تحديات مجتمع التَّعلُّم المهني في مؤسسات التَّعليم العالي من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة

إعداد

د/ حياة رشيد حمزة العمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد

جامعة طيبة – كلية التربية

استلام البحث : ٢٠١/١٠/٢٦ **قبول النشر** : ١٩ / ١١ / ٢٠١٨

المستخلص :

هدفت هذه الدّراسة الوصفية إلى التَّعرف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي من أجل التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة وفقاً لمتغيري الجنس والتَّخصُّص. وتكونت عينة الدّراسة من (٥٢٤) من طلبة الجامعة من الكليات النَّظرية والعلمية، حيث بلغ عدد الطالبات (٤٢٦) طالبة، بينما بلغ عدد الطُّلاب (٩٨) طالباً. وقد استُخدمت استبانة كأداة للدّراسة تضم (٤٠) عبارة موزعة على سبعة من المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية تم تطبيقها على عينة الدّراسة. وباستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الموزونة، أظهرت النتَّائج أن ٣٣ عبارة وقعت ضمن متوسط الاستجابة (درجة متوسطة) ما عدا ٧ عبارات وقعت ضمن متوسط الاستجابة (درجة ضئيلة) في المكونات: التَّعلُّم، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام. وجاءت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة مؤكدة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني في جميع المكونات الأكاديمية للبيئة التَّعليمية باعتبار متغير الجنس، ماعدا ما يخصّ "المتعلم" وذلك لصالح الطَّالبات. كما أكَّدت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص متغير التَّخصُّص في جميع المكونات لصالح الكليات النَّظرية، ما عدا المناخ المؤسَّسي العام فكان لصالح الكليات العلمية.

الكلمات الاستدلالية: مجتمع التَّعلُّم المهني- المكونات الأكاديمية للبيئة التَّعليمية -بيئة التَّعليم الجامعي

Abstract :

The current descriptive study aimed to identify the main challenges facing higher education institutions environment to transform into a professional learning community (PLC) with regard to gender and specialization. A questionnaire of (40) items was applied to (524) Saudi students to identify the challenges at Taibah University. The results of the Independent Sample T Test indicated that there were no statistically significant differences with regard to the major challenges except for the component "learner" in favor of the female students. The results also indicated statistically significant differences between the average scores of the research sample with respect to the specialization in the main academic components: learning, learner, teacher, content, teaching methods, and assessment methods in favor of the theoretical faculties, while the component "institutional climate" was in favor of the scientific colleges.

Key words: Professional learning community; Academic components of the learning environment; Higher education Environment

المقدمة :

يحتلّ التَّعليم الجامعي دوراً مهماً، وفاعلاً في تنمية المجتمع وصنع حضارته. فالجامعات تُمثّل مسار صناعة الفكر في المجتمع، وعليها تقع مسئولية تنشيط الحركة الفكرية، والثَّقافية، وريادة البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية، والأدبية، والتّقنية، والابتكارية، وإعداد القوى العاملة لتحقيق طموحات المجتمع.

كما تُعتّبر الجامعات في معظم دول العالم قيمة حضارية تسهم في توجيه الأحداث، فهي مركز الإنتاج، والعلوم، والمعارف في المجتمع، ومصدر استثمار، وتنمية، وتوظيف أهم ثروات المجتمع وهي الثَّروة البشرية، فالتَّقدم من صناعتها، ورجال الفكر من نتاجها (تمام وعفيفي، ٢٠٠٩). كما أكَّد كلٌّ من العبادي والطائي (٢٠١١) والعيدروس (٢٠١٢) أن الاهتمام بتطوير بيئة التَّعليم الجامعي ليس ترفاً بل ضرورة من ضرورات المجتمع؛ حيث جاء استجابة إلى عدد من العوامل المتنوعة منها: التَّركيز المتزايد على التَّنمية الاقتصادية، وتزايد الإنفاق على قطاع التَّعليم، وتصاعد أهمية دور العنصر البشري في التَّنمية؛ كما أنه نمط التَّعليم الذي يُعِدُّ الطَّلبة للانخراط في سوق العمل، وتطوير أدائهم ليتسق مع التَّوجهات الحديثة في التَّنمية البشرية الشَّاملة، والمستدامة في المجتمع.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين، وبروز عصر العولمة، والمعلوماتية، والانفجار المعرفي؛ أصبح حرياً بالنّظام التَّعليمي العربي أن يجد له مكاناً لمواجهة متطلَّبات حركات التَّغيير. وعليه، لابد من العودة لمنصة التَّعليم عامة، وبيئة التَّعليم الجامعي على وجه الخصوص، ومحاولة معرفة ما إذا كانت الجامعات الحالية بوضعها الراهن تواكب التَّطورات العالمية في عصر المعرفة والمعلوماتية. وذكر الشخيبي (٢٠٠٣، ٤٣٩) أنه على الرغم من اهتمام الحكومات العربية ببيئة التَّعليم الجامعي على وجه الخصوص، إلا أن المحصلة النهائية خلال نصف القرن الماضي كانت في الغالب عبارة عن "زيادة في الكم على حساب الكيف، وبالمظهر على حساب المحتوى، وبالاستهلاك على حساب الإنتاج، وبالنَّواتج على حساب المدخلات، والعمليات، مع كثرة المشكلات التي أفرزها التَّعليم الجامعي من بطالة واغتراب وغيرها".

وكأحد تيارات الإصلاح للتَّعليم الجامعي، ظهر مفهوم تطبيق جودة مؤسسات التَّعليم العالي، مما دعا الجامعات إلى نشر القيم، والأعراف، والإجراءات، والتَّوقعات التي تُعزّز ثقافة الجودة في كافة قطاعات المؤسسة، بحيث تؤدي إلى تحسينها باستمرار؛ إلا أن الجامعات لم تنجح في الالتزام بمتطلَّبات الجودة، وقد يكون السَّبب وراء ذلك أنها لم تبذل الجهود المطلوبة لتغيير ثقافتها المؤسَّسية أو التَّنظيمية (عليمات، ٢٠٠٨، ٣٤). هذا التَّأخر في استيفاء متطلَّبات الجودة دعا مؤسسات التَّعليم العالي بالعمل على ترجمة احتياجات وتوقعات خريجي الجامعات كمخرجات لنظام التَّعليم في كل كلية، إلى خصائص، ومعايير محددة في الخريج لتكون أساساً لتصميم، وتنفيذ برامج التَّعليم الجامعي، مع التَّطوير المستمر لها وهو ما يطلق عليه "إدارة الجودة الشَّاملة في التَّعليم" (المرجع السابق، ٩٨).

وتحقيقاً لتطبيق مبدأ إدارة الجودة الشَّاملة في التَّعليم، اتجهت الجامعات إلى التَّخطيط الاستراتيجي الذي يُعنى بالقرارات التي تُمكّن المؤسسة من تحقيق أهدافها بطريقة فاعلة، وزيادة كفاءتها الإنتاجية؛ كما طبَقت التَّخطيط الإجرائي الذي يُعنى بتفصيل عمليات تنفيذ القرارات الاستراتيجية (الحريري، ٢٠١٠، ٢٦٨). ولم تقف جهودها إلى هذا الحدّ، بل خَطت الجامعات خطوات جبارة، ودؤوبة للحصول على الاعتماد المهني أو التَّخصُّصي الذي يُركّز على البنية المعرفية للبرامج الدّراسية؛ وكذلك الاعتماد المؤسَّسي الذي يُركّز على الاعتراف بالمؤسسة من حيث كونها بنية هيكلية يجب أن تتوافر فيها مقومات معينة، حدَّدها طعيمة وآخرون (٢٠١٠، ٢١) في الخدمات الأكاديمية، والطلابية، وأخرى تتعلق بالمناهج، ومستويات إنجاز الطَّلبة، والهيئة التَّدريسية، وغيرها من مكونات المؤسسة التَّعليمية.

إضافة إلى ما سبق، وإيماناً من مؤسسات التَّعليم العالي بأن المعرفة هي عماد التَّنمية، وسلعة تؤثر على جميع مناحي الحياة، وضرورة للاقتصاد وبناء المجتمعات؛ فرأس المال (المعرفي) أصبح أهم من رأس المال (المادي)، كما أن الاقتصاد المعرفي يستمدّ

طاقته من العقل، والتَّفكير، والتَّعلُّم، والابتكار، عليه، سعت الجامعات إلى تعزيز دورها كشريك رئيس في المجتمع يتقاسم المعرفة (النفيعي، ٢٠١٥). وأصبحت بيئة التَّعليم الجامعي مجتمعاً للمعرفة "يقوم أساساً على نشر المعرفة، وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع المجالات.... لإقامة التَّنمية الإنسانية" (حيدر، ٢٠٠٤، ٢)، وأحد أبرز صفاته ومعالمه أنه مجتمع يتطلَّب تغيير الفكر، وتوظيفه نحو التَّنافس وتبادل الخبرات.

وبالنَّظر إلى الممارسات التَّربوية-حتى في ظل إدارة الجودة الشَّاملة-يتضح أن المؤسسات التَّعليمية بجهودها الذَّاخلية التَّقليدية، أو من خلال السّياسات الخارجية المتمثلة في الأنظمة، والقوانين المنصوص عليها في اللَّوائح قد أخفقت في قيادة حركة الإصلاح التَّربوي، والنُّهوض بالعملية التَّعليمية بالشَّكل المطلوب، مما أدى إلى ضرورة التَّفكير في مدخل تطويري تربوي يجسّد طموحات، وأهداف مؤسسات التَّعليم العالي، ويحدد آليات تحقيق تلك الأهداف (العيدروس، ٢٠١٢). وكأحد مداخل الإصلاح التَّربوي المستقبلي للتَّعليم الجامعي، هو حركة التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني Professional Learning Community (PLC)، يدعو للعمل في فرق متعاونة من المعلمين والمتعلمين تُشجّع على الاختراع، والإبداع، والتَّشاركية، والمبادرة (DuFour, 2004). كما أن مجتمعات التَّعلُّم المهني تقوم على رؤية مشتركة، وعامة للمؤسسة، ومجموعة من القيم، والالتزامات الجماعية حيث تَستخدم الأهداف كمعالم في الطريق يمكن قياسها لرصد مدى التَّقدم (دوفور، دوفور، إيكر، ماني، ٢٠١٠). وعندما تتبنى مؤسسة تعليمية مفهوم مجتمع التَّعلُّم المهني (PLC) معناه أنها تسعى لنشر ثقافة التَّعلُّم بين منسوبيها فتدعم التَّعلُّم الذي يهدف للإبداع، والاستمرارية، والإنتاج، وتبادل الأفكار، وتؤكد على عملية التَّعلُّم الذي يضيف قيمة لحياة الأفراد، وثقافة المؤسسة، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي، ويعزّز النُّمو، ويُطلق القدرات الكامنة (Schmoker, 2005؛ حيدر ومحمد، ٢٠٠٦). وأضاف حسن بت (٢٠١٦) أن مجتمعات التَّعلُّم المهنية تعكس مضامين هامة كثقافة التعاون، والاستقصاء الناقد، والتَّعلُّم المستمر، والعمل الفريقي. ولذلك وصِفت مجتمعات التَّعلُّم المهنية بأنها بيئة حيَّة ومثمرة حيث يتشارك العاملون في المؤسسة التَّعليمية، وصُنَّاع القرار في المجتمع في صنع القرارات، وتحديد الممارسات التَّربوية، وتبادل الآراء، والخبرات مما يؤدي إلى تغيّر الدَّور الذي تلعبه المؤسسة، وسياستها، وثقافتها بشكل يُحسّن جودة أدائها. وبهذا أصبحت مجتمعات التَّعلُّم المهنية، اتجاهاً عالمياً يهدف إلى الإصلاح التَّربوي في كثير من الدول الأجنبية كأمريكا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا، والصين، وغيرها (Morrisey, 2000؛ دوفور وإيكر،٢٠٠١).

وأكَّد دوفور وإيكر أن هناك تحديات مرتبطة بعناصر العملية التَّعليمية تؤثر على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني منها عدم وضوح الأهداف، والاستراتيجيات

التَّدريسية غير الفاعلة، والإخفاق في المثابرة لفهم عملية التَّغيير (٢٠٠١). ويضاف إليها تحديات أخرى تتعلق بالمحتوى المعرفي، ومدى استجابته لانفجار المعلومات، وتنوع مصادر المعلومات(McLoughlin, 1999)، إضافة إلى أهمية تدريب المعلم على تشارك الخبرات التَّعليمية، والاهتمام بالتَّعلُّم قبل التَّعليم، مع الاهتمام الشَّديد بتوفير بيئة داعمة لنمو الطَّالب النَّفسي، والعقلي تعمل على استثارة الميول، والرغبات بصورة تجعل المتعلم يواكب التَّغيرات الثَّقافية، ويكّون اتجاهات إيجابية نحو المجتمع (مزارة، شعباني، وسيد، ٢٠١٧). كما يُعتَبر من أبرز التَّحديات للتَّحول نحو مجتمع تعلُّم مهني هو الدور الإيجابي الذي يضطلع به المتعلم كباحث عن المعلومات، لديه القدرة على توظيفها بصورة تعاونية تُعزّز من المفهوم، وتؤكد حدوث التَّعلُّم. ولا يمكن إغفال دور المناخ العام للمؤسسة كتحدٍ نحو التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني إذ يتطلب ذلك الحرص على بثّ ثقافة التَّعلُّم التَّعاوني بكافة صوره، والتَّركيز على تنمية مهارات الحوار، والتَّشاركية لكافة أفراد المؤسسة التَّعليمية (دوفور وفولان، ٢٠١٤).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها :

بدأ تطبيق مجتمع التَّعلُّم المهني في المملكة العربية السُّعودية مع بداية مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام **"تطوير"** (https://www.tatweer.edu.sa/content/aboutus) الذي يُعتَبر مبادرة وطنية تهدف لتطوير التَّعليم العام، والإسهام الفعَّال في الرَّفع من قدرة المملكة العربية السُّعودية التَّنافسية، وبناء مجتمع المعرفة من خلال بناء نظام متكامل للمعايير التَّربوية، والتَّقويم، والمحاسبية، وتنفيذ برامج رئيسة لتطوير التَّعليم، منها التَّطوير المهني المستمر للعاملين في التَّعليم جميعهم، وتطوير المناهج ومواد التَّعلُّم، وتحسين البيئة المدرسية، وتوظيف تقنية المعلومات، وتحسين الأنشطة غير الصَّفية، والخدمات الطُّلابية لتعزيز التَّعلُّم، وإعداد متعلم القرن الواحد والعشرين.

