الجمهوريّة العربيّة السوريّة
جامعة دمشق
كليّة التربيّة
قسم التربيّة المقارنة

# آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في التعليم الأساسي
## حالة دراسية: مديرو ومعلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة المقارنة والإدارة التربويّة

إعداد

**منار احمد السرحان**

إشراف

**أ. د سميّة حيدر منصور**

الأستاذة في قسم التربيّة المقارنة

2023-2024م

نوقشت رسالة الطالبة منار احمد السرحان

بعنوان:

**آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في التعليم الأساسي**

**حالة دراسية: مديرو ومعلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق**

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في 2024/3/5 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم

التالية أسماؤهم:

| الاسم | الصفة | التوقيع |
|---|---|---|
| أ. د سمية منصور | عضواً مشرفاً | |
| د. رنا الزين | عضواً | |
| د. خديجة غرير | عضواً | |

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير

في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

# {شكر وتقدير}

أحمُد الله العلي القدير حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده، الذي وفقني لإنجاز هذا العمل وأعانني عليه،راجيةً أن يكون دليلاً لطلبة العلم.

يطيبُ لي أن أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى من وجب علي حق الاعتراف بفضلها التي كانت خير عون لي في إتمام هذه الرسالة .. مشرفتي الفاضلة .. الأستاذة الدكتورة سمية حيدر منصور الأستاذة في قسم التربية المقارنة، لها مني خالص المحبة والتقدير والعرفان.

كما يطيبُ لي أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة الكرام على تفضلهنَّ بقبول الاشتراك في لجنة المناقشة ولما أبدونه من ملاحظات وإرشادات أغنت هذه الرسالة، الدكتورة خديجة غرير رئيسة قسم التربية المقارنة،والدكتورة رنا الربن، فقد تشرفت بحضورهن وفيض علمهن.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء الهيئة التدريسية وجميع العاملين في كلية التربية، وبشكل خاص قسم التربية المقارنة ورئاسته متمثلة بالدكتورة خديجة غرير وجميع أعضائه لما تقدموا به من إرشادات وملاحظات أغنت الرسالة وتفضلهم بتحكيم أداته.

وتقديري لمديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على مساعدتهم الكبيرة لي وتقديم التسهيلات خلال تطبيق أدوات البحث.

شكري وامتناني موصول لكل من مد لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد ولو بابتسامة أو كلمة طيبة، فجزاهم الله عني كل خير.

أهدي ثمرة جهدي ونجاحي إلى زهور أيامي وقوتي وسندي ومن لهم الفضل في وصولي إلى ما أنا عليه الآن ...عائلتي الغالية...

وإلى رفاق دربي وشركاء نجاحي، من وهبني الله إياهم سنداً وعوناً ... أصدقائي

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| شكر وتقدير | |
| فهرس المحتويات | د |
| فهرس الجداول | ز |
| فهرس الأشكال | ي |
| فهرس الملاحق | ي |
| ملخص البحث باللغة العربيّة | ك |
| الفصل الأول: الإطار العام للبحث | 12-1 |
| مقدمة. | 2 |
| أولاً: إشكاليّة البحث. | 5 |
| ثانياً: تساؤلات البحث. | 7 |
| ثالثاً: متغيرات البحث. | 7 |
| رابعاً: فرضيات البحث. | 8 |
| خامساً: أهميّة البحث. | 9 |
| سادساً: أهداف البحث. | 10 |
| سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية. | 10 |
| ثامناً: حدود البحث. | 12 |
| خلاصة الفصل. | 12 |
| الفصل الثاني: مجتمعات التعلم المهنيّة | 47-13 |
| تمهيد. | 14 |
| أولاً: نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنيّة. | 14 |

| | |
|---|---|
| ثانياً: مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة. | 16 |
| ثالثاً: مبادئ مجتمعات التعلم المهنيّة. | 19 |
| رابعاً: أهداف مجتمعات التعلم المهنيّة. | 24 |
| خامساً: أهمية مجتمعات التعلم المهنيّة. | 25 |
| سادساً: خصائص مجتمعات التعلم المهنيّة. | 28 |
| سابعاً: أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة. | 31 |
| ثامناً: عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنيّة. | 40 |
| تاسعاً: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة. | 42 |
| عاشراً: معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة. | 45 |
| خلاصة الفصل. | 47 |
| الفصل الثالث: التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية | 65-48 |
| تمهيد. | 49 |
| أولاً: مفهوم التعليم الأساسي. | 49 |
| ثانياً: أهمية التعليم الأساسي. | 50 |
| ثالثاً: مبادئ التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. | 51 |
| رابعاً: أهداف التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. | 53 |
| خامساً: خصائص التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. | 55 |
| سادساً: الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. | 56 |
| خلاصة الفصل. | 65 |

| | |
|---|---|
| الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية | 83-66 |
| تمهيد. | 67 |
| أولاً: حدود البحث. | 67 |
| ثانياً: منهج البحث. | 67 |
| ثالثا: المجتمع الأصلي للبحث. | 68 |
| رابعاً: عينة البحث. | 68 |
| خامساً: أدوات البحث. | 73 |
| سادساً: إجراءات تطبيق البحث. | 82 |
| سابعاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة. | 83 |
| ثامناً: القوانين الإحصائيّة المستخدمة في البحث. | 83 |
| الفصل الخامس: عرض نتائج البحث الميدانية وتفسيرها | 139-84 |
| تمهيد. | 85 |
| أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة البحث، وتفسيرها. | 85 |
| ثانياً: النتائج الخاصة بالتحقق من صحة فرضيات البحث، وتفسيرها. | 110 |
| ثالثاً: قائمة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. | 135 |
| رابعاً: مقترحات البحث. | 138 |
| المراجع | 140 |
| الملاحق | 151 |
| ملخص البحث باللغة الأجنبيّة | 167 |

# فهرس الجداول


| الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | بعض نماذج بناء مجتمعات التعلم المهنية والأبعاد التي حددها كل نموذج | 31 |
| 2 | توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المسمّى الوظيفي | 69 |
| 3 | توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المؤهل العلمي | 70 |
| 4 | توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير سنوات الخدمة | 71 |
| 5 | توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير الدورات التدريبيّة | 72 |
| 6 | توزع البنود على محاور الاستبانة في صورتها الأوليّة | 75 |
| 7 | بعض التعديلات التي طرأت على بنود الاستبانة | 76 |
| 8 | توزع البنود على محاور الاستبانة في صورتها النهائيّة وفق آراء السادة المحكمين | 77 |
| 9 | معاملات ارتباط كل بند من بنود محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة مع الدرجة الكليّة للمجال | 78 |
| 10 | معاملات ارتباط كل بند من بنود محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة مع الدرجة الكليّة للمجال | 79 |
| 11 | معاملات الارتباط بين الدرجة الكليّة والمجالات الفرعيّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة | 80 |
| 12 | معاملات الارتباط بين الدرجة الكليّة والمجالات الفرعيّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة | 80 |
| 13 | قيم معامل الثبات لاستبانة البحث بطريقة ألفا كرونباخ | 81 |
| 14 | معيار الحكم على استبانة البحث والقيم الموافقة لها | 82 |
| 15 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة | 86 |
| 16 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة، ودرجة تطبيقها وترتيبها | 92 |
| 17 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثاني: الرؤية والقيم والمشتركة، ودرجة تطبيقها وترتيبها | 94 |
| 18 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثالث: الإبداع الجماعي، ودرجة تطبيقها وترتيبها | 96 |

| | | |
|---|---|---|
| 19 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة، ودرجة تطبيقها وترتيبها | 98 |
| 20 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الخامس: الظروف الداعمة، ودرجة تطبيقها وترتيبها | 100 |
| 21 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة | 102 |
| 22 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الأول: الآليات الإداريّة، ودرجة أهميتها وترتيبها | 104 |
| 23 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة، ودرجة أهميتها وترتيبها | 106 |
| 24 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثالث: الآليات الداعمة، ودرجة أهميتها وترتيبها | 108 |
| 25 | نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي | 111 |
| 26 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 113 |
| 27 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 114 |
| 28 | نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير المؤهل العلمي | 115 |
| 29 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة | 117 |
| 30 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة | 118 |

| | | |
|---|---|---|
| 31 | نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير سنوات الخدمة | 120 |
| 32 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة | 122 |
| 33 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة | 123 |
| 34 | نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير الدورات التدريبيّة | 125 |
| 35 | نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي | 127 |
| 36 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 129 |
| 37 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 130 |
| 38 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة | 131 |
| 39 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة | 132 |
| 40 | المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة | 133 |
| 41 | نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة | 134 |

# فهرس الأشكال


| الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الأفكار الكبرى لمجتمعات التعلم المهنيّة | 20 |
| 2 | النموذج الخماسي لبناء مجتمعات التعلم لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم | 44 |
| 3 | توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المسمّى الوظيفي | 69 |
| 4 | توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي | 70 |
| 5 | توزع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخدمة | 71 |
| 6 | توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الدورات التدريبيّة | 72 |
| 7 | المتوسطات الرتبيّة لمجالات محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة | 87 |
| 8 | المتوسطات الرتبيّة لمجالات محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة | 103 |


# فهرس الملاحق


| عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|
| ملحق (1): قائمة أسماء السّادة المحكمين | 152 |
| ملحق (2): كتاب موافقة مديريّة التربيّة في محافظة دمشق على التطبيق الميداني للبحث في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى | 153 |
| ملحق (3): الاستبانة في صورتها الأوليّة | 154 |
| ملحق (4): الاستبانة في صورتها النهائيّة | 160 |
| ملحق (5): جدول مورغان لحساب حجم العينة | 166 |

## آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في التعليم الأساسي
## حالة دراسيّة: مديرو ومعلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق

هدف البحث الحالي إلى تحديد آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، من خلال تعرّف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ودرجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كما هدف إلى تعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ودرجة أهميّة آليات تطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغيرات البحث المستقلة (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

ولتحقيق أهداف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة مقسمة إلى محورين: المحور الأول بهدف دراسة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة)، وتتضمن خمسة مجالات: (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصيّة المشتركة، والظروف الداعمة)، أما المحور الثاني بهدف دراسة (درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة)، وتتضمن ثلاثة مجالات: (الآليات الإداريّة، الآليات التنفيذيّة، والآليات الداعمة) موجهة إلى المديرين والمعلمين.

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للعام الدراسي 2022م، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (160) مديراً ومديرةً بنسبة (58%) و(364) معلماً ومعلمةً بنسبة (6%) من العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

1. جاءت درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة.
2. درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في جميع مجالات المحور الأول من الاستبانة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) ضمن الدرجة المتوسطة باستثناء مجال (الرؤية والقيم المشتركة) جاء بدرجة تطبيق مرتفعة.

3. درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها مرتفعة.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق سواء عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها، وفق متغير المسمّى الوظيفي (مدير، معلم)، وكانت الفروق لصالح المديرين.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة سواء عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها، وفق متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى دبلوم/دراسات عليا.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة سواء عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها، وفق متغير سنوات الخدمة، وكانت الفروق لصالح أفراد عينة البحث ذوي سنوات الخدمة (5-10 سنوات).
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة سواء عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها، وفق متغير الدورات التدريبيّة، وكانت الفروق لصالح أفراد عينة البحث الذين اتبعوا (أكثر من 5 دورات تدريبيّة).
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق سواء عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها، وفق المتغيرات (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).
9. أهم **الآليات الإدارية** لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، من وجهة نظر أفراد عينة البحث: أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل الجماعي، ومكاناً ملائماً لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة، وأن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً"، أن توجه إدارة المدرسة المعلمين لبناء فرق العمل، ووضع جدولاً زمنياً لجلسات التعلم، وتحديد الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة لتيسير عمل مجتمعات التعلم المهنيّة، وأن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب.

10. أهم **الآليات التنفيذية** لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية: أن يحدد المعلمون المهارات التعليميّة الواجب إتقانها بشكل تعاوني، أن يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة، أن يبحث المعلمون عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلبة، أن يطّلع المعلمون على استراتيجيات التدريس الحديثة، اعتماد آليّة طرح الأسئلة للوصول ل (معلومة، حل لمشكلة)، أن يخطط المعلمون لأنشطة تعليميّة جديدة، أن يقسم المعلمون إلى فرق وفق تخصصهم، طرح الحلول بشكل مباشر عند مواجهة مشكلة ما، أن يسهم ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم، وأن يغيّر المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة.

11. أهم **الآليات الداعمة** لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية: أن تكون مدة جلسات التعلم المهنيّة مريحة ومناسبة للجميع وضمن فترة زمنية مقبولة، وتحديد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني، توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة، وأن يُمنح المعلمين حريّة مناقشة أفكارهم التربويّة التعليميّة دون خوف أو عقاب، وأن يضم مجتمع التعلم المهني جميع معلمي المدرسة، وأن يكون في المدرسة أكثر من مجتمع تعلمي مهني بحيث يضم كل مجتمع معلمي كل صف على حِدة (مثلاً معلمي الصف الأول على حِدة، معلمي الصف الثاني على حِدة)، ودعم الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني.

**الكلمات المفتاحية:** آليات مقترحة، مجتمعات التعلم المهنية، التعليم الأساسي.

# الفصل الأول:

## الإطار العام للبحث

مقدمة.

أولاً: إشكاليّة البحث.

ثانياً: تساؤلات البحث.

ثالثا: متغيرات البحث.

رابعاً: فرضيات البحث.

خامساً: أهميّة البحث.

سادساً: أهداف البحث.

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

ثامناً: حدود البحث.

خلاصة الفصل.

**مقدمة.**

تسعى دول العالم أجمع سواء الدول المتقدمة أم الناميّة إلى تحقيق التنمية الشاملة والتقدم، وذلك من خلال الاهتمام بالعمليّة التعليميّة التي تمثل الأساس للرقي والتقدم والبناء وتحقيق النهضة للمجتمعات، ولهذا تضع الدول منهجاً واضحاً ومدروساً لترفع من كفاءة طلبتها وتمكنهم من مواجهة تحديات الحياة المختلفة بما يعود بالنفع على بلادهم ووضعها في مصاف الدول المتقدمة. وغالباً الإصلاح التعليمي الذي يفرض على المدرسة من خارجها لا يحقق 0النتائج المرجوة منه، الأمر الذي أدى إلى التفكير في مدخل تطويري إصلاحي جديد، يرتكز على المدرسة بصفتها محوراً للتغيير والتطوير، فبرز مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة كفلسفة ومشروع إصلاحي يُخطط له من داخل المدرسة، وغدا اتجاهاً عالمياً لتطوير التعليم. وأي مشروع إصلاحي تعليمي لا يصاحبه تطوير وتنمية للمعلم ابتداءً بسياسات ومعايير إعداده إلى آليات اختياره وتعينه، وضمان تطوره المهني المستمر، يعد تطويراً أبتراً لا يمكن أن يحقق أهدافه (الشايع، 2009، 62)، وهو ما يؤكد أن كفاءة أي نظام تعليمي لا يمكن أن تجتاز كفاءة معلميه، حيث تشير إحدى الدراسات إلى أن (60%) من نجاح العملية التعليمية يرجع إلى المعلم وحده، فمن خلال المعلم وخبراته واكتمال إعداده وتدريبه وسلامة أدائه، تصل العملية التعليمية إلى أهدافها (مرسي، 2007، 428).

وفي هذا السياق توجهت اعتقادات العديد من الباحثين في مجال التنمية المهنية للمعلمين وتحسين أدائهم، إلى الأخذ باتجاه مجتمعات التعلم المهنيّة (Professional Learning Communities) في المدارس، وتشير الأدبيات إلى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلم قد وجدت عند جون ديوي (John Dewey) الذي أكد على ضرورة دعم عمليات التفاعل والتعاون بين الطالب والمعلم كمدخل للتربيّة بدلاً من العزلة والفرديّة، وتبلور خلال الربع الأخير من القرن العشرين على نطاق واسع على يد سينج (Senge) الذي يعد الأب والمؤسس لمجتمعات التعلم المهنيّة بتأليف كتابه "المبدأ الخامس، فن وممارسة المنظمة المتعلمة" ( The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization)، صدرت الطبعة الأولى منه عام 1990. وذكر بأن المنظمة المتعلمة حيث يتعلم أفرادها باستمرار كيفية التعلم معاً، وتساعد أفرادها على تطوير قدراتهم باستمرار، وتحقيق النتائج التي يرغبون بتحقيقها بإطلاق عنان التفكير الجماعي وتبني أنماط تفكير جديدة (Senge, 2004, 8).

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة لأهمية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة، حيث أشارت دراسة كامل (Kamel, 2022) بأن إبداع المعلم قد تأثر كثيراً بأشكال متنوعة من تعاون المعلمين فكانت هذه المجتمعات مكاناً سمح لجمع مجموعة من الأفكار الإبداعيّة المشتركة من قبل الأعضاء المشاركين، وأوصت بوجود مجتمعات تعلم مهنيّة للمعلمين داخل المدرسة تناقش المشكلات والتحديات لدورها الإيجابي في تطوير العمليّة التعليميّة التعلميّة، وأن يتم اعتماد آليات وفقاً لاحتياجات كل مدرسة، وذكرت دراسة (أبو العز، 2020) بأنها تحقق التوازن بين المعلم والمتعلم، وتعد من أهم مداخل التطوير في الوقت الحاضر. ويوجد العديد من الدراسات تدعم وجود علاقة قويّة بين مجتمعات التعلم المهنيّة وأثرها في تطوير أداء المعلمين مهنياً وتحسين ممارسات التدريس ومستوى تحصيل الطلبة وفقاً لما أشارت إليه الأدبيات كدراسة سونغ وتشوي (Song et Choi, 2017) ومولاكدي وبوتشاما (Moulakdi et Bouchamma, 2020) وبارن وآخرون (Burns et al, 2018) وانتن لوما وآخرون (Antinluoma et al, 2018) وبينجامين (Benjamin et al) وشيزر (Shetzer, 2011) ولي (Lee, 2020)، وربما هذا ما نحتاجه في المدارس السوريّة وخاصة التعليم الأساسي منها لكي تتحول إلى مدارس فعالة قادرة على مواكبة التغير والتطوير والابتكار. وأضافت نتائج دراسة هارك (Harak, 2012) بأن مجتمعات التعلم المهنية مُرضية بشكل كبير مهنياً وشخصياً، وتم اكتساب الكثير من المعارف والمهارات والكفاءة الذاتية، وإدارة الصف، وكيفية تعزيز الطالب، وشعر المعلمون بالثقة والتمكين والانتماء وكانوا أقل توتراً وأكثر دعماً لبعضهم البعض.

وأهم ما يميز المدرسة كمجتمع مهني للتعلم الثقة والأمان حيث التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة، والصراحة في مشاركة الأفكار والخبرات، والاحترام بين أعضائها، والتعاون والتفاعل في تبادل الخبرات، والتمكين حيث يولد لديهم إحساساً جديداً بالثقة في قدراتهم، وإتاحة فرص التعلم أمام كافة الأعضاء العاملين بها، فإن مجتمعات التعلم في مقدمة متطلبات تمكين المدرسة لتكون أداة للتطوير الفعال.

وتماشياً مع ما تم ذكره فقد سعت الدول المتقدمة على تحويل مدارسها إلى مجتمعات تعلم مهنيّة رائدة ابتداءً بمشروع الولايات المتحدة الأمريكيّة باسم المدرسة الثانويّة للتنمية المهنيّة (High School Professional Development)

التي اهتمت بعمق المعرفة المهنيّة والاهتمام بثقافة التعاون والمسؤوليّة الجماعيّة والتوجه نحو النتائج بالتركيز على الممارسات المهنيّة التي تتلاءم مع الطلبة. والبرنامج الذي صممته المملكة المتحدة كمبادرة للاستقصاء وتطوير المدارس الذي ضمَّ حوالي (1500) مدرسة ما بين عامي 2002–2006، حيث هدفت لتمكين مجتمعات التعلم المهنيّة من المساهمة في رفع مستوى التحصيل من خلال التزامها بمبدأ نجاح جميع الطلبة والقيادة المشتركة، وتألف البرنامج من مشاركين من داخل المدرسة نفسها بالتركيز على أهداف التعلم المشتركة وتمكين الأفراد التعلم من ومع الآخرين، كما وضم فرقاً لحل المشكلات المتبادلة وفرق العمل المشتركة مثل فرق المشاريع.

وإقليمياً قامت المملكة العربية السعودية في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بإطلاق مشروع يهتم بمجتمعات التعلم المهنية وسميَّ بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام الذي هدف إلى تفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لما لها من أثر إيجابي في إيجاد بيئة عمل داعمة وتحقيق الرضى الوظيفي للمعلمين وتشجيعهم على تجريب ممارسات جديدة في الصفوف الدراسية، وتحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطلبة وتطوير الشعور بالمسؤولية الجماعية عن تحقيق ذلك (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2015، 9).

وبالنظر إلى الجهود التي تبذلها الجمهورية العربية السوريّة في مجال تطوير التعليم خاصة مرحلة التعليم الأساسي يمكن رصد عدد من الخطوات التربوية الواضحة نحو التطوير المستمر وتحسين نوعية التعليم منها انعقاد مؤتمر "التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية" في وزارة التربية بعنوان "رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن" خلال الفترة الممتدة من /26–28/ أيلول 2019 في دمشق، ومما تناوله المؤتمر الأدوار المتغيرة للمعلم والمتعلم في القرن الحادي والعشرين، وتطوير المناهج التربوية ومكوناتها، وتطوير بيئة مدرسية محفزة وراعية لأجل مدرسة المستقبل، والارتقاء بجودة التعليم ومتطلباتها، (استرجعت بتاريخ تشرين الأول 29، 2023 من: (http://t.ly/WSMo

وفي جانب تحقيق التنمية المهنية المستدامة للأطر التربوية التعليمية، وتطوير مهاراتها وقدراتها من جوانبها كافة، وضمن خطة وزارة التربية لتطوير برامج الإعداد والتدريب للمعلمين والمدرسين عمل فريق وطني من الباحثين خلال الفترة الممتدة من 28/آذار لغاية 15/نيسان/2021 على رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، كما جرى إطلاق برامج تأهيل الأطر التدريسية والإدارية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات التي يتم تقديمها في المدارس ومراكز التدريب التابعة لوزارة التربية (استرجعت بتاريخ تشرين الأول 29، 2023 من: http://t.ly/lQbA). وأيضاً حزمة من المشروعات التربويّة النوعيّة تسعى وزارة التربية إلى تنفيذها في خطتها الحاليّة، منها: مشروع المعايير الوطنيّة للمناهج المدرسيّة وتعميق التأهيل التربوي للمعلمين ومشروع تمهين التعليم، الأمر الذي يجعل المدرسة السورية بحلقتها الأولى قادرة على التعامل مع هذا التغيير والتطوير.

**أولاً: إشكاليّة البحث.**

أصبحت قضية تدريب المعلم وتطوير أدائه من أهم ما يشغل القائمين في المؤسسات التربوية وذلك لارتباطها الوثيق ببناء الفرد والمجتمع حاضراً ومستقبلاً، ولصلتها القوية بقدرة المعلم على القيام بأدواره على الوجه الأكمل وسط عالم متغير. كما يشير الواقع إلى أن ثمة ضغوطاً ناشئة، واختلالات وظيفية متراكمة تواجه المؤسسات التعليمية، وتدعو في الوقت نفسه للتطوير، بعضها أشارت إليه (الغفير، 2015) من ضعف نوع مخرجات التعليم الأساسي والرسوب وتسرب عدد كبير من الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة الفتيات، وقصور تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات الإبداعيّة والأفكار الخلاقة، كثرة أعداد الطلبة في الصف المدرسي.

وما كشفت عنه نتائج دراسة (الفارس، 2020) التي طبقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق أن درجة تحديات إقامة مجتمعات التعلم المهنيّة بشكل عام جاءت مرتفعة. كما تتشابه أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بشكل كبير مع أبعاد المنظمة المتعلّمة التي كانت درجة توفر أبعادها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق متوسطة (الزبن، 2020).

إلى جانب ذلك فإن تعيين عدد كبير من المعلمين الوكلاء أو الخريجين الجدد في ضوء مسابقات التوظيف التي تطلقها وزارة التربيّة فإنهم بعد لم يحصلوا على رصيد من المعرفة والخبرة التي تمكنهم من ممارسة مهنة التعليم بشكل جيد فهم بحاجة إلى فرق تعاونيّة يجتمعون من خلالها مع زملائهم المعلمين للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم العمليّة ومناقشة ما قد يعترضهم من صعوبات في العملية التعليمية.

وقد أظهرت نتائج دراسة استطلاعيّة أجرتها الباحثة من خلال مقابلة عينة مؤلفة من (15) مديراً ومعلماً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك في الفترة الواقعة بين 2022/2/20م و 2022/2/24م، وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة المغلقة منها: 1- تنتشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية في مدرستك. 2- تحتاج مشاركة الخبرات والمهارات مع المعلمين لمواجهة تحديات مهنة التعليم. ووجهت سؤالاً مفتوحاً بهدف تحديد معوقات الانضمام للدورات التدريبية وبرامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وقد تبين من إجابات أفراد العينة الاستطلاعية أن 93.3% كانت نسبة عدم انتشار ثقافة مجتمعات التعلم المهنيّة وتم تبرير ذلك من قبل المديرين بعدم وجود قرار رسمي يبين الأخذ باتجاه مجتمعات التعلم المهنيّة، وقُدرت حاجة المدارس لوجود فرق تعاونيّة تضم معلمي المدرسة يتشاركون تحديات ممارسة مهنة التعليم وتسعى لتحسين أدائهم المهني بنسبة وصلت إلى 100%، وبلغت حاجة المعلمين لأن يتشاركوا خبراتهم ومهاراتهم مع زملائهم نسبة 93.3%، وتبين أنه من معوقات الانضمام للدورات التدريبية أثناء الخدمة: بُعد أماكن إقامة الدورات التدريبية عن مكان العمل أو الإقامة، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين.

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية تبرز الحاجة للبحث عن آليات يمكن من خلالها تطبيق هذه المجتمعات التعلّمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في سبيل تحسين الأداء المهني للمعلمين وتطوير المدارس باتجاه المدارس الفعالة وفق اتجاه تربوي معاصر يسعى لتحقيق أهدافها وتنمية معلميها مهنياً، وعليه تتحدد الإشكالية العلمية للبحث الحالي في السؤال الآتي:

**ما الآليات المقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟**

**ثانياً: تساؤلات البحث.**

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

2-1- ما الأساس الفكري لمجتمعات التعلم المهنية من حيث (المفهوم، النشأة والتطور، المبادئ التي تقوم عليها، الأهداف، الأهمية، الخصائص، الأبعاد، عوامل نجاحها، آليات الأخذ بها، ومعوقات تطبيقها)؟

2-2- ما التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة من حيث: (مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، أهدافه، أهميته، خصائصه، الدورات التدريبية لمديري ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية)؟

2-3- ما درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2-4- ما درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2-5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومحور آليات تطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات البحث المستقلة (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة)؟

2-6- ما آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

**ثالثا: متغيرات البحث.**

تمثلت متغيرات البحث بالآتي:

**3-1- المتغيرات التابعة، وهي:**

3-1-1- البنود الخاصة بكل مجال من مجالات المحور الأول من الاستبانة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والمتمثلة بالمجالات (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة).

3-1-2- البنود الخاصة بكل مجال من مجالات المحور الثاني من الاستبانة (آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والمتمثلة بالمجالات (الآليات الإدارية، الآليات التنفيذية، والآليات الداعمة).

**3-2- المتغيرات المستقلة، وهي:**

3-2-1- المسمّى الوظيفي، وله مستويان: (مدير، معلم).

3-2-2- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (معهد فما دون، إجازة جامعيّة، دبلوم/دراسات عليا).

3-2-3- سنوات الخدمة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3-2-4- الدورات التدريبيّة المتبعة، وله ثلاثة مستويات: (من 1-3 دورات، 4-5 دورات، أكثر من 5 دورات).

**رابعاً: فرضيات البحث.**

تم اختبار الفرضيات الرئيسة الآتيّة، وما يتفرع عنها من فرضيات فرعية عند مستوى الدلالة (0.05):

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبانة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى للمتغيرات (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبانة (آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى للمتغيرات (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

**خامساً: أهميّة البحث.**

تتبع أهميّة البحث الحالي مما يلي:

5-1- حداثة موضوع مجتمعات التعلم المهنيّة وأهميته، بوصفه أحد أهم الاتجاهات التربويّة المعاصرة في مجال التطوير والارتقاء بالأداء المهني للمعلمين وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم، ومدخلاً من مداخل تطوير المدارس باتجاه المدارس الفعالة.

5-2- أهمية مرحلة التعليم الأساسي، بوصفها مرحلة بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والاجتماعية والنفسية، والمرحلة التأسيسيّة في النظام التعليمي، والمكانة المرموقة التي تحظى بها كونها اللبنة الأولى في السلّم التعليمي.

5-3- يمثل استجابة حقيقية لإحدى أبرز القضايا والتحديات الرئيسة التي يواجهها قطاع التربية والتعليم، وهي ضرورة استمرار تطوير الأداء المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

5-4- تقديم قائمة بآليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي، لتكون نقطة انطلاق لوضع خطة تربوية أو استراتيجية مقترحة أو إعداد برامج تدريبية تواكب برامج التطوير المهني المعاصرة وتأخذ باتجاه مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي.

5-5- ما يمكن أن يقدمه هذا البحث من نتائج ومقترحات يمكن الإفادة منها من قبل المعنيين في مجال التعليم في سورية سواء كانوا **إداريين** في تبصيرهم بأهميّة تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنيّة قائمة على توفير بيئة داعمة وعلاقات إيجابيّة لتحقيق الأهداف التعليميّة التعلميّة، أو **معلمين** يمكن أن يفيد في مساعدتهم في تطوير أدائهم والقيام بمهامهم بكفاءة عالية من خلال تنمية المهارات والممارسات خلال لقاءاتهم المستمرة وتعاونهم في حل ما يواجهونه من مشكلات تعليميّة.

5-6- يمكن أن يكون هذا البحث حلقة مكملة لسلسلة الأبحاث المتعلقة بتطوير الأداء المهني للمعلمين والاستفادة منها في مجال البحث التربوي من خلال تقديم إطار نظري عن مجتمعات التعلم المهنية يتميز بالجدة والحداثة.

**سادساً: أهداف البحث.**

هدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تمثلت بالآتي:

6-1- تعرّف الأساس الفكري لمجتمعات التعلم المهنية من حيث (المفهوم، النشأة والتطور، المبادئ التي تقوم عليها، الأهداف، الأهميّة، الخصائص، الأبعاد، عوامل نجاحها، آليات الأخذ بها، ومعوقات تطبيقها).

6-2- تعرف التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة من حيث: (مفهومه، والمبادئ التي يقوم عليها، أهميته، أهدافه، خصائصه، الدورات التدريبية لمديري ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية).

6-3- تعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

6-4- درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

6-5- تعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ودرجة أهميّة آليات تطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغيرات البحث المستقلة (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

6-6- تحديد قائمة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

**سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة.**

تضمن البحث الحالي عدة مصطلحات كان لا بد من تعريفها كمصطلحات، ومن ثم تعريفها إجرائياً، وهي كالآتي:

**7-1- الآليات المقترحة Proposed Mechanisms وتعرفها الباحثة إجرائياً:** بأنها مجموعة الإجراءات العمليّة والخطوات الفعليّة المبنية على نتائج ميدانية، يمكن من خلالها تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء نتائج البحث بما يتناسب مع درجة الحاجة لها، تُعرض على الجهات المعنية لدراسة إمكانية تطبيقها والعمل بما تتضمنه بهدف تطوير الأداء المهني للمعلمين وتطوير المدارس باتجاه المدارس الفعالة. وفي هذا البحث هي استجابات أفراد عينة البحث على بنود الاستبانة الخاصة بهذا البحث.

**7-2- مجتمعات التعلم المهنيّة: Professional Learning Communities(PLCs)**

يُعرّف دوفور وآخرون (Dufour et al, 2016, 10) مجتمعات التعلم المهنيّة أنها عمليّة مستمرة من البحث والاستفسار الجماعي يعمل فيها المعلمون بشكل تعاوني في دورات متكررة لتحقيق أفضل النتائج للطلبة الذين يخدمونهم، وينوّه بأنها ليست برنامجاً يمكن شراؤه، حيث لا يمكن تنفيذها من قبل أي شخص غير طاقم العمل نفسه.

وعرفها وايتر (Weathers, 2009, 22) بأنها فرق المعلمين التي تعمل بشكل منهجي معاً لتحسين ممارسة التدريس وتعلم الطلبة، والتي تتميز بالقيادة الداعمة والمشتركة، والقيم المشتركة والرؤية، والمسؤوليّة الجماعيّة عن تعلم الطلبة، وتعزيز الانعكاس الشخصي والتعاون في الفريق، والظروف البدنيّة والشخصيّة الداعمة.

وبنفس السياق تُعرّف بأنها مجموعات منظمة من المعلمين، تجمعهم قواسم المجال المهني المحدد، وأهداف تحسين وتطوير أدائهم المهني، وتتسم أنماط التعلم فيها بالتعاونيّة والتبادليّة ويكون الغرض من المشاركة فيها العمل على وضع الحلول الفعّالة للارتقاء بمستويات جودة العملية التعليمية في المدارس (آل سفران وطوهري، 2020، 52).

**وتعرف الباحثة مجتمعات التعلم المهنيّة إجرائياً** أنها: تنظيم مديري ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فرق تعاونية تلتقي دورياً، تهيئ الفرص المناسبة لتعلم أعضائها، يتبادلون فيها الخبرات المهنية والتجارب الشخصيّة، يبحثون عن أفضل الممارسات المهنيّة في ظل رؤية وقيم مشتركة وقيادة داعمة لعمليّة بحث تعاونية، تجمعهم مسؤوليّة جماعيّة عن تطوير أدائهم المهني والارتقاء بمستوى مدرستهم، وتقاس درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث التي تمثل أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي يعكسها التعريف الإجرائي وهي (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة).

**7-3- مرحلة التعليم الأساسي Basic Education**: يعرفها النظام الداخلي للجمهوريّة العربيّة السوريّة في المادة /1/ على أنها: "مرحلة تعليميّة مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانيّة وإلزاميّة، وتضم مرحلتين تعليميتين هما:

**الحلقة الأولى للتعليم الأساسي:** تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس.

**الحلقة الثانيّة للتعليم الأساسي:** تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية في ج.ع.س، 2015، 4).

وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية لمرحلة التعليم الأساسي كتعريف إجرائي للبحث.

**ثامناً: حدود البحث.**

ضمن إطار الأهداف الموضوعة التي سعى البحث الحالي إلى تحقيقها، تم تطبيق البحث ضمن الحدود الآتيّة:

8-1- الحدود الزمانيّة: طُبّق البحث الحالي في الفترة الزمنيّة 2022-2024م.

8-2- الحدود المكانيّة: شملت الحدود المكانيّة للبحث الحالي عينة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

8-3- الحدود البشريّة: اقتصر البحث في حدوده البشريّة على عينة من مديري ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

8-4- الحدود الموضوعيّة: تمثلت بدراسة درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ودراسة درجة أهميّة آليات تطبيق هذه المجتمعات (الآليات الإدارية، الآليات التنفيذية، والآليات الداعمة) من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتحديد آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

**خلاصة الفصل.**

في هذا الفصل تم وصف الإطار العام للبحث من حيث الإشكاليّة، التساؤلات، متغيرات البحث، فرضياته، أهميته، الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، مصطلحاته وتعريفاته الإجرائيّة، حدوده، وفي الفصل التالي سيتم عرض الإطار النظري الذي تستند إليه الباحثة كحجر أساس في بحثها، بعنوان: مجتمعات التعلم المهنيّة.

# الفصل الثاني:

# مجتمعات التعلم المهنيّة

تمهيد.

أولاً: نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنيّة.

ثانياً: مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة.

ثالثاً: مبادئ مجتمعات التعلم المهنيّة.

رابعاً: أهداف مجتمعات التعلم المهنيّة.

خامساً: أهميّة مجتمعات التعلم المهنيّة.

سادساً: خصائص مجتمعات التعلم المهنيّة.

سابعاً: أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة.

ثامناً: عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنيّة.

تاسعاً: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

عاشراً: معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يتناول الفصل الحالي الإطار النظري الذي تستند إليه الباحثة كحجر أساس في بحثها للإشارة إلى أهم ما توصل إليه الآخرون حول مجتمعات التعلم المهنيّة، من خلال تكوين إطار معرفي يساهم في البحث البنّاء عن ماهيّة مجتمعات التعلم المهنيّة نشأتها وتطورها، مفهومها، المبادئ التي تنطلق منها، أهدافها، أهميتها، الخصائص التي تميزها، أبعادها، كما وسيتم التطرق إلى العوامل المساهمة في نجاحها، والآليات التي من خلالها يجري تطبيقها، انتهاءً بأبرز المعوقات التي تواجه تنفيذ هذه المجتمعات.

**أولاً: نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنيّة.**

ترجع الجذور الأولى لمجتمعات التعلم المهنيّة – كما يرى البعض – إلى المربي الأمريكي جون ديوي ( John Dewey) عام (1929)، الذي يعد من أوائل المفكرين الذين أكدوا قيمة المدرسة كمجتمع (Community) لا يحدث فيها التعلم فحسب، وإنما أيضاً تطوير وتحسين هذا التعلم من خلال التفاعل والتعاون ومشاركة الخبرات ووجود العلاقات مع جميع العاملين في المدرسة (Ahn, 2017, 83) بدلاً من الفرديّة والعزلة.

وتعد دراسة آيكنز (Aikin's) عام (1942) المحاولة الأولى لبناء ثقافات تعاونيّة في المدرسة، وإعطاء المعلمين فرصاً للعمل في مجموعات، والبحث عن أساليب جديدة للتدريس والتقييم بدلاً من الأساليب التقليديّة الشائعة (Mathews et al, 2014, 25).

وفي الستينيات من القرن الماضي ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة على يد الأخوين دوفور ودوفور ( Dufour & Dufour)، وذلك للتغلب على الطبيعة المنعزلة للعمليّة التعليميّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة في ذلك الوقت، والتأكيد على التدريس في قاعات مفتوحة، والعمل في فرق تعاونيّة (عطيّة، 2022، 326).

في الثمانينات ركزت عمليات التغيير والإصلاح على ضرورة الابتعاد عن النموذج التقليدي للتعليم والتركيز على المسؤوليّة والبيئات التعاونيّة وفعالية المعلم، وركزت الأبحاث التعليميّة بشكل متزايد على الرابط الهام بين المعلم وتحصيل الطلبة (PLCs An Exploration, 2006, 7).

وفي تسعينيات القرن الماضي تطور المفهوم على يد عالم الإدارة الأمريكي بيتر سينج (Peter Senge) والذي يعد الأب والمؤسس الأول لفكرة "منظمات التعلم"، وتعود إليه الجذور الأولى لمجتمعات التعلم، والذي أكد في كتابه الشهير "المبدأ الخامس" (The Fifth Discipline)، الذي صدر عام (1990)، على أنه في منظمات التعلم تتوسع قدرة الناس باستمرار على تحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها حقًا، حيث يتم رعاية أنماط تفكير جديدة وواسعة، ويتم تحرير الطموح الجماعي، ويتعلم الناس باستمرار كيفيّة التعلم معاً (Senge, 2004, 8)، كما وضع نموذجاً موجها لبناء "منظمات التعلم" حدده بخمسة أبعاد أساسيّة وهي: التفكير المنهجي، الإتقان الشخصي، النماذج الفكريّة، الرؤية المشتركة، والإبداع الجماعي (Senge, 2004, 10-12).

واستجابة لعقود من الجهود في سبيل إصلاح المدارس وتطويرها قدمت هورد عام (1997) كتاب بعنوان "مجتمعات التعلم المهنيّة: مجتمعات الاستفسار والتحسين المستمر" (Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement)، قدمت فيه إطاراً عاماً لمصطلح مجتمعات التعلم المهنيّة وحددت من خلاله خمسة أبعاد رئيسة تحكم عمل هذه المجتمعات وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، الإبداع الجماعي، القيم والرؤية المشتركة، الظروف الداعمة، والممارسات الشخصيّة المشتركة (Hord, 1997, 14-23).

بعد ذلك بعام (1998) قدّم دوفور و إيكر (Eaker & Dufour) كتاب "مجتمعات التعلم المهنيّة في العمل" (Professional Learning Communities at Work)، وضحا فيه أفضل الممارسات التعليميّة لتعزيز تحصيل الطلبة، ولتحويل المدارس لمجتمعات تعلم مهنيّة لا بد من اقتناع المعلمين بأن النموذج التقليدي للتعليم لم يعد ملائماً لعصر المعرفة والتطور الصناعي (Mathews et al, 2014, 25).

فيما بعد أجرى هيب وهوفمان عام (2003) دراسة استمرت مدة خمس سنوات انتهت بوضع نموذج خاص بمجتمعات التعلم المهنيّة أبعاده قريبة من أبعاد نموذج هورد (Hipp & Huffman, 2003, 1) وهذه الأبعاد هي (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة العلاقات، الظروف الداعمة الهيكلة)، وتتشابه إلى حد كبير مع أبعاد نموذج هورد (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الظروف الداعمة: المادية والبشرية، الممارسات الشخصية المشتركة).

وفي هذا الوقت يعد انتشار مجتمعات التعلم المهنيّة نتيجة الحاجة لوجود وسيلة للمعلمين لمناقشة القضايا والاهتمامات والمخاوف في تطوير التعليم في المدارس، واعتبرت هذه المجتمعات تدابير مناسبة لمعالجة نقاط الضعف في النموذج الحالي للتعليم في المدارس (Tayag, 2020, 1529).

مما سبق يمكن القول أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة كفكرة ليست حديثة العهد بل تمتد جذورها إلى أكثر من ثلاثين عاماً، ثم تبلورت على يد العالم بيتر سينج (Peter Senge) عام 1990م، ثم توالت البحوث والدراسات لتحديد طبيعة عمل هذه المجتمعات بشكل أكثر دقة واحترافيّة، للمساهمة في تحويل المدرسة بأكملها إلى مجتمع للتعلم، يتشارك أعضاؤها القيم والرؤية والأهداف والقيادة، يعززون ممارساتهم المهنيّة، ويقدمون الدعم لبعضهم البعض.

