عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين

ناريمان جمال خميس عودة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1442هـ – 2021م

درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين

إعداد:

ناريمان جمال خميس عودة

بكالوريوس اقتصاد منزلي من جامعة الأقصى/غزة

المشرف: د. محمد عوض شعيبات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس.

1442هـ – 2021م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج إدارة تربوية

إجازة الرسالة

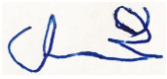
درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين

اسم الطالب: ناريمان جمال خميس عودة

الرقم الجامعي: 21520361

المشرف: الدكتور محمد شعيبات

نوقشت هذه الرسالة واجيزت بتاريخ 2021/05/28 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمد شعيبات التوقيع: 
2. ممتحناً داخلياً: أ. د. محمود أبو سمرة التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: د. يوسف حرفوش التوقيع:

القدس – فلسطين

1442هـ - 2021م

الإهـــداء

إلى من ربياني على مائدة العلم، رمز العطاء والتضحية، والدايّ الحبيبين...

إلى زينة حياتي ونورها، أولادي عمر وريم ويمنى...

إلى أشقاء روحي وعزوتي، إخواني وأخواتي...

إلى صديقتي ورفيقتي غادة...

إلى كل من يَكنُ لي الود...

أُهديكم هذا الجهد المتواضع

ناريمان جمال خميس عودة

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة أو معهد آخر.

الاسم: ناريمان جمال خميس عودة

التوقيع:

التاريخ: 2021/05/28

الشــكر والتــقدير

الشكر والحمد لله أولاً وأخيراً.

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والعرفان لأساتذتي الأفاضل الذين لم يبخلوا عليّ بتقديم المعرفة والنصح والإرشاد خلال مسيرتي التعليمية، وأخص بالذكر مشرف الرسالة الدكتور القدير محمد عوض شعيبات.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للممتحن الداخلي أ.د. محمود أبو سمرة والممتحن الخارجي الدكتور يوسف حرفوش لتفضلهما بقبول الإشراف على رسالتي ومناقشتها.

ولن أغفل أيضاً عن شكر كل من ساعدني وبذل جهداً لمساندتي في إتمام هذه الرسالة.

جزاكم الله كل الخير.

الباحثة

ناريمان جمال عودة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: القيادة المشتركة والداعمة، القيم المشتركة والرؤية، التعلم الجماعي وتطبيق التعلم، الشروط الداعمة والعلاقات، الظروف الداعمة– الهياكل. وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة. ومن ثم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من ثلاث جامعات فلسطينية هي:(جامعة فلسطين التقنية/خضوري، جامعة بيت لحم، جامعةالأقصى) للعام الدراسي 2021/2020م، البالغ عدده (990) فرداً، يتوزعون على (368) أكاديمياً في جامعة فلسطين التقنية/خضوري، و(202) أكاديمي في جامعة بيت لحم، و(420) أكاديمياً في جامعة الأقصى. ولإثبات فرضية الدراسة؛ اختيرت عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (176) أكاديمياً من مجتمع الدراسة، واستخدم المنهج الوصفي لمناسبته لها.

أظهرت نتائج الدراسة أن دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.51)، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاًعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى: متغير الجامعة، وسنوات الخبرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، والرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ دكتور.

وفي ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة اقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات من أهمها: تشجيع الجامعات على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وممارستها، في إطار السعي نحو تحقيق تعليم أفضل للطلاب.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، الجامعات الفلسطينية.

"The Degree of University Administrations' Support for Professional Learning Communities in The Palestinian Universities from the Academic Point of View"

Prepared by: Nareman Jamal khamis Owda

Supervisor: Mohammad Shuibat

Abstract

This study aimed at identifying the degree of university administrations' support for professional learning communities in the Palestinian universities from the academic point of view, to achieve the aim of the study, a questionnaire was developed consisting of (43) items distributed into five domains: shared and supportive leadership, shared values and vision, group learning and application of learning, supportive conditions and relationships, supportive conditions - structures. Its validity and reliability were verified by appropriate statistical methods, and then distributing it to the study population consisting of three Palestinian universities: (Palestine Technical University / Kadouri, Bethlehem University, Al-Aqsa University) for the academic year 2020/2021. The number of (990) individuals are distributed among (368) academics at Palestine Technical University / Kadouri, (202) academics at Bethlehem University, and (420) academics at Al Aqsa University. To support our hypothesis; a random sample which consists of (176) academics have been choosen from the study population, and the descriptive method was used for its relevance for it.

The results of the study showed that the support of university administrations for professional learning communities in Palestinian universities from the academic point of view was moderate, Where the arithmetic mean of the overall score was (3.51), and the results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the degree of university administrations' support for professional learning communities in Palestinian universities due to: University variable, years of experience, while the results showed the existence of differences attributed to the gender variable in favor of females, and the academic rank in favor of Proffesor. In light of these findings of the study, the researcher suggested a set of recommendations, the most important of which are: Encouraging universities to implement and practice professional learning communities, in the framework of the pursuit of better education for students.

Key words: Professional Learning Societies, The Palestinian Universities.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

تضمن الفصل الأول مشكلة الدراسة وعرضاً لأسئلتها وفرضياتها المنبثقة عنها، ثم عرض أهداف الدراسة وأهميتها.

1.1 مقدمة

تقاس قدرة المنظمة على التميز في الجانب الأكاديمي– في عصر المعرفة الذي كثرت فيه المعلومات، وتعددت مصادرها وأتاح للمتعلم القدرة على انتقاء المعلومات التي يحتاجها في أي وقت ومكان– بقدرتها على التّعلُم الجيد الفعّال، وبذلك تغيرت النظرة التقليدية للمنظمة من كونها مكاناً يتعلم فيه الطلاب إلى منظور أوسع وأشمل يهتم بتعلم كافة الأطراف المعنية من قادة وإداريين وطلاب إلى جانب أفراد المجتمع المحلي، ومن ثم تحولت إلى ما يطلق عليه منظمة التعلم أو مجتمع التعلم.

"ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية كنموذج واعد لتطوير المؤسسة التعليمية في معظم دول العالم، كما ظهرت أهمية قيادة هذه المجتمعات لتحقيق التعلم المستمر والنجاح معاً وللجميع، وتعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم المنظمة المتعلمة Learning Organization التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداءً في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي أواخر القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Learning Communities التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين" (الأصمعي، 2015، ص570).

ترى البحوث الحديثة في المجال التربوي أن قدرة المنظمة المتعلمة على التحسين ودعمه تعتمد إلى حد كبير على قدرتها على بناء ودعم مجتمعات تعلم مهنية أو مجتمعات الممارسة ودعمها، ويقصد بها تلك

المجتمعات التي يشارك المعلمون فيها بأنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعور مشترك بالهدف، كما يشاركون في العمل التعاوني ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم. (Harris,Muijs ,2003).

إن هذه المجتمعات هي وسيلة أو استراتيجية يستخدمها القائد لخلق ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الفردي والجماعي المستمر. وهي ليست طريقة عمل جديدة، ولكنها إحدى أساليب القيادة، وطريقة جديدة للتفكير، تسمح للجميع بالعمل كفريق تعاوني واتخاذ القرارات الجماعية، وتوزيع مسؤولية القيادة على أعضائه (Seng,1990)

عرف وينجر (Wenger, 1998) مجتمع الممارسة بأنه جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر.

كما يرى مويلنين (Moilanen,2001) في تعريفه لمنظمة التعلم أنها منظمة تدار بشكل واع ومنظم من خلال التركيز على عملية التعلم باعتبارها أحد العناصر الجوهرية في قيمها ورؤاها وأهدافها كما في عملياتها اليومية، ومن أجل تحقيق ذلك فعلى المنظمة المتعلمة أن تعمل على إزالة العوائق التنظيمية أمام عملية التعلم، وبناء قيادة تساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم وتدعيم الهياكل التنظيمية لتسهيل عملية التعلم الفردي والتنظيمي(ص6).

وعرفت العمري (2019) مجتمع التعلم المهني أنه بيئة أكاديمية حية ومثمرة تقوم على الحوار والنّقاش والتّفاعل، وتضم نخبة من طلبة الجامعة وأعضاء الهيئة التّدريسية يتشاركون من خلالها الخبرات التربوية الفعّالة مما يزيد من فرص حدوث التّعلُم الفعال لدى طلبة الجامعة من مختلف التخصصات (ص69).

"ويفهم من ذلك أن عملية التعلم تمثل المقوم الأساسي الذي تعتمد عليه أية مؤسسة تعليمية؛ لكي تصبح منظمة تعلم، حيث تهتم بالتطوير المستمر لقدرات العاملين وكافة المسؤولين بها، وتنمية أنماط جديدة من التفكير لديهم، كما تحثهم على العمل الجماعي لإنجاز المهام والأنشطة وتحقيق الأهداف، ولا يتأتى ذلك إلا في ظل قيادة واعية تدمج عملية التعلم في رؤية المنظمة المتعلمة وأهدافها واستراتيجياتها وأنشطتها اليومية" (أحمد، ايمان 2009، ص 478).

هناك اهتمام كبير في المجال التربوي بتطوير المؤسسات التربوية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة؛ لما لها من مكانة خاصة في العملية التربوية، وحيث إن الجامعة إحدى هذه المؤسسات التعليمية الهامة، التي تعتبر معقل الفكر الإنساني ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، فهي مصنع للعناصر الفاعلة

في المجتمع، وعليها تقع مسؤولية تنشيط الحركة الفكرية، والثقافية، وريادة البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية، والأدبية، والتقنية، والابتكارية، وإعداد القوى العاملة لتحقيق طموحات المجتمع (العمري، 2019).

فقد قيل في حقها: "الجامعة حرم آمن ومركز إشعاع حضاري فكري وعلمي وتقني في المجتمع، يزدهر في رحابها، بل تعلو فيها قدرة الإبداع والابتكار لصياغة الحياة، وتقع عليها المسئولية المباشرة في تحقيق الأهداف، وعليها أن تقوم بالدراسات والبحوث المستمرة في شتى جوانب المعرفة الإنسانية والدراسات المتصلة بالحالة العلمية ودافع الاحتياجات الجديدة التي تضمن المستويات العلمية الرفيعة؛ لتناسب العصر ومتطلباته بما يؤدي إلى تقليص الفجوة العلمية والتقنية الموجودة بيننا وبين الدول المتقدمة مع مراعاة خصوصية مجتمعنا واستلهام القيم الأصيلة لأمتنا ". لذلك تطورت واتسعت وظيفة الجامعة في العصر الحديث، ولم تعد مجرد تخريج عدد من المهندسين والأطباء؛ بل أصبحت قائدةً لخط التطوير والتقدم بما تكشفه من حقائق، فالجامعة تسهم في نشر المعرفة وتوسيع آفاقها؛ ولذلك ينبغي أن يتماشى النهوض بالجامعة مع خطط التنمية الشاملة؛ لأنه أحد عناصرها المهمة (عسيوي، 2002، ص3).

ومن خصائص المهنة الأكاديمية بالجامعة ضرورة الإمعان في التخصص، وتثمين الاستقلالية والحرية العلمية، وتقدير قيمة مبادئ الانضباط المهني على نحو يحقق قدراً من التقاليد المؤسسية الداخلية بالقسم، على ألا تحد كثير من الفرص لقيام علاقات وثيقة بين أعضاء القسم كونهم أكاديميين، وباعتباره مكوناً للترابط والتكاتف، لا بد لرأس المال البشري والاجتماعي في القسم أن يكون مسئولاً عن توافر الثقة العامة، والتقريب بين القوى والمراكز، وتوحيد جهودهم مع أعضاء المجموعات الأخرى لتحقيق الأهداف المشتركة (البربري، 2014، ص 9).

لذا نجد أن مجتمع التعلم المهني بالجامعات له مدلول واضح، فأقسام الجامعة التي تشرك الأعضاء والهيئة المعاونة، وتجمعهم معاً للتعلم داخل مجتمع ذاتي، حيث تعد عملية تعلم الأعضاء ورؤساء الأقسام أكثر عمقاً وأكبر تعقيداً، ولكنها أكثر نفعاً في اطار اجتماعي يمكن للمشاركين فيه التفاعل واختبار أفكارهم، وتحدي استنتاجاتهم وتفسيراتهم للمواقف، ومعالجة معلوماتهم وخبراتهم مع بعضهم البعض.

2.1 مشكلة الدراسة

إن تعزيز ثقافة مجتمعات التعلم المهنية – التي تتضمن النشاط التعاوني والمسؤولية الجماعية بين الأفراد العاملين والعمل الفريقي في القطاع العام – بشكل وثيق بوجود بنية مؤسساتية سليمة وفاعلة تتمتع باستقلالية ومهنية. بمعنى آخر، إن تنمية قدرة العاملين بالجامعات الفلسطينية كمجتمعات تعليم مهنية، ستساهم مساهمة فعالة بالنهوض بالواقع العلمي والأكاديمي والنهوض بقدراتهم المهنية من خلال صنع القرارات المشتركة، وتبادل الأدوار القيادية والعمل بصورة جماعية تعاونية من أجل تحقيق التحسين المؤسسي المستمر.

تشكل الجامعات الفلسطينية رأس الهرم الأكاديمي في فلسطين، وتزود صانع القرار والمؤسسات بالنخب الأكاديمية، وبالتالي فإن أي نهضة تواجهها الجامعات ستقابل بنهضة مماثلة في الوطن ككل. لذا ترى الباحثة أن من الضروري التعرف إلى مدى توفر خصائص مجتمعات التعلم المهنية في هذه الجامعات، وهل الإدارات الجامعية تعمل على تنمية هذه البيئة والنهوض بها؛ لأن دراستها تتمحور حول هذا الموضوع، وبحكم عملي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي واطلاعي على واقعها، وقناعتي بأهمية تطبيق هذا الفكر الحديث الخاص بمجتمعات التعلم المهنية في مجال الإدارة التربوية بشكل عام وفي مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بشكل خاص، فقد حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين؟

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس– الجامعة – سنوات الخبرة – الرتبة الأكاديمية)؟

4.1 الفرضيات

استناداً إلى السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فإن الدراسة تسعى إلى فحص الفرضيات الصِّفريّة الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجنس؟

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجامعة؟

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين يعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. تعد الدراسة – في حدود علم الباحثة– من الدراسات النادرة التي بحثت في درجة دعم مجتمعات التعلم المهنية بشكل متخصص في الجامعات الفلسطينية.

2. تفيد الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتعريفهم بدرجة دعم الجامعات الفلسطينية لمجتمعات التعلم المهنية.

3. تفتح الدراسة المجال لدراسات مستقبلية حول مجتمعات التعلم المهنية في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإدارة التربوية في فلسطين.

6.1 أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين.

2. التعرف إلى اختلاف درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين باختلاف الجنس والجامعة وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية.

7.1 مصطلحات الدراسة:

تضمنّت الدراسة الحالية مصطلحات عرِّفت على النحو الآتي:

مجتمعات التعلم المهنية: Professional Learning Communities (PLC)

عرف معجم المصطلحات الإدارية تعريفاً لمجتمع التعلم بأنّه"الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض، وتحسين الأداء، والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك(المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2007، ص288)

وعرفه سينج (Senge,1990) بأنّه مجموعة من الأفراد يرتبطون بالعالم المحيط بهم يسودهم التفاعل، ويشتركون في ثلاثة خصائص، وهي: التفكير الإبداعي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني.

وتعرف الباحثة مجتمع التعلم المهني إجرائياً: بأنّه المجتمع الذي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي، بما يسهم في توفير بيئة متعاونة نشطة وتنمية قدرات متنوعة وتحقيق التحسين المستمر.

الجامعات الفلسطينية: The Palestinian Universities

عرفتها وزارة التربية والتعليم (1998) بأنّها:

المؤسسات التي تضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس –الدرجة الجامعية الأولى– وللجامعة أن تقدم برامج للدراسات العليا تنتهي بمنح الدبلوم

العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراة، ويجوز لها أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم (ص 3).

8.1 حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة في الحدود والمحددات الآتية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية الثلاث (جامعة فلسطين التقنية/خضوري، وجامعة بيت لحم، وجامعة الأقصى).
2. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية الثلاث (جامعة فلسطين التقنية/خضوري، وجامعة بيت لحم، وجامعة الأقصى).
3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2021/2020.
4. الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات والواردة فيها.
5. الحدود الإجرائية: تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، وصدقها وثباتها، والإجابة عنها، ومجتمع الدراسة والعينة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري لمجتمعات التعلم المهنية من خلال التعرف للمفهوم وتاريخه، ثم الحديث عن أهمية مجتمعات التعلم المهنية، والمبادئ التي تستند عليها هذه المجتمعات، وأهدافها، كما تطرقت الدراسة إلى سمات وخصائص مجتمعات التعلم المهنية، التي تنقسم إلى خمسة مجالات وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، التعلم الجماعي وتطبيق التعلم، القيم المشتركة والرؤية، الظروف الداعمة (العلاقات والبنى)، وممارسة شخصية مشتركة، ثم التطرق للتحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية، وأخيراً تعقيب الباحثة.

وفي القسم الثاني من هذا الفصل تم عرض الدراسات السابقة مرتبة تنازلياً بدءاً بالدراسات العربية وانتهاءً بالدراسات الانجليزية، وأخيراً التعليق على الدراسات السابقة.

2.2 الإطار النظري

1.2.2. لمحة تاريخية عن مجتمعات التعلم المهنية PLC:

كانت الدراسة الأولى التي تتضمن خصائص مجتمع التعلم المهني من قِبَل الجمعية التعليمية التقدمية (PEA)، والتي أجريت في الفترة من 1930–1942م، سميت هذه الدراسة باسم "ثماني سنوات"، وكانت الأولى من نوعها في التعليم الأمريكي، وقد حللت هذه الدراسة طلاب مدارس الثانوية الأمريكية وسعت إلى اكتشاف طرق فعالة لدعم الطلاب الذين نقلوا إلى التعليم العالي، ولأول مرة واجه المعلمون قيوداً حتمية في معرفتهم بالمحتوى، ووجدوا أنفسهم يعتمدون على معلمين آخرين، من خلال هذه الدراسة بدأت فكرة حرمان المعلمين، حيث يتم نقل المعلمين من العزلة إلى الثقافة التعاونية (Voelkel,2011).

وفي عام 1960م ظهر مصطلح مجتمعات التعلم المهنية professional learning community عند دوفور في الولايات المتحدة الأمريكية كآلية للتغلب على الطبيعة المعزولة للعملية التعليمية في ذلك الوقت، وأكد على الاهتمام بالتدريس في قاعات مفتوحة تستجيب للتأثيرات البيئية والمجتمعية من خلال تشكيل فرق عمل تتحمل مسئولياتها المهنية وتركز على التعلم التنظيمي التعاوني في استراتيجيات وأساليب التدريس، وعلى تحسين نتائج الطلبة، وهذا يتطلب دعماً من الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية المحلية والمركزية (ابراهيم والمرزوقي، 2018، ص315).

