متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

آ.د/ حشمت عبد الحكم محمدين
أستاذ الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة، وعميد كلية التربية- جامعة الأزهر

د/ آحمد محمد بكري موسى
آستاذ مساعد في الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة- جامعة الملك سعود

متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية الازهرية بلغ عددها (٧٠٢) معلماً، منهم (٤١١) معلما ينتمون للمعاهد العادية، بنسبة ٥٨,٥%، (١٩٦) معلماً ينتمون للمعاهد النموذجية، بنسبة ٢٨%، و(٩٥) معلماً ينتمون للمعاهد الخاصة بنسبة١٣,٥%، وتوصلت الدراسة الى أن متطلبات التطبيق تندرج تحت محاور سته تمثلت في : صياغة الرؤية، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم.

Abstract:

The study aimed to identify the requirements of applying Professional learning communities (PLCS) in the Azhar institutes from the point of view of the teachers. The study used the descriptive method and applied a questionnaire on a sample of the teachers of the Azhar Primary School (702) teachers, of whom 411 were from the regular institutes, (196) teachers belonging to the model institutes (28%) and (95) teachers belonging to the private institutes 13.5%. The study found that the application requirements fall under the following six axes: Vision formation, supportive leadership, intentional group learning, supportive circumstances, mutual personal practices, focus on learning

أولا: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تواجه المجتمعات الآن عصراً جديداً يتميز بسرعة التغير، وتفجر المعرفة الإنسانية، والتقدم في مجالات تطبيق تقنية المعلومات والإتصالات، لذا أدركت الشعوب أن المعلوماتية هي الجانب الأهم في النظام العالمي الجديد والعامل الحاسم فيه، مما يعنى أن القوة والسلطة أصبحتا مرتبطتين بالوصول إلى المعلومات والقدرة على استخدامها لحمل راية القيادة المعلوماتية العالمية، في ضوء هذه الحقيقة اتجهت المنظمات الدولية إلى مفهوم الإدارة والتنظيم وجمع الخبرات والمهارات والإمكانيات والمعلومات المتراكمة لدى جميع العاملين من أجل الاستفادة القصوى لتحقيق أهدافها الاستراتيجية ودعم العمليات بوصفها

عمليات صنع واتخاذ القرارات وسرعة الاستجابة والابتكار. وانعكس هذا التغير على النظم التعليمية كافة، فأصبح لزاماً على هذه النظم أن تتغير وفق معطيات العصر الجديد، وأن تستحدث من الإجراءات الداخلية ما يؤدي إلى التطوير المستمر في كافة عناصر المؤسسات التعليمية.

ومن بين مجالات التطوير في النظم التعليمية الاهتمام بالأداء المدرسي؛ لما له من أثر في تحقيق مخرجات التعليم والتعلّم المنشودة، ويعد مفهوم مجتمعات التعلّم المهنية أحد المفاهيم الحديثة في تطوير الأداء المدرسي، وأحد آليات التغيير المخطط لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية، ليكون الهدف من أنشطتها تنمية قدرات المعلمين وتحسين مستويات تعلّم الطلاب، (السحيباني،١٤٣٢، ٢).

ويقصد بمدخل مجتمعات التعلّم المهني تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط، إلى منظمة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعلّم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية، وتشجع المبادرات التربوية النوعية بين أفرادها سواء كانوا قيادات أم معلمين أم طلاب (Caine, 2010, 36). حيث تتميز مجتمعات التعلّم المهنية ذات الأداء العالي بمجموعة من السمات وهي: وجود رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلّم الطلاب، وثقافة جماعية ترتكز على التعلّم، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، والتعلّم عن طريق العمل، والالتزام بالتحسين المستمر، مع التركيز على النتائج، وتعّد هذه السمات أفكاراً تساعد على تركيز انتباه المربين عند تحوّلهم من مدارس تقليدية إلى مدارس يقام فيها مجتمعات التعلم المهنية (دوفور، ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨، ٢٠)

وتستطيع المدرسة إدارة تطوير عمليات التعليم والتعلّم وفق هذا النسق، وذلك لأن التعلّم الجيد يعتمد على البحث والاطلاع الدائم والمستمر، وإذا تم التعلّم بشكل جماعي وفق رؤية وقيم مشتركة ومن قِبل أشخاص ذي خبرة في مجال التخصص وعلى اتصال بقاعدتهم المعرفية، فإنهم يشكلون مجتمعات تعلّم مهنية (دوفور،ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨، ٢٣)،.

وفى هذا الصدد أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة (حيدر والمصيلحي، ٢٠٠٦م)، (أحمد، إيمان زغلول راغب٢٠٠٩م)، (Mohabir, 2009)، (السحيباني،١٤٣٢) إلى أهمية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس، وأهمية قيام العاملين بالمدرسة في نشر ثقافة مجتمعات التعلّم المهنية، وقد كشفت نتائج تلك الدراسات أن المعلم هو الأساس في تحسين العملية التدريسية، وأساس تحقيق مجتمعات التعلّم المهنية، فضلاً عن دوره في تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلّم مهنية وبناء ثقافة التعلّم والعمل، حيث يتشارك المعلمون في السلطة واتخاذ القرار، وتحسين تعلّم الطلاب، ومن ثم فإن المعلم له دور فعال في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية.

إلا أن بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة: (Mohabir, 2009)، (Akopoff, 2010)، (Kochenour, 2010)، (Bertsch, 2012)، (Duling, 2012) كشفت عن العديد من التحديات والمعوقات التي تواجه المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية منها ضعف مستوى التعاون في المدارس وقلة الوقت المخصص للعمل الجماعي، وصعوبة اختيار الهدف، وضعف توعية القيادة المدرسية بأهداف وطرق مجتمعات التعلّم المهني، ومقاومة التغيير، وقلة الدعم، وصعوبة التحليل الجماعي لاحتياجات الطلاب، والصراع والخلاف بين المعلمين من أجل تطوير عمليات تقييم مشتركة، كما أن المعلم يمكن أن يمثل العقبة التي تحول دون تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالإعتماد على الهيكل البيروقراطي.

وأظهرت دراسة (الوابلي، سليمان بن محمد ٢٠١١م) أن معوقات تبني المدرسة لمفهوم مجتمع التعلم المهني من خلال ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام لم تكن معوقات حقيقية تحول دون تبني مفهوم مجتمع التعلم المهني، كما عمدت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني من خلال المحاور التالية: (الرؤية، الرسالة، أهداف، المنطلقات، الأساليب والممارسات التنظيمية، القيم والميثاق الأخلاقي، الممارسات التطبيقية، الهيكل التنظيمي للتصور، الأدوار التنفيذية، التقويم).

وفي هذا الاطار اقترحت دراسة (السحيباني، ١٤٣٢ هـ) تصوراً لما يجب أن تكون علية مجتمعات التعلّم المهنية بالمدارس في المملكة العربية السعودية قبل تطبيق هذا المفهوم، وأشارت إلى أن هناك توقع لبعض المعوقات التي قد تواجه مجتمعات التعلّم المهنية في حالة تطبيقه بمدارس التعليم العام، ومنها مقاومة التغيير من المديرين خوفاً من إضعاف مكانتهم، وزعزعة هيبتهم بمشاركة القيادة مع المعلمين، أو من المعلمين أنفسهم خوفاً من زيادة الأعباء الإدارية عليهم وتحميلهم مسئوليات جديدة، وضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وخضوع المدارس للإشراف المركزي المباشر، ونقص القيادات المؤهلة، وضعف إدراك أعضاء المجتمع المدرسي لأهمية دور الرؤية المشتركة في ديمومة مجتمع التعلم المهني.

كما حددت دراسة (Fatma Kalkan, 2016) العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية وفقا لتصورات المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم الابتدائي. حيث جمعت البيانات من ٨٠٥ معلماً، يعملون في مدارس التعليم الابتدائي في المناطق (ألتنداج، كانكايا، غولباشي، كيسيورين، ماماك، ينيمال بورساكلار) في أنقرة. وتم استخدام استبانة للتعرف على مجتمع التعلم المهني، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلم المهني، والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية. وعلاوة على ذلك، فإن الثقة التنظيمية هي متغير وسيط جزئي في العلاقة بين

مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي، يشير وجود هذه العلاقة إلى أنه ينبغي النظر في الهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية، لأن الجوانب الرسمية وغير الرسمية للمنظمة مهمة لاستدامة وتنمية مجتمعات التعلم المهني.

وهدفت دراسة (Chen and others, 2016) إلى التعرف على العوامل الرئيسة لتطوير مجتمعات التعلم المهنية الفعالة effective professional learning communities (PLCs) بتايون، وقد تم عمل أربعة عوامل رئيسة – القيادة التشاركية الداعمة supportive and shared leadership ، والرؤية المشتركةshared visions، التعاون الجماعيcollegial trust ، والممارسات المشتركة shared practices – وذلك من أجل قياس وظيفة مجتمعات التعلم المهني. وقد أجريت عينة عشوائية طبقية من المناطق الجغرافية. ومن بين ٣٣٥ مدرسة ثانوية، تم اختيار ٥١ مدرسة ثانوية، ووزعت ٦١٢ نسخة من الاستبيانات على المعلمين. وبعد استبعاد الاستبيانات غير الصحيحة، تم جمع ٤٤٤ استبانة من ٣٤ مدرسة، مما أسفر عن معدل استجابة بلغ ٧٣٪. وكانت النسخة النهائية من الاستبيان ١٩ بندا. وتوصلت الدراسة الى أن العوامل الأربع مؤثرة في مفهوم مجتمعات التعلم المهنية الفعالة. كما أشارت النتائج إلى أن علاقة التعاون الجماعي يرتبط ارتباطاً قوياً ومباشراً بالممارسات المشتركة، وكانت عاملاً وسيطاً مهماً بين القيادة الداعمة والرؤية والممارسات. وبعبارة أخرى، يمكن للرؤية جنباً إلى جنب مع القيادة الداعمة، من خلال علاقات الزمالة والتعاون، أن تساعد أعضاء المدرسة على التعلم الجماعي والتعاون والابتكار والاستفسار والتفكير وإعطاء التغذية المرتدة لبعضهم البعض في شكل الممارسات المشتركة لمجتمعات التعلم المهنية الفعالة.

كما وضعت دراسة (الصغير، أحمد حسين ٢٠٠٩م) نموذج مجتمعات التعلم المهني بوصفها نموذجاً لضمان الجودة في المدارس، والكشف عن مدى تواجد مجتمعات التعلم المهني في بعض المدراس الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة، ومعرفة المعوقات التي تحد من تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهني في المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الثانوية تفتقر إلى كثير من معايير مجتمعات التعلم المهني، كم أنها تواجه مجموعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الأداء فيها، وقدمت الدراسة تصوراً إجرائياً لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية بهدف التعلب على مايواجهها من مشكلات في تطبيق معايير الجودة بمكوناتها المختلفة.

وقدمت (سليمان، هالة عبدالمنعم أحمد ٢٠١٠م)، في دراستها آليات عمل للمنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم، وذلك من خلال تعديل التشريعات واللوائح والقوانين المنظمة للعمل بتلك المنظمات بما ييسر انفتاحها علي مختلف المؤسسات المجتمعية العالمية والمحلية، وتيسير إجراءات إنشاء تلك المنظمات

والانضمام إليها من المتطوعين والراغبين للعمل بها، تشجيع تقاسم المعرفة وتشاركها داخل المنظمة في كل مستوياتها بين الأفراد والفرق والجامعات، توفير البنية التحتية التكنولوجية التي تيسر التشارك في المعرفة، فتح القنوات بين المنظمات غير الحكومية والمنظمات الحكومية العاملة في مجال تعليم الكبار، تبادل الخبرات بين الهيئات والمنظمات غير الحكومية عن طريق تمثيل المنظمات في اجتماعات، اعتبار المنظمات غير الحكومية مورداً هاماً للمعلومات عن طريق الفئات المستهدفة المستفيدة منه، إعادة فحص نظريات العمل وأساليبه للتخلص من النظم المقيدة للتعليم وتقاسم المعرفة وتعظيم النظم التي تتسم بالمرونة والانسيابية في تدفق المعلومات والمعارف بين كافة أرجاء المنظمة، وتوفر إدارة واعية تعي الدور الحيوي الذي تقوم به مع قدرتها على نقل الخبرات والمعارف والمهارات.

كما توصلت دراسة (أحمد، إيمان زغلول راغب، ٢٠٠٩م)، إلى سيناريوهات مقترحة حول النمط القيادي كمدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، ومن هذه السيناريوهات (السيناريو المرجعي لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية)، (السيناريو الإصلاحي لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية)، (السيناريو الابتكاري لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية).

وعلى نفس الوتيرة قدمت دراسة (الزايدي، أحمد محمد ٢٠١٣م) وجهة نظر القيادات التربوية من المشرفين التربويين ومن مديري المدارس الثانوية حول درجة توافر المتطلبات المهنية، المستنتجة من خصائص مجتمعات التعلم في إصلاح المدارس الثانوية بمنطقة مكة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤشرات الدالة في المتطلبات المهنية لمجتمعات التعلم المهنية في جميع الأبعاد (الرؤية والقيم الحاكمة، المسؤولية والقيادة الجماعية، الممارسات التعليمية التأملية، التنمية المهنية المستدامة، التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي جاءت متوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمحافظة جدة، واختتمت الدراسة بعرض أنموذج مقترح لإصلاح المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والمنبثقة أبعاده ومحاوره من خصائص مجتمعات التعلم، ومتطلباته المهنية، وقد تضمن هذا الأنموذج الرؤية والرسالة والأهداف، ثم الفلسفة التي يقوم عليها والمنطلقات الفكرية له، وأخيرا خطوات تنفيذه وهي:

١- توفير البيئة المدرسية المعززة للتعاون المتبادل والنمو الشخصي أثناء عمل أفراد المجتمع المدرسي معا.
٢- بناء مبادئ إرشادية وتدوينها على أن يتحدد فيها الرؤية والقيم المشتركة الداعمة لمجتمعات التعلم.
٣- تعزيز مشاركة المعلمين في الأنشطة التطويرية وفي المشاركة في القيادة المدرسية.

٤- توسيع مشاركة المعلمين في عملية صنع واتخاذ القرار التربوي الفعال.
٥- ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة الثانوية.
٦- التفكير في استراتيجيات تدعم التعلم النشط.

وهدفت دراسة (ناصف، محمد أحمد حسين، ٢٠١٢م)، إلى تحليل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، المستخلص وأسس ومقومات هذه المجتمعات،محاولاً في ذلك وضع رؤية جديدة للإصلاح المدرسي، وتفعيل عمل المدارس، وتحسين إنتاجيتها من خلال مساعيها على بناء مجتمعات تعلم مهنية، ومن ثم مدى إمكانية مدارس التعليم العام في مصر لتبنى نموذج مجتمعات التعلم المهنية كمدخل اصلاحي يساعدها على التحول من النموذج التقليدي للمدرسة إلى نموذج مجتمعات التعلم.

وتهدف دراسة (Susanne Owen, 2016) إلى استكشاف العلاقات بين "التعلم العميق deep learning" الذي يديره الطلاب والمعلمون "كمدربون" و "ناشطون للتعلم" والعلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين، وذلك باستخدام دراسة حالة لثلاث مدارس مبتكرة بشكل كبير، مع استخدام أساليب الدراسة بما في ذلك دراسة الوثائق والدراسات الاستقصائية والمقابلات والمجموعات المركزة. وأظهرت نتائج الدراسة على الفوائد التي تعود على المدارس والنظم التعليمية عند تطبيق مجتمعات التعلم المهني، مع ضرورة مراعاة أن يكون أعضاء مجتمع المهني في حالة نفسية إيجابية من خلال رعاية المشاعر الإيجابية، كما أن هناك فوائد للتعلم المهني للمعلمين .

