آليات تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية: دراسة ميدانية

إعداد
د. محمد أحمد عبد العظيم*

المستخلص: هدف البحث إلى وضع آليات مقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية، وفي سبيل ذلك قدم البحث تحليلًا لنموذج رأس المال المهني وتحليل مكوناته وأبعاده، واستعرض بعض الجهود التي تدعم تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر. واستخدم البحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة لمعرفة واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين، ومعوقات تحقيقه، وتم توزيعها على عينة استطلاعية عشوائية بلغت (192) معلمًا للتحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة، وعينة أساسية عشوائية بلغت (627) من المعلمين والمديرين في محافظة المنيا، وباستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقليتين "Independent Samples T-Test".

وتوصلت الدراسة إلى الآتي: جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر أبعاد رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا بدرجة متوسطة، وحصلت جميع الأبعاد على درجة متوسطة عدا بعدي التعاون المهني، والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم حصلا على درجة منخفضة، وحصلت المعوقات التنظيمية على درجة مرتفعة بينما حصلت المعوقات الفردية على درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الوظيفة لصالح المديرين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية طبقًا لمتغير الخبرة.

* مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة المنيا.

ISSN /2682-3489

وبناءً على نتائج الدراسة التحليلية والدراسة الميدانية قدم الباحث مجموعة من الآليات لتوفير الظروف الداعمة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين، وكذلك الآليات المقترحة لتنمية مكوناته الثلاث: رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، ورأس المال القراري.

الكلمات المفتاحية: رأس المال المهني، معلمي المدراس الإبتدائية.

Mechanisms for developming primary school teachers' professional capital: A field study

Dr. Mohamed Ahmed Abdel Azim

Abstract*: the research aims at developing a set of mechanisms for developming primary school teachers' professional capital. For this purpose, the study analyzed the model of professional capital and its components and dimensions, and reviewed some efforts that support the developming of professional capital for teachers in the primary school in Egypt. The study adopted a descriptive approach to achieve the objectives of the research. A questionnaire was constructed to investigate the reality of the availability of professional capital for teachers and the obstacles to achieve it. The questionnaire was distributed to random sample of (192) teachers to verify the psychometric characteristics of the the questionnaire, and a random sample of (627). The research also used mean scores and standard deviations Independent Samples T-Test.*

The findings revealed the availability of the dimensions of the professional capital to teachers in the primary school in minia governorate with a medium degree. This with the exception of dimension and professional cooperation and professional development based on the teatcher as the degree of availability was low. The organization obstacles were high in degree, while the individual obstcles was with a moderate degree. The findings also revealed a signiicant difference at the level of (0.05) with regard to the availability of professional capital for teachers in primary schools in minia governorate due to gender variable in favor of males and managers. There were no statistically significant differences according to the experience variable.

Based on the findings of the analytical study and the field study, the researcher presented a set of mechanisms to provide supportive conditions for the development of professional capital for teachers, as well as proposed mechanisms for the development of its three components: human capital, social capital and decisional capital.

Keywords: Professional Capital, Primary School Teachers.

آليات تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية: دراسة ميدانية

إعداد
د. محمد أحمد عبد العظيم*

الجزء الأول: الإطار العام للبحث.

المقدمة

تتعدد مداخل إصلاح النظم التعليمية، وقد تشمل هذه الإصلاحات جانب أو أكثر من جوانب المنظومة التعليمية، منها ما يركز على المناهج الدراسية، أو الإمكانات المادية، أو توظيف التكنولوجيا في التعليم والتقويم، أو التركيز على السياسات التعليمية، أو على الإدارة المدرسية؛ ويبقى المعلم محور كل العمليات الإصلاحية حتى لو كانت موجهة لأحد الجوانب السابقة أو غيرها، فهو المنفذ للمنهج، والمستخدم للإمكانات، والمترجم الفعلي للسياسات، والحلقة المتصلة والملتصقة بالطالب ذلك المنتج المستهدف، فلا يمكن أن نأمل في تحقيق نتائج عالية من المدرسة ما لم يتم الارتقاء بالمعلمين مهنيًا.

فالمعلم هو محور أية عملية إصلاحية تتم في النظام التعليمي، ومكون أساسي في الارتقاء بجودة التعليم وزيادة فعالية المدرسة؛ ولكي يكون كذلك عليه أن يكون مهنيًا Professional، أي يمتلك فنيات متخصصة، ويمارس إصدار أحكام سليمة، ولديه القدرة على اكتساب مزيد من المعرفة من تجاربه الذاتية ومن التعاون مع الآخرين. فهناك خمسة سمات أساسية للمعلم المهني: المسؤولية عن الطلاب وتعليمهم، والتعمق في المادة الدراسية وكيفية تدريسها، والقدرة على التفكير بشكل منهجي في تحسين ممارساته المهنية ومراقبة نتائج الطلاب، وأن يكون المعلمون جزءًا من مجتمع التعلم داخل مهنة التعليم (Tanang & Abu,

* مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة المنيا.

ISSN /2682-3489

2014, p. 27)[1]. لذلك تتجه الأنظمة التعليمية عالية الأداء في الاستثمار في المعلمين وقدراتهم ببناء رأس مال مهني يساعد المدرسة على التحسين المستمر.

حيث أثبتت التجارب في عدة دول على رأسها الولايات المتحدة الأمريكية ـ طبقًا لنتائج تقرير نشره المركز الوطني للتعليم والاقتصاد ـ The National Center on Education and the Economy أن التدخلات والإصلاحات على مستوى السياسات التعليمية لم تُحدث سوى تحسنًا طفيفًا في أداء المدارس الإبتدائية، حيث أكد التقرير أن خبرات المعلمين في المدارس الإبتدائية وبناء رأس مال مهني قوي، إلى جانب بعض الإصلاحات على مستوى السياسات، يؤدي إلى تحسين وزيادة فعالية المدرسة، كما أكد التقرير على أن الأداء العالي في أنظمة التعليم في اليابان وفنلندا وهونج كونغ وشنغهاي؛ راجع إلى جودة المعلمين، وجعلها من بين أعلى الأنظمة على مستوى العالم (Jensen, Roberts-Hull, Magee & Ginnivan, 2016). ويخلص تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2011) أن الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي مثل: "ألبرتا" و"أونتاريو" تتمتع بمشاركة أقوى من المعلمين، وبالاستثمار في المعلمين والقادة لتحسين جميع جوانب منظومة التعليم داخل المدرسة (p. 54).

وفي هذا السياق، يتعارض "هارجريفز وفولان" Hargreaves and Fullan في كتاباتهما مع أنظمة التعليم التي تعمل على تطوير رأس المال التجاري Business Capital بزيادة تحرير التجارة والمنافسة في السوق التعليمي، وأن المنافسة بين المدارس هي التي تفرز الجودة، والاعتماد على برامج تأهيلية قصيرة المدى للمعلمين، ويكون مردود الاستثمار في رأس المال التجاري قصير الأجل، بالمقارنة مع أنظمة التعليم التي تستثمر في رأس المال المهني الذي يحقق نتائج مستدامة، حيث تُولي تلك الأنظمة اهتمامًا كبيرًا ببرامج

1 اتبع الباحث في توثيق المراجع في المتن والقائمة على نظام APA الإصدار السادس.

ISSN /2682-3489

تنمية مهنية مستمرة للمعلمين، وتتم في إطار جماعي داخل المدرسة، وتمكّن المعلمين من أداء الممارسات المهنية بكفاءة، وترسخ والمسؤولية الجماعية، وزيادة التعاون والثقة بين المعلمين .(Hargreaves & Fullan 2012, 2013)

ويعتبر "هارجريفز وفولان" Hargreaves and Fullan (2012) أول من كتبا عن رأس المال المهني Professional Capital ويشير عندهما إلى الأصول التي يجب أن يمتلكها المعلمين من أجل تحسين ممارساتهم المهنية والتدريسية، ويتكون لديهما من ثلاثة مكونات: رأس المال البشري Human Capital الذي يعبر عن المعرفة والمهارات التي يمتلكها المعلم، ويُبنى من خلال التنمية المهنية والتعلم المستمر، ورأس المال الاجتماعي Social Capital كقوة تعاونية للمجموعة، ويعبر عن التأثير الجماعي للعمل في مهنة التدريس، ويُبنى من خلال تسهيل ودعم التعاون والثقة بين المعلمين، وعائد رأس المال الاجتماعي أكبر من عائد رأس المال البشري؛ لأن تأثير المجموعة أكبر من تأثير الفرد، حيث أشارا هارجريفز" و"فولان" إلى أن "المجموعات المتماسكة ذات الموهبة الأقل، تتفوق غالبًا على المجموعات التي تضم موهوبين لا يعملوا كفريق" (p. 91) ، وأوضحا أن ذلك لا يكفي لكي يصبح المعلم مهنيًا ما لم يكن المعلم قادرًا على على استخدام الأحكام التقديرية السليمة، وهذا هو جوهر رأس المال القراري أو الحاسم Decisional Capital الذي يبنى من خلال نتاج رأس المال البشري والاجتماعي، ومن خلال تطبيق المعلم للمعرفة المهنية، وتلقي الملاحظات من الزملاء، والتفكير والتأمل في الممارسات لتحسينها باستمرار.

ومن أولى الدراسات التي تناولت رأس المال المهني، دراسة "فولان ورينكون وهارجريفز" Fullan, Rincon-Gallardo, and Hargreaves (2015) وهدفت إلى توضيح وتحديد مسؤوليات صانعي السياسات لتهيئة الظروف لتوفير نظام فعّال للمساءلة ينتج عنه تحسين في المدرسة، ونتائج الطلاب، ويقوّي مهنة التدريس، ويوفر الشفافية لأصحاب المصلحة. وأوصى المؤلفون بضرورة تحول السياسات في الولايات المتحدة الأمريكية من الاعتماد

ISSN /2682-3489

على المساءلة الخاجية، وتطبيق معايير الممارسة المهنية إلى الاستثمار في رأس المال المهني لجميع المعلمين والقادة.

وبحثت دراسة "كامبل وليبرمان وياشكينا" Campbell, Lieberman and Yashkina (2016) تأثير "برنامج أونتاريو لتعليم المعلمين والقادة" Ontario's Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) على بناء رأس المال المهني للمعلمين والقادة،. وتوصلت إلى أن البرنامج يدعم التطوير المهني الفردي والتعاوني للمعلمين، ويعطي الأولوية لتعلم المعلمين، ودعمهم، والشراكة مع المجتمع المحلي، وتولي المعلمين تعليم أقرانهم، وتمكين المعلمين من تطوير المعرفة القابلة للتنفيذ. وفي نفس السياق بحثت دراسة "كيستنج وبويل وكوكيملك وميك" (Kitsing, Boyle, Kukemelk and Mikk (2016 تأثير رأس المال المهني على النتائج التعليمية العالية لنظام التعليم في أستونيا وتوصلت الدراسة إلى أن رأس المال المهني هو العامل الأكثر تأثيرًا في فعالية النظام التعليمي نتيجة لسلسة من الإصلاحات المعتمدة على الاستثمار في المعلمين، حيث تم التركيز على التعلم المهني للمعلمين، وتقديم التغذية الراجعة، واستخدام الأساليب التعاونية لتطوير المعلمين والقادة داخل المدارس.

وقارنت دراسة "زيشنر وهولار" Zeichner and Hollar (2016) بين الاستثمار في رأس المال التجاري والمهني في مقاطعة ألبرتا في كندا وفي الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تستثمر في رأس المال التجاري لصالح الشركات وأصحاب الأعمال، الأمر الذي أدى إلى زيادة خصخصة التعليم العام، وامتلاك المعلمين لرأس مال قراري (حاسم) محدود في إصدار الأحكام الصائبة، ولديهم خيارات محدودة في اختيار وتصميم المناهج الدراسية، كما يشجع نظام مساءلة المعلمين على مبدأ الثواب والعقاب الفردي، فيتجه المعلمون إلى منافسة بعضهم بدلًا من التعلم معًا، وتتم برامج التنمية فيها من أعلى إلى أسفل تنفيذًا للتوجيهات العامة. أما ألبرتا تستثمر في رأس المال المهني للمعلمين، تعتمد على تنمية مهنية قائمة على المعلم،

ISSN /2682-3489

والتعلم معًا، وتطوير تنمية مهنية مستمرة، وتمكين المعلمين؛ فأدى ذلك إلى تحسين أدائها في المقارنات الدولية.

ودراسة "تونغ و زرنياك" Tong and Razniak (2017) التي قامت بتحليل الأدبيات حول بناء رأس المال المهني، من خلال التأمل في تجارب المعلمين الميدانية. وانتهت إلى أن بناء رأس المال المهني ليس بالأمر السهل، ويحتاج من قادة المدارس التعمق في فهم الثقافة المدرسية الشاملة، وتشمل المبادئ الأساسية لبناء رأس المال المهني القيادة التشاركية، وكذلك التعاون المهني الذي يعد استراتيجية إدارية فعالة لتركيز المعلمين على الأهداف الجماعية.

أما دراسة "فيزون" Visone (2018) الدراسة إلى تحديد الممارسات الفعالة لبناء رأس المال الاجتماعي ورأس المال القراري أو الحاسم في مدارس الشريط الأزرق الوطنية" National Blue Ribbon Schools (NBRS). وتوصلت إلى أن أفضل الممارسات التي أدت إلى بناء رأس المال الاجتماعي هو التعاون المهني، حيث ساد في هذه المدارس ثقافة العمل الجماعي وبناء علاقات الثقة، حيث يتم وقت للتخطيط المشترك وتوفير اجتماعات منتظمة لمراجعة بيانات التلاميذ واتخاذ قرارات وخطط للتدخل، واستخدام شبكة من اللجان تقسم عمل تحسين المدرسة إلى أجزاء يمكن التحكم فيها، وتخصيص الوقت والهياكل التي تسهل التعاون. وكان العامل الثاني هو تمكين المعلمين لتحمل مسؤولية التطوير المهني وتحسين أداء المدرسة، وتمثيل المعلمين في اتخاذ قرارات جدولة الأعمال، وتدريب أقرانهم، وتشكيل فرق المعلمين، وتشكيل فريق قيادة المدرسة، بما يمكن المعلمين من اتخاذ قرارات وتنفيذها، وكانت القيادة التشاركية التي تدعم كل هذه الإجراءات.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول أن رأس المال المهني للمعلمين يسهم في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين، ويدعم القدرات الفردية للمعلمين، ويستثمرها في إطار جماعي بتبادل الخبرات بين جميع المعلمين لتتحول إلى رأس مال اجتماعي على مستوى المجموعة وليس الأفراد، ويدعم التأمل في التجارب

ISSN /2682-3489

والاستقلالية التي تسمح بالتجريب والابتكار، الأمر الذي يؤدي إلى قدرة المعلمين على التصرف بصورة سليمة في المواقف الغامضة، ويتكون من خلال دعم النمو المهني الفردي والجماعي للمعلمين، وسيادة الثقة والتعاون والتأمل في ثقافة المدرسة، وتوافر القيادة التشاركية التي تمكّن المعلمين داخل المدرسة. الأمر الذي يؤكد أهميته بالنسبة للمعلمين ليكونوا قادرين على تحسين أدائهم وأداء المدرسة الإبتدائية، التي تمثل قاعدة الهرم التعليمي، والتي تحتل فيها مصر مرتبة متأخرة في مؤشرات جودة التعليم الإبتدائي بين دول العالم.

لذلك، اتخذت مصر بعض الجهود التي تحاول دعم المعلمين وتنميتهم ورفع كفاءتهم التدريسية والمهنية، لا سيما إنشاء وحدات للتدريب داخل كل المدارس بجميع مراحل التعليم، وإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين كهيئة مهنية رسمية لمنح التراخيص للمعلمين والقيادات التعليمية، وتتولى منح شهادادت الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية المهنية والجهات التي تمنحها، وكذلك اعتماد كادر خاص للمعلم يحدد مستوياته الوظيفية والمالية والترقية وغيرها، ويحسن من أوضاع ومكانة المعلم، ومؤخرًا تركيز الخطة الاستراتيجية 2014–2030 على التنمية المهنية للمعلمين واعتبارها أحد محاورها الأساسية للخطة؛ بالإضافة إلى عدة مبادرات لتحسين المدرسة الإبتدائية لا سيما المشروع القومي للمدرسة الفعالة، ومشروع جوائز الامتياز المدرسي، ومشروع المدارس الذكية، ومشروع المدارس اليابانية؛ لكن هذه المبادرات كما أشار الهنداوي (2012) أنها أخفقت في تنمية المعلمين وفي تحسين المدرسة الإبتدائية، ولم تحقق النتائج المرجوة منها، لأسباب متعددة لا سيما مقاومة اعضاء المجتمع المدرسي للتغيير والتجديد، وشكلية التدريب للمعلمين، وضعف قدراتهم، وانخفاض الثقة والتعاون بين العاملين، وغياب ثقافة العمل الجماعي(ص364).

لذلك يأتي البحث الحالي ليحلل مكونات وأبعاد رأس المال المهني، وكيفية بناؤه داخل المدرسة الإبتدائية في مصر، بالاستثمار في المعلمين، وفي القدرات الجماعية، والخبرات المتراكمة، لتتمحور أية عملية إصلاح حول المعلم، وتتبع من قدرات المعلمين داخل المدرسة لا خارجها.

ISSN /2682–3489

مشكلة البحث:

تعاني المدرسة الإبتدائية في مصر من ضعف رأس المال البشري لديها لاسيما قصور نظم اختيار المعلمين وترقيتهم، وتنمينهم مهنيًا، وتدني أجورهم، وارتفاع كثافة الفصول ونصاب المعلم من الحصص، وضعف اقتناع المعلمين والمديرين بجهود التحسين المدرسي، وشكلية برامج تدريب المعلمين (الهنداوي، 2012، ص ص396-397)، وضعف ثقافة التدريب والتنمية المهنية لدى المعلمين، فضلًا عن أن هذه البرامج تركز على المعارف دون المهارات والقيم الموجهة لتلك المهارات، ودون التركيز على أثرها على التلاميذ والمدرسة ككل (زكي، 2016، ص287)، وافتقاد القيادات المدرسية لقيمة تمكين المعلمين، واقتصار تطوير مهاراتهم على روتينية حضور الدورات التدريبية في الأكاديمية المهنية للمعلمين (حسن، 2013، ص185).

وكذلك انخفاض مؤشرات رأس المال الاجتماعي حيث يسود في المدارس الثقافة الفردية، وافتقار مهارات وقيم العمل الجماعي لدى المعلمين، بالإضافة إلى الانعزالية وانخفاض التعاون أو تبادل الممارسات التعليمية، وغياب الممارسات الديمقراطية داخل المدارس حيث يسود رأي المدير ويقل مناقشة الآراء والاقتراحات(حوالة، 2014، ص ص539-540). ومن أهم المؤشرات أيضًا على انخفاض رأس المال الاجتماعي ضعف دعم زملاء العمل لبعضهم بصورة كبيرة؛ لابتعاد الإدارة المدرسية في مصر عن الأنماط الحديثة للإدارة كالإدارة التشاركية، والإدارة من خلال فرق العمل، وغياب التعلم من الزملاء، وغياب تبادل الخبرات والمعارف بين المعلمين (عتريس، 2010، ص ص 16-17).

كما أن المدارس الإبتدائية تعاني من افتقاد مشاركة العاملين بها في صنع القرارات، وغياب تفويض السلطات والاختصاصات، وغياب جماعية صنع القرارات المدرسية، حيث يجنح مديري المدارس إلى تركيز سلطة القرار في أيديهم، ومعظم القرارات تعتمد على الاجتهادات الشخصية للمدير، والتنفيذ الحرفي للقرارات العليا(عبدالرسول،2010، ص149). وكذلك عدم وجود أدلة للعمل داخل المدرسة، أو أدلة استرشادية خاصة للمعلمين الجدد للتعرف على

ISSN /2682-3489

طبيعة المدرسة وثقافتها، وكيفية التصرف في المواقف الجديدة (صلاح الدين، 2013، ص377)؛ بما يعني عدم إمكانية بناء رأس المال القراري للمعلمين في المدرسة الإبتدائية لإهمال رأي المعلم في جوانب التطوير، وعدم إتاحة الفرصة له في المشاركة في صنع القرارت وتقديم الاقتراحات، والمرور بخبرات وتجارب إدارية مهنية تمكنه من التصرف في المواقف الغامضة.

بما يجعل المدرسة الإبتدائية في حاجة إلى بناء رأس المال المهني لمعلميها، لتتحسن عمليتي التعليم والتعلم والممارسات المهنية للمعلمين، وتكون المدرسة قادرة على تنفيذ أية خطط إصلاحية.

وبناءً عليه، فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس:

كيف يمكن تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأسس النظرية لرأس المال المهني للمعلمين؟
2. ما الجهود الداعمة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر؟
3. ما واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية من وجهة نظر عينة البحث؟
4. ما الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الجنس، والوظيفة، وسنوات الخبرة؟
5. ما الآليات المقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر؟

أهداف البحث: الهدف الرئيس للبحث الحالي هو وضع آليات مقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر، وذلك من خلال تحديد مكونات رأس المال المهني وأبعاده، والجهود الداعمة لتنميته داخل المدرسة،

ISSN /2682-3489

ودراسة واقع توافر أبعاد رأس المال المهني في المدرسة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وصولًا إلى الآليات المقترحة وإمكانية تنفيذها في المدارس الإبتدائية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- يمثل هذا البحث إضافة نظرية جديدة في الأدبيات الإدارية العربية من حيث إلقاء الضوء على رأس المال المهني وأهمية امتلاك المدارس المصرية لمكوناته وأبعاده، في ظل غياب الدراسات العربية عن هذا الموضوع لحداثته، والبحث لم يأت ليملأ الفراغ البحثي في هذه النقطة، بل يقترح أداة لقياس واقع توافر رأس المال المهني في المدرسة.
- يتزامن هذا البحث مع مبادرات وزارة التربية والتعليم نحو الاهتمام بالمعلمين (استراتيجية تطوير التعليم 2014–2030، ودعم الأكاديمية المهنية للمعلمين، ومبادرة المعلمون أولًا) وتحسين الوضع الاقتصادي للمعلمين، وإدخال التكنولوجيا في التدريب والتدريس والتقويم، ودعم بناء القدرات المؤسسية للمدارس.
- يهتم البحث بالمعلمين محور إصلاح التعليم والمجتمع ككل. كما أنه يركز على المدرسة الإبتدائية، قاعدة الهرم التعليمي في مصر، والتي تضم أكبر عدد من التلاميذ، والأساس الذي تقوم عليه بقية المراحل التعليمية.
- ومن الناحية التطبيقية يقدم البحث مجموعة من الآليات التي قد تسهم في تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية؛ ومن ثم يمكن أن يستفيد من نتائج هذا البحث المخططون التربويون، وصناع السياسة والقرار التربوي، وأعضاء المجتمع المدرسي، بما يؤدي إلى الاستثمار في قدرات المعلمين والقادة. كما يعد البحث بداية لربط رأس المال المهني بتطوير كل مكونات المنظومة التعليمية.

مصطلحات البحث:

كلمة "رأس" في المعجم أصل الشيء، ورأس المال يشير إلى "جملة الأصول التي تستثمر في عمل ما"(عمر، 2008، ص 835). والمهني "شخص

ISSN /2682–3489

يعمل في وظيفة عقلية تتطلب قدرًا كبيرًا من العلم والإبداع والأصالة، ويتخذ منها مهنة لمستقبل حياته الوظيفية، ولا يزاولها بصزرة عارضة" (الصحاف، 1997، ص 27).

ورأس المال المهني للمعلمين يشير إلى " الأصول الفردية والجماعية للمعلمين التي تدعم الأداء المهني الفعال، وكذلك المواد والاستثمارات التي تُشكل وتُحدد وتُطور مهنة التدريس وممارساتها" (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 92). ويتكون رأس المال المهني للمعلمين من ثلاثة عناصر من رأس المال: البشري، والاجتماعي، والقراري. وذلك على النحو التالي:

- رأس المال البشري في مهنة التدريس يستثمر في المواهب والقدرات التي يمتلكلها المعلمين. ويتمركز حول "معرفة المعلم للموضوع، ومعرفة كيفية تدريسه ومعرفة الأطفال وفهم كيفية تعلمهم". ويشمل رأس المال البشري "فهم الظروف الثقافية والعائلية المتنوعة التي يأتي منها الطلاب، والتعرّف على علم الممارسة الناجحة والمبتكرة، وامتلاك القدرات للتعامل مع المجموعات المتنوعة للأطفال وكذلك البالغين داخل المدرسة وخارجها" (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 89).
- رأس المال الاجتماعي في مهنة التدريس يستثمر في الثقة المهنية والتنظيمية للمعلمين، والثقافة التعاونية الناتجة عن "الخبرة المشتركة، والانفتاح على التحسين. ويمثل شكلاً من أشكال "القدرة الجماعية". ويشير رأس المال الاجتماعي للمعلمين إلى "كيفية تأثير كمية ونوعية التفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين وبعضهم ومع الجهات الفاعلة الأخرى ذات الصلة؛ على وصولهم إلى المعرفة والمعلومات، وشعورهم بالتوقع والالتزام والثقة، وإلى أي مدى يحتمل أن يلتزم بالميثاق الأخلاقي للمدرسة" .(Hargreaves& Fullan, 2012, p. 90)
- رأس المال القراري هو "قدرة المعلمين وحريتهم في اتخاذ القرارات السليمة في ممارساتهم". والمعلمين ذوي رأس المال القراري مستعدون

ISSN /2682-3489

لممارسة أحكامهم وقراراتهم بمسؤولية جماعية، والانفتاح على التعليقات من الآخرين، والشفافية.(Hargreaves & Fullan, 2012, p. 5)

ويعرف رأس المال المهني للمعلمين أيضًا على أنه "الاستثمار في التفاعلات بين جميع العاملين في البيئة المدرسية، وبناء قدرات المعلمين، وتطوير عمليات صنع القرار. وهو مدخل يستثمر في الموارد المدرسية لبناء ثلاثة أنواع من رأس المال: الاجتماعي والبشري والقراري، والتي تعمل معًا على تعزيز النمو المنهجي لمجتمع المدرسة(Richardson, 2017, p. 16).