وفي سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين توالت جهود كثير من الباحثين مثل ستانهوس Stenhouse عام 1975م، وبلوم Bolam عام 1977م، وسكون Schon عام 1983م، وماكمهون McMahon عام 1984م، والذين رأوا أن المعلمين يجب أن يكونوا باحثين في قاعات الدروس وخارج المدرسة، ويقوموا بأدوار نشطة في عمليات تطوير المناهج الدراسية، وفي عام 1990 وضع سينج Senge نموذجاً للمنظمة المتعلمة، وحدد فيه خمسة مجالات رئيسة لها تتضمن: التمكن الشخصي، والرؤية المشتركة، والنماذج الذهنية، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي (ابراهيم والمرزوقي، 2018، ص 315-316). وتم إجراء المزيد من الأبحاث المحددة في التسعينيات مع التركيز بشكل أكبر على التعاون.

2.2.2. مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

تناول الباحثون مجتمع التعلم المهني من زوايا متعددة، كل منها يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم، ويمكننا أن نستفيد منها لبلورة التعريف. فقد عرفه سيرجيوفاني (sergiovanni, 1992) بأنّه مجموعة من الأفراد يرتبطون بوحدة متناغمة، مثل أعضاء الأسرة الواحدة، أو أعضاء الجماعات المتقاربة، حيث تصبح الأواصر بينهم عائلية، ووراثية، ومقدسة، أما هورد (Hord, 1997) فقد لاحظ عدم وجود تعريف مقبول عالمياً، وبدلاً من ذلك كان تركيز التعريفات على السمات أو الخصائص التي تجعل مجموعة من المهنيين والعمل معاً في مجتمعات التعلم المهنية.

أما أبو الفارس وجابر(2007) فيعرفان مجتمع التعلم المهني بأنه مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين (يتراوح عددها عادة بين ستة وخمسة عشر فرداً، بينما يوصي بأن يتراوح عددها بين ثمانية أفراد واثني عشر فرداً) ينخرطون في برنامج مدته سنة بكاملها له منهاج دراسي حول تحسين التدريس والتعلم مع عقد حلقات دراسية وفعاليات متكررة تقدم التعلم والتطوير وبناء المجتمع ص 30.

وذكر هاريس وجونز كما هو موضح عند اسماعيل والهنداوي (2015) أنّ "مجتمع التعلم المهني هو مجموعة من المهنيين المتصلين والمشاركين المسؤولين عن قيادة التغيير والتحسين داخل المدارس وفيما بينها، مما سيفيد المتعلمين مباشرة" ص2.

وعرف كونزيميس ومورجانتي– فيشر كما موضح عند العمري والشنقيطي(2019) مجتمع التعلم المهني بأنه مجموعة من الأشخاص المختصين في مجال ما، ينخرطون في عملية مستمرة للتعلم معاً؛ بغرض تحسين ممارستهم؛ ولتحقيق نتائج أفضل بالنسبة للطلاب (ص 32).

يشير مصطلح مجتمع التعلم المهني إلى رؤية مشتركة لإدارة مؤسسة يمكن فيها للجميع تقديم مساهمة فعّالة، فيتم تشجيع الموظفين على القيام بأنشطة جماعية والتفكير من أجل تحسين أداء الطلاب بإستمرار، كما توفر الطبيعة التشاركية لمجتمعات التعلم المهنية إطاراً لتنفيذ استراتيجيات ونهج متكامل لتعزيز التعلم (Ontario Education, 2005).

ويوكد أبوت (Abbott, 2014) أن مجتمعات التعلم المهنية قد تسهم في تنمية خبرات المعلمين من خلال عمليات البحث والاستقصاء، وتبادل الخبرات، والحوار المهني بينهم، وتعزيز شعورهم بالمحاسبية الذاتية، والثقة المهنية من خلال امتلاك الأساليب، والمداخل المثلى لتحقيق أهداف المنهج، والسعي نحو الإبداع، والابتكار في التدريس.

كما أن مجتمعات التعلم المهنية تساعد المعلمين على تجريب استراتيجيات جديدة في مواقف التعلم المختلفة، وتوفير بيئة داعمة لهم، وخاصة الجدد منهم، وتمكنهم من مواجهة التحديات التي قد تعوق تحقيق جودة أدائهم التدريسي، وتزيد من معدل الرضا الوظيفي لديهم (مشروع الملك عبد الله، 2015).

وأكد هيب ,هوفمان (Hipp &Huffman, 2003) بأن مجتمعات التعلم المهنية هي أقوى استراتيجية تطوير وتغيير مهنية متاحة. فهذه المجتمعات ليس مجرد مجموعة من الأفراد الذين يجتمعون معاً لقراءة كتاب مشترك أو مناقشة قضية معينة، وإنما هي طريقة للعمل، فالموظفون المهنيون الذين يسعون باستمرار للعثور على إجابات من خلال الاستفسار والعمل على تدريبهم لتحسين تعلم الطلاب. كما اقترح سينج (Senge, 1990) بأن المؤسسة التي تتبنى مجتمع التعلم المهني ستكون منظمة تعليمية ناجحة في المستقبل. إذ إنها طريقة للتخفيف من اللامبالاة وخلق مجتمعات ممارسة فاهمة وناقدة، فيجب على المدراء فهم كيفية إنشاء ودعم هذه المجتمعات.

ويمكن أن نخلص من ذلك إلى أن مجتمعات التعلم المهنية هي العملية المستمرة التي يعمل فيها التربويون بشكل تعاوني وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ونقل نواتج التعلم للممارسة والتطبيق؛ بهدف زيادة فاعليتهم كمهنيين وإفادة الطلاب.

يمكننا أن نميز بين مجتمعات التعلم وغيرها من المجتمعات التي تشجع على التعلم' كما أشار إلى ذلك (حيدر و المصيلحي، 2006) في أن مجتمعات التعلم المهنية تتصف بقدرتها على التنبؤ بالمشكلات

المستقبلية، وتبحث عن التطوير والتحسين بصفة مستمرة، كما أنها تكافئ النمو والمبادرة والابتكار وتعززها، وتشجع أيضاً على الاستكشاف والمشاركة في المعلومات، بينما تستجيب المجتمعات التي لا تشجع على التعلم للمشكلات من خلال رد الفعل، وتستجيب لتراكمات الأداء السيئ، وتعتمد في حل المشكلات على المحاولة والخطأ، وتركز على بنية هرمية وأقسام منفصلة لا تشجع على الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات.

3.2.2. أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

إن مجتمعات التعلم المهنية كما يرى أبوت (Abbott, 2014) تسهم في تنمية معلومات المعلمين، ومعارفهم من خلال عمليات البحث والاستقصاء وتبادل الخبرات والحوار المهني بينهم، وشعور المعلمين بالمحاسبية الذاتية، والثقة المهنية من خلال امتلاك الأساليب، والمداخل المثلى لتحقيق أهداف المنهج، وتقديم تعلم أفضل للطلاب، كما تسهم في تنمية المشاركة الإجابية من قبل العاملين في قيادة العمل الجامعي، وتحقيق الإبداع والابتكار في التدريس من خلال تقصي أحدث الأساليب، والاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق تعلم أفضل للطلاب.

كما أكد هوفمان وآخرون (Hoffman&etal, 2009) على أن تطبيق مجتمع التعلم المهني داخل المؤسسة يعمل على تشجيع ودعم المعلمين والإداريين للتعلم مع الطلاب، وتقديم معلومات عن نظام التعليم، وبناء علاقات تعاونية مع المؤسسات الأخرى التي تخدم الطلاب، ودعم التطوير المهني لبناء المعرفة والمهارات والسلوكيات بالإضافة إلى التسهيل والمشاركة في التعاون لإحداث التغيير في التعليم.

ويرى سعودي (2016) أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تساعد في التنمية المهنية للمعلم في مجال تخصصه، وتشجع المعلمين على التعاون والتقليل من عزلتهم في مكان عملهم، وتقديم تعلم أفضل للطلاب، وزيادة التحصيل الأكاديمي لهم.

وتكمن أهمية مجتمع التعلم المهني كما نقلها رضوان محمد (2019) عن دوفور وايكر ودرفور وماني في أنه بيئة آمنة ومنظمة، ويركز على أهداف أكاديمية واضحة لكل طالب، مع الرصد المتكرر لتعلم كل طالب، ويمنح فرص إضافية لتعلم الطلاب الذين يتعثرون منذ البداية مع بناء توقعات عالية لكل طالب، كما تسوده الثقافة التعاونية لأعضاء المجتمع المدرسي، وقيادة قوية، وشراكات فاعلة مع أولياء الأمور (ص 24).

4.2.2. مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

يستند مجتمع التعلم المهني إلى مبادئ وقيم، وقد وضح كل من دانيلسون ومارجريت (Danelson & McGreat. 2000)؛ وليفين وشابيرو (Levine & Shapiro, 2004) أن لمجتمعات التعلم المهنية مبادئ وهي كالآتي:

1. دافع مشترك للتغيير.
2. رؤية مشتركة وكذلك أهداف مشتركة فيما يتعلق بالحاجة إلى تصميم عالمي في المؤسسة.
3. الاعتقاد بأن جميع أعضاء فريق المؤسسة متساوون؛ مما قد يؤدي إلى زيادة التخطيط التعاوني بين الموظفين لدعم احتياجات المتعلمين.
4. التزام جميع أعضاء الفريق بالإجراءات التي تعمل على تحسين تحصيل الطلاب مع دعم مركز للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
5. بيئة تشجع على المخاطرة، حيث لا يخاف الناس من التعليق وايصال أفكارهم لدعم الطلاب.
6. الاعتراف من قبل الموظفين أن تحقيق المهنية أمر بالغ الأهمية، بما في ذلك تيسير الوصول إلى استراتيجيات التدريس المدعومة بالبحوث.
7. المسؤولية المشتركة بين الموظفين للطلاب.

كما أشار دوفور (Dufour،2016) إلى أن هناك ثلاثة مبادئ لمجتمعات التعلم المهنية، وهي: التركيز على تعلم الطلاب، والعمل بشكل تعاوني واتخاذ المسؤولية الجماعية لتعلم الطلاب، وانشاء نتائج تستخدم الأدلة لاتخاذ القرارات.

وبين محمد (2019) بأن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على مبادئ عدة تتمثل في توافر الشعور بالأمان والثقة بين أعضاء مجتمعات التعلم المهنية، حتى يتمكنوا من التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، وتوفير جو من الحرية لهؤلاء الأعضاء لتقاسم أفكارهم وخبراتهم، وإحساسهم بأنهم موضع تقدير واحترام من جانب المسؤولين. كما يعتمد نجاح مجتمعات التعلم المهنية على مدى قدرة الأعضاء على التعاون والعمل الجماعي، والتفاعل فيما بينهم لتبادل المعارف والمعلومات والخبرات المختلفة، والإحساس بالتمكين لزيادة الثقة في قدراتهم، وتحمل المسؤولية الجماعية لتجويد أدائهم الأكاديمي، والارتقاء بالمخرجات التعليمية، وتحسين عمليات التعلم المستمر للطلاب (ص70).

ويعد مبدأ الاستقصاء المهني التأملي القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية، ويتضمن الحوارات التأملية بين المعلمين حول الموضوعات التربوية المهمة، والمشاركة في نقل المعرفة وتطبيقها، واتاحة فرص عديدة للتعلم المستمر أمام الطلاب والمعلمين والإداريين (محمد، 2019، ص71).

5.2.2. أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

تتعدد الأهداف التي ينشدها مجتمع التعلم المهني وتنوعت من جامعة لأخرى، فكلما حقق مجتمع التعلم أهدافه الآنية تطلع إلى أهداف أخرى جديدة أكثر طموحاً وذات صلة بالمستقبل. وتتمثل أهم الأهداف التي ينشدها مجتمع التعلم المهني بالجامعات كما يراها البربري (2014) بخلق بيئة عمل داعمة للتعلم، بناؤها يعد من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني، وبناء بيئة تعاونية تتسم بالصداقة، ومساعدة الأعضاء لبعضهم البعض، بحيث يولد لديهم إحساس الأسرة الواحدة، تعمل بانسجام على خلق جو من الثقة والمساواة والروح الودية (ص 10).

كما أن أبا الفارس وجابر (2007) وضعا أهدافاً لمجتمع التعلم المهني مماثلة لأهداف جامعة ميامي تتمثل في بناء مجتمع على نطاق الجامعة من خلال تحري ودمج طرق تمكن التنوع من تعزيز التدريس والتعلم، وزيادة اهتمام الهيئة التدريسية في تغذية ثقافة التدريس وتطبيقها على تعلم طلاب الدراسات الجامعية، وتوسيع تقييم التدريس وتقدير التعلم (ص 33).

وأشار أبو الفارس وجابر (2007) إلى أن زيادة تعاون الهيئة التدريسية وتشجيع التأمل وتماسك التعلم عبر سائر فروع الدراسة، وزيادة المكافآت والدعم المالي لمبادرات التدريس والتعلم والاعتبار للتميز في التدريس، والتوعية بالطابع المعقد للتدريس والتعلم من أهداف مجتمعات التعلم المهنية في إطار الهيئة التدريسية (ص 33).

6.2.2. سمات مجتمعات التعلم المهنية (PLC):

أشار باحثون تربويون الذين درسوا في مدارس وانخرطوا فعلياً في ممارسات مجتمعات التعلم المهنية إلى أن هذه الممارسات هي أفضل أمل لديهم في التحسين المستمر والمدروس (Dufour، 2007)، وقد أقرت هذه الممارسات من قِبَل مجلس تطوير الموظفين الوطنيين، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية، واللجنة الوطنية للتعلم ومستقبل أمريكا، المجلس الوطني لمحترفي معايير التدريس، والمنتدى الوطني لتسريع إصلاح الصفوف المتوسطة.

هناك العديد من أنواع المجتمعات التعليمية، النوع الأكثر شيوعاً هو المجتمع الذي يركز على تطوير الموظفين ويستخدم الاستراتيجيات والبيانات لتحسين خبرات التعليم والتعلم للطلاب وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، وتستهدف ممارسات فريق مجتمع التعلم المهني قضية أو قلقاً معيناً كذلك للتحسين التنظيمي، كما تهتم مجتمعات التعلم المهنية في الجامعة بمشاركة ما يتعلمونه لتحسين البرامج التعليمية بالجامعة، والموقف من البحث المستمر في حل المشكلات، لذا يجب أن يكون هناك أعضاء هيئة

التدريس جنباً إلى جنب مع الطلاب، يفكرون بمفهوم عقلي منظم، يدربون ويطورون طلابهم؛ حتى يكونوا منتجين وناجحين في سوق العمل (Hilliard, 2012).

تم تلخيص السمات الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية كما أشار لها ستول وآخرون (Stoll & et al, 2006) بالمعتقدات المشتركة والتفاهمات، والتفاعل والمشاركة المتبادلة، والاهتمام بآراء الأفراد والأقلية، وعلاقات ذات مغزى.

من ناحية أخرى فقد اقترح دوفور وآخرون (Dufour & et al. 2008) نموذجاً مختلفاً لمجتمعات التعلم المهنية، ويحتوي هذا النموذج على مشاركة الأهداف والرؤية والقيم نحو تحصيل الطلاب، وهي إبداعية تعاونية موجهة لثقافة التعلم، وكذلك الإنفتاح الجماعي على أفضل الممارسات المتعلقة بالتدريس والتعلم، التعلم العملي: التعلم عن طريق العمل، الالتزام بالتحسين المستمر، إجراء تقييمات مبنية على النتائج.

كما عرض سينج وآخرون (Senge & et al, 2000) في كتابه المدارس التي تتعلم خمسة مقومات رئيسية لبناء مجتمع التعلم، وهي: توظيف تفكير النظم، والتركيز على الاتقان الشخصي، وبناء نماذج عقلية أفضل، وتطوير رؤية مشتركة، والتركيز على تعلم الفريق.

وأشار (Hilliard, 2012) إلى الخصائص المشتركة للممارسات التي تتم بين أعضاء الفريق المكون من قادة الجامعات والموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وهي: القيادة المشتركة والداعمة، والرؤية المشتركة والقيم، والتعلم المشترك بطريقة جماعية والتخطيط استراتيجياً من أجل التحسين المستمر للجامعة في التدريس والتعلم.

وقد أعد هورد (Hord, 1997) سمات حرجة تعكس جوهر مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، كما أكد على هذه السمات العديد من الباحثين مثل (Kleine-Kracht, 1993؛ Louis&Kruse, 1995؛ Sergiovanni, 1994) وهذه السمات تشمل: القيادة الداعمة والمشتركة، التعلم الجماعي وتطبيق التعلم، القيم المشتركة والرؤية، الظروف الداعمة، وممارسة شخصية مشتركة.

وفيما يأتي عرض مفصل لهذه السمات الخمس:

1. القيادة الداعمة والمشتركة:

ينظر فيها إلى أن الإداريين والمعلمين شركاء متساوون في صنع القرار، فهي ضمان المشاركة في القرارات من خلال تقاسم المسؤولية والسلطة المتعلقة بالسياسات والممارسات. كما يقوم قائد المؤسسة

التعليمية بإعداد البيئة للتعاون وتقاسم القيادة في المؤسسة. وقد حدد هوغ (Hough, 2004) القيادة الداعمة للمدراء باعتبارها واحدة من الموارد البشرية الضرورية لمجتمعات التعلم المهنية.

أما سينج وآخرون (Senge & etal, 2000) فتحدثوا عن قوة الدفع من أجل التغيير التي تأتي عادة من المدير، فهو يشير إلى أن المدير يصبح " معلماً قيادياً ومتعلماً رئيسياً ومشرفاً على عملية التعلم ككل" (ص 15). وأشار هورد (Hord, 2003) إلى أن المدير إذا كان عليه أن يصبح "معلماً رئيسياً وقائداً متعلماً" عليه أن يتجاوز أساليب القيادة التقليدية لخلق مجتمعات تعلم مهنية، حيث الهدف هو تطوير الناس بما في ذلك النفس، ولا يمكن تطوير الناس ككل مع نماذجهم العقلية الخاصة والمعتقدات حول التعليم والتعلم في منظومة لا تقدر الخبرات المعيشية لجميع أصحاب المصلحة، ولكي يتحقق تعلم الناس معاً يجب أن يكونوا مرتاحين في تحدي الافتراضات والمعتقدات الخاصة بهم داخل أماكن آمنة.