كما هدفت دراسة (Curry, Nathan Dean, 2010) إلى تحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في تنفيذ مكونات مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين والإداريين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية، كما تناولت العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وتنفيذ المعلم لعناصر مجتمعات التعلم المهنية، وركزت هذه الدراسة على المدارس العامة في شمال ولاية تكساس والتي نفذت عناصر مجتمعات التعلم المهنية لمدة ست سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخلافات كانت موجودة بين معلمين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية في تنفيذ عناصر مجتمعات التعلم المهنية، كما وجدت اختلافات بين المعلمين والإداريين في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية.

وهدفت دراسة (Carpenter, Dan , 2012) إلى استكشاف تأثير مجتمعات التعلم المهنية "في ممارسات المعلم الصفية، كما هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين فيما يتعلق بمجتمعات التعلم المهنية من حيث صلتها بممارسة المعلمين لها بمدارسهم، وطبقت الدراسة على نبراسكا وعلى مديريات التربية والتعليم إلى نفذت مجتمعات التعلم المهنية لمدة ٦ سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها أثر في ممارسة المعلم لادواره، وذلك نتيجة للتفاعلات والتعاون في

مجتمعات التعلم المهنية، مع زيادة دافعيتهم نحو العمل كما تغيرت نظرتهم بشكل ايجابي لمهنة التعليم.

وهدفت دراسة (Matthews, Shelley Hayes 2014,) إلى التعرف على مدى تعاون المعلمين في التركيز على سبل تحسين الطلاب، مع إيجاد العلاقة بين ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وممارسة المعلم لبعض الاستراتيجيات التعليمية، وتصميم المناهج والفصول الدراسية، والإدارة الصفية، وتقييم وتحليل البيانات، كما ركزت الدراسة على فهم كيفية استخدام المعلمين للمعلومات التي في مجتمعات التعلم المهنية لتغيير ممارسات المعلمين من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في مجتمع التعلم المهنية لم تؤثر على بعض ممارسات المعلم؛ وتشمل هذه المجالات تصميم المناهج الصفيلة وتقييم البيانات وتحليلها.

وقام (Jaques, Shelley 2010,) بعمل دراسة حالة على مديري المدارس الابتدائية للتعرف على إدراكهم في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، والتعرف مدى ادراكهم للمتطلبات الجديدة لعام ٢٠١٤م ومدى امكانية تنفيذهم لها، وتم تنفيذ مبادرة برنامج مجتمعات التعلم المهنية في شهر يونيو من عام ٢٠٠٦م؛ بوصفها وسيلة لبناء الزمالة والتعاون بين الموظفين من خلال مناقشات حول تعلم الطالب وأفضل الممارسات التعليمية، وقد تم اختيار مدرستين بناء على معايير محددة سلفاً، على الرغم من أن المدارس بدأت تطبيق مبادئ برنامج مجتمعات التعلم المهنية في نفس الوقت، ومن ثم هدفت الدراسة إلى دراسة تقييم تصورات المعلمين ومديري المدارس الابتدائية من خلال استخدام مراجعات مجتمعات التعلم المهنية بشكل منقح (the Professional (Learning Community Assessment Revised (PLCA-R)، وكذلك من خلال مقابلات فردية مع اثنين من مديري المدارس الابتدائية، وتحليل الوثائق، في المجالات الخمسة لمبادئ مجتمعات التعلم المهنية (قيادة داعمة، قيم ورؤية مشتركة، والتعلم الجماعي والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة).

وقدمت دراسة (Zhang, Jia & Nicholas Sun-Keung Pang 2016) مقارنة بين تطور مجتمعات التعلم المهني في المدارس الواقعة في مدينتين صينيتين، هما شانغهاي وميانيانغ. وللمدينتين اختلافات كبيرة فيما يتعلق بالتنمية التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فبينما تعد شانغهاى بلدية تخضع للرقابة المباشرة فى شرق الصين، فإن ميانيانغ هى مدينة بمقاطعة سيتشوان فى جنوب غرب الصين. واستناداً إلى مراجعة الأدبيات وتحليل السياق الصيني، وضعا المؤلفين استبيانا لاستكشاف ومقارنة ممارسات مجتمع التعلم المهني بمدارس المدينتين. وتبين النتائج أن المدارس في ميانيانغ كان لديها المزيد من ممارسات مجتمع التعلم المهني من تلك المدارس العينة في شنغهاي، من حيث التعلم التعاوني والقيادة التشاركية. ويمكن تفسير

هذه الاختلافات بالفروق التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين المدينتين. وتقدم الدراسة الآثار العملية للتنمية المدرسية في كل من شنغهاي وميانيانغ فضلاً عن اقتراحات للبحوث المستقبلية.

ولقد أهتمت دراسة (Harak, Philip, 2012) بإجراء مقارنات بين مجموعتين من المعلمين بالمدارس، مجموعة طبق عليها نظام مجتمعات التعلم المهينة، وأخرى عادية، وذلك في ضوء مبادئ مجتمعات التعلم المهنية، وتضمنت نتائج تقارير المشاركين في البرنامج بالإجماع على أن مجتمعات التعلم المهنية مُرضية بشكل كبير، مهنياً وشخصياً. وذكرت المجموعة أنها اكتسبت كثير من المعارف والمهارات والكفاءة الذاتية، وإدارة الصف، وكيفية تعزيز الطالب، والتفاعلات المعقدة بين خياراتهم من طرق التدريس والمناهج الدراسية في تجربة التعلم بين وبين الطلاب والتفاعلات المهنية الأكثر فعالية الرائدة بين المعلمين.

وقام (Wong, Jocelyn, 2010) بعقد مقابلات مع معلمي مادة الرياضيات ممن يعملون بمدرسة "دونجمي" الثانوية بولاية شنغهاي، وذلك بهدف التعرف على وجهة نظرهم فيما يكتسبونه من خلال ممارساتهم اليومية مع زملائهم، وكذلك العوامل المؤثرة على استمرارية مجتمعات التعلم المهنية على هذ النحو، وركزت المقابلات التي أجريت على ثلاث مراحل على ثلاثة أمور أساسية وهي:

١. تأثير أنشطة التعلم على عملية التنمية المهنية الفردية.

٢. طرق بناء بيئة عمل مبني/ة على الثقة.

٥. طرق تحسين أنشطة التعلم.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الممارسات الشخصية المشتركة تمثل عنصراً أساسياً في مجتمعات التعلم المهنية، وأصبح مفهوم "التعلم العملي" هو الموجة لمجتمعات التعلم المهنية، وكان الهدف هو تحسين الفاعلية التدريسية من خلال جهد مشترك قائم على ممارسات صعبة أصيلة، وطبقاً لهذا السباق العملي، فإن مدرسي الرياضيات في هذه المدرسة يستخدمون التعاون المشترك للبحث عن ممارسات تدريسية جيدة، وأكد الزملاء أنهم تلقوا دعماً من زملائهم، وأنهم عملوا سوياً في الإعداد للدروس وفي مراجعتها، وأن مشاركة الزملاء داخل المدرسة بالإضافة إلى مشاركة خبراء من خارجها ساعدت في توليد الكثير من الأفكار وتحسين الكثير من الممارسات، وأنه بإمكان المدرس أن يبتكر ويراجع ممارساته في ظل ثقافة تسودها الجمعية والتعاونية.

ويشير (دوفور، ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨، ١٨) إلى مجموعة من المتطلبات لتكوين مجتمع تعلم مهني تتمثل هذه المتطلبات في وجود:

١- "الرؤية والقيم المشتركة " هو أحد عناصر مجتمعات التعلّم المهنية، حيث يتشارك أعضاءه في صياغة الرؤية، والتي تركز بشكل مستمر على جودة تعلّم جميع الطلاب.

٢- "القيادة التشاركية الداعمة" هو أحد عناصر مجتمعات التعلّم المهنية حيث تشرك مديرة المدرسة أعضاء مجتمعات التعلم المهنية في السلطة والقوة وفي صنع القرار.

٣- "التعلّم الجماعي المقصود" هو أحد عناصر مجتمعات التعلّم المهنية، حيث تشكل أعضاء مجتمعات التعلّم المهنية فرق تعاونية تعمل على الاستقصاء الجماعي والتركيز على العمل والتجريب.

٤- "الظروف الداعمة "هو أحد عناصر مجتمعات التعلّم المهنية حيث يشمل الظروف التنظيمية من: الوقت والمكان جدولة الحصص، الظروف الثقافية من الاحترام والثقة.

٥- "التركيز على النتائج" هو أحد عناصر مجتمعات التعلّم المهنية، وهي الأدلة على تعلّم الطلاب وتستخدم هذه النتائج لتوجيه وتحسين الممارسات المهنية الشخصية لأعضاء مجتمعات التعلّم المهنية وللاستجابة للطلاب الذين يحتاجون إلى تدخل وإثراء.

كما رصدت دراسة (محروس، محمد الأصمعي، ٢٠١٥م)، ودراسة (Lee Moosung , Jihyun Kimb 2016) المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود، وكانت أهم هذه المتطلبات :

١- الرؤية والقيم الحاكمة في المجتمع المدرسي، حيث تتضمن هذه الرؤية وجود مبادئ إرشادية معروفة بالمدرسة مع وجود رؤية واضحة حول متطلبات التغيير بالمدرسة، إلى جانب التركيز على تنمية الموارد البشرية والمادية بالمدرسة، والسعي نحو إرساء أخلاقيات تدعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي.

٢- المسؤولية والقيادة الجماعية في القيادة المدرسية من خلال توافر نظريات ونماذج عصرية في القيادة، مع التأكيد على ممارسة مهارات التواصل الفعال بالمدرسة. وفي تفعيل إدارة وقت التعلم بما يحقق أهداف المدرسة، إضافة إلى شيوع التفويض المسئول لتحقيق أهداف المدرسة والتواصل بفاعلية مع أعضاء المجتمع المدرسي، إلى جانب العمل على تقاسم القيادة مع المعلمين مما يتيح تيسير عملهم ومشاركتهم في المسؤولية التعليمية.

٣- الممارسات التعليمية التأملية في المناخ التعليمي من خلال توافر الممارسات التعليمية الداعمة للتحسين المدرسي، مع توافر أسس التخطيط للتدريس الفعال وتحديد متطلبات نمو المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وأساليب إشباعها، إضافة إلى

تحديد أهداف وأساليب تقويم أداء التلاميذ، مع جودة التخطيط للتعليم المدرسي والصفي الفعال من خلال دمج التكنولوجيا المتاحة في العمليات المدرسية.

٤- ثقافة العمل التعاوني بين أطراف العملية التعليمية من خلال تنوع الثقافات الفرعية في البيئة المدرسية مع استخدام فرق العمل في توقع المشكلات المدرسية، وتطبيق الأسلوب العلمي في مواجهة هذه المشكلات المدرسية والعمل على حل الأزمات المدرسية من خلال فرق العمل، مع السعي إلى حل الصراعات بين العاملين بالمدرسة من خلال لجان حكماء.

٥- التنمية المهنية المستدامة بين العاملين في الحقل المدرسي من خلال توافر نظريات وأساليب الإشراف التربوي التنموي المعاصرة، والعمل على تكامل أدوار مدير المدرسة مع أدوار المشرف التربوي، وترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسي من خلال تعميق مفهوم مجتمع التعلم كآلية فعالة في تحقيق التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.

٦- التعلم النشط في العملية التعليمية من خلال تحديد أسس ومبادئ وأهداف محددة من أنشطة التعلم النشط في المجتمع المدرسي، إضافة إلى وضع خطط تنفيذية مستدامة للتعلم النشط بالمدرسة من خلال توافر مصادر وتقنيات التعلم النشط في المجتمع المدرسي، إضافة إلى تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط بالمدرسة مع توافر الاستعدادات والمناخ المدرسي الملائم لاستراتيجيات التعلم النشط.

مشكلة الدراسة:

نظراً للاتجاهات الحديثة في تحويل المؤسسات التعليمية إلى مدارس تتبنى مجتمعات التعلّم المهنية كمدخل للتطوير بمعاونة المديرين والعاملين بالمدارس على التطبيق، فقد تبنت كثير من الدول هذا المدخل (عبابنة، ٢٠٠٩، ٨١) ؛مع الاهتمام بدور كافة العاملين بالمدرسة في تغيير الثقافة من العزلة إلى التعاون وإيجاد فرص متنوعة لتشجيع المعلمين بالمدرسة على التفاعل والتطوير المهني (Mohabir, 2009, 9).

كما أن الحاجة إلى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار، نظرًا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، وفي ظل التقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي؛ أصبح من الضروري أن يعمل المعلم على تنمية مهاراته ومعارفه مع تجديد المعلومات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، ومن ثم يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة ومتجددة.

بالأضافة إلى ذلك فإن هناك صعوبة في إعداد المعلم الذي يصلح للزمكنة (الزمان والمكان) خاصة في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات، ومن هنا بات الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد

المعلم بالمهارات والمعارف المتجددة في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الإجرائية، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، ومن ثم رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفايتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي "الأدائي".

وقد أُقيم عدد من ا لمشروعات والبرامج في الولايات المتحدة الأمريكية التي تهدف إلى تطوير مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس (Wald & Casselberry, 2000, 59-118)، مثل: مشروع المدرسة الثانوية للتنمية المهنية Professional Development High School (PDHS)، ومشروع إعادة التنظيم " REALIGN" حيث اهتمت هذه المشاريع بمجموعة من الممارسات المهنية منها:

١- إحداث تغيير في العاملين بالمدرسة.
٢- الاهتمام بعمق المعرفة المهنية.
٣- تعزيز القدرة على العمل التعاوني.
٤- زيادة القدرة على التفكير الجماعي.
٥- الاهتمام بالممارسات المهنية من خلال استخدام استراتيجيات تتلاءم مع الطلاب.

وإقليمياً قامت المملكة العربية السعودية بعمل برنامج يهتم بمجتمعات التعلم المهنية وسُمي بمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (انموذج تطوير المدارس) الذي يعتمد أساساً على تبني مفهوم مجتمعات التعلّم المهني والذي تتضح أهم سماته كما وردت بالمشروع:

١- تخطط ذاتيا وفق احتياجاتها وتطلعاتها.
٢- تتأمل ممارساتها المهنية وتتفحص نتائجها.
٣- يلتزم أفرادها بمبادئ إرشادية تعبر عما يعتقدونه وما يسعون إلى تحقيقه وكيفة الوصول اليه وكيفية قياس مقدار تحققه.
٤- تطلق طاقات منسوبيها الكامنة للتأثير في أداء افرادها عبر قنوات وطرق إبداعية.
٥- توفر فرص التعلم والتدريب المستمر لكل العاملين فيها وتنميتهم مهنياً.
٦- تشجيع العمل الجاد المتميز وتحفيز المشاركة الفعالة من جميع افرادها في كل نشاطاتها.
٧- إنها بيت خبرة تتسم بثقافة فريدة وممارسات نوعية تميزها عن غيرها من المدارس.
٨- التطلع نحو آفاق تربوية رحبة وفرص جديدة وفق تأملها لتجاربها ومستوى رضا المستفيد منها.

٩- عملية التعلم فيها عملية ممتعة وسارة لكل من ينتمي إليها (انموذج تطوير المدرسة، ١٤، ٣٥)

وفي هذا الإطار أشارت وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر إلى أن الخطة المستقبلية للتنمية المهنية والتدريب في مصر تراعي عملية التنمية المهنية للعاملين والإدارة التربوية وتعتمد على الهيكل الكامل للمعايير بأنواعها المختلفة وبصورة تكاملية، لذلك فإن التدريب المستهدف سوف يكسبهم ليس فقط مهارات التدريس باستخدام معايير المعلم، بل أيضا معايير المنهج والإدارة التربوية والمشاركة المجتمعية والمدرسة الفعالة.

