تصور مقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء

إعداد

د/ عبد المجيد بن سلمي الروقي

قسم أصول التربية

كلية التربية، جامعة شقراء

تصور مقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء

عبد المجيد بن سلمي الروقي

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: majeedselmi@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد معوقات تطبيقها، ثم تقديم تصور مقترح يمكن من خلاله تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها بأسلوب الحصر الشامل على جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الثلاث بجامعة شقراء. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث جاء بُعد (الظروف المساندة) بالمرتبة الأولى، يليه بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الرؤية والقيم المشتركة)، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (القيادة الداعمة)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة). كما بينت النتائج أن موافقة أفراد الدراسة على معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء جاءت بدرجة (كبيرة)، ثم قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، مجتمعات التعلم، كليات التربية.

A suggested Proposal for applying academic learning communities in the Colleges of Education at Shaqra University

Abdalmajeed Selmi Arrooqi

Educational Foundations Department, College of Education – Shaqra University, KSA.

Email: majeedselmi@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to determine the degree of availability of the dimensions of academic learning communities in the Colleges of Education at Shaqra University from the perspective of faculty members, and identify the obstacles it applying, then presenting a suggested proposal through which academic learning communities can be applied in colleges of education. The researcher used a descriptive method and a questionnaire conducted through applying the complete census all the faculty members in three Colleges of Education. The study concluded that the degree of availability of the dimensions of academic learning communities in the Colleges of Education at Shaqra University was a (medium) degree from the perspective of faculty members; the dimension (supportive conditions) came first, followed by the dimension (collective learning and its applications), the dimension (common vision and values) came third, the dimension (supportive leadership) came fourth, and the dimension (common personal practices) came last. The results also showed that the study members approval regarding the obstacles applying the academic learning communities in the Colleges of Education at Shaqra University was (high). The study presented a suggested proposal for applying academic learning communities in the Colleges of Education at Shaqra University.

Key words: Obstacles, Learning Communities. Colleges of Education.

المقدمة:

يحظى التعليم الجامعي بمزيد من العناية والاهتمام على مستوى دول العالم كافة، كما يشهد تطويرًا مستمرًا لمسايرة خصائص العصر الحديث ومتطلباته وتحدياته الحالية والمستقبلية، والسعي نحو مواكبة حاجات الأفراد وسد احتياجات المجتمعات من الكفاءات والقدرات البشرية المؤهلة. ويشكّل العنصر البشري المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأداة المهمة التي من خلالها تستطيع الجامعة الوفاء بوظائفها الرئيسة الثلاث، والتي تشتمل على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

إن تطوير مهارات عضو هيئة التدريس والرفع من كفاءته وقدراته العلمية والأكاديمية يُعدّ من الأمور الضرورية التي ينبغي الحرص عليها، أولًا من قِبله شخصيًا، وثانيًا من قِبل المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها؛ حيث إن هذا الأمر ينعكس إيجابًا وبشكل مباشر على تحسين الممارسات التعليمية، والرفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي للطلبة، والمساهمة في تطوير العمليات الأكاديمية، وبالتالي الرفع من جودة العمل وتحقيق مستويات عالية من الأداء على مستوى الكليات والجامعة.

وتمثل مجتمعات التعلم إحدى الاتجاهات التي ظهرت مؤخرًا، فباتت واحدة من الأساليب المهمة في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين الأداء. وقد ازداد انتشار مجتمعات التعلم خلال التسعينيات من القرن الماضي، والعقد الأول من القرن الحالي، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات، كالولايات المتحدة، وبريطانيا، وكندا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا، والصين، وغيرها من الدول الأخرى (ناصف، 2012، ص272)؛ حيث يُعدّ مجتمع التعلم أحد الآليات المحفزة لتكوين ثقافة التعلم، وهي الثقافة التي تهيئ الفرص الملائمة لجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية؛ ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، وليكونوا مشتركين في رسالة وقيمة واضحة، وعمل جماعي قائم على التفكير وتبادل المعارف، لتحسين ممارساتهم المهنية التي تدعم المتعلمين. (حيدر والمصيلحي، 2006، ص33)

وتُعرّف مجتمعات التعلم بأنها: "مجموعة من الأفراد يشاركون ممارساتهم ويستجوبونها بشكل نقدي، وبطريقة مستمرة وتعاونية وشاملة وموجهة نحو التعلم وتعزيز النمو". (Stoll، Bolam، McMahan, Wallace & Thomas, 2006، 223) بينما يعرّفها "ويستلي" Westley في (Gwin، 2008، 6) بأنها: "تلك المجتمعات التي يتشارك أعضاء الهيئة التعليمية فيها نفس القيم والأهداف الأساسية، ويعملون في فرق تعاونية لتحسين الممارسة التعليمية ومعرفة المحتوى، ومراجعة بيانات تقييم الطلاب لإحداث التغيير، والالتزام بالتحسين المستمر في تحصيل الطلبة". وتعرّف كذلك بأنها: "عبارة عن مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف بهدف التحسين المستمر، وتحقيق أهداف مشتركة في جوّ يسوده الاحترام والثقة المتبادلة". (مخلوف، 2015، ص368)

وتُعرّف مجتمعات التعلم الأكاديمية بأنها: "مجموعة تعاونية من أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات، تجمعهم اهتمامات أو موضوعات معينة يتم مناقشتها بطرق ابتكارية للتصدي بشكل فعال لاحتياجات الطلبة المتنوعة والمتزايدة، كما أنها تعمل على إحداث تحوّل جماعي ضروري في الثقافة الأكاديمية، ومن ثم فهي تسهم في تمكين الجامعة من أن تصبح مجتمعًا للتعلم". (صلاح الدين، 2015، ص153-154) ويعرّفها الزهراني (2018، ص277) بأنها: "تجمع لعدد من أعضاء الهيئة الأكاديمية بالجامعات، يعملون معًا وفق رؤية مشتركة،

ويشاركون في عمليات صنع القرار وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفعالية لتدعيم فرص التعلم الجماعي، ويتشاركون المعرفة بما يساهم في تنمية قدراتهم القيادية والمعرفية والمهنية، ومن ثم تحسين الممارسات الإدارية والأكاديمية وتطوير الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية".

وتتفق هذه التعريفات إجمالًا في أن مجتمعات التعلم تضم مجموعة من الأفراد المتواجدين في حيز مكاني واحد، والذين يجمعهم الاهتمام المشترك حول مجالات معينة، ولديهم روح التعاون التي تدعم التعلم الجماعي وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينهم؛ وذلك من أجل تحسين وتطوير الممارسات التعليمية.

ويشير كل من "تومسون وجريج ونيسكا" (Thompson, Gregg، & Niska, 2004) إلى أن نشأة فكرة مجتمعات التعلم المهنية ترجع في أصلها إلى قطاع الأعمال؛ حيث كان الاعتقاد السائد بإمكانية وقدرة المنظمات على التعلم. ففي العام (1924) أدت أعمال "ماري فوليت" Mary Follett حول حركة العلاقات الإنسانية في مجال الأعمال إلى تطبيق الطرق الديمقراطية للتواصل في مكان العمل، كما أثرت هذه الفلسفة الإنسانية والتشاركية أيضًا على مفاهيم الجودة الشاملة ومنظمة التعلم؛ حيث انتقل هذا المفهوم فيما بعد إلى الميدان التربوي. وقد أعاد "سنج" Senge في العام (1990) تقديم مصطلح "منظمات التعلم" في كتابه الأساسي (الانضباط الخامس)، وأصبح أعضاء المجتمعات التعليمية مهتمين بمنظمات التعلم وفي الانخراط في بناء ثقافات العمل التعاوني، وقد أدى ذلك إلى تغير مصطلح منظمات التعلم والإشارة إليها فيما بعد بمصطلح مجتمعات التعلم المهنية.

وتسعى مجتمعات التعلم إلى تحقيق جملة من الأهداف، ومن ذلك بناء مجتمع تعلم متعاون بهدف التعليم والتعلم والتطوير، ودمج طرق تعزيز التعليم والتعلم، ونشر ثقافة التدريس والأبحاث والمشروعات وتطبيقها على تعلم الطلبة، وتطوير الهيئات التدريسية والطلبة والمقررات بما يخدم المجتمع، وتشكيل وتفعيل الأنشطة المعرفية. (أبو زيد، 2011)

ويشير الكبيسي (2013، ص120) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تمتاز بثلاثة عناصر، وهي كما يلي:

- المفاهيم: وتشمل الأفكار والوسائل والتقنيات والأدوات التي يتم الاعتماد عليها في عملية التعلم، والتي تسهم بدورها في زيادة قدرة الأفراد على الابتكار والإبداع والتجديد.
- الإتقان: وتشمل المهارات والاستعدادات والقدرات والخبرات التي تنتج عنها عملية التعلم، وتكوّن اتجاهات إيجابية تظهر في شكل سلوكيات عملية.
- التواصل: وتشمل العلاقات والتفاعلات المتبادلة التي ترتكز على الحوار والتعاون وتبادل الخبرات والمعلومات.

إن مجتمعات التعلم تختلف عن غيرها من المجتمعات الأخرى في عدد من الجوانب، ويتضمن ذلك: التنبؤ بالمشكلات، والاهتمام بالبيئة الخارجية، والبحث المستمر عن التحسين

والتطوير، ومكافأة وتعزيز النمو والمبادرة والابتكار، وتحديد الوظائف وتشجيع الاستكشاف والمشاركة في المعلومات. (النبوي، 2008، ص77)

وقد أورد كل من دوفور وإيكر (Eaker Dufour and) في نموذجهم الخاص بمجتمعات التعلم المهنية ست سمات لهذه المجتمعات، وهي كالتالي: (Gwin، 2008، 43-44)

- الرسالة والرؤية والقيم المشتركة: لدى مجتمعات التعلم مبادئ توجيهية صاغها القادة بوضوح، وهي متأصلة في قلوبهم وعقولهم وفي جميع أنحاء المؤسسة التعليمية.
- الاستفسار والبحث الجماعي: يشارك الأفراد في مجتمعات التعلم باستمرار في نقد الأوضاع، وتجربة طرق تعليمية جديدة، والتفكير في النتائج، فالبحث الجماعي يسمح لأعضاء هيئة التدريس بتطوير مهاراتهم وإضافة قدرات جديدة.
- الفرق التعاونية: تتكون مجتمعات التعلم من أعضاء يعملون بشكل تعاوني (وليس فرديًا) للتعلم من بعضهم البعض والتحسين الجماعي. ويتفق الباحثون في هذا المجال على أن إنشاء رؤية تعاونية للمؤسسة التعليمية يؤدي على الأرجح إلى نتائج طويلة المدى عندما يعمل جميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق نفس الهدف.
- توجيه العمل والتجريب: يقوم أعضاء مجتمعات التعلم بتصميم واختبار وتقييم النظريات، ويعملون على تحليل النتائج ويعيدون تجربتها مرة أخرى.
- التحسين المستمر: إن التجربة والابتكار جزء لا يتجزأ من وظائف جميع العاملين، وتحويل المؤسسة التعليمية إلى مجتمع تعلم مهني يؤدي إلى أن يصبح أسلوب حياة لجميع الأفراد المعنيين.
- توجيه النتائج: يجب تقييم نتائج التجربة واستخدامها لإبلاغ العاملين بالتغييرات في الاستراتيجيات التعليمية.

