بعض العوامل المؤثرة فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام – دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية

د. أشرف السعيد أحمد محمد
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

الملخـــــص:

سعت الدراسة للوقوف على بعض العوامل المؤثرة في فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام، وتحقيقا لهذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بتصميم استبانة تضمنت عشرة محاور مثلت العوامل المحددة بالدراسة والتي تؤثر في مجتمعات التعلم المهنية ، وهي (الهيكل التنظيمي، القيادة المدرسية، قدرات المعلمين، التنمية المهنية، الثقة التنظيمية، الثقافة التعاونية، التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الشراكة المجتمعية، وإدارة الوقت) طبقت على عينة من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية. وتوصلت الدراسة إلى أنّ توافر العوامل العشرة اجمالا كان بنسبة لم تتجاوز (٦٤%) مما يؤشر على احتمالية وجود معوقات قد تقلل من فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية. وقد جاء عامل "قدرات المعلمين" في الترتيب الأول، يليه عامل "الذاكرة التنظيمية" وكلاهما بدرجة توافر كبيرة، وجاء في الترتيب الأخير عامل "التنمية المهنية" بدرجة توافر متوسطة ونسبة توافر لم تتجاوز (٥٦%). وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام.

مقـدمة :

يعتبـر المعلـم ركيـزة أساسـية فـي العمليـة التعليميـة، يتوقـف نجاحهـا فـي تحقيـق أهدافها (إلى حد كبير) على ما يملكه المعلم مـن قـدرات معرفيـة واسـتعدادات وجدانيـة وكفايـات مهنيـة أدائيـة. ومـن الملاحـظ حـدوث تغيـر فـي طبيعـة مهنـة التعليم وأدوار المعلـم، نتيجـة التغيـر المسـتمر فـي البيئـة المجتمعيـة والتطـور الهائـل فـي المعرفـة التربويـة. ويُظهـر التغير المستمر في طبيعة مهنة التعليم وأدوار المعلم، الحاجة إلى صيغ جديدة ووسائل مبتكرة تعزز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، حتى يصـبحوا أكثـر قـدرة علـى مواجهـة التغيـرات الحاصلة في البيئة التربوية والوفاء بمسئولياتهم المهنية وأدوارهم الوظيفية.

وتتعـدد أسـاليب التنميـة المهنيـة المسـتدامة للمعلمـين، ومـن أكثـر الأسـاليب فاعليـة، تلك التـى ترتكز علـى المدرسـة، لأنهـا ترتبط بمشكلات الممارسة التعليمية واحتياجاتها الواقعيـة، وتوظـف مـوارد المدرسـة المعرفيـة والماديـة، وتسـاعد علـى تحقيـق مفهومى التعلم الفـردى والتنظيمـي. وتـأتي مجتمعـات الـتعلم المهنيـة، لتمثـل أحـد أسـاليب التنميـة المهنيـة الفعالة والتى تسعي إلى تطوير المعرفة المهنية للمعلمين من خـلال توظيـف خبـرات وكفايـات أعضاء المجتمع المدرسي، عبر آليات عديدة، منهـا: إتاحـة فـرص متنوعـة لتبـادل التجـارب والخبـرات المهنيـة، وتشـجيع التسـاؤل والنقـد البنـاء، وطـرح الممارسـات المهنيـة للتأمـل، وتـوفير البيئـة المدرسية المعززة للبحث والتعلم الجماعي.

ومن الملاحظ أنّ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية قد تجذر على مدى العقود الثلاث الأخيرة باعتباره واحداً من أبرز ملامح تنظيم المعلمين فى المدارس. وهناك الكثير من التغييرات والاصلاحات حدثت فى تلك الفترة كان محورها هذا المفهوم (Kruse & Johnson, 2017, p.589).

وتأتي الحاجة لمجتمعات التعلم المهنية من افتراض أنّ المعلمين ليسوا مجرد فنيين ينفذون أفكار الآخرين، ولكن مفكرين ومثقفين يقومون بأعمال المعرفة، وكذلك من فكرة أنّ المعلمين يمكن أن يتعلموا من بعضهم بعضا(Lieberman & Miller, 2011).

ويرى دوفور ورفاقه (2013) DuFour,et al. أنّ مجتمعات التعلم المهنية تعمل تحت افتراض أنّ مفتاح تحسين تعلم الطلاب يرتكز على التعلم المستمر للتربويين. لأنّ مجتمع التعلم يركز بصورة جوهرية على تحقيق التعلم لكل الطلاب. لذلك يلتزم أعضاء مجتمعات التعلم المهنية ببناء رؤية واضحة ومقنعة حول ما يجب على المدرسة القيام به لمساعدة كل الطلاب على التعلم، تعلم المعارف، والمهارات، والسلوكيات الضرورية.

ويُبشر تطوير مجتمعات التعلم المهنية بإمكانات واعدة لبناء القدرة على التحسين المستمر، وذلك لدورها في تعزيز قدرة الأفراد، والمجموعات، والمجتمعات المدرسية ككل، والأنظمة المدرسية على الانخراط في التعلم المستمر ، مما يسهم في زيادة قدرة المعلمين الفردية والجماعية، ويساعد في بناء القدرة المدرسية الواسعة لتعزيز تعلم الطلاب (Stoll, et al., 2006, p.221).

وفى هذا السياق يرى النبوي (٢٠٠٨، ص٣١١) أنّ مجتمعات التعلم المهنية مدخل أساسي لإحداث تغيير جوهري وحقيقي ومنظم ومستمر في المدارس باعتبارها منظمات قابلة للتعلم يمكنها تنفيذ مشروعات التحسين والجودة بفعالية ويمكنها أن تضمن التجديد المستمر والذاتي. ويرى محمد ، والزائدي (٢٠١٥، ص٣٩٣) أنّ مجتمعات التعلم المهنية تمثل أداة من أدوات التحسين المستمر في الأداء المدرسي العام لأنها تستهدف وعلى نحو مستمر ترقيه معارف ومهارات وقيم واتجاهات أفراد المجتمع المدرسي والمتعاملين معه، عبر الجهد الجماعي المشترك.

وقد تأتي تأثيرات مجتمعات التعلم المهنية الواضحة في الأداء المدرسي وتحسين انجاز الطلاب من دورها الملحوظ في دعم المعلمين من خلال مساعدتهم في اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة، وتمكينهم في اتخاذ القرارات حول ممارسات التقييم، وتحديد احتياجات المنهج، والطريقة التي تؤدى بها المدرسة وظائفها (Baccellieri, 2010, p.113). وتعزز مجتمعات التعلم المهنية الوعى النقدي والتنمية المهنية وترتبط على نحو مباشر

بالاحتياجات الحاضرة للمعلمين (Attard, 2012).

ومن الملاحظ أيضا أنّ مجتمعات التعلم تؤثر إيجابيا على معنويات المعلمين، وفعاليتهم ورضاهم الوظيفي، وثقافة ومناخ المدرسة، وتقلل من عزلة المعلمين، وتزيد من القدرة على العمل لضمان بيئة مدرسية منتجة وتحسين جودة التدريس. وتعزز من التزام المعلمين بأهداف المدرسة ورسالتها، وتعزز من التزامهم بتعلم الطلاب(Kalkan, 2016, p.1620). واتضح أنّ المعلمين الذين شاركوا في مجتمعات تعلم مهنية عالية الجودة تم تزويدهم بتنمية مهنية مستمرة تستثير التركيز على التعلم، والثقافة التعاونية، والبحث الجماعي، والتوجه بالعمل، والالتزام بالتحسين المستمر، والتوجه بالنتائج (Ikhwan, 2011).

وتفرض الميزات التى تحققها مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس ومؤسسات التعليم عموما، ضرورة العمل على توطينها في مؤسسات التعليم المصرية، وبخاصة في مدارس التعليم الثانوى العام، لما لها من دور في تهيئة واعداد الطلاب للتعليم الجامعي، فهى بوابة الدخول للجامعة، وترسم معالم مستقبل الطلاب المهني، ويمرون فيها بتغيرات جوهرية في شخصياتهم.

ولعل السعى لتوطين مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الثانوى العام، يأتي متناغما مع ما أفرزته العديد من الدراسات: الصغير (٢٠٠٩)، وناصف (٢٠١٢) من وجود علاقة جوهرية بين وجود مجتمعات تعلم مهنية نشطة في المدارس وتحقيق مطالب الجودة والتحسين المستمر في الأداء المدرسي. ويأتي كذلك متناغما مع مطالب رؤية مصر ٢٠٣٠ والتى أكدت فى مجال التعليم على تعزيز القدرة التنافسية للمنظومة التعليمية، وتحقيق تميز وكفاءة المعلمين والقادة التربويين (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦) . ويعتبر تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة في المدارس أحد الأدوات التى يمكن من خلالها تحقيق مطالب تميز المعلمين وتنافسية مؤسسات التعليم.

وحتى يمكن تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة ، يصبح من الضروري تعرف العوامل والمتغيرات المؤثرة في كفاءتها وفاعليتها، حتى تؤخذ في الاعتبار عند الشروع في بناء نماذج مجتمعات تعلم مهنية قابلة للنمو في مدارس التعليم الثانوي العام.

مشكلة الدراسة:

تمثل مجتمعات التعلم المهنية أداة من الأدوات الفعالة في تعزيز النمو المهني للمعلمين، وفى تحسين الأداء المدرسي، وذلك لدورها في خلق بيئة تنظيمية تُشجع تشارك المعرفة الفردية والتنظيمية، وتعزز من فرص التعلم الجماعي. ولذلك أوصت العديد من الدراسات العلمية بتوطين مجتمعات التعلم المهنية في مؤسسات التعليم ، فقد أوصت

دراسة اخوان Ikhwan (2011) بضرورة توسع القيادة التربوية في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس تسهم في اتاحة الفرص أمام المعلمين لابداع معاني جديدة حول التعليم. وانتاج معرفة جديدة تسهم في تحسين الممارسات الصفية ومستويات تحصيل الطلاب.

وأكدت دراسة توفيق (٢٠١٧) أنّ تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر ضرورة ملحة يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي. وربما يعود ذلك كما ترى دراسة ناصف (٢٠١٢، ص ص٣٤٥-٣٤٦) إلى أنّ مجتمعات التعلم المهنية تقدم رؤية جيدة ومدخلاً للإصلاح يمكن الإفادة منه، خاصة أنه يتناسب مع كل المدارس. ولو أخذت به المدارس المصرية لتحولت المدرسة من بيئة خاملة تعليمياً إلى بيئة نشطة، ومرنة ومنفتحة، ويتحمل كل مَنْ فيها مسئوليته تجاه عملية الإصلاح.

ويؤكد الصغير (٢٠٠٩، ص١٨٦) أنّ ضمان الجودة في المدارس الثانوية يتطلب تحويل هذه المدارس إلى مجتمعات للتعلم. ويرى محروس(٢٠١٥، ص٥٦٩) أنّ المجتمعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى الإصلاح المدرسي المنشود، واستراتيجية فعالة في التغيير وتطوير المدارس.

ورغم أهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها الفعال في منظومة الأداء المدرسي، ورغم وجود هذا النموذج التطويري في أدبيات الفكري التربوي وفى واقع الممارسة التربوية في كثير من الأنظمة التعليمية منذ قرابة ثلاثة عقود، إلاّ أنها لم تتجسد واقعا ملموسا في معظم المدارس المصرية، وربما يعود ذلك إلى وجود العديد من المعوقات التى تعوق تحولها إلى مجتمعات تعلم مهنية.

يؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠٠٩، ص٥٣٠) من وجود العديد من جوانب الضعف وأوجه القصور في الواقع الممارس بالمدارس المصرية يعوق تحولها إلى مجتمعات تعلم مهنية، منها : غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة، وسيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، والعزوف عن اتباع المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وافتقار المدارس المصرية إلى اتباع أسلوب فرق العمل، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية، وغياب الاتصال المفتوح بين الأطراف المعنية، وقلة الاهتمام ببناء القدرات اللازمة للقيادات المدرسية وأعضاء الفريق المدرسي.

وما أكدته دراسة توفيق (٢٠١٧) من أنّ واقع مدارس التعليم العام بمصر يعكس عديداً من المشكلات التي يعاني منها التعليم المصري ومنها : ضعف البنية التحتية للمدرسة ، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون وروح المودة بين العاملين، وارتفاع كثافة الفصول ، فضلا عن افتقار البيئة المدرسية إلى التجديد والتطوير ، وبناء المهارات اللازمة لاستشراف المستقبل.

وتوصلت دراسة ناصف (٢٠١٢، ص ص ٣٤٧- ٣٥٢) إلى أنّ صورة المدرسة المصرية بصفة عامة صورة تقليدية، فما تزال المدرسة المصرية منعزلة عن بيئتها المجتمعية، وثقافتها تقليدية وضعيفة، والهيكل التنظيمي للمدرسة يقف عائقا أمام تحولها إلى مجتمع تعلم مهني، ولا تزال القيادة الفردية الهرمية هي النمط السائد في مدارسنا، والعلاقات الإنسانية ضعيفة، ولا زالت المدارس تنظر إلى التنمية المهنية على أنها خارج مسئولياتها، والمناخ المدرسي مغلق، وبيئة المدرسة فقيرة من حيث البحث عن المعرفة وانتاجها.

ولعل المشكلات سالفة الذكر والتى أشارت إليها بعض الدراسات السابقة تشير إلى أمرين، الأول، أنّ المدارس المصرية ما زال أمامها طريق طويل لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وتوظيفها لتطوير منظومة التعليم والتعلم داخل المدارس، والآخر، أنّ هناك العديد من العوامل المؤثرة فى فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية عموما، وأنّ هذه العوامل يجب أخذها فى الحسبان عند الشروع فى تصميم نماذج مجتمعات التعلم المهنية فى المجتمع المدرسي.

وعلى الرغم من تركيز عدد كبير من الدراسات العلمية في الآونة الأخيرة على موضوع مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، لكن عددا محدودا فقط من تلك الدراسات عالج بناء مجتمعات التعلم المهنية كمتغير تابع (Bellibas; Bulut & Gedik 2017).

ويؤكد تشيونغ Cheung (2015) رغم أنّ فوائد مجتمعات التعلم المهنية موثقة بشكل جيد في الأدبيات العلمية، فقد تم إجراء القليل من البحوث للتحقيق في العوامل الرئيسة التي تؤثر على فعالية تشكيل مجتمع التعلم المهني عبر المدارس.

وتأسيسا على ما سبق من واقع مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، وايماناً بأهمية تحول المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية قابلة للنمو والتطور، وإدراكا لوجود العديد من المتغيرات التى قد تؤثر على فاعلية المسعى نحو بناء مجتمعات تعلم مهنية منتجة. تأتي هذه الدراسة للوقوف على بعض العوامل المؤثرة في فاعلية بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الثانوى العام.

ومن ثم يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

١- ما الإطار الفكري لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية؟.

٢- ما العوامل الموثرة في فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية؟.

٣- ما واقع العوامل الموثرة في فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوى العام؟.

٤- ما التصور المقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوى العام؟.

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في الوقوف على بعض العوامل المؤثرة في فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام، وتطلب تحقيق هذا الهدف الوقوف على الإطار الفكري لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية، والكشف عن واقع العوامل المؤثرة في فاعلية تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام، وأخيرا وضع تصور مقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوى العام.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في :

- تركيزها على مدارس التعليم الثانوى العام باعتبارها محل اهتمام المجتمع، ومبادرات الإصلاح التربوي، وذلك لأنها بوابة الدخول للجامعة، وتُحدد معالم المستقبل المهني للطلاب، وتشهد تغيرات جوهرية في بنائهم النفسي والاجتماعي.
- تناغمها مع توجه الدولة الذى عبرت عنه "روية مصر ٢٠٣٠" في السعى لتحقيق تميز المعلمين والقادة التربويين لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، وتمثل مجتمعات التعلم المهنية أحد الأدوات الفاعلة في تحقيق ذلك.
- تناغمها مع ما أوصت به العديد من الدراسات السابقة من ضرورة توطين نماذج مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية، باعتبارها وسيلة لتحقيق التنمية المهنية المستندة إلى المدرسة، وللدور الذى يمكن أن تؤديه لتحقيق فاعلية برامج الإصلاح المدرسي.
- أنّها قد تشارك غيرها من الدراسات في استجلاء كافة أبعاد الرؤية حول مجتمعات التعلم المهنية، مما قد يسهم في تعبيد الطريق أمامها لتؤتي ثمارها يانعة في واقع الممارسة التربوية. يشير دوفور ورفاقه DuFour, et al. (2013) أنه وبالرغم من شيوع مصطلح مجتمعات التعلم

المهنية، إلا أنّ ممارسات مجتمعات التعلم المهنية لا تزال تمثل الطريق الأقل سفرا (طريق غير مُعبد للسفر) The road less traveled.

- أنّها محاولة للفت الانتباه إلى بعض العوامل والمتغيرات المؤثرة في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة، قد يستفيد منها المخططون والمسؤولون التربويون عند الشروع في تهيئة البيئة التنظيمية بالمدارس للتناغم مع صيغ ونماذج مجتمعات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

تمثلت مصطلحات الدراسة في مصطلح مجتمعات التعلم المهنية (Professional learning communities) والذى يعرفه الباحث اجرائيا بأنه : تنظيم مدرسي تعاوني ينخرط فيه أفراد المجتمع المدرسي والمهتمون بالشأن التربوي لاستقصاء وتأمل المشكلات والممارسات التعليمية، وتبادل الخبرات والتجارب حول عمليتى التعليم والتعلم، فى مسعى لتحسين الأداء المدرسي.

حدود الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بعض العوامل المؤثرة فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وتمثلت هذه العوامل في عشرة عوامل، هي: (الهيكل التنظيمي، القيادة المدرسية، قدرات المعلمين، التنمية المهنية، الثقة التنظيمية، الثقافة التعاونية، التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الشراكة المجتمعية، وإدارة الوقت).

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية.

منهج الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة وللاجابة على أسئلتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك وفقا للخطوات التالية:

١- عرض وتحليل الأدبيات العلمية ذات الصلة بمجتمعات التعلم المهنية، وهذا من خلال مناقشة وتحليل المفهوم والفلسفة القائمة من ورائها، وأهميتها وركائزها.

٢- عرض وتحليل العوامل المؤثرة في فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية.

٣- الكشف عن واقع العوامل المؤثرة في فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة الدقهلية.

٤- وضع تصور مقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة في مدارس التعليم الثانوى العام.

الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات العلمية في معالجتها لقضية مجتمعات التعلم المهنية، وربما كان الاختلاف نتيجة تنوع الرؤى ومجالات اهتمام الباحثين، وذلك لتعدد وتشابك المتغيرات والعوامل التى تُشكل وتؤثر فى مفهوم مجتمعات التعلم المهنية. وفيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وأهدافها، وذلك من الأحدث للأقدم.

سعت دراسة توفيق (٢٠١٧) إلى تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بهدف تطوير العملية التعليمية وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود. وباستخدام المنهج الوصفي وأسلوب السيناريوهات، توصلت الباحثة إلى أنّ معوقات تفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج كثيرة ومتنوعة، وقدمت الباحثة سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. وأوصت بضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مصر.

وحاولت دراسة بيليباس، وبولوت، وجيديك Bulut & Gedik (2017) Bellibas; الوقوف على قدرة المدارس التركية فى دعم مجتمعات التعلم المهنية، ودراسة العوامل التى تسبب التباين فى مستوى تطوير تلك المجتمعات، وقد جمعت بيانات الدراسة من (٤٩٢) من معلمي ومديري ومساعدى مدير فى (٢٧) مدرسة من تسع محافظات تركية. وتشير النتائج إلى أنّ العاملين بالمدارس يتمتعون بثقافة المشاركة والتعاون، ولكنهم يعانون من نقص الموارد المادية والبشرية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم الفعالة، وكذلك فإنّ خبرة الموظفين، والحجم والحالة الاجتماعية والاقتصاية هى أهم العوامل فى التنبؤ بالتغير فى مجتمعات التعلم المهنية المتاحة.

ومن خلال استقصاء تصورات المعلمين، هدفت دراسة كانسوي، وبارلار Cansoy & Parlar (2017) إلى فحص العلاقة بين مستوى توافر مجتمعات التعلم المهنية فى المدارس واحترافية المعلمين، وبالاعتماد على مقياسين، الأول، حول مجتمعات التعلم المهنية، والآخر حول احترافية المعلمين، تم جمع معلومات من (٥٤٣) من معلمى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى منطقة أيوب فى اسطنبول. وأظهرت النتائج أنّ تصورات المعلمين حول توافر مجتمعات التعلم المهنية ومستوى احترافية المعلمين كانت مرتفعة، وأنّ هناك علاقة ارتباطية مؤجبة ودالة

احصائيا بين جميع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وأبعاد مقياس احترافية المعلمين، ووجد أنّ بعد "التطبيقات والتعلم الجماعي" من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية هو متنبئ ايجابي ودال ووحيد باحترافية المعلمين.

وهدفت دراسة المهدي والرواحية والحارثي (٢٠١٦) إلى الوقوف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها فى المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، مستخدمة المنهج الوصفي ومطبقة أدوات البحث على عينة من المعلمين فى كل من مصر، وسلطنة عمان. وتوصلت الدراسة إلى أنّ أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة فى العينة ككل، وعلى مستوى العينتين كانت الفروق لصالح العينة العمانية. وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها فى مصر وسلطنة عمان.

وباستخدام طريقة البحث المختلطة والمتعاقبة، سعت دراسة باترام وفارلي – ريبل Buttram & Farley-Ripple (2016) إلى تحديد طريقة المديرين فى بناء وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، تم ذلك من خلال تطبيق أسلوبى المقابلة، والملاحظة، على معلمي أربع مدارس ابتدائية، وتطبيق أسلوب تحليل الوثائق المدرسية، وذلك للتعرف على ممارسات المديرين والدعم الذى حصل عليه المعلمون فى مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الصف، وكشفت البيانات النوعية والمسح أنّ مديري المدارس كان لهم تأثير على ما يتعهد به المعلمون لاستدامة مجتمعات التعلم المهنية، وعلى مدى نجاحهم فى تنفيذ هذه الأنشطة.

وبحثت دراسة تشانغ ورفاقه Zheng, et al. (2016) العلاقة بين الممارسات القيادية ومجتمعات التعلم المهنية مع التركيز بشكل خاص على الدور الوسيط للثقة فى الزملاء. وشارك في الدراسة (٢١٥) معلما من معلمي المدارس الابتدائية في منطقة جنوب غرب الصين (مينلاند الصين). وأظهرت النتائج أن الممارسات القيادية والثقة في الزملاء لها تأثيرات إيجابية على خمسة من عوامل بناء مجتمعات التعلم المهنية، وهي: الاحساس المشترك بالهدف، والأنشطة التعاونية، والاهتمام الجماعي بتعلم الطلاب، والممارسات الداعمة، والحوارات التأملية. وكان للثقة فى الزملاء أيضا تأثير وسيط على الممارسات القيادية فى مجتمعات التعلم المهنية.

ومن خلال المنهج المسحي العلائقي سعت دراسة قالقان Kalkan(2016) إلى

تحديد العلاقة بين مجتمع التعلم المهني، والهيكل البيروقراطي، والثقة التنظيمية وفقا لتصورات المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم الابتدائي. وقد تم جمع البيانات من (٨٠٥) معلما من معلمي مدارس التعليم الأساسي في بعض المناطق من العاصمة التركية (أنقرة). وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلم المهني، والهيكل البيروقراطي، والثقة التنظيمية. وعلاوة على ذلك، وجد أنّ الثقة التنظيمية تمثل متغير وسيط جزئي في العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي.

وسعت دراسة محمد والزائدي (٢٠١٥) إلى وضع تصور مقترح لآليات تحول المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم مهنية لتنمية رأس المال الفكري المدرسي، وتحقيقا لأهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بإعداد استبانة، طبقت على عينة من معلمي ومديرى المدارس الثانوية بمحافظة جدة، وعينة من أساتذة كليات التربية. وأوضحت نتائج الدراسة اتفاق أفراد العينة على الأهمية الكبيرة لآليات تحول المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم مهنية لتنمية رأس المال الفكري المدرسي، وجاءت آليات بناء القدرات البشرية في مقدمة الآليات من وجهة نظر أساتذة كليات التربية، في حين جاءت آليات الدعم المادي والتقني في المرتبة الأولى من وجهة نظر معلمي ومديرى المدارس، واتفقت الفئتين على الترتيب الثالث والأخير لآليات الهيكل التنظيمي والقيادة.

وحول ثقافة المدرسة وقيادة مجتمعات التعلم المهنية، حاولت دراسة كاربينتر (2015) Carpenter استكشاف هيكل القيادة الداعمة والتشاركية فى المدارس بوصفها دالة على سياسات واجراءات الثقافة المدرسية. وتحقيقا لهذا الهدف أجريت دراسة نوعية فى ثلاث مدارس ثانوية فى وسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وأجريت مقابلات مع مديري ومعلمي تلك المدارس. وتمت ملاحظة مجتمعات التعلم المهنية وجمع معلومات تاريخية وثائقية لاستكشاف سياسات واجراءات ثقافة المدرسة والقيادة فى تنفيذ ممارسات مجتمع التعلم المهني. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز الجهود التعاونية فى مجتمعات التعلم المهنية، وضرورة عمل القادة فى المدارس بصورة مباشرة مع المعلمين لابتكار سياسات واجراءات توفر الهياكل القيادية الداعمة والتشاركية للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية ايجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة لها تأثير فى تحسين المدرسة.

وسعت دراسة تشيونغ (2015) Cheung إلى تعرف العوامل التي تؤثر على فعالية تشكيل مجتمع التعلم المهني عبر

المدارس، ولتحقيق ذلك تم تنظيم مجتمعين للتعلم المهني، يضم كل منهما (٨) ثمانية معلمين تم اختيارهم من (١٠) مدارس ثانوية فى هونج كونج، تراوحت الخبرات التعليمية للمعلمين المشاركين بين سنة وسبع سنوات، وبدأ المشروع في سبتمبر ٢٠١٤ واستمر لمدة عام واحد. وتم جمع البيانات من مصادر متعددة بما في ذلك ملاحظة الفصول الدراسية، والمقابلات مع المعلمين والطلاب، وفحص الأعمال، وتقييم مهارات أداء الطلاب، وكشفت الدراسة وجود أربعة عوامل رئيسة لتطوير والحفاظ على مجتمع تعلم مهني فعال عبر المدارس، هي: الرؤية والقيم المشتركة، والتعلم التعاوني، والحوار التأملي، والدعم الخارجي. وأوضحت أنّ الدعم المهني المقدم من وكيل التغيير الخارجي كان له دور مهم فى اسداء النصيحة للمشاركين وفى الحد من الصراع المعرفي والعاطفي فى العمل الجماعي.

وحاولت دراسة ناصف (٢٠١٢) الوقوف على مدى إمكانية تبنى مدارس التعليم العام في مصر لنموذج مجتمعات التعلم المهنية كمدخل اصلاحي يساعدها على التحول من النموذج التقليدي للمدرسة إلى نموذج مجتمعات التعلم، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على عينة من مديري ومعلمي المدارس المصرية بمراحلها الثلاثة، توصلت الدراسة إلى أنّ برامج الاصلاح في المدارس المصرية ما زالت شكلية، وما زالت صورة المدرسة التقليدية غالبة، مع وجود العديد من العوامل التي تعوق بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة المصرية.