كما حددت وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر مجموعة مؤشرات تختص بالتنمية المهنية المستدامة، يمكن من خلالها الحكم علي وجود التنمية المهنية بالمؤسسات التعليمية، ويمكن إيجاز هذه المؤشرات فيما يلي (وزراة التربية والتعليم بمصر، ٢٠١٠م) :

١- تعميق مفهوم مجتمع التعليم كآلية فعالة لتحقيق التنمية المهنية داخل المدرسة.
٢- ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.
٣- تحفيز الأنشطة والمجهودات الفردية والجماعية في التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.
٤- تطبيق أساليب التقويم الذاتي والاستفادة من نتائجه في تطوير الأداء المدرسي.
٥- تفعيل وحدة التدريب والتقويم في التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين في المدرسة.
٦- يعطى لفريق العمل المدرسي فرصًا للارتقاء المهني من خلال آليات متنوعة.
٧- تحديد معوقات التنمية المهنية المستدامة في المدرسة ووضع خطط للتغلب عليها.
٨- وضع خطة تنفيذية . تتسم بالواقعية . بالتنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة.

كما أن هناك مجموعة من النتائج عند تطبيق المجتمع المهني للتعلم يمكن أن يتمثل في (وزراة التربية والتعليم بمصر، ٢٠١٠م) :

- تحول كبير فى مفهوم المعرفة.
- التساؤلات والبحث المشترك.
- الاعتماد على الأدلة والبراهين فى القرارات.
- المسؤولية المشتركة.
- التعلم المستمر.
- يتعاون أعضاء المجتمع المهنى لتحقيق النتائج.

ولم يكن الأزهر بعيداً عن التطوير بالمعاهد التابعة له، فلقد تم تصميم مجموعة من البرامج التدريبية تهدف إلى تطبيق النظم الحديثة في التعليم بكافة المعاهد، كما تعد المعاهد الأزهرية أحد النماذج التي يمكن أن تطبق فيها مجتمعات التعلم المهنية، لما لها

من باع طويل في التطوير والتحديث، خاصة وأن القيادات الحالية تعمد إلى التحسين المستمر من خلال إدخال نظم الجودة والاعتماد، وفي هذا الإطار يمكن القول بأن المعاهد الأزهرية اتخذت خطوة نحو التطوير المستمر من خلال تطبيق نظم الجودة والاعتماد فيها، الامر الذي يدفع بتقديم نظم جديدة في التطوير وأحد هذه النظم هي مجتمعات التعلم المهنية.

وفى ضوء ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تسلط الضوء على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في المعاهد الأزهرية، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

١- ما الأسس النظرية لمجتمعات التعلّم المهنية في ضوء الأدبيات المعاصرة؟
٢- ما متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين؟
٣- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات (عدد سنوات الخبرة، نوع المعهد، الجنس) ؟

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

١. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة "مجتمعات التعلّم المهنية "كونه أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة التربوية، والتي تبنتها مشروعات عده بالعالم عند تطوير التعليم.
٢. إثراء المكتبات العربية بالدراسات والأبحاث بالمداخل الحديثة في تطوير العملية التعليمية والتي منها مجال مجتمعات التعلّم المهنية.
٣. كما استمدت الدراسة أهميتها من أهمية المعاهد الأزهرية، بوصفه نظام تعليمي بجمهورية مصر العربية، وأن نجاح هذه المعاهد يعتمد بصورة كبيره على مدى تطور مواردها البشرية.

ب- الأهمية العملية:

١. تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بالأزهر، وكليات التربية في نشر ثقافة مجتمعات التعلّم المهنية.
٢. تفيد النتائج صناع القرار في تعميم مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية.
٣. تفيد نتائج الدراسة القائمين على المعاهد الأزهرية في تطوير أدائهم وتحسين مستوى الطلاب.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- **تعرف متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في المعاهد الابتدائية الأزهرية.**
٢- **رصد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف بعض المتغيرات، عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، الجنس (ذكر، أنثى) ونوع المعهد (عادي، نموذجي، خاص).**

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية والمتمثلة في (الرؤية والقيم المشتركة، القيادة التشاركية، الظروف الداعمة، التعلّم الجماعي المقصود، التركيز على النتائج) وذلك في المعاهد الابتدائية الأزهرية.

الحدود البشرية: معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية.

الحدود المكانية: المعاهد الابتدائية الأزهرية في المناطق (القاهرة، الاسكندرية، الجيزة، أسيوط، قنا، الاقصر، البحر الاحمر، أسوان، الوادي الجديد، الشرقية)

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

مجتمعات التعلّم المهنية Professional Learning Community (PLC):

تُعرّف مجتمعات التعلّم المهنية إجرائياً: بأنها فرق تعاونية في المعهد من شيخ المعهد والوكلاء والمعلمين، يعملون معاً وفق رؤية وقيم مشتركة، في ظل قيادة تشاركية، توفر الظروف الداعمة من تنظيمية وثقافية، وتركز على التعلّم الجماعي، كما تركز على تبادل النتائج، لتعزز تعلّمهم المهني ولتوجيه جهودهم نحو تحسين تعلّم جميع الطلاب.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث يتناسب هذا المنهج مع أهداف الدراسة وهو "أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع وتسهم بوصفها وصفاً دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً،(عبيدات وآخرون،٢٠١٠،١٩١)، وذلك

للتعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الابتدائية الأزهرية من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: تتكون العينة من عدد من معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية.

ثانياً : الإطار النظري

١- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأهميتها PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

تناولت كثير من الدراسات تعريف مجتمع التعلم المهني من زوايا متعددة، كل منها يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم، ويمكن الاستفادة منها في بلورة تعريف يخدم الدراسة الحالية على نحو يسهم في تحقيق أهدافها، فقد عرفها سينج بأنها: مجموعة من الأفراد يرتبطون بالعالم المحيط بهم يسودهم التفاعل، ويشتركون في ثلاثة خصائص، هي: التفكير الإبداعي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني (SENGE, 1990).

وقد عرف (حيدر والمصيلحي،٢٠٠٦، ٤٠) مجتمعات التعلّم المهنية بأنها "مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون فيما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارفهم.

ويعّرفها (MOHABIR, 2009, 23): بأنها تنظيم لتعزيز التعلّم والتعاون بين المعلمين والإداريين من أجل تحسين التدريس والتعلّم للطلاب والمجتمع المدرسي بأكمله.

ومن ثم فهي عبارةٌ عن فكرةٍ تعليميةٍ حديثةٍ تهدفُ إلى تحويل التعليم من أسلوبه التقليدي، ونقله إلى أسلوبٍ أكثر تفاعلية من خلال دمج المعلمين معاً ضمن فريق دراسيٍّ موحّدٍ، ممّا يجعلهم أكثر تفاعلاً مع المحتوى التعليميّ، وتعرف المجتمعات المهنيّة للتعليم بأنّها مشاركة مجموعة من المعلمين الذين يُشكّلون مرحلةً دراسيةً معينةً في دراسة المادة الدراسية، من خلال الاعتمادِ على تطبيق التفاعل الإيجابيّ بينهم، من أجل ضمان نجاح كافّة أفراد المجتمع المهنيّ في تحقيقِ متطلبات التعليم.

وتكمن أهمية مجتمعات التعلم المهنية في أنها تعمل على شحذ الهمم وشحن الطاقات البشرية والتنشيط والتجديد في أداء العاملين كما أن التعلم أيضاً يعمل على تأمين العاملين من الاستبعاد من المؤسسة، وتتضح أهمية تكوين مجتمعات تعلم مهني داخل المؤسسات التربوية فيما يلي (McDermott. Richard, 2003, 23):

- التآزر والشراكة الفكرية، حيث تتبادل المجتمعات التعليمية ما لديها من معارف بالاعتماد على وسائل الاتصالات التنظيمية وهنا يعتمد الفرد على قيمه وثقافته الخاصة لتقدير مدي صحة وسلامة المشورة.
- تبادل أفضل الممارسات المهنية.
- تطوير مجال معرفي معين بالاعتماد على أساسيات إدارة المعرفة.
- تيسير الابتكار والإبداع بالاستفادة من الصدام بين وجهات النظر المختلفة.

٢- أهداف مجتمعات التعلم المهنية

إن تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلم هي أهم الأهداف التي تنشدها مجتمعات التعلم المهني، والجديد هنا في عملية الإصلاح أنها تتم من خلال التعليم نفسه، أو ما يمكن أن نسميه "إصلاح التعليم بالتعليم."، وفي هذا الاطار يؤكد كل من كامبورن بريك ولويس (Bryk, Cambum and Louis 1999) أنه لكي تكون لدى العاملين في المدرسة القدرة على تطوير التعليم وإصلاح المدرسة، فإن ذلك مشروط بتعلمهم المستمر، لرفع كفاءتهم العلمية والمهنية (ناصف، محمد أحمد حسين، ٢٠١٢م، ٢٩٣).

كما أن التركيز على الجانب الإنساني في التعامل وبناء بيئة داعمة ومحفزة لعملية التعلم من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني، وبدون تحقيق مثل هذه البيئة يصبح كل ما تقوم به المدرسة جهد لا طائل من ورائه، وبالتالي؛ فإن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية "تتسم بالصداقة" ومساعدة العاملين بعضهم البعض، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام وتعمل على خلق جو من الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية.

وتتعدد الأهداف التي ينشدها مجتمع التعلم المهني وتتنوع من مجتمع مهني لآخر، ومن بيئة لأخرى، وتختلف كذلك في مجتمع التعلم ذاته من مرحلة لأخرى، فكلما حقق مجتمع التعلم أهدافه تطلع إلى أهداف أخرى جديدة أكثر طموحاً ويشير البعض إلى أنها تهدف إلى (أبو زيد، عمروصالح عبد الفتاح، ٢٠١١م):

١) بناء مجتمع تعلم متعاون بهدف التعليم والتعلم والتطوير بما يدعم التكامل.
٢) دمج طرق تعزيز التعليم والتعلم.
٣) توطين ثقافة التدريس والأبحاث والمشروعات وتطبقها على تعلم الطلاب.
٤) تشجيع التفكير الناقد والابداعي في العملية التدريسية.
٥) تقليل التوتر المهني.
٦) تطوير الهيئات التدريسية والطلاب والمقررات بما يخدم المجتمع.
٧) الأداء المهني الأفضل ونموه مدى الحياه.
٨) استخدام أمثل للتقنيات الرقمية بما يتيح لا محدودية الخبرة والعولمة.
٩) تشكيل وتفعيل النشاطات المعرفية ضمن دورة المعرفة.

ويشير (ناصف، محمد أحمد حسين، ٢٠١٢م، ٢٩٣) إلى أن أهداف مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في :

١) إصلاح وتطوير المدارس.
٢) خلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم.
٣) تنمية الشعور بالشخصية الجماعية.
٤) تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين.

وفي ضوء ماسبق يمكن الإشارة إلى أن أهداف مجتمعات التعلم المهني تتمثل في:

١) تسعى مجتمعات التعلم المهنية إلى أن تكون إحدى الوسائل المساندة للبيئة التعليميّة، والتي تُطبّق فعلياً في العديد من المؤسسات التعليمية حول العالم.
٢) توضيح دور المهنية في التعليم، ومساهمتها في تعزيز القيم التعليميّة المُشتركة.
٣) معالجة التقصير الدراسي عند الطلاب الذين يفتقدون المهارات المناسبة للدراسةِ الفرديّة، أو غير القادرين على فهمِ المواد الدراسيّة.
٤) توفير الظروف المناسبة للإبداع، ودعم الدور القيادي عند الطلاب.
٥) وضع حلول للقضايا التي تواجه الطلاب، وتوفير حلول غير تقليدية لها، أي الابتعاد عن استخدام الحلول المستخدمة في السابق.

٣- متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية

تعد متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهني الركيزة الأساسية لتكوين التعلم المهني القائم على المعرفة داخل المؤسسات التربوية ومن ثم فإن هناك متطلبات عدة لتكوينه.

في ضوء ما سبق عرضه لطبيعة مجتمعات التعلم المهنية وخصائصها، وبناء قدرات العاملين بها، يمكن تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية في هذا المحور على النحو التالي.

أ- صياغة الرؤية vision

وهي تعني بكل بساطة ماذا تأمل أن تكون؟ ومن هذا السؤال تقدم الرؤية مستقبلاً حقيقياً وموثوقاً وجذاباً للمؤسسة، مستقبلاً أفضل ومرغوباً فيه أكثر من الوضع الحالي من جوانب كثيرة، فالرؤية الفاعلة هي التي تعرض بوضوح صورة مشرقة لمستقبل المؤسسة، تكون قادرة على أن تدفع أعضاء المدرسة (المؤسسة) للعمل معاً لجعل تلك الصورة واقعاً ملموساً (دوفور، ريتشارد؛ إيكر،.٢٠٠٨م، ٣٥).

إن الرؤية تمثل البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم المهنية، إذ أنها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به، لذلك فإن تدوين الرؤية لابد وأن تكون أول

خطوة ينبغي أن تتخذ عند الشروع في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة، ومن المرجح أن بدرجة كبيرة أن تنجح مجتمعات التعلم المهنية شريطة أن يتفق قادتها رؤيتها الأساسية، والعكس صحيح إن افتقدت مجتمعات التعلم المهنية إلى رؤية واضحة، فإنها تكون غير مقنعة للأخرين، ومن ثم يكون هناك قصور في انضمام آخرين إلى هذه المجتمعات المهنية.

ويمكن القول بأن الرؤية هي:

- تصورات، توجهات، طموحات لما يجب أن يكون عليه الحال في المستقبل؟
- إلى أين نريد الذهاب / الوصول من واقعنا اليوم؟
- ما هي تصوراتنا لما يجب أن يكون عليه في العشر سنوات القادمة؟
- في صياغة الرؤية: الاختصار، الوضوح، الشمول، الاتجاه، المنطق.

وعند وضع رؤية طموحة تعكس توجهات المدرسة فإنها تحقق من ورائها مجموعة من الفوائد من أهمها (ناصف، محمد احمد حسين : ٢٠١٢م) :

- الرؤية المشتركة تحفز الأفراد وتنشطهم: وذلك عندما يستطيع الأفراد أن يربطوا مهامهم اليومية بأهداف جماعية أكبر، فإنها سيعتقدون على الأرجح بأن عملهم له معنى.
- الرؤية المشتركة توجد تركيزاً أو توجيهاً استباقياً، فالرؤية المشتركة تمكن المدرسة من الانتقال من التركيز على رد الفعل إلى التركيز على المبادرة أو النظرة الاستباقية المتمركزة حول إيجاد مستقبل جديد.
- الرؤية المشتركة ترسم اتجاهاً للعاملين في المدرسة، فعندما يكون لدى المربين شعور واضح بالهدف والاتجاه والوضع المثالي المستقبلي لمدرستهم، فهم يصبحون أكثر قدرة على فهم أدوارهم المستمرة في المدرسة، وهذا الوضوح يسهل عملية صنع القرار، ويمكن جميع أعضاء الهيئة التعليمية من أن يعملوا بثقة أكبر.
- الرؤية المشتركة تضع معايير محددة للتفوق، حيث تحدد الرؤية المشتركة معايير تربوية ومرحلية للتفوق يمكن بها أن يقيس الأفراد أداءهم.
- الرؤية المشتركة توجد برنامج أعمال أو جدول واضح للعمل، فالشيء المهم هو أن الرؤية المشتركة توجد جدول أعمال يعمل الأفراد على تنفيذه، فعبارة الرؤية تمكن العاملين من تقويم السياسات والأساليب والبرامج ومؤشرات الأداء الحالية، ثم تحديد التناقض بين الأوضاع القائمة في المدرسة وما هو موضح في عبارة الرؤية، إن الرؤية توفر الجسر الضروري ما بين الواقع الحالي للمدرسة وما تأمل أن تصبح عليه في المستقبل.