**ثانياً: مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة.**

تناولت كثير من الدراسات مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة من زوايا متعددة أسهمت في إبراز معنى المفهوم والاستفادة منها في بلورة تعريف يخدم البحث الحالي على نحو يسهم في تحقيق أهدافه، فمصطلح "مجتمعات التعلم المهنيّة" يمكن النظر في ماهيّته من خلال النظر في الكلمات الثلاثة التي تحمل مدلوله بشكل متكامل وهي (Department of Basic Education in Republic South African, 2015, 5):

**المهنيّة (Professional):** وتعني التركيز على اهتمامات المتعلمين ودعمهم في تعلمهم، وهو عمل مدفوع بالمعرفة والبحث يناقش المعلمون من خلاله كيفيّة ترجمة الأفكار التعليميّة الجديدة إلى ممارسات. ثم **التعلم (Learning)** وهي: التعلم للمتعلمين والتعلم للمعلمين وكذلك للإداريين والتعلم للمدارس، وتشمل التعلم القائم على المعرفة من الممارسة والمعرفة من البحث والاستقصاء، ويتضمن التعلم في سياق مجتمعات التعلم المهنيّة العمل معاً من أجل فهم مشترك للمفاهيم والممارسات (Louis & Stoll, 2007, 3). أما **المجتمع (Community):** وتستند إلى رؤية أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يحدث داخل مجتمع من المهنيين، ويمكن للمدارس توفير هياكل وثقافة لتسهيل هذا التعلم الجماعي.

وقد وصفتها هورد (Hord, 1997, 1) بأنها منهج قوي لتطوير الموظفين واستراتيجيّة فعالة لتغيير المدارس وتحسينها. وأشار دوفور وزملاؤه (Dufour et al, 2016, 10) بأنها عمليّة مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تعاوني في دورات متكررة من البحث والاستفسار الجماعي لتحقيق أفضل النتائج للطلبة الذين يخدمونهم، وينوّه بأنها ليست برنامجاً يمكن شراؤه، حيث لا يمكن تنفيذها من قبل أي شخص غير طاقم العمل نفسه.

وكما ورد عن وزارة التعليم في الميسيسيبي (Mississippi Department of Education) فإن مجتمعات التعلم المهنيّة تعني مجموعة المعلمين يجتمعون خلال وقت معين بانتظام للقيام بعمليّة التحليل التعاوني لأدلة تعلم الطلبة لتعديل الممارسات التعليميّة ومعالجة احتياجات الطلبة الفرديّة والنهوض بإنجاز الطلبة، حيث تزداد فعاليتهم باستمرار من خلال تعلمهم المستمر (Welch et West, 2021, 11). وتشير مجتمعات التعلم المهنيّة في المدارس إلى تعاون المعلم ورغبته في الإنجاز وتمثل استجابة للتغيير وفرصة لإفادة المعلمين والطلبة والمدارس باستخدام المنهج الأكثر فعالية (Hellner, 2008, 50).

وأشار بولام وزملاؤه (Bolam et al, 2005, 5) بأنه لا يوجد تعريف عالمي لمجتمع التعلم المهني ولكن هناك إجماع وتوافق دولي واسع النطاق في الآراء برؤية التعلم المهني في سياق مجموعة متماسكة من المعلمين يتشاركون ممارساتهم بشكل مستمر ويبحثون بشكل تعاوني وشامل موجهين نحو التعلم. وذكر دليل مجتمعات التعلم المهنيّة (Professional Learning Communities Guidance) لحكومة ويلز البريطانيّة (Welsh Government) تعريفاً متفقاً عليه بأنها مجموعة نشطة من المشاركين يعملون كفريق واحد في عمليّة بحث واستفسار منظمة عن أفكار وممارسات جديدة لتحسين نتائج المتعلمين ورفع مستوى أداء المدرسة (PLCs, 2013, 5_6). ووصفها المعهد الاسترالي للتعليم والقيادة المدرسيّة ( Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)) بأنها التعاون والمشاركة والبحث الناقد المستمر لممارسات التدريس بما يتماشى مع المعايير المهنيّة وهذه المجتمعات موجهة نحو التعلم وتعزز تطور المعلمين والطلبة.

ولا بد من الإشارة أن مجتمعات التعلم المهنيّة الفعالة داخليّة المنشأ – أي من داخل المدرسة ذاتها – وليست خارجيّة، فهي تأتي من فضول المعلم مثلاً لمعرفة عدم قيام الطلبة بواجباتهم الدراسيّة، أو من ألمه ومعاناته كرغبته بأن يبذل الطلبة المزيد من الجهد والتفكير للتعلم بعمق. وهي أيضاً لا تقوم على النسخ المتماثل لحلول المدارس الأخرى حيث يتطلب الأمر النظر لطبيعة المدرسة، ويضيف بأنها نتيجة للعلاقات القائمة بين أفراد المدرسة، ولا تعتمد التوجيه الفوري بل تستند لعمليّة التفكير النشط والبحث لاكتشاف الحلول والاحتمالات الممكنة لما يقترحه أعضاء مجتمع التعلم المهني (Easton, 2012, 50-52).

ومن خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنيّة يتضح أنها نظرت إلى هذه المجتمعات من خلال أربعة أبعاد هي البعد التعليمي ويشمل (أنماط التعلم _ أنشطة وتسهيلات)، والبعد الثقافي ويشمل (قيم واتجاهات _ علاقات وتفاعلات)، والبعد التنظيمي ويضم (الرؤية والأهداف والسياسات)، والبعد المعرفي ويشمل (عمليات اكتساب المعرفة ونقلها واستخدامها)، ومن ثم اختلفت المفاهيم وفقاً لمفهوم كل بعد (طالب، 2020، 13) نقلاً عن (هلل، 2014).

فنجد دراسة دولن (Dulin, 2018, 10) تناولت مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة من حيث دلالته التربويّة، وركزت على البعد التعليمي حيث عرفها بأنها: محاولة المدرسة في إنشاء مجتمع تعليمي مهني يعمل المعلمون في فرق تعاونيّة لتطوير وتخطيط وتنفيذ الدروس بطريقة مبتكرة وإبداعيّة تعزز تعلم الطلبة، وبنفس السياق عرفت بأنها نموذج يمنح المدرسة إطاراً لبناء قدرة المعلم وتحسين كفاءته على العمل كعضو في فرق تعاونيّة عالية الأداء تركز على تحسين تعلم الطلبة (Rentfro, 2007, 1).

ويركز الهانشي (Alhanachi, 2021, 2) في دراسته على البعد الثقافي ويوضح أنه من خلال مجتمعات التعلم المهنيّة يتعاون المعلمون ويتعلموا من بعضهم كيفيّة التدريس بطريقة سريعة الاستجابة ثقافيّة، حيث يكيّف المعلمون التدريس والمناهج ومحتوى التدريس مع التنوع الثقافي بين الطلبة آخذين بعين الاعتبار الاختلاف في المعرفة والخبرات السابقة والاستعداد واللغة والثقافة والاهتمامات، ويحسن هذا من دافعيّة الطلبة للتعلم ويقلل فجوة الإنجاز.

في حين ركز (Sriklaub & Ruengtrakul, 2022, 303) على البعد المعرفي حيث أشار بأن العمليّة الأساسيّة لمفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة هي اجتماع المعلمين معاً لإنشاء التعلم والبحث عن المعرفة ومشاركتها وتمريرها بين المعلمين وطرح أفكار متنوعة لتطوير المعلمين وإدارة تعلمهم. ويشير فيلدمان (Feldman, 2020, 2) بأن التعلم داخل مجتمعات التعلم المهنيّة يعتمد على قاعدة معرفية خاصة بمهنة التعليم، ويوفر تعلماً اجتماعياً جماعياً، ويتيح للمعلمين فرصة التحدث بشكل أكثر جوهريّة عن ممارساتهم التعليميّة.

يترتب على ما سبق القول أنه لا يوجد تعريف شامل وموحد حول مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة حيث يعبر عنها بوجهات نظر متعددة، كما أن الأدبيات تزخر بالكثير من التعريفات حول مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة إلّا أنّ جميع التعاريف وإن اختلفت المسميات لا تخلو من الإشارة إلى جوهر مجتمعات التعلم المهنيّة فهي تنطلق من رؤية مشتركة ومسؤوليّة جماعيّة تركز على تنمية المعلمين مهنياً من خلال تبادل الممارسات الشخصيّة في ظل قيادة داعمة لعمليّة بحث تعاونيّة جماعيّة عن أفضل الممارسات المهنيّة للوصول لأفضل النتائج التعليميّة التعلميّة. ما يشير إلى أنّه وإن تعددت وتنوعت أسماء المجتمعات التعلميّة فإنها تشترك بشكل كبير في التركيز على التعلم والتعاون والحوار الجماعي.

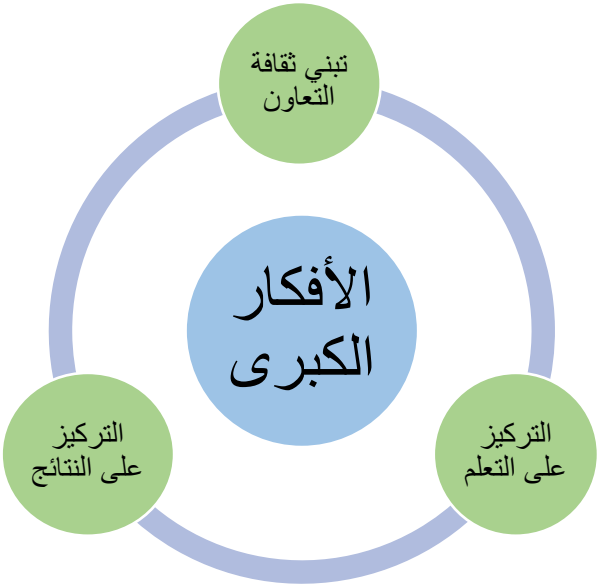
**ثالثاً: مبادئ مجتمعات التعلم المهنيّة.**

تقوم مجتمعات التعلم المهنيّة على عدد من المبادئ الأساسيّة التي تشكل ركائز مجتمع التعلم وتميزه عن غيره من المجتمعات، وقد وصفها دوفور وزملاؤه (Dufour et al, 2016, 11-13) ودوفور في بحث آخر (Dufour, 2004, 6_11) بأنها الأفكار الكبرى لمجتمع التعلم المهني، وهي كالآتي:

1- التركيز على تعلم الطلبة.

2- تبني ثقافة التعاون.

3- التركيز على النتائج.




**الشكل (1): الأفكار الكبرى لمجتمعات التعلم المهنيّة (Dufour, 2004, 8_10)**

وفيما يلي سيتم الحديث عن هذه المبادئ بالتفصيل.

**1- التركيز على تعلم الطلبة:**

تستند الفكرة الأولى والأكبر لمجتمع التعلم المهني على أن المهمة الأساسيّة للمدرسة هي ضمان تعلم جميع الطلبة بمستويات عالية، هذا التحول من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم وأيضاً الأخذ بمبدأ "التعلم للجميع" كتعهد لضمان نجاح وتعلم كل طالب؛ أَحدثَ تغييرات عميقة في المدرسة وأنشأ أساساً قوياً للمعرفة المشتركة بمثابة أرضيّة واحدة تسهم بتحسين جودة وكفاءة مخرجات التعليم من المدرسة. ومن وضوح تلك الرؤية تتحدد مسؤولية كل عضو في مجتمع التعلم المهني فهو في بحث مستمر عن جواب لثلاثة أسئلة تقود العمل في مجتمع التعلم، وهي: ماذا نريد أن يتعلم كل طالب؟ وكيف سنعرف متى تعلم ذلك؟ وكيف ستكون الاستجابة حال مواجهة صعوبة في ذلك؟ ويؤكد دوفور (Dufour, 2004, 7) أن الجواب على السؤال الثالث هو ما يميز المدارس المبنيّة على مجتمعات التعلم عن المدارس التقليديّة، فيصبح المعلمون على درايّة بما يجب أن يتعلمه كل طالب، ومعرفة وقت تحققه، وذلك الوقت يعمل أعضاء مجتمع التعلم على وضع خطط موضوعيّة وتوفير تدخلات منهجيّة واقتراح استراتيجيات فعالة قائمة على التدخل في الوقت المناسب تضمن تلقي الطلبة دعماً ووقتاً إضافياً لتحقيق النجاح في عمليّة التعلم. وتجدر الإشارة لتجربة

الولايات المتحدة الأمريكيّة التي أثبتت فاعليّة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة بوصفها تجربة ممتازة من خلال التدخل المنهجي في الوقت المناسب لمتابعة تعلم كل طالب وضمان تلقيه الدعم الذي يحتاجه المتعلم.

واستناداً لما سبق يتوضح أن جوهر مجتمعات التعلم الالتزام بمسؤولية تعلم كل طالب، وأن الهدف الأساسي لمجتمع التعلم المهني ليس التأكد من أنّ الطلبة يتم تدريسهم، بل تكمن الفكرة في ضمان تعلمهم وحصولهم على المعرفة والمهارات المطلوبة، حيث يتم تقييم كل الممارسات والإجراءات في مجتمعات التعلم المهنيّة على أساس أنها ستضمن مستوى أعلى لتعلم الطلبة أم لا، وذلك يؤكد مبدأ ديمقراطية التعليم.

**2- تبني ثقافة التعاون:**

المبدأ الثاني لمجتمعات التعلم المهنيّة هو من أجل ضمان تعلم جميع الطلبة بمستويات عالية يتوجب على المعلمين العمل بشكل تعاوني واعتماد المسؤوليّة الجماعيّة عن تعلم كل طالب (Dufour et al, 2016, 11). وما يميز مجتمعات التعلم بأنها الهيكل الأساسي لتعزيز ثقافة التعاون الفعالة من خلال عمل المعلمين مع زملائهم بشكل مباشر وتحليل ممارساتهم في الصفوف الدراسيّة والعمل على تحسينها، والانضمام لدورة مستمرة على مدار العام من الأسئلة والمحادثات التعاونيّة المشتركة بين أعضاء مجتمع التعلم يعرضون فيها (أهدافهم، الاستراتيجيات والطرائق التي يعتمدونها في التدريس، المواد المستخدمة، أساليب التقييم، المخاوف، النتائج العامة، واهتمامات الطلبة) (Dufour, 2004, 9). فالتعاون في مجتمعات التعلم المهنيّة عمليّة منهجيّة يعمل خلالها المعلمون بشكل مباشر لتحليل الممارسات المهنيّة ودراسة تأثيرها في سبيل تحسين النتائج الفرديّة والجماعيّة (Red Clay Consolidated School District (RCCSD), 2011, 5)).

وعلى المستوى العملي فإن منهج ثقافة التعاون في مجتمعات التعلم المهنيّة يسير وفق خطوات متتابعة كما يلي وفق ما أشار إليها (Dufour, 2004, 8_9):

- يبدأ عند معرفة المعلمين بيانات وتحصيل كل طالب وعليه تتحدد المعارف والمهارات الأساسيّة التي ينبغي أن يتعلمها جميع الطلبة.

– ثم يتحول انتباه أعضاء مجتمع التعلم لعمليّة تقييم تكوينيّة مستمرة لمتابعة تعلم الطالب، حيث تستخدم أفضل طرق التقييم وأكثرها أصالة، ويتفق المعلمون على وضع معايير لكل مهارة أو مفهوم يحكم من خلال هذه المعايير على جودة ما تعلمه الطالب.

– بعدها يتم فحص نتائج التقييم المرحلي وتحليل أداء الطلبة، وعليه تتحدد نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة.

– ثم البدء في مناقشة كيفيّة تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وبذلك يكتسب مجتمع التعلم رؤى جديدة حول ما ينبغي العمل به أو لا.

ويشير التعاون إلى قدرة الأفراد على المثابرة والمساهمة بفاعليّة في مجموعات العمل وفي عمليات البحث وحل المشكلات والمشاركة في حوارات نشطة، وأيضاً تقدير واحترام مساهمات الآخرين (Scoular et al, 2020, 2). فالتعاون في مجتمعات التعلم وسيلة وليس هدفاً بحد ذاته، ولا يؤدي لتحسين النتائج إلا إذا كان التركيز على العمل الجماعي الصحيح لبناء معرفة مشتركة على أفضل طريقة (Dufour et al, 2016, 12)، وعلى منح المدرسة الوقت الكافي للمعلمين، والتوقف عن اختلاق وتقديم الأعذار لعدم التعاون، فإن هذه الحواجز ليست بالتي لا يمكن التغلب عليها في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة وتلبية حاجات المتعلمين.

ترى الباحثة أن التعاون داخل مجتمعات التعلم المهنيّة عمليّة منهجيّة تركز على الحوار المهني لتحديد الطلبة الذين هم بحاجة الوقت والدعم للتعلم بدلاً من انتظار النتائج النهائيّة للطلبة التي تُظهر من تعلم ومن لم يتعلم. ومنه فإن ثقافة التعاون تسهم في التخفيف من العزلة بين المعلمين، وتزيل العقبات أمام الوصول إلى الغايات وتحقق أهداف مشتركة بمسؤولية جماعيّة بالجمع بين العمل والتعلم معاً.

**3- التركيز على النتائج:**

المبدأ الثالث لعمل مجتمعات التعلم المهنيّة هو التركيز على النتائج لتقييم فعالية مجتمعات التعلم في مساعدة جميع الطلبة على التعلم، حيث يستند المعلمون على نتيجة تعلم كل طالب كدليل يمكن استخدامه كمؤشر لتحسين ممارسات المعلمين المهنيّة والاستجابة لوضع الطلبة للإثراء والإغناء أو التدخل لمعالجة القصور. وبذلك يتوقف أعضاء مجتمع

التعلم عن العمل في جو العزلة وثم البدء بالعمل معاً في متابعة دائمة وبحث مستمر عن الممارسات الناجحة وأفضل الطرائق لتغيير الممارسات التقليديّة بهدف تحسين نتائج المتعلمين من خلال مساعدتهم في عمليّة التعلم، مما يفضي إلى عمليّة دوريّة يقوم بها أعضاء مجتمع التعلم المهني في بيئة تعرض الابتكار والإبداع والتجريب والبحث عن حلول أصيلة، ولهذا فإن الغرض من هذه العمليّة ليس مهام تنجز ومشاريع يكتمل بناؤها وإنما طرائق مبتكرة واستراتيجات فعالة لممارسة عمليّة التعليم بشكل يومي، وقد حدد دوفور وزملاؤه خطوات هذه العمليّة الدوريّة كالآتي ( Dufour et al, 2016, 12):

_البحث عن مؤشرات تحدد المستويات الحاليّة لتحصيل الطلبة.

_تطوير استراتيجيات وأفكار جديدة تعزز نقاط القوة وتعالج مواطن الضعف.

_تنفيذ تلك الاستراتيجيات والأفكار.

_تحليل تأثير تلك الاستراتيجيات ومتابعة التغييرات التي ستحدثها لمعرفة إذا كانت فعالة أو لم تكن.

_تطبيق معرفة جديدة في الدورة التالية من التحسين المستمر.

هنا ترى الباحثة أن منطلق التركيز على النتائج هو مؤشر على التعلم وبمثابة تقييم مستمر وتطوير دائم على مدار العام الدراسي للمعلمين والطلبة؛ حيث إن المعلمين يقيّمون أعمالهم وممارساتهم وطريقتهم في التدريس لمعرفة نقاط الضعف في تدريسهم الفردي ومعالجة ذلك بالتعلم من بعضهم البعض من خلال جمع البيانات اللازمة وتحويلها لمعرفة ومعلومات مفيدة تركز على تحسين تعلم الطلبة وترفع مستوى تحصيلهم، كما أشار دوفور (Dufour, 2004, 10) بأن المدارس تعاني عادة والمعلمين أيضاً من متلازمة _ الغنى بالبيانات والفقر بالمعلومات_ فهم لم يعانوا أبداً من عدم وجود بيانات بل في تحويلها إلى معرفة يمكن تعلّمها وتعليمها. أما عن الطلبة فهو تقييم لمستوى تعلمهم وتحسنهم وتحصيلهم الدراسي، حيث يعزز نقاط قوة تعلمهم ويحدد الذين بحاجة لدعم وجهد إضافي في النواحي التي يعاني منها ويجد صعوبة في تعلمها ومعالجتها بالشكل المناسب.

**رابعاً: أهداف مجتمعات التعلم المهنيّة.**

تتعدد الأهداف التي تسعى مجتمعات التعلم المهنية إلى تحقيقها، وتتنوع بين مجتمع تعلمي وآخر، ومن بيئة لأخرى، فكلما حقق مجتمع التعلم المهني أهدافه تطلّع إلى تحقيق أهداف أخرى جديدة أكثر طموحاً، وأهم الأهداف التي تسعى مجتمعات التعلم المهنيّة إلى تحقيقها:

**4-1- إصلاح المدارس وتطويرها:** يمثل هذا الهدف الغايّة الكبرى لمجتمعات التعلم المهنيّة، وهو تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عمليتي التعلّم والتعليم، والجديد هنا في عمليّة الإصلاح أنه يتم من خلال التعليم نفسه أو ما يسمى إصلاح التعليم بالتعليم من خلال إيجاد بيئة تساعد على التعلم.

**4-2- إيجاد بيئة مدرسيّة داعمة ومحفزة على التعلم:** وتعد من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني، تتسم بالصداقة ومساعدة المعلمين بعضهم البعض، والعمل في جو يسوده الثقة والاحترام والتعاون والروح الوديّة.

**4-3- تنمية الشعور بالشخصيّة الجماعيّة:** فهي تعتمد على مناخ عمل جماعي ضمن فرق تعاونيّة تتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، ما يمكّن مجتمع التعلم من تقليل العزلة وزيادة فرص نجاح العمل الجماعي التعاوني. حيث تعمل مجتمعات التعلم المهنية على تمكين المعلمين ودعم الثقة لديهم كونها تعتمد على قاعدة معرفية خاصة بمهنة التعليم، وكذلك توفير تعلماً اجتماعياً جماعياً، وإتاحة فرصة تحدث المعلمين بشكل أكثر جوهريّة عن ممارساتهم التعليميّة وتبرير أفكارهم وقراراتهم والإجراءات التي يتخذوها (Feldman, 2020, 2).

**4-4- تنمية خبرات ومهارات الطلبة والمعلمين:** ولا يقتصر ذلك على تنمية المهارات والخبرات التعليميّة وحدها، ولكنها إلى جانب ذلك تهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعيّة والأكاديميّة والمهنيّة، وكذلك تنمية مهارات التفكير ولا سيما التفكير الإبداعي. فهي تسعى إلى استمرارية التطوير المهني للمعلمين في بيئة تعاونيّة والتركيز على الممارسات التي تعزز تعلم الطلبة الذي هو جُلّ اهتماماتهم (Cansoy & Parlar, 2017, 16). وتضمن حصول جميع الطلبة على المعرفة من خلال تقييم كل الممارسات والإجراءات والسياسات إذا كانت ستضمن مستويات أعلى من التعلم للطلبة (Dufour et al, 2016, 10).

**4-5- تنمية مفاهيم المواطنة داخل المناهج الدراسيّة في مجتمعات التعلم المهنيّة:** من خلال بذل المعلمين جهودهم من أجل تطوير كفاءات الطلبة ومواهبهم، حيث إن مسؤوليّة المعلم إلهام الطلبة لبذل الجهد والطاقة وإحساسهم بتحمل المسؤوليّة.

وعلى ذلك يمكن القول أن لمجتمعات التعلم المهنيّة أهداف عديدة منها ما يتعلق بالطلبة حيث تهدف لتعديل سلوكهم وحل مشاكلهم ورفع مستوى تحصيلهم، ومنها ما يتعلق بالمعلمين حيث تسعى إلى تمكين المعلمين من خلال مشاركة خبراتهم في المدرسة، وتسعى لتنمية أدائهم المهني بشكل مستمر، وتقليل التوتر المهني والحد من العزلة بتوفير جو من العمل والتعلم الجماعي يسوده الثقة والاحترام والدعم، كما وتشجع التفكير الناقد والإبداعي في العمليّة التعليميّة، وأيضاً تهدف لاتخاذ قرارات مستنيرة حول تنفيذ المناهج الدراسيّة، واستخدام الممارسات التعليميّة الفعالة في الصفوف الدراسيّة، وذلك ينعكس على المدرسة ككل بالتحسين المستمر وبذلك يتحقق الهدف الأسمى لمجتمعات التعلم وهو النهوض بعمليتي التعلم والتعليم لأرفع مستوى، وهذا ما يجعل تبني ثقافة مجتمعات التعلم ضرورة قصوى لتطوير وإصلاح التعليم، واستمرار تنمية المعلمين مهنياً وتطوير أدائهم.

**خامساً: أهميّة مجتمعات التعلم المهنيّة.**

إن إقامة مجتمعات تعلم مهنيّة يعد حافزاً للتغيير وجانباً متأصلاً ضمن مبادرات تحسين المدارس تركز على تحسين جودة عمل المعلمين وتعلم الطلبة ونموهم ومستوى تحصيلهم، فهي تعتمد الاستقصاء والتفكير والمشاركة المستمرة في عمليات القيادة وبناء القدرات والتغيير المستمر وتعزيز عمليتي التعلم والتعليم في المدرسة في تحدٍ للوضع الراهن وذلك لتميّزها بمعرفة خاصة بالمهنة وتضمينها في ممارسات المعلمين (PLCs An Exploration, 2006, 7-8).

وتهتم مجتمعات التعلم المهنيّة بتحسين التعليم والتطوير المدرسي، وتحقيق المسؤوليّة الجماعيّة عن تعلم الطلبة، وزيادة مستوى الرضا عن العمل، وتعزيز التغيير التعليمي بإنشاء بيئة تدعم التعلم والابتكار والتجريب ( Bolam et al, 2005, 10). كما تقلل الفجوة بين الواقع التعليمي وبرامج الإعداد فهي كالجسر يربط بين ما تم تعلمه في الجامعات وما ينبغي تطبيقه على أرض الواقع، ويوفر هدفاً مشتركاً ونتائج تعاونيّة تفيد جميع المتعلمين في المجتمع المدرسي، وهذه المجتمعات تمثل خطوة إيجابيّة في المستقبل لإصلاح القيادة وتطويرها (Sanders, 2009, 4).

ويشير تاياغ (Tayag, 2020, 1532-1533) إلى أن هذه المجتمعات التعليميّة تسعى لإتاحة فرصة الجو المفتوح للمعلمين الجدد بالتفاعل والمناقشة بحريّة حول ثقافة المدرسة وتخفف إلى حد ما التوتر الذي يشعرون به في المدرسة، واختصار وقت إعداد المواد والمعدات التعليميّة بتوفيرها وإمكانيّة الوصول إليها لجميع المعلمين، وأيضاً حرص كبار المعلمين على توجيه الأصغر سناً في إدارة صفوفهم والتعامل مع الطلبة وأولياء الأمور، وخلق تفاعل وتواصل أفضل بين المدير والمعلمين من خلال الاعتراف بمساهمات المعلمين، والمزيد من المناقشات ضمن سياق المدرسة والمخاوف الطلابيّة وبهذا مجتمع التعلم المهني يضع فكرة أن كل مدرسة هي كيان فريد قائم بحد ذاته.

كما إن فكرة مجتمعات التعلم المهنيّة يستحق اعتمادها لقدرتها على تعزيز التعلم بمشاركة جميع المعلمين وتنمية القدرات على نطاق واسع والتحسين المستمر لعمليتي التعلم والتعليم، وتؤكد دراسة غارتنر (Gartner, 2010, 8-20) على أهميّة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في المؤسسات التربويّة حيث تحقق ما يلي:

**1_ زيادة المعرفة المهنيّة:** يمكن لمجتمع التعلم المهني أن يوفر لأعضائه نمو المعرفة المهنيّة من خلال مشاركة المعلمين خبراتهم التعليميّة وتبادل معرفتهم المهنيّة مع زملائهم لصالح طلبتهم، والرغبة الدائمة بتحسين الأداء وزيادة المهارات التعليميّة التعلميّة.

**2_ تحسين الاتصالات:** تسهم مجتمعات التعلم المهنيّة في تحسين سبل الاتصال بين الكادر التعليمي؛ نظراً لأن خطوط التواصل مفتوحة بينهم، وهذا بدوره يزيد الثقة بينهم وينميها، وبذلك يصبح مجتمع التعلم أكثر جوهريّة وقدرة على فتح المجال لمناقشة المزيد من القضايا الموضوعيّة المتعلقة بالتعلم والتعليم، مما يرفع مستوى التمكين بين المعلمين بإدراك مساهمتهم الممكن تقديمها لمجتمع التعلم. وهنا لا بد أن ننوه لما أشار إليه كوبرن (Coburn, 2003) بأن عمليّة التواصل ذات فائدة لمجتمع التعلم المهني، لكن تحقيق التواصل بين العديد من المجتمعات التعلميّة هي ذات فائدة أكبر لتحسين التدريس والتعلم، حيث يمكن تكوين المعرفة وتنظيمها ومشاركتها، فتبدو سنداً أقوى للمعلمين لمناقشتهم جماعياً أفضل طرق التدريس والوصول لجميع الطلبة.

**3_ انخفاض العزلة:** أهميّة أخرى لمجتمعات التعلم المهنيّة وهي التخفيف من العزلة المتفشيّة في ثقافة المدارس، فهي تخفف من حدتها وتعزز الخبرة إذ المعلمون ذوو الأفكار الإبداعيّة والمبتكرة قادرون على مشاركة تجاربهم التعليميّة وخبراتهم المهنيّة مع المعلمين الأقل تجربة وخبرة. وصف دوفور وآخرون (Dufour et al, 2008) أنه لا يوجد معلم واحد لديه كل الإجابات حول كيفيّة أفضل تعليم، فالمعلمون على دراية بإمكانيّة التعلم من الزملاء عند العمل ضمن مجتمع التعلم المهني. ويضيف بأنه من خلال المشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة يدرك المعلمون أهميّة العمل ضمن فريق العمل من أجل مصلحة الطلبة كغايّة نهائيّة، بينما المعلمون المنعزلون ذاتياً يجدون صعوبة في معرفة كيفيّة عمل الآخرين للمساعدة في معالجة حاجات الطلبة وكيفيّة تنمية خبراتهم ومهاراتهم.

**4_ نمو الشعور بالمسؤوليّة:** من خلال العمل في بيئة تعاونيّة يمكن مشاركة صعوبات وتحديات المعلمين وأي مشكلة تعليميّة يمكن طرحها في مجتمع التعلم المهني، وهذا بمثابة تحمل للمسؤوليّة على مدار العام الدراسي ليس فقط من قبل المديرين، بل أيضاً من قبل المعلمين الذين يعملون معاً من أجل أهداف ورؤى مشتركة وعامة وتشمل أساليب وطرائق وطرق التقييم والدرجات، كما أن نمو الشعور بالمسؤوليّة يساعد على تعزيز المناهج الدراسيّة من خلال مناقشة معلمي الصفوف الدراسيّة حول أفضل السبل لتعليم الطلبة.

**5_ تقلل الضغط والتوتر:** ولا سيما عند المعلمين المبتدئين في أولى سنوات تعيينهم حيث لا يوجد مناقشة للأفكار بشكل رسمي فيزداد شعور التوتر نحو كيفيّة تعزيز تعلم الطلبة، بينما في مجتمع التعلم المهني المعلمون جميعهم يحملون مسؤوليّة نجاح الطالب أو فشله ما يخفف إحباط وتوتر جميع المعلمين، وباستخدام التفكير الجماعي يمكن إيجاد طريقة لمساعدة جميع الطلبة على النجاح، وذكر لي (Lee, 2020, 208) بأن مجتمعات التعلم المهنيّة تظهر مرونة في عمليّة حل المشكلات.

**6_ الاستمراريّة:** عند تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة بالشكل الصحيح تزداد استمراريّة المناهج الدراسيّة، ويسهم ذلك في التخلص من الفجوات الموجودة في هذه المناهج ويساعد على تطويرها، ويمكّن مجتمع التعلم المهني من استمرار ممارسة المعلمين لمهنة التعليم، إذ إنّ جلب معلمين جدد كل عام يشكل فجوة في استمراريّة برنامج مجتمع التعلم المهني.

**7_ تحسين نتائج الطلبة:** فيما سبق كل ما ذكر في أهميّة مجتمعات التعلم المهنيّة تعامل مع المعلمين، لكن يمكن القول أن الفائدة الأكثر أهميّة لهذه المجتمعات هي النتائج المثبتة في زيادة تحصيل الطلبة ورفع مستوى نجاحهم من خلال تحسن الطرائق والاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة، فهناك التزام بمساعدة الطلبة جميعهم على النجاح، والجدير بالذكر وجود العديد من الأدلة التجريبيّة تدعم وجود علاقة قويّة بين مجتمعات التعلم المهنيّة وأثرها في تحسين ممارسة التدريس وتحصيل الطلبة وفقاً لما أشارت إليه العديد من الأدبيات كدراسة لي (Lee, 2020, 216)، سونغ وتشوي (Song et Choi, 2017, 8)، بينجامين (Benjamin et al, 58)، بارن وآخرون (Burns et al, 2018, 394)، مولاكدي وبوتشاما (Moulakdi et Bouchamma, 2020, 1)، ودراسة آنتن لوما وآخرون (Antinluoma et al, 2018, 76).

وعليه يمكن القول أن أهميّة مجتمعات التعلم المهنيّة تنبع من دورها المهم في تطوير أعضاء الهيئة التعليميّة شخصياً واجتماعياً ومهنياً، فهي تحدّث معارفهم باستمرار وتعمق تطبيق وتجريب طرائق جديدة في التعلم والتعليم والتقييم وإدارة الصفوف والمواقف التعليميّة والأنشطة الصفيّة واللاصفيّة، وتعزز تبادل الخبرات ووجهات النظر المختلفة والثقافات المتنوعة وتلقي ردود فعل إيجابيّة مما يخلق تآزراً لحل المشكلات، وذلك كله في نهاية المطاف يعمل على تلبية جميع حاجات المتعلمين وتحقيق نموهم في النواحي الأكاديميّة والاجتماعيّة والشخصيّة ذلك كونهم محور العمليّة التعليميّة.

**سادساً: خصائص مجتمعات التعلم المهنيّة.**

تتسم مجتمعات التعلم المهنية بتركيزها الواضح على المشاركة، وتبادل الخبرات والمعارف، والمهارات، وتحديد احتياجات أعضائها، ومتطلباتهم المختلفة، وأهم التحديات التي تواجههم وتلبيتها، مما يسهم في تحسين ممارساتهم المهنية، وتعزيز مشاركاتهم الإيجابية. إذ إنها تتميز بالقيم والرؤى المشتركة، المسؤوليّة الجماعيّة، وعمليات البحث الفعالة لتطوير وتبادل المعرفة، وقيادتها القويّة (Ballangrud, 2022, 82). وزاد على ذلك بولام وآخرون (Bolam et al, 2005, iii-9) ثلاث خصائص ذات أهميّة كبيرة وهي العضويّة الشاملة، والثقة المتبادلة، والاحترام والدعم والانفتاح. والجدير بالذكر أن هذه الخصائص المختلفة تتشابك ولا تعمل بشكل منفصل، ومن الممكن أن تتطور بشكل دائم مع تراكم الخبرة الجماعية، ودعم ذلك دولن بأن هذه الخصائص الخمسة ليست معزولة عن بعضها فكل منها متصل مع الأخرى (Dulin, 2018, 31).

ويوضح فريد خصائص مجتمعات التعلم المهنيّة في ثلاث مجموعات، (Fred et al, 2020, 759):

1_ خصائص التعلم الفردي والجماعي: وتضم التعاون، الاستقصاء الجماعي، إعطاء وتلقي ردود الأفعال واستخدام التجربة.

2_ الخصائص الديناميكيّة الجماعيّة: وهي الثقة، الاحترام المتبادل، الدعم الجماعي والتماسك الاجتماعي.

3_ خصائص التوجه المهني: الرؤية المشتركة، المسؤوليّة الجماعيّة، التركيز المشترك على تعلم الطلبة والتركيز على التعلم المستمر للمعلمين.

وقد أشار دليل مجتمعات التعلم المهنيّة لمدارس ريد كلاي الموحدة في الولايات المتحدة الأمريكيّة (Red Clay Consolidated School District, 2011, 8) إلى مجموعة من السمات التي تميز فعالية هذه المجتمعات، جاءت على النحو الآتي:

1- الالتزام بالتحسين المستمر: حيث إن أعضاء مجتمع التعلم المهني ليسوا راضين عن الوضع الراهن وهم حالة بحث مستمر عن طرق لدفع الواقع الحالي نحو المستقبل المطلوب.

2- التوجه نحو النتائج: المعلمون مدركون بغض النظر عن مدى جودة الجهود فإن الحكم الصحيح والوحيد للتحسين هو نتائج مرضيّة ممكنة القياس، حيث التقييم وإعادة التقييم هي مفاتيح التحسين المستمر في النتائج.

3- القيادة الداعمة والقويّة: الفرق الناجحة هي التي تتلقى الدعم من قبل قادة المدارس الذين يبنون مناخاً يتسم بالانفتاح والثقة في المدرسة، وتمكن من اتخاذ القرارات بناء على احتياجات الطلبة.

4- الظروف المتوازنة: أفضل الفرق لا يمكن أن تعمل داخل مدرسة مختلة التوازن، حيث تتطلب الفرق الفعالة وقتاً مخصصاً ومكاناً لعملهم التعاوني.

5- التقييم الحقيقي: يحمّل المعلمون أنفسهم مسؤوليّة تحسين إنجاز الطلبة باستخدام التقييمات التي تمنحهم ردود فعل حقيقيّة ومؤشرات على تعلم الطلبة وفعالية التدريس، هذه التقييمات ذات أهميّة كبيرة وقيمة عالية لأنها أداة أساسيّة لتحسين تعلم الطلبة.

6- البحث الجماعي: أعضاء مجتمع التعلم المهني يتساءلون عن الوضع الراهن ويسعون لطرق جديدة في التعليم والتعلم وطرائق الاختبار والتفكير في النتائج؛ فهم يدركون أهميّة المشاركة في التعلم.

ومن زاويّة أخرى حدد هابرمان (Haberman, 2004, 53) الخصائص الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنيّة الناجحة التي يجب أن تكون موجودة وتتطلب من المعلمين تحويلاً لممارساتهم التي تركز على الطلبة، وهي على النحو التالي:

1_ النمذجة: في توجيه التعلم وتطوير الطلبة حيث يطبق المعلمون نفس المبادئ التي وجهت لتعلمهم وتطويرهم.

2_ تقاسم ومشاركة الأفكار باستمرار: فيما يتعلق بالقضايا الحيويّة بالتعليم والاختبارات والمناهج.

3_ التعاون: بذل جهود تعاونيّة ضمن فريق التعلم وفي عمليات البحث المستمرة.

4_ المساواة: أي يأخذ كل عضو في الفريق إمكانيّة المشاركة في الاجتماعات وممارسة الإدارة، ولا بد من الإشارة هنا بأن نوعيّة الأفكار أكثر أهميّة من مصدرها.

5_ الإنتاجيّة العالية: يتم العمل باستمرار على إنشاء برامج جديدة وابتكار وتطوير دورات فعالة ونشر الكتب والمقالات وإنتاج المزيد من الأبحاث.

6_ التطبيقات العمليّة: حين يسأل المعلمون أنفسهم باختصار: ماذا نفعل لمساعدة الطلبة والمدرسين والمدرسة؟ ماذا فعلنا هذا الأسبوع للمساعدة؟

وتجدر الإشارة لما ذكرته سوالسكا Suwalska بأهميّة خاصيّة الثقة والاحترام في مجتمعات التعلم المهنيّة حيث إن الثقة هي العمود الفقري في العمل سواء كانت داخليّة بين المعلمين أنفسهم والمديرين حيث يشير بولام بأنّ للثقة دور في حل المشكلات العامة وفي التعامل مع التغييرات بشكل إيجابي، فهما نقطة انطلاق ضروريّة لمجتمع التعلم (Bolam et al, 2005, 89). أو خارجيّة من المجتمع؛ ففي فنلندا يثق المجتمع بمعلمي ومديري المدارس وفي ضوء ذلك يبدو أنه لا يوجد إشراف تعليمي خارجي، فهو نظام ذاتي مقترن بمسؤوليّة مهنيّة جماعيّة ( Suwalska, 2020, 84).

إن ما ذكر من خصائص في حقل مجتمعات التعلم المهنيّة يبرز أهميّة اعتمادها مدخلاً فعالاً داخل المدارس، وتضيف الباحثة على الخصائص السابقة أن مجتمعات التعلم المهنيّة تعزز الممارسات المبتكرة والفعالة في إدارة الموارد البشريّة والماديّة حيث تخلق فرصة للتعلم والتنمية المهنيّة على اعتبار أنها تدعم الالتزام بالتحسين المستمر، وتمنح الفرصة لأعضاء مجتمع التعلم المهني لإنتاج حلول أصيلة ناتجة عن البحث الجماعي والمسؤوليّة الجماعيّة، وتوفر للمشاركين فرصة الحصول على ثقافة الممارسة مما يؤدي للشعور بالانتماء وزيادة الفهم من خلال التعاون ومشاركة الأفكار باستمرار.

**سابعاً: أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة.**

منذ نشأة مفهوم مجتمعات التعلم المهنيّة في قطاع التعليم والباحثون يجتهدون في تحديد الأبعاد التي تحكم عمل هذه المجتمعات، وحدد بعضهم عدة سمات توضح مفهوم كل بعد من هذه الأبعاد، والجدول الآتي يبين بعض نماذج بناء مجتمعات التعلم المهنية والأبعاد التي حددها كل نموذج:

**الجدول (1): بعض نماذج بناء مجتمعات التعلم المهنية والأبعاد التي حددها كل نموذج**

| النموذج | السنة | الأبعاد |
|---|---|---|
| نموذج "لويس، ماركس، وكروس" "Louis, Marks & Kruse" | 1996م | 1. القواعد والقيم المشتركة.<br>2. التركيز الجماعي على تعلم الطلبة.<br>3. التعاون.<br>4. الممارسات المجردة.<br>5. الحوار التأملي. |
| نموذج "هورد" "Hord" | 1997م | 1. القيادة الداعمة والمشتركة.<br>2. القيم والرؤية المشتركة.<br>3. الإبداع الجماعي.<br>4. الظروف الداعمة: المادية والبشرية.<br>5. الممارسات الشخصية المشتركة. |
| نموذج "هيب وهوفمان" "Hipp & Huffman" | 2003م | 1. القيادة الداعمة والمشتركة.<br>2. القيم والرؤية المشتركة. |

| | | |
|---|---|---|
| | | 3. التعلم الجماعي وتطبيقاته.<br>4. الممارسات الشخصية المشتركة.<br>5. الظروف الداعمة العلاقات.<br>6. الظروف الداعمة الهيكلة. |
| نموذج "طومسون، جريج، ونيسكا" "Thompson, Gregg & Niska" | 2004م | 1. التفكير المنهجي.<br>2. الإتقان الشخصي.<br>3. النماذج العقلية.<br>4. الرؤية المشتركة.<br>5. التعلم الجماعي.<br>6. العلاقات، الثقة المتبادلة.<br>7. صنع القرارات المبنية على البيانات.<br>8. المخاطرة. |
| نموذج "ستول وزملائه" "Stoll et al" | 2006م | 1. القيم والرؤية المشتركة.<br>2. المسؤولية الجماعية.<br>3. الاستقصاء المهني التأملي.<br>4. التعاون.<br>5. تعزيز التعلم الفردي والجماعي.<br>6. الثقة المتبادلة، الاحترام، والدعم.<br>7. العضوية الشاملة.<br>8. الانفتاح، الشبكات، والشراكات. |
| نموذج "ليتل" "Little" | 2006م | 1. القيم والأهداف المشتركة.<br>2. التركيز الجماعي، والمسؤولية عن تعلم الطلبة.<br>3. الجهود الجماعية والمنسقة لتعزيز تعلم الطلبة.<br>4. الممارسات الداعمة لتعلم المعلمين.<br>5. الرقابة الجماعية على القرارات المؤثرة على المناهج الدراسية. |

من خلال العرض السابق لأبعاد كل نموذج من نماذج بناء مجتمعات التعلم المهنية نلاحظ أن هناك تقاطع كبير بين أبعاد تلك النماذج، واتفاق معظم الباحثين على جوهر هذه الأبعاد، وإن اختلفت في مسمياتها.

