ثقافة المدرسة المصرية وبناء مجتمع التعلم "دراسة فى محددات العلاقة وشروط التحول"

د/ إيمان جمعة محمد عبد الوهاب

• **ملخص البحث**:

تأتى ثقافة المدرسة اليوم مع افتراض قوتها كأحد مرتكزات النجاح فى بيئة التعلم، وتحقيق جودة المدرسة، وتميزها، وقدرتها على التعامل مع معطيات الواقع، وفهم توجهات المستقبل، لذلك فإن خطط الاصلاح المدرسى ومنها ما يتعلق ببناء مجتمع التعلم ترتبط بوجود ثقافة مدرسية قوية تعطى مساحات واسعة من الفرص والبدائل؛ التى ترسم واقع عمل تنسجم أبعاده وتتكاتف عناصر بيئته المادية والمعنوية لتشكل نموذجًا لمدرسة عصرية قادرة على تكوين منطلقات راسخة ومتجددة للعمل فى ضوء رؤية واضحة ومحددة تظهر فى مستوى الجهد الذى تقوم به المدرسة فى خططها، وأساليبها وبرامجها، وعلاقاتها. وفى ضوء ذلك يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالى فى الوقوف على محددات العلاقة بين ثقافة المدرسة المصرية الراهنة، وقدرتها على بناء مجتمع التعلم، بما يسمح بتحديد الأبعاد الثقافية اللازمة لبناء مجتمع التعلم ووضع تصور لصيغ التحول الثقافى فى ضوء هذه الأبعاد لينتهى البحث بوضع شروط التحول فى ثقافة المدرسة والتوجيهات اللازمة لتحول آخر منشود هو التحول نحو مجتمع تعلم مدرسى.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسى ، ثقافة المدرسة ، مجتمع التعلم ، التغير الثقافى .

Egyptian school culture and building learning community "A Study on the determinants of the relationship and the conditions of transformation"

Dr. Eman Gomaa Mohammed Abdel wahab

Abstract:

The school culture comes today with the assumption of its strength as one of the foundations of success in the learning environment and to achieve the quality of the school, its excellence, its ability to deal with the facts of reality and understanding of future directions. Therefore, the plans for school reform, including the construction of the learning community are linked to the existence of a strong school culture that gives large areas of opportunities and alternatives which draw the reality of a work that its dimensions are consistent, and the elements of its physical and moral environment are combined to form a model for a modern school capable of forming a solid and renewed bases to work in the light of a clear and specific vision that becomes clear in the level of effort the school makes in its plans, methods, programs and relations. In the light of this, the main

objective of the current research is to identify the determinants of the relationship between the current Egyptian school culture and its ability to build the learning community, which allows to identify the cultural dimensions necessary to build the learning society and to put a proposed vision for the forms of cultural transformation in light of these dimensions. And also putting the requirements of transformation in school culture, and necessary instructions for another desired transformation which is the transformation to a school-learning community.

Keywords: school reform, school culture, learning community, Culture change.

- **مقدمـــــــة** :

تعتبر قضية الإصلاح التربوي واحدة من أهم القضايا الملحة فى العالم المعاصر، خاصة بعد تجاوز تطور الثقافة الإنسانية حدود كل تصور، ووقوف ثقافة المؤسسات التربوية عاجزة عن التصرف أمام هذا التطور. وفى خضم التطورات والتغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنسانى بدأت الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا المد الحضاري؛ الذي يهدد المعايير، والأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية، وخاصة المدرسة .

وفى هذا الإطار شهدت الآونة الأخيرة جهوداً عالمية ومحلية متنامية لإصلاح المدارس، وتجديد ما بها من ممارسات؛ وذلك من خلال تبنى مداخل حديثة من شأنها تحسين أداءات ومخرجات التعلم، وتقتضى هذه المداخل إعادة هيكلة المدارس من خلال التجديد فى عناصر العملية التعليمية بالمدرسة، علاوة على إعادة النظر فى ثقافة المدرسة لموائمة تلك المداخل، وتأتى هذه الجهود كاستجابة للنقد المستمر لواقع المدراس، ولمتطلبات العصر وتحدياته المستقبلية.(الصغير. أ ، ٢٠٠٩: ٢٦٤)

غير أن الإصلاح المدرسى عملية معقدة، ليس لأنه عملية تقنية صرفة وإنما لأنه جزء من الإصلاح التربوي بشكل عام، وهى مسألة يتشابك فيها السياسي، والثقافي، والاجتماعى والاقتصادى، وتقف عوامل تحد من تحقيقه، أهمها التصورات الثقافية الراكدة التى تهيمن على الممارسات المدرسية، فضلاعن البيروقراطية المقيدة للتجديد والإصلاح، وتعدد مستويات صناعة القرار، وكذلك المركزية الشديدة التي تتضاءل فى ضوئها الصلاحيات، وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لأولويات الإصلاح، وندرة الكفاءات القادرة على رسم خرائط الإصلاح، ومشاهد التطور على أسس علمية سليمة. (السنبل، ٢٠٠٤: ٢٣٩ ـ ٢٣٨)

وفى هذا الإطار يشير (البيلاوى، ٢٠٠٢: ٢٣١)؛ إلى أن إصلاح المدارس لا يعنى اقتلاع الواقع المدرسى من جذوره، أو فصله عن معطياته التاريخية والثقافية

والاجتماعية، ولا يعنى كذلك محو معالم المدرسة الراهنة، وإنما يعنى إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم فى تطوير وتحسين الأداء المدرسي، ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرجات المدرسية؛ وذلك من خلال إدخال تغييرات وتجديدات على بنية المدرسة وثقافتها وممارسات الأعضاء فيها.

لذا فإن الإصلاح المدرسى يجب أن يبدأ من داخل المدرسة لا من خارجها فقد أثبتت التجارب والممارسات التربوية أن الإصلاح الذي يفرض علي المدرسة من خارجها، لا يحقق ـ غالبًا ـ النتائج المرجوة منه، كما أن المبادرات الإصلاحية التى توضع من قِبل المسئولين، ثم تطبق على المدارس دون مراعاة التفاوت فيما بينها في الإمكانات المادية، والبشرية، والبنية التنظيمية، والثقافة المدرسية التى تؤثر بشكل كبير على مدى استعداد المدارس لتطبيقها، ومدى تحمس العاملين بها لتقبلها ودعمها، عادة ما يكون محكوم عليها بالفشل. (ناصف، ٢٠١٢: ٢٧٠)

ومن هنا تبرز مجتمعات التعلم اليوم كفلسفة تعليمية، ومشروع إصلاحي تربوى شامل، يتم التخطيط له من داخل المدرسة، فى ضوء رؤيتها، ورسالتها وقيمها المشتركة، وطبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؛ وذلك من خلال العمل الجماعي، والتعاون المثمر بين كل الفاعلين فى العملية التعليمية.

وقد أخذت العديد من دول العالم بفكرة مجتمع التعلم باعتباره مدخلاً للإصلاح الشامل والجذرى الذي يركز على الرؤية المشتركة، والتعلم التنظيمي المستمر، والتفكير المنهجي الناقد، ونشر ثقافة التعلم، وتعلم طرق البحث وحل المشكلات. وهو ما أكدته دراسة "بلانكستين ، وآخرون" (Blankstein & et al , ٢٠١٠) ، كما أكدته دراسة "ريجل مان، وروبين" (Rigelman & Ruben, ٢٠١٢) خاصة مع إشارة كل منها إلى أن فكرة التحول إلى مجتمعات التعلم تعد واحدة من أهم مداخل الإصلاح التربوي التى يمكن من خلالها ممارسة التفكر الفردي والجماعي، والتعلم التعاونى بين أعضاء المجتمع المدرسي، والاستقصاء المهنى لتحسين الممارسات، ومن ثم تحسين نواتج التعلم.

وترجع أهمية تحول المؤسسات التعليمية إلى مجتمعات للتعلم إلى أنها بهذا التحول تصبح قادرة على التنبؤ بالمشكلات التعليمية، والاهتمام بالبيئة الخارجية، والبحث عن التحسين المستمر، كما أنها تكافىء وتعزز النمو والمبادرة والإبتكار، وتشجع على الاستكشاف والمشاركة، وتحترم مفاهيم التنوع والتفكر والشراكة، وتحترم العمل الجماعى والتعاونى، علاوة على أنها تستخدم التعلم القائم على الآداء، وأيضاً تستخدم التقويم القائم على الآداء. (النبوى، ٢٠٠٧: ٣٨٨ ـ ٣٩٨)

وفى هذا الإطار أشارت دراسة" فيليبس" (Philips,٢٠٠٣) إلى أن تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم ، كان له أكبر الأثر فى رفع مستوى الأداء

الأكاديمى؛ وذلك من خلال الارتقاء بمستوى أداء معلميهم الذين انخرطوا فى برامج للتنمية المهنية بمدارسهم، وانعكاس ذلك بشكل إيجابى على زيادة تحصيل التلاميذ ونواتج تعلمهم.

كما أسفرت دراسة (الصغير. ب ،٢٠٠٩) عن وجود علاقة واضحة بين تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم وضمان جودتها، حيث كان لهذا التحول بالغ الأثر فى تحقيق وضمان جودة الأداء المدرسى والممارسات المهنية؛ والتى تنعكس بدورها على أداء التلاميذ؛ وهو الهدف الأسمى من العملية التربوية بأسرها لذلك ظهرت الحاجة الماسة إلى بناء مجتمع مدرسى جديد يطبق معايير الجودة من خلال نموذج مجتمع التعلم.

كما أكدت دراسة" كريستوفر" (Christopher,٢٠٠٨) أهمية مجتمعات التعلم فى الاستجابة السريعة والمرنة للمتغيرات المجتمعية التي يمكن التنبؤ بها؛ وذلك من خلال الرؤية الجماعية، والعلاقات القيمة التي تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة لمواردها البشرية وبناء القدرة المدرسية من أجل تحقيق التحسين المستمر.

ومن ثم فإن الحديث عن تحول الأنظمة التعليمية إلى مجتمعات للتعلم، والدعوة إلى تعميق الفكرة جاء نتيجة تبنى معظم المؤسسات والنظم الإدارية ككل الفكرة التى تركز على تحسين الأداء من خلال تبنى مداخل تنمى فكر ومهارة وآداء الأفراد فى هذه المنظمات.وهو ما دعمته دراسة " راى وآخرون" (Ray & et al, ٢٠٠٥) ؛ من خلال التأكيد على أن فكرة بناء مجتمع التعلم المدرسى هى فكرة تستحق الاهتمام خاصة مع السعى إلى بناء القدرة المؤسسية وتحسين نواتج التعلم.

لهذا فإن إصلاح المدارس فى المجتمعات العربية، يتطلب وبشكل ملح ضرورة تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم ، تضع المتعلم فى قلب العملية التعلمية وذلك من خلال توفير فرص التعلم بروح الفريق، والتعلم البنائي، والحوار التفكرى، وإنجاز المهام بشكل جماعي، فضلاً عن توفير فرص التعلم لكل المنتسبين للمدرسة، والعمل على استقصاء وتحرى المعرفة بشكل تعاوني وكذلك توفير بيئة تتصف بالانفتاح، والاحترام، والثقة المتبادلة التي تشجع الأفراد على تقييم أدائهم بموضوعية والتعلم المستمر من الآخرين. (الصغير. أ، ٢٠٠٩: ٢٩٧ ـ ٢٩٨)

وعلى الرغم من الدعوات المتكررة لضرورة التحول بالمدارس نحو مجتمعات للتعلم، باعتبارها تمثل نمطاً لبيئة تفاعلية حية ومثمرة، إلا أن تحول المدارس من النمط التقليدي إلى نمط مجتمعات التعلم ليس بالأمر الهين، لأنه "يتطلب تغييراً جوهرياً فى هيكل المدرسة، وبنيتها، وسياستها، وثقافتها، بهدف تحسين

معرفة العاملين وخبراتهم لينعكس ذلك على تعلم التلاميذ". (Melanie, ٢٠٠٠:٣٤)

وهو ما أكدته عديد من الدراسات كدراسة "إيكر" (Eaker , ٢٠٠٢) ، ودراسة "هورد" (Hord ,٢٠٠٢) ، ودراسة "ستول" (Stoll & et al , ٢٠٠٦)؛ والتى اتفقت جميعها على أن توفير ثقافة مدرسية وما يتبعها من بيئة تنظيمية داعمة يعد من أهم مقومات بناء مجتمع تعلم، وهوما يتطلب إعادة صياغة الثقافة المدرسية التقليدية بهدف بناء الإطار المشترك من القيم، والرؤى والأهداف التى تضمن استمرار عمليات الاصلاح، والتحسين المدرسى، وتحسين نواتج تعلم الطلاب وتنمية الكفايات المهنية لجميع العاملين. ودون ذلك فإن معظم الاجتهادات والمحاولات لتغيير واقع المدرسة التقليدية لتصبح مجتمعاً للتعلم لن تأتى بالنتائج المرجوة .

وفى هذا الصدد يسلط كلاً من (كوكس، ورتشلين٢٠٠٧: ٨٧) الضوء على أن عديد من المؤسسات التعليمية قد مرت فى العقد الأخير بعدد مفرط من المبادرات الجديدة اللازمة للإصلاح والتطوير والتى منها التحول لمجتمعات تعلم نشطة، غير أن الأغلبية العظمى من هذه المبادرات لم تدوم، ولم تعطى النتائج المرجوة منها لأنها عادة ماتقابل باستجابة فاترة إن لم تكن مقاومة غير متحفظة من جانب القائمين على العملية التعليمية. وهو ما يستدعى النظر فى الأسباب والمبررات والإحباطات المؤسسية التى تجعل الأفراد مقاومين للتغيير قبل استحداث مجتمعات التعلم كمدخل للاصلاح حتى لا تتدنى احتمالية نجاحه.

وبالنظر إلى واقع المدارس المصرية نجد فى دراسة (راغب، ٢٠٠٩) ما يشير إلى مجموعة من جوانب الضعف المرتبطة بثقافة المدرسة، والتى تقف عائقا أمام التحول نحو مجتمعات التعلم ومن أهمها: غياب الرؤية والقيم المشتركة وسيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، وافتقار المدارس المصرية إلى القيم الإيجابية مثل التعاون والثقة بين الأطراف المعنية، وضعف العمل الجماعي بين أعضاء المجتمع المدرسى، وغياب الاتصال، مما يعوق تبادل المعلومات والمعارف والخبرات فيما بينهم.

وفى نفس الإطار أكدت دراسة (ناصف،٢٠١٢) أن التوجه العام لإصلاح التعليم العام فى مصر مازال ضعيفا، وأن إرادة الإصلاح اللازمة للتوجه نحو مجتمع التعلم ربما لم توجد بعد، بالاضافة إلى ان معظم ما يطرح من خطط للإصلاح حتى الآن لا تمثل مشروعا إصلاحيا حقيقيا، وقد أوصي بضرورة تغيير ثقافة المدرسة وبناء ثقافة جديدة داعمة لبناء مجتمع التعلم، خاصة وأن ثقافة المدرسة فى مصر ثقافة تقليدية، وضعيفة، وتقف كعائق كبير أمام عملية التحول.

كما انتهت دراسة (هلل، ٢٠١٣) إلى أن عملية تحول المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم تواجه عديد من التحديات منها قلة وعي العاملين بالمفهوم الصحيح للرؤية، والرسالة، وكيفية بناء وتحقيق كل منهما، وغياب القيادات الداعمة للتعلم المستمر، والهياكل التنظيمية المركزية في الإدارة، وشيوع ثقافة تلقي الأوامر، ومن ثم السلبية وقتل روح المبادرة والابتكار لدى العديد من الكفاءات، ومقاومة التغيير من البعض، وتفضيل استمرار الممارسات التقليدية من جانب الأفراد خوفاً من التغيير. مما يشير إلى ضعف مقومات مجتمع التعلم فى مدارس التعليم العام فى مصر، وأبرزها الثقافة المدرسية التى تحد من قيام مجتمع تعلم حقيقى.

ومن ثم فإن تحويل أى مدرسة إلى مجتمع للتعلم يتطلب إعادة النظر فى ثقافتها، خاصة وأن تغيير الثقافة المدرسية أصبح أمراً شرطياً لنجاح جهود إصلاح المدرسة، لذا عندما يسعى الإصلاحيون إلى بناء مجتمع تعلم مدرسى فعليهم الانطلاق من تقييم واقعى للثقافة القائمة فى المدرسة نفسها، ومعرفة دقيقة للوقائع والممارسات المختلفة بها. (D'Alessandro & Sadh, ١٩٩٨:٥٦٦)

وفى هذا الإطار أشارت دراسة (النبوي، ٢٠٠٧) إلى أن عملية تحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم تستدعى إحداث تغيير ثقافى على مستويين هما: البنية الأساسية للمجتمع، والبنية الأساسية للمدرسة، وبالنسبة للمستوى المجتمعى فيحتاج إلى تغيير التصورات الثقافية والذهنية بحيث يصبح العمل فى جماعة والإيثار والعطاء ميزة تنافسية، أما المستوى المدرسي فيتعلق بالبحث والتدقيق فى العوامل التي تجعل المدرسة "فاعلة" أو "غير فاعلة" وهى تختلف من مدرسة لأخرى حسب ثقافة المدرسة، وتاريخها، ومناخها السائد، وسياقها الاجتماعى .

ووفقاً لهذا الطرح أكدت دراسة (عشيبة، وأبو حلاوة ،٢٠٠٩) أن بناء ثقافة داعمة للتعلم داخل المدرسة المصرية يعد من أهم متطلبات تحويلها إلى مجتمع للتعلم، وهو مالا يمكن تحقيقه إلا من خلال تغيير الثقافة التقليدية السائدة فى المدارس، باعتبار أن هذه الثقافة لا تسمح ببناء سياق داعم للتعلم لأنها لا تستطيع توفير الشروط اللازمة لذلك.

وتأسيساً على ما سبق، فإن تحول المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم ــ فى الحقيقة ــ ليس بالأمر الهين، لأنه يتطلب المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمام بعمليات التحول الثقافى الذى يضمن التوجه الصحيح نحو مجتمعات التعلم، خاصة وأن التحدى الحقيقى الذى يواجه المدرسة المصرية عند التحول إلى مجتمع للتعلم هو: تجديد وإعادة صياغة الثقافة المدرسية الحالية، وتأهيلها، بشكل يسمح لها باستيعاب وتبنى التغيير المنشود.

- **مشكلة البحـــــث**:

يبدو من خلال العرض السابق أهمية التوجه نحو بناء مجتمعات التعلم فى الأنظمة التعليمي؛ وهو ما أدى إلى تكرار الدعوات إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم تأخذ بأساليب التعلم المعاصرة، وتقوم على تحسين الأداء وذلك من خلال تبني مداخل متعددة تزيد من فكر، ومهارة، وأداء الأفراد فى هذه المنظمات، ومن ثم ينعكس على تحسين مخرجات التعلم.

غير أن عملية تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم تحتاج إلى جهود تربوية متعددة لمواجهة تحديات بناء مجتمع التعلم، ومنها على سبيل المثال: ضرورة تغيير البنية التحتية لهذه المدارس، مع تحمل مهام ومسئوليات متعدده إضافية لجميع العاملين، إلا أن التحدى الأكبر سيظل ممثلاً فى ضرورة تغيير أو إعادة تشكيل الثقافة المدرسية لتوائم التغيرات الهيكلية للمجتمع المدرسى الجديد بما له من خصائص وسمات جديدة قد تتناقض مع الواقع الحالى للثقافة المدرسية، فعلى الرغم من تأكيد الدراسات لأهمية وضرورة الأخذ بمفهوم مجتمع التعلم فى النظام التعليمى، ستظل ثقافة المدرسة المصرية بوضعها الحالى وشكلها التقليدى تحدياً كبيراً، خاصة وأن مجتمعات التعلم تحول نقطة تركيز عملية الإصلاح المدرسى من إعادة الهيكلة إلى إعادة التثقيف.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى التساؤل الرئيس التالى:

كيف يمكن تحويل ثقافة المدرسة المصرية لتلائم بناء مجتمع تعلم مدرسى؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس عدة أسئلة فرعية كالآتي:

- ما العلاقة بين الثقافة المدرسية والإصلاح المدرسى ؟
- ما الأسس المعرفية لمجتمع التعلم (المفهوم ، الخصائص ، الأهمية)؟
- ما طبيعة الوضع الراهن لثقافة المدرسة المصرية وإمكانية التوجه نحو مجتمع التعلم ؟
- ما الأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم المدرسى فى ضوء ثقافة المدرسة؟
- ما أهم صيغ التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع التعلم فى المدرسة المصرية؟
- ما شروط وتوجيهات التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمعات التعلم فى المدارس المصرية؟

- **أهـــداف البحـــــث**:

يتمثل الهدف الرئيس فى الوقوف على محددات العلاقة بين ثقافة المدرسة المصرية، وبناء مجتمع التعلم بما يسمح بوضع شروط، وتوجيهات التحول الثقافى الداعم لتحول آخر منشود هو التحول نحو مجتمع تعلم مدرسى، ويسعى البحث لتحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف علي ماهية الثقافة المدرسية وعلاقتها بالإصلاح المدرسى.
- التعرف على الأسس المعرفية لمجتمع التعلم المتعلقة بمفهومه، وخصائصه وأهميته.
- تحليل الوضع الراهن لثقافة المدرسة المصرية، وإمكانية التوجه بها نحو مجتمع للتعلم.
- استخلاص وتحليل الأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم المدرسى فى ضوء ثقافة المدرسة .
- وضع تصور لصيغ التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع التعلم فى المدرسة المصرية
- وضع تصور لشروط ، وتوجيهات التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمعات تعلم فى المدارس المصرية .

- **أهميـــة البحـــــث**:

تتضح أهمية البحث الحالى من خلال ما يلى:

- أهمية موضوعه، ومواكبته للاتجاهات التربوية الحديثة، حيث أصبح الاهتمام بفكرة بناء مجتمعات تعلم فى المؤسسات التعليمية اتجاهاً عالمياً يعول عليه كثيرون فى تحسين الأداء فى النظام التعليمى، ومن ثم تحسين مخرجاته. وباتت مجتمعات التعلم إحدى الأطروحات التربوية التى ينشدها التربويين لمجابهة التحديات، والتكيف مع المتغيرات التى تواجهه النظم التعليمية المعاصرة.
- أهمية دراسة الثقافة المدرسية، والتعرف على أبعادها، وعلاقاتها، وتأثيراتها وهو أمر ضروري من أجل أن تحقق المدرسة أهدافها بكفاءة وفاعلية، فالبحث فى ثقافة المدرسة يؤطر الكثير من التوجهات التى تسعى إليها النظم التعليمية، ويقيس قدرتها على استيعاب حالات التحول، ومنطلقات التغيير ومبادرات الإصلاح من عدمه.
- أهمية النتائج المترتبة على الفهم الواعى للعلاقة بين ثقافة المدرسة، وبناء مجتمع التعلم، وما يتبعها من استجلاء البحث الحالى لشروط وتوجيهات التحول فى ثقافة المدرسة المصرية والداعم للتحول نحو مجتمع تعلم فعال فى إفادة القائمين على الشأن التربوي ومساعدتهم فى اتخاذ القرارت الأنسب لتحقيق الوضع المنشود للمدرسة المصرية، وتجاوز الوضع الراهن.