وبُنيت الرؤية المستقبلية للتَّعليم في المملكة العربية السُّعودية وفق منهجية منتظمة، بدأت بتحديد الرؤية للمتعلم، ثم تحديد سمات المدرسة التي يمكن أن تحقق تلك الرؤية، بصفتها الحاضنة الرئيسة للتَّعلُّم. ثم تحليل الوظائف والمهام التي يجب أن تقوم بها إدارات التَّربية والتَّعليم، لتمكين المدارس من التركّيز على التَّعلُّم، والرفع من مستوياته، وبناء الشَّخصية المتكاملة. كما تمَّ أيضاً تحليل المهام التي يجب أن تقوم بها الوزارة من أجل التَّطوير أولاً ثم التَّحول إلى نظام اللامركزية الذي يتطلَّب بناء قدرات العاملين في المدارس وإدارات التَّعليم، ونشر النُّضج الإداري للقيادات لضمان مستوى متميّز من التَّنفيذ، والمتابعة، والمحاسبة الفعَّالة في ظلّ منظومة من الحوافز. وتم تطبيق نظام **"تطوير"** في عدد من المدارس السُّعودية: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية التي تم تحويلها إلى مجتمعات تعلُّم مهنية تعاونية.

وتجاوباً مع تجربة **"تطوير"** في بناء مجتمعات تعلُّم مهنية (PLCs) في مدارس التَّعليم العام، وبناء على رغبة مؤسسات التَّعليم العالي في الرَّفع من كفاءة مستوى مخرجات بيئة التَّعليم الجامعي فيها، والتَّقليص من المشكلات الأكاديمية التي يواجهها في كل عناصره ومكوناته الرئيسة، وبناء على ما أكَّدته بعض الدّراسات من أهمية التَّحول من نمط بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني؛ جاءت الدّراسة الحالية للتَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه مجتمع بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي عامة، وجامعة طيبة خاصة للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، والتَّركيز على أبرز التَّحديات المتعلقة بالمكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً في تحول بيئة التَّعليم في جامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني بكلّ ممارساته النَّاجحة من استغلال موارده المادية والفكرية، آخذاً بعين الاعتبار قدرة كلّ فرد في الجامعة على التَّشارك مع الآخرين، ودعمهم، والعمل معهم في فرق منتجة أكاديمياً. وتتبلور مشكلة الدّراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما هي أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي إلى مجتمع تعلُّم مهني من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة في جميع الكليات النَّظرية والعلمية؟
٢. هل هناك اختلاف بين درجات استجابات طلبة جامعة طيبة فيما يتعلق بأبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باختلاف جنس الطَّلبة؟
٣. هل هناك اختلاف بين درجات استجابات طلبة جامعة طيبة فيما يتعلق بأبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باختلاف تخصُّصات الطَّلبة؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى:

١. التَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني.
٢. التَّركيز على التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، واستراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً في تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني بكلّ ممارساته النَّاجحة.

أهمية الدّراسة

تكتسب الدّراسة أهميتها من أوجه نظرية وعملية على النحو التالي:

الأهمية النظرية: تستجيب الدّراسة لنداء إصلاح وتطوير التَّعليم عامة وبيئة التَّعليم الجامعي بصفة خاصة، بحيث تُركّز المؤسسة التَّعليمية على التَّعلُّم بدلاً من التَّركيز على التَّعليم؛ وتتبنّى مفهوم التَّعاون بدلاً عن العزلة المهنية؛ وتتشارك القيادة بدلاً من التَّفرد في اتخاذ القرارات التي تؤثر على العمل.

الأهمية التطبيقية: قد تُسهم نتائج الدّراسة في تحديد أبرز التَّحديات التي قد تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني. كما قد تُمكّن صُنَّاع القرار من الوقوف على متطلَّبات ومبادئ نجاح بيئة التَّعليم الجامعي في التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني. بالإضالفة إلى تقديم أدلة وبراهين واقعية لمستوى الأداء الأكاديمي في بيئة التَّعليم الجامعي لتوظيفها في بناء تصورات جديدة في كيفية تفعيل مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي.

مصطلحات الدّراسة

مجتمع التَّعلُّم Learning Community**:** عرّفه هلل بأنه يضم "أعضاء المجتمع الذين يقومون بتوفير فرص حقيقية [للمتعلمين] في سياق من التَّفاعل المتبادل بينهم وبين بعضهم من جهة وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى؛ وبين المعلمين والإدارة من جهة ثالثة، لما يشعر به أفراد [المجتمع] بأنهم شركاء حقيقيين في عمليتي التَّعلُّم والتَّعليم (٢٠١٣، ٣٢٠).

وتعرّفه الدّراسة الحالية بأنه هو مجموعة من الأعضاء المتشاركون في بيئة تعليم جامعي تقوم على مبدأ التَّشارك، والدَّعم المادي والفكري لفرق عمل منتجة أكاديمياً تهدف إلى التَّغيير، والتَّطوير، والتَّميُّز، ورفع كفاءة ثقافة التَّعليم والتَّعلُّم.

مجتمع التَّعلُّم المهني Professional Learning Community**:** عّرفه حيدر ومحمد (٢٠٠٦، ٤٠) بأنه "مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون ما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ومعارف المجتمع المهني".

وتعرّفه الدّراسة الحالية بأنه بيئة أكاديمية حية ومثمرة تقوم على الحوار والنّقاش والتَّفاعل، وتضم نخبة من طلبة الجامعة وأعضاء الهيئة التَّدريسية يتشاركون من خلالها الخبرات التَّربوية الفعَّالة مما يزيد من فرص حدوث التَّعلُّم الفعَّال لدى طلبة الجامعة في مختلف التَّخصُّصات.

حدود الدّراسة

١. **حدود موضوعية:** وتشمل ما يلي:

أ. حُددت التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، واستراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام.

ب. شملت الدّراسة طلبة جامعة طيبة في الكليات النَّظرية والعلمية (الإناث والذكور).

ج. ركَّزت الدّراسة على المقارنة بين أفراد عينة الدّراسة باعتبار متغيري الجنس والتَّخصُّص.

٢. **حدود مكانية:** تنحصر في طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وفي فروع الجامعة في المحافظات.

الإطار النَّظري

يُركّز الإطار النَّظري للدّراسة على مجتمع التَّعلُّم المهني من حيث نشأته، ومبادئه، ومميزاته، ومتطلَّبات إنشائه وإدارته، وعوامل نجاحه، وأبرز التَّحديات التي تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني.

أولاً: مجتمع التَّعلُّم المهني وبناء ثقافة التَّعلُّم

لم يَعُد الاهتمام منصباً على مدى اكتساب المعارف، والمهارات في مجال التَّدريس، بل أصبح الاهتمام قائماً على التَّطبيق، والممارسة، وصياغة أدوار جديدة للمعلم، وتوقعات مختلفة لمخرجات التَّعلُّم المتوقعة Vescio, Ross & Adams, (2008). فالهدف الرئيس لمجتمع التَّعلُّم المهني هو "تعلم المتعلم" فالاتجاه تحول من التَّركيز على التَّعليم إلى التَّركيز على عملية التَّعلُّم وزيادة فرص تعلُّم الطَّلبة. كما يطلق على هذا الاتجاه أيضاً تطوير مجتمعات الممارسة Developing Communities of Practice وهناك من يسميها مجتمعات تعلُّم المعلم Teacher Learning Communities لكن جميعها تتشارك ضرورة إنشاء لغة، ورؤية، ومعايير للممارسات مشتركة بين منسوبي أفراد مجتمع التَّعلُّم؛ كما أنها تُركّز على عملية التَّعلُّم ضمن مجتمع خاص يُعتَبر التَّعاون، والتَّشاركية، وتبادل الخبرات أهم محدداته (McLaughlin & Talbert, 2006).

ولخص تينتو (Tinto, 2003) تاريخ إنشاء مجتمعات التَّعلُّم في مؤسسات التَّعليم العالي، وذكر أنها تعود إلى إلكساندر ميكلجون Elexander Meiklejohn حين قدم فكرة مجتمع التَّعلُّم لأول مرة عام ١٩٢٧م في الكلية التَّجريبية بجامعة ويسكونسين Experimental College in Wisconsin University في الولايات المتحدة الأمريكية. ثم قام بعده جوزيف توسمان Joseph Tussman بتجربته في مجتمع التَّعلُّم الذي أنشأه في جامعة كاليفورنيا University of California عام ١٩٦٩م، ولكنها كانت تجربة مقتصرة على طلبة تلك الجامعة فقط. وفي بداية التّسعينات، ازدهرت فكرة

مجتمعات التَّعلُّم بعد أن تبناها مركز واشنطن في جامعة ولاية إفرجرين Evergreen State University ونشر المركز هذه الثَّقافة في عدد كبير من المعاهد والمراكز الحكومية والخاصة التي رحبت بفكرة مجتمعات التَّعلُّم وبدأت تطبقها في مؤسساتها.

وذكر كانتور (Cantor, 1997) أن ما يُطلق عليه مجتمعات التَّعلُّم بالخبرة Experiences-based Learning Communities هي مجتمعات مستحدثة في بيئات التَّعلُّم الجامعية، وتتبلور فكرتها في تعاون عدد من الكليات بما تضمه من منسوبين (إداريين، وأكاديميين، وطلبة) بهدف التَّشارك في الرؤية، والقيم، وتحقيق نواتج تعلُّم الطَّلبة. وأضاف لوك (Lock, 2006) وكذلك (Bond, 2016) أنه أصبح يُطلق حديثاً على مجتمعات التَّعلُّم المهنية، مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية Virtual Learning Communities والتي تتطلب من الهيئة التَّدريسية أن تُغيّر أدوارها التَّقليدية، وتصوراتها للتَّعليم والتَّعلُّم وكذلك للتَّطوير المهني، إذ لابد أن ترتكز تلك الأدوار على احتياجات، ورغبات، وأهداف المتعلمين؛ ولهذا فإن تصميم مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية يتطلب تصميم بيئة تعلُّم ديناميكية، تعتمد على الخبرات كمادة للتَّعلُّم، وعلى الحوار، والنّقاش، والتَّواصل المستمر.

كما يرى دانكان-هاول (Duncan- Howell, 2010) والزايد وحج عمر (٢٠١٦) أن مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية تفوق ما تقدمه مجتمعات التَّعلُّم التَّقليدية؛ لأن المعلمين الذين يختارون هذا النَّوع من مجتمعات التَّعلُّم عادة ما يتميَّزون بقدرات، ومهارات مهنية وتقنية تؤهلهم لمشاركة الخبرات التَّعلُّمية مع غيرهم مما يقودهم أيضاً لمزيد من التَّطور الشَّخصي والمهني، وبالتَّالي تزيد من فرص تحقق نواتج التَّعلُّم المرغوبة.

وكخطوة أكثر تقدماً، قدم هايلي، وفلنت، وهيرنجتون (Healey, Flint, & Harrington, 2014) تقريراً صدر في صورة كتاب في المملكة المتحدة هدفوا فيه إلى دراسة الإطار المفاهيمي الجديد لبرامج المنح الدّراسية، والأبحاث الدّولية، وبرامج التَّعليم العالي، وخرجوا بتوصيات تُحدّد الآليات الحديثة التي تجعل من الطَّلبة شركاء في التَّعلُّم والتَّعليم. وفي ظّل هذا التَّوجه، ذكر هايلي وزملائه أن مجتمعات التَّعلُّم المهني أصبح يُطلق عليها حديثاً الشَّراكة في مجتمعات التَّعلُّم أو مجتمعات التَّعلُّم التَّشاركية Partnership Learning Communities (PLCs) فالشَّراكة هنا لا تعني فقط المشاركة (Sharing)، ولكنها تنتقل إلى مستوى أكثر عمقاً في العلاقة بين أفراد (شركاء) مجتمع التَّعلُّم فهي تعكس قوة العلاقات، مع شموليتها، واستدامتها. وحدد التَّقرير أهدافاً عامة لهذه الشَّراكة تكمن في الآتي:

- رفع مستوى الدَّافعية للتَّعلُّم.
- زيادة الوعي بالمهارات فوق المعرفية.
- زيادة الثّقة بالنَّفس، ومستوى الحماسة لدى شركاء مجتمع التَّعلُّم.

- رفع مستوى تحمّل مسئولية التَّعلُّم لدى كافة الشُّركاء.
- تغيرُّ النَّظرة حول مفهوم التَّعلُّم ليصبح أكثر عمقاً.

وأضاف برايسون (Bryson, 2016) في مراجعته الحديثة للتَّقرير السَّابق أن المساهمة الحقيقية التي قدمها هايلي وزملائه تبلورت في التَّركيز على عملية "الشَّراكة" التي اعتبرها علاقة نشطة بين كافة شركاء المؤسسة التَّعليمية تهدف إلى الرَّفع من مستوى أداء التَّعلُّم، وعمل المجموعة في بيئة واحدة. وأضاف برايسون أن هذه النَّظرة العميقة للتَّعلُّم هي ما يحتاجه فعلياً نجاح مجتمع التَّعلُّم في أي مؤسسة تعليمية. وفي مجمل الأمر فإن مصطلح مجتمع التَّعلُّم المهني يُركّز على المؤسسة التَّعليمية التي تضع التَّعلُّم محوراً لنشاطها، وأبرز أهدافها، مما يجعله مجتمعاً يتسم بالاستدامة، ومعتمداً على التَّعاون والتَّشاركية (سعودي (٢٠١٨)، الصالحية وبنت الهاشم، ٢٠١٨).

ثانياً: مبادئ مجتمع التَّعلُّم المهني

لخّصت الوثيقة الصادرة من مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥) مبادئ بناء مجتمع التَّعلُّم المهني على النَّحو الآتي:

١. تشارك الرؤية والقيم والأهداف:

ويؤكد هذا المبدأ على أهمية وجود فهم مشترك لرؤية المؤسسة التَّعليمية، والأهداف التي يسعى منسوبوها لتحقيقها، والقيم، والقناعات، والاتجاهات التي يعملون بناء عليها.

٢. التَّركيز على تعلُّم المتعلم:

يُركّز هذا المبدأ على التَّحول من عملية التَّعليم إلى التَّعلُّم، وبالتالي تغيير الممارسات، والسُّلوكيات، والقيم، والاتجاهات التي يحملها المعلمون تحت شعار جديد "أن جميع الطَّلبة يمكنهم التَّعلُّم، بل وإتقان التَّعلُّم"، ومسؤولية تعلُّمهم تصبح مسؤولية جماعية تستدعي مواجهة التَّحديات، وتوفير نظام دعم ومساندة لإجراء التَّغييرات اللازمة.

