مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES
JEPS
جامعة القصيم Qassim University
إدارة الجمعيات والمجلات العلمية
Administration of Scientific Associations&Journals

مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٩(١)، (يناير، ٢٠٢٦)، ص ص (٢٦٢ ـ٢٩٦)

مجتمع المعرفة وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف

د. سارة بنت محمد العجلان
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
قسم القيادة والسياسات التعليمية، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

Knowledge Society and Its Relationship to the Sustainable Professional Development of Secondary School Female Teachers in Taif City

Dr. Sarah Mohammed Alajlan
Associate Professor of Educational Administration and Planning
Department of Leadership and Educational Policies, Taif University, KSA
https://orcid.org/0000-0001-5013-8380 Sm.ajlan@tu.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة تبعًا لمتغيري نوع المدرسة وسنوات الخبرة. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) معلمة من مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة مجتمع المعرفة في جميع أبعاده (الاجتماعي، التكنولوجي، المهني) جاء بدرجة مرتفعة، حيث احتل البعد الاجتماعي المرتبة الأولى، تلاه البعد المهني بدرجة مرتفعة، في حين جاء البعد التكنولوجي في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة. كما بينت النتائج أن مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية جاء بدرجة مرتفعة. كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى متغير نوع المدرسة في جميع أبعاد ممارسة مجتمع المعرفة وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المدارس الحكومية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمات على إجراء بحوث إجرائية فردية أو تعاونية من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية، وتخصيص وقت ضمن جداولهن لدعم الأنشطة البحثية.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، التنمية المهنية المستدامة، المعلمات، المرحلة الثانوية، مدينة الطائف

Abstract: This study aimed to explore the relationship between knowledge society practices and the implementation of sustainable professional development among female secondary school teachers in Taif. It also investigated differences in perceptions based on school type and years of experience. A descriptive correlational design was employed, and data were collected using a questionnaire administered to 214 teachers. Findings revealed that the overall level of knowledge society practices was high, with the social dimension ranking highest, followed by the professional dimension, while the technological dimension was moderate. Sustainable professional development among teachers was also found to be at a high level. Statistical analysis indicated significant differences at the 0.05 level related to school type across all dimensions of knowledge society practices, favoring public schools, whereas no significant differences were found based on years of experience. Furthermore, results demonstrated a positive and significant correlation between knowledge of society practices and the implementation of sustainable professional development.

Keywords: Knowledge Society, Sustainable Professional Development, Female Teachers, Secondary Stage, Taif City

توثيق البحث (APA Citation):
العجلان، سارة محمد. (٢٠٢٦). مجتمع المعرفة وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٩(١)، ٢٦٢-٢٩٦.

استُلم في: ١٤٤٧/٠٤/٢٨هـ قُبل في: ١٤٤٧/٠٦/١٢هـ نُشر في: ١٤٤٧/٠٧/ ١٢هـ

Received on: 20/10/2025 Accepted on: 04/12/2025 Published on: 01/01/2026

مقدمة الدراسة:

في ظل التوجهات الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ نحو اقتصاد معرفي مزدهر وتنمية مستدامة، تبرز أهمية بناء مجتمع المعرفة، ذلك المجتمع الذي تُعد المعرفة فيه المورد الأهم للإنتاج والتنمية، وتُوظف فيه التقنيات الحديثة لنشر المعلومات وتبادلها وتوليدها بشتى الطرق. فقد أصبحت المعرفة الأساس الذي يقوم عليه التقدّم الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي. ولم يعد التعليم مجرد وسيلة لنقل المعلومات، بل تحول إلى أداة رئيسة لبناء رأس المال البشري وتعزيز القدرة على الابتكار والإبداع.

ويستدعي هذا التحوّل تطويرًا نوعيًا في ممارسات التعليم والتعلّم، وفي مقدمتها التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، كونهم الفاعلين الأساسيين في تحقيق أهداف التعليم في مجتمع المعرفة. فلم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح ميسرًا للتعلم، ومنتجًا للمعرفة، وقادرًا على التكيف مع المتغيرات المستمرة في البيئة التعليمية والتكنولوجية (Cerroni, 2020؛ ضحاوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ الشمري والغامدي ٢٠٢٣).

ومن هذا المنطلق، تزداد الحاجة إلى تنمية المعلمين مهنيًا بما يشمل تطوير مهاراتهم، وتعزيز قدرتهم على التعلّم الذاتي، والتفاعل مع بيئات تعليمية متجددة، بما يضمن تقديم تعليم نوعي يلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين. وقد أكدت الدراسات الحديثة، مثل دراسة الشمري والغامدي، (٢٠٢٣) ودراسة العليان (٢٠٢٤)، على أهمية التركيز على معلمين المرحلة الثانوية تحديدًا، إذ تعد هذه المرحلة محورًا أساسيًا في العملية التعليمية، فهي تؤثر بشكل مباشر في تشكيل شخصية الطلبة وصقل مهاراتهم الأكاديمية والحياتية، كما تمثل حلقة الوصل بين التعليم العام ومتطلبات التعليم الجامعي وسوق العمل. لذا، فإن الاستثمار في تنمية معلمي المرحلة الثانوية مهنيًا يُعد استثمارًا استراتيجيًا لتحقيق جودة التعليم ودفع عجلة التنمية المستدامة، وهو ما يتطلب توفير برامج تأهيل وتدريب متقدمة، وبناء ثقافة مؤسسية داعمة، ووضع سياسات تعليمية تُعزز دور المعلم كقائد معرفي وشريك فاعل في التطوير التربوي (Li, Wang, and Bonk, 2025).

من هنا، تبرز التنمية المهنية المستدامة كضرورة ملحّة لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة، بحيث تتجاوز حدود التدريب التقليدي إلى تبني مفاهيم التعلم الذاتي، والتأمل المهني، والتطوير المستمر الذي يراعي خصوصية المعلم وسياق عمله. كما تتطلب هذه التنمية سياسات تعليمية مرنة وداعمة تمكّن المعلم من أداء دوره القيادي في تحسين جودة التعليم والمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

في ظل تسارع التحولات المعرفية والتكنولوجية، برزت مجتمعات المعرفة بوصفها ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف المجالات، وعلى رأسها التعليم، وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على بناء مجتمع معرفي يقوم على التعليم النوعي، ويجعل من تنمية المعلم مهنيًا أحد أهدافها الأساسية، باعتبار أن المعلم يمثل حجر

الزاوية في الارتقاء بجودة التعليم وإعداد أجيال قادرة على التفاعل مع معطيات العصر، بما يدعم جودة التعليم والتنافسية العالمية (UNESCO, 2023).

وتشير دراسة Ulferts (٢٠٢١)، إلى أن المعلمين يواجهون ضغوطًا متزايدة لتطوير معارفهم وتعميقها بما يضمن فاعليتهم في الممارسات الصفية، الأمر الذي يتطلب إلمامهم بالنظريات التربوية، ومتابعة المستجدات البحثية، وتكييف هذه المعارف بما يتلاءم مع واقع التعليم المحلي. كما يستلزم الأمر إتقان استراتيجيات إشراك الطلاب من خلفيات متنوعة، وإدماج أحدث الأدوات والتقنيات التعليمية في الممارسات الصفية بفاعلية.

ورغم ما تبذله الجهات التعليمية من جهود في بناء مجتمعات المعرفة وتوفير برامج التنمية المهنية، إلا أن الواقع يكشف عن فجوة واضحة في توظيف هذه الإمكانات؛ إذ أشار ضحاوي وآخرون (٢٠٢٠) إلى عزوف كثير من المعلمين عن المشاركة في برامج التنمية المهنية، وعدم فاعليتها في بناء مجتمعات معرفية مهنية. كما أظهرت دراسة الطياري (٢٠٢٤) أن واقع ممارسة التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة مع وجود معوقات كبيرة تحد من تفعيلها. وأكدت دراسة القاضي وآخرون (٢٠١٧) محدودية انتشار مجتمعات المعرفة المهنية بين المعلمين، فيما أوصت دراستا الفضيل وآخرون (٢٠٢٤) والسعيدية (٢٠٢٣) بضرورة تفعيل مجتمعات المعرفة وإجراء مزيد من البحوث المتخصصة في هذا المجال. وتُبرز هذه المؤشرات الحاجة إلى دراسة العلاقة بين مجتمع المعرفة والتنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما واقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن؟
٢. ما مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة تعزى لمتغير (نوع المدرسة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على واقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن.
٢. التعرف على مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة بين واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

٤. الكشف عن طبيعة الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة تعزى لمتغير (نوع المدرسة، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بمجتمع المعرفة وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة.

٢. تُعد هذه الدراسة متسقة مع توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تضع التعليم النوعي وبناء مجتمع معرفي في صلب أولوياتها.

٣. تقدم نتائج الدراسة مؤشرات عملية لصناع القرار التربوي حول كيفية توظيف مجتمع المعرفة كمدخل فاعل لدعم التنمية المهنية المستدامة للمعلمات.

٤. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية وتطويرية مبنية على أسس معرفية، تُعزز مشاركة المعلمات في مجتمعات المعرفة المهنية، بما يرفع من جودة التعليم في المرحلة الثانوية.

٥. تمثل هذه الدراسة أداة مهمة للمعلمات لتعزيز إدراكهن لأهمية المشاركة الفاعلة في بناء مجتمعات المعرفة، واستثمارها كوسيلة فاعلة لتحقيق النمو المهني المستمر.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة واقع ممارسة مجتمع المعرفة في أبعاده الثلاثة: الاجتماعي، التكنولوجي، والمهني، وعلاقته بمستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

الحدود البشرية: اقصرت هذه الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥.

مصطلحات الدراسة

مجتمع المعرفة: يُعرف بأنه المجتمع الذي يتيح لجميع أفراده حق الوصول إلى مصادر المعرفة عبر إنتاجها وتعميمها (Gremm,2018). في حين يعرفه Drucker (1999) بأنه المجتمع الذي لم يعد فيه رأس المال أو الآلات الإنتاجية هي الأصول الأكثر قيمة، بل أصبحت المعرفة وإنتاجيتها هي الأصل الأثمن لأي مؤسسة في القرن الحادي والعشرين.

ويُعرف إجرائيًا بأنه البيئة الاجتماعية والمهنية والتكنولوجية التي تتاح فيها لمعلمات المرحلة الثانوية فرص التفاعل وتبادل المعلومات والخبرات، والممارسات والأنشطة التعليمية والمهنية، سواء وجهاً لوجه أو من خلال الوسائل الرقمية والتطبيقات الذكية، بما يسهم في تطوير مهاراتهن التدريسية والبحثية، ويدعم ممارسات التنمية المهنية المستدامة.

التنمية المهنية المستدامة: تُعرف بأنها نهج مخطط ومنهجي يسعى إلى رفع مستوى الأداء المهني، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وتزويد المعلمين بالمهارات والمعارف اللازمة لمواكبة مستجدات التعليم وتحدياته (عثمان، ٢٠٢٠). وعرّف وهبة (٢٠١١) التنمية المهنية المستدامة بأنها مجموعة من العمليات والأنشطة المنظمة التي تُوجَّه إلى المعلمين على اختلاف فئاتهم وتخصصاتهم، بهدف تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية، بما يسهم في تحقيق نموهم المهني المستمر.

وتُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة العمليات والأنشطة المنظمة التي تنخرط فيها معلمات المرحلة الثانوية بشكل مستمر، بهدف تطوير معارفهن ومهاراتهن التدريسية والبحثية والتكنولوجية، وتعزيز ممارساتهن الصفية والمهنية بما يتلاءم مع المستجدات التربوية، ويضمن تحسين أدائهن على المدى البعيد، بما يدعم جودة التعليم واستدامته.

الإطار النظري

أولًا: مجتمع المعرفة

تعود بدايات المعرفة إلى خلق الإنسان، حيث فطره الله تعالى وهيأه للتعلم والهداية. ومع تطور الحضارات القديمة تراكمت المعارف، مما مكن الإنسان من تحقيق إنجازات بارزة. فبعد أن كانت المجتمعات القديمة تعتمد على القوة البدنية والمادية، جاء عصر الثورة الصناعية ليجعل رأس المال والآلة المصدرين الرئيسيين للقوة. وفي ستينات القرن الماضي، ومع بروز الجدل حول التحديات والقيود التي يواجهها المجتمع الصناعي، بدأ التحول نحو التركيز على المعرفة ودورها المركزي، حيث برز العديد من العلماء الذين تناولوا هذا المفهوم، ومن أبرزهم بيتر دراكر الذي صاغ مصطلح "عامل المعرفة" (Knowledge Worker)، مؤكداً أن القيمة المستقبلية للمؤسسات ستعتمد على إنتاجية هؤلاء الأفراد وقدرتهم على الابتكار (Drucker, 1999).

وفي القرن العشرين، شهد العالم تحولاً جوهرياً نحو عصر جديد أصبحت فيه المعرفة ليست مجرد أداة، بل المحور الأساس للتقدم والتنمية. فالخبرات والتجارب والمعلومات والسياسات والاستراتيجيات التي يملكها الأفراد تشكل ما يُعرف برأس المال الفكري، وهو يمثل الثروة الحقيقية غير الملموسة التي ترتكز عليها المؤسسات والمجتمعات في بناء تقدمها (Stewart, 1997). ومع هذا التحول بدأت ملامح ما يُعرف اليوم بمجتمع المعرفة تتشكل، حيث غدت المعرفة المورد الاستراتيجي الأهم، ومرتكز التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، فأصبح امتلاكها وإنتاجها ونشرها شرطاً رئيساً لنهضة الأمم وقدرتها على مواجهة تحديات العولمة وبناء مستقبل قائم على التعلم المستدام والابتكار. ووفقًا (٢٠٠٥) UNESCO يُعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي تتوافر فيه الفرص لجميع أفراده للوصول

إلى المعلومات والمعرفة، وإنتاجها، وتبادلها، وتوظيفها بكفاءة في مختلف مجالات الحياة، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز العدالة الاجتماعية. وفي حين ركز هذا التعريف على البعد الحقوقي والإتاحة للجميع، فإن تعريف Sharma and Tarmali (٢٠٢٣) يسلط الضوء على البعد العملي والإجرائي، حيث يعتبر مجتمع المعرفة استغلال المعلومات والبيانات إلى جانب المعرفة والمهارات والمواهب المتوفرة داخل المجتمعات، مع مراعاة رؤاهم والتزاماتهم ودوافعهم لاتخاذ قرارات رشيدة.

خصائص مجتمع المعرفة

يواجه التعليم اليوم تحديًا حقيقيًا يتمثل في التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج والتنظيم بشكل جذري. وهو ما أدى إلى بروز مجتمع المعرفة الذي يتسم بعدد من الخصائص الرئيسة التي تميزه عن المجتمعات السابقة، ومن أبرزها:

- يتميز مجتمع المعرفة بكونه قائمًا على إنتاج المعرفة وتجديدها المستمر، بحيث لم تعد المعرفة محصورة في الكتب والمكتبات، بل أصبحت عملية ديناميكية متواصلة.
- يشهد هذا المجتمع تغيرات إدارية وتنظيمية تتجسد في إعادة صياغة الاستراتيجيات الإدارية وتطوير العمليات التنظيمية، إلى جانب تغير جوهري في دور الإدارة المدرسية والتعليمية بشكل عام.
- يتسم بقدر واسع من التواصل والانفتاح العالمي، حيث تتيح قنوات الاتصال المتقدمة تفاعلات معرفية غير مسبوقة بين الأفراد والمجتمعات عبر العالم.
- يتسم مجتمع المعرفة بتدفق معرفي متسارع وتراكم هائل للمعلومات، الأمر الذي يتطلب قدرة دائمة على التكيف مع المستجدات.
- يركز على الموارد البشرية كعنصر محوري، من خلال الاهتمام برأس المال الفكري وتنمية المهارات المكتسبة بوصفها أساسًا للتنمية والتنافسية.
- يقوم على تطور نماذج العلاقات التنظيمية، بحيث ترتكز على التعاون وتبادل المعرفة لتحقيق الأهداف المشتركة (Sharma and Tarmali, ٢٠٢٣).

تشكل هذه الخصائص الأساس الذي يقوم عليه مجتمع المعرفة، وبذلك تسهم في فهم مرتكزاته الأساسية، والتي تمثل الدعائم الجوهرية لتفعيل المعرفة وتعزيز التعلم المستدام في البيئات التعليمية والمهنية.

مرتكزات مجتمع المعرفة وأبعاده

يرتكز مجتمع المعرفة وفقًا للكبيسي (٢٠١٩)؛ و(2021) Sahlberg على أربع مرتكزات، هي:

١. المشاركة في المعرفة: بالنسبة للمعلمين، تعني المشاركة في المعرفة الانخراط الفعال في نظام بيئي تعليمي يتجاوز حدود الفصل الدراسي. يتضمن ذلك وجود صلة قوية بين المدرسة والمجتمع الأوسع، بما في ذلك أولياء الأمور، والشركات المحلية، والمؤسسات الثقافية. من خلال التعاون مع هذه الأطراف، يمكن للمعلمين بناء قاعدة معرفية

مهنية مشتركة، والتأكد من أن أساليبهم التعليمية تتماشى مع احتياجات المجتمع وأهدافه. هذا النهج يحوّل المعلمين من مهنيين منعزلين إلى شركاء فاعلين في رسالة تعليمية أوسع.

٢. توظيف التكنولوجيا لمشاركة المعرفة: تعد التكنولوجيا أداة قوية للمعلمين لاكتساب وتبادل المعارف المتنوعة. فالمنصات الرقمية، مثل المنتديات عبر الإنترنت، والشبكات التعليمية، ومجموعات التواصل الاجتماعي، تسهل على المعلمين الوصول إلى أحدث الأساليب التربوية والممارسات التدريسية. كما تتيح هذه الأدوات تبادل الأفكار والموارد بسرعة وسهولة مع الأقران، مما يجعل عملية التعلم المهني أكثر مرونة وإتاحة. هذا التحول من ورش العمل التدريبية التقليدية إلى التفاعل المستمر عبر الإنترنت هو عنصر أساسي في التنمية المهنية للمعلم في مجتمع المعرفة.

٣. الدعم الجماعي لتبادل المعرفة: يتطلب التبادل الفعال للمعرفة بين المعلمين وجود إطار جماعي داعم. وهذا يعني أن المدارس والأنظمة التعليمية يجب أن توفر منصات وآليات ميسّرة للمعلمين لمشاركة خبراتهم. سواء كان ذلك عبر مكتبة رقمية لخطط الدروس، أو نظام مراسلة داخلي، فإن هذه الأدوات تسهّل تدفق المعرفة بشكل مستمر ومتاح. يضمن هذا الدعم الجماعي أن كل معلم يمكنه المساهمة والاستفادة من رأس المال الفكري المشترك لزملائه، مما يعزز نموهم المهني وجودة التعليم.

٤. الإدارة الاستراتيجية للمعرفة: بالنسبة للمعلمين، تتضمن الإدارة الاستراتيجية للمعرفة خطوتين أساسيتين. أولاً، تتطلب تقييمًا ذاتيًا مستمرًا لمعرفتهم ومهاراتهم الحالية. يجب على المعلمين تقييم ما يعرفونه، والمهارات التي يفتقرون إليها، والمجالات التي يحتاجون فيها إلى التطوير. ثانياً، تتطلب التزامًا بتجديد المعرفة. وهذا يعني البحث بنشاط عن تدريب جديد، وتجربة أساليب تدريس مبتكرة، وتطبيق نتائج الأبحاث الجديدة على ممارساتهم. ومن خلال الإدارة الاستراتيجية لمعرفتهم المهنية، يمكن للمعلمين التأكد من أن مهاراتهم تظل ذات صلة ويتمكنون من خلق قيمة جديدة لطلابهم ومؤسساتهم.

وبناءً على المرتكزات التي يقوم عليها مجتمع المعرفة، تبرز أبعاد رئيسة تشكل جوهره وتحدد مسارات تأثيره في البيئة التعليمية، ومنها: البعد الاجتماعي، والتكنولوجي، والمهني.

ويمثل البعد الاجتماعي الأساس الإنساني لمجتمع المعرفة، فهو يركز على بناء شبكات تفاعلية تعزز التعاون بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. ويتجلى هذا البعد في انخراط المعلمين في تبادل الخبرات، وبناء علاقات مهنية إيجابية، وإجراء حوارات مستمرة حول الممارسات التعليمية. ويُعد التفاعل الاجتماعي قناة محورية لنقل المعرفة الضمنية وتوليد بيئة مدرسية داعمة تقوم على الثقة والعمل الجماعي.

أما البعد التكنولوجي فيركز على توظيف أدوات التقنية ومنصاتها في إنتاج المعرفة وتبادلها وإدارتها؛ إذ تمثل التكنولوجيا بنية تحتية تمكّن المعلمين من الوصول إلى مصادر متنوعة وحديثة للمعرفة، والمشاركة في مجتمعات تعلم

رقمية، وتبادل المواد التعليمية بسهولة وسرعة. ويشمل هذا البعد استخدام المنصات الإلكترونية، وأنظمة الذكاء الاصطناعي، ومصادر التعلم المفتوحة التي تسهم في دعم التعلم المستمر والتنمية المهنية، وتعزز ثقافة الابتكار، وتيسر نشر المعرفة بما يتواءم مع التطورات التربوية الحديثة.

في حين يعبر البعد المهني عن الجانب المتعلق بتطوير قدرات المعلمين وخبراتهم من خلال المشاركة الفاعلة في أنشطة التعلم المهني، وممارسات التفكير التأملي، والتحديث المستمر للمعرفة التخصصية والتربوية. ويرتبط هذا البعد بقدرة المعلم على إدارة معرفته المهنية، والمشاركة في فرق العمل، وتطبيق أساليب تعليمية قائمة على الأدلة، مما يجعله عنصرًا أساسياً في جودة الممارسات الصفية وتحسين تعلم الطلبة. وقد بيّنت دراسات عدة أن البعد المهني يعد مؤشرًا مهمًا على فاعلية مجتمعات المعرفة داخل المؤسسات التعليمية (Seufert et al., 2021; Townley, 2020 ; عثمان، ٢٠٢٠).