ويمكن القول بعد اطلاع الباحثة على العديد من نماذج تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنيّة سيعتمد البحث الحالي أبعاد نموذج هورد (Hord, 1997) والتي تبنتها المدارس العامة بشمال كارولينا ( Public Schools of North Carolina) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، والتي سيتم اعتمادها لبناء أداة هذا البحث، باعتبارها الأكثر دقة وشموليّة ونقطة انطلاق للعديد من الباحثين، كما أنها تتميز بالوضوح وعدم التداخل في تحديد أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة، وهناك شبه إجماع في أدبيات مجتمعات التعلم المهنيّة عليها، ويمكن توضيح هذه الأبعاد كما يلي:

1_ القيادة الداعمة والمشتركة Supportive and Shared leadership:

تعد القيادة مورداً مهماً لعمل مجتمعات التعلم المهنيّة بفاعليّة من خلال توفير وقت للتعلم واعتماد مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتشجيع الاتصال المفتوح والإيمان بالعمل الجماعي وتعزيزه، وتوفير جو يسوده التعاون والنشاط ويحفز الإبداع، ولا غنى عن الجانب الإنساني للقيادة حيث إن الذكاء العاطفي جزء فعال في القيادة يحقق التغيير في ثقافة المعلمين وهو أمر معقد للغايّة من خلال تقديم الدعم المعنوي الذي يرفع مستوى الرضا الوظيفي والروح المعنويّة لأعضاء مجتمع التعلم (Bolam et al, 2005).

يشير (Kleine-Kracht) بأن النمط التقليدي المعروف بأن – المعلمون يعلمون والطلبة يتعلمون والمديرون يمارسون الإدارة بشكل كامل – لم يعد هذا التسلسل الهرمي محبذاً، فهناك أشخاص لديهم المعرفة أكثر من غيرهم (Hord, 1997, 15)، من هنا تبرز الحاجة لأن يشارك مديرو المدارس ديمقراطياً المعلمين صناعة واتخاذ القرارات، ما يجعلهم يلتزمون بها التزاماً حقيقياً وينقل لهم شعور بالملكيّة في المدرسة وهذا بعينه شعور حقيقي بالمسؤوليّة والالتزام، ولا بد للمدير أن يضع إيمانه في الأشخاص الذين يعمل معهم ما يؤدي للحصول على الكثير من الإنجاز، لأنه من المهم اعتقاد المدير بأن المعلمين لديهم القدرة على الاستجابة لتلبية احتياجات الطلبة.

وقد وصف دوفور (Dufour, 1999, 13) القيادة التعليميّة القويّة بأنها استراتيجيّة فعالة لتحسين المدرسة بما تتضمنه من تقاسم للقيادة مع الموظفين يشمل تفويض للسلطة ومشاركتهم القرارات الحاسمة من خلال طرح الأسئلة بدلاً

الحلول وخلق بيئة يمكن للمدرسين أن ينمّوا مهاراتهم باستمرار، وما يدعم هذا قول سينج (Senge) بأن وظيفة الإدارة هي إنشاء بيئة يمكن أن يتعلم فيها الموظفون بشكل مستمر.

من زاويّة أخرى يرى بلاك لوك (Blacklock, 2009, 131-132) أن هذا البعد هو الأكثر أهميّة من أجل الدعم والتطوير الكامل والتنفيذ الحقيقي لمجتمعات التعلم المهنيّة، ولها أهميتها في تحسين ومواجهة تحديات المدارس وزيادة تحصيل وإنجاز الطلبة. وهذا النهج من القيادة يخلق ثقافة مدرسيّة تغني قدرة المعلمين على تعزيز أداء الطلبة وتطوير تعاون حقيقي داخل المدرسة، ووفقاً لهذا فإنه يتم معالجة القرارات في المدارس بالتعاون مع المعلمين وليس من قبل المدير فقط، ثم تحدد كيفيّة تنفيذ هذه التغييرات ومراقبتها. ويؤيده في ذلك فولان (Fullan) بأنه في المدرسة التعاونيّة العديد من المعلمين هم القادة.

ويذكر دليل مدارس مقاطعة أوكلاند الأمريكيّة (Oakland Unified School District) بأن القيادة الحقيقة هي التي تؤمن بإمكانيّة تعليم جميع الطلبة عندما يشك الآخرون في ذلك، مع الكثير من الاحترام والتقدير لهذا العمل، وهي التي تأخذ موقف قبول لعواقب كل قرار تأخذه لضمان تحقيق إنجازها العالي، وموظفيها ليسوا بمفردهم لأن جزء من نجاحهم يعتمد على مساندة القيادة ودعمها، فالقيادة مصدر القوة والتعاون وتوطيد العلاقات وسبل التواصل في مجتمعات التعلم المهنيّة ((OUSD), 2009, 111).

وهنا تشير الباحثة إلى أهميّة دور القيادة وأسلوبها وأفضل أنماطها القيادة الموزعة التي توفر فرص التعلم المستمر وتشجيع الحوار والاستفسار والتفاعل المستمر، وزيادة قدرة المعلمين على اتخاذ رؤية مشتركة وإثارة طاقات الإبداع والابتكار لديهم، كما أنها توفر مرونة عالية في العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات، وللمدير دور المساعد والمرشد لأعضاء مجتمع التعلم، فالقيادة الموزعة تسهم في تفعيل عمل مجتمعات التعلم على أحسن وجه حين يختار المعلمون بأنفسهم أفضل النماذج لاتخاذ قراراتهم وفق احتياجات المتعلمين وحل المشاكل التعليميّة، وأصبح اللجوء إلى القيادة الموزعة متزايداً حيث لا يمكن للقيادة أن تكون بيد فرد واحد بسبب التعقيد المتزايد لطبيعة العمل.

2_ الرؤية والقيم المشتركة Shared Values and Vision:

في مستهل الحديث عن الرؤية والقيم المشتركة فهي بمثابة العقد الاجتماعي المشترك الذي يمثل نقطة الانطلاق للمحادثات المستمرة حول نوع مجتمعات التعلم التي يأمل المديرون والمعلمون في بنائها معاً، وتكمن أهميّة هذا العقد الاجتماعي المشترك بجمعه الأهداف والغايات القيمة التي سيتم تمثلها والتعامل معها، كالقيم والفضائل التي نود أن نراها في الطلبة، وما ينبغي للمدرسة أن تكون عليه (Cherkowski, 2016, 530-531).

يتميز هذا البعد في مجتمعات التعلم المهنيّة بأربعة سمات محددة وهي: التوقعات العالية، والتركيز على تعلم الطلبة وتحسين المدرسة، ورؤية مشتركة تقود للتعلم والتعليم، وتبني القيم والمعايير الداعمة للسلوكيات والقرارات المتعلقة بالتدريس والتعلم (Hipp & Huffman, 2003, 144). وينوّه هوفمان (Huffman) بأن مجتمعات التعلم المهنيّة لا يمكن أن تتطور إلا بعد قيام أعضاء هذا المجتمع التعليمي بالعمل على إنشاء رؤية مشتركة قويّة تستند إلى القيم والمعتقدات الجماعيّة، ويشاركه ذلك سينج Senge بأن التعلم الأكثر تحقيقاً لأهدافه يتأثر بالرؤية والأهداف المشتركة مشيراً بأنّ الرؤية الواسعة المشتركة لا يمكن الاستغناء عنها كقوة دافعة وراء تحسن المدارس ورفع مستوى تحصيل الطلبة (Senge et al, 2000, 22).

ترى هورد (Hord, 1997, 19-20) بأن الرؤية المشتركة صورة ذهنيّة معينة لما هو مهم بالنسبة للفرد والمؤسسة التربويّة التي يعمل بها، وتركز على الصالح العام، وينبغي تشجيع المعلمين على استخدام هذه الرؤية المشتركة كدليل لصناعة القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم في المدرسة.

مما سبق نجد أن القيم والرؤى المشتركة تتجه نحو تعلم جميع الطلبة كمهمة مركزيّة، وفهم وتعزيز وتشجيع التعلم من خلال مشاركة جميع المعلمين تقريباً في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها التعليميّة، وبالالتزام المستمر بهذه القيم المهنيّة الأساسيّة والرؤى التعليميّة والعمل على تطويرها من خلال العمل التعاوني المشترك.

3_ الإبداع الجماعي Collective Creativity:

تصف هورد (Hord, 1997, 19) الإبداع الجماعي بأنه مصمم عمداً لتلبية احتياجات الطلبة وزيادة فعالية المعلمين المهنيّة، حيث يتعلم المشاركون ضمن فرقهم التعاونيّة تطبيق الأفكار والمعلومات الجديدة لحل المشكلات وتحسين عمليتي التعلم والتعليم.

وتركز العلاقات التعاونيّة داخل مجتمع التعلم المهني وفق ما أشارت إليه وزارة التعليم ألبرتا في كندا ( The Minister of Alberta Education, Canada) على تطوير اتخاذ القرارات الجماعيّة الصائبة بالاعتماد على قاعدة من المعرفة تؤثر بشكل إيجابي على العمليّة التعليميّة التعلميّة من خلال دعم البحوث الإجرائيّة والتدريب والتوجيه (PLCs An Exploration, 2006, 11)، ويشمل محادثات حول القضايا التعليميّة وتطبيق للأفكار والمعلومات الجديدة لحل المشكلات وتلبية احتياجات الطلبة، وتعد مجتمعات التعلم المكان الأكثر انتشاراً للتعلم الجماعي لأنه بحاجة للوصول لمصادر متعددة للتعلم حيث الإبداع والابتكار، وهذا ما يميز الإبداع الجماعي عن الفردي كون المعرفة الجماعيّة ناشئة من التفاعل والمشاركة في حوارات جديّة، والمناقشة حول جميع المعلومات والبيانات وتفسيرها بشكل مشترك (Bolam et al, 2005, 8,14).

وفي ضوء نموذج هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2003) يتسم هذا البعد بمشاركة المعلمين المعلومات وتبادل الحوار، والعمل التعاوني في التخطيط وحل المشكلات، وتحسين فرص التعلم، والبحث مع بعضهم عن المعرفة والمهارات والاستراتيجيات الجديدة وتطبيق هذا التعلم الجديد لعملهم (Weathers, 2009, 52).

فيما ينبه بلاك لوك (Blacklock, 2009, 135) لأهميّة عمل المعلمين معاً داخل مجتمعات التعلم المهنيّة لتحقيق الغرض الجماعي من التعلم للجميع من خلال تطبيقهم الطرائق والاستراتيجيات المعاصرة التي تعزز تعلم الطلبة بحيث تكون جهود التحسين مستمرة مع مرور الوقت، ويدعم ذلك سموكر (Schmoker, 2006, 135) بقوله إن أعظم طريقة وأكثرها فائدة لإنجاز الطلبة هي التي تأتي من المعلمين المتعاونين الذين يبحثون عن الممارسات والطرائق ذات الأثر في تحصيل الطلبة. ويؤكد ذلك أيضاً أوين (Owen, 2014, 65) بأن المعلمين غالباً ما يغيرون ممارساتهم التعليميّة بسبب التعلم الذي يجدونه من بعضهم البعض خلال عمليات مجتمع التعلم المهني.

وفي الصدد نفسه يذكر دوفور (Dufour, 2004, 11) بأن نموذج مجتمعات التعلم المهنيّة هو وسيلة قويّة لمعلمي المدارس للعمل معاً، والذي يمكن من تغيير الممارسات بعمق داخل المدارس، وهذا يتطلب العمل الجاد والملتزم والتركيز على التعلم بدلاً من التعليم، والعمل التعاوني في حل المشاكل والمسائل المتعلقة بالتعلم، وتكون هذه المجتمعات التعليميّة نفسها مسؤولة عن نوع النتائج المؤديّة بحيث تؤدي لتحسن مستمر.

تعقيباً على ما سبق، إن الإبداع الجماعي يمثّل عملية تعلم وبحث جماعي متجدد حول أفضل الممارسات التي تحسن وتدعم الواقع الفعلي، يساعد على استمراريّة عمليتي التعلم والتعليم وفي عمليّة التخطيط لطرائق التدريس والأنشطة الصفيّة وعمليات التقييم وغيرها من خلال مشاركة المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات بما يسهم في حل المشكلات وضمان تعلم جميع الطلبة.

4_ الممارسات الشخصيّة المشتركة Shared Personal Practice:

تعد مشاركة المعلمين خبراتهم ونجاحهم ونواحي القصور في عملهم دليل التزام ورغبة حقيقية في العمل على رفع مستوى تعلم الطلبة وتحسينه بأفضل الطرق والوسائل. وتعد مجتمعات التعلم المهنيّة النموذج الذي يوفر المجال للمعلمين لكسر الشعور بالعزلة التي يعاني العديد منها، من خلال خلق فرص للتعاون ومشاركة الخبرة الشخصيّة والدعم المتبادل الذي يرعى النمو المهني واعتماد استراتيجيات جديدة في التعليم (Moulakdi et Bouchamma, 2020, 2). وتجدر الإشارة أن كثير من المعلمين يواجهون صعوبات عند التدريس فهم غالباً يفتقرون إلى معرفة عميقة حول مهارات التدريس في هذه الصفوف، هنا تكمن أهميّة مجتمعات التعلم المهنيّة بإتاحة الفرصة لمشاركة الممارسة الشخصيّة والمساعدة في العمل داخل المدارس حيث يتاح للمعلمين التعلم من بعضهم البعض كيفيّة التدريس بطرائق سريعة الاستجابة، ومشاركة الممارسة الشخصيّة بدورها تدعم التعاون بين المعلمين، وتسهم في تحسين كفاءة المدرسة وتيسير سبل الوصول إلى أهدافها (Alhanachi et al, 2021, 2).

فمجتمعات التعلم المهنيّة تعمل على مشاركة المعلمين وتبادلهم للممارسات الشخصيّة للحصول على تغذيّة راجعة وردود أفعال وهكذا لضمان التحسن على المستوى الفردي والجماعي، إذ إن هدف هذه المجتمعات هو تعلم أعضائها نماذج تعلم بنّاءة وفعالة من خلال تبادل خبراتهم (Hord, 2009, 42)، ويؤكد هذا تاياغ (Tayag, 2020, 1530) بأن المعلمين في مجتمعات التعلم المهنيّة يتعلمون من تجارب وخبرات زملائهم.

وتتوضح سمات هذا البعد في ضوء نموذج هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2003, 144) فهو يتضمن زيارة المعلمين لزملائهم، وملاحظة أحدهم للآخر لتقديم التشجيع والملاحظات والحصول على تغذيّة راجعة لتحسين الممارسة التعليميّة، وتبادل نتائج هذه الممارسات بهدف تحسين تحصيل وإنجاز الطلبة وزيادة المهارات والخبرة الفرديّة والجماعيّة.

من هذا المنطلق أوصت دراسة مولاكدي وبوتشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020, 10) وبشدة بأن تعتمد المزيد من المدارس نهج مجتمعات التعلم المهنيّة بما يضمن التطوير المهني للمعلمين من قبل أقرانهم من خلال المبادرات والأنشطة التعاونيّة التي تتيح للمعلمين فرصة مناقشة ممارساتهم التربويّة وتبادل استراتيجياتهم الناجحة وخبراتهم الداعمة ودراسة آثار هذه الممارسات بشكل جماعي، وهذا عامل مهم بدوره يحقق أكبر مستوى من الالتزام بالنجاح الأكاديمي للطلبة من خلال تحسين ممارسات التدريس.

وترى الباحثة أن تعاون المعلمين في مجتمعات التعلم المهنيّة في عمليّة البحث بصورة جماعيّة عن معارف جديدة وتبادلها يؤثر بإيجابيّة على ممارساتهم داخل المدرسة ويفتح باب الحوار لنقل الخبرات والممارسات الشخصيّة، وهي ليست تقييماً لسلوك المعلمين وإنما جزء من دعم ومساعدة الزملاء بعضهم البعض، كونها تستند للرغبة في التحسن ويتم تمكين مشاركة الخبرة والممارسات الفرديّة من خلال الاحترام المتبادل والثقة بين المعلمين بما يسهم في دعم عمليات البحث الفعالة عن الممارسات المبتكرة والطرائق المؤثرة لتطوير تعلم الطلبة.

5_ الظروف الداعمة Supportive Conditions:

وصفت هورد هذا البعد – الظروف الداعمة – بأنه عنصر التشجيع والحفاظ على جو الإبداع الجماعي، وأشارت بوجود نوعين من الشروط المهنيّة الضروريّة لإنشاء مجتمع التعلم المهني، أما الأول: فهو الظروف والهياكل الماديّة كالوقت والمكان وتوفر الموارد، والآخر العلاقات الداعمة: وتشمل الاحترام والرعاية بين أعضاء مجتمع التعلم المهني مع توفر الثقة كأمر أساسي وحقيقة ملحّة لنجاح هذه المجتمعات (Hord, 2009, 41_42)، وفيما يلي شرح موسّع لهذه الظروف.

5-1- الظروف الماديّة Physical condition:

نظر هيب وهوفمان إلى الظروف الماديّة بأنها هيكليّة تشمل مجموعة متنوعة من الشروط مثل حجم المدرسة، تسهيلات ماديّة، توفر أنظمة اتصالات فعالة، الوقت الذي يتيح تقارب المعلمين أحدهم من الآخر، المال، والمكان الملائم للقاء المعلمين وعقد اجتماعاتهم لمناقشة واختبار ممارساتهم الحاليّة (Hipp & Huffman, 2003, 144).

وهناك قائمة بويد (Boyd) للعوامل الماديّة في سياق تغيير المدارس وتحسينها باتجاه المدارس الفعّالة، والتي تصب في إطار مجتمعات التعلم المهنيّة، وتشمل: توفر الموارد، جداول عمل تقلل من العزلة، توفر سياسات تحقق المزيد من الاستقلال الذاتي، تعزيز التعاون، توفير اتصال فعال، توفير تنمية مهنيّة للمعلمين، والوقت ذو الأكثر أهميّة في ذلك، وأحد أصعب المشاكل التي تواجه المدارس بشكل عام ومجتمعات التعلم بشكل خاص (Hord, 1997, 21).

5-2- الخصائص البشريّة People Capacities:

تشير العلاقات كظروف داعمة إلى قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على بناء علاقات اجتماعية قائمة على الثقة، الاحترام المتبادل، الإحساس المشترك، والإيجابية، ما يجعلهم أكثر انفتاحاً وتقبلاً لأي انتقادات توجه إليهم، بالإضافة إلى قاعدة معرفية واسعة، ومهارة تتيح التدريس والتعلم الفعال، وتوفر القيادة الداعمة. ويذكر بويد (Boyd) عدة عوامل بشريّة قويّة حددها بمواقف المعلم الإيجابيّة نحو التغيير والتحسن المستمر واهتمامه بالتعلم والتعليم ورعايته للطلبة، ورؤية مشتركة على نطاق واسع والشعور بالهدف، ومعيار المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، ومواقف المجتمع الداعمة وأولياء الأمور فهم شركاء في عمليّة التعليم وتحقيق المدرسة لأهدافها. وقد نوه بويد وهورد (Boyd & Hord) إلى أربع مهام تساعد في بناء مجتمع تعليمي يفضي إلى التغيير الناجح والتحسن المستمر، وهي: تقليل العزلة بين المعلمين، تنمية قدراتهم، بيئة توفر الرعاية وتدعم الإنتاجيّة، تحسين جودة برامج المدرسة بما يخدم الطلبة (Hord, 1997, 22).

أما في ضوء نموذج هيب وهوفمان فتشمل الصفات البشريّة: طبيعة العلاقات الجماعيّة السائدة من رعاية للعلاقات بين الطلبة والمعلمين والإداريين، وتوفر الثقة والاحترام والإيجابيّة، والتقدير والاعتراف بأهميّة الآخرين وأعمالهم ومشاركتهم، وتوخي المخاطر، وجهد موحد لضمان التغيير الناجح (Hipp & Huffman, 2003, 144).

وتلعب العلاقات البشريّة الناجحة ضمن مجتمع التعلم المهني دوراً إيجابياً في تحسين إنجاز الطلبة، حيث تم توثيق مستويات عالية لإنجاز وتحصيل الطلبة في ظل ثقافة مدرسيّة ترعى العلاقات الإيجابيّة، تدعم مستويات عالية من النجاح، وتعزز الاحترام بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض (Blacklock, 2009, 140). وأشار فولان (Fullan) أن أحد مفاتيح التغيير الناجح في المدرسة هو تحسين العلاقات، لما لها من شدة التأثير على العمل والإنجاز (Fullan, 2007, 4).

مما سبق لتصبح المدارس مجتمعات تعلم مهنيّة فعّالة من الضروري أن تكون هذه المدارس داعمة للظروف تسهم في بناء القدرات البشريّة ونموها من خلال العلاقات الإيجابيّة؛ حيث إن المعلمين والطلبة أكثر إنتاجيّة عند العمل في جو من الرعاية والدعم والاحترام والثقة يمكّن من قبول الملاحظات ثم العمل على التحسين والتطوير، ولابد من تأمين بيئة ماديّة تدعم عمل المعلمين والمديرين من خلال توفير الوقت وتأمين الفرص للتواصل بانتظام للمشاركة في عمليّة التعلم والتخطيط الجماعي وحل المشكلات بما يسهم في النهوض بعمليتي التعليم والتعلم.

## ثامناً: عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنيّة.

هناك العديد من العوامل التي تسهم في نجاح مجتمعات التعلم التي لا بد من أخذها في الحسبان إذا كنا نرغب حقاً في تطبيق مجتمعات تعلم مهنيّة فعّالة، إذ يوصي دوفور وايكر (Eaker & Dufour) المعلم بالتركيز على التعلم أكثر من التدريس، وعلى مشاركة الطلبة النشطة في عمليّة التعلم، واستخدام التقييم المرحلي المستمر والتغذيّة الراجعة لتحسين تعلم الطلبة بالاعتماد على النتائج (Cormier & Olivier, 2009, 48).

وبناء على جوهر مجتمعات التعلم المهنيّة يذكر دليل مدارس مقاطعة أوكلاند الأمريكيّة Oakland Unified School District عدد من العوامل التي يدعم وجودها عمل هذه المجتمعات، وهذه العوامل بحد ذاتها تُكمّل الأفكار الثلاث الكبرى (التركيز على تعلم الطلبة، تبني ثقافة التعاون، التركيز على النتائج) لمجتمعات التعلم المهنيّة، وهي كالآتي (OUSD), 2009, 1):

_ القيم والرؤية والأهداف المشتركة: بمعنى توفر الالتزام الجماعي بالأفكار المتوقع العمل بها والسعي بالفعل إلى تحقيقها.

_ فرق تعاونيّة تربط عمل المعلمين من أجل الأهداف المشتركة بالمسؤوليّة الجماعيّة عن تحصيل كل طالب.

_ تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها بتقدم مستمر.

_ التحسين المستمر: إن أفضل توصيف لمحور عمل مجتمعات التعلم المهنيّة هو التركيز الجماعي المعلمين على تجديد نشاط المدرسة والبحث المستمر عن أفضل الطرائق والممارسات التعليميّة.

_ البحث والتفكير في الوضع الراهن للمتعلمين وعن طرق جديدة للاختبارات تعكس نتائج التعلم.

ولا بد من التنويه بأن العوامل التي تمكن الطلبة من النمو والتطور والتعلم هي ذاتها العوامل التي تمكن أعضاء مجتمع التعلم المهني من تحقيق ذلك أيضاً، وبالتالي من الضروري توفير الجداول الخاصة للبدء بتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة والحفاظ على استمراريّة التعلم بوجودها، والانتباه لطموحات المعلمين وتطلعاتهم، احتياجات الطلبة وأهداف وغايات المدرسة، وتوفير مناخ المشاركة الديمقراطيّة، والأهداف الموحدة والرؤى المشتركة التي تجمع اهتماماتهم وتحفز طاقتهم وتدفعهم للعمل والانضمام إلى هذه المجتمعات التي تعطي أهميّة لتنمية أداء المعلمين وتطويرهم مهنياً.

ومن زاويّة أخرى يشير بولام وآخرون (Bolam et al, 2005, 24) بأن المدارس صغيرة الحجم أكثر جاذبيّة للعمل وتدعم تواصل أفضل وتفاعل أكبر.

ترى الباحثة إن نجاح تطوير المدارس باتجاه المدارس الفعّالة من خلال الأخذ بمجتمعات التعلم المهنيّة يرتبط بوجود قيادة داعمة مشجعة تؤمن الموارد الماديّة والبشريّة وتعمل على إيجاد الظروف الملائمة من مكان وزمان ونظم اتصال، وينطوي أيضاً على مدى رغبة أعضاء مجتمع التعلم بالعمل وبذل الجهد والالتزام والشعور بالمسؤوليّة عن تعلم الطلبة، ويؤكد هذا دوفور بأن نجاح أو فشل مجتمعات التعلم يعتمد على مزايا المفهوم نفسه ولكن العنصر الرئيس في تحسين أي مدرسة هو مثابرة والتزام المعلمين وعملهم الجاد داخل هذه المجتمعات.

**تاسعاً: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.**

هناك آليات يمكن من خلالها الأخذ بمجتمعات التعلم المهنيّة وتفعيل دورها في المؤسسات التربويّة بشكل عام وفي المدارس بشكل خاص، وتمر آليّة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في ثلاث مراحل ذكرها مولاكدي وبوتشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020, 2) على النحو الآتي:

أولاً_ مرحلة البدء: تبدأ باللحظة التي يقرر فيها مدير المدرسة وفريقها تقديم مجتمعات تعلم مهنيّة داخل مدارسهم، ويلتزمون اتباع مبادئ هذا المنهج، وتفتقر هذه المرحلة وضوح الرؤية؛ إذ تجعل جميع القرارات التعاون وتقاسم التجارب أمر شاق، والأعضاء لديهم شكوك ومخاوف حول استخدام الاستراتيجيات الجديدة على تقدم طلبتها.

ثانياً_ مرحلة التنفيذ: تصبح رؤية المدرسة أكثر وضوحاً، وأكثر مشاركة من قبل كل عضو في فريق المدرسة، حيث يتم تعزيز التعاون وتقاسم التجارب بين المعلمين، واعتماد الممارسات ذات التأثير الأكبر على نتائج الطلبة.

ثالثاً_ مرحلة التكامل والتطبيق الفعال: لمبادئ مجتمعات التعلم المهنيّة داخل المدرسة وتصل إلى كامل إمكاناتها للعمل (رؤية مشتركة محددة بوضوح، قيم مشتركة، قيادة مشتركة، ممارسات تربويّة مشتركة، تعليم ناجح).

كما وذُكر في كتيب مجتمعات التعلم المهنيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة ( Professional Learning Community PLC Handbook) آليّة وكيفيّة العمل معاً في مجتمع التعلم في دورة تعليميّة تعاونيّة عبر المراحل التالية (PLC Handbook, 2017, 11_13):

1_ وضع الأهداف الخاصة التي ينبغي للطلبة معرفتها في نهاية وحدة من الكتاب استناداً لرؤى وقيم ومعايير المدرسة.

2_ تقييم جماعي لهذه الأهداف وتحديد استراتيجيّة التدريس الأكثر ملاءمة وكيفيّة تطبيق الأنشطة والممارسات التعليميّة في الصف في الوقت المناسب.

3_ تحويل الأهداف والرؤى إلى أفعال يطبقها المعلمون مع استمرار تقييمهم المرحلي.

4_ جمع البيانات وتحليلها ومقارنتها مع الهدف المعياري.

5_ تحديد نقاط القوة والعمل على إثرائها، والتدخل بالدعم المناسب لمواطن الضعف.

6_ معرفة ما يجب أن يتعلمه الطلبة في دورة تعليميّة جديدة، وهكذا.

وعلى المستوى العربي فقد تبنّى مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية الخطوات التالية لبناء مجتمع التعلم المهني على النحو الآتي (دليل مجتمعات التعلم المهنيّة، 2015، 25-26):

1_ بناء الفريق وتحديد موضوعه وأهدافه المشتركة.

2_ تحديد الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة، وضمهم إلى الفرق.

3_ تحديد الإطار العام للعمل، واقتراح أنشطة وقواعد العمل.

4_ توفير الموارد اللازمة.

5_ النمو المهني الفردي من خلال المسؤوليّة الجماعيّة.

6_ إلزاميّة المشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة، واختيار نوع النشاط.

7_ تكليف فرق العمل رسمياً بقرارات موقعة.

8_ توفير الفرصة لأعضاء مجتمع التعلم للتعرف على بعضهم البعض، وتكوين اتجاهات إيجابيّة.

9_ الحرص على وجود قائد لفريق مجتمع التعلم المهني.

وفي ضوء النموذج المقترح الذي قدمته سلمان والاشقر (2020) تمثلت خطوات ومراحل بناء مجتمعات التعلم المهنيّة لتحسين الأداء المهني للمعلم كما يلي:

1_ مرحلة ما قبل التأسيس: والتي تشمل تشكيل الفريق والتعريف بمهام الفريق وتحديد الأدوار.

2_ مرحلة التأسيس: حيث يتم توفير المعلومات لمساعدة الفريق، وتوفير الوقت اللازم للاجتماعات، وتنظيم عمل الفريق بشكل كامل.

3_ مرحلة التنفيذ: تتم دراسة طبيعة الطلبة، وتحديد المهارات الواجب إتقانها والأهداف بشكل تفصيلي، والتخطيط المشترك وتقويم الأداء.

4_ مرحلة التطوير: إعادة بناء الأهداف وفق المستجدات، وتحسين الأداء، مع استمرار عمليّة التقويم.

5_ مرحلة الاستدامة: وبها يتم تأمل التجربة ومحاولة توسيع مجتمعات التعلم، وتبادل الخبرات، وتحديد الاحتياجات لبناء مجتمعات تعلم جديدة (سلمان والاشقر، 2020، 19)، والشكل الآتي يوضح هذه المراحل:




**الشكل (2): النموذج الخماسي لبناء مجتمعات التعلم لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم**

ويقترح أيستون (Easton, 2012, 51) خلال عمل هذه المجتمعات اللجوء إلى آليّة طرح الأسئلة بدلاً من طرح الحلول مثلاً:(ما الذي يزعج المعلمين وعلى ماذا يتأسفون وماذا يتمنون للطلبة..) بغيّة اكتشاف حلول ذات صلة وفعالة، وينوه بعدم النسخ المتماثل لحلول مدارس الأخرى.

ومن الآليات التي تضمن استمرارية جلسات مجتمع التعلم المهني يقترح تاياغ (Tayag, 2020, 1531) توفير وجبات طعام خفيفة، وتخصيص وقت محدد لجلسات التعلم، وأن تكون المدة الزمنيّة لهذه الجلسات قصيرة.

أما بالنسبة لتشكيل مجتمعات التعلم المهنية فقد أشار ديمينو (Dimino et al, 2015, 2) بأنه لا توجد قواعد ثابتة ومحددة لتشكيلها؛ فقد تشتمل على معلمين من نفس مستوى الصف أو من مستويات صفوف متعددة وقد يضم مجتمع التعلم معلمين من مختلف المدارس داخل منطقة واحدة.

ترى الباحثة وإن كان لدينا ما هو مهم لمعرفته حول كيفيّة وآليّة تطبيق هذه المجتمعات الفعالة للمعلمين والحفاظ على استمراريتها، فإن محتوى جلسات مجتمع التعلم المهني يتنوع ويتعدد ليشمل عملية تحضير الدروس والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية وطرح المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء عملهم ومناقشتها، أو البحث في عملية تطوير الممارسات التعليمية، كما تتنوع مجتمعات التعلم المهنية حسب ما تضمه من أعضاء؛ كأن يضم معلمي كل صف دراسي على حِدة أو معلمي مواد الاختصاص أو جميع معلمي المدرسة.

**عاشراً: معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.**

رغم الأدلة البحثيّة المستقاة من مجال تحسين المدارس وتطويرها التي تبرز مزايا الأخذ بمجتمعات التعلم المهنيّة باعتبارها نموذجاً لتنمية المعلمين مهنياً، ومدخلاً للإصلاح المدرسي إلا أن هناك العديد من التحديات التي لا بد من التعامل معها وتفاديها بالشكل المناسب. وأكثرها صعوبة مقاومة التغيير التي تحدث عنها بولام وزملاؤه (Bolam et al, 2005, 23-24) التي تواجه أي مشروع إصلاحي تنموي تطويري، وإنّ جوهر التغيير الناجح الذي يبدأ على المستوى الفردي ولا تتغير المدرسة بأكملها حتى يتغير كل عضو داخلها. وأضاف بأن حجم المدرسة يؤثر على عمل مجتمعات التعلم المهنيّة، فكلما كانت المدرسة أكبر زاد عدد العاملين فيها، وقد يكون من الصعب خلق جو تعليمي مناسب وقوي بين جميع المعلمين لكونها أعضاء لمجتمع واحد.

ويضيف تاياغ (Tayag, 2020, 1532) تحدي الحمل الزائد الذي يعانيه غالبيّة المديرين والمعلمين، حيث أعرب المديرون بأن المهام الكتابيّة المتعددة المعنيّة بالمعلمين تستخدم غالباً كعذر لعدم حضور جلسات التعلم، كذلك انخفاض ثقة المعلم تجاه زملائه المعلمين حيث يتردد بعضهم في مشاركة الممارسات أو المواد مع الآخرين خوفاً من النقد، والفشل في تقدير فوائد المشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة حيث تكون بعض المشاركات سطحيّة فهي ببساطة لتوقيع ورقة الحضور، وعلى خلاف ما بنيت لأجله مجتمعات التعلم المهنيّة فإن المديرين يجعلون جلسات التعلم بمثابة مكان للتوجيهات المتتالية وقلّما يشجعون مناقشات حيّة حول قضايا التعلم وتعليم الطلبة.

وكما ذكرت دراسة تورنت وآخرون (Turnet et al, 2018, 58) بأن هناك أمور تعيق مجتمعات التعلم المهنيّة منها مشاعر الإهمال والتعب لدى المعلمين، وممارسة الضغط على المعلمين من المديرين، وعدم ثقة المديرين في قدرات المعلمين حول إمكانيّة لعب دورهم في هذه المجتمعات، والمشاركة غير المتكافئة من المعلمين حيث ينتابهم شعور القلق والحذر من ردود أفعال الزملاء حيث تسود ثقافة الخوف من النقد.

وقد أشارت دراسة دولن (Dulin, 2018, 33-34) بأنه إذا لم يتم التعامل مع بعض الأمور سيكون من الصعب توقع نمو كبير لمجتمعات التعلم المهنيّة منها: تحديد مواعيد اجتماعات ملائمة للجميع، والحصول على مكان آمن للنمو المهني، وعدم تحمل المعلمين مسؤوليّة التطوير المهني الخاص بهم وتعلمهم، وعدم الإخلاص في العمل، وتركيز الاجتماعات تماماً على معالجة القضايا التأديبيّة والشكاوى الوالديّة والتي على الرغم من أنها قد تكون مثيرة للاهتمام لكنها لا تمثل عمل المجتمعات التعليميّة المهنيّة عالية الأداء.

ومن زاويّة أخرى ينوه شيتزر (Shetzer, 2011, 74) بفجوة المعرفة بكيفيّة وآليّة التطبيق الصحيحة لمجتمعات التعلم المهنيّة والتنفيذ المنهجي لهذه المجتمعات على أرض الواقع. وهناك الخوف من القضايا العرقيّة، حيث ينسحب المعلمين بسبب الخوف والعدوان، ويفضل آخرون القواسم المشتركة بين الثقافات على الاختلاف والفروق بينها (Alhanachi, 2021, 9).

وبمراجعة الأدبيات التي تناولت معوقات تطبيق مجتمع التعلم المهني فإنه يمكن تصنيف المعوقات إلى ثلاثة تصنيفات: ماديّة واجتماعيّة ثقافيّة وشخصيّة، أوجزتها دراسة يامراج (Yamraj, 2008) على النحو التالي:

المعوقات الماديّة: تتمثل بنقص الدعم المادي، وعدم توفر الوقت للقاءات، وعدم تكامل المناهج الدراسيّة، وعدم مناسبة البيئة المدرسيّة، وطريقة تصميم المبنى المدرسي والثقافة المدرسيّة الضعيفة التي تكرس العزلة بين المعلمين، والانقسامات الداخليّة بين الأقسام، وغياب الإبداع داخل الصفوف الدراسيّة.

المعوقات الشخصيّة: الموقف السلبي للطلبة تجاه التعلم، وانخفاض مستوى الحماس للمشاركة في جلسات مجتمع التعلم المهني، صعوبة تغيير الممارسات المهنيّة، وعدم تقبل التغيير وكسر العادات القديمة، وقلة التعاون، وغياب الثقة بين المعلمين، وقلة حضور الاجتماعات واللقاءات.

المعوقات الاجتماعيّة والثقافيّة: تبدأ بعدم الاقتناع بجدول الاجتماعات واللقاءات، تخطيط الجدول الدراسي الذي كرّس العزلة بين المعلمين وقلّ فرص اللقاءات والاجتماعات، وقلة تفاعل الآباء مع المعلمين، وضعف احترام وتقدير المعلمين من المجتمع المحيط.

وتعقيباً على تلك المعطيات تكمن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في المدارس في ضعف الثقة وأيضاً مهارات التواصل والعمل الجماعي، وثقافة العمل الفردي المنتشرة بين المعلمين، وعدم وضوح رؤية مشتركة تركز على تعلم الطلبة، وثقل أعباء المعلمين وارتفاع نصابهم من الحصص الدراسيّة، وتكدس المناهج الدراسيّة، وضعف تجهيزات المدارس وقلة مواردها، وندرة الكوادر المؤهلة علمياً ومهنياً لقيادة التعلم المهني داخل المدرسة، وأيضاً ضعف الكفايات القياديّة لدى مدير المدرسة والتركيز على إنجاز الأعمال الروتينيّة العاجلة.

**خلاصة الفصل.**

خلاصة القول تعد مجتمعات التعلم المهنية من أفضل أساليب التطوير المهني للمعلمين وتنمية أدائهم في سبيل تحسين كفاءة الأداء المدرسي، وأهم الركائز في سبيل تطوير المدارس باتجاه المدارس الفعالة، ووسيلة منهجية لتحسين وإصلاح النظم التعليمية. علاوة على ذلك، إن مجتمعات التعلم المهنية أعطت الدور الرئيس في عملية التطوير للمدرسة ومعلميها، فلم تعد المدرسة في ظل إطار اتجاه مجتمعات التعلم المهنية منفذّة فقط للإصلاحات التي يضعها المسؤولون عن التعليم، بل أصبحت هي نفسها صانعةً هذا الإصلاح، إذ تعمل على تيسير عملية التعلم لكافة أعضائها، حيث يتعلم فيها الأفراد من خلال الخبرة والتأمل، وتتعلم فيها الجماعات من خلال تبادل الخبرات الفردية، وإنّ تناول فكرة المدرسة كمجتمع تعلم مهني تقوم بصفة أساسية على بناء قدرات الأفراد العاملين في المدرسة وتنميتها لممارسة الأنشطة والأدوار المختلفة.

# الفصل الثالث:

# التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة

تمهيد.

أولاً: مفهوم التعليم الأساسي.

ثانياً: أهمية التعليم الأساسي.

ثالثاً: مبادئ التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

رابعاً: أهداف التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

خامساً: خصائص التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

سادساً: الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

خلاصة الفصل.

**تمهيد.**

تهدف الباحثة من خلال هذا الفصل إلى التعريف بالتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من حيث المفهوم العام، أهمية التعليم الأساسي، المبادئ، الأهداف، والخصائص التي يتسم بها، كما سيتم تسليط الضوء على الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. وفيما يأتي توضيح لذلك.

**أولاً: مفهوم التعليم الأساسي.**

يشكل التعليم الأساسي عقدة أساسية ومهمة في أي نظام تعليمي، نظراً للموقع المهم الذي تشغله هذه المرحلة في السلم التعليمي، كونه المسؤول الأول عن بناء وترسيخ القاعدة التعليمية الصلبة لأي تعليم لاحق، ولدوره في تشكيل مواقف واتجاهات الطلبة نحو المدرسة والمجتمع.

وهو تعليم إلزامي يشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية ويجمع بين أساسيات المعرفة والتعلم العملي والمهارات الأدائية التطبيقية بحيث يؤدي إلى صيغة تكاملية مرنة، تواجه جوانب الضعف في نوعية التعليم والمجتمع على حدٍ سواء، والتعليم الأساسي بمعنى آخر هو العملية التعلمية–التعليمية المستمرة والمتمثلة في بناء رأس المال البشري، فهو مفهوم متكامل يستهدف بناء الشخصية من جوانبها كافة العلمية والتربوية والصحية والمهنية والثقافية والنفسية والمعلوماتية والبيئية، وتنمية ملكات الفكر النقدي والمتسائل القادر على حل المشاكل والمستوعب لحقّه في الخيار على أساس التشبع بمفاهيم التربية والمشاركة المجتمعية وفرص الاختيار (تقرير التنمية البشرية الوطني في سورية، 2005، 179–180).

والتعليم الأساسي في نظر اليونسكو "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج"، وبذلك يمثل التعليم الأساسي المستوى الأول من قاعدة الشكل الهرمي للتعليم النظامي (الزامل، 2008، 60). لذا اتجهت معظم الدول إلى السعي في تحقيق هذا المفهوم باعتباره الملاذ المتاح لتحقيق التقدم، من خلال الالتزام بحد أدنى من التعليم يشمل المرحلة الأولى منه، يساعد على كشف الميول والمواهب والقدرات بحيث يهيئ الفرد لتلقي التدريبات والدراسات المهنية التي تعده للانخراط في الحياة العملية أو مواصلة تعليمه في المراحل الأعلى.

