

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي وعلاقته
بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

سهير سليمان محمد السويطي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440 هـ / 2019 م

ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1_4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات
التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

إعداد:

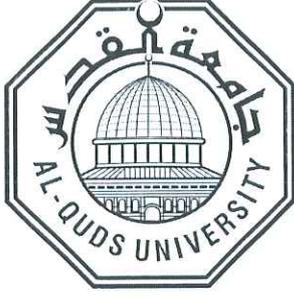
سهير سليمان محمد السويطي

بكالوريوس معلم مرحلة أساسية من جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

أشرف: الدكتورة بعاد محمد فرج الخالص

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب
التدريس من كلية العلوم التربوية - عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1440 هـ / 2019 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم
المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

اسم الطالبة: سهير سليمان محمد السويطي

الرقم الجامعي : 21620092

المشرفة: الدكتورة بعاد محمد فرج الخالص

نوقشت هذه الرسالة و أجزت بتاريخ: 10 / 7 / 2019 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
و تواقعهم :

.....التوقيع:

.....التوقيع:

.....التوقيع:

رئيسة لجنة المناقشة: د. بعاد الخالص

ممتحناً داخلياً: أ. د. عفيف حافظ زيدان

ممتحناً خارجياً: د. خالد عبد الجليل دويكات

القدس - فلسطين

1440 هـ / 2019 م

الاهداء

إلى من أرفع رأسي عاليا مفتخرة بهم

أبي وأمي ،أمد الله في عمرهما

.....

إلى رفيق دربي ومن زرع الأمل في طريقيإلى من ساندني بكل

استطاعته لأصل إلى هذه المرحلة

زوجي العزيز

إلى من هم سندي وقوتي ،أخواني وأخواتي

إلى أبنائي وفلذات كبدي الذين تحملوا معي هذا المشوار في صغرهم

إلى من أنارت لي السبيل وكانت دوما نعم الدليل

جزاها الله كل الخير ولها مني كل الاحترام

والنقدير إلى معلمتي الدكتورة بعاد الخالص

إلى كل صديقاتي

إلى كل من يقرأ هذا الجهد

أهديكم هذا العمل وعسى أن يكون عملا نافعا

الباحثة: سهير السويطي

جامعة القدس

الإقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، و أنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، و أن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر .

التوقيع:.....

سهير سليمان محمد السويطي

التاريخ: 2019 / 7 / 10 م

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والسلام على الهادي سيدنا محمد .

فمن تمام شكر الله شكر الناس ومن دواعي سروري أن أتوجه بالشكر الجزيل لجامعة

القدس وكلية العلوم التربوية .

كذلك أتقدم بالشكر والتقدير لمشرفتي الدكتورة بعاد الخالص التي منحتني النصح

والأرشاد الأمر الذي كان له عظيم الأثر في أنجاز هذا العمل .

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور عفيف زيدان

والدكتور خالد الدويكات الذين أبدوا ملاحظاتهم القيمة؛ لرفع قيمة هذا العمل .

كذلك أوجه شكري لجميع أعضاء لجنة التحكيم؛ لما بذلوه من جهد في تحكيم أدوات هذه

العمل .

وفي الختام أتقدم بالشكر والتقدير لكل من مد يد العون والمساعدة في سبيل أنجاح هذا

العمل.

الباحثة: سهير السويطي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية (1-4) في مديرية تربية جنوب الخليل في العام الدراسي 2018-2019، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات (1179) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة من المرحلة الأساسية، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة وصحيفة المقابلة وتحليل الوثائق(البحوث الإجمالية التشاركية) لمعرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية، وقد تم التحقق من صدق الأدوات وثباتها.

أظهرت النتائج أن ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل جاء بدرجة عالية، وبينت النتائج أن ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية جنوب الخليل جاء بدرجة متوسطة للدرجة الكلية والمجالات الفرعية ، حيث حصل مجال المسؤولية الجماعية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.60).

في حين أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($a \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($a \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وكشفت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، ما عدا مجال تعزيز التعلم المهني.

وكشفت نتائج تحليل وثائق (الأبحاث الإجرائية التشاركية) أهمية الأبحاث الإجرائية التشاركية في مساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم في الصفوف والمدارس، حيث أظهرت النتائج أن هنالك مشاركة فعلية في عملية الأبحاث الإجرائية التشاركية.

وبينت نتائج المقابلات للمعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية لموضوع ممارسة البحث الإجرائي التشاركي أن نسبة (75%) من المعلمين والمعلمات لا يقومون بعمل هذه الأبحاث ونسبة (25%) يقومون في أبحاث إجرائية تشاركية، وأن الدافع لإجراء الأبحاث يتمثل في حل المشكلات التي يواجهها الطلبة مثل التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، وأنها مفيدة للمعلم والطالب. وكشفت النتائج عن أن الوقت كان من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في عمل الأبحاث الإجرائية.

بينما كانت نتائج المقابلة حول مجتمعات التعلم المهنية، وجود توافق بين آراء المعلمين الذين تم مقابلتهم مع تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية حول أهمية مجتمعات التعلم المهنية في دعم العملية التعليمية، ومعالجة المشكلات المدرسية والصفية التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية، وأن أبرز المعوقات عدم توفر دعم مالي ومصادر لبناء مجتمعات التعلم المهنية.

وأوصت الباحثة بضرورة السعي نحو إكساب المعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو البحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية بشتى الأساليب الممكنة من أجل زيادة دافعيتهم نحو تطبيق البحث الإجرائي والاشتراك في مجتمعات التعلم المهنية، مما يزيد من كفاءة وجودة

**The extent of teachers' practice at the basic stage (1-4) of
participatory action research and its relationship with
professional learning communities in the South Hebron
Education Directorate**

Prepared by : Suheir Suleiman Mohammad Alswaiti

Supervised by : DR. Baud Al khales

Abstract:

This study aimed at identifying the extent of teachers' practice at the basic stage (1-4) of participatory action research and its relationship with professional learning communities. The descriptive correlational approach was used as it suits the nature of this study. The study population consisted of all teachers of the basic stage in the South Hebron Education Directorate, the number of which was (1179) male and female teachers in the academic year 2018-2019 whereas the study sample comprised (178) male and female teachers chosen by means of the stratified random sampling method.

To achieve the objectives of the study, the researcher used a questionnaire, an interview and document content analysis (teachers' participatory action research) to identify the extent of teachers' practice at the basic stage (1-4) of participatory action research and its relationship with professional learning communities. The reliability and validity of these instruments were calculated and verified.

The results showed that the practice of teachers at the basic stage (1-4) of participatory action research scored a high degree, whereas the practice of professional learning communities scored a medium degree on the total score and on the sub-domains. The collective responsibility domain scored the highest average (2.60).

The results also showed that there were no statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) in the extent to which teachers of the basic stage (1-4) practice participatory action research due to gender, years of experience and educational qualification variables. Moreover, the results showed that there were no statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) in the extent to which teachers of the basic stage (1-4) practice professional learning communities in the South Hebron Directorate of Education due to gender, years of experience and educational qualification variables.

The results revealed that there was no statistically significant relationship between the practice of the basic stage teachers (1-4) for participatory action research and professional learning communities in South Hebron Directorate of Education , except in the domain of reinforcing professional learning.

The analysis of a sample of teachers' participatory action research revealed the importance of participatory action research in helping teachers solve classroom and school problems. Additionally, the results showed an active participation in the process of doing participatory action research.

The results of the interviews of male and female teachers at the basic stage regarding their practices of the participatory action research showed that 75% of the interviewed teachers do not practice this research and only 25% are engaged in participatory action research motivated by the desire to solve problems that students face including classroom interaction and learning achievement, thus it is useful for the teacher and the students alike. The results also revealed that time was one of the most important difficulties faced by male and female teachers when carrying out action research.

On the other hand, results of the interviews regarding teachers' professional learning communities revealed a consensus between the views of the interviewed teachers and the views of the study sample of the teachers at the basic stage about the importance of professional learning communities in supporting the educational process and in addressing school and classroom problems facing teachers of the basic stage. The main obstacle indicated by the teachers was lack of financial support and resources to build professional learning communities.

The researcher recommended the necessity to equip male and female teachers with positive attitudes towards participatory action research and professional learning communities in all possible means for increasing their motivation towards using action research and participating in professional learning communities which increase the efficiency and quality of the educational process.

الفصل الاول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يمثل المعلم المحور الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية إلى جانب المنهاج والطالب وأساليب التقويم؛ فالمعلم وما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية اللازمة (إسماعيل، 2011).

لذا فإن النمو العلمي والمهني للمعلم يعد هدفاً تسعى إليه المؤسسات التعليمية كافة، بكل ما أمكنها من طاقات وجهود، وتولي الأنظمة التعليمية على اختلاف مستوياتها اهتماماً مستمراً بتنميته مهنيًا، واكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير ممارساته المهنية بما يسهم في تحسين أداء المتعلم بما يفي بمتطلبات التنمية المستقبلية وتطوير المجتمع (الاشين، 2015).

ويشكل البحث الإجرائي التشاركي أداة ضرورية تساعد المعلم في تحسين ممارساته التعليمية وبيئة عمله، وهو عملية مرنة مستمرة تتضمن التجريب وتسجيل النتائج، إضافة إلى إمكانية التغيير والتطوير، وتتوقف ممارسة البحث الإجرائي على وجود مشكلة واقعية، تحتاج إلى إيجاد حلول لها عن طريق البحث (أبو عابد، 2005).

ويعد البحث الاجرائي التشاركي أكثر أنماط البحوث التربوية التطبيقية دقة وضبطاً، يجريه المعلم بنفسه أو بالتعاون مع زملائه، بغرض إيجاد حلول علمية للمشكلات التعليمية التعلمية التي يعاني منها النظام التربوي، مما يزيد من كفاياته التطبيقية، وثقته بنفسه، فيغدو أكثر وعياً

وتحسناً للمشكلات، ويكتسب عقلية الباحث التي تعد شرطاً أساسياً من شروط التقدم والنمو المهني المستمر (أبو عابد، 2005).

ويعمل البحث الإجرائي التشاركي على تمكين الأفراد والجماعات، وإحداث التغيير الاجتماعي في بعض المستويات كالمدرسة أو المجتمع المحلي (الحريري، وآخرون، 2017)، فهو في حد ذاته عملية اجتماعية وتعليمية تقوم على البحث في الممارسات الاجتماعية من خلال إعادة صياغتها وإعادة بنائها (Kemmis&McTaggart, 2008).

ويشير زامل وآخرون (2018) إلى أنه يمكن الاستفادة من البحث الاجرائي التشاركي في معالجة المشكلات التربوية التي تتصل بالمنهاج وطرائق التدريس وأساليب التعلم والكتاب المدرسي والضعف في التحصيل، وأساليب التقويم ووسائله، ومشكلات نفسية تتصل بمشاعر الطلبة وسلوكهم كالخوف والخجل، والانطواء والكذب والسرقة، ومشكلات اجتماعية تتصل بظاهرة الهروب من المدرسة والعدوان وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية وعلاقة الطلبة بالمعلم وعلاقة الطلبة ببعضهم، ومشكلات مادية تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها، ومشكلات إدارية وفنية تتعلق بعناصر العملية التربوية (الهيئة التدريسية، الهيئة الإدارية، الطلبة).

وتعتبر المدرسة المدخل الحقيقي المعني بتكوين المفاهيم الصحيحة وتعزيزها في أذهان الناشئة، ويمكن وصف المدرسة بأنها بوابة التحول إلى مجتمع المعرفة، وقد ظهرت محاولات الإصلاح التعليمي التي ترمي إلى تحويل المدرسة من النموذج التقليدي السائد إلى نموذج مهنية ومعرفة ولكن الكثير منها لم يحقق أهدافه، مما يدعو الباحثين إلى ضرورة التفكير في مدخل تطويري إصلاحي، ينبع من داخل المدرسة، وفي إطار تلك البحوث برز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية (Professional learning communities) كمدخل لتطوير أداء المدرسة (الغامدي، 2017).

وركز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية على التعاون الجماعي من أجل استدامة التعلم وتحسين أداء الطلاب والتحسين المستمر للعمليات المدرسية من خلال الجهود المشتركة بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، للبحث معاً عن أفضل الممارسات التربوية واختبارها في فصولهم الدراسية، وفحص نتائجها (المهدي، وآخرون، 2016).

وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية "مجموعات عمل تتشكل من المعلمين ويدعم من الإدارة المدرسية في المدارس، يعملون سوياً في فرق عمل لتحقيق هدف مشترك وهو تحسين تعلم الطلبة وإنجازهم العلمي، وذلك من خلال مشاركتهم في الخبرات المهنية وتجاربهم الشخصية والتأمل فيها وتبادل الأفكار الجديدة، ومراقبة وتقويم الممارسات المهنية لبعضهم البعض، وتوظيف البحوث لمواجهة مشكلات وتحديات عمليات التعليم والتعلم للطلبة (إبراهيم، والشهومي، 2018).

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز التعاون بين العاملين بالمدرسة من خلال إيجاد ثقافة مهنية تعاونية تساعد المعلمين ليصبحوا أكثر فعالية في عملهم مع الطلبة، والتركيز على التعلم والنتائج، والالتزام تجاه دعم الزملاء، والرغبة القوية في إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، والاهتمام بالممارسات المهنية والتأمل الذاتي فيها ونقدها، والتغذية الراجعة الهادفة إلى التحسين ودعم الاجتماعات بصفة دورية، والاندماج في برامج وأنشطة تعاونية (Battersby&Verd,2015)

وتذكر الدراسات السابقة أن أول خطوة في بناء ثقافة التعاون هي بناء الثقة بين أفراد المجموعة، فعندما يشعر المعلمون أنهم محل ثقة فإنهم يبذلون قصارى جهدهم لتحسين المدرسة ويسعون إلى التعاون مع الزملاء، ويمكن بناء الثقة في النظام التعليمي من خلال النهوض بالوضع المهني للمعلمين، وتحسين قدرات العناصر القيادية في المدرسة، وتعزيز التعاون من خلال مجتمعات التعلم المهنية (Sahlberg, 2015).

ويشير (Leykina,2014) إلى أن البحث الإجرائي التشاركي وسيلة مناسبة لاستخدامها في التطوير المهني للمعلمين، حيث يمكن استخدامه لتحسين التعليم والتعلم في المدارس من خلال توفير التعلم المهني لمجموعات صغيرة من المعلمين.

ويشير سوكانفر وصالحي (Sokhanvar&Salehi,2018) إلى أن البحث الإجرائي التشاركي يقدم للمعلمين والعاملين في المدرسة فرصة العمل مع الطلاب، حيث يُعد التعاون الحقيقي مع الطلاب عاملاً مهماً لتحسين المدارس والأوضاع التعليمية.

ويُشير مخلوف (2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية لا تمثل مرتكزاً أساسياً في النمو المهني للمعلم، بل يمكن للطلاب الاستفادة من مجتمعات التعلم، حيث إنها يُمكن أن تعمل على

منع الرسوب والتسرب الدراسي لدى الطلاب، أو الحد منه، حيث يتعلم الطلاب في مجموعات، وبذلك فإن الطلاب الذين يواجهون مخاطر، أو الذين يفتقدون الكفاءة التعليمية، أو الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط، يحققون نجاحاً أفضل في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والشخصية، وتوفر تعلماً أعمق وأكثر تكاملاً وأكثر تعقيداً، مما يؤدي إلى التطوير الفكري للطلاب، حيث تدريس المقررات جماعية أو في صورة حلقات دراسية، وتساعد على تبادل وجهات النظر المختلفة والثقافات المتنوعة ومعرفة أفراد آخرين واحترامهم من قبل الطلاب وهيئة التدريس على السواء، وتعزيز قيم المواطنة للطلبة من خلال المشاركة في انتخابات الفصل أو على مستوى المدرسة، وحثهم للمشاركة في برامج الخدمة العامة للمجتمع، وتقديم خدمات تعليمية وبيئية نافعة (كوكس، 2007).

وعلى الرغم من أن البحث الاجرائي التشاركي يوفر للأطفال فرصاً كبيرة للتطوير العملي، إلا أن الباحثين يواجهون العديد من التحديات أثناء عملية البحث، حيث أشار كلاً من Bradbury-Jones and Taylor (2015) إلى ستة تحديات مرتبطة بإشراك الأطفال في عملية البحث الإجمالي التشاركي وهي: نقص مهارات البحث لدى الأطفال، الحاجة لتدريبهم على أدوارهم، صعوبة تحقيق التوازن بين الأفكار الشخصية للأطفال والتفسيرات الشخصية للباحثين، قضية مكافأة الأطفال كتعويض عن مساهماتهم في البحث، عدم التوازن في القوة بين الأطفال والباحثين، وقضية توفير بيئة آمنة للأطفال.

وفي ضوء ما سبق؛ ارتأت الباحثة ضرورة اجراء دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية للبحث الإجمالي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية.

مشكلة الدراسة:

ان المنطق الأساسي الذي يقوم عليه البحث الاجرائي التشاركي هو اعتبار المعلم باحثاً أثناء ممارسته لعمله، من خلال ما يتعرض له من مواقف تعليمية تجعله يثري طلبته من بما ما يتوصل إليه من نتائج من خلال قيامه بعمله، والبحث في آنٍ واحد، بما ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، حيث تتعدى وظيفة المعلم ودوره كناقل للمعرفة وملقن لها، إذ لم يعد هذا الدور

ملائماً مع تطور مصادر المعرفة، والنظرة الحديثة للتعليم، ولا شك أن المعلم يتطور عمله من خلال أدائه وممارسته لعمله (أبو الجبين، 2008)، إذ أن البحث الاجرائي التشاركي من أفضل الوسائل الفعالة لهذا التوجه الذي يثري المعلمين والطلبة، ويسهم اسهاماً مباشراً في تطوير تعلمهم وابداعهم.

وأمام تحقيق التطوير المهني للمعلمين في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وما يواجهها المعلمون من ضغوط ومشاكل داخل الفصول الدراسية، أصبح من الضروري التوجه نحو تطبيق الاستراتيجيات الحديثة المهمة التي تستخدم لإيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر (الصالحية، بنت الهاشم، 2018).

مما سبق تتضح الأهمية التي يمثلها مفهوم البحث الاجرائي التشاركي، في الارتقاء بمستوى أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ودورها في معالجة الكثير من القضايا المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة، لمست الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع رغم أهميته، ومن ثم كان التفكير بإجراء هذه الدراسة في محاولة للتعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية.

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الاساسية للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية

تربية جنوب الخليل؟

2. ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لمجتمعات التعلم المهنية في مديرية

تربية جنوب الخليل؟

3. هل يختلف مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
4. هل يختلف مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
5. هل توجد علاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل؟
6. ما هي آراء المعلمين لتعزيز مجتمعات التعلم في مدارس تربية جنوب الخليل؟

فرضيات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مدارس تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الفرضية السابعة: لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الاجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعاً بحثياً لم يسبق استخدامه في البحوث العربية، وخاصة فلسطين -حسب علم الباحثة- حيث تسعى الدراسة على قياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الاجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية ، وتظهر أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- **الجانب النظري:** حيث تتوقع الباحثة أن تسهم في إعطاء صورة واضحة عن العلاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الاجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية.
- **الجانب العملي:** تتوقع الباحثة أن هذه الدراسة تبصر القائمين على العملية التعليمية بأهمية البحث الاجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في إثراء المعلمين والطلبة، وتطوير تعلمهم وابداعهم.
- **الجانب البحثي:** فقد تفيد الباحثين في اجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال البحث الاجرائي التشاركي، ومجتمعات التعلم المهنية، وتبصير الباحثين في مجالات وعلوم أخرى.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية جنوب الخليل للبحث الاجرائي التشاركي.
2. الكشف عن درجة توفر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل.
3. معرفة العلاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الاجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مدارس تربية جنوب الخليل.
4. التعرف على آراء المعلمين نحو تعزيز مجتمعات التعلم في مدارس تربية جنوب الخليل.

حدود ومحددات الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل .
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 - 2019.
- الحدود المفاهيمية: تحددت نتائج الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدارس المرحلة الأساسية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل .

مصطلحات الدراسة:

- البحث الإجرائي التشاركي:

عُرف البحث الإجرائي التشاركي على أنه العمل من خلال مجموعات تشاركية لفحص موقف إشكالي أو إجراء لتغييره إلى الأفضل، وهو عملية تعاونية للبحث والتعليم والعمل (Kindon, et,) (al, 2007).

وتعرفه الباحثة بأنه: ذلك البحث الذي يسعى إلى الانتقال بمعلمي المرحلة الأساسية من الممارسات التقليدية إلى الممارسات التأمليّة في التدريس، ومن المعلم التقليدي إلى المعلم الباحث الذي يعمل على تحليل المشكلات والبحث عن حلول غير تقليدية لهذه المشكلات، وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الطلاب.

- مجتمعات التعلم المهنية:

عُرفت مجتمعات التعلم المهنية بأنها جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً أو معلمين، ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه (كوكس، 2007)

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: عبارة عن مجموعات من معلمي المرحلة الأساسية تعمل بشكل تشاركي لتحقيق أهداف محددة تتمثل في تحسين الممارسات التدريسية، وإحداث نمو شامل وكامل لدى الطلبة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

البحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية

أولاً: البحث الإجمالي التشاركي:

مقدمة:

تتكون العملية التعليمية في أي نظام تعليمي من مجموعة من العناصر منها الطالب والمعلم والمناهج الدراسية وأساليب التقويم، كل هذه العناصر يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، ويعد المعلم أحد العوامل المهمة في هذه العملية لما له من دور فعال في الوصول بالعملية التعليمية إلى غايتها (محمود، 2010).

ويعد البحث الإجمالي التشاركي من الأدوات المهمة التي يمكن للمعلم أن يعتمد عليها في تطوير ممارساته التعليمية وبيئة عمله، من خلال تناول "مشكلات فعلية" يعاني منها النظام التربوي بشكل عام (زامل، وآخرون، 2018).

• نشأة البحوث الإجمالية:

تباين المهتمون في مجال البحث الإجمالي في منشأ فكرة البحث الإجمالي، فمنهم من أرجع ذلك إلى زمن أرسطو الذي دعا إليه ومارسه في كتاباته (عمر، 2010)، ومنهم من أرجعه إلى زمن جون ديوي الذي نادى بفكرة الأسلوب العلمي في حل المشكلات الاجتماعية (عطيفة،

(2007)، ومنهم من أرجع منشأ البحث الإجرائي إلى كولر مفوض الشؤون الهندية الذي عمل على تشخيص المشكلات والتوصية ببرامج إصلاحية (أبو عواد ونوفل، 2012).

وعلى الرغم من هذا التباين حول بدايات البحث الإجرائي ، إلا أنّ عدداً من الكتاب أشاروا إلى أنّ الانطلاقة الحقيقية لهذا النوع من البحوث تمت في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العام (1944) على يد عالم النفس الاجتماعي كورت لوين (Kurt Lewin) الذي استطاع أن يطوّر نظرية عن البحوث الإجرائية، وصفها بأنها أحداث تعمل في خطوات ذات طابع حلزوني، كل منها يتكون من: تخطيط-أداء-تقويم نتيجة الأداء. ويتمسك لوين بوجهة نظره القائلة بأنه لكي تُفهم ممارسات اجتماعية معيّنة وتحدث تغييرات فيها، فإنّ على علماء الاجتماع أن يُشركوا الممارسين بالفعل في المؤسسات الاجتماعية (عطيفة، 2007). وفي نهاية الأربعينيات نادى كيمس (Stephen Kemmis) إلى الاهتمام بالبحوث الإجرائية، استجابة لمواجهة المشكلات في مجال الدراسات الاجتماعية، حيث تغيرت بعض المفاهيم الاجتماعية التي كان له أكبر الأثر في الأبحاث الاجتماعية (محمد وآخرون، 2007).

ومع نهاية الخمسينات وبداية الستينات تعرضت البحوث الإجرائية لانتقادات كبيرة باعتبارها بحثاً غير حقيقية وأنها مجرد حدس (جليندا، وآخرون، 2012)، ومع بداية السبعينات عاد الاهتمام بالبحث الإجرائي في المملكة المتحدة (العبيدي، 2010)، وفي منتصف السبعينات أسس إليوت (Elliot) شبكة البحوث الإجرائية بتمويل من فورد فاوندیشن (Ford Foundation) الذي ساهم في نشر وتمويل البحوث الإجرائية (مدبولي، 2002).

وفي التسعينات تنامي الاهتمام بالبحوث الإجرائية، حيث عُقدت ثلاث مؤتمرات دولية متتابعة خلال الأعوام (1990، 1992، 1994)، وتمركزت هذه المؤتمرات حول التعلم الإجرائي والبحث الإجرائي وإدارة العملية التعليمية (مكنيف، 2001). وما زال البحث الإجرائي موضع اهتمام من الكثير من الباحثين والمؤسسات التعليمية في فلسطين وفي الوطن العربي.

• مفهوم البحث الإجرائي:

يتكون البحث الإجرائي من كلمتين هما: بحث وإجراء، فالبحث يعني الاستدلال والتأمل، أما الإجراء فيعني الفعل والتدخل (الشهاب، 2008). ولأنّ البحث الإجرائي يُنفذ من قِبَل المعلم أي الممارس (practitioner) لذلك يُسمى بالبحث الإجرائي المعتمد على الممارس (practitioner based research) لأنه يعتمد على تفكير المعلم وعمله وتأملاته يُسمى

بالممارسة الذاتية التأملية (مكنيف، 2001)، وتُسمى كذلك بالبحوث الموقفية أو الموجهة نحو العمل (عطية، 2009).

وتعددت التعريفات التي تناولت البحث الإجرائي، وتستعرض الباحثة بعضاً منها:

- "طريقة عملية للنظر إلى العمل الشخصي، وفحص ما إذا كان هذا العمل هو كما يُحب الممارس لهذا العمل أن يكون" (مكنيف، 2001).
- "الإجراءات التي يتخذها المعلم بمفرده لدراسة بعض ملامح طريقة تدريسية محددة، بناءً على ظهور أفكار تدريس جديدة والرغبة في تجربتها، أو ينطلق من مشكلة بعينها داخل الفصل الذي يقوم بالتدريس فيه فعلاً" (محمد وآخرون، 2007).
- دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصف من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل (Johnson, 2008).
- هي "بحوث تعالج مشكلات التعليم المدرسي عندما تجرى في مجال التعليم وتكون أكثر صلة بالواقع وتقوم على المعرفة الوظيفية التي تقتضيها طبيعة الموقف أو المشكلة" (عطية، 2009).
- "عملية بحث بسيطة تسير وفق خطوات عملية محددة، يقوم بها معلم أو مجموعة معلمين، من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات لتحسين أداء تلاميذهم" (العبيدي، 2010).
- نوع من الأبحاث التطبيقية التي تساعد المعلم على إيجاد حلول علمية لمشاكله الصفية اليومية عن طريق تطوير مهاراته في التفكير الناقد، والتصرف بشكل عقلائي، واعي، متأن، وبأسلوب علمي منطقي. وقد وجدت العديد من الأبحاث التربوية في مجال البحوث الإجرائية فوائد جمة عقلية، معرفية، قيمية، ومهارية (العنبي، 2016).

ويتكون البحث الإجرائي من جزئين أساسيين، هما: عملية البحث، ومخرجات البحث. ويبدأ الجزء الأول بمرحلة التفكير في الموضوع البحثي، و ينتهي بكتابة التقرير، ويتمثل الجزء الثاني في المخرجات وهي نتائج البحث التي يوصلها المعلم الباحث أو فريق المعلمين الباحثين إلى سائر الفئات المعنية من المعلمين والمخططين والأكاديميين والخبراء و واضعي السياسات التربوية وغيرهم للاستفادة منها، وذلك من خلال المنتديات الافتراضية والحقيقية التي تجمع تحت مظلتها كل تلك الفئات، أو من خلال النشر في الدوريات المختصة ببحوث المعلمين (Rust, 2009؛ Snow-Gerono, 2005).

ويتضح مما سبق أن البحث الإجرائي هو أحد أبرز الممارسات العلمية والعملية التي تفيد في تحسين ممارسات المعلمين في العملية التدريسية، والبحث عن حلول للعديد من المشكلات التعليمية داخل المدرسة أو الصف الدراسي، وذلك من خلال إجراءات بحثية وفق خطوات عملية يقوم بها المعلم.

• مفهوم البحوث الإجرائية التشاركية:

تعود أصول البحث الإجرائي التشاركي إلى أعمال كورت لوين (Kurt Lewin) في عام 1944، والذي يعتبر مؤسس الأبحاث الإجرائية (Gillis & Jackson, 2002). حيث تقوم البحوث الإجرائية التشاركية على مبدأ أن الناس سيكونون أكثر تحمساً لعملهم إذا كانوا يشاركون في صنع القرار بشأن كيفية إدارة مكان العمل (McNiff & Whitehead, 2006). ويطلق على البحث الإجرائي التشاركي العديد من المصطلحات مثل: البحث القائم على المجتمع (Community Action Research)، والبحث الإجرائي الناقد (Participatory Action Research) (الحريري، وآخرون، 2017).

ولقد تم استخدام البحث الإجرائي التشاركي في الزراعة والصناعة والتعليم والعمل الاجتماعي والصحة (Gillis & Jackson, 2002). وتم تطوير هذا النوع من البحوث لتحسين الممارسات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية من خلال تعاون الأفراد ذوي القوة والتأثير، ويُطلق على بحوث العمل التشاركي أنها عملية تثقيفية ديناميكية، ونهج للتحقيق الاجتماعي، ونهج لاتخاذ إجراءات لمعالجة مشكلة أو الانخراط في العمل الاجتماعي (MacDonald, 2012). و أبحاث العمل التشاركي لها تاريخ واسع في العديد من مجالات الممارسات الاجتماعية (Kemmis, & McTaggart, 2008).

وعرفه الباحثون بصورٍ متعددة تتشابه بشكل كبير مع تعريفات البحوث الإجرائية وذلك لكونها أحداً أنواعها، حيث يتضمن البحث الإجرائي مصطلحات كثيرة منها: العمل التشاركي، البحوث التشاركية، البحوث القائمة على المجتمع، الاستقصاء التشاركي (Gibson & MacAulay, 2001)، ويعرف البحث الإجرائي التشاركي ببساطة على أنه العمل من خلال مجموعات تشاركية لفحص موقف إشكالي أو إجراء لتغييره إلى الأفضل، وهو عملية تعاونية للبحث والتعليم والعمل (Kindon, et, al, 2007).

ويعرفه مرجع مصطلحات الأعمال بأنه "عملية الكشف عن الحلول باستخدام أنشطة مبتكرة لحل المشاكل، بهدف الخروج بمبادئ توجيهية وتطوير الممارسات المتبعة ومعالجة المشكلات، ويشمل إجراء التحقيقات العملية بدلاً من الاعتماد على الاستجابة النظرية (مرجعك لمصطلحات الأعمال). وتستعرض الباحثة بعضاً منها:

- "استقصاء يجريه شخص أو مجموعة من الأشخاص لاتخاذ قرار بشأن الإجراءات الخاصة بعمل ما، لغرض تحسين أعمالهم" (أبو عواد ونوفل، 2012).
- "نشاط تشاركي يهدف إلى تطوير المنظومة التعليمية من خلال استخدام أساليب البحث العلمي والتأمل في حل المشكلات المختلفة التي تواجه طالبات شعبة الطفولة أثناء التربية العملية بهدف تحسين مستواهم وإيجاد حلول لهذه المشكلات" (حسن ودرويش، 2015).
- خيار منهجي للبحث النوعي الذي يتطلب مزيداً من الفهم والنظر، حيث يُعد بمثابة استقصاء نوعي ديمقراطي وعادل ومحرر ومحفز للحياة ومختلفاً عن المنهجيات النوعية الأخرى (MacDonald, 2012).
- مجموعة فرعية من البحوث العملية التي تُعرف بأنها جمع وتحليل البيانات بشكل منهجي لغرض اتخاذ الإجراءات وإحداث التغيير من خلال توليد المعرفة العلمية (Gillis & Jackson, 2002).
- منهج بحثي يركز على التعاون القوي بين الباحث وأفراد المجتمع في جميع جوانب تصميم البحث، حيث تعمل الأبحاث الإجرائية التشاركية على إشراك الناس في تحسين تجاربهم (Advancement Project – Healthy City, 2011).
- عملية تعلّم ثمارها هي التغييرات الحقيقية والمادية فيما يأتي: ما يجب أن يفعله الناس؟ وكيف يتفاعل الناس مع العالم ومع الآخرين، وماذا يعني الناس؟ وما الخطابات التي يفهم بها الناس ويفسرون عالمهم؟ (Kemmis, & McTaggart, 2008).
- عملية اجتماعية للتعلّم التعاوني تحقق من خلال مجموعات من الأشخاص الذين يجتمعون معاً لتغيير الممارسات التي يتفاعلون من خلالها في عالم اجتماعي مشترك نعيش فيه إلى الأفضل (Kemmis, & McTaggart, 2008).
- هو شكل من أشكال البحث الإجرائية الاجتماعي الذي يوفر قدراً من المشاركة والديمقراطية والروح النقدية، ويكون البحث تشاركياً عندما يطبق على تجمعات

اجتماعية، لأنه يركز أساساً على تحليل اشكاليات اجتماعية لدى جماعة محلية معينة
مثل: صف دراسي أو مدرسة أو حي أم منطقة (التربويون الجدد، 2013).

