تصور مقترح لجماعات التعلم المهني الرقمي كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي

إعداد
د. مصطفى محمد عبد الله قاسم
أستاذ السياسات التربوية المساعد
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مستخلص

تفرض التنمية المهنية للمعلمين معضلة على كل النظم التعليمية، لا سيما النظم ذات الأعداد الضخمة من المعلمين. من هذا المنطلق حاولت الدراسة الحالية أن تضع تصورا مقترحا لصيغة للتنمية المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة تجمع بين جماعة التعلم المهني وأدوات العصر الرقمي، أسمتها "جماعة التعلم المهني الرقمي". ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة طبقت على (٦٢٥) معلما ومعلمة من مختلف الدرجات الوظيفية والمراحل التعليمية بمحافظة الغربية للتعرف على واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ومدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة لتحقيق التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي. بعد إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق الاستبانة، توصلت الدراسة إلى (١) أن ممارسات التنمية المهنية الحالية لا تفي كميا باحتياجات المعلمين، وما تزال نوعيا تقليدية في موضوعاتها ووسائطها ومحتواها، وأن اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التنمية المهنية الحالية جاءت في المستوى المتوسط (٣,٣٤)، (٢) أن مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه جاء دون المستوى المنشود، لا سيما بالنسبة للمعلمين، (٣) أن مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة جاء في المستوى المرتفع (٤,٢٦ لممارسات جماعة التعلم المهني الرقمي، ٤,١٧ لدمجها في بنية المدرسة وتنظيمها، ٤,٢١ لدمجها في آليات عمل الوزارة، ٤,١٩ لفوائدها المدركة). وفي

ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة تصورا مقترحا لجماعات التعلم المهني الرقمي المنظمة والمدارة من الموقع والمدعومة والمتابعة من المركز كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي، اشتمل على منطلقات، وأهداف، وتغييرات مطلوبة، ومدخلات من الأطراف المختلفة، ومتطلبات التنفيذ وآلياته وتوزيع الأدوار والمهام، والتقويم والمتابعة والتطوير المستمر، والمعوقات المتوقعة والحلول المقترحة لمواجهتها. وأخيرا قدمت الدراسة عددا من المقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: جماعة التعلم المهني الرقمي، التنمية المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة، معلمو التعليم ما قبل الجامعي في مصر.

A Proposed Vision for Digital Professional Learning Communities as an Approach to on-Site Sustainable Self Professional Development of pre-University Teachers

Abstract

Teacher professional development poses a dilemma to all education systems, particularly those with huge numbers of teachers. The present study, therefore, sought to develop a proposed vision for a professional development formula that combines professional learning communities with the digital age tools, which the researcher called "digital professional learning communities". For this aim, the descriptive research method was used, and a questionnaire was developed and applied to (625) teachers of all grades and levels in Gharbiyah governorate schools to assess to what extent digital professional learning communities can be integrated in fulfilling on-site sustainable self professional development of pre-university teachers. Having applied statistical tools to study data, it was found that (1) current professional development practices were quantitatively less than teachers' needs and qualitatively were still traditional in their topics, media and content, and that teachers rated current professional development practices moderately (3.34), (2) that IT technologies were not adequately integrated by teachers, and (3) that teachers rated the extent to which digital professional learning communities can be integrated as formula for sustainable on-site self professional development of pre-university teachers highly (4.26 for practices of digital professional learning communities, 4.17 for integrating them in school systems, 4.21 for integrating them in ministry of education's work mechanisms, and 4.19 for their perceived benefits). In light of the above results, the study developed a proposed vision for integrating digital professional learning communities in school and ministry systems and work mechanisms. Finally, further studies were suggested.

Keywords: Digital Professional Learning Communities, on-Site Sustainable Self Professional Development, Pre-University Teachers in Egypt.

مقدمة

إن البحوث التي كتبت حول التنمية المهنية للمعلمين، أيا كانت المصطلحات المستخدمة، أكثر من أن تحصى، والجهود التي تبذل والاستثمارات التي تنفق على تنمية المعلمين ضخمة، ومن أحدثها في مصر إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين. ومع ذلك لا يزال واقع ممارسات المعلمين بعيدا عن المستوى المنشود، وما تزال هذه الجهود والاستثمارات وأطر التنمية المهنية التقليدية بعيدة عن إدراك مقاصدها (إبراهيم، مخلوف، محمد، ٢٠١٦: ٣٧٩).

فما تزال هناك معوقات تحد من فعالية ممارسات التنمية المهنية، ولذلك اتخذت إجراءات لتطوير التنمية المهنية للمعلمين، منها التنمية المهنية الإلكترونية، وجماعات التعلم المهني[١] . لكن رغم كل هذه الجهود، ما تزال ممارسات التنمية المهنية ومخرجاتها دون المستوى المنشود، وما تزال في حاجة إلى ابتكار نظم وآليات ومداخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين.

لوضع الدراسة الحالية في سياقها، وتمهيدا لتحديد المشكلة البحثية، **نستعرض فيما يلي واقع التنمية المهنية والجهود التي بذلت لتحسينها.**

أولا، فيما يتعلق بواقع التنمية المهنية والمشكلات والمعوقات التي تحد من فعاليتها، وجدت دراسة بن الجعد والشهري (٢٠١٨) أن المعوقات المادية للتنمية المهنية للمعلمات تأتي على رأس المعوقات، تليها المعوقات الإدارية ثم الشخصية. ووجدت دراسة محمد والزايدي (٢٠١٥) أن الغلبة في البرامج التدريبية للبرنامج التدريبي ذي اليوم الواحد، وأن اندماج المعلمين في أسلوب التدريب عن بعد (التدريب الالكتروني) ضعيف، وأن تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها جاء بدرجة متوسطة. وخلصت دراسة سعدون (٢٠١٢) إلى أن برامج التدريب والتنمية لمعلمي المدارس الابتدائية الخاصة تعاني من أوجه قصور كثيرة، بل إنها تكاد تكون معدومة. ووجدت دراسة أبو عطوان (٢٠٠٨) أن هناك معوقات كثيرة للتدريب في أثناء الخدمة، منها ما يتعلق بالحوافز المادية والمعنوية،

(١) راجع المبحث "ثانيا" في الإطار النظري للدراسة حول تعريب مصطلح Professional Learning Community إلى "جماعة التعلم المهني"، وليس "مجتمع التعلم المهني" كما فعل غالبية من تناولوا المفهوم عربيا. لذلك يثبت الباحث المصطلح كما استخدمته هذه الدراسة العربية أو تلك، ويستخدمه بالتعريب المقترح في كل ما عدا ذلك من مواضع.

وما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية، وما يتعلق بتوقيت البرامج التدريبية، وما يتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية.

بسبب هذه المعوقات التي تكبل برامج التنمية المهنية للمعلمين، كثرت الدراسات التي تحدد أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنمية المعلمين مهنيا والتي تضع تصورات مقترحة لتطوير التنمية المهنية للمعلمين، منها دراسة زهران (٢٠١٦) التي وضعت تصورا مقترحا لتطوير التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في مصر، ودراسة محمد (٢٠١٢) التي وضعت تصورا مقترحا لاعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء خبرات بعض الدول.

ثانيا، للتغلب على هذه المعوقات، اتخذت النظم التعليمية إجراءات لتطوير التنمية المهنية للمعلمين، من أبرزها في مصر إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، التي أنشئت في عام ٢٠٠٨ لكي تتولى تخطيط عمليات التنمية المهنية للمعلمين وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، وألحقت بها إدارات تدريبية في المحافظات، باستخدام تقنيات الأقمار الصناعية والألياف الضوئية. لكن لسوء الحظ، أجمعت الدراسات التي أجريت لتقويم دور الأكاديمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين على أنها لم تحقق الكثير من الأهداف التي أنشئت من أجلها (إبراهيم، مخلوف، محمد، ٢٠١٦؛ مرعي، ٢٠١٤).

وفي استجابة أخرى، حاولت بعض الدراسات– **ثالثا**– أن تجد الحل لمشكلات التنمية المهنية في استخدام المعلمين لأدوات العصر الرقمي وتقنيات المعلومات والاتصال لتنمية أنفسهم مهنيا، كما فعلت دراسة صادق وكرونجي (Sadeck & Cronjé, 2017) التي وجدت أن المعلمين يستخدمون التقنية للعديد من الأغراض: الشخصية والإدارية والتدريس والتعلم بتكرارات متفاوتة ومستويات متفاوتة من الكثافة، وأنهم يستخدمون التقنية للتدريس الإلكتروني والتعلم الإلكتروني بما يحقق راحتهم. ووجدت دراسة أبو لبن (٢٠١٧) أن المعلمين في مدارس محافظات غزة يستخدمون المستحدثات التقنية بدرجة كبيرة. وكذلك وجدت دراسة القحطاني واليحيى (٢٠١٧) أن شبكات التواصل الاجتماعي تسهم بدرجة فوق متوسطة في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري لدى المعلمين.

لكن استخدام التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين ليس بلا تحديات، منها ما حددته دراسة الشمري (٢٠١٩) من نقص امتلاك الوسائل التقنية والمعرفة والقدرة على

استخدام التقنية الحديثة وربطها بالتعليم والدورات التدريبية لدى المعلمين. وهو نفس ما خلصت إليه دراسة أخرى (Dlamini & Mbatha, 2018) من أن المعلمين يحتاجون إلى التنمية المهنية على استخدام تقنية المعلومات والاتصال من أجل التدريس. وخرجت دراسة ثالثة (Department of Basic Education, 2019) بأن مجرد الوصول إلى الأدوات والمصادر الرقمية أو امتلاك مهاراتها لا يترجم آليا إلى تدريس وتعلم فعالين، إذ تعتمد فعالية الأدوات والمصادر الرقمية في دعم التدريس والتعلم على وعي المعلمين والمتعلمين بالفرص التي توفرها هذه الأدوات.

ثمة فئة رابعة من الدراسات استجابت للواقع غير المرضي لبرامج التنمية المهنية للمعلمين بالاستخدام القصدي لتقنيات المعلومات والاتصال في التنمية المهنية للمعلمين من خلال التدريب الإلكتروني أو التنمية المهنية الإلكترونية. فوجدت دراسة طه (٢٠١٩) أن المعلمات بمختلف المراحل التعليمية استفدن من التنمية المهنية الإلكترونية التي نمت قدرتهن على استخدام طرائق تدريس متطورة ومتماشية مع العصر الرقمي. ووجدت دراسة الرابغي (٢٠١٩) أن المقررات الإلكترونية المفتوحة MOOCs أثرت إيجابيا على نتائج التنمية المهنية للمعلمات وعلى رضاهن الوظيفي. ووجدت دراسة عبدالمعطي وزارع (٢٠١٢) أن التدريب الإلكتروني فعال في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في مجال تطوير الذات ومجال النمو المهني التربوي والمجال الأكاديمي والمجال التكنولوجي، ووضعت تصورا مقترحا لتفعيل دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

على أن التنمية المهنية الإلكترونية ليست بلا معوقات، بل تقيدها– بالترتيب– معوقات مالية وبشرية وثقافية وتعليمية وتقنية وإدارية (العطار، ٢٠١٥)، ومعوقات مادية وبشرية وفنية وإدارية (عبدالتواب، مرسي، عبدالمعطي، ٢٠١٣).

خامسا، فيما يتعلق بجماعات التعلم المهني، خلصت دراسة هدية (٢٠١٦) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية من أبرز وأنجح أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وإلى وجود العديد من نماذج مجتمعات التعلم المهنية في بعض الدول القابلة للتطبيق. وحددت دراسة محمدين وموسى (٢٠١٧) متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية ضمن ستة محاور، هي: صياغة الرؤية، والقيادة الداعمة، والتعلم المقصود، والظروف

الداعمة، والممارسات الشخصية المتبادلة، والتركيز على التعلم. وتناول حيدر ومحمد (٢٠٠٦) دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة المدرسة.

ووجدت دراسة نصر (٢٠٠٧) أن مستوى فعالية برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية للمعلمين فوق المستوى المتوسط. ووجدت دراسة بولام وزملائه (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson & Smith, 2005) أن الممارسين جاءت مواقفهم إيجابية نحو فكرة جماعات التعلم المهني، وأن كثيرين منهم لم يكونوا ملمين بالمصطلح أو يستخدمونه في محادثاتهم المهنية اليومية، مع أن أغلبهم فهموا فحواه واعتبروه فكرة مفيدة وجديرة بالتطبيق.

لكن جماعات التعلم المهني ليست بلا مشكلات. فقد خلصت دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) إلى وجود مجموعة من المشكلات التي تعوق مجتمعات التعلم المهني. وحددت دراسة توفيق (٢٠١٧) الكثير من المعوقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم ما قبل الجامعي، منها قلة المخصصات المالية في الميزانية التشغيلية، وضعف الإمكانات المادية في المدارس، وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلمين، والفصل بين النظرية والتطبيق، وغيرها الكثير.

ويمكن أن نجمل ما سبق في النقاط التالية:

١. تعاني التنمية المهنية للمعلمين من مشكلات ومعوقات استعصت على الحل على مدار عقود متطاولة.
٢. لم تلب الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر الطموحات التي علقت عليها في تحسين ممارسات التنمية المهنية.
٣. ينطوي الاستخدام المقصود للتقنية في التنمية المهنية للمعلمين، ممثلا في التدريب الإلكتروني والتنمية المهنية الإلكترونية، على نفس عيوب التدريب والتنمية المهنية التقليديين.
٤. حتى جماعات التعلم المهني ليست بلا عيوب ولا متطلبات وتحديات، وقصرت في صورتها غير الإلكترونية عن بلوغ النجاح المنشود.

مشكلة الدراسة

إذا كانت جودة المعلمين تنعكس بالضرورة على جودة النظام التعليمي ككل، فإن مما يؤكد ضعف الأولى أن مصر تأتي في ترتيب متأخر جدا في تقارير التنافسية العالمية، إذ انخفض ترتيب مصر إحدى عشر مرتبة بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠١٧، وجاءت في المرتبة الأخيرة في عام ٢٠١٤، وفي المرتبة ١٣٩ (بين ١٤٠ دولة) و١٣٥ و١٣٠ و١٣٦ (بين ١٣٧ دولة) في أعوام ٢٠١٥ و٢٠١٦ و٢٠١٧ و٢٠١٨ على التوالي (World Economic Forum, 2018).

كما أن النظام التعليمي الجديد الذي بدأ تطبيقه في مصر في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ يفرض احتياجات تدريبية كبيرة، على رأسها المعارف والمهارات المتعلقة بالتعامل مع تقنية المعلومات "أجهزة التابلت" والتعليم الإلكتروني، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وأساليب إدارة الصف المناسبة لمتطلبات النظام التعليمي الجديد (أحمد، ٢٠١٩: ٤٥٣).

على خلفية ضعف جهود التنمية المهنية التقليدية، والاحتياجات التدريبية المستجدة مع النظام التعليمي الجديد، وبالنظر إلى التحديات التي تواجه جماعات التعلم المهني، والتي حالت دون تبنيها وتحويلها إلى واقع مثمر في نظمنا التعليمية حتى اللحظة (توفيق، ٢٠١٧: ١١٥)، وفي ضوء ما يقتضيه العصر الرقمي من تحولات في عملية التعليم والتعلم وإدارة المدرسة والتعليم والتعلم ككل، وما تتيحه تقنيات هذا العصر من أدوات ما تزال مهدرة وبعيدة عن الاستغلال الأمثل في تنمية المعلمين مهنيا (Labbas & El Shaban, 2013: 56)، وما تستهدفه مصر بحسب الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠) من تدعيم وتنمية قدرات المعلمين والقيادات المدرسية والموجهين، وتقديم نماذج إبداعية، والاستفادة من تقنية المعلومات والمعلومات في التعليم والتعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٧٥-٧٦)، وما جاء في "مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر" المقدم للبنك الدولي من ضرورة تطوير التنمية المهنية للمعلمين والقيادات التربوية، واستخدام تقنية المعلومات والاتصال في تحسين التعليم والتعلم (البنك الدولي، ٢٠١٧: ١٠-١٢)، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم مفهوم جماعات التعلم المهني في إطار جديد قادر على استيعاب معطيات وفرص العصر الرقمي والتعامل مع التحديات التي تعيق فكرة جماعات التعلم المهني بالاستفادة من هذه المعطيات وتلك الفرص، وذلك من خلال مفهوم "جماعات التعلم

المهني الرقمي" التي تقدم الدراسة تصورا مقترحا لتطبيقها في مدارس التعليم ما قبل الجامعي المصري.

تأسيسا على ذلك، تحاول الدراسة الحالية أن تشق طريقا جديدا للتنمية المهنية يجمع بين صيغ مختلفة من تلك التي قدمتها الأدبيات والممارسات، وهي تحديدا صيغة جماعات التعلم المهني، على أن تتخذ من تقنيات المعلومات والاتصال وأدوات العصر الرقمي وسيطا للحصول على مادة التنمية المهنية وممارسة نشاطاتها، ما يستلزم دورا من مركز النظام التعليمي في تنظيم عمل الجماعات وجدولته ودعمه وتقويمه وتزويده بالمادة التنموية التي من شأنها أن تفتح آفاقا جديدة للمعلمين على مستوى المدرسة في نشاطات وممارسات التنمية المهنية التي يطبقونها.

وعليه يمكن وضع مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لجماعات التعلم المهني الرقمي المنظمة والمدارة من الموقع (المدرسة) والمدعومة والمتابعة من المركز (الوزارة) كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي؟

هو السؤال الذي يمكن الإجابة عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما جماعات التعلم المهني وخصائصها ومبادئها وطرقها ومتطلباتها، وما واقعها في مصر، وما أدوات العصر الرقمي التي يمكن لجماعات التعلم المهني أن توظفها في عملها؟
٢. ما الواقع الكمي والنوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين؟
٣. ما مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه من وجهة نظر المعلمين؟
٤. ما مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي من وجهة نظر المعلمين؟
٥. ما التصور المقترح لجماعات التعلم المهني الرقمي المنظمة والمدارة من الموقع والمدعومة والمتابعة من المركز كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي؟

أهداف الدراسة

بناء على التحديد السابق للمشكلة والأسئلة البحثية، تحددت أهداف الدراسة الحالية في:

١. التعرف على أفضل الممارسات في مجال التنمية المهنية، تحديدا جماعة التعلم المهني.
٢. التعرف على مدى إمكانية اتخاذ تقنيات الاتصال والمعلومات وأدوات العصر الرقمي وسيلة وأداة ووسيطا للتعلم الرقمي الذي يحدث في إطار جماعات التعلم المهني.
٣. التعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي.
٤. التعرف على وجهة نظر معلمي التعليم ما قبل الجامعي في مدى إمكانية تحويل المدرسة إلى جماعة للتعلم المهني الرقمي.
٥. تحويل جماعة التعلم المهني إلى الشكل الرقمي كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين على مستوى المدرسة.
٦. وضع تصور مقترح لجماعة التعلم المهني الرقمي كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين على مستوى المدرسة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

الأهمية النظرية

١. مواكبة الدراسة الحالية الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، من خلال تناول مفهوم جماعات التعلم المهني وما يمكن أن تسهم به في التغلب على معوقات التنمية المهنية للمعلمين في مصر.
٢. مواكبة الدراسة الحالية الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التعلم الرقمي وتوظيف أدوات العصر الرقمي في عمل جماعات التعلم المهني تنظيما وتنفيذا ومتابعة ومساءلة، من خلال دمج مفهوم جماعات التعلم المهني مع أدوات العصر الرقمي ضمن المفهوم الجديد "جماعات التعلم المهني الرقمي".
٣. الإسهام في الجدل الأكاديمي الحالي حول التنمية المهنية الذاتية المستدامة كمدخل للتغلب على معوقات التنمية المهنية التقليدية.

الأهمية التطبيقية

١. تقدم الدراسة الحالية تصورا مقترحا لجماعات التعلم المهني الرقمي المنظمة والمدارة من الموقع والمدعومة والمتابعة من المركز كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي، من شأنه– إذا ما أخذ به– أن يسهم في التغلب على معوقات التنمية المهنية للمعلمين في مصر.