- **منهـــج البحـــــث**:

يعتمد البحث الحالي على "المنهج الوصفى التحليلى" (الطيب وآخرون ٢٠٠٠: ١٠٨) باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، لأنه يساعد بفنياته فى استقراء المعلومات والحقائق الواقعية التى توضح طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، والمقصود هنا ثقافة المدرسة المصرية، وقدرتها على بناء

مجتمع التعلم، بالإضافة إلى أنه لا يقف عند مجرد وصف الظاهرة موضوع البحث إنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل، ويفسر، ويحدد علاقاتها سعيا للوصول إلى النتائج المرجو تحقيقها من البحث، كما أنه يكشف عن رؤى وتصورات محتملة فى ضوء العلاقات القائمة، وتطوراتها .

- **خطـــوات البحـــــث**:

تسير خطوات البحث وفقاً لإجراءات تم تحديدها على النحو التالي:

- توضيح ماهية ثقافة المدرسة من حيث مفهومها، ومكوناتها، وأنواعها وخصائصها، ووظيفتها، بالإضافة إلى علاقتها بالإصلاح المدرسى.
- تقديم الأسس المعرفية لمجتمع التعلم ؛ والتى تتعلق بمفهومه، وخصائصه وأهمية تحول المدرسة إلى مجتمع للتعلم .
- وصف الوضع الراهن لثقافة المدرسة المصرية، وإمكانية التوجه نحو مجتمع التعلم.
- استخلاص وتحليل الأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم المدرسى فى ضوء ثقافة المدرسة.
- وضع تصور لصيغ التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع التعلم فى ضوء أبعاده الثقافية.
- وضع تصور لشروط وتوجيهات التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمعات التعلم فى المدارس المصرية .

- **مصطلحـــات البحـــــث** :

- **مجتمع التعلم** Learning community:

يعرف (معجم المصطلحات الإدارية، ٢٠٠٧: ٢٨٨) مجتمع التعلم بأنه: "الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين فى المسئولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء، والمشاركة بشكل عملى فى تحقيق ذلك".

ويعرفه البحث الحالى بأنه: مجتمع يبحث باستمرار عن التحسين، والتطوير من خلال رؤية مشتركة، وقيم تشجع على النمو، والمبادرة، والابتكار والاستقصاء، والمشاركة والعمل الجماعى لتحقيق ما يسعى إليه، كما يهتم بفهم ما يدور فى العالم الخارجى بما يمكنه من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية كل ذلك من خلال صياغة جديدة وعصرية لمفهوم التعلم.

كما ينظر البحث الحالى للمدرسة كمجتمع للتعلم School as a Learning community على أنها: المدرسة التي تتمحور حول مبدأ التعلم المستدام، مع الإيمان بأن الجميع قابل للتعلم لتصبح هى المدرسة التى يمارس فيها التعلم الفردى والجماعى لأعضائها بشكل مستمر بما يحقق التميز، وينمى القدرة على الإبداع، والابتكار، لتحقيق الإندماج مع البيئة، والتكيف المرن مع المتغيرات الداخلية، والخارجية وفقا لرؤية واضحة قائمة على العمل الجماعي، والتعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

- **ثقافة المدرسة** School culture:

استمدت ثقافة المدرسة مفهومها من مفهوم الثقافة التنظيمية؛ والتى عرفها "استات" (Statt,١٩٩٩:١١٨) فى قاموس إدارة الأعمال بأنها " المعتقدات المشتركة والقيم والاتجاهات والتوقعات لأعضاء المنظمة والافتراضات التى لا يرقى إليها الشك حول التقاليد وطرق عمل الأشياء".

ووفقاً للبحث الحالى فإن ثقافة المدرسة تتمثل فى: منظومة القيم والمعايير الأساسية التي تتبناها المدرسة كمنظومة تربوية تحكم العلاقات القائمة بين أطراف المجتمع المدرسى، بالإضافة إلى الفلسفة التي تحكم سياستها تجاه الأفراد سواء العاملين أم الطلاب أم أولياء الأمور، وكذلك الممارسات التي يتم بها إنجاز المهام، والافتراضات، والمعتقدات الأساسية التي يشترك فيها ويسلم بها أعضاء المدرسة، وتلك الأمور مجتمعه هى التى تتحكم فى اتجاهات المدرسة نحو الإصلاح، ونظرتها لعمليات التغيير.

- **التغير الثقافي** Culture change :

يقصد بالتغير الثقافي : "كل ما يطرأ من تبدل أو تحول فى جانبى الثقافة سواء أكان مادياً أم معنوياً؛ وهو تغير يحدث تغير فى جميع نواحى المجتمع وعلى هذا يصبح أى تغير اجتماعى جزءاً من التغير الثقافى".(عماد،٢٠٠٩: ١٩٢)

ويرى البحث الحالى أن التغير أو (التحول) فى ثقافة المدرسة يعنى: بلورة ثقافة جديدة تقوم على رفض العناصر الثقافية القديمة ـ المادية والمعنوية ـ جملة وتفصيلاً، وبالأخص رفض كل ما يتنافى مع العقل، ومع حرية الإنسان وقدرته على الإبداع والابتكار وإحراز التقدم؛ وهو ما يحتاجه بناء مجتمع التعلم الذى يؤسس فلسفته الإصلاحية على الإيمان بقدرات العنصر البشرى وإمكاناته، وكفاءته فى إحداث التغيير.

- **الإطـــار التحليلى للبحـــث**:
- **المحور الأول**: **ماهية الثقافة المدرسية وعلاقتها بالإصلاح المدرسى**:
- **مفهوم ثقافة المدرسة**:

عند البحث عن تعريف مقبول للثقافة قد نواجه بعض الصعوبات التى لا تتعلق فقط بالغموض الذى يكتنف هذا المفهوم فى حد ذاته بقدر ما تتعلق بكيفية التعامل مع ما قدمته العلوم الاجتماعية فى هذا المجال فالذى يريد أن يتبع التطور الذى عرفه مفهوم الثقافة فى العلوم الاجتماعية ستعترضه من جهة صعوبة تأويل وقراءة المواقف والتوجهات المتعددة، وسيلاحظ من جهة أخرى كيف تحول الاهتمام تدريجياً من تصور للثقافة يركز على المكونات أو المضامين، إلى تصور آخر يركز على العمليات التى تتم فى الوسط الاجتماعى، وهذا البعد العملياتى هو الذى يركز عليه بعض أقطاب

البنيوية - الوظيفية كبارسونز، ورادكليف براون. وعموماً فإن الثقافة كعملية تعلم تشير إلى "ما هو مكتسب ومشترك ومتداول بين الأفراد، وتتجسد أساساً فى التفاعل القائم بين هؤلاء الأفراد داخل الجماعة، وبمعنى آخر هى تلك العملية التى نتعلم من خلالها أنماط السلوك والتصرف ". (معمرى، ٢٠٠٦: ٩٣ - ٩٤)

ولّما كانت المدرسة مؤسسة أو منظمة اجتماعية وبيئة للعمل التربوي فإن لها ثقافتها الخاصة التي تعرف بالثقافة المدرسية. وينقص حقل التعليم تعريف واضح وثابت لثقافة المدرسة. وعليه فقد استخدم هذا المصطلح مرادفا لمفاهيم مختلفة تشمل "المناخ المدرسى" و "روح الجماعة" بعد انتقال مفهوم الثقافة من العمل الإدارى إلى التعليم بفكرة أنها ستوفر توجيها لبيئة تعليمية أكثر استقرارا. (ستولب،١٩٩٨: ٣١)

وعلى الرغم من أن هذه المصطلحات تستخدم بشكل فضفاض، ودون وضوح أوتبرير لاستخدام أحد هذه المصطلحات دون غيرها، يقطع البعض بإمكان حصر استخدام مفهوم مناخ المدرسة على بحوث كفاءة المدرسة، بينما يستخدم مفهوم ثقافة المدرسة فى بحوث تحسين المدرسة، فيما تستخدم مصطلحات "روح" أو"جو" أو"طابع" لوصف الخصائص غير المادية للمدرسة .(قاسم، ٢٠١٠: ١٥٦)

وتكشف مراجعة الأدبيات السابقة حول ثقافة المدرسة عن الكثير من المكونات والأبعاد، فقط ربطها البعض بتاريخ المدرسة وخبرتها المنقولة، حيث يرى "ستولب" (Stolp, ١٩٩٤:٢) أن الثقافة المدرسية "تشمل أنماط المعنى المنقولة تاريخيا، والتى تتضمن المعايير، والقيم، والمعتقدات، والطقوس، والتقاليد والأساطير، والتى يتم فهمها بدرجات متفاوتة من جانب أعضاء مجتمع المدرسة" . واتفقا "ديل وبيترسون" (Deal & Peterson, ١٩٩٠: ٨٧) على أنها "تمثل الأنماط العميقة من القيم، والمعتقدات، والتقاليد، التى تشكلت عبر تاريخ المدرسة "

كما قدمها البعض باعتبارها المشكل لهوية المدرسة وشخصيتها حيث يخلُص "بيترسون (Peterson,٢٠٠٢:١٠) إلى أن ثقافة المدرسة تتمثل فى "الأعراف والقيم، والمعتقدات، والاحتفالات، والنماذج، والطقوس التى تشكل شخصية المدرسة وهويتها".

فى حين ينظر إليها آخرون بصفتها الموجه لسلوكيات الأفراد داخل المدرسة وتفاعلاتهم ، فيصفها "وانجر" (Wanger, ٢٠٠٧:٢١) بأنها: منظومة من القيم والمعايير، والمعتقدات والمبادىء، والتوقعات، والممارسات التي تكونت فى المدرسة نتيجة تفاعل مجتمع المدرسة (الإدارة والمعلمين والطلاب) مع بعضهم . وهي تشكل طريقة تفكيرهم، ومشاعرهم، وتصرفاتهم وهذه التأثيرات تجعل

المدرسة ببيئتها الداخلية وحدة واحدة بأهدافها وهيكلها ومناهجها ونظامها التعليمي وبرامجها وأنشطتها وأسلوبها وتعطيها خصوصيتها. فى حين تشير"إنجلز وآخرون" (Engels & et al, ٢٠٠٨: ١٥٩) إلى ثقافة المدرسة على أنها "الافتراضات الأساسية والقواعد والقيم، والمعتقدات الثقافية التي يتقاسمها أعضاء المدرسة، والتي تؤثر على أدائهم ".

وأياً كانت التعريفات المقدمة لثقافة المدرسة فإن بعض الباحثين قد تمكنوا من استخلاص مجموعة من الأسس المعرفية العامة للثقافة المدرسية على النحو التالى: (٩٠ - ٨٧ : ١٩٩٠ , Deal & Peterson) ، (العتوم ، ٢٠٠٤ : ٢٣ ـ ٢٤) (الزيودى،٢٠١١: ١٢٩)

- لا تأتي ثقافة المدرسة جاهزة بل تتشكل داخلها، ومن ثم يمكن تغيرها وتوجيهها من قبل الناس الذين يعملون فيها .
- لكل مدرسة ثقافة خاصة مميزة فيها، تنفرد بها عن غيرها .
- تؤثر ثقافة المدرسة تأثيراً فعالاً على أداء العاملين، وسلوكيات طلبة المدرسة وقدرتهم على التحصيل .
- تمثل الثقافة غرضاً أو غاية واضحة للمدرسة تسعى إليها فى مخرج أدائها .
- على الرغم من التركيز على طبيعتها المفيدة فإن الثقافة يمكن ألا تكون مثمرة، وأن تكون عائقاً أمام النجاح التربوي والتعليمي، ويمكن أيضاً أن تكون الثقافة طاغية مستبدة وتمييزية ضد مختلف الأقليات داخل المدرسة .
- تغيير ثقافة المدرسة ممكن لكنه عملية بطيئة، لأنه يحتاج إلى فهم دقيق وواع.

وبناء على سبق، يمكن القول: إن ثقافة المدرسة تمثل إطاراً عاماً يعكس الأفكار المشتركة، والافتراضات، والقيم، والمعتقدات التي تكونت عبر تاريخ المدرسة وتعطيها هويتها، وتشكل شخصيتها كما تعطى تفسيراً للسلوكيات والممارسات الحالية والمتوقعة .

- **عناصر ومكونات ثقافة المدرسة**:

تتكون الثقافة المدرسية من ثلاثة عناصر اجتمعت التعريفات المقدمة لثقافة المدرسة على اعتبارها مكونات أساسية، وقد قدمت هذه العناصر أو المكونات فى ثلاثة مستويات على النحو التالى: (Maslowski, ٢٠٠١:٩-١٠)

- **الافتراضات Assumptions**: تتمثل فى الأفكار، والرؤي، والمعتقدات المشتركة والمتصلة بوظيفة المدرسة وفلسفة التعليم والتعلم، والعلاقات مع المجتمع الخارجى والعلاقات الاجتماعية والمهنية بين أعضاء المدرسة، وتمثل الافتراضات جوهر ثقافة المدرسة وترتبط بكيفية إنجاز المهام اليومية المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم.
- **القيم والأعراف values & Norms**: تعد القيم والأعراف مكوناً مهماً فى ثقافة المدرسة، كما تعتبر محدداً يميز كل مدرسة عن غيرها، وتعكس

القيم ما يؤمن به المعلمون ويعتقدون أنه صحيح ومرغوب فيه، لذا تعد القيم معيارا لتحديد السلوك المقبول، كما تمثل المستوى الضمنى لثقافة المدرسة الذى لا يمكن إدراكه بسهوله.

- **الممارسات والطقوس artifacts and practices:** تتضمن عناصر هذا المستوى الأنماط السلوكية المرئية بتاريخ المدرسة، و تمثل أكثر أجزاء ثقافة المدرسة إدراكا ويمكن ملاحظتها بسهولة، وتكون ظاهرية وملموسة لكل من يتصل بالمدرسة .

ومن هنا تقدم مكونات المدرسة فى ثلاثة مستويات تتباين بين أعضاء المدرسة ومن يتعاملون معها، تبعا لوضوحها والوعى بها حيث تمثل الافتراضات الأساسية جوهر الثقافة المدرسية؛ والتى تكون أكثر عمقاً بينما القيم والأعراف تمثل الطبقة الوسطى؛ والتى تكون أكثر إدراكا من المستوى الأول أما الممارسات والسلوكيات فتمثل الطبقة السطحية الظاهرية، والملموسة لثقافة المدرسة.

- **أنواع الثقافة المدرسية وخصائصها**:

لكل مدرسة ثقافتها الخاصة تمثل شخصية المدرسة وهويتها غير أنه يمكن تصنيف أنواع الثقافة المدرسية وخصائص كل منها ضمن مجموعتين هما :

- **ثقافة المدرسة الإيجابية** Positive school culture :

توصف أيضا بالثقافة القوية وهى ثقافة تهتم بتحفيز العاملين، وزيادة دافعيتهم؛ وذلك من خلال إتاحة الفرص للمشاركة، فى صنع القرار والتعاون فى حل المشكلات، وتبادل الخبرات وتحسين العلاقات الإنسانية وكل ما من شأنه تعزيز التعلم، كما تساعد فى تحقيق سرعة الاستجابة والتكيف مع المتغيرات الخارجية من خلال التحسين المستمر. (Engels & et al, ٢٠٠٨: ١٦٢) ومن أبرز ملامح هذا النوع من الثقافة المدرسية ما يلي: (العتوم،٢٠٠٤: ٢٧) ، (الزايدى، ٢٠١١: ٢٢١)

- تواجد إحساس عام ومشترك للأهداف، والقيم المشتركة للمدرسة بين المعلمين، يتبعه عمل جماعى ومشاركة فى المسؤوليات .
- بيئة مادية صحية وآمنة واتجاه إيجابى ومعنويات عليا لدى جميع الفاعلين، وإجماع على أهمية التعلم المستمر وتطوير المدرسة .
- قنوات اتصال واضحة وفعالة ومصانة .
- شعور المعلمين بمسئولية تعلم الطلاب، وعدم لومهم على إخفاقاتهم بل يدركون بشكل تام أن كل طالب قادر على التعلم .
- فرص لمشاركة الطلبة ورفع درجة التزامهم وتحملهم المسئوليات وتقدمهم ونجاحهم.

- فرص لنشاطات مشتركة والتفاعل مع المجتمع مع إشراك هام لأولياء الأمور.
- التشجيع على المغامرة وتحمل المخاطر مع الاعتراف بالأخطاء كجزء من التعلم .
- سيادة علاقة الزمالة والتعاون بين المعلمين، إذ يشاركون بعضهم البعض فى طرح الأفكار والتصدي للمشكلات وتقديم الحلول .
- التركيز على التطوير المهني للمعلمين، والتأمل، والمشاركة فى الممارسات المهنية بشكل تعاوني لتطوير أدائهم .

- **ثقافة المدرسة السلبية** Negative school culture :

وتوصف بالضعيفة، وعادة ما يسود الإحساس بالكآبة والإحباط فى المدرسة ذات الثقافة السلبية، فهى لا تشجع على التعاون، وتعمل على شيوع اللامبالاة وهذا ما يؤدى إلى البطء الشديد فى الإنجاز، كما تعم فيها القيم السلبية مع وجود نوع من الاغتراب التنظيمى.(سالم، ٢٠٠٣: ٦٩) ومن أبرز تأثيرات هذا النوع من الثقافة المدرسية ما يلي: (العتوم،٢٠٠٤: ٢٧)، (الزايدى، ٢٠١١: ٢٢٢)

- المعلمون يعتقدون بأنهم يعملون أفضل ما لديهم، ومن ثم لا يبحثون عن أفكار جديدة، ولايوجد إحساس عام للأهداف والقيم المشتركة.
- نقد غير بناء لأية فكرة جديدة أو اقتراح جديد يقدم للتحسين على المستوى المدرسي .
- يشارك المعلمون بشكل متكرر بقصص ووجهات نظر تاريخية عن المدرسة تكون غالباً سلبية وغير مشجعة، ويتبادلون الرسائل السلبية المحبطة.
- تسود الفرقة بين أعضاء المدرسة ونادراً ما يشترك المعلمون بطرح أفكار وتقديم حلول للمشاكل الصفية أو المدرسية العامة.
- يعتقد المعلمون أنهم غير قادرين على تطوير ما يقومون به، ولا يعتقدون أنهم قادرون على النهوض بالمدرسة للأفضل، فلا يوجد تقاليد تعزز وتدعم تطوير المدرسة .
- يلوم المعلمون الضحية وهو الطالب على عدم التعلم ويعزون فشله لعدم قدرته وتنظر للطلبة على أنهم المشكلة بدلاً من أنهم طلاب لهم قيمة.
- لا تشارك المدرسة فى المناسبات المتنوعة وتقتصر مشاركها على احتفالات تقليدية نمطية، ومعروفة، ونادراً ما يكون هناك احتفال بالنجاحات.
- يتحاشى المعلمون البحث عن الأفكار الجديدة لاعتقادهم أنهم يؤدون أفضل ما لديهم.

وفى إطار ما تقدم، تتبدى أهمية الوقوف على أبعاد الثقافة المدرسية سواء القوية، أم الضعيفة، وفهم محددات كل منها بغرض العمل دوماً على تقوية أبعاد الثقافة القوية، وتقليص أو التخلص من أبعاد الثقافة الضعيفة، خاصة إذا كان الهدف وجود تلاؤم بين الثقافة المدرسية، ومدخل مجتمع التعلم.

- **وظيفة الثقافة المدرسية**:

يتحدث البعض فى هذا الإطارعن هدف أو أهداف ثقافة المدرسة، لكن البعض الآخر يرفض استخدام "الهدف" لما فيه من قصدية ولما يتضمنه من تدبر وإفتعال وفى المقابل يفضلون مصطلح "وظيفة" لأن من الوظائف ما يكون مقصودا ومنها ما لا يكون مقصودا وهوما يحدث عرضا أو فرضا نتيجة لأسباب أخرى لم يقصد بها أن تؤدى هذه الوظيفة.(قاسم،٢٠١٠ : ٢٠٤)، وبصفة عامة تؤدى ثقافة المدرسة دورا هاما ومحوريا فى تحقيق هوية المدرسة وشخصيتها كما تقوم بدور حيوى فى تحديد قدرة المدرسة على أداء وظائفها المتعددة، ويتلخص أهم ما يمكن أن تقوم به ثقافة المدرسة مع افتراض قوتها وإيجابيتها فيما يلى: (بيومى، ٢٠٠٧: ٤٧)

- تُقر القواعد واللوائح والقوانين المدرسية التى يعمل فى ضوئها جميع الأفراد داخل المدرسة، ومن ثم تعمل على تنظيم الحياة المدرسية، وتسهيل عمليات الالتزام والنظام والرقابة داخل تنظيم المدرسة.
- تقوم بدور هام فى إصلاح النظم التعليمية؛ فمن خلال قراءة التاريخ الثقافى لمدرسة ما يمكن تتبع جذور العديد من المشكلات التى تقع داخل المدارس مما يساعد المهتمين بالتعليم على فهم تلك المشكلات التربوية، والوصول إلى حلول حقيقية.
- تساعد فى فهم بنية التنظيم الاجتماعى للمدرسة، وكذلك طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وفى دعم وحفظ تلك العلاقات الاجتماعية الداخلية بين الأفراد من أجل استقرار العمل المدرسى.
- تساعد فى فهم واستيعاب بنية العمل داخل المدرسة وتبريرها أوتغييرها كنظام الثواب والعقاب، تقدير الإنجازات داخل المدرسة، نظم الامتحانات طرق تنفيذ القرارات ودعمها.
- تعمل على وجود نظام قيمى ثابت داخل مجتمع المدرسة، بحيث يصبح لجميع الأفراد العاملين نفس الطموحات والتطلعات والآمال فيسعوا بجد نحو تحقيق الرؤية والرسالة الخاصة بالمدرسة والأهداف المعلنة.

وبالنظر إلى ماسبق، يمكن القول إن أهمية ثقافة المدرسة ووظيفتها تكمن فى تشعبها وتغلغلها العميق فى كل جزء من أجزاء التنظيم المدرسى، ومن ثم فإن أي مبادرة لإصلاح المدرسة، وتحسين قدرتها، وزيادة فاعليتها لابد أن تركز بشكل جوهري علي ثقافة المدرسة، وإحداث نقلة نوعية فى كل ما يرتبط بها من توقعات، وافتراضات، وقيم، ومعتقدات، مع عدم إغفال العلاقات القائمة بين أعضاء المدرسة والممارسات السائدة حتى يمكن تهيئة البيئة المدرسية لعملية الإصلاح قبل البدء فيها، وهو ما يستوجب إدراك العلاقة بين الثقافة المدرسية والإصلاح المدرسى.

