مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

حسنية حسين عبد الرحمن*

الملخص:

تعد التنمية المهنية للمعلمين عنصرًا رئيساً وحاسمًا في نجاحهم؛ إذ تمكّنهم من تطوير أساليب التدريس وطرق التقويم، ويُعد مدخل مجتمعات التعلم من أنسب المداخل التي يمكن تطبيقها في تدريب المعلمين، كما أنه مناسب لمتطلبات القرن الحادي والعشرين؛ فهو يُخفف من عزلة المعلمين ويقضي كذلك على المعوقات التقليدية في التدريب (والتي تتمثل غالبا في قلة الوقت المخصص للتدريب)؛ مما يؤثر على التعاون والتفكير بإيجابية، لذا هدف هذا البحث إلى تعرف مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأسس بنائها، وأهدافها وخصائصها وواقع تطبيقها في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؛ من أجل صياغة تفعيل تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

* مدرس التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة الفيوم

Learning Communities: An Introduction to Professional Development for General Secondary School Teachers in Egypt in the Light of the Experience of the United States of America and Singapore

Abstract

The professional development of teachers is a key element in their success. They enable them to develop teaching strategies and methods of assessment. The learning communities' approach is one of the most appropriate approaches that can be applied in teacher training. It is also suitable for the requirements of the 21st century; it alleviates the isolation of teachers and eliminates obstacles; therefore, the purpose of this research is to define the concept of the professional learning communities, the foundations of their construction, their objectives, characteristics and application of professional learning communities in both the USA and Singapore Its formulation in order to activate the application of learning communities as an input to achieve professional development for teachers of public secondary schools in Egypt.

مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

حسنية حسين عبد الرحمن*

مقدمة:

يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ إذ يقع على عاتقه عبء كبير داخل الفصل، يتمثل في: كيفية التعامل مع الطلاب بسيكولوجيتهم المختلفة وأعمارهم المتفاوتة، وكيفية توصيل المعلومة إلى الطالب. وحيث تختلف الصورة الجديدة للمدرسة كمجتمع تعلم مهني عن الصورة التقليدية للمدرسة المتعارف عليها الآن؛ وعليه يختلف دور المعلم داخل مجتمع التعلم المهني على مستوى الصفوف التي يقوم بتدريسها، فهو يلعب دوراً هاماً في تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني عموماً، وعلى مستوى الحجرات الدراسية على وجه الخصوص؛ بتوفيره لبيئة صفية مناسبة وملائمة لاحترام النقد وتقبل آراء الآخرين (إكرام أحمد محمد، 2015، ص 260، 261).

وتؤثر ثقافة التعاون بين المعلمين على الرضا الوظيفي وشعورهم بالمسئولية عن تعلم طلابهم، وحاجتهم كذلك إلى إعادة بناء ثقافة المدرسة. كما أن غياب ثقافة التعاون، وعدم توفر آليات لتقديم الدعم والإسناد من الأقران عند الحاجة، يترك أثره على شعور المعلمين بالعزلة المهنية وخوفهم من الفشل، وعلى شعورهم بأن عليهم وحدهم تحمل مسؤولية القرارات التي تتعلق بعملهم وتبعاتها (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 11).

كما شهد العقدان الأخيران تحولاً جذريًا في مفاهيم التعليم باتجاه دعم "التعلم"، وتنمية المهارات والقدرات الفكرية والتطبيقية؛ تلبية لاحتياجات سوق العمل. فلم يعد التعليم مرتبطًا بهدف الحصول على الشهادة العلمية أو التدرج في الحصول على الترقية والألقاب العلمية، بقدر ما أصبحت الشهادة العلمية تقاس في ضوء المهارة والتميز في مواقع العمل، انطلاقاً من ممارسات فكرية، وتدريب منهجي داخل ورش ومختبرات المؤسسات

* مدرس التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة الفيوم

التعليمية التي تهيئ فرصًا أكبر ومجالات أرحب في سوق العمل. (صلاح عبد القادر النعيمي، 2017، ص 12، 13)

وحيث إن المعارف والمهارات الحاسمة لعملية التعليم لا توجد في الكتب والمراجع، بل تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم اليومية التي غالبًا ما تظل حبيسة لدى كل منهم، وأهم الآليات والطرق التي تساعد على جمع المعارف وتطويرها بفتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار من ناحية، ومن ناحية أخرى التعاون في استخدام طرق جديدة، وتطوير الاستراتيجيات المطبقة لزيادة فاعليتها. وعليه تُعد مجتمعات التعلم الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية في سياق العمل (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 11).

وتلعب مجتمعات التعلم المهنية دوراً في تحديد ملاءمة كل نوع من الممارسات للسياقات المختلفة لعملية التعليم والتعلم، كما تؤدي مجتمعات التعلم المهنية دور المنظومة التي تؤمّن الخبرات الخاصة للأفراد، وتجعلها مشتركة للجميع. ويؤدي العمل التعاوني التأملي– في دراسة البيانات الناتجة عن تقييم الممارسات وأثرها على تعلم الطلاب– إلى تحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تطوير الفهم المشترك، واستخلاص الدروس والعبر والمبادئ الرئيسة التي تحكم عملية التعلم (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 21).

كما تُعد المحادثة المهنية هي الأكثر أهمية في تحديد الاحتياجات التعليمية؛ بسبب الدور الذي يلعبه المعلمون في اختيارهم الذاتي لاحتياجاتهم التعليمية، وبالتالي يُصبحون أكثر وضوحًا لطلابهم. وهذا يدعم مفهوم أصالة ممارسة مجتمعات التعلم المهنية كجزء لا يتجزأ من العمل؛ أي التطوير المهني المضمّن في الوظائف (Godlesky, L. E. , 2018, p. 36).

وحيث يعانى المعلم المصري من أوضاع صعبة تمس مكانته واحترامه أكثر بكثير ممن يعانيه المعلمون منذ نصف قرن مضى، ومع ذلك فهو يواجه مهمات صعبة ومسؤوليات أكثر تعقيدا، عما كان عليه الوضع في الماضي؛ فقد تدهورت ظروف عمل المعلمين وافتقر تدريبهم إلي الحافز والأحوال الاجتماعية والمهنية الجيدة، التي من شأنها مساعدتهم علي تحقيق قفزه واسعة إلي الأمام، كما بدأ النظام التعليمي في بعض الدول

العربية بالاستعانة بمعلمين مبتدئين لم يحصلوا علي أي تدريب تربوي أو شهادة تربوية قبل الخدمة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) والأمانة العامة إدارة التربية والتعليم والبحث العلم، 2008، ص 9). علاوة على أن ما يصل إلى الفصل الدراسي من التدريب النظري للمعلم نسبته تكاد لا تذكر، في حين أن 95 %من الدعم والإسناد في بيئة العمل وتدريب الأقران يؤثر على أداء المعلم في الفصل الدراسي. (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 13).

الأمر الذي يوحى بوجود فجوة واسعة اليوم بين خصائص ومهارات المعلم الذي تتطلبه ظروف عصر المعلومات والمعرفة الراهن، وخصائص المعلم الحالي في المدارس العربية؛ وأصبح من الضروري– بل المُلِح– الإشارة إلى أنه آن الأوان للاهتمام بدور المعلم، ومهنة التعليم، ليس فقط على أساس العدالة في التعامل مع هذه الفئة المهنية التي تؤدي دوراً اجتماعياً ووطنياً ومهنيا مهمًا، بل لأنهم يشكلون عاملا حاسماً في أي إستراتيجية للتنمية البشرية (منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) والأمانة العامة لإدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، 2008، ص 9)

مشكلة البحث:

وافق المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي على مشروع نظام التعليم الثانوي المعدل بنظام التقييم على ثلاث سنوات (يستخدم فيه الطلاب التابلت كوسيلة تعليمية حديثة أكثر تطورًا (وفاء يحيى، 2018)

ونظراً لحاجة مشروع نظام التعليم الثانوي المعدل بنظام التقييم على ثلاث سنوات لمعلم على درجة عالية من التأهيل، الأمر الذى قد لا يتسق مع واقع تأهيل المعلم في الوقت الحالي؛ إذ يشير الواقع إلى أن برامج إعداد المعلم بكليات التربية تعد معلماً للقيام بدور نقل المعرفة؛ وبالتالي ففاعليتها محدودة في تأهيل المعلم للقيام بالأدوار المتعددة المتوقعة منه عند اشتغاله بالمهنة (ميسر– ناقد – مبتكر يقوم بحل المشكلات، والمواقف الصعبة أو الأزمات، واتخاذ القرار، واستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة وإدارتها، وإدارة الوقت –...) وهذا على سبيل المثال (محمد أمين المفتي، 2010، ص 17، 18)، فضلاً عن أنه على الرغم من توافر بنية تحتية هائلة للتدريب لدى قطاع التعليم قبل الجامعي؛ إلا أنها تحتاج لحسن استغلالها(وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 47).

وبالرغم من جهود الوزارة، والتي توضح وجود طموحات لدى القائمين على السياسة التعليمية في مصر تتعلق بإجراء العديد من الإصلاحات في مجال التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي، والتي تهدف إلى تحقيق التعليم المتكامل، وظهور الحاجة إلى العمل كفريق، وتبني جمهورية مصر العربية تدريبات التعلم النشط داخل مدارسها؛ ذلك التدريب الذى يعتمد على الملاحظة الصفية؛ من خلال اجتماع المعلمين المتخصصين في كل مادة دراسية بحد أدنى مرة واحدة في الشهر برئاسة مدير المدرسة، والمدرس الأول، والموجه الفني لتدارس سبل تطوير تدريس المادة، وتبادل الممارسات التربوية الجيدة بينهم، والتخطيط لتفعيل متطلبات التدريس الفعال (وزارة التربية والتعليم ، 2011م، ص 6).

فإنه من الملاحظ أن هذه الإصلاحات التي تم تنفيذها أقل من مستوى الطموحات على المستوى النظري، وليست بالكفاءة المطلوبة لإحداث التغيير والتطوير. وهنا تظهر مشكلة البحث في عدم التزامن في درجة التغييرات على المستوى النظري، وبين التطبيق الفعلي لهذه الإصلاحات، وعليه تتمثل المشكلة في:

أ. التغير:(Change)

ويتضمن نواتج الانفجار المعرفي، والتوجه نحو اقتصاد المعرفة؛ حيث يتمتع مجتمع المعرفة بمجموعة خصائص أهمها (محمد عبد الرحمن فهد الدخيّل، 2016، ص 304: 306): المعرفة التخصصية: Specialized Knowledge ، وتكوين منظمات التعلم: Learning Organizations ، وظهور الحاجة إلى العمل كفريق Team work، وبروز الحاجة إلى مهارة الاستقصاء Inquiry ، وتزايد أهمية التعليم مدى الحياة Life Long Learning، والاستخدام المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات:Condense use of ICT وتحقيق التعليم المتكامل، وإجراء العديد من الإصلاحات، وتضمين ذلك نظريًا في السياسة التعليمية والخطط الاستراتيجية، فضلاً عن أن استراتيجية البنك الدولي المعنية بالتعليم حتى عام 2020م، قد تبنت هدف "التعلم للجميع"؛ إذ أكدت أهمية "الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية"؛ حيث تلخصت مؤشراتها فيما يأتي (فريق إعداد استراتيجية البنك الدولي المعنية بالتعليم، 2011، ص ص 1– 10)، باتجاه تحقيق هذا الهدف:

- هدف التعلّم للجميع، ما بعد مرحلة الدراسة.
- التعليم مفتاح تحقيق التنمية والنمو.
- بناء قاعدة معرفية ذات جودة عالية لإصلاحات التعليم على المستوى العالمي.
- التعليم مدى الحياة وفقًا لمبدأ "استثمر مبكرًا، استثمر بذكاء، واستثمر من أجل الجميع".

ب. **اللاتغيير** (No Change) :

- فشل وحدات التدريب بالمدارس في أداء ما كان مأمولًا منها أن تؤديه من دور هام في إحداث نقلة نوعية في أداء العاملين بالحقل التعليمي؛ فتم اختزالها في مجموعة من السجلات والدورات التدريبية ضعيفة المحتوى، أو البعيدة كل البعد عن الاحتياجات الحقيقية للعاملين بالمؤسسات التعليمية (أحمد سعد، 2016).
- غياب بعض الممارسات المهنية المفيدة في المدارس المصرية، مثل: الاستفادة من خبرات الآخرين، كحضور المعلمين حصص بعضهم للتعلم من بعضهم البعض (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009، ص 527).
- الرؤية المستقبلية لتطوير منظومة التقويم التربوي، وعلى قمتها نظام الثانوية العامة الجديد، والذي يعد أهم أولويات التعليم في المرحلة المقبلة، فضلاً عن غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم، علاوة على تفشي مشكلة الدروس الخصوصية (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 52).
- قصر مدة البرامج المخصصة لتدريب وتنمية العاملين مهنياً، سواء المعلمون أو القيادات المدرسية؛ حيث تصل أطول فترة لتلك البرامج في الواقع إلى أسبوع، وهي فترة غير كافية لتعديل وتحسين الممارسات التدريسية والإدارية والقيادية للعاملين أو لتنمية كفاياتهم المهنية (إيمان زغلول راغب أحمد، 2008، ص 401، 402).
- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي لمناهج مرحلة التعليم الثانوي، من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة، والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها، وتطوير الكتاب المدرسي بشقيه المطبوع والتعليمي والبدائل التقنية له، وقلة تفعيل

الأنشطة المدرسية إن وجدت، كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 52).

- ويشير التطور التاريخي للإنفاق العام على التعليم قبل الجامعي إلى سوء توزيع المخصصات المالية، من حيث ارتفاع نسبة ما هو مخصص للأجور والمكافآت من إجمالي الموازنة مقارناً بالإنفاق الاستثماري؛ فقد استأثرت الأجور نسبة متزايدة من هذا الإنفاق خلال الفترة 2008/07 – 2012/11م؛ حيث زادت من نحو 84٪: 89٪ من إجمالي موازنة القطاع في السنة الأولى إلى نحو 89٪ في السنة الأخيرة، وذلك تحت ضغط المطالب المتكررة بتحسين أجور العاملين في قطاع التعليم؛ وعليه فقد زادت وتيرتها في العام الأخير من الخطة الخمسية السادسة "11/ 2012م" والعام التالي لها، وفى المقابل فقد تراجعت باقي عناصر الإنفاق الجاري، وكذلك الإنفاق على المشروعات(الإنفاق الاستثماري) من نحو 16 % من جملة الإنفاق العام على التعليم قبل الجامعي إلى نحو 11 %في السنة التالية للخطة الخمسية السادسة، وهو ما يعبر من ناحية أخرى عن أن سياسات المالية العامة لم تعط نفس القدر من الاهتمام للمجالات المختلفة في الإنفاق، باستثناء الأجور، وهى مجالات لا تقل أهمية عن عنصر العمل، وينعكس هذا الوضع على عدم كفاية الميزانية لتلبية احتياجات التطوير من أدوات ومواد تعليمية والاستثمار الرأسمالي لتوفير مدخلات التعليم وتسيير عملياته، وتحفيز العاملين (أحمد اسماعيل حجي، يناير – فبراير 2009، ص 375) (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 50).

وبناء على ما تقدم؛ يمكن القول: "أن التنمية المهنية في المدارس الثانوية العامة في مصر تعاني من أوجه قصور متعددة تؤثر سلبًا على مستوى معلم هذه المرحلة"، ومن ثم غياب بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية، وفى ظل الأوضاع الاقتصادية الراهنة للمجتمع المصري، وازدياد حدة المنافسة العالمية، ورغبة مدارس التعليم الثانوي في خلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم، بجانب ضعف قدرة الجامعات التقليدية على توفير التأهيل اللازم لمعلمي المدارس الثانوية العامة، كان

من الضروري السعي نحو إيجاد أنماط جديدة للتنمية المهنية، من شأنها مساعدة تلك المدارس على تحقيق الجودة بها لإحداث نقلة نوعية بها؛ الأمر الذى يتطلب الإسراع في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير بما يواكب احتياجات المجتمع في التأكيد على التنمية المستدامة، والتعلم مدى الحياة؛ بتبني نمط مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

وعليه يمكن معالجة المشكلة البحثية اعتماداً على مقترحات السياسة في الفرض التالي:

إذا رغبت مصر في إحداث نقلة نوعية تُساعد في إصلاح وتطوير المدارس الثانوية العامة بخلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم؛ فعليها تبني نمط مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

وفى سبيل التحقق من هذا الفرض يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مجتمعات التعلم المهنية، وما أسس بنائها، وما أهدافها؟
2. ما جوانب التغير في المجتمع المصري، والتي تدعو إلى تطبيق فكرة مجتمعات التعلم المهنية، وما جوانب اللا تغير التي تمثل عوائق على تحقيق ذلك، وتحد من ذلك؟
3. واقع مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؟
4. ما الجهود المصرية في تحقيق بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية؟
5. ما التصور المقترح للاستفادة من بعض تطبيقات مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؛ لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1. تعرف مجتمعات التعلم المهنية، وأسس بنائها، وأهدافها.

2. رصد جوانب التغير في المجتمع المصري، والتي تدعو إلى تطبيق فكرة مجتمعات التعلم المهنية، وكذلك جوانب اللا تغير التي تمثل عوائق وتحد من تحقيق ذلك.
3. الوقوف على واقع مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.
4. تعرف الجهود المصرية في تحقيق بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية.
5. التوصل إلى تصور مقترح للاستفادة من بعض تطبيقات مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؛ لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي من عدة جوانب، نذكر منها:

1. تبرز أهمية هذا البحث من كونه يواكب الدعوة إلى التحسين التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية.
2. قد يُفيد البحث القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين عموماً، والمسئولين عن وحدات التدريب والجودة داخل المدارس الثانوية خصوصاً في تخطيط وتنفيذ ومتابعة هذا النمط من برامج التنمية المهنية للمعلمين، الذي يمكن الاستعانة به في تنمية المعلمين مهنياً؛ بالاستفادة من خبرتين رائدتين في هذا المجال.
3. مساعدة معلمي التعليم الثانوي من أداء مهامهم بكفاءة عالية؛ بتنمية المهارات والممارسات والاتجاهات اللازمة لهم؛ كي يستطيعوا مواكبة المستجدات التربوية والتغيرات المعاصرة؛ بالاستفادة من التصور المقترح.

مصطلحات البحث:

مجتمع التعلم المهني (professional learning community(PLC :

هو كادر من المعلمين– حيث القيم والأهداف والمعتقدات المشتركة– يسعون باستمرار

لمشاركة التعلم، ثم تطبيق ما يتعلمونه (SALAZAR, AGUIRRE-MUÑOZ, FOX, & NUANEZ-LUCAS, 2010, p. 2).

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه: إجراء يتضمن ملكية مشتركة لمشكلات الممارسة؛ فإن هذا التأثير يُبنى على الانتقال من "المعرفة من أجل الممارسة" إلى "معرفة الممارسة" من خلال إضفاء الشرعية على العمل الذي يقوم به المعلمون، وتكريم أعمالهم في صفوفهم الدراسية؛ الأمر الذي يجعله ذا تأثير إيجابي على كل من ممارسة التدريس وتحصيل الطلاب .(Russell, J. L. , 2018, p. 24)

كما أنه: مجموعة من الأفراد يشتركون في هدف واحد، ويتعاونون في تحديد واستثمار جوانب القوة لدى كل فرد، ويحترمون تنوع الآراء، ويدعمون بفاعلية فرص التعلم؛ لتوفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات عالية لدى جميع الأعضاء، وتوفير إمكانية إنتاج معارف جديدة والعمل على تبادلها (Kilpatrick, Barrett، & Jones, 2003, p. 11)

كما تُعرف مجتمعات التعلم المهنية: بأنها تلك المجتمعات التي تضم الأشخاص الذين يتشاركون ويُناقشون عبر البحث النقدي وممارسات العمل اليومي. (Sompong, Erawan, & Dharm-tad-sa-na-non, 2015, p. 2790)

ويُقصد بمجتمعات التعلم المهنية في البحث الحالي: مجموعة من معلمي المدارس الثانوية العامة، يلتفون حول رؤية مشتركة ورسالة واحدة، يترجمونها إلى أهداف مشتركة، ثم ينفذونها بعد تحويلها إلى مهامَّ، ينفذونها بروح الفريق في جو يملؤه الثقة والاحترام المتبادلان، والمسئولية المشتركة بينهم لأجل التعلم عن طريق العمل؛ لتطوير مهاراتهم عن طريق بحوث الفعل، والتأمل الجماعي في ممارساتهم المهنية، واستخدام أساليب تقويمية لمعرفة التقدم في الأداء.

منهج البحث وخطواته:

اتبعت الباحثة المنهج المقارن باتباع مدخل المشكلة Problem Approach في مجال الدراسات المقارنة (منهج هولمز في دراسة التربية المقارنة)، وتتلخص خطواته فيما يلي (شاكر محمد فتحي أحمد وهمام بدراوي زيدان، 2003، ص 158، 159):

- **اختيار المشكلة** (ومن المهم تحديد أهمية المشكلة بالنسبة للمجتمع) **وتحليلها** مع تحديد التغيرات غير المتزامنة في الإطار المعياري، والإطار الخاص بالمؤسسات.
- **صياغة مقترحات السياسة التعليمية:** وتختص هذه الخطوة بدراسة السياسات التعليمية المختلفة لحل مشكلة البحث في كل من دول المقارنة والدولة المحلية، ويشمل ذلك التعرف على الجهة المنوط بها صياغة السياسة، والتعرف على مدى تلبيتها لاحتياجات المعلمين والمجتمع.
- **تحديد العوامل ذات العلاقة:** والتي تتنوع ما بين عوامل أيدولوجية وعوامل مرتبطة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة في جمهورية مصر العربية، باعتبارها مؤثرة على التنمية المهنية للمعلمين.
- **التنبؤ:** وقد أكد "هولمز" على أهمية التنبؤ في الدراسات المقارنة؛ لرسم سياسات تربوية، والوقوف على إمكانية تطبيقها؛ فهو الخطوة الأخيرة، وتُعنى بمدى نجاح الحلول المقترحة إذا ما وضعت موضع التطبيق، وهو الذي يجعل للدراسة المقارنة فائدة أكبر؛ بقصد إصلاح التعليم.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بالحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية: سوف يتناول البحث معالجة المحاور التالية:**
   - رؤية مجتمعات التعلم المهنية.
   - العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنية، وطرق التغلب عليها.
   - قيادة مجتمعات التعلم المهنية.
   - أنواع فرق مجتمعات التعلم المهنية.
   - مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها.
2. **حدود مكانية:** اقتصر البحث على خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في مجال تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة. وبالنسبة للجهود المصرية؛ سيتم عرض مدى توافر بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية.

ويرجع ذلك للمبررات التالية:

1. تصدرت كل من سنغافورة والولايات المتحدة المراكز العشرة الأولى في برنامج تقييم الطلاب الدوليين لعام 2017م؛ وذلك في كشف تحليل أحدث تقرير لـ (Programme for International Student Assessment) PISA (برنامج تقييم الطلاب الدوليين)، والذي يقيّم كيفية أداء الأطفال البالغين من العمر 15 عامًا في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في العلوم والرياضيات والقراءة؛ والذي كشف عن البلدان التي يستطيع الأطفال فيها القيام بحل المشكلات بشكل تعاوني أفضل (Jezard, 04 Dec 2017).
2. يحكم تنمية وترقية المعلمين في سنغافورة نهج الجدارة؛ إذ يُمنح المدرسون ذوو الأداء العالي مسؤوليات قيادية دون إيلاء اهتمام مفرط للفترة، وهناك باب دوار بين وزارة التعليم والفصول الدراسية وإدارة المدرسة؛ فيتم إعارة المعلمين بشكل متكرر للقيام بالعمل السياسي، ويختار الكثيرون بعد ذلك العودة إلى الفصل الدراسي (Yiannouka, 10 Apr 2015).
3. تُولِي وزارة التعليم اهتماماً شديداً للإنجازات الأكاديمية للمرشحين من المعلمين ومهاراتهم في التواصل وحفزهم للتعليم (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 170)..
4. حافظت سنغافورة على مكانها بين أفضل 10 دول في الإبداع التكنولوجي؛ فلديها أفضل مراكز الابتكار في العالم (Schwab & Martín, 2017/ 2018, pp. 26, 262).
5. حققت سنغافورة مستويات متقدمة في نتائج المنتدى الاقتصادي للتنافسية العالمي خلال السنتين الأخيرتين 2015 ،2016؛ خصصت للإنفاق على التعليم ما نسبته 3.12 %من الناتج المحلي الإجمالي، ونسبة 19.93 %من مجمل الإنفاق الحكومي؛ وهوما يؤكد أهمية الكفاءة في استثمار التخصيصات المالية والحصول على نتائج متميزة في مؤشرات جودة التعليم العالي التي لا تتوقف عند حدود التمويل الحكومي. (صلاح عبد القادر النعيمي، 2017، ص 22).