٢. يمكن أن تسهم الصيغة المقترحة لجماعات التعلم المهني الرقمي في دفع القيادات التعليمية على المستويات كافة إلى إعادة النظر في الواقع الحالي لممارسات التنمية المهنية من خلال توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في دعم التنمية المهنية تنظيما وتنفيذا ومتابعة ومساءلة.

٣. يمكن أن تسهم الصيغة المقترحة للتنمية المهنية الذاتية المستدامة في التغلب على العقبة الكبرى أمام برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر، وهي عدد المعلمين الضخم الذي يصعب على هذه البرامج أن تشملهم جميعا ودوريا على فواصل متقاربة.

منهج الدراسة وأداتها

اتساقا مع أهدافها، استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يتقصى الظاهرة في وضعها الحالي، وما يتخللها من علاقات وتأثيرات بين أبعادها ومع الظواهر الأخرى، وما يمكن أن تتطور إليه الظاهرة في المستقبل.

لذلك أعد الباحث استبانة بعنوان "استبانة للتعرف على واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ومدى إمكانية تطبيق جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة لتحقيق التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي"، طبقها على عينة الدراسة.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع جماعة التعلم المهني وخصائصها ومبادئها ومتطلباتها، وتوظيف أدوات العصر الرقمي في عملها.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على بعض مدارس التعليم ما قبل الجامعي في بعض الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على بعض معلمي التعليم ما قبل الجامعي في الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية.
- **الحدود الزمنية:** أجري الجانب الميداني لهذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

مصطلحات الدراسة

جماعة التعلم المهني الرقمي

يعرف الباحث جماعة التعلم المهني الرقمي بأنها "جماعة التعلم المهني التي تستخدم التعلم التعاوني النشط التفاعلي النقدي القائم على استخدام أدوات العصر الرقمي ممثلة في تقنيات المعلومات والاتصال، لا سيما الأجهزة الذكية النقالة التي تجعل التعلم ممكنا في أي مكان وزمان، وتتيح التشبيك والتواصل والتفاعل وتبادل مصادر التعلم عبر المسافة والزمن. فإلى جانب ممارسة التعلم المهني من خلال الملاحظة وحل المشكلات والدعم والنصح والإرشاد والتدريب المتبادل والبحوث الإجرائية وتحليل الدروس والمواد الإلكترونية وغيرها من أساليب التعلم النشط التعاوني على مستوى المدرسة، توظف جماعة التعلم المهني الرقمي تقنيات المعلومات والاتصال للتشبيك فيما بينها ومع الجماعات المناظرة وطنيا ودوليا، ومع جهات التدريب والتنمية المهنية، وفي الحصول على مادة التنمية المهنية والعمل عليها ونشر أفضل ممارساتها".

التنمية المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة

يعرف الباحث التنمية المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة بأنها "الأفعال والنشاطات التي ينفذها المعلمون ضمن جماعات التعلم المهني الرقمي لتنمية أنفسهم مهنيا وتعزيز تعلمهم المهني في المواد الدراسية محتوى وتدريسا وتعلما، وبالتالي تحسين تعلم طلابهم ومخرجاتهم، من خلال أساليب التعلم النشط التعاوني، وذلك على أساس مجدول في الوقت التعليمي للمعلم والمدرسة، وبتنظيم ودعم ومتابعة من المدرسة وقيادتها ومن الوزارة والمديريات وجهات التدريب والتنمية المهنية".

الإطار النظري للدراسة

أولا: التنمية المهنية والتدريب في أثناء الخدمة

نشأ مفهوم "التنمية المهنية" professional development في مجال المنظمات وإدارة الأعمال للإشارة إلى اكتساب الفرد المعارف التي يحتاجها للتقدم في مهنته، ثم انتشر تطبيقه إلى المهن المختلفة (Speck & Knipe, 2005: 13). معنى ذلك- ابتداء- أن مفهوم التنمية المهنية أوسع من مفهوم التدريب في أثناء الخدمة، لأن التنمية المهنية تعني تحقيق النمو المهني، سواء من خلال التدريب على أيدي آخرين أو من خلال المبادرة الذاتية من جانب المعلم نفسه. فإلى جانب التدريب الذي يقدم أو يفرض من خارج الذات ويستلزم وجود مدرب ومتدرب، تنطوي التنمية المهنية على مبادرة المعلم بالتعلم المهني، سواء ذاتيا، أو على أيدي آخرين، أو بالتعاون مع آخرين، أو من خلال مصادر التعلم التقليدية والإلكترونية.

ينطوي التحول من مفهوم التدريب في أثناء الخدمة إلى مفهوم التنمية المهنية على النظر إلى التنمية المهنية على أنها عملية طويلة المدى تتضمن النمو والتنمية، وعلى أن المعلمين متعلمون نشطون وممارسون تأمليون لديهم الدافعية للتعاون من أجل التعلم. ومن هذا المنطلق تعرف التنمية المهنية بأنها "العمليات التي يكتسب من خلالها المعلم المعارف والمهارات التي يحتاجها للتقدم في مهنته" (Lam, 2015: 296). وتعرف أيضا بأنها "التعلم المهني المنظم الذي ينتج تغييرات في معارف المعلمين وممارساتهم، وتحسينات في مخرجات تعلم الطلاب، ويشكل نتاجا لكل من النشاطات المقدمة من الخارج والنشاطات المنضوية في الوظيفة job-embedded التي تنمي معارف المعلمين وتساعدهم في تغيير ممارساتهم التدريسية بطرق تدعم تعلم الطلاب" (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017: 2).

وبناء على ذلك، يمكن تصنيف أنواع التنمية المهنية للمعلمين إلى فئتين واسعتين، هما (١) التنمية المهنية المفروضة من الخارج، (٢) التنمية المهنية المدفوعة والمنفذة ذاتيا. ضمن الفئة الأولى يوجد التدريب في أثناء الخدمة، سواء في شكله التقليدي وجها لوجه أو إلكترونيا عبر مسافات من خلال تقنيات المعلومات والاتصال. وفي شكلي التدريب كليهما،

يقوم المدرب أو جهة التدريب بإعداد البرنامج وتقديمه، على الأغلب في شكل محاضرات، ولا يكون للمتدرب من دور سوى تلقي المعلومات أو السؤال والاستفسار (عبدالمعطي، زارع، ٢٠١٢: ٢٨٦).

أما التنمية الذاتية المدفوعة والمنفذة ذاتيا، فتشمل كل ما يفعله المعلم من تلقاء نفسه. لذلك يمكن أن تتضمن الحصول على مقررات ودرجات علمية تقليدية أو إلكترونية، أو الحصول على تدريب نظامي تقليدي برغبة ذاتية من المعلم، أو ممارسات التعلم النشط التي يتعلم من خلالها المعلم حوله مهنته من المواد الورقية أو الإلكترونية أو من الزملاء والموجهين أو من الممارسة المهنية ذاتها (Bates, 2015: 18-19). وما يميز التنمية المهنية الذاتية هو أن المعلم يكون الفاعل الأول وصاحب القرار والاختيار، وهو الذي يحدد احتياجاته وما يلبيها، وهو الذي يبادر بالعمل. تندرج جماعات التعلم المهني ضمن النوع الأخير.

ثانيا: جماعات التعلم المهني: تعريفها، وخصائصها، ومبادئها، وطرقها، ومتطلباتها، وفوائدها، ونماذج دولية ناجحة في تنفيذها، وواقعها ومعوقاتها في مصر

أولا، وبعيدا عن المعنى والتعريف، فإن التعريب الأدق لغويا ومفهوميا لمصطلح professional learning community في عبارة community هو "جماعة"، وليس "مجتمع". يشير هذا المصطلح لغةً، بحسب معجم ميريام ويبستر Merriam Webster، إلى مجموعة من الأفراد تربطهم مصالح مشتركة ويعيشون معا في منطقة واحدة، أو جماعة ذات خصائص مشتركة تميزها عن المجتمع الأكبر، أو مجموعة من الأفراد يشتركون في اهتمامات مهنية ولا تجمعهم منطقة واحدة أو دولة واحدة (https://www.merriam-webster.com/dictionary/community. accessed June 6 ,2020)، كما في قولهم "الجماعة الأكاديمية" و"الجماعة العملية" و"الجماعة التربوية"، بمعنى كل المشتغلين بهذه المهنة أو ذلك المجال، سواء على المستوى الوطني أو العالمي.

ثانيا، إن المصطلح الذي تضاف إليه "الجماعات" هو "التعلم المهني" professional learning ، وعليه فإن إضافة مضاف مذكر أو مؤنث قبل هذه العبارة، لا يغير نوعها تذكيرا وتأنيثا. فإن أضيف إليها مضاف مذكر، تظل العبارة مذكرا، كأن يقال "نماذج التعلم

المهني". وتظل العبارة مذكرا أيضا إن أضيف إليها مضاف مؤنث، كأن يقال "ممارسات التعلم المهني"، فكلمة "مهني" في كل الحالات نعت لكلمة "تعلم" المذكر، وليس للمضاف الذي يسبقها. وعليه فإنها "ممارسات التعلم المهني" وليس "ممارسات التعلم المهنية"، و"جماعات التعلم المهني"، وليس "جماعات التعلم المهنية".

وعلى ذلك فإن التعريب الأدق للمصطلح هو "جماعات التعلم المهني". ولذلك يستخدمه الباحث بهذه الصياغة على امتداد الدراسة، مع الحفاظ على المصطلح كما استخدم في هذه الدراسة العربية أو تلك: "مجتمعات التعلم المهنية".

تعريف جماعة التعلم المهني

لا يوجد تعريف متفق عليه لجماعة التعلم المهني Professional Learning Community; PLC ، بل ينطوي المفهوم على ظلال من التفسيرات في السياقات المختلفة. لكن ثمة إجماع دولي على أنها جماعة من الناس يتبادلون ممارساتهم ويتقصونها نقديا على نحو مستمر وتأملي وتعاوني وشمولي ومتمركز حول التعلم وداعم للنمو، وتعمل ككيان جماعي (Hairon & Tan, 2015: 409). وهي بهذا المعنى وثيقة الصلة أو مترادفة مع جماعات الممارسة communities of practice، والأخيرة مجموعات من الأفراد يجمعهم ما يفعلونه معا وما تعلموه من خلال انخراطهم المتبادل في تلك النشاطات، وهي مواقع للتعلم التبادلي وعامل مهم في نجاح المنظمات المعتمدة على المعرفة، وتقدم فرصا نظامية وغير نظامية للتنمية المهنية للمعلمين (Vrasidas & Glass, 2007: 90).

يعرف أوين جماعة التعلم المهني بأنها "مجموعة صغيرة من المعلمين يعملون معا كفريق لمساعدة بعضهم البعض في تحسين تعلم الطلاب، فيتبادلون الممارسات والخبرات الشخصية ويتأملونها، ويلاحظون ممارسات بعضهم بعضا، ويحللون البحوث وأفضل الممارسات ويطبقونها معا" (Owen, 2014: 58). وتعرف أيضا بأنها "جماعة يعمل من خلالها المعلمون والإداريون في المدرسة على نحو مستمر على تبادل التعلم والعمل على تعلمهم، والهدف من أفعالهم هو تحسين فعاليتهم كمهنيين من أجل نفع الطلاب، ولذلك يمكن تسميتها أيضا جماعات التقصي والتحسن المستمرين" (Bolam et al., 2005: 6).

ويعرفها لي وزملاؤه (Lee, Hong, Tay & Lee, 2014: 53) بأنها "جماعة من الممارسين يعملون معا في حلقات متواصلة من تعلم المعلمين القائم على التقصي

inquiry-based teacher learning، يتعاونون خلالها في: (أ) تحديد التحديات التي تواجه تعلم الطلاب، (ب) جمع المعلومات من أداء الطلاب لفهم هذه المشكلات في سياقها، (ج) التأمل الجماعي للأفكار الجديدة المستمدة من هذه البيانات لمراقبة فهمهم لهذه المعرفة، (د) التوصل إلى المعنى والصلة في هذه المعرفة من خلال توفيقها وتطبيقها لتحديث ممارساتهم الصفية".

وأيا كانت الاختلافات في تعريف جماعات التعلم المهني، فإنها جميعا تتضمن الملاحظة وحل المشكلات، والدعم والنصح المتبادلين، والعلاقات الوثيقة بين المعلمين المسترشدة بالتنمية المهنية ورؤية عامة تتمحور حول التدريس وتجمع كلا من المعلمين والقيادات المدرسية، والعمل الجماعي والتعاون بين المعلمين، ومساعدة المعلمين في الوصول إلى المعرفة الجديدة حول التدريس والتعلم، وخبرة الزملاء من المدرسة ومن خارجها، ومعرفة الطلاب المحددين ومشكلاتهم وجوانب قوتهم وضعفهم، وتقديم المعلمين التغذية الراجعة لبعضهم بعضا حول الأداء الفردي والجوانب الصفية والممارسات المدرسية (Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman, 2017: 138).

على أن جماعة التعلم المهني ليست شيئا يضاف إلى بنية المدرسة وتنظيمها، بل هي طريقة لإعادة تنظيم المدرسة كمنظمة تعلم، كما هي في تعريف حيدر ومحمد (٢٠٠٦: ٤١) للمدرسة كجماعة تعلم بأنها "مجموعة من المتعلمين والمعلمين والإداريين يعملون معا بهدف استقصاء وتحري المعرفة المتصلة بموضوع يشكل اهتماما مشتركا بينهم، وتتميز بأنها توفر بيئة تتصف بالانفتاح والاحترام والتعاون والحرص على التعلم على المستويين الفردي والجماعي"، وكما هي في تعريف نصر (٢٠٠٧: ٩) لبرنامج المدرسة كوحدة تطوير بأنه "منحى إداري جديد يعتبر المدرسة أداة فعالة في إحداث تغييرات إيجابية في بيئتها من خلال تفعيل الطاقات الكامنة فيها وتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي". وفي الاتجاه عينه، اعتبرت إحدى الدراسات المدارس الفعالة جماعات تعلم يتمثل مكونها الأساسي في ثقافة التعاون والمسئولية الجماعية عن تطوير ممارسات تدريسية فعالة وتحسين تحصيل الطلاب، يكون المعلم فيها جزءا من جماعة تعلم، يسهم في تعلم المدرسة والجماعة المدرسية وقاعدتها المعرفية" (Department of Education & Training, 2005: 8).

في ضوء ما سبق يعرف الباحث جماعة التعلم المهني بأنها "صيغة للتنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين وتطوير المدرسة وتحويلها إلى منظمة متعلمة، من خلال تحويل المدرسة ككل إلى جماعة تعلم مهني تتألف من فرق تعلم للصفوف الدراسية (رياض الأطفال والمدارس الابتدائية) والمواد الدراسية (المدارس الإعدادية والثانوية)، يقوم المعلمون فيها بممارسة التعلم المهني من خلال الملاحظة وحل المشكلات والدعم والنصح والإرشاد والتدريب المتبادل والبحوث الإجرائية وتحليل الدروس والمواد الإلكترونية وغيرها من أساليب التعلم النشط التعاوني، في جو من التعاون والثقة والاحترام والعلاقات الوثيقة بين المعلمين المسترشدة بالتنمية المهنية ورؤية عامة تتمحور حول تحسين أداء الطلاب ومخرجاتهم".

خصائص جماعة التعلم المهني

راجعت دارلنغ هاموند وزملاؤها (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) ٣٥ دراسة توفرت فيها معايير الصرامة المنهجية للتعرف على سمات التنمية المهنية الفعالة التي تطابق مع خصائص جماعة التعلم المهني، جاءت على النحو التالي:

١. **متمركزة حول المحتوى:** تركز التنمية المهنية على الاستراتيجيات التدريسية المرتبطة بمحتوى منهج بعينه وتدعم تعلم المعلمين في سياق الممارسات الصفية.

٢. **تدمج التعلم النشط:** يشرك التعلم النشط المتعلمين في تصميم استراتيجيات التدريس وتجريبها، ويقدم لهم الفرصة للانخراط في نفس أسلوب التعلم الذي يصممونه لطلابهم، ويستخدم منتجات أصيلة ونشاطات تفاعلية وغيرها من الاستراتيجيات التي تقدم تعلما مهنيا منضويا في السياق context-embedded.

٣. **تدعم التعاون** : تخلق التنمية المهنية الجيدة فضاء للمعلمين لتبادل الأفكار والتعاون في تعلمهم، غالبا في سياقات الوظيفة.

٤. **تستخدم نماذج للممارسة الفعالة:** تقدم النماذج المنهجية ونمذجة التدريس للمعلمين رؤية واضحة لما يمكن أن تكون عليه أفضل الممارسات. يمكن أن يشاهد المعلمون نماذج تتضمن خطط دروس وخطط وحدات وعينات من أعمال الطلاب وملاحظات لمعلمين وفيديوهات وحالات مكتوبة للتدريس.

٥. **تقدم التدريب ودعم الخبراء:** يتضمن تدريب الزملاء ودعم الخبراء تبادل المعارف والخبرات حول المحتوى والممارسات القائمة على الأدلة، ويتمحور حول الاحتياجات الفردية للمعلمين.

٦. **تقدم التغذية الراجعة والتأمل:** يخصص التعلم المهني الجيد عادة وقتا للمعلمين للتفكير في ممارساتهم، والحصول على تغذية راجعة حولها وتغييرها من خلال تيسير التأمل والحصول على التغذية الراجعة.

٧. **مستدامة:** تقدم التنمية المهنية الفعالة للمعلمين وقتا كافيا لتعلم استراتيجيات جديدة تيسر التغيرات في ممارساتهم وتطبيقها وتنفيذها وتأملها.

وخلصت دراسة أخرى في إنجلترا (Bolam et al., 2005) إلى الخصائص التالية لجماعة التعلم المهني:

١. إن فكرة جماعة التعلم المهني جديرة بتفعيلها كوسيلة لتعزيز بناء القدرات على مستوى المدرسة والنظام بغرض التحسن المستدام وتعلم الطلاب.

٢. تتكشف جماعة التعلم المهني الفعالة عن ثماني خصائص أساسية، هي القيم والرؤية المشتركة، والمسئولية الجماعية عن تعلم الطلاب، والتعاون المتمركز حول التعلم، والتعلم المهني الفردي والجماعي، والتقصي المهني التأملي، والانفتاح والشبكات والشراكات، والعضوية المفتوحة، والثقة والاحترام والدعم المتبادل.

٣. إن تعلم الطلاب هو أول ما يشغل أفراد جماعة التعلم المهني، وكلما كانت الجماعة أكثر تطورا، كانت أكثر فعالية في مقياسين للفعالية، هما تحصيل الطلاب والتعلم المهني.

٤. تبنى جماعة التعلم المهني وتدار وتبقى من خلال أربع عمليات تشغيلية أساسية، هي تعظيم المصادر والأبنية، وتشجيع التعلم الفردي والجماعي، والتشجيع والحفاظ الصريحين على الجماعة، والقيادة والإدارة. ويعد مدى تنفيذ هذه العمليات الأربع بفعالية مقياسا ثالثا لفعالية جماعة التعلم المهني، إلى جانب تحصيل الطلاب والتعلم المهني.

٥. يتبنى المعلمون في جماعة التعلم المهني الفعالة مدى من الممارسات الابتكارية للتعامل مع العوامل الميسرة والمعيقة في سياقاتهم المحددة، وهي ممارسات يمكن أن تفيد المدارس الأخرى.

٦. تتغير جماعة التعلم المهني مع الوقت بطرق قد تكون مخططة أو غير مخططة. وتقدم فكرة مراحل التطور الثلاث: المبتدئة والنامية والناضجة، نظرات مفيدة حول هذه التغيرات وطرق التجاوب معها.

٧. مع أن جماعة التعلم المهني تتسم بخصائص مشتركة وتتبنى عمليات متماثلة، فإن المضامين العملية لتطوير الجماعات لا يمكن فهمها وتفعيلها إلا في الظروف المحددة للسياقات والبيئات، مثل المرحلة والحجم والموقع.