ب- وجود قيادة داعمة

إن نجاح المؤسسة فى تحقيق أهدافها مرتبط بالكيفية التى يدير بها القائد، وبالنمط القيادى الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التى تتمثل فى شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين العاملين، وتحسين أداء العمل لديهم وحفزهم على العطاء المستمر، والإدارة المدرسية شأنها شأن الإدارات الأخرى حظيت باهتمام كبير فى المجتمعات المعاصرة نظراً للدور المهم الذي تقوم به من أجل تحقيق أهداف المدرسة وإنجاحها (عثمان، محمد مختار، ١٩٩١م).

وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، والمحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل (Raymond B. Williams, 2006).

إن بناء مجتمعات تعلم مهنية في حاجة إلى قادة أكثر من حاجته إلى مديرين، فالقائد غالباً ما تكون لديه القدرة على الإبداع والابتكار، ووضع حلول جذرية مبدعة للمشكلات المدرسية، وتعبئة الآخرين، وحفزهم على العمل، وتغيير الثقافة المدرسية التقليدية، وبناء ثقافة جديدة مرنة، تدعم التعاون والعمل الجماعي المشترك، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتطوير التنظيم المدرسي، وتوفير مناخ مدرسي داعم لعملية التعلم، الأمر الذي يجعل البيئة المدرسية بيئة غنية بالتعلم، وتصبح المعرفة معلماً من معالم المجتمع المدرسي..

بيد أن القائد ينبغي أن تكون لديه رؤية لما يمكن أن تكون عليه المدرسة مستقبلاً، كما ينبغي عليه أن ينقل هذه الرؤية للآخرين بالتزام وحماسة، وأن يجعلها رؤية مشتركة يتبناها العاملون معه كأنها رؤاهم، ومن ثم يصبح القائد على هذا النحو حامي الرؤية الذي يلهم الآخرين بالالتزام بالعمل الجدي والمثابرة ليمكن التوصل إلى رؤية مشتركة من شأنها أن توجد إحساساً أساسياً بالإعتماد المتبادل الإيجابي بين المعلمين والعاملين الآخرين والطلاب (ديفيد جونسون، وروجر جونسون: ٢٠٠٥ م).

كما أوصت بعض الدراسات فيما يتصل بدور القائد داخل مجتمع التعلم المهني بما يلي (Tate, Patricia: 2008):

- **لا بد من وجود قائد لمجتمع التعلم بمقدوره أن يوفر مجالاً مكانياً وزمانياً، يمكن للمشاركين فيه أن يتنافسوا ويتشاركوا، ويستخدموا الممارسات المبنية على البحث وهذا القائد هو بمثابة الرابط والمسهل الذي يحيط علماً بجميع جوانب**

الموضع، وتكون لديه رؤية وأجندة لكيفية الوصول بالمجموعة إلى حيث تريد أن تذهب.

- على القائد أن يبني على احتياجات المجموعة، وأن يشركهم في التخطيط والتنفيذ، فالاستفادة من الخبرات الموجودة لدى المدرسين من داخل مجتمع التعلم ذاته إلى جانب الاستفادة من خبرات أساتذة الجامعة المشاركين في مجتمع التعلم بما سيكون له أثر إيجابي في تطوير مجتمع التعلم.

ولقد ذكر كل من مولينارو ودراك (Molinaro & Drake 1998) أن تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم يتطلب دعم المدير الذي يرفض فكرة صنع القرار بمفرده، كما ذهبا إلى أن المديرين الذين يرغبون في تقاسم القيادة مع الآخرين يجب أن يستبدلوا الرقابة على المعلمين بدعمهم وإتاحة الفرص أمامهم للنمو والتطور، ولتحقيق ذلك فعليهم دعم استقلالية المعلمين في الممارسات التدريسية، والعمل على تنمية الثقة ونمذجة البحث والاستقصاء، وتحويل مسئولية حل المشكلات إلى المعلمين، وبالتالي تأتي درجة أكبر من المحاسبية للمعلمين، ولكنها تختلف عن المحاسبية في التنظيمات الهيراركية، حيث تتحول إلى محاسبية من منظور تعاوني، وعلى ذلك فإن قيادة مجتمع التعلم المهني تتطلب من المديرين ما يلي (أحمد، إيمان زغلول راغب٢٠٠٩م) :

١. دعم وتنمية كفايات المعلمين من خلال دعم استقلاليتهم وتوفير الفرص أمامهم لممارسة القيادة.
٢. الابتعاد عن النموذج الهيراركي في الأمور المرتبطة بالتعليم والتعلم.
٣. الحفاظ على الشرعية الاجتماعية للمدرسة عن طريق تركيز جهود العاملين على تحسين تعلم الطلاب.

ج- التعلم الجماعي المقصود

تعد فرق العمل أهم متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث أنها تقنية أو أسلوب حديث يساعد على تفهم وتقبل الأفراد الآخرين في العمل، وأيضاً معرفة أبعاد سلوك كل فرد وما يتسم به من دوافع واستعدادات وقدرات للتفكير والإبداع، وهذا التفهم يساعد على كيفية التعامل مع الآخرين، والذي ينعكس بدوره على تنسيق الجهود والتكامل بين الأعضاء وتسهيل وتيسير حل النزاعات، كما أنه يساعد على تعزيز الدعم والثقة والاتفاق وتحقيق الأهداف (فليه، فاروق عبدة، السيد محمد عبد المجيد: ٢٠٠٥م).

وفرق العمل تعني مجموعة من الأفراد يعملون مع بعضهم البعض لأجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة، وبالتالي فهم يتميزون بوجود مهارات متكاملة فيما بينهم، وأفراد

الفريق يجمعهم أهداف مشتركة وغرض واحد، بالإضافة إلى وجود مدخل مشترك للعمل فيما بينهم (ديفيد جونسون، وروجر جونسون، ٢٠٠٥ م).

أو بمعنى آخر هي جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي لتحقيق هدف أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل والتكامل بين أعضاء الفريق، ويعتبر أعضاء الفريق مسئولين عن تحقيق هذة الأهداف، كما أن هناك قدركبير من التمكين للفريق في إتخاذ القرارت، والفريق في النهاية هو وسيلة لتمكين الأفراد من العمل الجماعي المنسجم كوحدة متجانسة، وغالباً مايستخدم لفظ الجماعة عندما نتحدث عن ديناميكية الجماعة ولكن عندما يكون الحديث عن التطبيقات العملية فأننا نستخدم لفظ فريق العمل.

ويهدف بناء فرق العمل في مجتمعات التعلم المهنية إلى الآتي (Stoll, Louise et al, 2006) :

- بناء روح الثقة والتعاون بين المعلمين.
- تنمية مهارات المعلمين، وزيادة مداركهم.
- تنمية مهارات المديرين في تحسين العلاقات داخل المنظمة بين الرؤساء والمرؤوسين.
- تنمية مهارات حل الصراعات والمنازعات بين المعلمين والمجموعات.
- توفير الاتصال المفتوح بين أجزاء المدرسة وبما يؤدي إلى مزيد من الشفافية والوضوح في مواجهة القضايا والمشكلات.
- إعطاء مزيد من الوقت للمدراء للتركيز على فعالية المدرسة في مجالات التخطيط ووضع الأهداف.
- زيادة تدفق المعلومات بين أجزاء المدرسة.
- الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة وبما يحقق كفاءة الأداء.
- تهيئة البيئة المناسبة لتحسين الخدمات والمنتجات التي تقدمها المدرسة.

كما أن هناك مجموعة من الفوائد التي تترتب على الأخذ بمنهجية فرق العمل منها ((Carole Kayrooz and Michele, 2008)

- خلق بيئة عالية التحفيز، ومناخ مناسب للعمل يقلل من شعور المعلمين بالوحدة ويزيد من إحساسهم بالهوية المشتركة.
- إشعار العاملين بالفخر بأدائهم الجماعي لتقليل حالات الغياب والإهمال والكسل.
- الحد من الصراعات.

- الإحساس المشترك بالمسؤولية تجاه المهام المطلوب إنجازها، مما يؤدي إلى التركيز على الأهداف.
- تشجيع المبادرات، وتقديم الاقتراحات، مما يؤدي إلى تحفيز القدرات الإبداعية والمواهب الذاتية لدى الأفراد.
- استجابة أسرع للمتغيرات البيئة.
- تقليل الاعتماد على الوصف الوظيفي.
- التفويض الفعال من قبل المدراء.
- توقع المشكلات قبل حدوثها، وتقديم حلول لها.
- زيادة فعالية الاتصالات بين الأعضاء ومما يؤدي إلى تحسين وتنمية مهارات الاتصال لدى المعلمين.

وللتحول إلى العمل باسلوب فرق العمل في المدرسة يتطلب ذلك العديد من الإجراءات والشروط اللازمة للنجاح، يمكن عرضها فيما يلي (Stephen Crabbe, 2007) :

- ضرورة التزام مدير المدرسة وقائدها بهذه المنهجية والعمل على توفير البيئة المناسبة والرفع من مهاراته الشخصية والإلمام بمتطلبات النجاح وتوفير الدعم اللازم لأعضاء المدرسة.
- أن يدرك مدير المدرسة أن التحول من الطرق التقليدية للأداء إلى أسلوب فرق العمل سيواجه بالرفض والممانعة ولذلك من المهم تعلم أساليب إدارة التغيير والإقناع وأساليب إدارة الاجتماعات بفعالية.
- إعادة النظر بالهيكل التنظيمي للمدرسة إذا كان يوجد والحد من التسلسل الهرمي الغير مجدي لرفع مستوى التفاعل والاتصال بين أعضاء الفريق الإداري بالمدرسة.
- التسلح بسلاح الصبر وإعطاء الفرصة لأعضاء الفريق حتى يتعودوا العمل بالطريقة الجديدة وتوفير كل متطلبات النجاح من حوافز وأدوات العمل الاجتماعي.
- الاعتناء بالعمل الجماعي والحرص على أن تكون الحوافز جماعية وعدم تشجيع العمل الفردي مهما كانت ضغوط العمل ومتطلبات الإنجاز المحددة سلفاً.

- وجود الأنظمة والضوابط المعززة للعمل الجماعي، وكذا تحديد المهام والمسئوليات والنشاطات المختلفة في بيئة المدرسة على أسس ومعايير تدعم العمل الجماعي.
- العمل على حسن اختيار أعضاء الفريق لتحقيق الانسجام والتكامل في مهاراتهم وبمايتفق مع متطلبات مهمة الفريق.

ومما سبق يتضح أن فرق العمل داخل مجتمعات التعلم المهنية تتميز بقدر من الاستقلالية تمكنها من حل المشكلات واتخاذ القرارات، ويتمتع أعضاؤها بالمهارات المتنوعة والخبرات المتكاملة التي تتسق مع مهامهم ومسئولياتهم، وتعمل في ظل ثقافة تنظيمية وقيادة داعمة تهتم بمشاركة العاملين وتحثهم على العمل الجماعي، وتتيح لهم فرص التفاعل والتعاون المستمر ونشر المعلومات، وتبادلها فيما بينهم وبين المستويات التنظيمية الأعلى من خلال الاتصال المفتوح، الأمر الذي يدعم الثقة والالتزام وتحمل مسئولية النتائج، ويسهم ذلك بدوره في تحقيق متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية.

د-الظروف الداعمة Supportive Conditions

وتتألف الظروف الداعمة في مجتمع التعلم المهني من مجموعة من العناصر والتي تعبر عن الثقة التنظيمية من حيث العلاقات، ويشير البعض إلى وجود علاقة إيجابية وهامة بين الثقة التنظيمية ومجتمع التعلم المهني، ومن ثم فإنه كلما كان الهيكل بيروقراطي؛ يؤثر ذلك وبشكل مباشر على مجتمع التعلم المهني أو يؤثر بشكل غير مباشر من خلال الثقة التنظيمية (Hord, S. M,2004.)

ومن ثم فإن تحول المدرسة من مجتمع تقليدي إلى مجتمع مهني للتعلم ليس بالأمر الهين، إنما يتطلب بذل جهود كبيرة، مع توفير البيئة الداعمة سواء كانت البيئة الداخلية لمجتمع المدرسة أو البيئة الخارجية المحيطة بها، والبيئة المدرسية بيئة معقدة، يتداخل في بنائها الكثير من العوامل والعناصر المؤثرة، وهناك مجموعة من أهم محددات البيئة المدرسية تتمثل في (ناصف، محمد أحمد حسين، ٢٠١٢م) :

- الثقافة المدرسية: وهي تتكون من القيم والعادات والتقاليد والأعراف والسلوكيات داخل المدرسة، وهي التي تؤثر على العمل بصفة عامة وعلى العمليات التي تحدث داخل المدرسة بصفة خاصة، ويتحكم في جودة المنتج التعليمي، وتحدد أنماط العلاقات والتفاعلات بين العاملين في المدرسة، وكذلك تتحكم في نمط التفاعل ومستوى علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، فثقافة المدرسة تتحكم – بوعي أو بدون وعي – في كل ما يتم داخل مجتمع المدرسة.
- الهيكل التنظيمي: إن تغيير الهيكل التنظيمي للمدرسة هو أحد أهم المطالب لتحول المدرسة التقليدية إلى مجتمع تعلم مهني، فالهياكل التنظيمية القائمة في

معظم المدارس تعود إلى أوائل القرن العشرين عندما تبنت المدارس نموذج المصنع القائم على الإنتاج الكمي، والذي كان يتناسب مع طبيعة العصر وقتها، وما تزال هذه الهياكل التنظيمية هي المهيمنة على البيئة المدرسية خاصة في الدول النامية، الأمر الذي أسهم في مزيد من تخلف المؤسسات التعليمية، فمؤسسات المجتمع كلها تتطور وتتغير باستثناء المدارس.

ويمكن أن نخلص إلى أن الهيكل التنظيمي يجب أن يطوع ليتلاءم مع طبيعة مجتمعات التعلم وأهدافها، ولا يحدث العكس بمعنى ألا يطوع مجتمع التعلم ليتناسب مع الهيكل التنظيمي لأن ذلك يؤدي إلى جموده.

٥-الممارسات الشخصية المتبادلة Shared Personal Practive

إن التعاون هو جوهر مجتمع التعلم المهني، والعمل معاً بروح الفريق، فالتعاون والعمل معاً بروح الفريق ينتج عنه خلق أفكار جديدة، وقدرة على تفعيل هذه الأفكار وتنفيذها، ودراسة نتائجها، وهو ما ينتج عنه في النهاية تحسين التعلم لدى الطلاب (Bruce Joyce, 2004)

كما أن من أهم سمات المجتمع التعليمي هو انشغال المعلمين وهيئة المدرسة بالبحث لتطوير عملية التعلم، ولا يقف هذا البحث عند حد معين، بل هو عملية مستمرة تساعد المعلمين أن يكونوا أكثر قدرة وفاعلية على الوفاء باحتياجات التلاميذ ومساعدتهم في تحقيق مستويات عالية من التعلم والتحصيل.

وهذا لايتأتى الا من خلال ابتكار برامج وأنشطة متنوعة لتدريب وتنمية أعضاء الفريق المدرسي بحيث تتضمن ممارسات معاصرة تعمل على تحقيق مجتمع التعلم المهني والمتمثل في نشر صور التدريب والتنمية فمنها: الحوارات التأملية reflective conversation، وشبكات العمل networking، ونماذج الدور والمرشدين role models and mentors.

ويشير كل من Ross, Smith, And Robert إلى عملية البحث الجماعي بأنها "عملية تعلم الفريق" ويحددون أربع خطوات تشتمل عليها تلك العملية وهي (دوفور، ريتشارد؛ إيكر، روبرت.٢٠٠٨م، ٣٩):

- التأمل العام، حيث يتحدث أعضاء الفريق عن افتراضاتهم، ومعتقداتهم ويتحدون بعضهم بعضاً بلطف ولكن بعزم لا يلين.
- المعنى المشترك، وذلك من خلال بتوصيل الفريق إلى أرضية مشتركة، وفهم مشترك.
- التخطيط المشترك، وفيه يخطط الفريق لخطوات عمل إجرائية ولمبادرة لاختبار فهمهم المشترك.