6. كما تأكد ذلك في تقرير التنافسية الدولية لعام 2017/ 2018م؛ إذ إن مؤشر الاقتصاد العام قد احتلت سنغافورة فيه المرتبة الثانية من 137دولة في مؤشر التنافسية العالمية، وتعرف بأنها مجموعة من المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد مستوى الإنتاجية. (Schwab & Martín, 2017/ 2018, p. ix).
7. بالرغم من تخلف سنغافورة عن الولايات المتحدة لتحتل المرتبة الثالثة في الاقتصاد التنافسي على الصعيد العالمي، إلا أن اقتصادها لا يزال الأكثر قدرة على المنافسة في المنطقة (Schwab & Martín, 2017/ 2018, p. 25).
8. **وبالنسبة للجهود المصرية تبرر الباحثة اختيارها لها في:** سعى وزارة التربية والتعليم نحو تقديم المنح المقدمة للوزارة من هيئة التعاون الدولي اليابانية "جايكا" في مجال تحسين جودة التعليم من خلال دراسة الدرس(B) والذي سيُعقد في اليابان خلال الفترة من 25/ 11/ 2018م إلى 15/ 12/ 2018م (وزارة التربية واالتعليم، 2018)

الدراسات السابقة:

تعددت البحوث والدارسات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية على مستوى الدراسات الأجنبية والعربية، إلا أنه يوجد ندرة في الدراسات المتعلقة باستخدام تطبيقات مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة على حد علم الباحثة، وفيما يلي عرض بعض الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية؛ فقد اعتبرت دراسة (Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A., 2018) بعنوان " **آثار مجتمعات التعلم المهنية الشبكية**" التعلم المهني للمعلمين عنصرًا حاسمًا في تحسين جودة التعليم؛ إذ يمكن لتعاون المعلمين في مجتمعات التعلم الاحترافية أن يساهم في فعالية جهود التطوير المهني، وقد حدث تحول في مجتمعات التعلم المهنية في العقد الماضي، من كونها تتم داخل المدرسة إلى أنها أصبحت تتم بين المدارس، وقد تم فحص آثار عدد حوالي (23) مجتمعًا من مجتمعات التعلم المهني الشبكية في هذه الدراسة في السياق الهولندي، باستخدام نهج الأساليب المختلطة؛ وقد أظهرت النتائج آثارًا إيجابية معتدلة على رضا المعلمين المدرك في كل من: المعرفة والمهارات والمواقف

المتقدمة؛ وتطبيقهم لها على أرض الواقع. وبالنظر إلى المرحلة الأولى من تطوير مجتمعات التعلم المهنية تلك، فإن مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية الشبكية تبدو واعدة لتعزيز تعليمهم المهني (Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A., 2018).

وتناولت دراسة (فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية و نور حياتى بنت الهاشم، 2018م) بعنوان "**تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب**" مدى إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، وقد توصلت إلى أن الممارسات المهنية في الحقل التربوي من وجهة نظر المعلمين الأوائل تفتح المجال لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لخدمة التحصيل الدراسي، كما توصل البحث إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الممارسات المهنية لدى المعلمين وإدارة المدرسة، وتطويعها لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، مثل: توظيف استراتيجية مجتمعات التعلم المهنية لدعم التحسين المستمر للمدرسة (فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية و نور حياتي بنت الهاشم، 2018، ص 447).

أما دراسة (هياء بنت عمر بن منير المطيرى، 2018م) بعنوان "**واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم**" فقد سعت إلى تعرف واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وكذلك معوقات تطبيقها، فضلاً عن المتطلبات اللازمة لتطبيقها من وجهة نظرهن، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء مجتمع التعلم المهني يسود بينهم الاحترام والثقة المتبادلة، وأن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم يتطلب إمكانات غير متوفرة في المدرسة، علاوة على أن زيادة كثافة الطالبات في الفصول الدراسية، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية المتعددة لمعلمات العلوم تحد من فرص العمل المشترك في الحصة الدراسية، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات، أهمها تنظيم مؤتمرات وندوات متخصصة لتوضيح فكرة مجتمعات التعلم المهنية، وكيفية تفعيلها على أرض الواقع بصورة واضحة (هياء بنت عمر بن منير المطيري، 2018، ص 66، 68، 70).

وبالنسبة لدراسة (حشمت عبدالحكم محمدين و أحمد محمد بكري موسى، 2017) بعنوان "**متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين**" فقد هدفت إلى تعرف متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عدد (702) من المعلمين، وتوصلت إلى أن متطلبات التطبيق تندرج تحت محاور ستة، تمثلت في: صياغة الرؤية، ووجود قيادة داعمة، والتعلم الجماعي المقصود، والظروف الداعمة، والممارسات الشخصية المتبادلة، والتركيز على التعلم (حشمت عبد الحكم محمدين و أحمد محمد بكري موسى، 2017، ص 13).

وقدمت دراسة (zhang, jia& Nicholas Sun– Keung Pang, 2016) بعنوان "**فحص تطوير مجتمعات التعلم المهنية: مقارنة المدارس في شنغهاي وجنوب غرب الصين**" مقارنة بين تطور مجتمعات التعلم المهني في مدارس شانغهاي وميانيانغ الصينيتين؛ حيث تختلف المدينتان في التنمية التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشكل كبير، فبينما تخضع بلدية شانغهاي للرقابة المباشرة في شرق الصين، فإن ميانيانغ تُعد مدينة بمقاطعة سيتشوان في جنوب غرب الصين. وبتحليل السياق الصيني وتطبيق استبانة لاستكشاف ممارسات مجتمع التعلم المهني ومقارنتها بمدارس المدينتين؛ كشفت النتائج عن أن ممارسات مجتمع التعلم المهني (كالتعلم التعاوني والقيادة التشاركية) في مدارس ميانيانغ كانت أكثر من نظيرتها في شنغهاي؛ وتعزو هذه الاختلافات إلى الفروق التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين المدينتين. وقدمت الدراسة الآثار العملية للتنمية المدرسية في كل من شانغهاي وميانيانغ. (zhang, jia & Pang, 2016)

وسعت دراسة (ياسر فتحى الهنداوى، بدرية بنت عبد الله الرواحية، و عائشة بنت سالم الحارثى، 2016م) بعنوان "**واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان**" نحو تعرف أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية، وتم تطبيق مقياس أوليفير وآخرين بهدف تعرف درجة تقدير المعلمين لواقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم، ودرجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لها من قبل مديري المدارس طبقاً لمعايير القيادة المدرسية في ضوء تصنيف بول pohl،

وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة طبقاً لتقدير عينة الدراسة ككل، وأن هناك تأثيرًا لاختلاف الجنسية في درجة توافر الأبعاد لصالح العينة العمانية، وأيضاً هناك تأثير لاختلاف النوع لصالح الإناث، وقدمت الدراسة مجموعة آليات لدعم الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها (ياسر فتحي الهنداوي، بدرية بنت عبد الله الرواحية، و عائشة بنت سالم الحارثي، 2016، ص 271).

وفي دراسة (Daniel Carpenter, 2015) بعنوان" **ثقافة المدرسة وقيادة مجتمعات التعلم المهنية**" والتي طُبِّقت في ثلاث مدارس ثانوية في منطقة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية؛ فقد أجرت مقابلات مع المديرين والمعلمين لاستكشاف الثقافة المدرسية المتبعة في تنفيذ الممارسة المهنية لمجتمع التعلم ، وأكدت الدراسة على ضرورة توفير هياكل داعمة من القيادة المشتركة للمدرسين بالمدارس ؛ من أجل توفير ثقافة مدرسية إيجابية، وثقافة مجتمعات التعلم المهني الفعَّال؛ لما لها من أهمية في تحسين المدارس، علاوة عن ضرورة أن تعمل هذه الأشياء مع المعلمين مباشرة في المدارس ؛ لوضع سياسات وإجراءات توفر للمعلمين هيكل القيادة مباشرة فور تحسين الجهود التعاونية لمجتمع المدارس المهنية (Carpenter, 2015)

وأخيراً هدفت دراسة (Fuller, 2014) بعنوان "**أثر مجتمعات التعلم المهنية على المعلمين والطلاب في المدارس الابتدائية**" إلى بيان أثر تطبيق مجتمعات التعلم– وخاصة فوائد الممارسات التي قام بها المعلمون– على التحصيل الأكاديمي للطلاب؛ خاصة في مادتي القراءة والرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بالاطلاع على كشوف بيانات تحصيل التلاميذ قبل وبعد تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وكذلك من خلال المقابلات مع المعلمين، ومراجعة سجلات اجتماعاتهم التي تمت في ظل مجتمعات التعلم المهنية، وقد توصلت الدراسة إلى: أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ داخل صفوفهم؛ والذي يُعزى إلى التعاون المشترك بين المعلمين واشتراكهم في هدف واحد، وهو تحسين مستوى الطلاب التعليمي (Fuller, 2014).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- اهتمت بعض الدراسات بمتطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية (حشمت عبد الحكم محمدين وأحمد محمد بكري موسى، 2017)، (zhang, jia& Nicholas Sun– Keung Pang, 2016)، وعليه أكدت دراسة (Daniel Carpenter, 2015) على ضرورة توفير هياكل داعمة من القيادة المشتركة للمدرسين بالمدارس، وقدمت دراسة (ياسر فتحى الهنداوى، بدرية بنت عبد الله الرواحية، وعائشة بنت سالم الحارثى، 2016) مجموعة آليات لدعم الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها.
- أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ داخل صفوفهم كدراسة (Fuller, 2014)، وعليه وضعت دراسة (فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية و نور حياتى بنت الهاشم، 2018م) عددًا من المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الممارسات المهنية للمعلمين، وإدارة المدرسة وتطويعها لرفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- أكدت دراسة (Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A., 2018 على أن مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية الشبكية تبدو واعدة لتعزيز تعليمهم المهني.
- كشفت بعض الدراسات العديد من التحديات والمعوقات التي تواجه المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، كدراسة (هياء بنت عمر بن منير المطيرى، 2018).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وضرورة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الممارسات المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية بمصر؛ للسماح لهذا المدخل من التنمية المهنية بالنمو.

القسم الثاني: تحليل مشكلة الدراسة (جوانب التغيير واللاتغير):

طبقا للمنهج المتبع في هذه الدراسة، ولتحليل مشكلتها بعد تحديدها في الإطار العام للدراسة، يتناول هذا القسم جوانب التغير في المجتمع المصري، والتي تدعو إلى تطبيق فكرة مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وذلك في مقابل جوانب اللا تغير التي تمثل عوائق وقيودا على تحقيق ذلك، وتُحد من التطوير بشكل عام.

أولا :جوانب التغير:(Change)

أ –المجال السياسي:

يرتبط المجال السياسي بنظام الحكم، والحكم الرشيد الذي يوفر الحرية للمواطنين وفرص المشاركة في عملية إدارة الحكم التي تؤثر على حياتهم؛ ومن ثم فالتنمية البشرية الحقيقية تتم في ظل الحكم الرشيد (الديمقراطي)، الذي يوجه نحو تحقيق سياسات اقتصادية واجتماعية؛ لدعم تنمية المواطنين، كما تدعو عناصر التنمية الرئيسة من (العدالة الاجتماعية، والحرية السياسية والأمن الاجتماعي والاقتصادي للناس)، إلى تحرير العقل من مصيدة الذاكرة وجعله عقلًا يتأمل، وينقد، ويكتشف، ويتخيل، ويتكيف مع التغيير، ويبدع ويبتكر (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 11، 12).

وحيث إن الحكم السياسي الديمقراطي هو حكم غير أبدي، ينتقل من مجموعة إلى أخرى بحسب رغبات الشعب، كما يظهر من نتائج ممارساته السياسية (عفاف محمد جايل، 2013، ص 469). وعلى الرغم من أن النظام التعليمي في مصر قد تأسس على مبدأ ديمقراطية التعليم، وتعددت الإصلاحات التعليمية منذ ثورة 1952م، فإن تلك الإصلاحات لم تنبع من سياسة تعليمية مستقرة، فقد كانت هناك تيارات فكرية متصارعة، مثل: الازدواج بين الكم والكيف (لورانس بسطا زكريا، 1998، ص 159، 174، 175).

ويستلزم تحقيق ذلك مزيدًا من الديمقراطية عن طريق آلية؛ لتهيئة الأفراد للعمل الديمقراطي، وإكسابهم المعارف والقيم، وتلك الآلية تتمثل في ثقافة الديمقراطية، ويتم تنميتها عبر مؤسسات التعليم، من خلال إكساب الأفراد مقومات السلوك الديمقراطي القائم على الحوار؛ وبالتالي فإنه يجب أن يهيأ المناخ الثقافي العام بقيم ومبادئ الديمقراطية، وتوعية العقول بأهمية التطبيق الصحيح للديمقراطية؛ ومن هنا يبرز دور المؤسسة

التعليمية كأداة للتأثير في تشكيل العقل المصري وإكسابه مقومات العمل الديمقراطي (عفاف محمد جايل، 2013، ص 469، 470).

وعليه أصبح التعليم قضية أمن قومي، فالتعليم الجيد يرتبط بتحقيق معاني السلام والديموقراطية والمشاركة السياسية؛ ومن ثم ضمان القوة لكيان الدولة؛ بتصديها لأي تهديد داخلي أو خارجي (أمل سعيد حباكة، 1999، ص 231). وحيث ترتبط السياسة في الحقل التربوي بالسلطة، فهي تُترجَم أيضاً من خلال قوانين ولوائح وأنظمة وبرامج، وقد انعكست التوجهات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على السياسة التعليمية، فمثلاً التوجه الرسمي للقيادة السياسية حالياً يخالف ما كان سائداً في التسعينات، وذلك التغير يستوجب تغييراً في التشريعات التعليمية؛ لكي تتلاءم مع التوجهات السياسية (عفاف محمد جايل، 2013، ص 470).

وحيث تطبق مصر نظام التعدد الحزبي، وتعكس الأوضاع السياسية الحالية اتجاهاً نحو اشتراك الأحزاب المتعددة في الحياة السياسية المصرية (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 12). وقد انعكس كل ما حدث على الحياة الفكرية بالمجتمع المصري؛ فتباينت التيارات الفكرية نحو قضايا التعليم، وكشفت عن التناقضات والازدواجية الاجتماعية، كما يعبر عنها واقع النظام التعليمي الذي ارتبط منذ نشأته الأولى بالنظام السياسي عبر الفترات التاريخية المتتالية؛ لذلك فإننا اليوم في أمسّ الحاجة إلى تطوير جذري في بنية النظام التعليمي، ولا سيما البنية المعرفية (عفاف محمد جايل، 2013، ص 406، 407)

وعليه تحتاج مصر إلى تطوير كفاءة المؤسسات المعنية ببناء القدرات، وتوظيف واستثمار مصادر القوة الناعمة؛ بحيث تتناسب مخرجات القوة الناعمة مع الموارد، أو المصادر المتاحة لها (إبراهيم نوار، 2017، ص 31). ونظراً للدور الذي يلعبه المعلم في عقول الأجيال الجديدة وتدريبها على الحصول على المعرفة من مصادرها وتوظيفها لخدمة متطلبات المجتمع، وفلسفة التعليم التي يجب أن تُسهم في تنمية الوعي السياسي والمشاركة السياسية لدى المواطنين، وتعزيز قيم الديمقراطية، والحرية، والمواطنة، والتسامح، وقبول الآخر من أجل تحقيق التحول الديمقراطي على أسس سليمة؛ تظهر

الحاجة الملحة لتأهيله وتنمية قدراته، كذلك تظهر الحاجة لتوعيته بأدواره المنوطة به في مجتمع المعرفة، وأهمية التعلم مدى الحياة.

ب- المجال الاقتصادي (التحول إلى اقتصاد المعرفة):

لقد شهدت معظم الدول المتقدمة تغييرات هيكلية كبيرة في السنوات الأخيرة، وتعد الأهمية المتزايدة للمعرفة في جميع الأنشطة الاقتصادية إحدى الخصائص الرئيسة لهذه التغييرات؛ فقد تطورت هذه الدول من الاقتصاد الزراعي؛ حيث الأراضي هي المورد الاقتصادي الرئيس، ثم انتقل إلى الاقتصاد الصناعي؛ لتصبح الموارد الطبيعية واليد العاملة هي الموارد الرئيسة، وأصبح الآن اقتصادًا قائمًا على المعرفة (Knowledge-Based economy) والذي تكون فيه المعرفة هي المورد الرئيس.

ولقد تسببت ثورة المعلومات في تراكم المعرفة الإنسانية، وخصوصاً المعرفة العلمية والتكنولوجية، وأصبح التقدم التكنولوجي هو الحلقة الحاسمة لتحقيق التقدم الاقتصادي؛ وكان من نتيجة ذلك كله أن تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة العلمية الناتجة عن البحوث، وهي المعرفة الجديدة التي تحولت إلى خدمة، وأصبحت قدرة الدول تتمثل في رصيدها المعرفي، وتقدر المعرفة العلمية والتكنولوجية في بعض الدول بنحو ٨٠٪ من اقتصادها؛ إذ أصبح مجتمع المعلومات يرتبط بمفهوم مجتمع التعليم الذي يتيح كل شيء فيه فرصًا للفرد ليتعلم؛ كي (يعرف، ويعلم، يعيش مع الآخرين، ويُحقق ذاته)؛ مما يفرض علينا تأهيل المعلم للدخول في مجتمع المعرفة. (عصام بن يحيى الفيلالى، 1428، ص ع)

وتزداد وتيرة إنتاج المعرفة. وتنشأ التطورات الجديدة من عدد كبير من المصادر، والسفر عبر مناطق واسعة خلال فترات زمنية قصيرة، ومع ذلك؛ فبدلا من تقديم الحلول الموثوقة للمشكلات الاجتماعية، يولِّد إنتاج المعرفة خطر انعدام الأمن، عن طريق بناء حقائق اجتماعية جديدة بصورة مستمرة، وإظهار خيارات جديدة للعمل؛ ونتيجة لذلك يتعرض المهنيون لمطالب متعددة ومتناقضة، تحتاج إلى التعامل معها في المستوى المؤسسي؛ من أجل أن تكون منتجة (Jensen, Lahn, & Nerland, 2012, p. 2). وتُفهم ثقافة المعرفة على أنها "مجموعات من الممارسات والترتيبات والآليات المرتبطة معًا بحكم الضرورة، والألفة والمصادفة التاريخية في مجال معين من الخبرة المهنية، التي

تشكل كيف نعرف ما نعرفه. "من عوالم حياتية لمعرفة محددة، تلك التي تتكشف في المكان والزمان، والتي تعمل على تشكيل ممارسات واستراتيجيات المعرفة بطرق معينة، من خلال توفير السياق المرجعي الذي يرتبط فيه الممارسون بالمعرفة والانخراط في السلوك المهني (Nerland, Monika ;, 2012, p. 25).

وقد نتج عن التطور التكنولوجي وتطبيقات تكنولوجيا التواصل الاجتماعي تغيراً في أدوار المعلم المتوقعة في القرن الحادي والعشرين، فلم يعد المعلم مسئولًا فقط عن التخطيط للتدريس وتنفيذه، بل امتد دوره ليكون مشاركًا فاعلًا في محو الأمية التكنولوجية لدى المتعلمين، والعمل على تعميق وإنتاج المعرفة التدريسية التي تناسب مع متغيرات وعناصر الموقف التعليمي بصفة عامة، والمتعلم بصفة خاصة (اليونسكو، 2015).

كما يُعد نجاح مصر في عقد المؤتمر الاقتصادي في مصر في شهر مارس 2015 إحدى خطوات الطريق الصحيح؛ الأمر الذي لن يكون له مردود استثماري فحسب، بل تأكيد واضح على استعادة مصر استقرارها وأمنها رغم اضطراب المنطقة من حولها (الهيئة العامة للاستعلامات، 2015). كما أن من أهم التوجهات الاقتصادية للعام المالي ٢٠١٨/٢٠١٧م استهداف الحفاظ على معدلات مرتفعة للاستثمارات الحكومية؛ لتطوير البنية الأساسية، واستكمال تنفيذ المشروعات القومية التنموية التي تهدف إلى خلق مجتمعات جديدة، وآفاق للتنمية وتبني سياسات مالية وضريبية شفافة جاذبة للاستثمار، والارتقاء ببرامج الحماية الاجتماعية، وتطوير آليات استهداف الدعم؛ للوصول للفئات الأولى بالرعاية (وزارة المالية، 2018م، ص 9).

وحيث تُعد المجموعات المهنية القائمة على المعرفة مجتمعات مهنية مكونة من طرق مميزة لتنظيم وإدارة المعرفة؛ إذ تمنحهم طرقُ إنتاج المعرفة وتوزيعها، والتحقق من صحتها، والاقتراب منها؛ قوةً تكاملية. علاوة على تشكيل هذه العمليات ثقافات معرفية تشكّل أساسًا للتعلم والعمل لمهن محددة (Nerland , Monika ;, 2012, p. 25)؛ وبالتالي أصبح مؤشر النجاح في مجتمع المعرفة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة؛ ولذلك فإن الاستثمار في التعليم بشكل عام يُعد حالياً هو الاستثمار الأكثر أهمية وجدوى.

ج –المجال التعليمي:

وإذا ما انتقلنا إلى المجال التعليمي نجد أنه لا ينفصل عما سبق؛ فقد أصبحت السياسات التربوية وبرامج إصلاح نظم التعليم والتدريب متشابهة بدرجة كبيرة على مستوى العالم؛ كالشراكة بين التعليم العام والخاص، وبرامج التعليم المتمركزة حول الطفل، والإدارة القائمة على المدرسة والمحاسبية التي توضع في إطار، وتنفذ على مستوى العالم، وهذا ما يسمى "سياسات التعليم العالمية (GEP) "global education polices" " وقد جاءت تلك السياسة العالمية نتيجة عمل باحثين من تخصصات علمية فرعية، كالتربية المقارنة، والعلوم السياسية، والأنثروبولوجيا (Verger, 2014, pp. 16– 18).

وأدى ما سبق إلى ظهور صيغ جديدة منها:

- **الشراكة بين المدارس والجامعات الأخرى ومقدمي المحتوى، مثل المؤسسات الثقافية، والمتاحف، والمنظمات المهنية:** لتحقيق الاستفادة من الفرص التي يوفرها الاستثمار الحديث للبنية التحتية، وابتكار الأساليب التدريسية، فضلاً عن تثقيف وتزويد معلمي المستقبل بإمكانيات عقد المؤتمرات عبر الفيديو في المناهج الدراسية، علاوة على السعي نحو تطوير الفصول الدراسية وجعلها مترابطة (Perry, R.,, Pressick–Kilborn, K., & Kearney, M., 2013, p. 702).
- **الدراسات البينية:** والتي تهدف إلى تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير لاثنين أو أكثر من التخصصات، ويمكن استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات والفروع العلمية في برامج التأهيل والتعليم والبحث العلمي، وأصبحت الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية الآن أقوى من أي وقت مضى؛ بسبب المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع، التي لا يمكن أن تُحَل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين؛ وإنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة، تعتمد على الطرق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة (مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات، 2017، ص 10).