وتعرّف مرحلة التعليم الأساسي في سورية كما ورد في التعديل الأخير للنظام الداخلي للجمهوريّة العربيّة السوريّة للعام 2016/2015 بأنها: "مرحلة تعليميّة مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانيّة وإلزاميّة، وتضم مرحلتين تعليميتين هما: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس. والحلقة الثانيّة للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية في ج.ع.س، 2015، 4).

ونظراً لأن التعليم الأساسي هو القاعدة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة، فقد نال أهمية كبيرة من قبل وزارة التربية التي قامت بتوفير كافة مستلزمات هذه المرحلة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير المناهج وأساليب التعليم ووسائله ورفع كفاءة المعلمين والإداريين ومستوياتهم العلمية، والعمل على تلبية جميع حاجات المتعلمين ذلك كونهم محور العملية التعليمية.

## ثانياً: أهمية التعليم الأساسي.

تتمثل أهمية التعليم الأساسي في جوانب كثيرة من أهمها:

2-1- التعليم الأساسي يصاحب أهم مرحلة عمرية للإنسان، وهي مرحلة الطفولة حيث يتم فيها إعداد الطفل للحاضر والمستقبل، وتنشئته تنشئة ناجحة تمكنه من اكتساب الخبرات المناسبة لقيم المجتمع وقواعده، وتثقفه تثقيفاً يؤهله لتلقي تلك القواعد.

2-2- يزرع في نفوس الأفراد وعقولهم معارف واتجاهات تفسح لهم مجالاً واسعاً للاستعداد لإثبات الذات وبناء الشخصية والمساهمة في تحسين الحياة الاجتماعية، فهو يؤمن للطلبة أساسيات تقوم عليها حياتهم وحياة المجتمع، والتعليم الأساسي تجاوز أساليب وطرائق التعليم الابتدائي التقليدي، وأخذ بمبدأ التربية من أجل الحياة، أي الربط بين العلم والعمل (الشماس، 2007، 72).

2-3- له أهمية ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية، فهو يسهم في تكوين شخصية أفراد قادين على خدمة مجتمعهم والارتقاء به، إلى جانب الارتقاء بحياتهم الخاصة من مختلف النواحي.

2-4- التعليم الأساسي له دور كبير في مجال التربية، ففي هذه المرحلة تنمو قوى الطفل الإبداعية، وطاقاته الإنسانية، وتتطور مستقبلاً في صورة مفاهيم وأنماط سلوكية وقوى وجدانية.

2-5- يسهم في تحقيق التنمية بصورة أفضل، تنمية الفرد جسمياً وعقلياً ونفسياً وروحياً واجتماعياً، فهو يضع اللبنات الأولى لبناء الشخصية المتكاملة، وينمي لديه قدرات التعلم الذاتي، بل إنه الصيغة الأكثر ملاءمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر الحديث.

2-6- يمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية لها، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، بل إنها تمثل نقطة الانطلاق لبناء التعليم عامة، وفيها تبدأ الخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو مستقبله، ويمكن أن تتشكل تجاه التعلم مواقف تستمر طوال الحياة، وفيها قد تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ (مرتضى وآخرون، 2013، 17).

وفي ضوء ما سبق يلاحظ أن أهمية التعليم الأساسي تنبع من كونه نظاماً تعليمياً يحقق حياة أفضل، ومن كونه يسعى إلى الاستمرار في التعليم والتعلم مدى الحياة، والقدرة على مواجهة التحديات المتنوعة. بالإضافة إلى أن مرحلة التعليم الأساسي تظهر كحلقة الوصل بين المتعلمين وغايات المجتمع والدولة من التعليم، لذا يقع على هذه المرحلة العبء الأكبر في قيادة أهداف المجتمع التربوية، وترسيخ القاعدة التعليمية المتينة لأي تعلم لاحق.

## ثالثاً: مبادئ التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

أقرّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة /26/ عام 1948 أن الحق في التعليم لكل إنسان ضرورة حيوية يجب تحقيقه وتطويره، وبالتالي فإن تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين وإكسابهم المهارات الضرورية اللازمة للحياة تعتبر ركيزة أساسية في التعليم. وانطلاقاً من هذا الحق الذي أقره الميثاق العالمي، فإنه يمكن تحديد المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي كالآتي:

**3-1- تعليم موحد للجميع** ذكوراً وإناثاً، مما يؤكد مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم بين أفراد المجتمع.

**3-2- تعليم مرن** يتنوع بتنوع البيئات، ويرتبط بواقع الحياة وظروف المجتمع، حيث يعد المتعلم لمواصلة التعليم في المراحل اللاحقة أو للالتحاق بسوق العمل وفق استعداداته وإمكاناته وكفاياته.

**3-3- تعليم مفتوح القنوات**، يمكنه – بكافة صيغه وأشكاله – أن يؤدي إلى المراحل التالية من التعليم، ولكن مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها تعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لبعض الأبناء أو البنات، طبقاً لاستعداداتهم وقدراتهم.

**3-4- تعليم وظيفي** يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه الطالب بالمدرسة وما يلقاه في البيئة الخارجية، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية، بحيث تكون البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة فيها هي المصدر الرئيس للمعرفة ومجال البحث والدراسة والعمل والنشاط.

**3-5- تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية** مع الحرص على التكامل بينهما، بحيث لا تطغى ناحية على أخرى، تأكيداً لمبدأ تكامل الخبرة والمعرفة لدى الطالب.

**3-6-** هو تعليم من أجل **إعداد الفرد للمواطنة المنتجة الفاعلة**، ليشارك في العمل والتنمية، التي لا تستهدف التنمية لذاتها، وإنما تستهدف الإنسان صانع التنمية والمستفيد منها، لتحقيق رفاهيته وأمنه ورخائه، وأن يكون قادراً على الاستزادة من الثقافة والمعارف بنفسه مما يعينه على استمرارية تعلّمه الذاتي.

**3-7-** هو تعليم بمحتواه، وتنظيمه، وأساليبه، وممارساته ينمي في الطفل **الإيجابية** في التفكير والقول والعمل، والابتكارية، وقواعد السلوك السليم المبني على التعاونية، وتقدير العمل.

**3-8- ليس تعليماً حرفياً أو مهنياً** فهو لا يعد الطلبة لحرف أو مهن معينة، وإنما هو تعليم يهيئ للطالب فرص الممارسات والتدريبات العملية في مجالات يتدرب فيها على استخدام يده وعقله، ويتعامل أثناء ذلك مع الأدوات البسيطة، ويكتشف أثناء الممارسات مهاراته وقدراته العملية بما يمكنه من صقل هذه المهارات في المستقبل.

**3-9- انفتاح المدرسة على البيئة**، إذ إن غاية التربية في مدرسة التعليم الأساسي هي خدمة الفرد وخدمة المجتمع، فهما وجهان لشيء واحد، وكل منهما مكمل للآخر لا يستغني عنه، ولا يحيا بدونه، لذلك يعيد التعليم الأساسي للمدرسة وظيفتها في الانفتاح على البيئة وخدمتها، والاتصال بها، وإفادة الناشئة من إمكاناتها، وإكسابهم العادات التي تجعلهم يحيون حياة سعيدة منتجة في هذا المجتمع (الزامل، 2008، 79-81).

وهذه المبادئ نفسها التي ينطلق منها التعليم الأساسي في الجمهورسة العربية السورية مضافاً لها أن التعليم الأساسي في سورية مدته تسع سنوات يتواءم مع التوجيهات التربوية الحديثة ومتطلبات الحياة المعاصرة واحتياجات التنمية، إذ يسعى التعليم الأساسي نحو توسيع قاعدته وسد منابع الأمية، وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية الضرورية، ومراعاة خصائصهم ومطالب نموهم في كل مرحلة عمرية، كما وتم تقسيم التعليم الأساسي إلى مرحلتين: الأولى من الصف الأول حتى السادس، والثانية من الصف السابع حتى التاسع. ويسعى لإكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي في إطار مفهوم التربية المستمرة وغرس القيم اللازمة للإتقان في التعلم والعمل.

وعليه فإن مبادئ التعليم الأساسي تؤكد فكرة أن التعليم الأساسي هو اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد نفسياً ومعرفياً، كما يشكل الحد الأدنى من التعليم الواجب توفره للأفراد، وتضمن تلك المبادئ الرغبة في إعداد جميع الأفراد للحياة اليومية بشكل واقعي، إذ إنه يستهدف تزويد الناشئة بالمعارف الأساسية والمهارات العلمية والفنية التي لا غنى عنها لأي مواطن.

## رابعاً: أهداف التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تتسم الأهداف التربوية بأهمية قصوى، كونها تشكل الإطار المرجعي في عملية تقويم العملية التربوية، لذا لا بد من الوقوف على أهم الأهداف التي تسعى مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيقها والتي تشتق غالباً من الفلسفة التربوية للمجتمع، حيث ورد في النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية لعام 2016/2015 في المادة /2/ أن التربية في هذه المرحلة تهدف إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري وتوظيفها في المواقف الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية.

ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة الآتية (وزارة التربية في ج.ع.س، 2015، 3):

4-1- تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها.. وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنية.

4-2- تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.

4-3- تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.

4-4- فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقا التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

4-5- التنشئة على حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.

4-6- تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.

4-7- فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.

4-8- تقدير الشخصيات التاريخية، السياسية والعلمية والأدبية، في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.

4-9- اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره.

4-10- تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.

4-11- تقدير قيمة العمل المنتج في كامل مجالاته وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية.

4-12- تنمية الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.

4-13- تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.

4-14- تنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

4-15- تنمية الوعي بضرورة التقيد بالأنظمة العامة والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

4-16- نمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.

4-17- اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدامه.

4-18- تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل الفريقي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات، في المواقف الحياتية المختلفة.

ترى الباحثة أن أهداف التعليم الأساسي شاملة لجميع جوانب شحصية الفرد الجسدية منها والفكرية والاجتماعية والأخلاقية التي يعمل التعليم الأساسي على تنميتها في شخصية الطالب وغرس القيم والاتجاهات الإيجابية، والعمل على إعداده للمواطنة الصالحة والاهتمام بالوقت وتعزيز التعاون والروح التنافس الشريفة، بالإضافة لإكسابه القدر الكافي من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من التواصل الإيجابي للتكيف مع المجتمع بأفراده وقطاعاته المختلفة.

## خامساً: خصائص التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تبرز أهمية التعليم الأساسي كونه يشكل الحجر الأساس في بناء النظام التربوي، وهو اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد نفسياً ومعرفياً، وهو أساس بناء المجتمع الحديث المتوازن المستقر سياسياً واجتماعياً، وهو أرضية لغرس بذرة الإبداع والتميز ثقافياً واقتصادياً. من هنا تظهر أهم الخصائص التي يتسم بها التعليم الأساسي في سورية كما يأتي:

**5-1- تعليم متكامل** يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعلمية، بهدف تنمية مهارات وقدرات إنتاجية، وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.

**5-2- تعليم شامل متوازن** يعمل على تنمية مختلف جوانب الشخصية في المتعلم.

**5-3- تعليم متنوع** يتكيف حسب اختلاف حاجات الأطفال والمراهقين، وتنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.

**5-4- تعليم متعدد التقنيات** يفيد في التطوير التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج، فينتج للمتعلمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة وفهم مبادئها وآليات سيرها.

**5-5- تعليم مفتوح** أي أنه يمهد لمراحل تعليمية أخرى، ويهيئ لمواصلة التعليم سواء في إطار نظامي أو لا نظامي حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وله قنوات عديدة تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة (مرتضى، أبو النور، 2006، 21).

بناء على ما تقدم ترى الباحثة أن التعليم الأساسي بخصائصه السابقة يمثل فكراً تربوياً متميزاً بإعداد الطلبة وإشباع حاجاتهم، ويتيح فرصاً متنوعة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، ويساعد الطلبة الذين لا تؤهلهم قدراتهم وإمكاناتهم للاستمرار في التعليم على الالتحاق بسوق العمل، هذا بالإضافة إلى ميزتي المجانية والإلزامية فهما من أهم ركائز التعليم الأساسي.

## سادساً: الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تسعى الجمهورية العربية السورية لتحقيق التنمية الشاملة على جميع الأصعدة والقطاعات، ولقطاع التربية النصيب الأكبر في ذلك، فقد قامت بمراجعة سياساتها التربوية وإحداث الكثير من التطورات والتجديدات في أنظمتها التعليمية، لا سيما ما يتعلق منها بمرحلة التعليم الأساسي، لتتواءم وتحديات العولمة وتتفاعل إيجابياً مع متغيراتها المختلفة، فهي تسعى لجعل هذا التعليم أعلى إنتاجاً ومتطابقاً مع الآفاق المستقبلية وإعداد جيل بمهارات وقدرات جديدة ومختلفة، ويبدو ذلك جليّاً من خلال المشاريع التي تقوم بها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية سواء على المستوى المحلي الخاص في المحافظات السورية أم على المستوى العالمي بالتعاون مع دول ومنظمات عربية ودولية.

لذلك سيتم توضيح الأسباب التي تدعو وزارة التربية إلى الاهتمام بتدريب المعلمين وتنميتهم المهنية في أثناء الخدمة باستمرار، إضافة إلى إلقاء الضوء على واقع الدورات التدريبية التي تنفذها وزارة التربية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية خلال السنوات العشرة الأخيرة.

**6-1- دواعي التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية.**

هناك جملة من الأسباب التي تدعو للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين عامة، ولمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خاصة منها:

- **تمكين المعلم من الأدوار المتجددة:** لم يعد المعلمون الأكفياء هم الذين يحشون أذهان طلبتهم بالمعارف، ولم يعد المعلم السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية؛ ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن استثمار ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم، ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التنمية المهنية في أثناء الخدمة؛ لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة (الأحمد، 2011 ،33). فالتنمية المهنية تعمل على تحسين الأداء، وزيادة الكفاءة بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية وبأقل التكاليف وأقل الخسائر، ما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

- **التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:** لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلمين في فترة إعدادهم قبل الخدمة؛ لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح مستواه المهني لا يواكب مستوى التطور العلمي، وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.

- **تطور النظريات التربوية:** تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب. وقد صار من الضروري أن يُلم القائمون بالتعليم بكل جديد، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة؛ لذلك لا بد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام (ناصر، 2001، 51).

- **معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد:** لم يتلقى كثير من المعلمين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد، وذلك إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق والشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة (الأحمد، 2011 ،30).

- **تطور المناهج التربوية:** إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها داخل المدرسة وخارجها؛ نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة؛ أمراً يستدعي تجديداً في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العملية التربوية. وفي هذا الصدد بيّن وزير التربية هزوان الوز "أن مسألة تجديد المناهج وتطويرها بشكل مستمر يفرض بالضرورة تحديث أساليب التعليم وتنويع المحتوى، وتعميق المضمون بما يؤدي إلى تمكين الأداء وتحقيق الأهداف؛ لتكون مخرجات العملية التربوية متناسبة مع الجهود المبذولة، ولتمكين أداء العاملين في القطاع التربوي، لا بد من تطوير مهاراتهم وتنويع الأساليب التدريسية إليهم، مضيفاً أن الوزارة أخذت بعين الاعتبار إقامة دورات مستمرة ودائمة إما مركزية أو فرعية على مستوى مديريات التربية، الغاية منها تطوير أداء العاملين، وبالتالي نقل خبراتهم إلى الميدان التربوي لتجاوز كل المعوقات التي قد تعترض عمل المعلمين في المدارس".

- **تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:** يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا)، وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات، من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية، وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار، والمعلم بحاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها؛ وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد، ويوظفها في أثناء التعليم.

يتبين مما سبق أن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلمين بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر أثناء الخدمة، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربوي. فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية على وجه العموم؛ تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلمين في أثناء الخدمة.

### 6-2- الدورات التدريبية التي تنفذها وزارة التربية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

اهتمت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية اهتماماً جاداً بمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، ونفذت لهم العديد من البرامج التدريبية المنظمة والهادفة متضمنة موضوعات عدة في مجالات مختلفة، وأوكلت هذه المهمة إلى مديرية

الإعداد والتدريب في الوزارة التي تضع خططاً سنوية للتدريب تشمل دورات لأطر التعليم العام، ودورات تعميق التأهيل، ودورات مديرية البحوث ودورات المعلوماتية، وذلك بهدف إثراء معلوماتهم وزيادة خبراتهم، ولعل من أهم تلك البرامج التي تقوم على تنمية المعلمين مهنياً في مدارس التعليم الأساسي بهدف تحقيق التطوير التربوي في سورية ما يلي:

**الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:**

وأحدثها الدورات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي وفق خطة وزارة التربية لتنمية الموارد البشرية للعام 2024م:

**أ.** تدريب /20/ من معلمي الحلقة الأولى في كل محافظة على استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها وتصنيعها والتدرب على توظيف الوسائل التعليمية في العملية التدريسية.

**ب.** تدريب المعلمون الريفيون /25/ من كل محافظة على كيفية الاستفادة من مراسيم التعليم الريفي في تحسين أداء المدرسة الريفية وتحسين حبرة المشاركين في مجال التعليم الريفي.

**ج. دورة تدريبية في تمكين اللغة العربية:**

هدفت هذه الدورة بشكل عام إلى معالجة دور معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطوير مهارات اللغة العربية لدى الطلبة، وإكسابهم مزيد من الإلمام ببعض الأساليب المتطورة في تعليم مهارات اللغة العربية لطلبة هذه المرحلة. حيث تجلت الأهداف الخاصة بهذه الدورة:

* إدراك وظائف اللغة العربية بالنسبة للفرد والمجتمع.
* إدراك المعيار العام لكل مهارة، وإدراك المعايير الخاصة لكل مهارة.
* اقتراح مخرجات التعلم المطلوب تحققها من نهاية تنفيذ كل درس.
* اقتراح بعض الأنشطة التي تمكن المعلم من إثراء عمله في إتقان طلبته مهارات اللغة الأربعة (الاستماع – المحادثة – القراءة – الكتابة).
* اطلاع المعلم على دوره الحقيقي أثناء عمله بتمكين طلبته من المهارات اللغوية الأربع.
* اطلاع المعلم على بعض المشكلات اللغوية التي ينبغي له أن يوليها عناية خاصة في أثناء تعليمه.

* الاقتناع بأن تقسيم اللغة إلى مجالات وفق معانيها ومدلولاتها ووظائفها الحيوية في الإطار اللغوي العام إنما قصد به: تنسيق العمل في المحيط المدرسي العام، وتحديد الفترة الزمنية له، والنظر إلى مجالات اللغة (الاستماع – التعبير الشفوي– القراءة – القواعد– الإملاء – الخط – التعبير الكتابي) على أنها وحدة ينبغي للمعلم أن يراعيها في أثناء أداء عمله.

ونُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات خلال العطلة الصيفية وقبل بدء العام الدراسي، واستمرت الدورة لمدة سبعة أيام تدريب فعلية بمعدل خمس ساعات تدريب يومياً.

**د. دورة تدريبية محلية في دمج التقانة بالتعليم:**

من المشاريع المطبقة في الجمهورية العربية السورية دورة دمج التكنولوجيا في التعليم، وهو مشروع وطني تربوي تنموي، تبنته وزارة التربية عام (2008)؛ هدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وبالأطر التعليمية من حيث تطوير المهارات التقنية لديهم، وتعريفهم بالمفاهيم التربوية التي تواكب بيئة التعلم الحديثة؛ والتوجه لإعطاء الطالب الدور الأساسي والمحوري في العملية التعليمية، وأهم ما تضمنه مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم تدريب المعلم على استخدام التكنولوجيا ضمن سياق التعلم على أنها أداة وليست هدف بحد ذاته.

ونُفذت الدوارت محلياً في المراكز التدريبية المعتمدة في مديريات التربية، بالتنسيق بين دوائر المعلوماتية والإعداد والتدريب والمنسق المحلي لدمج التقانة في التعليم، والفئة المستهدفة هم: معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحيث يتم اختيار كامل معلمي المدرسة المرشحة للتدريب، والموجهون التربويون المشرفون على المدارس التي يتم اختيار معلميها، والموجهون التربويون الراغبون بإقامة دورة دمج التقانة في التعليم.

وتم تنفيذ الدورة التدريبية المحلية على أربع مراحل بعد الانتهاء من أعمال الامتحانات للدورتين للشهادة الثانوية وبعد الانتهاء من عملية التصحيح.

**المرحلة الأولى:** مدتها 10 أيام من الساعة 8 إلى الساعة 2.30 ظهراً (6 ساعات تدريب فعلية)، وتمثلت أهداف هذه المرحلة بالآتي:

- ماهية فلسفة دمج التقانة في التعليم.
- معرفة المبادئ الأساسية للحاسوب، واكتساب مهارات استخدام الإنترنت.
- البريد الإلكتروني ومهارات التعامل معه.
- اكتساب مهارات التعامل مع برامج الأوفيس بما فيها برنامج معالج نصوص (word) وبرنامج الجداول الإلكترونية (Excel) وبرنامج العروض التقديمية (powerpoint presentation).
- اكتساب مهارات التعامل مع الفيس بوك، اليوتيوب.
- كيفية استثمار ملفات الفيديو في الأنشطة التعليمية.
- كيفية استثمار ملفات الصوت في الأنشطة التعليمية.

**المرحلة الثانية:** مدتها 10 أيام من الساعة 8 إلى الساعة 2.30 ظهراً (6 ساعات تدريب فعلية)، وتمثلت أهداف هذه المرحلة بالآتي:

- التعرف إلى الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس.
- التعرف إلى التخطيط للدرس: (المفهوم العام – قالب الخطة الدرسية).
- التعرف إلى الفرق بين القياس – التقييم – التقويم.
- اكتساب مهارة تحليل مفردات الدرس وكيفية صياغة الأهداف.
- تطبيق دورس باستخدام استراتيجيات التدريس التالية: (استراتيجية التعليم المباشر – استراتيجية التعلم بالاكتشاف – استراتيجية التعلم التعاوني – استراتيجية حل المشكلات – التعلم باللعب).
- التعرف إلى استراتيجيات التقويم الصفي وكيفية استخدامها في العملية التعليمية: (التقويم المعتمد على الأداء – التقويم بالورقة والقلم).
- اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية.
- كيفية التعامل مع برنامج الاختبارات.

**المرحلة الثالثة: (مرحلة التطبيق العملي):** يبدأ التطبيق العملي مع بداية العام الدراسي مع جميع المتدربين الذين أنهوا المرحلة الثانية داخل الغرف الصفية، ويستمر حتى نهاية العام الدراسي، حيث يقدم كل متدرب أربع خطط خلال العام الدراسي، ويتم اعتماد خطتين دراسيتين (واحدة في كل فصل) تقيّمان من قبل المدرب المشرف، والمنسق المحلي، وموجه اختصاصي أو تربوي وستكون بمثابة درجة العملي للمتدرب من 40 درجة.

**المرحلة الرابعة: (الاختبار النظري):** يخضع المتدربون إلى الاختبار النظري، والذي يتم خلال الشهر الرابع، من 60 درجة، وهو امتحان مركزي يحدد موعده لاحقاً.

**هـ. دورة تدريبية في استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها:**

هدفت الدورة إلى تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استخدام الوسائل التعليمية والتدريب على إنتاج وسائل تعليمية من مواد أولية متوفرة في البيئة المحلية، حيث نُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات خلال العطلة الصيفية وقبل بدء العام الدراسي، واستمرت الدورة لمدة 5 أيام تدريب فعلية بمعدل خمس ساعات تدريب يومياً، عدد المشاركين 20 مشاركاً على الأقل.

**و. ورشة عمل لمعلمي الصف الثالث والرابع والخامس والسادس:**

هدفت الدورة إلى تعريف معلمي الصف الثالث والرابع والخامس والسادس بالمنهج الصحي وكيفية تطبيقه في الصفوف الدراسية، حيث نُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات أثناء العام الدراسي، واستمرت لمدة 3 أيام تدريب فعلية، عدد المشاركين 25 مشاركاً على الأقل.

**ز. دورة التعلم النشط:**

هدفت الدورة إلى رفع سوية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإكسابهم مهارات وطرائق تدريسية حديثة، حيث نُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية التابعة للمديرية والوزارة المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات في أثناء العام الدراسي، واستمرت لمدة 4 أيام تدريب فعلية، عدد المشاركين 25 مشاركاً على الأقل.

**ح. دورة منهاج الفئة (ب):**

هدفت الدورة إلى رفع سوية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يدرسون منهاج الفئة (ب) وإكسابهم مهارات وطرائق تدريسية حديثة، حيث نُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية التابعة للمديرية والوزارة المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات أثناء العام الدراسي، واستمرت الدورة لمدة 10 أيام تدريب فعلية، عدد المشاركين 25 مشاركاً على الأقل.

**ط. دورة المناهج المطورة:**

بدأت وزارة التربية في سورية عام (2018/2017) عملية تغيير شاملة للمنهاج في مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها (الأولى والثانية)، وكذلك المرحلة الثانوية، وتم اعتماد مدخل المعايير الوطنية في بناء المناهج، كذلك تم اعتماد المدخل التكاملي في بناء المناهج بين المادة الدراسية الواحدة والمواد الدراسية الأخرى، بما معناه أن يتم تحقيق الترابط بين المواد الدراسية بما يخدم عملية التعليم، إضافة إلى مدخل أساسيات المعرفة الذي يركز على الحقائق والمفاهيم والمعارف الثابتة؛ لذلك وضعت وزارة التربية خطة لتدريب جميع الموجهين الاختصاصيين والتربويين والمدرسين والمعلمين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية؛ فأقيمت الدورات التدريبية في المناهج المطورة لجميع المواد والاختصاصات. وتمثلت أهداف الدورة بالآتي:

* تعريف المعلمين بمكونات الكتب الجديدة، وتحقيق التآلف والتفاعل مع هذه الكتب التي بنيت وفق المعايير الوطنية.
* تعريف المعلمين باستراتيجيات التدريس الحديثة المطبقة في هذه المناهج؛ كحل المشكلات والاستقصاء والتعلم التعاوني وغيرها التي تعمل على تفعيل دور الطالب بحيث يصبح محور العملية التعليمية.
* تعريف المعلمين بطرائق التقويم المستمر التي تعتمدها هذه السلسلة باعتبار التقويم وسيلة للتعلم المجدي.
* تنفيذ بعض الدروس النظرية وبعض التطبيقات العملية ومناقشتها وتقييمها؛ بغية تعزيز ثقة الزملاء المعلمين بالمناهج الجديدة، وكيفية تحقيق التكامل والترابط في المادة الواحدة وبين المادة والمواد الأخرى.

* تنمية مهارات العمل الجماعي والعمل ضمن الفريق، وتنمية مهارة التواصل العلمي، والاطلاع على المستجدات العملية والتربوية التي تحتويها السلسلة.
* تأكيد ربط المفاهيم العلمية الجديدة بحياة الطالب، وربط العلم بالتكنولوجيا، وتفعيل دور البحث العلمي لدى المتعلمين.

ونُفذت هذه الدورة محلياً في المراكز التدريبية التابعة للمديرية والوزارة المعتمدة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية، وعلى دفعات أثناء العام الدراسي، واستمرت الدورة لمدة 10 أيام تدريب فعلية، بمعدل 6 ساعات تدريب يومياً، عدد المشاركين 25 مشاركا على الأقل.

يتبين مما سبق أن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لها اهتماماً واضحاً في مجال التطوير التربوي بشكل عام، وفي مجال التنمية المهنية بشكل خاص، لما رأينا من برامج ودورات وورش عمل تم ذكرها تهتم بالسعي لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى، وذلك على مستوى الوزارة ومديرياتها التابعة لها، وأيضا من خلال التعاون مع هيئات ومنظمات عربية وعالمية. إلا أن هذه الدورات التي تم تقديمها غير كافية؛ لإن معظم الدورات المقدمة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لمعلمي الحلقة الأولى تعاني من قصر المدة الزمنية، بحيث تتراوح ما بين ثلاث أيام إلى أسبوع أو أكثر بقليل (باستثناء دورة دمج التقانة في التعليم والتي تطبق على مرحلتين، تستمر المرحلة الأولى والثانية مدة 20 يوم والمرحلة الثالثة والرابعة تستمر إلى نهاية العام الدارسي تقريباً) وهذا لا يكفي، حيث لا يمكن لهذه الدورات أن تفي بمتطلبات التأهيل التربوي، كما لا يمكنها تحقيق الأهداف الطموحة التي وضعت مسبقاً. بالإضافة إلى أن الدورات ليست إلزامية ولعدة أسباب منها ضيق المكان المخصص للدورة، ومحدودية الميزانية المخصصة لها. وأيضاً إنّ المدربين في هذه الدوارت التدريبية هم غالباً موجهون تربويون وهم أنفسهم يحتاجون إلى التدريب في ضوء مشروعات التطوير التربوي، وفي هذا تؤكد دراسة أجراها الحماد (2019) في الجمهورية العربية السورية، بعنوان "دراسة تحليلية تقويمية لواقع البرامج التدريبية للمدرسين بين عامي (2010–2017)" هدفت الدارسة إلى الكشف عن واقع البرامج التدريبية التي أقامتها وزارة التربية لتدريب المدرسين للتعامل مع المناهج المطورة منذ عام 2010م وحتى عام

2017م، وتعرف جوانب قوتها وقصورها لوضع المقترحات والحلول لتالفيها، كان أهم نتائجها: عدم وضوح أهداف الدورات/البرامج التدريبية لأغلب المتدربين، المحتوى التدريبي لم يكن ملائم لاحتياجات المتدربين، بيئة التدريب لم تكن مناسبة، المحتوى التدريبي ركز على الجانب النظري والمدربين لم يكونوا على جانب كبير من الكفاءة.

كما ويُدعى المعلمون إلى هذه الدورات بعد مرورهم بفترة عمل طويل وشاق (الخروج من العام المدرسي، الامتحانات المدرسية، مراقبة الامتحانات العامة، التصحيح، ...) ما يفقدهم الدافعية إلى العمل والتعلم، والجدير بالذكر عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين تتوجه نحو الأخذ باتجاه مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي.

**خلاصة الفصل.**

الملاحظ من خلال ما تقدم عرضه أن التعليم الأساسي يؤدي دوراً هاماً في تطوير المجتمع وتنميته، وذلك من خلال إسهام مؤسساته في بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها المختلفة، وتزويده بالقيم التي تمكنه من تطوير نفسه والتفاعل مع المجتمع بشكل إيجابي وتهيئته للمرحلة الثانوية، لذلك تعد مدارسه من المؤسسات الاجتماعية الهامة التي تؤثر في البنية الاجتماعية للمجتمع المحلي فهي وليدة المجتمع من ناحية، وهي أحد أدواته في التغيير من جهة أخرى.

أما واقع التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية فإنه رغم اهتمام وزارة التربية بمعلمي التعليم الأساسي إلا أن تدريبهم قد ما يزال دون المستوى المطلوب، لذلك ترى الباحثة أنه لا بد من التفكير بأسلوب علمي جديد والاطلاع على أحدث الاتجاهات المعاصرة التي اتبعتها أنظمة التعليم في الدول المتقدمة لتطوير معلميها مهنياً؛ ذلك لأن مرحلة التعليم الأساسي هي العمود الأول والأقوى في بناء النظام التعليمي على أسس متينة، ويسعى الفصل الرابع التالي إلى محاولة تطوير المعلمين مهنياً في ضوء اتجاه مجتمعات التعلم المهنية انطلاقاً من تعرف درجة تطبيق أبعادها وتعرف درجة أهمية الآليات المقترحة لتطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

# الفصل الرابع:

# إجراءات البحث الميدانية

تمهيد.

أولاً: حدود البحث.

ثانياً: منهج البحث.

ثالثا: المجتمع الأصلي للبحث.

رابعاً: عينة البحث.

خامساً: أدوات البحث.

سادساً: إجراءات تطبيق البحث.

سابعاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة.

ثامناً: القوانين الإحصائيّة المستخدمة في البحث.

**تمهيد.**

توضح الباحثة في هذا الفصل شرحاً مفصلاً عن الإجراءات التي تم بها الجانب الميداني من هذا البحث، بدءاً بحدوده، المنهج المُتبع، المجتمع الأصلي للبحث وعينته، بناء الأداة المستخدمة، والتحقق من الخصائص السيكومتريّة لأداة البحث من صدق وثبات، انتهاءً بذكر الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة مخرجات تطبيق أداة البحث، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً: حدود البحث.**

1- الحدود البشريّة: تضمن البحث الحالي في حدوده البشريّة عينة من مديري ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2- الحدود المكانيّة: شملت الحدود المكانيّة عينة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

3- الحدود الزمانيّة: طبقت أداة البحث الحالي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي /2022 – 2023م/.

4- الحدود الموضوعيّة: تمثلت بدراسة درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ودرجة أهمية آليات تطبيق هذه المجتمعات (الآليات الإدارية، الآليات التنفيذية، والآليات الداعمة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

**ثانياً: منهج البحث.**

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كونه يتناسب مع طبيعة وأهداف البحث، ويعتبر مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (النوح، 2004، 157). ويساعد هذا المنهج الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات للظاهرة موضوع الدراسة في وضعها الراهن، إذ يظهر درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، ودرجة أهمية آليات تطبيق هذه المجتمعات من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

**ثالثاً: المجتمع الأصلي للبحث.**

شمل المجتمع الأصلي للبحث، جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (277) مديراً ومديرةً، وأيضاً شمل جميع المعلمين العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (6659) معلماً ومعلمةً، حسب القوائم الإحصائية لمديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي 2021– 2022م.

**رابعاً: عينة البحث.**

**1– العينة الاستطلاعيّة (السيكومترية):** تم اختيار عينة عشوائيّة استطلاعيّة قوامها (30) مفردة من مجتمع البحث من كلا الجنسين، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في البحث الحالي على العينة الاستطلاعيّة، بهدف التحقق من صلاحيّة الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكليّة، وذلك من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائيّة الملائمة، وكانت العينة الاستطلاعيّة خارج عينة التطبيق النهائي لأداة البحث.

**2– عينة البحث:** تكونت من عينة من مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، واعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية البسيطة في السحب، وفق جدول القيم المحسوبة جدول "مورغان" وذلك لسلامة سحب العينة وضمان تمثيلها للمجتمع الأصلي (الملحق 5، ص166)، وعليه بلغ إجمالي أفراد عينة البحث (160) مديراً ومديرةً، بنسبة (58%) من مجمل العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي، و(364) معلماً ومعلمةً من العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من إجمالي العدد الكلي بنسبة تمثيل بلغت (6%)، وفيما يلي توصيف دقيق لعينة البحث باستخدام الجداول والأشكال، بما يسهم في تكوين تصور واضح لتوزع أفراد عينة البحث وتكوينها:

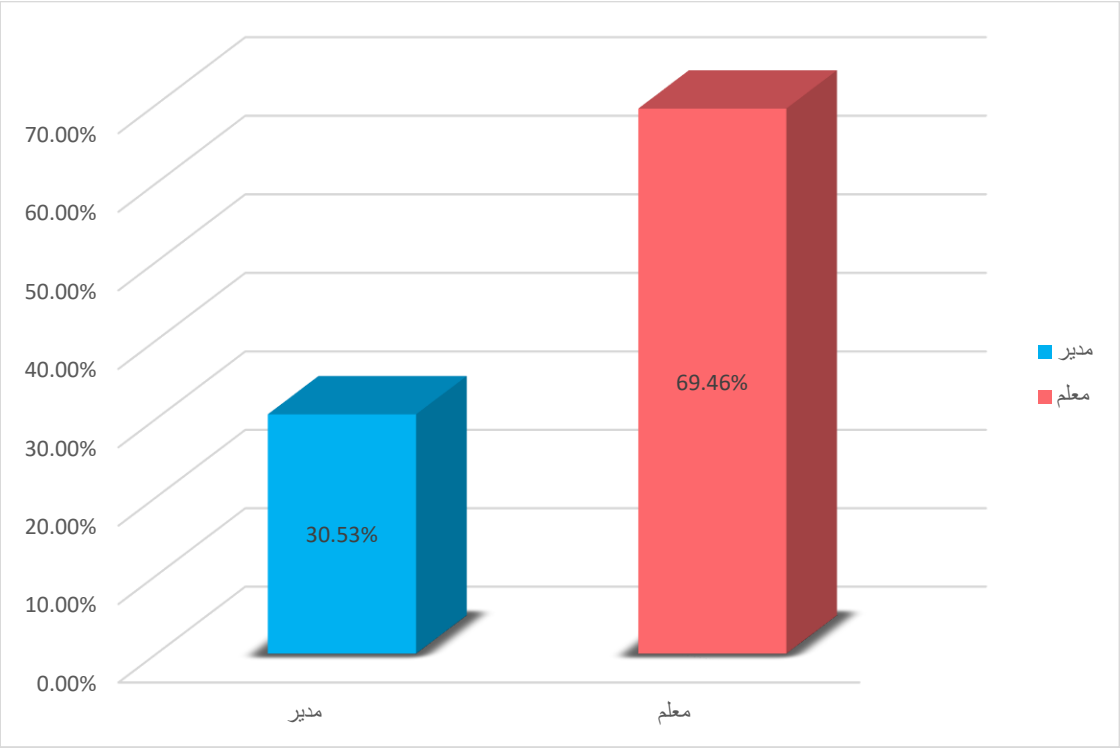
**أ- توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المسمّى الوظيفي:**

**الجدول (2):**

**توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المسمّى الوظيفي**

| المسمّى الوظيفي | العدد | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| **مدير** | 160 | %30.53 |
| **معلم** | 364 | %69.46 |
| **المجموع** | 524 | %100 |

يتضح لنا من الجدول (2) أن: (160) فرداً من أفراد عينة البحث مسماهم الوظيفي "مدير" بنسبة (30.53%)، و(364) فرداً من أفراد عينة البحث مسماهم الوظيفي "معلم" بنسبة (69.46%). والشكل الآتي (3) يوضح توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المسمّى الوظيفي.




**الشكل (3): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المسمّى الوظيفي**

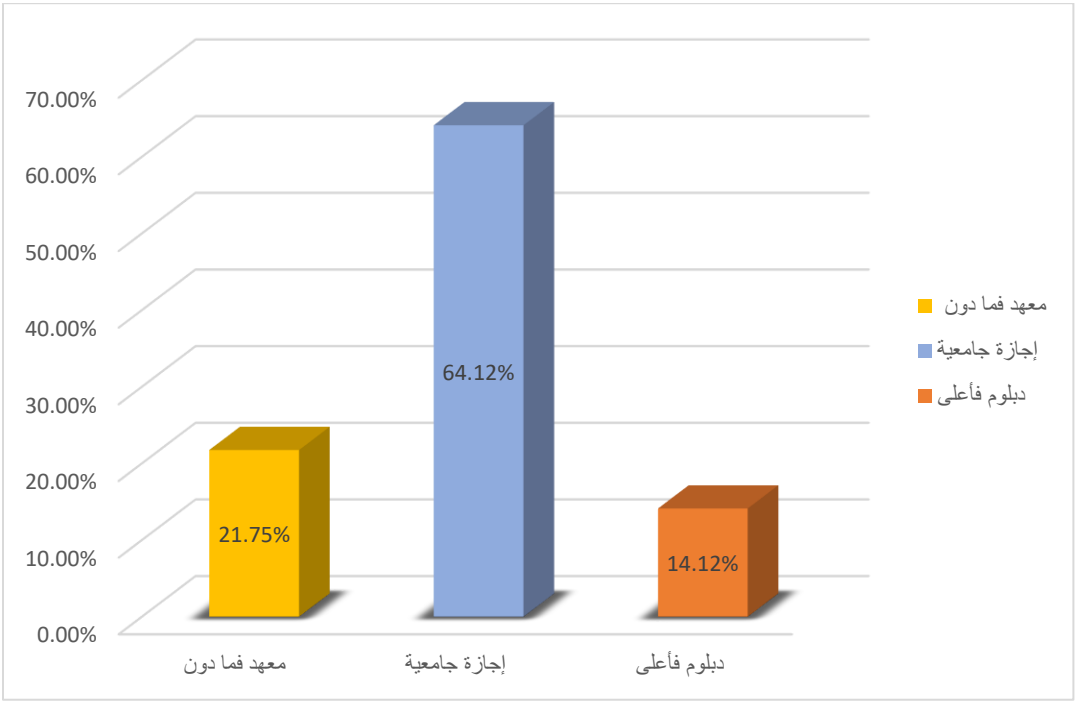
**ب- توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المؤهل العلمي:**

**الجدول (3):**

**توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| **معهد فما دون** | 114 | %21.75 |
| **إجازة جامعيّة** | 336 | %64.12 |
| **دبلوم/دراسات عليا** | 74 | %14.12 |
| **المجموع** | 524 | %100 |

يتضح لنا من الجدول (3) أن: (114) فرداً من أفراد عينة البحث ممن يحملون شهادة معهد فما دون بنسبة بلغت (21.75%)، بينما بلغ عدد أفراد عينة البحث ممن يحملون إجازة جامعيّة (336) بنسبة بلغت (64.12%)، وكان عدد الأفراد الذين يحملون شهادة دبلوم/دراسات عليا (74) بنسبة بلغت (14.12%). والشكل الآتي (4) يوضح توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير المؤهل العلمي.