- **العلاقة بين ثقافة المدرسة والإصلاح المدرسى**:

الإصلاح التربوى مخطط ومقصود؛ وهو فى معظم حالاته أوعملياته، يتطلب جهدا وموارد، وثقافة مساندة، وبيئة مهيأة لممارسة ما يؤدى إليه من تغيير أوتجديد، ولهذا فإن من يدعون إليه لايتحركون إلا بفعل الأزمة وضرورة الإصلاح التى تفرض نفسها.(قمبر، ٢٠٠٤: ١٠). والإصلاح المدرسى جزء لايتجزء من الإصلاح التربوى، ويعرف بأنه : أية محاولة فكرية أوعملية لإدخال تحسينات، أوتجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمى والإدارى بالمدرسة سواء كان ذلك متعلقا بالبيئة المدرسية، أو التنظيم المدرسى، أو البرنامج المدرسى، أو طرائق التدريس، أو المناهج المدرسية، أو غيرها.(مرسى،١٩٩٦: ٢٧٣)

كما يعرف الإصلاح المدرسى بأنه: "عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ فى الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات تعالج جوانب الضعف، وتدعم جوانب القوة، وتحسن من الأداء المدرسى".(الصغير.أ ، ٢٠٠٩: ٢٦٧)

وتبدو العلاقة واضحة وقوية بين ثقافة المدرسة والإصلاح المدرسى عند التأمل فى التساؤل الذى طرحته "براون" (Brown, ١٩٩٤: ٤) قائلة: "على الرغم من التطور الهائل فى فهمنا للتعلم والتنمية، إلا أن الممارسات المدرسية فى الأغلب لم تتغير بحيث تعكس هذه التقدمات ويبقى السؤال: لماذا؟".

لقد اكتسبت الثقافة المدرسية وضعاً خاصاً فى فهم ممكنات الإصلاح والتغيير فى المدرسة، فقد ربط البعض بين ضرورة فهم الثقافة المدرسية وتأثيرها على الجوانب الاجتماعية للمدرسة، وأهمية ذلك لإجراء التغيير المطلوب، من منطلق أن تغيير الثقافة السائدة داخل مدرسة ما يعد خطوة أولى من خطوات إصلاح العملية التعليمية.

ويعزز هذا التوجه ما تكتسبه الثقافة المدرسية من أهمية خاصة بما تفرضه من ضوابط، وما تحدده من معايير، وقيم تسيطر على أعضاء المجتمع المدرسى فهى تتيح الفرصة لمعرفة تفاصيل الحياة اليومية داخل مجتمع المدرسة والتغلغل فى أعماق المدرسة بحيث يمكن الوقوف على أسباب كثير من المشكلات داخل المدرسة، كما تساعد الثقافة المدرسية فى تفسير سلوكيات كل الأفراد العاملين داخل المدرسة، والطريقة التى يتفاعل بها أولئك الأفراد داخلها، وتأثير ذلك فى قدرتهم على الإنجاز، وكذا تأثيره على تقدم المجتمع المدرسى والعملية التعليمية، ومن ثم فإن فهم ثقافة المدرسة يعد أمرا ضروريا لفهم المدرسة فهما واعيا من الداخل قبل البدء فى عملية الإصلاح. (بيومى، ٢٠٠٧: ٣٠)

كما أن ثقافة المدرسة وحدها هى التى تستطيع أن تأخذ المدرسة إما إلى طريق التحسين والتطوير من خلال تشجيع العاملين على تقبل التغيير

وتحسين بيئة المدرسة من خلال إيجاد مناخ جيد يشجع على إقامة العلاقات والتعاون بين أعضاء المدرسة، والتركيزعلى عمليتى التعليم والتعلم ، أو طريق الثبات والاستقرارعلى الوضع الراهن عندما تعمل ثقافة المدرسة على نشر القيم والمعايير التى تتسم باللامبالاة والفردية وعدم القدرة على التواصل، والاستمرار فى العمل دون اعتبار للمتغيرات المتلاحقة.(سالم، ٢٠٠٣: ٥١ ـ ٥٢)

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات التى اهتمت بالإصلاح المدرسى عن العلاقة بين الثقافة المدرسية، وبين نجاح خطط الإصلاح أو فشلها .

فقد بينت دراسة "جولد رينج" (Goldring, ٢٠٠٢) ، وذلك من خلال البحث عن أثر ثقافة المدرسة ودورها فى إحداث التغيير والإصلاح المطلوب فى المجتمع المدرسي كيف أن لها دور فاعل فى تحديد القيم، والاتجاهات، والأفكار التى تؤثر على الممارسات المهنية فى المدارس، كما أكدت الدراسة على ضرورة التجديد فى ثقافة المدرسة من خلال رؤية مدرسية ترسم صورة مستقبلية للمدرسة، وتبين للأفراد الاتجاه والهدف الذي يعملون من أجلهٍ، حيث تؤسس هذه الرؤية على القيم التي تطمح المدرسة فى تسيدها مستقبلا.

ولتحقيق هذا فإن الإصلاح المدرسى يتطلب إيمان القائمين عليه بأن مبادرات تطوير وإصلاح المدرسة؛ لابد أن تقوم على إعادة صياغة ثقافة المدرسة school reformulation وإحداث نقلة نوعية فيها. وفى هذا الإطار تشير دراسة (الصغير.أ ٢٠٠٩) إلى أن ثقافة المدرسة المستندة إلى مقومات أساسية مادية كانت أومعنوية تمثل القلعة الحصينة التي يلجأ إليها الأفراد، وينهلوا منها عند التعامل مع تحديات العصر وتغيراته المتسارعة؛ وذلك من منطلق أن ثقافة المدرسة تسهم بدور أساسى وهام فى تقبل الأفراد للرؤى، والنظريات الجديدة، ووضعها موضع التطبيق، وفى استجابتهم للتغيير، الأمر الذي يؤكد ضرورة مراجعة ثقافة المدرسة لتحقيق الإصلاح المدرسي.

كما تؤكد دراسة (عطية،٢٠٠٩) أن عمليتى التجديد والابتكار المرتبطين بعمليات الإصلاح داخل المدرسة يتوقفا على طبيعة ثقافة المدرسة وأهدافها فإما يكون الهدف تخريج عمال وموظفين عبر خطوط إنتاجية وهو هدف المدرسة التقليدية والتى تسعى من خلال ثقافتها إلى تخريج أنماط وقوالب جاهزة من المتعلمين، أو يكون الهدف تخريج مبدعين ومبتكرين وأناسا لديهم القدرة على استيعاب التغيرات العلمية، والتكنولوجية المتلاحقة والآثار الثقافية المختلفة للعولمة وهو هدف المدرسة المبدعة التى تسعى إليه من خلال التجديد الدائم فى ثقافتها والتعديل الملائم للمحتوى الثقافى للمنهج.

كما أن الإصلاح المدرسى الحقيقى مرتبط بشكل قوى بطبيعة العلاقات السائدة بين العناصر الإنسانية القائمة والتى تتأثر بثقافة المدرسة. إذ تؤكد

دراسة (الكراسنة، والخزاعلة، ٢٠٠٧) أن مشروعات الإصلاح المدرسية لم تخرج النظم المدرسية من دائرة الجمود الفكرى أو الثقافى إلى واقع التجديد والتطوير، وذلك أن المردود الحقيقى لتلك المشروعات لم يكن فى أفضل حالاته أكثر من تغييرات شكلية فى بنية المدرسة الطبيعية وموجداتها، والبعيدة كل البعد عن المضامين الثقافية والأخلاقية والعقلانية للعناصرالإنسانية التى تتفاعل معها تخطيطاً وإدارة وتعليماً وتعلماً والتى تظهر فى شكل العلاقات والتفاعلات القائمة .

ودعماً للعلاقة القائمة بين ثقافة المدرسة والإصلاح المدرسى ترى دراسة (نور الزايدى،٢٠١١) أن أهمية ثقافة المدرسة تبرز فى أن أي مبادرة لإصلاح التعليم المدرسى وتطويره، لابد أن تركز بشكل جوهري علي ثقافة المدرسة وإحداث نقلة نوعية فيها، خاصة وأن الثقافة المدرسية تقف كعامل محدد وحاسم فى إحداث الإصلاح المأمول فى الممارسات التعليمية والتربوية، وتحقيق الفاعلية التعليمية والقدرة على الارتقاء بجودة مخرجات التعليم، مع الأخذ فى الاعتبار أن ثقافة المدرسة قد تكون إيجابية محفزة لتطوير الأداء المدرسى، أوسلبية معيقة لمعظم مداخل التغيير.

ومن خلال ماسبق، فإن مراجعة الأدبيات تشير إلى أن ثقافة المدرسة هى الوسيط الأساسى الذى يمكن من خلاله إتمام عمليات الإصلاح، والتجديد من عدمه، حيث أنها تؤثر فى مدى تقبل الأفراد للرؤى الإصلاحية الجديدة وكذا فى طبيعة التفاعلات الاجتماعية، والقيم المشتركة، وقدرة الأفراد على الإبداع والابتكار، وكلها أمور جوهرية لازمة لإتمام عمليات الإصلاح لذا فإن النجاح فى الإصلاح المدرسى يلزمه تخطيطٍ جيد، ومنهجية علمية مناسبة تساعد على تشخيص واقع ثقافة المدرسة تمهيداً لتجديدها حتى تناسب فكره وعملياته، وهو أمر فى غاية الأهمية خاصة وأن بناء مجتمعات التعلم داخل المدارس وخارجها فى المجتمعات الحاضنة، لا يتطلب بيئة تقنية فائقة الحداثة بقدر ما يتطلب مقومات ذات طابع اجتماعى، إنسانى، وثقافة المدرسة هى المنوطة بحمل هذه المقومات .

- **المحور الثانى** : **الأسس المعرفية لمجتمع التعلم** (**المفهوم**، **الخصائص**، **الأهمية**):
- **مفهوم مجتمع التعلم**:

ارتبط مفهوم مجتمع التعلم بمفهوم المنظمة المتعلمة الذى ظهر بدايةً فى قطاع الأعمال، والذى يعنى قدرة أى منظمة على التعلم، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم للميدان التربوى وتم تعديله من أجل أن يلائم الممارسات التربوية فظهر مفهوم مجتمع التعلم. (Thompson &et.al, ٢٠٠٤: ٢)

ويشير مصطلح مجتمع التعلم كما يرى "سينج" (Seng,١٩٩٠,٣) إلى: "جماعة من الأفراد تسعى باستمرار لتوسيع قدراتهم وإمكاناتهم

وذلك من خلال توفير فرص للتعلم الفعال بهدف تحقيق النتائج المرجوة" ويؤكد أن تطبيق هذا المفهوم على التعليم جاء للتنبيه على ضرورة التركيز على التعلم بدلاً من مجرد التركيز على تحسين كفاءة البنية التحتية المنظمة.

غير أن هناك من يستخدم مصطلح المدرسة كمنظمة للتعلم، كمرادف لمصطلح المدرسة كمجتمع للتعلم، وهناك من يفرق بين المصطلحين من منطلق أن منظمات التعلم تختلف عن مجتمعات التعلم، طبقاً لاختلاف مصطلح المنظمة عن المجتمع، فالمنظمة هي بناء وظيفي وإداري، أو هي ترتيب نظامي لأغراض محددة ، وفى كل حالة فإن التأكيد ينصب علي البنية والفعالية، وفى المقابل فإن مصطلح مجتمع Community يشير إلى تواصل جماعي من خلال اهتمامات مشتركة، أو توفير مأوى آمن للبقاء من خلال التعاون المتبادل، أو مكان للدعم العاطفى مع مشاركة عميقة وترابط مع الآخرين ، أو أنه بوتقة لنمو الأعضاء وتحقيق الأهداف، وبمرور الوقت أصبح مصطلح مجتمعات التعلم هو الأكثر استخداما، بل ويمثل الرمز الجديد للمدارس التي تهدف إلى تطبيق معايير الجودة . (الصغير. ب،٢٠٠٩: ١٦٥)

وعلى الرغم من التشابه الكبير بين منظمات التعلم ومجتمعات التعلم فى اعتماد كل منهما علي التعلم كوسيلة للتطوير والتجديد، إلا أن هناك بعض الفروق الجوهرية بينهما تنبع من اختلاف ما ارتبط بالتعلم سواء أكان منظمة أم مجتمع وتتمثل أهم هذه الفروق فيما يلى : (Moor & Brook, ٢٠٠٠: ٤)

- تتميز المجتمعات بتعدد الأبعاد خاصة مع تباين الأفراد والجماعات والمصالح فالتنوع فى المصالح والأهداف التي يسعي الأفراد إلى تحقيقها فى المجتمعات المتعلمة تختلف عنها فى المنظمات الصناعية والتجارية التى تهدف للربح فى المقام الأول.
- يرتبط المجتمع عادة بوجود عدد كبير من القادة يعملون معاً بانسجام رغم تنوع اتجاهاتهم، أما المنظمة فإن لديها قيادة واحدة تعمل على تحقيق هدفاً محددا أو رؤية محددة .
- تعمل المجتمعات وفق أساليب وأنماط وشبكات تواصل مختلفة ومتعددة بينما تعتمد المنظمات عامة على أسلوب معين هو أهم ما يميزها عن غيرها من المنظمات الشبيهه.

وبالنظر إلى الفروق القائمة بين المصطلحين نجدها تعطى مجتمع التعلم معان واسعة، وأبعاد متعددة توجد واضحة فيما وضع لمجتمع التعلم من تعريفات. وعلى الرغم من عدم وجود تعريف موحد لمفهوم مجتمع التعلم إلا أنه أمكن الربط بين خصائص محددة فى المدرسة بصفتها مجتمعا للتعلم

وبين تحقيق وبناء ثقافة للتعلم داخل هذا المجتمع. فعندما تعمل المدرسة كمجتمع للتعلم، فإنها تعمل بطريقة تشترك فيها كل الأفراد فى عملية التعلم؛ وذلك من أجل توفير البيئة لإيجاد مجتمع ذاتى الإبداع self ـ creative داعم supportive لعملية التعلم المستمر، فالجميع يتعلمون بطريقة عميقة وخصبة من خلال السياق الاجتماعي، حيث يقومون بعمليات التفاعل interaction ويتبادلون الأفكار، ويخضعونها للاختبار من أجل إنتاج المزيد منها وبالتالي يشكلون مصادر متعددة للمعرفة والخبرة كجزء من خبرة التعلم.(سالم، ٢٠٠٤: ١٤٢)

وعلى ذلك ارتبط مفهوم مجتمع التعلم بالجماعية فقد استخدمه "ستول" (Stoll, ٢٠٠٦:٢٢٣) ليشير إلى "مجموعة من الأفراد يشتركون فى الاستقصاء الناقد لممارستهم بطريقة تأملية، تفكرية، تعاونية، وبشكل مستمر موجه نحو التعلم ومحفز للتنمية المهنية المستمرة". كما قدم "رايشستيتر" (Reichstetter. ٢٠٠٦. P١) مجتمع التعلم على أنه "جماعة من الأفراد بينهم نسق قيمى ومعتقدات مشتركة، يتعاونون باستمرار لتحسين عملية التعلم وتلبية احتياجات المتعلم".

كما ارتبط أيضاً بالأهداف والرؤية المشتركة حيث اتفقا (كوكس ورتشلين، ٢٠٠٧: ٢٧) على أنه "مجتمع صغير نسبياً يمكن أن يشمل طلابا ومدرسين، وإداريين، وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجها لوجه". كما يرى (عبد الدايم ، ٢٠٠٨ ١٦٠) أن مجتمعات التعلم هى: المجتمعات التى تعمل جاهدة طول الوقت على توفير فرص التعليم لكل من ينتسبون إليها، مستعينة فى ذلك بكل الطرق والوسائل المتاحة وعلي خلفية رؤية ورسالة واضحة يتفق عليها جميع أفراد هذا المجتمع، ويقودهم ذلك فى النهاية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يكون قد تم تحديدها مسبقا.

كما ارتبط المفهوم بالتعلم الجماعى التعاونى فقد قدمته (راغب، ٢٠٠٩ ٤٨٢) على أنه: "تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية علي تحقيق هدف مشترك، ويشاركون فى عمليات صنع القرار واتخاذه، وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعى ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم؛ مما يسهم فى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي.

ويرتبط مفهوم مجتمعات التعلم بمفهوم التفكر؛ والذى يعنى مراجعة وإعادة النظر فى أبسط الممارسات المهنية والبعد عن النمط الجمعى والعمل الروتينى المعتاد، ومن ثم يؤكد مفهوم مجتمعات التعلم على انفتاح المهن والمسئولية

والالتزام ، كذلك يرتبط مفهوم مجتمعات التعلم بمفاهيم مثل الشراكة والتعلم القائم على المخرجات. (سليمان، ٢٠١٢: ١٩٠) وفى إطار هذا المعنى يشير(النبوى، ٢٠٠٨: ٨٨) إلى أن مجتمع التعلم هو: تجمع من الأفراد الذين يرتبطون معاً جغرافياً أو من خلال هدف مشترك وتشارك فى القيم والتوقعات، وشبكة من العلاقات ذات المغزى لتصبح مجتمعات للفهم"Communities of Understanding" .

وبناءً على ما سبق، يتضح أن معالجة مفهوم مجتمعات التعلم تعكس مضامين جوهرية، تتلخص فى العمل الجماعى، والشراكة، والبحث والاستقصاء، والتأمل، وتبادل المعارف، والخبرات، والتعلم الفعال والمستمر والنمو المهنى وتجسد هذه المضامين مجتمعه طبيعة الممارسات، والافتراضات والقيم، والأعراف التى تشكل ثقافة المدرسة اللازمة لبناء مجتمع التعلم وهذه المضامين فى حال انتقالها إلى مستوى الممارسة الفعلية تقدم للعملية التعليمية ضمانات أكيدة لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة .

إذن يمكن القول بأن مجتمعات التعلم هى: مجتمعات تبحث باستمرار عن التحسين، والتطوير، من خلال رؤية مشتركة، وقيم تشجع على النمو والمبادرة، والابتكار، والاستقصاء والمشاركة، والعمل الجماعى، لكى تحقق ما تسعى إليه، كما تهتم بفهم ما يدور حولها فى العالم الخارجى بما يمكنها من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية .

- **الخصائص والمعايير التربوية لمجتمع التعلم**:

ثمة مجموعة من السمات والخصائص التى تميز أى مجتمع من مجتمعات التعلم، وهذه الخصائص تعكس فى مضمونها تركيبة جيدة إلى حد ما للتقدمات التى تحققت فى فهم التعلم وتتمثل أبرزها فيما يلى: (كورت وشافيل ، ٢٠٠٤: ٦٥١)

- الاعتراف بالتعلم كنشاط مستمر طوال الحياة.
- تحمل المتعلمين المسئولية عن تقدمهم وهى مسئولية مشتركة.
- التسليم على قدمٍ المساواة بالكفاءة، والمقدرة الشخصية، والقيم المشتركة وروح الفريق، جنباً إلى جنب مع السعى نحو المعرفة.
- التعلم كمشاركة بين الطلاب والمعلمين، وأولياء الأمور، وأرباب العمل والمجتمع ، ويلزم ذلك تعاونهم مع بعضهم البعضٍ.
- إجراء التقييم بحيث يستهدف تأكيد التقدم بدلاً من إقرار الفشل.

غير أن بعض الباحثين اتفقوا على وجود مجموعة من الخصائص يمكن استخدامها كمعايير تربوية أو كمؤشرات لمجتمع التعلم وتتمثل فيما يلى:

(Stoll , ٢٠٠٦ : ٢٢٦ - ٢٢) (Ray & etal , ٢٠٠٥ : ٨ - ٩)
(Huffman & Jacobson , ٢٠٠٣ : ٢٤٣)

- **القيادة الداعمة والتشاركية:** تعد القيادة التشاركية عنصراً هاماً وفعالاً فى مجتمع التعلم حيث تتسم بالزمالة والتيسير، ويتقاسم المدير القيادة مع الآخرين؛ مما يتيح تيسير عمل المعلمين ومشاركتهم بدون سيطرة المدير وهرمية القرار.
- الرؤية والقيم المشتركة: تمثل الرؤية والقيم المشتركة أهمية كبيرة فى مجتمع التعلم إذ يتم تطويرها بناءً على التزام المعلمين الثابت نحو التعلم، والتركيز اللامشروط على المتعلم، ويتم صياغتها والرجوع إليها لتعزيز الأهداف المشتركة والمسئولية الجماعية فى تحقيقها.
- التعلم الجماعي: يبنى مجتمع التعلم على فكرة التعلم الجماعى للمعلمين وتطبيق هذا التعلم لإيجاد حلول إبداعية تركز على تعلم الطلاب وتخطى النواحى الإجرائية إلى إستراتيجيات للتحسين، أوالتطوير بناءً على معايير مرتفعة وأفضل الممارسات المشتركة والمعلنة والمطبقة.
- الاستقصاء المهنى التأملى: ويتضمن ذلك الحوارات التأملية الناقدة بين المعلمين لما وراء ممارساتهم المهنية، وكذلك المحادثات التلقائية حول الموضوعات التربوية الهامة وتشارك المعرفة والخبرات المتولدة من التأمل للممارسة والتطبيق العملى فى البيئة الصفية، وتعد الملاحظة ودراسة الحالة أدوات هامة لهذا الاستقصاء.
- التعاون: مجتمعات التعلم هى المكان الذى يتعاون فيه المعلمون لإعادة اكتشاف أساليبهم التدريسية والمشاركة فى النمو المهنى؛ وذلك من خلال نقد وتقييم الممارسات المهنية، والانخراط فى الأنشطة التعاونية فى سبيل تحقيق الأهداف المشتركة.
- الظروف الداعمة: وهى الظروف التى تحدد متى؟، وأين؟، وكيف؟ يجتمع المعلمون معا كوحدة للتعلم، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات والعمل الإبداعي، وتشمل الظروف الطبيعية والقدرات البشرية التي تدعم هذه العملية ومنها: الوقت المتاح للقاء والتحدث معا، حجم المدرسة، أدوار التدريس المعتمدة على بعضها البعض، هياكل الاتصال، الاستقلال الذاتي للمدرسة، تمكين المعلم.

وفى ضوء ما سبق من خصائص، تجدر الإشارة إلى أن فكرة التحول نحو مجتمع التعلم تفرض وبشكل أساسى تجديد الثقافة المدرسية لموائمة هذه الخصائص الفريدة التى من الصعب توافرها، أو توقع بروزها فى ظل ثقافة انعزالية مجمدة لمبادرات التطوير والإصلاح.

- **أهمية تحول المدرسة إلى مجتمع للتعلم**:

حينما تتحول المدرسة إلى مجتمع تعلم بالفعل فإنها لا تصبح منغلقة كما كانت من قبل، وإنما تنفتح المدرسة كمجتمع تعلم علي كل ما له علاقة

بها، ويصبح أمام المدرسة فرص ومكتسبات فتتسع بيئة التعلم وتصبح بيئة ممتدة لا حدود لها، وتتبدى أهمية تحول المدرسة إلى مجتمع للتعلم فيما يلى:

- **التنبؤ بالمشكلات والتكيف مع المتغيرات الحالية والمستقبلية**:

إن إصلاح المدرسة المصرية وأدائها لأدوارها بكفاءة مرهون بمدى تجاوب هذه المدارس مع تحولات العصر، ومدى تحولها لتصبح مجتمعات للتعلم تعمل من خلال فرق عمل متكاملة، وفى ضوء شراكة فاعلة مع المجتمع من حولها بهدف تحسين الأداء ومن ثم المخرجات، الأمر الذي يتطلب من المدرسة العمل المستمر على مسايرة المستجدات المعاصرة، والاستعداد للمستقبل.