ومن خلال استقراء وتحليل المفاهيم المتعلقة؛ تم الاستقرار على تعريف إجرائي لـ**رأس المال المهني للمعلمين** على أنه "نموذج لتنمية الممارسات المهنية للمعلمين، وتحسين التعليم والتعلم داخل المدرسة. ويعبر عن مجموع ما تمتلكه المدرسة من القدرات والمواهب الفردية والجماعية للمعلمين، وممارسة مهنة التعليم في إطار جماعي، والقدرة على التصرف بمهنية في المواقف الطارئة. ويتكون من رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، ورأس المال القراري. وتتحدد أبعاده في: المعرفة المهنية، والممارسة التأملية المهنية، والثقة التنظيمية، والتعاون المهني، والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم، والقيادة التشاركية".

محددات البحث : يلتزم البحث بالمحددات التالية:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث الحالي في التعرف على المقصود برأس المال المهني، ومكوناته، وأبعاد رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية والتي تتمثل في: المعرفة المهنية، والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم، والممارسة التأملية المهنية، والثقة التنظيمية، والتعاون المهني، والقيادة التشاركية. والجهود المصرية التي تدعم تنمية رأس المال المهني للمعلمين، كما يقتصر على وضع آليات مقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر.

المحددات المكانية: يقتصر البحث الحالي على المدارس الإبتدائية الحكومية بمحافظة المنيا.

ISSN /2682-3489

المحددات الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2019/2018.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يتم جمع المعلومات عن رأس المال المهني، ومكوناته، ومحدداته في المدرسة الإبتدائية، ثم وصف وتحليل واقع رأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية في مصر، من خلال تصميم وتطبيق استبانة على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي؛ حتى يتم وصف الواقع بدقة واستقراء دلالة البيانات الكمية والكيفية، تمهيدًا لإصلاحه.

- **أدوات البحث:** أعد الباحث استبانة لمعرفة واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية، ومعوقات تحقيقه، بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، والمقاييس القريبة من موضوع الاستبانة.
- **عينة البحث:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمديرين بالمدارس الإبتدائية في محافظة المنيا؛ لكونهم الفئة الأكثر دراية بالمدرسة ومشكلاتها، وهم من يستهدفهم البحث لتنفيذ الآليات المقترحة.

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث

يعتبر "هارجريفز وفولان" Hargreaves and Fullan (2012) أول من أشارا إلى مصطلح رأس المال المهني Professional Capital، ودرسا مكوناته الثلاثة، والتي تضم رأس المال البشري Human Capital، ورأس المال الاجتماعي Social Capital، ورأس المال الأساسي أو القراري Decisional Capital. وعبّرا عنه بالمعادلة التالية:

$$PC = f\{HC, SC, DC\}$$

أولًا: الأسس النظرية لرأس المال المهني، ومكوناته.

رأس المال يشير إلى "الأصول التي يمكن الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة". ورأس المال في السياق المالي والتجاري لا يمكن تخزينه بل يجب استثماره لتحقيق عائد من ورائه، كما أنه لابد أن يُتداول لكي ينمو، وهذا لا

ISSN /2682-3489

ينطبق على الأعمال التجارية والمالية فقط، بل أيضًا على كيفية الاستثمار في الأفراد، وبالنسبة لرأس المال المهني، فإنه يتضمن الموارد والاستثمارات والأصول التي تُشكل وتُطور المهنة وأساليب ممارستها، وبتطبيق ذلك على المعلمين فإنه يشمل الأصول الفردية والجماعية للمعلمين التي تدعم الأداء المهني الفعال، وبالتالي تحسين تعلم التلاميذ، ورأس المال المهني يُمكّن المعلمين من اكتساب المعرفة الصحيحة، ومعرفة كيفية القيام بواجباتهم، والتعاون مع زملائهم في تبادل الخبرات، والحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء، وبمرور الوقت وبتراكم الخبرات تترسخ لديهم القدرة على اتخاذ الأحكام والقرارت الصائبة (Nolan & Molla, 2017, p.11).

فرأس المال المهني للمعلمين يتمحور حول "مهنية المعلم". والمعلم المهني هو الذي يمتلك القدرة على التنظيم الذاتي، والمعرفة التخصصية، والالتزام بالميثاق الأخلاقي الذي وضعه أعضاء المدرسة. والعناصر الأساسية التي تميز مفهوم "المهنية" Professionalism هو استقلالية الممارس، والجودة، والمعايير الأخلاقية، وتستلزم "تحديد والتعبير عما هو مطلوب ومتوقع من أعضاء المهنة" (Evans, 2008, p.25). كما توصلت"دالي" Dalli (2008) أن مهنية المعلمين تشمل ثلاثة مواضيع: أسلوب تربوي متميز، المعرفة والممارسات المتخصصة، والعلاقات التعاونية (p.171).

ويتم تعريف المهنية بأنها "تحسين الجودة ومعايير الممارسة لدى المعلمين" (Hargreaves, 2000, p.152). ووضع "دارلينج هاموند" Darling-Hammond (1990) ثلاثة مبادئ للمهنية بصفة عامة وهي (p.25):

- المعرفة أساس الترخيص لممارسة المهنة.
- يتعهد الممارس باهتمامه باحتياجات ورفاهية العملاء.
- تحمل المهنة المسؤولية الجماعية للممارسين في تحديد المعايير المهنية والميثاق الأخلاقي للمهنة، وتطبيقه والالتزام به.

وهناك خلط بين مفهومي الاحترافية Professionalization والمهنية Professionalism. فالمهنية تتركز على تحسين معايير ممارسة التعليم،

ISSN /2682-3489

وتحسين الجودة. بينما الاحترافية تركز على الجهود في الحصول على متطلبات التدريس كالشهادات والترقية، وزيادة الرواتب (Hargreaves, 2000, p.152). وميّزت "كراندال" Crandall (1993) بين المفهومين، فاعتبرت الاحترافية تحسين وضع المعلم من خلال الشهادات، والحصول على الرخصة المعتمدة، والعقود، والملكية. في حين أن المهنية عملية تعلم مدى الحياة يقوم بها المعلمون من أجل تحسين جودة ممارساتهم المهنية، وتتطلب هذه العملية المشاركة في برامج التطوير المهني والتعامل مع مجتمعات التعلم المهنية (pp.499-500).

ومن الناحية المهنية تطورت مهنة التعليم عبر أربع مراحل: الأولى، مرحلة ما قبل المهنية، والثانية، مرحلة الاستقلالية، والثالثة مرحلة الزمالة المهنية، والرابعة، ما بعد المهنية أو ما بعد الحداثة. وهذه المراحل كالتالي(Yumarnamto, 2017, pp. 2-3):

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل المهنة. في هذه المرحلة ساد الاعتقاد بأن التدريس من الناحية التقنية والفنية ليس بالأمر الصعب، ويمكن للشخص الذي يمتلك معرفة كافية بالموضوع أن يقوم بالتدريس، فمثلًا عندما تم تقديم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة كان أغلب المعلمين متطوعين أو أعضاء بالكنيسة المحلية.

المرحلة الثانية: مرحلة استقلالية المعلمين. المرحلة التي يعتبر فيها المعلمون مهنيين مستقلين، وهي تدل على الحرية التي يتمتع بها المعلمون في إعداد وتطبيق المواد والأساليب كأدوات لتعليم تلاميذهم.

المرحلة الثالثة: حيث لا تعتبر المهنية جهدًا فرديًا للمعلمين بل جهد جماعي لبناء ثقافة مهنة التدريس، ويعتبر التعاون ضروري من أجل حل المشكلات الشائعة في هذه المرحلة، وتلعب المنظمات المهنية كالنقابات والأكاديميات دورًا مهمًا في التعليم المهني.

المرحلة الرابعة والأخيرة: ما بعد المهنية أو ما بعد الحداثة. يمكن النظر إلى هذه المرحلة على أنها امتداد للمرحلة السابقة، ولكنها تسلط الضوء على تنوع ومرونة

ISSN /2682-3489

الأفراد والمنظمات لتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين. كما أن مهنة المعلم في هذه الفترة ليست مستقرة ويجري حولها نقاشات وجدل في عدة اتجاهات.

ويوضح "هارجريفز" (2000) Hargreaves أن المهنية انتقلت من كونها مطلب إداري أو عملية بسيطة من الناحية الفنية ومستقلة نسبيًا وأقل إبداعًا إلى زمالة جماعية تعاونية مستدامة (p.156). فالمهنة قديمًا تشير إلى عزلة المعلم واستقلاليته وقيادته لعملية التعليم والتعلم، أما حديثًا تشير إلى مستويات عالية من التعاون، وتقاسم المسؤولية والقيادة، وتوسعت لتشمل العمل خارج غرفة الدراسة كجزء من مسؤوليات التدريس.

هذه المراحل الأربعة من تطور المهنية لا ينبغي النظر إليها على أنها سلسلة أو عملية متقطعة لأنه يمكن أن توجد أكثر من مرحلة جنبًا إلى جنب في حقبة تاريخية معينة.

ويتكون رأس المال المهني للمعلمين كما حدده "هارجريفز" و"فولان" Hargreaves and Fullan (2012) من ثلاثة عناصر هما: رأس المال البشري Human Capital، ورأس المال الاجتماعي Social Capital، ورأس المال الحاسم أو القراري Decisional capital. يشمل رأس المال البشري المعرفة والمهارات الاقتصادية القيّمة التي يمكن تطويرها في الأفراد خاصة من خلال التعليم والتدريب (p.89). ورأس المال الاجتماعي هو تأثير تراكم كم ونوع التفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد للوصول إلى المعرفة والمعلومات وتوافر الثقة والالتزام المهني لديهم (p.90). وأخيرًا رأس المال الأساسي أو القراراي هو "رأس المال الذي يكتسبه المهنيون ويتراكم لديهم من خلال الخبرة المهيكلة وغير المهيكلة، والممارسة، والتفكير، وهو رأس المال الذي يُمكّنهم من إصدار احكام صائبة في الظروف التي لا توجد فيها قاعدة ثابتة أو دليل يرشدهم للتصرف السليم (pp.93-94).

يتمحور رأس المال البشري "حول معرفة المعلم لتخصصه، ومعرفة كيفية تدريسه ومعرفة التلاميذ وفهم كيف يتعلمون"، وأيضًا ما وراء المعرفة التربوية والتخصصية حيث يشتمل رأس المال البشري على فهم الظروف الثقافية

ISSN /2682-3489

والمجتمعية والأسرية المتنوعة التي يأتي منها التلاميذ، ويكون على دراية وقدرة على تنفيذ الممارسة الناجحة والمبتكرة، وامتلاك القدرات الشخصية للتعامل مع مجموعات متنوعة من التلاميذ والزملاء في المدرسة والمدارس الأخرى. كما يعد رأس المال الاجتماعي شكلاً من أشكال "القدرة الجماعية"، ويشير إلى "كيفية تأثير كم ونوعية التفاعلات والعلاقات الاجتماعية مع الزملاء والإدارة لتبادل المعرفة والمعلومات، والثقة التنظيمية التي تجعل المعلم يتوقع التزام كافة العاملين بنفس قواعد السلوك التي تسود في المدرسة"، ويسلط رأس المال الاجتماعي الضوء على أهمية الثقة التنظيمية والشبكات وقواعد التبادل بين المعلمين وبعضهم. ويقترح البعض أن رأس المال الاجتماعي أكثر أهمية من رأس المال البشري لمجرد أن الأخير لا يمكن أن يكون فعّالا بدون الأول، فإذا كان رأس المال البشري يلعب أدوارًا حاسمة في بناء المواهب والكفاءة للأفراد، فإن رأس المال الاجتماعي يوفر الثقة التنظيمية واليقين المهني والعمل التعاوني الذي ينتج عن "الخبرة المشتركة" والثقة والانفتاح على التحسين؛ وبالتالي فإن المجموعة أقوى بكثير من الفرد، وأن أداء المدرسة لن يتحسن إلا إذا كان التطوير مشروعًا جماعيًا مستمرًا. وأخيرًا رأس المال الأساسي أو القراري الذي يتعلق بقدرة المعلمين وحريتهم في إصدار حكم سليم على ممارساتهم بوصفهم مهنيين، فالمعلمين الذين لديهم رأس مال قراري يميلون إلى "ممارسة أحكامهم وقراراتهم في ظل المسؤولية الجماعية، والانفتاح على تبادل الخبرات مع الزملاء (Nolan & Molla, 2017, pp.11-12).

ورأس المال المهني بهذه المكونات الثلاثة يسعى إلى تكوين قوة عاملة عالية الكفاءة، بما يتطلب بنية أساسية على مستوى المدرسة توفر للمعلمين المشاركة والمناقشة والتعلم معًا لبناء مجتمع مهني مستدام، حيث يتعلم المعلمون الجدد من المعلمين ذوي الخبرة، ويتحول المعلمين إلى مهنيين. فالواقع يدلل على أن معلم واحد موهوب وكفء يكون له تأثير إيجابي على عدد من طلابه داخل الصف الدراسي، لكن مثل هذا يُكوّن رأس المال البشري على مستوى الفرد وليس على مستوى المدرسة كمنظمة، كما أن تعامل الإدارة بمكافأة المعلمين الجيدين

ISSN /2682-3489

ومعاقبة المعلمين الأقل أداءً قد يُزيد الأمر سوءًا من خلال ترسيخ التنافسية على مستوى الأفراد داخل المدرسة بدلًا من رعاية مجتمع تعاوني مهني في المدرسة؛ وبالتالي فإن أية عملية إصلاح تتطلب تحويل البناء الاجتماعي داخل المدرسة من التفوق الفردي إلى الثقافة المدرسية التعاونية من خلال بناء رأس المال المهني(Ikoma, 2016, pp. 28-29)، وذلك كما يوضحه الشكل رقم (1).

شكل رقم (1) المكونات الثلاثة لرأس المال المهني.

المصدر :(Ikoma, 2016, p. 29)

وفيما يأتي توضيحًا لهذه المكونات:

رأس المال البشري: تقوم نظرية رأس المال البشري على تحول النظرة إلى الأفراد كقوة عاملة تتطلب الحد الأدنى من المعارف والمهارات أثناء العمل، إلى شكل من أشكال رأس المال يجب الاستثمار في تعليمه وتدريبه، ليصبح أحد الأصول الفردية التي يمكن استخدامها في جعل الفرد منتجًا وتنافسيًا، حيث تتعامل نظرية رأس المال البشري مع معارف الأفراد ومهاراتهم على أنها أصول يمكن اكتسابها وتخزينها وتطويرها واستخدامها على أساس استراتيجي على المدى الطويل(Ikoma, 2016, p.30).

ويرتبط رأس المال البشري في التدريس باكتساب المعارف والمهارات المطلوبة وتطويرها. وهو يرتبط بمعرفة المعلم للمحتوى وكيفية تدريسه، وبمعرفته للتلاميذ وكيفية تعلّمهم، وبفهم الظروف الثقافية والعائلية المتنوعة التي يعيش

ISSN /2682-3489

التلاميذ في ظلها، والإلمام بعلم الممارسة الناجحة والمبتكرة والقدرة على فرزه وتنظيمه، وامتلاك القدرات الوجدانية للتعامل مع مجموعات مختلفة من التلاميذ، بل مع البالغين أيضًا، داخل المدرسة وحولها. إنه يرتبط بامتلاك الحماسة لخدمة جميع التلاميذ وبامتلاك الالتزام الأخلاقي بذلك، وبالرغبة في تحقيق تحسن مستمر على صعيد الكيفية التي تقدم بها تلك الخدمة. فرأس المال البشري يرتبط بالموهبة الفردية(هارجريفز وفولان، 2017، ص137).

ورأس المال البشري بالنسبة للمعلم أكثر من مجرد فهم المحتوى والتمكن من التخصص، وامتلاك المهارات اللازمة للتدريس؛ بل فهم التلاميذ، والممارسات التدريسية المبتكرة، وتبادلها مع المعلمين الآخرين. ومن الضروري عند تنمية رأس المال البشري مراعاة الأبعاد التالية :(Brett, 2017, p.117)

- الاستقطاب: الحصول على المعلمين المناسبين في الوقت المناسب.
- التطوير: دعم النمو المهني في مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.
- الاستدامة: رعاية ومكافأة المعلمين ذوي الأداء العالي في وسط المجموعة.
- التقييم: اتخاذ قرارات تجاه المعلمين بناءً على معايير موضوعية.

ولا يمكن تنمية رأس المال البشري بمجرد التركيز على كل معلم على حدة، بل باستراتيجية تعتمد على التعاون والعمل بروح الفريق، بما يمكّن المعلمين من التعلم مع ومن بعضهم البعض، وبناء ثقافة مهنية قائمة على الثقة والتعاون. فقيمة رأس المال البشري لا تظهر في وجود عدد من المعلمين المهنيين كأفراد داخل المدرسة، وإنما تظهر هذه القيمة من خلال العمل الجماعي، ويكون لدى المدرسة رأس مال اجتماعي لجعل المواهب الفردية قيمة مؤسسية كلية. أي يجب التركيز على المجموعة. وهذا هو رأس المال الاجتماعي.

رأس المال الاجتماعي: يشير إلى "الموارد القيّمة التي تتمتع بها "الشبكة الاجتماعية" حتى يمكن لأعضاء المجموعة الوصول إليها واستخدامها من أجل اتخاذ قرارات لتحسين الأداء الكلي للمنظمة"، فرأس المال الاجتماعي هو "رأس المال غير الملموس والمملوك بشكل جماعي"، والذي يمكن إحداث تأثير

ISSN /2682-3489

مضاعف استراتيجيًا من تأثير رأس المال الذي يمتلكه الفرد فقط. ومع ذلك يوجد أفراد متباينين داخل الشبكة الاجتماعية داخل أية منظمة، فبعض الأفراد يتمتعون بالطاقة وبذل مزيد من الجهد لتعظيم موارد المجموعة، بينما يوجد أفراد آخرين يبذلون جهدًا أقل، ولذلك يمكن تحديد رأس المال الاجتماعي إما كقدرة فردية للاستفادة من الموارد التي تحتفظ بها الشبكة الاجتماعية، أو كموارد الشبكة ككل التي يمكن أن يستخدمها فرد من خلال إنتماءه للشبكة. ومن هنا نجد أن رأس المال الاجتماعي يعزز رأس المال البشري ما دام أفراد المجموعة يبذلون مجهودًا لتطوير معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم ويحتفظون بها ويضيفون إليها ويتقاسمها كل أعضاء الشبكة(Ikoma, 2016, p. 32) .

ورأس المال الاجتماعي يلعب دورًا حاسمًا في تطوير رأس المال المهني حيث يمكن لمجموعة معينة أن تُحدث تغييرًا كبيرًا في أداء المدرسة يستحيل تحقيقه من قبل فرد فقط. حيث تعتبر المجموعات والعمل الجماعي والتعاون وسيلة اتصال قوية للمعلمين ومديري المدارس، فرأس المال المهني على مستوى المدرسة يتكون من خلال شبكة اجتماعية تعاونية تمتلك المعارف والمهارات والقدرات وتحتفظ بها وتطورها وتوزعها على جميع الأعضاء بصورة مستدامة، لذلك نستطيع القول أن عدد قليل من المعلمين المتميزين في المدرسة لن يكونوا قادرين على تحقيق الجودة الكلية لجميع المعلمين في المدرسة في ظل الظروف التي تعزز التميز الفردي وتكافئ الإنجازات الفردية، ولكن من خلال رأس المال الاجتماعي يمكن للمدير والمعلمين مناقشة الأفكار والتعليمات والممارسات والتعلم من بعضهم البعض وتطويرها(Ikoma, 2016, pp. 33-34) .

وتوصلت" ليانا" Leana (2011) من دراستها لمائة وثلاثين مدرسة إبتدائية في مدينة نيويورك للعلاقة بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي، وبين انجازات التلاميذ خلال فترة عام كامل لمعلمي الرياضيات . شملت الدراسة فحص رأس المال البشري من خلال عدة عوامل مثل: تأهيل المعلمين وقدراتهم، والخبرة في الفصول الدراسية، وقدرة المعلم على توصيل المعرفة الرياضية للتلاميذ، وفحص رأس المال الاجتماعي بسؤال المعلمين حول

ISSN /2682-3489

الثقة والتعاون والمناقشات الخاصة بتدريس الرياضيات. ووجدت "ليانا" أن المدرسة التي تتوافر فيها مستويات عالية من رأس المال الاجتماعي والبشري تؤدي إلى نتائج عالية في الانجاز في مادة الرياضيات لدى التلاميذ، وأن هذه النتائج العالية لا تتحقق من خلال توافر رأس المال البشري فقط بل لابد أن يتم تعزيزه بالثقة بين المعلمين والعمل الجماعي والتواصل مع الزملاء(p.33).

رأس المال القراري أو الحاسم: رأس المال القراري أو الحاسم مستعار من مجال القانون. ويشير إلى رأس المال الذي يكتسبه المهنيون، ويتراكم لديهم من خلال خبرة منظمة ومهيكلة وغير مهيكلة وممارسة وتأمل، يمكّنهم من اتخاذ قرارات صائبة في الظروف التي لا توجد فيها قاعدة ثابتة أو أدلة استرشادية. وكما ذكر"هارجريفز" و"فولان" Hargreaves and Fullan فإن الحكم التقديري من أهم مكونات المهنة. فالسبب في الاعتراف بالمحامين والأطباء مثلًا كمهنيين هو قدرتهم على الحكم باستقلالية فردية، فهم يشتركون مع غيرهم من المحامين والأطباء في المعرفة والمهارات والخبرات للقيام بوظائفهم لكن عند مواجهة حالة مرضية جديدة، أو موقف طارئ في غرفة العمليات، أو جريمة غريبة، أو حالات جنائية لم يتعرض إليها في دراسته الأكاديمية؛ تظهر مهنيتهم في التصرف السليم (على القضاة إصدار الأحكام حتى لو كانت الأدلة غير قاطعة، فلو كانت الأدلة قاطعة لما كان هناك حاجة للقضاة، وعلى المعلمين إصدار الأحكام عندما يعاملون سوء السلوك الصادر عن أحد التلاميذ بطريقة مغايرة لمعاملة تلميذ آخر لمعرفتهم أمورًا مختلفة عن نوعية هولاء التلاميذ المشاغبين). ويمكن بناء ذلك كرأس مال مهني للمدرسة من خلال المشاركة في عمليات صنع القرار، والاعتماد على الأحكام والقرارات الجماعية، والتوازن بين القيادة ومشاركة المعلمين في القرارات على مستوى المدرسة(.pp. 93-94)

ويتجذر رأس المال القراري في الخبرات والممارسات التي تتراكم عند المعلمين مع مرور الوقت، وينبع من رأس المال البشري والاجتماعي على حد سواء، ويتم تعزيز رأس المال القراري من خلال "الجولات التعليمية" التي تنطوي على مراقبة مجموعة العمل الممارسة المهنية لكل معلم داخل غرفة الصف،

ISSN /2682-3489

وتصدر أحكامًا حول دقة وصحة هذه الممارسات، وتناقشها وتعدلها بشكل جماعي للوصول إلى تغيير شامل على مستوى المدرسة (Brett, 2017, pp.121-122).

ويتطور رأس المال القراري بالتدريب وكثير من التدريب، والعمل لمدة تصل إلى ثماني سنوات، ومن ثم رأس المال المهني. وإذا كان التوظيف والترقية قائمين على مجرد مرور 2–5 سنوات فإن رأس المال المهني لن يتطور. وأيضًا يُصقل رأس المال القراري خلال التفاعل بين الزملاء (رأس المال الاجتماعي) وتتحسن القرارات باستمرار. وتتطور استراتيجيات العمل في إطار فرق العمل التي تعمل باستمرار على تنقيحها وتفسيرها، وعندما تكون المواقفف غامضة تُرجَّح كفة الخبرة الجماعية المتراكمة على كفة الخبرة الخاصة او الخبرة المحدودة أصلًا(هارجريفز وفولان، 2017، ص ص 146–147).

نستطيع القول أن رأس المال القراري هو القدرة على إصدار الأحكام السليمة في المواقف الغامضة عندما لا تكون الأدلة والقواعد واضحة تمام الوضوح. وهنا تظهر مهنية المعلم والقاضي والطبيب؛ وإلا تحولت هذه المهن إلى ممارستها بالتدريب البسيط وتحديد الأمور، فإكساب الفرد مجرد معرفة بالمحتوى يكون معلمًا، وتدريب الفرد في حالة العَرَض كذا تكتب الدواء كذا يصبح طبيبًا، وفي حالة ثبوت الدليل كذا يكون الحكم كذا ليصير الفرد قاضيًا. فلن يصبح المعلم مهنيًا وكذلك القاضي والطبيب إلا إذا امتلك القدرة على اتخاذ قرارات تقديرية في مواقف الغموض دون أن يكون مضطرًا دائمًا إلى الرجوع إلى دليل المعلم او سؤال المشرف أو المدير، أو يترك المريض في غرفة العمليات ليراجع أحد الأدلة والكتب الطبية. وهذا جوهر المهنية.

وبذلك، فإذا كانت تجربة المعلم الخاصة تمثل رأس المال البشري، والبيئة المحيطة داخل المدرسة تمثل رأس المال الاجتماعي، فإن التجارب، والتفكير المشترك، والتغذية الراجعة تتيح للمعلم الفرصة في دراسة الخيارات الحالية، والاستفادة من الخبرة المتراكمة لتحسين قرارات المستقبل. ولكي يكون

المعلم مهنيًا يجب أن يمتلك القدرة على إصدار قرارات تعليمية تطور العمل داخل المدرسة (Adams, 2016, p.37) .

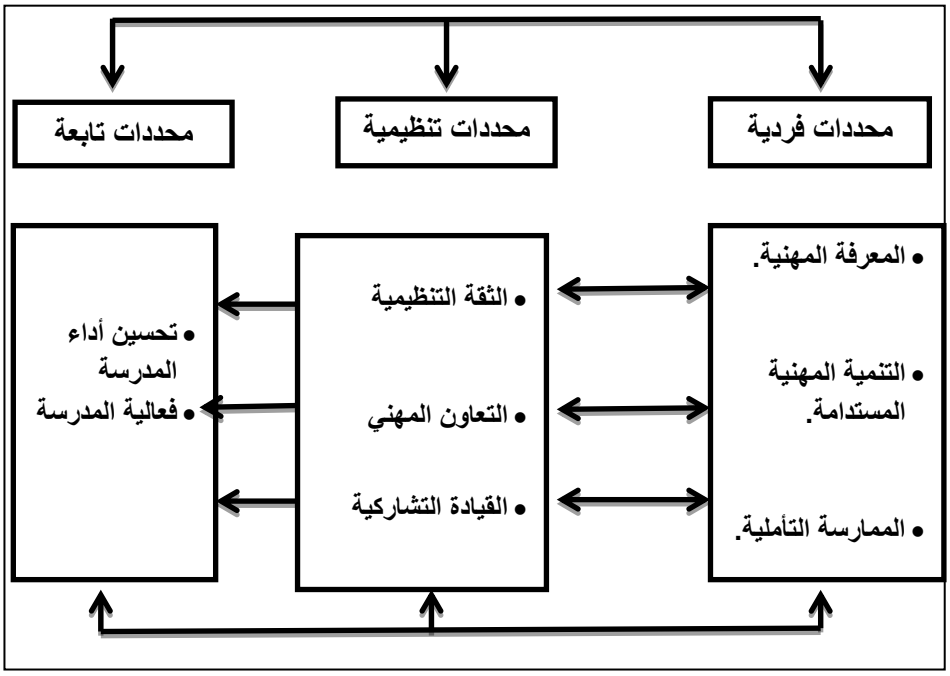
وبذلك، فإن جوهر رأس المال القراري يدور حول ما نعتبره "التصرف بحكمة"، والاستفادة من التجارب السابقة في اتخاذ القرارات الحكيمة في ظروف لا يوجد فيها توجيه رسمي للمعلم من المدير أو الموجه أو الزملاء(Stone-Johnson, 2017, p. 29).