ويؤدي الأخذ بنمط الدراسات البينية إلى تنمية العمل الجماعي، وتعميق النظرة للقضايا المختلفة والتوصل إلى ممارسات مبتكرة في المجالات المختلفة،

ويقضي على العزلة والانفصال بين التخصصات المختلفة، وتُعد مجتمعات التعلم المهنية إحدى أهم الدراسات البينية التي يتطلبها العصر الحالي؛ لتوفير معلمين من ذوي الفكر المتكامل.

- **ظهور ندوات عبر الإنترنت) ندوات افتراضية)** ؛ يمكن للمعلم حضورها لتعرف أحدث التقنيات التعليمية، والموارد اللازمة لتحسين ممارساتهم التعليمية، ومشاركتها مع الطلاب لأداء مهامهم؛ إذ يعد تعليم الطلاب على أدوات الإنترنت والموارد من واجب المعلم في عصر الإنترنت، ولتحقيق ذلك، يجب على المعلمين في المدارس الافتراضية تعلم نفس التكنولوجيا الجديدة. (Williams, 2013, p. 205)

وانعكس ما سبق على المستوى المحلي فيما يأتي:

- تتعدد ثمة دلائل على اهتمام السلطات التعليمية في مصر بدعم ثقافة التعاون والعمل الفريقي، ومن ذلك: تحديد عدد من المعايير ومؤشرات الإنجاز الخاصة بعدد من المجالات، في إطار مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر لمرحلة التعليم الثانوي، لعل أهمها في هذا الصدد (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2011، ص 43، 44، 90):
  - ✓ تدعم القيادة وحدة التدريب والجودة.
  - ✓ تدعم القيادة المتميزين من العاملين.
  - ✓ تشجع القيادة العاملين على التنمية المهنية المستدامة.
  - ✓ يتبادل المعلم الخبرات مع الزملاء.
- كما جاءت المادة (22) لتؤكد على أن المعلمين الركيزة الأساسية للتعليم، وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية؛ بما يضمن جودة التعليم. (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 13).
- وحيث يعمل المعلمون على تشجيع المتعلمين على العمل الجماعي، وبث روح الفريق، وبالتالي تشجيعهم على إيجاد حلول إبداعية تساعدهم في حل

المشكلات التي قد تواجههم، وعليه يقوم المعلم ببناء صف قيادي ثانٍ على مستوى المتعلمين، وتكوين مجتمع تعلم مهني بين المتعلمين وبعضهم (إكرام أحمد محمد، 2015، ص 260،261).

- فضلاً عن سعى الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي نحو إعداد ونشر برامج متكاملة للتنمية المهنية ومصادر التدريب لمختلف المسارات الوظيفية، وخرائط زمنية لخطط ومواقع وطرق التدريب، وفتح المجال لاعتماد التنمية المهنية الذاتية (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 97).
- كما تقرر أن تنشأ بكل مدرسة (ابتدائي– إعدادي– ثانوي عام وفني) وحدة للتدريب يصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة وتختص الوحدة بما يلي **(سميه يوسف حسنين نعيم، 2014، ص 619، 620)**:
  - ✓ تقديم المشورة الفنية للعاملين بالمدرسة.
  - ✓ تصميم وعقد البرامج التدريبية للعاملين على مستوى المدرسة.
  - ✓ نقل الخبرات التي أتيحت للمبعوثين العائدين من الخارج لتطوير الأداء المدرسي.
  - ✓ رفع الكفاءة المهنية على مستوى المدرسة بتقديم النماذج المستحقة لطرق التدريس.
- وقد أكد مؤتمر التعليم في مصر "نحو حلول إبداعية" على الدعوة إلى صدور إعلان سياسي، يتضمن التزام الدولة بجعل التعليم هو المشروع القومي لمصر في السنوات العشر القادمة، وتوفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ هذا المشروع، فضلاً عن دمج بنك المعرفة في العملية التعليمية بمختلف مراحل التعليم؛ بحيث يكتسب الطلاب القدرة على البحث عن المعلومات، وحل المشكلات باستخدام مختلف مصادر المعرفة (وزارة التربية والتعليم،2017)
- كما نصت المادة رقم (19) من الدستور المصري لعام 2014م على أن: "التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي، والتفكير وتنمية المواهب، وتشجيع

الابتكار، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله وتوفيره؛ وفقا لمعايير الجودة العالمية" (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص13).

- وكذلك التأكيد على إعداد نظام تعليمي جديد للناشئة، يتسق مع رؤية مصر 2030م، ومشروع التنمية المستدامة، يتضمن ترسيخ قيم المواطنة والانتماء، ونشر الأخلاق وإعلاء غايات التفكير والنقد والتحليل والتقويم، بما يتطلب تدريب المعلمين الجدد على نفس المستوى (وزارة التربية والتعليم، 2017)
- **اتصال المدارس بشبكة الإنترنت؛** حيث صدر فاكس من وزارة التربية والتعليم إلى مديري مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بخصوص ضرورة اتصال المدارس بشبكة الإنترنت، والصادر في 12-11-2015م. (وزارة التربية والتعليم، 2015م).

وخلاصة القول إن هناك توافقًا على كل من: التوجهات الفكرية للقادة، وعلى مستوى التشريعات والخطط الاستراتيجية والمبادرات على ضرورة توفير مناخ اجتماعي مدرسي، يتيح جوًا من الاحترام المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويدعم التعاون والجماعية فيما بينهم، ويتيح الفرصة لمشاركتهم في صنع القرارات المدرسية، واتخاذها بما يحقق الجودة المنشودة.

ثانيا :جوانب اللا تغير:(No Change)

وبنظرة تحليلية واستقراء للواقع؛ يتضح أن التغيرات على المستوى السياسات والاستراتيجيات التي وضعت للنهوض بالتنمية المهنية للمعلمين لم يقابلها تغييرات متكافئة في التنفيذ على أرض الواقع، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

- احتلت مصر المرتبة 108 في تقرير التنمية البشرية لعام 2014م من 188 بلداً، وصُنّفت ضمن البلاد ذات التنمية البشرية المتوسطة، وسبقتها بلاد عربية وأجنبية عديدة ذات تنمية بشرية عالية، فقد جاءت كندا رقم 9، فرنسا 22، كوريا 17، فنلندا 24، سنغافورة 11، والإمارات العربية 41, وقطر 32 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015، ص 39).

- لا تزال التفاوتات فيما بين المناطق تمثل جزءًا من المشهد العام في البلاد؛ حيث تزداد معدلات الفقر في قرى الصعيد بواقع ثلاثة أمثال معدلاتها في المدن الكبرى (البنك المركزي المصري.، 2018، ص 2).
- أفضت التحولات التي شهدتها الدولة خلال مرحلة ما بعد الثورة إلى أوضاع اقتصادية متأزمة، كان أبرز ملامحها تراجع معدلات النمو الاقتصادي؛ الأمر الذي ظهر في تقرير التنافسية الدولية لعام 2017/ 2018م إذ إن مؤشر الاقتصاد العام قد احتلت فيه مصر المرتبة 115 من 137دولة (Schwab & Martín, 2017/ 2018, p. ix).
- كما أشارت تقارير رسمية إلى أن معدل الاستثمار الأجنبي المباشر لا يزال ضعيفاً 0.7% من إجمالي الناتج المحلي في الربع الأول من السنة المالية 2018م، منخفضاً من 0.8% من إجمالي الناتج المحلي في العام السابق، فضلاً عن معدل التضخم المتراكم والذي ارتفع على مدى السنوات المالية 2015: 2017؛ الأمر الذى أدى إلى انخفاض القوة الشرائية للأسر المعيشية عبر مختلف توزيعات الدخل؛ مما حدَّ من الآثار الإيجابية غير المباشرة للنمو الاقتصادي، وأثر بشدة على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية(البنك المركزي المصري.، 2018، ص 1، 2).
- ونظرًا لاستمرار معدلات التضخم، والارتفاع الهائل في الأسعار بعد تعويم الجنيه المصري وتدني قيمته أمام الدولار الأمريكي؛ انخفض معدل النمو الاقتصادي في البلاد؛ فقد حصلت مصر وفق مؤشر بلومبرج للبؤس الاقتصادي على الترتيب الرابع عالمياً، وفى توقعات العام 2018، وفى المؤشرات الأخرى تقبع كذلك في نطاق التعاسة بين الدول العشر الأكثر بؤسا في العالم، أصدرت وكالة "بلومبرج" الأمريكية مؤشر البؤس الاقتصادي العالمي للعام 2018، الذي تضمن 66 دولة في العالم (خالد عاشور، 2018، ص 18)، بالإضافة إلى نسبة البطالة المرتفعة؛ والتي ارتفع معدلها فوق مستوى 10 % مع عدم تسارع وتيرة خلق الوظائف بشكل ملحوظ (البنك المركزي المصري، 2018، ص 2)؛

الأمر الذى ينعكس سلباً على الحالة الاجتماعية؛ حيث تظهر عدم القدرة على توفير الاحتياجات الأساسية للحياة عموماً، وعلى التعليم بوجه خاص.

- كما أشار تقرير التنافسية الاقتصادية الصادر في عام 2012/ 2013 إلى أن قوة العمل غير المتعلمة تشكل ثالث أخطر مشكلة تعاني منها مصر بعد كل من التمويل ونقص الكفاءة، علاوة على انخفاض كفاءة النظام التعليمي والتدريب والاستعداد التكنولوجي والابتكار، وضعف القدرة البحثية والتنمية، علاوة على عدم اتساق المؤهلات والتخصصات مع الاحتياجات التدريسية الفعلية، بجانب سوء التوزيع الجغرافي لهذه القوة التدريسية؛ الأمر الذي يُشكل عوائق تنافسية لمصر (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 6، 38).
- كما تواجه مؤسسات التعليم الثانوي العام بعض الإشكاليات التي تتعلق بجانب الأهداف، منها غموض الأهداف وضعف إجرائيتها؛ حيث إن الأهداف غالبًا ما تصاغ بشكل نظري غير إجرائي يصعب تحقيقه، فضلاً عن تركيزها على العموميات بدلاً من المهارات اللازمة لكل مرحلة، فلا توجد أهداف إجرائية لتلك المرحلة الثانوية، قائمة على خطة محددة في فترة زمنية محددة (محمد جاد أحمد عبد النعيم، 2014، ص 516).
- علاوة على معاناة نظام التعليم من عدم تطبيق نظام اليوم الكامل، والفصول المزدحمة بالتلاميذ، والعجز الكمي والنوعي في المعلمين، وانخفاض مستوى المناهج والكتب الدراسية، والانتشار الكبير للدروس الخصوصية سواء في شكل مجموعات التقوية أو المدرس الخاص، والتزايد في استخدام الكتب الخارجية (أحمد اسماعيل حجي، يناير – فبراير 2009، ص 374).

وحيث تُعد مجتمعات التعلم المهنية الحاضنة للثقافة المشتركة التي تشمل أفضل الممارسات المجربة الفاعلة في تحقيق الأهداف المشتركة، وهي البوتقة التي تحول المعلومات النظرية لنتائج البحوث والدراسات إلى ممارسات يومية في إطار عمل المدرسة، وتعمل على اختبار صحتها وجدواها، ومن ثم إعادة رفد الدراسات والأبحاث بالتغذية الراجعة (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 21).

لذا فإن تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لا يتم إلا بتبني الثقافة التعاونية وتحويلها لسلوك وممارسة؛ لتكون عرفاً سائداً بالمدرسة، كما يمكن أن تُكتسَب المعارف المهنية، ويتم تنميتها من خلال التفاعل مع الزملاء، ومن خلال العلاقات المتبادلة والتعاون مع الإدارة المدرسية.

القسم الثالث: الإطار النظري

يتناول هذا القسم من الدراسة الإطار النظري، والذي يشمل: **أسس** بناء مجتمعات التعلم المهنية، وأهداف مجتمعات التعلم المهنية وفوائدها.

أولا: أسس بناء مجتمعات التعلم المهنية.

وضع الباحثون مجموعة من الأسس والمقومات لبناء مجتمع تعلم مهني، وتتحدد شروط بناء مجتمع التعلم المهني فيما يلي:

1. القيادة المتعاونة الداعمة Supportive Shared Leadership

يُعد وجود ثقافة تؤكد على وجود قيادة غير إقصائية (تشرك الجميع) وتؤكد بقوة على تعلم التلاميذ والتنمية المهنية للمعلمين أهم المقومات لبناء مجتمع تعلم مهني (Hipp, K. K., Huffman, J.B.,Pankake, A. M., & Olivier, D. F. , 2008). وتتضح أهمية الدعم للتطوير المهني المباشر من **قِبَل قيادة المدرسة**؛ من خلال السماح للمدرسين المشاركين بالشعور بالدعم، الإلهام، والتحقق من المصداقية؛ الأمر الذي سيؤدي إلى تغييرات في ممارسات المعلم؛ بسبب فرصة التعلم، يجب أن يكون التركيز على التطوير المهني للمدرس، من خلال إيجاد طرق لمعالجة ودعم احتياجات المعلمين بطريقة مهنية مستقلة غير متعرضة لخطر التآكل (Kociuruba Jr, J. P. , 2017, p. 88).

وحيث يؤدى عدم وجود التوجيه والقيادة المشتركة التي تقدمها المدرسة للمدرسين حول الكيفية التي تقوم بها عملية مجتمعات التعلم المهنية إلى ثقافة عدم الثقة وضعف الدعم للقيادة، وضعف الاتصال بممارسة الفصول الدراسية؛ وبالتالي ضعف التأثير على ممارسة المعلم أو إنجاز طالب؛ ومن ثم وجب على الإدارة أن تسعى إلى أعمق من ذلك بكثير في فهم ممارسة مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ يتوجب على المدرسة أن تنظر في نماذج فعالة لمجتمعات التعلم المهنية في منطقتها، وحول الولاية، بل وحول الدولة؛ حيث

جودة التنفيذ لممارسة مجتمعات التعلم المهنية المشاهَدة في المدارس المماثلة لها؛ لتوفير ثقافة التعاون لمعلمي مدرستهم؛ ليوفروا التغذية المرتدة؛ إذ سيظل المعلمون محبطين ومنفصلين عن عملية مجتمعات التعلم المهنية، وسينخفض التأثير على ممارسة المعلم إلى الحد الأدنى؛ حتى تسعى المدرسة إلى جعل مجتمعات التعلم المهنية بها تعكس الأدب والنموذج المعتمد للمنطقة التعليمية (Carpenter, Dan, 2012, p. 195).

ولكي تزدهر مجتمعات التعلم المهنية في أي بيئة مدرسية؛ يجب دعم التنفيذ والاستمرارية من قبل قدرات فريق القيادة المعني بتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، وقد شهد تعزيز ودعم مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة منافع كثيرة؛ حيث أدى هذا التعزيز إلى زيادة قدرة القادة في دعم تنمية المعلمين، رفع إنجاز الطلاب، تعزيز التفاعل بين قادة المدارس والمعلمين، فضلاً عن التأثير المباشر على فرق مجتمعات التعلم المهنية (Kociuruba Jr, J. P., 2017, p. 89)

وعليه تُعد مجتمعات التعلم المهنية أكثر الأعمال نجاحًا في الحالات التي يعمل فيها المدراء والإداريون جنبا إلى جنب مع المعلمين نحو أهدافها، كما أكدت أدبيات مجتمعات التعلم المهنية أهمية توزيع القيادة لتشجيع "المسئولية في مكان العمل" و"الإجراءات المتبادلة لعدد من الناس"؛ من أجل العمل نحو الرؤية المشتركة لمجتمعات التعلم المهنية؛ لذلك يجب دعم مجتمعات التعلم المهنية من قِبل إدارة ترغب بالمشاركة في تنفيذ إجراءات مجتمعات التعلم المهنية (Browne, C. L., 2014, p. 131).

ولتلخيص ماذا وأين قام القادة بأكبر قدر من التعلم، فسيكون في الحرص على أن يكون هناك تركيز واضح لمجتمع التعلم المهني الخاص بهم، مع ضرورة التأكد من أن هذا التركيز مرتبط بأهداف واضحة، وأن يقوموا بتنظيم الحديث حول تلك الأعمال الفنية؛ لاستنباط الأفكار من المشاركين حول ما يعتقدون .(Russell, J. L., 2018, p. 84) ويتضح مما سبق أن للقيادة دورًا حاسماً في بناء مجتمع التعلم المهني وتحسين عملية التعلم؛ باستخدام أساليب ديمقراطية قائمة على الحوار والمصارحة في قيادة العمل المدرسي.

2. **الرؤية والقيم المشتركة Shared Values & Vision**

يُعد التركيز على بناء مهمة مشتركة أمراً حاسما لنجاح تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، إذ إن المدارس التي لديها حس بالمهمة المشتركة والرؤية قادرة على الالتزام بتعلم الطلاب، ودعم التحسين الفردي والجماعي (East, K. A., 2015, p. 86). كما أن لتطوير النموذج العقلي المشترك للفريق تأثيرًا مباشرًا على تحسين المدرسة (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111)، علاوة على أن وجود رؤية مشتركة وشعور بأهداف تحسين المدرسة أمر مهم لتطوير مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ إن وجود رؤية مشتركة، مثل: التطوير المهني وتعلم الطالب، وتعزيز تحسين المدرسة مهم لتطوير مجتمعات التعلم المهنية (Lomos, C.,, Hofman, R. H., , & Bosker, R. J., 2011).

وتؤكد رؤية المجتمع التعليمي على الجودة والتحسين المستمر في الأعمال اليومية لهيئة التدريس، إذ يعمل مجتمع التعلم المهني على إشراك الجميع، وزيادة التزام أفراده وولائهم له، وتطوير مهاراتهم، علاوة على دعم معايير السلوك من خلال الأنشطة الجماعية، وبالتالي فإن هذه القيم تعمل على خلق منظمة مهنية فاعلة تتميز بكل من الوعي والنقد الذاتي؛ الأمر الذي يُسهم في التطوير المستمر والتعلم الجماعي (Morrissey, M. S. , 2000, p. 5)

3. **الإبداع الجماعي/ التعاوني Collective Creativity**

تُعد ثقافة التعاون (تقاسم الأفكار والاقتراحات) فعالة وضرورية لازدهار مجتمعات التعلم المهنية؛ فقد دعمت الأبحاث التعاون كعنصر حاسم في نجاح مجتمعات التعلم المهنية؛ لأنها تؤثر على الاحترام والثقة المهنية، وتحفز المعلمين على العمل معًا كفريق (East, K. A., 2015, p. 86)؛ حيث إن هناك قناعة لدى العاملين في مجتمعات التعلم بأن "تحقيق ممارسات تدريسية جيدة يعتبر هدفاً غير قابل للتحقيق، إن لم يصحبه تعاون يربط بين النشاط المشترك وتحقيق هدف واحد، وهذا لا يعني إنكار وجود مصالح خاصة، إلا أن تصارع المصالح يمكن حسمه بشكل أكثر فعالية في مجتمعات التعلم المهنية"، فضلاً عن أن أعضاء مجتمع التعلم المهني يتحملون مسئولية جماعية فيما يتعلق بتعلم الطلاب؛ تلك المسئولية المشتركة تعمل على استمرار الانضباط وتخفِّف من

الانعزال؛ فهي تجعل أولئك الذين لا يقومون بنصيبهم العادل من العمل تحت ضغط محاسبة الأقران(Stoll, L., Bolam, R. , McMahon, A., Wallace, M.,, &Thomas, S., 2006, pp. 222- 237).

وعليه بدأت أنظمة المدارس على مستوى الدول في فهم قيمة الثقافة التعاونية، وخطط التطوير المهني الآن في كل مكان؛ لتوفير الوقت للمدرسين للعمل كفريق بهدف زيادة تعلم الطلاب؛ فيتم تخصيص قدر كبير من الوقت والمال لهذا النموذج من تطوير الموظفين، ويأمل المعلمون في أن يزيد هذا النموذج من تعلم الطلاب، وكذلك من توفير النمو المهني للمعلمين (East, K. A., 2015, pp. 29, 30).

كما يشجع المدراء المعلمين على خلق وإبداع برامج تعليمية وأنشطة جديد، وتحفيزهم المستمر للتعاون والعمل المشترك؛ بمنحهم الوقت ليجتمعوا سوياً، ويناقشوا القضايا الخاصة بالتطوير المدرسي (Morrissey,M. S., 2000, p. 35)، وتتمثل أهم أوجه التعاون بين المعلمين فيما يلي (Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A.,Wallace, M., & Thomas, S., 2006, pp. 222- 237):

- المناقشات المكثفة بشأن تطوير التعلم التعاوني واستمراريته.
- التخطيط والتنفيذ المشترك للدروس التعاونية التي تقدم للطلاب، واقتراح التعديلات.

ولكي يكون التعاون فعالًا؛ فيجب أن يكون طوعيًا، ومستندًا إلى التكافؤ في القيمة المتساوية، ويتطلب الأهداف والمسئولية المشتركة عن صنع القرار، والمساءلة المشتركة عن النتائج والموارد المشتركة، والتي قد تكون طارئة (Carpenter, Dan, 2012, p. 15).

4. الظروف الداعمةSupportive Conditions

وتتم من خلال إمكانية إعادة التصور حول الكيفية التي يتفاعل بها المعلمون والقادة في مجتمعات التعلم المهنية، مع بناء التفسيرات على مختلف المستويات؛ إذ إنه مع التقدم في عمل مجتمع التعلم المهني للمدرسين؛ يُصبح من الأهمية إرساء عمل مجتمع التعلم المهني في العمل الفردي للمعلمين؛ كما هو الأمر بالنسبة لإرساء عمل

مجتمعات التعلم المهنية في فصول المعلم الفردية. (Russell, J. L. , 2018, p. 82).

تمثل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة ما "بيئة حية ومثمرة"، حيث يشترك الجميع في صنع القرارات؛ إلا أن تحول المدارس من النمط المألوف إلى نمط مجتمعات التعلم المهنية غير المألوف ليس بالأمر الهين، ولكنه يتطلب تغييراً جوهرياً في هيكل المدرسة وسياستها وثقافتها؛ لتحسين معرفة المدرسين وخبراتهم؛ لينعكس ذلك على تعلم التلاميذ (Morrissey, M. S. , 2000, p. 34). كما أن إنشاء مجتمعات التعلم المهنية باستخدام الاحترام والثقة والحكمة لخلق ثقافة المدرسة المنتجة لبيئة تعليمية تعاونية؛ تؤدي إلى مكاسب إضافية للطلاب. فمع ثقافة المدرسة التي تم إنشاؤها على تاريخ ومعتقدات مجتمعات التعلم المهنية؛ تبدو القدرة على خلق الثقافة الإيجابية للمدرسة مع استخدام مجتمعات التعلم المهنية المعتمدة على الاتصالات المفتوحة والصادقة بين المعلمين لإنشاء بيئة؛ حيث التركيز على تعلم الطلاب (Kociuruba Jr, J. P. , 2017, p. 24).

ويُعد تغيير الهيكل التنظيمي الذي يعمل فيه الطلاب والمعلمون والموظفون والمديرون ضروريًا إذا ما أردنا تغيير أفعال هؤلاء، ويبدأ هذا التغيير بتحدي فاعلية الهيكل التنظيمي القائم؛ حيث يقرر الهيكل التنظيمي الذي يعمل فيه الأفراد حوالي 85% من أفعالهم، بينما الأفراد لا يقررون سوى 15% فقط من أفعالهم (Morrissey, M. S. , 2000, pp. 6- 7).

5. الممارسات الشخصية المتبادلةShared Personal Proactive

تتم التنمية المهنية في مجتمعات التعلم غالباً من خلال بناء فرق من المعلمين حسب طبيعة برنامج التنمية المهنية؛ حيث تشكل مجتمع تعلم صغير يعمل على تغيير التركيز من التعليم إلى التعلم، ومن خلال هذا المجتمع الصغير يتزود المعلمون بالآليات التي تؤهلهم أن يكونوا قادة في مدارسهم، وبالتالي يسهمون في دفع عملية التطوير قُدماً، ومن مردودات هذا المجتمع الصغير أيضاً أن يصبح المدرسون أكثر فاعلية كمشرفين ومنفذين للبرامج الدراسية (Kessler, Cristy & Wong, Caroline S., 2008, p. 62).

