كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج

إعداد

الدكتورة / فيفي أحمد توفيق

الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية

كية التربية–جامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد السابع والأربعون ـ يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :-

تعيش المجتمعات الإنسانية الآن عصر تفجر المعرفة ، وتستشرف المستقبل عن طريق تضمين سياساتها التعليمية نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم ، إلى جانب توظيف التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية وصولاً لتأسيس مجتمعات تعلم معاصرة تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والتغلب على مشكلاتها .

والتربية سواءً بصفتها متغيراً تابعاً للتحول المجتمعي أم محركاً أولياً لهذا التحول هي بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير ؛ وبناءً على ذلك فالمتغيرات الحادة التي ينطوي عليها المستقبل ، وما يفرضه من تحدياتَ ستُحْدِثْ بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية : فلسفتها وسياستها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها ، مما يفرض على التربية والتربويين ضرورة إعادة النظر في مسئولياتهم وطرقهم في تهيئة الأجيال واستشراف آفاق المستقبل للإعداد لها وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربوي باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويراً متوازناً ومتفاعلاً لجميع عناصر العملية التعليمية .

ونتيجة لهذه التحديات برزت الحاجة إلى أنْ تصبح المدرسة منظمة معرفة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها ، وتطبيقها وكذلك الحاجة إلى قيادة المدرسة من خلال مفاهيم إدارية حديثة تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية الإنتاجية ، وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة ، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد الإنسان الفاعل القادر على التجاوب مع مجريات الأحداث ، ومواجهة أزمات عصر العولمة وثوراته الأساسية ، المعرفية والمعلوماتية ، والتكنولوجية ، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة ، وأهداف محددة ، ومداخل ومنهجيات شاملة ومتكاملة تعمل حساب للتواجد إلى جانب الكفاءة والفاعلية والجدوى .

من هنا فإن الحاجة إلى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين تتطلب أن تصبح المدرسة منظمة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها وتطبيقها بالإضافة إلى الانطلاق من فلسفة اجتماعية تربوية واضحة ، والاعتماد على مداخل حديثة ومنهجيات شاملة ومتكاملة .

هذا بالإضافة إلى أنَّ النظر إلى واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديداً من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها : ضعف البنية التحتية للمدرسة ، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين بالمدرسة ، وارتفاع كثافة الفصول ،

فضلا عن افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير ، وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل .

كل هذه المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم المصري تجعل من تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر ضرورة ملحة يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي ، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي حول كيفية وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

وعليه تمثل هدف البحث الحالي في تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بهدف تطوير العملية التعليمية ، وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

ومن ثم نبعت أهمية البحث الحالي من :-

١- أنَّه أصبح لزاماً مواجهة تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية ، وأن نؤسس المشروعات التربوية على مفاهيم الجودة والتميز والرؤية المشتركة والقيم المؤسسية المعلنة وروح العمل الجماعي والعمل على تعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها .

٢- أنَّ السناريو المقترح قد يفيد المسؤولين ، وواضعي السياسة التعليمية ، ومتخذي القرار في تحديد أنسب المداخل الإصلاحية للتعليم العام في مصر ، والتي ترتقي بالأداء المدرسي والتحسين المستمر في إطار مجتمعات التعلم ، وفي إطار جعل المدارس عاملاً أساسياً في قيادة التغيير والتحسين والتطوير في المجتمع ، علاوة على تعدد المستفيدين من نتائج البحث الحالي ، ومنهم على سبيل المثال : صانعو القرار التربوي ومديرو المدارس ، والمعلمون ، والطلاب .

وقد توصلت الباحثة من البحث الحالي إلى عدة نتائج منها :-

- أن معوقات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج كثيرة ومتنوعة منها على سبيل المثال ما يلي : قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية ، وضعف الإمكانيات المادية بمدارس التعليم العام ، وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين ، و الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام ، وعدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم

ودوافعهم ، وازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين ، وغياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور ، وعزلة المدرسة عمَّا يحدث حولها في المجتمع المحلي ، و نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام ، وضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع وغياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث (للطلاب والمعلمين) ، والتركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام ، والثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام ، وغياب ممارسة البحوث الاجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين ، وضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام ، وعدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات ، وضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات ، واتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات ، وقصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية ، وعدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات ، وغياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض من قبل مدير المدرسة ، وكثافة أعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .

- عند حساب دلالة الفروق بين عينات البحث المختلفة حول محاور الاستبانة تبين أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المحاور ولم توجد فروق ذات دلالة حول البعض الآخر .
- في إطار ما توصلت إليه الباحثة من نتائج قدمت سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

A future scenario to activate the learning communities in public schools in Sohag Governorate

By/ Dr. Fify Ahmed Tawfeek[1]

Summary

Human communities, currently, experience the age of knowledge explosion. They look forward to the future by inserting the systems of accreditation, quality guarantee and control into their educational policies. They, also, make use of technology in their educational activities. Consequently, modern learning communities, that develop the educational process and overcome its problems, will be established.

Education, whether based on community change or as a key motive of this change, is, by nature, viable to change. Consequently, severe changes and challenges imposed by the future must create great shocks in the educational system; regarding its philosophy, policy, role, institutions, curricula and styles. This requires education and educationalists to reconsider their responsibilities and methods of preparing generations, looking forward to future horizons regarding this preparation and defining acceptable and balanced formula of the educational system because sound educational planning requires a balanced and interactive development to the factors of the educational process.

Therefore, there is a need that school becomes a knowledge organization that generates, invests and applies knowledge. There is, also, a need to have school leadership through modern administrative concepts working on improving efficiency and productive effectiveness and increasing the competitive ability. Preparing an active man who is able to correspond to current events and face the crisis of globalization age and its key cognitive, knowledge and technological revolutions starting from a clear social and educational philosophy, definite aims and comprehensive approaches and methods that take the existence with competence, efficiency and feasibility into account.

Hence, the need to face challenges of the twenty first century requires school to become an organization that generates, invests and applies knowledge. In addition, it has to have a clear social and educational philosophy as a starting point and to adapt modern approaches and comprehensive methods.

In addition, looking to the status quo of public education schools in Egypt illustrates many problems that the Egyptian education faces, such as: weak infrastructure, lack of cooperation and intimacy among the staff,

[1] **-Dr. Fify Ahmed Tawfeek , assistant professor of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Sohag University .**

high class density and absence of renovation, development and creating the required skills.

These problems and challenges require the activation of learning communities in the Egyptian public schools enabling the achievement of educational reformation and development. Consequently, suggesting a future scenario to activate such communities in Sohag public schools attracted the attention of the researcher.

Therefore, the current study aims to provide future scenario to activate such communities in Sohag public schools to improve the educational process and achieve the desired school reform there.

It is a significant study because: -

1. **Facing current and future challenges is a must. In addition, we have to establish educational projects based on the concepts of quality, excellence, shared vision, established institutional values, spirit of team work and promoting the sills of teachers and learners to produce, instead of consume, knowledge.**
2. **The proposed scenario may benefit officials, educational policy planners and decision makers to define the most appropriate approaches to reform public education in Egypt, promoting school performance and continuous improvement. This can be done within learning communities and making school a key factor towards change, improvement and development in the community. Furthermore, there are many users of this study's results, such as: makers of the educational decision, principals, teachers and students.**

Hence, the current study has achieved various results, as follows: -

- **Obstacles of activating learning communities in Sohag public schools are various and varied. They include: lack of financial allocation to support professional learning communities in the operational budget, weakness of physical capabilities, absence of intellectual dialogue on the professional practices of teachers, separating theory and practice, failure to link education to learners' issues, problems and motives, overcrowding of curricula and occupancy of teachers in implementing what they are required to do regardless of quality and improvement, absence of real partnership between school and guardians, school's isolation from local community, lack of cultural awareness of applying these communities among public education teachers, weakness of community participation between public schools and other organizations, lack of awareness of implementing professional learning communities as a new school pattern (of students and**

teachers), concentrating on memorization and indoctrination, absence of applying experimental and operation research among teachers, weakness of the teacher's professional development, lack of supportive school leadership, lack of teacher's readiness to practice these communities, widening the gap between the content of school's mission and real practices, shortage of training programs to fulfill teachers' professional needs, absence of an infrastructure that helps in applying such communities, absence of participatory leadership practices, delegation leadership by the principal and a high school density limiting the application of modern teaching strategies.

- **On calculating the significance of differences of the questionnaire's sections among the various samples, it was found out that there were statistically significant differences in some sections and there are not in the others.**
- **Consequently, the researcher suggested a future scenario to activate these learning communities in Sohag public schools.**

مقدمة البحث :-

يُعدُّ التعليم من أخطر قضايا العصر وأهمها ؛ وذلك ما دفع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى إعادة النظر إليه لاسيَّما في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتحولات في جميع المجالات . ولن نستطيع التفاعل مع العالم المتغير بهذه السرعة المذهلة إلاَّ من خلال تخطيط تربوي ينفتح على نوافذ المستقبل ، متسماً بالتجديد والإبداع ، ولن يتم ذلك إلاَّ من خلال تعليم يدعم البهجة والسعادة والفخر للمتعلمين .

ونظراً لتزايد أهمية التعليم في مصر واعتباره أمراً حيوياً لا يقل في أهميته عن الاستراتيجية العسكرية ؛ فإنَّ الاهتمام بإصلاح التعليم وتطويره يعتبر من الجوانب المهمة للأمن القومي المصري .

وتُعدُّ مؤسسات التعليم العام من المؤسسات التعليمية المهمة ؛ نظراً لأنها أساس بناء أجيال متطورة فكرياً وثقافياً ، ويتوقف هذا على مدى قيامها بدورها المنوط بها على أكمل وجه ؛ مما يتطلب الاهتمام بتلك المؤسسات ، والعمل على التصدي لمشكلاتها ، والسعي لعلاجها بطرق حديثة ومبتكرة ؛ خصوصاً في ظل القرن الحادي والعشرين ، وما يواجهه من تحديات تتطلب التغيير لمواكبتها ومسايرتها .

وتعيش المجتمعات الإنسانية الآن عصر تفجر المعرفة ، وتستشرف المستقبل عن طريق تضمين سياساتها التعليمية نظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم ، إلى جانب توظيف التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية وصولاً لتأسيس مجتمعات تعلم معاصرة تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والتغلب على مشكلاتها .

إنَّ إعادة بناء المنظومة التعليمية في مصر تتطلب كثيراً من التخطيط والجهد والأموال والطاقات البشرية من ذوي الكفاءة والإخلاص . وكل هذه الأمور تتطلب دراسات مستفيضة متجددة مطَّلعة على الحديث من العلوم والبحوث العالمية ، مستفيدة من التجارب المحلية والعالمية ما نجح منها وما فشل . واضعة نصب أعينها الوضع الحالي والرؤية المستقبلية محافظة على الهوية المصرية والثوابت المجتمعية ؛ لذا فإنَّه من الضروري التروي والدراسة

ووضع التصور الشمولي المتكامل لعملية الإصلاح قبل الانخراط في محاولات ومشاريع متفرقة متجزئة تعالج الظواهر وتهمل الجوهر [٢].

والتربية سواءً بصفتها متغيراً تابعاً للتحول المجتمعي أم محركاً أولياً لهذا التحول هي بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير؛ وبناءً على ذلك فالمتغيرات الحادة التي ينطوي عليها المستقبل، وما يفرضه من تحديات سَتُحْدِثُ بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية: فلسفتها وسياستها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها، مما يفرض على التربية والتربويين ضرورة إعادة النظر في مسئولياتهم وطرقهم في تهيئة الأجيال، واستشراف آفاق المستقبل للإعداد لها وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربوي باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويراً متوازناً ومتفاعلاً لجميع عناصر العملية التعليمية[٣].

ففي دراسة (لعبداللطيف حيدر و محمد المصيلحي محمد ٢٠٠٦م) [٤] سعت إلى التعرف على دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها في المدرسة .

وقد توصلت إلى أنَّ مدير المدرسة والطاقم الإداري المعاون له يلعب دوراً مهما في تحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم ولبناء ثقافة التعلم .

---

[٢]- إبراهيم أحمد غنيم ، " خواطر حول برامج التنمية المهنية للعاملين في الحقل التعليمي الفريضة الغائبة لدى كليات التربية " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي " كليات التربية وإعادة بناء التعليم " ، المنعقد في كلية التربية – جامعة أسيوط في الفترة من ١٠ – ١١ مايو ٢٠١٤م ، ص ١٠ .

[٣]- حسن الباتع محمد عبد العاطي ، " التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد " ، متاح على :- http://uqu.edu.sa/page/ar/5438 تم الرجوع إليه بتاريخ ٨/ ١/ ٢٠١٦م .

[٤]- عبداللطيف حيدر و محمد المصيلحي محمد " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة عمل منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ص ٣١ – ٥٨ . متاح على :- http://www.cedu.uaeu.ac.ae/journal/issue23/ch2_23ar.pdf تم الرجوع إليه بتاريخ ٨ / ١ / ٢٠١٦م

* كما توصلت إلى أن للمعلمين دوراً مهما وبارزاً في بناء ثقافة التعلم ، فهم مدعوون لأخذ هذا الدور حتى يتسنى لهم الإسهام في بناء ثقافة التعلم .

وفي دراسة أخرى (لعامر محرم محمد الشاذلي (٢٠١٥م) [٥] ، سعت إلى محاولة وضع تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم الثانوي العام إلى مدارس مجتمعات تعلم تحقيقاً لمعايير الجودة .

وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن مجتمعات التعلم تُعدُّ من المداخل الفعالة في تجويد الأداء المدرسي لما تتسم به من سمات وخصائص تدفع في اتجاه الجودة .

وبالنظر إلى واقع الأنظمة التعليمية في الوطن العربي ، وإرهاصاتها المستقبلية ، يمكن القول إنه على الرغم مما حققته من إنجازات ، إلاَّ أنَّ الطابع الكمي يغلب على معظمها في أكثر الأحيان ، وإنَّها لا تزال قاصرة عن تحقيق الطموحات تارة ، ومخيبة للتوقعات تارة أخرى ، وهذا كله يتطلب التطوير الشامل لكافة عناصر العملية التعليمية بدءاً بمدخلاتها ، ومروراً بعملياتها ، وانتهاءً بنواتجها التعليمية .

ومصر في سياستها التعليمية الجديدة تطالب نظرياً كل مدرسة بتكوين رؤية ذاتية تعبر بها عن رسالتها وكيفية تفعليها ، كما جاء في مطبوع المعايير القومية الخاصة بالمدرسة الفعَّالة دون أن تعطيها عملياً حرية الاختيار في المواد وذاتية التسيير في التعليم ، فكل مدارس الدولة متوحدة في رؤية مركزية وخطة دراسية تتحدد فيها الموضوعات وأزمان تدريسها ، و هذا عكس ما تأخذ به دول كبرى تتمايز فيها المدارس في نظم ورسالات تعليمها (٦).

---

[٥]- عامر محرم محمد الشاذلي ، " مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق متطلبات الجودة بمدارس التعليم الثانوي العام : دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٥م .

[٦]- محمود قمبر ، " الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته – معوقاته " ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، تحت عنوان " آفاق الإصلاح التربوي في مصر " ، المنعقد في كلية التربية – جامعة المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ص ١٩- ٢٠ .

ويتضح ممَّا سبق أنَّ المركزية في إدارة التعليم في مصر قد تؤثر على جودة التعليم بالمدارس المصرية ، وتعوق تحقيق الإصلاح المدرسي بها ؛ وذلك لأن كل مدرسة ينبغي أن تكون لها رؤية ذاتية تعبر عن رسالتها وكيفية تفعيلها في إطار إمكاناتها المادية والبشرية ، وليس في إطار رؤية مركزية وخطة دراسية تتحدد فيها الموضوعات وأزمان تدريسها .

ولقد واجهت المؤسسات التربوية عديداً من التحديات فرضها عصر الانفجار المعرفي والثورة المعرفية والمعلوماتية التي واكبت التقدم التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين ممَّا شكَّل واقعاً جديداً للمدرسة ككيان تربوي مؤسسي ، وتعاظمت رسالتها وأدوارها ومهامها ؛ لمواجهة هذه التحديات باعتبارها تمثل مركز إشعاع للمعرفة في المجتمع (٧).

ونتيجة لهذه التحديات برزت الحاجة إلى أنْ تصبح المدرسة منظمة معرفة تقوم بتوليد المعرفة واستثمارها ، وتطبيقها ، وكذلك الحاجة إلى قيادة المدرسة من خلال مفاهيم إدارية حديثة تعمل على زيادة الكفاءة والفعالية الإنتاجية ، وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة ، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد الإنسان الفاعل القادر على التجاوب مع مجريات الأحداث ، ومواجهة أزمات عصر العولمة وثوراته الأساسية ، المعرفية والمعلوماتية ، والتكنولوجية ، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة ، وأهداف محددة ، ومداخل ومنهجيات شاملة ، ومتكاملة تعمل حساب للتواجد إلى جانب الكفاءة والفاعلية والجدوى (٨).

من هنا يمكن القول إن الحاجة إلى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، تتطلب أن تصبح المدرسة منظمة تقوم بتوليد المعرفة ، واستثمارها ، وتطبيقها ، بالإضافة إلى الانطلاق من فلسفة اجتماعية تربوية واضحة ، والاعتماد على مداخل حديثة ومنهجيات شاملة ومتكاملة .

---

[٧]- عمر محمد محمد مرسي و نعمات عبد الناصر أحمد " رؤية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ٤١٢ .

[٨]- علي أحمد مدكور ، التعليم في الوطن العربي : الطريق إلى المستقبل ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م ، ص ٩٣ .

لذلك تضاعف اهتمام القائمين على أمر التعليم في مصر بتبني عديداً من الأفكار والمفاهيم الجديدة والذي نتج عنه ما يطلق عليه اليوم ثقافة التغيير والتطوير ، وقد أفادت تلك الأفكار في تحديد الخطى المستقبلية للتعليم ، وخصوصاً التعليم قبل الجامعي ، من خلال إحداث مجموعة من التحولات التعليمية هدفها الجودة والاتقان (٩).

ومن الواضح أنَّ الأمة التي لا تمتلك خريطة واضحة المعالم والتضاريس لهذا العالم سريع التغير شديد التعقيد ، والتي لا تمتلك بوصلة دقيقة تعينها على تحديد مسارها الصحيح على هذه الخريطة هي أمة تعرض مستقبلها لأخطار عظيمة . ذلك أن مستقبل هذه الأمة لن يخرج في هذه الظروف عن أحد احتمالين : الاحتمال الأول ، أن يأتي هذا المستقبل محصلة لعوامل عشوائية متضاربة ، أي أنه يخضع لاعتبارات من صنع المصادفة ، لا من صنع العقل والتدبير والمصلحة الوطنية . والاحتمال الثاني : أن تتحكم في تشكيل هذا المستقبل قوى خارجية لا يهمها من مستقبل هذه الأمة إلا أن يخدم مصالحها هي ، سواء أكانت هذه المصالح متوافقة مع مصالح الناس في هذه الأمة أم لم تكن . وفى الحالتين ، يصبح مستقبل الأمة مرهوناً بمقادير خارجية أو مصالح أجنبية ، أي أنه يصبح معلقاً بعوامل لا دخل لإرادة المواطنين في هذه الأمة في تشكيلها أو التأثير فيها (١٠) .

وترى الباحثة أنه ينبغي الاهتمام بالدراسات المستقبلية في مجال التعليم في مصر ؛ حيث إنها تساعد على التخفيف من الأزمات عن طريق التنبؤ بها قبل وقوعها ، والتهيؤ لمواجهتها ، الأمر الذي يؤدي إلى السبق والمبادأة للتعامل مع المشكلات التعليمية ، والسعي لحلها بأساليب جديدة ومبتكرة .

فلقد أصبحت المؤسسات التعليمية تحت مجهر المساءلة المجتمعية وبدا البحث في تقدير مخرجاتها التعليمية ، والمرجو والعائد منها مجتمعياً ، إضافة إلى أن تزايد التنافس بين الشعوب مع انخفاض ثقة المجتمعات في ممارسات بعض المؤسسات التعليمية المعاصرة

٩- خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم - أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨م ، ص ٥٥ .

١٠- أحمد السيد كردي ، " الدراسات المستقبلية " ، متاح على :- http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/١٩٦٨٩٨ تم الرجوع إليه بتاريخ ١١ /٢/ ٢٠١٦م.

أنتجت طلباً ملحاً تنادي بتوفير متطلبات مهنية من أجل أن تصبح هذه المؤسسات التعليمية – المدارس – مجتمعات تعلم .

وتعد المدارس من أهم منظمات التربية والتعليم ، التي شهدت مراجعة بل هجوماً قاسياً من قبل بعض المفكرين ، حيث أصدر " ريمر Reimer " كتابا بعنوان "وفاة المدرسة school is dead " ، ثم توالى الهجوم حتى وصل أشده في القرن العشرين الذي أصدر فيه " ايفان اليتش Ivan Illich " كتابه الشهير " مجتمع بلا مدارس Community without school " ، وهو هجوم يشخص واقع المدارس ويراجع أدوارها التقليدية ، وبالرغم من قوة هذه الآراء وأهميتها ، إلاَّ أنَّها لا تعنى إغلاق المدارس بقدر ما تعنى حاجة المجتمعات إلى إصلاح هذه المدارس (١١).

وإذا كانت دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من حالة إلى أخرى ، إلا أنَّ هناك اتفاقاً عاماً حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة ، والنظم التربوية أجمع تقريباً تحاول إيجاد نموذج بديل للنظام التربوي التقليدي ، فمن مطالب بتغييرات جزئية إلى مطالب بتغييرات شاملة ، ومن باحث عن مدرسة ذكية إلى مطالب بمدرسة إلكترونية ، وثالث بمدرسة متعلمة ورابع بمدرسة افتراضية ، وغير ذلك ، فالظروف مختلفة والرؤى متعددة ولكن يجمعها هدف واحد: نظام تربوي جديد يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل (١٢).

---

[١١]– أحمد حسين الصغير ، " الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل " ، المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٧م . متاح على :– www.alittihad.ae/details.php?id=١٠٦١٤٩&y=٢٠٠٧full&article=full تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١١/٣٠م .

[١٠]– بدر عبد الله الصالح ، " المنظور الشامل للإصلاح المدرسي : إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات " ، المنعقد بكلية التربة – جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٧–٢٠٠٧/١٩م. متاح على :– faculty.ksu.edu.sa/6544 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٥م .

ومن هنا فإن النظم التربوية ينبغي أن تستجيب للتغيرات التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين ، كما ينبغي أن تختار النموذج البديل للنظام التربوي التقليدي ، وتبحث عن النموذج التربوي الذي يحقق الهدف من التعليم ، ويستجيب للتحديات الراهنة ، ويستشرف المستقبل بكل آماله وتطلعاته.

وهذا الأمر يحتاج إلى تعليم مميز للقرن الحادي والعشرين أساسه البحث العلمي ، والاعتماد على التكنولوجيا وتفعيل مبادئ المشاركة المجتمعية ، وضمان الرؤية المستقبلية الجيدة لإصلاح التعليم بمصر (١٣).

فالإصلاح التعليمي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة تتناول المتغيرات والعوامل المكونة للنظام التعليمي ، وتهيء البشر والإمكانات لقبول التطوير وتفهم أهدافه ، وتيسر عملية الانتقال إلى النظام المطور ؛ حتى يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من التطوير ، ودفع القائمين على تطبيقه للاستفادة منه (١٤).

هذا وقد تباينت نماذج الإصلاح المدرسي في المجتمعات الإنسانية ما بين الإصلاح الجزئي إلى الإصلاح الشامل في مجال التعليم ، أي الإصلاح المستند إلى المدرسة مثل : تنمية مهارات القيادة التربوية ، وتنمية الثقافة المدرسية ، وتنمية الممارسات المهنية ، وطرائق تعلم الطلاب تعتبر أكثر ملامسة لتطوير العملية التربوية ، وأكثر فائدة للإصلاح المدرسي المنشود ، وعند استحضار مثل هذه الرؤى في الإصلاح المدرسي المنشود تأتي مفاهيم وخصائص مجتمعات التعلم المهنية كأحد الأطروحات الفكرية التي لاقت ترحيباً كبيراً في مجال التجديد التربوي والتعليمي في كافة المؤسسات التربوية (١٥).

---

[١١]- علي صالح جوهر و محمد حسن جمعة ، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم " قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني" ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م ، ص ٢٠٠ .

[١٤]- علي صالح جوهر ، الإصلاح التعليمي في العالم العربي : توجهات عالمية ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ م ، ص ١٨ .

[١٥]- محمد الأصمعي محروس ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود "، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ٥٦٩ .

وترى بعض هذه الرؤى التربوية الحديثة مثل:(Blank stein&Cole 2010)[١٦] (Bowgern & Sever 2010)[١٧] ، (Dufour & Eaker 2009) [١٨] أن أكثر الأسس التربوية الواعدة في الإصلاح المدرسي هو تنمية قدرة العاملين بالمدرسة على العمل كمجتمعات تعلم ، حيث تتوزع القيادة بين جميع العاملين بالمدرسة من خلال ثقافة تعاونية يكون مدير المدرسة فيها هو قائد التعلم .

لذلك سعت كثير من الدول إلى تبني هذه المجتمعات إيماناً منها بأنَّ نهضة التعليم وتقدمه يتوقف على نجاح وفعالية المدرسة في مواجهة تحديات العصر المتلاحقة ، والدليل على ذلك ظهور عديد من الدراسات والبحوث حول هذه المجتمعات في مختلف بلدان العالم مثل دراسة: Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang [١٩] والتي بحثت من خلال الطريقة المختلطة خصائص من مجتمعات التعلم المهنية (الشركات المحدودة العامة) في المدارس الصينية ، وأشارت النتائج إلى أن الشركات المحدودة العامة في المدارس الصينية يمكن أن تصبح مجتمعات تعلم من حيث التعلم التعاوني ، والكفاءة المهنية ، والقيادة التيسيرية ، والدعم الهيكلي ، والقضاء على الحواجز الثقافية ، والتي يمكن أن تعزى إلى المدرسة و نظام التعليم ، والثقافات الاجتماعية التقليدية ، كما أشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تقدم الآثار العملية ، وكذلك الاقتراحات للبحث في المستقبل . ودراسة:

---

16 -- Bowgern, L., & Sever, K , Differential professional development in a professional learning community. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010.

17 – Blank stein, A. M & Cole, R. W. Sustaining professional learning communities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010 .

18 - DuFour, R., &, Eaker, R., Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: National Education Service , 2009 .

19 – Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang, "Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study, Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Room 606, CKB, Shatin, New Territories, Hong Kong. Published Online : 23 January .

(Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe, 2005)[٢٠] والتي سعت الى توضيح مفهوم المنظمة المتعلمة / المجتمع المحلى ، وتحديد الحواجز التي تعتبر عقبة تقف في سبيل إنشاء مجتمعات التعلم من المدارس التقليدية ، كما سعت إلى تحديد كيفية قيام مديري المدارس بمهمة تحويل مدارسهم الخاصة إلى مجتمعات تعلم ؛ وذلك اعتماداً على الصفات القيادية المطلوبة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم بنجاح .

وكانت الردود تفتقر الى فهم واضح لمعنى منظمة قائمة على التعلم على الرغم من الاجراءات لتنفيذ هذا المفهوم في مدارسها ، فالمفهوم ربما يكون مبهما أكثر من مناسبة تعريف عملي ، وكان هناك اعتقاد قوى بأن هذا المفهوم صعب التحقيق ؛ وذلك لوجود عديد من العقبات منها : الهياكل المدرسية التقليدية والثقافات التقليدية ، وقلة التنفيذ ، وصعوبة في الحصول على دعم الموظفين والآباء .

ومن هنا يمكن القول أن تحقيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام قد يعترضه بعض العقبات منها : الهياكل المدرسية التقليدية ، والثقافات التقليدية التي لا تستجيب لما هو جديد وحديث في التطوير ، هذا بالإضافة إلى صعوبة الحصول على دعم وتشجيع العاملين في المدرسة وكذلك أولياء أمور الطلاب .

وفي دراسة لـ (Barbara Leigh Smith, Jean MacGregor (٢٠٠٩)(٢١) رمت الى القول بأن مجتمعات التعلم تمثل بديلاً مجدياً في السعي إلى الجودة ، وإعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاَّق وتطوير المناهج ؛ حيث إن جماعات التعلم أصبحت عملية إصلاح كبرى في الولايات المتحدة .

و أشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم الفعال تستهدف بوضوح مسائل محورية منها : مهمة المنظمة في توفير القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر رئيس من عناصر البرامج الفعالة في مجتمعات التعلم عالي الضغط لتحقيق الجودة ، والمبادرات الناجحة لإنشاء هياكل

---

[20] - Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe, "Creating schools as learning communities: obstacles and processes", Journal of Educational Administration, Vol. 43, Issue: 2, 2005 ,pp.187 – 208.

[21] - Barbara Leigh Smith, Jean Macgregor," Learning communities and the quest for quality", Quality Assurance in Education, Volume : 17 Issue: 2, 2009, pp.118 - 139 .

تنظيمية جديدة وأدوار جديدة ، والبرامج الناجحة لجذب الأكفاء ومكافأتهم ، وبناء ساحات للتعلم من بعضها البعض ، والبرامج الناجحة التي تسعى إلى تحويل الفلسفة التعليمية الى ممارسات باستمرار على نحو أكثر فعالية .

مما سبق يظهر أن مجتمعات التعلم المهنية تستهدف في المقام الأول توفير القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر رئيس من عناصر العملية التعليمية ، والسعي نحو إنشاء هياكل تنظيمية جديدة وأدوار جديدة ، وتحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات أكثر فعالية .

وعليه فإنَّ مجتمعات التعلم قد تعد أحد أساليب القيادة و طريقة جديدة للتفكير تسمح للجميع بالعمل كفريق وتوزيع القيادة على الجميع ، ويمكن من خلالها تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام بمصر ، والتغلب على بعض مشكلاتها ؛ وذلك من خلال سيناريو مستقبلي مقترح يستطيع استشراف المستقبل ، والتنبؤ بما قد تسهم به مجتمعات التعلم في إصلاح مدارس التعليم العام بمصر .

مشكلة البحث :-

ازدادت الشكوى في الآونة الأخيرة من تردي الدور الذي تقوم به مدارس التعليم العام ، وأن طرق التدريس المعتمدة على الحفظ والاستظهار أصبحت لا تتناسب وطبيعة القرن الحادي والعشرين الذي يتطلب تحديث المدارس ، وتحديث استراتيجيات التعليم والتعلم فيها ، كما يؤكد على ضرورة تغيير نظم وأساليب التدريس في المدرسة .

ومن الواضح أن العائد من التعليم المصري بكل أنواعه وخلال قرن من الزمان عائد ضعيف ، إذا قيس بالنتائج التي حققها لأفراده ومجتمعه المصري . إن التعليم في مصر لم يرتفع إلى مستوى طموح الشعب المصري ، ولم يُعِدْ هذا الشعب الإعداد السليم لتطوير واقعه ، ومواجهة تحديات عصره . (٢٢) .

وفي جميع الأحوال كان التحدي أمام متخذي القرار : إما التوجه في أهداف التعليم نحو إحداث تغيير حاسم ونقلة نوعية شاملة في توظيفه بالنسبة للأوضاع المجتمعية السائدة ، وإما اتخاذ سياسات لإصلاحات جزئية هنا وهناك ، مما يضمن استمرار دوره في إحداث بعض

---

[٢٢]- عبد الرحمن النقيب ، أولوية الإصلاح التربوي ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٧ م ، ص ١٣٦ .

التوازنات في الأوضاع القائمة ، وهي في جملتها من نوع صب الزيت القديم في قنان جديدة ، أو إجراء بعض التحسينات التجميلية (٢٣).

وعليه فإنَّ إعادة النظر في التعليم المصري يعد ضرورة عصرية ، تفرضها التغيرات المختلفة سواء الاجتماعية ، أو الاقتصادية ، أو الثقافية ، أو القيمية ، والتكنولوجية ، وهذا يستلزم تشجيع كل ما من شأنه النهوض بالتعليم المصري من تجارب وخبرات سواء أكانت محلية أم عالمية .

و خلال العقود الأربعة الماضية تكاثرت أدبيات الإصلاح ومشروعات التحديث التربوي ، سواءً من قِبَل الهيئات الرسمية في أعلى مستويات اتخاذ القرار أو من الوزارات المعنية بقطاع التعليم . كذلك تعددت في هذا المجال كتابات المتخصصين والمثقفين والإعلاميين لدينا وفي أقطار العالم . ولم تتوقف هذه المساعي عند الدول النامية بل بادرت بها الدول المتقدمة لتتدارك ما في نظمها التعليمية من خلل وجمود ، ومن تخلف عن مستجدات القوى المجتمعية المتغيرة وقدراتها التنافسية (٢٤).

ولقد بات الإصلاح المدرسي ضرورة تعليمية وتربوية ، ومطلباً ملحاً فرضته تغيرات العصر وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة ، ومتطلبات الدخول في ساحة المنافسة إقليمياً وعالمياً ، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي أصابت واقع المدرسة نتيجة هذه التغيرات والتحديات ، وبصفة خاصة في المدرسة المصرية .

فالإصلاح المدرسي بات عنصراً أساسياً في السياسة التعليمية للنظم التعليمية على مستوى العالم وأصبح فكراً ومناخاً عاماً لتحسين الأداء والارتقاء بكفاءة وفعالية ، وإنتاجية المدرسة ، ومجتمعات التعلم تجعل من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في محتواها ، ومناهجها ، وإدارتها ، وثقافتها ، وأنشطتها وممارسات العاملين بها ، مما يؤدي في النهاية إلى أن تصبح المدرسة فعالة ، وتمتلك القدرة على التواجد على خريطة المنافسة العالمية ، وتكون أكثر استجابة للتغيرات العصرية المتلاحقة .

٢٣- حامد عمار ، عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٨ .

١٩- المرجع السابق ، ص ٧٧ .

ولقد أشارت عديد من الدراسات السابقة في هذا المجال مثل : دراسة (٢٠١٢ هونغ سونغ Song Hong)(٢٥) إلى أنَّ مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تسهم في تمكين المعلمين في المدارس الثانوية في الصين من إصلاح المناهج التعليمية من خلال ترويج إدارة التغيير في المدرسة ، وجعل المعلمين أكثر تقبلاً للإصلاحات المنهجية . ودراسة (٢٠١٢ كيونكي سيو Kionki SEO)(٢٦) والتي أوضحت كيف أن تطوير مجتمعات التعلم المهنية كان له علاقة وطيدة وأثر فعَّال على المعلم والطالب ورضى أولياء الأمور بمدارس كوريا ، ودراسة (٢٠١٤ كلوريا بيبر Gloria Bieber) (٢٧) والتي حاولت الوقوف على آراء وتصورات المعلمين حول تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحضرية الكبيرة قبل وبعد عملية التنفيذ ، وتوصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها دور كبير في تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، وتحسين تصورات المعلمين للقيادة المدرسية ودراسة (2014 شانون فولر Shannon Folar) (٢٨) والتي توصلت إلى أنَّ تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كان له أثر إيجابي في الناتج التعليمي والأدائي للطلاب ، كما كان لها تأثير إيجابي على الممارسات التي قام بها المعلمون خلال تطبيق مجتمعات التعلم ، ودراسة (٢٠١٣ شيري بروكس Sherry Brooks) (٢٩) والتي حاولت دراسة العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والكفاءة الذاتية للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلاب بالمدارس الثانوية ، والتي

---

[25]- Hong Song ," The Role Teachers, Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High Schools " , Chinese Education and Society , Vol,45, No,4 , July – August 2012, PP, 81-95.

