



الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

## **سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم**

### **المهنية في مدرسة المستقبل**

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

إعداد

**محمود اسماعيل الفارس**

إشراف الدكتور

**عيسى الشماس**

الأستاذ في قسم أصول التربية

**2022-2021م**

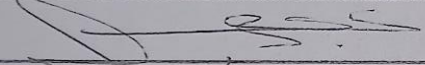
نوقشت أطروحة الطالب محمود اسماعيل الفارس

بغنوان:

**سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية  
في مدرسة المستقبل**

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في 2022/8/23 من قبل السادة أعضاء لجنة

الحكم التالية أسماؤهم:

| الاسم            | الصفة        | التوقيع                                                                             |
|------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| أ.د. عيسى الشماس | عضواً مشرفاً |  |
| أ.د. جلال السناد | عضواً        |  |
| أ.د. منى كشييك   | عضواً        |  |
| د. أمل كحيل      | عضواً        |  |
| د. نسرين موشلي   | عضواً        |  |

تمَّ إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الأطروحة صالحة لمنح درجة  
الدكتوراه في أصول التربية

## شكر وتقدير

إنَّه ليسعدني ويشرفني أن أتقدّم بأسمى آيات الشكر والعرفان والامتنان إلى أستاذي الفاضل أ. د عيسى الشماس الذي أحاطني برعايته العلمية حتى أتممت هذه الأطروحة، فقد أضفى عليها قيمة علمية وأدبية لم تكن تتأتى من دونه، فقد قدّم يد العون والمساعدة لي متى احتجت لذلك موجّهاً ومصوّباً وناصحاً لكي أتمكّن من الوصول بالعمل إلى ما وصل إليه، كما أنّه لم يتوان في متابعتي من خلال كلماته المشجعة ورسائله المطمئنة، وإن كنت لا أستطيع أن أفيه حقه من الشكر والثناء فإنني أسأل الله تعالى أن يطيل في عمره، ويديم عليه الصحة والعافية، وأن يزيد من بحر علمه الواسع، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم تقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة والحكم على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

والشكر موصول إلى أفراد أسرة أصول التربية في كلية التربية بجامعة دمشق الذين تتلمذت على أيديهم، وكانوا نبزاً وقبساً من نور.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل محكمي أدوات البحث على تفضلهم بجزء من وقتهم الثمين لإبداء مقترحاتهم في أدوات البحث وتحكيمها.

وقد لا تسعفني الكلمات لإعطاء كل ذي حق حقه من الشكر ولكن عذري أن الأجر الأكبر عند خالق العلم وموفق العلماء، ولذلك أوجه الشكر إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز وإتمام هذا العمل على هذا النحو ولو بكلمة طيبة أو دعاء صادق، لهم مني جزيل الشكر والتقدير والامتنان وجزاهم الله عني خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

## فهرس المحتويات

| رقم الصفحة | عنوان المحتوى                                                |
|------------|--------------------------------------------------------------|
| أ          | شكر وتقدير                                                   |
| ب- ث       | ملخص الدارسة باللغة العربية                                  |
| ج- ذ       | فهرس المحتويات                                               |
| ر- ش       | فهرس الجداول                                                 |
| ص          | فهرس الأشكال                                                 |
| ض          | فهرس الملاحق                                                 |
| 1 — 30     | الفصل الأول: الإطار العام للبحث                              |
| 3-2        | مقدمة                                                        |
| 5-3        | أولاً. إشكالية البحث                                         |
| 6-5        | ثانياً. تساؤلات البحث                                        |
| 6          | ثالثاً. متغيرات البحث                                        |
| 7-6        | رابعاً. فرضيات البحث                                         |
| 7          | خامساً. أهداف البحث                                          |
| 9-8        | سادساً. أهمية البحث                                          |
| 10-9       | سابعاً. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية                   |
| 30 - 11    | ثامناً. دراسات سابقة                                         |
| 62 - 30    | الفصل الثاني: مجتمعات التعلم المهنية نموذجاً لمدرسة المستقبل |
| 32         | تمهيد                                                        |
| 36 - 32    | أولاً. مفهوم مدرسة المستقبل                                  |
| 38 - 36    | ثانياً. فلسفة مدرسة المستقبل                                 |
| 39 - 38    | ثالثاً. أهداف مدرسة المستقبل                                 |
| 40 - 39    | رابعاً. خصائص مدرسة المستقبل                                 |
| 49 - 41    | خامساً. ركائز مدرسة المستقبل                                 |
| 51 - 49    | سادساً. بعض نماذج مدرسة المستقبل                             |
| 53 - 52    | سابعاً. نشأة مجتمعات التعلم المهنية                          |



|           |                                                                                                            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 56 - 53   | ثامناً. مفهوم مجتمعات التعلم المهنية                                                                       |
| 57 - 56   | تاسعاً. مقارنة المدارس التقليدية بالمدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية                                    |
| 59 - 57   | عاشرًا. دواعي ومسوغات مجتمعات التعلم المهنية                                                               |
| 61-59     | حادي عشر. أهداف مجتمعات التعلم المهنية                                                                     |
| 62-61     | ثاني عشر. أهمية مجتمعات التعلم المهنية                                                                     |
| 99 - 63   | <b>الفصل الثالث: معايير مجتمعات التعلم المهنية ومتطلبات تفعيلها في المدارس</b>                             |
| 64        | تمهيد                                                                                                      |
| 77 - 64   | أولاً. معايير مجتمعات التعلم المهنية:                                                                      |
| 70-67     | 1. الرؤية والقيم المشتركة                                                                                  |
| 71-70     | 2. القيادة الداعمة والمشاركة                                                                               |
| 73-71     | 3. الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم                                                              |
| 75-73     | 4. الاستفسار المهني التأملي                                                                                |
| 76-75     | 5. التركيز على النتائج                                                                                     |
| 77-76     | 6. الظروف الداعمة                                                                                          |
| 96 - 77   | ثانياً. متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:                                                              |
| 84-79     | 1- المتطلبات القيادية                                                                                      |
| 88-84     | 2- المتطلبات التنظيمية                                                                                     |
| 92-88     | 3- المتطلبات البشرية                                                                                       |
| 96-92     | 4- المتطلبات الاجتماعية الثقافية                                                                           |
| 96        | 5- المتطلبات المادية                                                                                       |
| 99 - 97   | ثالثاً. معوقات مجتمعات التعلم المهنية                                                                      |
| 132 - 100 | <b>الفصل الرابع: واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية</b>        |
| 101       | تمهيد                                                                                                      |
| 103 - 101 | أولاً. نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية                                                   |
| 109 - 103 | ثانياً. تحليل البيئة الخارجية المحيطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية |
| 126 - 109 | ثالثاً. تحليل البيئة الداخلية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير مجتمعات                |

|          | التعلم المهنية                                                                                                |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 111-109  | 1- رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها وقيمها                                                |
| 118-112  | 2- القيادة المدرسية الداعمة والمشاركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي                               |
| 121-118  | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي                       |
| 123-121  | 4- الاستفسار المهني التأملي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي                                         |
| 125-123  | 5- التركيز على النتائج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي                                              |
| 126-125  | 6- الظروف الداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي                                                   |
| 132-126  | رابعاً. التحليل البيئي (SWOT): تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي |
| 167 -133 | <b>الفصل الخامس: إجراءات البحث الميدانية</b>                                                                  |
| 134      | تمهيد                                                                                                         |
| 134      | أولاً. حدود البحث                                                                                             |
| 135 -134 | ثانياً. منهج البحث                                                                                            |
| 136-135  | ثالثاً. مجتمع البحث                                                                                           |
| 143 -136 | رابعاً. عينة البحث:                                                                                           |
| 142-136  | 1- عينة الاستبانة                                                                                             |
| 142      | 2- عينة المقابلة                                                                                              |
| 143-142  | 3- عينة أسلوب دلفي                                                                                            |
| 171 -144 | خامساً. أدوات البحث:                                                                                          |
| 154-144  | 1- استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية                                                                      |
| 158-154  | 2- بطاقة مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية                                                                 |
| 164-159  | 3- استمارات تطبيق أسلوب دلفي                                                                                  |
| 164      | سادساً. صعوبات واجهت الباحث خلال مراحل البحث                                                                  |
| 167-165  | سابعاً. القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث                                                                 |
| 215 -168 | <b>الفصل السادس: نتائج أسئلة البحث وتفسيرها</b>                                                               |
| 169      | تمهيد                                                                                                         |
| 192 -169 | أولاً. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الأول وتحليلها                                                      |
| 198 -192 | ثانياً. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثاني وتحليلها                                                    |

|           |                                                                                                      |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 203 - 198 | ثالثاً. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثالث وتحليلها                                           |
| 215-203   | رابعاً. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الرابع وتحليلها                                           |
| 243 - 216 | <b>الفصل السابع: نتائج فرضيات البحث وتفسيرها</b>                                                     |
| 217       | تمهيد                                                                                                |
| 219 - 217 | أولاً. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها                                                                 |
| 221 - 219 | ثانياً. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها                                                               |
| 226 - 221 | ثالثاً. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها                                                               |
| 232 - 226 | رابعاً. نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها                                                               |
| 236-232   | خامساً. نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها                                                               |
| 240-236   | سادساً. النتائج العامة للبحث                                                                         |
| 243 - 240 | سابعاً. مقترحات البحث                                                                                |
| 270 - 244 | <b>الفصل الثامن: استعراض مستقبل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي</b> |
| 245       | تمهيد                                                                                                |
| 249 - 245 | أولاً. وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة البارزة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:             |
| 246 - 245 | 1- جوانب القوة المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية                                                |
| 247-246   | 2- جوانب الضعف المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية                                                |
| 249 - 248 | 3- تحديد الاتجاهات العامة المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس                          |
| 251 - 249 | ثانياً. فهم ديناميكية النسق الخاص بتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية والقوى المحركة له:           |
| 250-249   | 1- القوى والعوامل الداخلية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس                        |
| 251       | 2- القوى والعوامل الخارجية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس                        |
| 270 - 252 | ثالثاً-بناء السيناريوهات المقترحة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية:                             |
| 257 - 252 | 1- السيناريو المرجعي (الامتدادي) لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية                                       |
| 262-257   | 2- السيناريو الإصلاحي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية                                                  |
| 270 - 262 | 3- السيناريو الابتكاري لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية                                                 |
| 289 - 271 | قائمة المراجع                                                                                        |
| 232 - 290 | الملاحق                                                                                              |
| د - د     | ملخص البحث باللغة الأجنبية                                                                           |

## فهرس الجداول

| الصفحة  | عنوان الجدول                                                                                                                   | الجدول |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 40      | خصائص مدرسة المستقبل وعناصرها التفصيلية                                                                                        | 1      |
| 45-44   | مواصفات معلّم مدرسة المستقبل                                                                                                   | 2      |
| 46      | مواصفات تلميذ مدرسة المستقبل                                                                                                   | 3      |
| 47      | أهم الفروق بين مواصفات المنهج التقليدي ومنهج مدرسة المستقبل                                                                    | 4      |
| 56      | مقارنة المدارس التقليدية بالمدارس التي تعمل مجتمعات تعلّم مهنية                                                                | 5      |
| 57      | مقارنة المدارس التي تركز على الأشكال التقليدية من التطوير المهني والمدارس التي تعتمد مجتمعات التعلّم المهنية في تطويرها المهني | 6      |
| 66      | المعايير الأساسية لمجتمعات التعلّم المهنية                                                                                     | 7      |
| 106     | عدد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي حسب الصفوف 2001-2020                                                                          | 8      |
| 107     | عدد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) حسب ملكية المدرسة 2016-2020                                                       | 9      |
| 131-132 | عناصر البيئة الخارجية والبيئة الداخلية لواقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية               | 10     |
| 136     | توزّع أفراد المجتمع الأصلي لعيّنة البحث من المعلمين والمديرين حسب المنطقة التعليمية                                            | 11     |
| 138-139 | عدد أفراد عيّنة البحث موزعين على المدارس التي سُحبت منها في كل منطقة تعليمية في مدينة دمشق                                     | 12     |
| 139     | توزّع أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر الجنس                                                                                       | 13     |
| 140     | توزّع أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر حجم المدرسة                                                                                 | 14     |
| 140     | توزّع أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر سنوات الخدمة                                                                                | 15     |
| 141     | توزّع أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر المؤهل العلمي                                                                               | 16     |
| 142     | توزّع أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر الدورات التدريبية                                                                           | 17     |
| 143     | توزّع أفراد عيّنة الخبراء حسب متغيّر جهة العمل                                                                                 | 18     |
| 143     | توزّع أفراد عيّنة الخبراء حسب متغيّر التخصص                                                                                    | 19     |
| 146     | استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية بصورتها الأولية                                                                         | 20     |
| 146-147 | العبارات المعدّلة في استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية وفق آراء السادة المحكمين                                           | 21     |
| 147-148 | نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية في صورتها الأولية                                  | 22     |
| 148-    | استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية بصورتها النهائية وفق آراء السادة المحكمين                                               | 23     |



|             |                                                                                                                                                                                   |    |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 149         |                                                                                                                                                                                   |    |
| 149         | معاملات ارتباط محاور استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية مع بعضها ومع الدرجة الكلية                                                                                             | 24 |
| 150         | معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة نفسها                                            | 25 |
| 151         | معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للاستبانة ككل                                                                   | 26 |
| 152         | الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية                                                                                             | 27 |
| 153         | فئات قيم المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها                                                                                                             | 28 |
| 156         | بطاقة المقابلة بصورتها الأولية                                                                                                                                                    | 29 |
| 157         | العبارات المعدلة في بطاقة المقابلة وفق آراء السادة المحكمين                                                                                                                       | 30 |
| 158         | بطاقة المقابلة بصورتها النهائية وفق آراء السادة المحكمين                                                                                                                          | 31 |
| 162         | استمارة الجولة الثانية لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس                                                                                                           | 32 |
| 163         | استمارة الجولة الثالثة لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس                                                                                                           | 33 |
| 167         | حدود الثقة لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية                                                                                                                                 | 34 |
| 169         | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين من الأعلى درجة تطبيق إلى الأدنى | 35 |
| -175<br>176 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الرؤية والقيم المشتركة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية                                   | 36 |
| -178<br>179 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور القيادة المشتركة والداعمة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية                                | 37 |
| -181<br>182 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية               | 38 |
| -184<br>185 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الاستفسار المهني التأمل ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية                                  | 39 |
| -187<br>188 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور التركيز على النتائج ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية                                      | 40 |
| -189<br>190 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الظروف الداعمة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية                                           | 41 |
| -192<br>194 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية ومؤشرات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين                        | 42 |

|    |                                                                                                                                                                                                                              |         |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 43 | التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي             | 206-207 |
| 44 | التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي            | 207-208 |
| 45 | التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي              | 208-209 |
| 46 | التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي | 209-210 |
| 47 | التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي              | 211     |
| 48 | ترتيب عبارات محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها                                          | 212     |
| 49 | ترتيب عبارات محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها                                         | 212-213 |
| 50 | ترتيب عبارات محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها                                           | 213-214 |
| 51 | ترتيب عبارات محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها                              | 214     |
| 52 | ترتيب عبارات محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها                                           | 215     |
| 53 | نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة                                                                                                                                             | 217     |

|         |                                                                                                                                                                                                         |    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 218     | الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر الجنس (ذكور/ إناث).                                                                                                          |    |
| 220     | نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر حجم المدرسة (أقل من 10 شعب / 10 شعب فأكثر). | 54 |
| 221-222 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                                      | 55 |
| 222-223 | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر المؤهل العلمي                                         | 56 |
| 223-224 | نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                                   | 57 |
| 226-227 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                                       | 58 |
| 228     | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر سنوات الخدمة                                          | 59 |
| 229     | نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفق متغيّر سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                              | 60 |
| 233     | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                          | 61 |
| 234     | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر الدورات التدريبية                                     | 62 |
| 235     | نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية                            | 63 |

## فهرس الأشكال

| الصفحة | عنوان الشكل                                                                                                                                                            | الشكل |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 139    | توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس                                                                                                                                  | 1     |
| 140    | توزع أفراد عينة البحث حسب متغير حجم المدرسة                                                                                                                            | 2     |
| 141    | توزع أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخدمة                                                                                                                           | 3     |
| 141    | توزع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي                                                                                                                          | 4     |
| 142    | توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الدورات التدريبية                                                                                                                      | 5     |
| 170    | التمثيل البياني لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية من وجهة نظر المعلمين | 6     |
| 194    | التمثيل البياني لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للمقابلة ومحاورها الفرعية من وجهة نظر المديرين  | 7     |

## فهرس الملحق

| الملحق | عنوان الملحق                                                                                   | الصفحة   |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1      | استمارة تحكيم استبانة مجتمعات التعلم المهنية                                                   | 291      |
| 2      | استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في صورتها الأولى                                         | 297-292  |
| 3      | دليل المقابلة في صورتها الأولى                                                                 | 304-298  |
| 4      | أسماء السادة محكمي أدوات البحث مرتبة حسب الدرجة العلمية                                        | 305      |
| 5      | استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس مدينة دمشق الرسمية في صورتها النهائية           | 310-306  |
| 6      | دليل المقابلة في صورتها النهائية                                                               | 316-311  |
| 7      | كتاب موافقة وزارة التربية على التطبيق الميداني للبحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي | 317      |
| 8      | دعوة مشاركة الخبراء في جولات دلفي                                                              | 318      |
| 9      | استمارة الجولة الأولى للمتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل        | 322.-319 |
| 10     | استمارة الجولة الثانية للمتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل       | 326-323  |
| 11     | استمارة الجولة الثالثة للمتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل       | 332-327  |

## ملخص البحث باللغة العربية



## سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل

هدف البحث إلى بناء سيناريوهات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، من خلال تعرّف درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتعرّف معوقات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبناء قائمة بمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء التربويين. وقد اتبع الباحث منهجين بحثيين لتحقيق أهداف البحث هما: المنهج التحليلي الوصفي: بالاعتماد على أسلوبين أساسيين (أسلوب التحليل البيئي، والأسلوب الوصفي)، والمنهج الاستشرافي: بالاعتماد على أسلوبين أساسيين (أسلوب دلفي، وأسلوب السيناريو)، واستخدم ثلاث أدوات من إعداده بعد التحقق من صدقها وثباتها، هي: استبانة لتشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتتضمن المحاور الآتية: (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني والتأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة) موجهة إلى المعلمين. وبطاقة مقابلة لتشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق ومعوقات تطبيق كل معيار من المعايير الستة، وتتضمن المحاور الآتية: (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني والتأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة). موجهة إلى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، واستمارات تطبيق أسلوب دلفي لوضع قائمة بأهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الخبراء التربويين، وتتضمن المتطلبات المحاور الآتية: (المتطلبات القيادية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الاجتماعية والثقافية، المتطلبات المادية). تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من معلّمي ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للعام الدراسي (2020/ 2021)، وبلغ عدد أفراد عيّنة الاستبانة (504) معلمين ومعلمات اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية من (34) مدرسة مختارة عشوائياً، وبلغ عدد أفراد عينة المقابلة 30 مديراً ومديرة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق اختيروا من المناطق التعليمية (العناقيد) المختارة، وعينة أسلوب دلفي: اعتمد الباحث على العينة القصدية من المختصين والخبراء من كليات التربية، وقد بلغ عدد العينة في الجولة الأولى (33) خبيراً، وبلغ عدد العينة في الجولة الثالثة (18) خبيراً.