ويشير "سنج" في (آل مرعي، 2009، ص157-158) إلى أن هناك خمس ركائز ومبادئ أساسية لنجاح مجتمعات التعلم، وهي كما يلي:

- الإتقان الشخصي: وتعني أن يكون لدى الفرد في مجتمع التعلم قدرات وإمكانات واتجاهات تساعده على الاستقصاء والبحث، ومن ثم الاستنباط وتكوين الرؤية السليمة.
- بناء نماذج عقلية أفضل: حيث إن لكل فرد نموذج عقلي ينظر من خلاله للأشياء ويفسر كيف تعمل، وكيف تتم العمليات.
- بناء رؤية مشتركة: نتيجة لاختلاف النماذج العقلية بين الأفراد مما يؤدي إلى اختلاف الرؤية حول قضية ما، ولذا ينبغي على المنظمة أن تطور آليات تساعد منسوبيها على بناء رؤية مشتركة واضحة يتفق عليها الجميع.
- التركيز على تعلم الفريق: فالفريق يمثل الوحدة الأساسية في المنظمة وليس الأفراد، حيث ينمي الإبداع الجماعي، ويقوي العلاقات، ويزيد من الشعور بالولاء والانتماء للمنظمة وتبادل المعلومات.

- توظيف تفكير النظم: بمعنى أن يتم دراسة المشكلة أو القضية من مختلف جوانبها.

ويورد إبراهيم والمرزوقي (2018، ص320) أن مجتمعات التعلم تتضمن خمسة أبعاد رئيسة، وتتمثل فيما يلي:

- القيادة الداعمة: التي تشرك الهيئة التعليمية في صنع القرار في بيئة آمنة ومحفزة على التعلم، وتتعامل معهم بديموقراطية، وتوفر لهم برامج التنمية المهنية المستمرة، والدعم المادي والبشري والفني عند حاجتهم إليه.
- القيم والرؤية المشتركة: وتتضح أهمية هذا البعد في توحيد جهود المشاركين في هذه المجتمعات وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة، كما تسهم في التزامهم بأداء المهام والمسؤوليات الموكلة لهم، وتحسين الأداء وتجويده.
- التعلم الجماعي: وهو ما يعني انخراط المشاركين في هذه المجتمعات في فرق العمل، وتبادل المعارف والمهارات للوفاء باحتياجات الطلبة وحل مشكلاتهم، والمشاركة في الأبحاث الجماعية.
- الممارسات الشخصية المشتركة: والتي تركز على تشجيع الزيارات المتبادلة بين الأعضاء، وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية فيما بينهم، وتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين أداء الطلبة، وإتاحة الفرصة للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم.
- الظروف المساندة: وتتضمن ما يتعلق بالتنظيم والعلاقات، كبناء الثقة والاحترام المتبادل بين جميع الأعضاء، وتحفيزهم، وتوفير الموارد المالية والبشرية والبيئة المحفزة والداعمة، ووجود قاعدة للمعلومات متاحة للأعضاء، وأنظمة جيدة للاتصال والتواصل.

وتشير دراسة صلاح الدين (2015، ص228-229) إلى أن هناك مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تواجه مجتمعات التعلم الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ومن أبرزها: غموض مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية، والهياكل التنظيمية الهرمية في ظل غياب النمط الأفقي والشبكي الذي يتيح مزيدًا من التفاعل والاتصال الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، وزيادة الأعباء التدريسية والإدارية والبحثية والمجتمعية والإرشادية لأعضاء هيئة التدريس.

بينما صنفت دراسة الرويلي (2021) هذه المعوقات إلى ما يلي:

- المعوقات التنظيمية: ومنها افتقاد الجامعة لوجود جهة تقدم الاستشارات الفنية لأعضاء مجتمعات التعلم، وعدم توافر وصف وظيفي لمهام مجتمعات التعلم، وعدم تضمين فلسفة مجتمعات التعلم في الخطة الاستراتيجية للجامعة.
- المعوقات المعرفية: ومنها عدم وجود مؤشرات ومعايير لقياس التعلم لأعضاء هيئة التدريس، وضعف اهتمام الجامعة بتعزيز مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وضعف اهتمامها كذلك بتنمية القدرات الابتكارية والمبادرات الإبداعية.

- المعوقات البشرية: ومنها ضعف الوعي لدى عضو هيئة التدريس بأهمية تطبيق مجتمعات التعلم، وغياب الحرية لديه لتكوين مجتمعات التعلم، وضعف الثقة بين أعضاء هيئة التدريس.
- المعوقات المادية: ومنها ضعف الحوافز المادية للمشاركين في مجتمعات التعلم، وقلة المخصصات المالية لدعم تطبيق مجتمعات التعلم، وتحمل عضو هيئة التدريس لتكلفة البرامج التدريبية ذات العلاقة بمجتمعات التعلم.

إن هذه المعوقات على اختلافها وتنوعها تمثل مصدر قلق للمهتمين بتطبيق مجتمعات التعلم في البيئات الأكاديمية، فهي تتطلب الكثير من الجهد والعمل للقضاء عليها أو الحدّ منها وتجاوزها؛ كونها تتعلق بعوامل كثيرة، منها ما هو شخصي مرتبط بعضو هيئة التدريس نفسه، ومنها ما هو داخلي على مستوى القسم أو الكلية، ومنها ما يكون خارجيًا على مستوى الجامعة ككل، أو على مستوى علاقاتها بمؤسسات المجتمع الأخرى.

وقد أُجريت العديد من الدراسات حول موضوع مجتمعات التعلم؛ حيث قام عبد المطلب (2021) بدراسة هدفت إلى تقديم رؤية تنبؤية عن العلاقة المتوقعة بين الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري في ضوء الوقوف على الكلفة والفعالية لكل منهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومدخل تحليل الكلفة الفاعلية. وبينت أهم النتائج وجود علاقة طردية متوقعة بين الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري، ومن ثم ينبغي دعم الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم كمدخل لحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري، وكذلك التوجه نحو حوكمة النفقات لتدبير الموارد الإضافية اللازمة لتغطية كلفة بناء مجتمعات التعلم.

كما قام الرويلي (2021) بدراسة هدفت إلى التعرّف على معوقات تطبيق مجتمعات التعلم بجامعة الحدود الشمالية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (210) عضوًا. وكشفت النتائج عن أن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم بجامعة الحدود الشمالية جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم تعزى لمتغيري التخصص والخبرة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وقام كل من: المسروري والمشايخي والمجعلية (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة مكونة من (75) مشرفًا تربويًا بمديرية التعليم بمحافظة جنوب الشرقية. وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس كانت (متوسطة)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات سنوات الخبرة الإشرافية في جميع المحاور.

وهدفت دراسة منصور (2020) إلى الاستفادة من أبرز ملامح تطبيقات مجتمعات التعلم المنهجية في جامعات بعض الولايات الأمريكية لوضع إجراءات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المنهجية بالجامعات المصرية لتطوير الأداء الأكاديمي للطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج

المقارن. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها: أن مجتمعات التعلم المنهجية لها دور مهم في تحقيق الأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعات ولايات "جورجيا" و"إنديانا" و"ماري لاند" الأمريكية، كما تمكنهم من المشاركة في الأنشطة التعليمية والتي تساعد في زيادة تحصيلهم الأكاديمي، كما قدمت الدراسة إجراءات مقترحة لبناء مجتمعات التعلم المنهجية لتطوير الأداء الأكاديمي للطلبة بالجامعات المصرية، وذلك على مستوى الجامعة ككل، وعلى مستوى الكلية.

وأجرى البربري (2019) دراسة هدفت إلى وضع أطر نظرية لمجتمعات التعلم بالأقسام العلمية بالجامعات المصرية، وطرح إجراءات وممارسات للتنمية المهنية بها تؤدي إلى إقامة علاقات من التعاون والتكاتف الأكاديمي والترابط الاجتماعي، وذلك بالإفادة من خبرة جامعة "نورث كارولينا" الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة التي طبقها على عينة من الهيئة المعاونة من المعيدين والمدرسين المساعدين بلغ عددهم (273) عضوًا. وبينت أهم النتائج أن درجة أداء رؤساء الأقسام العلمية تجاه التكاتف الأكاديمي بلغت (73.23%)، وأن شكل التكاتف الأكاديمي يختلف باختلاف شخصية رئيس القسم، وكذلك عدم وجود سياسة إرشادية رسمية للهيئة المعاونة، كما بينت الدراسة وجود عدد من المعوقات ومنها اتباع سياسة الأبواب المؤصدة وعزل مكتب الهيئة المعاونة بعيدًا. ثم قدمت الدراسة عددًا من الإجراءات المقترحة لتحقيق التكاتف العلمي بالأقسام العلمية بالجامعات المصرة بالإفادة من خبرة جامعة "نورث كارولينا" الأمريكية.

وهدفت دراسة العمري والشنقيطي (2019) إلى التعرّف على مدى توفر مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلم المهني، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي والاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (150) عضوًا. وأوضحت النتائج وجود اتفاق في آراء أفراد العينة في درجة تقييم تسعة من مهارات التعلم الذاتي بدرجة (موجودة نوعًا ما)، ومهارة واحدة بدرجة (موجودة). وأن هناك فروقًا في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث) في سبع مهارات، وكذلك فروقًا تعزى لمتغير التخصص لصالح الكليات العلمية في خمس مهارات، ومهارة واحدة للكليات النظرية.

وهدفت دراسة العصيلي (2019) إلى التعرف على واقع دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تفعيله، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي طبقتها على عينة مكونة من (335) معلمة، وكذلك أداة المقابلة مع (15) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة يرون أن أبعاد مجتمع التعلم المهني متوافرة بدرجة (كبيرة)، وأن بعض أساليب التنمية المهنية القائمة على مفهوم مجتمع التعلم المهني متوافرة بدرجة (كبيرة)، كما جاءت موافقتهم على معوقات تفعيل دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية بدرجة (كبيرة). كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر بعض أبعاد مجتمع التعلم المهني تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والتخصص، وسنوات العمل في المدرسة).

وهدفت دراسة السهلي (2018) إلى التعرف على مدى توفر المتطلبات التنظيمية والمعرفية والبشرية والمادية للوصول إلى مجتمعات التعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة

عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (315) عضوًا. وأشارت النتائج إلى موافقة أفراد العينة على مدى توفر المتطلبات التنظيمية والمعرفية والبشرية والمادية للوصول إلى مجتمعات التعلم في الجامعة.

وهدفت دراسة المطيري (2018) إلى التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تطبيقها، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيقها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طبقت على جميع معلمات العلوم اللاتي يدرسن في مدارس تطوير الثانوية التابعة لإدارات تعليم القصيم، وعددهن (84) معلمة. وبينت أهم النتائج أن استجابات أفراد الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة (متوسطة)، كما جاءت معوقات تطبيقها ومتطلبات تطبيقها بدرجة (متوسطة). وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق في استجابات المعلمات تجاه الواقع والمعوقات والمتطلبات تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وسعت دراسة الزهراني (2018) إلى تقديم نموذج مقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات السعودية، من خلال التعرف على درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز، وتحديد مدى توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية، واختبار وتحليل علاقة تأثير الأنماط القيادية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (383) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وأوضحت النتائج أن أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية تمارس في الجامعة بدرجات متفاوتة بين منخفضة ومتوسطة، وأن خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية بشكل عام تتوافر بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود تأثير لأنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز.

أما دراسة "بيدفورد وروسو" (Rossow Bedford and، 2017) فسعت إلى التعرف على تأثير مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مجتمعات التعلم المهني الافتراضية التي تطبقها جامعة "والدن" الأمريكية على إدراكهم لعلاقاتهم مع زملائهم وعلى أدائهم المهني، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (26) عضوًا ممن شاركوا في مجتمعات التعلم المهني الافتراضية بجامعة "والدن"، وهي جامعة أمريكية دولية تقدم التعليم عبر الإنترنت. وبينت النتائج أن مجتمعات التعلم المهني الافتراضية يمكن أن تكون وسيلة لتعزيز احتياج الشعور بالانتماء لدى المشاركين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال التعاون مع زملائهم ومشاركتهم ما لديهم من معارف ومهارات، كما يمكن أن تكون مجتمعات التعلم المهني الافتراضية نشاطًا مناسبًا للتطوير المهني لإيجاد المعرفة وتناقلها من خلال ممارسات وأدوار أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة حرب (2015) إلى التعرف على تطبيقات مجتمعات التعلم في جامعات بعض الدول الأجنبية والاستفادة منها في تطوير التعليم الجامعي بمصر، وإعداد تصور مقترح لبناء مجتمعات التعلم بالجامعات المصرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمقارن. ومن النتائج التي توصلت إليها أن مجتمعات التعلم في الجامعات الكندية هدفت لمواجهة تحديات التعليم الجامعي، وفي الجامعات الأمريكية كانت إحدى سبل مواجهة عزلة أعضاء

هيئة التدريس بالجامعة وانفصالهم عن زملائهم وطلبتهم، وفي الجامعات الأسترالية كانت تمثل أحد أشكال التنمية المجتمعية، كما بينت النتائج أن لمجتمعات التعلم دور مهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأمريكية والكندية والأسترالية. ثم قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لبناء مجتمعات التعلم بالجامعات المصرية في ضوء تطبيقاتها في الجامعات الأجنبية التي تناولتها الدراسة.