[26] - Kionki SEO, " The Vision and The Reality Of Professional Learning Communities in Korean Schools " , KEDI Journal Of Educational Policy – 9:2 2012, P P281-298.

[27] -Gloria Bieber ," TEACHERS,PERCEPTIONS AND IMPLEMENTATTON OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES IN ALARGE SUBURBAN HIGH SCHOOL" , PHD , Capella University-EUA,2014.

[28] - Shannon fuller, " THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES ON TEACHERS AND STUDENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL ", PHD , Any university or Texas Commerce-America , 2014 .

29 - Sherry Brooks, THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES,PERSONAL TEACHER EFFTCACY , AND STUDENT ACHIEVEMENT AT THE HIGH SCOOL LEVEL , PHD , Regent University-USA, 2013.

توصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية لها تأثير إيجابي على الكفاءة المهنية للمعلمين ، وعلى التحصيل الدراسي للطلاب ، ودراسة (٢٠١٢ كارين دولينغ Karin Dowling) (٣٠) والتي ركزت على سلوكيات المدير كما يتصورها المعلمون والمديرون أنفسهم ، والتي لها الأثر والمعنى الكبير في دعم مجتمعات التعلم المهنية ، وكذلك اختبرت التقاطع بين التعلم المستند إلى القيادة والسمات والصفات الحاسمة لمجتمعات التعلم المهنية . ودراسة (٢٠٠٩ انجاني موهابيرainjani muhabir) (٣١) حول دور مدير المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ضمن المدرسة .

وفي دراسة(لشعبان أحمد محمد هلل (٢٠١٣ م) (٣٢) ، استهدفت التعرف على مقومات مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وإلى أي مدى تتوافر مقومات مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر كشفت نتائج الدراسة الميدانية أن درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر حسب آراء أفراد عينة الدراسة ، ومن خلال الملاحظة الميدانية ، جاءت ضعيفة في كل المقومات بأبعادها المختلفة ؛ مما يستلزم البحث عن سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام ، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تحقيقه .

وفي دراسة (لغادة معتوق النفيعي (٢٠١٥م) (٣٣) استهدفت استعراض تجارب واتجاهات الجامعات السعودية ، وجهودها المبذولة نحو التحول إلى مجتمع التعلم من خلال تحويل

---

[30] - Karin Dowling," THE PRINCIPAL,S ROLEIN SUPPORTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITTES " , PHD , University of Kansas-USA ,2012.

[31]- ainjani muhabir, " THE PRINCIPAL,s ROLE IN IMPLEMENTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES WITHIN ASCHOOL – ACASE STUDY " , PHD , University of Florida-USA , 2009 .

[٣٢]– شعبان أحمد محمد هلل ، " مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر : دراسة تحليلية " ، رسالة دكتوراه كلية التربية ، جامعة دمنهور ، ٢٠١٣م .

[٣٣]– غادة معتوق النفيعي ، " مؤسسات التعليم العالي والتحول نحو مجتمع التعلم : أفكار وممارسات" ، ورقة بحث مقدمة (للمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد) ، المنعقد في المملكة العربية السعودية – الرياض ، في الفترة من ٢– ٥ مارس ٢٠١٥م . متاح

نتاجها العلمي والفكري إلى مصادر رقمية تعليمية وصولاً إلى مرحلة المشاركة في ذلك النتاج المعرفي ، وجعله متاحاً للجميع سواءً على الصعيد المحلي أو الدولي .

وأظهرت الدراسة أنَّ العالم مقبل على نقلة نوعية نابعة من حاجة ملحة ، ورغبة أكيدة في إتاحة كل من التعليم ، والمعرفة ، والمصادر التعليمية ؛ لتكون في متناول الجميع ، إضافة إلى تحقيق الاستفادة القصوى من تقنيات الويب الحديثة ، والتي جعلت من الممكن تحقيق الاتصال ، والتواصل بمستوى عالمي .

وفي دراسة : لـ (Michael W. Small, Leonard Minkes ٢٠١٠) (٣٤) الغرض منها التعرف على ما إذا كانت المنظمات الأربع في استراليا وإندونيسيا تلبي معايير مجتمعات التعلم . والمنظمات الأربع : اثنتين من التعليم العالي هما : وحدة من الجيش ، و المنظمة المسئولة عن سلامة الطيران ، واثنتين في استراليا وإندونيسيا .

وأشارت هذه الورقة إلى أنَّه يمكن تحقيق مجتمعات التعلم في أية مؤسسة حتى في ظل الهياكل الإدارية البيروقراطية .

وفي دراسة : لـ (Stephanie Chitpin ,٢٠١٤) (٣٥) كان الغرض منها استخدام إطار المعرفة الموضوعية OKGF في تطوير وصيانة شبكة التعلم الرئيسية الكندية CPLN للنهوض بمعارف ومهارات المسؤولين الرئيسيين في مجال صنع القرار.

وهذه الدراسة تمثل نموذجاً لمسئولي التعلم الرئيسيين من خلال شبكة الانترنت باستخدام OKGF فضلاً عن ذلك ؛ فإن القيادة القوية ليست فقط من خلال إعداد البرامج ، ولكنها وسيلة لمطالبة المسؤولين بضرورة مواصلة التعلم ، وأيضا بضرورة تقاسم تحديات التعلم التي وقعت للمدراء أثناء البرامج ، والتي كانت قادرة على التصدي للتحديات التي

على :- drgawdat.edutech-portal.net/archives/١٤١٦٣ ، تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٢ / ٢٠١٦م .

[34] - Michael W. Small, Leonard Minkes, "On the nature of learning communities: a study of four organizations", Journal of Management Development, Vol. 29 Issue : 9, 2010, pp.783 – 794 .

[35] - Stephanie Chitpin , "Principals and the professional learning community: learning to mobilize knowledge", International Journal of Educational Management, Vol. 28 Issue : 2, 2014 , pp.215 – 229.

أظهرتها هذه البرامج ، على أن تكون ممارسة هذه البرامج ليست فقط عبر شبكة الانترنت ، وإنما أيضا في مدارسهم مع العديد من الباحثين . وتُبيِّن الدراسة أن المديرين بحاجة الى التفكير في مناقشة التجربة والممارسة والتعلم .

وفي دراسة لـ (Daniel Carpenter, ٢٠١٥) [٣٦] وهي دراسة نوعية طُبِّقت في ثلاث مدارس ثانوية في منطقة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الامريكية . وأجريت مقابلات مع المديرين والمعلمين ولوحظ بمجتمعات التعليم المهني والأعمال الفنية التي جُمعت لاستكشاف الثقافة المدرسية السياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ الممارسة المهنية لمجتمع التعلم .

وخلصت الدراسة إلى أنَّ المدارس يجب أن توفر هياكل داعمة من القيادة المشتركة للمدرسين من أجل توفير كفالة مدرسية إيجابية ، وثقافة مجتمعات التعلم المهني الفعَّال ؛ وذلك لما لتلك الآثار من أثر في تحسين المدارس ، ويجب كذلك أن تعمل هذه الأشياء في المدارس مباشرة مع المعلمين في وضع سياسات وإجراءات توفر للمعلمين هيكل القيادة مباشرة إثر تحسين المدارس المهنية مجتمع الجهود التعاونية .

إنَّ الحديث عن مجتمعات التعلم في الأنظمة التعليمة ، والدعوة إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم ، تأخذ بأساليب التعلم المعاصرة ، والمتمثلة في التعلم النشط ، والتعلم البنائي ، والتعلم التعاوني وغيره ، وتأخذ بالتقنيات وتعمل على دمجها في المناهج ، وعمليات البحث والتقصي وبناء وإنجاز المهام ، وتخطيط وتنفيذ المشروعات ، والدعوة لنشر ثقافة التفكر والتعلم المستمر وغيرها من خصائص مجتمع التعلم ، كل ذلك جاء نتيجة لتبني الشركات والمصانع والبنوك ، وكافة منظمات المجتمع المتقدم لفكرة مجتمعات التعلم ، التي تركز على تحسين الأداء من خلال تبني مداخل متعددة تزيد من فكر ومهارة وأداء الأفراد في هذه المنظمات ، وهذا ما أدى إلى وجود ضغط اجتماعي يطالب بضرورة أن تتحول أنظمة التعليم وعلى رأسها المدارس إلى مجتمعات تعلم [٣٧].

---

[36] - Daniel Carpenter , "School culture and leadership of professional learning communities", International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue 5, (2015) , pp.682 – 694 .

[٣٧] – أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم – نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ـ ، الأردن : إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م ، ٤٣ .

هذا بالإضافة إلى أنَّ النظر إلى واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديداً من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها : ضعف البنية التحتية للمدرسة ، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين بالمدرسة ، وارتفاع كثافة الفصول ، هذا بالإضافة إلى افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير ، وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل .

كل هذه المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم المصري تجعل من تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر ضرورة ملحة يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي ، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي حول كيفية وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وعليه جاءت تساؤلات البحث الحالي كما يلي :-

١- ما المقصود بمجتمعات التعلم ؟ وما الجذور التاريخية لها ؟ وما أهدافها ؟ وما خصائصها ؟

٢- ما دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ؟

٤- ما المجالات التي يمكن الإفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام ؟

٥- ما واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ وما معوقات تطبيقها ؟

٦- ما السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟

أهداف البحث :-

استهدفت الباحثة من إجراء البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية :-

١- الوقوف على دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في مصر .

٢- الوقوف على المجالات التي يمكن الإفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام في مصر ، وكيفية تفعيل ذلك في هذه المدارس .

٣- تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؛ بهدف تطوير العملية التعليمية ، وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود بمدارس التعليم العام بالمحافظة .

أهمية البحث : -

نبعت أهمية البحث الحالي مما يلي :-

١- من أهمية وحداثة موضوعه ؛ حيث إن قضية مجتمعات التعلم تُعد من القضايا الحديثة المطروحة على الساحة التربوية وتحتاج للعديد من البحوث ؛ حتى يمكن استيعابها من قبل المنفذين والقائمين على التعليم في مصر.

٢- أنَّه أصبح لزاماً مواجهة تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية ، وأن نؤسس المشروعات التربوية على مفاهيم الجودة والتميز والرؤية المشتركة والقيم المؤسسية المعلنة وروح العمل الجماعي والعمل على تعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها .

٣- أنَّه لم تعد أزمة التعليم عارضة أو بسيطة يسهل حلها ، بل أصبحت أزمة معقدة ومتطلبات إصلاحها متعددة ومكلفة ، وتحتاج إلى أن تكون كل السبل مفتوحة ، وكل الدعوات مستجابة ، وكل المشاركات مطلوبة .

٤- أنَّ عرض بعض الاتجاهات الحديثة في تطبيق مجتمعات التعلم ، والتعرف على ملامح وفلسفة وخصائص هذه المجتمعات ، قد يفيد في تحديد كيفية تفعيل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام بجميع المحافظات .

٥- أنَّ السناريو المقترح قد يفيد المسؤولين ، وواضعي السياسة التعليمية ، ومتخذي القرار في تحديد أنسب المداخل الإصلاحية للتعليم العام في مصر ، والتي ترتقي بالأداء المدرسي والتحسين المستمر في إطار مجتمعات التعلم ، وفي إطار جعل المدارس عاملاً أساسياً في قيادة التغيير والتحسين والتطوير في المجتمع ، علاوة على تعدد المستفيدين من نتائج البحث الحالي ، ومنهم على سبيل المثال : صانعو القرار التربوي ، ومديرو المدارس ، والمعلمون ، والطلاب .

منهج البحث : -

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي ، وهو المنهج الذى يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ؛ أي وصف مجتمعات التعلم المهنية ، ووصف وتحليل ونقد الوضع الراهن لمدارس التعليم العام ، والتحديات التي تفرضها التغيرات المعاصرة ؛ لتقديم توصيف متكامل لواقع مدارس التعليم العام ، وما يواجهها من مشكلات نابعة من داخلها نتيجة القصور في جانب من جوانبها.

واستخدام المنهج الوصفي في هذا البحث كان كالتالي :-

- في الجزء الخاص بالدراسة النظرية للأدبيات والدارسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث .
- تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الباحثة من الجانب الميداني .
- وضع سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، و للتغلب على التحديات والمعوقات التي تعوق تفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام .

كما تم استخدام أسلوب السيناريو كأحد أهم أساليب الدراسات المستقبلية، وأنسبها لطبيعة هذه الدراسة ، لتقديم تصورات لمدارس التعليم العام في المستقبل كمجتمعات تعلم .

أدوات البحث : -

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على الأدوات التالية :-

١- المقابلات المفتوحة مع بعض أساتذة التربية في بعض جامعات مصر لمساعدة الباحثة في وضع السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

٢- صحيفة الاستبانة والتي طبقت على عينة من المديرين ، والوكلاء ، وكبيري المعلمين والمعلمين الخبراء ، والمعلمين الأوائل (أ) ، والمعلمين المساعدين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية) للوقوف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم في هذه المدارس .

حدود البحث :-

تتحدد حدود البحث في ضوء أهدافه ، والجماعة المستهدفة ، والنطاق الجغرافي والزمني الذي يُجرى فيه وخلاله ؛ وعليه فإنَّ حدود البحث الحالي اقتصرت على مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) في ثلاث إدارات تعليمية تابعة للمحافظة وهي : إدارة المراغة ممثلة للوجه البحري للمحافظة ، وإدارة سوهاج ممثلة لوسط المحافظة ، وإدارة دار السلام ممثلة للوجه القبلي للمحافظة ، كما اقتصر البحث الحالي على عينة من العاملين بمدارس التعليم العام بهذه الإدارات الثلاث بمحافظة سوهاج ، من مديرين ، ووكلاء ، وكبيري معلمين ، ومعلمين خبراء ، ومعلمين أوائل (أ) ، ومعلمين مساعدين .

مصطلحات البحث :-

١- السيناريو : Scenario

السيناريو أسلوب من أساليب استشراف المستقبل التي أصبحت ضرورة في العصر الحديث، لما لها من قيمة في تصور الاحتمالات الممكنة للمستقبل في المجتمعات المختلفة .

السيناريو هو : أحد نتاج العلم الحديث يقوم أساساً على دراسة الجدوى ، وهذا يعني السيطرة على الخطة ، وإمكانية استمراريتها ، والوفاء بالتزاماتها المادية ، وتوفير القيادة التقنية والتغلب على العقبات الخارجية التي قد توقف السيناريو في إحدى مراحله ، وفي نهاية المطاف تكون فوائد السيناريو [٣٨]. وعلى هذا فإن أي سيناريو لا يأتي من فراغ ، ولكن يعتمد أساساً على منظومة معلومات هائلة مبرمجة ، ومخزنة ، وتجدد باستمرار طبقاً للمتغيرات في جميع النواحي .

والتعريف العلمي للسيناريو هو : وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه ، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي ، وذلك انطلاقا من الوضع الراهن ، أو من وضع ابتدائي مفترض [٣٩].

---

[٣٨]- دراسات مستقبلية ، متاح على :- http://www.marefa.org/index.php/ تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٢/١١م .

[39] أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ٣٧٢ .

وعلى هذا يصبح السيناريو فرعاً رئيسياً من علم المستقبل ، وظيفته وصف لمختلف الأحداث المحتملة وتحليل نتائجها . فهو وصف لوضع مستقبلي وسبل إدارته ، وهو وصف لمستقبل محتمل ، أكثر من كونه توقعات محتملة لمستقبل فعلي .

وهناك من يرى أن السيناريو في أبسط معانيه : وصف لوضع مستقبلي ممكن الحدوث عند توافر شروط معينة في مجال معين[٤٠] .

وترى الباحثة أنَّه يمكن القول أنَّ السيناريو عبارة عن خطوط عامة حول مستقبل ممكن ، أو تتابع مفترض لأحداث مستقبلية ، أو وصف لمستقبل محتمل وللطريق الموصل إليه ، وعليه يكون المقصود بالسيناريو المستقبلي في هذه الدراسة هو : تقديم سيناريو مستقبلي حول كيفية تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وذلك عن طريق استخدام نوعي السيناريوهات وهما: الاستطلاعي ، والاستهدافي أو المرجو .

٢- **مجتمعات التعلم** : Learning Communities

مجتمع التعلم مفهوم بدأ يتردد على ألسنة المفكرين ، وفي كتاباتهم في الربع الأخير من القرن العشرين ، وقد عرفه سينج " Senge " بأنه : مجموعة من الأفراد يعملون معا بروح الفريق ؛ لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط ، وذلك بهدف إنتاج المعارف التي تثري مجتمعهم ، وهم يعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي ، ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون [٤١] .

ويُعرف " برووير ودتنجر Brower & Dettinger " مجتمع التعلم بأنه : مجتمع يسعى أفراده إلى إحداث تكامل بين المجال العلمي والاجتماعي والمادي والأخلاقي ؛ بهدف الارتقاء بمستوى الأداء وذلك من خلال انشغال أفراده في أنشطة التعلم ، واستخدام التكنولوجيا

٤٠- محمد نصحى ابراهيم ، " أساليب الدراسات المستقبلية (السيناريوهات – النماذج) " ، متاح على :- http://webcache.googleusercontent.com/search تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٣/٢٢م .

41- Peter M . Senge , The Fifth discipline : The Art and practice Of The Learning Organization , New york : Doubleday currency , 1990 , P32.

المتطورة في عمليات التعلم ومن خلال الإخلاص في العمل وتحمل المسؤولية والعمل بروح الفريق ، واتباع طرق الحوار والتفكر لحل المشكلات [٤٢].

ومن هنا يمكن القول إنَّ مجتمعات التعلم تختلف عن غيرها من المجتمعات التي لا تشجع على التعلم في أن مجتمعات التعلم تتصف بقدرتها على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ، وتبحث عن التحسين والتطوير بصفة مستمرة ، وتعزز المبادرة والابتكار ، بينما تستجيب المجتمعات التي لا تشجع على التعلم للمشكلات من خلال رد الفعل ، وتستجيب لتراكمات الأداء السيء ، وتعتمد في حل المشكلات على المحاولة والخطأ .

وهناك من يرى أن مجتمع التعلم يمثل ذروة الارتقاء المجتمعي ؛ حيث يزخر المجتمع بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتياً ، وذلك بعد أن أصبحت ملكة الذكاء غير مقصورة على الكائن البشري دون سواه ، بل أصبحت خاصية موزعة على الآلات ، والأدوات ، والنظم ، والمؤسسات ، وجدير بالذكر أن هذا المجتمع له ذكاؤه الجمعي وذاكرته الجمعية ، وشبكة أعصابه الجمعية ، وله كذلك وعيه الجمعي المتمثل في حصاد معارفه ، مدركاته ، وخبراته ، الذي يعمل تحت طبقات متراكمة من القيم والمعتقدات ، والأيدولوجيات ، والأعراف (٤٣).

يتضح من التعريف السابق أنَّ مجتمع التعلم بهذه الصورة ليس قاصراً على الكائنات البشرية ، بل إنَّ الآلات والأدوات تمثل جزءاً من هذا المجتمع ، وهذا المجتمع له معارفه وخبراته الخاصة به ، ويعمل في إطار مجموعة من القيم والمعتقدات والأعراف ، ويسعى إلى تنمية القدرة على التعلم الذاتي ، والذكاء الجمعي.

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات لمجتمع التعلم يمكن القول إنَّ مجتمع التعلم هو: مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة ، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم ، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني ، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني .

---

[42] –Brower, Aaron M . & Dettinger, Karen M , What Is A learning Community ? , University Of Wisconsin – Madison , 1998 , PP15-19.

[٤٣]– رضا إبراهيم المليجي ، إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي – مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة ، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م ، ص ١٣ .

وتعرف الباحثة مجتمعات التعلم إجرائياً : بأنَّها المجتمعات التي يعمل أفرادها بروح الفريق، والتي تتمتع بمهارة تعديل تصرفاتها وسلوكياتها ورؤيتها المستقبلية ، وتتمتع أيضاً بمهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع الأفراد داخلها بصورة مستمرة وفعالة ؛ لتعكس تلك المعرفة على الجميع ، وتتمكن من حل مشكلاتها بطرق مبتكرة وليست تقليدية .

خطوات السير في البحث :-

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي تبلورت مشكلة البحث وسارت الباحثة في بحثها وفقا للخطوات التالية :-

١-الإطار العام للبحث : وهو ما قامت فيه الباحثة بالتعريف بالبحث من خلال عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، وعرض مشكلة البحث وأهميته ، والتعرف على حدود البحث ومنهجه ومصطلحاته .

٢- الإطار النظري للبحث : وجاء الإطار النظري للبحث مكوناً من ثلاثة أجزاء هي :-

- الجزء الأول : تناولت فيه الباحثة مفهوم مجتمعات التعلم والبداية التاريخية لها ، وأهدافها وخصائصها وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الأول من أسئلة البحث وهو : ما المقصود بمجتمعات التعلم ؟ وما الجذور التاريخية لها ؟ وما أهدافها ؟ وما خصائصها ؟

- الجزء الثاني : تناولت فيه الباحثة دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الثاني من أسئلة البحث وهو : ما دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ؟ .
- الجزء الثالث : تناولت فيه الباحثة المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل الثالث من أسئلة البحث وهو: ما المجالات التي يمكن الإفادة من مجتمعات التعلم في تنميتها وتطويرها في مدارس التعليم العام ؟

٣- إجراءات الدراسة الميدانية وتناولت فيها الباحثة أهداف الدراسة الميدانية وأسلوب اختيارها وأدوات الدراسة الميدانية وتقنينها وتطبيقها وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها والمعالجة الإحصائية والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة ، وجاء هذا الجزء ليجيب عن

التساؤل الرابع من أسئلة البحث وهو: ما واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ وما معوقات تطبيقها ؟.

٤- نتائج الدراسة الميدانية : وتناولت فيه الباحثة نتائج واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وكذلك معوقات تطبيقها.

٥- تقديم سيناريو مستقبلي مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وجاء هذا الجزء ليجيب عن التساؤل السادس والأخير من أسئلة البحث وهو : ما السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؟ ، ثم عرضت الباحثة مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة حول هذا المجال ؛ حتى تتم الفائدة وتتضح الصورة ، وأخيراً اختتمت الباحثة بحثها بقائمة المراجع العربية والأجنبية التي استعانت بها في بحثها .

الإطار النظري للبحث :-

أولا : مجتمعات التعلم (مفهومها - والبداية التاريخية لها - وأهدافها - وخصائصها) :-

أ- مفهوم مجتمعات التعلم :-

تناول الباحثون تعريف مجتمع التعلم من زوايا متعددة ، كل منها يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم ، فقد عرفه " Peter M. Senge سينج " بأنه : مجموعة من الأفراد يرتبطون بالعالم المحيط بهم يسودهم التفاعل ، ويشتركون في ثلاثة خصائص ، هي : التفكير الإبداعي والتعلم مدى الحياة ، والتعلم التعاوني [٤٤] وعرفه " Thomas J Sergiovanni . سيرجيرفاني" بأنه : مجموعة من الأفراد يرتبطون بوحدة متناغمة ، مثل أعضاء الأسرة الواحدة ، أو أعضاء الجماعات المتقاربة ، حيث تصبح الأواصر بينهم عائلية ، ووراثية ومقدسة[٤٥]. أما " هورد " فقد عرف مجتمع التعلم في سياق المدرسة قائلاً : إن المدارس التي يعمل فيها الطاقم الإداري والتعليمي ضمن مجتمع للتعلم يتسم بخمس

---

[44] - Peter M . Senge, op. cit , p 21.

[45] -Thomas J . Sergiovanni, Moral Leadership : Getting To The Heart Of School Improvement , San Francisco : Jossey – Bass Education . series , 1992 ,P54 .

خصائص مشتركة هي: تبني قيادة تشاركية داعمة وضع رؤية وقيم مشتركة ، الإبداع الجماعي ، توفير ظروف داعمة ، وتبادل نتائج الممارسات الشخصية [٤٦].

ويشير (جون آبوت John Abbott, 2011)[٤٧] إلى أنَّ المجتمعات الناجحة في القرن الحادي والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل . وعرَّف "جون آبوت" مجتمعات التعلم بأنها : " المجتمعات التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية ، النظامية وغير النظامية ، في المدرسة وخارج المدرسة ، وذلك وفقاً لجدول عمل يمكِّن كل فرد من النمو والاشتراك مع الآخرين".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم يتضح أن كل تعريف تناوله من زاوية مختلفة ورغم ذلك نجد أن معظم التعريفات ركزت على أهمية الثقافة التعاونية والعلاقات والأداء ، أو على ضرورة إيجاد فرق تعلم من خلال المجموعات الصغيرة ، ومعنى هذا أن هذه المجتمعات لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ، ولكنها أماكن لتنمية القدرات المعرفية لجميع الأعضاء المنتمين لهذه المجتمعات ، وكذلك تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ، وذلك على مستوى الفرد والجماعة .

ب- التطور التاريخي لمجتمعات التعلم :-

تكمن جذور فكرة مجتمعات التعلم من خلال المجتمع Community Learning في اعتقاد مهم مفاده وجود طرائق متنوعة ومتعددة للتعلم ، وطرائق مفيدة وذات مغزى لمساندة التعلم . فبدلاً من محاربة كل طرائق التعلم من أجل القول إن مدخلاً واحداً هو الصحيح للتدريس والتعلم ، فإن نموذج التعلم المجتمعي يدرك أن فلسفة تربوية تتناسب مع حاجات

---

[٤٦]- عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي محمد ، " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة بحث منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ص ٣٩ - ٤٠ . في قائمة المراجع ص ص ٣١- ٥٨ .

[47] - John Abbott , Higher Education and Democracy: Essays on Service-Learning and Civic Engagement , TEMPLE UNIVERSITY PRESS , United States Of America , 2011, p 78.

محددة ومواقف معينة ، هذا الانفتاح على الطرائق المختلفة للتعلم ألقى بظلاله على مفهوم التعلم المستند إلى المجتمع أو الجماعة ، خاصة في مجتمع ما بعد الحداثة ؛ حيث يتزايد التأكيد على أهمية مراعاة الحاجات المتنوعة والمتعددة للأفراد والسياقات الأخلاقية ولثقافية التي تنبع منها الحاجات المتنوعة ، مما يتطلب الاعتراف بالحاجة إلى طرائق متنوعة ومتعددة في التعلم ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مراجعة نظم التعليم القائمة والتي تعود إلى ما قبل الحداثة أو إلى مجتمع الصناعة ، والي تتسم بالآلية والمنافسة [٤٨].

مما سبق يتضح أن فكرة مجتمعات التعلم جاءت من الحاجة إلى نظم للتعليم تراعي الحاجات المتنوعة والمتعددة للأفراد ، مع مراعاة السياق الأخلاقي والثقافي والبيئي التي تنبع منه تلك الحاجات المتنوعة ، بالإضافة إلى الحاجة إلى وجود نظم للتعلم تتسم بالمرونة والجدة والارتباط بحاجات الأفراد.

وتعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم المنظمة المتعلمة Learning Organization التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم ، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداء في قطاع الأعمال ، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي حيث تمَّ تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Learning Communities التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين (Thompson & Niska , 2004) [٤٩] وفي هذا السياق يشير كل من(Willams , & Sullivan, 2008) [٥٠] إلى أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول افتراضين رئيسين : أولهما : أن المعرفة تُكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها ، وثانيهما : أن الاندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم يزيد من المعرفة المهنية لديهم من

٤٨- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٨م ، ص ٧٠ .

49 - Thompson, S & Niska, M ," Professional learning communities, Leadership and student learning" ,Research in Middle Level Education On line, Issue 28 ,No 1, 2004, PP,20-35.

50 - Williams, Ray; Brien, Ken; Sprague, Crista; Sullivan, Gerald, " Professional Learning Instrument : Canadian Journal of Communities: Developing School-Level Readiness" , Educational Administration and Policy. Issue 74 , No, 6 ,2008 , pp 1- 17 .

جهة ، ويعزز تعلم الطلاب من جهة أخرى ، كما أشارا إلى أن مجتمعات التعلم المهني قد أصبحت محوراً للإصلاح التعليمي في نيو برونز ويك ، وأن تنفيذ واستدامة هذا الإصلاح يعتمد على تحويل العديد من الخطوات التنظيمية والتنفيذية التي تعتمد على النهج القائم على خصائص النموذج البيروقراطي التقليدي إلى تلك التي تدعم مجتمع التعلم في المدارس .

وهناك من يرى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلم تعود إلى المربي الأمريكي " جون ديوي " الذي اهتم بشكل أساسي بالتعلم والتدريس خاصة التعلم المتمركز حول التلاميذ و التعلم النشط ، ولقد فرَّق "جون ديوي" بين التربية التقليدية والتربية التقدمية بقوله " التربية التقليدية كانت تستند إلى تشكيل من الخارج ، بينما التربية التقدمية تستند إلى تنمية من الداخل " ، وأكد أن المدرسة أحد مصادر تعلم التلاميذ المتعددة ، ويرى أن التربية عملية استقصاء مفتوحة النهايات أكثر من كونها عمليات محددة وعاب على الانعزالية المتمثلة في تجزئة المواد ، وتعلم ككل مادة على حدة ، وأكد على ضرورة تقوية العلاقة بين التلميذ والمعلم ، ودعم عمليات التفاعل والتعاون كمدخل للتربية [٥١].

وممَّا سبق يتضح أن بداية مجتمعات التعلم قد وجدت عند " جون ديوي " الذي أكَّد على أهمية التعلم والتنمية من الداخل ، وأكَّد على ضرورة دعم عمليات التفاعل والتعاون بين التلميذ والمعلم كمدخل للتربية ، بدلاً من العزلة والفردية .

إلاَّ أنَّ هناك من يرى أن " بيتر سينج Peter Senge " هو الأب والمؤسس لمنظمات التعلم والذي اعترف حديثاً بأهمية مجتمعات التعلم في المدارس ؛ حيث أكَّد "سينج" أن المدارس مكان للتعلم يشارك فيه الجميع ، لذا يُعزي البعض نشأة مجتمعات التعلم إلى نظرية النظم ، التي تُعد مقدمة أساسية تمخضت عنها منظمات التعلم ، والتي تحولت بدورها إلى مجتمعات التعلم [٥٢].

---

[51] -Gabelnik, Faith & Others , Learning Communities : Creating Connections Among Students Faculty And Disciplines , Oxford : Jossey –Bass , INC , 1990 , pp15-16.

[٤٣]– أحمد حسين الصغير، مجتمعات التعلم – نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس – ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

وعليه يمكن القول أن مجتمعات التعلم كانت بدايتها منظمات التعلم ، " والمنظمة تمثل كيان اجتماعي هادف منظم ، ومكون من عناصر متداخلة ومتصلة ومتفاعلة ، والتغيير في أي عنصر من عناصر المنظمة ، يؤدي إلى تغيير في العناصر الأخرى ، ويمثل الإنسان وحدة هذا الكيان الأساسية ، أما أدواته فهي العلاقات الاجتماعية والإنسانية والتعاونية والتبادلية " [٥٣].

ويشير (علي جبران ٢٠١١) [٥٤] إلى أن المنظمة المتعلمة هي : تلك المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل التي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته .

وهناك من يرى أن المنظمة المتعلمة هي : تلك المدرسة التي لديها الاستعداد الدائم للتغيير والتعلم ويصبح الطموح الجماعي بلا حدود ويتعلم العاملون باستمرار كيف يتعلمون معاً [٥٥].

من هنا يمكن القول أن مفهوم المنظمة المتعلمة انتقل إلى ميدان التربية ، وأصبح يُنظر إليها على أنها المدرسة التي تؤمن بالتغير وتستعد له، وتسعى إلى أن يكون الطموح الجماعي بلا حدود ، ويعمل الجميع بروح الفريق .

ممَّا سبق يتبيَّن أنَّ مجتمعات التعلم تمثل مدخلاً من أهم مداخل التحسين المدرسي، التي يؤكد عليها الأدب التربوي المعاصر ؛ لما لها من أدوار مهمة في تحسين الممارسات المهنية، وتعظيم نواتج التعلم وتوفر مساحة أكبر الثقة والشفافية ، وتشجع على المخاطرة والتجريب .

ج –أهداف مجتمعات التعلم :-

إن المجتمعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية واستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس . إنَّ المدرسة التي تعمل " كمجتمع مهني للتعلم " تشرك

---

[٤٤]– نفس المرجع السابق ، ص ٣٦ .

[٥٤]– علي محمد جبران ، " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن" ، مجلة العلوم الإنسانية التربوية ، المجلد ١٩ ، العدد الأول ، الجامعة الإسلامية– غزة ، ٢٠١١م ، ص ٤٣٠ .

[٤٦]– صالحة عبد الله عيسان و آخرون ، اتجاهات حديثة في التربية ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م ، ص ٦٥.

مجموعة المهنيين بالكامل في التجمع من أجل التعلم داخل مجتمع داعم تم تكوينه بصورة ذاتية .

هذا وقد أكدت دراسة: LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON, MIKE WALLACE and SALLY THOMAS على أن الدلائل الدولية لإصلاح التعليم تشير إلى أنَّ التقدم في الأشكال التربوية يعتمد على المعلمين و على القدرات الفردية والجماعية ، وعلى القدرة على تعزيز تعليم التلاميذ ؛ ولذلك فمن الأهمية بمكان بناء القدرات و الدوافع و المهارات والتعلم الإيجابي والظروف التنظيمية والثقافة والبنية الأساسية معا ، وأن يُعطى الأفراد والمجموعات والمجتمع المدرسي بأسره سلطة المشاركة في الأنظمة التعليمية ومواصلة التعلم على مر الزمن ، ومن هنا فإنَّ تطوير مجتمعات التعلم يبدو محملاً بالخير العميم فيما يتعلق ببناء القدرات من أجل التحسين المستدام ؛ وهكذا أصبح موضوعاً ساخناً في بلدان كثيرة [٥٦] .

ومجتمع التعلم المهني عبارة عن مجموعة من ذوي المهنة الواحدة يجتمعون حول مشكلة مشتركة لحلها أو هدف واحد لتحقيقه ، ومن هنا يمكن القول أنَّ المشكلة أو الهدف المشترك هو الذي يؤدي إلى تكوين المجتمع المهني .

وأهداف المجتمع المهني الذي هو بمثابة مدرسة فعَّالة مبنية على الأسس التالية : [٥٧]–

– نُؤثِّر في تحسين مدرستنا لتكون فعَّالة بشكل أكثر.

– تطوير الموارد البشرية هو المفتاح لتحسين المدرسة .

– لتحسين المدرسة الأثر الأعظم على التعليم والتعلم بها .

ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي الوفاء بهذه الالتزامات القيمية وهي : –

– يحقق كل التلاميذ معايير جودة المتعلم .

– يحقق كل المعلمين معايير الجودة .

---

[56] - LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON, MIKE WALLACE and SALLY THOMAS ," PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE" , Journal of Educational Change , No,7 , Springer, 2006, PP,221-258 .

[٥٧]– المجتمعات المهنية للتعلم المكون الأول لجميع المستويات ، متاح على : /

academy.moe.gov.eg تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/٣٠م .

- يحقق المعلمون التنمية المهنية المستمرة .
- يعبر المعلمون بوضوح عمَّا يقومون به و يشرحون الأسباب .

د- خصائص مجتمعات التعلم :-

إنَّ الأساليب الجديدة في التدريس والتعليم والتي تتماشى مع ما تشير إليه الدراسات الجارية حول أشكال الذكاء المختلفة يجب أن يستوعبها المعلمون كما يجب تفسيرها تفسيراً دقيقاً لكل من الأسرة والمجتمع .