واستكشفت دراسة اخوان(2011) Ikhwanدور مجتمعات التعلم المهنية الفعالة في تزويد المعلمين والمديرين بالمعرفة الجديدة لتحسين الممارسات الصفية وتحصيل الطلاب، ودور التفاعلات الاجتماعية التي انبثقت فى هذه المجتمعات. وتحقيقا لذلك تم تطبيق المنهج الاثنوغرافي النوعي باستخدام أسلوبي الملاحظة الميدانية والمقابلة، حيث أجريت (٢٣) عملية ملاحظة، وكذلك (١١) مقابلة رسمية وغير رسمية في مدرستين من المدارس الخاصة في مرحلة الطفولة. وتوصلت الدراسة إلى تصور بالخصائص والاستراتيجيات الموجودة في مجتمعات التعلم المهنية عالية الجودة والتي تسمح للبناء الاجتماعي للمعرفة التربوية الجديدة أن يحدث، وتوصلت كذلك إلى أنّ القيادات التربوية وصناع السياسة يجب أن يصمموا وينفذوا مجتمعات التعلم المهنية التي تعزز التعاون، والتساؤل، وتبادل المناقشات والحوارات مع المعلمين بما يوفر الفرص لبناء معاني جديدة حول التعليم.

وأظهرت دراسة جونز وهاريس(2010) Harris &Jones التأثير

الجـوهري لمجتمعـات الـتعلم المهنيـة داخـل، وبـين، وعبـر المـدارس كجـزء مـن عمليـة تنفيذ اصـلاح شـامل للنظـام التعليمـي فـي ويلـز، ووصـفت الدراسـة الكيفيـة التـى يـتم بهـا تطـوير مجتمعات التعلم المهنية لدعم التغيير والتحسين عبر النظام التعليمي في ويلز، وركزت الدراسة علـى مجموعـة مـن المـدارس التـي تـم تجريـب نمـوذج مجتمعـات الـتعلم المهنيـة عليهـا والتـي لاحقـا أصـبحت جـزءا أساسـيا مـن عمليـة الاصلاح، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مجتمعات الـتعلم المهنيـة تقـدم أسـلوب أو آليـة لتوليـد الممارسـات المهنيـة والتـي تسـتطيع أن تسـاهم بطريقة ايجابية في التحسين واسع النطاق على مستوى النظام التعليمي.

وسـعت دراسـة كيلتـون (2010) Kelton لتحديـد مـا إذا كانـت تصـورات المعلمين حول المناخ المدرسي كان لها تأثير علـى أبعـاد مجتمعـات الـتعلم المهنيـة؟، ومـن خـلال تطبيق استبانة تضمنت أبعاد مجتمعات الـتعلم المهنيـة والمنـاخ المدرسـي، طبقـت علـى معلمـين مـن عشـرة مـدارس متوسـطة فـى حـي وسط ولاية فلوريدا، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين تصورات المعلمين حول المناخ المدرسـي وأبعـاد مجتمعـات الـتعلم المهنيـة، وأوصت أصحاب المصلحة الذين يرغبون فى تطوير مجتمعات التعلم المهنية اعطاء المزيد من الانتباه لتطوير سلوكيات المناخ الضرورية التـى تعـزز التفاعـل والـدعم المهنـي، والتـزام المعلمين نحو الطلاب.

ومـن خـلال المـنهج الوصـفي وبالاسـتعانة بأسـلوب السـيناريوهات، حاولـت دراسـة أحمـد (٢٠٠٩) تحديـد السـيناريوهات المقترحـة لتحويـل المـدارس المصـرية إلـى مجتمعـات تعلـم مهنيـة فـي ضـوء تبنـي بعـض الأنمـاط القياديـة المعاصـرة، ولتحقيـق ذلـك حددت الباحثة جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويـل المـدارس المصـرية لمجتمعـات تعلـم، وتوصـلت إلـى أنّ القيـادة الموزعـة والتشـاركية هـي الأنمـاط القياديـة الملائمـة لمجتمعـات تعلـم مهنيـة فعالـة، وانتهـت الباحثـة بوضـع ثـلاث سـيناريوهات لتحـول المـدارس المصـرية إلـى مجتمعـات تعلـم مهنيـة، ورأت أنّ السـيناريو الابتكاري هو الأفضل فى ضوء فهم ديناميكية النسق الخاص بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية والقوى المحركة له.

وعلـى ضـوء التحليـل السـابق لـبعض الدراسـات والبحـوث العربيـة والأجنبيـة حـول مجتمعات التعلم المهنية، يتضح الآتي :

- تمثل مجتمعات التعلم المهنية أحد الأدوات الفعالـة فـي تحقيـق أهـداف التحسـين والاصـلاح المدرسـي، وذلـك لـدورها فـي اسـتثارة دوافـع الابـداع والتغييـر لـدى العـاملين، كمـا أنهـا خطـوة مهمـة علـى طريق ضمان جودة الأداء التعليمي.

- تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد أشكال التنمية المهنية المستدامة والمستندة إلى المدرسة، والتي تسعي لتطوير قدرات وكفايات المعلمين كشرط جوهري لتعزيز تعلم الطلاب.
- توحي دلالات الواقع ومؤشراته بالعديد من مظاهر القصور وجوانب الضعف التى تعوق تحول معظم المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية ناجحة.
- تملك العديد من المتغيرات التنظيمية انعكاسات واضحة على فاعلية مجتمعات التعلم المهنية ولا يمكن تأسيس وبناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، دون الاهتمام بهذه المتغيرات وتعزيزها في البيئة والثقافة المدرسية.
- يوجد تنوع واضح في المداخل البحثية المستخدمة في معالجة الموضوعات العلمية ذات الصلة بمجتمعات التعلم المهنية، بين المداخل الكمية، والكيفية، والمداخل المختلطة (الكمية والكيفية).
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق جودة وفاعلية عمليتى التعليم والتعلم بوصفهما جوهر الأداء المدرسي، وسوف تستفيد من كافة الدراسات السابقة في بناء رؤيتها الفكرية والمنهجية، ولكنها تتوسع في الوقوف على العوامل المؤثرة في بناء وتأسيس مجتمعات التعلم المهنية.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الاطار النظري للدراسة الجوانب والموضوعات التالية:

أولاً: مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

تتنوع التعاريف المقدمة لمصطلح مجتمعات التعلم المهنية، نتيجة استخدامه في مجالات وتنظيمات عديدة تختلف في أهدافها وطبيعتها، وربما يأتي التنوع كذلك من الطبيعة المركبة للمصطلح، حيث يوجد اختلاف حول تعريف مكوناته.

يرى هارون ورفاقه (2017) Hairon, et al. أنّ البحوث الدولية حول مجتمعات التعلم المهنية واسعة نسبيا وتغطي حوالي ثلاثة عقود، ورغم ذلك ما زالت هناك فجوة قائمة فى قاعدة أبحاثها ، وتحديدا حول مفهوم المجتمع وتأثيرات مجتمعات التعلم المهنية، وذلك لأنّ مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن بناء متعدد الأبعاد يتألف من ثلاثة أبعاد مشتركة بين " المجتمع" و"التعلم" و " المهنية".

وفى هذا السياق يشير يردلي وايدن Eardley & Uden (2012, p.1117) إلى أنّ مجتمع التعلم المهني يتألف من ثلاثة أبعاد مترابطة، وهي: المجتمع Community ويمثل إطارا من الشروط، والدعم الهيكلي، والموارد البشرية والاجتماعية والتى تُمكن وتدعم التفاعل بين المتعلمين. والتعلم

Learning، ويشير إلى ثقافة التعلم والتى تدعم التركيز على المتعلم، والتوجه بالمعرفة، وتدعم الاستقصاء والتأمل. والمهنية Professional، وتشير إلى مجتمع ذاتي التنظيم يؤكد على العلاقات الشخصية، والمعايير المتفق عليها من قبل الجميع.

ويشير ستول ولويس Stoll & Louis (2007, p.2) إلى عدم وجود تعريف عام متفق عليه لمجتمعات التعلم المهنية، ولكن يوجد اتفاق عام بأنّك ربما تجد مجتمع تعلم مهني، عندما ترى مجموعة من المعلمين يتشاطرون ويستقصون ممارساتهم بشكل مستمر، وتأملي، وتعاوني، وشامل، وبطريقة موجهة نحو التعلم وتعزيز النمو. كذلك هناك اتفاق بأنّ مجتمع التعلم المهني الفعال لديه القدرة على تعزيز واستدامة تعلم المهنيين فى المدرسة بغرض جماعي وهو تعزيز تعلم الطلاب.

ويعرف هورد Hord (1997) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: المجتمعات التي فيها المعلمون وإدارة المدرسة في سعي دائم لتشاطر التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، بما يعود بالنفع على الطلاب، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعات التطوير والبحث المستمر.

ويشير دوفور وايكر (٢٠٠٨، ص٢) إلى مجتمع التعلم المهني في المدرسة بأنه: "بيئة مدرسية تعزز التعاون المتبادل، والدعم الإنفعالي، والنمو الشخصي للعاملين أثناء عملهم معاً لتحقيق ما لا يستطيعون تحقيقه منفردين".

ويعرف دوفور ورفاقه(2013) DuFour, et al.مجتمعات التعلم المهنية بأنها : عملية مستمرة يعمل من خلالها التربويون بصورة تعاونية في دورات متكررة من الاستقصاء الجماعي والبحث الاجرائي للوصول إلى أفضل النتائج للطلاب الذين يخدمونهم.

وينظر "شبيك" لمجتمع التعلم المدرسي بأنه المجتمع الذى يعزز ويُثمن التعلم باعتباره عملية تعاونية نشطة ومستمرة مع حوارات منفتحة ومتطورة من قبل المعلمين، والطلاب، والعاملين، والمديرين، والآباء والمجتمع المدرسي لتحسين جودة التعلم والحياة داخل المدرسة(Roberts &Pruitt, 2009, P.6).

ويعرف "هارس وجونز" مجتمع التعلم المهني بأنه: مجموعة من المهنيين يتواصلون ويلتقون معا باستمرار ويتحملون المسؤولية لقيادة التغيير والتحسين داخل، وبين، وعبر المدارس بما يعزز استفادة المتعلمين بصورة مباشرة(Hudsona, et al., 2013, p.1292).

وتنظر أحمد (٢٠٠٩، ص٤٨٢) إلى مجتمع التعلم المهني باعتباره : "تنظيم مدرسي

يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون فى عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة ، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي ، ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم بما يسهم فى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي".

وتُعرف مجتمعات التعلم المهنية كذلك بأنها : مجموعة حقيقية أو افتراضية من المهنيين الذين يندمجون في العمل المشترك، ويتشاطرون اطارا عاما من القيم ويعملون بصورة تعاونية مستخدمين أنظمة تُشجع الترابط بين الأعضاء(Eardley, & Uden, 2012).

ويرى محمد والزائدى (٢١٥، ص٣٧٢) أنّ مجتمعات التعلم المهنية تمثل: "تنظيمات مدرسية طوعية تجمع المعلمين والإدارة والأطراف المعنية، تعمل وفقا لرؤية مشتركة، وتلتحم بشكل دائم في تحليل ونقد الممارسات المهنية، من خلال تبادل المعارف والخبرات وإلبحث الجماعي، في بيئة مفعمة بالثقة والاحترام والتعاون، وذلك فى مسعى لقيادة التغيير والتحسين المدرسي".

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أنّ مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة تمثل مجموعة من الأفراد يجتمعون بانتظام حول هدف مشترك يتمثل فى تعزيز فاعلية المدرسة والأداء الأكاديمي للطلاب، وفى مسعى لتحقيق هذا الهدف يتبادلون الخبرات والتجارب ، ويدعمون التعاون والعمل المشترك، ويعززون الثقة والاحترام المتبادل، ويتحملون المسؤولية بصورة جماعية.

ثانياً : فلسفة مجتمعات التعلم المهنية :

يعود الأساس الفكري والفلسفي لمجتمعات التعلم المهنية إلى حقيقة أنّ هذه المجتمعات تستهدف زيادة مستوى التعلم والنمو المهني لدى المعلمين كوسيلة لتحسين مستويات تعلم الطلاب وانجازهم، وتستهدف كذلك تعميق المعرفة المهنية وتبادلها على نحو مستدام. أي أنّ التعلم وابداع المعرفة هو جوهر مجتمعات التعلم، وربما هذا ما يجعل النظريات المفسرة لطبيعة مجتمعات التعلم المهنية هي في جوهرها نظريات مفسرة لعملية التعلم، وأبرز النظريات التى توضح الأساس الفلسفي لمجتمعات التعلم ما يلي:

(١) نظرية تعلم الكبار (الأندراغوجيا): Adult Learning Theory (Andragogy)

ينخرط في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية أفراد المجتمع المدرسي ومن لهم صلة بعملية التعليم والتعلم، وهم في أغلبهم من الكبار والذين تختلف مبادئ تعلمهم عن مبادئ تعلم الصغار. ولذلك فإن نظرية تعلم الكبار (الأندراغوجيا) التى أدخلها "مالكولم نولز" Malcolm Knowles للأدب العلمي في

مجال تعليم الكبار يمكن أن تفسر جانبا من طبيعة مجتمعات التعلم المهنية.

وتستند نظرية "نولز" على مجموعة من الافتراضات الأساسية تصف طبيعة عملية تعلم الكبار، وهي: حاجة المتعلمين الكبار لمعرفة لماذا ينبغي عليهم تعلم معارف ومعلومات جديدة وذلك قبل الشروع في عملية التعلم، الكبار أكثر استقلالية في تعلمهم وموجهون ذاتيا نحو تحقيق أهدافهم، يجلب الكبار إلى الفصول الدراسية الكثير من المعرفة والخبرة الحياتية والتي يمكن أن تكون أداة قيمة للتعلم. يتمركز تعلم الكبار حول المشكلات والتطبيقات الفورية بدلا من الموضوعات المنفصلة، ولديهم دافعية ذاتية للتعلم متى توافرت بيئة التعلم الايجابية(Leonard, 2002, p.8).

وحتى تحقق عملية التعلم أهدافها في تطوير خبرات المتعلمين وسلوكياتهم، يوصي " نولز" بخلق مناخ تعاوني حافز للتعلم يمكن من خلاله للبالغين التعاون على تحقيق أهداف التعلم على أساس احتياجاتهم الفردية، وتأسيس هياكل للتخطيط المشترك، وتطوير اجراءات روتينية لتجارب التعلم. وإدارة خبرات التعلم، وتقييم نتائج التعلم. ويجب اعطاء المتعلمين الكبار الحرية للمشاركة النشطة في عملية التعلم، وتشجيعهم على تشاطر معارفهم السابقة لاستكشاف أفكار جديدة(Ruland, 2015, p.29).

ولقد أشارت العديد من الدراسات، منها: دراسة رولاند Ruland (2015, p.29) ، ودراسة جاكسون Jackson (2009, p.11) على أنّ نظرية تعلم الكبار تشكل الأساس النظري للعديد من مفاهيم وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

وربما تفسر المبادئ الأساسية لنظرية تعلم الكبار الكثير من الأنشطة والممارسات داخل مجتمعات التعلم المهنية، حيث تتركز جهود أعضاء تلك المجتمعات على حل المشكلات وتحسين الممارسات المهنية من خلال التعاون فيما بينهم في نقل المعارف والخبرات المهنية، وتوفير بيئة معززة للزمالة المهنية.

(٢) نظرية التطور الاجتماعي: Social development theory

تساهم نظرية التطور الاجتماعي

ربما في Vygotskyالتى أساسها فيجوتسكي الاشارة إلى بعض ملامح مجتمعات التعلم المهنية، حيث تصف تلك النظرية التعلم كعملية نشطة تحدث من خلال سياق يمتاز بالتفاعلات الاجتماعية البناءة، ومن خلال هذه التفاعلات يؤسس الأفراد المتعلمون المعنى عن طريق استيعاب المعارف والاستراتيجيات الجديدة. وخلال هذه العملية من العلاقات والتواصل بين المعلمين، ومن التفاعلات الشخصية، يعالج المتعلمين البيانات والمعلومات التى تعرضوا لها إلى أن يصبح

هذا التعلم داخليا ويصبح في نهاية المطاف جزء من تفكير المتعلم ويتم تطبيقه على المواقف الجديدة(Ruland, 2015, p.20).

وتؤكد نظرية التطور الاجتماعي على تأثير البيئة الاجتماعية الثقافية في خلق المناخ التعاوني الذى يعزز من فرص تعلم الأفراد، وتؤكد على ضرورة وجود أشخاص آخرين في بيئة التعلم أكثر معرفة وخبرة ودراية يمكن من خلالهم إثراء وتطوير معارف وخبرات زملائهم الأقل خبرة ودراية. حيث يمكن من خلال بعض الأدوات الاجتماعية(مثل: اللغة، ونظام القيم والمعتقدات، والمناقشات، والتعاون، والنماذج الميدانية، مساعدة المتعلمين والأشخاص الأكثر خبرة ودراية من تطوير فهم مشترك لأنشطة التعلم وحل المشكلات المعقدة(Ruland, 2015, pp.20-21).

وتمثل نظرية التطور الاجتماعي محاولة لتعريف الإدراك الاجتماعي في علاقته بالتفاعل الاجتماعي للأفراد داخل ثقافتهم. حيث يكتمل الوعي الاجتماعي للأفراد كنتيجة للتطبيع الاجتماعي والتنميط الثقافي. ويلعب التفاعل الاجتماعي دورا جوهريا في تطوير كل القدرات المعرفية، يتضمن ذلك التفكير، والتعلم، والتواصل. ويطور البشر خبراتهم وتجاربهم وينقونها من خلال العدسات الاجتماعية والثقافية، فالأفكار والأفعال والتجارب البشرية كلها تتم بوساطة اجتماعية وثقافية(Leonard, 2002, p.177).

ومما سبق يمكن القول أنّ نظرية التطور الاجتماعي تؤكد على تأثير البيئة الاجتماعية الثقافية في عملية التعلم، وترى أنّ البيئة الاجتماعية المعززة للتعاون والتفاعل الاجتماعي تلعب دورا مؤثرا فى بناء المعنى والوعي الاجتماعي وتحقيق التعلم، وهذا يستلزم وجود أشخاص يملكون الخبرة والدراية والمعرفة يمكن من خلالهم تطوير معرفة الجماعة وخبراتها.

(٣) نظرية الإدراك الاجتماعي : Social cognitive theory

نظرية الإدراك الاجتماعي والتي أسسها باندورا Bandura وقدمها فى عام ١٩٧٧ فى كتابه "نظرية التعلم الاجتماعي" تقدم اطارا عاما لفهم تعلم ودافعية البشر. حيث ترى أنّ التعلم يحدث أثناء ترابط وتلاقح تجارب وخبرات الأفراد. وترى أنّ التعلم البشري يمثل تفاعل متبادل ومستمر للعوامل الإدراكية والسلوكية والبيئية، وهذه العوامل تعمل بشكل تفاعلي كمحددات لبعضها البعض. وعندما يتفاعل المعلمون مع هذا السياق الاجتماعي تتولد لديهم الفعالية الجماعية والتي تمثل الاعتقاد بأنّ جماعة المدرسة لديها القدرة على تحقيق الأهداف، ويتولد لديهم الاعتقاد المشترك بأنّنا معا قادرون على إحداث التحول(Gallozzi,2011, p.19). وترى

نظريــة الإدراك الاجتمــاعي أنّ ايمــان النــاس المشترك بقدرتهم الجماعية على تقديم النتائج المرغوبــة يمثــل جــوهر قــوتهم الجماعيــة (Bandura,2001, p.14).

وتؤمن نظرية الإدراك الاجتماعي أنّ البشر يمكنهم التعلم بواسطة نمذجة سلوكيات الآخــرين، ومــن خــلال اختبــار نــواتج هــذه السلوكيات فى حياتهم الشخصية. وأنّ البشر يمكنهم التعلم بشكل غير مباشر من خلال المعالجــة المعرفيــة لمــا يــنجم عــن ملاحظــة سلوكيات الآخرين (Thyer,2011,p.426).

ويمكــن القــول أنّ نظريــة الإدراك الاجتمــاعي تعطــي انتباهــا متزايــدا للعوامــل الاجتماعية وأثرها فى سلوكيات البشر، وترى أنّ البيئة وسط جيد يستطيع الفرد من خلاله أن يتابع أفعال الآخرين، وأنّ الفرد يتعلم من خلال ملاحظة الآخرين، ومتابعة نتائج سلوكهم، وأنّ عملية التعليم بحد ذاتها قد لا تكون سببا في أن يغير الإنسان من سلوكه ولكن المجتمع قد يكون السبب فى ذلك.

(٤) نظريـــــة الـــــتعلم المـــــوقفي: Situated learning theory

تــأتي نظريــة الــتعلم المــوقفي والتــي أسسها ليف وفينغر Lave & Wenger فى أوائل التسعينيات من القرن العشرين لتلتقي مع نظريــة الإدراك الاجتمــاعي فــى التأكيــد علــى ضــرورة تحقق الــتعلم فــى السياقات المرتبطــة بالحياة الواقعية بما فيها من مشكلات وقضايا.

حيث تقدم نظرية التعلم الموقفي "تفسيرا منطقيا لحــدوث عمليــة الــتعلم القــائم علــى الممارســة الحياتية، حيث ترى أنّ الناس أكثر ميلا للتعلم من خلال المشاركة النشطة فى تجربة التعلم. فالتعلم الموقفي فى جوهره مسألة خلق المعنى من الأنشطة الحقيقية للحياة اليومية، وتؤمن هذه النظرية بأنّ المعرفة البشرية ينبغي النظر إليها كقدرة على تنسيق وتتابع السلوك للتكيف بشكل حيوي مع الظروف المتغيرة، وليست مجرد أشياء أو مجموعة من الأوصاف أو جمع الحقائق والقواعد"(Clancey, 1995, p.49).

وكجزء من نظرية التعلم الموقفي أطلق ليف وفينغر على المجموعات التعاونية مسمى مجتمعات الممارسة Communities of practice والتي تعبر عن مجموعة من الناس يتعاونون باستمرار ويتشاطرون الفهم، والعاطفة للأشياء التى يفعلونها ويتعلمون كيف يفعلونها بشكل أفضل، وماذا يعني ذلك لحياتهم ومجتمعاتهم(Ruland, 2015, p.23).

ومجتمعات الممارسة تتألف من شبكات من المهنيين أو الأفراد الذين يلتقون حول أهداف مشتركة، ويسعون من خلال التفاعل المستمر لتطوير قدراتهم وتعميق معارفهم وخبراتهم وتبادلها، ونقل أفضل الممارسات، وحل المشكلات التى تواجههم فى حياتهم المهنية. وهذه المجتمعات تعمل بشكل أساسي على تقويض العزلة المتطرفة لدى

المربين، وتعزز التعاون(آرك وآخرون، ٢٠١٢، ص١٢٣).

ويطلق على مجتمعات الممارسة مجموعة من المصطلحات، منها: التدريب التعليمي، ومجتمع الاستقصاء ، ومجتمعات تعلم المعلمين، ومجموعات دراسة الزملاء، ومجتمعات التعلم المهنية. وبغض النظر عن الاسم المحدد فإنّ هذه المجموعات تشترك فى نفس الوصف للنموذج العملي لتعلم الكبار، اعتمادا على فكرة أنّ التعلم يمثل عملية اجتماعية ويحدث حينما تتعاون مجموعة من الناس لبناء المعرفة بهدف حل مشكلات الحياة الحقيقية وذات المغزى فى السياق المهني أو الاجتماعي. ويرى "دوفور" أنّ نموذج مجتمع الممارسة يطبق فى المدارس تحت مسمى مجتمعات التعلم المهنية(Ruland, 2015, pp.22-23).

ومما سبق يمكن القول أنّ نظرية التعلم الموقفي تؤكد على أهمية التعلم القائم على مشكلات الواقع والمرتبط بالممارسات المهنية سعيا لتطويرها، وهي عملية مستمرة لخلق المعنى للممارسات والأنشطة المهنية، وكذلك يمثل عملية للتكيف المستمر مع ظروف الواقع المتغيرة. وهذه العملية تستلزم التعاون والتفاعل المستمر بين الجماعات ذات الأهداف المشتركة فى ظل مناخ اجتماعي ايجابي.

ثالثاً: أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

يبشر توطين مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوى العام بإمكانات واعدة يمكن توظيفها في قيادة عمليات التغيير والإصلاح التعليمي. وذلك لأنها تسعى وعلى نحو مستمر إلى بناء الرغبة في التحسين والقدرة على القيام بمتطلباته لدى أفراد المجتمع المدرسي. من خلال استثمار المعارف الفردية والتنظيمية وتطوير قيم واتجاهات أفراد المجتمع المدرسي والجهات ذات الصلة. وفى هذا السياق يؤكد هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2010, p.1) أنّ مجتمعات التعلم المهنية أفضل أمل للإصلاح المدرسي بما لها من تأثيرات حقيقية في التحسين المدرسي والذى ينعكس أثره مباشرة في تعلم الطلاب. ووجدت دراسة سيجورداردوتير (Sigurdardottir, 2010) أنّ مستوى فاعلية المدرسة يتحدد على ضوء المستوى الذى بلغته كمجتمع تعلم مهني. وأكدت دراسة تشنغ ورفاقه (Zheng, et al. 2016) أنّ مجتمعات التعلم المهنية تم الاعتراف بها على نطاق واسع بوصفه استراتيجية فعالة للمدارس الراغبة في تحسين أداء الطلاب وتحسين قدرات المعلمين المهنية.

وأوضح باسيلاري (Baccellieri, 2010, pp.50-51) أنّ مجتمعات التعلم المهنية مهمة لتطوير وتحسين الأداء المدرسي بما تملكه من قدرة على احداث تغييرات واضحة

وذات مغزى في بيئة وظروف المدرسة، وبما لها من دور في بناء قدرة الأنظمة المدرسية على التغيير.

وربما يفسر دور مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق الإصلاح والتغيير المؤسسي، كونها تمثل ساحات مهمة لتطوير المعرفة الموجهة لحل المشكلات، كما أنها تيسر التعلم التنظيمي على كافة المستويات التنظيمية والمهنية، وهذا يسهم في ابتكار طرق فعالة للقيام بالمهام والإجراءات التنظيمية، ويعتبر تعزيز تعلم الطلاب بالمدارس من النواتج الجوهرية لبناء مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، ويأتي ذلك نتيجة الانخراط المستمر في أنشطة التأمل والنقاش حول ممارسات التدريس، مما يؤدى إلى كشف النقاب عن ممارسات التدريس الأكثر فاعلية في تحقيق التعلم.

وكذلك فإنّ مجتمعات التعلم المهنية لا تجعل المعلمين متلقين سلبيين لمعرفة الآخرين أو مجرد مستخدمين للمعرفة التربوية، ولكن تسهم على نحو فعال في جعلهم مبتكرين للمعرفة، وناشرين، وحافظين لها. وتجعلهم على دراية مستمرة بسياقات التغيير المهني، والتعلم المهني المستمر، وتمثل فرص لاحترافية المعلمين، من خلال الملاحظة والتحليل المنهجي للصفوف الدراسية وعمل الطلاب، ومناقشات الزملاء المستمرة(Wood, 2007).

وأشار هدسون وهدسون (2011) Hudson&Hudson إلى أنّ مجتمعات التعلم المهنية تسعى لإنجاز تغيير ثقافي طويل المدى في المؤسسات التعليمية بتنشئة مجموعات متماسكة ومستقلة لتسهيل النمو المهني في بيئة تعاونية تسهل انتشار الموارد والمعرفة وتعزز الثقة والاحترام من الزملاء. وأشار أتارد (2012) Attard إلى أنّ مجتمعات التعلم المهنية تعزز الوعى النقدي والتنمية المهنية وترتبط على نحو مباشر بالاحتياجات الحاضرة للمعلمين.

ويرى هارون ورفاقه (2017) Hairon,et al. أنّ مجتمعات التعلم المهنية وسيلة لزيادة مهنية التدريس لكي يصبح أكثر جاذبية فى النظم التعليمية التى تسعى إلى تحسين عمليات ونواتج المدرسة. والهدف الرئيس من ذلك هو زيادة القدرة الفردية والجماعية للمعلمين من أجل دعم القدرة على التعليم والتعلم على مستوى المدرسة.