أما دراسة مخلوف (2015) فهدفت إلى التعرف على تصورات معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان حول مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (251) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن تصورات عينة الدراسة نحو توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم جاءت بدرجة (متوسطة) في خمسة أبعاد، بينما جاءت بدرجة (كبيرة) في بعد (الظروف الداعمة/ العلاقات)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع).

وسعت دراسة صلاح الدين (2015) إلى التوصل لإجراءات مقترحة لتحقيق قيادة فعالة لجماعات التعلم الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الإفادة من بعض الجامعات الأمريكية والسعودية، وذلك من خلال الوقوف على الأسس النظرية لقيادة جماعات التعلم الأكاديمية بالجامعات في ضوء الأدبيات ذات العلاقة، والتعرف على واقع قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية. واستخدمت الباحثة المنهج المقارن؛ حيث قدمت ضمن نتائجها عددًا من الإجراءات المقترحة لتحقيق قيادة فعالة لجماعات التعلم الأكاديمية بالجامعات المصرية، ومنها: بناء ثقافة تنظيمية داعمة لجامعات التعلم الأكاديمية، تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في جماعات التعلم الأكاديمية، والتوجه نحو اللامركزية.

أما دراسة "جروس وآخرون" (Gross، Whitbred، Skalski، & Liu, 2013) فهدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مجتمعات التعلم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة تكونت من (100) عضو هيئة تدريس في جامعة "ميدويستيرن" الأمريكية. وأوضحت النتائج أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يرون أهمية مجتمعات التعلم، ويرون أن زملائهم يدعمون المشاركة في مجتمعات التعلم، ويهتمون بمعتقداتهم نحوها كانوا أكثر ميلاً للمشاركة في مجتمعات التعلم، مما يؤكد على أهمية هذه العوامل.

وهدفت دراسة "وود" (Wood, 2012) إلى الكشف عن تأثير مشاركة الطلبة في مجتمعات التعلم المنهجية على نجاحهم الأكاديمي والتكامل الأكاديمي والاجتماعي والالتزام المؤسسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة للقياس تم تطبيقها على عينة مكون من (471) طالبًا من طلبة السنة الأولى في جامعة ولاية "منتسوري" الأمريكية. وأوضحت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين التحقوا بمجموعات التعلم المنهجية ونظرائهم الآخرين الذين لم يلتحقوا بهذه المجموعات، وبالتالي تظهر الحاجة إلى وجود تطوير مهني إضافي لأعضاء هيئة التدريس، وأن تركز الجهود على تكامل أكبر في محتوى المناهج والمناهج

المشتركة، كما ينبغي تخصيص الموارد اللازمة والعاملين لمواصلة تطوير وإدارة وتقييم هذه البرامج لإنشاء مجتمعات التعلم المنهجية، التي من شأنها أن تؤثر بشكل إيجابي على نجاح الطلاب الأكاديمي ومثابرتهم.

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة فإنه يمكن استنتاج ما يلي:

- حداثة الدراسات السابقة -سواء العربية أو الأجنبية- التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم، وتنوع تطبيقها على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي لما يمثله هذا الموضوع من أهمية في تطوير الممارسات التعليمية.
- تناولت هذه الدراسات مجتمعات التعلم في مرحلة التعليم العالي أو الجامعي، ماعدا دراسة (المسروري وآخرون، 2020) التي تناولت مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام، ودراسة (مخلوف، 2015) التي ركزت على المرحلة الابتدائية، ودراستي (المطيري، 2018؛ والعصيلي، 2019) اللتين ركزتا على المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع مجتمعات التعلم، كما اتفقت مع بعضها في تطبيقها على المرحلة الجامعية.
- كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كدراسة كل من: (حرب، 2015؛ والزهراني، 2018؛ وعبد المطلب، 2021)، كما اتفقت مع بعضها الآخر في استخدام أداة الاستبانة وتطبيقها على أعضاء هيئة التدريس، كدراسة كل من: (Gross, et al, 2013؛ Rossow & Bedford، 2017؛ والزهراني، 2018؛ والسهلي، 2018؛ والعمري والشنقيطي، 2019؛ والرويلي، 2021).
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية، وكذلك سعيها لتقديم تصور مقترح للتغلب معوقات تفعيلها داخل هذه المؤسسات الأكاديمية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الخلفية العلمية والمفاهيمية حول مجتمعات التعلم، كما استفادت منها في تحديد منهج الدراسة وبناء الأداة الملائمة لها، وكذلك في مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يمثّل الأستاذ الجامعي العنصر الفعّال في العملية التعليمية الجامعية، والمحرك الأساسي لها، فخصائصه الشخصية والمعرفية والانفعالية لها دور مهم في فعالية العملية التعليمية، لأنه مهما كان مستوى المناهج التي تقدمها الجامعة، والتجهيزات والإمكانيات التي تتوفر لها؛ فإنه لا يمكن لها أن تحقق أهدافها في إحداث التغيير المطلوب، وفرض قيادتها العلمية والاجتماعية ما لم يتواجد فيها الأستاذ الكفء تدريساً وبحثًا. فالأستاذ الجامعي ذو الكفاءة العالية يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة، ويمكن أن يجعلها تتبوأ المكانة المتميزة التي ينبغي أن تكون عليها. (جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2012، ص297)

ونظرًا للتسارع الحاصل في تطوّر المعارف وتجدّد المهارات؛ فإن عضو هيئة التدريس مطالب بمسايرة مستجدات العصر ومواكبة تطوراته المتلاحقة، وخاصة في مجال تخصصه العلمي والأكاديمي والبحثي.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تكوين مجتمعات التعلم الأكاديمية، والانخراط في هذه الفرق، والتي يتعلم خلالها الفريق بشكل مستمر بغرض المواكبة لكل ما هو جديد، بل ويتعدى ذلك في محاولات جادة للتميز وإنتاج المعرفة. (آل مرعي، 2009، ص155)

وقد برزت العديد من المبررات التي دعت إلى ظهور مجتمعات التعلم الأكاديمية وتزايد الاهتمام بها في مؤسسات التعليم العالي، ومن أهم هذه المبررات ما يلي: (صلاح الدين، 2015، ص168-172)

- تعقّد بيئة العمل الجامعي؛ حيث يواجه أعضاء هيئة التدريس تحديات لمواكبة التطورات المستجدة في مجال عملهم وتخصصهم، واعتماد الممارسات التعليمية المبتكرة، بالإضافة إلى الضغوط التي تؤثر عليهم من أجل المساءلة والكفاءة لتحقيق نتائج إيجابية مع طلبتهم، والذين يأتون من خلفيات ثقافية متنوعة، ويحتاجون إلى الدعم والتوجيه لتنمية معارفهم ومهاراتهم الأكاديمية.

- القصور في برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس؛ حيث لا تزال العديد من مؤسسات التعليم العالي تعتمد أساليب أكثر فردية لتعزيز تنمية أعضاء هيئة التدريس، كتفريغهم للتنمية الذاتية، أو حضور المؤتمرات. وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن فعاليتها تبدو أقل من المأمول بسبب افتقارها للأهداف الواضحة، علاوة على أن فعاليتها تعتمد بدرجة كبيرة على المشاركة العالية من أعضاء هيئة التدريس، وامتلاكهم لمهارات التنمية.

- غياب ثقافة العمل الجماعي؛ حيث تميل الكثير من مؤسسات التعليم العالي نحو التخصص أو النظم الفردية، وتغفل دعم وتشجيع التعاون العلمي والعمل الجماعي. كما أن هناك نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس يفضلون العمل الفردي، وتنخفض لديهم الرغبة والدافعية في مشاركة زملائهم ممارساتهم التعليمية والبحثية، وكذلك عدم تقبل التغذية الراجعة من أقرانهم.

وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ حيث أشارت دراسة منصور (2020) إلى أن مجتمعات التعلم المنهجية لها دور مهم في تحقيق الأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعات ولايات "جورجيا" و"إنديانا" و"ماري لاند" الأمريكية، كما أنها تمكنهم من المشاركة في الأنشطة التعليمية والتي تساعد في زيادة تحصيلهم الأكاديمي. كما بينت دراسة حرب (2015) أهمية مجتمعات التعلم في الجامعات الكندية من خلال مواجهتها لتحديات التعليم الجامعي، بينما كانت مجتمعات التعلم في الجامعات الأمريكية إحدى سبل مواجهة عزلة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وانفصالهم عن زملائهم وطلبتهم، وفي الجامعات الأسترالية كانت تمثل أحد أشكال التنمية المجتمعية، كما أن لمجتمعات التعلم دور مهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأمريكية والكندية والأسترالية.

كما أوصت بعض الدراسات بأن تعمل الكليات بأقسامها المختلفة على إيجاد بيئات داعمة ومحفزة، تيسّر البدء في بناء وإدارة مجتمع تعلم في الجامعة، وأن تعزز من الروابط بين أعضاء هيئة التدريس لتشارك الخبرات والمعارف الأكاديمية والمهنية؛ مما يزيد من فرص نجاح العمل الجماعي والتعاوني كأساس لمجتمع التعلم. (العمري والشنقيطي، 2019) كما أوصت بضرورة العمل على توفير خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية، وتعزيز اندماج أعضاء هيئة التدريس في فرق عمل تعاونية، وتشجيعهم على الحوار التأملي في واقع الممارسات الأكاديمية، وتبادل الممارسات الشخصية الناجحة، وإتاحة فرص المبادرة والتعلم الذاتي والجماعي لأعضاء المجتمع الأكاديمي. (الزهراني، 2018)

وبالرغم من أهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية ودورها في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين الممارسات التعليمية والبحثية والمجتمعية لديهم، وكذلك دورها المهم في تطوير العملية التعليمية، والرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ إلا أنها لم تحظَ بالاهتمام المطلوب، فقد أشارت دراسة الزهراني (2018) إلى أن توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز جاءت بدرجة متوسطة. كما أكدت بعض الدراسات على وجود معوقات تواجه تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات، ومن هذه المعوقات كثرة الأعباء الوظيفية لعضو هيئة التدريس، وضعف تعزيز الجامعة لعلاقات الزمالة المهنية على المستوى المحلي والدولي، وميل عضو هيئة التدريس إلى العمل الفردي، وضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويل مجتمعات التعلم، وغموض مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة على القيام دور الميسّر لجماعات التعلم الأكاديمية. (الرويلي، 2021؛ صلاح الدين، 2015)

وكون الباحث ينتمي لإحدى كليات التربية بجامعة شقراء، فقد لاحظ من خلال عمله الأكاديمي وممارساته اليومية أن هناك قصورًا في تطبيق مجتمعات التعلم بالشكل المطلوب، وبسؤاله لعينة من أعضاء هيئة التدريس عن أسباب ذلك كانت إجاباتهم تحمل عددًا من المعوقات، حيث ذكروا من هذه المعوقات كثرة الالتزامات الوظيفية التي يطالب بها عضو هيئة التدريس، وعدم وجود الحوافز المادية أو المعنوية التي تدعم تطبيق مجتمعات التعلم، وغيرها من المعوقات الأخرى.