٨. يجب على المعلمين الراغبين في تشجيع جماعة التعلم المهني الفعالة أن يراقبوا ويقيموا تطور خصائصها وتنفيذ هذه العمليات على مر الوقت، ويتخذوا إجراءات متابعة ملائمة لتعظيم فعاليتها.

المبادئ والمقومات التي تقوم عليها جماعة التعلم المهني

تقوم جماعة التعلم المهني على عدد من المبادئ التي متى توفرت يمكن القول بوجود هذه الجماعات في هذه المدرسة أو تلك أو هذا النظام التعليمي أو ذاك. حددت إحدى الدراسات المبادئ الأساسية لجماعات التعلم المهني في: الرسالة والرؤية والقيم والأهداف المشتركة، ضمان التحصيل لكل الطلاب، العمل الجماعي المتمركز حول التدريس والتعلم، استخدام البيانات لتوجيه صنع القرار والتحسين المستمر، تحقيق المشاركة النشطة من الأسر والمجتمع المحلي، بناء قدرة القيادة المستدامة (Jones, Stall & Yarbrough, 2013: 358).

وما تزال المبادئ السبعة للتعلم المهني عالي الجودة التي حددتها إدارة التعليم والتدريب الأسترالية (Department of Education & Training, 2005: 14-16) هي الأكثر صلة والأوسع تفصيلا:

- **المبدأ الأول: التعلم المهني متمركز حول مخرجات الطلاب (وليس احتياجات المعلمين الفردية وحسب):** يستهدف التعلم المهني تعظيم تعلم الطلاب حتى يحققوا إمكانات التعلم

لديهم. باستخدام بيانات مخرجات الطلاب، يسترشد التعلم المهني بتحليل الفروق بين أهداف ومعايير تعلم الطلاب وأدائهم الفعلي. تحدد هذه التحليلات ما يجب على المعلمين تعلمه، ما يجعل التعلم المهني للمعلمين متمركزا حول الطلاب.

- **المبدأ الثاني: التعلم المهني يتمركز حول ممارسات المعلمين ومنضو ضمنها (وليس منفصلا عن المدرسة)** : يجب أن يتمركز التعلم المهني للمعلمين حول المدرسة ويكون مدمجا في أعمال التدريس اليومية. تحدث خبرات التعلم الأنفع والأبقى في المدرسة، عندما يخاطب المعلمون المشكلات والتحديات الفورية للتعلم والتدريس. فتموضع المعلمين بالقرب من فصولهم وزملائهم يمكّنهم من العمل معا للتعرف على المشكلات وإيجاد حلول لها وتطبيقها.
- **المبدأ الثالث: يسترشد التعلم المهني بأفضل البحوث المتاحة حول التعلم والتدريس الفعالين (لا يقتصر فقط على ما يفعله المعلمون حاليا):** إن التعلم المهني للمعلمين الذي يحسن تعلم كل الطلاب يساعد المعلمين في تطبيق البحوث في صنع القرار. تغمر برامج التعلم المهني الناجحة المعلمين في المحتوى الذي يدرسونه وتقدم لهم قاعدة بحثية حول طرق تعلم الطلاب للمحتوى. لذلك يجب أن تكون نتائج البحوث متاحة للمعلمين لتوسيع قاعدتهم المعرفية المهنية.
- **المبدأ الرابع: التعلم المهني تعاوني ويتضمن التأمل والتغذية الراجعة (وليس البحوث الفردية وحسب):** يجب أن تربط فرص التعلم المهني للمعلمين بالاحتياجات الفردية، لكنها مع ذلك تنظم حول الحل الجماعي للمشكلات. يتولى المعلمون المسئولية الجماعية عن حل مشكلات التدريس والتعلم وتحسين مخرجات الطلاب، وتتبادل الفرق المعارف والخبرات لتعميق التعلم وتعهد الفهم المتبادل للممارسات الصفية الفعالة، وتوفر فرصا للتأمل والتغذية الراجعة حول ممارسات المعلم والمجالات التي يمكن تحسين أدائه فيها.
- **المبدأ الخامس: يقوم التعلم المهني على الأدلة ويسترشد بالبيانات (وليس كيفما اتفق)** : تستخدم بيانات من مصادر مختلفة لتحديد محتوى التعلم المهني للمعلمين وتصميم ومتابعة تأثير برامج التعلم المهني. يجب جمع الأدلة، وليس الكلام المسترسل، حول الطلاب والمعلمين والمدرسة لتحديد بؤرة تركيز التعلم المهني. يمكن مراجعة

سجلات أداء الطلاب، ويمكن أن تستخدم هذه البيانات لقياس وتحسين تأثير التعلم المهني. يمكّن التقويم البنائي المعلمين من إجراء تعديلات منتصف البرنامج، ويمكّنهم التقويم النهائي من قياس فعالية نشاطات التنمية المهنية وتأثيرها على ممارسات المعلمين ومعارفهم وعلى تعلم الطلاب.

- **المبدأ السادس: التعلم المهني مستمر ومدعوم ومدمج بالكامل ضمن ثقافة النظام وعملياته (وليس عرضيا ومجزأ)** : يجب أن يكون التعلم المهني مستمرا وطويل المدى ومستداما. فالتغيرات المهمة طويلة المدى في ممارسات المعلمين لا تحدث في أسبوع، بل تستغرق شهورا وسنوات. كما أن المعلمين يحتاجون إلى دعم تعلمهم المهني. فحل المشكلات المعقدة وتنفيذ الممارسات الابتكارية يحتاجان إلى خبرات ومعارف من خارج المدرسة ومصادر إضافية، وإلى التشجيع والتقدير. ويجب أن يكون التعلم المهني المستمر المدعوم جزءا من النظام.
- **المبدأ السابع: التعلم المهني مسئولية فردية وجماعية على جميع مستويات النظام (وليس مستوى المدرسة وحسب) وليس اختياريا:** يجب أن يحدث التعلم المهني على كل مستويات النظام. فهو مسئولية جماعية تشمل المدرسة والأقاليم والمركز. بالنسبة للمعلمين والقيادة المدرسية، يجب أن تكون احتياجات التعلم المهني مرتبطة بأهداف الأداء للمدرسة. كذلك يرتبط التعلم المهني على نحو معقد بتحسين قدرة النظام ككل. ويجب أن تعمل الإدارات المركزية والإقليمية وأصحاب المصلحة تعاونيا لتحديد استراتيجيات تحسين التعلم المهني وتبادل أفضل الممارسات فيه لدفع التحسن على مستوى المدرسة والنظام.

طرق التعلم المهني وأدواته

يمكن تحديد أهم طرق التعلم المهني وأساليبه وأدواته على النحو التالي (Hairon & Tan, 2015: 415):

- **حلقات التعلم Learning Circles:** تمثل إطارا يمكّن المعلمين من الانخراط في دورة البحث الإجرائي (تأمل، خطط، افعل، لاحظ، تأمل) لتغيير طرق التدريس مع التركيز على التأمل.

- **تحليل الدروس Lesson Study:** يركز على تخطيط الدروس وملاحظة الأقران والمناقشة الجماعية لتحسين طرق التدريس.
- **عملية التحسين المستمر الدائرية:** تستخدم البيانات للتعرف على احتياجات الطلاب، وقيام المعلم بالبحوث وتحليل بحوث أقرانه، وتشجيع التأمل الناقد، واستخدام البحوث والحكمة المهنية، للاختيار وصنع القرار، والتجريب التعاوني للممارسات التدريسية الجديدة، ومتابعة التنفيذ وتقييمه، وتوصيل المعلومات لأصحاب المصلحة الآخرين.
- **الإرشاد mentorship:** عملية تواصل قائمة على علاقة ينقل خلالها المرشد mentor المعلومات والنصح لزميله متلقي الإرشاد mentee ويعطيه دعما نفسيا.

وإلى جانب ذلك تستخدم البحوث الإجرائية التي تمكّن المعلمين من اتباع المنهج العلمي والتصميمات التجريبية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. كما تستخدم تقنية الفيديو لتمكين المعلمين من تأمل ممارساتهم والحصول على أفكار من ملاحظة ممارسات غيرهم (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018: 14)، فضلا عن الكثير من الطرق والأدوات الأخرى.

متطلبات جماعة التعلم المهني وشروطها

إن ما يتطلبه التعلم المهني في الموقع (المدرسة) وجماعة التعلم المهني هو تدريب المعلمين على طرق التعلم المهني وأساليبه مثل التدريب على الإرشاد وتدريب الأقران وتحليل الدروس وغيرها، أي التدريب على القيام بالتنمية المهنية الذاتية. كما تتطلب جماعات التعلم المهني إقامة روابط بين المدارس والجامعات التي تقدم التنمية المهنية (Lam, 2015: 299).

وعلى مستوى المدرسة تتطلب جماعة التعلم المهني التزاما من المدرسة بكل العاملين فيها، وعلى رأسهم مدير المدرسة الذي يشكل القيادة التعليمية في الموقع. وتتطلب أيضا وجود رسالة للمدرسة تتسم بالوضوح والدقة والتحدي للعاملين في المدرسة، ورؤية ملهمة تعطي جماعة التعلم توجها عمليا، وقيما تضبط العمليات والسلوك، والثقة والاحترام (هدية، ٢٠١٦: ١٢٤).

وقد حددت إحدى الدراسات شروط نجاح جماعات التعلم المهني كمدخل فعال للتنمية المهنية للمعلمين (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017: 17-19) في:

١. **تحليل أعمال الطلاب وبياناتهم:** تركز جماعات التعلم المهني الفعالة دائما على فحص أعمال الطلاب التي تعطي المعلمين فرصا لبلوغ فهم مشترك لما ينجح مع الطلاب، ومعرفة أوجه سوء الفهم الشائعة بين الطلاب، والاستراتيجيات التدريسية التي قد تنجح أو لا تنجح مع الطلاب.

٢. **التعلم من الجماعات المهنية خارج المدرسة:** التعلم من الجماعات المهنية خارج المدرسة أحد العوامل الأساسية لفعالية جماعات التعلم المهني. يحدث ذلك عن طريق الشبكات التي تربط المعلمين حول مادة دراسية أو غيرها من الاهتمامات المشتركة. فعلى الرغم من استقلالية المواقع المحلية، يتيح التعاون والتعلم المتبادل فيما بينها فرصا لفتح آفاق جديدة.

وقد حدد مكاليفي وزملاؤه (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018: 11-12) شروط نجاح جماعات التعلم المهني في:

١. التدريب القائم على المدرسة والمتمركز حول الفصول الذي يوفر فرصا جيدة للتعلم.
٢. يحتاج المعلمون فرصا للتعاون لمعالجة التعلم المهني الجديد.
٣. التعلم المهني يحتاج وقتا.
٤. يجب أن تعتمد المداخل على مبادئ تعلم البالغين.
٥. يجب تشجيع المعلمين على تكييف المبادئ التوجيهية حتى تناسب السياق.
٦. يستفيد المعلمون أشد استفادة من فرص التدريب المرتبطة بالمادة الدراسية.
٧. يستفيد المعلمون من التعرض لنماذج الممارسة الفعالة.
٨. تعترف التنمية المهنية الفعالة بالفروق بين المعلمين الفرديين ومنطلقاتهم المختلفة.
٩. يؤدي القادة المدرسيون دورا مهما في التعلم المهني.
١٠. اقتناع المعلمين عامل أساسي لنجاح تدخلات التنمية المهنية.

جماعة التعلم المهني: رد على معوقات التنمية المهنية التقليدية

إن جماعات التعلم المهني بتعريفها السابق ومبادئها وخصائصها السابقة تقدم ردا على كل معوقات ممارسات التنمية المهنية التقليدية، كما يتكشف في النقاط التالية:

- ثمة تحول عالمي في كل الدول متقدمها ونامیها من ممارسات التنمية المهنية التقليدية غير الفعالة نحو التنمية المهنية الفعالة المتمثلة في تعلم المعلمين في المدرسة، والتنمية المهنية المتمايزة والفردية للمعلمين، والدعم الأكبر القائم في المدرسة للمعلمين والتعاون فيما بينهم (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018: 13).
- وجدت دراسات كثيرة علاقات إيجابية بين جماعات التعلم المهني في المدارس والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، على أن ذلك يتوقف على جودة جماعات التعلم المهني في المدارس، وعلى دعم المدارس لجماعات التعلم المهني (Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman, 2017: 138).
- تضع التنمية المهنية التي تحدث في إطار جماعات التعلم المهني في الموقع (المدرسة) تعلم الطلاب ومخرجاتهم في صميم نشاطات التنمية المهنية والتعلم المهني للمعلمين. فالتعلم المهني هنا يستهدف تحسين أداء الطلاب ومخرجاتهم في المقام الأول (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015: 243).
- يضع التعلم المهني المعلم في صميم عملية التنمية المهنية، فيجعل منه الفاعل الأول الرئيس لتنمية نفسه منهيا (Ling & Mackenzie, 2015: 274).
- ينصب تركيز جماعات التعلم المهني في المدارس على تعلم المعلمين وتعاونهم، وهي طريقة واعدة لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، ويمكن أن تسهم في التأثيرات طويلة المدى لبرامج التنمية المهنية (Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman, 2017: 135).
- تربط جماعات التعلم المهني تعلم المعلمين بقضاياهم ومشكلاتهم وواقعهم، وتشركهم في التعلم بطريقة نشطة (حيدر، محمد، ٢٠٠٦: ٤٥).
- تقدم جماعات التعلم المهني تنمية مهنية معدة بحسب كفايات المعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015: 242).

- تقدم جماعات التعلم المهني إطارا لتفريد عملية التنمية المهنية للمعلمين وإضفاء الطابع الشخصي عليها (Perkins, 2010: 17).
- تعطي جماعات التعلم المهني المعلمين الإحساس بالتمكن والتمكين (Perkins, 2010: 17).
- تعطي جماعات التعلم المهني المعلمين الإحساس بامتلاك تعلمهم، إذ يختارون المحتوى والنشاطات، ويحددون بؤرة التعلم، وينفذون المهام في وقت من اختيارهم (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018: 14).
- تيسر جماعات التعلم المهني انتقال تدخلات التنمية المهنية إلى مكان العمل وتعزز التنمية المهنية المتواصلة للمعلمين (Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman, 2017: 136).
- تقدم جماعات التعلم المهني تعلما مستمرا منضويا في الوظيفة يتسم بأنه نشط وتعاوني وتأملي (Jones, Stall & Yarbrough, 2013: 258).

ليس غريبا لما تقدم أن تؤكد الأدبيات حول جماعات التعلم المهني وجود علاقة إيجابية بين هذه الجماعات وتحصيل الطلاب، الذي يحدث عندما يتخذ المعلمون قرارات تربوية جماعية تضيف إلى تعلم الطلاب، وعندما تمارس الجماعات تأثيرا إيجابيا وسيطا على التعلم المهني للمعلمين، وأدائهم وروحهم المعنوية، ما يؤدي في النهاية إلى تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب، وعندما تركز على تعلم الطلاب وتساعد المعلمين في تنمية المهارات اللازمة لتدريس أنواعٍ معينة من المحتوى وتمارس تأثيرا إيجابيا قويا على الممارسات التدريسية، وعندما تحدث تغييرات إيجابية في ثقافة المدرسة، ما يؤدي إلى تحسين قدرات المدرسة على تلبية احتياجات التعلم لدى الطلاب، وعندما تسهم في تحسين المدرسة وبناء القدرات على مستوى المدرسة ككل (Hairon & Tan, 2015: 414).

نماذج دولية ناجحة في دمج جماعات التعلم المهني

تحظى سنغافورة وشنغهاي وهونغ كونغ باعتراف الجماعة التربوية الدولية بأداء طلابها الرائع في الاختبارات الدولية. ولا شك أن أحد الأسباب وراء النجاح الأكاديمي يكمن في العوامل أو الأطر السياقية التي تؤثر على التعلم عموما، وعلى رأسها التنمية المهنية

للمعلمين، وجماعات التعلم المهني التي تشكل منصة للتنمية المهنية في الموقع وتتعهد معلمين ينخرطون بنشاط في ممارسات تأملية واستقصائية بغرض التنمية المستمرة لمعرفتهم بمحتوى المنهج ومعرفتهم التربوية (Lee et al., 2014: 54).

في هونغ كونغ، حدث تحول بعد عام ٢٠٠٠ من التنمية المهنية المفروضة، أي التدريب، إلى تأسيس شبكات اجتماعية بين المعلمين وتخطيط الدروس تعاونيا في اجتماعات مجدولة وتبادل الأفكار والتأملات، وجلسات التبادل داخل المدارس وبينها، وفي كل عام يقوم معلمون من مداس مختلفة بتقديم جلسات تبادل. وأصبحت التنمية المهنية في هونغ كونغ تعرف بأنها "التعلم الموجه ذاتيا مدى الحياة ضمن جماعات" (Lam, 2015: 309).

وفي فنلندا، تحول نظام التنمية المهنية من التدريب خارج المدرسة إلى مدخل أكثر شمولا واندماجا يقوم على التعاون على مستوى المدرسة واعتبار المعلمين فاعلي التنمية للجماعة المدرسية ككل (Niemi, 2015: 287).

وتعد سنغافورة النموذج الأكثر تواترا في الأدبيات بفضل ما يحققه طلابها من أداء بارز في الاختبارات الدولية. وقد وجدت دراسة المسح الدولي للتدريس والتعلم لعام ٢٠١٣ التي تجريها منظمة التعاون والتنمية الاقتصاديين أن معدلات مشاركة المعلمين السنغافوريين في نشاطات التنمية المهنية المختلفة هي الأعلى بين الـ٣٤ دولة المشاركة في تلك الدراسة. فعلى مستوى المدرسة الثانوية الدنيا، شارك المعلمون السنغافوريون في مقررات وورش أعلى من كل الدول الأخرى (٩٣% في سنغافورة في مقابل متوسط ٧١% في الدول الأخرى)، وفي الإرشاد وملاحظة الأقران وتدريب الأقران (٦٥% في مقابل ٢٩%) وفي الحلقات الدراسية والمؤتمرات (٦١% في مقابل ٤٤%) وفي التعلم التشبيكي networked learning (٥٣% في مقابل ٣٧%) وفي البحوث الفردية والجماعية على مستوى المدرسة (٤٥% في مقابل ٣٧%) (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015: 314-15).

ينفذ المعلمون في سنغافورة حصة ضخمة استثنائية من التنمية المهنية تبلغ ١٠٠ ساعة تطوعية في السنة. وهناك العديد من النشاطات التي يستطيع المعلمون أن يشاركوا فيها، تتراوح من المقررات والبرامج النظامية/المنظمة إلى المبادرات الإصلاحية/غير

النظامية (البحوث الإجرائية وتحليل الدروس). ويتاح للمعلمين ذوي المستويات والخبرات والمسارات المهنية المختلفة الوصول إلى فرص تنمية مهنية مختلفة. وأغلب التنمية المهنية هناك تكون خاصة بكل مادة دراسية، وتقدم للمعلمين فرصا للتعلم التشبيكي والتبادل بين الزملاء والتعاون (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015).

تنظر وزارة التعليم السنغافورية إلى كل مدرسة باعتبارها جماعة تعلم مهني تتألف من عدة فرق تسمى فرق التعلم المهني professional Learning Teams; PLTs. يتألف كل فريق من معلمين من نفس المستوى الصفي (كما هو شائع في المدارس الابتدائية) أو نفس المادة الدراسية (كما هو شائع في المدارس الثانوية والكليات الدنيا). وهناك تفاعل وتعاون بين الفرق ينتج عنه جماعة تعلم مهني PLC على مستوى المدرسة ككل (Lee et al., 2014: 56).

يؤكد نموذج جماعات التعلم المهني السنغاوري على أهمية القيادة المدرسية في دعم عمليات الجماعات في شكل فريق الائتلاف Coalition Team الذي يتكون من مدير المدرسة ومسئول التنمية المهنية بالمدرسة school staff developer وبعض رؤساء الأقسام. ففي مقابل فرق التعلم المهني المسئولة عن تحسين الممارسات التعليمية (المحتوى وطرق التدريس)، يكون فريق الائتلاف مسئولا عن بناء ثقافة التعلم المدرسية (الأبنية، العمليات، المصادر). وتتاح لفرق التعلم المهني حرية اختيار الطرق والأدوات التعاونية مثل حلقات التعلم وتحليل الدروس والبحوث الإجرائية وغيرها. وتوفر المدارس ساعة واحدة في الأسبوع على الأقل لمبادرات التنمية المهنية. وتعمل فرق التعلم هناك ٨-١٠ جلسات تعلم، مدة الواحدة ساعتين، على مدار السنة الدراسية. وتشكل البحوث الإجرائية أحد الممارسات الشائعة بين جماعات التعلم في سنغافورة. وتدعم الوزارة جماعات التعلم المهني وتقدم منح لتدريب بعض المعلمين ليكونوا "نشطاء بحثيين" research activists (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015: 319-20).