إنّ مجتمعات التعلم المهنية هى شكل فعال للتنمية المهنية للمعلمين، لأنها تنمية مهنية قائمة على الممارسات العملية والمشكلات الواقعية فى المدارس، وهي تنمية مهنية مدمجة داخل الوظيفة ومرتكزة عليها job-embedded(East, 2015, p.20).

ولقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى النتائج الايجابية المترتبة على انخراط المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية.

فقد أشارت دراسة روبرتسون (2011) Robertson إلي أنّ كفاءة المعلمين الجماعية تحسنت عند مشاركتهم في مجتمعات التعلم المهنية. وتوصلت دراسة بلانتون وبيريز (2011) Blanton & Perez إلى أنّ المعلمين حسنوا ممارساتهم الصفية عندما عملوا في مجتمعات التعلم المهنية، وأنّ نتائج الطلاب تتحسن، بما في ذلك الطلاب المتعثرين، عندما يكون معلموهم جزءاً من مجتمعات التعلم المهنية.

وأكدت دراسة واتسون (Watson (2014 , p.18) على أنّ تبني مفهوم مجتمعات التعلم المهنية على نطاق واسع في المدارس أدى إلى تعزيز تعلم الطلاب، وقيادة المعلمين للتغيير المدرسي. وتوصلت دراسة ألين (2013) Allen أنّ مجتمعات التعلم المهنية تعزز من الابتكار الجماعي، والتعاون، والممارسات التأملية، والمسؤولية الجماعية عن تعلم الطلاب. وأشارت دراسة ويلسون (2016, Wilson (p.48 إلى أنّ مجتمعات التعلم المهنية تُسهل قيادة المعلم من خلال السماح للمعلمين بالتعاون فى عملهم المهني، وتحليل بيانات الطلاب، وتقييم مستوى تعلمهم. كما أنها تمثل منصة للنمو المهني ولتحسين مستوى انجاز الطلاب.

وتوصلت دراسة كرستيان (2010) Kristin إلى وجود علاقة قوية بين مستوى مجتمعات التعلم المهنية في ثلاث مدارس ومستوى فاعلية المدرسة، وكانت الأدلة واضحة على العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية ونواتج تعلم الطلاب، حيث حصلت المدارس ذات المستويات المرتفعة في مجتمعات التعلم المهنية على أعلى الدرجات في الاختبارات الوطنية، وبخاصة في مادة الرياضيات..

وتأسيسا على ما سبق يتضح أنّ مجتمعات التعلم المهنية تمثل تحول فكري ومنهجي ينقل الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن التنمية المهنية المرتكزة على موضوعات منفصلة إلى التنمية المهنية المرتكز على المشكلات المهنية والمدمجة فى الوظيفة، وتعزز الانتقال من ثقافة عزلة المعلمين داخل الصفوف الدراسية إلى الثقافة التعاونية. كما تكتسب مجتمعات التعلم المهنية قوتها من قدرتها على حشد الجهود الجماعية لأعضاء المجتمع المدرسي من خلال تعزيز الرؤية والقيم المشتركة، وبناء الاتفاق حول الاجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، وتوفير المُناخ الذى يُشجع تبادل الخبرات والممارسات المهنية، مما يُعظم من دورها فى زيادة مهنية التدريس، ورفع مستوى احترافية المعلمين والتى تؤثر فى نهاية المطاف على تعلم الطلاب وجهود تحسين المدرسة.

رابعاً : خصائص مجتمعات التعلم المهنية:

تتميز مجتمعات التعلم المهنية بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن

غيرها من المجتمعات، وتشتق هذه الخصائص من طبيعة الأهداف التي تسعى إليها، والمرتكزات التي تقوم عليها، والممارسات والعمليات التي تُجرى فيها، ومن طبيعة المجتمع المهني الذى تخدمه، وهذه الخصائص تشترك فيها العديد من المراجع والمصادر التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية، وبخاصة مؤلفات "دوفور ورفاقه" والتي كان لها الفضل في تأسيس وتطوير مفهوم مجتمعات التعلم المهنية ، ومن أبرز هذه الخصائص:

(١) وجود رؤية وقيم مشتركة : Shared Vision, and Values

من الخصائص المميزة لمجتمعات التعلم المهنية والتي اشترك فيها الكثير من الكُتَّاب والباحثين، وجود رؤية وقيم مشتركة تُركز على تعلم الطلاب، ويلتزم بها أعضاء المجتمع المهني، وتُسهم فى بناء الاتفاق وتحقيق الانسجام والتناغم فى الجهود، لأنها تولد المعنى والفهم المشترك حول الممارسات التعليمية الجيدة وغير الجيدة، وحول معايير التعلم والانجاز، بما يؤدي إلى تحقيق فاعلية الأداء المدرسي.

ويرى دوفور ورفاقه (2008) DuFour, et al.أنّ من خصائص مجتمعات التعلم المهنية وجود رسالة أو غرض مشترك، ورؤية واضحة تحدد الاتجاه، وقيم تعزز الالتزام الجماعي، وأهدافا مشتركة تمثل مؤشرات وجداول زمنية أو مستهدفات، ويُركز كل ما سبق على تعلم الطلاب.

ووجود رؤية وقيم مشتركة سمة ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم المهنية في مجتمعات التعلم، حيث يسهم وجود رؤية وقيم مشتركة في تبرير الهيكل الجماعي والأفعال المترابطة داخل المدرسة، ويساعد على وجود القصص والروايات التي يتم سردها في مجتمعات التعلم حول الممارسات المهنية (Watson, 2014, P.21).

ووجود الرؤية والقيم المشتركة تحفز الأفراد وتُنشطهم، وتُمكن انتقال المدرسة من التركيز على رد الفعل إلى التركيز على المبادرة أو النظرة الاستباقية المتمركزة حول ايجاد مستقبل جديد. وترسم اتجاها واضحا للعاملين مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم أدوارهم المستمرة في المدرسة. وتحدد معايير تربوية ومرحلية للتفوق يمكن أن يقيس بها العاملون أداءهم. كما أنّ وجود الرؤية والقيم المشتركة يجعل عمليات التحسين المدرسي تتم وفقا لجدول زمني واضح، محدد بمؤشرات أداء، مما يجعل التحسين في الأداء المدرسي تدريجي وليس قفزات عشوائية في الظلام. فالرؤية الواضحة توفر الجسر الضروري ما بين الواقع الحالي للمدرسة وما تأمل أن تصبح عليه في المستقبل (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ص ٨٥-٨٦). وتلك الرؤية والقيم المشتركة ليست فقط لتحديد الكيفية التى سوف

يعمل التربويون من خلالها لتحسين مدارسهم. ولكن أيضا تعزيز الغرض الأخلاقي والمسئولية الجماعية التى توضح لماذا عملهم يوما بعد يوم مهم جدا(DuFour, et al. , 2008).

ويضيف موريسى (Morrissey ,2000, p.7) أنّ منظومة القيم التى يتأسس عليها مجتمع التعلم المهني تصبح جزء من الروتين اليومي وإجراءات العمل الاعتيادية للعاملين فى المدرسة، وتساعد هذه القيم المشتركة فى تعزيز مشاركة كل الأفراد فى مناشط التعلم، ودعم الابتكار والموهبة، وتوفير معايير الوعي والنقد الذاتي، وزيادة فاعلية التنظيم المهني، وتوظيف التزام العاملين بالمدرسة للبحث المستمر عن فرص التحسين والتجديد المدرسي.

وفى هذا السياق يرى هورد (Hord ,1997) أنّ تقاسم الرؤية بين أفراد مجتمع التعلم ليس مجرد الاتفاق حول فكرة جيدة، وإنما بناء صورة ذهنية لديهم حول ما هو مهم لكل من الفرد والمدرسة، ويتم تشجيعهم ليس فقط على المشاركة في عملية وضع الرؤية المشتركة، ولكن استخدام هذه الرؤية بمثابة المنارة في صنع واتخاذ القرارات حول التعليم والتعلم في المدرسة.

وعليه يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية تُمارس عملها وفقا لرؤية وقيم مشتركة، تُركز على تعلم الطلاب، تستقر في عقول العاملين مما يسهم في بناء الاتفاق وخلق المعنى المشترك حول عملية التعلم، وتترسخ في قلوبهم لتبعث الرغبة والاستعداد للتعلم التعاوني والمضى قدما نحو تحقيق أهداف المدرسة.

(٢) الفرق التعاونية Collaborative Teams

من الخصائص المتأصلة في مجتمعات التعلم المهنية، العمل الجماعي المستند على فرق تعاونية، تسعى من خلال رؤية مشتركة وجهود تعاونية إلى ابداع وتشاطر المعارف والخبرات المهنية لتعزيز تعلم الطلاب. حيث يشير دوفور ورفاقه (DuFour, et al. ,2013) إلى أنّ مجتمعات التعلم المهنية تتألف من فرق عمل تعاونية يعمل أعضاؤها بصورة مترابطة ويتحملون المسئولية لتحقيق أهداف مشتركة ومرتبطة بهدف التعلم للجميع.

وتمثل فرق العمل التعاونية المحرك الأساسي الذى يدفع جهود مجتمعات التعلم المهنية إلى الأمام . وإذا كانت الرؤية، والأهداف المشتركة، والالتزام الجماعي، تؤسس لأصول مجتمعات التعلم المهنية، فإنّ فرق العمل التعاونية تمثل اللبنة الأساسية للمنظمات التى تسعي لتوطين مجتمعات التعلم المهنية (DuFour, et al. , 2008). ولعل ما يفسر ذلك ما أشار إليه فولان (Fullan(2007 من أنّ المدارس الناجحة تتبنى فرق العمل وتشجع

العلاقات كأداة ضرورية لتغيير ثقافة المدرسة إلى ثقافة تحافظ على التعاون بدلا من العزلة.

وتأتي أهمية فرق العمل التعاونية، من حقيقة أنّ التدريس عادة ما يتم فى فصول مغلقة وفى عزلة، وهذه العزلة التى يعاني منها المعلمون داخل الفصول يمكن أن تعرقل جهود بناء علاقات تعاونية فعالة، تكون منصة فعالة وأصيلة للتنمية المهنية. إنّ العمل فى فريق يؤدى إلى بناء علاقات تعاونية ناجحة بين المعلمين، عادة ما تقود إلى تحسين المدرسة ومستويات انجاز الطلاب. لأنّ المعلمين الذين يعملون بصورة جماعية يدركون فائدة التعاون والعمل كمجموعة ذات مهمة مشتركة، بدلاً من أن يكافحون من خلال جهود فردية متناثرة(East, 2015, p.19). ويقلل توطين مفهوم فرق العمل بالمدارس من الشعور بالمنافسة بين المعلمين. ويسمح بتعزيز المناقشات حول خبرات نجاح وفشل الفريق(Hord, 1997).

ولعل من الخصائص التي حصرها سيجور دوتير Sigurðardóttir (2010, p.397) لمجتمعات التعلم المهنية وتعزز نجاح فرق العمل التعاونية، أنّ مجتمعات التعلم تستند إلى وجود ادراك بالدعم المتبادل بين المعلمين، واجراءات تنظيمية تدعم تعاون المعلمين، وعادات عمل تشجع التعلم التعاوني بين المعلمين لتلبية حاجات الطلاب، ومُناخ اجتماعي يدعم التعلم التعاوني.

لقد غدت الفرق التعاونية مكوناً أساسياً فى الكثير من التنظيمات المهنية، وفى معظم نظم الإدارة المعاصرة، اعترافاً بأهمية تكامل الخبرات والقدرات البشرية وتآزرها فى مواجهة ثورة المعرفة والمهارات والتى لا يستطيع أن يحيط بها شخص بمفرده. وتسهم الفرق التعاونية فى بناء الفهم المشترك والمسؤولية الجماعية عن التعلم، وتخفف من الصراع والاغتراب الوظيفي.

(٣) البحث والاستقصاء الجماعي: Collective Inquiry

لا يمكن لمجتمعات التعلم المهنية أن تحقق شروط التنمية المهنية المستدامة، والتحسين والتطوير المستمر، دون الانخراط على نحو مستمر في عملية جماعية للبحث والاستقصاء حول المشكلات والممارسات المهنية، حيث يمثل البحث والاستقصاء الجماعي "المحرك للتحسين والنمو والتجديد في مجتمع التعلم المهني, وفي مثل هذا المجتمع لا يتوقف الأفراد عن طرح أسئلة عن الوضع الراهن، وعن البحث عن أساليب جديدة , واختبار تلك الأساليب, ثم التأمل في النتائج, وهؤلاء الأفراد لا يملكون فقط احساسا قويا بالفضول والانفتاح على الأفكار والنظريات الجديدة, بل إنهم يدركون أن عمليات البحث عن إجابة عن الاستفسارات المطروحة, أكثر

أهميــة مــن الاجابــة ذاتهــا"(دوفور، وايكــر، ٢٠٠٨، ص ٢٥).

وفــى مجتمعــات الــتعلم المهنيــة، ينشغل التربويون بالاستقصاء الجماعي حول : الممارســات الأفضــل فــى التعلــيم والــتعلم ، والتوضــيح الموضــوعي لممارســاتهم القائمــة، والتقيــيم الصــادق للمســتويات الحاليــة لــتعلم طلابهـم، حيـث يسـاعد الاستقصـاء الجمـاعي التربــويين علــى بنــاء المعرفــة، والقــرارات المشــتركة، وزيــادة احتماليــة وصــولهم إلــى الاجماع والاتفاق. ويصبح لدى التربويين فى مجتمعات التعلم المهنية حس مرهف نحو حب الاســتطلاع والانفتــاح للاحتمــالات الجديــدة (DuFour, et al. , 2008).

وتعمل مجتمعات التعلم المهنية بما توفره من مسرح للتأمل الذاتي فى الممارسات وفرص التعاون مع الزملاء، كمنصة للتنمية المهنيـة المسـتدامة للمعلمـين والمدمجـة داخـل الوظيفة، حيث يجب على المعلمين الاستفادة من معارفهم وخبراتهم المشتركة ومشاركتها مع بعضهم البعض(East, 2015, p.20). وتسهم الحـوارات التأمليـة التـى تزدهـر فـى مجتمعـات التعلم المهنية فى تشجيع المعلمين على مناقشة ممارسـاتهم التدريسـية والتعـاون لتحديـد كيـف يمكنهم تحسينها(Roberts & Pruitt,2009 p.7).

يتضــح ممــا ســبق أنّ البحــث والاستقصـاء الجمـاعي أحـد الأعمـدة الأساسـية فـي بنيـة مجتمعـات الـتعلم المهنيـة، أشـار اليهـا دوفور، وايكر(٢٠٠٨)، هورد(١٩٩٧) Hord ضـمن الأبعـاد الأساسـية فـي بنيـة مجتمعـات الـتعلم، لأنهـا عمليـة تعـزز مـن هـدم نمـاذج التعليم والتعلم الروتينية وإعادة بنائها بما يتوافق مـع تطـورات العلـم، وعمليـات الفحـص والتأمـل فــي الممارســات القائمــة ، وطبيعــة المتعلمــين واحتياجاتهم.

(٤) التوجــه بالعمــل والتجريــب : الــتعلم مــن خلال العمل.

Action Orientation, and Experimentation – Learning by Doing

تنطلـق مجتمعـات الـتعلم المهنيـة مـن نظـرة براجماتيـة، تركـز علـى العمـل والتجريـب الـذى يُحـدث التغييـر والتطـوير بمـا يحقـق فـي نهاية المطاف التعلم والقيمة المضافة للطلاب وللمدرسـة، حيـث "يتحـرك أعضـاء مجتمعـات الـتعلم المهنيـة بسـرعة لتحويـل طموحـاتهم إلـى فعل ورؤاهم إلى واقع، وذلك لإدراكهم أنّ التعلم القوى والفعال عادة ما يحدث في سياق العمل والممارسة، وأنّ التعلم المتعمق يتطلب الخبرة، والتــي تتطلــب القيــام بالعمــل. كمــا أنّ الســبب الجـوهري لعمـل المعلمـين معـا وانخـراطهم فـي استقصاء جماعي هو اعتبارها كمحفزات للعمل والتطبيق في الواقع. ويُدرك أعضاء مجتمعات الـتعلم المهنيـة أنّ الـتعلم بالعمـل يطـور معرفـة أكثــر عمقــا ويطــور التزامــاً واســعاً بــالتعلم (DuFour, et al. , 2008).

ويملك أعضاء مجتمعات التعلم المهنية رغبة فى العمل والتجريب، ولا يتحملون الجمود أو الكسل، وغالبا ما يطلب منهم أن يضعوا نظريات وافتراضات جديدة، ويختبرونها، ويقيّموا نظريات أو افتراضات قائمة، ويفكرون بما حدث ولماذا حدث، ويقيمون النتائج. ويطلب منهم النظر إلى التجارب الفاشلة على أنها جزء مكمل لعملية التعلّم (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص٢٨).

ومن الملاحظ انّ مجتمعات التعلم المهنية تقدم البيئة الآمنة التى تُشجع على العمل والتجريب فى السعي لتحسين تعلم الطلاب. كما أنّ مجتمعات التعلم المهنية تمثل نموذجاً لبحوث الفعل الفعالة فى المدارس، والتي من خلالها يصبح المعلمون على استعداد لتقبل جهود الاصلاح المدرسي لتحسين تعلم الطلاب. ويشجع التوجه بالعمل والتجريب في مجتمعات التعلم على تزويد المعلمين بالممارسة التى يحتاجونها كأساس للمناقشات التعاونية الساعية لإنجاز النواتج المرغوبة. وتؤدى تلك المناقشات للمزيد من العمل والتأمل. ولقد خلص "هورد وسومرز" أنّ التجربة الأولية ليست هي نقطة التعلم، ولكن التفكير والمناقشات التى تتبع التجربة هي التى تعزز معظم التعلم(East, 2015, p.21).

مجتمعات التعلم المهنية ليست غاية في ذاتها، وإنما وسيلة لتحسين الأداء المدرسي ورفع مستويات تحصيل الطلاب، وفى سعيها لذلك ينخرط أعضاؤها في عملية نقد مستمرة للممارسات التعليمية، واعادة بنائها، واخضاعها للتجريب، للوصول على الدوام إلى النموذج الأفضل لممارسات التعليم والتعلم.

(٥) الالتزام بالتحسين المستمر : A Commitment to Continuous Improvement

من صميم سمات مجتمع التعلم المهني عدم ارتياحه باستمرار للوضع الراهن، والبحث المستمر عن أفضل الطرق لتحقيق الأهداف. وربما يتضح الالتزام بالتحسين المستمر في هذا المجتمع من رؤيته للتجديد والتجريب، لا كمهام تُنجز أو كمشاريع تُستكمل، بل كطرق لتنفيذ العمل اليومي. كما يُدرك أعضاء مجتمع التعلم المهني حقيقة أنّ الرسالة والرؤية مثاليات لا يمكن أن تتحقق بالكامل مطلقاً، ولكن يجب دائماً العمل باتجاهها (دوفور ، وايكر، ٢٠٠٨، ص ٢٨).

والشعور بالقلق المستمر من الوضع الراهن والبحث المستمر عن طريقة أفضل لتحقيق الأهداف وإنجاز غرض المنظمة متأصل في ثقافة مجتمعات التعلم المهنية، ولذلك يندمج كل عضو من أعضاء المنظمة في عملية منظومية مستمرة للقيام بالآتي : جمع الأدلة والبراهين حول المستويات الحالية لتعلم الطلاب، تطوير استراتيجيات وأفكار للبناء على نواحي القوة ومعالجة جوانب

القصـــور فـــي هـــذا الـــتعلم القـــائم. تنفيـــذ الاستراتيجيات والأفكار، تحليل تأثير التغييرات الحاصلة للوقوف على ما هو فعال وما هو غير ذلك، وتطبيق المعرفة الجديدة في الحلقات التالية للتحسينات المستمرة(DuFour, et al. , 2008).

ولـيس الهـدف فـي مجتمعـات الـتعلم المهنيـة مجـرد تعلـم اسـتراتيجية جديـدة، ولكـن أكثـر مـن ذلـك خلـق الشـروط اللازمـة للـتعلم الدائم. وهذا يساعد على خلق البيئة التى يُنظر فيهـا للابتكـار والتجريـب لـيس كمهمـة يتعـين انجازهـــا، ولكـــن كأســـلوب للحيـــاة اليوميـــة. والمشـاركة فـي هـذه العمليـة لـيس حكـرا علـى القـــادة، ولكنهـــا مســـئولية كـــل عضـــو فـــي المنظمة(DuFour, et al. , 2008).

ويـرى واتسـون (Watson, 2014, p.21) أنّ مجتمعـات الـتعلم المهنيـة الفعالـة هـي تلـك المجتمعـات التـي تملـك القـدرة علـى تعزيـز واسـتدامة تعلـم المهنيـين والأعضـاء الآخرين بالمجتمع المدرسي بهدف جمعي وهو تعزيز تعلم الطلاب.

وفـــى ضـــوء مـــا ســـبق يتضـــح أنّ التحسين المستمر سمة متأصلة في مجتمعات التعلم المهنية، نتيجة انخراط أعضائها المستمر فـي التأمـل والنقد الـذاتي للأنشطة والممارسـات المهنيـة، فـي مسـعى للوصـول إلـى النمـوذج المثـالي للممارسـات المهنيـة المحققـة لجـودة التعليم والتعلم.

(٦) الـتعلم المسـتمر : Continuous Learning

يتجَـذَّر الـتعلم المسـتمر ويصـبح تطـوراً طبيعياً فـي عمـل المدرسـة، عنـدما تلتزم بفرق العمـل التعاونيـة مـن أجـل تحسـين انجـاز وتحصـيل الطـلاب، وعنـدما يترسـخ التوقـع بـأنّ كـل المعلمـين والقـادة فـي المـدارس يجـب أن يسـتمروا فـي بنـاء قـدراتهم. وتصـبح المهمـة الجوهريـة للتربـويين فـي المدرسـة تغيير الثقافـة السـائدة لتصـبح ثقافـة داعمـة وحاضـنة للتعلم(Ontario Principals' Council, 2009, pp.14-15).

وربما يؤكد موقع التعلم المستمر من مجتمعات التعلم المهنية، أنّ سمات مجتمعات الـتعلم المختلفـة تُركـز علـى النتائج، ممـا يعـزز بصـورة مسـتمرة مـن عمـل فـرق الـتعلم، والتـي تضـع الأهداف، وتتخـذ المبـادرة، وتُراجـع نتـائج عملها، وتستجيب للأهداف الجديدة والإجراءات اللاحقة لدعم تعلم المعلمين وتعلم طلابهم على الدوام(Ontario Principals' Council, 2009, pp.14-15).

ويمثـل الـتعلم المسـتمر العمليـة التـى مـن خلالهـا يـتم وضـع الخطـة ، والتنفيـذ، والفحص والتحقق، ثم التصـحيح لإنجاز النواتج المرغوبـة. هـذه العمليـة الدائريـة تـزود أعضـاء مجتمعـات الـتعلم المهنيـة بطريقـة منظوميـة لرصد ومتابعة التقدم الذى يتم تحقيقه فى تعلم الطـلاب. ويـتم فـى هـذه العمليـة اسـتخدام كـل

الفرص والخبرات لتعلم شيء جديد. ويتم تعزيز التعلم المستمر من خلال البحوث المدرسية الفعالة، وحتى يمكن صيانة مجتمعات التعلم المهنية وجعلها أكثر تقدما ونضجا، يجب توفير فرص التعلم المستمر وتهيئة البيئة التى تعزز وترعى المناقشات والتأملات المهنية(East, 2015, p.21).

وعليه يتضح أنّ مجتمعات التعلم المهنية فى سعيها لتعزيز تعلم الطلاب، تعمل على توطين ثقافة التعلم داخل المدرسة، والتى تُشجع المعلمين على التقييم المستمر للأداء، والانخراط فى الأنشطة المهنية التى تعزز من خبراتهم وقدراتهم، وتجعلهم أكثر استعداد للاعتراف بالخطأ، وطلب المساعدة من الأخرين، كلما احتاجوا لذلك.

(٧) التوجه بالنتائج : Results Orientation

يدرك أعضاء مجتمعات التعلم المهنية أن كل جهودهم المبذولة في نواحي: التركيز على التعلم، والفرق التعاونية، والاستقصاء الجماعي، والتوجه بالعمل، والتحسين المستمر، يجب أن تقيم على أساس ما يتحقق من نتائج ملموسة وليس على أساس النوايا، فإذا لم تخضع المبادرات للتقويم المستمر القائم على أساس النتائج الملموسة ، فإنها ستكون بمثابة قفزة عشوائية في الظلام بدلًا من أن تكون تحسينا هادفا. لأنّ المنطق لأي استراتيجية لبناء المنظمة المتعلمة يدور حول الوعد بأنّ مثل هذه المنظمات سوف تقدم نتائج مُحسنة بصورة دراماتيكية (DuFour, et al. , 2008). إنّ مجتمعات التعلم المهنية تتميز بالتركيز على النتائج والاستفادة منها في تطوير وتحسين تعلم الجميع، فالنتائج الجيدة دليل على أن الطلاب يتعلمون، والنتائج الضعيفة دليل على وجود قصور في الممارسات والعمليات مما يقتضي التحرك للتحسين (دوفر وأخرون، ٢٠١٣، ص٢٧).

وفى مجتمعات التعلم المهنية، يجب أن يتعلم المعلمون الاستجابة للبيانات، وأن يكونوا مسئولين بصورة عادلة ، وأن يستخدموا البيانات للتعبير عن ممارساتهم التعليمية، ويجب أن يكونوا متحمسين حول ما تقوله البيانات، ومن ثم يحددون ما يجب عليهم القيام به بشكل جماعي Jones & Green, (2015).

إنّ التوجه بالنتائج هو عملية مخططة لمعرفة ما يحتاج الطلاب تعلمه، ومعرفة ما تعلمونه بالفعل، ولمعرفة ما يجب القيام به حيال أولئك الطلاب الذين لم يتعلموا. لذلك التركيز الجوهري لمجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون حول مراجعة وتحليل عمل الطلاب مع خطط للتغيير لتسهيل التعليم المستقبلي. كما أنّ التحليل المستمر لنتائج تعلم الطلاب أمر بالغ الأهمية للمعلمين ويتم تعزيزه

من خلال الحوار التعاوني مع الزملاء(East, 2015, p.22).

(٨) المسؤولية الجماعية عن تعلم الطلاب:

الالتزام بتحسين مستويات تعلم وانجاز الطلاب، يمثل السمة الجوهرية لمجتمعات التعلم المهنية. حيث يضع كل دعاة مجتمعات التعلم المهنية تعلم وانجاز الطلاب كأساس لعملهم على التحسين المدرسي. ويصبح الهدف الأخلاقي للتربويين هو اعطاء المزيد من الانتباه لتعلم الطلاب وردم الفجوة في مستويات تحصيلهم. ويجب على المعلمين ضمان أنّ الطلاب يتعلمون باستمرار المعرفة، والمهارات، والسلوكيات التى تجعلهم أكثر قدرة على النجاح(Ontario Principals' Council, 2009, p.10).

ويرى ستول ورفاقه (Stoll, et al. 2006, p.221) أنّ هناك اتفاقاً واسعاً فى الأدب العلمي على أنّ أعضاء مجتمعات التعلم المهنية يتحملون مسئولية جماعية عن تعلم الطلاب. ومن المفترض أنّ هذه المسئولية الجماعية تساعد فى الحفاظ على الالتزام، وتضع ضغوطا ومساءلة على أولئك الذين لا يساهمون بصورة كافية وعادلة فى عملية تعلم الطلاب، كما أنها تخفف العزلة.

وهذا الشعور بالمسئولية الجماعية عن تعلم الطلاب ، تعزز من المبادرة والسعي الجماعي من قبل المدير، والمعلمين، والطلاب، والوالدين، وكل أعضاء المجتمع الآخرين لإنجاز أهدافهم. ويُشجع أعضاء المجتمع المدرسي على مناقشة القضايا الجوهرية التى تؤثر على جودة فرص التعلم المتاحة والمقدمة لهم (Roberts & Pruitt,2009 p.6).