ويتضح أن البحث الإجرائي يصبح تشاركياً بناءً على من يشارك في كل مرحلة من
مراحله و إلى أي مدى يشارك الباحثون كمتعاونين يمكنهم تقديم معلومات عن تصميم المشروع،
واقترح الأساليب، وتيسير بعض أنشطة المشروع، والأهم من ذلك مراجعة العملية و تقييمها ككل
(Mackenzie, Tan, Hoverman, Baldwin, 2012).

ويمكن إجمال الفرق بين البحث الإجرائي العملي و التشاركي من خلال الجدول الآتي:

البحث الإجرائي التشاركي	البحث الإجرائي العملي
- دراسة القضايا الاجتماعية التي تقيد حياة الأفراد.	- دراسة الممارسات المحلية.
- التأكيد على المشاركة المتساوية.	- البحث من قبل الأفراد أو فريق العمل.
- التركيز على تعزيز التغيير في الحياة.	- التركيز على تنمية المعلم وتعلم التلاميذ.
- الوصول على نتائج تحرر الباحث من القيود.	- تنفيذ خطة عمل.
	- يقود المعلم ليصبح باحثاً.

المصدر: الحريري، وآخرون، 2017

• أهداف البحث الإجرائي:

يسعى البحث الإجرائي إلى تطوير ممارسات المعلمين في العملية التعليمية ، ولقد أشار
العديد من الكتاب إلى أن البحث الإجرائي يسعى لتحقيق الأهداف الآتية (العبيدي، 2010،
المشهداني، 2008، ضحاوي، 2006، الشنبري، 2015) .

- تعمل البحوث الإجرائية على ترسيخ فكرة المعلم الباحث ، لأنها تقوم على فكرة أن من يواجه مشكلة ما يكون الأقدر على حلها.
- كما وتساعد على تنمية شخصية المعلم المهنية التي تمارس التفكير الناقد، وتنمية مهارات حل المشكلات لدى المعلمين.

- وكذلك دفع المعلمين إلى التأمل في ممارساتهم اليومية، وتدوين تلك الممارسات.
- وتشجيع المعلمين على القراءة والاطلاع، ومتابعة التغيرات الحادثة من حولهم.
- وتوجيه المعلمين إلى أتباع الأسلوب العلمي للإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالمشكلات.
- وتحقيق مفهوم التعلم المستمر لدى المعلم، وإتاحة الفرصة للمعلم للتقويم والبحث والاستقصاء.
- وترسيخ مبادئ الديمقراطية، وتنمية ثقة المعلم بنفسه، و زيادة دافعيته ، فهو الذي يحل مشكلاته بنفسه.

ويضيف زيتون (2006) أن البحث الإجرائي يهدف إلى تمكين المعلمين من تحسين ممارساتهم التعليمية من خلال فهم ممارساتهم التعليمية وتجريب أفكار جديدة، وزيادة الدافعية لدى المعلم، وتدعيم ثقته في القرارات التعليمية التي يتخذها، وترسيخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم، وتطوير المعلم مهنيًا بحيث تتكامل معرفته بالتخصص بكيفية تدريسه، وتحسين الاتصال - الضعيف عادة - بين المعلم الممارس والباحث الأكاديمي، والحصول على نتائج يمكن استغلالها في تحسين العملية التعليمية التعليمية، إضافة إلى تشجيع المعلمين على الاستجابة للتغيير في أساليبهم وممارستهم التدريسية.

ويهدف البحث الإجرائي التشاركي إلى الاستقصاء في الممارسات الاجتماعية باعتباره سلسلة من الدورات الفردية والجماعية التي تعكس التخطيط للتغيير، ومراقبة عملية التغيير، والتفكير في هذه العمليات والنتائج، وإعادة التخطيط والتمثيل والمراقبة (McTaggart, Nixon,) (Kemmis, 2017).

ويشتمل البحث الإجرائي التشاركي على مجموعة كبيرة من الناس الذين يمثلون خبرات مختلفة ووجهات نظر مختلفة أيضاً، بهدف التركيز على نفس المشكلة، من خلال الانهماك المكثف والمركز بالمشكلة قيد البحث (الحري، وآخرون، 2017).

ويتضح مما سبق أن البحوث الإجرائية التشاركية تسعى إلى الانتقال بالمعلم من الممارسات التقليدية إلى الممارسات التأملية في التدريس، ومن المعلم التقليدي إلى المعلم الباحث الذي يعمل على تحليل المشكلات والبحث عن حلول غير تقليدية لهذه المشكلات، وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الطلاب.

• أهمية البحث الإجرائي:

للأبحاث الإجرائية أهمية تربوية كبيرة كونها تساهم في تطوير المعلم مهنيًا لتتكامل مع معرفته بالتخصص وبكيفية تعليم التخصص وطرائقه، كما تزيد من قدراته لتحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد، وتسهم في تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب والباحثين التربويين والإدارة المدرسية والمجتمع الخارجي (حسن ودرويش، 2015).

وأشار عبد السميع و حوالة (2005) إلى ضرورة إلمام المعلم بمهارات البحث؛ حيث يعد ذلك من الضروريات الأساسية لتمكينه من تحقيق الأهداف التعليمية، ومواجهة المشكلات التي تواجهه أثناء التدريس. لذلك ظهرت الحاجة إلى فهم البحث الإجرائي، وكيفية القيام به، ليتمكن الممارسون للعمل التربوي من مواجهة التحديات وحل المشكلات، وإنتاج المعارف وبنائها بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة، وليوفر أداء منهجية للتفكير تساعدهم على النمو المهني، وتحسين ممارساتهم المهنية من خلال تطبيق عمليات التفكير والتأمل في هذه الممارسات (ضحاوي، حسن، 2009).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن البحث الإجرائي يساعد المعلم في حل المشكلات الصفية، وتحسين التنمية المهنية للمعلم، وتأمل ممارساته، ويساعدهم في تطبيق نتائج البحث في صفوفهم الدراسية، ويسهم في الربط بين النظرية والتطبيق العملي، ويعطي دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة، ويزيد من قدرات المعلم التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد (شاهين، 2013).

ويمكن رصد أهمية البحث الإجرائي في العملية التعليمية على النحو الآتي:

- البحث الإجرائي أصبح أكثر أشكال التنمية المهنية فاعلية، وأن المعلمين الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التنمية المهنية يمتلكون اتجاهات مرتفعة نحو البحث الإجرائي (Byrnes, 2009).
- الانخراط المستمر في البحث الإجرائي التعاوني هو أحد الطرق التي يستطيع بها معلمي العلوم بناء جسر بين تحسين تعلم تلاميذهم وتعلمهم المهني كمعلمين وكمعلمين باحثين (Capobianco, & Joyal, 2008).

- أن المعلمين الذين يشاركون في مشروع بحث إجرائي تعاوني يزداد فهمهم الشخصي لكل من طبيعة البحث العلمي وطبيعة العلم، ويحدث لهم نمو اجتماعي ونمو مهني (Fazio, 2005).
- القدرة على تلمس المشكلات، وتحديدتها بدقة، والعمل على حلها بأسلوب علمي، والقدرة على التخطيط السليم والتنفيذ لحل المشكلات.
- رفع كفايات الطلبة وتحسين مستوى أدائهم، وتشجيع التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تحسين وتطوير الإطار العام للعملية التربوية، وذلك من خلال التغلب على المعوقات.
- الرضا عن النفس والشعور بالثقة عند مساعدة الآخرين على حل مشاكلهم، وحسن استغلال الخبرات الشخصية للمعلمين، وزيادة الاتصال والتواصل بين المعلمين والطلبة (حسن ودرويش، 2015).

وتتعدد دوافع التفكير بدور المعلم كباحث إجرائي، ولعل الفجوة الواضحة بين الباحثين التربويين والمستفيدين من نتائج البحوث من أهم تلك الدوافع، ومن هذه الدوافع أنها تعالج مشكلات تربوية ليست بالضرورة ضمن الاحتياجات البحثية المباشرة للمعلمين، وتخطب المتخصصين الذين يمتلكون مهارات بحثية متقدمة مما يقلل من إمكانية استفادة الميدان التربوي منه، وميل الباحثين إلى البحوث النظرية أو التطبيقية العامة أكثر منها إلى التطبيقية الخاصة أو المباشرة، إضافة إلى أن معظم الأبحاث تنشر باللغة الإنجليزية مما يشكل عقبة نحو الكثير من المعلمين (المهدي، 2007).

ويعتبر البحث الإجرائي التشاركي أكثر من مجرد طريقة للتغيير، بدلاً من ذلك يلتزم المشاركون بالمشاركة في تحليل اجتماعي واسع لحالتهم (استكشاف الظروف التي تسبق ممارساتهم)، ودراسة ذاتية جماعية لممارساتهم لتحديد ما يجب فعله لتحسين وضعهم، لذلك فهي - البحوث التشاركية - تعمل من خلال دورات تكرارية للتخطيط القائم على المتابعة والمراقبة (McTaggart, et, al, 2017).

وتعتبر البحوث الإجرائية التشاركية أن الناس كائنات اجتماعية وتقدرهم ضمن السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث تُعتبر - البحوث التشاركية - ذات توجه قوي يسعى لمعالجة القضايا ذات الأهمية فيما يتعلق بالأفراد ومجتمعاتهم والبيئة المحيطة (Reason & Bradbury, 2002). وتساعد البحوث الإجرائية على إعادة بناء قدرة الأفراد ليكونوا فاعلين

مبدعين في العالم، بينما يكونون مشاركين نشطين في صنع قرارات ذات مغزى (MacDonald, 2012).

ومن خلال البحث الإجرائي التشاركي يمكن للناس أن يفهموا كيف تقع ممارساتهم الاجتماعية والتربوية في ظروف مادية واجتماعية وتاريخية معينة أنتجتها، من خلال التفاعل في الحياة الاجتماعية اليومية (Kemmis, & McTaggart, 2008).

• الأسس التي تقوم عليها البحوث الإجرائية:

يستند البحث الإجرائي كبحت علمي إلى مجموعة من الأسس تتمثل بسلامة عنوان البحث والأصالة والابتكار والأمانة العلمية والتوثيق العلمي وسلامة عرض المشكلة، وسلامة صياغة الفرضيات وشمول عرض الدراسات السابقة، وسلامة حجم العينة والبيانات وعمق التحليل وسلامة النتائج والتوصيات ودقة اللغة واستيفاء الجوانب الشكلية وحدثا المراجع وارتباطها بالبحث (الفراجي، 2008).

وعلى المعلم الباحث أن يراعي بعض الأسس عند توظيف البحث الإجرائي أهمها: أن المعلم هو الأجدر على اقتراح الحلول للمشاكل التي تواجهه خلال عمله، واختبار تلك الحلول في البيئة الواقعية، وأن البحث يسعى لتقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق، وأنه يجب على المعلم أن يعمل باستمرار على تطوير ممارساته التعليمية بشكل منهجي مدعوم بالبحث العلمي، وأن البحث الإجرائي يساعد على نقد طرقه التدريسية والعمل على تطويرها، وأن البحث الإجرائي يساعد المعلم على السيطرة على مجال عمله وأدواته، مما يزيد من دافعيته وانتمائه لمهنته، وأن الممارسة البحثية المهنية تزيد من ثقة المعلم في قراراته التعليمية (زامل، وآخرون، 2018).

ويختلف البحث الإجرائي التشاركي عن البحث الإجرائي، فهو - البحث الإجرائي التشاركي- يقوم على تمكين الأفراد والجماعات على حياتهم وإحداث التغيير الاجتماعي في بعض المستويات كالمدرسة أو المجتمع المحلي (الحريري، وآخرون، 2017).

ويعتبر البحث الإجرائي التشاركي في حد ذاته عملية اجتماعية وتعليمية تقوم على البحث في الممارسات الاجتماعية من خلال إعادة صياغتها وإعادة بنائها (Kemmis, & McTaggart, 2008).

وتم اختصار البحث الإجرائي التشاركي (Participatory action research) إلى الحروف (PAR) للتذكير بالعمليات الأساسية التي يقوم عليها البحث الإجرائي التشاركي وهي (Kemmis & McTaggart, 2008):

1. (Planning a change): وتعني التخطيط للتغيير.
2. (Acting): وتعني التصرف ومراقبة العمليات ونتيجة التغيير.
3. (Reflecting): وتعني التفكير في هذه العمليات والنتائج، ثم إعادة التمثيل والمراقبة.

• المقارنة بين البحث الإجرائي والبحث الأكاديمي:

بعد تفصيل مفهوم البحث الإجرائي يتضح وجود فرق بين البحث الإجرائي والبحث العلمي المُعد لأغراض علمية، وتستعرض الباحثة في الجدول (1) أوجه الاختلاف بين البحث الإجرائي والبحث العلمي الأكاديمي (العبيدي، 2010، أبو عواد، نوفل، 2012، الشنبري، 2015، زيتون، 2006):

وجه المقارنة	البحث الإجرائي	البحث الأكاديمي
هدف البحث	المعرفة تطبيق على موقف محدد	المعرفة قابلة للتعميم
أسئلة البحث	بسيطة، وقليلة	تتكون من سؤال رئيس، وعدد من الأسئلة الفرعية
فرضيات البحث	بسيطة، والوصول إليها سهل	معقدة، و الوصول إلى الفرضيات المناسبة يمثل تحدياً
حدود الدراسة	في مجملها بسيطة وتقتصر غالباً على محيط الدراسة	في مجملها متنوعة
مصطلحات الدراسة	واضحة، ومنتدولة	متنوعة، ومعظمها غير متداول، و قد تحتاج لتعريفات إجرائية
تصميم البحث	إجراءات مخففة قد تتغير أثناء الدراسة.	يحتاج لضبط شديد و إطار زمني ممتد.
عينة الدراسة	الطلاب أو من يعمل مع الباحث	غالباً ما تكون عشوائية
تصميم البحث	تغييرات أثناء إجراء التجربة	تحكم صارم في الإجراءات

وجه المقارنة	البحث الإجرائي	البحث الأكاديمي
أدوات الدراسة	بسيطة، و لا تستغرق وقتاً كبيراً في إعدادها و غالباً ما تكون جاهزة	يغلب عليها طابع التعقيد، و تتطلب وقتاً و مجهوداً لإعدادها و تقنينها
البيانات	عادة ما تكون بسيطة و واضحة ويعتدّ بآراء الباحثين كبيانات بحثية	عادة ما تكون معقدة و لا يعتدّ بآراء الباحثين - مطلقاً - كبيانات بحثية
إجراءات الدراسة	بسيطة و مرنة بحسب ما يطرأ من مواقف ومشكلات	معقدة ومحددة سلفاً
أساليب التحليل	عرض بيانات خام	تستعمل اختبارات إحصائية معقدة وأساليب كمية و كيفية
نتائج الدراسة	لا يسعى أصحابه لتعميم نتائجه، و إنما تبادلها بين الزملاء	تعميم نتائجه على مجتمع الدراسة و نشره في كثير من الحالات
المراجع	قليلة و قد لا تستخدم	كثيرة و متنوعة
وقت إجراء الدراسة	فترة زمنية محدودة	فترة زمنية طويلة
المنفذون	معلمون أو مهنيون في نطاق مجتمعي محدد	باحثون متخصصون من مؤسسات جامعية متخصصة في البحث
تطبيق النتائج	تؤكد على الدلالة العملية	تؤكد على الدلالة النظرية

ويُشير عطية (2009) إلى أن البحوث الموقفية - الإجرائية - هي بحوث ذات طبيعة عملية تطبيقية تستخدم البحث العلمي التطبيقي بدرجة أقل من الدقة والضبط والتفصيل، وهي لا تتطلب الدقة التي تتطلبها البحوث الأخرى من حيث المنهج وأسلوب الضبط واختيار العينة والتحليل والمعالجة الإحصائية.

وتختلف البحوث الإجرائية عن البحوث التطبيقية في: عدم التزامها خطوات المنهج العلمي وشروطه بشكل دقيق وتفصيلي، وتهتم بموضوع معين أو إيجاد حل لمشكلة، ولا تهتم بتعميم نتائجها على مواقف أخرى، وأفراد العينة في البحث الإجرائي غالباً ما يكونون أقل عدداً من أفراد البحوث الأخرى، وقد يجري البحث الإجرائي في غرفة الصف، ويقوم به معلم واحد.

• مجالات البحث الإجرائي التشاركي:

تتعدد المجالات التي يستخدم فيها البحث الإجرائي التشاركي، حيث يمكن استخدامه في معالجة مشكلات تربوية تتصل بالمنهاج وطرائق التدريس وأساليب التعلم والكتاب المدرسي والضعف في التحصيل والتواصل وأساليب التقويم ووسائله، ومشكلات نفسية تتصل بمشاعر الطلبة وسلوكهم كالخوف والخجل والانطواء والكذب والسرقة.

ويمكن الاستفادة كذلك من البحث الإجرائي التشاركي في علاج مشكلات اجتماعية: تتصل بالهرب من المدرسة والعدوان وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية و علاقة الطلبة مع المعلم وعلاقة الطلبة بعضهم مع بعض، ومشكلات مادية تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها (كالحديقة والمختبر والمكتبة)، إضافة إلى مشكلات إدارية وفنية تتعلق بعناصر العملية التربوية (الهيئة التدريسية، الهيئة الإدارية، الطلبة) (زامل، وآخرون، 2018).

ومجالات البحث الإجرائي موجودة كذلك في طرق التدريس ، والمواد الدراسية والأهداف المتوخاة وخصائص الأطفال النمائية ، ونوعية التفاعل بين المعلم والطلاب ، وخصائص المعلمين وغيرها من المجالات. وكذلك في تطوير الاستراتيجيات في التعليم، ومراعاة الفروق الفردية ، وفي التعليم الرمزي ، وفي التقويم التراكمي ، والتقويم الختامي ، ونمو المعلمين والمديرين والموجهين مهنيًا، وفي تعديل السلوك ، والاتجاهات وتطوير مفهوم الذات والدافعية (الكندي، 2008).

• مستويات البحوث الإجرائية التشاركية:

هناك ثلاثة مستويات من البحوث الإجرائية تبعا للأشخاص القائمين عليها (زامل، وآخرون، 2018):

حيث يقوم معلم بالبحث بنفسه في غرفة صفه، عندما يشعر بمشكلة ما (إدارية أو تعليمية) حيث يتأمل أسباب المشكلة ثم يضع آليات وإجراءات يقوم بتنفيذها في صفه بهدف التغيير والتطوير، فيمكن أن تحل هذه المشكلة، وقد تظهر مشكلات أخرى بحاجة إلى تأملات وحلول أخرى.

أو يقوم بالبحث الإجرائي مجموعة متعاونة من المعلمين: حيث يقوم أكثر من معلم بإجراء البحث بطريقة تعاونية، بحيث توزع الأدوار على الباحثين تبعا لقدراتهم واهتماماتهم، وقد

تكون المشاركة من خلال تناول كل باحث بحثاً منفصلاً وتكون بين هذه الأبحاث خيوط مشتركة. أو معلم أو معلمون يعملون لحساب الآخرين: حيث يقوم باحث أو دائرة جامعية أو مركز أبحاث بتوفير التخطيط والدعم والمشاركة والتمويل لمعلم ليقوم بالبحث لصالحهم، وهذا النوع من الأبحاث يتيح الفرصة لتبادل الخبرات، ويساعد المعلم على التأمل من خلال تقييم الزملاء والباحثين لعمله.

والمشاركة في البحث الإجرائي التشاركي تعني أن يكون الباحث مشاركاً في العمل أو الحياة في المجتمع المحلي، وذلك من خلال التواصل والمشاركة مع الآخرين، والمحادثات والنقاشات التي يسعى فيها الباحثون إلى اتفاق حول الأفكار المقترحة لحل القضايا، والتفاهم المتبادل لوجهات النظر وذلك في المدرسة أو المجتمع المحلي (McTaggart, et, al, 2017).

ويشارك الباحثون في البحث الإجرائي التشاركي على العمل معاً لمعالجة المخاوف الناشئة في ممارساتهم، وذلك لفهم الطرق التي تمكنهم من ممارساتهم الفردية والجماعية (McTaggart, et, al, 2017).

ويمكن توضيح الفرق بين أكثر من مستوى للبحوث الإجرائية التشاركية في الجدول الآتي (Ferrance, E.,2000):

نوع البحث	مستوى البحث الإجرائي التشاركي			
	على مستوى الفرد	على مستوى المجموعة	على مستوى المدرسة	على مستوى الإدارة
بؤرة الاهتمام	يركز على مشكلة صفية مرتبطة بصف دراسي واحد	يركز على مشكلة صفية لصف دراسي واحد أو يشترك فيها عدة صفوف	يركز على مشكلة على مستوى المدرسة	يركز على مشكلة على مستوى الإدارة التعليمية
الدعم المطلوب	مدرب مرشد ذو خبرة، توفير تقنيات، مساعدات تتصل بتنظيم	معلمون، توفير وقت، توفير آلية اتصال بالإداريين	التزام المدرسة، توفير قيادية، آليات تواصل	التزام الإدارة التعليمية، ميسر، مسجل، شركاء من خارج المدرسة

مستوى البحث الإجرائي التشاركي				نوع البحث
مستوى الإدارة	مستوى المدرسة	مستوى المجموعة	على مستوى الفرد	
	بشركاء من خارج المدرسة		البيانات وتحليلها وتفسيرها	
تحديد المصادر، أنشطة التنمية المهنية، الهياكل التنظيمية، السياسات.	إعادة النظر في البنية التنظيمية للمدرسة، السياسات، مشاركة أولياء الأمور، تقويم البرامج التعليمية.	المنهج، التعليم، التقويم، السياسات	المنهج، التعليم، التقويم	جوانب الاستفادة

• معايير/خصائص البحث الإجرائي التشاركي:

يمثل البحث الإجرائي التشاركي نمطاً من البحوث التطبيقية التي تمكن المعلمين وغيرهم من التربويين من دراسة أدائهم وفحصه، ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم بهدف حلها. ولهذا النمط من البحوث العلمية خصائص مهمة تميزه من غيره (زامل، وآخرون، 2018):

1. أن تكون المشكلة المراد معالجتها مشكلة حقيقية وواقعية ويتوقف على حلها سهولة العمل وتطويره وزيادة فاعليته.
2. أن يشعر الممارس بالآثار السلبية للمشكلة ويكون مهتما بإيجاد حل لها.
3. أن تكون المشكلة قابلة للحل وفي نطاق الإمكانيات الفنية والمادية المتاحة.
4. أن يتمكن الممارس من تحديد جوانب محددة من المشكلة، وصياغتها بدقة، حتى لا تتشابك مع جوانب أخرى.
5. أن يضع الممارس خطة مرنة لحل المشكلة، ويتبنى أكثر من منهج، وطريقة لتنفيذ الخطة مع إمكانية التعديل وإعادة تصميم الأدوات من خلال التغذية الراجعة.
6. أن يتم حل المشكلة في وقت قصير نسبياً وفي حدود الوقت المتاح في المدرسة.
7. أن تكون النتائج قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.

8. أن يدرك الباحث محدودية النتائج من حيث عدم القابلية للتعميم الواسع بسبب محدودية الفئة المستهدفة وخصوصية المشكلة التي تعاني منها.

ويتميز البحث الإجرائي التشاركي في أن تكون المشكلة المراد معالجتها حقيقية وواقعية، وأن يشعر الممارس بالآثار السلبية للمشكلة ويكون مهتماً بإيجاد حل لها، وأن يضع الممارس خطة مرنة لحل المشكلة، مع إمكانية التعديل وإعادة تصميم الأدوات من خلال التغذية الراجعة، وأن يدرك الباحث محدودية النتائج من حيث عدم القابلية للتعميم الواسع (العمرى، 2007؛ عودة وشير، 2004).

وكما أشار (Kemmis,&McTaggart,2008) ان البحث الإجرائي

التشاركي يتميز بصفات ومزايا عديد، منها:

1. يعتبر عملية اجتماعية تهدف إلى اكتشاف العلاقة بين الفرد والناس الآخرين، من خلال فهم كيفية تشكيل التفاعل الاجتماعي وإعادة تشكيل الأفراد.
2. من خلال التشارك يطبق الأفراد الدراسات على أنفسهم، ومن خلال تلك العملية يختبر الناس كيفية فهمهم ومهاراتهم وقيمهم ومعرفتهم الحالية التي تشكل أفعالهم - فقد يدرس المعلمون أنفسهم للوصول إلى فهم أفضل لممارساتهم، وكيف تشكل هذه المعرفة عملهم مع تلاميذهم.
3. يتميز بأنه بحث عملي تشاركي، تشاركي لأن العمل يكمل مع الآخرين، وعملي لأن الباحثين يعملون وفق عملية اتصالية تواصلية فيما بينهم (الحريري، وآخرون، 2017).

وكذلك فإن البحوث الإجرائية التشاركية تتميز بمجموعة من الخصائص هي:

1. البحث الإجرائي التشاركي عملية اجتماعية:

الأبحاث الإجرائية التشاركية تستكشف عن مدى العلاقة بين الفرد والجماعة، إنه يعترف بأنه لا يمكن التفريق بين التنشئة الاجتماعية والفرد، بل يبحث في العلاقة الممكنة بين الأفراد وتنشئتهم الاجتماعية، وذلك عندما يحاول الأفراد - فردياً وجماعياً - فهم كيفية تكوينهم وإصلاحهم كأفراد.

2. البحث الإجرائي التشاركي عملية تشاركية:

تعمل الأبحاث العملية التشاركية على إشراك الناس في فحص معارفهم (الفهم والمهارات والقيم) والطرق التي يفسرون بها أنفسهم وعملهم في العالم الاجتماعي والمادي، كما أنه تشاركي بمعنى أنه لا يمكن للناس إجراء البحوث الإجرائية على أنفسهم سواء بشكل فردي أو جماعي، إنه ليس البحث الذي يتم على الآخرين.

3. البحث الإجرائي التشاركي عملي وتعاوني:

تعمل الأبحاث الإجرائية التشاركية على إشراك الناس في فحص الممارسات الاجتماعية التي تربطهم بالآخرين في التفاعل الاجتماعي، حيث يعتبر عملية استكشافية لكيفية تحسين تفاعلاتهم من خلال تغيير الأفعال التي تشكلهم.

4. البحث الإجرائي التشاركي هو تحرير:

حيث تهدف الأبحاث الإجرائية التشاركية إلى مساعدة الناس على استعادة القيود المفروضة على الهياكل الاجتماعية غير المنطقية وغير المنتجة وغير العادلة وغير المرضية والتي تحد من نموهم الذاتي وتقدير مصيرهم وتحررهم من هذه القيود. إنه عملية يستكشف فيها الأفراد الطرق التي يتم بها تشكيل ممارساتهم وتقييدها بواسطة هياكل اجتماعية ثقافية واقتصادية وسياسية أوسع نطاقاً.

5. البحث الإجرائي التشاركي أمر بالغ الأهمية:

يهدف البحث الإجرائي التشاركي إلى مساعدة الناس في التعافي من القيود التي تحد من تفاعلهم، وإطلاق سراحهم للتفاعل من خلال لغتهم وأنماط عملهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

6. البحث الإجرائي التشاركي انعكاسي:

يهدف البحث الإجرائي التشاركي إلى مساعدة الناس على استكشاف الواقع من أجل تغييره، إنه عملية متعمدة لتحويل ممارسات الناس من خلال دورات العمل الناقد والنقد الذاتي.

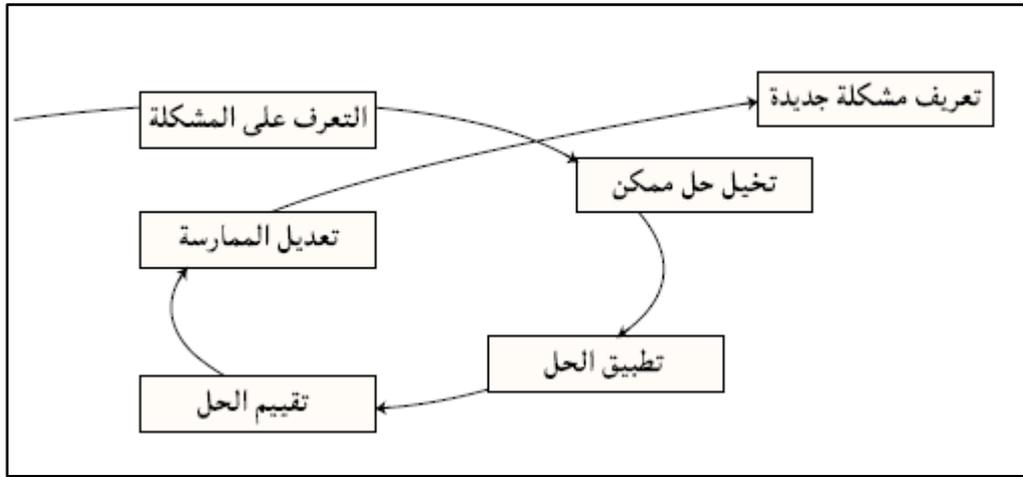
7. البحث الإجرائي التشاركي يهدف إلى تغيير النظرية والتطبيق:

لا يعتبر البحث الإجرائي التشاركي نظرية أو ممارسة بارزة في العلاقة بين النظرية والتطبيق، بدلاً من ذلك يهدف إلى توضيح وتطوير كل منهما بالعلاقة مع الآخر من خلال التفكير النقدي حول النظرية والتطبيق وعواقبهما (Kemmis, & McTaggart, 2008).

• خطوات البحث الإجرائي التشاركي

هناك خطوات أساسية للبحث الإجرائي يتوجب أن يقوم بها المعلم وهي:

1. **تعريف المشكلة:** وهنا يسأل المعلم نفسه: ما الذي يجب تطويره أو إعداده؟ حيث ينتقي المعلم الباحث تلك المشكلة التي تلفت انتباههم، ولهم رغبة صادقة لإيجاد الحلول لهذه المشكلة.
2. **مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة:** أي ما توصل إليه الآخرون بخصوص تلك المشكلة أو الموضوع، حيث يسعى المعلم الباحث للتعلم في دراسة المشكلة وإيجاد الحلول من خلال مراعاة الأبحاث المتوفرة وذات علاقة بالموضوع.
3. **صياغة الفرضيات:** أي ما يتوقع الباحث أن يتوصل إليه، حيث يتحول من مجرد التساؤل أو طرح الأسئلة إلى صياغة التنبؤات بخصوص ما قد حدث.
4. **رسم وتنفيذ خطة الحل:** أي الإجراءات التي يتبعها الباحث لتحقيق الأهداف وزيادة مصداقية النتائج.



5. **جمع وتحليل البيانات:** أي الأساليب التي سيستخدمها الباحث للحصول على التغذية الراجعة حول أثر الفعاليات، أو الأنشطة موضوع الدراسة (براون، وبارسونز، 2005).

وهناك خطوات أولية لـ (Lewin) لتطوير الممارسات يصورها على أنها حلقات كما في الشكل الآتي (مكينيف، 2001):

شكل (1) خطوات البحث الإجرائي وفقاً لـ (Lewin)

وتقوم فكرة (Lewin) على أنه يمكن إظهار هذه السلسلة كأنها حلقة لولبية، من الفعل التأملي تتطور من حلقات سابقة، بحيث يمكن تخيل عدد من الحلقات لهدف إظهار عملية الممارسة التطويرية.