وعليه، فإن مهام مجتمع التعلم لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ولكنها مكان تنمو فيه القدرات المعرفية والمهارية والحياتية لجميع المنتسبين للمجتمع المدرسى، كما يتم تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ليس على مستوى الفرد فحسب، وإنما على مستوى الجماعة أيضا بحيث ينعكس هذا التحسن على تغير توجهات المؤسسة التعليمية مما يجعلها قادرة على التنبوء بالمشكلات، والتعامل اليسيرمع المتغيرات المتسارعة. (الشخيبى،٢٠١٢: ٣٨١)

- **نموذج واعد للإصلاح المدرسى والتحسين المستمر(استدامة الإصلاح)**:

لا يعد مدخل مجتمع التعلم نموذج واعد للإصلاح المدرسى الشامل فقط بل يتعدى ذلك من خلال تبنى فلسفة التحسين المستمر، ويقصد بذلك توافر الرغبة الدائمة للمدرسة فى تحقيق تحسن تدريجي وجوهري فى كل العمليات حيث تشمل عمليات التحسين المستمر كل مجالات الإدارة المدرسية، إضافة إلى الجوانب المتعلقة بالشخصية، والكفايات، والمهارات الخاصة بالعاملين كما تركز على النتائج للعمل على منع حدوث الأخطاء؛ وذلك من خلال بناء قنوات اتصال فعالة مع المستفيدين، وممارسة عمليات التحسين المستمر هذه تقود إلى مزيد من التميز. (حجازين،٢٠١١: ٦١٤) وفى هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى أن تطبيق الاستدامة فى الإصلاح المدرسي يعتمد على تحول العديد من الخصائص الثقافية، والتنظيمية ، والإجرائية، والتعليمية للمدرسة إلى أخرى معتمدة على خصائص مجتمعات التعلم .

- **مدخل لتحقيق وضمان الجودة داخل المدرسة**:

يأتى الاهتمام بموضوع الجودة فى المدارس كنتيجة طبيعية فى زمن أصبحت نظم الجودة فيه هى المدخل الطبيعى لتحسين أداء المؤسسات، ويعتبر مجتمع التعلم من أهم النماذج المنوطة بها تحقيق وضمان الجودة داخل المدرسة حيث تسهم مجتمعات التعلم فى تحقيق الجودة، وذلك من خلال توفير مناخ إيجابى تسوده العلاقات الإنسانية والثقة المتبادلة، فضلاً عن التفاعل والتواصل الإيجابى بين الأعضاء؛ وهو ما يساعد بشكل كبير فى تحسين الآداء وتعظيم

نواتج التعلم، وقد أسفرت دراسة (الصغير. ب ، ٢٠٠٩) عن وجود علاقة واضحة بين تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم، وضمان جودتها حيث كان لها أكبر الأثر فى تحقيق وضمان جودة الأداء المدرسى، والممارسات المهنية التى تنعكس بدورها على أداء التلاميذ، وهو الهدف الأسمى من العملية التربوية بأسرها لذلك ظهرت الحاجة الماسة إلى بناء مجتمع مدرسى جديد يطبق معايير الجودة من خلال نموذج مجتمع التعلم.

- **تحسين مستويات الأداء الأكاديمى للطلاب والمعلمين**:

تتبدى أبرز أهداف مجتمع التعلم وأكثرها جوهرية فى تحسين مستويات الأداء الأكاديمى للطلاب والمعلمين فى سبيل تحقيق الهدف النهائى وهو تحسين نواتج أو مخرجات التعلم. وفى هذا الإطار تشير دراسة (Philips, ٢٠٠٣) من خلال تحليل العلاقة بين بناء مجتمعات التعلم وأداء التلاميذ إلى أن تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم، كان له أكبر الأثر فى زيادة تحصيل التلاميذ ورفع مستوى أدائهم، وكان ذلك نتيجة الارتقاء بمستوى أداء معلميهم الذين انخرطوا فى برامج التنمية المهنية بمدارسهم، حيث توفر مجتمعات التعلم التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسى، والبحوث الإجرائية التي تسهم فى حل مشكلات التلاميذ وعمليات التعلم، والقيادة الواعية والمتفهمة لأهمية الإصلاح، والعمل التعاوني، وهذه العمليات تمتزج ببعضها لتقديم نموذج فعال لتحسين المخرجات التعليمية.

- **تعزيز بناء القدرات والخبرات المهنية** :

يتيح مجتمع التعلم تمكين وتعزيز بناء القدرات الفردية والجماعية للعاملين من خلال جماعة التطويرالمهنى، الهادفة فى سياق مجتمع التعلم المهنى، ويكون بناء القدرات من خلال إشراك كل من مديري المدارس والمعلمين والإداريين فى اتخاذ القرارات وانخراطهم فى حل المشكلات. (Cormier & Olivier, ٢٠٠٩: ٢٣) وينصب الاهتمام على ما يسمى مجتمعات الممارسة community of practice وشبكاتها كمفتاح لتطوير أدائهم، والتحسين من إنتاجيتهم وتعرف بأنها: جماعات من الأفراد الذين يشتركون معًا فى الاهتمام بشيء معين يفعلونه ويتعلمون كيفية فعله بشكل أفضل لأنهم يتواصلون بانتظام، ويكون التعلم هوسبب ترابط المجتمع ونتيجة لتفاعل الأعضاء، وعليه فإن لمجتمعات الممارسة المهنية فى إطار مجتمع التعلم أهمية كبيرة تتمثل فيما يلى: (مصطفى والغامدى، ٢٠١٤: ٩٥)

- توفير سياق مشترك للتواصل وتبادل المعلومات، والقصص، والخبرات الشخصية بطريقة تبني التفاهم، وتضمن نقل الخبرة.
- تمكين الحوار بين الأفراد الذين يعملون معاً لاستكشاف إمكانيات جديدة لحل المشاكل الصعبة، وخلق فرص عمل جديدة، وفرص المنفعة المتبادلة.

- تحفيز التعلم من خلال خدمة الاتصال الحقيقية، والتوجيه، والتدريب والتأمل الذاتي.
- نشر المعارف القائمة وتشاركها لمساعدة الأفراد على تحسين الممارسة المهنية من خلال توفير بيئة لجمع وتقييم أفضل الممارسات.
- استحداث معارف جديدة لمساعدة المعلمين على تحويل ممارساتهم لاستيعاب التغيرات والاحتياجات المهنية.

- **تحقيق التعلم الجماعى للمعلمين والطلاب** :

يعد ظهورمجتمعات التعلم استجابة لدعوات تتحدث عن ضرورة جعل التعلم طبيعيًا كما هو الحال مع الكائن البشري، فكما ينمو الأطفال بشكل طبيعي ويتنفسون، ويأكلون ويكبرون، يمكن لمجتمعات التعلم القائمة على الاهتمام والعناية والتشجيع والمساندة أن تدفع كل فرد للتعلم فى سياق من العلاقات الإنسانية.(النبوى، ٢٠٠٧: ٢٠) وينظر إلى المعلمين فى مجتمعات التعلم كمتعلمين مع زملائهم، كما تعد فرص التعلم المستمر للمعلمين مهمة فى تحقيق التجدد المهني بينهم من خلال الجهود الجماعية، وتتحقق هذه الفرص من خلال انخراط المعلمين فى النقاشات الجادة المولدة للمعرفة بشكل متبادل، ثم نقل هذه المعرفة إلى مجال الممارسة والتطبيق، ومن خلال هذا كله يتحقق التعلم الفردى والجماعى بالمدرسة.(محروس،٢٠١٥: ٥٧٥)

إذ أن العمل فى مجتمع التعلم بروح الفريق، واستعادة مفهوم التعلم؛ يعملان بشكل كبير على تطوير القدرات، والإمكانات من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، بهدف إنتاج المعارف التى تثرى مجتمعهم فى إطار الانفتاح على العالم الخارجى، ويحاولون باستمرار أن يتعلم الجميع كيف يتعلمون؟ ومع التعلم المستمر يتم اكتساب أفضل الممارسات، وإدماج مهارات القرن الحادي والعشرين فى البيئة المدرسية والممارسة الصفية اليومية التي تمكن الطلاب من التعلم الجماعى بشكل أفضل فى بيئات واقعية .

- **تحقيق التمكين من خلال توزيع السلطة وتقاسم المسئوليات**:

يعتبر التمكين " Empowerment " أحد أهم الركائز التى تستند إليها جهود الإصلاح التربوى الحديث فى كثير من الدول المتقدمة، وهو عملية تمنح المرؤوسين المهارات اللازمة، ومن ثم السلطة، والصلاحية، والمسئولية لصنع القرارات التعليمية بشكل متكافىء، ويعد تقاسم المسئوليات بين أعضاء المدرسة وما يتبعه من تمكين من أهم مرتكزات مجتمع التعلم، وذلك من خلال "توفير بيئة مدرسية تعزز التعاون الفعال فى تنفيذ عمليات التطوير لتحقيق التعلم الفعال، وذلك فى إطار التغلب على معوقات الإصلاح؛ والتى منها عدم تحديد المهام، والاختصاصات، والتوزيع الغير عادل لجهود الاصلاح المدرسى".
(Cormier & Olivier, ٢٠٠٩: ٥)

وتتمثل أهمية تمكين العاملين فيما يعود على المدرسة من جراء الاهتمام بتحقيقه كونه وسيلة فى الأساس وليس غاية، فهو يفجر القدرات الإبداعية الكامنة لأنه يساعد فى تحرير الفعل، وتقبل المسئولية، كما يحسن من مؤشرات الأداء وترفع الروح المعنوية، ويحقق الرضا الوظيفى ويساعد على الإنجاز، ويدعم الثقة بين الرؤساء والمرؤسين، ويحقق الانتماء، ويدعم وجود علاقات تفاعلية ايجابية ، ومن ثم ينعكس على مستويات الأداء والإنجاز.(جاد الكريم، ٢٠٠٢: ١٠٣)

- **المحور الثالث : الوضع الراهن لثقافة المدرسة المصرية وإمكانية التوجه نحو مجتمع التعلم :**

لا يزال النموذج الثقافى الحالى للمدرسة العربية يتبع نموذج المصنع الذى ساد أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وفيه يحدد مجموعة صغيرة من المفكرين ما على العمال عمله للوصول إلى المنتج، وفى التربية يحدد المسئولون وواضعو السياسة التعليمية و المناهج لكل صف ماذا يتعلم الطلبة وكيف يتعلمون؟، ثم يتم توفير إشراف صارم للتأكد من قيام المعلمين بتنفيذ ما طلب منهم، وينظر إلى المعلمين كعمال المصانع منفذين فقط لتعليمات عليا، والطلبة كمادة خام تنتقل عبر خط الإنتاج التعليمى يصب فيه كل معلم مجموعة من الدروس حتى نهاية عملية الإنتاج "المرحلة التعليمية"، وصولاً إلى المنتج"شهادة التخرج".(حيدر، ٢٠٠٤: ٢٦)

وتعاني المدارس المصرية كمعظم المدارس العربية من سيادة النموذج المدرسي "نموذج المصنع"، حيث يقسم العمل على أساس التخصص وبشكل فردى ومن ثم توزيع العاملين فى المدرسة كما هو الحال فى المصنع، للقيام بمهام وواجبات محددة، والتفتيش عليهم وملاحقتهم بالتهديد والوعيد غير أنه وبمرور الزمن تحول نموذج "المدرسة المصنع" إلى "المدرسة السجن"، حيث تحولت إلى قلاع، محاطة بأسوار عالية، ومغلقة بأبواب حديدية، يتجول فيها المدراء والمعلمون؛ وهم يهددون من تسول له نفسه الخروج عن النظام. (الخطيب،٢٠٠٦ : ٦٥ ـ ٦٦)

وفيما يخص نمط القيادة تشير دراسة (الحسينى، و راغب، ٢٠٠٥) إلى افتقار معظم المدارس المصرية إلى القيادات القادرة على أداء مهامها الوظيفية بكفاءة واقتدار، والواعية بأهمية تفويض السلطات للعاملين، ومشاركتهم فى تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها، فلا تزال القيادات العليا تهيمن على سلطة اتخاذ القرار، وتتمسك بالبيروقراطية التي تعرقل سير الإجراءات وتؤدى إلى تعقدها.

ومن الناحية التنظيمية والإدارية، فيشير(نشوان ، ٢٠٠٥ :٢٧٧) إلى أن المدارس لا تزال تعمل على أساس هرمي مركزي؛ وهو ما أدى إلى انتشار البيروقراطية فى أداء الأعمال الإدارية، وإلى ضعف الدافعية، وتدنى قدرة الأفراد على إنجاز الأعمال، وساد الروتين والجمود وعدم الرغبة فى التغيير والتطوير رغم المحاولات

العديدة للإصلاح المدرسي، حيث انحصرت التغييرات فى الشكل الظاهري، وبقيت الإدارة المدرسية فى حالة جمود فكرى، ترفض التغيير والإصلاح والتجديد لأساليبها، وهذا الجمود الإدارى انعكس على أداء المعلمين، فانحصر دورهم فى عمليات التلقين، وعدم الاستجابة للتجديد والنمو المهني، الأمر الذي أدى إلى تدنى الأداء المدرسي بشكل عام.

وفيما يخص أهدافها ورؤيتها العامة توصلت دراسة (عطية ،٢٠٠٩) إلى أن الأهداف الثقافية للمدرسة المصرية تفتقد الفاعلية والمصداقية كما أن ثقافة المدرسة المصرية لا تتناسب مطلقاً مع المتغيرات المتلاحقة ولم تطرأ أية تطورات فى البنية الثقافية المدرسية فى مراحل التعامل مع المتغيرات الثقافية الراهنه، ولم توضع إستراتيجيات جديدة للتواصل الثقافى بين المعلم والتلميذ والإدارة، وهو ما جعلها ثقافة انعزالية فصلت التعليم عن الحياة.

وعن نوعية الثقافة داخل المدرسة المصرية وخصائصها تؤكد دراسة (سالم،٢٠٠٣) أنه على الرغم من التجديدات التى تم إدخالها على المدرسة الثانوية المصرية إلا أنها لم تكن فعاله بالقدر الذى تم التنبؤ به، ويرجع هذا إلى وجود ثقافة مدرسية سلبية تسود داخلها ومن خصائصها: السلطة الأبوية، زيادة مقاومة التغيير وألفة القديم، تثبيط الأفكار الابتكارية الجديدة التركيز فى عملية التعلم على المنهج وكيفية تحصيله، وجود منظومة متشابكة من القيود والمعوقات تجعلها دائمة الميل للنمط المحافظ، جمود الثقافة على مدى زمن طويل واتسامها بالسلبية والخوف، والحذر، والانتهازية، وصعوبة تقبل الأفكار الجديدة.

ويؤكد (ناصف،٢٠١٢ : ٢٩٤ ـ ٢٥١) تلك الخصائص حيث يشير إلى أن ثقافة المدرسة فى مصر لا تزال ثقافة تقليدية سلبية وضعيفة، وتركت المجال لثقافة المعلم الشخصية؛ لتتحكم فى عمله أكثر من ثقافة المدرسة، كما أشار إلى أن نمط القيادة الهرمي الرأسي لا يزال هو النمط السائد فى مدارسنا كما أن العلاقات الإنسانية بين الزملاء فى مجملها ضعيفة، وهذا أمر طبيعي مع نمط الإدارة الهرمي الرأسي القائم علي المسئولية الفردية لا الجماعية وفى ظل مناخ مدرسى مغلق بدرجة كبيرة وغير منفتح بيئته .

وعن الصورة الكاملة لثقافة المدرسة وثقافة الفصل وعمليات الضبط الاجتماعى فى المدرسة المصرية فقد قدمتها دراسة (كمال نجيب ، ٢٠٠٣) إذ توصلت إلى أن ثقافة المدرسة يسودها هرمية العلاقات الاجتماعية واستبداد المدير الأكبر ، بالإضافة إلى سلسلة أهرامات السيطرة والخضوع ومبدأ الاستبداد بالوكالة، استبداد مدير المدرسة العاجز حيث يخلو استبداده من الصلاحيات اللازمة لممارسة استبداده بشكل يحقق التوازن فى إدارة المدرسة

شيوع علاقات الاستبداد والمصالح الخاصة داخل المدرسة. أما عن ثقافة الفصل فتتسم بعجز المعلم، وانحسار علاقات الاتصال بين تلاميذه على التلقين والاستبداد، واللفظية المفرطة فتحيلهم إلى كائنات عاجزة هى الأخرى نتيجة إرهاقهم بمهمات وواجبات وتقاليد مفروضة عليهم من المعلم، بالإضافة إلى جود نوع من التمييز الاجتماعى التعليمى، أما علاقات الضبط الاجتماعى فهى لاتعدو علاقات السيطرة، والعنف، والقمع التى ينتج عنها الخوف وكراهية التلاميذ للمعلم والمدرسة وتبنيهم لاستراتيجية العنف المضاد، وشيوع ثقافة الغش.

وهكذا، وعلى ما يبدو فإن ثقافة المدرسة المصرية تتمركز حول توجيهات شخصية، ومهارات فردية تعارض توجهات، ومهارات العمل التعاوني وعندما تسود تلك الثقافة التقليدية داخل المدرسة، فإن المديرين يجعلون تطبيقٍ إستراتيجيات جديدة من قبل أى فرد أدنى منهم فى الهرم الوظيفي أمراً صعباً، مما يؤدي بالضرورة إلى غياب الاحترام، وتمزق القدرات المطلوب توفرها مثل مهارات الاستماع، وإبداء الرأي، واستخدام أسلوب المناقشة المفتوحة والبحث، والأسئلة الناقدةٍ والأفكار البديلة، وباختصار فإن الأمر فى مثل هذه الثقافة يكون مهيئاً لبناء وتطوير اتجاهات ومهارات ضد التعلم. (سالم، ٢٠٠٤: ١٣٣) فى حين تتجسد كل هذه المهارات فى الثقافة اللازمة لبناء مجتمع التعلم .

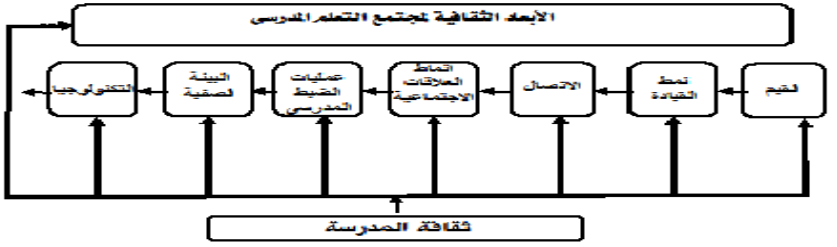
ومن هنا، فإن الخلل والضعف القائم فى ثقافة المدرسة المصرية ببساطة يعطى مبرراً منطقياً لبقاء الأوضاع المتردية، كما أن الإخفاقات المتتالية للإصلاحات التعليمية التي تفرض علي المدرسة من خارجها من ناحية إلى جانب عجز المدرسة التقليدية عن التحول من نموذج المصنع إلى نموذج المعرفة من ناحية أخري، أدى ذلك إلى ضرورة التفكير فى مدخل إصلاحي جديد، ينبع من داخل المدرسة ذاتها، ومن ثم يكون لكل مدرسة مشروعها الإصلاحي الذي يخطط له العاملون بها، ليجسد الطموحات والأهداف التي ترغب فى تحقيقها؛ (ناصف،٢٠١٢ : ٢٧١) وهو ما نراه مجسداً فى فكرة التحول إلى مجتمع التعلم الذى يتطلب توافر أبعاد ثقافية خاصة تعجز المدرسة بثقافتها الحالية عن توفيرها، وتهيئة البيئة المدرسية لإمكانية التوجه نحو مجتمع التعلم.

وبصفة عامة، وبناء على استقراء الدراسات والأدبيات السابقة التى تناولت واقع ثقافة المدرسة المصرية، فإنه يمكن النظر إلى هذه المدرسة باعتبارها مكاناً يجذر للفكر التقليدى المحافظ المقاوم للتغيير، ومكاناً اغترابياً يسوده خطاب لايلامس الواقع ويقاوم بضراوة فكر التجديد والإصلاح، وعليه فإنها دعوة صريحة لإعادة النظر فى أبعاد الثقافة المدرسية، ممثلة فى عمليات إدارة الصف

والقيادة المدرسية وعمليات الضبط المدرسى والاجتماعى للمدرسة، والعلاقات الاجتماعية السائدة وقيم المدرسة، وأساليب الاتصال وذلك فى محاولة تهيئة البيئة المدرسية للاستجابة لفكر الإصلاح الشامل والمتمثل هنا فى مجتمع تعلم. ويقدم البحث فى السطور التالية بعض الأبعاد الثقافية الجوهرية اللازمة لبناء مجتمع التعلم.

- **المحور الرابع : الأبعاد (المحددات) الثقافية لمجتمع التعلم المدرسى:**

تعتبر الثقافة المدرسية فى مجتمع التعلم ثقافة إبداعية تتميز بوجود بيئة عمل تساعد على الإبداع، ويتسم أفرادها بحب المخاطرة فى اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات، كما أنها ثقافة إنجاز، كما أنها ترتكز على النجاح والنمو والتميز، وتتميز بأن العاملين يشعرون بأهمية وسرعة تحقق الأهداف، وتوصف بأنها ثقافة التعاطف الإنسانى وثقافة الأمن. (حجازين،٢٠١١: ٦١٠) وبصفة عامة يمكن وضع تصور للأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم يكون بمثابة المحددات الثقافية العامة المرتبطة ببناء مجتمع التعلم ويتمثل هذا التصور فى النقاط التالية:



*الشكل من إعداد الباحثة

شكل رقم (١): الأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم المدرسى

- **القيم والرؤية المشتركة فى مجتمع التعلم:**

تشكل القيم مكوناً أساسياً من مكونات الثقافة المدرسية ولها خصوصية فى مجتمع التعلم، فهى لها دوراً هاماً فى تهيئة البيئة التى تساعد على إقامة علاقات تعاونية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسى، وتعزيز الأنماط البناءة فى الممارسات المهنية والتربوية المختلفة، فهى الرابط بين مختلف الأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم. وعلى هذا تؤكد دراسة (Eaker,٢٠٠٢) أن فكرة مجتمع التعلم تستدعى إعادة صياغة الثقافة المدرسية التقليدية بهدف بناء الإطار المشترك من القيم، والرؤى، والأهداف التى تضمن استمرار عمليات الإصلاح والتحسين المدرسى.