كما يؤكد هوج (Hough, 2004) نقلاً عن لويس وكيروز أن الصفة الجوهرية لمجتمع التعلم المهني لا تكون بالتركيز على تعلم الطالب فقط، وإنما تحتاج قيادة التعليم إلى تطوير قادة المعلمين الذين سوف يلتزمون بالعمل، وأن يصبح المدير معلماً قيادياً ومتعلماً ومشرفاً على عملية التعلم ككل. وتكشف الدراسات التي أوردها هورد (Hord,1997) هذا المبدأ في مجتمعات التعلم المهني، حيث إن القيادة الداعمة والمشتركة تقبل علاقة جماعية مع المعلمين، ومشاركة السلطة، وصناعة القرار، وتعزيز وتنمية القيادة بين الموظفين. وقد تم تصنيف القيادة الداعمة في أربع مناطق، وهي: الاعتراف الأكبر للسياق، النمذجة المشتركة، القيادة الداعمة المتفوقة، وتنظيم التحسين.

لذا يتبادل المدير القيادة مع العاملين في مجتمع التعلم المهني، ويتشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية المعلمين والعاملين في المؤسسة ويزيد من تمكنهم.

2. التعلم الجماعي وتطبيق التعلم:

إن هذا البعد المهم بارز داخل كل عضو لوحده وبين أعضاء المجموعة في مجتمعات التعلم المهنية، فهي آليات لتعزيز كل من الفرد وأنواع التعلم الجماعية، حيث إن جميع المعلمين متعلمون مع زملائهم، ويتجلى التعلم الجماعي من خلال خلق المعرفة وتعزيز هذا النوع من التعلم عن طريق الاستمرار للتفاعل بشكل عام، وممارسة الحوار الجاد، ومناقشة البيانات وتفسيرها. ويشمل التعلم الجماعي أيضاً التعاون، حيث تتجاوز مجتمعات التعلم المهنية المشاركة السطحية من خلال توليد المعرفة ليس فقط من أجل الفرد، ولكن من أجل المصلحة العامة أيضاً (Dogan & et al, 2017).

لاحظ (Balach & Szymanski, 2003) بأن التعاون يعمل بشكل أفضل عندما تكون هناك علاقات رعاية بين الزملاء من مختلف الثقافات في مكان العمل. هذه علاقة الزمالة تنتج حلولاً مبتكرة ومرضية للمشاكل، وتقوي الروابط بين المديرين والمعلمين، وتزيد الالتزام بتحسين الجهود (Leo& Cowan, 2000). فالغرض الأساسي من التعاون في مجتمعات التعلم المهنية هو إنشاء هدف مشترك وإشراك الموظفين بين إنجاز الهدف المشترك والأنشطة التعاونية التي يشارك فيها الموظفون (Dogan & et al, 2017). كما كشفت البحوث التي أجراها هورد(Hord, 2004) عن ستة أبعاد للتعاون، عمليات البدء، الاتصالات، الموارد والملكية، المتطلبات والخصائص، القيادة والسيطرة، والمكافآت.

فتعلم المجتمعات والأشخاص على جميع المستويات يكون بشكل تعاوني لحل المشكلات، وتحسين فرص التعلم، إذ إنهم يبحثون عن المعرفة والمهارات بالإضافة إلى طرق لتطبيق تعلمهم الجديد على عملهم (Leo & Cowan, 2000).

3. القيم المشتركة والرؤية:

إن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية يشمل القيم والرؤى المشتركة التي تؤدي إلى قواعد السلوك الملزمة التي يدعمها الموظفون في مناخ مصنوع من الثقة والاحترام المتبادلين هورد (Hord, 1997). كما يصف سيرجيوفاني (Sergiovanni, 2001) المدارس بأنها مجتمعات متداخلة حيث يتم ربط مجموعات من الناس معاً من قبل القيم التأسيسية المشتركة، وتؤدي هذه القيم إلى الالتزام بكل من الحقوق الفردية والمشاركة.

وقد أشار هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2003) إلى أن القيم المشتركة والرؤية اشتملت على أربع سمات حاسمة، وهي: تبني القيم والقواعد والتركيز على الطلاب، وتوقعات عالية، وتوجه رؤية مشتركة للتدريس والتعلم. كما أكد (Schlechty, 1990) " بأن البنى الاجتماعية متضمنة في أنظمة المعنى، القيمة، المعتقد والمعرفة، تشمل ثقافة المنظمة. وبالتالي يجب على المرء أن يهتم ليس فقط بالقواعد والأدوار والعلاقات بل بأنظمة المعتقدات والقيم والمعرفة أيضاً" (ص xvi). وبالتالي يعتقد بأن القيم مهمة، وجدير بالاهتمام إدراجها في المؤسسات التربوية، ومعرفة أن القيم ضرورية لهذه المجتمعات ليس كافياً، لذا يجب أن تكون هناك آلية منظمة لتحديد وغرس القيم المطلوبة هوفمان (Huffman, 2001). ومن إحدى الطرق لتحقيق إدراج القيم في حضارة المؤسسة هو تطوير رؤية المؤسسة.

ينظر إيفانز (Evans, 1996) للرؤية على أنها نتاج للتخطيط العقلاني، مستمداً من تقييم دقيق للبيئة الخارجية (ص 200). ويشير جان وهوفمان (Huffmam, 2001) إلى أن القادة الناجحين عادة ما يكون لديهم نموذج عقلي من رؤيتهم، واستخدامها الحدس والإبداع والكاريزما لإشراك المعلمين بحماس في تطوير وتبني رؤية المؤسسة الحقيقية، علاوة على ذلك يواجه المديرون الذين ليس لديهم تركيز للتحسين صعوبة في قيادة موظفيهم في صنع القرار الإنتاجي المتعلق بمساعدة الطلاب أو تحسين الواقع، فإن جهودهم مجزأة ومدفوعة بالإلحاح بدلاً من كونها عملية استراتيجية تعاونية.

كما اقترح إيفانز (Evans, 1996) بأن بناء الرؤية يتضمن التزاماً كبيراً بالوقت من قبل الموظفين، والقيادة المتميزة، ومهارات التسيير، وأساليب جدول الأعمال المركزة بشكل واضح. فبناء رؤية مشتركة يمثل التحدي اليومي المستمر الذي لا نهاية له، والذي يواجه كل من يأمل في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية دوفور وإيكير (Dufour & Eaker, 1998).

4. الظروف الداعمة: العلاقات والبنى:

تحدد الظروف الداعمة في مجتمعات التعلم المهنية المكان والوقت والأنشطة التي يلتقي بها المعلمون بانتظام، فقد اقترح هورد (Hord, 1997) نوعين من الشروط والعلاقات والبنى، فهما الشرطان الأكثر أهمية في مجتمعات التعلم المهنية، وتشير العلاقات كظروف داعمة إلى قدرات المعلمين. على سبيل المثال ذكر لويس وكروس(Louis & Kruse، 1995) أنه من المهم أن تتكون العلاقات داخل مجتمعات التعلم المهنية من أعضاء مستجيبين/ منفتحين لقبول التغذية الراجعة والاستعداد لتعلم الطلاب كبنيات مهمة. كما أدرج هورد (Hord، 1997) الثقة بين المعلمين والمهارات المعرفية والوجدانية كعوامل بشرية لدعم مجتمعات التعلم المهنية، والحفاظ على المواقف الإيجابية تجاه الزملاء. تشير الهياكل مثل الظروف الداعمة إلى العوامل المادية التي تساعد مجتمعات التعلم المهنية على العمل بفعالية، وتطوير علاقات الزمالة من الشروط الداعمة التي تساعد المعلمين على التفاعل بشكل منتج وإيجابي مع بعضهم البعض كمتعاونين مهنيين لتنمية علاقات الزمالة (Leo & Cowan, 2000).

5. ممارسة شخصية مشتركة:

يجب على المسؤولين التركيز على تعلم الطلاب والمعلمين، وخلق ثقافة التعاون والتنمية والرصد وتقييم النتائج، وضمان التعاون بين المعلمين لتحسين تعلم الطلاب، ويمكن القول إن المتغيرات التنظيمية والشخصية المتعلقة بالمعلمين والإداريين يجب أن تدرس بعناية لتكون قادرة على تشكيل مجتمعات التعلم المهنية هورد وسومرز (Hord & Sommers,2008). وقد أشار ليفين (Levine,1997) إلى أن تعلم المعلمين يجب أن يكون سياقياً إذا كان المعلمون موجهين إلى التعلم المستمر في الممارسة، كما يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا زمالة لتوليد المزيد من المعرفة، وإلى إنتاج الراحة مع الممارسة العامة والعادات الخاصة، كما يحتاج المعلمون للتعلم في حل المشكلات من أجل تطوير حل المشكلات تجاه الممارسة. يأتي هذا الوصف في دائرة كاملة بأفكار دوفور وآخرين (Dufour& et al, 2008) الذين يشتركون في كيفية قيام المعلمين في المدارس التي تعمل في مجتمعات التعلم المهنية بالاسترشاد بغاية مشتركة واضحة لتعلم الطلاب، ويشعرون بالمسؤولية الجماعية والتعاون مع بعضهم البعض لتعزيز تعلم الطلاب.

ويشير هورد (Hord,1997) إلى تناول المعلمين داخل هيكل رسمي للتدريب الجماعي هو مساهم قوي في مجتمعات التعلم المهنية، ففي مثل هذه التفاعلات يزور المعلمون الفصول الدراسية للمعلمين الآخرين على أساس منتظم لتقديم التشجيع وردود الفعل على الممارسات التعليمية الجديدة. والمعلمون يبنون ثقافة الاحترام المتبادل والجدارة بالثقة من أجل تحسين كلي على المستوى الشخصي والمدرسي.

وقد حدد (Leo & Cowan, 2001) بأن الممارسة الشخصية المشتركة عادة ما تكون المرحلة الأخيرة التي يجب تطويرها، فمن الشائع نسبياً أن يقوم أعضاء المؤسسة التعليمية بمشاركة ممارساتهم الدراسية مع أقرانهم في إطار محدد مع تحسين النية، وتغيير ممارسة الفصول الخاصة بهم. من الشائع أكثر أن يشارك الموظفون بشكل غير رسمي النجاحات والإحباطات والحلول مع زملائهم. كما تم تصنيف الممارسة الشخصية المشتركة إلى منطقتين، وهما: المتطلبات الأساسية للمشاركة المهنية، وتحديد طرق للمشاركة.

1. المتطلبات الأساسية للمشاركة المهنية:

تشير هذه المتطلبات إلى أن الظروف الموجودة مسبقاً يجب أن تكون في مكانها قبل أن يتوقع من الموظفين والمعلمين أن يشتركوا في المجال التقليدي لممارسات التعليم الخاصة، لذا يجب على المعلمين أن يكون لديهم درجة عالية من الثقة قبل المشاركة في مناقشة تعكس ممارساتهم الشخصية. على الرغم

من أن بعض المعلمين قد يقدرون آراء زملائهم، ويمكن أن يقبلوا المنفعة التي قد تحدثها هذه الممارسة للنمو المهني، فإن دراسة الممارسة الشخصية تعتبر مهمة خطرة.

2. تحديد طرق للمشاركة:

أفاد (Leo & Cowan, 2000) أن المبادرين "الموظفين والمعلمين" يلعبون دوراً مهماً في تأسيس الممارسات الخاصة بالممارسات الشخصية المشتركة، ويمكن تشجيع هذه الممارسة من خلال مجموعة متنوعة من الطرق التي يتم بها ذلك.

المبدأ الأساسي هو تشجيع المعلم على الملاحظة، والتأمل في البحث العملي كطريقة لتحسين الممارسة الصفية ونتائج الطلاب.

تتطلب الممارسة الشخصية المشتركة من الزملاء فتح غرف الصف الخاصة بهم للملاحظة والمناقشة والنقد واستعراض الأقران وإعطاء ردود الفعل على الممارسات التعليمية للمعلم من أجل زيادة القدرات الفردية والتنظيمية.

من خلال هذا النموذج تحصل المنظمة التعليمية على هيكل للتحسين المستمر من خلال بناء قدرات الموظفين للتعلم والتغيير، فيركز نموذج هورد على الحوار التأملي باعتباره وسيلة للتعلم الجماعي وإتاحة الظروف الداعمة للتعلم الجماعي والممارسة المشتركة (Blankenship& Ruon, 2007).

7.2.2. التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية:

أوضح إسماعيل والهنداوي (2015) بعض التحديات في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، ويمكن تلخيص هذه التحديات على النحو الآتي:-

أولاً: التحديات الهيكلية: حيث يمكن أن تكون هياكل المدرسة، وحدود المواد الدراسية الحواجز في بناء مجتمعات التعلم المدرسي بأكملها. وغالباً ما يؤدي عبئ العمل مثل اعداد الدرس ومهام إدارة الفصل الدراسي إلى تقليل الوقت المتاح للاستعلام والنشاط التعاوني.

ثانياً: التحديات الثقافية، حيث يمكن أن تدعم ثقافة المدرسة الابتكار والتغيير.

ثالثاً: تحديات البيئة الخارجية، حيث تواجه المدارس العديد من الضغوط الخارجية مثل عمليات التفتيش والمبادرات الجديدة والاستراتيجيات الأخرى.

كما خلصت دراسة يامراج (Yamraj, 2008) العديد من التحديات التي تعيق البدء في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية:

أولاً: عوائق لوجستية أو داعمة كعدم توفر الوقت للقاءات، وغياب الإبداع داخل الفصول الدراسية، وعدم تكامل المناهج الدراسية، وطريقة تصميم المبنى، ونقص الدعم المادي.

ثانياً: التحديات الشخصية مثل قلة التعاون وغياب الثقة بين المعلمين، وقلة حضور الاجتماعات واللقاءات، وانخفاض مستوى الحماسة للتطبيق، صعوبة تغيير الممارسات المهنية، عدم تقبل التغيير وكسر العادات القديمة، والموقف السلبي للطلاب تجاه التعلم.

ثالثاً: التحديات الاجتماعية والثقافية

كما أشار ابراهيم والمرزوقي (2018) نقلاً عن سفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjornsdottir & Macdonald) إلى وجود عدة مشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية مثل: قصور في التغذية الراجعة بين أعضاء تلك المجتمعات، وكذا احتياجها إلى التدريب العميق والمستمر، وكذا قلة تركيزهم على التفكير النقدي، وصعوبة الوصول إلى مستوى الاحتراف المهني، وبعض المعلمين ليس لديهم القدرة على اتخاذ قرارات، والغياب المتكرر من بعض المعلمين؛ مما أثر على قيامهم بأدوار جديدة، والنظرة إلى العمل الجماعي بأنه معقد ويتطلب قدرات خاصة (ص 323).

8.2.2. الجامعات الفلسطينية:

الجامعة هي مؤسسة تعليم عالٍ تهدف إلى إعداد إنسان مزود بالمعرفة والمهارات والقيم ولديه القدرة على التعلم المستمر، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات من خلال برامج بناء القدرات، والتعليم الجامعي، والبحث العلمي، وتنمية وخدمة المجتمع.

يبلغ عدد الجامعات الفلسطينية المعتمدة والمرخصة (18) مؤسسة تعليم عالٍ موزعة كالآتي كما هو موضح في (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020):

1. ست عشرة جامعة تقليدية: (ثلاث جامعات حكومية، وثماني جامعات عامة، وخمس جامعات خاصة).
2. جامعتان تعليم مفتوح: جامعة القدس المفتوحة تتوزع مراكزها بواقع (22) مركز، والجامعة العربية المفتوحة في رام الله.

العاملون:

بلغ عدد العاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الدراسي (2020/2019) (16,765) عاملاً وعاملة منهم 7,065 أكاديمي تعليمي، 726 أكاديمي إداري، 21 أكاديمياً بحثياً، 1,299 إداري، 2,380 مكتبي، 1,607 مساعد باحث وتدريس، 1,109 مهني اختصاصي، 473 تقني وحرفي، 2,085 عاملاً. أما الأكاديميون التعليميون والذين بلغ عددهم (5,862) فقد كان توزيعهم كالآتي:

1. الجامعات التقليدية: 5,019 (325 أستاذ، 467 أستاذ مشارك، 1,832 أستاذ مساعد، 1,029 محاضر، 10,366 مدرس).
2. التعليم المفتوح: 1,990 (372 دكتوراة، 626 ماجستير، 467 بكالوريوس).

الطلبة المسجلون:

بلغ عدد الطلبة المسجلين والمنتظمين على مقاعد الدراسة في مؤسسات التعليم العالي للعام الأكاديمي (2020/2019) (217,645) طالباً وطالبة موزعين على جامعات تقليدية وكليات جامعية وكليات مجتمع متوسطة وتعليم مفتوح، منهم (144,512) طالباً في الجامعات التقليدية موزعين (419 طالب دكتوراه، 9,256 طالب ماجستير، 122 طالب دبلوم عالي، 127,555طالب بكالوريوس، 6,306 طالب دبلوم متوسط، 576 طالب تأهيل تربوي، 278 طالب فرعي)، ومنهم (47,805) طالباً في جامعات التعليم المفتوح موزعين (227 طالب ماجستير، 44,553 طالب بكالوريوس، 2,228 طالب سنة تحضيرية، 743 طالب تأهيل تربوي، 54 طالباً في دبلوم مهني متخصص).

9.2.2. تعقيب الباحثة:

وأخيراً ترى الباحثة أن المجتمعات المهنية للتعلم عبارة عن فرق عمل تشارك بصورة منتظمة نحو تحقيق التحسين المستمر لأعضاء ذلك المجتمع من خلال الرؤية والاهتمامات المشتركة والممارسات في موضوع أو مجال محدد بغرض التهيئة والاستعداد والأداء اللازم للتعليم بحلول القرن الواحد والعشرين.

هذا وتتجسد أهداف مجتمعات التعلم المهنية من خلال بناء شبكة تواصل بين أفراد المجتمع التعلمي المهني حول قضية محددة ذات اهتمامات مشتركة بينهم، ووضع استراتيجية لحلها، والتعامل معها، وتطويرها بمساعدة ومساهمة جميع أعضاء الفريق، إلى جانب بناء رأس المال الفكري والبشري في إطار

استراتيجي مدروس، وتوظيف خبرات الأعضاء، واستثمارها في تطوير المجال المهني المحدد، ونشر ثقافة التعلم مدى الحياة بالنسبة لأعضاء الهيئة التعليمية.

كما تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى نقل الخبرات والنتائج والممارسات الإيجابية المكتسبة للطلاب بتطبيقها في الفصول الدراسية، وحل المشكلات الشائكة والمشتركة بين أعضاء المجتمع في ظل مناخ تعاوني تربط بين أفراده أواصر المحبة والثقة، والتماس المشكلات والكشف عنها، واستقراء المخاطر والمعوقات قبل وقوعها، والعمل على تذليلها وحلها.