- العمل المنسق، حيث ينفذ الفريق خطة العمل، ولا يحتاج هذا العمل لأن يكون جماعياً بل يمكن تنفيذه من قبل أعضاء الفريق على نحو مستقل، عند هذه النقطة، يحلل الفريق نتائج عمله ويعيد دورة الخطوات الأربع السابقة.

وتشير البحوث إلى أن المدرسين الذين يقضون وقتاً أكثر في مناقشات جماعية لدراسة الممارسات التدريسية يصبحون أكثر فاعلية وأكثر قدرة على الوفاء بسد الاحتياجات المتنوعة والمختلفة للتلاميذ من بيئات وخلفيات مختلفة، وفي الحديث عن نتائج التلاميذ، تشير البحوث والدراسات إلى أن المجتمعات التعليمية المهنية تحقق مستويات عالية من التحصيل والإنجازات لدى جميع التلاميذ داخل بيئة قوامها التطور والبحث الدءوب، فكل الأعضاء داخل هذا المجتمع يشجعون التعلم وإحداث التغيير الضروري في التعامل مع احتياجات التلاميذ، ومساعدتهم في تحقيق أعلى المستويات (Morrissey, Melanie S, 2000, 7).

و-التركيز على التعلم:

ويقصد بمتطلب التركيز على التعلم من قبل أعضاء مجتمع التعلم المهني أن يصبح الأعضاء منخرطين في منظومة تعليمية بحث يستفيد كل منهم من الاخر وأن تصبح المدرسة خلية نحل في التعلم، حيث أسفرت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في ولاية تسمانيا باستراليا (٢٠٠٣م) عن أن بناء مجتمع التعلم المهني يتطلب التركيز على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه (Sue , et al,2003, 3).

٤- الحاجة إلى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المعاهد الأزهرية بمصر:

تعيش المجتمعات الإنسانية عصر انفجار المعرفة وتراكمها بشكل متسارع، فيذكر البعض ان المعرفة الإنسانية تتضاعف كل ثلاثة أعوام، وهي مرشحة لأن تقل الفترة الزمنية لتتضاعف، وكان لهذا التراكم المعرفي انعكاساته التي من الصعوبة بمكان اغفالها مثل التطور السريع في النظام الثقافي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي للدول، ومن ثم زادت وتيرة التنافس بين الدول من أجل التواجد في السوق العالمية وفرض سيطرتها عليه وهيمنتها على السياسة العالمية بما يحقق مصالحها (Sun, Nicholas and others, 2016).

ويستفاد من هذا أن المؤسسات (سواء كانت مؤسسات تجارية أو صناعية أو تعليمية) وجدت نفسها تعمل في إطار بيئة عالمية قائمة على التنافس والتحدي، وتم طرح الكثير من الخيارات والبدائل لتحقيق مطالب السوق العالمية مثل الجودة الشاملة، وإعادة بناء المؤسسات، وطرح معايير لجودة الأداء.

وتتعالى الأصوات لإصلاح منظومة التعليم على نحو يحقق مطالب بقية المؤسسات عاليه من خلال تحسين مخرجات التعليم، والمدرسة بصفتها نظام مفتوح على المجتمع فهي ذات طابع دينامي يتأثر ويؤثر في هذا المجتمع، ومن ثم أصبح ضروريا أن تكون المدرسة منطلقاً لأي مبادرة إصلاح، فالإصلاح المدرسي نواة كافة أنشطة الحياة، وتحقيق تطلعات المجتمعات في التقدم والرقي، وبالتالي فإن التعاطي مع تحديات المستقبل يعتمد على القدرة في إحداث الإصلاح المدرسي المنشود من خلال تحول هذه المدارس إلى مجتمعات تعلم مهني معاصرة (عويس، ٢٠٠٥ م، ٢٦).

وتتطلب الإصلاحات التعليمية مزيداً من الفاعلية فيما يتعلق بالمعلم وتحسين مستوى مخرجات التعلم، وطالما وجه مدراء المدارس والمدرسون جهودهم للبحث عن أفضل الوسائل للتعامل مع التحديات التي فرضتها هذه الإصلاحات، وكانت تنمية المعلم مهنياً تمثل الأساس لهذه الجهود وكانت في نفس الوقت الأساس لكثير من المصطلحات التي ظهرت مثل تنظيم التعليم، والمجتمعات المهنية، ومجتمعات التعلم (Wong, Jocelyn, 2010, 56).

وأفادت المدراس كثيراً من النظريات الإدارية التي ظهرت في مجال الإدارة العامة والتي تم تطبيقها في مجالات الصناعة والتجارة، وعملت المدارس على تطبيق كثير من هذه النظريات يحدوها أمل كبير أن تحقق هذه النظريات في مجال التعليم ما حققته في المجالات الأخرى، فلقد بدأت المدارس في تطبيق العديد من النظريات الإدارية الجديدة مثل الإدارة بالأهداف، وإدارة الوقت، والإدارة الذاتية، والإدارة الإلكترونية، وإدارة الجودة الشاملة، وغيرها من النماذج في محاولة لكسر الجمود والروتين الذي يسيطر على المدرسة، وإتاحة الفرصة أمامها للانطلاق والتحرر، وهو ما تحقق منه قدر يسير بالفعل (ناصف، محمد أحمد حسين، ٢٠١٢م، ٢٨٧).

وتعد مرحلة التعليم الابتدائى بداية السلم التعليمى، والقاعدة الأساسية له سواء فى التعليم الأزهرى أم التعليم العام، وإنْ كانت تسمى الآن فى التعليم العام "الحلقة الأولى من التعليم الأساسى" وتهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ، واستعداداتهم، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الكافى والأساسى والضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق مع ظروف البيئات المختلفة (فرج، محمود عبده أحمد، ١٩٩٧م،٣).

وتوجد ثلاثة أنواع للتعليم الابتدائي الأزهري :

- التعليم الابتدائي العام (مجاني).
- التعليم الابتدائي النموذجي للغات (بمصروفات مخفضة).

- التعليم الابتدائي الخاص (الأهلي) وهو بمصروفات وهو يخضع لإشراف الأزهر.

ولمرحلة التعليم الابتدائى الأزهرى أهمية قصوى باعتبار أنهَّا القاعدة الأساسية فى الهيكل الهرمي للتعليم الأزهرى، وهي الأساس الذي يبنى عليه سائر المراحل التالية سواء من ناحية الكم أو الكيف. أما من حيث الكم فإنَّ التخطيط السليم لسياسة القبول فى هذه المرحلة وللأعداد التى تقبل بها هو الذي يكفل سد احتياجات التعليم الأزهرى فى جميع مراحله ونوعياته، وأما من حيث الكيف فإنَّه فى أثناء الدراسة بهذه المرحلة يتم وضع اللبنة الأولى لهذه النوعية المتميزة من التعليم التى أنفرد بها الأزهر خلال العصور والتى تعتمد على كتاب الله حفظاً، وفهماً، ودراسة (الأزهر، د.ت، ٣).

وهناك حاجة ماسة إلى استمرارية تنمية المعلم وتزويده بالجديد من المعلومات والأساليب، وينطبق هذا على معلمي المعاهد الأزهرية، فهم في حاجة ماسة إلى متابعة عملية إعدادهم أثناء الخدمة (صلاح صادق صديق،١٩٨٦م،١٠٦)، خاصة في ظل تزايد أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، والتوسع في إنشاء المعاهد الأزهرية بصورة كبيرة، وما يلي ذلك من تزايد في إعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، ومن أجل رفع مستوى أدائهم، قام المسئولون في الأزهر إنشاء إدارة تقوم بتدريب المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة بالأزهر، وذلك بالقرار رقم (١٥٠) لسنة ١٩٨٥م. وبناء على هذا القرار بدأت إدارة التدريب التربوي في مزاولة أعمالها واختصاصاتها، واستقلت إداريًا وفنياً وماليًا بالقرار الصادر في (١٤) فبراير ١٩٨٦(قرار شيخ الأزهر الصادر فى ١٤ فبراير ١٩٨٦م)، وأصبح يطلق عليها، قسم التدريب التربوي بالأزهر.

وتتنوع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية لتشمل (قرار شيخ الأزهر رقم – ٥٦٩ – لسنة ١٩٨٧ م):

- البرامج التجديدية.
- البرامج التحويلية.
- برامج تدريب المرشحين للترقيه إلى وظائف أعلى.

ويلاحظ من الدراسات التي أجريت في التعليم الأزهري ان هناك مجموعة من المشكلات التي تواجة قطاع التدريب فيه منها (فضل، محمود عبدالتواب، ٢٠٠٤م، ٩٩)، (تقرير المجلس القومى لتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، ٢٠٠٠م، ٢٠٠).

- ضعف مكافآت التدريب، مما يؤدي إلى صعوبة الاستعانة بالخبراء والكفاءات المتميزة في التدريب.
- معظم المحاضرين من بين العاملين في حقل التعليم الابتدائي من مدرسين أوائل وموجهين، وهؤلاء في حاجة ماسة إلى تدريب.

- قلة الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية.
- عدم قدرة البرامج التدريبية على استيعاب الأعداد الكبيرة من المعلمين العاملين بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، ولا تفي بالحاجة، ولا تتواكب مع الأعداد المتزايدة من المعلمين في كافة التخصصات، عدم توافر الوسائل التعليمية والتقينات الحديثة اللازمة للبرامج التدريبية، وصعوبة الحصول على الإحصاءات التعليمية اللازمة لوضع برامج التدريب أثناء الخدمة، إلى جانب تعذر متابعة المعلمين الذين حضروا الدورات التدريبية.
- نقص عدد العاملين بإدارة التدريب التربوي بالأزهر من ذوي الخبرة والكفاية في مجال التدريب.
- تعدد مستويات معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية، وتباين مؤهلاتهم بما لا يجعل للتدريب فائدته المرجوة.
- لا توجد متابعة ميدانية بعد الانتهاء من التدريب للتأكد من أن المعلم الذي تلقى التدريب قد افاد منه، وانعكس على طريقة تدريبه ومعاملاته مع التلاميذ.
- ضعف الصلة بين أهداف البرنامج التدريبى ومشكلات المعلم واحتياجاته ومشكلات المناهج الدراسية.
- ضعف الصلة بين موضوعات الدراسة بالبرنامج التدريبي، وهي من : منهج المدرسة الابتدائية، مشكلات المعلم في محيط العمل، احتياجات البيئة والمجتمع المحلي.
- اقتصار معظم البرامج التدريبية على الأساليب ذات الطابع النظري مثل المحاضرة.

واتخذ الأزهر نمطا آخر في تأهيل وإعداد معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى، وذلك تمشيا مع الاتجاهات المحلية والعالمية، فقد قامت إدارة الأزهر بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الأزهر، بتصميم برنامج التأهيل العلمى والتربوى لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى، وقد نص القرار رقم (٤٨) لسنة ١٩٨٦ قرار شيخ الأزهر، على أن الهدف هو تخريج معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية المزود بالثقافة العامة المتعلقة بالأحداث الجارية فى المجتمع ومظاهر التقدم فيه ومشكلاته، إلى جانب التعرف على نفسية الطفل وأطوار نموه العقلى مع التزود بالقدر الكافى من التربية (قرار شيخ الأزهر رقم(٤٨) لسنة ١٩٨٦م).

ويمكن تلخيص ماسبق في أن الحاجة إلى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الابتدائية الأزهرية تبرز فيما يلي:

- التحول من التعلم التقليدي ذو المنهجية الفوقية الثابتة إلى تعليم ديناميكي يساير متطلبات العصر.

- ضرورة مسايرة التطورات المذهلة في الأنظمة التعليمية في الدول الصناعية الكبرى، والتي ثبت فيها ضرورة الاهتمام بالتعليم كأساس لنهضة الدول وتقدمها.
- نجاح فكرة مجتمعات التعلم المهنية في دول عديدة.
- الرغبة في تهيئة الطلاب للحياة المعاصرة من جانبيها المادي والمعنوي.
- صعوبة التعامل في ظل المعايير القياسية للجودة بشكل فردي.
- تحول التعليم إلى رأسمالية وأصبح سلعة تحتاج إلى تسويق أكثر منه خدمة.

وفيما يلي شكل يوضح الخريطة الذهنية لمجتمعات التعلم المهنية التي يسعى البحث للوصول إليها في المعاهد الأزهرية:

الشكل رقم (١)♦

خريطة ذهنية حول مجتمعات التعلم المهنية

ثالثاً : إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية:

١) إجراءات الدراسة الميدانية:

أ- بناء الإستبانه:

♦ إعداد الباحثان.

تم إعداد إستبانه بهدف تعرف إلى متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، وقد مر إعداد الإستبانه بالخطوات التالية:

١- الاطلاع على أدبيات الدراسة، سواء في مجال الإدارة بصفة عامة، أو في مجال التعليم بصفة خاصة.

٢- تطبيق استمارة استطلاع رأي مكونة من سؤال مطروح على عينة من معلمي المعاهد الأزهرية، بلغ عددهم (١٣) معلماً، وذلك لتحديد متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية لهم.

٣- تم صياغة خطاب موجه إلى رئيس قطاع المعاهد الأزهرية للتطبيق على العينة المستفتاة، موضحاً به كيفية الإجابة على الإستبانه، كما تم تحديد عدد من البيانات الأولية يستكملها المفحوص، ممثلة في الاسم (اختياري) الجنس، وعدد سنوات الخبرة، المنطقة الأزهرية التابع لها المفحوص، نوع المعهد من حيث (عادي نموذجي، خاص).

٤- تم وضع مفتاح لتصحيح الإستبانه، يعتمد على اختيار أحد البدائل من ثلاثة استجابات، وهي درجة الموافقة (بدرجة كبيرة -بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة) ووزعت الدرجة على عبارات الإستبانه كما يلي: العبارات الموجبة (٣، ٢، ١)، العبارات السالبة (١، ٢، ٣).

٥- تم تحديد (٦) محاور للإستبانه ككل، كما تم صياغة عدد (٥٠) عبارة.

ب-صدق الإستبانه:

تم عرض الإستبانه في صورتها المبدئية على عدد من أساتذة التربية وعلم النفس، بلغ عددهم (١٤) استاذاً، وذلك للحكم على دقة العبارات، ومدى ملاءمتها للقياس، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات، وتعديل البعض الآخر، ثم أعيدت الإستبانه إلى المحكمين مرة أخرى، فجاءت نسبة الاتفاق (٩٣,١%)، وهو ما يشير إلى قدرة الإستبانه على قياس ما وضع لأجله، وجاءت الإستبانه في صورته النهائية مكوناً من (٥٠) عبارة، موزعة على (٦) محاور، وهو ما يوضحه الجدول التالي(*):

جدول رقم (١)
يوضح محاور، وأرقام العبارات ونسبتها المئوية

م	المحاور	أرقام العبارات	المجموع	النسبة المئوية

(*) ملحق الدراسة: الصورة النهائية للاستبانه.

١	المتطلب الأول: صياغة الرؤية.	١-٧	٧	%14
٢	المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد.	٨-١٩	١٢	%24
٣	المتطلب الثالث: التعلم الجماعي المقصود.	٢٠-٢٥	٦	%12
٤	المتطلب الرابع: الظروف الداعمة.	٢٦-٣٢	٧	%14
٥	المتطلب الخامس:تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية.	٣٣-٤٢	١٠	%20
٦	المتطلب السادس: التركيز على التعلم.	٤٣-٥٠	٨	%16

ج-ثبات الإستبانه:

تم حساب ثبات الإستبانه باستخدام معادلة الارتباط لكرونباخ، وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات قدرة (0.988)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى إمكانية الحصول على نتائج موثوق بها باستخدام هذا الإستبانه.

