جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع

أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة خميس مليانة

مذكرة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة ماسترعلوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

*- إعداد وتقديم الطالتين:

*- أمينة مسلوب .

*- رشيدة بغلول .

*- اشراف الأستاذة:

*- نوال بناي.

لجنة المناقشة:

د.نادية برزاوي	رئيسا
د.فاطمة الزهراء الوازاني	ممتحنا
د.نوال بناي	مشرفا

السنة الجامعية: 2023/2022

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف عباده المرسلين الذي حمل المشعل في الورى، وأسرج النور في الدجى، وقاد أمته الى أعلى وأسمى مرتقى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

نسجل عظيم شكرنا الى فريق هذا الصرح العلمي الشامخ بجامعة خميس مليانة المتمثل في عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ورئيس قسم علم النفس وعلوم التربية، وإلى جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين كان لهم الفضل بعد الله في إنجاح هذه الرسالة .

كما نتقدم بأسمى تقديرنا وشكرنا إلى الأستاذة الكريمة بناي نوال على جميل عرفانها وجزيل شكرها لإخراج هذا العمل في أحسن صورة

كما لاننسى أن نرفع أجمل عبارات الشكر لأعضاء هيئة المناقشة الذين تكرموا بالمو افقة على مناقشة هذا الإنتاج العلمي.

اهداء

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد عليه أفضل

الصلاة وأزكى التسليم.

الى ثمرة نجاحي إلى الذي علمني أن أصمد أمام الأمواج الثائرة والذي أدعوا الله تعالى أن يبقيه لنا دخرا

ولا يحرمنا ينابيع حبه " أبي الغالي"

الى التي ودعتني كل صباح وذكرتني كل مساء وأروتني من فيض حبها " أمي الغالية".

الى من شاركني أفراحي وأحزاني " أخوتي الأعزاء".

إلى أساتذتي الكرام من الإبتدائي إلى الجامعة، كل الحب والتقديرلكم.

الى كل من ساهم في هذا الجهد المتواضع وعسى أن يجعله الله علما نافعا وعملا متقبلا.

****** رشيدة بغلول ******

اهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن أتبعهم

الى يوم الدين،

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى الذين قال فيهما الله عزوجل:" وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

أمي حفظها الله

أبي حفظه الله

إلى كل من رسم لنا طريق النجاح وساهم في إثراء معلوماتنا العلمية والفكرية لإتمام دراستنا الأستاذة

المشرفة والمحترمة بناي نوال، أتمنى من الله أن يمدها بالصحة والعافية ويجعلها في دروب العلم دائما.

كما بودي أن أعبرعن خالص شكري وجزيل امتناني لأساتذتنا الكرام بقسم علم النفس وعلوم التربية.

إلى كل الزميلات والزملاء أتمنى لهم التوفيق والنجاح والمزيد من الإنجاز.

**** أمينة مسلوب ****

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، بحيث تم الاعتماد على مقياس مجتمعات التعلم المهنية من إعداد المسروري وآخرون (2020) المكون من 34 بندا موزع على 05 أبعاد وهي: القيم وصياغة الرؤية، القيادة التشاركية الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني، الظروف الداعمة، وتبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، ومقياس الحاجات التعليمية والذي تم تصميمه من طرف الباحثتان، مكون من (34) بندا موزع على (03) أبعاد وهي: الحاجات النفسية، الحاجات الاجتماعية والحاجات التربوية.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم تطبيقها على عينة تتكون من (150) أستاذ(ة) من مرحلة التعليم الابتدائي بمقاطعة خميس مليانة، وتم التحقق من فرضيات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع.

-مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع.

-لا يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

قد أوصت الباحثتان بضرورة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس الابتدائية، كما قدمتا مجموعة من المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية حول موضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، الحاجات التعليمية، أساتذة التعليم الإبتدائي.

Abstract

The current study aims to identify the effect of applying the dimensions of Professional learning communities in predicting the educational needs of primary school teachers, in addition to knowing the impact of the professional experience variable.

To achieve the objectives of the study, the two researchers used the descriptive approach, so that the scale of professional learning societies was prepared by Al-Masrouri et al (2020), consisting of 34 items divided in to 05 dimensions: values and vision formulation, supportive participatory leader ship, learning and cooperative learning teams, supportive conditions, and exchange The results of personal professional practices, and the educational needs scale, which was designed by the two researchers, consists of (34) items distributed on (03) dimensions namely: psychological needs, social needs and educational needs.

After confirming the psychometric characteristics of the study tool, it was applied to a sample consisting of (150) teachers from the primary education stage in Khemis Miliana district, and the study hypotheses were verified using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) program.

The results of the study showed the following:

- The level of applying the dimensions of professional learning communities among teachers of primary education is high.

- The level of educational needs of primary school teachers is high.

- The application of professional learning community dimensions does not affect the prediction of the educational needs of primary school teachers.

- There are no statistically significant differences in the dimensions of professional learning communities due to the variable of professional experience among primary education teachers.

-There are no statistically significant differences in the educational needs due to the professional experience of primary education teachers.

The two researchers recommended the need to apply the dimensions of professional learning communities with in primary schools, and they also presented a set of proposals to conduct future studies on the subject of the study.

Keywords: Dimensions of professional learning communities, educational needs, primary school teachers.

فهرس المحتويات	الصفحة
شكروتقدير	
اهداء	
اهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الاشكال	
قائمة الملاحق	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1/إشكالية الدراسة	04
2/فرضيات الدراسة	07
3/أهداف الدراسة	07
4/أهمية الدراسة	07
5/مفاهيم الإجرائية للدراسة	08
6/حدود الدراسة	08
7/الدراسات السابقة	09
8/التعقيب على الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
تمهيد	17
أولا: مجتمعات التعلم المهنية	17
1/تعريف مجتمعات التعلم المهنية	17
2/نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنية	18
3/أهمية مجتمعات التعلم المهنية	19
4/أهداف مجتمعات التعلم المهنية	20
5/خصائص مجتمعات التعلم المهنية	21
6/أشكال مجتمعات التعلم المهنية	22

7/النظريات المفسرة لمجتمعات التعلم المهنية	23
8/أبعاد مجتمعات التعلم المهنية	24
9/متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي	25
ثانيا: الحاجات التعليمية	26
1/مفهوم الحاجة	27
2/تعريف الحاجات التعليمية	27
3/أهمية تحديد الحاجات	28
4/أهمية الحاجات التعليمية بالنسبة للأستاذ	29
5/خصائص الحاجات	29
6/أنواع الحاجات التعليمية	30
7/العوامل المؤثرة في الحاجات	31
8/النظريات المفسرة للحاجات	32
خلاصة	37
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد	42
1/منهج الدراسة	42
2/الدراسة الاستطلاعية	42
3/مجتمع وعينة الدراسة	42
4/خصائص العينة	43
5/أدوات الدراسة (وخصائصها السيكومترية)	44
6/إجراءات الدراسة	52
7/الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	52
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض نتائج الدراسة	54
1/عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الأول	54
2/عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني	54
3/عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى	55
4/عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	58
5/عرض وتحليل الفرضية الثالثة	60
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	61

1/مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الأول	**61**
2/مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني	**62**
3/مناقشة نتائج الفرضية الأولى	**62**
4/مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**64**
5/مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**65**
استنتاج عام	**67**
اقتراحات وتوصيات	**68**
قائمة المراجع	**70**
قائمة الملاحق	**78**

الرقم	فهرس الجداول	الصفحة
01	مجتمع الدراسة	42
02	تصنيف عينة الدراسة حسب الجنس	43
03	تصنيف عينة الدراسة حسب الرتبة	43
04	تصنيف عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	44
05	فقرات مقياس مجتمعات التعلم المهنية والبعد الذي تنتمي اليه	44
06	مفتاح التصحيح لمقياس مجتمعات التعلم المهنية	44
07	ثبات مقياس مجتمعات التعلم المهنية	46
08	وصف مقياس الحاجات التعليمية	46
09	البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الحاجات التعليمية	47
10	مفتاح التصحيح للحاجات التعليمية	47
11	استبيان الحاجات التعليمية قبل التعديل وبعده	48
12	قيم معامل الارتباط بين درجات الافراد على ابعاد مقياس مجتمعات التعلم المهنية فيما بينهم ودرجاتهم الكلية على المقياس	49
13	دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس مجتمعات التعلم المهنية	50
14	معامل ثبات الفا كرو نباخ لمقياس مجتمعات التعلم المهنية	50
15	معامل ثبات جتمان لمقياس مجتمعات التعلم المهنية	50
16	قيم معامل الارتباط بين درجات الافراد على ابعاد الحاجات التعليمية ودرجاتهم الكلية على المقياس	51
17	دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفتين على مقياس الحاجات التعليمية	51
18	معامل ثبات الفا كرو نباخ لمقياس الحاجات التعليمية	52
19	معامل ثبات جتمان لمقياس الحاجات التعليمية	52
20	دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على مجتمعات التعلم المهنية	54
21	دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على مقياس الحاجات التعليمية	54
22	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية كمتغيرات مستقلة والحاجات التعليمية كمتغير تابع لدى أساتذة التعليم الابتدائي	58

23	اختبار التجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الابتدائي في ابعاد مجتمعات التعلم المهنية	59
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي في ابعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	59
25	دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في ابعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	59
26	اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الابتدائي الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	60
27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	60
28	دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية	61

الرقم	فهرس الاشكال	الصفحة
01	هرم ماسلو للحاجات	33
02	لوحة الانتشار	55
03	التوزيع الطبيعي للبواقي المعيارية	56
04	مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية	57

الرقم	قائمة الملاحق	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة	78
02	مقياس مجتمعات التعلم المهنية	79
03	استبيان الحاجات التعليمية في صورته الأولية (قبل التحكيم)	83
04	استبيان الحاجات التعليمية في صورته النهائية (بعد التحكيم)	90
05	نتائج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss لفرضيات الدراسة	93

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطور علمي هائل تتطور فيه المعارف والمعلومات والأفكار والتقنيات، الأمر الذي يدعو إلى الإنتقال من النظام التقليدي إلى النظام الحديث في مختلف المجالات بما فيها العملية التعليمية، إذ أصبح من الضروري نقلها إلى بيئة عصرية جديدة تتميز بتفاعل تعليمي إيجابي يظهر من خلال تحسين النظم التعليمية، لا يحدث ذلك من خلال الإهتمام بالمدرسة كونها المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن توفي مختلف الوسائل والتقنيات التي تهدف إلى التطوير والتحسين، نظرا لذلك يجب تعاون أعضاء المدرسة بما فيها المدير والأساتذة ومختلف العاملين داخل المؤسسة للوصول الى تحقيق أهداف قيمة تخدم المدرسة والتلاميذ والمجتمع، لذا يعتبر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس أحد التقنيات الفعالة في الوقت الحاضر لتحقيق التطور والتكيف مع متطلبات العصر الحالي، تقوم هذه الإستراتيجية على تبادل المعلومات والخبرات والمعارف بين الأساتذة، وتبادل الأدوار القيادية والإستفادة من خبرة وكفاءة الأساتذة الآخرين إذ تمكن الأبعاد تحقيق تطور ملحوظ داخل مختلف المؤسسات التعليمية بما فيها المدارس الإبتدائية التي تعتبر القاعدة الأولى والأساسية لتعليم وتكوين التلاميذ وإعدادهم بشكل جيد.

يتضح ذلك من خلال ما أشار إليه (عطيف وشراحلي، 2021) إلى أن المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين هي التي تقوم فيها مجتمعات تعلم مهنية تتفق مع حاجات البيئة الإجتماعية والإقتصادية المتغيرة بشكل متواصل، ويضيفان أن مجتمعات التعلم الناجحة هي المجتمعات التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية، النظامية وغير النظامية في المدرسة وخارجها، ذلك وفقا لجدول عمل يمكن كل فرد من النمو والإشتراك مع الآخرين. (عطيف وشراحلي، 2021، ص406).

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد أبرز الإتجاهات الحديثة للإصلاح والتطوير والإنتقال إلى بيئة جديدة تلبي مختلف حاجات الأستاذ في الطور الإبتدائي، بحيث تسعى هذه الإستراتيجية الى تحقيق مختلف الحاجات النفسية، الإجتماعية والتربوية، فيشعر عندها الأستاذ بالرضا ويستطيع تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وتمكين التلميذ من التحكم في مختلف المهارات ويتحقق ذلك من خلال العمل بروح الفريق وتبادل الخبرات واكتساب مجموعة من المهارات اللازمة حتى يتمكن الأستاذ من تقديم المعلومات لتلاميذه بطريقة فعالة تضمن تحقيق مختلف أهداف العملية التعليمية.

إعداد أستاذ ناجح يعد مؤشر على تطور وتقدم المجتمع لأنه الأساس في تحقيق الأهداف لدى التلاميذ، فالأستاذ يسعى الى تحقيق التكامل والتوازن النفسي، وهنا يتم تحقيق جزء من حاجاته التعليمية في شقها النفسي.

من خلال التعاون مع أعضاء البيئة المدرسية يحقق التفاعل والمشاركة الإيجابية مع زملائه، هنا يشبع الأستاذ نوع آخر من الحاجات المتمثلة في حاجاته الإجتماعية، ونظرا للتطور الملحوظ الذي نعيشه في العصر الحالي أصبح من الضروري الإعتماد على مختلف الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة لتسهيل نقل المعلومة والتنويع في طرق وإستراتيجيات التدريس، إذ يتم تحقيق حاجات الأستاذ التربوية، وتحقيق هذه الحاجات يؤدي إلى الشعور بالتوازن والقدرة على القيام بالعمل كما هو متطلب، لهذا جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وقد احتوت الدراسة على جانبين وهما: الجانب النظري والتطبيقي، فالجانب النظري يضم فصلين وهما:

الفصل الأول الذي يتعلق بالإطار العام للدراسة ويتضمن الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني يتعلق بالإطار النظري للدراسة وينقسم الى شقين: الشق الأول يتضمن مجتمعات التعلم المهنية من حيث تعريفها ونشأتها وأهميتها وأهدافها ثم خصائصها وأشكالها، تطرقا إلى النظريات المفسرة لمجتمعات التعلم المهنية، أبعادها وأخيرا متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية. أما الشق الثاني حول الحاجات التعليمية، وتناولنا فيه تعريف الحاجة أولا ثم الحاجات التعليمية للأساتذة، خصائص الحاجات التعليمية، وأنواع الحاجات التعليمية، وصولا إلى العوامل المؤثرة في الحاجات التعليمية للأساتذة، وأخيرا النظريات المفسرة للحاجات.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فيحتوي على فصلين وهما: الفصل الثالث المتعلق بمنهجية الدراسة وإجراءاتها، يتضمن كل من المنهج المعتمد في الدراسة والدراسة الإستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة، ثم خصائص عينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ثم إجراءات الدراسة ومختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. أما الفصل الرابع يتعلق بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها ويتضمن شقين: الأول يتمحور حول عرض نتائج الدراسة حسب التساؤلات، والثاني حول مناقشة النتائج حسب الفرضيات.

في الأخير خاتمة وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات اللازمة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/إشكالية الدراسة.

2/فرضيات الدراسة.

3/ أهداف الدراسة.

4/ أهمية الدراسة .

5/المفاهيم الإجرائية للدراسة .

6/حدود الدراسة.

7/الدراسات السابقة .

8/التعقيب على الدراسات السابقة.

1/إشكالية الدراسة:

يشهد العالم عصرا دائم التطور، تتجدد فيه المعلومات والمعارف والوسائل والتقنيات، الأمر الذي يدعو إلى نقل العملية التعليمية من إطارها التقليدي المحدود إلى مجال أوسع، يتضمن إيجاد بيئة عصرية حديثة تتماشى مع التقدم الملحوظ، وتحقق أهداف وغايات ذات أهمية داخل المؤسسات التربوية المختلفة، بهدف تحسين النظم التعليمية وإحداث تفاعل إيجابي بين المؤسسات التربوية، لذلك اهتم الباحثون في المجال التربوي بالمؤسسات التعليمية من حيث التخطيط والبحث ووضع الإستراتيجيات التي تجعلها قادرة على التحسين ومواكبة التغيرات المستمرة(المسروري وآخرون، 2020.)

إذ يجب إدخال إستراتيجيات حديثة وفعالة بهدف تجويد العملية التعليمية وجعل المؤسسات التربوية تتماشى مع التقدم والتطور الذي يشهده العصر الحالي، من بين هذه الإستراتيجيات نجد تطبيق مجتمعات التعلم المهنية التي تعتبر مدخلا للتنمية المهنية وطريقة فعالة لتطوير التعليم والتعلم لدى التلاميذ.

هذا ما توضحه دراسة (الصالحية، بنت الهاشم، 2018) التي تهدف إلى الكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ، وكذا إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، فتوصلت هذه الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد العينة.

لذا "من المهم أن يتواجد داخل كل مؤسسة تربوية مجموعة من الأساتذة تجمعهم اهتمامات وأهداف مشتركة تسعى إلى التخطيط والتشارك من أجل تطوير أدائهم التدريسي، وتحقيق أهداف المنهج ومعاييره والتحسين المستمر لنتائج التلاميذ" (الشامي، 2021، ص445).

"من المهم تواجد إستراتيجيات حديثة تعمل على تطوير كفاءات وخبرات الأستاذ بهدف نقل معلومات قيمة للتلاميذ، إذ يتحقق هذا من خلال تواجد مجموعات عمل تتشكل من أساتذة بدعم من الإدارة المدرسية، يعملون معا وفق رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يتشاركون في عملية صنع القرار وممارسة الأنشطة القيادية، يتبادلون المعارف والأفكار الجديدة، والخبرات المختلفة فيما بينهم، بما يسهم في توفير بيئة تعاونية نشطة تساعد في تطوير ممارساتهم المهنية ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي وتحسينه بشكل مستمر"(محمد، 2019، ص65).

تعمل مجتمعات التعلم المهنية على تطوير العملية التعليمية والأداء التربوي للأستاذ، بحيث يصبح الأستاذ راض عن تطبيق هذه الطريقة لتحقيق أهداف تعليمية ذات كفاءة لدى التلميذ داخل الفصل الدراسي، هذا ما وضحته دراسة (مهد وآخرون،Mohd & all 2020) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان الأساتذة في المدارس الإبتدائية الريفية راضيين عن تنفيذ مجتمع المهني، فأسفرت الدراسة أن الريف يشعر مدرسو المرحلة الابتدائية بالرضا عن تنفيذ مجتمع التعلم المهني داخل المدارس.

"إن إصلاح العملية التعليمية يتطلب توفير فرص حقيقية لتعلم التلاميذ في سياق من التفاعل المتبادل بينهم وبين بعضهم من جهة، وبينهم وبين الأساتذة من جهة ثانية ، وبين الأساتذة والإدارة من جهة ثالثة، بما يشعر جميع أعضاء المدرسة بأنهم شركاء حقيقيين في عمليتي التعليم والتعلم، ويعملوا باستمرار على تحسين قدرة المدرسة في استخدام المعرفة والتكنولوجيا، من أجل تحسين الأداء المدرسي المستمر"(محمد، 2019، ص37).

من بين الطرق لتحسين التعليم والتعلم حسب ما أعده المسروري وآخرون نجد" أبعاد مجتمعات التعلم المهنية أحسن طريقة يتم تطبيقها داخل المؤسسات التربوية، فنجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها يكمن في الطريقة التي يدير بها المدير وبالأسلوب الذي يمارسه والصفات القيادية المتمثلة فيه، التي تجعله قادرا على بناء علاقات إنسانية إيجابية بين الأساتذة وتحسين أداء العمل وزيادة الإنتاجية"(المسروري وآخرون، 2020، ص05).

"إمتلاك مدير المؤسسة الرؤية المستقبلية أمر ضروري ومهم، والأهم من ذلك هو نقل هذه الرؤية إلى الأساتذة بالتزام وحماسة وجعلها رؤية مشتركة يتبناها الجميع، إن تعاون وعمل مجموعة من الأفراد مع بعضهم البعض، من أساتذة وإداريين ومسؤولين يحقق الأهداف المحددة والمشتركة داخل المؤسسة، فالتعاون في مجتمعات التعلم ليس مجرد تبادل سطحي للمعلومات والدعم، وإنما هو اندماج كلي وتعاون جوهري بين الأعضاء بإحساس عميق بالمسؤولية لدى كل من الأستاذ وجميع أعضاء الهيئة التدريسية"(مرجع سابق، ص06).

من متطلبات تحويل المؤسسات التربوية إلى مجتمعات تعلم مهنية توفير سياق داعم وقوي بدرجة كافية بحيث يسمح للأساتذة بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، فالبيئة المدرسية الداعمة تعمل على تحفيز الأساتذة على التعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة، يقوم المجتمع المدرسي على مجموع الأساتذة الذين يتبادلون الممارسات التعليمية والمهارات التدريسية وتزويد كل أستاذ لزملائه بالخبرات الجديدة منه والتغذية الراجعة لأدائهم، بهدف تطوير الكفاءة التدريسية لكل أستاذ(الغامدي، 2017). إذا من متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية توافر أبعادها داخل المؤسسة التربوية، هذا ما توضحه دراسة (المسروري وآخرون، 2020) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية، توصلت إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان بلغت (3.18) أي بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات الخبرة الإشرافية في جميع المحاور، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المؤهل العلمي في جميع المحاور ما عدا محور " السمات الشخصية والمهنية" التي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مشرفي الفئة(الدراسات العليا). أما أداء الأستاذ يتحسن عند تحقيق لمختلف الإحتياجات التي تعتبر ضرورية لتحقيق توافقه النفسي، وإحداث تفاعل إيجابي بينه وبين أعضاء المؤسسة التربوية، كما يجب أن يتميز بكفاءة وأداء عالي في التدريس، فدراسة (العوامرة، 2019) هدفها الرئيسي التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لمعلمي صعوبات التعلم، أشارت النتائج المتوصل إليها إلى وجود علاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي. "من الضروري أن يتوفر في الأستاذ كفاءات ومهارات والقدرة على توصيل ونقل المعلومات القيمة للتلميذ، إذ يتحقق هذا من خلال إشباعه لمختلف الحاجات، فهو يسعى إلى تحقيق مختلف الغايات والأهداف التربوية والتعليمية والتكنولوجية"(طلبه وآخرون، 2018، ص308).

"إذ ترتبط الحاجات بالدوافع وتنشأ عنها، والإنسان يسعى لإشباعها فيحفظ بذلك نوعه ونفسه ويعمل من أجل صالحه وصالح مجتمعه،ويمثل مفهوم الحاجة المحددات الجوهرية للسلوك داخل الشخص، والدوافع والحاجات يمكن أن تكون فطرية أو مكتسبة، شعورية أو غير شعورية" (مجادلة، 2011، ص13).

للأستاذ إحتياجات يرغب في إشباعها بهدف تحقيق التكامل والنمو في عدة جوانب مختلفة داخل العملية التعليمية، إذ يتبين ذلك من خلال دراسة (معروف وإسماعيل، 2020) هدفت إلى التعرف على الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية بمحافظة حمص والفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، بحيث كشف البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفقا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي لصالح الأساتذة الذين لا يحملون مؤهل تربوي، ووجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير الخبرة لصالح الأساتذة الذين لديهم خبرة(خمس سنوات فأقل)، كما تم إيجاد فروق وفقا لمتغير الدورات التدريبية (دورتين فأقل).

لذا فالحاجات مستمرة ومتغيرة من فرد لآخر، وفي حالة الحرمان من الإشباع يبقى الإنسان غير قادر على الإنتقال إلى قمة الهرم، فمن الضروري إشباع الحاجة لتحقيق النمو والتكامل(جليدان، 2012).

كما أنها "حالة داخلية أو دافع أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو إجتماعي أو نفسي، يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيهه إلى آلية شعورية أو لاشعورية" (عمر، محمد، 2022، ص47).

إذا الحاجات التعليمية عنصر أساسي ينبغي تحقيقه للحصول على الرضا، وهذا ما أكدته دراسة (جليدان، 2012) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التعليمية للتلميذ أو معرفة مدى رضا التلميذ عن تحقيق إشباع الحاجات التعليمية في الواقع من وجهة نظره، أسفرت الدراسة عن ظهور ثلاثة من العوامل الأساسية ذات تأثير على درجة الرضا للتلميذ والمرتبط بتحقيق الحاجات المتضمنة في عبارات المقياس، وهي: الحاجة الى الأنشطة الجماعية والشعور بالإنتماء، الحاجة إلى تنمية الذات في ظل الحرية الفكرية والحاجة إلى المساندة.

فالحاجات التعليمية تشمل "الحاجات التربوية، النفسية والإجتماعية، والحاجات التربوية تنشأ نتيجة لوجود تحديات وصعوبات تحول دون تحقيق مستويات الإنجاز المتطلبة من التلاميذ، لا لضعف قدراتهم وإنما لصعوبة التأقلم والتكيف مع متطلبات العمل الجماعي"(العاني والغافري، 2018، ص185).

كما تعبر عن" حالة من التوتر أو عدم الإشباع، يشعر بها الفرد وتدفعه إلى التصرف نحو الهدف الذي يعتقد أنه سوف يحقق له الإشباع" (جنان، 2016، ص65).

الحاجة من بين أهم العناصر المرغوب تحقيقها من قبل الأستاذ، لذا نجد دراسة (يلماز وآخرون، 2020 Yilmaz& all) هدفت إلى الكشف عن احتياجات التعلم المهني للأساتذة الذين تم تعيينهم كموجهين، كشفت الدراسة أن برامج تعليم الأساتذة تم تصميمها حول ثلاثة مواضيع أساسية: المعرفة والمهارات المهنية، مهارات التوجيه الأساسية،و المؤهلات الإجتماعية.

تتضمن الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي كل من الحاجات النفسية، الإجتماعية والتربوية، "إذ يشعر الأستاذ بحالة من النقص النفسي، تخلق له الإحساس بالتوتر وعدم الراحة والإستقرار واختلال في التوازن النفسي، فيسعى إلى إشباع هذا التوتر للوصول إلى حالة من الراحة والتوازن والإستقرار النفسي"(عباس، 2012، ص317).

"إذ تعتبر مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي، ومن أهمها الحاجة الى الإستقلال والحاجة الى الكفاءة والحاجة إلى الإنتماء" (عباسي وخوان، 2019، ص62).