دور المعلم في مجتمع المعرفة

إن انعكاسات مجتمع المعرفة وتأثيره على التعليم تترجم بشكل مباشر إلى مجموعة جديدة ومعقدة من المسؤوليات على عاتق المعلم. هذه الانعكاسات توضح أن دور المعلم لم يعد يقتصر على نقل المعلومات، بل اتسع ليشمل أن يصبح مرشدًا ومُيسّرًا ومتعلمًا مدى الحياة. ويتضح هذا التحول في عدة مجالات رئيسة، منها:

- من نقل المعرفة إلى تنمية المهارات: إن وفرة المعلومات في مجتمع المعرفة تعني أن الدور الأساسي للمعلم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة. وبدلًا من ذلك، يجب على المعلمين التركيز على تنمية المهارات العليا لدى الطلاب، مثل التفكير النقدي، والإبداع، وحل المشكلات، والبحث المستقل. فالمعلم يصبح بمثابة المدرب الذي يعد الطلاب لتقييم واستخدام الكم الهائل من المعلومات المتاحة لهم.
- من المناهج الثابتة إلى المناهج المرنة: إن الطبيعة المتغيرة بسرعة للمعرفة تعني أن المناهج التقليدية والجامدة لم تعد كافية. يجب أن يكون المعلمون مرنين وقابلين للتكيف، وأن يحدّثوا محتواهم باستمرار ليظلوا مواكبين للتطورات. وهذا يتطلب من المعلم أن يكون باحثًا نشطًا في مجاله، وأن يربط الدروس في الفصل بالواقع والأحداث الجارية، مما يجعل المنهج ديناميكيًا ومتفاعلًا مع احتياجات الطلاب.
- من التلقين إلى التيسير: في مجتمع المعرفة، أصبحت طرق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والتعلم السلبي غير فعالة. دور المعلم هنا هو تيسير الخبرات التعليمية التي تكون تفاعلية، وتعاونية، وقائمة على المشاريع. وهذا يتطلب مجموعة جديدة من المهارات التربوية التي تمكن الطلاب من امتلاك عملية تعلمهم، مع قيام المعلم بتقديم الدعم والإرشاد بدلًا من الاكتفاء بإلقاء المحاضرات.
- من التطوير المهني إلى التعلم المستمر: تتطلب الحاجة إلى التكيف المستمر أن تتجاوز التنمية المهنية للمعلم حدود ورش العمل المنفصلة، لتصبح جزءًا متكاملاً من التعلم مدى الحياة. لذا ينبغي على المعلمين السعي نحو فرص تدريبية جديدة، والمشاركة الفاعلة في مجتمعات التعلم المهني، والاستفادة من التكنولوجيا لتطوير مهاراتهم ومعارفهم

باستمرار، بما يضمن قدرتهم على إعداد الطلاب بفعالية لمتطلبات عالم سريع التغير (الكبيسي، ٢٠١٩؛ نزار، ٢٠٢١).

ويعكس هذا التحول التوسع النوعي في دور المعلم، حيث أصبح ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل قائدًا تربويًا وميسرًا للتعلم ومتعلمًا مستمرًا، مما يبرز أهمية التنمية المهنية المستدامة كأداة أساسية لتعزيز مهارات المعلمين وقدراتهم على التكيف مع مستجدات التعليم، وتمكينهم من إعداد الطلاب بفعالية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين والمشاركة الفاعلة في مجتمع المعرفة.

ثانيًا: التنمية المهنية المستدامة

تُعد التنمية المهنية المستدامة للمعلم ركيزة أساسية لتحسين جودة التعليم، حيث يرتبط أداؤه ارتباطًا مباشرًا بفاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها. وتمثل هذه التنمية محورًا رئيسًا لتطوير الأداء التدريسي، وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لمتطلبات العصر، بما يسهم في ترسيخ مجتمع التعلم. فلم تعد التنمية المهنية مجرد نشاط عابر، بل هي عملية مستمرة ومتكاملة، تُعد مفتاحًا لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء من خلال برامج التدريب الرسمية أو عبر أساليب التعلم الذاتي. ولقد عرّفت بأنها "عملية شاملة ومستمرة تستهدف تطوير أداء المعلم وتحسين كفاءته المهنية والمعرفية من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية" (المغربي، ٢٠١٦، ص ٣٣٣).

ويُؤكد هذا التعريف ما ذهب إليه العمار (٢٠١٦) الذي يرى أن التنمية المهنية المستدامة هي عملية مستمرة ومتكاملة تبدأ بتوصيف مهام الوظيفة، وتمتد طوال فترة ممارسة المعلم لمهنته، بما يضمن سلامة المسار المهني. وتهدف هذه العملية إلى إعداد المعلم إعدادًا يلبي متطلبات الوظيفة بكفاءة، ويسهم في تحقيق أهدافها بمستوى أداء عالٍ، مع تعزيز الإنتاجية وتحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة. ومن هنا يتضح أن التنمية المهنية المستدامة أصبحت مسار استراتيجي متواصل يضمن بقاء المعلم في حالة من التطور المستمر. وهذا ما يجعل تحديد أهدافها أمراً ضرورياً لتحقيق أعلى مستويات الكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية.

أهدف التنمية المهنية المستدامة

يتمثل الهدف العام للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في رفع مستوى كفاءتهم المهنية من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات والكفايات التربوية اللازمة، بما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها. أما الأهداف الخاصة، فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- تعزيز التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي عبر إتاحة فرص الحوار والتواصل بين جهات الإعداد الأكاديمي والمعلمين في الميدان، بما يسهم في معالجة العقبات التي قد تحد من فاعلية التنمية المهنية.
- تصحيح الاتجاهات السلبية نحو مهنة التعليم لدى بعض المعلمين، باعتبار أن الموقف الإيجابي من المهنة يمثل عنصراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية.

- دعم المعلمين الجدد وتيسير اندماجهم في بيئة العمل التربوي، مع تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتبصيرهم بالتحديات التي قد يواجهونها وسبل التعامل معها.
- تطوير خبرات المعلمين ذوي الممارسة الطويلة من خلال اطلاعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية، والطرائق التعليمية الفعالة، والتقنيات الحديثة، بما يسهم في تحسين جودة أدائهم وتحقيق النمو المهني المستمر.
- رفع معايير الأداء المهني في التدريس عبر معالجة المعوقات والصعوبات التي قد تواجه المعلمين أثناء عملهم.
- تعزيز الأمن الوظيفي للمعلمين من خلال دعم فرص الترقية والتطور المهني وتحسين أوضاعهم المادية، إضافةً إلى تفعيل دور القيادة المدرسية في توفير بيئة داعمة ومحفزة للتنمية المهنية (خواجي والعمري، ٢٠٢١؛ ضحاوي وآخرون، ٢٠٢٠).

في حين إضافة دراسة كل من Ulferts (٢٠٢١)؛ العمار (٢٠١٦) الأهداف التالية:

- تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال تزويد المعلمين بمهارات التفكير الناقد والقدرة على الابتكار، لتمكينهم من إعداد جيل قادر على التعامل مع المعلومات المعقدة وإنتاج أفكار جديدة تتجاوز التلقين.
- دمج التكنولوجيا بفاعلية في العملية التعليمية، بما يتجاوز مجرد استخدام الأدوات الرقمية، ويصل إلى توظيفها كأداة لتحسين التعلم وتسهيل التواصل.
- تعزيز التعلم الذاتي وتحويل المعلم إلى متعلم مدى الحياة، عبر تشجيعه على البحث عن فرص التعلم والتدريب بشكل ذاتي ومستقل، مما يجعله أكثر قدرة على مواكبة التغيرات المتسارعة في المجال التعليمي.
- تنمية الصفة القيادية لدى المعلم، حيث لم يعد دوره مقتصرًا على إدارة الفصل الدراسي، بل امتد ليشمل قيادة عملية التغيير والتطوير داخل المدرسة والمجتمع التعليمي الأوسع، مما يمكنه من تحفيز زملائه وقيادة المبادرات التربوية.

لتحقيق أهداف التنمية المهنية المستدامة، يتطلب الأمر تبني استراتيجيات فعّالة ومبتكرة تساعد على تحسين وتجويد مخرجات التعليم.

أساليب التنمية المهنية المستدامة

تُعد التنمية المهنية المستدامة عملية شاملة لا تقتصر على الأساليب التقليدية، بل تتنوع لتشمل مجموعة من الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي تهدف إلى تطوير أداء المعلمين بشكل مستمر. يمكن تصنيف هذه الأساليب إلى فئتين رئيسيتين: الأساليب الرسمية والأساليب غير الرسمية.

أولًا: الأساليب الرسمية: هي الأساليب المنظمة والمخطط لها مسبقًا من قبل المؤسسات التعليمية، وتشمل:

- برامج التدريب أثناء الخدمة: تُعد هذه البرامج من أكثر الأساليب شيوعًا، وتتضمن ورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات التي تهدف إلى تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف الجديدة. تركز هذه البرامج على جوانب محددة مثل استراتيجيات التدريس الحديثة أو استخدام التقنيات التعليمية (الحراحشة، ٢٠١٧).

- الدراسات العليا: تُتيح هذه الأساليب للمعلمين فرصة تعميق معارفهم التخصصية والتربوية من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم العالي، الماجستير والدكتوراه، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم في التدريس ويفتح لهم آفاقًا للبحث العلمي (الغامدي، ٢٠٢٠).
- البرامج الإرشادية: تُعرف هذه البرامج بأنها عملية دعم مستمر للمعلمين الجدد، حيث يتم إسنادهم إلى معلمين ذوي خبرة (مرشدين) لتقديم التوجيه والدعم اللازمين، مما يسهل اندماجهم في البيئة المدرسية ويقلل من التحديات التي قد يواجهونها (OECD, 2018).

ثانيًا: الأساليب غير الرسمية: تمثل في الأنشطة التي يمارسها المعلم بشكل ذاتي ومستمر، وتعتمد على التعلم من الخبرة والتفاعل مع الزملاء، وتشمل:

- التعلم الذاتي: يُعد هذا الأسلوب جوهريًا في مجتمع المعرفة، حيث يعتمد المعلم على نفسه في البحث عن المعارف والمهارات الجديدة عبر الإنترنت، وقراءة الأبحاث الحديثة، وحضور الندوات الافتراضية، مما يضمن له مواكبة التطورات المتسارعة دون الحاجة إلى برامج منظمة (خواجي والعمري، ٢٠٢١).
- مجتمعات المعرفة: تُشكل هذه المجتمعات بيئة داعمة للمعلمين للتعاون وتبادل الخبرات وحل المشكلات بشكل جماعي. يمكن أن تكون هذه المجتمعات داخل المدرسة أو عبر شبكات افتراضية، مما يثري خبرات المعلمين ويحقق لهم نموًا مهنيًا مستمرًا ومستدامًا.
- البحث الإجرائي: يُعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب غير الرسمية، حيث يقوم المعلمون بإجراء أبحاث مصغرة داخل فصولهم الدراسية لمعالجة مشكلات محددة وتحسين ممارساتهم التدريسية، مما يجعلهم منتجين للمعرفة وليسوا مستهلكين لها فقط (Hargreaves, 2003).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ومجتمعات المعرفة والتعلم المهني من زوايا متعددة، وقد جرى استعراضها مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

هدفت دراسة البداينة والرشايدة (٢٠١٥) إلى الكشف عن العلاقة بين التنمية المهنية المستدامة والتجدد الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة الطفيلة. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. من خلال استبانة طبقت على (٩٧) مديراً ومديرة. وأظهرت النتائج أن مستوى التنمية المهنية والتجدد الوظيفي لدى المعلمين جاء متوسطاً، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بينهما، وفروق لصالح الإناث وحملة الدبلوم العالي.

