

Received on (10-04-2022) Accepted on (02-08-2022)

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.2/2023/9>

The Role of Jordanian Social Studies Teachers in supporting the professional Learning Communities in Jordan from their Perspectives

Dr. Abdul Muti A. Al-Shaloul¹

Ministry of Education – Jordan¹

*Corresponding Author: Shloul65@yahoo.com

Abstract:

The current study aimed to reveal the role of Jordanian social studies teachers the professional learning communities in Jordan from their perspectives. The descriptive survey method was used, The sample of the study consisted of one hundred and fifty male and female teachers. The researcher has developed a questionnaire consists of (50) items distributed on four disciplines: school administration, sharing personal practices for the community school teachers, Participatory of the community teachers in schools network, The external environment that supports the learning process. The validity and reliability have been verified. The results of the study revealed that the role of social studies teachers in supporting professional learning communities came at an average level according to the four disciplines. As it is ordered as follows: The external environment that supports the learning process came at first, followed by the school administration, then common personal practices of the schools' teacher community, and finally, the participatory of the community teachers in schools network. The results also showed that there in supporting were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) for the study sample in the role of social studies teachers in supporting professional learning communities due to the variables of teacher's gender and service.

Keywords: professional learning communities - social studies teachers.

دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم

د. عبد المعطي أحمد الشلول¹

وزارة التربية والتعليم-الأردن¹

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، ولغاية الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس (استبانة) لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ تكونت من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الإدارة المدرسية، ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة، تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس، البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وكشفت نتائج الدراسة بأن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في دعم مجتمعات التعلم المهنية جاء بمستوى متوسط وفق المجالات الأربعة، حيث جاءت مرتبةً كما يلي: البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم جاءت بالمرتبة الأولى، تليها الإدارة المدرسية، ثم ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة، وأخيراً جاءت تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لعينة الدراسة في دور معلمي الدراسات الاجتماعية في دعم مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغيرات جنس المعلم، خدمة المعلم. كلمات مفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية - معلمي الدراسات الاجتماعية.

خلفية الدراسة وأهميتها:

لقد أصبحت الحاجة إلى التنمية المهنية قائمة باستمرار في ظل عملية التسارع المعرفي في مختلف وسائطه وأشكاله، إضافة إلى ثورة تقنية المعلومات والاتصالات التي أصبحت تشكل تحدياً للعملية التعليمية؛ من هنا بات لزاماً على المنظومة التربوية أن تسعى لإحداث تحولات فعالة، ومنظمة لتطوير ركائز أساسية من شأنها تحسين عملية التعلم والتعليم، وجعل المؤسسات التربوية بيئة تعليمية جاذبة لكل الأطراف المعنية. ولأن عملية التعلم والتعليم دائمة النمو والتطور؛ كانت مجتمعات التعلم المهنية أحد الأساليب الواعدة كمدخل لتحسين النظم التعليمية انطلاقاً من المدرسة كقاعدة رئيسة في عملية التغيير لتقديم التعلم الجيد وتحقيق النجاح واستدامته.

من هنا أصبحت الحاجة ملحة للبحث عن منهج جديد يعمل على تنويع مدخلات ومخرجات عملية التعلم والتعليم في بوتقة واحدة؛ فجاءت مجتمعات التعلم المهنية حسب موريس (Morrissey, 2000) كرؤية وفلسفة تعليمية ومشروع تطوري إصلاحي، يخطط له، وينبثق من داخل المدرسة على ضوء رؤية المدرسة ورسالتها، وتوافر الإمكانيات المادية والبشرية؛ وذلك من خلال العمل بروح الفريق والعمل الجماعي، والتعاون بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والشراكة الفاعلة مع المجتمع المحلي.

وبالرغم من أن مجتمعات التعلم المهنية تعد من المداخل الحديثة للإصلاح؛ إلا أنها أصبحت مدخلاً من أهم مداخل الإصلاح في الوقت الحاضر، ومعلماً من معالم نظم التعليم في كثير من دول العالم؛ حيث دعا الباحثون إلى ضرورة بلورة رؤية حقيقية لإصلاح مدارس التعليم العام وفق مدخل مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها عملية إصلاح تتحمل المدرسة العبء الأكبر فيها، وتشمل بناء ثقافة جديدة شاملة للإصلاح؛ لذا أصبحت توجهاً عالمياً لإصلاح التعليم، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين؛ كما أصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات التربوية (ناصر، 2012، الشاذلي، والمطرفي، 2021).

وتعد مجتمعات التعلم المهنية واحدة من المداخل التي نشأت لدعم التغيير النوعي المطلوب بوصفه الطريقة الأساسية لتنظيم المدارس، وأصبح مفهوم مجتمع التعلم من شأنه تطوير ثقافات العمل التعاوني للمعلمين؛ ليكون بشكل جماعي بين أعضاء المؤسسة الواحدة، ومستمر بحيث يكون كل عضو في المؤسسة الواحدة ميسر لأقرانه ولطلابه؛ قادراً على تنمية ذاته مهنيًا؛ متمكناً من المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لأداء دوره بشكل متميز؛ وبالتالي تحقيق النتائج المرجوة (حسن، 2017). وإن مجتمعات التعلم المهنية حسب طالب (2020)؛ وجدت لتكون أداة للإصلاح والتطوير في عصر الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي؛ والتي دفعت المؤسسات التربوية لأن تستجيب لهذه التغيرات السريعة لتواجه التحديات بجميع أشكالها التعليمية، والتكنولوجية، والمعرفية لإيجاد بيئة تساعد المعلمين في التغلب على حالة العزلة المهنية لمجتمع مهني منفتح ومتكيف مع تغيرات هذا العصر.

وقد قدم العديد من الباحثين تعريفات مختلفة تتعلق بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث عرفها كين (Caine, 2010) بأنها تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط إلى منظمة تربوية متعلمة تهني بيئة للتعلم تسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية؛ وتشجيع المبادرات بين أفرادها سواء كانوا قيادات، أو معلمين، أو طلاب. في حين يعرف توماس (Thomas, 2008) مجتمع التعلم بأنه جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر.