والقرن الحادي والعشرون سوف يشهد تغييرات متواصلة في البيئة الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي فإنَّ المجتمعات الناجحة سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتوافق مع تلك المتغيرات المتسارعة. ومجتمعات التعلم بالطبع هي تلك المجتمعات التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية ، النظامية وغير النظامية في المدرسة وخارج المدرسة ، وذلك وفقاً لجدول عمل يأخذ بعين الاعتبار قدرة كل فرد على المشاركة مع الآخرين ؛ لذلك فإن مجتمع التعلم سوف يجعل الأطفال والشباب محاطين بعدد من المؤسسات والشبكات الداعمة التي تكفل دعم ومساعدة الأفراد مدى الحياة . وهذا الأسلوب في التعليم أصبح أسلوباً واضحاً في مجتمعات التعلم .

و تتمحور خصائص مجتمعات التعلم المهنية حول ثلاثة أبعاد رئيسة ذات تأثير متبادل فيما بينها : أولها : خاصية الثقافة المدرسية المعززة للثقافة المهنية ، والمرتكزة على المعرفة والمعززة لفرص التعلم ، والتي تعطي قيمة عالية للإستقصاءات بين المعلمين لتدعيم تأملاتهم التدريسية ، وثانيها : دعم مجتمعات التعلم بالمدرسة لجوانب التواصل المجتمعي مع المجتمع المحلي ، وثالثها : تعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين في مجتمعات التعلم المهنية ، والتي تضم مجموعة من الأفراد تربطهم مصالح مشتركة (DuFour , & Eaker,2006) [٥٨] ، كما تبرز أهم المقومات التربوية لمجتمعات التعلم في ضرورة أن تتميز المدرسة بانحسار انعزالية المعلمين والالتزام برسالة وأهداف المدرسة ، والميل للمشاركة المجتمعية في مسؤولية تعلم الطلاب ، مع التزام المعلمين بالتنمية المهنية المستدامة .

---

58 -Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many , Leading by Doing : A handbook for building professional learning communities, Blooming: Copyright, Solution Tree Press, 2006, P4 .

ويلخص (Stoll et al. ٢٠٠٦) [٥٩] خصائص مجتمعات التعلم المهنية في الرؤية والقيم المشتركة والمسؤولية الجماعية ، والاستقصاء الذي يعكس المهنية ، والتعاون ، وتعزيز تعلم الأفراد والمجموعة كما يرى كل من(hoard ٢٠٠٥ [٦٠] ، (Louis ,M. 2002) [٦١]أنَّ مجتمعات التعلم الفعالة تشترك في أربعة خصائص رئيسة تبدو هذه الخصائص متداخلة و تتفاعل معاً وهي على النحو التالي :-

١- الرؤية والقيم المشتركة : Shared Vision and Values

تمثل الرؤية والقيم المشتركة أهمية كبيرة في مجتمعات التعلم المهنية وتحديداً في التركيز على مداخل تعلم الطلاب ، إذ ينظر في مجتمعات التعلم المهنية إلى استقلالية كل من المعلمين والمتعلمين . كما أن القيم المشتركة في مجتمعات التعلم تشكل إطاراً قيمياً للمسؤولية الجماعية والأخلاقية ، وفي صناعة واتخاذ القرارات التربوية .

وعليه فإن ما يميِّز مجتمع التعلم هو الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه ، وتكون هذه المبادئ مجسدة في عقول وقلوب جميع العاملين في المدرسة .

وفي هذا المجال تمثل الرؤية و القيم المشتركة البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم ، إذ أنَّها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به ؛ ولذلك فإن تدوين الرؤية و القيم المشتركة لابد وأن تكون من أُولى الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما نؤسس لمجتمعات التعلم . ومن المرجّح بدرجة أكبر أن تنجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قِيَمها الأساسية ، ويتشاطرون رؤية قوية حولها ، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح . وعلى العكس من ذلك ، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم ولا رؤية واضحة فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها . فبدون رؤية واضحة ستعاني مجتمعات

---

[59] - Stoll , L et. al , Professional learning communities: A review of the literature, Journal of Educational Change , NO 7, . 2006,PP 221 – 258.

[60] - Hoard , S. , Professional learning communities : An overview. In S. hoard (Ed.), Learning together, leading together : Changing schools through professional learning communities New York: Teachers College Press, 2005, pp.5-14.

[61] - Louis. M. Martini, CABERNET SAUVIGNON SONOMA COUNTY , USA-California: Sonoma County,2002, PP 21-23.

التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها ، وبدون رسالة واضحة ، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه ، ومن ثم لا تحقق أهدافها التعليمية والتعلُّمية المنشودة.

٢- المسئولية الجماعية : Collective Responsibility

المسئولية في قواميس اللغة هي الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً بها ، أما المسئولية في الاصطلاح فهي المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً ، مع القدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه من خلال جهوده الخاصة . وقيل : المسئولية حالة يكون فيها الإنسان صالحاً للمؤاخذة على أعماله وملزماً بتبعاتها المختلفة . كما يُنظر إلى المسئولية على أنها القيمة ، وهذا ما تحدث عنه السياق القرآني في سورة الإسراء ، فالإنسان مسئول عن نفسه ومسئول عن مجتمعه ، ومن هذه المعاني نستخلص أن المسئولية نوعين : الجماعية ، والفردية .

ومن ناحية الأدبيات التربوية حول خصائص مجتمعات التعلم المهنية فهناك اتفاق عريض في أن أعضائها يُظهرون – وبشكل مستمر – مسئولية جماعية نحو تعلم الطلاب ، إذ أنَّها تساعد في المحافظة على الالتزام المهني بين المعلمين ، كما تشكل ضغط من الأقران و محاسبية على المعلمين الذين لا يقدمون مشاركة مقبولة و يميلون للانعزالية أثناء العمل .

٣- الاستقصاء المهني التأملي : Reflective Professional Inquiry

تُعدُّ هذه الخاصية القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية والمنبع الحقيقي للمعرفة ، إذ يتضمن هذا الأمر الحوارات التأملية بين المعلمين بعد الممارسات التدريسية اليومية ، كذلك التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة ، و المشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل للممارسات المهنية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية ، إضافة إلى توظيف الملاحظة كأداة مهمة في التفحص المنتظم للممارسات المهنية اليومية ما بين هؤلاء المعلمين . ويعزز الاستقصاء المهني التأملي دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات حولها وتحليها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج ، كذلك التخطيط المشترك ، والبحث عن المعرفة الجديدة . وفي هذا المجال يؤكد (Full an ٢٠٠٥ ,

([٦٢] على أهمية تفاعل المعلمين في تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة ومشتركة بين المعلمين .

٤- التعاون : Collaboration

تعكس خاصية التعاون أهمية خاصة في مجتمعات التعلم ، إذ تُدعم مشاركة المعلمين في الأنشطة التطويرية التي تتجاوز مجرد المساعدة المعتادة ، أيضاً تدعم هذه الخاصية نزعة التأمل المتعمق للممارسات المهنية والذي يعكس مدى أهمية الأنشطة التعاونية في تحقيق الأهداف التربوية المشتركة . إن الشعور بالاعتماد المتبادل يُعتبر محور هذا التعاون ، فتجويد الأنشطة التدريسية بين المعلمين يعتبر هدف لا يمكن تحقيقه بدون خاصية التعاون ، وفي هذا الأمر وصف (Stoll et al ٢٠٠٦) [٦٣] مجتمعات التعلم المهنية بأنها : " المدارس التي يتعاون فيها المعلمون لإعادة اكتشاف أساليبهم التدريسية من أجل تدعيم المشاركة في النمو المهني " . هذا وطبيعة المهام التربوية والتعليمية التي يمارسها المعلم داخل المدرسة تمثل إشكاليات رئيسة في دورة العمل على أساس أن نجاح العمل بهذه المدرسة أو تلك تعتمد في الأساس على مستوى التجديد . ويشير كل من (Mehta & , Hess, 2010) [٦٤] إلى أن التحسين من أجل إحداث الإصلاح المدرسي المنشود بالمدرسة يستلزم رسم مجموعة متنوعة من الافتراضات حول التعاون داخل المدرسة ، والتي تتجاوز حدود التفكير الجزئي في أنماط هذا التعاون . ومن أجل تبني نموذجاً للإصلاح المدرسي المنشود لابد أن تبدأ المدرسة بتحويل هيكلها التنظيمي في جهود التنمية المهنية من أجل دمج تعاون المعلمين في مجتمعات تعلم ، وبهدف تلبية الحاجات التربوية لطلابها من خلال تفحص الممارسات اليومية للمعلمين .

ومهنة التعليم تعمل على تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية ، وقد نادت آراء تربوية بضرورة توافر ثقافة التعاون وانفتاح العقول والتواصل الفعال بين المعلمين من أجل الوصول إلى الإصلاح الحقيقي في المؤسسات التعليمية المعاصرة .

62- Michael Fullan , *Leadership and sustainability:* System thinkers in action ,Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals, Council, 2005 ,P35 .

63 - Stoll et al,Op cit .

64 - Mehta , J . & , R., Hess, F. ,The Futures of School Reform , the Harvard Graduate School of Education , 2010 .

وفي هذا الصدد يؤكد (Williams , & Sullivan ٢٠٠٨) [٦٥] أن تطبيق الاستدامة في الإصلاح المدرسي يعتمد على تحول العديد من الخصائص التنظيمية والإجرائية التعليمية والمعتمدة على خصائص مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس ، حيث يُنظر إلى المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية كمتعلمين مع زملائهم ، كما تعد فرص التعلم المستمر للمعلمين مهمة في تحقيق التجدد المهني بينهم من خلال الجهود الجماعية للمعلمين و التي لا تتحقق عادة بصورة فردية ، إنما تحقق هذه الفرص من خلال انخراط المعلمين في النقاشات الجادة المولدة للمعرفة بشكل متبادل ، ثم نقل هذه المعرفة إلى مجال الممارسة و التطبيق ، ومن خلال هذا كله يتحقق التعلم الفردي و الجماعي بالمدرسة .

وباستقراء خصائص مجتمعات التعلم المهنية يتضح جلياً أن الإصلاح المدرسي المنشود يعتمد على العديد من مهنة التعليم ، بداية من تحول في الهيكل المدرسي ، إلاَّ أنَّ منطلقات هذا الاصلاح والتحول تكمن في الخصائص الداخلية للمدرسة المتمثلة في الثقافة التنظيمية بالمدرسة ، ومهارات القيادة المدرسية ، إلى جانب بناء القدرة المؤسسية داخل المدرسة ، وأخيراً في الخصائص الإجرائية المتمثلة في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة .

إنَّ مجتمع التعلم هو الحل الأمثل لمشكلة التعليم في القرن الحادي والعشرين وهذا يعني أن شكل النظام التعليمي الشامل الذي تحتاجه مجتمعات التعلم سوف يكون له عديد من المميزات لعل من أهمها [٦٦] : –

– جميع السكان سوف يستفيدون من هذا النوع من أساليب التعليم منذ الصغر وحتى سنوات متأخرة من العمر بصرف النظر عن مقدرتهم المادية أو وضعهم الاجتماعي .

– في مجتمع التعلم سوف يكون للشركات الكبيرة والصغيرة دور ومشاركة مع كل من المدرسة والمناطق التعليمية ، من خلال توفير التجهيزات ، والأموال ، والمتطوعين ، والمشورة اللازمة . أما المدرسين والمدارس فإنَّهم سوف يشتركون في برامج تدريبية ومشروعات مهنية تساعدهم على فهم واستغلال الاهتمامات المهنية للطلبة ، وبالتالي تقديم العون والمساعدة لهم وتحفيزهم ودفعهم إلى النجاح وهذا يسهل عملية انتقالهم من المدرسة إلى العمل .

---

[65] - Williams , & Sullivan, op cit .

[٦٦]– حمد بن عبدالله اللحيدان ، " التعليم الجيد يقود إلى مجتمع التعلم " ، متاح على :– http://www.alriyadh.com/60503 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/٧م .

– في مجتمعات التعلم سوف تبقي المدارس مبانيها ومرافقها مفتوحة بعد انتهاء الدوام الرسمي وكذلك خلال العطل الأسبوعية ، والاجازات السنوية كما أنها سوف تقوم بتقديم برامج تعليمية لأولياء الأمور بالإضافة إلى تقديم مقررات أكاديمية ومهنية وتطويرية ذات صفة ذاتية ناهيك عن تطبيق أسلوب التعليم المقرون بالترفيه .

– من أهم معالم مدارس مجتمعات التعلم الاهتمام بالبرامج التطوعية والتي يتم من خلالها دعم الأفراد الذين يريدون أن يعطوا وقتهم وخبرتهم للمدرسة ، وذلك مثل مساعدة المعلمين ، وتقديم الخبرة العملية للإداريين ، وتنسيق البرامج الخاصة بأولياء الأمور ، وإلقاء المحاضرات وغير ذلك من الأنشطة اللاصفية .

– من ضمن برامج مدارس مجتمعات التعلم إتاحة الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات الانخراط في برامج خدمة المجتمع في كل مدينة وقرية ؛ ولتشجيعهم على ذلك فإن تلك الخدمة التطوعية يمكن أن تسجل لهم على شكل وحدات دراسية إضافية معتمدة .

– في ذلك النوع من المجتمعات يقوم كل من أرباب العمل والمؤسسات التربوية بالتعاون لتقديم فرص تعليم للعمال في جميع المستويات ؛ وذلك لتحفيزهم على صقل مواهبهم وتعلم مهارات جديدة تساعدهم في عملهم الحالي أو إعادة تدريبهم على أعمال جديدة تتطلب مهارات جديدة ، وذلك لمن يريد أن يغير وظيفته ، أو عمله مرة أو مرتين بحثاً عن الأفضل والأكثر ملاءمة له من الناحية المادية والمعنوية. وهذا يوضح أهمية توفر فرص إعادة التدريب .

وعليه فإنَّ تحقيق تلك الغاية مربوط باستعداد المؤسسات والشركات والبنوك ، ورجال الأعمال والأفراد والدولة لتقديم الموارد المالية اللازمة لتحقيق ذلك الهدف الذي سوف يؤدي إلى استفادة عامة الشعب من عملية توسيع مجتمع التعلم الذي سوف تدرك أهميته الحكومات لما ينطوي عليه خلق ذلك المجتمع من فوائد اقتصادية واجتماعية ، وبالتالي سوف تدرك الحكومات أهمية توفير السياسات الداعمة والتمويل اللازم ، على أنَّ مجتمع التعلم لا يمكن أن يتحقق دون بناء مجتمع أكثر تماسكاً .

و تتميز مجتمعات التعلم المهنية عن غيرها من مجتمعات التعلم بعدة خصائص أهمها :-[٦٧]

- القيادة الداعمة والمشاركة ، إن مشاركة مدير المدرسة التي تتسم بالزمالة والتيسير ويتقاسم القيادة مع الآخرين مما يتيح تيسير عمل المعلمين ومشاركتهم بدون سيطرة المدير.
- القيم والرؤية المشتركة ، رؤية مشتركة يتم تطويرها بناءً على التزام المعلمين الثابت نحو تعلم الطلاب ويتم صياغتها والرجوع إليها دائماً في عمل المعلمين .
- التعلم الجماعي والتطبيق الجماعي للتعلم (الإبداع الجماعي) التعلم الجماعي لأعضاء هيئة التدريس

وتطبيق هذا التعلم لإيجاد حلول تركز على تعلم الطلاب وتخطى النواحي الإجرائية إلى استراتيجيات للتحسين أو التطوير بناءً على معايير مرتفعة وأفضل الممارسات المشتركة والمعلنة والمطبقة .

- الظروف الداعمة ، إن الظروف تحدد متى وأين وكيف يجتمع المعلمون معاً كوحدة للتعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات والعمل الإبداعي .
- الظروف الطبيعية والقدرات البشرية التي تدعم هذه العملية ومنها : ا لوقت المتاح للقاء والتحدث معاً حجم المدرسة الصغير ، قرب المسافات بين أعضاء هيئة التدريس ، أدوار التدريس المعتمدة على بعضها البعض ، هياكل الاتصال ، الاستقلال الذاتي للمدرسة ، تمكين المعلم .

فتغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني يسهم إسهاماً رئيساً في تكوين مجتمع التعلم ؛ حيث تؤدي الثقافة الجديدة إلى إشراك جميع أفراد هذا المجتمع في عملية تعلم مستمر وتمكين مهاراتهم من النمو والاطراد .

إن مجتمع التعلم لا يمكن بناؤه إلاَّ من خلال بناء مجتمع مدني قوي ، وهذا بدوره يحتاج إلى استراتيجيات لعل من أهمها بناء المدارس المجتمعية . إن مشكلة المدارس القائمة حالياً في كثير من الدول مفصولة عن المجتمع ، ذلك أن دورها مازال مقصوراً على التعليم بطريقة

---

[٦٧]- مجتمعات التعلم المهنية ، متاح على :- http://hestory.ahlamontada.net/t917-topic#2273 تم الرجوع ٰليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/١١م .

التلقين والحفظ لنصوص مكررة ذات مردودات قليلة ، لذلك فقد كثير من تلك المدارس قوته ، وقيمته ، وقدرته على المنافسة ، أما في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية فقد تم تطوير نوع من المدارس يقوم بخدمة المصالح التعليمية والترفيهية لأفراد المجتمع من مختلف الأعمار وإشراك جميع فئات المجتمع في حل المشاكل المشتركة لذلك سميت تلك المدارس بالمدارس المجتمعية وأصبح شعارها " تعليم المجتمع " [٦٨].

إن احتياجات مجتمعات التعلم في القرن الجديد لا يمكن أن تتحقق في ضوء المناهج بصورتها القائمة لذلك فإنَّ علينا أن نستغل التعليم استغلالاً قوياً لمجابهة التحديات الجديدة ؛ وذلك من خلال جعل مؤسساتنا التعليمية تقدم برامج ومناهج تناسب متطلبات المرحلة الزمنية المعاصرة من حيث الكم والكيف . لقد خلف لنا القرن المنصرم تركة علمية وعملية عظيمة وغنية ، وهذه التركة يستطيع المخططون وواضعو السياسات العامة وكذلك التربويون الاستفادة منها في إعداد المسرح لخلق مجتمع التعلم ، وذلك من خلال إضفاء الصفة الشخصية والإنسانية وروح المشاركة على التعليم .

هذا وقد أوضحت دراسة مايرز (Myers) جهود الشراكة بين الجامعات والمدارس ، والتي أثمرت عن إنشاء مدارس التنمية للمعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا من أجل إصلاح تربية المعلمين وتنميتهم مهنياً ضمن إطار تجديد المدارس هناك . وقد أوصت هذه الدراسة بأن تهتم مدارس التنمية المهنية هناك بالمفاهيم الحديثة عن طبيعة التعلم ونمو المعلم مهنياً ، وأن يُنظر إلى التدريس كعملية مهنية تحتاج إلى المساعدة في حل المشكلات ، كما أن المعرفة المهنية تحتاج إلى نمو من خلال الممارسة المهنية المبنية على التدريبات التأملية [٦٩].

يتبيَّن ممَّا سبق أن مجتمعات التعلم تتميز بعدة خصائص تميزها عن غيرها من المجتمعات منها: وجود الرؤية المشتركة ، وتعزيز الاستقصاء والحوار التأملي والتفكري ، تحمل المسؤولية والإخلاص في العمل ، استخدام مداخل متنوعة للتقويم القائم على الأداء ،

---

[68]– حمد بن عبدالله اللحيدان ، مرجع سابق .

[٦٩]– محمد الأصمعي محروس سليم ، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م ، ص ٦٥٧ .

المرونة وسعة الأفق ، استخدام التكنولوجيا بشكل وظيفي ، الالتزام بدستور أخلاقي يوجه عمل الجماعة في مجتمعات التعلم .

ويمكن القول إن خصائص مجتمع التعلم يمكن إبرازها من خلال مقارنة بينه وبين مجتمع اللا تعلم في الجدول التالي :-

جدول رقم (١)

مقارنة بين مجتمع التعلم ومجتمع اللاتعلم تبرز وتوضح خصائص مجتمعات التعلم [٧٠]

م	مجتمع التعلم	مجتمع اللاتعلم
١	يتنبأ بالمشكلات المستقبلية	يستجيب للمشكلات من خلال رد الفعل
٢	يهتم بالبيئة الخارجية	يهتم فقط بالعمليات الداخلية
٣	يبحث عن التحسين والتطوير باستمرار	يستجيب لتراكمات الأداء السيء
٤	يكافئ ويعزز النمو والمبادرة والابتكار	حل المشكلات يعتمد على المحاولة والخطأ
٥	تحديد الوظائف يشجع على الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات .	يتم تحديد الوظائف بشكل ضيق ولا يشجع على الاستكشاف والمخاطرة .
٦	ـــــــــــــ	حل المشكلات يقوم على بنية هرمية وأقسام منفصلة .
٧	ـــــــــــــ	المكافأة بناء على التاريخ الأدائي (الأقدمية) .

يتبيَّن من الجدول السابق أن مجتمع التعلم يتميز عن غيره من مجتمعات اللا تعلم بعدد من الخصائص أهمها : أنه يستطيع التنبؤ بالمشكلات المستقبلية ، وبالتالي محاولة طرح حلول لها ، كما أنه يركز اهتمامه على البيئة الخارجية ، ويسعى لتلبية مطالبها ، كما أنه دائماً يبحث عن التطوير والتحسين ، كما أنه يشجع الابتكار والمبادرة ويكافئ عليهما ، كما أنه يهتم بتحديد الوظائف الذي من شأنه يدعم الاستكشاف والمشاركة في المعلومات .

وترى الباحثة أنه يمكن التفريق بين المدرسة بالمعنى التقليدي ، والمدرسة في مجتمعات التعلم من حيث بيئة المدرسة ، وطبيعة دور المتعلم ، وطبيعة المناهج ، والإدارة المدرسية ، وطبيعة العلاقات بين المعلمين ، ويوضح الجدول التالي الفروق بين المدرسة بالمعنى التقليدي ، والمدرسة في إطار مجتمعات التعلم :-

[٧٠]- انظر : أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ص ٧٧-٧٨ .

جدول رقم (٢)

الفروق بين المدرسة بالمعنى التقليدي والمدرسة في إطار مجتمع التعلم (٧١*)

م	المدرسة بالمعنى التقليدي	المدرسة في إطار مجتمع التعلم
١	المدرسة مكان لنقل المعرفة فقط .	المدرسة بيئة فعالة تزود المتعلم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات .
٢	المتعلم مستهلك للمعرفة ولا يشارك في بنائها .	المتعلم إيجابي ويبحث عن المعرفة ، ويشارك في إنتاجها .
٣	فكر تربوي تقليدي لا يصب في خبرة المعلمين	فكر عملي يربط بين المعرفة وممارستها.
٤	المناهج تقليدية تسعى إلى تلقين المتعلمين المعارف بصورة متجزئة لا تحقق تكامل شخصية المتعلم .	المناهج عملية في صورة أنشطة يكتسب المتعلم من خلالها المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات من خلال التطبيق العملي .
٥	المنهجية تقليدية تغفل ميول المتعلم وقدراته الفردية ، وتفصل بينه وبين مجتمعه وبيئته.	المنهجية متقدمة تتمركز حول المتعلم ، بالإضافة إلى جودة العملية التعليمية بأكملها .
٦	تشجع المنافسة الفردية دون المشاركة الجماعية .	تؤكد على المشاركة المجتمعية والعمل بروح الفريق .
٧	الهوايات والأنشطة اللاصفية هامشية في ظل ازدحام المناهج وتعقدها .	تؤكد على الأنشطة والهوايات واهتمامات المتعلم الخارجية.
٨	تفتقد إلى الاستقلالية الإدارية والمالية .	تتمتع بدرجة عالية من الاستقلال المالي والإداري .
٩	العلاقة بين المعلمين علاقة يسودها التنافس والعداء .	العلاقات بين المعلمين تتميز بالمرونة والحوار التأملي .
١٠	تعتمد في تقويمها للمتعلمين على الحفظ والاستظهار.	تستخدم مداخل متنوعة للتقويم .
١١	لا تحقق التنمية المهنية للمعلمين .	تحقق التنمية المهنية للمعلمين .
١٢	تعتمد على طرق تقليدية في حل المشكلات .	تعتمد على استراتيجيات حديثة في حل المشكلات .
١٣	الطلاب والمعلمون منفذون للاوامر والتعليمات .	المعلمون والطلاب مشاركون في صنع القرار بالمدرسة من خلال صنع القرار الجماعي .
١٤	يسودها النمط المركزي في الإدارة والاعتماد على الإدارة الآلية	تتمتع بقدر كبير من اللامركزية في الإدارة ؛ فالمدرسة تدير نفسها بنفسها

يتضح من الجدول السابق أنَّ المدرسة في إطار مجتمعات التعلم تختلف كثيراً عن المدرسة بالمفهوم التقليدي ، الذي ينظر للمدرسة على أنها مجرد مكان لحشو عقول المتعلمين بالمعارف الجافة ، التي ليس لها صلة باهتماماتهم وميولهم ، وبالتالي لا تحقق النمو المتكامل في شخصيات المتعلمين ، ولا تساعدهم على تطبيق هذه المعارف في حياتهم العملية ، أما المدرسة في إطار مجتمعات التعلم فمفهومها مختلف تماماً ؛ حيث إنه يمكن من خلال مجتمعات التعلم تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود في المدارس المصرية ؛ على اعتبار أن مجتمعات التعلم تنظر إلى المدرسة على أنها بيئة تعليمية مفتوحة على العالم

* [71]– الجدول من إعداد الباحثة .

الخارجي ، وأن جميع العاملين بها أسرة واحدة تسودها المودة والتعاون وروح الفريق ، كما أن القيادة المدرسية بمثل هذه المجتمعات قيادة داعمة تتيح تيسير عمل المعلمين ومشاركتهم بدون سيطرة أو تحكم ، وتسعى إلى حل المشكلات بطرق مبتكرة وإبداعية .

ويوضح الشكل التالي صورة لمجتمعات التعلم تبرز بعض خصائصها : -

شكل رقم (١) صورة لمجتمع التعلم توضح بعض خصائصها

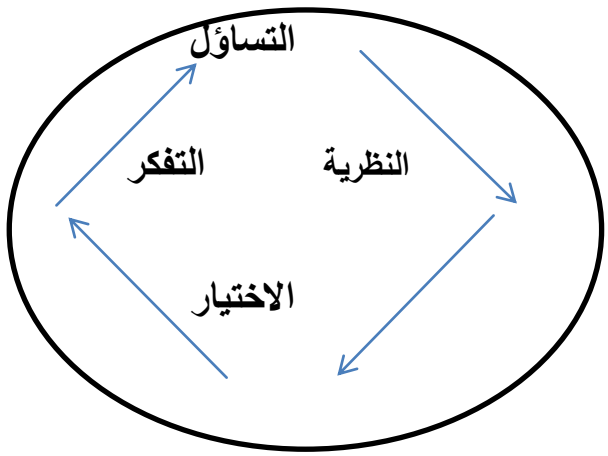
يتبيَّن من الشكل السابق أنَّ مجتمعات التعلم تتميز بالمشاركة ، وتبادل الأفكار ، والتفاعل ، والمناقشة الفعالة ، والعصف الذهني ، الذي يؤدي إلى الابتكار والإبداع في حل المشكلات ، وترى الباحثة أن هذه الخصائص تحتاج إليها مدارس التعليم العام بمصر ؛ حتى تتغلب على المشكلات التي تعاني منها سواء ما يتعلق منها بالقيادة ، أو العلاقات بين المعلمين ، أو الإمكانات المادية أو البشرية ، أو مشكلات التعليم والتعلم بالنسبة للمتعلمين .

كما يوضح الشكل التالي صورة لدور الطالب في ظل مجتمعات التعلم :-

شكل رقم (٢) صورة لدور الطالب في ظل مجتمعات التعلم

يتضح من الشكل السابق أن المتعلم في ظل مجتمعات التعلم دوره إيجابي وفعَّال ؛ فهو يشارك بفاعلية ويقوم بمعظم العمل ، ويتحمل المسؤولية ، ويتعاون مع الآخرين ، ويسعى للحصول على المعلومة بنفسه ، ويحاول استخدام المعلومات وتوظيفها في الحاضر و المستقبل ، كما أنه يشجع على التفكير والمناقشة ، ويوضح الشكل التالي مكانة التفكر في دائرة التعلم بالنسبة للمتعلم في مجتمع التعلم [٧٢]:-

دائرة التعلم في مجتمع التعلم



شكل رقم (٣) مكانة التفكر في دائرة التعلم بالنسبة للمتعلم

[٧٢]- انظر : أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

يتضح من الشكل السابق أن التعلم في مجتمع التعلم يبدأ من التحري والبحث والاستقصاء ، مدعماً بأفكار وآراء ووجهات نظر عن أسباب الظاهرة أو المشكلة ، ثم اختبار لهذه الأفكار ، ويعمل التفكر على مراجعة كافة الممارسات السابقة ، وقد يدفع إلى تساؤلات جديدة .

ثانيا : دواعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام :-

ما زالت المدارس العربية تعمل في ظل ثقافة تقليدية ، وتعمل على أساس هرمي مركزي ، أدى إلى انتشار البيروقراطية في أداء الأعمال الإدارية ، وإلى ضعف الدافعية ، وتدني قدرة الأفراد على إنجاز الأعمال ، وساد الروتين والجمود وعدم الرغبة في التغيير والتطوير ، رغم المحاولات العديدة للإصلاح المدرسي ، حيث انحصرت التغييرات في الشكل الظاهري ، وبقيت الإدارة المدرسية في حالة جمود فكري ، ترفض التغيير والإصلاح والتجديد لأساليبها ؛ لأن هذا الإصلاح والتجديد يمس كيانها ووجودها وهذا الجمود الإداري انعكس على أداء المعلمين ، فانحصر دورهم في عمليات التلقين ، وعدم الاستجابة للتجديد والنمو المهني ، الأمر الذي أدى إلى تدني الأداء المدرسي بشكل عام [٧٣].

يتضح ممَّا سبق أن المدارس العربية تعاني من مجموعة من التحديات التي مازالت تؤثر على أدائها وقدرتها على إعداد المتعلمين وتدريبهم على ممارسة الحياة في عالم متغير ، تعتمد فيه نظم العمل على المعرفة والإتقان والتكنولوجيا ، " وتعد قدرة المدرسة على تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات المؤسسات النوعية من أقوى عوامل التحدي ، ومن أهم القضايا التي تواجه المدرسة في هذا العصر ، باعتبار أن إعداد الإنسان وبمواصفات معينة ، هو مجال الصراع الحقيقي في مجال التنمية المستقبلية ، الأمر الذي يتطلب توفر رؤية واضحة للعلاقة بين ما يتم تعلمه في لمدرسة وبين متطلبات الحياة وسوق العمل " [٧٤].

---

[٧٣]- يعقوب حسين نشوان ، التربية في الوطن العربي ، الأردن : دار الفرقان ، ٢٠٠٥م ، ٢٧٧ .

[٧٤]- إبراهيم يوسف العبد الله ، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية ، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، ٢٠٠٢م ، ص ص ٣٢-٣٤.

ممَّا سبق يمكن القول إنَّ دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام يمكن حصرها فيما يلي[٧٥]:-

- التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر ، والتي تتطلب إعادة النظر في بنية المدرسة وبرامجها وممارسات الأفراد فيها .
- ما أكدته البحوث من تدني مخرجات التعليم المدرسي ، وعدم تلبيته لطموحات المجتمع وآماله .
- تأكيد الأدب التربوي المعاصر على نشر ثقافة جديدة تبعد المدارس عن الأساليب التقليدية المتمركزة حول الحفظ والتلقين .
- تلاشي النظرة التقليدية للمدرسة باعتبارها مكان منعزل عن المجتمع ، وتحول المدرسة إلى منظمة تعليمية منفتحة على المجتمع .
- تغير أدوار ومسؤوليات المعلم في المدرسة ، من مجرد ملقن للمعلومات والمصدر الوحيد للمعرفة إلى دوره كموجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم التلاميذ ، فضلاً عن دوره في بناء مجتمعات التعلم .
- الإدارة المدرسية التي تقاوم التغيير والإصلاح ، وترفض التطوير والمخاطرة ، وتكتفي بتنفيذ ما يرد إليها من تعليمات من الإدارات العليا .
- افتقار المدراس إلى التخطيط الاستراتيجي ؛ فبدونه تتعثر العمليات وتضيع الأهداف ، ويصبح تعامل المدرسة مع ردود الفعل ، بدلاً من التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة .
- ما أكدته التجارب التربوية من أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة ومعززة وداعمة للتلاميذ ، بيئة يسودها الاحترام والثقة ، ويشعر فيها الأعضاء بالمودة والأمان ، وتحكمها الممارسات الديمقراطية ، والعمل بروح الفريق .
- ومن دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر عدم قدرة المؤسسات التربوية في مصر على إكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتكيف مع سوق العمل ، وهذا ما أشارت إليه التقارير الدولية من أن كثيراً من المؤسسات التربوية في العالم تفتقر إلى القدرة

---

[٦٣]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم ، مرجع سابق ، ص ص ٣١-٣٣ .

على إكساب الشباب المهارات التي تؤهلهم لدخول سوق الإنتاجية ، وحتى المؤسسات التدريبية أخفقت في تدريبهم على المهارات المختلفة للعمل بالمستقبل [٧٦] .

وعليه يصبح تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر ، يمكن أن يسهم في إكساب المتعلمين المهارات التي تؤهلهم لدخول سوق الإنتاجية ، كما أن مجتمعات التعلم تعد أحد أهم مداخل التحسين المدرسي ، والتي يؤكد عليها الأدب التربوي المعاصر .

– ومن دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر تردي نوعية التعليم في البلدان العربية ، والذي يؤكده تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر في عام ٢٠٠٣ م ، والذي تناول موضوع (مجتمع المعرفة) حيث أشار إلى أنَّ التحدي الأهم في مجال التعليم في الوطن العربي يكمن في تردي نوعيته ، وذلك ما يقوض واحداً من الأهداف الرئيسة للتنمية الإنسانية ، وهو تحسين نوعية الحياة للبشر ، وإثراء القدرة للمجتمعات ، ويطرح ذلك تحديات خطيرة في وجه المكونات الرئيسة للنظام التربوي ، والتي تؤثر في نوعية التربية ، وتتضمن هذه المكونات : السياسات التعليمية المدرسين ، شروط عمل المربين ، والمناهج الدراسية ، ومنهجيات التعليم [٧٧].

ومن هنا يمكن القول إن تطبيق مجتمعات التعلم قد يسهم في تحسين نوعية التعليم ، والذي قد يسهم بدوره في تطوير السياسات التعليمية ، والمناهج الدراسية ، ومنهجيات التعليم.

وممَّا سبق يتضح أنَّ دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمصر كثيرة ومتنوعة منها ما هو متعلق بالبيئة المدرسية ، ومنها ما هو متعلق بالقيادة المدرسية ، ومنها ما هو متعلق بالمتعلم ، ومنها ما هو متعلق بالمعلم ، ومنها ما هو متعلق بالمناهج الدراسية ، ومنها ما هو متعلق بطبيعة هذا العصر ، وطبيعة المعرفة فيه ، والتغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها هذا العصر.

---

[٧٦]– محمد الأصمعي محروس ، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م ، ص ٢٧ .

[٧٧]– برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة للعام ٢٠٠٣، متاح على :- http://www.un.org/ar/esa/ahdr تم الرجوع إليه بتاريخ ٣١ / ١ / ٢٠١٦م .

وترى الباحثة أن تفعيل مجتمعات التعلم داخل المدرسة يعمل على توفير التطوير المهني اللازم للعاملين بالمدرسة ، وعلى تصميم أدوات التقويم الذاتي المناسبة لتوفير تغذية راجعة ؛ لتحسين الأداء مما ينعكس إيجاباً على مستوى المدرسة ، ويصل بها إلى أن تصبح مجتمعاً للمعرفة .