إجمالا، يمكن تلخيص خصائص التنمية المهنية في سنغافورة في أنها: (١) تحدث على مستوى المدرسة في المقام الأول، (٢) مخصصة لكل مادة دراسية ومرتبطة بالممارسات الصفية، (٣) مكثفة ومستمرة، (٤) تقدم للمعلمين فرصا للتعلم النشط، (٥)

تعزز المشاركة الجماعية بين المعلمين داخل المدارس وعبرها، (٦) متوافقة مع احتياجات المعلمين واهتماماتهم ومنسجمة مع الأولويات التعليمية والوطنية.

واقع جماعات التعلم المهني ومعوقاتها في مصر

لم تتأخر وزارة التربية والتعليم المصرية في تبني فكرة التنمية المهنية داخل الموقع (المدرسة). وبموجب القرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨، أنشئت في كل مدرسة وحدة تدريب يصدر بتشكيلها قرار من إدارة المدرسة، تختص بتخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة وتنفيذها، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة، والاستفادة من المبتعثين العائدين من الخارج ونقل ما تعلموه إلى زملائهم في المدرسة، والمتابعة الفنية لما تنفذه وحدة التدريب. ثم أضاف القرار الوزاري رقم (٤٨) الصادر بتاريخ ٢٠٠٢/٢/١٦ التقويم إلى التدريب ليصبح مسمى الوحدة "وحدة التدريب والتقويم"، ليضاف إلى اختصاصاتها تقويم التدريب وتقويم جميع جوانب العملية التعليمية، من أداء الطلاب، وتقويم البرامج التعليمية، وتقويم أداء المؤسسة التعليمية ككل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١: مادة ١).

وجاء في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر عدد من المؤشرات المرتبطة بالتنمية المهنية المستدامة التي تقوم في حقيقتها على مفهوم جماعات التعلم المهني، منها تعميق مفهوم جماعة التعلم كآلية لتحقيق التنمية المهنية داخل المدرسة، وترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة، وتطبيق أساليب التقويم الذاتي والاستفادة من نتائجه في تطوير الأداء المدرسي، وتفعيل وحدة التدريب والتقويم في التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين في المدرسة، ووضع خطة تنفيذية واقعية للتنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

أما فعالية هذه الجماعات، فقد وجدت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٥) أن هذه الوحدات لم تحقق أهدافها، وكشفت دراسة توفيق (٢٠١٧) عن الكثير من المعوقات أمام تفعيل مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام.

ثالثا: البيئة الرقمية والتعلم الرقمي، وجماعة التعلم المهني الرقمي

البيئة الرقمية والتعلم الرقمي

يعيش المواطنون الرقميون digital natives منذ لحظة ولادتهم مغمورين في التقنية الرقمية، لا سيما الإعلام الاجتماعي والرسائل الفورية وألعاب الفيديو وكل التطبيقات التي تعمل على الأجهزة المحمولة مثل الآيباد والتليفون المحمول. ويذهب بعض المعلقين إلى أن المواطنين الرقميين يفكرون ويتعلمون بطريقة مختلفة بسبب انغمارهم في الوسائط الرقمية، ويتوقعون أن يستخدموا الإعلام الاجتماعي في كل جوانب حياتهم (Bates, 2015: 30).

منذ ظهور مفهوم "مجتمع المعلومات" information society في العقد قبل الأخير من الـ قرن العشرين، أدت الأشكال الجديدة للوصول إلى المعرفة إلى طرق جديدة للتعلم وتوليد المعرفة، أدت بدورها إلى تطور هذا المفهوم إلى "مجتمع المعرفة" knowledge society. وقد أحدثت "الرقمنة" digitization المتزايدة لجوانب مجتمع المعرفة تحولا في الطرق التي نعيش ونتفاعل ونتواصل ونعمل ونتعلم ونولد المعرفة الجديدة من خلالها. ونتيجة لذلك يحتاج المواطنون الحاليون إلى مدى من المعارف والمهارات الجديدة التي يجب أن يكتسبوها وينموها حتى يشاركوا على نحو فعال في المجتمع الحديث (Cervera & Cantabrana, 2015: 115).

يتميز مجتمع المعرفة بسرعة دوران الزمن مع التطور التقني، والتنافس الكبير بين المؤسسات والشركات الإنتاجية والخدمية، وصعوبة التنبؤ بما سيجري خلال فترة قصيرة، ووجود مجتمعات افتراضية، وتغير بيئة الأعمال والإدارة، وسرعة التجديد التقني، وسرعة توليد المعرفة وتقادمها. ويتميز النظام التعليمي المنبثق عن مجتمع المعرفة بالتفاعل التعليمي من الجانبين، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، وتغيير المسارات المهنية وإعادة التعلم، والقدرة على البحث، وتنوع الطلاب والأدوات، والمحتوى شديد التغير، والديمقراطية، والعالمية، والفعالية والتعاون (محمود، ٢٠١٦: ١٢٠-١٢٢).

يستلزم مجتمع المعرفة بسماته السابقة ونظامه التعليمي المنبثق مهارات جديدة لا بد أن تتوفر في المعلمين والمتعلمين على حد سواء (Bates, 2015: 18-19):

- **مهارات التواصل communications skills:** إلى جانب مهارات التواصل التقليدية من قراءة وتحدث وكتابة، نحتاج أن نضيف مهارات التواصل عبر الإعلام الاجتماعي، مثل إنشاء فيديو يوتيوب لنشر عرض أو عملية أو الوصول بالفكرة إلى جماعة واسعة عبر الإنترنت أو الحصول على تغذية راجعة ودمجها، أو مشاركة المعلومات بطريقة ملائمة أو التعرف على الاتجاهات والأفكار.
- **القدرة على التعلم المستقل the ability to learn independently:** لا بد أن يتولى الفرد المسئولية عن تحديد ما يحتاج إلى معرفته وأين يجد المعرفة. وهي عملية متواصلة في الوظائف المعتمدة على المعرفة لأن القاعدة المعرفية تتغير باستمرار.
- **الأخلاق والمسئولية ethics and responsibility:** لا مناص عنهما لبناء الثقة التي تكتسب أهمية خاصة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية، وبسبب المنافسة بين الكثير من الفاعلين المختلفين وبسبب الاعتماد الأكبر على الآخرين في إنجاز أهدافنا.
- **العمل الجماعي والمرونة teamwork and flexibility:** مع أن الكثير من الموظفين المعرفيين knowledge workers يعملون مستقلين أو فرادى أو في شركات صغيرة، فإنهم يعتمدون بشدة على التعاون وتبادل المعلومات مع الآخرين في منظمات أخرى مرتبطة لكن مستقلة. ولذلك يحتاجون لأن يعرفوا كيف يعملون تعاونيا فعليا أو عن بعد مع الزملاء والعملاء والشركاء.
- **مهارات التفكير thinking skills:** تعد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والأصالة والتفكير الاستراتيجي المهارات الأهم لمجتمع المعرفة.
- **المهارات الرقمية digital skills:** تعتمد أغلب النشاطات المعرفية بشدة على استخدام التقنية. على أن هذه المهارات يجب أن تكون منضوية ضمن المجال المعرفي الذي يحدث فيه النشاط.
- **إدارة المعرفة knowledge management:** هي المهارات الأعم والأوسع. تتغير المعرفة سريعا بفعل البحوث والتطورات الجديدة والنشر السريع للأفكار والممارسات عبر الإنترنت وزيادة مصادر المعلومات، ولذلك تتسم بقدر كبير من التباين في

مصداقية المعلومات. وسرعان ما تتقادم المعلومات التي نخرج بها من الجامعة. كذلك صارت المعلومات في كل المجالات أضخم من أن يتقنها الطالب في أربع سنوات أو حتى ثماني. لذلك يتمثل المدخل إلى مجتمع المعرفة في إدارة المعرفة، بمعنى كيف نجدها ونقيمها ونحللها ونطبقها وننشرها في سياق معين.

يعبر البعض عن هذه المهارات باسم الثقافة الرقمية digital literacy، وهي المهارات الأساسية المتعلقة بالوصول إلى المعلومات ذات الصلة لعملية التعلم وتقييمها وإداراتها. أما مكونات الثقافة الرقمية، فهي: استخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصال لإدارة المعلومات، وتفسير المعلومات وتمثيلها، وتقويم المعلومات، ونقل المعلومات. تتجاوز الثقافة الرقمية القدرة التقنية على استخدام الأدوات الرقمية، وتتألف من مزيج من المهارات التقنية والإجرائية والمعرفية والاجتماعية–الانفعالية اللازمة للعيش والتعلم والعمل في المجتمع الرقمي (Cervera & Cantabrana, 2015: 115).

وإذا كانت البيئة الرقمية تتطلب هذه المهارات وتلك الثقافة، فإنها هي نفسها الكفيلة بتنمية هذه المهارات وتلك الثقافة (Amin, 2016: 42-43).

وعلى ذلك، فإن التعلم الرقمي الذي تفرضه بيئة التعلم الجديدة وتستلزمه هو "التعلم النشط التفاعلي النقدي الذي يحدث باستخدام أدوات العصر الرقمي ممثلة في تقنيات المعلومات والاتصال، لا سيما الأجهزة الذكية النقالة التي تجعل التعلم ممكنا في أي مكان وزمان، وتتيح التشبيك والتواصل والتفاعل وتبادل مصادر التعلم عبر المسافة والزمن".

جماعة التعلم المهني الرقمي

يقدم استخدام تقنية المعلومات والاتصال وتطور بيئات التعلم الافتراضية فرصة لإصلاح التنمية المهنية للمعلمين، إذ تتيح التقنية الوصول إلى معارف وخبرات لم تكن متاحة من قبل، وتسمح بقيام علاقات جديدة ونماذج جديدة للتنمية المهنية. كما أن متطلبات العمل والحياة الأسرية للمعلمين، وغالبيتهم من النساء، تؤكد على الحاجة إلى نشاطات التنمية المهنية التي يمكن القيام بها في أي وقت وأي مكان (Vrasidas & Glass, 2007: 89).

تنطوي التقنية على إمكانية تحسين التنمية المهنية، مع التأكيد على الطابع العملي والفردي والاستمرارية. فيمكن أن يعطى التعلم طابعا عمليا مثلا من خلال تبادل فيديوهات منخفضة التكلفة تعرض أفضل الممارسات في بيئات أصيلة. وتتيح التقنية النقالة مدى واسعا من فرص التعلم داخل المدرسة بنتائج أفضل كثيرا من الورش التقليدية خارج المدرسة. ويمكن تحسين طرق تدريس مواد دراسية بعينها من خلال إتاحة الوصول إلى مصادر رقمية وفيرة ترتبط بجوانب معينة من المنهج المدرسي. ويمكن أن توفر التقنية طرقا غير مكلفة لدعم علاقات التدريب بين الأقران وجماعات التعلم المهني، مما يجعل التنمية المهنية تحدث ضمن إطار من التأمل المستمر والمستدام (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018: 8).

وبالنظر إلى ضعف مردود النسخة المصرية الحالية من جماعة التعلم المهني، ممثلة في وحدة التدريب والتقويم على مستوى المدرسة، تجمع الدراسة الحالية مفهوم جماعة التعلم المهني مع التعلم الرقمي، ضمن صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي بتعريفها الوارد في مصطلحات الدراسة، التي تجمع بين مزايا جماعة التعلم المهني التقليدية والتعلم الرقمي والاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصال، وإشراك مركز النظام التعليمي في توفير مادة التنمية المهنية ومتابعة عمليتها وتقويمها.

فلتلافي عيوب برامج التنمية المهنية التقليدية، والاستفادة من مستجدات العصر الرقمي، تقوم الصيغة المقترحة لجماعات التعلم المهني على توظيف أدوات العصر الرقمي في توفير مادة التنمية المهنية ودراستها، وفي التشبيك مع الجماعات المماثلة داخل البلاد وخارجها، ومع مقدمي التنمية المهنية الوطنيين مثل الإدارة المركزية للتدريب وفروعها الإقليمية ومراكز التدريب بالمديريات والأكاديمية المهنية للمعلمين وفروعها الإقليمية، وعلى قيام الوزارة بتحويل المدرسة إلى جماعة تعلم مهني رقمي، وما يستلزمه ذلك من تخصيص وقت في الجدول لعمل الجماعات، ودعم الجماعات بمادة التنمية المهنية الرقمية من خلال مقدمي التنمية المهنية الوطنيين، ومتابعة أداء جماعات التعلم المهني وربطه بمخرجات التعلم وإثابة المعلمين عليه وربطه بترقيهم الوظيفي.

سيأتي تفصيل صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي تحت عنوان التصور المقترح.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: أهداف الدراسة الميدانية

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

١. واقع تدريب معلمي التعليم ما قبل الجامعي في محافظة الغربية كما ونوعا من وجهة نظر المعلمين.

٢. مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في محافظة الغربية ولدى معلميه من وجهة نظر المعلمين.

٣. مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي من وجهة نظر المعلمين.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في المعلمين بمختلف المراحل التعليمية والدرجات الوظيفية بمدارس التعليم ما قبل الجامعي بمديرية التربية والتعليم الذين يبلغ عددهم بحسب أحدث إحصاء للوزارة (٥٤.٣٥٦) معلما (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠: ٦٠) يعملون ضمن عشر إدارات تعليمية.

أما عينة الدراسة، فكانت (٦٢٥) معلما ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية والدرجات الوظيفية من إدارات شرق المحلة وغرب طنطا وقطور، بمعنى أن العينة شكلت ما نسبته ١,١٥% من المجتمع الأصلي. وكان توزيعهم على النحو التالي.

الجدول (١) توزيع العينة بحسب النوع والمستوى الوظيفي والمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	النوع	المستوى الوظيفي								الإجمالي	
		مدير مدرسة	وكيل مدرسة	كبير معلمين	معلم خبير	معلم أول أ	معلم أول	معلم	معلم مساعد	ع	%
الابتدائي	ذكور	٢	٣	٤	٦	١٣	١٧	١٩	٥	٦٩	١١
	إناث		٣	٥	١١	٢١	٢٣	٢٧	٦	٩٦	١٥,٤
الإعدادي	ذكور	١	٤	٨	١١	٢٠	٢٨	٣٢	٩	١١٣	١٨,١
	إناث	٢	٧	١٠	١٤	٢٤	٣٦	٤٢	١٠	١٤٥	٢٣,٢
الثانوي	ذكور	٣	٣	٦	٩	١٧	١٩	٢١	٦	٨٤	١٣,٤
	إناث	٥	٥	٩	١٣	٢٣	٢٥	٣١	٧	١١٨	١٨,٩
الإجمالي	ع	١٣	٢٥	٤٢	٦٤	١١٨	١٤٨	١٧٢	٤٣	٦٢٥	١٠٠
	%	٢,١	٤,٠	٦,٧	١٠,٢	١٨,٩	٢٣,٧	٢٧,٦	٦,٩	١٠٠	

بما يعكس توزيعهم في المحافظة تقريبا (وهو ٣٣٠٥٢ أي ٦٠,٨% معلمة، ٢١٣٠٤ أي ٣٩,٢% معلما من عدد المعلمين بالمحافظة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠: ٦٠)، يبين الجدول السابق أن العينة من حيث النوع تألفت من (٣٥٩) معلمة (٩٦ ابتدائي، ١٤٥ إعدادي، ١١٨ ثانوي)، أي ما نسبته ٥٧,٤% من إجمالي العينة، و(٢٦٦) معلما (٦٩ ابتدائي، ١١٣ إعدادي، ٨٤ ثانوي)، أي ما نسبته ٤٢,٧% من إجمالي العينة. ومن حيث المرحلة التعليمية، كان العدد الأكبر من المعلمين ينتمي إلى المرحلة الإعدادية ٢٥٨ (١١٣ معلما، ١٤٥ معلمة)، يليهم معلمو المرحلة الثانوية ٢٠٢ (٨٤ معلما، ١١٨ معلمة)، ثم الابتدائية ١٦٥ (٦٩ معلما، ٩٦ معلمة). ومن حيث المستوى الوظيفي، كان العدد الأكبر من المعلمين ينتمون إلى فئة "معلم" (١٧٢، بنسبة ٢٧,٦)، يليهم فئة "معلم أول" (١١٨، بنسبة ٢٣,٧)، وصولا إلى فئة "مدير مدرسة" (١٣، بنسبة ٢,١).

يبين الجدول التالي، توزيع العينة بحسب درجة المؤهل التعليمي ونوعه وعدد سنوات الخبرة.

الجدول (٢) توزيع العينة بحسب المؤهل التعليمي ونوعه وعدد سنوات الخبرة

درجة المؤهل التعليمي ونوعه	ع	%	عدد سنوات الخبرة	ع	%
أقل من ليسانس/بكالوريوس غير تربوي	١٣	٢,١	أقل من ٥ سنوات	٧٨	١٢,٥
أقل من ليسانس/بكالوريوس تربوي	٦٢	٩,٩	٥–١٠ سنوات	١١٢	١٧,٩
ليسانس/بكالوريوس غير تربوي	٧٦	١٢,٢	١٠–١٥ سنة	١٣٠	٢٠,٨
ليسانس/بكالوريوس تربوي	٤٤٥	٧١,٢	١٥–٢٠ سنة	١٨٢	٢٩,١
دبلوم أو ماجستير أو دكتوراه	٢٩	٤,٦	أكثر من ٢٠ سنة	١٢٣	١٩,٧
الإجمالي	٦٢٥	١٠٠		٦٢٥	١٠٠

أيضا بما يعكس توزيع المعلمين في المحافظة من حيث المؤهل التعليمي، كان العدد الأكبر من العينة حاصلين على ليسانس/بكالوريوس تربوي (٤٤٥ معلما ومعلمة، بنسبة ٧١,٢ %)، يليهم الحاصلون على ليسانس/بكالوريوس غير تربوي (٧٦ معلما ومعلمة، بنسبة ١٢,٢%)، وصولا إلى الحاصلين على أقل من ليسانس/بكالوريوس غير تربوي (١٣ معلما ومعلمة، بنسبة ٢,١%). ومن حيث عدد سنوات الخبرة، كان العدد الأكبر من أصحاب ١٥–٢٠ سنة خبرة (١٨٢ معلما ومعلمة، بنسبة ٢٩,١%)، وفي الفئة الأخيرة أصحاب الخبرة الأقل من ٥ سنوات، وهو ما قد يرجع إلى تراجع عمليات تعيين المعلمين الجدد خلال السنوات السابقة.

ثالثا: أداة الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث بالرجوع إلى الأدبيات في موضوع الدراسة (إبراهيم، المرزوقي، ٢٠١٨؛ محمدين، موسى، ٢٠١٧؛ توفيق، ٢٠١٧؛ هدية، ٢٠١٦، نصر، ٢٠٠٧، Bolam et al., 2005) أداة بعنوان "استبانة للتعرف على واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ومدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة لتحقيق التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي"، تألفت من المحاور والأبعاد التالية.

- **المحور الأول:** واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة (٢٢ عبارة) الذي اشتمل على بعدين: الواقع الكمي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة (٨ عبارات)، الواقع النوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة (١٤ عبارة).
- **المحور الثاني:** مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم قل الجامعي ولدى معلميه (١٣ عبارة)
- **المحور الثالث:** مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها من وجهة نظر المعلمين (٦٧ عبارة)، الذي اشتمل على أربعة أبعاد: ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (٢٤ عبارة)، دمج جماعة التعلم المهني وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها (١٠ عبارات)، دمج جماعات التعلم المهني وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعة ومساءلة (١٣ عبارة)، الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية (٢٠ عبارة)

صدق الأداة وثباتها

تنوعت أسئلة الاستبانة بين المحاور والأبعاد بحسب نوع المعلومات المطلوبة، من الأسئلة المغلقة ثنائية الاختيارات (المحور الثاني)، إلى الأسئلة المغلقة رباعية الاختيارات (البعد الأول من المحور الأول)، إلى المدرج الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة (البعد الثاني من المحور الأول والمحور الثالث بأبعاده الأربعة).