ومن مظاهر وجود مجتمعات التعلم المهنية الفاعلة، وجود فرق عمل تتكون من أعضاء الهيئة التعليمية والقيادات وطلاب الدراسات العليا في مناخ يتسم بالعمل الجماعي ويربط بين أعضائه ثقافة ورؤية مشتركة، وتوافر فرص ومسارات متعددة للنمو المهني للأعضاء يكون لها أثر في ممارستهم العملية بالفصول الدراسية، وظهور أثر إيجابي في تعلم الطلاب في موضوعات المجتمعات المفعلة يمكن الاستدلال على وجوده وقياسه، وتحول المجتمع من أعضاء هيئة تعليمية إلى خلية نحل من المتعلمين في مناخ يسوده الثقة، والوئام والاحترام والالتزام بمبادئ وممارسات عمل الفريق، بالإضافة إلى تطوير أساليب القيادة التي تتيح عمل الفريق بتوزيع المهام القيادية على جميع الأعضاء المشاركين في المجتمع.

ولكي تتمكن الجامعات من تخريج الطلاب الناجحين إلى سوق العمل، من الضروري أن تكون جودة التعليم والتعلم حديثة وذات صلة. لذا يجب أن يرتبط التعليم والتعلم بخبرات الواقع، ويكون مستهدفاً وقائماً بناءً على ما هو متوقع من أرباب العمل في السوق اليوم والمستقبل وليس بالأمس. تسعى العديد من الجامعات إلى مواءمة المنهاج مع المعايير وعمل الطلاب الذي يتم تقييمه من خلال نماذج التقييم المحددة مسبقاً، ويتم تشكيل المعايير بشكل عام من خلال نتائج البحوث من مختلف البرامج المرتبطة بالتربية ورؤية كيفية نجاح المؤسسات التعليمية الدولية (Hilliard , 2012).

ولتحول جامعاتنا الفلسطينية إلى مجتمعات تعلم مهنية لا بد من معرفة كيفية بناء مجتمعات التعلم المهنية وأسس بنائها. فهذه المجتمعات تبنى بعمل الأعضاء والتزامهم التام كفريق لتحقيق الأهداف والرسالة والتواصل، وتطبيق أفضل الممارسات بالتركيز على التعلم المستمر بشكل أساسي، وأسس بناء هذه المجتمعات تختلف بحسب طبيعة المجتمع المراد تكوينه، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك أسساً مشتركة تعد ركائز أساسية لتكوين هذه المجتمعات، وبالاستناد على هذه الأسس يقوم رئيس المجتمع بدور المسؤول عن بناء المجتمع التعليمي المهني المحدد.

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2. الدراسات العربية:

دراسة محمد (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة باستبانة لجمع المعلومات، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (789) من المعلمين والمعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظات الدمام والخبر والظهران بالسعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: اتفاق أفراد العينة على ضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، واتفاق أفراد العينة على دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي.

دراسة رضوان محمد (2019)

هدفت الدراسة إلى تحديد الأدوار المستقبلية اللازمة لمعلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر خبراء التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات على عينة قصدية من (27) أستاذاً "خبيراً تربوياً"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اتفاقاً واجماعاً لتصورات الخبراء التربويين لقائمة الأدوار المستقبلية لمعلم التعليم العام في ضوء مجتمعات التعلم المهنية.

دراسة العمري والشنقيطي (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلم المهني وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة بلغت (150) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتفاق في آراء الهيئة التدريسية في درجة تقييم مهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع التعلم المهني.

دراسة العمري (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز التحديات التي تواجه بيئة التعليم الجامعي من أجل التحول إلى مجتمع تعلم مهني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة، واتبعت الدراسة

المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة من (524) من طلبة جامعة طيبة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة استجابة الطلبة على أداة الدراسة كانت متوسطة في المكونات: التعلم، طرق التدريس، أساليب التقييم، والمناخ المؤسسي العام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التعليم الجامعي إلى مجتمع تعلم مهني.

دراسة الزايد (2018)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير، متبعة منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، وقد استخدمت الباحثة أربع أدوات لجمع المعلومات وهي: استبانة الممارسة التأملية، نصوص المحادثات، مقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. شارك في الدراسة (16) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض. وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية.

دراسة الدجدج (2017)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مراكز تعليم الكبار، والوصول إلى السيناريو الذي يؤدي تطبيقه إلى بناء مجتمعات التعلم المهنية في مراكز تعلم الكبار، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم وضع ثلاثة سناريوهات بديلة استندت إلى مجموعة من الفرضيات التنموية الأساسية المتباينة: وهي السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي، والسناريو الابتكاري، وتوصلت الدراسة إلى أن السيناريو الابتكاري هو السناريو المقترح لبناء مجتمعات التعلم في مراكز تعليم الكبار، والذي يسهم تنفيذه في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع المصري.

دراسة محمدين وموسى (2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية في مصر من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية بلغ عددها (702) معلم، منهم (411) معلماً ينتمون للمعاهد العادية، بنسبة 58.5%، (196) معلماً ينتمون للمعاهد النموذجية، بنسبة 28%، و(95) معلماً ينتمون للمعاهد الخاصة، بنسبة 13.5%، وتوصلت الدراسة إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق مجتمعات التعلم

المهنية في المعاهد الأزهرية، وتندرج متطلبات التطبيق تحت محاور ستة تمثلت في: صياغة الرؤية، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم.

دراسة المهدي وآخرين (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية، وتحديد الفروق في ذلك طبقاً لاختلاف الجنسية (مصر/ سلطنة عمان)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة شملت(1235) معلم منهم 509 معلماً من جمهورية مصر العربية (محافظة الجيزة)، و726 معلماً من سلطنة عمان (محافظة شمال الشرقية)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة طبقاً لتقدير عينة الدراسة ككل، وهناك تأثير لاختلاف الجنسية بين العينتين المصرية والعمانية في درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها، وذلك لصالح العينة العمانية.

دراسة حسن بت (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير مجتمعات التعلم، ومتطلبات تطبيقها بمؤسسات التعليم العام، وتحديد الكفايات المهنية لدى القيادات المدرسية اللازمة لتطبيق معايير مجتمعات التعلم، وبناء أنموذج مقترح حول الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام في السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اقتراح انموذج حول الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام، وكشفت هذه الدراسة عن أهم الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية الداعمة لإصلاح مؤسسات التعليم العام، وتمثلت في خمسة محاور، وهي: الرؤية والقيم، والمسؤولية الجماعية، والممارسات التعليمية التأملية، وثقافة العمل التعاوني، والتنمية المهنية المستدامة.

دراسة الزايد وحج عمر (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في تحسين فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم، وممارسات تدريسها، وتحديد العوامل المؤثرة في فاعلية هذا البرنامج. وقد استخدمت الباحثتان المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع المعلومات من مصادر عدة: استبيان طبيعة العلم، ومقابلات شبه مغلقة، وتقرير التأمل الذاتي. طبقت الدراسة على عينة قصدية

من ست معلمات علوم من مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. أظهرت 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.

دراسة إسماعيل والهنداوي (2015)

هدفت الدراسة إلى البحث عن وجود أبعاد مجتمعات التعلم المهني في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وتبحث أيضاً تأثير المتغيرات الديموغرافية: الكلية والجنسية والجنس والمرتبة الأكاديمية على تقييم الموظفين لواقع خصائص مجتمعات التعلم المهني في هذه الجامعة. وتم استخدام نهج كمي في هذه الدراسة، وطبقت الاستبانة على عينة من (107) شخص بشكل عشوائي من ثلاث كليات: (34) من كلية التربية، (42) من كلية الآداب، و(31) من كلية العلوم. أسفرت النتائج عن وجود اختلافات بين الكليات الثلاث (التعليم، الفن، العلوم) في البعد الخامس من مجتمعات التعلم المهنية، أي أن هذه الكليات تتمتع بمستوى مختلف من الشروط الداعمة (العلاقات والبنى).

دراسة الزهراني والأحمدي (2015)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر مجتمعات التعلم المهنية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت أداة الإختبار (اختبار تحصيلي محكي المرجع) لجمع المعلومات على عينة من (62) طالبة من طالبات الصف الخامس الإبتدائي مقسمة بالتساوي (31) طالبة مجموعة ضابطة و(31) طالبة مجموعة تجريبية، وجاءت نتائج الدراسة موضحة بأن مجتمعات التعلم المهنية تؤثر على التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البربري (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع مجتمعات التعلم المهنية بالأقسام العلمية بالجامعات المصرية وآليات تحقيق التكاتف الأكاديمي بها، ومقارنة هذا الواقع مع الجامعات الأمريكية، تم استخدام المنهج المقارن يتخلله الوصفي التحليلي، حيث تم فحص هذه الظاهرة داخل الجامعات المصرية، والوقوف على أوجه الشبه والإختلاف بينها وبين خبرة جامعة نورث كارروليا كنموذج لأحدى جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وتشير الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث أن الأساليب الشائعة في التعرف على هذا

العالم بالنسبة للهيئة المعاونة من المعيدين والمدرسين المساعدين غالباً ما تعتمد على طرق وآليات تقليدية وعشوائية وارتجالية؛ مما يؤدي إلى ضياع كثير من الوقت والجهد، إضافة إلى ما يعانيه العديد من رؤساء الأقسام من قلة الخبرة أحياناً أو انعدامها.

دراسة أحمد (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم بناء ثلاثة سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة، وتشمل: السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الابتكاري.

وأوضحت نتائج الدراسة بأن تطبيق السيناريو الابتكاري يسهم في إحداث التطوير المستقبلي المنشود من حيث تحقيق متطلبات تحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية.

2.3.2. الدراسات الإنجليزية:

دراسة لي و شنغ تي (Li & Ching Tu, 2018)

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح عوامل التطوير والتأثير في تقييم معلمي اللغة الإنجليزية لمجتمع التعلم المهني في المدارس الثانوية في مدينة تشانغتشون بالصين، وقد استخدم الباحثان أداة الاستبانة، حيث تم دعوة (422) معلماً للمشاركة في الاستبيان عبر الانترنت.

وأسفرت نتائج هذه الدراسة بأن خصائص مجتمعات التعلم المهنية في هذه المدينة تتقاسم خصائص مماثلة مع دول الغرب بدرجة ما، ومجتمعات التعلم المهنية الصينية في هذه الدراسة تفتقر إلى الديمقراطية في القيادة والقيم المشتركة والرؤية.

دراسة كنسوي وبارلار (Cansoy & Parlar, 2017)

هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقات بين مستويات المدارس لكونها مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين بناءً على تصورات المعلمين، وقد استخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع المعلومات على عينة شملت (543) معلماً من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة أيوب في إسطنبول، وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين حول المدارس التي تحولت إلى مجتمعات تعلم مهنية كانت أعلى من المستوى المعتدل، وكانت هناك ارتباطات إيجابية وهامة بين جميع الأبعاد فيما يتعلق بمستويات المدارس لكونها

مجتمعات تعلم مهنية، علاوة على ذلك تم العثور على المؤشر الهام والإيجابي الوحيد لمهنية المعلم ليكون بعد "التعلم الجماعي والتطبيقات" لنطاق مجتمع التعلم المهني.

دراسة دوغان وآخرين (Dogan & et al, 2017)

هدفت الدراسة إلى التكييف والتحقق من تقييم مجتمع التعلم المهني المنقح الذي كتبه كل من أوليفييه وهيب وهوفمان في سياق المدارس التركية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحثون أداة الاختبار لجمع المعلومات على عينة تكونت من (719) معلماً من مدارس إسطنبول، تم اختيارهم بشكل هادف للمشاركة في هذه الدراسة (150) معلماً من المدارس الابتدائية، 373 معلماً من المدارس المتوسطة، 196 معلماً من المدارس الثانوية)، وأسفرت النتائج عن الاحتفاظ بالنموذج المكون من ستة عوامل؛ لأنه يوضح أفضل مفهوم للمعلمين في تركيا وفقاً لمجموعة متنوعة من المعايير.

دراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017)

هدف هذا البحث إلى دراسة تأثير التحقيق في العوامل الإجتماعية والتنظيمية والهيكلية التي يمكن أن تعزز مجتمعات التعلم المهنية، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الإستبانة لجمع المعلومات على عينة من (375) معلماً من (40) مدرسة ابتدائية في منطقة سيول في كوريا الجنوبية، وأشارت النتائج إلى أن فعالية المدارس الابتدائية وقيادة مديري المدارس والعلاقات الداعمة بين المعلمين من العوامل الهامة التي أثرت على مجتمعات التعلم المهنية.

دراسة آهن (Ahn, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض العوامل الرئيسية في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية من خلال دراسة حالة لمدرسة ثانوية عامة في كوريا الجنوبية، وقد تم جمع بيانات الدراسة بين مارس 2011 ويونيو 2016، وتم إجراء جمع البيانات من خلال الملاحظة الصفية والمقابلات على عينة من تسعة عشر مشاركاً، بينهم (16) مدرساً ومديراً ومديراً مساعداً وموظفاً من إدارة التعليم في المدينة، وأشارت النتائج إلى أنه لا يمكن أن يكون هناك استراتيجية واحدة تناسب الجميع في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية، مثلما يحتاج كل معلم إلى إيجاد طرق تعليمية تناسبه، وكذلك المدارس الفردية بحاجة إلى الاستراتيجيات التي تناسبهم، والتي ستقودهم إلى الاستمرار في هذه المجتمعات.

دراسة ويلسون (Wilson, 2016)

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على التصورات والخبرات الحية لمعلمي المرحلة الثانوية من خلال مشاركتهم في مجتمع التعلم المهني، وتحديد المتغيرات التي تعزز أو تعرقل تطوير قيادة المعلم، وقد استخدم الباحث استبياناً مفتوحاً استناداً إلى هورد (Hord، 1997)، واستبيان التحليل المقارن (SPSLCQ)، شملت عينة الدراسة (65) مدرساً من مدرسة ثانوية وسط فلوريدا، تشير النتائج إلى أن المدرسين لديهم تصورات وتجارب متباينة تعزز نموهم وتعيقهم كقادة معلمين.

دراسة دي ماثيوس (De Matthews, 2014)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف القيادة الموزعة في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية غرب تكساس، وهي دراسة نوعية متعددة الحالات، حيث تمت ملاحظة مديري المدارس والمعلمين وإجراء مقابلات معهم على مدار عام دراسي واحد؛ لفهم كيفية توزيع القيادة في جميع أنحاء المدرسة لتسهيل مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، وشملت عينة الدراسة على (275) معلماً و(3,025) طالباً وطالبة في ستة مدارس ابتدائية، تم تحديدها لوجود مجتمعات تعلم مهنية فعالة بها. تسلط النتائج الضوء على طرق توزيع مديري المدارس للقيادة عبر مدارسهم وتفاعلات المعلم والمدير ذات الصلة، وكيف تتأثر الجوانب الرئيسية لمجتمعات التعلم المهنية بالمديرين وقادة المعلمين، لذا النتائج لها آثار على خبراء التطوير المهني في الخدمة داخل المناطق التعليمية وأعضاء هيئة التدريس العاملين في برامج الإعداد الرئيسية.

دراسة المنزار (Almanzar, 2014)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر ممارسات مجتمع التعلم المهني على معنويات معلمي المدارس الثانوية في الجزء الجنوبي الشرقي من الولايات المتحدة، واستخدم الباحث اختباراً قبلياً وبعدياً لقياس الروح المعنوية واستبيان (سميث،1971) واستبيان هيب وهوفمان (Hipp&Huffman,2003) لتقييم مجتمع التعلم المهني على عينة مكونة من (93) معلماً، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه عندما يمنح المعلمون الفرصة والوقت للعمل معاً لتطوير أنشطة التعلم المهني ومشاركة أفضل الممارسات؛ تزداد معنوياتهم.

دراسة كافانا وجارفي (Cavanagh & Garvey, 2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير وتنفيذ تجربة تعاونية لمجتمع التعلم المهني لمجموعة من تسعة معلمي رياضيات ثانوية قبل الخدمة، وهي دراسة حالة حيث أجريت هذه الدراسة على مدار عام دراسي واحد على عينة من (9) معلمين في مدرسة ثانوية حكومية بنين في مدينة سيدني باستراليا، ولاحظ المعلمون

وشاركوا في التدريس وحل المشكلات في ثمانية فصول دراسية، تم جمع البيانات والمعلومات من خلال تطبيق أداتي الاستبيان والمقابلة على عينة من تسعة معلمين قبل الخدمة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في مجتمع التعلم ساعدت معلمي ما قبل الخدمة على إقامة روابط أقوى بين النظرية والتطبيق، والتعلم من بعضهم البعض.

دراسة ليبمان وآخرين (Liebman & etal, 2005)

هدف هذا البحث لدراسة القيادة في مجتمع التعلم المهني في ضواحي ميامي بفلوريدا، وهي دراسة حالة، حيث تم جمع البيانات بإستخدام مقابلات شبه منظمة وتحليل المستندات، وتم اختيار المعلمين والإداريين من مدرسة إعدادية في ضواحي ميامي، وقد أشارت النتائج إلى أن المدير لديه القدرة للتعرف على الصفات القيادية في الآخرين، كما ركزت النتائج على أهمية تطوير وبناء الرؤية التي كانت مرتبطة بتعلم الطلاب، كما كشفت النتائج إلى أن التواصل الفعال والتعاون بين الموظفين يساعد الأعضاء في الحفاظ على مجتمع التعلم المهني.

دراسة هيب وهوفمان (Hip & Hoffman, 2003)

هدف هذا البحث لمشاركة الأوصاف والعمليات والمواد المصصمة كجزء من بحث المؤلفين في مجال مجتمعات التعلم المهنية، واشراك المشاركين في التفكير والمناقشة، واستخدم الباحثان دراسة متعددة الأساليب مدتها خمس سنوات (200-1995) لتطوير مدارس مجتمعات التعلم المهنية التي تستفسر باستمرار وتسعى لتحسين التدريس والتعلم، وقد استخدم الباحثان المقابلات كأداة لجمع المعلومات على عينة تكونت من (64) معلماً في ستة مدارس في مدينة سيدني، وأسفرت النتائج عن تصميم استبانة لمجتمع التعلم المهني لتقييم التصورات حول مدير المدرسة والموظفين، وأصحاب المصلحة (الآباء وأعضاء المجتمع) بناءً على الأبعاد الخمسة لمجتمع التعلم المهني والسمات الحرجة، ويحتوي الاستبيان على بيانات حول الممارسات التي تحدث على مستوى المدرسة، ويعمل هذا المقياس كأداة وصفية لتلك الممارسات التي لوحظت على مستوى المدرسة فيما يتعلق بالقيادة المشتركة والداعمة، والقيم والرؤية المشتركة، والتعلم والتطبيق الجماعي، والممارسة الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة، والعلاقات والهياكل.

3.3.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: الإفادة من الدراسات السابقة:

1. وفرت الدراسات السابقة – العربية والأجنبية– إطاراً أدبياً يمكن الرجوع إليه في مجال مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية تطبيقها في المجال التربوي.