" كما أن الأستاذ يحاول تعزيز ارتباطه مع الغير والإعتماد عليهم من خلال الإرتباط مع الآخرين كالجماعات أو النوادي الإجتماعية" (نبية، 2014، ص17).

"الأستاذ لا يستطيع بمفرده أن يكون اجتماعيا إلا من خلال إشباع حاجاته الإجتماعية المختلفة، وهي الطبقة الثالثة التي تظهر بعد إشباع الحاجات الفيسيولوجية والأمن وذلك حسب سلم ماسلو الإحتياجات والتي تشمل على العلاقات الأسرية واكتساب الأصدقاء" (القواسمة، 2019، ص09).

"من المطلوب تغيير معارف وخبرات وآراء واتجاهات الأستاذ لجعله لائقا لأداء عمله بكفاءة عالية. تتعدد المتغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات الأساتذة والتي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم" (حماد، 2014، ص241 243).

ومنه، فإن تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية فيما تشير إليه يمكن أن يكون له أثر في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، ولذلك سنتحدث في الدراسة الراهنة، من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- ما مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- ما أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي؟

2/ فرضيات الدراسة:

-يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

3/ أهداف الدراسة:

- ✓ معرفة أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ معرفة مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ معرفة مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ معرفة الفروق في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لأساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ معرفة الفروق في الحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لأساتذة التعليم الإبتدائي.

4/ أهمية الدراسة:

- ✓ إثراء المكتبة بالمعلومات حول موضوع مجتمعات التعلم المهنية وموضوع الحاجات التعليمية.

- ✓ إجراء بحث علمي يتم من خلاله الكشف عن أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ كما تأتي أهمية الدراسة في الدور الذي يلعبه تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بمختلف الحاجات النفسية والإجتماعية والتربوية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ تأتي أهمية الدراسة في توضيح الدور الفعال الذي يلعبه تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس الإبتدائية.
- ✓ الكشف عن أهمية تلبية الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- ✓ تسمح الدراسة الحالية بفتح المجال لدراسات أخرى تتعلق بمتغيرات جديدة على عينات مختلفة، حيث بإمكان الباحثين استغلال المقياس المصمم في هذه الدراسة لتطبيقه لغرض جمع البيانات في دراسات مماثلة.

5/ المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أ- **التعريف الإجرائي لمجتمعات التعلم المهنية:** هي الدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الإبتدائي في مقياس مجتمعات التعلم المهنية للباحث "المسروري وآخرون (2020)"، والمتكون من خمسة أبعاد المتمثلة في: القيم وصياغة الرؤية، القيادة التشاركية الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني، الظروف الداعمة، تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، و34 بندا.

ب- **التعريف الإجرائي للحاجات التعليمية:** هي الدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الإبتدائي في مقياس الحاجات التعليمية المصمم من طرف الباحثتين، والمتكون من ثلاثة أبعاد المتمثلة في: الحاجات النفسية، الحاجات الإجتماعية والحاجات التربوية، و34 بندا.

6/ حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تقصي أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

الحدود البشرية: وهي عينة الدراسة المتمثلة في (150) أستاذ (ة) من أساتذة التعليم الإبتدائي بمقاطعة خميس مليانة.

الحدود الزمنية: وهي فترة تنفيذ المقاييس في السنة الدراسية (2023/2022) وكان ذلك في الفترة الممتدة ما بين 09 ديسمبر 2022 الى غاية 28 فيفري 2023.

الحدود المكانية: تتمثل في المؤسسات التربوية (الطور الإبتدائي) لمقاطعة خميس مليانة بمديرية التربية لولاية عين الدفلى.

7/ الدراسات السابقة:

تتمثل الدراسات السابقة التي تم الإعتماد عليها لمتغير مجتمعات التعلم المهنية والحاجات التعليمية في:

1/ الدراسات السابقة لمجتمعات التعلم المهنية:

-الدراسات العربية:

1/**دراسة حشمت عبد الحكم محمدين، أحمد محمد بكري موسى (2017) بعنوان "متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر الأساتذة"**، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر الأساتذة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت إستبانة على عينة من أساتذة المرحلة الإبتدائية الأزهرية بلغ عددها (702) أستاذا منهم (411) أستاذ ينتمون للمعاهد العادية بنسبة 58.5%، و (196) أستاذ ينتمون الى المعاهد النموذجية بنسبة 28%و (95) أستاذ ينتمون للمعاهد الخاصة بنسبة 13.5% ،وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات التطبيق تندرج تحت ستة محاور تتمثل في:

صياغة الرؤية، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم.

2/ **دراسة بيان عبد العزيز الخريجي (2020) تحت عنوان "درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة"**، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت المنهج الوصفي وأسلوبي المسح والمقارنة، وتم تصميم إستبانة طبقت على عينة الدراسة المكونة من 442 أستاذ التعليم الثانوي من بين 30 مدرسة حكومية. وتم التوصل الى النتائج التالية: إن درجة جاهزية البنية التنظيمية والموارد البشرية لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة جاءت بدرجة (أوافق)، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة جاهزية الموارد البشرية تعزى لمتغير الجنس و الموقع الجغرافي لصالح مدارس شمال جدة. وقد قدمت الدراسة عدة توصيات منها: أنه على المسؤولين في وزارة التعليم العمل على الجمع والموازنة بين المبادرات الإصلاحية، والعمل على موازنة الأعباء غير الصفية على الأساتذة بحيث يكون التركيز على التعليم وتجويده وعلى قائدات المدارس والعمل على إعادة هيكلة الجداول الدراسية لإيجاد وقت ثابت لإقامة مجتمعات التعلم المهنية.

3/ **دراسة فهد بن سالم بن سيف المسروري، سعيد بن سالم المشايخي، عائشة بن عبد الله المجعلية (2020)، بعنوان " درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين"**، تهدف الدراسة إلى معرفة درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإضافة الى معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحثين المنهج الوصفي، حيث قاموا الباحثين بإعداد إستبانة مكونة من 34 عبارة موزعة على 05 محاور هي: القيم وصياغة الرؤية المشتركة، القيادة التشاركية الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني، الظروف الداعمة والسمات الشخصية والمهنية، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من 75 مشرف (ة) من المشرفين التربويين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية. وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان بلغت (3.18) أي بدرجة

متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستويات المؤهل العلمي في جميع المحاور ما عدا محور "السمات الشخصية والمهنية" التي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مشرفي الفئة (الدراسات العليا)، و قد أوصى الباحثين بضرورة تنفيذ الورش والبرامج التدريسية المناسبة للمشرفين التربويين تتعلق بآلية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وقدمت مجموعة من المقترحات للدراسات المستقبلية.

- الدراسات الأجنبية:

1/ **دراسة CicihSutarish، UdinSyaefudinsaud (2019) بعنوان "تنفيذ مجتمع التعلم المهني لأساتذة المرحلة الابتدائية"**، الغرض من هذه الدراسة هو وصف فعالية أنشطة PLC لأساتذة المدارس الابتدائية من خلال اكتشاف الأدوار الرئيسية كمشرف على تطوير الكفاءات المهنية للأساتذة وأنشطة PLC ومؤشرات الأداء الخاصة بها. طبقت الدراسة النهج الكمي مع طريقة المسح باستخدام تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية في جمع البيانات من مديري المدارس الابتدائية والأساتذة في منطقة "سوبانج جاوة" الغربية بإندونيسيا. تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام تقنية الإنحدار المتعدد، خلصت الدراسة إلى أن النموذج الفعال لأنشطة PLC لأساتذة المدارس الإبتدائية مدعوم بقوة من خلال:

- سلوك قيادة مدير المؤسسة الموجه نحو وظيفته كقائد تعليمي ومحفز وميسر لتوفير بيئة تعليمية مواتية للتلاميذ والأساتذة.
- العناصر المحددة لتحسين كفاءات الأساتذة من خلال PLC، مثل الإلتزام والمسؤولية والجدية والتعاون والمشاركة والثقافة المدرسية.
- قدرة الأساتذة على التجديد الذاتي لفهم إمكانات التلاميذ وقدراتهم، والحاجة إلى تحسين الخدمات التعليمية بانتظام.

توصي الدراسة بضرورة قيام مدير المدرسة بتطوير ثقافة الجودة في المدرسة كأساس لأنشطة PLC الفعالة لتسهيل تحسين الجودة المهنية للأساتذة وتحسين جودة تعلم التلاميذ، ويجب أن تتعاون مع مختلف المصادر المتاحة خارج المدرسة ذات الصلة بأنشطة .PLC

2/ **دراسة Mohdaizatabuhassan، kamarudin musa، zaharihashimnurulfadlihabidin (2020) بعنوان " تنفيذ مجتمع التعلم المهني بين الأساتذة في ماليزيا"**

أجريت هذه الدراسة لتحديد مستوى تنفيذ مجتمع التعلم المهني PLC بين الأساتذة في ماليزيا، تألف المشاركون في الدراسة من 419 أستاذ مدرسة تم اختيارهم عشوائيا، بشكل عام لا يزال مجتمع التعلم المهني بين الأساتذة في ماليزيا في مستوى متوسط. ستساعد هذه النتيجة الأطراف ذات الصلة على إيجاد حلول المساعدة في تحسين مستوى تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بين الأساتذة في ماليزيا.

3/ **دراسةLokamanMohd، Tahir Mohamed Borhandden (2020) بعنوان "تنفيذ مجتمع التعلم المهني في المرحلة الإبتدائية الريفية، المدارس الماليزية: استكشاف ملاحظات الأساتذة".**

تبحث هذه الدراسة فيما إذا كان الأساتذة في المدراس الابتدائية الريفية راضين عن تنفيذ مجتمع التعلم المهني، مع التطبيق العملي والملاءمة في المناطق الريفية، باستخدام البراغماتية الطريقة المختلطة، حصلنا على وجهات نظر 338 أستاذ إبتدائي ريفي حول فعالية تنفيذ PLC داخل مدارسهم بالإضافة إلى أنه تمت مقابلة ثمانية أساتذة ابتدائيين ريفيين لاستكشاف الفوائد وتحديات PLCفي المدارس التي تم أخذ العينات منها. النتائج تكشف أن الريف يشعر أساتذة المرحلة الإبتدائية بالرضا

عن تنفيذ PLC داخل المدارس. يلاحظون فوائد البرنامج كجزء من فعاليتها التطوير المهني، ومزايا أخرى مثل إنشاء ثقافة العمل الجماعي للأساتذة، وقدرة البرنامج على دعم الأساتذة لعملية التعلم، كما تم تناولها وتم وصف PLC أيضا بأنه فعال كمنصة لتبادل المعرفة، تكشف النتائج أيضا عن بعض التحديات من هذا القبيل مثل: ضيق الوقت والمواقف السلبية من الأساتذة والقيود المالية التي أعاقت التنفيذ الفعال لمجتمع التعلم المهني في المدارس الإبتدائية الريفية. واقتراح تحسينات على ممارسات المدارس الابتدائية الريفية.

2/ الدراسات السابقة للحاجات التعليمية:

-الدراسات العربية:

1/دراسة أحمد محمد شبيب حسن، هلال بن زاهر النبهاني، تغريد بنت تركي آل سعيد (2015)، المعنونة ب "الحاجات التعليمية لطلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء نوع الكلية والمرحلة الدراسية". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التعليمية للطلاب مما يساعد على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم وبالتالي يمكن تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وبذلك يمكن استخدام هذه الحاجات التعليمية في تحديد الأهداف ذات الأولوية لوضع الخطط التعليمية اللازمة للطلاب وتحسين تحصيلهم العلمي. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ترتيب الحاجات التعليمية لدى أفراد العينة اختلفت باختلاف النوع ونوع الكلية والمرحلة الدراسية كما أظهرت النتائج وجود حاجات تعليمية فضلها أفراد العينة وكانت تختلف باختلاف النوع ونوع الكلية والمرحلة الدراسية، كما تبين أن هناك حاجات تعليمية نالت أعلى تفضيل لديهم ووجود اتفاق بين أفراد العينة بينما يظهر هناك إختلاف بينهم في بعضها.

2/دراسة مريم خالد مهدي (2017) المعنونة ب "الحاجات التعليمية لدى طلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التعليمية لطلبة كليات التربية الأساسية في مادة طرائق التدريس العامة ،وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في الدراسة ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد إستبيان وذلك بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وتكونت من 25 فقرة شملت الحاجات التعليمية في مادة طرائق التدريس العامة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، و تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثالثة من كلية التربية الأساسية بجامعة ديالي الذين يدرسون مادة طرائق التدريس، أما عن عينة البحث فتم اخيارها بشكل عشوائي وتكونت من 30 طالب وطالبة من الأقسام العلمية والإنسانية ، والأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة هي: الوسط المرجح، الوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون.

أما عن نتائج الدراسة فكانت:

-أن إشباع حاجات الطلبة التعليمية في أي مادة دراسية يزيد من دافعيتهم لتعلم تلك المادة.

-أن مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس يضمن لهم إشباع الحاجات الأساسية لطلبتهم عند تعليمهم المواد الدراسية في الكلية وبالتالي تحقيق التعلم المنشود.

3/دراسة سعاد معروف، إسماعيل محمد إسماعيل، (2020) تحت عنوان:" الاحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص من وجهة نظر الأساتذة الإختصاصيين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص من وجهة نظر الأساتذة الاختصاصيين والكشف عن الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على

إستبانة الإحتياجات التعليمية وفق متغيرات: الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة وعدد سنوات الدورات التدريبية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغير المؤهل التربوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات افراد العينة على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (خمس سنوات فأقل).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح (دورتين فأقل).

-الدراسات الأجنبية:

1/دراسة Birinci (2017) تحت عنوان "مدرس في نهج "Reggio Emilia" الاحتياجات التعليمية والآراء". وهدفت هذه الدراسة الى تحديد الاحتياجات التعليمية لأساتذة مرحلة ما قبل المدرسة، بناءا على الجوانب الأساسية لنهج " Reggio Emilia " بلغ عدد مجتمع الدراسة 156 أستاذا لمرحلة ما قبل المدرسة وقد تم استشارة آرائهم من اجل تقييم احتياجاتهم في شروط نهج "Reggio Emilia"، أظهر التحليل الاحصائي للبيانات التي تم جمعها أن جميع المعلمين لديهم إحتياجات تعليمية وفقا لجميع الأبعاد المحددة للنهج، وشملت الأبعاد التقنيات والتقييم والأدوات ومشاركة الوالدين في الدراسة الإستكشافية، وتبين أن الأقدمية المهنية والتنسيب المهني والأسرة، قد أثروا في مسالة المشاركة على الإحتياجات التعلمية للمعلمين بطرق مختلفة على أساس النهج.

2/دراسة Aktan(2020) المعنونة ب"تحديد الإحتياجات التعليمية للأساتذة فيما يتعلق بتعليم الطلاب الجامعيين مع التعلم العجز"، وهدفت الدراسة الى تحديد الإحتياجات التعليمية للأساتذة فيما يتعلق بالتعلم الجامعي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في فصولهم، تم استخدام تصميم دراسة الحالة النوعية في هذه الورقة، تتكون مجموعة الدراسة من 20 أستاذ يعملون في المدارس الإبتدائية والثانوية في وسط مدينة دوزجي ولديهم طلاب تم تشخيص إصابتهم بصعوبات التعلم في الفصول الدراسية وتم اختيار الأساتذة المشاركين وفق طريقة أخذ العينات ذات التنوع الأقصى. حيث تم طرح آراء الأساتذة من خلال إستمارة مقابلة شبه منظمة وتم تحليل المحتوى بالنسبة لنتائج الدراسة فكانت كالتالي:

تم الكشف عن الحاجة الى التعليم في التعرف على صعوبات التعلم وخصائص الطلاب في التعلم.

-الكشف عن أنهم بحاجة الى التعليم في التعرف على صعوبات التعلم وليس فقط في استخدام وتفسير أدوات -التقييم وكذلك المعرفة حول اللوائح المهنية.

3/دراسة Yilmaz & Bikmez (2020) المعنونة ب "الكشف عن احتياجات التعلم المهنية للأساتذة من أجل التوجيه الناجح للأساتذة المرشحين".

هدفت الدراسة الى الكشف عن احتياجات التعلم المهني للأساتذة الذين تم تعيينهم كموجهين، تم إجراء هذه الدراسة في ثلاث جامعات حكومية جنبا إلى جنب مع مدارس التدريب العملي المرتبطة بها، وتم الكشف في نتائج الدراسة أن برامج تعليم المعلم تم تصميمها حول ثلاثة مواضيع أساسية: المعرفة والمهارات المهنية، مهارات التوجيه الأساسية والمؤهلات الاجتماعية.

8/ التعقيب على الدراسات السابقة:

❖ **نبدأ أولا بالتعقيب على الدراسات الخاصة بتطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:**

من الملاحظ أن هذه الدراسات قد تناولت تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من جوانب مختلفة منها ما تعلق بالتعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر الأساتذة مثل دراسة محمدين وموسى(2017)، ومنها ما تعلق بدرجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية كدراسة الخريمي (2020)، حيث هدفت دراسة المسروري وآخرون (2020) إلى الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين هناك دراسة قامت بتحديد مستوى تنفيذ مجتمع التعلم المهني بين الأساتذة في ماليزيا مثل دراسة ABUHASSAN & all (2020) إذ ركزت دراسة SUTARSIH & SAND (2019)، على وصف فعالية أنشطة PLC لأساتذة المدارس الإبتدائية. وهناك دراسة ركزت على معرفة ما إذا كان الأساتذة في المدارس الابتدائية الريفية راضين عن تنفيذ مجتمع التعلم المهني مثل دراسة(2020) Mohd& all.

ومن الملاحظ في هذه الدراسات ان:

- جميعها اختلفت من حيث الهدف.
- بعضها اختلفت من حيث العينة، فهناك من اعتمدت على عينة متمثلة في أساتذة التعليم الإبتدائي مثل دراسة محمدين وموسى (2017) ودراسة Abuhassan all & (2020) ودراسة SUTARSIH & SAUD (2019) ودراسة Mohd& all (2020) وهناك من اعتمدت على المشرفين التربويين مثل دراسة المسروري وآخرون (2020) ،وهناك من اعتمدت على أساتذة التعليم الثانوي مثل دراسة الخريمي (2020).
- بعضها اختلفت من حيث المنهج بحيث اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي مثل دراسة محمدين وموسى (2017) ودراسة الخريمي (2020) ودراسة المسروري وآخرون (2020) وهناك من اعتمدت على المقابلة مثل دراسة Mohd& all (2020) وهناك من اعتمدت على طريقة المسح مثل دراسة SUTARSIH & SAUD (2019)، ودراسة الخريمي (2020) اعتمدت على أسلوبي المسح والمقارنة.
- جميعها اعتمدت على أداة الدراسة نفسها وهي أداة الإستبيان.

❖ **وثم ننتقل إلى التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الحاجات التعليمية:**

من الملاحظ أن جميع الدراسات السابقة للحاجات التعليمية، فمنها من تعلق باستخدام هذه الحاجات التعليمية في تحديد الأهداف ذات الأولوية لوضع الخطط التعليمية اللازمة للتلاميذ وتحسين التحصيل العلمي مثل دراسة حسن وآخرون (2015)، ومنها ما هدف الى التعرف على الحاجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي كدراسة معروف وإسماعيل (2020)، ومنهم من ركز على وضع المناهج الدراسية بما يتناسب مع ميول وحاجات التلاميذ بما

يحقق لهم النجاح كدراسة مهدي (2017)، أما دراسة AKTAN (2020) فقامت بتحديد الاحتياجات التعليمية للأساتذة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم كما نجد دراسة Birinci(2017) وهدفها تحديد الاحتياجات التعليمية لأساتذة مرحلة ما قبل المدرسة . وهناك دراسة ركزت على الكشف عن احتياجات التعلم المهني للأساتذة الذين تم تعيينهم كموجهين مثل دراسة Yilmaz &Bikmez (2020)

ومن الملاحظ في هذه الدراسات ان:

- جميعها اختلفت من حيث الهدف.
- بعضها اختلفت من حيث عينة الدراسة، فهناك من اعتمدت على الطلبة الجامعيين كدراسة حسن وآخرون (2015) ودراسة مهدي (2017) والدراسات الأخرى كلها اعتمدت على الأساتذة.
- اعتمدت هذه الدراسات على الجانب الوصفي التحليلي.
- اعتمدت الدراسات على أداة الإستبيان، ما عدا دراسةAKTAN (2020) اعتمدت على استمارة المقابلة شبه منظمة.

❖ أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسات الحالية:

-أوجه التشابه:

-أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة محمد وموسى 2017، دراسة الخريمي 2020، دراسة المسروري وآخرون 2020، دراسةAkan 2020، دراسة Birinci 2017، دراسة Yilmaz &Bikmaz 2020 وهو نفس المنهج المعتمد في الدراسة الحالية.

-أغلب الدراسات اعتمدت على أداة الإستبيان مثل دراسة محمدين وموسى 2017، دراسة الخريمي 2020، دراسة المسروري وآخرون 2020، ودراسة Abuhassan & all (2020) ودراسة SUTARSIH & SAUD (2019) ودراسة Mohd& all (2020)، وهي نفس الأداة المعتمدة في الدراسة الحالية.

-بعض الدراسات اعتمدت في العينة على أساتذة التعليم الإبتدائي مثل دراسة محمدين وموسى 2017، دراسة Mohd& all (2020)، ودراسةSUTARSIH & SAND (2019) وهي نفس عينة الدراسة الحالية.

-أوجه الاختلاف:

-من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث عينة البحث، المتمثلة في أساتذة التعليم الإبتدائي، إذ نجد العديد من الدراسات التي لم تعتمد عليها، مثل دراسة الخريمي (2020)، دراسة المسروري وآخرون (2020)، دراسة حسن وآخرون (2015)، دراسة معروف وإسماعيل (2020)، دراسة Birinci (2017)، دراسة (2020) yilmaz &bikmez.

-من حيث أداة الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بناء استبيان الحاجات التعليمية مع طريقة تطبيقه، وحساب خصائصه السيكومترية، نذكر منها دراسة محمدين وموسى (2017)، دراسة حسن وآخرون (2015)، ودراسة Mohd& all(2020) ، ودراسة sutarsih & saud (2019) ودراسة Mohd & Borhadden (2020) ودراسة Aktan (2020) ودراسة Birnci (2017) ودراسة Yilmaz & Bikmez (2020).

ركزت الدراسة الحالية بشكل عميق على أثر تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وتوصلت الدراسة الحالية إلى نتائج جديدة، إذ أضافت ما يلي:

- مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع.
- مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.
- لا يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

الفصل الثاني: الاطار النظري للدراسة

تمهيد

أولا/مجتمعات التعلم المهنية

1/تعريف مجتمعات التعلم المهنية

2/نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنية

3/أهمية مجتمعات التعلم المهنية

4/اهداف مجتمعات التعلم المهنية

5/خصائص مجتمعات التعلم المهنية

6/اشكال مجتمعات التعلم المهنية

7/النظريات المفسرة لمجتمعات التعلم المهنية

8/ابعاد مجتمعات التعلم المهنية

9/متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

ثانيا/الحاجات التعليمية

1/مفهوم الحاجة

2/تعريف الحاجات التعليمية

3/أهمية تحديد الحاجات

4/أهمية الحاجات التعليمية بالنسبة للأساتذة

5/خصائص الحاجات التعليمية

6/أنواع الحاجات التعليمية

7/العوامل المؤثرة في الحاجات التعليمية للأساتذة

8/النظريات المفسرة للحاجات

خلاصة

تمهيد:

تغيرت استراتيجيات التعليم بحيث اصبح العالم يشهد عدة تقنيات حديثة، تساعد الأستاذ على تبادل خبرات وكفاءات كثيرة، مما يؤدي به الى اكتساب معلومات كثيرة تفيد التلاميذ داخل القسم، من بينها نجد مجتمعات التعلم المهنية طريقة حديثة تهدف الى اعداد أستاذ ذو كفاءة عالية واعداد جيل لديه معلومات قيمة، تقوم هذه الاستراتيجية على تبادل المعلومات بين الأساتذة داخل المؤسسات التعليمية، كالمدارس الابتدائية، وتبادل الأدوار القيادية بين المدير والأعضاء الاخرين من الأساتذة والإداريين، فللأستاذ عدة حاجات يسعى الى اشباعها منها ماهي نفسية، اجتماعية وتربوية، اذ يسعى الى تحقيق التوازن النفسي والتفاعل الاجتماعي وتحقيق ذاته من خلال تقديم للتلاميذ خبرات عديدة، وبهذا يكون الأستاذ قادر على تحقيق مختلف حاجاته التعليمية.

أولا: مجتمعات التعلم المهنية:

1/تعريف مجتمعات التعلم المهنية:

هي عبارة عن تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفعالية لتدعيم فرص التعلم الجماعي ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم، بما يسهم في توفير بيئة متعاونة نشطة وتنمية قدرات متنوعة وتحقيق التحسين المدرسي (الزايدي، محمد، 2019، ص21).

كما عرفت مجتمعات التعلم المهنة بأنها: "مجموعة من المعلمين الذين يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم التدريسي أكثر كفاءة وفعالية، من خلال العمل التعاوني وتبادل الخبرات من أجل ممارسات تدريسية أفضل ومعالجة المشكلات التي تواجههم والقيام ببحوث إستقصائية لتقويم نتائج الطلاب، وتقديم الدعم والمساعدة المناسبة لهم لتحقيق تعلم أفضل" (عاطيف، شراحلي، 2020، ص413).

عرف لويس LOUIS (2008)مجتمعات التعلم المهنية بانها:" مجموعة من الأشخاص يتبادلون الخبرات والممارسات بصورة مستمرة تعاونية شاملة من أجل التحسين والإرتقاء بالأداء إلى أعلى مستوياته "(موسى، 2020، ص900).

كما يشير الشنقيطي (2018) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية هي "مجموعة من الأفراد يعملون معا بروح الفريق لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، بهدف إنتاج المعارف التي تثري مجتمعاتهم، وهم يعملون في إطار الإنفتاح على العالم الخارجي ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون ". (ال سفران، طوهري، 2020، ص42).

كما تعرف مجتمعات التعلم المهنية على أنها مجموعة من الأفراد ينتمون إلى نفس المهنة، تجمع بينهم أهداف واهتمامات مشتركة ويعملون بصورة تعاونية وفق عملية منهجية مدروسة، بهدف تبادل الخبرات بينهم واكتساب الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، من أجل تحسين مخرجات المؤسسة وتقديم تغذية راجعة من أجل تحقيق عمل أكثر كفاءة وفاعلية. (الظفرية وآخرون، 2022، ص207).