طرق البحث في البحوث الإجرائية التشاركية:

يتم استخدام طرق مختلفة لجمع البيانات في البحوث الإجرائية التشاركية لكل قضية أو موقف محدد، من خلال تعاون الباحثين لإنشاء الأدوات المناسبة لجمع البيانات (Gillis & Jackson, 2006; McNiff & Whitehead, 2002).

وقد أشار (MacDonald, 2012) أن أكثر الطرق أو الأدوات شيوعاً في البحوث الإجرائية التشاركية وهي:

1. المجموعات البؤرية/المركزة (Focus groups):

هي مجموعات مكونة من (7 - 12) فرداً يشتركون في بعض الخصائص ذات الصلة بمشكلة الدراسة، وتأخذ المجموعات المركزة شكل المقابلات الجماعية التي يمكن الاستفادة منها في التواصل بين المشاركين وتوليد أكبر قدر من الأفكار والمعلومات لحل المشكلة قيد البحث (Marshall & Rossman, 2006). ويُستفاد من هذه الطريقة التعرف على جميع وجهات نظر المشاركين وتقييمها واستخلاص أهم النتائج.

2. الملاحظة بالمشاركة (participant observation):

نوع من الملاحظة تعتبر طريقة بحث نوعية ومبتكرة ومصدر غني لجمع البيانات وتستخدم بشكل واسع في البحوث الإجرائية التشاركية، حيث يوفر للباحث إمكانية الوصول المتميز لموضوعات البحث عن طريق تسجيل السلوك الإنساني الذاتي والموضوعي (Gillis & Jackson, 2002).

3. المقابلات (Interviews):

هي طريقة تستخدم في البحوث الإجرائية التشاركية وتمكن المشاركين من وصف مواقفهم، وتعد أسلوباً نظرياً لجمع البيانات، وشكلاً جذاباً للاستفسار، وطريقة مناسبة لجمع البيانات، وتتيح للباحثين الوصول إلى أفكار الأشخاص وأفكارهم وذاكراتهم بكلماتهم الخاصة بدلاً من كلمات الباحث، ويستكشف الباحث من خلالها بضعة موضوعات عامة للمساعدة في الكشف عن وجهات نظر المشارك (Marshall & Rossman, 2006).

ثانياً: مجتمعات التعلم المهنية:

تشهد معظم دول العالم جهوداً مستمرة لإصلاح نظمها التعليمية، وتتجه النظرة صوب المدرسة بوصفها الوحدة الأساسية لتنفيذ تغييرات فعالة بما يكفي لتحسين نواتج تعلم الطلبة، و يهتم التربويون بالمدارس من حيث التخطيط ، و البحث، و وضع الاستراتيجيات التي تجعلها قادرة على التحسين، ومواكبة التغييرات المستمرة.وقد ثبت فشل فكرة النظر إلى المدرسة كمنظمة المصنع، وبدلاً من ذلك فالمدرسة مجتمع حي ينمو فيه الجميع، طلاباً ومعلمون ، فنيون وإداريون ، رؤساء ومرؤوسون ، ومن ثم ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities) كنموذج واعد للتحسين المدرسي في معظم دول العالم ، كما ظهرت أهمية قيادة هذه المجتمعات لتحقيق التعلم المستمر والنجاح معا وللجميع (المهدي، وآخرون، 2016).

وتعد مجتمعات التعلم المهنية (Professional learning communities) من أساليب التطوير المهني الحديثة، حيث بدأت بالظهور في الأدب التربوي في العقد الأخير من القرن العشرين (Leclerc, et al, 2012). وتركز تعريف المفهوم على التعاون الجماعي من أجل استدامة التعلم وتحسين أداء الطلاب والتحسين المستمر للعمليات المدرسية من خلال الجهود المشتركة بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور و الطلبة أنفسهم، للبحث معا عن أفضل الممارسات التربوية واختبارها في فصولهم الدراسية ، وفحص نتائجها (المهدي، وآخرون، 2016).

• مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

تُعتبر مجتمعات التعلم المهنية مجموعة من الفرق أو جماعات العمل المسؤولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والإبداع والتطوير لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، وبالإضافة إلى الاهتمام بوجود أنشطة تعاونية وشبكة اتصالات فعالة، فضلاً عن المشاركة في صنع القرارات وتحمل المسؤوليات (Harris & Jones, 2017).

وتعددت تعريفات مجتمعات التعلم المهنية، تبعاً لاختلاف ثقافات المجتمعات، وتستعرض الباحثة بعضاً منها:

- مجموعة من المهنيين التربويين يعملون معاً لتحقيق هدف واحد وهو توفير ثقافة واستمرارية تعلم جميع الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي (Olivier, Hipp, & Huffman, 2003).
- هي إستراتيجية يستخدمها القائد لإيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر (حيدر، ومحمد، 2006).
- جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً أو مدرسين، ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه (كوكس، 2007).
- "تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار، وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ودعم فرص التعلم الجماعي، ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم لتوفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المستمر" (راغب، 2009).
- هي فرق من المعلمين تجتمع بانتظام للتعلم وتبادل الأفكار لتحسين التدريس، ونشأت لتلبي تزايد الاهتمام بتشجيع مشاركة المعلمين في التطوير المهني (Blitz, 2013).
- مجموعة من الأفراد يكونون فريقاً، ويتعاونون معاً لتحقيق التحسين المستمر، وذلك لتلبية احتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على المنهج (البربري، 2014).
- هي مجموعة من الأعضاء تربط بينهم اهتمامات واتجاهات قضايا مشتركة، ويعملون بتعاون وإيجابية، ويتسمون جميعهم بخصائص مهمة هي: التفكير الإبداعي، والتعلم التعاوني والتعلم مدى الحياة (شمو، 2016).
- التنظيم الذي يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إيجاد واستدامة التعلم بينهم من خلال توافر الأبعاد الخمسة لآلية: القيادة الداعمة والمشاركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية والمشاركة، والظروف الداعمة (المهدي، وآخرون، 2016).
- هي "ممارسات مهنية تقوم على أسس منهجية بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عملية التطوير والتحسين في الأداء المهني، من خلال العمل بروح الفريق الواحد بين أفراد المجتمع المدرسي، من أجل رفع مستوى التحصيل للطلاب وتحقيق الجودة في التعليم" (الصالحية وبننت الهاشم، 2018).
- "مجموعات عمل تتشكل من المعلمين وبدعم من الإدارة المدرسية في المدارس، ويعملون سويماً في شكل فرق عمل لتحقيق هدف مشترك وهو تحسين تعلم الطلبة وإنجازهم العلمي، وذلك من خلال مشاركتهم في الخبرات المهنية وتجاربهم الشخصية والتأمل فيها وتبادل الأفكار الجديدة، ومراقبة وتقويم الممارسات المهنية لبعضهم البعض، وتوظيف البحوث

لمواجهة مشكلات وتحديات عمليات التعليم والتعلم للطلبة (إبراهيم، والشهومي، 2018: 245).

ويتضح مما سبق أن مجتمعات التعلم المهنية هي عبارة عن مجموعات من المعلمين تعمل بشكل تشاركي لتحقيق أهداف محددة تتمثل في تحسين الممارسات التدريسية، وإحداث نمو شامل وكامل لدى الطلبة.

• أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

ومن أهداف مجتمعات التعلم المهنية خلق بيئة عمل داعمة للتعلم، وبناء بيئة تعاونية تتسم بالصدقة، ومساعدة الأعضاء لبعضهم البعض (كوكس، 2007)، وتكوين مناخ محفز للعمل الجماعي والتغلب على العزلة والفردية، وزيادة فرص نجاح العمل الجماعي التعاوني (Cumplings, 2006).

إضافة إلى ذلك فإن مجتمعات التعلم المهنية تعمل على تنمية المعارف والخبرات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية ودمجها معاً، وتنمية خبرات أعضاء المجموعة في مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على البحث والتأمل، وتحقيق التحسين المستمر (النل، 2007).

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز التعاون بين العاملين بالمدرسة من خلال إيجاد ثقافة مهنية تعاونية تساعد المعلمين ليصبحوا أكثر فعالية في عملهم مع الطلبة، والتركيز على التعلم والنتائج، والالتزام تجاه دعم الزملاء، والرغبة القوية في إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، والاهتمام بالممارسات المهنية والتأمل الذاتي فيها ونقدها، والتغذية الراجعة الهادفة إلى التحسين ودعم الاجتماعات بصفة دورية، والاندماج في برامج وأنشطة تعاونية Verd, (Battersby&2015).

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية حسب (شمو، 2006). إلى:

1. بناء شبكة تواصل بين أفراد مجتمع التعلم المهني حول موضوع أو قضية محددة ذات اهتمامات مشتركة بينهم ووضع إستراتيجية لحلها والتعامل معها وتطويرها بمساعدة ومساهمة جميع أعضاء الفريق.
2. بناء رأس المال الفكري والبشري بالجامعة في إطار استراتيجي مدروس.
3. توظيف خبرات الأعضاء واستثمارها في تطوير المجال المهني المحدد.

4. نشر ثقافة التعلم مدى الحياة بالنسبة لأعضاء الهيئة التعليمية.
5. نقل الخبرات والنتائج والممارسات الايجابية المكتسبة من المجتمعات للطلاب بتطبيقها في الفصول الدراسية.
6. حل المشكلات الشائكة والمشتركة بين أعضاء المجتمع في مناخ تعاوني تربط بين أفراده علاقة المحبة والثقة.
7. التماس المشكلات والكشف عنها واستقراء المخاطر والمعوقات قبل وقوعها والعمل على تذليلها وحلها (شمو، 2016).

ويُشير ناصف (2012) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تسعى لتحقيق:

1. **إصلاح المدارس وتطويرها:** تتم عملية الإصلاح من خلال التعليم نفسه، أو ما يسمى إصلاح التعليم بالتعليم، ويكون تطوير التعليم وإصلاح المدرسة مشروطة بتعلم الطلاب المستمر، لرفع كفاءتهم العلمية والمهنية، لذا يسعى المجتمع المهني نحو التغيير التعليمي والتطوير والإصلاح، ويتحقق ذلك عند توفير بيئة تساعد على التعلم من خلال الإبداع والتجريب، كما أن للمجتمع المهني دورة كبيرة في تحديد استمرار عمليات التغيير وتعميمها على مستوى المدرسة.
2. **إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم:** إن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية تتسم بالصدقة ومساعدة العاملين بعضهم البعض، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام، وتعمل في جو يسوده الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية.
3. **تنمية الشعور بالشمولية الجماعية:** تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، أو فرد في فريق، وتتحدد قيمته بقدر ما يقوم به مع جماعته وفريق العمل الذي ينتمي إليه، ومن ثم يتعلم الطلاب أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماما بذاتهم، ولا معتمدين تماما على الآخرين.
4. **تنمية خبرات الطلاب والمعلمين ومهاراتهم:** لا يقتصر مجتمع التعلم المهني على تنمية المهارات والخبرات التعليمية وحدها ولكنه إلى جانب ذلك يهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويتم دمج هذه الخبرات معا، وتهدف كل البرامج التي تقدم في مجتمع التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب في إطار الجماعة أو فريق العمل، وكذلك تنمية مهارات التفكير المعقدة، خاصة التفكير

الإبداعي، ويتصل بهذا البعد أيضاً زيادة مهارات الطلاب والمعلمين في التعلم والبحث والتأمل، حيث يتعود الطلاب على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.

• أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

أصبحت مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من مؤسسات التعليم، يتم فيه ابتكار أنواع جديدة من العلاقات التي تتغلب على حواجز عدم الثقة والخوف والانهزامية، لتحل محلها الثقة والصراحة والحوار والتعاون والمساندة، لتكون بيئة العمل أكثر إنسانية (Moore, 2009).

وأصبحت مجتمعات التعلم المهنية محوراً أساسياً وركيزة أساسية في برامج ومشروعات التطوير والتحسين والتنمية المهنية للمعلمين في جميع أنحاء العالم، وذلك لتأثيرها الإيجابي على تنمية قدراتهم وكفاءاتهم، وزيادة التحصيل والإنجاز العلمي للطلبة، والتركيز على التعاون والرؤيا المشتركة (Dogan, et al, 2017).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية تؤثر في الممارسات التدريسية، وتجعلها أكثر تمركزاً حول المتعلم، وتزيد من مستوى التحصيل الدراسي مع مرور الوقت؛ وأن نجاح هذه المجتمعات يعتمد على ممارسات تعليمية، منها: تعزيز التفاعل، و تنظيم التعاون، و تنويع خبرة المشاركين، وتصميم أنشطة تعزز التأمل الذاتي (الزائد، عمر، 2016).

وتتصف مجتمعات التعلم المهنية بمزايا عديدة منها: تحسين مخرجات التعلم لدى أعضاء المجموعة، وحل المشكلات في المجتمع لأنها قائمة على اهتمامات مشتركة، واستحداث خيارات وحلول مبدعة حول المشكلة، وتعيين أفضل الممارسات وتجنب الأداءات السلبية، واستقراء المشكلات المتوقعة والتخطيط لعلاجها، وتعزيز التطوير والتحسين المستمر الداعم للتعلم مدى الحياة لأعضاء المجتمع (شمو، 2016).

ولمجتمعات التعلم المهنية تأثير فعال في تدعيم أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين وزيادة فعاليتهم وتحقيق رضاهم الوظيفي، فضلاً عن تدعيمها للثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي، ودمج المعلمين في أنشطة ومشروعات تعاونية يزيد من وحدتهم والقضاء على العزلة بينهم من

تخصصات، وزيادة قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم على العمل لضمان وجود بيئة مدرسية منتجة وتحسين جودة عملية التعليم والتعلم (Kalkan,2016).

وتمثل مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم وتطويره، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وصارت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وكندا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا والصين، وغيرها من الدول، بما في ذلك الدول ذات الإدارة المركزية (ناصف، 2012).

ويُشير مخلوف (2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية لا تمثل مرتكزاً أساسياً في النمو المهني للمعلم، بل يمكن للطلاب الاستفادة من مجتمعات التعلم، حيث إنها يُمكن أن تعمل على:

1. منع الرسوب والتسرب الدراسي لدى الطلاب - أو الحد منه- حيث يتعلم الطلاب في مجموعات، وبذلك فإن الطلاب الذين يواجهون مخاطر، أو الذين يفتقدون الكفاءة التعليمية، أو الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط، يحققون نجاحاً أفضل في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.
2. توفر تعلماً أعمق وأكثر تكاملاً وأكثر تعقيداً، مما يؤدي إلى التطور الفكري للطلاب، حيث تدريس المقررات جماعية أو في صورة حلقات دراسية.
3. تساعد على تبادل وجهات النظر المختلفة والثقافات المتنوعة ومعرفة أفراد آخرين واحترامهم من قبل الطلاب وهيئة التدريس على السواء.
4. تعزيز قيم المواطنة للطلبة من خلال المشاركة في انتخابات الفصل أو على مستوى المدرسة، وحثهم للمشاركة في برامج الخدمة العامة للمجتمع، وتقديم خدمات تعليمية وبيئية نافعة (كوكس، 2007).
5. تعد مجتمعات التعلم وسيلة مدير المدرسة لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر.
6. أنها ليست طريقة عمل جديدة، ولكنها أحد أساليب القيادة، وطريقة جديدة للتفكير تسمح لجميع العاملين بالمدرسة بالعمل كفريق، وتوزيع مهام القيادة وأدوارها عليهم، واتخاذ القرار الجماعي (مخلوف، 2015).

• أسس بناء مجتمعات التعلم المهنية:

وتُشير شمو (2016) أنه لا يوجد طريقة واحدة لبناء مجتمعات التعلم المهنية، بل إنها تختلف تبعاً لطبيعة المجتمع المراد تكوينه، وبالرغم من ذلك يوجد مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء مجتمع تعلم مهني، بحيث يقوم على أسس أربعة هي: رسالة مجتمع التعلم، ورؤية المجتمع، والقيم التي تحكم هذا المجتمع، والأهداف التي يسعى لتحقيقها.

وأشار البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية (2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على عدد من المبادئ أو الأسس التي تشكل ركائز مجتمع التعلم، وأهمها:

1. **تشارك الرؤية والقيم والأهداف:** توفر الفهم المشترك لرؤية المدرسة والأهداف التي يسعى منسوبيها لتحقيقها، والقيم والقناعات والاتجاهات التي يحملونها ويؤمنون بها.
2. **التركيز على تعلم الطلاب:** يقود التركيز على تعلم الطلاب إلى البحث عن أفضل الممارسات، واستخدام جميع الوسائل الممكنة لتيسير تعلم الطلاب، وينطوي ذلك على الانتقال من إدارة المدرسة لكراسات تحضير الدروس فقط، إلى الاهتمام بسجل سير تعلم الطلاب وملفات انجازهم و قراءة نتائجهم التحصيلية، والتغير نحو التركيز على القيم والاتجاهات، والابتعاد عن فكرة المعلم الفذ والمعلم البطل الذي يستطيع أن يغير الصف لوحده ، والانتقال لفكرة المعلم القائد الذي يقود مجتمع تعلم الطلاب بالتعاون مع زملائه.
3. **تبني ثقافة التعاون:** فعندما يدرك الأفراد من خلال العمل المشترك أن محصلة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي فرد في المجموعة، يصبح السعي للانتماء للمجموعة حاجة شخصية للفرد ومطلباً مهنيًا، وليس واجباً يصعب عليه أداءه.

وتذكر الدراسات السابقة أن أول خطوة في بناء ثقافة التعاون هي بناء الثقة بين أفراد المجموعة، ومن ثم وضع معايير تقود العمل الجماعي ويلتزم بها الجميع، والحرص على مشاركة جميع المعلمين في واحد أو أكثر من مجتمعات التعلم، وتشجيع المسؤولية المشتركة لمعلمي التخصص، وتشجيع المعلمين على العمل المشترك في التخطيط والتنفيذ والتقييم، و إيجاد بيئة آمنة ومشجعة على استخدام وتطبيق أدوات واستراتيجيات جديدة، والاهتمام بتأثير الممارسات على تعلم الطلاب بدلاً من الاهتمام بالممارسات نفسها، والتزام القيادة المدرسية بالقرارات التشاركية، وتقييم أداء المجموعة بصفة مستمرة، وتقدير الإنجاز بغض النظر عن حجمه، وتقديم التشجيع المستمر للمجموعة.

4. **التركيز على النتائج:** ويعني ذلك اهتمام المدرسة ببيانات تعلم الطلاب ودراساتها وتحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تحسين التعلم، كما يقتضي ذلك الابتعاد عن التعميمات والمتوسطات التي تغفل الواقع الفعلي لكل طالب بحد ذاته، وهذا يتطلب التعامل مع البيانات بشكل موضوعي وليس قيمي.

• **عناصر مجتمعات التعلم:**

كشفت بعض الدراسات أن لمجتمعات التعلم المهنية، ثلاثة عناصر أساسية: مجال الاهتمام المشترك، كتدريس العلوم أو الرياضيات؛ والبعد الاجتماعي، حيث ينخرط الأعضاء في أنشطة، ومناقشات، وتبادل معلومات، ومساعدة بعضهم ، وثالثاً: الممارسة ا، وتتضمن الخبرات والأدوات والتجارب التي تُظهر ممارساتهم المهنية (Wenger, McDermott & Snyder,) (2002)

وتصنف مجتمعات التعلم المهنية حسب محور اهتمامها على النحو الآتي:

- مجتمع يركز على الطالب، يبحث في تعلم الطالب في أكثر من مادة دراسية.
- مجتمع يركز على المادة الدراسية، يبحث في تطوير أفضل الممارسات لتعلم المادة.
- مجتمع تربوي: يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها (البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية، 2015).

• **مزايا مجتمعات التعلم المهنية:**

يتصف مجتمع التعلم المهني الجيد بمجموعة من المواصفات التي تساهم في تحقيق الجودة والأهداف المنشودة من بناءه، وهي: صياغة رؤية قوية للتميز والابداع، وجعل الرؤية مرجعية لسير عمل المجتمع، والتركيز على الأهداف قريبة وبعيدة المدى على حد سواء، والتركيز على دعم وإثراء تعلم الطلاب، والعمل بروح الفريق، وتحقيق العمل التعاوني، والتطوير والنمو المستمر للأفراد والمؤسسة جنباً إلى جنب، والقدرة على اتخاذ القرار الجماعي المتعمق، والبحث عن أفضل الممارسات المبنية على نتائج علمية قوية في مجال مجتمع التعلم المحدد، إضافة إلى الاهتمام بميادين التعاون والعمل بها في أرض الواقع (شمو، 2016).

وأشار البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية (2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تتصف بالعديد من المزايا على مستوى أعضاء المجتمع وعلى مستوى المدرسة، أما على مستوى المجتمع المدرسي فتعمل على زيادة سرعة استجابة المعلمين للمستجدات، وتحديث

معارفهم باستمرار، وتعميق ممارسات التعليم من خلال تطبيق استراتيجيات محددة في مواقف مختلفة، وتوليد افتراضات جديدة لتطوير العمل، وجسر الفجوة في الأداء بين المشاركين، والتخلص من أسوار العزلة بين أصحاب التخصص الواحد، وزيادة الرضى الوظيفي والإبداع في المهنة، وتوفير البيئة الداعمة و الأسناد للمستجدين في العمل، والتعرف على مفاهيم مختلفة للمسألة الواحدة، والتعرف إلى الممارسات المتنوعة في البيئات الواحدة.

وأما على مستوى المدرسة فتعمل مجتمعات التعلم المهنية على مواجهة التحديات التي تعوق عمل المدرسة بفاعلية، ومعالجة المشكلات المستعصية والمزمنة، والتحول إلى مؤسسة تعلم عالي النوعية، وتوفير مصادر أكبر وأكثر تنوعاً.

وتتسم مجتمعات التعلم المهنية بعدة سمات رئيسة أهمها: وجود وجهات نظر وقيم مشتركة حول قدرة الطلبة على التعلم وحول توفير الموارد المادية والبشرية المدرسية، ودور هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتركيز الواضح على تعليم الطلبة بعمق والبعد عن السطحية، وتوفير حوارات ومناقشات فعالة حول المناهج الدراسية والتعليم وتنمية الطلبة، وتدعيم الممارسات والخبرات العامة (Barton&Rhonda, 2012).

وتتميز مجتمعات التعلم المهنية المدرسية بالبحث المستمر عن التحسين والتطوير من خلال تعزيز النمو والابتكار، والبحث والاستقصاء، كما أنها تستخدم خبرتها الذاتية ومعارفها، وتستفيد من الآخرين في تطوير وتحسين أداء الطلبة والمعلمين على حد سواء، بحيث يتم تأسيس ثقافة المسؤولية المشترك للجميع، بالإضافة إلى إتاحة فرص التعلم أمام جميع الأعضاء والأطراف المعنية بالمدرسة، واتفاقهم حول تحقيق هدف مشترك، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار، وممارسة الأنشطة القيادية، وتحملهم مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم، من خلال العمل الجماعي التعاوني الذي يعمل على تنمية قدراتهم المتنوعة (المهدي، وآخرون، 2016).

وأهم ما يميز المدرسية كمجتمع مهني للتعلم هو إتاحة فرص التعلم أمام كافة الأعضاء العاملين بها، وسعيهم نحو تحقيق أهداف مشتركة، ومشاركتهم في عمليات اتخاذ القرار، وممارسة الأنشطة القيادية، وتحملهم مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم، ومن ثم ينتج عن هذا العمل الجماعي التعاوني تنمية قدراتهم، والتحسين المستمر للأداء المدرسي (راغب، 2009).

وقد أكد البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية (2015) على فوائد لمجتمعات التعلم المهنية في العملية التعليمية التعليمية:

1. الملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية، وعدم احتكار الخبرة الجيدة والممارسات الفاعلة، فلا يوجد ملكية خاصة أدوات واستراتيجيات التعليم والتعلم.
2. سرعة النمو المهني للمشاركين فيها، فالبحت والاستقصاء التي تقوم عليه هذه المجتمعات، وتبادل الخبرات والأفكار، وتبادل الأفكار، وتوفير التغذية الراجعة الفورية من الزملاء، وبيئة الإسناد والدعم المتوفرة، تجعل من مجتمعات التعلم أسرع وسيلة للنمو المهني وأكثرها جدوى وفاعلية.
3. اكتساب المهارات القيادية؛ لأن عملية تبادل الأدوار داخل المجموعة وحرية طرح الأفكار والاطلاع على خبرات القياديين، والتفاعل مع أنماط متعددة من الشخصيات يتيح للمشارك اكتساب المهارات القيادية العملية.
4. تسهم في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، من حيث توزيع المسؤوليات القيادية على منسوبي المدرسة مما يساعد على تحفيزهم على المبادرة الذاتية وأداء العمل بأقل قدر من المتابعة، وأحياناً بدون متابعة على الإطلاق.
5. إيجاد بيئة عمل إيجابية في المدارس أو الفصول الدراسية تؤثر على تحسين السلوك والتعلم في نفس الوقت.

• أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

حددت هورد (Hord, 2009) مجموعة من الأبعاد لمجتمع التعلم المهني، وهي قائمة على نموذج التعلم البنائي، وهي: القيادة التشاركية الداعمة، والرؤية والقيم والقناعات المشتركة، والتعلم الجمعي لدعم تعلم الطلاب، وتشارك الممارسات والخبرات، وبنية تنظيمية توفر الوقت والموارد اللازمة، وعلاقات عمل إيجابية مبنية على الثقة والاهتمام والاحترام المتبادل. وتشكل الرؤية والقيم والأهداف المشتركة داخل المدارس؛ المحرك الأساس لعمل مجتمعات التعلم المهنية، ويكون التعلم المهني هو المنتج الأهم لهذه المجتمعات (البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية، 2015).

وتشتمل مجتمعات التعلم المهنية على خمسة أبعاد رئيسة، هي (Dogan, et al, 2017):

- البُعد الأول: القيادة الداعمة والمشاركة (Shared and Supportive Leadership):

وهي القيادة التي تشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية في بيئة آمنة وداعمة ومحفزة على التعلم، وتتعامل مع المعلمين بديمقراطية، وتتقاسم معهم السلطات والصلاحيات من خلال اتباع نمط القيادة الموزعة، وتوفر لهم برامج التنمية المهنية المستمرة، فضلاً عن الدعم المادي والبشري والفني عند حاجتهم إليه، وتشجع الروح القيادية عند المعلمين لتحسين تعلم الطلبة (Dogan, et al, 2017).

- البعد الثاني: القيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision):

ويركز البعد على وجود رؤى وقيم مشتركة توحد المشاركين في هذه المجتمعات على تحقيق أهداف محددة، كما تساعد على الالتزام بأداء المهام والأعمال والمسئوليات الموكلة لأعضائها، والالتزام بتحسين الأداء، فضلاً عن الاعتماد عليها في السياسات والبرامج والأنشطة المدرسية المختلفة. (Ansari et.al.,2012; Suwanwong,2016).

- البعد الثالث: التعلم والتطبيق الجماعي (Collective Learning and Application):

حيث يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة، ويتبادلون المعارف والمهارات للوفاء باحتياجات الطلبة المتعددة وحل مشكلاتهم المتنوعة، وتنمية الحوارات الهادفة والبناءة بينهم، والمشاركة في أبحاث جماعية، ويحللون بشكل تعاوني مصادر المعلومات والبيانات وأعمال الطلبة لتحسين وتطوير عمليات تعليمهم وتعلمهم (Bouchamma et.al, 2014).

- البعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice):

وتركز الممارسات على تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين، وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية فيما بينهم، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وتوفير الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه لجميع المعلمين بالمدرسة، وإتاحة الفرص للأفراد والجماعات التطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم من العاملين بالمدرسة (Balyer et.al., 2015).

- البعد الخامس: الظروف المساندة (Supportive Conditions):

وتتضمن الظروف المساندة في العلاقات والتنظيم مثل: بناء الثقة والاحترام المتبادل بين جميع أعضاء تلك المجتمعات، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمشاركة في إحداث التغييرات في المدرسة وما تتضمنها من برامج ومشروعات، وتوفير الموارد المالية والبشرية المختلفة، وتوفير بيئة مدرسية جذابة ومشجعة ومحفزة وداعمة، ووجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة الأعضاء (Teague&Anfara, 2012).

ويعد نموذج التقييم (PLC Assessment) الذي صممه كل من أوليفر، هيب & هوفمان (Olivier, Hipp, &Huffman) ضمن نماذج تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، ويستخدم هذا النموذج كأداة تشخيصية رسمية فاعلة لتحديد وقياس مستوى الممارسات المدرسية والصفية اليومية التي تسهم بنجاح في جعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية إذا توافرت بها الأبعاد الستة التالية (Olivier, Hipp, &Huffman, 2003):

1. القيادة الداعمة والمشاركة (& Supportive Leadership Shared).
2. القيم والرؤى المشتركة (Shared Values&Visions).
3. التعلم الجماعي وتطبيقاته (& Applications Collective Learning).
4. الممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice).
5. الظروف الداعمة العلاقات (Supportive Conditions/Relationships).
6. الظروف الداعية الهيكلية (Supportive Conditions/ Structures).

ويمكن توضيح النموذج من خلال الجدول الذي يظهر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والمحاور الأساسية لكل بعد من هذه الأبعاد (14- 11: Dianne, et al, 2009):

م	البُعد	المحاور الأساسية
1	القيادة الداعمة والمشاركة	<ul style="list-style-type: none"> - تعزيز مهارات القيادة وتنميتها بين أعضاء المجتمع المدرسي. - مشاركة السلطة والمسؤولية. - مشاركة صنع القرارات تعكس الالتزام الجماعي. - مشاركة المعارف.
2	القيم والرؤى المشتركة	<ul style="list-style-type: none"> - التركيز على التعلم. - تبني قيم ومعايير مشتركة. - توقعات عالية. - الرؤية المشتركة توجه عمليتي التعلم والتعليم.
3	التعلم الجماعي وتطبيقاته	<ul style="list-style-type: none"> - مشاركة المعلومات. - البحث المتجدد عن المعارف والمهارات والاستراتيجيات. - العمل الجماعي (التخطيط، حل المشكلات، تحسين فرص التعلم).
4	الممارسات الشخصية المشتركة	<ul style="list-style-type: none"> - ملاحظة الأقران. - التغذية الراجعة لتحسين الممارسات التعليمية. - مشاركة نتائج الممارسات التعليمية.
5	الظروف الداعمة للعلاقات	<ul style="list-style-type: none"> - الموارد البشرية. - الموارد المالية. - أنظمة الاتصال.
6	الظروف الداعية الهيكلية	<ul style="list-style-type: none"> - الروابط. - الثقة والاحترام. - التنظيم والاحتفال. - مواجهة التحديات. - قابل للتغيير.

• أوعية مجتمعات التعلم المهنية:

تأخذ مجتمعات التعلم أوعية مختلفة في تشكيلها، فيمكن أن تكون فريقاً لتقديم الدعم للطلاب الذين يواجهون تحدياً و التعلم والتحصيل، ويمكن أن تكون شبكة من المعلمين المتميزين

في مهارة محددة، ويمكن أن تكون من أعضاء مجلس الشراكة المجتمعية لتطوير المدرسة، ويمكن أن تكون شبكة من المشرفين التربويين والمعلمين المشرفين لتوفير الدعم الفني للمعلمين الجدد.

ويشير البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية، (2015). إلى ان مجتمعات التعلم تمارس عملها من خلال عدة أوعية منها:

1. **التدريب المباشرة**؛ يقدم الوعاء برامج مصممة على أسس ومعايير مهنية، ووفق احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين والقيادات المدرسية، ومبنية بشكل علمي محكم رؤية التطوير في المدرسة، و يتواكب مع المستجدات التربوية.

2. **ورش العمل وحلقات النقاش**؛ يقوم الوعاء على دعوة مجموعة من المعلمين يكون القاسم المشترك بينهم مهام ومسؤوليات أو اهتمامات مشتركة، والغرض من ورش العمل في الدرجة الأولى إكساب المشاركين مهارات معينة، أما حلقات النقاش فتتاول مناقشة مجموعة من الاختصاصيين فيمفاهيم تربوية حديثة أو قضية تربوية.

3.