واستنادًا إلى ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء؟

أسئلة الدراسة:

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1/ ما درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الكلية؟

3/ ما معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء؟

4/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الكلية؟

5/ ما التصور المقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء؟

أهمية الدراسة:

أولًا/ الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تناول الدراسة لموضوع مجتمعات التعلم والذي يعدّ أحد الموضوعات المهمة والتي تلقى رواجًا كبيرًا لدى المهتمين بالتربية والتعليم، باعتباره أحد المداخل المهمة لعمليات إصلاح وتطوير الممارسات التعليمية.
- السعي إلى نشر ثقافة مجتمعات التعلم وخاصة لدى المنتسبين إلى المجال الأكاديمي.
- إثراء الميدان البحثي والأدب التربوي بدراسة حديثة تلقي الضوء على مجتمعات التعلم ودورها في العملية التعليمية الأكاديمية.

ثانيًا/ الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية وما تضمنته من توصيات في تطوير الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي الرفع من مستوى جودة الأداء الأكاديمي للمؤسسة ككل.
- كما قد تفيد نتائج الدراسة في تزويد القائمين على كليات التربية ومنسوبها بواقع مجتمعات التعلم والمعوقات التي تواجه تطبيقها.
- يمكن لصناع القرار والمسؤولين الإفادة من التصور المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية، وتعميم تطبيقه على كليات التربية بجامعة شقراء بصفة خاصة، وعلى كليات التربية بالجامعات الأخرى بصفة عامة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تعرّف درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو كل من: درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية ومعوقات تطبيقها في كليات التربية بجامعة شقراء التي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الكلية.
- تقديم تصور مقترح يمكن من خلاله تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع مجتمعات التعلم الأكاديمية وكيفية تطبيقها في كليات التربية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة شقراء.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال العام الأكاديمي 2021/2020.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كليات التربية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية؛ حيث تقع هذه الكليات في ثلاث محافظات، وهي: شقراء، والدوادمي، والمزاحمية.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات (Obstacles):

تُعرّف المعوقات بأنها: "العقبات التي تحدّ من تحقق الأهداف وتتطلب فكرًا لحلها" (السلمي، 2008، ص17). ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: الصعوبات أو العقبات التي تحول أو تحدّ من تفعيل مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية في جامعة شقراء.

مجتمعات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Communities):

يشير معجم المصطلحات الإدارية إلى أن مجتمع التعلم يقصد به: "الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسئولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك". (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2007، ص235) بينما تعرّف مجتمعات التعلم الأكاديمية بأنها: "بيئة أكاديمية حية ومثمرة، تضم نخبة من أعضاء الهيئة التدريسية يتشاركون من خلالها الممارسات التعليمية الناجحة، والخبرات التربوية الفعالة؛ مما يحسن من مخرجات تعلم الطلبة في مختلف التخصصات الجامعية". (العمري والشنقيطي، 2019، ص28)

ويعرّف الباحث مجتمعات التعلم الأكاديمية إجرائيًا بأنها: "بيئة أكاديمية تضمّ مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ينضمّون معًا في فرق تعاونية، ويعملون وفق رؤية وقيم مشتركة، في ضوء قيادة تشاركية توفر الظروف الداعمة، وتركز على التعلم الجماعي، وتبادل النتائج، لتعزيز التعلم المهني وتوجيه الجهود والممارسات التعليمية والبحثية مما يسهم في تحسين تعلم الطلبة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والذي تم من خلاله الكشف عن واقع مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية بجامعة شقراء، عن طريق التعرف على درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم، والوقوف على المعوقات التي تواجهها، ومن ثم الوصول إلى تصور مقترح يمكن من خلاله تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية فيها.

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس -ممّن يحملون درجة أستاذ مساعد فما فوق- في كليات التربية الثلاث بجامعة شقراء؛ حيث تقع هذه الكليات في ثلاث محافظات، وهي: كلية التربية بمحافظة شقراء، وكلية التربية بمحافظة الدوادمي، وكلية التربية بمحافظة المزاحمية. وقد بلغ مجموع عدد أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات الثلاث (69) عضوًا وعضوة، واتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل، وبعد التطبيق الميداني لأداة الدراسة كان عدد الاستبانات المستردة الصالحة للتحليل (54) استبانة، وبالتالي جاءت خصائص العينة كما يلي:

جدول (1):

يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	**18**	**33.3**
	أنثى	**36**	**66.7**
الكلية	التربية بشقراء	**18**	**33.3**
	التربية بالدوادمي	**17**	**31.5**
	التربية بالمزاحمية	**19**	**35.2**
الدرجة العلمية	أستاذ	**6**	**11.1**
	أستاذ مشارك	**19**	**35.2**
	أستاذ مساعد	**29**	**53.7**
	الإجمالي	**54**	**%100**

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الإناث كانت هي الأعلى حيث بلغت (66.7%)، وعددهن (36) عضوة، بينما جاءت نسبة الذكور (33.3%) وعددهم (18) عضوًا، ويعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالمزاحمية هن من الإناث فقط. أما بالنسبة لمتغير (الكلية) فقد جاءت كلية (التربية بالمزاحمية) في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (19) عضوة، وبنسبة (35.2%)، يليها كلية (التربية بشقراء) بتكرار (18) عضو

هيئة تدريس بنسبة (33.3%)، ثم كلية (التربية بالدوادمي) بتكرار (17) عضوًا بنسبة (31.5%)، ويلاحظ تقارب أعداد الأعضاء في الكليات الثلاث. وفيما يتعلق بمتغير (الدرجة العلمية) فقد جاء في المرتبة الأولى أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة (أستاذ مساعد) وعددهم (29) عضوًا بنسبة (53.7%)، في حين أن هناك (19) عضو هيئة تدريس يحملون درجة (أستاذ مشارك) بنسبة (35.2%)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة أعضاء هيئة تدريس الذين يحملون درجة (أستاذ) وعددهم (6) أعضاء بنسبة (11.1%).

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وجاءت الاستبانة في صورتها النهائية في جزأين، الجزء الأول تناول البيانات الأولية لأفراد الدراسة، والتي تتمثل في: الجنس، والكلية، والدرجة العلمية. أما الجزء الثاني فتكوّن من (45) عبارة موزعة على محورين؛ حيث تناول المحور الأول درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية، وتضمن (25) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف المساندة). بينما تناول المحور الثاني معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية، وتضمن (20) عبارة.

وجاءت الاستجابات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس (5÷4= 0.80) ثم إضافة الناتج إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وبالتالي جاء طول الخلايا كما يتضح من الجدول (2):

جدول (2)

يوضح طول خلايا فئات المقياس المتدرج الخماسي

كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
5.0 -4.21	4.20 -3.41	3.40 -2.61	2.60 -1.81	1.80 -1

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

أ/ الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

قام الباحث بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة هذه العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، واقتراح ما يرونه من تعديلات.

وبناء على ما أبداه المحكمون من تعديلات واقتراحات حول أداة الدراسة قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، والتي تضمنت في مجملها إعادة صياغة بعض العبارات وحذف أو إضافة عبارات أخرى، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الداخلي للاستبانة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط				
القيادة الداعمة	العبارة1	العبارة2	العبارة3	العبارة4	العبارة5
	0.803**	0.791**	0.784**	0.822**	0.788**
الرؤية والقيم المشتركة	العبارة6	العبارة7	العبارة8	العبارة9	العبارة10
	0.619**	0.757**	0.653**	0.774**	0.757**
التعلم الجماعي وتطبيقاته	العبارة11	العبارة12	العبارة13	العبارة14	العبارة15
	0.845**	0.575**	0.656**	0.603**	0.807**
الممارسات الشخصية المشتركة	العبارة16	العبارة17	العبارة18	العبارة19	العبارة20
	0.720**	0.748**	0.803**	0.782**	0.739**
الظروف المساندة	العبارة21	العبارة22	العبارة23	العبارة24	العبارة25
	0.694**	0.622**	0.605**	0.726**	0.827**

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد بالدرجة الكلية للمحور

القيادة الداعمة	الرؤية والقيم المشتركة	التعلم الجماعي وتطبيقاته	الممارسات الشخصية المشتركة	الظروف المساندة
0.887**	0.890**	0.914**	0.884**	0.841**

** دال عند مستوى 0.01

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.607**	6	0.544**	11	0.638**	16	0.592**
2	0.504**	7	0.700**	12	0.591**	17	0.847**
3	0.840**	8	0.698**	13	0.725**	18	0.581**
4	0.689**	9	0.609**	14	0.569**	19	0.733**
5	0.619**	10	0.627**	15	0.698**	20	0.698**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدولين (4،3) أن جميع عبارات محور (درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية) دالة عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة ما بين (0.841 ، 0.914).

كما يتضح من الجدول (5) أن جميع عبارات محور (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية) دالة عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لها ما بين (0.504، 0.847) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، مما يشير إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، ويدل على مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ)، والجدول (6) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي :

جدول (6)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول / درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية	القيادة الداعمة	5	0.908
	الرؤية والقيم المشتركة	5	0.855
	التعلم الجماعي وتطبيقاته	5	0.816
	الممارسات الشخصية المشتركة	5	0.910
	الظروف المساندة	5	0.887
	الثبات الكلي للمحور الأول	25	0.940
المحور الثاني /معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية		20	0.896
الثبات الكلي للأداة		45	0.964

يتضح من الجدول (6) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.816، 0.940) وهي معاملات ثبات مرتفعة، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.964) وهي درجة ثبات عالية، وبالتالي فإنه يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجمعها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، وهي كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean) لبيان مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة.

- اختبار مان ويتني (mann-whitney) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الجنس).
- كروسكال واليس (kruskall-wallis) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الكلية، الدرجة العلمية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول من الأداة، وذلك على النحو التالي:

جدول (7)

يوضح درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية

م	أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	القيادة الداعمة	2.94	1.08	متوسطة	4
2	الرؤية والقيم المشتركة	3.17	0.92	متوسطة	3
3	التعلم الجماعي وتطبيقاته	3.33	0.80	متوسطة	2
4	الممارسات الشخصية المشتركة	2.90	0.95	متوسطة	5
5	الظروف المساندة	3.53	0.93	كبيرة	1
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.17	0.83	متوسطة	-

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (3.17) بانحراف معياري (0.83)، وهذا يدل على أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء جاءت بشكل عام بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث جاء بُعد (الظروف المساندة) بدرجة توافر (كبيرة)، بينما جاءت بقية الأبعاد الأخرى بدرجة توافر (متوسطة). وقد حلّ بُعد (الظروف المساندة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.93)، يليه بعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) بمتوسط حسابي (3.33) وبانحراف معياري (0.80)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (الرؤية والقيم المشتركة) بمتوسط حسابي (3.17) وبانحراف معياري (0.92)، وفي المرتبة الرابعة يأتي بُعد (القيادة الداعمة) بمتوسط حسابي (2.94) وبانحراف معياري (1.08)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة) بمتوسط حسابي (2.90) وبانحراف معياري (0.95) ويأتي كأقل أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية من حيث التوافر في كليات التربية بجامعة شقراء.

ويُعزى ذلك إلى أن هناك قصورًا واضحًا في تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء، وأن توافر معظم أبعاد هذه المجتمعات بحاجة إلى مزيد من التهيئة والدعم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (2018) التي توصلت إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية تتوافر في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز بدرجة متوسطة، كما تتفق معها في أن أكثر الأبعاد توافرًا كان بعد (الظروف والبيئة الداعمة). كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (المسروري وآخرون، 2020؛ والمطيري، 2018؛ ومخلوف، 2015) التي بينت أن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وفي المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، والمدارس الابتدائية بمنطقة جازان كانت بدرجة متوسطة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العصيلي (2019) التي أوضحت أن أبعاد مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية متوافرة بدرجة كبيرة.