2. التعرف إلى المنهجية التي استخدمها الباحثون، وتصميم أداة الدراسة والعمليات الإحصائية المستخدمة في التحليل لاستخراج النتائج، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات الأخرى.

ثانياً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. من حيث الهدف: انفردت الدراسة الحالية في دراسة درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين.

2. من حيث المنهج: تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهجها باستخدام المنهج الوصفي كدراسة محمد (2019)، ودراسة رضوان محمد (2019)، ودراسة العمري والشنقيطي (2019)، ودراسة الدجدج (2017)، ودراسة محمدين وموسى (2017)، ودراسة سونغ وتشوي (Song &Choi، 2017)، ودراسة المهدي وآخرين (2016)، ودراسة أحمد (2009).

فيما اختلفت مع دراسة حسن بت (2016)، ودراسة البربري (2014)، التي كان منهج الدراسة فيها وصفياً تحليلياً، كما اختلفت مع دراسة الزايد (2018)، ودراسة الزايد وحج عمر (2016)، ودراسة كافانا وجارفي (Cavanagh & Garvey، 2012)، ودراسة ليبمان وآخرين (Liebman & etal، 2005)، التي استخدمت دراسة الحالة، وكما اختلفت مع دراسة دوغان وآخرين (Dogan & etal، 2017)، ودراسة الزهراني والأحمدي (2015)، ودراسة المنزار (Almanzar، 2014) حيث استخدمت المنهج التجريبي في دراستها.

3. من حيث مجتمع الدراسة: تشابهت مع دراسة محمدين وموسى (2017)، ودراسة إسماعيل والهنداوي (2015)، ودراسة البربري (2014)، من حيث مجتمع الدراسة، فيما اختلفت مع دراسة العمري والشنقيطي (2019)، ودراسة العمري (2019) التي تناولت الطلاب في مجتمعها، كما اختلفت مع دراسة محمد (2019)، ودراسة الزايد (2018)، ودراسة المهدي وآخرين (2016)، ودراسة الزايد وحج عمر (2016)، ودراسة لي وشنغ تي (Li & Ching Tu, 2018)، ودراسة كنسوي وبارلار (Consoy &Palar, 2017)، ودراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017)، ودراسة ويلسون (Wilson, 2016)،

ودراسة المنزار (Almanzar, 2014)، ودراسة كافانا وجارفي (Cavanagh & Garvey, 2012) التي اقتصرت على معلمي المدارس.

ثالثاً: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تعتبر الدراسة – في حدود علم الباحثة – أول دراسة تتحدث عن مجتمعات التعلم المهنية ودرجة دعم جامعاتنا الفلسطينية لها في فلسطين.

2. ركزت الدراسة الحالية على درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين.

فقد قامت الباحثة بترجمة أداة دراسة محتوية على خمسة أبعاد، وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، التعلم الجماعي وتطبيق التعلم، والقيم المشتركة والرؤية، والظروف الداعمة: العلاقات والبنى، وممارسة شخصية مشتركة، في حين ركزت الدراسات السابقة على بناء وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاته

تضمن هذا الفصل وصفًا للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك ابتداءً من توضيح المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة والعينة المأخوذة من هذا المجتمع، وما تتميز به من خصائص، بالإضافة إلى التطرق لكيفية تصميم أداة جمع البيانات، والآلية التي اتُّبعت للتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها من قبل الباحثة، ويختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج، وفيما يأتي عرض مفصل لهذه الإجراءات:

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، باعتبار أنه أفضل المناهج ملاءمة لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهني في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين، ومعرفة الفروق بين هذه الدرجات وفقًا لمتغيرات الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية (جامعة فلسطين التقنية/خضوري، وجامعة بيت لحم، وجامعة الأقصى)، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة الجامعات الفلسطينية، اتَّضح أن عدد الأكاديميين يبلغ (990)، منهم (420) أكاديمياً في جامعة الأقصى، و(368) أكاديمياً في جامعة فلسطين التقنية/خضوري، و(202) أكاديمياً في جامعة بيت لحم، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020م.

3.3 عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (176) أكاديمياً من الأكاديميين في الإدارات في الجامعات الفلسطينية الثلاث، حيث بلغت $\frac{176}{990} * 100 = 17.77\%$

– وصف متغيرات أفراد العينة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشتمل على: (الجنس– الجامعة – سنوات الخبرة – الرتبة الأكاديمية)، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات على أنها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافة إلى كونها تعكس الخبرات العملية والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وذلك من شأنه أن يساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق.

وبين الجدول (1.3) الذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن (62) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 35.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث، بينما (114) منهم يمثلون ما نسبته 64.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور. وتبين متغير **سنوات الخبرة في العمل الحالي** أن (101) منهم يمثلون ما نسبته 57.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (أقل من خمس سنوات) وهي النسبة الأكبر، بينما (25) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 14.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (من 5 إلى 10 سنوات) وهي النسبة الأقل، وفي المرتبة الأخيرة تبين أن (50) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 28.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). أما بالنسبة لمتغير **الجامعة** اتضح أن (65) منهم يمثلون ما نسبته 36.9% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من (جامعة الأقصى) وهي النسبة الأقل، فيما أن (44) منهم يمثلون ما نسبته 25% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من (جامعة بيت لحم)، وفي المرتبة الأولى تبين أن (67) منهم يمثلون ما نسبته 38.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من (جامعة فلسطين التقنية / خضوري). وبالنسبة لمتغير **الرتبة الأكاديمية** اتضح من الجدول رقم (1.3) أن (11) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 6.3% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية (أستاذ دكتور) وهي النسبة الأقل، بينما (69) منهم يمثلون ما نسبته 39.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية (أستاذ مساعد) وهي النسبة الأكبر، وتبين أن (20) منهم يمثلون ما نسبته 11.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية (أستاذ مشارك)، فيما أن (63) منهم يمثلون ما نسبته 35.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية (محاضر)، وأخيرًا تبين أن (13) منهم يمثلون ما نسبته 7.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية الوظيفي (مدرس).

جدول 1.3: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	أنثى	62	%35.2
	ذكر	114	%64.8
	المجموع	176	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	101	%57.4
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	25	%14.2
	أكثر من 10 سنوات	50	%28.4
	المجموع	176	%100
الجامعة	جامعة الأقصى	65	%36.9
	جامعة بيت لحم	44	25.0%
	جامعة فلسطين التقنية / خضوري	67	%38.1
	المجموع	176	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ دكتور	11	%6.3
	أستاذ مشارك	20	%11.4
	أستاذ مساعد	69	%39.2
	محاضر	63	%35.8
	مدرس	13	%7.4
	المجموع	176	%100

4.3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة، وتساؤلاتها ومنهجيتها، ومجتمعها، إضافةً إلى أن الاستبانة تعد وسيلة مهمة لجمع البيانات، وذلك يرجع إلى تمتعها بدلالات صدق وثبات.

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ومنها دراسة هيب وهوفمان (2003, Hipp & Huffman) وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم تطوير أداة جمع البيانات، التي تكونت في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدقها وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس– الجامعة – سنوات الخبرة – الرتبة الأكاديمية).

القسم الثالث: يتكون هذا القسم من (44) عبارة، موزعة على مجال أساسي واحد مقسم إلى خمسة مجالات، والجدول (2.3) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المجالات.

جدول 2.3: الإستبانة وعباراتها.

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	عدد العبارات	المجموع
درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهني في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين.	المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة	10	44 فقرة
	المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية	8	
	المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	14	
	المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات	5	
	المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل	7	
الاستبانة			44 فقرة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة– موافق – محايد– غير موافق – غير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة.

5.3 صدق أداة الدراسة

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بعد من المجالات الخمسة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف إلى مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين ذوي الاختصاص، ملحق رقم (1) يوضح ذلك، حيث بلغ عدد المحكمين (19) محكمًا، والواردة أسماؤهم في (ملحق رقم 3)، وطلبت الباحثة من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وفي ضوء الملاحظات التي أشار اليها المحكمون تم حذف فقرة "يتم اتخاذ القرارات من خلال اللجان والاتصال عبر مجالات التخصص" لعدم وضوحها ونقل فقرة "توفر الادارة الوقت لتسهيل العمل التعاوني" من مجال الظروف الداعمة– الهياكل إلى مجال الشروط الداعمة والعلاقات، كما وأعيدت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ووفق تلك التعديلات المطلوبة التي أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، تم إخراج الاستبانة بالصورة النهائية من (43) فقرة كما يشير ملحق رقم (4).

ب. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (32) أكاديميًا من الأكاديميين في الإدارات في الجامعات الفلسطينية الثلاث، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة. والجداول الآتية تبين أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه:

جدول 3.3: معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القيادة المشتركة والداعمة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة	1	.550**	6	.700**
	2	.513**	7	.773**
	3	.475**	8	.737**
	4	.521**	9	.562**
	5	.551**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01.

* دال عند مستوى الدلالة 0.05.

جدول 4.3: معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القيم المشتركة والرؤية مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية	10	.676**	14	.726**
	11	.586**	15	.578**
	12	.713**	16	.555**
	13	.375**	17	.528**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01.

* دال عند مستوى الدلالة 0.05.

جدول 5.3: معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التعلم الجماعي وتطبيق التعلم مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	18	.696**	25	.708**
	19	.634**	26	.486**
	20	.725**	27	.554**
	21	.656**	28	.367**
	22	.745**	29	.489**
	23	.709**	30	.624**
	24	.579**	31	.704**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01.**

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05.**

جدول 6.3: معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الشروط الداعمة والعلاقات مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات	32	.434**	35	.667**
	33	.684**	36	.683**
	34	.551**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة 0.01.

* دال عند مستوى الدلالة 0.05.

جدول 7.3: معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الظروف الداعمة – الهياكل مع الدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل	37	.573**	41	.472**
	38	.422**	42	.535**
	39	.457**	43	.580**
	40	.650**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة 0.01.

* دال عند مستوى الدلالة 0.05.

6.3 ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمجالات الدراسة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha (α))، وتبين أن معامل ثبات درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين عالٍ حيث بلغ (0.953)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل مجال من مجالات الاستبانة. ووضح الجدول رقم (8.3) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة.

جدول 3.8: نتائج معامل الثبات للمجالات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال.

المجالات	معامل الثبات
المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة	0.866
المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية	0.847
المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	0.925
المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات	0.794
المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل	0.865
الدرجة الكلية	0.953

7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. **المتغيرات المستقلة، وتشمل:**

- الجنس: له مستويان (ذكر، أنثى)
- سنوات الخبرة: لها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- الجامعة: ولها ثلاث مستويات (جامعة الأقصى، جامعة بيت لحم، جامعة فلسطين التقنية / خضوري)
- الرتبة الأكاديمية: ولها خمس مستويات (أستاذ دكتور، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مدرس)

2. **المتغير التابع:**

- تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية.

8.3 إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة باتباع الاجراءات الآتية:

1. تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
2. إعداد أداة الدراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
3. التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
4. تم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
5. تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا؛ بسبب جائحة كورونا.
6. جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (176) استبانة.
7. تفريغ نتائج الاستبانات ومراجعتها للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
8. تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).
9. التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

10. وضع عدد من التوصيات ومقترحات لدراسات مستقبلية.

9.3 المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

1. المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
2. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة.
3. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
4. تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis Test) لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتها التي تنقسم إلى أكثر من فئتين في الجامعة.
5. تم استخدام اختبار "ت" Independent Samples T Test" للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتها التي تنقسم إلى فئتين.
6. معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا.

تم اعتماد المقياس الوزني الآتي لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد العينة:

طول الفئة= $\frac{\text{(الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل)}}{\text{متوسط البدائل}} = \frac{1-5}{3} = 1.33$

طول الفئة= 1.33 وإضافة إلى نهاية كل فئة.

وبذلك تم اعتماد الدرجات التالية:

م	الدرجة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	منخفضة	1.00	2.33
2	متوسطة	2.34	3.67
3	عالية	3.68	5.00

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "**درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين**"، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة ووفق أسئلة الدراسة وفرضياتها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين؟

لتحديد درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المجالات وصولًا إلى تحديد درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين، والجدول (1.4) يوضح النتائج العامة:

جدول 1.4: استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين.

م.	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	القيادة المشتركة والداعمة	3.38	متوسطة	.64	5
2	القيم المشتركة والرؤية	3.56	متوسطة	.58	2
3	التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	3.52	متوسطة	.64	4
4	الشروط الداعمة والعلاقات	3.64	متوسطة	.64	1
5	الظروف الداعمة – الهياكل	3.56	متوسطة	.71	3
6	درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهني في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين (الدرجة الكلية)	3.52	متوسطة	.53	–

يتضح من خلال النتائج أن درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين كانت بمتوسط (3.52)، أي بدرجة متوسطة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن أبرز مجالات درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تمثلت في بعد (الشروط الداعمة والعلاقات) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.64)، وبدرجة متوسطة، يليها مجال (القيم المشتركة والرؤية) بمتوسط (3.56)، وهي أيضًا بدرجة متوسطة، يليها مجال (الظروف الداعمة – الهياكل) بمتوسط (3.56)، وهي بدرجة متوسطة، ويأتي في الترتيب الرابع مجال (التعلم الجماعي وتطبيق التعلم)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3.52)، وهي بدرجة متوسطة، وأخيرًا جاء في الترتيب الخامس مجال (القيادة المشتركة والداعمة) بمتوسط (3.38) بدرجة متوسطة.

أما بخصوص مجالات درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذه المجالات، التي تبينها الجداول اللاحقة.

المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة:

للتعرف على القيادة المشتركة والداعمة من وجهة نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال القيادة المشتركة والداعمة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 2.4: استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيادة المشتركة والداعمة من وجهه نظر الأكاديميين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	يشارك الأكاديميون باستمرار في اتخاذ القرارات بشأن قضايا الجامعة	3.33	متوسطة	.98	6
2	يقدم المسؤول المباشر النصيحة للأكاديميين لاتخاذ القرارات	3.64	متوسطة	.75	2
3	يصل الأكاديميون إلى المعلومات الأساسية بشكل سلس	3.49	متوسطة	.85	4
4	يتابع المسؤول المباشر المجالات التي تحتاج إلى دعم	3.58	متوسطة	.81	3
5	يتم توفير الفرص للأكاديميين لبدء التغيير من قبل الإدارة الجامعية	3.34	متوسطة	.94	5
6	تعزز إدارة الجامعة المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة	3.08	متوسطة	1.10	7
7	تشارك إدارة الجامعة السلطة مع الأكاديميين	2.95	متوسطة	1.04	9
8	يتم تعزيز القيادة ورعايتها بين الأكاديميين	3.07	متوسطة	1	8
9	يتحمل الأكاديميون مسؤولية مشتركة ومساءلة عن تعلم الطلبة	3.97	كبيرة	.63	1
	المتوسط العام	3.38	**متوسطة**	.64	–

اتضح في الجدول (2.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال القيادة المشتركة والداعمة بمتوسط (3.38).

واتضح من النتائج في الجدول (2.4) أن أبرز فقرات مجال القيادة المشتركة والداعمة من وجهه نظر الأكاديميين تتمثل في المراتب الثلاث الأولى في العبارات رقم (2، 4، 9)، وقد كانت جميعها بدرجة متوسطة باستثناء فقرة رقم (9) كانت بدرجة كبيرة، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي: " **يتحمل الأكاديميون مسؤولية مشتركة ومساءلة عن تعلم الطلبة** " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.97) وهي بدرجة كبيرة.
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي: " **يقدم المسؤول المباشر النصيحة للأكاديميين لاتخاذ القرارات** " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.64).
3. جاءت العبارة رقم (4) وهي: " **يتابع المسؤول المباشر المجالات التي تحتاج إلى دعم** " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (3.58).

واتضح من النتائج في الجدول (2.4) أن **أقل فقرات مجال القيادة المشتركة والداعمة** تتمثل في العبارات رقم (6، 7، 8) وقد كانت جميعًا بدرجة متوسطة التي تم ترتيبها بدءًا بالأقل حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، وهي كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي: " **تشارك إدارة الجامعة السلطة مع الأكاديميين.**" بالمرتبة التاسعة والأخيرة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.95).
2. جاءت العبارة رقم (8) وهي: " **يتم تعزيز القيادة ورعايتها بين الأكاديميين** " بالمرتبة الثامنة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.07).
3. جاءت العبارة رقم (6) وهي: " **تعزز إدارة الجامعة المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة** " بالمرتبة السابعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.08).

المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية:

للتعرف على مجال القيم المشتركة والرؤية من وجهه نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال القيم المشتركة والرؤية، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول 3.4: استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيم المشتركة والرؤية من وجهه نظر الأكاديميين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
10	توجد عملية تعاونية لتطوير شعور مشترك بالقيم المتعلقة بمجتمع التعلم المهني بين الأكاديميين	3.43	متوسطة	.839	7
11	تدعم القيم المشتركة قواعد السلوك التي توجه القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم	3.60	متوسطة	.739	4
12	يشارك الأكاديميون في الرؤى التي تحسن المناخ الجامعي لتعليم أفضل للطلبة	3.49	متوسطة	.888	6
13	يتم اتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم الجامعة	3.76	كبيرة	.764	1
14	توجد عملية تعاونية لتطوير رؤية مشتركة لدعم مجتمع التعلم المهني بين الموظفين	3.27	متوسطة	.984	8
15	تركز أهداف الجامعة على تعليم الطلبة بما يتجاوز درجات الاختبار	3.65	متوسطة	.743	3
16	تتماشى السياسات والبرامج مع رؤية الجامعة	3.73	كبيرة	.774	2
17	يشارك أصحاب القرار في فتح آفاق تعمل على زيادة تحصيل الطلبة	3.59	متوسطة	.857	5
	المتوسط العام	3.56		.582	-

اتضح في الجدول (3.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على القيم المشتركة والرؤية بمتوسط (3.56).

واتضح من النتائج في الجدول (3.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على معظم فقرات القيم المشتركة والرؤية باستثناء فقرتين كانتا بدرجة كبيرة، تتمثل في المراتب الثلاث الأولى في العبارات رقم (13، 15، 16)، منها العبارتان (13 ،16) بدرجة كبيرة و(15) بدرجة متوسطة، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (13) وهي: " **يتم اتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم الجامعة** " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.76)، وهي بدرجة كبيرة.
2. جاءت العبارة رقم (16) وهي: " **تتماشى السياسات والبرامج مع رؤية الجامعة** " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.73)، وهي بدرجة كبيرة.
3. جاءت العبارة رقم (15) وهي: "**تركز أهداف الجامعة على تعليم الطلبة بما يتجاوز درجات الاختبار** " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.65).