المؤتمرات والندوات المتخصصة: إقامة مؤتمر أو ندوة لمجموعة من الاختصاصيين في مجال معين، ويمكن أن يقيم المؤتمر على مستوى إدارة التربية والتعليم.

4. **التوأمة المهنية**؛ هي أداة يتم من خلالها ربط مؤسسة تعليمية بقيادة ذات خبرة وذات تجارب ناجحة لتحقيق مستوى أكبر من الفائدة، وهذا ينطبق على ربط المدرسة بوحدة تطوير المدارس في إدارة التربية والتعليم، وبالتالي يتم تبادل المعارف والخبرات.

5. **البرامج الأكاديمية**، يقدم هذا الوعاء برامج أكاديمية تصمم من جهات متخصصة بالجامعات والمعاهد وغيرها من المؤسسات العلمية، ويمكن أن يتم - أيضا - على مستوى إدارة التربية والتعليم أو المدرسة من خلال قيام مجموعة من المعلمين المتخصصين في مجال معين بتأهيل مجموعات أخرى من المعلمين أكاديمية.

6. **الشبكات المهنية**؛ وهي شبكة مهنية تربط بين مجموعة من المعلمين أو مديري المدارس من خلال قنوات إلكترونية ووسائل الاتصال الأخرى، لتوفر لهم فرصة تبادل الخبرات والتجارب ودعم بعضهم بعضا وترسيخ مفهوم مجتمع المعرفة.

7. البحوث الإجرائية: بهدف اكساب المعلمين والقيادات المدرسية خبرات عملية ومعرفية تحسن أداءهم، وذلك عبر طرح أسئلة عن الوضع الراهن، والبحث عن أساليب جديدة، واختبار تلك الأساليب، تم التأمل في النتائج.

8. مجموعات التخصص: تتشكل مجموعات التخصص بناء على اهتمامات محددة سواء أكانت اهتمامات علمية أم كانت اهتمامات تربوية.

• التدريب بالأقران : ويُسمى (أسلوب الصديق الناقد)، حيث يعتمد هذا الوعاء على مبدأ تبادل الخبرات والمعارف بين زميلين يشتركان في المهام والمسؤوليات والتخصص من خلال العمل التعاوني على تطوير أدائهما وتحسين ممارساتهما المهنية، ويتطلب ذلك الاتفاق على تحديد المجالات المستهدفة بتبادل الخبرة وتصميم أدوات ملاحظة للممارسات المطبقة على أرض الواقع .

• إستراتيجية التخطيط الجيد لمجتمعات التعلم المهنية:

إن التخطيط الجيد لمجتمعات التعلم المهنية يتضمن الرسالة والرؤية والأهداف والقيم، ونواتج التعلم المرغوبة، والنتائج الواقعية والاستراتيجيات والقياس، ويستوجب التخطيط لمجتمعات التعلم المهنية استخدام استراتيجيات منها (شمو، 2016):

1. التعاون بين أعضاء مجتمع التعلم المهني حيث يقوم الميسر بمساعدة الفريق في تطوير أساليبهم الخاصة في التعاون، وكذلك تشجيعهم على الأسئلة والاستفسارات اللازمة حول الموضوع.

2. توفر مناخ يسوده الثقة بين أعضاء المجتمع. ويتطلب ذلك المشاركة في تحديد الفتيات اللازمة لتخطي الصعاب وتذليل المعوقات.

3. إعطاء زمن كافٍ لبناء المجتمع ولقاء أفراد كفريق عمل، والعمل على تطوير موضوع المجتمع، وتطويره بمختلف الأبعاد، وحل مشكلاته، والتواصل مع الآخرين بشأنه.

4. توسيع دائرة المجتمع بحيث يقبل إضافة أعضاء آخرين من فئات أخرى خارجية أو داخلية بغرض إثراء المجتمع وتطويره. مثال إضافة إداريين إلى أعضاء الهيئة التعليمية المكونة للمجتمع لحل بعض المشكلات الإدارية المتعلقة بتجهيز الفصول الدراسية للقرن الحادي والعشرون.

5. النقد واختلاف الراي البناء بين أفراد المجتمع في بعض المواضيع مثل التقييم.

6. الاستعانة ببعض المستشارين ذوي الخبرات الواسعة من خارج الأعضاء للمساعدة في حل المشكلات المعقدة وتذليل الصعوبات التي تقف أمام أعضاء المجتمع.

• خطوات بناء المجتمعات المهنية للتعلم:

هناك مجموعة من الخطوات المترابطة لبناء المجتمعات المهنية التعلم، وهي كما أشار لها النبوي (2008):

1. الالتزام: ويقصد به السعي نحو تحقيق فهم واسع لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية المفهوم في تطوير المستقبل، وكيفية الوصول إلى إجماع حول الرؤية والرسالة والأهداف وتكوين التزام حقيقي بالعمل.

2. تحديد القيم والأهداف والأخلاقيات: ويقصد به تحديد وصياغة القيم والأهداف والأخلاقيات الموجهة وصولاً لفهم مشترك.

3. تحديد الأولويات الإستراتيجية: ويتم ذلك من خلال العمل في اتجاهين هما: فريق البحث وفريق القيادة، ويتم الوصول إلى إجماع حول أولويات التطوير ووضع الأولويات الإستراتيجية.

4. الاتفاق على السياسات والخطط والموارد اللازمة للأولويات الإستراتيجية: ويتم تطوير خطط للتشغيل والتنسيق بين جهود تحسين المدرسية وغيرها من المجتمعات.

5. التنفيذ: ويتم من خلاله تنفيذ الخطط المتفق عليه وأجراء المواءمة والتعديلات وفق عمليات التنفيذ.

6. رقابة وتجديد التحسينات: ويحتاج إلى تنظيم جميع البيانات وتشغيلها ومراجعتها وتطوير مهارات البحث وإعداد التقارير، وتطوير مهارات التفكير، والتفاعل مع الفرق القيادية.

• نموذج تطبيقي لمجتمع تعلم مهني:

تعرض الباحثة نموذجاً تطبيقياً لمجتمعات التعلم المهنية، وهو إحدى النماذج التي عرضها البرنامج الوطني لتطوير المدارس في المملكة العربية السعودية (2015):

• تحديد المشكلة:

لاحظ معلمو الرياضيات في إحدى المدارس تدني مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات لسنواتٍ متتالية على الرغم من تحصيلهم المرتفع في بقية المواد الدراسية، وعلى الرغم من القدرات المميزة لمعلمي الرياضيات المتعاقبين على المدرسة فقرروا العمل معاً لمعرفة السبب من أجل إيجاد الحل الذي يمكنهم من تحسين تعلم طلبتهم لمادة الرياضيات. اتفقوا على دراسة سجلات نتائج تحصيل الطلاب، وملفات إنجازاتهم ليحددوا المفاصل التي يبدأ عندها الانحدار مؤثر تحصيل الطلاب، بينت المعلومات التي جمعوها من السجلات وجود عدد من المفاهيم الرياضية التي يتوقف عندها الطلاب وتؤدي إلى تعثر تعلمهم.

• الفرضية:

في ضوء ما توصلوا إليه، افترض المعلمون أن هنالك خللاً ما تسلسل المفاهيم الموجودة في الكتب من حيث درجة الصعوبة، وعلاقة هذه المفاهيم بالخبرات الحياتية المألوفة للطلبة من ناحية، وقدراتهم على التحليل والمحاكمة الرياضية ومهاراتهم في حل المسائل من ناحية أخرى، وأن هذا الخلل يؤثر على اتجاهات الطلاب و دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات.

• المعالجة:

قام المعلم المشرف، بتشجيع من مدير المدرسة، بتشكيل عدة فرق من معلمي الرياضيات لتطوير أنشطة تعلم خاصة تركز على مفاهيم محددة وربطها بخبرات حياتية مألوفة للطلاب، بحيث يتم تقديم هذه الأنشطة حسب المستوى الذي يلائم الخبرات السابقة المجموعات الطلاب، وذلك لسبر استيعابهم المفاهيم الرياضية، ومعرفة التحديات التي تؤثر على تعلمهم. وكان فريق معلمي الرياضيات يجتمعون دورياً لمناقشة الأنشطة التي يتم إنجازها، للاتفاق على محتواها وإقرارها، وصاروا يطبقون الأنشطة المنفق عليها في الحصص الصفية، لقياس تفاعل الطلاب ومدى تقدمهم، وتغيير اتجاهاتهم نحو الرياضيات ودافعيتهم لتعلمها.

• الاستمرار في تحديد المشكلة:

مع الوقت تمكن فريق معلمي الرياضيات في تحديد المجالات التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، و وضعوا خارطة لها حسب الصف والمرحلة العمرية، ثم قاموا بتصميم مسارات تعلم خاصة بكل مجموعة مترابطة من المفاهيم، واتفقوا على استراتيجية تقديم دروس تتعلق بكل

مجموعة من المفاهيم بحضورها الطلاب من كل الصفوف حسب تقييم المعلمين المستوى الطالب، أو حسب تقييم الطالب لنفسه ورغبته في اتقان مجموعة المفاهيم المطروحة، وهذا شجع الطلاب الإقبال على تعلم مفاهيم الرياضيات بغض النظر عن مستوى تحصيلهم السابق.

• النتيجة:

توصل فريق الرياضيات، من خلال الممارسات التعاونية والنقاشات المستمرة حول النجاحات والإخفاقات لبعض الدروس، إلى معرفة ما الذي يسير بشكل جيد وما الذي يتعذر تطبيقه؟ وتمكنوا من إعادة تصميم دروس الرياضيات مع الالتزام بنواتج التعلم في المنهج، بحيث يستطيع الطالب التقدم في تعلم الرياضيات من النقطة التي يختارها والمستوى الذي يكون قد وصل إليه.

• التأثير:

جذبت نجاحات الفريق اهتمام معلمي المدرسة من التخصصات الأخرى، وكذلك اهتمام معلمي الرياضيات في المدارس المجاورة. ولتطوير خبراتهم المشتركة اتفقوا مع الإدارة على تطوير المواضيع التي يدرسونها وتغيير الصفوف أيضا بما يطور المسؤولية الجماعية عن تعلم الطلاب ويقدم فرصة للجميع لاكتساب الخبرات العملية، وأيضا توفير فرص متساوية لتعلم الطلاب المدرسة، وأصبح المعلمون الجدد والأقل خبرة يرافقون المعلمين الأكثر خبرة إلى الصفوف ليتشربوا خبراتهم وطرق تفكيرهم وممارساتهم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي اهتمت بمجتمعات التعلم المهنية:

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة التي تتمحور حول مجتمعات التعلم المهنية، وفي ما يأتي مجموعة من الدراسات العربية ولأجنبية التي استفادت منها الباحثة في إعداد هذه الرسالة :

سعت دراسة الخالص (2019) إلى تقصي دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء الفرق التأزيرية المهنية للطالبات المعلمات في محافظة القدس. استخدمت هذه الدراسة المنهج (المختلط الكمي والنوعي) للمجموعة الواحدة وتطبيق المقياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة وبحساب المتوسطات الحسابية و (paired t test). وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة معلمة من تخصص تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال في جامعة القدس في الفصل الدراسي الثاني من العام (2017-2018) وفي الفصل الدراسي الأول والثاني من العام (2018-2019) وافقن على الانخراط بالدراسة ، ووظفت في الدراسة استبانته حول الفرق التأزيرية ، وصحائف التأمل وجلسات الحوار التأملي . وأظهرت النتائج أن الفروق في متوسطات الفرق التأزيرية بين المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي في المساعدة على بناء الفرق التأزيرية بين الطلبة المعلمين . وثمن الطلبة المعلمون أهمية صحائف التأمل ودورها في مساعدتهم على مراجعة أعمالهم ودور الحوار التأملي في زيادة وعي الطالبات المعلمات نحو دورهن ومشاركتهن للوصول الى العمل المنتج.

حيث هدفت دراسة سعودي(2018) إلى تصميم برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (15) معلماً للغة العربية في المرحلة الإعدادية بإدارة وسط القاهرة والسيدة زينب التعليمية. وتكون البرنامج المقترح من (10) جلسات. وكشفت النتائج عن وجود فرق في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات تدريس القواعد لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير مرتفع.

وهدف دراسة الزايد (2018) إلى تصميم برنامج مقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، وبيان تأثيره في تعلم المعلمات، وتم اتباع منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، وتمثلت أدوات الدراسة في أربع أدوات: استبانته الممارسة التأملية، ونصوص

المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وتكونت عينة الدراسة من (16) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في مدينة الرياض. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي، وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها، والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات. وبينت النتائج النوعية أن زيادة الوعي المعرفي بالممارسة، وبدور المعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلم المعلمات.

وهدفت دراسة الصالحية وبنيت الهاشم (2018) إلى بحث إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وتكونت عينة الدراسة من (127) معلماً ومعلمة في مدارس الحلقة الثانية والحلقة الثالثة بمحافظة شمال الباطنة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانته تكونت من ثلاث محاور هي: ممارسات تتعلق بالمعلم الأول، ممارسات تتعلق بالمعلم، ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة. وكشفت النتائج عن أن المحاور الثلاثة للكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كانت عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود فروق لصالح المعلم بالحلقة الثالثة، وعدم وجود فروق لمتغير النوع الاجتماعي، وامتغير المؤهل العلمي، وامتغير سنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة إبراهيم والشهومي (2018) التعرف إلى دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (57) مشرفاً إدارياً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانته لمجتمعات التعلم المهنية. وكشفت النتائج عن أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة كبيرة في محاور الدراسة ككل، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة زيد (2017) إلى الكشف عن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية باليمن حول التطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلماً للعلوم في أمانة العاصمة اليمنية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس لتصورات معلمي العلوم في مجالات الممارسة لمجتمعات التعلم المهنية في مجالات: الدرس المبحوث، مجموعة الأصدقاء النقاد، الممارسة الشخصية والمشاركة،

المجموعات التعاونية. وكشفت النتائج أن متوسط تقديرات المعلمين كانت مرتفعة، حيث جاء مجال الدرس المبحوث في المقدمة، تلاه مجال الأصدقاء النقاد، ثم مجال الممارسة الشخصية والمشاركة، وفي المرتبة الأخيرة المجموعات التعاونية وتقدرت عالية لجميع المجالات.

وهدفت دراسة محمددين، وموسى (2017) الكشف عن متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (702) معلماً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لمجتمعات التعلم المهنية، وأظهرت النتائج أن متطلبات التطبيق تدرج تحت محاور ستة، هي: صياغة الرؤية، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم.

أجرت الخالص (khaless,2016) دراسة هدفت إلى استقصاء دور ملف الإنجاز الإلكتروني (البورتفوليو) في تطوير ممارسات الطلبة المعلمين وتنمية مجتمعات التعلم المهنية، وشارك في الدراسة (24) من الطلبة المعلمين في مساق استراتيجيات التدريس تخصص تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال في جامعة القدس، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، ووظفت الباحثة جملة من الأدوات تمثلت في تحليل الكتابات التأملية للطلبة المعلمين، وتحليل ملف الإنجاز، والمجموعات البؤرية وحلقات النقاش. وبينت النتائج أن ملف الإنجاز الإلكتروني ساهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية بين الطلبة المعلمين، وسمح لهم في العمل معاً، وتطوير ممارساتهم في تعليم الأطفال.

واستهدفت دراسة الزايد وعمر (2016) التعرف إلى تأثير برنامج مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في تحسين فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم، وممارسات تدريسها، وتحديد العوامل المؤثرة في فاعلية هذا البرنامج. واتبعت المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات من مصادر عدة: استبيان طبيعة العلم (MOSQ)، ومقابلات شبه مغلقة، وتقارير التأمل الذاتي. طبقت الدراسة على عينة قصديه من ست معلمات علوم من مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الأسلوب الصريح من خلال مجتمع التعلم المهني على الإنترنت في تحسين فهم المعلمات لجوانب طبيعة العلم المتعلقة بالمعرفة العلمية، والطرق العلمية للاستقصاء، والمسعى العلمي، وتحسين فهمهن لممارسات تدريسها. وبينت النتائج أن أكثر جوانب طبيعة العلم تطوراً، هي: العلاقة بين النظريات والقوانين العلمية، وتغير المعرفة العلمية، وعدم وجود طريقة علمية واحدة بخطوات محددة، وتأثير الذاتية.

وبرزت عدة عوامل أثرت في فاعلية البرنامج أهمها: المناقشة، والتأمل، وعرض التجارب التدريسية.

هدفت دراسة المهدي و الحارثية و الرواحية(2016) إلى الكشف عن واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية، وتحديد الفروق في ذلك طبقاً لاختلاف الجنسية (مصر/عمان). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (1235) معلماً ومعلمة، منهم (509) معلماً مصرياً، و(726) معلماً من سلطنة عمان. وتم تطبيق مقياس أوليفر وآخرون بهدف تقدير المعلمين لواقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. وتوصلت الدراسة إلى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها بدرجة مرتفعة طبقاً لتقدير العينة ككل. ووجود تأثير لجنسية المعلم ولصالح المعلم العُماني، ووجود اختلاف لتأثير الجنس ولصالح الإناث في تقدير درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها.

وحددت دراسة كالكان (Kalkan, 2016) العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية وفقاً لتصورات المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم الابتدائي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (805) معلماً يعملون في مدارس التعليم الابتدائي في المناطق (التنداج، كانكاي، غولباشي، كيسبورين، مامك، ينيمال، بورساكلار) في أنقرة. وتم استخدام استبانة للتعرف على مجتمع التعلم المهني. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية، وظهر الثقة التنظيمية هي متغير وسيط جزئي في العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي، ويشير وجود هذه العلاقة إلى أنه ينبغي النظر في الهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية، لأن الجوانب الرسمية وغير الرسمية للمنظمة مهمة لاستدامة وتنمية مجتمعات التعلم المهني.

واستهدفت دراسة ضحاوي وخاطر (2016) التعرف على الأطر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية ودورها في دعم كفاءة الممارسات المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتناولت الدراسة دور فرق العمل في بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، كما تناولت عدداً من التحديات التنظيمية التي تمثل معوقاً لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وانتهت الدراسة بتقديم مقترحات لتحسين المدارس المصرية على ضوء تطبيق وبناء مجتمعات التعلم المهنية.

وهدفت دراسة شين وزملاؤه (Chen, et al, 2016) إلى التعرف على العوامل الرئيسية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية الفعالة بتايون، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية طبقية مكونة من (444) معلماً من (34) مدرسة. وأعدت الدراسة أربعة عوامل رئيسية هي: القيادة التشاركية الداعمة، والرؤية المشتركة، التعاون الجماعي، و الممارسات المشتركة، وتكون الاستبيان الخاص بهذه العوامل من (19) بنداً. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الأربعة مؤثرة في مفهوم مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، كما أشارت النتائج إلى أن علاقة التعاون الجماعي يرتبط ارتباطاً قوياً ومباشراً بالممارسات المشتركة، وكانت عاملاً وسيطاً مهماً بين القيادة الداعمة والرؤية والممارسات.

واستهدفت دراسة مخلوف (2015) عينة مكونة من (251) معلماً ومعلمة من (10) مدارس ابتدائية بمحافظة صامطة وأبو عريش، وصيبا و المسارحة والعارضة بالسعودية. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من أبعاد هي: القيادة الداعمة والمشاركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة/العلاقات، الظروف الداعمة/الهيكلية. وأظهرت النتائج أن المجالات الست تحقق بدرجة متوسطة لجميع المجالات ما عدا مجال الظروف الداعمة/الهيكلية تحقق بدرجة كبيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. واقترحت الدراسة تصور لتطوير المدارس الابتدائية في ضوء نموذج أوليفر هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

وهدفت دراسة أكرسون وزملاؤه (Akerson, et al, 2012)الكشف عن درجة تضمين الطلاب المعلمين لطبيعة العلم في تدريسهم بعد مشاركتهم في مجتمع الممارسة. واتبعت الدراسة المنهج النوعي على عينة مكونة من خمسة من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية ممن لديهم فهم كامل لطبيعة العلم، ويشاركون في مجتمع الممارسة، حيث يلتقون مرتين شهرياً أثناء تدريبهم الميداني، مع مرشدين من الجامعة لتبادل الأفكار حول التدريس، وتقويم طبيعة العلم، وطرح الأسئلة. ولجمع البيانات تم استخدام الملاحظات الميدانية، وتسجيلات الصوت والفيديو. أظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين الخمسة كانوا قادرين على التدريس الصريح لطبيعة العلم.

أما دراسة بيرتش (Bertsch, 2012)فهدفت التعرف إلى العلاقة بين تصورات معلمي المدارس الثانوية لمدى دعم مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية، وتصوراتهم حول سلوكيات قيادة المدير. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (116) معلماً، من ست مدارس في منطقة واحدة، واستخدمت مقياس مجتمعات التعلم المهنية المعدل لأوليفر وآخرون

والمكونة من خمسة أبعاد هي: القيادة المشتركة والداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم والتطبيق الجماعي، الممارسة الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة، وتوصلت إلى أن المعلمين يقدرون قيمة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما أكدوا بأنهم يتلقون دعماً من مدير المدرسة في جميع الأبعاد مع وجود دعم طفيف في الرؤية والقيم المشتركة. وتوصلت الدراسة إلى أن البعد الأكثر ظهوراً في المدارس هو بعد الظروف الداعمة وأقلها بعد الرؤية المشتركة وبعد الممارسة الشخصية والمشاركة.

أما دراسة ميلر (Miller, 2012) فسعت إلى التعرف على كيفية تنفيذ المدير لمجتمعات التعلم المهنية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي على عينة مكونة من (14) مشاركاً من مدراء المدارس الابتدائية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلات مع مديري المدارس. وأشارت النتائج إلى أن الفرص المنتظمة لمديري المدارس في تبادل الأفكار، والتفكير مع زملائهم، تساعد على تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، كذلك يرى المشاركون أن هناك سمات مطلوبة لتطوير المهارات والقدرات القيادية منها القدرة على القيادة في الممارسات اليومية، وطبيعة التعاون، والقيادة المدرسية، والتمكين، والتركيز على تعلم الطلاب والمبادئ التوجيهية للقيادة الفعالة.

كما هدفت دراسة بينت (Bennett, 2010) التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مدرسي ومعلمي ثلاث مدارس ابتدائية للحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (37) معلماً وثلاثة مدربين. وتمثلت الأداة في استبانة واستبيان مفتوح. وتوصلت النتائج إلى وجود خمس مجالات تساعد على الحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية وهي التعاون والظروف الداعمة والقيادة الداعمة والعلاقات والتركيز على تعلم الطلاب.

ثانياً: الدراسات السابقة التي اهتمت بالبحث الإجرائي:

هدفت دراسة كل من **حسين وعطية وعلون (2019)** التعرف على توصيف مقرر البحث الإجرائي ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كأحد أهم المقررات التي تساعد المعلم على إيجاد حلول علمية لمشاكله الصفية اليومية عن طريق تطوير مهاراته في التفكير الناقد، وأثر ذلك على تحسين العملية التعليمية برياض الأطفال في ضوء رؤية (2030). وتكونت عينة الدراسة من (170) طالبة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية-جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتمثلت أدوات الدراسة في توصيف المقرر، كتب المقرر، معايير تقييم الطالبة في إنجازها للبحث الإجرائي، أبحاث الطالبات، استبانة استفتاء رأي الطالبات، استبانة تقييم الطالبات للمقرر، تقرير المقرر الجماعي. وأسفرت النتائج عن أهمية دراسة مقرر البحث الإجرائي لطالبات كلية التربية لما له من أثر إيجابي في تحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها.

وهدفت دراسة **الغلامي وآخرون (2018)** الكشف عن مدى استيفاء بحوث المعلمين لمعايير البحث الإجرائي، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، حيث قام الباحثون بتصميم بطاقة لتحليل عينة من البحوث التي أجراها المعلمون في التعليم العام بسلطنة عمان، ومقابلة (12) معلماً باحثاً لتعرف وجهة نظرهم في مدى إلمامهم بخصائص البحث الإجرائي ومنهجيته. وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث التي تم تحليلها لا ترقى إلى المستوى المقبول علمياً لضعف التزامها بمواصفات البحث الإجرائي، رغم قناعة المعلمين بسلامة بحوثهم وتوافقها مع معايير البحث الإجرائي ومنهجيته، وهي قناعة تفاعلت في تكوينها عوامل عدة، منها دراستهم الجامعية، والمواصفات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لبحوث المعلمين، وتوجيه المشرفين الذين يستعين بهم المعلم.

وجاءت دراسة **سليم (2018)** بهدف تقديم برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية العالمية الحديثة لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً من الطلاب المعلمين. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي مكون من (10) جلسات تدريبية، واختبار معرفة البحث الإجرائي، وبطاقة ملاحظة للمهارات الأدائية. وكشفت النتائج عن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار البحث الإجرائي المعرفية وبطاقة الملاحظة الأدائية لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى **علي (2017)** دراسة هدفت إلى تحديد فعالية البحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (60) تلميذاً من الصف الثاني الإعدادي. وكشفت النتائج عن جدوى النموذج المقترح للبحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

واستهدفت دراسة **عساف (2017)** الكشف عن درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة لامتلاكهم مهارات البحث التربوي الإجرائي، وفي ضوء ذلك تقديم رؤية مقترحة لتطويرها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (384) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لمهارات البحث الإجرائي. وكشفت النتائج عن أن محاور الاستبانة جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وقدمت الدراسة مقترحاً لتطوير مهارات البحث الإجرائي ضمن المحاور (اختيار موضوع البحث الإجرائي، التخطيط لعملية البحث، مراجعة الأدبيات المتعلقة بالبحث، المهارات المنهجية، جمع وتحليل وتنظيم البيانات والمعلومات، كتابة التقارير وتفسير النتائج).

واستهدفت دراسة **نصر (2017)** استخدام البحث الإجرائي مدعوماً بالفيديو في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة. وتكونت عينة الدراسة من (9) معلمين لمادة العلوم يستخدمون البحث الإجرائي مدعوماً بالفيديو، وتمثلت أدوات القياس من بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف لمعلمي العلوم، واختبار الحل الإبداعي للمشكلات الصفية. وتكون البرنامج التدريبي من ست جلسات. وكشفت النتائج أن البحث الإجرائي المدعم بالفيديو ساهم في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى المعلمين.

هدفت دراسة **مصطفى (2016)** إلى وصف وتقييم مهارة التساؤل الشفوي (طرح الأسئلة)، وتطوير تلك المهارة لدى معلمات الصف الأول الأساسي العاملات في مدارس الرضوان، ومعرفة مدى مساهمة البحث الإجرائي في تطوير تلك المهارة. واتبعت الدراسة منهجية البحث الإجرائي، التي ركزت على تقييم مهارة طرح الأسئلة لدى المعلمات، ثم الانتقال إلى خطوة إجرائية تركز على تطويرها، وملاحظة أثر تلك المنهجية في تطوير تلك المهارة عند المعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من الصف الأول الأساسي، و(6) معلمات من مدارس الرضوان. واعتمدت الدراسة في تحليلها للبيانات على رصد عدد الأسئلة في كل مرحلة

من المراحل الثلاث للأداء العام، وكان من نتائج الدراسة حدوث تطور ملحوظ وملحوظ في أداء المعلمات على مهارة طرح الأسئلة الشفوية ضمن محاور الدراسة الستة.

بينما هدفت دراسة العتيبي (2016) إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبة معلمة، وأعدت الدراسة برنامجاً تدريبياً واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي و البعدي في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي في كلا الأداتين، مما يعني فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي.

واستهدفت دراسة الدغمي (2015) التعرف إلى درجة تمكن معلمي العلوم من معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي في محافظة المفرق بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة للصفوف الأساسية بمدارس مديرية التربية والتعليم بالمفرق. وكشفت النتائج عن أن درجة تمكن معلمي العلوم من معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي كانت دون المقبول تريبياً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة أو التفاعل بينهما، وكانت درجة تمكن المعلمين من مهارات البحث الإجرائي ضعيفة.

بينما سعت دراسة محمد ومصطفى ووطنطوي (2015)الكشف عن استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسيوط. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (30) معلماً من مدرسة تطبق فيها نظام الدمج الشامل بمحافظة أسيوط. وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس الاتجاهات نحو المعوقين، ومقابلات وتحليل الوثائق. وكشفت النتائج عن أن استخدام البحث الإجرائي ساهم في تعديل اتجاهات المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل.

وأجرى عبد القادر والعمرى (2015) دراسة بهدف التعرف إلى مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلمة أولى من خمس ولايات. وتمثلت أدوات الدراسة من قائمة مهارات البحث الإجرائي (اختيار المشكلة وصياغتها، جمع المعلومات وصياغة الفروض، إعداد خطة إجراءات البحث، تنفيذ الإجراءات، كتابة تقرير

البحث)، واختبار لمهارات البحث الإجرائي، كشفت النتائج عن عدم توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل حيث جاءت دون مستوى الإتقان (70 %)، وكشفت عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير البرامج التدريبية ولصالح المعلمات اللواتي حضرن برامج تدريبية.

واستهدفت دراسة **الشنبري (2015)** تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (11) معلماً للعلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدارس التابعة لمكتب المظليف بإدارة التعليم محافظة القنفذة بالسعودية. وصممت الباحثة برنامجاً مكوناً من (15) ساعة تدريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للمهارات المعرفية وآخر للمهارات الأدائية. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي و البعدي لأداتي البحث لصالح التطبيق البعدي، كما دلت على وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي.

واستهدفت دراسة **شاهين (2013)** تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي. واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واشتملت عينة البحث على خمسة طلاب بالفرقة الرابعة تعليم أساسي-شعبة علوم. وقام فريق البحث بتحديد بعض المشكلات التي يعاني منها أعضاء الفريق. وتم تجميع البيانات من خلال الدليل التطبيقي لاستخدام البحث الإجرائي التشاركي، والمقابلات الشخصية مع معلمي العلوم قبل خدمة المشاركين في البحث، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومفكرات الباحثة ومعلمي العلوم قبل الخدمة المشاركين في البحث. وأسفرت النتائج عن تحسن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، فنسبة الكسب المعدل التي تم حسابها كانت أكبر من النسبة التي حددها بلاك. وقد أجمع فريق البحث على أن البحث الإجرائي ساهم في حل مشكلاتهم وتحسين أدائهم التدريسي، وسوف يستخدمونه في المستقبل.

واستهدفت دراسة **مرسال والجزار (2013)** تصميم برنامج لتنمية مهارات البحث الإجرائي والاعتقادات حول التنمية المهنية لدى الطالب معلم الرياضيات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (36) طالباً معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار مهارات البحث الإجرائي في الجانبين المعرفي والأدائي، ومقياس اعتقادات. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي المعرفية والأدائية لدى الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات، وكذلك معتقداتهم حول التنمية المهنية.

هدفت دراسة **بخيت و القاعد (2012)** إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (15) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مقالي مفتوح، وكشفت الدراسة أن (100 %) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، قد كانت دون مستوى الإلتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

بينما هدفت دراسة **(Goodnough, 2010)** إلى التعرف على دور البحث الإجرائي التعاوني في دعم تعلم المعلم، واتبعت الدراسة المنهج النوعي - دراسة حالة لمعلمة واحدة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية. وأوضحت النتائج أن المعلمة المشاركة في مشروع البحث الإجرائي التعاوني أدركت العديد من جوانب معرفتها المهنية مثل (دور المعلم كمتقصي داخل الفصول الدراسية، والتعامل مع مختلف التلاميذ، وتحسين جوانب كثيرة في ممارستها في تدريس العلوم)، وأن البحوث الإجرائية التعاونية تقدم وسيلة لتعزيز العديد من المبادئ التي تشكل التنمية المهنية الفعالة لمعلمي العلوم.

وهدف دراسة **عمر (2010)** التعرف على دور البحوث الإجرائية في التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (50) معلمة من بيئات متعددة في مصر، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (30) بنداً في ستة محاور. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى رفض عينة الدراسة استئثار الجامعات ومراكز البحوث التربوية بإجراء البحوث الخاصة بتلك المرحلة على اعتبار أن معلمات تلك المرحلة هنّ الأجدر بتحديد مشكلات تلك البحوث بدقة، وأنهنّ هنّ الأجدر بالتصدي للبحث حول تلك المشكلات، وأشارت النتائج كذلك إلى رغبة الغالبية العظمى من معلمات رياض الأطفال لمواصلة التعلم الذاتي أثناء الخدمة، ورغبتهنّ في إجراء البحوث، وأن نسبة عالية منهن لا تدرك أهمية البحوث الإجرائية كأحد المهارات الضرورية للارتقاء بالمهارات التدريسية.