وفيما يلي يتناول الباحث بالتفصيل النتائج المتعلقة بهذه الأبعاد:

أولاً/ بُعد (القيادة الداعمة):

للتعرف على درجة توافر بُعد (القيادة الداعمة) في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول هذا البُعد، وذلك على النحو التالي:

جدول (8)
يوضح درجة توافر بُعد (القيادة الداعمة) في كليات التربية بجامعة شقراء

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تشرك قياده الكلية أعضاء هيئه التدريس في صنع القرار	2.67	1.04	متوسطة	4
2	تعقد قيادة الكلية اجتماعات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة جوده التعليم والتعلم	2.67	1.07	متوسطة	5
3	تتيح قياده الكلية لأعضاء هيئة التدريس الوصول للمعلومات والبيانات التي يحتاجون اليها	3.06	1.06	متوسطة	2
4	تدعم قيادة الكلية ثقافه التعاون والعمل الجماعي	3.30	1.02	متوسطة	1
5	تسهم قيادة الكلية في النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس	3.04	1.03	متوسطة	3
	المتوسط الحسابي العام للبُعد	2.94	1.08	متوسطة	-

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد (القيادة الداعمة) بلغ (2.94) بانحراف معياري بلغ (1.08)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول

عبارات هذا البعد جاءت بدرجة توافر (متوسطة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2.67، 3.30) وجميع هذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يتعلق بالقيادة الداعمة في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (متوسطة)، مما يدل على أن الدعم الذي يتلقاه أعضاء هيئة التدريس من قيادة الكلية لا يُعدّ كافيًا لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.

وقد جاءت أعلى عبارات هذا البعد بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (4) التي تنص على: (تدعم قيادة الكلية ثقافه التعاون والعمل الجماعي) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.30) وبانحراف معياري (1.02) وبدرجة توافر (متوسطة).
- حصلت العبارة (3) التي تنص على: (تتيح قياده الكلية لأعضاء هيئة التدريس الوصول للمعلومات والبيانات التي يحتاجون إليها) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (1.06) وبدرجة توافر (متوسطة).

وقد يُعزى حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأعلى إلى إدراك قيادة الكلية لأهمية العمل الجماعي وأهمية حصول أعضاء هيئة التدريس على المعلومات والبيانات المطلوبة باعتبارها تسهم في تسهيل العمل وأداء المهام المطلوبة منهم.

بينما جاءت العبارة (2) التي تنص على: (تعقد قيادة الكلية اجتماعات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة جوده التعليم والتعلم) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (1.07)، وبدرجة توافر (متوسطة).

وقد يعزى ذلك إلى أن قيادة الكلية تقوم بعقد الاجتماعات الدورية على مستوى مجلس الكلية، وكذلك على مستوى اللجنة العليا للتطوير والجودة بالكليات، والتي تضم وكلاء الكليات ورؤساء الأقسام ومنسقي أعمال التطوير والجودة، وبالتالي ترى الاكتفاء بهذه الاجتماعات.

ثانياً/ بُعد (الرؤية والقيم المشتركة):

للتعرف على درجة توافر بُعد (الرؤية والقيم المشتركة) في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول هذا البُعد، وذلك على النحو التالي:

جدول (9)

يوضح درجة توافر بُعد (الرؤية والقيم المشتركة) بكليات التربية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
6	يشترك جميع أعضاء هيئة التدريس في صياغة رؤية الكلية وقيمها	2.96	1.04	متوسطة	4
7	يقوم جميع أعضاء هيئة التدريس بتطوير رؤية الكلية بما يتفق مع المستجدات التربوية	2.94	1.16	متوسطة	5
8	يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس برؤية الكلية وقيمها	3.44	0.98	كبيرة	1
9	توجّه رؤية الكلية وقيمها جميع القرارات التي يتم اتخاذها	3.26	1.01	متوسطة	2
10	تعزز رؤية الكلية وقيمها أهمية العمل بروح الفريق	3.26	1.01	متوسطة	2 مكرر
	المتوسط الحسابي العام للبُعد	3.17	0.92	متوسطة	-

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد (الرؤية والقيم المشتركة) بلغ (3.17) بانحراف معياري بلغ (0.92)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا البعد جاءت بدرجة توافر (متوسطة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2.94، 3.44) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يتعلق بالرؤية والقيم المشتركة في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (متوسطة).

وقد جاءت أعلى عبارات هذا البعد بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (8) التي تنص على: (يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس برؤية الكلية وقيمها) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري (0.98) وبدرجة توافر (كبيرة).

- حصلت العبارة (9) والتي تنص على: (توجّه رؤية الكلية وقيمها جميع القرارات التي يتم اتخاذها) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.26) وبانحراف معياري (1.01)، وبدرجة توافر (متوسطة).

ويُعزى حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأعلى إلى أهمية رؤية الكلية وقيمها، باعتبار أنه لا يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تبني خططها الاستراتيجية وأن تضع أهدافها دون أن تقوم بصياغة رؤيتها وتحدد القيم التي يلتزم بها جميع العاملين، وبالتالي يتم في ضوئها توجيه الخطط والأهداف لتحقيقها.

بينما حلت في المرتبة الأخيرة العبارة (7) والتي تنص على: (يقوم جميع أعضاء هيئة التدريس بتطوير رؤية الكلية بما يتفق مع المستجدات التربوية) بمتوسط حسابي (2.94) وبانحراف معياري (1.16)، وبدرجة توافر (متوسطة).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صياغة رؤية وقيم الكلية وبالتالي قلة مساهمتهم في تطويرها.

ثالثاً/ بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته):

للتعرف على درجة توافر بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول هذا البُعد، وذلك على النحو التالي:

جدول (10)

يوضح درجة توافر بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) بكليات التربية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
11	يتم تشكيل فرق عمل بالكلية لتحقيق الأهداف المشتركة	3.11	1.08	متوسطة	4
12	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالتخطيط معا للوفاء باحتياجات الطلبة	3.02	1.16	متوسطة	5
13	يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس بمبدأ استراتيجية التعلم	3.24	0.91	متوسطة	3
14	تتم المناقشات والحوارات بين أعضاء هيئة التدريس في جو من المودة والاحترام	3.72	1.09	كبيرة	1
15	يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس بالبرامج التي تعزز التعلم	3.54	0.95	كبيرة	2
	المتوسط الحسابي العام للبُعد	3.33	0.80	متوسطة	-

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) بلغ (3.33) بانحراف معياري بلغ (0.80)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا البعد جاءت بدرجة توافر (متوسطة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (3.02، 3.72) وجميع هذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يتعلق بالتعلم الجماعي وتطبيقاته في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (متوسطة).

وقد جاءت أعلى عبارات هذا البعد بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (14) التي تنص على: (تتم المناقشات والحوارات بين أعضاء هيئة التدريس في جو من المودة والاحترام) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (1.09) وبدرجة توافر (كبيرة).
- حصلت العبارة (15) التي تنص على: (يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس بالبرامج التي تعزز التعلم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (0.95)، وبدرجة توافر (كبيرة).

وقد يعزى سبب حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأعلى إلى روح المودة والتآلف بين أعضاء هيئة التدريس، والاحترام المتبادل فيما بينهم، إضافة إلى حرصهم على برامج تعزيز التعلم والالتزام بها، والتي هي من صميم عملهم.

بينما حلت في المرتبة الأخيرة العبارة (12) التي تنص على: (يقوم أعضاء هيئة التدريس بالتخطيط معا للوفاء باحتياجات الطلبة) بمتوسط حسابي (3.02) وبانحراف معياري (1.16)، وبدرجة توافر (متوسطة).

رابعاً/ بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة):

للتعرف على درجة توافر بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة) في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول هذا البُعد، وذلك على النحو التالي:

جدول (11)

يوضح درجة توافر بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة) بكليات التربية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
16	تقام لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التدريس لتبادل الخبرات	2.74	1.10	متوسطة	4
17	يهتم أعضاء هيئة التدريس بتطويرهم المهني والذي ينعكس إيجابا على ممارساتهم التعليمية	3.31	1.18	متوسطة	1
18	يقدم أعضاء هيئة التدريس التغذية الراجعة لزملائهم في مجال الممارسات التعليمية	2.93	1.08	متوسطة	2
19	يتشارك أعضاء هيئة التدريس نتائج الممارسات التعليمية مع بعضهم	2.87	1.06	متوسطة	3
20	يتشارك أعضاء هيئة التدريس في تقييم أعمال الطلبة لتحسين الممارسات التعليمية	2.63	1.12	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام للبُعد	2.90	0.95	متوسطة	-

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد (الممارسات الشخصية المشتركة) بلغ (2.90) بانحراف معياري بلغ (0.95)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا البعد جاءت بدرجة توافر (متوسطة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2.63، 3.31) وجميع هذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يتعلق بالممارسات الشخصية المشتركة في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (متوسطة).

وقد جاءت أعلى عبارات هذا البعد بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (17) التي تنص على: (يهتم أعضاء هيئة التدريس بتطويرهم المهني والذي ينعكس إيجابا على ممارساتهم التعليمية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31) وبانحراف معياري (1.18) وبدرجة توافر (متوسطة).
- حصلت العبارة (18) التي تنص على (يقدم أعضاء هيئة التدريس التغذية الراجعة لزملائهم في مجال الممارسات التعليمية) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (1.08)، وبدرجة توافر (متوسطة).

وقد يعزى ذلك إلى أن التطوير المهني يُعدّ من الأمور المهمة التي يحرص عليها عضو هيئة التدريس، كما أن تقديم عضو هيئة التدريس التغذية الراجعة لزملائه عادة ما يرجع إلى الجو السائد من المودة والاحترام بين العاملين، وهو ما أكدت عليه العبارة (14) في البُعد السابق التي أشارت إلى أن المناقشات والحوارات تتم بين أعضاء هيئة التدريس في جو من المودة والاحترام.

في حين جاءت العبارة (20) التي تنص على: (يتشارك أعضاء هيئة التدريس في تقييم أعمال الطلبة لتحسين الممارسات التعليمية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (1.12)، وبدرجة توافر (متوسطة).

وقد يعزى ذلك إلى قلة الشعب الدراسية المتناظرة التي يقوم بتدريسها أكثر من عضو في هذه الكليات، وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس لا يحرص على مشاركة زملائه في تقييم أعمال الطلبة لاختلاف المقررات.

خامساً/ بُعد (الظروف المساندة):

للتعرف على درجة توافر بُعد (الظروف المساندة) في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول هذا البُعد، وذلك على النحو التالي:

جدول (12)

يوضح درجة توافر بُعد (الظروف المساندة) بكليات التربية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
21	تسود روح الفريق الواحد بين أعضاء هيئة التدريس	3.65	1.07	كبيرة	3
22	يتوفر جو من الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس	3.78	1.04	كبيرة	1
23	يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات المشتركة	3.70	1.06	كبيرة	2
24	يتم توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في تحقيق اهداف التعلم المهني	3.37	1.02	متوسطة	4
25	توجد ثقافة تنظيمية سائدة تساعد على العمل الجماعي	3.13	1.00	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام للبُعد	3.53	0.93	كبيرة	-

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي العام لبُعد (الظروف المساندة) بلغ (3.53) بانحراف معياري بلغ (0.93)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا البعد جاءت بدرجة توافر (كبيرة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (3.13، 3.78) وجميع هذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يتعلق بالظروف المساندة في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (كبيرة).

وقد يُعزى ذلك إلى ما تم ذكره آنفًا من وجود البيئة التي يسودها الاحترام والمودة بين أعضاء هيئة التدريس، وكذلك توفر الإمكانات المادية والتقنية التي وفرتها الجامعة لهذه الكليات.

وقد جاءت أعلى عبارات هذا البعد بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (22) التي تنص على: (يتوفر جو من الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (1.04) وبدرجة توافر (كبيرة).
- حصلت العبارة (23) التي تنص على: (يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات المشتركة) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (1.06)، وبدرجة توافر (كبيرة).