وكان من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها:

1. جاءت درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين متوسطة، إذ بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.822).
2. جاءت درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين متوسطة، حيث وبلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.797).
3. إنّ من أبرز معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية انفراد وزارة التربية بوضع الرؤية المدرسية الموحدة لجميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكثرة القيود الإدارية التي تمنع المديرين من الإبداع في أداء مهامهم الوظيفية، واتباع أساليب العمل التقليدية والعزوف عن تبني أسلوب فريق العمل، وضعف توجهات أعضاء المجتمع المدرسي نحو البحث الإجرائي أسلوباً للتطوير المهني، وعدم وجود فرق معنية بتحليل نتائج أداء التلاميذ، وقلة المرافق المدرسية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية داخل المدرسة.
4. توصل البحث إلى (50) مطلباً ضمن خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت كالتالي: اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار، وتوافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء، وإتقان أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي والميداني، وترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات ولإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة، إحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في محاور الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة وفق متغير الجنس.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية وفي محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم والاستفسار المهني التأملي وفق متغير الجنس، لصالح الإناث.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وفي جميع محاورها (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة)، وفق متغير حجم المدرسة، لصالح المدارس الصغيرة التي فيها أقل من 10 شعب.

8. وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم- ماجستير/) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، مقارنة بالمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون.
  9. وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.
  10. وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10سنوات).
  11. وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).
  12. عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية.
  13. وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق الدورات التدريبية المتبعة لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (5 دورات فأكثر)، على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج)، مقارنة بالمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).
  14. تمّ بناء ثلاثة سيناريوهات (المرجعي، الإصلاحي، الابتكاري) تضمنت بعض الرؤى المستقبلية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- الكلمات المفتاحية: سيناريوهات، مجتمعات التعلم المهنية، مدرسة المستقبل.

## الإطار العام للبحث

مقدمة

أولاً- إشكالية البحث

ثانياً- تساؤلات البحث

ثالثاً - متغيرات البحث

رابعاً - فرضيات البحث

خامساً - أهداف البحث

سادساً - أهمية البحث

سابعاً - مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

ثامناً - دراسات سابقة

## الفضائل الأولى

## الإطار العام للبحث

## مقدمة:

تشكل المنظومة التربوية دعامة رئيسة لفلسفة أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية، بوصفها المسؤولة عن إعداد الأجيال المتعلمة والمؤهلة لدفع عجلة التنمية والمساهمة في رقي المجتمع وتقدمه؛ لذا فإن نجاح هذه المنظومة أو فشلها يعني نجاح القطاعات الأخرى أو فشلها، ففي ظل ما يشهده العالم اليوم من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتحديات غير المسبوقة في المجالات المختلفة، أصبح من العسير على المدرسة الحالية القيام بمسؤوليتها كاملة في المجتمع، لذلك لا بد من أن تحظى مؤسسات النظام التربوي عامة والمدرسة خاصة بنوع من الاهتمام والمتابعة المستمرة، وتغيير الوضع الراهن لها والسعي للتحديث البناء والتطوير المستمر لما تقدمه من جهود تربوية وأنشطة تعليمية وتعلمية لتتمكن من القيام بدورها المنوط بها تجاه المجتمع، ولتستطيع مواكبة متطلبات هذا العصر وتحدياته المستقبلية.

وهذا ما دعا الكثير من المنظومات التربوية في العديد من دول العالم إلى القيام بمحاولات جادة ومتتالية لإصلاح مدارس المستقبل وتحسين أدائها، ونظمت في إطارها العديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات من أهمها ما قامت به منظمات اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تحت عنوان "إستراتيجية تطوير التربية العربية"، ومنتدى الفكر العربي تحت شعار "مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة والأمل"، والمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف المنعقد في دمشق.

"ظهرت العديد من حركات الإصلاح المدرسي، مثل حركة الامتياز في التعليم في ثمانينات القرن الماضي، وحركة إعادة البناء في التسعينيات من ذات القرن، وعلى الرغم مما حققته تلك الحركات من تطوير للمدارس انعكست آثاره في تحسين تعلم التلاميذ، إلا أن هناك حاجة إلى مداخل إصلاحية أكثر فاعلية يمكنها أن تساعد في إيجاد مدرسة متعلمة، قادرة على إتاحة فرص التعلم للجميع، تضمن قيام المعلمين بأدوار تتعدى الحدود الضيقة للصفوف الدراسية، وتتسع لتشمل المدرسة بأكملها وتتطلق خارج أسوارها لتضمن أسر التلاميذ والمجتمع المحلي وجميع من يعينهم أمر التعلم" (النبي، 2007، 123).

ولأن الإصلاحات التعليمية التي توضع من قبل المسؤولين وتفرض على المدرسة من خارجها، ثم تطبق على المدارس دون مراعاة للتفاوت فيما بينها في الإمكانيات المادية والبشرية والبنى التنظيمية، وكذلك مدى استعداد المدارس لتطبيقها، كلها أمور تؤثر بدرجة كبيرة على نجاح هذه الإصلاحات، ولأن نجاح العملية التربوية في مراحلها المختلفة مرهوناً بنجاحها في مرحلة التعليم الأساسي بوصفها من أهم مراحل النمو في حياة التلميذ من الناحية النفسية والعقلية والاجتماعية فقد أصبح من الضروري التفكير في مدخل تطويري إصلاحي لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،

ينبع من داخل المدرسة ذاتها ويعطي المدارس المزيد من الحرية والاستقلالية لتحمل مسؤوليتها في قيادة عمليات التطوير المدرسي وألا يقتصر دورها على مجرد تنفيذ التعليمات الإدارية العليا.

ظهرت مجتمعات التعلم المهنية في أواسط التسعينيات من القرن الماضي كفلسفة تعليمية ومشروع تطويري إصلاحي، يخطط له من داخل المدرسة، في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها، وطبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وذلك من خلال العمل الجماعي المشترك، والتعاون المثمر بين المعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي (Morrissey, 2000, 78). ويعدّ مدخل مجتمعات التعلم المهنية من أكثر المداخل فعالية لإصلاح التعليم وتحسين المدارس وتجويد أدائها، فهو خياراً حيويّاً لتحويل مدرسة المستقبل إلى مدرسة متعلّمة لا تقتصر على تقديم خدمات التعليم لتلاميذها فقط، بل تهيئ فرص تعليمية لأعضاء المجتمع المدرسي جميعهم تسمح بتحسين الممارسات المهنية لأعضائها ومتابعة كل جديد ومفيد في مجال عملهم في بيئة العمل الحقيقية وفي إطار اجتماعي تعاوني؛ ما يسهّل على مدرسة المستقبل الاندماج في مجتمع المعرفة الذي يتطلب مستويات عالية من البحث والتعليم والتعلّم.

وبناءً على ما تقدّم، وانطلاقاً من أهمية الأدوار الموكلة لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأهمية التطوير المهني لأعضاء المجتمع المدرسي جميعهم لتمكينهم من القيام بالأدوار والمسؤوليات الجديدة الملقاة على عاتقهم بكفاءة وجودة عالية، وتماشياً مع الاتجاهات الحديثة في الإصلاح المدرسي ومع حركة التطوير التربوي في سورية، فإن الحاجة تبدو ملحة لتطبيق مدخل مجتمعات التعلم المهنية بوصفها من أهم مناهج الإصلاح المدرسي الأكثر فعالية ومناسبة للخصائص المستقبلية للمؤسسات التربوية والتعليمية، لما يمكن أن تؤديه من دور كبير في تنمية كفايات أعضاء المجتمع المدرسي وتطوير أدائهم، وجعل المدرسة أكثر ديناميكية وفاعلية بما يتوافق مع خصائص عصر مجتمع المعرفة وفيه بمطلّباته.

### أولاً- إشكالية البحث:

إنّ المتنبّع للجهود التي تبذلها الجمهورية العربية السورية لتحسين نوعية التعليم عامة ونوعية التعليم الأساسي خاصة، يمكنه أن يرصد عدداً من التجديدات التربوية المؤثرة، والإشارات الواضحة للاهتمام بتطوير مكونات المنظومة التعليمية من مناهج التعليم والمباني وإعداد المعلمين وتدريبهم وغيرها، وخاصة أنّ تلك الجهود قد تجاوزت بالفعل حدود التنظير إلى التطبيق الفعلي، فهي تسعى لجعل هذا التعليم أعلى إنتاجاً ومتطابقاً مع الآفاق المستقبلية لإعداد جيل بمهارات وقدرات جديدة ومختلفة، ويبدو ذلك جلياً من خلال ما تقوم به وزارة التربية من مشاريع تطويرية من أبرزها "مشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين ومشروع المعايير الوطنية للمناهج التعليمية وتطويرها وإقامة دورات تدريبية لبناء فريق وطني من الباحثين مشترك بين وزارة التربية وكلية التربية بجامعة دمشق لتحديد الحاجات التدريبية للأطر التدريسية، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات التربوية والقرارات الوزارية، التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية

وعمليات تنفيذها، وتحديد معوقات تحقيق أهدافها، واقتراح سبل التطوير ومضامينه، وذلك في إطار الخطط التنموية الشاملة، ولعل أبرز هذه المؤتمرات والندوات "الحلقات النقاشية لتطوير إستراتيجية للتربية في سورية في عام 2017م، ومؤتمر التطوير التربوي الذي أقامته وزارة التربية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي تحت عنوان (رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن) في عام 2019م" (<http://moed.gov.sy>).

إلا أنَّ الواقع الفعلي لأداء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإدارتها في سورية يشير إلى وجود عدد من المشكلات وجوانب الضعف التي تعيق هذه المدارس من تحقيق أهدافها المرجوة، تتمثل في محدودية أدوارها واقتصارها على النواحي الإدارية والتنظيمية، وغلبة النمط المركزي على أداء العمل في الإدارة المدرسية، هذا بالإضافة إلى عزلة المعلمين، وعدم إشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية، وافتقار المناخ المدرسي إلى التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وهذا ما لمسّه الباحث من خلال خبرته الميدانية في مجال التعليم في عدد من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وإشرافه على طلبة كلية التربية بجامعة دمشق في التربية العملية في عدد من هذه المدارس، وأكدته بعض الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت أوضاع التعليم في مدارسنا، لعل من أهمها دراسة الخليف (2018) التي أشارت إلى أنَّ الإدارة المدرسية يغلب عليها الأساليب التقليدية وتتسم بالمركزية الشديدة، وعدم وجود مجلس مدرسي له صلاحيات مناقشة قضايا المدرسة وتركز المسؤولية بكاملها بيد المدير، وضعف إشراك المعلمين في القرارات المدرسية وفي وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها (92-93). ودراسة عزام (2019) التي بيّنت أنَّ من أبرز الصعوبات المتعلقة بتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي، طبيعة المناخ التنظيمي القائم على الهرمية والروتين في العمل، وضعف الإيمان بالعمل الجماعي والتعاوني (123). ودراسة حامد (2012) التي توصلت نتائجها إلى أنَّ الهياكل التنظيمية الرأسيّة التقليدية في المدارس تسمح للمعلمين بإغلاق باب الصف والعمل في عزلة، وعدم الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة للاستفادة من تجاربها في تطوير العملية التعليمية (153).

وما يؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث من خلال مقابلة عينة قوامها (5) مديرين و12 معلماً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على مدار أسبوعين في الفترة الواقعة بين 2020/10/4م و2020/10/15م، ووجه إليهم ثلاثة أسئلة مفتوحة لتحديد واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث معوقات الالتحاق ببرامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة لكل من المديرين والمعلمين، والمشكلات التي تعترض الإدارة المدرسية وتحول دون إنجازها للمهام بالمستوى المطلوب من وجهة نظر المديرين، وأوجه القصور في مجال الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. وبعد تحليل إجابات أفراد العينة الاستطلاعية كانت النتائج كالآتي:

➤ إنَّ معوقات الالتحاق ببرامج التنمية المهنية كانت: عدم تقويم المتدربين ومتابعة أثر التدريب في ميادين العمل في المدارس بنسبة (88.23 %)، وبعد أماكن إقامة الدورات التدريبية عن مواقع العمل بنسبة (76.47 %)،



وعدم المشاركة في إعداد برامج التنمية المهنية والتخطيط لها بنسبة (70.58 %)، وعدم شمولية الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين جميعهم بنسبة (58.82 %)، وضعف تلبية هذه البرامج التدريبية للاحتياجات الحقيقية للمعلمين والمديرين بنسبة (47 %).

➤ إنَّ المشكلات التي تعترض الإدارة المدرسية كانت: كثرة القوانين واللوائح والروتين المرتبط بالمركزية الشديدة وما يقابلها من محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس بنسبة (80 %)، وكثرة الأعمال الإدارية مقابل ضيق الوقت المخصص لإنجازها بنسبة (60 %)، إضافة إلى عدم تناسب المخصصات المالية مع حاجات المدرسة بنسبة (40 %).

➤ إنَّ أوجه القصور في مجال الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين كانت: ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بنسبة (83.33 %)، اتباع الأنماط التقليدية في إدارة المدرسة بنسبة (66.66 %)، ندرة الاجتماعات المدرسية لمناقشة قضايا المدرسة وحل المشكلات بنسبة (58.33 %).

وبناءً على كل هذه المؤشرات عن وضع التعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإدارتها، وما تعاني منه من مشكلات وصعوبات تبرز الحاجة إلى إعادة النظر بوضع هذه المدارس، والعمل على تطويرها وفق منظور إداري معاصر من خلال أحدث مداخل الإصلاح المدرسي المسمى مجتمعات التعلّم المهنية بوصفه مدخلاً قوياً للتنمية المهنية وإستراتيجية فعالة لتحسين مدارس المستقبل وتطويرها لتنسجم مع التحولات المستجدة التي تدعو لتحول المدرسة لبيئات حاضنة للتعلّم لكل عناصر العملية التعليمية للمساعدة في نهضة التعليم في الجمهورية العربية السورية؛ الأمر الذي شكل لدى الباحث دافعاً لإجراء بحث علمي يستهدف تشخيص منظومة مدارس الحلقة الأولى من التعليم المدرسي لتطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومدى جاهزيتها لهذا التحول، وتعرّف المعوقات التي تعترض تطبيقها، والتخطيط الواعي والاستخدام الأمثل للإمكانات القيادية والتنظيمية والبشرية والاجتماعية الثقافية والمادية من أجل الاستثمار الجيد في إجراء تغييرات واسعة في أدوار المدرسة تتوافق مع مدخل مجتمعات التعلّم المهنية. وانطلاقاً ممّا سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

**ما السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟**

### ثانياً- تساؤلات البحث:

انطلاقاً من السؤال الرئيس المحدد في مشكلة البحث يمكن صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2. ما درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين؟
4. ما معوقات تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين؟
5. ما متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء التربويين؟
6. ما السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

### ثالثاً-متغيرات البحث:

تضمن البحث المتغيرات الآتية:

#### 1- المتغير التابع:

واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

#### 2- المتغيرات المستقلة (التصنيفية): وتشمل المتغيرات الآتية:

- 1-2- الجنس وله مستويان، هما: (ذكور-إناث).
- 2-2- حجم المدرسة وله مستويان، هما: (أقل من 10 سعب صفية- أكثر من 10 سعب صفية).
- 3-2- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات، هي: (أهلية تعليم فما دون، إجازة جامعية، دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/).
- 4-2- سنوات الخدمة وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- 5-2- الدورات التدريبية المتبعة ولها ثلاثة مستويات، هي: (من 1 إلى 2 دورة، من 3 إلى 4 دورات، 5 دورات فأكثر).

#### رابعاً-فرضيات البحث:

تمّ اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير حجم المدرسة (أقل من 10 شعب / 10 شعب فأكثر).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون / إجازة جامعية / دراسات عليا (دبلوم-ماجستير)).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات / من 5 إلى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية (1-2 دورة / 3-4 دورة / 5 دورات فأكثر).

#### خامساً-أهداف البحث:

هدف البحث إلى ما يأتي:

1. تعرّف واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين.
2. تعرّف واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين.
3. تعرّف معوقات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين.
4. معرفة إذا كانت هناك فروق بين آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيرات (الجنس - حجم المدرسة - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة - الدورات التدريبية المتبعة).
5. تعرّف متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء التربويين وفق أسلوب دلفي.
6. وضع مجموعة من السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

## سادساً- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية:

## 1- الأهمية النظرية:

1-1- حدثت موضوع مجتمعات التعلم المهنية وأهميته، بوصفه أحد أهم مداخل الإصلاح المدرسي المعاصرة، الذي يعول عليه الكثير في الارتقاء بأداء المعلمين وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية وفي تطوير أداء المدارس للوصول إلى غايتها المنشودة.

1-2- أهمية مرحلة التعليم الأساسي، ذات الأثر البالغ في النظام التعليمي، والمكانة المرموقة التي تتفرد بها في السلم التعليمي بوصفها اللبنة الأولى والأساسية في النظام التعليمي.

1-3- يُعدّ هذا البحث كما يرى الباحث من الأبحاث النادرة والقليلة التي تبحث في موضوع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على المستوى المحلي، وهي قد تضيف معرفة جديدة يمكن توظيفها في مجال إصلاح المدارس وتطويرها.

1-4- قد يسهم في إثراء المكتبة التربوية بموضوع يتميز بالجدة والحدثة في الإصلاح القائم على المدرسة، من خلال تقديم إطار نظري عن مجتمعات التعلم المهنية لتجويد أداء مدارس التعليم الأساسي.

## 2- الأهمية التطبيقية:

1-2- من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار المسؤولين التربويين ومتخذي القرار في وزارة التربية بضرورة مراجعة سياساتها التربوية، واستراتيجياتها وبرامجها وخططها، الموجهة نحو تحقيق التعلم الفعال في المدارس، من خلال تعرّف واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن ثم توظيف هذه المعلومات في التخطيط للتغلب على مواطن الضعف والقصور وتقوية مواطن القوة وتعزيزها وتحسين واقع هذه المدارس، من خلال تبني مدخل مجتمعات التعلم المهنية القادر على الإصلاح المدرسي وتحسين تعلم التلاميذ، وتحقيق الميزة التنافسية للمدارس والارتقاء بها.

2-2- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المختصون التربويون في وزارة التربية ومديرياتها القائمون على التدريب المهني في أثناء الخدمة لأعضاء المجتمع المدرسي (من مديرين ومعلمين وإداريين) في تعديل خططهم التدريبية وتوجيهها بالاتجاه الصحيح، وفي تصميم برامج ودورات تدريبية تواكب برامج التطوير المهني المعاصرة.

2-3- من المتوقع أن يستفيد المعنيين من التربويين المتخصصين في كليات التربية بتطوير برامج إعداد المعلمين والتربية العملية من نتائج البحث الحالي في توفير المعلومات الضرورية عن الأدوار المستقبلية للمعلم في

ضوء مفهوم مجتمعات التعلم المهنية بوصفه اتجاهاً تربوياً معاصراً، مما يساهم في تطوير العملية التعليمية وإيجاد مدارس فعالة.

2-4- من المتوقع أن يستفيد أعضاء المجتمع المدرسي من مديري ومعلمين وإداريين من نتائج هذا البحث في توجيه انتباههم إلى تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني وتطوير منظومة لتبادل الخبرات المهنية فيما بينهم مما ينعكس على نتائج تعلم تلاميذهم وأداء مدارسهم.