وعليه تتطلب **المشاركة** في مثل هذه المجتمعات تكريس الجهود المتعمدة من أعضائها للتعلم، من خلال التغذية المرتدة التي يتم فيها تبادل الخبرات (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 110).

تبدو أهمية **الحوارات التأملية/ التغذية المرتدة** في فرق المعلمين كمصادر لتبادل التجارب والوصول إلى المفاهيم والتعلم من المشكلات في ممارسة التدريس (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111)؛ حيث يقومون بعملية التقييم التكويني: الذي يوفر المعلومات لاستخدامها كملاحظات لضبط التعليم، ولدعم التعلم الإضافي، وتوجيه دورة التعلم (Carpenter, Dan, 2012, p. 15).

وتبدو العلاقة بين فرق المعلم المرتبطة بالموضوع وإنجاز الطلاب؛ في التأثير الإيجابي لزيادة مدى الحوارات العاكسة/ التغذية المرتدة والأنشطة التعاونية في مجتمعات التعلم المهنية لها على تحسين المدرسة، كما تبدو أهمية كل من السلامة العاطفية المدركة لمشاركة المعلومات الشخصية والسرية، وكذلك المسئولية الجماعية والثقة المتبادلة للحوارات العاكسة/ التغذية المرتدة (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111)

وتؤدي المحادثات في مجتمعات التعلم المهنية في كثير من الأحيان إلى حوارات عاكسة/ تغذية مرتدة واسعة ومستمرة بين المعلمين حول المناهج، وتقدم الطلاب والتعليم عموماً(Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111). كما تُعد مراقبة الأقران طريقة فعالة لتسهيل التطوير داخل منظمات المعلمين، وهذا يؤكد أن القدرات القيادية يمكن تطويرها من خلال تدريب الأقران لدعم تحقيق الممارسة (Godlesky, L. E. , 2018, pp. 134, 135).

ويظهر أثر مجتمعات التعلم المهنية في بناء القدرات في المدارس؛ حيث الأنشطة التعاونية مهمة لتطوير مجتمعات التعلم المهنية؛ وتتحدد تلك الأنشطة التعاونية للأعضاء في مجتمعات التعلم المهنية في: الملاحظات الصفية، ودراسة الأدب، ومراجعة الدروس المسجلة بالفيديو، وتطوير مواد تعليمية جديدة والتحقيق في أفكار جديدة للتعليم. وتتضح أهمية الأنشطة التعاونية، مثل: البحث الإجرائي، وملاحظات الفصول الدراسية، والتي غالبا ما تكون نتائجها بمثابة نقطة انطلاق للحوارات التأملية/ التغذية المرتدة حول

التدريس والتعلم، وتوفر هذه الحوارات العاكسة طرقًا بديلة للتفكير والتعلم (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111).

كما أن وجه الممارسة هو جانب التدريس الذي يتقاسمه المعلمون؛ في حين أن شفافية الممارسة تتعلق باكتمال التمثيل ومقدار التفاصيل التي يقدمونها في تفاعلاتهم حول ممارساتهم التدريسية، وقد بدا في العمل الأخير مع مجتمعات متعددة للمدرسين، أن وجه الممارسة وشفافيتها كان لهما تأثير مباشر على مدى جودة حضور المعلمين للتحقيق في مشكلات الممارسة في فصولهم الدراسية .(Russell, J. L. , 2018, p. 23)

وعليه تشجّع الممارسة التماثلية عادةً على رواية القصص، حيث يجب تبسيط جميع الإجراءات المعقدة التي يتخذها المعلم في يوم عادي للتحدث عما فعلوه، لكنها لا تُشجع أيضًا على التحقيق، حيث يحتفظ المعلمون بمعايير الخصوصية داخل عملهم، إلا أنه في الحقبة الحالية لمساءلة المدرسين، فإن معايير الخصوصية يتم إقرارها بشكل أكثر إحكامًا حيث قد تشعر التحقيقات بتقييمها وتركز على المعلم بدلاً من التدريس (Russell, J. L. , 2018, p. 23).

6. **التنمية المهنية للمعلم**

تنبثق قيمة مجتمعات التعلم المهنية من التركيز على المدرس قدر تركيزها على الطالب؛ فالاهتمام بالمدرس وتطويره من العناصر المهمة في نقل الخبرات داخل الفصول الدراسية (Morrissey, M. S., 2000, p. 24)، فتُعد مجتمعات التعلم المهنية وسيلة لتوفير النمو المهني، وتبادل أفضل الممارسات، والتعاون في التعلم المهني، والزيادة في المهارات التربوية، ورضا المعلمين عن مهنتهم كمعلمين علاوة على توفيرها المزيد من فرص التعلم الفعال والمستدام (Kociuruba Jr, J. P. , 2017, p. 89)

علاوة على أنها تجعل التنمية المهنية أكثر فاعلية حيث تبين أن المتعلمين يكتسبون 70 %مما يحتاجونه من خلال التجربة والممارسة في بيئة العمل و20 %من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بينما يحصلون على10 % فقط من خلال التدريب والتعلم التقليدي (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 13). وعليه تتم التنمية المهنية من خلال اجتماعات المدرسين، التي تركز على جوانب تتعلق بأفضل الممارسات التي توصلت إليها البحوث والدراسات فيما يتعلق

بالتدريس داخل الفصول الدراسية، وطرق التشجيع على التفكير النقدي ومهارات حل المشاكل (Kessler, Cristy & Wong, Caroline S., 2008, pp. 61– 62). وهو ما أكدته نتائج دراسة (Ratts, Pate, & Archibald, 2015) والتي أشارت إلى دور ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في تحسين التعليم والتعلم والتي كانت متمثلة في (Ratts, Pate, & Archibald, 2015, p. 58):

- المشاركة في تدريب المعلمين المستمر والمدمج في الوظائف.
- إجراء ملاحظات الأقران وتقديم التغذية الراجعة على التدريس في الفصول الدراسية.
- إجراء محادثات جماعية حول عمل الطالب وبيانات الإنجاز وممارسات الفصل الدراسي.
- العمل مع الزملاء على مستويات مناسبة من الدقة والجودة لعمل الطلاب.
- مراجعة العمل الطلابي بشكل تعاوني لتحسين التحليل التعليمي وجودة التعليم.
- تشكيل علاقات توجيهية بين المعلمين بمستوى تباين التعليم.

ويُلاحظ مما سبق أن التعلم في مجتمع التعلم لم يعد اختياريًا وإنما أصبح ضرورياً على جميع الأعضاء، وعليهم أن يتعلموا ويعلموا فرادى ومجتمعين، وهنا تكون عملية التعلم مستمرة، ولا ينظر إليها أعضاء مجتمع التعلم بأنها نشاط مضاف إلى أعمالهم اليومية، وإنما ينظرون إليها على اعتبار أنها جزء من ثقافة مجتمعهم التعليمي، وبالتالي فإن هذه العملية تحدث لديهم بصورة مستمرة.

ثانيا: أهداف مجتمعات التعلم المهنية وفوائدها.

تتعدد أهداف وفوائد مجتمعات التعلم المهنية، ومنها ما يلي:

1. **تطوير المدارس بتحسين الأداء الأكاديمي في مجتمعات التعلم المهنية:** يُعد إصلاح التعليم بالتعليم أسمى غاية لمجتمع التعلم المهني؛ فتعمل مجتمعات التعلم المهنية على كسر الحواجز التقليدية للعزلة وإعادة تنشيط المدارس مع التركيز على التحسين المستمر من خلال التواصل والتعاون، ويخلق هذا النوع من التفاعل جوًا من النجاح للطلاب والمعلمين الذين يحولون المدارس منخفضة الأداء إلى مدارس عالية الأداء مع التركيز على التعلم والنتائج

والثقافة التعاونية. (East, K. A., 2015, p. 5)؛ تلك الثقافة التي تتأثر بمجتمعات التعلم التعاونية؛ حيث تؤثر مجتمعات التعلم المهنية على ثقافة المدرسة (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 111)؛ وعليه تبرز مجتمعات التعلم كفلسفة تعليمية ومشروع إصلاحي، يخطط له من داخل المدرسة، على ضوء رؤية ورسالة المدرسة ذاتها، وطبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وذلك من خلال العمل الجماعي المشترك، والتعاون المثمر بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي (Morrissey, M. S. , 2000, p. 34).

وحيث أصبحت مجتمعات التعلم المهنية أكثر انتشارا ليس فقط في سياق التنمية المهنية؛ ولكنها تقع باستمرار في الحياة المدرسية العادية؛ فإن قيادة هذه المجتمعات أصبحت ليست بالأمر اليسير، فالقدرة على إعطاء فرص القيادة للمعلمين للتعلم من القيادة التي يقومون بها ستكون حاسمة لنجاح مجتمعات التعلم المهنية في المدارس ((Russell, J. L. , 2018, p. 93.

2. **توفير بيئة مدرسية داعمة للتعلم:** يُعد بناء هذه البيئة المحفزة لعملية التعلم من أولى الأهداف لبناء مجتمع تعلم مهني؛ فبدون تحقيق مثل تلك البيئة يصبح كل ما تقوم به المدرسة جهد لا عائد منه؛ حيث أن مجتمعات التعلم المهنية قد وُجدت لتكون أداة مؤثرة تستخدم لزيادة تحصيل الطلاب، ويعتقد المعلمون أنهم يتعلمون من أقرانهم بشكل كبير أكثر من أي مصدر آخر؛ فبالإضافة إلى كونها تعمل على زيادة التحصيل للطالب، فإنها توفر أيضا وسيلة لتحسين جودة أداء المعلم (East, K. A., 2015, p. 26).

كما أكدت دراسة (Carpenter D., 2012) –والتي طبقت على مديريات التربية والتعليم بنبراسكا خاصة تلك التي نفذت مجتمعات التعلم المهنية لمدة 6 سنوات– على أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها أثر في ممارسة المعلمين لأدوارهم، وذلك نتيجة للتفاعلات والتعاون في مجتمعات التعلم المهنية، فضلاً عن تزويدها لدافعيتهم نحو العمل كما غيرت نظرتهم لمهنة التعليم؛ لتصبح إيجابية (Carpenter D., 2012).

3. **تنمية الإحساس بالشخصية الجماعية:** فمن خلال تنمية الشعور بالشخصية الجماعية يتمكن مجتمع التعلم من التغلب على مشكلة ميل بعض المعلمين إلى العزلة وعدم تحمسهم للعمل الجماعي؛ حيث تعمل تلك المجتمعات من خلال الفرق التعاونية؛ الأمر الذي يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، وتتحدد قيمته بقدر ما يقوم به فريق العمل الذي ينتمي إليه، ومن ثم يتعلمون أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذاتهم، ولا معتمدين تماماً على الآخرين.

مع مراعاة ضرورة تحقيق التوافق بين توفير مفردات مشتركة للمشاركين في مجتمعات التعلم المهنية –سواء كانوا يعملون بشكل فردي في فصولهم الدراسية أو بشكل تعاوني في مجتمعات التعلم المهنية– مع العمل الذي يقومون به (Russell, J. L. , 2018, p. 82). الأمر الذي أكدته دراسة (East, K. A., 2015, pp. 26,27) من أن الخصائص التي تؤدي إلى مجتمعات تعلم مهنية ناجحة هي: الإحساس بالانتماء للمجتمع، وتحديد محتوى واتجاه الاجتماعات من قبل المعلمين والقادة، فضلاً عن أن المعلمين يريدون أن يكونوا مسئولين عن تعلمهم الخاص. هذا الحكم الذاتي سيساعدهم على تحقيق الإصلاح لأنهم لا يريدون أن يكونوا مدارين من قبل الإدارة. (East, K. A., 2015, pp. 26,27)

4. **تطوير خبرات الطلاب والمعلمين:** يتصل بهذا الهدف زيادة مهارات الطلاب والمعلمين في التعلم والبحث والتأمل، حيث يتعود الطلاب على ممارسة البحث العلمي في دراسة قضية محددة، وجمع المادة العلمية من مصادرها، وكذلك تنمية مهارات التفكير المعقدة، خاصة التفكير الإبداعي؛ فتحمل مجتمعات التعلم المهنية قدراً هائلاً من الوعود التي تسمح للمدرسين بالتدقيق في ممارساتهم الخاصة، ولكنها ليست متساوية جميعًا، فأولئك القادرون على التركيز المستمر على تعلم الطلاب، وكذلك الذين يُشركون جميع المعلمين في العمل التفسيري هم الأكثر نجاحا (Russell, J. L. , 2018, p. 93). كما تعمل مجتمعات التعلم المهنية على التأكيد من أن جميع المعلمين في نفس

الصفحة، وأنهم يتفقون معاً حول ما يجب أن يعلموه لبعضهم البعض وما يناسب أحدهم، والوقت المناسب لمشاركة بعض الأفكار التي توصلوا إليها والتي يمكنهم استخدامها (Godlesky, L. E. , 2018, p. 94)، علاوة على توفيرها لفرصة التغيير الجوهري عن النماذج التعليمية التقليدية، من خلال السماح للمعلمين بالتعاون كفرق أو مجموعات للتأثير الإيجابي على تعلم الطالب بطريقة استخدام الوقت بكفاءة (Kociuruba Jr, J. P. , 2017, pp. 88, 89)

وعليه؛ فقد تم ربط التطوير المهني للمدرس الذي يحدث في بيئة تعاونية مع الأقران بشكل مباشر بتحسين تحصيل الطلاب (Godlesky, L. E. , 2018, p. 35)؛ إذ تعمل مجتمعات التعلم على توفير فرص جديدة للعاملين في مهنة التدريس للتفكير والنظر إلى عملية التدريس والتعلم بشكل أعمق، فمن الثابت أنه لا يمكن الارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ إلا إذا أصبح المعلمون أكثر فاعلية في ممارساتهم، من خلال تعلم مناهج واستراتيجيات تعليمية جديدة، فضلاً عن تزويدهم بالطرق التي تساعدهم على التعامل بصورة مثمرة مع تلاميذهم (Morrissey, M. S. , 2000, p. 3).

وبسبب مبادرات مجتمعات التعلم المهنية؛ فقد جعلت الكثير من المعلمين يظهرون الرغبة في التعلم داخل المدرسة؛ فقد وُثقت نتائج مختلفة من مجتمعات التعلم المهنية، مثل العروض والاجتماعات الرسمية والأنشطة المهنية بجعلها متاحة لأولئك المهتمين في المدرسة؛ وعليه يُظهر الأعضاء ممارساتهم وتطورهم المدرسي بشكل نقدي، كما تضع مجتمعات التعلم المهنية المزيد من الاهتمام الواضح نحو احتراف المعلمين وتعلم الطلاب في المدرسة. (Schaap, H., & de Bruijn, E. , 2018, p. 127).

ويتضح مما سبق أنه يمكن تصنيف مجتمعات التعلم حسب محور اهتمامها على النحو التالي (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 29):

- **مجتمع يركز على الطالب:** يبحث في تعلم الطالب في أكثر من مادة دراسية.

- **مجتمع يركز على المادة الدراسية:** ويبحث في تطوير أفضل الممارسات لتعلم المادة.
- **مجتمع تربوي:** يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها.

ويُلاحظ مما سبق دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية عملية التعلم؛ إذ إنها صُممت لتراعي ظروف عمل المعلمين وتنميتهم، وتشجيع المعلمين على تغيير ممارساتهم في فهم واستكشاف تدريس المعلمين في حجرة الصف؛ لدعم جودة التعلم.

القسم الرابع :واقع تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.

ويتم تناول ذلك من خلال:

أولا: واقع تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية.

تُعد المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية إحدى الطرق لمساعدة المعلمين على ربط البحث بالممارسة؛ إذ تُحسِّن المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية كلاً من ممارسة المعلم وكذلك إنجاز الطالب؛ حيث يُظهر المعلمون المشاركة الكاملة في مجتمعات التعلم المهنية بشكل أقوى مع مرور الوقت؛ حيث الالتزام بالمهمة المشتركة، والتي بدورها تجعل مجتمعات التعلم المهنية أكثر نجاحًا، كما يعتقد المعلمون أن مجتمعات التعلم المهنية تُعد وسيلة لزيادة تحصيل الطلاب والإصلاح المدرسي العام (East, K. A., 2015, p. 30).

وفى المدارس الثانوية لمقاطعة الغرب الأوسط للولايات المتحدة الأمريكية، والتي التحق بها أكثر من 10.000 طالب وطالبة كما تضم أكثر من 7000 من المعلمين والإداريين وموظفي الدعم في جميع مباني المدارس الثانوية، فقد طبقت تلك المدارس الثانوية بالمقاطعة مجتمعات التعلم المهنية لمدة 6 سنوات، واعتبرت أن نموذج مجتمعات التعلم المهنية للمنطقة أداة لتحسين المدرسة بتحسين تعليم الطلاب بها، وتطبق كل مدرسة ثانوية مجتمعات التعلم المهنية في إطار الأهداف المحددة للمقاطعة لمجتمعات التعلم

المهنية، وقد ذكرت تلك المنطقة أن مجتمعات التعلم المهنية في كل مدرسة يجب أن تؤكد على (Carpenter, Dan, 2012, pp. 73, 74):

1) **الرؤية التالية لمجتمعات التعلم المهنية:** (أ) ضمان أن جميع الطلاب يتعلمون، (ب) خلق ثقافة التعاون، (ج) التركيز على النتائج؛ وعليه تُعين المدرسة مسئولًا للملاحظة والإشراف والتقييم للمعلمين، ويُشارك المسئول في اجتماعات القيادة في المدرسة؛ لتحسين المدرسة ووظيفة مجتمعات التعلم المهنية، ويقوم المسئول بتقييم كل معلم؛ وبالتالي يشترك في كل مجتمعات التعلم المهنية؛ ويقوم المسئول أيضًا بإجراء ملاحظات الفصول الدراسية لكل معلم، كجزء من عملية التقييم؛ ولإتمام عملية التقييم، يلاحظ المسئول ويقدم ملاحظات خطية إلى كل فصل دراسي أربع مرات خلال العام، كجزء من عملية التقييم (Carpenter, Dan, 2012, p. 73: 75).

وقد سعت **مبادرة ميتشجان** إلى: (1) غرس التكامل في المناهج والتدريس والتقييم (2) تعزيز التغير المنظومي و(3) إحداث التأثير على كل من المدارس والفصول الدراسية والمعلمين والطلاب (Dutro, E., Fisk, M. C., Koch, R., Roop, L. J., & Wixson, K. , 2002, p. 788)، ووجدت مجتمعات التعلم المهنية بميتشجان تحت قيادة إطار فنون اللغة الإنجليزية بميشيغان مجموعة متنوعة من التعبيرات على مستوى المقاطعة، بعض من الممارسات المثالية التي تم تسليط الضوء عليها في دراسة ميتشغان شملت التحسينات في ممارسات التدريس والتوجيه، كما ذكر المعلمون أيضا الالتزام الكبير بالممارسة الانعكاسية والتعلم مدى الحياة، بالإضافة إلى أن المعلمين باتوا ينظرون إلى أنفسهم كعاملين مؤثرين في تحسين المدارس وفى السياسة (Lee, D., Ying, & Hong, H., 2015, p. 7).

وبدءًا من عام 2009م، تم تكليف المدارس منخفضة الأداء بتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في ولاية فرجينيا الغربية، تلك المدارس التي تلقت الدعم من خلال برنامج منحة تحسين المدارس (East, K. A., 2015, p. 5)، كما تتوفر لدى المدارس **في ويست فرجينيا** التي تفي بمعايير المدارس منخفضة الأداء الفرصة المستمرة للتقدم بطلب الحصول على منح تطوير المدارس (School (SIG

Improvement Grants وتلقّيها تلك المنح المصممة لتوفير الأموال للمدرسة؛ لاستخدامها لدعم عملية التحسين، وتم تحديد المدارس المتلقية لمنح تطوير المدارس على مستويين: مستوى أول، مستوى ثان، ودائما تحدد دائرة التعليم لفرجينيا الغربية (WVDE) Education The West Virginia Department of المدارس منخفضة الأداء بأنها تلك المدارس التي تعاني من ضعف التقدم في جميع الفئات الفرعية لكل من القراءة والرياضيات في التقييم السنوي للولاية، WESTEST. وقد شملت مدارس المستوى الأول المدارس الخمس الأدنى من حيث اللقب الأولى في الولاية، أما في تحديد مدارس المستوى الثاني؛ فقد حددت دائرة التعليم لفرجينيا الغربية WVDE بأنها تلك المدارس الثانوية المؤهلة للحصول على المنح؛ ولكنها لم تحصل على لقب المستوى الأول، وأنها من بين أدنى نسبة الـ 5 ٪ من المدارس الثانوية. (East, K. A., 2015, pp. 2, 5).

2) **أنواع فرق مجتمعات التعلم المهنية:** تقوم المدرسة بعد إنشاء فريق قيادة المدرسة بتطوير مجتمعات تعلم مهنية إضافية على أساس الاحتياجات الفردية للمدرسة، والتي قد تكون (East, K. A., 2015, p. 90).

- فرق مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الصف.
- فرق مجتمعات التعلم المهنية في مجال المحتوى.
- فرق مجتمعات التعلم المهنية على مستوى المدرسة، أو.... الخ

ويتم تنفيذ الأنواع السابقة من خلال المعلم الرئيس، وهو القائد الذي أتقن إدارة الصفوف الدراسية، ووجد طرق لتسريع التعلم لجميع الطلاب، وهو الذي لديه اتصال مميز وقوي مع طلابه، ويدرك أن عملية التعليم أكثر من مجرد مشاركة المحتوى، فبدلاً من ذلك يربّوا متعلمين مستقلين لديهم مهارات التفكير النقدي؛ لكي يساعدهم هذا التفكير في النمو بشكل فردي، ويُعدون طلابهم من أولى اهتماماتهم، ويُكيّفون المنهج الدراسي لاحتياجات المتعلمين، ويرفعون طلابهم إلى أعلى مستويات التوقع. إنهم يؤدون مراقبة منتظمة للمتابعة، ويعدلون منهجهم التدريسي حسب الحاجة، ويجعلون طلابهم مسئولون عن تعليمهم، ويتمتعون بعقلية قادرة على حل المشكلات بشكل منهجي والمساءلة الشخصية، كما يبحث هؤلاء المعلمين باستمرار عن الفرص لتحسين أنفسهم كمربين

محترفين لديهم القدرة على النظر، من خلال نظرة شاملة، والتواصل بصدق حول القضايا في صفوفهم الدراسية، وكذلك مع أولياء الأمور والإداريين، ويتم تحديد هذا المعلم عن طريق اختيار الأقران والإداريين من أولئك الذين يستوفون المعايير المذكورة أعلاه (Carpenter, Dan, 2012, pp. 15, 16).

ويُعد تحقيق الاستقرار في تكوين مجتمعات التعلم المهنية وملكية أعضائها من أساسيات التكوين، ويُشير استقرار تكوين المجموعة إلى دور مدراء المدارس (على سبيل المثال، مدى قدرة القادة على تلبية احتياجات المعلمين)، وملكية الرؤساء، وكذلك الأعضاء (مثل: المدى الذي يأخذ فيه المعلمون مبادرة مجتمعات التعلم المهنية وينفذونها/ أو مدى إدراكهم لمجتمعات التعلم المهنية كمجتمعهم التخصصي (Schaap, H., & de Bruijn, E., 2018, pp. 110, 111).

3) تنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية وتقسيمها في الولايات المتحدة الأمريكية:

سيتم تناول تنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية من خلال عرض: (قيادة مجتمعات التعلم المهنية، ثم مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها، وأخيراً العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنية)، وهو كالتالي؛ وفقاً للترتيب المشار إليه أعلاه:

- **بالنسبة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية:**

يبدأ المديرون بتحويل مدارسهم إلى مجتمعات تعليمية، من خلال تخصيص الموارد ووضع الهياكل الداعمة في مكانها، وتتضمن تلك الموارد: وقتًا للتعاون وملاحظات الأقران، استبدال المعلمين لتغطية/ سد العجز في الفصول الدراسية، والمواد اللازمة للتعلم المهني، والرواتب للانتهاء من العمل خارج يوم العمل أو السنة الدراسية العادية، وقد تتضمن الهياكل الداعمة: (وقت تخطيط مشترك للمعلمين المضمنين في الجدول اليومي، والقرب من الفصول الدراسية للزملاء، ومنطقة للاجتماع المشترك؛ حيث يمكن للمعلمين تبادل الأفكار، ومراجعة أعمال الطلاب وتحليل بيانات الإنجاز (Ratts, Pate, & Archibald, 2015, p. 58).

يُعد مسئول تطوير المدرسة في مدرسة واشنطن الثانوية هو المسئول الوحيد فقط عن تحسين المدرسة في يوم التدريب، وكذلك تحسين وظيفة مجتمعات التعلم المهنية داخل المبنى المدرسي، من خلال التنسيق وإجراء التدريب لمجتمعات التعلم المهنية (Carpenter, Dan, 2012, pp. 99, 100) إذ يُعد يوم التدريب بأنه يوم لمراجعة النماذج التي تم ملؤها من العام السابق، وتحديث النماذج ونشرها في مكتبة إلكترونية عبر الإنترنت.

لتعزيز تجربة مجتمعات التعلم المهنية من خلال منح تحسين المدارس School Improvement Grants (SIG)، حيث يتم جلب معظم استراتيجيات التطوير المهني أو التعليمي إلى المدرسة من خلال أخصائي تحسين المدرسة، ومدير المدرسة، وفريق قيادة المدرسة School Leadership Team(SLT) . في عملية التحسين، ويُعد فريق قيادة المدرسة من أوائل مجتمعات التعلم المهنية التي يتم تنفيذها؛ إذ تُعطي تلك القاعدة لكل من المدير وأعضاء الفريق نموذج عمل إيجابي من مجتمعات التعلم المهنية (East, K. A., 2015, p. 90)؛ حيث إن القدرة القيادية للمدير أمر بالغ الأهمية في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ يقوم مدير المدرسة بتطوير قدرات الأفراد داخل المدرسة وتوفير الفرص للأفراد؛ للعمل والتعلم معًا في بيئة عمل إيجابية. ويتمثل دور المدير في تحقيق التوازن الدقيق بين الدعم والضغط؛ حيث التحرر من الأفكار القديمة أحد أهم أدوار مدير المدرسة (East, K. A., 2015, p. 86).

ويتم تنظيم مجتمعات التعلم المهنية وتقسيمها من قبل الفريق الإداري في **مدرسة واشنطن الثانوية**؛ استنادًا إلى الخبرة في المحتوى والانضباط في نظام التدريس، فمثلاً يتم تقسيم مجتمعات التعلم المهنية الخاصة بمجموعة العلوم الكبيرة إلى ثلاث مجموعات تعلم مهنية أصغر في مجموعات مشابهة لما هو مطبق بمدرسة روزفلت الثانوية؛ فيتم تقسيم معلمي العلوم في مدرسة واشنطن الثانوية إلى مجموعات تعلم مهنية فرعية خاصة بكل من: معلمي علم الأحياء، ومعلمي الكيمياء، ومدرسي الفيزياء (الصف التاسع) كل منها يشتمل على أربعة معلمين؛

حيث كان لدى قسم العلوم في واشنطن 12 معلمًا تم تعيينهم لتدريس مناهج العلوم الأساسية والاختيارية (Carpenter, Dan, 2012, pp. 97, 98).

ويتضح مما سبق مدى وعى القيادة بأهمية دورهم كمشاركين وميسرين في هذه البرامج، فضلاً عن دور المدرسة في توفير المناخ المناسب؛ الأمر الذي يُساعد في التغلب على الصعوبات المتعلقة بضيق الوقت.

- **من حيث مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها في الولايات المتحدة الأمريكية:**

بالنسبة لتنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهني؛ نظمت مدرسة واشنطن الثانوية **اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية الرئيسة** للمدرسين بطريقة منظمة ومنسقة في عملية شهرية، ثلاث مرات في الشهر؛ حيث كان من المتوقع أن يلتقي المعلمون في إداراتهم المدرسية، وكذلك المجموعات الفرعية لمجتمعات التعلم المهني، ويجتمع المعلمون في الأقسام يوم الثلاثاء بعد الظهر في الأسابيع الثلاثة الأولى من الشهر. وفي هذه الجلسة، يجلس المعلمون كقسم ويناقشون توقعات مستوى البناء لتحسين المدرسة وقضايا الإدارة مع الأمور الأخرى، مثل الجداول والأنشطة الطلابية والإشراف، وموضوعات أخرى مماثلة، وتستغرق الجلسة ما بين 10 إلى 20 دقيقة (Carpenter, Dan, 2012, p. 99)،

أما بالنسبة لمجموعات التعلم المهنية الفرعية ينصرف المعلمون بعد اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية الرئيسة؛ حيث يذهبون إلى الفصول الدراسية الأخرى، ويجتمعون كمجموعات تعلم مهنية فرعية لبقية الوقت المخصص لمجتمعات التعلم المهني؛ منها حوالي 40 دقيقة للحصول على جودة المحادثة التربوية (Carpenter, Dan, 2012, pp. 99, 185).

وتوفر مجموعات التعلم المهنية الفرعية خطة مشتركة للعمل أو التعاون في تحسين المدرسة أو عمل مجموعات التعلم المهنية الرئيسة؛ مثل: وظائف المدرسة، اهتمامات الطلاب، وقضايا جدولة القسم، وقد يعمل أحدهم على مهارات الرسم البياني المشتركة المرتبطة بنموذج التقييم، وقد يقومون بملء النموذج الذي تُقدمه المدرسة، والمشتمل على بيانات من الاختبارات السابقة واللاحقة للطلاب في التخصص الفرعي؛

حيث تُحدد مجتمعات التعلم المهنية الفرعية بمدرسة واشنطن الثانوية القواعد والمعايير والأدوار للأعضاء (Carpenter, Dan, 2012, p. 101).

وفي يوم الثلاثاء الرابع من الشهر، يلتقي المعلمون في مجموعة العمل لمجتمعات التعلم المهني الكبيرة على مستوى التخصص العام. وعلى المعلمين في فرقة العمل هذه الالتزام الكامل للعمل في واحدة من عدة لجان؛ إذ تتطلب فرقة العمل لمجتمعات التعلم المهني من كل معلم أن يجتمع في لجنة واحدة على الأقل من اختياره لها (Carpenter, Dan, 2012, p. 99)، كما أن المجموعات الفرعية قد تقوم مثلاً بملء النموذج الذي تُقدمه المدرسة والمشتمل على بيانات من الاختبارات السابقة واللاحقة للطلاب في التخصص الفرعي (Carpenter, Dan, 2012, p. 101). وقد شمل فريق العمل لمجتمعات التعلم المهنية الكبرى في مدرسة واشنطن الثانوية لجان لحضور الطلاب، وتحسين المدرسة، والتنوع، ومجاملة الموظفين، وغيرها. ويعد مفهوم اللجنة لفرقة العمل في مجتمعات التعلم المهنية فريدًا من نوعه في تلك المدرسة ومثيراً للاهتمام، فضلاً عن تأثيرها الأقرب على ممارسة المعلم (Carpenter, Dan, 2012, p. 99).

أما في مقاطعة الغرب الأوسط للولايات المتحدة؛ فيتم تجميع المعلمين في مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية التي تتفق ومهامهم التدريسية وموضوع الانضباط، وتتكون كل مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية في أي مكان على مستوى المقاطعة من اثنين إلى ستة مدرسين. وتطبق مجتمعات التعلم المهنية بعد ظهر يوم الثلاثاء تقريباً من الساعة 2:15 بعد الظهر إلى الساعة 3:15 عصراً. (Carpenter, Dan, 2012, p. 75).

وعمومًا يتم إعادة جدولة اليوم الدراسي؛ بحيث يتم إطالته خلال أربعة أيام مع تفرغ المعلمين في اليوم الخامس لممارسة أنشطة التنمية المهنية، مع مراعاة تشابه الجداول الدراسية للزملاء المشاركين في برامج التنمية المهنية لنفس التخصص في أثناء تقسيم الوقت، كما يتم تخصيص حوالى من 30– 40 ساعة سنوياً كي يُشارك المعلمون خلالها في لجان العمل؛ والتي يمكن أن توزع بتخصيص نصف يوم كل ثلاثة أسابيع لأسرة كل مادة دراسية، أو تخصيص آخر حصتين في نهاية الأسبوع، أو

عقد اجتماعات دورية مرتين كل شهر؛ للتدريب على موضوعات تخص جميع المعلمين (حمادة رشدى عبد العاطى، 2016، صفحة 347).

ويُلاحظ على مجتمعات التعلم المهنية في أمريكا أنها تتسم بالحرية والمرونة، وأنها نابعة من رغبة المعلمين في تحسين أدائهم؛ وبالتالي فهي ليست إجبارية من الجهات العليا.

- **العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنيةPLC في الولايات المتحدة الأمريكية وطرق التغلب عليها:**

فشلت بعض المدارس التي تدعي أن لديها مجتمعات تعليمية مهنية– كشكل من أشكال التطوير المهني– في إنشاء والحفاظ على ثقافة المدرسة؛ إذ إنه من خلال تقييم المجتمعات التعليمية؛ تقود المطالبة بالجداول اليومية كل من المعلمين والإداريين لوضع قيمة عالية على وقتهم. وبالتالي، يجب عليهم أن يروا أي جهد لتحديد مسئوليات إضافية أنها ذات أولوية عالية من أجل تحديد أولويات وقتهم وإتاحة الفرصة للنمو المهني ليترسخ ويُصبح جزءا من ثقافة المدرسة (East, K. A., 2015, p. 27).

وللتغلب على المشكلة السابقة؛ يجب أن يرتبط اتجاه ممارسة مجتمعات التعلم المهنية مباشرة مع تربية/ إعداد المعلم. كما يجب أن تتطابق عملية مجتمعات التعلم المهنية للمعلم مع ما يحتاج المعلمون إلى القيام به في الفصل الدراسي. وتُعد القيم المشتركة هي الشيء الذي يستحق أن يحتل قيمة في مجتمعات التعلم المهنية لكل شخص؛ حيث اتضح أن مجتمعات التعلم المهنية التي تشارك الرؤية والقيم تُعد هي الأكثر تأثيراً في مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث تُكوّن الرؤية الاتجاه، كما يجب أن يُكوّن الاتجاه/ التوجيه القيادة اللازمة لكيفية عمل مجتمعات التعلم المهنية؛ من أجل أن يشعر المعلمون بأن مجتمعات التعلم المهنية جزء مما يقومون به في الفصول الدراسية، فضلاً عن التأثير العالي لمجتمعات التعلم المهنية التي وضعت قيمتها على الممارسات التعليمية المماثلة (Carpenter, Dan, 2012, pp. 190, 191).

وغالباً ما تتمثل مشكلة التدريب في ارتفاع معدلات التدوير في المدارس منخفضة الأداء الناتجة عن دورة التدريب وإعادة التدريب؛ إذ إنه لا يمكن لمجتمعات التعلم المهنية الحصول على أي اتجاه نحو أهدافهم أحياناً؛ لأنهم مجبرون على البدء من جديد عندما يغادر المعلمون. و**حل هذه المشكلة** هو تدريب أي مدرس بديل يعمل في المدرسة، بالإضافة إلى جعل التعاون ومجتمعات التعلم المهنية الأولية للتعليم في برامج الإعداد للمعلمين في الكليات والجامعات (East, K. A., 2015, p. 90). كما يُعد الدوران في كثير من الأحيان أحد التحديات، أو أنه لم يتم التعامل مع التعيينات الجديدة من قبل أولئك الذين ينفذون مجتمعات التعلم المهنية؛ ويتم التغلب عليها بالتخطيط المقصود لاستيعاب أعضاء جدد (East, K. A., 2015, p. 30). ومن العوائق التي اعترضت مجتمعات التعلم المهنية في المدارس **بولاية فرجينيا الغربية** شملت الوقت، والمحتوى الذي تم تحديده مسبقًا، والتدريب، والعلاقات بين الأشخاص (East, K. A., 2015, p. 25).

القوى والعوامل المؤثرة في الخبرة الأمريكية:

على الجانب السياسي: أثر قانون No Child Left Behind(NCLB) الصادر عام 2001 الذي يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسة، هي: هيكل التعليم وتنظيمه، سياسة التعليم وإدارته، التأكيد على المرحلة الثانوية، ويهدف إلى تحسين إنجاز الطلاب وتغيير ثقافة المدرسة، وقد لاقي القانون تأييدًا كبيرًا كما أقره الكونجرس الأمريكي عام 2002م، ويُعد هذا القانون نقطة تحول في سياسة التعليم الأمريكية؛ فقد أدى إلى إعادة النظر في النظام التعليمي بصفة عامة، كما ساعد على وضع المبادرات؛ للتغلب على المشكلات عموماً، مع التأكيد على توسيع البرامج التي تحسن تدريب المعلمين والإبقاء عليهم. (American Association of University Women, 2013, pp. 2,5).

كما أكد قانون إصلاح النظام التعليمي على أهمية تقديم الدعم لجميع المعلمين داخل مدارسهم وأثناء ممارستهم لعملهم، بما يسمح لهم من تحسين مستوى أدائهم؛ لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة، وتقوم جماعة التنمية المهنية بالإشراف على برامج تدريب المعلمين داخل المدارس بأمريكا؛ والتي تتكون من عضو من الإدارة المدرسية، وعدد من المعلمين من ذوي الخبرة، ومنسقي المواد، وأعضاء من المجتمع المحلي وأولياء الأمور،

وكذلك أعضاء من بعض الكليات المجاورة للمدرسة، وأعضاء من وحدات التدريب بمستويات الإدارة العليا (أمل عبد الفتاح محمد و عبد الناصر محمد رشاد، 2013، ص 734)، كما دعت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين المدارس؛ ليتم تنظيمها في مجتمعات التعلم المهنية؛ من أجل نمذجة وتعليم المهارات التي يحتاجها الطلاب، وتقول المنظمة: إن أفضل البيئات لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين هي "مجتمعات التعلم المهني التي تمكن المعلمين من التعاون، وتبادل أفضل الممارسات، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين في ممارسة الفصول الدراسية (Partnership for 21st Century Skills, 2015) "

وعلى الجانب التاريخي: فمنذ أوائل القرن العشرين؛ لاحظ "ديوي" أن الممارسات التعليمية يجب أن تقدم البيانات والموضوع الذي تتشكل منه مشكلة البحث، كما أشار Stenhouse أن المدرس يُفضل أن يكون باحثاً ليس فقط في فصله، بل يتعدى ذلك ليكون علي مستوى مدرسته أيضاً؛ ليقوم بدور فاعل في عملية بناء المنهج، ثم جاء Schon والذى عمل على نشر فكرة "الممارس المتأمل"، وفي السبعينيات بدأت حركة "وضع المناهج من داخل المدرسة"، علاوة على بروز سلسلة من المشروعات والأنشطة التي تتعلق بالمدرسة "المفكرة"، و"مدرسة حل المشكلات" و"المدرسة المبدعة"، وفي الثمانينات حدث تحول إلى ما يسمى "مدرسة التقييم الذاتي أو المراجعة الذاتية" (Stoll, L., Bolam, R. , McMahon, A., Wallace, M.,, & Thomas, S. , 2006, pp. 222– 237)

وبعد تناول مجتمعات التعلم: كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في أمريكا؛ اتضحت الأهمية الكبيرة لمجتمعات التعلم بأمريكا من خلال تنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية الرئيسة للمدرسين بطريقة منظمة في عملية شهرية (3) مرات في الشهر؛ وذلك بعد ظهر يوم الثلاثاء في الأسابيع الثلاثة الأولى من الشهر، كما يتم تجميع المعلمين في مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية التي تتفق ومهامهم التدريسية وموضوع الانضباط، وتتكون كل مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية في أي مكان على مستوى المقاطعة من (2: 6) مدرسين وبعد الانتهاء من

عرض الخبرة الأمريكية سيتطرق البحث لعرض خبرة سنغافورة في مجتمعات التعلم: كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية.

ثانياً: واقع تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في سنغافورة.

لا يستطيع المرء أن يُصبح مُدرساً في سنغافورة دون التمكن من المادة التي سيُدرسها على نحو عالٍ، علاوة على سنة على الأقل من التعليم المُضنى في حرفة التعليم، ويُحدث هذا المنهاج على الدوام؛ ليعكس الحاجات المتغيرة لنظام سنغافورة التعليمي (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 172)، وعليه يحدث معظم التطوير المهني **في سنغافورة** لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية داخل المدارس، حيث يتوفر لديهم العديد من فرص التعلم كجزء لا يتجزأ من العمل، فمن المعلوم واقعياً أن المدارس يجب أن تكون المنظمات الرئيسة التي تعزز تعلم المعلمين، وأن المدارس نفسها يجب أن يتم تصورها على أنها "منظمات تعليمية". ففي عام 2010/2009– بعد مرور أكثر من عقد على مبادرات التطوير المهني المبتكرة– سمحت وزارة التعليم لجميع المدارس العامة لتصبح مجتمعات تعلم مهنية (PLC). وقد جعلت هذه السياسة سنغافورة أول دولة في العالم تعتمد إطار عمل مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الدول (Bautista, A.,, Wong, J., & Gopinathan, S. , 2015, pp. 319, 320)

أ. كيف تعمل مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة:

أكدت نتائج برنامج بيزا (PISA) صحة الأدلة التي تُفيد بأن المعلمين هم العناصر الأكثر أهمية في توفير تعليم عالي الجودة؛ وعليه تواصل الوزارة التزامها بتوفير الجهود والموارد لدعم التطلعات المهنية للمعلمين، ولبناء قدراتهم في أهم المجالات التي تساعد على تعزيز دورهم كمعلمين؛ لذلك بدأت وزارة التعليم منذ عام 2011م بإعداد القوة الدافعة لهذه العملية بإنشاء أكاديمية سنغافورة للمعلمين، وهي هيئة مستقلة يُديرها المعلمون من أجل المعلمين، لتعزيز ثقافة التفكير والاستعلام والنقاش بقيادة المعلمين (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 174).

وعليه –لضمان تماسك برنامج مجتمعات التعلم المهنية– قدمت أكاديمية سنغافورة للمعلمين AST" the Academy of Singapore Teachers" رؤية لما كان متضمناً

في اعتماد الممارسة العملية لمجتمعات التعلم المهنية، ويعمل مديرو المدارس على إبقاء هذه الرؤية في أذهانهم، ويُعطون الاستقلالية لتكييف تنفيذ البرنامج، لاستيعاب الاحتياجات التعليمية المتنوعة لمعلميهم (Lee, Hong, Tay, & On L, 2013, p. 54).

ب. **رؤية مجتمعات التعلم المهنية:**

تشتمل **رؤية أكاديمية سنغافورة للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية** على إطار مفاهيمي للأفكار الثلاثة الكبرى " المستوحاة من DuFour: (أ) "دعم تعلم الطلاب"، (ب) "بناء ثقافة التعاون"، و(ج)"التركيز على نتائج الطلاب". وقد بُنيت المبادئ الرئيسة على آراء فولان"Fullan's views " عن العوامل الداعمة لـ مجتمعات التعلم المهنية: (أ) "علم أصول التربية" (أي يجب على المدرسين تعميق قدرات التعليم والتعلم)، (ب) "النظام" (أي العمل ضمن إمكانيات الفعل الهيكلية المتاحة داخل المدارس التي يدرسون فيها)، و(ج) "القيادة المدرسية "(أي يجب على قادة المدارس دعم المعلمين في هذا المسعى) (Lee, Hong, Tay, & On L, 2013, p. 54).

وعليه أكد (Godlesky, L. E., 2018) في دراسته على ضرورة أن تقوم مجتمعات التعلم المهنية بتطوير القيم والمعايير المشتركة المرتبطة بالاعتقاد الجماعي حول قدرة الطلاب وأولويات المدرسة وأدوار الآباء والمعلمين والإداريين (Godlesky, L. E. , 2018, p. 31). الأمر الذي يجب أن يتم من خلال اقتراح "أجندة الإصلاح التي تتطلب من معظم المعلمين إعادة التفكير في ممارساتهم الخاصة، وبناء أدوار وتوقعات جديدة في الفصل الدراسي حول نتائج الطلاب، والتدريس بطرق لم يسبق لهم تعلمها قبل"؛ أي الاستجابة للمنظور السلوكي في التعلم المهني. ومن أجل تحقيق هذه الرؤية، يجب تصميم التطوير المهني بطريقة تعتمد على النظريات التي تتناول العلاقة بين الممارسة والتعلم المهني للتأثير على إطار التصميم، كما يجب أن يعتمد التطوير المهني على طريقة للمعلمين لتبادل نتائج الطلاب مع معلمين آخرين، ويجب أن يشكلا مجتمعًا من المعلمين يشجع على التجريب والتأمل.(Russell, J. L. , 2018, p. 17)

ج. **أنواع فرق مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة:**

عملت سنغافورة على بناء مجتمعات التعلم القائمة على المشاركة والتعاون والحوار البناء سواء كانت قائمة على علاقات داخلية على مستوى المدرسة، أو بناء علاقات خارجية مع المدارس الأخرى على مستوى المجموعاتClusters؛ حيث أشار وزير التعليم السيد هينج سوى كيت Heng Swee Keat في خطة عمل وزارة التربية والتعليم 2014م؛ إلى أن لديه العديد من الجهود في مجال التطوير المهني للمعلمين منها (Ministry of Education in Singapore, Speeches/ Interviews, 2013)؛

- **على مستوى الفرد أو المدرسة:** وتتم داخل كل مدرسة من خلال ما يلي:
- **على مستوى الفرد:** يتم من خلال توفير الإرشاد المنظم والمستمر.
- **أما التنظيم على مستوى المدرسة:** يتم من خلال إدخال مجتمعات التعلم المهني في العديد من المدارس بعضها كفرق، وبعضها مُنظم في جدول زمني، والأقوى من ذلك تم اتباع "نهج مدرسة بأكملها Whole– School Approach لدراسة موضوع أو درس بشكل جماعي، وهذا النهج الشامل للمدرسة مهم لأن الجميع يشترك في مفردات مشتركة؛ حيث يتقاسمون المهام مع بعضهم البعض، ويتعلمون من بعضهم البعض، وفى نفس الوقت من خلال التجمع ومشاركة الموارد، يمكن أن يكون المعلم أكثر كفاءة؛ ومن ثم خلق مجتمع تعلم مهني متنامٍ.
- **على مستوى مجموعات المدارس School Clusters**، وتتم مجتمعات التعلم المهنية على مستوى "مجموعات المدارس" من خلال:
- **مجتمعات التعلم الشبكي Networked Learning Communities (NLC)**
- **فصول الموضوعات Subject Chapters**؛ وهي فصول خاصة بكل مقرر أو موضوع دراسي؛ وذلك لتبادل الممارسات الجيدة بين المعلمين وتحديد المشاكل المشتركة ووضع حلول لها.

د. تنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهني وتقسيمها في سنغافورة:

سيتم تناول تنظيم اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية من خلال عرض: (قيادة مجتمعات التعلم المهنية، ثم مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها، وأخيراً العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنية)، وهو كالتالي وفقاً للترتيب المشار إليه أعلاه:

1. **بالنسبة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة:**

دائما ما توفر مجتمعات التعلم المهنية بقيادة قادة المدارس (كمدربي الموظفين ورؤساء الأقسام ومستشاري المواد الدراسية)، بدعم من الأكاديميات للمعلمين في سنغافورة البنى التحتية والموارد للمشاركة في مجموعة متنوعة من ممارسات التطوير المهني القائمة على الاستقصاء (Yoong, 17–20 January, 2013). كما أن تقديم التطوير المهني الذي تقوده الدولة للمعلمين والإداريين حول قيادة المعلمين من خلال تيسير مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن يعزز فهم طبيعة هذه الظاهرة (قيادة المعلمين) ودعم نمو المعلمين في هذا المجال (Godlesky, L. E. , 2018, p. 146). مع مراعاة ضرورة التركيز على الممارسة وشفافيتها معاً جنباً إلى جنب؛ لأن التركيز الضعيف لن يعطي المعلم عدسة لجعل ممارسته شفافة، والعكس بالعكس.