ثانيًا محددات رأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية.

بناء رأس المال البشري داخل المدرسة يتم من خلال الاستثمار في المعلمين عن طريق برامج التنمية المهنية التي تقدم لهم؛ من أجل استدامة التغيير داخل المدرسة. كما يعتمد بناء رأس المال المهني على الأنظمة التي يكون فيها المعلمون مؤهلون ويتشاركون في اتخاذ قرارات تعليمية سليمة تجاه طلابهم من خلال القيادة التشاركية (رأس المال القراري) (Callingham, Beswick & Ferme, 2015, P.552) وأن على المعلمين أن يعملوا معًا لبناء واقع تعليمي يساعدهم على التطوير والإنجاز من خلال التعاون المهني (رأس المال الاجتماعي) (Sergiovanni, 1998, p.4)، وكان من نتائج دراسة "براون"، "دالي"، و ليو" Brown, Daly and Liou, (2016) أن الثقة والتنمية المهنية القائمة على البحوث تدعم رأس المال المهني. كما أوصت دراسة أجرتها "رابطة معلمي ألبرتا" Alberta Teachers' Association (ATA), (2014) أن أشكال رأس المال المهني الثلاثة يساعد المعلمين على التعامل مع المواقف الغامضة والتعقيدات التي يواجهونها طوال العام الدراسي، كما قدمت الدراسة أدلة على أهمية بناء رأس المال المهني من خلال: دعم المعلمين كمهنيين، وإتاحة فرصة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والممارسة التأملية، وغرس ثقافة التعاون بين المعلمين. وأوصت دراسة "تونغ" و"زرنياك" Tong and Razniak (2017) أن المحددات الأساسية لبناء رأس المال المهني تتمثل في القيادة التشاركية، والتعاون المهني، والتنمية المهنية للمعلمين، وكان كتاب هارجريفز وفولان (2017) من أهم المصادر التي استعان بها الباحث في ذلك. ويصنف

ISSN /2682-3489

الباحث محددات رأس المال المهني للمعلمين بالاستناد إلى الأدبيات الأجنبية التي تم الإشارة إليها؛ في الشكل الآتي:



شكل رقم (2) محددات رأس المال المهني للمعلمين

المصدر: من إعداد الباحث

ويتضح من الشكل رقم (2) أن رأس المال المهني يستند إلى محددات فردية، ومحددات تنظيمية، وأخرى تابعة، يتم توضيحها فيما يلي:

أ المحددات الفردية:

تشير إلى المتغيرات على مستوى الأفراد خاصة المعلمين داخل المدرسة، وتشمل المعرفة المهنية، والتنمية المهنية المستدامة، وذلك على النحو التالي:

1. المعرفة المهنية Professional Knowledge.

المعرفة المهنية هي المعرفة المكتسبة من خلال التفاعل مع الخبرة. وتوجد عدة مصطلحات مماثلة مثل المعرفة الاستراتيجية Strategic Knowledge التي تتعلق بدور المعلم في مواجهة مواقف أو مشكلات معينة

ISSN /2682-3489

سواء كانت نظرية أو عملية أو أخلاقية، حيث لا يوجد حل بسيط ممكن لهذه الوظائف (كالمواقف الطارئة التي يواجهها المعلم داخل الصف)، وأيضًا معرفة المحتوى التربوي Pedagogical Content Knowledge وهي طرق تمثيل وصياغة الموضوع بما يجعله مفهومًا للطلاب، كما أنها أكثر انواع المعرفة التي تستخدم في تدريس الموضوعات باستخدام الرسوم التوضيحية، والأمثلة، والتفسيرات وغيرها (Munifatullah, Musthafa & Sundayana, 2016, p.63).

وهناك سبعة مجالات مترابطة للمعرفة المهنية اللازمة للمعلم الفعّال هي: المعرفة التربوية العامة، معرفة التلاميذ، معرفة كيف يتعلم التلاميذ (طرق التدريس)، معرفة التخصص الأكاديمي، معرفة المحتوى التربوي، معرفة بالعلوم ذات الصلة، معرفة المناهج الدراسية والأهداف التعليمية. وهذه هي المجالات التي يحتاج إليها المعلمون لكي يصبحوا مهنيين .(Ohi, 2007, p.58)

وعن مصادر المعرفة المهنية للمعلم يعتبر الإدراك الفكري للممارسات التدريسية الخاصة بالمعلم مصدرٌ قيّم للمعرفة المهنية، وأن الممارسة التاملية مفيدة لتحسين التدريس، وتوصلا إلى أن المعلمين الذين حاولوا تحليل ممارساتهم أدركوا أن خططهم وأساليبهم كانت قائمة على افتراضات، وتجارب، ومعرفة سابقة، وأنهم درسوا أسباب القرارت التي كانوا يتخذونها في الفصل (Mc Donough, J. & Mc Donough, S., 1997, pp.7-8).

والمعلمين عليهم تطوير المعرفة المهنية لديهم من خلال التعلم المستمر، والقرارات المختلفة، والإطلاع على الأبحاث الأكاديمية، والملاحظة الدقيقة للمعلمين الآخرين، والدراسة المستمرة لفهم الغرف الدراسية؛ من أجل فهم جديد للتدريس الفعال.

وهذه المعرفة المهنية تُحوّل جهود المعلم وإدارة المدرسة من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم، فبدلًا من قيام إدارة المدرسة بمتابعة تحضير الدروس فقط، ينتقل الاهتمام إلى متابعة سجل سير تعلم التلاميذ وملفات إنجازهم وقراءة نتائجهم وتحصيلهم الأكاديمي، ويتحمل المعلم مع المدرسة مسؤولية تعلم

ISSN /2682-3489

جميع التلاميذ، بإيمان المعلم بأن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا ويجب أن يتعلموا. وتتحول معها فكرة المعلم الفذ "البطل" الذي يستطيع وحده أن يغير الصف، إلى المعلم "القائد" الذي يقود مجتمع تعلم التلاميذ بالتعاون مع زملائه، ويؤمن بعمل الفريق، وينصب اهتمامه على تحقيق نتائج التعلم بدلًا من تغطية الكتاب المدرسي، ويبحث من أجل ذلك عن أفضل الممارسات، ويستخدم كل الوسائل الممكنة لتيسير تعلم التلاميذ، ويلتزم بضمان تعلمهم. وتصبح المسؤولية عن تعلم التلاميذ جماعية وليست فردية، التي تجعل المعلم يلجأ عند معالجة صعوبات التعلم إلى خفض التوقعات أو الإحالة إلى الأسرة، أو التوصية بدروس خصوصية أو الرسوب كنتيجة نهائية(البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2014، ص 17).

وتوصلت دراسة "أوهي" Ohi (2007) من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة مع عشرين معلم خبير في المدارس الإبتدائية الحكومية في ولاية فكتوريا، حول مصادر تطوير معارفهم ومهاراتهم في التدريس؛ كانت الخبرات المهنية مصدرًا أساسيًا للمعرفة المهنية، حيث كانت أكثر العوامل التي عبَّر عنها أفراد المقابلة، وأطلقوا عليها التجربة الشخصية، وهي مشاهدة التلاميذ، والتأمل في أساليبهم التدريسية وتقييمها ومقارنتها بالمعلمين الآخرين، والاستفادة من التجارب السابقة في حل المشكلات، ثم كان العامل الثاني، هو برامج التنمية المهنية، والعامل الثالث، هو التعلم من المعلمين الآخرين، والذي يتمثل في التواصل وملاحظة ومراقبة الأداء التدريسي للزملاء، وتبادل المعرفة والخبرات. كما أوضحت الدراسة أن المعرفة المهنية تُطور أساليب المعلم، وتُحسن نتائج التلاميذ، وتدعم النمو المهني المستدام والمتمركز حول المعلم.

ووفقًا لدراستين تم تطبيقهما على معلمي اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها الأولى في كندا (Richards, Li & Tang, 1998) والثانية في الصين (Li & Wilhelm, 2008) وجدت الدراسة الكندية أن المعلمين ذوي الخبرة أكثر مرونة، ولديهم قدر كبير من الرصيد المعرفي، بما يجعلهم قادرين على رؤية مزيد من الخيارات لتقديم المادة التعليمية للطلاب. وعلى النقيض فإن

ISSN /2682-3489

معلمي اللغة الانجليزية لغير الناطقين في الصين ومن ذوي الخبرة كانوا مهتمين أكثر بنتائج الاختبارات أكثر من تطوير معرفتهم المهنية، وكانوا أكثر ارتياحًا لنهج التعلم القائم على المعلم، في حين كان المعلم الأقل خبرة أكثر فعالية في دمج المعرفة النظرية في الممارسة الفعلية، واتخاذ نهج قائم على المتعلم.

2. التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم:

مع كثرة أعباء المعلمين، والروتين اليومي، وازدحام الفصول، وانشغال المعلم بوضعه الاقتصادي والاجتماعي؛ تجعل من الصعب على المعلمين قضاء وقت للتدريب خارج المدرسة، أو استكمال درسات عليا بالجامعة، أو إجراء بحوث علمية، فيكون الحل في إعادة تهيئة البيئة المدرسية لتصبح مجتمعًا للتعلم المهني، يتعلم المعلم ذاتيًا، ومن المعلمين القدامى الأكثرة خبرة، ومن هيئة الإشراف التي تزور المدرسة، وبالاستقادة من إمكانات المدرسة مثل المكتبة والأدوات التكنولوجية، ويتعلم من التجارب التي يمر بها بالتفكير والتأمل فيها، ويتعاون مع الزملاء في تنفيذ استراتيجيات جديدة، ويتم تحديد احتياجات المعلمين التدريبية وتنفذ داخل المدرسة بشكل جماعي يضم معلمي كل تخصص.

ومن زاوية أخرى، يواجه المعلمون عدة تحديات لا سيما التدريس في فصول دراسية متعددة الثقافات، وزيادة التوجه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عملية التدريس، ومشاركة المعلمين بشكل أكبر في عمليات التخطيط ضمن أطر التقييم والمساءلة؛ ولا يمكن أن نُعدّ المعلمين لمواجهة هذه التحديات وغيرها التي سيواجهونها طوال حياتهم الوظيفية ضمن برامج الإعداد الأوّلي. بالإضافة إلى توجه الباحثين وصانعي السياسات نحو التفكير بشكل أكثر منهجية حول كيفية التطوير المهني من مرحلة الإعداد والتوظيف والدعم إلى التوجيه وفرص القيادة. كما أن هناك حاجة ملحة لتطوير كفاءات طلاب القرن الحادي والعشرين مثل: التمكن العميق من المحتوى الصعب، والتفكير النقدي، وحل المشكلات المركبة، والتواصل الفعال والتعاون، والتوجيه الذاتي، وفي المقابل هناك حاجة إلى تحسين

ISSN /2682-3489

الصيغ التربوية للمعلمين ليتمكنوا من تدريس هذه المهارات (OECD, 2009, p.49 ; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017, p.1).

كما أن إحدى الدراسات أثبتت أن التنمية المهنية لا تحدث فرقًا كبيرًا في نتائج التلاميذ أو في أداء المعلم؛ لأنها لا تتمركز حول المعلمين، ولأن المعلمين يحتفظون بالمعرفة من حضورهم برامج التنمية المهنية لكنهم يقتنعون أن هذه المعرفة لا تُفضي إلى تغيير في الممارسة، حتى هذه المعرفة لا تبقى طويلًا لدى المعلم. ويمكن تفسير ذلك أن التنمية المهنية ليست أكثر من مجرد استثمار مهدر يمكن تخفيضه في حالة شح الموارد، وأن التنمية المهنية يكون مردودها ضعيفًا عندما تعتمد على "التعلم الفردي" دون الاعتماد على فرق المعلمين والتعلم من بعضهم البعض. فالأمر الحاسم الأهمية هو الذي يحدث بين حلقات العمل (من الذي يجرب الأشياء؟ من الذي يدعمك؟ من الذي يوافيك بالتعليقات؟ من الذي ينتشلك عندما تخطئ للمرة الأول؟ من هم الأشخاص الآخرون الذين يمكنك التعلم منهم؟ كيف يمكنكم الاضطلاع بمسؤولية التغيير معًا). فالمتغير الرئيس الذي يحدد نجاح أي ابتكار أو تغيير هو درجة رأس المال الاجتماعي في ثقافة مدرستك(هارجريفز وفولان، 2017، ص ص141–142). فإذا كان رأس المال الاجتماعي في المدرسة ضعيفًا فإن كل محاولات الإصلاح يستحيل نجاحها، فهو وقود التغيير والنجاح.

فالتنمية المهنية تلك "الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات الفرد ومعرفته وخبراته وخصائصه الأخرى كمعلم" ينبغي ان تتمحور حول المعلم، وأن تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف(OECD, 2009, p.49):

- تحديث معرفة المعلمين بما يُستجد في تخصصاتهم.
- تحديث مهارات المعلمين ومواقفهم، في ضوء تقنيات وأهداف التعليم الجديدة، وفي ضوء البحوث التربوية.
- تمكين المعلمين من تطبيق التغييرات التي أدخلت على المناهج أو أساليب التدريس.

ISSN /2682–3489

- تمكين المدارس من تطبيق الاستراتيجيات الجديدة في تنفيذ المناهج، والتقويم، وغيرها.
- مساعدة المعلمين الأقل أداءً على أن يصبحوا أكثر فعالية.
- تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين وبعضهم، ومع القادة والموجهين.

كما توجد خمس خصائص للتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم ينبغي التركيز عليها لتعزيز مهارات المعلمين وتحسين ممارساتهم المهنية، وهي (Postholm, 2012, p. 412):

- التركيز على المحتوى: يعني معرفة التخصص، ومعرفة كيفية اكساب هذه المعرفة للتلاميذ.
- نشاط المعلم: يراقب المعلم أدائه، وأداء زملائه، ويتلقي التوجيهات والتعليقات، ويُجري مناقشات مفتوحة مع المعلمين والخبراء والموجهين.
- التوافق: المحتوى الذي يُقدم للمعلمين لتنميتهم يجب أن يتوافق مع معارفهم وأداءاتهم السابقة.
- الاستدامة: أنشطة التنمية المهنية يجب أن تكون مستمرة، وتتضمن عشرين ساعة في الفصل الدراسي الواحد.
- التعاون: يمكن للمعلمين التعلم من بعضهم البعض داخل نفس المدرسة.

فالأفضل في برامج التنمية المهنية أن تتم في سياق بيئة العمل وتتمركز حول المعلم، وتتم في إطار جماعي، لذلك تأخذ عدة أشكال أهمها(ديفيز، 2013، ص 717؛ البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2014، ص ص 27-29):

مجتمعات الممارسة: وهي عبارة عن "شبكة اجتماعية راسخة وفعّالة من الأفراد المشاركين والمطورين للأساس المعرفي، ولمجموعة من المعتقدات، والتاريخ، والتجارب المرتكزة على ممارسة مشتركة وعمل مشترك" وتكون المدرسة مكان للتعلم تتضمن حركة اجتماعية فعّالة، وفي ظل مجتمعات الممارسة فإن المعارف تؤخذ بعين الاعتبار، وتكون محل تقدير من المعلمين، ويتم فيها نزع الأفكار

ISSN /2682-3489

القديمة من عقول المعلمين، واستخدام وتطبيق استراتيجيات جديدة، وبذلك تتكون في المدرسة جماعة للتعلم تكون نفسها جماعة التطبيق، ويتحقق من خلالها رأس المال البشري والاجتماعي، حيث تجمع مجتمعات الممارسة بين النظرية البنائية التي تضع المتعلم في بؤرة الاهتمام، ونظرية التعلم الاجتماعية التي ترتكز على العلاقات الاجتماعية.

التدريب المباشر: برامج مصممة على أسس ومعايير مهنية، ووفق احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين والقيادات المدرسية ومبنية بشكل علمي محكم يحقق رؤية التطوير في المدرسة، ويتواكب مع المستجدات التربوية، ويتم وفق مفهوم محتمعات التعلم، ويمكن أن يتم التدريب من عضو في المدرسة كمدير المدرسة أو المعلم الخبير.

ورش العمل وحلقات النقاش: تقوم على دعوة مجموعة من المعلمين أو المشرفين التربويين أو مجموعة من المختصين يكون القاسم المشترك بينهم مهام ومسؤوليات أو اهتمامات أو تخصصات مشتركة، ويكون الغرض المباشر لورش العمل إكساب المشاركين مهارات محددة، أما حلقات النقاش فتتناول مناقشة مجموعة من الاختصاصيين مثل فريق من المعلمين أو المشرفين مفهومًا تربويًا حديثًا، أو قضية تربوية، أو استراتيجية تدريسية، أو موضوعًا محددًا للوصول إلى رأي أو حلول أو قرارات مشتركة يقرها ويتبناها الجميع.

التدريب بالأقران: يعتمد التدريب بالأقران على مبدأ تبادل الخبرات والمعارف بين زميلين يشتركان في المهام والمسؤوليات والتخصص من خلال العمل التعاوني على تطوير ادائهما وتحسين ممارساتهما المهنية، ويتطلب ذلك الاتفاق على تحديد المجالات المستهدفة بتبادل الخبرة وتصميم ادوات ملاحظة للمارسات المطبقة على أرض الواقع.

الشبكات المهنية: عبارة عن شبكة مهنية تربط بين مجموعة من الاختصاصيين أو المعلمين أو المشرفين التربويين أو مديري المدارس من خلال قنوات إلكترونية ووسائل الاتصال الأخرى، لتوفر لهم فرصة تبادل الخبرات والتجارب ودعم بعضهم بعضًا، وترسيخ مجتمع المعرفة.

ISSN /2682-3489

فالتنمية المهنية التي تتم في سياق العمل والتي تتمركز حول المعلم تكون أكثر فعالية؛ حيث تبين أن المتعلمين يكتسبون 70% مما يحتاجونه من خلال التجربة والممارسة في بيئة العمل، و 20% من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بينما يحصلون فقط على 10% فقط من خلال التدريب والتعلم التقليدي. كما أن ما يصل إلى الفصل الدراسي من التدريب النظري نسبة لا تكاد تذكر، بينما 95% من الدعم والإسناد في بيئة العمل وتدريب الأقران يؤثر على أداء المعلم في الفصل الدراسي(البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2014، ص 13).

كما تحتاج برامج التنمية المهنية أن تكون مستدامة، لبناء الخبرات لدى المعلم بمرور الوقت، ولكي يتاح الوقت للمعلم لتنفيذ الاستراتيجيات التي تدرّب عليها، ويطور أساليبه التدريسة، وتنعكس على تحصيل التلاميذ؛ لذلك يجب أن تتضمن برامج التنمية المهنية العناصر التالية (Joyce & Showers, 2002, p.4 ; Sale, Moh & Wan, 2017):

- يقوم مجموعة المعلمين المهنيين بتنفيذ ما يتعلمونه بشكل جماعي، ويتشاركون النتائج.
- يتمحور محتوى تدريب المعلمين حول الاستراتيجيات التدريسية التي لها تأثير مباشر على تحصيل التلاميذ، ومنحهم الوقت والفرصة اللازمين لتطبيقها.
- حجم التغيير الناتج عن برامج التنمية المهنية للمعلمين يكون واضحًا وملموسًا في المعرفة والمهارات التي اكتسبها التلاميذ.
- توفير ثقافة الممارسة المستمرة.
- توفير ثقافة خالية من اللوم لتشجيع المجازفة والتغيير.
- تحفيز المعلمين المتعثرين ومنخفضي الدافعية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات يتضح وجود علاقة قوية بين بناء رأس المال المهني على نحو فعّال وبين تزويد المعلمين ببرامج التنمية المهنية، وأن الحفاظ على تحسين مستدام ينبغي التركيز على تنمية الكفاءة الذاتية والقدرة على

ISSN /2682-3489

التكيف لدى المعلمين (Webber, Scott, S., Aitken, Lupart & Scott, D., 2013, p.249). كما أوضحت إحدى الدراسات أهمية التنمية المهنية للمعلم في مختلف المراحل المهنية، مع التركيز بشكل خاص على المعلمين الجدد الذين يتلقون الدعم من زملائهم من خلال رأس المال الاجتماعي، الذي يساعدهم بدوره على مواجهة الضغوط ومطالب التعليم المعقدة (Fox & Wilson, 2015, p. 105).

3. **الممارسة التأملية المهنية** Professional Reflective Practice :

التنمية المهنية للمعلمين ـ كما أكدنا ـ أصبح ينظر إليها على أنها عملية تنموية مستدامة تتم وفق احتياجات المعلمين داخل المدرسة ، تبدأ من سياسة ومعايير إعداد المعلم قبل الخدمة، وتتجاوز مفهوم التدريب إلى ممارسة أنشطة متنوعة أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية، وتركز على تفعيل روح المسؤولية الذاتية للمعلم لتطوير نفسه. من هذا المنطلق توسعت دائرة الأبحاث حول الممارسات التأملية المهنية التي تتمثل في التزام المعلم بميثاق أخلاقيات المهنة، والتأمل بصورة ناقدة في الممارسات التعليمية المهنية، ويشارك في التطوير المهني على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء، ويسهم في مجتمعات التعلم المهنية، والشبكات المهنية، ويحدد الأولويات واحتياجاته التطويرية ضمن سياق العمل. كما أصبحت أي الممارسة التأملية المهنية أحد أساليب إعداد المعلم لأنها تعتمد على إثارة الوعي الذاتي لديه، وتضع المعلمين في مركز تطوير انفسهم؛ لأنهم يحللون ممارساتهم اليومية ويقيمونها، من أجل تحسينها (الحربي، 2018، ص ص 475-476).

وتم استخدام مفهوم "الممارسة التأملية" على نطاق واسع في عدة مهن كالطب والتمريض والتعليم وتدريب المعلمين، وتتمحور حول اختيار المعلم لأساليب تحسين ممارساته التعليمية، والتامل في طريقة اتخاذ القرارت داخل غرفة الصف، بحيث يجعل اسلوبه التعليمي أكثر فاعلية. وتقر الممارسة التأملية أن كفاءة التعليم وفعاليته لا تتحقق من مجرد أتباع المنهج الدراسي أو الكتاب

ISSN /2682-3489

المدرسي فقط وإنما يحتاج الطلبة إلى مجموعة متنوعة من الخبرات لبناء معارفهم واستيعاب الدروس.

وتعد الممارسة التأملية قوة فعَّالة للتغيير التعليمي، ومنهجًا فعّالًا للتطوير المهني، كما أنها تعد طريقة متكاملة في التفكير ترتكز على التعلم والسلوك، فهي الوسيلة التي تمكن التربويين من أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات وفهمًا أعمق للمشكلات، وتقدم خيارات عملية لمعالجة قضايا التنمية المهنية، وتشجع الممارسين التربويين على توليد الأفكار وتبادلها مما يساعد في استثمار الوقت والموارد. والأساس الذي تقوم عليه الممارسة التأملية هو أن الخبرة لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم؛ وأن التأمل في الخبرة أمر ضروري للوصول إلى مستوى أعلى من الفهم الشامل للمهنة وزيادة الكفاءة في ممارستها، الأمر الذي جعل المؤسسات التعليمية والمنظمات المهنية تتخذ الممارسات التأملية عنصرًا إلزاميًا من الممارسة المهنية(إبراهيم، 2017، ص 144).

وتوجد ثلاث عمليات أساسية في الممارسة التأملية كما يلي(إبراهيم، 2017، ص 147):

أولاً: التأمل الوصفي: حيث يقوم المعلم بتحديد المشكلة من خلال وصف الموضوع الذي يتأمله، والتفكير فيه بالإجابة عن هذه الأسئلة (ماذا يحدث؟ ما الذي أشعر به؟ كيف أعرف؟ لماذا لا أفهم؟ إلى أي مدى تتحقق أهدافي؟).

ثانيًا: التأمل المقارن: يقوم المعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة (وجهات نظر الآخرين مثل الأقران، المعلمين، الموجهين، مدير المدرسة أو التلاميذ، أو نتائج البحوث في هذا المجال) والأسئلة الرئيسية فيها (ما هي وجهات النظر البديلة لما يحدث؟ كيف يفسر الآخرون ما يحدث؟ ما الطرق البديلة لإنجاز الهدف؟ وفائدة المقارنة أنها تفتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر شتى، فينظر للموضوع من وجهة نظر أخرى، وهذه العملية تتطلب نوع من الانفتاح على التغيير والبصيرة وفهم وجهات النظر الأخرى.

ISSN /2682-3489

ثالثًا: التامل التقويمي: حيث يسعى المتأمل لوضع منظور متجدد في ضوء وجهات النظر البديلة والآثار المترتبة على ذلك، ويكون السؤال الأساسي في هذه المرحلة، ما السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟.

والممارسات التأملية المهنية لها أدوات متنوعة تم الإشارة إليها بطرق مختلفة، لخصتها إحدى الدراسات فيما يأتي(الحربي، 2018، ص ص 477-478):

1. كتابة المقالات Writing Journal : تشير إلى عملية كتابة المقالات النقدية الهادفة؛ للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل متأنٍ بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات ودعم جوانب القوة.
2. يوميات المعلم Teacher Dairies: وتعني انخراط المعلم في كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه أثناء التدريس.
3. البحوث الإجرائية Action Research: إعداد بحوث إجرائية قصيرة ومبنية على التأمل في الممارسات التدريسية في محاولة الوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.
4. المناقشة الجماعية Group Discussion : تشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلمين مع بعضهم البعض، أو المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية، وما يتعلق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.
5. ملاحظة الأقران Peer Observation: حضور حصص صفية لمعلم آخر وملاحظته أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسة، وتقديم التغذية الراجعة، وتبادل المقترحات لتحسين مهارات لتدريس.
6. التقييم الذاتي Self-Evaluation: استخدام المعلم لمجموعة من المعايير والمحكات حول ممارساته التدريسية، وردود الأفعال التي تصدر

ISSN /2682-3489

منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة لضمان استمرارية التنمية المهنية.