وهدف دراسة **سيلين وآخرون (Cullen et al, 2010)** إلى القيام ببحث إجرائي وصف كيفية تصميم أنشطة لمساعدة معلمي الصف السادس للقيام ببحث إجرائي في تدريس

طبيعة العلم، ومساعدتهم على تقييم فهم طلابهم لطبيعة العلم على نحو أفضل، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً للصف السادس الأساسي. وتمثلت أدوات الدراسة في (التقارير، المقابلات، الاستبانات، قوائم الملاحظة الصفية)، وأوضحت نتائج الدراسة أن البحث الإجرائي يمكن أن يكون أداة قيمة لإشراك معلمي الفصول الدراسية في البحث وتطوير تدريس وتقييم طبيعة العلم مما يغير من كيفية تدريسهم، وأن مشروع البحث الإجرائي استمر في تعزيز تنمية المعلمين كقادة لتدريس العلوم في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث مايلي:

- تراوحت الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات من عام (2009) وحتى عام (2019).
- تباينت الدراسات في المنهج المستهدف وذلك حسب طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث:
 - اتبعت العديد من الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة كل من: (إبراهيم والشهومي، 2018، زيد، 2017، محمد، 2017، وموسى، 2017، المهدي والحارثية والرواحية، 2016، Kalkan, 2016، ضحاوي وخاطر، 2016، 2016، Chen, et al, 2016).
 - اتبعت العديد من الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة كل من: (سعودي، 2018، سليم، 2018، علي، 2017، نصر، 2017، العتيبي، 2016).
 - اتبعت العديد من الدراسات المنهج النوعي مثل دراسة (الخالص 2019 ، الخالص (khales,2016) شاهين 2013، عمر، 2016، Miller, Akerson, et al, 2012، 2012، الغنمي وآخرون، 2018، شاهين، 2013، Goodnough, 2010).
- استهدفت العديد من الدراسات السابقة المرحلة الأساسية، كما في دراسة كل من: (زيد، 2017، الدغمي، 2015، Kalkan, 2016، مخلوف، 2015، Akerson, et al, 2012، 2012، Miller, 2012، Goodnough, 2010).
- استهدفت العديد من الدراسات السابقة المرحلة الإعدادية، كما في دراسة كل من: (سعودي، 2018، علي، 2017).
- استهدفت العديد من الدراسات السابقة المرحلة الثانوية، كما في دراسة كل من: (الزابد، 2018، Bertsch, 2012، عساف، 2017).
- استهدفت بعض الدراسات الطلبة المعلمين ، كما في دراسة(الخالص، 2019) و الخالص(khales,2016)
- استخدمت العديد من الدراسات أداة الاستبانة لرصد آراء المعلمين والمعلمات، ومن هذه الدراسات (حسين وعطية وعلون، 2018، الصالحية وبنيت الهاشم، 2018، إبراهيم، والشهومي، 2018، محمد، 2017، وموسى، 2017، عساف، 2017، عمر، 2010)، كما واستخدمت العديد من الدراسات أداة المقابلة، ومن هذه الدراسات (الغنامي، وآخرون، 2018، الزابد، 2018، الزابد، وعمر، 2016، Miller, 2012، محمد، ومصطفى، وطنطاوي، 2015، شاهين، 2013).

- أوصت جميع الدراسات بضرورة تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في:

1. أهمية دراسة مدى ممارسة المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات البحث الإجرائي ومجتمعات التعلم المهنية.
2. المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي.
3. أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستبانة لرصد آراء وتقديرات المعلمين والمقابلة وتحليل بعض الأبحاث الإجرائية .
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في رصد نتائج الدراسة.

أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في:

1. تتناول الدراسة مدى ممارسة المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات البحث الإجرائي وعلاقة ذلك بمجتمعات التعلم المهنية.
2. واستخدام المنهج الارتباطي وكذلك استخدام أكثر من أداة وهي الاستبانة المقابلة و تحليل الأبحاث الإجرائية .
3. اشتمالها لسبع مجالات كالآتي: (الرؤية والقيم المشتركة، المسؤولية الجماعية، التعاون المرتكز على التعلم، تعزيز التعلم المهني، الانفتاح والشراكات، الثقة المتبادلة والاحترام والدعم، تحسين الموارد والهياكل، القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية).

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، خلصت الباحثة إلى أنها أفادت في:

1. الاستفادة في كتابة الإطار النظري الخاص بمجتمعات التعلم المهنية ومهارات البحث الإجرائي.
2. تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

3. بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية والبحث الإجرائي.
4. اختيار الأساليب المناسبة للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
5. الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة.
6. المساهمة في مناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة وتقديم التوصيات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3.1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها.

3.2 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (1179) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصائيات مكتب مديرية تربية جنوب الخليل.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في مديرية

تربية جنوب الخليل، وقد تم اختيارها باستخدام العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	51	28.7
	أنثى	127	71.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	24.7
	من 5 - 10 سنوات	44	24.7
	أكثر من 10 سنوات	90	50.6
المؤهل العلمي	دبلوم	29	16.3
	بكالوريوس فأعلى	149	83.7

3.5 أدوات الدراسة:

أشتملت الدراسة على الأدوات الآتية :

3.5.1 الأداة الأولى: الاستبانة:

قامت الباحثة ببناء استبانة للبحث الإجمالي التشاركي. وأستبانة لمجتمعات التعلم المهنية من

خلال الأطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمتعلقة بممارسة معلمي المرحلة الأساسي

للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية .تكونت الاستبانة الأولى بصورتها النهائية من محورين المحور الأول يشمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة(الجنس, وسنوات الخبر,والمؤهل العلمي) , وأما المحور الثاني فتكون من فقرات الاستبانة وعددها (27) فقرة .وقد تم تصميم المقياس على أساس مقياس ليكرت الخماسي(الملحق رقم(2)وتكونت الاستبانة الثانية حول ممارست مجتمعات التعلم المهنية من محورين الأول اشتمل معلومات شخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس،وسنوات الخبر، والمؤهل العلمي)، المحولر الثاني تكون من مجالات ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وهي (الرؤية والقيم المشتركة ، المسؤولية الجماعية ،التعاون المرتكز على التعلم ، والأنفتاح والشركات ، والثقة المتبادلة والأحترام والدعم ، وتحسين الموارد والهياكل ، والقيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية(ملحق رقم (3).

5.3 صدق الأداة الأولى

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي تبين ذلك

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.317**	0.000	10	0.574**	0.000	19	0.512**	0.000
2	0.331**	0.000	11	0.465**	0.000	20	0.454**	0.000
3	0.550**	0.000	12	0.538**	0.000	21	0.493**	0.000
4	0.583**	0.000	13	0.469**	0.000	22	0.563**	0.000
5	0.506**	0.000	14	0.602**	0.000	23	0.489**	0.000
6	0.445**	0.000	15	0.481**	0.000	24	0.484**	0.000
7	0.409**	0.000	16	0.479**	0.000	25	0.429**	0.000

0.000	0.497**	26	0.000	0.479**	17	0.000	0.575**	8
0.000	0.610**	27	0.000	0.607**	18	0.000	0.516**	9

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.527**	0.000	17	0.655**	0.000	33	0.687**	0.000
2	0.535**	0.000	18	0.634**	0.001	34	0.699**	0.000
3	0.567**	0.000	19	0.626**	0.007	35	0.661**	0.000
4	0.607**	0.000	20	0.665**	0.000	36	0.618**	0.000
5	0.537**	0.000	21	0.508**	0.000	37	0.618**	0.000
6	0.549**	0.000	22	0.655**	0.000	38	0.593**	0.000
7	0.612**	0.000	23	0.680**	0.000	39	0.537**	0.000
8	0.536**	0.000	24	0.609**	0.000	40	0.601**	0.000

0.000	0.624**	41	0.000	0.585**	25	0.000	0.558**	9
0.000	0.640**	42	0.000	0.581**	26	0.000	0.554**	10
0.000	0.674**	43	0.000	0.630**	27	0.000	0.663**	11
0.000	0.690**	44	0.000	0.623**	28	0.000	0.573**	12
0.000	0.644**	45	0.000	0.706**	29	0.000	0.654**	13
0.000	0.649**	46	0.000	0.647**	30	0.000	0.529**	14
0.000	0.670**	47	0.000	0.666**	31	0.000	0.679**	15
			0.000	0.663**	32	0.000	0.700**	16

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.3 ثبات الأداء

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل (0.884)، و(0.965) لمدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، وهذه النتيجة

تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفى بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3):

المحور	المجالات	معامل الثبات
ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل	الرؤية والقيم المشتركة	0.84
	المسؤولية الجماعية	0.81
	التعاون المرتكز على التعلم	0.79
	تعزيز التعلم المهني	0.88
	الانفتاح والشراكات	0.82
	الثقة المتبادلة والاحترام والدعم	0.89
	تحسين الموارد والهيكل	0.84
	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	0.87
	الدرجة الكلية	0.96

2.5.3 الأداء الثانية: المقابلة:

تم أعداد صحيفة المقابلة لمعرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الأجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية. حيث تكونت المقابلة من (8) أسئلة لملحق رقم (4).

تمت المقابلة مع (20) معلماً ومعلمة في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وأجريت المقابلة بصورة فردية .

3.5.3 صدق أداة المقابلة:

بعد أعداد صحيفة المقابلة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ،والذين بدورهم أبدوا ملاحظاتهم حولها، فأجرت الباحثة التعديلات المطلوبة بحسب الملاحظات التي أبدتها المحكمين ، من حيث الصياغة اللغوية وحذف بعض الأسئلة ، فأصبحت صحيفة المقابلة جاهزة للتطبيق ومكونة من (8) أسئلة ملحق () .

ثبات المقابلة:

تم إجراء ثبات التحليل للمقابلة كم يلي:

الثبات بين شخصي : قامت الباحثة بتدريب إحدى المعلمات من زميلاتها في العمل للقيام بإجراء المقابلة ، ثم قامت بإجراء نفس المقابلة ، وسجلت الأجابات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة.

الثبات الضمن شخصي : ويتحقق عندما يتوصل الباحث نفسه إلى نتائج متقاربة عند إعادة المقابلة مع الشخص نفسه.

قامت الباحثة بتدوين إجابات المعلمين والمعلمات وتحليلها ، ثم أعادت تحليلها في وقت لاحق مرة أخرى ومن ثم عملت على مقارنة الأجابات في الحالتين .

3.5.3 الأداة الثالثة: تحليل الوثائق (البحوث الإجرائية التشاركية)

حللت الباحثة بعض البحوث الإجرائية ، وفق خطوات تحليل الوثائق ، وهي:

(1) إعداد قائمة بالمعايير التي يجب توافرها في البحوث الإجرائية التشاركية .

(2) تحديد هدف التحليل :هدفت عملية التحليل الى التعرف على الدافع من عمل الأبحاث التشاركية .

(3) تحديد عينة التحليل: الأبحاث الإجرائية التشاركية التي قام بها المعلمون والمعلمات في مدارس المرحلة الأساسية.

(4) فئات التحليل :اعتمدت الدراسة الحالية على قائمة بمعايير في مجال تحليل الأبحاث الإجرائية .

(5) وحدة التحليل :تم اتخاذ العبارات والكلمة كوحدات تحليل

ثبات تحليل الوثائق :

لمعرفة ثبات تحليل البيانات ،حللت الباحثة ومشرفتها البيانات التالية

الثبات بين شخصي :تم الاتفاق بين الباحثة و مشرفتها على معنى واضح ودقيق لوحدات تحليل العبارة والكلمة، وبعد ذلك أجرت الباحثة والمشرفة بشكل منفرد ، تحليلاً للأبحاث الإجرائية .

الثبات عبر الزمن (ضمن الشخصي):قامت الباحثة بإجراء عملية التحليل مرتين بفارق زمني (15) يوماً بين التحليلين الأول والثاني.

7.3 متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى .

سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات :أقل من 5 سنوات ، ومن 5-10 سنوات ، وأكثر من 10سنوات.

المؤهل العلمي : وله مستويان دبلوم ،وبكالوريوس فأعلى .

المتغير التابع :

ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي ،وممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل .

8.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة حول الموضوع.
- الحصول على كتاب موافقة من عمادة الدراسات العليا لإجراء الدراسة .
- الحصول على كتاب تسهيل مهم من التربية لتطبيق الأدوات في المدرسة.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية .
- عرض أدوات الدراسة على لجنة من المحكمين للخروج بالصورة النهائية للأدوات .
- التحقق من ثبات أدوات الدراسة وصدقها .
- اختيار العينة .
- توزيع الأسئلة وتفرغها وتحليلها .
- عمل المقابلة مع معلمي المدارس ,وتفرغها وتحليلها.
- تحليل اللأبحاث .

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (178) استبانة.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقامًا معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون،

ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية
(Statistical Package For Social Sciences) (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل	2.00 فأقل
متوسطة	3.67-2.34	3.00-2.01
عالية	3.68 فأعلى	3.01 فأعلى

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل والجدول رقم (1.4) يظهر نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	أتناقش مع زملائي حول المشكلات الصفية	4.33	0.56	عالية
3	أشارك خبرتي السابقة حول المشكلة البحثية مع زملائي في المدرسة.	4.31	0.63	عالية
24	أطلع مدير المدرسة على نتائج البحث .	4.25	0.69	عالية
1	أجمع البيانات عن المشكلات الصفية التي تواجهني.	4.19	0.52	عالية
9	أتواصل مع إدارة المدرسة حول البحث الإجرائي.	4.16	0.69	عالية
13	أتحاور مع زملائي في اختيار الحل الأمثل للمشكلة الصفية.	4.14	0.64	عالية
21	أحدد مع زملائي أفضل الحلول للمشكلة	4.14	0.61	عالية
22	أضع بدائل للحلول المقترحة للمشكلة البحثية موضوع الاهتمام	4.11	0.62	عالية
19	أتناقش مع زملائي حول حلول المشكلة التي تم صياغتها.	4.09	0.66	عالية

عالية	0.69	4.09	أتعاون مع زملائي في اتخاذ القرارات الملائمة.	23
عالية	0.71	4.07	أشارك أولياء الأمور في مناقشة مشكلة البحث.	4
عالية	0.62	4.04	أوضح طبيعة المشكلة البحثية لزملائي	5
عالية	0.66	4.04	أطرح أسئلة حول طبيعة المشكلة البحثية.	18
عالية	0.67	4.02	أتعاون مع زملائي في تطبيق الحلول التي تم صياغتها .	20
عالية	0.69	4.00	أشارك مع زملائي في المدرسة في تحليل النتائج.	16
عالية	0.66	3.98	أفسر النتائج التي تم التوصل إليها بمشاركة زملائي.	17
عالية	0.72	3.98	أجري مقابلات مع أولياء الأمور حول حلول للمشكلة البحثية.	26
عالية	0.71	3.97	أستطيع أن أكون مجموعات بحثية قادرة على الانخراط في البحث .	25
عالية	0.70	3.96	عند وضع الخطة العلاجية للمشكلة البحثية أشارك زملائي.	8
عالية	0.71	3.94	أشارك مع زملائي في جمع البيانات عن المشكلة البحثية.	15
عالية	0.84	3.94	أشارك في مؤتمرات وندوات حول البحث الإجرائي.	27
عالية	0.68	3.93	عند وضع خطة للبحث الإجرائي أشارك زملائي.	7
عالية	0.79	3.90	أحضر دورات تتعلق بالبحث الإجرائي	10
عالية	0.75	3.90	أشارك أولياء الأمور في اقتراح حلول للمشكلة البحثية	12
عالية	0.79	3.89	أشترك في دورات تدريبية لتطوير أدائي البحثي	14
عالية	0.66	3.87	أعرض الأدوات التي سوف استخدمها في البحث الإجرائي على زملائي في المدرسة	6
عالية	0.86	3.79	أتواصل مع زملائي من خارج المدرسة للمساعدة في حل المشكلة البحثية.	11
عالية	0.34	4.03	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.03) وانحراف معياري مقداره (0.34) وهذا يدل على أن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (4-1) للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أناقش مع زملائي حول المشكلات الصفية" على أعلى متوسط حسابي (4.33)، يليها فقرة "أشارك خبرتي السابقة حول المشكلة البحثية مع زملائي في المدرسة" بمتوسط حسابي (4.31). وحصلت الفقرة "أتواصل مع زملائي من خارج المدرسة للمساعدة في حل المشكلة البحثية" على أقل متوسط حسابي (3.79)، يليها الفقرة "أعرض الأدوات التي سوف استخدمها في البحث الإجرائي على زملائي في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.87).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (4-1) مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين والجدول (2.4) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة .

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	المسؤولية الجماعية	2.60	0.64	متوسطة
6	الثقة المتبادلة والاحترام والدعم	2.57	0.71	متوسطة
3	التعاون المرتكز على التعلم	2.51	0.68	متوسطة
4	تعزيز التعلم المهني	2.51	0.65	متوسطة
1	الرؤية والقيم المشتركة	2.46	0.69	متوسطة
8	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	2.43	0.73	متوسطة
5	الانفتاح والشراكات	2.38	0.66	متوسطة
7	تحسين الموارد والهياكل	2.34	0.63	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.48	0.55	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4-2) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.48) وانحراف معياري مقداره (0.55) وهذا يدل على أن مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المسؤولية الجماعية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.60)، ويليه مجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم، يليه مجال التعاون المرتكز على التعلم، ويليه مجال تعزيز التعلم المهني. ويليه مجال الرؤية والقيم المشتركة، ومن ثم مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية، و ثم مجال الانفتاح والشراكات، ويليه مجال تحسين الموارد والهياكل.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الرؤية والقيم المشتركة والجدول (3.4) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرؤية والقيم المشتركة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	تركز رؤية المدرسة على جودة التعلم لجميع الطلبة.	2.62	0.98	متوسطة
5	تطور المدرسة رؤيتها بما يتفق مع المستجدات التربوية.	2.60	0.94	متوسطة
6	تتخذ المدرسة القرارات التي توائم القيم المدرسية.	2.56	0.92	متوسطة
4	يلتزم جميع العاملين بالمدرسة بالرؤية المشتركة.	2.51	0.95	متوسطة
2	نشترك في نقاشات حول تعلم الطلبة	2.44	0.85	متوسطة
1	نشترك في صياغة رؤية المدرسة.	2.07	0.89	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.46	0.69	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الرؤية والقيم المشتركة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.46) وانحراف معياري (0.69) وهذا يدل على أن مجال الرؤية والقيم المشتركة جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تركز رؤية المدرسة على جودة التعلم لجميع الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (2.62)، ويلبها فقرة "تطور المدرسة رؤيتها بما يتفق مع المستجدات التربوية" بمتوسط

حسابي (2.60). وحصلت الفقرة "نشارك في صياغة رؤية المدرسة" على أقل متوسط حسابي (2.07)، يليها الفقرة "نشارك في نقاشات حول تعلم الطلبة" بمتوسط حسابي (2.44).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المسؤولية الجماعية. والجدول رقم (4.4) يظهر نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعينة.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المسؤولية الجماعية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	نشعر بمسؤوليات التدريس المشتركة	2.73	0.83	متوسطة
1	نشعر بالمسؤولية المشتركة على مستوى المدرسة.	2.68	0.88	متوسطة
3	تدور نقاشاتنا الجماعية في المدرسة حول قضايا التعليم	2.66	0.90	متوسطة
4	تستند المجموعات إلى البيانات للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بتقديم الطلبة.	2.49	0.78	متوسطة
5	نتحمل مسؤولية تحليل بيانات تقييم الطلبة	2.44	0.86	متوسطة
الدرجة الكلية				متوسطة
		2.60	0.64	

يلاحظ من الجدول (4.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المسؤولية الجماعية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.60) وانحراف معياري مقداره (0.647) وهذا يدل على أن مجال المسؤولية الجماعية جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "نشعر بمسؤوليات التدريس المشتركة" على أعلى متوسط حسابي (2.73)، ويليهما فقرة "نشعر بالمسؤولية المشتركة على مستوى المدرسة" بمتوسط حسابي (2.68). وحصلت

الفقرة " تتحمل مسؤولية تحليل بيانات تقييم الطلبة " على أقل متوسط حسابي (2.44)، يليها الفقرة " تستند المجموعات إلى البيانات للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بتقديم الطلبة " بمتوسط حسابي (2.49).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التعاون المرتكز على التعلم. ويبين الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعاون المرتكز على التعلم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	يلتزم المعلمون بالمدرسة بمبدأ استمرارية التعلم.	2.66	0.95	متوسطة
2	نوظف نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية في المدرسة.	2.51	0.79	متوسطة
3	نشكّل فرق تعاونية في المدرسة لتحقيق الأهداف المشتركة.	2.49	0.89	متوسطة
1	ينخرط المعلمون في المشاريع على مستوى المدرسة بأكملها.	2.40	0.86	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.51	0.68	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التعاون المرتكز على التعلم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.51) وانحراف معياري مقداره (0.68) وهذا يدل على أن مجال التعاون المرتكز على التعلم جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يلتزم المعلمون بالمدرسة بمبدأ استمرارية التعلم " على أعلى متوسط حسابي (2.66)، ويليهما فقرة " نوظف نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية في المدرسة " بمتوسط حسابي

(2.51). وحصلت الفقرة " يخرط المعلمون في المشاريع على مستوى المدرسة بأكملها " على أقل متوسط حسابي (2.40)، يليها الفقرة " نشكل فرق تعاونية في المدرسة لتحقيق الأهداف المشتركة " بمتوسط حسابي (2.49).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تعزيز التعلم المهني والجدول (6.4) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفراد العينة .

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
لمجال تعزيز التعلم المهني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	نطور عملية تحديد الاحتياجات للمدرسة بأكملها.	2.67	0.82	متوسطة
5	يتم الاهتمام بنقل التعلم الجديد إلى الواقع العملي.	2.63	0.89	متوسطة
8	يركز التطوير المهني للمعلمين على التعليم والتعلم.	2.58	0.92	متوسطة
7	يخضع المعلمين لدورات تدريبية استناداً إلى السجل التدريبي للمعلم.	2.57	0.88	متوسطة
1	نحدد الاحتياجات باستمرار.	2.56	0.93	متوسطة
4	يتم التخطيط لمجموعة من الفرص لتمكين المعلمين من التعلم لنقل التعلم الجديد إلى الممارسة.	2.48	0.87	متوسطة
3	يتم تحديد احتياجات التعلم المهني للمعلمين والموظفين بشكل كامل.	2.36	0.85	متوسطة
6	تتوفر وحدة خاصة مسؤوليتها التطوير المهني المستمر.	2.28	0.91	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.51	0.65	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تعزيز التعلم المهني أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.51) وانحراف معياري مقداره (0.65) وهذا يدل على أن مجال تعزيز التعلم المهني جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **نطور عملية تحديد الاحتياجات للمدرسة بأكملها** " على أعلى متوسط حسابي (2.67)، ويليهما فقرة " **يتم الاهتمام بنقل التعلم الجديد إلى الواقع العملي** " بمتوسط حسابي (2.63). وحصلت الفقرة " **تتوفر وحدة خاصة مسؤوليتها التطوير المهني المستمر** " على أقل متوسط حسابي (2.28). يليها الفقرة " **يتم تحديد احتياجات التعلم المهني للمعلمين والموظفين بشكل كامل** " بمتوسط حسابي (2.36).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الانفتاح والشراكات والجدول (7.4) يظهر النتائج.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الانفتاح والشراكات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	تتزايد فرص المشاركة في الأنشطة والشراكات الخارجية لدى المعلمين.	2.52	0.85	متوسطة
5	تهتم المدرسة ببناء روابط مع مدارس ومؤسسات خارجية ذات قيمة ومنتجة.	2.51	0.91	متوسطة
2	يعتبر المعلمون المصادر الخارجية لتبادل الأفكار والاستراتيجيات ذات قيمة.	2.40	0.81	متوسطة
4	يهتم المعلمون بالنظر إلى ما هو أبعد من المدرسة لإنتاج وتوليد معارف وأفكار جديدة تساعد في العملية التدريسية.	2.38	0.88	متوسطة

متوسطة	0.87	2.11	يهتم المعلمون بالعمل في الأنشطة خارج المدرسة لتوليد الأفكار والاستراتيجيات	1
متوسطة	0.66	2.38	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (7.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانفتاح والشراكات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.38) وانحراف معياري مقداره (0.66) وهذا يدل على أن مجال الانفتاح والشراكات جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " *تتزايد فرص المشاركة في الأنشطة والشراكات الخارجية لدى المعلمين* " على أعلى متوسط حسابي (2.52)، يليها فقرة " *تهتم المدرسة ببناء روابط مع مدارس ومؤسسات خارجية ذات قيمة ومنتجة* " بمتوسط حسابي (2.51). وحصلت الفقرة " *يهتم المعلمون بالعمل في الأنشطة خارج المدرسة لتوليد الأفكار والاستراتيجيات* " على أقل متوسط حسابي (2.11)، يليها الفقرة " *يهتم المعلمون بالنظر إلى ما هو أبعد من المدرسة لإنتاج وتوليد معارف وأفكار جديدة تساعد في العملية التدريسية* " بمتوسط حسابي (2.38).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم والجدول (8.4) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفراد عينة الدراسة.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
لمجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	0.87	2.69	يتزايد الاحترام المتبادل بين المعلمين بزيادة الدعم المقدم.	2
متوسطة	0.90	2.66	تدعم العلاقات بين المدرسين التدقيق الصادق والمحترم للبيانات وذلك لتحسين التدريس والتعلم.	6
متوسطة	0.90	2.63	تتميز علاقات المعلمين بالانفتاح والصدق والرعاية.	4
متوسطة	0.93	2.61	يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام.	5
متوسطة	0.95	2.60	توجد ثقة واحترام بين أعضاء مجموعات التعلم المهنية.	3
متوسطة	0.91	2.44	يوجد مستوى معتدل من الثقة المتبادلة بين المعلمين على مستوى المدرسة.	1
متوسطة	0.93	2.43	يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام.	7
متوسطة	0.71	2.57	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (8.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.57) وانحراف معياري مقداره (0.71) وهذا يدل على أن مجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتزايد الاحترام المتبادل بين المعلمين بزيادة الدعم المقدم " على أعلى متوسط حسابي (2.69)، ويليهما فقرة " تدعم العلاقات بين المدرسين التدقيق الصادق والمحترم للبيانات وذلك لتحسين التدريس والتعلم " بمتوسط حسابي (2.66). وحصلت الفقرة " يتم تكريم الإنجازات

المتميّزة في المدرسة بانتظام" على أقل متوسط حسابي (2.43)، يليها الفقرة " يوجد مستوى معتدل من الثقة المتبادلة بين المعلمين على مستوى المدرسة " بمتوسط حسابي (2.44).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تحسين الموارد والهيكل والجدول (9.4) يظهر النتائج.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تحسين الموارد والهيكل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يتم تنظيم البيانات من قبل المعلمين.	2.47	0.85	متوسطة
2	يتم الاهتمام بإجراء الاتصالات لدعم تطوير مجتمعات التعلم المهنية.	2.44	0.86	متوسطة
6	تدعم وسائل التواصل لنقل المعلومات عبر المجتمع المدرسي بأسره.	2.38	0.88	متوسطة
1	يوجد أنظمة وسياسات معمول بها داخل المدرسة لدعم تطوير مجتمعات التعلم المهنية.	2.34	0.82	متوسطة
3	يتم التعامل مع قضايا الموارد والهيكلية بدقة.	2.34	0.85	متوسطة
5	يسهل التعاون بين المعلمين بسبب القرب المكاني.	2.31	0.92	متوسطة
4	تتوفر الموارد المالية للتطوير المهني.	2.17	0.93	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.3499	0.63	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تحسين الموارد والهيكل أن المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية (2.34) وانحراف معياري مقداره (0.63) وهذا يدل على أن مجال تحسين الموارد والهيكل جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **يتم تنظيم البيانات من قبل المعلمين** " على أعلى متوسط حسابي (2.47)، يليها فقرة " **يتم الاهتمام بإجراء الاتصالات لدعم تطوير مجتمعات التعلم المهنية** " بمتوسط حسابي (2.44). وحصلت الفقرة " **تتوفر الموارد المالية للتطوير المهني** " على أقل متوسط حسابي (2.17)، يليها الفقرة " **يسهل التعاون بين المعلمين بسبب القرب المكاني** " بمتوسط حسابي (2.31).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية والجدول (10.4) يظهر النتائج.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	يشجع المدير الروح القيادية بين المعلمين.	2.61	0.91	متوسطة
5	يستخدم المعلمين مصادر بيانات متعددة لاتخاذ قرارات حول التدريس والتعلم.	2.56	0.91	متوسطة
2	يُمكن للمعلمين الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.	2.38	0.85	متوسطة
3	تتاح الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير الإيجابي.	2.34	0.88	متوسطة
1	يتم اشراك المعلمين في النقاشات الخاصة بصنع قرارات تتعلق بقضايا تعليم المرحلة	2.29	0.91	متوسطة

			الأساسية.
متوسطة	0.73	2.4360	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (10.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.43) وانحراف معياري مقداره (0.73) وهذا يدل على أن مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (10.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يشجع المدير الروح القيادية بين المعلمين " على أعلى متوسط حسابي (2.61)، ويليهما فقرة " يستخدم المعلمين مصادر بيانات متعددة لاتخاذ قرارات حول التدريس والتعلم " بمتوسط حسابي (2.56). وحصلت الفقرة " يتم اشراك المعلمين في النقاشات الخاصة بصنع قرارات تتعلق بقضايا تعليم المرحلة الأساسية " على أقل متوسط حسابي (2.29). يليها الفقرة " تناح الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير الإيجابي " بمتوسط حسابي (2.34).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس والجدول (11.4) يظهر النتائج.

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	51	3.96	0.33	1.88	0.06
أنثى	127	4.06	0.34		

يتبين من خلال الجدول (11.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.88)، ومستوى الدلالة (0.06)، أي أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة "

لفحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة والجدول (12.4) يظهر النتائج الافراد العينة.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	44	4.07	0.34
من 5 - 10 سنوات	44	4.00	0.42
أكثر من 10 سنوات	90	4.03	0.31

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4):

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.095	2	0.048	0.39	0.67
داخل المجموعات	21.275	175	0.122		
المجموع	21.370	177			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.39) ومستوى الدلالة (0.67) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب لمتغير المؤهل العلمي والجدول (14.4) يظهر نتائج أفراد العينة.

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
دبلوم	29	4.00	0.27	0.54	0.58
بكالوريوس فأعلى	149	4.04	0.36		

يتبين من خلال الجدول (14.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.54)، ومستوى الدلالة (0.58) أي أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب لمتغير المؤهل العلمي والجدول (15.5) يظهر نتائج أفراد العينة.