وقد يعود السبب في حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأعلى إلى وجود بيئة أكاديمية يسودها الود والاحترام بين أعضاء هيئة التدريس، وكذلك وجود القاعات المهيأة والأماكن الملائمة للاجتماعات التي يتم عقدها بصفة دورية، سواء على مستوى الأقسام أو على مستوى الكلية.

في حين جاءت العبارة (25) التي تنص على: (توجد ثقافة تنظيمية سائدة تساعد على العمل الجماعي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (1) وبدرجة توافر (متوسطة).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الكلية؟

أولاً/ الفروق باختلاف متغير (الجنس):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الجنس) تم استخدام اختبار مان ويتني (mann-whitney)، وذلك على النحو التالي:

جدول (13)

يوضح نتائج اختبار مان ويتني للفروق باختلاف متغير (الجنس)

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة	ذكر	18	31.97	575.50	243.50	0.139
	أنثى	36	25.26	909.50		
الرؤية والقيم المشتركة	ذكر	18	29.25	526.50	292.50	0.562
	أنثى	36	26.63	958.50		
التعلم الجماعي وتطبيقاته	ذكر	18	26.69	480.50	309.50	0.789
	أنثى	36	27.90	1004.50		
الممارسات الشخصية المشتركة	ذكر	18	27.61	497.00	322.0	0.971
	أنثى	36	27.44	988.00		
الظروف المساندة	ذكر	18	28.33	510.00	309.0	0.782
	أنثى	36	27.08	975.00		
الدرجة الكلية	ذكر	18	29.28	527.00	292.0	0.557
	أنثى	36	26.61	958.00		

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو الدرجة الكلية لتوافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف المساندة) في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الجنس)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.139، 0.562، 0.789، 0.971، 0.782)، وللدرجة الكلية (0.557)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة من الذكور والإناث حول درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة) في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى كون أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث يتأثرون بنفس الدرجة حول قيادة الكلية ورؤيتها وقيمها، وكذلك الظروف المساندة المتوفرة في هذه الكليات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (المسروري وآخرون، 2020؛ ومخلوف، 2015) اللتين كشفتا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم تعزى لمتغير الجنس. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العمري والشنقيطي (2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح أعضاء هيئة التدريس من (الإناث).

ثانيًا/ الفروق باختلاف متغير (الدرجة العلمية):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الدرجة العلمية) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، وذلك على النحو التالي:

جدول (14)

يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق باختلاف (الدرجة العلمية)

الأبعاد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة	أستاذ مساعد	29	26.76	0.923	0.630
	أستاذ مشارك	19	29.92		
	أستاذ	6	23.42		
الرؤية والقيم المشتركة	أستاذ مساعد	29	27.98	0.790	0.674
	أستاذ مشارك	19	28.45		
	أستاذ	6	22.17		
التعلم الجماعي وتطبيقاته	أستاذ مساعد	29	28.66	0.345	0.842
	أستاذ مشارك	19	26.26		
	أستاذ	6	25.83		
الممارسات الشخصية المشتركة	أستاذ مساعد	29	25.95	3.497	0.174
	أستاذ مشارك	19	32.29		
	أستاذ	6	19.83		
الظروف المساندة	أستاذ مساعد	29	28.38	0.818	0.664
	أستاذ مشارك	19	27.87		
	أستاذ	6	22.08		
الدرجة الكلية	أستاذ مساعد	29	27.78	1.050	0.592
	أستاذ مشارك	19	28.97		
	أستاذ	6	21.50		

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لتوافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف المساندة) في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الدرجة العلمية)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.630، 0.674، 0.842، 0.174، 0.664)، وللدرجة الكلية (0.592)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا.

وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد الدراسة باختلاف درجاتهم العلمية حول درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف المساندة) في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد يُعزى ذلك إلى كون أعضاء هيئة التدريس يتعرّضون لهذه الأبعاد ويتأثرون بها بنفس الدرجة مهما اختلفت درجاتهم ورتبهم العلمية.

ثالثاً/ الفروق باختلاف متغير (الكلية):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الكلية) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، وذلك على النحو التالي:

جدول (15)

يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق باختلاف متغير (الكلية)

الأبعاد	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة	التربية بشقراء	18	32.86	9.194	0.010
	التربية بالدوادمي	17	31.62		
	التربية بالمزاحمية	19	18.74		
الرؤية والقيم المشتركة	التربية بشقراء	18	32.22	8.609	0.014
	التربية بالدوادمي	17	32.00		
	التربية بالمزاحمية	19	19.00		
التعلم الجماعي وتطبيقاته	التربية بشقراء	18	24.19	4.149	0.126
	التربية بالدوادمي	17	33.88		
	التربية بالمزاحمية	19	24.92		
الممارسات الشخصية المشتركة	التربية بشقراء	18	24.78	0.960	0.619
	التربية بالدوادمي	17	29.91		
	التربية بالمزاحمية	19	27.92		
الظروف المساندة	التربية بشقراء	18	26.47	0.259	0.878
	التربية بالدوادمي	17	29.06		
	التربية بالمزاحمية	19	27.08		
الدرجة الكلية	التربية بشقراء	18	29.08	3.802	0.149
	التربية بالدوادمي	17	31.91		
	التربية بالمزاحمية	19	22.05		

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لتوافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية (التعلم الجماعي

وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف المساندة) في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الكلية)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.126، 0.619، 0.878)، وللدرجة الكلية (0.149)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا.

في حين يتضح من الجدول (15) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية المتعلقة بكل من (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة) في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الكلية)، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بشقراء بمتوسط رتب (32.86) لبُعد (القيادة الداعمة)، وبمتوسط رتب (32.22) لبُعد (الرؤية والقيم المشتركة). وتُشير النتيجة السابقة إلى موافقة أفراد الدراسة بكلية التربية بشقراء بدرجة أكبر على توافر أبعاد التعلم الأكاديمية المتعلقة بكل من (القيادة الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة) في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد يُعزى ذلك إلى الموقع الجغرافي لكلية التربية بشقراء؛ حيث إنها تتواجد في داخل الحرم الجامعي والمقرّ الرئيس للجامعة، مما يعني قربها من إدارة الجامعة ومركز صناعة القرار، وبالتالي فإن قيادة الكلية تحرص على الاستفادة من تواصلها المباشر مع قيادات الجامعة وإداراتها وعماداتها المساندة، والحصول على دعمهم في كل ما من شأنه تطوير الكلية، سواء على المستوى البشري أو المادي أو التقني.

السؤال الثالث: ما معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء؟

للتعرف على معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة في المحور الثاني من الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول (16)

يوضح استجابات أفراد الدراسة حول (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
1	ضعف الدافعية للتطوير المهني لدى عضو هيئة التدريس	3.46	1.05	كبيرة	17
2	قلة وعي عضو هيئة التدريس بأهمية مجتمعات التعلم	3.15	1.02	متوسطة	19
3	ضعف مهارات العمل الجماعي لدى عضو هيئة التدريس	3.06	1.11	متوسطة	20
4	كثرة الأعباء الوظيفية المكلف بها عضو هيئة التدريس	4.26	1.05	كبيرة جدًا	5

5	ضعف العلاقات الإنسانية والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس	3.46	1.07	كبيرة	18
6	ميل عضو هيئة التدريس إلى تفضيل العمل الفردي	3.61	1.01	كبيرة	14
7	قصور قيادة الكلية في تقديم الدعم اللازم لبناء مجتمعات التعلم	3.70	1.04	كبيرة	13
8	عدم قناعة قيادة الكلية بجدوى مجتمعات التعلم وأهميتها	3.50	1.01	كبيرة	16
9	عدم إدراج مفهوم مجتمعات التعلم ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة	3.87	0.91	كبيرة	12
10	غياب اللوائح المتعلقة بتفعيل مجتمعات التعلم	4.09	0.98	كبيرة	10
11	عدم توفر أدلة إرشادية لبناء مجتمعات التعلم	4.31	0.84	كبيرة جدًا	4
12	غياب الوصف الوظيفي الذي يوضح مهام مجتمعات التعلم	4.31	0.82	كبيرة جدًا	3
13	قلة الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تفعيل مجتمعات التعلم	4.19	0.97	كبيرة	7
14	قلة المخصصات المالية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم	4.33	0.91	كبيرة جدًا	2
15	ضعف التجهيزات التقنية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم	4.11	1.13	كبيرة	9
16	عدم وجود قاعات مجهزة لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس ولقاءاتهم الدورية	3.54	1.03	كبيرة	15
17	غياب مفهوم مجتمعات التعلم عن خطة الكلية وبرامجها	3.93	0.99	كبيرة	11
18	ضعف الحوافز المادية لدعم مجتمعات التعلم	4.35	0.87	كبيرة جدًا	1
19	غياب المناخ الأكاديمي المحفز على الإبداع والابتكار داخل الكلية	4.24	0.99	كبيرة جدًا	6
20	عدم وجود شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي تدعم تفعيل مجتمعات التعلم	4.15	1.02	كبيرة	8
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.88	0.63	كبيرة	-

يتضح من الجدول (16) أن المتوسط الحسابي العام لمحور (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) بلغ (3.88) بانحراف معياري بلغ (0.63)، وتدل هذه النتيجة على أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذا المحور جاءت بدرجة (كبيرة). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (3.06، 4.35) وجميع هذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. وتُشير النتيجة

السابقة إلى أن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (كبيرة).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2021) التي توصلت إلى أن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم بجامعة الحدود الشمالية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة العصيلي (2019) التي توصلت إلى أن معوقات تفعيل مجتمع التعلم المهني لدى معلمات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة المطيري (2018) التي بينت أن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم لدى معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم جاءت بدرجة متوسطة.

وقد جاءت أعلى عبارات هذا المحور بحسب المتوسط الحسابي لها كما يلي:

- حصلت العبارة (18) التي تنص على: (ضعف الحوافز المادية لدعم مجتمعات التعلم) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) وبانحراف معياري (0.87) وبدرجة (كبيرة جدًا).
- حصلت العبارة (14) التي تنص على: (قلة المخصصات المالية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.91)، وبدرجة (كبيرة جدًا).
- حصلت العبارة (12) والتي تنص على (غياب الوصف الوظيفي الذي يوضح مهام مجتمعات التعلم) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.31) وبانحراف معياري (0.82)، وبدرجة (كبيرة جدًا).
- حصلت العبارة (11) التي تنص على (عدم توفر أدلة إرشادية لبناء مجتمعات التعلم) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.31) وبانحراف معياري (0.84)، وبدرجة (كبيرة جدًا).

وقد يعزى ذلك إلى أن مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية لا تلقى الدعم المادي لتطبيقها، كما أنه لا توجد لها مخصصات مالية على مستوى الكليات، بالرغم من أهمية توفير هذه المتطلبات المادية لضمان نجاح تطبيقها. بالإضافة إلى أن الوصف الوظيفي لمهام مجتمعات التعلم الأكاديمية والأدلة الإرشادية المتعلقة ببنائها غير متوفرة على مستوى الجامعة فضلًا عن الكليات، وهي من المتطلبات التنظيمية التي لابد من توافرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2021) التي توصلت إلى أن عدم توافر الوصف الوظيفي لمهام أعضاء مجتمعات التعلم يُعد من المعوقات التنظيمية لتطبيق مجتمعات التعلم بجامعة الحدود الشمالية. كما تتفق مع دراسة السهلي (2018) التي أكدت على أهمية توفر وصف وظيفي لأدوار جميع أعضاء مجتمع التعلم كأحد المتطلبات التنظيمية اللازمة للوصول إلى مجتمعات التعلم بجامعة الإمام محمد بن سعود.