أما عشيبية وأبو حلاوة (2009) فقد قدموا تعريفاً آخر لمجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يساهمون في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني. أما هلل (2014) فيعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من أعضاء المجتمع المدرسي الذين يعملون باستمرار لتحسين قدرة المدرسة في إدارة واستخدام المعرفة والتكنولوجيا من أجل تحسين الأداء والإصلاح المدرسي المستمر. ويتضح من خلال التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم المهنية تأكيدها على التفاعل واكتشاف التحديات المهنية التي تواجه أعضاء المجتمع المهني؛ والتعاون المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي، والعمل وفق رؤية مشتركة لزيادة

قدراتهم على التعلم المستمر وتحسين ممارساتهم المهنية، وتنمية معارفهم ومهاراتهم ووعيهم بفوائد المجتمع المهني، والتحسين المستمر للمدرسة والارتقاء بمخرجاتها.

وفي ذات السياق كما يُشير الصغير (2009) أن الأعمدة التي تُبنى عليها مجتمعات التعلم المهنية تقوم على الثقة والاحترام والتعاون والمودة، وبدونها لا يمكن بناء هذا المجتمع؛ لأن هذه الأعمدة هي التي تضمن وجود مناخ مناسب يساعد على العمل وتحقيق الأهداف المرجوة، كما يساعد على تقويم الأداء بفاعلية. ومما يجدر ذكره هنا أن هورد (Hord,1997) قد أشارت إلى شروط بناء مجتمع التعلم المهني وهي: القيادة التشاركية، والرؤية والقيم المشتركة، والإبداع الجماعي، والظروف الداعمة، وهذه من شأنها تحقيق الأهداف المشتركة لمجتمع التعلم المهني.

وفي هذا الصدد أشار كل من دوفور وإيكر (2008) أن مجتمعات التعلم المهنية ذات الأداء المرتفع تتصف بمجموعة من الخصائص وهي: وجود رؤيا ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلم الطلاب، وثقافة جماعية تركز على التعلم، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، والتعلم عن طريق العمل، والالتزام بالتحسين المستمر، مع التركيز على النتائج. ويؤكد النبوي (2007) في هذا الاتجاه على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وتتمثل في العمل التعاوني والحوار بين المهنيين العاملين في المدرسة، والاهتمام بالتعليم والتعلم في إطار العمل التعاوني، وجمع واستخدام بيانات التقويم وغيرها لقياس التقدم الحاصل بمرور الوقت؛ وتتميز تلك المجتمعات بالمرونة والتكيف بدرجة كافية لإحداث التغيير ودعم التحسين المستمر.

وتسعى مجتمعات التعلم المهنية كما تورد هيرنغتون (Herrington,2011) إلى وجوب تحسين الممارسات من حيث استخدام عدة استراتيجيات تؤثر إيجابيا على العاملين بتنميتهم مهنيا، وتشكل ثقافة جديدة تبني رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة، وتوفير جو من العمل والتعلم الجماعي، والتحول من التركيز على التدريس إلى التعلم المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ وبالتالي ينعكس على المدرسة بالتحسين المستمر، وهذا ما دفع إلى الاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية كضرورة للمدارس لتحسين الأداء.

علاوة على ذلك، تهدف مجتمعات التعلم المهنية حسب البرعمي، وعبدالرشيد (2020) إلى تحقيق جملة من الأهداف تصب في مصلحة النظام التربوي كإصلاح وتطوير المدارس، وإيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم، وتنمية الشعور بالشخصية الجماعية، وتنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي في مجتمعات التعلم المهنية. ويضيف في هذا الاتجاه أبو زيد (2011) فإن مجتمعات التعلم تهدف إلى تشجيع التفكير الناقد والابداعي، وتقليل التوتر المهني، وتطوير الهيئات التدريسية والأداء المهني الأفضل مدى الحياة.

وتأسيساً على ما سبق يؤكد كل من دوفور وإيكر (2008) على أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل سياقاً وبيئة حية ومثمرة، حيث يشترك المعلمون والمدراء في صنع القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الآراء والخبرات، مما يحسن تعلم الطلاب. إلا أن تحول المدارس من النمط التقليدي المألوف إلى نمط مجتمعات التعلم المهنية غير المألوف ليس بالأمر اليسير، ولكنه يتطلب تغييراً جوهرياً في هيكل المدرسة. وأن عملية التحول إلى مجتمع تعلم مهني من جانب المدرسة كما يقول كل من بيتر و دك (Peter, and Dick, 2004) فعليها أن تخطو نحو ضمان التعلم الفعال لكل من طلابها والعاملين بها، وعلى قادتها تبني نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية. علاوة على ذلك فإن التحسين المدرسي الناجح حسب هاريس (Harris,2002)، يستند إلى قدرة القيادة المدرسية على إدارة التغيير بالتركيز على الطلاب من خلال تعديل الممارسات الصفية، ودعم لعمليات التدريس والتعلم والتنمية المهنية. وفي هذا الصدد تضيف السحيباني (2011)، أن مجتمعات التعلم المهنية أحد أهم المفاهيم الحديثة في تطوير الأداء المدرسي، وأحد آليات التطوير المخطط لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية، ليكون الهدف من أنشطتها تنمية قدرات المعلمين وتحسين مستويات تعلم الطلاب. وإن مجتمعات التعلم المهنية كما يشير ابوت (Abbott,2014) تتيح للمعلمين طريقة سهلة لمشاركة أفضل الممارسات التي تساهم بتنمية معلومات المعلمين ومعارفهم من خلال عمليات البحث والاستقصاء، وتبادل الخبرة والحوار المهني بينهم، وشعور المعلمين بالمحاسبة الذاتية، والثقة المهنية، وتنمية

المشاركة الإيجابية من قبل المعلمين في قيادة العمل المدرسي، وتحقيق الإبداع والابتكار في التدريس من خلال تقصي أحدث الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق تعلم أفضل ودفع انجاز الطلاب.