2-5- من المتوقع أن ترشد السيناريوهات المقترحة القائمين على تخطيط التعليم وإدارة سياساته ورسم ملامه المستقبلية إلى الاحتمالات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها ملامح ومسارات العمل المستقبلي لإصلاح منظومة التعليم الأساسي إدارياً وتنظيماً لمواكبة متطلبات العصر، ورسم صورة لمستقبل مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

2-6- يأمل الباحث أن تكون نتائج هذا البحث نقطة انطلاق لبحوث ودراسات علمية جديدة تتناول جوانب أخرى في مجال مجتمعات التعلم المهنية.

### سابعاً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- السيناريوهات (Scenarios): "وصف لموقف أو حدث مستقبلي مع اطراد الأحداث التي تستمر من الموقف الأساسي وصولاً للموقف المستقبلي، على أن تتسم هذه المواقف والأحداث باتساق معين. والسيناريوهات دائماً ما تكون بديلة، ويتم بناء أكثر من سيناريو، وتكون نقطة البداية في وصف الموقف الحالي بناءً على البيانات الكمية والكيفية، وعلى التضمنين الممكن لبناء السيناريو بين الأساليب الموضوعية. وهي مفيدة للغاية في صناعة القرار من حيث توضيح وتقليل مستوى عدم اليقين" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020، 212).

ويُعرف الباحث السيناريوهات إجرائياً بأنها: وصف الاحتمالات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، في حال عدم اتخاذها أي إجراءات لدعم مسارات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية (السيناريو المرجعي)، أو في حال قامت ببعض التحسينات الجزئية (السيناريو الإصلاحي)، أو إذا ما قامت بالتغيير الجذري الشامل في أبعادها التنظيمية كافة لتفعيل هذه المجتمعات (السيناريو الابتكاري).

2- مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities) يعرفها قاموس غرينوود للتعليم بأنها: "مجموعة من المعلمين والإداريين داخل المدرسة يقومون بإنشاء ثقافة عمل تعاونية، ويبحثون باستمرار عن التعلم ويشاركونه ثم يعملون بناءً على ذلك التعلم. إنها استراتيجية تنظيمية للتطوير المهني وتغيير المدرسة وتحسينها تركز على هدف فحص ممارساتها اليومية من أجل تحسين تعلم تلاميذها" (Collins & O'Brien, 2011, 372).

ويُعرف الباحث مجتمعات التعلّم المهنية إجرائياً بأنها: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلّم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلّم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلّم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم. ويقاس واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على أدوات البحث التي تمثل معايير مجتمعات التعلّم المهنية الستة التي يعكسها التعريف الإجرائي وهي (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة).

3- مدرسة المستقبل (school of the future): "المدرسة التي تمثّل مجتمعاً معرفياً يقوم على التفاعل الإنساني في بيئة تقنية منفتحة على العالم الخارجي؛ لتعكس ما يتطلّع إليه التربويون في إحداث نقلة نوعية من التعليم التقليدي إلى التعليم المستقبلي المأمول من خلال تبنيها أنماط تربوية وتعليمية مبتكرة ومتجددة تساعد في صقل مهارات المتعلّمين وتمكينهم من مسايرة المتغيرات المتسارعة والوفاء بالمتطلّبات المستقبلية" (الزهراني، 2012، 10).

ويُعرف الباحث مدرسة المستقبل إجرائياً بأنها: المدرسة التي يقودها المدير من خلال فريق تربوي مؤهل ومكون من أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم، وتتمتع بقدر كافٍ من الاستقلالية يتيح لها تحقيق رؤيتها ورسالتها المنطلقة من سياسة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية من أجل إعداد جيل فاعل منتج قادر على التكيف مع الواقع ومواجهة المستقبل بكل تحدياته.

4- مرحلة التعليم الأساسي (Basic Education): "مرحلة تعليمية، مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول حتى الصف السادس، والحلقة الثانية، تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع" (وزارة التربية في ج.ع.س، 2015، 4). ويتبنى الباحث تعريف وزارة التربية لمرحلة التعليم الأساسي.

5- معلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: "المعلّم الذي يدرس جميع المواد في الصفوف الستة الأولى من الصف الأول حتى الصف السادس، من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية" (وزارة التربية في ج.ع.س، 2015، 4). ويتبنى الباحث تعريف وزارة التربية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ثامناً-دراسات سابقة:

### 1-دراسات عربية:

#### 1-1-دراسة الرواحية (2014) في سلطنة عمان.

"تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان"

- هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان، وذلك من خلال تعرّف واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية، وتعرّف واقع توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية طبقاً لمعايير القيادة المدرسية (ISLLC).
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً مقياس مجتمعات التعلّم المهنية لأوليفير وآخرين (Olivier, et all, 2010)، ومقياس معايير القيادة المدرسية حسب تصنيف بل (pohl, 2012).
- تكوّنت عينة الدراسة من (249) إدارياً وفنياً و(726) معلّماً ومعلّمة في مدارس التعليم الحكومي بمحافظة شمال الشرقية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في محافظة شمال الشرقية جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصل محور التعلّم التعاوني والتطبيق الجماعي على أعلى متوسط حسابي وجاء في المرتبة الأولى، يليه محور القيادة المشتركة والداعمة ثم محور الرؤية والقيم المشتركة، ويليه محور الظروف الداعمة، بينما حصل محور الممارسات الشخصية على المرتبة الأخيرة، كما اتضح أنّ درجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية حسب معايير القيادة المدرسية (ISLLC) جاءت متوسطة.

#### 1-2-دراسة الصعيري (2014) في مصر.

"متطلبات قيادة مجتمعات التعلّم المهنية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة ببشة"

- هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام في محافظة ببشة، وتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة للمتطلبات وفق متغيّري (سنوات الخدمة في مجال الإدارة المدرسية، والحصول على دورات).
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً الاستبانة أداة لجمع البيانات.
- تكوّنت عينة الدراسة من (103) مديرين في مدارس التعليم العام في محافظة ببشة.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

درجة توفر المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام في محافظة ببشة كانت متوسطة، وتفاوتت استجابات أفراد العينة على المتطلبات ما بين درجة منخفضة ودرجة متوسطة



ودرجة عالية. كما تبين عدم وجود فروق في كل من (محور المتطلبات التنظيمية، محور المتطلبات الفنية، محور المتطلبات البشرية) وفي إجمالي محاور الاستبانة بين أفراد العينة وفق متغيري سنوات الخدمة في مجال الإدارة المدرسية، والحصول على دورات.

### 1-3-دراسة مخلوف (2015) في مصر.

"مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفر، هيب وهوفمان"

- هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات معلّمي المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وبيان إمكانية تحويل هذه المدارس الابتدائية إلى مجتمعات تعلم مهنية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً مقياس أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية.
- تكونت عينة الدراسة من (251) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- إنّ استجابات أفراد العينة لدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان جاءت بدرجة متوسطة على محاور: القيادة الداعمة والمشاركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة الهيكلية، في حين جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق المحور الخامس الظروف الداعمة والعلاقات بدرجة كبيرة. كما تبين عدم وجود فروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان وفق متغير الجنس.

### 1-4-دراسة المولد (2015) في المملكة العربية السعودية.

"إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة"

- هدفت الدراسة إلى تعرف إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية، والكشف عن الفروق الإحصائية في درجات تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية بأبعادها المختلفة وفق متغيرات الدورات التدريبية والخبرة ونوع الثانوية والمؤهل العلمي.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً استبانة تقيس درجة إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية من خلال الممارسات الإدارية التنظيمية والفنية والاجتماعية.
- تكونت عينة الدراسة من (80) مديراً من مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- المتوسط الكلي لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة، وجاء محور الممارسات الإدارية والتنظيمية في الرتبة الأولى ثم محور الممارسات الفنية وفي الرتبة الثالثة الممارسات الاجتماعية. وكان من أبرز الممارسات الإدارية التنظيمية؛ تبني

قيم وأهداف وتقاليد واضحة، وتوزيع المسؤولية على أعضاء المجتمع المدرسي بالعدل لتعميق الانتماء، وتدعيم التعاون في نشر رؤية وهدف مشترك للمدرسة وتوفير خطة استراتيجية. ومن أبرز الممارسات الفنية؛ العمل الجماعي لتحقيق الأهداف المشتركة وإشعار أعضاء المجتمع المدرسي بقيمتهم، والثقة والدعم من قبل المدير وإمدادهم بالفرص. ومن أبرز الممارسات الاجتماعية؛ تحفيز جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحقيق التحسين المستمر، وإقامة فعاليات كالمعارض واللقاءات التي تبرز نشاطات المدرسة وتدعم العلاقات التعاونية المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي. كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين وفق متغير المؤهل العلمي، ووجود فروق وفق متغير سنوات الخدمة والدورات التدريبية، لصالح الذي سنوات خدمتهم من 15 سنة فأكثر، ولصالح الذين التحقوا بدورتين فأكثر.

#### 1-5- دراسة الإخناوي (2016) في مصر.

"متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية"

➤ هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتجويد الأداء المدرسي في التعليم الثانوي الصناعي في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية، وذلك من خلال معرفة قدرة المدارس الثانوية الصناعية على تطبيق مقومات مجتمعات التعلم المهنية، ومعرفة أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها، ومعرفة أهم المتطلبات اللازمة لتجويد الأداء المدرسي.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً الاستبانة للوقوف على مدى قدرة المدارس الثانوية الصناعية على تطبيق مقومات مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد المعوقات التي قد تواجه تطبيقها.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من (86) مديراً و(273) معلماً في المدارس الثانوية الصناعية بمحافظة الدقهلية والغربية. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

من أهم مقومات مجتمعات التعلم المهنية التي تفتقر إليها المدارس الثانوية الصناعية بدرجة عالية: تعامل المعلمين مع المشكلات التي تواجههم في العمل باعتبارها فرصاً للتعلم، انخراط المعلمين في مناقشات وحوارات إيجابية بشأن المشكلات التي تواجههم، حرص أعضاء المجتمع المدرسي على متابعة كل جديد في مجال تخصصهم، إبداء المعلمين في المدرسة استعداداً للعمل الفريقي، تبادل المعلمين الزيارات في الصفوف والورش لتحسين الأداء. ومن المعوقات التي تحول دون تطبيق مقومات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الصناعية: تقاعس المسؤولين عن تخصيص موارد مناسبة للتعلم، وقلة العمل الجماعي التعاوني، وغياب المشاركة المجتمعية في إصلاح المدرسة وتطويرها، وغياب رؤية ورسالة مشتركة يعمل بها جميع أعضاء المجتمع المدرسي، والنمط الإداري بالمدرسة الذي يقلل من التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي، ووجود ثقافة تنظيمية تحول دون تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي

على التعلّم، وكثرة الأعباء الوظيفية على المعلمين وضيق الوقت للتعلّم، وضعف تشجيع المدرسة للمعلمين على القيام بالبحوث لحل مشكلات العمل.

#### 1-6-دراسة توفيق (2017) في مصر.

##### "سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلّم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"

- هدفت الدراسة إلى تقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلّم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج من أجل تطوير العملية التعليمية وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف الوضع الراهن لمدارس التعليم العام والتحديات التي تفرضها التغيرات المعاصرة معتمداً الاستبانة للوقوف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام. كما استخدم أسلوب السيناريو لتقديم تصورات لمدارس التعليم العام في المستقبل بوصفها مجتمعات تعلّم مهنية معتمداً على المقابلات المفتوحة مع بعض أساتذة التربية في بعض جامعات مصر.
- تكوّنت عينة الدراسة من (755) معلّماً ومعلّمة بمحافظة سوهاج (ابتدائي-إعدادي-ثانوي) في ثلاث إدارات من إدارات المحافظة.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ من معوقات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم العام في محافظة سوهاج قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية لدعم مجتمعات التعلّم المهنية، وضعف الإمكانيات المادية بمدارس التعليم العام، وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلّمين، وعدم ربط التعلّم بمدارس التعليم العام بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم، وازدحام المناهج وانشغال المعلّمين بتنفيذ ما يطلب إليهم بغض النظر عن الجودة والتحسين، وغياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة وأولياء الأمور وعزلة المدرسة عن المجتمع المحلي، والثقافة التقليدية الهرمية التي تسود مدارس التعليم العام، وغياب ممارسة البحوث الإجرائية وبحوث العمليات بين المعلّمين، وعدم توافر قيادة مدرسية داعمة، وقصور البرامج التدريبية عن تلبية حاجات المعلّمين المهنية، وعدم توفر بنية تحتية، وغياب ممارسات القيادة التشاركية والقيادة بالتفويض من قبل مدير المدرسة.

#### 1-7-دراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) في سلطنة عمان.

##### "المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس بسلطنة عمان"

- هدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس بسلطنة عمان.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل الوثائق المدرسية في جمع البيانات والمعلومات.
- تناولت الدراسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي بالمدارس المشاركين في مجتمعات التعلّم المهنية.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

تنوّع المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلّم المهنية، فبعضها يتصل بمديري المدارس مثل قصور بعض المهارات لديهم، وضعف تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي وتحفيزهم إلى الإبداع والابتكار والبحث والتحليل، وقلة اهتمامهم بتنمية المعلمين مهنيّاً. وبعض هذه المشكلات تتصل بالمعلّمين وتتمثل بقلة دافعيّتهم واهتمامهم بحضور برامج التنمية المهنية، وتدني اهتمامهم بالجوانب البحثية في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، في حين توجد مشكلات أخرى مادية تتمثل في قلة الاعتمادات المالية المخصصة لبرامج التنمية المهنية، وضعف الحوافز والمكافآت للمشاركين فيها، وافتقارها إلى أماكن يتوافر فيها الأجهزة والأدوات المخصصة لهذا الغرض.

#### 1-8-دراسة الداود والجارودي (2019) في المملكة العربية السعودية.

"درجة توافر عناصر مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر"

- هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج مدخلاً للتحسين المستمر.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً مقياس هال (2014) لتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بالمؤسسات التعليمية.
- تكوّنت عينة الدراسة من (295) معلّمة وإدارية في محافظة الخرج.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- إن أفراد عينة الدراسة متفقون بدرجة كبيرة على درجة توافر عناصر مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر عناصر مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج وفق متغيّري المسمى الوظيفي والمرحلة الدراسية، لصالح الإداريات، واللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوية.

#### 1-9-دراسة السويطي (2019) في فلسطين.

"ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلّم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل"

- هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية (1-4) البحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلّم المهنية.
- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، معتمدة الاستبانة وصحيفة المقابلة وتحليل الوثائق (البحوث الإجرائية التشاركية).
- تكوّنت عينة الدراسة من (178) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المرحلة الأساسية (1-4) في مديرية تربية جنوب الخليل.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنَّ درجة ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة عالية. كما اتّضح أنَّ درجة ممارسة مجتمعات التعلّم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، وحصل مجال المسؤولية الجماعية على المرتبة الأولى. وتبيّن عدم وجود فروق في مدى ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية للبحث الإجرائي التشاركي في مديرية تربية جنوب الخليل وفق متغيّرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وعدم وجود فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلّم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل وفقاً لمتغيّرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. كما كشفت نتائج تحليل الوثائق والمقابلات عن أهمية مجتمعات التعلّم المهنية في دعم العملية التعليمية ومعالجة المشكلات المدرسية والصفية التي تواجه معلّمي المرحلة الأساسية، وأنَّ من أبرز المعوقات ضيق الوقت وعدم توفر دعم مالي ومصادر لبناء مجتمعات التعلّم المهنية.

#### 10-1- دراسة محمد (2019) في المملكة العربية السعودية.

"بناء مجتمعات التعلّم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"

➤ هدفت الدراسة إلى تعرّف متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً الاستبانة أداة لجمع البيانات.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من (789) معلّماً ومعلّمة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظات الدمام والخبر والظهران.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

اتفاق أفراد العينة على ضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام، وعلى دور مجتمعات التعلّم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي. كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة المعلّمين والمعلّمات في محوري متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية، ودور مجتمعات التعلّم في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلّمين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفق متغيّر سنوات الخبرة في محور متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية، بينما وُجدت فروق في محور دور مجتمعات التعلّم المهنية في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات.

## 1-11-دراسة حمدونة (2020) في فلسطين.

"دور مديري مدارس المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تطوير مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلميهم وسبل تعزيزه"

- هدفت الدراسة إلى تعرّف دور مديري المدارس الثانوية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تعزيزه.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً الاستبانة لجمع البيانات، كما استخدم المنهج البنائي واعتمد فيه المجموعة البؤرية أداة أساسية لاقتراح سبل تعزيز دور الإدارة المدرسية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية.
- تكوّنت عينة الدراسة من (364) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المدارس الثانوية في محافظات شرق وغرب وشمال غزة.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- دور مديري المدارس في المرحلة الثانوية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية جاء بدرجة كبيرة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة فلسطين الجنوبية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية وفق متغيري الجنس وسنوات الخدمة، لصالح المعلمات ولصالح الذين تتراوح سنوات خدمتهم من 14 سنة فأكثر. وتبين عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة فلسطين الجنوبية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي.

## 1-12-دراسة طالب (2020) في فلسطين.

"تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة"

- هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً الاستبانة لتشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، كما استخدم المنهج البنائي من خلال عقد ورشة عمل مع مجموعة من الخبراء التربويين من مدارس وكالة الغوث والجامعات وزارة التربية والتعليم لبناء التصور المقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة.
- تكوّنت عينة الدراسة من (40) مختصاً تربوياً و(12) مدير مدرسة، و(324) معلّماً ومعلّمة يمثلون خمس مناطق تعليمية في غزة.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

الدرجة الكلية لتقدير عينة الدراسة من المعلمين لواقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة جاءت مرتفعة. كما تبين وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية جميعها في مدارس وكالة الغوث الدولية ودرجتها الكلية (عدا بعد التعلم الجماعي) بين مديري المدارس والمعلمين لصالح مديري المدارس. ووجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية وفق متغير الجنس لصالح المعلمات، بينما تبين عدم وجود فروق في واقع الظروف الداعمة في مدارس وكالة الغوث الدولية وفق متغير الجنس. كما اتضح وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الرؤية والقيم المشتركة والظروف الداعمة في مدارس وكالة الغوث الدولية وفق متغير سنوات الخدمة لصالح أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، فيما تبين عدم وجود فروق في واقع القيادة الداعمة والمشاركة والتعلم الجماعي والممارسات الشخصية المشتركة في مدارس وكالة الغوث الدولية وفق متغير سنوات الخدمة.

## 2-دراسات أجنبية:

### 2-1-دراسة بروديان (Brodien, 2016) في الولايات المتحدة الأمريكية.

#### "Examining Agreement of Teacher and Principal Perceptions of Their Professional Learning Community"

##### "فحص اتفاق تصورات المعلم والمدير لمجتمع التعلم المهني الخاص بهم"

- هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات بين تصورات المعلمين والمديرين لمدرستهم بوصفها مجتمع تعلم مهني.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً بيانات أرشيفية من استطلاع ولاية تينيسي للتدريس والتمكين والقيادة والتعلم (TELL)، ومقابلات لجمع معلومات من المعلمين في كل مدرسة.
- تكوّنت عينة الدراسة من (166) معلماً من ثلاث مدارس ابتدائية في نظام مدارس متروبوليتان ناشفيل العامة في ناشفيل، تينيسي.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ المعلمين في المدارس الثلاث لديهم تصورات مرتفعة عن مجتمعات التعلم المهنية الخاصة بهم. فقد تبين أنّه داخل كل مدرسة توجد ثلاثة عناصر رئيسية مرتبطة بالقيادة القوية المشتركة والداعمة (إشراك المعلمين في الأدوار القيادية، والانفتاح والإدارة الودية، والبيئات الموثوقة والاحترام). وكان من العقبات أمام مجتمعات التعلم المهنية الفعالة عدم الثقة، والوقت غير الكافي للتعاون، وعدم تقييم فعالية أنشطة التطوير المهني المستمرة في جميع المدارس، وإبلاغ النتائج إلى المعلمين، وتوفير المتابعة من هذه الأنشطة.