قام الباحث بتحكيم الاستبانة من عدد من أساتذة أصول التربية بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة للتأكد من صدق محتواها. وعملا برأي المحكمين، استبعد الباحث العبارات الغامضة والمكررة، فوصل العدد النهائي للعبارات إلى العدد المبين تحت عنوان أداة الدراسة.

بعد ذلك طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٦٢) معلما ومعلمة بالمراحل التعليمية المختلفة بمحافظة الغربية.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت على النحو المبين في الجدول التالي.

الجدول (٣) معاملات بيرسون للارتباط بين المفردات ومحاورها

واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة		ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة		دمج جماعة التعلم المهني وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها		دمج جماعات التعلم المهني وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعة ومساءلة		الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية		
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٧٤	١	٠,٥٧	٢٥	٠,٩٢	٣٥	٠,٨٨	٤٨	٠,٨٤		
٢	٠,٧٤	٢	٠,٨٢	٢٦	٠,٧٨	٣٦	٠,٨٨	٤٩	٠,٧٦		
٣	٠,٨٣	٣	٠,٨١	٢٧	٠,٧٣	٣٧	٠,٨٢	٥٠	٠,٦٨		
٤	٠,٤٥	٤	٠,٧٢	٢٨	٠,٧٣	٣٨	٠,٨٦	٥١	٠,٨٢		
٥	٠,٤١	٥	٠,٩١	٢٩	٠,٨٩	٣٩	٠,٧٨	٥٢	٠,٨٥		
٦	٠,٦٠	٦	٠,٦٣	٣٠	٠,٨٨	٤٠	٠,٨٠	٥٣	٠,٨٧		
٧	٠,٧٠	٧	٠,٦٣	٣١	٠,٦٢	٤١	٠,٨٥	٥٤	٠,٧١		
٨	٠,٣٢	٨	٠,٥٨	٣٢	٠,٨٣	٤٢	٠,٧٢	٥٥	٠,٧٣		
٩	٠,٣٥	٩	٠,٨٢	٣٣	٠,٩٠	٤٣	٠,٦٥	٥٦	٠,٦١		
١٠	٠,٨٧	١٠	٠,٧٥	٣٤	٠,٩٠	٤٤	٠,٥٨	٥٧	٠,٨٥		
١١	٠,٧٣	١١	٠,٨١			٤٥	٠,٦٥	٥٨	٠,٧٨		
١٢	٠,٨٢	١٢	٠,٧٩			٤٦	٠,٨٨	٥٩	٠,٨٩		
١٣	٠,٧٨	١٣	٠,٩٢			٤٧	٠,٧٦	٦٠	٠,٧٤		
١٤	٠,٨٧	١٤	٠,٨٣					٦١	٠,٨٨		
		١٥	٠,٨٧					٦٢	٠,٨٣		
		١٦	٠,٨٥					٦٣	٠,٨٩		
		١٧	٠,٧٩					٦٤	٠,٧٥		
		١٨	٠,٨٥					٦٥	٠,٧٤		
		١٩	٠,٦٠					٦٦	٠,٨١		
		٢٠	٠,٥١					٦٧	٠,٨٠		
		٢١	٠,٨٢								
		٢٢	٠,٦٣								
		٢٣	٠,٦٧								
		٢٤	٠,٥٦								

ملحوظة : لا يشمل الجدول الأبعاد التي تحتوي أسئلة حقائق: البعد الأول من المحور الأول والمحور الثاني.

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط للبعد الثاني من المحور الأول تراوحت بين (٠,٣٢) و(٠,٨٧)، وللبعد الأول من المحور الثالث بين (٠,٥١) و(٠,٩٢)، وللبعد الثاني من المحور الثالث بين (٠,٦٢) و(٠,٩٢)، وللبعد الثالث من المحور الثالث بين (٠,٥٨) و(٠,٨٨)، وللبعد الرابع من المحور الثالث بين (٠,٦١) و(٠,٨٩)، وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، ما يكشف عن اتساق داخلي مرتفع للاستبانة ومحاورها.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم معامل ألفا كرونباخ الذي جاء للبعد الثاني من المحور الأول (٠,٨٦)، وللبعد الأول من المحور الثالث (٠,٩٦)، وللبعد الثاني من المحور الثالث (٠,٩٥)، وللبعد الثالث من المحور الثالث (٠,٩٤)، وللبعد الرابع من المحور الثالث (٠,٩٧)، وللاستبانة ككل (٠,٩٥)، وكلها قيم مرتفعة.

رابعا : تطبيق أداة البحث

قام الباحث بتطبيق الاستبانة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

خامسا : المعالجة الإحصائية لإجابات العينة على صورتي الاستبانة

بعد تطبيق الاستبانة وتفريغ البيانات، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات العينة على العبارات.

استخدم الباحث نظام أكسفورد لإعطاء الدرجات (Oxford, 2001)، وفيه تكون العبارة في المستوى المرتفع إذا كان متوسطها الحسابي ٣.٥ أو أكبر، وتكون في المستوى المتوسط إذا كان متوسطها الحسابي بين ٢.٥ و٣.٤، وتكون في المستوى المنخفض إذا كان متوسطها الحسابي ٢.٤ أو أقل(من أقصى درجة للمتوسط الحسابي ٥)

نتائج الدراسة الميدانية

بعد أن أجاب الإطار النظري عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تجيب الدراسة الميدانية– فيما يلي– عن الأسئلة الأربعة الباقية.

أولا : واقع ممارسات التنمية المهنية الحالية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي

(١) الواقع الكمي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة

يبين الجدول (٤) إجابات العينة على عبارات بعد الواقع الكمي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ضمن محور واقع ممارسات التنمية المهنية الحالية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي.

الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على عبارات الواقع الكمي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية							
١	عدد الدورات التدريبية في أثناء الخدمة	ولا دورة		دورة واحدة		دورتان		ثلاث دورات فأكثر	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		٣٥	٥,٦	١٣٨	٢٢,١	٢٠٤	٣٢,٦	٢٤٨	٣٩,٧
٢	مدة الدورة التدريبية في المتوسط	يومان		ثلاثة أيام		أربعة أيام		أسبوع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		٢٨	٤,٥	٥٢٢	٨٣,٥	٢٦	٤,٢	٤٩	٧,٨
٣	كم سنة مرت على آخر تدريب؟	سنة واحدة		سنتان		ثلاث سنوات		أكثر من ذلك	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		٣٥٩	٥٧,٤	١١٤	١٨,٢	٨٨	١٤,١	٦٤	١٠,٢
٤	مجال التدريب	المهارات الإدارية		مادة التخصص وطرق التدريس		استخدام التقنية في التدريس		استخدام التقنية في التنمية المهنية	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		٤٨	٧,٧	٤٠٤	٦٤,٦	١٥٢	٢٤,٣	٢١	٣,٣
٥	وسيط التدريب			وجها لوجه		عبر الإنترنت			
				ت	%	ت	%		
				٥٩٢	٩٤,٧	٣٣	٥,٣		
٦	أسلوب التدريب	المحاضرة		التدريب العملي على الدروس		تحليل الدروس		البحوث الإجرائية	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		٤٨٧	٧٧,٩	٧٨	١٢,٥	٣٢	٥,١	٢٨	٤,٥
٧	آخر زيارة لموقع الأكاديمية المهنية للمعلمين أو فرعها في محافظتك أو أي موقع آخر للتدريب تابع للوزارة	خلال شهر		قبل عدة أشهر		قبل سنة		قبل أكثر من سنة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		١٠٦	١٧,٠	٢٦٣	٤٢,١	١٢٨	٢٠,٥	١٢٨	٢٠,٥
٨	سبب زيارة موقع الأكاديمية المهنية للمعلمين أو فرعها في محافظتك			إجراءات الترقية		البحث عن مادة للتنمية المهنية			
				ت	%	ت	%		
				٥٢٦	٩١,٥	٤٩	٨,٥		

يتضح من الجدول السابق أن العدد الأكبر من المعلمين (٢٤٨ معلما ومعلمة، بنسبة ٣٩,٧%) حصلوا على ثلاث دورات تدريبية فأكثر، يليهم الحاصلون على دورتين (٢٠٤ معلما ومعلمة، بنسبة ٣٢,٦%)، ثم الحاصلون على دورة تدريبية واحدة (١٣٨ معلما ومعلمة، بنسبة ٢٢,١%)، وأخيرا من لم يحصلوا على أي دورات (٣٥ معلما ومعلمة، بنسبة ٥,٦%). وإذا أخذنا في الحسبان انخفاض نسبة فئة معلم مساعد في العينة (٦,٩%) وهم المعلمين الأحدث في مزاولة المهنة، وانخفاض نسبة المعلمين في عدد سنوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات (١٢,٥ %)، فإن هذه النتيجة تعني أن المعلمين يقضون فترات طويلة دون الحصول على عدد وافر من الدورات التدريبية.

يتأكد هذا النقص التدريبي من إجابة العينة على العبارة (٢)، إذ كشفت أن مدة الدورة التدريبية الواحدة كان في الأغلب الأعم ثلاثة أيام (٥٢٢ معلما ومعلمة، بنسبة ٨٣,٥)، يليها مدة الدورة أسبوع (٤٩ معلما ومعلمة، بنسبة ٧,٨%)، ثم يومان (٢٨ معلما ومعلمة، بنسبة ٤,٥%)، وأخيرا أربعة أيام (٢٦ معلما ومعلمة، بنسبة ٤,٢%). يتأكد النقص التدريبي من انخفاض عدد الدورات التدريبية وانخفاض عدد الأيام في الدورة الواحدة، فالمعلم الذي يخدم لمدة تزيد على ٢٠ سنة ربما لم يحصل إلا على ٩ أيام تدريب في المتوسط (ثلاث دورات في ثلاثة أيام للدورة الواحدة)، وهو حجم تدريبي لا يمكن أن ينقل للمعلم ما استجد في الميدان التربوي منذ تخرجه. ويتأكد هذا النقص التدريبي أيضا من المدة التي مرت على حصول المعلم على آخر تدريب (العبارة ٣). صحيح أن غالبية المعلمين قالوا إن سنة واحدة فصلتهم عن آخر تدريب (٣٥٩ معلما ومعلمة، بنسبة ٥٧,٤%)، لكن هناك ١١٤ معلما ومعلمة (١٨,٢%) فصلتهم سنتان على آخر تدريب، ٨٨ معلما ومعلمة (١٤,١%) فصلتهم ثلاث سنوات، ٦٤ معلما ومعلمة (١٠,٢%) فصلهم عن آخر تدريب أكثر من ثلاث سنوات.

أما مجال التدريب (العبارة ٤)، فقد تركز في أغلبه على مادة التخصص وطرق التدريس (٤٠٤ معلما ومعلمة، بنسبة ٦٤,٦%)، واستخدام التقنية في التدريس (١٥٢ معلما ومعلمة، بنسبة ٢٤,٣ %)، في حين جاء استخدام التقنية في التنمية المهنية في أدنى مستوى (٢١ معلما ومعلمة، بنسبة ٣,٣%)، ما يكشف عن تقليدية موضوعات التدريب، تلك

التقليدية التي تتأكد أيضا في وسيط التدريب (العبارة ٥) الذي كان التدريب وجها لوجه في الغالبية الساحقة من الحالات (٥٩٣ معلما ومعلمة، بنسبة ٩٤,٧%)، في مقابل ضآلة التدريب عبر الإنترنت (٣٣ معلما ومعلمة، بنسبة ٥,٣%)، وضآلة التدريب على استخدام التقنية في التنمية المهنية (٢١ معلما ومعلمة، بنسبة ٣,٣%)، وهو ما يكشف عن الحاجة إلى دمج التقنية في التنمية المهنية وتحديث محتوى عمليات التنمية المهنية كما تسعى الدراسة الحالية. ومما يؤكد تقليدية عمليات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة أيضا (العبارة ٦) أن تحليل الدروس والبحوث الإجرائية، وهما من الأساليب التي تستخدمها جماعات التعلم المهني، جاءا بتكرار ضئيل للغاية (٣٢ معلما ومعلمة بنسبة ٥,١%، ٢٨ معلما ومعلمة بنسبة ٤,٥% على التوالي)، وبدرجة أعلى قليلا التدريب العملي على الدروس (٧٨ معلما ومعلمة، بنسبة ١٢,٥%)، في مقابل غلبة أسلوب المحاضرة (٤٨٧ معلما ومعلمة، بنسبة ٧٧,٩%).

أما عن المدة التي انقضت على آخر زيارة لموقع الأكاديمية المهنية للمعلمين أو فرعها في المحافظة أو أي موقع آخر للتدريب تابع للوزارة (العبارة ٧)، فجاءت قبل عدة أشهر لدى ٢٦٣ من المعلمين (٤٢,١%)، قبل سنة لدى ١٢٨ من المعلمين (٢٠,٥%)، قبل أكثر من سنة قبل سنة لدى ١٢٨ من المعلمين (٢٠,٥%). فمع أن زيارة مواقع جهات التدريب (ومنها الأكاديمية المهنية للمعلمين) لا تكلف المعلم جهدا أو إنفاقا، فإن ١٠٦ منهم فقط (١٧,٠%) زاروا مواقع جهات التدريب خلال شهر. وإلى جانب انخفاض معدلات زيارة مواقع جهات التدريب، كان السبب الأغلب لزيارة موقع الأكاديمية المهنية للمعلمين أو فرعها في المحافظة (العبارة ٨) هو أغراض الترقية (٥٢٦ معلما ومعلمة، بنسبة ٩١,٥%)، في حين لم يفعل ذلك من المعلمين بحثا عن مادة للتنمية المهنية إلا ٤٩ معلما ومعلمة (٨,٥ %). فحتى عندما يستخدم المعلمون مواقع جهات التدريب الرسمية، فإنهم يفعلون ذلك لأغراض إدارية، وليس لأغراض التنمية المهنية.

(٢) الواقع النوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة

يبين الجدول (٥) إجابات العينة على عبارات بعد الواقع النوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ضمن محور واقع ممارسات التنمية المهنية الحالية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي.

الجدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات الواقع النوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
١	كانت موضوعات التدريب التي أخذتها مفيدة.	٣,٨٨	٠,٧١٢	مرتفعة	١
٢	كانت طريقة التدريب ممتعة وشيقة وجذابة.	٣,٥٢	٠,٧٥٥	مرتفعة	٩
٣	كان المدرب (المدربون) متمكنا من موضوع التدريب ومفيدا.	٣,٧٢	٠,٧٢٣	مرتفعة	٣
٤	كان التدريب في موضوع أحتاجه حقا في محتوى المادة الدراسة أو طرق تدريسها أو تعلمها.	٣,٧٦	٠,٨٦٢	مرتفعة	٢
٥	كان جو التدريب خانقا وتسلطيا ويبعث على التهديد.	٣,٥٢	٠,٨٥٥	مرتفعة	٨
٦	كان التدريب مرهقا بسبب طول وقته.	٢,٨٨	٠,٨٦٤	متوسطة	١١
٧	كان التدريب معرقلا لما أحدثه من ارتباك في جدول المعلم والمدرسة.	٢,٨٤	١,١٥٦	متوسطة	١٢
٨	كان التدريب مرهقا بسبب الانتقال والمواصلات.	٢,٢٨	٠,٩٦١	منخفضة	١٤
٩	كان التدريب مكلفا بسبب الانتقال والتغذية وغيرها.	٢,٥٦	٠,٨٥٣	متوسطة	١٣
١٠	كان مكان التدريب وإمكاناته غير ملائمة.	٣,٢٤	٠,٩٩٢	متوسطة	١٠
١١	توفر الأكاديمية المهنية للمعلمين مادة إلكترونية للتدريب الذاتي، مثلا كتب إلكترونية، فيديوهات تعليمية، بحوث، خطط د روس محسنة، أو روابط أخرى مفيدة للتنمية المهنية.	٣,٦٨	٠,٩٢٧	مرتفعة	٥
١٢	توفر الإدارة العامة للتدريب مادة إلكترونية للتدريب الذاتي، مثلا كتب إلكترونية، فيديوهات تعليمية، بحوث، خطط دروس محسنة، أو روابط أخرى مفيدة للتنمية المهنية.	٣,٦٠	١,٠٢٠	مرتفعة	٦
١٣	توفر إدارة التدريب بالمديرية مادة إلكترونية للتدريب الذاتي، مثلا كتب إلكترونية، فيديوهات تعليمية، بحوث، خطط دروس محسنة، أو روابط أخرى مفيدة للتنمية المهنية.	٣,٥٦	٠,٨٩٩	مرتفعة	٧
١٤	سبق أن قرأت أو شاهدت مادة إلكترونية للتدريب الذاتي من إعداد إحدى جهات الوزارة، مثلا كتب إلكترونية، فيديوهات تعليمية، بحوث، خطط دروس محسنة، أو روابط أخرى مفيدة للتنمية المهنية.	٣,٧٢	٠,٦٦٥	مرتفعة	٤
	الإجمالي	٣,٣٤	٠,٨٦٤	متوسطة	

يوضح الجدول السابق أن الواقع النوعي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة جاء في المستوى المتوسط (٣,٣٤ للبعد ككل)، وهو ما يعني إجمالا أنه ليس واقعا مثاليا أو حتى مرضيا. في المرتبة الأولى جاء كون موضوعات التدريب مفيدة (العبارة ١، بمتوسط

٣,٨٨)، يليها كون التدريب في موضوع يحتاجه المعلم في محتوى المادة الدراسة أو طرق تدريسها أو تعلمها (العبارة ٤، بمتوسط ٣,٧٦). وفي المرتبتين الأخيرتين جاء كون التدريب مكلفا بسبب الانتقال والتغذية وغيرها (العبارة ٩، بمتوسط ٢,٥٦)، وكون التدريب مرهقا بسبب الانتقال والمواصلات (العبارة ٨، بمتوسط ٢,٢٨).

يكشف ترتيب العبارات ضمن هذا البعد أن المعلمين لا يضيقون بالواقع المادي لعمليات التدريب الحالية التي جاءت لذلك في المراتب الأخيرة، وأنهم راضون عن موضوعات التدريب ومحتواه وعن المدربين. لكن ذلك لا يتطابق مع المخرجات الهزيلة لعمليات التدريب في أثناء الخدمة ولا مع مخرجات الطلاب باعتبارها نتاجا لجودة المعلم.

ثانيا : مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه

يبين الجدول (٦) إجابات العينة على عبارات محور مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه.

الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على عبارات مدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه

م	العبارة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
١	المدرسة بها معمل حاسوب	٥٩٨	٩٥,٧	٢٧	٤,٣
٢	المدرسة مربوطة بالإنترنت سلكيا	٤٨٧	٧٧,٩	١٣٨	٢٢,١
٣	المدرسة مربوطة بالإنترنت بنظام الواي فاي	٥٠٢	٨٠,٣	١٢٣	١٩,٧
٤	مسموح لي الدخول على الإنترنت من خلال أجهزة المدرسة	٥٠٤	٨٠,٦	١٢١	١٩,٤
٥	لدي جهاز حاسوب مكتبي في البيت	٣٨٢	٦١,١	٢٤٣	٣٨,٩
٦	أكتب ما أحتاجه على الحاسوب بنفسي	٤١٤	٦٦.٢	٢١١	٣٣,٨
٧	لدي جهاز حاسوب نقال	٢٣٣	٣٧,٣	٣٩٢	٦٢,٧
٨	لدي تليفون ذكي	٥١٦	٨٢,٦	١٠٩	١٧,٤
٩	لدي اتصال دائم بالإنترنت على تليفوني	٣٨٨	٦٢,١	٢٣٧	٣٧,٩
١٠	لدي بريد إلكتروني واستخدمه في التواصل	٤٧٣	٧٥,٧	١٥٢	٢٤,٣
١١	أجيد البحث على شبكة المعلومات	٤٣٢	٦٩,١	١٩٣	٣٠,٩
١٢	أشعر بأنني أقل امتلاكا لأجهزة تقنيات المعلومات والاتصال من طلابي	٢٦٦	٤٢,٦	٣٥٩	٥٧,٤
١٣	أشعر بأنني أقل تمكنا من مهارات التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصال من طلابي	٢٤٤	٣٩,٠	٣٨١	٦١,٠

يتضح من الجدول السابق أن المدرسة بها معمل حاسوب لدى ٥٩٨ من المعلمين (٩٥,٧%) (العبارة ١)، وأن المدرسة مربوطة بالإنترنت سلكيا لدى ٤٨٧ من المعلمين (٧٧,٩%) (العبارة ٢)، وأن المدرسة مربوطة بالإنترنت بنظام الواي فاي لدى ٥٠٢ من المعلمين (٨٠,٣%) (العبارة ٣)، وأن ٥٠٤ من المعلمين (٨٠,٦%) قالوا إنه مسموح لهم الدخول على الإنترنت من خلال أجهزة المدرسة (العبارة ٤)، وهي كلها متطلبات ضرورية لتطبيق جماعات التعلم المهني الرقمي كصيغة للتنمية المهنية المستدامة على مستوى الموقع.