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الرؤية المشتركة	ذكر	51	2.44	0.63	0.23	0.81
	أنثى	127	2.47	0.71		
المسؤولية الجماعية	ذكر	51	2.50	0.64	1.23	0.22
	أنثى	127	2.63	0.64		
التعاون المرتكز على التعلم	ذكر	51	2.50	0.66	0.14	0.88
	أنثى	127	2.52	0.69		
تعزيز التعلم	ذكر	51	2.38	0.60	1.73	0.084

		0.67	2.57	127	أنثى	المهني
0.29	1.04	0.675	2.30	51	ذكر	الانفتاح والشراكات
		0.66	2.41	127	أنثى	
0.15	1.44	0.68	2.45	51	ذكر	الثقة المتبادلة والاحترام والدعم
		0.71	2.62	127	أنثى	
0.33	0.96	0.59	2.27	51	ذكر	تحسين الموارد والهيكل
		0.65	2.37	127	أنثى	
0.38	0.86	0.74	2.36	51	ذكر	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية
		0.72	2.46	127	أنثى	
0.20	1.26	0.52	2.39	51	ذكر	الدرجة الكلية
		0.55	2.51	127	أنثى	

يتبين من خلال الجدول (15.5) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.26)، ومستوى الدلالة (0.20) أي أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة "

لفحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة والجدول (16.4) يظهر نتائج أفراد العينة.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.64	2.42	44	أقل من 5 سنوات	الرؤية والقيم المشتركة
0.74	2.39	44	من 5- 10 سنوات	
0.68	2.52	90	أكثر من 10 سنوات	
0.56	2.65	44	أقل من 5 سنوات	المسؤولية الجماعية
0.65	2.49	44	من 5- 10 سنوات	
0.68	2.62	90	أكثر من 10 سنوات	
0.68	2.48	44	أقل من 5 سنوات	التعاون المرتكز على التعلم
0.66	2.38	44	من 5- 10 سنوات	
0.69	2.60	90	أكثر من 10 سنوات	
0.57	2.55	44	أقل من 5 سنوات	تعزيز المهني التعلم
0.73	2.41	44	من 5- 10 سنوات	
0.66	2.54	90	أكثر من 10 سنوات	
0.55	2.41	44	أقل من 5 سنوات	الانفتاح والشراكات
0.65	2.26	44	من 5- 10 سنوات	
0.72	2.42	90	أكثر من 10 سنوات	
0.62	2.57	44	أقل من 5 سنوات	الثقة المتبادلة

0.74	2.56	44	من 5- 10 سنوات	والاحترام والدعم
0.74	2.58	90	أكثر من 10 سنوات	
0.53	2.40	44	أقل من 5 سنوات	تحسين الموارد والهيكل
0.55	2.23	44	من 5- 10 سنوات	
0.71	2.37	90	أكثر من 10 سنوات	
0.58	2.68	44	أقل من 5 سنوات	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية
0.71	2.24	44	من 5- 10 سنوات	
0.77	2.40	90	أكثر من 10 سنوات	
0.41	2.52	44	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.57	2.37	44	من 5- 10 سنوات	
0.59	2.50	90	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ظاهرية في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (17.4):

جدول(17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية والقيم المشتركة	بين المجموعات	0.65	2	0.32	0.68	0.50
	داخل	83.73	175	0.47		

					المجموعات	
			177	84.39	المجموع	
0.44	0.80	0.33	2	0.67	بين المجموعات	المسؤولية الجماعية
		0.42	175	73.64	داخل المجموعات	
			177	74.32	المجموع	
0.20	1.58	0.74	2	1.48	بين المجموعات	التعاون المرتكز على التعلم
		0.47	175	82.33	داخل المجموعات	
			177	83.82	المجموع	
0.49	0.70	0.30	2	0.61	بين المجموعات	تعزيز المهني التعلم
		0.43	175	76.24	داخل المجموعات	
			177	76.85	المجموع	
0.41	0.88	0.39	2	0.78	بين المجموعات	الانفتاح والشراكات
		0.44	175	77.96	داخل المجموعات	
			177	78.75	المجموع	

0.99	0.00	0.00	2	0.00	بين المجموعات	الثقة المتبادلة والاحترام والدعم
		0.51	175	90.14	داخل المجموعات	
			177	90.15	المجموع	
0.37	0.99	0.40	2	0.80	بين المجموعات	تحسين الموارد والهياكل
		0.40	175	71.02	داخل المجموعات	
			177	71.83	المجموع	
0.01	4.34	2.24	2	4.49	بين المجموعات	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية
		0.51	175	90.63	داخل المجموعات	
			177	95.13	المجموع	
0.36	1.00	0.30	2	0.61	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.30	175	53.23	داخل المجموعات	
			177	53.85	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.0) ومستوى الدلالة (0.36) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال القيادة

التشاركية لتطوير مجتمعات التعليم المهنية. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والجدول (18.4) يبين نتائج أفراد العينة وهي كمايلي:

الجدول (18.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.00
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.03
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.00
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.20
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.03
	من 5- 10 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.20

وكانت الفروق بين أقل من 5 سنوات ومن 5-10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات، وبين أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب لمتغير المؤهل العلمي والجدول (19.4) يبين نتائج أفراد العينة.

جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الرؤية المشتركة	دبلوم	29	2.60	0.69	1.21	0.22
	بكالوريوس فأعلى	149	2.43	0.68		
المسؤولية الجماعية	دبلوم	29	2.63	0.68	0.31	0.75
	بكالوريوس فأعلى	149	2.59	0.64		
التعاون على التعلم	دبلوم	29	2.49	0.67	0.21	0.82
	بكالوريوس فأعلى	149	2.52	0.69		
تعزيز المهني	دبلوم	29	2.50	0.69	0.11	0.91
	بكالوريوس فأعلى	149	2.51	0.65		
الانفتاح والشراكات	دبلوم	29	2.33	0.62	0.46	0.64
	بكالوريوس فأعلى	149	2.39	0.67		
الثقة والاحترام والدعم	دبلوم	29	2.60	0.76	0.19	0.84
	بكالوريوس فأعلى	149	2.57	0.70		

0.752	0.316	0.65	2.38	29	دبلوم	تحسين الموارد والهيكل
		0.63	2.34	149	بكالوريوس فأعلى	
0.65	0.45	0.76	2.37	29	دبلوم	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية
		0.72	2.44	149	بكالوريوس فأعلى	
0.87	0.15	0.54	2.49	29	دبلوم	الدرجة الكلية
		0.55	2.47	149	بكالوريوس فأعلى	

يتبين من خلال الجدول (19.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.15)، ومستوى الدلالة (0.87)، أي أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية التالية:

لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل.

لفحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والجدول (20.4) يظهر النتائج.

جدول (20.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

المتغيرات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي	الرؤية والقيم المشتركة	0.71
	المسؤولية الجماعية	0.27
	التعاون المرتكز على التعلم	0.05
	تعزيز التعلم المهني	0.01
	الانفتاح والشراكات	0.55
	الثقة المتبادلة والاحترام والدعم	0.30
	تحسين الموارد والهيكل	0.53
	القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	0.21
	الدرجة الكلية لمجتمعات التعلم المهنية	0.18

يتبين من خلال الجدول (20.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.10)، ومستوى الدلالة (0.18)، أي أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل. وكذلك للمجالات ما عدا مجال تعزيز التعلم المهني حيث تبين وجود علاقة طردية مع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي.

تحليل المقابلة:

حللت الباحثة المقابلات التي أجريت مع عشرين معلماً ومعلمة تحليلاً ثماتياً (Thematic) موضوعياً واستخرجت الباحثة الموضوعات الآتية :

أولاً: المشاركة في الأبحاث الإجرائية :

أشار (5) معلمين أي ما نسبته (25%) بأنهم يقومون في أبحاث إجرائية تشاركية، وأن (15) من المعلمين أي نسبته (75%) لا يقومون بعمل هذا لأبحاث. حيث تبين أن معلمين اثنين تشاركا في تحديد مشكلة الدراسة بينما تشارك ثلاثة معلمين في وضع خطة علاجية للطلبة حيث تناولت الخطة حل مشكلة صعوبة التعلم لدى الطلبة .

اقتباسات من أقوال المعلمين :

المعلم /الأول: هل تشاركت مع زملائك في المدرسة في الأبحاث الإجرائية ؟
نعم تشاركت في بحث إجرائي مع زملائي في بحث مشكلة ضعف القراءة .
كيف؟ من خلال ملاحظة المشكلة وجمع المعلومات ومن ثم التشاور بيننا ووضع خطة للعلاج .

المعلم /الخامس :هل تشاركت مع زملائك في المدرسة في الأبحاث الإجرائية ؟

نعم :لقد تشاركت

كيف ؟تم من خلال تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة من خلال عمل اختبار تشخيصي ورصد لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة ومن ثم أعداد خطة تطوير للطالبات

المعلمة الرابعة عشر: هل تشاركت مع زملائك في المدرسة في الأبحاث الإجرائية ؟وكيف؟من خلال جمع البيانات عن المشكلة، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة ومن ثم وضع خطة للعلاج

ثانياً: الدافع لإجراء الأبحاث الإجرائية.

بين (8) معلمين أي بنسبة (40%) بأن الدافع وراء إجراء الأبحاث التشاركية هو حل مشكلات يواجهها الطلبة مثل التفاعل الصفّي ومشكلة التحصيل.

بينما أشار (5) معلمين أي بنسبة (25%) أن الدافع من وراء إجراء الأبحاث التشاركية هو تحسين مستوى الطلبة. في حين أشار معلم واحد أي بنسبة (5%) أن الدافع هو تنمية حب

الوطن لدى الطلبة. وأشار معلمين أي بنسبة (10%) أن الدافع هو الاستفادة من خبرات الآخرين، بينما أشار (6) معلمون أي بنسبة (30%) أن الدافع هو دراسة سلوك الطلبة.
اقتباسات من أقوال المعلمين:

المعلم الأول: ما الذي يدفعك لإجراء الأبحاث الإجرائية؟
ملاحظة وجود مشكلة لدى الطلبة تحتاج لتكاتف جهود مجموعة من المعلمين لحل تلك المشكلة.

المعلم التاسع: ما الذي يدفعك لإجراء الأبحاث الإجرائية؟
تبادل وجهات النظر والخبرات بين المعلمين حول موضوعات تربية تهم الطالب والمنهاج

المعلم/ة التاسع عشر: ما الذي يدفعك لإجراء الأبحاث الإجرائية؟
من أجل تنمية حب الوطن لدى الطلبة من خلال غرس القيم الوطنية

ثالثاً: الأبحاث الإجرائية التشاركية من وجهة نظر المعلمين
أشار (14) من المعلمين أي ما نسبة (70%) من المعلمين إلى أن الأبحاث الإجرائية مفيدة للمعلم والطالب وأن الباقي من المعلمين وجد أنها تخفف عن المعلم وتوفر الوقت والجهد.

اقتباسات من أقوال المعلمين:

المعلم/ة الأول : ما رأيك في الأبحاث الإجرائية التشاركية؟
أرى أنها مفيدة في مجال عملي حيث تساعد على تبادل وجهات النظر والتي تفيد في توليد أفكار جديدة .

المعلم /ة الخامس: ما رأيك في الأبحاث الإجرائية التشاركية؟
تساعد على الاتفاق على نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة وبث روح التعاون بين المعلمين
المعلم /ة العشرون: ما رأيك في الأبحاث الإجرائية التشاركية؟

يعتبر هذا النوع من الأبحاث مجدية وتساعد على حل المشكلات في البيئة المدرسية.

رابعاً: أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية تشاركية

أشار (17) من المعلمين أي ما نسبة (85%) من المعلمين إلى أن الوقت هو من أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في عمل أبحاث تشاركي وأشار باقي المعلمين إلى ضغط

البرنامج المدرسي ، وأنها تحتاج إلى مجهود وطبيعة المادة الدراسية من الصعوبات التي تواجه المعلم في عمل الأبحاث الإجرائية.

اقتباسات من آراء المعلمين :

المعلم/ة الثاني: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية تشاركية؟. من ابرز الصعوبات هو ضيق الوقت ، وعدم توفر المصادر التي تساعد على توفر المعلومات.

المعلم /ة السابع: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية تشاركية؟. من الصعوبات التي تواجهني ضغط البرنامج المدرسي الذي لا يتيح لي أن أعمل مثل هذه الأبحاث وتعارض الحصص بين المعلمين.

المعلم/ة الثامن عشر: ما لصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية؟ من أهم الصعوبات وقت المعلم وان هذا النوع يحتاج إلى مجهود لإنجاز البحوث والوقت لا يساعد على إجراء هذه البحوث

تحليل مقابلة المعلمين حول مجتمعات التعلم المهنية:

قامت الباحثة بتحليل المقابلات التي أجرتها مع معلمي المرحلة الأساسية وعددهم (20) معلماً ومعلمة تحليلاً ثيماتياً (Thematic)، وذلك بتفريغ المقابلات والقراءة المتمعنة لها ،وعليه خرجت الباحثة بالتحليل للموضوعات التالي :

أولاً: وجود رؤية مشتركة في المدرسة:

أشار (20) معلماً ومعلمة أي بنسبة(100%) إلى وجود رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة، حيث يجلس المعلمون معا ويتواصلون ويناقشون أهداف المدرسة.

اقتباسات من أقوال بعض المعلمين:

المعلم/ة الثاني: هل لديكم رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة؟

نعم يوجد رؤية وأهداف مشتركة حيث تهدف إلى إيجاد منتج تعليمي عالي الجودة ، وبيئة تربوية مشوقة وإيجاد جيل مبدع.

المعلم /ة العاشر: هل لديكم رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة ؟
أكد يوجد رؤية وأهداف مشتركة أنشاء جيل مبدع وملتزم بدينه محباً لوطنه، ومشاركة مجتمعية فاعلة .

المعلم /ة السابع عشر: هل لديكم رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة؟
تسعى إلى أيجاد جيل منتمي إلى دينه ووطنه، وجيل مفكر ومبدع يتحمل المسؤولية .

ثانياً: مجالات العمل التشاركية:

أشار (12) معلماً ومعلمة أي ما نسبة (60%) أنهم يعملون معاً في لجان مدرسية، وأشار (4) معلمين أي ما نسبة (20%) يعملون معاً في حل المشكلات التي تواجه الطلبة داخل المدرسة. وأشار (5) معلمين أثنين أي ما نسبة (25%) أنهم يعملون معاً في وضع الخطط المدرسية، وأشار معلمين أي بنسبة (10%) أنهم يعملون معاً ضمن مبادرات .

اقتباسات من أقوال المعلمين :

المعلم/ة الأول: ما هي الحالات التي تعملون فيها معاً كزملاء في المدرسة؟
نعمل في المدرسة معاً من خلال اللجان المدرسة سواء اللجان الثقافية أو الإذاعة المدرسية ولجان وضع الخطط المدرسية .

المعلم/ة التاسع: ما هي الحالات التي تعملون فيها معاً كزملاء في المدرسة ؟
من خلال التعاون معاً في حل المشكلات التي تواجه الطلبة داخل المدرسة سواء كانت تعليمية أو مشكلات سلوكية

المعلم /ة الثالث عشر: ما هي الحالات التي تعملون بها معاً كزملاء في المدرسة ؟
من خلال العمل ضمن لجان مدرسية ، ووضع أوراق عمل مشتركة معاً ، ومناقشة مواضيع تهتم الطالب.

ثالثاً: البواعث وراء العمل التشاركي:

أشار (17) معلماً ومعلمة أي بنسبة (85%) بأنه يتم تشجيعهم على العمل التشاركي وتقديم لهم كل ما يلزم للعمل معا من قبل إدارة المدرسة، وأشار (3) معلمين أي ما نسبة (15%) بعدم حصولهم على تشجيع للعمل التشاركي ولا يتم دعمهم من قبل إدارة المدرسة.

المعلم /ة الثاني: إلى أي مدى يتم تشجيعكم على العمل التشاركي في المدرسة؟
إلى أوسع مدى من خلال توفير الحوافز للعمل التشاركي .

المعلم /ة السادس: إلى أي مدى يتم تشجيعكم على العمل التشاركي في المدرسة ؟
لا يوجد تشجيع على العمل التشاركي في مدرستي .

المعلم/ة الحادي عشر: إلى أي مدى يتم تشجيعكم على العمل التشاركي في المدرسة؟

يتم في مدرستي تشجيع على العمل معا بشكل كبير وتوفير كل مايلزم للعمل سوياً

رابعاً: سبل بناء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين:

أشار (7) معلمين أي بنسبة (35%) أنهم يحتاجون للدعم المادي لبناء مجتمعات تعلم مهني كي يتمكنوا من تنفيذ الأنشطة والبرامج التي يخططونها معا، بينما أشار (6) معلمين أي بنسبة (30%) أنهم يحتاجون لعقد دورات تدريبية مشتركة تساعد على العمل التشاركي وتخطيط مشاريع مشتركة وتنفيذها، بينما نجد أن الباقيين كانوا بحاجة إلى توفير الوقت والحوافز وتخفيف الأعباء

اقتباسات من أقوال المعلمين :

المعلم /ة الأول: برأيك كيف يمكن مساعدة المعلمين على بناء مجتمع تعليمي ؟
يمكن من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين و توجيه المعلمين نحو العمل التعاوني

المعلم /ة الثامن : برأيك كيف يمكن مساعدة المعلمين على بناء مجتمع تعليمي ؟
عقد دورات تدريب للمعلمين وجود قدوة وتقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين داخل المدرسة

المعلم / ة السابع عشر : برأيك كيف يمكن مساعدة المعلمين على بناء مجتمع تعليمي ؟
عقد دورات تدريبية حول عمل الأبحاث، التعاون الفعال بين المعلمين، تقديم الدعم المادي
وتوفير الوسائل والأدوات اللازمة

ثانياً: نتائج تحليل مقابلات المعلمين والمعلمات:

قامت الباحثة بمقابلة (20) معلماً ومعلمة، حيث تضمنت المقابلة النقاط الآتية:

السؤال الأول: هل تشارك في بحوث إجرائية تشاركية:

أشار (5) معلمي أي ما نسبة (25%) يشتركون في أبحاث إجرائية تشاركية، وأن (15) من المعلمين أي نسبة (75%) لا يقومون بالمشاركة في هذه الأبحاث. حيث تبين أن معلمان تشاركا في تحديد مشكلة الدراسة، بينما تشارك ثلاثة معلمي في وضع خطة علاجية للطلبة حيث تناولت الخطة حل مشكلة صعوبة التعلم لدى الطلبة.

حيث قال المعلم الأول [نعم شاركت في بحث إجرائي مع زملائي في بحث مشكلة ضعف القراءة، وذلك من خلال ملاحظة المشكلة وجمع المعلومات ومن ثم التشاور بيننا ووضع خطة للعلاج]. وقال المعلم الخامس [لقد تشاركت أنا ومجموعة من المعلمين في بحث إجرائي تشاركي، وقمنا بتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة من خلال عمل اختبار تشخيصي ورصد لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة ومن ثم إعداد خطة لتطوي الطلبة]. بينما قال المعلم الرابع عشر [تشاركت مع زملائي في المدرسة في الأبحاث الإجرائية؟ من خلال جمع البيانات عن المشكلة، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، ومن ثم وضع خطة للعلاج].

السؤال الثاني: ما الدافع لإجراء الأبحاث الإجرائية:

بيّن (8) معلمي أي بنسبة (40%) بأن الدافع وراء إجراء الأبحاث التشاركية هو حل مشكلات صفية يواجهها المعلم والمعلمة مثل التفاعل الصفّي للطلاب ومشكلة التحصيل لدى الطلبة، بينما أشار (5) معلمي أي بنسبة (25%) أن الدافع من وراء إجراء الأبحاث التشاركية هو تحسين مستوى الطلبة. في حين أشار معلم واحد أي بنسبة (5%) أن الدافع هو تنمية حب الوطن لدى الطلبة. وأشار (معلمين) أي بنسبة (10%) أن الدافع هو الاستفادة من خبرات الآخرين، بينما أشار (6) معلم ومعلمة أي بنسبة (30%) أن الدافع هو دراسة سلوك الطلبة.

حيث أجاب المعلم التاسع عن السؤال بقوله [تبادل وجهات النظر والخبرات بين المعلمين والمعلمات حول موضوعات تربوية تهّم الطالب والمنهاج]. وأجاب المعلم الخامس عشر [

تحسين مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي]. وأجاب المعلم التاسع عشر [من أجل تنمية حب الوطن لدى الطلبة من خلال غرس القيم الوطنية].

السؤال الثالث: ما أهمية الأبحاث الإجرائية التشاركية من وجهة نظر المعلمين؟ أشار (14) من المعلمين أي ما نسبة (70%) من المعلمين والمعلمات يرون أن الأبحاث الإجرائية مفيدة للمعلم والطالب وأن (6) من المعلمين والمعلمات أي ما نسبة (30 %) وجد أنها تخفف عن المعلم والمعلمة وتوفر الوقت والجهد. حيث أجاب المعلمة الأولى بقوله [أرى أنها مفيدة في مجال عملي حيث تساعد على تبادل وجهات النظر والتي تفيد في توليد أفكار جديدة]. وأجاب المعلمة الخامسة بقوله [تساعد على الاتفاق على نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة وبث روح التعاون بين المعلمين]. أما المعلمة العشرية فأجاب بقوله [يعتبر هذا النوع من الأبحاث مجدي ويساعد على حل المشكلات في البيئة المدرسية].

السؤال الرابع: ما أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية تشاركية؟ أشار (17) من المعلمين والمعلمات أي ما نسبة (85%) منهم يرون أن الوقت هو من أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في عمل أبحاث تشارك، وأشار باقي المعلمين إلى ضغط البرنامج المدرسي، وأنها تحتاج إلى مجهود وطبيعة المادة الدراسية من الصعوبات التي تواجه المعلم في عمل الأبحاث الإجرائية.

حيث أجاب المعلمة الثانية بقوله [أبرز الصعوبات هي ضيق الوقت، وعدم توفر المصادر التي تساعد على توفر المعلومات]. بينما أجاب المعلمة السابعة بقوله [من الصعوبات التي تواجهني ضغط البرنامج المدرسي الذي لا يتيح لي أن أعمل مثل هذه الأبحاث وتعارض الحصص بين المعلمين]. وأجاب المعلمة الثامنة عشر [من أهم الصعوبات: وقت المعلم وأن هذا النوع يحتاج إلى مجهود لإنجاز البحوث، والوقت لا يساعد على إجراء هذه البحوث].

وتتفق نتيجة المقابلة مع تقديرات أفراد عينة الدراسة حول أهمية البحث الإجرائي التشاركي في علاج المشكلات الصفية المختلفة، وكذلك حول اشتراكهم في النقاشات حول المشكلات الصفية، والمشاركة بالخبرات السابقة مع الزملاء في المدرسة، وجمع البيانات عن المشكلات الصفية التي تواجه المعلمين بالتشارك، وأنه يتم تطوير بدائل وحلول مقترحة للمشكلات الصفية من خلال وضع خطط للبحث الإجرائي وتنفيذها والتوصل إلى طرق العلاج والتوصيات المقترحة.

تحليل الوثائق (الأبحاث الإجرائية التشاركية)

قامت الباحثة بتحليل عدداً من الأبحاث الإجرائية التشاركية كما يلي:

البحث الأول	البحث الثاني	البحث الثالث	البحث الرابع	
مشكلة البحث	مشكلة البحث	مشكلة البحث	مشكلة البحث	مشكلة البحث
صعوبات التعلم لدى الطالبات، حيث تكونت مشكلة البحث بين معلمات المبحث من خلال ملاحظة وجود صعوبة في مهارتي القراءة والكتابة	مشكلة البحث هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين المدير والمعلمين في مدرسة ذكور الرازي الأساسية تكونت مشكلة الأبحاث بين عدد من المعلمين التعرف على طبيعة العلاقة بين المدير والمعلم .	حيث تمثلت مشكلة البحث تدني مستويات التحصيل لدى طلبة الصف الرابع في الاختبارات تكونت مشكلة البحث بين المعلمة والمرشدة النفسية في المدرسة تكونت مشكلة البحث بين طلبة المرحلة الأساسي تكونت مشكلة البحث بين طلبة المرحلة الأساسي	مشكلة تدني القراءة سعت هذه الدراسة إلى التشجيع على قراءة الكتب ونشرها بين الطالبات لدى طلبة المرحلة الأساسي تكونت مشكلة البحث بين معلمات المدرسة	مشكلة البحث
الإجراءات (المعالجة)	الإجراءات (المعالجة)	الإجراءات (المعالجة)	الإجراءات (المعالجة)	الإجراءات (المعالجة)
في البداية تم ملاحظة صعوبة في مهارة القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الثاني الأساسي تم رصد أسماء الطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم ، في ربط بين الحروف	الإطلاع على دراسات سابقة تخص الموضوع ، وضع الإطار النظري لهذه الدراسة،ومن ثم إجراء مقابلات مع المدير	لاحظت معلمة المساق أن الطالبات يشعرن بنوع من القلق والخوف من الاختبار حيث تمت ملاحظة الطالبات في الأعمال الصفية	الترويج للفكرة في المدرسة، من ثم جمع الكتب ، تخصيص مكان للمكتبة داخل الصف وبعده عمل مكتبة متنقلة بين الصفوف	الإجراءات (المعالجة)

<p>مرافق وفي المدرسة المختلفة . دراسة الفكرة من حيث التكلفة وآلية التنفيذ والتسويق وعرضها على الجميع اختيار كتب متنوعة ومشوقة تخدم كافة المباحث . عمل برنامج داخل المدرسة لزيارة الصفوف بشكل دوري</p>	<p>و أوراق العمل , عقد لقاءات مع أولياء أمور الطلبة لمناقشة القضية</p>	<p>والمعلمين وذلك من خلال أيجاد الاتصال والتواصل بين المعلمين والداراة وكذلك أشراك المعلمين في صنع القرارات والاحترام المتبادل وتكريم جهودهم</p>	<p>وطريقة لفظها وربط الحروف مع بعضها البعض لتكوين كلمة,و الخلط بين الحروف ,وجود أخطاء في التهجي ,ومن ثم رصد هذه الصعوبات والعمل على علاجها من خلال الإجراءات الآتية : الإجراءات : من خلال عمل اختبار تشخيصي شفهي وكتابي لطالبات لتحديد صعوبات التعلم. وذلك من خلال عمل اختبار شفهي لقراءة الحروف والمقاطع , واختبار لكتابة الحروف والمقاطع استخدام استراتيجيات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة لدى الطالبات . ومن ثم عمل وسائل تعليمية تفاعلية للقضاء على هذه الصعوبات , واستخدام الصلصال</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			و قطع الليجو	
			الاختبار الملاحظة	الأدوات المستخدمة
النتائج	إتقان القراءة وكتابة الحروف من قبل جميع لطالبات المستهدفات إتقان قراءة وكتابة المقاطع، قدرة الطالبات على التعبير الشفوي على صورة معطاة	حققت الدراسة الهدف الذي سعت من اجله وهي أيجاد علاقة أخوة وزمالة وصدقة بين المعلمين أي علاقة أسرية اجتماعية متميزة	سأهمت في تحسين ممارسة المعلمين نحو علاج الصعوبات التي تواجههم في المرحلة الأساسية ومن ثم تحسن تعلم الطلبة واستخدام كافة الطرق والأساليب التي ساعدت على تحقق الهدف	
ترغيب الطلبة في عملية القراءة	بعد تدوين الملاحظات و التحدث إلى أولياء الأمور ساهمت هذا البحث من خلال تحسين عملية القراءة وتحسين مستوى تحصيل الطلبة	سعت إلى تحقيقه قديم بصورة جيد حيث خف القلق من الاختبار في هذه المرحلة ليتمكن طلبة من القوم نحو الاختبارات في المراحل العمرية المتقدمة دون خوف	سأهمت هذه الدراسة الى توفر الانسجام والتوافق بين المعلمين والتفاهم والتعاون وانعكاس أثره على البيئة المدرسية	
	نجد أنها ساهمت في تحسين ممارسة المعلم والمتعلم والتخفيف من القلق والتوتر لدى			

	الطلبة من الاختبار واعتباره مجرد ورقة .			
			معلمات الصف وعددهن (2)	المشاركة

يظهر من تحليل الأبحاث الإجرائية التشاركية أن عدد الأبحاث الإجرائية التشاركية قليل حيث لم يتجاوز الخمسة أبحاث، وأن هذه الأبحاث تفاوتت في مشكلة البحث فمنها ما يتعلق بصعوبات التعلم مثل القراءة والتمييز بين الحروف، ومنها ما كان لدراسة العلاقة بين المدير والمعلمين والمعلمين معاً، ومنها ما يتعلق بدراسة تدني مستوى تحصيل الطلبة، ونشر فكرة القراءة في المدرسة. ووظفت الدراسات جملة من الأدوات تمثلت في الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة. وتباينت طريقة المعالجة للمشكلة فمنها طريقة اللعب، والتمثيل، والألعاب التعليمية. ومن خلال استخدام بعض الاستراتيجيات مثل..استراتيجية حل المشكلات والتعلم النشط..... كذلك من خلال تعزيز العلاقات داخل المدرسة من خلال الاحترام وإيجاد الثقة بين المعلمين والمدير والمعلمين معاً، وكذلك إشراك المعلمين في صنع القرارات من خلال زيارات العمل والزيارات الاجتماعية، وتعزيز القراءة، والشراكة مع الأهل.

وأما نتائج الدراسات فأظهرت أن هنالك تحسناً في تحصيل الطلبة وتفاعلهم وتعلمهم، وزيادة في مشاركة المعلمين. مما يظهر أهمية الأبحاث التشاركية في المساعدة في حل المشكلات التي يواجهها المعلمون في الصفوف والمدرسة.

وحول عملية التشارك بينت نتائج تحليل الوثائق أن هنالك مشاركة فعلية في عمل الأبحاث الإجرائية لدى (15) معلماً حيث عمل المعلمون معاً .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات:

يعرض في الفصل الخامس النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة هذه النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة، كما وتقدم الدراسة في النتائج التي توصلت إليها مجموعة من التوصيات والمقترحات بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية.

5.1 نتائج الدراسة:

تستعرض الباحثة مناقشة نتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلة الدراسة كآآتي:

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

حيث نصَّ السؤال الأول على: ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل؟ وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد مستوى الموافقة على كل فقرة من فقرات استبانة البحث الإجرائي.

وكشفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال التي يبينها جدول (4.1) أن تقديرات المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسية (1 - 4) لممارساتهم للبحث الإجرائي التشاركي كانت عالية لجميع الممارسات، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (4.33) لممارسة (أناقش مع زملائي حول المشكلات الصفية)، وبلغ أدنى متوسط حسابي (3.79) لممارسة (أتواصل مع زملائي من خارج المدرسة للمساعدة في حل المشكلة البحثية)، وكلاهما - الممارسة الأعلى والأدنى - كانتا بدرجة عالية.

وتشير النتائج إلى أن ممارسة المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4) كانت عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (4.0385) وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات يدركون

أهمية البحث الإجرائي التشاركي في تطوير العملية التعليمية، وأنهم يلجأون إلى التشارك مع الأطراف ذات العلاقة (الزملاء - أولياء الأمور - الإدارة المدرسية - الطلاب) للعمل على حل المشكلات التعليمية التي تواجههم أثناء التدريس. وتوحي النتائج كذلك باعتماد المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4) على البحث الإجرائي التشاركي في مناقشة المشكلات الصفية وسبل حلها، وإشراك المعلمين وذوي العلاقة في تحليل النتائج وتفسيرها.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود قناعة لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية البحث الإجرائي التشاركي في تمكين المعلمين والمعلمات من تحسين ممارساتهم التعليمية، وإحداث تغيير ذو معنى ودائم في تعلم الطلاب من خلاله، وأنه يعمل على زيادة وتحسين التواصل مع العديد من الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، والكشف عن الاستراتيجيات التدريسية الأنسب للمواقف التعليمية المختلفة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (الفراجي، 2008).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو إجراء البحوث الإجرائية، ومستوى الدافعية لدى المعلمين نحو إجراء هذه البحوث، وكذلك خبراتهم البحثية في هذا المجال، وإلى طبيعة البحث الإجرائي القائمة على اختيار المشكلة أولاً والنابعة من الميدان التربوي، وبالتالي فإن جميع أفراد العينة لديهم نفس الشعور بالمشكلات التربوية التي يواجهونها أثناء عملهم في الميدان. وكذلك كون البحث الإجرائي التشاركي من الأساليب الجديدة والحديثة بالنسبة للمعلمين، وهذا ولّد لدى المعلمين والمعلمات قناعات بجدوى هذا الأسلوب في علاج المشكلات التربوية المستجدة في المدرسة أو الغرفة الصفية.

وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام مديريات التربية والتعليم بتدريب العاملين فيها من المعلمين والمعلمات على مهارات البحث الإجرائي التشاركي، وتتيح لهم أوقات للقيام بالبحث الإجرائي، وتوفير المصادر والمراجع اللازمة لعملية البحث، مما أوجد لدى بعض أفراد عينة الدراسة هذا الارتفاع في مهارات البحث الإجرائي التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو جبين، 2008) التي أشارت إلى أن البحث الإجرائي التشاركي يتيح للمعلم الفرصة لفحص أدائه كمهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها، ويعطي دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة للوصول إلى نتائج محددة، ويسهم في تطوير المعلم مهنيًا لتزاد معرفته بالتخصص وبطرائق التدريس، وهذا ما أشار إليه المعلمون والمعلمات من خلال تقديراتهم المرتفعة.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة عساف (2017) التي أشارت إلى أن درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لامتلاكهم مهارات البحث التربوي الإجرائي كانت متوسطة. وكذلك تختلف مع نتيجة دراسة الدغمي (2015) التي أشارت إلى أن درجة تمكن معلمي العلوم بمحافظة المفرق بالأردن من معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي كانت دون المقبول تربوياً. وكذلك تختلف مع دراسة عبد القادر والعمري (2015) التي أشارت إلى أن مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل في محافظة ظفار جاءت دون مستوى الاتقان (70%).