إذ تعرف دوفور وآخرون (2014) مجتمع التعلم المهني بأنه:" عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تعاوني في حلقات مستمرة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي، من أجل تحقيق نتائج تعلم أفضل للتلاميذ الذين يخدمونهم" (العتيبي، النفسية، 2021، ص384).

عرفها كيفن (2015) بأنها تعمل على تطوير المعلمين المهنيين وزيادة فاعلية أدائهم، من أجل مساعدة التلاميذ وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى جعل التلاميذ أفضل من معلميهم، وإتاحة المجال لهم للإستعانة بأفضل الخبراء في هذا المجال (المطيري، 2022، ص265).

تعرف بأنها مجموعة من المعلمين المحترفين يعملون معا بشكل بناء وتعاوني وتشاركي وحواري في إطار نظام من الأنشطة المتنوعة، وذلك بهدف تحسين عمليات تعليم وتعلم التلاميذ (إبراهيم، المرزوقي، 2021، ص399).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن:

- مجتمعات التعلم المهنية هي عبارة عن نظام جديد يهدف لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتحسين الأداء التدريسي للأساتذة.

- تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى تحقيق أهداف ذات كفاءة وتطوير أداء الأساتذة والتلاميذ معا.

- تتم هذه العملية من خلال تعاون الأساتذة فيما بينهم لتبادل الخبرات والكفاءات ولزيادة وتحسين مستوى الأداء، بهدف تقديم معلومات ومعارف قيمة للتلاميذ والخروج بنتائج إيجابية تعود بالفائدة على المعلم والتلاميذ والمدرسة والمجتمع ككل.

- كما تهدف إلى نشر ثقافة التعاون بين الأساتذة وأعضاء المدرسة، بهدف تبادل الكفاءات وتطوير المعارف، من أجل تحسين أداء الأستاذ وتحقيق أهداف ذات كفاءة عالية عند التلاميذ.

2/ نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنية:

يعد ظهور مجتمعات التعلم إستجابة لدعوات تتحدث عن ضرورة جعل التعلم طبيعيا كما هو الحال مع الكائن البشري، فكما ينمو الأطفال بشكل طبيعي يمكن أيضا لمجتمعات التعلم القائمة على الإهتمام والعناية والتشجيع والمساندة أن تدفع كل فرد للتعلم في سياق العلاقات الإنسانية وبعيدا عن التسلطية (طالب، 2020).

لقد ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في أواخر الثمانينات حيث بدأ تركيز الإصلاح داخل المدارس في التحول من النهج التقليدي إلى مدارس ترتكز أكثر على التعاون والمساءلة وفعالية الأستاذ، ففي عام 1989 وجهت "Rosenhaltz" الأنظار إلى هذا الموضوع من خلال بحثها التجريبي المنشور حول عمل المعلم، بحيث وجدت أن معظم البيئات المدرسية تقليدية ويعمل الأساتذة في عزلة ونادرا ما يتشاركون الأفكار لتحسين جودة التعليم (Stegall، 2011).

هناك من يرى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلم تعود الى "Peter Senge"الأب المؤسس لمجتمعات التعلم، والذي اعترف حديثا بأهمية مجتمعات التعلم في المؤسسات التعليمية وضرورة تطبيقها في هذه المؤسسات (هلل، 2014).

في عام 1990 تم نشر كتاب بيتر سينغ النظام الخامس، الذي انتشر في جميع أنحاء عالم الأعمال في أمريكا ثم انتقل مفهوم سينغ حول منظمات التعلم من قطاع الأعمال والشركات الأمريكية إلى النظم التعليمية الامريكية Archer، (2012.)

في عام 1993 قام الباحثان "Astuto، Charkread Mc Gree&Frenendez " بتسمية العملية التي يسعى فيها التربويون لمشاركة المعرفة ويطورون ممارساتهم المهنية من خلال التعلم الجديد بإسم مجتمعات التعلم المهنية، (إبراهيم، المرزوقي، 2018، ص316).

في عام 1997 قدمت Hordاطارا عاما لمصطلح مجتمعات التعلم المهنية وحددت من خلاله خمسة أبعاد رئيسية لهذه المجتمعات، الأول القيادة المشتركة، الثاني القيم المشتركة، الثالث التطبيق الجماعي، الرابع الظروف الداعمة في البنى

والهياكل التنظيمية، أما الخامس فيشمل الممارسات الشخصية المشتركة، تم تعزيز هذه الأبعاد الخمسة من خلال تحديد ممارسات ومؤشرات أدائية لكل بعد، كان ذلك سنة 2001 من طرف الباحث هوفمان. (Huffman، 2001).

في عام 2003 أجرى "هيب " و"هوفمان" دراسة لعدة سنوات في معمل تطوير التعليم والتي اهتمت بمجتمعات التعلم المهنية، وقد توصلت دراستها إلى وضع أبعاد لمجتمعات التعلم قريبة من أبعاد "هورد" (الحوسنية، 2019).

في عام 2010 وضع "أوليفروهب" نموذجا لتقييم مجتمعات التعلم المهنية يعتمد على المجالات الخمسة لمجتمعات التعلم، أما في عام2012 قام الاخوين "دوفور" بوضع دليل لمديري المدارس لعمل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس ويتضمن هذا الدليل دور مديري المدارس في بناء هذه المجتمعات واسس بناء فرق التعلم المهنية باعتبارها الية عمل هذه المجتمعات (إبراهيم، المرزوقي، 2018).

بناءا على ما سبق تعتبر مجتمعات التعلم المهنية فكرة ليست حديثة العهد، وإنما تمتد جذورها لأكثر من ثلاثين عاما، بحيث انتقلت الفكرة من عالم الأعمال إلى النظم التعليمية، بهدف تعزيز التعلم التعاوني وزيادة كفاءة المعلمين وتحقيق أهداف ذات جودة داخل الفصل الدراسي.

3/ أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

تكمن أهمية مجتمعات التعلم المهنية في أنها تتضمن أساتذة يتشاركون فيها ويتعاونون فيما بينهم من أجل دعم تلك القيم، كما أنها تعزز روح المساءلة المتبادلة فيما بينهم، باعتبارها وسيلة لارتقاء جودة عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة.

وتتمثل أهمية مجتمعات التعلم المهنية في أنها:

-تؤدي إلى التطوير المستمر لجميع أعضاء المدرسة، وذلك من خلال تبادل الخبرات والأفكار والمعلومات، وتوفير التغذية الراجعة الفورية في إطار الجماعة أو فرق العمل.

-تساعد في الإستفادة من وجهات النظر المختلفة، والثقافات المتنوعة للأفراد الآخرين في الإبتكار والإبداع.

-تعد طريقة جيدة للتفكير، بحيث تمكن جميع العاملين في المدرسة من العمل بروح الفريق وتوزيع المهام عليهم، واتخاذ قرارات جماعية.

-تساعد في التنبؤ بالمشكلات المستقبلية التي من الممكن أن تواجه المدارس، والعمل على الأساليب الإبداعية للتغلب عليها.

-إيجاد منظمة متعلمة تعتمد في عملها على العمل الجماعي التعاوني والتأثير على السياسات التعليمية المرتكزة على البحث العلمي المنظم.

-تشكيل فرق عمل تعاونية تعتمد على المسؤولية المتبادلة، وتمكين المعلمين من تحقيق نتائج إيجابية لا يستطيعون تحقيقها بصورة منفردة.

-دعم ديمقراطية التعليم من خلال تحقيق العدالة والمساواة في فرص التعليم والتعلم للتلاميذ.

-استثارة قدرات ومهارات وأفكار أعضائها من الأساتذة ، بالإضافة إلى حصولهم على صلاحيات وسلطات لتنفيذ إبداعاتهم وإبتكاراتهم في التدريس.

-تنمية معلومات الأساتذة ، ومعارفهم من خلال عمليات البحث والإستقصاء وتبادل الخبرة والحوار المهني بينهم.

-شعور المعلمين بالمحاسبة الذاتية والثقة المهنية من خلال امتلاك الأساليب والمداخيل المثلى لتحقيق أهداف المنهج وتقديم تعلم أفضل للتلاميذ.

-تحقيق الإبداع والإبتكار في التدريس من خلال تقصي أحدث الأساليب والإستراتيجيات التي تساعد في تحقيق تعلم أفضل (عثمان، 2022، ص 86-87).

كما ترى أبو مجد وآخرون 2022 أن أهمية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل فيما يلي:

-مدخلا من مداخيل تطوير التعليم، وفي نفس الوقت أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في تحسين وإصلاح المدارس.

-زيادة اهتمام المدرسة وقياداتها وكافة منسوبيتها والعاملين بالعمل التعاوني المثمر بما يساعد في فهم أساليب العمل الناجح.

-توفر الوقت والجهد للقادة والمدرسين.

-تحسن أفضل الممارسات القيادية داخل المؤسسات التعليمية، ومساعدتها على تطوير أفكار جديدة وتعزيز الإبتكار داخلها.

-كما تسهم في تطوير الكفاءات والمهارات مثل التفكير النقدي و الإبداعي وحل المشكلات والتواصل الإجتماعي لعناصر المنظومة التعليمية (أبو مجد وآخرون، 2022، ص672) .

4/ أهداف مجتمعات التعلم المهنية: وتهدف الى:

1. **إصلاح المدارس وتطويرها:** حيث يهدف مجتمع التعلم التعاوني إلى تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلم، وتتم عملية الإصلاح المدرسي من خلال التعليم نفسه، أو ما يسمى إصلاح التعليم بالتعليم.
2. **إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعليم:** إن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية تتسم بالصداقة ومساعدة العاملين لبعضهم البعض، في جو يسوده الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية.
3. **تنمية الشعور بالشخصية الجماعية:** تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، بحيث تتحدد قيمة الفرد بقدر ما يقوم به مع جماعته وفريق العمل الذي ينتمي إليه، مما ينعكس على تعلم الطلاب وبناء الشخصية الجماعية.
4. **تنمية خبرات الطلاب والمعلمين ومهاراتهم:** حيث لا يقتصر مجتمع التعلم التعاوني على تنمية المهارات والخبرات التعليمية، ولكنه إلى جانب ذلك يهدف إلى تنمية الخبرات الإجتماعية والأكاديمية والمهنية.

يمكن تقسيم الأهداف التي تسعى الى تحقيقها مجتمعات التعلم بجانب خاص بأعضاء المجتمع المدرسي بشكل خاص، او على مستوى المدرسة بشكل عام وفق ما يلي:

❖ **فيما يتعلق بأعضاء المجتمع المدرسي:**

- زيادة سرعة إستجابة المعلمين للمستجدات وتحديث معارفهم باستمرار.
- تعميق ممارسات التعليم من خلال تطبيق وتجريب إستراتيجيات محددة في مواقف مختلفة.
- توليد الفرضيات الجديدة لتطوير العمل واختبارها.
- زيادة الرضا الوظيفي والإبداع في المهنة.
- توفير البيئة الداعمة والإسناد للمستجدين.

❖ **فيما يتعلق بالمدرسة:**

- مواجهة التحديات التي تعيق عمل المدرسة بفعالية.

- معالجة المشكلات المستعصية والمزمنة.
- التحول إلى مؤسسة تعليم عالي النوعية لجميع منسوبيها. (محمد، 2019، ص374-375).

كما يرى البرغمي، الرشيد 2020 أن مجتمعات التعلم المهنية تهدف إلى:

1) بناء مجتمع تعلم متعاون بهدف التعليم والتعلم والتطوير بما يدعم التكامل.
2) دمج طرائق تعزيز التعليم والتعلم.
3) توطين ثقافة التدريس والأبحاث والمشروعات وتطبيقها على تعلم التلاميذ.
4) تشجيع التفكير الناقد والإبداعي في العملية التدريسية.
5) تقليل التوتر المهني.
6) تطوير الهيئات التدريسية والطلاب والمقررات بما يخدم المجتمع.
7) تحقيق الأداء المهني الأفضل ونموه مدى الحياة.
8) استخدام أمثل للتقنيات الرقمية بما يتبع لامحدودية الخبرة والعولمة.
9) تشكيل وتفعيل النشاطات المعرفية ضمن دورة المعرفة (البرغمي، عبد الرشيد، 2020، ص223).

5/ خصائص مجتمعات التعلم المهنية: هناك مجموعة من خصائص مجتمعات التعلم المهنية وهي:

1. **الثقة والأمان:** بحيث يتمكن أعضاء المجموعة من التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، ويجب أن يتوفر لديهم الشعور بالثقة والأمان، وخاصة عندما يكتشف الأعضاء نقاط الضعف في تدريسهم او في تنفيذ الاعمال المكلفين بها.
2. **الصراحة:** وذلك لتوفير جو من الحرية لأعضاء الفريق لتقاسم أفكارهم وخبراتهم، ومشاركة الأخرين بدون خوف من العقوبات والجزاءات.
3. **الإحترام:** حتى يندمج الأعضاء، لابد من إحساسهم بأنهم موضع تقدير واحترام من جميع المسؤولين وكافة أعضاء المجتمع.
4. **التعاون:** يعتمد نجاح مجتمعات التعلم المهنية على مدى قدرة الأعضاء على التعاون، والعمل الجماعي والتفاعل فيما بينهم لتبادل المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات السابقة، وفيها امتثال لأمر الله عز وجل في قوله: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان".
5. **التمكين:** فإحساس أعضاء الفريق بالتمكين يعد عنصر حاسم ونتيجة محفزة لأعضاء المجتمع المدرسي للمشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم، ويولد لديهم إحساس جديد بالثقة في قدراتهم (السناني، 2020، ص229).

كما أوضع كينج King (2016) أن هناك خصائص تميز مجتمعات التعلم المهنية عن المجتمعات الأخرى، تتمثل في:

- معرفة احتياجات الأساتذة داخل مجتمعات التعلم المهني، وتحديد احتياجاتهم والبدئ معهم لتسهيل التعرف على التحديات التي يواجهونها، ومحاولة التغلب عليها من أجل تحسين ممارستهم ومشاركتهم الإيجابية.

- تركيز على الممارسات التي تتم بين أعضاء مجتمع التعلم ورؤية العمليات التي يتم تنفيذها، والقيام بها بشكل جماعي منظم وفقا للأهداف التي تم وضعها مسبقا، ثم الوصول الى إجراءات التنفيذ وجمع البيانات، ولكل فرد داخل مجتمعات التعلم دور مهم وواضح.
- كل عضو من أعضاء الفريق له مهام في العمل من خلال دوره واختيار الأفكار، وكذلك فرض تصميم التعلم المهني للأساتذة ، وتحسين الهياكل الموجودة بالفعل، وتتبادل المجتمعات الرؤى والأفكار من أجل السعي إلى تحسين الممارسات والأداء، ويعتبرون أن مجتمعات التعلم التي ينتمون إليها هي مجتمعات تعلم ومشاركة وملكية جماعية، يجب تنميتها وتطويرها وتبادل الخبرات فيها ورفع مستوى التوقعات.
- يضم كل من فريق مجموعة من الأساتذة يمكنهم تقديم وجهات نظر مختلفة للمشكلة وإيجاد حلول على مستوى قادة المنطقة أو المعلم أو القيادة أو المدرب أو المرشد في مناصبهم المختلفة وتساعد على التواصل وخلق فرص جديدة للتعلم المهني.
- بعد كل فترة عمل لابد من الإجتماع واللقاء لمناقشة ما تم إنجازه خلال الفترة السابقة والتحديات التي يواجهونها وكيفية التغلب عليها.
- يقوم كل فريق أو مؤسسة بمشاركة خبراته مع الفرق الأخرى للإستفادة من الخبرات، وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة للظروف القائمة، مما يضمن التعاون ويدعم الثقة بين الفرق، كما يساعد في إصدار أحكام او اتخاذ قرارات مستنيرة (المطيري، 2022، ص 266-267).

6/ أشكال مجتمعات التعلم المهنية: تتعدد أشكال مجتمعات التعلم المهنية فيما يلي:

- **البرامج الاكاديمية:** وتصمم هذه البرامج من خلال المؤسسات التربوية كالجامعات، المعاهد او مراكز البحوث، على أسس ومعايير مهنية وفق احتياجات الأساتذة ، وتبنى بشكل علمي لتحقق عملية التطوير في أداء الأساتذة، ويتم التدريب أثناء هذه البرامج بشكل مباشر من خلال الخبراء او الأساتذة الأوائل.
- **الحلقات النقاشية:** وتتم من خلال دعوة مجموعة من الأساتذة إلى جلسات يناقش من خلالها مفهوم تربوي أو قضية أو مشكلة بهدف الوصول إلى رأي في قضية أو حل لمشكلة.
- **المؤتمرات والندوات:** وتكون على مستوى الإدارات التعليمية، ويتم من خلالها طرح نتائج بعض الدراسات العلمية والبحوث التطبيقية، ومن خلال اثراء خبرات المعلمين المشاركين وتنمية اتجاهاتهم العلمية.
- **البحوث الإجرائية (بحوث الفعل):** وتتم من خلال طرح الأساتذة الأسئلة حول الوضع الراهن لنتائج تلاميذهم وأدائهم، ومن ثم البحث عن أساليب جديدة واختيار أفضلها بهدف تحسين أداء الأساتذة و التلاميذ.
- **التدريب بالأقران:** ويتم من خلال تبادل الأساتذة للخبرات من أجل تطوير أدائهم التدريسي وتحسين ممارساتهم المهنية، ويصمم الأساتذة خلال هذا التدريب أدوات الملاحظة لأداء زملائهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم. (عطيف، شراحلي، 2021، ص316-317).

7/ النظريات المفسرة لمجتمعات التعلم المهنية:

1/ النظرية الاجتماعية: قدم"WENGER" الإطار النظري لهذه النظرية، كما أن عمليات ومخرجات شبكات التعلم المدرسية مرتبطة بها، بحيث يعتبر التعلم نشاط غير مرتبط بزمن معين ولا ينفصل عن أنشطة الحياة اليومية، ولكنه عملية اندماج ومشاركة في التطوير والممارسة المستمرة، فالتعلم يتم في إطار المشاركة في مجتمعات الممارسة، حيث يتوزع التعلم بين المشاركين عما يحدث التعلم من خلال المشاركة في أفعال وتفاعلات، تؤدي الى تحويل الهيكل او البنية الاجتماعية التي يتم فيها التعلم، بحيث ترتبط المفاهيم الأساسية للنظرية بشبكات التعلم المدرسية على النحو التالي:

- ✓ **مجتمعات الممارسة:** أي مجتمع يتحقق التكامل فيه من خلال الممارسة التي تتضمن التأمل والمعرفة والفعل والتنظير، وحدد "وينجر" عدة ابعاد لها هي: الاندماج التبادلي للمشاركين من خلال تتبعهم لمعرفة مشتركة، والتفاوض حول أمور مشتركة.
- ✓ **المشاركة**: هي الخبرة الاجتماعية المكتسبة من خلال العضوية في المجتمعات، بحيث تتشكل المعاني ويتم التفاوض حولها.
- ✓ **تخطي الحدود بين المجتمعات:** بحيث يفضل ان يندمج الفرد في أكثر من مجتمع تعلم حتى تتنوع خبراته، فالمجتمعات لا تعمل بمعزل عن غيرها وبالتالي لا يمكن فهمها بشكل مستقل عن غيرها، حيث تقدم التعلم داخل وخارج المجتمع.
- ✓ **تشكيل الهوية:** تتمثل دافعية الفرد في اكتساب الخبرة للوصول الى الكفاءة التي تتطلبها الممارسة ليكون عضوا في مجتمع ما، وبالتالي يعتبر عملية اجتماعية تتم كنشاط في الحياة اليومية بشكل مستمر، ويتضح من خلال المفاهيم السابقة ان العالم مجتمع واحد يتشارك فيه جميع أعضائه في المعرفة (شهاب، 2019).

تفسير النظرية الاجتماعية:

ترى النظرية الإجتماعية الذي قدم إطارها النظري"WENGER"أن التعلم نشاط غير مرتبط بزمن أي أن الإنسان يمكنه أن يتعلم أي شيء يريده في أي وقت كان، كما أنه مرتبط بأنشطة الحياة اليومية للفرد، فهو نشاط يومي يقوم به الفرد بهدف تعلم واكتساب معارف ومهارات جديدة. كما ترى أن التعلم يتم في إطار المشاركة في مجتمعات الممارسة بحيث يتوزع التعلم بين المشاركين، وهذا يعني أن الفرد يتعلم داخل مجتمعات تتكون من أعضاء مشاركين في عملية التعلم بحيث يتم تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم وتشارك الأفعال والتفاعلات داخل المجموعات.

ترتبط عدة مفاهيم بهذه النظرية، أولها هو مجتمعات الممارسة ويعني تبادل المعرفة والمعلومات بين أعضاء المجموعات وذلك بهدف تحقيق التكامل داخل هذه المجموعات، اما مفهوم المشاركة فتعني اكتساب الخبرة والكفاءة من أعضاء المجموعة، عما نجد مفهوم تخطي الحدود بين المجتمعات إذ يعني أن الفرد يفضل أن يندمج في أكثر من مجتمع تعلم حتى تنوع خبراته ومعلوماته، أما مفهوم تشكيل الهوية فإن الفرد يكتسب الخبرة ويصل إلى الكفاءة المطلوبة من خلال مشاركته في مجتمعات تعلم مختلفة وذلك بهدف أن يكون عضوا فعالا في المجتمع، من خلال هذه المفاهيم يتضح أن العالم مجتمع واحد يتشارك فيه أفراده المعارف والمعلومات والكفاءات والخبرات.

2/ نظرية التعلم الشبكي: إن ابتكار المعرفة عملية تشاركية في ممارسات ثقافية متنوعة وأنشطة تعلم تشاركية أكثر من أنها مجرد تفكير فردي للمعرفة " فالفرد يعمل في سياق اجتماعي" فالمعرفة تبتكر من خلال الحوار والمحادثات التي ينتج عنها

افتراضات وأفكار ومعتقدات، بحيث يتم التفاعل بين المدرسة والشبكة من خلال وجود هدف محدد وعلاقات واستقصاء تعاوني، وقيادة ومحاسبية، وبناء قدرات ودعم مهني، ومن خلال الابتكار والمشاركة في المعرفة المهنية، واستمرار التغييرات في الممارسات والبنى المدرسية، ينتج تحسينا في تعلم التلميذ، ومشاركته ونجاحه (مرجع سابق).

تفسير نظرية التعلم الشبكي: تتشكل المعرفة من خلال تشارك الثقافات والمعلومات، فالفرد يتعلم في سياق اجتماعي، وذلك من خلال تحاوره مع الآخرين ومشاركتهم مختلف المعلومات وبذلك يكتسب الفرد من خلال المحادثات عدة أفكار ومعتقدات، اذ تعتبر المدرسة أحد المؤسسات التي يحدث فيها هذا التشارك، وذلك من خلال التعلم التعاوني والمشاركة في المعرفة المهنية بهدف تحسين تعلم التلاميذ والرفع من أدائهم الأكاديمي.

3/ نظرية النظم : يرتكز إيجاد مجتمعات تعلم للمتعلمين بحجرات الدراسية الى وجود معلمين لديهم مجتمع تعلم مهني، بحيث انبثق هذا المنظور من مجالات البيولوجي، وعلم النفس وعلم اجتماع وذلك بالتركيز على العلاقات والروابط الداخلية لنظام المعيشة عما يتضمن التفكير الراهن في علم النفس الاجتماعي، فالأفراد و الاسر والمدارس، والمنظمات والمجتمعات كلها نظم اجتماعية تكونت من نظم فرعية اصغر، وبتطبيق هذا المنظور على المدارس فإنها لا تتكون فقط من مجموعات الطلاب بل من العاملين والمعلمين واولياء الأمور وغيرها من النظم الفرعية التي لا تعمل بشكل منعزل، بل ان تحسين احداها يتطلب بالضرورة تحسين النظم الأخرى.

وبالتالي فان الطبيعة المنظومية للمدرسة تتطلب ان ترتكز مجتمعات التعلم الى التركيز على تعلم وتنمية البشر والطلاب معا، فبالرغم من ان الهدف هو المتعلم وسلوكه الفردي، فان الخبرات تتشكل من السياق الثقافي، وبالتالي لابد من تحويل كافة النظم الفرعية في المجتمع المدرسي الى مجتمعات تعلم.

تفسير نظرية النظم : ترى هذه النظرية ان النظم الاجتماعية تتكون من نظم فرعية اصغر، وهذا يعني ان المدارس تتكون من التلاميذ والمعلمين والعامليين واولياء الأمور وغيرها، بمعنى ان النظم الفرعية هي التي تكون النظم الاجتماعية، حيث ان كل نظام فرعي يعمل مع نظام اخر وكل نظام يتطلب بالضرورة التحسين، وذلك بهدف تحسين كل النظم الفرعية الأخرى، والخروج بنظام اجتماعي فعال، اذا يجب ان ترتكز مجتمعات التعلم على تنمية البشر والتلاميذ معا، فلا يوجد أي فرد يعمل بمعزل عن اخر لان الأساس هو تشكيل نظام اجتماعي من خلال ربط كل النظم الفرعية الصغيرة.

8/ أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

إهتم الباحثون والمفكرون بتحديد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، فقد حدد عدد من الباحثين عدة أبعاد موضحين المفاهيم الخاصة بكل بعد، ويمكن إيضاح تلك الأبعاد فيما يلي:

- ✓ **القيادة الداعمة والمشتركة:** أظهرت أدبيات القيادة التعليمية والتغيير المدرسي تأثير دور القيادة في تحسين المدرسة، وتعتبر هذه القيادة الممارسة من قبل الأفراد داخل المدرسة حاسمة في توجيه ودعم التنفيذ الناجح للسياسات والممارسات الجديدة داخل مجتمع التعلم المهني. تم استبدال الدور التقليدي للمدير المتسلط بهيكل القيادة المشتركة، في مثل هذا النموذج يقوم المديرون الى جانب المعلمين بالبحث والاستقصاء عن الحلول بهدف التحسين بحيث ينمو جميع الموظفين بشكل مهني ويتعلمون العمل معا للوصول الى الأهداف المشتركة.