٣. تبنّي ثقافة التَّعاون، والتَّشارك في العمل:

وهذا المبدأ يتطلَّب بناء الثِّقة بين أفراد المجموعة، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتشجيع المسؤولية المشتركة بين المعلمين على مستوى التَّخطيط، أو التَّنفيذ، أو التَّقويم، مع إيجاد بيئة آمنة، ومشجعة على تطبيق استراتيجيات جديدة في التَّعلُّم، وإشراك الجميع في صنع القرارات، مع تقييم أداء المجموعة باستمرار.

٤. التَّركيز على النَّتائج:

ويؤدي التَّركيز على النَّتائج إلى تعلُّم كيفية قياس التَّعلُّم، وتحديد أدوات وأساليب تقييم التَّعلُّم بصورة مستمرة للتَّمكن من معالجة الصعوبات التي تحول دون حدوثه. ويسبق عملية تصميم أساليب التَّقييم، تحديد نواتج التَّعلُّم التي تُركّز على الممارسة،

والتَّطبيق، مع ضرورة المتابعة المستمرة للمتعلمين من كافة منسوبي مجتمع التَّعلُّم المهني.

ثالثاً: مميزات مجتمع التَّعلُّم المهني

لخص كلٌّ من هورد (Hord, 1997) وموريسي (Morrissey, 2000) ، ودوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر ومحمد (٢٠٠٦)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠) ومزارة، شعباني، وسيد (٢٠١٧) أبرز ما يميّز مجتمعات التَّعلُّم المهني في النّقاط الآتية:

١. وضوح أهدافها ورؤيتها ورسالتها والقيم التي تسعى إلى ترسيخها.
٢. التَّواصل الخطّي بين أفراد المؤسسة التَّعليمية، والتَّواصل الرأسي بين الإدارة ومنسوبي المؤسسة.
٣. الشَّراكة الفعَّالة بين المؤسسة التَّعليمية، وبين الأسرة والمجتمع فيما يخصّ الدَّعم، والمساندة، وصنع القرار.
٤. التَّركيز على عملية التَّعلُّم بدلاً عن عملية التَّعليم، مع التَّركيز على احتياجات، وقدرات، ومهارات المتعلمين.
٥. تصميم المناهج والمقررات الدّراسية بصورة تُعزّز التَّشاركية والتَّفاعل بين أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني.
٦. تغيير دور المتعلم من متلقٍ إلى قائد يسعى لاستغلال قدراته لإدارة التَّغيير المطلوب.
٧. التَّدريب المستمر لمنسوبي المؤسسة التَّعليمية لاكتساب مهارات تعلُّمية جديدة ومتنوعة.
٨. استخدام أساليب تقييم متنوعة تهدف إلى تحسين وتطوير أداء المتعلم بصورة مستمرة.
٩. تعزيز المبادرة، والابتكار، واستكشاف، ومشاركة المعارف، والمعلومات، وتحديد المعوقات والصعوبات.
١٠. رصد المشكلات الحالية والمستقبلية بحثاً عن أنجح السبل في التَّحسين والتَّطوير المستمر.

رابعاً: متطلَّبات إنشاء وإدارة عملية التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني

حدد سكموكر (Schmoker, 2005) مطلبين للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني وهما: ضرورة حدوث تعلُّم، مع ضرورة توافر متطلَّبات تحقيق التَّعلُّم. أما مكلافلين وتالبرت (McLaughlin & Talbert, 2006) فذكر أن عملية إنشاء مجتمعات التَّعلُّم المهنية تتطلَّب تركيز الجهود، وتشارك القيادة، وتوظيف جميع المعطيات لصالح تعلُّم المتعلم، مع المحافظة على ثقافة المؤسسة ذاتها. كما أضاف (McLaughlin & Talbert, 2006) وبرايتل (Pirtle, 2014) أن بداية إنشاء أي مجتمع تعلُّم تعاوني تقتضي:

١. وضوح وتحديد الهدف من إنشاء مجتمع التَّعلُّم المهني.
٢. رغبة نابعة من مجموعة من المعلمين لإنشاء مجتمع تعلُّم مهني.

٣. تنظيم وارتباط أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني بصورة رسمية.
٤. نشر ممارسات مجموعات التَّعلُّم النَّاجحة بين كافة أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني والمؤسسة عامة.
٥. تقييم إسهامات وإنجازات مجتمع التَّعلُّم المهني في الأعضاء والمؤسسة التَّعليمية عامة.
٦. توفير كل أنواع الدَّعم الذي يساعد في تحقيق مجتمع التَّعلُّم المهني.
٧. الاهتمام بنشر جو من الثّقة المتبادلة بين منسوبي المؤسسة التَّعليمية.
٨. تحديد مدى التَّحديات التي تواجه التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني.

أما دوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر (٢٠٠٤)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠)، ودوفور وفولان (٢٠١٤) فقد لخصوا أبرز متطلَّبات إدارة عملية التَّحول لمجتمع التَّعلُّم المهني في ضرورة الاهتمام بالآتي:

١. إعادة النَّظر في رسالة، ورؤية المؤسسة التَّعليمية، وأهدافها بما يتفق ومؤشرات ضمان الجودة.
٢. توضيح الهدف من التَّعاون، والتَّشارك، ووضع أنظمة، وإجراءات تفصيلية لتيسير العمل.
٣. تدريب منسوبي المؤسسة على كيفية إدارة التَّعاون، والتَّشاركية في العمل.
٤. ضمان قبول منسوبي المؤسسة التَّعليمية لعملية تحمل المسئولية الفردية، والجماعية إزاء العمل المهني.
٥. تطوير المناهج، والخُطط الدّراسية، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم بما يتناسب مع نواتج التَّعلُّم المحددة.
٦. دمج تقنيات الاتصال والمعلومات في التَّعلُّم، وتوظيفها لتحقيق نواتج التَّعلُّم.

خامساً: عوامل نجاح مجتمع التَّعلُّم المهني

حددت وثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥) عوامل تتحكم في نجاح مجتمعات التَّعلُّم المهنية، لعل أبرزها:

١. القيادة الفاعلة والدَّاعمة على المستوى المؤسَّسي:

تُعتّبر القيادة الواعية، والدَّاعمة أمراً ضرورياً لبناء واستدامة مجتمعات التَّعلُّم المهني؛ لأنها تعمل على توزيع العمل، وتحديد المسئوليات، وتأمين الموارد المادية، والبشرية اللازمة للتَّعلُّم، وتسعى لإيجاد قنوات للتَّواصل الدَّائم على الصعيد الرأسي والأفقي، إضافة إلى توفير مناخ مشجع لصنع القرارات، وطرح الأفكار، وتجربة الحلول.

٢. إيجاد نظام فعّال لمعالجة تحديات مجتمع التَّعلُّم المهني:

يتطلب نجاح مجتمع التَّعلُّم المهني إيجاد نظام يسمح بمعالجة التَّحديات، وفتح كافة قنوات التَّعاون بين كافة أفراد المؤسسة التَّعليمية. وينبغي أن يسهل النّظام الفاعل للمعلم مشاركة

زملائه خبرات جديدة، إضافة إلى ضرورة توسيع دائرة التَّشارك لتضم كافة منسوبي المؤسسة التَّعليمية، ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصّلة.

سادساً: تحديات تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني

بدأت الحركة الانتقالية في التَّعليم العالي نحو مهنية التَّدريس في التَّعليم العالي في إنجلترا هادفة إلى تطوير معايير "مهنية التَّدريس" وضرورة تطبيق تلك المعايير على الأكاديميين بحلول عام ٢٠٠٦. كما قامت أسكتلندا باتخاذ نفس الخطوة إلا أنه كانت هناك فجوات، وتحديات أعاقت التَّوسع في تطبيق تلك الحركة الانتقالية (أشوين، ٢٠٠٩). وذكر أشوين أن تلك الحركة كانت موجهة للنّظام الجامعي التَّقليدي وتحديداً في عملية استقطاب، وتعيين الكادر الأكاديمي المبني على الخبرة في مجال التَّخصُّص، والجدارة في البحث العلمي، أما وظيفة تعليم الطَّلبة فكانت تأتي في المرتبة الثانية بحيث تُعتّبر نتيجة حتمية للخبرة العلمية للأكاديمين.

وذكر البربري (٢٠١٤، ٣٣) أن التَّعليم الجامعي يواجه عدداً غير قليل من التَّحديات التي تؤخر من تحوله إلى مجتمع تعلُّم مهني، وأكّد البربري على ضرورة تبنّي مشروع إصلاحي للتَّكاتف الأكاديمي كفكرة تطويرية مضمونها إعادة التَّفكير ومحاولة الابتكار فيما يتعلق بالأوضاع السائدة في التَّعليم الجامعي. وأكَّد أشوين أن المتطلَّبات الجديدة في مجال التَّعليم العالي تنادي بضرورة تطوير الكادر الأكاديمي من حيث استراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، وتوظيف التَّقنية في التَّعليم، وبالتَّالي تظهر الحاجة للتَّدريب، وتطوير مهارات الهيئة التَّدريسية وصولاً إلى معايير مهنية التَّدريس في التَّعليم العالي (٢٠٠٩). وأضاف هارتلي، وودز، وبيل (٢٠٠٨) وكذلك سعودي (٢٠١٨) ضرورة أن يتقن المعلم الدَّمج بين النَّظرية والممارسة، بحيث تُعين المتعلم لاكتساب معارف جديدة، وتطور معارفه، وتُنميها، وتُعزّزها أكاديمياً ومهنياً، وهو ما يطلق عليه التَّعلُّم المتمركز أو المعتمد على العمل. وأن أهم ما يميز هذا النوع من التَّعلُّم هو دمج المعرفة مع العمل، ويُشترط فيه المشاركة في مجتمع الممارسة المهنية، والتَّعرض إلى طرق للتَّعلُّم متنوعة، كالحوار، والنّقاش، مع دفع المتعلمين ليتحملوا مسئولية تعلُّمهم.

ومن أبرز التَّحديات التي تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني هو ضعف عناصر بيئة التَّعلُّم، أو وجود خلل في بعض منها، فتقويم البيئة التَّعليمية يُركّز على "مدى ملائمتها لاحتياجات المتعلمين، والمعلّمين، مثل المباني، والمرافق، والتَّجهيزات وغيرها، ومدى اقتراب، أو ابتعاد عناصر، ومكونات تلك البيئة من النَّماذج المعيارية المتعارف عليها دولياً" (الحريري، ٢٠١١، ١٤٣). وتصبح تلك العناصر تحدياً عندما لا تحقق مبادئ، ومتطلَّبات مجتمع التَّعلُّم المهني.

فالتَّعلُّم يُعتَبر تحدياً حينما لا تتحقق "ثقافة التَّعلُّم" التي تعمل على "تهيئة الفرص المناسبة لتعلم جميع المنتسبين [للمؤسسة التَّعليمية] من الإداريين، والمعلمين، والمتعلمين

فيصبحون متعلمين مدى الحياة، فينهمكون في تعلُّم تشاركي يوظفون من خلاله التَّفكير، والاستقصاء الجماعي، ويتبادلون المعارف حول ممارساتهم المهنية، والشَّخصية بهدف تحسين التَّعلُّم" (حيدر ومحمد، ٢٠٠٦، ٣٥).

وذكر تيمبرلي، وويلسون، وبارار، وفانج Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008) أن أي معارف، أو مهارات، أو خبرات لا يُلتفت إليها ما لم تهدف إلى تحسين بيئة التَّعلُّم ومخرجاته. وأكَّد أيضاً تيمبرلي وآخرون (Timperley et al., 2008) أن خبرات التَّعلُّم المهنية تربط ما بين الأنشطة التَّدريسية، ومخرجات تعلُّم الطَّلبة مع تركيزها على مقدار تأثيرها على تلك المخرجات. كما أن التَّعلُّم يُعتَبر تحدياً حينما لا يُنظر إليه كعملية داخلية مستمرة ينتج عنها قيام المتعلم بتعديل مستمر في بنيته الذّهنية، وفي مهاراته، واتجاهاته، ومعارفه، ويُكَوّن مواقف وخبرات يستطيع بواسطتها أن يواجه كل ما يمكن أن يعترضه من مواقف في الحياة. كما ذكر عطية أنه يُعتَبر تحدياً حينما لا يهدف التَّعلُّم إلى تعميق "الخبرة والممارسة والتَّبصر" "والتي تؤدي إلى تعديل في السُّلوك" (٢٠٠٩، ٢٣).

قد يشكّل المتعلم أيضاً تحدياً للتَّحول إلى مجتمع متعلم مهني، ويؤكد ذلك ما ذكره بيرتل (Pirtle, 2014) في أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع تعلُّم مهني إلا في حالة أن يقوم المتعلم بتأمل تعلُّمه، وتحسين، وتطوير الأنماط التي تؤدي إلى تحقيق تعلُّمه. فمتعلم مجتمع التَّعلُّم المهني يتسم بالفاعلية، والنَّشاط، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه، فلا يكتفي بفهـم المعنى، بل لابد أن يقوم بتوظيف المعلومات في مواقف الحياة اليومية.

كما أن المعلم قد يُعتَبر تحدياً كبيراً يُعيق التَّحول لمجتمع التَّعلُّم المهني، فتطوير المعلم مهنياً يُعدّ أحد أسس الجودة، وأبرز متطلَّبات مجتمعات التَّعلُّم المهنية. ومن هنا ينبغي التَّركيز على تقويم أداء المعلم مهنياً، والحكم على مدى كفاءة أدائه، وتحديد مدى اقترابه، وابتعاده عن النَّموذج المثالي للمعلم، بما يمتلكه من صفات شخصية ومهنية (الشخيبي، ٢٠٠٣؛ الحريري، ٢٠١١؛ سعودي، ٢٠١٨). إضافة إلى أن تطوير أداء المعلم مهنياً يستلزم التَّدريب المستمر تحت إشراف المؤسسة التَّعليمية بهدف تحسين وتطوير أدائه المعرفي، والمهاري، والمهني ليتمكن من الوفاء بمتطلَّبات مهنته بشكل أفضل (تمام وعفيفي، ٢٠٠٩). كما ينبغي نشر ثقافة العمل التَّعاوني والجماعي بين مجتمع المعلمين، فالخبرات التَّعليمية والتَّعلُّمية الفردية تُعتّبر عائقاً إن لم تمزج بالتَّبادل، والتَّشارك، والنّقاش، والتَّقييم قبل تطبيقها في مجتمع التَّعلُّم (محمد وموسى، ٢٠١٧).