وهناك من يرى أن دواعي تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم أن المدرسة الآن تواجه عديداً من التحديات التي تتطلب مواجهتها جعل المدرسة مجتمعاً للتعلم ومن أبرز هذه التحديات[٧٨] :-

١- تغيُّر المفهوم التقليدي للتعليم :-

والمستند على التركيز على المعارف والصفوف الدراسية ، وسلطة المعلم ، والكتب الدراسية والامتحانات ونظم التفتيش والتوجيه والرقابة ، إلى التركيز على آليات السوق وجعل المدرسة نفسها سوقا يقدم خدمات للمستهلكين من خلال تنويع المقررات ، وإكساب الطلاب مهارات وكفايات ، والاهتمام بالتعددية والاختيار والحرية والعقلانية .

٢- العمل على الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي :-

وذلك من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم ، وجعل المدرسة الوحدة الرئيسة المسؤولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية ، من حلال أطر وسياسات للتوجيه والمساندة من المستويات الأعلى .

٣- زيادة عمليات تفويض السلطة للمستويات الأدنى :-

وذلك على مستوى الكثير من المنظمات الربحية والخدمية في الكثير من دول العالم ، في ضوء تحديد دقيق للمسؤوليات والسلطات ، ويمكن للمجالس المدرسية ومن خلال أعضائها من الوحدات المحلية ومن داخل المدرسة نفسها ، تحديد السياسات ووضع الاستراتيجيات وتمويل التمويل اللازم ، وتقويم ومراجعة البرامج التي تقوم بها المدرسة ، والتفويض هنا لا يعني ممارسة سلطة فوق الآخرين ، ولكن يعني مشاركة الآخرين والعمل معهم وبهم .

ممَّا سبق يتبيَّن أنَّ دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بالمدارس يرتبط بالتحديات التي تواجهها المدرسة في الوقت الحالي ، والذي منها : أنَّ المفهوم التقليدي للتعليم كاد أن يتلاشى ، وحل محله المفهوم الحديث للتعليم ، والذي يعتمد على المهارات والكفايات ، والتعددية والاختيار ،

---

[٧٨]- أمين محمد النبوي ، **مرجع سابق** ، ص ص ٩٩ - ١٠٠ .

والحرية والعقلانية كذلك من التحديات التي تواجهها المدرسة ضرورة الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي ، وذلك من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم ، وكذلك من التحديات التي تفرض على المدرسة تفعيل مجتمعات التعلم بها أن المنظمات الربحية والخدمية في الكثير من دول العالم بدأت تسعى إلى تحديد دقيق للمسئوليات و تفويض للسلطات ؛ وعليه فإنَّ المدرسة مطالبة من داخلها ومن خلال أعضائها تحديد السياسات ووضع الاستراتيجيات ، وتوفير التمويل اللازم ، وهذا ما يمكن أن يوفره تفعيل مجتمع التعلم بها .

ثالثا- المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام :-

١ – تعزيز الرؤية والقيم الحاكمة . ٢– تنمية المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية.

٣– تنمية الممارسات التعليمية التأملية . ٤– تحقيق التنمية المهنية المستدامة .

٥– تطوير برامج التعلم النشط ، وفيما يلي تفصيل ذلك : –

١- تعزيز الرؤية والقيم الحاكمة :-

إنَّ عبارة الرؤية الفعالة تعطي صورة حية لمدرسة المستقبل ، وتدفع أعضاءها للعمل معاً لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس ، وتُوصف الرؤية بأنَّها أساسية لعمليات التغيير الناجحة في المدارس ، ولا يمكن أن يكون هناك مجتمع للتعلم بدون رؤية مشتركة تساعد أعضائه على الإنجاز [٧٩].

ومن هنا يمكن القول إنَّ بناء الرؤية يتطلب جهداً مشتركاً من العاملين في أية منظمة ، يستند إلى معرفة الواقع وتحليله وتقويمه ، كما يمكن القول إنَّ الافتقار إلى رؤية واضحة وقوية تقدم صورة مستقبلية للمدارس يُعدُّ العقبة الرئيسية التي تواجه الجهود المبذولة لتطوير العملية التعليمية وتحسينها. ولا يوجد دافع حقيقي يحرك أية منظمة نحو التميز والنجاح المستمر أقوى من بناء رؤية للمستقبل تتصف بالجاذبية والجدارة وقابلية التحقيق ، ويتقاسمها أعضاء المنظمة جميعهم .

---

[٧٩]– أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ٥٤.

ويعني بناء الرؤية أن تتحول الرؤى الفردية إلى رؤية مشتركة للمدرسة ، يستشعر فيها كل فرد بأنها رؤيته ، وأنه مسؤول عن الرؤية الكلية للمدرسة ، وليس مسؤولاً عن جزئية معينة ، أو مادة دراسية يقوم بتدريسها ، أو عمل إداري موكل إليه . ويتم ذلك من خلال تشجيع واستثارة الرؤى الشخصية وإجراء الحوار والتفاعل والاتصال ، والعمل على إحداث نوع من التقارب بين الرؤى الداخلية والخارجية للمدرسة [٨٠].

ممَّا سبق يتضح أن بناء الرؤية الفعالة للمدرسة في مجتمعات التعلم يعتمد بالدرجة الأولى على المشاركة والعمل الجماعي ، والتفاعل والاتصال ، وتشجيع الحوار ، وتعزيز الرؤى الشخصية ، التي بدورها تساعد في الوصول إلى الرؤية الكلية ، كما أن بناء الرؤية يعتمد أيضا على أن يشعر كل فرد في المدرسة أنه مسؤول عن رؤية المدرسة الكلية وليس جزءاً منها ، ويسعى بكل طاقته لتنفيذ هذه الرؤية .

إن وجود رؤية مشتركة وواضحة في المدارس التي تعمل كمجتمعات للتعلم له فوائد كثيرة منها [٨١]: -

- محفزة للأفراد : بمعنى أن انطلاق الأعضاء في المدرسة من أرضية مشتركة ، ومن خلال أهداف متفق عليها ، يساعدهم على إنجاز المهام اليومية ، ويجعل عملهم ممارساتهم ذات معنى .
- تؤسس لمستقبل جديد : الرؤية المشتركة تساعد الأفراد في مجتمع التعلم على الانتقال من الواقع الحالي الذي يركز على الفعل ورد الفعل ، إلى النظرة المستقبلية .
- توجه الأعضاء : الرؤية المشتركة في المدرسة تجعل لدى المربين وضوح في الأغراض والقيم والافتراضات والنموذج المستقبلي للمدرسة ، ومن ثم يصبحوا أكثر قدرة على فهم أدوارهم ، والعمل بثقة أكبر .

---

[٨٠]- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧٠ – ٣٧١ .

[٨١]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٥٨ – ٥٩ .

- تضع معايير محددة للتميز : تقدم الرؤية المشتركة معايير مرحلية ، تساعد الأعضاء في مجتمع التعلم على العمل من أجل الوصول إلى التميز ، كما تسمح لهم بمراجعة ممارساتهم وتقييمها في ضوء هذه المعايير .
- تقدم جدول أعمال واضح للأداء: تقدم الرؤية المشتركة جدول أعمال ، تنطلق منه الممارسات المهنية بالمدرسة ، ويعمل الأفراد على تنفيذه .

مما سبق يتضح أنَّ لوجود الرؤية المشتركة في المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم له فوائد كثيرة ومتنوعة ، وجميعها يسهم في تحسين الممارسات المهنية للأعضاء بالمدرسة ، علاوة على أنها تجعل هذه الممارسات ذات معنى لديهم ، الأمر الذي يولد الالتزام لديهم ، ويجعلهم أكثر إحساساً بالمسؤولية والعمل الجاد لتحقيق التغيير المرغوب .

إنَّ تدوين الرؤية والقيم المشتركة لابد وأن تكون من أولى الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما نؤسس لمجتمعات التعلم . ومن المرجح بدرجة أكبر أن تنجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قيمها الأساسية ، ويتشاطرون رؤية قوية حولها ، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح وعلى العكس من ذلك ، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم ، ولا رؤية واضحة ؛ فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها ، فبدون رؤية واضحة ، ستعاني مجتمعات التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها ، وبدون رسالة واضحة ، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه ومن ثم لا تحقق أهدافها التعليمية والتعلمية المنشودة [٨٢].

من هنا يمكن القول إنَّ تحديد القيم المشتركة أحد أسس بناء مجتمع التعلم ، التي تتضمن قيماً فردية وأخرى جماعية ، وإنَّ توافق الأعضاء في مجتمع التعلم على قيم مشتركة ، يسهم في تحديد أولويات العمل بالمدرسة من ناحية ، ويشجع على الالتزام بقيم المجتمع من ناحية أخرى .

---

[٨٢]– محمد الأصمعي محروس ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود " ، مرجع سابق ، ص ص ٥٧٢ – ٥٧٣ .

٢- تنمية المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية :-

إنَّ القيادة المدرسية الجماعية لها دورٌ أساسيٌ في تغيير ثقافة المدرسة ، وجعلها ثقافة متميزة ، تتسم بالحيوية والحوار وتبادل الأفكار ، وصولاً إلى نماذج ذهنية مشتركة يمكنها أن تحدث تغييراً نوعياً حقيقياً في المدارس .

وقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأنَّ القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية ، فتجعل الإدارة المدرسة أكثر ديناميكية وفاعلية ، وأصبحت القيادة من الأهمية بمكان باعتبارها فن التأثير في السلوك البشري ، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد ، وحشد طاقاتهم ، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم ، بطريق تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة [٨٣].

مما سبق يتبيَّن أنَّ القيادة المدرسية لها دور فعال في جعل المدرسة مجتمع تعلم أكثر دينامية وحيوية وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين بالمدرسة ، وجعلهم أسرة واحدة ، عن طريق حشد طاقاتهم وتنسيق جهودهم ، بما يضمن لهم الثقة والاحترام والتعاون .

ويقصد بالقيادة في مجتمعات التعلم ، كل مساهمة في بناء رؤية ورسالة وأهداف الجماعة وتحقيق قيمها ، ولا تقتصر القيادة على فرد بعينه كمدير المدرسة مثلاً ، وإنما يسهم في القيادة كل عضو من أعضاء المدرسة ، فالقائد الرسمي يسهم كأي عضو آخر في نجاح العمل الجماعي بالمدرسة ، وتمثل القيادة صفة لنشاط الجماعة ، وعليه لا يمكن لعضو ما أن يكون قائداً منعزلاً عن الجماعة [٨٤].

وترى الباحثة أنَّ مدارس التعليم العام في مصر بحاجة ضرورية إلى القيادة المدرسية بالمعنى المتعارف عليه في مجتمعات التعلم ، بمعنى أن تصبح القيادة المدرسية مسؤولية كل عضو من أعضاء المدرسة ، وليس مسؤولية المدير فقط ؛ فهذا يجعل من القيادة صفة لنشاط الجماعة .

---

[٨٣]- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، ٢٠٠١ ، ص ٤٥ .

[٨٤]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .

وهناك مجموعة من المبادئ والأسس التي تعمل معاً ، في حالة من التفاعل الدينامي ، والتأثير المتبادل ، تشكل في مجموعها البنية الأساسية لقيادة مؤسسية للمدرسة ، تحوِّلُها إلى مجتمع تعلم فاعل وهذه المبادئ هي [٨٥] : -

١- الحوار: ويمثل التزاما من جانب جميع الأطراف المعنيين بالمدرسة بالاتصال والتواصل المستمر بما يسمح بكسر الحواجز التي تفصل بين المعلمين وأسر التلاميذ والتلاميذ أنفسهم ، وبيئتهم ، وبين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي .

٢- الديمقراطية : وتعني الاعتقاد في المساواة والعدالة والمشاركة في السلطة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويكون من نتائجها وما يسبقها من حوار أن تستطيع المدرسة أن تبني رؤيتها من خلال فتح قنوات الحوار والتواصل ، وآفاق الابتكار والتجديد.

٣- التجديد : ويعني استمرار روح التدعيم والتحسين المستمر بغرض تحويل رؤية المدرسة ورسالتها إلى واقع فعلي ؛ فالتجديد آلية للتنفيذ والتحول من مرحلة التخطيط إلى الفعل .

مما سبق يتضح أنَّ لتحول مدراس التعليم العام إلى مجتمع تعلم فاعل ، ينبغي الاستناد إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشكل في مجموعها البنية الأساسية لقيادة هذه المدراس إلى مجتمعات تعلم وهذه المبادئ هي : الحوار ، و الديمقراطية ، والتجديد ، وجميعها لا غنى عنها لأية مؤسسة تريد أن تواكب روح العصر ، وتساير مستجداته .

٣- تنمية الممارسات التعليمية التأملية :-

إنَّ نهج العمل الجماعي يسهم في تطوير مجتمعات الممارسة ، ويمكن أن يعزز التعلم الاجتماعي ومهارات العمل ، ويمكن تنمية وتدعيم مجتمعات الممارسة من خلال المشروعات الجماعية التي تعتمد على المحاكاة والاستشارات التقنية ، والمحادثات الجماعية ، والاتصالات ؛ لتعزيز تبادل المعلومات بين أعضاء المجموعة ، استناداً إلى المعارف التنظيمية ، والتوجيه ، ومما يساعد على تطوير مهارات الممارسة : التذكرة ، وبناء المجتمع من خلال عضويته في فريق عمل ، ومحاكاة الأدوار ، وتشجيع الحوافز ، والقيادة الجماعية ؛ مما يساعد على

---

[٨٥]- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٥ – ١٥٦ .

تحقيق الهدف المشترك[٨٦] . إن تنمية التفكير والتأمل يمكن أن تتم من خلال المناقشات الرئيسية التي تستند إلى التعلم ، وتطبق نهج مجتمعات الممارسة .

وتُعدُّ الممارسات التأملية في مدارس التعليم العام من الأمور الضرورية ؛ حيث إنَّها تتضمن حوارات تأملية بين العاملين بالمدرسة بعد الممارسات التدريسية اليومية ، " وتتضمن أيضاً التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة ، والمشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي ، ويعزز الاستقصاء المهني التأملي دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات حولها وتحليلها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج ، كما يعزز التخطيط المشترك والبحث عن المعرفة الجديدة " [٨٧].

ومن هنا يمكن القول إن مجتمعات التعلم هي بمثابة عملية إعادة تشكيل لممارسات المنظمات ، من خلال مناقشة الحالة الراهنة ، والنظريات المستخدمة وإعادة التفكير فيها ، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الوعي بدوائر التعلم ، وتشجيع الاتصال بين المنظمات بمختلف أعضائها ، وأن يتعلم جميع أفراد المجتمع كيف يتعلمون وكيف يكتشفون [٨٨].

وقد اعتبرت الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للأكاديميين ، فهي وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي عن طبيعة وأثر الأداء ، وعياً يحقق نمواً مهنياً ، فالممارس التأملي ينطلق بدافع الإحساس بالشك أو بعدم الراحة وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد ، فالممارس يصبح باحثاً ومنهمكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة بحيث يتم التطوير أو التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم من خلال الوعي الذاتي ، وهو بطبيعة الحال تغيير عقلاني عاطفي اجتماعي ثقافي ، وتقوم

---

[86] – Colm Fearon , Heather McLaughlin, Tan Yoke Eng., "Using student group work in higher education to emulate professional communities of practice", Education + Training, Vol. 54 Iss: 2/3, 2012, pp.114 – 125. Available on :http://dx.doi.org/, Referred to on 15 / 2 / 2016.

[٨٧]– محمد الأصمعي محروس ، المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود ، مرجع سابق ، ص ٥٧٤ .

[٨٨]– أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .

عقيدة الممارسة التأملية على فرضية أن كل شخص يحتاج للتطور المهني وجميع المهنيين قادرون على تحمل مسؤولية نموهم وتطورهم المهني [٨٩].

وعليه فإنَّ التعلم يؤدي إلى فعل ، وهذا الفعل ينمو ويتطور من خلال الخبرة والممارسة ، والقدرة على الابتكار والتعلم الذاتي ، والخبرة النشطة التي يمكن من خلالها فهم العالم وتغييره ، ومن هنا يمكن القول إنَّ هناك أنواعاً مختلفة من الثقافة تميز مجتمعات التعلم ، والتي يعملون على تحويلها إلى واقع معاش من خلال الممارسات المهنية اليومية .

٤- تحقيق التنمية المهنية المستدامة :-

تُعدُّ التنمية المهنية مفهوماً أوسع وأعمق من التدريب ؛ حيث يختلف مفهوم التنمية عن مفهوم التدريب ، فالتدريب محدود بفترة زمنية وبموضوعات معينة وبجوانب محددة من الأداء ، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم ، وتتسع لتشمل المجال التخصصي ، والمجال المعرفي ، والمجال التربوي والمجال الأخلاقي وغير هـ، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر [٩٠] .

ويتضح مما سبق أن التدريب يختلف عن التنمية المهنية من حيث المفهوم ، والفترة الزمنية والمجال ، فالتدريب يقتصر على فترة زمنية محددة ، وموضوعات معينة ، وجوانب محددة من الأداء أما التنمية المهنية فيتسع مفهومها ليشمل جميع المحاولات والجهود التي تسهم في تنمية الأفراد ومساعدتهم على أداء أدوارهم على أكمل وجه وبصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة وحتى سن التقاعد وفي جميع المجالات .

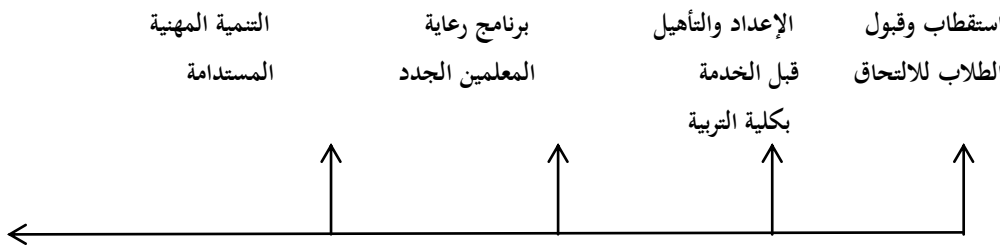
---

[٨٩]- محمد عبد الفتاح شاهين ، " واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات " ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد ١٤ ، العدد ٢ ، ٢٠١٢ م ، ص ١٨٥ . في قائمة المراجع ص ص ١٨١ – ٢٠٨ .

[٩٠]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٧ – ٢٦٨ .

وتتعدد أهداف التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لهذا المخطط [٩١]:-



شكل رقم (٤) مخطط يبيّن أهداف التنمية المهنية

ونلاحظ من المخطط السابق أنَّ التنمية المهنية المستدامة ترتبط بالمراحل السابقة عليها وتتكامل معها بدءا من مرحلة الإعداد والتعيين إلى مرحلة الرعاية أثناء الخدمة من خلال برامج رعاية المعلمين الجدد والتنمية المهنية عملية مستمرة ومتواصلة ترتبط بأهداف التربية والتعليم المتمثلة أساسا في التحسين المدرسي .

وعليه فإنَّ التنمية المهنية في المدارس التي تعمل كمجتمعات للتعلم تمثل حاجة مستمرة وملحة نابعة من مواقف حية ، يواجهها الأعضاء في حياتهم المهنية ، حيث تساعدهم على اكتساب القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة وإيجابية .

وتهدف التنمية المهنية إلى تحقيق النمو المستمر لجميع أعضاء المجتمع المدرسي ، والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي ، من خلال تنفيذ برامج تطلعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة ، وتدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات ، وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس ، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة ، الأمر الذي يساعد الأفراد على التخطيط والتجريب والتعلم ومناقشة المشكلات والحلول ، فتصبح المهنة وكيفية الارتقاء بها الشغل الشاغل لجميع أعضاء مجتمع التعلم [٩٢].

---

[٩١]- انظر : أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ٢٧٠ .

[٩٢]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية بالمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٨ – ٢٦٩ .

وترى الباحثة أنَّ التنمية المهنية في المدارس ضرورة ملحة ؛ لتحقيق التحسين المدرسي ، والنمو المهني المستمر لجميع العاملين بالمدراس ، من خلال مواقف حية وجديدة ، وذلك لأنَّ الأفراد يتعلمون الكثير من المهارات والقيم والاتجاهات أثناء ممارسة الأنشطة الخاصة بالتنمية المهنية التي تتم داخل المدارس ، وهذا بدوره يسهم في تحسين تحصيل الطلاب والارتقاء بمستوى أدائهم .

ويعرض "خالد طه الأحمد" مجموعة من الأهداف يرى أنها يمكن أن تتحقق من تنفيذ برامج التنمية المهنية في المدارس من أهمها [٩٣] :-

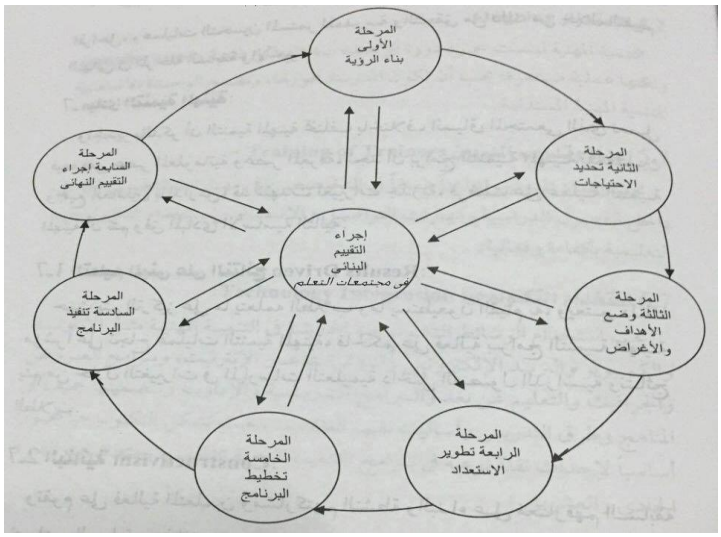
- تحقيق النمو المستمر للمعلمين ، مما يرفع من جودة أدائهم المهني ، ويسهم في تحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم ، وزيادة معارفهم وقدرتهم على الإبداع والتجديد.
- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي وغيره من مكونات المنهج .
- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة ، من خلال تزويدهم بأحدث ما وصل إليه الأدب التربوي المعاصر من نظريات تربوية ونفسية وطرائق وأساليب جديدة.
- تحويل المعلمين إلى متعلمين دائمي التعلم ، يبحثون باستمرار عن الجديد في مجال المهنة ليتعلموه ويطبقوه في مدارسهم .

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ التنمية المهنية يمكن أن تحقق عديداً من الأهداف المهمة والضرورية في المدارس خاصة في القرن الحادي والعشرين الذي يموج بالكثير من التحديات التي تتطلب التسلح بكل ما هو جديد ومبتكر ؛ حتى يتسنى مواجهتها ، والتعامل معها بوعي واقتدار ، ومن هذه الأهداف تحقيق نمو المعلمين المهني المستمر ، وتجديد معلوماتهم وتنميتها ، وتلافي أوجه القصور في إعدادهم قبل الخدمة وجعلهم متعلمين دائمي التعلم ، يبحثون عن الحديث والجديد في مجال المهنة .

وتمر عملية التنمية المهنية في مجتمعات التعلم بعدة مراحل يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي[٩٤]:-

---

[٩٣]- خالد طه الأحمد ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، العين : دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٥م ، ص ص ٣٢١-٣٢٢ .



شكل رقم (٥) مراحل التنمية المهنية في مجتمعات التعلم

يتضح من الشكل السابق التكامل والترابط بين التنمية المهنية والتحسين المدرسي ؛ فالعملية تبدأ من بناء رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وإخضاعها للتقييم البنائي لتعديلها ، ومن ثمَّ الانتقال إلى المرحلة الثانية المتعلقة بتحديد الاحتياجات خاصة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين والمديرين والطلاب وأولياء الأمور ، ومراجعة ذلك من خلال التقييم البنائي، وبالتالي تتكامل المراحل وعمليات التحسين المستمر للمدرسة .

وهناك عدة مداخل يمكن أن تسهم في تحقيق التنمية المهنية بالمدارس أهمهما : مدخل البحث الإجرائي: Action Research ، والبحث الإجرائي هو بحث ميداني تجريبي لا ينتهي بتوصيات أو مقترحات على الآخرين تنفيذها ، بل هو بحث ينتهي بحل المشكلة في الفصل الدراسي ، وتجريب بدائل أو حلول أخرى يمكن الانتهاء بها من المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية ، فهي بحوث ترتبط بالممارسات المهنية ، وتعمل على تعميق الوعي والفهم ، وهي تتسم بالاستمرار والجماعية والبرهنة لارتباطها بتحسين الأداء وتحقيق المخرجات في الواقع المدرسي[٩٥] .

---

[94] **-Gordon ,Stephen P , Professional Development For School Improvement : Empowering Learning Communities , Boston : Pear Son Education Inc. , 2004, P.269 .**

[٩٥] **– أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٨ – ٢٨٩ .**

وترى الباحثة أن أهمية البحوث الإجرائية كمدخل للتنمية المهنية بالمدارس تكمن في أنها بحوث تتعلق بمشكلات واقعية حقيقية تحدث في المدارس ، وتسعى إلى حلها بطرق إجرائية ، وتجريب حلول مختلفة يمكن عن طريقها التخلص من هذه المشكلات نهائياً ، أو حتى على الأقل تحجيمها والتقليل من آثارها الضارة .

ويمثل البحث الإجرائي نموذجاً للتنمية المهنية من داخل المدرسة وليس من خارجها ، فنماذج الداخل – الداخل يتم فيها صياغة برامج التنمية المهنية من قِبل المعلمين أنفسهم ، ويقومون بتنفيذها وتقويمها في ضوء ما تسفر عنه من تعديل في سلوك الطلاب ، أو تحسين في تحصيلهم الدراسي ، أو تلبية احتياجات واهتمامات خاصة ، وتحسين المدرسة ككل [٩٦].

ممَّا سبق يتضح الفرق بين البحوث الإجرائية والبحوث الأخرى التي يجريها الأكاديميون التربويون بالجامعات والمراكز البحثية ، في أن البحوث التي يجريها الأكاديميون تتسم بالنظرية والتعميم والنتائج تخرج في صورة توصيات ونتائج عامة ، لا يصلح تطبيقها في كل مدرسة ؛ نظراً لاختلاف ظروف كل مدرسة وخصوصياتها ، أما البحوث الإجرائية فهي أبحاث يجريها المعلمون بأنفسهم داخل مدارسهم ، وتعالج مشكلات خاصة بطلابهم وفي إطار ظروف مدرستهم .

وفي دراسة لكير كوود وكريستي (Kirkwood & Christie (2006) [٩٧]) هدفت إلى التعرف على دور البحوث التي يقوم بها المعلمون في التطوير المهني للمعلمين ، وأكدت على أن البحوث العملية تسهم في التنمية المهنية للمعلمين وزيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وتحسين أدائهم في العمل وإكسابهم القدرة على التواصل والتفاعل ، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على إجراء البحوث التي ترتبط بمجال عملهم .

---

[٩٦]– أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٣ – ٢٨٤ .

97- Kirkwood, Margate & Christie , Donald , " The Role Of Teaching Research in Continuing professional Development " , British journal of Education studies , voL, 54 , No 4 , 2006 , Doc , Available at : Eric (E) 7 + 7126 .

وفي دراسة أخرى لميشيل سيدني وآخرون (Mitchell , Sidney, (etal) , 2009)[٩٨] استهدفت التعرف على فوائد البحوث الإجرائية التشاركية للمعلمين المبتدئين ، وتناولت الدراسة القضايا والمشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين عند الالتحاق بمهنة التدريس مثل إدارة الفصل ، والفروق الفردية بين الطلاب والمشكلات السلوكية ، والتعامل مع أولياء الأمور ؛ لذا استخدمت هذه الدراسة مدخل بحوث الفعل باعتبارها أفضل مدخل للتنمية المهنية، وانتهت الدراسة إلى ضرورة التوسع في استخدام بحوث الفعل التشاركية بين المعلمين والمشرفين ، وأساتذة الجامعة ؛ لأنها تؤدي إلى تمكين المعلمين المبتدئين من التعامل مع المشكلات التعليمية والسلوكية المختلفة .

وفي دراسة أخرى لنيل وآخرون (Neil Sappington , (etal) , 2010) [٩٩] سعت إلى التعرف على دور البحوث الإجرائية كمدخل لتطوير المهارات والقدرات القيادية لدى مديري المدارس ، وتوصلت الدراسة إلى أن بحوث الفعل ساهمت في تطوير القدرات القيادية لدى مديري المدارس ، وسمحت لهم بترجمة المعلومات النظرية إلى واقع ، كما أن نتائج هذه البحوث تعطي إطاراً للنظر في الخبرات التعليمية .

من العرض السابق يمكن القول إن البحوث الإجرائية تُعدُّ مدخلاً مهماً من مداخل التنمية المهنية للمعلمين ، ولمديري المدارس أيضاً ، وهذه البحوث يمكن أن تسهم في حل وعلاج كثير من المشكلات التي تتعلق بالحياة المدرسية سواء أكانت هذه المشكلات مادية ، أم تربوية ، أم اجتماعية ، أم نفسية هذا بالإضافة إلى أن هذه البحوث قد تسهم في تحسين الحياة المدرسية وتطوير الأداء الطلابي وتحسين وتطوير طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس ، علاوة على أنَّها قد تسهم في زيادة التفاعل والترابط بين جميع أطراف العملية التعليمية بالمدرسة ، أضف إلى ذلك أنَّ هذه البحوث قد تسهم في تحسين الممارسات التعليمية من جانب المعلم أو الطالب أو المدير ، وذلك عن طريق التغذية الراجعة لممارسات

98 - Mitchell, Sidney , (etal) , " Benefits Of Collaborative Action Research For The Beginning Teacher " , Teaching and Teacher Education , voL , 25 , No 2 , 2009 , pp , 344 – 349 .

99 - Neil, Sappington , (etal) , " A signature pedagogy For Leadership Education : preparing principals Through partiepatory Action Research " , planning and changing , VoL, 41 , No 314 , 2010 , pp , 249 – 273 .

كل من عناصر العملية التعليمية بالمدرسة ، ومحاولة تدعيم الجوانب الإيجابية في هذه الممارسات والتخلص من الممارسات السلبية .

٥- تطوير برامج التعلم النشط بمدارس التعليم العام :-

التعلم النشط مصطلح شامل لمجموعة من أساليب التدريس التي تركز على إلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم أو الطالب . انتشر هذا المصطلح في ثمانينات القرن العشرين ، إلا أنه أصبح شائعا في التسعينيات بسبب تقرير كلا من بونويل وإيسون إلى جمعية دراسات التعليم العالي الأميركية عام ١٩٩١م ، والتي عرض أساليب مختلفة لتشجيع تطبيق التعلم النشط . ويَعتبر " ما ير" أن التعلم النشط هو مبدأ انبثق عن نظريات التعلم الاستكشافي الأقدم [١٠٠].

فمبدأ التعلم النشط يعتمد على فكرة أنَّ المشاركة النشطة للمتعلم في مواد التعلم تجعله قادراً على استرجاع المعلومات بشكل أفضل ، ويكون المتعلم فيه نشطاً إدراكياً ، وليس نشطاً سلوكياً ، ويعتمد نجاح التعلم النشط على توسيع دائرة الاختيار للمتعلم ، وتمتعه بقدر كبير من الحرية والمشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي ، كما يعتمد نجاح التعلم النشط على معلم يتمتع بمهارات وقدرات غير تقليدية في عملية التعليم والتعلم .

و في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة أصبح لزاماً على النظام التعليمي مساعدة التلاميذ والطلاب على اكتساب خصائص وقدرات معينة تمكنهم من المنافسة في عالم أصبح كقرية صغيرة ، لا حواجز فيها بين الثقافات ولا انغلاق فيها للحضارات . هذا وتعد استراتيجيات التعلم أنسب الطرق والأساليب التدريسية الفعَّالة التي تقوم على إيجابية المتعلم ، وتحفيزه على التفكير والاستفادة مما يتعلمه ويكتسبه من معارف وخبرات بنشاط وفعالية للوصول من خلال المناقشة والحوار وتبادل الآراء إلى نمو مهارات معارف وخبرات بنشاط وفعالية للوصول من خلال المناقشة والحوار وتبادل الآراء إلى نمو مهارات التفكير العليا لديه [١٠١].

١٠٠- التعلم النشط ، متاح على : - https://ar.wikipedia.org/wiki/ تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ /٢ / ٢٠١٦م.

١٠١- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، " التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية " ، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ص ٢ ، متاح على :- http://ncerd.org/pdf/alnashra/nashra17.pdf تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦ م .

والتعلم النشط هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ، ويهدف الى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل ، وبالبحث والتجريب ، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات ، واكتساب المهارات ، وتكوين القيم والاتجاهات ، فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين ، وإنَّما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني .

والتعلم النشط نوع من التعلم الذي يستند إلى نشاط المتعلم ، باعتباره مركز العملية التعليمية والمسئول عن التعلم من خلال انشغاله بما يتعلمه ، ويقوم التعلم النشط على بناء مواقف خبرة ذات معنى يمر بها التلاميذ ، وتتطلب منهم العمل في مجموعات صغيرة ، فينشغلون بعملياتها وأنشطتها ويصلون معا إلى حل المشكلات أو إنجاز المهام التي تطلب منهم [١٠٢].

وعليه فالتعلم النشط تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم ، و التي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الإيجابية في الموقف التعليمي أو التعلُّمي .

وللتعلم النشط استراتيجيات متعددة منها : الحوار والمناقشة ، والتعلم التعاوني ، ولعب الأدوار والعصف الذهني ، وحل المشكلات ، والخرائط المعرفية ، والأسئلة ، والتعلم الذاتي ، وتعلم الأقران والاكتشاف ، ويوضح الشكل التالي استراتيجيات التعلم النشط :-

شكل رقم (٦) استراتيجيات التعلم النشط

[١٠٢]- أحمد حسين الصغير ، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ٧٦.

يتبيَّن من الشكل السابق أنَّ للتعلم النشط استراتيجيات متعددة ومتنوعة ، وكلها تعتمد على نشاط المتعلم ، باعتباره مركز العملية التعليمية ، وتعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الإيجابية في الموقف التعليمي .

وللتعلم النشط أهمية كبيرة في مدارس التعليم العام ؛ حيث إنَّه يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل التعلم أكثر بهجة ومتعة ، وينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم

وينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي ، وينمي الدافعية في اتقان العمل ، ويعود التلاميذ على اتباع قواعد العمل ، وينمي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية ، ويعزز روح المسئولية والمبادرة لدى التلاميذ .

والتعلم النشط هو الذي يكون فيه التلاميذ مسؤولين عن تعلُّمِهم ، حيث يَبْدون فيه منضبطين ومنظمين ذاتياً ، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم . يتحركون ذاتياً وباهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلم التي يقومون بها واحدة بعد الأخرى ، مستخدمين في ذلك استراتيجيات تعلم فعَّالة ومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة ، المتفاعلة في مهاراتها وخبراتها مع الآخرين من معلمين وأقران وأسر وإداريين[١٠٣] .

وعليه فإنَّ نجاح مجتمع التعلم في إنجاز مهامه وتحقيق أهدافه رهن بوجود المعلم المتميز والقادر على بناء مجتمعات تعلم نشطة سواءً على مستوى حجرة الدراسة ، أو على مستوى المدرسة ، والقادر في ذات الوقت على مساعدة أعضاء مجتمع التعلم وإرشادهم إلى مصادر التعلم المختلفة في المجتمع بالإضافة إلى وجود متعلم نشط ، واثق بنفسه وبقدراته ، ولديه الرغبة في المشاركة والتفاعل مع الآخرين لدعم خبراتهم وتعزيز قدراتهم .

من هنا كان الاتجاه إلى التعلم النشط كأحد الوسائل والآليات المهمة سعياً نحو تحسين عملية التعليم والتعلم ، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، ونقل التعلم من الطرق التقليدية

---

[١٠٣]- محمد زياد حمدان ، " مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين " ، متاح على :- http://badrnet.mam9.com/t223-topic تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

المعتمدة على الاستظهار والحفظ والتطبيق إلى طرق واستراتيجيات أكثر إيجابية تعتمد على فاعلية المتعلم واشتراكه في عملية التعلم ، ولتنمية جوانب شخصيته وقدراته وذكاءاته .