كما وجد القادة أنهم يستطيعون إنشاء علاقات أعمق بالفصول الدراسية عن طريق تنظيم محادثات خاصة حول التفكير الطلابي، من خلال النمذجة لنقطة الضعف اللازمة عن طريق التطوع داخل مجتمعات التعلم المهنية في الجولة الأولى، وعن طريق الملاحظة للمعلم عندما يكون تمثيله انتقائي أو جزئي، وأخيراً التكيف لإعطاء سياق إضافي عند الضرورة(Russell, J. L. , 2018, p. 83) . ويُعد الانخراط في ممارسة مجتمعات التعلم المهنية أصيلاً؛ إذ يمكن أن توفر إطارًا لعرض وممارسة قيادة المعلم، ولكن بدون التدريب والدعم، لا يمكن تحقيق القيادة (Godlesky, L. E. , 2018, p. 140)

2. **ومن حيث مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها:**

يتم التركيز في مجتمعات التعلم المهنية على ممارسات التطوير المهني القائمة على الاستقصاء مثل بحوث العمل ودراسة الدروس اليابانية ومجموعة واسعة من دوائر

التعلم التي تركز على مواضيع مختلفة (مثل: ابتكار المناهج، وممارسات التدريس التي تركز على الطلاب، والاستخدامات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتخطيط التعاوني للدرس، والتعلم القائم على المشروعات). حيث يُشار إلى مجموعات الزملاء الذين يتعلمون معًا ويتعاونون باسم "فرق التعلم"، وهذه عادة ما تكمل عملها خلال فترات زمنية محددة تسمى "المساحات البيضاء" (Yoong, 17–20 January, 2013) ويتم تشجيع المدارس الحكومية على توفير ما لا يقل عن ساعة واحدة من الوقت المخصص للحصص الدراسية في الأسبوع للمعلمين للمشاركة بنشاط في هذه الأنواع من مبادرات التنمية المهنية القائمة على المدرسة، وعادة ما تخطط فرق التعلم لحوالي من 8: إلى 10 جلسات لمدة ساعتين موزعة على مدار العام الدراسي بأكمله، ويُعتَرف بساعات العمل هذه في تقييم المعلمين، فضلاً عن المساهمة في 100 ساعة سنوية من التدريب الاختياري المستحق. (Bautista, A.,, Wong, J., & Gopinathan, S. , 2015, p. 320).

وتُعد بحوث العمل واحدة من أكثر الممارسات انتشاراً لمجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة " (Yoong, 17–20 January, 2013)؛ فقد أكدت دراسة (Kirkwood, M., & Christie, D. , 2006) على أن البحوث العملية تسهم في التنمية المهنية للمعلمين، وزيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتحسين أدائهم في العمل، وإكسابهم القدرة على التواصل والتفاعل، وأوصت تلك الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على إجراء البحوث التي ترتبط بمجال عملهم. كما نادت دراسة (Mitchell, S. N.,, Reilly, R. C., & Logue, M. E. , 2009) والتي استخدمت مدخل بحوث الفعل باعتبارها أفضل مدخل للتنمية المهنية، بضرورة التوسع في استخدام بحوث الفعل التشاركية بين المعلمين والمشرفين، وأساتذة الجامعة؛ لأنها تؤدي إلى تمكين المعلمين المبتدئين من التعامل مع المشكلات التعليمية والسلوكية المختلفة.

وهناك شكل آخر من أشكال برامج التطوير المهني المدرسي الذي اكتسب زخمًا، وهو دراسة الدروس اليابانية، والذي قدم في مدارس سنغافورة في عام 2005م، على غرار بحوث العمل، وقد أظهر معلمو سنغافورة إيجابيتهم بشكل عام عند دراسة الدروس اليابانية؛ إذ إنهم يعتقدون أن ذلك يمنحهم الفرصة للتعلم من زملائهم ونموهم مهنيًا،

واعتبر المشاركون في الدراسة أن هذا النهج من النمو المهني كان له أثر إيجابي على استراتيجيات تدريسهم، وساعدهم في فهمهم لطلابهم بشكل أفضل، والهدف الشامل لدراسة الدروس اليابانية هو تعزيز البحث التعاوني والتفكير التربوي القائم على البيانات بين المعلمين، وعلى الرغم من الاختلافات المتعددة لهذا النهج في الأدب التربوي؛ فإن المعلمين بسنغافورة عمومًا اعتمدوا نماذج قياسية تتكون من أربع مراحل دورية ومتكررة (Bautista, A.,, Wong, J., & Gopinathan, S. , 2015, p. 320: 322)

- **مرحلة الدراسة:** وفيها يقوم المدرسون بتحليل المناهج الدراسية لتدريسها وصياغة أهداف تدريسية وتعليمية طويلة الأجل.
- **مرحلة التخطيط:** عندما يقوم المعلمون باختيار الدروس البحثية، والتنبؤ بتفكير الطلاب والصعوبات التي تواجههم، والتخطيط لتنفيذ دروس محددة لجمع البيانات.
- **مرحلة التحليل:** وفيها يلاحظ المعلمون، ويناقشون أدلة الفصول الدراسية التي جُمعت (مثل: مقاطع الفيديو، الأعمال الكتابية للطلاب).
- **مرحلة التفكير:** وتتم بأن يناقش المعلمون تعلم الطلاب وتحديد مساحات جديدة لمزيد من الاستفسار.

وقد أبدى المعلمون الذين درسوا الدروس البحثية بشكل واقعي دعمهم الكبير لدراسة الدروس اليابانية، وساعدهم في ذلك سلسلة العوامل الرئيسة التي ساهمت في نجاح دراسة تلك الدروس اليابانية، مثل إيجاد الدعم من قادة المدارس، فضلاً عن قناعة المعلمين أنفسهم بفعالية هذا النهج، وتوفير الوقت الإضافي في الجداول الأسبوعية للمدرسين، والحضور الميسر لدراسة الدروس داخل مجموعة العمل (Bautista, A.,, Wong, J., & Gopinathan, S. , 2015, pp. 321, 322).

ويتضح من عرض المجالات السابقة أنها تعمل على تمكين المعلم من التطور، كما أنها تُلبى احتياجات المعلمين التدريبية، فضلاً عن كونها تؤدى إلى إحداث تغيير في الثقافة التقليدية، والتي مازالت تعتبر المعلم ما هو إلا ناقل للمعرفة.

3. العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنيةPLC في سنغافورة وطرق التغلب عليها:

لقد توسعت مبادرة مجتمعات التعلم المهنيةPLC في سنغافورة في الوقت الحالي؛ لتشتمل على أكثر من 300 مدرسة سنغافورية متعاونة؛ إلا أنها بالرغم من هذا الانتشار؛ تبين خلال التقييم الأول لمجتمعات التعلم المهنية، والذي تم إجراؤه في 51 مدرسة تجريبية، فجوة بين النظرية والتطبيق؛ فقد تم تحديد ثلاث صعوبات محتملة في التنفيذ هي (Lee, Hong, Tay, & On L, 2013, p. 54):

- عبء العمل الزائد لدى المدرسين.
- غموض عمليات مجتمعات التعلم المهنية وفعاليتها.
- البيروقراطية والروتين اللذان أعاقا التطوير المهني المستقل للمعلم، كما أُشير إلى الحواجز السياقية– مثل أنماط القيادة المدرسية والتنفيذ المركزي المفرط بشكل ملموس لمجتمعات التعلم المهنية– على أنها عقبات أمام تطبيقات مجتمعات التعلم المهنية الفعالة على مستوى الأنظمة.

وعليه تم تقديم **اقتراحات للمدارس حول الجوانب العملية لتنظيم مجتمعات التعلم المهنية**، أهمها (Lee, Hong, Tay, & On L, 2013, p. 54):

- الحفاظ على الهدف من مجتمعات التعلم المهنية (أي منصة يتم فيها إجراء حوارات انعكاسية لغرض تجميع الجهود التعاونية لتحسين التعليم والتعلم).
- عدم استخدام وقت مجتمعات التعلم المهنية (كوقت لإدارة الأقسام).
- الحفاظ على فريق التعلم في حجم معقول (أي ما لا يزيد عن 7–8 أعضاء).
- تخصيص التعلم المهني للسياقات المدرسية.

القوى والعوامل المؤثرة في الخبرة السنغافورية:

على الجانبين الاقتصادي والسياسي:

لقد أدت الحاجات الاقتصادية للبلاد دوراً مهماً في تحديد سياسة التعليم؛ لأن تحسين التعليم عُدّ منذ البداية استراتيجية رئيسة لتحقيق الأهداف الاقتصادية الطموحة لسنغافورة (بلال ياسين محمد الكساسبة، 2017، ص 43، 44). وعليه جعلت منه وقوداً

يُغذى رأس المال البشرى لدفع عجلة النمو الاقتصادي، فعملت الحكومة على بناء المهارات لتحقيق ميزة تنافسية للدولة؛ وذلك بالتركيز على بناء المعلم وقدراته القيادية الأمر الذي يعمل على إحداث إصلاحات على مستوى المدارس، فضلاً عن الرؤية المستقبلية التي تحكم على نجاح الممارسات التربوية عبر مقارنتها الأفضل في العالم (بلال ياسين محمد الكساسبة، 2017، ص 45).

وعليه يُراقب المعلمون ثلاث سنوات؛ لكي يُحدَّد أي مسار مهني سيُناسبهم. ويُجرى التعرف إلى موهبة القيادة مبكراً، وعندئذ يُحضّر هؤلاء المعلمون لأدوار قيادية مستقبلية؛ إذ تعمل سنغافورة بمبدأ: أن القيادة الضعيفة هي سبب رئيس لفشل المدارس، وعليه يتم اختيار أفراد موهوبين في وقت مبكر في مسيرتهم المهنية، والاستثمار في تدريبهم وتنميتهم؛ لترقيتهم لمنصب رئيس قسم في عمر صغير، والانتداب إلى لجان أكاديمية وإدارية عدة، علاوة على المهمات في وزارة التعليم، وحضور مقرر دراسي مدته ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم (NIE) (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 172).

وتركز الدورات في المعهد الوطني للتعليم على المعرفة التخصصية والتربوية وتؤدى إلى درجة أعلى أو دبلوم مُتقدم، ويُعد التطور المهني الشائع هو القائم على المدرسة، ويقوده "مطوّرو الموظفين" Staff Developers، ووظيفتهم هي تحديد المشاكل الناجمة عن التدريس في المدرسة، ولكل مدرسة أيضاً صندوق يمكن من خلاله دعم نمو المعلمين؛ بما في ذلك تطوير آفاق جديدة عن طريق السفر إلى الخارج؛ لتعرف جوانب التعليم في بلدان أخرى (OECD , 2010, p. 169)؛ الأمر الذى ساعد سنغافورة في تحقيق الأداء المتميز في جميع المجالات، كما تواصل الكفاءة لتحقيق القيادة في التعليم العالي والتدريب وسوق العمل، (فتحتل المركز الأول في أداء التعليم العالي) كما تحتل سنغافورة المرتبة الأولى في العالم في أداء القطاع العام، كما يُعد سوق العمل فعالة للغاية، ولدى المالية قطاع متطور ومستقر وجدير بالثقة (Schwab & Martín, 2017/ 2018, pp. 26, 262). ومن ثم تصدرت سنغافورة الدول الأقل بؤسًا في العالم بعد تايلاند بقيمة بؤس تصل إلى 2.8 في م2017 (خالد عاشور، 2018، ص 13). وبناء عليه تنفق مبالغ كبيرة على تدريب المعلمين أكثر مما تنفقه نظم التعليم

الأخرى؛ الأمر الذي يجعل تدريب المعلم عملاً جذاباً وحالة مرموقة في سنغافورة (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 171).

وعلى الجانبين التاريخي والاجتماعي: نالت سنغافورة استقلالها عام 1965م، وقد أسهم في بناء الدولة الحديثة أبناء الشعب السنغافوري الذي يتكون من ثلاثة أعراق رئيسة: الصينيين، والملايو، والهنود ويأتي العرب القادمون من حضر موت بصفة خاصة في درجة متأخرة في الترتيب، وقد أسهم هذا التنوع الجنسي في تكوين ثقافة الشعب السنغافوري؛ ليكون فريداً في المنطقة (بلال ياسين محمد الكساسبة، 2017، ص 32، 33). تلك الثقافة الكونفوشيوسية التي تهتم بتقدير المعلمين؛ فضلاً عن اعترافها بصعوبة أن يُصبح المرء معلماً، حيث إنه بفضل معلمي سنغافورة يتبوأ طلبتها أعلى المراتب في العالم؛ ومن ثم تختار سنغافورة مدرسيها من الثلث الأفضل من خريجي المدرسة الثانوية (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 170).

كما صدر بيان صحفي على موقع وزارة التعليم السنغافورية في 23 سبتمبر 2014م بعنوان "نمو المعلمين يبنى أمتنا"، والذي شمل حرص الوزارة على تحقيق عدة أمور (Keat, 2014):

- دعم المعلمين داخل المدارس ليقوموا بتدريب زملائهم الأصغر والأقل خبرة منهم.
- تعزيز ثقافة المعلم وحاجته للتنمية المهنية؛ كونه يلعب دوراً في بناء الجيل الجديد من الأمة، واستخراج أفضل ما في التلاميذ من قدرات.
- التزام الوزارة والمعهد الوطني للتعليم بتدريب المعلمين الجدد، وإرشادهم، فضلاً عن إعطائهم المزيد من الوقت والمساحة للتعلم.
- ترشيح المعلمين ممن تتوفر لديهم مهارات القيادة للالتحاق ببرنامج المعلمين القادة.

اتضح من العرض السابق الأهمية الكبيرة لمجتمعات التعلم: كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في سنغافورة، بتركيزها على ممارسات التطوير المهني القائمة على الاستقصاء، مثل: بحوث العمل ودراسة الدروس اليابانية، علاوة على تشجيعها للمدارس الحكومية على توفير ما لا يقل عن ساعة

واحدة من الوقت المخصص للحصص الدراسية في الأسبوع للمعلمين؛ للمشاركة بنشاط في هذه الأنواع من مبادرات التنمية المهنية القائمة على المدرسة، كما تخطط فرق التعلم لحوالي من 8: إلى 10 جلسات لمدة ساعتين موزعة على مدار العام الدراسي بأكمله، وبعد أن قام البحث بوصف وتحليل واقع مجتمعات التعلم– كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في دولتي المقارنة– سينتقل البحث إلى الخطوة التالية في المنهجية، وهي خطوة التحليل المقارن.

ثالثا: التحليل المقارن:

تأتي هذه الخطوة في إطار المنهج المقارن، ومكملة للقسم الرابع من البحث، والذي تناول واقع تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، وقد أكد التناول السابق للخبرات اهتمامها بتطبيق مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية (باعتبارها من الاستراتيجيات الحديثة في التنمية المهنية)، ويوضح ما سبق أيضا وجود أوجه تشابه في بعض النواحي واختلافها في جوانب أخرى، والتي يمكن توضيحها فيما يأتي:

أوجه التشابه وتفسيرها:

أ. رؤية مجتمعات التعلم المهنية وهي دعم تعلم الطلاب، وبناء ثقافة التعاون، والتركيز على نتائج الطلاب.

ب. العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنيةPLC.

ج. طرق التغلب على العقبات التي واجهت مجتمعات التعلم المهنيةPLC.

وقد ترجع أوجه التشابه إلى

1. **التوجه نحو إدارة المعرفة:** إذ تلعب مجتمعات التعلم المهنية دوراً في تحديد ملاءمة كل نوع من الممارسات للسياقات المختلفة لعملية التعليم والتعلم، كما تؤدي مجتمعات التعلم المهنية دور المنظومة التي تؤمن الخبرات الخاصة للأفراد وتجعلها مشتركة للجميع. ويؤدي العمل التعاوني التأملي في دراسة البيانات الناتجة عن تقييم الممارسات وأثرها على تعلم الطلاب إلى تحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تطوير الفهم المشترك، واستخلاص الدروس والعبر

والمبادئ الرئيسة التي تحكم عملية التعلم (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، 2014، ص 21).

2. **السعي إلى الجودة:** حيث تستهدف مجتمعات التعلم الفعالة أموراً محورية بوضوح، منها :مهمة المنظمة في توفير القيادة التي تركز على المتعلم كعنصر رئيس من عناصر البرامج الفعالة في مجتمعات التعلم كأداة ضغط عالية لتحقيق الجودة، وكذلك المبادرات الناجحة لإنشاء هياكل تنظيمية جديدة وأدوار جديدة، والبرامج الناجحة لجذب الأكْفاء ومكافأتهم، وبناء ساحات للتعلم المتبادل من بعضها البعض، والبرامج الناجحة التي تسعى دائماً نحو تحويل الفلسفة التعليمية إلى ممارسات بشكل أكثر فعالية (MacGregor & Smith, 2009).

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

1. **قيادة مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة:** تتم من خلال قادة المدارس (كمدربي الموظفين ورؤساء الأقسام ومستشاري المواد الدراسية)، وفى أمريكا: تتم من خلال قادة المدارس فضلاً عن أخصائي تطوير/ تحسين المدرسة، **ويمكن تفسير ذلك في ضوء** التقويم السنوي لأداء المعلم في نظام إدارة الأداء المحسن في سنغافورة؛ حيث يُجرى تقويم المعلمين بالاستناد إلى ست عشرة كفاءة مُختلفة، بما في ذلك عملهم داخل غرفة الصف وتفاعلهم مع المجتمع المدرسي الأكبر، وتتخذ المكافآت أشكالاً عدة، بما في ذلك التكريم وعلاوات الراتب، وتقوم الوزارة باختيار المعلمين؛ لمنحهم الجوائز والتقدير على المستوى الوطني (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 173).
2. **أنواع فرق مجتمعات التعلم المهنية: أولاً: في أمريكا:** تنقسم الأنواع إلى: فرق مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الصف، وفرق مجتمعات التعلم المهنية في مجال المحتوى، وفرق مجتمعات التعلم المهنية على مستوى المدرسة، و.... الخ؛ أما **في سنغافورة** فتنقسم الأنواع إلى:
   - **على مستوى الفرد:** يتم من خلال توفير الإرشاد المنظم والمستمر.
   - **وعلى مستوى المدرسة:** يتم من خلال إدخال مجتمعات التعلم المهني في العديد من المدارس بعضها كفرق، وبعضها مُنظم في جدول زمني،

والأقوى من ذلك تم اتباع "نهج مدرسة بأكملها Whole– School Approach لدراسة موضوع أو درس بشكل جماعي.

- **على مستوى مجموعات المدارس School Clusters**، وتتم مجتمعات التعلم المهنية على مستوى "مجموعات المدارس" من خلال:

–مجتمعات التعلم الشبكي Networked Learning Communities (NLC

– وفصول الموضوعات Subject Chapters؛

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نهج الجدارة الذي يحكم تنمية وترقية المعلمين في سنغافورة؛ إذ يُمنح المدرسون ذوو الأداء العالي مسئوليات قيادية دون إيلاء اهتمام مفرط للفترة، وهناك باب دوار بين وزارة التعليم والفصول الدراسية وإدارة المدرسة؛ فيتم إعارة المعلمين بشكل متكرر للقيام بالعمل السياسي، ويختار الكثيرون بعد ذلك العودة إلى الفصل الدراسي (Yiannouka, 10 Apr 2015).

3. **مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية والوقت المخصص لها:**

يتم التركيز في مجتمعات التعلم المهنية **في سنغافورة** على ممارسات التطوير المهني القائمة على الاستقصاء، مثل: بحوث العمل، ودراسة الدروس اليابانية ،ومجموعة واسعة من دوائر التعلم التي تركز على مواضيع مختلفة (مثل: ابتكار المناهج، وممارسات التدريس التي تركز على الطلاب والاستخدامات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتخطيط التعاوني للدرس، والتعلم القائم على المشروعات)، أما بالنسبة للوقت المخصص لها؛ فيتم تشجيع المدارس الحكومية على توفير ما لا يقل عن ساعة واحدة من الوقت المخصص للحصص الدراسية في الأسبوع للمعلمين؛ للمشاركة بنشاط في هذه الأنواع من مبادرات التنمية المهنية القائمة على المدرسة، وعادة ما تخطط فرق التعلم لحوالي من 8: إلى 10 جلسات لمدة ساعتين موزعة على مدار العام الدراسي بأكمله.

أما في أمريكا نظمت مدرسة واشنطن الثانوية **اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية الرئيسة** للمدرسين بطريقة منظمة ومنسقة في عملية شهرية ثلاث مرات في الشهر؛ وذلك في يوم الثلاثاء بعد الظهر في الأسابيع الثلاثة الأولى من الشهر، وفي هذه الجلسة

يجلس المعلمون كقسم ويناقشون توقعات مستوى البناء لتحسين المدرسة وقضايا الإدارة مع الأمور الأخرى، مثل: الجداول، والأنشطة الطلابية، والإشراف، وموضوعات أخرى مماثلة. وتستغرق الجلسة ما بين 10 إلى 20 دقيقة، كما يجتمعون كمجموعات تعلم مهنية فرعية لبقية الوقت المخصص لمجتمعات التعلم المهني: منها حوالي 40 دقيقة للحصول على جودة المحادثة التربوية؛ فمثلاً: يتم تقسيم معلمي العلوم في مدرسة واشنطن الثانوية إلى مجموعات تعلم مهنية فرعية خاصة بكل من: معلمي علم الأحياء، ومعلمي الكيمياء، ومدرسي الفيزياء (الصف التاسع) كل منها يشتمل على أربعة معلمين؛ حيث يوجد لدى قسم العلوم في واشنطن 12 معلمًا، تم تعيينهم لتدريس مناهج العلوم الأساسية والاختيارية.

أما في مقاطعة الغرب الأوسط للولايات المتحدة " فرجينيا"؛ فيتم تجميع المعلمين في مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية التي تتفق ومهامهم التدريسية وموضوع الانضباط، وتتكون كل مجموعة فرعية من مجتمعات التعلم المهنية في أي مكان على مستوى المقاطعة من **اثنين إلى ستة مدرسين**. وتجتمع مجتمعات التعلم المهنية بعد ظهر يوم الثلاثاء تقريباً من الساعة 2:15 بعد الظهر إلى الساعة 3:15 عصراً.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء امتلاك فرجينيا لنظام للدعم والمحاسبية لمدارسها العامة على مستوى الولاية، وهذه المحاسبية تتم من خلال المعايير الأكاديمية للتعلم، يتم التأكد منها من خلال اختبارات ثانوية ثابتة، واختبارات متغيرة في اللغة الإنجليزية، والعلوم، والحساب، والدراسات الاجتماعية، فلا بد أن يجتاز 70% من طلابها هذه الاختبارات، التي لا تطابق بالضرورة ما يدرس من خلال المناهج الدراسية؛ لكي تحصل المدرسة على الاعتماد، كما أن تلك المعايير تحقق توقعات الطلاب، والمعلمين، والآباء، والكليات، وأصحاب الأعمال، والتي سوف ينتج عنها تحسين نتائج الطلاب (أمل سعيد حباكة، 2014، ص 873)

4. العقبة الوحيدة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية الموجودة بأمريكا وغير موجود بسنغافورة:

ارتفاع معدلات التدوير في المدارس منخفضة الأداء الناتجة عن دورة التدريب وإعادة التدريب؛ الأمر الذي ينبغي معه البدء من جديد عندما يغادر المعلمون، والحل

لهذه المشكلة هو تدريب أي مدرس بديل يعمل في المدرسة، بالإضافة إلى جعل التعاون ومجتمعات التعلم المهنية الأولية للتعليم في برامج الإعداد للمعلمين في الكليات والجامعات.

ويمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء العوامل الآتية: العوامل الثقافية المؤثرة في النظام التعليمي في كل دولة؛ مما تدفعها من حين لآخر لإعادة النظر في قوانينها وبرامجها التعليمية والتدريبية؛ من أجل تحسينها وتطويرها بما يتلاءم ومتطلباتها الآنية والمستقبلية.

وبعد عرض خبرتي كل من أمريكا وسنغافورة؛ يمكن استخلاص الكثير من الآليات التي يمكن أن تُسهم في تحقيق الاستفادة من مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية على معلمي المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية، مع مراعاة ظروف وإمكانات المجتمع المصري، وذلك بعد تعرف الجهود المصرية في تحقيق بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية، وهو ما سيتم تناوله في المبحث التالي.

القسم الخامس: الجهود المصرية في تحقيق بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية:

على الرغم من الجهود المبذولة في تحسين الأداء بالمدرسة المصرية، ودور القيادات التربوية في تحسين الأداء على المستوى التنظيمي والجماعي والفردي؛ فإنها تعاني من إخفاق في دعم التنمية المهنية المستمرة وبناء القدرات القيادية لأعضاء الفريق المدرسي؛ ومن ثم غياب بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث أثبتت البحوث والدراسات العلمية والوثائق الرسمية أوجه القصور على النحو التالي

1. **معوقات إدارية والتي تتضح في النقاط التالي (محمود أبو النور عبد الرسول، 2013، ص 515)** (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009، ص ص 522-528):
   - ضعف دور الإدارة المدرسية في عملية التخطيط؛ إذ لا يزال شعار مركزية التخطيط، ولا مركزية التنفيذ هو الشعار السائد إلى الآن،

إضافة إلى العزوف عن استخدام المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة.

- نقص توافر مهارات استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة من قبل معظم مديري المدارس، سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة.
- اتباع الإدارة المدرسية للمداخل التقليدية في الإدارة، فضلاً عن عدم تشجيع المديرين على التجديد والابتكار في المدارس.

وتؤدي هذه العوامل بدورها إلى ضعف قدرة المدرسة على تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم، الأمر الذي يعوق تحقيق المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس الثانوية العامة في مصر إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وبالتالي ضعف تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلالها.

2. **بعض مشكلات البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية** (عزه أحمد محمد الحسيني وإيمان زغلول راغب أحمد، 2005، ص 93) (إكرام أحمد محمد، 2015، ص 267). (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009، ص ص 522-528) (محمود أبو النور عبد الرسول، 2008، ص 270).

- افتقار المدارس المصرية إلى ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية.
- إهمال الثقافة المدرسية، والتركيز على بعض القضايا التنظيمية المتعلقة بالقوانين والإجراءات، والهياكل التنظيمية للمدرسة، التي تتسم بالطابع الهرمي البيروقراطي وغيرها.
- أشارت دراسة (عزه أحمد محمد الحسيني و إيمان زغلول راغب أحمد، 2005م) التي تناولت واقع الأداء المدرسي في مصر إلى غياب الثقافة التنظيمية، التي تسمح بتفويض السلطات، وتمكين العاملين، وإشراكهم في الإدارة وصنع القرارات المدرسية، إضافة إلى الافتقار إلى قيادة مدرسية فعالة تسهم في توفير المناخ المدرسي الجيد، بالإضافة إلى صعوبات الاتصال بين المستويات كافة، واحتكار المعلومات وحجبها عن العاملين، ومنع نشرها وتداولها فيما بينهم.

- غياب المناخ المدرسي الذي يساعد على إحداث المشاركة في اتخاذ القرار، حيث يتعذر نجاح المشاركة في ظل الإدارة التقليدية القائمة.
- إضافة إلى ما سبق، كشفت دراسة (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009م) والخطة الإستراتيجية للتعليم 2014-2030 عن جوانب الضعف بالمدارس المصرية والتي تحول دون تحسين أدائها:
  - افتقار المدارس المصرية إلى اتباع أسلوب فرق العمل، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.
  - ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

ويشير ذلك إلى أن العمل داخل المدارس الثانوية المصرية ما زال يسير وفقاً للأساليب التقليدية؛ حيث يتجنب المديرون وأفراد المجتمع المدرسي العمل الجماعي في صورة فرق عمل، ويفضلون الأداء الفردي، الأمر الذي يعوق تحقيق أحد المتطلبات الأساسية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وبالتالي ضعف تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلالها.

3. **بعض المشكلات الخاصة بجودة الأداء المدرسي** (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009، ص ص 522-528) (جمال أبو الوفا، 2006، ص 226) (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص 59):
   - غياب رؤية ورسالة مشتركة يعمل بها جميع العاملين بالمدرسة.
   - ضعف ارتباط بعض المناهج بمجتمع التعلم واقتصاد المعرفة؛ حيث لا تتيح للطالب فرصًا كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد، ولا تبنى بداخله القدرة على المبادرة الفردية، والتنافس الشريف والعمل في فريق؛ فهي تعاني من الجمود عن مسايرة الاتجاهات الحديثة.
   - انفراد مدير المدرسة باتخاذ القرار دون مشاركة العاملين بالمدرسة في عملية صنع القرار، من خلال رؤية مشتركة لهم حول أهداف أو مهام محددة أو مشكلات معينة، بالإضافة إلى وجود بعض القيادات المدرسية التي لا تؤمن بمشاركة العاملين في أمور العمل المدرسي، أو

اتخاذ القرارات التي تتصل بمصالحهم أو مشاركتهم في حل المشكلات التي تعترض العمل المدرسي.

وينعكس ذلك في مجمله بصورة سلبية على تحقيق أحد المتطلبات الأساسية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وبالتالي ضعف تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلالها.

4. **المشكلات المرتبطة بضعف أداء العاملين بسبب ضعف برامج التنمية المهنية للعاملين على مستوى المدرسة**، وذلك على النحو التالي (إيمان زغلول راغب أحمد، 2008، ص 401، 402) (محمد السيد محمد الاخناوي، 2016، ص 149) (إيمان زغلول راغب أحمد، 2009، ص 527، 528):

- وجود مقاومة للتغيير لكل ما هو جديد وضعف اهتمام المعلمين بتطوير أدائهم، وتنمية مهاراتهم، والحصول على معلومات إضافية في مجال عملهم.
- اقتصار برامج التنمية المهنية للعاملين على أساليب التدريب المباشر، والتدريب عن بعد والبعثات التدريبية، وإغفال الأساليب الأخرى (مثل: التعلم من خلال الزملاء، وخاصة القدامى منهم– الشراكات مع المؤسسات الأخرى في المجتمع، مثل الجامعات، والإدارات التعليمية والمدارس الأخرى، التعلم الذاتي).
- ضعف فعالية وحدات التدريب داخل المدرسة.
- مازال تخطيط وتصميم البرامج التدريبية يتم بصورة مركزية دون مشاركة فعلية من المعلمين سوى في تنفيذ هذه البرامج، الأمر الذي يقلل من كفاءة وفعالية تلك البرامج.
- ضعف قدرة المدرسة على توفير أساليب التدريب الجيدة التي تقوم بتدريب المشتركين على المهارات الأساسية لصنع القرار الجماعي، والمهارات الضرورية لحل المشكلات.

- اقتران التنمية المهنية للمعلمين بتعديل المقررات الدراسية، أو بالترقية إلى مستويات وظيفية أعلى، إلى جانب اختزالها في صورة برامج تدريبية قصيرة، مع إغفال استمرارها على طول مساراتهم الوظيفية.
- ضعف تشجيع المدرسة للمعلمين على القيام بالبحوث لحل مشكلات العمل.
- غياب ثقافة التأمل والتفكر في المدارس الثانوية العامة في مصر، بالرغم من أهميتها في تحسين وتطوير أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- تصميم البرامج التدريبية دون مراعاة للاحتياجات التدريبية والتنموية الفعلية للفئة التي يتم تدريبها، إضافة إلى بعدها عن المشكلات التي قد يتعرض لها العاملون في الواقع.

ويتضح مما سبق معاناة المدرسة المصرية من إخفاق في توفير بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية؛ ومن ثم ضعف تحقيق التنمية المهنية المستمرة، وبناء القدرات القيادية لأعضاء الفريق المدرسي، ويمكن أن تعزى هذه المشكلات إلى عوامل عدة، منها القصور المتعاقب في توفير الموارد المالية، وسوء توزيع ميزانية التعليم، بجانب عوامل متعددة اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية.

القسم السادس: التصور المقترح للاستفادة من مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، وتطبيقها على معلمي المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية.

تحقيقًا للهدف الرئيس من البحث، وهو "تحقيق الاستفادة من مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، وتطبيقها على معلمي المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية". في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والتحليل المقارن والواقع؛ تم وضع تصور مقترح لتحقيق هذه الاستفادة، ويشتمل هذا التصور على الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء التصور المقترح، وفلسفته، وأهدافه، استراتيجياته، وآليات تنفيذه، وعوامل نجاحه، ومعوقات تنفيذ التصور المقترح، وسبل التغلب على هذه المعوقات.

أولا: منطلقات التصور المقترح:

تتمثل منطلقات التصور المقترح في:

1. تزايد الاهتمام برأس المال الفكري، وهو ما يمتلكه أعضاء الفريق المدرسي من أفكار ورصيد معرفي يسهم في تحسين الميزة التنافسية للمدرسة.
2. حتمية الاندماج في مجتمع المعرفة بتحقيق الاستجابة لمتطلبات التغيرات المجتمعية والتكنولوجية السريعة الحادثة داخلياً وخارجياً في كافة المجالات.
3. الحاجة الملحة إلى توفير بيئة مدرسية تعمل على إقامة علاقات إيجابية تعاونية بين أعضاء الفريق المدرسي تنتشر فيها قيم الثقة والاحترام المتبادل.
4. المطالبة بحتمية تطوير الهياكل التنظيمية الحالية للمدرسة بما يتلاءم وطبيعة مجتمع التعلم المهني.

ثانياً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

ويتطلب تطبيق هذا التصور ما يلي:

1. استبعاد العمل الفردي في إنجاز المهام والقيام بالأنشطة المطلوبة من أعضاء الفريق المدرسي.
2. تضمين عمل مجتمعات التعلم المهنية في الممارسات اليومية للمدرسة، وإعادة هيكلة الجدول الدراسي بحيث يتيح وقتًا للعمل التعاوني أثناء ساعات الدوام الرسمي؛ لضمان استدامة عمل مجتمعات التعلم المهنية.
3. تمكين أعضاء الفريق المدرسي ومنحهم قدر من الاستقلالية اللازمة لاتخاذ القرارات المدرسية؛ إذ تحتاج مجتمعات التعلم المهنية من القائد أن يقوم بتيسير عملها، وليس التحكم بعملها، كما تتطلب منه الاهتمام بمعالجة القضايا التي تهم المشاركين بصورة شخصية جنبًا إلى جنب مع القضايا العامة للفريق، وينبغي على القائد قبل كل شيء عدم التسرع، فغرس ثقافة جديدة يتطلب الوقت والجهد والموارد.
4. التحديث المستمر لأنشطة التدريب التي تقدمها وحدات التدريب بالمدرسة بحيث لا تقتصر على الجوانب المهنية فقط؛ بل يجب أن تتضمن تنمية الجوانب القيادية والإدارية للقادة والعاملين، لبناء القدرات

القيادية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة على ضوء مدخل مجتمعات التعلم.

5. توزيع المسئوليات والمهام القيادية على أعضاء الفريق المدرسي.
6. توسيع فرص الاستفادة الحقيقية من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نشر ثقافة التعلم التعاوني، ودعم أنشطته وممارساته لدى أعضاء الفريق المدرسي؛ الأمر الذي يؤدى إلى تنمية معارفهم وزيادة خبراتهم اللازمة للمشاركة في قيادة المدرسة وصنع قراراتها، وأخيراً تحويلها إلى مجتمع تعلم مهني؛ لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة على ضوئه.
7. نشر ثقافة التأمل بين أعضاء الفريق المدرسي كأحد أهم المقومات الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية.
8. توعية أعضاء المجتمع المدرسي بضرورة تكوين فرق عمل لإنجاز المهام وحل قضايا التعليم التي تواجههم؛ الأمر الذي يُسهم في نشر ثقافة التعلم التعاوني والعمل الجماعي.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

تتمثل أهداف التصور المقترح في تحقيق هدف رئيس وهو " **تبنى نمط مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة**"، ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

1. بناء القدرات القيادية للمعلمين بابتكار ممارسات جديدة.
2. تعزيز بيئة صالحة للتعلم تنتشر فيها قيم التعاون والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق المدرسي بما يسهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.
3. التركيز على تنمية العلاقات الشخصية وبناء الثقة داخل الفريق.
4. تغيير النظرة التقليدية التي تعتبر المدرسة مكاناً لتعليم الطلاب فقط؛ بتبني مفهوم المدرسة كمجتمع تعلم مهني.

5. تنمية القدرات الإبداعية للمعلمين؛ بإتاحة الفرصة لهم بتجريب بعض الممارسات الجديدة التي تسهم في تقبلهم للتغيير والتجديد.

رابعاً: استراتيجيات التصور المقترح:

يُعد وجود هدف مشترك وثقة متبادلة بين الأعضاء أمرًا يُميز مجتمعات التعلم القوية عن اللجان الضعيفة ويمكّن تيسيرهما عبر أحداث مخططة بعناية، تتميز بمحادثات صريحة وعبر أنشطة مشتركة؛ يمكن لفريق تنفيذ مجتمع التعلم أن يستخدم مجموعة استراتيجيات منها؛ لتحقيق أهداف التصور المقترح، مثل: (الخلوات، الندوات، حضور مؤتمرات، المحاضرات، الاجتماعات، المناقشات الجماعية، المقابلات بأنواعها، البرامج الإرشادية، الدورات التدريبية، التواصل الإلكتروني، بجانب الاطلاع على السجلات والمستندات والاستعانة بالأساتذة والخبراء والمتخصصين.. وغيرها)؛ وعليه، فإن الفريق سوف يُقيم ثم ينمذج الصفات التعاونية والداعمة المصاحبة لمجتمع التعلم اللازم لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

خامساً: مكونات وإجراءات تنفيذ التصور المقترح:

تتعدد الإجراءات التي يمكن أن يستخدمها فريق تنفيذ مجتمع التعلم لتحقيق أهداف التصور المقترح منها:

المكون الأول: مراعاة أساسيات بناء مجتمعات التعلم المهنية وهي: أهداف مجتمع التعلم، ووقت الاجتماعات والتدريب، ومن هم المشاركون، وكيف سيتم تقييم عملهم، ومتى، وما معايير تقييمهم، وما المنتج المنتظر من عملهم، وكيف سيتم تعميمه.

المكون الثاني: تحديد خطوات بناء مجتمع التعلم المهني وهي على النحو التالي:

1. **بناء الفريق** (مع ملاحظة أن يكون عدد أفراده من 4: 8 أفراد)، وتحديد أهدافه المشتركة في إطار بيئة تعزز التعلم، وتنتشر بها قيم التعاون والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق المدرسي وبين كافة الأطراف المعنية من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدني.
2. **تحديد الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة**، وضمهم إلى الفرق، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات عليهم، وإبلاغهم بإلزامية المشاركة بمجتمعات التعلم المهنية، واختيار نوع النشاط والأدوار بتكليف فرق العمل (مجتمعات التعلم

المهنية) رسمياً بقرارات موقعة، وإبلاغ جميع المعنيين بها وبأهدافها بِحثّ أعضاء الفريق المدرسي على تجريب وتنفيذ الأفكار والممارسات الجديدة.

3. **تحديد الإطار العام للعمل** (كممارسات التدريس التي تركز على الطلاب، والاستخدامات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتخطيط التعاوني للدرس، والتعلم القائم على المشروعات **كما في سنغافورة**)، واقتراح أنشطة وقواعد عمل، وحث أعضاء الفريق على وضع برنامج عمل يلتزم بتحقيقه، مع توفير وثيقة توضح رؤية مجتمع التعلم ورسالته، يشارك في صاغتها وتنفيذها كافة الأطراف المعنية بصورة إيجابية، والتي تبدأ بمسودة أولية يُقدمها أحد الأفراد لعملية استحداث الرؤية نموذجياً، بعدئذ يقوم فريق تنفيذ مجتمع التعلم بتنقيح الرؤية ووضع نموذج لها، ويمكن تضمين أصحاب مصالح آخرين في عملية تصور الرؤية، مع مراعاة ضرورة تكرار رؤية واستراتيجية مجتمع التعلم باستمرار عبر الأقوال والأفعال، وفى مواقع مختلفة من المدرسة، وفى وسائل إعلام متعددة؛ إذ إن الحوار الجماعي بشأن مجتمع التعلم أكثر إقناعاً من الحوار الفردي؛ لذلك فمن المهم إشراك أصحاب المصالح الرئيسين في محادثة ثنائية الاتجاه؛ من أجل بناء التزام بالبرنامج على نطاق واسع.

4. **الحرص على وجود قائد للفريق يقود الأنشطة**، ويتواصل مع الجهات، ويؤمن الموارد؛ بتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية بالتمثيل الإيجابي للآباء وأعضاء المجتمع المدني في مجالس الأمناء بالمدرسة، وينسق اللقاءات، وينظم العلاقات، ويتابع التوصيات؛ مع مراعاة أن يكون دوره كبيراً عند تشكيل مجتمع التعلم المهني، بعدها يبدأ في التضاؤل تدريجياً مع نمو المجتمع ورسوخ آليات عمله؛ إذ يتحمل القائد مسئولية كبيرة عن نجاح أو فشل مجتمع التعلم، وخاصة في مرحلة تحديد الأدوار والمسئوليات؛ حيث إن المشاركين يكونون في حالة ترقب وعدم وضوح الصورة.

5. **توفير الفرصة للمشاركين للتعرف على بعضهم البعض،** وتكوين الاتجاهات الإيجابية، والشعور بالانتماء؛ الأمر الذي يتم بالاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ وذلك عن طريق البريد الإلكتروني وموقع المدرسة على شبكة المعلومات الدولية.
6. **الاستقصاء الجماعي:** حول قضية ما أو ممارسات تدريسية، بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى في ذات المجتمع أو مجتمعات أخرى بتأمين وصول المشاركين إلى المعلومات اللازمة لعملهم بسهولة، وفى الوقت المناسب بتبني هياكل تنظيمية مبتكرة تتسم بالمرونة، وتوسع إسهامات أعضاء الفريق، وتشركهم في قيادة المدرسة وصنع قراراتها.
7. **الممارسة والتغذية الراجعة؛** وتتم بتحقيق النمو الفردي من خلال المسئولية الجماعية في فرق العمل في إنجاز المهام وممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة لتبادل المعارف والخبرات فيما بين أعضاء الفريق المدرسي، وابتكار حلول إبداعية للمشكلات التي قد تواجه المدرسة، بعدها يتم متابعة التقدم في مستوى الطلاب، وتحسين نتائجهم.
8. **التنقيح:** بمراجعة الممارسات التدريسية المنتقاة، وتعديلها إذا ما تطلب الأمر ذلك.
9. **المشاركة:** وفيها يُطلِع المعلمون مدير المدرسة وأفراد المجتمع بالتحسن في أداء المعلمين والمتعلمين.

المكون الثالث: تحديد قيادة وأدوار فريق تنفيذ مجتمع التعلم من خلال التصور المقترح:

ويتم تعيين فريق تنفيذ مجتمع التعلم بشكل استراتيجي يتمتع بمزايا هامة تفوق ما لدى الفرد أو لدى لجنة ضعيفة يعوزها الوقت والمصداقية لإقناع الآخرين، وتتوزع الأدوار القيادية في مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة كما يلي:

1. **مدير المدرسة:** ويتمثل دوره في الجانبين التاليين:

أ. **الجانب الإداري:** يتمثل في مسئوليته عن إصدار القرارات بتشكيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسته، علاوة على تحديد أدوار المشاركين

فيها، كما يقوم بمخاطبة الجهات المعنية لطلب مشاركة التوجيه التربوي في تقديم الدعم لعمل مجتمعات التعلم؛ لتحقيق التنمية المهنية حسب احتياجات معلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

ب. **الجانب الفني:** ويكون بتوزيع الاختصاصات والمهام على الأتباع بالمدرسة؛ كل حسب رغبته.

2. **المدرس الأول:** ويقوم بقيادة مجتمع التعلم المهني لمعلمي تخصصه بمدرسته؛ للوقوف على الجديد في المناهج واستراتيجيات التدريس، ومعالجة التحديات في مجال التدريس، فضلاً عن تقييم المعلمين بتقديم ملاحظات خطية إلى كل فصل دراسي أربع مرات خلال العام، كجزء من عملية التقييم **(كما في الخبرة الأمريكية).**

3. **الموجه/ المشرف التربوي:** ويكون معنياً بقيادة شبكات معلمي التخصص في المدارس التابعة لوحدة تطوير المدارس، وتقديم الدعم التربوي والفني **(كما في دولتي المقارنة).**

4. **وحدة التطوير والجودة بالمدرسة:** وتؤدى مع وحدات التطوير والجودة بالمدارس الأخرى الدعم والمساندة لشبكات المدارس التي تطبق فكرة مجتمعات التعلم المهنية.

سادسا: عوامل نجاح التصور المقترح:

تتعدد عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية في النموذج المقترح لتطوير المدارس: فمنها ما يتعلق بالثقافة ومكان العمل، وأخرى ترتبط بالعلاقات وفرص التنمية المهنية التي تركز جميعها على تعلم الطلاب ونتائجهم في إطار من التعاون، وتتمثل تلك العوامل في:

1) **إيجاد نظام فاعل لتنفيذ فكرة مجتمعات التعلم المهنية:** وهو ذلك النظام الذي يتعاون فيه الموجه مع مدير المدرسة ومع المعلمين في تكوين شبكات تعاون بين مجموعات المدارس المتقاربة؛ لتحقيق أهدافها وتنفيذ خططها، كما يحقق فيه المعلم المتوسط إنجازات متميزة، ويجد فيه المعلم المستجد الدعم والرعاية التي تمكنه من أداء عمله بفاعلية؛ بالاستفادة من خبرات زملائه.

2) **يتوجب على المؤسسة أن تُحدد إمكانية تشكيل فريق يتمتع أعضاؤه بالمزايا الأربع التالية من أجل تيسير تحويل فكرة مجتمع التعلم إلى حقيقة:**

وهي أن يتسم الفريق بما يلي:

أ. توافر عدد كاف من كبار المسئولين المتمرسين ممن أثبتوا مهارات في أدوار غير رسمية أو رسمية؛ ليوازنوا مهمة الفريق والاحتياجات المشتركة بين الأفراد.

ب. وجود عدد كاف من أشخاص ذوي سمعة حسنة (سلطة ونفوذ غير رسميين)؛ كي يأخذ الآخرون توصياتهم بجدية؛ لضمان مصداقية الفريق.

ج. تمتع الأعضاء بسلطة وظيفية عليا كافية؛ كي لا يتمكن أولئك الذين أُسقطوا من الفريق من عرقلة التقدم بسهولة ويُسر.

د. تمثيل وجهات نظر متفاوتة؛ وذلك كي تُتخذ قرارات رشيدة.

3) **دعم القيادة المدرسية:**

تعمل القيادة الواعية على بناء واستدامة فاعلية مجتمعات التعلم من خلال:

- إشعارهم بالحاجة الملحة إلى مجتمعات تعلم، وربط تلك الضرورة لهذه المجتمعات بتواريخ لها صلة بمراجعة اعتماد قادمة، أو الإبلاغ عن بيانات منشورة عن المرتبة التي تحتلها المؤسسة، أو دراسات استطلاعية عن الرضا داخل المدرسة؛ حيث تنظر الجهات المسئولة عن الاعتماد الآن في برامج تطوير المعلمين ونتائج تلك البرامج، علاوة على عرضها لـ: نتائج تقييم التدريس والتعلم التي يجب أن تكون إجمالية وليست فردية، ومعلومات عن رضا المجتمع المحلى، ورغبة المعلمين في التقدم إلى ما يتجاوز تخصصاتهم، ومعطيات إرشادية من مؤسسات نظيرة أو تطلعية.
- تنظيم الجدول الدراسي لدعم التنمية المهنية بتأمين الموارد المادية والبشرية والوقت المناسبين.
- متابعة ورصد التحسن في الأداء والتعلم، وتقديره مهما صغر.