أما دراسة خواجي والعمري (٢٠٢١) فقد استهدفت تحديد متطلبات التنمية المهنية للمعلمين وقت الأزمات في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وذلك من خلال استبانة تضمنت (٤٠) متطلباً توزعت على أربع مجالات رئيسة، وطبقت على عينة بلغت (٦١٧) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن جميع المجالات ذات أهمية مرتفعة، دون

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، في حين ظهرت فروق لصالح المعلمين الأقل خبرة من عشر سنوات. وأوصت الدراسة بضرورة تحديث متطلبات التنمية المهنية باستمرار وفقاً للتوجهات العالمية.

وهدفت دراسة أبو المجد، وجوهر وغانم (٢٠٢٢) في دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين أداء المدارس المصرية، بالاستناد إلى الخطة الاستراتيجية ٢٠٣٠. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مجتمعات التعلم تمثل اتجاهاً حديثاً في التنمية المهنية المستدامة، وأسهمت في تعزيز التحصيل وتحسين الأداء التدريسي.

كما استهدفت دراسة Maashi, Kewalramani, and Alabdulkareem (2022) استكشاف معوقات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي STEM في السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، من خلال منهج مختلط شمل مقابلات واستبيانات لعينة من (٢٢) معلماً شاركوا في برنامج تدريبي بأستراليا. وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تمثلت في غياب التنسيق، وأعباء التدريس، وعدم وجود خطط واضحة للمجتمعات المهنية، وأوصت بتطوير نموذج تعاوني مستدام لدعم معلمي STEM.

أما دراسة الشمري والغامدي (٢٠٢٣) فقد ركزت على الكشف عن واقع مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي عبر استبانة طبقت على عينة من (٢٧١) معلماً. وأظهرت النتائج أن الأبعاد الرئيسة (الرؤية المشتركة، القيادة، الاستقصاء، الظروف الداعمة) جاءت بدرجة عالية، بينما كان بعد مشاركة الخبرات بدرجة متوسطة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة الأعلى والمؤهلات العليا.

كما سعت دراسة البحيري، وهبة، وآدم (٢٠٢٣) إلى بناء نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر، بالاعتماد على المنهج الوصفي وتحليل النماذج العالمية. وأكدت النتائج وجود علاقة تكاملية بين الهوية المهنية للمعلمين ومجتمعات التعلم، مما يجعلها أداة فعالة للتنمية المهنية المستدامة.

كما هدفت دراسة السعيدية (٢٠٢٣) إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية (كلاس روم) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، باستخدام استبيانات واختبارات قبلية وبعدية. وأظهرت النتائج أهمية تدريب المعلمين على المنصات الرقمية، حيث انعكس ذلك إيجاباً على تحصيل الطلبة، مع توصية بضرورة تفعيل مجتمعات التعلم في تبادل الخبرات الرقمية.

كما قارنت دراسة المزروعي والاكلبي (٢٠٢٤) بين أدوار الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في سنغافورة والسويد والمملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي المقارن. وخلصت النتائج إلى أن الجامعات في الدول المتقدمة تسهم بفاعلية في البحث والابتكار ونقل المعرفة، وأوصت بضرورة تعزيز التعاون بين الجامعات السعودية والقطاعات المختلفة لبناء مجتمع المعرفة.

وكذلك ركزت دراسة الفضل وآخرون (٢٠٢٤) على العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية للمعلمين في جدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استبانة طبقت على عينة من (٧٠٥)

معلمين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المجتمعات المهنية والقدرات القيادية لدى المعلمين، مع توصية بضرورة إشراك المعلمين في صنع القرار.

وهدفت دراسة حمدي (٢٠٢٤) إلى معرفة أثر التطوير المهني في تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية بجازان. وتم استخدام المنهج الوصفي عبر استبانة طبقت على (٦٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن التنمية المهنية تسهم بدرجة مرتفعة في تحسين الأداء الوظيفي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين حضروا عدداً أكبر من الدورات التدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتحسين مهاراتهم التقنية.

أما دراسة العليان (٢٠٢٤) فقد هدفت للتعرف على أثر الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة على الأداء في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، بالاعتماد على المنهج الوصفي الكمي والنوعي، مستخدمة استبانة ومقابلات. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين خصائص منظمات التعلم وفاعلية التنمية المهنية للمعلمين، وأكدت على أهمية تبني هذه الفلسفة في المدارس لتعزيز التحول من التعليم إلى التعلم.

وعلى صعيد دمج الذكاء الاصطناعي، استكشفت دراسة Li et al. (2025) دور ChatGPT في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين (SDPD)، عبر منهج مختلط جمع بين الاستبانات والمقابلات وتحليل المحادثات، بعينة شملت (٢٩٨) معلماً وخمس مقابلات فردية. أظهرت النتائج أن ChatGPT ساعد في تطوير استراتيجيات التدريس وخطط الدروس، كما عزز دافعية المعلمين للتعلم الذاتي وأظهر إمكانات واعدة لدعم التنمية المهنية غير الرسمية.

تتمثل استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- بناء الإطار النظري للدراسة بالاعتماد على المفاهيم التي تناولتها الدراسات السابقة حول مجتمع المعرفة والتنمية المهنية المستدامة.
- الاستفادة من الفجوات البحثية التي أبرزتها الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية وصياغة أسئلتها بدقة.
- بناء أداة البحث المناسبة لقياس مجتمع المعرفة وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة استنادًا إلى ما ورد في الدراسات السابقة.
- توظيف نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- الاستفادة من المناهج البحثية التي استخدمتها الدراسات السابقة، وتبني المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين مجتمع المعرفة والتنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وهي علاقة لم يسبق أن تناولتها الدراسات السابقة بشكل مباشر يجمع بين المتغيرين في إطار واحد.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة أهدافها التي تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين مجتمع المعرفة والتنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع، وتحليلها، والكشف عن مستوى العلاقة بين متغيراتها.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الطائف خلال العام الدراسي ٢٠٢٥. ونظرًا لصعوبة شمول جميع المجتمع، فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمات قوامها (٢١٤) معلمة. وتتمثل خصائص العينة فيما يلي:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

متغير نوع المدرسة		
نوع المدرسة	**العدد**	**النسبة**
حكومية	١٨٢	٨٥٪
خاصة	٣٢	١٥٪
متغير سنوات الخبرة		
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من ٥ سنوات	48	%22.4
٥-١٠ سنوات	58	%27.1
أكثر من ١٠ سنوات	108	%50.5
المجموع	٢١٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن غالبية عينة الدراسة من المعلمات اللاتي يعملن في المدارس الحكومية بنسبة بلغت (٨٥٪)، في حين بلغت نسبة المعلمات في المدارس الخاصة (١٥٪)، مما يشير إلى تمثيل أكبر للمدارس الحكومية في الدراسة.

كما يتبين أن ما يقارب نصف المعلمات لديهن خبرة تزيد عن ١٠ سنوات بنسبة (٥٠,٥٪)، بينما بلغت نسبة من تتراوح خبرتهن بين ٥—١٠ سنوات (٢٧,١٪)، في حين شكلت المعلمات ذوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات النسبة الأدنى (٢٢,٤٪)، وهو ما يعكس أن العينة يغلب عليها المعلمات ذوات الخبرة الطويلة في الميدان التربوي.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم بناؤها وتطويرها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وأسئلتها. وتتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء رئيسة على النحو الآتي:

الجزء الأول: يختص بالبيانات الأولية للمشاركات، وتتمثل في: نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

الجزء الثاني: يقيس واقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى عينة الدراسة، ويتضمن ثلاثة أبعاد: البعد الاجتماعي، ويتكون من (٩) فقرات؛ البعد التكنولوجي، ويتكون من (٨) فقرات؛ البعد المهني، ويتكون من (١٠) فقرات.

الجزء الثالث: يقيس مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة، ويتكون من (١٣) فقرة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المعلمات، وذلك وفق التدرج: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث خصص لكل استجابة وزن عددي يعبر عن درجتها حيث موافق بشدة = ٥، وغير موافق بشدة = ١. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (١,٠٠– ٢,٣٣) ضعيفة؛ من (٢,٣٤– ٣,٦٧) متوسطة؛ من (٣,٦٨– ٥,٠٠) مرتفعة. وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١) / عدد الفئات المطلوبة (٣). وبالتالي يصبح (٥–١) /٣ =١,٣٣، ومن ثم إضافة النتيجة (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك بهدف التحقق من مدى وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها، وارتباطها بالمجالات التي وضعت لقياسها، فضلاً عن ملاءمتها لأهداف الدراسة. وقد أُخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات اللازمة على صياغة بعض الفقرات وحذف أو دمج أخرى بما يضمن وضوح الأداة وقياسها للجوانب المستهدفة بدقة.

صدق الاتساق الداخلي:

لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغت (٣٠) مشاركًا. جرى حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية لمحور واقع ممارسة مجتمع المعرفة. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٧—٠,٩٤) مع الدرجة الكلية، وبين (٠,٤١—٠,٩٤) مع الأبعاد الفرعية، وجميعها دالة إحصائيًا، مما يدل على تمتع الفقرات بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي وصدق البناء، وبناءً عليه لم تُستبعد أي فقرة لتمتعها بخصائص سيكومترية ملائمة.

أظهرت نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية لمحور واقع ممارسة مجتمع المعرفة ارتفاعًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، إذ تراوحت بين (٠,٨٧٢ – ٠,٩٦٥)، مما يدل على صدق البناء وصلاحية الأداة للتطبيق. كما تبين أن معاملات الارتباط بين فقرات محور مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٦٨ – ٠,٩٢)، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مؤكدة صدق البناء الكلي للأداة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية بلغت (٣٠) مشاركًا، واستخدام أسلوب الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا). أظهرت النتائج أن معاملات الثبات في المحور الأول (واقع ممارسة مجتمع المعرفة) تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٨٦)، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الموثوقية. أما المحور الثاني (مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة)، فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (٠,٨٢)، مؤكدًا تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات والاعتمادية وصلاحيتها للتطبيق في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشته

للإجابة على السؤال الأول: ما واقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري، كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	**البعد الاجتماعي**	4.25	0.42	مرتفع
2	3	**البعد المهني**	4.00	0.47	مرتفع
3	2	**البعد التكنولوجي**	3.45	0.46	متوسط
		واقع ممارسة مجتمع المعرفة	3.92	0.42	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن واقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن جاء بصفة عامة مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٩٢) بانحراف معياري (٠,٤٢). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري والغامدي (٢٠٢٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن واقع مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل جاء بدرجة مرتفعة. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الوحش (٢٠١٥) والتي أوضحت بأن واقع مجتمع المعرفة في جامعة الملك خالد جاء في جميع المحاور بدرجة متوسطة.