بهذا العرض الموجز تكون الباحثة قد ألقت بعض الضوء على الإطار النظري للبحث الحالي ، والذي تناولت فيه مفهوم مجتمعات التعلم والبداية التاريخية لها ، و خصائص مجتمعات التعلم ودواعي تطبيقها في مدارس التعليم العام ، والمجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وفيما يلي ستتناول الباحثة إجراءات الجانب الميداني (التطبيقي) للبحث الحالي للتعرف على واقع تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ومعوقات هذا التطبيق .

الدراسة الميدانية :-

إجراءات الجانب الميداني (التطبيقي) للبحث الحالي :-

تناولت الباحثة في الجزء السابق الإطار النظري للبحث الحالي من حيث : مفهوم مجتمعات التعلم وخصائصها ، والبداية التاريخية لها ، ودواعي تفعيل مثل هذه المجتمعات في مدارس التعليم العام وأهم المجالات التي يمكن أن تسهم مجتمعات التعلم في تنميتها في مدارس التعليم العام ، وستتناول في هذا الجزء إجراءات الجانب الميداني (التطبيقي) للبحث الحالي ، والذي يهدف إلى الوقوف على متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ويتضمن الجزء الحالي أهم إجراءات الجانب الميداني من البحث الحالي من حيث أهدافه وأدواته ، وعينة الدراسة ، وتطبيق الأداة وحساب صدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية المتبعة لتحديد نتائج الدراسة وتفسيرها .

وفيما يلي تعرض الباحثة إجراءات هذا الجانب الميداني وذلك كالتالي :-

أولاً : أهداف الجانب الميداني من البحث الحالي :-

استهدف الجانب الميداني من الدراسة الحالية تحقيق بعض الأهداف هي كما يلى:-

١- التعرف على دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .

٢- الوقوف على متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .

٣- الوقوف على متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .

٤- الوقوف على متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .

٥- الوقوف على متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .

٦- الوقوف على متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .

٧- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .

ثانياً: أداة الدراسة الميدانية: -

توجد عدة أدوات بحثية تستخدم لجمع البيانات والمعلومات ومن هذه الأدوات الاستبانة ، وقد اختارت الباحثة " الاستبانة " كأداة بحثية لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية ، نظراً لأنها من الأدوات التي تفيد في تحقيق أهداف الدراسة ، من العينات الكبيرة ، إضافة إلى سهولة تحليل النتائج وتفسيرها .

ثالثاً: تصميم أداة الدراسة الميدانية:-

لتحديد متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من خلال وضع استبانة لجمع بيانات الدراسة الميدانية لكونها تتفق مع مشكلة الدراسة وأهدافها وباعتبارها وسيلة للحصول على المعلومات والبيانات وتشخيص الواقع القائم ، تمَّ بناء استبانة وُجِّهتْ إلى عينة من معلمي التعليم العام ، وذلك من خلال الاعتماد على عدد من الإجراءات هي :-

١- الاطلاع على بعض المراجع والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية .

٢- مراجعة الإطار النظري للدراسة الحالية .

٣- عرض أداة الدراسة - الاستبانة - على مجموعة من السادة المحكمين من الخبراء وأساتذة كلية التربية في بعض الجامعات المصرية للاستفادة من خبراتهم في تصميم أدوات الدراسة ، حيث أبدى الجميع ملاحظات عدة استفادت منها الباحثة وعملت على إعادة صياغة الاستبانة بما يناسب الملاحظات ، وتم إعدادها وطباعتها بصورة نهائية ، وذلك بعد التعديل حسب الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون ، وبناءً على توصياتهم واقتراحاتهم ولتصبح الاستبانة أكثر قدرة على تحقيق أهداف الدراسة الحالية .

رابعاً : وصف أداة الدراسة الميدانية:-

تكونت أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة) من جزأين : -

أولها : البيانات الأساسية : واشتمل على : الاسم (اختيارياً) ، والنوع (ذكر – أنثى) ، ونوع المؤهل الدراسي (مؤهل متوسط أقل من الليسانس والبكالوريوس / ليسانس – بكالوريوس / ليسانس تربـوي – بكالوريوس / ليسانس غير تربوي – ماجستير – دكتوراه – مؤهلات أخرى) والوظيفة الحالية (مدير مدرسة – وكيل مدرسة – كبير معلمين – معلم خبير – معلم أول أ – معلم مساعد) ، وسنوات الخبرة في مجال التعليم (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات – ١٠ سنوات فأكثر) ، والدورات التدريبية أثناء الخدمة (لم ألتحق بأية دورة تدريبية – دورة تدريبية واحدة – دورتان تدريبيتان – ثلاث دورات تدريبية فأكثر) .

ثانيها : محاور الاستبانة : وقد اشتمل هذا الجزء من الاستبانة على سبعة محاور هي كالتالي:-

المحور الأول: "دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " ، وتضمن (١٥) عبارة سعت إلى تحديد دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الثاني: "متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة " ، وتضمن (١١) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الثالث: "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، وتضمن (١١) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعي بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الرابع: "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية" ، وتضمن (١٤) عبارة سعت إلى تحديد متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور الخامس: "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة" ، وتضمن (١٢) عبارة استهدفت تحديد متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور السادس: "متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي " ، وتضمن(١٥) عبارة سعت إلى تحديد متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة .

المحور السابع: "معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " وتضمن (٣٢) عبارة استهدفت الكشف عن معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج من وجهة نظر عينة الدراسة ، وعلى هذا تصبح عبارات الاستبانة كاملة (١١٠) مائة وعشر عبارة .

خامساً: صدق أداة البحث :-

للتأكد من صدق أداة الدراسة استخدمت الباحثة طريقتين لقياس الصدق على النحو التالي:-

١- صدق المحكمين(صدق المحتوى) :-

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على بعضٍ من أساتذة كليات التربية ببعض الجامعات المصرية بغرض التحكيم ١٠٤* ؛ وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض الذي أعدت من أجله ، وما إذا كانت العبارات واضحة وتنتمي إلى المحور المحدد لها ، وإضافة المناسب لكل محور ، وبعد أخذ الملاحظات بعين الاعتبار وعقد لقاءات فردية مع بعض المحكمين لاستيضاح آرائهم تمت إعادة صياغة الأداة ، وحذف بعض العبارات التي لم تلقِ قبولاً من أغلب السادة المحكمين حتى تم التوصل للصورة النهائية لأداة الدراسة والتي تعتبر صادقة في قياس ما وضعت من أجله .

٢-الصدق الثنائي (الاتساق الداخلي):-

اعتمدت الباحثة في حساب صدق أداة الدراسة على أسلوب الصدق الثنائي الذي يهدف إلى التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل بيرسون الداخلي(١٠٥) "Pearson Correlation " بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات

---

* انظر الملحق الخاص بأسماء السادة المحكمين .

١٠٥- استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الاستبانة التي تنتمي إليها ؛ لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة الدراسة بمعنى " صدق المضمون " وكذلك الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة ، ودرجة كل محور من محاور الاستبانة :-

أ- حساب العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة (البالغ عددها ١١٠ مفردة) والدرجة الكلية للاستبانة ككل .

ب- حساب العلاقة الارتباطية بين كل مفردة من مفردات كل محور من محاور للاستبانة والدرجة الكلية الخاصة بكل محور على حده .

ج- حساب العلاقات الارتباطية المتبادلة بين كل من محاور الاستبانة بعضها البعض من ناحية ، و من ناحية أخرى بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة .

كما هو موضح في الجدول الآتي : -

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة و الدرجة الكلية لها .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠	٢٩	٠,٧٦	٥٧	٠,٧٨	٨٥	٠,٧٣
٢	٠,٧٣	٣٠	٠,٧٦	٥٨	٠,٧٠	٨٦	٠,٨٠
٣	٠,٨٠	٣١	٠,٨٠	٥٩	٠,٦٩	٨٧	٠,٧٨
٤	٠,٧٨	٣٢	٠,٦٠	٦٠	٧٧,	٨٨	٠,٦٦
٥	٠,٧٩	٣٣	٠,٨٤	٦١	٠,٨٠	٨٩	٠,٧٢
٦	٠,٦٥	٣٤	٠,٧٥	٦٢	٠,٧٠	٩٠	٠,٥٩
٧	٠,٦٩	٣٥	٠,٨٠	٦٣	٠,٧٤	٩١	٠,٦٢
٨	٠,٦٤	٣٦	٠,٧٧	٦٤	٠,٨٠	٩٢	٠,٥٨
٩	٠,٧٨	٣٧	٠,٨٢	٦٥	٠,٧٧	٩٣	٠,٧٧
١٠	٠,٤٨	٣٨	٠,٧٩	٦٦	٠,٦٩	٩٤	٠,٦٩
١١	٠,٧٦	٣٩	٠,٧٦	٦٧	٠,٧٦	٩٥	٠,٨٠
١٢	٠,٧٨	٤٠	٠,٨٣	٦٨	٠,٨٣	٩٦	٠,٥٦
١٣	٠,٨٠	٤١	٠,٦٩	٦٩	٠,٨١	٩٧	٠,٦٠
١٤	٠,٦٧	٤٢	٠,٦٨	٧٠	٠,٧٣	٩٨	٠,٧٧
١٥	٠,٨١	٤٣	٠,٧٠	٧١	٠,٦٥	٩٩	٠,٦٨
١٦	٠٧٢	٤٤	٠,٨٠	٧٢	٠,٦٧	١٠٠	٠,٧٠
١٧	٠,٨١	٤٥	٠,٦٣	٧٣	٠,٥٩	١٠١	٠,٥٧
١٨	٠,٧٦	٤٦	٠,٧١	٧٤	٠,٧٥	١٠٢	٠,٦١
١٩	٠,٧٨	٤٧	٠,٥٧	٧٥	٠,٥٥	١٠٣	٠,٨٠
٢٠	٠,٦٦	٤٨	٠,٧٥	٧٦	٠,٦٢	١٠٤	٠,٧٩
٢١	٠,٧٠	٤٩	٠,٦٨	٧٧	٠,٨٤	١٠٥	٠,٥٥
٢٢	٠,٧٧	٥٠	٠,٧٣	٧٨	٠,٧٠	١٠٦	٠,٦٠
٢٣	٠,٨٣	٥١	٠,٦٩	٧٩	٠,٥٧	١٠٧	٠,٦٣
٢٤	٠,٥٩	٥٢	٠,٥٩	٨٠	٠,٦٤	١٠٨	٠,٧٠
٢٥	٠,٦١	٥٣	٠,٥٨	٨١	٠,٧٥	١٠٩	٠,٨١
٢٦	٥٨,	٥٤	٠,٧٠	٨٢	٠,٨١	١١٠	٠,٧٤
٢٧	٠,٦٠	٥٥	٠,٦٢	٨٣	٠,٦٤		
٢٨	٠,٨٠	٥٦	٠,٧٨	٨٤	٠,٥٨		

علماً بأن معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

وقد تمَّ الاعتماد على معامل الارتباط البسيط لبيرسون (Pearson's correlation coefficient) و الذي يقيس العلاقة بين متغيرين كميين (الدرجات الكلية بمكونات الاستبانة و الدرجة الكلية للاستبانة ككل) ، والخطوات والجداول التالية تبين نتائج هذه الإجراءات :-

جدول رقم (٤)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٤	٩	٠,٨٠
٢	٠,٥٩	١٠	٠,٦٩
٣	٠,٧٧	١١	٠,٧٠
٤	٠,٧٨	١٢	٠,٨١
٥	٠,٧٥	١٣	٠,٦٢
٦	٠,٨٠	١٤	٠,٧٩
٧	٠,٦٣	١٥	٠,٧٦
٨	٠,٦٨		

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٥)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية

م	ر
١	٠,٧٨
٢	٠,٧٩
٣	٠,٦٠
٤	٠,٨٠
٥	٠,٧٧
٦	٠٦٩
٧	٠,٥٩
٨	٠,٧٣
٩	٠,٦٦
١٠	٠,٥٧
١١	٠,٨٠

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣).

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثاني للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور الثاني تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٦)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية

م	ر
١	٠,٥٥
٢	٠,٧٦
٣	٠,٦٠
٤	٠,٦٥
٥	٠,٦٤
٦	٠,٧٠
٧	٠,٥٩
٨	٠,٦٦
٩	٠,٧٣
١٠	٠,٨٠
١١	٠,٦٦

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثالث للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور الثالث تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول رقم (٧)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٥	٨	٠,٧٩
٢	٠,٥٧	٩	٠,٨٠
٣	٠,٦٤	١٠	٠,٧٥
٤	٠,٧٧	١١	٠,٧٥
٥	٠,٨١	١٢	.٦٦
٦	٠,٨٤	١٣	٠,٧٩
٧	٠,٧٨	١٤	٠,٧٩

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الرابع للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور الرابع تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول رقم (٨)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٧٣	٧	٠,٧٢
٢	٠,٧٥	٨	٠,٨٣
٣	٠,٧٧	٩	٠,٧٧
٤	٠,٦٠	١٠	٠,٦٥
٥	٠,٨١	١١	٠,٥٨
٦	٠,٨٠	١٢	٠,٧٩

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الخامس الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور الخامس تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول رقم (٩)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السادس بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٧٨	٩	٠,٧٣
٢	٠,٧٩	١٠	٠,٥٧
٣	٠,٨٠	١١	٠,٨٠
٤	٠,٧٧	١٢	٠,٦١
٥	٠,٧٠	١٣	٠,٧٩
٦	٠,٧٦	١٤	٠,٥٩
٧	٠,٦٨	١٥	٠,٧٤
٨	٠,٥٥		

جدول رقم (١٠)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السابع بالدرجة الكلية

م	ر	م	ر
١	٠,٦٢	١٧	٠,٧٢
٢	٠,٧٩	١٨	٠,٨٢
٣	٠,٨٠	١٩	٠,٧٢
٤	٠,٧٧	٢٠	٠,٨٠
٥	٠,٨٣	٢١	٠,٧٧
٦	٠,٧٥	٢٢	٠,٧٦
٧	٠,٧٩	٢٣	٠,٨٣
٨	٠,٨٦	٢٤	٠,٦٩
٩	٠,٧٧	٢٥	٠,٨٢
١٠	٠,٨٠	٢٦	٠,٧٩
١١	٠,٨٤	٢٧	٠,٨١
١٢	٠,٦٤	٢٨	٠,٦٩
١٣	٠,٦٩	٢٩	٠,٥٥
١٤	٠,٨١	٣٠	٠,٧٩
١٥	٠,٧٧	٣١	٠,٧٩
١٦	٠,٧٥	٣٢	٠,٧٨

علماً بأنَّ معامل الارتباط : عند مستوى (٠,٠١)= ٠,٦٤ وعند مستوى(٠,٠٥)= (٠,٥٣) .

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور السابع للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً ، مما يعني أنَّ جميع عبارات المحور السابع تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

كما قامت الباحثة بحساب مدى الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هي موضحة بالجدول التالي :-

جدول (١١)
معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الارتباط
١	دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج.	٠,٨٧
٢	متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة.	٠,٩٢
٣	متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية.	٠٨٩
٤	متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية.	٠,٩٣
٥	متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة.	٠,٩١
٦	متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي.	٠,٩٣
٧	المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج.	٠,٨٩
	الكلى	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

سادساً: ثبات أداة البحث :-

للتحقق من ثبات أداة البحث الحالي تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق أداة الدارسة – الاستبانة – في المرة الأولى على عينة قوامها (٤٠) من معلمي ومديري التعليم العام بمركز المراغة ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور شهرٍ على التطبيق الأول ، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام المعادلة العامة للارتباط معادلة (سبيرمان) ، كما يأتي[١٠٦]:

$$\text{معادلة سبيرمان للارتباط (ر)} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}]\,[\text{ن مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}}$$

حيث:-

ن = عدد أفراد العينة .

س = درجات التطبيق الأول .

ص = درجات التطبيق الثاني .

وبتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تبيَّن أن معامل الارتباط لأدوات البحث الحالي كالتالي:-

معامل الارتباط للاستبانة :-

ر= (٠,٨٩) وكان دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فأقل وهي درجة مناسبة تدل على تمتع الاستبانة بمستوى ثبات مرتفع .

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان – براون: Spearman – Brown

---

([١٠٦]) حجاج غانم ، الإحصاء التربوي يدوياً وباستخدام SPSS ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٨، ص ٥١١.

معادلة سبيرمان – براون [١٠٧]: رأأ= $\frac{2ر}{1+ر}$

حيث : رأأ= معامل ثبات الاستبانة

ر= معامل الارتباط درجات النصف الفردي والنصف الزوجي .

معامل الثبات سبيرمان – براون = ٠,٩٠ .

يتضح ممَّا سبق أنَّ ثبات أداة البحث الحالي (الاستبانة) تميز بدرجات عالية ومتقاربة سواء أكان حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق أم بطريقة التجزئة النصفية مما يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

سابعاً : وصف عينة البحث :-

تمثلت عينة البحث الحالي في عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمحافظة سوهاج (ابتدائي– إعدادي– ثانوي) في ثلاث إدارات من إدارات المحافظة هي : إدارة المراغة ممثلة للوجه البحري من المحافظة ، وإدارة دار السلام ممثلة للوجه القبلي للمحافظة ، وإدارة سوهاج ممثلة لمركز المحافظة وفيما يلي تفصيل وصف خصائص العينة :-

أ- توزيع عينة البحث الكلية من حيث الموقع الجغرافي ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٣)

توزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي والنسبة من المجتمع الأصل

المركز	العدد			المجتمع الأصل			النسبة من المجتمع الأصل		
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
سوهاج	٢٣٢	١٠٥	٣٩	٤٩٧٢	٣٠٠٨	٩٩٦	%٥	%٣,٥	%٤
المراغة	١٢٤	٨٢	٣٠	٢٧٠٧	١٠٨٤	٣١٥	%٥	%٧,٦	%٩,٥
دار السلام	٦٤	٥١	٢٨	١٢٥٢	٥٥٨	١٥٠	%٥,١	%٩,١	%١٨,٧
الإجمالي	٤٢٠	٢٣٨	٩٧	٨٩٣١	٤٦٥٠	١٤٦١	%٥	%٥,١	%٧

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ عينة البحث الكلية تُعدُّ عينة ممثلة للمجتمع الأصل الذي أخذت منه العينة سواء بالنسبة للمرحلة الابتدائية أو المرحلة الإعدادية أو المرحلة الثانوية ؛

[١٠٧]- نفس المرجع السابق .

حيث إنَّ إجمالي النسبة بلغ ٥% للابتدائي ، و٥,١ % للإعدادي ، و٧% للثانوي من المجتمع الأصل ، أمَّا بالنسبة لتوزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي والنسبة من مجتمع العينة فيتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٤)
توزيع عينة البحث الكلية حسب الموقع الجغرافي
والنسبة من مجتمع العينة

المركز	العدد			النسبه المئويه لهم من العينه		
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
سوهاج	٢٣٢	١٠٥	٣٩	٣٠,٧	%١٣,٩	%٥,٢
المراغه	١٢٤	٨٢	٣٠	١٦,٤	%١٠,٩	%٤
دار السلام	٦٤	٥١	٢٨	٨,٥	%٦,٧	%٤
الإجمالي	٤٢٠	٢٣٨	٩٧	%٥٥,٦	%٣١,٥	%١٢,٨

يتضح من الجدول السابق أيضاً أن عينة البحث الكلية تعد عينة ممثلة لمجتمع العينة بالنسبة لجميع المراكز سواء للمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية ؛ حيث بلغ إجمالي النسبة من مجتمع العينة للابتدائي ٥٥,٦% ، وللإعدادي ٣١,٥% ، وللثانوي ١٢,٨% من مجتمع العينة .

ب- توزيع عينة البحث الكلية من حيث النوع ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٥)
توزيع عينة البحث الكلية حسب النوع

النوع	العدد	النسبه المئويه لهم من العينه
ذكور	٣٤٩	%٤٦,٢
إناث	٤٠٦	%٥٣,٨
الإجمالي	٧٥٥	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق زيادة عدد المعلمات الإناث على عدد المعلمين الذكور وتفسير ذلك قد يكون بسبب تعاطف الإناث مع الباحثة بحكم الاشتراك في النوع ، أو لأنَّ الإناث أكثر صبراً وتحملاً من الذكور في الاستجابة لأسئلة الاستبانة رغم طول محاورها وكثرة عباراتها .

ج- توزيع عينة البحث الكلية من حيث طبيعة العمل ، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٦)
توزيع عينة البحث الكلية حسب طبيعة العمل

طبيعه العمل	العدد	النسبه المئويه لهم من العينه
مدير	٢٣	%٣
وكيل	٦٤	%٨,٥
معلم	٦٦٨	%٨٨,٥
الإجمالي	٧٥٥	%١٠٠

يتبيَّن من الجدول السابق زيادة عدد المعلمين سواء أكانوا (كبير معلمين – معلم خبير – معلم أول أ – معلم مساعد) على أي درجة وظيفية أخرى ، يليها درجة وكيل ، يليها درجة مدير وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ حيث إن عدد المعلمين يفوق عدد الوكلاء والمديرين في أي مدرسة ، وقد يكون لكل مدرسة وكيلان أما المدير فلا يكون لكل مدرسة إلا مديراً واحداً .

د- توزيع عينة البحث الكلية من حيث المؤهل الدراسي، ويتضح من الجدول التالي :-

جدول (١٧)

توزيع عينة البحث الكلية حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
مؤهل متوسط	١٥٩	%٢١,١
ليسانس	٢٩٣	%٣٨,٨
بكالوريوس تربية	٢٧١	%٣٦
دراسات عليا (دبلوم)	٢٦	%٣,٤
ماجستير	٤	% ٠,٥
دكتوراه	٢	%٠,٣
الإجمالي	٧٥٥	%١٠٠

٠جدول (١٨)

توزيع عينة البحث الكلية حسب سنوات الخبرة

عدد السنوات	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
أقل من ٥ سنوات	٩٧	%١٢,٨
من ٥ إلي ١٠ سنوات	٤١٧	%٥٥,٢
أكثر من ١٠ سنوات	٢٤١	%٣٢
الإجمالي	٧٥٥	%١٠٠

يتبيَّن من الجدول السابق زيادة عدد المعلمين والمعلمات الذين تراوحت سنوات خبرتهم في مدارس التعليم العام ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة (٥٥,٢%)، يليها الذين بلغت سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٣٢%) ، يليها الذين بلغت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة (١٢,٨%) وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ومنطقي ؛ حيث إنَّه يتم تعيين المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام ويستمرون بها سنوات وسنوات إلى حد قد يزيد على ١٠ سنوات ، أما بالنسبة لتفسير قلة عدد المعلمين والمعلمات الذين بلغت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات فقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة فرص التعيين للمعلمين

والمعلمات وخاصة بعد إلغاء أمر التكليف والاعتماد على تعويض العجز في المدارس العامة بالانتداب أو زيادة عدد الحصص للمعلمين والمعلمات المثبتين .

و- توزيع عينة البحث الكلية من حيث الدورات التدريبية ، ويتضح من الجدول التالي:-

جدول (١٩)

توزيع عينة البحث الكلية حسب الدورات التدريبية

الدورة التدريبية	العدد	النسبة المئوية لهم من العينة
لم التحق بأية دورة تدريبية	٤٧	%٦,٢
دورة تدريبية واحدة	١٥٣	%٢٠,٣
دورتان تدريبيتان	٣١٦	%٤١,٨
ثلاث دورات تدريبية فأكثر	٢٣٩	%٣١,٦
الإجمالي	٧٥٥	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق تباين اهتمام عينة البحث الكلية بالدورات التدريبية رغم أهميتها للمعلم حيث إنها تطلعه على كل ما هو جديد في مجال التخصص والمجالات الأخرى ، فمثلا جاءت أعلى نسبة للذين التحقوا بدورتين تدريبيتين وهي (٤١,٨%) ، تلاها الذين التحقوا بثلاث دورات تدريبية فأكثر بنسبة (٣١,٦%) ، تلاها الذين التحقوا بدورة تدريبية واحدة بنسبة (٢٠,٣%) ، وأخيرا جاء الذين لم يلتحقوا بأية دورة تدريبية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٦,٢%) ، وترى الباحثة أن اختلاف اهتمام عينة البحث بالدورات التدريبية قد يرجع إلى أنهم لا يجدون تفعيلاً حقيقياً لنتائج هذه الدورات في المدارس وبالتالي يعتبرونها مضيعة للوقت والجهد .

المعالجة الإحصائية:-

لتحقيق أهداف البحث الحالي وتحليل البيانات التي تمَّ جمعها ، تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال حساب الأوزان النسبية وحدود الثقة حولها للاستبانة ؛ لمعرفة مستوى تحقق كل عبارة وذلك وفقا للخطوات التالية : -

- حساب تكرارات استجابة أفراد العينة على الاستبانة لكل عبارة تحت كل بديل من بدائل الإجابة وهى (يتحقق – يتحقق إلى حد ما – لا يتحقق) .
- إعطاء موازين رتب لكل بديل من بدائل الاستجابة على النحو التالي يتحقق (٣) ، يتحقق إلى حد ما (٢) ، لا يتحقق (١) .

وكذلك: موافق (٣) ، موافق إلى حد ما (٢) ، غير موافق (١) .

- ضرب تكرار كل عبارة في الميزان الرقمي لبديل الاستجابة ثم جمع حاصل الضرب للحصول على درجة الاستجابة الكلية لكل عبارة .

وكذلك:-

- إعطاء موازين رتب لكل بديل من بدائل الاستجابة على النحو التالي موافق (٣) ، موافق إلى حد ما (٢)، غير موافق (١).

- الحصول على الوزن النسبي لكل ممارسة ؛ وذلك بحساب الدرجة الكلية " مجموع الأوزان النسبية " لكل عبارة على عدد أفراد العينة مضروباً في أعلى وزن نسبي رقمي للاستجابة وهو٣ من خلال العلاقة التالية:-

$$\text{ق} = \frac{\text{ك١} \times ٣ + \text{ك٢} \times ٢ + \text{ك٣} \times ١}{٣ \text{ ن}}$$

حيث : ق هي الوزن النسبي للعبارة .

ك١ = عدد تكرارات يتحقق .

ك٢ = عدد تكرارات إلى حد ما .

ك٣ = عدد تكرارات لا يتحقق .

ن = عدد أفراد العينة .

الحصول على نسبة شدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة التالية:-

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{أكبر درجة موافقة على العبارة} - \text{أقل درجة موافقة على العبارة}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{٣ - ١}{٣}$$

نسبة متوسط شدة الموافقة = ٠,٦٧

- تقدير الخطأ المعياري بالنسبة لشدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة التالية:-

$$\text{الخطأ المعياري (خ. م)} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث : أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على العبارة ٠,٦٧ .

ب = ١ – أ = ١ – ٠,٦٧ = ٠,٣٣ .

ن = عدد أفراد العينة =٧٥٥ .

الخطأ المعياري (خ. م) = $\sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{٧٥٥}}$

= ٠,٠١٧

– تعيين حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي (نسبة شدة الموافقة) ، وقد تمَّ حساب حدود الثقة من القانون التالي :–

– حدود الثقة حول الوزن النسبي = ٠,٦٧ ± الخطأ المعياري × ١,٩٦ ، وذلك عند درجة ثقة ٠,٩٥ ودرجة شك ٠,٠٥ وذلك كما يلي:–

الحد الأعلى = ٠,٦٧ + ٠,٠١٧ × ١,٩٦ = ٠,٧٠ .

الحد الأدنى = ٠,٦٧ – ٠,٠١٧ × ١,٩٦ = ٠,٦٤ .

وقد راعت الباحثة عند حساب التحليل الإحصائي وحساب حدود الثقة وتحليل النتائج التي تمَّ التوصل إليها ما يلي(١٠٨) :–

– العبارات التي لها وزن نسبي أكبر من أو يساوي الحد الأعلى (٠,٧٠) تعتبر محققة أو موافق عليها من قِبَل أفراد العينة .

– العبارات التي لها وزن نسبي ينحصر بين الحد الأعلى (٠,٧٠) والحد الأدنى (٠,٦٤) تعتبر عبارة غير واضحة الدلالة بالنسبة لأفراد العينة .

– العبارات التي لها وزن نسبي أقل من أو يساوي الحد الأدنى (٠,٦٤) تعتبر عبارة غير محققة أو غير موافق عليها من قِبَل أفراد العينة .

(١٠٨) صفوت فرج ، **الإحصاء في علم النفس** ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ،٢٠٠١ ، ص ١٩٨.

حدود الثقة :-

أ-حساب حدود الثقة للاستبانة :-

تم حساب حدود الثقة بالنسبة للاستبانة ، وهي حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي بالنسبة لشدة التحقق ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:-

(٢٠)
حساب حدود الثقة الاستبانة

العينة	الخطأ المعياري	حدود الثقة	
٧٥٥	٠,٠١٧	٠,٧٠	٠,٦٤

وتمَّ حساب حدود الثقة من القانون التالي:-

حدود الثقة حول الوزن النسبي = ٠,٦٧ + الخطأ المعياري × ١,٩٦ وذلك عند حدود ثقة ٠,٩٥ ودرجة شك ٠,٠٥ .

وهذا يعني أنَّ العبارة التي تحصل على نسبة متوسط استجابة ٠,٧٠ فأعلى فهي دالة وتتحقق والتي تحصل على ٠,٦٤ فأقل غير دالة ولا تتحقق ، والتي تنحصر ما بين ٠,٧٠ ، ٠,٦٤ غير واضحة الدلالة .

ثامناً : نتائج الجانب الميداني للدراسة وتفسيرها :-

فيما يلي نتائج آراء عينة البحث حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر عينة البحث وتتضمن ما يلي :-

١- دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .

٢- متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .

٣- متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .

٤- متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .

٥- متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .

٦- متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .

٧- المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج ، وفيما يلي تفصيل ذلك :-

١- تفسير نتائج تطبيق المحور الأول:-

المحور الأول: دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج :-

ويتضمن هذا المحور(١٥) عبارة استهدفت الوقوف على " دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي :-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

جدول(٢١)
عبارات ذات دلالة حول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تمثل مجتمعات التعلم بديلا مجديا في السعي إلى الجودة .	٠,٩٤	دالة
٢	تجعل مجتمعات التعلم من مدارس التعليم العام بيئة تعليمية جديدة في ثقافتها وأنشطتها .	٠,٩٤	دالة
٣	تسهم مجتمعات التعلم في تمكين المعلمين من ترويج إدارة التغيير في المدرسة	٠,٩٣	دالة
٤	تجعل مجتمعات التعلم من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في ممارسات العاملين بها .	٠,٩٢	دالة
٥	تمثل مجتمعات التعلم بديلا مجديا في إعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاق .	٠,٩١	دالة
٦	تسهم مجتمعات التعلم في تحديد جوانب الضعف في أداء المتعلمين ومحاولة تحسينها .	٠,٩٠	دالة
٧	ارتفاع كثافة الفصول بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها .	٠,٨٩	دالة
٨	تمثل مجتمعات التعلم بديلا مجديا في تطوير المناهج وتحسينها .	٠,٨٨	دالة
٩	تسهم مجتمعات التعلم في تغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني .	٠,٨٧	دالة
١٠	الدخول في ساحة المنافسة الإقليمية والعالمية يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٨٥	دالة
١١	ضعف البنية التحتية بمدراس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها .	٠,٨٤	دالة
١٢	افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم .	٠,٨١	دالة
١٣	افتقار المناخ المدرسي إلى روح المودة بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٨٠	دالة
١٤	افتقار المناخ المدرسي إلى التعاون بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام .	٠,٧٩	دالة
١٥	تسهم مجتمعات التعلم في تغيير النظرة حول التقييم بحيث يصبح بنائيا .	٠,٧٧	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

– جميع العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو : (٠,٧٠) ، مما يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون أن ما تضمنته عبارات هذا المحور يُعدُّ من متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام ومن هذه المتطلبات مرتبة ترتيباً تنازلياً كما جاءت في استجابات أفراد العينة " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في السعي إلى الجودة " (٠,٩٤) ، " تجعل مجتمعات التعلم من مدارس التعليم العام بيئة تعليمية جديدة في ثقافتها وأنشطتها " (٠,٩٤) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تمكين المعلمين من ترويج إدارة التغيير في المدرسة " (٠,٩٣) ، " تجعل مجتمعات التعلم من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في ممارسات العاملين بها "(٠,٩٢) ، " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في إعادة تشكيل وتعزيز التعاون الخلاق " (٠,٩١) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تحديد جوانب الضعف في أداء المتعلمين ومحاولة تحسينها " (٠,٩٠) ، "ارتفاع كثافة الفصول بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها "(٠,٨٩)، " تمثل مجتمعات التعلم بديلاً مجدياً في تطوير المناهج وتحسينها "(٠,٨٨)، " تسهم مجتمعات التعلم في تغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني "(٠,٨٧) " الدخول في ساحة المنافسة الإقليمية والعالمية يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام" (٠,٨٥) ، " ضعف البنية التحتية بمدارس التعليم العام يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بها "(٠,٨٤) " افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير يستدعي تفعيل مجتمعات التعلم"(٠,٨١) ، " افتقار المناخ المدرسي إلى روح المودة بين العاملين يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام"(٠,٨٠) " افتقار المناخ المدرسي إلى التعاون بين العاملين " بنسبة(٠,٧٩) ، " تسهم مجتمعات التعلم في تغيير النظرة حول التقييم بحيث يصبح بنائيا " (٠,٧٧) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء استجابات أفراد العينة دالة إحصائياً بأن مدارس التعليم العام في مصر تعاني بالفعل من عديد من المشكلات والقصور مما يلزم معه البحث عن بديل جديد يخلِّصُها من تلك المشكلات وذلك القصور ويسير بها نحو مواكبة الاتجاهات الحديثة في التطوير والتحسين ومجتمعات التعلم قد تكون ذلك البديل من وجهة نظر الباحثة .