7. دراسة الحالة Case Study عبارة عن حكاية مركبة تنطوي على مشكلته، يصف المعلم المشكلة والإجراءات المتخذة لحل هذه المشكلة، بمعالجة سلسلة من الأسئلة التي تحفو تحليلًا تأمليًا للأفكار والنوايا التي أدت بالفعل وأثرت فيه.
8. حقائب التدريس Teacher Portfolios: (ملفات الإنجاز) وهي عبارة عن وصف تفصيلي واقعي للمارسات التدريسة التي يقوم بها المعلم، والإنجازات التي يحققها في تدريسه.

فلا يمكن أن نغفل القصور في برامج التطوير المهني للمعلم، والتي رصدتها دراسة الزايد (2018)، في أنها لا تحقق التغيير المنشود. ويُعزى ذلك إلى كون هذه البرامج ـ في الغالب ـ مبادرات تغيير جزئية، وغير مترابطة، وقائمة على الإصلاح المفروض من خارج المدرسة، ومعتمدة على نقل المعرفة دون الارتباط بالتطبيق، كما أنها مصممة بطريقة لا تسمح بالتجريب، والمناقشة، وتقويم الممارسات الجديدة؛ فبدأ التوجه نحو النموذج البنائي الذي يؤكد قيادة المعلم، والاستمرارية، والتشارك، والارتباط بالسياق التعليمي، والاعتماد على اكتساب المعرفة المهنية من الاستقصاء والتأمل، والوصول إلى الأفكار الجديدة وتطبيقها.

ب المحددات التنظيمية:

تشير إلى المتغيرات على المستوى التنظيمي للمدرسة، وتشمل التعاون المهني، والثقة التنظيمية، والقيادة التشاركية، وذلك على النحو التالي:

1. الثقة التنظيمية Organizational Trust:

إحدى الظواهر المهمة في المنظمات هي "الثقة" و "التوجه الديمقراطي". والثقة توفر مصدرًا لرأس المال الاجتماعي، ورأس المال الفكري داخل المنظمات، فهي ذات قيمة كبيرة يصعب الحصول عليها بالمقابل المادي، وتحتاج من جميع

ISSN /2682-3489

العاملين الحفاظ على القيم والمثل المشتركة لبناء رأس مال اجتماعي قائم على الثقة .(Yavas & Çelik, 2010, p. 4330)

والثقة تشكل الجانب غير الرسمي من التنظيم المدرسي، وعنصرًا مهمًا في فعالية المدرسة وبناء رأس المال المهني، وتقوم على الخبرة، وهي مفهوم أساسي لفهم البشر والنظم الاجتماعية، ولا يمكن تحقيق التعاون أو العمل الجماعي إلا من خلال بعض القيم المشتركة أهمها الثقة. يظهر تأثيرها إيجابيًا على حل المشكلات، واتخاذ القرار الذي يتطلب مساهمة جميع العاملين، والقيام بالأعمال بصورة جماعية، وتُسهل تبادل المعلومات الصحية، وتعزز الرضا الوظيفي، والالتزام العالي، فهي تّوجه الأفراد نحو علاقات إيجابية وتُشكل مجتمع صحي. والمجتمع المدرسي الذي تسوده الثقة العالية يسهل فيه ترتيب ظروف العمل في ضوء العمل الجماعي والتفاهم المرن، ويكون مجتمع قادر على المجازفة في تجريب كل ما هو جديد، ودعم التغيير والتطوير المستمر في مهنة التعليم، أما المجتمعات المدرسية التي تنخفض فيها مستويات الثقة يظهر فيها عدم الرضا الوظيفي، وغلبة العمل الفردي والمسؤولية الفردية, وتجنب المخاطرة، ومقاومة التغيير. فالثقة هي العنصر غير المرئي الذي يحافظ على العلاقات الأفقية والرأسية في المؤسسات، ويربط أفراد المؤسسة بعضهم البعض، ويتم تنميتها من خلال تراكم سلوكيات المديرين والعاملين معًا، وتحقق الثقة البيئة المناسبة لتبادل الأفكار بحرية، وأن يكون هناك تفاهم واحترام بين العاملين (Erden, A. & Erden, H., 2009, p. 2181 ; Kalkan, 2016, p. 1662).

ولا يوجد تعريف مشترك في الأدبيات للثقة، لكن يمكن اعتبار الثقة بأنها "نجاح الشخص في توقع تصرف شخص آخر، وأن الطرف الآخر سيؤدي واجباته بطريقة يمكن التنبؤ بها على نحو معقول"، أو هي "استعداد الشخص في التعامل مع طرف آخر اعتقادًا بأن هذا الشخص مفيد، ومختص، وموثوق به، ونزيه، ومتعاون".(Tschannen-Moran & Hoy, 2000, p.556) والثقة التنظيمية "اعتقاد يُكوّنه الموظف تجاه منظمته"، وتتأثر بمتغيرات الاتصال في

ISSN /2682-3489

المنظمة (مثل انسجام مجموعة العمل، مركزية شبكة الاتصالات، وعلاقة التوجيه)، وأيضًا بالمتغيرات الديموغرافية (مثل سن المعلم، والجنس، وعدد التلاميذ، وطبيعة العمل مؤقت أم دائم). وترتكز الثقة الفردية على السلوك الفردي للمعلم والعلاقات الفردية، بينما ترتكز الثقة التنظيمية على السلوك التنظيمي والعلاقات الاجتماعية, وتتحدد أبعادها في الكفاءة، والانفتاح، ودعم الموظفين، والجدارة بالثقة (Gilbert & Tang,1998, p. 321; Mishra, 1996, p. 265).

وهناك ثلاثة أنواع من الثقة في المدارس: ثقة المعلمين في الإدارة، وثقة المعلمين في الزملاء، والثقة في العملاء (التلاميذ، وأولياء الأمور). والثقة في الزملاء بشكل خاص تبني رأس المال الاجتماعي (Yin & Zheng, 2018, p.142). كما اعتبر "هارجريفز" Hargreaves (2007) أن الثقة هي العمود الفقري لرأس المال الاجتماعي داخل المدرسة، وأنها أساس التعاون بين المعلمين، وتبني الاحترام والتفاهم كجزء من الثقافة المدرسية (p.187) .

ويجب التأكيد على أن بناء الثقة في المدارس أمر صعب للغاية لارتباطه بعدة عوامل تتعلق بالمعلمين والتلاميذ، والعوامل الديموغرافية والاجتماعية، وتحتاج إلى وقت طويل لترسيخها داخل المجتمع المدرسي، كما أن تنمية الثقة عملية متصلة وليست هرمية، وترتبط بما يأتي (Erden, A. & Erden, H., 2009, p. 2183; Macmillan, Meyer & Northfield, 2004, pp. 290-292):

- تتأثر الثقة التنظيمية بخبرة المعلمين، كلما زادت الخبرة زادت الثقة.
- تساعد المدارس صغيرة الحجم على الترابط والتعاون وسهولة بناء الثقة.
- يبدي معلموا المناطق الريفية تفانيًا متقاربًا تجاه مدارسهم.
- هناك فرق بين إدراك المعلمين للثقة وبين المديرين، حيث طبيعة الأدوار داخل المدرسة، فتتشكل تصورات المعلمين المعلمين للثقة في ضوء قرارات المدير، بينما يحتاج المديرون إلى معلومات كثيرة وفي حالات يتصرف فيها المديرون بسرية، ويحتاجون للبحث الطويل لاتخاذ قراراتهم وبناء الثقة في الآخرين.

ISSN /2682-3489

وتوفير مناخ من الثقة داخل المدرس يسهم في تحقيق فاعلية المعلمين والمدرسة، فالمعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الثقة يتبادلون البيانات الدقيقة والصحيحة والكاملة حول المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة، وتهيء المناخ لظهور العمل الفريقي والتعلم الجماعي، كما تسمح للمعلمين بمزيد من القدرة على إقامة العلاقات التعاونية بين مدير المدرسة وبين المعلمين وزملائهم، وبين المدرسة والمجتمع المحلي، وبذلك تقود الثقة التنظيمية إلى بناء رأس مال اجتماعي قوي للمدرسة.

2. التعاون المهني Professional Collaboration:

مصطلح التعاون المهني يتم استخدامه على نطاق واسع للدلالة على أنشطة مختلفة داخل المدارس، ويتم خلطه بمصطلحات أخرى كالزمالة، والفريق، والمجموعة، والمجتمع المهني. ويمكن تحديد هذه المصطلحات على النحو التالي (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015, pp.23-25) :

الزمالة Collegiality: هناك خلط بين التعاون والزمالة، فالتعاون إحدى السمات المميزة له هي التركيز على المهام، والعمل معًا في أنشطة تتعلق بالوظيفة، فالتعاون يشمل العمل معًا كشركاء حيث يتم تقسيم العمل، ودمج نتائج كل فرد في النتائج النهائية، وهو يختلف عن الزمالة، التي تعرف على أنها تتكون من علاقات مع الزملاء، كالتزامات تقوم على التعاطف المتبادل، والتضامن مع آخرين في موقف ما. والعمل في ظل ثقافة تعاونية يُدرك المعلمون أنهم يتعاونون لكي يكونوا منتجين، وأن التعاون يمثل قيمة لديهم، لكن في ظل الزمالة يُجبِر التنظيم الإداري المعلمين على التعاون. وبذلك يمكن تعريف التعاون المهني على أنه "تفاعل مشترك بين أفراد المجموعة في جميع الأنشطة اللازمة لتنفيذ المهام المشتركة.

المجتمع المهني Professional Community: يتم استخدام مصطلح المجتمع المهني ومصطلح مجتمع التعلم المهني Professional Learning Community بنفس المعنى، فالمجتمع المهني يوصف بأنه مجموعة من الأفراد داخل المدرسة يتشاركون في عمل يجمعهم، ويشاركون بعضهم نفس القيم

ISSN /2682-3489

والأعراف والتوجيهات نحو التدريس، والتلاميذ والتعلم المدرسي، ويعملون بشكل تعاوني في ظل هيكل تنظيمي يعزز الاعتماد المتبادل بين هؤلاء الأفراد. أما مجتمع التعلم المهني مجموعة فرعية من المجتمعات المهنية تركز على التعلم من الزملاء بشكل متبادل داخل موقع المدرسة.

الفريق Team يستخدم مصطلح "فريق" في كثير من الأحيان للإشارة إلى هيئة التدريس داخل المدرسة بغض النظر عما إذا كانوا يتعاونون بالفعل أم لا، فهو يشير إلى مجموعة من المعلمين يعملون داخل نفس المدرسة. ويقدم "كوهين" و"بايلي" Cohen and Bailey (1997) تعريفًا متكاملًا لمصطلح الفريق بانه عبارة عن "مجموعة من الأفراد المترابطين في مهامهم، ويتقاسمون المسؤولية عن النتائج، ويرون أنفسهم أنهم كيان اجتماعي سليم في جزء من مجتمع كبير مثل فريق وحدة ما داخل المدرسة أو وحدة الأعمال داخل الشركة".

المجموعة Group يمكن تعريف المجموعة على أنها "مجموعة من الأفراد تجمعهم صفة اجتماعية أو مهنية أو هوية مشتركة (مثل مجموعة الأساتذة داخل الكلية) وغالبًا ما يتم استخدام مصطلح "الفريق" و "المجموعة" بالتبادل، فهم يشتركون جزئيًا في بعض الخصائص (وحدة اجتماعية تعمل داخل منظمة اجتماعية كبيرة) لكن لا يتساوون مع بعضهم، فالفريق أضيق من المجموعة، فمجموع بعض الفرق قد يشكلون مجموعة، لكن لا ينطبق العكس. ويكمن الفرق بين المصطلحين أن أفراد المجموعة يجمعهم تصنيف اجتماعي أو سمة مشتركة، ويركز كل فرد على أهدافه الخاصة. لكن الفريق يجمع أعضاؤه مسؤولية مهام مشتركة، ويمتثلون لمعايير الفريق. فالفرق يكمن في الارتباط بالمهام، والبنية، والمدة الزمنية.

ويتضمن التعاون المهني بين المعلمين تقاسم المعلومات حول التدريس، والتدريس المشترك أحد أهم مؤشرات التعاون المهني والانخراط في أنشطة مشتركة في المشروعات الصفية، وتبادل المواد التعليمية، والدخول في نقاشات مفتوحة حول تعلم التلاميذ، ونتائجهم، واحتياجاتهم، والاستراتيجيات التدريسية

ISSN /2682-3489

الناجحة، وكذلك الاشتراك والتعاون في حضور المؤتمرات، والندوات، وورش العمل، وبرامج التدريب المهني بشكل جماعي.(Torres, 2019, p.114)

والتعاون بين الأقران من المهنيين لا ينشأ من فراغ أو بالصدفة، فهو يعتمد على كون الأقران يتسمون بجودة عالية من الأساس؛ أي كونهم مُعدّين إعدادًا جيدًا ومؤهلين، وإلا سيتقاسمون الجهل بدلاً من المعرفة. وهذا التعاون يعتمد على ما يأتي(هارجريفز وفولان، 2017، ص ص134–135):

- ظروف التقاء المهنيين (البلدان ذات الأداء المرتفع تتيح وقتًا أطول لذلك الأمر من البلدان المنخفضة).
- توقعات وأطر التعلم والمناهج الدراسية التي تنطوي على تحديات وتتسم بكونها منفتحة بما يكفي من أجل أن يبتكر المعلمون ويتحرّون عن ممارستهم معًا (من أجل إيجاد شئ له مغزى للالتقاء بشأنه).
- البيانات المستمرة والجيدة التوقيت التي تمكّن المعلمين فرادى أو مجتمعين، من تشخيص احتياجات التلميذ التعلُّمية وتصميم استجاباتهم التدريسية وفقًا لذلك، بدلاً من علامات الاختبارات الموحدة التي لا تعطي معلومات عن تلاميذ بعينهم، والتي ترد متأخرة جدًا بحيث لا تعود ذات فائدة للأغراض التشخيصية.
- القيادة المتميزة والمستقرة التي يمكنها أن تحشد المهنيين كفريق سعيًا وراء فائدة أعظم (بدلاً من المديرين او القادة السياسيين الذين يدورون في حلقة مفرغة).
- الفرص، وكذلك الحوافز، للتعلم من الزملاء في الصفوف الأخرى، والمدارس الأخرى، وحتى البلدان الأخرى؛ في إطار السعي لتحقيق أداء افضل.

وهذا التعاون يتطلب أيضًا اتخاذ عدد من الإجراءات ليصبح فعّالًا بين المعلمين (على سبيل المثال تحقيق المساواة في المهام لكل معلم، وتطوير أدوار واضحة لكل معلم، وتحديد النقاط التي تم التعاون فيها، كما أن الدعم الهيكلي (على سبيل المثال توفير وقت دوري للاجتماعات) من أجل تسهيل التعاون.

ISSN /2682–3489

وعلى النقيض توجد عدة عوامل تعرقل التعاون كالثقافة الفردية السائدة، والهيكل غير المرن، والاستقلالية ذات الجذور العميقة، وبالتالي المدارس في حاجة إلى الانفتاح على التعاون، ونشر ثقافة التعاون لا الزمالة المفتعلة، وتطوير الهيكل الذي يدعم التعاون المتبادل.(Vangrieken et al., 2015, p. 36)

وفي هذا السياق يميز البعض بين نوعين من الثقافات المدرسية وهما: الثقافة الجامدة والمتطورة. أما المدارس الجامدة فلديها مستويات أدنى من التحصيل؛ فقد كان المعلمون يعتقدون أن التدريس سهل من الناحية التقنية، وكانوا عادة ما يعملون بمفردهم، وكانوا نادرًا ما يطلبون المساعدة. وأما في المدارس المتطوّرة، فقد كان المعلمون يعتقدون أن التدريس صعب، ودائمًا ما كانوا يلتمسون المساعدة، ولم يتوقفوا قط عن تعلم التدريس. وأدى الدعم من الزملاء والتواصل معهم إلى أن يكتسب المعلمون مزيدًا من الثقة واليقين بشأن ما كانوا يحاولون تحقيقه. هذا اليقين نابع من الثقة والمشورة والخبرات المتبادلة في مدارس متطورة وليس من الوثائق أو الإحصاءات. حيث يفترض أن التدريس عملية جماعية لا فردية، وأن التحليل والتقييم والتجريبب التنسيق مع الزملاء من الشروط التي يتحسن المعلمون في ظلها(هارجريفز وفولان، 2017، ص167).

فالتعاون المهني يحتاج إلى ثقافة مدرسية إيجابية ـ هذه الثقافة قد تكون مرئية أو غير مرئية، مدركة أو غير مدركة، وثقافة المدرسة تصف طبيعة المدرسة ووظائفها، وتتكون من القواعد والقيم والتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، وتبني الثقافة شعورًا بالتماسك داخل المدرسة وبالهوية، وبالاتجاه نحو الانجاز، وتساعد على تشكيل معايير وأنماط السلوك، وتوفر طرقًا متميزة للقيام بالأعمال ـ تحقق الرضا المهني والفعالية، والمعنويات، وتعزز روح الزمالة والتعاون المهني، فالثقافة التعاونية تُزيد من تعاون المعلمين وتمكينهم، وتكسر جدران العزلة، وتخلق المسؤولية الجماعية، وتؤمّن التعليم المهني المستمر (Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila & Toom, 2018, p.77; Teasley, 2017, p.3).

فعندما يدرك الأفراد من خلال العمل المشترك أن محصلة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي فرد في هذه المجموعة؛ يصبح السعي للإنتماء إلى

ISSN /2682-3489

المجموعة حاجة شخصية للفرد ومطلبًا مهنيًا. وعندئذ، يصبح التعاون عملية منهجية للاستجابة لكافة التحديات التي تواجه عمل المدرسة بدءًا من تحليل نتائج التلاميذ إلى البحث عن وسائل لتحسين المماسات الصفية، والتخطيط لمشاريع التعلم المشترك، ومعالجة الظواهر السلوكية، وإلى تطوير العلاقة مع المجتمع المحلي(البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2014، ص 18). ففي المجموعة يكون الإنجاز أكبر وافضل، ويزداد رأس المال المهني للمدرسة بتراكم الخبرات والأفكار وتنوعها وتشاركها.

وتبدأ أولى خطوات تحقيق التعاون المهني بين المعلمين ببناء الثقة بين أفراد المجموعة. وتنبع الثقة بادئ ذي بدء من الإقرار بالضعف وإمكانية الخطأ والحاجة للآخرين والرغبة بالتعلم منهم، ثم من حقيقة أن الاعتماد المتبادل بين الأفراد هو المرحلة الأكثر تطورًا في بناء شخصية الأفراد واستعدادهم للتعلم من بعضهم البعض. وثاني هذه الخطوات جهود قيادة المدرسة على التأكد من مشاركة جميع المعلمين في الفرق التي تركز على تعلم التلاميذ، والعمل على أن يكون لكل فريق الوقت الكافي للاجتماع أثناء ساعات العمل وبصورة دورية خلال العام الدراسي، وتحرص على أن المهام والمسؤوليات موزعة بشكل واضح بين أعضاء الفريق(البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2014، ص ص 18–19).

ويجب أن تكون الظروف التي تهيء العلاقات الإيجابية حاضرة في المدرسة للسماح بتعاون هادف. فالمدارس التي تجعل معلميها يتصرفون بشكل مهني، وأنشأو علاقات ثقة فيما بينهم وبين الإدارة، ودعموا بعضهم بعضًا كزملاء، وهي ظروف تدعم تطوير رأس المال الاجتماعي، الذي يُحسن بعد ذلك قدرة المدرسة الكلية، كما يمكن للمعلمين المتخلفين أن يتحسنوا عندما يحيط بهم المعلمون الأكثر فاعلية والتعلم منهم (Hargreaves & Fullan, 2013).

وكذلك أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن تعاون المعلمين يؤتي ثماره على مستوى التلاميذ والمعلمين، وعلى مستوى المدرسة ككل، فعندما يتعاون المعلمون يتقدم الأداء التعليمي للطلاب، وتتغير ثقافة المدرسة لتصبح أكثر ابتكارية وتماسكًا، ويتقدم أداء المعلمين في أداء مهامهم ويشعرون بأنهم أقل عزلة

ISSN /2682–3489

وأكثر تحفيزًا، ويستفيدون من بعضهم البعض نتيجة العمل المشترك وتبادل الخبرات، لكن المهم أن يكون التعاون نابع من رغبة ذاتية للمعلم وكقيمة في حد ذاته، وليس نابعًا من مبادرات تعليمية من أعلى إلى أسفل، وإلا سيصبح التعاون حينذاك سطحيًا ويشجع المعلمين المتمردين، أو الخداع بإظهار التعاون. كما أنه في نفس الوقت ليس هو الحل السحري لكل مشكلات المدرسة، فقد يترتب عليه في أحيان معينة تهديد الاستقلال الذاتي للمعلم؛ لذلك يجب الإشراف على الأنشطة التعاونية والتاكد من توافر شروط التعاون الفعال (Vangrieken et al., 2015, pp.35-36).

مع إعطاء قيمة كبيرة للعوامل التي تُشكِّل المناخ الملائم للاستثمار في رأس المال المهني؛ ففي المناخ الذي تسوده الثقة التي تشجع على النمو وعلى قليل من المخاطرة، فإن فرص قيام المعلمين بالاستثمار في تطوير أنفسهم وجني عائدات الجودة العالية في ممارساتهم أعلى بكثير. وفي المناخ السيء الذي يسوده الخوف الشديد، وانخفاض الدعم، والتربص، وتصيد الأخطاء، والحوافز الفردية في مقابل معاقبة الأقل أداء؛ لا يُحتمل أن يستثمر المعلمون في بعضهم البعض أو حتى في انفسهم.

3. القيادة التشاركية Collaborative Leadership:

في سعي المدرسة نحو تكوين رأس المال المهني، يكون للقادة دور كبير في التفكير في أساليب واستراتيجيات فعّالة لبناء رأس المال المهني بين المعلمين، ووضح "هارجريفز" و"فولان" Hargreaves and Fullan (2013) الخطوط التوجيهية التالية لقادة المدارس والمقاطعات(pp.178-179):

- دعم رأس المال المهني بقوة وشجاعة داخل المدرسة.
- تعرف المعلمين وفهم ثقافتهم واحتياجاتهم.
- ضمان استقرار القيادة واستدامة التطوير.
- الحذر من الزمالة المفتعلة والصراعات.
- التعاون خارج حدود المدرسة ومع المجتمع المحلي.

ISSN /2682-3489

فيجب على قادة المدارس دعم وتعزيز القيادة التشاركية في مدارسهم، حيث إن "التعاون الذي يُركز على تحسين التعليم والتعلم هو أحد الاستراتيجيات ذات العائد الأعلى لتحسين أداء التلاميذ والمدرسة والنظام التعليمي ككل" (Fullan et al., 2015, p.8). وبالتالي فإن القيادة التشاركية تعزز الاستدامة وتجديد الرؤية الشاملة ومعايير الممارسة والمساءلة، وتشجيع الحلول الابتكارية، وتؤكد إحدى الدراسات أنه كلما زاد الجهد الذي يبذله القائد في بدائل القيادة؛ زاد احتمال قيامه بزراعة ثقافة إدارة ذاتية للمدرسة، وأنه قد تكون هناك حاجة إلى قيادة أقل، إذا كان القادة يركزون بشكل أكبر على المهنية من خلال وضع النماذج والتشجيع على التوقعات العالية للأداء (Tong & Razniak, 2017, p.38).

ويعتمد نمط القيادة التشاركية على صنع القرارات المشتركة بين القادة والعاملين، ويخولهم لممارسة الأدوار القيادية، ويستفيد من آرائهم وخبراتهم في تنمية زملائهم وتطوير المدرسة، ويتم ذلك في إطار من الثقة والاحترام المتبادل بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعية العاملين ورضاهم عن العمل. وفي هذا السياق توجد خمسة عناصر تصف المشاركة في القيادة هي(راغب، 2009، ص 511):

- تعمل الهياكل على تدعيم المشاركة في تطوير المدرسة كمجتمع تعلم.
- تظهر القيادة التشاركية في التدفق اليومي للأنشطة المدرسية.
- يتم تشجيع كل فرد لتحمل مسؤولية القيادة بحيث تكون مناسبة للمهام التي يقوم بها ومتوافقة مع السياق.
- يتم الاعتماد على خبرات العاملين والتلاميذ والآباء واعتبارهم موارد.
- يتم تقدير وتعزيز الأنماط التعاونية للعمل والنشاط مع تجاوز حدود المادة الدراسية والدور والمنصب.

وعلى القيادة أن تعمل على آليات لتطوير العلاقات الإيجابية من خلال بناء ثقافة تعاونية حيث يعمل فيها المعلمون معًا، ويتبادلون الآراء والاهتمامات بالنقاشات المفتوحة، واتباع استراتيجيات جماعية لحل المشكلات التي تواجههم أو

ISSN /2682-3489

لتطبيق استراتيجيات تدريسية جديدة. فالمجتمعات المتماسكة تكون أكثر صحة، وأكثر قدرة على البقاء، وأكثر استعدادًا للتعامل مع القضايا الطارئة والمواقف الصعبة في عالم معقد ومتغير، كما سيتولى المعلمون بناء رأس المال المهني من خلال التقارب والتواصل، ودعم المعلمين لبعضهم البعض، والانخراط في العمل الجماعي والتحرك عمدًا وجماعيًا نحو تغيير الممارسات إلى الأفضل. وهذا يصعب تحقيقه للمعلمين كأفراد ولكن من خلال الممارسات في ظل قيادة تعاونية بما يمكن من توسيع فرص التعلم(Tong & Razniak, 2017, p.39).