- ✓ **القيم والرؤية المشتركة:** ان تحويل المدارس الى مجتمعات تعلم يتطلب بناء رؤية مشتركة وقيم مشتركة، يتم من خلالها توجيه الممارسات المهنية ودعم معايير السلوك، حيث تتضمن الرؤية ما سيكون عليه مستقبل الدراسة، بينما تظهر القيم من خلال الممارسات والتفاعلات اليومية لأعضاء مجتمع التعلم المهني (بني عطا، 2022).
- ✓ **التعلم الجماعي**: ويعرف فريق العمل بأنه مجموعة من الأفراد يعملون مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة. ويؤكد ناصف (2012) إلى أن التعاون في مجتمعات التعلم ليس مجرد تبادل سطحي للمساعدة والعون والدعم. وإنما هو اندماج كلي وتعاون جوهري بين الأعضاء واحساس عميق لدى كل عنصر أنه مسؤول عما يفعله هو والأخرون أيضا.
- ✓ **الظروف الداعمة:** وتشمل الظروف التنظيمية من الوقت والمكان وجدول الحصص، والظروف الثقافية والاحترام والثقة.
- ✓ **الممارسات الشخصية المتبادلة:** تركز على تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية فيما بينهم، وتوفير الفرص المتنوعة للتدريب لجميع المعلمين بالمدرسة. وإتاحة الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم من العاملين بالمدرسة. (المسروري وآخرون، 2020).

9/ متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي:

تعد متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ركيزة أساسية لتكوين التعلم المهني القائم على المعرفة داخل المؤسسات التربوية، ومن ثم فإن هناك متطلبات عدة لتكوينه في المدارس الابتدائية.

1) **صياغة الرؤية**: وهي تعني بكل بساطة ماذا تتأمل ان تكون؟ ومن هذا السؤال تقدم الرؤية مستقبلا حقيقيا وموثوقا جذابا للمؤسسة، مستقبلا أفضل ومرغوبا فيه أكثر من الوضع الحالي من جوانب عديدة، فالرؤية الفاعلة هي التي تعرض بوضوح صورة مشرقة لمستقبل المؤسسة، تكون قادرة على أن تدفع أعضاء المدرسة فيما فيهم الأساتذة للعمل معا لجعل تلك الصورة واقعا ملموسا. ان الرؤية تمثل البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم المهنية، اذ أنها توجه كل جرار تتخذه وكل عمل تقوم به لذا يجب ان تكون الرؤية اول خطوة ينبغي ان تتخذ عند الشروع في مجتمعات التعلم المهنية.
2) **وجود القيادة العامة:** ان نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها مرتبط بالكيفية التي يدور بها القائد، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصية وقدرته على توظيف امكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين العاملين والأساتذة وتحسين أداء العمل لديهم وتحفيزهم على العطاء المستمر، والإدارة المدرسية شانها شان الإدارات الأخرى حظيت باهتمام كبير في المجتمعات المعاصرة نظرا للدور المهم الذي تقوم به من اجل تحقيق اهداف المدرسة وانجاحها. وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية نمطا مختلفا من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين والأساتذة في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة والمحاسبة بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل.
3) **التعلم الجماعي المعقود:** تعد فرق التعلم أهم متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث انها تقنية او أسلوب حديث يساعد على تفهم وتقبل الافراد الاخرين في العمل، وأيضا معرفة ابعاد سلوك كل فرد وما يتسم به من دوافع

واستعدادات وقدرات للتفكير والابداع، وهذا التفهم يساعد على كيفية التعامل الأخرين، والذي ينعكس بدوره على تنسيق الجهود والتكامل بين الأعضاء بما فيهم الأساتذة، وبتسهيل وتيسير حل النزاعات، كما انه يساعد على تعزيز الدعم والثقة والاتفاق وتحقيق الأهداف.

4) **الظروف الداعمة:** تتألف الظروف الداعمة في مجتمع التعلم المهني من مجموعة من العناصر التي تعبر عن الثقة التنظيمية من حيث العلاقات، ويشير البعض الى وجود علاقة إيجابية وهامة بين الثقة التنظيمية ومجتمع التعلم المهني، ومن ثم فكلما كان هيكلا بيروقراطيا قد يؤثر بشكل مباشر عل المجتمع التعلم المهني وبشكل غير مباشر من خلال الثقة التنظيمية.

5) **الممارسات الشخصية المتبادلة:** ان التعاون هو جوهر مجتمع التعلم المهني، والعمل معا بروح الفريق فالتعاون والعمل معا بروح الفريق ينتج عنه في النهاية تحسين التعلم لدى التلاميذ، كما ان من اهم سمات المجتمع التعليمي هو انشغال الأساتذة وهيئة المدرسة بالبحث لتطوير عملية التعلم بغية تحقيق مستويات عالية من التعلم والتحصيل.

6) **التركيز على التعلم:** ويقصد به انخراط الأعضاء والأساتذة في منظومة تعليمية، بحيث يستفيد كل منهم من الاخر وان تصبح المدرسة خلية نحل في التعلم. كما اسفرت نتائج احدى الدراسات التي أجريت في استراليا (2003) عن بناء مجتمع التعلم المهني يتطلب التركيز على التعلم والبحث على استراتيجيات للمحافظة عليه (محمدين، موسى، 2017).

كما ترى طالب 2020 ان متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس الابتدائية تتمثل فيما يلي:

1. **الالتزام:** وهي السعي نحو تحقيق فهم واسع وعميق لمفهوم مجتمعات التعلم واهمية المفهوم في تطوير المستقبل، وكيفية الوصول الى اجماع حول الرؤية والرسالة والاهداف وتكوين "التزام" حقيقي بالعمل وفق منظور مجتمعات التعلم المهنية.
2. **تحديد القيم والاهداف والاخلاقيات:** تحديد وصياغة القيم والاهداف والاخلاقيات الموجهة لمجتمعات التعلم وصولا لفهم مشترك.
3. **تحديد الأولويات والاستراتيجيات:** من خلال العمل في اتجاهين هما: اتجاه فريق البحث، وفريق القيادة، ثم الوصول الى اجماع حول أولويات التطوير ووضع الأولويات الاستراتيجية.
4. **الاتفاق على السياسات والخطط والموارد اللازمة للأولويات الاستراتيجية:** حيث يتم تكوير خطط للتشغيل والتنسيق بين جهود التحسين في المدرسة وغيرها من مجتمعات التعلم المهنية.
5. **التنفيذ:** ويتم من خلال تنفيذ الخطط المتفق عليها، واجراء المواءمة والتعديلات وفق عمليات التنفيذ.
6. **الرقابة وتحديد التحسينات:** ويحتاج الأمر إلى نظام لتجميع البيانات وتشغيلها ومراجعتها، وتطوير مهارات البحث واعداد التقارير، وتطوير مهارات التفكير والتفاعل مع الفرق القيادية. (طالب، 2020، ص35) .

ثانيا: الحاجات التعليمية:

تعتبر الحاجات التعليمية اهم العناصر اللازمة التي من الضروري اشباعها في العملية التعليمية، وقبل عرض مفهوم هذه الحاجات التعليمية والعناصر المتعلقة بها، يمكن الإشارة الى مفهوم الحاجة أولا أو ما يقصد بها:

1/ مفهوم الحاجة:

لغة: عرف المعجم الوسيط الحاجة لغويا "حاج، حوج " بمعنى افتقر، والحوج الإفتقار ويقال: أحوج إليه بمعنى محتاجا إليه، ويتحوج: يطلب ما يحتاج إليه من معيشته.

وكما عرف المنجد الحاجة لغويا أيضا: "حاج، حوجا " بمعنى افتقر وجمع "حاج وحاجات وحوائج " جميعها بمعنى ما يحتاج إليه الشخص.

وعرف القاموس المحيط الحاجة لغويا: حاجات جمع حاجة وهي مشتقة من الحوج وهو الفقر وكأن الحاجة تدل على افتقار الشخص لشيء ما. (كلاب، 2014، ص12).

اصطلاحا:

عرفها أبو جادو (2000):" بأنها تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو غاية معينة ".

كما عرفها الجنابي (1993): بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته التي تسبب له ضيقا او إزعاجا إلى شخص او اشخاص اخرين بقصد التخلص من مشكلاته واشباع حاجاته. (إبراهيم، 2014، ص87).

عرفها يونس (2004) على انها حالة من الحالات الشخصية المرتبطة دائما بعدم الاشباع في الجوانب العضوية او المادية او الاجتماعية وقد تختلف شخصية كل فرد عن الأخرى في تنوع أساليب اشباع تلك الحاجات.

وعرفها الكيلاني (2005): على انها نوع من القوة التي تعمل على توجيه سلوك الانسان وتقرر نوع النشاط الذي يمارسه. (مهدي، 2017، ص776).

تعرف على انها كما يلي:

-الحاجة هي شعور المرء بانه ينقصه شيء يلزمه شيء، وتطلق الحاجة بعض الطاقة وتضفي قيمة على الأشياء وتولد قوة لها اتجاه وحجم.

-الحاجة –جسمية او نفسية –تجعل الفرد يحس بضرورة اشباعها وسد مطالبها. (بيطاط وآخرون، 2020).

-الحاجة حالة من النقص والحوز والافتقار واختلال التوازن، تقترن بنوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواءا كان ماديا أو معنويا. (الطهراوي، 2015، ص29).

ونستنتج مما سبق من التعاريف ما يلي:

-الحاجة هي كل ما يحتاجه الفرد لشيء معين في حياته اليومية.

-الحاجة هي الفجوة الناقصة بين حالة الإنسان في واقع أمره وبين الحالة التي يجب أن يكون عليها إذا تحققت.

-الحاجة هي دافع يوجه سلوك الانسان إلى حالة أو نقطة معينة.

2/ تعريف الحاجات التعليمية:

-عرف الباحثون الحاجات التعليمية على انها "الغايات والأهداف التربوية التعليمية التكنولوجية المرجو تحقيقها لدى الفئة المستهدفة"(الثقفي، 2018، ص308).

-ويعرفها العاني والغافري (2018) بانها تشمل الحاجات التربوية والنفسية والإجتماعية حيث أن الحاجات التربوية هي الحاجات التي تنشؤ نتيجة لوجود تحديات وصعوبات تحول دون تحقيق مستويات الإنجاز، والحاجات النفسية هي تلك الحاجات التي تنشؤ نتيجة وجود مشكلات تتعلق بالطبيعة النفسية، اما الحاجات الاجتماعية فهي تلك الحاجات التي تنشأ

نتيجة وجود صعوبات في مهارات التواصل الاجتماعي وتكوين علاقات جيدة مع افراد المجتمع الجديد بكافة أعضائه. (العاني والغافري، 2018).

-وأشار معلم (2021) بان الحاجات التعليمية هي النقائص والضروريات الخاصة بالمجال التعليمي أو بالعملية التعليمية يحتاجها الأساتذة في أدائهم الوظيفي (معلم، 2021).

وعرفها "جردير" (2020) بأنها " عبارة عن فجوات في المعارف والمهارات بين الأوضاع الحالية والأوضاع المرجوة".

- تتضمن الحاجات التعليمية أدوات التعلم الأساسية والمضامين التعلمية (المعارف، المهارات، القيم، .....) التي يحتاجها الأساتذة في تطوير قدراتهم وتحسينها، واتخاذ قرارات مستنيرة ومتابعة التعلم. (المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع، 1900).

-وتعرف على أنها توفير فرص التعليم المناسبة للأساتذة، بما يساهم في اشباع احتياجاتهم التعليمية اللازمة لهم. (متعلم، 2020).

-تفهم الحاجة التعليمية على أنها نوع من الحاجة الإجتماعية التي لها أهمية نظامية في مجتمع حديث ويتم التعبير عنها في انتاج الانسان كموضوع اجتماعي للحياة، والتراكم من خلال ادراج القوى الحيوية للفرد وتنفيذها في نظام التعليم.

ونستنتج من التعاريف السابقة مجموعة من النقاط:

-الحاجات التعليمية تشمل الحاجات النفسية، الإجتماعية والتربوية.

-الحاجات التعليمية هي الحاجات التي يرغب الأستاذ في إشباعها وتحقيقها داخل البيئة الدراسية.

-الحاجات التعليمية هي الغايات والأهداف التربوية المرجو تحقيقها.

-الحاجات التعليمية هي توفير فرص التعليم وإعداد مناهج وأساليب التعليم المناسبة.

-الحاجات التعليمية هي تغيرات معينة وملحة من جانب الأساتذة في معارفهم لتحقيق نجاحهم.

ونعرفها في هذه الدراسة بأنها الحاجات التي يسعى الأستاذ –إذ نخص بالذكر أستاذ التعليم الإبتدائي-إلى اشباعها وتحقيقها سواءا كانت نفسية، إجتماعية أو تربوية ويتم ذلك من خلال خبرات تعليمية والمساعدة من قبل المسؤولين (المفتشين، الطاقم الإداري، ....) وبالتالي يكون هناك دافعية للإنجاز وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

3/ أهمية تحديد الحاجات:

يمكن أن تساعد على تحديد أوجه النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المتاحة في المنظمة مع ما يتم تحديده من الحاجات التدريبية، والكشف عن مشكلات العمل ومعيقاته والوصول الى قرارات فعالة وسليمة فيما يتصل بتخطيط العملية التدريبية وتصميمها.

اعتبار عملية تحديد الحاجات الأساس الذي يقوم عليه التدريب وبالتالي تصبح هذه العملية مدخلا مناسبا ونقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية بعد ان يتم تحديد تلك الحاجات.

المساعدة في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، من خلال مقارنة الكفايات والمهارات المختلفة المتاحة في المنظمة مع ما يتم تحديده من الحاجات.

تحديد الحاجات العقلية، وبالتالي الفئات المستهدفة بالتدريب ونوع هذا التدريب (الزرعي، 2011، ص13).

وكذلك وضح الخطيب (2002) أهمية تحديد الحاجات في المبادئ التالية:

1/ اعتبار عملية تحديد الحاجات الأساس الذي يقوم عليه التدريب.

2/ تساعد عملية تحديد الحاجات في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل.

3/ تهدف الى رفع كفاءة الأداء والحصول على مستوى اعلى من إنتاجية العمل التي تحققها عن طريق التدريب.

4/ تعتمد هذه العملية الدقة المتناهية في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها.

وهناك عبارات كثيرة تؤكد اهمية تحديد الحاجات منها:

- ان تخطيط التدريب على أساس واقعي للحاجات الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءاتهم وتحسين أدائهم.
- ان الحاجات تعطي ضوءا كاشفا عن مستوى الافراد المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجال التدريب المطلوب.
- ان عملية تحديد الحاجات تعد عملية ديناميكية مستمرة (الخطيب، 2002، ص13).

4/ أهمية الحاجات التعليمية للأستاذ:

زود الله الانسان بعدد كبير من الحاجات، منها ما هو ضروري للمحافظة على بقائه ومنها ما هو ضروري لبقاء النوع والمحافظة علية. فالحاجات النفسية ذات أهمية كبيرة في حياة الأستاذ، فعدم اشباعها يؤدي الى الشعور بالإحباط، واعاقة الصحة النفسية، بينما يؤدي اشباعها الى النمو النفسي السوي، ويحتاج اشباع هذه الحاجات الى حرية التعبير اللفظي في رغبات الأستاذ، وكذا حرية تعبيره عن ذاته. والحاجات التربوية لها أهمية خاصة في العملية التعليمية، فالحاجة الى الإنجاز وتحقيق المكانة العلمية، تستشير سلوك الأستاذ وتوجهه نحو اكتساب خبرات جديدة دائما.

اما عن الأهمية الاجتماعية فتتجلى في وقوف المسؤولين على الهوة التي تفصل بين الأساتذة وحاجات من ناحية، والواقع الذي يعيشون فيه دون ان يحقق لهم الاشباع من ناحية أخرى، يؤدي بالمجتمعات الى وضع سياسات تربوية، تعليمية، اجتماعية ودينية، واتخاذ الإجراءات لإغلاق تلك الهوة او ردمها ورفع المعاناة عن الأساتذة، حتى يمكنهم من أداء ادوارهم الحقيقية بالكفاءة المطلوبة.

ولإشباع الحاجات التعليمية للأساتذة دور هام في تحقيق النمو النفسي، خلال المراحل الارتقائية المختلفة، فشعوره بالأمن النفسي مثلا يؤدي الى تقبل الاخرين له وكذا شعوره بالانتماء للجماعة وان له دور فيها واحساسه بالسلامة وندرة شعوره بالقلق، فالشعور بالأمن النفسي يعني ان البيئة الاجتماعية بيئة صديقة. (http://elaph.com).

فالحاجات التعليمية هي حالة او موقف يحدث عند الأستاذ ويشعره بالرغبة في شيء ضروري، سواءا في الجانب النفسي او التربوي او الاجتماعي، وان لم يقم الفرد بإشباع هذه الحاجات فإنها تثير نوعا من التوتر والضيق، ما يدفعه الى التحرك والعمل على اشباعها وتنميتها.

5/ خصائص الحاجات:

- **الاشباع**: تتسم الحاجات بصفة عامة بالإشباع بمعنى انها قابلة للإشباع أي ان الانسان يستطيع اشباع حاجته بمجرد استخدام الوسائل المناسبة والتي تعينه في ذلك.
- **الزيادة المستمرة**: ان حاجات الفرد احتاج للزيادة وتكون أيضا في الأساس قابلة للزيادة المستمرة، حيث انه ما يكون هناك دائما حاجات جديدة للإنسان في المجتمع او على صعيد نفسه فكلما نجح في اشباع عدد معين من الحاجات ظهرت حاجات جديدة.

- **التنوع**: تتطور الحاجات لدى الانسان بصورة مستمرة، وهذا راجع الى ان كل مرحلة عمرية من حياته لها احتياجاتها الخاصة، ولكل وسيط حضاري أيضا احتياجاته الخاصة، فتختل حياة الانسان بحسب اختلاف الأماكن والعادات والتقاليد.
- **التجدد**: تحتاج الحاجات الى التجدد والتعدد، فكلما أشبع الانسان حاجة معينة تولدت مكانها حاجات أخرى جديدة، فحاجات الانسان تتجدد بعد اشباعها.
- **تكامل وترابط الحاجات**: تتكامل الحاجات وتترابط مع بعضها البعض ولا تظهر الحاجة منفردة لوحدها، وانما تظهر الى جانبها حاجات مكملة (Kenneth Acha، 2015)

وقد أضاف " جون بورن" خصائص أخرى للحاجات وتكمن في:

- الحاجات ليست متساوية في القوة وانما تعمل وفقا لأولويات مرتبطة بموقف معين.
- الاحتياجات ديناميكية حيث تتغير طبقا للمكان والزمان والعمر والموقف والبيئة.
- الاحتياجات متكاملة ومتلازمة مع بعضها البعض ويصعب فصلها عن بعضها.
- الحاجات بصفة عامة هي متنوعة وذات طبيعة اجتماعية فهي ترتبط بالوسط الاجتماعي.
- ان الحاجات بصفة عامة لانهائية، أي انها غير قابلة للوقوف عند حد معين لأنها في تطور مستمر.
- الحاجات قابلة للإشباع ويتم اشباعها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- الحاجات وثيقة الصلة بالقيم، فهي ترتبط بالدافع الإنساني لتحقيق غاية ما.
- يتباين تصنيف الحاجات وترتيب أولوياتهم من مجتمع لآخر أو من فئة عمرية لأخرى (ماجد احمد، 2006، ص27)

وتوضح الباحثتان بان خصائص الحاجات تتمثل في: الإبداع، الزيادة المستمرة، التنوع، التجدد وبالإضافة الى التكامل والترابط. فإن الحاجات تعمل وفقا لأولويات مرتبطة بموقف معين وكذلك انها متنوعة وترتبط بالوسط الاجتماعي، وكما أن الاحتياجات متغيرة (طبقا للزمان والمكان، ....) ومتكاملة ومتلازمة مع بعضها البعض.

6/ أنواع الحاجات التعليمية:

تنقسم الحاجات التعليمية إلى ثلاثة أنواع حاجات نفسية، حاجات اجتماعية وحاجات تربوية، ونعرفها كالتالي:

6-1/الحاجات النفسية:

يعرف "Deci وRyan" (2000) الحاجات النفسية بانها مجموعة مطالب نفسية فطرية واساسية للوصول الى السعادة والتكامل والنمو النفسي، ومن أهمها الحاجة الى الاستقلال والحاجة الى الكفاءة والحاجة الى الانتماء. (القحطاني، 2011، ص07)

كما ترى "عزت" (2016) بانها عبارة عن مطالب نفسية للوصول الى السعادة والتكامل والنمو النفسي السليم، وتتمثل في الحاجة الى الاستقلال والحاجة الى الكفاءة والحاجة الى الانتماء (عزت، 2016، ص09)

وترى "دالويت Daluit" بانها متطلب بيولوجي او نفسي او حالة من الحرمان تدفع الفرد للقيام بنشاط نحو هدف ما (محمود، 2015، ص190).

وتعرف على انها عبارة عن حاجات يسعى الفرد الى اشباعها من اجل الوصول الى السعادة والنمو النفسي السليم (بيطاط واخرون، 2020، ص30).

2-6/ الحاجات الإجتماعية:

هي الأشياء التي لا يستطيع الانسان بمفرده ان يكون اجتماعيا الا من خلال اشباعها، وهي الطبقة الثالثة التي تظهر بعد اشباع الحاجات الفيسيولوجية والامن وذلك حسب سلم ماسلو للحاجات والتي تشمل العلاقات العاطفية والعلاقات الأسرية واكتساب الأصدقاء(حرارة2017).

الحاجات الاجتماعية هي حاجات ضرورية تشمل مختلف المهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على التكيف والتوافق مع الاخرين، وبناء علاقات اجتماعية سوية، تنشأ هذه الحاجات نتيجة عدم التوافق مع البيئة الاجتماعية، حيث يقوم الأستاذ بمساعدة الطالب عن طريق الأنشطة الارشادية من خلال تطوير القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء، وفهم القوانين التي تحطم سلوك الطالب وتزويده بمعلومات عن كيفية اختيار أسلوب الحياة الاجتماعية الأفضل والتعرف على أسلوب تفهم المشاكل الاسرية ومعالجتها (ليباوي، 2004، ص24).

الحاجات الاجتماعية هي مطلب الفرد للبقاء او لنمو الإنتاجية والتقبل الاجتماعي وتنشأ من حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي في موقف معين (الداهري، 2005، ص197)

3-6/ الحاجات التربوية:

الحاجات التربوية هي جميع مكونات البيئة الدراسية وتشمل المكونات البشرية والمادية التي يشعر الأستاذ بالحاجة الى اشباعها لتحقيق الأهداف التعليمية وزيادة التحصيل العلمي، مما يؤدي الى تحقيق التوافق النفسي والأكاديمي بالبيئة الدراسية (صوالحة، 2013، ص406).

عرفها "تريس"(1990) بانها مجموعة المتغيرات المطلوب احداثها في معلومات وخبرات المعلمين والتي ينبغي ان يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم. وعرفها "شعبان"(1998) بانها مجموعة التغيرات المطلوب احداثها في معلومات ومهارات واتجاهات الأساتذة وطرق عملهم (حماد، 2014، ص241.)

نستنتج من خلال ما قدم ان الحاجات التعليمية تنقسم الى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

الحاجات النفسية: هي التي تعتبر مطالب نفسية يسعى الفرد لإشباعها من اجل الوصول او تحقيق السعادة والتكامل والصحة النفسية.

الحاجات الاجتماعية: هي الحاجات الضرورية التي تساعد الفرد على التكيف والتوافق وبناء علاقات سليمة مع الآخرين.

الحاجات التربوية: هي الحاجات التي يسعى الأستاذ لإشباعها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

7/ العوامل المؤثرة على الحاجات التعليمية لدى الأساتذة:

نظرا لأهمية الحاجات التعليمية، ولأن الأستاذ يعيش في بيئتين داخل المدرسة وخارجها، فلابد أن تظهر عوامل تؤثر على حاجاته التعليمية والتي تعد مفتاح السلوك لديه، والتي سنتطرق لها فيما يلي:

ترى شريفة جنان (2020) أن العوامل المؤثرة على حاجات التعليمية للأساتذة تتمثل فيما يلي:

7-1-النشاط داخل وخارج أماكن العمل: فبعض الأساتذة قد تشبع حاجاتهم الذاتية والإجتماعية تماما خارج أماكن العمل، ويعملون ليس لإشباع فقط هذه الحاجات، بل لملء وقت فراغهم او حتى لا يظهرن بمظهر العاطلين.

7-2-مستوى الطموح: ويقصد به الهدف الذي يسعى الأستاذ لتحقيقه لنفسه فإذا كان الأستاذ منظما ومخططا لأهدافه استطاع يصل الى المستوى الذي يريده، ويزيد ذلك من مستوى الرضا والراحة والتوافق لديه.

7-3-الجماعة التي ينتمي إليها: فشعور الأستاذ بالانتماء الى جماعة معينة، هو في حد ذاته يمثل اشباع لحاجة معينة.

7-4-الجنس: تختلف حاجات الأساتذة باختلاف الجنس (الذكور والاناث)، حيث اثبتت الدراسات ان الاناث يهتمون أكثر ب: الظروف المادية والاجتماعية، ساعات العمل، سهولة العمل، النواحي الاجتماعية في العمل. ويهتم الذكور ب: الحاجة الى الترقية، الأجور، طبيعة، طبيعة العمل، حجم المؤسسة والقيادة والتنظيم.

7-5-البيئة: حيث تعد البيئة المدرسية للأستاذ مؤثر كبير على حاجاته التعليمية، لذا فلابد من دراسة مستويات المادية ونوع الحاجات اللازم تحقيقها للأساتذة لدفعهم للعمل وزيادة الكفاءة المهنية.

7-6-الثقافة: يؤثر المستوى الثقافي للأساتذة على حاجاتهم التعليمية، فكلما ارتفعت كلما زادت أهدافهم بالحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية.

7-7-الخبرة: إن خبرة الأستاذ تلعب دورا مهما في تأثير على حاجاته التعليمية، حيث لها أثرا واضحا على نوع وكمية المطالب التي يشعر بحاجاته اليها.

7-8-عامل الزمن: فالحاجات التعليمية للأساتذة تتغير بتغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية وغيرها عبر مور الزمن. (جنان، 2020).