واتضح من النتائج في الجدول (3.4) أن **أقل فقرة من فقرات مجال القيم المشتركة والرؤية** تتمثل في العبارة رقم (14)، وهي: " **توجد عملية تعاونية لتطوير رؤية مشتركة لدعم مجتمع التعلم المهني بين الموظفين.**" وقد كانت بدرجة متوسطة بالمرتبة الثامنة والأخيرة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.27).

المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم:

للتعرف على التعلم الجماعي وتطبيق التعلم من وجهه نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال التعلم الجماعي وتطبيق التعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 4.4: استجابات أفراد عينة الدراسة حول التعلم الجماعي وتطبيق التعلم من وجهه نظر الأكاديميين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
18	يعمل الأكاديميون معاً للحصول على المعرفة اللازم تطبيقها في عملهم.	3.48	متوسطة	.91	10
19	يتعاون الأكاديميون للحصول على الاستراتيجيات الواجب تطبيقها في العمل.	3.60	متوسطة	.82	5
20	توجد علاقات جماعية بين الأكاديميين تعكس الالتزام بجهود تحسين المناخ الجامعي.	3.49	متوسطة	.92	8
21	يعمل الأكاديميون معاً للبحث عن حلول لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة.	3.49	متوسطة	.92	7
22	توجد مجموعة متنوعة من الفرص للتعلم الجماعي من خلال الحوار التمهيدي.	3.39	متوسطة	.96	12
23	يشارك الأكاديميون في حوار يعكس احترام الأفكار المتنوعة التي تؤدي إلى استمرار التطوير.	3.62	متوسطة	.89	4
24	يركز التطوير المهني على التعليم والتعلم.	3.74	كبيرة	.79	1
25	يتعلم أكاديميو الجامعة وأصحاب القرار معاً معارف جديدة لحل المشكلات.	3.36	متوسطة	.90	13
26	يتابع الأكاديميون زملاءهم للإرشاد والتشجيع.	3.47	متوسطة	.98	11
27	يقدم الأكاديميون ملاحظات إلى أقرانهم فيما يتعلق بالممارسات التعليمية.	3.65	متوسطة	.86	3
28	يشارك الأكاديميون بشكل غير رسمي في الأفكار والمقترحات لتحسين تعلم الطلبة.	3.68	كبيرة	.90	2
29	يقوم الأكاديميون بمراجعة أعمال الطلبة بصورة تعاونية لتحسين تعليمات التدريب.	3.50	متوسطة	.90	6
30	يوفر المسؤول فرص التطور المهني.	3.48	متوسطة	.79	9
31	يتبادل الأكاديميون نتائج ممارساتهم.	3.30	متوسطة	.95	14
	المتوسط العام	3.52	متوسطة	.64	–

اتضح في الجدول (4.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال التعلم الجماعي وتطبيق التعلم من وجهه نظر الأكاديميين بمتوسط (3.52).

واتضح من النتائج في الجدول (4.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على فقرتين من فقرات مجال القيم المشتركة والرؤية، تتمثل أولاً في العبارة رقم (24) وهي: " **يركز التطوير المهني على التعليم والتعلم** " بمتوسط (3.74)؛ وتتمثل ثانيا في العبارة رقم (28) وهي: " **يشارك الأكاديميون بشكل غير رسمي في الأفكار والمقترحات لتحسين تعلم الطلبة** " بمتوسط (3.68)؛ بينما تتمثل في المرتبة الأخير في العبارة رقم (31)، وهي: " **يتبادل الأكاديميون نتائج ممارساتهم** " بمتوسط (3.30) وبدرجة متوسطة.

المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات:

للتعرف على الشروط الداعمة والعلاقات من وجهه نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال الشروط الداعمة والعلاقات، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول 5.4: استجابات أفراد عينة الدراسة حول الشروط الداعمة والعلاقات من وجهه نظر الأكاديميين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
32	توجد علاقات رعاية بين الأكاديميين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام.	3.91	كبيرة	.73	**1**
33	يتم التعرف على الإنجاز المتميز والاحتفاء به بانتظام في الجامعة.	3.49	متوسطة	.98	**5**
34	توجد ثقافة الثقة والاحترام لتحمل المخاطر.	3.63	متوسطة	.86	**3**
35	يبذل أكاديميو الجامعة وأصحاب القرار جهداً مستداماً وموحداً لتحقيق الثقافة الجامعية.	3.63	متوسطة	.82	**2**
36	توفر الإدارة الوقت لتسهيل العمل التعاوني.	3.56	متوسطة	.85	**4**
المتوسط العام		3.64	متوسطة	.64	

اتضح في الجدول (5.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على الشروط الداعمة والعلاقات من وجهه نظر الأكاديميين بمتوسط (3.64).

واتضح من النتائج في الجدول (5.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على فقرة واحدة من فقرات مجال الشروط الداعمة والعلاقات، تتمثل أولاً في العبارة رقم (32) وهي: " **توجد علاقات رعاية بين الأكاديميين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام** " بمتوسط (3.91)؛ وتتمثل ثانيا بدرجة متوسطة في العبارة رقم (35) وهي: " **يبذل أكاديميو الجامعة وأصحاب القرار جهداً مستداماً وموحداً لتحقيق الثقافة الجامعية.**" بمتوسط (3.63)؛ كما تتمثل في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (33)، وهي: " **يتم التعرف على الإنجاز المتميز والاحتفاء به بإنتظام في الجامعة** " بمتوسط (3.49).

المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل:

للتعرف على الظروف الداعمة – الهياكل من وجهه نظر الأكاديميين، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال الظروف الداعمة – الهياكل، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول 6.4: استجابات أفراد عينة الدراسة حول الظروف الداعمة – الهياكل من وجهه نظر الأكاديميين.

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعيارى	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة		
37	يعزز جدول المساقات التعلم الجماعي والممارسة	3.49	متوسطة	.93	**3**
38	تتيح الموارد المالية التطور المهني.	3.25	متوسطة	1.06	**7**
39	تتوفر التكنولوجيا والموارد التعليمية المناسبة للأكاديميين.	3.59	متوسطة	.91	**4**
40	يقدم الأشخاص ذوو الخبرة الدعم للتعلم المستمر.	3.61	متوسطة	.88	**2**
41	تتوفر كافة شروط النظافة في الجامعة.	3.78	كبيرة	.89	**1**
42	تشجع أنظمة التواصل تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة.	3.58	متوسطة	.89	**5**
43	تعزز أنظمة الاتصالات عملية تدفق المعلومات عبر المجتمع الجامعي بأكمله.	3.61	متوسطة	.92	**3**
	المتوسط العام	3.56	متوسطة	.71	–

اتضح في الجدول (6.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على الظروف الداعمة – الهياكل من وجهه نظر الأكاديميين بمتوسط (3.56).

واتضح من النتائج في الجدول (6.4) أن أفراد عينة الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على فقرات مجال الظروف الداعمة – الهياكل وهي أولاً وتتمثل في العبارة رقم (41) وهي: " **تتوفر كافة شروط النظافة في الجامعة** " بمتوسط (3.78)؛ وتتمثل ثانيا في العبارة رقم (40) وهي: " **يقدم الأشخاص ذوو الخبرة الدعم للتعلم المستمر**." بمتوسط (3.61)؛ كما تتمثل في المرتبة الأخيرة في العبارة رقم (38)، وهي: " **تتيح الموارد المالية التطور المهني**." بمتوسط (3.25) وهي بدرجة متوسطة.

2.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس– الجامعة – سنوات الخبرة – الرتبة الأكاديمية)؟ وللإجابة عن السؤال تم تحويله للفرضيات الصفرية التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجنس."

ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "ت لعينتين مستقلتين" (**Independent Samples T Test**)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 7.4: نتائج اختبار "ت لعينتين مستقلتين" (Independent Samples T Test) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القمية الاحتمالية	التعليق
القيادة المشتركة والداعمة	ذكر	114	3.32	.67	1.648	0.101	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.49	.58			
القيم المشتركة والرؤية	ذكر	114	3.49	.61	2.478	0.017	دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.70	.51			
التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	ذكر	114	3.51	.69	0.224	0.823	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.53	.54			
الشروط الداعمة والعلاقات	ذكر	114	3.51	.71	4.835	0.000	دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.90	.36			
الظروف الداعمة – الهياكل	ذكر	114	3.45	.77	2.988	0.003	دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.75	.53			
درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين	ذكر	114	3.46	.59	2.373	0.019	دالة إحصائيًا
	أنثى	62	3.63	.38			

اتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (7.4) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين تساوي (0.019) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوســـطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجامعة."

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجامعة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف

على الفروق في وجهة نظر الأكاديميين في تقدير درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (8.4):

جدول 8.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجامعة.

المجال		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
القيادة المشتركة والداعمة	بين المجموعات	2.134	4	.534	1.303	.271	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	70.035	171	.410			
	المجموع	72.169	175				
القيم المشتركة والرؤية	بين المجموعات	1.935	4	.484	1.439	.223	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	57.490	171	.336			
	المجموع	59.425	175				
التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	بين المجموعات	.818	4	.205	.493	.741	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	70.955	171	.415			
	المجموع	71.773	175				
الشروط الداعمة والعلاقات	بين المجموعات	1.859	4	.465	1.153	.334	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	68.942	171	.403			
	المجموع	70.801	175				
الظروف الداعمة – الهياكل	بين المجموعات	3.046	4	.761	1.550	.190	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	84.013	171	.491			
	المجموع	87.058	175				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.877	4	.219	.785	.536	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	47.750	171	.279			
	المجموع	48.627	175				

اتضـــح من خلال النتائج الموضـــحة في الجدول (8.4) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلســـطينية من وجهه نظر الأكاديميين تســـاوي (0.536) وهي أكبر من مســـتوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق بين رتب درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلســـطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الجامعة. وبذلك يتم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير سنوات الخبرة"

قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في متغير سنوات الخبرة بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في الفئات كان صغيرًا نسبيًا في فئة " أقل من 5 سنوات" ويمكن تجاوز التوزيع الطبيعي لباقي الفئات لأن حجم العينة فيهم كبير نسبيًا، وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية في الفئة؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة، استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test للتعرف على الفروق في وجهة نظر الأكاديميين في تقدير درجات دعم الادارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (9.4):

جدول 9.4: نتائج اختبار كروسكال- واليس (Kruskal–Wallis) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

المجال	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	
القيادة المشتركة والداعمة	اقل من 5 سنوات	25	103.10	3.439	0.179	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	92.05			
	أكثر من 10 سنوات	101	83.13			
القيم المشتركة والرؤية	اقل من 5 سنوات	25	99.24	1.356	0.508	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	85.54			
	أكثر من 10 سنوات	101	87.31			
التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	اقل من 5 سنوات	25	105.40	4.901	0.086	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	78.08			
	أكثر من 10 سنوات	101	89.48			
الشروط الداعمة والعلاقات	اقل من 5 سنوات	25	97.02	1.612	0.447	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	81.93			
	أكثر من 10 سنوات	101	89.64			
الظروف الداعمة – الهياكل	اقل من 5 سنوات	25	88.64	0.011	0.995	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	87.87			
	أكثر من 10 سنوات	101	88.78			
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	25	103.96	2.866	0.239	غير دالة إحصائيًا
	من 5 سنوات حتى 10 سنوات	50	83.43			
	أكثر من 10 سنوات	101	87.18			

اتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9.4) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تساوي (0.239) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق بين رتب

درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك يتم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية"

قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في متغير الرتبة الأكاديمية بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا؛ ولأن عدد العينة في الفئات كان صغيرًا نسبيًا في معظم الفئات، ويمكن تجاوز التوزيع الطبيعي لفئتي (أستاذ مساعد، ومحاضر) لأن حجم العينة فيهم كبير نسبيًا، وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test للتعرف على الفروق في وجهات نظر الأكاديميين في تقدير درجات دعم الادارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10.4):

جدول 10.4: نتائج اختبار كروسكال– واليس(Kruskal–Wallis) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية.

المجال	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	
القيادة المشتركة والداعمة	أستاذ دكتور	11	116.45	17.371	0.002	دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	80.83			
	أستاذ مشارك	20	89.55			
	محاضر	63	81.87			
	مدرس	13	136.04			
القيم المشتركة والرؤية	أستاذ دكتور	11	121.82	16.722	0.002	دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	76.31			
	أستاذ مشارك	20	88.88			
	محاضر	63	87.77			
	مدرس	13	127.96			
التعلم الجماعي وتطبيق التعلم	أستاذ دكتور	11	113.36	5.778	0.216	غير دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	82.20			
	أستاذ مشارك	20	83.03			
	محاضر	63	88.83			
	مدرس	13	107.69			
الشروط الداعمة والعلاقات	أستاذ دكتور	11	118.23	10.390	0.034	دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	80.45			
	أستاذ مشارك	20	79.33			
	محاضر	63	89.16			
	مدرس	13	117.00			
الظروف الداعمة – الهياكل	أستاذ دكتور	11	120.27	5.104	0.277	غير دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	89.04			
	أستاذ مشارك	20	80.63			
	محاضر	63	85.56			
	مدرس	13	85.12			
الدرجة الكلية	أستاذ دكتور	11	125.05	12.972	0.011	دالة إحصائيًا
	أستاذ مساعد	69	79.33			
	أستاذ مشارك	20	90.20			
	محاضر	63	85.25			
	مدرس	13	119.42			

اتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10.4) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدرجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تساوي (0.011) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على وجود فروق في درجات دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح (أستاذ دكتور) حيث تبين أن هذه الفئة حصلت على أعلى متوسط رتبة، وبذلك يتم رفض الفرضية الرابعة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

استعرض هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين، وذلك من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها، بالإضافة إلى التوصيات التي أضافتها في ضوء هذه الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين جاءت بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة المعرفة بمجتمعات التعلم المهنية، وكيفية تطبيقها وممارستها من قبل الإدارات الجامعية، ولربما تعود قلة المعرفة إلى أن هذا الموضوع غير معروف في فلسطين، ولم يطبق في أي إدارة في بلدنا، وغياب الرؤية المشتركة بين الأكاديميين وإدارة الجامعات، أحيانا الأكاديمي يتحمل بمفرده النتائج وهو ما يعرف بثقافة العزلة.

ولربما تعود هذه النتيجة لقلة عمل الأعضاء معاً والتزامهم التام كفريق لتحقيق الأهداف والرسالة والتواصل، وتطبيق أفضل الممارسات بالتركيز على التعلم المستمر بشكل أساسي، فعدم وجود مجتمع تعلم مهني يعني فقدان بناء شبكة تواصل بين الأفراد حول موضوع أو قضية محددة ذات اهتمامات مشتركة بينهم.

وقد يعود ذلك لقلة مشاركة الأكاديميين في اتخاذ القرارات المتعلقة بقضايا الجامعة، وقلة قدرة الأكاديميين إلى الوصول إلى المعلومات الأساسية بشكل سلس، كما أن إدارة الجامعة لم تعزز المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة. أو قد يعود ذلك إلى ضعف علاقة الزمالة في مكان العمل؛ مما يضعف من

التفاعل بينهم بشكل منتج وإيجابي مع بعضهم البعض كمتعاونين مهنيين، وغياب التنسيق والعمل المشترك بين إدارة الجامعات والأكاديميين، حيث لا يسير وفق المأمول في تحقيق وتعزيز نواتج العمل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة لي وشنغ تي (Li & Ching Tu، 2018) التي تشير إلى الافتقار إلى الديمقراطية في القيادة المشتركة.

فيما اختلفت مع دراسة اسماعيل والهنداوي (2015) التي أشارت إلى وجود اختلافات بين الكليات في البعد الخامس من مجتمعات التعلم المهنية، أي أن الكليات تتمتع بمستوى مختلف من الشروط الداعمة والعلاقات.

كما اختلفت مع دراسة المهدي وآخرين (2016) التي أظهرت نتائجها توفر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لمجالات الدراسة:

المجال الأول: الشروط الداعمة والعلاقات:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (الشروط الداعمة والعلاقات) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.64) ويفسر ذلك: تركيز المسؤولين على تعلم الطلاب، ومحاولة خلق ثقافة التعاون والرعاية مبنية على الثقة والاحترام، وضمان التعاون بين المعلمين لتحسين تعلم الطلاب، ولكن يجب أن تدرس المتغيرات التنظيمية والشخصية المتعلقة بالأكاديميين لتكون قادرة على تشكيل مجتمعات تعلم مهنية، وعدم تشجيع الأفكار والممارسات المبدعة نتيجة التقيد بالتعليمات والأنظمة.

المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (القيم المشتركة والرؤية) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.56) ويفسر ذلك: المركزية بالعمل والأساليب القديمة، وقد يكون غياب لأهمية التطورات التربوية المتسارعة التي تستلزم المراجعة الدورية للرؤية، وأصبحت الرؤية التي تضعها إدارة الجامعة تتخذ طابعاً كمالياً، إذ تبنى أحياناً بعيداً عن الواقع.

المجال الثالث: الظروف الداعمة والهياكل:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (الظروف الداعمة والهياكل) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.55) ويشير ذلك إلى ضعف العوامل المادية التي تساعد مجتمعات التعلم المهنية على العمل بفاعلية، وضعف علاقة الزمالة التي تساعد المعلمين على التفاعل بشكل داعم وإيجابي مع بعضهم البعض كمتعاونين مهنيين، والأنماط القيادية التقليدية التي لا تزال مسيطرة على سلوك المسؤولين.

المجال الرابع: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (التعلم الجماعي وتطبيق التعلم) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.51) يدل ذلك على قلة عمل الأكاديميون معاً للحصول على المعرفة اللازم تطبيقها في عملهم، وقلة تعاونهم معاً للحصول على الاستراتيجيات الواجب تطبيقها في العمل، وضعف العلاقات الجماعية بين الأكاديميين، وقلة متابعة الأكاديميين ذوي الخبرة زملاءهم للإرشاد والتشجيع، وقلة الوعي بأهمية التحسين المستمر بأهمية التعليم واطلاع العاملين على كل ما هو جديد في عملهم في ظل الانفجار المعرفي، وغياب التنمية المهنية، والتركيز على الأنماط التقليدية. ولذا تأكد أننا بحاجة الى تطوير مستمر للمساهمة في تحقيق نواتج أفضل للتعليم.