إنّ التحول الفكري والمنهجي من التركيز على التعليم إلى التعلم، والتأكيد على تحقيق التعلم لجميع الطلاب، يعتبر من الخصائص المميزة لمجتمعات التعلم المهنية، والتي تجعل أعضاؤها يدركون أنّ تعلم الطلاب يتوقف على تعلمهم الشخصي وأنّ عملية التعلم يجب أن تكون محور الاهتمام ويجب أن تُحتضن من قبل المجتمع المدرسي (Jones & Green, 2015).

وما يؤكد المسئولية الجماعية لدى أعضاء مجتمعات التعلم المهنية عن تعلم الطلاب، هو أنّ جوهر رؤية وقيم تلك المجتمعات هو تعزيز تعلم الطلاب. وفى ذلك يؤكد دوفور وآخرون (٢٠١٣، ص٢٦) أنّ رؤية وقيم مجتمعات التعلم المهنية يجب أن تركز على تعلم الطلاب، لأنّ الغاية الأساسية من وجود المدرسة هي ضمان تعلم كل الطلاب وتحقيق معدلات انجاز عالية، تضمن لهم النجاح مستقبلا، وبالتالي يكون هناك التزام من أفراد المجتمع بالتعلم، ومراقبة تعلم الطلاب لتحديد الوقت والكيفية المناسبة للدعم، وابتكار هياكل وأنظمة تعلم وتعليم تجعل كل أفراد المجتمع ينخرطون في تعلم مهنتهم كجزء من

ممارساتهم الروتينية، بما يمكن الطلاب في نهاية المطاف من احراز مستويات التعلم والنمو المستهدفة.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل صيغة وظيفية براجماتية هدفها إحداث التعلم وتعظيم القيمة المضافة للمدرسة والطلاب، عن طريق آليات تتناغم وطبيعة عملية التعلم نفسها، ولذلك هذه المجتمعات ليست ملتقيات للفكر النظري، وانما مشاريع للعمل والممارسة انطلاقاً من رؤية وفهم مشترك يعزز التعاون والثقة، ويزيد من فاعلية فرق العمل والتعلم الموجهة بالنتائج، في سبيل التطوير والتحسين المستمر. وتلك البيئة التعاونية التى تُشيدها مجتمعات التعلم تُشجع المبادرة والفكر الجمعي المبدع الذى يساهم في تجويد الممارسات المهنية وفى تمكين ابداع وتشاطر المعرفة المهنية.

خامساً : العوامل المؤثرة فى بناء مجتمعات التعلم المهنية :

تتعدد العوامل المؤثرة فى مجتمعات التعلم المهنية، ويمكن استقصاء هذه العوامل من خلال النظرة المنظومية لمجتمعات التعلم المهنية بوصفها تنظيمات مدرسية فرعية ضمن منظومتها التعليمية والمجتمعية، ويمكن استقصاء هذه العوامل أيضا مما قدمه دوفور، وايكر (٢٠٠٨)، وهورد (Hord ,1997, pp:14-24) ، وهيب، وهوفمان (2010, p.13) Hipp & Huffman حول أبعاد وركائز مجتمعات التعلم، ومن هذه العوامل ما يلي:

(١) الهيكل التنظيمي : Organizational structure

يسهم الهيكل التنظيمي الجيد فى زيادة كفاءة وفاعلية الأداء المدرسي لدوره فى تنسيق الجهود وتناغمها، وفى تنظيم الموارد وتكاملها فى طريق تحقيق الأهداف المتفق عليها. كما يسهم فى زيادة كفاءة المعلمين ورضاهم الوظيفي بما يوفره من فرص تعزز التعاون والتفاعل بين المعلمين والإدارة، وتسمح بتبادل الخبرات والتجارب. حيث ينظم الهيكل التنظيمي الفعال علاقات العمل، ويحدد المهام والأدوار، ونطاق السلطة والمسئولية.

ويُعرف البعض مجتمعات التعلم المهنية بأنها: هياكل تنظيمية يعمل من خلالها المعلمون بصورة تعاونية للتفكير فى ممارساتهم، وفحص الأدلة حول العلاقة بين الممارسات ونواتج الطلاب، وصناعة التغيير الذى يُحسن من مستويات تعليم وتعلم الطلاب داخل الصفوف(Teague & Anfara, 2012, p.58).

ويرى كروس وجونسون (2017, Kruse and Johnson (p.589 أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن اعتبارها نموذجا تنظيما تم تصميمه لتحقيق نتائج محددة. ويتشكل هذا النموذج التنظيمي من مجموعة محددة من الأهداف، والقرارات الاستراتيجية،

والعمليـات، والهياكـل، والثقافـة والتـي يفصـح عنها أدب التعلم التنظيمي الواسع.

ومن الملاحظ أنّ العديد من محاولات المـدارس الراميـة إلـى إنشـاء مجتمعـات تعلـم مهنيـة، تفشل نتيجـة تنفيذ تلك المحـاولات دون مراعـاة الجوانـب الرسـمية وغيـر الرسـمية للتنظيمـات المدرسية. حيث يـتم تجاهـل تـأثير هيكـل المدرسـة علـى تشـكيل مجتمـع الـتعلم المهني وتطويره وصيانته(Kalkan, 2016, p.1620).

عنـدما يركـز أعضـاء المدرسـة علـى مجتمعـات الـتعلم المهنيـة كوسـيلة يمكـن مـن خلالها تعزيز المسئولية الجماعية عن الأهداف المشـتركة (مثـل : أداء الطـلاب، وفاعليـة المدرسـة)، فـإنّ الهندسـة المعماريـة للتنظـيم المدرسـي يـتم تغييرهـا بطـرق تسـمح للقيـادة بتقاسم أكبر لصنع القرار من قبل العدد الأكبر، ويـتم الاستقصـاء والبحـث بصـورة جماعيـة(Kruse & 2017, p.594 Johnson).

فـى مجتمعـات الـتعلم المهنيـة، يـدعم الهيكل التنظيمي فرص التنمية المهنية، ويعزز الفعالية الذاتية للمعلمين، ويوازن بين استقلالية المعلمين والعمل الجماعي بهدف تحسين تعلم الطـلاب. لـذلك يجـادل الـبعض بـأنّ غيـاب الهياكـل التنظيميـة المصـممة لتسـريع التعـاون والممارسـة الجماعيـة سـتعيق الفاعليـة المؤسسية(Kruse and 2017, p.591 Johnson).

وتعتبـر الهياكـل التنظيميـة بالمـدارس التـى تعـزز مـن تمكـين المعلمـين ومـن اسـتقلاليتهم مـن العوامـل المهمـة فـى خلـق مجتمعات تعلم مهنية فعالة لأنها تعطي المزيد من المرونة للمعلمين داخل الصفوف الدراسية ولا تقيد سلوكيات المعلمين المهنية على قواعد صـارمة ممـا ينعكس ايجابيـا علـى الممارسـات التعليميـة داخـل الصـفوف، ويلبـي حاجـات المعلمين لتطبيق التغييرات التعليمية. أيضـا ، الهياكـل التنظيميـة الايجابيـة والتـي تسـهم فـى بنـاء مجتمعـات تعلم مهنيـة فعالـة، هـي هياكـل داعمة لمناخ مدرسي يعزز من الزمالة ، والثقة، والتعاون، والابتكار، ويسهم فى تفاعلات أكثر انفتاحا وعمقا بين المعلمين(Kalkan, 2016, p.1621).

أما فى الهياكل التنظيمية السلبية فإنّ المـدارس تكـون قمعيـة ومثيـرة للانقسـام، وتقلـل مـن فـرص التعـاون بـين المعلمـين، وتـنخفض الثقة التنظيمية والتعاون، ويحدث تغيير هيكلي لتعزيـز سـلطة المـدير، وتسـتبدل ثقافـة الـدعم بثقافـة الصـراع والغربـة والخـوف. حيـث تتعـزز مشـاعر الخـوف لـدى المعلمـين. إنّ المـدارس ذات البيروقراطيـة القسـرية التـى تؤكـد علـى الالتـزام الحرفـي بالقواعـد والأنظمـة ، وتمـارس السـلطة فـى وضـع الاجـراءات التعليميـة، تحـد مـن قـدرات المعلمـين علـى اظهـار خبـراتهم

المهنيـة، وتقلـل مـن فـرص تشـاطر المعرفـة المهنية بينهم(Kalkan, 2016, p.1621).

وعليه فإنّ البنية التنظيمية الهرمية قد تُضـعف مـن قـدرة المـدارس علـى تأسـيس مجتمعـات تعلـم مهنيـة فعالـة، لأنّ الهياكـل الهرمية تعزز من البيروقراطية وتُضعف فرص المشاركة في اتخاذ القرار، ومن فرص انسيابية المعلومات، وتحد من استثمار مواهب وطاقات العاملين الابداعية. وتقلل من فرص المدارس في التكيف مع أشكال القيادة الموزعة والتي تُشجع علـى تحقيـق تشـاركية الإدارة بهـدف الوصول إلى مرحلة التكامل اللازمة لاستدامة مجتمعات التعلم.

(٣) القيادة المدرسية : Leadership School

يوجـد اعتـراف واسـع بـين المـدافعين عن مجتمعات التعلم المهنية بأهمية وجود قيادة قوية عند بناء مجتمعات التعلم المهنية. وفى الأدب العلمي هناك اهتمام واسع بدور القيادة فى ابتكار واستدامة مجتمعات التعلم المهنية ، حيث تؤثر جودة قيادة المديرين والمعلمين بصورة مباشرة على جودة التعليم والتعلم، وعلى نوعية العلاقات القائمة فى مجتمعات التعلم .ابتكار وتطوير واستدامة مجتمعات التعلم المهنية هو موضوع قيادة وإدارة بشكل جوهري. والتي تمثل عملية استراتيجية حاسمة(Ontario Principals' Council, 2009, p.13).

ولأهمية تأثير القيادة فى تأسيس مجتمعات التعلم الفعالة اعتبرها هورد (1997, Hord (p.16 من العناصر البشرية الضرورية لنجاح مجتمعات التعلم المهنية فى المدارس. وتوصلت دراسة بلانتون وبيريز (2011) Blanton & Perez إلى أنّ المديرين يلعبون دورا رئيسيا فى دعم ومؤازرة مجتمعات التعلم المهنية، وذلك بوصفهم حماة للرؤية والقيم المشتركة للمدرسة والتي ترسي عمل مجتمعات التعلم المهنية. وأشار ثورنتون وشيرينغتون (2014) Thornton& Cherrington إلى أنّ تصرفات وسلوكيات القائد المهني تحظى بتأثير كبير في فاعلية مجتمعات التعلم.

إنّ تحول المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني، يمكن أن يحدث فقط عندما يكون المديرون دعاة ومدافعين عن العمل التعاوني، ويعملون مع فرق التعلم بطريقة تعاونية، ويبنون الثقة ويُسّهلون تشكيل الخبرات الايجابية التى تعزز تعلم المعلم والقائد، ويدعمون بشكل نشط تنمية أعضاء هيئة التدريس كمجتمع تعلم مهني. المديرون الذين يظهرون صفات المتعلم مدى الحياة، وينخرطون فكريا بأنفسهم فى تجارب وخبرات التعلم، ويهتمون ويحتفون بالنمو المهني الشخصي، هؤلاء يقدمون النموذج المُلهم لأعضاء هيئة التدريس العاملين معهم ليفعلوا مثلهم (Ontario Principals' Council, 2009, p.13).

وتتحول القيادة في مجتمعات التعلم المهنية من النموذج القيادي القائم على السلطة وممارسة القهر إلى هيكل القيادة التشاركية التى تعزز من تعاون المديرين والمعلمين فى إيجاد حلول للتحسين المدرسي عبر التساؤل والاستقصاء والبحث التعاوني. وفى هذا النمط القيادي القائم على التشارك والتعاون ينمو كل أعضاء المجتمع المدرسي مهنيا، ويتعلمون العمل معا من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة، ويتيح المديرون الدعم والمساندة الهيكلية والتنظيمية المطلوبة لهذا العمل التعاوني بين الأعضاء. ويتشاطر المديرون مسؤولية اتخاذ القرار مع المعلمين وأعضاء المجتمع المدرسي، ويظهرون استعدادا للاندماج فى الحوار الجماعي بعيداً عن التسلط والهيمنة (Morrissey, 2000, p.7).

وتسعى القيادة المدرسية في مجتمعات التعلم المهنية الفعالة إلى تعزيز وتنشئة القيادة بين العاملين، وتقاسم الصلاحيات، والسلطة والمسؤولية، وصناعة القرارات بطريقة ديمقراطية من خلال المشاركة الواسعة للمعلمين والعاملين، بما يعزز من الالتزام والمحاسبية ويتيح تبادل المعلومات على نطاق واسع (Huffman, 2010, p.13 & Hipp).

وتتصف قيادة مجتمعات التعلم المهنية بمجموعة من المواصفات التى تؤهلها لتحقيق أهدافها بفاعلية، منها: أنها تقود العاملين معها من خلال الرؤية والقيم المشتركة وليس من خلال القوانين والاجراءات، وتعزز مشاركة العاملين فى عمليات صنع القرار وتمنحهم السلطة والتفويض لتجريب أفكارهم وابداعاتهم، وتزودهم بالموارد والمعلومات والتدريب والعوامل التى يحتاجونها لصنع قرارات جيدة، وتسعي إلى بناء ثقافة التعلم التى تُمكن العاملين من النمو والتطور المهني المستمر، وتُقدم نفسها كنموذج للسلوك المنسجم مع رؤية المدرسة وقيمها تعزيزا لمصداقيتها ولكسب ثقة العاملين معها، وتركز على النتائج، وتعزز العمل التعاوني، وتسعى إلى بناء الاتفاق وادارة الاختلاف (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨ ، ص ص ١٨٤– ١٩٩).

ويتشكل دور مديري المدارس في تطوير مجتمعات التعلم المهنية من خلال مشاركة المعلمين في صنع القرارات المهنية، وتعزيز فهم المعلمين لمقاصد مجتمعات التعلم، ووضع توقعات مرتفعة للأداء المدرسي، والعمل المستمر على التغلب على حاجز الوقت الذي قد يتعارض مع مجتمع التعلم المهني، وتقييم حاجات المعلمين للتطوير المهني، وخلق بيئة راعية وداعمة تعزز الشعور بالتقدير والمساندة, وتسهيل تحول مجتمع التعلم المهني من التطوير الى الديمومة(Maynor,2010). ومن أدوار مديري المدارس لبناء مجتمعات التعلم المهنية

أيضا، تغيير الثقافة من العزلة الى التعاون، والتخطيط لزيادة المشاركة الجماعية في جمع البيانات وتحليلها، وإيجاد فرص متنوعة لتشجيع طاقم العمل على التفاعل والتطوير المهني، ودمج أنشطة بناء الثقة في الاجتماعات، وتأسيس هدف تعليمي مشترك (Mohabir, 2009, P.10).

وفى ضوء ما سبق يتضح أنّ القيادة المدرسية أحد الأعمدة الرئيسة في تأسيس وفاعلية مجتمعات التعلم المهنية، وأنّ أكثر الأنماط القيادية قدرة على توفير متطلبات مجتمعات التعلم تلك التي تعزز قيادة المعلمين لعملية التعليم والتعلم فى المدرسة، وتُثمن مشاركتهم فى اتخاذ القرارات المدرسية، وتُعزز المناخ المدرسي الحاضن للإبداع والابتكار، وتُوفر الوسائل والامكانات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم، وتُعزز جهود أعضاء المجتمع المدرسي فى تبادل المعارف والخبرات المهنية بصورة دائمة.

(٣) قدرات المعلمين : Teachers Capacities

تشكل نوعية المعلمين أحد الركائز الجوهرية في نجاح مجتمعات التعلم المهنية، فعلى قدر احترافية المعلم في التدريس واستعداده للتغيير وبناء علاقات مهنية وتنظيمية فعالة على قدر النجاح في تحقيق طموحات مجتمعات التعلم. فمن الصعب كما يرى ويلسون Wilson (2016, p.48) إنشاء مدارس جيدة دون معلمين جيدين. – فجودة المعلمين، ومهنية المعلم من العوامل المهمة فى تعلم الطلاب (Wilson, 2016, p.48). ويرى النبوي (٢٠٠٨، ص ١١٢) أنّ المدخل الرئيس في تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية هو الفرد "المعلم" باعتبار أنّ هناك ارتباطا حقيقياً بين تعلم المعلمين ونموهم المهني وبين تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم.

ولقد أشار هورد Hord (1997, p.22) إلى أهمية بناء القدرات البشرية لدورها في بناء السياق المدرسي الحافز على التحسين والتطوير. وأكدت دراسة كالدويل وهاريس Caldwell & Harris (2008, pp.14-37) أنّ جودة ونوعية المدارس لن تتجاوز أبدا جودة ونوعية العاملين فيها، بمعنى أنّ جودة فرص التعلم التي يتلقاها الطلاب فى المدارس تعتمد وبشكل أساسي على جودة معلميهم. ويرى النبوي (٢٠٠٨، ص٧٤) أنّ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية يرتبط بالحاجة إلى معايير مهارية ومتطلبات أداء عالية الجودة أو ما يطلق عليه ثورة المهارات.

إنّ التركيز على بناء قدرات الطلاب على التعلم يرافقه الاعتراف بأنّه لا يمكن تحقيق مستويات انجاز عالية للطلاب بدون العمل على بناء قدرات المعلمين. وقد أظهرت الأبحاث أن المساهمة الإيجابية في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب تتطلب تطوير قدرة المعلمين على التعاون عند بدء وتقييم

الممارسات التعليمية الفعالة. وتتضمن اللبنات الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية بناء ثقافة مهنية قوية (Ontario Principals' Council, 2009, p.12).

ولعل ما يفسر ذلك أنّ أحد أعمدة نظرية التطور الاجتماعي في عملية التعلم تقوم على وجود أشخاص أكثر معرفة ودراية من خلالهم يمكن تطوير معارف وخبرات الآخرين. من خلال تشاطر معارفهم وخبراتهم مع زملائهم الأقل دراية وخبرة، وتوجيه هؤلاء الزملاء ليصبحوا مربين أكثر نجاحا وفعالية (Ruland, 2015, p.21).

وحتى يتحقق مجتمع التعلم المنتج فإنّ هناك حاجة لأعضاء يملكون الرغبة والاستعداد لقبول التغذية الراجعة والعمل من أجل التحسين على المستوى الشخصي والمؤسسي، حيث ينظر إلى تشاطر الممارسات الصفية الشخصية، ومراجعة سلوك المعلم من قبل الزملاء، على أنه القاعدة في بناء مجتمعات التعلم المهنية، وهذه الممارسة ليست تقويمية ولكن ينظر إليها على أنها جزء من عملية مساعدة زملاء لزملاء " peers helping peers"، وهذه المراجعة تتم على نحو منتظم من خلال المعلمين الذين يزورون بعضهم البعض في الصفوف الدراسية للملاحظة، ومناقشة الملاحظات مع بعضهم البعض (Hord, 1997, p.22).

ويتطلب تحسين الممارسات المهنية في مجتمعات التعلم تطوير مهارات أعضاء المجتمع المدرسي على الحوار التأملي (Stoll, et al., 2006, p.227) وتنمية مهارات التساؤل والاستقصاء، فعندما يتساءل المديرون والمعلمون يساعد ذلك على تخطي الهوة الناجمة عن اختلاف التخصصات والخلفيات المعرفية، ويعزز الفهم المشترك ويساعد في خلق مجتمع تعلم متماسك مما يؤدي إلى تشاطر الرؤى والأفكار وتطبيقها لحل المشكلات (Hord, 1997, p.19).

وتشاطر الممارسات المهنية بنجاح بين المعلمين يتطلب وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو التدريس، والطلاب، والتغيير، والاهتمام بالطلاب وادماجهم في عملية التعلم، ومعايير الاستقصاء النقدي المستمر، والتحسين المستمر، ومعايير المشاركة في اتخاذ القرار، وعلى نحو واسع الرؤية المشتركة والاحساس بالهدف المشترك، وعلاقات الزمالة بين المعلمين، وعلاقات الرعاية الايجابية بين الطالب – المعلم– الادارة، والاحساس بالانتماء لمجتمع المدرسة، ويقف من وراء المعلمين في ذلك مواقف اجتماعية داعمة، وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع كشركاء وحلفاء (Hord, 1997, p.22).

ومما يعزز التحول إلى مجتمعات التعلم المهنية التزام المعلمين بالتحسين

المدرسي وقيامهم بدور نشط في جهود التحسين، والتحول من ثقافة عزلة المعلمين إلى ثقافة التعاون الهادف والعميق، وتعزيز الدور القيادي للمعلمين والذى يشكل أحد مظاهر صحة المدرسة (Jackson, 2009, pp.8-13).

ولكى يؤدى مجتمع التعلم المهني دوره في التحسين المدرسي فإنّ هذا يتطلب تنمية شعور أعضاء المجتمع المدرسي بالكفاءة الذاتية والتقرير الذاتي، وبناء قدراتهم على التعلم سواءً الفردي أو التنظيمي ، وكذلك تنمية مهارات الاتصال، وإدارة الصراع، وتحديد الفجوات في معارف أعضاء المجتمع المدرسي ومهاراتهم، واكتشاف موارد التعلم والاستفادة منها والعمل على زيادة دافعيتهم ورضاهم عن العمل وتحفيزهم لتحقيق التحسين المدرسي المستمر (أحمد، ٢٠٠٩، ص٤٩٠-٥١٤).

ومن المهارات التي يجب أن يمتلكها أعضاء المجتمع المدرسي، مهارات البحث العلمي بما يمكنهم من القيام بالبحوث الاجرائية لحل المشكلات المدرسية وتطوير الممارسات المهنية، حيث يعتبر البحث الجماعي، والممارس الباحث أحد ركائز مجتمع التعلم المهني، حيث تركز "ثقافة مجتمعات التعلم المهنية على التعلم من البيانات والمعلومات المتولدة من الممارسة والبحث" (Tate, et al., 2008, p.205) وأشارت دراسة بلايتشر Bleicher (2014) ودراسة هاين ولافيري Hine & Lavery (2014) إلى أنّ البحث الاجرائي التعاوني هو منهجية قيمة لابتكار التعلم المهني واعادة تشكيل الممارسات المهنية في المدارس.

ويتطلب زيادة فعالية المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية زيادة مستوي تمكينهم ويأتي ذلك من خلال رفع المكانة المهنية للمعلمين، ومنحهم السلطة والمسئولية، والاستقلالية، والقيادة، والقوة، والاحترام الذاتي، والتنمية المهنية والمشاركة في إدارة المدرسة (النبوي، ٢٠٠٨، ص٢٧٦).

وحتى تتحقق فاعلية مجتمعات التعلم المهنية يجب أن يحدث تحول في رؤية المعلمين من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم، وتحرك المعلمين من الفصول المغلقة التى يمارسون فيها طقوسهم التعليمية بمعزل عن الآخرين إلى الفضاء المدرسي المفتوح حيث يندمجون ويشاركون في التدريس والتعلم وفى كافة الأنشطة المدرسية.

(٤) التنمية المهنية : Professional Development

ترتبط التنمية المهنية ارتباطا وثيقا ببناء قدرات المعلمين والقيادة المدرسية، ولذلك يعتبرها البعض إحدى سمات مجتمعات التعلم المهنية. وهذه السمة مهمة جدا لفعالية عمل مجتمعات التعلم المهنية. كلا من الاداريين والمعلمين يجب أن يشاركوا بقدراتهم الابداعية والتأملية كمتعلمين لتقوية ممارساتهم. التنمية

المهنية التى تدعم تحسين البرنامج التعليمي بالمدرسة تمثل دعامة جوهرية لمجتمعات التعلم المهنية (Ontario Principals' Council, 2009, p.12). وأشارت دراسة غرودسكي وغامووران Gamoran (2003) &Grodksy إلى التأثيرات الايجابية الكبيرة للتنمية المهنية التي تتبناها وترعاها المدرسة على المجتمع المهني بالمدرسة ككل، ومستويات المعلمين الفردية. وقد يرجع ذلك كما يفسر هورد Hord (1997, p. 22) إلى أنّ امتلاك المعلمون لقاعدة معرفية ومهارية مناسبة تمكنهم من التعلم والتدريس الفعال.

ولبناء قدرات أعضاء المجتمع المدرسي، تستخدم مجتمعات التعلم المهنية نوعين من التنمية المهنية : التنمية المهنية الخارجية التى تتم خارج المدرسة، والتعلم الداخلي الذى يحدث فى فرق عمل المعلمين التعاونية. وعندما تسعي مجتمعات التعلم المهنية لمواجهة أهدافها للتعلم، تحاول الوصول بحكمة لفرص التنمية المهنية الخارجية، وتقوم بالاستخدام الفعال للتعلم المدمج فى الوظيفة، حيث يطور المعلمون ممارساتهم التعليمية على نحو جيد عندما يتعلمون من خلال العمل، وعندما يشرعون فى عملية تقييم ممارساتهم التعليمية والاستجابة للبيانات. ولقد أظهرت الأبحاث أنّ التنمية المهنية المدمجة فى الوظيفة تقدم المصدر الأفضل لتحسين قدرات المعلمين (Ontario Principals' Council, 2009, p.12).

وعندما تركز التنمية المهنية فى مجتمع التعلم المهني على البحث الجماعي القائم على التأمل والتفكير فى الممارسات اليومية، تجعل التنمية المهنية مدمجة فى العمل اليومي بما يكامل بين البحث النظري والتطبيق العملي، وهذه العملية تركز على المدرسة ومشكلاتها وتحظى بالدعم والمساندة من الإدارة المركزية (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ص ٢٦٥-٢٨١).

وعندما تكون التنمية المهنية مستمرة، وتشاركية، ووثيقة الصلة بالتعليم والتعلم، سوف تنمو قدرات المعلمين، ويستفيد المعلمون من رؤى ووجهات نظر الزملاء نتيجة التفاعل التعاوني المحتمل فى فرق التعلم (Ontario Principals' Council, 2009, p.13).

وتسعى التنمية المهنية المطلوبة لبناء وتحقيق فاعلية مجتمعات التعلم المهنية إلى تحسين قدرة المربين على مساعدة جميع الطلاب فى تحقيق النتائج المستهدفة. والتركيز على نتائج الطلاب يعنى أنّ مجتمع التعلم المهني يعطي أولوية إلى بناء القدرة الجماعية للمجموعة بدرجة أعلى من الأولوية المعطاة لبناء معرفة الأفراد ومهاراتهم.وذلك لأن المجتمع التعلّمي يحتاج إلى تنمية قدرة المجموعة على العمل معاً لحل المشكلات وتجديد الأداء المدرسي أكثر من الاهتمام

بالمعرفة الفردية. والبرنامج الفاعل لتطوير العاملين يعالج هذه القدرة الجماعية ويعزز حاصل الذكاء الجماعي (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ص ٢٦٥-٢٨١).

وحتى تتحقق أهداف التنمية المهنية بنجاح، فإنّ ذلك يتطلب نشر ثقافة التنمية المهنية عن طريق نشر ثقافة التعلم المستمر والاطلاع على الرؤى والأفكار والتطبيقات الجديدة في مجال التربية بصورة مستمرة، وتحويل أعضاء المجتمع المدرسي إلى متعلمين دائمي التعلم، وتدريبهم على النظر بعمق في نتائج التلاميذ وتقييم أدائهم، بهدف تطوير الممارسات المهنية باستمرار، وهذا يتطلب تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على القيام بالبحوث الاجرائية وتنمية مهاراتهم البحثية لفهم المشكلات المدرسية والمهنية وتقديم الحلول لها(الصغير، ٢٠٠٩، ص ١٩٢). ويجب أن ينشغل أعضاء المجتمع المدرسي في وضع خطط للتنمية المهنية على مدار العام الدراسي كله ويشارك المعلمون والقيادات وبعض الخبراء في وضع هذه الخطط وتقوم المدرسة بالإشراف على تنفيذها (ناصف، ٢٠١٢، ص ٣٢٠).