جدول رقم (٢)
معاملات الثبات لمحاور الدارسة

م	المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١	المتطلب الأول : صياغة الرؤية.	٧	0.929
٢	المتطلب الثاني : وجود قيادة داعمة بالمعهد.	١٢	0.959
٣	المتطلب الثالث : التعلم الجماعي المقصود.	٦	0.924
٤	المتطلب الرابع : الظروف الداعمة.	٧	0.943
5	المتطلب الخامس:تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية.	١٠	0.969
6	المتطلب السادس : التركيز على التعلم.	٨	0.974
	الكل	٥٠	0.988

د- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة عدد من معلمي المعاهد الأزهرية والبالغ عددهم وبلغت عينة الدراسة (٧٠٢) معلماً، منهم (٤١١) معلما ينتمون للمعاهد العادية، بنسبة ٥٨,٥ %، (١٩٦) معلماً ينتمون للمعاهد النموذجية، بنسبة ٢٨%، و(٩٥) معلماً ينتمون للمعاهد الخاصة بنسبة١٣,٥%.

ولقد تم تطبيق الاستبانة بشكل الكتروني على كافة محافظات مصر، وتمت الاستجابة عليها أيضاً بشكل الكتروني من خلال تطبيق (google forms))، وقد بلغ عدد المعلمين بالمرحلة الابتدائية الأزهرية (٧٧٤٤٤) معلماً ومعلمة، منهم (٤١٤٠٨) معلماً، (٣٦٠٣٦) معلمة. موزعين على كافة المعاهد الابتدائية الأزهرية على مستوى الجمهورية، ولقد استجاب منهم (٧٠٢) معلماً بنسبة (٠,٩%)، وهناك بعض المحافظات لم يستجب فيها أحد والجدول التالي يوضح المحافظات التي استجاب فيها المعلمون.

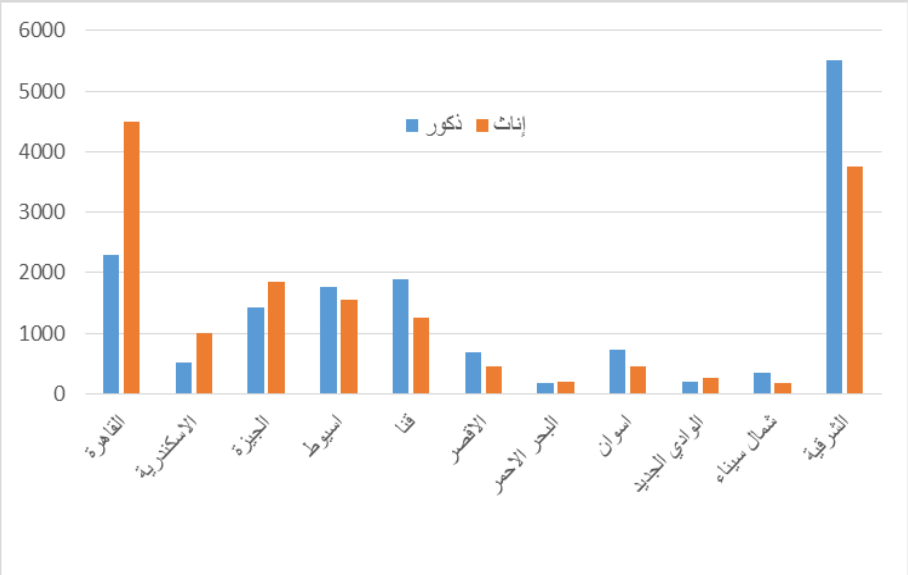
جدول رقم (٣)

جدول يوضح المجتمع الاصل •

المحافظة	المجتمع الأصل				المجموع	%
	ذكور	%	إناث	%		
القاهرة	٢٢٩٠	14.7	٤٤٨٨	٢٩	٦٧٧٨	21.8
الاسكندرية	٥١٥	3.3	١٠٠٥	٥6.	١٥٢٠	4.9
الجيزة	١٤٢٩	9.2	١٨٥٩	١٢	٣٢٨٨	١٠,٦
أسيوط	١٧٥٨	11.3	١٥٥٧	10	٣٣١٥	10.6
قنا	١٩٠٢	12.2	١٢٥٤	8.1	٣١٥٦	10.1
الأقصر	٦٩٢	4.4	٤٦١	٣	١١٥٣	3.7
البحر الأحمر	١٨٤	1.2	٢٠٣	1.3	٣٨٧	1.2
اسوان	٧٢٨	4.7	٤٤٦	٩2.	١١٧٤	3.7
الوادي الجديد	١٩٧	1.2	٢٦٣	٧1.	٤٦٠	1.5
شمال سيناء	٣٤٣	2.2	١٨٣	٢1.	٥٢٦	1.7
الشرقية	٥٥٢٠	35.5	٣٧٦١	٣24.	٩٢٨١	٣٠

(•) بتصرف من الباحثين، (مركز المعلومات والإحصاء ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥م) .

المجموع	15558	١٠٠	15480	١٠٠	31038	١٠٠



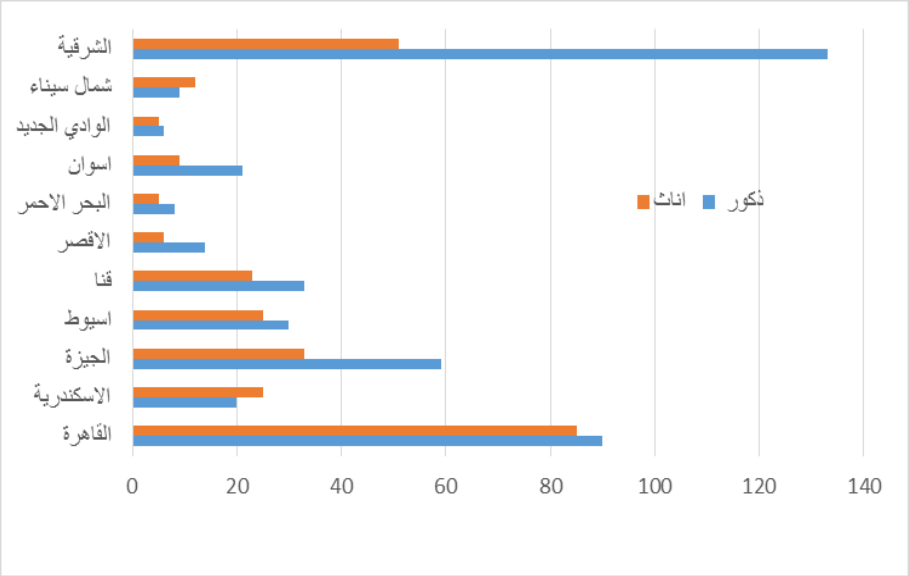
الشكل رقم (٢)

يوضح المجتمع الأصل للدراسة

جدول (٤)

توزيع العينة حسب المحافظات

المحافظة		القاهرة	الاسكندرية	الجيزة	اسيوط	قنا	الأقصر	البحر الاحمر	اسوان	الوادي الجديد	شمال سيناء	الشرقية	المجموع
العينة	ذكور	90	20	59	30	33	14	8	21	6	9	133	423
	%	21.2	4.7	14	7	7.8	3.3	1.9	5	1.4	2	31.4	100
	إناث	85	25	33	25	23	6	5	9	5	12	51	279
	%	30.5	8.95	11.85	9	8.2	2	1.8	3.2	1.8	4.3	18.2	100
المجموع		175	45	92	55	56	20	13	30	11	21	184	702
النسبة %		25	6.4	13.1	7.8	8	2.8	1.8	4.3	1.5	2.1	26.2	100



الشكل رقم (٣)

يوضح نسبة العينة وتوزيعها إلى جميع المحافظات (ذكر / أنثى).

جدول (٥)

نسبة العينة إلى المجتمع الاصل حسب المناطق الأزهرية المستجيبة

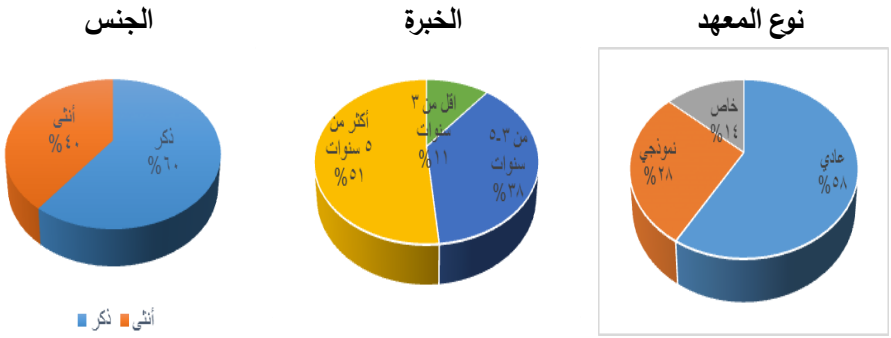
المحافظة	المجتمع الأصل	العينة	النسبة%
القاهرة	٦٧٧٨	175	2.6
الاسكندرية	١٥٢٠	45	3
الجيزة	٣٢٨٨	92	2.8
اسيوط	٣٣١٥	55	1.7
قنا	٣١٥٦	56	1.7
الاقصر	١١٥٣	20	1.7
البحر الاحمر	٣٨٧	13	3.3
اسوان	١١٧٤	30	2.5
الوادي الجديد	٤٦٠	11	2.4
شمال سيناء	٥٢٦	21	4
الشرقية	٩٢٨١	184	2
المجموع	31038	702	2.3

ويبين الجدول التالي توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لبعض المتغيرات.

جدول رقم (٦)

يبين أفراد العينة وفقاً لمتغيرات القسم وسنوات الخبرة والمؤهل

متغيرات الدراسة		العدد	%	المجموع
نوع المعهد	عادي	411	58.5	702
	نموذجي	196	٨2	
	خاص	95	13.5	
الخبرة	اقل من ٣ سنوات	76	10.8	702
	من ٣-٥ سنوات	264	٧37.	
	أكثر من ٥ سنوات	362	51.5	
الجنس	ذكر	423	60.2	702
	أنثى	279	٨39.	



الشكل رقم (٤)

يوضح النسب المئوية لمتغيرات الدراسة

هـ-المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- الوزن النسبي – درجة الموافقة – بهدف التعرف على درجة الموافقة لدى أفراد العينة، وقد تم استخدام الوزن النسبي وفقاً للإستبانه ذي الثلاث درجات كما هو بالجدول التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح مدى ودرجة الاستجابة وفقاً للإستبانه ذي الثلاث درجات:

المدى	درجة الحاجة
٣ – ٢,٣٤	بدرجة كبيرة
٢,٣٣ – ١,٦٧	بدرجة متوسطة
١,٦٦ – ١	بدرجة صغيرة

٢- تحليل التباين احادي الاتجاه ONE WAY A NOVA ANALYSIS لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع المعهد ومتغير عدد سنوات الخبرة.

٣- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة Schaffe Multi Comparison Test بهدف تحديد اتجاه دلالة الفروق.

٤- اختبار" ت "T TEST لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة:

وسيتم عرض نتائج الدراسة الميدانية تبعا لأسئلة الدراسة كما يلي:

١)للإجابة عن التساؤل الأول: ما متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيم المتطلبات إلى:

المتطلب الأول : صياغة الرؤية

فقد أوضحت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة على العبارات(١-٧) الخاصة بالمتطلب الأول جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للمحور ككل(٢,٥٢)، وتراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٥٩) و (٢,٤٦). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المحور حسب أوزانها النسبية.

جدول رقم (٨)
يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمتطلب الأول
(المتطلب الأول : صياغة الرؤية)

م	العبـــارة	درجة الموافقة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١.	اشـتراك جميـع العـاملين بالمعهـد فـي صياغة رؤيته.	454	170	78	2.53	0.686	٥
٢.	قيـام العـاملين بالمعهـد بتطـوير رؤيـة المعهـد بمـا يتفـق مـع المسـتجدات التربوية.	427	174	101	2.46	0.732	٦
٣.	التزام جميع العاملين بالمعهد بالرؤية.	402	188	112	2.4	0.749	٧
٤.	تحمل جميع العاملين بالمعهد مسئولية تنفيذ رؤيته.	457	179	65	2.56	0.657	٣
٥.	تقييم العاملين لأنفسهم بمدى التزامهم بالرؤية والقيم المشتركة.	464	174	63	2.57	0.65	٢
٦.	تحديد مؤشرات لتقييم مدى تحقق أهداف الرؤية المشتركة.	476	165	60	2.59	0.642	١
٧.	تركيز الرؤيـة علـى جـودة التـعلّم لجميـع الطـلاب /الطالبـات وفـق المعـايير المطلوبة.	457	168	77	2.54	0.684	٤
	متوسط الوزن النسبي للمحور				٢,٥٢		

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المتطلب الأول (صياغة الرؤية) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أن متطلب صياغة الرؤية التي تعمل على تحديد اتجاهات المعهد يعد مطلباً أساسياً في تطوير التعليم بالمعاهد الأزهرية كما وصفته عبارات المحور الأول، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (٦)، ومنطوقها: (تحديد مؤشرات لتقييم مدى تحقق أهداف الرؤية المشتركة). ويرجع ذلك إلى أن التحديد المسبق للمؤشرات التي يتم في ضوئها تقييم رؤية المعهد تعد من أساساً جوهرياً عند التخطيط للعمل داخل المعهد، بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (٣)، ومنطوقها: (التزام جميع العاملين بالمعهد بالرؤية). وتتفق الاستجابة مع ما توصلت إليه دراسة (الزايدي، أحمد محمد ٢٠١٣م)، ودراسة (دوفور، ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨)، ودراسة (الوابلي، سليمان بن محمد ٢٠١١م)، (السحيباني، ١٤٣٢).

المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد

أوضحت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور جاءت كبيرة حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٥٣) وتراوحت أوزانها النسبية بين (2.66) و(2.451). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المحور حسب أوزانها النسبية:

جدول رقم (٩)
يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثاني
(المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد)

م	العبـــارة	درجة الموافقة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١.	اشـــراك القيـــادة العـــاملين بالمعهد في صنع القرار.	505	156	41	2.66	0.584	١
٢.	منح القيادة العاملين بالمعهد فرص تبادل الأدوار القيادية.	451	187	63	2.5	0.653	٥
٣.	عقد القيادة اجتماعات دورية مع العاملين بالمعهد لمناقشة جودة التعليم والتعلم.	433	186	83	٥2.	0.697	٩
٤.	التزام جميع العاملين بالمعهد بالقرارات التي يتم اتخاذها.	437	185	80	2.5	0.691	٨

م	العبـــارة	درجة الموافقة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٥	تزويـــد القيـــادة العـــاملين بالمعهد بالبيانات والمعلومات لتحليل نتائج الطلاب.	452	181	68	2.5	0.664	٦
٦	امتلاك القيادة مهارات تواصل فعالة مع العاملين بالمعهد.	439	140	122	2.4	0.772	١٢
٧	اسهام قيادة المعهد في النمو المهني العاملين بالمعهد.	428	171	102	2.4	0.734	١١
٨	اهتمام القيادة بالقضايا التي تحتاج إلى تعزيز.	463	172	67	2.5	0.661	٤
٩	اهتمام القيادة بالنتائج التي تشير إلى وجود مشكله.	470	178	54	٦2.	0.629	٢
٠	دعم القيادة ثقافة التعاون والعمـــل الجمـــاعي بـــين العاملين بالمعهد.	439	191	72	2.5	0.674	٧
١	دعم قيادة المعهد استقلال العاملين وتمكينهم	434	166	101	2.4	0.733	١٠
٢	تحفيـز القيـادة لـتعلم عـن طريق العمل وتشجعيه.	463	172	66	2.56	0.659	٣
	متوسط الوزن النسبي للمحور					2.501	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (وجود قيادة داعمة بالمعهد) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أن درجة الموافقة على متطلب وجود قيادة داعمة بالمعهد بدرجة كبيرة كما وصفته عبارات هذا المحور. ويرجع هذا إلى أن المعاهد الأزهرية تحتاج إلى قيادة داعمة تهتم بالعاملين بها تعمل على حل مشكلاتهم، مما يؤدي إلى تطوير للمعهد على نحو ينافس بقية المؤسسات التربوية، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم(١)، ومنطوقها: اشراك القيادة العاملين بالمعهد في صنع القرار. ويرجع ذلك إلى أن إشراك العاملين في صناعة القرارات بالمعهد تعمل على زيادة الدافعية للعمل على تطوير المعهد، بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (١٢)، ومنطوقها: امتلاك القيادة مهارات تواصل فعالة مع العاملين

بالمعهد، وتتفق هذه الاستجابات مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد، إيمان زغلول راغب ٢٠٠٩م)، (دوفور، ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨م).