يضاف لمكونات البيئة التَّعليمية السابقة، المحتوى التَّعليمي الذي قد يُعتَبر تحدياً نحو التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني في حالة إعداده، وتصميمه بحيث يقتصر على مجموعة من الخبرات المعرفية، أو الانفعالية، أو الحركية والتي لا تتفق مع مخرجات التَّعلُّم المطلوب

تحقيقها. كما تستلزم عملية التَّحول ضرورة توافق معايير تصميم المحتوى التَّعليمي مع نواتج التَّعلُّم، وأنشطة، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم وغيرها. كما ينبغي أن تكون الخبرات التَّعلُّمية المخطط لها مصممة بناءً على قدرات، وحاجات، وميول الطَّلبة، لكي تساعدهم على معايشة الموقف التَّعليمي، والإحساس به، والتَّفكير فيه باستخدام تلك الخبرات وصولاً إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة لديهم.

وتُعتّبر استراتيجيات وطرق التَّدريس أحد التَّحديات التي تؤثر في عملية بناء مجتمعات التَّعلُّم المهنية عندما لا تُصمم على شكل خطة منظَّمة لتحقيق نواتج التَّعلُّم، أو حينما لا تتسم بالتَّفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة التَّعليمية بهدف التَّشارك في مجموعة من الخبرات، والمهارات، والمعلومات، والحقائق لبناء القيم، والاتجاهات الإيجابية المخطط لها مسبقاً (عطية، ٢٠٠٩، ٣٨). كما تُعتّبر تحدياً حينما يُنظر إليها على أنها مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المعلم منفرداً، بهدف فهم وتُمكّن المتعلم من بعض ألوان المعرفة العلمية، واكتسابه بعض المهارات العملية الأدائية، وذلك في حدود الزمن المخصص لها في الخطة الدّراسية. بحيث تفقد استراتيجيات وطرق التَّدريس أبرز خصائصها التي تميّزها في مجتمع التَّعلُّم المهني وهي التَّعاون، والتَّشارك بين كافة أفراد مجتمع التَّعلُّم رغبة فبي تحقيق نواتج التَّعلُّم المخطط لها بصورة فعَّالة. فهي لا تهدف إلى "تعليم" المتعلم مجموعة من المعارف، والحقائق، والمهارات، والمفاهيم، والإتجاهات، بل تُركّز على "تعلم" الخبرات بهدف تغيير السُّلوك من خلال توظيف ما تعلَّمه ومشاركة الآخرين فيه. وأكد كلٌّ من (Duncan- Howell, 2010) وكذلك (Dillard, 2016) وكذلك (مزارة، شعباني، وسيد، ٢٠١٧) أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تحتاج إلى إعادة نظر فيما يحتاجه المعلمون من تدريب وتهيئة على طرق واستراتيجيات جديدة على أن تقدم من خلال مجتمعات تعلم مهنية تمكن المعلمين من البدء بالعمل بشكل تعاوني وتشاركي فعّال.

وذكر أشوين (٢٠٠٩) أن ممارسة أساليب التَّقييم التَّقليدية كالاختبارات التَّحصيلية بأنواعها يُعتَبر تحدياً يُعيق التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني وذلك لعدم قدرتها على قياس جوانب متعددة في المتعلم مثل التَّفكير النَّقدي، والإبداعي، لكن التَّقييم الجيَّد الفاعل هو الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم، ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراستهم. فأساليب التَّقييم لابد أن تتميز بالتَّنوع، والاستمرارية، والأصالة بحيث يستطيع المعلم والمتعلم اكتشاف العقبات، والصعوبات، ودراستها، والتَّفكير في حلول لها (البشير وبرهم، ٢٠١٢). كما أن أساليب التَّقييم التَّكوينية التي تطبق في مجتمعات التَّعلُّم تعتمد على التَّغذية الراجعة البناءة التي يتشارك فيها المعلمون والمتعلمون على حدٍ سواء. إلا أن الواقع يخالف ذلك، حيث ذكر العدوان وقطاوي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) أن تطبيق أساليب التَّقييم الأصيل يواجه عدداً من المعوقات منها: الوقت والجهد المبذولين؛ وضعف

إمكانات بيئة التَّعلُّم، ويوازيها قلة خبرة المعلمين في تطبيقها لتقييم أداء الطَّلبة، مع ارتفاع الأنصبة التَّدريسية، والتي يقابلها كثرة أعداد الطَّلبة في الفصول التَّدريسية.
كما أن المناخ المؤسَّسي العام في البيئة التَّعليمية يُعتَبر أيضاً تحديا لعملية التَّحول إذا لم تُركّز بيئة التَّعلُّم على مدى احتياجات المتعلمين والمعلمين المختلفة (الحريري، ٢٠١١)، أو حينما يكون المناخ المؤسَّسي العام غير مشجع للإبداع، والتَّميّز، والتَّعاون، وتبادل الخبرات. كما أنه يُعتَبر تحدياً إذا افتقد إلى أحد الخصائص التي ذكرها هورد (Hord, 1997) حينما وصف مجتمع التَّعلُّم المهني بأنه مجتمع يكون فيه المعلمون، والإدارة في المؤسسة التَّعليمية في سعيٍ دائمٍ للمشاركة في عملية التَّعلُّم، وبناء مجتمع التَّعلُّم من خلال تعزيز فاعليتهم المهنية بما يعود بالفائدة على المتعلمين.

وعلَّق سليمان (٢٠١٠) أن تكوين مجتمعات التَّعلُّم داخل الجامعات يستلزم ممارستها لأنشطة أساسية تتمثل في الشراكة الفكرية عن طريق تبادل المعارف، والممارسات المهنية بشتى صورها؛ بالإضافة إلى تطوير المجالات المعرفية، وتيسير طرق الابتكار والإبداع مما يجعلها مصدراً للتَّجديد في مجال التَّعليم والتَّعلُّم. كما أكد سعودي (٢٠١٨) بأن مجتمعات التَّعلُّم المهنية ليست مجرد لقاءات بين الكادر التعليمي؛ إنما تُعدُّ مدخل إلى التَّنمية المهنية والتَّطوير المستمر. وأضافت دراسة الصالحية وبنت الهاشم (٢٠١٨) أن على المؤسسة التعليمية أن تقوم بتطوير الآليات والاستراتيجيات التي تساعد العاملين فيها على امتلاك القدرة على التَّجديد، والابتكار مما يؤهلها لتكون مجتمعاً للتَّعلم المهني.وأكد محمدين وموسى (٢٠١٧) لكي يكون هناك مناخاً مؤسسياً يسوده ثقافة التَّعاون، والمشاركة، والدَّعم المهني، ينبغي أن تتحول المؤسسة التَّعليمية من النَّمط التَّقليدي الذي يركز على التَّدريس، إلى منظمة تربوية تركز على التَّعلُّم.

الدّراسات السابقة

تنوعت الدّراسات العربية والأجنبية في مجال مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ولكن يتضح ميل أغلبها نحو المنهج التحليلي الفلسفي، أكثر من المنهج الوصفي أو التَّجريبي؛ وقد يرجع ذلك إلى أهمية الوفاء بالجوانب النظرية التي تحيط مفهوم، ومبادئ، وتحديات مجتمع التَّعلُّم المهني. ومن الدّراسات العربية، دراسة الشربيني (٢٠١٠) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تدريبي على تحسين متطلبات الكفاءة الذاتية، وتقدير مجتمع التَّعلُّم المهني. وطبق اختبار تحصيلي ومقياس تقدير على عينة الدّراسة المكونة من ٢٦ معلماً تدربوا من خلال البرنامج. وأظهرت نتائج الدّراسة فروقاً دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي يدلُّ على تمكن المعلمين من توظيف ممارساتهم التَّربوية في التخطيط للتدريس. كما أكدت نتائج مقياس تقدير مجتمع التَّعلُّم المهني أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تشير إلى تقدير المعلمين لبيئة التَّعلُّم الإيجابية والجذابة، والقائمة على الحوار، والمناقشة، وتحفيز بيئة التدريب والعمل التَّعاوني.

أما دراسة أبو زيد (٢٠١١) فهدفت إلى معرفة أثر بناء مجتمعات التَّعلُّم المهنية عبر شبكة الإنترنت على نواتج المعرفة لدى معلمي العلوم. وبعد تطبيق برنامج مدعم بالأنشطة، والفعاليات القائمة على التَّعلُّم التَّعاوني، والعصف الذهني، وحلّ المشكلات، استخدم الباحث عدداً من الاستبانات لجمع البيانات. وأظهرت النَّتائج موافقة بدرجة عالية على توفر دعائم مجتمعات التَّعلُّم المهنية كحرية الرأي والفكر، وتوفر وسائل التَّواصل، وتيسر سبل جمع المعارف ونشرها، والتَّفكير الناقد والإبداعي، والاستخدام الأمثل للتقنية وغيرها. كما كشفت النَّتائج عن موافقة بدرجة عالية أيضاً على كفايات المعلم وأدوار مؤسسات التَّعليم في ظل التَّحول نحو مجتمع التَّعلُّم المهني مثل التَّطوير الدائم، ومسايرة العولمة، وتطبيق معايير الجودة، وعدم مركزية التَّعليم، والتقييم الذاتي، ودعم ثقافة التَّدريس المشترك.

وهدفت دراسة ناصف (٢٠١٢) إلى معرفة مدى توافر مواصفات مجتمعات التَّعلُّم المهنية في المدارس. وطبق الباحث قائمة بأهم مواصفات مجتمعات التَّعلُّم المهنية على ٢٢٠ مديراً و٨٨٠ معلماً. وأظهرت النَّتائج أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني في مصر ضعيفة جداً سواء على النطاق الرسمي، أو غير الرسمي؛ وأن خطط الإصلاح التَّربوي لم تنجح إلى الآن في تحقيق طفرة إصلاحية في هذا المجال.

وجاءت دراسة الزايد وحج عمر (٢٠١٦) هادفة إلى معرفة أثر برنامج مجتمع تعلم مهني معتمد على تقنية الإنترنت في تحسين فهم معلمات العلوم لطبيعة المقرر، والممارسات التَّدريسية له، مع تحديد العوامل المؤثرة في هذا البرنامج. وطبق البرنامج على ٦ معلمات من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وأسفرت نتائج الاختبار التحصيلي للعينة أن البرنامج أدى إلى تحسن في المهارات المعرفية، والتَّدريسية للمعلمات خاصة طرق الاستقصاء، والمسعى العلمي وغيرها. كما بينت النَّتائج أن هناك عوامل تؤثر في فاعلية مجتمعات التَّعلُّم المهني المعتمد على الإنترنت ومنها عدم استمرارية المناقشة، وضعف ممارسة التَّفكير التَّأملي، وكذلك صعوبة عرض التَّجارب التَّدريسية.

أما دراسة المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦) فهدفت إلى التَّعرُّف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية وممارسات القيادة الداعمة لها في المدارس، مع مراعاة الفروق في الجنسية والجنس. وتم تطبيق مقياس على ١٢٣٥ معلماً ومعلمة من مصر وعمان للتَّعرُّف على واقع تلك الأبعاد. وتوصلت الدّراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية، والممارسات القيادية لها تتوفر بدرجة مرتفعة طبقاً للعينة ككل؛ وتتوفر بدرجة أكبر لصالح الإناث من حيث الجنس، ولصالح المعلمين من عمان من حيث الجنسية.

أما على نطاق الدّراسات الأجنبية، فجاءت دراسة (Fresko & Abu-Alhija, 2015) هادفة إلى معرفة مدى مساهمة حلقات النّقاش (Seminar) في ثراء مجتمعات

التَّعلُّم المهني للمعلمين. وطبق استبيان على ٣٧٨ معلماً و٢٩ قائداً لحلقات النّقاش؛ كما عُقدت مقابلات شخصية مع ١٦ معلماً، و١٤ قائداً. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن أكبر مساهمات حلقات النّقاش تكمن في منح المشاركين في مجتمعات التَّعلُّم المهنية فرصاً للعمل في بيئات آمنة، ومحفزة، وداعمة للثقة في النَّفس.

بينما هدفت دراسة (Peppers, 2014) إلى التَّعرُّف على تصورات المعلمين قبل وبعد تطبيق مجتمعات التَّعلُّم المهنية في إحدى المدارس الثانوية. وأجريت مقابلات شخصية مع ٨ من معلمي المدرسة. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن المعلمين أظهروا تصورات إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ووصفوها بالبيئة الناجحة نظراً لما تسمح به من تعاون، وتشارك، وتخطيط، وقيادة فاعلة، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة.

وفي دراسة قام بها (Curwood et al., 2015) هدفت إلى تقييم تطبيق (Ask Charlie) " اسأل تشارلي" المنفذ عبر الإنترنت والتي يمكن تصفحه عبر الأجهزة المحمولة، وهو خدمة تقدم مصادر معلومات للأكاديميين لتيسير العمل في مجتمعات التَّعلُّم المهنية. وبعد مرور نصف عام على التطبيق، تم تقييم الخدمات التَّعليمية التي يؤديها؛ وأسفرت النَّتائج أن هذه الخدمة قدمت لمجتمعات تعلم الأكاديميين خدمات تميزت بالإيجابية مثل السرعة في توفير المعلومات، وتشجيع التَّفكير التَّأملي، وتسهيل التَّواصل بين أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني.

أما دراسة (Zhang & Pang, 2016) التي هدفت إلى التَّعرُّف على خصائص مجتمعات التَّعلُّم المهنية، فقد طبقت استبانة مكونة من ٥٣ عبارة على ١٧٥ معلماً؛ كما أجريت مقابلات مع ١٤ معلماً من المدارس الصينية. وتوصلت النَّتائج إلى أن أبرز تلك الخصائص تكمن في التَّعلُّم التَّعاوني، والكفاءة المهنية، والقيادة الميسرة. وظهرت أيضاً الحواجز الثقافية كمحدد لمجتمعات التَّعلُّم المهنية والتي أرجعها الباحث إلى نظام التَّعليم المدرسي والثقافة التقليدية السائدة في الصين، وهي بذلك تخالف الخصائص العامة لأي مجتمع تعلم مهني.