## 2-2- دراسة نابير (Napper, 2016) في الولايات المتحدة الأمريكية.

**"A Program Evaluation of Teacher Perceptions on the Fidelity of Implementation of Professional Learning Communities"****"تقييم برنامج لتصورات المعلم حول دقة تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية"**

➤ هدفت الدراسة إلى تقييم تصورات المعلمين حول دقة تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في المنطقة التعليمية الشرقية في ولاية كارولينا الشمالية، ومعرفة الاختلاف في تصورات المعلمين حسب مستوى المدرسة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وتقييم إن كانوا يرون أنَّ مجتمعات التعلم المهنية قد ساعدت في تحسين تحصيل التلاميذ ووجود تحديات في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً مقياس (Hipp & Huffman, 2010) لتقييم مجتمعات التعلم المهنية.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من (44) معلماً من جميع المستويات المدرسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في منطقة مدارس شرق ولاية كارولينا الشمالية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

تصورات المعلمين لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاده الفرعية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول دقة تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير المستويات المدرسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية). كما اتفق المعلمين على أنَّ مجتمعات التعلم المهنية حسنت من تحصيل التلاميذ وأنَّ من المتطلبات اللازمة لتحسين تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التواصل والدعم وتوافر الموارد والانسجام.

## 2-3- دراسة ويليس (Willis, 2016) في الولايات المتحدة الأمريكية.

**"Investigating the Establishment and Sustainability of Professional Learning Communities in Rural East Texas: The Principals' Perspectives"****"التحقيق في إنشاء واستدامة مجتمعات التعلم المهنية في ريف شرق تكساس: وجهات نظر المديرين"**

➤ هدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل التي يعدها المديرون أكثر أهمية في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية والحفاظ عليها، وفحص العناصر المرتبطة بكيفية إدراك المديرين للتطبيق العملي لتطوير مجتمعات التعلم المهنية ودعمها في المدارس الريفية.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأجرى مقابلات معمّقة وشبه منظّمة مع مديري المدارس لتحديد تصوراتهم للسمات الأكثر أهمية في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من سبعة إداريين عملوا مديرين في مدارس شرق تكساس الريفية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنَّ معظم مديري المدارس نجحوا في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية والحفاظ عليها في مدارسهم الريفية. كما أنَّ مجتمعات التعلم المهنية تسهم في إحداث تغيير في ثقافات مدرستهم، وأنَّ القيادة المشتركة بين المديرين والمعلمين

يمكن أن تعوض عن حجم ونوع المدرسة. ومن أهم العوامل في التأسيس الناجح لمجتمعات التعلم المهنية واستدامتها: توفير الوقت للمعلمين للتعاون أو الاجتماع كفريق قيادي، وفهم حاجات المعلمين، وتمكينهم ليكونوا قادة وخلق شعور بالانتماء للمجتمع المدرسي، والتخصيص المناسب والمسؤول للموارد، وكذلك الثقة والتقدير المتبادل بين المعلمين والمديرين، والتركيز على القيادة التعليمية المقصودة، واستخدام التطوير المهني للتأثير في التغيير التنظيمي والتأثير في التعلم الأمثل لجميع التلاميذ والمعلمين.

#### 2-4-دراسة باسلاي (Paslay, 2017) في تركيا.

##### "The Benefits and Challenges of Establishing a Professional Learning Community through the Lens of Tiered Instruction: Principal and Teacher Perspective"

"فوائد وتحديات إقامة مجتمع التعلم المهني من خلال عدسة التعليم المتدرج: وجهة نظر المدير والمعلم"

➤ هدفت الدراسة إلى تحديد فوائد وتحديات إقامة مجتمع التعلم المهني من خلال عدسة التعليم المتدرج من وجهة نظر المدير والمعلم.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأجريت المقابلات لجمع المعلومات عن وجهات نظر المعلمين والإداريين بالبرنامج التعليمي العام، وأُعيد المقياس الذي صممه أوليفر وآخرون لتحديد الخصائص الخمسة لمجتمعات التعلم المهنية الفعالة.

➤ تمت دعوة مديري المدارس والمعلمين من إحدى عشرة مدرسة للمشاركة في مرحلتي هذه الدراسة.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنَّ الفائدة من مجتمع التعلم المهني زيادة التركيز على المناخ الإيجابي، ويشمل ذلك المعلمين والإداريين الذين يعملون معاً بترابط، وثقة واحترام تظهر درجة أعلى من النجاح، بالإضافة إلى زيادة القدرة على الإنجاز من خلال تبادل الأفكار والإستراتيجيات التعليمية والممارسات المستندة إلى الأدلة لمعرفة حدوث المزيد من النمو. أمَّا التحديات فهي: عدم توفر وقت كافٍ للقيام بما يجب القيام به لضمان زيادة تحصيل التلاميذ، والضعف في تضمين مساهمات أولياء الأمور في عملية صنع القرار، والقيادة من أعلى إلى أسفل، ووجود ثقة محدودة في القيادة، والحاجة الماسة إلى طرائق أكثر منهجية للتفكير في التدريس والتعلم من زملائهم، والحاجة إلى طرائق فعالة لتحليل بيانات المتعلمين.

#### 2-5-دراسة جولدن (Golden, 2017) في الولايات المتحدة الأمريكية.

##### "Teacher Perceptions of Professional Learning Communities on the Instructional Climate at Flintville Elementary School in Lincoln County, TN"

"تصورات المعلم لمجتمعات التعلم المهنية المتصلة بالمناخ التعليمي في مدرسة فلينتفيل الابتدائية في مقاطعة

لينكولن، تينيسي"

➤ هدفت الدراسة إلى إجراء تحقيق نوعي لاستكشاف تصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية المتصلة بالمناخ

التعليمي في مدرسة فلينتفيل الابتدائية في مقاطعة لينكولن، تينيسي.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً المقابلات ومراجعة الوثائق المجموعة من اجتماعات مجتمعات التعلّم المهنية في المدرسة.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من خمسة معلّمين، ومشرف التقييم، وأحد الوالدين من مدرسة فليينفيل الابتدائية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

غيّرت مجتمعات التعلّم المهنية في مدرسة فليينفيل الابتدائية المناخ التعليمي الخاص بتعاون المعلّمين والعمل الجماعي، فقد عززت شعورهم بالتقدير؛ إذ تمكنوا من التعبير عن آرائهم في مجموعة متنوعة من القضايا التي من شأنها أن تؤثر إيجابياً في تعلّم التلاميذ وفعالية المعلّم والمناخ المدرسي. واتفق المعلّمون على أنّ استخدام البيانات ومراقبة تقدّم التلاميذ سمح لهم بتطوير التعليمات الفردية التي تمّ تصميمها للسماح بالتدخل أو الأنشطة الإثرائية المصمّمة خصيصاً لذلك التلميذ. وسمحت الثقة بين إدارة المدرسة والمعلّمين للمعلّمين بحرية تجربة الإستراتيجيات وتطوير الأساليب لقياس الإنجاز الدراسي للتلاميذ خلال العام الدراسي، فرصة الانخراط في محادثات هادفة وتطوير مهارات القيادة التي ساعدت في تغيير المناخ التعليمي في المدرسة.

## 2-6- دراسة سوكرو بيليباس وآخرين (Sukru Bellibas, et al , 2017) في تركيا.

### "Investigating Professional Learning Communities in Turkish Schools: The Effects of Contextual Factors"

#### "التحقق من مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس التركية: آثار العوامل السياقية"

➤ هدفت الدراسة إلى التحقق من قدرة المدارس التركية على تطوير مجتمعات التعلّم المهنية، ودراسة العديد من العوامل المتعلقة بأعضاء المجتمع المدرسي (الجنس والعمر والمستوى التعليمي والخبرة) والمدرسة (مستوى المدرسة والحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ) التي تفسر التباين في المستوى الحالي لتطبيقاتها لمجتمعات التعلّم المهنية.

➤ استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً مقياس تقييم مجتمعات التعلّم المهنية - المنقح (أوليفيه وآخرون 2003).

➤ تكوّنت عينة الدراسة من (492) من أعضاء المجتمع المدرسي من معلّمين ومديرين ومديري مدارس مساعدين، يعملون في 27 مدرسة ابتدائية وثانوية في تسع مقاطعات في تركيا.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

اتفق معظم المشاركين على أنّ مجتمعات التعلّم المهنية متطورة جداً في مدارسهم. وكانت أكثر الممارسات المتفق عليها القيادة المشتركة والرؤية والقيم المشتركة والممارسة الشخصية المشتركة بين المعلّمين والتعلّم الجماعي وتطبيقاته. في حين كانت الهياكل المدرسية لدعم تطوير مجتمعات التعلّم المهنية لديها أدنى متوسط الدرجات، وذلك لعدم توافر الوقت والجداول الزمنية المناسبة للمدارس والموارد المالية والمواد التعليمية والتكنولوجيا التي تعدّ أساسية للمعلّمين للمشاركة في العمل التعاوني وأنشطة التطوير المهني، فضلاً عن افتقار المدارس إلى وجود متخصص أو

خبير في المدارس يمكنه مساعدة المعلمين على تحسين الممارسات التعليمية من خلال مراقبة التدريس وتقديم الملاحظات والتوجيه وتقديم المساعدة عند الحاجة، وافتقارها إلى المرافق الكافية للأنشطة الأخرى مثل الاجتماعات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في وجود مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم وفق متغيري سنوات الخدمة وحجم المدرسة، لصالح الذين لديهم سنوات خدمة أكثر، ولصالح المدارس الأصغر حجماً.

## 2-7- دراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017) في كوريا الجنوبية.

### "Structural Analysis of Factors That Influence Professional Learning Communities in Korean Elementary Schools"

"التحليل الهيكلي للعوامل التي تؤثر في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية الكورية"

- هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير مجتمعات التعلم المهنية الكورية في فعالية المدارس وتحقيق من العوامل الاجتماعية والتنظيمية والهيكلية التي يمكن أن تعزز مجتمعات التعلم المهنية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء تقيس تصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وفعالية مدارسهم، والعوامل التي أثرت في مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم.
- تكونت عينة الدراسة من (375) معلماً في 40 مدرسة ابتدائية حكومية في منطقة سيول الحضرية في كوريا الجنوبية.

- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- إن مجتمعات التعلم المهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بفعالية المدارس الابتدائية، من خلال دورها الهادف في تحسين تعلم التلاميذ وفي قيادة الإصلاحات المدرسية. وكان من أبرز السمات التنظيمية للمدارس التي يمكن أن تحفز مجتمعات التعلم المهنية وتؤدي في النهاية إلى تغييرات في التنظيمات المدرسية قيادة المديرين والعلاقات الاجتماعية الدائمة بين المعلمين، واستقلالية المعلمين. ومن أبرز السمات الهيكلية التي يمكن أن تعزز إنشاء مجتمعات التعلم المهنية والحفاظ عليها في المدارس الوقت الذي يسهل على المعلمين التعاون، وأنظمة الاتصال والتفاعل بين المعلمين التي تقوي الثقة الاجتماعية بينهم.

## 2-8- دراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) في الفلبين.

### "The Development of Professional Learning Communities in the Philippines: Roles and Views of Secondary School Principals"

"تطوير مجتمعات التعلم المهنية في الفلبين: أدوار وآراء مديري المدارس الثانوية"

- هدفت الدراسة إلى تعرّف وجهات نظر مديري المدارس الثانوية في السياسات الحالية للتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلبينية، وكيف ينظر مديرو المدارس إلى مجتمعات التعلم المهنية بوصفها نهجاً لدعم

- التطوير المهني للمعلمين، وما الخطوات المحددة التي اتخذها مديرو المدارس الثانوية في تسهيل مجتمعات التعلم المهنية، وما القيود والإمكانات التي يرونها لتطوير مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم؟
- استخدم الباحث منهج بحث نوعي قائماً على نموذج تفسيري، من خلال استخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة مع تحليل السياسات التعليمية.
- تكونت عينة الدراسة من المديرين في خمس مدارس ثانوية عامة في ماسبات (Masbate) وهي مقاطعة جزيرة في الفلبين.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- الافتقار إلى برامج التطوير المهني المستمرة للمعلمين في الفلبين، ووجود حواجز أمام تشكيل مجتمعات التعلم المهنية منها عدم وجود مبادئ توجيهية محدّدة للسياسة التعليمية، والتمويل المحدود للمدارس لأنّ المديرين توقعوا أنّ إنشاء فرق التعلم المهنية سيتطلّب موارد بشرية ومادية، وهي مكلفة، وثقافة التسلسل الهرمي القوية التي تكون عائقاً أمام تعزيز التعاون وإنشاء فرق التعلم داخل المدرسة، والتعليم غير الكافي قبل الخدمة للمعلمين، ومحتوى أنشطة التطوير المهني التي لا تزال نفس التعليم التقليدي الموجه. ومن أهم السمات التي تدعم إشراك المعلمين في التطوير المهني المستمر وتشكيل مجتمعات التعلم المهنية وجود ثقافة التعاون في المدرسة وانفتاح أعضاء المجتمع المدرسي للتغيير وأساليب القيادة الفعال ومن أهمها القيادة التعاونية التي تعترف بالمعلمين قادة لتعلمهم، والقيادة الأخلاقية التي ترى أنّ النهوض بالصالح العام للمدرسة يُترجم إلى تكوين معلمين قادة لتعلمهم ويدركون أنّ تحسين أنفسهم مسؤوليتهم الأخلاقية والمعنوية.

## 2-9-دراسة هلد (Held, 2017) في الولايات المتحدة الأمريكية.

### "An Examination of Teachers' Perceptions Regarding the Implementation of Professional Learning Communities in Central Minnesota Public Elementary Schools"

"فحص تصورات المعلمين المتعلقة بتطبيقات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية العامة بوسط مينيسوتا"

- هدفت الدراسة إلى جمع تصورات معلمي المدارس الابتدائية العامة بوسط مينيسوتا عن تقدّم تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وتحديد مجالات القوة والضعف في مجتمعات التعلم المهنية في مناطقهم التعليمية، إلى جانب مقارنات لتصورات المعلمين في مستوى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بناءً على حجم المنطقة التعليمية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً الاستبانة لجمع تصورات المعلمين المتصلة بالخصائص الأساسية الخمس لمجتمعات التعلم المهنية التي حدّتها شيرلي هورد (Hord).
- تكونت عينة الدراسة من (241) معلماً شاركوا من ست مناطق تعليمية في وسط ولاية مينيسوتا.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ تصورات المعلمين لخصائص مجتمعات التعلّم المهنية كانت فوق المتوسط كما هو واضح في مناطقهم التعليمية؛ إذ حصلت خصائص "التعلّم والتطبيق الجماعي" و"الرؤية والقيم المشتركة" على أعلى نسبة من التقييمات، فيما تمّ تصنيف خصائص "القيادة المشتركة والداعمة" و"الظروف الداعمة (الهياكل)" على أنّها أقل وضوحاً ونجاحاً في مدارسهم. وكان أكثر الممارسات المرتبطة بتنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية؛ التزام أعضاء المجتمع المدرسي بتعليم التلاميذ، وعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً وتطبيق المعرفة الجديدة في عملهم، وعلاقات أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ المبنية على الثقة، والقرارات التي تتماشى مع رؤية المدرسة. في حين كان أقل الممارسات المرتبطة بتنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية؛ مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرار، ووصول أعضاء المجتمع المدرسي إلى المعلومات المهمة، ومشاركة عمل التلاميذ لتوجيه عملية صنع القرار، وجدولة وقت التعاون، وتخصيص الموارد المالية لدعم مجتمعات التعلّم المهنية. كما تبين أنّ المعلمين في المدارس الصغيرة لديهم فرصة أكبر لمراقبة الزملاء وتقديم التغذية الراجعة بشكل إيجابي من المعلمين في المدارس الأكبر حجماً.

## 2-10- دراسة أنتينلوما وآخرين (Antinluoma, et al , 2018) في فنلندا.

### "Schools as Professional Learning Communities"

#### "المدارس مجتمعات تعلّم مهنية"

➤ هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى النضج لثلاث عشرة مدرسة فنلندية بوصفها مجتمعات تعلّم مهنية من منظور الثقافة المدرسية والقيادة والتدريس والتطوير المهني، بالإضافة إلى استكشاف نقاط القوة والعوائق الرئيسية المشتركة للمدارس المشاركة بوصفها مجتمعات تعلم مهنية، كما يتصورها مديرو المدارس الشاملة والمعلمون.

➤ تكوّنت عينة الدراسة من (8) مديرين، و(11) مديراً مساعداً، و (122) مدرساً للصفوف، و(78) معلّماً للمادة، وبلغ مجموعهم 212 (لأن سبعة من المديرين المساعدين عملوا أيضاً مدرسين)، من المدارس الابتدائية والإعدادية والمدارس الشاملة في مناطق مختلفة من فنلندا.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ جميع المدارس المشاركة تتمتع بنقاط قوة لثقافة الزمالة والثقة والالتزام والتعاون المهني، علاوة على ذلك، يتقبل المعلمون وجود محترفين آخرين في صفوفهم الدراسية، وهناك ثقة بين المعلمين لدعم مشاركة الممارسات التعليمية، ويتمتع المعلمون بخبرة في المهارات التعاونية، وتلبّي الممارسات التعليمية حاجات التلاميذ من جميع مستويات القدرة، ويتم توفير التدخلات للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي. كما تبين أنّ هناك علاقة متبادلة بين مستوى نضج الثقافة والقيادة والتدريس والتطوير المهني، فقد نجح قادة المدارس المطوّرة في مشاركة القيادة وخلق ثقافات تعاونية دعمت التدريس والتطوير المهني. وأتضح أنّ جداول التدريس اليومية والمباني المدرسية تحدّ من تعاون المعلم، ومن الصعب تنظيم أوقات الاجتماعات، وإتاحة الوقت لمناقشة ممارسات التخطيط أو التعاون، وأنّ بيانات المنطقة التعليمية لا تُستخدم بانتظام لاتخاذ قرارات تعليمية، وأنّ التقييم في الأغلب مهمة فردية.

## 2-11-دراسة براون (Brown, 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية.

**"The Differences between Principal and Teacher Perceptions of Professional Learning Communities in California Schools"****"الاختلافات بين تصورات المدير والمعلم لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس كاليفورنيا"**

- هدفت الدراسة إلى معرفة إذا كانت هناك اختلافات في تصورات المديرين لمجتمعات التعلم المهنية وتصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس كاليفورنيا بناءً على جنسهم.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً مقياس تقييم مجتمعات التعلم المهنية - المنقح.
- تكونت عينة الدراسة من (49) مديراً و(53) مدرساً من (49) مدرسة مختلفة عبر مناطق تعليمية متعددة في كاليفورنيا.

- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- اكتشاف عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين لمجتمعات التعلم المهنية وتصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية أي أن تصورات كلا من المديرين والمعلمين جاءت متطابقة تقريباً حول مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم خلال العام الدراسي 2017-2018. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية وتصورات المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس كاليفورنيا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين لمجتمعات التعلم المهنية وتصورات المديرات لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس كاليفورنيا.

## 2-12-دراسة شدياك وآخرين (Chediak, et al, 2018) في فنلندا.

**"Professional Learning Communities as a Leadership Strategy in the 21st Century School Management"****"مجتمعات التعلم المهنية كاستراتيجية قيادة في إدارة مدارس القرن الحادي والعشرين"**

- هدفت الدراسة إلى تقديم مناقشة نظرية لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية وربطها بمقترح نموذج إدارة المدرسة، الذي يركز على التطوير المهني للمعلم بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- استخدم الباحث منهج دراسة الحالة لتحليل إدارة المدرسة فيما يتعلق بالحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية.
- تكونت عينة الدراسة من مدرستين في فنلندا.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إن مجتمعات التعلم المهنية هي نموذج لإدارة المدرسة يلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين بما يتماشى مع السياسات الدولية للتعليم مع التركيز على التطوير المهني للمعلمين، ما يقلل الشعور بالعزلة لدى المعلمين ويوفر لهم فرص التعلم مدى الحياة وتحسين جودة تعلم التلاميذ. ومن المشكلات التي يواجهها التنفيذ الناجح لمجتمعات التعلم المهنية عبء عمل المعلم، وتكثيف العمل، والهيكل المادي وميزانية المدرسة، والقضايا الثقافية، وعدد التلاميذ



والمعلمين. ومن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية الهيكلية التنظيمية، التي تعتمد التخطيط الجماعي والإجراءات الموجهة نحو الأهداف المؤسسية، وتأخذ بالحسبان الوقت بحيث يمكن للمعلمين تلقي الدعم الاجتماعي من الزملاء والمشرفين في بيئة محفزة لتطوير الإبداع، ما يعزز تحفيز المعلمين ويخلق معياراً اجتماعياً يُقدّر العمل المبتكر، بالإضافة إلى الثقة والتعاون والقيادة المشتركة والتعليمية، وإنشاء الرؤية المشتركة للتعليم من خلال موقف حوارى، والمشاركة النشطة، وعدم النظر إلى عمل المعلمين على المستوى الفردي فحسب.

## 2-13-دراسة موهان (Mohan, 2019) في جمهورية جزر فيجي.

### "Fijian Secondary School Teachers' Perceptions of the Interpersonal Characteristics of Professional Learning Communities"

#### "تصورات معلمي المدارس الثانوية الفيجية للخصائص الشخصية لمجتمعات التعلم المهنية"

- هدفت الدراسة إلى التحقيق في عوامل التمكين والتحديات التي تواجه الخصائص الشخصية للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية من خلال فحص تصورات المعلمين وممارساتهم في المدارس الحضرية والريفية والنائية في فيجي.
- استخدم الباحث منهجية بحثية مختلطة الأساليب، تتكون من مرحلتين لجمع البيانات؛ أولاً، المرحلة الكمية بالاعتماد على استبانة، وثانياً، المرحلة النوعية بالاعتماد على المقابلات شبه المنظمة.
- تكونت عينة المرحلة الكمية من (197) معلماً من مدارس ثانوية (اثنان حضريتان، واثنان ريفيتان، واثنان نائيتان)، وتكونت عينة المرحلة الثانية مرحلة المقابلة من ثلاثة معلمين وثلاثة رؤساء أقسام واثنين من الإداريين (إما مدير أو نائب مدير أو مساعد مدير) تم أخذهم من المدارس الست.
- كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- إن وجود مجتمعات التعلم المهنية يتأثر بالعوامل الفردية مثل مواقف المعلم والثقافة والمعتقدات والالتزام والاهتمام والقيم وععب العمل والوقت المتاح. وعوامل على مستوى الفريق مثل وجود رؤية مشتركة، والانفتاح، والاحترام، وثقافة الفريق، والمشاركة التطوعية. وعوامل على مستوى المدرسة مثل تحديد البنية التحتية والقيادة وثقافة المدرسة والموارد.
- وعوامل داخل المجتمع مثل المكان، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لأولياء الأمور. وعوامل على المستوى الحكومي مثل التمويل، والمناهج الدراسية، والتخطيط الوطني، وتوفير البنية التحتية والموارد المدرسية، وتوفير المعلمين.
- ومن أبرز ممارسات إنشاء ثقافة تعاونية في المدارس مشاركة المعلمون في عملية صنع القرار والتعاون مع قادة المدارس ووزارة التربية والتعليم في وضع أهداف محددة وواقعية وقابلة للتحقيق وقابلة للقياس وحساسة للوقت، لأن المعلمين من المرجح أن يتعاونوا ويعملوا معاً إذا تم تضمينهم في عملية تحديد الهدف. والعمل في فرق على مستوى الصف لمناقشة المناهج الدراسية وعمل الطلاب وإستراتيجيات التدريس وتبادل الأفكار وحل المشكلات وبناء العلاقات وجمع المعلومات، وفحص بيانات الطلاب لتحديد إستراتيجيات مجالات النمو.



## 2-14-دراسة نيني (Nene, 2019) في جنوب أفريقيا.

**"Exploring the Role of Principals in Supporting Professional Development in School-Based Professional Learning Communities"****"استكشاف دور المديرين في دعم التطور المهني في المدارس القائمة على مجتمعات التعلم المهنية"**

- هدفت الدراسة إلى استكشاف دور مديري المدارس في دعم التطوير المهني للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية القائمة على المدرسة، ومعرفة العوامل التي تمكّن مديري المدارس من دعم التطوير المهني في مجتمعات التعلم المهنية القائمة على المدرسة أو تعيقه.
- استخدم الباحث المنهج النوعي، والنموذج التفسيري، ودراسة الحالة، معتمداً كلاً من المقابلات شبه المنظمة وتحليل الوثائق لجمع البيانات.
- تكوّنت عينة الدراسة من أربع مدارس مختارة من منطقتين مختلفتين؛ وتمت دعوة أربعة مديرين، ثلاثة من مدارس ثانوية وواحد من مدرسة ابتدائية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنّ مديري المدارس يؤدّون دوراً رئيساً في دعم التطوير المهني للمعلمين في المدارس، من خلال تعزيز العمل الجماعي والتعاون والتوجيه داخل مدارسهم. ومن العوامل التي مكّنت مديري المدارس من دعم التطوير المهني في المدارس المعلمون المتحمسون الملتمزمون بعملهم لديهم الحافز والحماس للتعلم وتطوير أنفسهم، والزيارات الصفية المنتظمة، وإشراك المعلمين في صنع القرار والاجتماعات التنموية المنتظمة. ومن أهم الإستراتيجيات التي استخدمها مديرو المدارس لمساعدة المعلمين على فهم أهمية الانخراط في التطوير المهني إيجاد الوقت والمساحة (المكان) للأنشطة التنموية داخل مجتمع التعلم المهني القائم على المدرسة من خلال الاستفادة من أوقات الراحة للأنشطة التنموية لصالح معلمهم، وإعادة هيكلة الجدول الزمني للتأكد من أن معلّمهم نفس المادة يتمتعون بالحرية في نفس الوقت لاستيعاب اجتماعاتهم والأنشطة التنموية الأخرى وتحفيز المعلمين. ومن صعوبات المشاركة في أنشطة التطوير المهني في المدرسة ارتفاع أعباء العمل وقلة الوقت وعدم تعاون المعلمين.

## 2-15-دراسة الكردم (Alkrdem, 2020) في المملكة العربية السعودية.

**"Contemporary Educational Leadership and Its Role in Converting Traditional Schools into Professional Learning Communities"****"القيادة التربوية المعاصرة ودورها في تحويل المدارس التقليدية إلى مجتمعات تعلم مهنية"**

- هدفت الدراسة إلى التحقيق في دور القيادة التربوية المعاصرة في تحويل المدارس التقليدية إلى مجتمعات تعلم مهنية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف المتغيرات الأولية، والمنهج النوعي لوصف سيناريو لمجتمعات التعلم المهنية.

➤ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

إنَّ تطبيق السيناريو المبتكر يسهم في تحقيق التغيير المنشود في مستقبل المدارس، ومن المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس: التأكيد على أسلوب فرق العمل في إنجاز جميع المهام وحل المشكلات التي تواجه المدرسة، وتزايد الاهتمام بالاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبناء القدرات القيادية لأعضاء فريق العمل، ودعم الثقافة التنظيمية التي تحت أعضاء فريق المدرسة على التجريب والابتكار والتجديد، والزيادة في استقلالية أعضاء فريق المدرسة من صياغة القرارات وتنفيذها، والتأكيد على المشاركة المجتمعية الفعالة والانضمام للمجتمع المدني.

### 3- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ما يأتي:

#### 3-1- أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

❖ اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، كما في دراسة الرواحية (2014)، ودراسة مخلوف (2015)، ودراسة الإخناوي (2016)، ودراسة نابير (Napper, 2016) ودراسة بروديان (BRODIEN, 2016)، ودراسة بريست (PRIEST, 2016)، باستثناء دراسة هيرون وتان (Hairon & Tan, 2017) التي استخدمت المنهج المقارن، ودراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) التي استخدمت منهج البحث النوعي القائم على نموذج تفسيري، من خلال استخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة جنباً إلى جنب مع تحليل السياسات التعليمية.

❖ اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في اعتماده الاستبانة أداة للبحث التي يمكن من خلالها تعرّف واقع مجتمعات التعلّم المهنية كما في دراسات الصعيري (2014)، ودراسة المولد (2015)، ودراسة سوكرو بيليباس وآخرون (Sukru Bellibas, et al , 2017)، ودراسة براون (Brown, 2018).

#### 3-2- أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

❖ يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنَّ الدراسات السابقة ركزت على جانب واحد من جوانب ممارسات مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس، مثل دراسة الرواحية (2014) ودراسة الصعيري (2014) التي ركزت على الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية، ودراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) ودراسة باسلاي (Paslay, 2017) التي هدفت إلى تعرّف المشكلات والتحديات التي تواجه إقامة مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس، ودراسة ويليس (Willis, 2016)، ودراسة نيني (NENE, 2019) التي هدفت إلى استكشاف العوامل الأكثر أهمية في إنشاء مجتمعات التعلّم المهنية والحفاظ عليها، ودراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017) التي هدفت إلى معرفة تأثير مجتمعات التعلّم المهنية في كوريا على فعالية المدارس والتحقيق في العوامل

الاجتماعية والتنظيمية والهيكلية التي يمكن أن تعزز مجتمعات التعلم المهنية. بينما هدف البحث الحالي إلى تشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية من عدة جوانب من خلال معرفة واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبيان المعوقات التي تعترض تطبيق هذه المعايير بالشكل الأمثل، ورصد متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

❖ يختلف البحث الحالي مع ما تمّ الاطلاع عليه من دراسات سابقة من حيث المدارس التي تمّ تشخيص واقع مجتمعات التعلم المهنية فيها، حيث ركزت معظم الدراسات السابقة في دراسة واقع مجتمعات التعلم المهنية بشكل عام على مدارس التعليم ما بعد الأساسي مثل دراسة الصعيري (2014) ودراسة الداود والجارودي (2019) في مدارس التعليم العام، ودراسة المولد (2015) ودراسة الإخناوي (2016) ودراسة موهان (Mohan, 2019) في المدارس الثانوية، وهناك دراسات تناولت واقع مجتمعات التعلم المهنية في المراحل الدراسية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) كما في دراسة توفيق (2017)، ودراسة نابير (Napper, 2016)، في حين أنّ البحث الحالي اهتم بقياس واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهو ما يتفق به مع دراسة مخلوف (2015)، ودراسة سونغ وتشوي (Song& Choi, 2017)، ودراسة هلد (Held, 2017).

❖ يختلف البحث الحالي مع ما تمّ الاطلاع عليه من دراسات سابقة من حيث عينة البحث، فقد حاولت الدراسات السابقة تعرّف واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في المدارس من وجهة نظر المعلمين كما في دراسة حمدونة (2020)، ودراسة يعقوب ويونس (Yaakob& Yunus, 2016)، ودراسة بروديان (BRODIEN, 2016)، ودراسة بريست (PRIEST, 2016)، ومن وجهة نظر المديرين كما في دراسة الصعيري (2014)، ودراسة المولد (2015)، ودراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017)، ودراسة نيني (NENE, 2019)، في حين أنّ البحث الحالي تناول معرفة واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس من وجهة نظر المعلمين والمديرين معاً وهو ما يتفق به مع دراسة طالب (2020)، ودراسة باسلاي (Paslay, 2017)، ودراسة براون (Brown, 2018).

❖ يختلف البحث الحالي مع ما تمّ الاطلاع عليه من دراسات سابقة من حيث المنهج المستخدم حيث استخدمت الدراسات السابقة منهج تحليل الوثائق مثل دراسة ابراهيم والمرزوقي (2018)، وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة الإخناوي (2016)، ودراسة الداود والجارودي (2019)، ودراسة بريست (Priest, 2016)، ودراسة باسلاي (Paslay, 2017)، ودراسة جولدن (Golden, 2017)، ودراسة سونغ وتشوي (Song& Choi, 2017)، ودراسة براون (Brown, 2018)، وهناك دراسات استخدمت المنهج المقارن مثل هيرون وتان (Hairon & Tan, 2017)، وهناك دراسات استخدمت المنهج النوعي مثل دراسة نيني (Nene, 2019)، ودراسة وير (Weir, 2020)، وهناك دراسات استخدمت منهج دراسة الحالة شدياك وآخرون (Chediak, et al, 2018).

وهناك دراسات جمعت بين المنهج الوصفي والمنهج البنائي بهدف بناء تصور مقترح مثل دراسة حمدونة (2020)، ودراسة طالب (2020). وهناك دراسات جمعت بين المنهج الوصفي وأسلوب السيناريو مثل دراسة توفيق (2017). في حين جمع البحث الحالي بين منهجين بحثيين هما (المنهج الوصفي ومنهج استشراف المستقبل) وفي كل منهج استخدم الباحث أسلوبين من أساليب البحث ففي المنهج الوصفي استخدم أسلوب التحليل البيئي وأسلوب التحليلي وفي منهج استشراف المستقبل استخدم أسلوب دلفي وأسلوب السيناريو.

### 3-3- ما تميّز به البحث الحالي يتجلى بالنقاط الآتية:

❖ يُعدّ البحث الحالي البحث الأول (في حدود علم الباحث) على المستوى المحلي الذي سعى إلى تشخيص واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبيان المعوقات التي تعترض تطبيق هذه المعايير بالشكل الأمثل، ورصد متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل، ووضع سيناريوهات مقترحة لمستقبل تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في بحث علمي واحد، بما يعين القائمين على تطوير المدرسة إلى رؤية أكثر وضوحاً بالنسبة للبدائل المحتملة والممكنة التي يمكن الأخذ بها لتطوير مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

❖ يُعدّ البحث الحالي البحث الأول (في حدود علم الباحث) على المستوى المحلي الذي جمع بين منهجين بحثيين هما (المنهج الوصفي ومنهج استشراف المستقبل) وفي كل منهج استخدم الباحث أسلوبين من أساليب البحث ففي المنهج الوصفي استخدم أسلوب التحليل البيئي وأسلوب التحليلي وفي منهج استشراف المستقبل استخدم أسلوب دلفي وأسلوب السيناريو

❖ يقدّم البحث الحالي أدوات للكشف عن واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية، ومتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل، وذلك في ضوء افتقار المكتبات المحلية لمثل هذه الأداة التي تختص بأنها بُنيت في ضوء آراء خبراء تربويين من عدة جامعات محلية وعربية.

### 3-4- أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

إنّ النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة ساعدت الباحث في توجيه البحث الحالي في بناء الإطار النظري، والتوصل إلى فهم أعمق لمدخل مجتمعات التعلّم المهنية، من حيث المفهوم والتعريف والأهمية والأهداف والأساليب، كما مكّنت الباحث من الاطلاع على النقاط التي تمّ التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي قامت بدراستها بالإضافة إلى الأدوات التي استخدمتها، الأمر الذي ساعد في تصميم أدوات البحث، كما تمّ الاطلاع على المنهج الذي اعتمدته هذه الدراسات، وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة، وطرائق استخلاص النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، كما أفاد منها في مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

## مجتمعات التعلم المهنية نموذجاً لمدرسة المستقبل

تمهيد

- أولاً . مفهوم مدرسة المستقبل
- ثانياً . فلسفة مدرسة المستقبل
- ثالثاً . أهداف مدرسة المستقبل
- رابعاً . خصائص مدرسة المستقبل
- خامساً . ركائز مدرسة المستقبل
- سادساً . بعض نماذج مدرسة المستقبل
- سابعاً . نشأة مجتمعات التعلم المهنية
- ثامناً . مفهوم مجتمعات التعلم المهنية
- تاسعاً . مقارنة المدارس التقليدية بالمدارس التي تعمل مجتمعات تعلم مهنية
- عاشراً . دواعي مجتمعات التعلم المهنية ومسوغاتها
- حادي عشر . أهمية مجتمعات التعلم المهنية
- ثاني عشر . أهداف مجتمعات التعلم المهنية

## الفصل الثاني

### مجتمعات التعلم المهنية نموذجاً لمدرسة المستقبل

#### تمهيد:

سيناقش الباحث في هذا الفصل بعض الموضوعات المتعلقة بمدرسة المستقبل من حيث مفهومها، وأهدافها، وخصائصها، والركائز التي تقوم عليها، ثم سيسلط الضوء على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية بوصفها نموذجاً لمدرسة المستقبل.

#### أولاً . مفهوم مدرسة المستقبل:

تواجه المدرسة التقليدية الكثير من التحديات والتطورات والتغيرات المتلاحقة، فلم يعد مفهوم التعليم وأساليبه وطرائق تقييمه السائدة قادراً على مواجهة المشكلات جميعها التي أفرزتها الحضارة لذا كان لابد من إحداث تغيير في المفاهيم التربوية وإصلاح البيئة التعليمية يتلائم ومتطلبات العصر الحديث والقرن الجديد.

وانطلاقاً من أهمية المدرسة في التنمية الشاملة لأي مجتمع، وانعكاساً للتوجهات التي يحملها تعليم المستقبل، لتحقيق التطور والتقدم في سائر المجالات، ظهرت أهمية بناء مدرسة المستقبل والحاجة إليها، تلك المدرسة التي تؤهل الأجيال القادمة لاستيعاب علوم المستقبل والقدرة على التعامل مع تقنيات العصر، والقدرة على العطاء والإنتاج، وقد بدأت تطبيقاتها في عدد من الدول باستخدام الحاسب الآلي واستثماره في مجال التعليم، وإدخال التقنية في المدارس، ومن أشهر تلك الدول أمريكا وبريطانيا وفرنسا وألمانيا وأستراليا واليابان وماليزيا إيماناً منهم بأن مدرسة المستقبل تساعد الدولة في دخول عصر المعلومات، وتحسين نوعية التعليم وإتاحة تطبيق علوم المستقبل، للارتقاء بمخرجات التعليم من أجل بناء إنسان المستقبل (مصطفى، 2005، 19-20).