**الشكل (4): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي**

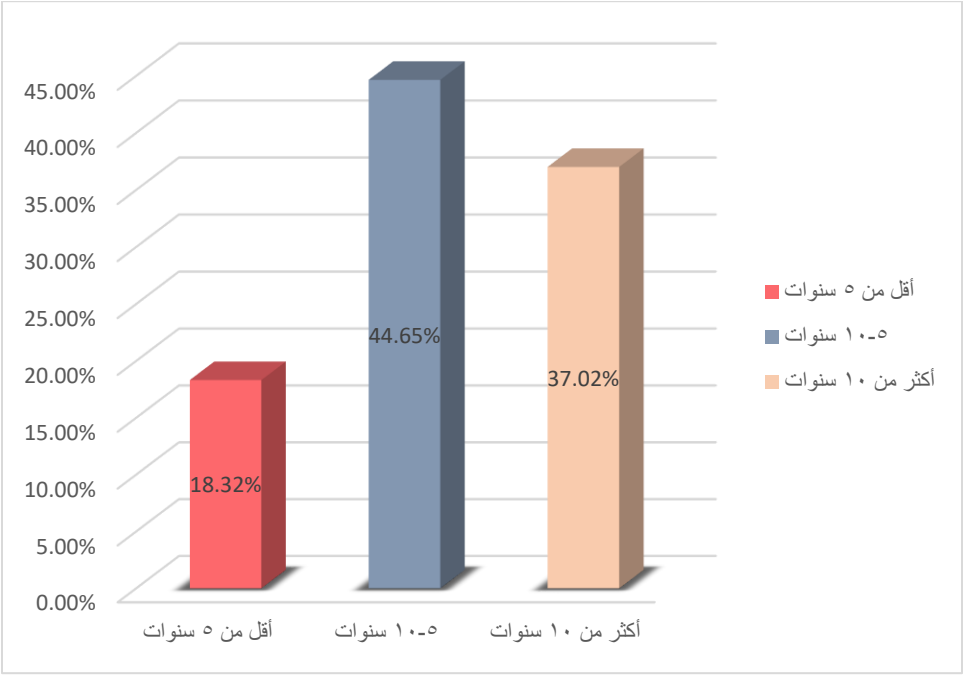
**ج- توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير سنوات الخدمة:**

**الجدول (4):**

**توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير سنوات الخدمة**

| سنوات الخدمة | العدد | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| **أقل من 5 سنوات** | 96 | %18.32 |
| **5-10 سنوات** | 234 | %44.65 |
| **أكثر من 10 سنوات** | 194 | %37.02 |
| **المجموع** | 524 | %100 |

يتضح لنا من الجدول (4) أن: (96) فرداً من أفراد عينة البحث لديهم خدمة أقل من 5 سنوات بنسبة (18.32)، بينما بلغ عدد أفراد عينة البحث ممن لديهم خدمة من 5-10 سنوات (234) بنسبة (44.65%)، وعدد أفراد عينة البحث ممن لديهم أكثر من 10 سنوات (194) بنسبة (37.02%). والشكل الآتي (5) يوضح توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير سنوات الخدمة.




**الشكل (5): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخدمة**

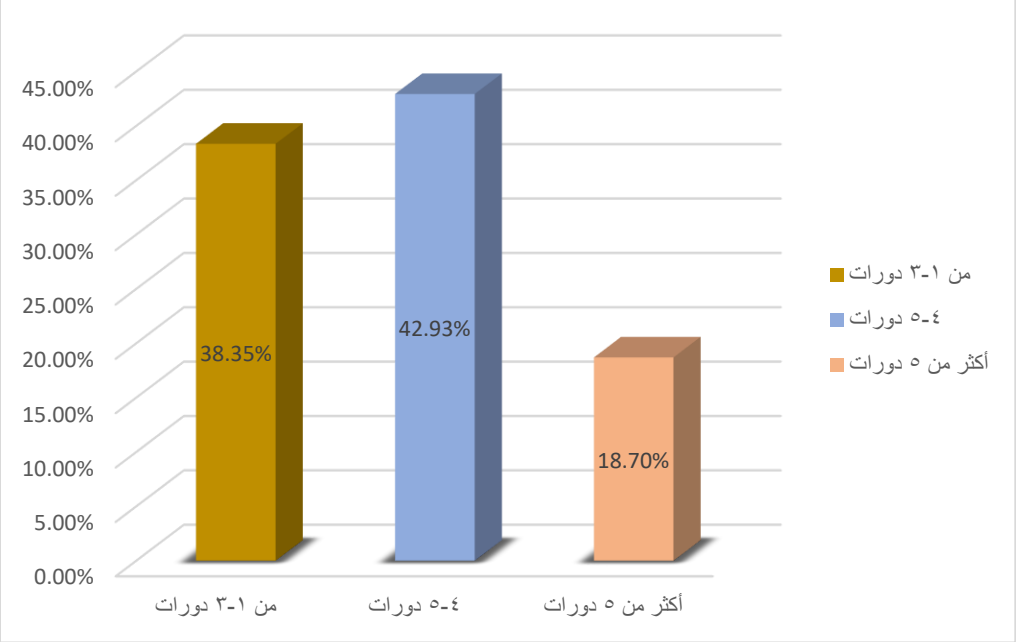
**د- توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير الدورات التدريبية:**

**الجدول (5):**

**توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير الدورات التدريبيّة**

| الدورات التدريبيّة المتبعة | العدد | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| **من 1-3 دورات** | 201 | %38.35 |
| **4-5 دورات** | 225 | %42.93 |
| **أكثر من 5 دورات** | 98 | %18.70 |
| **المجموع** | 524 | %100 |

يتضح لنا من الجدول (5) أن: (201) فرداً من أفراد عينة البحث الذين اتبعوا من 1-3 دورات تدريبيّة بنسبة بلغت (38.35%)، وبلغ عدد أفراد عينة البحث الذين اتبعوا من 4-5 دورات تدريبيّة (225) بنسبة (42.93%)، بينما كان عدد أفراد عينة البحث الذين اتبعوا أكثر من 5 دورات (98) بنسبة بلغت (18.70%). والشكل الآتي (6) يوضح توزع أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين وفق متغير الدورات التدريبيّة.




**الشكل (6): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الدورات التدريبيّة**

**خامساً: أدوات البحث.**

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، والتحقق من فرضياته، قامت الباحثة ببناء أداة الاستبانة، تضمنت محورين: المحور الأول يهدف إلى دراسة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق ويتفرع إلى خمسة مجالات (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤية المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة)، تضم (52) بنداً، أما المحور الثاني يهدف إلى دراسة (درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ويتفرع إلى ثلاثة مجالات (الآليات الإدارية، الآليات التنفيذية، والآليات الداعمة)، تضم (37) بنداً.

اتبعت الباحثة الطريقة العلميّة المنظمة للوصول للاستبانة بصورتها النهائيّة، تتصف بصفات الأداة الجيدة، وفق الخطوات الآتيّة:

**1- الاسترشاد وجمع المعلومات:**

قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع البحث، والأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك للاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة ذات الصلة، والوقوف على ما انتهت إليه من نتائج، ولمعرفة أهم المحاور التي يجب تناولها في الأداة، والجوانب التي ينبغي تغطيتها، وللاستفادة منها في بناء بنود الاستبانة، ومن أهم هذه الدراسات:

- دراسة هورد (Hord, 1997): مجتمعات التعلم المهنيّة: مجتمعات الاستفسار والتحسين المستمر.

- دراسة بولام وآخرون (Bolam et al, 2005): إنشاء مجتمعات تعلم مهنيّة واستدامتها.

- دراسة دوفور (Dufour, 2004): المدارس كمجتمعات تعلم.

- دراسة بلاك لوك (Blacklock, 2009): دراسة وصفيّة: الأبعاد الخمسة لمجتمعات التعلم المهنيّة في تحسين مدارس تكساس الابتدائيّة النموذجيّة.

- دراسة سلمان والأشقر (2020): وتضمنت نموذجاً مقترحاً، تمثلت فيه خطوات ومراحل بناء مجتمعات التعلم المهنيّة لتحسين الأداء المهني للمعلم.

– دراسة هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2003): مجتمعات التعلم المهنيّة: التقييم، التطوير، التأثيرات.

– مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (2015): وتضمن الخطوات التي تبناها المشروع لبناء مجتمعات التعلم المهنيّة.

– دراسة تاياغ (Tayag, 2020) ودراسة ايستون (Easton, 2012): تضمنت الآليات الداعمة لضمان وبقاء جلسات مجتمع التعلم المهني واستمرارها.

– دراسة مولاكدي وبوتشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020): والتي تضمنت الحديث عن آليّة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في ثلاث مراحل (البدء – التنفيذ – التكامل والتطبيق الفعال).

– دليل بناء مجتمعات التعلم المهنيّة في مقاطعة في الولايات المتحدة الأمريكيّة (2017): والذي تضمن آليّة وكيفيّة العمل معاً (مديرين ومعلمين) في مجتمع التعلم المهني في دورة تعليميّة تعاونيّة مستمرة.

بالإضافة لدراسة وايتر (Weathers, 2009)، دراسة سموكر (Schmoker, 2006)، دراسة الهانشي (Alhanachi, 2021)، دراسة (طالب، 2020)، ودراسة (محمدين وموسى، 2017).

**2- التصميم وتحليل المفردات:**

**2-1- الهدف العام للاستبانة:**

يتلخص الهدف الأساسي من بناء هذه الأداة في التعرف على درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وأيضاً التعرف على درجة أهميّة آليات تطبيق هذه المجتمعات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

**2-2- تحديد المحاور الأساسيّة للاستبانة:**

تمثلت الخطوة الأساسيّة في توجيه عمليّة بناء الاستبانة في تحديد المحاور التي سترتكز عليها، وذلك لإغناء عباراتها وتفصيل إجراءاتها، لذلك تكونت من محورين، يضم المحور الأول في صورته الأوليّة خمسة مجالات رئيسة، هي: (القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، الإبداع الجماعي، الممارسات الشخصيّة المشتركة، والظروف الداعمة). ويضم المحور الثاني في صورته الأوليّة من ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: (الآليات الإداريّة، الآليات التنفيذيّة، والآليات الداعمة).

### 2-3- صياغة العبارات التي تتألف منها الاستبانة:

بعد تحديد محاور الاستبانة ومجالاتها قامت الباحثة بصياغة الفقرات التي تتألف منها الاستبانة مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة من حيث دقتها، وملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وكونها شاملة لمختلف المحاور التي سيتناولها البحث ومنتميّة لها، ومفردات عباراتها بسيطة وسهلة الفهم، بعيدة عن الغموض ولا تحتمل التأويل في الإجابة.

### 2-4- وضع الاستبانة في صورتها الأوليّة:

انطلاقاً من الهدف العام الذي تسعى الاستبانة لتحقيقه، أعدت الباحثة الاستبانة بالصورة الأوليّة، على النحو الآتي:

- مقدمة: توضح الهدف من الاستبانة وكيفيّة التعامل معها.

- القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة عن أفراد عينة البحث، تمثل المتغيرات المستقلة للبحث، تتعلق المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والدورات التدريبيّة.

- القسم الثاني: ويضم بنود الاستبانة في صورتها الأوليّة، والتي بلغ عددها (86) بنداً، موزعةً على محوري الاستبانة، وكل محور مقسم إلى عدد من المجالات، والجدول (6) يبين توزع البنود على محاور الاستبانة في صورتها الأوليّة.

**الجدول (6):**

**توزع البنود على محاور الاستبانة في صورتها الأوليّة**

| محاور الاستبانة | المجالات | عدد البنود | أرقام البنود |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول: درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. القيادة الداعمة والمشتركة | 10 | 10-1 |
| | 2. الرؤية والقيم المشتركة | 10 | 20-11 |
| | 3. الإبداع الجماعي | 10 | 30-21 |
| | 4. الممارسات الشخصيّة المشتركة | 9 | 39-31 |
| | 5. الظروف الداعمة | 11 | 50-40 |
| **المحور الثاني: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. الآليات الإداريّة | 12 | 12-1 |
| | 2. الآليات التنفيذيّة | 13 | 25-13 |
| | 3. الآليات الداعمة | 11 | 36-26 |
| **الاستبانة ككل** | | **86 بنداً** | |

**3- التحقق من الشروط السيكومتريّة للاستبانة:**

**3-1- صدق الاستبانة:**

توصف الاستبانة بأنها صادقة عندما تقيس ما وضعت لقياسه وتأكد الباحث ملاءمتها لأغراض بحثه، وأن المصطلحات المستخدمة تؤدي إلى نفس المعنى في كل مرة ترد في ثنايا الأداة (المحمودي، 2019، ص134)، وللتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت الباحثة الطرائق الآتيّة:

**3-1-1- صدق المحكمين Content Validity /صدق المحتوى/:**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأوليّة (الملحق 3، ص154)، على مجموعة من السادة المحكمين عددهم /11/ من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربيّة المقارنة والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس (الملحق 1، ص152)، وذلك بهدف الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون البنود وصدق تمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، وتحديد الموقع المناسب لكل بند من البنود في تورزعها على محاور الاستبانة ومجالاتها، ولإضافة آرائهم وتعديلاتهم المقترحة، واتفقت آراؤهم على مناسبة الاستبانة وصلاحيتها العلميّة، مع بعض التعديلات على بعض البنود من حذف وإضافة وإعادة صياغة لتصبح أكثر وضوحاً وملاءمة، منها تعديل سنوات الخدمة لتصبح (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) بعد أن كانت (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، وتعديل كلمة "طلاب" لتصبح "طلبة" أينما وردت في بنود الاستبانة، ويبين الجدول الآتي بعض البنود التي تم تعديلها وفق آراء السادة المحكمين:

**الجدول (7):**

**بعض التعديلات التي طرأت على بنود الاستبانة**

| البند قبل التعديل | البند بعد التعديل |
|---|---|
| تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. | 1. تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات.<br>2. تشارك إدارة المدرسة المعلمين في حل المشكلات. |
| مهمة المدرسة المركزية تعلم جميع الطلاب. | تهتم المدرسة بتعلم جميع الطلاب. |
| توجد توقعات عالية للمدير والمعلمين في تحسين المدرسة والنهوض بعمليتي التعلم والتعليم. | توجد توقعات عالية للهيئة التعليمية في تحسين المدرسة. |
| أن تحدد المدرسة أهداف وغايات مجتمع التعلم المهني. | أن تحدد المدرسة أهداف مجتمع التعلم المهني. |

تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائيّة (الملحق 4، ص160)، وفق ملاحظات السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليّة التربيّة جامعة دمشق وفروعها (الملحق 1، 152)، تضم (89) بنداً بعد التعديل، موّزعةً على خمسة مجالات تمثل أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة، وثلاثة مجالات تمثل آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، والجدول (8) يوضح محاور الاستبانة ومجالاتها وعدد بنودها في صورتها النهائيّة وفق آراء السادة المحكمين بعد عمليّة التحكيم.

**الجدول (8):**

**توزع البنود على محاور الاستبانة في صورتها النهائيّة وفق آراء السادة المحكمين**

| محاور الاستبانة | المجالات | عدد البنود | أرقام البنود |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول: درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. القيادة الداعمة والمشتركة | 10 | 10-1 |
| | 2. الرؤية والقيم المشتركة | 10 | 20-11 |
| | 3. الإبداع الجماعي | 11 | 31-21 |
| | 4. الممارسات الشخصيّة المشتركة | 9 | 40-32 |
| | 5. الظروف الداعمة | 12 | 52-41 |
| **المحور الثاني: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. الآليات الإداريّة | 12 | 12-1 |
| | 2. الآليات التنفيذيّة | 14 | 26-13 |
| | 3. الآليات الداعمة | 11 | 37-27 |
| **الاستبانة ككل** | | **89 بنداً** | |

بعد ذلك طبقت الباحثة الاستبانة في صورتها النهائيّة (الملحق 4، ص160) على عينة استطلاعيّة قوامها (30) مديراً ومعلماً، من خارج عينة البحث الأساسيّة، اختيرت عشوائياً من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة بنود الاستبانة ووضوح عباراتها لديهم، ولاستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً، وإمكانيّة تطبيقها على عينة البحث، وفيما يأتي توضيح لذلك:

### 3-1-2- صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة جرى استخراج قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكليّة للمحور الذي تنتمي إليه، وبين المجالات الفرعيّة مع الدرجة الكليّة للمحور، وتبين الجداول الآتيّة ذلك.

**أ. حساب ارتباط كل بند من بنود المحور مع الدرجة الكليّة للمجال الذي تنتمي إليه:**

**الجدول (9):**

**معاملات ارتباط كل بند من بنود محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية مع الدرجة الكليّة للمجال**

| المجال الأول (القيادة الداعمة والمشتركة) | | المجال الثاني (الرؤية والقيم المشتركة) | | المجال الثالث (الإبداع الجماعي) | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| 10 | .431* | 11 | .684** | 21 | .297* |
| 2 | .452* | 12 | .254* | 22 | .287* |
| 3 | .410* | 13 | .278* | 23 | .265* |
| 4 | .437* | 14 | .507** | 24 | .604** |
| 5 | .538** | 15 | .486** | 25 | .572** |
| 6 | .573** | 16 | .480** | 26 | .567** |
| 7 | .523** | 17 | .461** | 27 | .647** |
| 8 | .553** | 18 | .610** | 28 | .634** |
| 9 | .293* | 19 | .603** | 29 | .570** |
| 10 | .241* | 20 | .627** | 30 | .622** |
| -- | -- | -- | -- | 31 | .656** |

| المجال الرابع (الممارسات الشخصيّة المشتركة) | | المجال الخامس (الظروف الداعمة) | |
|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| 32 | .430* | 41 | .611** |
| 33 | .647** | 42 | .430* |
| 34 | .396* | 43 | .433* |
| 35 | .392* | 44 | .516** |
| 36 | .537** | 45 | .571** |
| 37 | .534** | 46 | .497** |
| 38 | .592* | 47 | .473** |
| 39 | .676** | 48 | .482** |
| 40 | .690** | 49 | .421* |
| | | 50 | .247* |
| | | 51 | .269* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 52 | .248* | |

** دال عند 0.01 / * دال عند 0.05

يتبين من الجدول (9) أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المحور مع الدرجة الكليّة للمجال الذي تنتمي إليه هي دالة جميعها، حيث إن البنود (24،25،26،27،28،29،30،31،33،36،37،39،40،41،44،45،46،47،48، 5،6،7،8،11،14،15،16،17،18،19،20) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبقيّة البنود دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا ما يدل على أن بنود محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه.

**الجدول (10):**

**معاملات ارتباط كل بند من بنود محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية مع الدرجة الكليّة للمجال**

| المجال الأول (الآليات الإداريّة) | | المجال الثاني (الآليات التنفيذيّة) | | المجال الثالث (الآليات الداعمة) | |
|---|---|---|---|---|---|
| البند | معامل الارتباط | البند | معامل الارتباط | البند | معامل الارتباط |
| 1 | .854** | 13 | .722** | 27 | .850** |
| 2 | .824** | 14 | .763** | 28 | .829** |
| 3 | .833** | 15 | .767** | 29 | .715** |
| 4 | .856** | 16 | .782** | 30 | .730** |
| 5 | .858** | 17 | .787** | 31 | .779** |
| 6 | .871** | 18 | .789** | 32 | .710** |
| 7 | .721** | 19 | .709** | 33 | .762** |
| 8 | .715** | 20 | .785** | 34 | .759** |
| 9 | .706** | 21 | .866** | 35 | .786** |
| 10 | .766** | 22 | .843** | 36 | .722** |
| 11 | .711** | 23 | .821** | 37 | .844** |
| 12 | .748** | 24 | .813** | -- | -- |
| -- | -- | 25 | .866** | -- | -- |
| -- | -- | 26 | .857** | -- | -- |

** دال عند 0.01

يتبين من الجدول (10) أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المحور مع الدرجة الكليّة للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً جميعها عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يدل على أن بنود محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه.

**ب. ثم قامت الباحثة بحساب ارتباط المجالات الفرعيّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية مع الدرجة الكليّة للمحور:** ويتضح ذلك من خلال الجدول (11) الآتي:

**الجدول (11):**

**معاملات الارتباط بين الدرجة الكليّة والمجالات الفرعيّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة**

| المجال | درجة الارتباط |
|---|---|
| 1. القيادة الداعمة والمشتركة | 0.836** |
| 2. الرؤية والقيم المشتركة | 0.885** |
| 3. الإبداع الجماعي | 0.831** |
| 4. الممارسات الشخصيّة المشتركة | 0.796** |
| 5. الظروف الداعمة | 0.872** |

** دال عند 0.01

يتبين من الجدول (11) أن جميع معاملات ارتباط المجالات الفرعيّة مع الدرجة الكليّة للمحور تراوحت ما بين (0.796-0.831)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه. كما ويتضح من خلال الجدول (12) ارتباط المجالات الفرعيّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية مع الدرجة الكليّة للمحور:

**الجدول (12):**

**معاملات الارتباط بين الدرجة الكليّة والمجالات الفرعيّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة**

| | المجال | درجة الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | الآليات الإداريّة | 0.857** |
| 2 | الآليات التنفيذيّة | 0.791** |
| 3 | الآليات الداعمة | 0.784** |

** دال عند 0.01

يتبين من الجدول (12) أن جميع معاملات ارتباط المجالات الفرعيّة مع الدرجة الكليّة للمحور تراوحت ما بين (0.784–0.857)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

**3-2- ثبات الاستبانة:**

ويقصد بثبات الاستبانة أنها تعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدمت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (المحمودي، 2019، ص136)، واعتمدت الباحثة للتحقق من ثبات الاستبانة **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)**، وفيما يأتي يوضح الجدول (13) نتائج معامل الثبات الكلي ولكل مجال من مجالات الاستبانة.

**الجدول (13):**

**قيم معامل الثبات لاستبانة البحث بطريقة ألفا كرونباخ**

| محاور الاستبانة | المجالات | قيم معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **المحور الأول: درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. القيادة الداعمة والمشتركة | 0.866 |
| | 2. الرؤية والقيم المشتركة | 0.735 |
| | 3. الإبداع الجماعي | 0.812 |
| | 4. الممارسات الشخصيّة المشتركة | 0.891 |
| | 5. الظروف الداعمة | 0.778 |
| | **الدرجة الكليّة** | **0.825** |
| **المحور الثاني: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية** | 1. الآليات الإداريّة | 0.796 |
| | 2. الآليات التنفيذيّة | 0.824 |
| | 3. الآليات الداعمة | 0.831 |
| | **الدرجة الكليّة** | **0.849** |

يتبين من الجدول (13) أن جميع قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قريبة من الواحد الصحيح، بالنسبة إلى الاستبانة ككل ومحوريها، هي قيم جيدة ومقبولة لأغراض البحث، يتضح مما سبق على أن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، ما يجعلها صالحة للاستخدام أداةً للبحث والأخذ بها.

**4- تصحيح الاستبانة:**

جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التصحيح الآتي: حيث أعطيت كل استجابة من استجابات أفراد عينة البحث قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$0.8 = \frac{5-1}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما يأتي:

**الجدول (14): معيار الحكم على استبانة البحث والقيم الموافقة لها**

| فئات قيم المتوسط الحسابي | التقدير في الأداة (درجة التطبيق) | التقدير في الأداة (درجة أهميّة الآليّة المقترحة) |
|---|---|---|
| 1.00 - 1.79 | منخفضة جداً | منخفضة جداً |
| 1.80 - 2.59 | منخفضة | منخفضة |
| 2.60 - 3.39 | متوسطة | متوسطة |
| 3.40 - 4.19 | مرتفعة | مرتفعة |
| 4.20 - 5.00 | مرتفعة جداً | مرتفعة جداً |

**سادساً: إجراءات تطبيق البحث.**

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث، تمثلت إجراءات التطبيق بحصول الباحثة على كتاب تسهيل مهمة تطبيق أداة البحث من مديريّة التربيّة في مدينة دمشق (الملحق 2، ص153)، وحصلت الباحثة بموجب هذا الكتاب على جداول من دائرة التخطيط والإحصاء بمديريّة تربيّة دمشق توضح أعداد وأسماء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك أعداد المعلمين وفقاً للعام الدراسي 2021-2022م، بعدها توجهت الباحثة إلى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وقامت بتوزيع أداة البحث على أفراد عينة البحث الاستطلاعيّة للتأكد من صدقها وثباتها، ثم وزعت الأداة على أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2022-2023م) في الفترة الواقعة بين شهر (آذار وأيار)، وبعد جمع العدد المطلوب من الاستبانات (533) استبانة،

استُبعد منها /9/ استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبالتالي تكونت العينة النهائيّة من (524) استبانة. بعد ذلك تم تفريغ إجابات أفراد عينة البحث ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والفصل التالي يبين النتائج التي توصل إليها البحث.

**سابعاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة.**

لا بد لأي باحث من مواجهة العديد من الصعوبات التي من الممكن أن تؤخر مسار بحثه أو تعيق عمليّة التطبيق الميداني، وفيما يلي إجمال لأهم الصعوبات التي واجهت الباحثة في بحثها:

- استغراق الباحثة مزيداً من الوقت في شرح فكرة مفهوم "مجتمعات التعلم المهنيّة" لأفراد عينة البحث، وتبسيطه لهم.
- ضعف تعاون بعض أفراد عينة البحث من مديرين ومعلمين مع الباحثة، من حيث رفض الإجابة على بنود الاستبانة، وذلك لضيق وقتهم وكثرة أعمالهم، وتعبيرهم بالتعب والملل لكثرة الطلب منهم الإجابة على استبانات عديدة من قبل باحثين آخرين.
- العدد الكبير لأفراد عينة البحث وعدم تواجدهم بمكان واحد، الأمر الذي استغرق وقتاً كبيراً في تطبيق أداة البحث.

**ثامناً: القوانين الإحصائيّة المستخدمة في البحث.**

شملت القوانين الإحصائيّة ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، للتحقق من ثبات الأدة.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- اختبار (ت- ستيودنت) لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين (Independent Sample T Test).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لتحديد دلالة الفروق لأكثر من مجموعتين.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة المتعددة.

# الفصل الخامس:

# عرض نتائج البحث الميدانيّة وتفسيرها

تمهيد.

أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة البحث، وتفسيرها.

ثانياً: النتائج الخاصة بالتحقق من صحة فرضيات البحث، وتفسيرها.

ثالثاً: قائمة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

رابعاً: مقترحات البحث.

**تمهيد.**

يشمل هذا الفصل عرض نتائج البحث التي تم توصل إليها من خلال تطبيق أداة البحث، ومناقشتها، ومن أجل سهولة العرض والمعالجة ستعرض الباحثة النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث التي يسعى الجانب الميداني للإجابة عنها ومناقشتها أولاً، ثم تُعرض النتائج الخاصة بالتحقق من صحة فرضيات البحث، وتفسيرها، تليها قائمة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

يسعى البحث الحالي بجانبه الميداني إلى الإجابة عن الأسئلة الآتيّة:

1- ما درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

2- ما درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

3- ما آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومحور آليات تطبيقها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات البحث المستقلة (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة)؟

**أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة البحث وتفسيرها.**

**الإجابة عن السؤال الأول للبحث:**

**1- ما درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال، من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ولكل مجال من مجالاتها الفرعيّة، ثم رتبت المحاور تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى درجةً في التطبيق، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (15):**

**المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة**

| محاور الاستبانة | عدد البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الرتبي | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. القيادة الداعمة والمشتركة | 10 | 28.57 | 8.71 | 2.85 | 2 | متوسطة |
| 2. الرؤية والقيم المشتركة | 10 | 38.52 | 7.65 | 3.85 | 1 | مرتفعة |
| 3. الإبداع الجماعي | 11 | 30.91 | 8.22 | 2.81 | 3 | متوسطة |
| 4. الممارسات الشخصيّة المشتركة | 9 | 24.05 | 8.42 | 2.67 | 5 | متوسطة |
| 5. الظروف الداعمة | 12 | 33.56 | 7.83 | 2.79 | 4 | متوسطة |
| **الدرجة الكليّة** | **52** | **155.79** | **14.06** | **2.99** | – | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (15) ما يلي:

– بلغت قيمة المتوسط الرتبي عند الدرجة الكلية لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق (2.99)، وبمقارنته بمعيار التقييم المعتمد في البحث الجدول (14)، يتبين أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق كانت بدرجة متوسطة.

– تراوحت قيمة المتوسط الرتبي لمجالات محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بين (3.85) لأعلى متوسط و (2.67) لأدنى متوسط، ما يشير إلى أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في جميع مجالات المحور ضمن الدرجة المتوسطة باستثناء مجال (الرؤية والقيم المشتركة) جاء بدرجة تطبيق مرتفعة.

– وفق الترتيب التنازلي لقيم المتوسطات الرتبيّة الخاصة بمجالات محور (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية)، جاء الترتيب كما يلي:

1– مجال الرؤية والقيم المشتركة، الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط رتبي قدره (3.85).

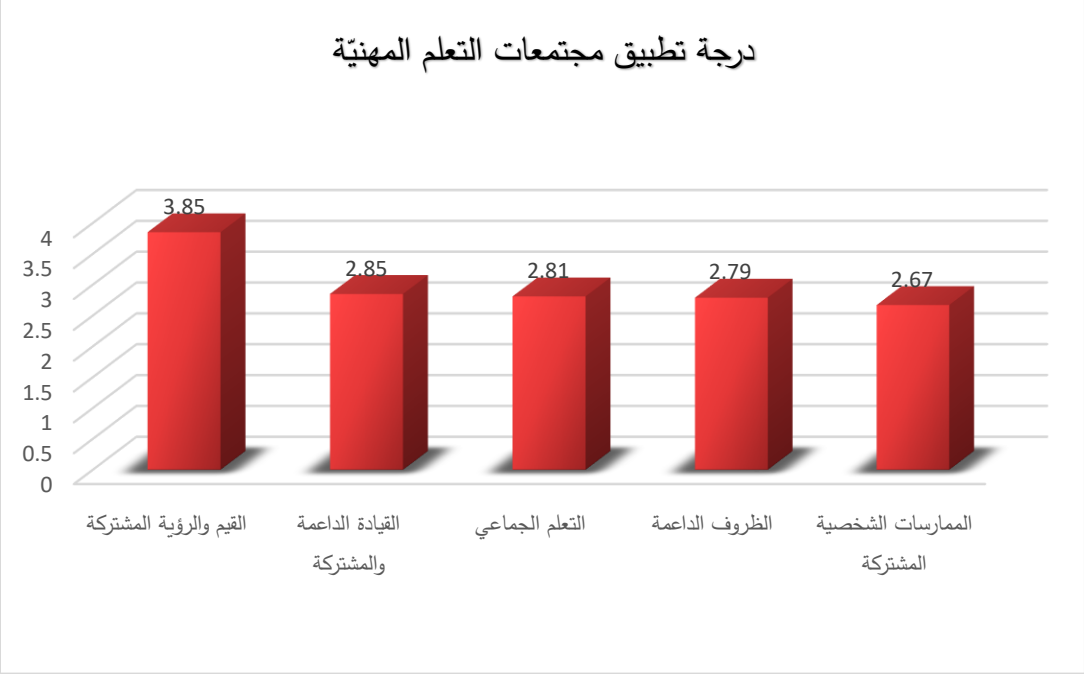
2– مجال القيادة الداعمة والمشتركة، جاء في المرتبة الثانيّة بمتوسط رتبي بلغ (2.85).

3– مجال الإبداع الجماعي، في المرتبة الثالثة بمتوسط رتبي بلغ (2.81).

4– مجال الظروف الداعمة، في المرتبة الرابعة بمتوسط رتبي بلغ (2.79).

5– مجال الممارسات الشخصيّة المشتركة، في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط رتبي بلغ (2.67).

والشكل (7) يبين ترتيب درجات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وفقاً للمتوسطات الرتبيّة لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة.




**الشكل (7): المتوسطات الرتبيّة لمجالات محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة**

بناء على معطيات الجدول (15) والشكل (7) نجد ما يلي:

– أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق عند الدرجة الكلية وإن كانت بدرجة متوسطة فهي لا تعني أن الوضع القائم سيء، بل يبشر بالتفاؤل بإمكانية تطويره فيما بعد، وتفسر الباحثة الدرجة المتوسطة بأن مجتمعات التعلم المهنيّة هو اتجاه حديث لتطوير المدارس باتجاه المدارس الفعالة، وهو غير مطبق بشكل رسمي إذ كان معظم حديث المعلمين أثناء توزيع الاستبانات بأن مجتمعات التعلم المهنيّة هي موجودة بشكل عفوي، أي من خلال الاجتماع أثناء الفرصة الدرسيّة، أو اجتماع غير مخطط له، دون وجود أهداف محددة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت إن درجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة في المدارس الابتدائيّة جاءت بدرجة متوسطة عدا محور الظروف الداعمة جاء بدرجة مرتفعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (عطيّة، 2022) حيث أشارت بأن تحقق الممارسات القياديّة لموجهي التعليم الثانوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (طالب، 2020) ودراسة (المهدي وآخرون، 2016) ودراسة (الداوود والجارودي، 2019) ودراسة (الشعيلي، 2020) ودراسة (آل سفران وطوهري، 2020) التي بينت أن الدرجة الكليّة لتقدير أفراد عينة البحث لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة كانت بدرجة مرتفعة.

**أما الترتيب التنازلي لمجالات محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، كان على النحو الآتي:**

– جاء في **المرتبة الأولى** هو: مجال "**الرؤية والقيم المشتركة**"، بدرجة مرتفعة، وبمتوسط رتبي قدره (3.85)، وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على أن الثقافة السائدة في مدارس التعليم الأساسي تتجه نحو تطبيق منهجيّة تعاونيّة بين المعلمين تدعم السلوكيات التعلميّة التي تسهم في تحسين الأداء المدرسي، حيث أظهرت النتائج بأن الرؤية والقيم المشتركة في مدارس التعليم الأساسي تركز بشكل رئيسي على تعلم جميع طلبتها وعلى جودة نتائج مخرجاتها.

وترى الباحثة بأن رؤية المديرين والمعلمين حول مجتمعات التعلم المهنيّة لا تزال في حاجة إلى بذل المزيد من الجهد وذلك لعدم وضوح رؤيتهم حول مجتمعات التعلم المهنيّة بالشكل الأمثل، أي لا بد أن تستند رؤيتهم إلى قيم ومعايير داعمة للسلوكيات والقرارات المتعلقة بالتدريس والتعلم والشعور بالمسؤوليّة الجماعيّة نحو تحقيق الأهداف، إذ لا يمكن بناء مجتمع تعلم بدون رؤية ورسالة واضحة ومشتركة بين جميع الأعضاء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (طالب، 2020) التي بينت أن بعد الرؤية والقيم المشتركة جاء في الترتيب الأول بدرجة تطبيق مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (الشعيلي، 2020) التي بينت أن بعد الرؤية والقيم المشتركة جاء في الترتيب الثاني، كما تختلف عن نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت أن بعد الرؤية والقيم المشتركة جاء في الترتيب الأخير بدرجة تطبيق متوسطة.

- وجاء في **المرتبة الثانيّة:** مجال **القيادة الداعمة والمشتركة** بدرجة متوسطة، وبمتوسط رتبي قدره (2.85)، ترى الباحثة أن هذه النتيجة وإن كانت تشير إلى وجود ممارسات قيادية تتفق مع مجتمعات التعلم المهنية من احترام لعمل المعلمين وتقديرها لجهودهم، لكن هذه الممارسات القيادية وأسلوب الإدارة المركزي المتبع الذي يحاول جاهداً التوجه نحو ثقافة العمل المشترك بنفس الوقت لا ترقى إلى مستوى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي، والسبب في ذلك يعود إلى أن تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة يتطلب الأنماط القياديّة المعاصرة التي تعد مصدر القوة والتعاون وتوطيد العلاقات وسبل التواصل في مجتمعات التعلم المهنيّة كالقيادة الموزعة والرياديّة والمشتركة، وكذلك تخفيف الأعباء والضغوطات وحجم العمل الكبير الملقى على عاتق المديرين والمعلمين. وبشكل عام ما يبرر النقص في معارف مديري المدارس حول كيفيّة توظيف مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي هو حداثة هذا الاتجاه وعدم انتشاره بشكل رسمي في قطاع التعليم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت أن بعد القيادة الداعمة والمشتركة جاء في بدرجة تطبيق متوسطة لكن في الترتيب الثالث، كما تتفق مع نتيجة دراسة (طالب، 2020) التي بينت أن بعد القيادة الداعمة والمشتركة جاء في الترتيب الثاني لكن بدرجة مرتفعة.

ولكنها اختلفت عن نتيجة دراسة (المهدي وآخرون، 2016) و (الشعيلي، 2020) التي بينت أن تحقق بعد القيادة الداعمة والمشتركة جاء بدرجة مرتفعة، وفي الترتيب الأول.

– يليه في **المرتبة الثالثة:** مجال **الإبداع الجماعي** بدرجة متوسطة، وبمتوسط رتبي قدره (2.81)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود ثقافة تعاونيّة ولو كانت بطريقة عفويّة غير منظمة تشجع إلى حد ما حوار المعلمين حول أفضل الأساليب التعليميّة، كما تشير إلى توجه المدارس نحو الإيمان بأهميّة العمل التعاوني الجماعي في التخطيط وحل المشكلات وفي عمليّة البحث عن الممارسات والمهارات الجديدة التي تحسّن وتدعم الواقع الفعلي وتضمن تعلم جميع الطلبة.

لكن أسلوب الإدارة المدرسيّة من جهة في إدارة الفرق بشكل لا يعزز الإبداع الجماعي بالشكل الأمثل، واتجاهات المعلمين السلبيّة نحو التعلم والإبداع الجماعي من جهة أخرى، حيث نجد أن قيمة المنافسة تعلو قيمة التعاون في بعض الأحيان، فضلاً عن عدم انتشار ثقافة مجتمعات التعلم المهنيّة بشكل واسع في المدارس، الأمر الذي يتطلب من إدارة المدارس العمل على تعزيز فرق تعاونيّة متماسكة لتدريب المعلمين وتطويرهم مهنياً، إذ يعد الإبداع الجماعي بعداً أساسياً في تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة، ينطوي على قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على العمل الجماعي المشترك، ومشاركة خبرات تعاونيّة مكثفة، ما يسهم في إكسابهم خبرات جديدة، ويشجعهم على الإبداع والابتكار، ويعزز نقاط قوتهم ويزيد دافعيتهم إلى العمل، ويحسن ممارساتهم التعليميّة تحسيناً مستمراً، بما ينعكس على نتائج تعلم الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت أن درجة تطبيق بعد الإبداع الجماعي في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في السعودية كانت متوسطة.

وقد اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة كل من دراسة (طالب، 2020) التي بينت أن بعد الإبداع الجماعي جاء بدرجة مرتفعة في الترتيب الخامس والأخير، ودراسة (الشعيلي، 2020) التي بينت أن تحقق بعد الإبداع الجماعي جاء بدرجة مرتفعة في الترتيب الرابع، ودراسة (المهدي، 2016) التي بينت أن تحقق بعد الإبداع الجماعي جاء بدرجة مرتفعة في الترتيب الثاني.

– ثم في **المرتبة الرابعة:** مجال **الظروف الداعمة** بدرجة متوسطة، وبمتوسط رتبي قدره (2.79)، وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على توجه المدارس نحو دعم العلاقات الجيدة بين المعلمين، وتبادل الثقة والاحترام فيما بينهم، لكنها قد لا تزال بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد لعدد من العوامل يأتي في مقدمتها: أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة يستدعي الكثير من المتطلبات لضمان فاعليّة تطبيقها وتحقيق الاستفادة المرجوة من هذه المجتمعات، ولعل أهم الظروف الداعمة التي ينبغي توفيرها: الوقت المتاح للعمل الجماعي، وتوفير الموارد الماليّة، وإعادة هيكلة الجداول المدرسيّة بما يسمح بتوفير الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنيّة، وتبادل الزيارات الصفيّة بين المعلمين، وتخفيف الحمل الزائد الذي يعانيه غالبيّة المديرين والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (طالب، 2020) التي توصلت إلى أن بعد الظروف الداعمة جاء في الترتيب الرابع، لكن تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت أن درجة تطبيق بعد الظروف الداعمة كانت مرتفعة وفي الترتيب الأول.

– أما في **المرتبة الخامسة** والأخيرة كان مجال **الممارسات الشخصيّة المشتركة** بدرجة متوسطة، وبمتوسط رتبي قدره (2.67)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، لعل أهمها انخفاض الثقة تجاه الزملاء، والمشاركة غير المتكافئة من المعلمين، وذلك يبعث شعور القلق والحذر من ردود أفعال الزملاء حيث تسود ثقافة الخوف من النقد فتكون معظم المشاركات سطحيّة، أو قد يعود قلة فرص اللقاءات والاجتماعات لثقل أعباء المعلمين، وتركيز الاجتماعات غالباً على معالجة القضايا التأديبيّة والشكاوى الوالديّة والتي على الرغم من أنها قد تكون مثيرة للاهتمام لكنها لا تمثل عمل المجتمعات التعلميّة المهنيّة عالية الأداء، وأضف إلى ذلك الثقافة المدرسيّة الضعيفة التي تكرس العزلة بين المعلمين والتي لا تشجع حقاً مناقشات حيّة حول تدريب المعلمين وتطويرهم مهنياً.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المهدي، 2016) و (الشعيلي، 2020) التي بينت أن تحقق بعد الممارسات الشخصيّة المشتركة جاء في الترتيب الأخير. وتتفق مع نتيجة دراسة (مخلوف، 2015) التي أظهرت أن درجة تطبيق بعد الممارسات الشخصية المشتركة كانت متوسطة، واختلفت عن نتيجة دراسة (طالب، 2020) التي بينت أن بعد الممارسات الشخصيّة المشتركة جاء بدرجة مرتفعة في الترتيب الثالث.

وفيما يلي عرض مفصل لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود مجالات محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على النحو الآتي:

**1-1- المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة:**

لتعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (16): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة، ودرجة تطبيقها وترتيبها**

| | بنود المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات. | 2.49 | 0.93 | 9 | منحفضة |
| 2 | تشارك إدارة المدرسة المعلمين في حل المشكلات. | 2.47 | 0.76 | 10 | منحفضة |
| 3 | تتيح إدارة المدرسة الفرصة للمعلمين باتخاذ قراراتهم وفق حاجات الطلبة. | 2.72 | 0.92 | 7 | متوسطة |
| 4 | تشجع إدارة المدرسة الحوار. | 3.13 | 0.82 | 3 | متوسطة |
| 5 | توفر إدارة المدرسة فرص تعلم مستمرة للمعلمين. | 2.52 | 0.77 | 8 | منخفضة |
| 6 | تعزز إدارة المدرسة العمل الجماعي. | 2.87 | 0.74 | 4 | متوسطة |
| 7 | تحفز إدارة المدرسة طاقات الإبداع لدى المعلمين. | 2.82 | 0.62 | 5 | متوسطة |
| 8 | تحترم إدارة المدرسة عمل المعلمين وتقدره. | 3.39 | 0.75 | 1 | متوسطة |
| 9 | تثق إدارة المدرسة بقدرات المعلمين على تلبية حاجات الطلبة. | 3.37 | 0.71 | 2 | متوسطة |
| 10 | توفر إدارة المدرسة المناخ الملائم لتعلم جميع الطلبة. | 2.79 | 0.84 | 6 | متوسطة |
| **الدرجة الكليّة** | | **2.85** | **8.71** | - | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (16) ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال القيادة الداعمة والمشتركة بلغت (2.85)، وهي درجة تطبيق متوسطة.

- إن قيمة المتوسطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال التي بلغ عددها /10/ بنود، تراوحت بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة، وجاءت قيمها بين (3.39-2.47).