وفي دراسة أجراها (Wilson, 2016) لإلقاء الضوء على تصورات وخبرات معلمي المرحلة الثانوية خلال انخراطهم في مجتمعات تعلم مهني؛ أضافة إلى تحديد أبرز المتغيرات التيُ أو تعيق تنمية مهارات المعلمين في تلك المجتمعات. وبعد تطبيق استبانة مكونة من ٥ مجالات على ٦٥ معلماً من ٨ مدارس، أشارت النَّتائج إلى تفاوت تصورات المعلمين نحو تلك المتغيرات؛ فبالرغم من تشارك المعلمين للمعرف، واكتسابهم لمهارات جديدة؛ إلا أنه مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية مثل الافتقار إلى القيادة المشتركة، وضعف المشاركة الفعالة.

وفي دراسة حديثة أجراها (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017) للوقوف على مشكلة تسرب الملل والإرهاق على معلمي اللغة الإنجليزية في البرامج التحضيرية في

الجامعات الحكومية والخاصَّة. وافترضت الدّراسة أن ممارسة الأنشطة وتشاركها من خلال مجتمعات التَّعلُّم المهنية قد يساعد في التَّغلب على هذه المشكلة. وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على ٢٢٤ معلماً. وكشفت النَّتائج أن أعضاء هيئة التَّدريس يختلفون في مستوى الأنشطة، والتَّفاعل، والرغبة في التطور المهني؛ وأوضحت النَّتائج أن المعلمين الذين ينتمون للجامعات الخاصة أظهروا مهارات أكثر من غيرهم تؤهلهم للانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

بعد استعراض الدّراسات السَّابقة، يظهر الاتجاه العالمي والإقليمي والمحلي لتبنّي مجتمعات التَّعلُّم المهنية في التَّعليم الأساسي والجامعي. كما استخدمت معظم الدّراسات المنهج الوصفي، وهي بذلك تتفق مع الدّراسة الحالية في المنهج مثل دراسة ناصف (٢٠١٢)، المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦)، (Peppers, 2014)، (Fresko & Abu-Alhija, 2015)، (Curwood et al., 2015)، (Zhang & Pang, 2016)، (Wilson, 2016)، (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017)؛ ماعدا دراسة الشربيني (٢٠١٠)، وأبو زيد (٢٠١١)، والزايد وحج عمر (٢٠١٦) فكانت تجريبية. بالإضافة إلى أن معظم الدّراسات الوصفية استخدمت الاستبانة لقياس آراء عينة الدّراسة وهي بذلك تتفق مع الدّراسة الحالية في نوع أداة الدّراسة. كما تركزت عينة الدّراسات السَّابقة في المعلمين في مختلف التَّخصُّصات، أو مدراء المدارس، أو أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات؛ وهي بذلك تختلف عن عينة الدّراسة الحالية التي تركز على طلبة التَّعليم الجامعي.

فروض الدّراسة

اعتماداً على مشكلة وأسئلة الدّراسة، يمكن صياغة الفروض الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص.

إجراءات الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى التَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، كما هدفت إلى التَّركيز على التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد

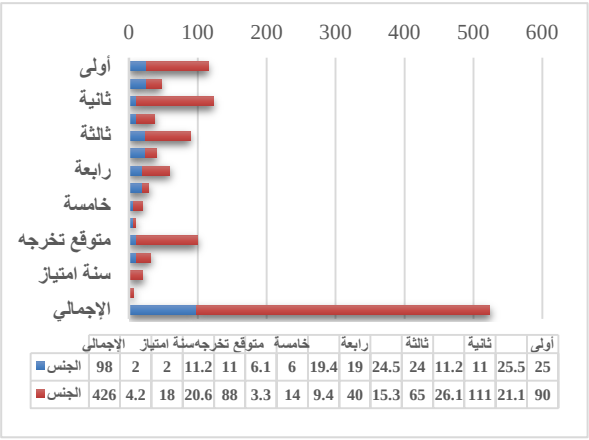
يساعد تحسينها على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغيري الجنس، والتَّخصُّص. وتحقيقاً لهذا الهدف، اتُبعت الإجراءات الآتية لإتمام الدّراسة:

منهج الدّراسة

تحقيقاً لأهداف الدّراسة، استُخدم المنهج الوصفي المسحي والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النَّتائج ذات الدَّلالة بالنسبة لمشكلة الدّراسة.

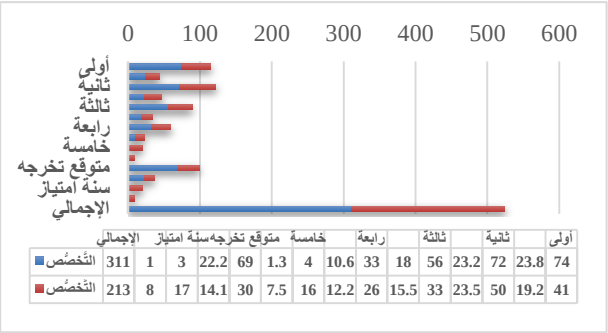
مجتمع وعينة الدّراسة

استهدفت الدّراسة مجتمع طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة وفروعها، ويضم جميع الكليات النَّظرية والعلمية، وكذلك يشمل جميع السَّنوات الدّراسية من السَّنة الأولى إلى سنة الامتياز. أما عينة الدّراسة فبلغت (٥٢٤) من طلبة جامعة طيبة بفروعها، منها (٤٢٦) طالبة ما نسبته (٨١,٣%)، أما الطُّلاب فبلغ عددهم (٩٨) طالباً بنسبة (١٨,٧%). والجدول الآتي يوضح توزيع ووصف عينة الدّراسة حسب الجنس، والتَّخصُّص، والسَّنة الدّراسية (أنظر الشكل (١) و(٢)):



	الإجمالي	سنة امتياز		متوقع تخرجه		خامسة		رابعة		ثالثة		ثانية		أولى	
الجنس	98	2	2	11.2	11	6.1	6	19.4	19	24.5	24	11.2	11	25.5	25
الجنس	426	4.2	18	20.6	88	3.3	14	9.4	40	15.3	65	26.1	111	21.1	90

شكل ١: وصف عينة الدّراسة تبعاً للجنس



	الإجمالي	سنة امتياز	متوقع تخرجه	خامسة	رابعة	ثالثة	ثانية	أولى
التخصص	311	1	3	22.2	69	1.3	4	10.6	33	18	56	23.2	72	23.8	74
التخصص	213	8	17	14.1	30	7.5	16	12.2	26	15.5	33	23.5	50	19.2	41

شكل ٢: وصف عينة الدّراسة تبعاً للتَّخصُّص

يوضح الشكل (١) و(٢) أعلاه أن أعداد عينة الدّراسة بلغت (٣١١) من طلبة الكليات النَّظرية، أما طلبة الكليات العلمية فبلغ عددهم (٢١٣) ما بين طالب وطالبة. أما فيما يخصّ السَّنوات الدّراسية، فقد بلغ عدد طلبة السَّنة الأولى (١١٥) ما نسبته (٢١,٩%)، وطلبة السَّنة الثانية (١٢٢) ما نسبته (٢٣,٣%)، وبلغ عدد طلبة السَّنة الثالثة (٨٩) بنسبة (١٧%)، أما السَّنة الرابعة فبلغ عددهم (٥٩) بنسبة (١١,٣%)، وطلبة السَّنة الخامسة وسنة الامتياز فبلغ عددهم (٢٠) ما نسبته (٣,٨%) لكلّ منهما، أما المتوقع تخرجهم فبلغ عددهم (٩٩) ما نسبته (١٨,٩%).

أداة الدّراسة: استبانة أبرز التَّحديات التي تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني

صُممت أداة الدّراسة في صورة استبانة تضم عبارات تُعتّبر محددات ومؤشرات لمجتمع التَّعلُّم المهني لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة. كما تهدف الاستبانة إلى التَّعرُّف على أبرز التَّحديات من خلال العبارات المتحققة سواءٌ بدرجة ضئيلة أو العبارات غير المنطبقة التي تعيق بيئة التَّعليم الجامعي عن التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، وكان التَّركيز على تلك التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني. وصُممت الاستبانة بعد الرجوع لبعض الأدبيات العربية (الشخيبي، ٢٠٠٣؛ تمام وعفيفي، ٢٠٠٩) وكذلك الأدبيات الأجنبية (Tinto, 2003; Vescio et al., 2008; Pirtle,2014) والأدبيات الأجنبية المترجمة (ودوفور وآخرون، ٢٠١٠).

ثم صِيغت الاستبانة بصورة موجهة لطلبة جامعة طيبة في جميع الكليات النَّظرية والعلمية، وكذلك في جميع السَّنوات الدّراسية. وتضم الاستبانة جزئين: الأول: يُركّز على البيانات الأولية لعينة الدّراسة وهي الجنس، والتَّخصُّص، والسَّنة الدّراسية بهدف

استخدامها لوصف عينة الدّراسة؛ وكذلك بهدف استخدام متغيري الجنس والتَّخصُّص لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة. أما الجزء الثاني فيضم سبعة مكونات للبيئة التَّعليمية. وبلغت عبارات الاستبانة (٤٠) عبارة: التَّعلُّم (٥) عبارات، والمتعلم (٦) عبارات، والمعلم (٦) عبارات، والمحتوى (٦) عبارات، واستراتيجيات وطرق التَّدريس (٦) عبارات، وأساليب التَّقييم (٥) عبارات، وأخيراً المناخ المؤسَّسي العام (٦) عبارات. واستُخدم مقياس ليكرت الرباعي لرصد التَّحديات في بيئة التَّعليم الجامعي بصيغة: (درجة كبيرة) و(درجة متوسطة) و(درجة ضئيلة) و(غير منطبقة)، بحيث تشكل الاستجابتان (درجة ضئيلة، وغير منطبقة) أبرز التَّحديات التي تعيق تحول مجتمع بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني.

صدق الاستبانة

لاستخراج صدق المحكمين Content Validity، عُرضت الاستبانة على محكمين من المختصين أكاديمياً، حيث كانت عبارة عن (٥٠ عبارة)، ثم تمَّ تعديلها بحذف العبارات المتكررة أو المتداخلة في المكونات: التَّعلُّم، والمعلم، والمحتوى، وأساليب التَّقييم. كما استُرشد برأي بعض طلبة الجامعة في عبارات الاستبانة الموجهة لهم وذلك أثناء تطبيق الاستبانة الأولي، وأُخذت الآراء حول عبارات الاستبانة، وأُجريت بعض التَّعديلات اللازمة بناءً على المقترحات، وأصبحت الأداة مكونة من (٤٠) عبارة جاهزة للتَّطبيق على عينة الدّراسة.

ثبات الاستبانة

طُبقت الاستبانة على عينة بلغ عددها (ن =٢٠) من طلبة الجامعة بصورة إلكترونية، ثم حُسب معامل ثبات مفردات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لإيجاد الاتساق الداخلي Internal Consistancy للعبارات.

جدول (١) معامل ثبات مفردات الاستبانة

محور التَّحديات	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
التَّعلُّم	٥	،٧١٠
المعلم	٦	،٧٢٠
المتعلم	٦	،٦٢٠
المحتوى التَّعليمي	٦	،٧٧٢
طرق التَّدريس	٦	،٨٩٢
أساليب التَّقييم	٥	،٧٨٥
المناخ المؤسَّسي	٦	،٩٠٢
الاستبانة كاملة	٤٠	،٩١٠

وأشارت النَّتائج إلى قيم مقبولة لمعامل ثبات المحاور، وبلغت قيمة معامل الثَّبات للاستبانة كاملة (=٩١٠.) كما في الجدول أعلاه وهي تُصنّف من قيم الثُّبات المرتفعة.

تطبيق أداة الدّراسة:

استهدفت الدّراسة مجتمع طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة باختلاف كلياتها، في المدينة المنورة ومحافظاتها، حيث وزعت الاستبانة إلكترونياً ليُمكِن تعميمها على الطَّلبة في مقرّ الجامعة الرئيس بالمدينة المنورة والمحافظات. وتمَّ توزيع رابط الاستبانة على الطَّلبة من خلال عمداء، ووكلاء، ووكيلات الكليات المختلفة، وكذلك أعضاء هيئة التَّدريس لتوزيعها من خلال مواقع التَّواصل الاجتماعي. وبعد مرور أسبوعين من التَّوزيع الإلكتروني، بلغ عدد المستجيبين (٥٢٤) استبانة، اعتُبرت هي العينة الممثلة للدّراسة.

مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدّراسة، ومناقشتها في ضوء ما ذكر في الإطار النَّظري، يليه استعراض لأبرز نتائج الدّراسة، وكذلك التَّوصيات التي يمكن استخلاصها.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول حول أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي في إلى مجتمع تعلُّم مهني، استخدمت متوسطات العبارات، والانحرافات المعيارية لكل مكون من مكونات البيئة التَّعليمية. وتم تحديد المتوسط الموزون (Weighted Mean) للاستجابة ذات المستويات الأربع على النَّحو الآتي:

جدول (٢) حساب المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الرباعي

المتوسط الموزون	درجة التحقق
من ١ إلى ١,٧٤	درجة قليلة جداً
من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩	درجة قليلة
من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٤	درجة كبيرة
من ٣,٢٥ إلى ٤	درجة كبيرة جداً

والجداول التالية من ٣-٩ تُظهر النَّتائج المتعلقة بأبرز التَّحديات المتعلقة بمكونات البيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام:

جدول (٣) أبرز التَّحديات المتعلقة بالتَّعلُّم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
أولاً: تحديات تتعلق بالتَّعلُّم: يكون التَّركيز أثناء التَّدريس على:		
١. المشاركة والتَّطبيق.	٢,٩٩	٠,٨٣٣
٢. كفاءة أداء المتعلم.	٢,٨٧	٠,٧٩٢
٣. تنوع المصادر وثرائها.	٢,٦١	٠,٨٩٩
٤. الفروق الفردية بين المتعلمين.	٢,٦٠	١,٠٢٩
٥. حاجات وميول المتعلم.	٢,٤٨	٠,٩٥٩

يظهر من الجدول رقم (٣) أن معظم العبارات تشير إلى وقوعها ضمن درجة الاستجابة (كبيرة). وهذه النَّتيجة تدل على أن بيئة التَّعليم الجامعي لا تعاني تحديات كثيرة تتعلق بالتَّعلُّم، كما يظهر مُجمل رضا طلبة جامعة طيبة عن واقع عملية التَّعلُّم. كما يتضح أن أبرز متطلَّبات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني في هذا المكون محققة لأن بيئة التَّعلُّم بجامعة طيبة تحقق المشاركة والتَّطبيق للتَّعلُّم، وتدعم تنوع المصادر وثرائها، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بدرجة مرضية.