8/النظريات المفسرة للحاجات:

8-1-نظرية ابراهام ماسلو: تتكلم نظرية ماسلو عن أغراض علمية وعن حاجات معينة او دوافع محددة، ويقدم مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة او السيطرة ليسير فهم الدوافع وعملها المركب المتشابك، ويعني هذا أن الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر سيطرة والحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعده ولذا يؤدي اشباع حاجة من الحاجات الى إطلاق الفرد ليحاول اشباع حاجات أخرى، فالشخص ليس محكوما بإشباعاته ولكن يعوزها ويحتاج لها (معلم، 2021، ص878)

ويؤكد ماسلو على ان عملية انتظام الحاجات جاءت بشكل هرمي، يتم على أساس أسبقية الحاجة، وضرورة اشباعها وسيطرتها على السلوك (Maslow، 1970، p132) والشكل التالي (رقم 01) يوضح مستوى الحاجات حسب الأولوية.

الشكل رقم (01): مستوى الحاجات الإنسانية

(أبو النصر، 2012، ص 118)

ونوضح مستويات الحاجات في التنظيم الهرمي كما يلي:

الحاجات الأساسية: وهي الحاجات الفيسيولوجية والتي تعد ضرورية لحياة الانسان، فلا يستطيع العيش بدونها مثل: الحاجة للطعام، الشراب، النوم.

حاجات الأمان: تتمثل في رغبة في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان والتأمين الاقتصادي، والحماية من الكوارث الطبيعية والامراض المزمنة (سهير، 2000، ص55)

الحاجات الاجتماعية: وهي حاجات الحب والانتماء وتتمثل في الحاجات ذات البعد الاجتماعي مثل: الحاجة الى ان يشعر الفرد بالانتماء الى جماعة منتظمة.

حاجات المكانة والتقدير والاحترام: وهذا النوع كما يراه ماسلو له جانبان، الأول متعلق باحترام النفس والاحساس بالقيمة الذاتية (العميان، 2005، ص284).

والثاني متعلق بالحاجة الى اكتساب الاحترام الاخرين وتقديرهم (تهمي، 2014).

ولقد وضح الطويل (1986) وجود تنظيم هرمي للحاجات الخمس داخل كل فرد، وإذا تم اشباع حاجة منها، انتقل الفرد الى الحاجة غير المشبعة التي تليها، وقد رتبها على النحو التالي:

1. الحاجات العضوية الفيسيولوجية.
2. الحاجة الى الامن.
3. الحاجة الى الحب والانتماء.
4. الحاجة الى التقدير والاحترام.
5. الحاجة الى تحقيق الذات (الطويل، 1986، ص184).

تفسير نظرية ابراهام ماسلو:

بعد عرض وشرح نظرية ابراهام ماسلو للحاجات، ترى الباحثتان بأنه حاول "ماسو" في نظريته أن يصيغ نسقا مترابطا يفسر من خلاله طبيعة الدوافع أو الحاجات التي تحرك السلوك الإنساني وتدفعه للقيام بشيء ما، فيفترض ماسلو في نظريته أن الحاجات تنتظم في تدرج هرمي متصاعد من حيث الأولوية او شدة التأثير، فاذا تم إشباع الحاجات الأكثر أولوية فإن الحاجات التي تليها في التدرج الهرمي تطلب الإشباع هي الأخرى، ثم الحاجات التي تأتي بعدها، وهكذا حتى يصل الى قمته ويشبع الإنسان جميع حاجاته والتي تكمن في ما يلي وكما أتى بها ماسلو:

-الحاجات الفيسيولوجية.

-حاجات الأمان.

-الحاجات الاجتماعية.

-الحاجة لتقدير الذات.

-الحاجة لتحقيق الذات.

وحسب "ماسلو" ان الانسان إذا لم يتم اشباعه لهذه الحاجات قد تسبب له ألاما نفسية مما يشعر بالإحباط.

2-8-نظرية محددات الذات: تشير هذه النظرية الى الاعتقاد بان الطبيعة البشرية تظهر الجوانب الإيجابية المستمرة، فيما أطلقت عليه "استعدادات النمو الكامنة"، فالأفراد لديهم الحاجات النفسية الفطرية التي هي أساس التحفيز الذاتي والاندماج في الشخصية وطبقا للنظرية هناك ثلاث حاجات فطرية والتي إذا اقتنع الفرد بها فإنها تسمح للقيام بالوظيفة والنمو الأمثل: وهي الكفاءة، الانتماء والاستقلال.

الكفاءة: هي استعداد نفسي ينطوي على تقدير الذات بالنفس وإمكانية الوصول الى الأهداف المرغوبة.

الانتماء: الحاجة الى الشعور بالأمن الناتج عن الارتباط بالآخرين والعمل معهم بأسلوب تعاوني استمتاعي مرتبط بروابط إنفعالية حميمة.

الإستقلال: وهو الحاجة إلى الشعور بأن أنشطة الفرد وأهدافه من اختياره، وتتفق مع قيمه واهتماماته الداخلية.

تفسير نظرية محددات الذات:

كما أشرنا في هذه النظرية ان الانسان لديه حاجات نفسية موروثة، والتي هي أساس التحفيز الذاتي الاندماج في شخصيته، وحددت هذه النظرية ثلاث حاجات فطرية وهي: الحاجة الى الاستقلالية، الحاجة الى الكفاءة والانتماء، اذ نجد هذه الحاجات عند الانسان سواءا كان ذكرا او انثى عبر الزمن، وتتفاعل من اجل تعزيز الأداء المتكامل وكبح الأداء المتناقض، فاذا اكتملت

هذه الحاجات عند الانسان يصبح لديه نمو أمثل في حياته، وإذا لم تكتمل ولم تلبى سوف يعاني من السلبية، المرض النفسي، التشتت والأداء الغريب في حياته اليومية.

3-8-نظرية الوجود والانتماء ERG: يرى "كلالينا لدوفر (1972) أن هذه النظرية هي ذات مستويات ثلاثة –الوجود والانتماء و النمو-متابعة ومتدرجة، بمعنى ان الشخص يمكنه ان يتخطى بعضا منها، كما يرى ان المستوى الأعلى في بعض الأحيان قد لا يكون اكثر أهمية بمجرد اشباع حاجات المستوى الأدنى، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

الحاجة الى الوجود: وهي كل المتطلبات الضرورية لحياة الانسان.

الحاجة الى الانتماء: تتمثل في الحاجة الى إقامة علاقات صداقة مع الأخرين والحاجة الى الإحساس بالتميز والمكانة الاجتماعية.

الحاجة الى النمو: تتمثل كل ما يسعى اليه الفرد للدفع من مستوى إنجازه. (معلم، 2021، ص878).

ووضح أبو عابد (2017) ما جاء به الدرفر بطرح تصور معدل للتنظيم الهرمي للحاجات عرفه الادب التربوي الغربي باسم نظرية ERGويشمل على ثلاث مجموعات رئيسية من الحاجات هي:

حاجات الكينونة: تهتم بتوافر وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي التي أطلق عليها "ماسلو" الحاجات البيولوجية والحاجة الى الامن.

حاجات الانتماء: وهي تشمل على رغبة الفرد في الاتصال والتواصل المستمر مع الاخرين من اجل بناء علاقات وطيدة تتفق مع حاجات المحبة والتقدير.

حاجات النماء: تتضمن رغبة الفرد الجوهرية في التطور الذاتي والعمل على تحقيق الذات. (أبو عابد، 2017، ص70).

تفسير نظرية الوجود والإنتماء:

لقد جاء ما في هذه النظرية على يد Alderfer " قام هذا الباحث بتقليص الحاجات الى ثلاثة: الوجود، الانتماء والنمو، وتتمثل في المحصلة النهائية مع الحاجات التي صنفها "ابراهام ماسلو"، حيث يبدأ الانسان من مستوى الحاجة الى النمو الذاتي واشباع حاجاته النهائية، ثم الحاجة الى الانتماء والارتباط والتواصل المستمر مع اقرانه في المجتمع من اجل بناء علاقات اجتماعية مع الاخرين، و الحاجة الى الوجود أي توافر المتطلبات والحاجات الضرورية تؤثر على أولوية اشباع هذه الحاجات عند الانسان من بيئة الى أخرى، بمعنى تتغير حسب تغير البيئة المحيطة به.

نظرية موراي MORAY: يرى موراي MORAY ان الحاجة مركب فرضي يمثل القوة في منطقة المخ، ويمثل قوة تعمل على تنظيم الادراك والفهم لإشباع الحاجات، ويوضح كذلك انها تنشئ عن استجابة دافع داخلي للضغط الخارجي اذ ان هذا التوتر يؤدي الى سعي الفرد لإشباع الحاجة حتى يزول، ومن هذا الافتراض توصل موراي الى وضع قائمة تتكون من 20 حاجة تعد أساسية في نظره، واكد موراي ان الفرد في حالة تعرضه لحاجتين او أكثر في الوقت نفسه فان الحاجة ذات الأولوية هي التي تظهر أولا وتترجم الى عمل حتى يتم اشباعها. (الرشيدي، 2004، ص58).

تفسير نظرية موراي:

يوضح موراي في نظريته ان الحاجة هي مفهوم فرضي يتمثل في منطقة المخ، ويرتبط بالعمليات الفيسيولوجية الكامنة في المخ، ويتصور موراي ان الحاجات تستثار داخليا وخارجيا، وبكلتا الحالتين فان الحاجة حسب موراي تؤدي الى نشاط من الفرد حتى يتم اشباع حاجاته.

نظرية فروم: كما ورد عن "كحيل"(2014) انه يرى فروم ان الانسان كائن اجتماعي بطبعه، يسعى دائما لإشباع حاجاته ضمن سياق

المجتمع الذي يعيش فيه، ويستمد قوته، وحمايته من الاخرين وانتمائه لهم، ويرى فروم ان للإنسان خمس حاجات وهي: الحاجة للانتماء الحاجة للسمو والتعالي، الحاجة للإحساس بالهوية، الحاجة للارتباط والجذور والحاجة لإطار مرجعي ثابت.

وأشار "حيدر" (2011) انه ركز فرور على ما يشترك فيه الافراد وليس ما يميز كل فرد، وان عملية بناء العلاقات الاجتماعية تتم عن طريق الحب والعمل الإيجابي البناء الذي يسهم في تقوية الشخصية ومساندة الفرد في شعوره بفرديته (حيدر، 2011).

تفسير نظرية فروم:

توضح نظرية فروم بان الانسان يسعى لإشباع وتحقيق أربع حاجات ضرورية في حياته حتى يحس بالتوافق والاتزان والسلامة النفسية، وتتعدد هذه الحاجات في: الحاجة الى الانتماء الاجتماعي، فالانتماء الى الوطن او الى العائلة، نادي او الى مدرسة فنية معينة، كلها حاجات ضرورية للإنسان، وتمثل نقطة مهمة له في رفع مستواه الاجتماعي، في تلك الوحدة التي ينتمي اليها. ضف الى ذلك الحاجة الى الشموخ والتعالي او السمو، فالإنسان يرغب دائما في الارتقاء، وتنمية مواهبه ويسعى من اجل التحضر في حياته ونذكر أيضا الحاجة الى الإحساس بالهوية، فالفرد يحتاج الى هوية تمثله عضوا من أعضاء المجتمع الذي ينتمي اليه بالإضافة الى الحاجة الى الانضباط الاجتماعي والذي هو شيء مهم في حياة الانسان.

نظرية هورني: أكدت نظرية هورني على ان هناك صراع وقلق أساسي في حياة الانسان ويكون هذا القلق نتيجة شعور الفرد بخطر ما، ويكون الخطر موجه للمكونات الأساسية في الشخصية، فشعور الفرد بعدم الأمان والقلق الأساسي يؤدي الى تشكيل شخصية الفرد، حيث اكد هورني بان تقرير السلوك وما يقف وراءه من الشعور بالقلق، يعمل على تكوين شخصية الفرد وخاصة في المراحل العمرية الأولى وان القوى الاجتماعية هي العامل الأساسي في تكوين الشخصية.(http://elaph.com)

تفسير نظرية هورني:

يؤكد "هورني" في نظريته ان حياة الانسان ضروري يكون فيها قلق وتوتر، ويوضح ان القلق أساسي في تكوين الشخصية بمختلف أشكالها بمعنى ان سواءا كان الانسان قلقا او سويا، فالذي يعاني من القلق الدائم تظهر لديه العدوانية والشعور بالعزلة، أما الانسان السوي يستطيع التنويع في اللجوء اختيار اتجاه سلوكي معين في كل ظرف يواجهه وفي مختلف المواقف السلبية التي يواجهها في حياته وهذا لكونه شخصا سويا مرنا.

نظرية ماكيلاند واطسون للحاجات: لقد صنف "ماكيلاند" الحاجات في نظريته كالتالي:

- الحاجة الى الإنجاز: تعبر هذه الحاجة عن الجهد الذي يبذله الفرد في التفكير من اجل تنفيذ عمله بشكل أفضل.
- الحاجة الى النفوذ: تشير الى الجهد الذي يبذله الفرد في التفكير من اجل الحصول على السلطة والسيطرة على الاخرين.
- الحاجة الى الانتماء: تتمثل في الافراد الذين يصرفون الوقت والجهد في إقامة علاقات طيبة ومستمرة مع الاخرين. (أبو عابد، 2017، ص43).

تفسير نظرية ماكيلاند واطسون للحاجات:

تتضمن هذه النظرية ثلاثة حاجات مهمة في حياة الانسان، فالحاجة الأولى هي الحاجة الى الإنجاز، فعندما تتوفر هذه الحاجة عند الانسان تكون لديه رغبة عالية في النجاح وكذا يستمتع بالتحدي والإرادة، وكذلك الحاجة الى النفوذ (السلطة)، فحسب "ماكيلاند" نستطيع تفسير هذه الحاجة بان الانسان الذي يحتاج للسلطة يميل دائما لممارسة التأثير والرقابة القوية ويسعى للحصول على مناصب قيادية، ويستمع دائما بالتحرك الى الأعلى.

اما عن الحاجة الى الانتماء، فالإنسان الذي لدية الحاجة الى الانتماء يتكون لديه الشعور بالفرح والسرور عندما يشعر بانه محبوب من قبل الاخرين، وكذلك يشعرون بالحزن إذا رفضوا من طرف الجماعة الذين ينتمون اليها، إذا الانسان لديه دائما الحب الى الإنتماء.

نظرية الحاجة والحو افز: بموجب هذه النظرية يكون الفهم للحوافز المؤثرة في سلوك الفرد أساس حاجاته، فوجود الحاجة يولد الحافز للقيام بنشاط او سلوك معين لتحقيق او اشباع هذه الحاجة (الطويبي، 1992، ص89).

تفسير نظرية الحاجة والحو افز:

الحافز هو حاجة غريزية لديها القدرة على قيادة سلوك الانسان، أي تحفز وتدفع الانسان للقيام بسلوك معين حيث يزداد هذا الحافز شيئا فشيئا عبر مراحل نمو الانسان، تستند هذه النظرية على مبدأ وهو ان الانسان يلد باحتياجات نفسية معينة، وان هناك حالة سلبية من التوتر قد تنشا عندما لا يتم اشباع هذه الاحتياجات، اما عندما يتم إشباعها يكون الإنسان في حالته العادية.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل الى مجتمعات التعلم المهنية، من حيث تعريفها ونشأتها أبعادها مع متطلبات تطبيقها وأهم النظريات المفسرة لها، وتم التطرق الى الحاجات التعليمية من حيث التعريف والخصائص واهمية تحديد الحاجات والنظريات المفسرة للحاجات التعليمية، اذ تلعب مجتمعات التعلم المهنية دور في تلبية وتحقيق مختلف أنواع الحاجات التعليمية لأستاذ التعليم الابتدائي، بهدف تحقيق التوازن والكفاءة في العمل، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين أعضاء المدرسة من أساتذة وتلاميذ واولياء وإداريين، مما يؤدي بالمؤسسة الى التطور والتقدم نحو الاحسن والأفضل.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها

1) منهج الدراسة.
2) الدراسة الاستطلاعية.
3) مجتمع وعينة الدراسة.
4) خصائص العينة.
5) أدوات الدراسة .
6) إجراءات الدراسة.
7) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

تعتبر منهجية الدراسة وإجراءاتها محورا رئيسيا يتم من خلاله إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها يتم تحديد المنهج المتبع، المجتمع الإحصائي الذي طبقت عليه الدراسة وصولا للأدوات المستخدمة في جمع البيانات وأخيرا الأسلوب الإحصائي الذي ساعدنا على قراءة النتائج المتوصل إليها.

1/منهج الدراسة:

المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة التي تهدف الى معرفة أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، هذا ما يشير إليه كل من (سيبوكر ونجاحي، 2019، ص46). في تعريف المنهج الوصفي: وهو الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، عكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، أما هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل، وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهم إجراءات المقارنة، وتحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات"

2/الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها 30 أستاذ (ة) من أساتذة التعليم الابتدائي، ذلك بهدف:

- تحقيق الهدف من الدراسة.
- الإحتكاك بعينة البحث.
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع أداة البحث من حيث الصياغة ومعاني الفقرات.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

3/مجتمع وعينة الدراسة:

أ-مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة خميس مليانة، والذي يبلغ عددهم 551 أستاذ وأستاذة.

الجدول رقم (01): جدول مجتمع الدراسة.

مجموع الأساتذة	الخبرة المهنية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
551	اقل من 05سنوات	44	7.98 %
	من 05_10 سنوات	327	59.34 %
	من 11__15 سنة	37	6.71 %
	من 15 سنة فما فوق	143	25.95 %

ب-عينة الدراسة:

تم الاعتماد على عينة مكونة 150 أستاذ (ة) في الطور الابتدائي بمقاطعة خميس مليانة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4/خصائص العينة: تتميز عينة الدراسة بجملة من الخصائص نلخصها فيما يلي:

أ-خصائص العينة حسب الجنس:

في عينة الدراسة كان أغلب الأفراد إناثا اذ يبلغ عددهم 137 بينما عدد الذكور فيقدر ب 13.

والجدول الآتي يوضح تصنيف العينة حسب الجنس.

الجدول رقم (02): جدول تصنيف عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
انثى	137	91.33 %
ذكر	13	8.66 %
المجموع	150	100 %

ب-خصائص العينة حسب الرتبة العلمية:

أغلب أفراد العينة لديهم رتبة أستاذ مكون، إذ يقدر عددهم ب 45 أستاذ(ة)، ثم تليها رتبة أستاذ إذ تقدر ب 68 أستاذ(ة)واخر رتبة عملية هي رتبة أستاذ رئيسي أذ تقدر ب 37 أستاذ(ة)

الجدول رقم (03): جدول تصنيف عينة الدراسة حسب الرتبة.

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	68	%45.33
أستاذ رئيسي	37	%24.66
أستاذ مكون	45	%30
المجموع	150	% 100

خصائص العينة حسب الخبرة المهنية:

يغلب على افراد العينة خبرة (من 05-10 سنوات) يقدر عددهم ب 89 أستاذ(ة)، تليها خبرة (من 15 فما فوق) وتقدر ب 39 أستاذ (ة)، ثم خبرة (أقل من 05 سنوات) تقدر ب 12 أستاذ(ة)، واخر رتبة في الخبرة المهنية (من 11-15 سنة) وتقدر ب 10 أستاذ(ة) فقط.

الجدول رقم (04): جدول تصنيف عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 05 سنوات	12	%8
من05-10 سنوات	89	% 59.33
من 11-15 سنوات	10	%6.66
من 15سنة فما فوق	39	%26
المجموع	150	%100

5/ أدوات الدراسة (وخصائصها السيكومترية):

أ-مقياس مجتمعات التعلم المهنية: مقياس ابعاد مجتمعات التعلم المهنية "فهد بن سالم بن سيف المسروري، سعيد بن سالم المشايخي، عائشة بنت عبد الله المجعلية" (2020).

وصف المقياس: يحتوي المقياس على 34 بند (بنود إيجابية)، اذ يتضمن خمسة أبعاد وهي:

الجدول رقم (05): جدول الفقرات والبعد الذي تنتمي اليه

البعد	الفقرة التي تنتمي إليه
القيم وصياغة الرؤية	6، 5، 4، 3، 2، 1
القيم التشاركية الداعمة	15، 14، 13، 12، 11، 10، 9، 8، 7، 16
فرق التعلم والتعلم التعاوني	17 18، 19، 20، 21
الظروف الداعمة	22، 23، 24، 25، 26، 27
تبادل نتائج الممارسات المهنية والشخصية	34، 33، 32، 31، 30، 29، 28

مفتاح التصحيح:

الجدول رقم (06): جدول مفتاح التصحيح لمقياس مجتمعات التعلم المهنية.

البديل	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جدا
الدرجة	05	04	03	02	01

صدق الأداة في الدراسة الأصلية:

تم الحصول على الصدق الظاهري للاستبانة عن طريق عرضها في صورتها الأولية المتضمنة (36) عبارة موزعة على 05 محاور على عدد من المحكمين بلغ عددهم 07 محكما، من ذوي الخبرة والاختصاص في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، بالإضافة الى عدد من المشرفين التربويين والمعلمين في وزارة التربية والتعليم، أبدى المحكمون الأفاضل آراءهم حول تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها اللغوية وإضافة بعض الفقرات الأخرى، وبناءا على ذلك تم تعديل الأداة بعد التحكيم حتى ظهرت في صورتها النهائية مكونة من 34. (المسروري واخرون، 2020، ص13).

ثبات الأداة في الدراسة الأصلية:

للتأكد من ثبات الأداة، قام الباحثين بتوزيع الإستبانة على عينة إستطلاعية بلغت 15 مشرفا ومشرفة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق معادلة الفا كرو نباخ لكل محور من محاور الأداة، والمعامل الكلي للأداة، وتبين النتائج الملخصة في الجدول أن معظم المعاملات مرتفعة، وهي مقبولة لأغراض الدراسة.

الجدول رقم (07): جدول ثبات مقياس مجتمعات التعلم المهنية في دراسة "المسروري واخرون "(2020)

المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
القيم والرؤية المشتركة	06	0.97
القيادة التشاركية الداعمة	10	0.96
التعلم التعاوني	05	0.96
الظروف الداعمة	06	0.95
السمات الشخصية والمهنية	07	0.97
معامل الاتساق الكلي	34	0.97

ب-مقياس الحاجات التعليمية: تم بناء المقياس من طرف الباحثين، اذ تم اللجوء في تصميمه الى:

-الدراسات السابقة المتمثلة في دراسة "أحمد محمد نوري واياد محمد يحي" (2008) ودراسة "عوينة صوالحة وأسماء العمري" (2013) ودراسة "اماني عبد الحكيم الرواشدة" (2015).

-الأدبيات والخلفية النظرية.

-أهداف الدراسة.

-أهمية الدراسة.

-عينة الدراسة.

وصف المقياس:

يحتوي المقياس على 34 بند، منها بنود إيجابية وأخرى سلبية، اذ يتضمن ثلاثة ابعاد وهي:

الجدول رقم (08): جدول وصف مقياس الحاجات التعليمية

البعد	الفقرات التي تنتمي إليه
الحاجات النفسية	.10 .9. 8 .7 .6 .5. 4. 3. 2 .1
الحاجات الاجتماعية	.25 .24 .23 . 22 .21 . 20 .19. 18 .17 .16..15 .14 .13. 12 .11
الحاجات التربوية	. 34 .33 . 32 . 31 30. .29 28. .27 26

حيث أن البعد الثاني والسابع والتاسع والعاشر من الحاجات النفسية هي بنود سلبية، وكذلك البند العشرين من الحاجات الاجتماعية. كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم (09): جدول البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الحاجات التعليمية.

البعد	البنود الإيجابية	البنود السلبية
الحاجات النفسية	.1 3. .4 .5 6. 8 .	.10 .9. 7. 2
الحاجات الاجتماعية	.19 .18 17. 16. 15. 14 .13 12. 11. 25 24. 23 .22 .21	.20
الحاجات التربوية	33 . 32. 31. 30. .29 28. 27. 26. 34	

مفتاح التصحيح:

الجدول رقم (10): جدول مفتاح التصحيح لمقياس الحاجات التعليمية.

البديل	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	نادرا ما تنطبق علي	لا تنطبق علي
الدرجة	05	04	03	02	01

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية متضمن 34 بند موزعة على خمسة أبعاد على عدد من المحكمين بلغ عددهم 05 محكما من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علوم التربية، (انظر الملحق رقم 01).

تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها اللغوية بدون حذف او إضافة أي فقرات أخرى، وبناء على ذلك تم تعديل الاستبيان حتى ظهر في صورته النهائية مكون من (34) بند. كما هو موضح في الجدول الاتي.

الجدول رقم (11): جدول بنود استبانة الحاجات التعليمية قبل التعديل وبعده.

رقم البند	البعد الذي ينتمي اليه	البند فبل التعديل	البند بعد التعديل
01	الحاجات النفسية	اشعر بالثقة بالنفس	اشعر بالثقة بالنفس في تأدية مهامي
02		أعاني من الضغوط في مجالي المهني	لدي ضغوط في مجال عملي
03		أكون منطقيا في التعامل مع التلاميذ	أكون صريحا حتى لا اخطئ في حق تلاميذي
04		احتاج الى تطوير مستواي الفكري والعملي	احتاج الى اشباع رغبتي في تطوير مستواي
13	الحاجات الاجتماعية	احتاج الى تنمية التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية	احتاج الى قدرات اجتماعية تمكنني لأكون فاعلا اجتماعيا
14		احتاج لكيفية التعامل مع التلاميذ بشكل جيد	احتاج الى مهارات لإدارة التلاميذ
15		احتاج الى طرق لحل النزاعات والمشكلات بين التلاميذ	احتاج الى فنيات تمكنني من إيجاد حلول للمشكلات الصفية
16		احتاج الى الاندماج الاجتماعي	احتاج الى المشاركة الاجتماعية مع زملائي في اتخاذ القرارات المهنية
28	الحاجات التربوية	ارغب في إيجاد طرق وأساليب متنوعة في عملية التدريس	لي الرغبة في تنويع طرق وأساليب عملية التدريس
31		ارغب في زيادة مستوى التحصيل الدراسي	ارغب في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ
32		أحتاج إلى زيادة الوقت في الحصص الدراسية	احتاج الى الوقت الكافي في الحصص الدراسية
34		احتاج الى قسم مثالي في التدريس	اطمح ان يكون لي قسم مثالي في التدريس

الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة متكونة من 30 أستاذا للتعليم الابتدائي.

مقياس مجتمعات التعلم المهنية:

الصدق: تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها.