أما عن امتلاك المعلمين لتقنيات المعلومات والاتصال ومهاراتها، فقد قال ٣٨٢ منهم (٦١,١%) إنهم يمتلكون جهاز حاسوب مكتبي في البيت (العبارة ٥)، ٤١٤ (٦٦,٢%) إنهم يكتبون ما يحتاجونه على الحاسوب بأنفسهم (العبارة ٦)، ٢٣٣ (٣٧,٣%) إنهم يمتلكون جهاز حاسوب نقال (العبارة ٧)، ٥١٦ (٨٢,٦%) إنهم يمتلكون تليفونا ذكيا (العبارة ٨)، ٣٨٨ (٦٢,١%) إن لديهم اتصال دائم بالإنترنت على تليفوناتهم المحمولة (العبارة ٩)، ٤٧٣ (٧٥,٧%) إن لديهم بريد إلكتروني ويستخدمونه في التواصل (العبارة ١٠)، ٤٣٢ (٦٩,١%) إنهم يجيدون البحث على شبكة المعلومات (العبارة ١١)، ٢٦٦ (٤٢,٦%) إنهم يشعرون بأنهم أقل امتلاكا لأجهزة تقنيات المعلومات والاتصال من طلابهم (العبارة ١٢)، ٢٤٤ (٣٩,٠%) إنهم يشعرون بأنهم أقل تمكنا من مهارات التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصال من طلابهم.

من الواضح أن توطن تقنيات المعلومات والاتصال في المدرسة أعلى منه في أيدي المعلمين، وهو ما قد يرجع إلى انخفاض مستوى دخول المعلمين. ولا شك أن عدم امتلاك عدد كبير من المعلمين لتقنيات المعلومات والاتصال ومهاراتها يشكل عائقا أمام توظيف هذه التقنيات كأداة ووسيلة ووسيط لتطبيق جماعات التعلم المهني الرقمي كصيغة للتنمية المهنية المستدامة على مستوى الموقع.

ثالثا: مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها

(١) ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (التعلم النشط التعاوني)

يبين الجدول التالي إجابات العينة على عبارات بعد ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة ضمن محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها.

الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (التعلم التعاوني النشط)(٢)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
١	أن يحضر المعلم حصة أحد الزملاء ويلاحظ تدريسه.	٤,٠٨	٠,٦٢٩	مرتفعة	٢٣
٢	أن يدعو المعلم أحد الزملاء لحضور حصة له والتعليق عليها والحصول منه على تغذية راجعة.	٤,٢٤	٠,٥١٣	مرتفعة	١٣
٣	أن يقدم المعلم للزملاء عروض تدريس ويتناقشون في جوانب قوتها وضعفها.	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٢
٤	أن يناقش المعلمون حصة نفذها أحدهم ويحللونها	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٣
٥	أن يناقش المعلم مع الزملاء محتوى موضوعات المادة الدراسية.	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٥
٦	أن يناقش المعلم مع الزملاء طرق تدريس موضوعات المنهج.	٤,٢٠	٠,٦٣٣	مرتفعة	١٦
٧	أن يناقش المعلم مع الزملاء نتائج الطلاب وما نجحوا أو لم ينجحوا في تعلمه.	٤,٢٠	٠,٦٣٣	مرتفعة	١٩
٨	أن يناقش المعلم مع الزملاء مشكلات الطلاب الفرديين ويجدون حلولا لها.	٤,٢٤	٠,٥١٣	مرتفعة	١٥
٩	أن يناقش المعلم مع الزملاء طرق تحفيز الطلاب للتعلم ويطبقونها.	٤,٤٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	١
١٠	أن يحلل المعلم احتياجات الطلاب التعلمية كما تتكشف في نتائجهم.	٤,٢٤	٠,٤٢٧	مرتفعة	١٤
١١	أن يضع المعلمون تعاونيا خططا وبرامج لرفع أداء الطلاب المتأخرين.	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٦
١٢	أن يجري المعلمون بحوثا إجرائية تعاونية للتغلب على مشكلات الطلاب في التحصيل.	٤,٢٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	١٨
١٣	أن يحلل المعلمون احتياجات الطلاب السلوكية والوجدانية كما تتكشف سلوكهم ويضعون خططا تعاونية لعلاجها.	٤,٣٢	٠,٤٦٧	مرتفعة	٩

(٢) رأس السؤال لعبارات هذا البعد من أبعاد المحور الثالث هو: "يستطيع المعلمون من خلال العمل معا أن يحسنوا تدريسهم للطلاب، وبالتالي يرفعون أداء طلابهم، من خلال:...".

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
١٤	أن يقرأ المعلم كتبا ومنشورات إلكترونية حول المادة الدراسية محتوى أو تدريسا أو تعلما ويناقشها مع الزملاء.	٤,٣٢	٠,٤٦٧	مرتفعة	١٠
١٥	أن يعرض المعلم على الزملاء بحثا في المادة الدراسية محتوى أو تدريسا أو تعلما ويناقشهم فيه.	٤,٢٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	١٧
١٦	أن يشاهد المعلمون فيديوهات لحصص نموذجية في المادة الدراسية ويناقشونها ويضعون خططا لتطبيقها.	٤,٢٨	٠,٥٣١	مرتفعة	١٢
١٧	أن يبحث المعلم على الإنترنت عن الجديد في المادة الدراسية محتوى أو تدريسا أو تعلما.	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٧
١٨	أن يصور المعلم حصة قدمها ويناقش جوانب قوتها وضعفها مع الزملاء.	٤,٣٢	٠,٤٦٧	مرتفعة	٨
١٩	أن يناقش المعلم الزملاء فيما يشعر أنه نجح أو لم ينجح في حصصه.	٤,١٢	٠,٥٨٨	مرتفعة	٢٢
٢٠	أن يقدم المعلم محاضرة للزملاء حول المادة الدراسية محتوى أو تدريسا أو تعلما.	٤,١٢	٠,٥١٦	مرتفعة	٢١
٢١	أن يستشير المعلم زميلا أو مهنيا أو أكاديميا حول شيء يتعلق بالمادة الدراسية محتوى أو تدريسا أو تعلما وجها لوجه أو عبر الإنترنت.	٤,٢٩	٠,٤٥٥	مرتفعة	١١
٢٢	أن يصور المعلمون حصصا نموذجية وينشرونها على الإنترنت لفائدة الآخرين.	٤,١٦	٠,٦٧٥	مرتفعة	٢٠
٢٣	أن يشاهد المعلم طرقا جديدة للتدريس، سواء إلكترونيا أو واقعيا، ويطبقها.	٤,٣٦	٠,٤٨٠	مرتفعة	٤
٢٤	أن يعمل المعلم مرشدا أو مدربا لزملائه في مادة التخصص.	٤,٠٨	٠,٦٢٩	مرتفعة	٢٤
	الإجمالي	٤,٢٦	٠,٥٢٠	مرتفعة	

يبين الجدول السابق أن البعد الأول من أبعاد محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها جاء في المستوى المرتفع (٤,٢٦ للبعد ككل)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (التعلم النشط التعاوني) الواردة في هذا البعد لممارسات التنمية المهنية

المستدامة على مستوى المدرسة في إطار جماعة التعلم المهني الرقمي. جاء على رأس هذه الممارسات أن يناقش المعلم مع الزملاء طرق تحفيز الطلاب للتعلم ويطبقونها (العبارة ٩، بمتوسط ٤,٤٠)، يليها أن يقدم المعلم للزملاء عروض تدريس ويتناقشون في جوانب قوتها وضعفها (العبارة ٣، بمتوسط ٤,٣٦)، ثم أن يناقش المعلمون حصة نفذها أحدهم ويحللونها (العبارة ٤، بمتوسط ٤,٣٦). وفي المراتب الأخيرة، جاءت الممارسات أن يناقش المعلم الزملاء فيما يشعر أنه نجح أو لم ينجح في حصصه (العبارة ١٩، بمتوسط ٤,١٢)، ثم أن يحضر المعلم حصة أحد الزملاء ويلاحظ تدريسه (العبارة ١، بمتوسط ٤,٠٨)، وأخيرا أن يعمل المعلم مرشدا أو مدربا لزملائه في مادة التخصص (العبارة ٢٤، بمتوسط ٤,٠٨).

يتضح من إجابات المعلمين على هذا البعد أنهم أشد تأييدا لممارسات التعلم التعاوني التي تحدث خارج الفصل، في مقابل ممارسات التعلم التعاوني التي تستلزم فتح الفصل أمام الآخرين. فالمعلم الحريص على عدم الانكشاف أمام الآخرين، ما يزال يحبذ أن تجري ممارسات التعلم التعاوني خارج الفصل. ومع أن العبارات الأخيرة من حيث الترتب في هذا البعد جاءت جميعها في المستوى المرتفع، ما يعني موافقة المعلمين عليها، إلا أن ترتيبها المتأخر يشير إلى ضرورة العمل على تغيير مفهوم المعلمين للتدريس كمهنة، وضرورة أن يتيح المعلم ممارساته للنقد من جانب الآخرين، وضرورة انفتاحه على ممارسات الآخرين.

(٢) دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها

يبين الجدول التالي إجابات العينة على عبارات بعد دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها ضمن محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها.

الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها(٣)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٢٥	أن تكون المدرسة بكل معلميها وإداريها وفنييها جماعة تعلم مهني واحدة تنبثق منها فرق تعلم للصفوف والمواد المدرسية.	٤,٢٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	٣
٢٦	أن تخصص أوقات أسبوعية في الجدول لفرق التعلم المهني.	٤,١٢	٠,٤٣١	مرتفعة	٩
٢٧	أن تخصص أوقات شهرية أو نصف شهرية لجماعة التعلم المهني التي تشمل المدرسة ككل.	٤,٢٠	٠,٤٠٠	مرتفعة	٤
٢٨	أن تخصص غرفة للتنمية المهنية والتعلم المهني تعلق فيها نتائج الفصول رقميا وبيانيا وأهداف تحسين نتائج الفصول والطلاب فرادى.	٤,٠٨	٠,٤٨٤	مرتفعة	١٠
٢٩	أن يشرف مدير المدرسة على جماعة التعلم المهني وفرقها.	٤,١٢	٠,٤٣١	مرتفعة	٨
٣٠	أن يحضر المدير جلسات ونشاطات فرق التعلم المهني ويتابعها ويدعمها.	٤,١٦	٠,٤٦٣	مرتفعة	٥
٣١	أن تبادل المدرسة نشاطات فرق التعلم المهني مع المدارس الأخرى.	٤,٢٤	٠,٤٢٧	مرتفعة	١
٣٢	أن تنشر المدرسة تجاربها المميزة في فرق التعلم المهني على الإنترنت ليستفيد منها الآخرون.	٤,٢٤	٠,٥١٢	مرتفعة	٢
٣٣	أن يحتفظ كل معلم بحقيبة تسمى حقيبة التنمية المهنية الذاتية المستدامة، تحتوي كل نشاطات التعلم المهني على مدار الفصل الدراسة أو السنة الدراسية، مثل بيانات نتائج الفصول، ونشاطات الطلاب، وصور لقاءات التعلم المهني، وفيديوهات لجلسات التعلم وحصص نفذها المعلم وقراءات في المادة محتوى أو تدريسا أو تعلما.	٤,١٦	٠,٦١٢	مرتفعة	٧
٣٤	أن تحتفظ المدرسة بحقيبة لجماعة التعلم المهني، تحتوي نشاطات التعلم المهني لكل الفرق على مدار الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، مثل محتويات حقائق فرق التعلم المهنية الفردية وأي نشاطات تعلم مهني على مستوى المدرسة ككل.	٤,١٦	٠,٥٤٣	مرتفعة	٦
	الإجمالي	٤,١٧	٠,٤٨٠	مرتفعة	

(٣) رأس السؤال لعبارات هذا البعد من أبعاد المحور الثالث هو: "تستطيع المدرسة وإدارتها أن ترفع أداء المعلمين، وبالتالي أداء طلابهم، من خلال: ...".

يبين الجدول السابق أن البعد الثاني من أبعاد محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها جاء في المستوى المرتفع (٤,١٧ للبعد ككل)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها من خلال الممارسات والإجراءات المذكورة في هذا البعد. جاء في المرتبتين الأوليين أن تبادل المدرسة نشاطات فرق التعلم المهني مع المدارس الأخرى (العبارة ٣١، بمتوسط ٤,٢٤)، ثم أن تنشر المدرسة تجاربها المميزة في فرق التعلم المهني على الإنترنت ليستفيد منها الآخرون (العبارة ٣٢، بمتوسط ٤,٢٤). وفي المرتبتين الأخيرتين، جاء أن تخصص أوقات أسبوعية في الجدول لفرق التعلم المهني (العبارة ٢٦، بمتوسط ٤,١٢)، وأن تخصص غرفة للتنمية المهنية والتعلم المهني تعلق فيها نتائج الفصول رقميا وبيانيا وأهداف تحسين نتائج الفصول والطلاب فرادى (العبارة ٢٨، بمتوسط ٤,٠٨).

تكشف إجابات المعلمين على هذا البعد أنهم يؤيدون دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها طالما أن ممارساتها وإجراءاتها لن ترتب عليهم أعباء عمل جديدة، مثل احتفاظ المدرسة بحقيبة لجماعة التعلم المهني واحتفاظ كل معلم بحقيبة للتنمية المهنية الذاتية المستدامة، وهما مطلبان أساسيان لتطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي المقترحة كإطار للتنمية المهنية المستدامة على مستوى الموقع. ومن المؤشرات غير الإيجابية أيضا أن إشراف مدير المدرسة على جماعة التعلم المهني وفرقها جاء في مرتبة متأخرة، في حين تؤكد الأدبيات على ضرورة القيادة المدرسية في تبني جماعات التعلم المهني وتفعيلها ونجاحها.

(٣) دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعةً ومساءلةً

يبين الجدول التالي إجابات العينة على عبارات بعد دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعةً ومساءلةً ضمن محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها.

الجدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعةً ومساءلةً(٤)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٣٥	أن تعتمد الوزارة حقيبة التنمية المهنية الذاتية المستدامة باعتبارها المعيار الأول لترقية المعلمين وظيفيا.	٤,٠٤	٠,٨٢٤	مرتفعة	١٣
٣٦	أن ترفع حقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين إلى الإدارات الأعلى في نهاية الفصل الدراسي ومن ضمنها نتائج فصول المعلم.	٤,٠٨	٠,٦٨٩	مرتفعة	١١
٣٧	أن تفحص الجهات التدريبية حقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين وتؤخذ في الحسبان في تقرير الأداء السنوي للمعلم.	٤,٠٨	٠,٦٢٨	مرتفعة	١٢
٣٨	أن يثاب المديرون على نشاطات جماعة التعلم المهني وفرقها في مدارسهم ويساءلون عليها.	٤,١٢	٠,٧١٢	مرتفعة	١٠
٣٩	أن تقدم الوزارة حوافز مادية ومعنوية لحقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة التي تكشف عن نشاطات جادة في التعلم المهني، وتنشر محتوياتها عبر المدارس.	٤,٢٠	٠,٦٩٣	مرتفعة	٩
٤٠	أن يرقى أفضل المعلمين في التعلم المهني إلى وظيفة مدرب ينشر التجارب والممارسات الجيدة بين المدارس.	٤,٢٨	٠,٥٣١	مرتفعة	٥
٤١	أن تعد الوزارة وإدارات التدريب حصصا نموذجية مصورة وتتيحها للمعلمين في المدارس.	٤,٢٠	٠,٥٦٦	مرتفعة	٨
٤٢	أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها نماذج لأفضل أعمال الطلاب وطنيا وعالميا.	٤,٢٨	٠,٤٤٩	مرتفعة	٤
٤٣	أن توفر جهات التدريب الرسمية مثل الأكاديمية المهنية للمعلمين مواد إلكترونية للتدريب، مثلا كتب إلكترونية، فيديوهات تعليمية، بحوث، خطط دروس محسنة أو روابط أخرى مفيدة للتنمية المهنية.	٤,٢٤	٠,٥٨٦	مرتفعة	٧
٤٤	أن تتوسع الوزارة في استخدام التقنية في تعليم الطلاب وتعلمهم.	٤,٣٢	٠.٤٦٧	مرتفعة	٣
٤٥	أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها قاعدة معلومات بأفضل البحوث التربوية ومواد أفضل الممارسات.	٤,٤٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	١
٤٦	أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها كتبا إلكترونية إثرائية في المواد الدراسية وطرق التدريس والتعلم.	٤,٣٢	٠,٤٦٧	مرتفعة	٢
٤٧	أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها مواد تنمية مهنية حول دمج التقنية في تعلم المعلمين وتعلم الطلاب، والتدريس والتعلم عموما.	٤,٢٤	٠,٥١٣	مرتفعة	٦
	الإجمالي	٤,٢١	٠,٥٨٦	مرتفعة	

(٤) رأس السؤال لعبارات هذا البعد من أبعاد المحور الثالث هو: "تستطيع الوزارة أن تدعم التعلم المهني وتنمية المعلمين مهنيا على مستوى المدرسة وترفع أداء المعلمين، وبالتالي أداء الطلاب، من خلال:...".

يبين الجدول السابق أن البعد الثالث من أبعاد محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها جاء في المستوى المرتفع (٤,٢١ للبعد ككل)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعة ومساءلة من خلال الممارسات والإجراءات المذكورة في هذا البعد. جاء في المرتبتين الأوليين أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها قاعدة معلومات بأفضل البحوث التربوية ومواد أفضل الممارسات (العبارة ٤٥، بمتوسط ٤,٤٠)، ثم أن توفر الوزارة وإدارات التدريب التابعة لها كتبا إلكترونية إثرائية في المواد الدراسية وطرق التدريس والتعلم (العبارة ٤٦، بمتوسط ٤,٣٢). وفي المراتب الأخيرة، جاء أن ترفع حقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين إلى الإدارات الأعلى في نهاية الفصل الدراسي ومن ضمنها نتائج فصول المعلم (العبارة ٣٦، بمتوسط ٤,٠٨)، وأن تفحص الجهات التدريبية حقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين وتؤخذ في الحسبان في تقرير الأداء السنوي للمعلم (العبارة ٣٧، بمتوسط ٤,٠٨)، وأخيرا أن تعتمد الوزارة حقيبة التنمية المهنية الذاتية المستدامة باعتبارها المعيار الأول لترقية المعلمين وظيفيا (العبارة ٣٥، بمتوسط ٤,٠٤).

تكشف إجابات المعلمين على هذا البعد أنهم مع دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة طالما اقتصر على الدعم الفني والتنظيمي من جانب الوزارة، لكنهم أقل تأييدا لإجراءات متابعة جماعات التعلم المهني ومساءلة المدارس والمعلمين على نشاطاتها ومخرجاتها، وهو أمر مفهوم، وإن كان غير موات لعمل هذه الجماعات ونشاطاتها.