المحور الثاني : متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة :-

ويتضمن هذا المحور(١١) عبارة سعت إلى الوقوف على متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول(٢٢)
عبارات ذات دلالة نحو" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تسود أخلاقيات تُدَّعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المدرسة .	٠,٨١	دالة
٢	تم تدوين رؤية وقيم واضحة للمدرسة التي نعمل فيها .	٠,٧٧	دالة
٣	تُوجد مبادئ إرشادية تنظم العمل بالمدرسة .	٠,٧٤	دالة
٤	يتم تحديد القيم الأساسية التي توجه عمليات تشكيل الرؤية بالمدرسة.	٠,٧٢	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة ترى أن هذا الواقع متحقق بالفعل في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وهذه العبارات هي " تسود أخلاقيات تُدَّعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المدرسة "(٠,٨١) ، " تم تدوين رؤية وقيم واضحة للمدرسة التي نعمل فيها "(٠,٧٧) ، " تُوجد مبادئ إرشادية تنظم العمل بالمدرسة "(٠,٧٤) ، "يتم تحديد القيم الأساسية التي توجه عمليات تشكيل الرؤية بالمدرسة " (٠,٧٢) ، وترى الباحثة أن دلالة هذه العبارات بالنسبة لأفراد العينة تعني أن وجود الرؤية والقيم الحاكمة في مدارس التعليم العام شيء ضروري ومهم ، وأن هذا متحقق بالفعل في مدراس التعليم العام من وجهة نظر أفراد العينة سواء من حيث الأخلاقيات التي تدعم العلاقات الإنسانية أو من حيث تدوين الرؤية والقيم بالمدرسة أو من حيث وجود المبادئ الإرشادية التي تنظم العمل بالمدرسة .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول(٢٣)
عبارات غير واضحة الدلالة نحو" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تراعي الرؤية المشتركة المدونة بالمدرسة جوانب وقيم المشاركة والمسؤولية الجماعية .	٠,٦٧	غير واضحة
٢	تتكون لدى أفراد المدرسة رسالة محددة بوضوح تجاه أهدافهم التعليمية .	٠,٦٧	غير واضحة
٣	تمثل الرؤية والقيم المشتركة المدونة بالمدرسة البوصلة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية .	٠,٦٦	غير واضحة
٤	تركز الرؤية والقيم الحاكمة على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة .	٠,٦٥	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الجدول السابق محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على أن استجابة أفراد العينة حول هذه العبارات كانت غير واضحة الدلالة ، وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " تراعي الرؤية المشتركة المدونة بالمدرسة جوانب وقيم المشاركة والمسؤولية الجماعية "(٠,٦٧) " تتكون لدى أفراد المدرسة رسالة محددة بوضوح تجاه أهدافهم التعليمية " (٠,٦٧) ، " تمثل الرؤية والقيم المشتركة المدونة بالمدرسة البوصلة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية " (٠,٦٦) ، " تركز الرؤية والقيم الحاكمة على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة " (٠,٦٥) ، وترى الباحثة أنَّ تفسير ذلك قد يرجع إلى أنَّ العاملين بمدارس التعليم العام لا يدركون حقيقة رؤية المدرسة التي يعملون بها وضرورة تفعيلها تفعيلاً حقيقياً ؛ وذلك بسبب عدم وضوح رؤية المدرسة بالنسبة لهم وعدم إدراكهم لجوانب هذه الرؤية ومحتوياتها سواءً فيما يتعلق بالمشاركة والمسؤولية الجماعية أو فيما يتعلق بوضوح الأهداف التعليمية أو فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية والتركيز على تنمية الموارد البشرية بالمدرسة ، وقد يكون السبب في ذلك راجع إلى إدارة المدرسة وعدم حرصها على توضيح رؤية المدرسة لجميع العاملين بها وعدم الشفافية في عرض القضايا والأمور التي تتعلق بسير العمل في المدرسة مما يجعل العاملين بالمدرسة لا يشعرون بالمصداقية والشفافية في طرح القضايا التي تخص العمل بالمدرسة .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٤)
عبارات غير دالة حول " متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	يتشاطر أعضاء المدرسة ويتحدون حول رؤية قوية تجاه الإصلاح التعليمي .	٠,٥٤	غير دالة
٢	يتم تهيئة البيئة الثقافية المناسبة لتنفيذ الرؤية بالمدرسة .	٠,٥١	غير دالة
٣	توجه الرؤية والقيم الحاكمة للمدرسة كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به .	٠,٤٨	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

- عبارات الجدول السابق جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدراس التعليم العام بمحافظة سوهاج من وجهة نظر أفراد العينة وهذه العبارات مرتبة تنازليا حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " يتشاطر أعضاء المدرسة ويتحدون حول رؤية قوية تجاه الإصلاح التعليمي " (٠,٥٤) ، " يتم تهيئة البيئة الثقافية المناسبة لتنفيذ الرؤية بالمدرسة " (٠,٥١) ، " توجه الرؤية والقيم الحاكمة للمدرسة كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به "(٠,٤٨) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير عدم دلالة هذه العبارات بالنسبة لأفراد العينة وعدم تحقق هذه العبارات في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بأن وجود الرؤية والرسالة في أغلب مدارس التعلم العام بمحافظة سوهاج مجرد شعارات وحبر على ورق ولا تسعى بجدية إلى تحقيق الإصلاح التعليمي بالمدارس ولا توجد تهيئة للبيئة الثقافية لتنفيذ الرؤية ولا توجه الرؤية القرارات التي تتخذها ولا الأعمال التي تقوم بها مما يجعل العاملين بمدارس التعليم العام لا يشعرون بوجود حقيقي لهذه الرؤى وهذه الرسالات .

المحور الثالث : متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية :-

ويتضمن هذا المحور(١١) عبارة استهدفت الوقوف على" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٥)

عبارات ذات دلالة حول " متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تؤمن القيادة المدرسية بأن مهمتها تحقيق أهداف العملية التربوية .	٠,٧٩	دالة
٢	تشجع القيادة المدرسية المعلمين على العمل في فرق تعاونية .	٠,٧٨	دالة
٣	تؤثر القيادة المدرسية في سلوكيات العاملين بالمدرسة .	٠,٧٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

- العبارات التي جاءت بالجدول السابق كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها وهي كالتالي : " تؤمن القيادة المدرسية بأن مهمتها تحقيق أهداف العملية التربوية" (٠,٧٩) ، " تشجع القيادة المدرسية المعلمين على العمل في فرق تعاونية " (٠,٧٨) ، " تؤثر القيادة المدرسية في سلوكيات العاملين بالمدرسة " (٠,٧٤) ، وهذا يعني ضرورة إيمان القيادة المدرسية بأهمية دورها في تحقيق أهداف العملية التربوية وأهمية دورها في تشجيع المعلمين على العمل في فرق تعاونية ، وأن أفراد عينة الدراسة يدركون تماماً أن القيادة المدرسية تؤثر في سلوكيات العاملين بالمدرسة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يدركون أهمية الإحساس بالمسؤولية و القيادة المدرسية الجماعية في مدارس التعليم العام حتى يمكن تحقيق الإصلاح التعليمي والنهوض بالعملية التربوية .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة :-

جدول (٢٦)

عبارات غير واضحة الدلالة حول" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تحرص القيادة المدرسية على التأكيد على نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين .	٠,٦٩	غير واضحة
٢	تحرص القيادة المدرسية على تحويل المدرسة لمجتمعات تعلم .	٠,٦٦	غير واضحة
٣	تحاول القيادة المدرسية أن تكون تشاركية مع المعلمين .	٠,٦٦	غير واضحة
٤	تحرص القيادة المدرسية على تحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات أكثر فعالية في المدرسة .	٠,٦٥	غير واضحة
٥	تسعى القيادة المدرسية إلى زيادة فرص المشاركة من جانب المعلمين في عملية صنع القرار التربوي بمدارسهم .	٠,٦٥	غير واضحة
٦	تتبنى القيادة المدرسية نمطا مهنيا لتحقيق مجتمعات التعلم بالمدرسة .	٠,٦٤	غير واضحة
٧	ترى القيادة المدرسية أن مشاركة المعلمين في القيادة تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام بالقرارات .	٠,٦٤	غير واضحة
٨	تشجع القيادة المدرسية على نشر الاستقلالية بين المعلمين .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- عبارات الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابات أفراد العينة حولها محصورة بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة مما يدل على أن دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة جاءت غير واضحة الدلالة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة قد لا يستطيعون تحديد ما إذا كانت القيادة المدرسية تحرص على التأكيد على نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين نظراً لأنَّ قيادة المدرسة قد لا تفصح عن نشر مبادئ المحاسبية بين المعلمين وتستخدم أساليب التخويف والقمع بدلاً من تشجيع العاملين على تمثل مبادئ المحاسبية في أنفسهم وحثهم على المراقبة الداخلية ، أما بالنسبة للعبارة الثانية فقد يكون عدم معرفة وثقافة أفراد العينة بمفهوم مجتمعات التعلم وطبيعتها هو ما جعل استجابتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بمجتمعات التعلم المجتمعات التي يشعر فيها العاملون بأنهم كيان واحد وهدف واحد ، المجتمعات التي يذوب فيها (الأنا) في (النحن) ،

وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى أن تكون القيادة المدرسية تشاركية مع المدرسين هو ما جعل استجابتهم حولها غير واضحة الدلالة فقد قصدت الباحثة بمعنى التشاركية أن تكون القيادة المدرسية مشاركة للعاملين معها في كل أمور العمل المدرسي والعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة الرابعة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى الفلسفة التعليمية هو ما جعل استجابتهم حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة ، وبالنسبة للعبارة الخامسة فقد يكون عدم فهم أفراد العينة للمقصود من زيادة فرص المشاركة في عملية صنع القرار التربوي بالمدرسة هو ما جعل استجابة أفراد العينة حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة من زيادة فرص المشاركة في صنع القرار التربوي أن يتيح القائد والمدير للعاملين معه الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية التي تتعلق بالعمل التعليمي في المدرسة بأكمله ، وبالنسبة للعبارة السادسة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بمعنى النمط المهني لتحقيق مجتمعات التعلم بالمدرسة هو ما جعل استجابتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بالنمط المهني لتحقيق مجتمعات التعلم النمط المهني المميز الذي يسعى إلى تحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات واقعية وتأملات يومية من شأنها تحقيق الإصلاح المدرسي والنهوض بالعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة السابعة فقد يكون عدم إلمام أفراد العينة بأن مشاركة المعلمين في القيادة تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام بالقرارات هو ما جعل استجابتهم حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة ، فقد قصدت الباحثة بزيادة فرص المشاركة أن يشرك القائد والمدير العاملين معه بالمدرسة في اتخاذ القرارات وتنفيذها لأن هذا يزيد من شعورهم بالانتماء لمدرستهم وحبهم لها وبالنسبة للعبارة الأخيرة فقد يكون عدم فهم أفراد العينة للمقصود منها هو ما جعل استجابتهم حولها غير واضحة الدلالة ، فقد كان المقصود منها هو أنَّ القيادة المدرسية تشجع على نشر تحمل المسؤولية وعدم اعتماد المعلمين على غيرهم في القيام بالأعمال التي توكل إليهم .

المحور الرابع : متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية :-

يتضمن هذا المحور(١٤) عبارة سعت إلى الوقوف على" متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٧)
عبارات ذات دلالة حول " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أتمتع بدرجة كبيرة من المرونة في التعامل مع الآخرين بالمدرسة.	٠,٩٣	دالة
٢	أرحب بكل ما هو جديد وأفضل تجريب طرق جديدة .	٠,٩١	دالة
٣	أميل إلى تبني قيم العمل التعاوني .	٠,٨٩	دالة
٤	أشجع الانفتاح على ما هو جديد من القيم المعززة لمجتمعات التعلم.	٠,٨٧	دالة
٥	أسعى إلى إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون .	٠,٨٦	دالة
٦	أهتم بإقامة علاقات متبادلة مع الإدارة المدرسية .	٠,٨٢	دالة
٧	أكتسب العديد من المعارف المهنية من خلال التفاعل مع الزملاء .	٠,٧٨	دالة
٨	تحرص إدارة المدرسة على جعل العاملين بالمدرسة أسرة واحدة	٠,٧٧	دالة
٩	أحرص على وجود علاقة شخصية مع إدارة المدرسة تفيدني في الحصول على معلومات جديدة .	٠,٧٥	دالة
١٠	أميل إلى التخطيط المشترك لتحقيق أهداف المدرسة .	٠,٧٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :-

أن جميع العبارات التي جاءت بالجدول كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً بناءً على استجابة أفراد العينة حولها وهي كالتالي : " أتمتع بدرجة كبيرة من المرونة في التعامل مع الآخرين بالمدرسة"(٠,٩٣) ، " أرحب بكل ما هو جديد وأفضل تجريب طرق جديدة " (٠,٩١) ، " أميل إلى تبني قيم العمل التعاوني "(٠,٨٩)، " أشجع الانفتاح على ما هو جديد من القيم المعززة لمجتمعات التعلم " (٠,٨٧) ، " أسعى إلى إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون "(٠,٨٦) ،"أهتم بإقامة علاقات متبادلة مع الإدارة المدرسية " (٠,٨٢) ، "أكتسب العديد من المعارف المهنية من خلال التفاعل مع الزملاء "(٠,٧٨) ، " تحرص إدارة المدرسة على جعل العاملين بالمدرسة أسرة واحدة "(٠,٧٧) "أحرص على وجود علاقة شخصية مع إدارة المدرسة تفيدني في الحصول على معلومات جديدة " (٠,٧٥) ، " أميل إلى التخطيط المشترك لتحقيق أهداف المدرسة"

(٠,٧٤)، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء هذه العبارات دالة إحصائياً أن محتوى هذه العبارات عبارة عن أمور وسلوكيات كثيرا ما يتمنى أي فرد أن يحققها ويعمل بها حتى لو لم تكن واقعاً بالفعل .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٨)
عبارات غير واضحة الدلالة نحو" متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	يتبادل المعلمون بالمدرسة الأدوار المهنية من خلال الثقافة التعاونية .	٠,٦٥	غير واضحة
٢	أتمتع بدرجة عالية من الحرية في عملي .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارتين اللتيْن وردتا في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولهما محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن أفراد العينة كانوا غير قادرين على تحديد رأيهم حول هاتين العبارتين ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة قد لا يستطيعون فهم المقصود من العبارتين فبالنسبة للعبارة الأولى كان المقصود منها أن من متطلبات مجتمعات التعلم أن يتبادل المعلمون أدوارهم الثقافية من خلال التعاون البنَّاء لدعم العملية التعليمية وتحقيق الإصلاح المدرسي ، وبالنسبة للعبارة الثانية كان المقصود منها أنَّ تمتع المعلم بدرجة عالية من الحرية في اختيار ما يتناسب مع العمل من أنشطة صفية ولا صفية من متطلبات مجتمعات التعلم .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٢٩)
عبارات غير دالة نحو" متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أشارك الزملاء في حل المشكلات التي تواجه المدرسة	٠,٥٣	غير دالة
٢	أساهم في تقديم مقترحات بنّاءة لتطوير العملية التعليمية بالمدرسة .	٠,٤٩	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارتين اللتيْن وردتا في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولهما أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن هذا الواقع غير متحقق في مدارس التعليم العام ، وترى الباحثة أنَّه يمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد لا تسمح للعاملين بها في المشاركة في حل المشكلات أو المساهمة في تقديم مقترحات لتطوير العملية التعليمية أو أن أفراد العينة أنفسهم ليس لديهم الدافع للمشاركة في حل المشكلات أو المساهمة في تقديم مقترحات .

المحور الخامس: متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة :-

يتضمن هذا المحور(١٢) عبارة استهدفت الوقوف على "متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٠)
عبارات ذات دلالة نحو" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تفرض تقنيات التعليم الحديثة التنمية المهنية على المعلمين.	٠,٩١	دالة
٢	تطوير الكفايات الأدائية في مجال التعليم والإدارة من متطلبات التنمية المهنية لي .	٠,٨٩	دالة
٣	تشجيع التجريب والابتكار في المدرسة يحقق لي التنمية المهنية المطلوبة .	٠,٨٧	دالة
٤	تتحقق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التعاون والاستقصاء التأملي .	٠,٨٦	دالة
٥	التحول نحو ممارسة قيم العمل يحقق التنمية المهنية اللازمة لي .	٠,٨٥	دالة
٦	تفرض التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية التنمية المهنية على المعلمين	٠,٨٤	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

أن جميع العبارات التي جاءت بالجدول السابق كانت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) ، مما يدل على

أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق في مدارس التعليم العام وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً من حيث استجابة أفراد العينة حولها هي : "تفرض تقنيات التعليم الحديثة التنمية المهنية على المعلمين"(٠,٩١) " تطوير الكفايات الأدائية في مجال التعليم والإدارة من متطلبات التنمية المهنية لي" (٠,٨٩) ،" تشجيع التجريب والابتكار في المدرسة يحقق لي التنمية المهنية المطلوبة" (٠,٨٧)، " تتحقق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التعاون والاستقصاء التأملي" (٠,٨٦) ،"التحول نحو ممارسة قيم العمل يحقق التنمية المهنية اللازمة لي" (٠,٨٥) ، " تفرض التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية التنمية المهنية على المعلمين "(٠,٨٤) ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مجيء استجابات أفراد العينة حول هذه العبارات دالة إحصائياً بأن معلمي ومعلمات التعليم العام يدركون أهمية التنمية المهنية للمعلم لتطوير الكفايات الأدائية لهم في مجال التعليم والإدارة وذلك من خلال التجريب والابتكار والتعاون والاستقصاء التأملي وأن التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية تفرض على المعلمين الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣١)

عبارات غير واضحة الدلالة نحو" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	تسهم التنمية المهنية في تعلم المعلمين من بعضهم البعض وفي تعزيز الكفاءة المهنية .	٠,٦٧	غير واضحة
٢	تعمل التنمية المهنية للمعلمين على إصلاح التعليم .	٠,٦٦	غير واضحة
٣	تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن الذات لديهم.	٠,٦٥	غير واضحة
٤	تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن النمو المهني لديهم.	٠,٦٥	غير واضحة
٥	تساعد التنمية المهنية في التأكد من نجاح المعلمين في ربط أهداف التدريس باحتياجات المتعلمين.	٠,٦٤	غير واضحة
٦	يشترك العاملون بالمدرسة في برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمدرسة	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت في الجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حولها محصورة بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة مما يدل على عدم وضوح

دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً من حيث استجابة أفراد العينة حولها هي :" تسهم التنمية المهنية في تعلم المعلمين من بعضهم البعض وفي تعزيز الكفاءة المهنية" (٠,٦٧) ،" تعمل التنمية المهنية للمعلمين على إصلاح التعليم"(٠,٦٦) ،" تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن الذات لديهم"(٠,٦٥) ، " تسهم التنمية المهنية للمعلمين في الكشف عن النمو المهني لديهم" (٠,٦٥) "تساعد التنمية المهنية في التأكد من نجاح المعلمين في ربط أهداف التدريس باحتياجات المتعلمين"(٠,٦٤) ،" يشترك العاملون بالمدرسة في برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمدرسة"(٠,٦٤) وترى الباحثة أنه يمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد عينة الدراسة بعدم فهم أفراد العينة للمقصود من العبارات ، فبالنسبة للعبارة الأولى فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم مهمة جداً ؛ حيث إنَّها تسهم في تعزيز الكفاءة المهنية له وتساعده على الاستفادة من خبرات المعلمين الآخرين ومعارفهم ، وبالنسبة للعبارة الثانية فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم تسهم في إصلاح التعليم باعتبار أن المعلم يُعدُّ حجر الأساس في العملية التعليمية وتنميته مهنياً يعود على العملية التعليمية بأكملها بالتقدم والرقي ، وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية تسهم في مساعدة المعلم في الكشف عن نقاط القوة والضعف في ذاته وفي شخصيته وتساعده على تنمية جوانب القوة وتلاشي نقاط الضعف ، وبالنسبة للعبارة الرابعة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية للمعلم تسهم في الكشف عن جوانب نمو المعلم في مهنته وقدرته على مسايرة كل ما هو حديث وجديد في مجال مهنته ، وبالنسبة للعبارة الخامسة فقد قصدت الباحثة منها أن التنمية المهنية تساعد المعلم على النجاح في تحقيق أهداف العملية التعلمية وربطها باحتياجات المتعلمين التي تُعدُّ المعول الأساسي في النهوض بالعملية التعليمية ، وبالنسبة للعبارة السادسة فقد قصدت الباحثة منها معرفة ما إذا كانت هناك برامج تنمية مهنية تعقد بمدارس التعليم العام أم لا ؟

المحور السادس : متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي :-

يتضمن هذا المحور(١٥) عبارة سعت إلى الوقوف على " متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

جدول (٣٢)

عبارات ذات دلالة نحو" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	التعاون بين المعلمين ضروري لتحقيق مخرجات التعلم المطلوبة.	٠,٩٦	دالة
٢	التركيز على تعلم الطلاب يقتضي تغيير في الثقافة التعليمية إلى الفكر التعليمي.	٠,٩٣	دالة
٣	إيجاد ثقافة جديدة بالمدرسة يجعل من التعلم أولوية قصوى.	٠,٨٩	دالة
٤	يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة .	0.84	دالة
٥	يعمل التعلم النشط على دمج المعلومة الجديدة في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات.	٠,٨٢	دالة
٦	التعلم الذاتي يسهم في تنمية استعدادات الطالب وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته وميوله.	٠,٧٩	دالة
٧	يسهم التركيز على التعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية .	٠,٧٨	دالة
٨	يساعد التركيز على التعلم في جعل المتعلمين يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية.	٠,٧٧	دالة
٩	يتيح التعلم الذاتي للطالب توظيف مهارات التعلم بفاعلية .	٠,٧٦	دالة
١٠	يساعد التركيز على التعلم المتعلمين في فهم طبيعة معارفهم و تقييمها .	٠,٧٦	دالة
11	يمكّن التعلم الذاتي الطالب من التعلم داخل المدرسة وخارجها .	٠,٧٣	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

أن العبارات التي وردت بالجدول جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحوها تساوى أو تزيد عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي : " التعاون بين المعلمين ضروري لتحقيق مخرجات التعلم المطلوبة"(٠,٩٦) ، "التركيز على تعلم الطلاب يقتضي تغيير في الثقافة التعليمية إلى الفكر التعليمي" (٠,٩٣) ، " إيجاد ثقافة جديدة بالمدرسة يجعل من التعلم أولوية قصوى "(٠,٨٩) ، "يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة" (٠,٨٤) "يعمل التعلم النشط على دمج المعلومة الجديدة في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات" (٠,٨٢)،" التعلم الذاتي يسهم في تنمية استعدادات الطالب وقدراته بما يتلاءم مع حاجاته وميوله" (٠,٧٩) ، " يسهم التركيز على التعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية "(٠,٧٨) ، "يساعد التركيز على التعلم في جعل المتعلمين يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية"(٠,٧٧)،" يتيح التعلم الذاتي للطالب توظيف مهارات التعلم بفاعلية "(٠,٧٦) ، "يساعد التركيز على التعلم المتعلمين في فهم طبيعة معارفهم و تقييمها "(٠,٧٦) ، " يمكّن التعلم الذاتي الطالب من التعلم داخل المدرسة وخارجها" (٠,٧٣) ، وترى الباحثة أنه يمكن

تفسير مجيء نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حول العبارات السابقة دالة إحصائياً بأن أفراد العينة يؤمنون بأهمية برامج التعلم النشط في مدارس التعليم العام ، ويرون أن من متطلبات تفعيلها داخل المجتمع المدرسي : التعاون بين المعلمين والعمل بروح الفريق وتغيير الثقافة التعليمية من ثقافة قائمة على الحفظ والتلقين إلى ثقافة تعتمد على جهد الطالب ونشاطه ودوره الجوهري في العملية التعليمية ، وإعطاء الطالب الفرصة للمحاولة والتجريب والنشاط لأن هذا يكسبه الثقة بالنفس والاعتماد على النفس ، وكذلك التركيز في التعليم على القيم وخطط المستقبل وتشجيع الطالب على التعلم داخل المدرسة وخارجها .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٣)

عبارات غير واضحة الدلالة نحو" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أهتم بوضع خطط تنفيذية للتعلم النشط في المجتمع المدرسي .	٠,٦٦	غير واضحة
٢	أهتم بتوفير المناخ المدرسي الملائم لاستراتيجيات التعلم النشط كمطلب للتعلم الذاتي .	٠,٦٥	غير واضحة
٣	أحرص على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- العبارات التي وردت بالجدول جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة ومرتبة ترتيباً تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها مما يدل على عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير بعدم فهم أفراد العينة للمقصود من هذه العبارات ، فقد قصدت الباحثة بالعبارة الأولى أن يحرص المعلم في مدارس التعليم العام على وضع خطط للتعلم النشط ويهتم بتنفيذها في المدرسة ، وبالنسبة للعبارة الثانية فقد قصدت الباحثة منها أن من متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط في المدرسة وجود استراتيجيات التعلم النشط بالمدرسة وتوفير المناخ المدرسي لذلك ، أما بالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن من متطلبات تفعيل برامج التعلم بالنشط بمدارس التعليم العام أن يهتم المعلمون بتصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع بيئة التعلم النشط .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٤)

عبارات غير دالة نحو" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	أبحث عن المنهج المدرسي المناسب للتعلم النشط .	٠,٥٣	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارة التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم تحقق هذه العبارة في مدارس التعليم العام ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة قد لا يدركون أن للتعلم النشط منهجاً مناسباً ينبغي البحث عنه من قبل المعلمي ن.

المحور السابع : المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج:-

يتضمن هذا المحور(٣٢) عبارة سعت إلى الوقوف على " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:-

أولاً: عبارات ذات دلالة لدى أفراد العينة :-

جدول (٣٥)

عبارات ذات دلالة حول" المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
١	قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية	٠,٩٥	دالة
٢	ضعف الإمكانيات المادية بمدراس التعليم العام .	٠,٩٥	دالة
3	النظر إلى المعلم على أنه مجرد ملقن للمعلومات واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة.	٠,٩٤	دالة
4	غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين .	٠,٩٤	دالة
5	الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام .	٠,٩٣	دالة
6	عدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم .	٠,٩٢	دالة
7	ازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين .	٠,٩٢	دالة
8	غياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور .	٠,٩١	دالة
9	عزلة المدرسة عما يحدث حولها في المجتمع المحلي .	٠,٩١	دالة
10	نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام .	٠,٨٩	دالة
11	ضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع .	٠,٨٩	دالة
12	غياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث(للطلاب والمعلمين) .	٠,٨٨	دالة
13	التركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام .	٠,٨٨	دالة
14	الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام .	٠,٨٧	دالة
15	غياب ممارسة البحوث الاجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين .	٠,٨٧	دالة
16	ضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام .	٠,٨٧	دالة
17	عدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات .	٠,٨٦	دالة
18	اتخاذ قرارات تحسين مستويات الطلاب دون الاعتماد على النتائج .	٠,٨٣	دالة
19	ضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات .	٠,٨٢	دالة
20	اتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات .	٠,٨٠	دالة
21	قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية .	٠,٧٩	دالة
22	عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات .	٠,٧٩	دالة
23	غياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض ، وبالمسئولية من قبل مدير المدرسة .	٠,٧٨	دالة
24	كثافة اعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .	٠,٧٧	دالة
25	تدني دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات التي تعقد خارج وقت الدوام الرسمي.	٠,٧٦	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولها زائدة عن الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو: (٠,٧٠) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب استجابة أفراد العينة حولها هي "قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلم المهنية" (٠,٩٥)، " ضعف الإمكانيات المادية بمدراس التعليم العام " ، (٠,٩٥) ، " النظر إلى المعلم على أنه مجرد ملقن للمعلومات واعتباره المصدر الوحيد

للمعرفة" (٠,٩٤) ، "غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين" (٠,٩٤) ، " الفصل بين النظرية والتطبيق في مدارس التعليم العام " (٠,٩٣) ، " عدم ربط التعلم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم " (٠,٩٢) ، "ازدحام المناهج وانشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغض النظر عن الجودة والتحسين"(٠,٩٢) ، " غياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة و أولياء الأمور" (٠,٩١) ، "عزلة المدرسة عمًا يحدث حولها في المجتمع المحلي" (٠,٩١) " ، " نقص الوعي الثقافي بمتطلبات تطبيق هذه المجتمعات لدى معلمي التعليم العام " (٠,٨٩) "ضعف المشاركة المجتمعية بين مدارس التعليم العام وباقي منظمات المجتمع" (٠,٨٩) ، "غياب الوعي بأهمية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث(للطلاب والمعلمين)"(٠,٨٨) ،" التركيز على الحفظ والتلقين في مدارس التعليم العام " (٠,٨٨) ، "الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام" (٠,٨٧) "، غياب ممارسة البحوث الاجرائية وبحوث العمليات بين المعلمين"(٠,٨٧) ، "ضعف النمو المهني للمعلمين بمدارس التعليم العام" (٠,٨٧) ، "عدم توافر قيادة مدرسية داعمة لمثل هذه المجتمعات "(٠,٨٦) ، "اتخاذ قرارات تحسين مستويات الطلاب دون الاعتماد على النتائج"(٠,٨٣) "ضعف استعداد معظم المعلمين بمدارس التعليم العام لتطبيق مثل هذه المجتمعات"(٠,٨٢)،"اتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات" (٠,٨٠) ، "قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية "(٠,٧٩) ، "عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق مثل هذه المجتمعات"(٠,٧٩) "غياب ممارسات القيادة التشاركية ، والقيادة بالتفويض ، وبالمسئولية من قبل مدير المدرسة" (٠,٧٨) "كثافة اعداد الطلاب بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة" (٠,٧٧) ،" تدني دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات التي تعقد خارج وقت الدوام الرسمي"(٠,٧٦) ، وترى الباحثة أن هذه المعوقات التي ذُكرت بالجدول السابق تمثل بالفعل معوقات حقيقية أمام تطبيق أو تفعيل أي اتجاه حديث أو تجربة حديثة ومنها تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وهذا ما لمسته الباحثة بنفسها أثناء الزيارات الميدانية لمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج أثناء تطبيق أداة البحث ، و ترى أنه يمكن تفسير ذلك بأن هذه المدارس في مصر عامة وفي محافظة سوهاج خاصة تعاني من عديد من المشكلات تعوقها عن تفعيل التجارب الحديثة وأولها كما جاء في استجابات أفراد العينة قلة المخصصات المالية وضعف الإمكانيات المادية

، يليها النظرة التقليدية لدور المعلم على أنه مجرد ناقل للمعرفة والمعلومات يليها عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي في مدارس التعليم العام وعدم ربط التعليم باحتياجات المتعلمين ومشكلاتهم ، يليها انشغال المعلمين بالأعباء الملقاة على عاتقهم في تنفيذ المناهج المطلوبة منهم علاوة على تخلي المعلم عن رسالته السامية وانشغاله بالدروس الخصوصية والماديات ، يليها عدم التعاون والشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور يليها عزلة المدرسة عما يحدث خارجها وتركيزها فقط على حفظ المعلومات وتلقينها للمتعلمين ، يليها الثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام والتي تمنع الابتكار والتجديد ، يليها عدم توافر القيادة المدرسية الداعمة لأي اتجاه حديث أو تجربة جديدة ، يليها قصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية ، يليها عدم توفر بنية تحتية تساعد على تطبيق أي تجربة جديدة أو اتجاه حديث ، وأخيراً وليس آخراً كثافة أعداد الطلاب بالفصول وتدني دافعية المعلمين لتطبيق أية أفكار جديدة أو أية تجارب حديثة .

ثانياً: عبارات غير واضحة الدلالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٦)

عبارات غير واضحة الدلالة حول" المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
1	غياب العمل بروح الفريق بين المعلمين في مدارس التعليم العام.	٠,٦٧	غير واضحة
2	قصور أساليب التعليم والتعلم والتقويم بمدارس التعليم العام	٠,٦٦	غير واضحة
3	افتقار المعلمين الى مهارات ممارسة التعلم النشط .	٠,٦٥	غير واضحة
4	غياب الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم العام .	٠,٦٤	غير واضحة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حولها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى أفراد العينة ، وترى الباحثة أن السبب في ذلك هو عدم فهم أفراد العينة لمقصود الباحثة من هذه العبارات ؛ فقد قصدت الباحثة من العبارة الأولى غياب العمل بروح الفريق بين المعلمين أي غياب التعاون على تنفيذ أية تجربة جديدة أو أي اتجاه حديث ، أما العبارة الثانية فقد قصدت الباحثة منها قصور أساليب التعليم والتعلم والتقويم التي تتطلبها

مجتمعات التعلم والتي ينبغي أن تركز على اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم وتتناسب مع ميولهم ورغباتهم ، وبالنسبة للعبارة الثالثة فقد قصدت الباحثة منها أن التعلم النشط يحتاج إلى مهارات خاصة قد يفتقر إليها معلم التعليم العام نتيجة عدم إعطائه الحرية الكافية للتجديد والتطوير ، أما بالنسبة للعبارة الرابعة والأخيرة فقد قصدت الباحثة منها غياب الأنشطة المدرسية بالمعنى الذي يركز على المتعلم واحتياجاته وميوله بدلا من الأنشطة التقليدية التي تهتم فقط باستيفاء الأوراق والواجبات والتكليفات دون استفادة المتعلم منها استفادة حقيقية .

ثالثاً: عبارات غير دالة لدى أفراد العينة:-

جدول (٣٧)
عبارات غير دالة حول " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	الدلالة
1	ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بمدارس التعليم العام .	٠,٤٨	غير دالة
2	الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي بمدارس التعليم العام باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة .	٠,٤٢	غير دالة
3	الغياب المتكرر للمتعلمين وضعف الرغبة لديهم في الذهاب إلى المدرسة .	٠,٣٧	غير دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:-

- أن العبارات التي وردت بالجدول السابق جاءت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة حولها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة مما يدل على عدم موافقة أفراد عينة الدراسة على أن ما جاء في العبارات السابقة يعد من المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وترى الباحثة أنَّه يمكن تفسير ذلك كما يلي : بالنسبة للعبارة الأولى كان المقصود منها أن العلاقات الإنسانية بين الناس كادت أن تتلاشى ويحل محلها المصالح الشخصية ، وليس المقصود منها علاقات المشاركة الوجدانية بين العاملين في الأفراح والأحزان داخل المدرسة ، أما بالنسبة للعبارة الثانية فقد كان المقصود منها أن العصر الذي نعيشه لا يتطلب من المتعلم الاعتماد على المعلومة الجاهزة التي تقدم له في المناهج والمقررات الدراسية ، بل المقصود أن يبحث المتعلم عن المعلومة بنفسه من مصادرها المتعددة ، وبالنسبة للعبارة الثالثة كان المقصود منها أن عدم غياب المتعلمين من المدرسة

ليس خوفاً من العقاب والغرامات ، ولكن لأنَّ المدرسة بالنسبة للمتعلم تعد بيئة جذابة ومحببة له .

حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول عبارات محاور الاستبانة :-

أولاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب نوع النوع (ذكور- إناث) حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث استخدمت الباحثة اختبار (T.teast) لحساب دلالة الفروق ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (٣٨)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث (ذكور - إناث) حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

م	المحور	درجة الحرية	ف	
١	دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .	٢	المحسوبة	٠,٤٧
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٢	متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة .	٢	المحسوبة	٠,٨٧
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٣	متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية .	٢	المحسوبة	١,٠١
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٤	متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية .	٢	المحسوبة	٠,٦٩
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٥	متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة .	٢	المحسوبة	٠,٨٢
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٦	متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي .	٢	المحسوبة	٠,٧٤
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦
٧	معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج .	٢	المحسوبة	٠,٣٨
		٧٥٣	الجدولية	١,٩٦

علما بأن "ت" الجدولية عند ٠,٠٥ تساوى(١,٦٩) .

"ت" الجدولية عند ٠,٠١ تساوى (٢,٥٨) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية

(٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(٠,٤٧) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الثاني" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٠,٨٧) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الثالث "متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية" ، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(١,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الرابع "متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية =(٢,٦١) ، (ف)المحسوبة =(٠,٦٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الخامس" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ،

(ف)المحسوبة=(٠,٨٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور الأول" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٠,٧٤) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين.

سابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث حول عبارات المحور السابع" المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) (ف)المحسوبة=(٠,٣٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينتين.