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في التطبيق في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (8) ونصه: تحترم إدارة المدرسة عمل المعلمين وتقدره، بمتوسط (3.39)، والبند (9) ونصه: تثق إدارة المدرسة بقدرات المعلمين على تلبية حاجات الطلبة، بمتوسط (3.37)، والبند (4) ونصه: تشجع إدارة المدرسة الحوار، بمتوسط (3.13).

إن الدرجة المتوسطة لا تعني الوضع القائم لتطبيق القيادة الداعمة والمشتركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سيء ويقود إلى التشاؤم، لكنه يعني هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة مع التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى حجم العمل الكبير الملقى على عاتق مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والضغوط التي يتعرضون لها قد لا توفر لهم الفرصة لممارسة أنماط القيادة الحديثة كما ينبغي، لكنهم يحاولون قدر الإمكان خلق الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين لما لها من مزايا في تحسين مستوى كفاءة العمل، وسرعة الإنجاز، وتلبية احتياجات الطلبة.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في التطبيق مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (2) ونصه: تشارك إدارة المدرسة المعلمين في حل المشكلات، بمتوسط (2.47)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (1) ونصه: تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات، بمتوسط (2.49)، وقبله البند (5) ونصه: توفر إدارة المدرسة فرص تعلم مستمرة للمعلمين، بمتوسط (2.52).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف إدراك القيادات المدرسيّة أهميّة العمل الجماعي والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، ومن ناحيّة أخرى قد يرجع إلى أن بعض القيادات يغلب عليها النزعة الفرديّة في الأداء ما يؤدي إلى إهمال مشاركة المعلمين في الشؤون الإداريّة. أو ربما إلى تخوف بعض المديرين من أن يؤدي ذلك إلى إضعاف موقفهم، وتزداد مخاوفهم مع تزايد الضغوط الخارجيّة التي تمارس عليهم من الإدارات العليا، مما يجعلهم يعزفون عن فكرة إشراك غيرهم من المعلمين في القيادة وحل المشكلات واتخاذ القرارات، بينما يقومون هم بتحمل كافة المسؤوليات بمفردهم.

**1-2- المجال الثاني: الرؤية والقيم المشتركة:**

لتعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الثاني: الرؤية والقيم المشتركة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (17): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثاني: الرؤية والقيم المشتركة، ودرجة تطبيقها وترتيبها**

| | بنود المجال الثاني: القيم والرؤية والمشتركة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | تركز أهداف المدرسة على جودة نتائج طلبتها. | 4.23 | 1.02 | 2 | مرتفعة جداً |
| 12 | تهتم المدرسة بتعلم جميع الطلبة. | 4.11 | 1.23 | 3 | مرتفعة |
| 13 | تتماشى برامج المدرسة مع أهدافها المرسومة. | 3.62 | 0.78 | 8 | مرتفعة |
| 14 | توجد توقعات عالية للهيئة التعليمية في تحسين المدرسة. | 3.79 | 0.84 | 6 | مرتفعة |
| 15 | يتحاور المدير والمعلمون حول ما يأملون رؤيته في الطلبة. | 4.07 | 0.97 | 4 | مرتفعة |
| 16 | يحرص المعلمون بشكل أساسي على تعلم الطلبة. | 4.27 | 0.94 | 1 | مرتفعة جداً |
| 17 | يلتزم المعلمون باستمرار بالقيم المهنيّة. | 3.92 | 0.82 | 5 | مرتفعة |
| 18 | يتبنى المعلمون القيم والمعايير الداعمة للقرارات المتعلقة بالتعلم والتعليم. | 3.82 | 0.82 | 7 | مرتفعة |
| 19 | تشجع إدارة المدرسة الحوار المفتوح لنقل الخبرات المتجددة. | 3.37 | 0.77 | 9 | متوسطة |
| 20 | تسعى إدارة المدرسة إلى تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً. | 3.32 | 0.87 | 10 | متوسطة |
| | **الدرجة الكليّة** | **3.85** | **7.65** | - | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (17) ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الرؤية والقيم المشتركة بلغت (3.85)، وهي درجة تطبيق مرتفعة.

– إن قيمة المتوسطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال التي بلغ عددها /10/ بنود، تراوحت بين الدرجة المرتفعة جداً والمتوسطة، وجاءت قيمها بين (4.27–3.32).

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في التطبيق في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (16) ونصه: يحرص المعلمون بشكل أساسي على تعلم الطلبة، بمتوسط (4.27)، البند (11) ونصه: تركز أهداف المدرسة على جودة نتائج طلبتها، بمتوسط (4.23)، البند (12) ونصه: تهتم المدرسة بتعلم جميع الطلبة، بمتوسط (4.11).

وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة؛ إذ إن رسالة مدارس الحلقة الأولى من التعليم ورؤيتها تركز على تعلّم الطلبة فهي تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية وثيقة الصلة بحياة الطلبة والمتوافقة مع ميوله وقدراته، وتُعدّه لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، بحيث تنمي شخصيته من جميع جوانبها. ويشير إدراك الهيئة التعليمية أهميّة تمركز العمليّة التعليميّة حول الطلبة ونتائجهم، ذلك كون هذه النتائج هي التي تحكم على حسن سير العمليّة التعليميّة وعلى أن المدرسة تؤدي رسالتها على الوجه الصحيح.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في التطبيق مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (20) ونصه: تسعى إدارة المدرسة إلى تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً، بمتوسط (3.32)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (19) ونصه: تشجع إدارة المدرسة الحوار المفتوح لنقل الخبرات المتجددة، بمتوسط (3.37)، وقبله البند (13) ونصه: تتماشى برامج المدرسة مع أهدافها المرسومة، بمتوسط (3.62).

إن الدرجة المتوسطة لهذه البنود تشير إلى السعي الجاد لمديري المدارس وراء تطوير المستوى المهني للمعلمين وتمكينهم من تبادل الأفكار والمعارف والخبرات من خلال فتح باب الحوار ما يساعدهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في عمليّة التدريس، لكن ربما لا يتاح لمديري المدارس ذلك بصورة مستمرة.

### 1-3- المجال الثالث: الإبداع الجماعي:

لتعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الثالث: الإبداع الجماعي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (18): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثالث: الإبداع الجماعي، ودرجة تطبيقها وترتيبها**

| | بنود المجال الثالث: الإبداع الجماعي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 21 | يتعاون المعلمون في البحث عن أفضل الطرائق التعليميّة والأنشطة الصفيّة. | 2.46 | 0.71 | 9 | منخفضة |
| 22 | يتعاون المعلمون في حل مشكلات عمليتي التعلم والتعليم. | 2.88 | 0.84 | 5 | متوسطة |
| 23 | يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | 2.44 | 0.74 | 10 | منخفضة |
| 24 | يطبق المعلمون ضمن فرقهم التعاونيّة الأفكار التعليميّة الجديدة. | 2.49 | 0.62 | 8 | منخفضة |
| 25 | يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة. | 2.76 | 0.75 | 6 | متوسطة |
| 26 | يناقش المعلمون بيانات عمليّة التقييم. | 3.26 | 0.77 | 3 | متوسطة |
| 27 | يتحاور المعلمون حول أفضل أساليب تعلم الطلبة. | 3.32 | 0.81 | 1 | متوسطة |
| 28 | يتعاون المعلمون في تلبية احتياجات الطلبة. | 2.69 | 0.76 | 7 | متوسطة |
| 29 | يتشارك المعلمون في حل المشكلات المتعلقة بتعلمهم وتعليم الطلبة. | 3.29 | 0.84 | 2 | متوسطة |
| 30 | يطور المعلمون طرائق التدريس باستمرار. | 2.89 | 0.97 | 4 | متوسطة |
| 31 | يستعرض المعلمون استراتيجيات التدريس الحديثة ويناقشوها جماعياً. | 2.43 | 0.78 | 11 | منخفضة |
| **الدرجة الكليّة** | | **2.81** | **8.22** | - | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (18) ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على محور الإبداع الجماعي بلغت (2.81)، وهي درجة تطبيق متوسطة.

- إن قيمة المتوسطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال التي بلغ عددها /11/ بنداً، تراوحت بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة، وجاءت قيمها بين (2.43-3.32).

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في التطبيق في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (27) ونصه: يتحاور المعلمون حول أفضل أساليب تعلم الطلبة، بمتوسط (3.32)، البند (29) ونصه: يتشارك المعلمون في حل المشكلات المتعلقة بتعلمهم وتعليم الطلبة، بمتوسط (3.29)، البند (26) ونصه: يناقش المعلمون بيانات عمليّة التقييم، بمتوسط (3.26).

ويمكن تفسير ذلك بأن المناقشات والحوارات الهادفة تساعد على نقل الخبرات التعليميّة بين المعلمين، وتعرّف طرائق وأساليب التدريس والتمكن من حل المشكلات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم، لكن درجة تطبيق هذه البنود جميعها ضمن الدرجة المتوسطة ما يشير إلى وجود معوقات تضغف وجود مثل هذه المناقشات والحوارات الهادفة منها كثرة الأعباء وفقدان الوقت اللازم لذلك وضعف التعاون بين أطراف العملية التعليمية.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في التطبيق مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (31) ونصه: يستعرض المعلمون استراتيجيات التدريس الحديثة ويناقشوها جماعياً، جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (2.43)، وقبله البند (23) ونصه: يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها، بمتوسط (2.44)، وقبله البند (21) ونصه: يتعاون المعلمون في البحث عن أفضل الطرائق التعليميّة والأنشطة الصفيّة، بمتوسط (2.46).

ربما يعود السبب في ذلك إلى قلة اطلاع المعلمين على استراتيجات التدريس الحديثة وما يتصل بها من دراسات حول مجتمعات التعلم المهنيّة، إضافة إلى افتقار المدارس بمصادر التعلم الذاتي، حيث يستطيع زيارة المكتبة والاطلاع الحر على الكتب ما يجعله في بحث مستمر عن المعرفة وما هو مستحدث في مجال التعليم، وأيضاً ضيق وقت المعلمين وغرقهم في إنجاز أعمالهم وتنفيذ مهامهم الروتينيّة، والجدول الأسبوعي قد لا يسمح بشكلٍ كافٍ للمعلمين بالتعاون في تحديد جوانب الضعف في المهارات التعليميّة والعمل على معالجتها وتنمية القصور فيها، أو ربما كون المعلون يركزون بالدرجة الأولى على أداء مهامهم داخل الصف دون أن يكون لديهم الوقت الكافي لتحديد المهارات التعليميّة التي ينبغي العمل على تطويرها.

### 1-4- المجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة:

لتعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (19): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة، ودرجة تطبيقها**

| | بنود المجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 32 | يتعاون المعلمون في البحث عن طرائق تعليميّة جديدة. | 2.33 | 0.86 | 7 | منخفضة |
| 33 | يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | 3.31 | 0.96 | 1 | متوسطة |
| 34 | يتعلم المعلمون من خبرات زملائهم في المدرسة. | 3.14 | 0.84 | 3 | متوسطة |
| 35 | يتعاون المعلمون في تطبيق طرائق التدريس الجديدة. | 2.61 | 0.77 | 6 | متوسطة |
| 36 | يتشارك المعلمون نجاحهم ونواحي القصور في عملهم. | 3.28 | 0.81 | 2 | متوسطة |
| 37 | يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة. | 1.94 | 0.76 | 9 | منخفضة |
| 38 | يسهم المعلمون ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم المعلمين في المدرسة. | 2.74 | 0.92 | 4 | متوسطة |
| 39 | يحصل المعلمون على تغذيّة راجعة من زملائهم لتحسين ممارساتهم التعليميّة. | 2.21 | 0.83 | 8 | منخفضة |
| 40 | يطلب المعلمون مساعدة تعليميّة من زملائهم المعلمين في المدرسة. | 2.69 | 0.85 | 5 | متوسطة |
| | **الدرجة الكليّة** | **2.67** | **8.42** | - | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (19) ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الممارسات الشخصيّة المشتركة بلغت (2.67)، وهي درجة تطبيق متوسطة.

- إن قيمة المتوسطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال التي بلغ عددها /9/ بنود، تراوحت بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة، وجاءت قيمها بين (1.94-3.31).

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في التطبيق في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (33) ونصه: يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة، بمتوسط (3.31)، والبند (36) ونصه: يتشارك المعلمون نجاحهم ونواحي القصور في عملهم، بمتوسط (3.28)، والبند (34) ونصه: يتعلم المعلمون من خبرات زملائهم في المدرسة، بمتوسط (3.14).

ترى الباحثة أن هذه النتيجة تشير إلى روح الزمالة التي تجمع المعلمين كفريق متعاون بما في ذلك علاقات شخصيّة واجتماعيّة نشأت في بيئة عمل مشتركة. لكنها بدرجتها المتوسطة غالباً ما تبقى هذه الممارسات هشة، يعوزها التخطيط والتنظيم والتقويم، وتكون غالباً دون المستوى المطلوب، ما يدعو إلى ضرورة العمل على خلق فرص حقيقيّة للتنمية المهنيّة للمعلمين داخل المدرسة سعياً لتجويد العمليّة التعليميّة يتم فيها مشاركة الممارسات الشخصيّة، إذ إن تبادل الخبرات المهنيّة وتراكمها ومشاركة النجاحات ومناقشة نواحي القصور جميها تساعد على النمو المهني وتحسين الأداء وتنعكس نتائجها إيجابياً على العمليّة التعليميّة وتحصيل الطلبة.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في التطبيق مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (37) ونصه: يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة، بمتوسط (1.94)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (39) ونصه: يحصل المعلمون على تغذيّة راجعة من زملائهم لتحسين ممارساتهم التعليميّة، بمتوسط (2.21)، وقبله البند (32) ونصه: يتعاون المعلمون في البحث عن طرائق تعليميّة جديدة، بمتوسط (2.33).

رغم أن زيارة المعلمين لزملائهم من أفضل أساليب التنمية المهنيّة للمعلمين حيث تساعد في نقل الخبرات التعليميّة بين المعلمين وتعرف طرائق وأساليب التدريس وحل المشكلات، إلا أن درجة تطبيقها في المدارس جاءت منخفضة، وهذا بدوره يؤدي إلى قلة الحصول على تقييم من الزملاء للممارسات التعليميّة، ويمكن تفسير ذلك لانخفاض الثقة بين المعلمين، وشعور القلق والحذر من ردود أفعال الزملاء حيث تسود ثقافة الخوف من النقد، وربما يعود الأمر للإدارة التي قد لا تشجع ذلك، أو لضيق الوقت، أو لضعف المستويات الموجودة في المدرسة.

### 1-5- المجال الخامس: الظروف الداعمة:

لتعرف درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الخامس: الظروف الداعمة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (20): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الخامس: الظروف الداعمة، ودرجة تطبيقها وترتيبها**

| | بنود المجال الخامس: الظروف الداعمة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 41 | يتوفر مكان ملائم في المدرسة لعقد اجتماعات المعلمين. | 2.76 | 0.79 | 7 | متوسطة |
| 42 | يتوافر الوقت الذي يتيح للمعلمين التعلم الجماعي. | 2.49 | 0.77 | 10 | منخفضة |
| 43 | توفر إدارة المدرسة الفرص للمعلمين بانتظام للمشاركة في التخطيط الجماعي لعمليّة التعلم. | 2.47 | 0.76 | 11 | منخفضة |
| 44 | توفر إدارة المدرسة قنوات اتصال فعالة بين أعضائها. | 2.63 | 0.82 | 9 | متوسطة |
| 45 | تمنح إدارة المدرسة مكافآت ماديّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم. | 2.33 | 0.72 | 12 | منخفضة |
| 46 | تمنح إدارة المدرسة مكافآت معنويّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم. | 2.71 | 0.86 | 8 | متوسطة |
| 47 | تقدر إدارة المدرسة أعمال المعلمين ونشاطاتهم. | 3.28 | 0.91 | 1 | متوسطة |
| 48 | تعزز إدارة المدرسة الاحترام المتبادل بين العاملين والطلبة. | 3.21 | 0.85 | 2 | متوسطة |
| 49 | تسود روح الفريق الواحد بين المعلمين. | 2.84 | 0.77 | 6 | متوسطة |
| 50 | تتوافر الثقة والاحترام بين المعلمين عند مشاركة الخبرات. | 3.11 | 0.81 | 3 | متوسطة |
| 51 | تتوافر الدافعيّة لدى المعلمين نحو التطور. | 2.87 | 0.76 | 4 | متوسطة |
| 52 | يتقبل المعلمون الملاحظات والانتقادات بروح إيجابيّة. | 2.86 | 0.84 | 5 | متوسطة |
| | **الدرجة الكليّة** | **2.79** | **7.83** | - | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (20) ما يلي:

- إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الظروف الداعمة بلغت (2.79)، وهي درجة تطبيق متوسطة.

– إن قيمة المتوسطات الحسابيّة لجميع بنود هذا المجال التي بلغ عددها /12/ بنود، تراوحت بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة، وجاءت قيمها بين (2.33–3.28).

– إن البنود الثلاث التي نالت أعلى درجة في التطبيق في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (47) ونصه: تقدر إدارة المدرسة أعمال المعلمين ونشاطاتهم، بمتوسط (3.28)، والبند (48) ونصه: تعزز إدارة المدرسة الاحترام المتبادل بين العاملين والطلبة، بمتوسط (3.21)، والبند (50) ونصه: تتوافر الثقة والاحترام بين المعلمين عند مشاركة الخبرات، بمتوسط (3.11).

وإن كانت هذه النتيجة تلقي الضوء على توافر مناخ إيجابي يرعى العلاقات الإيجابيّة ويعزز الاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة ويقدر أهميّة الآخرين وأعمالهم ومشاركاتهم، لكنها بهذه الدرجة لا ترقى إلى المستوى المطلوب لبناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة في مدارسنا، كما أنها لا تزال بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد لإطلاق طاقات وقدرات المعلمين الإبداعيّة لكي تتحسن ممارساتهم التعليميّة وتنعكس بشكل إيجابي على نتائج تعلم الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة فولن (Fullan, 2007) أن أحد مفاتيح التغيير الناجح في المدرسة هو تحسين العلاقات، لما لها من شدة التأثير على العمل والإنجاز.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في التطبيق مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (45) ونصه: تمنح إدارة المدرسة مكافآت ماديّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم، بمتوسط (2.33)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (43) ونصه: توفر إدارة المدرسة الفرص للمعلمين بانتظام للمشاركة في التخطيط الجماعي لعمليّة التعلم، بمتوسط (2.47)، ثم قبله البند (42) ونصه: يتوافر الوقت الذي يتيح للمعلمين التعلم الجماعي، بمتوسط (2.49).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن إدارة المدارس ربما تكرّم فقط ذوي الإنجازات المتميزة في المدرسة، أما عن انتظام فرص تعلم المعلمين ومسألة الوقت يعود ذلك إلى كثرة الأعباء الروتينيّة الملقاة على عاتق مديري ومعلمي المدارس، إضافة إلى ازدحام البرنامج المدرسي بالحصص الأسبوعيّة للمعلمين، وكثافة المنهج الدراسي، ما يجعل عمليّة التخطيط الجماعي والتعلم التعاوني محدودة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغفير، 2015) بوجود قصور في تقديم الحوافز والمكافآت للنشاطات المبدعة، كما وتتفق مع نتائج دراسة ساندر (Sanders, 2009) ودراسة تاياغ (Tayag, 2020) بأن الوقت يمثل تحدياً لاجتماعات مجتمع التعلم المهني، ولا بد من تخصيص وقتاً لذلك.

**الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:**

**2- ما درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟**

لتحديد درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر مديريها ومعلميها، تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ولكل مجال من مجالاته الفرعيّة، ثم رتبت المحاور تنازلياً من الأعلى درجة في الأهميّة إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (21):**

**المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة**

| | المجالات | عدد البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الرتبي | الرتبة | درجة الأهميّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الآليات الإداريّة | 12 | 47.25 | 4.28 | 3.93 | 1 | مرتفعة |
| 2 | الآليات التنفيذيّة | 14 | 54.13 | 5.36 | 3.86 | 2 | مرتفعة |
| 3 | الآليات الداعمة | 11 | 42.35 | 4.20 | 3.85 | 3 | مرتفعة |
| **الدرجة الكليّة** | | 37 بنداً | **143.73** | **8.41** | **3.88** | - | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (21) ما يلي:

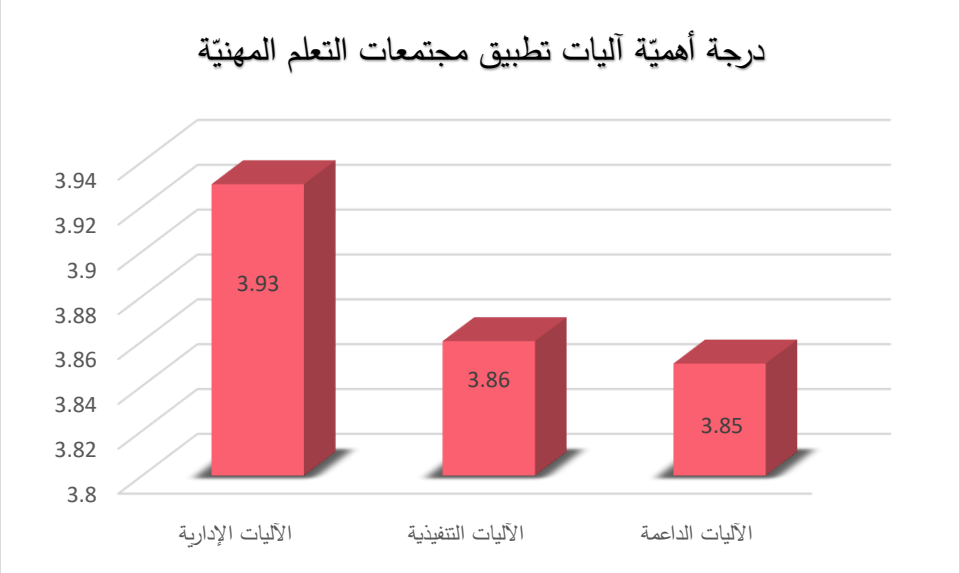
- إن القيمة الإجماليّة للمتوسط الحسابي التي تعبر عن أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، جاءت بدرجة مرتفعة عند الدرجة الكليّة للمحور، إذ بلغت قيمة المتوسط الرتبي (3.88)، وبمقارنته بمعيار التقييم المعتمد في البحث الجدول (14)، يتبين أن درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة جاءت مرتفعة.

– تراوحت قيمة المتوسط الرتبي لمجالات محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة بين (3.93) لأعلى متوسط و(3.85) لأدنى متوسط، ما يشير إلى أن أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في جميع مجالات المحور ضمن الدرجة المرتفعة.

– جاء الترتيب التنازلي لقيم المتوسطات الرتبيّة الخاصة بمجالات محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة كما يلي:

أكثر المجالات أهميّة وفق تقدير أفراد عينة البحث هو: مجال الآليات الإداريّة، الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط رتبي قدره (3.93)، يليه في المرتبة الثانيّة: مجال الآليات التنفيذيّة، بمتوسط رتبي بلغ (3.86)، أما في المرتبة الثالثة والأخيرة: الآليات الداعمة، بمتوسط رتبي بلغ (3.85).

والشكل (13) يبين ترتيب درجات أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وفقاً للمتوسطات الرتبيّة لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة.




**الشكل (13): المتوسطات الرتبيّة لمجالات محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة**

وتشير هذه النتيجة إلى إدراك المديرين والمعلمين أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، سواء الإداريّة منها أو التنفيذيّة أو الداعمة.

وفيما يلي عرض مفصل لنتائج درجة أهميّة كل بند من بنود مجالات محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة (الإداريّة، التنفيذيّة، والداعمة).

### 1-1- المجال الأول: الآليات الإداريّة:

لتعرف درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الأول: الآليات الإداريّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (22): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الأول: الآليات الإداريّة، ودرجة أهميتها وترتيبها**

| | بنود المجال الأول: الآليات الإداريّة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأهميّة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً". | 4.61 | 0.42 | 3 | مرتفعة جداً |
| 2 | أن تحدد إدارة المدرسة أهداف مجتمع التعلم المهني. | 4.08 | 0.45 | 7 | مرتفعة |
| 3 | أن تكلف إدارة المدرسة فريق العمل رسمياً بقرارات موقعة. | 2.44 | 0.79 | 12 | منخفضة |
| 4 | أن توجه إدارة المدرسة المعلمين لبناء فرق العمل. | 4.18 | 0.71 | 4 | مرتفعة |
| 5 | أن تضع إدارة المدرسة جدولاً زمنياً لجلسات التعلم. | 4.16 | 0.49 | 5 | مرتفعة |
| 6 | أن توفر إدارة المدرسة مكاناً ملائماً لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة. | 4.68 | 0.73 | 2 | مرتفعة جداً |
| 7 | أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل الجماعي. | 4.72 | 0.64 | 1 | مرتفعة جداً |
| 8 | أن تعزز ثقافة المدرسة بأن تعلم المعلمين يصب في تعلم الطلبة أيضاً. | 3.91 | 0.46 | 9 | مرتفعة |
| 9 | أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة لتيسير عمل مجتمعات التعلم المهنيّة. | 4.12 | 0.43 | 6 | مرتفعة |
| 10 | أن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب. | 3.57 | 0.84 | 10 | مرتفعة |
| 11 | أن تلزم إدارة المدرسة المعلمين بالمشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة واختيار نوع النشاط. | 3.32 | 0.74 | 11 | متوسطة |
| 12 | أن تشارك إدارة المدرسة النتائج المحققة من خلال عمل مجتمع التعلم المهني مع أولياء الأمور. | 4.01 | 0.56 | 8 | مرتفعة |
| | **الدرجة الكليّة** | **3.93** | **4.28** | - | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (22) ما يلي:

– إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لأهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الآليات الإداريّة بلغت (3.93)، وهي درجة مرتفعة، وهذه النتيجة تدل على وعي أفراد عينة البحث بأهميّة الدور الذي يمكن أن تؤديه إدارة المدرسة في تحويل مدارسهم إلى مجتمعات تعلم مهنيّة، إذ إن إدارة المدرسة هي الداعم الأول للمعلمين في العمليّة التعليميّة التعلميّة؛ إذ يعمل المدير على خلق ثقافة تعاونيّة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويعزز المشاركة في صنع القرارات، واتخاذها، يزرع الثقة ويقوي العزيمة، يحسن التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء. ومنه فإن للإدارة المدرسيّة دور لا غنى عنه في تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة، ويفسر ذلك بأنه وإن تعددت تجارب التطوير وتنوعت توجهاتها واختلفت أهدافها سيظل للقيادة المدرسيّة الدور الحاسم في نجاح هذه الجهود أو إخفاقها.

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في الأهميّة في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (7) ونصه: أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل الجماعي، بمتوسط (4.72)، والبند (6) ونصه: أن توفر إدارة المدرسة مكاناً ملائماً لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة، بمتوسط (4.68)، والبند (1) ونصه: أن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً"، بمتوسط (4.61).

وهذه النتيجة تتفق مع المتطلبات الأساسيّة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة، بتوفير الوقت من خلال التقليل من الأعباء الروتينيّة والضغوطات على المعلمين كي يتاح لهم فرصة الانضمام لمجتمع التعلم المهني، والاستفادة بالقدر الممكن من هذه المجتمعات التعلميّة بدل أن تكون حملاً زائداً عليهم، وكذلك البيئة الملائمة لتكوين أساليب للتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم المهني والمناقشة المرنة.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في الأهميّة مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (3) ونصه: أن تكلف إدارة المدرسة فريق العمل رسمياً بقرارات موقعة، بمتوسط (2.44)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (11) ونصه: أن تلزم إدارة المدرسة المعلمين بالمشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة واختيار نوع النشاط، بمتوسط (3.32)، ثم قبله البند (10) ونصه: أن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب، بمتوسط (3.57).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العمل التربوي المبني أساساً على الرغبة بالتنمية المهنيّة وتطوير العمليّة التعليميّة وتنمية المهارات والخبرات الموجودة لدى العاملين في قطاع التعليم، فربما تفقد هذه المجتمعات قيمتها إذا كانت مجرد توقيع يرسم على ورقة حضور، من هنا تترك الحريّة للمعلمين في الانضمام لمجتمعات التعلم المهنيّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Tayag, 2020) التي بينت أن بعض المشاركات سطحيّة، هي ببساطة لتوقيع ورقة الحضور على خلاف ما بُنيت لأجله مجتمعات التعلم المهنيّة.

**1-2- المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة:**

لتعرف درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الثاني: الآليات التنفيذيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (23): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة، ودرجة أهميتها وترتيبها**

| | بنود المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأهميّة |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | أن يقسم المعلمون إلى فرق وفق تخصصهم. | 4.11 | 0.61 | 7 | مرتفعة |
| 14 | أن يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | 4.47 | 0.54 | 1 | مرتفعة جداً |
| 15 | أن يتعاون المعلمون في البحث عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلبة. | 4.31 | 0.43 | 3 | مرتفعة جداً |
| 16 | أن يطلع المعلمون على استراتيجيات التدريس الحديثة. | 4.18 | 0.42 | 4 | مرتفعة |
| 17 | أن يخطط المعلمون لأنشطة تعليميّة جديدة. | 4.13 | 0.41 | 6 | مرتفعة |
| 18 | أن يقيّم المعلمون بعضهم بعضاً في أدائهم. | 3.28 | 0.67 | 13 | متوسطة |
| 19 | أن يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | 4.39 | 0.58 | 2 | مرتفعة جداً |
| 20 | أن يسهم ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم. | 4.08 | 0.48 | 9 | مرتفعة |
| 21 | أن يحدد المعلمون جوانب الضعف في عملهم. | 3.37 | 0.40 | 11 | متوسطة |
| 22 | أن يناقش المعلمون نواحي القصور في عملهم. | 3.35 | 0.49 | 12 | متوسطة |
| 23 | أن يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة. | 4.02 | 0.45 | 10 | مرتفعة |
| 24 | اعتماد آليّة طرح الأسئلة للوصول ل (معلومة، حل لمشكلة). | 4.16 | 0.45 | 5 | مرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 25 | طرح الحلول بشكل مباشر عند مواجهة مشكلة ما. | 3.10 | 0.53 | 8 | مرتفعة |
| 26 | أن يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة وملاحظة ممارساتهم التعليميّة. | 3.18 | 0.42 | 14 | متوسطة |
| **الدرجة الكليّة** | | **3.86** | **5.36** | – | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (23) ما يلي:

– إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لأهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الآليات التنفيذيّة بلغت (3.86)، وهي درجة مرتفعة، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك المديرين والمعلمين أهميّة الآليات التنفيذيّة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، إذ تعد الآليات التنفيذيّة بمثابة الإجراءات العملية والخطوات الفعلية لاجتماعات وجلسات مجتمع التعلم المهني التي تتمثل بتبادل الخبرات التعليميّة الداعمة لعمليّة التعلم والتعليم، وتغيير ممارسات تعليميّة قديمة، وتحديد المهارات التعليمة الواجب إتقانها، والبحث عن ممارسات تعليميّة جديدة تعزز نقاط القوة وتتدخل بالدعم الملائم لمواطن الضعف.

– إن البنود التي نالت أعلى درجة في الأهميّة في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (14) ونصه: أن يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها، بمتوسط (4.47)، والبند (19) ونصه: أن يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة، بمتوسط (4.39)، والبند (15) ونصه: أن يتعاون المعلمون في البحث عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلبة، بمتوسط (4.31).

وتلقي هذه النتيجة الضوء على أن المعلمين بحاجة لعمليّة البحث الجماعي عن أهم المهارات التعليميّة للمعلمين والاطلاع على أحدث الاستراتيجيات التي تنمي تعلم الطلبة. وبذلك تعد مجتمعات التعلم المهنيّة نموذجاً ووسيلة قويّة لمعلمي مدارس التعليم الأساسي للعمل معاً، وتغيير الممارسات التقليديّة بعمق داخل المدارس، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه بولام وزملاؤه (Bolam et al, 2005) بأن مجتمعات التعلم المهنيّة هي المكان الأكثر انتشاراً للتعلم الجماعي والمشاركة في حوارات جديّة والمناقشة حول جميع المعلومات وتفسيرها بشكل مشترك.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في الأهميّة مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (26) ونصه: أن يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة وملاحظة ممارساتهم التعليميّة، بمتوسط (3.18)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (18) ونصه: أن يقيّم المعلمون بعضهم بعضاً في أدائهم، بمتوسط (3.28)، ثم قبله البند (22) ونصه: أن يناقش المعلمون نواحي القصور في عملهم، بمتوسط (3.35).

تعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى خوف المعلمين من التعرض للنقد، وانتشار العزلة بين المعلمين، والرغبة في الفردية في العمل، وانخفاض ثقة المعلمين تجاه زملائهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Turnet et al, 2018) التي ذكرت بأن المعلمين ينتابهم شعور القلق والحذر من ردود أفعال الزملاء حيث تسود ثقافة الخوف من النقد.

**1-3- المجال الثالث: الآليات الداعمة:**

لتعرف درجة أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بالنسبة للمجال الثالث: الآليات الداعمة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب لدرجات استجابات أفراد عينة البحث لكل بند من بنود المجال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (24): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على بنود المجال الثالث: الآليات الداعمة، ودرجة أهميتها وترتيبها**

| | بنود المجال الثالث: الآليات الداعمة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأهميّة |
|---|---|---|---|---|---|
| 27 | توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة. | 4.28 | 0.71 | 3 | مرتفعة جداً |
| 28 | أن تكون المدة الزمنيّة لجلسات التعلم المهنيّة قصيرة. | 4.59 | 0.46 | 1 | مرتفعة جداً |
| 29 | أن يحدد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني. | 4.46 | 0.24 | 2 | مرتفعة جداً |
| 30 | أن يضم مجتمع التعلم المهني جميع معلمي المدرسة. | 4.02 | 0.21 | 5 | مرتفعة |
| 31 | أن يكون في المدرسة أكثر من مجتمع تعلمي مهني بحيث يضم كل مجتمع معلمي كل صف على حِدة (مثلاً معلمي الصف الأول على حِدة، معلمي الصف الثاني على حِدة...وهكذا). | 3.83 | 0.53 | 6 | مرتفعة |
| 32 | أن يضم مجتمع التعلم المهني معلمين من مختلف المدارس. | 3.01 | 0.34 | 11 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | دعم الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | 3.71 | 0.43 | 7 | مرتفعة |
| 34 | أن يُمنح المعلمين حريّة مناقشة أفكارهم التربويّة التعليميّة دون خوف أو عقاب. | 4.08 | 0.68 | 4 | مرتفعة |
| 35 | دعم ثقافة المدرسة لمستويات عالية من نجاح المعلمين. | 3.64 | 0.52 | 8 | مرتفعة |
| 36 | تكوين اتجاهات إيجابيّة بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | 3.61 | 0.47 | 9 | مرتفعة |
| 37 | تشجيع التعاون الجماعي للمعلمين. | 3.12 | 0.47 | 10 | متوسطة |
| | **الدرجة الكليّة** | **3.85** | **4.20** | – | **مرتفعة** |

يلاحظ من الجدول (24) ما يلي:

– إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لأهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة على مجال الآليات الداعمة بلغت (3.85)، وهي درجة مرتفعة، وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على اتفاق آراء المديرين والمعلمين على أهميّة الآليات الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء قناعة أفراد عينة البحث بأن الظروف الداعمة سواء كانت ماديّة كتوفير الوقت والمكان والتجهيزات اللازمة، أو المعنويّة من احترام وتقدير وتفهم وثقة متبادلة، جميعها تساعد أعضاء المجتمع المدرسي على العمل بكفاءة وتحقيق الأهداف بفعالية، ومتابعة برامج التنمية المهنيّة المقدمة إليهم، والنهوض بالعمليّة التعليميّة.

– إن البنود الثلاث التي نالت أعلى درجة في الأهميّة في هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبةً تنازلياً كالآتي: البند (28) ونصه: أن تكون المدة الزمنيّة قصيرة لجلسات التعلم المهنيّة، بمتوسط (4.59)، والبند (29) ونصه: أن يحدد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني، بمتوسط (4.46)، والبند (27) ونصه: توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة، بمتوسط (4.28).

إن هذا يضمن بقاء واستمرار جلسات مجتمع التعلم المهني، فإن قصر مدة الجلسة التعليميّة وتحديد موعدها لا يدعو للملل والتشتت ويدفع للانتظام في حضورها والشعور بأهميتها، وتتفق هذه النتيجة مع ما تقترحه دراسة تاياغ ( Tayag, 2020) بتوفير وجبات طعام خفيفة، وتخصيص وقت محدد لجلسات مجتمع التعلم المهني، وأن تكون المدة الزمنيّة لهذه الجلسات قصيرة.

– أما بالنسبة للبنود الأدنى درجة في الأهميّة مقارنة ببنود هذا المجال، وفق آراء أفراد عينة البحث، تمثلت مرتبة على الشكل الآتي: البند (32) ونصه: أن يضم مجتمع التعلم المهني معلمين من مختلف المدارس، بمتوسط (3.01)، جاء في المرتبة الأخيرة، وقبله البند (37) ونصه: تشجيع التعاون الجماعي للمعلمين، بمتوسط (3.12)، ثم قبله البند (36) ونصه: تكوين اتجاهات إيجابيّة بين أعضاء مجتمع التعلم المهني، بمتوسط (3.61).

وتعود الرغبة في بناء مجتمعات تعلميّة داخل مدارسهم فقط دون الحاجة إلى ضم معلمي المدارس الأخرى، ربما إلى مشقة التنقل بين المدارس.

**ثانياً: النتائج الخاصة بالتحقق من صحة فرضيات البحث، وتفسيرها.**

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

**2-1- الفرضيات المتعلقة بدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة:**

**الفرضيّة الرئيسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبانة (درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى للمتغيرات (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

يتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

**2-1-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي (مدير، معلم).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة فيما يتعلق بدرجة تطبيق هذه المجتمعات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (T-Test) للعينات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (25): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي**

| المجالات | متغير المسمّى الوظيفي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحريّة | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | مدير | 160 | 28.941 | 9.40 | 4.31 | 522 | 0.00 | دال |
| | معلم | 364 | 28.199 | 8.02 | | | | |
| الرؤية والقيم المشتركة | مدير | 160 | 37.905 | 7.92 | 4.42 | 522 | 0.02 | دال |
| | معلم | 364 | 37.290 | 7.38 | | | | |
| الإبداع الجماعي | مدير | 160 | 34.191 | 8.47 | 3.82 | 522 | 0.00 | دال |
| | معلم | 364 | 27.628 | 7.97 | | | | |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | مدير | 160 | 26.705 | 8.77 | 4.16 | 522 | 0.01 | دال |
| | معلم | 364 | 21.394 | 8.07 | | | | |
| الظروف الداعمة | مدير | 160 | 33.661 | 7.99 | 3.72 | 522 | 0.00 | دال |
| | معلم | 364 | 33.456 | 7.67 | | | | |
| الدرجة الكليّة | مدير | 160 | 161.313 | 14.82 | 7.50 | 522 | 0.00 | دال |
| | معلم | 364 | 150.270 | 13.30 | | | | |

– يتبين من الجدول (25) أن قيمة ت بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (7.50)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفق متغير المسمّى الوظيفي، وهذه الفروق كانت لصالح الفئة ذات المتوسط الأعلى، وهي فئة المديرين.

وبالتالي نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة لها، وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

– أي أن متغير المسمى الوظيفي أثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لصالح المديرين.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن المديرين هم القوة المحركة والأساسيّة لأي نظام واتجاه داخل مدارسهم، إذ يقوم المدير بالعديد من المهام والوظائف والأدوار، ويعتبر المدير المتابع الأول لشؤون المدرسة، والأكثر مسؤوليّة في الإدارة. من هنا تجدر الإشارة بأن اطلاع المدير على المدرسة التي يعمل موظفيها كمجتمعات تعلم مهنيّة يبدو نقطة انطلاق لوصف ما ستبدو عليه هذه المجتمعات التعلميّة، فله الدور الأكبر في بنائها، والحفاظ على علاقة الزمالة مع المعلمين، وتفويض السلطة ومشاركتهم صنع القرار واتخاذه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي توصلت إلى أنه يوجد فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفي درجتها الكليّة باستثناء بعد الإبداع الجماعي، وذلك لصالح فئة مديري المدارس. كما وتتفق مع نتائج دراسة (الداوود والجارودي، 2019) التي أظهرت وجود فروق حول توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنيّة لصالح الإداريات.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (آل سفران وطوهري، 2020) التي بينت علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين تقويم أفراد عينة البحث لمجتمعات التعلم المهنيّة وفقاً لمتغير المسمّى الوظيفي. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (الشعيلي، 2020) التي بينت عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

**2-1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون، إجازة جامعيّة، دبلوم/دراسات عليا).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (26): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجالات | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | معهد فما دون | 114 | 27.24 | 7.56 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 28.85 | 8.32 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 29.62 | 10.28 |
| الرؤية والقيم المشتركة | معهد فما دون | 114 | 37.41 | 6.87 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 38.59 | 7.42 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 39.56 | 8.68 |
| الإبداع الجماعي | معهد فما دون | 114 | 28.34 | 7.49 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 30.82 | 8.48 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 33.57 | 8.89 |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | معهد فما دون | 114 | 23.12 | 7.51 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 24.48 | 8.82 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 24.57 | 8.98 |
| الظروف الداعمة | معهد فما دون | 114 | 32.38 | 7.12 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 33.41 | 7.88 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 34.89 | 8.52 |
| الدرجة الكليّة | معهد فما دون | 114 | 148.50 | 11.24 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 156.16 | 13.37 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 162.22 | 17.58 |

نلاحظ من الجدول السابق (26) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير المؤهل العلمي. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي (27) يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (27):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | بين المجموعات | 347.28 | 2 | 173.64 | 17.38 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 5203.77 | 521 | 9.98 | | | |
| | المجموع | 5551.06 | 523 | | | | |
| الرؤية والقيم المشتركة | بين المجموعات | 610.38 | 2 | 305.19 | 18.64 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 8529.08 | 521 | 16.37 | | | |
| | المجموع | 9139.46 | 523 | | | | |
| الإبداع الجماعي | بين المجموعات | 412.31 | 2 | 206.15 | 15.17 | 0.01 | دال |
| | داخل المجموعات | 7077.77 | 521 | 13.58 | | | |
| | المجموع | 7490.08 | 523 | | | | |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | بين المجموعات | 296.24 | 2 | 148.14 | 14.99 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 5148.41 | 521 | 9.88 | | | |
| | المجموع | 5444.66 | 523 | | | | |
| الظروف الداعمة | بين المجموعات | 598.77 | 2 | 299.16 | 22.43 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 6949.77 | 521 | 13.33 | | | |
| | المجموع | 7548.11 | 523 | | | | |
| الدرجة الكليّة | بين المجموعات | 9872.14 | 2 | 4936.07 | 48.19 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 53358.86 | 521 | 102.42 | | | |
| | المجموع | 63231.01 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (27) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (48.19)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.00)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. أي أن الفرضيّة غير محققة. وبالتالي نرفض الفرضيّة الصفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة لها، التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور

درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير المؤهل العلمي، ولتحديد دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديّة المتعددة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار.