إذ تمثل القيم والرؤى المشتركة المتفق عليها والمعلن عنها أهمية كبيرة فى مجتمعات التعلم فهى تشكل إطاراً قيمياً للمسئولية الجماعية فى صناعة

القرارات، كما أن أهم ما يميز مجتمع التعلم هو الالتزام بمبادىء إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه وتكون هذه المبادىء مجسدة فى عقول وقلوب جميع العاملين فى المدرسة، وفى هذا المجال فإن القيم تمثل البوصلة التى تدور حولها مجتمعات التعلم، إذ أنها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به، ولذلك فإن الاتفاق عليها وتدوينها لابد وأن يكون أولى الخطوات التى ينبغى اتخاذها عند التأسيس لمجتمع التعلم. (Dufour& et al, ٢٠٠٨: ٤)

وبصفة عامة، فإن بناء مجتمع التعلم يستدعى تعزيز الاحترام المتبادل والشعور بالتقدير والثقة بين القادة وأعضاء الفريق المدرسي؛ وذلك من خلال نشر قيم التفكير الحر والنقدي، وحب الاطلاع، واحترام الآخر والثقافة والحوار والتواصل، والتعاون، والمشاركة كبذور ثقافية يدعم نضجها التفاعلات الاجتماعية القائمة فى مجتمع التعلم.

- **نمط القيادة فى مجتمع التعلم**:

تعد القيادة عنصراً هاماً وفاعلاً فى تحول المدرسة إلى مجتمع للتعلم لا سيما بعد النقد الموجة للنمط الإدارى السائد فى المدرسة المصرية، إذ يختلف نمط القيادة فى مجتمعات التعلم عن النمط التقليدى لمدير المدرسة، حيث تتطلب قيادة مجتمع التعلم نمط قيادى يدعم مجموعة من التفاعلات والعلاقات المتعددة التى تعمل على بناء القدرة للتغيير، وقد تحددت الأنماط القيادية وفقاً لذلك فى عدة أنواع هى: (Chanpose , ٢٠٠٣: ٢-٣)

- **القيادة التوجيهية Directive leadership**: وفيها يقوم القائد بتوجيه الأعضاء إلى تنفيذ توجهات المنظمة، ويتابع مدى التزام الأعضاء بالسير وفقاً للقواعد المعيارية التى تم الاتفاق عليها.
- **القيادة الداعمة Supportive leadership**: وفيها يظهر القائد اهتمامه باحتياجات العاملين، ويساند هذه الاهتمامات ويتصرف وفقاً لهذه الاحتياجات.
- **القيادة التشاركية Participatory leadership**: وفيها يقوم القائد بالحوار والاستماع إلى اقتراحات العاملين ويشاركهم فى صنع واتخاذ القرارات.
- **القيادة الموجهة نحو الإنجاز Achievement- oriented leadership**: وفيها يقوم القائد بوضع الأهداف، وتوقع مستوى عال من الأداء، ويشجع العاملين ذوي الأداء المرتفع والقادرين على تحقيق الأهداف بجودة عالية.

وتظهر الأبحاث أن هناك ما يمكن أن نسمية القيادة للتعلم leadership for learning وهى القيادة التى تتناسب فلسفتها القيادية وتطبيقاتها مع مبادىء مجتمع التعلم لما فيهما من مفاهيم مشتركة من جهة، ولأن تأثيرهما الإيجابى

مباشر على ثقافة المدرسة عامة، وعلى مهارات وأداء المعلمين، وتحصيل التلاميذ وعلى أداء القادة من جهه أخرى فى علاقات تأثير متبادلة تحث على التطور والتعلم المستدام فى إطار ما يسمى بثقافة التشارك، والقائد فى مجتمع التعلم يستطيع تحقيق ذلك لأنه يتعلم باستمرار، ولديه قناعة أن كل فرد فى مجتمع التعلم الذى يقوده هو متعلم أيضا ويعمل كل فرد وفق إمكاناته وقدراته التى يسعى لتطويرها باستمرار لتحقيق الأهداف المشتركة، كما يؤمن بأن ثقافة المدرسة لابد أن تكون مدعومة بتعدد أنماط التفكير والابتكار فيصبح التعلم أهم ما يسعى الجميع لتحقيقه.(رزق الله، ٢٠١٥: ٩١) ومن هنا فإن نجاح خبرة تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم تتطلب توفر القيادة التعلمية والتى تحمل فى طياتها مختلف الأنماط القيادية السابق ذكرها.

- **الاتصال بين أعضاء مجتمع التعلم**:

الاتصال هو العملية التى من خلالها يتم نقل التوجهات والمعلومات والأفكار وما شابهها بين المديرين ومرؤوسيهم وبين العاملين وبعضهم البعض، وتهدف إلى التبادل المعلوماتى، وتفهم القرارات والأوامر، لذا فإن الاتصال يعكس ثقافة المؤسسة التعليمية ويتيح الفرص للأفراد لتقديم رؤيتهم الشخصية والتأثير على فكر الآخرين.(جاد الكريم،٢٠٠٢ :٧٣)

ويعتبر الاتصال وسيلة هامة فى ربط الأجزاء المختلفة للمدرسة، كما يقوم بدور هام فى تحقيق أهداف النظام المدرسى؛ لذلك فإن الاتصال غير الفعال بينَ أعضَاء المجتمع المدرسى يعد أحد الأسباب الرئيسة التى يستشهد بها الإصلاحيون لفشل جهود التغيير، وعلى ذلك فإنه يتم استيعاب رؤية وإستراتيجية مجتمع التعلم باستمرار عبر الأقوال والأفعال فى مواقع العمل داخل المؤسسة التعليمية وبوسائل إعلامية متعددة، من خلال اتصالات أكثر إقناعا، واشتراك أعضاء مجتمع التعلم فى محادثات متبادلة من أجل الالتزام ببرنامج العمل على نطاق واسع. (كوكس ، ورتشلين، ٢٠٠٧: ٨١)

وعلى الرغم من أن الاتصال قائم فى المدرسة التقليدية، إلا أنه فى مجتمع التعلم يركز على الاتصال الجانبى الأفقى أكثر من الإتصال الرأسى، فبناء مجتمع التعلم يتطلب نوعا من الاتصال؛ يتبعه نوعا من الحوار الفكرى بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، غير أن الثقافة التقليدية السائدة جعلت المعلمون فى كثير من المدارس يعملون فى عزلة تامة تقريباً، فهم يعدون الدروس لفصولهم على نحو مستقل، ويضعون اختباراتهم ويسلمون النتائج فى وقتها ومثل هؤلاء المعلمون يعملون كالمقاولين المستقلين الذين استؤجروا ليقوموا بعمل وهم يقومون به، ولكن ليسوا كأعضاء فى فريق، وهذا الانفصال يعوق مسيرة الإصلاح المدرسي، لأنه يقلل من إمكانية الاستفادة من خبرات الآخرين. (جابر،٢٠٠٤ : ١٠١) لذلك فإن تحديث نظم الاتصالات المدرسية يعتبر دعامة من أهم دعائم بناء مجتمع التعلم .

- **أنماط العلاقات الاجتماعية داخل مجتمع التعلم**:

يعتبر تغيير العلاقات القائمة أحد أهم الإستراتيجيات القائمة لتجديد ثقافة المدرسة؛ والتي تتطلب من المهتمين بتغيير ثقافة مدرستهم محاولة فهم الثقافة الموجودة أولاً قبل البدأ فى عمليات التجديد، ويتم الوصول للإصلاحات من خلال النقاش، والاهتمام بالآخرين والتروى قبل اتخاذ أى إجراءات تتعلق بطبيعة هذه العلاقات؛ والتى تعتبر أساس استقرار المؤسسة.(ستولب،١٩٩٨: ٣١)

ومنذ بدأ التوجه العالمى لبناء مجتمع التعلم كمدخل لإصلاح التعليم وحتى انتشاره خلال العقدين الماضيين، ومع بروزه الآن كظاهرة تربوية فى كثير من المؤسسات التعليمية، أدرك القائمون على إدارتها أن كلاً من التعليم والعمل لا ينفصلا عن بعضهما البعض، حيث يعمل الجميع على ابتكار أنواع جديدة من العلاقات للتغلب على حواجز عدم الثقة والخوف والانهزامية؛ لتحل محلها الثقة والصراحة والحوار والتعاون والمساندة، لتكون بيئة العمل أكثر إنسانية، ويكون الأفراد فيها ليسوا مجرد موظفين مكلفين بأداء مهام ما بقدر ما يشكلون مجتمعاً متكاملاً يسعى إلى النمو والتطور ويكون تأسيس الروابط وعلاقات العمل مخططاً وليس عشوائياً أو ارتجالياً. (البربرى ، ٢٠١٤: ٢)

- **عمليات الضبط المدرسى فى مجتمع التعلم**:

يُعد الضبط الاجتماعي من أهم مقومات المجتمعات البشرية، فلا يوجد تنظيم اجتماعي دون ضوابط للسلوك الإنسانى؛ هى التي تحدد له الأدوار الاجتماعية، والأوامر والنواهي، والمسموح والممنوع ضمن تصرفات سلوكية أومعتقدات دينية، أو قوانين، أو عادات وتقاليد، أو قيم اجتماعية. (العنزى، ٢٠٠٠: ١٤)

ويعرف الضبط الاجتماعى على أنه: "عملية اجتماعية تتكون من عدة عناصر هى: سلطة تمارس الضبط، وأفراد وجماعات هم موضوع الضبط ، وأهداف يقصد من تحقيقها الضبط ، ومجموعة من القيم والمعايير وأنماط للسلوك يتحقق عن طريقها الضبط". (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ٤٩) كما يعرف الضبط الاجتماعى داخل المدرسة بالضبط أو الانضباط المدرسى Discipline ويرتبط الانضباط المدرسى سواء داخل الصف أو داخل المدرسة بالأعراف، والقواعد والعادات، والقيم التى يستدعيها التفاعل الاجتماعى فى نطاق كل مجتمع تعليمى، أى أن الانضباط يُظهر الامتثال للنصوص والقواعد التى أقرتها المدرسة، ويهتم بالمؤسسة، وقواعدها، وتقاليدها . (حوالة ، ٢٠١٤: ٩٥)

وتسعى المدرسة إلى تحقيق الضبط ؛ وذلك من خلال ما تبثه فى إذهان الطلاب من قيم تعزز التوازن والاستقرار فى المجتمع المدرسى وتدعو الجميع إلى الهدوء والالتزام وتحذر من يخرج عن النظام بأساليب عقابية كالتهكم

والتأنيب، واللوم ، والحرمان، والعقاب البدنى وتكافىء المنضبط بالأساليب التعزيزية كالمديح والشكر وإسناد المراكز والمكافأة المادية والجوائز. (سمرين والقضاة، ٢٠١٠: ١١٧) وقد كشفت دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٠) عن أن أساليب الضبط الاجتماعى فى المدرسة التقليدية ـ المقصود المدرسة الثانوية المصرية ـ تقوم على استخدام الترهيب أكثر من الترغيب، أى أن الغلبة للأساليب القهرية، كما أن المدرسة لا تتسم بالحيادية فى استخدام هذه الأساليب حيث تتروح أساليب الضبط بين النبذ والتفضيل والعنف.

وفى مجتمع التعلم يتوقع أن يأتى الضبط المدرسى من خلال الأساليب التعزيزية الداعمة، والبعيدة كل البعد عن الأساليب العقابية الشائعة فى المدرسة التقليدية؛ والتى تبث ثقافة الخوف فى نفوس العاملين والطلاب إذ يتم فى المقابل بث القيم التى تعمل على احترام النظام وتحمل المسئولية والانتماء غير المشروط للمؤسسة خاصة مع شيوع ثقافة الأمن . كما يأتى الانضباط فى صورة تلقائية ذاتية (داخلية) من خلال التغيير الإيجابى لمفهوم الذات والناجم عن أنماط التفاعل بما تحمله من تصورات جديدة عن التعلم ومهنة التعليم. إذ تبعث التفاعلات والعلاقات البينية على الالتزام التلقائى بكافة الاتفاقات والقواعد من كافة أعضاء المدرسة.

- **البيئة الصفية السائدة فى مجتمع التعلم** :

تحتم العلاقات القائمة داخل الفصل استحضار العناصر الثلاث المباشرة والمتداخلة فى البيئة الصفية (المعلم ــ الطالب ــ المنهج) وما ينتج عنها من تأثيرات متبادلة، وتفاعلات متشعبة، مع الإشارة أن الفصل بينهما فى إطار ثقافى هو فقط من منطلق الضرورة البحثية، فالتفاعل بين المكونات الثلاث هو ما يرسم لنا صور العلاقات القائمة داخل الصف الدراسى. وبالنظر إلى الثقافة الصفية السائدة ومن خلال النظر إلى تفاعل عناصر البيئة الصفية يمكن الوقوف على بعض أنماط العلاقات التى تعكس العلاقات القائمة ومنها: (السورطى، ٢٠٠٩: ١٥ ـ ٣٢) (دادى، ٢٠٠٩: ٢٠ ـ ٢١)

- **علاقة سلطوية وضد سلطوية:** تعتمد هذه العلاقة على ممارسات يومية للمعلم تكرس السلطوية تستمد شرعيتها من النظر إليه بصفته راشداً ومالكاً للمعرفة. وفى المقابل تظهر مواقف مقاومة لسلطة المعلم من جانب التلاميذ الذين يستغلون الهامش الحقوقى، وكلا الموقفين مبنى على استغلال أنانى غير مقيد لهذه النظرة أو تلك.
- **علاقة معرفية:** تعكس سيادة المعرفى على السيكولوجى، حيث تتلخص فى علاقة تلقينٍ معارف، وحشو الأذهان بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المعلم مقدماً للمعارف، ومن التلميذ متلقياً سلبياً لها .
- **علاقة وظيفية:** تنشأ من قناعة المعلم بأن وظيفته الأساسية هى التدريس وهو بالتالى ليس مجبراً على قبول أعباء إضافية، ومن جهة أخرى ينحصر

دور التلميذ فى التلقى والاستجابة والخضوع لأوامر المعلم، ولا يستطيع كلاهما الانخراط فى أنشطة موازية داعمة للإبداع وذلك لأسباب مرتبطة ببنية الإرسال والاستقبال.

- **علاقة عمودية:** تقوم على التراتبية المبنية على مبدأ توازن القوى (كالفارق العمري، والمكانة الاعتبارية للوظيفة) والتى تجعل من المعلم ومادة التدريس محوراً للعملية التعليمية دون المتعلم، وبهذا يتخذ خط العملية التربوية اتجاها واحدا يفرز علاقات عمودية لا تسمح بالتفاعل بين المعلم والمتعلم.

وعلى النقيض من ذلك توصف البيئة الصفية فى مجتمع التعلم بأنها قائمة على التفاعل بين المعلم كمسئول عن الصف، والمتعلمين الذين يشاركونه المسئولية عن التعلم، حيث تتحقق ثقافة التعلم من خلال توفير بيئة صفية مناسبة تشجع البحث عن كل ما هو ذو قيمة، تحترم الأفكار الجديدة وحرية التعبير عنها وتشجع المزيد منها، كما توفر الفرصة لقيام المتعلمين بالمبادرة دون شك فى أن ما يقومون به سوف يتم تثمينه وتقديره، إنها بيئة تتميز بالنشاط العقلي، يتم فيها تقدير قيمة التعلم المتميز والوصول بجهود كل من التلميذ والمعلم إلى أقصى قدرتها، بيئة تعتمد العمل الفريقي، والتعاوني أساساً للتعلم. (دانيلسون، ٢٠٠٣: ١٨٤)

وتنعكس ثقافة التعلم داخل البيئة الصفية فى مجتمع التعلم من خلال نهج التدريس الفعال الذى يتمثل فى تنوع مصادر التعلم يتبعه تعدد وجهات النظر بين المتعلمين فى وجود معلم خبير قادر على استخلاص المعرفة، وتقريب وجهات النظر مع العمل التعاونى الذى يتبعه تشارك المعرفة وتقاسمها؛ وهوما ينتج عنه بناء وإبداع معرفة جديدة، واكتساب مهارات التفكير التأملى الناقد وحل المشكلات. (Kemp, ٢٠١٠: ٦٤)

- **التكنولوجيا فى إطار مجتمع التعلم** :

تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تعد وسيلة هامة وفعالة فى ربط أطراف مجتمع التعلم ببعضها فتسهل الحصول على المعلومات، وتقرب المسافات بينهم وتساعدهم على تبادل الآراء والخبرات، كما تساعد على تنظيم وتسهيل إدارة المؤسسة التعليمية وبالتالى زيادة فاعلية الأداء. (حيدر، ٢٠٠٤: ٣٥)

إذ تمثل التكنولوجيا بآلياتها واتجاهاتها تأثيراً عميقاً فى مفهوم التعلم وطرق التدريس والمناهج بل وفى مفهوم المدرسة ذاته، فهى وسيلة لربط كل من المدرسة والأسرة والمنطقة المحيطة بالمدرسة فى مجتمعات تعلم جديدة كما تقدم التكنولوجيا رؤية أوسع لمفهوم مجتمع التعلم حيث تساعد المدارس فى توفير مصادر أوسع تتخطى الحدود التقليدية للفصل الدراسى التقليدى المغلق، وهو ما يدعم فكرة انهيار المدرسة كمبنى لتتحول إلى اتحاد consortium

تتوفر فيه كافة المصادر الموارد البشرية والمادية؛ والتى يمكن أن تكون ذات فائدة للآخرين فى المجتمع المدرسى والمحلى. (النبوى، ٢٠٠٧: ٨٨)

ويمكن للتكنولوجيا أن تساعد المدرسة كمجتمع تعلم على إحداث الإصلاحات المنشودة لتشمل الإدارة، والتدريس، وأدوار معلم، و تقويم، وتنظيم مدرسى، وتنمية مهنية للمعلمين وغيرها، كما تساعد التكنولوجيا مجتمع التعلم على القيام بمشروعات حقيقية لها قيمة فعلية تساعد على تبادل الخبرات، وحل المشكلات على نطاق جغرافى أوسع. (النبوى، ٢٠٠٧: ٨٩)

وهكذا نلاحظ تعدد جوانب وأهداف إدراج التكنولوجيا فى مجتمع التعلم كونها فى الأصل ذات أبعاد متعددة، فهى تتخطى الجانب العلمى والمعرفى لتضمن عملية التواصل الثقافى والاجتماعى وإقامة تكنولوجيا إنسانية اجتماعية تعيد التوازن للمجتمع المدرسى ككل، وتسهم هذه التكنولوجيا فى تكوين ثقافة مدرسية جديدة توفر الشروط اللازمة للتعلم الايجابى الذى يسمح بمواكبة التطورات التكنولوجية الهائلة .حيث تتعاظم عملية التطويع الثقافى للتكنولوجيا فى مجتمع التعلم لتستوعب المناهج، والمقررات، وأساليب التدريس والإدارة، وتنجح فى التعامل معها وتقديمها على نحو ملائم لكل صف وفى كل مرحلة.

- **المحور الخامس**: **ثقافة المدرسة وصيغ التحول الثقافى نحو مجتمع التعلم**:

إن تحليل واقع الثقافة المدرسية فى المدارس المصرية وخصائصها ونمطها المحافظ يكشف عن ضرورة وجود آلية محددة للتجديد ودعم التحول نحو مجتمع تعلم وذلك من خلال صياغة قاعدة ثقافية مساندة لجهود التطوير تساعد على إحداث تغيير جذرى فى بعض المفاهيم السلوكية والعملية لدى المنتسبين إليها. ويقدم البحث الحالى أبرز صيغ التحول الثقافى وصولاً لمجتمع التعلم وتتمثل أهمها فيما يلى:

- **من ثقافة انعزالية إلى ثقافة شراكية**:

يقصد بالانعزالية أن تقيم المدرسة حواجز حصينة بينها، وبين الحياة الخارجية، بدلاً من أن تكون على إتصال دائم بها وتعد النشء لها إعداداً حسناً وهذا حال المدرسة التقليدية فهي تعتزل البيئة الاجتماعية ومتطلباتها وحاجاتها، ومناهجها جامدة محدودة وطرائقها تقتصر علي حشو الدماغ بالألفاظ الجوفاء، والرموز التي لامعني لها ولا فائدة، أما المدرسة الحديثة فهي تتجنب الانعزالية باحثة عن دورها فى خدمة المجتمع، منفتحة علي البيئة مستوحية مناهجها من واقع الحياة. (العتوم، ٢٠٠٤: ١٢)

ويعد الاهتمام بتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع جوهر ثقافة الشراكة partnership culture انطلاقا من كون الواقع التربوى، وثقافة المدرسة

فى المستقبل لن يسايرا تقدم المجتمع والحياة الاجتماعية دون توجيه الاهتمامٍ بتوثيقٍ تلك الصلة، وثقافة الشراكة تقتضي أن تندمج المدرسة اندماجا إيجابياً فىٍ مختلف نواحي الأنشطة البناءة فى المجتمع، بحيث يصبح المجتمع معملاً حياً للمدرسة، وتكون مشاكل الحياة الرئيسة محور البرنامج الدراسي فى المدرسة، إضافة إلى استخدام مرافق المدرسة كمركز لنشاٍط المجتمع كما تأخذ المدرسة فى الاعتبار حاجات المجتمع بحيث تصبح جزءا من نسيجه. (الحربى، ٢٠٠٦: ٣١٤) وهذه الشراكة، والتفاعل الناتج عنها؛ هو ما يدعم العلاقة بين التعليم والحياة، وبين المدرسة والمجتمع الخارجى، وهو جوهر مجتمع التعلم.

- **من ثقافة الإيداع إلى ثقافة الإبداع**:

فى ظل ثقافة المدرسة الحالية فإن التعليم موجة لقمع قدرات الفرد وملكاته حيث التعليم التلقينى الذى يتنافى مع مبادىء الحرية والديمقراطية والتعدد الفكرى، والمناهج المكدسة بالمعلومات، والمعلم الذى يتعامل مع العقول على أنها مجرد مخازن للمعلومات، وكل ما من شأنه إكساب المتعلم سمات السلبية ورفض التنوع الفكرى فلا يؤمن بتعدد الطرق للوصول إلى الحقيقةٍ ولايؤمن بتعدد الآراء حولٍ قضيةٍ واحدة، بل دائما يرى لكل مشكلة حلاً واحدا وجاهزا ولكل سؤال جوابا واحدا، وبذلك تطمس الروح النقدية لديه، وتهدم القدرة الإبداعية، بل ويصبح الإبداع بدعة لا لزوم لها. (فرج، ١٠،١٩٩٦)

وعند التحدث عن التعلم الإبداعى يستبعد هذا التعلم الشكلى القائم على حفظ المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والمبادىء، واستظهارها بغض النظر عن انعكاسات هذه المعلومات على شخصية المتعلم؛ وهو النمط الشائع فى المدارس المصرية، خاصة وأن التعليم فيها يعتمد على الحفظ والتلقين ولايهتم بالتعلم الذاتى والاستقصاء الذى بدوره يؤدى إلى الإبداع وتفجر الطاقات الابداعية. (مطر، ٢٠١٠: ١٠٦٩)

أما مجتمع التعلم؛ فهو يرعى بيئة للإبداع والابتكار لجميع المنتسبين إليه، فالأمر لا يخص رعاية التلاميذ المبدعين فقط، بل رعاية صاحب كل ذى فكرة مبتكره وتوجيهه لاستثمار ما لديه من قدرات إبداعية، ويصبح التدريب علىٍ الابتكار والكشف عنه وقياس القدرات الابتكارية للطلاب والمعلمين جزءا أساسيا من الخطط العامة وتوضع له البرامج الملائمة، كما تهيىء البيئة والمناخ المدرسى الابتكارى لتوجيه عناصر العملية التعليمية ككل لدعم الإبداع والابتكار، وتصبح المدرسة بمثابة حاضنة كبرى لرعاية الأفكار المبدعة والتى منهجها تربية المبدعين، وثقافتها ثقافة إبداع متحررة من كل قيد.