(٤) الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني الرقمي المدرسية

يبين الجدول التالي إجابات العينة على عبارات بعد الفوائد المدركة للتعلم المهني الرقمي من خلال فرق التعلم المهني المدرسية ضمن محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها.

الجدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني الرقمي المدرسية(٥)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٤٨	يركز التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية على تعلم الطلاب ورفع نتائجهم قبل أي شيء آخر.	٤,٢٠	٠,٥٦٦	مرتفعة	٨
٤٩	يركز التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية على حل مشكلات الطلاب في التعلم وتحسين أدائهم.	٤,١٦	٠,٦١٢	مرتفعة	١٤
٥٠	يفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في رفع مستوى المعلم في المادة الدراسية محتوى وتدريسا وتعلما.	٤,٠٨	٠,٦٨٩	مرتفعة	١٩
٥١	يفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في تعريف المعلم بكل جديد في المادة الدراسة محتوى أو تدريسا أو تعلما.	٤,١٢	٠,٧١٢	مرتفعة	١٨
٥٢	يفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في أن تتبنى الفصول والمدارس أفضل الممارسات التربوية وطنيا وعالميا وتوطينها بأقصر طريقة ممكنة.	٤,١٦	٠,٦١٢	مرتفعة	١٦
٥٣	ينمي التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية مهارات التعلم الرقمي النشط والتعاوني بين المعلمين.	٤,٢٨	٠,٤٤٩	مرتفعة	٣
٥٤	يساعد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في نقل أساليب التعلم الرقمي النشط والتعاوني من المعلمين إلى الطلاب.	٤,٢٨	٠,٤٤٩	مرتفعة	٢
٥٥	يساعد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في تبادل الخبرات والمعارف والمهارات بين المعلمين والمدارس.	٤,٢٩	٠,٤٥٥	مرتفعة	١
٥٦	يستفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية من التقنيات الحديثة.	٤,٢٤	٠,٤٢٧	مرتفعة	٦
٥٧	يفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في تفادي برامج التدريب التي لا تراعي احتياجات الطلاب والمعلمين.	٤,٢٠	٠,٥٦٦	مرتفعة	٧
٥٨	يفيد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في تفادي برامج التدريب التي تعتمد على مدربين غير أكفاء.	٤,١٦	٠,٥٤٣	مرتفعة	١٥
٥٩	يجنب التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية المعلم أساليب وبيئات التدريب التقليدية المملة.	٤,٢٨	٠,٤٤٩	مرتفعة	٤
٦٠	يجنب التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية المعلم المشقة والتكلفة في أساليب وبيئات التدريب التقليدية.	٤,١٧	٠,٥٥٣	مرتفعة	١٢

(٥) رأس السؤال لعبارات هذا البعد من أبعاد المحور الثالث هو: "بعد ما قرأته عن التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني الرقمي المدرسية، اذكر رأيك فيما يلي:...".

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٦١	يحدث التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في جو من الزمالة الودية يقوم على الاحترام المتبادل والثقة.	٤,٢٤	٠,٤٢٧	مرتفعة	٥
٦٢	يجنب التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية المعلم الجو السلطوي التهديدي لأساليب وبيئات التدريب التقليدية.	٤,٢٠	٠,٤٩٠	مرتفعة	١٠
٦٣	يحقق التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية الاستفادة القصوى من طاقات جهات وإدارات التدريب الحالية، في إعداد مواد إلكترونية للتنمية المهنية وإتاحتها للمعلمين والمدارس.	٤,١٦	٠,٤٦٣	مرتفعة	١٣
٦٤	يساعد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في تحقيق التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلم.	٤,١٢	٠,٥٨٨	مرتفعة	١٧
٦٥	يساعد التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في ربط أداء المعلم المهني بترقيته وظيفيا.	٤,٢٠	٠,٦٩٣	مرتفعة	٩
٦٦	تساعد حقيبة التنمية المهنية المستدامة في حل مشكلات ترقية المعلمين وظيفيا.	٤,٢٠	٠,٦٣٣	مرتفعة	١١
٦٧	تساعد حقيبة التنمية المهنية المستدامة في تحقيق العدالة في ترقية المعلمين وظيفيا.	٤,٠٨	٠,٦٨٩	مرتفعة	٢٠
	الإجمالي	٤,١٩	٠,٥٥٣	مرتفعة	

يبين الجدول السابق أن البعد الرابع من أبعاد محور مدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها جاء في المستوى المرتفع (٤,١٩ للبعد ككل)، ما يعني اتفاق العينة على الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني الرقمي المدرسية المذكورة في هذا البعد. جاء في المراتب الأولى أن التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية يساعد في تبادل الخبرات والمعارف والمهارات بين المعلمين والمدارس (العبارة ٥٥، بمتوسط ٤,٢٩)، وفي نقل أساليب التعلم الرقمي النشط والتعاوني من المعلمين إلى الطلاب (العبارة ٥٤، بمتوسط ٤,٢٨)، وفي تنمية مهارات التعلم الرقمي النشط والتعاوني بين المعلمين (العبارة ٥٣، بمتوسط ٤,٢٨). وفي المراتب الأخيرة، جاء أن التعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية يفيد في تعريف المعلم بكل جديد في المادة الدراسة محتوى أو تدريسا أو تعلما (العبارة ٥١، بمتوسط ٤,١٢)، وفي رفع مستوى المعلم في المادة الدراسية محتوى وتدريسا وتعلما (العبارة ٥٠،

بمتوسط ٤,٠٨)، وأخيرا تساعد حقيبة التنمية المهنية المستدامة في تحقيق العدالة في ترقية المعلمين وظيفيا (العبارة ٦٧، بمتوسط ٤,٠٨).

مع أن العبارات الأخيرة في هذا البعد جاءت هي الأخرى في المستوى المرتفع، إلا أن تأخرها يكشف أولا أن المعلمين يتوجسون من أي تغييرات تطال عملهم، وثانيا أنهم غير ملمين بما يكفي بصيغة جماعة التعلم المهني الرقمي كإطار للتنمية المهنية المستدامة على مستوى المدرسة وما يمكن أن تقدمه لهم من فوائد في نموهم المهني وترقيهم الوظيفي ومخرجات طلابهم.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أولا، فيما يتعلق بواقع ممارسات التنمية المهنية الحالية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي، وجدت الدراسة اتفاقا مع الدراسات السابقة (بن الجعد، الشهري، ٢٠١٨؛ العطار، ٢٠١٥؛ محمد، الزايدي، ٢٠١٥؛ عبدالتواب، مرسي، عبدالمعطي، ٢٠١٣؛ سعدون، ٢٠١٢) أن الواقع الكمي لا يفي بما يحتاجه المعلمون للارتقاء بمهنتهم، وبالتالي تحسين مخرجات الطلاب. فلو وضعنا البيانات الناتجة عن هذا البعد من الاستبانة جنبا إلى جنب: أن (٦٠,٣%) من المعلمين حصلوا على دورتين تدريبيتين أو أقل، وأن مدة الدورة التدريبية الواحدة كان في الأغلب الأعم ثلاثة أيام (٨٣,٥)، وأن (٤٢,٦%) من المعلمين فصلتهم سنتان أو أكثر عن آخر تدريب، لتأكد أن هناك نقصا تدريبيا واضحا. معنى ذلك أن المعلم الذي يخدم لما يربو على ٢٠ سنة ربما لم يحصل إلا على ٩ أيام تدريب في المتوسط (ثلاث دورات في ثلاثة أيام للدورة الواحدة)، وهو حجم تدريبي لا يمكن أن ينقل للمعلم ما استجد في الميدان التربوي منذ تخرجه.

وإلى جانب النقص التدريبي الكمي، تعاني برامج التدريب من نزعة تقليدية جلية في موضوعاتها ووسائطها ومحتواها. فمن حيث الموضوع، تركز في أغلبها على مادة التخصص وطرق التدريس (٦٤,٦%)، وتهمل استخدام التقنية في التنمية المهنية (٣,٣%). ومن حيث الوسيط، تجري في الغالب الأعم عبر التدريب وجها لوجه (٩٤,٧%)، وليس التدريب عبر الإنترنت (٥,٣ %). ومن حيث المحتوى، أهملت تحليل الدروس (٥,١%) والبحوث الإجرائية (٤,٥%) لصالح أسلوب المحاضرة (٧٧,٩%). تتفق الدراسة في بعض

هذه النتائج مع دراسة زهران (٢٠١٦) التي شددت على القصور في البرامج التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مصر، ودراسة توفيق (٢٠١٧) التي حددت معوقات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج.

أما عن زيارة المعلمين لمواقع التنمية المهنية التابعة للوزارة مثل موقع الأكاديمية المهنية للمعلمين أو فرعها في المحافظة أو أي مواقع لإدارات التدريب، فقد تبين أن (٤١%) منهم تفصلهم سنة أو أكثر على آخر زيارة لهذه المواقع، وأنهم فعلوا ذلك في المقام الأول لأغراض الترقية (٥٢٦ معلما بنسبة ٩١,٥%)، وليس بحثا عن مادة للتنمية المهنية (٨,٥%). تتفق الدراسة الحالية في ذلك مع الدراسات التي أكدت أن الأكاديمية المهنية للمعلمين لم تحقق الكثير من أهدافها (إبراهيم، مخلوف، محمد، ٢٠١٦؛ مرعي، ٢٠١٤) والدراسات التي تؤكد أن مجرد وجود التقنية في المدارس لا يعني أن المعلمين سوف يستفيدون منها في التدريس والتنمية المهنية (الشمري، ٢٠١٩؛ Department of Basic Education, 2019؛ Dlamini & Mbatha, 2018؛ Sadeck & Cronjé, 2017).

واتفاقا مع الدراسات السابقة (العطار، ٢٠١٥؛ عبدالتواب، مرسي، عبدالمعطي، ٢٠١٣؛ سعدون، ٢٠١٢)، جاءت اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التنمية المهنية الحالية في المستوى المتوسط (٣,٣٤)، وهو ما يعني إجمالا أنه ليس واقعا مثاليا أو حتى مرضيا. صحيح أن ترتيب العبارات ضمن هذا البعد لا يوحي بأن المعلمين يضيقون بالواقع الحالي لعمليات التدريب، لكن ذلك لا يتطابق مع المخرجات الهزيلة لعمليات التدريب في أثناء الخدمة ولا مع مخرجات الطلاب باعتبارها نتاجا لجودة المعلم.

ثانيا، فيما يتعلق بمدى توطن تقنيات المعلومات والاتصال في مدارس التعليم ما قبل الجامعي ولدى معلميه، فمن الواضح أن توطن تقنيات المعلومات والاتصال في المدرسة أعلى منه في أيدي المعلمين. فقد تبين أن نسبة ضئيلة من المدارس ليس بها معمل حاسوب (٤,٣%)، وأن نسبة أكبر غير مربوطة بالإنترنت سلكيا (٢٢,١%)، وأن نسبة قريبة غير مربوطة بالإنترنت بنظام الواي فاي (١٩,٧%)، وأن نسبة كبيرة من المعلمين (١٩,٤%) غير مسموح لهم بالدخول على الإنترنت من خلال أجهزة المدرسة. وفيما يتعلق بالمعلمين، فإن (٣٨,٩%) لا يمتلكون جهاز حاسوب مكتبي في البيت، (٣٣,٨%) لا

يكتبون ما يحتاجونه على الحاسوب بأنفسهم، (٦٢,٧%) لا يمتلكون جهاز حاسوب نقال، (١٧,٤%) لا يمتلكون تليفونا ذكيا، (٣٧,٩%) ليس لديهم اتصال دائم بالإنترنت على تليفوناتهم، (٢٤,٣%) ليس لديهم بريد إلكتروني ليستخدموه في التواصل، (٣٠,٩%) لا يجيدون البحث على شبكة المعلومات، (٤٢,٦%) يشعرون بأنهم أقل امتلاكا لأجهزة تقنيات المعلومات والاتصال من طلابهم، (٣٩,٠%) يشعرون بأنهم أقل تمكنا من مهارات التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصال من طلابهم.

تتفق الدراسة في نتائج ذلك المحور مع دراسة الشمري (٢٠١٩) والقحطاني واليحيى (٢٠١٧) وأبو لبن (٢٠١٧). ولا شك أن عدم امتلاك عدد كبير من المعلمين لتقنيات المعلومات والاتصال ومهاراتها يشكل عائقا أمام توظيف هذه التقنيات كأداة ووسيلة ووسيط لتطبيق جماعات التعلم المهني الرقمي كصيغة للتنمية المهنية المستدامة على مستوى الموقع.

ثالثا، فيما يتعلق بمدى إمكانية تطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها من وجهة نظر المعلمين، فقد جاءت واعدة ومبشرة بوجه عام. فاتجاهات المعلمين نحو ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (التعلم النشط التعاوني) جاءت في المستوى المرتفع (٤,٢٦)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية ممارسات فرق التعلم المهني على مستوى المدرسة (التعلم النشط التعاوني) لممارسات التنمية المهنية المستدامة على مستوى المدرسة في إطار جماعة التعلم المهني، وإن كان المعلمون أشد تأييدا لممارسات التعلم المهني التعاوني التي تحدث خارج الفصل، في مقابل ممارسات التعلم المهني التعاوني التي تستلزم فتح الفصل أمام الآخرين. تتفق الدراسة الحالية في ذلك مع الدراسات السابقة (إبراهيم، المرزوقي، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٧؛ محمدين، موسى، ٢٠١٧).

أما اتجاهات المعلمين نحو دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها، فقد جاءت هي الأخرى في المستوى المرتفع (٤,١٧)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في بنية المدرسة وتنظيمها، وإن كان المعلمون هنا أيضا أشد تأييدا للممارسات والإجراءات التي لا تضيف إلى أعباء عملهم

الحالية. تتفق الدراسة الحالية في ذلك مع الدراسات السابقة (إبراهيم، المرزوقي، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٧؛ محمدين، موسى، ٢٠١٧).

وجاءت اتجاهات المعلمين نحو دمج جماعات التعلم المهني وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعةً ومساءلةً هي الأخرى في المستوى المرتفع (٤,٢١)، ما يعني اتفاق العينة على أهمية دمج جماعة التعلم المهني الرقمي وفرقها في آليات عمل الوزارة دعما ومتابعةً ومساءلةً، وإن كان المعلمون أقل تأييدا لإجراءات متابعة جماعات التعلم المهني ومساءلة المدارس والمعلمين على نشاطاتها ومخرجاتها. تتفق الدراسة الحالية في ذلك مع الدراسات السابقة (إبراهيم، المرزوقي، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٧؛ محمدين، موسى، ٢٠١٧).

وجاءت اتجاهات المعلمين نحو الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية في المستوى المرتفع (٤,١٩)، ما يعني اتفاق العينة على الفوائد المدركة للتعلم المهني من خلال فرق التعلم المهني المدرسية، وإن كان المعلمون يتوجسون من أي تغييرات تطال عملهم، وغير ملمين بما يكفي بصيغة جماعة التعلم المهني الرقمي كإطار للتنمية المهنية المستدامة على مستوى الموقع وما يمكن أن تقدمه لهم من فوائد في نموهم المهني وترقيهم الوظيفي ومخرجات طلابهم. تتفق الدراسة الحالية في ذلك مع الدراسات السابقة (إبراهيم، المرزوقي، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٧؛ محمدين، موسى، ٢٠١٧).

رابعا: ما التصور المقترح لجماعات التعلم المهني الرقمي المنظمة والمدارة من الموقع والمدعومة والمتابعة من المركز كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي؟

في ضوء ما كشفته الدراسة الميدانية من قصور في واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، كما ونوعا، وما تمتلكه المدارس من بنية تحتية رقمية يمكن استغلالها في تنمية المعلمين مهنيا، وما عبرت عنه عينة المعلمين من اتجاهات إيجابية نحو ممارسات جماعات التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة ومتطلباتها وفوائدها، تقدم الدراسة هذا التصور المقترح لجماعة التعلم المهني الرقمي كمدخل للتنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين على مستوى المدرسة.

أولا: منطلقات التصور المقترح

- يضم نظام التعليم المصري أكثر من مليون معلم في مختلف التخصصات والمستويات الوظيفية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠: ١)، وهو ما لا يتيسر معه بحال من الأحوال تقديم دورات تدريبية منتظمة لكل هذا العدد، وما يوجب البحث عن سبل التنمية المهنية الذاتية المستدامة من خلال صيغ مثل جماعات التعلم المهني الرقمي.
- يصب التصور المقترح في هدف التحول الرقمي للتعليم المصري من خلال النظام الجديد لتطوير التعليم الذي بدأته الوزارة في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ بتحويل المناهج والتقويم إلى الصيغة الرقمية في صفوف المدرسة الثانوية وكذلك مناهج مرحلة رياض الأطفال. ولا يجوز مع هذا التوجه أن تظل برامج تدريب المعلمين تقليدية في بيئتها ووسائطها ومحتواها وآلياتها.
- كما لا يجوز مع هذا التوجه أن تظل إجراءات ترقية المعلمين تقليدية وتعتمد على ملفات ورقية وتقارير الرؤساء ولا تربط بنمو المعلمين مهنيا، وهو ما أخفق نظام الكادر حتى الآن في تحقيقه.
- إذا كان إتقان تقنيات المعلومات والاتصال وأدوات العصر الرقمي ضرورة للطلاب حتى ينجحوا في تعليمهم النظامي والتعلم مدى الحياة، فإن عدم إتقان المعلم لهذه التقنيات واستخدامها في تدريسه ونموه المهني يبدد كل الجهود المبذولة لدفع الطلاب لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصال في تعليمهم وتعلمهم. وإذا كان هدف التعليم هو إعداد الطلاب لمجتمع المعرفة والعصر الرقمي، فلا مناص من تزويد المعلم بهذه الأدوات وجعلها وسيلة التنمية المهنية للمعلمين.
- تستفيد جماعات التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة من إمكانات العصر الرقمي المهدرة: الإنترنت ومواقع الإعلام الاجتماعي، والدروس المصورة، والكتب الإلكترونية، وتبادل محتوى ومواد التنمية المهنية بين المدارس على المستوى الوطني والعالمي.

- تحاك التنمية المهنية للمعلمين ضمن جماعات التعلم المهني الرقمي على أهداف تعليم الطلاب وتعلمهم. فبناء على احتياجات الطلاب وجوانب قوتهم وضعفهم، تبني جماعات التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة نشاطاتها وأفعالها.
- جماعات التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة مدخل تمكيني للمعلمين نفسيا وتربويا واجتماعيا ينأى بالمعلم عن دور المتلقي السلبي في التدريب التقليدي، إذ يقوم على التعلم التعاوني النشط بين المعلمين وعلى القيادة التشاركية، ويتخطى الفرض القسري والنمط السلطوي لبيئات التدريب التقليدية التي تشكل في حد ذاتها حاجزا نفسيا أمام استفادة المعلمين من التدريب، ولا يفرض ضغوط الوقت والانتقال والنفقات على المعلمين.
- الأخذ باللامركزية بأقصى درجاتها، حيث يكون الموقع (المدرسة) وفاعلوه (المعلمون والإدارة) هم مخططو ومنفذو أعمال التنمية المهنية على مستوى المدرسة من خلال نشاطاتهم ومبادراتهم الذاتية وبمواد من إعدادهم أو من إعداد جهات التدريب الرسمية أو غيرها.
- مع أن الرؤية المقترحة تعمل على مستوى المدرسة، إلا أنها تحقق مشاركة مستويات النظام الثلاثة: المحلية (المدرسة)، والإقليمية (المديرية)، والمركزية (الوزارة) وتضمن التكامل والدعم المتبادل فيما بينها، فضلا عن التشبيك بين المدارس على المستوى الوطني والعالمي.