ثانياً : حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة استخدمت الباحثة اختبار ون وى انوفا One Way Anova، لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب المؤهل(متوسط- مؤهل تربوي- مؤهل غير تربوي ، دراسات عليا) ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول(٣٩)
دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب المؤهل الدراسي حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٩١٥,١٧	٣	٢٦٧,٤٢	١,٨	٢,٦١	٠,٤٢	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٦٤١,١٧	٧٥١	٩٨,٦٥				
٢	بين المجموعات	١٢٢٤٨,١٦٥	٣	٢٨٢,٢٣	١,٠٤		٠٥٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٥٤١٣,٢٧٤	٧٥٢	٦٨,٥١				
٣	بين المجموعات	١٢٤٢٨,١٦٥	٣	٢٨٢,١٣٩	١,٧		٠,٠٩	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٧٩٤١,٢٧٤	٧٥١	٦١,٨٦٨				
٤	بين المجموعات	٢٧٥٣,٤٠	٣	٦٩٢,٨٥٢	٠,٨٤		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٦١٥٠,٦٢	٧٥١	٧٣,٦٣١				
٥	بين المجموعات	٩٦٤٥١,٢٨	٣	٢٣٦,٤٣	٦,٠٤		٠,٠٠	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١١٢٤٥,٠٧	٧٥١	٤٨,٤٩				
٦	بين المجموعات	٢٧٥٣,٦٢	٣	٦٤١,١٦	٤,٣٨		٠,٠٠	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٥٧١٥٣,٤٣	٧٥١	٤١,٦٣				
٧	بين المجموعات	١٧٥٣,٨٠	٣	٧٤٢,٣٢١	٠,٨١		٠,١٩	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٥٧١٥٣,٧٤	٧٥١	٥٨,٣١٤				

علماً بأن: ف الجدولية = ٢,٦١ .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(١,٨)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الثاني" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(١,٠٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الثالث" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(١,٧)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الرابع " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٠,٨٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الخامس" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٦,٠٤)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات لصالح مؤهل الدراسات العليا .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور الأول" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "، حيث تبين أنه

بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٤,٣٨)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات لصالح مؤهل الدراسات العليا.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث عن عبارات المحور السابع" معوقات تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٠,٨١)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات .

ثالثاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب الوظيفة حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة استخدمت الباحثة تحليل التباين لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول (٤٠)
دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب الوظيفة حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٧٦١,٧٥	٢	٧٢١,٤١	٧,٣١	٢,٦١	٠,٠٦	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٥٧٦١,٦٣	٧٥٢	٤٩,٧١				
٢	بين المجموعات	١٢٢٨,١٦	٢	٢٧٣,١٤	٠,٧٢		٠,٠٠	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٨٣٣٩,٨٣	٧٥٢	٨١,٤٠				
٣	بين المجموعات	٢٦٦٤,٥٠	٢	٧١٢,٤٢	٨,٢١		٠,٢٦	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٣٧١٥٣,١٣٠	٧٥٢	٦٣,٣١				
٤	بين المجموعات	٢١٢٩,٣١	٢	٢٦٨,٠٦	٠,٩٢		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٧٢٣٧,٤٣	٧٥٢	٥٦,٦٤				
٥	بين المجموعات	٨٤٦٣,١٧	٢	٢٤٠,٥١	١,٦		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢١٣٤٠,٣٦	٧٥٢	٣٧,٤١				
٦	بين المجموعات	٢٨٦١,٠٤	٢	٦٤١,١٦	٠,٧٩		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٣٢١٧١,٤٣	٧٥٢	٥٣,١٦				
٧	بين المجموعات	٢٩٦١,٤٢	٢	٦٤٢,١٣	٧,١٨		٠,٣٤	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٣٨٣٤١,٥٢	٧٥٢	٦٤,٢٤				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج"، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٧,٢١)، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة وكانت الفروق لصالح المعلمين ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين هم أكثر فئة بالمدرسة تكون قادرة على تبني أي اتجاه حديث وتفعيله من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتحسينها بعكس الوكلاء والمديرين الذين غالبا ما يحرصون على بقاء الوضع الراهن على ما هو عليه دون تجديد أو تطوير حفاظا على مكانتهم ووضعهم الإداري .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الثاني" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية =(٢,٦١) ، (ف)المحسوبة = (٠,٧٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة فيما يتعلق بالمحور الثاني .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الثالث" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية"، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٨،٢١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث وكانت الفروق لصالح المديرين .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول عبارات المحور الرابع " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٠,٩٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور الخامس" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(١,٦) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث فيما يتعلق بهذا المحور أيضا .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور السادس" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١)، (ف)المحسوبة=(٠,٧٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوظيفة حول عبارات المحور السابع " المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) (ف) المحسوبة=(٧,١٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي استجابات عينات البحث حول هذا المحور وكانت الفروق لصالح المعلمين ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن فئة المعلمين بالمدرسة هم أكثر الفئات إحساسا بالمعوقات التي تعوق تفعيل أية تجربة جديدة أو أي اتجاه حديث لأنهم أكثر فئة معاناة من هذه المعوقات وأكثر تضررا منها .

رابعا : حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب التوزيع الجغرافي حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج " :-

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب الموقع الجغرافي استخدمت الباحثة تحليل التباين ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :-

جدول(٤١)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب التوزيع الجغرافي حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الإحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٨١٦٩,١١	٢	٢٤٩,١٨	٦,٢١	٢,٦١	٠,٢٣	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٨٤٥,٤١	٧٥٢	٤٢,٥٢				
٢	بين المجموعات	١٢٢٨,١٦٥	٢	٢٨٢,١٣٩	٧,٠١		٠,٠٨	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٧٩٤١,٢٧٤	٧٥٢	١٩,٨٦٨				
٣	بين المجموعات	١٥٤٩,٧٥	٢	٢٧٤,٤٠	١,٢٥		٠,١٦	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٦٨٣١,٢٦	٧٥٢	٥١,٦٢				
٤	بين المجموعات	٢١٢٩,٣١	٢	٢٦٨,٠٦	٠,٧٩		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٦٧٩٠,٠٢	٧٥٢	٧٤,٦١				
٥	بين المجموعات		٢		٥,٩		٠,٣٧	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢١٣٤٠,٣٦	٧٥٢					
٦	بين المجموعات	٢٨٨٦,٧٣	٢	٦٦٣,٦٣	١,٠٢		٠,٢٨	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٦٣٦١,٨١	٧٥٢	٦٩,١٩				
٧	بين المجموعات	٣٧٥٧,٤٣	٢	٧٥٤,٣٢١	٩,٣٥		٠,٠٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٣٤١٥٣,١٧	٧٥٢	٦٨,٥١				

يتبين من الجدول السابق ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الوقع الجغرافي حول عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(٦,٢١) ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث الثلاث وكانت الفروق لصالح مركز دار السلام ، وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ حيث إن مركز دار السلام يقع في الجانب القبلي للمحافظة وهذا المركز يعاني كثيراً من سلبيات ومشكلات كثيرة ومتنوعة منها ما هو ثقافي ، ومنها ما هو اجتماعي ، ومنها ما هو اقتصادي ، ومنها ما هو تعليمي ، وقد جاء هذا على لسان عينة البحث من المعلمين والمعلمات بمركز دار السلام ؛ حيث إنهم قد أكدوا بالفعل أن ما جاء في هذا المحور يعد من دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، والتي قد يكون لها دور في علاج بعض السلبيات والمشكلات التي يعاني منها هذا النوع من التعليم .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الثاني" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "، حيث تبيَّن أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٧,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث الثلاث وكانت الفروق لصالح سوهاج ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن مركز سوهاج يعد بمثابة أكثر مراكز وإدارات المحافظة حرصا على تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة بمدارس التعليم العام بالمحافظة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الثالث" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت (ف) الجدولية =

(٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(١,٢٥) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الرابع " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٠,٧٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور الخامس" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٥,٩) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح سوهاج ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن مركز سوهاج وإدارته من أكثر المراكز والإدارات حرصاً على تفعيل برامج التنمية المهنية للمعلمين وتشجيع المعلمين على الالتحاق بها ، كما أنه يمكن القول إن معلمي ومعلمات مركز سوهاج أكثر حرصا على الاستفادة من برامج التنمية المهنية التي تعقد بالمحافظة ؛ نظرا لقرب وسهولة الذهاب إليها .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور السادس" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(١,٠٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث الموقع الجغرافي حول عبارات المحور السابع" المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) و(ف) المحسوبة=(٩,٣٥) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح دار السلام ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى ما سبقت الإشارة إليه من أن مركز دار السلام من أكثر مراكز المحافظة معاناة من المعوقات والمشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية نفسها ، علاوة على التي تعترض تفعيل أي اتجاه حديث أو تجربة جديدة .

رابعاً: حساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية حول "متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ":- .

لحساب دالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية استخدمت الباحثة تحليل التباين ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:-

جدول(٤٢)

دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حسب المرحلة التعليمية (ابتدائي – إعدادي- ثانوي)

حول " متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج "

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية ف sig	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	١٢٣٥٨,٣١	٢	٢٣٧,٤١	٤,٢		٠,١٩	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٣٢,٦٢	٧٥٢	٥٤,١٢				
٢	بين المجموعات	١٣٣٢,٣٠	٢	٢٦٩,٣٠	١,٣	٢,٦١	٠,٣٤	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٧٩٢٩,٢٠	٧٥٢	٧١,٠٤				
٣	بين المجموعات	١٣٤١,٣٥	٢	٢٨٢,١٣٩	٦,٠١		٠,١٣	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٨٧٣٥,٣٥	٧٥٢	٣٩,٦٠				
٤	بين	٢٢٤٣,٦١	٢	٢٥٧,٨١	٠,٩٢			

	المجموعات						٠,٢٨	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	١٧٦٤٢,٣٢	٧٥٢	٧٥,١٤				
٥	بين المجموعات	٢١٦٢,٣١	٢	٢٧٣,٣٠			٠,٠٩	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٦٣٦١,٨١	٧٥٢	٦٩,٤٦	١,٤			
٦	بين المجموعات	٢٢٥٢,٥٦	٢	٦٦٣,٦٣	٠,٦٨		٠,٢٨	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٦٣٥٢,٤٥	٧٥٢	٧٨,٦٠				
٧	بين المجموعات	٣١٤٦,٥١	٢	٧٤٤,٠٧	٧,٤		٠,٣٠	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٣٦٧٥٤,٢١	٧٥٢	٧٧,٤٢				

يتبين من الجدول السابق ما يلي :-

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الأول" دواعي تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(٤,٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح المدارس الابتدائية ، و ترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المرحلة الابتدائية هي أهم مراحل التعليم العام من حيث التأسيس والإعداد ؛ وبالتالي ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار ضرورة توفير متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس هذه المرحلة .

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الثاني" متطلبات تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(١,٣) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث حسب المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الثالث" متطلبات تفعيل المسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٦,٠١) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح الدارس الثانوية ، وترى الباحثة أن تفسير ذلك يرجع إلى أن المرحلة الثانوية تعد مرحلة ختامية للتعليم العام وبعدها يلتحق الطالب بالتعليم العالي بأنواعه المختلفة علاوة على خطورة هذه المرحلة من حيث طبيعة الطلاب وخصائص نموهم ، وبالتالي فهي مرحلة تتطلب تفعيل تحمل المسؤولية وتفعيل القيادة المدرسية الجماعية .

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الرابع " متطلبات تفعيل الممارسات التعليمية التأملية " حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف) المحسوبة=(٠,٩٢) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور الخامس" متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(١,٤) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٦-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور السادس" متطلبات تفعيل برامج التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي "، حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة (ف) لدرجة الحرية (٢)

بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، (ف)المحسوبة=(٠,٦٨) ، ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث .

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينات البحث من حيث المرحلة التعليمية حول عبارات المحور السابع" المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج "حيث تبين أنه بالبحث في الجداول عن قيمة(ف) لدرجة الحرية (٢) بين المجموعتين ودرجة الحرية (٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كانت (ف) الجدولية = (٢,٦١) ، و(ف) المحسوبة=(٧,٤) ومن هنا فإن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، وبذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينات الثلاث وكانت الفروق لصالح المدارس الابتدائية وترى الباحثة أن تفسير ذلك قد يرجع إلى أن مدارس المرحلة الابتدائية تظهر بها المعوقات المذكورة بالمحور أكثر من المراحل الأخرى ؛ نظرا لزيادة عدد التلاميذ الملتحقين بهذه المدارس ، علاوة على ضعف إمكانيات هذه المدارس سواء البشرية أو المادية .

السيناريو المستقبلي المقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج :-

أوضحت الباحثة في الإطار النظري من البحث الحالي أهمية مجتمعات التعلم ، كمدخل حديث يمكن أن يسهم على تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام ، بما تتميز به من خصائص مختلفة ومتعددة منها : القيادة المرنة التشاركية ، والتعاون الخلاَّق بين المعلمين بما يحقق النمو المهني المستمر لهم و المصلحة العامة للجميع ، والتحسين المستمر للأداء ، والدور الحيوي والفعال للمتعلمين بما يسهم في تطوير العملية التعليمية ، ورفع مستواها .

كما أوضح الإطار النظري من هذا البحث دواعي تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام والتي منها : التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر ، وافتقار مدراس التعليم العام بمصر إلى التخطيط الاستراتيجي ، وما أكدته التجارب التربوية من أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة ومعززة وداعمة للتلاميذ ، وبيئة يسودها الاحترام والثقة ، ويشعر فيها الأعضاء بالمودة والأمان ، وتحكمها الممارسات الديمقراطية ، والعمل بروح الفريق ، والإدارة المدرسية التي تقاوم التغيير والإصلاح ، وترفض التطوير والمخاطرة ، وتكتفي بتنفيذ ما يرد إليها من تعليمات من الإدارات العليا ، وتغير أدوار ومسؤوليات المعلم في المدرسة ، من مجرد ملقن للمعلومات والمصدر الوحيد للمعرفة إلى دوره كموجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم التلاميذ ، فضلاً عن دوره في بناء مجتمعات التعلم .

وقد أوضحت نتائج الجانب الميداني من هذا البحث أن مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج تفتقر إلى كثير من مقومات تفعيل مجتمعات التعلم بها ، كما أنها تواجه عديداً من المعوقات التي تحول دون تفعيل مثل هذه المجتمعات بها ؛ ومن هنا أصبح من الضروري في هذا الجزء تقديم سيناريو مستقبلي مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج .

وهنا وجدت الباحثة أنَّه من المفيد قبل عرض ملامح السيناريو المستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم في مدراس التعليم العام بمحافظة سوهاج الحديث عن مفهوم السيناريو وأنواعه وأهدافه ومواصفات السيناريو الجيد وطرق بناء السيناريو ، وخطوات بنائه وذلك كما يلي :-

أولا : مفهوم السيناريو:-

تُعدُّ دراسة المستقبل عملاً توجيهياً ؛ فهي ترشد متخذي القرار السياسي والاجتماعي إلى ما هو ممكن وما هو محتمل ، وإلى نوع التغيير الذي يمكن إحداثه [١٠٩].

ويُعرَّف السيناريو بأنَّه : موقف محتمل الحدوث يتم تحديده وفق المعلومات المتاحة مع تحليل هذه المعلومات والتنبؤ بسير الأحداث وتحديد أنسب البدائل للقرار المناسب وآليات التنفيذ ، وهو أيضاً تصور فكري لمجموعة من الاحتمالات المتوقعة لمسيرة طاهرة ما ، وهذا التصور يصاغ في مجموعة من التنبؤات المشروطة [١١٠].

يتبيَّن من التعريف السابق للسيناريو أنَّه يمكن من خلاله التنبؤ بالمستقبل وبسير الأحداث ، وتحديد أنسب البدائل للقرار المناسب ، وكذلك آليات تنفيذ هذا القرار .

ويُعرَّف السيناريو أيضاً بأنَّه : "وصف لمستقبل محتمل ، وللطريق الموصل إليه" [١١١] ، ويظهر من هذا التعريف أنَّه ينظر للسيناريو على أنَّه وصف لمستقبل متوقع أو محتمل ،

---

١٠٩ – محمد سيف الدين فهمي ، التخطيط التعليمي : أسسه – أساليبه – مشكلاته ، ط٧ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦م ، ص ٢١٢ .

١١٠– فاروق عبدة فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، معجم مصطلحات التربية : لفظا واصطلاحا ، الإسكندرية : دار الوفاء ، ٢٠٠٤م ، ص ١٧٢ .

١١١– طارق عبد الرؤف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أساليبها – أهدافها ، القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٦م ، ص ٢١١.

وكذلك وصف للطريق الذي يمكن أن يسلكه الفرد للوصول إلى هذا المستقبل المتوقع .

يتضح من التعريفات السابقة للسيناريو أنَّه قابل للتحقيق إذا توافرت شروط معينة ، وأنَّه يقدم المسارات والطرق التي تؤدي إلى الصورة المستقبلية المحتملة ، كما أنَّه قد ينطلق من موقف حالي ليصل إلى موقف مستقبلي ، أو يبدأ من صورة مستقبلية مرغوبة ثم يعود للحاضر للبحث عن مسارات لهذه الصورة ، وهذا يتوقف على نوع السيناريو .

ثانيا : أنواع السيناريو:-

تتنوع السيناريوهات المستقبلية وفقاً للهدف المراد من بنائها ، وعلى هذا الأساس صُنِّفتْ إلى نوعيْن هما [١١٢] : -

- سيناريو استطلاعي (استكشافي) :-

وفي هذ النوع ينطلق كاتب السيناريو من المعطيات والاتجاهات العامة القائمة لاستطلاع المحتمل أو الممكن من التطورات ، وذلك دون التزام مسبق بأهداف محددة يراد تحقيقها في نهاية فترة الاستشراف لذلك يمكن وصفه بأنَّه تنبؤ مشروط ، وهذا النوع من السيناريوهات يتيح فرصاً واسعةً للخيال و الاحتمالات والبدائل .

- سيناريو استهدافي أو مرجو (معياري) :-

وهنا تكون نقطة البدء مجموعة من أهداف محددة يرجى تحقيقها في المستقبل وتتم ترجمتها إلى صورة مستقبلية متناسقة ، ثم يرجع كاتب السيناريو من المستقبل إلى الحاضر لكي يكشف المسار أو المسارات الممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة أو تلك الصورة

---

[١١٢]- رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، **مرجع سابق** ، ص ٣٧٣ .

- طارق عبد الرؤوف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أساليبها – أهدافها ، **مرجع سابق** ، ص ص ٢١٧-٢١٨ .

- محمد نصحي إبراهيم ، أساليب الدراسات المستقبلية : السناريوهات والنماذج ، متاح على :- http://webcache.googleusercontent.com/ تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/١م .

- Godet Michel & Roubelat Fabrice ," Creating the Future : The Use and Misuse Scenarios " , Long Range Planning , Vol 29 , No 2 , 1996 , p 8 .

المستقبلية المبتغاة محدداً "النقاط الحرجة" التي تتطلب اتخاذ قرارات مهمة وتوصف هذه السيناريوهات بالسيناريوهات الراجعة ؛ لذلك يُسمى السيناريو هنا راجع للخلف .

مما سبق يتبيَّن أنَّ الفروق بين السيناريوهات الاستطلاعية والاستهدافية يمكن إيجازها فيما يلي: السيناريوهات الاستطلاعية تنطلق من الحاضر ، أما الاستهدافية فتبدأ من المستقبل ، ومن حيث الاتجاه تتجه السيناريوهات الاستطلاعية إلى الأمام أمَّا الاستهدافية فتتجه إلى الخلف ، ومن حيث البدائل تقدم السيناريوهات الاستطلاعية بدائل متعددة محتملة الحدوث وقد تكون مرغوبة ومفضلة وقد تكون غير مرغوبة ولكن يمكن حدوثها ، أمَّا السيناريوهات الاستهدافية فتلتزم بصورة محددة ومرغوبة ومفضلة والباحثة في البحث الحالي سوف تتبع النوع الأول (السيناريو الاستطلاعي) الذي ينطلق من تحديد الوضع الراهن لواقع مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وينتهي بتقديم بدائل مستقبلية محتملة .

إن استشراف المستقبل يعتمد على التعددية في تصوره لاحتمالات المستقبل ؛ وعليه فإنَّه يمكن التمييز داخل السيناريوهات سواء أكانت استطلاعية أم استهدافية بين تصنيفات أخرى للسيناريو وفقاً للتوجهات التالية [١١٣]:-

- السيناريو المرجعي أو سيناريو الأوضاع القائمة .
- سيناريو الانهيار ، وهو يمثل فقدان القدرة على النمو الذاتي أو بلوغ تناقضات النظام حداً

[١١٣]- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧٣-٣٧٤.

يفجره من داخله .

- سيناريو العصر الذهبي أو السيناريو السلفي ، وهو مبني على العودة إلى فترة زمنية سابقة يفترض أنَّها تمثل الحياة الآمنة الواعية والنظيفة .

- سيناريو التحول الجوهري وهو ينطوي على إحداث نقلة نوعية في حياة المجتمع أو المنظمة سواءً أكانت اقتصادية أم تكنولوجية أو سياسية أم روحية .

وهناك تصنيفات أخرى للسيناريو يمكن طرحها على النحو التالي [١١٤]:-

* التصنيف الأول ويشمل :-

أ- السيناريو المرجعي : وهو سيناريو استمرار الوضع القائم .

ب- سيناريو الانهيار : وهو يمثل عجز النسق عن الاستمرار وفقدانه القدرة على النمو الذاتي .

ج- سيناريو العصر الذهبي أو الماضي : وهو مبني على العودة إلى فترة زمنية سابقة يفترض أنَّها تمثل الحياة المستقرة .

د- سيناريو التحول الجوهري : وينطوي على حدوث نقلة نوعية في حياة المجتمع أو المنظمة سواء أكانت اقتصادية أم تكنولوجية أو سياسية أم اجتماعية .

* التصنيف الثاني ويشمل :-

أ- سيناريو مرجعي : يعبر عن الوضع الأكثر احتمالاً لتطور الظاهرة محل البحث .

ب- سيناريو متفائل : يعبر عن الأمل في مسار تطور الظاهرة .

ج- سيناريو متشائم : وهو نقيض النوع السابق فهو يكون في حالة عدم توافق الظروف

---

[١١٤]- رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- طارق عبد الرؤوف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أساليبها – أهدافها ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٦- ٢٢٢ .

- محمد نصحى إبراهيم ، " أساليب الدراسات المستقبلية : السناريوهات – النماذج " ، مرجع سابق .

- شافع النيادي ، " تقرير عن السيناريوهات " ، متاح على :-

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=594 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/١م .

والاتجاه بالحال إلى كارثة أو موقف صعب .

* التصنيف الثالث ويشمل :-

أ- السيناريو الخطي (الاتجاهي) : ويتعلق باستمرار الأوضاع الراهنة من حيث ما تحمله من تفاؤل أو تشاؤم ، مع العجز عن التغيير .

ب- السيناريو الإصلاحي (التجديدي) : ويتعلق بتكييف وإدخال بعض الإصلاحات للتحسين بقصد الوصول بالاتجاهات الحالية نحو انسجام أكثر من أجل إنجاز حد أدنى من الأهداف المتفائلة .

ج- السيناريو الابتكاري (التحويلي) : ويرى أنَّ الملاءمة التدريجية غير كافية ويجب الأخذ بتحولات جذرية عميقة في كافة المتغيرات والعوامل والقوى المحركة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ الباحثة سوف تأخذ بالتصنيف الثالث في البحث الحالي ؛ حيث يقدم ثلاثة سيناريوهات تعبر عن مستقبل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في مصر ، وهي : السيناريو الخطي ، والسيناريو الإصلاحي ، والسيناريو الابتكاري ، وتجدر الإشارة أيضا إلى أنَّ السيناريوهات سواء أكانت استطلاعية أم استهدافية فإنَّ لها أهداف محددة تسعى إلى تحقيقها .

ثالثا : أهداف السيناريو :-

ليس هناك إجماع بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية على الأهداف التي يتعين السعي لتحقيقها من وراء عمليتي بناء وتحليل السيناريوهات المستقبلية ، فهناك فريق يسعى لنزع صفة الاستهدافية عن الدراسات المستقبلية بمعنى أن تكون محايدة ومتحررة من الأحكام القيَّمية حتى لا يتم فرض رؤية مستقبلية معينة على الناس ، وبالتالي يريد هذا الفريق إسباغ صفة الموضوعية والعلمية على الدراسات المستقبلية من خلال حصر أهداف الدراسات المستقبلية والتي تمثل السيناريوهات أحد أساليبها البحثية ، لذلك تتعدد أهداف السيناريوهات كأحد أساليب الدراسة العلمية للمستقبل طبقاً لآراء هذا الفريق لتشمل [١١٥]:-

١- عرض الاحتمالات والإمكانات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية كما تكشف عنها السيناريوهات المختلفة .

---

[١١٥]- المرجع السابق .

٢- عرض النتائج المترتبة على الخيارات أو البدائل المختلفة .

٣- تركيز انتباه الناس على : الفاعلين الرئيسيين واستراتيجيتهم والعمليات أو العلاقات السببية والنقاط الحرجة لاتخاذ القرارات ، والقضايا التي يجب أن تحظى بالأولوية في اهتماماتهم .

٤- استثارة الفكر والتأمل حول قضايا وهموم المستقبل من خلال المسارات الاحتمالية ، مما يؤدي إلى تنشيط خيال الناس وبالتالي مساعدتهم على اتخاذ قرارات أفضل بشأن مستقبلهم من الآن وطبقاً لآراء هذا الفريق فإنَّ تأثير الدراسات المستقبلية على فكر الناس وتوجيهاتهم نحو المستقبل يمثل تأثيراً عاماً يتمثل في تنمية البعد المستقبلي من تفكير الناس من خلال تقديم تصورات بديلة لمسارات المستقبل والناس لهم الحق في اختيار أو رفض أيٍ من هذه التصورات

وهناك فريقٌ ثانٍ ينظر إلى الدراسات المستقبلية على أنَّها مزيج من العلم والاستهداف كما هو الحال في بناء وتحليل السيناريوهات والمقارنة بينها فهي عملية موضوعية من جهة لأنها تعتمد على العقل والمنطق في التعامل مع الحاضر وتطورات المستقبل ، كذلك لأنها تنطلق من علاقات السببية والتي تمثل صيغة استهدافية من جهة أخرى ، لأنها لابد أن تستند إلى أهداف وقيم يتم ترجمتها في صورة معايير أو مؤشرات يتم الاحتكام إليها في تقييم السيناريوهات البديلة ، وبالتالي المفاضلة بينهما كلياً لأن الاختيار الأول للسيناريوهات يكون محملاً بالضرورة بأحكام قيمية أو أهداف ضمنية ، وبالتالي ينظر هذا الفريق إلى الدراسات المستقبلية وأساليبها كما هو الحال في السيناريوهات على أنها أداة لفهم وتغيير العالم وليس لفهمه فقط ، ومن ثم تتمثل أهداف الدراسات المستقبلية طبقاً لآراء هذا الفريق فيما يلي :-

١- صياغة رؤية مستقبلية معينة من خلال توصيات صريحة بشأن الاختيارات والقرارات التي ينبغي اتخاذها من الآن للوصول إلى الوضع المستقبلي المرغوب .

٢- تحريك الناس وتعديل قراراتهم في اتجاه تحويل هذه الرؤية المستقبلية المرغوبة إلى واقع.

٣- التوصل إلى توصيات في شأن الخيارات والقرارات ، التي ينبغي اتخاذها ، من الآن للوصول إلى الوضع المستقبلي المرغوب فيه ، بعد فترة زمنية محددة .

وعلى الرغم من تباين الرؤى بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية إلا أنَّهم يجمعون على أن الأهداف التي تسعى السيناريوهات المستقبلية إلى تحقيقها تتحدد فيما يلي[١١٦] :-

*** عرض الاحتمالات والإمكانات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية كما تكشف عنها السيناريوهات المختلفة .**

*** عرض النتائج المترتبة على الخيارات المختلفة في السيناريو وتركيز انتباه متخذي القرار في الفاعلين الرئيسيين واستراتيجياتهم ، وفى العمليات أو العلاقات السببية ، والنقاط الحرجة .**

*** تمكين الجماهير من التفكير في كل الأمور المتعلقة بالمستقبل واستثارة النقاش فيها واستدعاء**

ردود الفعل في شأنها .

مما سبق يتبيَّن أنَّه ليس هناك اتفاق بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية حول أهداف السيناريوهات المستقبلية ؛ وذلك نظراً لاختلاف غرض وهدف كل فريق من الدراسات المستقبلية فمنهم من يسعى لنزع صفة الاستهدافية عن الدراسات المستقبلية بمعنى أن تكون محايدة ومتحررة من الأحكام القيَّمية حتى لا يتم فرض رؤية مستقبلية معينة على الناس ، وبالتالي يريد هذا الفريق إسباغ صفة الموضوعية والعلمية على الدراسات المستقبلية ، ومنهم من ينظر إلى الدراسات المستقبلية على أنَّها مزيج من العلم والاستهداف كما هو الحال في بناء وتحليل السيناريوهات والمقارنة بينها وعليه فإنهم ينظرون إلى الدراسات المستقبلية وأساليبها على أنها أداة لفهم وتغيير العالم وليس لفهمه فقط ، والباحثة تتفق مع الرأي الثاني الذي ينظر للدراسات المستقبلية على أنها مزيج من العلم والاستهداف ؛ حيث إن تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام يتطلب علم

---

[١١٦]- رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- طارق عبد الرؤوف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أساليبها – أهدافها ، مرجع سابق ، ص ٢١٥.

- شافع النيادي ، " تقرير عن السيناريوهات " ، مرجع سابق .

وإيمان بأهمية هذه المجتمعات في تطوير وتجديد هذه المدارس والتغلب على كثير من مشكلاتها .

ورغم الاختلاف وتباين الرؤى حول أهداف السيناريوهات المستقبلية فإنَّ هناك إجماع بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية على أهداف محددة للسيناريوهات المستقبلية منها على سبيل المثال : تمكين الجماهير من التفكير في كل الأمور المتعلقة بالمستقبل واستثارة النقاش فيها واستدعاء ردود الفعل في شأنها .

رابعا : مواصفات السيناريو الجيد :-

هناك عدة معايير يمكن استخدامها في تقويم السيناريوهات المطروحة حول المستقبل والحكم على جودتها وصلاحيتها للتنبؤ بالمستقبل بدرجة عالية من الدقة ؛ ومن هذه المعايير ما يلي [١١٧]:-

١- قدر من التمايز والاختلاف : أيًا كان عدد السيناريوهات ، فمن المهم أن يكون بينها قدر واضح وملموس من الاختلاف والتمايز. فلا فائدة تُرجى من عدد كبير من السيناريوهات إذا كانت الاختلافات بينها طفيفة ؛ لأن ذلك لا يضيِّق نطاق الاحتمالات والخيارات المتضمنة في حركة المستقبل فحسب ، بل إنَّه لا يساعد أيضاً على إطلاق طاقات الخيال والإبداع لدى المتلقي . وبطبيعة الحال فإنَّ درجة الاختلاف أو التمايز بين السيناريوهات ليست بالضرورة دالة في عددها ، فقد يكتفى بسيناريوهيْن مثلاً ، ومع ذلك تكون درجة الاختلاف بينهما عظيمة إذا كان كل منهما يمثل حالة متطرفة وفي ذلك تأكيد لأهمية تمايز السيناريوهات وما تؤدي إليه من فتح مجالات الإمكانات والخيارات واستثارة الخيال والفكر.

٢- الاتساق الداخلي : فمن المهم أن يتصف كل سيناريو بالاتساق الداخلي ، أي التناسق بين مكوناته وعادة ما يوصف الاتساق الداخلي بأنَّه يعني الخلو من التنافر أو التناقض

---

[١١٧]- رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- طارق عبد الرؤوف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أهدافها – أساليبها ، مرجع سابق ، ص ص ٢٢٢- ٢٢٦ .

- رمضان أحمد الصباغ ، مرجع سابق .

، ولكن ينبغي الانتباه من جهة أخرى إلى أنَّه لما كانت السيناريوهات لا تمثل أوضاعاً مثالية وإنما تمثل أوضاعاً ممكنة ، فإنَّها لن تخلو من التناقضات داخل أي منها ؛ فالتناقض – في نهاية المطاف – هو محرك السيناريو ومولد التطور ومن ثم يجب التمييز بين التناقض الذي يتعين غيابه حتى يكون السيناريو ممثلاً لمستقبل ممكن.

٣- سهولة الفهم : فمن سمات السيناريو الجيد أنَّه سهل الفهم ؛ فلما كان القصد من تحليل السيناريوهات مساعدة الناس على التعلم والتواؤم وتعديل التصرفات ، ومعاونتهم على تنظيم مداركهم وترتيب أولوياتهم وتوجيه أنظارهم إلى إشارات التحذير والنقاط الحرجة لاتخاذ القرارات على طريق المستقبل فمن المهم أن تُقدَّم السيناريوهات بشكل يسهل فهمه واستيعابه ، وأن يساعد عرضها على تيسير المقارنات واستخلاص النتائج بشأن المشكلات ذات الأولوية والقرارات الحاكمة ، وعلى التنبه إلى احتمالات الصدمات والمفاجآت .

٤- المعقولية : السيناريو الجيد هو سيناريو ممكن الحدوث **possible** وليس محض خيال ؛ لذا ينبغي أن يتصف السيناريو الجيد بالمعقولية**plausibility** ، بمعنى أن يسرد قصة الانتقال من الوضع الابتدائي إلى الوضع المستقبلي بطريقة منطقية منظمة.

٥- توقع الاضطرابات ونقاط التحوُّل : من خصائص السيناريو الجيد ، وكذلك من خصائص التحليل الجيد للسيناريوهات القدرة على الكشف عن الانقطاع أو نقاط التحول في المسارات ، والقدرة على توقع الأحداث المثيرة للاضطراب في السيناريو أو المؤدية إلى انحرافه عن مساره الطبيعي . وبطبيعة الحال تزداد قدرة السيناريو على ذلك كلما اتسعت المساحة التي يفردها للمتغيرات الكيفية في السلوك والتشريعات وعلاقات القوى الاجتماعية والتحالفات السياسية .

٦- أساس لاتخاذ القرارات والتخطيط : لا خير في السيناريوهات ، ولا معنى لعملية تحليلها ، إن لم يكن فيها فائدة لعملية صناعة القرارات والتخطيط لمستقبل أفضل ، سواء أكان الطريق لتحقيق تلك الفائدة مباشراً أم غير مباشر .

٧- اشتراك المستخدمين في بنائها : ومن أهم الأساليب المؤدية إلى زيادة فائدة السيناريوهات إشراك المستخدمين المحتملين لهذه السيناريوهات في عملية بنائها وتحليلها ، بدلاً من مواجهتهم بعد إتمام هذه العملية بمنتج نهائي قد يرون أنَّه لا

يخاطب قضايا مهمة من وجهة نظرهم ، أو أنَّه يطرح معالجات للمشكلات يعتقدون أنَّها لا تدخل في حيز الإمكان حسبما يتصورونه . وبطبيعة الحال فإنَّ اشتراك المستخدمين أو المستفيدين المحتملين من السيناريوهات سوف يسهم في تحقيق فهمها واستيعابها حيث يسهل على من شارك في بناء وتحليل السيناريوهات فهمها واستيعاب نتائجها .

وهناك من يرى أن الكثير من المتخصصين وغير المتخصصين يمكنهم وضع سيناريوهات عديدة ولكن القليل هم من يستطيعون صياغة سيناريوهات جيدة وتتوافر فيها المواصفات الواجبة للسيناريوهات الجيدة والتي من بينها ما يلي [١١٨]:-

* القدرة على اكتشاف النتائج والآثار المحتملة للخيارات المستقبلية بأقل قدر من الاختلافات وعدم التأكد ، بما يحقق لمتخذ القرار الاستراتيجي أكبر درجة من الثقة بتلك الخيارات ، ودراسة العواقب المحتملة لعدم التأكد .
* الوضوح والتميز بين بعضها البعض ؛ لتوسيع نطاق الفرص والخيارات المتاحة .
* التناسق الداخلي بين مكونات السيناريو الواحد .
* الواقعية والمنطقية ؛ بحيث لا يكون السيناريو معتمداً على مجموعة من التصورات الخيالية.
* القدرة على تحديد النقاط الحرجة بالمسار لكل سيناريو ، مع توقع المواضع المأساوية التي قد يتطلب عندها تغيير المسار المتخذ .
* الموضوعية بقدر الإمكان بحيث يقل الاعتماد على التصورات الشخصية ، بحيث يتضمن السيناريو أكبر قدر ممكن من البيانات الدالة على موضوعية صياغة السيناريو وعدم اعتماد التوقع الشخصي فقط عند صياغة السيناريوهات الموضوعية على وجه الخصوص.