- **من ثقافة الصمت إلى ثقافة النقد**:

إن الثقافة المدرسية التقليدية، ونمط التعليم التلقينى؛ الذى تدعمه هذه الثقافة يساعدان فى سيادة ما يسمى بثقافة الصمت، إذ يعتمد هذا النوع

من التعليم على طرف واحد هو المعلم، وبالتالى يعتمد على الفكر الأحادى الجامد الذى لا يقبل الاختلاف، وقد ترتب على هذا التعليم إنتاج نمط من العقول الجامدة لا تقبل الحوار، ولديها كم من الإحباط، والخوف، والقهر وعدم الإحساس بالأمان الناتج عدم تحقيق ذاتها، وبمرور الوقت يصاب أصحاب هذه العقول الصامتة بالعجز، والاغتراب، والسلبية، والانفعالية، وغياب العقلانية والحوار والموضوعية والقدرة على النقد، ومن ثم غياب الإبداع، وبالتالى عدم القدرة على التغيير، وبمعنى آخر يمكن القول: أن هذه الثقافة ترتب عليها إنتاج عقول جامدة راضخة لمشكلاتها، منفصلة عن الواقع، ويتسم أصحاب هذه العقول بالتناقض الشديد، وعدم اتساق القول والفعل، وترديد الألفاظ دون الوعى بها، هم باختصار أشخاص راضخين تم قهرهم واخضاعهم. (فرج، ١٩٩٦،٩)

فى حين يصبح تعلم الطلاب فى مجتمع التعلم متكاملاً وأكثرعمقاً وأقل تعقيداً وهو ما يصاحبه تطور فكرى وسلوكى هائلٍ وبوتيره أسرع (كوكس ، ورتشلين، ٢٠٠٧: ٢٨ ـ ٢٩) ، وبالتالى يتعلمون أنماطاً متنوعة للتفكير خاصة التفكير التأملى الناقد الذى يتعدى نقد الأفكار والمعارف والممارسات المقدمة إلى نقد وتقييم الذات والأداءات الفردية والجماعية، خاصة وأن مجتمع التعلم يوفر بيئة لبناء العقل النقدى اللازم لمبدأ التحسين المستمر.

- **من علاقات هرمية إلى علاقات تشاركية شبكية**:

تعمل الهرمية بقوة ضد التعلم، ليس فقط لأن المعلومات هى عناصر المعرفة التى تتركز فى قمة الهرم دون تقاسمها مع الأدنى، وإنما أيضاً لأنها توجد عقبات المكانة والتقسيم الوظيفى الذى يمنع التقاسم، أما الشبكية تعنى أن المعلومات وعناصر المعرفة تصبح سهلة التدوير والوصول إليها ليس فقط بتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإنما أيضاً بسبب التنظيم الشبكى التشاركى القائم على الفرق المدارة ذاتياً. (علة،٢٠١٢: ٥٩)

وبالتالى فإن المدارس التى تسعى للتحسين والتطوير والتجويد لبناء مجتمعات التعلم لا يمكنها أن تعتمد على القرارات القيادية لشخص واحد فقط يقف على قمة الهرم التعليمى (المدير) داخل المدرسة، وإنما لابد من مشاركة فعالة للمجتمع المدرسى فى عمل القيادة والحوكمة شريطة أن تكون مشاركة متحررة من أى قيد ، وتشمل المشاركة معلمين، إداريين، أولياء أمور، طلاب وذلك بطريقة متجانسة وهادفة. (Harris & Lambert, ٢٠٠٣: ٦)

ويرجع ضرورة ذلك إلى أن مجتمعات التعلم تعتمد على نظام كلى مدعوم بالتعاون والربط الشبكى أو التواصل داخل المدرسة أو عبر المدارس والنظم المدرسية، وترتكز شبكات التعلم على النماذج التشاركية لتنمية قدرات المعلمين والإستراتيجيات الخارجية للتشبيك Networking ؛ والتى تهدف إلى تعزيز التعلم وتبادل الخبرة سواء داخل المدرسة أو بين المدارس الأخرى من خلال

التعاون القائم على نقل المعرفة وتبادل الممارسات وصولاً لتوليد معرفة جديدة حول التعلم الفعال. (Stoll & et al, ٢٠٠٦: ٢٤٢)

وهو ما يؤكد فكرة التشبيك داخل مجتمعات التعلم إذ يمثل آلية متطورة للتغيير، والتحول نحو مفاهيم جديدة للتعلم. لهذا يتوقع أن تعطى مجتمعات التعلم نموذجاً للتشبيك القائم على التكنولوجيا خاصة فى بعدها الإنسانى وذلك من خلال المزاوجة بين الأبعاد الثقافية المشار إليها فى مجتمع التعلم.

- **من ثقافة القهر والإجبار إلى ثقافة المشاركة والاختيار**:

يرتبط القهر الاجتماعى غالبا بسيادة نمط للتنشئة لايخدم الديمقراطية والذى يتعرض له الإنسان عبر مؤسسات أولية وثانوية مثل الأسرة، المدرسة وسائل الإعلام، (الخميسى،٢٠٠٣: ٢٦٥) فمعظم أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة داخل مجتمعاتنا تكرس القهر والاستبداد سواء كان ذلك فى الأسرة أم فى المؤسسات التعليمية وسواء فى المدارس أم الجامعات، خاصة مع بروز مظاهر القهر، والاستبداد، وسلب الحريات داخل هذه المؤسسات؛ مما يؤثر تأثيرا كبيرا فى شخصية الطالب المعد داخلها، وبالتالى فى نوعية خريجيها، وتتضح هذه المظاهر فى المناهج والمقررات، أساليب التدريس، نظم الامتحانات، علاقة المعلم بالمتعلم، الإدارة التعليمية وغيرها؛ مما يترك الكثير من الآثار السلبية التى تسهم فى إضعاف الكثير من الجوانب فى شخصية الطالب. (السيد، ورمضان،١٩٩٧ : ٨٧ ـ ٩٠)

أما مجتمع التعلم بثقافته الجديدة التى تسمح بمشاركة السلطة وتوزيع المسئوليات فإنه يعادى القهر والتسلط وما يتبعهما من إجبار والتزام دون وعى كما أن أسلوب العمل الفريقى، والتعاونى فى أداء المهام يتناقض مع فكرة الإجبار على أدائها، خاصة مع تبادل الأدوار والتنوع فى الأساليب والممارسات والإستراتيجيات، ولايختلف الأمر فى بيئة الصف التى تعتمد على استخدام أساليب تعلم معاصرة كالتعلم التشاركى، والتعاونى، والتعلم الذاتى، وغيرها من الأساليب التى تسمح بإتاحة مواقف تعليمية وخبرات متنوعة يختار الطالب منها ما يناسب قدراته، كما يقف المعلم حرا فى استخدام الإستراتيجيات الملائمة دون الإجبار على تنفيذ إحداها، وكل هذا من شأنه إطلاق القدرات والمهارات، ومن ثم تتاح فرص الإبداع للجميع.

- **من ثقافة التدوير(إعادة الانتاج) إلى ثقافة التغيير**:

أصبح هناك شبه اتفاق على أن المؤسسة التعليمية فى مصر تهتم بإعادة إنتاج العلاقات والقوى الاجتماعية السائدة فى المجتمع وتثبيت الأوضاع القائمة وهناك من الأدلة ما يؤكد أن المؤسسة المدرسية تعيد إنتاج علاقات التفاوت والتمايز، والاستبعاد، والقهر، والعنف السائدة اجتماعيا وتستدخلها وتسبغ عليها المشروعية، وبالتالى تعيد المدرسة، نتاجها من جديد عبر مخرجاتها

وعلاقاتها وقيمها وتأثيراتها. وهو ما يتناقض مع الزعم بأن هدف أى تربية هو بالدرجة الأولى تحرير الفرد من كل ما يعيق ويجهض فتح قدراته وانطلاقاته وانبثاقها، لذلك فإن كل العلاقات والأنماط السائدة التى تمنع هذا التحرر والتفتح جديرة بالتغيير. (خضر،٢٠١١: ١٧٢)، خاصة مع تفشى عقليات لا تعير وزنا للعمل المدرسى وللمسؤولية المهنية، ولا تؤمن بالتجديد والتطوير بل تقبل الواقع بما هو عليه وتتزايد مقاومة أصحابها للتغيير تحت تأثير الرغبة فى إعادة إنتاج الأنماط الثقافية القائمة.

وإذا كانت المدرسة التقليدية تقوم بإعادة الإنتاج الثقافى، والعلاقات الاجتماعية القائمة، فإن مجتمع التعلم مطالب باستبعاد هذا النمط المحافظ واستدخال ثقافة جديدة بقيم أخرى تبعث على التغيير، وبمعنى آخر نشر ثقافة التغيير لما لها من أهمية فى الحياة العامة والمجتمع المدرسى الذى ينشد التغيير والانطلاق من أوضاع استاتيكية إلى أخرى أكثر ديناميكية؛ وهو أمر ضرورى ولازم فى ظل تحديات معاصرة تستدعى المرونة فى التعامل معها. مع العلم أن ثقافة التغيير فى مجتمع التعلم حتما لن تكون مجرد شعارات ترفع بل تصبح أسلوباً للحياة، وتحقيقها لا يتم إلا من خلال ممارسات فعلية وتفاعلات تجعلها قيماً معاشة داخل النظام المدرسي، مع الأخذ فى الاعتبار أن هذه القيم يتم تشربها معرفيا ووجدانيا وتترجم سلوكيا من قبل جميع الأعضاء سواء إداريين أو معلمين أو طلاب .

- **من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم**:

تدور الثقافة الأولى حول وجود معلم ملقن، وطالب متلقى سلبى فى إطار دعم ثقافة الذاكرة وهى عماد الموقف، بينما يتراجع وزن القدرات العقلية الأخرى، كالتفكير، والتساؤل والفهم، والمعرفة، والتحليل، والتخيل، والإلهام والحدس، والبحث، والنقد وغيرها من القدرات العقلية؛ والتى يتم استدعائها فى إطار ثقافة التعلم التى تجعل من المتعلم طرفاً إيجابيا، ومتفاعلا، ومشاركا فى عمليات التعلم، ومتكيفا مع المواقف المتغيرة. (الشيمى،٢٠١٢: ١٠٧٥)

أما ثقافة التعلم فهو مفهوم جديد على الساحة التربوية، ولكنه بدأ فى الانتشار سريعاً ليرتبط بمفهوم مجتمع التعلم، وأصبح بنائه مرهوناً بالقدرة على تحويل تلك الثقافة إلى واقع تنفيذى بشكل واضح فى المدرسة بصفة عامة وفى غرفة الصف بصفة خاصة، وتكمن ثقافة التعلم وتتجسد فى ثقافة العمل التعاونى التى تشرك جميع الأفراد، وتساعد على استمرارية التعلم وربطه بالواقع، كما تمكن مهاراتهم من النمو والاطراد. (سالم،٢٠٠٤: ١٣٣) وهذه المقاربة تستدعى تصوراً جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم داخل البيئة الصفية يتمثل فيما يلى: (بن زاف، ٢٠١٣: ١٩٢)

يصغى المعلم إلى المتعلم ويضعه دوماً فى وضعية للتفكير والبحث وحل المشكلات التى يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى استثمار معارفه ، وإدماج مكتسباته

وذلك من خلال قدرته على التنشيط الفعال القائم على انتقاء المواقف التعليمية، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم.

يسهل عملية التعلم الذاتى، ويحفز على الجهد والابتكار، ويوفر الفرصة لإعادة استعمال الخبرات فى مواقف أخرى.

ينظم الأنشطة ويكيفها وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم، كما يعمل على انتقاء الممارسات التى تجعل التلميذ يشارك بنشاط فى بناء كفاءته ويقيم إنجازالأنشطة مع قبول الأخطاء على أنها مصادر لتحسين مستوى التعلم فى ضوء تحليلها وفهمها.

يشجع النتائج والكفاءات المشتركة، ويقلل من تسجيل مساهمات العمل الفردى إلا فى الضرورة، وتتبدى براعته فى استخدام أساليب تقييم مشهودة وقدرته على إشراك المتعلمين فى تقييم أدائهم عن طريق مناقشة الأهداف ومقارنتها بالإنجاز.

- **من ثقافة مقاومة للتغيير إلى ثقافة داعمة للتطوير**:

فى المدرسة التقليدية نجد أن بعض المعنيين قد يرون أن التطوير تهديداً لمكانتهم، والبعض الآخر يحبذ التطوير، ولكن تنقصه الشجاعة للإفصاح عن ذلك، و قد يأتى الاعتراض على التطوير من ضعف الثقة فى قدرة البنية المدرسية على إحداث تطوير ناجح . (البهواشى، وحنفى،٢٠٠٣: ١٦٠) بينما يعمل كل أفراد مجتمع التعلم على تبنى إستراتيجية التطوير المخطط وذلك من خلال ثقافة متجددة تساعد على الحد من مقاومة أو تقليل مقاومة التغيير، ثقافة قادرة على التجديد الذاتى والتطوير وتبنى مداخل التجديد.

إذ يختلف الأمر تماماً فى مجتمع التعلم عن المدرسة التقليدية حيث يصبح التعاونCooperation ، والمشاركة participation ، والجماعية collectivity أهم ملامح العمل المدرسى، ومعنى ذلك اشتراك الإدارة، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلى فى تحديد رؤية المدرسة وأهدافها كطريقة للمشاركة فى المسئولية والسلطة وجزء من القيادة التغييرية التى سيكون لها تأثيرات إيجابية أهمها تعاون المعلمين وجماعية أدائهم فى تحقيق أهداف التطوير. (البهواشى، وحنفى،٢٠٠٣: ١٦٤) كل ذلك فى وجود ثقافة مدرسية بمثابة القوة الدافعة للتغيير بما تتضمنه من قيم، ومعتقدات، واتجاهات، وممارسات والتى تشكل آليات العمل، وتحفز مشاركة الأفراد فى خطط التطوير، وإدارة عملياته بحثاً عن التميز والريادة .

يتضح من خلال التصور السابق لأشكال وصيغ التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع التعلم أنها هامة وضرورية لفناء العناصر التقليدية الجامدة فى الثقافة المدرسية، ويمكن اعتبارها دواء لمجمل الأمراض الثقافية التى تعانى

منها المدرسة المصرية، كما يمكن القول إن هذا التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع التعلم أضحى ضرورة إستراتيجية تفرضها تحديات العصر المتسم بالتغير السريع الذى يتطلب من المدرسة تحسين كفاءتها وفاعليتها من أجل أن تكون أكثر قدرة على الاستجابة والتكيف مع هذه المتغيرات. غير أن هذا التحول يبقى رهن عدة شروط وتوجيهات، وعليه إذا أردنا ضمان نجاح وجودة التحول نحو مجتمع التعلم فعلينا أن نقف على شروط وتوجيهات التحول الثقافى داخل المدرسة كجزء من التحول الشامل.

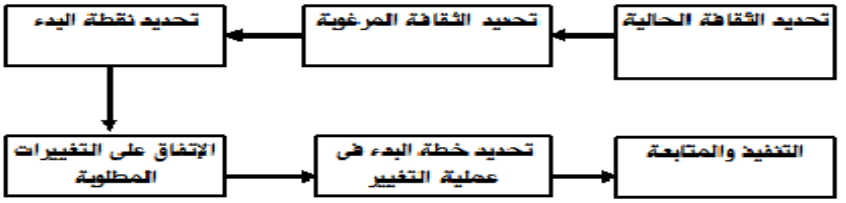
- **المحور السادس** : **شروط وتوجيهات التحول الثقافى لبناء مجتمع تعلم داخل المدرسة المصرية**:

إن استقراء البحث الحالى لشروط واعتبارات التحول الثقافى، ثم وضع التوجيهات الداعمة له، يستلزم فى البداية التعرف على مفهوم التغير أو التحول الثقافى ، مع أهمية الإشارة إلى أن الفرق بينهما ليس له دلالة كبرى فى البحث الحالى، خاصة وأن التغيير فى ثقافة المدرسة قد يحتاج إلى تبديل أوتغيير لبعض الجوانب الثقافية، وقد يحتاج إلى تحول كامل فى بعض الجوانب الأخرى وكلا الأمرين يؤدى إلى التغير الثقافى. ويقصد بالتغير الثقافى Culture change: "كل ما يطرأ من تبدل أو تحول فى جانبى الثقافة سواء أكان ماديا أم معنوياً وهو تغير يحدث فى جميع نواحى المجتمع، وعلى هذا يصبح أى تغير اجتماعى جزءا من التغير الثقافى".(عماد،٢٠٠٩: ١٩٢)

غير أن التغير الثقافى لا يحدث بسهولة ويسر، بل تواجهه عوائق كبرى تمنع حدوثه أو تعيقه أو توجهه وجهة أخرى. ومنها على سبيل المثال عوائق اجتماعية وتقافية مثل جمود الثقافة التقليدية، الميل للمحافظة والخوف من التغيير طبيعة البناء الطبقى وتركيب المجتمع، تماسك الجماعة، العزلة الثقافية التعصب الثقافى، بالاضافة إلى بعض العوائق الاقتصادية، والإيكولوجية والسياسية، والسيكولوجية، والاتصالية. (استيليه،٢٠١٠: ١٦٦ـ ١٩٩) كما يرتبط التغير الثقافى بعدة عوامل من أبرزها الاتصال الثقافى بين عدة أنماط ثقافية والانفتاح على العالم، التعليم، الإعلام، التغير الأيديولوجى، التغير الاقتصادى والاجتماعى، التطور التكنولوجى، تغير العوامل البيئية والسكانية، بالإضافة إلى العوامل الأيديولوجية والفكرية والثقافية. (عماد،٢٠٠٩: ١٩٥ـ ٢٠٥)

وفى ضوء هذا المفهوم العام فإن التغيير الثقافى لأى مؤسسة هو:" كل نشاط تطويرى أو تحويلى للمواقف والمعتقدات والقيم التى توافق أهداف المؤسسة وإستراتيجيتها المستقبلية، هدفه إحداث تغيير فى ذهنية وتصورات العاملين لممارساتهم التنظيمية وأساليب العمل الإدارية تكون نتيجته المساندة الكافية والفاعلة لتحقيق أهداف المؤسسة". (كريم، ٢٠٠٩: ١١) ويجب الإشارة إلى أن عملية التغيير الثقافى لأى مؤسسة تمر بعدة مراحل وصولاً للثقافة

المرغوبة الداعمة لعمليات التطوير أو الإصلاح التنظيمى، ويوضح الشكل (٢) تتابع هذه المراحل. (جاد الله ، ٢٠٠٥: ١٥٠ـ ١٥١)



شكل رقم (٢): مراحل التغيير الثقافى

وعلى هذا الأساس فإن التغيير أو (التحول) فى ثقافة المدرسة يعنى: بلورة ثقافة جديدة تقوم على رفض العناصر الثقافية القديمة ـ المادية والمعنوية ـ جملة وتفصيلاً ، وبالأخص رفض كل ما يتنافى مع العقل، ومع حرية الإنسان وقدرته على الإبداع، والإبتكار وإحراز التقدم، وهو ما يحتاجه بناء مجتمع التعلم الذى يؤسس فلسفته الإصلاحية على الإيمان بقدرات العنصر البشرى وإمكاناته وكفاءته فى إحداث التغيير.

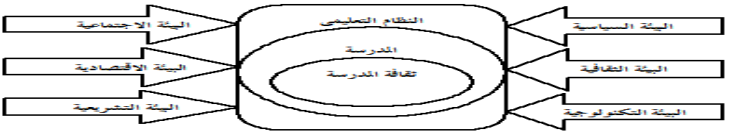
عود على بدء، وبعد التعرف على مفهوم التغيير الثقافى، ومراحله، ومقاربته على مفهوم التغيير فى ثقافة المدرسة يتبقى وضع الشروط والاعتبارات وكذا التوجيهات اللازمة لهذا التغيير فى سبيل التوجه نحو بناء مجتمع تعلم مدرسى وهو ما يتم تناوله من خلال المحورين اللاحقين

- **أولاً: شروط واعتبارات التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع تعلم مدرسى** :

كما ما سبق الإشارة، فإن عملية التغيير أوالتحول فى ثقافة المدرسة فى سبيل بناء مجتمع تعلم مدرسى تبقى رهن عدة شروط واعتبارات تستلزم قراءتها وفهمها وتحليلها قبل البدء فى عملية التحول يمكن وضع هذه الشروط والاعتبارات على النحو التالى:

- **فهم وإدراك العلاقة بين ثقافة المدرسة والقوى والبيئات المجتمعية القائمة**:

يوجه البحث الحالى إلى أن أولى الاعتبارات التى يجب أن تحظى بمزيد من الفهم قبل البدأ فى عملية التحويل هى اعتبارات القوى، والبيئات المرتبطة بالتغيير فى ثقافة المدرسة، ومن ثم فإن مفتاح الفهم لمسألة التحول الثقافى لبناء مجتمع التعلم تكمن فى إدراك العلاقات والتأثيرات بين ثقافة المدرسة وكافة القوى البيئات المجتمعية القائمة، خاصة وأن عملية التحول الثقافى داخل المدرسة تتطلب أولاً تجفيف المنابع الثقافية التقليدية القائمة فى المجتمع الكبير، ويقدم الشكل التالى صورة تخيلية مبسطة لهذه العلاقة .



٣الشكل من إعداد الباحثة

شكل رقم (٣)♦: القوى والبيئات المرتبطة بالتغييرفى ثقافة المدرسة

- **ثقافة المدرسة شرط لازم ولكنه غير كافى للقيام بمهام التغيير وبناء مجتمع التعلم**:

يعتبر الإصلاح التربوى ـ بصفة عامة ـ قضية معقدة متعددة الأبعاد والمداخل وسيكون من السذاجة القول بأن المدرسة فى حد ذاتها وحدها كافية للقيام بمهام التغيير والتحديث الذاتى؛ حيث إن قدرتها فى اتجاه إحداث التغيير والتحديث رهين بما يتوافر لها من مناخات سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية على رأسها إصلاح الثقافة المدرسية ذاتها، وهذا لن يتأتى إلا بإصلاح النظام التعليمى برمته ضمن إصلاح مجتمعى شامل يضع من بين ألوياته اختيار فلسفة تربوية مستقبلية شاملة ومتكاملة، واضحة المعالم والاختيارات الثقافية، ينتظم منطقها الداخلى على تكوين مواطن المستقبل، مواطن الحداثة والتغييرالإيجابى. (الشهب، ٢٠٠٥: ١٠٤) دون الإخلال أو التفريط فى الرصيد الثقافى الفاعل .