أما في الوطن العربي فقد بذلت العديد من المحاولات لإصلاح التعليم والانتقال به إلى تعليم المستقبل، ومن أبرزها ما قدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأيسكو) "استراتيجية تطوير التربية العربية"، ومنتدى الفكر العربي "مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة والأمل"، ومجموعة من الدراسات الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، ولعل من أهمها "وثيقة استشراف العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج"، ودراسات منظمة (الأسيسكو) المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة... وغيرها كثير (الحر، 2001، 9). يهدف إلى الإصلاح التربوي من خلال طرح عدد من الرؤى المستقبلية للتعليم، وكان من ضمن تلك الرؤى بناء مدرسة المستقبل.

وشهد عام 2000م طرْحاً محدداً لقضية مدرسة المستقبل، بدأ بالمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف بدمشق، الذي اهتم بعنوان واحد هو "مدرسة المستقبل"، وجاء إطار الدراسات المرجعية التي أعدت لهذا المؤتمر أكثر

تحديداً ودقةً فتناول بالبحث قضايا "منهج مدرسة المستقبل، وتأثير تكنولوجيا المعلومات في التعليم، والتقويم والمبنى والتمويل وغيرها ثم توجّه هذا المؤتمر بإصدار ما عُرف بإعلان دمشق حول مدرسة المستقبل، هذا الإعلان الذي يعدّ وثيقة رسمية تؤسّس للفكر المستقبلي حول المدرسة العربية ودورها في القرن الجديد، وتشكل مرتكزاً للكثير من الندوات والمؤتمرات العلمية الأخرى على مستويات محلية وعربية (العامري، 2017، 193-194).

إنّ المدرسة هي المؤسسة التي يستند إليها المجتمع في تربية أبنائه وإعدادهم للمستقبل؛ لذا فإنّ مدرسة المستقبل هي المطلب الأساسي الذي يتطلّع إليه المجتمع، والحاجة الرئيسة التي ستحقق الكثير من طموحاته، هي مدرسة تؤهل تلاميذها للتكيف الناجح مع مجتمعهم بكلّ ما فيه من تكنولوجيا حديثة ومعلوماتية شاملة، وذلك من خلال أعضاء المجتمع المدرسي من مديري وإداريين ومعلّمين يتمتّعون بمعايير شخصية وتربوية واجتماعية تساعد في التعامل مع التحديات التربوية والثقافية والإدارية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية التي ستواجههم في أداء أعمالهم في المستقبل (الخطيب، 2015، 9).

إنّ مفهوم مدرسة المستقبل مصطلح مركب من كلمتين: الأولى (مدرسة) تعني المؤسسة المعروفة منذ القدم التي تمثّل بيئة تربوية منظمة (ولفظ مدرسة هنا لا يعني المدرسة بمفهومها التقليدي، التي تشمل التلاميذ والمعلّمين وإدارة المدرسة والصفوف الدراسية والملاعب والمعامل وغيرها، وما يحيط بها من سور يفصلها عن المباني المجاورة. إنّ لفظ المدرسة يشمل ماله علاقة بعملية التدريس وهو ما يطلق على النظام التعليمي بأكمله بأهدافه ونظمه ووسائله)، أمّا الكلمة الأخرى (المستقبل) فتمنح كلمة المدرسة مضموناً جديداً يجعلها مختلفة عن المدارس الموجودة حالياً، فالمستقبل باب مفتوح على الزمن لا يحظى بالتحديد، وكأنّ هذا المستقبل مرهون بتحقيق متطلّباته وتوفير بيئاته، فمتى وجدت هذه المتطلّبات فقد تحقّق، فهو مضمون دينامي يتفاعل على الدوام مع متطلّبات الزمان والمكان الممتدّين (الطويل وعبابنة، 2009، 32-33).

لقد تعدّدت تعريفات الباحثين لمفهوم مدرسة المستقبل وتباينت وجهات النظر لاختلاف التخصص ومجال الاهتمام، واختلاف النماذج وتطلّعات كل دولة وفلسفتها، لأنّ مفهوم مدرسة المستقبل مفهوم حضاري يرتبط بالتطور الثقافي لكل دولة، ومع هذا التعدّد والاختلاف هناك ثوابت عامة تحكم أداء مدرسة المستقبل في إطار متطلّبات الغد. لذا سيذكر الباحث أبرز تعريفات مدرسة المستقبل ويناقشها للوصول إلى تعريف مناسب لهذه الدراسة:

يعرّف مكتب التربية العربي لدول الخليج مدرسة المستقبل بأنّها "نموذج تطبيقي يبلور الملامح الأساسية لما يمكن أن تكون عليه المدارس في المستقبل لتواجه متغيّراته، وتحقّق مسؤولياتها، وأهدافها، وفق فلسفة تربوية واضحة، وبرامج طموحة وطرائق تدريس متطورة، ومعلّمين كفوئين قادرين على أن يجعلوا التلميذ المحور الرئيس للعملية التعليمية؛ يبحث عن المعرفة ويوظّفها، ويتابع التعلّم ويستزيد منه ويحب مدرسته ويحرص عليها؛ لأنّها عنده منطلق التعلّم بما تعطيه من مفاتيح يدخل بها إلى مختلف العلوم والمعارف" (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000، 55).



ويعرفها العبد الكريم بأنها "المدرسة المتطورة التي يسعى التربويون لإيجادها لتلبي حاجات المتعلمين المختلفة ولتزويدهم بالأسس المناسبة لمواصلة دراستهم الجامعية أو ما في مستواها، وتزويدهم بما يؤهلهم للعيش بفعالية وبكثافة في مجتمعهم الحديث" (العبد الكريم، 2002، 2). أي إن فائدتها لا تقتصر على مجرد تأهيل التلاميذ للتعليم العالي والجامعي بل تتعدى ذلك لتسهم في مساعدة التلاميذ على التكيف مع المجتمع الحديث وما يمر به من تغيرات في شتى مجالات الحياة. ويرى مصطفى (2005) أن مدرسة المستقبل "مشروع يقوم على تطوير التعليم والمناهج وأساليب التفكير لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، فهي مؤسسة تعليمية تربوية تُعنى ببناء المتعلمين بناء شاملاً، وتهدف إلى ترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى سلوك وقيم إيجابية" (15).

ويركز البشري على الجانب التقني في مدرسة المستقبل فيعرفها بأنها "مؤسسة تربوية متكاملة مزودة بوسائل التقنية الحديثة وأجهزة الاتصالات والمعلومات والأساليب التربوية المناسبة، ويعمل فيها كادر تعليمي متخصص في أساليب التربية الحديثة قادر على التعامل مع أجهزة التقنية والمعلومات والوسائل التعليمية المتطورة مؤمن بأهمية التطوير للأفضل والتخطيط للمستقبل والاستعداد لقرن جديد، وترتبط بعلاقات إيجابية مع المؤسسات التربوية الأخرى والمجتمع، وتهدف إلى تخريج جيل من التلاميذ مزودين بمجموعة من الكفايات الضرورية، ليكونوا أكثر مهارة ومعرفة وتعاملًا مع مستجدات العصر الحديث، لينجحوا في حياتهم مع المحافظة على هويتهم الإسلامية" (البشري، 2006، 13).

وهناك من يشير إلى أهمية مخرجات مدرسة المستقبل، فيعرفها مرسى وأحمد (2015) بأنها "نموذج متكامل لمدرسة مثالية تهدف إلى إعداد متعلم متكامل البناء التربوي، يمتلك معرفة متعمقة ومهارات عصرية واستشرافية للمستقبل ومهارات لتوليد المعرفة وتوظيفها، ومهارات لاستخدام التكنولوجيا وتقنيات العصر وقيم ثابتة، وقدرة على التفاعل بكفاءة مع متغيرات العصر وتحدياته، وقدرة على التواصل الاجتماعي، والتأثير المباشر وغير المباشر في المجتمع والبيئة المحيطة على نحو يحقق مخرجات ذات مستوى عال من الكفاءة والفاعلية والجودة والتنافسية المحلية، والإقليمية والعالمية" (426). ويشير المالكي إلى أنها "مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل يمارس دوره تخطيطاً وإدارة، بمستوى من الاستقلالية يتيح تحقيق الأهداف المنطلقة من سياسة التعليم، ضمن أطر من المسؤوليات في ضوء منهج متكامل مرّن منبثق من شريعة الإسلام متوائم مع روح العصر بواسطة أحدث وأجدى طرائق التعليم التي تحقق الشراكة مع المعلم المدعومة بتقنيات التعليم الحديثة في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة ومشاركة المجتمع من أجل إعداد جيل مسؤول قادر على تطوير ذاته، مؤهل لمتابعة نواتج الحضارة العالمية والمشاركة فيها" (المالكي، 2007، 9). وهي "المدرسة التي تمثل مجتمعاً معرفياً يقوم على التفاعل الإنساني في بيئة تقنية مفتوحة على العالم الخارجي؛ لتعكس ما يتطلع إليه التربويون في إحداث نقلة نوعية من التعليم التقليدي إلى التعليم المستقبلي

المأمول من خلال تبنيها أنماطاً تربوية وتعليمية مبتكرة متجددة تساعد على صقل مهارات المتعلمين وتمكينهم من مساهمة المتغيرات المتسارعة والوفاء بالمتطلبات المستقبلية" (الزهراني، 2012، 10).

وهناك من جمع بين الأساليب التي تعتمد عليها المدرسة ونوعية التلاميذ الذين تهدف إلى إعدادهم، فتعرفها كحيل (2007) بأنها "نموذج من المدارس التي تختلف بأنظمتها وأساليبها عن المدارس التقليدية، مدرسة يركز فيها التعليم على تربية وتنشئة جيل متكامل جسمياً وعقلياً وفكرياً وثقافياً وإبداعياً وذكائياً، جيل يتميز بالمعرفة الكافية والأخلاق الرفيعة والإحساس بالمسؤولية والقدرات الشخصية العالية، جيل مهياً للمستقبل بكل أبعاده، وذلك بالاعتماد على الأساليب التعليمية الحديثة والمتطورة التي تراعي الفروق الفردية والميول والاستعدادات والمواهب والقدرات، والوسائل والتقنيات التكنولوجية المتطورة، كما تعمل على تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي، وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة، وتوظيفها في حياتهم العملية لتطوير البيئة والمجتمع المحيط بهم، مدرسة تعتمد الإدارة الذاتية في إدارة شؤونها الإدارية والتعليمية والمهنية والمادية" (10).

من هذا المنطلق تأتي فكرة مدرسة المستقبل للخروج من القيود التي تحدّ من فاعلية المدرسة وجاذبيتها، لكي يتخطى التعليم أسوار المدرسة لتتصل بالمجتمع ومؤسساته المختلفة لتخريج متعلمين يملكون الكفايات المتعددة في المجالات كافة للوصول إلى الإبداع والابتكار لمواكبة التطورات التكنولوجية للمعلومات والاتصالات ومواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته.

فقد تناول الباحثون التربويون تعريف مدرسة المستقبل من وجهات نظر متعددة، تتمثل في ثلاثة اتجاهات (العبد الكريم، 2002، 2):

**الأول: النظرة الجزئية،** التي تنظر إلى مدرسة المستقبل من خلال عنصر واحد، ظناً أنّ هذا العنصر كفيل بنقل المدرسة لتكون صالحة للمستقبل وملبية لحاجات التعليم المتطورة.

**الثاني: النظرة التقنية،** التي تركز على الجانب التقني والمعلوماتي، وتفترض ضمناً أنّ التقنية هي التي تنقل المدرسة من التقليدية إلى المستقبلية، فهي مدرسة ذكية وإلكترونية... وهي التي تركز على الجانب التقني المعلوماتي في التدريس، وتفترض أنّ ثقافة المعلومات تمتلك عصا سحرية لنقل المدارس من مدارس بدائية تقليدية إلى مدارس المستقبل، مدارس القرن الحادي والعشرين.

**الثالث: النظرة الشمولية،** التي تفترض أنّ تطوير المدارس عملية معقدة، تشترك فيها عناصر عديدة، وتتأثر بعوامل كثيرة. ويرى أصحاب هذه النظرة أنّ تطوير المدرسة يحتاج إلى جهد متعدّد الأبعاد في جميع العناصر، مراعيّاً جميع العوامل، فهي ليست مدرسة في الخيال فقط، بل مدرسة على أرض الواقع بكل عوائقه ونواقصه وإمكاناته المتواضعة، ترتبط بتطور منظومة المؤسسات المجتمعية الأخرى، ولكي توجد مدرسة المستقبل لابدّ من إيجاد أسرة المستقبل وإعلام المستقبل أو حتى مجتمع المستقبل.

إنَّ النظرة إلى مدرسة المستقبل ينبغي ألا تكون من زاوية واحدة، وتتنحصر في جزئية دون أخرى، فمدرسة المستقبل ليست بناءً معرفياً للتلميذ، أو تصميمياً لمنهج المستقبل، أو إعداداً لمعلم المستقبل، أو نظرة تقنية تحكم بأن المدرسة التي تدار إلكترونياً أو يتم التدريس فيها من خلال وسائط وأجهزة اتصالات هي مدرسة المستقبل. إنَّ النظرة إلى مفهوم مدرسة المستقبل ينبغي أن تتميز بالشمولية والتكامل، أي "تتعدّد الطرائق والمنهجيات للوصول إلى مواصفات وخصائص تعليم المستقبل ومدارس المستقبل، فهناك المنهجية الجزئية التي ترى للمدرسة مجموعة من العناصر المتفرقة (معلم، وتلميذ، وإدارة مدرسية، ومنهج، ومبنى مدرسي، وتكنولوجيا، وفلسفة وأهداف، وبيئة مدرسية) وتحاول رسم صورة مثالية لكلّ عنصر من هذه العناصر. وفي المقابل هناك المنهجية الكلية التي ترى المدرسة المستقبل جزءاً من منظومة الإصلاح التربوي الشامل، فلا يمكن الحديث عن مدرسة المستقبل في دولة ما بمعزل عن إستراتيجية الإصلاح التربوي لها المرتبطة بخطط التنمية" (الحر، 2001، 34).

في ضوء ما سبق يمكن القول إنَّ تعريفات مدرسة المستقبل ركزت في مجملها على العديد من المبادئ والأسس العامة أمكن تحديدها فيما يأتي:

- ❖ إنَّ الهدف من بناء مدرسة المستقبل إعداد المتعلمين للمستقبل ليكونوا أفراداً فاعلين قادرين على التكيف، والإنتاج والمنافسة في ظلّ العولمة وتحدياتها، قادرين على النجاح في الحياة والتعامل مع مستجدات العصر مع المحافظة على قيمهم وهويتهم، قادرين على النهوض بمجتمعاتهم لتحقيق التنمية الشاملة.
- ❖ التركيز على الجانب التقني في مدرسة المستقبل، بوصفه جزءاً أساسياً في بنائها، يحتاج إلى أطر تعليمية مؤهلة، ومناهج دراسية ملائمة، ومبنى مدرسي مناسب، وأساليب تعليم وتقييم حديثة ومتطورة.
- ❖ التركيز على المشاركة المجتمعية في بناء مدرسة المستقبل.
- ❖ التركيز على الإدارة الذاتية لشؤون مدرسة المستقبل.

### ثانياً. فلسفة مدرسة المستقبل:

ثمّة مجموعة من المبادئ والمعتقدات والأسس التي تتبنّاها مدرسة المستقبل، وتؤمن بها، وتعدّها جزءاً من ثقافتها، وتأخذها في الحسبان عند تصميم برامجها وأنشطتها، ووجود هذه المبادئ والمنطلقات يساعد المدرسة في تحقيق أهدافها وأداء رسالتها على نحو أفضل.

إنَّ فلسفة مدرسة المستقبل تبنى على أربع دعائم رئيسة فيما يسمى (مجتمع التعلم)؛ وهو المجتمع الذي يتيح للجميع فرص التعلم وتنمية المواهب والقدرات؛ إذ يكون كل عضو فيه "طالب علم" وفي الوقت ذاته "مصدراً للتعلم"؛ وذلك بإتاحة الفرص له ليتعلم ما يريد في الوقت الذي يريد، وجاء ذلك في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين التابعة لليونسكو "التعليم ذلك الكنز المكنون" أساساً يمكن أن تهدي الدول للقيام بالإصلاحات والتجديدات التربوية والتعليمية التي تتطلبها مدرسة المستقبل حتى تتهيأ للتعامل مع مطالب القرن الحادي والعشرين

وقدم هذا التقرير تصوراً لما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة المدرسية، فاقترح أن تقوم فلسفة التعلم على أربعة مبادئ هي: (تعلم لتكون - تعلم لتعرف - تعلم لتعمل - تعلم لتعيش مع الآخرين)، على أن تتحقق هذه الأهداف من خلال التعلم مدى الحياة. استناداً إلى أربع دعائم رئيسة هي:

➤ **التعلم للكينونة:** أي أن تتفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل، وألا تُغفل التربية المستقبلية أي طاقة من طاقات الفرد.

➤ **التعلم للمعرفة:** تعلم كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وإجادة كيفية التعلم والاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

➤ **التعلم للعمل:** اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وإتقان مهارات العمل الجماعي في إطار التجارب والخبرات الاجتماعية المختلفة.

➤ **التعلم للتعايش مع الآخرين:** اكتساب المتعلم مهارات فهم الآخرين، والاستعداد لحل النزاع وإدارة الصراع وتسوية الخلافات والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام (Delors, 1997, 22-23). إن هذه الدعائم التي تركز عليها التربية المستقبلية تتطلب رؤية واضحة وتخطيطاً دقيقاً وعملاً جاداً تتوافر له المتطلبات والمقتضيات اللازمة لتحقيقها.

كما يرى (حافظ، 2008، 35) أن فلسفة مدرسة المستقبل تنطلق من الفلسفة التربوية الكلية الشاملة للقرن الحادي والعشرين، التي تؤمن بأن:

❖ التعليم أعظم استثمار للمجتمع.

❖ الإنسان هو غاية التربية ومقصدها؛ وأودعه الله سبحانه وتعالى المواهب والقدرات والطاقات، وجعل له من وسائل الإدراك التي يتعلم بها الكثير، وعلى المدرسة أن تستثمر كل ذلك بفاعلية.

❖ الطفل يتعلم بالحركة والبحث والاكتشاف واللعب، ويتعلم من أقرانه أكثر مما يتعلم بالتلقين.

❖ إذا لم يقترن التعليم باتجاهات ووجدانيات فسيبقى جامداً لا يتحمس له التلاميذ، وينتهي دوره بانتهاء الاختبار.

❖ التعليم تدريب لا ينفصل عن المجتمع، ولا يؤدي دوره ما لم يلاحظ التلميذ ثمرته في الحياة.

وخلصت المراجعة المقارنة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لبيئات التعلم المبكرة إلى أنه من

أجل أن تكون بيئات التعلم أكثر فاعلية، يجب أن تتصف بالآتي:

➤ جعل التعلم مركزياً، وتشجيع المشاركة، ويكون المكان الذي يرى فيه التلاميذ أنفسهم متعلمين.

➤ التأكد من أن التعلم اجتماعي وغالباً ما يكون تعاونياً.

➤ أن تكون منسجمة بدرجة عالية مع دوافع التلاميذ واتجاهاتهم.

➤ أن تكون حساسة بشدة للفروق الفردية، بما في ذلك المعرفة السابقة.

➤ تستخدم التقييمات التي تؤكد التغذية الراجعة التكوينية.

➤ تعزز الاتصالات عبر الأنشطة والمواضيع، داخل المدرسة وخارجها على حدّ سواء.

تشكل هذه المبادئ مجتمعة إطاراً مرجعياً تقوم عليه مهنية المعلمين، وإلى جانب تطوير هذه المهارات الفردية يجب أن يكون يحتاج المعلمون قادرين ولديهم فرص للعمل التعاوني مع الآخرين في تصميم بيئات التعلم، وتلبية احتياجاته لمجموعات معينة من التلاميذ، وتطوير أنفسهم مهنيّاً، والتدريس مع الآخرين في نهج الفريق ( Schleicher, 2012, 38).