يتضح ممَّا سبق أنَّ القليل من المهتمين بالسيناريوهات سواءً المتخصصين أو غير المتخصصين هم من يستطيعون صياغة سيناريوهات جيدة ؛ وذلك لأنَّ السيناريو الجيد له

١١٨- أسامة أحمد ، " السيناريوهات.. أداة للتعامل مع التغييرات والأحداث" ، متاح على :- http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=99&issueNo=6 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/٦م .

مواصفات كثيرة متنوعة وتحتاج ممن يقوم بهذا الأمر أن يكون قادراً على صياغة سيناريو يتصف بالوضوح والتميز والواقعية والمنطقية والاتساق الداخلي ، والموضوعية وقلة الاعتماد على التصورات الشخصية .

خامسا : طرق بناء السيناريو :-

توجد ثلاثة طرق يمكن من خلالها بناء السيناريوهات وهي [١١٩]:-

١- الطريقة الحدسية (اللانظامية) :-

تعتمد هذه الطريقة على الحدس والتفكير الكيفي وإعمال قدرات التصور والخيال ، وبناء السيناريوهات بهذه الطريقة قد يعني تصميم مجموعة الشروط الابتدائية وكتابة مواصفات المسار المستقبلي وصولاً إلى تحديد الوضع المستقبلي في نهاية فترة الاستشراف ، ورسم ملامح الوضع المستقبلي فقط ، وفي البحث الحالي يمكن الاعتماد على المعلومات الكمية كعناصر مساعدة .

٢- طريقة النمذجة (النظامية) :-

تعتمد هذه الطريقة على الطرق الكمية بوجه عام والنماذج بوجه خاص لما لها من قدرة على التعامل مع عدد ضخم من المتغيرات والنماذج الفرعية والتنسيق بين سلوكها وحساب نتائج الخيارات المختلفة ، وهذه الطريقة وحدها لا تكفي لبناء السيناريوهات مما يتطلب تزويد هذه النماذج بمعطيات وتوجيهات معينة وهو ما يسمى بالشروط الابتدائية للسيناريو والتي تُعطَى بواسطة القائم بالدراسة وهنا يظهر دور الحدث والتخيَّل جنباً إلى جنب مع المعلومات خاصة عند تصميم الشروط الأولية للسيناريوهات .

٣- الطريقة التفاعلية :-

تعتمد هذه الطريقة على المزج بين الطريقتين السابقتين (النظامية واللانظامية) والاعتماد المتبادل على الحدس والمعلومات الكمية في كل مراحل بناء السيناريو ذهاباً وإياباً حتى يمكن الخروج بسيناريوهات جديدة .

وتعتمد الباحثة في البحث الحالي على الطريقة الحدسية في بناء السيناريو المستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ؛ حيث إنَّ قضية البحث

---

[١١٩] - علي عبد الرازق جلبي ، **الدراسات المستقبلية : الأسس والاستراتيجيات** ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٥م ، ١٣٥-١٣٧.

يغلب عليها الطابع الكيفي لذلك يناسبها الحدس والخيال واستبصار الأحداث وتوقع التغييرات المستقبلية بناءً على التحليل الدقيق للوضع الراهن .

سادسا : خطوات بناء السيناريو:-

تتضمن عملية بناء السيناريو عدة خطوات أو عمليات تساعد كاتب السيناريو على تنظيم أفكاره وترتيب العوامل المؤثرة في الظاهرة محل البحث ، وترشده إلى اكتشاف التصور المنطقي في تتابع الأحداث والتصرفات والوقوف على بعض العلاقات الحاكمة لمسار التطور ، وتقوده إلى حصر البدائل الممكنة أو المحتملة في بدائل أو صورة السيناريوهات وهذه الخطوات هي [١٢٠] :-

* الخطوة الأولى وصف الوضع الحالي والاتجاهات العامة : حيث يتم تحليل الوضع الحالي من خلال معرفة العناصر الأساسية التي تشكل الوضع القائم ، وبيان نقاط القوة والضعف لكل منها وتحديد الاتجاهات العامة السائدة أو التغييرات . ويعني ذلك أنَّ دراسة الواقع وتطوره على فترة معينة لمدة عشرة أعوام أو أكثر تتطلب وصف الواقع في صورة كمية يتضح من خلالها التطورات المختلفة على مدى عدد من السنين شريطة أن تكون صورة الواقع مستمدة من وثائق وكتب أو دراسات أو تقارير أو إحصاءات دقيقة وشاملة .

* الخطوة الثانية دراسة القوى والعوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة : مثل الإدارة التربوية أو التخطيط التربوي أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي ومدى تأثر الظاهرة بالمؤثرات والمتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية .

* الخطوة الثالثة تحديد البدائل والسيناريوهات البديلة : وذلك من خلال حصر البدائل الممكنة والتعرف على أكثر عدد من السيناريوهات المحتملة ، وتتم عملية الحصر باستخدام أساليب تحليل النظم والنمذجة وورش العمل والدراسات الميدانية وأسلوب الحوار بين

---

[١٢٠]- رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- علي عبد الرازق جلبي ، **مرجع سابق** ، ص ص ١٣٨-١٤٢.

- رمضان أحمد الصبَّاغ ، " سيناريوهات المستقبل التربوي: الاستطلاع أم الاستهداف الإمكانية أم الاحتمال؟!" مجلة المعرفة ، متاح على :-
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=362&SubModel=138&ID=454 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/٥م .

الأكاديميين وصنَّاع القرار من التربويين والاقتصاديين والسياسيين وغيرهم ، وتهدف هذه الخطوات إلى بلورة صورة متباينة للأوضاع المستقبلية .

* الخطوة الرابعة فرز السيناريوهات البديلة واختبار عدد محدد منها : وذلك بعد إعادة مناقشة التصورات المبدئية من قِبَل واضعي السيناريوهات أو دعوة بعض المتخصصين أو الخبراء في مجالات أخرى مختلفة لإبداء آرائهم للوصول إلى تصورات جديدة واستبعاد بدائل أخرى . وتهدف هذه الخطوة إلى تقليص صور أو بدائل السيناريوهات وانتقاء عدد محدد منها ؛ بحيث نختار البدائل التي تتوافر فيها المعايير الآتية :-

- أن تكون البدائل من السيناريوهات الممكنة .
- أن تكون البدائل متمايزة بدرجة واضحة عن بعضها .
- أن يتحقق في كل سيناريو درجة عالية من الاتساق الداخلي .

* الخطوة الخامسة كتابة السيناريوهات المختارة : بعد التوصل إلى عدد محدود من السيناريوهات تصبح المهمة كتابة السيناريوهات المختارة وقد يتطلب ذلك :-

أ- استيفاء مدخلات السيناريوهات المختارة من المعلومات .

ب- التعرف على ردود الفعل المحتملة لكل الأطراف المعنية للتطورات التي يشتمل عليها كل سيناريو .

ج- صياغة كل سيناريو بشكل سردي ، وهذا يعني إبراز عناصر السيناريو الأساسية وهي تحديد الشروط الابتدائية ، ووصف الوضع المستقبلي ، وكذا المسار المستقبلي ، مع العناية باستطلاع احتمالات حدوث تحولات أو انقطاعات في أي سيناريو .

* الخطوة السادسة تحليل نتائج السيناريوهات : ويتوقف ما يتم في هذه الخطوة على الهدف من وضع السيناريوهات ، وكذلك على الطريقة المتبعة في البناء هل هي حدسية أم نمذجة أم تفاعلية ؟ ، فعلى سبيل المثال : -

- إذا تم بناء السيناريو بالطريقة الحدسية فيكتفى بإجراء بعض المقارنات بين السيناريوهات مع التركيز على متطلبات كل منها ، وعلى الفروق بين الأوضاع المستقبلية في نهاية فترة السيناريو .

- أما إذا كان طابع الدراسة المستقبلية استهدافياً فيتم تجاوز التحليل المقارن باستخلاص السيناريو المفضل ، وما هي الاستراتيجية طويلة المدى الواجب الالتزام بها من أجل وضع

السيناريو المفضل موضع التطبيق .

وبعد هذا العرض الموجز عن مفهوم السيناريو وأنواعه وأهدافه ومواصفات السيناريو الجيد وطرق بناء السيناريو ، وخطوات هذا البناء ، يمكن عرض ملامح السيناريو المستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج وفقاً للمحاور التالية :-

أولاً : منطلقات السيناريو المستقبلي المقترح :-

يُعدُّ مدخل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام مدخلاً للإصلاح التربوي الشامل الذي يركز على الرؤية المشتركة ، والتعلم التنظيمي المستمر، والتفكير المنهجي الناقد ، ونشر ثقافة التعلم ، وتعلم طرق البحث وحل المشكلات ، كما يتوقف التطبيق الصحيح لما تطرحه الدراسة من تصورات نظرية لمدخل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام على واقع التعليم العام بمصر ، ويمكن القول إن منطلقات السيناريو المقترح تكمن فيما يلي :-

١- أنَّ مجتمعات التعلم مفهوماً عالمياً حديثاً تسعى دول العالم بأثره إلى الاستفادة منه في تحقيق الإصلاح المدرسي ، والتغلب على بعض مشكلات التعليم بها .

٢- أنَّ مجتمعات التعلم وسيلة أو استراتيجية يستخدمها القائد لخلق ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر .

٣- أنَّها ليست طريقة عمل جديدة ، ولكنها أحد أساليب القيادة ، وطريقة جديدة للتفكير تسمح للجميع بالعمل كفريق ، وتوزيع القيادة على الجميع .

٤- أنَّها تحقق القدرة على اتخاذ القرار الجماعي .

٥- إن دعم و تعزيز مجتمعات التعلم يمثل تحدياً جوهرياً لتحسين الممارسات المهنية وضمان جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم العام .

ثانياً : هدف السيناريو المستقبلي المقترح :-

يتحدد الهدف الأساسي للسيناريو المقترح في هذا البحث في تحديد المشاهد المستقبلية المتوقعة لتفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام و تقديم بعض المتطلبات لتحقيق هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، بما يتلاءم مع نتائج البحث وطبيعة المجتمع المصري وبيئته الثقافية .

ثالثا : نوع سيناريو البحث الحالي :

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على السيناريو الاستطلاعي في محاولة لكشف غموض المستقبل الذي يحيط بمدى إمكانية تحويل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج إلى مجتمعات تعلم وما يرتبط بذلك من سلبيات وإيجابيات ، ووفقا لهذا النوع فقد انطلق سيناريو البحث الحالي من دراسة وتحليل الوضع الراهن لمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج والعوامل المؤثرة على تفعيل مثل هذه المجتمعات بمدارس التعليم العام

رابعا : متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام وفقاً للسيناريو المقترح :-

يتضمن السيناريو المقترح متطلبات تفعيل وتدعيم مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ومجموعة من الإجراءات والآليات لتحقيق كل مقوم بأبعاده المختلفة ومن هذه المتطلبات ما يلي :-

- جهد تعاوني من العاملين بمدارس التعليم العام يستند إلى نقد وتحليل وتقويم الواقع والتعرف على إيجابياته وسلبياته ، وتحليل الأفكار والممارسات التي ينفذها المعلمون بالمدرسة .

- أن تتبنى مدارس التعليم العام إطاراً مفاهيمياً تعمل على تنفيذ أبعاده بصورة متكاملة ، بحيث يشترك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في بناء هذا الإطار المفاهيمي وتنفيذ أبعاده على أرض الواقع وهذه الأبعاد هي :-

أ- القيادة المدرسية الجماعية :-

إن تحويل مدارس التعليم العام إلى مجتمعات للتعلم يتطلب قيادة مدرسية جماعية تؤمن بأهمية هذه المجتمعات في تحسين العملية التعليمية والنهوض بها ، وذلك من خلال الإجراءات التالية :-

- التعرف على احتياجات وقدرات جميع العاملين بالمدرسة وضرورة وضعها في الحسبان عند تطبيق أي اتجاه حديث .

- السماح للعاملين بالمدرسة بالحوار الفكري والمشاركة في اتخاذ القرارات .

- حرية المعلمين في التعبير عن آرائهم بغض النظر عن خلفياتهم الدينية أو مستوهم الاقتصادي والاجتماعي .

- تفويض بعض الصلاحيات من قبل مدير المدرسة للعاملين معه بطريقة عادلة وموضوعية

كل حسب كفاءته وجهده.

- الشفافية والمصداقية في عرض القضايا والأمور التي تخص العمل بالمدرسة على جميع العاملين بها.
- التأكيد على دور المعلم في قيادة عمليات التحسين المدرسي الشامل .
- الشراكة مع المجتمع المحلي والإدارات التعليمية وأولياء الأمور .

ب- جعل الطلاب مركز العملية التعليمية :-

إن تحويل مدارس التعليم العام إلى مجتمعات للتعلم يعتمد على جعل الطلاب مركز العملية التعليمية وهدفها ، وذلك من خلال بعض الإجراءات منها :-

- توفير بيئة مدرسية تساعد الطلاب على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم .
- بناء مجتمعات تعلم داخل حجرات الدراسة تؤكد على العمل التعاوني والعلاقات الإنسانية الطيبة .
- توفير البيئة المادية والمعنوية التي تساعد الطلاب على إنجاز مهامهم وأنشطتهم المختلفة .
- إقامة وحدة بداخل كل مدرسة تسمى " وحدة مجتمعات التعلم للطلاب " يكون هدفها الاهتمام بتطوير مهارات وقدرات الطلاب و تشجيع ثقافة الحوار لتطوير المؤسسة التعليمية .
- تكليف الطلاب بعمل مشروعات بحثية فردية وجماعية تحث الطالب على البحث والاطلاع في المكتبات وعبر الانترنت .
- عمل رحلات وزيارات ميدانية للطلاب للأماكن التي ترتبط بأفكار وثقافة مجتمعات التعلم .
- ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم داخل المدرسة ؛ حتى يدرك الطلاب أن التعلم عملية مستمرة ، وليس الهدف منها الحصول على الدرجات .

ج- تشجيع التفكير الناقد والممارسات التأملية بين المعلمين :-

إن تحويل مدارس التعليم العام إلى مجتمعات للتعلم يستند إلى تفعيل التفكير والتأمل ؛ وذلك من خلال بعض الإجراءات منها :-

- تبني قيم التحرر العقلي التي تجعل أعضاء المجتمع المدرسي يفكرون تفكيراً حراً ناقداً ومنفتحاً على وجهات نظر الآخرين .

- توفير بيئة مدرسية تجعل المعلمين يعبرون عن آرائهم بحرية دون خوف أو فزع .
- إنشاء منتدى للحوار يلتقي فيه المعلمين أسبوعياً لكسر عزلة المعلمين ومناقشة أهم القضايا التي تخص العمل بالمدرسة .
- تشجيع المعلمين على كتابة صحف للتفكر بهدف تحسين أدائهم .

د- نشر ثقافة التنمية المهنية بين المعلمين :-

إن تحويل مدارس التعليم العام إلى مجتمعات للتعلم يتطلب نشر ثقافة التنمية المهنية وذلك من خلال بعض الإجراءات منها :-

- تدريب المعلمين على تقييم أدائهم بهدف تعديل ممارساتهم بما يحقق نتائج مرضية لجميع المتعلمين.
- تصميم ورش عمل تساعد المعلمين على معرفة أحدث النظريات التربوية وتطبيقاتها المختلفة .
- ضرورة وجود إطار فكري موحد يعمل كمرجعية تربوية لحل مشكلات الممارسات التربوية للمعلمين .
- إعطاء المعلمين الفرصة للتعلم من بعضهم البعض ؛ وذلك لتحقيق أهداف المدرسة .
- تشجيع المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية كأحد أهم الأدوار الجديدة للمعلمين وهو دور المعلم باحثا وكمهني متفكر في ممارساته .
- اكتساب المعلمين والعاملين بالمدرسة مهارات إدارية مثل إدارة الاجتماعات واتخاذ القرارات وحل المشكلات والعمل في فريق عمل .
- عمليات تقويم مستمرة تستخدم مصادر معلومات متعددة ، وعلى مستويات مختلفة .
- توفير إطار عملي لتحقيق التكامل بين خطة التنمية المهنية للمعلمين ورؤية المدرسة .

رابعا : إجراءات تحقيق السيناريو المستقبلي المقترح :-

تعتبر العملية التعليمية نظاماً متكاملاً تتداخل فيه العناصر المادية والمعنوية فتوفير البيئة التعليمية المناسبة يُعد متطلباً أساسياً لتحسين نوعية التعليم ، والبيئة التعليمية لا تقتصر فقط على المناهج الدراسية بل تشمل بالإضافة لذلك المعلم ، والطالب ، والتجهيزات والمستلزمات ، وكما أن العملية التعليمية الناجحة لا تكتمل أركانها بغير التقييم المستمر لمختلف عناصرها ، ولا يجب أن تقتصر عمليات التطوير والتحديث على الجانب الأكاديمي

فقط ، بل يجب أن تمتد لتشمل الجوانب العملية أيضاً ومن هنا يمكن القول إن إجراءات تحقيق السيناريو المستقبلي المقترح تتمثل فيما يلي :-

١- التشجيع المستمر لمديري مدارس التعليم العام على ممارسة المهارات القيادية التي تتطلبها مجتمعات التعلم بكافة مجالاتها ؛ وذلك بالاستمرار في عقد دورات تدريبية وورش عمل خاصة بهذا الجانب .

٢- اطلاع جميع العاملين بمدارس التعليم العام على أهمية الرؤى المستقبلية والتي تتمثل في مجتمعات التعلم ؛ وذلك لمساهمتهم الكبيرة والفعالة بتحقيقها داخل مدارسهم ، ولما لهم الدور الكبير في تحقيق التربية المنشودة والتنمية المستدامة في المجتمع .

٣- قيام وزارة التربية والتعليم والادارات التعليمية والمفتشين التربويين بإعطاء تفعيل مجتمعات التعلم داخل مدارس التعليم العام ما تستحق من أهمية والتطرق لمجالاتها المختلفة عن كثب ، وذلك بأخذها بعين الاعتبار واعتمادها من ضمن معايير جودة العملية التعليمية والنهوض بها داخل هذه المدارس .

٤- تعاون المعلمين مع بعضهم البعض في مختلف التخصصات للوصول إلى أفضل الأفكار فيما يتعلق بكيفية تفعيل مجتمعات التعلم داخل مدارس التعليم العام لتحقيق جودة العملية التعليمية والنهوض بها.

٥- اللامركزية في التخطيط والتنفيذ وتحول بيئة العمل المدرسي نحو ممارسة الديمقراطية الإدارية وتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار والتركيز على كل أعضاء المجتمع المدرسي والاعتراف بأحقيتهم وأهليتهم في إدارة مؤسستهم .

٦ - ضرورة الاستفادة من مستجدات العصر ومستحدثات تكنولوجيا المعلومات لتوفير مصادر تعليم جديدة بمدارس التعليم العام .

٦- دعوة قطاع الأعمال والصناعة للمشاركة الفاعلة مع مؤسسات التعليم العام من أجل تفعيل مجتمعات التعلم بهذه المؤسسات ، والمشاركة في تمويل مؤسسات التعليم العام .

خامسا : التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق السيناريو المستقبلي ، وسبل التغلب عليها :-

تتعدد التحديات التي تقف في سبيل تنفيذ السيناريو المقترح ، وتحد من فاعليته وتحقيقه للأهداف المنشودة ، منها : قلة وعي بعض أفراد المجتمع المدرسي بمدارس التعليم العام وخاصة المديرين بالمفهوم الصحيح للرؤية والرسالة وكيفية بناء وتحقيق كلٍ منهما ، وقلة القيادات التربوية الداعمة للتعلم المستمر ، والهياكل التنظيمية المركزية في الإدارة ، وثقافة تلقي الأوامر وتنفيذها دون مناقشتها ، ومن ثمَّ السلبية وقتل روح المبادرة والابتكار لدى عديد من الكفاءات ، ومقاومة التغيير من البعض وتفضيل استمرار الممارسات التقليدية من جانب الأفراد والجماعات وذلك خوفاً من التغيير في حد ذاته أو حفاظاً على المكانة الراهنة والتي ربما تتأثر بالتغيير.

ويمكن التغلب على التحديات السابقة من خلال اتباع الآليات التالية : ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام ، وكسر حواجز الزمان والمكان للوصول إلى التعلم ، والاهتمام بتحفيز العاملين بمدارس التعليم العام لدعم مواصلة تطبيق مجتمعات التعلم بهذه المدارس .

البحوث والدراسات المقترحة :-

من خلال قيام الباحثة بالبحث الحالي تبيَّن لها أنَّ مجتمعات التعلم اتجاه حديث أخذت به الدول المتقدمة كاتجاه يمكن من خلاله تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام ، والتغلب على عديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم بشتى مراحله ؛ وذلك لأنَّ مهام مجتمع التعلم لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ، ولكنها مكان تنمو فيه القدرات المعرفية لجميع الأفراد المنتسبين لهذا المجتمع ، كما يتم فيه تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ليس على مستوى الفرد وإنما على مستوى الجماعة أيضاً ، وتبيَّن لها أيضا أن هذا الاتجاه مازال يعاني من قلة البحوث والدراسات حوله ؛ وعليه فإنَّ الباحثة تقترح القيام ببعض البحوث والدراسات حول هذا المجال ؛ حتى تتم الفائدة وتتضح الصورة ومن هذه البحوث والدراسات ما يلي :-

١- سيناريو مستقبلي لتفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة الإبداع لدى طلاب الجامعة .

٢- سيناريو مستقبلي لتفعيل دور المدارس الثانوية العامة في تنمية الثقافة النقدية لدى الطلاب في ضوء بعض التغيرات المعاصرة .

٣- دراسة مستقبلية حول كيفية دراسة المسلمين للماضي وتنمية الوعي بالتاريخ .

٤- دراسة مستقبلية حول نوعية الخريج المصري المرغوب فيه استكشافياً واستهدافياً .

٥- دراسة حول صعوبات إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية في الوطن العربي .

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:-

١- إبراهيم أحمد غنيم ، " خواطر حول برامج التنمية المهنية للعاملين في الحقل التعليمي الفريضة الغائبة لدى كليات التربية " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي " كليات التربية وإعادة بناء التعليم " ، المنعقد في كلية التربية – جامعة أسيوط في الفترة من ١٠ – ١١ مايو ٢٠١٤م ، ص ١٠ .

٢- إبراهيم يوسف العبد الله ، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية ، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، ٢٠٠٢م .

٣- أحمد السيد كردي ، " الدراسات المستقبلية " ، متاح على :- http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/١٩٦٨٩٨ تم الرجوع إليه بتاريخ ١١ /٢ ٢٠١٦م.

٤- أحمد حسين الصغير ، " الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل " ، المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٧م . متاح على :- www.alittihad.ae/details.php?id=١٠٦١٤٩&y=٢٠٠٧full&article= تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١١/٣٠م .

٥ – ـــــ ، مجتمعات التعلم " نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس "، الأردن : إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م ، ٤٣ .

٦ – أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، ٢٠٠١ .

٧- أسامة أحمد ، " السيناريوهات.. أداة للتعامل مع التغييرات والأحداث" ، متاح على :- http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=99&issueNo=6 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/٦م .

٨- أمين محمد النبوي ، مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٨م .

٩- التعلم النشط ، متاح على : – https://ar.wikipedia.org/wiki/ تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ /٢ / ٢٠١٦م.

١٠- الحسين فتحي ، " مفهوم التعليم في مصر و أنواع المدارس " ، متاح على :- http://www.noreed.com/ تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٢/١١م .

١١- المجتمعات المهنية للتعلم المكون الأول لجميع المستويات ، متاح على : / academy.moe.gov.eg تم الرجوع إليه بتاريخ ١٢/٣٠/ ٢٠١٥م .

١٢- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، " التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية " ، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ص ٢ ، متاح على :- http://ncerd.org/pdf/alnashra/nashra17.pdf تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦ م.

١٣- بدر عبد الله الصالح ، " المنظور الشامل للإصلاح المدرسي : إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات " ، المنعقد بكلية التربة – جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٧-١٩/٢٠٠٧م. متاح على :- faculty.ksu.edu.sa/6544 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٥م .

١٤- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة للعام ٢٠٠٣، متاح على :- http://www.un.org/ar/esa/ahdr تم الرجوع إليه بتاريخ ٣١ / ١ / ٢٠١٦م .

١٥- حامد عمار ، عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٩ م .

١٦- حسن الباتع محمد عبد العاطي ، " التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد " ، متاح على :- http://uqu.edu.sa/page/ar/5438 تم الرجوع إليه بتاريخ ٨/ ١/ ٢٠١٦م .

١٧- حمد بن عبدالله اللحيدان ، " التعليم الجيد يقود إلى مجتمع التعلم " ، متاح على :- http://www.alriyadh.com/60503 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/٧م.

١٨- خالد طه الأحمد ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، العين : دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٥م .

١٩- خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم – أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨م .

٢٠- دراسات مستقبلية ، متاح على :- http://www.marefa.org/index.php/ تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٢/١١م .

٢١- رضا إبراهيم المليجي ، إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي – مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة ، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م .

٢٢- رمضان أحمد الصبَّاغ ، " سيناريوهات المستقبل التربوي: الاستطلاع أم الاستهداف الإمكانية أم الاحتمال؟!" مجلة المعرفة ، متاح على :- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=362&SubModel=138&ID=454 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/٥م.

٢٣- شافع النيادي ، " تقرير عن السيناريوهات " ، متاح على :- http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=594 تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/١م .

٢٤- شعبان أحمد محمد هلل ، " مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر : دراسة تحليلية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة دمنهور ، ٢٠١٣م .

٢٥- صالحة عبد الله عيسان و آخرون ، اتجاهات حديثة في التربية ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م .

٢٦- طارق عبد الرؤف عامر ، الدراسات المستقبلية : مفهومها – أساليبها – أهدافها ، القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٦م .

٢٧- طارق محمد ، تعريف التعليم ، متاح على :- http://mawdoo٣.com/% تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٢/١٠م.

٢٨- عامر محرم محمد الشاذلي ، " مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق متطلبات الجودة بمدارس التعليم الثانوي العام : دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٥م .

٢٩ – عبد الرحمن النقيب ، أولوية الإصلاح التربوي ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٧ م .

٣٠- عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي محمد ، " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها " ، ورقة بحث منشورة بمجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد ٢٣ ، ٢٠٠٦م ، ص ص ٣١- ٥٨ .

٣١- علي صالح جوهر ، الإصلاح التعليمي في العالم العربي : توجهات عالمية ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ م .

٣٢- علي صالح جوهر و محمد حسن جمعة ، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم " قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني" ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م .

٣٣- علي عبد الرازق جلبي ، الدراسات المستقبلية : الأسس والاستراتيجيات ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٥م .

٣٤- علي محمد جبران ، " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن" ، مجلة العلوم الإنسانية التربوية ، المجلد ١٩ ، العدد الأول ، الجامعة الإسلامية- غزة ، ٢٠١١م ، ص ص ٤٢٧-٤٥٨.

٣٥- علي أحمد مدكور ، التعليم في الوطن العربي : الطريق إلى المستقبل ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .

٣٦- عمر محمد محمد مرسي و نعمات عبد الناصر أحمد " رؤية مقترحة لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ص ٤١١- ٤٩٣ .

٣٧ - غادة معتوق النفيعي ، " مؤسسات التعليم العالي والتحول نحو مجتمع التعلم : أفكار وممارسات" ، ورقة بحث مقدمة (للمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد) ، المنعقد في المملكة العربية السعودية – الرياض في الفترة من ٢- ٥ مارس ٢٠١٥م ، متاح على :- drgawdat.edutech-portal.net/archives / ١٤١٦٣

تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٢ / ٢٠١٦م .

٣٨- فاروق عبدة فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، معجم مصطلحات التربية : لفظا واصطلاحا ، الإسكندرية : دار الوفاء ، ٢٠٠٤م .

٣٩- محافظة سوهاج ، مديرية التربية والتعليم ، قسم الإحصاء ، إحصاء بعدد معلمي ومعلمات التعليم العام بمحافظة سوهاج ، ٢٠١٥ _ ٢٠١٦م .

٤٠- محمد الأصمعي محروس سليم ، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م .

٤١- ـــــ ، " المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، العدد ٤٠ ، أبريل ٢٠١٥م ، ص ص ٥٦٧- ٥٨٨ .

٤٢- محمد عبد الفتاح شاهين ، " واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات " ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد ١٤ ، العدد ٢ ، ٢٠١٢ م ، ص ص ١٨١ – ٢٠٨ .

٤٣- محمد زياد حمدان ، " مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين " ، متاح على :- http://badrnet.mam9.com/t223-topic تم الرجوع إليه بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٦م .

٤٤- محمد سيف الدين فهمي ، التخطيط التعليمي : أسسه – أساليبه – مشكلاته ، ط٧ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦م .

٤٥- محمد نصحي إبراهيم ، أساليب الدراسات المستقبلية : السناريوهات والنماذج ، متاح على :- http://webcache.googleusercontent.com/ تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٦/٥/١م .

٤٦- محمود قمبر ، " الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته – معوقاته " ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، تحت عنوان " آفاق الإصلاح التربوي في مصر " ، المنعقد في كلية التربية – جامعة المنصورة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ص ١- ٤٤ .

٤٦- يعقوب حسين نشوان ، التربية في الوطن العربي ، الأردن : دار الفرقان ، ٢٠٠٥م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :-

[1] - ainjani muhabir, " THE PRINCIPAL,s ROLE IN IMPLEMENTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES WITHIN ASCHOOL – ACASE STUDY " , PHD , University of Florida-USA , 2009 .

[2] -- Bowgern, L., & Sever, K , Differential professional development in a professional learning community. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010.

[3] - Blank stein, A. M & Cole, R. W. Sustaining professional learning communities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press , 2010 .

[4]- Peter M . Senge , The Fifth discipline : The Art and practice Of The Learning Organization , New york : Doubleday currency , 1990 , P32.

[5] *-Brower, Aaron M . & Dettinger, Karen M , What Is A learning Community ? , University Of Wisconsin – Madison , 1998 , PP15-19.*

[6]- Barbara Leigh Smith, Jean Macgregor," Learning communities and the quest for quality", Quality Assurance in Education, Volume : 17 Issue: 2, 2009, pp.118 - 139 .

[7] - Colm Fearon , Heather McLaughlin, Tan Yoke Eng., "Using student group work in higher education to emulate professional communities

of practice", Education + Training, Vol. 54 Iss: 2/3, 2012, pp.114 – 125. Available on :http://dx.doi.org/, Referred to on 15 / 2 / 2016.

[8] - DuFour, R., &, Eaker, R., Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: National Education Service , 2009.

[9] - Daniel Carpenter , "School culture and leadership of professional learning communities", International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue 5, (2015) , pp.682 – 694 .

10- Gabelnik, Faith & Others , Learning Communities : Creating Connections Among Students Faculty And Disciplines , Oxford : Jossey –Bass , INC , 1990 , pp15-16

11 -Gloria Bieber ," TEACHERS,PERCEPTIONS AND IMPLEMENTATTON OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES IN ALARGE SUBURBAN HIGH SCHOOL" , PHD , Capella University-EUA,2014.

12-Gordon ,Stephen P , Professional Development For School Improvement : Empowering Learning Communities , Boston : Pear Son Education Inc. , 2004, P.269.

13- Godet Michel & Roubelat Fabrice ," Creating the Future : The Use and Misuse Scenarios " , Long Range Planning , Vol 29 , No 2 , 1996 , p 8

14- Hong Song ," The Role Teachers, Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High Schools " , Chinese Education and Society , Vol,45, No,4 , July – August 2012, PP, 81-95.

15 - Hoard , S. , Professional learning communities : An overview. In S. hoard (Ed.), Learning together, leading together : Changing schools through professional learning communities New York: Teachers College Press, 2005, pp.5-14.

16- Jia Zhang , Nicholas Sun-Keung Pang, "Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study, Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Room 606, CKB, Shatin, New Territories, Hong Kong. Published Online : 23 January.

17- John Abbott , Higher Education and Democracy: Essays on Service-Learning and Civic Engagement , TEMPLE UNIVERSITY PRESS , United States Of America , 2011, p 78.

18- Kionki SEO, " The Vision and The Reality Of Professional Learning Communities in Korean Schools " , KEDI Journal Of Educational Policy – 9:2 2012, P P281-298.

19- -Karin Dowling," THE PRINCIPAL,S ROLEIN SUPPORTING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITTES " , PHD , University of Kansas-USA ,2012.

20- Kirkwood, Margate & Christie , Donald , " The Role Of Teaching Research in Continuing professional Development " , British journal of Education studies , voL, 54 , No 4 , 2006 , Doc , Available at : Eric (E) 7 + 7126 .

21- LOUISE STOLL, RAY BOLAM, AGNES MCMAHON, MIKE WALLACE and SALLY THOMAS ," PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE" , Journal of Educational Change , No,7 , Springer, 2006, PP,221-258 .

22- Louis. M. Martini, CABERNET SAUVIGNON SONOMA COUNTY , USA- California: Sonoma County,2002, PP 21-23.

23 - Mitchell, Sidney , (etal) , " Benefits Of Collaborative Action Research For The Beginning Teacher " , Teaching and Teacher Education , voL , 25 , No 2 , 2009 , pp , 344 – 349 .

24 - Michael W. Small, Leonard Minkes, "On the nature of learning communities: a study of four organizations", Journal of Management Development, Vol. 29 Issue : 9, 2010, pp.783 – 794.

25- Michael Fullan , *Leadership and sustainability:* System thinkers in action ,Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals, Council, 2005 ,P35 ..

26 - Mehta , J . & , R., Hess, F. ,The Futures of School Reform , the Harvard Graduate School of Education , 2010 .

27- Neil, Sappington , (etal) , " A signature pedagogy For Leadership Education : preparing principals Through partiepatory Action Research " , planning and changing , VoL, 41 , No 314 , 2010 , pp , 249 – 273 .

28 -Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many , Leading by Doing : A handbook for building professional learning communities, Blooming: Copyright, Solution Tree Press, 2006, P4 .

29 - Shannon fuller, " THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES ON TEACHERS AND STUDENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL ", PHD , Any university or Texas Commerce-America , 2014 .

30- Sherry Brooks, THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES,PERSONAL TEACHER EFFTCACY , AND STUDENT ACHIEVEMENT AT THE HIGH SCOOL LEVEL , PHD , Regent University-USA, 2013.

31 - Stephanie Chitpin , "Principals and the professional learning community: learning to mobilize knowledge", International Journal of Educational Management, Vol. 28 Issue : 2, 2014 , pp.215 – 229.

32 -Thomas J . Sergiovanni, Moral Leadership : Getting To The Heart Of School Improvement , San Francisco : Jossey – Bass Education . series , 1992 ,P54 .

33 - Stoll , L et. al , Professional learning communities: A review of the literature, Journal of Educational Change , NO 7, . 2006,PP 221 – 258.

34 - Thompson, S & Niska, M ," Professional learning communities, Leadership and student learning" ,Research in Middle Level Education On line, Issue 28 ,No 1, 2004, PP,20-35.

35 - Williams, Ray; Brien, Ken; Sprague, Crista; Sullivan, Gerald, " Professional Learning Instrument : Canadian Journal of Communities: Developing School-Level Readiness" , Educational Administration and Policy. Issue 74 , No, 6 ,2008 , pp 1- 17 .

36 - Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe, "Creating schools as learning communities: obstacles and processes", Journal of Educational Administration, Vol. 43, Issue: 2, 2005 ,pp.187 – 208.