المجال الخامس: القيادة المشتركة والداعمة:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (القيادة المشتركة والداعمة) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.38)، مما يدل على تحمل الأكاديميين مسؤولية مشتركة ومساءلة عن تعلم الطلبة، ولكن الأكاديميين ليسوا شركاء مع إدارة الجامعة في صنع القرار، فإدارة الجامعة متفردة في السلطة والقيادة في المؤسسة، وغياب تشارك الرؤية بين إدارة الجامعة والأكاديميين لا يحقق إجراءات العمل الجماعي، والبحث المشترك، وإيجاد حوارات مهنية فاعلة تجاه تطوير الممارسات لدى إدارة الجامعة والاكاديميين بما يخدم تحسين المهارات الأدائية لعناصر العملية التربوية.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل تختلف درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين باختلاف الجنس، والجامعة، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية؟

وقد تم فحص السؤال من خلال مناقشة نتائج فحص فرضيات الدراسة الصفريّة على النحو الآتي:

1.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج هذه الفرضية فروقاً في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة وجود فروق في الدرجة الكلية للفرضية الأولى إلى أن وجهه نظر عضوات هيئة التدريس قد تكون ناتجة عن المشاركة في الرؤى التي تحسن المناخ الجامعي، وتوظيف التقنية في التعليم بشكل جيد، وقد تعزو ذلك أيضاً إلى طبيعة الإناث المرنة في سرعة المبادرة والتعاون، ومن المحتمل وجود شعور وانتماء للعمل يساعد في تقبلهن لهذه الفكرة، وانخراطهن في العمل الجماعي عادة يكون أكثر من الذكور.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2019)، ودراسة محمدين وموسى (2017)، بوجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واختلفت مع دراسة العمري والشنقيطي (2019)، ودراسة المهدي وآخرين (2016)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

2.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تعزي لمتغير الجامعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن درجة دعم الجامعات الفلسطينية لمجتمعات التعلم المهنية لا تختلف بنوع الجامعة، والسبب في ذلك بأنه لا يوجد هناك تبنٍ واضح لفكرة مجتمعات التعلم المهنية في جامعاتنا الفلسطينية، وربما أن الإدارات لا تعي هذه الفكرة بشكل واضح، وأن الظروف المادية للجامعات في فلسطين واحدة، وعادة مجتمعات التعلم المهنية بحاجة إلى تمويل مادي؛ ونظراً لأن الجامعات الفلسطينية تعاني مشاكل في التمويل المادي والموارد المالية، فهذا يعمل على ضعف عناصر بيئة التعلم، أو وجود خلل في بعض منها، فتقويم البيئة التعليمية يُركز على مدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلمين والمعلمين، مثل المباني والمرافق والتجهيزات وغيرها، ومدى اقتراب أو ابتعاد عناصر ومكونات تلك البيئة من النماذج المعيارية المتعارف عليها دولياً.

إن ممارسة الأكاديميين للعمل ضمن مجتمعات التعلم المهنية تعمل على خلق رؤية مشتركة بين جميع الأكاديميين على اختلاف الجامعات التي يدرسون فيها، وتتيح لهم حرية التجريب واكتشاف الجديد، وتحرر القائمين على الأعمال من عقدة الخوف من الخطأ والفشل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمدين وموسى (2017).

واختلفت مع دراسة البربري (2014).

3.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لقلة المعرفة بمجتمعات التعلم المهنية، وقد تعزو ذلك لعدم وجود فرق عمل تعاونية والعمل الجماعي المشترك بين أعضاء الهيئة التدريسية، أو اعتماد بعض الأكاديميين طرق وآليات تعليم تقليدية، وقلة مشاركة الأكاديميين في اتخاذ القرارات بشأن قضايا الجامعة، وعدم توفير الفرص من قبل الإدارة الجامعية للأكاديميين للبدء في التغيير، وعدم تعزيز إدارة الجامعة المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة، وعدم مشاركتها السلطة مع الأكاديميين، وضعف برامج التوجيه، وما يترتب عليها من عزلة ووحدة للهيئة التدريسية، وقلة الاهتمام بتطوير أداء المعلم مهنياً الذي يلزم التدريب المستمر تحت إشراف المؤسسة التعليمية لتحسين وتطوير أدائه المعرفي والمهاري والمهني؛ ليتمكن من الوفاء بمتطلبات مهنته بشكل أفضل.

تعزو ذلك لقلة الندوات واللقاءات والحلقات وبرامج التوجيه الشامل، والتوجيه المبكر، وكل هذا انعكس في أن الخبرة لعضو هيئة التدريس سواء كانت طويلة أو قصيرة لم يكن لها دور في رأيه وتبنيه لمجتمعات التعلم المهنية.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة محمدين وموسى (2017).

4.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج هذه الفرضية إلى وجود فروق في درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح (أستاذ دكتور).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رتبة أستاذ دكتور تجعله يعمل على تطوير نفسه، فمثلاً يعمل على تصميم محتوى تعليمي لا يقتصر على الخبرات المعرفية أو الانفعالية أو الحركة إنما يتوافق مع نواتج التعلم، والأنشطة، وطرق التدريس، وأساليب التقييم وغيرها.

كما تعزو ذلك إلى قدرة أستاذ دكتور على تصميم خبرات تعلُمية بناء على قدرات، وحاجات وميول الطلبة؛ لكي تساعدهم على معايشة الموقف التعليمي والإحساس به، والتفكير فيه باستخدام تلك الخبرات وصولاً إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة لديهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن هناك قلة تعاون وتفاعل بين أعضاء الرتب الأكاديمية العليا والدنيا، فالكل منشغل بتطوير نفسه بمفرده، وقله مشاركته لأفكاره وخبراته التعليمية مع الآخرين، وخوف بعض الأكاديميين من التغيير، وعدم وضوح الأهداف والاستراتيجيات التدريسية غير الفاعلة، والإخفاق في المثابرة لفهم عملية التغيير.

3.5 التوصيات

بناءً على النتائج التي خرجت من الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. اهتمام الإدارات الجامعية بدعم مجتمعات التعلم المهنية.

2. تثقيف أعضاء هيئة التدريس بمجتمعات التعلم المهنية.

3. زيادة تمويل اللجان التي يمكن أن ينبثق عنها مجتمعات تعلم مهني.

4. إجراء مزيد من الدراسات حول دعم الجامعات الفلسطينية لمجتمعات التعلم المهنية.

5. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية من وجهة نظر مدراء ومعلمي المدارس في محافظات الوطن.

6. إيجاد أدلة إجرائية وتنظيمية أكثر تفصيلاً من زارة التعليم العالي الفلسطينية، تحمل آليات ونماذج واضحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وتقيمها، مما يوفر الجهد في التخطيط لمجتمعات التعلم المهنية، ويدعم تطبيقها.

المصادر والمراجع

إبراهيم، حسام الدين و المرزوقي، أحمد .(2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، العدد (29)، ص:306-337.

أبو الفارس، سميح و جابر، عبد المطلب يوسف . (2007). **إنشاء مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية**. مترجم عن كوكس،ملتون و رتشلن، لاوري، سلسلة اتجاهات جديدة في التعليم والتعلم، السعودية، مكتبة العبيكان. http://kutub-pdf.net/reading/epiMhy.html/

أحمد، إيمان زغلول.(2009). العلاقة بين الرضا عن العمل والأداء التدريسي لدى النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. **دراسات تربوية وإجتماعية**، دار المنظومة، مصر، م(15)، ع(4)، ص: 475-560.

إسماعيل، عمر حسن والهنداوي، ياسر.(2015). مجتمعات التعلم المهني في التعليم العالي. **المجلة الدولية للتعليم والبحث**، عمان، جامعة السلطان قابوس، م (3)، ع (7).

الأصمعي، محروس .(2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. **المجلة التربوية**، مصر، دار المنظومة، م (40)، ص: 588-567.

http://search.mandumah.com/Record/675604

البربري، محمد أحمد عوض. (2014). مجتمعات التعلم وتحقيق التكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع(36)، ص: 1-42.

حسن بت، حسين بن قاسم.(2016). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام بالسعودية. **مجلة الثقافة والتنمية**، مصر، دار المنظومة، م(16)، ع (103)، ص: 1-61.

http://search.mandumah.com/Record/760412

حيدر ،عبد اللطيف و المصيلحي،محمد.(2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، م (21)، ع (23)، ص: 31-58. http://mbwschool.com/news/2013-2014/Feb2014/pdf

الدجدج، عايشة عبد الفتاح مغاوري. (2017). بناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم غير النظامي لتحقيق التنمية المستدامة. **مجلة مستقبل التربية العربية**، م (24)، ع 109، ص: 211-310.

رضوان محمد، عبد الرحمن.(2019). رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. **المجلة التربوية**، مصر، جامعة جنوب الوادي، ع (64)، ص: 305-366. http://edusohag.journals.ekb.eg/article_44755.html

الزايد، زينب بنت عبد الله. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، السعودية، ع (62)، ص:55-79.

الزايد، زينب بنت عبد الله و حج عمر، سوزان بنت حسين.(2016). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، الأردن، جامعة اليرموك، م(12)، ع(3)، ص: 349-361.

الزهراني، صالحة و الأحمدي، زينب .(2015). **أثر مجتمعات التعلم المهنية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس بجدة**. (تقرير)، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، السعودية.

سعودي، علاء الدين حسن. (2016). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والإتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، دار المنظومة، ع (195)، ص: 87-132.
http://seach.mandumah.com/Record/833974

العمري، حياة رشيد.(2019). تحديات مجتمع التعلم المهني في مؤسسات التعليم العالي من وجهه نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة طيبة، ع (6)، ص:63-104.

العمري، حياه رشيد حمزة و الشنقيطي، آمنة محمد المختار. (2019). مدى توفر مهارات التعلم الذاتي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، م (3)،ع (1)، ص:24-50. http://ajsrp.com

عيسوي، عبد الرحمن. (2002). التعليم الجماعي العربي "دراسة حقلية". **منشأة المعارف الإسكندرية**، الطبعة الأخيرة، ص3.

محمد، ماهر أحمد حسن.(2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، **السعودية**، م (27)، ع (6)، ص: 62-92.

محمدين، حشمت عبد الحكم وموسى، أحمد محمد.(2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر، ع (172)، ص: 13-72.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (2015). **مجتمعات التعلم المهنية**. البرنامج الوطني لتطوير المدارس، الإصدار الأول، ص: 9-51.
http://sd.tatweer.edu.sa/index.php/ar/varsions/

المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2007). **معجم المصطلحات الإدارية**، القاهرة، ص 288.

المهدي، ياسر فتحي و الحارثية، عائشة بنت سالم و الرواحية، بدرية بنت عبد الله.(2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، م (10)، ع (2)، ص: 271-289.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2020). **الدليل الإحصائي السنوي 2020/2019 لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (1998): **قانون رقم 11 لسنة 1998** بشأن التعليم العالي.
http://library.iugaza.edu.ps/thesis/80191.pdf/

المراجع الأجنبية

Abbott, S. (2014). **Professional learning community**. Great schools partnership glossary of education reform.

http://edglossary.org/professional-learning-community/

Ahn, J. (2017). Taking astop to identify how to create professional learning communities-Report of acase study of akorean public high school on how to create and sustain aschool on how to create and sustain aschool-based teacher professional learning community. **International Education Studies**, published by Canadian Center of Science and Education, Vol (10), No (1), p: 82-92.

Almanzar, A. (2014). **Impact of professional learning community practiceson morale of urban high school teachers**. Nova southeastern university.

Balach, c. & Szymanski, G. (2003). **The growth of aprofessional learning community through collaborative action research. Paper presented at the annual meeting of the American educational**. Research Association, Chicago, April 21-25/2003.

Blankenship, S.S & Ruona, W.E.A. (2007). **Profssional learning communities and communities of practice**. A comparison of models, Literature review, University of Georgia.

Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism, **Malaysian online Journal of Educational Sciences**, Vol. (5), No (3), p: 13-27.

Cavanagh, M.S. & Garvey, TH. (2012). A professional experience learning community for pre – service secondary mathematics teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, Vol. (37), No. (12), p: 57-75.

http://ro.ecu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1924&context=ajte/

Danielson, C. & Mcgreat, T.L. (2000). **Teacher evaluation to enhance professional practice**. Educational Testing Service.

DeMatthews, D. (2014). Prineipal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. **Intenational Journal of Educational Leadership and Management**, Vol. (2), No. (2), p: 176-206.

Dogan, S. & Tatik, S. & Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities' assessment: adaptation internal validity and multidimensional model testing in turkisk context. **Educational Sciences: Theory & Practice**, Vol. (17), No. (4), p: 1202-1229. http://estp.com.tr/

Dufour, R. (2016). **Advocates for Professional learning communities**. Finding Common Ground in Education.

http://allthingsplc.info/articles-research

Dufour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels learning**. Middle School Journal,** Vol. (39), No. (4), p: 4-8.

Dufour, R. & Dufour, R. & Eaker, R. (2008**). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools**. Bloomington, IN: Solution Tree.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). **Professional learning communities at wark: Best practices for enhancing student achievement**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Evans, R. (1996). **The human side of school change**, San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Hilliard, A.T. (2012). Practices and value of aprofessional learning community in higher education, **Contemporary Issues In Education Research**, USA, Bowie state university, Vol .(5), No. (2), p: 71-74.

Hipp, K.K. & Huffman, J.B. (2003). **Professional learning communities**: Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf/

Hord, S.M. (2003). **Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement**. Southwest Educational Development Leboratory, U.S, Austin.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? **Issues About Change**, Vol. (6), No. (1), p: 1-8.

http://www.sedi.org/change/issues/issues61.html

Hord, S.M. & Sommers, W.A. (2008). **Leading professional learning communities: Voices from research and practice**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hough, D. (2004). Professional learning communities, Leadership and student learning. **RMLE Online,** research in middle level educatin, Missouri State University, Vol. (28), No. (1), p: 1-16.

Huffman, J.B. (2001). **The role of shared values and vision in creating professional learning communities**. Southwest Educational Development Lab, office of educational research and improvement Washington, US, University of North Texas, ERIC.

Huffman. & Dahlman, A. & Zierdt, G. (2009). Professional learning communities in partnership: A3 year jouney of action and advocacy to bridge the achievement gap, **School-University Partnerships**, ERIC, Vol. (3), No. (1), p: 28-42.

http://www.Files.eric.ed.gov/fulltext/Ej915859.pdf

Kleine-Kracht, P.A. (1993). The principal in a community of learning. **Journal of School Leadership**, Vol. (3), No. (4), p: 391-399.

Kruse, S.D. & Louis, K.S. (1993**). Developing professional community in new and restructuring urban schools**. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research, (ERIC document ReproductionService No. ED366676).

http://eric.ed.gov/PDFS/ED366676.pdf/

Leo, T & Cowan, D. (2000). Launching Learning Communities, **Issues about change**, ERIC, Vol. (8), No. (1), p: 1-17.

http://sedl.org/pubs/catalog/items/cha39.html/

Levine, J. & Shapiro, N.S. (2004). **Sustaining and improving learning communities**, San Francisco: Josscy-Bass.

Levine, M. (1997). **Making professional development schools work**: Polities, practices and policy, Teachers College Press, New York.

Li, Y & ChingTu, CH. (2018). Research on the influencing factors of high school English teacher professional learning community evaluation in Changchun, **Canadian Center of Science and Education**, Vol. (11), No. (5), p: 104-115.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0

Liebman, H. & Maldonado, N. & Lacey, C.H. & Thompson, S. (2005). **An Investigation of leadership in aprofessional learning community**: **Acase study of alarge, suburban, Public Middle School**, Paper presented at the Annual Meeting of the Florida Educational Research Association, Miami, FL.

Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). **Professionalism and community: Perspectives on reform in urban schools**, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations, **The learning Organization**, Vol. (8), No. (1), p:6-20.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership- Improvement through empowerment? An overview of the literature. **Educational Management Administration & leadership**, Vol. (31), No. (4), p: 437-448.

http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0263211x030314007

Ontario Education .(2005). **Education for all: The report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Need, Kindergarten to Grade 6**, Toronto: Author

Schlechty, P.C. (1990). **Schools for the 21S` century: Leadership imperatives for educational improvement**. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P. (1990). **The fifth Discipline: The art & practice of the learning organization**, New York: Currency Doubleday.

Senge, P. & Cambron-McCabe, N. & Lucas, T. & Smith, B. & Dutton, J. & Kleiner, A. (2000**). Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education**, 1 st ed, New York: Doubleday.

Sergiovanni, T.J. (1994). **Building community in schools**, San Francisco: Jossey- Bass.

Sergiovanni, T.J. (1992). **Moral leadership: Getting to the heart of school improvement**, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T.J. (2001). **The Principalship: Reflective Practice and Perspective**, Boston: Allyn & Bacon.

Song, K. & Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools, **Iejee International Electronic Journal of Elementary Education**, Vol. (10), No. (1), p: 1-9.

Stoll, L. & Bolam, R. & McMahon, A. & Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature, **Journal of Educational Change**, Vol. (7), No. (4), p: 221-258.

Voelkel, R.H. (2011). **A Case Study of Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities**. University of California, San Diego.

Wenger, E. (1998). **Communities of practice: meaning and identity**, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities, **International Journal of Teacher Leadership**, Vol. (7), No. (2), p: 45-62.

Yamraj, J. (2008). **The challenges and complexities of initiating a professional learning community of teachers**, Queens University, Kingston, Ontario, Canada.

http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/1121/Yamraj-Jasmattie-200804-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

الملاحق

ملحق رقم (1): خطاب الباحثة للمحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الإدارة التربوية

خطاب الباحثة

الموضوع: تحكيم استبانة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، ولهذا الغرض قامت الباحثة بالاعتماد على استبانة هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2003) حيث قامت الباحثة بترجمتها وتطويعها، لتتلاءم مع مجتمع الجامعات الفلسطينية. واشملت هذه الدراسة على خمسة مجالات أساسية، وهي:

1. القيادة المشتركة والداعمة.
2. القيم المشتركة والرؤية.
3. التعلم الجماعي وتطبيق التعلم.
4. الشروط الداعمة والعلاقات.
5. الظروف الداعمة – الهياكل.

علماً بأن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن رؤية مشتركة لإدارة مؤسسة يمكن فيها للجميع تقديم مساهمة، ويتم تشجيع الموظفين على القيام بأنشطة جماعية والتفكير من أجل تحسين أداء الطلاب باستمرار، كما توفر الطبيعة التشاركية لمجتمعات التعلم المهنية إطاراً لتنفيذ استراتيجيات ونهج متكامل لتعزيز التعلم (Epstein & Clark,2004).

ولما عرف عنكم من خبرة ومعرفة متميزة في هذا المجال، فإنني آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء الرأي بإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً حتى تحقق الاستبانة الأهداف الموضوعة من أجلها.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: ناريمان جمال عودة

المشرف: د. محمد شعيبات

ملحق رقم (2): الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الإدارة التربوية

استبانة

حضرة المسؤول المحترم

الرتبة الأكاديمية:.....