كما تم تصنيف وتحليل ما تم جمعه من بيانات وملاحظات من خلال تحليل بعض البحوث الإجرائية التشاركية، ومقابلة مجموعة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (20) معلماً ومعلمة، وكانت النتائج كالتالي:

أولاً: نتائج تحليل البحوث الإجرائية التشاركية:

قامت الباحثة بتحليل (4) أبحاث إجرائية تشاركية:

البحث الإجرائي التشاركي الأول:

تمثلت مشكلة الدراسة في صعوبات التعلم لدى الطالبات، وتم الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال اتفاق معلمات مادة اللغة العربية بوجود صعوبة في مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الثاني الأساسي.

وتم رصد أسماء الطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم، في ربط بين الحروف وطريقة لفظها وربط الحروف مع بعضها البعض لتكوين كلمة، والخلط بين الحروف، ووجود أخطاء في التهجي، ومن ثم رصد هذه الصعوبات والعمل على علاجها.

واتبعت المعلمات الإجراءات الآتية لعلاج المشكلة قيد الدراسة، حيث أعدت المعلمات اختبار تشخيصي شفهي وكتابي لطالبات لتحديد صعوبات التعلم، وذلك من خلال عمل اختبار شفهي لقراءة الحروف والمقاطع، واختبار لكتابة الحروف والمقاطع. وقامت المعلمات باستخدام استراتيجيات تدريسية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة لدى الطالبات، وعمل وسائل تعليمية تفاعلية لمعالجة هذه الصعوبات واستخدام الصلصال وقطع الليجو.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار وبطاقة ملاحظة، وكشفت النتائج عن إتقان جميع الطالبات لقراءة وكتابة الحروف، وإتقان قراءة وكتابة المقاطع، قدرة الطالبات على التعبير الشفوي على

صورة معطاة، وساهمت في تحسين ممارسة المعلمين نحو علاج الصعوبات التي تواجههم في المرحلة الأساسية ومن ثم تحسين تعلم الطلبة واستخدام كافة الطرق والأساليب التي ساعدت على تحقق الهدف.

البحث الإجرائي التشاركي الثاني:

تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على طبيعة العلاقة بين المدير والمعلم، وتم الاتفاق بين مجموعة من المعلمات في المدرسة، وقامت المعلمات بالاطلاع على دراسات سابقة تخص الموضوع، وكتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة، ومن ثم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في إجراء مقابلات مع المدير والمعلمين، وذلك من خلال إيجاد قنوات اتصال بين المعلمين والإدارة، وإشراك المعلمين في صنع القرارات والاحترام المتبادل وتكريم جهودهم. وساهمت الدراسة في إيجاد علاقة أخوة وزمالة وصدقة بين المعلمين، وعلاقات أسرية اجتماعية متميز، وفي توفير الانسجام والتوافق بين المعلمين والتفاهم والتعاون وانعكاس أثره على البيئة المدرسية.

البحث الإجرائي التشاركي الثالث:

تمثلت مشكلة البحث في تدني مستويات التحصيل لدى طلبة الصف الرابع في الاختبارات، وشاركت في البحث المعلمة والمرشدة النفسية في المدرسة، ولاحظت معلمة المساق أن الطالبات يشعرن بنوع من القلق والخوف من الاختبار حيث تمت ملاحظة الطالبات في الاعمال الصفية وأوراق العمل، وعقد لقاءات مع أولياء أمور الطلبة لمناقشة القضية، والاستماع إليهم حول سلوكيات أبنائهم في البيت.

بعد تدوين الملاحظات والتحدث إلى أولياء الأمور، وطلب المساعدة من الأهل وجدت المعلمة أن ما سعت إلى تحقيقه قدتم بصورة جيدة، حيث خف القلق من الاختبار في هذه المرحلة ليتمكن الطلبة من تقديم الاختبارات في المراحل العمرية المتقدمة دون خوف، وساهمت الدراسة في تحسين ممارسة المعلم والمتعلم والتخفيف من القلق والتوتر لدى الطلبة من الاختبار واعتباره مجرد ورقة.

البحث الإجمالي التشاركي الرابع:

تمثلت مشكلة في تدني مستوى القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وسعت الدراسة إلى التشجيع على قراءة الكتب ونشرها بين طلبة المرحلة الأساسية. وشاركت في البحث مجموعة من معلمات المدرسة لمادة اللغة العربية، وتمثلت إجراءات الدراسة في الترويج للفكرة في المدرسة، ومن ثم جمع الكتب وتخصيص مكان للمكتبة داخل الصف وبعده عمل مكتبة متنقلة بين الصفوف وفي مرافق المدرسة المختلفة، وتم دراسة الفكرة من حيث التكلفة وآلية التنفيذ والتسويق وعرضها على الجميع، واختيار كتب متنوعة ومشوقة تخدم كافة المباحث، وعمل برنامج داخل المدرسة لزيارة الصفوف بشكل دوري وترغيب الطلبة في عملية القراءة. وساهم هذا البحث في تحسين عملية القراءة، وتحسين مستوى تحصيل الطلبة.

تعقيب على تحليل الأبحاث الإجمالية التشاركية:

يظهر من تحليل الأبحاث الإجمالية التشاركية الأربعة أن عدد الأبحاث الإجمالية التشاركية قليل حيث لم يتجاوز الخمسة أبحاث، وأن هذه الأبحاث تفاوتت في مشكلة البحث فمنها ما كان مشكلات صفية مثل صعوبات التعلم مثل القراءة والتمييز بين الحروف، وتدني مستوى تحصيل الطلبة، ونشر فكرة القراءة في المدرسة. ومنها ما هو مشكلات مدرسية مثل: العلاقة بين المدير والمعلمين، والمعلمين معاً، ووظفت الدراسات جملة من الأدوات تمثلت في الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة.

وتباينت طريقة المعالجة للمشكلة فمنها طريقة اللعب، والتمثيل، والألعاب التعليمية، ومن خلال استخدام بعض الاستراتيجيات مثل: استراتيجية حل المشكلات والتعلم النشط، ومن خلال تعزيز العلاقات داخل المدرسة من خلال الاحترام وإيجاد الثقة بين المعلمين والمدير والمعلمين معاً، وكذلك إشراك المعلمين في صنع القرارات من خلال زيارات العمل والزيارات الاجتماعية، وتعزيز القراءة، والشراكة مع الأهل.

وأما نتائج الدراسات فأظهرت أن هنالك تحسناً في تحصيل الطلبة وتفاعلهم وتعلمهم، وزيادة في مشاركة المعلمين. مما يظهر أهمية الأبحاث التشاركية في المساعدة في حل المشكلات التي يواجهها المعلمون في الصفوف والمدرسة. وحول عملية التشارك فبينت نتائج تحليل الوثائق أن هنالك مشاركة فعلية في عمل الأبحاث الإجمالية لدى (15) معلماً، حيث عمل المعلمون معاً أو المعلمون والإدارة، والمعلمون.

وتُشير عملية تحليل البحوث الإجرائية التشاركية إلى وجود ضعف في عدد البحوث الإجرائية التشاركية التي تم إجراؤها في مدارس مديرية الخليل، وكذلك لاحظت الباحثة وجود ضعف لدى المعلمات الباحثات في اكتساب خطوات البحث الإجرائي التشاركي، وأن تطبيق البحث الإجرائي التشاركي أخذ الطابع التقليدي وليس البحث الإجرائي التشاركي. وتُشير هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين والمعلمات إلى ورشات عمل تدريبية حول خطوات إجراء البحوث الإجرائية التشاركية لعلاج المشكلات المدرسية والصفية التي تواجه المعلمين والمعلمات في الميدان.

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

حيث نصَّ السؤال الثاني على: ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (4-1) لمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين؟ ولإجابة عن السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد مستوى الموافقة على كل مجال وفقرة من استبانة مجتمعات التعلم المهنية.

وأشارت النتائج المبينة في الجدول (4.2) إلى أن درجة ممارسة مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4) كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.48) وانحراف معياري (0.551)، وتُشير النتيجة إلى أن اشتراك المعلمين والمعلمات في مجتمعات التعلم المهنية لم ترقَ إلى المستوى المطلوب، وأن قابلية المعلمين والمعلمات للمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية كانت ضعيفة.

وجاء ترتيب أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على الترتيب الآتي: جاء مجال الرؤية والقيم المشتركة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.467) وانحراف معياري (0.690)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المسؤولية الجماعية بمتوسط حسابي (2.600) وانحراف معياري (0.648)، وفي المرتبة الثالثة مجال التعاون المرتكز على التعلم بمتوسط حسابي (2.516) وانحراف معياري (0.688)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال تعزيز التعلم المهني بمتوسط حسابي (2.5169) وانحراف معياري (0.659)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال الانفتاح والشراكات بمتوسط حسابي (2.384) وانحراف معياري (0.667)، وفي المرتبة السادسة جاء مجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم بمتوسط حسابي (2.578) وانحراف معياري (0.714)، وفي المرتبة السابعة جاء مجال تحسين الموارد والهياكل بمتوسط حسابي (2.35)

وانحراف معياري (0.637)، وأخيراً في المرتبة الثامن جاء مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية بمتوسط حسابي (2.436) وانحراف معياري (0.733).

وتظهر النتائج السابقة اهتمام أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بوجود رؤية وقيم مشتركة في مجتمعات التعلم المهنية وهذا برز بحصولها على الترتيب الأول، وأن القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية لم تكن من اهتمام المعلمين والمعلمات في مجتمعات التعلم المهنية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المهدي و الحارثية و الرواحية (2016) التي أشارت إلى أن واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان كانت مرتفعة. وكذلك دراسة محمددين (2017) التي أشارت إلى أن متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية توفرت بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وتختلف دراسة إبراهيم و الشهومي (2018) التي كشفت عن أن تقديرات مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان كانت كبيرة.

ولمزيد من التعمق يتم مناقشة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية كما يأتي:

جاء مجال الرؤية والقيم المشتركة في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، وتُشير النتيجة إلى اهتمام أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بضرورة وجود رؤية وقيم مشتركة بين مجتمعات التعلم المهنية، ويظهر ذلك من خلال تقديرات المعلمين والمعلمات التي أشارت إلى وجود رؤية للمدرسة تؤكد على جودة التعلم، وأن المدرسة تطور رؤيتها بما يتفق مع المستجدات التربوية، وأن المعلمين والمعلمات يشتركون في النقاشات حول تعلم الطلبة وحول صياغة رؤية المدرسة.

جاء مجال المسؤولية الجماعية في المرتبة الثانية بدرجة موافقة متوسطة، وكذلك للفقرات الدالة على هذا المجال بدرجة موافقة متوسطة، وذلك حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وتعزى هذه النتيجة إلى اعتبار المعلمين والمعلمات أن مهنة التدريس هي مسؤولية كبيرة قبل أن تكون مهنة، وبالتالي يترتب على هذه المسؤولية مهام كثيرة تقع على عاتق المعلمين والمعلمات، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم والمعلمة على تعاون وتشارك مستمر على مستوى المدرسة وعلى مستوى الزملاء بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية.

مجال التعاون المرتكز على التعلم في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، ويعزى اهتمام المعلمين والمعلمات بمجال التعاون المرتكز على التعلم لضرورة الالتزام بمبدأ استمرارية التعلم، والانخراط في أنشطة تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة على مستوى المدرسة أو على مستوى المديرية، وتوظيف ذلك في تطوير الممارسات المهنية في المدرسة. كما وتعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة مهنة التدريس قائمة على التعاون بين المعلم وبين الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية، مما ولد لدى المعلمين والمعلمات قناعات حول الارتكاز على التعلم في أي أنشطة تعاونية تعليمية.

وجاء مجال تعزيز التعلم المهني في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يبحثون عن تطوير أدائهم المهني باستمرار، سعياً إلى التطوير الذاتي والتطوير التعليمي، وهذا ولد لديهم قناعات بضرورة تعزيز التعلم المهني من خلال الاهتمام بنقل التعلم الجديد إلى الواقع العملي، وتحديد الاحتياجات للمدرسة وللعملية التعليمية بشكل مستمر، وتوفير وحدة خاصة للتطوير المهني المستمر في المدرسة.

وجاء مجال الانفتاح والشراكات في المرتبة الخامسة، بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى العملية التعليمية تتطلب أن يكون لدى الهيئات الإدارية في المدرسة والهيئات الأكاديمية قناعة تامة بضرورة الانفتاح على المؤسسات الخارجية مثل مجالس أولياء الأمور والمجتمع المهني والمؤسسات ذات الصلة بالعملية التعليمية، ونسج شراكات بين المدرسة وبين هذه المؤسسات سعياً للوصول إلى أفضل الممارسات التي تدعم عملية التعليم والتعلم في المدرسة. وهذا من شأنه الإفادة في زيادة فرص الأنشطة والشراكات لدى المعلمين، وتوليد وإنتاج معارف وأفكار جديدة تساعد في العملية التدريسية، والاهتمام بالعمل في الأنشطة خارج المدرسة وداخلها، مما ولد لدى المعلمين والمعلمات قناعات بضرورة الانفتاح وبناء شراكات مع ذوي الشأن بالعملية التعليمية.

بينما جاء مجال الثقة المتبادلة والاحترام و الدعم في المرتبة السادسة وبدرجة متوسطة للدرجة الكلية وللفقرات الدالة على المجال، وتعزى هذه النتيجة إلى أن من أسس نجاح العملية التعليمية وجود احترام متبادل بين المعلمين والمعلمات أنفسهم وبين المعلمين والمعلمات والهيئة الإدارية في المدرسة، وبين المعلمين والمعلمات وذوي الشأن بالعملية التعليمية، وأن العملية التعليمية يجب أن تقوم على الثقة المتبادلة، ثقة الهيئة الإدارية بالمعلمين والمعلمات في تحقيق أهداف

المدرسة، ووجود ثقة بين مجتمعات التعلم المهنية أياً كانت، وأن طبيعة المعلم شعوره بالسعادة والرضا إذا شعر بالاحترام والتقدير والثقة، ولذلك جاءت تقديرات أفراد العينة موافقة على ذلك.

وجاء مجال تحسين الموارد والهيكل في المرتبة السابعة، بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، ويعزى هذا الترتيب المتأخر إلى أن تحسين الموارد والهيكل في المدارس من مسؤولية الهيئات الإدارية فيها، وأن الموارد المتاحة في المدرسة تخضع لعملية تحسين وتطوير من قِبَل مديريات التربية والتعليم، وبالتالي فإن تقديرات المعلمين والمعلمات جاءت بصورة متدنية مقارنة بالمجالات الأخرى.

وجاء مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية في المرتبة الثامنة والأخيرة، بدرجة متوسطة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المجال الدالة عليه، وتعزى هذه النتيجة إلى اعتبار المعلمين والمعلمات أن مسؤولية القيادة تقع على عاتق الهيئات الإدارية في المدارس، ومن مسؤولية مدير المدرسة إثارة التشجيع بين المعلمين والمعلمات في تطوير مجتمعات التعلم المهنية، وأن إشراك المعلمين والمعلمات في النقاشات الخاصة بصنع قرارات تتعلق بقضايا تعليم المرحلة الأساسية من مسؤولية مدير المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم و الشهومي (2018) ودراسة المهدي و الحارثية و الرواحية (2016) ودراسة الزايد (2018) ودراسة زايد (2017)، ودراسة مخلوف (2015) ودراسة (Bertsch, 2012) ودراسة (Bennett, 2010) التي أشارت إلى أن تقديرات عينة الدراسة حول مجتمعات التعلم المهنية كانت ما بين متوسطة وكبيرة.

كما تم تحليل ما تم جمعه من بيانات وملاحظات من خلال مقابلة مجموعة من المعلمين والمعلمات:

حيث قامت الباحثة بتحليل المقابلات التي أجرتها مع معلمي المرحلة الأساسية وعددهم (20) معلماً ومعلمة تحليلاً ثيماتياً (Thematic)، وذلك بتفريغ المقابلات والقراءة المتمنعة لها، وعليه خرجت الباحثة بما يأتي:

السؤال الأول: هل توجد رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة؟

أشار (20) معلماً ومعلمة أي بنسبة (100%) إلى وجود رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة، حيث يجلس المعلمون والمعلمات معا ويتواصلون ويناقشون أهداف المدرسة.

حيث أجاب المعلم/ة الثاني [نعم يوجد رؤية وأهداف مشتركة، حيث تهدف إلى تحقيق منتج تعليمي عال الجودة وبيئة تربوية مشوقة وإيجاد جيل مبدع]. وأجاب المعلم/ة العاشر [أكيد يوجد رؤية وأهداف مشتركة، إنشاء جيل مبدع وملتزم بدينه محباً لوطنه، ومشاركة مجتمعية فاعلة]. وأجاب المعلم/ة السابع عشر [تسعى إلى إيجاد جيل منتمي إلى دينه ووطنه، وجيل مفكر ومبدع يتحمل المسؤولية].

السؤال الثاني: ما مجالات العمل التشاركية؟

أشار (12) معلماً ومعلمة أي ما نسبة (60%) أنهم يعملون معاً في لجان مدرسية، وأشار أربعة معلمين ما نسبته (20%) يعملون معاً في حل المشكلات التي تواجه الطلبة داخل المدرسة. وأشار خمسة معلمون أي ما نسبة (25%) أنهم يعملون معاً في وضع الخطط المدرسية، وأشار أثنان من المعلمين أي ما نسبته (10%) أنهم يعملون معاً ضمن مبادرات.

حيث أجاب المعلم الأول [نعمل في المدرسة معاً من خلال اللجان المدرسية، سواء اللجان الثقافية أو الإذاعة المدرسية ولجان وضع الخطط المدرسية]. وأجاب المعلم التاسع [نعمل من خلال التعاون معاً في حل المشكلات التي تواجه الطلبة داخل المدرسة سواء كانت تعليمية أو مشكلات سلوكية]. بينما أجاب المعلم/ة الثالث عشر [نعمل من خلال العمل ضمن لجان مدرسية، ووضع أوراق عمل مشتركة معاً، ومناقشة مواضيع تهتم الطلبة].

السؤال الثالث: ما مدى تشجيعكم على العمل التشاركي في المدرسة؟

أشار (17) معلماً ومعلمة أي بنسبة (85%) بأنه يتم تشجيعهم على العمل التشاركي وتقديم كل ما يلزم لهم للعمل معاً من قبل إدارة المدرسة، وأشار ثلاثة معلمين أي ما نسبته (15%) بعدم حصولهم على تشجيع للعمل التشاركي ولا يتم دعمهم من قبل إدارة المدرسة.

حيث أجاب المعلم/ة الثاني [إلى أوسع مدى من خلال توفير الحوافز للعمل التشاركي]. وأجاب المعلم/ة السادس [لا يوجد تشجيع على العمل التشاركي في مدرستي]. وأجاب المعلم الحادي عشر [يتم في مدرستي التشجيع على العمل معاً بشكل كبير وتوفير كل ما يلزم للعمل سوياً].

السؤال الرابع: ما سبب بناء مجتمعات التعلم المهنية؟

أشار سبعة معلمين أي بنسبة (35%) أنهم يحتاجون للدعم المادي لبناء مجتمعات تعلم مهني كي يتمكنوا من تنفيذ الأنشطة والبرامج التي يخططونها معاً، بينما أشار ستة معلمين أي بنسبة

30%) أنهم يحتاجون لعقد دورات تدريبية مشتركة تساعدهم على العمل التشاركي وتخطيط مشاريع مشتركة وتنفيذها، بينما نجد أن الباقيين كانوا بحاجة إلى توفير الوقت والحوافز وتخفيف الأعباء.

حيث أجاب المعلم الأول [يمكن ذلك من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين وتوجيه المعلمين نحو العمل التعاوني]. وأجاب المعلم الثامن [يمكن ذلك من خلال عقد دورات تدريب للمعلمين، وجود قهوة، تقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين داخل المدرسة]، وأجاب المعلم/ة السابع عشر [من خلال عقد دورات تدريبية حول عمل الأبحاث الإجرائية، التعاون الفعال بين المعلمين، تقديم الدعم المادي وتوفير الوسائل والأدوات الأزمات].

ويتضح من تحليل مقابلات المعلمين والمعلمات وجود توافق بين آراء المعلمين الذين تم مقابلتهم مع تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول أهمية مجتمعات التعلم المهنية في دعم العملية التعليمية، ومعالجة المشكلات المدرسية والصفية التي تواجه المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4).

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

حيث نصَّ السؤال الثالث على: هل يختلف مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات للمرحلة الأساسية (1 - 4) باختلاف جنسهم يخضعون لنفس المعرفة العلمية في مجال البحث العلمي التربوي أثناء الدراسة في كليات التربية،

وكذلك فإن مديريات التربية والتعليم حين تعقد دورات تدريبية للمعلمين حول البحث التربوي الإجرائي أو غيره لا تستثني أحداً حسب جنسه، وإنما تكون متاحة للمعلمين والمعلمات، وهذا يعني أن معرفتهم بالبحث الإجرائي وأهميته وخطوات تنفيذه متساوية لدى المعلمين والمعلمات.

وكذلك قد تُعزى النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً لديهم نفس المشكلات الصفية التي يواجهونها أثناء تدريس طلابهم، ولديهم نفس الرغبة في البحث عن حلول لهذه المشكلات بهدف تطوير الأداء التدريسي للمعلم ذاته وتطوير مستوى طلابهم في المادة العلمية، ولهذا فإن تقديراتهم كانت متساوية حول ممارستهم لمهارات البحث الإجرائي التشاركي.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة الدغمي (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في تقديراتهم لمعرفتهم وممارساتهم لمهارات البحث الإجرائي.

5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين باختلاف سنوات الخبرة التي مارسوها لديهم المعرفة اللازمة لتطبيق البحث الإجرائي التشاركي، فالمعلم الذي تقل خبرته عن (5) سنوات تكون معرفته بالبحث التربوي وخاصة الإجرائي التشاركي حديثة نظراً لتخرجه حديثاً من الجامعة، إضافة إلى خضوعه لدورات تدريبية قبل الخدمة من قبل مديرية التربية والتعليم، وكذلك المعلم الذي تتراوح خبراته ما بين (5 - 10) سنوات فإنه أصبح لديه معرفة كافية حول البحث الإجرائي وكيفية تطبيقه نظراً لتعرضه لنفس المحتوى التدريبي الذي تقدمه إما الجامعات أو مديريات التربية والتعليم، وهذا ينطبق على المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة (أكثر من 10 سنوات).

وقد ترجع النتيجة إلى حالة التفاعل بين المعلمين والمعلمات، فتوزيع المعلمين والمعلمات على المدارس لا يتم تبعاً للجنس فقط أو المؤهل فقط أو سنوات الخبرة فقط، وإنما دمج بين هذه المتغيرات، وبالتالي فإنه يوجد أثر متوقع للتفاعل بين المعلمين في الخبرات الثلاثة المختلفة، وهذا يعني أن المعلم حديث العمل يمكن أن يفيد باقي المعلمين بالخبرة الحديثة التي اكتسبها من

الجامعة، والمعلم صاحب الخبرة الكبيرة يمكن أن يفيد المعلم صاحب الخبرة القليلة أو المتوسطة حول المشكلات الصفية وسبل التعامل معها، وطرق البحث عن حلول لهذه المشكلات الصفية.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة الدغمي (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في تقديراتهم لمعرفتهم وممارساتهم لمهارات البحث الإجرائي.

5.1.1.1. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يواجهون نفس المشكلات الصفية أثناء تدريس طلابهم، وبالتالي يتشكّل لديهم نفس الأسباب الباعثة لتوظيف البحث الإجرائي التشاركي في العمل على حل هذه المشكلات من خلال التشارك مع بعض أو مع أطراف ذات علاقة.

وقد تعزى كذلك إلى أن مديريات التربية والتعليم تكون حريصة على معالجة المشكلات المدرسية والصفية بصورة كلية سواء كان المعلم يحمل مؤهل دبلوم أو بكالوريوس أو مؤهل دراسات عليا، ولذلك تعمل على تدريب كل المعلمين والمعلمات على آلية البحث عن حلول لهذه المشكلات. وكذلك فإن المعلمين و المعلمات على اختلاف مؤهلاتهم يتعاملون مع إدارة مدرسية واحدة، ومع مديرية تربية واحدة، ومع مشرفيين تربويين لديهم نفس التوجيهات التي تعبر عن السياسة التعليمية، ولهذا تتفق تقديرات المعلمين والمعلمات من أصحاب المؤهلات الدنيا والعليا في ممارستهم للبحث الإجرائي التشاركي.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة عبد القادر والعمرى (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديراتهم لممارسة مهارات البحث الإجرائي.

5.1.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

حيث نصّ السؤال الرابع على: هل يختلف مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

5.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير الجنس". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في مناخ تعليمي وتنظيمي واحد، ولديهم ثقافة تنظيمية متقاربة، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية، وهذا ما أشارت إليه دراسة مخلوف (2015) التي اتفقت أيضاً مع النتيجة في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات المعلمين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم نفس الرؤى والقيم المشتركة التي يسعى كل منهم إلى تحقيقها، وأنهم يتحملون مسؤولية جماعية لإنجاح العملية التعليمية، وأنهم ملتزمون جميعاً بالتعاون المرتكز على التعلم، من خلال توفير الثقة المتبادلة والاحترام والدعم بين المعلمين وجميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية. لذلك جاءت تقديرات المعلمين والمعلمات متقاربة حول مجتمعات التعلم المهنية.

وتتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم و الشهومي (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات مشرفي الإدارة المدرسية حول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ودراسة الصالحية و بنت الهاشم (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق لمتغير النوع الاجتماعي حول تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل.

وتختلف مع دراسة المهدي و الحارثية و الرواحية (2016) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات المعلمين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية ولصالح الإناث.

5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعليم المهنية

وتعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات الخبرة لديهم يقومون بنفس الأدوار التعليمية المهنية المرتبطة بعملية التدريس، ولديهم نفس المهام والمسؤوليات والواجبات الوظيفية، وعليهم تقع مسؤولية تطوير الأداء التدريس لذاتهم وتطوير عملية التعليم وتعلم الطلبة.

وتتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم و الشهومي (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات مشرفي الإدارة المدرسية حول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ودراسة الصالحية و بنت الهاشم (2018) التي أشارت إلى عدم فروق لمتغير النوع الاجتماعي حول تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل.

5.1.1. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي". واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم التعليمية يخضعون لبرامج تدريبية لتنمية أدوارهم المهنية بصورة مستمرة ومتشابهة وتراعي احتياجاتهم المهنية، وأنهم ملتزمون بما يصدر عن الجهات الإدارية والفنية والأكاديمية العليا بنفس التوجيهات والتعليمات

ومنها ما يتعلق بمجتمعات التعلم المهنية، وكذلك فإنهم يتلقون نفس النشرات التثقيفية أو المعرفية ذات العلاقة بمجتمعات التعلم المهنية، ولهذا جاءت تقديراتهم متقاربة على الرغم من اختلاف المؤهل العلمي لديهم.

وتتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم والشهومي (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات مشرفي الإدارة المدرسية حول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ودراسة الصالحية وبنيت الهاشم (2018) التي أشارت إلى عدم فروق لمتغير النوع الاجتماعي حول تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل والمؤهل العلمي .

5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

حيث نصَّ السؤال الخامس على: هل توجد علاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل؟ للإجابة عن هذا السؤال اختبرت الباحثة الفرضية الآتية: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل. واستخدمت الباحثة لاختبار صحة هذه الفرضية معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين البحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجمالي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، ما عدا مجال تعزيز التعلم المهني.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين يقومون بإجراء الأبحاث الإجرائية التشاركية يميلون إلى حل مشكلاتهم الصفية باستمرار ودون الحاجة إلى مجتمعات التعلم المهنية، فبعض المشكلات الصفية تحدث تتطلب العمل بصورة تشاركية داخل المدرسة وبين المعلمين أنفسهم أو المعلم لوحده ويكتفي بالتشارك مع الزملاء من خلال الاستشارة فقط. وتعزى وجود علاقة بين تعزيز التعلم المهني والبحث الإجمالي التشاركي لدى أفراد عينة الدراسة إلى الرغبة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات في الارتقاء بالذات وخاصة فيما يتعلق بمجال العمل وهو مهنة التدريس، وبالتالي يحرص المعلمين والمعلمات على الارتقاء بأنفسهم من خلال ممارسة مهارات البحث الإجمالي التشاركي، والتأمل في ممارساتهم التدريسية والبحث عن أهم وأنسب الطرائق التدريسية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم التدريسية.

5.2 استنتاجات الدراسة:

يمكن استخلاص النتائج الآتية من الدراسة:

1. جاء مستوى ممارسة مهارات البحث الإجرائي التشاركي لدى المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4) في مديرية تربية جنوب الخليل مرتفعاً كما جاء في نتائج الاستبانة.
2. جاء مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي (1 - 4) في مديرية تربية جنوب الخليل متوسطاً.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
5. لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، ما عدا مجال تعزيز التعلم المهني.

وإذا تأملنا نتائج الدراسة نجد أن ما عبر عنه المعلمون في الإستبانة يختلف عن الواقع الحقيقي، حيث عبر المعلمون في الاستبانة عن ممارساتهم للبحث الاجرائي التشاركي، في حين أن نتائج تحليل الأبحاث الإجرائية بينت أن الأبحاث التشاركية عددها قليل، ويفضي ذلك إلى تعرف التناقض بين ما يقال في المحافل التربوية، وبين الواقع التربوي المعاش. كما بينت النتائج الحاجة إلى وجود مجتمع تعليمي في المدارس، ليتشاركوا الرؤى والأفكار والأهداف والأبحاث الإجرائية.

5.2 توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء محدداتها توصي الباحثة بما يأتي:

1. إعداد دليل توضيحي لمهارات البحث الإجرائي التشاركي، مع طرح عدة نماذج لمشكلات بحثية تعليمية في مواد دراسية مختلفة، بحيث يكون مرجعاً ودليلاً للمعلمين والمعلمات.
2. السعي نحو إكساب المعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو البحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية بثتى الأساليب الممكنة من أجل زيادة دافعيتهم نحو تطبيق البحث الإجرائي والاشتراك في مجتمعات التعلم المهنية، مما يزيد من كفاءة وجودة العملية التعليمية.
3. إمداد المدارس بالمصادر والمراجع التربوية ذات العلاقة بالبحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية، التي يمكن أن تساعد المعلمين والمعلمات على علاج المشكلات التربوية الحادثة في الميدان.
4. العمل على تخفيف العبء المدرسي على المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم للعمل والاشتراك في الأبحاث الإجرائية التشاركية، ومعالجة تعارض الحصص بين المعلمين المشتركين في البحث.
5. اهتمام الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم بإعداد برامج تدريبية ومهنية للمعلمين والمعلمات بحيث تكون أساليب ومداخل مجتمعات التعلم المهنية محوراً رئيسياً في هذه البرامج.
6. اهتمام الإدارات المدرسية والمعلمين بإشراك المهتمين والمستفيدين والمشاركين في العملية التعليمية في عمليات صنع القرار واتخاذ القرارات المدرسية، سواء كانوا أفراد أو جماعات تتمثل في مجالس المواد الدراسية، ومجالس أولياء الأمور، ومجالس الإدارات، واللجان والفرق المدرسية باعتبارها مجتمعات تعلم مهنية.
7. إفادة مدراء المدارس و المشرفين التربويين بمتابعة عمل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، والمشاركة في تقويمها، وتقييم كافة أشكال الدعم لها من نصح وإرشاد وتوجيه.