في حين جاءت العبارة (2) التي تنص على: (قلة وعي عضو هيئة التدريس بأهمية مجتمعات التعلم) في المرتبة التاسعة عشرة بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (1.02)، وبدرجة (متوسطة). وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (3) التي تنص على: (ضعف مهارات العمل الجماعي لدى عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (1.11)، وبدرجة (متوسطة).

وقد يعزى ذلك إلى قصور الجامعة أو الكلية في دعم ثقافة مجتمعات التعلم وتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيقها، وغياب الأدلة الإرشادية لبنائها. كما أن ضعف مهارات العمل الجماعي لدى عضو هيئة التدريس قد يعود لسيطرة ثقافة العمل الفردي وميل العضو لتفضيله.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2021) التي بينت أن ضعف الوعي لدى عضو هيئة التدريس بأهمية تطبيق مجتمعات التعلم وضعف مهارات العمل الجماعي لديه جاءتا بدرجة متوسطة كأحد المعوقات البشرية لتطبيق مجتمعات التعلم بالجامعة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، الكلية؟

أولاً/ الفروق باختلاف متغير (الجنس):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الجنس) تم استخدام اختبار مان ويتني (mann-whitney)، وذلك على النحو التالي:

جدول (17)

يوضح نتائج اختبار مان ويتني للفروق باختلاف متغير (الجنس)

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
ذكر	18	31.36	564.50	254.50	0.202
أنثى	36	25.57	920.50		

يتضح من الجدول (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الجنس)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.202)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا.

وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد الدراسة من الذكور والإناث حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء. وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث يواجهون هذه المعوقات في كلياتهم بنفس الدرجة، باعتبار تأثرهم بنفس البيئة الأكاديمية وما يحيط بها من تنظيمات وإجراءات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2021) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثانيًا/ الفروق باختلاف متغير (الدرجة العلمية):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الدرجة العلمية) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، وذلك على النحو التالي:

جدول (18)

يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق باختلاف (الدرجة العلمية)

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
أستاذ مساعد	**29**	**24.17**		
أستاذ مشارك	**19**	**32.29**	**3.086**	**0.214**
أستاذ	**6**	**28.42**		

يتضح من الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الدرجة العلمية) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.214)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

وتدل هذه النتيجة على تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف درجاتهم العلمية حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد يرجع سبب ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم إدراك بمستوى هذه المعوقات ودرجة حدتها، وأنها تقف حائلًا دون تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في هذه الكليات؛ حيث إن أعضاء هيئة التدريس يشتركون في نفس المهام المطلوبة منهم مهما اختلفت درجاتهم العلمية، وبالتالي فإنهم يواجهون هذه المعوقات بنفس الدرجة.

ثالثًا/ الفروق باختلاف متغير (الكلية):

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو (معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء) التي تعزى إلى متغير (الكلية) تم استخدام تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، وذلك على النحو التالي:

جدول (19)

يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق باختلاف متغير (الكلية)

الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
تربية شقراء	18	23.39		
تربية الدوادمي	17	31.71	2.451	0.294
تربية المزاحمية	19	27.63		

يتضح من الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء باختلاف متغير (الكلية) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.294)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

وتدل هذه النتيجة على تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف الكليات التي ينتمون إليها حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد يعزى ذلك إلى كون هذه الكليات الثلاث تنتمي إلى جامعة واحدة، فهي تخضع إلى نفس اللوائح والإجراءات التنظيمية، وتتلقى نفس الدعم المادي والمالي من إدارة الجامعة، وبالتالي تواجه نفس المعوقات وتتأثر بها بنفس الدرجة.

السؤال الخامس: ما التصور المقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث ببناء تصور مقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.

وقد تم بناء هذا التصور المقترح من خلال الاطلاع على الأدبيات التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم ومعوقات تطبيقها في المجال الأكاديمي، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من نتائج وتوصيات في هذا الشأن، وكذلك من خلال خبرة الباحث وعمله الأكاديمي كعضو هيئة تدريس في إحدى هذه الكليات، وتواصله المباشر مع زملائه من أعضاء هيئة التدريس، والتعرّف على آرائهم حول مجتمعات التعلم وما يواجهونه من معوقات في تطبيقها، بالإضافة إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج حول واقع مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء ودرجة توافر أبعادها، والمعوقات التي تعترض تطبيقها على الوجه المطلوب.

وقد تم عرض هذا التصور على عدد من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم، والاستفادة مما يقدمونه من تغذية راجعة للباحث حول ما تضمنه هذا التصور من عناصر ومكونات، وبالتالي جاء التصور المقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء على النحو التالي:

أولًا/ فلسفة التصور المقترح:

تنبع فلسفة التصور المقترح من الإيمان بأهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية، ودورها في دعم تعلّم عضو هيئة التدريس وتطويره المهني، من خلال فرق العمل التشاركية التي يتم فيها تبادل الخبرات والأفكار والممارسات التعليمية والبحثية، والتي تصب بدورها في صالح العملية الأكاديمية وتطويرها، وبالتالي تحسين نواتج التعلم ودعم التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ثانيًا/ الهدف العام للتصور المقترح:

إن الهدف العام يتمثل في تقديم تصور مقترح لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء، يسهم في مواجهة التحديات والمعوّقات التي تعترض تطبيقها على الوجه المطلوب، كما يبرز الدور الإيجابي لعضو هيئة التدريس كأحد العناصر والمحاور الرئيسة في العملية التعليمية، وأهم مرتكزات تطويرها.

ثالثًا/ مرتكزات وأسس التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على الأسس التالية:

- التعاليم والقيم السامية التي ينادي بها ديننا الإسلامي الحنيف، والتي تتمثل في قيم التعاون، والاندماج والعمل مع الجماعة، وتقديم الرأي والمشورة، وجودة العمل وإتقانه، وغيرها من القيم التي تمثل أساسًا لتفعيل مجتمعات التعلم.

- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي ركزت ضمن برامجها على تطوير الكوادر البشرية، والرفع من مستوى رأس المال البشري؛ حيث خصصت لذلك برنامجًا تحت مسمى (تنمية القدرات البشرية). (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview)، وبلا شك فإن أعضاء الهيئة التدريسية يُعدّون من الطاقات البشرية المهمة، والتي ينبغي الاهتمام بتطوير قدراتهم.

- رؤية وزارة التعليم التي نصت على "تعليم متميز عالي الجودة بكوادر تعليمية مؤهلة لبناء مواطن معتز بقيمه الوطنية ومنافس عالميًا"، كما ورد ضمن أهدافها الاستراتيجية "تجويد نواتج التعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًا... وتنمية وتطوير قدرات الكوادر التعليمية". (وزارة التعليم، 2021)

- رسالة جامعة شقراء التي نصت على "تقديم تعليم وبحث علمي متميز يخدم المجتمع من خلال كوادر مؤهلة وأنظمة فاعلة وبيئة جاذبة وشراكات رائدة"، كما ورد في أحد أهدافها العامة: " تحقيق مستويات عالية من الجودة في الجوانب الأكاديمية والإدارية والمالية". (جامعة شقراء، 2021)

رابعًا/ منطلقات التصور المقترح:

تتمثل منطلقات التصور المقترح فيما يلي:

- أهمية كليات التربية والدور المناط بها في تخريج الكوادر البشرية المؤهلة، والتي تسهم في سدّ احتياجات المؤسسات التعليمية، وكذلك دورها المهم في تقديم الدعم والتدريب للميدان التربوي، والمساهمة في الخدمة المجتمعية.

- أهمية عضو هيئة التدريس كونه أحد عناصر العملية التعليمية الرئيسة، وأهمية ما يمتلكه من خبرات ومهارات يستطيع من خلالها تطوير قدراته المهنية الذاتية، وكذلك تبادل هذه الخبرات والمهارات ومشاركتها مع زملائه الآخرين.

- أهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية في تطوير القدرات العلمية والبحثية لعضو هيئة التدريس، ودعم نموّه المهني وتطويره.

خامسًا/ مبررات التصور المقترح:

تظهر مبررات هذا التصور المقترح من خلال الحاجة الملحة لدعم مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية في جامعة شقراء، وإبراز دورها في تطوير العملية الأكاديمية، والسعي لمواجهة المعوقات التي تعترضها. فالوضع الراهن -كما أوضحته النتائج الميدانية للدراسة الحالية- يشير إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية تتوافر في كليات التربية بدرجة (متوسطة)، كما أنّ هناك جملة من المعوقات الكبيرة التي تقف حائلًا دون تطبيقها كما ينبغي، ومن أبرز هذه المعوقات ما يلي:

- ضعف الحوافز المادية لدعم مجتمعات التعلم.
- قلة المخصصات المالية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم.
- غياب الوصف الوظيفي الذي يوضح مهام مجتمعات التعلم.
- عدم توفر أدلة إرشادية لبناء مجتمعات التعلم.
- كثرة الأعباء الوظيفية المكلف بها عضو هيئة التدريس.
- غياب المناخ الأكاديمي المحفز على الإبداع والابتكار داخل الكلية.
- قلة الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تفعيل مجتمعات التعلم.
- عدم وجود شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي تدعم تفعيل مجتمعات التعلم.

سادسًا/ إجراءات تنفيذ التصور المقترح:

يمكن تنفيذ هذ التصور المقترح من خلال اتباع المراحل التالية:

1/ مرحلة التخطيط:

يتم في هذه المرحلة الإعداد والتحضير لتطبيق مخرجات التعلم الأكاديمية في كليات التربية وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تضمين مفهوم مجتمعات التعلم ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة والكليات.
- صياغة وتحديد الأهداف المتعلقة بتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية.
- إعداد اللوائح والأنظمة التي تنظم ممارسات وتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- إعداد الأدلة الإجرائية التي يمكن أن تسترشد بها الكليات وتعتمد عليها في بناء وتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- إعداد الوصف الوظيفي الذي يوضح مهام أعضاء مجتمعات التعلم الأكاديمية وواجباتهم.
- تحديد المعايير المتعلقة بمجتمعات التعلم الأكاديمية ومؤشراتها.

- جمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالبيئة الأكاديمية التي ستطبق فيها مجتمعات التعلم للوقوف على واقعها وإمكانياتها.

2/ مرحلة التنفيذ:

بعد الانتهاء من المرحلة الأولى يتم الانتقال إلى مرحلة التنفيذ، والتي تتطلب الإجراءات التالية:

- إقامة البرامج التدريبية لقيادات الكليات حول كيفية تقديم الدعم المطلوب لمجتمعات التعلم.
- إقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول آليات تشكيل فرق العمل، والعمل ضمن مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال إتاحة الفرصة لهم للالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل والمؤتمرات العلمية المتخصصة في هذا المجال.
- عقد الشراكات بين الكليات ومؤسسات المجتمع المحلي لدعم تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- تقديم الدعم المالي والحوافز المادية المناسبة لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- توفير القاعات الملائمة للاجتماعات وتجهيزها بما تحتاج إليه من أدوات وتقنيات.

3/ مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى نجاح تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية، وضمان تحقيقها لأهدافها المرسومة لها.

ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- جمع المؤشرات الخاصة بتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- تطبيق المعايير المتعلقة بعمليات التقييم، سواء للبيئة الأكاديمية أو لنتائج الطلبة.
- إجراء تقييم شامل لأعضاء مجتمعات التعلم الأكاديمية وفقًا للوصف الوظيفي للمهام ومؤشرات الإنجاز.
- عرض نتائج التقييم ومناقشتها مع أعضاء مجتمعات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- تكريم الأعضاء المتميزين والفاعلين في مجتمعات التعلم الأكاديمية، وتقديم الحوافز لهم، وكذلك الاهتمام بدعم وتحفيز الأعضاء الآخرين لبذل المزيد من الجهد.
- حصر الصعوبات والتحديات التي تواجه مجتمعات التعلم الأكاديمية والسعي لتذليلها والحدّ منها.