المتطلب الثالث: التعلم الجماعي المقصود

أوضحت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا المتطلب جاءت كبيرة، حيث بلغ استجابة أفراد العينة على المحور ككل(٢,٥) وتراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٥) و(٢,٤). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المحور حسب أوزانها النسبية:

جدول رقم(١٠)
يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الثالث
(المتطلب الثالث : التعلم الجماعي المقصود)

م	العبـــارة	درجة الموافقة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١.	تشكيل فرق تعاونية في المعهد لتحقيق الأهداف المشتركة.	466	146	89	2.5	0.7	١
٢.	وضع العاملين بالمعهد قواعد تنظيمية للعمل لضمان تعلّم جميع الطلاب.	433	178	91	٥2.	0.7	٥
٣.	انخراط العاملين بالمعهد في دراسة جماعية حول أفضل الممارسات للوفاء باحتياجات الطلاب.	429	194	79	٥2.	0.6	٤
٤.	إجراء تقويم مستمر للنقاشات بخصوص عمل العاملين بالمعهد.	437	183	82	2.5	٧0.	٣
٥.	توظيف العاملين بالمعهد نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية.	432	164	105	2.4	0.7	٦
٦.	التزام العاملين بالمعهد بمبدأ استمرارية التعلم.	431	196	74	2.5	٧0.	٢
	متوسط الوزن النسبي للمحور				٢,٥		

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المتطلب الثالث (التعلم الجماعي المقصود) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أنهم موافقون بدرجة كبيرة على متطلب التعليم الجماعي كما وصفته عبارات المحور. ويرجع هذا إلى أن

المعلمين يعمدون فيما بينهم إلى التنمية المهنية ونقل الخبرات المختلفة من خلال اللقاءات والزيارات التبادلية وغيرها، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم(١)، ومنطوقها: تشكيل فرق تعاونية في المعهد لتحقيق الأهداف المشتركة. ويرجع ذلك إلى أن أساس تكون مجتمع مهني يعتمد بالدرجة الأولى على تشكيل فرق تعمل على تحقيق أهداف المعهد. بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (٥)، ومنطوقها: توظيف العاملين بالمعهد نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية. وتتفق الاستجابة على هذه العبارات مع ما توصلت إليه دراسة (Wong, Jocelyn ٢٠١٠).

المتطلب الرابع: الظروف الداعمة

أوضحت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا المتطلب جاءت كبيرة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٤٩) وتراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٥٦٥) و(٢,٤١٣). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المتطلب حسب أوزانها النسبية:

جدول رقم (١١)
يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الرابع
(المتطلب الرابع : الظروف الداعمة)

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١.	سـيادة روح الفريـق الواحـد بـين العاملين بالمعهد.	463	172	66	2.565	0.659	١
٢.	توافر الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين بالمعهد.	445	157	99	١2.49	0.729	٤
٣.	جدولـة الحصص الدراسـية للعمـل الجماعي في اليوم الدراسي.	423	176	102	2.457	0.734	٦
٤.	توافر مكان مناسب لعقد اللقاءات و الاجتماعات المشتركة بالمعهد.	452	145	104	2.495	0.739	٣
٥.	توظيـــف العـــاملين بالمعهـــد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التعلم المهني.	429	134	139	2.413	0.799	٧
٦.	تقبـل العـاملين بالمعهـد التغذيـة الراجعة بروح إيجابية.	452	145	104	2.49	0.739	٥

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٧.	نشـر ثقافـة التفكـر والتأمـل بـين أعضاء الفريق المدرسي.	463	141	98	2.519	0.727	٢
متوسط الوزن النسبي للمحور					٩2.4		

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المتطلب الرابع (الظروف الداعمة) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أنهم موافقون بدرجة كبيرة على المتطلب إجمالاً كما وصفته عبارات المحور. ويرجع هذا إلى أن المعلمين يحتاجون إلى ظروف داعمة للعمل المهني داخل المعهد، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم(١)، ومنطوقها: سيادة روح الفريق الواحد بين العاملين بالمعهد. ويرجع ذلك إلى أن أساس تكون مجتمع مهني يعتمد بالدرجة الأولى على ظروف داعمة مبنية على الثقة، والإنسجام، والالتزام، تحمل المسؤولية. بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (٥)، ومنطوقها: توظيف العاملين بالمعهد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التعلم المهني. وتتفق الاستجابة على هذه العبارات مع ما توصلت إليه دراسة (Jaques, Shelley 2010)

المحور الخامس: تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية

أوضحت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا المتطلب جاءت كبيرة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (2.54) وتراوحت أوزانها النسبية بين (2.57) و(2.51). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المتطلب حسب أوزانها النسبية:

جدول رقم (١٢)
يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الخامس
المتطلب الخامس / تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١.	مشـــاركة العـــاملين بالمعهـــد فـــي الحوارات التأملية لتبادل المعارف عن القضايا التربوية.	474	141	87	2.55	0.704	٤
٢.	بناء قاعدة معرفية تربوية مشتركة.	469	147	86	2.54	0.702	٥
٣.	حرص العاملين بالمعهد على تحديث وتطوير القاعدة المعرفية باستمرار.	463	151	87	2.5	0.705	٩
٤.	مشاركة العاملين بالمعهد في وضع آليات للتعلّم من خلال الممارسة.	461	159	81	2.54	0.692	٧
٥.	تنميـــة مهـــارة صـــنع القـــرار لـــدى العاملين بالمعهد.	503	100	99	2.57	0.726	١
٦.	زيارة العاملين لأقرانهم بصفة دورية.	481	124	97	2.54	0.724	٦
٧.	تنميـــة مهـــارات التفكيـــر الناقـــد والإبداعي لدى العاملين بالمعهد.	463	170	68	2.56	0.663	٣
٨.	تـــوافر درجـــة عاليـــة مـــن الشـــفافية وإتاحـــة المعلومـــات وتبادلهـــا لـــدى العاملين بالمعهد.	463	172	66	2.56	0.659	٢
٩.	احتفـــال العـــاملين بالمعهـــد بنجـــاح الممارســـات المهنيـــة علـــى أســـاس مستمر.	435	194	73	2.51	0.677	١٠
١٠	عقـــد الاجتماعـــات الدوريـــة بـــين العـــاملين بالمعهـــد وأفـــراد المجتمـــع المحلي.	459	166	77	2.54	0.684	٨
	متوسط الوزن النسبي للمحور				2.54		

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المتطلب الرابع (تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أنهم موافقون بدرجة كبيرة على المتطلب إجمالاً كما وصفته عبارات المحور. ويرجع هذا إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تبادل بشكل مستمر للمارسات المهنية الشخصية داخل المعهد، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم(٥)، ومنطوقها: تنمية مهارة صنع القرار العاملين بالمعهد. ويرجع ذلك إلى. بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (9)، ومنطوقها: احتفال العاملين بالمعهد بنجاح الممارسات المهنية على

أساس مستمر، وتتفق الاستجابة على هذه العبارات مع ما توصلت إليه دراسة (الصغير، احمد حسين ٢٠٠٩م).

المحور السادس: التركيز على التعلم

أوضحت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا المتطلب جاءت كبيرة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (2.54) وتراوحت أوزانها النسبية بين (2.57) و(2.51). والجدول التالي يوضح ترتيب عبارات هذا المتطلب حسب أوزانها النسبية:

جدول رقم (١٣)

يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالمحور السادس

المتطلب السادس / التركيز على التعلم

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١	وجود خطة تدريبية سنوية للعاملين به.	472	143	87	2.548	0.704	٣
٢	تحفيز العاملين بالمعهد على إعداد البحوث الإجرائية والدراسات التربوية.	471	154	77	١2.56	0.682	١
٣	عقد الدورات والندوات وورش العمل لتبادل المعرفة والخبرات بين العاملين بالمعهد.	462	154	86	2.535	0.703	٥
٤	منح حوافز أدبية للعاملين المهتمين بتحسين أدائهم.	444	151	107	2.48	0.745	٧
٥	اعتماد نظام للترقية بالمعهد يهتم بالتعلم المهني وتطوير الأداء.	438	152	112	2.46	0.754	٨
٦	وجود قاعدة بيانات بالمعهد يمكن الرجوع اليها عند الحاجة.	460	134	108	2.5	0.747	٦
٧	توافر وسائل تكنولوجية لتوثيق وتخزين المعارف الجديدة والمكتسبة.	471	154	77	2.56	0.682	٢
٨	الافادة من خبرات كافة العاملين بنقلها	481	124	97	2.547	0.724	٤

م	العبـــارة	درجة الحاجة			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
	إلى المعلمين الجدد.						
متوسط الوزن النسبي للمحور					2.52		

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المتطلب السادس (التركيز على التعلم) جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يعني أنهم موافقون بدرجة كبيرة على المتطلب إجمالاً كما وصفته عبارات المحور. ويرجع هذا، وكانت أعلى عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم(٢)، ومنطوقها: تحفيز العاملين بالمعهد على إعداد البحوث الإجرائية والدراسات التربوية. ويرجع ذلك إلى. بينما كانت أقل عبارة حسب ترتيب الوزن النسبي هي رقم (٥)، ومنطوقها: اعتماد نظام للترقية بالمعهد يهتم بالتعلم المهني وتطوير الأداء، وتتفق الاستجابة على هذه العبارات مع ما توصلت إليه دراسة (سليمان، هالة عبدالمنعم أحمد ٢٠١٠م).

٢) **للإجابة عن السؤال الثالث:** ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات (عدد سنوات الخبرة، نوع المعهد، الجنس) ؟ أوضحت نتائج الدراسة مايلي :

أولا : متغير سنوات الخبرة

أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥-١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات) لصالح مهارات أساسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(١٤)

يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية تبعا لمتغير سنوا ت الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥-١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات) باستخدام اختبار(ف) one way a nova

المحاور	نوع المعهد	مربع المتوسطات	درجات الحرية	قيمة (ف)	القيمة الحرجة sig
المتطلب الأول: صياغة الرؤية	بين المجموعات	138.581	2	8.711	.000
	داخل المجموعات	15.909	699		
	المجموع الكلي		701		

المحاور	نوع المعهد	مربع المتوسطات	درجات الحرية	قيمة (ف)	القيمة الحرجة sig
المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد	بين المجموعات	444.427	2	9.913	.000
	داخل المجموعات	44.833	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الثالث: التعلم الجماعي المقصود	بين المجموعات	104.071	2	8.190	.000
	داخل المجموعات	12.707	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الرابع: الظروف الداعمة	بين المجموعات	165.495	2	8.605	.000
	داخل المجموعات	19.233	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الخامس: تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية	بين المجموعات	295.739	2	8.011	.000
	داخل المجموعات	36.918	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب السادس : التركيز على التعلم	بين المجموعات	166.954	2	6.068	.002
	داخل المجموعات	27.514	699		
	المجموع الكلي		701		
المجموع الكلى للاستبانة	بين المجموعات	6261.652	2	8.206	.000
	داخل المجموعات	763.098	699		
	المجموع الكلي		701		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) تبعا لمتغير الخبرة على محاور الاستبانة، والجدول التالي يوضح هذه الفروق:

جدول (١٥)

اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المجموعات حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	المتغير	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات
المتطلب الأول: صياغة الرؤية	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		

المحور	المتغير	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	2.09007*	
المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		
	أكثر من ١٠ سنوات	3.76032*	
المتطلب الثالث : التعلم الجماعي المقصود	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		
	أكثر من ١٠ سنوات	1.80125*	
المتطلب الرابع: الظروف الداعمة	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		
	أكثر من ١٠ سنوات	2.33812*	
المتطلب الخامس / تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات	2.93660*	
	أكثر من ١٠ سنوات	2.96649*	
المتطلب السادس / التركيز على التعلم	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		
	أكثر من ١٠ سنوات	2.29667*	
الإستبانه	أقل من ٥ سنوات		
	من ٥-١٠ سنوات		
	أكثر من ١٠ سنوات	14.12002*	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على عبارات المتطلب الأول والثاني والثالث والخامس والسادس والاستبانة ككل بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥-١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، وقد يرجع ذلك إلى إن المعلمين ذوي الخبرة الأعلى لديهم ثقل للمهارات التطويرية، مما يؤكد إلى أن معرفتهم بأهمية تطبيق متطلبات مجتمعات التعلم المهنية بشكل تشاركي فيما بينهم، يؤدي إلى تطوير منظومة التعليم بالمعاهد الأزهرية، كما يتضح أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على عبارات المحور الرابع بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥-١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات).

ثانياً: متغير نوع المعهد:

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعًا لمتغير نوع المعهد (عادي / نموذجي / خاص) لصالح مهارات أساسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(١٦)

يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية تبعاً لمتغير نوع المعهد (عادي / نموذجي / خاص) باستخدام اختبار(ف) one way a nova

المحاور	نوع المعهد	مربع المتوسطات	درجات الحرية	قيمة (ف)	القيمة الحرجة sig
المتطلب الأول: صياغة الرؤية	بين المجموعات	44.888	2	2.775	.063
	داخل المجموعات	16.177	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الثاني: وجود قيادة داعمة بالمعهد	بين المجموعات	112.249	2	2.452	.087
	داخل المجموعات	45.783	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الثالث: التعلم الجماعي المقصود	بين المجموعات	34.768	2	2.694	.068
	داخل المجموعات	12.905	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الرابع: الظروف الداعمة	بين المجموعات	32.238	2	1.644	.194
	داخل المجموعات	19.614	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب الخامس: تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية	بين المجموعات	89.643	2	2.390	.092
	داخل المجموعات	37.508	699		
	المجموع الكلي		701		
المتطلب السادس : التركيز على التعلم	بين المجموعات	64.544	2	2.321	.099
	داخل المجموعات	27.807	699		
	المجموع الكلي		701		
المجموع الكلى للاستبانة	بين المجموعات	1907.542	2	2.460	.086
	داخل المجموعات	775.556	699		
	المجموع الكلي		701		

يتضح من الجدول السابق بأنه لا بوجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعا لمتغير نوع المعهد على محاور الاستبانة، وقد يرجع ذلك إلى ان المتطلبات اللازمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية لاتختلف بكون نوع المعهد عادي، أم نموذجي أم خاص.