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن اكتمال دائرة نجاح مجتمعات التعلم المهنية، وتحقيق أهدافها، أن الشراكة باتت ضرورية وعلى قدر كبير من الأهمية. كما يشير نيكولز (Nicholls, 1997) بين المدارس التي تعمل كمجتمعات للتعلم المهنية والمنظمات الاجتماعية بمثابة ثقافة متمثلة في ممارسات وعلاقات تواصل يومية، نظرًا لما يشهده العصر من ثورات علمية انعكست على المدارس. الأمر الذي فرض على المدارس ضرورة الانفتاح على البيئة من حولها، وهو ما يعزز إقامة علاقات شراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة، من منطلق أن هذه الشراكة هي النموذج المستقبلي الناجح للارتقاء بالأداء وتحسين الممارسات المهنية في المجتمع المدرسي وجودة مخرجاتها. وكما أشار الصغير (2009)، إن تحسين الممارسات المهنية بالمدارس والارتقاء بمستوى الأداء المدرسي يتطلب أن تختار المدارس بعناية التغيير الذي تنشده وتسعى إليه؛ لذلك فإن من الضروري على جميع أعضاء المجتمع المدرسي فهم ماهية التغيير المطلوب وطبيعته ومتطلباته وعملياته. من هنا فإن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج لأعضاء متعاونين لديهم الدافعية نحو التغيير، ولديهم الاستعداد للعمل بروح الفريق الواحد؛ يتقبلون النقد، ولديهم رؤية وقيم وأهداف مشتركة لتحقيق أفضل النتائج، وهذا يتطلب قائدًا للتعلم كما أشار واتس (Watts, 2010)، بضرورة وجود قائد يتبنى عملية دعم القيادة التشاركية والتعلم الجماعي ويعزز الالتزام المهني بين أعضاء مجتمع التعلم لضمان التطور والنمو وتحسين الأداء.

وتأسيسًا على ما سبق، لا يستطيع أحد أن يُنكر أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل إحدى أساليب التطوير المهني للمعلم، والذي تطور مفهومها في الأدب التربوي وبصورة متسارعة، وظهرت كفكرة واعدة لتحسين وإصلاح النظم التعليمية، باعتبار أن المدرسة والمجتمع الوحدة الرئيسة لصناعة التحولات الفعالة لتحسين أداء المعلمين ونواتج تعلم الطلاب (البرعمي، وعبدالرشيد، 2020). حيث يؤكد المنظرون ودعاة الإصلاح والتجديد والتحسين المدرسي، بأن نجاح الجهود التي تبذل لتحسين وتطوير المدارس وتجديد الممارسات المهنية بها وتحويلها إلى مجتمعات للتعلم، رهن بفاعلية المعلم، وبما توفره له المدرسة من بيئة داعمة ومشجعة على العمل (الحيلة، 2002).

لذلك تأتي هنا أهمية تفعيل مفاهيم العمل التعاوني والتشاركية والممارسات الشخصية من أهم ما يميز طبيعة مجتمعات التعلم؛ حيث يعمل المعلمون معًا لتحقيق أهداف خطط التنمية لديهم من خلال النقاش والحوار المهني، والندوات والبحوث الإجرائية المشتركة وغيرها، بما ينعكس في صالح تنمية المعلمين مهنيًا، ويحقق جودة مخرجات عملية التعلم والتعليم. وعليه فقد كشفت الدراسات والأبحاث التربوية أن المعارف والمهارات الحاسمة والمفصلية لعملية التعلم والتعليم لا توجد في الكتب والمراجع، بل تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم اليومية؛ وأن أهم الآليات والطرق التي تساعد على جمع المعارف وتطويرها بفتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار، والتشارك والتعاون في استراتيجيات جديدة وتطوير أخرى لزيادة فاعليتها؛ لذلك تشكل مجتمعات التعلم المهنية الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية، كما تشكل الأدوات الأكثر جدوى في الأداء المدرسي وجودته (الشاذلي، والمطرفي، 2021).

فيما يؤكد البرعمي، وعبدالرشيد (2020)، أن العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أشارت إلى وجود الكثير من التحديات والمعوقات التي تواجه المدارس، وتحول دون تطبيق مجتمعات التعلم المهنية منها: ضعف مستوى التعاون في المدارس، وقلة الوقت المخصص للعمل الجماعي، وضعف توعية القيادة المدرسية بأهداف وطرق مجتمعات التعلم المهنية، ومقاومة التغيير، وقلة الدعم والصراع والخلاف بين المعلمين من أجل تطوير عمليات مشتركة. وحسب سينينش (Suneangish, 2019) أن المعلمين يمكن أن يمثلوا تحديًا يحول دون تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالشكل الأمثل.

وحتى يتم تجاوز هذه التحديات، لابد من إعادة بناء المنظومة الثقافية والتشاركية، وتغيير الصورة النمطية السلبية تجاه مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين من خلال المزيد من البرامج النوعية للتدريب، والتنمية المهنية؛ كي تتحقق أهداف وفلسفة مجتمعات التعلم كحركة إصلاحية تربوية.

وبناءً على ما سبق فإن المعلم يعدُّ الشخصية المفتاحية، وحجر الزاوية، وأداة التغيير، والعنصر الفعّال والأكثر أهمية في تحقيق النجاح في عملية التعلم والتعليم، وهو أحد العوامل الفاعلة في أيّ تحسين وتطوير مدرسي مستهدف؛ لذلك فإن العناية بتنميته وتدريبه وتحسين ممارساته وإشباع حاجاته وحل مشكلاته وتقييم أدائه، هي ركائز أساسية للتحسين المدرسي، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية إعداد المعلم مهنيًا جُلَّ اهتمامها (عبدالجواد، ومتولي، 1993).

من هنا يأتي دور المعلمين بشكل عام، ومعلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص في متابعة كل ما هو جديد فيما يتعلق بالنمو المهني من تطورات تربوية، وعلمية، وخصوصًا فيما يتعلق بمجتمعات التعلم المهنية. ولعل التطورات الأخيرة والمتسارعة المتمثلة بالوسائل الإلكترونية في مجال التعلم أدت إلى ضرورة ملحة لوجود معلم فعّال للدراسات الاجتماعية، وعليه أن يؤدي دورًا أكبر مما كان يؤديه سابقًا (الغبيسي، 2001). لذلك بات من الضرورة على معلم الدراسات الاجتماعية تطوير مهاراته وتحديثها ذاتيًا من وقت إلى آخر، وتجديد مصادر معلوماته، وأن يضيف أفكارًا جديدةً إلى واقعه المهني، والبحث عن آخر مستجدات التدريس والتدريب (أبو جلالة، 2001). إضافة إلى ضرورة الاشتراك في التنظيمات المهنية كمجتمعات التعلم ذات العلاقة بالمجال التربوي، والتي تساهم في تطوير وتحسين أدائه (خوري، 1988).