وعند تحليل الأبعاد الثلاثة لواقع ممارسة مجتمع المعرفة، تبين أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣,٤٥ – ٤,٢٥)، إذ جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٤٢) وبمستوى مرتفع، يليه البعد المهني بمتوسط (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٤٧) وبمستوى مرتفع أيضًا، بينما حل البعد التكنولوجي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٤٥) وانحراف معياري (٠,٤٦) وبمستوى متوسط. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يُولِين اهتمامًا أكبر بالجوانب الاجتماعية والمهنية المرتبطة بتطبيق مجتمع المعرفة، في حين يظهر مستوى أقل في استخدام وتوظيف البعد التكنولوجي، وهو ما قد يعكس الحاجة إلى مزيد من التدريب والدعم في مجال توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة؛ إذ أشارت دراسة الحايس وصبطي (٢٠١٩) إلى أن مجتمع المعرفة الرقمي يمثل غالبًا التحدي الأكبر أمام تطبيقات مجتمع المعرفة في الوطن العربي. كما تتفق مع دراسة حمدي (٢٠٢٤) التي أوضحت نتائجها أن استخدام التكنولوجي في برامج التنمية المهنية جاء في المرتبة الأخيرة لدى المعلمين في مدينة جازان. في حين أكدت دراسة السعيدية (٢٠٢٣)، على ضرورة تدريب المعلمين على المنصات الرقمية لما لها دور كبير في تفعيل مجتمعات المعرفة المهنية. إضافة إلى أن توظيف التقنية يتأثر بعوامل مثل ضعف البنية التحتية أو قلة برامج التطوير المهني، في حين يتعزز الجانب الاجتماعي والمهني بفعل التفاعل المباشر والدعم المؤسسي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولًا: البعد الاجتماعي

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	أدعم زميلاتي في مشاركة تجاربهن التدريسية والاستفادة منها	4.33	0.51	مرتفع
6	أزود الطالبات بالأدوات والوسائل المناسبة لاكتساب المعرفة ونشرها في المجتمع.	4.31	0.50	مرتفع
8	أنمي روح تبادل الأدوار وتقديم المساعدة بين المعلمات	4.31	0.60	مرتفع
9	أتعاون مع المعلمات الجديدات وأوفر لهن الدعم والإرشاد اللازم	4.30	0.62	مرتفع
4	أستفيد من التوجيه والإرشاد من المعلمات ذوات الخبرة لتحسين ممارساتي التعليمية	4.24	0.55	مرتفع
5	أشارك أولياء الأمور المعرفة المرتبطة بالمدرسة والطالبات	4.23	0.70	مرتفع
2	أتعاون مع زميلات من خلفيات تعليمية مختلفة لتعزيز فهمي لممارسات التدريس	4.19	0.57	مرتفع
3	أشارك في أنشطة مدرسية أو مجتمعية تسهم في توسيع شبكة علاقاتي المهنية ونشر المعرفة	4.17	0.71	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أشارك بانتظام في مناقشات جماعية (حضوريًا/عن بُعد) مع زميلاتي لتبادل الخبرات والمعارف المتنوعة	4.14	0.62	مرتفع
	البعد الاجتماعي	**4.25**	**0.42**	**مرتفع**

يتضح من جدول (٣) أن واقع ممارسة مجتمع المعرفة في البعد الاجتماعي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن جاء مرتفعًا بصفة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤,٢٥) بانحراف معياري (٠,٤٢). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد بين (٤,١٤—٤,٣٣)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة. وقد احتلت الفقرة "أدعم زميلاتي في مشاركة تجاربهن التدريسية والاستفادة منها" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥١)، تلتها فقرتا "أزود الطالبات بالأدوات والوسائل المناسبة لاكتساب المعرفة ونشرها في المجتمع"، و"أنمي روح تبادل الأدوار وتقديم المساعدة بين المعلمات"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٥٠) و(٠,٦٠) على التوالي. وتعكس هذه النتائج اهتمام المعلمات ببناء بيئة تعلم تشاركية تقوم على الدعم المهني المتبادل، ومساندة الطالبات في نشر المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة Vescio et al. (2008) التي أوضحت أن مجتمعات المعرفة تعزز التعاون بين المعلمين، وتسهم في تحسين الممارسات الصفية من خلال تبادل الخبرات بشكل مستمر. كذلك تتفق مع دراسة الفضيل وآخرون (٢٠٢٤) التي أشارت نتائجها بأن المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين في مجتمعات التعلم جاءت بدرجة مرتفعة. وهو ما يعكس حرصهم على تقديم الدعم والمساندة لزملائهم.

في حين جاءت الفقرة " أشارك في أنشطة مدرسية أو مجتمعية تسهم في توسيع شبكة علاقاتي المهنية ونشر المعرفة " بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي قدرة (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٧١)، تلتها الفقرة " أشارك بانتظام في مناقشات جماعية (حضوريًا/عن بُعد) مع زميلاتي لتبادل الخبرات والمعارف المتنوعة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدرة (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وعلى الرغم من أن هاتين الفقرتين سجلتا أدنى المتوسطات ، إلا أن مستوياتهما لا تزال مرتفعة، مما يشير إلى استمرار اهتمام المعلمات بالمشاركة في الأنشطة والمناقشات الجماعية، وإن كان ذلك بدرجة أقل مقارنة ببقية الفقرات.

وبشكل عام تشير النتائج في البعد الاجتماعي لمجتمع المعرفة إلى قوة في الدعم الداخلي (زميلات/طالبات) مقابل ضعف نسبي في الانفتاح الخارجي (أنشطة جماعية أو مجتمعية). وقد يعود السبب إلى نقص في برامج التنمية المهنية المهيكلة أو إلى ثقافة مدرسية تعطي الأولوية للمهام الصفية على حساب التفاعل المجتمعي. وهو ما أكدته دراسة Pan and Chen (2023) والتي أوضحت بأن المشاركة المجتمعية تتأثر بعوامل مثل الدعم المؤسسي والمعتقدات المهنية والحوافز.

ثانيًا: البعد التكنولوجي

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد التكنولوجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	أستفيد من التطبيقات الذكية وأدوات التعليم الرقمي في إعداد الدروس والأنشطة الصفية	3.57	0.52	متوسط
10	أستخدم المنصات الرقمية والتطبيقات التعليمية لتحسين جودة التعليم	3.54	0.54	متوسط
15	أستخدم وسائل التواصل الإلكترونية لتعزيز التواصل مع الطالبات	3.50	0.61	متوسط
17	أشجع الطالبات على تنمية قدراتهن في التعامل مع الوسائل التقنية الحديثة	3.48	0.55	متوسط
12	أتعلم باستمرار طرقًا جديدة لتوظيف التكنولوجيا في دعم تفاعل الطالبات وتنمية مهاراتهن	3.41	0.61	متوسط
13	أشارك في ورش عمل أو دورات تدريبية متخصصة بالتقنيات التعليمية الحديثة	3.40	0.66	متوسط
16	أستفيد من أدوات التقييم الرقمية في متابعة تقدم الطالبات وتحليل أدائهن	3.38	0.60	متوسط
14	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) في تطوير معارفي ومهاراتي التعليمية	3.30	0.70	متوسط
	البعد التكنولوجي	**3.45**	**0.46**	**متوسط**

يتضح من جدول (٤) أن واقع ممارسة مجتمع المعرفة في البعد التكنولوجي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن جاء بدرجة متوسطة بصفة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٤٥) بانحراف معياري (٠,٤٦). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد بين (٣,٣٠–٣,٥٧)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة. وقد احتلت الفقرة "أستفيد من التطبيقات الذكية وأدوات التعليم الرقمي في إعداد الدروس والأنشطة الصفية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٢)، تلتها الفقرة "أستخدم المنصات الرقمية والتطبيقات التعليمية لتحسين جودة التعليم" بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٥٤)، ثم الفقرة "أستخدم وسائل التواصل الإلكترونية لتعزيز التواصل مع الطالبات" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦١).

تشير هذه النتائج إلى أن مستوى توظيف المعلمات للتقنيات الرقمية ما زال في نطاق المستوى المتوسط، وهو ما يعكس وجود جهود في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، لكنها لا تزال دون المستوى المرتفع المطلوب لتعزيز مجتمع المعرفة. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة Al-Shreifeen (2023) حول واقع توظيف التكنولوجيا في التعليم العام السعودي، والتي كشفت ضعف استعداد المعلمين لدمج الأدوات الرقمية في ممارساتهم التعليمية. كذلك يفتقر العديد من المعلمين إلى التدريب اللازم والتطوير المهني المستمر لاستخدام التقنيات الرقمية بفعالية في الفصول الدراسية.

أيضًا تشير النتائج الحالية إلى أن أعلى المتوسطات تركز على إلى أن المعلمات يستفدن من التطبيقات الذكية في إعداد الدروس، وهذا يعكس وجود وعي بأهمية التكنولوجيا في التخطيط للدرس، وهو ما تؤكده دراسة العتيبي والعتيبي (٢٠٢٣) التي بينت أن غالبية المعلمين يميلون إلى توظيف التطبيقات الذكية لأغراض تنظيمية كإعداد الدروس.

في حين جاءت الفقرة " أستفيد من أدوات التقييم الرقمية في متابعة تقدم الطالبات وتحليل أدائهن" بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٦٠)، تلتها الفقرة " أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) في تطوير معارفي ومهارتي التعليمية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٣٠) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وعلى الرغم من أن هاتين الفقرتين سجلتا أدنى المتوسطات، إلا أن مستوياتهما لا تزال متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف يواجهن تحديات في توظيف أدوات التقييم الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن ممارساتهن التعليمية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Kim et al. (2022)؛ ودراسة Al-Bahiri et al. (2025), والتي أوضحت أن مواقف المعلمين تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي تتأثر بدرجة كبيرة بثقتهم في هذه الأدوات ومدى إدراكهم لفوائدها، إضافةً إلى مخاوف تتعلق بانخفاض مستوى التفاعل البشري وعدم وضوح الأدوار التعليمية لهذه التقنيات. وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى بيئة مدرسية داعمة تتكامل فيها بنية تحتية تقنية متطورة مع برامج تطوير مهني مستدامة، تعمل على تعزيز معرفة المعلمات بأدوات التقييم الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي، وزيادة مستوى الثقة والقدرة على استخدامها بفاعلية.