وتأسيسا على ما سبق فإنّ المدارس الثانوية التى تستهدف تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، عليها أن تستفيد من فرص التنمية المهنية الخارجية المتاحة بحكمة تبتعد بها عن مجرد المشاركة الشكلية، وانما على ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين. كما عليها تفعيل التنمية المهنية المستندة إلى المدرسة، وذلك من خلال تفعيل وحدة التدريب والجودة بالمدارس لتؤدي دورها المستمر في التنمية المهنية للعاملين.

(٥) الثقة التنظيمية : Organizational Trust

تمثل الثقة التنظيمية أحد العوامل التى تساعد على تماسك مجتمعات التعلم المهنية وفاعليتها، لدورها في تعزيز فرص التماسك التنظيمي، وفرص التعاون وتشاطر الخبرات والتجارب المهنية، وتعطي مساحة رحبة للتعلم من الأخطاء، وتعزز من الولاء التنظيمي، والرضا الوظيفي. وقد توصلت دراسة قلقان (2016) Kalkan إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلم المهني، والثقة التنظيمية. وأشارت هالام ورفاقها Hallam, et al. (2015) إلى أنّ الثقة أمر بالغ الأهمية فى تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، وأنَ مجتمعات التعلم المهنية الناجحة وغير الناجحة تعتمد على جوانب مختلفة من الثقة، ويأتي ذلك من دورها فى تعزيز التعاون بين أعضاء مجتمعات التعلم.

وربما يفسر أهمية الثقة التنظيمية، كونها أساس العلاقات الشخصية الإيجابية، ومثل هذه العلاقات مطلوبة لكى يأخذ التعاون المهني والتعلم مكانه (Hogg, 2013). فالثقة

فـى المعلمـين، والثقـة فـى المـدير، والحـوارات المهنية مع المدير، تلعب دورا واضحا فى شرح شبكة العلاقات الوثيقة بين المعلمين (Liou & Daly, 2014). وهذا ما ينعكس في نتائج الطلاب وفى فاعلية المدرسة بوجه عام.

وأشـــــارت كرانســـــتون (2011) Cranston إلى أنّ ثقة العلاقات تمثل الغراء الذي يربط مجتمعات التعلم المهنية، وأكدت أن وجود الثقة فى العلاقات له أثر كبير فى تعزيز التعـاون وتعزيـز رغبـة العـاملين فـى النمـو المهنـي. ولأن الثقـة فـى العلاقـات حاسمة فـى فاعليـة مجتمعـات الـتعلم المهنيـة ، فمـن غيـر المـرجح أن يتحقـق تحسـين المـدارس المسـتمر دون ايلاء اهتمام وثيق لها.

وتظهـر أهميـة الثقـة التنظيميـة مـن دورهـا الواضـح فـى بنـاء وتـدعيم رأس المـال الاجتمـاعي، الـذى يعـزز التضـامن والتماسـك بـين أعضـاء التنظـيم المدرسـي. ويتـيح مسـاحة كافيـة مـن الفهـم والاسـتعداد المشـترك لتبـادل الخبـرات والمعـارف المهنيـة. وقـد أوضـحت دراســـــة شاهوســـــيني، ونـــــادي (2015) Shahhosseini & Nadi أنّ الثقـة بـين العـاملين، والثقـة التنظيميـة عمومـا مـن العوامـل التـى يمكن لها أن تتنبأ بسلوك تقاسم المعرفة ، كمـا أنّ لهـا دورا واضـحا فـى نقـل المعرفـة وابتكارها.

إنّ تأسـيس مجتمعـات تعلـم مهنيـة تتصف بالديمومة والنمو يتطلب بناء ثقافة الثقة بين جميع العاملين بالمدرسة والمتعاملين معها، لأنّ طبيعة مجتمعات التعلم المهنية ترتكز على جمـع الـرؤى المشـتركة حـول تعلـم الطـلاب، وتشاطر القيادة والممارسة، والتعاون من أجل التعلم الجماعي والتطبيق، وهذا الوضـع صـعب التحقيـق دون وجـود الثقـة. ولا يمكـن أن نتوقـع مـن المـديرين الـذين لا يثقون فـى المعلمـين أن يتقاسـموا معهـم السـلطة والإدارة. وإذا لـم يثـق المعلمون بزملائهم لتحسين التعليم والتعلم. فلا يمكـن أن نتوقـع مـنهم التعـاون. وعمومـا، فـإنّ جـوهر الـتعلم هـو السـلوك التعـاوني. والتعـاون بـــين الـــزملاء ، والحـــوار التـــأملي، وتـــدريب الأقـران، وتشـاطر المـوارد، يتطلـب علاقـات قائمـة علـى الثقـة (Kalkan, 2016, p.1622).

وطبيعـــة التغييـــر المســـتمر فـــى مجتمعـات الـتعلم المهنيـة، والـذى يمثـل مسـألة جوهريـة تحـدث فـى كثيـر مـن الأحيـان لتنفيـذ أساليب واجراءات جديدة لتعلم الطلاب، تفسر حقيقـة أنّ مجتمعـات الـتعلم المهنيـة تنبثق فقط فـى المـدارس التـى تتمتـع بثقافـة الثقـة. فالثقـة التنظيميـة تعتبـر شرطاً أساسياً لنجـاح مبـادرات التغيير. لأنّ البيئة التى يسودها انعدام الأمن، لن يتم فيها توسيع نطاق الجهود الرامية لدعم ومؤازرة التغيير، فى محاولـة لتجنب المخـاطر التى قد تطرأ نتيجة إجراءات التغيير. إنّ انعدام

الثقة يجعل الناس تقاوم التغيير، ويجعلهم يرون التغيير كتهديد محتمل(Kalkan, 2016, p.1622).

ويتضح مما سبق أنّ الثقة فى العلاقات، والثقة التنظيمية عموما مكونا جوهريا لفاعلية مجتمعات التعلم المهنية، لدورها فى بناء شبكة اجتماعية متماسكة وممتدة تتخطى حدود المدرسة، وتتيح انتقال الموارد المادية والمعنوية والتي تعزز من التعلم التنظيمي والفردي، ولدورها فى بناء الاستعداد للتغيير وخلق المناخ التنظيمي الداعم للمبادة والابتكار، بما يعزز تماسك مجتمعات التعلم وديمومتها وتطورها.

(٦) الثقافة التعاونية : Collaborative Culture

تعتبر الثقافة المدرسية التعاونية أحد العوامل الجوهرية فى نجاح مجتمعات التعلم المهنية، وذلك لأنّ مجتمعات التعلم تمثل صيغة للتفكير والعمل الجماعي، تستهدف تطوير الخبرات والممارسات المهنية من خلال الجهود التعاونية. ومن خلال توفير مناخ مدرسي يعزز من فرق العمل البينية، والتدريس والتعلم التعاوني، والتخطيط المشترك للتحسين المدرسي.

إنّ مجتمعات التعلم المهنية تتميز بوجود بنى ثقافية تعاونية وتشاركية يعمل فيها الكل معتمدين على بعضهم البعض، متحملين مسؤولية جماعية عن تعلم كل الطلاب. حيث لا يمكن أن تحقق مجتمعات التعلم الغاية الأساسية لها والمتعلقة بتعلم الجميع في حال عمل أعضاء المجتمع المدرسي منعزلين عن بعضهم البعض وعن المجتمع الخارجي (دوفور وآخرون، ٢٠١٣، ص٢٧).

يشير دوفور ورفاقه (2013) DuFour, et al. إلى أنّ هناك ثلاث أفكار جوهرية توجه العمل في مجتمعات التعلم المهنية، احداها، تتمثل في أنّ مساعدة كل الطلاب على التعلم يتطلب جهود جماعية وتعاونية. ويرى تيت وآخرون 2008, Tate, et al. (p.205) أنّ مجتمعات التعلم المهنية توصف بثقافة التعاون، حيث يتم تشاطر القيم، والمعتقدات، والمعرفة، ويتم اكتشاف المعاني الجديدة، واعادة تشكيل الفهم لقيادة جهود التغيير. ويؤكد هورد Hord (1997, p.18) أنّ مجتمع التعلم المهني يتجلى في المدارس عندما يتعاون أشخاص من خلفيات ووحدات متعددة وعلى جميع المستويات ويعملون باستمرار معا، وذلك لتعزيز قدراتهم على ابتكار أشياء يحتاجون حقا ابتكارها. وأشارت دراسة ويلسون (2016, Wilson p.48) إلى أنّ مستويات تحصيل الطلاب ترتفع فى المدارس التى فيها تُعزز ثقافة العمل التعاونية من مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين.

ولعل تحقيق مبدأ التعلم للجميع الذى تستهدفه مجتمعات التعلم المهنية لا يمكن له أن يتحقق في ساحة المدارس إلاً من خلال وجود ثقافة تعاونية تآزرية يشعر الجميع فيها بالهدف المشترك ووحدة المصير.

والجدير بالذكر أنّ التعاون هو وسيلة يمكن من خلالها الوصول للنهاية التى نسعى اليها، وليس الغاية ذاتها (DuFour, et al.,2013). حيث تعزز مجتمعات التعلم المهنية من التعاون كوسيلة لتحسين التعليم والتعلم، ويقوم التعاون بوظيفة الرافعة لرفع معنويات المعلمين كنتيجة للدعم الذى يحصلون عليه من قبل زملائهم (East, 2015, p.19). فالتعاون يمثل عملية منظوميه من خلالها يمكن للمعلمين العمل معا بصورة مترابطة للتأثير على ممارساتهم الصفية بالطريقة التى تقود إلى أفضل النتائج لطلابهم، وللفرق التى يعملون معها، ولمدارسهم (DuFour, et al.,2013).

ويرى ايكر، ودوفور ، ودوفور (Eaker; DuFour, & DuFour, 2002, p.11) أن التعاون متضمن داخل كل مظهر من مظاهر ثقافة المدرسة، وأنّ كل القرارات الجوهرية المرتبطة بمهمة التعلم يجب أن تصنع من خلال عمليات تعاونية.

ويسهم التعاون بين المعلمين فى تطوير العلاقات المهنية والتي تشجع المعلمين على تشارك أفكارهم، والتعلم من بعضهم البعض، ومساعدة زملاءهم، ويتصل ذلك بالسلوكيات التى تقود المعلمين لفتح فصولهم للملاحظة من قبل المعلمين الآخرين. فى الغالب يعمل المعلمون بمفردهم داخل الصفوف. ويحدث التعاون حينما يتشارك المعلمون الاستراتيجيات والاساليب التعليمية، وصناعة القرارات بصورة تعاونية حول القضايا التعليمية، والخروج بأفكار تعزز التعلم لكل أعضاء المجتمع المدرسي(Roberts & Pruitt,2009, p.7).

إنّ نموذج مجتمع التعلم المهني يتضمن بالأساس عملية اعادة صياغة للثقافة المدرسية التقليدية Re-culturing بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التى تضمن استمرار عمليات التحسين المدرسي، كما يتضمن عملية بناء فرق عمل تعاونية من أفراد المجتمع المدرسي يتسم أداؤهم بالمهنية العالية والرقي، وجعل هذا الأداء موجها بالنتائج (مدبولي، ٢٠٠٨، ص١٩٢). كما يتطلب نجاح نموذج مجتمع التعلم المهني، تنمية الاتجاهات الايجابية بين أفراد المجتمع المدرسي نحو العمل الجماعي، وتنمية قيم ومهارات العمل في فريق متعدد الخلفيات الثقافية والتنظيمية والمهنية (Tate, et al., 2008, p.205).

يتضح مما سبق أنّ وجود ثقافة مدرسية تعاونية ، أحد ركائز مجتمعات التعلم المهنية لدورها فى تعظيم الجهود وتكاملها،

وبناء الفهم المشترك بين العاملين بالمدرسة حول الممارسات التعليمية الناجحة والنواتج المرغوبة، كما أنها تتيح المساحة الكافية لبناء وتطوير المعارف والخبرات المهنية، وتحقيق التعلم على المستوى الشخصي والتنظيمي. إنّ الثقافة المدرسية التعاونية مَثّلت أحد الأسباب الجوهرية فى نجاح جهود الاصلاح التربوي فى كثير من التجارب الدولية. وحتى يمكن تعظيم جهود ومبادرات الاصلاح، فإنّ العاملين بالمدارس يجب أن ينخرطوا فى مناقشات تعاونية وذات معنى حول قضايا التعليم والتعلم.

(٧) التعلم التنظيمي : Organizational Learning

يعطى التعلم التنظيمي للمدارس الحيوية ويجعلها أكثر قدرة على تحقيق أهدافها، لأنه شريان الحياة الذى يزود العاملين فيها بالمعارف والخبرات الجديدة، ويسهم فى تطوير ممارساتهم المهنية، ويجعل المدارس بوجه عام أكثر قدرة على الابداع والتجديد.

ويقدم مفهوم التعلم التنظيمي العمليات التى تسهم فى بناء وتدعيم المجتمع المهني، فمن خلال عمليات التعلم التنظيمي: تفحص المدارس وتناقش بصورة روتينية القيم الموجهة للإجراءات التنظيمية، وتولد رؤى ومعارف جديدة، وتطور الذاكرة التنظيمية من خلال تفسير وتشاطر المعلومات، وتبني القدرة على استخدام المعرفة ونشرها بفعالية(Scribner, et al., 1999. P.131).

ويمكن القول أنّ التعلم التنظيمي – بأشكاله المختلفة وبخاصة منه : التعلم الثنائي الحلقة double-loop learning – لا تقدر قيمته بثمن فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية(Scribner, et al., 1999. P.157). وذلك لأنّ التعلم الثنائي الحلقة يمثل عنصرا جوهريا فى بنية ونسيج المنظمة المبدعة للمعرفة، ونشاط يومي تقوم المنظمة من خلاله باستمرار بخلق معارف جديدة من خلال اعادة هيكلة المنظورات أو الأطر أو المقدمات المنطقية القائمة(توفيق، ٢٠٠٧، ص١١٦).

ويرى ليبمان وآخرون (Liebman, et al. 2005, p.4) أنّ مجتمعات التعلم المهنية تنشأ من التعلم التنظيمي. ولقد ارتبطت مجتمعات التعلم المهنية بوصف سينج Senge للمنظمة المتعلمة، حيث يوسع الناس باستمرار قدراتهم لابتكار النواتج المرغوبة، وتتم رعاية أنماط جديدة ومتنوعة من التفكير، ويتم تحرير الطموح الجماعي، ويتعلم الناس باستمرار كيفية التعلم معا. كما توفر نظرية التعلم التنظيمي عدسة لرؤية وفهم التغيير المدرسي من قبل قادة ومعلمي المدارس لخلق مجتمعات التعلم المهنية داخل مواقعهم المدرسية.

وتعود أهمية التعلم التنظيمي فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية إلى أنّ عملية خلق المعرفة التنظيمية تقوم على التفاعل بين نوعي التعلم التنظيمي – التعلم الفردي الحلقة، والتعلم الثنائي الحلقة – والتفاعل بين هذين النوعين من التعلم يشكل حلزون ديناميكي(توفيق، ٢٠٠٧، ص١١٦).

وإذا كان التعلم التنظيمي أحد الأعمدة الرئيسة لتأسيس مجتمعات التعلم المهنية، فإنّ الأخيرة تصبح أداة من أدوات تنشيط التعلم التنظيمي، ووسيلة بناء المدرسة المتعلمة.يرى كروس، وجونسون(Kruse & Johnson ,2017, p.589) أنّ مجتمع التعلم المهني يمثل نموذج معياري للتعلم التنظيمي المفعم بالحيوية من خلال السعي المستمر لتحسين المدرسة بالتركيز على الطالب. وهو نموذج يهدف إلى تعزيز وتسخير التعلم التعاوني بين العاملين فى المدارس فى مسعى لتعزيز تعلم الطلاب.

ويعتبر تعزيز التعلم الفردي والجماعي سمة متأصلة فى مجتمعات التعلم المهنية الفعالة. إذ يتحول جميع المعلمين إلى متعلمين مع زملائهم، ويصبح تجديد الذات المهنية حدث جماعي بدلا من أن يكون حدثا فرديا، ويتم التعلم الجماعي من خلال ابتكار المعرفة الجماعية. حيث يتفاعل مجتمع التعلم المدرسي وينخرط فى مناقشات وحوارات جدية حول البيانات والمعلومات، والتي يتم تفسيرها بشكل جماعي، ويتم نشرها فيما بين أعضاء مجتمع التعلم(Stoll, et al., 2006, p.227).

ووفقا لمنظور مجتمعات التعلم المهنية فإنّ المدارس الفعالة هي تلك التي لا تظهر فقط ثقافة التعلم التعاوني بين معلميها المهنيين ولكن يتم قيادتها وتنظيمها بطرق تسهل وتضفي الطابع المؤسسي على دينامية التعلم الجماعي نحو تحقيق النتائج التعليمية المرجوة(Kruse and Johnson, 2017, p.589).

ونتيجة هذه الصلة القوية بين مجتمعات التعلم المهنية والتعلم التنظيمي، ليس من المستغرب أن تتداخل المجتمعات المهنية (اطار من العلاقات الاجتماعية التي تخلق ثقافة المسؤولية المشتركة لتعلم الطلاب) والتعلم التنظيمي (الذي يركز على العمليات الاجتماعية للحصول على وتبادل المعرفة التي يمكن أن تغير فهم المجموعة للممارسات المهنية) بشكل واضح في الأدب التربوي، وأن يأتي المفهومان مترابطين مع بعضهما وخاصة في الكتابات الموجهة نحو تنمية العاملين، ومهنية المدرسة (Louis, 2006, pp.481-482).

(٨) الذاكرة التنظيمية : Organizational Memory

تمثل مجتمعات التعلم المهنية مجتمعات معرفية تسعي لتوليد وتطوير

المعـارف المهنيـة وربـط المعرفـة النظريـة بالمعرفـة التطبيقيـة، والاسـتفادة مـن الخبـرات المهنية والتعليمية المتراكمة فى تاريخ المنظمة وفـى ذاكـرة أعضـائها. لـذلك فـإنّ وجـود ذاكـرة تنظيميـة محدثـة وشـاملة بالمدرسـة يعتبـر أحـد عوامـل نجاحهـا فـى تأسـيس مجتمعـات تعلـم مهنيـة فعالـة. توصـلت دراسـة لـويس (1997) Lewis أنّ الذاكرة التنظيمية الفعالة تسهم فى اسـتخلاص وتشـاطر المعرفـة المهنيـة فـى المجتمعات المهنية. وأشارت دراسة (2007) Kruse & Louis إلـى وجـود دور جـوهري للـذاكرة التنظيميـة فـى بنـاء مجتمعـات الـتعلم المهنية.

ويتـزامن الاهتمـام بالـذاكرة التنظيميـة، والتأكيد على ضرورة وجود نهج شامل لها، مع تنـامي الاعتـراف فـى الفتـرة الأخيـرة ، بـأنّ المعرفة تمثل أحد أهم أصـول المنظمـة، وأنهـا تـؤثر بشـكل حاسـم فـى قـدرتها التنافسـية (Marinela ; Liana & Ionu, 2009, p.474) لقد أصبحت الذاكرة التنظيمية ومدى جودتهـا وثرائهـا مـن المصـادر الرئيسـة للميـزة التنافسية للمنظمة.

وتزايـد الانتبـاه أيضـا إلـى أهميـة الـذاكرة التنظيميـة مـع تنـامي الاهتمـام بـإدارة المعرفة التنظيمية. حيث لا يمكن إدارة معارف المنظمـات بفاعليـة دون وجـود ذاكـرة تنظيميـة فعالـة. ولعـل التحليـل الـدقيق لماهيـة الـذاكرة التنظيمية يشير إلى حقيقة أنّها تتضمن جوانب مختلفـة مـن عمليـة إدارة المعرفـة، وتلعـب دورا حيويـا فـى إدارة المعرفة. لأنّ الذاكرة التنظيمية كمـا يشـير مـارينيلا وليانـا وأيـون (Marinela ; Liana & Ionu (p.474 2009, تمثيـل صـريح وضـمني مسـتمر للمعرفـة والمعلومات داخل المنظمة. وهذه الذاكرة تسمح بالحفاظ علـى المنطـق والسلوك والمعرفة، حتـى المعرفة المتناقضة وبكل تنوعها. وترسم الذاكرة التنظيمية الهيكل الإدراكي للمنظمة ، بما يسمح بتحديـد ، وجمـع، وتحويـل، ورسـملة، وتثمـين المعرفـة، والمعلومـات والقواعـد وقـيم المجموعـة داخل المنظمة.

لقـد أصـبح مفهـوم الـذاكرة التنظيميـة شريكا وثيقا لإدارة المعرفة، فالـذاكرة التنظيميـة تعبـر عـن المحتـوى الفعلـي الـذي يسـعى نظـام إدارة المعرفـة إلـى إدارتـه (Schwartz, Divitini & Brasethvik, 2016,P.4). ولا يمكـن لإدارة المعرفـة أن تـؤدى عملهـا بفاعليـة دون وجود ذاكرة تنظيمية متجددة وشاملة لكل جوانـب العمـل المدرسـي. كمـا أنّ الإدارة الفعالـة للمعرفـة التنظيميـة تسـهم فـى إثـراء وتطـوير محتوى الذاكرة التنظيمية.

وتعـود أهميـة الـذاكرة التنظيميـة بالمنظمـة، أيضـا، لكونها من المصـادر المهمـة للـتعلم فـي المنظمـة، لأنهـا تسـمح للمنظمـة باسـتغلال قاعـدتها المعرفيـة بصـورة مسـتمرة وتـربط بـين أنشـطتها فـي الماضـي والحاضـر وكذلك التطلع لاحتمالات المستقبل (Lam,

2004, p.439). فعندما يتوافر فى المنظمة ذاكرة تنظيمية متماسكة، ومن السهل الوصول إليها، وتتم صيانتها باستمرار، فإنّ عملية التعلم التنظيمي تصبح أكثر حيوية وفاعلية (Gagnon, et al., p.673).

وربما يفسر ضرورة الذاكرة التنظيمية للسماح بحدوث التعلم التنظيمي، أنّ التعلم التنظيمي يتطلب أدوات تساعد على اكتساب المعرفة، وتوزيع المعلومات، والتفسير، والتنظيم. وفي الواقع، يتعلم أفراد المنظمة من خلال قدرتهم على الوصول إلى المعلومات والمعرفة والموارد المناسبة (Marie-Helene, 2008).

وإذا كانت الذاكرة التنظيمية ضرورية للتعلم التنظيمي ، فمن وجه آخر، ينتج التعلم التنظيمي الذاكرة التنظيمية، حيث يمكن أن تؤثر أنظمة التعلم على أعضاء المنظمة الحاليين والمستقبليين من خلال التراكم المشترك للخبرات والمعرفة. عندما تتعلم المنظمات تصبح قادرة على ابتكار الذكريات التنظيمية . وهذه الذاكرة (الذكريات) التنظيمية هي المكونات الرئيسية فى جميع العمليات المعرفية التنظيمية(Bowersox, 2009, p.21). وفى هذا السياق يرى مارينيلا وليانا وأيون Marinela; Liana (2009, p.474) Ionu & أنّ الذاكرة التنظيمية تخضع بشكل دائم للتحول والتطور، ويجري إعادة إنشائها وإعادة تكوينها وإثرائها مع المعرفة الجديدة، التي تم جمعها من خلال عمليات التعلم التنظيمي.

ويشير كيسى وأوليفيرا (2003, p.2) Casey & Olivera إلى أنّ الدراسات التنظيمية غالبا ما يرتبط فيها موضوع الذاكرة التنظيمية بالتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة. كما أنّ الذاكرة التنظيمية مكون جوهري فى البناء الأساسي للعديد من النظريات التنظيمية.

إنّ مجتمعات التعلم المهنية ، مجتمعات قائمة على المعرفة، مما يجعلها وثيقة الصلة بإدارة المعرفة، وبالتعلم التنظيمي، وكلاهما وثيق الصلة بالذاكرة التنظيمية للمدرسة. مما يؤكد أهمية الأخيرة لمجتمعات تعلم مهنية فعالة.

ومما يؤكد أهمية الذاكرة التنظيمية لمجتمعات تعلم مهنية فعالة، ما يلي:

أ) أنّ الممارسات النقدية مكون جوهري لبناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة ومستدامة. حيث تسهم تلك الممارسات النقدية فى بناء جوانب الثقافة المدرسية التى تؤثر فى قدرات المعلمين لمواصلة الانفتاح للتعلم، ويتم تشكيل الممارسات النقدية من خلال الذاكرة التنظيمية للمدرسة، وقاعدة المعرفة المشتركة، والطريقة التى يتم بها توزيع المعلومات وتفسيرها(Alberta Education, 2006).

ب) أنّ ثقافة التعلم من العوامل المهمة فى بناء مجتمعات التعلم المهنية، وتطوير ثقافة التعلم فى المنظمة يحدث عن طريق تحويل الذاكرة الفردية والتي تتمثل فى المعرفة التراكمية لدى الشخص فى الذاكرة التنظيمية للمنظمة. وعندما يتم تحويل الذاكرة الفردية فى الذاكرة التنظيمية، تصبح المعرفة التنظيمية فى المتناول لتعزيز التعلم التنظيمي. وهذه المعرفة يجب أن تكون قابلة للنقل، قابلة للتوزيع بسهولة، وشاملة، بحيث يعتبرها جميع الأعضاء صالحة ومفيدة (Gagnon, et al.,2015, p.673).

يتضح ما سبق أنّ الذاكرة التنظيمية أصبحت مكونا أساسيا فى المنظمات المعرفية، لأنّ الكثير من النظم والأدوات القائمة على المعرفة تتطلب ذاكرة تنظيمية فعالة، ومن تلك النظم مجتمعات التعلم المهنية، والتي لا يمكن لها أن تؤدى عملها بكفاءة دون الاستفادة من الخبرات والمعلومات المتراكمة للمدرسة والحفاظ على المعارف القيمة .

إنّ فاعلية مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس يتطلب بناء ذاكرة تنظيمية متكاملة وشاملة لكافة جوانب الأداء المدرسي، وتوظيف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة بما يساعد على سرعة الوصول إلى البيانات والمعلومات اللازمة لعملية صنع القرارات وحل المشكلات المدرسية.

(٩) الشراكة المجتمعية: Social Partnership

لا يمكن للمدارس أن تؤسس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمعزل عن مجتمعها المحيط، والذى يحتوى على ثراء فكرى ومعرفي يتشكل نتيجة تنوع اهتمامات المنتمين إليه، واختلاف نظرتهم للمدرسة وعلاقتهم بها. وهذا يثرى مجتمع التعلم المهني ويطرح رؤى مختلفة وشاملة لمعالجة قضايا التعليم والتعلم. وفى هذا السياق يرى النبوي (٢٠٠٨، ص٩٢) أنّ بقاء مجتمعات التعلم واستمرارها وقيامها بأدوارها يعتمد على فعالية الشراكة والتعاون والتماسك ... وبدون الشراكة لا تستطيع مجتمعات التعلم الوصول إلى المعرفة وتحقيق التنوع الفكري، وهذا يعزز الاعتراف بحاجة المدرسة كمجتمع تعلم إلى غيرها من مجتمعات التعلم، وحاجة مجتمعات التعلم الأخرى إلى المدرسة.