4) **دعم القيادة التعليمية** لتسهيل تنفيذ البرنامج الجديد لمجتمع التعلم الذي يُعالج احتياجات معلمي المدارس الثانوية العامة في مصر بنجاح؛ الأمر الذي يتطلب تقديم دليل مُقنع من قِبل كبار المسئولين لأهمية هذا البرنامج، مع مراعاة عدم صياغة البرنامج بأنه علاجي أو مخصص للمعلمين ممن هم بحاجة إلى التثبيت في مناصبهم، فضلاً عن عدم ازدراء المشاركين؛ وعليه تقوم القيادة على مستوى إدارة التعليم بدعم مجتمعات التعلم من خلال:

- إتاحة الوقت والبيانات اللازمة لدعم وتطوير مجتمعات التعلم لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.
- تضمين مجتمعات التعلم في سياسات وبرامج إدارة التعليم **(كما في دولتي المقارنة)**.

5) البنية التنظيمية الداعمة:

لتفعيل مجتمعات التعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر؛ فإنه بالإضافة إلى الدعم الفني والإداري؛ يتطلب الأمر إيجاد الظروف الملائمة لها، مثل توفير كل من:

- مجالات اهتمام مجتمعات التعلم المهنية (بالتركيز على ممارسات التطوير المهني القائمة على الاستقصاء، مثل: بحوث العمل، ودراسة إحدى اللغات **كما في سنغافورة)**.
- أماكن ملائمة للاجتماعات، وكذلك الوقت اللازم لعملها من خلال إعادة هيكلة الجداول الدراسية؛ بحيث يتم تفريغ المعلمين وتوفير الوقت اللازم للتخطيط لمعلمي التخصص (ويجب ألا يزيد العدد في التخصص الواحد عن 6 أفراد **كما في مقاطعة الغرب الأوسط للولايات المتحدة)**، وكذلك وقت الاجتماعات الشهرية للتنمية المهنية للمدرسين بطريقة منظمة ومنسقة في عملية شهرية. (ثلاث مرات في الشهر؛ وذلك في يوم الثلاثاء بعد الظهر **كما في مدرسة واشنطن**

الثانوية). أو أن تكون (من 8: :10 جلسات لمدة ساعتين موزعة على مدار العام الدراسي بأكمله **كما في سنغافورة).**

- نظام للاتصال وإبلاغ لجميع المشاركين.

المعوقات التي تواجه تطبيق التصور المقترح:

1. صعوبة التغيير الجذري للأوضاع الراهنة بالسرعة المطلوبة؛ نتيجة تعود أعضاء المجتمع المدرسي عليها، وتزايد مقاومتهم لأي تغييرات جوهرية تحدث في كيان المجتمع المدرسي.
2. ضعف تعود أعضاء المجتمع المدرسي على العمل الجماعي التعاوني، من خلال أسلوب فرق العمل.
3. نقص خبرة بعض القيادات المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسي باستخدام أساليب ووسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة وطرق الاستفادة منها.
4. كثرة الأعباء المهنية: التدريسية والإدارية، فضلاً عن الحياتية الملقاة على عاتق المعلمين.
5. ضيق الوقت المتاح لأعضاء المجتمع المدرسي للاستفادة من خبرات ومعارف بعضهم البعض.

أهم المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح:

1. معالجة الأسباب التي تجعل الناس يقاومون التغيير: بعرض نماذج لمجتمعات التعلم المهني الناجحة محلياً وعالمياً؛ الأمر الذي يؤدى إلى التغيير النسبي في النظرة التقليدية للمدرسة، والتي تقصرها على أنها مكان لتعليم الطلاب فقط إلى نظرة أشمل، تتمثل في تحويلها إلى مجتمع تعلم مهني، مع مراعاة توافر المصداقية لدى مؤيديه.
2. إحداث تعديلات جزئية في الهياكل التنظيمية للمدرسة؛ بحيث تسمح بتيسير الاتصال وتدفق المعلومات بين المستويات التنظيمية المختلفة بالمدرسة.
3. السعي نحو تبني أسلوب فرق العمل في ممارسة المهام المختلفة، ودعم العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء الفريق المدرسي بالمشاركة النسبية

للعاملين في صنع القرارات المدرسية، مع تفويض السلطة للعاملين للمساهمة في تسيير العمل المدرسي واحتفاظ مدير المدرسة بسلطة اتخاذ القرارات النهائية.

4. بناء القدرات القيادية للمعلمين؛ بتطوير البرامج والأنشطة التي تقدمها وحدات التدريب بالمدرسة.
5. تعزيز بيئة صالحة للتعلم، بتوفير مناخ صحي يسوده قيم الثقة والمصارحة والتعاون المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي بعضهم البعض وبينهم وبين المجتمع المحيط بالمدرسة، مع حثّ أعضاء مجالس الأمناء وأولياء الأمور للمشاركة الفعلية الجادة بتقديم مقترحاتهم وآرائهم؛ للاستفادة منها في صنع القرارات المدرسية؛ حتى لا تكون عضويتهم صورية في تلك المجالس.
6. تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على تجريب بعض الممارسات الجديدة التي تنمي قدراتهم الإبداعية؛ الأمر الذي يؤدى إلى الإصلاح الجزئي للأوضاع التقليدية القائمة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من وصف للتصور المقترح من حيث منطلقاته، وأهدافه، ومكوناته، يمكن القول إن تطبيقه يسهم في إحداث التطوير المستقبلي المنشود، من حيث تفعيل متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية بالمدارس الثانوية المصرية.

المراجع

1) إبراهيم نوار (2017). "مصادر القوة الناعمة ومكانة مصر في العالم". **آفاق سياسية**، المركز العربي للبحوث والدراسات (30)، 23- 31.

2) أحمد اسماعيل حجي (يناير- فبراير 2009). "التعليم قبل الجامعي الحديث والمعاصر في مصر بين الاتفاق والاختلاف"، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي السابع عشر (التعليم في العالم الاسلامي المؤتلف والمختلف)**. مصر: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ومركز الدراسات المعرفية (القاهرة). (344- 393).

3) أحمد سعد (15 نوفمبر، 2016). **وحدات التدريب بين الواقع والمأمول**. تاريخ الاسترداد 10/6/ 2018 من موقع التعليم في مصر
https://www.egymoe.com/60766/%D9%88%D8%AD%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A3%D9%85%D9%88%D9%84

4) إكرام أحمد محمد (مارس، 2015). "مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني :(دراسة تحليلية)". **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 2(4)، 239- 275.

5) أمل سعيد حباكة (1999). "دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من إنجلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية". رسالة ماجستير. القاهرة: كلية التربية/ جامعة عين شمس.

6) أمل سعيد حباكة (ديسمبر، 2014). "الانتظام المدرسي: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر". **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2(161)، 841- 896.

7) أمل عبد الفتاح محمد، وعبد الناصر محمد رشاد (أكتوبر، 2013). "أسلوب فرق العمل كآلية لتطوير أداء المدرسة المصرية". **مجلة التربية**، – كلية التربية، جامعة الأزهر، 2(155)، 657- 769.

8) إيمان زغلول راغب أحمد. (2008). "بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية". **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(32)، 315- 427.

9) إيمان زغلول راغب أحمد (2009). "النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة". **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 15(4)، 475- 560.

10) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2015). **تقرير التنمية البشرية 2015 – التنمية في كل عمل**. تاريخ الاسترداد 22 09، 2018، من http://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr15.pdf

11) بلال ياسين محمد الكساسبة (2017). "أثر التنمية الاقتصادية على التحول الديموقراطي في دول جنوب شرق آسيا: دراسة حالة ماليزيا وسنغافورة". رسالة دكتوراه، الأردن: جامعة مؤتة- عمادة الدراسات العليا.

12) البنك المركزي المصري. (أبريل، 2018). **أحدث التطورات في جمهورية مصر العربية**. تاريخ الاسترداد 22 09، 2018، من http://documents.albankaldawli.org/curated/ar/188311523639628122/pdf/125251-MEM-April2018-Egypt-AR.pdf

13) جمال أبو الوفا (يوليو، 2006). "دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة: دراسة ميدانية". **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، 12(42)، 153- 275.

14) حشمت عبد الحكم محمدين، وأحمد محمد بكري موسى (يناير، 2017). "متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين". **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1(172)، 12- 72.

15) حمادة رشدى عبد العاطى (2016). "تطوير وحدة التدريب والجودة بالتعليم الأساسى فى ضوء بعض الإتجاهات المعاصرة: دراسة ميدانية". *رسالة ماجستير*. مصر: كلية التربية/ جامعة المنيا.

16) خالد عاشور (12 أبريل، 2018). "تراجع مصر في المؤشرات الدولية 2017". **تقارير سياسية**، القاهرة: المعهد المصري للدراسات.

17) سميه يوسف حسنين نعيم (أبريل، 2014). "التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة القصيم، 7(2)، 585- 666.

18) شاكر محمد فتحي أحمد، وهمام بدراوي زيدان (2003). **التربية المقارنة "المنهج، الأساليب، التطبيقات**. جمهورية مصر العربية: مجموعة النيل العربية.

19) صلاح عبد القادر النعيمي (2017). "تعزيز القدرات التنافسية لمؤشرات جودة التعليم التحديات والخيارات الاستراتيجية المتاحة للتعليم العالي في العراق". **المجلة العربية للإدارة**، جامعة الدول العربية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 37.

20) عزام بن محمد الدخيل (2014). **تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي** (الطبعة الثانية). لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

21) عزه أحمد محمد الحسيني، وإيمان زغلول راغب أحمد (2005). "الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية". **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، 8(17)، 17- 134.

22) عصام بن يحيى الفيلالى (1428). **نحو مجتمع المعرفة – المنظمات الأهلية والمجتمع المدني والمبادرات المدنية التطوعية** (المجلد 18). المملكة العربية السعودية: مركز الإنتاج الإعلامي – جامعة الملك عبد العزيز.

23) عفاف محمد جايل (يوليو، 2013). "دور النظم السياسية في صياغة السياسة التعليمية في مصر (دراسة تحليلية)". **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 34، 403- 480.

24) فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية، ونور حياتي بنت الهاشم (مايو، 2018). "تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، القاهرة: رابطة التربويين العرب، (97)، 447- 472.

25) فريق إعداد استراتيجية البنك الدولي المعنية بالتعليم (2011). استراتيجية البنك الدولي المعنية بالتعليم حتى عام 2020م، "**التعلم للجميع**": "**الاستثمار في معارف ومهارات الكوادر البشرية من أجل تعزيز التنمية**"، البنك الدولي.

26) فيفي أحمد توفيق (يناير، 2017). "سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج". **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (47)، 113- 260.

27) لورانس بسطا زكريا (1998). **التعليم الثانوي في مصر: رؤية مستقبلية**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

28) محمد السيد محمد الاخناوي (أكتوبر، 2016). "متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية". **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 64(4)، 82- 162.

29) محمد أمين المفتي (يناير، 2010). "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية تحديات ومقترحات". **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (154)، 14- 23.

30) محمد جاد أحمد عبد النعيم (أكتوبر، 2014). "التغيير التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر من وجهة نظر العاملين به: دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية بأسيوط**، 30(4).

31) محمد عبد الرحمن فهد الدخيّل (2016). "تدريب معلمي الكبار في المملكة العربية السعودية وإعدادهم لمجتمع المعرفة "تصور مقترح". **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها) – مصر، مج27، ع105، 27(105)، 295– 324.

32) محمود أبو النور عبد الرسول (سبتمبر، 2008). "تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته". **مجلة التربية**، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، 11(23)، 231– 281.

33) محمود أبو النور عبد الرسول (2013). "تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح". **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان – كلية التربية، 493– 524، 19(2).

34) مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات (2017). **الدراسات البينية**. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ووزارة التعليم.

35) مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم (2014). **مجتمعات التعلم المهنية**. البرنامج الوطني لتطوير المدارس "تطوير"، السعودية: شركة تطوير الخدمات التعليمية.

36) ملتوون د. كوكس، ولاورى رتشلن (2007). **إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية**. **(ترجمة:** سميح أبو فارس)، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

37) منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، والأمانة العامة إدارة التربية والتعليم والبحث العلم. (2008). **الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج**. المكتب الإقليمي بالأردن.

38) هياء بنت عمر بن منير المطيري (2018). "واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم". رسالة ماجستير، 1– 99. السعودية: كلية التربية – جامعة القصيم.

39) الهيئة العامة للاستعلامات (13– 15 مارس، 2015). **مؤتمر دعم وتنمية الاقتصاد المصري**. تاريخ الاسترداد 2018/10/4 من http://sis.gov.eg/section/409/6668?lang=ar

40) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2011). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة الثانوي العام**. الإصدار الثالث.

41) وزارة التربية والتعليم (18 نوفمبر، 2015). **التعليم تطالب بضرورة اتصال المدارس بشبكة الانترنت**. تاريخ الاسترداد 10/5/ 2018، من https://www.egymoe.com/28281/

42) وزارة التربية والتعليم (2011). القرار الوزاري "313" **بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية** المادة 20. جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم.

43) وزارة التربية والتعليم (08 مايو، 2017). مؤتمر "التعليم في مصر.. نحو حلول إبداعية". تاريخ الاسترداد 21/ 09/ 2018، من http://www.sis.gov.eg/Story/137270?lang=ar

44) وزارة التربية والتعليم (2014). الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030م، **التعليم المشروع القومي لمصر معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**. تاريخ الاسترداد 21/ 09/ 2018، من http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf

45) وزارة المالية (2018م). **تقرير الأداء الاقتصادي والمالي خلال النصف الأول من العام المالي 2017/ 2018م**. وزارة المالية. جمهورية مصر العربية: وزارة المالية.

46) وفاء يحيى (يوليو، 2018). **وزير التعليم يكشف تفاصيل نظام الثانوية العامة الجديد**. تاريخ الاسترداد 07 / اكتوبر/ 2018، من https://www.almasryalyoum.com/news/details/1305344

47) ياسر فتحي الهنداوي، بدرية بنت عبد الله الرواحية، وعائشة بنت سالم الحارثي (أبريل، 2016). "واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان". **مجلة**

الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس – كلية التربية 10(2)، 271- 289.

48) اليونسكو (03، 2015). **معايير منظمة اليونسكو بشأن كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال**. تاريخ الاسترداد 18/ 04/ 2016، من http://mplb1.ekb.eg/MuseProxyID=1104/MuseSessionID=0005trs/MuseProtocol=http/MuseHost=web.a.ebscohost.com/MusePath/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0257619c-c8dd-453b-abc8-184aae66356f%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4209

1) American Association of University Women. (2013). **The No Child Left Behind Act**. Retrieved16/10/ 2018 from:
2) https://www.aauw.org/files/2013/02/position-on-the-no-child-left-behind-act-111.pdf .
3) Antoni, V. (2014). "Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform". **Current Issues in Comparative Education**, 16(2), 14-29.
4) Bartel, V. B. (2005). "Learning communities: Beliefs embedded in content-based rituals". **Early Childhood Education Journal**, 33(3).
5) Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). "Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape". **Psychology, Society, & Education.** 7(3), 311-326.
6) Browne, C. L. (2014). "Professional Learning Communities (PLCs) as a Means for School-Based Science Curriculum Change". Ph.D., School of Arts and Sciences. Columbia University.
7) Carpenter, D. (2012). "Professional Learning Communities' impact On Science Teacher Classroom Practice in A Midwestern Urban School District". Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, (157). Lincoln, University of Nebraska.
8) Clive, D.& Tan, C.Y. (2013). "Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and

succession". **Journal of Educational Administration**, 51(3), 320-340.

9) Ministry of Education Singapore. **Contract Adjunct Teaching Scheme**. **Retrieved 15/10/ 2018 from**
10) https://www.moe.gov.sg/careers/teach/how-to-apply/teaching-schemes/adjunct-teachers
11) Cristy, K. & Wong, C. S. (2008). "Growing our own. A learning community partnership between a university and a public Middle School". Samaras, A. P. & et al (Eds**.), learning communities in practice**, Springer, Dordrecht.
12) Daniel, C. (2015). "School culture and leadership of professional learning communities". **International Journal of Educational Management**, 29(5).
13) Dutro, E., Fisk, M. C., Koch, R., Roop, L. J., & Wixson, K. (June, 2002). "When State Policies Meet Local District Contexts: Standards-Based Professional Development as a Means to Individual Agency and Collective Ownership". **Teachers College Record**, 104(4), 787–811.
14) East, K. A. (2015). "A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness in improvement schools in West Virginia", Paper 937.
15) Godlesky, L. E. (2018). "Examining the relationship between teacher leadership perception and professional learning community engagement". Theses and Dissertations.2544. Rowan University.
16) Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M. & Olivier, D. F (2008). "Sustaining professional learning communities: Case studies". **Journal of educational change**, 9(2), 173-195.
17) Huan, S. (2012). "The Role of Teachers' Professional Learning Communities in the Context of Curriculum Reform in High Schools". **Chinese Education & Society** ،45(4).
18) Jensen, K.; Lahn, L. & Nerland, M. (2012). "Introduction – Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective". **Professional learning in the knowledge society**, 1-24.

19) Jezard, A. (2017). **These Countries are best at Preparing Kids for the Jobs of the Future**. **Retrieved16/10/ 2018**
20) https://www.weforum.org/agenda/2017/12/countries-children-soft-skills-jobs-of-future/
21) Keat, H. S. (2014). **Growing our Teachers, Building our Nation**. Retrieved 15 October, 2018 from
22) https://www.moe.gov.sg/news/speeches/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat--minister-for-education--at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2014--on-tuesday--23-september-2014-at-9-15am-at-ngee-ann-polytechnic-convention-centre
23) Kilpatrick, S.; Barrett, M. & Jones, T. (2003). "Defining Learning Communities". **paper presented at the joint AARE/ NZARE conference**. Auckland. University of Tasmania - Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA).
24) Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). "The role of teacher research in continuing professional development". **British Journal of Educational Studies**, 54(4), 429-448.
25) Kociuruba Jr, J. P. (2017). "Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities and Their Impact on School Culture". Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. Walden University.
26) Lee, D.; Hong, H.; Tay, W. & Wing, L. (Autumn, 2013). "Professional Learning Communities in Singapore Schools". **Journal of Co-operative Studies**, 46(2), 53-56.
27) Lee, D.; Ying, T. & Hong, H. (2015). "Professional Learning Communities: A Movement for Teacher-Led Professionalism", (NIE Working Paper Series No. 6. Singapore: National Institute of Education.
28) Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). "Professional communities and student achievement–a meta-analysis". **School effectiveness and school improvement**, 22(2), pp. 121-148.
29) Mac Gregor, J. & Smith, B. (2009). "Learning communities and the quest for quality". **Quality Assurance in Education**, 17(2), 118-139.

30) Ministry of Education in Singapore (2013). **Speeches/ Interviews**. Keynote Address by Mr. Heng Swee Keat, Minister for Education, at the Ministry of Education Work Plan Seminar: Retrieved 24 April, 2018 from https://www.moe.gov.sg/news/speeches/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat--minister-for-education--at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2013--on-wednesday--25-september-2013-at-915am-at-ngee-ann-polytechnic-convention-centre

31) Mitchell, S. N.; Reilly, R. C.; & Logue, M. E. (2009). "Benefits of Collaborative Action Research for The Beginning Teacher". **Teaching and Teacher Education**, 25(2), 344-349.

32) Mohan, R. C.; Balasubramaniam, P. & Pararajasingam, M. (2010). "Using Online Discussion Boards to Promote Active Learning in Formulating Research Questions". **The Journal of the South East Asia Research centre for Communication and Humanities**, 22010, 79-90.

33) Monika, N. (2012). "Professions as knowledge cultures". Monika Nerland, Karen Jensen ،& Leif Chr. Lahn, (Eds.), **Professional Learning in the Knowledge Society**. Sense Publishers.

34) Morrissey, M. S. (2000). **Professional learning communities: an ongoing exploration.** Retrieved 25, April, 2018 from http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf

35) OECD. (2010). "Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance". **Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States**: Retrieved 24, April, 2018 from https://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf

36) Partnership for 21st Century Skills (2015**). Framework for 21st century**. Retrieved 27, April 2018 from http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf

37) Perry, R.; Pressick-Kilborn, K.; & Kearney, M. (2013). "Exploring Connected Learning Spaces in Teacher

Education". **In Ascilite-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference**, Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

38) Prenger, R.; Poortman, C. L.; & Handelzalts, A. (2018). "The Effects of Networked Professional Learning Communities". **Journal of Teacher Education**, (82).

39) Ratts, R. F., Pate, J. L., & Archibald, J. G. (2015, October). "The Influence of Professional Learning Communities on Student Achievement in Elementary Schools". **Journal of Education & Social Policy**, 2(4), 51- 61. Center for Promoting Ideas, USA.

40) Russell, J. L. (2018). "Professional Learning Communities and Their Facilitation for Advancing Ambitious Teaching Practices". Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.

41) Salazar, D.; Aguirre-Muñoz, Z.; Fox, K. & Nuanez-Lucas, L. (2010). "On-line Professional Learning Communities: Increasing Teacher Learning and Productivity in Isolated Rural Communities". **Systemics, Cybernetics and Informatics**, 8(4).

42) Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). "Elements affecting the development of professional learning communities in schools". **Learning Environments Research**, 21(1), pp. 109-134.

43) Schwab, K. & Martín, X. (2017/ 2018). **The Global Competitiveness Report**. World Economic Forum.

44) Seo, K. & Han, Y. (2012). "The Vision and the Reality of Professional Learning Communities in Korean Schools". **KEDI Journal of Educational Policy**, (124).

45) Shannon Fuller. (2014). "The Impact of Professional Learning Communities on Teachers and Students in an Elementary School". Doctoral Thesis in Education. Texas A&M University - United States.

46) Sompong, S.; Erawan, P. & Dharm, S. (2015). "The development of professional learning community in primary schools". **Educational Research and Reviews**, 10(21).

47) Song, H. (2012). "The Role of Teacher, Professional Learning Communities in Context of Curriculum Reform in High Schools". **Chines Education and Society** ،45(4).
48) Stavros, N. Y. (2015). **Is education the secret of Singapore's success?** Retrieved 24, September, 2018 from https://www.weforum.org/agenda/2015/04/is-education-the-secret-to-singapores-success/
49) Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature". **Journal of educational change** ،7(4)-221 258.
50) Tate, P. S.; Jarrett, M. H.; Lawlor, A. C. & Ramsey, A. S. (2008). "Supervisors of Teacher Interns: Building a Learning Community Through Inquiry-Based Practices". Samaras, A. P. & et al. (Eds.), **Learning Communities in Practice**. Springer, Dordrecht.
51) Williams, L. M. (2013). "A Case Study of Virtual Physical Education Teachers' Experiences in and Perspectives of Online Teaching". Graduate Theses and Dissertations, (205).
52) Wong, J. L. (2010). "What Makes a Professional Learning Community Possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China". **Asia Pacific Education Review**, 11(2).
53) Yoong, W. (2013). "Diverse Pathways for Life-Long Teacher Professional Development"**. International Science, Mathematics and Technology Education Conference ((ISMTEC).** Bangkok, Thailand: The Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology (IPST) and the Science Mathematics and Technology Teacher Association of Thailand (SMTAT).
54) zhang, J. & Nicholas, S. (2016). "Investigating the development of professional learning communities: compare schools in Shanghai and Southwest China". **Asia Pacific Journal of Education**. 36(2), 217-230.