**الجدول (28):**

**نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير المؤهل العلمي**

| المجالات | المجموعة أ | المجموعة ب | اختلاف المتوسط | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -0.87* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -2.65* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 0.87* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.64* | 0.01 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 2.65* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 1.64* | 0.01 | دال |
| الرؤية والقيم المشتركة | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -0.46* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.49* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 0.46* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.01* | 0.02 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 1.49* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 1.01* | 0.00 | دال |
| الإبداع الجماعي | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -0.29* | 0.03 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.28* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 0.29* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -0.99* | 0.00 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 1.28* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 0.99* | 0.01 | دال |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -0.77* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.85* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 0.77* | 0.03 | دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.65* | 0.02 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 1.85* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 1.65* | 0.00 | دال |
| الظروف الداعمة | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -0.52* | 0.02 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.64* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 0.52* | 0.03 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -1.42* | 0.00 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 1.64* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 1.42* | 0.00 | دال |
| الدرجة الكليّة | معهد فما دون | إجازة جامعيّة | -1.70* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -6.62* | 0.00 | دال |
| | إجازة جامعيّة | معهد فما دون | 1.70* | 0.00 | دال |
| | | دبلوم/دراسات عليا | -4.67* | 0.00 | دال |
| | دبلوم/دراسات عليا | معهد فما دون | 6.62* | 0.00 | دال |
| | | إجازة جامعيّة | 4.67* | 0.01 | دال |

من الجدول (28) يتبين ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وعلى جميع مجالاته تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد عينة البحث ذوي المؤهل العلمي (دبلوم/دراسات عليا) بالدرجة الأولى، يليها حملة (الإجازة الجامعيّة)، وأخيراً حملة شهادة (معهد فما دون). أي أن دلالة التأثير لمتغير المؤهل العلمي على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق كانت لصالح أفراد عينة البحث ذوي المؤهل العلمي (دبلوم/دراسات عليا)، يليهم في ذلك حملة (الإجازة الجامعيّة)، ثم أخيراً من يحملون شهادة (معهد فما دون) هم الأقل تطبيقاً. أي أن متغير المؤهل العلمي أثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لصالح أفراد عينة البحث ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن أفراد البحث ذوي المؤهل العلمي دبلوم/دراسات عليا والإجازة الجامعيّة يمتلكون مخزوناً معرفياً يفوق أقرانهم من ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون، وما يتيمزون به من سمات قياديّة، ومهارات أدائيّة، وبحثهم المتواصل عن أفضل الاستراتيجات لتحقيق أهدافهم وتقويم جهودهم، وقدرتهم على تقديم الدعم المستمر لأقارنهم ومساعدة الآخرين في حل المشكلات وزرع الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي، فضلاً عن مشاركة أفكارهم ونتائج ممارساتهم المهنيّة دون خوف أو رهبة، بالإضافة إلى تضمين برامج الدراسات العليا المقررات المتنوعة المرتبطة بالمعرفة التربوية وتوظيفها في التدريس، ولما يتميزون به من نضج ووضوح الرؤية حول الممارسات المهنية مقارنة بزملائهم أصحاب المؤهل العلمي إجازة فما دون.

تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (عطيّة، 2022) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. كما تختلف عن نتيجة دراسة (الشعيلي، 2020) التي بينت عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

**2-1-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات الخدمة لديهم على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (29): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة**

| المجالات | سنوات الخدمة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | أقل من 5 سنوات | 96 | 26.94 | 7.86 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 28.14 | 8.41 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 30.67 | 9.88 |
| الرؤية والقيم المشتركة | أقل من 5 سنوات | 96 | 37.32 | 6.21 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 38.74 | 7.97 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 39.52 | 8.82 |
| الإبداع الجماعي | أقل من 5 سنوات | 96 | 28.35 | 6.43 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 30.42 | 8.14 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 33.98 | 10.11 |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | أقل من 5 سنوات | 96 | 22.14 | 6.97 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 23.92 | 8.33 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 26.11 | 9.98 |
| الظروف الداعمة | أقل من 5 سنوات | 96 | 31.47 | 6.94 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 33.76 | 7.52 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 35.47 | 9.03 |
| الدرجة الكليّة | أقل من 5 سنوات | 96 | 146.25 | 12.25 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 154.99 | 14.62 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 165.78 | 15.33 |

نلاحظ من الجدول السابق (29) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير سنوات الخدمة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (30):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | بين المجموعات | 672.75 | 2 | 336.37 | 57.89 | 0.01 | دال |
| | داخل المجموعات | 3027.37 | 521 | 5.81 | | | |
| | المجموع | 3700.13 | 523 | | | | |
| الرؤية والقيم المشتركة | بين المجموعات | 987.17 | 2 | 493.58 | 97.22 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 2644.86 | 521 | 5.07 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 3632.04 | 523 | | | | |
| **الإبداع الجماعي** | بين المجموعات | 757.82 | 2 | 378.91 | 76.38 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 2584.37 | 521 | 4.96 | | | |
| | المجموع | 3342.19 | 523 | | | | |
| **الممارسات الشخصيّة المشتركة** | بين المجموعات | 649.17 | 2 | 324.58 | 83.65 | 0.02 | دال |
| | داخل المجموعات | 2023.05 | 521 | 3.88 | | | |
| | المجموع | 2672.23 | 523 | | | | |
| **الظروف الداعمة** | بين المجموعات | 942.91 | 2 | 471.45 | 60.71 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 4046.10 | 521 | 7.76 | | | |
| | المجموع | 4989.01 | 523 | | | | |
| **الدرجة الكليّة** | بين المجموعات | 33417.22 | 2 | 13708.61 | 444.10 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 19562.23 | 521 | 37.54 | | | |
| | المجموع | 52979.45 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (30) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (444.10)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.00)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة. أي أن الفرضيّة غير محققة. وبالتالي نرفض الفرضيّة الصفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة لها، التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير سنوات الخدمة. ولتحديد دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديّة المتعددة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار.

**الجدول (31):**

**نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير سنوات الخدمة**

| المجالات | المجموعة أ | المجموعة ب | اختلاف المتوسط | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | أقل من 5 سنوات | 5-10 سنوات | -0.65* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.42* | 0.00 | دال |
| | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.65* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -2.43* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 1.42* | 0.00 | دال |
| | | 5-10 سنوات | 2.43* | 0.00 | دال |
| الرؤية والقيم المشتركة | أقل من 5 سنوات | 5-10 سنوات | -0.24* | 0.02 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -0.79* | 0.00 | دال |
| | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.24* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.27* | 0.03 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.79* | 0.00 | دال |
| | | 5-10 سنوات | 1.27* | 0.00 | دال |
| الإبداع الجماعي | أقل من 5 سنوات | 5-10 سنوات | -0.17* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -0.87* | 0.00 | دال |
| | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.17* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.16* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.87* | 0.00 | دال |
| | | 5-10 سنوات | 1.16* | 0.00 | دال |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | أقل من 5 سنوات | 5-10 سنوات | -0.88* | 0.02 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.76* | 0.00 | دال |
| | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.88* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.96* | 0.01 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 1.76* | 0.00 | دال |
| | | 5-10 سنوات | 1.96* | 0.01 | دال |
| الظروف الداعمة | أقل من 5 سنوات | 5-10 سنوات | -0.82* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | -1.72* | 0.00 | دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 5–10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 0.82* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | - 1.94* | 0.02 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 1.72* | 0.00 | دال |
| | | 5–10 سنوات | 1.94* | 0.00 | دال |
| الدرجة الكليّة | أقل من 5 سنوات | 5–10 سنوات | - 1.83* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | - 4.80* | 0.00 | دال |
| | 5–10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 1.83* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 10 سنوات | - 6.75* | 0.01 | دال |
| | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات | 4.80* | 0.00 | دال |
| | | 5–10 سنوات | 6.75* | 0.01 | دال |

من الجدول (31) يتبين ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وعلى جميع مجالاته تبعاً لمتغير سنوات الخدمة لصالح أفراد عينة البحث ذوي سنوات الخدمة (5–10 سنوات) بالدرجة الأولى، يليها فئة (أكثر من 10 سنوات)، وأخيراً فئة (أقل من 5 سنوات). أي أن دلالة التأثير لمتغير سنوات الخدمة على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق كانت لصالح ذوي سنوات الخدمة (5–10 سنوات)، يليهم في ذلك من لديهم (أكثر من 10 سنوات)، ثم أخيراً من لديهم (أقل من 5 سنوات).

– أي أن متغير سنوات الخدمة أثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لصالح أفراد عينة البحث ذوي سنوات الخدمة (5–10 سنوات).

ويمكن تفسير ذلك؛ بأن ذوي سنوات الخدمة (5–10 سنوات) في أوج النشاط والإقبال على التطور والاستفادة من خبرات من سبقهم والعمل على تنمية أنفسهم مهنياً، والعاملين أصحاب الخدمة (أكثر من 10 سنوات) قادرين على أداء الأعمال التربويّة التعليميّة بشكل فعّال، وذلك لاكتسابهم أساليب ومهارات في العمل من خلال تراكم الخبرة الطويلة،

مقارنة بذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) الذين لازالوا ربما يتعلمون الأمور التربويّة والتعليميّة الروتينة بما في ذلك حسن الإدارة الصفيّة والتعامل مع زملاء العمل ومتابعة الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة، فهم بذلك غير مدركين للممارسات الفعليّة الإداريّة أو التعليميّة ضمن مجتمعات التعلم المهنيّة. من هنا دعمت دراسة تاياغ (Tayag, 2020) تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة بقوله أنها تسمح للمعلمين الجدد التعامل مع ثقافة المدرسة، وتقلل التوتر ويتعرف من خلالها المعلمون السياسات والإجراءات التعليميّة، فذوي سنوات الخدمة الأقل هم الأكثر حاجة للاستفادة من هذه المجتمعات التعلميّة في تطويرهم مهنياً.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (الشعيلي، 2020) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

**2-1-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبيّة (من 1-3 دورات، 4-5 دورات، أكثر من 5 دورات).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف عدد الدورات التدريبيّة المتّبعة لديهم على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (32): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة**

| المجالات | الدورات التدريبيّة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | من 1-3 دورات | 201 | 26.32 | 6.70 |
| | 4-5 دورات | 225 | 28.14 | 8.25 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 31.28 | 11.25 |
| الرؤية والقيم المشتركة | من 1-3 دورات | 201 | 36.69 | 6.13 |
| | 4-5 دورات | 225 | 37.42 | 7.91 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 41.48 | 8.95 |
| الإبداع الجماعي | من 1-3 دورات | 201 | 26.17 | 5.96 |
| | 4-5 دورات | 225 | 31.42 | 7.84 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 35.18 | 10.88 |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | من 1-3 دورات | 201 | 21.12 | 7.31 |
| | 4-5 دورات | 225 | 24.37 | 8.58 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 26.69 | 9.40 |
| الظروف الداعمة | من 1-3 دورات | 201 | 32.47 | 6.55 |
| | 4-5 دورات | 225 | 34.08 | 7.94 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 34.18 | 9.08 |
| الدرجة الكليّة | من 1-3 دورات | 201 | 142.81 | 10.52 |
| | 4-5 دورات | 225 | 155.43 | 14.27 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 168.79 | 17.41 |

نلاحظ من الجدول السابق (32) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير الدورات التدريبيّة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (33):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | بين المجموعات | 145.17 | 2 | 72.58 | 5.81 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 6512.67 | 521 | 12.50 | | | |
| | المجموع | 6657.84 | 523 | | | | |
| الرؤية والقيم المشتركة | بين المجموعات | 397.27 | 2 | 198.64 | 13.27 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 7799.21 | 521 | 14.97 | | | |
| | المجموع | 8196.49 | 523 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الإبداع الجماعي** | بين المجموعات | 104.12 | 2 | 52.06 | 2.77 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 9790.41 | 521 | 18.79 | | | |
| | المجموع | 9894.54 | 523 | | | | |
| **الممارسات الشخصيّة المشتركة** | بين المجموعات | 112.83 | 2 | 57.46 | 4.75 | 0.01 | دال |
| | داخل المجموعات | 6303.83 | 521 | 12.09 | | | |
| | المجموع | 6416.66 | 523 | | | | |
| **الظروف الداعمة** | بين المجموعات | 197.14 | 2 | 98.57 | 7.80 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 6583.43 | 521 | 12.64 | | | |
| | المجموع | 6780.57 | 523 | | | | |
| **الدرجة الكليّة** | بين المجموعات | 2127.41 | 2 | 1063.57 | 20.02 | 0.00 | دال |
| | داخل المجموعات | 27680.94 | 521 | 53.13 | | | |
| | المجموع | 29808.35 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (33) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (20.02)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.00)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة. أي أن الفرضيّة غير محققة. وبالتالي نرفض الفرضيّة الصفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة لها، التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير الدورات التدريبيّة. ولتحديد دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديّة المتعددة وفقاً لمتغير الدورات التدريبيّة، والجدول الآتي (34) يوضح نتائج هذا الاختبار.

**الجدول (34):**

**نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعديّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومجالاته الفرعيّة وفق متغير الدورات التدريبيّة**

| المجالات | المجموعة أ | المجموعة ب | اختلاف المتوسط | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الداعمة والمشتركة | من 1-3 دورات | 4-5 دورات | -0.91* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -2.69* | 0.00 | دال |
| | 4-5 دورات | من 1-3 دورات | 0.91* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.72* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1-3 دورات | 2.69* | 0.01 | دال |
| | | 4-5 دورات | 1.72* | 0.00 | دال |
| الرؤية والقيم المشتركة | من 1-3 دورات | 4-5 دورات | -0.54* | 0.01 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.57* | 0.00 | دال |
| | 4-5 دورات | من 1-3 دورات | 0.54* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.09* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1-3 دورات | 1.57* | 0.02 | دال |
| | | 4-5 دورات | 1.09* | 0.00 | دال |
| الإبداع الجماعي | من 1-3 دورات | 4-5 دورات | -0.56* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.55* | 0.01 | دال |
| | 4-5 دورات | من 1-3 دورات | 0.56* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.26* | 0.01 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1-3 دورات | 1.55* | 0.00 | دال |
| | | 4-5 دورات | 1.26* | 0.00 | دال |
| الممارسات الشخصيّة المشتركة | من 1-3 دورات | 4-5 دورات | -0.94* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -2.02* | 0.02 | دال |
| | 4-5 دورات | من 1-3 دورات | 0.94* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.82* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1-3 دورات | 2.02* | 0.03 | دال |
| | | 4-5 دورات | 1.82* | 0.00 | دال |
| الظروف الداعمة | من 1-3 دورات | 4-5 دورات | -0.99* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | -1.88* | 0.01 | دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 4–5 دورات | من 1–3 دورات | 0.99* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | - 1.42* | 0.01 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1–3 دورات | 1.88* | 0.00 | دال |
| | | 4–5 دورات | 1.42* | 0.00 | دال |
| الدرجة الكليّة | من 1–3 دورات | 4–5 دورات | - 1.85* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | - 5.77* | 0.02 | دال |
| | 4–5 دورات | من 1–3 دورات | 1.85* | 0.00 | دال |
| | | أكثر من 5 دورات | - 3.82* | 0.00 | دال |
| | أكثر من 5 دورات | من 1–3 دورات | 5.77* | 0.03 | دال |
| | | 4–5 دورات | 3.82* | 0.00 | دال |

من الجدول (34) يتبين ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وعلى جميع مجالاته تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة لصالح أفراد عينة البحث الذين اتبعوا (أكثر من 5 دورات تدريبيّة) بالدرجة الأولى، يليها فئة (4–5 دورات تدريبيّة)، وأخيراً فئة (1–3 دورات تدريبيّة). هذا يعني أن دلالة التأثير لمتغير الدورات التدريبية على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق كانت لصالح الفئة الذين اتبعوا (أكثر من 5 دورات تدريبيّة) يليهم في ذلك الذين اتبعوا (4–5 دورات تدريبيّة)، ثم أخيراً من اتبعوا (1–3 دورات تدريبيّة) كانوا هم الأقل تطبيقاً.

– أي أن متغير الدورات التدريبية أثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لصالح أفراد عينة البحث الذين اتبعوا (أكثر من 5 دورات تدريبيّة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الالتحاق بالعديد من الدورات التدريبيّة يكسب المعلمين والمديرين العديد من المعلومات النظريّة والمهارات العمليّة، ولذلك كلما اتبع الأفراد مزيداً من الدورات التدريبيّة كلما أصبحوا أكثر علماً ودرايّة

بالأمور التربويّة والتعليميّة وأمور التنمية المهنيّة مقارنة بأقرانهم الذين لم يتبعوا الدورات. إذ تعد الدورات التدريبيّة طريقة مثلى لتزويد الأفراد بالاتجاهات التربوية المعاصرة وتنمية الخبرات وتحسين الأداء.

**2- الفرضيات المتعلقة بآليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة:**

**الفرضيّة الرئيسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبانة (آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة) في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى للمتغيرات (المسمّى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبيّة).

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

**2-2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي (مدير، معلم).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (T-Test) للعينات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (35):**

**نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي**

| المجالات | متغير المسمّى الوظيفي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحريّة | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | مدير | 160 | 46.45 | 4.21 | 0.59 | 522 | 0.51 | غير دال |
| | معلم | 364 | 48.04 | 4.36 | | | | |
| | مدير | 160 | 54.31 | 5.41 | 0.38 | 522 | 0.47 | غير دال |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الآليات التنفيذيّة** | معلم | 364 | 53.94 | 5.31 | | | | |
| **الآليات الداعمة** | مدير | 160 | 43.62 | 4.02 | 0.26 | 522 | 0.68 | غير دال |
| | معلم | 364 | 41.07 | 4.39 | | | | |
| **الدرجة الكليّة** | مدير | 160 | 146.19 | 8.22 | 0.63 | 522 | 0.53 | غير دال |
| | معلم | 364 | 141.26 | 8.65 | | | | |

يتبين من الجدول (35) أن قيمة ت بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (0.63)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.53)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفق متغير المسمّى الوظيفي.

وهذا يؤدي إلى قبول الفرضيّة الصفريّة القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير المسمّى الوظيفي. أي أن متغير المسمّى الوظيفي لم يؤثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

وتشير تلك النتيجة إلى عدم وجود اختلاف واضح وملموس يمكن الوقوف عليه بين آراء أفراد عينة البحث فيما يخص أهميّة كل آليّة مقترحة، ما يفسر اتفاق وتقارب آراء أفراد عينة البحث على أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بغض النظر عن مسمّاهم الوظيفي.

**2-2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون، إجازة جامعيّة، دبلوم/دراسات عليا).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (36):**

**المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجالات | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| **الآليات الإداريّة** | معهد فما دون | 114 | 47.12 | 4.17 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 47.65 | 4.38 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 46.98 | 4.30 |
| **الآليات التنفيذيّة** | معهد فما دون | 114 | 54.67 | 5.08 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 53.62 | 5.74 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 54.10 | 5.29 |
| **الآليات الداعمة** | معهد فما دون | 114 | 42.03 | 4.16 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 42.82 | 4.12 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 42.20 | 4.33 |
| **الدرجة الكليّة** | معهد فما دون | 114 | 143.83 | 8.38 |
| | إجازة جامعيّة | 336 | 144.10 | 8.44 |
| | دبلوم/دراسات عليا | 74 | 143.29 | 8.42 |

نلاحظ من الجدول (36) أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير المؤهل العلمي. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (37):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | بين المجموعات | 26.14 | 2 | 13.07 | 0.94 | 0.32 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 7241.58 | 521 | 13.89 | | | |
| | المجموع | 7267.72 | 523 | | | | |
| الآليات التنفيذيّة | بين المجموعات | 13.92 | 2 | 6.96 | 0.48 | 0.41 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 7518.15 | 521 | 14.43 | | | |
| | المجموع | 7532.07 | 523 | | | | |
| الآليات الداعمة | بين المجموعات | 11.64 | 2 | 5.82 | 0.49 | 0.43 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 6153.90 | 521 | 11.81 | | | |
| | المجموع | 6165.54 | 523 | | | | |
| الدرجة الكليّة | بين المجموعات | 196.81 | 2 | 98.41 | 0.93 | 0.37 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 54679.09 | 521 | 104.95 | | | |
| | المجموع | 54875.90 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (37) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (0.93)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.37)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفق متغير المؤهل العلمي. أي أن الفرضيّة محققة.

وبالتالي نقبل الفرضيّة الصفريّة القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير المؤهل العلمي. أي أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

وتعزو الباحثة تقارب آراء أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على أهميّة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة إلى اعتبار هذه المجتمعات وسيلة فعالة لتسحين المهارات وتبادل المعرفة بين الأفراد، وكونها توفر بيئة داعمة ومشاركة للخبرات وتعزز فرص التعلم والتطوير المهني المستمر، وهذا ما جعل درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة متقاربة جداً لدى أفراد عينة البحث بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة.

**2-2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات الخدمة لديهم على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (38): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة**

| المجالات | سنوات الخدمة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | أقل من 5 سنوات | 96 | 46.92 | 4.17 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 47.33 | 4.02 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 47.50 | 4.85 |
| الآليات التنفيذيّة | أقل من 5 سنوات | 96 | 54.03 | 5.77 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 54.27 | 5.32 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 54.09 | 5.11 |
| الآليات الداعمة | أقل من 5 سنوات | 96 | 41.68 | 4.14 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 42.18 | 4.64 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 43.19 | 3.83 |
| الدرجة الكليّة | أقل من 5 سنوات | 96 | 142.64 | 8.31 |
| | 5-10 سنوات | 234 | 143.79 | 8.76 |
| | أكثر من 10 سنوات | 194 | 144.79 | 8.17 |

نلاحظ من الجدول (38) أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير سنوات الخدمة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (39):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | بين المجموعات | 8.91 | 2 | 4.46 | 0.35 | 0.64 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 6571.56 | 521 | 12.61 | | | |
| | المجموع | 6580.47 | 523 | | | | |
| الآليات التنفيذيّة | بين المجموعات | 14.32 | 2 | 7.16 | 0.62 | 0.45 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 5996.43 | 521 | 11.51 | | | |
| | المجموع | 6010.75 | 523 | | | | |
| الآليات الداعمة | بين المجموعات | 23.41 | 2 | 11.71 | 1.48 | 0.51 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 4094.58 | 521 | 7.86 | | | |
| | المجموع | 4117.99 | 523 | | | | |
| الدرجة الكليّة | بين المجموعات | 45.12 | 2 | 22.56 | 0.48 | 0.47 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 24339.50 | 521 | 46.71 | | | |
| | المجموع | 24384.62 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (39) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (0.48)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.47)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفق متغير سنوات الخدمة. أي أن الفرضيّة محققة.

وبالتالي نقبل الفرضيّة الصفريّة القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في

مدينة دمشق وفق متغير سنوات الخدمة. أي أن متغير سنوات الخدمة لم يؤثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن القدرة على إدراك أهميّة آليات تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لا يتطلب سنوات خبرة طويلة، فالقليل من سنوات العمل ضمن مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق يبصر العاملين بأهميّة البحث عن اتجاهات معاصرة تعمل على تطوير العمليّة التعليميّة وتطوير الأداء المهني للمعلمين وتعزيز التعلم المستمر؛ وهنا يبرز دور مجتمعات التعلم المهنية كأداة قوية وفعالة في تطوير وتعزيز مهارات أعضائها وزيادة خبراتهم وقدرتهم على حل المشاكل وتوليد أفكار جديدة ومبتكرة بما توفره هذه المجتمعات من بيئة تعلم مستمرة محفزة وداعمة للأفراد في مسارهم التعلمي.

**2-2-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبيّة (من 1-3 دورات، 4-5 دورات، أكثر من 5 دورات).**

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث باختلاف عدد الدورات التدريبيّة المتّبعة لديهم على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (40): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة**

| المجالات | الدورات التدريبيّة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | من 1-3 دورات | 201 | 47.08 | 3.71 |
| | 4-5 دورات | 225 | 47.42 | 4.82 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 47.25 | 4.32 |
| الآليات التنفيذيّة | من 1-3 دورات | 201 | 54.49 | 5.01 |
| | 4-5 دورات | 225 | 54.73 | 4.90 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 53.17 | 6.28 |
| الآليات الداعمة | من 1-3 دورات | 201 | 42.59 | 3.81 |
| | 4-5 دورات | 225 | 42.41 | 4.22 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 42.05 | 4.57 |
| الدرجة الكليّة | من 1-3 دورات | 201 | 144.17 | 8.10 |
| | 4-5 دورات | 225 | 144.57 | 8.44 |
| | أكثر من 5 دورات | 98 | 142.48 | 8.52 |

نلاحظ من الجدول (40) أن الفروق طفيفة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة وفق متغير الدورات التدريبيّة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يبين نتائج هذا الاختبار:

**الجدول (41):**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكليّة لمحور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة ومجالاته الفرعيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحريّة | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتماليّة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات الإداريّة | بين المجموعات | 29.14 | 2 | 14.57 | 1.73 | 0.31 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 4384.65 | 521 | 8.41 | | | |
| | المجموع | 4413.79 | 523 | | | | |
| الآليات التنفيذيّة | بين المجموعات | 47.56 | 2 | 23.78 | 1.79 | 0.23 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 6892.33 | 521 | 13.23 | | | |
| | المجموع | 6939.89 | 523 | | | | |
| الآليات الداعمة | بين المجموعات | 38.02 | 2 | 19.01 | 1.87 | 0.46 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 5282.99 | 521 | 10.14 | | | |
| | المجموع | 5321.01 | 523 | | | | |
| الدرجة الكليّة | بين المجموعات | 291.71 | 2 | 145.85 | 2.91 | 0.07 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26086.47 | 521 | 50.07 | | | |
| | المجموع | 26378.18 | 523 | | | | |

يتبين من الجدول (41) أن قيمة (F) بلغت في الدرجة الكليّة للمحور (2.91)، وبلغت القيمة الاحتماليّة (0.07)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث سواء عند الدرجة الكليّة أو المجالات جميعها على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة وفق متغير الدورات التدريبيّة. أي أن الفرضيّة محققة.

وبالتالي نقبل الفرضيّة الصفريّة القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث على محور آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق متغير الدورات التدريبيّة. أي أن متغير الدورات التدريبية لم يؤثر بصورة دالة إحصائياً على درجات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

يمكن تفسير نتيجة أن الدورات التدريبيّة لم تحدث فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة أهمية آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة، ذلك لتشابه حاجة أفراد عينة البحث لتفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة، وإحداث تنمية مهنيّة مستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي.

**ثالثاً: قائمة آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث.**

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، التي بينت درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتقدير أفراد عينة البحث لأهميّة آليات تطبيقها، يتوضح أن هناك أرضيّة وقاعدة يمكن من خلال تطويرها والعمل على تحسينها تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي، ويحاول البحث الحالي صياغة مجموعة من الآليات من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تساعد على توضيح إجراءات تطبيق هذه المجتمعات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويمكن تحديد هذه الآليات على النحو الآتي:

**3-1- أهم الآليات الإدارية، من وجهة نظر أفراد عينة البحث**، وتتضمن:

- أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل الجماعي، إذ تزدهر مجتمعات التعلم المهنيّة عندما يتاح للمعلمين فرصة العمل مع زملائهم، وتقويم خبراتهم المهنيّة، والتأمل في الممارسات التدريسيّة، وتنفيذ الابتكارات الإبداعيّة.

- أن توفر إدارة المدرسة مكاناً ملائماً لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة، بحيث تكون مجهزة بتقنيات ووسائل تساعد أعضاء مجتمع التعلم المهني في عملهم وتسهل تواصلهم وعمليّة حصولهم على المعلومات مثل (أقلام فلوماستر ملونة، جهاز حاسب آلي، جهاز عرض، شاشة عرض، أوراق، أوراق ملونة، مراجع وكتب، اتصال بالانترنت،....).

- أن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً".

- أن توجه إدارة المدرسة المعلمين لبناء مجتمع التعلم المهني، وهنا لا توجد قواعد ثابتة ومحددة لتشكيلها، فقد يشتمل مجتمع التعلم على معلمين من نفس مستوى الصف أو من مستويات صفوف متعددة، وقد يضم مجتمع التعلم معلمي المدرسة جميعها، وربما معلمين من مدارس أخرى داخل المنطقة الواحدة.

- أن تضع إدارة المدرسة جدولاً زمنياً لجلسات التعلم.

- أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة لتيسير عمل مجتمعات التعلم المهنيّة، إذ ينبغي تحديد من يقوم بدور القائد للفريق؛ ينسق اللقاءات، ينظم عمل الفريق، يقود الأنشطة، يتابع الأعمال، يسهل سبل التواصل.

- أن تحدد إدارة المدرسة أهداف مجتمع التعلم المهني.

- أن تشارك إدارة المدرسة النتائج المحققة من خلال عمل مجتمع التعلم المهني مع أولياء الأمور.

- أن تعزز ثقافة المدرسة بأن تعلم المعلمين يصب في تعلم الطلبة أيضاً.

- أن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب.

- توفير البيانات التي تدعم اتخاذ القرارات الخاصة بتعلم الطلبة.

**3-2- أهم الآليات التنفيذية، من وجهة نظر أفراد عينة البحث،** وتتضمن:

- أن يحدد المعلمون المهارات التعليميّة الواجب إتقانها بشكل تعاوني. وصياغتها على شكل أهداف عامة (سلوكية).
- أن يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة.
- أن يبحث المعلمون عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلبة، وكيفيّة تطبيق هذه الممارسات والأنشطة التعليميّة في الصف الدراسي في الوقت المناسب.
- أن يطّلع المعلمون على استراتيجيات التدريس الحديثة، واختيار طريقة التدريس الأكثر ملاءمةً.
- اعتماد آليّة طرح الأسئلة للوصول إلى (معلومة، حل لمشكلة).
- أن يخطط المعلمون لأنشطة تعليميّة جديدة، تعزز نقاط القوة وتتدخل بالدعم المناسب لمواطن الضعف.
- أن يقسم المعلمون إلى فرق وفق تخصصهم.
- طرح الحلول بشكل مباشر عند مواجهة مشكلة ما.
- أن يسهم ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم.
- أن يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة في نهاية جلسات مجتمع التعلم المهني.

مما سبق يتبين أنّ الآليات التنفيذية لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية تمثل الإجراءات الفعليّة للعمل معاً في دورة تعليميّة تعاونيّة تبدأ بعد بناء فريق العمل، تعتمد بشكل رئيس على دعم وتعاون أعضاء مجتمع التعلم المهني في عملية البحث والتقييم وتبادل الممارسات الشخصية وتقديم المقترحات والحوار بشكل فعال، ويتنوع محتوى عمل جلسات مجتمع التعلم المهني ليشمل عملية تحضير الدروس والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية وطرح المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء عملهم أو البحث في عملية تطوير الممارسات التعليمية، كما تتنوع حسب ما يضمه مجتمع التعلم المهني من أعضاء كأن يضم معلمي كل صف دراسي على حِدة أو معلمي مواد الاختصاص أو جميع معلمي المدرسة.

**3-3- أهم الآليات الداعمة، من وجهة نظر أفراد عينة البحث،** وتتضمن:

- أن تكون مدة جلسات التعلم المهنيّة مريحة ومناسبة للجميع وضمن فترة زمنية مقبولة.
- أن يحدد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني.

– توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة، أو تناول إفطار جماعي، وهذا من شأنه أن يعزز العلاقات بين أعضاء مجتمع التعلم المهني.

– أن يُمنح المعلمين حريّة مناقشة أفكارهم التربويّة التعليميّة دون خوف أو عقاب، ما يجعلهم يعبرون عن آرائهم وتجاربهم وخبراتهم التعليميّة وطرح الأفكار الإبداعيّة وتجريبها.

– أن يضم مجتمع التعلم المهني جميع معلمي المدرسة، من مختلف الصفوف الدراسيّة، وهذا يسهم في الوصول إلى أفضل الأفكار لتحقيق الاستفادة المثلى من تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة داخل مدارسهم.

– أن يكون في المدرسة أكثر من مجتمع تعلمي مهني بحيث يضم كل مجتمع معلمي كل صف على حِدة (مثلاً معلمي الصف الأول على حِدة، معلمي الصف الثاني على حِدة ... وهكذا)، وهذا يتيح الفرصة للمناقشة بعمق حول أدق التفاصيل.

– تعزيز وتشجيع العلاقات الوديّة بين أعضاء المجتمع المدرسي المبنيّة على الثقة والاحترام المتبادل.

– دعم ثقافة المدرسة لمستويات عالية من نجاح المعلمين، ومتابعة التحسن في الأداء، وتقديره مهما صغر.

**رابعاً: مقترحات البحث.**

- بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم المقترحات الآتيّة:

– تبني وزارة التربيّة مفهموم وثقافة مجتمعات التعلم المهنيّة من خلال إصدار التشريعات والقوانين بهدف تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنيّة، ونشر هذه الثقافة من خلال وضع برامج تدريبيّة مناسبة لتدريب الطلبة في كليات التربيّة قبل الخدمة، وعن طريق النشرات، التعميمات، الندوات، ورش العمل والمؤتمرات العلميّة.

– تدريب مديري المدارس على أنماط القيادة والإدارة التي تساعدهم في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم، كنمط القيادة الموزعة، والتحويليّة، والرياديّة، وإدارة المعرفة، والوقت.

– عقد دورات تدريبيّة متخصصة تضم الإداريين والمعلمين، بهدف إكسابهم كفايات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة.

– توضيح مهام ومسؤوليات الإداريين والمعلمين بما يتفق مع تفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي.

– إعادة تنظيم البرنامج المدرسي بما يسمح بتوفير الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنيّة، وتبادل الزيارات الصفيّة بين المعلمين، وعقد اللقاءات والاجتماعات والمناقشات الهادفة، لمناقشة احتياجات الطلبة، وكيفيّة حل مشكلاتهم، وتحليل نتائجهم بشكل جماعي.

– إعادة هيكلة الجداول المدرسيّة، والنظر في الأعمال والواجبات التي يقوم بها المعلمون بحيث يتم تخفيف الأعباء غير التدريسيّة المسندة إليهم (كالإشراف الصباحي والمناوبة....).

– توفير مكان مناسب لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنيّة وتجهيزها بكافة الإمكانات والوسائل والتقنيات اللازمة.

– تنظيم البيانات والمعلومات المدرسيّة، وإتاحة استخدامها لجميع أعضاء مجتمع التعلم بقدر ما يحتاجونه في عملهم.

– تعزيز الثقة المتبادلة، وعلاقات الزمالة المهنيّة، والتواصل الفعال بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ما يخلق مناخاً إيجابياً قائم على الاحترام المتبادل وتقدير الذات.

- **البحوث المقترحة:**

– متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في المراحل الدراسية الأساسية والإعدادية والثانوية.

– إجراء أبحاث مشابهة على مدرسي مواد الاختصاص في المدارس (مدرسي العلوم، مدرسي الرياضيات،....) وعلى مراحل دراسية أخرى (الإعدادية والثانوية).

– أنموذج مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنيّة في مرحلة التعليم الأساسي في سوريّة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

– دراسة مقارنة لمجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي في بعض الدول المتقدمة وإمكانيّة الإفادة منها في سوريّة.

# قائمة المراجع

# المراجع

## المراجع العربيّة:


- أبو العز، ياسمين. (2020). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في ضوء مدخل إدارة الوقت. *مجلة كلية التربية*، 110، 3-30.

- الأحمد، خالد. (2011). *إعداد المعلم وتدريبه*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- آل سفران، محمد، وطوهري، علي. (2020). تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. *الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6، 37-80.

- البرنامج الوطني لتطوير المدارس مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (2015). *مجتمعات التعلم المهنيّة*. السعوديّة.

- تقرير التنمية البشرية الوطني في سورية. (2005). برنامج الأمم المتحدة الانمائي (undp).

- الحماد، عبد الحكيم. (2019). *دراسة تحليلية تقويمية لواقع البرامج التدريبية للمدرسين بين عامي (2010-2017)* [بحث علمي مقدم]. مؤتمر التطوير التربوي، دمشق، سوريا.

- الداوود، سعد، والجارودي، ماجدة. (2019). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. *العلوم التربوية*، *46*(1)، 217-237.

- الزامل، محمد. (2008). *تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي (دراسة مستقبلية)* [رسالة دكتوراه]. جامعة الملك سعود.

- الزبن، رنا. (2020). مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، *36*(2)، 185-222.

- سلمان، أمل، الاشقر، منى. (2020). نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنيّة لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة. *جامعة عين شمس*.

- الشايع، فهد بن سليمان. (2009). تطوير تعليم العلوم والرياضيات خطوة أولى في بناء مجتمع المعرفة. *مجلة المعرفة*، (169)، 61-65.

– الشعيلي، خلفان. وإبراهيم، محمد. (2020). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 126، 465-491.

– الشماس، عيسى. (2007). التعليم الأساسي- الضرورات والأهداف -. *مجلة المعلم العربي*، (1).

– طالب، دعاء. (2020). *تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس وكالة الغوث الدوليّة بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير]. جامعة الأقصى – غزة.

– عطية، أفكار. (2022). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنيّة (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية). *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، *3*(46)، 297-523.

– الغفير، فتون. (2015). *أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعيّة وسياستها التربويّة في مرحلة التعليم الأساسي في سوريّة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة* [رسالة دكتوراه]. كليّة التربيّة، جامعة دمشق.

– الفارس، محمود. (2020). تحديات إقامة مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربويّة*، *42*(44)، 107-159.

– الفارس، محمود. (2022). *سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل* [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة دمشق.

– محمدين، حشمت، وموسى، احمد. (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة بالمعاهد الأزهريّة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كليّة التربيّة*، *1*(172)، 13-72.

– المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. (ط. 3). دار الكتب.

– مخلوف، أسماء.(2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان. *مجلة كلية التربية*، *3*(165)، 357-432.

- مرتضى، سلوى، وأبو النور، حسناء. (2006). *الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي الحلقة الأولى، الجزء (2).* منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- مرتضى، سلوى، وسليمان، جمال، وأبو النور، حسناء، وحمدان، رويدة. (2013). *الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي الحلقة الأولى، الجزء (1).* منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- مرسي، وفاء. (2007، نوفمبر 25-26). *تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة* [بحث مقدم]. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر - "آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، القاهرة، مصر.

- المهدي، ياسر، والحارثية، عائشة، والرواحية، بدرية. (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.

- ناصر، يونس. (2001). *تدريب المعلم* ط. 3. منشورات جامعة دمشق.

- النوح، مساعد. (2004). *مبادئ البحث التربوي* (ط.1). كليّة المعلمين بالرياض.

- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2015). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم /443/13 تاريخ 2015/8/23م.* وزارة التربية، دمشق.

- وزان، رزان.(2011). *تطوير الممارسات الإداريّة لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإداريّة المعاصرة* [رسالة ماجستير]. كليّة التربيّة، جامعة دمشق.

**المراجع الأجنبيّة:**

- Ahn, J. (2017). Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities- Report of a Case Study of a Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning community. *International Education Studies, 10*(1), 82-92. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p82

- Alhanachi. Sabrina, Meijer A.L. de Lonneke, Severiens E. Sabine. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 1_11.

- Antinluoma, Markku; Liisa, Ilomäki; Lahti-Nuuttila, Pekka; Toom, Auli. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, *7*(5), 76-91. https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76

- Ballangrud. Brit, Aas. Marit. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research, 64*(2),176-190. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879

- Benjamin, Brown; Rolanda, Horn; Gwendolyn King. The Effective Implementation of Professional Learning Communities. 53-59.

- Blacklock, Ph. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study* [Doctoral Dissertation, University of North Texas].

- Bolam, Ray. McMahon, Agnes. Stoll, Louise. Thomas, Sally. Wallace, Mike. Greenwood, Angela. Hawkey, Kate. Ingram, Malcolm. Atkinson, Adele. Smith, Michele. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. National College for School Leadership, General Teaching Council for England. University of Bristol.

- Burns, K. Matthew, Meredith R. Naughton, June L. Preast, Ze Wang, Robert L. Gordon, Vicki Robb & Michelle L. Smith. (2018). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(4), 394-412.
https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396

- Cansoy, Ramazan; Parlar, Hanifi. (2017). Exploring the Relationship Between Professional Learning Communities and the Growth in Teaching Quality and Student Achievement. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 13-27.

- Cherkowski, S. (2016). Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate. *Journal of School Leadership, 26*, 523-543.

- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3-12.

- Cormier. Ron, Olivier F. Dianne. (2009, March 5-6). *Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana.

- Dimino, J. A., Taylor, M., & Morris, J. (2015). *Professional learning communities facilitator's guide for the What Works Clearinghouse practice guide: Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school (REL 2015–105)*. Washington: USA Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Regional Educational Laboratory Southwest.

- DuFour, R. (1999). Help wanted: Principal who can lead professional learning communities. *National Association of Secondary School Principals, 83*(604), 12-17.

- Dufour, Richard. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.

- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Dufour, Richard. Dufour, Rebecca. Eaker, Robert. Many, Thomas. Mattos, Mike. (2016). Learning *by Doing A Handbook for Professional Learning Communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press.

- Dulin, Ch. (2018). *Exploring the Relationship Between Professional Learning Communities and the Growth in Teaching Quality and Student Achievement* [Doctoral Dissertation, Texas Tech University].

- Easton, L. (2012). Principals of Design Energize Learning Communities. *Feature Learning Designs, 33*(4), 49-54. www.learningforward.org

- Feldman, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, *40*(1), 1-8. https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1668

- Fred, Huijboom, Van Meeuwen Pierre, Rusman Ellen & Vermeulen Marjan. (2020). How to Enhance Teachers' Professional Learning by Stimulating the Development of Professional Learning Communities: Operationalising a Comprehensive PLC Concept for Assessing Its Development in Everyday Educational Practice. *Professional Development in Education*, *46*(5), 751-769. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed). New York: Teachers College Press.

- Gartner, S. (2010). *The Importance of Professional Learning Communities to Improve Classroom Instruction* [Master Dissertation, Martin Luther College].

- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? Educ*ational Leadership*, *61*(8), 52-56.

- Harak, P. (2012). Supporting Public High School Teachers in a Context of Multiple Mandates: A Social Justice Approach to Professional Learning Communities. [Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst].