كما أن نتائج الجدول تشير إلى أن العبارة "يكون التَّركيز أثناء التَّدريس على حاجات وميول المتعلم"، جاءت بدرجة (قليلة)؛ وقد تُعزى هذه النَّتيجة إلى صعوبة حصر، وتحديد حاجات، وميول المتعلمين، كما أن هذا التَّحديد يحتاج إلى جهود كبيرة من المعلم والمؤسسة، وبناء أدوات ومقاييس مخصَّصة لاستكشاف حاجات الطَّلبة، وميولهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره برايسون (Bryson, 2016) أن المؤسسة التَّعليمية يجب أن تعمل على الرَّفع من مستوى أداء التَّعلُّم، لأن هذا ما يحتاجه فعلياً نجاح مجتمع التَّعلُّم في أي مؤسسة تعليمية. وتتفق أيضً مع ما ركز عليه (Morrissey, 2000) وكذلك (Timperley et al., 2008) أن مجتمع التَّعلُّم المهني لا يحدث إلا إذا كان التَّعلُّم محوراً لنشاطه، وأبرز أهدافه، مما يجعله مجتمعاً يتسم بالاستدامة، ومعتمداً على التَّعاون والتَّشاركية. كما أن هذه النتيجة يعضدها ما توصلت إليه نتائج دراسة الشربيني (٢٠١٠) أن بيئة التَّعلُّم الجذابة، والقائمة على الحوار، والمناقشة، والتدريب والعمل التَّعاوني لاقت تقديراً كبيراً، وتوجه إيجابي نحو إنشاء مجتمع تعلُّم مهني.

جدول (٤) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمتعلم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
ثانياً: تحديات تتعلق بالمتعلم: يُشجع المعلم الطّالب في الصَّف على:		
٦. التّفاعل الإيجابي في الصَّف.	٣,٠٠	٠,٨٤٥
٧. الدَّافعية والرغبة في التّعلّم.	٢,٨٦	٠,٨٥٧
٨. المناقشة والحوار الهادف.	٢,٨٥	٠,٨٩٢
٩. استخدام مهارات البحث والاستقصاء.	٢,٨١	٠,٩٢٢
١٠. التّعلّم ذاتياً من خلال المصادر المنوعة.	٢,٧١	٠,٩٧٥
١١. التّفكير الحرّ والناقد والإبداعي.	٢,٥٢	١,٠٠٧

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات في محور التّحديات التي تتعلق بالمتعلم جاءت أيضاً ضمن درجة الاستجابة (كبيرة). ويبدو أنه من وجهة نظر الطَّلبة أن الجامعة تهدف ببرامجها الأكاديمية والثقافية إلى تحفيز التَّفاعل الإيجابي في الصَّف، وتشجيع الرغبة في التَّعلُّم، كما أنها بيئة تدعم المناقشة، والحوار، وتركز على استخدام مهارات البحث، والتَّعلُّم الذاتي من خلال المصادر المنوعة؛ إضافة إلى رضا الطَّلبة عن تشجيع بيئة التَّعلُّم الجامعي على التَّفكير الحرّ، والناقد، والإبداعي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره بيرتل (Pirtle, 2014) في أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع تعلُّم مهني إلا في حالة أن يقوم المتعلم بتأمل تعلُّمه، وتحسين، وتطوير الأنماط التي تؤدي إلى تحقيق تعلُّمه. فمتعلم مجتمع التَّعلُّم المهني يتسم بالفاعلية، والنَّشاط، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه، ويقوم بتوظيف المعلومات في مواقف الحياة اليومية.

جدول (٥) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمعلم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
ثالثاً: تحديات تتعلق بالمعلم: يحرص أستاذ المقرر على:		
١٢. تحقيقه لنواتج التّعلّم المخطط لها مسبقاً.	٢,٨٨	٠,٨٩١
١٣. المهارة العلمية والمهنية في التّخصُّص.	٢,٨٥	٠,٨٥٤
١٤. الاستثمار الأمثل لوقت الدرس.	٢,٨٥	٠,٩٣٦
١٥. الإيجابية في تفاعله مع المتعلمين.	٢,٨٣	٠,٨٦٨
١٦. تقبل المناقشة والنقد البناء.	٢,٧٠	٠,٩٤٥
١٧. الإلمام باستخدام التقنيات في التّعليم.	٢,٦٧	٠,٩٢٨

ويبدو من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد تحديات متعلقة بالمعلم؛ حيث وقعت جميع العبارات ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). وهذا يشير إلى أن ما يتصف به أستاذ المقرر من مهارات تحقق التَّحول إلى مجتمع تعلم مهني. فكما يظهر من العبارات أن الطَّلبة لديهم قناعة بمهارات المعلم العلمية والتخصصية، وفي سعيه نحو تحقيق نواتج التَّعلُّم،

وكذلك في استثماره للوقت، وإيجابيته، وتقبله للنقاش والنقد البناء، مع إلمامه باستخدام التقنيات وتوظيفها في التَّعليم.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١١) من ضرورة توافر كفايات محددة للمعلم في ظل التَّحول نحو مجتمع التَّعلُّم المهني مثل التَّطوير الدائم، ومسايرة العولمة، وتطبيق معايير الجودة، وعدم مركزية التَّعليم، والتقييم الذاتي، ودعم ثقافة التَّدريس المشترك. وتتفق أيضاً مع ما أكد عليه كلٌّ من البربري (٢٠١٤) والزايد وحج عمر (٢٠١٦) فيما يخصّ توظيف المعلم للتَّقنية في التَّعليم، والتي تعتبر من الأسس التي تميّز مجتمعات التَّعلُّم المهنية رغبة في زيادة فرص تحقق نواتج التَّعلُّم المرغوبة.

بالإضافة إلى اتفاقها مع ما توصلت إليه دراسة (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017) أنه كلما كانت توجهات أعضاء هيئة التَّدريس إيجابية نحو الأنشطة، والتَّفاعل، والرغبة في التطور المهني؛ كلما أظهروا مهارات أكثر من غيرهم تؤهلهم للانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

جدول (٦) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمحتوى التَّعليمي والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
رابعاً: تحديات تتعلق بالمحتوى التَّعليمي: يتصف محتوى المقرر التَّخصُّصي بـ:		
١٨. توافقه مع الأهداف المحددة له مسبقاً.	٢,٩٢	٠,٨٦٥
١٩. مناسبته للزمن المخصص لدراسته.	٢,٨٢	٠,٩٣٦
٢٠. مسايرته لتطورات العصر المعلوماتي.	٢,٨١	٠,٨٧١
٢١. التنظيم والتَّرتيب المنطقي للمفردات.	٢,٨١	٠,٨٤٦
٢٢. ملاءمته لقدرات المتعلم المعرفية والمهارية.	٢,٧٦	٠,٩٠١
٢٣. توافقه مع متطلّبات سوق العمل.	٢,٦٠	٠,٩٨٢

ويظهر من الجدول رقم (٦) أن المحتوى التَّعليمي بعبارته يقع ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). وهذا يؤكد أنه لا توجد تحديات تتعلق بالمحتوى قد تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلم مهني؛ فيظهر أن طلبة الجامعة يرون مناسبة الخطط الدراسية للزمن المخصص لدراستها، ومسايرتها للتطورات المعرفية، مع تميزها في تنظيم وترتيب المفردات بشكل يلائم قدرات المتعلم، ويحقق الأهداف المحددة مسبقاً؛ بالإضافة إلى قناعة طلبة الجامعة في مدى ملائمة المحتوى التَّعليمي لمتطلّبات سوق العمل.

جدول (٧) أبرز التَّحديات المتعلقة بطرق التَّدريس والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
خامساً: تحديات تتعلق بطرق التَّدريس: تُستخدم طرق تتميز بـأنها:		
٢٤. تدعم بيئة العمل التَّعاوني داخل الصَّف.	٢,٦٤	٠,٩٧٣
٢٥. تتسم بالتنوع حسب المحتوى.	٢,٥٧	٠,٩٤٠
٢٦. تثير الدَّافعية للتَّعلُّم.	٢,٥٤	٠,٩٧٠
٢٧. تقدم تغذية راجعة بناءة.	٢,٥٢	٠,٩٣٠
٢٨. تتفق مع الميول والرغبات.	٢,٤٨	٠,٩٢٨
٢٩. تراعي أنماط التَّعلُّم المختلفة.	٢,٤٤	٠,٩٥٣

أما بالنسبة للتحديات التي تتعلق بطرق التَّدريس، فكما يظهر من الجدول رقم (٧) أن ٣ عبارات وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). فيرى طلبة جامعة طيبة أن طرق التَّدريس تدعم بيئة العمل التَّعاوني داخل الصَّف، وتثير الدَّافعية للتَّعلُّم، وتتسم بالتَّنوع حسب المحتوى، كما أنها تقدم تغذية راجعة بناءة. وهذ النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Fresko & Abu-Alhija, 2015) أن تنوع طرق التدريس تمنح المشاركين في مجتمعات التَّعلُّم المهنية فرصاً للعمل في بيئات آمنة، ومحفزة، وداعمة للثقة في النَّفس.

إلا أن العبارتين " تتفق مع الميول والرغبات" و"تراعي أنماط التَّعلُّم المختلفة" فقد وقعت ضمن درجة الاستجابة (قليلة). ويؤكد هذه النتيجة ما ورد في محور التَّحديات التي تتعلق بالتَّعلُّم، حيث جاءت مراعاة التَّدريس لحاجات وميول المتعلم بدرجة قليلة أيضاً؛ وهذا يؤكد صعوبة تحديد ميول ورغبات الطَّلبة بحيث تقدم لهم طرق تدريس تراعيها وتتفق مع أنماط تعلمهم المختلفة. كما أن هذا التَّحديد يحتاج إلى جهود كبيرة من المعلم والمؤسسة، وبناء أدوات ومقاييس مخصَّصة لاستكشاف حاجات الطَّلبة، وميولهم. وهذا يتفق مع ما ذكره مكلوفلين (McLoughlin, 1999) إذ بالرغم من أهمية تحديد أنماط تعلُّم الطَّلبة ومراعاتها، إلا أن طريقة تحديدها تشكّل معوقاً كبيراً في بيئة التَّعلُّم.

جدول (٨) أبرز التَّحديات المتعلقة بأساليب التَّقييم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
سادساً: تحديات تتعلق بأساليب التَّقييم: تُطبق أساليب تتميز بأنها:		
٣٠. منوعة باختلاف متطلّبات المقرر.	٢,٧١	٠,٩٣٩
٣١. تحفز مبدأ إدارة التَّعلُّم ذاتياً.	٢,٦٣	٠,٩٦١
٣٢. تسمح للمتعلم بتحسين مستوى أدائه.	٢,٦٣	٠,٩٨٦
٣٣. تحقق عدالة التَّقييم.	٢,٥٩	٠,٩٥١
٣٤. تسمح بمشاركة المتعلم في اختيارها.	٢,٤٩	١,٠٠٤

ويظهر من الجدول رقم (٨) أن ٤ عبارات متعلقة بالتحديات في أساليب التَّقييم وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة)؛ حيث يظهر أن الطلبة يعتقدون بمناسبتها لهم من حيث التَّنوع، وتحفيزها لمبدأ إدارة التعلم ذاتياً، وأن الأساليب المستخدمة تسمح بفرص

لتحسين الأداء، مع مراعاتها لمبدأ العدالة. وهذه النتيجة تتفق مع ما نوه إليه أشوين (٢٠٠٩) والبشير وبرهم (٢٠١٢) أن التَّقييم الفاعل هو الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم، ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراستهم؛ والذي يتميز بالتَّنوع، والاستمرارية، والأصالة. إلا أن عبارة واحدة فقط وقعت ضمن نطاق الاستجابة (قليلة) ونصُّها: أنها "تسمح بمشاركة المتعلم في اختيارها"؛ وقد يرجع ذلك إلى أن فكرة مشاركة المتعلم في اختيار أسلوب التَّقييم تشير إلى استخدام أساليب التَّقييم الواقعي والأصيل وهي إحدى الاتجاهات الحديثة في التَّقييم، كما يُعتَبر من التَّحولات الجارية في المجال التَّربوي؛ ولكنها في الوقت ذاته لا تجد ترحيباً، وقبولاً بين التَّربويين وأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات. وهو ما أكدت عليه دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن عملية تقييم المتعلمين ما زالت تعتمد وبشدة على الاختبارات التَّقليدية. كما أنها تتفق مع ما ذكره العدوان وقطاوي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) أن تطبيق أساليب التَّقييم الأصيل في بيئة التعليم الجامعي يواجه عدداً من المعوقات منها: الوقت والجهد المبذولين؛ وضعف إمكانات بيئة التَّعلُّم، ويوازيها قلة خبرة المعلمين في تطبيقها لتقييم أداء الطَّلبة، مع ارتفاع الأنصبة التَّدريسية، والتي يقابلها كثرة أعداد الطَّلبة في الفصول التَّدريسية؛ وبالتَّالي تُعتّبر مشاركة المتعلمين في اختيار أساليب تقييمهم تكاد تكون منعدمة في ضوء استجاباتهم.

جدول (٩) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمناخ المؤسَّسي العام والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
سابعاً: تحديات تتعلق بالمناخ المؤسَّسي العام: تعمل البيئة الجامعية على:		
٣٥. غرس روح التَّعاون والمشاركة.	**٢,٧٢**	٠,٩٤٦
٣٦. بث ثقافة الجودة والتحفيز على العمل.	**٢,٥٨**	٠,٩٧٤
٣٧. تقديم التسهيلات اللازمة للتَّعلُّم.	**٢,٥٣**	٠,٩٦٨
٣٨. اتخاذ القرارات لمعالجة المشكلات.	**٢,٤١**	١,٠٠٣
٣٩. تيسير بيئة العمل الإبداعي والابتكاري.	**٢,٣٩**	١,٠١٨
٤٠. المراقبة المستمرة لأداء المنسوبين في المؤسسة.	**٢,٣٠**	١,٠٥٣

أما فيما يخصّ نتائج التحديات المتعلقة بالمناخ المؤسَّسي العام، فيظهر من الجدول رقم (٩) أن ٣ عبارات وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). فمناخ التعليم الجامعي كما يراه الطلبة يساعد على غرس روح التَّعاون والمشاركة، وبثّ ثقافة الجودة والتَّحفيز على العمل، مع وجود تسهيلات جيدة لإنجازه. كل تلك الخصائص والمقومات التي نالت درجة تحقق كبيرة، تجعل النَّتيجة مشجعة جداً لتحول بيئة التَّعليم الجامعي في جامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني، وهذا يتفق مع ما ذكره سكموكر (Schmoker, 2005)

من أن أبرز متطلَّبات بناء مجتمع تعلُّم مهني هي حدوث تعلُّم، وتوافر متطلَّبات تحقيق التَّعلُّم من وجود مصادر للتَّعلُّم، ووقت مخصص، وإمكانات مهنية متاحة وغيرها.