ولعل ما يؤكد مفهوم الشراكة فى مجتمعات التعلم المهنية، هو أنّ هذه المجتمعات تسعى إلى تحسين الأداء المدرسي بصورة مستمرة، وهذا يستلزم تقييم المخرجات التعليمية بأخذ وجهات نظر جهات مختلفة من داخل المدرسة وخارجها. "مما يعنى أنّ مخرجات المدرسة لم تعد حكراً عليها، بل أصبح يشاركها فى تحديدها وصياغتها وتخطيطها وإدارتها منظمات مجتمعية أخرى"(النبوي، ٢٠٠٨، ص٩٢)

إنّ الشراكة تعبير عن احساس بالهدف المشترك، والاحترام المتبادل والرغبة فى التعلم والعمل المشترك، ومن أهم الشركاء مع المدرسة فى تكوين مجتمعات التعلم المهنية: الأسرة (الوالدين)، الجامعة ، السلطات التعليمية، مراكز التدريب والتنمية البشرية، مؤسسات المجتمع المدني، وقطاعات الدولة ذات الصلة بالعملية التعليمية (النبوي، ٢٠٠٨، ص ص ٩٠-٩٢).

ويمثل الآباء حليفا قوياً وفاعلاً فى تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ٢٤٣) ولابد من مشاركتهم السلطة والمسئولية وتمكينهم من أداء واجباتهم وأدوارهم وايجاد شراكة فاعلة بين المدرسة وأسر التلاميذ(النبوي، ٢٠٠٨، ص ٢٧٧).

إنّ ابتكار الشراكة القوية مع الآباء والأسر يتناغم بصورة جوهرية مع افتراضات وممارسات مجتمعات التعلم المهنية. وعلى الرغم أنّ الوالدين ربما يفتقدون محتوى الخبرة أو الفهم المتعمق للحاجات التطورية للطلاب فى الأعمار المختلفة إلا أنهم يملكون المعرفة والدراية بأبنائهم والتي يمكن أن تسهم على نحو كبير وواضح فى نجاح الطلاب ورفاهية المدرسة(DuFour, DuFour, & Eaker, 2008).

وتأتي أهمية مشاركة أولياء الأمور فى مجتمعات التعلم المهنية، مما توصلت إليه الدراسات العلمية من نتائج تؤكد الأثر الايجابي لمشاركة الوالدين فى تحصيل الطلاب ونموهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ٢٤٠) فالشراكة الايجابية بين المنزل والمدرسة تعتبر واحدة من العوامل الأساسية التى تحدد المدارس الفعالة فى العقود الثلاثة الأخيرة (DuFour, DuFour, & Eaker, 2008).

إنّ مشاركة الوالدين فى أنشطة تعليم أبنائهم ، يجعل الأبناء أكثر قدرة على إحراز معدلات عالية فى الاختبارات والتحصيل عموما، ويجتازون الصفوف الدراسية بنجاح، وأكثر قدرة على الترقي وتطوير أنفسهم، وأكثر استعداد لتحمل المسئولية، ويحضرون للمدرسة بانتظام، ويملكون مهارات اجتماعية أفضل، ويواصلون تعليمهم العالي والدراسات العليا. إنّ مشاركة الوالدين تؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب، كما أنّ المشاركة بين الوالدين والمدرسة تعزز من تقليل مخاطر السلوكيات السلبية وتعزز من وجود بيئة آمنة للتعلم (DuFour, DuFour, & Eaker, 2008).

ولكي تتحقق فاعلية مشاركة الوالدين فى مجتمعات التعلم المهنية، يجب أن يكون التواصل بين البيت والمدرسة منتظماً وفى اتجاهين وذا معنى، ويجب أن يتم بالوسائل المناسبة وفى الوقت المناسب، واعتبار الآباء شركاء كاملين فى صنع القرارات التى تؤثر على أبنائهم، واعطاءهم دورا جوهريا فى عملية

تعلم أبنائهم، وترحيب المدرسة بمشاركة الآباء والسعي إلى الحصول على دعمهم ومساعدتهم، وتعزيز ودعم مهارات الآباء على تربية أبنائهم (دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ٢٤٤- ٢٥٠)

ويجب أن تتسع مجتمعات التعلم المهنية للمشاركة الفاعلة من مؤسسات المجتمع الأخرى التى لها اهتمام بالتعليم والتي يمكنها أن تساهم بفاعلية فى تحقيق الأهداف التعليمية(دوفور، وايكر، ٢٠٠٨، ص ٢٥٧).

وتأسيا على ما سبق يتضح أنّ غياب شبكة من الروابط والاتصالات الفعالة مع أولياء أمور الطلاب، والمدارس النظيرة، ومؤسسات التعليم العالي، والمجتمع المحيط قد يحد من فرص نجاح واستدامة مجتمعات التعلم، لأنّ هذه الروابط تمثل خطوط لتغذية مجتمعات التعلم بالموارد المادية والمعرفية التى تعزز من قدرتها على حل المشكلات وتطوير الممارسات المهنية والتوافق مع مطالب ورغبات الطلاب والجهات الخارجية. ولن تتعمق هذه الصلات بدون ثقة المجتمع الخارجي فى المدرسة ، تلك الثقة التى تعزز من ايجابية أفراد المجتمع وبخاصة أولياء الأمور فى دعم المدرسة والمشاركة فى أنشطتها.

(١٠) إدارة الوقت : Time Management

يعتبر الوقت أحد الموارد المهمة لتعزيز بقاء وديمومة مجتمعات التعلم، حيث تزدهر مجتمعات التعلم المهنية عندما يتاح للمعلمين الوقت للحصول على المشورة بشأن ممارسات التدريس من زملائهم، والعمل مع زملائهم لتطوير وتنفيذ الابتكارات التعليمية، وعندما يتاح الوقت للتأمل فى الممارسات التدريسية وفى تقويم الخبرات المهنية. وبدون اتاحة الوقت الكافي، تصبح التنظيمات المدرسية هياكل شكلية قليلة القيمة.

ولقد أشار هورد Hord (1997,p.21) إلى الوقت كمورد أساسي وكقضية جوهرية تواجه إدارات المدارس، وتقف في وجه أعضاء المجتمع المدرسي الذين يسعون للعمل معا بصورة تعاونية، ولذلك، عندما يتوفر الوقت الكافي يصبح عامل دعم، وعند غيابه يمثل حجر عثرة في طريق الانخراط في هيكلة وتحسين المدارس، ويمثل عقبة في وجه بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة.

ويرى دوفور وفولان DuFour (2013) & Fullan أنّ التحول من ثقافة العزلة نحو ثقافة التعاون قد لا يحدث بدون توفير الوقت الكافي للتعاون. وتوصلت دراسة يامراج (2008) Yamraj إلى ضرورة إتاحة الوقت اللازم لنجاح تطبيق نموذج مجتمعات التعلم المهنية، ومتطلبات النمو والتطوير المهني بالمدارس. وأوضحت دراسة روبرتس (2010, p. 128)

Robertsوجود حاجة لإتاحة وقت إضافي يمكن للمدارس من خلاله الوفاء بمهام وأدوار مجتمعات التعلم المهنية، والتي تركز على تحسين مستويات التعلم لدى الطلاب، وحاجة المديرين والمعلمين لمهارات وأساليب إدارة الوقت بما يُمكنهم من استكمال أهداف اجتماعات أعضاء مجتمع التعلم المهني، وإتاحة الوقت الكافي لأنشطته.

إنّ الوقت أحد أثمن الموارد فى المدرسة، والذى غالبا ما يكون محدودا، ولكنه ضروري لابتكار بنك من الخبرات والتجارب المشتركة والتي تُشكل الأساس لعلاقات الثقة. وهذا يعنى شئين، الأول : أنّ قادة المدرسة بحاجة لإيجاد الوقت الذى يتيح بناء الخبرات المشتركة، والثاني، أنّ الوقت المشترك يجب أنّ يُستغل ويدار بصورة جيدة (Graham& Ferriter, 2010).

ولذلك فإنّ معظم قادة المدارس المبدعين يسعون جاهدين لخلق الوقت المشترك للمعلمين. وعندما يقتطع قادة المدارس الوقت للمعلمين للاندماج فى التجارب المشتركة ، فإنهم يخلقون الفرص لمثل هذه الأنماط من التجارب المشتركة – من قبيل المناقشات والتأملات المستمرة حول قضايا التعليم والتعلم الجوهرية، ملاحظة الأقران، تحليل بيانات تعلم الطلاب، تطوير التقييمات المشتركة، التفكير فى الاستراتيجيات التعليمية، الاحتفال بالنجاح – والتي تكون جوهرية لبناء علاقات الثقة، وعلى نحو نشط اعادة تعريف نوعية التفاعلات المهنية المطلوبة لمدارسهم (Graham& Ferriter, 2010).

ويرى دوفور ورفاقه DuFour, et al. (2013) أنّ الوقت أثمن الموارد فى المدرسة، ولذلك فإنّ قادة المدارس والمناطق التعليمية يجب عليهم تزويد المعلمين بالوقت الكافي لفعل الأشياء التى يطالبونهم بفعلها. ويمكن بناء وقت التعاون فى المدرسة من خلال: توفير الوقت للإعداد المشترك، استخدام الجداول المتوازية، وضبط بدايات ونهايات الأوقات، والفصول المشتركة، وجدولة أنشطة وأحداث واختبارات المجموعة، وبنك الوقت، واستخدام وقت اجتماعات ومقابلات الأعضاء بحكمة.

إنّ تنظيم اليوم الدراسي والجداول الدراسية بطريقة مرنة، ووجود خطط متفق عليها للقاءات المعلمين، وجدول أعمال الاجتماعات المدرسية، وتوفير قواعد بيانات حول الممارسات المهنية، كل هذه الشروط تسهم في تحقيق تعلم الطلاب والعاملين، وفى امكانية تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة(Blacklock ,2009, p.140).

ويتضح مما سبق أنّ قلة الوقت المتاح أمام المشاركين فى مجتمعات التعلم المهنية أحد العوائق الجوهرية التى تؤثر على امكانية وجودها وفاعليتها، كما يترتب على سوء تخطيط الجدول المدرسي في بعض

الأحيان، تعارض جداول المعلمين وصعوبة تحديد وقت مناسب للقاءات بينهم داخل المدرسة، وبينهم وبين معلمي المدارس المختلفة، وأولياء الأمور والمجتمع الخارجي، حيث أشار يامراج Yamraj (2008, p.165) إلى أنّ سوء تخطيط الجدول المدرسي يكرس الانعزالية والفردية بين المعلمين، ويقلل من الفرص المتاحة لعقد اللقاءات والاجتماعات لعرض ومناقشة المشكلات المهنية وتأمل الممارسات التدريسية.

الدراسة الميدانية :

تمثلت أهداف الدراسة الميدانية في الوقوف على واقع العوامل المؤثرة فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، والتعرف على الفروق الدالة احصائيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع العوامل المؤثرة فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية والتي تعزى لاختلاف متغيرات(المؤهل، الوظيفة، سنوات الخبرة)، ولتحقيق ذلك قام الباحث بالإجراءات التالية:

- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، والبالغ عددهم (٧٢٢٣) معلما طبقا لبيانات إدارة الاحصاء بمديرية التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧. وباستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية تم توزيع (٣٩٥) استبانة على أفراد العينة، كان الفاقد منها (١٣) استبانة ، وتم استبعاد (١١) استبانة لعدم اكتمال الاستجابات أو لتبين عدم جدية المستجيب. وبذلك أصبح عدد الاستجابات المكتملة والصالحة للتحليل (٣٧٢) استبانة، بما يمثل (٥,٢%) من المجتمع الأصلي. وكان توزيع عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة كما يلي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام وفقا للمتغيرات الديموغرافية المحددة بالدراسة

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
١	المؤهل	بكالوريوس/ ليسانس	٢٦٣	%٧٠,٧
		حاصل على دراسات عليا	١٠٩	%٢٩,٣
2	التخصص	معلم مواد علمية	١٤٧	%٣٩,٥
		معلم مواد أدبية	٢٢٥	%٦٠,٥
		أقل من ١٠ سنوات	٠	%٠

٣	**سنوات الخبرة فى التعليم**	**من ١٠ – أقل من ٢٠ سنة**	٨٠	%٢١,٥
		من ٢٠ سنة فأكثر.	٢٩٢	%٧٨,٥
مجموع أفراد العينة			٣٧٢	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن العدد الأكبر من أفراد عينة البحث من الحاصلين على بكالوريوس/ ليسانس بنسبة(٧٠,٧%)، ومثلت نسبة أفراد العينة من معلمي المواد الأدبية (٦٠,٥%). وكان العدد الأكبر من أفراد العينة من أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر بنسبة (٧٨,٥%)، وكانت النسبة الباقية لأصحاب سنوات الخبرة من (١٠- أقل من ٢٠ سنة)، في حين لم تتضمن العينة معلمين من أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) وربما يأتي ذلك لندرة هذه الفئة، حيث ينتقل معظم المعلمين إلى المرحلة الثانوية بعد عملهم بالمرحلة الاعدادية لمدد تتخطى في أغلب الأحيان العشر سنوات، وعليه سوف تستبعد تلك الفئة من التحليل الاحصائي.

أداة البحث (الاستبانة):

في مسعى لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، اعتمد الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وقام بتصميمها لتتضمن عشرة أبعاد تمثل العوامل المؤثرة فى تأسيس مجتمعات التعلم المهنية التى حددتها الدراسة، واحتوى كل بعد (٥) مفردات، بإجمالي (٥٠) مفردة للاستبانة ككل، بالإضافة إلى صفحة البيانات الشخصية للمستجيب، والتي تضمنت: (المؤهل، والوظيفة، وسنوات الخبرة فى التعليم)، وتمت الاستجابة وفقا لمقياس ليكارت الخماسي: تتحقق بدرجة (ضعيفة جدا، ضعيفة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا).

إجراءات تقنين الاستبانة:

في مسعى للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحث بالإجراءات التالية:

١- تم التأكد من مستوى صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الاجمالية للبعد الذي تنتسب إليه المفردة، وأظهرت النتائج، وجود قيم عالية لمعاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها، تراوحت في البعد الأول: الهيكل التنظيمي بين (٠,٧٠ – ٠,٨٤)، وفى البعد الثاني: القيادة المدرسية بين (٠,٨٠ – ٠,٩١)، والبعد الثالث: قدرات المعلمين، تراوحت بين (٠,٦٤ – ٠,٨٦)، والبعد الرابع : التنمية المهنية، تراوحت بين (٠,٨٦- ٠,٩٤) والبعد الخامس: الثقة التنظيمية، تراوحت بين (٠,٧٨-٠,٨٦)، والبعد السادس: الثقافة التعاونية، تراوحت بين (٠,٦٧- ٠,٨٨)، والبعد السابع: التعلم التنظيمي، تراوحت

بين (٠,٨٢-٠,٩٠)، والبعد الثامن: الذاكرة التنظيمية، تراوحت بين (٠,٨١-٠,٨٤)، والبعد التاسع: الشراكة المجتمعية، تراوحت بين (٠,٦٥-٠,٩٣)، والبعد العاشر: إدارة الوقت، تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٠- ٠,٨٦)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتعبر هذه القيم عن وجود مستوى عالي من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة.

٢- وتم التأكد من الصدق البنائي: وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الاجمالية للاستبانة ككل، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد العشرة وإجمالي الاستبانة بين (٠,٧٤- ٠,٩٥)، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا ما يشير إلى ارتفاع مستوى الصدق البنائي بين أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل.

٣- تم التأكد من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للمفردات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتبين أنّ قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت(٠,٩٨) ولأبعاد الاستبانة كانت قيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٨٣-٠,٩٣) وتعبر القيم العالية لمعاملات الثبات عن صلاحية الاستبانة للاستخدام، وإمكانية الوثوق في نتائجها.

- نتائج الدراسة الميدانية :

جاءت نتائج الدراسة الميدانية على النحو التالي:

أولاً : واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر المعلمين.

يوضح الجدول التالي ترتيب العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، من حيث درجة توافرها بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، وذلك على ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	نسبة التوافر(%)	درجة التوافر

٣	قدرات المعلمين	٣,٦٢	٠,٦٢٠	١	٧٢,٤	كبيرة
٨	الذاكرة التنظيمية	٣,٥٣	٠,٩٣٧	٢	٧٠,٦	كبيرة
٥	الثقة التنظيمية	٣,٣٨	٠,٨٥٨	٣	٦٨	متوسطة
٧	التعلم التنظيمي	٣,٢٧	٠,٩٠٤	٤	٦٥,٤	متوسطة
٦	الثقافة التعاونية	٣,٢٣	٠,٨٧٥	٥	٦٤,٦	متوسطة
٢	القيادة المدرسية	٣,٢٣	٠,٩٣٦	٦	٦٤,٦	متوسطة
١	الهيكل التنظيمي	٢,٩٦	٠,٨٦٣	٧	٥٩,٢	متوسطة
١٠	إدارة الوقت	٢,٩٥	٠,٨٣٤	٨	٥٩	متوسطة
٩	الشراكة المجتمعية	٢,٨٠	٠,٩٢٥	٩	٥٦	متوسطة
٤	التنمية المهنية	٢,٧٧	٠,٩١٣	١٠	٥٥,٤	متوسطة
مجموع		٣,١٨	٠,٧٤٧	---	٦٣,٦	متوسطة

يتضح من جدول (٢) السابق أنّ توافر العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,١٨) وبنسبة توافر لم تتجاوز (٦٤%)، ومن الملاحظ وجود تجانس في استجابات أفراد العينة حيث تراوحت الانحرافات المعيارية للاستجابات اجمالا وعلى كل بعد من الأبعاد العشرة بين (٠,٦٢- ٠,٩٤) وهذا يشير إلى تجانس استجابات المعلمين حول واقع العوامل محل الدراسة.

وتشير نسبة توافر العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية اجمالا والتى لم تتجاوز (٦٤%) إلى أنّ تأسيس مجتمعات تعلم مهنية بتلك المدارس قد تواجهه بعض المعوقات التى تحول دون استمرارية وفعالية تلك التنظيمات المهنية. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (٢٠٠٩، ص٥٣٠) ودراسة توفيق (٢٠١٧) ودراسة ناصف (٢٠١٢، ص ص ٣٤٧- ٣٥٢) والتي أشارت إلى وجود العديد من جوانب الضعف وأوجه القصور في الواقع الممارس بالمدارس المصرية يعوق تحولها إلى مجتمعات تعلم مهنية.

ويتضح من الجدول السابق كذلك ما يلي :

-أن "قدرات المعلمين" كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية جاءت في الترتيب الأول من حيث توافرها بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وبدرجة توافر (كبيرة) ونسبة توافر (٧٢,٤%)، وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة على هذا البعد كما يوضح ملحق (١) بين متوسطة وكبيرة،

وتراوحت نسبة توافرها بين (٦٥- ٧٩%)، وبانحرافات معيارية بين (٠,٦٩-٠,٩٩) ما يدل على تجانس الاستجابات واتفاق وجهات نظر المستجيبين. وربما جاء بعد "قدرات المعلمين" من حيث درجة توافره في الترتيب الأول وبدرجة توافر كبيرة نتيجة أنّ هؤلاء المعلمين أصحاب سنوات خبرة طويلة في مجال التعليم، كما أنّ المعلم ينتقل للعمل في المرحلة الثانوية عندما يمتلك الخبرات والقدرات التى تمكنه من العمل في هذه المرحلة التى يغلب عليها عمق المحتوى والتنافسية بين المعلمين، وربما يكون للمرغوبية الاجتماعية دورا في هذه النتيجة وذلك لأنّ المستجيبين هم المعلمون أنفسهم.

-جاء بعد "الذاكرة التنظيمية" في الترتيب الثاني كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية بمتوسط حسابي (٣,٥٣) بدرجة توافر (كبيرة)، ونسبة توافر (٧٠,٦%). وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة على هذا البعد كما يوضح ملحق (١) بين متوسطة وكبيرة، وتراوحت نسبة توافرها بين (٦٣,٨- ٨١%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٨٩- ١,٢٣) ما يدل على تشتت وتفاوت استجابات أفراد العينة، وربما يأتي ذلك نتيجة تباين واقع المدارس من حيث تجهيزاتها وإدارتها وتقدمها في تطبيق معايير الجودة والتي تقتضي الاهتمام بمؤشرات الذاكرة التنظيمية المحددة.

-جاء بعد "الثقة التنظيمية" في الترتيب الثالث كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٣,٣٨) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٦٨%). وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بين متوسطة وكبيرة، وبنسب توافر بين (٥٢,٨-٧٦,٨%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٧٨-١,٢٨) ما يفصح عن التباين بين المدارس في واقع علاقات الثقة بين أفراد المجتمع المدرسي وقد يعود ذلك لتفرد شبكة العلاقات الاجتماعية بين المدارس.

-حصل بعد "التعلم التنظيمي" على الترتيب الرابع كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٣,٢٧) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٦٥,٤%). وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة عليه كما يوضح ملحق(١) بين متوسطة وكبيرة، وبنسب توافر بين (٦٢,٨-٧٣%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٩٣-١,١٩) تشير إلى تباين استجابات المعلمين حول واقع مؤشرات هذا البعد بين المدارس. وربما يأتي ذلك من اختلاف اهتمام المعلمين والقيادة المدرسية بالتعلم،

وباختلاف طبيعة المناخ المدرسي الحافز على التعلم بين المدارس.

-جاء بعد "الثقافة التعاونية" في الترتيب الخامس كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٦٤,٦%). وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بين متوسطة وكبيرة، وبنسب توافر بين (٥٤,٨-٧٢%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٨٨-١,٢٥) ما يوضح وجود تباينت في واقع ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين المدارس محل الدراسة.

-حصل بعد "القيادة المدرسية" على الترتيب السادس كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٦٤,٦%). وتراوحت درجة توافر المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بين متوسطة وكبيرة، وبنسب توافر بين (٥٩,٤-٦٩,٢%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٩٦-١,٢٤) ما يوضح وجود تباينت في واقع سلوكيات القيادة المدرسية بين المدارس محل الدراسة، ويؤكد حقيقة اختلاف الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس.

-جاء بعد "الهيكل التنظيمي" في الترتيب السابع كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٢,٩٦) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٥٩,٢%). وحصلت كافة المؤشرات الدالة عليه كما يوضح ملحق(١) على درجة توافر متوسطة ، وبنسب توافر بين (٥٣,٦-٦٢,٤%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٩٥-١,٢٢) وهذا يعبر عن تباين استجابات المعلمين حول واقع الهيكل التنظيمي بين المدارس، وبرغم تماثل الهيكل التنظيمي في كافة مدارس التعليم الثانوي إلاّ أنّ سلوكيات القيادة المدرسية في تطبيق النظم واللوائح، وفى التعامل مع قضايا السلطة والمسئولية والتفويض تختلف من مدرسة لأخرى.

-حصل بعد "إدارة الوقت" على الترتيب الثامن كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٢,٩٥) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٥٩%). وتراوحت نسب توافر المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بين (٤٧,٨- ٧١,٨%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٩١-١,٠٦) تدل على تباين واقع المدارس في إدارة الوقت. وربما حصول المؤشر "تملك المدرسة جدول متفق عليه لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين" على نسبة توافر (٤٧,٨%) ليبين جانب من جوانب ضعف إدارة وقت التعلم، وضعف

الممارسات المهنية المعززة لخلق بيئة التعلم التشاركية.

-حصل بعد "الشراكة المجتمعية" على الترتيب التاسع كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٢,٨) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٥٦%). وهى نسبة متدنية تفصح عن ضعف الشراكة المجتمعية في المدارس المصرية، ولعل ذلك يأتي نتيجة ضعف ثقة المجتمع بالمدرسة، فلم تعد المدرسة الثانوية تؤدى دورها المأمول، واعتماد الأسرة المصرية على الدروس الخصوصية. إضافة إلى شكلية التنظيمات المدرسية التى تنطلق من مبدأ الشراكة المجتمعية. وبيروقراطية الإدارة التى تحول دون تفعيل تلك الشراكة. وجاءت المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بنسب توافر بين (٤٨,٢-٦٢,٨%) وبانحرافات معيارية بين (١,٠٤-١,٢٠). وربما حصول المؤشر "يشارك أولياء أمور الطلاب في العديد من الأنشطة المدرسية" على نسبة توافر (٤٨,٢%) يوضح جانبا من جوانب القصور التى قد تعوق بناء مجتمعات تعلم تتسع لمشاركة أولياء أمور الطلاب في اثراء عملية التعلم وتحسين مستويات تحصيل أبنائهم.

-جاء بعد "التنمية المهنية" فى الترتيب الأخير كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٢,٧٧) بدرجة توافر (متوسطة) ونسبة توافر (٥٥,٤%). وقد يعود حصول بعد "التنمية المهنية" على الترتيب الأخير إلى أنّ الكثير من برامج التنمية المهنية التى تقدم للمعلمين لا تخاطب الاحتياجات المهنية لهم، ويغلب عليها الشكلية في التنفيذ، كما أنّ انشغال المعلمين بأعباء التدريس وبخاصة مع تفاقم العجز في كثير من التخصصات، يحول بينهم وبين الكثير من أشكال التنمية المهنية الذاتية. وجاءت المؤشرات الدالة عليها كما يوضح ملحق(١) بنسب توافر بين (٤٩,٦-٦٠,٨%) وبانحرافات معيارية بين (٠,٩٦-١,٠٧). وربما حصول مؤشر: " تُقدم المدرسة برامج تدريبية متنوعة تراعي احتياجات المعلمين" على درجة توافر ضعيفة، يوضح ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية كأحد الأعمدة الرئيسة لنجاح مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس. كما أنّ حصول مؤشر " تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على إجراء بحوث علمية لحل المشكلات المدرسية" على درجة توافر ضعيفة، يلفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام ببحوث الفعل لحل المشكلات المدرسية، وتشجيع المعلمين على المشاركة فيها، كمظهر من مظاهر مجتمعات التعلم الفعالة.

يتضح مما سبق أنّ عاملين فقط من العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية توفرا بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية بدرجة كبيرة ولكن نسبة توافرهما لم تتجاوز (٧٣%)، وتراوحت نسبة التوافر لأربعة عوامل، هي:(الثقة التنظيمية، التعلم التنظيمي، الثقافة التعاونية، القيادة المدرسية) بين (٦٤,٦- ٦٨ %). ولم تتجاوز نسبة التوافر(٦٠%) للعوامل الأربع الباقية: (الهيكل التنظيمي، إدارة الوقت، الشراكة المجتمعية، التنمية المهنية). وهذه النتائج تؤشر إلى أنّ تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام قد تواجهه العديد من التحديات، مما يلفت الانتباه إلى ضرورة تهيئة البيئة التنظيمية بالمدارس في مسعى لنجاح تلك التنظيمات المهنية.

ثانياً : الكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم والتي تعزى لاختلاف (المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، سنوات الخبرة في التعليم).