سابعًا/ معوقات التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

يُتوقّع أن يواجه التصوّر المقترح عددًا من المعوّقات، ومنها ما يلي:

- عدم قناعة قيادات الكليات بأهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية ودورها في العملية التعليمية.
- الثقافة التنظيمية السائدة التي لا تؤمن بالمشاركة في صناعة القرارات، ولا تدعم ثقافة العمل الجماعي.
- قلة وعي أعضاء هيئة التدريس بجدوى مجتمعات التعلم الأكاديمية.
- عدم وجود إدارة مختصة تهتم بوضع اللوائح وإصدار الأدلة والتوصيفات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات من خلال ما يلي:

- تقديم ورش عمل وندوات متخصصة لقيادات الكليات لبيان الدور المهم لمجتمعات التعلم الأكاديمية.
- إعداد مجموعة من المعايير التي تحدد الثقافة التنظيمية والسلوك التنظيمي الذي يسهم في الرفع من مستوى المشاركة في صناعة القرارات، ويدعم العمل التعاوني وثقافة فرق العمل.
- الرفع من مستوى الوعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية من خلال عقد الدورات التدريبية حول مجتمعات التعلم، ومهارات العمل الجماعي، وقيادة فرق العمل.
- إنشاء إدارة مختصة بالكلية تعمل على إعداد اللوائح وإصدار الأدلة والتوصيفات اللازمة لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية، أو إسناد هذه المهمة إلى (وحدة التحسين والتطوير) بعمادة التطوير والجودة بالجامعة، على أن تقوم كذلك بتطبيق المعايير وعمليات التقييم وإجراء القياسات الدورية حول مدى التقدم في تطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية، وتقديم الدعم لها.

التوصيات:

بحسب النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

- ضرورة تبنّي التصور المقترح الذي قدمته الدراسة لتطبيق مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية بجامعة شقراء.
- ضرورة العمل على دعم أبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية في كليات التربية؛ حيث كانت متوفرة بدرجة متوسطة.

- ضرورة تعزيز أهمية العمل ضمن الفريق من خلال رؤية الكلية وقيمها، وأن تكون هي الأساس في توجيه القرارات المتخذة.
- ضرورة الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وتقديم الدعم لهم في هذا الجانب.
- أن تتم زيادة الحوافز المادية والمخصصات المالية لدعم مجتمعات التعلم الأكاديمية بكليات التربية.
- ضرورة العمل على توفير المناخ الأكاديمي بكليات التربية بما يحفز على الإبداع والابتكار.

المراجع:

إبراهيم، حسام الدين؛ والمرزوقي، أحمد (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية، الإمارات العربية المتحدة، (29). ص306-337.

أبو زيد، عمرو (2011). بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم، *مجلة كلية التربية*، جامعة الفيوم، مصر، 11(1)، ص167-220.

البربري، محمد عوض (2019). برامج التكاتف الأكاديمي وآليات تحقيقه باستخدام مدخل مجتمعات التعلم بالأقسام العلمية بجامعة نورث كارولينا الأمريكية وإمكان الإفادة منها بالجامعات المصرية، *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، (27)، ص11-54.

آل مرعي، محمد (2009). الإعداد المهني للأستاذ الجامعي في ضوء تحول الجامعة إلى منظمة تعلم، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، (143)، ج2، ص151-186.

جامعة شقراء (2021)، *الخطة الاستراتيجية لجامعة شقراء*، مسترجع في 5-4-2021 على الرابط: https://www.su.edu.sa/ar

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية (2012)، الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي، *مركز الدراسات والبحوث*، الرياض.

حرب، إيمان وصفي (2015). *مجتمعات التعلم وتطبيقاتها في جامعات بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

حيدر، عبد اللطيف؛ والمصيلحي، محمد (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات، 21(23)، ص31-58.

الرويلي، سعود رغيان (2021). معوقات تطبيق مجتمعات التعلم بجامعة الحدود الشمالية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة الملك فيصل، 22(1)، ص201-208.

الزهراني، إبراهيم حنش (2018). قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية جامعة الملك عبد العزيز أنموذجًا، *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (99)، ص263-329.

السلمي، صالح (2008). معوقات تدريس التربية البدنية في المدارس الابتدائية الحكومية المستأجرة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السهلي، هياء راشد (2018). مدى توفر المتطلبات التربوية للوصول إلى مجتمعات التعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

صلاح الدين، نسرين صالح (2015). قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة الإدارة التربوية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر، 2(4)، ص143-238.

عبد المطلب، أحمد عابد (2021). الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري رؤية تنبؤية في ضوء مدخل تحليل الكلفة الفاعلية، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (83)، ص515-649.

العصيلي، ليلى إبراهيم (2019). دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

العمري، حياة؛ والشنقيطي، آمنة (2019). مدى توفر مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة طيبة في ضوء متطلبات مجتمع التعلم المهني وفقًا لآراء أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث، فلسطين، 1(3)، ص24-50.

الكبيسي، أريج (2013). درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مخلوف، أسماء (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير هيب وهوفمان، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 165(3)، ص356-430.

المسروري، فهد؛ والمشايخي، سعيد؛ والمجعلية، عائشة (2020). درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (27)، عمان، الأردن، مسترجع في 13-2-2021 على الرابط: https://www.eimj.org/page.php?page=13

المطيري، هياء عمر (2018). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

منصور، فيولا منير (2020). دراسة مقارنة لمجتمعات التعلم المنهجية لتطوير الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعات بعض الولايات الأمريكية وإمكان الإفادة منها في مصر، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (79)، ص1259-1346.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007). *معجم المصطلحات الإدارية*، جامعة الدول العربية، القاهرة.

ناصف، محمد (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة طنطا، 48(4)، ص269-358.

النبوي، أمين (2008). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، مسترجع في 5-4-2021 على الرابط:

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

وزارة التعليم(2021) ، الرؤية والرسالة والأهداف، المملكة العربية السعودية، مسترجع في 5-4-2021 على الرابط:

https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, H. E., & Marzouki, A., (2018). Problems Facing Professional Learning Communities in Schools in the Sultanate of Oman, *Journal of Arts, Letters, Humanities and Sociology, Emirates College for Educational Sciences, United Arab Emirates*, (29). pp. 306-337.

Abu Zeid, A., (2011). Building networked cognitive learning communities and its impact on science teachers, *Journal of the College of Education, Fayoum University, Egypt*, 11 (1), pp. 167-220.

Al-Barbari, M. A., (2019). Academic solidarity programs and mechanisms for achieving them using the learning communities approach in scientific departments at the University of North Carolina and the possibility of benefiting from them in Egyptian universities, *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development*, Egypt, (27), pp. 11-54.

Al-Marei, M., (2009). The professional preparation of the university professor in light of the university's transformation into a learning organization, *Journal of Education, College of Education, Al-Azhar University*, (143), vol. 2, pp. 151-186.

Shaqra University (2021), *Shaqra University Strategic Plan*, retrieved on 4-5-2021 at the link: https://www.su.edu.sa/ar

Naif Arab University for Security Sciences (2012), *Quality in University Education in the Islamic World, Center for Studies and Research, Riyadh*.

Harb, I. W., (2015). *Learning societies and their applications in the universities of some foreign countries and the possibility of benefiting from them in Egypt*, an unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.

Haider, A., & Al-Moselhi, M., (2006). The role of the school as a professional learning community in building and developing a culture of learning, *Journal of the College of Education, UAE University*, 21(23), pp. 31-58.

Al-Ruwaili, S. R., (2021). Obstacles to the application of learning communities at Northern Border University as seen by faculty members, *The Scientific Journal of King Faisal University in Humanities and Administrative Sciences, King Faisal University*, 22 (1), pp. 201-208.

Al-Zahrani, I. H., (2018). Leadership of academic learning communities in the scientific departments of Saudi universities, King Abdulaziz University as a model, *Journal of Educational and Psychological Studies, College of Education, Zagazig University*, (99), pp. 263-329.

Al-Salami, S., (2008). *Obstacles to teaching physical education in government chartered primary schools*, an unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Sahli, H. R., (2018). *The availability of educational requirements to access learning communities at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of faculty members*. Unpublished master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Salah El-Din, N. S., (2015). Leadership of academic learning groups in some American and Saudi universities and the possibility of benefiting from them in Egypt, *Journal of Educational Administration, The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, Egypt*, 2(4), pp. 143-238.

Abdul Muttalib, A. A., (2021). Investing in Building Learning Communities and Governance of Expenditures in Egyptian University Education A predictive vision in the light of the cost-effectiveness analysis approach, *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University,* (83), pp. 515-649.

Al-Osaili, L. I., (2019). *The role of learning communities in the professional development of secondary school teachers in the Qassim region,* an unpublished master's thesis, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Omari, H., & Al-Shanqiti, A., (2019). Availability of self-learning skills among Taibah University students in light of the requirements of the professional learning community according to the opinions of faculty members, *Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Journal of Science and Research Dissemination, National Research Center, Palestine*, 1(3), pp. 24-50.

Al Kubaisi, A., (2013). *The degree of availability of the dimensions of the learning organization in the private primary schools in the governorate of Amman and its relationship to the administrative creativity of principals from the teachers' point of view*, an unpublished master's thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Makhlouf, A., (2015). Professional Learning Communities as an Entrance to Developing Primary Schools in Jazan Region in the Light of Oliver Heep and Hoffman Model*, Journal of Education, College of Education, Al-Azhar University, Cairo*, 165 (3), pp. 356-430.

Al-Masroori, F., & al-Mashaikhi, S., & Majaliyah, A., (2020). The degree of availability of requirements for the application of the dimensions of professional learning communities in public schools in the Sultanate of Oman from the point of view of educational supervisors, *the comprehensive multidisciplinary electronic journal, (27), Oman, Jordan*, retrieved on February 13-2021 at the link: https://www.eimj .org/page.php?page=13

Al-Mutairi, H. O., (2018). *The reality of professional learning societies for science teachers and the requirements for their application in the secondary stage in the Qassim region*, an unpublished master's thesis, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Mansour, V. M., (2020). A comparative study of systematic learning communities to develop the academic performance of students in universities in some American states and the possibility of benefiting from them in Egypt, *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (79), pp. 1259-1346.

Arab Administrative Development Organization (2007). *Dictionary of Administrative Terms*, League of Arab States, Cairo.

Nassif, M., (2012). Learning Communities as an Introduction to the Reform of Public Education Schools in Egypt An Analytical Study, *Journal of the College of Education, College of Education, Tanta University*, 48(4), pp. 269-358.

Al-Nabawi, A., (2008). *Learning Communities and Schools Academic Accreditation*, Cairo: Egyptian Lebanese House.

The Kingdom of Saudi Arabia’s vision document (2030), retrieved on 4-5-2021 at the link:

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

Ministry of Education (2021), Vision, Mission and Objectives, Kingdom of Saudi Arabia, retrieved on 4-5-2021 at the link:

https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

المراجع الأجنبية:

Bedford, L. & Rossow, K. (2017). Facilitating professional learning communities among higher education faculty: The Walden Junto model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(2), Retrieved in: 16-2-2021: www.westga.edu/~distance/ojdla/summer202/bedford_ rossow202.html

Gross, C.; Whitbred, R.; Skalski, P. & Liu, Y. (2013). Influencing faculty willingness to participate in learning communities. *The Florida Communication Journal*. 41(1). Pp. 1-15.

Gwin, T. (2008). A study of the implementation of schedule embedded faculty professional learning communities in A suburban Massachusetts high school, *PhD thesis*, Boston College, USA.

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahan, A.; Wallace, M.; & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, (7), Pp. 221-258.

Thompson, S.; Gregg, L.; & Niska, J. (2004). Professional learning communities Leadership and student learning. *Research in middle level education on line*, 28(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807417.pdf.

Wood, M. (2012). The Empact of Participation in a Curricular Learning Community on Academic Success, Academic and Social Integration, Institutional Commitment, and Persistence of First-Year Students at Missouri State University, *PhD thesis*, The Faculty of The Graduate School at The University of Missouri– Columbia, USA.