وبالتالى فإن الإصرار على دور الثقافة المدرسية فى بناء مجتمع التعلم يعد أمرا ضروريا؛ ولكنه لا يعنى أبدا تجاهل أهمية الجوانب الأخرى والتى يجب أن تواكب حركة التغيير الثقافى داخل المدرسة، وأن تسرع من خطاها، فالتغيير والإصلاح المدرسى لا يبدأ فى نسق دون آخر حال النظر إليه على أنه عملية شمولية تتداخل فيها وفى الآن الواحد مختلف البنى سواء الثقافية أوالهيكلية الأخرى، مع ذلك يبقى للثقافة المدرسية المعنى الخاص الذى يميز دورها المحرك لعملية الإصلاح والدافع لتقبل التغييرات الأخرى المرافقة له.

- **التغيير فى ثقافة المدرسة لبناء مجتمع التعلم يستلزم التفكير فى إطار "تاريخى ـ دينامى "**:

إن عملية تغيير الثقافة المدرسية لتوائم مجتمع التعلم تستلزم التفكير فيها فى إطار تاريخى(فهم الصراع الأزلى بين القوى المحافظة والتجديدية داخل المجتمع الكبير)، وتحديدا دراسة إمكانية التحول الثقافى فى ظل علاقة الثقافة بإشكالية أخرى تتمثل فى العلاقة المتوترة بين التقليدية والحداثة. على اعتبار أنها تُكوّنُ مشروعاً اجتماعياً وثقافياً متكاملاً إلى حد ما يعبر عن مضامين قيمية، واجتماعية، وسياسية، وأيديولوجية، وثقافية محددة تجد محركها الأساسي فى الدينامية الاجتماعية المتحركة باستمرار بفعل الصراع المستمر بين القوى الاجتماعية المحافظة من جهة، والقوى الاجتماعية التي تنشد التحديث والتجديد من جهة ثانية، ومن هنا تأتى أهمية دراسة الثقافة المدرسية كحقل ثقافى واجتماعى قابل للتغيير تتجاذبه قوتان كبيرتان بينهما علاقة

تاريخية إحداهما تدعم التقليدية، والأخرى تدعم الحداثة؛ وذلك من أجل اكتشاف المنطق الاجتماعى ـ الثقافى الضمنى المتحكم فيها والضابط لحركتها. (الشهب،٢٠٠٥: ٨٦ ـ ٨٧)

وفى هذا الإطار يجب إدراك أن الثقافة المدرسية عادة ما تتأرجح بين أيدى فئتين فئة تقاوم التجديد، ولا تزال تتمسك بالعهد الثقافى القديم، وتقدم له مبررات الوجود مع الاستشهاد بدعائم تبدو منطقية لمؤيديها، وفئة أخرى ترى ضرورة الثورة على ميراث ثقافى أثبت عجزه عن مسايرة المستجدات والمتغيرات خاصة المعرفية والتكنولوجية منها. ومن هنا تبقى على الفئة الثانية مهمة المشاركة فى دحض مبررات الفئة الأولى وإقناعهم بضرورة التغيير، والإسهام فى الخلخلة التدريجية لثقافة المدرسة التقليدية الهرمية الاستبدادية المحافظة النمطية الجامدة التى لا تقبل التجديد وتحبط كل محاولات التغيير .

- **إشكالية التغيير فى ثقافة المدرسة تستلزم معالجتها كبناء اجتماعى ـ ثقافى** :

تبدو إشكالية تغيير الثقافة المدرسية، إشكالية مركبة من أبعاد ومستويات متعددة ومتداخلة فيما بينها، وتتبادل عمليات التأثر والتأثير مع متغيرات ذات مصادر متنوعة؛ مما يستلزم دراستها فى علاقتها بالواقع الاجتماعى الذي تتواجد فى إطاره، على اعتبار أن المدرسة غير منفصلة عن محيطها الاجتماعى، كما يتحتم التفكير فى علاقتها بالتحولات والتغيرات التى عاشها ويعيشها المجتمع، والنظر إليها من منظور سوسيولوجى عبر التحليل الاجتماعى لوظائف، ومهام، وغايات، وآليات، وأساليب عمل المؤسسة المدرسية من خلال التفكير في علاقتها بالبنية الاجتماعية فى شموليتها، وحركيتها ومكوناتها.(الشهب،٢٠٠٥: ٨٧) وتشخيص واقع الثقافة المدرسية من هذا المنظور يعالجها كبناء اجتماعي ـ ثقافي يعبر عن دلالات اجتماعية وثقافية، ويحيل إلى رموز، وتصورات، ومواقف قيمية لها أهميتها فى إعادة البناء الثقافى اللازم لبناء مجتمع تعلم لا ينفصل، ولا يتنافر مع المجتمع الكبير .

ومن هنا يكون من الأهمية أن تحظى هذه الثقافة بفرص أكبر من الرصد الدقيق لها، والتشخيص السليم لنواتجها، والتحليل الدقيق لمؤشرات أداء حامليها، والمتابعة لفرص التجديد فيها فى إطار كلى لتتجاوز مرحلة التقييم التى يفهم منها رصد الأخطاء والتجاوزات، إلى مرحلة أكبر للدعم والمساندة وتغيير الواقع، والوقوف على تجلياته فى بيئة المدرسة والبيئة المحيطة بها، وتلمس المبادرات والمشاريع المرتبطة بترقية هذا الواقع أو تصحيح مساره أوتوجيه مدخلاته، بشكل عميق يخدم التعلم النشط للوصول إلى فهم أكبر لمنطلقات التنوع فى بيئات التعليم والتعلم، وعلاقتها بالمناخ الثقافى والاجتماعى فى محيط المدرسة الخارجى، لتتحول مدارسنا إلى مجتمع تعلم قادر على إدارة فرص أكبر للتغيير الذاتى بعد ذلك.

- **القيادة الداعمة مقرونه بعوامل أخرى شرط لِتحول مستدام فى ثقافة المدرسة** :

يعد التغيير فى ثقافة المدرسة أمراً تتداخل فيه عوامل مترابطة وشروط معقدة غير أن الأدلة العملية تؤكد أن القيادة التعاونية الداعمة مقرونة بعدة عوامل أخرى يمكن أن تؤدى إلى تغيير وتحول مستدام فى ثقافة المدرسة وفى فترة وجيزة يظهر هذا التحول بشكل واضح من خلال بناء مجتمعات تعلم وجماعات ممارسة تؤثر بشكل إيجابى فى الممارسات الصفية وطرق وأساليب التعلم، وتنعكس نتائجها بشكل تحسن ملحوظ فى أداء الطلاب.
(Eilers & Camacho, ٢٠٠٧: ٦١٦, ٦٣٧)

فالتغيير فى منظومة القيم والأعراف والقناعات والتصورات والقوانين التى تضعه المدرسة لنفسها، وترسمه لسلوكها القادم وتؤمن به كمنطلق للتغيير، ومعالجة الإشكاليات، هو ترجمة لثقافة مدرسية مستدامة متجددة تصنع صورة جديدة للواقع، غير أن ذلك يتطلب نمط إداري فاعل فى تجاوز الإشكاليات المتداخلة بروح مبتكرة، وبالتالى لابد أن تعى القيادات أهمية دورهم الفاعل والحيوى فى التغيير الثقافى اللازم للتحول نحو مجتمع التعلم وأن عملية التحويل هذه تتوقف على مدى توافر النمط القيادى الذي يسمح بتنمية القدرات القيادية لدى العاملين، وبمشاركتهم فى عمليات صنع القرار وحثهم على التعلم بصورة جماعية تعاونية من خلال فرق العمل، وهوالأمر الذى يستلزم بعد نجاح عملية التغيير الثقافى قيادة تُبقِى على استدامة هذه العناصر الثقافية، وتِدعم العلاقة التبادلية بين ثقافة المدرسة الجديدة، ومجتمع التعلم؛ إذ يصب كلاً منهما فى تطوير وتحسين الآخر .

- **التغير التدريجى فى ثقافة المدرسة أكثر فاعلية وأمان من التغير الطفرى** :

من المعروف أن لكل مدرسة ثقافة بسمات وخصائص متفردة تميزها، لذا يجب توجيه الاهتمام إلى العناصر الثقافية الأكثر فاعلية والضامنة لتغيير باقى العناصر، وهو ما يتطلب فهم واعى وناقد للثقافة القائمة من قِبل أعضاء المجتمع المدرسى وجميع الأطراف المشاركة فى التغيير؛ وذلك لضمان التحديد الدقيق لمواطن التغيير وترتيب الأولِويات، ثم بناء خطة للتحول التدريجى والبدأ بالأكثر أهمية والأكثر تأثيرا. (Gün. & Çağlayan, ٢٠١٣: ٧٥)

وترجع أهمية ذلك إلى عدة نواحى أولها: أن التغير الثقافى التدريجى هنا يقى من وطأة الهزة الثقافية غير محمودة العواقب؛ والتى يمكن أن يحدثها التحول الطفرى، وثانيها: هو ضمان الدقة وعمق التأثير حال الانتقال التدريجى من عنصر لآخر، وهو مالا يمكن ضمانه فى التحول الكامل لكافة العناصر فى وقت واحد، وثالثها: أن التغير التدريجى يقلل من أثر الفجوة القائمة بين التغيير فى الجوانب المادية للثقافة، والتغيير جانبها المعنوى تلك الفجوة الناشئة عن سرعة التغيير فى الأولى، وبطىء التغيير وصعوبته

فى الثانية ؛ والتى قد ينتج عنها نوعاً من الفوضى، والتخبط، والتناقض الثقافى الذى يعرقل مسيرة التغيير .

- **مقاومة التغيير هى الإشكالية الكبرى التى تواجه عملية التحول فى ثقافة المدرسة وبناء مجتمع التعلم** :

تعد مقاومة التغيير الثقافى الإشكالية الأساسية بل والكبرى التى تطغى على فكر وطريقة تصميم عمليات التفاعل الثقافى والاجتماعى عند الشروع والانطلاق فى عملية التغيير، وبالتالى لابد أن تؤخذ فى الحسبان كمرحلة هامة وذات أولوية من بين مراحل التغيير، والتى يتم التخطيط لتجاوزها مسبقا، وأن اجتياز هذه المرحلة بسلام يعد المؤشر الرئيس فى بروز بوادر التغيير. (كريم ،٢٠٠٩: ٨٥) شريطة توافر الإرادة اللازمة لذلك.

إذ أن عملية التغيير فى ثقافة المدرسة كشرط للتحول لمجتمع تعلم ناجح وفعال لا يمكن أن تبدأ دون توفر إرادة التغيير، على اعتبار أنها تستهدف العامل البشرى باعتباره الفاعل الأساسى، وهو ما يتطلب اتباع نهج استراتيجى يستهدف العقليات والذهنيات شديدة المقاومة لفكرة التغيير ويهيئها لقبوله خاصة وأن عمليات التغيير فى الأنماط الثقافية التقليدية الجامدة عادة ما تواجه بنوع من المقاومة غير المبررة. حيث يبدأ التغيير التحويلى للثقافة فوراً مع تحويل العقليات، وهو أمر يبدأ بإجراء بعض الممارسات التصالحية، وتبنى فلسفات تدور حول الرعاية، والاحترام، وتركز على إعادة بناء العلاقات، وتؤكد على القيم التى تثير الحماس وتبعث الطاقة، وتقلل من آثار الانتقال من ثقافة إلى أخرى، والذى يمكن أن يكون محفوف بالإحباط، والقلق، والارتباك والسخرية، والاستياء، والتأثير العاطفى للتغيير.
(Blood & Thorsborne , ٢٠٠٥ : ٣ , ٦)

- **التحول فى ثقافة المدرسة يشترط وعى العاملين بالوضع المؤسسى الحرج** :

ويرتبط هذا الشرط بالحديث السابق عن إشكالية مقاومة التغيير الثقافى فعملية التحول الثقافى داخل المدرسة كمؤسسة ثقافية تتطلب إدراك العاملين فيها بأن وضع المدرسة فى مواجهة التحديات الحضارية ليس (حرِج) فقط بل (خطِر) وأن بقائها ووجودها رهن قدرتها على المواجهة من عدمها، وأن عدم الاكتراث بمتطلبات العصر قد يؤدى إلى فنائها. وعلى الإدارة أن تمرر فى هذا الشأن بعض الرسائل حول الوضع الحالى، والإمكانيات، والخيارات المتاحة للتغيير التنظيمى من خلال مدخل التغيير الثقافى. (كريم ،٢٠٠٩: ٥٦) وهذه المهمة تعطى البعد النفسى لنزعة الأفراد نحو قبول التغيير أو رفض المشاريع التغييرية، والمقصود هنا مشروع التحول إلى مجتمع التعلم الذى ينشد التغيير الجذرى الشامل من أجل تحقيق الجودة، والريادة، والتميز، وتنمية القدرة المؤسسية على استيعاب كافة المستجدات والمتغيرات الحالية والمستقبلية.

- **التجانس والانسجام بين الثقافات الفرعية داخل المدرسة شرط لنجاح عملية التحول الثقافى** :

المدرسة ككل تجمعها وتلحمها ثقافة واحدة هى ثقافة المدرسة بكل جماعاتها الفرعية من إدارة، ومعلمين، وموظفى دعم، وتلاميذ، وفى إطار هذه الثقافة الواحدة وبالتطابق والتناظر تتعايش ثقافات فرعية كثيرة منها ثقافة الإدارة، وثقافة المعلمين، وثقافة التلاميذ، وثقافة الفصول وحتى داخل نفس الثقافة الفرعية الواحدة كثقافة المعلمين، وثقافة التلاميذ يمكن التمييز بين ثقافتين متوازيتين إحداهما ثقافة "رسمية" يتعهدها النظام التعليمى، وأخرى تصدر من جانب المعلمين والطلاب وتدعى بثقافة "المقاومة".(قاسم،٢٠١٠: ٢١٢)

وبذلك فإن أعضاء المجتمع المدرسى ينتمون إلى ثقافات فرعية متنوعة وعلى الرغم من أنهم يخضعون للثقافة العامة وبالسلم القيمى العام للمجتمع إلا أنهم قد كونوا سلمهم القيمي، أو الثقافى الخاص بهم، وما على المدرسة إلا أن تحدد قيمها، ومبادئها، ومعتقداتها الخاصة بها ممثلة بثقافة المدرسة وتحولها إلى قواعد، ونظم، ومعايير، ونمط إدارى ، ثم تقوم بتعريف الأفراد المشاركين بها مع إضفاء طابع المرونة لتلك العناصر الثقافية. وهو ما يضمن استيعاب الثقافات الجديدة التى تظهر من آن لآخر حال انضمام أعضاء جدد لفريق العمل المدرسى، ويعطيهم القدرة على التكيف مع كل المستجدات الثقافية والحضارية.

- **ثانياً: توجيهات التحول الثقافى اللازم لبناء مجتمع تعلم مدرسى**:

يقدم البحث الحالى عدة توجيهات قائمة على فهم طبيعة ومحددات العلاقة القائمة بين الثقافة المدرسية ودورها فى بناء مجتمع التعلم، واستيعاب شروط واعتبارات التحول فى تلك الثقافة للوصول إلى الهدف المنشود لبناء مجتمع التعلم، وتتمثل أهم هذه التوجيهات فيما يلى:

- إن تغيير الثقافة المدرسية للموائمة مع فلسفة مجتمع التعلم مسألة ليست سهلة؛ لأنها مرتبطة بالعنصر البشرى، وطرائق تفكيره، وأنماط سلوكه مع الأخذ فى الاعتبار أن التغيير ليس شيئا يمكن إحداثه فى الآخرين وبمعنى آخر أن قادة التغيير لا يغيرون الأفراد بل يساعدونهم لكى يتغيروا وبالتالى يجب أن يعى هؤلاء أن مادتهم العقل والوجدان، ومن ثم فلا داعى لاستعجال نتائج الأداء أو السلوك قبل التأكد من تغيير التصورات الذهنية والتمثلات الوجدانية للأفراد.
- عملية تغيير الثقافة المدرسية قد تستغرق وقت طويل لبطىء التغير فى البنى الثقافية العامة، لكنها فى النهاية تبقى قابلة للتغيير إذا ذللت الشروط اللازمة للتغيير، وهو ما يتطلب فهم عميق للثقافة المدرسية، وتقرير دقيق لماهية التغيير فى مكوناتها وبشكل مفصل، كما يتطلب فهم العوامل الموقفية المختلفة التى تساعد على نجاح التغيير، وتقلل من صعوباته .

- الانطلاق للتغيير الثقافى من خلاصة تقييمية لواقع المدرسة قبل اختيار وتطبيق أى مبادرات، وتقييم جدواها فى عملية الإصلاح، ويتم التقييم الذاتي لنقاط قوى وضعف المدرسة، وحاجاتها إلى التطور من خلال فرق عمل لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بقدرات المدرسة، خاصة وأن هذه المعلومات ضرورية لصنع القرار الفعال عن كيفية تطوير وتدعيم نقاط قوة المدرسة الحالية .
- تحتاج عملية التحول إلى تذويب أو تفكيك وتحليل عناصر الثقافة المدرسية السائدة، لمقارنتها مع عناصرالثقافة المطلوبة، وتحديد مدى موائمتها للأبعاد الثقافية لمجتمع التعلم، وتحديد حجم الهوة الثقافية الموجودة، والسعى لتضييقها .
- تتطلب عملية التحول تحديد العناصرالثقافية المرغوبة (التى سيتم الاحتفاظ بها)، وتحديد العناصر الثقافية غير المرغوبة (المراد تغييرها) ثم وضع الإجراءات المناسبة للتخلص منها بالاعتماد على صياغة واضحة للعناصر البديلة، وتبنيها ونشرها، وتشجيع الأعضاء، وتحفيزهم على الالتزام بها؛ ويستلزم ذلك نشر الوعى النقدى الذى يفتح الإمكانية للاستفادة من الطرفين الجديد والقديم بلا تصادم أومقايضة.
- عملية التغيير القيمى هى الأصعبٍ من بين بقية العناصر الثقافية لذا من الضرورى أن يكون هناك فهماً لأسباب التغيير القيمى، واستيعاب لمقومات بناء المنظومة القيمية الجديدة التى تتفق والتوجهات الجديدة للمدرسة، ووعى بالشروط التى تضمن نجاحها، مع الأخذ فى الاعتبار أن التغيير القيمى لا يقف إلى حدٍ البناء المعرفى والوعى بالقيم الجديدة بل يتعداه إلى تمثلها وجدانياً لتظهر فى الممارسات والسلوك الفردى والمؤسسى.
- لضمان التناغم والانسجام فى الثقافة الجديدة التى سوف تتعايش فى ظلها المدرسة. ينبغى دراسة الاختلاف فى القناعات، والرغبات، والأفكار، والمشاعر والطموحات؛ بصورة تسمح بفهم طبيعة الثقافات الفرعية لجميع المنتسبين للمدرسة، ومن ثم صياغة مناسبة للثقافة المدرسية الجديدة .
- التخلى عن الفكر التربوى أحادى النظرة الذى يرتكز على إصلاح جزئى دون تعديل أو تغيير فى الأجزاء الأخرى ذات العلاقة، والتوجه نحو اتباع منهج التفكير المنظومى الكلي، الذي ينظر إلى جميع عناصر ومستويات المنظومة التربوية فى عملية الإصلاح الشامل وضمان التكاملٍ بينهم، وإزالة التناقضات الثقافيةٍ القائمة على جميع المستويات وصولاً لثقافة مدرسية أكثر انسجاماً ترعى مجتمع دائم للتعلم.
- التركيز على إحداث تحول كامل فى النظم الإدارية مع الهدم التام للنظم التقليدية الهرمية، ويعتبر هذا أحد أهم عناصر الهدم فى الثقافة المدرسية

وذلك لما يترتب عليه من آثار إيجابية تتداخل فى جميع جوانب العملية التعليمية، مع مراعاة أن تكون القيادة تعلمية تراعى استبدال ثقافة إصدار الأوامر والسيطرة والتحكم، بثقافة جديدة تحفز على التعلم المستمر، وتشرك الجميع فى اتخاذ القرارات .

- المعلم فى مجتمعات التعلم لا بد أن تتاح له فرص مشاركة و تعلم أكثر قوة بما يقلل انعزاله ويزيد التزامه بالمهام وإحساسه بالمسئولية، فيظهر دوره الفعال فى القضايا الحرجة، وفى تنفيذ خطط إصلاح واقعية. ويتطلب هذا إعادة الاعتبار لمهنة التدريس من خلال تثمين عمل المعلمين، والاعتراف بعطائهم وبذلهم، وإشراكهم فى كافة المهام والمسئوليات، وتمكينهم من الكفايات المهنية التى تساعدهم على انتقاء الأنسب من الأساليب والطرق التربوية التى تدعم العملية التعليمية.
- المتعلم فى مجتمع التعلم لا بد أن يتميز باستقلالية الذات، والرغبه فى التعلم؛ وهو ما يتطلب شيوع جو من الثقة، والعمل الجماعى، والتعاون كما يتطلب تصنيف التلاميذ والتعرف على حاجاتهم ورغباتهم، وتقديم الخدمات المناسبة لمستوياتهم، وأعمارهم وتطلعاتهم، وتوجهاتهم واستعدادتهم، ومواهبهم، ومهاراتهم، وإفساح المجال للمشاركة فى الأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى وجود آليات للدعم والمساندة فى مجتمع تعلم يقوم على إنصاف المتعلم ويعى بقدراته.
- البيئة الصفية لا بد أن تقوم على مركزية المتعلم فى اكتساب معارفه عن طريق المشاركة الفعلية لا الإنصات والترديد، مشاركة تمكنه من اكتساب أدوات فكرية، ومنهجية تساعده على فهم ذاته ومحيطه بشكل أفضل، وتؤهله لمواجهة المشكلات والبحث عن حلول لها، وذلك لأن الثقافة الصفية لن تكون ملائمة لمجتمع التعلم إلا حينما تدعم البيئة الصفية قدرة المتعلم على التعلم الذاتى، والبحث، والاستقصاء، وحل المشكلات. ويمكن رسم ملامح البيئة الصفية من خلال ما يلى:
  - ✓ إحداث تغييرات جذرية فى بعض المفاهيم والمسلمات الذهنية التقليدية الراسخة حول مفهوم التعلم، وذلك من خلال بث مفاهيم جديدة تترجم فكرياً، وسلوكياً فى ثقافة وممارسات صفية جديدة يظهر تأثيرها سريعاً فى أداء ونواتج التعلم .
  - ✓ اعتماد التصورات المنهجية والأساليب التدريسية على مداخل متعددة منها: مدخل التربية الحوارية، والتربية الإبداعية، والتربية الريادية وإستراتيجيات تعلم تحث على التفكير النقدى والتعلم الذاتى المستمر وتقوم كذلك على هدف مركزي؛ هو جعل المتعلم محور عمليات التعلم ليكون فرداً (مبدعاً، مبتكراً، ناقداً، منتجاً).