ومن الأهمية أيضًا بمعلم الدراسات الاجتماعية، كما يشير ويليام (William, 2001). الإمام بالمشكلات التي تواجهه، والعمل على حلّها، بالإضافة إلى وعيه بتلك المشكلات، ومواكبة التطوير المهني الذاتي؛ فالمعلمون لديهم الخبرات الكثيرة في تحسين الأداء من خلال برامج التدريب المختلفة ما قبل الخدمة أو أثناءها. ويؤكد ويد (Wade, 1995) أن معلم الدراسات الاجتماعية لديه القدرة أكثر من غيره على تزويد الطلاب بمهارات التعامل في النواحي الاجتماعية، ويكون من المواطنين النشيطين في القضايا الاجتماعية؛ وهذا ما يتوافق مع مضامين ورؤية وفلسفة ومتطلبات نجاح مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الأداء المدرسي.

وعليه فقد نال هذا الموضوع بالرغم من حداثة اهتمامًا كبيراً من جانب الباحثين، غير أن الباحث لم يعثر على دراسات تناولت موضوع الدراسة الحالية مباشرة، إلا أن هناك بعض الدراسات تناولت دراسة متغيرات مختلفة تتعلق بمجتمعات التعلم المهنية، وقد أجريت في جوانب أخرى عالجه الباحثون. وفيما يلي عرض لأبرز تلك الدراسات حسب تسلسلها الزمني.

أجرت طالب (2020) دراسة بعنوان: تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظة غزة. وتكونت عينة الدراسة من (40) مختصًا تربويًا و(127) مدير مدرسة و(324) معلمًا ومعلمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير عينة الدراسة من المعلمين لواقع مجتمعات التعلم المهنية كانت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وأجرت موسى (2020) دراسة بهدف قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة. تكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا، وتم تطبيق أداة الدراسة وهما اختبار مهارات اتخاذ القرار واتجاه مقياس العمل التعاوني، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار اتخاذ القرار ومقياس الاتجاهات نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وسعت الدراسة التي أجراها لي (lee, 2020) إلى إيجاد طرق لتعزيز فعالية المعلم من خلال الكشف عن مدى تغير فاعلية المعلم من خلال الثقافة التنظيمية ومجتمعات التعلم المهنية في المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة

لجمع المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (400) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تتحول الثقافة التنظيمية للمدرسة وتتطور إلى مدارس مبتكرة حين تركز على ثقافة العمل الجماعي ومجتمعات التعلم المهنية ولها تأثير إيجابي على فعالية المعلم، لذلك يمكن اعتبار الثقافة التنظيمية للمدرسة مؤشراً أفضل لفعالية المعلم خلال مجتمعات التعلم المهنية. وأجرت العصيلي (2019) دراسة بعنوان: دور مجتمعات التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. استخدمت الدراسة المنهج المختلط والتصميم التفسيري التتابعي للمنهج المختلط، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة وإجراء المقابلات المفتوحة مع عينة من عينة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (2592) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الموافقة على واقع دور مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية كانت كبيرة. وفيما يتعلق بواقع دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية أظهرت نتائج الدراسة ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الخدمة والتخصص وعدد سنوات العمل بالمدرسة)، وفيما يتعلق بمعوقات تفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

كما أجرى كل من الداود، والجارودي (2019) دراسة لتعرف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر وتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس هلال (2014) لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (295) فرداً من المعلمات والإداريات. وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة متفقون بدرجة كبيرة على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابة أفراد عينة الدراسة يعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح الإداريات، والمرحلة التي يعمل بها أفراد العينة، لصالح اللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوية.

وسعت دراسة الصالحية وبنيت الهاشم (2018) الكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة والتوصل إلى مقترحات لتفعيل الممارسات المهنية لدى المعلمين لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية. إتبع الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (127) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات المهنية في الحقل التربوي من وجهة نظر المعلمين تفتح المجال لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية لخدمة التحصيل الدراسي، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الحلقة الثالثة. أما الدراسة التي أجرتها المطيري (2018) بهدف التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية ومعوقات تطبيقها ومتطلباتها من وجهة نظرهن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمات العلوم البالغ عددهن (84) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم جاء بدرجة كبيرة وكذلك معوقات تطبيقها، ومتطلبات تطبيقها، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

وأجرى محمد، حشمت، موسى، أحمد (2017). دراسة هدفت التعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية بلغ عددها (702) معلماً منهم (411) معلماً ينتمون للمعاهد العادية، و (196) معلماً ينتمون للمعاهد النموذجية، و (95) معلماً ينتمون للمعاهد الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات التطبيق تتدرج تحت محاور ست تمثلت في: صياغة الرؤيا، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم.

أما الدراسة التي أجرتها مخلوف (2015) بعنوان مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء مقياس أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة وتكونت من (52) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية، تكونت عينة الدراسة من (251) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية

من (10) مدارس ابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر جميع أبعاد مجتمع التعلم المهني كانت متوسطة، ما عدا نتيجة الظروف البشرية فقد كانت بدرجة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي. في حين أن الدراسة التي أجراها إقبن (Egbune, 2013) فقد هدفت التعرف لمدى توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية وفق نموذج هورد (Hord) في مدارس نيجيريا من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، تكونت عينة الدراسة من (105) معلماً ومدير مدرسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع عناصر مجتمع التعلم المهني متوفرة بدرجة كبيرة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين ومديري المدارس حول مدى توافر عناصر مجتمع التعلم المهني.

لقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة كثيراً، ومع ذلك فلا بدّ من القول: إن الدراسة الحالية تختلف مع بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة (طالب، 2020) و(موسى، 2020) حيث هدفت إلى تصميم برامج مقترحة لتنمية مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار والعمل التعاوني، في حين أن الدراسة الحالية هدفت دراسة دور معلمي الدراسات الاجتماعية في دعم مجتمعات التعلم المهنية، إضافة إلى أن الدراسة الحالية شملت جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمراحل الدراسية كافة في حين أن بعض الدراسات السابقة اقتصر على معلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة (موسى، 2020) و(المطيري، 2018). كذلك اختلفت مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة، فبعضها استخدمت مقاييس معدة مسبقاً من قبل الباحثين كدراسة (الداوود، الجارودي، 2019) و(مخلوف، 2015) في حين أن أداة الدراسة الحالية هي من إعداد الباحث. وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها للمنهج الوصفي في إجراء الدراسة مثل: دراسة (طالب، 2020) و(المطيري، 2018) و(محمدين، حشمت، وموسى، أحمد، 2017) وإقبن (Egbune, 2013). واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أن متغيرات الجنس وسنوات الخدمة لم تظهر فيها فروقات دالة إحصائية، مثل: دراسة (lee, 2020) و(المطيري، 2018) و(مخلوف، 2015) و(Egbune, 2013). وتختلف نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة مع دراسة كل من (طالب، 2020) و(العصيلي، 2019) و(الداوود، والجارودي، 2019) و(مخلوف، 2015). واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالاهتمام بموضوع مجتمعات التعلم المهنية، وأثره في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين الأداء المدرسي. وتأسيساً على ما سبق وفي ضوء الأهمية السابقة لمجتمعات التعلم المهنية، ونظراً لمحدودية الدراسات التي أجريت على علاقة معلمي الدراسات الاجتماعية مع مجتمعات التعلم المهنية، فقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم. إضافة إلى الأهمية النظرية السابقة تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - والتي تناولت موضوع مجتمعات التعلم المهنية، ومعلمي الدراسات الاجتماعية؛ مما تشكل هذه الدراسة إضافة علمية جديدة في مجال الدراسات التربوية بشكل عام، ومجال الدراسات الاجتماعية منها بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية دور مجتمعات التعلم المهنية في تعميق ممارسات التعليم، وجسر الفجوة في الأداء بين أعضاء مجتمعات التعلم، والتخلص من أسوار العزلة بين أصحاب التخصص الواحد وبين التخصصات المختلفة وبين المواقع الوظيفية، إضافة إلى الإسهام في زيادة الرضا الوظيفي والإبداع في المهنة، ومواجهة التحديات التي تعيق عمل المدرسة بفاعلية. ورغم كل الجهود المبذولة في مجال الإصلاح التربوي، إلا أن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث. فقد أشارت كثير من الدراسات مثل: دراسة (السحبياني، 2011 والزايد، 2013) ودراسة (Dulling, 2012) الواردة في دراسة (البرعمي، وعبدالرشيد، 2020) إلى وجود عدد من المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية مثل وجود مشكلات خاصة بمديري المدارس والمعلمين، وبرامج التنمية المهنية والجوانب المادية المدرسية، وأن غالبية المعلمين ومدراء المدارس لا يطبقون مجتمعات التعلم المهنية بالشكل الأمثل. وقد لاحظ الباحث من خبراته العملية في الميدان في المجالين الإداري والتربوي لمدة طويلة، بأن هناك ضعفاً وغياباً في

الإحاطة بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأبعادها، وآليات وإجراءات عملية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، بالرغم من أهميتها كمدخل مهم للإصلاح التربوي وأحد الأساليب المهمة للتطوير المهني للمعلمين، إضافة إلى توصيات الدراسات والأبحاث العلمية لإجراء دراسات على مجتمعات التعلم المهنية؛ من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات جنس المعلم، وسنوات خدمة المعلم؟

أهمية الدراسة:

- 1- التعرف إلى دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.
- 2- تلفت الدراسة الحالية نظر أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على أهمية تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وانعكاس ذلك على تحسين الأداء المدرسي ومخرجات التعليم.
- 3- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات الأبحاث والدراسات التربوية التي تدعو إلى الاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بالتنمية المهنية كمدخل مهم للإصلاح التربوي.
- 4- نشر ثقافة التدريب والاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين بشكل عام، ومعلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، ونشر الوعي القيمي بدور مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية، وتطوير الأداء وجودته.

هدف الدراسة:

- 1- التعرف إلى دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.
- 2- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، وسنوات الخدمة للمعلم.

التعريفات الإجرائية:

الدور: ويقصد به الباحث، مجموعة المهمات والتفاعلات والممارسات والأساليب والاستراتيجيات والأنشطة وأنماط السلوك التي يقوم بها معلمو الدراسات الاجتماعية في المدرسة كما وردت في المحاور الأربعة لأداة الدراسة، وحددت بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة جداً).

مجتمعات التعلم المهنية: المجتمع الذي يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعي دائم للمشاركة في التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، بما يعود بالفائدة على الطلاب، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعات التطوير والبحث المستمر (Hord, 1997). أما الباحث فيعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: مجموعة من الأفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويستكشفون التحديات المهنية التي تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلون له مع الأعضاء الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يساهمون في تنمية معارفهم ومهاراتهم بفوائد مجتمع التعلم المهني من أجل الإسهام في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

معلمو الدراسات الاجتماعية: جميع معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية للعام الدراسي 2021-2022م في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.

حدود الدراسة:

يكمّن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية.
الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن/ مديرية التربية والتعليم/ قسبة اربد.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الدراسات الاجتماعية.
الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2021/2022م.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التي اتبعها الباحث في الدراسة، من حيث منهجها، واختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأداة وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، للوصول إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

يعد البحث الحالي من البحوث والدراسات الوصفية، لذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لوصف واقع المشكلة المتعلقة بموضوع الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مبحث الدراسات الاجتماعية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمديرية التربية والتعليم للواء قسبة اربد في الأردن، للعام الدراسي 2021-2022، البالغ عددهم (325) معلماً ومعلمة، وهم: (155) معلماً، و(170) معلمة. في حين تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون مبحث الدراسات الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية)، وهم: (70) معلماً، و(80) معلمة، أي بنسبة مئوية مقدارها (48,7%) من مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العينة وقد استجابت عينة الدراسة الكترونياً على أداة الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
46.7	70	ذكر	الجنس
53.3	80	أنثى	
13.3	20	أقل من 5 سنوات	الخدمة
26.7	40	من 5-10 سنوات	
60.0	90	أكثر من 10 سنوات	
100.0	150	المجموع	

صدق أداة الدراسة:

المقياس: وهو استبانة أعدت للتعرف إلى دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن بدعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم، وأعدت بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات التربوية التي أجريت حول موضوع مجتمعات التعلم المهنية مثل: دراسة (طالب، 2020) و(المطيري، 2018) و(محمدين، حشمت، وموسى، احمد، 2017).