وايًا كان النموذج القيادي داخل المدرسة؛ فقد اقترح البعض أن هناك ممارسات أساسية يحتاج جميع قادة المدارس إلى اتقانها، فإحدى الدراسات حددت أربعة موضوعات مشتركة لممارسة القيادة الفعالة: تقاسم القيادة، وتسهيل التنمية المهنية، والريادة في التوجيه التعليمي، والتصرف بوضوح وأمانة. أما المعايير الدولية فقد حددت أربع فئات واسعة للمارسات القيادية اللازمة لبناء رأس المال المهني، وهي(Yin & Zheng, 2018, p.142):

1- تحديد الاتجاهات: وتشمل تحديد وصياغة رؤية المدرسة، وتعزيز قبول أهداف المجموعة، وتشجيع العاملين على توقع الأداء العالي.
2- تطوير العاملين: بما في ذلك الدعم الفردي، وتقديم التحفيز، والعمل كقدوة.
3- إعادة تصميم المدرسة: وتشمل إنشاء ثقافة تعاونية، وإعادة هيكلة المدرسة، وبناء علاقات إيجابية مع المجتمع الخارجي.
4- إدارة البرامج التعليمية: والتي تشمل التخطيط والإشراف على التدريس، وتوفير الدعم التعليمي، ورصد التقدم في المدرسة، والاحتفاظ بالكفاءات.

وقد وجدت إحدى الدراسات أن القيادة التعليمية التي تكون قادرة على التغيير، وتكون تشاركية؛ يكون لها تأثير إيجابي على رأس المال المهني، وأيضًا على جميع مكونات مجتمع التعلم المهني، والتي تشمل (إيمان مشترك نحو الهدف، نشاط تعاوني، والتركيز الجماعي على تعلم التلاميذ، والحوار التاملي) (Liu, Hallinger & Feng, 2016).

ISSN /2682-3489

ج **المحددات التابعة:** تشير المحددات التابعة إلى النتائج المحققة لامتلاك المعلمين رأس مال مهني، وتتمثل في:

التحسين المدرسي: تهتم البحوث والممارسات المتعلقة بتحسين المدارس بتحويل المدارس إلى "أماكن جيدة للتلاميذ والمعلمين والمجتمع ككل" وتميل هذه الممارسات إلى الاعتماد على مشاركة المعلمين لتحقيقه. ويستخدم مصطلح تحسين المدارس بطريقتين: أولهما، كمصطلح منطقي لوصف الجهود المبذولة لجعل المدارس بيئة جيدة للجميع، وثانيهما، من ناحية إدارية لوصف العمليات التي تتم داخل المدرسة التي تحسن بيئة العمل ونتائج التلاميذ. وتطورت النظرة إلى التحسين المدرسي حيث كانت تركز في الثمانينات على الظروف الداخلية والخارجية الخاصة بتعلم التلاميذ، وتنفيذ التوجيهات والسياسات المركزية، وفي منتصف التسعينات كان التركيز على قدرة المدرسة على إدارة التغيير وتحسين نتائج التلاميذ، ثم انتهت حركة التحسين المدرسي إلى أن القدرة على التحسين تأتي من داخل المدارس وليس خارجها، وأن عملية التحسين نهج من أسفل إلى أعلى وليس العكس، وبالتالي تم وضع التلاميذ، والمعلمين، وقادة المدارس في صميم جهود التحسين، بوصفهم العوامل الرئيسة للتغيير (Demie & Mclean, 2016, p.2).

الفعالية المدرسية: كما يترتب على تنمية رأس المال المهني الفعالية المدرسية (قدرة المدرسة على تحقيق الحد الأعلى من أهدافها ووظائفها) التي تتحدد في ثمانية نماذج أو وجهات نظر مشتركة على النحو الآتي (Tsang, 2009, pp. 120-121):

1- **نموذج الهدف:** يتم تعريف فعالية المدرسة على أنها تحقيق الأهداف الواضحة، المتفق عليها والمحددة زمنيًا، والقابلة للقياس.

2- **نموذج العملية:** يُنظر إلى فعالية المدرسة على أنها العملية الداخلية السليمة، وسهولة إجراء وتنفيذ جميع العمليات التي تحدد جودة المخرجات، ودرجة تحقيق الأهداف المحددة.

ISSN /2682-3489

3- **غياب المشكلات:** هذا النموذج يفترض أن المدرسة فعالة لأنه لا توجد مشكلات ومتاعب محددة داخل المدرسة.

4- **نموذج المدخلات من الموارد:** تعتبر فعالية المدرسة بمثابة قدرة المدرسة على الحصول على المدخلات الاستراتيجية مثل المعلمين والتلاميذ والموارد الجيدة التي تسهم في تحقيق الأهداف وتعمل على تقديم خدمات عالية الجودة.

5- **نموذج الرضا:** تشير فعالية المدرسة إلى درجة قدرة المدرسة على تلبية احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة.

6- **نموذج الشرعية (التأييد):** هذا النموذج يتعلق بالفعالية المدرسية ككسب الدعم الاجتماعي من المجتمع من أجل كسب شرعية البقاء.

7- **نموذج التعلم التنظيمي:** يشدد على أن سلوكيات التعلم التنظيمية هي العناصر الحاسمة لفعالية المدرسة؛ لأن التعلم التنظيمي يساعد المدارس على الاستجابة بنجاح للبيئة المتغيرة.

8- **نموذج إدارة الجودة الشاملة:** يحدد فعالية المدرسة على أنها مجموعة من العناصر من مددخلات وعمليات ونواتج المدارس التي تقدم الخدمات لتلبية احتياجات وتوقعات أصحاب المصالح.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات نظر هذه النماذج الثمانية؛ إلا إنها جميعًا تعتبر معايير مهمة لفعالية المدرسة وتقييمها، ومن الأفضل اعتماد نماذج متعددة لقياسها. ويمكن لرأس المال المهني أن يحقق نموذج الهدف، ونموذج التعلم التنظيمي، ونموذج الجودة في فعالية المدرسة.

وبذلك، يمكن أن يسهم تنمية رأس المال المهني للمعلمين في زيادة كفاءة المعلمين وزيادة فعالية المدرسة، من خلال الاستثمار في رأس المال البشري بتنمية المعرفة المهنية للمعلمين، وبالتنمية المهنية المتحورة حول المعلم، وتحسين ممارساته التدريسية والإدارية بالممارسة التأملية، وامتلاك رأس المال الاجتماعي القائم على الثقة في المدرسة كمنظمة، وتبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين وبعضهم، وتوفير قيادة تشاركية تتوزع مسؤولياتها على الجميع،

ISSN /2682-3489

ويُبنى من خلال كل ذلك رأس المال القراري لتمكين المعلمين من التصرف بمهنية في جميع المواقف الإدارية والتدريسية، ويتحسن بتراكم الخبرات.

ثالثًا: الجهود الداعمة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر.

لا شك أن تطوير التعليم في مصر يلقى ـ في الوقت الراهن ـ اهتمامًا حكوميًا ومجتمعيًا على جميع المستويات، وأن هناك جهود في السنوات الأخيرة تؤكد وجود رغبة رسمية وشعبية حقيقية في إصلاح التعليم من خلال تحسين أحوال المعلمين، ونستطيع أن نلمس ذلك في استراتيجية تطوير التعليم 2014-2030، والتي تضمنت عدة برامج يمكن الارتكاز عليها وتعظيم الاستفادة منها في تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدارس الإبتدائية؛ لذلك قام الباحث بالإطلاع عليها والاستفادة من الدراسات التي حللت تلك الخطة.

حيث تضمنت تلك الخطة عددًا من الركائز في الجانب المهني للمعلم انطلاقًا من دستور مصر 2014 في مادته (22) الذي أكد ان المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الركيزة الأساسية للتعليم، والتركيز في عملية إعداد المعلم على ما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات على الأكثر وصولًا إلى المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم. بالإضافة إلى تطوير نظام كادر المعلم، وتوفير حوافز مادية كدافع لتحسين أداء المعلم، وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس والتقويم، وترسيخ العمل الجماعي، والتعلم التعاوني، وتنمية قدرة المعلمين على دمج تكنولوجيا التعليم في عمليات التعليم والتعلم، ووضعت حزمة تحفيزية تضمن الاستمرار والتنمية للمعلمين.

وركزت الخطة الاستراتيجية 2014-2030م على إعداد معلم يتعامل بكفاءة مع المناهج الجديدة، ولديه مهارة في استخدام الأساليب الحديثة للتعلم النشط والتقويم الشامل، ويستطيع توفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وآمنة وخالية من العنف(وهبة، 2017، ص183).

ISSN /2682-3489

كما تضمنت الخطة برنامج تكنولوجيا التعليم الذي يهدف إلى التوسع في بنية وتطبيقات وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات التربوية والإدارية بمختلف منظومة التربية والتعليم لضمان تأهيل الطلاب لاقتصاد المعرفة مع كفاءة وفعالية إدارة المنظومة في إطار القيم الرقمية وخدمات الحكومة الإلكترونية. وتحددت أهدافه الإستراتيجية في: استكمال البنية التكنولوجية اللازمة لتدعيم كفاءة وفعالية إدارة وحوكمة منظومة التعليم ودعم اتخاذ القرار بدءًا من مستوى المدرسة إلى الإدارة المركزية، وتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمعلمين وتنمية قدراتهم في الاستفادة منها في الحصول على المصادر التعليمية، وتخطيط وتقديم الدروس، وتقويم إدارة الفصول الدراسية بفعالية والتواصل مع تلاميذهم وأولياء أمورهم خارج حدود الفصول الدراسية، وتوفير تكنولوجيا معلومات الاتصال التي تكسب الطالب مهارات التعامل معها واستخدامها في التعليم والتقييم الذاتي والتواصل المعرفي(اسماعيل، 2017، ص ص 55-56).

كما وضعت الخطة الإستراتيجية برنامجًا للتنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، تمثل الهدف العام لهذا البرنامج في: بناء نظم لإدارة الموارد البشرية متطورة وديناميةة، وتوفير برامج التنمية المهنية كمحور رئيس داعم لإصلاح نظام التعليم قبل الجامعي في إطار من اللامركزية والحوكمة الرشيدة، وفي إطار دولي متميز. وتحددت الأهداف الإستراتيجية في: تحول مفاهيمي تدريجي وبنائي نحو تفعيل نظم إدارة الموارد البشرية كأساس إيجاد بيئة عمل ملهمة ومحفزة على الإبداع، والعمل التعاوني والجماعي نحو تحقيق أهداف قطاع التعليم، بنية مؤسسية وتكنولوجية قوية دينامية لإدارة الموارد البشرية يضطلع بإدارتها أكفأ المديرين، وأداء منضبط للعاملين بمنظومة التعليم وفق مبادرات وتوجهات إدارات الموارد البشرية، مجتمع تعليمي ـ معلمين وغير معلمين ـ متنامي معرفيًا ومهاريًا، متنامي القدرة الكفاءة الذاتية، ومن خلال برامج تنمية مهنية موجهة للطاقات(اسماعيل، 2017، ص ص53-54).

ISSN /2682-3489

وثمة جهود بذلت من جانب وزارة التربية والتعليم في مصر منذ مطلع الألفية الثالثة لتحسين أداء المعلمين، نذكر منها:

1. إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التي يمكن اعتبارها الخطوة المحلية الفارقة نحو تحسين أداء المدارس في مصر، وتمثل مؤشرًا مهمًا على عزم المجتمع المصري على تحسين جودة التعليم، حيث صدر القانون رقم (82) لعام 2006م بإنشائها، ومن أبرز أهدافها نشر الوعي بثقافة الجودة، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية، كما صدر القانون رقم (155) لسنة 2007م والذي يمثل مؤشرًا يؤكد التوجه نحو تحسين أداء المدارس المصرية، والذي نظم جدول وظائف المعلمين، وما يعادلها، وتضمن تنظيم الكادر الوظيفي للمعلمين في ستة مستويات مهنية تمثل مسارًا وظيفيًا تبدأ من معلم مساعد، ثم معلم، ومعلم أول، ومعلم أول (أ)، ومعلم خبير، وأخيرًا كبير معلمين، كما يربط الكادر بين المهارات والأداء وعملية الترقية (الهنداوي، 2012، ص 387).
2. إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بناءً على التعديلات التي أقرها مجلس الشعب في 2007/6/20 على قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981 في مادته (75) على إنشاء أكاديمية تسمى "الأكاديمية المهنية للمعلمين" تتمتع بالشخصية الاعتبارية وتتبع وزير التربية والتعليم، ويكون مقرها القاهرة، ويكون لها فروع في جميع أنحاء الجمهورية، ويتلخص دورها في تصميم وتطبيق نظام لمنح تراخيص مزاولة المهنة للمعلمين والمديرين والمقيمين، ونظام لاعتماد برامج وهيئات التدريب والتنمية المهنية، ويأتي هذا الدور على المستوى الاستراتيجي (الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر 2007/2008-2011/2012، ص149).

ووفقًا لنص المادة الثانية من القانون رقم (129) لسنة 2008م فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين تختص فيما يلي(جمهورية مصر العربية، 2008):

ISSN /2682-3489

- منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها في قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها.
- اعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب وإجراءات الاختبارات اللازمة في هذا الشأن، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم، وبرامج التدريب التي حصلوا عليها، والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها، وموافاة المديريات والإدارات التعليمية والمدارس كل فيما يخصه بهذه البيانات للمساعدة في اتخاذ القرار.
- إبداء الرأي بشأن أسس إعداد بطاقات وصف لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم ووضع الاختبارات المتطلبة لشغلها.
- اقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.
- تقديم الدعم الفني والاستشارات والدراسات الفنية في مجال اختصاصها لمن يطلبها من الهيئات والمؤسسات والشركات والجمعيات المحلية والعربية والأجنبية، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.

وأشارت نتائج دراسة إبراهيم (2014) والتي تناولت واقع الأكاديمية المهنية للمعلمين، أن درجة تحقيق الأكاديمية لأهدافها ضعيفة، وأنها تقتصر على برامج الترقي فقط، وبرامج تولي الوظائف الإدارية، ولا تهتم بكافة مكونات برامج التنمية المهنية للمعلمين، وانها لا تقيس انتقال أثر التدريب عند المعلمين، كما يقل التنسيق بينها وبين وحدات التدريب بالمدارس.

كما تواجه الأكاديمية المهنية للمعلمين عددًا من المشكلات التي تؤثر سلبًا على كفاءة العمل الفني والإداري بها منها(حسين، 2012، ص96):

- قلة توافر القدر الكاف من الكوادر المؤهلة القادرة على أداء مهمة التدريب.

ISSN /2682-3489

- البرامج التدريبية التي تُقدم للمعلمين تتسم بصفة عامة بالشكلية والتكرار في مضمونها وإن اختلفت مسمياتها وأنه لا يتم الإعداد والتخطيط الجيد لها.
- ضعف فرص التنمية المهنية للعاملين بها.

3. كما اتخذت الوزارة خطوة مهمة نحو التنمية المهنية القائمة على المدرسة، بصدور القرار الوزاري رقم 137 بتاريخ 2012/3/11 في مادته الأولى على أن "تنشأ بكل مدرسة إبتدائية أو إعدادية أو ثانوية (عام أو فني) وحدة للتدريب والجودة، تتبع الوكيل المختص بالجودة، ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة. وفي مادته الثانية حدد القرار اختصاصات الوحدة فيما يلي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، 2012، ص ص 1-2):

- وضع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة بالتعاون مع إدارة المدرسة، ومجلس الأمناء.
- وضع خطة تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المراد إنجازها سنويًا من خلال الخطط السنوية، وفي كافة المجالات والأنشطة، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها بالتعاون مع مجلس الأمناء.
- التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقًا للمعايير المحددة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

وتوصلت دراسة عثمان (2012) والتي تناولت واقع وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسي إلى أن هذه الوحدات لا تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ولا تدرب المعلمين على إجراء البحوث، كما أنه لا يوجد نظام لتقييم المعلمين لأداء وحدة التدريب بالمدرسة (ص32).

كما تواجه وحدات التدريب المدرسية مجموعة من الصعوبات التي تعيق تحقيق أهدافها، منها: قلة الوضوح والواقعية للأهداف، وغياب مشرف متفرغ للإشراف عليها، وتداخل الاختصاصات، وقلة وضوح الأدوار، والافتقار لمناخ

ISSN /2682-3489

إداري جيد بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية للعاملين بها، وقلة كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لها، وقلة وعي المعلمين بالوحدة، وندرة الوسائل والإمكانات الحديثة في التدريب، وضعف الإعداد الجيد للبرامج التدريبية (صلاح الدين، 2013، ص ص 360-361).

4. ووضعت وزارة التربية والتعليم كادرًا خاصًا لاختيار المعلم، ذلك "الإطار المالي والقانوني الذي أقرته الحكومية المصرية يقضي بمعاملة مالية خاصة لتعزيز مكانة المعلم الأدبية والمهنية، وتحسين الأجور والعلاوات ومنح بدلات وحوافز مرهونة بجودة أدائه، وحصوله على رخصة أو شهادة صلاحية لمزاولة المهنة" (عامر، 2009، ص303). ويهدف هذا الكادر إلى تعزيز المساءلة، ويدعم النمو المهني والوظيفي المستند على الكفاءة بدلًا من الأقدمية، ويعد المستوى الأول للكادر الخاص الأكثر أهمية؛ لذلك من الضروري تحديد المعايير التي يجب أن يستوفيها المعلمين الجدد لكي ينتقلوا من المستوى الأول "معلم مساعد" إلى المستوى الثاني "معلم"، وكذلك تحديد الخطوات المهنية التي تدعم المعلمين بهذه المرحلة.

وعلى الرغم من تطبيق كادر المعلم إلا أن أجور المعلمين لا زالت منخفضة مقارنة بارتفاع معدلات التضخم، ومقارنة بالعديد من المهن الأخرى، كما أن الأداء المهني للمعلم لا زال منخفضًا (رضوان، 2017، ص115).

5. كما أن هناك توجه لاتخاذ خطوات نحو الترخيص المهني لمعلمي التعليم قبل الجامعي، حيث تنص المادة رقم (74) من القارنون رقم (155) لسنة 2007م على أنه يشترط للتعيين في إحدى وظائف التعليم أو الترقية للوظائف الأعلى أو ما يعادلها توافر شروط شغلها والحصول على شهادة الصلاحية لشغل الوظيفة، واجتياز التدريب والاختبارات التي تعقد لهذا الغرض. كما أن الأكاديمية المهنية هي التي تتولى منح شهادة الصلاحية والترخيص للمعلمين (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، 2007).

ISSN /2682-3489

لكن إحدى الدراسات تشير إلى أن قضية التأهيل المهني للمعلم وضمان توافر الحد الأدنى المقبول من معايير الجودة والكفاءة لمزاولي مهنة التعليم ما زالت تحتاج إلى إجراءات لتقنين المهنة، ومعايير التعيين والترقية فيها التي تعتمد على مجرد سنوات الخدمة وأوراق روتينية لا تنظر إلى الأداء المهني للمعلم. وأن هذه الإجراءات يجب أن تشمل مرحلة إعداد المعلم للمهنة، ومرحلة ممارسة المهنة، ومرحلة النمو المهني المستمر للمعلم(غنيم،2011، ص ص 97-98).

ويتضح مما سبق وجود بعض الركائز والفرص التي يمكن الاستناد عليها واستثمارها في تنمية رأس المال المهني داخل المدرسة، لا سيما زيادة الاهتمام بجودة التعليم، واعتبار المدرسة وحدة للتنمية المهنية، وتركيز استراتيجية تطوير التعليم على توفير موارد بشرية متنامية القدرة والكفاءة، وتوسيع اختصاصات الأكاديمية المهنية في تطوير المعلمين، واعتماد كادر خاص للمعلم. وعلى الرغم من كل هذه الجهود إلا أن الواقع يشير إلى وجود عدد كبير من المشكلات تعيق تنمية رأس المال المهني لا سيما ضعف الاهتمام بتوفير فرص حقيقية للمعلمين لحضور المؤتمرات والندوات التربوية، وقلة تشجيع المعلمين على تجريب الأساليب الحديثة في التعليم، وضعف مناقشة المشكلات المهنية والتربوية للمعلمين، وقصور التعاون والثقة بين المعلمين والمديرين، وغياب قنوات للتعلم الجماعي وتبادل الخبرات، وإغفال التعلم الذاتي، والتأمل المهني، والتعلم من الزملاء (الجمال، 2017، ص180؛ عتريس، 2010، ص ص17-18).

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية، ونتائجها وتفسيرها.

أولًا: إجراءات الدراسة الميدانية. تتضمن الخطوات الآتية:

أهداف الدراسة الميدانية: تم إجراء دراسة ميدانية من خلال توجيه استبانة إلى عينة عشوائية من معلمي ومديري المدارس الإبتدائية في محافظة المنيا بهدف:

ISSN /2682-3489

1. الوقوف على درجة توافر مستوى رأس المال المهني للمعلمين بأبعاده المختلفة من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
2. تحديد العوامل التي تعيق بناء رأس المال المهني بالمدرسة الإبتدائية.
3. تحديد الفروق بين استجابات عينة البحث تبعا لمتغير الوظيفة، وسنوات الخبرة، والجنس.

بناء أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة النظرية من تحليل مكونات رأس المال المهني، وأبعاده، وبالاستفادة من الأدوات التي أعدها (Torres,2019 ; Brown et al., 2016 ; Sanders, Galindo & Allen, 2018) وجاءت أداة الدراسة في صورة أسئلة مغلقة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة محورين: الأول، مستوى توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة ويتكون من ستة أبعاد (المعرفة المهنية، التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم، الثقة التنظيمية، التعاون المهني، الممارسة التأملية المهنية، القيادة التشاركية)، وهي الأبعاد التي تبناها الباحث بالاستناد إلى الدراسات السابقة. والمحور الثاني، معوقات توافر رأس المال المهني بالمدرسة، ويتكون من بعدين (معوقات تنظيمية، معوقات فردية). كما تم اعتماد سلم ليكرت ثلاثي التدرج: تتحقق بدرجة كبيرة (ثلاث درجات)، تتحق بدرجة متوسطة (درجتان)، تتحقق بدرجة صغيرة (درجة واحدة). وللتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق، قام الباحث بالإجراءات التالية:

صدق الاستبانة: للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله؛ تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

الأول: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، لمعرفة مدى مطابقة عبارات الاستبانة للموضوع الذي تستهدف قياسه؛ تم عرض الاستبانة على (7) من المحكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين، كعينة عمدية لأنهم في نفس التخصص أو الأقرب إلى التخصص، وذلك من قسمي التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وأصول التربية بكلية التربية جامعة المنيا؛ لإبداء الرأي والملاحظة حول صحة العبارات، وإنتمائها للبعد، وسلامتها اللغوية، وكذا ملائمتها لعينة

ISSN /2682-3489

الدراسة الذين سيطبق عليهم الاستبانة. وتم قبول العبارة التي يوافق عليها خمسة محكمين على الأقل بواقع نسبة 71.5%، فتم حذف (6) عبارات، وتعديل العبارات المركبة، وإعادة صياغة بعض العبارات، لتصبح الاستبانة (48) عبارة في المحور الأول موزعة على (6) أبعاد، و (20) عبارة في المحور الثاني موزعة على بعدين، الأول معوقات تنظيمية، والثاني معوقات فردية.

الثاني: الاتساق الداخلي، مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية ـ من خارج العينة الأساسية وضمن مجتمع الدراسة ـ من معلمي المدارس الإبتدائية بمحافظة المنيا بلغ عددهم (192) معلم ومعلمة (حاصل ضرب عدد عبارات الاستبانة×4)، للتحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة، وذلك للحصول على مؤشرات دقيقة إحصائيًا لصدق وثبات الأداة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم(1)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات رأس المال المهني ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد
المعرفة المهنية المتمركزة حول المعلم (1)	1	0.493(**)	(3) الثقة التنظيمية	3	0.245 (**)	(5) الممارسة التأملية المهنية	5	0.426(**)
	7	0.644(**)		9	0.573(**)		11	0.280(**)
	13	0.542(**)		15	0.570(**)		17	0.444(**)
	19	0.558(**)		21	0.623(**)		23	0.550(**)
	25	0.621(**)		27	0.604(**)		29	0.482(**)
	31	0.709(**)		33	0.564(**)		35	0.578(**)
	37	0.588(**)		39	0.629(**)		40	0.618(**)
	42	0.671(**)		44	0.598(**)		45	0.544(**)

ISSN /2682-3489

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد
التنمية المهنية المستدامة (2)	2	0.424(**)	(4) التعاون المهني	4	0.555 (**)		47	0.628(**)
	8	0.536(**)		10	0.694(**)	(6) القيادة التشاركية	6	0.652(**)
	14	0.604(**)		16	0.768(**)		12	0.623(**)
	20	0.745(**)		22	0.612(**)		18	0.443(**)
	26	0.719(**)		28	0.692(**)		24	0.704(**)
	32	0.642(**)		34	0.670(**)		30	0.746(**)
	38	0.659(**)	(**)دالة عند مستوى دلالة(0.01)				36	0.715(**)
	43	0.581(**)					41	0.656(**)
							46	0.761(**)
							48	0.664(**)

يتضح من نتائج الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، ما عدا العبارة رقم (3) في بعد الثقة التنظيمية، ومضمونها (عندما يخبرني أحد الأفراد داخل المدرسة بشئ يمكنني تصديقه) والتي كان ارتباطها ضعيف (**245,0**) بالبعد؛ فاضطر الباحث إلى حذفها، وأيضًا العبارة رقم (11) في بعد الممارسة التأملية المهنية، ومضمونها (انتقد بعض التصرفات التي أقوم بها أثناء العمل) وهذه العبارة بالفعل قد يفهمها المفحوص على أن الباحث كان يقصد تصرفات أدبية أو سلوكية مع أن المراد منها الممارسات المتعلقة بمهنة التدريس، واضطر الباحث لحذفها لالتباس المعنى على أفراد العينة. أما بقية العبارات تمتعت بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، بما يعني أنها تقيس الهدف من الاستبانة وهو مستوى رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة، وهذا يؤكد صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

ISSN /2682-3489

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الأول للاستبانة والدرجة الكلية، مرتبة تنازليًا حسب معامل الارتباط

البعد	المسمى	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم	8	0,96**
2	الثقةالتنظيمية	7	0,893**
3	القيادة التشاركية	9	0,892**
4	المعرفة المهنية	8	0,880**
5	التعاون المهني	6	0,868**
6	الممارسة التأملية المهنية	8	0,755**

** دالة عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من الجدول رقم (2) قوة وتماسك عبارات مستوى توافر رأس المال المهني وأبعاده بالاستبانة ككل وفيما بينها. وكان بعد التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم أكثر الأبعاد ارتباطًا بموضوع الاستبانة، للدلالة على امتلاك رأس المال المهني في المدرسة يتطلب طرقًا وأساليبًا جديدة في التدرب والتنمية المهنية للمعلم تنبع من بيئة المدرسة.