كما جاءت العبارات الثلاثة الأخرى في الجدول أعلاه ضمن درجة الاستجابة (قليلة)؛ إذ تشير إلى أن البيئة الجامعية لا تعمل بصورة مرضية على تيسير بيئة العمل الإبداعي والابتكاري، ولا أيضاً فيما يخص اتخاذ القرارات لمعالجة المشكلات، أو مراقبة أداء المنسوبين في المؤسسة بصورة مستمرة. وتُعزى هذه النَّتيجة إلى أن الطَّلبة عادة ما يتذمرون من عدم حلّ مشكلاتهم بالسُّرعة التي يتوقعونها، وأن قنوات التَّواصل مع الطَّالب داخل بيئة التَّعليم الجامعي لا تستخدم وسائل التَّواصل الاجتماعي السَّريعة، بل إن معظم قنوات التَّواصل الإلكترونية مفعّلة من خلال موقع الجامعة الرسمي، وهذا يؤدي إلى بطء الإجراءات، وبالتَّالي إيجاد الحلول، واتخاذ القرارات. ويؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Curwood et al., 2015) عندما أطلقوا خدمة تطبيق (Ask Charlie) حيث أن أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني أكدوا حاجتهم لخدمات من هذا النوع تتميَّز بالسرعة في توفير المعلومات، وتيسير التَّواصل. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى أن ما يقدمه المسئول من منسوبي الجامعة من خدمات للطَّلبة لا يتم تحت أي نوع من المراقبة التي تغرس الثّقة لدى الطَّالب في بيئته التَّعليمية. ويضاف إليها أنه رغم كثافة الأنشطة، والنَّوادي، والخدمات الطُّلابية المساندة التي تقدمها بيئة التَّعليم الجامعي، يبدو أنها لم تصل لمرحلة الإشباع بالنّسبة لمتطلَّبات الطَّلبة فيما يخصّ تشجيع الإبداع، والابتكار. وهذا يتفق مع ما ذكره (الحريري، ٢٠١١، ١٤٣) أن من أبرز التَّحديات التي تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني هو وجود خلل في بعض مكونات البيئة التَّعليمية وعدم تلبيتها لاحتياجات المتعلمين. كما أنها تتفق مع ما علق عليه سليمان (٢٠١٠) أن تكوين مجتمعات التَّعلُّم داخل الجامعات يستلزم ممارستها لأنشطة أساسية من أبرزها تيسير طرق الابتكار والإبداع مما يجعلها مصدراً للتجديد في مجال التَّعليم والتَّعلُّم.

وخلاصة القول، وكما تُظهر نتائج الجداول (٤-١٠) أنه لم تقع أي عبارة ضمن متوسط الاستجابة (درجة قليلة جداً) في جميع عبارات المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية. وهذه النَّتيجة تجعل فكرة التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني قابلة للتَّطبيق كون معظم متطلَّبات ومقومات هذا النَّوع من مجتمعات التَّعلُّم متوفرة وبصورة جيدة في مكونات البيئة التَّعليمية.

كما يمكن الخلوص إلى أن البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة لا تمثّل تحدياً كبيراً يقف حائلاً دون تحولها إلى مجتمع تعلُّم مهني؛ إلا أنه ينبغي التَّركيز على التَّعلُّم الذي يُعتَبر مرتكز، ومحور مجتمعات التَّعلُّم المهنية، وكذلك أساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام الذي لابد أن تحكمه ثقافة العمل الجماعي أيضاً. كما أن النَّتائج تبيّن مدى استعداد البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة لتخطو خطوة متقدمة في مجال التَّعلُّم وتُكوّن مجتمع تعلُّم مهني يسوده التَّشارك والتَّعاون بين كافة منسوبيه آخذاً في اعتباره تحقيق مبادئه،

ومتطلَّبات إنشائه وإدارته، مع الحفاظ على عوامل نجاحه. وخلاصة نتائج السؤال الأول تتفق مع ما ذكره كلٌّ من هورد (Hord, 1997) وموريسي (Morrissey, 2000) ، ودوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر ومحمد (٢٠٠٦)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠)، وأبو زيد (٢٠١١)، ووثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥)، المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦) أن أبرز ما يميّز مجتمعات التَّعلُّم المهني هو التَّركيز على عملية التَّعلُّم بدلاً عن عملية التَّعليم، وتصميم المناهج والمقررات الدّراسية بصورة تُعزّز التَّشاركية والتَّفاعل، مع تغيير دور المتعلم من متلقٍ إلى قائد يسعى لاستغلال قدراته لإدارة التَّغيير المطلوب، إضافة إلى استخدام أساليب تقييم متنوعة تهدف إلى تحسين وتطوير أداء المتعلم بصورة مستمرة، مع التركيز على تعزيز المبادرة، والابتكار، والإبداع، والاستخدام الأمثل للتقنية. كما أنها تتفق مع نتائج دراسة (Peppers, 2014) التي توصلت إلى أن تصورات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ووصفوها بالبيئة الناجحة نظراً لما تسمح به من تعاون، وتشارك، وتخطيط، وقيادة فاعلة، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة؛ وكذلك دراسة (Zhang & Pang, 2016) التي وصفت أبرز ما يرونه مميزاً لمجتمعات التَّعلُّم المهنية هو تركيزها على التَّعلُّم التَّعاوني، والكفاءة المهنية، والقيادة الميسرة.

إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ناصف (٢٠١٢) أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني في مصر كانت ضعيفة جداً مما يؤكد أن خطط الإصلاح التَّربوي لم تنجح إلى الآن في تكوين هذا النوع من المجتمعات. بالإضافة إلى عد اتفاق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Wilson, 2016) التي أشارت إلى أنه مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية مثل الافتقار إلى القيادة المشتركة، وضعف المشاركة الفعالة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني، صِيغ الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس". ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلّة Independent Sample T Test لحساب الفروق بين عينة الدّراسة باعتبار متغير الجنس.

جدول (١٠) اختبار ت للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطُّلاب والطَّالبات في أبرز تحديات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس

عناصر العملية التَّعليمية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	*مستوى الدَّلالة
التَّعلُّم	ذكر	٣٣,٩٧	١,٨٩	٠,٩٢٦-	٠,٣٥٥
	أنثى	٣٣,٧٧	١,٩٣		
المتعلم	ذكر	٣٣,٤٦	٢,١٥	٢,١٧٤	٠,٠٣٠*
	أنثى	٣٣,٩٥	١,٩٩		
المعلم	ذكر	٣٤,١٦	١,٩٢	١,١٥٣-	٠,٢٤٩
	أنثى	٣٣,٩٠	٢,٠٧		
المحتوى	ذكر	٣٤,١٣	٢,٠٩	٠,٧٠٦-	٠,٤٨١
	أنثى	٣٣,٩٧	٢,٠٩		
طرق التَّدريس	ذكر	٣٣,٢٠	٢,٤٨	٠,٠٥١	٠,٩٥٩
	أنثى	٣٣,١٩	٢,٤٤		
أساليب التَّقييم	ذكر	٢٨,٠٠	١,٩٧	٠,٦٤١-	٠,٥٢٢
	أنثى	٢٧,٨٥	٢,٠٤		
المناخ المؤسَّسي العام	ذكر	٣٢,٩٩	٢,٤٤	٠,٤١٩	٠,٦٧٥
	أنثى	٣٣,١٠	٢,٣٥		

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)

دلَّت نتائج الجدول (١٠) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام. وقد ترجع هذه النَّتيجة إلى تقارب وجهات النَّظر بين الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ درجة تحقق متطلَّبات نجاح البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة. كما قد يرجع السَّبب وراء هذه النَّتيجة هو رضا الطُّلاب والطَّالبات عامة عن مكونات البيئة التَّعليمية على وجه العموم، إذا إنه بالعودة إلى نتائج الجداول (٤-١٠) أنه لم تقع أي عبارة ضمن متوسط الاستجابة (درجة قليلة جداً)، وهو ما يؤكد جودة المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية في جامعة طيبة. ويُعتَبر هذا مؤشراً لتوفر أبرز متطلَّبات تحول البيئة التَّعليمية بجامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني.

كما جاءت نتائج الجدول أعلاه مؤكدة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يتعلق "بالمتعلم"، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,١٧٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٣٠) لصالح الطَّالبات بمتوسط (٣٣,٩٥) وانحراف معياري (١,٩٩). ويمكن أن تُعزى هذه النَّتيجة إلى أن الطَّالبات يحظين بتنوع الخبرات التَّعليمية والتَّعلُّمية نظراً لتدريسهنّ من قبل عضوات هيئة التَّدريس وأعضاء

هيئة التَّدريس من خلال الدَّائرة التّلفزيونية المغلقة، وهذا بالتَّالي يجعلهنّ أكثر تنوعاً في الخبرات والممارسات العملية. كما أن طبيعة إقبال الطَّالبات على التَّعلُّم عادة يتميَّز بالدَّافعية، والرغبة في التَّعلُّم، والقدرة على المناقشة، والحوار، والتَّفكير الحرّ، وكذلك الاتجاه نحو التَّعلُّم ذاتياً بشكلٍ متميّز. وعليه، قد يفوق تقديرهنّ للمقومات المطلوبة في المتعلم تقدير الطُّلاب. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Pirtle, 2014) في ضرورة أن يتسم المتعلم بالفاعلية، والنَّشاط، والدَّافعية، والرغبة في التَّعلُّم، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه. وعليه، يقبل الفرض الصَّفري جزئياً، حيث توجد فروق دالة إحصائياً في مُكوّنٍ واحد للبيئة التَّعليمية وهو المتعلم لصالح الطَّالبات.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث، صِيغ الفرض الثاني للدّراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص". ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلّة Independent Sample T Test لحساب الفروق بين عينة الدّراسة باعتبار متغير التَّخصُّص (كليات نظرية وعلمية).

جدول (١١) اختبار ت للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطُّلاب والطَّالبات في أبرز تحديات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص

عناصر العملية التَّعليمية	التَّخصُّص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	*مستوى الدَّلالة
التَّعلُّم	نظري	٣٤,٠٦	١,٨٧	٣,٦٩٦	٠,٠٠*
	علمي	٣٣,٤٤	١,٩٥		
المتعلم	نظري	٣٤,١٣	٢,٠٦	٢,١٥٦	٠,٠٣٢*
	علمي	٣٣,٦٣	١,٩٦		
المعلم	نظري	٣٤,١٣	١,٩٩	٢,٤٤٧	٠,٠١٥*
	علمي	٣٣,٦٧	٢,٠٩		
المحتوى	نظري	٣٤,١٥	٢,٠٤	١,٩٨٦	٠,٠٤٨*
	علمي	٣٣,٧٧	٢,١٦		
طرق التَّدريس	نظري	٣٣,٤٤	٢,٤٢	٢,٧٨٤	٠,٠٠٦*
	علمي	٣٢,٨٤	٢,٤٤		
أساليب التَّقييم	نظري	٢٨,٠٦	٢,٠١	٢,٤١٦	٠,٠١٦*
	علمي	٢٧,٦٢	٢,٠٣		
المناخ المؤسَّسي العام	نظري	٣٢,٢٩	٢,٣٧	٢,٤٦٠	٠,٠١٤*
	علمي	٣٢,٧٧	٢,٣٣		

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جاءت نتائج الجدول رقم (١١) مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في جميع المكونات الأكاديميةً الرئيسة للبيئة التَّعليمية، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٦٩٦) للتَّعلُّم وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,٠٦) وانحراف معياري (١,٨٧). كما بلغت قيمة (ت) (٢,١٥٦) فيما يخصّ المتعلم وهي دالة عند مستوى (٠,٠٣٢) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٣) وانحراف معياري (٢,٠٦). وأكدت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة فيما يخصّ المعلم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٤٤٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٥) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٣) وانحراف معياري (١,٩٩). كما بلغت قيمة (ت) (١,٩٨٦) فيما يتعلق بالمحتوى وهي دالة عند مستوى (٠,٠٤٨) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٥) وانحراف معياري (٢,٠٤). ودلت نتائج الجدول أعلاه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في طرق التَّدريس حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٧٨٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٦) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٣,٤٤) وانحراف معياري (٢,٤٢). وبلغت قيمة (ت) (٢,٤١٦) في أساليب التَّقييم وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٦) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٢٨,٠٦) وانحراف معياري (٢,٠١).

ويمكن أن يكون السَّبب وراء هذه النَّتيجة هو رضا طلبة جامعة طيبة من الكليات النَّظرية عن المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، وهذا الرضا ناتج عن توفر متطلَّبات إكمال، ونجاح الطَّلبة في التَّخصُّصات النَّظرية التي عادة ما تكون متواضعة جداً ولا تخرج عن توفير فصول دراسية مجهزة، ومصادر التَّعلُّم الأساسية، والخدمات الطُّلابية المساندة، مقارنة بمتطلَّبات التَّخصُّصات العلمية التي يقل مستوى رضاهم نظراً لتعدد وتنوع احتياجاتهم من معامل، وأجهزة، وأعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة عالية، وتسهيلات للزيارات الميدانية الدَّائمة لمؤسسات المجتمع المختلفة. يضاف إلى ذلك إمكانية تنوع استراتيجيات طرق التَّدريس وأساليب التَّقييم التي تتفق مع المحتوى الذي عادة يتسم بالسهولة والثَّبات النّسبي في التَّخصُّصات النَّظرية مقارنة بالتَّخصُّصات العلمية التي تخضع للتَّغيير، والتَّجديد والتَّطوير الدَّائم بسبب المستحدثات العلمية التي تتسم بالتَّغير المستمر، وبالتَّالي تقلّ فرص تنوع استخدام استراتيجيات، وطرق تدريسية، وأساليب تقييمية تتفق مع ديناميكية المحتوى العلمي. كما دلت نتائج الجدول أعلاه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في المناخ المؤسَّسي العام حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٤٦٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٤) لصالح الكليات العلمية بمتوسط (٣٢,٧٧) وانحراف معياري (٢,٣٣).