الجدول رقم (12): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس مجتمعات التعلم المهنية فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس

الأبعاد	القيم والرؤية المشتركة	القيادة التشاركية الداعمة	فرق التعلم والتعلم التعاوني	الظروف الداعمة	السمات الشخصية والمهنية
القيم والرؤية المشتركة	1				
القيادة التشاركية الداعمة	0.69**	1			
فرق التعلم والتعلم التعاوني	0.56**	0.76**	1		
الظروف الداعمة	0.66**	0.79**	0.73**	1	
السمات الشخصية والمهنية	0.54**	0.57**	0.72**	0.76**	1
الدرجة الكلية	0.78**	0.91**	0.86**	0.91**	0.82**

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجاتهم الكلية على المقياس دالةإحصائياعندمستوى0.01، وقد تراوحت ما بين 0.78 كأدنى قيمة و0.91 كأعلى قيمة، كما أن قيم معامل ارتباط الأبعاد فيما بينهما أيضا دال إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت القيم ما بين 0.54 كأدنى قيمة و0.79 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الإحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين ا لمستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (13): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس مجتمعات التعلم المهنية

العينة / المقياس	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن= 8		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
مجتمعات التعلم المهنية	95.37	10.23	141.87	11.65	8.47-	0.00	14	0.01

يتبين من الجدول رقم () أن: قيمة "ت" والتي بلغت -8.47 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرو نباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرو نباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدريج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (14): معامل ثبات ألفا لكرو نباخ لمقياس مجتمعات التعلم المهنية

مجتمعات التعلم المهنية	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	34	0.96

بلغت قيمة معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل 0.96، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية: تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، واستخدمنا بالضبط معادلة جتمان لأن تبايني نصفي المقياس غير متساويين، أو يمكن أن نقول لعدم تجانس النصفين.

الجدول رقم (15): معامل ثبات جتمان لمقياس مجتمعات التعلم المهنية

مجتمعات التعلم المهنية	تباين النصف1	تباين النصف2	قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان
	0.029	0.055	0.89

بلغت قيمة معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل 0.89، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

مقياس الحاجات التعليمية:

الصدق: تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها.

الجدول رقم (16): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد الحاجات التعليمية ودرجاتهم الكلية على المقياس

الأبعاد	الحاجات النفسية	الحاجات الاجتماعية	الحاجات التربوية
الدرجة الكلية	**0.57	**0.78	**0.77

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الحاجات التعليمية ودرجاتهم الكلية على المقياس دالةإحصائياعندمستوى0.01، وقد تراوحت ما بين 0.57 كأدنى قيمة و0.78 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الإحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

- **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (17): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الحاجات التعليمية

العينة / المقياس	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن= 8		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
الحاجات التعليمية	102.12	3.52	134.62	9.69	8.91-	0.00	14	0.01

يتبين من الجدول رقم () أن: قيمة "ت" والتي بلغت -8.91 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرو نباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس.

معامل ثبات ألفا لكرو نباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدريج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (18): معامل ثبات ألفا لكرو نباخ لمقياس الحاجات التعليمية

الحاجات التعليمية	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	34	0.79

بلغت قيمة معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل 0.79، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

التجزئة النصفية: تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، واستخدمنا بالضبط معادلة جتمان لأن تبايني نصفي المقياس غير متساويين، أو يمكن أن نقول لعدم تجانس النصفين.

الجدول رقم (19): معامل ثبات جتمان لمقياس الحاجات التعليمية

الحاجات التعليمية	تباين النصف1	تباين النصف2	قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان
	0.052	0.128	0.82

بلغت قيمة معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل 0.89، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

6/ إجراءات الدراسة:

تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة تقدر ب 150 أستاذ (ة) من أساتذة التعليم الابتدائي في مختلف ابتدائيات بلدية خميس مليانة، اذ تم توزيع المقياس وترك مدة زمنية كافية للأساتذة للإجابة عن الفقرات، بعد ملء المقياس تم استلام جميع الاستمارات من عند كل الأساتذة في مختلف الابتدائيات أين تم تطبيق المقاييس فيها.

7/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية فيها يخص حساب صدق أدوات الدراسة.

معامل الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية فيها يخص حساب ثبات أدوات الدراسة.

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار الخطي المتعدد فيما يخص حساب والتحقق من فرضيات الدراسة وتساؤلاتها.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الأول
2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الأول
2. مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني
3. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
4. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أولا: عرض نتائج الدراسة

1/ عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الأول: ما مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس مجتمعات التعلم المهنية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس مجتمعات التعلم المهنية

تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" لعينة واحدة	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	124.67	20.49	102	13.54	0.00	149	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 13.54 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجتمعات التعلم المهنية والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية والمقدرة بـ: 124.67 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 102، وعليه نستنتج أن أساتذة التعليم الابتدائي يطبقون أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمستوى مرتفع.

2/ عرض وتحليل نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني: ما مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي على مقياس الحاجات التعليمية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الحاجات التعليمية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" لعينة واحدة	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الحاجات التعليمية	119.62	18.29	102	11.79	0.00	149	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 11.79 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في الحاجات التعليمية والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في الحاجات التعليمية والمقدرة بـ: 119.62 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 102، وعليه نستنتج أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من الحاجات التعليمية.

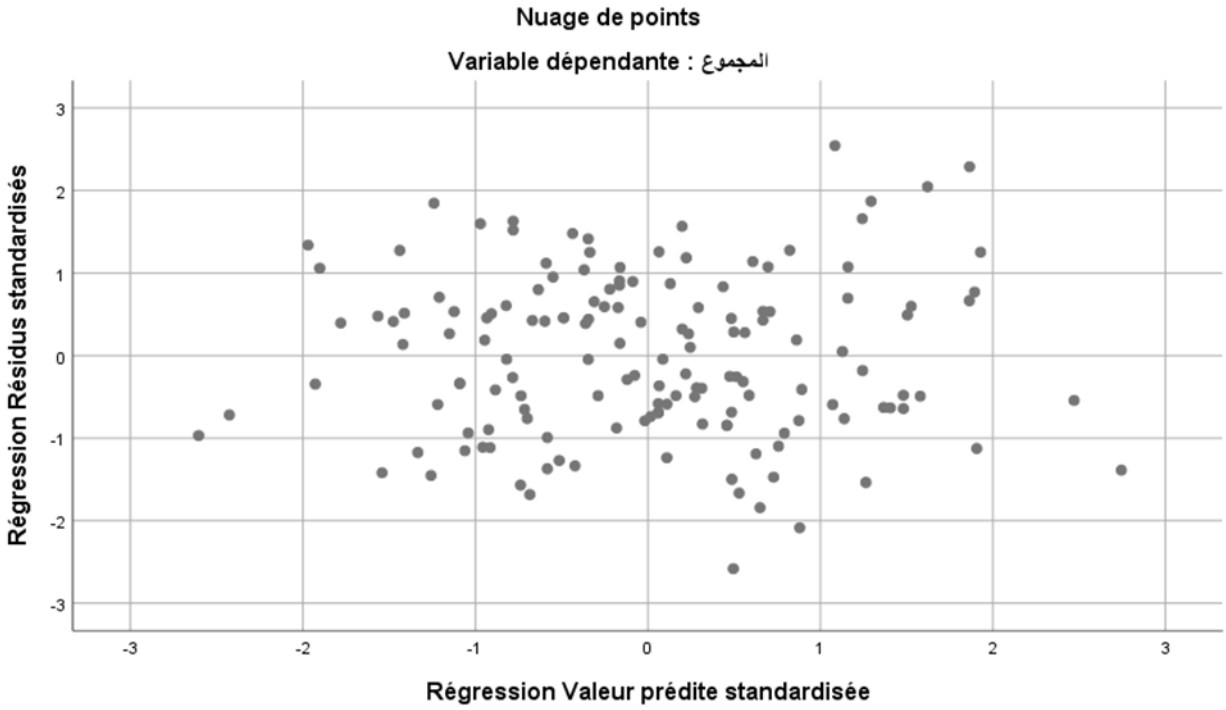
3/عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى: يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

للتحقق من هذه الفرضية ولتحديد مقدار إسهام لأبعاد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والمتمثلة في: **القيم والرؤية المشتركة، القيادة التشاركية الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني، الظروف الداعمة، السمات الشخصية والمهنية في** التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد، بعد التأكد من شروط تطبيقه في بيانات العينة.

تتمثل هذه الشروط أساسا في:

*تجانس تباين الخطأ العشوائي (Homoscedasticity) لتحليل الأخطاء العشوائية بيانيا، تكون لوحة الانتشار (Scatterplots) بتمثيل القيم التقديرية $\hat{y}$ على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_S على المحور العمودي.

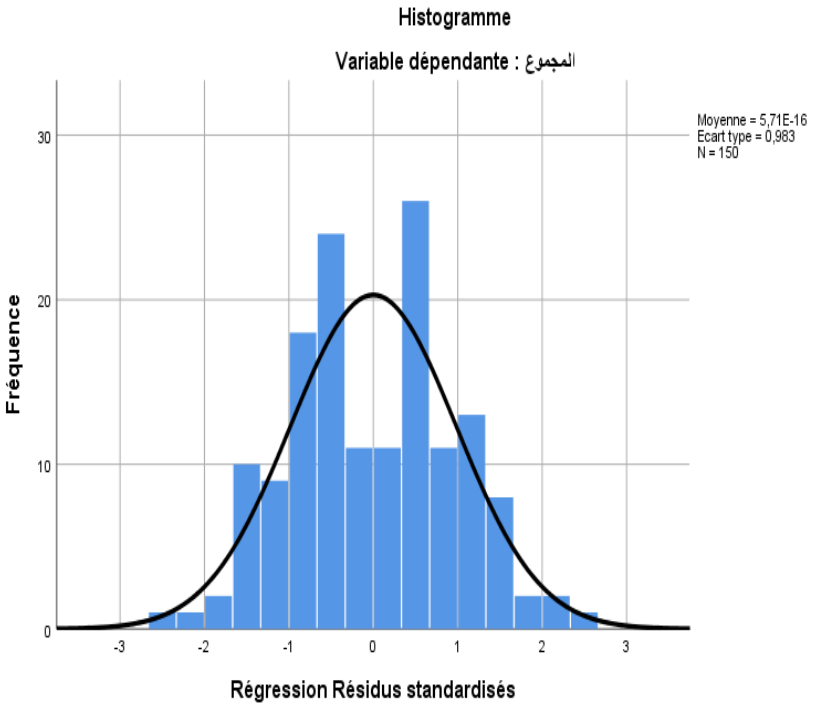
الشكل (02): لوحة الانتشار



من خلال الشكل السابق نلاحظ أن النقاط تتوزع بشكل شريط أفقي متساو حول الصفر، مما يدل على أن النموذج لا يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

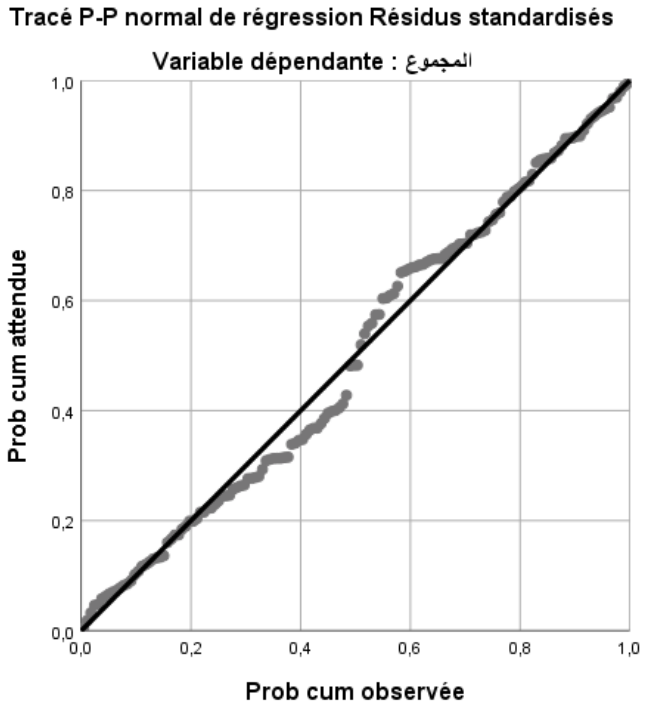
*التحقق من التوزيع الطبيعي للأخطاء: أو استقلالية حدود الخطأ عن بعضها ومن أشهر الطرق للتحقق من ذلك المدرج التكراري، حيث أنه يستخدم للتأكد من أن البواقي المعيارية تتبع التوزيع الطبيعي وأيضا يستخدم للتحقق من أن البواقي مستقلة عن بعضها، وهو ما يمثله الشكل التالي:

الشكل (03): التوزيع الطبيعي للبواقي المعيارية



كما تم اختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية بالاعتماد على مخطط Normal Probability Plot.

الشكل (04): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية



من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يدل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

وقد كانت نتائج المعالجة الإحصائية كالتالي:

الجدول رقم (22): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية كمتغيرات مستقلة والحاجات التعليمية كمتغير تابع لدى أساتذة التعليم الابتدائي

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
القيم والرؤية المشتركة القيادة التشاركية الداعمة فرق التعلم والتعلم التعاوني الظروف الداعمة السمات الشخصية والمهنية	الانحدار	720,281	5	144,056	0.42	0.83	غير دال احصائيا
	البواقي	49147,059	144	341,299			
	المجموع	49867,340	149				

من خلال قراءة الجدول نلاحظ أنه لا توجد دلالة احصائية لقيمة "ف " بالنسبة للمتغيرات المستقلة وهي أبعاد مجتمعات التعلم المهنية على المتغير التابع المتمثل في الحاجات التعليمية لأساتذة التعليم الإبتدائي، وعليه لا يمكن اشتقاق معادلة رياضية تحكم هذه العلاقة، وبالتالي يمكننا القول أنه لا يمكن التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي من خلال أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

أو بعبارة أخرى **أبعاد مجتمعات التعلم المهنية المتمثلة في: القيم والرؤية المشتركة، القيادة التشاركية الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني، الظروف الداعمة، السمات الشخصية والمهنية ليس لها دور في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي**، وعليه فالفرضية غير محققة.

4/عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الإبتدائي في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (23): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الابتدائي في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

اختبار ليفيني	درجة الحرية1	درجة الحرية2	الدلالة sig	مستوى الدلالة
0.88	3	146	0.45	غير دال احصائيا

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار ليفيني المقدر بـ:0.88 غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تباينات درجات المجموعات لمتغير أبعاد مجتمعات التعلم المهنية حسب متغير الخبرة المهنية، فهي إذن متجانسة.

الجدول رقم (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية							
أقل من 5 سنوات n=12		من 5-10 سنة n=92		من 11-15 سنة n=10		أكثر من 15 سنة n=36	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
123.00	23.58	125.52	19.61	109.20	21.95	127.33	20.28

نلاحظ من خلال الجدول أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية قد بلغ 123.00 بانحراف معياري قدره 23.58 بالنسبة للأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات، و125.52 بانحراف معياري قدره19.61 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 5-10 سنوات، و109.20 بانحراف معياري قدره 21.95 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 11-15 سنة، و127.33 بانحراف معياري قدره 20.28 بالنسبة للأساتذة الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 15 سنة، والجدول الموالي يوضح قيمة إختبار "ف" ودلالته الإحصائية:

الجدول رقم (25): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	2748,777	3	916,259	2.23	0.08	غير دال حيث أن sig>0.05
داخل المجموعات	59852,557	146	409,949			
المجموع	62601,333	149				

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 2.23 غير دالة إحصائيا، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الإبتدائي في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أو بعبارة أخرى لا يختلف تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه فالفرضية الأولى غير محققة.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى للخبرة المهنية.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (26): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

اختبار ليفيني	درجة الحرية1	درجة الحرية2	الدلالة sig	مستوى الدلالة
0.85	3	146	0.46	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار ليفيني المقدر بـ:0.85 غير دالة احصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تباينات درجات المجموعات لمتغير الحاجات التعليمية حسب متغير الخبرة المهنية، فهي إذن متجانسة.

الجدول رقم (27): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية							
أقل من 5 سنوات **n=12**		من 5-10 سنة **n=92**		من 11-15 سنة **n=10**		أكثر من 15 سنة **n=36**	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
120.92	18.38	121.51	18.75	114.00	18.30	115.92	16.88

نلاحظ من خلال الجدول أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في الحاجات التعليمية قد بلغ 120.92 بانحراف معياري قدره 18.38 بالنسبة للأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات، و121.51 بانحراف معياري قدره18.75 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 5-10 سنوات، و114.00 بانحراف معياري قدره 18.30 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 11-15 سنة، و115.92 بانحراف معياري قدره 16.88 بالنسبة للأساتذة الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 15 سنة، والجدول الموالي يوضح قيمة إختبار "ف" ودلالته الاحصائية:

الجدول رقم (28): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	1158,684	3	386,228	1.15	0.32	غير دال حيث أن sig>0.05
داخل المجموعات	48708,656	146	333,621			
المجموع	49867,340	149				

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 1.15 غير دالة احصائيا، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في الحاجات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أو بعبارة أخرى لا تختلف الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه فالفرضية الثانية غير محققة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

بعد عرض وتحليل النتائج سنتطرق الآن إلى مناقشة الفرضيات.

1/ مناقشة الفرضية الإستكشافية الأولى: والتي جاءت نتيجتها كما يلي:

" مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع".

تختلف المدارس الإبتدائية في تطبيقها لمجتمعات التعلم المهنية وفي التزامها بمتطلبات التطبيق، فنجد أن المدارس الإبتدائية حديثة النشأة تستخدم هذه الإستراتيجية الحديثة بهدف تحقيق أهداف تعليمية قيمة آخر العام الدراسي، فحسب خبرة واحتكاك الباحثتان بمختلف الأساتذة في المدارس الإبتدائية استنتجتا أن المدارس الجديدة التي يكون مديرها يعمل بالطرق الحديثة مع الأساتذة ومختلف أعضاء المجتمع المدرسي يلتزمون بتطبيق الأبعاد الخاصة بمجتمع التعلم المهني خاصة البعد الأول منها المتمثل في صياغة الرؤية والقيم المشتركة، وذلك من خلال وضع أهداف في أول العام الدراسي مع المدير والأساتذة، والالتزام بها والعمل على التقييم المستمر لمعرفة الأستاذ مدى تطبيقه لتلك الأهداف على مدار العام الدراسي بكل فصوله الثلاثة، فهذه المدارس لديها قيادة تشاركية مع المدير ,و القدرة على طرح الآراء و تبادل المعارف بين المدير و الأساتذة ,و الأساتذة فيما بينهم, أي انهم يعملون بروح الفريق ، ويتلقون الدعم والخبرة من مدير المؤسسة، هذا ما جعل هذه المدارس تحقق أهدافها المسطرة ونقل معلومات قيمة للتلميذ، مع التحكم في القسم والبرنامج والخروج بنتائج حسنة تعود بالنفع والفائدة على التلميذ والأستاذ والمؤسسة بصفة عامة. فالمؤسسات الناجحة هي القادرة على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وذلك يتحقق من خلال تكوين مجموعة من الأفراد يشتركون في هدف واحد، ويتعاونون في تحديد جوانب القوة لدى كل فرد واستثمارها، ويحترمون تنوع الأداء

ويدعمون فرص التعلم بفعالية، الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات عالية لدى جميع الأعضاء وإمكانية إنتاج معارف جديدة والعمل على تبادلها. (المسروري وآخرون، 2020، ص05).

2/ مناقشة الفرضية الإستكشافية الثانية: وجاءت نتيجتها كالتالي:

"مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع".

ترتفع كفاءة وأداء الأستاذ عند تحقيقه وإشباعه لمختلف الحاجات، فتحقيق الحاجات يعمل على توجيه سلوك الأستاذ نحو اكتساب خبرات جديدة وتمنحه النمو النفسي السوي وحرية التعبير عن الذات، كما أنها ترفع المعاناة عن الأستاذ حتى يتمكن من أداء دوره الحقيقي بالكفاءة المطلوبة. (http://ellph .com).

وهذا ما يجعل الحاجات التعليمية عند أستاذ التعليم الإبتدائي ترتفع، بحيث يتمكن الأستاذ من أداء دوره براحة وكفاءة تامة، ويؤدي به إلى تحقيق مجمل الأهداف المسطرة، ونقل مختلف المعلومات بطرق وإستراتيجيات حديثة وفعالة للتلاميذ. لذا يعتبر تحقيق الحاجات التعليمية بأنواعها الثلاثة -النفسية، الاجتماعية والتربوية-أمر مهم وضروري لضمان جودة عملية التعليم ويحقق التطور في هذا الجانب، فكلما تمكن الأستاذ من تحقيق وإشباع حاجاته التعليمية المختلفة شعر بالرضا عن وظيفته وقام بدوره على أكمل وجه، وحقق للمؤسسة مختلف أهدافها المنشودة المرغوب تحقيقها لدى المتعلمين في مختلف المستويات الدراسية، بحيث أن الحاجات التعليمية تتميز بالإشباع، أي أن الأستاذ يتمكن من إشباعها بمجرد استخدامه لمختلف الوسائل المناسبة التي تعينه في ذلك، زيادة على ذلك أن حاجاته قابلة للزيادة المستمرة أي تزداد و تتجدد مع مرور الزمن، فعند إشباعه لحاجات معينة تظهر حاجات جديدة أخرى، والحاجات متنوعة ومختلفة فيما بينها أي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، فكل مرحلة تتميز بحاجات خاصة، والحاجات مترابطة ومتكاملة بحيث أن الحاجة لا تظهر منفردة لوحدها وإنما تظهر إلى جانبها حاجات مكملة.(Kennalh Acha,2015.).

فكل هذه الخصائص تميز لنا الحاجات التعليمية لدى مختلف الأساتذة في الطور الإبتدائي، وكذلك نجد أن الأساتذة يمتلكون ثقافة إدراك أهمية الحاجات التعليمية، فالحاجات النفسية تساعد الأستاذ على حرية التعبير اللفظي في رغباته، وكذا حرية تعبيره عن ذاته وتحقيق الأمن النفسي في الوسط المهني، وفيما يخص الحاجات التربوية تكمن أهميتها في الدافعية للإنجاز وتحقيق المكانة العلمية التي توجهه إلى اكتساب خبرات جديدة ، أما عن أهمية الحاجات التعليمية الإجتماعية فتتجلى في وقوف المسؤولين على الهوى الذي يفصل بين الأساتذة وحاجاتهم، وبين واقعهم الإجتماعي وظروفهم الإجتماعية لرفع معاناتهم حتى يتمكنوا من القيام بأدوارهم بفعالية وكفاءة.(http://ellph .com).

3/مناقشة الفرضية الأولى:

توصلت الدراسة إلى انه:

" لا يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

ذلك راجع إلى عدم إمكانية بعض المدارس الإبتدائية من تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بشكل كافي وفعال، ففي بعض المدارس الإبتدائية نجد أن المدير يتخذ القرارات بنفسه دون اللجوء الى الأساتذة وبذلك فلا تتم القيادة التشاركية.

وفي مدارس أخرى نجد أن الظروف لا تساعد المدير او الأستاذ على تطبيق هذه الأبعاد، وذلك نظرا لضيق الوقت وكثافة البرنامج الدراسي مما لا يسمح بالتواصل واتخاذ القرارات التشاركية داخل المدرسة. وفي معظم المدارس الإبتدائية لا يتحقق التعلم التعاوني، إذ نجد ان الأساتذة يعملون بشكل فردي ولا يتبادلون الخبرات ولا المعلومات وإنما كل أستاذ يدرس بطريقته

دون اللجوء الى الأساتذة الأكفاء ذوي الخبرة لأخذ مختلف الطرق والإستراتيجيات الفعالة في التدريس، لهذا لا يتم التواصل بين الأساتذة بينما يكتفي كل أستاذ بمعلوماته ومعارفه دون الرغبة في اكتساب معارف أو خبرات جديدة. بالإضافة إلى عدم التزام الأساتذة لتحقيق مختلف الأهداف المسطرة وعدم التشارك في وضع هذه الأهداف نظرا لضيق الوقت وضعف مستوى التعاون في المدارس الإبتدائية، في حين نجد أن معظم الأساتذة لا يتقبلون التغذية الراجعة أو المعلومات والخبرات من الأساتذة الآخرين، بل يكتفون بمعلوماتهم فقط، نجد أيضا أن مجمل المدارس الإبتدائية لا تحتوي على مكان مناسب لعقد اللقاءات والإجتماعات المشتركة بين الأساتذة والإداريين، مما لا يسمح لهم تلقي وإكساب المعلومات من بعضهم البعض.

فالكثير من الأساتذة لا يحرصون على تحديث وتطوير قاعدتهم المعرفية، وإنما تنقص لديهم الرغبة في التجديد، فكل أستاذ يكتفي بما يكتسبه من معارف ويدرس بشكل فردي وذلك بسبب عدة عوامل فالمدارس الابتدائية تواجه عدة تحديات عند تفعيلها لمجتمعات التعلم المهنية ، فهناك معوقات مرتبطة بالجوانب الشخصية للأستاذ ككثرة الأعباء التدريسية والإدارية التي تقلل من فرص العمل المشترك بين الأساتذة، وقلة تركيز برامج التطوير المهني على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، ومن أبرز المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية افتقار المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية داعمة لمجتمع التعلم المهني، وكذلك كثافة التلاميذ في الأقسام الدراسية التي تقلل من فرص تأمل الأستاذ للممارسات التدريسية، هذا ما توصلت إليه دراسة (العتيبي والنفيسة، 2021) من خلال نتائجها.

كما نجد أن الأساتذة يميلون الى الأعمال التقليدية، والإعتماد على الفردية في البيئة المدرسية، والخوف من تحمل المسؤولية، والتردد في المبادرات وضعف ثقافة الإبداع والابتكار لديهم، ومن أهم العوامل نجد أيضا قصور الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية من ناحية الإطلاع عليها وإجرائها، هذا ما أكدته دراسة (إبراهيم والمرزوقي، 2018).