وللتحقق من صدق مقياس الدراسة استخدمت طريقة صدق المحتوى، إذ عرضت الكترونياً على مجموعة من المحكمين من أعضاء قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، ومجموعة من مشرفي التاريخ في مديريات التربية والتعليم، وبعض المعلمين ممن يحملون درجة الدكتوراة في التربية لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء الملاحظات حول مقياس الدراسة. وفي ضوء الملاحظات التي أبداه المحكمون أجرى

الباحث التعديلات المقترحة بحذف وتعديل لبعض الفقرات، ومن ثم صار المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (50) فقرة والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) الاستبانة وفقراتها قبل عملية التحكيم وبعدها

الرقم	المجال	عدد الفقرات قبل التحكيم	عدد الفقرات بعد التحكيم	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات المضافة
1	الإدارة المدرسية.	15	13	2	0
2	ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة.	14	13	1	0
3	تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس.	12	12	0	0
4	البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم.	14	12	2	0
5	المجموع	55	50	5	0

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
الإدارة المدرسية.	0.82	0.80
ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة.	0.81	0.74
تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس.	0.80	0.71
البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم.	0.83	0.76
الدرجة الكلية	0.84	0.81

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 - 2.33	قليلة
من 2.34 - 3.67	متوسطة
من 3.68 - 5.00	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = $3 / (5-1) = 1.33$. ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً

ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.44-0.77)، ومع المجال (0.38-0.80) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	** .64	** .57	18	** .53	* .46	35	* .46	** .70
2	** .66	** .47	19	** .65	** .55	36	** .55	** .57
3	** .50	** .62	20	** .68	** .63	37	** .63	** .62
4	** .63	** .53	21	** .64	** .62	38	** .62	** .62
5	** .60	** .51	22	** .63	** .58	39	** .58	* .44
6	** .61	** .62	23	* .40	** .48	40	** .48	** .48
7	** .64	** .56	24	** .60	** .62	41	** .62	** .47
8	** .60	** .53	25	** .56	** .58	42	** .58	** .48
9	** .60	** .55	26	** .57	** .57	43	** .57	** .75
10	** .61	** .55	27	** .68	** .58	44	** .58	** .59
11	** .65	** .62	28	** .69	** .63	45	** .63	** .57
12	** .64	** .53	29	** .67	** .77	46	** .77	** .68
13	* .40	** .47	30	* .38	** .76	47	** .76	** .62
14	** .53	** .58	31	** .68	** .57	48	** .57	** .53
15	* .46	** .57	32	* .44	** .51	49	** .51	** .56
16	** .56	** .59	33	** .57	** .53	50	** .53	** .68
17	** .64	** .53	34	** .66	** .56			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

الدرجة الكلية	البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم	تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس	ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة	الإدارة المدرسية	
				1	الإدارة المدرسية
			1	** .641	ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة.
		1	** .530	** .481	تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس.
	1	** .533	** .540	** .471	البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم.
1	** .792	* .451	** .807	** .755	الدرجة الكلية

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء .

متغيرات الدراسة:

حُدِّثت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1- الجنس: وله مستويان (ذكور ، إناث) .

2- سنوات خدمة المعلم: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات ، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع:

دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.

المعيار الإحصائي: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول. واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستُخدم تحليل التباين الثنائي للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني. كما استُخدم معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات أداة الدراسة فيما استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم	3.50	.519	متوسط
2	1	الإدارة المدرسية.	3.28	.549	متوسط
3	2	ممارسات شخصية مشتركة لمجتمع معلمي المدرسة.	3.11	.449	متوسط
4	3	تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس	2.61	.542	متوسط
		الدرجة الكلية.	3.13	.432	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.61-3.50)، حيث جاءت البيئة الخارجية الداعمة لعملية التعلم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، بينما جاءت تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.61)، وبلغ المتوسط الحسابي لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم ككل (3.13).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين بأن مفهوم وآليات الشراكة في مجتمعات التعلم باتت ضرورية، وأن إعداد الطلبة ورفع مستواهم التعليمي أصبح أمراً لا يخص التربويين وحدهم، وإنما مسألة مجتمعية تتطلب تضافر جهود المجتمع بكل مكوناته،

لذلك مارس المعلمون دوراً أكبر في زيادة فرص التواصل مع أفراد وهيئات المجتمع المحلي. وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً بانعكاس أثر البرامج التدريبية ومنها: برنامج القيادة التعليمية الذي يركز على ضرورة تجسير العلاقة الفعالة مع المجتمع المحلي من أجل الإسهام في نجاح المدرسة في أداء دورها بشكل أفضل. وقد يعزى ذلك إلى انتشار ثقافة المبادرات المجتمعية التي يتبناها المجتمع المحلي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وبالتالي ساهمت باتساع مساحة المشاركة المجتمعية في دعم التوجهات الإصلاحية للعملية التعليمية التعليمية. وربما تفسر هذه النتيجة أيضاً إلى تفعيل برامج التعلم الإلكتروني من قبل المعلمين وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي، مما سهل عملية التواصل مع أفراد المجتمع، ومكّن المعلمين من خلالها من تحفيز المجتمع المحلي بمكوناته على الإسهام بالطرق المختلفة لدعم العمليات التربوية في المدرسة. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إصرار المعلمين والمجتمع المحلي على التغلب على أزمة التعليم التي نتجت عن جائحة كورونا، والحد من الآثار السلبية على عملية التعلم والتعليم، مما ولد شعوراً متجدداً بالمسؤولية لدى المعلمين وأفراد المجتمع للعودة إلى مسار تحسين عملية التعلم والتعليم، وهذا يعكس المستوى العالي للاحترافية المهنية لدى المعلمين، والتزام المجتمع الأخلاقي.

وفيما يتعلق ورود تشاركية مجتمع معلمي شبكة المدارس المرتبة الأخيرة في دور المعلمين في دعم مجتمعات التعلم المهنية، فربما يفسر ذلك بأن المعلمين يواجهون بعض التحديات والمعوقات أثناء العمل مثل: زيادة العبء الدراسي، وضيق الوقت، وصعوبة المواصلات، وقلة الوقت المخصص للعمل الجماعي، وقلة الدعم بصورة مختلفة، إضافة إلى الآثار السلبية لجائحة كورونا، والتي حدّت من اللقاءات الجماعية مباشرة، مما أضعف مستوى التعاون والانخراط بأنشطة جماعية مشتركة بين معلمي الشبكة من خلال الزيارات وتبادل الخبرات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في جزء منها مع دراسة (طالب، 2020) و (lee, 2020) و (محمدين، حشمت، موسى، أحمد، 2017) و (مخلوف، 2015) و (Egbune, 2013).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري الجنس والخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن بدعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم حسب متغيري الجنس والخدمة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم حسب متغيري الجنس والخدمة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
70	.356	3.16	ذكر	الجنس
80	.490	3.10	أنثى	
20	.445	3.08	أقل من 5 سنوات	الخدمة
40	.312	3.14	من 5-10 سنوات	
90	.477	3.13	أكثر من 10 سنوات	

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والخدمة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين التائي جدول (8).