تم استخدام اختبار (ت) t-test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات التى تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة، حيث قسم كل متغير إلى فئتين كما يوضح فيما يأتي:

جدول (٣):نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي

م	المتغيرات	المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	**الهيكل التنظيمي**	بكالوريوس/ ليسانس	263	2.97	٠,٩٠٤	٠,٣٣٣	٠,٧٤٠
		دراسات عليا	109	2.94	٠,٧٥٦		
٢	**القيادة المدرسية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.20	٠,٩١٣	٠,٩٧٤	*٠,٣٣١ *
		دراسات عليا	109	3.31	٠,٩٨٩		
٣	**قدرات المعلمين**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.70	٠,٦١١	٤,١١	*٠,٠٠١ *
		دراسات عليا	109	3.42	٠,٥٩٨		
٤	**التنمية المهنية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	2.82	٠,٩٦٥	١,٤١٩	٠,١٥٧
		دراسات عليا	109	2.67	٠,٧٦٥		
٥	**الثقة التنظيمية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.44	٠,٨٧٥	١,٥٢٣	٠,١٢٩
		دراسات عليا	109	3.29	٠,٨٠٩		
٦	**الثقافة التعاونية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.32	٠,٨٢٨	٣,٣٢٥	٠,٠٠١ **
		دراسات عليا	109	3.00	٠,٩٤٢		
٧	**التعلم التنظيمي**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.35	٠,٨٨٩	٢,٧٣٥	٠,٠٠٧ **
		دراسات عليا	109	3.07	٠,٩١٦		

٨	**الذاكرة التنظيمية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.65	٠,٨٤٨	٣,٨٣٨	٠,٠٠١ **
		دراسات عليا	109	3.25	١,٠٧٤		
٩	**الشراكة المجتمعية**	بكالوريوس/ ليسانس	263	2.88	٠,٩٠٣	٢,٧٤٠	٠,٠٠٦ **
		دراسات عليا	109	2.60	٠,٩٤٩		
١٠	**إدارة الوقت**	بكالوريوس/ ليسانس	263	3.07	٠,٧٥٧	٤,٣٧٧	٠,٠٠١ **
		دراسات عليا	109	2.66	٠,٩٣٨		
اجمالي العوامل		بكالوريوس/ ليسانس	263	3.24	٠,٧٣١	٢,٦١٩	*٠,٠٠٩ *
		دراسات عليا	109	3.02	٠,٧٦٣		

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٣) السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم اجمالاً تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس أو الليسانس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع (الهيكل التنظيمي، التنمية المهنية، الثقة التنظيمية) كعوامل مؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع "القيادة المدرسية" كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على دراسات عليا.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع (قدرات المعلمين، الثقافة التعاونية، التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الشراكة المجتمعية، إدارة الوقت) كعوامل مؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس أو الليسانس.

ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية على إجمالي العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم

المهنيـة، وبعـض الأبعـاد الممثلـة لهـا لصـالح المعلمـين الحاصـلين علـى البكـالوريوس أو الليسـانس مقارنـة بالحاصـلين علـى دراسـات عليا، قد يرجع إلى أنّ الحاصلين على دراسات عليـا حصـلوا علـى قسـط اضـافي مـن التعلـيم جعلهـم أكثـر درايـة بالمسـتجدات والتطـورات الحديثـة فـي مجـال التربيـة والتعلـيم، ولـديهم مسـتوى طمـوح مرتفـع، وتكـون نظـرتهم لواقـع مدارسـهم أكثـر موضـوعية، ممـا جعـل استجاباتهم أكثر واقعية مقارنة بالحاصلين على بكالوريوس أو ليسانس فقط.

ووجود فروق دالة احصائياً على بعد " القيـادة المدرسـية" كأحـد العوامـل المـؤثرة فـي تأسـيس مجتمعـات الـتعلم المهنيـة لصـالح الحاصـلين علـى دراسـات عليـا مقارنـة بالحاصـلين علـى بكـالوريوس أو ليسـانس، قـد يرجـع إلـى أنّ الحاصـلين علـى دراسـات عليـا غالبـا أكثـر قربـا مـن إدارة المدرسـة، كمـا تسـند لهـم بعـض المهـام القياديـة، ويحظـون بتقـدير واحترام القيادة المدرسية مما جعل استجاباتهم أكثر ايجابية نحو سلوكيات القيادة المدرسية.

جدول (٤):نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم والتي تعزى لاختلاف التخصص

م	المتغيرات	المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	**الهيكل التنظيمي**	مواد علمية	147	2.86	٠,٦٧٠	١,٨٠٤	٠,٠٧٢
		مواد أدبية	225	3.03	٠,٩٦٤		
٢	**القيادة المدرسية**	مواد علمية	28	3.33	٠,٩١٧	١,٧٧٤	٠,٠٧٧
		مواد أدبية	197	3.16	٠,٩٤٤		
٣	**قدرات المعلمين**	مواد علمية	28	3.48	٠,٦٣٥	٣,٤٤٥	**٠,٠٠١
		مواد أدبية	197	3.70	٠,٥٩٦		
٤	**التنمية المهنية**	مواد علمية	147	2.76	٠,٨٩٠	٠,٢٨٩	٠,٧٧٣
		مواد أدبية	225	2.78	٠,٩٢٩		
٥	**الثقة التنظيمية**	مواد علمية	147	3.37	٠,٨٦٧	٠,٤٦٠	٠,٦٤٦
		مواد أدبية	225	3.41	٠,٨٥٣		
٦	**الثقافة التعاونية**	مواد علمية	147	3.09	٠,٨٩٩	٢,٤٩٥	*٠,٠١٣
		مواد أدبية	225	3.32	٠,٨٤٨		
٧	**التعلم التنظيمي**	مواد علمية	147	3.32	٠,٩٤٣	٠,٨٥٨	٠,٣٩١
		مواد أدبية	225	3.24	٠,٨٨٠		
٨	**الذاكرة**	مواد علمية	147	3.59	٠,٩٠١	٠,٩٤٢	٠,٣٤٧

	التنظيمية	مواد أدبية	225	3.50	٠,٩٦٠		
٩	**الشراكة المجتمعية**	مواد علمية	147	2.79	٠,٩٧١	٠,١٢٩	٠,٨٩٧
		مواد أدبية	225	2.80	٠,٨٩٥		
١٠	**إدارة الوقت**	مواد علمية	147	3.04	٠,٨٨٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٤
		مواد أدبية	225	2.89	٠,٧٩٨		
اجمالي العوامل		مواد علمية	147	3.16	٠,٧٧٠	٠,٢٣٩	٠,٨١١
		مواد أدبية	225	3.18	٠,٧٣٣		

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٤) السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم اجمالاً تعزى لاختلاف التخصص الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع جميع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف المؤهل الدراسي ، عدا بعد "قدرات المعلمين" والذى أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وعدا بعد "الثقافة التعاونية" وجاءت الفروق حوله دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق فيهما لصالح معلمي المواد الأدبية في مقابل معلمي المواد العلمية.

ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية على بعد " قدرات المعلمين" لصالح معلمي المواد الأدبية مقارنة بمعلمي المواد العلمية. قد يرجع إلى أنّ المواد العلمية في تطور مستمر وتحتاج إلى مهارات وكفايات عديدة مقارنة بالمواد الأدبية مما جعل تقديرات معلمي المواد الأدبية تكون أكثر ايجابية من معلمي المواد العلمية. ووجود فروق على بعد " الثقافة التعاونية" لصالح معلمي المواد الأدبية يرجع كذلك إلى أنّ الطبيعة المتداخلة للمواد العلمية تقتضي المزيد من التعاون والتفاعل بين المعلمين بعكس المواد الأدبية التى تتميز بالاستقلالية إلى حد

كبير مما جعل تقديرات معلمي المواد العلمية بالمواد الأدبية.
أكثر تعبيرا عن واقع ثقافة التعاون مقارنة

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

م	المتغيرات	المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	**الهيكل التنظيمي**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٨٥	٠,٧٧٨	١,٣٠	٠,١٩٥
		٢٠ سنة فأكثر	292	٢,٩٩	٠,٨٨٣		
٢	**القيادة المدرسية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٣,٠٥	٠,٩٨٠	١,٩٦	*٠,٠٥١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٢٨	٠,٩١٩		
٣	**قدرات المعلمين**	أقل من ٢٠ سنة	80	٣,٣٥	٠,٦١٨	٤,٤٣	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٦٩	٠,٦٠١		
٤	**التنمية المهنية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٦٣	٠,٨٣٣	١,٦٣	٠,١٠٤
		٢٠ سنة فأكثر	292	٢,٨١	٠,٩٣١		
٥	**الثقة التنظيمية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٣,٢٨	٠,٧٧٩	١,٤٤	٠,١٥٢
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٤٣	٠,٨٧٧		
٦	**الثقافة التعاونية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٩٠	٠,٨٤٢	٣,٨٥	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٣٢	٠,٨٦٣		
٧	**التعلم التنظيمي**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٩٣	٠,٨٢٣	٣,٨٩	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٣٦	٠,٩٠٤		
٨	**الذاكرة التنظيمية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٣,١٨	١,٠٠٥	٣,٤٠	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٦٣	٠,٨٩٥		
٩	**الشراكة المجتمعية**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٥٠	٠,٨٣٠	٣,٢٨	**٠,٠٠١

		٢٠ سنة فأكثر	292	٢,٨٨	٠,٩٣٣		
١٠	**إدارة الوقت**	أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٦٠	٠,٧١٩	٤,٢٨	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٠٤	٠,٨٣٩		
اجمالي العوامل		أقل من ٢٠ سنة	80	٢,٩٣	٠,٦٨٧	٣,٤٣	**٠,٠٠١
		٢٠ سنة فأكثر	292	٣,٢٤	٠,٧٤٩		

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٥) السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم اجمالاً تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة وذلك لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع (الهيكل التنظيمي، التنمية المهنية، الثقة التنظيمية) كعوامل مؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع "القيادة المدرسية" كأحد العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام حول واقع (قدرات المعلمين، الثقافة التعاونية، التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الشراكة المجتمعية، إدارة الوقت) كعوامل مؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.

ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية على إجمالي العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وبعض الأبعاد الممثلة لها لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، قد يرجع إلى أنّ هؤلاء المعلمين يميلون إلى تقبل الواقع، وأقل رغبة في التغيير والتطوير، مما جعل استجاباتهم تميل إلى

التقدير المرتفع مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة أقل من ٢٠ سنة، وربما يؤكد ذلك أنّ عدد الحاصلين على دراسات عليا في الفئة الأخيرة أكبر من الفئة الأولى، مما يظهر التناغم بين نتائج الدراسة.

التصور المقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام :

تأسس التصور المقترح للدراسة على ما تم تحليله من أدبيات علميه حول مجتمعات التعلم المهنية، والعوامل المؤثرة فيها. وعلى ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج حول واقع العوامل المؤثرة في مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام. وتتمثل مقومات التصور المقترح في:

منطلقات التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح للدراسة على مجموعة من المنطلقات والأسس الفكرية، هي:

- تُشكل النظريات المفسرة لطبيعة التعلم في مجتمعات الكبار اطارا معرفيا يوضح أسس بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، حيث ترى تلك النظريات أنّ المعرفة جزءا لا يتجزأ من النشاط والعمل في سياق ثقافي اجتماعي ومادي.
- ضرورة تناغم الهندسة المعمارية للتنظيم المدرسي مع متطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، حيث توصف الأخيرة بأنها هياكل تنظيمية تشاركية يعمل من خلالها المعلمون بصورة تعاونية. كما أنّ تجاهل تأثير هيكل المدرسة على تشكيل مجتمع التعلم المهني وتطويره وصيانته قد يؤدى إلى فشل تأسيس مجتمعات تعلم فعالة.
- يؤدى مديرو المدارس بوصفهم قادة لمجتمعات التعلم المهنية دورا رئيسيا في مؤازرة ودعم نجاح مجتمعات التعلم المهنية، وذلك باعتبارهم رعاة للرؤية والقيم المشتركة والتي ترسي عمل مجتمعات تعلم مهنية فعالة.
- لا تتجاوز جودة ونوعية المدارس جودة ونوعية العاملين فيها، وهذا يعنى أنّ نوعية الموارد البشرية العاملة في المدارس وبخاصة المعلمين وما يمتلكونه من اتجاهات ايجابية وقدرات ومهارات نوعية، وثروة معرفية يؤثر بشكل جوهري على أنشطة التعليم والتعلم وعلى القيمة المضافة للطلاب.
- تمثل مجتمعات التعلم المهنية أحد مداخل التنمية المهنية المستندة إلى المدرسة، والتي تقوى الرغبة والاستعداد للتعلم والنمو المهني المستمر لدى المعلمين، من خلال تعزيز وتنمية الوعى النقدي لديهم، كما أنها تتصل على نحو مباشر باحتياجاتهم المهنية الحاضرة.
- تؤدى الثقة التنظيمية دورا جوهريا في تأسيس مجتمعات مهنية فعالة، لأنها تمثل الغراء الذى يربط بين المشاركين في

مجتمعات التعلم، بما يعزز من تماسك ووحدة التنظيم، كما أنها شرطا لازما لحدوث التعاون والتعلم الجماعي.

- تمثل الثقافة المدرسية التعاونية أحد الشروط الداعمة لتحول مدارس التعليم الثانوي العام إلى مجتمعات تعلم فعالة، إذ أنها تعزز من وحدة وتماسك التنظيمات المهنية وتفتح الطريق لنجاح عمليات إدارة المعرفة الفردية والتنظيمية باعتبارها جوهر أنشطة مجتمعات التعلم.
- توجد علاقة جوهرية بين فاعلية التعلم التنظيمي بمستوياته المختلفة (الفردي، الجماعي، التنظيمي) ووجود مجتمعات تعلم مهنية متطورة وفعالة، إذ أنّ التعلم التنظيمي وبخاصة منه التعلم ثنائي الحلقة يمثل عنصرا جوهريا فى بنية ونسيج المنظمة المبدعة للمعرفة.
- مع ظهور ثورة المعرفة، وتحول المنظمات إلى الأنشطة كثيفة المعرفة، غدت الذاكرة التنظيمية أحد المعطيات الأساسية لإدارة رأس المال الفكري، ومتطلب لفاعلية مجتمعات التعلم المهنية لأنها تمثل صريح وضمني مستمر للمعرفة والمعلومات داخل المنظمة، ولا يمكن حدوث التعلم التنظيمي فى حالة غياب ذاكرة تنظيمية نشطة.
- تفعيل الشراكة المجتمعية يمثل أحد عوامل الدعم الجوهرية لتأسيس وديمومة مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، إذ أنها تعزز من رأس مال العلاقات والشبكة الاجتماعية التى يمكن لها أنّ تزود مجتمعات التعلم باحتياجاتها من الموارد المادية والمعرفية.
- يعتبر الوقت أثمن الموارد المطلوبة في مجتمعات التعلم المهنية، وبخاصة مع ازدحام جداول المعلمين، ولذلك فإنّ إتاحة الوقت الكافي لأنشطة مجتمعات التعلم المهنية يمثل تحديا من تحديات نجاحها واستمراريتها، وتأتي الإدارة الفعالة للوقت كأحد العوامل الأساسية التى يمكن من خلالها توفير الوقت الإضافي لأنشطة التعلم والعمل المشترك.
- أنّ واقع مدارس التعليم الثانوي العام في مصر كما أشارت إليه الدراسات السابقة وكما أظهرته الدراسة الميدانية – في نطاق محافظة الدقهلية – يؤشر على وجود العديد من المعوقات والصعوبات التى قد تواجه تجذير مجتمعات التعلم المهنية كتنظيمات مدرسية فعالة لها صفة الديمومة والنمو في واقع المدارس المصرية، مما يقتضي العمل على تهيئة البيئة التنظيمية للمدارس بما يسهم في

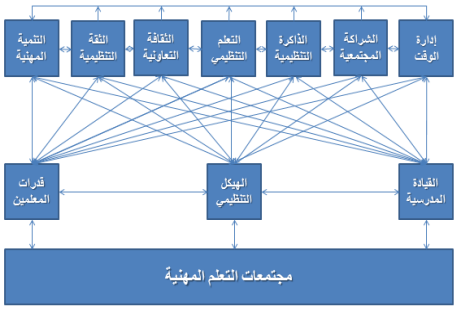
نجاح تأسيس واندماج هذه التنظيمات الجديدة في هيكل المدارس.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحديد متطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام.

محتوى التصور المقترح:

يتضمن محتوى التصور المقترح العوامل التى خرجت بها الدراسة كعوامل مؤثرة في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية بمدارس التعليم الثانوي العام، كمتطلبات رئيسية لتأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة، يوضحها الشكل التالي:



شكل (١)
التصور المقترح لمتطلبات تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام

يرتكز التصور المقترح للدراسة كما يوضح شكل(١) السابق على عشرة عوامل أساسية تؤسس لبناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، ثلاثة عوامل منها تمثل أعمدة أساسية في بنية مجتمعات التعلم، هي (الهيكل التنظيمي، القيادة المدرسية، قدرات المعلمين) والعوامل السبع الأخرى تمثل عوامل جوهرية لها تأثيراتها الملحوظة على بناء واستدامة مجتمعات التعلم. وهذه العوامل العشر تؤثر في بعضها البعض لتشكل منظومة متداخلة ومتكاملة تنعكس فاعليتها على فاعلية مجتمعات التعلم المهنية.

وحتى تؤدي هذه العوامل العشر دورها وتفعل تأثيرها الايجابي في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام، يجب أن يتحقق ما يلي:

(١) تطوير الهيكل التنظيمي والإداري بالمدارس الثانوية بما يعزز من المشاركة في السلطة.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- التحول من الهياكل التنظيمية الرأسية (الهرمية) إلى الهياكل التنظيمية المرنة التى تعزز من المشاركة في السلطة، والمشاركة فى صنع القرارات المدرسية
- تعزيز الاتصالات الأفقية بين جميع جوانب التنظيم المدرسي بما يعزز من تبادل الخبرات والموارد بحرية بين العاملين في المدرسة
- اعادة تصميم العمل المدرسي ليصبح بشكل جماعي من خلال تبنى أسلوب فرق العمل ذاتية الإدارة (فرق العمل المُمَكَّنة).

- الغاء الحواجز المصطنعة بين الأقسام والتخصصات، وتعزيز الانفتاح على المجتمع الخارجي.

(٢) وجود قيادة مدرسية تشاركية تؤمن بقيمة العمل والتعلم التعاوني.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- ايمان القيادة المدرسية بأهمية تمكين المعلمين في المدرسة للقيام بأدوارهم.
- تأكيد مبدأ ديموقراطية الإدارة المدرسية بما يتيح مشاركة جميع العاملين في إدارة شئون المدرسة.
- تشجيع وتحفيز الأفكار الخلاقة والمبدعة (الريادية) المقدمة من العاملين لتطوير الأداء المدرسي.
- تعزيز القدرات القيادية لدى العاملين بالمدرسة من خلال تبادل الأدوار القيادية بين إدارة المدرسة والعاملين.

(٣) الاهتمام بنوعية المعلمين داخل المدارس بما يحقق التكامل في القدرات والمواهب.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- بناء خطط مدروسة لسد احتياجات المدارس من المعلمين تحقق التنوع في الخبرات والمعارف، وفى الدرجات الوظيفية وفقا لقانون الكادر.
- تطبيق الاعتماد المهني للمعلمين من خلال الترخيص للمعلمين بالعمل في مهنة التعليم بناءً على توافر المعايير الشخصية والعلمية والمهنية، وتجديد الترخيص بصورة دورية.
- تعزيز قنوات التواصل بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لتطوير برامج اعداد المعلمين بما يتيح مخرجات نوعية متميزة تلائم التغيرات الحاصلة في طبيعة المهنة.

(٤) تنويع برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين لتحقيق مفهوم التنمية المهنية المستدامة.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- تفعيل دور وحدة التدريب والجودة في المدارس في تقديم دورات تدريبية متنوعة تلبى الاحتياجات المهنية للمعلمين.
- تعزيز مفهوم التنمية المهنية المستندة إلى المدرسة بتنويع البرامج والفعاليات (تدريب، ندوات، لقاءات مهنية...) التى تستهدف النمو المهني للمعلمين.
- تعزيز مفهوم التنمية المهنية المدمجة في العمل، من خلال تأمل ومناقشة الممارسات المهنية للزملاء عبر تقديم الدروس النموذجية أو تبادل الزيارات الصفية.
- الاهتمام بحل المشكلات المدرسية وتطوير الممارسات المهنية من خلال البحوث الاجرائية (بحوث الفعل) التى يقوم بها المعلمون بالمدرسة.

(٥) تعزيز رأس مال الثقة داخل المدرسة ومع المستويات التنظيمية العليا والمجتمع الخارجي.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- توفير قيادة مدرسية جديرة بالثقة يؤمن أعضاء المجتمع المدرسي بالتزامها بأخلاقيات الإدارة المدرسية.
- تدعيم مبدأ الشفافية في الإدارة المدرسية ونشر المعلومات الدقيقة للمجتمع المدرسي وللمجتمع الخارجي.
- تدعيم ثقافة الثقة في المجتمع المدرسي من خلال تعزيز علاقات الثقة بين العاملين في المدرسة، وتوطين أخلاقيات مهنة التعليم بين العاملين بالمدرسة.
- تحسين سمعة المدرسة وصورتها في المجتمع الخارجي سواءً لدى المسؤولين بالتعليم، وأولياء أمور الطلاب، والمجتمع المحيط بالمدرسة.

(٦) تدعيم الثقافة التعاونية في البيئة المدرسية، لتشمل كافة الممارسات الإدارية، وأنشطة التعليم والتعلم.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- بناء الاتفاق حول رؤية ورسالة المدرسة والقيم الحاكمة للعمل المدرسي، بما يعزز من الشعور الجماعي بوحدة الهدف والمصير المشترك.
- تشجيع الجهود التعاونية داخل المدرسة من خلال تعزيز أنشطة التعليم والتعلم التعاوني، وبناء فرق عمل لحل المشكلات المدرسية وإنجاز برامج وخطط التحسين المدرسي.
- تدعيم العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي وبينهم وبين أولياء أمور الطلاب والمجتمع الخارجي.
- تعزيز قيم الزمالة المهنية بين المعلمين مما يتيح المساحة الكافية لتقدير أفكار ومساهمات الأخرين، ويعزز من قيم التسامح والاعتراف بالخطأ، وتقدير المسئولية المهنية المشتركة.

(٧) توفير البيئة المدرسية المُمَكِّنة لحدوث التعلم التنظيمي بالمدرسة.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- بناء رؤية المدرسة ورسالتها والقيم الحاكمة لها بما يعزز من أنشطة التعلم بين العاملين في المدرسة وبما يدعم النمو المهني للمعلمين.
- تشجيع الزيارات الصفية واللقاءات المهنية المجدولة بين المعلمين لمناقشة الممارسات التعليمية وتشاطر المعارف والخبرات المهنية.
- نشر ثقافة التعلم التنظيمي، وثقافة التعلم الذاتي والمستمر بين العاملين في المدارس.
- تعزيز دور التوجيه الفني في تطوير الممارسات المهنية للمعلمين، ومراجعة

وملاحظة سلوكيات المعلمين وتطويرها بصورة مستمرة.

- تطوير الشبكات المهنية للمعلمين وتعزيز قنوات التواصل بينها، بما يعزز من تشاطر المعارف والخبرات المهنية بين المعلمين.
- تحول الممارسات التعليمية من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم، والاهتمام بالتعلم النشط والبنائي عن طريق تقليل وقت الالقاء من المعلمين.

(٨) بناء ذاكرة تنظيمية شاملة ومتجددة لكافة جوانب العمل المدرسي.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- بناء أنظمة الكترونية يمكن من خلالها جمع وتبويب البيانات والمعلومات المدرسية واسترجاعها بسهولة وفى الوقت المناسب.
- الاهتمام بتحديث السجلات المدرسية حول الطلاب والمعلمين وكافة مكونات العمل المدرسي.
- اقتناص الخبرات والتجارب المهنية للعاملين بالمدرسة وتحويل الذاكرة الفردية إلى الذاكرة التنظيمية.
- تعزيز الإجراءات والأنشطة المدرسية التى يمكنها المساهمة فى تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة يمكن تسجيلها وحفظها.

(٩) تعزيز دور الشراكة المجتمعية في تطوير وتعزيز جودة الأداء المدرسي.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- تفعيل دور مجالس الأمناء بالمدارس باعتبارها تنظيمات مدرسية تؤكد على مفهوم مشاركة المجتمع في إدارة المدرسة.
- تعزيز قنوات التواصل والشراكة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي، ومراكز البحوث التربوية لإتاحة فرص النمو المهني والعلمي للمعلمين ولتكامل الخبرات المهنية مع الخبرات الأكاديمية.
- تدعيم علاقة المدرسة بالمنزل، من خلال تشجيع قنوات التواصل بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة والبرامج المدرسية.
- تعزيز قنوات التواصل، والزيارات المتبادلة بين المدارس بما يتيح الفرص لتبادل التجارب والخبرات المهنية.
- تفعيل الجهود الأهلية والتطوعية في دعم قدرة المدارس على تجويد أنشطة التعليم والتعلم، سواءً كان ذلك من خلال توفير الموارد المالية والمادية أو تقديم الدعم الفني والتدريب.

(١٠) إدارة وقت التعلم بفاعلية داخل المدارس.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- تنظيم وجدولة كافة الأنشطة المدرسية وفقا لأولوياتها وبما يراعى توفير الوقت الكافي

لالتقاء المعلمين معاً بما يقلل من عزلة المعلمين داخل الفصول الدراسية.

- إضافة الوقت المخصص للقاءات المعلمين الدورية ضمن الجداول الدراسية والأعباء التدريسية للمعلمين، لتعزيز الدافعية والاستعداد للمشاركة بفعالية فيها.
- تخطيط وإدارة وقت الاجتماعات واللقاءات المدرسية بفاعلية من خلال تحديد جدول الأعمال لكل اجتماع أو لقاء قبل انعقاده بفترة كافية، وتوفير المعلومات والبيانات الكافية عن موضوعاته.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لكى يحقق التصور المقترح للدراسة أهدافه، وتستطيع الآليات المقترحة المساهمة في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة بمدارس التعليم الثانوي العام، توجد مجموعة من المتطلبات يجب وضعها في الاعتبار، عند الشروع في تطبيق التصور المقترح، هي:

- إعداد الأدلة والنشرات التى توضح ماهية مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وآليات عملها، وأدوار ومسؤوليات المشاركين فيها، وتقديم بعض النماذج الناجحة في تطبيقها بالاستفادة من التجارب المحلية والدولية.
- التحول في إدارة المدارس إلى نموذج الإدارة المرتكزة على الموقع (المدرسة)، واعطاء المزيد من الاستقلالية للمعلمين والإدارة المدرسية، بما يمكنهم من إدارة أنشطة التعلم التنظيمي بما يتوافق واحتياجات الطلاب والمعلمين.
- تطبيق مبادئ الحوكمة في الإدارة المدرسية بما يعزز من شعور العاملين بالعدالة التنظيمية، وبالتمكين ويحقق المزيد من الشفافية الإدارية، ويرفع مستوى الفعالية التنظيمية من خلال تطبيق المساءلة والمحاسبية.
- إعداد وتهيئة الكوادر البشرية المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية، وذلك من خلال:

(أ) تنمية مهارات البحث العلمي بعامة واعداد بحوث الفعل (البحوث الإجرائية) خاصة، وما يتعلق بمهارات الاستقصاء والتحليل النقدي.

(ب) تنمية مهارات الاتصال وإدارة الخلاف والصراع، ومهارات بناء وإدارة فرق العمل متعددة ومتعدية التخصصات.

(ج) تنمية مهارات إدارة المعرفة باعتبارها أحد ركائز مجتمع التعلم، وتطوير القدرة على استخدام وتوظيف الحاسوب ومصادر التعلم المختلفة في دعم أنشطة التعلم.

(د) تعزيز الوعى بمقاصد مجتمعات التعلم المهنية، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو العمل التعاوني والتعلم الجماعي.

(هـ) تنمية مهارات تخطيط وإدارة وقت التعلم بفاعلية، وتعزيز الوعي بمضيعات وقت العمل.

(و) تشجيع وتحفيز التعلم الذاتي، وتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية، ورفع مستوى جودة حياة العمل المدركة.