8. تشجيع المعلمين والمعلمات على القيام بالبحوث الإجرائية التشاركية، وحضور المؤتمرات والأيام الدراسية التي تعقدها مديريات التربية والتعليم أو كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وتقرر منح جوائز للباحثين الأكثر فعالية في هذا المجال.
9. عقد زيارات دورية للمدارس التي تطبق مجتمعات التعلم المهنية بصورة فاعلة للاستفادة من خبراتها وممارستها وأنظمة عملها.
10. ضرورة تضمين برامج إعداد معلم المرحلة الأساسية (1 - 4) على مساقات تتناول مهارات البحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية، ليصبح المعلم على علم ومعرفة كافية قبل الانتقال لعملية التدريب والتنفيذ في الميدان التربوي.

5.2 مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة:

1. استخدام منهجية البحث الإجرائي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الأساسية (1 - 4).
2. بحث فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم لتنمية مهارات البحث الإجرائي التشاركي لمعلمي المرحلة الأساسية (1 - 4).
3. دراسة العلاقة بين امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي التشاركي وتحصيل طلابهم الدراسي.
4. إجراء دراسة معمقة حول متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في البيئة المدرسية الفلسطينية، وسبل نجاحها.
5. دراسة أهم التجارب المدرسية في مجال البحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في المدارس الفلسطينية.
6. دعم وتحفيز جهود المعلمين.

المراجع:

إبراهيم، حسام الدين، والشهومي، سعيد. (2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية،* مج 29، ع 116، 335 - 376.

أبو الجبين، عطا محمد. (2008). دور البحث الاجرائي في تنمية مهارات التدريس. *مجلة التطوير التربوي،* مج6، ع40، ص ص36-38.

أبو عابد، محمود محمد. (2005). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. دار *الكتاب الثقافي-إريد.*

أبو عواد، فريال، نوفل، محمد. (2012). *البحث الإجرائي.* عمان، دار المسيرة.

إسماعيل، بليغ (2011). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية.* ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع-عمان.

بخيت، محمد، القاعد، إبراهيم (2012). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الاجرائي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في الأردن. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.* مج 24، ع 4، 1487 - 1518.

براون، كامبرل، وبارسونز، ريكارد. (2005). *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي.* ترجمة: علي الحسنوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

البربري، محمد. (2014). مجتمعات التعلم وتحقيق النكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة حالة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية،* جامعة الإمارات العربية، العدد 36.

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (2015). *مجتمعات التعلم المهنية.* الإصدار الأول، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، المملكة العربية السعودية.

التربويون الجدد. (2013). *البحث الإجرائي التشاركي Participatory action research.* موقع إلكتروني، تم الاسترجاع بتاريخ 13 يونيو 2019 عبر الرابط: <http://neweducators-hananradwan.blogspot.com/>

التل، وائل. (2007). دور ممارسة المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التكاتف الأكاديمي بالجامعات (حالة جامعة جازان). مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 18 (3)، 135 – 158.

الحري، رافدة، عبد الحميد، فاتن، الوادي، حسن. (2017). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. البحرين: دار المجد للنشر والتوزيع.

الخالص، بعاد. (2019). صحائف التأمل والحوار التأملّي سبيل لبناء الفرق التآزرية المهنية للطالبات المعلمات في جامعة القدس، المؤتمر السنوي للمدارس الخاصة الممكنة في القرن (21) أفكار وممارسات، 20-21/4/2019.

الدغمي، ماجدة (2015). درجة تمكن معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة آل البيت، الأردن.

المهدي، ياسر؛ الحارثي، عائشة؛ الرواحية، بدرية (2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج 10، ع 2، 271 – 289.

حسن، جهاد، درويش، أسماء. (2015). استخدام البحث الإجرائي في حل مشكلات التربية العملية لدى الطالبة المعلمة بشعبة الطفولة. مؤتمر شباب الباحثين، 444 – 456.

حيدر، عبد اللطيف، والمصيلحي، محمد. (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، س 21، ع 23، 31 – 58.

حسين، ابتسام ياسين؛ عطية، حنان عبدالغفار؛ علوان، رانيا حمدي (2019). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030: دراسة وصفية تقييمية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع 6، 145 – 168.

راغب، إيمان. (2009). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية - سيناريوهات مقترحة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج 15، ع 4، 475 - 560.

الزاید، زینب (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس، ع 62، 55 - 79.

الزاید، زینب؛ عمر، سوزان (2016). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 3، 349 - 362.

زید، عبد الله (2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني: التطور المهني - آفاق مستقبلية، 9 - 2017/5/11.

زامل، مجدي، أبو معيلق، محمد، دويكات، خالد. (2018). دليل البحث الإجرائي. جامعة القدس المفتوحة، كلية العلوم التربوية، رام الله، فلسطين.

زیتون، کمال. (2006). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً. القاهرة، عالم الكتب.

سعودي، علاء الدين (2018). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 195، 87 - 132.

سليم، شيماء عبدالسلام (2018). برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية العالمية الحديثة لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج 21، ع 7، 47 - 81.

شاهين، نجاه (2013). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 40، ج 4، 211 - 244.

شمو، محاسن. (2016). ورشة عمل - مجتمعات التعلم المهنية. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مبادرة سفيرات التميز والجودة، 29 - 30 مارس 2016.

الشنبري، خالد.(2015). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الشهاب، قيس حمد. (2008). البحث الإجرائي (القيم، والتطبيقات). مسقط، وزارة التربية والتعليم.

الصالحية، فاطمة بنت محمد وبنت الهاشم، نور حياتي. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع97، ص ص447-472.

ضحاوي، بيومي محمد. (2006). البحوث الإجرائية أسلوب منهجي لمعالجة بعض القضايا التربوية. مقال منشور في مجلة كلية التربية ببور سعيد، جامعة قناة السويس، مج 1، ع 1، 9-16.

ضحاوي، بيومي، حسن، سلامة. (2009). التنمية المهنية للمعلمين مدخلاً جديداً نحو إصلاح التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

ضحاوي، بيومي؛ خاطر، محمد(2016). بناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين المدارس المصرية. مجلة الإدارة التربوية، س 3، ع 9، 445 – 481.

عبد السميع، مصطفى، وحوالة، سهير محمد. (2005). إعداد المعلم وتدريبه. الأردن: دار الفكر.

العبيدي، خالد بن خاطر. (2010). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ع 108، 22 – 55.

عبد القادر، عبدالقادر محمد، العمري، طفول(2015). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الاوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار سلطنة عمان. مجلة كلية التربية، مج 26، ع 103، 139 – 162.

العنبي، سارة (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 69، 78 - 102.

عساف، محمود (2017). درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة لاملاكهم مهارات البحث التربوي الإجمالي ورؤية مقترحة لتطويرها. عالم التربية، س 18، ع 57، 1 - 16.

عمر، حسام (2010). البحوث الإجمالية كاستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر. مجلة العلوم التربوية، ع 1، ج 2، 60 - 103.

عطية، محسن. (2009). البحث العلمي في التربية - مناهجه وأدواته ووسائله الإحصائية. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (2007). بحوث العمل-طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

العمرى، عطية. (2007). البحث الإجمالي رؤية للتطوير والنمو المهني. رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

علي، جمال (2017). فعالية استخدام البحث الإجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

عودة، رحمة، شير، رندة (2004). البحوث الإجمالية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة. المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الغامدي، سعيد بن محمد والغامدي، علي بن محمد (2017). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء ابعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، مج 28، ع 112، ص 329-382.

الغلامي، سليمان، البوسعيدي، يحيى؛ الحسيني، سليمان؛ الحجري، راشد (2018). مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الإجمالي ومعاييرها: دراسة تحليلية نوعية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج 7، ع 1، 109 - 120.

الفراجي، هادي أحمد. (2008). البحث الإجرائي. مجلة التطوير التربوي، س 6، ع 40، 28 - 32.

الكندي، ناصر. (2008). مجالات البحث الاجرائي. مجلة التطوير التربوي. س 6، ع 40، 33 - 35.

كوكس، ملتون. (2007) مقدمة لمجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. سلسلة اتجاهات في التعليم والتعلم (26)، الرياض، مكتبة العبيكان.

لاشين، سمر عبد الفتاح. (2015). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع66، ص ص185-208.

محمد، مصطفى عبد السميع، الفقي، اسماعيل محمد، علام، بدوي ابراهيم. (2007). البحث الإجرائي بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد، هناء، مصطفى، علي، طنطاوي، أحمد (2015). استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسبوط. مجلة الثقافة والتنمية، س 15، ع 91، 269 - 288.

محمد، حشمت؛ موسى، أحمد (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية، ع 172، ج 1، 12 - 72.

مخولف، أسماء محمد (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان. مجلة التربية، ع 165، ج 3، 356 - 430.

مدبولي، محمد عبد الخالق. (2002). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني: دراسة ميدانية. دراسات تربوية واجتماعية، مج 8، ع 1، 187 - 219.

مرسال، إكرامي؛ الجزار، فاطمة (2013). برنامج لتنمية مهارات البحث الإجرائي والاعتقادات حول التنمية المهنية لدى الطالب معلم الرياضيات. مجلة كلية التربية، مج 23، ع 2، 87 - 133.

مرجعك لمصطلحات الأعمال، موقع إلكتروني: <https://www.meemapps.com/>.

المشهداني، سكرين ابراهيم. (2008). مقترحات للمعلمين للقيام بالبحوث الإجرائية. مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم-سلطنة عمان، س 6، ع 40، 39 - 42.

مصطفى، تغريد (2016). استخدام منهجية البحث الإجرائي في تطوير مهارة التساؤل عند معلمات الصف الأول الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

مكيف، جين. (2001). البحث الإجرائي من أجل التطور المهني (ترجمة نادر وهبة). رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

المهدي، ياسر؛ الحارثي، عائشة؛ الرواحية، بدرية (2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج 10، ع 2، 271 - 289.

المهدي، مجدي. (2007). البحث العلمي التربوي - دلالات الخبراء وممارسات

الباحثين. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

منال محمود عبد الحميد (2010). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المستخدمة في تقديم الأنشطة القصصية لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

ناصر، محمد. (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام فيمصر - دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج 48، ع 4، 258 - 269.

النبي، أمين. (2007). مجتمعات التعلم - مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس: دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهون كونج وكوريا ومدى إمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة التربية والتنمية، العدد 41، جامعة الملك سعود.

نصر، ربحاب أحمد (2017). استخدام البحث الإجرائي مدعوماً بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج 20، ع 10، 71 - 126.

نوجنت، جليندا، مالك، شاكيل، هولينجسورث، ساندرأ. (2012). استخدام البحوث الإجراءية في تطوير مهارات القراءة والكتابة داخل الفصول الدراسية حول العالم. دليل عملي للبحوث الإجراءية لمعلمي القراءة والكتابة. (ترجمة: سامية البسيوني)، واشنطن: ذا جلوبل اوب راشنيونت.

Advancement Project – Healthy City (2011). A short guide to community based participatory action research, www.advancementprojectca.org.

Akerson, V, Cullen, T. & Hanson D. (2009). **Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice.** Journal

Ansari, M.; Khan, W.; Ahmad, R.; Suhail, M. (2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment, **International Journal of Information Science and Education**, 2(1), 1 – 11.

Balyer A.; Karatas, H.; Alci, B. (2015). School Principal's Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools, **Procedia – Social and Behavioral Sciences**(197),, 1340 – 1347.

Barton, R. & Stepanek, J. (2012). The Impact of Professional Learning Communities, **Principal's Research Review**, 7(4), 1–8

Battersby, S. & Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning, **Arts Education Policy Review**, (116), 22 – 29.

Blitz, C. (2013). Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities? What the Literature Says. **National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE)**. Washington, DC: U.S.

Bouchamma, Y.; Kalule, L.; April, D. ;Basque, M. (2014). Implementation and Supervision of the Professional Learning Community: Animation, Leadership and Organization of the Work, **Creative Education**, (5), 1479 – 1491.

Bradbury, J. C., Taylor, J. (2015). Engaging with children as co researchers: challenges, counter–challenges and solutions. **Int J Soc Res Methodol**, N.18, PP161–173

Byrnes, K. A., (2009). Investigating teacher attitudes about action researches a professional development tool, **Ed.D., Hofstra University**.

Capobianco, B. M., & Joyal, H., (2008). **Engineering best practice: an action research study**, **Science and Children**, 45(8), 22–26.

Chen and others (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan, national institute of Education, **Singapore, Asia Pacific Journal of Education**, 36(2), 248-265.

Cullen, T. A., Akerson, V. L., Hanson, D. L., (2010). Using action research to engage K-6 teachers in nature of science inquiry as professional development. **Journal of Science Teacher Educational**(8), 971-992.

Cunmnings, Peter J. (2006). **BevondCollegialit: Inside the Practice of Systemic Teacher Collaboration in A Public Comprehensive High School.** Unpublished Ph.D. Thesis of Education, Teacher College. Columbia University.

Dianne F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, M., Stadalis, M. (2009). Assessing Schools as Professional Learning Communities Symposium. **Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education research Association Lafayette, University of Louisiana, USA.**

Dogan, S.; Tatik, R. &Yurtseven, N.(2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context, Turkish context. **Educational Sciences: Theory & Practice**, (7), 1203 – 1229.

Fazio, Xavier (2005). **Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research project.** Thesis (Ed.D.), University of Toronto.

Ferrance, E., (2000), **Action research:** northeast and islands regional educational laboratory at Brown University, Providence.

Gibson, N., Gibson, G. & MacAulay, A. C. (2001). Community-based research. In J. Morse, J. Swanson & A. Kuzel (Eds). *The Nature of Qualitative Evidence* (pp.161–182). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gillis, A., & Jackson, W. (2002). **Research methods for nurses: Methods and interpretation.** Philadelphia: F.A. Davis Company.

Goodnough, K.,(2010). Teacher learning and collaborative action research generating a“knowledge-of-practice” in the context of science education. **Journal of Science TeacherEducation**,2(8) 917-935.

Harris, A. & Jones, M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement, **Wales Journal of Education**, 19(1) 16–38.

Johnson, A. (2008). **Short Guide to Action Research**. 4th edition. NewYork: Pearson Education, Inc.

Kalkan, F. (2016). Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organizational Trust in Primary Education Schools, **Educational Sciences: Theory& Practice**, (16), 1619 –1637.

Kemmis, S., &McTaggart, R. (2008). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin& Y. S. Lincoln (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research. 3 edition, Thousand Oaks, CA, Sage Publications Ltd.**

Khales, B.(2016). Using Electronic Portfolio to Promote Professional Learning Community for Pre–Service Early Childhood Teacher at AlQuds University, **Journal of Education and Practice**. 7 (26), 127–163

Kindon, S., Pain, R. &Kesby, M. (2007). **Connecting people, participation and place**. Routledge, published in the USA and Canada, New York.

Leclerc, M.; Moreau, A.; Dumouchel, C. & Salla, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. **International Journal of Education Policy and Leadership**, 7(7), 1–14.

Leykina, V. (2014). Using Teacher–Participatory Action Research To Improve The Performance Of High School Teachers Of Students With Limited English. **Unpublished PhD thesis, Capella University–Minneapolis.**

MacDonald, Cathy (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option, **Canadian Journal of Action Research**, 13 (2), 34 – 50.

Mackenzie, J., Tan, P. Hoverman, S. Baldwin, C. (2012). The value and limitations of Participatory Action Research methodology. **Journal of Hydrology**, 474, 11–21.

Marshall, C. & Rossman, G. (2006). Designing qualitative research, (4th Ed.). **Thousand Oaks**: Sage.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. **Thousand Oaks**, CA: Sage.

McTaggart, R., Nixon, R., Kemmis, S. (2017). Critical Participatory Action Research. In Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M., & Riel, M. M. (Eds.). **The Palgrave International Handbook of Action Research.**

Moore, Jeanne L. (2009). **Professional Development in the Field of Education, Unpublished Ph.D. Thesis of Education, College of Human Resources and Education.** West Virginia University.

Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). **Professional learning communities: assessment, development and effects, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.**

Reason, P. & Bradbury, H. (2002). **A handbook of action research. Thousand Oaks, CA.: Sage.**

Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers college record*, 111 (8), 1882–1893.

Sahlberg, P. (2015). What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Second Edition, **The series on school reform, Teachers College Press–USA.**

Snow–Gerono, J. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. **Teaching and Teacher Education**, 21, 241–256.

Sokhanvar, Z., Salehi, K. (2018). Participatory Action Research To Promote Educational Quality: A Literature Review. *Research & Reviews: Journal of Educational Studies*, Vol.4, N. 2, PP23–34.

Suwanwong, A. (2016). Professional Learning Communities: THAI Educational Context, Proceedings of 21st IASTEM **International Conference, Doha, Qatar**, 19th May 2016, 10–13.

Teague, G.; Anfara, V. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration, **middle School Journal, November**, 58–64.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: **Harvard Business School Press**.

ملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين:

الرقم	الاسم ولقب	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	د. إبراهيم عرمان	دكتوراه في المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
2	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراه في المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
3	د. خالد كتلو	دكتوراه في المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة
4	د. عبد الناصر السويطي	دكتوراه كلية التربية-قسم علم النفس	جامعة الخليل
5	د. محمد عبد الفتاح شاهين	دكتوراه في المناهج ولأساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة
6	د. مرفت موسى الشريف	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس العلوم	التربية والتعليم
7	د. سعيد عوض	دكتوراه في التربية الخاصة	جامعة القدس
8	د. محسن عدس	دكتوراه في المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
9	د. . ميسون جلال التميمي	دكتوراه في المناهج	جامعة الخليل
10	د. غسان سرحان	دكتوراه في المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس



ملحق (2)

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أخي المعلم/أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب لتدريس من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس.

قامت الباحثة بإعداد استبانته مكونة من محورين المحور الأول يشمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وأما المحور الثاني فيتعلق بممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانته بموضوعية وذلك بوضع إشارة (x) في العمود المناسب أمام كل فقرة علماً بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستحاط بالسرية التامة، وستستخدم لأغراض البحث فقط.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة: سهير سليمان السويطي

المحور الأول: معلومات شخصية وعامة.

الرجاء وضع إشارة (x) في داخل مربع الإجابة الذي تراه /ترينه مناسباً:



الجنس: ذكر أنثى

سنوات الخبرة: اقل من (5) سنوات من (5-10) اكثر من (10) سنوات

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس دراسات عليا

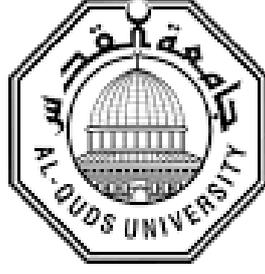
المحور الثاني: عزيزي المعلم/ة ضع إشارة (x) أمام الدرجة التي ترها مناسبة مما يأتي من مقياس ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	البحث الإجرائي التشاركي	أوافق بشدة	موافق	محايد	أعارض بشدة	أعارض بشدة
1	أجمع البيانات عن المشكلات الصفية التي تواجهني.					
2	أتناقش مع زملائي حول المشكلات الصفية					
3	أشارك خبرتي السابقة حول المشكلة البحثية مع زملائي في المدرسة.					
4	أشارك أولياء الأمور في مناقشة مشكلة البحث.					
5	أوضح طبيعة المشكلة البحثية لزملائي					
6	أعرض الأدوات التي سوف استخدمها في البحث الإجرائي على زملائي في المدرسة.					
7	عند وضع خطة للبحث الإجرائي أشارك زملائي.					
8	عند وضع الخطة العلاجية للمشكلة البحثية أشارك زملائي.					

					9	أتواصل مع إدارة المدرسة حول البحث الإجرائي.
					10	أحضر دورات تتعلق بالبحث الإجرائي
					11	أتواصل مع زملائي من خارج المدرسة للمساعدة في حل المشكلة البحثية.
					12	أشارك أولياء الأمور في اقتراح حلول للمشكلة البحثية
					13	أتحاور مع زملائي في اختيار الحل الأمثل للمشكلة الصفية.
					14	أشارك في دورات تدريبية لتطوير أدائي البحثي
					15	أشارك مع زملائي في جمع البيانات عن المشكلة البحثية.
					16	أشارك مع زملائي في المدرسة في تحليل النتائج.
					17	أفسر النتائج التي تم التوصل إليها بمشاركة زملائي.
					18	أطرح أسئلة حول طبيعة المشكلة البحثية.
					19	أتناقش مع زملائي حول حلول المشكلة التي تم صياغتها.
					20	أعاون مع زملائي في تطبيق الحلول التي تم صياغتها .
					21	أحدد مع زملائي أفضل الحلول للمشكلة
					22	أضع بدائل للحلول المقترحة للمشكلة البحثية موضوع الاهتمام

					23	أتعاون مع زملائي في اتخاذ القرارات الملائمة.
					24	أطلع مدير المدرسة على نتائج البحث .
					25	أستطيع أن أكون مجموعات بحثية قادرة على الانخراط في البحث .
					26	أجري مقابلات مع أولياء الأمور حول حلول للمشكلة البحثية.
					27	أشارك في مؤتمرات وندوات حول البحث الإجرائي.

شكرا لتعاونكم



جامعة القدس

ملحق (3): كلية الدراسات العليا

أخي المعلم /أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ,وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل, وذلك استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس.

قامت الباحثة بإعداد استبانته مكونة من محورين المحور الأول يشمل على المعلومات الشخصية الأفراد العينة الدراسية,وأما المحور الثاني يتعلق بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية ,لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانته بموضوعية وذلك بوضع إشارة (x) في العمود المناسب أمام كل فقرة علما ,بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستحاط بالسرية التامة ,وستستخدم لأغراض البحث فقط .

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: سهير سليمان السويطي

المحور الأول: معلومات شخصية وعامة.

الرجاء وضع إشارة (x) في داخل مربع الإجابة الذي تراه /تريينه مناسباً.

الجنس: ذكر أنثى
سنوات الخبرة: أقل من (5) من (5-10) أكثر من (10)سنوات

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس ت عليا

مجتمعات التعلم المهنية

التعريف الإجرائي:

هي مجموعات تعاونية من معلمي المرحلة الأساسية للصفوف (1 - 4)، تلتقي بشكل دوري ومنتظم لتبادل الخبرات، وتبني ممارسات تدريسية فاعلة، والقيام ببحوث استقصائية حول نتائج التلاميذ، والصعوبات التي تواجههم والمساعدات التي يمكن تقديمها لهم لتحقيق أفضل تعلم ممكن.

قواعد التقدير (Rubrics):

الوصف	التقدير الكمي	التقدير الكيفي
الحصول على المعلومات والبدء في استخدام الأفكار حول مجتمعات التعلم المهنية، والاشتراك في النقاش والتخطيط.	1	مبتدأ Starting out
تجريب الاستراتيجيات والبناء وفقاً للخطوات الأولى، والالتزام بهذه الممارسات.	2	متطور Developing
تحقيق درجة من الاتقان والشعور بالفائدة الحقيقية، ووجود خبرة وقدرة والالتزام للقيام بالعمل بشكل جيد.	3	عميق Deepening
إدخال تطويرات جديدة، وإعادة تقييم الجودة، وجعل (PLC) طريقة عمل أساسية، وتصبح الممارسة متجذرة عمق في ثقافة المؤسسة.	4	مستمر Sustaining

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

البعد الأول: الرؤية والقيم المشتركة

#	المؤشرات	التقدير			
		مبتدأ	متطور	عميق	مستمر
1	نشترك في صياغة رؤية المدرسة.				
2	نشترك في نقاشات حول تعلم الطلبة				
4	تركز رؤية المدرسة على جودة التعلم لجميع الطلبة.				
5	يلتزم جميع العاملين بالمدرسة بالرؤية المشتركة.				
6	تطور المدرسة رؤيتها بما يتفق مع المستجدات التربوية.				
7	تتخذ المدرسة القرارات التي توائم القيم المدرسية.				

البعد الثاني: المسؤولية الجماعية

#	المؤشرات	التقدير			
		مبتدأ	متطور	عميق	مستمر
1	نشعر بالمسؤولية المشتركة على مستوى المدرسة.				
2	نشعر بمسؤوليات التدريس المشتركة				
3	تدور نقاشاتنا الجماعية في المدرسة حول قضايا التعليم				
4	تستند المجموعات إلى البيانات للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بتقديم الطلبة.				
5	نتحمل مسؤولية تحليل بيانات تقييم الطلبة				

ثالثاً: التعاون المرتكز على التعلم

#	المؤشرات	التقدير			
		مبتدأ	متطور	عميق	مستمر
1	ينخرط المعلمون في المشاريع على مستوى المدرسة بأكملها.				
2	نوظف نتائج التقييم في تطوير الممارسات				

				المهنية في المدرسة.	
				نشكركم فرق تعاونية في المدرسة لتحقيق الأهداف المشتركة.	3
				يلتزم المعلمون بالمدرسة بمبدأ استمرارية التعلم.	4

رابعاً: تعزيز التعلم المهني

التقدير				المؤشرات	#
مستمر	عميق	متطور	مبتدأ		
				نحدد الاحتياجات باستمرار.	1
				نطور عملية تحديد الاحتياجات للمدرسة بأكملها.	2
				يتم تحديد احتياجات التعلم المهني للمعلمين والموظفين بشكل كامل.	3
				يتم التخطيط لمجموعة من الفرص لتمكين المعلمين من التعلم لنقل التعلم الجديد إلى الممارسة.	4
				يتم الاهتمام بنقل التعلم الجديد إلى الواقع العملي.	5
				تتوفر وحدة خاصة مسؤوليتها التطوير المهني المستمر.	6
				يخضع المعلمين لدورات تدريبية استناداً إلى السجل التدريبي للمعلم.	7
				يركز التطوير المهني للمعلمين على التعليم والتعلم.	8

خامساً: الانفتاح والشراكات

التقدير				المؤشرات	#
مستمر	عميق	متطور	مبتدأ		
				يهتم المعلمون بالعمل في الأنشطة خارج المدرسة لتوليد الأفكار والاستراتيجيات.	1
				يعتبر المعلمون المصادر الخارجية لتبادل الأفكار والاستراتيجيات ذات قيمة.	2
				تتزايد فرص المشاركة في الأنشطة والشراكات الخارجية لدى المعلمين.	3
				يهتم المعلمون بالنظر إلى ما هو أبعد من المدرسة لإنتاج وتوليد معارف وأفكار جديدة تساعد في العملية التدريسية.	4
				تهتم المدرسة ببناء روابط مع مدارس ومؤسسات خارجية ذات قيمة ومنتجة.	5

سادساً: الثقة المتبادلة والاحترام والدعم

التقدير				المؤشرات	#
مستمر	عميق	متطور	مبتدأ		
				يوجد مستوى معتدل من الثقة المتبادلة بين المعلمين على مستوى المدرسة.	1
				يتزايد الاحترام المتبادل بين المعلمين بزيادة الدعم المقدم.	2
				توجد ثقة واحترام بين أعضاء مجموعات التعلم المهنية.	3
				تتميز علاقات المعلمين بالانفتاح والصدق والرعاية.	4
				يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام.	5
				تدعم العلاقات بين المدرسين التدقيق الصادق والمحترم للبيانات وذلك لتحسين التدريس والتعلم.	6

				يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام.	7
--	--	--	--	--------------------------------------------------	---

سابعاً: تحسين الموارد والهيكل

التقدير				المؤشرات	#
مستمر	عميق	متطور	مبتدأ		
				يوجد أنظمة وسياسات معمول بها داخل المدرسة لدعم تطوير مجتمعات التعلم المهنية.	1
				يتم الاهتمام بإجراء الاتصالات لدعم تطوير مجتمعات التعلم المهنية.	2
				يتم التعامل مع قضايا الموارد والهيكلية بدقة.	3
				تتوفر الموارد المالية للتطوير المهني.	4
				يسهل التعاون بين المعلمين بسبب القرب المكاني.	5
				تدعم وسائل التواصل لانتقال المعلومات عبر المجتمع المدرسي بأسره.	6
				يتم تنظيم البيانات من قبل المعلمين.	7

ثامناً: القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية

التقدير				المؤشرات	#
مستمر	عميق	متطور	مبتدأ		
				يتم اشراك المعلمين في النقاشات الخاصة بصنع قرارات تتعلق بقضايا تعليم المرحلة الأساسية.	1
				يُمكن للمعلمين الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.	2
				تتاح الفرصة	3

				للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير الإيجابي.	
				يشجع المدير الروح القيادية بين المعلمين.	4
				يستخدم المعلمين مصادر بيانات متعددة لاتخاذ قرارات حول التدريس والتعلم.	5

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق (4): أسئلة المقابلة

ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات
التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل

البحث الإجرائي التشاركي

السؤال الأول: هل تشاركت مع زملائك في المدرسة في الأبحاث الإجرائية؟

.....

وكيف؟

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني: ما الذي يدفعك لأجراء الأبحاث لإجرائية؟

.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث: ما رأيك في الأبحاث الإجرائية التشاركية؟

.....

.....

.....

السؤال الرابع :ما الصعوبات التي تواجه المعلمين عند عمل أبحاث إجرائية
تشاركيه ؟

.....

.....

.....

.....

أسئلة تتعلق بمجتمعات التعلم المهنية

السؤال الأول:هل يوجد لديكم رؤية وأهداف مشتركة في المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني :ما هي الحالات التي تعملون فيها معا كزملاء في المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....
السؤال الثالث: إلى أي مدى يتم تشجيعكم للعمل التشاركي في المدرسة؟
.....
.....
.....

السؤال الرابع: برأيك كيف يمكن مساعدة المعلمين على بناء مجتمع تعليمي؟
.....
.....
.....
.....

اعداد الطالبة
سهير السيويطي

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
64	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	(1.3)
66	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل	(2.3)
67	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل	(3.3)
69	نتائج معامل الثبات للمجالات	(3.4)
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجمالي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل	(1.4)
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل والمعلمين	(2.4)
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرؤية والقيم المشتركة	(4.4)
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعاون المرتكز على التعلم	(5.4)
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تعزيز التعلم المهني	(6.4)
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الانفتاح والشراكات	(7.4)
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الثقة المتبادلة والاحترام والدعم	(8.4)
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تحسين الموارد والهياكل	(9.4)
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القيادة التشاركية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية	(10.4)

88	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس	(11.4)
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة	(12.4)
89	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة	13.4
91	(: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير المؤهل العلمي	14.4
92	(: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس	15.4
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل يعزى لمتغير سنوات الخبرة	16.4
95	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة	17.4
98	. نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	18.4
99	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير المؤهل العلمي	19.4
101	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل	20.4

الفهرس

Table of Contents

أ.....	الإهداء
أ.....	الإقرار
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	الملخص
1.....	الفصل الاول
1.....	الإطار العام للدراسة
1.....	المقدمة:
10.....	الفصل الثاني
10.....	الإطار النظري والدراسات السابقة
10.....	الإطار النظري
10.....	البحث الإجرائي التشاركي ومجتمعات التعلم المهنية
10.....	أولاً: البحث الإجرائي التشاركي:
10.....	مقدمة:
وكما أشار (Kemmis,&McTaggart,2008) ان البحث الإجرائي التشاركي يتميز بصفات ومزايا عديدة، منها:	25.....
62.....	الفصل الثالث
62.....	الطريقة والإجراءات
62.....	3 . 1 منهج الدراسة

62	..... مجتمعة الدراسة	2 . 3
63	..... أدوات الدراسة:	3.5
63	..... أشتملت الدراسة على الأدوات الآتية :	
67	..... 6 ثبات الأداء	3 . 6
68	..... 2.5.3 الأداء الثانية: المقابلة	
70	..... 7.3 متغيرات الدراسة:	
71	..... 8 إجراءات الدراسة	3 . 8
71	..... 8 المعالجة الإحصائية	3 . 8
73	..... نتائج الدراسة	
73	..... 1 تمهيد	4 . 1
74	..... 2 نتائج أسئلة الدراسة:	4 . 2
74	..... 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	
76	..... 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:	
87	..... 3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	
91	..... 3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:	
112	..... الفصل الخامس	
112	..... مناقشة النتائج والتوصيات	
112	..... 5.1 نتائج الدراسة	
112	..... 5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:	
117	..... 5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	

122	5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
122	5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى
123	5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية
124	5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
125	5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
126	5.1.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية
126	5.1.1 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
127	5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
128	5.2 استنتاجات الدراسة
129	5.2 توصيات ومقترحات الدراسة:
131	المراجع
160	فهرس الجداول
162	الفهرس