وبالنَّظر للنَّتيجة أعلاه، فيمكن أن يرجع السَّبب وراء رضا طلبة التَّخصُّصات العلمية عن المناخ المؤسَّسي العام في الجامعة هو تقدير إدارة الجامعة لتعدد، وتنوع احتياجات

التَّخصُّصات العلمية، ورغم كل الصعوبات التي تواجه هذه التَّخصُّصات فيما يخصّ مكونات البيئة التَّعليمية الأخرى، إلا أن الجامعة تبذل قصارى جهدها في توفير كافة الاحتياجات التي يمكن أن تدعم تعلُّم طلبة التَّخصُّصات العلمية مثل تقديم التَّسهيلات اللازمة للتَّعلُّم من خلال المعامل والأجهزة والعيادات لممارسة التَّدريب أثناء الدّراسة، كما أن البيئة التَّعليمية في الجامعة تعمل على غرس روح التَّعاون والمشاركة لدى طلبة التَّخصُّصات العلمية من خلال السماح لهم بالتَّعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة لنشر الوعي الصّحي، والبيئي، ونشر المستحدثات الجديدة في مجال التقنية والاتصال، وبالتَّالي يجد الطَّلبة أنفسهم داخل بيئة محفزة على العمل الإبداعي والابتكاري، وتزيد من فرص اكتسابهم للخبرات التَّعلُّمية من خلال الممارسة والعمل وهذا يتفق مع ما ذكره الحريري (٢٠١١) من أهمية استيفاء بيئة التَّعلُّم لكلّ ما يساعد على حدوث التَّعلُّم. كما أن هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١١)، والمهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦)، وكذلك دراسة (Peppers, 2015) ودراسة (Zhang & Pang, 2016) التي توصلت إلى أن تصورات إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، لأنها تسمح بالتعاون، والتشارك، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة؛ وتركز على الكفاءة المهنية، والقيادة الفاعلة.

أما بالنسبة للتَّخصُّصات النَّظرية فجُلّ مشاركاتهم تكون داخل الجامعة، وفي صورة عروض، وندوات، ومحاضرات لا تؤدي إلى تنوع الخبرات، والممارسات العملية للتَّعلُّم كما يتحصَّل عليه طلبة التَّخصُّصات العلمية. وهذه النتيجة –فيما يخصُّ التخصصات النظرية-تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ناصف (٢٠١٢) ودراسة (Wilson, 2016) أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني لم تنجح إلى الآن إذ مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط والمشاركة الفعالة في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

وعليه، يرفض الفرض الصَّفري، حيث توجد فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات بيئة التَّعليم والتَّعلُّم باعتبار متغير التَّخصُّص (كليات علمية، وكليات نظرية).

توصيات الدّراسة

١. بثّ ثقافة إنشاء مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي والتَّركيز على أن التَّعلُّم التَّشاركي والتَّعاوني والمعتمد على الخبرات هو محور نشاطها، وأبرز أهدافها.
٢. نشر ممارسات مجموعات التَّعلُّم النَّاجحة والدُّروس المستفادة بين أعضاء الهيئة التَّدريسية في الجامعات، وتبادل الخبرات التَّعلُّميّة الفعالة والتي تزيد من فرص التَّعلُّم.

٣. بناءً على نتائج الدّراسة، يظهر جلياً ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج والخطط الدّراسية، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم بما يحقق نواتج التَّعلُّم، مع دمج تقنيات الاتصال والمعلومات، وتوظيفها لتحقيق نواتج التَّعلُّم.
٤. ضرورة تخصيص دورات تدريبية لمنسوبي المؤسسة تهدف إلى كيفية إتقان إدارة التَّعاون والتَّشاركية في العمل، كمهارات أساسية يحتاجها أعضاء هيئة التَّدريس قبل الانخراط في مجتمع التَّعلُّم المهني.
٥. اعتماداً على نتائج الدّراسة، تُعتّبر القيادة الواعية والدَّاعمة أمراً ضرورياً لبناء واستدامة مجتمعات التَّعلُّم المهني؛ لأنها تعمل على تحديد المسئوليات، وتأمين الموارد المادية والبشرية اللازمة للتَّعلُّم، وإيجاد قنوات للتَّواصل الدَّائم والمستمر على الصعيدين الرأسي والأفقي.
٦. يتطلَّب إنجاح مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي بفاعلية توفير كل أنواع الدَّعم الإداري، والمالي، والبشري الذي يساعد في تحقيق متطلَّبات تلك المجتمعات.

المراجع العربية

أبو زيد، عمرو صالح عبد الفتاح (٢٠١١). بناء مجتمعات التّعلّم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم. **مجلة كلية التَّربية بالفيوم-مصر**، (١١)، ١٦٧-٢٢٠.

أشوين، بول (٢٠٠٩). **تغيير بيئة التَّعليم الجامعي: تطور التَّعلّم والتَّدريس** (ترجمة: لميس عمر). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

البربري، محمد أحمد عوض (٢٠١٤). مجتمعات التَّعلّم وتحقيق التّكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. **المجلة الدولية للأبحاث التَّربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٦**، ١-٤٢.

البشير، أكرم؛ برهم، أريج عصام (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التّقويم البديل وأدواته في تقويم تعلُّم الرياضيات واللُّغة العربية في الأدلة. **مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية كلية العلوم التَّربوية، الجامعة الهاشمية. مجلد٣ (١).**٢٤٢ – ٢٧٠.

تمام، شادية عبد الحليم؛ عفيفي، أميمة محمد (٢٠٠٩). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء احتياجاتهم التَّدريبية.** بحث مقدم للمؤتمر الدولي السابع: "التَّعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة-الإتاحة-التَّعلُّم مدى الحياة"، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٩. معهد الدّراسات التَّربوية بجامعة القاهرة، مصر (١١٣١-١٢٢٤).

الحريري، رافدة عمر (٢٠١٠). **القيادة وإدارة الجودة في التَّعليم العالي.** الأردن، عمان: دار الثَّقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر (٢٠١١). **الجودة الشَّاملة في المناهج وطرق التَّدريس.** الأردن، عمان: دار الثَّقافة للنشر والتوزيع.

حسن بت، حسين بن قاسم (٢٠١٦). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التَّعلُّم بمؤسسات التَّعليم العام السعودية: نموذج مقترح. **مجلة الثقافة والتَّنمية**، ١٦ (١٠٣)، ١-٦١.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤). الأدوار الجديدة لمؤسسات التَّعلّم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. **مجلة كلية التَّربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩** (٢١)، ١-٤٤.

حيدر، عبد اللطيف؛ محمد، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بناء ثقافة التَّعلُّم وتنميتها. **مجلة كلية التَّربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢١** (٢٣)، ٣١-٥٨.

دوفور، ريتشارد؛ إيكر، روبرت (٢٠٠١). **المجتمعات المهنية التَّعليمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطُّلاب**. المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ربيكا؛ إيكر، روبرت؛ ماني، توماس (٢٠١٠). **التَّعلّم بالممارسة: دليل مجتمعات التَّعلُّم المهني أثناء العمل**. (ترجمة: مكتب التَّربية العربي لدول الخليج). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتب التَّربية العربي لدول الخليج.

دوفور، ريتشارد؛ فولان، ميشيل (٢٠١٤). الثقافات تُبنى لتبقى (**المجتمعات التَّعليمية المهنية أثناء العمل**). المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

الزايد، زينب عبد الله؛ حج عمر، سوزان حسين (٢٠١٦). تأثر مجتمعات التَّعلّم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم الطبيعية العلم وممارسات تدريسها. **المجلة الأردنية في العلوم التَّربوية، ١٢**(٣)، ٣٤٩-٣٦٢.

سعودي، علاء الدين حسن (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التَّعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ١٩٥**، ٨٧-١٣٢.

سليمان، هالة عبد المنعم أحمد (٢٠١٠). **آليات عمل المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التَّعلُّم**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثامن بعنوان: "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"، في الفترة ٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م (ص ص ٩٦٤-١٠٠٠). جمهورية مصر العربية، القاهرة.

الشخيبي، علي السيد (٢٠٠٣). **الطالب وعضو هيئة التَّدريس من منظور مجتمع المعرفة**. بحث مقدم للمؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التَّعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (التَّعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة)، ١٥ – ١٨ ديسمبر. المنظمة العربية للتربية والثَّقافة والعلوم، دمشق (٤٣٩-٤٨٧).

الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١٠). برنامج قائم على خرطنة المنهج لمعلمي العلوم لتحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التَّعلُّم المهني. **دراسات في المناهج وطرق التَّدريس بمصر**، (١٥٠)، ١٦٥-١٦٩.

الصالحية، فاطمة محمد سالم؛ بنت الهاشم نور حياتي (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التَّعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التَّحصيل الدراسي للطُّلاب. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس-المملكة العربية السعودية، ٩٧**، ٤٤٧-٤٧٢.

طعيمة، رشدي؛ النقيب، عبد الرحمن؛ البندري، محمد؛ سليمان، سعيد؛ سعيد، محسن، عبد الباقي، مصطفى (٢٠١٠). **الجودة الشَّاملة في التَّعليم**. (الطبعة الثالثة). الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبادي، هشام فوزي؛ الطائي، يوسف حجيم (٢٠١١). **بيئة التَّعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث**. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد سليمان محمد؛ قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠١٦). درجة معرفة معلمي

الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات تطبيقه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة التربوية -الكويت، ٣٠(١١٩)**، ٢٣٦-١٩٣.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). **الجودة الشَّاملة والجديد في التّدريس.** الأردن، عمان: دار الصَّفاء للنشر والتوزيع.

عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٨). **إدارة الجودة الشَّاملة في المؤسسات التَّربوية: التَّطبيق ومقترحات التَّطوير.** الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العنزي، سعود بن فرحان (٢٠١٦). مدى تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة كلية التَّربية في العلوم التربوية -كلية التَّربية – جامعة عين شمس -مصر، ٤٠(١)**، ٦٤-١٣.

العيدروس، أغادير سالم (٢٠١٢). **رؤية مقترحة لتحقيق جودة التَّعليم العالي بتطبيق مبدأ المسؤولية على الهيئة التَّدريسية**. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني: "التَّربية ومهارات التَّعلُّم والتَّعليم". جامعة الإسراء، الأردن (١-٢٩).

محمدين، حشمت عبد الحكيم؛ موسى، أحمد محمد (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التَّعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة التَّربية للبحوث التَّربوية والنفسية والاجتماعية، ١٧٢** (١)، ١٢-٧٢.

مزارة، نعيمة؛ شعباني، مليكة؛ سيد، نوال (٢٠١٧). **برامج إعداد معلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالخدمة في المدارس العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس والطَّلبة المعلمين**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث لكلية التَّربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التَّربويين العرب بعنوان: "مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي" أبريل ٢٠١٧ مجلد٦ (١٥٨٩-١٦١٦)، مصر، الجيزة.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥). **مجتمعات التَّعلّم المهنية.** البرنامج الوطني لتطوير المدارس. الإصدار الأول.

المهدي، ياسر؛ الرواحية، بدرية؛ الحارثي، عائشة (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. **مجلة الدّراسات التَّربوية والنَّفسية بسلطنة عمان، ١٠** (٢)، ٢٧١-٢٨٩.

ناصف، محمد أحمد حسين (٢٠١٢). مجتمعات التَّعلّم كمدخل لإصلاح مدارس التَّعليم العلم في مصر: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التَّربية بجامعة طنطا، (٤٨)**، ٢٦٩-٣٥٨.

النفيعي، غادة (٢٠١٥). **مؤسسات التَّعليم العالي والتَّحول نحو مجتمع التَّعلّم: أفكار وممارسات.** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للتَّعليم الإلكتروني والتَّعليم

عن بعد بعنوان: "تعلم مبتكر-لمستقبل واعد"، في الفترة ١١-١٤ جمادى الأولى ١٤٣٦هـ/٢-٥ مارس ٢٠١٥م. المملكة العربية السعودية، الرياض.

هارتلي، بيتر؛ وودز، أماندا؛ بيل، مارتن (٢٠٠٨). **تعزيز التَّدريس في التَّعليم العالي: مقاربات جديدة لتحسين تعلُّم الطُّلاب**. (ترجمة: معين الإمام). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

هلل، شعبان أحمد محمد (٢٠١٣). التَّعلُّم **بمدارس التَّعليم العام بمصر: دراسة تحليلية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التَّربية، كلية التَّربية، جامعة دمنهور: مصر.

المراجع الأجنبية

Bond, V. (2016). Using online professional learning communities to encourage dialogue in university/college mathematics. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, *23*(2), 87-91. DOI: 10.1564/tme_v23.2.04

Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development, 21* (1), 84-86. https://doi.org/10.1080/1360144x.2016.1124966

Cantor, J. A. (1997). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. ERIC Digest. Retrieved from:http://www.ericdigests.org/1997-4/higher.htm

Curwood, J. S., Tomitsch, M., Thomson, K., & Hendry, G. D. (2015). Professional learning in higher education: Understanding how academics interpret student feedback and access resources to improve their teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*(5), 556- 571. https://doi.org/10.14742/ajet.2516

Dillard, H. K. (2016). Pre-service training in professional learning communities benefits novice teacher. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, *9*(2), 1-13.

DuFour, R. (2004). What is a" professional learning community"? *Educational leadership*, *61* (8), 6-11.

Duncan- Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British journal of*

educational technology, 41 (2), 324-340. Retrieved from: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x/full

Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education, 43*(1), 36-48. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.928267

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. The Higher Education Academy.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Kulavuz-Onal, D., & Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 283-303.

Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education, 14* (4), 663. Retrieved from: http://www.ericdigests.org/1997-4/higher.htm

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press, Columbia University.

McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology, 15*(3), 222-241. Retrieved from: http://goo.gl/2joxy1

Morrisey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Peppers, G. J. (2014). Teachers' perceptions and implementation of

professional learning communities in a large suburban high school. *National Teacher Education Journal*, 8 (1), 25-31.

Pirtle, S. S. (2014). Implementing effective professional learning communities. SEDL *Insights, 2* (3), 1-8.

Schmoker, M. (2005). Here and now: Improving teaching and learning. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground* (pp. xi–xvi). Bloomington, IN: Solution Tree.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development*. UNISCO: Educational Practices Series-18.

Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series, 1* (8), 1-8.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, *24* (1), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, *7* (2).

Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(1), 11-21. DOI 10.1007/s40299-015-0228-3