ثالثًا: البعد المهني

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد المهني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
21	استخدم أساليب تدريسية تساعد على تنمية الإبداع لدى الطالبات	4.14	0.53	مرتفع
24	أطبق استراتيجيات تدريسية تنمي المهارات الحياتية (مثل التفكير الناقد وحل المشكلات) لدى الطالبات	4.14	0.49	مرتفع
26	أربط المعلومات النظرية بتطبيقاتها العملية في حياة الطالبات اليومية	4.13	0.52	مرتفع
25	أشجع الطالبات على الانتقال من مجرد متلقيات للمعرفة إلى منتجات ومطورات لها	4.07	0.53	مرتفع
23	أوفر بيئة صفية ملائمة تشجع على مشاركة وتفاعل الطالبات	4.06	0.66	مرتفع
22	أربط محتوى التعليم بمتطلبات المجتمع والبيئة المحيطة	4.05	0.58	مرتفع
20	أتبادل الخبرات والزيارات الصفية مع المعلمات لتعزيز المعرفة المهنية	3.97	0.57	مرتفع
18	أشجع الطالبات على تقييم أدائهن ذاتياً بهدف تطوير تعلمهن	3.90	0.69	مرتفع
27	أشارك مديرة المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية	3.88	0.84	مرتفع
19	أشارك في إعداد بحوث أو مشروعات علمية متعلقة بالتعليم	3.65	0.92	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	البعد المهني	**4.00**	**0.47**	**مرتفع**

يتضح من جدول (٥) أن واقع ممارسة مجتمع المعرفة في البعد المهني لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن جاء بدرجة مرتفعة بصفة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤,٠٠) بانحراف معياري (٠,٤٧). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد بين (٣,٦٥—٤,١٤). وقد احتلت الفقرتان " أستخدم أساليب تدريسية تساعد على تنمية الإبداع لدى الطالبات"، والفقرة " أطبق استراتيجيات تدريسية تنمي المهارات الحياتية (مثل التفكير الناقد وحل المشكلات) لدى الطالبات" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٥٣) و(٠,٤٩) على التوالي، وبمستوى مرتفع. وتلتها الفقرة " أربط المعلومات النظرية بتطبيقاتها العملية في حياة الطالبات اليومية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٣) بانحراف معياري (٠,٥٢)، وبمستوى مرتفع.

تشير النتائج إلى أن معلمات المرحلة الثانوية لا يقتصرن على تقديم المحتوى المعرفي، بل يحرصن على تنمية المهارات الحياتية والتفكير العالي وجعل التعلم أكثر واقعية ومرتبطًا بحياة الطالبات، وهو ما يعزز دافعيتهن ويحقق التنمية الشاملة للمتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Alghamdi and Holland (2020) التي أوضحت أن المعلمين الذين يشاركون في تطور مهني نشط ومتبادل بين الأقران يمتلكون قدرة أكبر على توظيف استراتيجيات حياتية وتعليمية مبتكرة تتجاوز حدود المقررات التقليدية، كما تتسق مع دراسة Alharbi (2022) التي وجدت أن المعلمين المرحلة الثانوية في مدينة حائل يتمتعون بمعرفة عالية بمهارات التفكير النقدي وموقف إيجابي نحو تنميتها لدى الطلبة.

في حين جاءت الفقرة " أشارك مديرة المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية " بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة مرتفعة. تلتها الفقرة " أشارك في إعداد بحوث أو مشروعات علمية متعلقة بالتعليم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وبدرجة متوسطة.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى مشاركة المعلمات في صنع القرار وإعداد البحوث أو المشروعات العلمية أقل مقارنة بممارساتهن المهنية الأخرى. وقد يعود هذا التفاوت في المشاركة إلى عدة عوامل، منها الأولويات المهنية اليومية للمعلمات أو محدودية الدعم والتوجيه في مجال البحث العلمي داخل المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الوحش (٢٠١٥)، التي بينت أنه لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة يجب الاهتمام بالبحث العلمي، حيث أظهرت نتائج الدراسة ضعفًا في الاهتمام بالبحث العلمي. كذلك تؤكد دراسة عبد ربه والزكي (٢٠٢٣) على أن من أهم معوقات التنمية المهنية أثناء الخدمة قلة المشاركة في صنع القرارات الخاصة بالعمل.

للإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري، كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أعمل على تطوير مهاراتي المهنية بشكل مستمر من خلال البرامج التدريبية أو ورش عمل	4.25	0.62	مرتفع
12	استفيد من خبرتي السابقة في تطبيق الأساليب التدريسية الحديثة	4.23	0.54	مرتفع
10	أبحث باستمرار عن الفرص المتاحة للتعلم والتطوير	4.20	0.53	مرتفع
2	أطبق أساليب تعليمية مبتكرة تدعم التعلم المستدام للطالبات	4.17	0.74	مرتفع
3	أتأمل ممارساتي التدريسية بنظرة ناقدة للاستفادة منها وتحسينها	4.11	0.66	مرتفع
11	أتعامل مع التحديات كفرص للابتكار والإبداع	4.10	0.57	مرتفع
4	لدّي الدافعية للالتحاق ببرامج التنمية المهنية المتنوعة	4.08	0.72	مرتفع
9	أبحث عن فرص للتعلم الذاتي خارج إطار المدرسة لتعزيز قدراتي المهنية	4.06	0.70	مرتفع
8	ألتزم بخطط تطوير مهني طويلة المدى لتحسين مهاراتي التدريسية والشخصية	4.03	0.74	مرتفع
7	أستفيد من خبرات الزميلات والبحوث الأكاديمية في تحسين جودة عملي المهني بشكل مستمر	4.02	0.79	مرتفع
13	أطلع على أحدث الأبحاث والمؤتمرات المتعلقة بقضايا التعليم ومشكلاته	3.62	0.95	متوسط
6	أتعلم باستمرار أساليب بحثية حديثة لتطوير قدراتي البحثية	3.59	0.85	متوسط
5	أجري أبحاثًا إجرائية (فردية/تعاونية) لحل المشكلات المدرسية وتطوير الممارسات التدريسية	3.40	0.94	متوسط
	مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة	**3.99**	**0.56**	**مرتفع**

يتضح من جدول (٦) أن مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظرهن جاء بصفة عامة مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٩٩) بانحراف معياري (٠,٥٦). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور بين (٣,٤٠—٤,٢٥)، وجميعها جاءت ما بين درجة متوسطة ومرتفعة. وهذا يشير إلى أن مستوى تطبيق معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف للتنمية المهنية المستدامة جاء بدرجة مرتفعة تعكس وعيًا بأهميتها في تحسين أدائهن وتطوير قدراتهن التعليمية، وإن كانت بعض الجوانب ما زالت بحاجة إلى مزيد من الدعم لتعزيز مستوى التطبيق والوصول إلى الدرجة المرتفعة. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة البداينة والرشايدة (٢٠١٥)، التي أظهرت أن مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين جاء متوسطًا. كذلك تختلف عن نتيجة دراسة الزايدي ومحمد (٢٠١٥)، والتي وضحت أن تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاءت بدرجة متوسطة.

وقد احتلت الفقرة " أعمل على تطوير مهاراتي المهنية بشكل مستمر من خلال البرامج التدريبية أو ورش عمل " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.62)، تلتها الفقرة " استفيد من خبرتي السابقة في تطبيق الأساليب التدريسية الحديثة"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وبالمرتبة الثالثة جاءت الفقرة" أبحث باستمرار عن الفرص المتاحة للتعلم والتطوير"، بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة. ويعكس هذا إدراك المعلمات لأهمية التطوير المهني المستمر، وحرصهن على تنمية قدراتهن المعرفية والمهارية من خلال البرامج التدريبية وورش العمل، والاستفادة من الخبرات السابقة، والبحث المستمر عن فرص التعلم والتطوير. وتشير هذه النتائج إلى وجود ثقافة مهنية إيجابية تتبناها المعلمات نحو التعلم مدى الحياة، ما يسهم في تحسين جودة الممارسات التدريسية ورفع كفاءتهن التعليمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Alamri (2022) التي أكدت نتائجها أن التنمية المهنية المستمرة تُحسن من إحساس المعلمين بالكفاءة الذاتية وتؤثر إيجابيًا على ممارساتهم المهنية. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة العمار (٢٠١٦) التي أوضحت نتائجها ضعف مستوى المعلمين وتدني مهاراتهم المهنية في دولة الكويت، لذا أوصى الباحث بالاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة.

في حين جاءت الفقرة " أطلع على أحدث الأبحاث والمؤتمرات المتعلقة بقضايا التعليم ومشكلاته " بالمرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٥). تلتها الفقرة " أتعلم باستمرار أساليب بحثية حديثة لتطوير قدراتي البحثية " بالمرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي قدرة (٣,٥٩) وانحراف معياري (٠,٨٥). واخيرًا الفقرة "أجري أبحاثًا إجرائية (فردية/تعاونية) لحل المشكلات المدرسية وتطوير الممارسات التدريسية" بمتوسط حسابي قدرة (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة. تشير هذه النتائج إلى ضعف نسبي في ممارسات المعلمات المتعلقة بالبحث العلمي وحضور المؤتمرات، مقارنةً ببقية ممارسات التنمية المهنية الأخرى. فمتوسطات هذه الفقرات (وإن كانت ضمن الدرجة المتوسطة)، تعكس حاجة إلى تعزيز الثقافة البحثية وتوفير فرص تدريبية وتحفيزية تشجع على إجراء بحوث إجرائية والمشاركة في المؤتمرات العلمية. وهذا ما تؤكده دراسة المزروعي والأكلبي (٢٠٢٣) حيث أوصت بضرورة الاهتمام بالبحث العلمي وتشجيع المشاريع البحثية في الأوساط الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Al-Qahtani et al. (2024) التي توصلت إلى أن غالبية المعلمين لم يسبق لهم إجراء بحوث، أما الذين قاموا بذلك، فكانت دوافعهم في الغالب شخصية وليست ناتجة عن توجه منظم أو منهجي.

للإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟ السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين

ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات

		مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة
البعد الاجتماعي	**معامل الارتباط ر**	.762**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	214
البعد التكنولوجي	**معامل الارتباط ر**	.679**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	214
البعد المهني	**معامل الارتباط ر**	.809**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	214
واقع مجتمع المعرفة	**معامل الارتباط ر**	.801**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	214

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (٧) أن نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد الاجتماعي والتنمية المهنية المستدامة (٠,٧٦٢)، وبين البعد التكنولوجي والتنمية المهنية المستدامة (٠,٦٧٩)، وبين البعد المهني والتنمية المهنية المستدامة (٠,٨٠٩)، كما بلغ معامل الارتباط بين مجتمع المعرفة ككل والتنمية المهنية المستدامة (٠,٨٠١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

وبذلك يتضح أنه كلما ارتفع مستوى ممارسة مجتمع المعرفة بأبعاده المختلفة، ازداد مستوى التطبيق للتنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات، مما يعكس أهمية تفعيل هذه الأبعاد كمدخل أساسي لتعزيز التطوير المهني. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الفضل وآخرون (٢٠٢٤)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة بين الدرجة الكلية لممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة جدة، كذلك اتفقت مع دراسة العليان (٢٠٢٤) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين خصائص منظمات التعلم وفاعلية التنمية المهنية للمعلمين، مما يوضح الأثر الإيجابي لمجتمعات المعرفة في دعم المهارات المهنية والقيادية للمعلمين.

للإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول متوسطات إجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مجتمع المعرفة ومستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة، تعزى لمتغير (نوع المدرسة، سنوات الخبرة)؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مجتمع المعرفة ومستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة حسب متغيرات نوع المدرسة، سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لأثر نوع المدرسة، بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولًا: نوع المدرسة

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمتغير نوع المدرسة

	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الاجتماعي	حكومية	182	4.28	.404	2.899	212	.004
	خاصة	32	4.05	.435			
البعد التكنولوجي	حكومية	182	3.48	.425	2.792	212	.006
	خاصة	32	3.24	.593			
البعد المهني	حكومية	182	4.04	.443	2.819	212	.005
	خاصة	32	3.79	.544			
واقع مجتمع المعرفة	حكومية	182	3.95	.397	3.018	212	.003
	خاصة	32	3.71	.503			
مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة	حكومية	182	4.02	.555	1.664	212	.098
	خاصة	32	3.84	.585			

يتبين من الجدول (٨)، بالنسبة لواقع ممارسة مجتمع المعرفة لدى المعلمات، تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير نوع المدرسة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لواقع ممارسة مجتمع المعرفة وجاءت الفروق لصالح المدارس الحكومية. ويتضح من هذا أن نوع المدرسة (حكومية/خاصة) يلعب دورًا مهمًا في مستوى ممارسة مجتمع المعرفة، حيث تبين أن المعلمات في المدارس الحكومية يمارسن أبعاد مجتمع المعرفة بدرجة أعلى مقارنة بنظيراتهن في المدارس الخاصة. وقد يعود السبب لعدة عوامل منها: توافر الدعم المؤسسي في المدارس الحكومية من حيث التدريب، الموارد، والتشجيع على تبادل المعرفة بشكل أكبر. ووجود سياسات وتشريعات أكثر وضوحًا في المدارس الحكومية تعزز من تبني ممارسات مجتمع المعرفة ضمن برامج التطوير المهني. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النصار (٢٠١٦) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور التعليم الثانوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة وفقًا لاختلاف نوع المدرسة.

أما بالنسبة لمستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المدرسة في مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة. وهذا يعني أن المعلمات في المدارس الحكومية والخاصة يطبقن التنمية المهنية المستدامة بدرجات متقاربة، وقد يعود ذلك إلى أن فرص التدريب والتطوير المهني أصبحت متاحة نسبيًا بشكل متوازن لجميع المعلمات بفضل البرامج التدريبية الموحدة التي تُشرف عليها وزارة التعليم، إلى جانب المنصات الإلكترونية التي أتاحت فرص التطوير المهني دون قيود مكانية أو زمنية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العليان (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن فاعلية برامج التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة تختلف حسب متغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

ثانيًا: سنوات الخبرة

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاجتماعي	**اقل من 5 سنوات**	48	4.24	.395
	٥-١٠ سنوات	58	4.12	.407
	أكثر من 10 سنوات	108	4.32	.417
	المجموع	**214**	**4.25**	**.416**
البعد التكنولوجي	**اقل من 5 سنوات**	48	3.42	.384
	٥-١٠ سنوات	58	3.35	.551
	أكثر من 10 سنوات	108	3.52	.431
	المجموع	**214**	**3.45**	**.461**
البعد المهني	**اقل من 5 سنوات**	48	4.07	.454
	٥-١٠ سنوات	58	3.88	.479
	أكثر من 10 سنوات	108	4.03	.459
	المجموع	**214**	**4.00**	**.467**
واقع ممارسة مجتمع المعرفة	**اقل من 5 سنوات**	48	3.94	.378
	٥-١٠ سنوات	58	3.80	.457
	أكثر من 10 سنوات	108	3.97	.412
	المجموع	**214**	**3.92**	**.422**
مستوى تطبيق التنمية المهنية	**اقل من 5 سنوات**	48	4.08	.465
المستدامة	**٥-١٠ سنوات**	58	3.91	.566
	أكثر من 10 سنوات	108	3.99	.596
	المجموع	**214**	**3.99**	**.562**

يتضح من الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مجتمع المعرفة وتطبيق التنمية المهنية المستدامة بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في جدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	1.475	2	.738	2.402	.053
	داخل المجموعات	35.351	211	.168		
	الكلي	36.826	213			
البعد التكنولوجي	بين المجموعات	1.158	2	.579	2.774	.065
	داخل المجموعات	44.057	211	.209		
	الكلي	45.216	213			
البعد المهني	بين المجموعات	1.128	2	.564	2.627	.075
	داخل المجموعات	45.283	211	.215		
	الكلي	46.410	213			
واقع مجتمع المعرفة	بين المجموعات	1.105	2	.552	2.166	.051
	داخل المجموعات	36.809	211	.174		
	الكلي	37.914	213			
مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة	بين المجموعات	.729	2	.364	1.157	.317
	داخل المجموعات	66.467	211	.315		
	الكلي	67.196	213			

يتبن من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمغير سنوات الخبرة في جميع الأبعاد وفي الأداة ككل لواقع ممارسة مجتمع المعرفة، وتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة. وتشير هذه النتائج إلى أن سنوات الخبرة لا تمثل عاملًا مؤثرًا في مستوى ممارسة مجتمع المعرفة أو في مستوى تطبيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات. ويدل ذلك على أن اكتساب ممارسات مجتمع المعرفة والانخراط في برامج التنمية المهنية المستدامة لم يعد مرتبطًا بطول الخدمة بقدر ما أصبح مرتبطًا ببرامج تدريبية وسياسات تطوير مهني موحدة تتيح فرصًا متكافئة لجميع المعلمات، بغض النظر عن سنوات خبرتهن. هذا يعكس نجاح المبادرات الوطنية (مثل برامج التدريب الإلكتروني ومنصات التطوير المهني) في توفير فرص متساوية للجميع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النصار (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التعليم الثانوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. في المقابل، تختلف هذه

النتيجة عن نتائج دراسات كل من حمدي (٢٠٢٣)؛ والشمري والغامدي (٢٠٢٣)؛ وخواجي والعمري (٢٠٢١)، حيث بينت نتائج تلك الدراسات وجود فروق في آراء المعلمين حول التنمية المهنية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ جاءت الفروق في دراستي (حمدي، ٢٠٢٣؛ والشمري والغامدي، ٢٠٢٣) لصالح أصحاب الخبرة الأطول، بينما ظهرت الفروق في دراسة خواجي والعمري (٢٠٢١) لصالح المعلمين الأقل خبرة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- تطوير برامج تدريبية متخصصة تركز على دمج التقنيات الرقمية في التعليم، تشمل استخدام أدوات التقييم الإلكترونية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) لدعم العملية التعليمية وتحسين مخرجات التعلم.
- توفير بنية تحتية تقنية متكاملة في المدارس (أجهزة، شبكات إنترنت، منصات تعليمية) بما يضمن الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا من قبل المعلمات.
- إدماج التقنيات الحديثة في خطط التطوير المهني المستدامة بشكل إجباري ومنهجي، مع متابعة مستمرة لقياس أثرها على الأداء التعليمي.
- تشجيع المعلمات على إجراء بحوث إجرائية فردية أو تعاونية من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية، وتخصيص وقت ضمن جداولهن لدعم الأنشطة البحثية.
- توسيع فرص مشاركة المعلمات في صنع القرار على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية من خلال تشكيل لجان استشارية أو فرق عمل تتيح لهن المساهمة في تطوير السياسات والبرامج التعليمية.
- تعزيز ثقافة الانفتاح المجتمعي عبر زيادة مشاركة المعلمات في الأنشطة المجتمعية والمناقشات المهنية، وربط هذه الأنشطة بآليات تحفيزية.
- إدراج مؤشرات واضحة لقياس مستوى ممارسة مجتمع المعرفة ضمن خطط وزارة التعليم وبرامج التطوير المهني، لضمان استدامة التحسين في الجوانب الاجتماعية، المهنية، والتكنولوجية.
- ضرورة قيام المدارس الخاصة بتعزيز بيئاتها المعرفية بما يتماشى مع التحولات الرقمية وتطبيقات مجتمع المعرفة، من خلال تبني استراتيجيات وتقنيات حديثة تدعم التعلم الرقمي وتوظيف المعرفة بفاعلية.
- تعزيز ممارسات مجتمع المعرفة في المدارس الثانوية، نظرًا لارتباطها الإيجابي الواضح بارتفاع مستوى التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمات.

قائمة المراجع:

أبو المجد، كريمة؛ جوهر، يوسف؛ وغانم، أحمد. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٩)، ٦٦٨-٧٠٠.

البحيري، خلف؛ وهبة، عماد؛ وآدم، أمينة. (٢٠٢٣). نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بكلية التربية – جامعة سوهاج*، ١٤ (١)، ٩٦-١٣١.

البداينة، صفاء؛ والرشايدة، نايل. (٢٠١٥). *التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتجديد الوظيفي من وجهة نظر مديريهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الحايس، عبد الوهاب؛ وصبطي، عبيدة. (٢٠١٩). مجتمع المعرفة الرقمي ودوره في تنمية الإبداع العلمي: رؤى حديثة للتعلم والبحوث. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ٦ ، ١-٣٢.

حمدي، يحي محمد. (٢٠٢٤). تأثير التطوير المهني المستمر على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان. *المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي*، عدد خاص: المؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول (٢٦-٢٨ يناير ٢٠٢٤، السعودية).

خواجي، محمد؛ والعمري، سعداء. (٢٠٢١). متطلبات التنمية المهنية اللازمة للمعلمين وقت الأزمات في ضوء الاتجاهات المعاصرة "جائحة كورونا أنموذجاً "، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)، ٢١-٥١.

الزايدي، أحمد؛ ومحمد، أشرف. (٢٠١٥). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. *مجلة المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٩٤ (٢٢)، ٣٣١- ٤٥٨.

السعيدية، موزة مبارك. (٢٠٢٣). دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١. *المجلية الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،١٢ (٤)، ٧٨٠-٧٨٩.

الشمري، زيد؛ والغامدي، صالح. (٢٠٢٣). واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل ومقترحات تطويره. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٣ (١)، ٧٣-١٢٠.

ضحاوي، بيومي، وأحمد، كمال، وطلبة، ماجد. (٢٠٢٠). التنمية المهنية للمعلمين في مصر بين الواقع والمأمول (تصور مقترح). مجلة *كلية التربية بجامعة العريش*، ٨(٢٣)، ١٤٥-١٦٧.

الطياري، زكي محمد. (٢٠٢٤). تطوير ممارسات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدارس الثانوية بتعليم جدة في ضوء التحول الرقمي. *مجلة الإدارة التربوية*، ٤٣ (٤٣)، ١٧-٦٧.