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " **درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين**" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

لذا أرجو من حضرتك التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها بتمعن وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي تقدمها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم

الباحثة: ناريمان جمال خميس عودة

المشرف: الدكتور محمد شعيبات

أولاً: البيانات الأولية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. اسم الجامعة: ☐ جامعة القدس ☐ جامعة فلسطين التقنية/خضوري

☐ جامعة الأقصى ☐ الجامعة الإسلامية

3. سنوات الخبرة في العمل الحالي:

☐ أقل من (10 سنوات) ☐ بين (10- 20 سنة) ☐ أكثر من (20 سنة)

4. الرتبة الأكاديمية:

☐ مدرس جامعي ☐ محاضر ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ

ثانياً: الاستبانة

فقرات الإستبانة

الرقم	الفقرة	ملاحظات المحكم
المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة		
1	يشارك الموظفون بإستمرار في مناقشة واتخاذ القرارات بشأن قضايا الجامعة	
2	يقدم المسؤول المباشر النصيحة للموظفين لاتخاذ القرارات	
3	الموظفون لديهم إمكانية الوصول للمعلومات الأساسية	
4	المسؤول المباشر هو شخصية متابعة حيث يتناول المجالات التي تحتاج إلى الدعم	
5	يتم توفير الفرص للموظفين لبدء التغيير	
6	يعزز رئيس الجامعة المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة	
7	يشارك رئيس الجامعة السلطة مع الموظفين	
8	يتم تعزيز القيادة ورعايتها بين الموظفين	
9	يتم اتخاذ القرارات من خلال اللجان والاتصال عبر مجالات التخصص	

10	يتحمل أصحاب المصلحة مسؤولية مشتركة ومساءلة عن تعليم الطلبة	
المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية		
11	توجد عملية تعاونية لتطوير شعور مشترك بالقيم بين الموظفين	
12	تدعم القيم المشتركة قواعد السلوك التي توجه القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم	
13	يشارك الموظفون الرؤى التي تركز على تعليم الطلبة لتحسين المناخ الجامعي	
14	يتم إتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم الجامعة	
15	توجد عملية تعاونية لتطوير رؤية مشتركة بين الموظفين	
16	تركز أهداف الجامعة على تعليم الطلبة بما يتجاوز درجات الإختبار	
17	تتماشى السياسات والبرامج مع رؤية الجامعة	
18	يشارك أصحاب القرار في خلق توقعات عالية تعمل على زيادة تحصيل الطلبة	
المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم		
19	يعمل الموظفون معاً للحصول على المعرفة والمهارات والاستراتيجيات لتطبيقها في عملهم	
20	توجد علاقات جماعية بين الموظفين تعكس الالتزام بجهود تحسين المناخ الجامعي	
21	يعمل الموظفون معاً للبحث عن حلول لتلبية إحتياجات الطلبة المتنوعة	
22	توجد مجموعة متنوعة من الفرص والهياكل للتعلم الجماعي من خلال الحوار التمهيدي	

23	يشارك الموظفون في حوار يعكس احترام الأفكار المتنوعة التي تؤدي إلى إستمرار التحقيق	
24	يركز التطوير المهني على التعليم والتعلم	
25	يتعلم موظفو الجامعة وأصحاب القرار معاً معارف جديدة لحل المشكلات.	
26	يلتزم موظفو الجامعة بالبرامج التي تعزز التعلم	
27	توجد فرص للموظفين لمراقبة زملائهم وتقديم التشجيع	
28	يقدم الموظفون ملاحظات إلى أقرانهم فيما يتعلق بالممارسات التعليمية	
29	يشارك الموظفون بشكل غير رسمي الأفكار والمقترحات لتحسين تعليم الطلبة	
30	يقوم الموظفون بمراجعة أعمال الطلبة بصورة تعاونية تشاركية لتحسين تعليمات التدريب	
31	توجد فرص للتدريب والتوجيه	
32	الموظفون لديهم الفرصة لتطبيق التعلم وتبادل نتائج ممارساتهم	
المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات		
33	توجد علاقات رعاية بين الموظفين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام	
34	يتم التعرف على الإنجاز المتميز والاحتفاء به بإنتظام في جامعتنا	
35	توجد ثقافة الثقة والاحترام لتحمل المخاطر	
36	يبذل موظفو الجامعة وأصحاب القرار جهداً مستداماً وموحداً لدمج ثقافة الجامعة	
المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل		
37	يتم توفير الوقت لتسهيل العمل التعاوني	

38	يعزز جدول المساقات التعلم الجماعي والممارسة المشتركة	
39	الموارد المالية متاحة للتطوير المهني	
40	تتوفر التكنولوجيا والموارد التعليمية المناسبة للموظفين	
41	يقدم الأشخاص ذوو الخبرة الدعم للتعلم المستمر	
42	منشأة الجامعة نظيفة وجذابة	
43	تشجع أنظمة التواصل تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة	
44	تعمل أنظمة الاتصالات على تعزيز تدفق المعلومات عبر المجتمع الجامعي بأكمله	

تعريف مجتمعات التعلم المهنية: مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين (يتراوح عددها عادة بين ستة وخمسة عشر فرداً، بينما يوصي بأن يتراوح عددها بين ثمانية أفراد واثنى عشر فرداً) ينخرطون في برنامج مدته سنة بكاملها له منهاج دراسي حول تحسين التدريس والتعلم مع عقد حلقات دراسية وفعاليات متكررة تقدم التعلم والتطوير وبناء المجتمع. كوكس ورتشلن (Cox & Richlin, 2004).

ملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين للاستبانة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
.1	أ.د. محسن محمود عدس	جامعة القدس / أستاذ دكتور – دائرة المناهج وأساليب تدريس
.2	نهى اسماعيل عطير	جامعة فلسطين التقنية–خضوري / أستاذ مساعد – قسم إدارة تربوية
.3	د. خليل إسماعيل ماضي	جامعة فلسطين / أستاذ مساعد – قسم الإدارة
.4	د. عبد عطا الله حمايل	جامعة القدس المفتوحة / أستاذ مشارك – قسم الإدارة التربوية
.5	د. رندة عيد شرير	جامعة الأقصى / أستاذ مساعد – قسم أصول التربية
.6	محمود إبراهيم خلف الله	جامعة الأقصى / أستاذ مشارك – قسم الإدارة التربوية
.7	د. ياسر حسن الأشقر	الجامعة الإسلامية / أستاذ مساعد – قسم أصول تربية
.8	أ.د. صلاح أحمد الناقة	الجامعة الإسلامية / أستاذ دكتور – قسم مناهج وطرق تدريس
.9	أ.د. محمد عبد الفتاح عسقول	الجامعة الإسلامية / أستاذ دكتور – قسم مناهج وطرق تدريس
.10	د. محمد عثمان الأغا	الجامعة الإسلامية / أستاذ مشارك – قسم الإدارة التربوية
.11	د. محمود محمد الرنتيسي	الجامعة الإسلامية / أستاذ مشارك – قسم تكنولوجيا التعليم
.12	د. أحمد محمد عثمان	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مدير عام – الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي
.13	د. إيهاب سمير قبج	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / وكيل مساعد
.14	د. إيهاب شكري انعيم	وزارة التربية والتعليم / مدير عام – الإدارة العامة للصحة المدرسية
.15	د. رمزي عطيه مزهر	جامعة القدس المفتوحة / أستاذ مساعد – قسم إدارة الأعمال
.16	د. ناجي رجب سكر	جامعة الأقصى / أستاذ مشارك – قسم أصول التربية
.17	د. خليل اسماعيل ماضي	جامعة فلسطين / أستاذ مساعد – قسم إدارة الأعمال
.18	د. أحمد محمد حمارشة	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مدير– الإدارة العامة للمنح والخدمات الطلابية
.19	د.أشرف محمد أبو الخيران	جامعة القدس / استاذ مساعد – دائرة التربية الأساسية

ملحق رقم (4): الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة القدس
كلية الدراسات العليا
برنامج التربية / تخصص إدارة تربوية

استبانة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " **درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر الأكاديميين**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

لذا أرجو من حضرتك التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها بتمعن وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي تقدمها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم

الباحثة: ناريمان جمال خميس عودة

المشرف: د. محمد شعيبات

وقبل الانتقال إلى الإجابة عن فقرات الاستبانة يرجى الإجابة عما يأتي:

أولاً: البيانات الأولية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. اسم الجامعة: ☐ جامعة الأقصى ☐ جامعة فلسطين التقنية/خضوري

☐ جامعة بيت لحم

3. سنوات الخبرة في العمل الحالي:

☐ أقل من خمس سنوات ☐ من (5- 10) سنة ☐ أكثر من (10 سنوات)

4. الرتبة الأكاديمية:

☐ مدرس ☐ محاضر ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ دكتور

مصطلحات تساعد على فهم الفقرات

مجتمعات التعلم المهنية: رؤية مشتركة لإدارة مؤسسة يمكن فيها للجميع تقديم مساهمة، ويتم تشجيع الموظفين على القيام بأنشطة جماعية والتفكير من أجل تحسين أداء الطلاب باستمرار، كما توفر الطبيعة التشاركية لمجتمعات التعلم المهنية إطاراً لتنفيذ استراتيجيات ونهج متكامل لتعزيز التعلم (Epstein & Clark,2004).

فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: القيادة المشتركة والداعمة						
1	يشارك الأكاديميون باستمرار في اتخاذ القرارات بشأن قضايا الجامعة					
2	يقدم المسؤول المباشر النصيحة للأكاديميين لاتخاذ القرارات					
3	يصل الأكاديميون إلى المعلومات الأساسية بشكل سلس					
4	يتابع المسؤول المباشر المجالات التي تحتاج إلى دعم					
5	يتم توفير الفرص للأكاديميين لبدء التغيير من قبل الإدارة الجامعية					
6	تعزز إدارة الجامعة المرؤوسين بالمكافآت عن الإجراءات المبتكرة					
7	تشارك إدارة الجامعة السلطة مع الأكاديميين					
8	يتم تعزيز القيادة ورعايتها بين الأكاديميين					
9	يتحمل الأكاديميون مسؤولية مشتركة ومساءلة عن تعلم الطلبة					
المجال الثاني: القيم المشتركة والرؤية						
10	توجد عملية تعاونية لتطوير شعور مشترك بالقيم المتعلقة بمجتمع التعلم المهني بين الأكاديميين					
11	تدعم القيم المشتركة قواعد السلوك التي توجه القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم					
12	يشارك الأكاديميون في الرؤى التي تحسن المناخ الجامعي لتعليم أفضل للطلبة					
13	يتم اتخاذ القرارات بالتوافق مع قيم الجامعة					
14	توجد عملية تعاونية لتطوير رؤية مشتركة لدعم مجتمع التعلم المهني بين الموظفين					

15	تركز أهداف الجامعة على تعليم الطلبة بما يتجاوز درجات الاختبار					
16	تتماشى السياسات والبرامج مع رؤية الجامعة					
17	يشارك أصحاب القرار في فتح آفاق تعمل على زيادة تحصيل الطلبة					
المجال الثالث: التعلم الجماعي وتطبيق التعلم						
18	يعمل الأكاديميون معاً للحصول على المعرفة اللازم تطبيقها في عملهم					
19	يتعاون الأكاديميون للحصول على الاستراتيجيات الواجب تطبيقها في العمل					
20	توجد علاقات جماعية بين الأكاديميين تعكس الالتزام بجهود تحسين المناخ الجامعي					
21	يعمل الأكاديميون معاً للبحث عن حلول لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة					
22	توجد مجموعة متنوعة من الفرص للتعلم الجماعي من خلال الحوار التمهيدي					
23	يشارك الأكاديميون في حوار يعكس احترام الأفكار المتنوعة التي تؤدي إلى استمرار التطوير					
24	يركز التطوير المهني على التعليم والتعلم					
25	يتعلم أكاديميو الجامعة وأصحاب القرار معاً معارف جديدة لحل المشكلات.					
26	يتابع الأكاديميون زملاءهم للارشاد والتشجيع					
27	يقدم الأكاديميون ملاحظات إلى أقرانهم فيما يتعلق بالممارسات التعليمية					
28	يشارك الأكاديميون بشكل غير رسمي في الأفكار والمقترحات لتحسين تعلم الطلبة					
29	يقوم الأكاديميون بمراجعة أعمال الطلبة بصورة تعاونية لتحسين تعليمات التدريب					
30	يوفر المسؤول فرص التطور المهني					
31	يتبادل الأكاديميون نتائج ممارساتهم					
المجال الرابع: الشروط الداعمة والعلاقات						

32	توجد علاقات رعاية بين الأكاديميين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام					
33	يتم التعرف على الإنجاز المتميز والاحتفاء به بانتظام في الجامعة					
34	توجد ثقافة الثقة والاحترام لتحمل المخاطر					
35	يبذل أكاديميو الجامعة وأصحاب القرار جهداً مستداماً وموحداً لتحقيق الثقافة الجامعية					
36	توفر الإدارة الوقت لتسهيل العمل التعاوني					
المجال الخامس: الظروف الداعمة – الهياكل						
37	يعزز جدول المساقات التعلم الجماعي والممارسة المشتركة					
38	تتيح الموارد المالية التطور المهني					
39	تتوفر التكنولوجيا والموارد التعليمية المناسبة للأكاديميين					
40	يقدم الأشخاص ذوو الخبرة الدعم للتعلم المستمر					
41	تتوفر كافة شروط النظافة في الجامعة					
42	تشجع أنظمة التواصل تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة					
43	تعزز أنظمة الاتصالات عملية تدفق المعلومات عبر المجتمع الجامعي بأكمله					

شكراً لتعاونكم

الباحثة ناريمان جمال عودة

ملحق رقم (5): تسهيل مهمة/ جامعة بيت لحم

BETHLEHEM UNIVERSITY
جامعة بيت لحم

BETHLEHEM UNIVERSITY
Dean of Research

Date: 5 March, 2020

Re: "درجة دعم الادارات الجامعية لمجتمعات التعليم المهني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين"

Dear Ms. Nariman Odeh,

The above-referenced has been APPROVED following a full review by experts in the field and/ or the Research Council (RC) at Bethlehem University. The experts/ Council concluded that it is in line with Bethlehem University guidelines governing the protection of participants' rights.

Please, be advised that this approval does not grant permission to distribute the questionnaire to BU faculty and staff via email, without prior notification and approval of the DOR. This approval is valid as far as there is no change in the procedure of data collection or modification in any aspect of the research protocol. This approval does not also replace any departmental or any other approval that may be required.

Furthermore, it is anticipated that you will inform participants of the purpose of the research and explain to them the way the data will be used. Please, download the consent form from the DOR website and make sure that each participant completes the form and understand it.

Finally, Bethlehem University kindly requests that you submit either a soft or a hard copy of the final product of your research (e.g., master's thesis, publication, etc.) to the Office of Dean of Research for copy right protection and future references.

Thank you for your interest in Bethlehem University and you may have our best wishes for success in conducting this research project.

Sincerely,
Jamil Khader
Dr. Jamil Khader
Dean of Research
Professor of English

P. O. Box: 9 - Bethlehem - Palestine
Tel: 274 1241 - Fax: 2744440

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	خطاب الباحثة للمحكمين	77
2	الاستبانة بصورتها الأولية	78
3	قائمة بأسماء المحكمين للاستبانة	83
4	الاستبانة بصورتها النهائية	84
5	تسهيل مهمة/ جامعة بيت لحم	89

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس	33
2.3	الاستبانة وعباراتها	34
3.3	معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القيادة المشتركة والداعمة مع الدرجة الكلية للاستبانة	36
4.3	معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القيم المشتركة والرؤية مع الدرجة الكلية للاستبانة	36
5.3	معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التعلم الجماعي وتطبيق التعلم مع الدرجة الكلية للاستبانة	37
6.3	معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الشروط الداعمة والعلاقات مع الدرجة الكلية للاستبانة	37
7.3	معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الظروف الداعمة – الهياكل مع الدرجة الكلية للاستبانة	38
8.3	نتائج معامل الثبات للمجالات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال وللأداة ككل	38
1.4	استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة دعم الإدارات الجامعية لمجتمعات التعلم المهنية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين	43
2.4	استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيادة المشتركة والداعمة من وجهة نظر الأكاديميين	45
3.4	استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيم المشتركة والرؤية من وجهة نظر الأكاديميين	47
4.4	استجابات أفراد عينة الدراسة حول التعلم الجماعي وتطبيق التعلم من وجهة نظر الأكاديميين	49
5.4	استجابات أفراد عينة الدراسة حول الشروط الداعمة والعلاقات من وجهة نظر الأكاديميين	50

6.4	استجابات أفراد عينة الدراسة حول الظروف الداعمة – الهياكل من وجهة نظر الأكاديميين	51
7.4	نتائج اختبار "ت لعينتين مستقلتين" (Independent Samples T Test) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجنس.	53
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجامعة	55
9.4	نتائج اختبار كروسكال- واليس (Kruskal–Wallis) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة	57
10.4	نتائج اختبار كروسكال - واليس (Kruskal–Wallis) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية	59

فهرس المحتويات

الاهداء .....

الإقرار ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

الملخص باللغة العربية ..... ج

الملخص باللغة الانجليزية ..... د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واهميتها 1

1.1 مقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 4

3.1 اسئلة الدراسة 4

4.1 الفرضيات 5

5.1 أهمية الدراسة 5

6.1 أهداف الدراسة 6

7.1 مصطلحات الدراسة..... 6

8.1 حدود الدراسة 7

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 8

1.2 مقدمة 8

2.2 الإطار النظري 8

1.2.2. لمحة تاريخية عن مجتمعات التعلم المهنة 8

2.2.2. مفهوم مجتمعات التعلم المهنية 9

3.2.2. أهمية مجتمعات التعلم المهنية 11
4.2.2. مبادئ مجتمعات التعلم المهنية 12
5.2.2. أهداف مجتمعات التعلم المهنية 13
6.2.2. سمات مجتمعات التعلم المهنية 13
7.2.2. التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية 19
8.2.2. الجامعات الفلسطينية 20
9.2.2. تعقيب الباحثة 21
3.2 الدراسات السابقة 23
1.3.2. الدراسات العربية 23
2.3.2. الدراسات الإنجليزية 27
3.3.2. التعقيب على الدراسات السابقة 31

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاته 33

1.3 منهج الدراسة 33
2.3 مجتمع الدراسة 33
3.3 عينة الدراسة 34
4.3 أداة الدراسة 35
5.3 صدق أداة الدراسة 37
6.3 ثبات أداة الدراسة 40
7.3 متغيرات الدراسة 41
8.3 إجراءات الدراسة 41

9.3 المعالجة الإحصائية 42

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 44

1.4 تمهيد 44

2.4 نتائج اسئلة الدراسة 44

1.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 44

2.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 53

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات 61

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول 61

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني 63

1.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 64

2.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية 64

3.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 65

4.2.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 65

3.5 التوصيات 67

المصادر والمراجع 68

المراجع الأجنبية 71

الملاحق 75

فهرس الملاحق 89

فهرس الجداول 90

فهرس المحتويات 92