لذا نجد أن المدارس الإبتدائية في البيئة الجزائرية تواجه عدة معوقات تمنع من تطبيق مجتمعات التعلم المهنية داخلها، منها ما هو مرتبط بالإدارة المدرسية كبيروقراطية الإدارة المدرسية وانفرادها بالسلطة واتخاذ القرار مع عدم مشاركة الأطراف المعنية، كما نجد أيضا ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بتمكين المعلمين للقيام بأدوارهم القيادية يؤثر سلبا على مشاركتهم في المسؤولية الجماعية لتحقيق الأهداف، كما تفتقر معظم المدارس إلى التواصل بين الإدارة والأعضاء العاملين بالمدرسة مع نقص تشجيع الأساتذة على تجريب الأفكار والأساليب الجديدة التي تساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تواجههم في العمل (عطية، 2022). ومن جهة أخرى نجد عراقيل متعلقة بالأستاذ، فمعظم الأساتذة يعانون من كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتقهم ،ن مما يقلل ممن فرص العمل المشترك مع قصور ثقافة الحوار المشترك والتبادل المعرفي، مع نقص الثقة المتبادلة بين الأساتذة مما يؤثر على تبادل خبراتهم التدريسية وممارستهم المهنية، كما نجد في مختلف المدارس بعض الأساتذة يقامون التغيير، لا يتقبلون الأساليب ، والإستراتيجيات الحديثة، مع قصور برامج إعداد الأساتذة وتدريبهم، مما لا يسمح لهم بتطبيق مختلف الأساليب الحديثة في التعليم، وإنما الإكتفاء بما هو تقليدي في التدريس.(العمري، 2019).

ومن بين الأسباب نجد أن ضيق الوقت والقيود المالية من أهم العوامل التي عرقلت تطبيق مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس الإبتدائية، هذا ما أكدته دراسة(Mohd& all , 2020)من خلال ما توصلت إليه من نتائج إذ خلصت الدراسة إلى أن ضيق الوقت والمواقف السلبية من الأساتذة والقيود المالية هي التي أعاقت التنفيذ الفعال لمجتمع التعلم المهني في المدارس الإبتدائية الريفية.

يسعى مختلف أساتذة التعليم الإبتدائي إلى إشباع وتحقيق حاجاتهم التعليمية، سواء كانت نفسية، إجتماعية أو تربوية، إلا أن معظم الأساتذة لا يتمكنون من إشباع حاجاتهم المختلفة، هذا راجع الى عدة أسباب وعوامل منها كثافة البرنامج الدراسي والحجم الكبير للتلاميذ في القسم الواحد، مما لا يسمح للأستاذ بتحقيق حاجاته في العمل. من بين العوامل المؤثرة في تحقيق الحاجات النفسية ضيق الوقت إذ لا يتمكن الأساتذة من تقديم الدروس جيدا، مما يؤدي بهم إلى ضرورة إكمال البرنامج الدراسي، كما نرى أن كثافة القسم لا تمكن الأستاذ من التحكم في التلاميذ وضبطهم داخل القسم، مما ينقص من دافعية الأستاذ ورغبته في العطاء والإنجاز المستمر، كما يقلل من ثقة الأستاذ بنفسه وشعوره بالخلل النفسي والإحباط، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح لدى الأستاذ، مع عدم التخطيط والتنظيم للأهداف، إذ يشعر الأستاذ بعدم الرضا والراحة في أدائه وهنا يختل التوافق والتوازن النفسي لديه. (حمدان، 2020).

الإفتقار إلى التواصل الإيجابي وعدم الإنتماء الى الجماعة يعيق الأستاذ في تحقيق حاجاته الإجتماعية، إذ نجد أن الأساتذة يعملون بشكل فردي، يكتفون بمعلوماتهم ولا يتبادلون الخبرات، بالإضافة الى إنعدام التواصل بينهم وبين الإدارة المدرسية وعدم انتمائهم الى الجماعة، لذا نجد أن العمل الفردي غالب داخل المدارس الإبتدائية، لذا لا يشعر الأساتذة بانتمائهم الى الجماعة، مما يؤثر سلبا على اشباع حاجات الإجتماعية للأستاذ.

تفتقر المدارس الإبتدائية إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة، لذا لا يتمكن الأستاذ من استخدام هذه الأدوات أثناء التعليم، بالإضافة الى افتقار الأساليب والطرق الحديثة في التدريس، مع عدم التعاون مع الطاقم الإداري، إضافة إلى خبرة وكفاءة الأساتذة المحدودة، فالخبرة تعد من العوامل التي تؤثر على الحاجات التربوية للأستاذ، لذا نجد نقص الخبرة المهنية نتيجة الإعتماد على العمل الفردي في مختلف المدارس الإبتدائية.

وعليه نقول لم تتحقق الفرضية البديلة، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

4/مناقشة الفرضية الثانية: جاءت نتيجتها كما يلي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي".

تختلف الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، إلا أن تطبيق الأبعاد الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية لا تختلف حسب خبرة كل أستاذ، بحيث يتم تطبيق الأبعاد بنفس المستوى سواء عند الأستاذ الذي لديه سنوات خبرة طويلة أو قصيرة، وهذا راجع إلى إمكانية وقدرة المدارس الإبتدائية على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، فإذا تم الإعتماد على هذه الأبعاد سيلتزم جميع الأساتذة بتطبيقها، بغض النظر عن سنوات خبرة كل أستاذ فيهم، كما أن استراتيجية مجتمعات التعلم المهنية حديثة، وتم استخدامها في المدارس الإبتدائية مؤخرا، لذا نجد أن الأساتذة باختلاف وتنوع خبراتهم يلتزمون بتطبيقها نظرا لأهميتها والنفع الذي تعود به عليهم وعلى المدرسة ككل، فهي تطور أدائهم التدريسي وتجعله أكثر كفاءة وفعالية، من خلال العمل التعاوني وتبادل الخبرات والمعارف، وبذلك تحقيق ممارسات تدريسية أفضل وحل مختلف المشكلات والصعوبات التي تواجههم، مع تقديم الدعم للتلاميذ لتحقيق تعلم أفضل لهم.(عاطيف، شراحلي، 2021).

كما تفسر هذه النتيجة إلى التزام مدير المدرسة بتطبيق متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لذا يعم العمل التعاوني ويصبح جميع أعضاء المدرسة يعملون بروح الفريق الواحد مع المدير، بما فيهم الأساتذة بمختلف سنوات خبراتهم، نجدهم يلتزمون

ويتوجهون الى تطبيق والاعتماد على هذه الاستراتيجية. بهدف زيادة خبرة وكفاءة الأستاذ، وتحسين تعلم التلاميذ داخل الأقسام الدراسية.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (المسروري وآخرون، 2020) بحيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات سنوات الخبرة الإشرافية في جميع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ودراسة (العتيبي، 2022) من خلال ما توصلت إليه أنه لا توجد فروق بين استجابات عينة البحث حسب متغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

كذلك دراسة (محمد، 2019) بحيث أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق بين استجابات مجموعات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في محور متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (النصيان، 2020)، بحيث أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق مجتمعات التعلم ترجع لإختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وأيضا دراسة (الحبسية والقصابي، 2022)، إذ توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي والنفيسة، 2020)، إذ أظهرت هذه الأخيرة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح أساتذة العلوم الأكثر خبرة.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (محمدين وموسى، 2017) إذ توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

وعليه نقول أنه لم تتحقق الفرضية البديلة، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

5/مناقشة الفرضية الثالثة: جاءت نتيجة الفرضية الثالثة كالآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي".

يعتبر تحقيق وإشباع الحاجات التعليمية أمر ضروري ومهم لدى جميع الأساتذة باختلاف سنوات الخبرة لديهم، فكل أستاذ في الطور الإبتدائي لديه مجموعة من الحاجات النفسية، الإجتماعية والتربوية يسعى دائما لتحقيقها حتى يحقق النمو والتكامل النفسي السوي، وأداء دوره الحقيقي بالكفاءة المطلوبة حتى يتمكن من اكتساب خبرات ومعارف جديدة.

فتحقيق الحاجات التعليمية لا يختلف من أستاذ لآخر وإنما كل أستاذ بغض النظر عن خبرته المهنية يرغب في تحقيق مختلف حاجاته حتى يشعر بالرضا المهني ويقدم كل ما لديه داخل القسم لتلاميذه، وبالتالي يزيد من كفاءاته ويرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ ويحقق التقدم والرقي للمؤسسة التي يدرس فيها، كما يعود ذلك إلى إدراك أهمية تنمية الحاجات عند مختلف أساتذة التعليم الإبتدائي، فكل أستاذ يهتم بإشباع حاجاته النفسية حتى يحقق النمو النفسي السوي ويكتسب حرية التعبير اللفظي، وكذا حرية التعبير عن الذات، أما في الجانب الإجتماعي يسعى إلى تحقيق التفاعل الإيجابي والمكانة الاجتماعية بين زملائه الأساتذة، أما عن حاجاته التربوية فكل أستاذ سواء كانت لديه سنوات خبرة طويلة أو قصيرة، يسعى إلى إشباع حاجاته حتى يتمكن من تحقيق المكانة العلمية، وتزداد لديه الدافعية للإنجاز والعمل، مما يؤدي به إلى اكتساب خبرات جديدة دائما.(http : //ellph.com).

يرغب جميع أساتذة التعليم الإبتدائي في تحقيق حاجاتهم التعليمية، بهدف تحسين جودة العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية مع تطوير وتجديد المعلومات والمعارف بهدف نقل خبرات ذات كفاءة عالية للتلاميذ، لهذا يجب شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي ، والتوازن النفسي، والقدرة على أداء العمل بكفاءة عالية، دون أي ضغوطات التي قد تعيق اليسر الحسن للأداء المهني للأستاذ، فتحقيق الحاجات التعليمية يحقق للأستاذ التوازن والتكامل النفسي مع زيادة ثقته بنفسه وتطور مستوى أدائه مع التلاميذ، مما ينعكس إيجابا على المدرسة والأستاذ والتلاميذ أيضا، لذا نجد أن كل أستاذ يرغب في إشباع حاجاته، فتنمية الحاجات التعليمية هدف كل أستاذ يسعى إليه ليحقق الرضا والكفاءة العالية في الأداء.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (معروف وإسماعيل، 2020)، بحيث أظهرت هذه الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على إستبانة الإحتياجات التعليمية لأساتذة اللغة الإنجليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأساتذة الذين لديهم سنوات خبرة (05 سنوات فأقل).

ومنه، تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا للحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى للخبرة المهنية.

استنتاج عام:

وأخيرا، توصلت النتائج الدراسة الحالية الى:

- مستوى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع. إذ نجد أن المدارس الحديثة تلتزم بتطبيق أبعاد ومتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، نظرا لأهميتها وفائدتها الكبيرة.
- مستوى الحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفع، نظرا لقدرة الأساتذة على إشباع مختلف حاجاتهم النفسية، الإجتماعية والتربوية، مما يؤدي بهم إلى تحقيق التوازن والتكامل النفسي.
- لا يؤثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ويرجع ذلك إلى عدم إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الإبتدائية، وعدم تنمية مختلف حاجات التعليمية للأساتذة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، نظرا لإلتزام جميع الأساتذة باختلاف خبرتهم المهنية بتطبيق الأبعاد الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التعليمية تعزى للخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ويرجع ذلك إلى تنمية حاجات الأساتذة بمختلف أنواعها، بالرغم من اختلاف سنوات الخبرة المهنية لديهم.

لابد لنا أن نستفيد من تجارب الدول المتقدمة من أجل التشجيع على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية خاصة المدارس الإبتدائية منها، وتقديم خدمات ذات جودة وكفاءة التي تمكن أستاذ التعليم الإبتدائي من تنمية مستوى حاجاته التعليمية النفسية أو الإجتماعية او التربوية، مما يسمح بنشر ثقافة التعاون بين الأساتذة وأعضاء المؤسسة التعليمية ككل من خلال جميع التعاملات بينهم، إذ يجب على المؤسسات التعليمية الجزائرية ان تتبع نهج الدول الرائدة المتطورة في مجال الإستراتيجيات الحديثة في التعليم، وتطبيق هذه الإستراتيجيات في المؤسسات التعليمية، وأن يرقى مشروع مجتمعات التعلم المهنية إلى توفير خدمات قيمة للأساتذة في وقت وجيز وبفائدة أكبر.

اقتراحات وتوصيات:

- الإهتمام ببناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المؤسسات التعليمية، خاصة المدارس الإبتدائية.
- ضرورة الإهتمام بالأستاذ من خلال إشباع مختلف حاجاته التعليمية (النفسية، الاجتماعية، التربوية).
- إجراء دراسات مستقبلية حول موضوع مجتمعات التعلم المهنية وموضوع الحاجات التعليمية بالارتباط مع متغيرات أخرى على عينات مختلفة، كما يمكن التوسع أكثر في موضوع الدراسة.
- تقديم مادة تعليمية توضح تطبيق متطلبات مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- زرع ثقافة مجتمعات التعلم المهنية بين الأساتذة والمدراء وجميع أعضاء المؤسسة التعليمية.
- الإهتمام بالتلميذ من خلال تقديم معلومات ومعارف قيمة من قبل الأساتذة.
- الإهتمام بتطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل المؤسسات التعليمية.
- ضرورة نشر ثقافة التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين أعضاء المؤسسات التعليمية.
- تشجيع الأساتذة على تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم، لإكتساب خبرة وكفاءة عالية في مجال التعليم.
- تقوية إرادة الأستاذ على اكتساب مهارات ومعارف جديدة، والاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة حتى يتمكن من أداء مهنته بشكل أفضل ويساعد في تطوير وتنمية التعليم.
- مساعدة الأستاذ وتوفير مختلف الوسائل التي تلبي وتنمي حاجاته التعليمية.

المراجع

المراجع العربية:

1) آل سفران محمدين حسن. طوهري علي بن هادي إبراهيم (2020). **تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين**. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. العدد 6. 37-80. اليمن.

2) إبراهيم حسام الدين السيد محمد. المرزوقي احمد بن سعيد بن عبد الله (2021). **تطوير أداء مجتمعات التعلم في المدارس بسلطنة عمان في ضوء خبرة دولة جنوب افريقيا**. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث. العدد 5. 390-432. عمان.

3) إبراهيم حسام الدين السيد محمد. المرزوقي احمد بن سعيد بن عبد الله (2018). **المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان**. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع. المجلد 2018. العدد 29. 306-307.عمان.

4) أبو المجد كريمة مصطفى عبد الفتاح. جوهر يوسف عبد المعطي مصطفى. عائم احمد محمد. (2020). **دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير البرامج التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية**. مجلة جامعة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 16. العدد 9. 668-700. مصر.

5) البرغمي يوسف بن احمد بحيت. عبد الرشيد ناصر سيد جمعة (2020). **تصور مقترح لتفعيل الاشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية**. مجلة البحوث النفسية والتربوية. المجلد 17. العدد 65. 212-237. السعودية.

6) بن زاهر النهاتي هلال. سعد أبو سريع اسامة. محمود محمد إبراهيم (2015). **الحاجات التعليمية لطلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء نوع الكلية والمرحلة الدراسية**. مجلة التربية. المجلد 1651.العدد 7. 297-462.

7) بني عطا أسامة حسن علي (2020). **دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في بناء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 6. العدد 1. 27-44. فلسطين.

8) بيطاط سلمى. مانع حنيفة. مكيو امال (2020). **الحاجات النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.** مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة ليسانس في علم النفس التربوي. جامعة محمد الصديق بن يحيى. جيجل الجزائر.

9) البيلاوي إيهاب. عبد الحميد أشرف (2004). **التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي استراتيجية عمل الاخصائي النفسي بمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. الرياض. دار الزهرة. السعودية.

10) جليدان تغريد مالك (2012). **دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطلبة الجامعيين بالمدينة المنورة**. مجلة بحوث ومراجع ودراسات تربوية واجتماعية. السعودية.

11) جنان شريفة (2016). **عقود العمل ودورها في اشباع حاجات خريجي الجامعة حسب هرم ماسلو**. أطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه الطور الثالث تخصص علم النفس عمل وتنظيم. جامعة محمد خيضر بسكرة.

12) حايس عبد الوهاب جودة (2015). **تقدير الاحتياجات الإنسانية للسكان المحليين كمدخل للتنمية الشاملةرؤى نظرية ومنهجية.** كلية الآداب. 259-281. جامعة عين شمس. مصر.

13) الحبسية رضية بنت سليمان. القصابي خليفة بن احمد (2022). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بسلطنة عمان**. مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية. المجلد 14. العدد 4. 265-290. عمان.

14) حرارة ناهض (2017). **الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى اللاجئين السوريين في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.

15) حماد عبير محمد السعيد (2014). **الاحتياجات التربوية لتدريس الهندسة لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد 17. العدد 4. 236-263.مصر.

16) الحوسنية موزة (2019). **دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين**. رسالة ماجستير. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ماليزيا.

17) حيدر يعقوب (2011). **التنظيم الانفعالي لطلبة المتميزين في محافظة ديالي**. المؤتمر العالمي العربي الثامن بكلية التربية الاصمعي. جامعة ديالي. العراق.

18) خالد مهدي مريم (2017). **الحاجات التعليمية لدى طلبة كليات التربية الأساسية في مادة طر ائق التدريس العامة من وجهة نظرهم**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. نيسان.

19) الخزيمي بيان عبد العزيز (2020). **درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بمدينة جدة**. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 21. 58-84. السعودية.

20) الداهري صالح. الكبيسي وهيب (2014). **علم النفس العام**. دار الباروزي. عمان. الأردن.

21) الرشيدي هارون (2004). **الضغوط النفسية طبيعتها نظريتها برامج لمساعدة الذات في علاجها**. الانجلو الإنجليزية. ط1. مصر.

22) الرواشدة أماني عبد الحكيم (2015). **مستوى اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا المتفوقين تحصيليا وعلاقته بالتكيف لديهم**. أطروحة ماجستير. جامعة مؤتة. الأردن.

23) الزايدي أحمد بن محمد. محمد أشرف السعيد احمد (2019). **مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتنمية رأسمال الفكري بالمدارس الثانوية –تصور مقترح-**. المجلة العلمية. 01-82. جدة.

24) سيبوكر إسماعيل. نجاحي نجلاء (2018). **أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية**. مجلة مقاليد. المجلة 6. العدد 8. 43-54. الجزائر.

25) الشامي نجلاء (2021). **التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء مجتمعات التعلم المهنية**. مجلة التجديد العربي. العدد 02. 439-466.

26) شهاب لبنى محمود عبد الكريم (2019). **مقارنة شبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة و انجلترا للاستفادة منها في المدارس المصرية**. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. المجلد 2019. العدد 65. 1-91. مصر.

27) صالح الزرعي مأمون زهير (2011). **تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديرين**. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

28) الصالحية فاطمة بنت محمد بن سالم. بنت الهاشم نور حياتي (2018). **تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد 97. العدد 97. 445 -472. مصر.

29) صوالحة عونية عطا. العمري أسماء (2013). **دراسة وصفية لأهمية الحاجات الاكاديمية في جامعة عمان الاهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدى تحقيقها**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 21. العدد 1. 401-447. فلسطين.

30) طالب دعاء عدلي عبد الباري (2020). **تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الفوت الدولية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. جامعة الأقصى –غزة-.

31) طلبة من حلمي عبد الحميد. الثقفي احمد بن سالم. إبراهيم نهى إبراهيم فتحي (2018). **دور المواطنة الرقمية في حل المشكلات التربوية التكنولوجية لدى طالبات كلية التربية جامعة الطائف في ضوء الاحتياجات التعليمية**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 7. العدد 2. 303-325.السعودية.

32) الطهراوي اسلام جميل (2015). **الحاجات النفسية المشبعة لدى مستخدمي شبكة التواصل الاجتماعي من طلبة الجامعات**. رسالة ماجستير في الصحة النفسية. كلية التربية. ا لجامعة الإسلامية. غزة.

33) الظفرية سعادة بنت هاتل بن سليم. الصانعية هناء بنت مبارك بن حمد. جودة بنت محمد بن سليم (2022). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لبعض الأساليب الاحترافية والتحديات التي يواجهونها من وجهة نظرهم في شمال الشرقية بسلطنة عمان–أسلوب مجتمعات التعلم نموذجا-**. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 6. العدد 25. 194-228. عمان.

34) العاني مهى عبد المجيد جواد. الغافري حمد بن حمود بن سليمان (2018). **الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعة العربية**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. العدد 139. 173-216. عمان.

35) العاني مهى. الغافري سعيد (2018). **الحاجات النفسية والاجتماعية للمرأة العمانية العاملة**. جامعة السلطان قابوس. مسقط. عمان.

36) عباس الهام فاضل (2012). **الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد**. مجلة البحوث التربوية والنفسية. المجلد 2012. العدد 32. 310-355. العراق.

37) عباسي سعاد. خوان امينة (2019). **الحاجات النفسية والارشادية للطلبة الجامعيين وو اقع التكفل بها**. مجلة انسنة للبحوث والدراسات. المجلد 10. العدد 1. 59-76. المدية.

38) عبد الواحد ابراهيم (2014). **الشخصية الإنسانية واضرباتها النفسية**. الوراق للنشر والتوزيع. ط1. الأردن.

39) عبد الوهاب ماجدة احمد (2006). **تقدير احتياجات سكان المناطق العشوائية كمؤشرات تخطيطية لتنميتها**. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. الجزء 4. العدد 21. 883-920. مصر.

40) العتيبي سعد بن محمد. النفيسة صالح بن إبراهيم (2021). **معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية (Plc) من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**. المجلد 4. العدد 3. 367- 405. السعودية.

41) عثمان رانيا وصفى (2022). **ممارسات مجتمعات التعلم المهنية الداعمة للتميز التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. دراسة ميدانية بمحافظة دمياط. مجلة تطوير الأداء الجامعي المجلد 18. العدد 01. 73-126.دمياط.

42) عزت بهجت محمود ألاء (2016). **مستوى اشباع الحاجات النفسية للنوع الاجتماعي وعلاقتهما بمستوى التو افق المهني للعاملين في المؤسسات الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير تخصص دراسات المرأة. كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

43) عطية أفكار سعيد خميس (2022). **تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء ابعاد مجتمعات التعلم المهنية**. مجلة كلية التربية. المجلد 46. العدد 3. 297-523. الإسكندرية.

44) عطيف يحي بن منصور حسن. شراحلي جابر بن عبد الله حسن (2021). **برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية و أثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد 133. العدد 133. 430-405. السعودية.

45) العمري حياة رشيد حمزة (2019). **تحديات مجتمع التعلم المهني في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة**. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 3. العدد 6. ص 63-104. السعودية.

46) العميان محمود (2005). **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال**. ط3. دار وائل للنشر. عمان.

47) العوامرة حمزة محمد حسن (2019). **العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لدى معلمي صعوبات التعلم**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد 33. العدد 4. 681-708. فلسطين.

48) القحطاني خالد (2011). **الحاجات النفسية لنزلاء دار الملاحظة الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.

49) القواسمة رغد كمال (2019). **درجة اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الايتام في مدارس الايتام في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير. جامعة خليل. فلسطين.

50) كامل احمد سهير (2000). **عميد كلية رياض الأطفال**. ط1. مركز الإسكندرية للكتاب. القاهرة.

51) كحيل رندة (2014). **الحاجات النفسية للإنتاج في دور الرعاية وعلاقتها بالصحة النفسية للديهم من وجهة نظر مقدمي الرعاية والايتام أنفسهم**. رسالة ماجستير ع. م. كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية. الأردن.

52) كلاب نسرين (2014). **اشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الايتام المقيمين في المؤسسات الايو ائية بمحافظات غزة**. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير. كلية التربية قسم الصحة النفسية والمجتمعية. الجمعة الإسلامية. غزة.

53) ماجدة معلم (2021). **الحاجات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر المختصين**. مجلة طبنة للدراسات العلمية الاكاديمية. جامعة عنابة. الجزائر.

54) ماسلو ابراهام (1971). ابعد ما في الطبيعة البشرية. ط1. مطبعة الفايكينغ. نيويورك.

55) مجادلة ريام زهير (2011). **الحاجات النفسية للمراهقين وعلاقتها بأساليب حل الصراعات لديهم**. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية. عمان.

56) محمد عبد الرحمن. أبو المجد رضوان (2019). **رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية**. المجلة التربوية لكلية التربية بموهاج. المجلد 64. العدد 64. 305-366. مصر.

57) محمد عهدار يونس. محمد نصر الدين إبراهيم (2022). **مستوى اشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى المراهقين**. المجلة الاكاديمية لجامعة نوروز. المجلد 11. العدد 4. 45-59. العراق.

58) محمد ماهر احمد حسن (2019). **بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 27. العدد 6. 62-92. السعودية.

59) محمدين حشمت عبد الحكيم. موسى احمد محمد بكري (2017). **متطلبات تطبيق التعلم المهنية بالمعاهد الازهرية من وجهة نظر المعلمين**. مجلة كلية التربية. العد 172. 13-72. مصر.

60) محمود احمد محمد سوري. الحيالي اياد محمد يحيى2009). **الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة الموصل**. مجلة التربية والعلم. المجلد 15. العدد 3. 294-321. العراق.

61) المسروري فهد بن سالم بن سيف. المشايخي سعيد بن سالم. المجعلية عائشة بنت عبد الله (2020). **درجة توافر متطلبات تطبيق ابعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين**. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات. العدد 27. 1-28. عمان.

62) المطيري بدرية فلاح (2022). **قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة**. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. المجلد 2. العدد 4. 260-284. السعودية.

63) معروف سعاد. إسماعيل محمد (2020). **الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص من وجهة نظر المعلمين الاختصاصيين**. مجلة جامعة تشرين. المجلد 1. 403-426. حمص.

64) مهدي لينة (2017). **أثر التدريب المبني على الكفايات في تحسين أداء العاملين**. رسالة ماجستير. كلية الاعمال. جامعة عمان العربية. الأردن.

65) موسى دينا. صابر عبد الحليم (2020). **برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية (Plc) لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة**. المجلة التربوية. العدد 78. 888-941. القاهرة.

66) نبية حنان (2014). **الحاجات النفسية الاجتماعية لمرضى السرطان**. رسالة ليسانس. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

67) النصيان عبد الرحمن بن محمد نصيان (2020). **واقع مجتمعات التعلم المهني لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 14. العدد 2. 1117-1158. السعودية.

68) هلل شعبان (2014). **مجتمعات التعلم المهنية مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية**. مكتبة بستان المعرفة. مصر.

69) http://ellph.com.