إنَّ المنطلقات الأساسية لمدارس المستقبل تشير إلى أنَّ المدرسة هي الحصن التربوي الأساس الذي يعدّ التلميذ ليكون مواطناً صالحاً في مجتمعه، وتنمي شخصيته في الجوانب جميعها بحيث تكون هذه الفلسفة النظرية، والمبادئ الأساسية مصدراً من مصادر أهداف مدرسة المستقبل، ويورد الباحث فيما يأتي أهداف مدرسة المستقبل كما حدّتها الأدبيات التربوية.

### ثالثاً. أهداف مدرسة المستقبل:

المدرسة هي المؤسسة المعنية بترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى قيم وسلوك، لذا من الطبيعي أن تتغير أهداف المدرسة بتغير أهداف العصر ومستجداته، ويترتب على مدرسة المستقبل أن تعيد صياغة سياستها وأهدافها من جديد لتساعد في تنمية القدرات والمهارات والقيم التي تريد أن تنميها لدى الأفراد بما يتناسب مع متطلبات المستقبل.

إنَّ أهداف مدرسة المستقبل هي ترجمة للالتزامات الأساسية التي تملّحها رؤيتها المتمثلة في إعداد التلميذ إعداداً شاملاً متكافئاً في جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والخلقية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والثقافية ليتمكن من التفاعل الإيجابي مع عصره، ويكون قادراً على مواجهة التحديات الناتجة عن التطورات التكنولوجية والاقتصادية ومظاهر العولمة المختلفة، ممتلكاً القيم الأصيلة التي تؤهله ليكون مواطناً صالحاً يتميز بالفاعلية في عملية التطوير والتنمية والنجاح في المستقبل (المهدي، 2009، 100).

لذلك فإنَّ صياغة أهداف مدرسة المستقبل لا بدَّ أن تنطلق من واقع الدراسات المستقبلية التي عنيت بتعليم المستقبل في مجتمعاتنا، تلك الدراسات التي قرأت الماضي بكلِّ أحداثه، وعايشت الحاضر بكلِّ معطياته، وبنّت توقعاتها لتعليم المستقبل وتحدياته. وقد سعى مكتب التربية لدول الخليج إلى وضع الأهداف العامة للتربية في مدرسة المستقبل التي نصّت عليها وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربي، ومن أهمها:

1. تعميق الانتماء المبني على فهم صحيح لمكتسبات الوطن الحضارية وتطلّعاته المستقبلية والإسهام بفعالية في تنميته وتقدّمه ورقّيه المستمر، وتنمية الشعور بالهوية ليؤدي إلى حبّ إتقان اللغة العربية وتقدير تراثها الأدبي واستثمارها في إثراء حياة الأجيال القادمة.

2. تنمية مهارات التفكير المنظم والقدرة على استخدامها في فهم المواقف المتجددة وفي حل المشكلات عن طريق التحليل والنقد وإدراك العلاقات بين المتغيرات والربط بين النتائج والأسباب.
  3. تنمية الاتجاه نحو حب العمل والإخلاص فيه وإتقانه وإدراك ضرورته لحياة الفرد وأسرته ووطنه، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو العمل اليدوي والمهني لاكتساب مهارات العمل الأساسية لسد حاجة الفرد الأولية والإسهام في تنمية القوى البشرية.
  4. تمكين المتعلم من التعامل والتكيف الإيجابي الفعال مع بيئته ومجتمعه المحلي والوطني والقومي والعالمي، وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف والبناء مع الآخرين أفراداً وجماعات.
  5. إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة، والتعامل معها واستخدامها، وأنماط التفكير الإبداعي والعلمي والموضوعي ليتمكن من صنع المستقبل والتكيف معه بالمرونة والاستجابة المناسبة.
  6. تمكين المتعلم من الاستيعاب السليم لمفاهيم الديمقراطية (الشورى) والسلام العادل والشامل، والإحساس بالمسؤولية والحرية، وفهم الإنسان لنفسه وحقوقه وواجباته ضمن إطار السياسة التربوية والمصلحة الوطنية والقومية.
  7. تحقيق وتدعيم الإيمان بأهمية العلم والثقافة، وضرورة امتلاك مهاراتهم، ومقومات استخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتقنية مثل أجهزة الحاسوب (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000، 100-101).
- يتضح مما سبق تنوع أهداف مدرسة المستقبل وشمولها القيم والمهارات التي يحتاج إليها المتعلم لمواجهة عالم المستقبل، واتصافها بالمرونة وقدرتها على التكيف مع متطلبات المستقبل، من خلال تجويد عناصر العملية التعليمية والخروج بها عن الصورة التقليدية الموجودة عليها في المدرسة الحالية، ليصبح المتعلم قادراً على الإسهام في صنع مستقبل أمته بما يملكه من مهارات التعامل الحضاري مع معطيات العلوم وتطورات العصر، قادراً على التعامل الفعال مع مجتمعه وبيئته وإعداده لمواجهة التحديات الصعبة والتغيرات المتلاحقة مع المحافظة على هويته قيماً وثقافةً وتاريخاً وُلغةً.

#### رابعاً. خصائص مدرسة المستقبل:

سعت لجنة الاعتماد الأكاديمي التابعة للرابطة الوطنية للمدارس المستقلة (National Association of Independent Schools) (NAIS) إلى التوفيق بين ما تقترحه الأدبيات من حاجة إلى التغيير التربوي وما يقوله مديرو المدارس عن نجاح مدارسهم المبتكرة، ومع اختلاف هذه المدارس بعضها عن بعض في الموقع والأسلوب والهيكلة والتنظيم والموارد ثمة قواسم مشتركة بين المدارس التي تقدم تعليم القرن الحادي والعشرين بنجاح، هي:

1. **متطلب أكاديمي**، أي يجب تجاوز الحد الأقصى السلبي التقليدي للامتحان الكتابي إلى التطبيق النشط للمعرفة في وضع جديد، باعتماد التعلم القائم على المشاريع كجزء لا يتجزأ من برنامج المدرسة.

2. تمتد الصفوف الدراسية إلى ما وراء جدران المدرسة، لإشراك المتعلمين في العالم من حولهم.
3. مجتمعات التعلم، ينخرط أعضاء المجتمع المدرسي بنشاط معاً، ومع التلاميذ في عملية التعلم المستمر، من خلال ثقافة المشاركة والدعم، والابتكار و "عقلية النمو" من جانب المعلمين والتلاميذ.
4. القيادة التحويلية، التي تتحدى الوضع الراهن، وتستخلص القضايا، وتحشد أعضاء المجتمع المدرسي والموارد للقيام بالعمل التكتيقي الضروري لخلق التغيير الفعال واستدامته (Wit & Ravis, 2010, 25-33). فالمدارس التي تمتلك هذه الخصائص قادرة على تقديم تعليم عالي المستوى للمتعلمين، وإعدادهم للعمل والمواطنة بالمعرفة والقدرات اللازمة لعيش حياة منتجة وهادفة في مستقبل متغير باستمرار.
- كما أوضح (الحر، 2001، 47-48) خصائص مدرسة المستقبل وعناصرها التفصيلية كما في الجدول الآتي.

جدول (1) يبين خصائص مدرسة المستقبل وعناصرها التفصيلية

| الخصائص مدرسة المستقبل           | العناصر التفصيلية                                                                              |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- القيادة المحترفة              | (أ) حازمة وهادفة. (ب) تشاركية. (ج) المعرفة المهنية.                                            |
| 2- الرؤية والأهداف المشتركة      | (أ) وضوح الهدف. (ب) الثبات في الممارسة. (ج) التعاون.                                           |
| 3- البيئة التعليمية الإيجابية    | (أ) بيئة عمل منظمة. (ب) بيئة عمل جاذبة.                                                        |
| 4- التركيز على التعليم والتعلم   | (أ) أقصى وقت ممكن للتعليم والتعلم. (ب) التركيز على الإنجاز. (ج) التركيز على الجانب الأكاديمي.  |
| 5- التدريس الهادف                | (أ) تنظيم فعال. (ب) أهداف واضحة. (ج) دروس مخططة. (د) أساليب تدريس متنوعة.                      |
| 6- التوقعات العالية              | (أ) توقعات عالية للجميع. (ب) مشاركة الجميع في تحقيق التوقعات. (ج) توفير تحديات عقلية للتلاميذ. |
| 7- التعزيز الإيجابي              | (أ) قوانين واضحة ومنصفة. (ب) تغذية راجعة.                                                      |
| 8- متابعة الأداء والنمو          | (أ) متابعة أداء التلاميذ. (ب) تقييم الأداء المدرسي.                                            |
| 9- تحديد حقوق التلاميذ وواجباتهم | (أ) رفع الروح المعنوية للتلاميذ. (ب) تحديد المسؤوليات. (ج) التحكم في الأعمال.                  |
| 10- العلاقات بين المدرسة والأسرة | (أ) مشاركة الأسرة في عمليات تعلم أبنائها.                                                      |
| 11- المدرسة دائمة التعلم         | (أ) تدريب المعلمين والإداريين داخل المدرسة.                                                    |

(الحر، 2001، 47-48)

يتبين مما سبق أنَّ مدرسة المستقبل ذات خصائص وسمات خاصة تتعلق بعناصرها الأساسية من قيادة ومعلمين وتلاميذ ومبانٍ وبيئة تعليمية؛ فهي مدرسة تعمل بمبادئ الجودة، تتمركز حول التلميذ وحاجاته الفعلية المعرفية والمهارية والوجدانية ولا تغفل عن قدراته ومواهبه، وتركّز على قيم التعاون واحترام الآخر، وتتبنّى التكنولوجيا أداة تعليمية، وتعتمد على التعلم القائم على المشروعات العملية أحد أهم أنظمة تقديم التعليم، إنَّها مجتمعات تعلم، يتشارك فيها المعلمون مع القيادة المدرسية في وضع الرؤية ويعملون تعاونياً ومع تلاميذهم لتحقيق الأهداف بشكل فعال.



## خامساً. ركائز مدرسة المستقبل:

تقوم مدرسة المستقبل على عدد من الركائز الأساسية لتؤدي دورها في تحقيق الصورة الإيجابية للمدرسة الحديثة، وتتمثل هذه الركائز في القيادة المدرسية، المعلم، التلميذ، المنهج الدراسي، والبيئة المدرسية. وفيما يأتي ركائز مدرسة المستقبل ومواصفات كل منها:

## 1- القيادة في مدرسة المستقبل:

تمثل القيادة الفاعلة ركناً مهماً في مدرسة المستقبل وسمة بارزة من سماتها، ومطلباً رئيساً لا بدّ من وجوده، لذلك تهتم أنظمة التعليم بقضية النهوض بمستوى الإدارة المدرسية، وتحرص على إيجاد إدارة مدرسية قادرة على أداء أدوار أساسية، وتحمل مسؤوليات جديدة، وقيادة عملية التجديد والتحديث والتغيير في المدرسة.

فالإدارة المدرسية في مدرسة المستقبل تقوم على المشاركة والتعاون المجتمعي، وتتمثل في "هيئة يديرها فريق من العمل، يمثل جميع الفئات المعنية بالتعليم من أعضاء المدرسة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك من خلال عدد من اللجان والمجالس المتخصصة تحت إشراف مدير يؤدي دوراً رئيساً في إدارة المدرسة وتنظيمها ونجاحها واستمرارها من خلال التأثير الفعال في الآخرين ودعم مشاركتهم الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بالأمور التعليمية، وتنفيذها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في نشئة جيل متكامل مهياً للمستقبل ومتفاعل مع التطورات والتغيرات المحيطة به" (كحيل، 2007، 11).

والإدارة المدرسية الفاعلة تهتم "بجودة التعليم وتطويره من خلال جعل المتعلم منطلقاً للعملية التعليمية التعلمية، من خلال الاهتمام بأسرة المدرسة إلى جانب الاهتمام بمفهوم المنهج الشامل، وما تتطلبه هذه المهام من عمليات إدارية تعتمد على توظيف التكنولوجيا الإدارية القائمة على أصول التفكير العلمي، والتحليل الموضوعي المنظم الذي يساعد على اتخاذ قرارات رشيدة" (الغتم، 2005، 87).

ومن أهم خصائص الإدارة المستقبلية التي تنعكس على عمليات مدرسة المستقبل (سلامة وحسين، 2004، 694-695):

➤ إدارة إستراتيجية: تسعى للإسهام في تشكيل المستقبل لا التنبؤ به، فهي عملية مستمرة تهدف إلى المحافظة على المدرسة، وتضمن لها القدرة على التكيف مع المتغيرات التي تطرأ في بيئتها، والتعامل معها وإدارتها بكفاءة وفاعلية.

➤ إدارة معلوماتية: تسعى لرفع كفاءة العملية الإدارية في التعامل مع المعلومات بصورة شاملة متكاملة من خلال نظم معلومات تتيح لإدارة المدرسة الاطلاع على أحدث التطورات في مجال عملها داخلها أو خارجها.

➤ **إدارة التغيير المخطط:** لا تنتظر حدوث التغيير ولكنها تخطط له، وتعمل على إحداثه وضمان نجاحه ودفعه في الاتجاهات المرغوبة، كما تسعى إلى وضع التصور المستقبلي للمدرسة، وتحديد الأهداف واستكشاف الفرص واستثمارها.

➤ **إدارة العلاقات الإنسانية:** تعمل على التأثير في سلوك الآخرين ودفعهم للإنجاز والتميز من خلال الإقناع والتحفيز وليس بالإجبار والتسلط.

➤ **إدارة الموارد البشرية:** تركز على التخطيط لتنمية الموارد البشرية بصورة تكاملية، وتعنى بكافة الجوانب والأبعاد، لتحقيق مصلحة الفرد والمدرسة معاً. وذلك انطلاقاً من أن الإنسان الفعال في عالم الغد هو الإنسان متعدد المهارات متنوع الكفايات يخضع لعمليات التدريب وإعادة التدريب باستمرار، لمواكبة المستجدات والتقنيات في مجال عمله، وفي المجالات ذات العلاقة.

➤ **إدارة الجودة الشاملة:** تركز على تحقيق الجودة والنوعية في مخرجاتها، وتحرص على تقديم الأفضل والأجود لجمهورها المستهدف، كما تركز على الإبداع والتجديد لتحقيق مستويات عليا من الأداء والإتقان والتميز.

➤ **إدارة المشاركة وفرق العمل:** أي القدرة على تكوين فرق العمل وإدارتها والتعامل الصحي السليم معها والتزام المرونة في التوجيه والقيادة بما يتناسب مع تكوين كل جماعة وطبيعة عملها.

لذلك فإن إدارة مدرسة المستقبل تتطلب قادة لديهم القدرة على مواجهة المتغيرات والتحديات الكبيرة، قادة تربويين يمتلكون مهارات الإدارة الناجحة والتفاوض وإدارة الأزمات، كما يمتلكون قدراً كبيراً من المعلومات التربوية بما ييسر الإسهام في تخطيط البرامج التعليمية التي تتناسب ومتطلبات المستقبل وتنفيذها، ويهتمون بتوجيه الأعمال الإدارية داخل المدرسة والسيطرة عليها وضبطها واتخاذ القرارات المناسبة، ويقومون بتوجيه القوى العاملة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف (مصطفى، 2005، 81). فالمدير يتعاون مع فريق مدرسته، ويملك الثقة والأمل بالمستقبل، ويتحلى بالتفكير الإبداعي والابتكاري، ويسعى للتطوير وفق منظور تكاملي ليحقق تحولاً ملموساً في النواتج التعليمية (اندراس وآخرون، 2012، 141). لديه الاستقلالية لاتخاذ قرارات مهمة، ويعمل على تكييف برامج التدريس مع الاحتياجات المحلية، وتعزيز العمل الجماعي بين المعلمين، والمشاركة في مراقبة المعلمين وتقييمهم وتطويرهم المهني، ولديه حرية التصرف في تحديد الاتجاه الاستراتيجي، وقادر على تطوير خطط المدرسة وأهدافها ومراقبة التقدم باستخدام البيانات لتحسين الممارسة (Schleicher, 2012, 29). كل ذلك يفرض على مدير المستقبل أن يقوم بأدوار عديدة لتحقيق جودة التعليم في مدرسته وفق رؤية تربوية تشاركية تراعي إمكانية التحقق في الواقع، وتأخذ في الحسبان التغيرات المتتابة، ومن أهم أدوار المدير المستقبلية كما تورد (الغتم، 2005، 87-88) ما يأتي:

❖ أن يكون محفزاً يعمل على إتاحة الفرص للنمو المهني والعلمي والثقافي لأعضاء المجتمع المدرسي من خلال أنظمة تحفزهم وتنمي دافعتهم للارتقاء بأدائهم وكفاءاتهم المختلفة، وتشجعهم على المبادرة والابتكار والبحث والتجريب.

❖ يمتلك مهارات التوقع والتنبؤ باحتمالات المستقبل، والأهداف التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها، والمواقف التي يمكن أن تحدث مستقبلاً وكيفية مواجهتها، ولديه القدرة على الاتصال برؤوسه لينمي لديهم روح الفريق ويزيد من شعورهم بالانتماء إلى التنظيم.

❖ يمارس أسلوباً إدارياً مرناً يتناسب مع المواقف والظروف ويميل إلى التشاور الديمقراطي في التعامل مع المعلمين والمتعلمين، مشجعاً جواً نفسياً مريحاً في المدرسة مشجعاً على التعاون مركزاً على العلاقات الإنسانية من خلال احترام الفرد متفهماً دوافعه وحاجاته الإنسانية، متوخياً العدالة والإنصاف مظهراً الود والاحترام، منطلقاً من مبدأ الإقناع والاقتراع في اتخاذ قرارات المدرسة وتنفيذها.

❖ يكون مشاوراً لديه القدرة على تفويض بعض السلطات المخولة له -لأسيما الشؤون الإدارية - إلى مساعديه ومعاونيه تحقيقاً لمبدأ اللامركزية وتدعياً للأسلوب الشوري في إدارة العمل المدرسي كي يتيح لهم فرصة أكبر في التخطيط والمشاركة لتطوير المناهج الدراسية والقيام بالإشراف الفني على المعلمين والعمل على تحسين مستواهم.

إنّ مديري مدارس المستقبل الفعّالون هم أولئك الذين يمكنهم اتخاذ قرارات مستنيرة، ويمارسون القيادة التعليمية التي يحتاجها المعلمون لمساعدة تلاميذهم على النجاح، ويوفرون بيئة مدرسية تعاونية يشارك فيها المعلمون في قرارات المدرسة من خلال: (Schleicher, 2012, 9-10):

- تمكين المعلمين من أداء دور في صنع القرارات على مستوى المدرسة، وتوفير فرص للتطوير المهني المستمر.
- تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم الخاصة، وبناء قدرات المعلمين لتقديم التعليمات لجميع أنواع المتعلمين ودعم العلاقات الشخصية داخل المدرسة.
- تشجيع التعاون بين المعلمين مثل مراقبة تدريس المعلمين الآخرين وتقديم التعليقات، أو التدريس الجماعي كفريق في نفس الصف الدراسي.
- الابتكار لخلق بيئات تعلم تستجيب لاحتياجات التعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال إعادة تجميع المعلمين وإعادة تجميع المتعلمين وإعادة جدولة التعلم وتغيير المناهج التربوية.
- دعم الشبكات ومجتمعات الممارسة التي تركز على التعلم، وضمان الاتساق مع إستراتيجيات التعليم الشاملة لإنشاء أنظمة تعلم مستجيبة للقرن الحادي والعشرين.