ثالثاً: متغير الجنس

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)، إلا في المتطلب الثاني : وجود قيادة داعمة بالمعهد والمجموع الكلي للاستبانة، لصالح الاناث والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٧)

يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة وعلى محاورها الفرعية تبعا لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) باستخدام اختبار(ت) T. Test

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الحرجة sig	مستوى الدلالة
المتطلب الأول : صياغة الرؤية	ذكر	423	17.37	3.82	2.461	.٠303	غير دالة
	انثى	279	18.13	4.29			
المتطلب الثاني : وجود قيادة داعمة بالمعهد	ذكر	423	١30.	6.4	1.497	.٠009	دالة
	انثى	279	30.87	7.29			
المتطلب الثالث : التعلم الجماعي المقصود	ذكر	423	14.65	٤3.5	3.217	.٠858	غير دالة
	انثى	279	15.53	3.6			
المتطلب الرابع : الظروف الداعمة	ذكر	423	17	4.45	2.836	.٠204	غير دالة
	انثى	279	18	4.34			
المتطلب الخامس / تبادل نتائج الممارسات	ذكر	423	25.29	5.94	1.029	.٠115	غير دالة
	انثى	279	25.77	6.42			

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الحرجة sig	مستوى الدلالة
المهنية الشخصية							
المتطلب السادس / التركيز على التعلم	ذكر	423	19.79	5.3	2.526	.292٠	غير دالة
	انثى	279	20.81	5.19			
المجموع الكلى للاستبانة	ذكر	423	128.0	26.3	2.974	٠.018	دالة
	انثى	279	134.3	29.8			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متطلب (وجود قيادة داعمة بالمعهد) بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) لصالح الاناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجموع محاور الاستبانة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) لصالح الاناث.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بقية محاور الاستبانة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (ذكر / أنثى)، وقد يرجع ذلك إلى أن إجراءات ومتطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية واحدة سواء كان المستجيب ذكر أم أنثى.

ثالثا: متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تحديد أهم متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية.

١/ متطلب تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية:

- تنمية مهارة صنع القرار لدى العاملين بالمعهد.
- توافر درجة عالية من الشفافية وإتاحة المعلومات وتبادلها لدى العاملين بالمعهد.

- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى العاملين بالمعهد.
- مشاركة العاملين بالمعهد في الحوارات التأملية لتبادل المعارف عن القضايا التربوية.
- بناء قاعدة معرفية تربوية مشتركة.
- زيارة العاملين لأقرانهم بصفة دورية.
- مشاركة العاملين بالمعهد في وضع آليات للتعلّم من خلال الممارسة.
- عقد الاجتماعات الدورية بين العاملين بالمعهد وأفراد المجتمع المحلي
- حرص العاملين بالمعهد على تحديث وتطوير القاعدة المعرفية باستمرار.
- احتفال العاملين بالمعهد بنجاح الممارسات المهنية على أساس مستمر.

٢/ التركيز على التعلم.

- تحفيز العاملين بالمعهد على إعداد البحوث الإجرائية والدراسات التربوية.
- توافر وسائل تكنولوجية لتوثيق وتخزين المعارف الجديدة والمكتسبة.
- وجود خطة تدريبية سنوية للعاملين به.
- الافادة من خبرات كافة العاملين بنقلها إلى المعلمين الجدد.
- عقد الدورات والندوات وورش العمل لتبادل المعرفة والخبرات بين العاملين بالمعهد.
- وجود قاعدة بيانات بالمعهد يمكن الرجوع اليها عند الحاجة.
- منح حوافز أدبية للعاملين المهتمين بتحسين أدائهم
- اعتماد نظام للترقية بالمعهد يهتم بالتعلم المهني وتطوير الأداء

٣/ صياغة الرؤية

- تحديد مؤشرات لتقييم مدى تحقق أهداف الرؤية المشتركة.
- تقييم العاملين لأنفسهم بمدى التزامهم بالرؤية والقيم المشتركة.
- تحمل جميع العاملين بالمعهد مسئولية تنفيذ رؤيته.
- تركيز الرؤية على جودة التعلّم لجميع الطلاب /الطالبات وفق المعايير المطلوبة.
- اشتراك جميع العاملين بالمعهد في صياغة رؤيته.
- التزام جميع العاملين بالمعهد بالرؤية
- قيام العاملين بالمعهد بتطوير رؤية المعهد بما يتفق مع المستجدات التربوية

٤/ وجود قيادة داعمة بالمعهد.

- سيادة روح الفريق الواحد بين العاملين بالمعهد.
- نشر ثقافة التفكر والتأمل بين أعضاء الفريق المدرسي.
- توافر مكان مناسب لعقد اللقاءات و الاجتماعات المشتركة بالمعهد.

- توافر الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين بالمعهد.
- تقبل العاملين بالمعهد التغذية الراجعة بروح إيجابية.
- جدولة الحصص الدراسية للعمل الجماعي في اليوم الدراسي.
- توظيف العاملين بالمعهد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التعلم المهني

٥/ التعلم الجماعي المقصود

- تشكيل فرق تعاونية في المعهد لتحقيق الأهداف المشتركة.
- التزام العاملين بالمعهد بمبدأ استمرارية التعلم.
- إجراء تقويم مستمر للنقاشات بخصوص عمل العاملين بالمعهد.
- انخراط العاملين بالمعهد في دراسة جماعية حول أفضل الممارسات للوفاء باحتياجات الطلاب.
- وضع العاملين بالمعهد قواعد تنظيمية للعمل لضمان تعلّم جميع الطلاب.
- توظيف العاملين بالمعهد نتائج التقويم في تطوير الممارسات المهنية

٦/ الظروف الداعمة.

- سيادة روح الفريق الواحد بين العاملين بالمعهد.
- نشر ثقافة التفكر والتأمل بين أعضاء الفريق المدرسي.
- توافر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات المشتركة بالمعهد.
- توافر الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين بالمعهد.
- تقبل العاملين بالمعهد التغذية الراجعة بروح إيجابية
- جدولة الحصص الدراسية للعمل الجماعي في اليوم الدراسي.
- توظيف العاملين بالمعهد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التعلم المهني

قائمه المراجع:

أولا: المراجع العربية

١. أبو زيد. عمروصالح عبد الفتاح (٢٠١١م). بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم. *مجلة كلية التربية*. جامعة الفيوم. المجلد الحادي عشر. العدد الأول. (ص ص ١٦٧- ٢٢٠).

٢. أحمد. إيمان زغلول راغب. (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلّم مهنية. سيناريوهات مقترحة. *دراسات تربوية واجتماعية-مصر*. مجلد ١٥. (٤). ٤٧٥-٥٦٠.

٣. الأزهر. مكتب الإمام الأكبر شيخ الأزهر. *قرار شيخ الأزهر رقم(٤٨) لسنة ١٩٨٦م*. استنسل

٤. الأزهر. الإدارة العامة للتعليم الابتدائى بالأزهر. *تقرير مقدم لشيخ الأزهر عن واقع التعليم الابتدائى وتطوره منذ إنشائه*. د.ت.

٥. الأزهر. *قرار شيخ الأزهر الصادر فى ١٤ فبراير ١٩٨٦*. بشأن استقلال إدارة التدريب التربوي مالياً وإدارياً وفنياً. استنسل.

٦. الأزهر. *قرار شيخ الأزهر رقم (٥٦٩) لسنة ١٩٨٧* فى شأن العمل بإدارة التدريب التربوى بالإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية. استنسل.

٧. الأزهر. مركز المعلومات والإحصاء ودعم اتخاذ القرار. *إحصاء بأعداد معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية* موزعة حسب المنطقة الازهرية (ذكور إناث) العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م. استنسل.

٨. الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام (١٤٣٣هـ). *مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام*. تطوير. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

٩. تقرير المجلس القومى لتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (٢٠٠٠م) *سياسة التنمية المهنية لمعلمى المعاهد الأزهرية*. الدورة السابعة والعشرون. المجالس القومية المتخصصة.

١٠. حيدر. عبد اللطيف؛ المصيلحي. محمد. (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بناء ثقافة التعلّم وتنميتها. *مجلة كلية التربية الأمارات العربية المتحدة*. (٢٣). ٣١-٥٨.

١١. دوفور. ريتشارد؛ إيكر. روبرت. (٢٠٠٨). *المجتمعات المهنية التعلّمية أثناء العمل. أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب*. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). ط٢.الدمام. دار الكتاب التربوي.

١٢. ديفيد جونسون. وروجر جونسون. *قيادة المدرسة التعاونية*. ط ٢. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. ٢٠٠٥ م. ص ٢ -٢٢.

١٣. السحيباني. ابتهال سليمان. (١٤٣٢). *تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلّم المهني*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

١٤. سليمان. هالة عبدالمنعم أحمد ٢٠١٠م. *آليات عمل المنظمات غير الحكومية و تعليم الكبار . دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم*. المؤتمر السنوي الثامن (المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية). مركز تعليم الكبار. جامعة عين شمس.

١٥. الصغير. أحمد حسين ٢٠٠٩م. مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدراس الثانية " دراسة ميدانية في مجتمع الامارات". *مجلة التربية*. المجلد ١٢. العدد ٢٦.

١٦. صلاح صادق صديق . مشكلات الدورات التدريبية لمعلمي المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة واحتياجاتهم من هذه الدورات. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. العدد (٦). ١٩٨٦. ص ص ١٠٥ –١٢٨.

١٧. عبابنة. صالح أحمد. (٢٠٠٩). درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي. *دراسات–العلوم التربوية*–الأردن. مج ٣٦. ٨٠–٩٦.

١٨. عبيدات. ذوقان عبد الله؛ عبد الحق. كايد إبراهيم؛ عدس. عبد الرحمن. (٢٠١٠). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الطبعة ١٨. دار الفكر. الاردن.

١٩. عثمان. محمد مختار. (١٩٩١). *"مبادىء علم الإدراة العامة "*.منشورات جامعة قاديونس. بنغازي.

٢٠. عويس. سالم (٢٠٠٥م). اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. المجلد الثالث. العدد الثاني. (ص ص . ٤٩ – ٧٨).

٢١. فضل. محمود عبدالتواب(٢٠٠٤م). *تصور مقترح لإعداد وتأهيل معلم المرحلة الإبتدائية الأزهرية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. رسالة ماجستير. كلية الترية جامعة الأزهر.

٢٢. فلية. فاروق عبدة. السيد محمد عبد المجيد . ٢٠٠٥م. *السلوك التنظيمي فيادارة المنظمات التعليمية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان).

٢٣. كونزيميس. ان ي؛ فيشر. مورجانتي. (١٤٣٥). *أكثر من مجرّد هدف نكي*. (ترجمة مدارس الظهران (الأهلية). ط١.الدمام. دار الكتاب التربوي.

٢٤. محروس. محمد الأصمعي (٢٠١٥م). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسى المنشود. *المجلة التربوية*. العدد ٤٠. ٥٦٧ – ٥٨٨.

٢٥. محمود عبده أحمد فرج. *"منهج مقترح فى التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وأثره فى تنمية المفاهيم الدينية والاتجاهات نحو المادة"*. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة الأزهر. ١٩٩٧م.

٢٦. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). برنامج تطوير المدارس. (١٤٣٣). *أنموذج تطوير المدارس*. الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٧. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. برنامج تطوير المدارس. (١٤٣٣). *دليل اختيار إدارات التربية والتعليم المشاركة*. الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٨. ناصف. محمد أحمد حسين. ٢٠١٢م. مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر. دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*. العدد ٤٨. ص ص ٢٦٩ – ٣٥٨.

٢٩. الوابلي. سليمان بن محمد (٢٠١١م). *توطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني "تصور مقترح"*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

٣٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠م). *برنامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية*. المجتمعات المهنية للتعلم. جمهورية مصر العربية.

ثانياً. المراجع الأجنبية

31. Akopoff, Tanya M. (20l0).A *Case Study Examination of Best Practices of Professional Learning Community*. Doctoral Dissertation, Walden University.

available at. https.// www. umanitoha – ca/ publications/ cjeap/ articles/ williams. html, p. 2.

32. Bertsch,Craig C.(2012). *Percptions of supportive leadership behaviors for professional learning communities*

in secondary schools .(**Unpublished PhD Dissertation**). **California State University**,**USA**.

33. **Caine**, **G**. **and Caine**, **R**. (**2010**). ***Strengthening and Enriching Your Building Professional Learning Communities.The Art of Learning Together***. **ASCD**.

34. **Chen and others** (**2016**), ***Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan***, **national institute of Education**, **Singapore**, **AsiA PAcific JournAl of EducAtion**, **2016 Vol**. **36**, **no**. **2**, **248–265**.

35. **Curry**, **Nathan Dean** (**2010**), ***The implementation of professional learning communities components and perceptions of self –efficacy by teachers and school administrators,*** **Texas A&M University – Commerce**, **ProQuest Dissertations Publishing**.

36. **Dan Carpenter** (**2012**) , ***Professional Learning Communities impact on science teacher classroom practice in A mindwestern urban school district***, **A dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy**, **the University of Nebraska**, **Lincoln**, **Nebraska**.

37. **Duling**, **Karen s**.(**2012**). ***The principals role in supporting professional learning communities***. (**Unpublished PhD Dissertation**).(**Unpublished PhD Dissertation**). **kansas state university**. **USA**

38. **Harak**, **Philip** (**2012**) , ***Supporting public high school teachers in a context of multiple mandates. A social justice approach to professional learning communities, A Dissertation Presented*** , **Submitted to the Graduate School of the University of Massachusetts Amherst in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy**, **September 2012**, **Social Justice Education**.

39. **Hord, S. M.** (2004). ***Professional learning communities*. An overview. In S. Hord** (Ed.), **Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities**.(pp. 5–14). **New York. Teacher's College Press**.

40. **Jaques, Shelley** (2010), ***the perceptions of administrators in the implementation of Professional Learning Communities. A case study in an Oklahoma school district,*** **a dissertation, submitted to the graduate faculty, in partial fulfillment of the requirements for the Degree of doctor of philosophy, Norman, Oklahoma**.

41. **Kalkan, Fatma**,(2016), ***Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools*, educational sciences: theory & practice, August 10, 2016 , 16(5) , 1619–1637**.

42. **Kochenour, Ruth Braddick**. (2010). ***Evaluation of a Professional Learning Community At One Elementary School*. Doctoral Dissertation, Walden University**.

43. **Lee Moosung , Jihyun Kimb** (2016), ***The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools.* AsiA PAcific JournAl of EducAtion, Vol. 36, no. 2, 266–284**.

44. **Matthews, Shelley Hayes** (2014), ***A Study of Professional Learning Communities and the Effect on Teacher Practice*, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation,**

Capella University, Avilable at eric site . https.//eric.ed.gov/?id=ED568280.

45. McDermott. Richard. " *Learning Communities.* " Encyclopedia of Distributed Learning 2003. SAGE

46. Mohabir, Anjani Devi. (2009*). Principal's Roles In Implementing Professional Learning Communities within a School.* A Case Study. Doctoral Dissertation, University of Florida.

47. Owen, Susanne (2016) ,Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "*flourishing*" within significantly innovative schooling contexts, *Educational Review*, 2016 Vol. 68, No. 4, 403–419.

48. Raymond B. Williams, "*Leadership for School Reform. Do Principal Decision Making Styles Reflect a Collaborative Approach*", Canadian Journal of Educational Administration and Policy. No. 53, May 2006,

49. Senge, P. (1990). The Fifth discipline. *The art and practice of the learning organization*. New York. Doubleday Currency.

50. Stoll, Louise et al.. *Professional learning communities. A review of the literature, Journal of educational change*, No. 7, 2006, PP. 221 – 258.

51. sue, K., Margaret, B. and Tammy, J.(2003) *Defining Learning Communities.* Discussion Paper Dl/, University of Tasmania – Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA).

52. Sun, Nicholas, and others (2016), *Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia–Pacific region,*

Asia Pacific Journal of Education, Vol. 36, no. 2, 193–201.

53. Wald, Penelope J. Castleberry, Michael S.(2000). *Educators As Learners. Creating a Professional Learning Community in your school.* Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

54. Wong, Jocelyn L.N. What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school in China*, Asia Pacific Educ. Rev.* No. 11, 2010, PP. 131 – 139.

www.sage– ereference.com/distributedlearning/ Article– n97.htmI.

55. Zhang, Jia & Nicholas Sun–Keung Pang (2016), Investigating the development of professional learning communities: compare schools in Shanghai and Southwest China, *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 36, no. 2, 217–230 , 08 Apr 2016.