جدول رقم (8): تحليل التباين التائي لأثر الجنس والخدمة على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
--------------	----------------	--------------	----------------	--------	-------------------

الجنس	.150	1	.150	.792	.375
الخدمة	.101	2	.051	.268	.765
الخطأ	27.613	146	.189		
الكلي	27.827	149			

يتبين من الجدول (8) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.792 وبدلالة إحصائية بلغت 0.375.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخدمة، حيث بلغت قيمة ف 0.268 وبدلالة إحصائية بلغت 0.765.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في متغير الجنس، بأن معلمي الدراسات الاجتماعية ذكورا وإناثا يمارسون الإجراءات المتعلقة بدورهم بدعم بمجتمعات التعلم المهنية ذاتها، وهم حريصون على مستوى أدائهم، فكل نجاح أو إخفاق ينسب إلى المعلمين بغض النظر عن الجنس، وبالتالي كانوا حريصين على تحقيق النجاحات بشكل مميز. وربما تفسر كذلك بأن المعلمين يحملون التخصص ذاته، وقد زودوا بمهارات وكفايات متشابهة، مما ولد لديهم درجة توافق على آليات تطبيق ودعم مجتمعات التعلم المهنية، وهذا ما جعلهم يكتسبون كفايات ومهارات متقاربة بغض النظر عن أنهم ذكورا أو إناث. وتفسر كذلك بأن البرامج والورش التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمعلمين تقدم لكلا النوعين في ظروف متشابهة، ولا تفرق بين الذكور والإناث. وربما تفسر أيضا بأن وسائط التعلم الالكتروني قد أصبحت متاحة للجميع؛ مما مكن الجميع بدرجة متساوية من التعرف المعارف والمفاهيم المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، وآليات تطبيقها؛ وربما انعكس ذلك على تشابه أدوارهم بدعم مجتمعات التعلم المهنية.

وفي متغير سنوات الخدمة يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين، سواء كانت خدمتهم كبيرة أم قليلة، لديهم تصورات متشابهة عن مجتمعات التعلم المهنية، وربما يدل على أن برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في الجامعات في الفترات المختلفة ما زالت تركز على الجانب النظري المعرفي في مجال التخصص، دون الاهتمام بالتطبيق من خلال برامج التربية العملية في المدارس. أو تفسر بأن هؤلاء المعلمين يخضعون لدورات تدريبية مشتركة بغض النظر عن سنوات الخدمة في مجال التعليم. ولا تختلف كثيرا بين الخريجين الجدد والقدامى؛ مما يؤدي إلى اعتمادهم أساليب وطرائق متشابهة في تعاملهم مع تطبيق آليات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس. أو ربما يعود سبب ذلك لدرجة اهتمام كلاً من المعلمين والمعلمات بالتركيز على إجراءات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وذلك لوعيمهم بأهميتها في تحسين مخرجات عملية التعلم والتعليم والأداء المدرسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في جزء منها مع دراسة (lee, 2020) و(المطيري، 2018) و (مخلوف، 2015) و(2013 Egbune)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغيري الجنس وسنوات الخدمة مع دراسة (طالب، 2020) و(العصيلي، 2019) و(الداود، والجارودي، 2019) و(مخلوف، 2015).

توصيات الدراسة:

- 1- الدعوة إلى ضرورة تعزيز فرص تبادل الخبرات التربوية بين أعضاء مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة، وبين المدارس الأخرى.
- 2- التوسع في برامج التدريب من أجل تمكين المعلمين من مجتمعات التعلم المهنية.
- 3- ضرورة وضع خطوات إجرائية لتجسير العلاقة الفاعلة، والانفتاح مع منظمات وهيئات المجتمع، وذلك من أجل تبادل الخدمات التربوية لتمكين مجتمعات التعلم المهنية من النجاح.
- 4- دعوة الباحثين لإجراء دراسات علمية أخرى في مجال مجتمعات التعلم المهنية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جلاله، صبحي. (2001). **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**، الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو زيد، عمر وصالح، عبدالفتاح. (2011). **بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم**. مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم، (11)، 167- 0220
- البرعمي، يوسف وعبدالرشيد، ناصر. (2020). **تصور مقترح لتفعيل الاشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية**. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17(65) 212 - 246.
- حسن، محمد. (2017). **تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية**. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 10 (18) 601- 637.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). **مهارات التدريس المصغر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خوري، توما خوري. (1988). **الدراسات الاجتماعية المتجددة وطرق تدريسها**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الداود، منال والجارودي، ماجدة. (2019). **درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر**. مجلة دراسات العلوم التربوية 46 (1)، ملحق 2، 217 - 237.
- دوفور، ريتشارد، إيكير، روبرت. (2008). **المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل**، ترجمة مدارس الظهران، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- السحبياني، ابتهاج. (2011). **تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني** (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشاذلي، عامر والمطرفي، محمد. (2021). **تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في الجامعة كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة**. المجلة العربية للنشر العلمي، (30)، 457- 479.
- الصالحية، فاطمة وبنات الهاشم، نور. (2018). **تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (97)، 447- 472 .
- الصغير، أحمد حسين. (2009). **مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس**، ط1، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
- طالب، دعاء عدلي عبدالباري. (2020). **تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، فلسطين.
- عبدالجواد، نور الدين محمد، ومتولي، مصطفى محمد. (1993). **مهنة التعليم في دول الخليج**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عشبية، فتحي، وأبو حلاوة، محمد. (2009). **تدريب مديري المدارس على الذكاء الإنفعالي وإنعكاساته على سلوكهم القيادي بوصفه مطلباً لمجتمع التعلم**. مجلة كلية التربية، جامعة حلوان 15(4)، 361 - 433.
- العصيلي، ليلي. (2019). **دور مجتمعات التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الغبيسي، محمد اسماعيل. (2001). **تدريس الدراسات الاجتماعية**، الكويت: مكتبة الفلاح.
- محمد، حشمت وموسى، أحمد. (2017). **متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين**. جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد (172)، 13- 72.

- مخلف، أسماء. (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء مقياس أوليفر وهيب وهوفمان. *جامعة الأزهرمجلة كلية التربية*، 34، (165)، 357-432.
- المطيري، هياء. (2018). *واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.
- موسى، دينا صابر عبد الحليم. (2020). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 78(78)، 887-941.
- ناصر، محمد أحمد. (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (48)، 258-269.
- النبيوي، أمين. (2007). مجتمعات التعلم مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس، دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهونج كونج وكوريا، ومدى إمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية والتنمية، العدد*، (41)، ص 106.
- هلل، شعبان أحمد. (2014). *مجتمعات التعلم مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية، الاسكندرية: مكتبة بستان المعرفة*.