جدول رقم(3)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد
معوقات (1)	1	0,437(**)	معوقات (2)	3	0,567(**)
	2	0,508(**)		5	0,538(**)
	4	0,611(**)		6	0,671(**)

ISSN /2682-3489

البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد	البعد	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالبعد
	8	(**)0,543		7	(**)0,428
	11	(**)0,603		9	(**)0,628
	12	(**)0,632		10	(**)0,603
	13	(**)0,616		15	(**)0,631
	14	(**)0,622		16	(**)0,645
	17	(**)0,593	(**) دالة عند مستوى دلالة (0.01)		
	18	(**)0,583			
	19	(**)0,651			
	20	(**)0,631			

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يشير إلى تمتع جميع عبارات محور معوقات رأس المال المهني بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

جدول رقم(4)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الثاني للاستبانة والدرجة الكلية

البعد	المسمى	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	المعوقات التنظيمية	12	**0,950
2	المعوقات الفردية	8	**0,876

** دالة عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من الجدول رقم (4) قوة وتماسك عبارات معوقات رأس المال المهني وأبعادها بالاستبانة ككل.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن جميع عبارات وأبعاد الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه؛ مما يؤكد صدق الاستبانة، وبالتالي الثقة في استخدامها، وفي النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقها على عينة الدراسة.

ISSN /2682-3489

ثبات الاستبانة: للتأكد من استقرار نتائج الاستبانة، إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة؛ تم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي بلغت (192) معلم ومعلمة، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

معاملات ثبات الأداء على كل بعد من أبعاد الاستبانة.

م	المحور	الأبعاد		عدد العبارات	معامل ثبات ألفا–كرونباخ
١	رأس المال المهني	المعرفة المهنية		٨	٠,٧٤٨
٢		التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم		٨	٠,٧٦٦
٣		الثقة التنظيمية		٧	٠,٧١٢
٤		التعاون المهني		٦	٠,٧٤٥
٥		الممارسة التأملية المهنية		٨	٠,٦٦٣
٦		القيادة التشاركية		٩	٠,٨٤٣
معامل الثبات لمحور رأس المال المهني				٤٦	٠,٩٤٥
١	معوقات رأس المال المهني	معوقات تنظيمية		١٢	٠,٧٣٢
٢		معوقات فردية		٨	٠,٧١٠
معامل الثبات لمحور معوقات رأس المال المهني				٢٠	٠,٨٨٨

ويتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة معامل الثبات لمحوري الاستبانة مرتفعة، حيث بلغت القيمة للمحور الأول **(0,945)**، وللمحور الثاني **(0,888)**، كما أن جميع معاملات ثبات أبعاد الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,663 – 0,843)، والتي تدل على تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات. وكان بعد القيادة التشاركية أكثر أبعاد الاستبانة ثباتًا، للدلالة على قوة تأثير ممارسة القيادة على رأس المال المهني للمعلمين داخل المدرسة.

ISSN /2682–3489

ومن العرض السابق أظهرت النتائج صلاحية الاستبانة وإمكانية استخدامها في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية الاستبانة [*]:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة والتأكد من تمتعها بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات؛ أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من محورين الأول من (46) عبارة موزعة على ستة أبعاد، والثاني من (20) عبارة موزعة على بعدين، وويوجد ثلاثة بدائل أمام كل عبارة هي: تتحقق بدرجة كبيرة (ثلاث درجات)، تتحق بدرجة متوسطة (درجتان)، تتحقق بدرجة صغيرة (درجة واحدة). ويختار فرد العينة من بينها ما يتناسب مع وجهة نظره.

تطبيق أداة الدراسة: بعد إخراج أداة الدراسة في صورتها النهائية تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الأداة من كلية التربية جامعة المنيا، إلى وكيل وزارة التربية والتعليم بالمنيا، وتم توزيع الاستبانة على المعلمين داخل المدارس خلال الفصل الدراسي الثاني 2019/2018م، وتم إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي spss ثم معالجتها وفق الأسلوب الإحصائي المناسب للاستجابات ولمتغيرات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومديري المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة المنيا، وبلغ حجم المجتمع الأصلي (27099) بحسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا للعام الدراسي 2019/2018، وبلغت عينة الدراسة بشقيها الاستطلاعي (192)، والأساسي (627) بمجموع (819) وهو ما يمثل نسبة (3,3%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

مع أن الباحث في الدراسة الأساسية قام بتوزيع (800) نسخة من الاستبانة، الصالح منها (627) بنسبة (78,5%). ولم يصل منها (37)، واستبعد البحث (136) استبانة لعد صلاحيتها؛ لعدم استكمال الإجابة عن جميع

[*]ملحق رقم (1) الصورة النهائية لاستبانة رأس المال المهني للمعلمين.

ISSN /2682-3489

العبارات، أو لتطرف الاستجابة باختيار إجابة واحدة في الاستبانة كلها، وبذلك بلغ مجموع ما تم فقده واستبعاده (173) بنسبة (27,5%) مما تم توزيعه.

وأخذت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي ومديري المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة المنيا في بعض الإدارات التعليمية (المنيا، وسمالوط، ومطاي) بمديرية التربية والتعليم بالمنيا. وتبين أن توزيع عينة الدراسة على متغيراتها كما يبينها الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لبعض المتغيرات

المتغير	المستوى	العدد	
		التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	238	37,96
	أنثى	389	62,04
	المجموع	627	%100
الوظيفة	معلم	**558**	89
	مدير	**69**	11
	المجموع	627	%100
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	**149**	23,76
	أكثر من 10 سنوات	**478**	76,24
	المجموع	627	%100

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث معيارًا للحكم على النتائج باستخدام الحدود الفعلية للفئات بناءً على التدرج الثلاثي (كبيرة، متوسطة، صغيرة)، ويوضح الجدول رقم (7) معيار الحكم على النتائج.

ISSN /2682-3489

جدول رقم (7)

معيار الحكم على النتائج

الدرجة	المدى	درجة الموافقة
1	1 – 1,6	صغيرة
2	1,67 – 2,23	متوسطة
3	2,24 – 3	كبيرة

يظهر الجدول رقم (7) معيار الحكم على نتائج الدراسة، والذي تم حسابه من خلال إيجاد طول المدى (3-1=2) ثم قسمة المدى على عدد الفئات (2÷3=0,.66) وبعد ذلك يضاف الناتج إلى الحد الأدنى للمقياس (1+0,66=1,66) وبهذا تصبح الفئة الأولى (1-1,66)، وهكذا بالنسبة لبقية الفئات.

وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، وذلك من خلال الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط "بيرسون" للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الاستبانة.
- معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لحساب درجة توافر رأس المال المهني ومعوقاته في المدرسة الإبتدائية.
- اختبار "ت" لعينتين مستقليتين "Independent Samples T-Test" لمعرفة الفروق بحسب المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

ثانيًا: نتائج الدراسة الميدانية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر أبعاد رأس

ISSN /2682-3489

المال المهني بالمدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا، للمحور الأول والثاني والاستبانة ككل، كما موضح بالجدول(8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة (ن=627).

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	الأول: مستوى رأس المال المهني	76,1	401,0	متوسطة
2	الثاني: معوقات رأس المال المهني	21,2	388,0	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8) أنه جاءت تقديرات المعلمين والمديرين للمحور الأول (مستوى رأس المال المهني) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي **(76,1)** بانحراف معياري **(401,0)**، وجاءت للمحور الثاني(معوقات رأس المال المهني) متوسطة أيضًا، بمتوسط حسابي**(21,2)** وبانحراف معياري **(388,0)**.

وتشير هذه النتائج إلى أن رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا لم يكن بالمستوى المطلوب، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المدرسة كمؤسسة تنظيمية لها رؤية ورسالة لا تهتم بالقدر الكافي قي تنمية رأس المال المهني للمعلمين، وهذه الدرجة المتوسطة قد ترجع إلى بعض الركائز والفرص التي تدعم بطريق غير مباشر بناء رأس المال المهني داخل المدرسة، لا سيما زيادة الاهتمام بجودة التعليم، وتركيز استراتيجية تطوير التعليم على توفير موارد بشرية متنامية القدرة والكفاءة. لكن هذه الجهود غير كافية؛ بما يؤكد أهمية العمل بصورة أكثر جدية ومهنية لتنمية رأس المال المهني للمعلمين لتكون المدرسة الإبتدائية أكثر فعالية، بامتلاكها قدرات وكفاءات على مستوى رأس المال البشري، والاجتماعي، والقراري.

ISSN /2682-3489

المحور الأول: مستوى رأس المال المهني:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المحور الأول وهو توافر رأس المال المهني بالمدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا، والمكون من ستة أبعاد، كما يوضحه الجدول(9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المحور الأول مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (ن=627).

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	المعرفة المهنية	1,98	0,396	متوسطة
2	الممارسة التأملية المهنية	1,88	0,398	متوسطة
3	الثقة التنظيمية	1,76	0,438	متوسطة
4	القيادة التشاركية	1,74	0,513	متوسطة
5	التعاون المهني	1,65	0,534	منخفضة
6	التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم	1,54	0,494	منخفضة

يتبين من نتائج الجدول رقم (9) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من الأبعاد الستة للمحور الأول قد جاءت درجة الموافقة على أربعة أبعاد بدرجة "متوسطة" وبعدين بدرجة "منخفضة"، ولم يحصل أي بعد على درجة موافقة "كبيرة". وقد حصل بعد "المعرفة المهنية" على أعلى متوسط حسابي **(1,98)**، وبعده جا بعد الممارسة التأملية المهنية بمتوسط حسابي **(1,88)**، وجاء في المرتبة الثالثة "الثقة التنظيمية" بمتوسط حسابي **(1,76)**، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد "القيادة التشاركية" بمتوسط حسابي **(1,74)**. بينما حصل بعدي "التعاون المهني" و "التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم " على درجة منخفضة، بمتوسطات حسابية **(1,65)** و **(1,54)** على الترتيب.

ISSN /2682-3489

وبناءً على ذلك، تشير هذه النتائج إلى أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أبعاد رأس المال المهني جاءت متوسطة على أربعة أبعاد (المعرفة المهنية، والممارسة التأملية المهنية، والثقة التنظيمية، والقيادة التشاركية). فالبنسبة لبعد المعرفة المهنية فقد حصل على درجة موافقة متوسطة، وذلك لأن المعلم يكتفي بالمعرفة التي اكتسبها في المرحلة الجامعية، ولا يقوم بالتعلم المستمر حول ما يستجد من معرفة وأساليب تدريسية، وتقتصر مصادر معرفته بعد التخرج على الدورات التدريبية التي عليها ملاحظات كثيرة حول انعكاسها على معارف وممارسات المعلم، وتكون أغلب المعرفة المقدمة فيها تتعلق بالتخصص الأكاديمي، أو في الجانب التربوي، أو يكتسب معرفة من خلال النقاشات مع المعلمين والموجهين، وهذه الأخيرة لا تثري المعلم إلا إذا كان المحيطين به لديهم معرفة كثيفة يتقاسموها، وإلا فإنهم يتقاسمون معرفة بسيطة. كما أن المعلمين يمارسون المهنة في ضوء افتراضات تكونت لديهم من خلال المعلمين القدامى، أو قائمة على تصوراتهم الشخصية دون قيام المعلمين بتحليل علمي لأدائهم وممارساتهم، حتى يصلوا إلى معتقدات ومعرفة تم التاكد من صحتها بالأدلة العلمية، وكذلك لا يتعمقوا في دراسة التلاميذ من الناحية السيكولوجية والعقلية، أو في دراسة الظروف المجتمعية المحيطة معهم، لمعرفة احتياجاتهم وتلبيتها، أو الدراسة المستمرة لفهم الغرف الدراسية؛ من أجل فهم جديد للتدريس الفعال.

وهنا أكدت دراستي (راغب، 2009؛ ناصف 2012) على أن المعرفة المهنية للمعلم لا يكتسبها من الكتب والمراجع بل يجب أن يكتسبها من تراكم الخبرات عبر مرور الوقت، ومن اكتساب ممارسات مهنية جديدة، ومن خلال التواصل مع المشرفين والموجهين والزملاء ذوي الخبرة. حيث حصلت العبارة رقم (1) ونصها "يكتسب المعلمون معارف جديدة من خلال الزملاء"على أعلى متوسط حسابي بلغ (2,66) وانحراف معياري (0,545). وكما أشرنا أن هذه المعرفة التي يتم تقاسمها بسيطة وليست عميقة في المهنة وفي الممارسات التدريسية.

ISSN /2682-3489

وبالنسبة لبعد الممارسة التأملية المهنية فقد حصل على درجة موافقة متوسطة، وهذا أيضًا ليس على المستوى المطلوب، وهذا يرجع إلى أن الممارسة التاملية المهنية تحتاج إلى معلم ممارس، لديه الوقت للتأمل في مهنته، منشغل بما يحدث في غرفة الصف، لديه استعداد متزايد لتطوير نفسه باستمرار، فيقف على كل قراراته ويتاملها وينتقدها، ويضع تصور لتحسين القرارات والممارسات في المستقبل، لكن معلمي المدارس الإبتدائية لديهم جدول دراسي مكثف، ويواجهون التكدس في الفصول، ويقضون وقت أكبر داخل الصف، ويتعاملون مع أطفال يواجهون بعض المعاناة في السيطرة على انفعالاتهم، وسلوكياتهم، فضلًا عن تعليمهم وتنميتهم، وعبء العمل اليومي؛ بما يشكل ضغطًا على المعلم أن يمارس التأمل المهني. ومن ناحية اخرى قد يعتقد بعض المعلمين أن الخبرة وسنوات العمل كفيلة لكي تثقلهم بالمهارة وتنمي قدراتهم، لكن كما أكدنا في الإطار النظري أن الخبرة وحدها ليست كافية لتحسن الأداء بل الأهم التأمل في الخبرة وفي الممارسات، وكتابة التقارير عن الذات، وتقييم الأداء باستمرار، وأخذ الآراء حول الممارسات الشخصية، ونقد القرارات، والتعلم من الأخطاء.

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة أن المعلمين بعد وصولهم لمرحلة النضج المهني(في الأغلب بعد 10 سنوات من العمل)، تستقر ممارساتهم المهنية، وتزداد الثقة لديهم، ويكون مقتنع بقراراته وطريقة تعامله مع الطلاب والإدارة، ولا يرغب كثيرًا في تنمية نفسه مهنيًا أو نقد ممارساته. وبالتالي لا يمارس كثيرًا التأمل المهني(هارجريفز وفولان، 2017، ص105).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (ريان، 2014، ص 159)، وكذلك مع دراسة (العمري، علي، السليمى، والدهمش، 2018، ص 334) اللتان أظهرتا توافر الممارسة التأملية لدى المعلمين بصورة مرتفعة، ويمكن أن يعود ذلك إلى اختلاف البيئة، والظروف المحيطة بالمعلمين. وقد حصلت العبارة رقم(43) ونصها "عندما أتصرف بطريقة خاطئة في أحد المواقف أخطط لتفادي ذلك في المرات القادمة" على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد بلغ (2,58) وانحراف معياري (0,766).

ISSN /2682-3489

وأيضًا بعد الثقة التنظيمية الذي حصل على درجة موافقة متوسطة، بما يشير إلى وجود قدر من العلاقات الإيجابية بين المعلمين داخل المدرسة، والدعم المتبادل في حل المشكلات التي تواجههم، لكن هذه العلاقات تنحصر في دائرة العلاقات الإنسانية ولا تتعداها إلى العلاقات المهنية حيث حصل بعد التعاون المهني على درجة موافقة منخفضة. كذلك معظم العلاقات بين المعلمين تنحصر في علاقة "الزمالة" واحيانًا الزمالة المختلقة، التي يصنعها الروتين اليومي داخل المدرسة كالاجتماعات وغيرها، دون أن يكون هناك الثقة التي يدعمها التنظيم المدرسي، كما أن اعتقاد المعلمين أن التعليم مسؤولية فردية (كل معلم يؤدي دوره على حدة)، وأن العقاب الفردي أو تدني مستوى التلاميذ يتحمله البعض دون الآخرين يرسخ فكرة المنافسة الفردية، ويقلل من الثقة التي تسمح بالعمل ضمن فريق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مخلوف، 2015، ص417) إلى وجود الثقة والاحترام والدعم المتبادل بين المعلمين وبعضهم ومع المديرين والتلاميذ، وتختلف مع دراسة (عامر، 2018، ص178) إلى أن الثقة بين الزملاء التي تسمع بالاتصال والفهم المشترك، والاعتماد على الزملاء في العمل جاءت منخفضة، لكنها أكبر مقارنة بالثقة التي تتوافر بين المعلمين وإدارة المدرسة. كما يتضح من خلال المؤشرات التي كشفت عنها الدراسة الميدانية حصول العبارة رقم (8) ونصها "المعلمون في هذه المدرسة يحترمون بعضهم ويتسمون بالنزاهة" على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد بلغ (2,44)، وانحراف معياري (0,787).

وينصح "هارجريفز" و"شيرلي" Hargreaves and Shirley (2012) بتطوير ثقافة تعليمية تزدهر في ظل المخاطرة وتدعمها الثقة بدلاً من قلق الأداء المستمر" .(p.107)

كما حصل بعد القيادة التشاركية على درجة موافقة متوسطة، لأن القيادة المدرسية تتسم بالمركزية، وبقلة ثقة المديرين في توزيع سلطاتهم على قدر كبير من المعلمين خوفًا من انتقاص دورهم، وأن المديرين يركزون على أداء العمل

اليومي بشكل نمطي بدون تعزيز الابتكار في العمل وتجريب الأفكار الجديدة حفاظًا على استقرار العمل داخل المدرسة، وأنهم لا يمنحون المعلمين الثقة والسلطة والمسؤولية في التجريب، وتنفيذ مهام إدارية على مستوى المدرسة، كما أنهم لا يدعمون المهنية لدى المعلمين بتشجيعهم على التوقعات العالية في الأداء، فمعظم المديرين يركزون على مجرد أداء العمل والحفاظ على مستوى المدرسة واستقرارها في مكانها دون تدهور، ويعتبرون ذلك إنجازًا، طالما أن الأمور تسير بشكل طبيعي، وأن المستوى ثابت، وأن المشكلات لا تعيق أداء الأعمال. ويتوافر قدر معقول من مشاركة المعلمين في التخطيط وفي القرارات المهمة داخل المدرسة، وفي تولي إدارة بعض الوحدات والأنشطة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مخلوف، 2015، ص416) في أن القيادة المدرسية تدعم اشتراك المعلمين ـ الذين تثق فيهم إدارة المدرسة ـ في المناقشات وصنع القرارات المدرسية. وتختلف مع دراسة (الهنداوي، الحارثية، والرواحية، 2016، ص 280) في توافر القيادة التشاركية بالمدرسة بدرجة "كبيرة" لأن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة تتطلب منه اشراك أعضاء المجتمع المدرسي، وكثرة اللجان والوحدات داخل المدرسة تتطلب توزيع العمل. كما أكدت دراسة (عبدالسلام، 2009، ص163) حاجة القيادات المدرسية إلى تأهيل فني وتدريب عال المستوى للقيام بدور القيادة المدرسية المتميزة، لا سيما في ظل انخفاض ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التشاركية. وقد حصلت العبارة رقم (16) ونصها "يفوض مدير المدرسة بعض أعماله لمرؤوسيه ويثق في قدراتهم" على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد بلغ (2,12) وانحراف معياري (0,963).

وقد أشار "تونغ و رزنياك". Tong and Razniak (2017) إلى تحمل قادة المدارس مسؤولية توجيه مجتمع المدرسة في التركيز على نفس الرؤية والرسالة، والمسؤولية، والقيم ، بحيث تتحرك المدرسة إلى الأمام معًا كوحدة متماسكة (p.47) .

أما بالنسبة لبعد التعاون المهني فقد حصل على درجة منخفضة طبقًا لتقديرات عينة البحث، وهذا يرجع إلى العمل الفردي داخل المدرسة، وأن مسؤولية التدريس مسؤولية فردية لا يتشارك فيها المعلمون، ولا توجد قنوات يتقاسم من خلالها المعلمون الخبرات والممارسات الناجحة، والتعاون الموجود يكون سطحي من خلال العمل المشترك داخل وحدة ما أو لجنة معينة داخل المدارس، دون أن تتوافر ثقافة قائمة على التماسك المؤسسى والمسؤولية الجماعية نحو تحسين أداء المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصغير2003، ص 74) والتي أكدت على ميل أغلب المعلمين إلى العمل بصورة فردية، وتجنب العمل الجماعي في صورة فرق العمل، كما أن المناخ المدرسي غير مشجع على ثقافة العمل التعاوني، والعمل بروح الفريق. وكذلك دراسة (صلاح الدين، 2013، ص379) على ضعف المساعدة التي تقدم للمعلمين، واقتصارها على الأوامر والتعليمات، وغياب المناخ الذي يشجع على التعاون نظرًا لتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة.

ووفقًا لـ " تونغ" و "رزنياك" Tong and Razniak (2017) أن التعاون المهني هو الهيكل الأساسي في تحسين المدارس؛ والتعاون أيضًا استراتيجية إدارية فعالة لتركيز الموظفين على الأهداف الجماعية (p.47) . ووفقًا لـ "فولان" Fullan (2014) "يجب عليك استخدام قوة المجموعة لتغيير المجموعة"(p.29) .

وقد توصل Vangrieken et al. (2015) إلى وجود عدة عوامل تعرقل التعاون كالثقافة الفردية السائدة، والهيكل غير المرن، والاستقلالية ذات الجذور العميقة. وبالتالي المدارس في حاجة إلى الانفتاح على التعاون، ونشر ثقافة التعاون لا الزمالة المفتعلة، وتطوير الهيكل الذي يدعم التعاون المتبادل (p.36). وبالتالي تفتقد المدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا إلى رأس المال الاجتماعي بصورة كبيرة.

ISSN /2682-3489

وكذلك الأمر بالنسبة لبعد التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم، فقد حصل على اقل درجة موافقة بين أبعاد رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا، وهذا يشير إلى أن برامج التنمية المهنية تتم من أعلى إلى أسفل، ومفروضة على المعلمين، فلا تناسب احتياجاتهم ولا تعالج المشكلات اليومية والمواقف المهنية التي يتعرضون لها في العمل، كما أن المعلم لا يشترك في تحديد موضوعها أو محتواها، أو كيفية تنفيذها، وتكون مصممة للجميع فلا تراعي خصوصية المرحلة الوظيفية التي يمر بها المعلم، أو البيئة التي يعمل فيها، أو المرحلة التعليمية التي يدرس لها، أو نوعية المشكلات التي تعاني منها المدرسة، ولا تهتم هذه البرامج بدراسة انعكاس أثرها على ممارسات المعلم المهنية. كما أن بيئة العمل لا تساعد أيضًا على التنمية المهنية للمعلم، فالمعلمون لا يتعلموا من بعضهم، فالإدارة تركز على مجرد انتظام العملية التعليمية داخل المدرسة دون الاهتمام كثيرًا بأداء المعلم، أو بنوعية تنفيذها.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عتريس، 2011، ص ص255-256) الذي توصلت إلى شكلية وحدات التدريب داخل المدرسة وعدم جدواها، وعجز إمكانات المدرسة عن توفير التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك دراسة (مدبولي، 2013، ص55) إلى ندرة قيام المعلمين ببحوث إجرائية لتطوير أدائهم المهني وحل المشكلات التي تواجههم، كما أنهم لم يتلقوا تدريبًا حول كيفية القيام بالبحوث الإجرائية؛ وبالتالي افتقار المدرسة الإبتدائية إلى أهم مكونات رأس المال المهني.

المحور الثاني: معوقات رأس المال المهني:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات رأس المال المهني بالمدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا للمحور الثاني، والمكون من (20) عبارة، كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني (ن=627).

الرتبة	المحور	المتوسط	الانحراف	درجة

ISSN /2682-3489

		الحسابي	المعياري	الموافقة
1	المعوقات التنظيمية	2,36	0,494	مرتفعة
2	المعوقات الفردية	2,07	0,399	متوسطة

يبين الجدول (10) أن قيمة المتوسط الحسابي للمعوقات التنظيمية لرأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية جاءت مرتفعة (**2,36**) بانحراف معياري (**0,494**). وحصلت العبارة رقم (2) التي تنص على كثرة أعداد التلاميذ تعيق تطوير أداء المعلم المهني، على أعلى متوسط حسابي بلغ (2,77) وانحراف معياري (0,550)، تليها العبارة رقم (1) المتعلقة بكثرة الأعباء الإدارية تقلل الوقت المتاح للتعاون بين الزملاء بمتوسط حسابي (2,48) وانحراف معياري (0,669)، بينما حصلت العبارة رقم (4) التي تنص على أن إدارة المدرسة تعتمد طريقة واحدة لأداء العمل على أدنى متوسط حسابي بلغ (1,74) بانحراف معياري (0,847). أما بالنسبة للمعوقات الفردية فقد حصلت العبار رقم (7) التي تنص على أنه يقتنع المعلمون أن فنيات التدريس سهلة تكتسب بالممارسة على أعلى متوسط حسابي بلغ (2,61) وانحراف معياري (0,577)، تليها العبارة رقم (16) المتعلقة بغياب الحوار بين المعلمين حول الممارسات المهنية بمتوسط حسابي (2,35) وانحراف معياري (0,785)، بينما حصلت العبارة رقم (5) التي ترتبط بمقاومة الأفراد لعمليات التغيير والإصلاح وكل ما هو جديد على أدنى متوسط حسابي بلغ (1,70) بانحراف معياري (0,752).

وبناءً على ذلك فإن النتائج تشير إلى توافر المعوقات التنظيمية لرأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية ـ وفقًا لتقديرات أفراد عينة البحث بصور مرتفعة، بما يشير إلى أن المدرسة الإبتدائية تعاني من عدة معوقات تنظيمية تجعلها لا تقوم بدورها المطلوب في بناء رأس المال المهني الذي يساعدها على التحسن.