- Hellner, J. (2008). The Professional Learning Community A fulcrum of change. *Weaving educational threads, Weaving educational practice*, *9*(1), 50-54.

- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003, January 5-8). *Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects* [Paper presentation]. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.

- Hord, Shirley. (1997a). Professional Learning Communities: What Are They And Why Are They Important? Issues... about Change. *6*(1).

- Hord, Shirley. (1997b). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Hord, Shirley. (2009c). Professional Learning Communities. *National Staff Development Council*, *30*(1), 40-43.

- Kamel, S. (2022). EFL Teachers' Development through Professional Learning Communities. (A Case Study). *Research in Language Teaching*, *3*(18), 503-542.

- Lee S.Y. (2020). Analysis of Effect of School Organizational Professional Learning Communities on Teacher's Efficiency. *Integration of Education*, *24*(2), 206-217. https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.206-217

- Little, J. W. (2006). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*, *Washington*, DC: National Education Association of the United States.

- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, Sh. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*. *33*(4), 757-798.

- Mathews, L., Holt, Ch. & Arrambide, M. (2014). Factors Influencing the Establishment and Sustainability of Professional Learning Communities: the Teacher's Perspective. *International Journal of Business and Social Science*, *5*(11), 23-29.

- Moulakdi, André; Bouchamma, Yamina. (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on Student Learning. *International Education Studies*, *13*(6), 1-13. https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p1

- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, *54*(2), 54-77.

- *Professional Learning Communities Guidance.* (2013, July). Liywodraeth Cymru Welsh Government. www.cymru.gov.uk

- *Professional Learning Community Manual*. (2009). Oakland Unified School District.

- *Professional Learning Communities*. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). www.aitsl.edu.au/feedback

- *Professional Learning Communities- A guideline for South African Schools*. (2015). Department of Basic Education.

- *Professional Learning Communities: An Exploration*. (2006). Alberta Education, Canada.

- *Professional Learning Community PLC Handbook*. (2017). Cicero District 99.

- *Professional Learning Communities (PLC) Overview and Guidelines*. (2011). Red Clay Consolidated School District.

- Rentfro, E. (2007). Professional Learning Communities Impact Student Success. *Leadership Compass, 5*(2), 1-3.

- Sanders, K. (2009). Professional Learning Communities: Concepts in Action in a Principal Preparation Program, an Elementary School Team, a Leadership Team, and a Business Partnership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *4*(2), 1-11.

- Schmoker, M. (2006). *Results now: How can we achieve unprecedented improvements in teaching and learning.* Alexandria, VA: ASCD.

- Scoular, C. Duckworth, D. Heard, J. & Ramalingam, D. (2020). Collaboration: Definition and structure. Australian Council for Educational Research.
https://research.acer.edu.au/ar_misc/39

- Senge, P. (2004). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.* New York, USA, Currency Doubleday.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that work: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (1st ed.). New York: Doubleday.

- Shetzer, S. (2011). *A Study of The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Learning Communities in an Urban High School* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Houston.

- Song, Kyoung-Oh. Choi, Jinyoung. (2017). Structural Analysis of Factors That Influence Professional Learning Communities in Korean Elementary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(1), 1-9. DOI: 10.26822/iejee.2017131882

- Sriklaub, Kanit. Ruengtrakul, Auyporn. (2022). Teachers' experiences in a Professional learning community: Insights on policy delivery and characteristics of the PLC in schools. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 43*, 303- 310.
https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.2.06

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. M. (2006). Professional Learning Communities- A Review of the Literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221-258. DOI: (10.1007/s10833-006-0001-8)

- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead Berkshire, England: Open University Press.

- Suwalska, A. (2020). Professional Learning Communities in the Contemporary Basic Education in Finland. *Rocznik Pedagogiczny*. 81-94. DOI: 10.2478/rp-2020-0005

- Tayag, J. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(4), 1529-1534. DOI: 10.13189/ujer.2020.080446

- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education Online*, *28*(1), 1-15.

- Turner C. Julianne, Andrea Christensen, Hayal Z. Kackar-Cam, Sara M. Fulmer & Meg Trucano. (2018). The Development of Professional Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis. *Journal of the Learning Sciences, 27*(1), 49-88. https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1381962

- Weathers, S. (2009). *A Study to Identify the Components of Professional Learning Communities that Correlate with Teacher Efficacy, Satisfaction, and Morale*. [Doctoral Dissertation, Georgia Southern University]. Electronic Theses and Dissertations. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/313

- Welch, Bathani. West, Jennifer. (2021). *Professional Learning Communities Principals & Principal "Look Fors "*. Mississippi Department of Education.

- Yamraj, J. (2008). *The Challenges and Complexities of Initiating a Professional Learning Community of Teachers* [Doctoral Dissertation, Queen's University]. Kingston, Ontario, Canada.

**المواقع الإلكترونية:**

– وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2019، أيلول /26–28/). "مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية" بعنوان "رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن". استرجعت بتاريخ تشرين الأول 29، 2023 من: http://t.ly/WSMo

– وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية. (2021، 28/آذار لغاية 15/ نيسان). خطة وزارة التربية لتطوير برامج الإعداد والتدريب للمعلمين. استرجعت بتاريخ تشرين الأول 29، 2023 من: http://t.ly/lQbA

# الملاحق

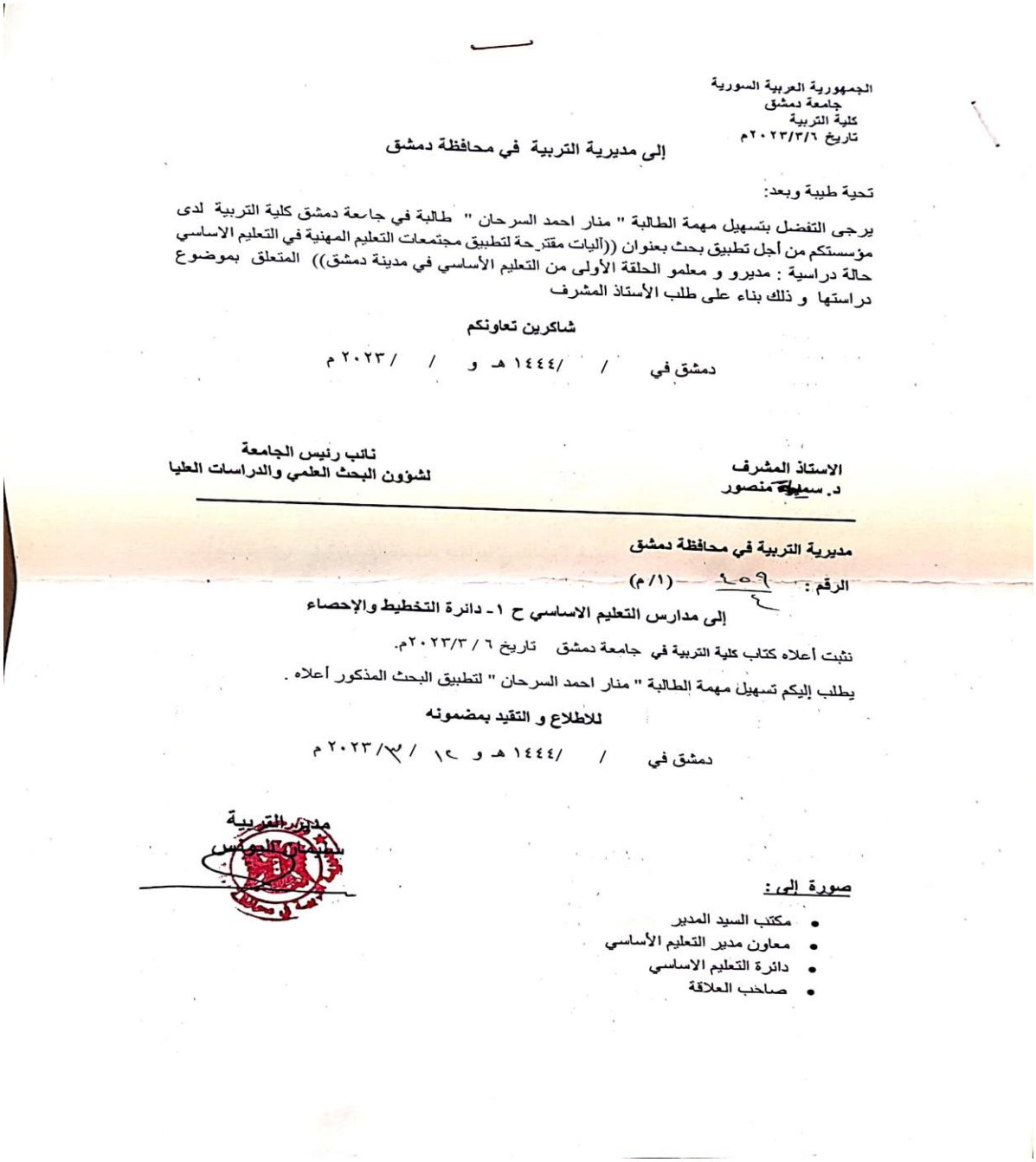
## الملحق (1)

**قائمة أسماء السّادة المحكمين**

| م | الاسم | القسم | المكان |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. د فاضل حنّا | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 2 | أ. د محمد حلاق | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 3 | أ. د عيسى علي | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 4 | د. خديجة غرير | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 5 | د. رنا الزبن | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 6 | د. وسيم القصير | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 7 | د. لينا شالاتي | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 8 | د. صالح النجرس | التربيّة المقارنة | جامعة دمشق |
| 9 | د. حكمت الذياب | القياس والتقويم | جامعة دمشق |
| 10 | د. أمامة خالد | المناهج وطرائق التدريس | كليّة التربيّة الثالثة |
| 11 | د. فاطمة العليان | المناهج وطرائق التدريس | كليّة التربيّة الثالثة |

# الملحق (2)

## كتاب موافقة مديريّة التربيّة في محافظة دمشق على التطبيق الميداني للبحث في مدارس التعليم الأساسي ح1



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
تاريخ ٢٠٢٣/٣/٦م

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة الطالبة " منار احمد السرحان " طالبة في جامعة دمشق كلية التربية لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان ((آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعليم المهنية في التعليم الاساسي حالة دراسية : مديرو و معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق)) المتعلق بموضوع دراستها و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٤٤ هـ و / /٢٠٢٣ م

الاستاذ المشرف
د. سمية منصور

نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٤٥٩ /(١/م)

إلى مدارس التعليم الاساسي ح ١- دائرة التخطيط والإحصاء

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية في جامعة دمشق تاريخ ٦ / ٣/ ٢٠٢٣م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة " منار احمد السرحان " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٤٤ هـ و ١٢ / ٣ /٢٠٢٣ م

مديرية التربية

صورة الى :

- مكتب السيد المدير
- معاون مدير التعليم الأساسي
- دائرة التعليم الاساسي
- صاحب العلاقة

# الملحق (3)

# الاستبانة في صورتها الأوّلية

**الجمهوريّة العربيّة السوريّة**
**جامعة دمشق**
**كليّة التربيّة**
**قسم التربيّة المقارنة**

استبانة موجهة إلى السادة مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بعنوان:

**آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في التعليم الأساسي**

**حالة دراسيّة: مديرو ومعلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق**

**تهدف الدراسة الحاليّة إلى:**

تحديد **الآليات الأكثر ملاءمة التي يمكن من خلالها تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة** في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. وذلك من خلال تشخيص واقع هذه **المجتمعات التعلميّة المهنيّة** في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

حيث إن المقصود بمجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي **أنها:** منظومة متكاملة من معلمي المدرسة ومديرها تنطلق من رؤية مشتركة ومسؤوليّة جماعيّة تركز على تعلم الطلبة وتبادل الممارسات الشخصيّة في ظل قيادة داعمة لعمليّة بحث تعاونيّة عن أفضل الممارسات التعليميّة للوصول لأفضل النتائج، وتعد هذه المجتمعات عمليّة مستمرة يعمل فيها المعلمون كفرق تآزريّة تجتمع بانتظام من أجل تعلم أعضائها وتطويرهم مهنياً.

يرجى التفضل من سيادتكم المساهمة في إغناء هذه الدراسة من خلال الإجابة على بنود الاستبانة التي بين أيديكم من خلال وضع إشارة (√) إلى جانب ما تراه مناسباً مع ملاحظة ما يلي:

- ❖ لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل جميع الإجابات صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك.
- ❖ سيتم التعامل مع الإجابات بسريّة تامة، ولن تستخدم الإجابات إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لحسن تعاونكم....

**<u>وتتكون الاستبانة من قسمين، وهما:</u>**

**القسم الأول: البيانات الشخصيّة، وتشمل:**

- ❖ **المسمى الوظيفي:** □ مدير □ معلم
- ❖ **المؤهل العلمي:** □ معهد □ إجازة جامعيّة □ دبلوم/دراسات عليا
- ❖ **سنوات الخدمة:** □ أقل من خمس سنوات □ خمس سنوات فأكثر
- ❖ **الدورات التدريبيّة:** □ لم تتبع دورات تدريبيّة □ من 1_3 دورات تدريبيّة □ أكثر من 3 دورات تدريبيّة

**القسم الثاني: ويتضمن محاور الاستبانة وبنودها:**

| | المحور الأول: تشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة** | | | | | |
| | البنود | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
| 1 | تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. | | | | | |
| 2 | تطرح إدارة المدرسة الأسئلة على المعلمين للتوصل إلى حلول للمشاكل التي تعترضها في عملها. | | | | | |
| 3 | يختار المعلمون بأنفسهم أفضل النماذج لاتخاذ قراراتهم وفق حاجات الطلاب. | | | | | |
| 4 | تشجع إدارة المدرسة الحوار والاستفسار والتفاعل المستمر. | | | | | |
| 5 | توفر إدارة المدرسة فرص تعلم مستمرة للمعلمين. | | | | | |
| 6 | تؤمن إدارة المدرسة بأهميّة العمل الجماعي وتعززه. | | | | | |
| 7 | تحفز إدارة المدرسة طاقات الإبداع والابتكار لدى المعلمين. | | | | | |
| 8 | تحترم إدارة المدرسة عمل المعلمين وتقدره. | | | | | |
| 9 | يعتقد المدير أن المعلمين لديهم القدرة على تلبية حاجات الطلاب. | | | | | |
| 10 | تؤمن إدارة المدرسة بإمكانيّة تعلم جميع الطلاب. | | | | | |
| | **المجال الثاني: الرؤية والقيم المشتركة** | | | | | |
| 11 | تركز أهداف المدرسة على جودة المخرجات. | | | | | |
| 12 | مهمة المدرسة المركزيّة تعلم جميع الطلاب. | | | | | |
| 13 | تتماشى برامج المدرسة مع أهدافها المرسومة. | | | | | |
| 14 | توجد توقعات عالية للمدير والمعلمين في تحسين المدرسة والنهوض بعمليتي التعلم والتعليم. | | | | | |
| 15 | تجري محادثات بين المدير والمعلمون حول ما يأملون في بناءه ورؤيته في طلبتهم. | | | | | |
| 16 | يركز المعلمون بشكل أساسي على تعلم الطلاب. | | | | | |
| 17 | يلتزم المعلمون باستمرار بالرؤى التعليميّة والقيم المهنيّة. | | | | | |
| 18 | يتبنى المعلمون القيم والمعايير الداعمة للسلوكيات والقرارات المتعلقة بالتعلم والتعليم. | | | | | |
| 19 | تشجع ثقافة المدرسة الحوار المفتوح لنقل الخبرات والممارسات الشخصيّة. | | | | | |
| 20 | تهدف المدرسة إلى تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً. | | | | | |
| | **المجال الثالث: التعلم الجماعي** | | | | | |
| 21 | يبحث المعلمون عن أفضل الممارسات والطرائق التعليميّة والأنشطة الصفيّة بشكل جماعي. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 22 | يخطط المعلمون جماعياً في حل مشكلات عمليتي التعلم والتعليم. | | | | | |
| 23 | يحدد المعلمون جماعياً المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | | | | | |
| 24 | يطبق المعلمون ضمن فرقهم التعاونيّة الأفكار الجديدة لحل مشكلات عمليّة التعليم. | | | | | |
| 25 | يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة نتيجة تعلم يتم الحصول عليه من الزملاء. | | | | | |
| 26 | يتشارك المعلمون بيانات عمليّة التقييم للإسهام في حل مشكلات تعلم الطلاب. | | | | | |
| 27 | يبذل المعلمون جهود مستمرة لتحسين طرائق التدريس ذات الأثر في تعلم الطلاب. | | | | | |
| | يتبادل المعلمون الحديث حول القضايا التعليميّة لتلبية احتياجات الطلاب. | | | | | |
| 28 | يلتزم المعلمون بشكل جدي في حل المشاكل المتعلقة بتعلمهم وتعليم الطلاب. | | | | | |
| 29 | يتفاعل المعلمون أثناء المشاركة في حوارات جديّة جماعيّة عن تعلم الطلاب. | | | | | |
| 30 | يستعرض المعلمون استراتيجيات تدريس حديثة ويناقشوها جماعياً. | | | | | |
| **المجال الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة** | | | | | | |
| 31 | يبحث المعلمون جماعياً عن ممارسات تعليميّة جديدة لتطوير تعلم الطلاب ويتبادلونها. | | | | | |
| 32 | يتبادل المعلمون خبراتهم وممارساتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | | | | | |
| 33 | يتعلم المعلمون من تجارب وخبرات زملائهم في العمل. | | | | | |
| 34 | يطبق المعلمون جماعياً طرائق تدريس جديدة. | | | | | |
| 35 | يتشارك المعلمون نجاحهم ونواحي القصور في عملهم. | | | | | |
| 36 | يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة لتقديم الملاحظات والتشجيع رغبة في التطوير المهني. | | | | | |
| 37 | يسهم المعلمون ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم. | | | | | |
| 38 | يحصل المعلمون على تغذيّة راجعة من زملائهم لتحسين ممارساتهم التعليميّة. | | | | | |
| 39 | يطلب المعلمون مساعدة تعليميّة أو مهنيّة من الزملاء في المدرسة. | | | | | |
| **المجال الخامس: الظروف الداعمة** | | | | | | |
| 40 | يتوفر مكان ملائم في المدرسة لعقد اجتماعات المعلمين وتعلمهم. | | | | | |
| 41 | يتوفر الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل بانتظام والتعلم الجماعي. | | | | | |
| 42 | تؤمن إدارة المدرسة الفرص للمعلمين بانتظام للمشاركة في عمليّة التعلم والتخطيط الجماعي وحل المشكلات. | | | | | |
| 43 | توفر إدارة المدرسة قنوات اتصال فعالة بين أعضائها. | | | | | |
| 44 | تمنح إدارة المدرسة مكافآت ماديّة أو معنويّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم. | | | | | |
| 45 | تقدر ثقافة المدرسة وتعترف بأهميّة أعمال المعلمين ونشاطاتهم. | | | | | |
| 46 | تعزز ثقافة المدرسة الاحترام بين المدير والمعلمين والطلاب بعضهم البعض. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | تسود روح الفريق الواحد بين المعلمين. | | | | | |
| 48 | تتوفر الثقة والاحترام بين المعلمين عند مشاركة الخبرة والممارسات الشخصيّة. | | | | | |
| 49 | تتوافر الإيجابيّة لدى المعلمين نحو التغيير والتحسين المستمر. | | | | | |
| 50 | يتقبل المعلمون الملاحظات والتغذيّة الراجعة بروح إيجابيّة. | | | | | |

| المحور الثاني: آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنود | | درجة أهميّة الآليّة | | | | |
| | | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| **المجال الأول: الآليات الإداريّة** | | | | | | |
| 1 | أن توفر إدارة المدرسة مكان ملائم لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 2 | أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل والتعلم الجماعي. | | | | | |
| 3 | أن تضع إدارة المدرسة جدول زمني لجلسات التعلم. | | | | | |
| 4 | أن تحدد إدارة المدرسة أهداف وغايات مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 5 | أن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً". | | | | | |
| 6 | أن تعزز ثقافة المدرسة بأن تعلم المعلمين يصب في تعلم الطلاب أيضاً. | | | | | |
| 7 | أن توجه إدارة المدرسة المعلمين لبناء فرق العمل. | | | | | |
| 8 | أن تكلف إدارة المدرسة فريق العمل رسمياً بقرارات موقعة. | | | | | |
| 9 | أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة لتيسير عمل مجتمعات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 10 | أن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب. | | | | | |
| 11 | أن تلزم إدارة المدرسة المعلمين بالمشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة واختيار نوع النشاط. | | | | | |
| 12 | أن تشارك إدارة المدرسة النتائج المحققة من خلال عمل مجتمع التعلم المهني مع أولياء الأمور. | | | | | |
| **المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة** | | | | | | |
| 13 | أن يقسم المعلمون إلى فرق وفق تخصصهم. | | | | | |
| 14 | ان يحدد المعلمون جماعياً المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | | | | | |
| 15 | أن يبحث المعلمون جماعياً عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلاب. | | | | | |
| 16 | أن يستعرض المعلمون استراتيجيات تدريس حديثة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | أن يخطط المعلمون جماعياً لتطبيق التعلم الجديد. | | | | | |
| 18 | ان يقيم المعلمون جماعياً تعلمهم الجديد. | | | | | |
| 19 | أن يتبادل المعلمون خبراتهم وممارساتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | | | | | |
| 20 | أن يسهم ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم. | | | | | |
| 21 | أن يتشارك المعلمون نواحي القصور في عملهم. | | | | | |
| 22 | أن يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة نتيجة تعلم يتم الحصول عليه من الزملاء أعضاء مجتمع التعلم. | | | | | |
| 23 | اعتماد آليّة طرح الأسئلة للوصول ل (معلومة، حل لمشكلة). | | | | | |
| 24 | طرح الحلول بشكل مباشر عند مواجهة مشكلة ما دون استقصاء رأي أعضاء مجتمع التعلم. | | | | | |
| 25 | أن يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة وملاحظة ممارساتهم التعليميّة رغبة في التطوير المهني. | | | | | |
| **المجال الثالث: الآليات الداعمة** | | | | | | |
| 26 | توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 27 | قصر المدة الزمنيّة لجلسات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 28 | أن يحدد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 29 | أن يضم مجتمع التعلم المهني جميع معلمي المدرسة. | | | | | |
| 30 | أن يكون في المدرسة أكثر من مجتمع تعلمي مهني بحيث يضم كل مجتمع معلمي كل صف على حدا (مثلاً معلمي الصف الأول على حدا، معلمي الصف الثاني على حدا...وهكذا). | | | | | |
| 31 | أن يضم مجتمع التعلم المهني معلمين من مختلف المدارس. | | | | | |
| 32 | دعم الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 33 | منح المعلمين حريّة تقاسم أفكارهم التربويّة التعليميّة دون خوف أو عقاب. | | | | | |
| 34 | دعم ثقافة المدرسة لمستويات عالية من نجاح المعلمين. | | | | | |
| 35 | تكوين اتجاهات إيجابيّة بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 36 | تشجيع التعلم والتعاون الجماعي للمعلمين. | | | | | |

**جزيل الشكر لحسن تعاونكم..**

**الباحثة: منار السرحان**

# الملحق (4)

# الاستبانة في صورتها النهائيّة

**الجمهوريّة العربيّة السوريّة**
**جامعة دمشق**
**كليّة التربيّة**

استبانة موجهة إلى السادة مديري ومعلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق بعنوان:

**آليات مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في التعليم الأساسي**

**حالة دراسيّة: مديرو ومعلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق**

**تهدف الدراسة الحاليّة إلى:**

تحديد **الآليات الأكثر ملاءمة التي يمكن من خلالها تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة** في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. وذلك من خلال دراسة درجة تطبيق هذه **المجتمعات التعلميّة المهنيّة** في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

حيث إن المقصود بمجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس التعليم الأساسي **أنها:** منظومة متكاملة من معلمي المدرسة ومديرها تنطلق من رؤية مشتركة ومسؤوليّة جماعيّة تركز على تعلم الطلبة وتبادل الممارسات الشخصيّة في ظل قيادة داعمة لعمليّة بحث تعاونيّة عن أفضل الممارسات التعليميّة للوصول لأفضل النتائج، وتعد هذه المجتمعات عمليّة مستمرة يعمل فيها المعلمون كفرق تآزريّة تجتمع بانتظام من أجل تعلم أعضائها وتطويرهم مهنياً.

يرجى التفضل من سيادتكم المساهمة في إغناء هذه الدراسة من خلال الإجابة على بنود الاستبانة التي بين أيديكم من خلال وضع إشارة (√) إلى جانب ما تراه مناسباً مع ملاحظة ما يلي:

- ❖ لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل جميع الإجابات صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك.
- ❖ سيتم التعامل مع الإجابات بسريّة تامة، ولن تستخدم الإجابات إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لحسن تعاونكم....

**<u>وتكونت الاستبانة من قسمين، على النحو الآتي:</u>**

**القسم الأول: البيانات الشخصيّة، وتشمل:**

- ❖ **المسمى الوظيفي:** □ مدير □ معلم
- ❖ **المؤهل العلمي:** □ معهد فما دون □ إجازة جامعيّة □ دبلوم/دراسات عليا
- ❖ **سنوات الخدمة:** □ أقل من خمس سنوات □ 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
- ❖ **الدورات التدريبيّة:** □ من 1-3 دورات تدريبيّة □ من 4-5 دورات تدريبيّة □ أكثر من 5 دورات تدريبيّة

**القسم الثاني: وتتضمن محاور الاستبانة ومجالاتها وبنودها:**

| | المحور الأول: درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المجال الأول: القيادة الداعمة والمشتركة** | | | | | |
| | **البنود** | **درجة التطبيق** | | | | |
| | | **مرتفعة جداً** | **مرتفعة** | **متوسطة** | **منخفضة** | **منخفضة جداً** |
| 1 | تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات. | | | | | |
| 2 | تشارك إدارة المدرسة المعلمين في حل المشكلات. | | | | | |
| 3 | تتيح إدارة المدرسة الفرصة للمعلمين باتخاذ قراراتهم وفق حاجات الطلبة. | | | | | |
| 4 | تشجع إدارة المدرسة الحوار. | | | | | |
| 5 | توفر إدارة المدرسة فرص تعلم مستمرة للمعلمين. | | | | | |
| 6 | تعزز إدارة المدرسة العمل الجماعي. | | | | | |
| 7 | تحفز إدارة المدرسة طاقات الإبداع لدى المعلمين. | | | | | |
| 8 | تحترم إدارة المدرسة عمل المعلمين وتقدره. | | | | | |
| 9 | تثق إدارة المدرسة بقدرات المعلمين على تلبية حاجات الطلبة. | | | | | |
| 10 | توفر إدارة المدرسة المناخ الملائم لتعلم جميع الطلبة. | | | | | |
| | **المجال الثاني: الرؤية والقيم المشتركة** | | | | | |
| 11 | تركز أهداف المدرسة على جودة نتائج طلبتها. | | | | | |
| 12 | تهتم المدرسة بتعلم جميع الطلبة. | | | | | |
| 13 | تتماشى برامج المدرسة مع أهدافها المرسومة. | | | | | |
| 14 | توجد توقعات عالية للهيئة التعليمية في تحسين المدرسة. | | | | | |
| 15 | يتحاور المدير والمعلمون حول ما يأملون رؤيته في الطلبة. | | | | | |
| 16 | يحرص المعلمون بشكل أساسي على تعلم الطلبة. | | | | | |
| 17 | يلتزم المعلمون باستمرار بالقيم المهنيّة. | | | | | |
| 18 | يتبنى المعلمون القيم والمعايير الداعمة للقرارات المتعلقة بالتعلم والتعليم. | | | | | |
| 19 | تشجع إدارة المدرسة الحوار المفتوح لنقل الخبرات المتجددة. | | | | | |
| 20 | تسعى إدارة المدرسة إلى تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً. | | | | | |
| | **المجال الثالث: الإبداع الجماعي** | | | | | |
| 21 | يتعاون المعلمون في البحث عن أفضل الطرائق التعليميّة والأنشطة الصفيّة. | | | | | |
| 22 | يتعاون المعلمون في حل مشكلات عمليتي التعلم والتعليم. | | | | | |
| 23 | يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | | | | | |
| 24 | يطبق المعلمون ضمن فرقهم التعاونيّة الأفكار التعليميّة الجديدة. | | | | | |

| | البنود | درجة التطبيق | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| 25 | يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة. | | | | | |
| 26 | يناقش المعلمون بيانات عمليّة التقييم. | | | | | |
| 27 | يتحاور المعلمون حول أفضل أساليب تعلم الطلبة. | | | | | |
| 28 | يتعاون المعلمون في تلبية احتياجات الطلبة. | | | | | |
| 29 | يتشارك المعلمون في حل المشكلات المتعلقة بتعلمهم وتعليم الطلبة. | | | | | |
| 30 | يطور المعلمون طرائق التدريس باستمرار. | | | | | |
| 31 | يستعرض المعلمون استراتيجيات التدريس الحديثة ويناقشوها جماعياً. | | | | | |
| | **المجال الرابع: الممارسات الشخصيّة المشتركة** | | | | | |
| 32 | يتعاون المعلمون في البحث عن طرائق تعليميّة جديدة. | | | | | |
| 33 | يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | | | | | |
| 34 | يتعلم المعلمون من خبرات زملائهم في المدرسة. | | | | | |
| 35 | يتعاون المعلمون في تطبيق طرائق التدريس الجديدة. | | | | | |
| 36 | يتشارك المعلمون نجاحهم ونواحي القصور في عملهم. | | | | | |
| 37 | يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة. | | | | | |
| 38 | يسهم المعلمون ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| 39 | يحصل المعلمون على تغذيّة راجعة من زملائهم لتحسين ممارساتهم التعليميّة. | | | | | |
| 40 | يطلب المعلمون مساعدة تعليميّة من زملائهم المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| | **المجال الخامس: الظروف الداعمة** | | | | | |
| 41 | يتوفر مكان ملائم في المدرسة لعقد اجتماعات المعلمين. | | | | | |
| 42 | يتوافر الوقت الذي يتيح للمعلمين والتعلم الجماعي. | | | | | |
| 43 | توفر إدارة المدرسة الفرص للمعلمين بانتظام للمشاركة في التخطيط الجماعي لعمليّة التعلم. | | | | | |
| 44 | توفر إدارة المدرسة قنوات اتصال فعالة بين أعضائها. | | | | | |
| 45 | تمنح إدارة المدرسة مكافآت ماديّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم. | | | | | |
| 46 | تمنح إدارة المدرسة مكافآت معنويّة دعماً لنجاح المعلمين في أعمالهم. | | | | | |
| 47 | تقدر إدارة المدرسة أعمال المعلمين ونشاطاتهم. | | | | | |
| 48 | تعزز إدارة المدرسة الاحترام المتبادل بين العاملين والطلبة. | | | | | |
| 49 | تسود روح الفريق الواحد بين المعلمين. | | | | | |
| 50 | تتوافر الثقة والاحترام بين المعلمين عند مشاركة الخبرات. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | تتوافر الدافعيّة لدى المعلمين نحو التطور. | | | | | |
| 52 | يتقبل المعلمون الملاحظات والانتقادات بروح إيجابيّة. | | | | | |

## المحور الثاني:
## آليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنيّة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

### المجال الأول: الآليات الإداريّة

| | البنود | درجة أهميّة الآليّة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| 1 | أن تتبنى إدارة المدرسة هدفها الرئيسي "تعلم جميع المعلمين وتطويرهم مهنياً". | | | | | |
| 2 | أن تحدد إدارة المدرسة أهداف مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 3 | أن تكلف إدارة المدرسة فريق العمل رسمياً بقرارات موقعة. | | | | | |
| 4 | أن توجه إدارة المدرسة المعلمين لبناء فرق العمل. | | | | | |
| 5 | أن تضع إدارة المدرسة جدولاً زمنياً لجلسات التعلم. | | | | | |
| 6 | أن توفر إدارة المدرسة مكاناً ملائماً لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 7 | أن توفر إدارة المدرسة الوقت الذي يتيح للمعلمين التواصل الجماعي. | | | | | |
| 8 | أن تعزز ثقافة المدرسة بأن تعلم المعلمين يصب في تعلم الطلبة أيضاً. | | | | | |
| 9 | أن تحدد إدارة المدرسة الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة لتيسير عمل مجتمعات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 10 | أن تمنح إدارة المدرسة الفرصة القياديّة لأعضاء مجتمع التعلم المهني بالتناوب. | | | | | |
| 11 | أن تلزم إدارة المدرسة المعلمين بالمشاركة في مجتمعات التعلم المهنيّة واختيار نوع النشاط. | | | | | |
| 12 | أن تشارك إدارة المدرسة النتائج المحققة من خلال عمل مجتمع التعلم المهني مع أولياء الأمور. | | | | | |

### المجال الثاني: الآليات التنفيذيّة

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | أن يقسم المعلمون إلى فرق وفق تخصصهم. | | | | | |
| 14 | أن يتعاون المعلمون في تحديد المهارات التعليميّة الواجب إتقانها. | | | | | |
| 15 | أن يتعاون المعلمون في البحث عن الممارسات التعليميّة التي تدعم تعلم الطلبة. | | | | | |
| 16 | أن يطلع المعلمون على استراتيجيات التدريس الحديثة. | | | | | |
| 17 | أن يخطط المعلمون لأنشطة تعليميّة جديدة. | | | | | |
| 18 | أن يقيّم المعلمون بعضهم بعضاً في أدائهم. | | | | | |
| 19 | أن يتبادل المعلمون خبراتهم التعليميّة الشخصيّة الداعمة. | | | | | |
| 20 | أن يسهم ذوو الخبرة في تحسين الأداء المهني لزملائهم. | | | | | |
| 21 | أن يحدد المعلمون جوانب الضعف في عملهم. | | | | | |

| | البنود | درجة أهميّة الآليّة المقترحة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة جداً | مرتفعة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| 22 | أن يناقش المعلمون نواحي القصور في عملهم. | | | | | |
| 23 | أن يغير المعلمون ممارسات تعليميّة قديمة. | | | | | |
| 24 | اعتماد آليّة طرح الأسئلة للوصول ل (معلومة، حل لمشكلة). | | | | | |
| 25 | طرح الحلول بشكل مباشر عند مواجهة مشكلة ما. | | | | | |
| 26 | أن يزور المعلمون زملاءهم في صفوفهم الدراسيّة وملاحظة ممارساتهم التعليميّة. | | | | | |
| | **المجال الثالث: الآليات الداعمة** | | | | | |
| 27 | توفير وجبات طعام خفيفة أثناء جلسات التعلم المهنيّة. | | | | | |
| 28 | أن تكون المدة الزمنيّة لجلسات التعلم المهنيّة قصيرة. | | | | | |
| 29 | أن يحدد موعد ثابت لعقد جلسات مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 30 | أن يضم مجتمع التعلم المهني جميع معلمي المدرسة. | | | | | |
| 31 | أن يكون في المدرسة أكثر من مجتمع تعلمي مهني بحيث يضم كل مجتمع معلمي كل صف على حِدة (مثلاً معلمي الصف الأول على حِدة، معلمي الصف الثاني على حِدة...وهكذا). | | | | | |
| 32 | أن يضم مجتمع التعلم المهني معلمين من مختلف المدارس. | | | | | |
| 33 | دعم الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 34 | أن يُمنح المعلمين حريّة مناقشة أفكارهم التربويّة التعليميّة دون خوف أو عقاب. | | | | | |
| 35 | دعم ثقافة المدرسة لمستويات عالية من نجاح المعلمين. | | | | | |
| 36 | تكوين اتجاهات إيجابيّة بين أعضاء مجتمع التعلم المهني. | | | | | |
| 37 | تشجيع التعاون الجماعي للمعلمين. | | | | | |

**جزيل الشكر لحسن تعاونكم**

**الباحثة: منار السرحان**

# الملحق (5)

## جدول مورغان لحساب حجم العينة

### تحديد حجم العينة

(حجم المجتمع N ، حجم العينة S )

| S | N | S | N | S | N |
|---|---|---|---|---|---|
| 291 | 1200 | 140 | 220 | 10 | 10 |
| 297 | 1300 | 144 | 230 | 14 | 15 |
| 302 | 1400 | 148 | 240 | 19 | 20 |
| 306 | 1500 | 152 | 250 | 24 | 25 |
| 310 | 1600 | 155 | 260 | 28 | 30 |
| 313 | 1700 | 159 | 270 | 32 | 35 |
| 317 | 1800 | 162 | 280 | 36 | 40 |
| 320 | 1900 | 165 | 290 | 40 | 45 |
| 322 | 2000 | 169 | 300 | 44 | 50 |
| 327 | 2200 | 175 | 320 | 48 | 55 |
| 331 | 2400 | 181 | 340 | 52 | 60 |
| 335 | 2600 | 186 | 360 | 56 | 65 |
| 338 | 2800 | 191 | 380 | 56 | 70 |
| 341 | 3000 | 196 | 400 | 63 | 75 |
| 346 | 3500 | 201 | 420 | 66 | 80 |
| 351 | 4000 | 205 | 440 | 70 | 85 |
| 354 | 4500 | 210 | 460 | 73 | 90 |
| 357 | 5000 | 214 | 480 | 76 | 95 |
| 361 | 6000 | 217 | 500 | 80 | 100 |
| 364 | 7000 | 226 | 550 | 86 | 110 |
| 367 | 8000 | 234 | 600 | 92 | 120 |
| 368 | 9000 | 242 | 650 | 97 | 130 |
| 370 | 10000 | 248 | 700 | 103 | 140 |
| 375 | 15000 | 254 | 750 | 108 | 150 |
| 377 | 20000 | 260 | 800 | 113 | 160 |
| 379 | 30000 | 265 | 850 | 118 | 170 |
| 380 | 40000 | 269 | 900 | 123 | 180 |
| 381 | 50000 | 274 | 950 | 127 | 190 |
| 382 | 75000 | 278 | 1000 | 132 | 200 |
| 384 | 1000000 | 285 | 1100 | 136 | 210 |

Krejcie , R &Morgan, D(1970):Determining sample size for research activities . ***Educational and Psychological***

# Abstract

## Proposed Mechanisms for Application Professional Learning Communities in Basic Education.

## Case Study: Principals and Teachers of the First Cycle of Basic Education in Damascus City.

The aim of this research was to determine mechanisms for application professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city, by identifying the degree of application of professional learning communities and identifying the degree of importance of the mechanisms for application professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city from the point of view of principals and teachers. It also aimed to identify the significance of the differences between the average scores of responses of members of the research sample about the degree of application of professional learning communities and the degree of importance of the mechanisms of their application in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city according to the independent research variables (job title, academic qualification, years of service and training courses).

To achieve the objectives of the research, the researcher followed the descriptive approach and used the questionnaire tool which divided into two fields: the first field aimed to study the degree of application of professional learning communities, and included five axes: (supportive and shared leadership, shared values and vision, collective creativity, shared personal practices, supportive conditions). The second fields aimed to study the degree of importance of the mechanisms for application professional learning communities, and included three axes: (administrative mechanisms, executive mechanisms, and supportive mechanisms) addressed to principals and teachers of the first cycle of basic education in Damascus city.

The original population of the research consisted of all principals and teachers of the first cycle of basic education in Damascus city for the academic year 2022. The number of members of the research sample was (160) principals representing (58%) and (364) teachers representing (6%) from among the principals and teachers of the first cycle schools of basic education in Damascus city. They were selected by the simple Randomly method.

**Among the most important results of the research were:**

1. The degree of application of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city, from the point of view of principals and teachers was medium.
2. The degree of application of professional learning communities in all axes of the field was within the medium degree except for the axis of (vision and shared values) was with a high degree of application.

3. The degree of importance of the mechanisms for application of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city, from the point of view of principals and teachers in the total score and in all axes was high.

4. There are statistically significant differences between the average scores of responses of the research sample towards the field of the degree of application of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city either in the total score and in all axes, according to the job title variable (principal, teacher), and the differences were in favor of the principals.

5. There are statistically significant differences between the average scores of responses of the research sample towards the field of the degree of application of professional learning communities either in the total score and in all axes, according to the academic qualification variable, and the differences were in favor of the higher academic qualification.

6. There are statistically significant differences between the average scores of responses of the research sample towards the field of the degree of application of professional learning communities either in the total score and in all axes, according to the years of service variable, and the differences were in favor of the research sample with years of service (from 5 to 10 years).

7. There are statistically significant differences between the average scores of responses of the research sample towards the field of the degree of application of professional learning communities either in the total score and in all axes, according to the training courses variable, and the differences were in favor of the research sample who have undergone training courses (more than 5 courses).

8. There are no statistically significant differences between the average scores of responses of the research sample towards the field of mechanisms for application professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city either in the total score and in all axes, according to the variables (job title, academic qualification, years of service and training courses).

9. **The most important administrative mechanisms**, from the point of view of the research sample members: the school administration provides time that allows teachers to communicate collectively, and an appropriate place to hold professional learning community sessions, and the school administration adopts its main goal of “learning and developing professionally all teachers”. That the school administration directs Teachers to build work teams, set a schedule for learning sessions, and identify people who have distinct abilities to facilitate the work of professional learning communities. The school administration should give leadership opportunities to members of the professional learning community on a rotating basis.

10. **The most important proposed executive mechanisms**, from the point of view of the research sample members: teachers identify the educational skills that need to be mastered collaboratively,

teachers exchange their supportive personal educational practices, teachers search for educational practices that support student learning, teachers keep in touch with modern teaching strategies, adopt the mechanism for asking questions to reach (information, a solution to a problem), teachers plan new educational activities, teachers divide into teams according to their specialization, offer solutions directly when facing a problem, experienced people contribute to improving the professional performance of their colleagues, teachers change their outdated educational practices.
11. **The most important proposed supportive mechanisms**, from the point of view of the research sample members: shortening the time period for professional learning sessions, setting a fixed date for holding professional learning community sessions, providing light meals during professional learning sessions, giving teachers the freedom to discuss their pedagogical ideas without fear or punishment, and including a community Professional learning all school teachers, and there should be more than one professional learning community in the school, so that each community includes teachers of each grade separately (for example, first-grade teachers separately, second-grade teachers separately), supporting trust and mutual respect among members of the professional learning community.

**Keywords:** Proposed Mechanisms, Professional Learning Communities, Basic Education.

**Syrian Arab Republic**

**Damascus University**

**Faculty of Education**

**Department of Comparative Education**

# Proposed Mechanisms for Application Professional Learning Communities in Basic Education. Case Study: Principals and Teachers of the First Cycle of Basic Education in Damascus City.

*A dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree of (Master) in Comparative Education and Educational Administration*

**By**

**(Manar Ahmad Al-Sarhan)**

**Supervisor**

**(Dr. Somia Haider Mansour)**

**Professor at Department of Comparative Education**

**2023-2024**