References:

- Abdul Gawad, N, M, and Metwally, M, M. (1993). *The teaching profession in the Gulf states* (in Arabic). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Abu Jallalah, S. (2001). *the Facilitated Curricula for Basic Education* (in Arabic). Kuwait: Al Falah Library.
- Abu Zaid, O and Saleh, A. (2011). Building networked cognitive learning communities and its impact on science teachers (in Arabic). *Journal of the College of Education, Fayoum University*, (11), 167-220.
- AlBarami, Y and Abdul Rashid, N. (2020). A proposal to activate educational supervision based on professional learning communities (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research*, 17(65) 212-246.
- AlDawood, M, and Al-Jaroudi, M. (2019). The degree of availability of the elements of professional learning communities in public education schools in Al-Kharj Governorate as an entry point for continuous improvement (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies* 46 (1), Appendix 2, 217 – 237.
- AlGhubaisi, M, I. (2001). *Teaching Social Studies* (in Arabic). Kuwait: Al Falah Library.
- AlHilah, M, M. (2002). *Micro-teaching skills* (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- AlMutairi, H. (2018). *The reality of professional learning communities for science teachers and the requirements for their application in the secondary stage in the Qassim region* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). Qassim University, Saudi Arabia.
- AlNabawi, A. (2007). Learning Communities: An introduction to the academic accreditation of schools, a comparative study in the United States of America, Japan, Hong Kong and Korea, and the extent to which they can be benefited from in Egypt(in Arabic) . *Journal of Education and Development*, No. (41), p. 106.
- AlOsaili, L. (2019). *The role of professional learning communities in the professional development of secondary school teachers in the Qassim region* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.
- AlSagheer, A, H. (2009). *Learning Communities: A Model for Improving Professional Practices in Schools* (in Arabic), 1st Edition, Jordan: Ithra' for Publishing and Distribution.

- AlShazly, A and Al-Matrafi, M. (2021). A proposed vision for activating learning communities at the university as an entry point to achieve quality requirements (in Arabic). *The Arab Journal of Scientific Publishing*, (30), 457-479.
- AlSuhaibani, I. (2011). *Developing the performance of general education schools in Riyadh in the light of the professional learning community entrance (in Arabic)*. (Unpublished Ph.D. thesis). King Saud University, Riyadh.
- Ashiba, F, and Abu Halawa, M. (2009). Training school principals on emotionality and its reflections on their main leadership behavior, a requirement for the learning community (in Arabic). *Journal of the College of Education, Helwan University*, 15 (4), 361-433.
- Hassan, M. (2017). Empowering the leaders of general secondary schools in Egypt in light of the approach of professional learning communities (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, 10 (18) 601-637.
- Hillel, Sh, A. (2014). *Learning Communities: An Introduction to Educational Reform in Educational Institutions (in Arabic)*. Alexandria: Bustan al-Maarifa Library.
- Khoury, Th, K. (1988). *Renewed Social Studies and its Teaching Methods (in Arabic)*. Beirut: University Foundation for Studies and Publishing.
- Makhlouf, A. (2015). Professional learning communities as an entrance to the development of primary schools in the Jazan region in the light of the Oliver, Hebb and Hoffman scale (in Arabic). *Al-Azhar University, Journal of the College of Education*, 34, (165), 357-432.
- Mohamadin, H and Musa, A. (2017). *Requirements for the application of professional learning societies in Al-Azhar institutes from the point of view of teachers (in Arabic)*. Al-Azhar University, College of Education, No. (172), 13-72.
- Musa, D, S, A. (2020). A proposed program based on professional learning communities to develop decision-making skills and the tendency towards collaborative work among philosophy teachers (in Arabic). *Educational Journal, Sohag University*, 78 (78), 887-941.
- Nassif, M, A. (2012). Learning Communities as an Entry to the Reform of Public Education Schools in Egypt: An Analytical Study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, (48), 258-269.
- Dufour, R, and Eaker, R. (2008). *Professional Learning Communities at work*. Translated by Dhahran schools, KSA: Educational Book House for publishing and Distributing.
- Salhia, F and Bint Al-Hashem, N. (2018). The application of professional learning communities and their role in raising the level of academic achievement for students (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (97), 447-472.
- Talib, D, A, A, (2020). *A proposed conception for the development of professional learning communities in UNRWA schools in the governorates of Gaza (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis). Al-Aqsa University, Palestine.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Caine, G and Caine, R. (2010). *Strengthening and enriching your Building professional Learning Communities*. The Art of Learning To gether. ASCD.
- Morrissey, M (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*, southwest educational development laboratory, P. 34.
- Peter, E and Dick, W (2004) *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing, p. 179.
- Nicholls, G. (1997). *Collaborative change in Education*. London: Clays Ltd. Stives plc.
- Harris, A. (2002). *School improvement: what is in it for school?*. London: Routledge. Flamer.
- Herrington, R. (2011). *Professional learning communities: Perceptions of teacher quality and sustainability*. Doctoral Dissertation, Walden University.

- Watts, A. (2010). *The relationship between professional learning communities and school based change*. Doctoral Dissertation. George Washington University.
- Thomas, E.(2008).*A study of the implementation of schedule embedded faculty professional learning communities in A suburban Massachusetts high school*”, Ed. D., Boston College, USA.
- Hoard, M. (1997). *Professional Learning Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, South West Educational Development Laboratory, Austin, Texas, P.24
- Wade, R. (1995). Developing active citizens: communing in social studies teacher education, *the Social studies*. 86 n 3p 122.
- William, w, w. (2001). Exploring myths about teacher questioning, in the social studies classroom. *Social studies*, p260.
- Egbune, F.(2013). *Examining the five dimensions of professional learning communities in Nigerian school: A study of the perceptions of educators in Delta state school* (Doctoral dissertation, Capella University.
- Lee, D. H. L. Hong, H. Tay, W. Y. & Lee, W. O. (2014). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies*, Special issue: Transformative power of cooperation in education, 46(2), 53-56.
- Abbott, S. (2014).*Professional learning community*. <https://www.edglossary.org/professional-learning-community/>
- Sunaengsih, c. (2019). The Implementation of Professional Learning Community in Elementary Schools, *Advances in Social sciences, Education and humanities*, 400,2080-281.