ISSN /2682-3489

وتتفق هذه النتائج مع دراسة " تونغ" و "رزنياك" Tong and Razniak (2017) التي أكدت على عدم توافر الوقت المتاح، والتمويل الكافي، والبنية التحتية المدرسية لبناء رأس المال المهني، وقدمت استراتيجيات لقادة المدارس للتغلب على تلك المعوقات. وكذلك دراسة "كامبل وآخرون" Campbell, et. al. (2016) على أن عدم اشتراك المعلمين في تحديد أهداف التدريب وتصميمه، وغياب الحرية والاستقلالية في تجريب الأفكار الجديدة، يعيق بناء رأس المال المهني للمعلمين، كما أن المحاولات الرامية إلى تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين من جانب الحكومات، والتي تعمل بشكل مستقل عن المعلمين تكون غير ملائمة وغير فعالة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الجنس، والوظيفة، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة "Independent Samples T-Test" وذلك لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لاستجابة أفراد العينة حول مستوى رأس المال المهني وفقًا لمتغيرات الجنس، والوظيفة، وسنوات الخبرة. ولتحقيق شروط اختبار "ت" (حجم العينة أكثر من30 فردًا، والتقارب بين حجم العينتين، وتجانس العينتين) (الدردير،2006، ص64)؛ تم استقطاع جزء من العينة الأساسية للدراسة لكي تتساوى الأعداد بين كل مجموعتين (الذكور والإناث، المعلمين والمديرين، الخبرة الأقل من10 سنوات، والخبرة الأكثر من 10 سنوات). وفيما يأتي عرض لنتائج السؤال الخامس.

أولًا: متغير الجنس (ذكر، أنثى):

تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة حول مستوى توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية وفقًا لمتغير الجنس، كما هو موضح بالجدول (11).

ISSN /2682-3489

جدول (11)

اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الجنس. (ن=476).

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الاول: المعرفة المهنية	ذكر	238	2,06	0,435	2,84	دالة
	أنثى	238	1,95	0,383		
البعد الثاني: التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم	ذكر	238	1,60	0,538	3,78	دالة
	أنثى	238	1,50	0,472		
البعد الثالث: الثقة التنظيمية	ذكر	238	1,86	0,492	3,33	دالة
	أنثى	238	1,72	0,403		
البعد الرابع: التعاون المهني	ذكر	238	1,77	0,578	2,82	دالة
	أنثى	238	1,62	0,511		
البعد الخامس: الممارسة التأملية المهنية	ذكر	238	1,97	0,435	2,66	دالة
	أنثى	238	1,87	0,378		
البعد السادس: القياة التشاركية	ذكر	238	1,86	0,557	3,23	دالة
	أنثى	238	1,70	0,479		
الإجمالي	ذكر	238	1,86	0,446	3,58	دالة
	أنثى	238	1,73	0,376		

ومن خلال الجدول (11) نجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لاستجابة أفراد العينة حول واقع توافر رأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المعلمين الذكور لديهم فرصة أكبر للتعاون مع الزملاء، واستكمال الدراسات العليا بالجامعة، ولديهم دافع أكبر للحصول على مناصب إدارية، ويرغبون في القيادة. وذلك كما ذهبت دراسة (الهنداوي، 2007،

ص44) إلى أن المعلمين الذكور أكثر قدرة على المشاركة، والرغبة في الترقية والنمو المهني، والشعور بالاستقلالية في العمل.

ثانيًا متغير الوظيفة (معلم، مدير):

تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة حول واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية وفقًا لمتغير الوظيفة، كما هو موضح بالجدول (12).

جدول (12)

اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الوظيفة. (ن=138).

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الاول: المعرفة المهنية	معلم	69	1,92	0,398	4,71	غير دالة
	مدير	69	2,24	0,408		
البعد الثاني: التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم	معلم	69	1,44	0,399	3,63	دالة
	مدير	69	1,75	0,594		
البعد الثالث: الثقة التنظيمية	معلم	69	1,72	0,473	4,66	دالة
	مدير	69	2,09	0,500		
البعد الرابع: التعاون المهني	معلم	69	1,58	0,496	3,95	دالة
	مدير	69	1,95	0,602		
البعد الخامس: الممارسة التأملية المهنية	معلم	69	1,88	0,385	3,72	دالة
	مدير	69	2,15	0,463		
البعد السادس: القياة التشاركية	معلم	69	1,68	0,469	6,30	دالة
	مدير	69	2,20	0,510		
الإجمالي	معلم	69	1,70	0,371	5,07	دالة
	مدير	69	2,06	0,463		

ISSN /2682-3489

ومن خلال الجدول (12) يتضح أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لاستجابة أفراد العينة حول واقع توافر رأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الوظيفة لصالح المديرين، في جميع أبعاد رأس المال المهني، ما عدا بعد المعرفة المهنية، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المديرين أكثر حرصًا على الاطلاع القرارات الجديدة وتطبيق اللوائح المدرسية، وأنهم يمرون بعدة دورات تدريبية كشرط للترقية مرتبطة بالقيادة، كما أن المواقف والخبرات التي يتعرضون لها يوميًا تجعل التطوير المهني من خلال الممارسة مستمر بالنسبة لهم، كما أنهم يترقبون نتائج قراراتهم باستمرار المتعلقة بسير العمل اليومي وبالتعامل مع العاملين بالمدرسة، وأنهم يُعدّلون من أساليب مواجهتهم للضغوط، والمشكلات اليومية مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زكي، 2014، ص512) في أن المديرين يرون أن كل شئ سليم طالما الأمور تسير بدون مشكلات، ويتصورون أن مناخ العمل داخل المدرسة جيد وكل العمليات تتطور باستمرار.

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية وفقًا لمتغير الخبرة، كما هو موضح بالجدول (13).

جدول (13)

اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الخبرة. (ن=298).

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الاول: المعرفة المهنية	أقل من 10سنوات	149	2,01	0,399	1,02	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,96	0,403		

ISSN /2682-3489

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الثاني: التنمية المهنية المتمركزة حول المعلم	أقل من 10سنوات	149	1,52	0,483	-0,922	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,58	0,551		
البعد الثالث: الثقة التنظيمية	أقل من 10سنوات	149	1,80	0,433	1,33	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,73	0,460		
البعد الرابع: التعاون المهني	أقل من 10سنوات	149	1,74	0,549	1,70	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,64	0,514		
البعد الخامس: الممارسة التأملية المهنية	أقل من 10سنوات	149	1,96	0,368	1,72	دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,88	0,411		
البعد السادس: القياة التشاركية	أقل من 10سنوات	149	1,83	0,484	1,89	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,72	0,506		
الإجمالي	أقل من 10سنوات	149	1,81	0,396	1,20	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	149	1,75	0,417		

ISSN /2682-3489

ومن خلال الجدول (13) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لاستجابة أفراد العينة حول واقع توافر رأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية بمحافظة المنيا وفقًا لمتغير الخبرة، في جميع أبعاد رأس المال المهني، ما عدا بعد الممارسة التأملية، حيث توجد فروق في هذا البعد لصالح من لديهم خبرة أقل من 10 سنوات، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المعلمين الأقل خبرة هم الأكثر بحثًا واستقصاءً عن مهنة التدريس ولديهم الرغبة في الأداء المثالي، ويطرحون الأسئلة على من حولهم، ويتأملون قراراتهم ويتعلمون منها ويراجعون ممارساتهم باستمرار، أما المعلمين الأكثر خبرة فقد استقرت معتقداتهم وممارساتهم وقليلًا ما يمارسوا التأمل في أدائهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ريان، 2014، ص 164) الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي الرياضيات بين متوسطات درجة الممارسات التأملية وفقًا لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأقل، وأوصى بتبني إجراءات تساعد على تنمية الممارسة التأملية لدى المعلمين أهمها: البحث الإجرائي، وتدريب الأقران، وتفعيل المشاركة التبادلية بين زملاء التخصص، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لدى المعلمين. وكذلك دراسة (Li & Wilhelm, 2008) والتي وجدت أن المعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة كانوا مهتمين أكثر بنتائج الاختبارات أكثر من تطوير معرفتهم المهنية، وكانوا أكثر ارتياحًا لنهج التعلم القائم على المعلم، في حين كان المعلم الأقل خبرة أكثر فعالية في دمج المعرفة النظرية في الممارسة الفعلية، واتخاذ نهج قائم على المتعلم.

وفي دراسة نشرها "معهد سياسات التعليم" Learning Policy Institute" بالولايات المتحدة الأمريكية عام 2016م، استندت إلى مراجعات من 30 دراسة نشرت خلال 15 عاما، لتحليل أثر جودة المعلمين على تحصيل التلاميذ وأداء المدرسة، وجدت أن فاعلية المعلم المرتبطة بخبرته تكون في أكثر صورها قوة في السنوات الأولى، وتزداد فاعلية خبرة المعلمين عندما يعملون في بيئة عمل داعمة وجماعية(Kini & Podolsky, 2016, p.33).

خلاصة النتائج.

ISSN /2682-3489

- جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع توافر أبعاد رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا بدرجة متوسطة.
- وحصلت جميع أبعاد رأس المال المهني للمعلمين على درجة متوسطة عدا بعدي التعاون المهنية، والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم حصلا على درجة منخفضة.
- وحصلت المعوقات التنظيمية لرأس المال المهني في المدرسة الإبتدائية على درجة مرتفعة بينما حصلت المعوقات الفردية على درجة متوسطة.
- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المديرين.
- كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع توافر رأس المال المهني للمعلمين بالمدرسة الإبتدائية في محافظة المنيا تعزى لمتغير الخبرة.

الجزء الرابع: الآليات المقترحة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما الآليات المقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية في مصر؟

في ضوء مراجعة أدبيات رأس المال المهني، وما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، قدم الباحث عددًا من الآليات المقترحة التي يمكن من خلالها تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدارس الإبتدائية، وترتكز هذه الآليات على تطوير المعلمين والاستثمار فيهم ليس كأفراد بل قوة رأس المال الاجتماعي

ISSN /2682-3489

التي ستطوِّر القدرات المهنية للمجموعة، ورأس المال القراري الذي يتراكم بالخبرات الطويلة.

وقبل تنفيذ هذه الآليات لابد من توفير الظروف الداعمة، ثم تنفيذ الآليات المقترحة لتنمية مكونات رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية.

أولًا: توفير الظروف الداعمة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين.

قبل تنمية رأس المال المهني للمعلمين علينا تحديد ملامح الثقافة والممارسات التي تقيد المعلمين وتثبطهم عن القيام والإنجذاب تجاه تحسين ممارساتهم المهنية لا سيما: شعور المعلمين بالرضا عن أدائهم الحالي، والقناعة بأن العمل التدريسي سهل وتكتسب فنياته بالممارسة، وكل معلم يتحمل المسؤولية الفردية تجاه المدرسة والطلاب، وأن المعلمين ينتظرون تطوير كل جوانب منظومة التعليم بتوفير الإمكانات، والتجهيزات، وتطوير المناهج والامتحانات، وتحسين الرواتب، وإعادة التقدير المجتمعي للمعلم؛ حينذاك يجتهد المعلم ويتحسن أداؤه ويؤدي رسالته. لذلك يمكن العمل على:

تجديد المعتقدات المهنية للمعلمين. بأن يمارسوا دورهم كمهنيين. ليسوا كموظفيين يؤدون ما هو مطلوب فقط (مقتضيات الوظيفة)، ولا كحرفيين يتقنون فنيات المهنة بالممارسة اليومية، فيُحضّر للدرس لمجردة قراءة عنوانه، ويختار لنفسه طريقة في التعامل مع الطلاب، وبالمحاولة والخطأ يجد طريقة تدريس تناسبه لا يُغيّرها.

ممارسة المعلمين التأمل في المهنة، فيتساءل المعلم. لماذا نُدرّس؟ كيف أعدل من ممارساتي؟ كيف أنجح في تنمية معارف وسلوكيات التلاميذ؟ كيف أجد لنفسي دور في إصلاح المدرسة؟ ماذا لو لم يتعلم التلاميذ بشكل جيد؟.

منح المعلمين الاحترام، والثقة في الزملاء، ومساعدتهم على تجاوز الخوف من الفشل والتأثير الإيجابي المتبادل، وتغيير طريقة التفكير بأن القوة في المجموعة، وأن المهنة ليست سهلة بل معقدة وتحتاج مجهود، وتتحكم في مصير الأمة والمجتمع، وأن تقدم المجتمع يقوده المعلمون داخل فصولهم.

ISSN /2682-3489

ويمكن تهيئة الظروف الداعمة من خلال الآتي:

1) **إعادة تشكيل ثقافة المدرسة:** تبني ثقافة "نحن" و "الفريق" وتنميتها بحيث يشعر كل فرد داخل المدرسة، أنه يسهم في مهمة حيوية لها معنى وتأثير واضح على المدرسة. ويتم ذلك من خلال:

أ- توضيح القيم المشتركة كالتواصل، والتعاون، والالتزام، وتعزيزها.

ب- إشراك العاملين في المدرسة في حوار تأملي منظم لمناقشة ما قد يظهر من تناقضات بين القيم التي أقروها والممارسة اليومية للعمل المدرسي.

ج- يحدد المعلمين داخل كل مدرسة السلوكيات الإيجابية التي يجب تعزيزها، والسلوكيات والممارسات المهنية الخاطئة، ويتم تعديلها بشكل جماعي.

د- تحديد مسارات لتنظيم الحوار التأملي والفردي للمعلمين، كتنظيم الحوار التأملي بين معلمي كل مادة دراسية بشكل جماعي نهاية كل اسبوع.

هـ- تبني المساءلة الجماعية للمعلمين عن مستوى التلاميذ، وعن أداء المدرسة ككل.

و- نشر قيم مشتركة بين المعلمين على رأسها أن تحسين المدرسة مسؤولية معلمي المدرسة في المقام الأول.

2) **إعادة تنظيم بيئة العمل داخل المدرسة:** التخلص من النظام الهيراركي التقليدي، وتقليل المستويات التنظيمية الهرمية. وذلك من خلال:

أ- دمج المعلمين في كل المستويات الإدارية داخل المدرسة، ودمج المعلمين في دائرة صنع القرارات، بتشكيل مجلس "قيادة المدرسة"، يتكون من مدير المدرسة، والوكلاء، والمعلمون الأوائل، وتمثيل المعلمين الأصغر سنًا، وممثلين عن أولياء الأمور، وأعضاء من المجتمع المحلي والشخصيات البارزة في البيئة المحيطة، يتولى رعاية المعلمين وتنميتهم، وحل مشكلاتهم المهنية، وتسهيل فرص

ISSN /2682-3489

حصولهم على تدريب وتقديم منح للمتميزين للحصول على درجات علمية، ورصد نواحي التميز والعمل على استدامتها، ورصد نقاط الخلل ووضع إجراءات التغلب عليها.

ب- تصميم الجداول الدارسية للمعلمين بشكل يسمح بتخصيص وقت للمعلمين بالتحري والتقصي عن ممارساتهم، والعمل الجماعي، وتخصيص أربع ساعات أسبوعيًا كحد أدنى للعمل الجماعي في مشروع بحثي على مستوى معلمي كل مادة.

ج- تشكيل فرق عمل لإنجاز المهام المدرسية المختلفة، ومن خلال هذا يمكن أن يتواصل المعلمون معًا، وينمو لديم الشعور بالمسؤولية الجماعية، وتُشكل فرق لدعم التطوير المهني، وحل مشكلات العمل، وفرق للتواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

د- تطبيق الرقابة الذاتية على الأداء، فيضع المعلمون قواعد العمل بأنفسهم، ويحددوا شروط النجاح، ويطبقوها بأنفسهم ويراقبوا ذواتهم.

هـ- إدماج اجتماعات دورية لمعلمي كل مادة دراسية؛ لوضع طرق تنفيذ المنهج، والأدلة المستخدمة، وأن يعكس ذلك أفضل ما تم التوصل إليه من أفكار لكل محتوى دراسي.

ثانيًا: آليات تنمية مكونات رأس المال المهني للمعلمين.

وفيما يلي عرض لآليات تنمية مكونات رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية:

1) تنمية رأس المال البشري: وذلك من خلال الآتي:

- اعتماد كليات التربية في كل مديرية تعليمية كجهة رسمية شريكة لوزارة التربية والتعليم، تتولى وضع ضوابط وشروط مزاولة مهنة التعليم، وتحدد معايير اختيار المعلمين الجدد، وتنظيم عملية استقطاب نسبة محددة من الكفاءات والمواهب من خريجي كلية التربية لتعينهم مباشرة في المدارس، كما تتولى كليات التربية عقد المقابلات الشخصية لمن استوفوا معايير المهنة. وبالنسبة للمعلمين الحاليين يتم تقسيمهم إلى مستويات وفئات

ISSN /2682-3489

حسب شهاداتهم ومهاراتهم والخبرات التي مروا بها، وإصدار رخصة/شهادة صلاحية تتكون من فئات مثلًا A, B, C كل فئة لها شروط، وحافز معين، ومهام أكاديمية وإدارية تناسب فئته، ووضع معايير للترقي من فئة إلى أخرى، ومدة زمنية لهذا الانتقال، في حالة عدم التطور والنمو الذي يسمح له بالترقي، يتم تحويله إلى وظائف إدارية، وتقليص مهامة، واستقطاع الحوافز المقدمة إليه، للسماح بتدفق الخريجين الجدد إلى المدارس، ومنح المدارس الدينامية والتطور المستدام.

- تمويل برامج دولية لتبادل المعلمين بين مصر وعدة دول مختلفة، لتسمح هذه البرامج بتبادل الخبرات وصقل مهارات المعلمين المصريين.
- توفير المنافسة على مستوى المدارس في تصميم ابتكارات على مستوى التدريس. ووضع محكات تأخذ في الاعتبار موقع المدرسة ريف/حضر، كثافة الفصول، نوعية المعلمين، تحدد المستوى المطلوب من المدرسة، وتحدد مؤشرات الصعود والتطور، وعدم قبول النتائج المستقرة الثابتة كل عام دراسي من المعلمين أو المدرسة ككل.
- دراسة الممارسات الرائدة التي يقوم بها المعلمون المتميزون وتقاسمها مع الزملاء داخل المدرسة وفي المدارس الأخرى، حيث تتولى إدارة المدرسة نشرها داخل المدرسة، وتتولى الإدارة التعليمية تعميمها بين المدارس.
- دعم استقلالية المعلم، فلا يُفرض عليه قالب جامد في التخطيط، وتنفيذ التدريس، وطريقة التقييم، وغير ذلك؛ بل منح المعلمين الحرية في ممارسة ما تعلموه وتدربوا عليه، وفي تخطيط الدروس وتنفيذها، وفي استخدام الاستراتيجيات المناسبة، وتشجيعهم على التجريب والابتكار في أداء العمل، والاكتفاء بتحديد الإطار العام لعمل المعلمين.
- تنظيم دورة تدريبية بشكل مستمر عن "الممارسة التأملية"، وكيفية استخدام أدواتها كالتقارير الذاتية، ويوميات المعلم، والاستقصاء التشاركي، والحوار الجماعي حول تحسين أساليب التعلم.

ISSN /2682-3489

- توجيه التنمية المهنية لتعتمد بصورة كبيرة على المجهود الذاتي للمعلم، بالقراءة التخصصية، أو التربوية، وذلك بالاستفادة من قواعد البيانات كبنك المعرفة المصري، وأن يقتنع المعلم أنه المسؤول الأول عن أدائه، وأن المدرسة تشجعه على ذلك بالمناخ المهني الجيد.
- تقوم برامج التنمية المهنية على تطوير الممارسات المهنية للمعلمين، وليست على تطوير المعارف، حيث تكون برامج التدريب داخل المدرسة، بالتعاون بين جميع المعلمين، تعتمد على التطبيق المباشر للمارسات داخل الفصول، وتقييمها، وتطويرها، بما يتناسب مع طبيعة المدرسة، ونوعية الطلاب، وكثافة الفصول، ومستوى التجهيزات. وتطبيق بحوث الفعل داخل المدارس.
- تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين قياس التطور في أداء المعلم على مدى سنوات العمل، فلا يكون ثابتًا ومستقرًا بل في حالة تطور مستمر، ولديه توقعات عالية في الإنجاز، ويمارس أدوارًا مهنية وإدارية إلى جانب التدريس، وقياس التعامل مع الزملاء والطلاب، وجهوده في التحسين والتطوير المدرسي.
- تتولى الأكاديمية المهنية الكشف عن المواهب من المعلمين، ووضع برنامج لاستثمارهم، واستدامتهم.
- تسهيل حصول المعلمين على درجات الماجستير والدكتوراه في المجالات الأكاديمية أو التربوية، وذلك من خلال تحمل الدولة جزء كبير من تكاليف الحصول على الدرجة، ومنحهم مكافأت تشجيعية كبيرة على ذلك، مع وضع إجراءات لتقييم أداء المعلم.
- متابعة المدرسة انعكاس أثر التدريب وبرامج التنمية المهنية على ممارسات المعلم داخل غرفة الصف، وعلى سلوكياته الإدارية داخل المدرسة، وعلى تفاعله مع الزملاء، والاستجابة للتطوير.

ISSN /2682-3489

- دمج "تدريب الزملاء" في برامج التنمية المهنية، وذلك الاستفادة من المعلمين المتميزين الحاصلين على جوائز مهنية، أو درجات علمية عالية في تطوير أدء الزملاء، وتولي مهام تتعلق بالتحسين المدرسي.
- تنمية مهارات البحوث الإجرائية عند المعلمين، ليتمكنوا من تجريب أفكارهم واستراتيجياتهم وتحليلها بأسلوب علمي؛ حتى يتطور أداء المعلم بشكل منهجي.
- التوجه بالمعلمين من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم، والتحول من تغطية وشرح الكتاب المدرسي، إلى التعاون مع الزملاء في قيادة تعلم التلاميذ، ومتابعة تقدم التلاميذ في كل الجوانب، وتطوير الممارسات التدريسية بما يحقق أعلى النتائج.

2) تنمية رأس المال الاجتماعي من خلال الآتي:

- تبني فلسفة التعاون في المدرسة القائمة على الثقة، ليصبح التعاون مكونًا أساسيًا في نسيج الحياة اليومية للمدرسة، يخطط المعلم مع زميله في نفس الصف، ويلاحظ أقرانه، ويناقش مع الزملاء أداء التلاميذ والمدرسة، وتوظيف التواصل عبر الإنترنت في تدعيم ذلك، وحتى يصبح كل هذا جزءًا من ثقافة المدرسة ويسهم في تنمية رأس المال الاجتماعي، لابد من تحقيق الآتي:

أ- دمج الوقت المخصص للتعاون في اليوم المدرسي خلال العام الدراسي.

ب- توضيح الهدف من التعاون ووضع أنظمة لتسييرها.

ج- تدريب المعلمين على عمليات التعاون.

د- دمج "الدرس النموذجي" في جدول حصص المعلم، يتولى من خلاله قيام موجه المادة أو المعلم الأول أو أحد المعلمين الذين تلقوا تدريبًا على استراتيجية ما، بتضمينها في أحد الدروس وشرحها أمام جميع معلمي المادة، ويدور النقاش الجماعي حولها.

ISSN /2682-3489

هـ- محاسبة إدارة المدرسة للمعلمين بشكل جماعي وليس فردي، حتى يتم بناء الثقة بين المعلمين لكي يتشاركوا المعرفة والخبرة فيما بينهم لأن المسؤولية تقع عليهم جميعًا، وحتى لا يُهمل المعلمين المهمِلين أو الكسالى.

و- الاعتماد على تقييم الأقران كأحد أدوات تقييم المعلم، وذلك بعد بناء الثقة، وترسيخ ثقافة التعاون في المدرسة.

ز- تقبل المعلمين للمسؤولية الفردية والجماعية إزاء العمل معًا كزملاء مهنة.

ح- تخصيص وقت للتدريب والحوار الجماعيين لتحويل الموهبة الفردية التي يمتلكها المعلم إلى موهبة جماعية يتقاسمها مع الزملاء.

ط- تحديد اجتماع مرة أسبوعيًا بعد انتهاء اليوم الدراسي لكل معلمي مادة، يكون هذا الاجتماع قائم على بينات واقعية عن نتائج الطلاب، أو مشكلة مدرسية، أو معوقات تواجه أحد معلمي التخصص، يهدف إلى تشجيع الترابط بين المعلمين، وتعزيز اقتسام المهارات والخبرات وتعلمها وتحسينها.

ي- اختيار عدد من الدروس بين معلمي كل مادة، يتم شرحها عن طريق أكثر من معلم أثناء الحصة الواحدة وداخل نفس غرفة الصف، ليتعلم المعلمين من بعضهم، وتتكون لديهم المسؤولية الجماعية.

ك- دمج المعلمين الجدد بالمعلمين القدامى، وذلك بتبنى الثقافة "المزدوجة"، التي تجعلهم يعملون معًا، ويتشاركون نفس القيم، ويتبادلون طرق وأساليب التدريس والعمل، حتى لا تسود العزلة بين الفريقين، ويغيب الدعم.

- تحديد "منتديات تعاونية" تُدرج في جداول المعلمين وفعاليات المدرسة، مثل استخدام:

ISSN /2682-3489

أ- **أندية الكتب**، بتحويل مجموعة المعلمين إلى قرّاء، يتم تحديد كتاب معين تربوي أو تخصصي أو أدبي، وتتم قراءته من قبل الجميع، ويدور النقاش حوله بين المعمين.

ب- **ملاحظات الأقران**: السماح للمعلمين بدخول فصل زميل، وملاحظة أداؤه، وتزويدة بالملاحظات.

ج- **منصات التعلم الافتراضية**: المناقشة بين المعلمين على مواقع التواصل الاجتماعي، كعمل صفحة إلكترونية تضم جميع المعلمين داخل المدرسة، يناقشوا فيها نتائج التلاميذ ومشكلاتهم، ووضع خطط لحلها، وتحليل أداء المدرسة واقتراح حلولًا لها.

- تحوبل بيئة المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني، يتعلم المعلم ذاتيًا، ومن المعلمين القدامى والأكثر خبرة، ومن الموجهين، ومن إدارة المدرسة، وبالتمل في الممارسات وتطويرها باستمرار، ومن خلال النقاشات والحوارات المفتوحة بين جميع المعلمين.
- تشكيل "مجتمع الممارسة" داخل المدرسة، وهي عبارة عن "شبكة اجتماعية راسخة وفعالة من جميع المعلمين داخل المدرسة، يقومون بتطوير المعتقدات والأفكار حول مهنة التدريس، وترتكز على التجارب الذاتية لكل معلم وتقويمها وتطويرها من خلال المجموعة، وترسخ فكرة المدرسة كبيئة اجتماعية في حالة تعلم جماعي مستدام.
- تكوين "شبكة مهنية" داخل المدرسة تضم مدير المدرسة، والمعلم الأول لكل مادة، والأخصائي الاجتماع، والأخصائي النفسي، داخل كل مدرسة، يحددوا طريقة للتواصل المستمر من خلال اجتماع دوري ثابت، أو من خلال قناة إلكترونية، تكون مهمتهم ترسيخ الممارسات المهنية الإيجابية، ودراسة المشكلات واتخاذ إجراءات

ISSN /2682-3489

للحل وتنفيذها، وتتبادل الخبرات مع "الشبكات المهنية" في المدارس المحيطة.