- ✓ توفير قدراً مناسباً من الحرية للطلاب والمعلمين داخل البيئة الصفية وهو ما يدعم قدرة الطلاب على الانتقال السريع للمعارف، والقدرة على العمل فى المشروعات التعاونية، وعلى التحاور، كما يدعم قدرة المعلم على التنوع بين استراتيجيات التدريس المناسبة.
- ✓ نظم التقويم تستهدف كفايات وقدرات التلميذ، ومدى قدرته على استثمار وتوظيف مكتسباته التعليمية، ومختلف المصادر المعرفية فى حل مشكلة، أو القيام بمهام غير نمطية، مع تطوير دائم للأساليب المستخدمة فى ضوء التغذية الراجعة .

- البيئة المدرسية يجب أن ترعاها ثقافة مدرسية احتوائية تعمل على دعم السلوك الإيجابى على مستوى المدرسة، مع تطوير خطط، وأدوات، وعمليات تسمح بنقلها وتطبيقها على مستوى واسع من البيئات المدرسية المشابهة . ويكن رسم ملامح البيئة المدرسية من خلال ما يلى:

- ✓ اتفاق الجميع على رؤية وقيم مشتركة، وعلى مجموعة خاصة من العمليات المنظمة، ومجموعة من الأهداف والنتائج المتبناه كما يشترك الجميع فى بناء وتطوير فرص للمدرسة لتطوير هذه الرؤية بشكل منتظم ومستمر، وذلك من خلال التركيز على الممارسات والنتائج.
- ✓ تؤدى الثقافة المدرسية الجديدة إلى إدماج جميع أفراد هذا المجتمع فى عملية تعلم مستمر، وتمكين مهاراتهم من النمو والاطراد، وفى نفس الوقت على مجتمع التعلم أن بدوره بيئة مواتية لنمو الثقافة الجديدة من خلال تنمية الفكر النقدى والعقل الجمعى .
- ✓ انتشار ثقافة العمل التعاونى بين المعلمين، واستعدادهم لتقبل المخاطرة من خلال تجريب الأفكار الجديدة، والتعلم من الأخطاء، والمشاركة فى الإستراتيجيات الناجحة مع الزملاء، مع ثقة متناهية بقدرة الطلاب على التعلم، وقدرتهم على تطوير مخرجات التعلم.

- اتخاذ الإجراءات اللازمة للتوسع فى توظيف التكنولوجيا، والتقنيات التربوية الحديثة؛ وذلك بهدف تحسين الأداء المدرسى، وتصميم بيئات تعلم فعالة وخبرات وتجارب مدعمة بالتكنولوجيا، والعنصر البشرى الكفء القادر على إدارة هذه التكنولوجيا، مع توفير سبل الاتصال الحديثة وتوفير قاعدة بيانات متكاملة لخدمة عمليات الإصلاح المستمر، وما يلزمها من حرية الوصول للمعلومات.
- العمل على إحداث التغييرات المطلوبة للثقافة المدرسية بالتوازى مع التغييرات الهيكلية، والبنيوية الأخرى، وكما سبق الإشارة إلى أنها شرط هام للتحول نحو مجتمع التعلم؛ ولكنها وحدها غير كافية للقيام بمهام التغيير الشامل.

- الاهتمام ببرامج التثقيف المهنى لدعم مجتمعات الممارسة، ولتحقيق نمو أفضل لجميع العاملين، ليس فقط فى الجوانب الأكاديمية بل وفى الجوانب الشخصية أيضا؛ وهو ما يفيد بشكل كبير فى بناء رأس المال الثقافى، والمعرفى، والاجتماعى .
- حصد نواتج التغيير والإصلاح أولاً بأول بمعنى متابعة تحقق الأهداف المنشودة والملموسة فى التغييرات قصيرة المدى والاحتفال بها كبدايات لأخرى بعيدة المدى فى الإدارة أو المناهج أو التدريس أوالتطوير المهني كجزء من خطة الإصلاح الشامل والمستمر .

وختاماً فإن صورة المدرسة التي نأملها هى تلك المدرسة التي تضع المتعلم فى قلب انشغالاتها، وغاية نجاحها، مدرسة تجعل من فضاءاتها وممارساتها الصفية أداة جذب واستمتاع لمنتسبيها، لذلك فكل الخيارات الممكنة لتحقيق هذه الغاية لا بد أن يكون مرحب بها داخل مدارسنا، والتى آن الأوان لها أن تتحول إلى مجتمعات تعلم صغيرة تدعمها ثقافة مدرسية جديدة تتبنى ثقافة التعلم والإبداع والتطوير المستمر، وتسمح بإنشاء بيئة آمنة وداعمة للابتكار والإبداع، وتتبني أساليب جديدة فى التعليم والتعلم، وتتيح فرص التدريب والتعلم المستمر لجميع الفاعلين فيها، وتبدى استجابة أكبر للبيئة الخارجية، وكل ما من شأنه تحسين نواتج التعلم.

- **المراجع**:

- استيليه ، دلال ملحس(٢٠١٠) : التغير الاجتماعى والثقافى، ط ٣، دار وائل، عمان، الأردن.
- البربرى، محمد أحمد عوض(٢٠١٤) : مجتمعات التعلم وتحقيق التكاتف الأكاديمى بالاقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعات الإمارات العربية المتحدة، العدد(٣٦).
- بن زاف ، جميلة (٢٠١٣): تأهيل المعلم فى ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة فى الجزائر مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة ، الجزائر، العدد(١٣) ديسمبر .
- البهواشى، السيد عبد العزيز وحنفى، محمد طه (٢٠٠٣) : تصور مقترح لتطوير الأداء المدرسي فى ضوء اتجاهات التغيير التربوي مستقبلا، المؤتمر السنوى الحادى عشر" نظم تقويم الأداء المدرسي فى الوطن العربى" ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ومركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، القاهرة.
- البيلاوى، حسن حسين (٢٠٠٢) : "رؤية مستقبلية للبيئة المدرسية فى القرن الجديد"، فى: فكتور بله وآخرون: التعليم الأساسى فى الوطن العربي: آفاق جديدة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- بيومى، ولاء محمود عبد الله (٢٠٠٧): النشاط المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء ثقافة المدرسة، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤) : نحو تعلم أفضل : انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، دارالفكر العربي، القاهرة.

- جاد الكريم، أسامة عبد الفتاح (٢٠٠٢) : بنية السلطة وعلاقتها بالأداء المدرسى "دراسة ميدانية على محافظة القليوبية"، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، فرع بنها .
- جاد الله، سيد محمد (٢٠٠٥) : إدارة الموارد البشرية "موضوعات وبحوث متقدمة"، مطبعة العشرى، السويس .
- حجازين ، هشام عدنان موسي (٢٠١١) : الدور الاجتماعي لمدير المدرسة الثانوية بمحافظة البلقاء وعلاقته بالثقافة التنظيمية فى ضوء مباديء الجودة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٤٥) مارس، الجزء (٣) .
- الحربى، قاسم (٢٠٠٦) : تصور مقترح لتطوير ثقافة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر السنوى الرابع عشر" العولمة ومنظومة التعليم"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، ومركز تطوير التعليم الجامعى، القاهرة .
- الحسينى ، عزة أحمد محمد وراغب ، إيمان زغلول (٢٠٠٥) :الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلد (٨)، العدد(١٧) ديسمبر .
- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤) : الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم فى الوطن العربى فى ظل مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنه (١٩) ، العدد(٢١) .
- خضر، محسن (٢٠١١) : ظاهرة العقاب البدنى فى المدرسة العربية، مجلة العربى، وزارة الإعلام بالكويت، العدد (٦٣٠) مايو.
- الخطيب، أحمد (٢٠٠٦) : تجديدات تربوية وإدارية، عالم الكتب الحديث، عمان.
- الخميسى، السيد سلامة (٢٠٠٣) : دراسات فى التربية العربية وقضايا المجتمع العربى ، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الأسكندرية .
- دادى، عبد العزيز(٢٠٠٩): دور العلاقات التربوية والبيداغوجية فى تحقيق جودة الأداء المدرسى، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، العدد (١) أكتوبر .
- دانيلسون ، شارلوت (٢٠٠٣) : إطار للتدريس : تعزيز الممارسات المهنية ، ترجمة :عبد الله علي أبو لبدة ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- راغب ، إيمان زغلول (٢٠٠٩) : النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية"سيناريوهات مقترحة"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية - جامعة حلوان، مجلد(١٥) ، العدد(٤) أكتوبر
- رزق الله، دلال سمير (٢٠١٥) : تطوير معايير التقييم الذاتى التشاركى وإجراءاته بحسب مبادىء مجتمع التعلم المهنى، رسالة دكتوراة ، المعهد العالى للدكتوراة فى الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعة اللبنانية .
- الزايدى، نورعواض عوض(٢٠١١) : واقع ثقافة المدرسة فى مدارس تعليم البنات من وجهة نظر المعلمات فى المملكة العربية السعودية ، مجلة عالم التربية، العدد (٣٣) يناير .
- الزيودى، ماجد محمد و حجازين، نايل عيد (٢٠١١): الثقافة السائدة فى الصف والمدرسة الأردنية "دراسة إثنوغرافية نقدية"، مجلة التربية، مصر، العدد (٣٣) أغسطس .
- سالم ، رضا إبراهيم السيد (٢٠٠٣) : ثقافة المدرسة ودورها فى تفعيل الأداء الإدارى بالمدرسة الثانوية العامة فى محافظة القليوبية "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق، فرع بنها، ٢٠٠٣.

- سالم ، محمد المصيلحى محمد (٢٠٠٤) : بناء ثقافة التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٥) أغسطس، الجزء الأول.

- ستولب، ستيفن: القيادة من أجل ثقافة المدرسة، ترجمة: فائقة سعيد الصالح ، مجلة المعلومات التربوية، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، السنة (٣)، العدد (١٤) ديسمبر .

- سليمان، هالة عبد المنعم أحمد (٢٠١٢) : آليات عمل المنظمات غير اللحكومية فى تعليم الكبار" دراسة تحليلية فى ضوء مفهوم مجتمعات التعلم، مجلة التربية ، قطر، السنة (٤١) العدد (١٧٧) .

- سمرين، حمزة موسى والقضاة، محمد أمين (٢٠١٠): أساليب الضبط الاجتماعى فى المدراس الثانوية فى محافظة الكرك من وجهة نظر مديرى المدارس، مجلة التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد(٣٤)، الجزء(٢).

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٤): التربية والتعليم فى الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر، الرياض.

- سهير محمد حوالة: النظريات الحديثة فى الضبط الاجتماعى "عرض تحليلى" ، مجلة العلوم التربوية، مجلد (٢٢) ، عدد(٢)، أبريل ٢٠١٤.

- السورطى، يزيد عيسى (٢٠٠٩) : السلطوية فى التربية العربية ، مجلة عالم المعرفة، العدد (٣٦٢) أبريل، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- السيد، نادية حسن ورمضان ، صلاح السيد عبده (١٩٩٧) : القهر فى التعليم المصرى " دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، فرع بنها، المجلد الثامن العدد(٢٨) أبريل، الجزء الأول .

- الشخيبى، على السيد (٢٠١٢) : آفاق جديدة فى التعليم الجامعى العربى، دار الفكر العربى، القاهرة .

- الشهب، محمد (٢٠٠٥) : المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية "دراسة فى الثقافة المدرسية وفى الأنساق الثقافية والتربوية السائدة فى المدرسة المغربية"، مجلة التدريس ، المغرب العدد (٣) .

- الشيمى، حسنى عبد الرحمان (٢٠١٢) : المنظومات الرأسمعرفية: منظمات التعلم وحاجتنا إلى المنظور الإسلامى، المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربى للمكتبات والمعلومات " الحكومة والمجتمع والتكامل فى بناء المجتمعات العربية المعرفية، قطر، الجزء الثانى.

- الصغير.أ ، أحمد حسين (٢٠٠٩) : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل " دراسة ميدانية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد (٢٥) يناير .

- الصغير. ب، أحمد حسين (٢٠٠٩) : مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة فى المدارس الثانوية " دراسة ميدانية فى مجتمع الإمارات" ، مجلة التربية ، مصر ، العدد(٢٦) نوفمبر .

- الطيب ، محمد عبد الظاهر وآخرون: مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠.

- عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٠) : صناعة القهر: دراسة فى التعليم والضبط الاجتماعى، مركز ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة .

- عبد الدايم، محمد أحمد (٢٠٠٨) : مجتمعات التعلم فى خدمة التعليم من بعد، المؤتمر السادس عشر" التعليم من بعد فى الوطن العربى" ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية بالتعاون مع كلية التربية ببورسعيد ، جامعة قناة السويس.

- العتوم، فايز على سلامة (٢٠٠٤) : ثقافة المدرسة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى" دراسة مقارنة لأنموذجى مدارس الثقافة العسكرية والمدارس العامة الثانوية فى الأردن" ، رسالة دكتوراة، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

- عشيبة، فتحى درويش وأبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠٠٩) : تدريب مديرى المدارس على الذكاء الانفعالى وانعكاساته على سلوكهم القيادى بوصفة متطلبا لمجتمع التعلم مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (١٥) ، العدد (٤) أكتوبر .

- عطية، رضا عبد البديع السيد (٢٠٠٩) : ثقافة المدرسة وتمكينها من مواجهة الآثار الثقافية للعولمة "درسة مقارنة بين مصر وماليزيا واليابان"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- علة، مراد (٢٠١٢) : التعلم التنظيمى فى ظل الإدارة المعرفية "مدخل للمنظمات المتعلمة فى عصر المعرفة" ، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة ، الجزائر ، العدد(٨) .

- عماد، عبد الغنى (٢٠٠٩) : سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات ... من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

- العنزى، أحمد فياض (٢٠٠٨): دور المدرسة المتوسطة فى تحقيق الضبط الاجتماعى للطلاب، رسالة ماجستير، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود .

- فرج ، إلهام عبد الحميد (١٩٩٦) : التعليم بين ثقافات الذاكرة والنقد والإبداع "رؤية حول الإبداع فى المناهج الدراسية"، مؤتمر رابطة التربية الحديثة "الإبداع والتجديد فى الثقافة والتعليم"، القاهرة .

- قاسم ، مصطفى (٢٠١٠) : التعليم والتحديث الثقافى – نقض الأسطورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة.

- قمبر ، محمود(٢٠٠٤): الإصلاح التربوى فى مصر: ضروراته ، فعالياته، معوقاته ، المؤتمر العلمى السنوى "آفاق الاصلاح التربوى فى مصر"، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركزالدراسات المعرفية بالقاهرة، الفترة من ٢ ـ ٣ أكتوبر.

- الكراسنة، سميح محمود و الخزاعلة ، تيسير محمد (٢٠٠٧) : التفاعلات الاجتماعية بين عناصر النظام المدرسى الإنسانية ودورها فى إحداث الإصلاح المدرسى، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد(٢٨) ديسمبر .

- كريم ، شابر محمد (٢٠٠٩) : محاولات التغيير الثقافى فى أنماط إدارة الموارد البشرية " دراسة ميدانية بالشركة الجزائرية للكهرباء والغاز"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر .

- كورت، إريك دى وشافيل، ليفين (٢٠٠٢): محمد البهنسى، ترجمة : مجتمعات التعلم النشطة : تجارب التخطيط كأداة لتضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق ، مجلة مستقبليات ، مركز مطبوعات اليونسكو ، مصر، مجلد (٣٢)، العدد(٤) ديسمبر .

- كوكس، ملتون د. و رتشلين، لاورى (٢٠٠٧) : إنشاء مجتمعات تعلم فى إطار الهيئة التدريسية، ترجمة: سميح أبو فارس ، مكتبة العبيكان، الرياض .

- محروس، محمد الأصمعى (٢٠١٥) : المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح التربوى المنشود المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد (٤٠) أبريل .

- مرسى، محمد منير (١٩٩٦): الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث، عالم الكتب القاهرة

- مصطفى، أكرم فتحي و الغامدى، إبراهيم سفر(٢٠١٤) : المعايير التربوية والتقنية لتصميم مجتمعات الممارسة القائمة على الويب، المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلد (٣)، العدد(٤) نيسان .
- مطر، أسماء (٢٠١٠): دور الأسرة والمدرسة فى تعلم الإبداع ، المؤتمر العلمى "اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول" ، كلية التربية جامعة بنها، بالتعاون مع مديرية التربية التعليم ، بنها - القليوبية .
- معمرى، حبيب (٢٠٠٦) : الثقافة كعملية تعلم، مجلة دفاتر، مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس ، المغرب ، العدد (٤).
- المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧) : معجم المصطلحات الإدارية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة .
- ناصف، محمد أحمد حسين (٢٠١٢) : مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح التعليم العام فى مصر " دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٤٨) أكتوبر .
- النبوي، أمين (٢٠٠٧) : الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى "حالة كلية التربية نموذجا"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
- النبوى، أمين (٢٠٠٧): مجتمعات التعلم مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس "دراسة مقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وهونج كونج، وكوريا، ومدى الإفادة منها فى مصر"، مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية، القاهرة السنة (١٥)، العدد (٤١) يوليو.
- النبوى، أمين محمد (٢٠٠٨) : مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمى للمدارس، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
- نجيب، كمال (٢٠٠٣) : إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة فى المدارس المصرية، فى ليندا هيريرا قيام جلوس ثقافات التعليم فى مصر، مجلس السكان الدولى (منطقة غرب آسيا وشمال أفريقيا)، القاهرة .
- نشوان ، يعقوب حسين(٢٠٠٥) : التربية فى الوطن العربي، دار الفرقان للنشر والتوزيع الأردن .
- هلل ، شعبان أحمد محمد (٢٠١٣): مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر "دراسة تحليلية" ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة دمنهور.
- Blankstein, A., et al (٢٠١٠): sustaining Professional Learning Communities, Corwin press, thousand OaksCA.
- Blood, P. & Thorsborne, M. (٢٠٠٥) : The challenge of culture change: Embedding restorative practice in schools, Paper presented at the Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: "Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment". Sydney, Australia.
- Brown, A. L (١٩٩٤): the advancement of learning, Educational Researcher, American educational research association, vol. (٢٣), No.(٨).

- Chanpose, L. (٢٠٠٣) : Relationship Among Leadership Behavior and Learning Organization in the Catholic Schools under the Jurisdiction of Chanthaburi Diocese, ABAC journal, Vol.(٢٣),No.(١).
- Christopher, B. (٢٠٠٨): Towards a Learning Community: The Journey of a Maltese Catholic Church School, Management in Education, vol.(٢٢), No. (٣).
- Cormier R. & Olivier D. (٢٠٠٩): Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana.
- D'Alessandro, A.H. & Sadh, D. (١٩٩٨): The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform, International Journal of Educational Research, Vol. (٢٧), No. (٧).
- Deal, T. & Peterson, K. (١٩٩٠): The principal's rol in shaping school culture, office of Educational Research and improvement, department of education, Washington, D.C., USA.
- Deal, T. & Peterson, K. (١٩٩٠): The principal's role in shaping school culture, office of Educational Research and improvement, department of education, Washington, D.C., USA.
- Dufour, R. & etal. (٢٠٠٨): Revisiting Professional Learning Communities at work: New Insights for improving schools, solution tree press, Bloomington, USA.
- Eaker, R. (٢٠٠٢): Culture shifts: transforming schools into Professional Learning Communities. In Eaker R. & Dufour R.: Getting started reculturing schools to become Professional Learning Communities, National Educational Services, Bloomington.
- Eilers, A.M & Camacho, A. (٢٠٠٧) : School culture change in the making, leadership factors that matter, Urban Education, SAGE Publications, Vol.(٤٢), Issue.(٦).
- Engels, N. & et al (٢٠٠٨): principals in schools with appositive school culture, educational studies, Vol. (٣٤), No. (٣).
- Goldring, L. (٢٠٠٢): The power of school culture, leadership journal, Vol) ٣٢), issue (٢).
- Gün, B. & Çağlayan, E. (٢٠١٣): Implications from the Diagnosis of a School Culture at a Higher Education Institution, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, Vol.(٤), No.(١).

- Harris, A. & Lambert, L. (٢٠٠٣) : Building Leadership Capacity for School improvement , Open University press, Philadelphia .
- Hord, S. (٢٠٠٤): Professional learning communities: An overview .in, Hord, S. (Ed): learning together, leading together: changing schools through Professional learning communities, teachers college press, NewYork.
- Huffman, B. & Jacobson, L. (٢٠٠٣): Perception of Professional Learning Communities, International journal of Leadership in education, vol. (٧), No. (٣).
- Kemp, L. (٢٠١٠): Teaching & Learning for International Students in a "Learning Community ": Creating, Sharing and Building Knowledge, Journal of Scholarly Teaching, vol. (٥).
- Maslowski, R. (٢٠٠١): School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects, Ph.D. Thesis, university of twente.
- Melanie, S. (٢٠٠٠): Professional learning communities: An ongoing exploration, southwest educational development laboratory, Austin, Texas.
- Moor, B. & Brook, R (٢٠٠٠). Learning communities and community development describing the process, learning communities, international Journal of adult and vocational Learning, No. (١).
- Peterson, K. (٢٠٠٢): Positive or Negative? , Journal of Staff Development, vol (٢٣), No (٣), ٢٠٠٢.
- Philips, J.(٢٠٠٣) : Powerful Learning: creating learning communities in Urban school reform, Journal of curriculum and supervision ,spring. Vol. (١٨), No. (٣).
- Ray, B. & et.al (٢٠٠٥) : Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, Research Report, No.(٦٣٧), University of Bristol, London .
- Reichstetter R. (٢٠٠٦): Defining a professional learning community, E & R Research Alert, Report No. (٥).
- Rigelman, N. & Ruben, B.,(٢٠١٢): Creating Foundations for Collaboration in Schools: Utilizing Professional Learning Communities to Support Teacher Candidate Learning and Visions of Teaching, International Journal of Research and Studies, Vol.(٢٨), No.(٧) .

- Senge, P. M.(١٩٩٠) : The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, Currency Doubleday, NewYork .
- Statt, A. (١٩٩٩): The Concise Dictionary of Business Management, ٢nd edition, Routledge, London and New York.
- Stoll, L.& et al (٢٠٠٦): Professional Learning Communities: a review of the literature, journal of educational Change, vol. (٧), issue. (٤).
- Stolp, S. (١٩٩٤): Leadership for School Culture , Eric digests, no(٩١), Eric Clearinghouse on Educational Management ,college of Education ,University of Oregon ,USA.
- Thompson, S., et.al (٢٠٠٤): Professional Learning Communities, Leadership and student learning, Research in middle level education on line (RMLE), vol (٢٨), No (١).
- Wagner, C. (٢٠٠٧): school culture assessment, Vancouver, Columbia, ٢٠٠٧.

****