ثانيا: أهداف التصور المقترح

- ترسيخ مفهوم وممارسات التنمية المهنية الذاتية المستدامة للمعلمين على مستوى الموقع وتحقيقها من خلال إشراك المعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقويم نشاطات التنمية المهنية.
- توظيف إمكانات البنية التحتية المعلوماتية في المدارس في رقمنة أعمال التنمية المهنية على مستوى المدرسة والتغلب على معوقات برامج التنمية المهنية التقليدية.
- دمج المعلمين ونموهم المهني وممارساتهم المهنية في بيئة التعلم الرقمي وعالم تقنيات المعلومات والاتصال، بما ييسر قيام المعلمين بنقل هذه المعارف والمهارات إلى طلابهم.

- تحقيق التكامل بين كافة المستويات الإدارية المركزية والإقليمية والمحلية في تنفيذ أعمال التنمية المهنية للمعلمين.
- ربط أعمال ونشاطات التنمية المهنية للمعلمين بترقيتهم وظيفيا، ما يجعل الترقي الوظيفي قرينا بالنمو المهني، وليس عدد سنوات البقاء في الدرجة الوظيفية أو تقارير أداء المعلمين أو غيرها المتطلبات الورقية.

ثالثا: التغييرات المطلوبة لتنفيذ التصور المقترح

- تعاد هيكلة كل مدرسة في شكل جماعة للتعلم المهني الرقمي تضم في عضويتها كل معلمي المدرسة والمعاونين الفنيين ويترأسها مدير المدرسة.
- تشكل ضمن كل جماعة تعلم مهني رقمي مدرسية فرق للتعلم المهني الرقمي للمواد الدراسية تجمع معلمي المادة الدراسية على مستوى المدرسة (في التعليمين الإعدادي والثانوي) أو معلمي الصفوف الدراسية (رياض الأطفال والصفوف الابتدائية).
- تخصص اجتماعات نصف شهرية لفرق التعلم المهني ينفذ المعلمون فيها بعض ممارسات أو نشاطات التعلم المهني مثل مناقشة مشكلات الطلاب في التحصيل وعلاجها، أو إجراء بحوث إجرائية حول المشكلات التي تواجه المدرسة، أو تحليل الدروس، أو عرض ومناقشة كتاب في التخصص أو طريقة تدريس جديدة، أو غير ذلك من أساليب التعلم التعاوني النشط.
- تخصص اجتماعات شهرية لجماعة التعلم المهني الرقمي المدرسية بقيادة مدير المدرسة تناقش فيها إنجازات فرق التعلم المهني وما يواجهها من مشكلات، ويمكن أن تعرض فيها وتناقش الأفكار وطرق التدريس وحلول المشكلات العابرة للتخصصات والمواد الدراسية.
- تتمثل موضوعات التنمية المهنية في المشكلات التي تواجه تحصيل الطلاب ومناقشتها وعلاجها.
- تتمثل مادة التنمية المهنية ومحتواها في الكتب الإلكترونية والمواد المصورة مثل ا لدروس والتجارب المصورة وأفضل الممارسات المصورة من داخل الدولة أو خارجها، والدروس والنشاطات التي ينفذها المعلمون أنفسهم.

- تتمثل أساليب التعلم المهني الرقمي ضمن جماعات التعلم المهني على مستوى المدرسة في تلك الأساليب التي راجعتها الدراسة الحالية، ومنها حلقات التعلم، والبحوث الإجرائية، وتحليل الدروس، وعملية التحسين المستمر الدائرية، والإرشاد، وتحليل وتقييم الدروس المصورة، ومناقشة الجديد في التخصص أو في طرق تدريسه وتعلمه، وغير ذلك مما يتراءى للمعلمين من طرق وأساليب لدعم تعلمهم المهني بما يرفع أداء طلابهم.
- يحتف ظ كل معلم بحقيبة تسمى حقيبة التنمية المهنية الذاتية المستدامة، تحتوي كل نشاطات التعلم المهني على مدار الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، مثل بيانات نتائج الفصول، ونشاطات الطلاب، وصور لقاءات التعلم المهني، وفيديوهات لجلسات التعلم وحصص نفذها المعلم وقراءات في المادة محتوى أو تدريسا أو تعلما. تستخدم الحقيبة في تقرير الترقية الوظيفية للمعلم.
- تحتفظ المدرسة بحقيبة لجماعة التعلم المهني الرقمي، تحتوي نشاطات التعلم المهني لكل الفرق على مدار الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، مثل محتويات حقائب فرق التعلم المهني الرقمي ا لفردية وأي نشاطات تعلم مهني على مستوى المدرسة ككل. تستخدم الحقيبة في اعتماد المدرسة وإثابتها، لا سيما إدارة المدرسة.
- تخصص غرفة للتنمية المهنية والتعلم المهني تعلق فيها نتائج الفصول رقميا وبيانيا وأهداف تحسين نتائج الفصول والطلاب فرادى، ونماذج من نشاطات التعلم المهني للمعلمين.

رابعا: مدخلات الأطراف المختلفة

- **المدرسة:** توفر المدرسة البنية التنظيمية والمتطلبات المادية لنشاطات جماعة التعلم المهني الرقمي فيها، من وقت للاجتماعات، وغرفة للتنمية المهنية والتعلم الرقمي، وبنية تحتية رقمية للدخول على المصادر الإلكترونية ودراستها ونشرها وتبادلها.
- **الوزارة** : توفر الوزارة الإطار التنظيمي لجماعات وفرق التعلم المهني الرقمي المدرسية متمثلا في القرارات الوزارية المنظّمة. وتوفر من خلال جهات التدريب التابعة لها مواد إلكترونية للتنمية المهنية مثل الكتب التربوية الرقمية والدروس النموذجية المصورة

وروابط لأفضل الممارسات التربوية على مستوى العالم، وتوفر آلية لتبادل نشاطات التعلم المهني الرقمي بين المدارس، فضلا عن تقييم محتوى حقائب التنمية المهنية الذاتية المستدامة واعتمادها في الترقية الوظيفية للمعلمين.

- **كليات التربية والجماعات التربوية:** يمكن أن توفر مواد التنمية المهنية والتعلم المهني الرقمي وتوفر منصات لتبادل هذه المواد ونشرها.

خامسا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح

- **البنية التحتية الرقمية:** من خلال ربط جميع مدارس الجمهورية عن طريق الإنترنت، وهو ما تحقق فعلا في أغلبه.
- **البنية التنظيمية:** من خلال توفر الأطر التنظيمية لجماعات وفرق التعلم المهني الرقمي وتقنين حقيبة التنمية المهنية المستدامة للمعلم وحقيبة جماعة التعلم المهني الرقمي للمدرسة وربطها بترقية المعلمين وظيفيا واعتماد المدارس وإثابتها.
- **المواد الفنية والتربوية:** توفر مواد التدريب من كتب إلكترونية ودروس ومواد مصورة من خلال جهات التدريب التابعة للوزارة بالتعاون مع مراكز البحوث التربوية وكليات التربية، فضلا عن مواد التدريب الإلكترونية والمصورة التي يمكن العثور عليها جاهزة على الإنترنت.
- **تدريب المعلمين على أساليب التعلم المهني الرقمي:** يحدث رقميا من خلال التعلم التعاوني النشط وبالاستفادة من المواد التعليمية التي تعدها الوزارة وجهات التدريب التابعة لها والمتعاونة معها.

سادسا: آليات التنفيذ وتوزيع الأدوار والمهام

- **الوزارة :** تتولى وضع الإطار التنظيمي لجماعات وفرق التعلم المهني الرقمي في المدارس بإصدار قرارات بتشكيل هذه الجماعات والفرق ومسئولياتها ومكافآتها. وتتولى جهات التدريب التابعة للوزارة والمديريات إعداد مواد إلكترونية للتنمية المهنية للمعلمين، مثلا كتب إلكترونية في طرق تدريس المواد أو تعلمها أو محتواها، أو فيديوهات لدروس نموذجية، أو نماذج مصورة لأفضل ممارسات فرق التعلم المهني، أو المواد التدريبية الإلكترونية المكتوبة والمصورة حول أساليب وممارسات التعلم المهني، إلخ.

- **المديريات:** تسهم جهات التدريب التابعة بالمديريات في إعداد مواد التنمية المهنية ونشرها وتبادلها على مواقعها، وتتولى جهات المتابعة بالمديريات متابعة أعمال ونشاطات جماعات وفرق التعلم المهني المدرسية وتطويرها وتقويمها ومساءلة المدارس والمعلمين عليها.
- **المدارس** : تشكل جماعات وفرق التعلم المهني المدرسية وتنظمها وتوفر لها الإمكانات اللازمة من وقت وموارد وقيادة.
- **المعلمون**: يتولون الدور الأساسي في تنفيذ أساليب ونشاطات التعلم المهني فرديا وجماعيا من خلال اجتماعات جماعات وفرق التعلم المهني، ويتبادلون نشاطاتهم على مستوى المدرسة وبين المدارس، ويحتفظ كل منهم بحقيبة للتنمية المهنية الذاتية المستدامة يستخدمونها لأغراض الترقية.

سابعا: التقويم والمتابعة والتطوير المستمر

تجري عملية التقويم والمتابعة على المستويات الإدارية الثلاثة: الوزاري والإقليمي والمحلي، من خلال ما يتوفر لكل منها من معلومات عن أداء جماعات التعلم المهني الرقمي.

- **المستوى المركزي والإقليمي**: من خلال فحص محتوى حقائب التنمية المهنية المستدامة المقدمة من المعلمين والمدارس، ومن خلال رصد أداء الطلاب والمعلمين، يمكن لجهات التدريب والمتابعة والإشراف المركزية والإقليمية اقتراح وتنفيذ التغييرات على آليات عمل الجماعات ومواد التنمية المهنية وأساليبها ومحتواها وربطها بأداء المعلمين في الفصول والمدارس وبترقية المعلمين وظيفيا.
- **على المستوى المحلي:** تقوم القيادة المدرسية ممثلة في مدير المدرسة والوكلاء بمتابعة جلسات جماعات وفرق التعلم المهني وحقائب التنمية المهنية للمدارس وللمعلمين واقتراح التغييرات اللازمة في نشاطات وممارسات الفرق بما يضمن إسهام تلك النشاطات والممارسات في تحسين أداء الطلاب ومخرجاتهم.
- **المعلمون:** بالرجوع إلى مخرجات الطلاب وأدائهم والمشكلات التي يواجهونها، يقوم المعلمون ضمن جماعات وفرق التعلم المهني بتغيير وتطوير أساليب ونشاطات

التنمية المهنية التي ينفذونها بهدف تحسين مخرجات الطلاب والتغلب على المشكلات التي يواجهونها.

ثامنا: المعوقات المتوقعة والحلول المقترحة لمواجهتها

ثمة معوقات قد تحول دون نجاح جماعات وفرق التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة، يمكن إجمالها وحلولها المقترحة على النحو التالي:

- **البنية التحية التقنية والمصادر:** ثمة نسبة ضئيلة من المدارس ما تزال غير مجهزة بما يكفي بتجهيزات تقنيات المعلومات والاتصال، وهو ما تستكمله الوزارة حاليا عن كثب للوفاء بمطلب رقمنة التعليم الثانوي وما قبل المدرسي. أما عدم امتلاك المعلمين للتجهيزات الشخصية والمهارات اللازمة للاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصال في نموهم المهني المستدام، فيمكن التعويض عنه بتجهيزات المدرسة وبالتدريب على المهارات التقنية.
- **مقاومة التغيير** : قد يبدي بعض المعلمين مقاومة لبعض التغييرات التي يرون أنها تزيد أعباءهم مثل حقيبة التنمية المهنية المستدامة أو تخصيص وقت لاجتماعات جماعات التعلم المهني الرقمي وفرقها (كما يتضح من انخفاض متوسط إجاباتهم على هذه العبارات الثلاث في البعد الثاني من المحور الثالث في الاستبانة). يمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال توعية المعلمين بأهمية هذه الإجراءات لنموهم ورضاهم المهنيين وإمكانية الاستفادة منها في ترقيهم الوظيفي.
- **مقاومة الانكشاف والعمل الجماعي:** قد يبدي بعض المعلمين مقاومة لفتح فصولهم وممارساتهم فيها أمام أعين الآخرين الناقدة (كما يتضح من انخفاض متوسط إجاباتهم على هذه العبارات في البعد الأول من المحور الثالث من الاستبانة)، وقد تنقصهم مهارات العمل الجماعي المطلوب لجماعات التعلم المهني الرقمي وفرقها. على أنه يمكن تهدئة هواجس المعلمين من فتح فصولهم من خلال ترسيخ ثقافة الانفتاح وروح الجماعة في المدرسة، ويمكن التغلب على نقص مهارات العمل الجماعي من خلال التدريب والتنمية المهنية.

- **ضعف التمكن من أساليب التعلم التعاوني النشط:** يحتاج التعلم المهني الجماعي النشط أساليب تعلم قد تفرض صعوبة على المعلمين، مثل حلقات التعلم وتحليل الدروس والإرشاد والبحوث الإجرائية، وهو ما يمكن التغلب عليه من خلال التدريب والتنمية المهنية الرقمية على مستوى المدرسة.

مقترحات بحثية

- دراسة تجريبية لتأثير جماعات وفرق التعلم المهني الرقمي على مستوى المدرسة على أداء الطلاب.
- دراسة واقع مناخ المدرسة الحالي في المدارس المصرية ومدى توافقه أو تعارضه مع صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي كإطار للتنمية المهنية الذاتية المستدامة.
- تحديد المتطلبات التقنية والتنظيمية والفنية والتربوية لتطبيق صيغة جماعة التعلم المهني الرقمي في المدارس المصرية.
- دراسة أفضل النماذج العالمية في مجال جماعات التعلم المهني مثل سنغافورة وشنغهاي وهونغ كونغ.
- تحديد مواصفات وإنتاج مواد التنمية المهنية الذاتية المستدامة المطلوبة لجماعات التعلم المهني الرقمي في شكل موديولات.
- إعداد مواد تنمية مهنية لتدريب المعلمين على أساليب وممارسات التعلم التعاوني النشط.

قائمة المراجع:

اولاً المراجع العربية :

إبراهيم، أسامة رءوف، مخلوف، سميحة علي، محمد، عبير أحمد (٢٠١٦). دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التعليم بمراحل التعليم ما قبل الجامعي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٦(٢)، ٣٣٨-٣٨٧.

إبراهيم، حسام الدين السيد؛ المرزوقي، أحمد بن سعيد (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، العدد (٢٩)، ٣٠٦-٣٣٧.

أبو عطوان، مصطفى عبدالجليل (٢٠٠٨). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. *رسالة ماجستير*، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

أبو لبن، إيناس موسى خليل (٢٠١٧). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، ٢(١)، ١٣٧-١٦٤.

أحمد، أمل علي محمود سلطان (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر ٢٠١٨/٢٠١٩: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بنها*، ١١٩(٣)، ٤٥٣-٥٣٠.

بن الجعد، نوال بنت حمد؛ الشهري، نورة فارس عبدالله (٢٠١٨). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٧٩(١)، ٢٠٧-٢٦١.

البنك الدولي (٢٠١٧). مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر P157809: وثيقة معلومات المشروع / صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة. مرحلة إعداد المفاهيم رقم التقرير: ٢٣٠٧٢PIDISDSC. روجع بتاريخ ١٥/٧/٢٠٢٠ من الموقع
http://documents.worldbank.org/curated/es/290381511195033718/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.docx

توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، العدد (٤٧)، ١١٣-٢٦٠.

حيدر، عبداللطيف، محمد، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. *مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة*، العدد (٢٣)، ٣١-٥٨.

الرابغي، منيرة محمد (٢٠١٩). استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ١٠(٣)، ٩٥-١٢٦.

زهران، إيمان حمدي رجب (٢٠١٦). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٧١(٤)، ١٢٥-١٨٥.

سعدون، دعاء محمد (٢٠١٢). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشمري، ثاني حسين (٢٠١٩). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، العدد (٧)، ٢٥-٤٢.

طه، نهى إبراهيم (٢٠١٩). واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩(٣)، ٣١٢-٣٤٢.

عبدالتواب، عبدالتواب عبدالاله، مرسي، مصطفى محمد، عبدالمعطي، أحمد حسين (٢٠١٣). التدريب الالكتروني كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. *مجلة الثقافة والتنمية*، ٧٠(١٤)، ٢١-٤٠.

عبدالرحمن، مها سعد (٢٠١٥). المحاسبة التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد (١٦)، ١-٤٠.

عبدالمعطي، أحمد حسين، زارع، أحمد زراع أحمد (٢٠١٢). التدريب الالكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية: دراسة تقويمية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. العدد (٣١)، ٢٨٥-٣٢٣.

العطار، ناهض حسن (٢٠١٥). معوقات تطبيق التدريب الميداني الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

القحطاني، عوض بن علي، اليحيى، محمد بن عبدالله (٢٠١٧). واقع شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٧(٤)، ١٠٩-١٤٢.

محمد، أشرف السعيد؛ الزايدي، أحمد بن محمد (٢٠١٥). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٢(٩٤)، ٣٣١-٤٥٨.

محمد، فاطمة السيد (٢٠١٢). تصور مقترح لنظام اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. *رسالة ماجستير*، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة بنها.

محمدين، حشمت عبدالحكم، موسى، أحمد محمد (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة المعلمين. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٧٢(١)، ١٣-٧٢.

محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٦). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. *مجلة نقد وتنوير*، ع (٥)، ١٠٥-١٣٨.

مرعي، معوض حسن (٢٠١٤). تقويم الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أهدافها واستراتتجية مقترحة لتطويرها. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، العدد (٢٨)، ٤٧١-٥٣٤.

نصر، سميحة حسين (٢٠٠٧). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

هدية، علي سعيد (٢٠١٦). بناء وقيادة مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. المؤتمر الدولي *"المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات"*، عقد في جامعة الملك خالد خلال الفترة ٢/٢٩ إلى ١٤٣٨/٣/١، ١٠٧-١٥٤.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١). *قرار رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ بشأن إنشاء وحدات التدريب داخل المدارس*. القاهرة: مطابع وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). *برنامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية: المجتمعات المهنية للتعلم*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٠). *كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٩/٢٠٢٠*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Amin, J. N. (2016). Redefining the Role of Teachers in the Digital Era. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(6), 2349-3429.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in the Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learnig*. Canada: Contact North Contact Nord Research Associate.

Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326.

Bautista, A. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 240-251.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.

Cervera, M. G. & Cantabrana, J. L., Lázaro (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: a case study. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 115-122.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Department of Basic Education (2019). *Professional Development Framework for Digital Learning: Building Educator Competencies in Facilitating Learning with Digital Tools and Resources*. Republic of South Africa: Department of Basic Education.

Department of Education & Training (2005). *Professional Learning in Effective Schools: The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: Department of Education & Training.

Dlamini, R. & Mbatha, K. (2018). The discourse on ICT teacher professional development needs: The case of a South African teachers' union. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 14(2), 17-37.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J. J., Zijlstra, B. J. H. & Volman, M. L. L. (2017). The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 135–154.

Hairon, S., & Tan, C. (2015). Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai. In Myint, S.K. (Ed.), *Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices* (PP. 407-424). Singapore: Springer.

Jones, L., Stall, G. & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4(5), 357-361.

Labbas, R & El Shaban, A. (2013). Teacher Development in the Digital Age. *Teaching English with Technology*, 13(3), 53-64.

Lam, B. H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 295-310.

Lee, D. H. L., Hong, H., Tay, W. Y., & Lee, W. O. (2014). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies, Special issue: Transformative power of cooperation in education*, 46(2), 53-56.

Ling, L. M., & Mackenzie, N. M. (2015). An Australian perspective on teacher professional development in supercomplex times. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 264-278.

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S & Riggall, A., (2018). *Technology-Supported Professional Development for Teachers: Lessons from Developing Countries*. Berkshire: Education Development Trust.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.

Oxford, R. (2001). Language Learning Strayegies. In R Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, J. (2010). Personalising teacher professional development: strategies enabling effective learning for educators of 21st century students. *Quick*, 113, 15-19.

Sadeck, O. & Cronjé, J. (2017). "A Continuum of Teachers' e-Learning Practices" *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(3), 396-409.

Speck, M., & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Vrasidas, C. & Glass, G. V. (2007). Teacher Professional Development and ICT: Strategies and Models. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(02), 87-102.

World Economic Forum (2018). *The Global Competitive Report 2017-2018*. Washington, D.C: World Bank.