عبد ربه، مها؛ والزكي، أحمد. (٢٠٢٣). معوقات التنمية المهنية لمعلمي المدارس الابتدائية بمحافظة دمياط وسبل التغلب عليها. *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*، ٨٥(٣٨)، ٣٨٧- ٤٢٢.

العتيبي، سعد؛ والعتيبي، لفا. (٢٠٢٣). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى معلمي ومعلمات

الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظةِ الدوادمي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٣٠، ٤٣٣- ٤٦٠.

عثمان، إيمان محمود. (٢٠٢٠). إمكانية الإفادة من خبرة الولايات المتحدة الامريكية في تطوير برامج النمو المهني لمعلمي التعليم الصناعي بمصر. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، ٤٦ (١)، 290 – 263.

عثمان، منى. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تحقيق أبعاد مجتمع المعرفة بالتعليم قبل الجامعي (دراسة ميدانية بصعيد مصر). *مجلة الإدارة التربوية*، ٢٧ ، ٢٧٦- ٣٦٠.

العمار، ناصر. (٢٠١٦). تطوير التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٧٠ (٣٥)، ٧٥٧-٧٩٥.

العليان، مجدة. (٢٠٢٤). فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٨ (٣٨)، ٦٣٣-٦٧٨.

الفضيل، محمد؛ والحارثي، نايف؛ والجدعاني، ساعد. (٢٠٢٤). مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٦٧ (٧)، ٢٥٧-٢٩١.

القاضي، سعيد إسماعيل؛ وجاد، حاتم؛ وعثمان، سيد. (٢٠١٧). برامج تدريب الموجهين الفنيين في مجتمع المعرفة. *مجلة كلية التربية بقنا*، ٣١ (٣١)، ٣١١-٣٦٥.

الكبيسي، عامر خضير. (٢٠١٩). *إدارة المعرفة وتطوير المنظمات*. المكتب الجامعي الحديث: مصر.

المزروعي، عفاف؛ والأكلبي، عبدالله. (٢٠٢٤). دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٦ (٨)، ٢٧-٧٠.

المغربي، ريم. (٢٠١٦). أثر التنمية المهنية أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(١٠)، ٣٢٩-٣٤٢.

نزار، يمينة. (٢٠٢١). عمال المعرفة ودورهم في بناء مجتمع المعرفة. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، ٦ (٢)، ٩٩-١١٨.

النصار، انتصار. (٢٠١٦). دور التعليم الثانوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٣ (٣)، ٢٠٤-٢٢٤.

الوحش، هالة مختار. (٢٠١٥). مدى توافر متطلبات مجتمع المعرفة بكليات جامعة الملك خالد ببيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، ٩ (١)، ١-٤٤.

وهبة، عماد. (٢٠١١). فلسفة التدريب الإلكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي العام: دراسة تحليلية ميدانية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٢٧ (١)، ٢٤٨-٣٠٧.

Abdel-Rabba, Maha, & Al-Zaki, Ahmad. (2023). Obstacles to professional development for primary school teachers in Damietta Governorate and ways to overcome them. *Journal of the Faculty of Education, Damietta University*, 85(38), 387–422.

Abu al-Majd, Karima, Jawhar, Yusuf, & Ghanem, Ahmad. (2022). The role of professional learning communities in developing sustainable professional development programs for basic education school principals in the Arab Republic of Egypt. *Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences*, 16(9), 668–700.

Al-Ammar, Nasser. (2016). Developing professional development for intermediate school teachers in Kuwait in light of modern trends. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 170(35), 757–795.

Alamri, B., M. (2022). The professional development of primary school teachers in Saudi Arabia. *Journal of Reading and Knowledge, 22*(249), 1-45.

Al-Bahiri, F., Alotaibi, M., & Saeed, N. (2025). Challenges of integrating artificial intelligence in elementary education. *Journal of Educational Technology, 12*(1), 45–58.

Al-Bdaina, Safa, & Al-Rashaidah, Nayel. (2015). Sustainable professional development of teachers in Tafila Governorate and its relation to job renewal from the perspective of their principals [Unpublished master's thesis]. Mutah University.

Al-Buhairi, Khalaf, Wahbah, Imad, & Adam, Amina. (2023). A proposed model to enhance teachers' professional identity using professional learning communities in Egypt. *Journal of Youth Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University*, 14(1), 96–131.

Al-Fadil, Muhammad, Al-Harithi, Naif, & Al-Jadani, Sa'id. (2024). Professional learning communities and their relationship to developing teachers' leadership capacities. *Arab Journal of Scientific Publishing*, 67(7), 257–291.

Alghamdi, J., & Holland, C. (2020). A comparative analysis of policies, strategies and programmes for information and communication technology integration in education in the Kingdom of Saudi Arabia and the republic of

Ireland. *Education and Information Technologies*, *25*(6), 4721–4745.

Al-Ha'is, Abd al-Wahhab, & Subti, Ubaidah. (2019). Digital knowledge society and its role in developing scientific creativity: Contemporary perspectives on learning and research. *Arab Journal of Literature and Humanities Studies*, 6, 1–32.

Alharbi, B. (2022). Saudi teachers' knowledge of critical thinking skills and their attitudes towards improving saudi students' critical thinking skills. *Problems of Education in the 21st Century, 80* (3), 395-407.

Al-Kubaisi, Amer Khudair. (2019). Knowledge management and organizational development. Modern University Press, Egypt.

Al-Maghrabi, Reem. (2016). The effect of in-service professional development on teachers' academic and professional motivation in Jordan. *International Specialized Educational Journal*, 5(10), 329–342.

Al-Mazrou'i, Afaf, & Al-Aklabi, Abdullah. (2024). The role of universities in building a knowledge society in some countries and the potential benefit for the Kingdom of Saudi Arabia: A comparative study. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 36(8), 27–70.

Al-Nassar, Intisar. (2016). The role of secondary education in achieving the requirements of a knowledge society in Buraidah, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 3(3), 204–224.

Al-Otaibi, Saad, & Al-Otaibi, Lifa. (2023). The reality of using smartphone applications in the teaching process among primary school mathematics teachers in Al-Dawadmi Governorate. *Journal of Educational Sciences and Humanities*, 30, 433–460.

Al-Qadi, Saeed Ismail, Jad, Hatem, & Othman, Said. (2017). Training programs for technical supervisors in the knowledge society. *Journal of the Faculty of Education, Qena*, 31(31), 311–365.

Al-Qahtani, A.; Almalki, M.; & Albeladi, A. (2024). Factors impeding teachers in the Saudi public schools from becoming action researchers: An exploratory study. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(4), 6945–6955.

Al-Saeediya, Moza Mubarak. (2023). The role of professional learning communities in developing the skill of activating educational platforms among social studies teachers in intermediate schools and its impact on

student achievement. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(4), 780–789.

Al-Shammari, Zaid, & Al-Ghamdi, Saleh. (2023). The reality of professional learning communities in achieving professional development for secondary school teachers in Hail and proposals for improvement. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 3(1), 73–120.

Al-Shreifeen, I. A. (2023). Digital transformation of primary education in Saudi Arabian schools: Trends and impacts. *International Journal of Education and Digital Learning, 2*(2), 86-95.

Al-Tayyari, Zaki Muhammad. (2024). Developing sustainable professional development practices for teachers in secondary schools in Jeddah in light of digital transformation. *Journal of Educational Administration*, 43(43), 17–67.

Al-Ulyan, Majda. (2024). Effectiveness of professional development in light of the theoretical foundations of learning organizations. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(38), 633–678.

Al-Wahsh, Hala Mukhtar. (2015). The availability of knowledge society requirements in King Khalid University colleges in Bisha from the perspective of faculty members. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University*, 9(1), 1–44.

Al-Zaidi, Ahmad, & Muhammad, Ashraf. (2015). Sustainable professional development for secondary school teachers in Jeddah Governorate in light of professional accreditation standards: A proposed vision. *Arab Center for Education and Development Journal*, 94(22), 331–458.

Cerroni, A. (2020). *Understanding the knowledge society: A new paradigm in the sociology of knowledge*. Edward Elgar Publishing: Cheltenham, UK.

Dahawi, Bayoumi, Ahmad, Kamal, & Talbah, Majid. (2020). Teacher professional development in Egypt between reality and aspiration: A proposed vision. *Journal of the Faculty of Education, Arish University*, 8(23), 145–167.

Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. *California Management Review, 41(*2), 79-94.

Gremm, J., Barth, J., Fietkiewicz, K. J., & Stock, W. G. (2018). *Transitioning*

towards a knowledge society: Qatar as a case study. Springer International Publishing AG: Switzerland.

Hamdi, Yahya Muhammad. (2024). The impact of continuous professional development on improving assessment practices among public school teachers in Jazan. *International Journal of Educational Research and Development, Special Issue: 4th International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions (January 26–28, 2024, Saudi Arabia)*.

Khawaji, Muhammad, & Al-Omari, Sa‘dā’. (2021). Professional development requirements for teachers during crises in light of contemporary trends: The COVID-19 pandemic as a model. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 13(4), 21–51.

Kim, J., Merrill, K., Kun, X., & Sellnow, D. D. (2022). Embracing AI-based education: Perceived social presence of human teachers and expectations about machine teachers in online education. *Human-Machine Communication, 4*, 169–184.

Li, Z., Wang, C. & Bonk, C.J. (2025). Generative AI for teachers’ self-Directed professional development: A mixed-Methods study. *TechTrends, 69*(4)

Maashi, K. M., Kewalramani, S., & Alabdulkareem, S. A. (2022). Sustainable professional development for STEM teachers in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(12), em2189

Nizar, Yamina. (2021). Knowledge workers and their role in building a knowledge society. *Al-Muqaddimah Journal for Humanities and Social Studies*, 6(2), 99–118.

Othman, Iman Mahmoud. (2020). The potential benefit of the United States’ experience in developing professional growth programs for industrial education teachers in Egypt. *Journal of the Faculty of Education, Ismailia*, 46(1), 263–290.

Pan, H.-L. W., & Chen, W.-Y. (2023). Networked Learning Communities in Promoting Teachers’ Receptivity to Change: How Professional Learning Beliefs and Behaviors Mediate. *Sustainability*, *15*(3), 2396. https://doi.org/10.3390/su15032396

Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in finland?* Teachers College Press: New York.

Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre- and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior, 115*, 106552. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552

Stewart, T. A. (1997*). Intellectual capital: The new wealth of organizations*. Doubleday: New York.

Townley, A. L. (2020). Leveraging communities of practice as professional learning communities in science, technology, engineering, math (STEM) education. *Education Sciences,10*(8),190. https://doi.org/10.3390/educsci10080190

Ulferts, H. (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing: Paris.

UNESCO. (2005). Towards knowledge societies. UNESCO Publishing: Paris.

UNESCO. (2023). Information for All Programme: building information and knowledge societies. UNESCO Publishing: Paris.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching & Teacher Education, 24*(1), 80-91.

Wahbah, Imad. (2011). Philosophy of e-training and its requirements as an approach to sustainable professional development for secondary school teachers: An analytical field study. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 27(1), 248–253.