- نشر ثقافة تنظيمية تعزز من قيم التجديد والابداع، وتمنح فرص كافية للمبادرة والمخاطرة، وتتسامح مع الأخطاء غير المقصودة، وتتبنى المدخل الإنساني في إدارة الخلاف والصراع، وتعزز من ثقافة الانجاز، وتؤكد على معايير الجودة والتميز.
- تنظيم المباني المدرسية بما يعزز من القرب المكاني بين المعلمين، لتحسين فرص التفاعل والتواصل بينهم كوسيلة لتبادل الخبرات والمعارف المهنية.
- توفير قاعات مجهزة بمتطلبات التعليم والتعلم ، بما يتيح عقد الندوات والملتقيات، وتنظيم ورش العمل والدورات التدريبية، وكافة الأنشطة التي تعزز فرص التعلم المهني.
- توفير الموارد المالية الكافية للمدارس لتعزيز قدرتها على تحسين بيئة التعليم والتعلم من خلال توفير البنية المادية والتقنية، وتوفير مصادر التعلم، وتقديم الحوافز للمعلمين المتميزين.
- تزويد المدارس بالتجهيزات التقنية وشبكات الاتصال وأجهزة الحاسوب لتعزيز تبادل المعلومات والمعارف، وتدعيم عمليتي التعلم والتعليم في حجرات الدراسة ومختبرات المدرسة وأماكن التعلم المختلفة.
- توفير مكتبات مدرسية مجهزة بالكتب والمراجع والموسوعات المتنوعة والحديثة في كافة مجالات التعليم والتعلم، وبما يعزز من التعلم الذاتي.

الدراسات والبحوث العلمية المقترحة:

بعدما وصلت الدراسة نهايتها، وحاول الباحث سبَرَ أغوارها، والإحاطة بأركانها، وانفعل بموضوعها معرفيا ووجدانيا، تعمقت لديه بعض القضايا ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، لذلك يقترح على الباحثين الذين يسعون لاستكمال مسيرة البحث في هذا المجال، الموضوعات البحثية التالية:

- نموذج مقترح للعلاقة بين رأس المال الاجتماعي ومجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم قبل الجامعي.
- مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي الحكومي والخاص – دراسة مقارنة
- الشراكة المجتمعية مدخل لتعزيز فاعلية مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي العام.

- الحوكمة التشاركية مدخل لاستدامة مجتمعات التعلم المهنية بالأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.

مراجع ومصادر الدراسة :

(١) أحمد, ايمان زغلول.(٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية الى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. *دراسات تربوية واجتماعية*. مصر. ١٥(٤). ٤٧٥- ٥٦٠.

(٢) **آرك، توم فيندر؛ وواغنر، توني؛ وكيغان، روبرت؛ ولاشي، ليزا؛ وليمونز، ريتشارد؛ وغارنييه، جود؛ وهيسلينغ، ديبورا، وهوويل، آني؛ وراسموسن، هاربيت. (٢٠١٢)*.قيادة التغيير : دليل عملي لتطوير مدارسنا*. السعودية : العبيكان.**

(٣) توفيق ، فيفي أحمد. (يناير، ٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*. ٤٧.

(٤) توفيق، عبدالرحمن.(٢٠٠٧). *الإدارة بالمعرفة – تغيير ما لا يمكن تغييره*. ط(٢). القاهرة : مركز الخبرات المهنية (بمبك).

(٥) جمهورية مصر العربية. (٢٠١٦). *استراتيجية التنمية المستدامة : رؤية مصر ٢٠٣٠* . وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى.

(٦) دوفور, ريتشاد؛ ودوفور, ربيكا؛ وإيكر, روبرت؛ وكارهانك، جيل.(٢٠١٣). رفع سقف التوقعات وردم الهوة مهم تطلب الأمر (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

(٧) دوفور, ريتشارد؛ ايكر, روبرت. (٢٠٠٨). المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل افضل الاساليب لزيادة تحصيل الطلاب. (ترجمة مدارس الظهران الاهلية). السعودية: دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

(٨) الصغير، أحمد حسين.(نوفمبر، ٢٠٠٩).مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة فى المدارس الثانوية – دراسة ميدانية فى مجتمع الامارات. *مجلة التربية*. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ١٢(٢٦).١٥٧- ١٩٧.

(٩) محروس، محمد الأصمعي.(٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسى المنشود. *المجلة التربوية* . كلية التربية بسوهاج. ٤٠ . ٥٦٧ – ٥٨٨.

(١٠)محمد، أشرف السعيد؛ والزائدي، أحمد محمد.(يناير، ٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتنمية رأس المال الفكري بالمدارس الثانوية – تصور مقترح. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. ٩٠. ٣٦٣-٤٦٦.

(١١)مدبولي، محمد عبد الخالق . (٢٠٠٨). التربية تجدد نفسها : تفكيك البنية. *سلسة آفاق تربوية متجددة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

(١٢)المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ والرواحية، بدرية بنت عبدالله؛ والحارثي، عائشة بنت سالم.(ابريل، ٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* – سلطنة عمان. ١٠(٢). ٢٧١-٢٨٩.

(١٣)ناصف، محمد أحمد حسين. (٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية* – جامعة طنطا –مصر . ٤٨.258 – 269 .

(١٤)النبوي ، أمين محمد .(٢٠٠٨) . مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. *سلة آفاق تربوية متجددة* . القاهرة : دار المصرية اللبنانية.

(15) Bandura, Albert.(2011). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*. 52.1–26

(16) Alberta Education.(2006). *Professional learning communities : an exploration.* InPraxis Group Inc. Alberta. Canada.

(17) Allen, David (Nov.,2013) Reconstructing Professional Learning Community as Collective Creation.Improving Schools.16(3). 191-208

(18) Attard, Karl.(2012).Public Reflection within Learning Communities: An Incessant Type of Professional Development.*European Journal of Teacher Education* .35(2).199 -211 .

(19) Baccellieri, Patrick.(2010).*Professional Learning Communities: Using Data in Decision Making to Improve student learning*. Shell Education. USA

(20) Bellibas, Mehmet Sukru; Bulut, Okan & Gedik, Serafettin.(2017). Investigating Professional Learning Communities in Turkish Schools: The Effects of Contextual Factors. *Professional Development in Education*. 43 (3).353-374.

(21) Blacklock, Phillip Jeffrey (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study*. Doctor of Education, University of North Texas, USA.

(22) Blanton, Linda P. & Perez, Yvette (Mar., 2011) Exploring the Relationship between Special Education Teachers and

(29) Casey, Andrea & Olivera, Fernando.(2003). Learning From The Past: A Review Of The Organizational Memory Literature. *5th International Conference: Organizational Learning and Knowledge*. 30th May - 2nd June. Lancaster University.

(30) *Cheung, Derek.(2015).* Factors affecting the effectiveness of a professional learning community formed across schools. *Australian Association for Research in Education conference. Australia.*

(31) Clancey, W.J. (1995). A tutorial on situated learning. *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan) Self*, J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE. 49-70.

(32) DuFour, Richard ; DuFour, Rebecca & Eaker, Robert.(2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work - New Insights for Improving School*. Solution Tree Press. USA.

(33) DuFour, Richard& Fullan, Michael.(2013).*Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work*. Solution Tree Press. USA.

(34) DuFour, Richard ; DuFour, Rebecca; Eaker, Robert & Many, Thomas. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work : New Insights for Improving School* .2nd.ed. Solution Tree Press. USA.

(35) DuFour, Richard ; DuFour, Rebecca; Eaker, Robert & Many, Thomas. (2013). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* .2nd .ed. Solution Tree Press. USA.

(36) **Eaker, Robert; DuFour, Richard & DuFour, Rebecca. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional* Professional Learning Communities: Implications of Research for Administrators . *Journal of Special Education Leadership*. 24(1).6-16.

(23) Bleicher, Robert E.(2014) A Collaborative Action Research Approach to Professional Learning. *Professional Development in Education*. 40 (5).802-821.

(24) **Bowersox, Nicholas N. Downsizing and Building Organizational Memory: A Paradoxical Relationship between " Brain –Drain" and "Brain – Gain". In. Girard, John P.(2009) *Building Organizational Memories: Will You Know What You Knew?: Will You Know What You Knew?*. Information Science Reference. New York.**

(25) Buttram, Joan L.; Farley-Ripple, Elizabeth N.(2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*. 15(2) .192-220.

(26) **Caldwell, Brian &Harris, Jessica .(2008) *Why Not the Best Schools?-What we have Learned from Outstanding Schools Around the World*, Australian Council for Educational Research Ltd, Australia.**

(27) Cansoy, Ramazan &Parlar, Hanifi.(2017). Examining the Relationships between the Level of Schools for Being Professional Learning Communities and Teacher Professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 5 (3).13-27.

(28) Carpenter, Daniel.(2015).School Culture and Leadership of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Management*. 29 (5).682-694.

(43) Grodksy, Eric & Gamoran, Adam.(Mar., 2003).The Relationship between Professional Development and Professional Community in American Schools.*School Effectiveness and School Improvement*.14(1). 1-29.

(44) Hairon, Salleh; Goh, Jonathan Wee Pin; Chua, Catherine Siew Kheng; Wang, Li-yi (2017) A Research Agenda for Professional Learning Communities: Moving Forward. *Professional Development in Education*. 43(1). 72-86.

(45) Hallam, Pamela R.; Smith, Henry R.; Hite, Julie M.; Hite, Steven J. &Wilcox, Bradley R.(Sep., 2015).Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*. 99(3).193-216 .

(46) Harris, Alma & Jones, Michelle.(Jul.,2010).Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*. 13(2). 172-181.

(47) Hine, Gregory S.& Lavery, Shane D.(2014) Action Research: Informing Professional Practice within Schools, *Issues in Educational Research*. 24(2).162-173.

(48) Hipp, Kristine Kiefer & Huffman, Jane Bumpers.(2010) *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best*. Rowman & Littlefield education. USA.

(49) Hogg, Troy S.(2013)*Teacher Trust in Leadership, Professional Learning Community,and Student Achievement: An Analysis of Statewide Survey Data*. ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation,.University of Missouri- Columbia.

***Learning Communities*. Solution Tree Press. USA.**

(37) **Eardley, Alan & Uden, Lorna. The use of "Web 2.0"and social software in support of professional learning communities.in. Information Resources Management Association.(2012).** ***Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Information Science Reference. USA.**

(38) East, Kristy Ann.(2015) .*A Study of Professional Learning Communities: Characteristics of Implementation and Perceived Effectiveness in Improvement Schools in West Virginia*. Theses, Dissertations. Marshall University. USA.

(39) Jones, Eric T. & Green, Reginald Leon.(2015). The Existence of Characteristics of Professional Learning Communities in Schools and Its Influence on Teacher Job Satisfaction. *Schooling*. 6(1).1-12

(40) Fullan, Michael.(2007).*The New Meaning of Educational Change*. 4th. ed. .New York : Routledge.

(41) Gagnon, Marie-Pierre; Payne-Gagnon, Julie ; Fortin, Jean-Paul; Paré, Guy; Côté, José & Courcy, Francois.(Oct., 2015) A learning organization in the service of knowledge management among nurses: A case study. International Journal of Information Management. *35(5). 636-642.*

(42) Gallozzi, Joleta Irene.(2011).*The Correlation Between Professional Learning Communities, Collective Efficacy, the Resulting Impact on Student Growth Data*. Theses and Dissertations. University of Denver.

Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*. 16. 477-489.

(58) Kelton, Kathryn E.. (2010). *A Study Of The Comparison Between Teacher Perceptions Of School Climate And The Existence Of Professional Learning Community Dimensions.* Degree of Doctor Of Education.College Of Education. University of Central Florida Orlando, Florida

(59) Kristin, Sigurdardottir, Anna.(Oct., 2010) Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness, *Scandinavian Journal of Educational Research*.54(5). 395-412.

(60) Kruse, Sharon D. & Louis, Karen Seashore. The Role of Organizational Memory in Professional Learning Communities: The Dynamics of Adaptation, Trust, Sense-Making and Change. in. Stoll, Louise& Louis, Karen Seashore.(2007).*Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Professional Learning*. Open University Press.UK.

(61) Kruse, Sharon D. & Johnson, Bob L.(2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership* 45(4) 588–604.

(62) Lam, Alice. Knowledge, learning, and Organizational Embeddedness : A Critical reflection, in, Boonstra, Jaap (2004).*Dynamics of Organizational Change and Learning*. John Wiley& Sons Ltd., England.

(50) Hord, Shirley M. (1997).*Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Texas, USA.

(51) Hudson , Peter ; Hudson , Sue ; Grayb, Brian & Bloxhamb, Ray.(2013).Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring , *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.93.1291 – 1300.

(52) Hudson, Peter B. & Hudson, Sue M. (2011).Distributed leadership and professional learning communities *Australasian Journal of University-Community Engagement* 6(2).1-17.

(53) **Ikhwan, Susana Nunez.(2011).*A Qualitative Ethnographic Study of How Teachers Who Participate in Professional Learning Communities Construct Knowledge*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Phoenix.**

(54) Jackson, Bradford L.(2009). *The Impact Of A Professional Learning Community Initiative on The Role of Teacher-Leaders*. PhD. Dissertation. Boston College. USA.

(55) Cranston, Jerome.(Spring, 2011).Relational Trust: The Glue that Binds a Professional Learning Community. *Alberta Journal of Educational Research*.57(1).59-72

(56) Kalkan, Fatma.(Oct.,2016). Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*.16(5) .1619–1637.

(57) Louis, Karen Seashore.(Sep., 2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community,

Journal Of Knowledge Management. 12(6).15-30

(71) Maynor, Chad Edeard.(2010). *The Development and Perpetuation of Professional learning communities in two Elementary Schools: The Role of Principal and Impact on Teaching and Learning*. Doctoral Dissertation, Western Carolina University.

(72) Mohabir, Anjani Devi. (2009). *The Principal's role in Implementing Professional Learning Communities within a School*. Ph.D. Doctoral Dissertation, University of Florida, USA.

(73) Morrissey, Melanie S.(2000).*Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*, Southwestern Educational Development Laboratory, Austin, Texas.

(74) Ontario Principals' Council.(2009).The Principal as Professional Learning Community Leader. *Leading Student Achievement Series*. Corwin Press. USA.

(75) **Graham, Parry& Ferriter, William M.(2010). *Building a Professional Learning Community at Work: A Guide to the First Year*. Solution Tree Press. USA.**

(76) Ruland, Robert.(2015). *Understanding The Experience Of Teachers in a Professional Learning Community: A Case Study of an Interdisciplinary Ninth Grade Team*. the degree of Doctor of Education. Northeastern University. Boston, Massachusetts.

(77) Roberts, Mindy.(2010). *Improving Student Achievement Through Professional Learning Communities*. PhD. Dissertation. University of Nebraska.

(78) **Roberts, Sylvia M.& Pruitt, Eunice Z. Pruitt.(2009). *Schools***

(63) **Leonard, David C. (2002).*Learning Theories, A to Z*. Greenwood publishing Group. London.**

(64) Lewis, Robert (1997).Sharing professional knowledge: organizational memory. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*.7(2).95-107.

(65) Lieberman, Ann & Miller, Lynne.(Aug., 2011).Learning Communities: The Starting Point for Professional Learning Is in Schools and Classrooms. *Journal of Staff Development*. 32(4).16-20.

(66) Liebman, Howard; Maldonado, Nancy; Lacey, Candace H. & Thompson, Steve. (2005). An Investigation of Leadership in a Professional Learning Community: A Case Study of a Large, Suburban, Public Middle School. *Paper presented at the Annual Meeting of the Florida Educational Research Association. Miami.* FL.

(67) Liou, Yi-Hwa &Daly, Alan J.(Jul., 2014) Closer to Learning: Social Networks, Trust, and Professional Communities. *Journal of School Leadership*.24(4).753-795.

(68) Louis, Karen Seashore.(September, 2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*. 16. 477-489.

(69) Marinela Vrîncianu, Liana Anica-Popa & Ionu_ Anica-Popa.(June., 2009) organizational memory: an approach from knowledge management and quality and management of organizational learning perspectives. *Amfiteatru Economic*. Xi(26). 473-481

(70) Marie-Helene Abel.(2008). Competencies Management And Learning Organizational Memory.

Administration & Leadership. 45(4).588–604.

(85) Siguroardóttir, Anna Kristín.(Oct.,2010).Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*.54(5). 395–412.

(86) Stoll, Louise & Louis, Karen Seashore. Professional Learning Communities: elaborating new approaches, In, Stoll, Louise & Louis, Karen Seashore.(2007).*Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*.McGraw-Hill International, New York.

(87) **Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike, &Thomas, Sally(2006) Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. Springer. 7. 221–258.**

(88) Tate, Patricia S. ; Jarrett, Marian H. ; Lawlor, Ann C. ; Page, Lois M. & Ramsey, Anita S. Supervisors of Teacher Interns: Building a Learning Community Through Inquiry-Based Practices, in, Samaras, Anastasia P.; Freese, Anne R. & Kosnik, Clare.(2008).*Learning Community in Practice*, Springer science. USA.

(89) Teague, Ginger M. & Anfara, Vincent A. (2012). Professional Learning Communities Create Sustainable Change through Collaboration. *Middle School Journal* .44(2).58-64.

(90) Thornton, Kate & Cherrington, Sue.(Sep., 2014). Leadership in Professional Learning Communities.*Australasian Journal of Early Childhood*.39(3). 94-102.

(91) **Thyer, Bruce A. Social Learning Theory and Social Work *as Professional Learning Communities: Collaborative Activities and Strategies for professional Development*. 2nd ed. Corwin Press. USA.**

(80) Robertson, Danielle Shaw(2011) *The Relationship of Teachers' Perceptions of Collective Efficacy and Perceptions of Professional Learning Communities*.ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation.Gardner-Webb University.

(81) **Schwartz, David; Divitini, Monica & Brasethvik, Terje. On Knowledge Management in the Internet Age. in. Schwartz, David; Divitini, Monica & Brasethvik, Terje.(2000). *Internet-Based Organizational Memory and Knowledge Management*. Idea Group Publishing. USA.**

(82) Scribner, Jay Paredes; Cockrell, Karen Sunday; Cockrell, Dan H.& Valentine, Jerry W.(Feb.,1999). Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*. 35(1).130-160.

(83) Shahhosseini, Sakineh & Nadi, Mohammad Ali.(Mar., 2015)Analyzing the Relationship of Organizational Trust and Organizational Culture with Knowledge Sharing Behavior in Teachers of Second Intermediate Period, *Educational Research and Reviews*. 10(6). 722-727.

(84) Kruse, Sharon D. & Johnson, Bob L.(2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management*

Treatment. In. Turner, Francis J. (2011).*Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. 5th .ed. Oxford University Press. New York.

(92) Watson, Cate.(Feb., 2014).Effective Professional Learning Communities?.The Possibilities for Teachers as Agents of Change in Schools. *British Educational Research Journal*. 40 (1).18-29.

(93) Wilson, Adrianne.(Fall., 2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*.7(2). 45-62.

(94) Wood, Diane R. (Oct., 2007) .Professional Learning Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing. *Theory Into Practice*, 46(4).281-290.

(95) Yamraj, Jasmattie.(2008). *the Challenges and Complexities of Initiating a Professional Learning Community of Teachers*. Ph.D. Dissertation. University Kingston, Ontario, Canada.

(96) Zheng, Xin; Yin, Hongbiao; Liu, Yuan & Ke, Zheng (Sep., 2016)Effects of Leadership Practices on Professional Learning Communities: The Mediating Role of Trust in Colleagues. *Asia Pacific Education Review*. 17 (3). 521-53

ملحق (١)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بمؤشرات كل عامل من العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر
أولاً: الهيكل التنظيمي :					
١	يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات المدرسية الجوهرية.	٢,٦٨	١,٠١	٥٣,٦	متوسطة
٢	تفوض إدارة المدرسة بعض صلاحياتها للمعلمين.	٢,٨٦	١,٠٣	٥٧,٢	متوسطة
٣	تُنجز الكثير من أعمال المدرسة من خلال فرق العمل التعاونية.	٣,٠٧	١,٢٢	٦١,٤	متوسطة
٤	يملك مجلس الأمناء بالمدرسة تأثيرا واضحا في القرارات المدرسية.	٣,١٢	٠,٩٥	٦٢,٤	متوسطة
٥	يشعر المعلمون في المدرسة بالاستقلالية في تطوير ممارساتهم الصفية.	٣,٠٧	١,٢٠	٦١,٤	متوسطة
ثانياً: القيادة المدرسية :					
٦	يعزز مدير المدرسة مُناخ الثقة والتعاون بين المعلمين.	٣,٤٦	١,٠٨	٦٩,٢	كبيرة
٧	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابداع في التدريس.	٣,٣٠	١,٢٤	٦٦	متوسطة
٨	يمثل مدير المدرسة قدوة للمعلمين في الاهتمام بالتعلم والنمو المهني.	٣,٤١	١,١٠	٦٨,٢	كبيرة
٩	يشجع مدير المدرسة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.	٢,٩٧	٠,٩٦	٥٩,٤	متوسطة
١٠	ينمي مدير المدرسة المهارات القيادية لدى المعلمين من خلال منحهم بعض الأدوار القيادية في المدرسة.	٣,٠٢	١,٠٩	٦٠,٤	متوسطة
ثالثاً: قدرات المعلمين :					
١١	يملك المعلمون في المدرسة خبرات ومعارف مهنية متنوعة.	٣,٩٥	٠,٦٩	٧٩	كبيرة
١٢	لدى المعلمين بالمدرسة استعداد ورغبة في التعلم والنمو المهني.	٣,٦٣	٠,٨١	٧٢,٦	كبيرة
١٣	يملك المعلمون في المدرسة مهارات العمل التعاوني والجماعي .	٣,٢٥	٠,٩٩	٦٥	متوسطة
١٤	لدى المعلمين في المدرسة رؤية واضحة لتحسين الأداء المدرسي.	٣,٣٤	٠,٧٨	٦٦,٨	متوسطة
١٥	يملك المعلمون في المدرسة اتجاهات ايجابية نحو الطلاب .	٣,٩١	٠,٧٨	٧٨,٢	كبيرة

تابع ملحق (١)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بمؤشرات كل عامل من العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر
رابعاً: التنمية المهنية:					
١٦	تقدم المدرسة برامج تدريبية متنوعة تراعي احتياجات المعلمين.	٢,٥٩	١,٠٤	٥١,٨	ضعيفة
١٧	تنشر إدارة المدرسة ثقافة التعلم المستمر بين المعلمين.	٢,٨٦	١,٠٦	٥٧,٢	متوسطة
١٨	يُتاح للمعلمين في المدرسة مصادر متنوعة للتعلم الذاتي.	٢,٩٠	٠,٩٦	٥٨	متوسطة
١٩	تُشجع إدارة المدرسة التحاق المعلمين ببرامج التنمية المهنية خارج المدرسة.	٣,٠٤	١,٠٣	٦٠,٨	متوسطة
٢٠	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على إجراء بحوث علمية لحل المشكلات المدرسية.	٢,٤٨	١,٠٧	٤٩,٦	ضعيفة
خامساً: الثقة التنظيمية:					
٢١	تقف إدارة التعليم في صف حقوق المعلمين ورغباتهم المشروعة.	٢,٦٤	١,١٧	٥٢,٨	متوسطة
٢٢	يثق أولياء أمور الطلاب في قدرة المدرسة على إفادة أبناءهم.	٣,٠٩	١,٢٨	٦١,٨	متوسطة
٢٣	يثق المعلمون بالمدرسة في بعضهم البعض.	٣,٨٤	٠,٧٨	٧٦,٨	كبيرة
٢٤	ينظر المعلمون إلى مدير المدرسة على أنه شخص جدير بالثقة.	٣,٨٣	٠,٩٣	٧٦,٦	كبيرة
٢٥	تثق إدارة المدرسة في أراء المعلمين المهنية.	٣,٥٩	١,٠٢	٧١,٨	كبيرة
سادساً: الثقافة التعاونية :					
٢٦	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على تبادل المعارف والخبرات المهنية فيما بينهم.	٣,٣٠	١,٠٦	٦٦	متوسطة
٢٧	يقضى المعلمون أوقاتا طويلة في العمل معا داخل المدرسة.	٣,٤٤	١,١٣	٦٨,٨	كبيرة
٢٨	يتعاون المعلمون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم.	٣,٠٩	١,٢٥	٦١,٨	متوسطة
٢٩	توفر إدارة المدرسة فرص عديدة لعمل المعلمين في مجموعات.	٢,٧٤	١,٠١	٥٤,٨	متوسطة
٣٠	يظهر المعلمون الاستعداد لمساعدة بعضهم البعض.	٣,٦٠	٠,٨٨	٧٢	كبيرة

تابع ملحق (١)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بمؤشرات كل عامل من العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر
سابعاً : التعلم التنظيمي:					
٣١	يتشارك المعلمون معارفهم وخبراتهم المهنية لحل مشكلات المدرسة.	٣,٢٣	٠,٩٣	٦٤,٦	متوسطة
٣٢	تسعى إدارة المدرسة لنشر المعارف والمعلومات الجديدة حتى يستفيد منها المعلمين.	٣,١٥	١,١٩	٦٣	متوسطة
٣٣	توجد رغبة لدى المعلمين لاكتساب المعارف وتعلم المهارات الجديدة.	٣,٦٥	١,٠١	٧٣	كبيرة
٣٤	تحرص إدارة المدرسة على مناقشة قضايا العمل من أجل الوصول إلى فهم مشترك لها.	٣,١٧	١,٠٢	٦٣,٤	متوسطة
٣٥	يتوفر بالمدرسة مُناخ عمل يساعد المعلمين على تطبيق الأفكار الجديدة والمبتكرة.	٣,١٤	١,٠٩	٦٢,٨	متوسطة
ثامناً : الذاكرة التنظيمية :					
٣٦	يتوافر بالمدرسة سجلات (ورقية أو الكترونية) شاملة حول الطلاب والمعلمين.	٣,٦٦	١,٢٣	٧٣,٢	كبيرة
٣٧	تهتم إدارة المدرسة بتسجيل وتوثيق النشاطات المدرسية المختلفة.	٣,٥٧	١,٢١	٧١,٤	كبيرة
٣٨	من السهل الوصول إلى المعلومات والمعارف التى يحتاجها المعلمون فى التخطيط لأعمالهم.	٣,٢٠	١,١٣	٦٤	متوسطة
٣٩	توظف المدرسة خبرات ومعارف المعلمين في تحسين الأداء المدرسي.	٣,١٩	١,١٣	٦٣,٨	متوسطة
٤٠	تهتم إدارة المدرسة بتحديث بيانات الطلاب والمعلمين باستمرار.	٤,٠٥	٠,٨٩	٨١	كبيرة
تاسعاً :الشراكة المجتمعية :					
٤١	يشارك أولياء أمور الطلاب في العديد من الأنشطة المدرسية.	٢,٤١	١,٠٩	٤٨,٢	ضعيفة
٤٢	يملك أولياء أمور الطلاب تأثيرا واضحا في القرارات المدرسية.	٢,٦٢	١,٠٤	٥٢,٤	متوسطة

٤٣	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي في توفير بعض مصادر وتجهيزات التعلم.	٢,٩١	١,١٠	٥٨,٢	متوسطة
٤٤	تستفيد إدارة المدرسة من الخبرات العلمية والمهنية الموجودة في المجتمع المحيط.	٢,٩٠	١,٢٠	٥٨	متوسطة
٤٥	توجد خطة لتبادل الزيارات بين المدرسة والمدارس الثانوية الأخرى بهدف نقل الخبرات والتجارب الناجحة.	٣,١٤	١,٠٤	٦٢,٨	متوسطة

تابع ملحق (١)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بمؤشرات كل عامل من العوامل المؤثرة في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر
عاشراً : إدارة الوقت					
٤٦	تتيح الجداول الدراسية الوقت الكافي لالتقاء المعلمين معا لمناقشة القضايا المهنية.	٢,٨٠	١,٠٥	٥٦	متوسطة
٤٧	تستثمر إدارة المدرسة وقت الاجتماعات المدرسية بنجاح لتحقيق أهدافها.	٣,٢٥	١,٠٦	٦٥	متوسطة
٤٨	تخصص إدارة المدرسة الوقت الكافي لأنشطة التنمية المهنية للمعلمين.	٢,٧٠	١,٠٠	٥٤	متوسطة
٤٩	يستثمر المعلمون أوقات التعلم داخل الفصول بنجاح.	٣,٥٩	٠,٩١	٧١,٨	كبيرة
٥٠	تملك المدرسة جدول متفق عليه لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.	٢,٣٩	١,٠٠	٤٧,٨	ضعيفة