- اعتماد "الحوار الجماعي النقدي" من قبل الموجه، وليس مجرد المتابعة، وتوجيه ملاحظات لكل معلم على حدة، فيتحدد دور الموجه في زيارة رسمية دورية كل شهر للمدرسة، في ميعاد ومكان محددين لاجتماع يتم فيه الحوار الجماعي بين المعلمين مع بعضهم البعض ومع الموجه، حوار نقدي جماعي هادف للقضايا التعليمية والتربوية، وما يتعلق باستراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية في المادة الدراسية.

3) تنمية رأس المال القراري من خلال الآتي:

- تبني نهج القيادة التشاركية التي تدعم المسؤولية الجماعية من أعضاء المدرسة تجاه تحسين المدرسة، وتؤمن بأنه "لا توجد مدرسة جيدة بدون معلمين جيدين"، تعطي الفرصة للمعلم، وتدعمه، بعد تنميته، وتهيئة مناخ عمل حيوي وتعاوني محفز للتحسين الذاتي. وتتولى قيادة المدرسة تنمية رأس المال المهني للمعلمين من خلال الإجراءات التالية:

أ- تقسيم العمل على مجموعات بدلًا من أفراد. من خلال استثمار إدارة المدرسة للمعلمين بشكل جماعي، بإسناد المهمة الواحدة لأكثر من معلم، لا المعلم المتميز والمتحمس فقط؛ حتى تنتقل الحماسة والقدرات بين المعلمين.

ب- تتبني إدارة المدرسة تشجيع الحورات والنقاشات بين المعلمين، من خلال توقيع إدارة المدرسة "بروتوكولات" مع معلميها، بتكليف مجموعة بدراسة تحصيل التلاميذ، وبروتوكول مع مجموعة لدراسة فنيات التدريس وتطويرها، وآخر لدراسة المعلمين واحتياجاتها؛ بما يساعد في بناء الثقة وترسيخ التعاون بين المعلمين في العمل اليومي.

ISSN /2682-3489

ج- يشارك مدير المدرسة معلميه وجميع أعضاء المجتمع المدرسي الرؤية والرسالة والقيم، ولا يفرضها عليهم ليتحول إلى نمط القيادة التملكية، بل يحفز المعلمين على المشاركة وتقاسم الإدارة معه.

د-تشكيل شبكة تعاونية بين المدارس في نفس المنطقة التعليمية يتم من خلالها تقاسم الإمكانات، وتبادل المواهب من المعلمين بين المدراس، ونقل الممارسات المهنية الناجحة من مدرسة إلى اخرى.

هـ- يضع مدير المدرسة عدة طرق لدراسة معلميه، وذلك من خلال الجولات التفقدية في الفصول، والاجتماعات الدورية، ومناقشتهم في كيفية تحسين المدرسة، فيخصص مدير المدرسة جزءًا من وقته لدراسة المعلمين، وأدوارهم، وسبل إخراج أفضل ما لديهم.

و- تشجيع المعلمين على التجريب والمرونة في تنفيذ المهام الخاصة بالتعليم والتعلم والمهام الإدارية.

ز- يفوّض مدير المدرسة جزءًا من اختصاصاته للمعلمين، لا سيما العمل الورقي، والأمور الروتينية، والأعمال الكتابية، والإشراف على تنفيذ مراحل الخطط، ليبني قادة مستقبليين، ويتعمق في فهم مهاراتهم، ويستثمر فيها. ولا يقلق من تقلص دوره، بل يعطي اهتمامًا للتمكين، والمسؤولية الجماعية، المقترنين بالشفافية.

ح- يتم تشكيل مجلس "قيادة المدرسة" يمثل جميع التخصصات، وبالتدوير بين جميع المعلمين، بهدف إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المهمة خاصة تلك التي تتعلق بأساليب التدريس وبتعلم التلاميذ. ووضع خطط التحسين وتنفيذها. ولا يركز على المراقبة والمحاسبة.

ISSN /2682-3489

ط- تشجيع المعلمين على تلقي التعليقات على ممارساتهم، والانخراط في أعمال متعددة داخل المدرسة، ويتعرض لمواقف جديدة؛ لكي يمتلك رأس المال القراري.

ISSN /2682-3489

المراجع

إبراهيم، سماح محمود (2017). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة التلاميذية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 6 (8)، 143–158.

إبراهيم، معوض حسن (2014). تقويم أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أهدافها واستراتيجية مقترحة لتطويرها. *دراسات في التعليم الجامعي*، كلية التربية جامعة عين شمس، (28)، 471–534.

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (2014). *مجتمعات التعلم المهنية*. الإصدار الأول، المملكة العربية السعودية: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

الجمال، رانيا عبدالمعز علي (2017). دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد في كل من الصين وأستونيا وجمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، 41 (4)، 108–229.

الحربي، نجلاء مرزوق (2018). الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس،13 (19)، 474–496.

الدردير، عبدالمنعم أحمد (2006). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

الزايد، زينب عبدالله (2018). تاثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (62)، 55–79.

الصحاف، حبيب (1997). *معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين*. بيروت: مكتبة لبنان.

الصغير، أحمد حسين (2003). ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين : دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام. *مجلة التربية والتنمية*، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية، 11 (27)، 48–101.

العمري، ناعم بن محمد؛ وعلي، على طاهر عثمان؛ والسليمى، حمود سعيد مسلم؛ والدهمش، عبدالولي بن حسين (2018). طبيعة الممارسات التأملية لدى

ISSN /2682-3489

معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 19 (3)، 315-341.

الهنداوي، ياسر فتحي (2007). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 2 (31)، 9-56.

ـــــــــــ (2012). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس إبتدائية في مصر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31)، 362-407.

الهنداوي، ياسر فتحي؛ والحارثية، عائشة بنت سالم؛ و الرواحية، بدرية بنت عبدالله (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، 10 (2)، 271-289.

جمهورية مصر العربية. (2008). *قرار رئيس الجمهورية رقم 129 لسنة 2008م بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد اختصاصاتها*.القاهرة: رئاسة الجمهورية.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. (2007). *قانون رقم 155 لسنة 2007 بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981م*. القاهرة: الجريدة الرسمية.

ـــــــــــ (2012). *قرار وزاري رقم (137) بتاريخ 2012/3/11 بشأن وحدة التدريب والجودة بالمدارس، المادة الأولى والثانية*. القاهرة: مكتب الوزير، 1-2.

حسن، نهلة سيد (2013). تمكين معلمي مدارس الثانوي العام بمحافظة القاهرة الكبرى لتحقيق التزامهم التنظيمي دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 16 (40)، 131-218.

حسين، أسامة ماهر (2012). تصور مقترح لتطوير أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء المعايير المعتمدة لمراكز التميز المعتمدة. *مجلة كلية التربية*، جامعة حلوان، 18 (4)، 43-106.

ISSN /2682-3489

حسيني، إسماعيل طلعت (2017). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030 دراسة تحليلية نقدية. *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق، (96)، 5-120.

حوالة، سهير محمد (2014). رأس المال الاجتماعي بالتعليم مقوماته ومعوقاته دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*، 22 (3)، 509-548.

ديفيز، روزيت (2013). دعم إصلاح المناهج الدراسية من خلال الجماعات التعليمية ومجموعات الممارسة. *مستقبليات*، مركز مطبوعات اليونسكو، 43 (4)، 711-721.

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

رضوان، عمر نصير مهران (2017). التحفيز الإداري ومؤشرات الأداء الكمية مدخل لتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، 41 (4)، 58-176.

ريان، عادل (2014). درجة الممارسة التاملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفعالية الذات التدريسية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، جامعة آل البيت، 20 (1)، 141-170.

زكي، محمد حمدي (2014). آليات تفعيل الصحة المنظمية فى المدارس الإبتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (53)، 477-528.

ـــــــــ (2016). تطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض دول أسيا. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، 3 (6)، 222-305.

صلاح الدين، نسرين صالح (2013). آليات تكيف المعلمين الجدد والثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية. *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 16 (46)، 307-394.

عامر، سامح عبداللطيف (2018). أثر الثقة التنظيمية على اداء الإدارة المدرسية دراسة ميدانية على مدارس التعليم الأساسي إدارة قويسنا التعليمية. *مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، 25 (113)، 125-189.

ISSN /2682-3489

عامر، ناصر محمد (2009). نحو إطار تنفيذي مقترح لتطوير كادر المعلم في مصر. بحث مقدم إلى *المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية حول أنظمة التعليم في الدول العربية التجاوزات والأمل*. كلية التربية جامعة الزقازيق، 5-6 مايو، 299-380.

عبدالرسول، محمد أبوالنور (2010). علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الإبتدائية في مصر دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 13 (27)، 103-156.

عبدالسلام، غادة (2009). *الدعم التنظيمي للمعلمين والبيئة الابتكارية بالمدرسة الثانوية العامة في ج.م.ع: دراسة تحليلية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عتريس، محمد عيد (2010). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 12 (35)، 11-152.

عثمان، صبري خالد (2012). مدى فاعلية وحدة التدريب والجودة بالتعليم الأساسي في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي دراسة ميدانية. *الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 12 (53)، 1-38.

عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. المجلد الثالث، القاهرة: عالم الكتب.

غنيم، محمد محمد (2011). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. *مجلة التربية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 14 (34)، 63-113.

مخلوف، أسماء السيد (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الإبتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير وهيب وهوفمان. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 3 (165)، 356-430.

مدبولي، محمد عبدالخالق (2013). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني دراسة ميدانية، *المجلة العربية للإدارة*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلو، 33 (24)، 51-78.

ناصف، محمد أحمد (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 48 (4)، 258-269.

_____ (2011). بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (29)، 238-265.

هارجريفز، آندي؛ وفولان، مايكل (2017). *رأس المال المهني: إحداث تحوّل في التدريس في كل مدرسة* (ترجمة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية). الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. (الكتاب الأصلي منشور 2012).

Adams, C.A. (2016). Teacher professional capital: the relationship between principal practice and teacher job satisfaction. (Unpublished doctoral dissertation), The Faculty of the School of Education, Loyola Marymount University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (No. 10142524).

Alberta Teachers' Association. (ATA). (2014). Reflections on teaching: teacher efficacy and the professional capital of alberta teachers, edmonton: Author.

Brett, E.B. (2017). Effective leadership for the implementation of the common core state standards: principal behaviors that develop professional capital to create conditions for positve change. (Unpublished doctoral dissertation), The Faculty of The School of Education, Loyola University Chicago. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (No. 10745892).

Brown, C., Daly, A., & Liou, Y. (2016). Improving trust, improving schools Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. Journal of Professional Capital and Community, 1 (1), 69-91.

Callingham, R., Beswick, K., & Ferme, E. (2015). An initial exploration of teachers' numeracy in the context of professional capital, the international journal on mathematics education, 47(4), 549-560. DOI: 10.1007/s11858-015-0666-7.

Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice Ontario's

ISSN /2682-3489

Teacher Learning and Leadership Program. Journal of Professional Capital and Community, 1 (3), 219-236. DOI: 10.1108/JPCC-03-2016-0004.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. Journal of Management, 23, 239–290. DOI:10.1177/014920639702300303.

Crandall, J.J. (1993). Professionalization and professionalism in adult ESL literacy. TESOL Quarterly, 27(3): 497–515.

Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. European Early Childhood Education Research Journal, 16(2), 171-185

Demie, F., & Mclean, C. (2016). What works in school improvement: examples of good practice. Schools Research and Statistics Unit, London: Lambeth Education and Learning.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how, in Lieberman, A. (Ed.), Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future now. New York, NY: The Falmer Press, 25-50.

Darling-Hammond,L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Erden, A., & Erden, H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. Procedia Social and Behavioral Sciences,1 (1), 2180–2190. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.383.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38.

Fox, A.R., & Wilson, E.G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. Teaching and Teacher Education, 47 (9), 93-107. doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004.

Fullan, M. (2014), The Principal: Three keys to maximizing impact, San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. Education Policy Analysis Archives, 23(15). Retrieved from http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998.

ISSN /2682-3489

Gilbert, A. J., & Tang, T. L. (1998). An examination of organizational trust antecedents. Public Personnel Management, 27(3), 321-336.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: History and Practice, 6 (2), 151-182.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll, & K. Louis (Eds.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, (pp. 181e195). Maidenhead: Open University Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY; London: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. JSD: The Learning Forward Journal, 34 (3), 36-39. Retrieved from http// www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). The global fourth way: The quest for educational excellence, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Ikoma, S. (2016). Individual excellence versus collaborative culture: a cross-national analysis of professional capital in the U.S., Finland, Japan, and Singapore. (Unpublished doctoral dissertation), The Graduate School College of Education, The Pennsylvania State University. Available from Electronic Theses and Dissertations for Graduate School.

Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Not so elementary: Primary school teacher quality in top-performing systems. Washington: The National Center on Education and the Economy.

Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development, 3rd edition, California: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

Kalkan, F. (2016). The Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. Educational Sciences. Theory & Practice, 16 (5), 1619–1637. DOI 10.12738/estp.2016.5.0022.

ISSN /2682-3489

Kini, T., & Podolsky, A (2016). A. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A Review of the research. Washington: Learning Policy Institute.

Kitsing, M., Boyle, A., Kukemelk, H., & Mikk, J. (2016). The impact of professional capital on educational excellence and equality in Estonia. Journal of Professional Capital and Community, 1 (3), 237-252. DOI 10.1108/JPCC-03-2016-0003.

Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. Stanford Social Innovation Review, 9(4), 30-35.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. Journal of Education and Learning, 7 (5), 76-91. DOI: 10.5539/jel.v7n5p76.

Li, H., & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: Reading strategy instruction from Two teachers' perspective. The Reading Matrix, 8(1), 96-110. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/li_wilhelm/article.pdf

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. Teaching and Teacher Education, 59, 79-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023.

Macmillan, R. B., Meyer, M. J., & Northfield, S. (2004). Trust and Its Role in Principal Succession: A Preliminary Examination of a Continuum of Trust. Leadership and Policy in Schools, 3(4), 275–294. https://doi.org/10.1080/15700760490901993.

Mc Donough, J., & Mc Donough, S. (1997). Research Methods for English Language Teachers. New York: Arnold a member of the Hodder Headline group.

Mishra, A.K. (1996). Organizational responses to crises: The centrality of trust. In R.M. Kramer, R. M., & Thomas T. (1996). Trust In Organizations. Newbury Park, CA: 261-287.

Munifatullah, f., Musthafa1,B., & Sundayana, W. (2016). Indonesian EFL teachers professional knowledge development during their participation in TSG: A case study. English Language Teaching, 9, (8), 62-72. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n8p62.

ISSN /2682-3489

Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. Teaching and Teacher Education, (62), 10-18. DOI: 10.1016/j.tate.2016.11.004.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). Creating effective teaching and learning environments. Paris, France: Author

(OECD). (2011). Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world. Paris, France: Author.

Ohi,S. (2007). Teachers professional knowledge and the teaching of reading in the early years. Australian Journal of Teacher Education, 32 (2), 57-70. DOI:10.14221/ajte.2007v32n2.5.

Opfer, V.D., Pedder, D.G., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. School Effectiveness and School Improvement, (22) 2, 193–214.

Osmond-Johnson, P. (2017). Leading professional learning to develop professional capital: The Saskatchewan professional development Unit's facilitator community. International Journal of Teacher Leadership, 8 (1). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146799.

Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. Teaching and Teacher Education, (75), 93-104. doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003.

Postholm, M, B. (2012). Teacher's professional development: A theoretical review. Educational Research, (54) 4, 405–429. doi.org/10.1080/00131881.2012.734725

Richards, J. C., Li, B., & Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. In J. C. Richards, Beyond training: Perspectives on language teacher education (pp. 86-102). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Richardson, J.R, 2017

Sale, D., Moh, C.S., & Wan, m. (2017). Building professional capital in classroom learning. Presented at Redesigning Pedagogy International Conference. Retrieved from https://www.researchgate.net

Sanders, M., Galindo, C., & Allen, K.M. (2018). Professional capital and responses to student diversity: A Qualitative exploration of the role of teachers in full-service community schools. Urban Education, 1-33. Retrieved from journals.sagepub.com/home/uex.

Sergiovanni, T.J. (1998). Leadership as pedagogy, a capital development and school effectiveness. Leadership in Education, Vol. 1 No. 1, pp. 37-46. Retrieved from http://: www-tandfonlinecom.ezproxy.lib. ucalgary.ca/doi/pdf/10.1080/1360312980010104

Stone-Johnson, C. (2017). Autonomy, professionalism, and the role of generation in professional capital. Journal of Professional Capital and Community, 2 (1), 18-35.

Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. Journal of Curriculum and Teaching, 3 (2), 25-42. DOI: 10.5430/jct.v3n2p25

Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. Children and Schools, 39(1), 3-6. Retrieved from https://doi.org/10.1093/cs/cdw048.

Tong, W., & Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. Journal of Professional Capital and Community, Vol. 2 No. 1, pp. 36-49. available at: www.emeraldinsight.com/2056-9548.htm DOI 10.1108/JPCC-06-2016-0018

Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. Teaching and Teacher Education, 79, 111-123. doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001.

Tsang, K. (2009) School social capital and school effectiveness. Education Journal, 37 (1), 119-136.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. Review of Educational Research, (70), 547-593.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, 15, 17-40. Doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Visone, J.D. (2018). Developing social and decisional capital in US National Blue Ribbon Schools. Improving School s, 21(2), 158–172. Doi.org/10.1177/1365480218755171.

Webber, C. , Scott, S., Aitken, E., Lupart, J. and Scott, D. (2013).Leading assessment for enhanced student outcomes. School Leadership & Management, 33(3), 240-255.

ISSN /2682-3489

Yavas, T., & Çelik, V. (2010). Differentiated trust in today's schools. Procedia Social and Behavioral Sciences, (2), 4330–4335.

Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter?. Teaching and Teacher Education, (76), 140-150. Doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002.

Yumarnamto, M. (2017). The Career Path of an Indonesian EFL Teacher: A Professional Capital Perspective. RELC Journal, 50 (3) , 1-13. DOI: 10.1177/0033688217730141.

Zeichner, K., & Hollar, J. (2016). Developing professional capital in teaching through initial teacher education comparing strategies in Alberta Canada and the US. Journal of Professional Capital and Community, 1 (2), 110-123. DOI: 10.1108/JPCC-01-2016-0001.

ISSN /2682-3489

ملحق رقم (1)

الصورة النهائية لاستبانة رأس المال المهني للمعلمين

المعلم الفاضل/المعلمة الفضلى.

تحية طيبة وبعد،،،

تأتي هذه الاستبانة بهدف أخذ الرأي حول واقع توافر مقومات رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الإبتدائية، ومعوقات تحقيقه. والمرجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة على عبارات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة أمام الاستجابة التى تعبر عن رأيك بصراحة في المكان المخصص لذلك. علمًا بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

ونأمل الإفادة من خبراتكم، والباحث يشكر لكم تعاونكم الصادق.

الباحث

د.محمد احمد عبد العظيم

كلية التربية جامعة المنيا

البيانات الأساسية

الوظيفة	**□مدير**	**□معلم**
سنوات الخبرة	**□أقل من 10 سنوات**	**□أكثر من 10 سنوات**
النوع	**□ذكر**	**□أنثى**

ISSN /2682-3489

أولاً: واقع توافر رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة.

	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة صغيرة
1	يكتسب المعلمون معارف جديدة من خلال الزملاء .			
2	التجريب في المدرسة يحقق للمعلم التنمية المهنية المطلوبة.			
3	يتبادل المعلمون المعارف والمعلومات وفنيات التدريس فيما بينهم لتحسين أدائهم.			
4	يشترك المعلمون في حوار جماعي حول تدريس الطلاب.			
5	تبني إدارة المدرسة القدرات القيادية للمعلمين والطلاب.			
6	يدرس المعلمون الطلاب المشاغبين والمتعثرين ويدعمونهم .			
7	تسمح بيئة العمل داخل المدرسة بتطبيق الأساليب التي تم التدرب عليها.			
8	المعلمون في هذه المدرسة يحترمون بعضهم البعض ويتسمون بالنزاهة.			
9	يشترك المعلمون في حل المشكلات التي تواجههم اثناء العمل.			
10	تستند القرارات في هذه المدرسة على تحليل دقيق للبيانات المدرسية حول تعلم الطلاب.			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة صغيرة
11	يـدرس المعلمـون باهتمـام الظـروف الثقافيـة والمجتمعية التي تحيط بالطلاب			
12	يقـوم المعلمـون بإعـداد بحـوث إجرائيـة وتطبيقية.			
13	خـلال العام الدراسـي الحـالي، قمت بزيـارة فصل معلم آخر بشكل متكرر للإفادة من أدائه.			
14	المعلمون في هذه المدرسة لديهم الثقافة للتعـاون مـع بعضـهم لتحسـين تعلـم الطلاب.			
15	أفكر مع ذاتي في كيفية تطوير ممارساتي المهنية.			
16	يفـوّض مـدير المدرسـة بعـض أعمالـه لمرؤوسيه ويثق في قدراتهم.			
17	يبدي المعلمون رأيهم في تخطيط وتنفيذ المنهج المدرسي .			
18	يتـدرب المعلمـون داخـل المدرسـة بشـكل جماعي.			
19	خلال العام الدراسي الحالي، قام أحد المعلمين بزيارة فصلى للإفادة من أدائي.			
20	توجد قنوات تواصل داخل المدرسة تحقق التعاون الفعال كالانترنت والاجتماعات.			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة صغيرة
21	أطلب من الزملاء آرائهم حول أدائي التدريسي.			
22	توفر إدارة المدرسة دليلًا مهنيًا لممارسة الأعمال داخل المدرسة.			
23	يتلقى المعلمون الجدد النصائح والتوجيهات من المعلمين القدامى ذوي الخبرة.			
24	في هذه المدرسة يتوافر الإرشاد المهني للمعلمين ليطوروا أنفسهم.			
25	خلال العام الدراسي الحالي، تلقيت تعليقات ذات جدوى حول التدريس من المشرفين والزملاء.			
26	يشترك المعلمون في مجموعات تعاونية لتجريب أساليب جديدة.			
27	أكتب تقارير عن أدائي المهني وأبحث ما قمت به.			
28	تشجع قيادة المدرسة على العمل في فرق تعاونية.			
29	في مدرستنا يركز المعلمون على كيفية تعلم الطلاب بطريقة أفضل.			
30	تتعاون المدرسة مع مؤسسات أخرى كالجامعات لتدريب المعلمين			
31	يؤدي كل معلم ما هو مطلوب منه بإتقان.			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة صغيرة
32	عند تعرض أحد المعلمين لأية مشكلة يتلقى الدعم من الآخرين.			
33	أوثق انجازاتي وأنشطتي داخل المدرسة.			
34	يُحث مدير المدرسة المعلمين على تطوير ادائهم المهني باستمرار.			
35	يلتزم جميع المعلمين بميثاق اخلاقي للعمل داخل المدرسة.			
36	المعلم الذي يتقن أحد الاستراتيجيات والأساليب يدرب الزملاء عليها.			
37	توجد لائحة بالمدرسة تضمن معايير عادلة لتقييم أداء العاملين.			
38	أحدد نقاط القوة والضعف في أدائي المهني.			
39	تشرك إدارة المدرسة المعلمون وأولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية.			
40	ينمي المعلمون معارفهم بالقراءات المتنوعة في التخصص.			
41	توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب الذاتي للمعلمين			
42	آراء المعلمين داخل المدرسة تؤخذ بعين الاعتبار.			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة صغيرة
43	عندما أتصرف بطريقة خاطئة في احد المواقف داخل المدرسة أخطط لتفادي ذلك في المرات القادمة.			
44	تقدّر إدارة المدرسة الأفكار المبتكرة للعمل وتأخذ بها.			
45	أطرح التساؤلات حول المسلمات والقناعات التي يعتقدها الزملاء تجاه مهنة التدريس.			
46	تتشارك الإدارة والمعلمين نفس القيم والمعتقدات ورؤية المدرسة.			

ثانيًا: معوقات تحقيق رأس المال المهني للمعلمين.

	العبارات	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة صغيرة
1	كثرة الأعباء الإدارية تقلل الوقت المتاح للتعاون مع الزملاء.			
2	كثرة أعداد التلاميذ تعيق تطوير أداء المعلم المهني.			
3	يلتزم كل معلم بواجباته بشكل فردي دون التفكير في عمل الآخرين.			
4	تعتمد إدارة المدرسة على طريقة واحدة لأداء العمل .			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة صغيرة
5	يقاوم الأفراد عمليات التغيير والإصلاح وكل ما هو جديد.			
6	يؤدي المعلمون عملية التدريس بشكل روتيني متكرر.			
7	يقتنع المعلمون أن فنيات التدريس سهلة تكتسب بالممارسة.			
8	البرامج التدريبية لا تترجم إلى ممارسات داخل الفصل.			
9	يكتفي المعلمون بالمعارف والمهارات التي اكتسبوها قبل الخدمة ولا يجددونها.			
10	لا يقدر المعلمون التغيرات التي طرأت على شخصية التلاميذ في الوقت الحاضر.			
11	تفتقد المدرسة مناخ العمل الفريقي بين المعلمين.			
12	برامج التدريب تقدم في صورة إجبارية لا تلبي الاحتياجات الفردية للمعلمين.			
13	البرامج التدريبية سطحية ليست لها جدوى.			
14	ضعف إمكانات وحدة التدريب داخل المدرسة.			
15	تتمركز السلطة في يد مدير المدرسة ولا يفوض غيره في أداء المهام.			
16	غياب الحوار بين المعلمين حول الممارسات المهنية.			

ISSN /2682-3489

	العبارات	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة صغيرة
17	نفتقد التدريب على إجراء البحوث العلمية.			
18	لا توجد اجتماعات وأوقات للنقاش خارج اليوم الدراسي.			
19	لا توجد خطة تحسين مستمرة ومطبقة بالفعل داخل المدرسة.			
20	غياب قنوات التواصل التي تسمح بتبادل المعلومات والخبرات بين العاملين.			

ISSN /2682-3489