المراجع باللغة الأجنبية:

1) Aktan osman (2020). **Determination of educational needs of teachers regading the education of inclusive students with learning disability**. International journal of contenporary educational research .vol7. N 01.149-164.
2) Archer kimbarly (2020). **The historicalcontest and develepment of Professional learning communities**. Doctor dissertation. Faculty of university of kansas. USA.
3) Birinci cansu meryem (2017). **Teacher in Reggio Emilia Approach**: **Educational needs and vieus**. Departement of educational programe and instruction .Near East university Nicosia N Cyprus .vol 14.N01. 279-290.
4) Cicih sutarrih, udin syafudin saud (2019). **The implementation of Professional comunity for elementary teachers**. International Journals for educationalstudies, vol 11, N 2.
5) Gulbahar Yilmaz & Fatma Bikmaz (2020). **Revealing the Professional learningneeds of teachers for the successfulmentoring of teacher candidades**. European journal of teachereducation. Vol 44.N04. 538-545.
6) Huffman Jane (2001). **The role of shared values and vision in creating Professional learining communities pustin-texas**: South West educational develepment.
7) Lokman Mohd. Tahir, Mohamed Barhandden Musah (2020). **Implementing professional learning community in rural**, malayrian primary schools: exploring teacher feadback, Int. j. MANAGEMENT in education, VOL 14 .N04.
8) Maslow Ibraham (1970). **Mividation and personality**. 2 edition. Haper/31 &Row. New York.
9) Mohd Aizat abuhassan. Kamarudin MUSA. Zahirhaitham (2020). **implementory of Professional learningcommunityamongteachers in Malaysia journal of education pshychology and counseling**. Vol 5. Issue 34.
10) Stegall. David (2011). **Professional harvingcommunities and teachers effecassy**: acorrelation study. Doctordisertation. Apalation state university.

الملاحق

الملحق رقم (01):

قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان الحاجات التعليمية:

الرقم	لقب واسم الأستاذ	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	سيساني رابح	أستاذ دكتور	جامعة خميس مليانة
02	بوحميدة نصر الله	أستاذ محاضر "ب"	جامعة خميس مليانة
03	برزاوي نادية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة خميس مليانة
04	لوازاني فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة خميس مليانة
05	عبد الحفيظ زين العابدين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة خميس مليانة

الملحق رقم (02):

مقياس مجتمعات التعلم المهنية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

قسم علم النفس وعلوم التربية

التعليمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يشرفنا ان نضع بين أيديك هذين الاستبيانين لإعداد شهادة الماستر الموسومة" أثر تطبيق ابعادمجتمعات التعلم المهنية في التنبأ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي" والذي نرجو من خلاله ان تقدم رأيك في العبارات التي يطرحها هذا الاستبيان فالرجاء قراءتها بتمعن وبشكل جيد وابداءالاجابةالتي تعبر بكل صدق وامانة عن موافقتكم الشخصية، وتأكدوا ان اجابتكم في سرية تامة ولا تستخدم الا لغرض البحث العلمي فقط.

وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالرجاء الإجابة على كل الأسئلة بعد قراءة كل فقرة بوضع علامة (x) امام الاختيارات الموجودة امام كل فقرة، ولا توضع أكثر من علامة للعبارة الواحدة.

معلومات خاصة بالأستاذ:

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

الرتبة: أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

سنوات الخبرة: أقل من 05 سنوات ☐ من05إلى10سنوات ☐

من 11 إلى15 ☐ 15سنة فأكثر ☐

مقياس مجتمعات التعلم المهنية:

الابعاد	الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جدا
القيم وصياغة الرؤية	01	اشتراك الجميع في تطوير الرؤية بما يتفق مع المستجدات التربوية					
	02	التزام جميع الأساتذة بالرؤية					
	03	تحمل جميع الأساتذة مسؤولية تنفيذ الرؤية					
	04	تقييم الأساتذة لأنفسهم بمدى التزامهم بالرؤية والقيم المشتركة					
	05	يتم تحديد مؤشرات لتقييم مدى تحقق اهداف الرؤية المشتركة					
	06	تركيز الرؤية على جودة التعلم لجميع التلاميذ وفق المعايير المطلوبة					
القيادة التشاركية الداعمة	07	يلتزم جميع الأساتذة بالقرارات التي يتم اتخاذها					
	08	تمنح إدارة المدرسة للأساتذة الفرصة لتبادل الأدوار القيادية					
	09	تشرك إدارة المدرسة الأساتذة في صنع القرار					
	10	تزويد الأساتذة بالبيانات والمعلومات لتحليل نتائج التلاميذ					
	11	تمتلك إدارة المؤسسة مهارات التواصل الفعال مع الأساتذة					
	12	تحفز إدارة المدرسة على التعلم عن طريق العمل وتشجيعه					
	13	تهتم إدارة المدرسة بالقضايا التي تحتاج الى تعزيز					
	14	تهتم إدارة المدرسة بالنتائج التي تشير الى وجود مشكلة					

	15	تدعم إدارة المدرسة ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين الأساتذة					
	16	تسهم إدارة المدرسة في النمو المهني للأساتذة					
فرق التعلم والتعلم التعاوني	17	تشكيل فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة					
	18	توظيف الأساتذة نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية					
	19	اجراء تقويم مستمر للنقاشات بخصوص عمل الأساتذة					
	20	صياغة قواعد تنظيمية للعمل يلتزم بها الجميع					
	21	توظيف دراسات حول الممارسة التدريسية المتعلقة بالتلاميذ					
الظروف الداعمة	22	تقبل الأساتذة التغذية الراجعة بروح إيجابية					
	23	سيادة روح الفريق بين الأساتذة					
	24	توفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعية المشتركة					
	25	توافر الثقة والاحترام المتبادل بين الأساتذة					
	26	توظيف الأساتذة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق اهداف التعلم المهني					
	27	نشر ثقافة التفكر والتأمل بين أعضاء الفريق المدرسي					

تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية	28	يتم بناء قاعدة معرفية تربوية مشتركة					
	29	الحرص على تحديث وتطوير القاعدة المعرفية باستمرار					
	30	يتم مشاركة الأساتذة في الحوارات التأملية لتبادل المعارف عن القضايا التربوية					
	31	يتم مشاركة الأساتذة في وضع آليات للتعليم من خلال الممارسات					
	32	تنمية مهارة صنع القرار لدى الأساتذة					
	33	توافر درجة عالية من الشفافية وإتاحة المعلومات وتبادلها بين الأساتذة					
	34	تنمية مهارة التفكير الناقد والإبداعي لدى الأساتذة					

الملحق رقم (03):

استبيان الحاجات التعليمية في صورته الأولية (قبل التحكيم).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة خميس مليانة –الجيلالي بونعامة-

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

تخصص ارشاد وتوجيه

استبيان الحاجات التعليمية

اسم ولقب المحكم:..... الدرجة العلمية:.....

الوظيفة:.....التخصص:.....

اسم الجامعة:.....

يشرفنا أن نتقدم إلى حضرتكم المحترمة بطلبنا هذا وهو تحكيم هذا الاستبيان المتمثل في الحاجات التعليمية وهذا تحضيرا لإكمال رسالة الماستر الموسومة " أثر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في التنبؤ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي " ونتمنى أن تأخذوا الطلب هذا بعين الاعتبار وهذا لغرض البحث العلمي فقط، فأي ملاحظة كانت إيجابية أو سلبية أو تعديل يساهم في البناء السليم لهذا الاستبيان وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام مع خالص الشكر على تعاونكم معي.

شرح الأبعاد:

الحاجات النفسية: تتمثل في مختلف الحاجات التي يرغب الأستاذ التعليم الابتدائي في اشباعها وتحقيقها كتحقيق التوافق النفسي والوصول الى التكامل والنمو النفسي المطلوب.

الحاجات الاجتماعية: هي مختلف الحاجات التي يحتاجها الأستاذ التعليم الابتدائي أثناء تعامله مع التلاميذ والأساتذة والإداريين وأولياء الأمور، كالحاجة إلى اثبات الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية داخل المدرسة.

الحاجات التربوية: تتمثل في الحاجات التي يرغب الأستاذ التعليم الابتدائي في تحقيقها داخل عمله وفي مجاله المهني (التعليم)، كحاجته لتنمية المهارات العلمية وتنويع طرق التدريس بهدف زيادة فعالية التعليم داخل الصف الدراسي.

الحاجات التعليمية: تتمثل في الحاجات (النفسية، الاجتماعية والتربوية) التي يتحصل الأستاذ التعليم الابتدائي على درجتها في مقياس الحاجات التعليمية.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يشرفنا ان نضع بين أيديكم هذا الاستبيان لإعداد شهادة الماستر الموسومة" أثر تطبيق ابعاد مجتمعاتا لتعلم المهنية في التنبأ بالحاجات التعليمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي" والذي نرجو من خلاله ان تعطونا آراءكم في بعض العبارات التي يطرحها هذا الاستبيان فالرجاء قراءتها بتمعن وبشكل جيد وابداء الاجابة التي تعبر بكل صدق وامانة عن موافقتكم الشخصية، وتأكدوا ان اجابتكم في سرية تامة ولا تستخدم الا لغرض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها أحد.

وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالرجاء الإجابة على كل الأسئلة بعد قراءة كل فقرة بوضع علامة (X) امام الاختيارات الموجودة امام كل فقرة، ولا توضع أكثر من علامة للعبارة الواحدة.

معلومات خاصة بالمجيب:

الجنس: ذكر () انثى ()

العمر: اقل من 30 سنة () من 30 الى 40 سنة () من 40 الى ما فوق ()

التخصص العلمي (الجامعي): .....

سنوات الخبرة: اقل من 05 سنوات (.) من 06 – 10 ( ) من 11 – 15 سنة ( ) اكثر من 15 ( )

البدائل	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	نادرا ما تنطبق علي	لا تنطبق علي
مفتاح التصحيح العبارات الايجابية	5	4	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3	4	5

الابعاد	رقم	الفقرة	وضع علامة في الخانة التي ترونها مناسبة				البديل
			مدى ملاءمة الفقرة للبعد الذي تنتمي اليه		مدى ملاءمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه		
			تنتمي	لا تنتمي	تقيس	لا تقيس	
الحاجات النفسية	1	أشعر بالثقة بالنفس					
	2	أعاني من الضغوط في مجالي المهني					
	3	أكون منطقيا في التعامل مع التلاميذ					
	4	احتاج الى تطوير مستواي الفكري والعملي					
	5	احتاج الى النشاط والجد داخل القسم					
	6	ألوم نفسي عندما					

		لا يقوم التلاميذ بالواجبات المنزلية					
	7	أشعر بالقلق والتوتر عند مواجهة المفتش داخل القسم					
	8	احتاج الى رفع الرتبة العلمية					
	9	لا أتمكن من ضبط انفعالاتي اثناء تقدم الدرس					
	10	اتردد عند اتخاذ قراراتي في الأمور الخاصة بعملية التدريس					
الحاجات الاجتماعية	11	احتاج ان أكون مهما للتلاميذ					
	12	احتاج الى تنمية المهارة على تحمل مسؤولية الكفاءة					
	13	احتاج الى تنمية التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية					
	14	احتاج لكيفية التعامل مع التلاميذ بشكل جيد					

	15	احتاج الى طرق لحل النزاعات والمشكلات بين التلاميذ					
	16	احتاج الى الاندماج الاجتماعي					
	17	احتاج لطريقة التعامل مع أولياء التلاميذ					
	18	اطمح ان أكون منسجما مع التلاميذ					
	19	احتاج الى تطوير مهاراتي في التعامل مع التلاميذ					
	20	احتاج لكيفية التعامل مع الأساتذة والاداريين					
	21	احتاج الى الشعور بالمحبة والتقدير من قبل الأساتذة والتلاميذ					
	22	احتاج الى تنمية المهارة على إدارة الحوار الاجتماعي البناء					
	23	احتاج الى النشاطات الفنية					

		والترفيهية داخل المدرسة					
	24	احتاج الى الاعتماد على الأساتذة في انجاز مهماتي في عملي					
	25	احتاج الى المشاركة في النشاطات والفعاليات المدرسية					
الحاجات التربوية	26	احتاج الى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس					
	27	احتاج الى التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم					
	28	ارغب في إيجاد طرق وأساليب متنوعة في عملية التدريس					
	29	احتاج الى التعاون مع الطاقم الإداري في عملي					
	30	احتاج الى المساعدة في تخطط وتنظيم الدرس					
	31	ارغب في زيادة					

		مستوى التحصيل الدراسي					
	32	احتاج الى زيادة الوقت في الحصص الدراسية					
	33	احتاج الى تنمية المهارات الفنية والأدبية					
	34	احتاج الى قسم مثالي في التدريس					

الملحق رقم (04):

استبيان الحاجات التعليمية في صورته النهائية (بعد التحكيم).

الأبعاد	الرقم	العبارة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	نادرا ما تنطبق علي	لا تنطبق علي
الحاجات النفسية	01	اشعر بالثقة بالنفس في تأدية مهامي					
	02	لدي ضغوط في مجال عملي					
	03	أكون حريصا حتى لا أخطئ في حق تلاميذي					
	04	احتاج الى اشباع رغبتي في تطوير مستواي الفكري					
	05	اشعر أنى احتاج الى فنيات ضبط الصف					
	06	اشعر بالمسؤولية حين لا يلتزم التلاميذ بأداء الواجبات المنزلية					
	07	أحس بالارتباك عند زيارة المفتش					
	08	الرتبة العلمية هي أحد طموحات					
	09	في بعض المواقف أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي					
	10	اشك ان عدم فهم التلاميذ قد تعود الى اسلوبي في التحفيز					

	11	احتاج ان أكون قدوة للتلاميذ						
	12	احتاج الى تنمية مهارة تحمل مسؤولية الكفاءة						
	13	احتاج الى قدرات اجتماعية تمكنني لأكون فاعلا اجتماعيا						
	14	احتاج الى مهارات لإدارة التلاميذ						
	15	احتاج الى فنيات تمكني من إيجاد حلول للمشكلات الصفية						
	16	احتاج الى المشاركة الاجتماعية مع زملائي في اتخاذ القرارات المهنية						
	17	انا بحاجة الى طرق التعامل مع أولياء التلاميذ						
	18	اطمح الى تحقيق الانسجام والتفاعل مع التلاميذ						
	19	احتاج الى تطوير مهاراتي في التعامل مع التلاميذ						
الحاجات الاجتماعية	20	اجد صعوبة اثناء التعامل مع الأساتذة والاداريين						
	21	احتاج الى الشعور بالتقدير والاحترام من قبل الأساتذة والتلاميذ						
	22	احتاج الى تنمية المهارة على إدارة الحوار الاجتماعي البناء						
	23	احتاج الى النشاطات الترفيهية داخل المدرسة						
	24	احتاج الى مساعدة زملائي الاساتذة في انجاز عملي						
	25	احتاج الى المشاركة في النشاطات والفعاليات المدرسية						

الحاجات التربوية	26	احتاج الى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة						
	27	احتاج الى التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم						
	28	لي الرغبة في تنويع طرق وأساليب عملية التدريس						
	29	احتاج الى التعاون مع الطاقم الإداري في عملي						
	30	احتاج الى المساعدة في تخطيط وتنظيم الدرس						
	31	ارغب في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ						
	32	احتاج الى الوقت الكافي في الحصص الدراسية						
	33	احتاج الى تنمية مهاراتي الأدبية						
	34	اطمح ان يكون لي قسم مثالي في التدريس						

ملحق رقم (05):

نتائج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss لفرضيات الدراسة.

Régression

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2023 10:24:16
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN (.05) POUT (.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الحاجات القيم/METHOD=STEPWISE وصياغة الرؤية القيادة التشاركية الداعمة فرقالت علم والتعلم التعاوني الظروف الداعمة تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصي /METHOD=ENTER القيموصياغةالرؤيةالقيادةالتشاركيةالداعمةفرقا لتعلموالتعلمالتعاونيالظروفالداعمة تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصي /SCATTERPLOT=(*ZRESID، *ZPRED) /RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00،61
	Temps écoulé	00:00:00،33
	Mémoire requise	9120 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	616 octets

Avertissements

Aucune variable n'a été saisie dans l'équation.

Variables introduites/éliminées[a+]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	تبادلنتائجالممارساتالمهنيةالشخصية، القيموصياغةالرؤية، الداعمة، التشاركية القيادة الداعمة، فرق الظروف التعاوني والتعلم التعلم[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : المجموع

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	،120[a]	،014	-،020	18،474

a. Prédicteurs : (Constante)، تبادلنتائجالممارساتالمهنيةالشخصية، القيموصياغةالرؤية، القيادة التشاركية الداعمة، الظروف الداعمة، فرق التعلم والتعلم التعاوني

b. Variable dépendante : المجموع

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	720،281	5	144،056	،422	،833[b]
	de Student	49147،059	144	341،299		
	Total	49867،340	149			

a. Variable dépendante : المجموع

b. Prédicteurs : (Constante)، الداعمة، فرق الداعمة، الظروف التشاركية ، تبادلنتائجالممارساتالمهنيةالشخصية، القيموصياغةالرؤية، القيادة التعاوني والتعلم التعلم

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	126،616	10،807		11،717	،000
	القيموصياغةالرؤية	-،329	،413	-،070	-،797	،427
	الداعمة التشاركية القيادة	،175	،222	،077	،791	،430
	التعاوني والتعلم التعلم فرق	-،162	،668	-،033	-،243	،809
	الداعمة الظروف	-،379	،501	-،097	-،756	،451
	تبادلنتائجالممارساتالمهنيةالشخصية	،207	،446	،062	،463	،644

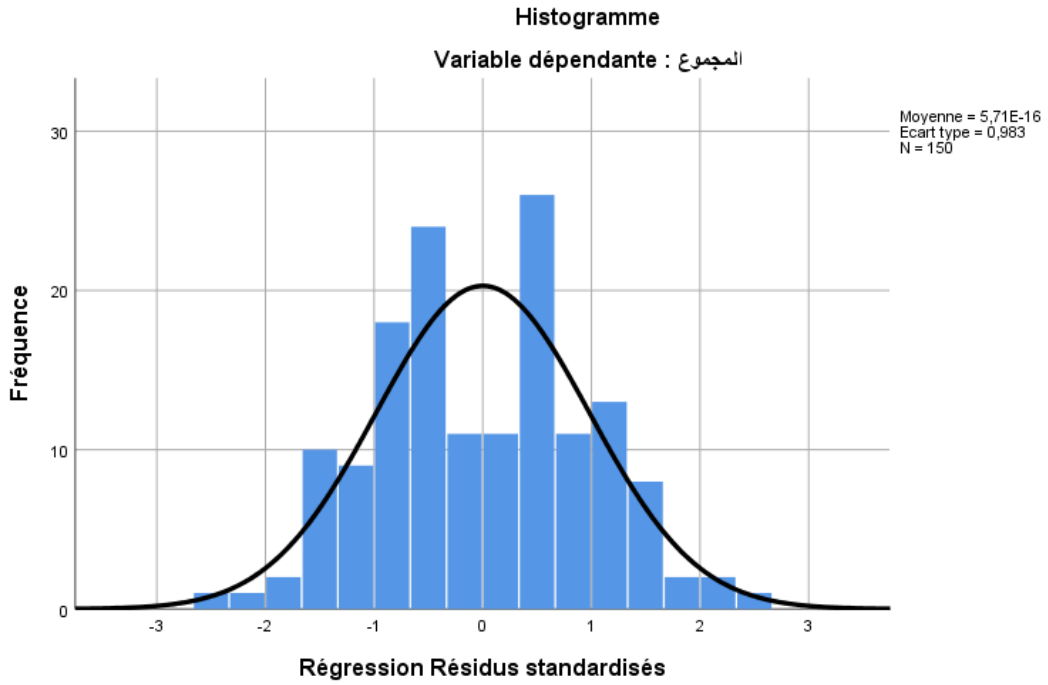
a. Variable dépendante : المجموع

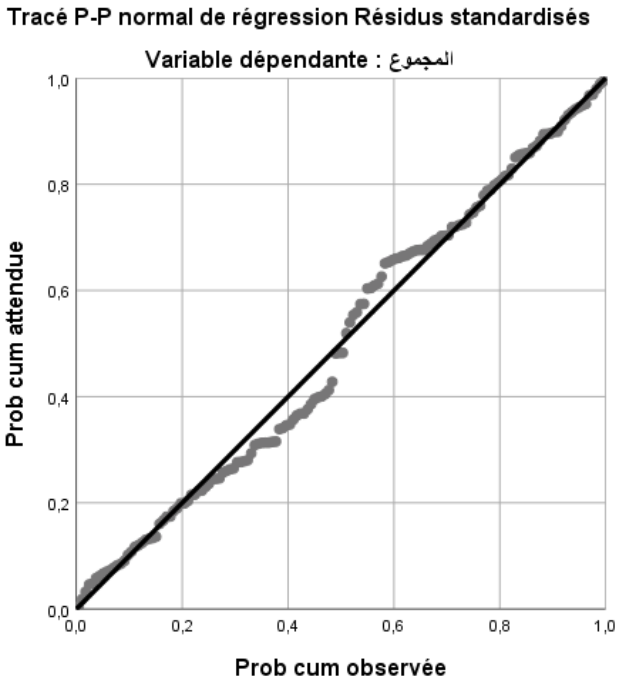
Statistiques des résidus[a]

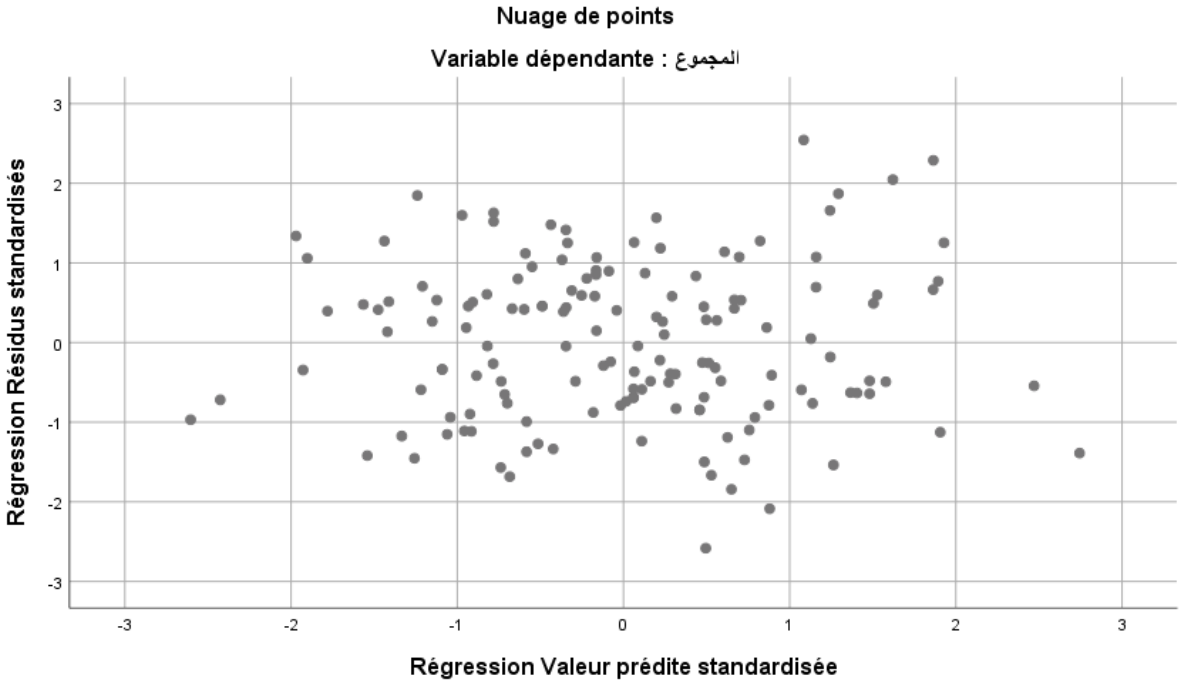
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	113،89	125،65	119،62	2،199	150
de Student	-47،708	46،996	،000	18،162	150
Valeur prévue standard	-2،604	2،744	،000	1،000	150
Résidu standard	-2،582	2،544	،000	،983	150

a. Variable dépendante : المجموع

Graphiques




Tracé P-P normal de régression Résidus standardisés
Variable dépendante : المجموع
Prob cum attendue
Prob cum observée
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Nuage de points
Variable dépendante : المجموع
Régression Résidus standardisés
Régression Valeur prédite standardisée
3
2
1
0
-1
-2
-3

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2023 10:27:24
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الحاجات المجموع BY الخبرة /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00،02
	Temps écoulé	00:00:00،03

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
مجتمعات التعلم المهنية	1	12	123،00	23،584	6،808	108،02	137،98	89	151
	2	92	125،52	19،610	2،044	121،46	129،58	80	163
	3	10	109،20	21،959	6،944	93،49	124،91	81	140
	4	36	127،33	20،285	3،381	120،47	134،20	97	170
	Total	150	124،67	20،497	1،674	121،36	127،97	80	170
الحاجات التعليمية	1	12	120،92	18،387	5،308	109،23	132،60	90	161
	2	92	121،51	18،751	1،955	117،63	125،39	73	166
	3	10	114،00	18،300	5،787	100،91	127،09	87	138
	4	36	115،92	16،887	2،814	110،20	121،63	87	169
	Total	150	119،62	18،294	1،494	116،67	122،57	73	169

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
المجموع	Basé sur la moyenne	،882	3	146	،452
	Basé sur la médiane	،866	3	146	،460
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	،866	3	142،147	،460
	Basé sur la moyenne tronquée	،878	3	146	،454
المجموع	Basé sur la moyenne	،853	3	146	،467
	Basé sur la médiane	،875	3	146	،456
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	،875	3	137،381	،456
	Basé sur la moyenne tronquée	،876	3	146	،455

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
المجموع	Intergroupes	2748،777	3	916،259	2،235	،087
	Intragroupes	59852،557	146	409،949		
	Total	62601،333	149			
المجموع	Intergroupes	1158،684	3	386،228	1،158	،328
	Intragroupes	48708،656	146	333،621		
	Total	49867،340	149			

Test T

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2023 11:16:09
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	150
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=102 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المجموعالحاجات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00،00
	Temps écoulé	00:00:00،03

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجتمعات التعلم المهنية	150	124، 67	20، 497	1، 674
الحاجات التعليمية	150	119، 62	18، 294	1، 494

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 102

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
مجتمعات التعلم المهنية	13، 544	149	، 000	22، 667	19، 36	25، 97
الحاجات التعليمية	11، 796	149	، 000	17، 620	14، 67	20، 57