إن الإدارة المدرسية المتطورة في مدرسة المستقبل إدارة تعتمد على ذاتها في إدارة شؤونها، وتعتمد على تفويض الصلاحيات، وتناسب السلطة مع المسؤولية، وتحديد الميزانية الخاصة بالمدرسة، وتسمح بمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بإدارتها وتقديم الاقتراحات اللازمة لتطوير المدرسة بما يحقق المشاركة المجتمعية، والمشاركة بين المدير والمعلمين والفريق الإداري داخل المدرسة، والعمل بروح الفريق الواحد.

## 2- المعلم في مدرسة المستقبل:

شهد العالم المعاصر سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وأحدثت هذه التغيرات مسؤوليات وواجبات جديدة في أدوار المعلم التي تتجدد وتتغير بشكل كبير، "فالمعلم من أهم عناصر المنظومة التعليمية، إذ يمثل قاعدة العمل التعليمي الذي تركز عليه منطلقات العملية التعليمية في المراحل الدراسية جميعها، فالمحتوى التعليمي والخطة الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية يتوقف توظيفها ومدى نجاح فاعليتها التربوية والتعليمية على ما يقوم به المعلم من أدوار، فهو المشارك الأول في تنفيذ الخطه الدراسية وهو المستخدم الرئيسي لتكنولوجيا التعليم داخل المدرسة، وهو الذي يدير الأنشطة التربوية ويوجهها لصالح المتعلم" (مصطفى، 2005، 56).

وهذا يتطلب معلماً لديه القدرة على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس، والتنويع فيها، وعلى تسخير التقنية للتعليم وتدريب التلاميذ عليها، والعمل على إيجاد بيئة تعمل على تنمية الإبداع والابتكار تساعد في توجيه التلاميذ إلى التعلم الذاتي والمستمر. والجدول الآتي يوضح المواصفات التي يجب أن يمتلكها المعلم في مدرسة المستقبل.

### جدول (2) يبين مواصفات معلم مدرسة المستقبل

|                |                                                                                                                                                               |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المعلم القدوة  | قدوة لأبنائه التلاميذ في عمله وسلوكه ومظهره وتعامله معهم وتعامله مع زملائه في العمل ومع أولياء الأمور.                                                        |
| المعلم المحترف | معلم دائم التعلم يحب مهنته ويمارسها باحتراف، ويحرص على المشاركة في كل ما يطور عمله من تدريب ومطالعات واستخدام أساليب التدريس المباشر التي تدعم التعلم الذاتي. |
| المعلم الميسر  | متمرس يدرك أن هو تيسير سبل التعلم لتلاميذه من خلال توفير فرص التعلم المختلفة لهم، والعمل على تنمية قدراتهم العقلية الخاصة بالابتكار والإبداع.                 |
| المعلم المكتشف | يحرص على اكتشاف طاقات تلاميذه الكامنة ويعمل على اكتشافها ويوظفها ويوجهها.                                                                                     |
| المعلم المتجدد | يتابع كل جديد في مجال عمله وتخصصه، ويستفيد من ذلك في تطوير أساليب تدريسه وفي تعامله مع التلاميذ.                                                              |
| المعلم الخبير  | خبير بمادته يعرف عنها كل جديد، ومتعمق في تخصصه ويستزيد منها باستمرار.                                                                                         |
| المعلم القائد  | ذو شخصية قوية يدافع عن رأيه ويقنع الآخرين، وقادر على صنع القرار وتحمل المسؤولية.                                                                              |
| المعلم المخطط  | يحسن التخطيط لعمله ويتعامل مع الفروق الفردية من خلال خطط محكمة.                                                                                               |
| المعلم المفكر  | يتقن مهارات التفكير المختلفة ويعمل على تنميتها لدى تلاميذه.                                                                                                   |
| المعلم الرائد  | رائد اجتماعي من خلال الاتصال بفعاليات المجتمع والتعاون والمساهمة في حل مشكلات المجتمع.                                                                        |

|               |                                                                                                                              |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المعلم التقني | قادر على التعامل مع تقنيات العصر كالحاسبات ووسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها بكفاءة وفاعلية في المواقف التعليمية. |
| المعلم المرشد | قادر على القيام بدور المرشد، فيشخص مشكلات التعلم ويساعد التلاميذ على تحقيق أهدافهم.                                          |

(الأسطل والخالدي، 2008، 57-58).

وفي ضوء مفهوم مدرسة المستقبل فإن المعلم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيطه، لابد له أن يؤدي أدواراً جديدة من خلال امتلاك العديد من المهارات التي تساعده في أداء تلك الأدوار مثل: إتقان التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، والقدرة على عرض المادة العلمية عرضاً مميّزاً، والإدارة الصفية الفاعلة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس. وهذه الأدوار المستقبلية للمعلم تتناغم وتتسق والمواصفات والخصائص المتعلقة به.

### 3- التلميذ في مدرسة المستقبل:

يعدّ التلميذ محور العملية التعليمية والتربوية، وهو مرتكز التطوير الهادف إلى رفع مستواه علمياً وقيماً ومهارياً وسلوكياً، ومن هذا المنطلق يعدّ تلميذ مدرسة المستقبل متطلباً من متطلّباتها، لأنّه متعلّم من نوع خاص يتناغم مع فلسفتها وأهدافها من خلال نشاطه فيها ليكون في النهاية ذاك المخرج الذي تسعى إليه وتعمل من أجله. إنّ التلميذ في مدرسة المستقبل بحاجة إلى تزويده بالكثير من المهارات والكفايات والقدرة على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النفس وحب العلم وممارسة تطبيقه عملياً في المواقف الحياتية المختلفة حتى يستطيع أن يتعامل مع ما قد يواجهه من تحديات ومتغيرات.

إنّ مواصفات تلميذ مدرسة المستقبل في ظل التعليم الفعال ينبغي أن تكون على النحو الآتي (الشاطر، 2005، 194):

1. عقلية مبدعة: إنّ عصر المعلومات يتطلّب عقلية مبتكرة تضع الخطط والأبدال العلمية لما يصادفها من مشكلات، وابتكار واختراع وتطوير ما لديه من معلومات وقدرات.
2. شخصية منتجة: شخصية توظف قدراتها وإمكاناتها لإنجاز أعمال ذات قيمة على المستويين الشخصي والاجتماعي، ومواصلة النجاح في مجال العمل والعلم معاً من خلال التوظيف الجيد للمعلومات والمهارات.
3. موسوعة ثقافية: الاطلاع على الثقافات الأخرى واتخاذ موقف متوازن بين الأصالة والمعاصرة، وجمع المعلومات من أوعية مختلفة وتحليلها وصولاً إلى الاستنتاج السليم، والرؤية الواضحة وامتلاك مفاتيح الثقافة العلمية التي أصبحت ضرورة لا غنى عنها.

4. القدرة على التعلم الذاتي: فنمو المعرفة يتطلب القدرة على التثقيف والتعلم الذاتي، فإنسان عصر المعلومات يؤمن بأن الحياة سلسلة متعاقبة من التعليم والتدريب والعمل، وأن فرص العمل سوف تتوقف على مدى تطبيق ذلك.

5. الأخلاق: تأكيد الأساس الأخلاقي للشخصية الذي يتضمن قيم العمل والوقت والموضوعية والمشاركة والتكافل والتراحم وغير ذلك.

6. تقبل النقد والقدرة على التوجيه: إنسان المستقبل لابد أن يعيد النظر دائماً فيما استقر عليه رأيه من قبل، لأن حقائق الحياة تتغير بما يستجد من معلومات ومعارف، ولابد من اكتساب مهارات التفكير الناقد الذي لا يعد هدفاً نسعى إليه ولكنه ممارسة متصلة مدى الحياة.

7. الإدارة الذاتية: وذلك من خلال الانخراط في سوق العمل وإدارة مشروعات صغيرة بكفاءة وانتقاء ما يراه صالحاً ومناسباً من الأفكار المناسبة والقابلة للتطبيق بالإضافة إلى اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

8. العمل الجماعي: يجب على شخصية المستقبل تعود العمل الجماعي ضمن فرق العمل، وامتلاك التفكير المرن والتواصل مع الآخرين بوسائل متعددة.

ويمكن تحديد مجموعة من المواصفات والسمات المأمولة لتلميذ مدرسة المستقبل، التي تعد مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من التلاميذ في المجتمعات المعاصرة، ومن هذه المواصفات:

جدول (3) يبين مواصفات تلميذ مدرسة المستقبل

|                   |                                                                                                                                |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التلميذ الباحث    | يملك أدوات البحث ومتمكن من منهجياته المختلفة، يعرف من أين يحصل على المعلومة وكيف يحصل عليها، وكيف يوظفها.                      |
| التلميذ المفكر    | لديه القدرة على التفكير المنهجي والنقد والتقييم والتحليل ويستطيع أن يحكم على الأمور والمواقف.                                  |
| التلميذ المبدع    | لديه ملكة الإبداع ويستطيع أن يتعامل مع الأشياء بطريقة غير مألوفة، ويأتي بحلول للمشكلات بطريقة جديدة غير مسبقة.                 |
| التلميذ الماهر    | يملك مهارات الحياة المختلفة، يعرف كيف يحل مشكلاته ويتخذ قراراته، يتعامل مع تقنيات العصر المتقدمة، متمكن من الحصول على المعرفة. |
| التلميذ الاجتماعي | يملك مهارات التفاهم والحوار وتكوين الرأي والقدرة على التشاور والتعاون والتكيف مع المجتمع.                                      |
| التلميذ المتعاون  | يتعاون مع غيره ويؤمن بالعمل بروح الفريق والعمل التعاوني.                                                                       |
| التلميذ القائد    | يتمتع بقدر عال من قوة الشخصية وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات.                                                               |

وخلاصة القول إن التلميذ محور العملية التعليمية وهو الهدف منها، أولته مدرسة المستقبل عناية تامة؛ لأن محاورها أعدت لاحتوائه والعناية به، فهو المحصلة الأخيرة والنهائية، وما إعداد معلم المستقبل وبيئة مدرسة المستقبل وتقنيات المستقبل إلا من أجله. فتلميذ مدرسة المستقبل ذو شخصية متفتحة متطورة يمتلك مهارات وكفاءات عالية كالإحساس بالمسؤولية والاعتماد على الذات والاكتشاف والملاحظة والاستفادة من خبرات الآخرين في حياته العملية.

## 4- المناهج الدراسية في مدرسة المستقبل:

إنَّ أيَّ إصلاح تعليمي لا يصل إلى المناهج الدراسية ويغير من محتواها لتتناسب متغيرات العصر يحكم عليه بالفشل؛ لأنَّ المناهج تشكّل المحور الرئيس لكيفية التعليم وجودته، ويلاحظ أنَّ المناهج الحالية لا تلبي طموح المتعلّم كما أنَّها تقدّم مجزأة غير مترابطة، وتركز على الجوانب المعرفية دون غيرها من الجوانب المهارية أو الوجدانية، وتعتمد على التلقين والأساليب القهرية التي تقتل القدرات النقدية لدى المتعلّم، وتكرّس ثقافة الذاكرة وتعطلّ الطاقات الإبداعية لدى المتعلّم (حافظ، 2008، 64). لذلك اتسع مفهوم المنهاج بشكل أعمق وأوسع من كونه مجرد مقررات المواد الدراسية أو الخطة الدراسية، ليشمل جميع الأنشطة أو الخبرات التي تخطط لها المدرسة ويمارسها المتعلّمون لتحقيق نتائج تعليمية معينة. والجدول الآتي يوضح الفروق بين المنهج التقليدي ومنهج مدرسة المستقبل.

جدول (4) يبيّن أهم الفروق بين مواصفات المنهج التقليدي ومنهج مدرسة المستقبل

| المنهج التقليدي                                         | منهج المستقبل                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تناسب المعلومات من جانب واحد                            | تفاعل تعليمي من جانبي التلميذ ومعلّمه، والتلميذ وزملائه، والتلميذ والحاسوب                                     |
| تعلم فردي                                               | تعلم تعاوني من خلال المجموعات الصفية أو المجموعات المنتظمة باستخدام شبكة الاتصال أو بالأقراص المدمجة التفاعلية |
| تعلم له صفة الإكراه عن طريق الحصص والمحاضرات والاستيعاب | التعلّم عن طريق الإتقان الذاتي للمعلومة والاستفادة منها في مواقف أخرى                                          |
| تدريبات نمطية جامدة                                     | بحث في مصادر المعرفة المتنوعة وخصوصاً استخدام الشبكات                                                          |
| تجانس الطرائق والاستراتيجيات والتلاميذ                  | تنوع الطرائق والاستراتيجيات واحترام الميول والاستعدادات                                                        |
| المحتوى ثابت أو بطيء التغير                             | المحتوى شديد التغير، ومتجدد ومتنوع                                                                             |
| الإلقاء والتلقين والحفظ                                 | الاهتمام بالتفكير وبالذات التفكير الناقد والابتكاري                                                            |

(الخليفة والمرزوق، 2005، 11)

ومن التحدّيات ذات الصلة بالمناهج الدراسية التي تسهم في تعليم القرن الحادي والعشرين:

❖ **المعرفة - الملاءمة المطلوبة:** إعادة التفكير في أهمية وإمكانية تطبيق ما يتم تدريسه بتناسق لتحقيق توازن أفضل بين المفهوم والممارسة.

❖ **المهارات - ضرورة لمخرجات التعليم:** إنّ المناهج الدراسية مثقلة بالفعل بالمحتوى ما يجعل من الصعب على التلاميذ اكتساب المهارات من خلال الغوص العميق في المشاريع، ومن الصعب على المعلمين تدريسها، فهناك القليل من الوقت المتاح خلال العام الدراسي لاكتسابها.

❖ **الشخصية (السلوكات والمواقف والقيم) - لمواجهة عالم متزايد التحدي:** مع تزايد التعقيدات، تعيد البشرية اكتشاف أهمية تدريس سمات الشخصية مثل السمات المتعلقة بالأداء (القدرة على التكيف، والمثابرة، والمرونة) والسمات المتعلقة بالأخلاق (النزاهة، العدالة، التعاطف، الأخلاق).



❖ تعلم كيفية التعلم، والتخصصات المتعددة، والتفكير المنظومي، والتخصيص: هذه السمات ضرورية لتأسيس عادات التعلم مدى الحياة، وتفعيل التحويل، وبناء الخبرة، وتعزيز الإبداع عن طريق القياس، وتعزيز التنوع، وتلبية حاجات التلاميذ الفردية (Schleicher, 2012, 35).

وهكذا نجد أنَّ من أساسيات نجاح العملية التعليمية بأبعادها المختلفة بناء مناهج دراسية تنبثق من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، وتعبر عن حاجاته ومطالبه وتطلعاته وثقافته وقيم مجتمعه وأهدافه، تتسم بالشمولية لمتطلبات العصر مع إمكانية التطبيق والتجديد في قدرات التلاميذ، وتشجيع التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لتنمية الإبداع وخلق روح التعاون، تتحدى تفكير التلميذ وتشير دافعيته للتعلم وتنمي ميوله العلمية لمواجهة عصر العولمة والمعلوماتية.

### 5- بيئة التعلم في مدرسة المستقبل:

هناك اعتقاد متزايد بين صانعي السياسات والمهندسين المعماريين والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ بأن النماذج التقليدية لتصميم المدارس لا تقضي إلى تعليم وتعلم المهارات اللازمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين؛ لأن مجتمعات القرن الحادي والعشرين واقتصاد المعرفة تتطلب مستويات أعلى من التفاهم بين الثقافات بالإضافة إلى مستويات أعلى من الكفاءة في التعاون والتواصل المقنع والتفكير النقدي أكثر مما كان مطلوباً من أي جيل سابق.

تؤدي بيئات التعليم بما فيها من مبانٍ ومساحات، وأراضي، وتجهيزات ومرافق، وأثاث دوراً في المساعدة في تحقيق نتائج إيجابية، هذه النتائج تعليمية أولاً وقبل كل شيء، ولكنها أيضاً اجتماعية وترفيهية وثقافية. "فعندما تكون المدرسة مناسبة للغرض في حالة جيدة ذات تصميم ملهم ومرن، مع مرافق مناسبة وسهلة الاستخدام وبيئة مواتية، وممتعة، من المرجح أن يكون رضا وإنجازات جميع أعضاء المدرسة من معلمين وتلاميذ وحتى المجتمع المحلي أكثر ثراءً وأفضل وأطول أمداً" (COSLA and The Scottish Government, 2009, 19).

لذلك يجب أن يكون تصميم بيئات التعلم في المستقبل وفق مبادئ جودة التصميم ومن أبرزها:

1. **مرنة بمقاييس ونطاقات زمنية مختلفة:** يجب أن تكون المساحات الفردية والمباني قابلة للتكيف مع الاستخدام المرن على المدى القصير، وكذلك على المدى الطويل مع تطور نماذج التعلم، ويجب إدارة التوازن بين المرونة والخصوصية (فيما يتعلق بموضوعات معينة) بعناية، ويجب أن تستوعب البنية التحتية (مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).
2. **إلهام لأولئك الذين يتعلمون ويعملون ويزورون:** يجب أن يجسد تصميم بيئة التعلم أهداف المدرسة ومبادئها، ويجب أن تكون المساحات ملهمة تعزز الإبداع وثقافة التعلم، وتوفر بيئة التعلم منصة للتعلم على نطاق أوسع لمجموعة من القضايا من المواطنة إلى الاستدامة.
3. **داعم للتعليم والتعلم الفعال:** يجب ألا تقيد البيئة التعلم أو تمنعه، فالتصميم الداخلي والتفصيلي إلى تكوين المساحة يجب أن يستوعب مجموعة واسعة من الخبرات والأنشطة، وأنواع التعلم الفكرية والجسدية والعملية والاجتماعية

والعاطفية والروحية والثقافية، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تدعم مجموعة متنوعة من المتعلمين، ويجب دمج الإدارة والتكنولوجيا واستيعابها بسلاسة.

4. إشراك أعضاء المدرسة والمجتمع الأوسع والمؤسسات التعليمية والثقافية الأخرى: يجب انتماء بيئة التعلم إلى المجتمع، وإشراك المعلمين والتلاميذ وأعضاء المجتمع في عملية التصميم؛ لأن المؤسسات التعليمية ستكتسب أهمية محلية متزايدة، ويجب أن يرتبط التصميم المادي إيجابياً بالسياق الحضري المحلي، ويجب تحسين استخدام الموارد المحلية من خلال إنشاء وتنظيم وربط أماكن للتعلم عبر المجتمع (Building Futures, 2004, 17). إن المبنى المدرسي في مدرسة المستقبل يجمع بين مراعاة جودة التصميم والبناء، مع توفير البيئة التعليمية المناسبة المزودة بكل ما يحتاجه العاملون فيها، لتحقيق أهداف المدرسة، واستيعاب عملياتها التعليمية أنواعها الحديثة. مع مراعاة الموقع الجغرافي المناسب والمساحة الكافية لتنفيذ جميع الأنشطة التعليمية مستقبلاً، ومراعاة المرونة لإمكانية التغيير والتعديل، بناء على ما تتطلبه الظروف المستقبلية.

#### سادساً. بعض نماذج مدرسة المستقبل:

تناول العديد من الباحثين في دراساتهم التربوية المستقبلية عدداً من أشكال مدارس المستقبل، ووضعوا لها العديد من التصورات، وقد تنوعت هذه الأشكال والتصورات بسبب المنطلقات الفلسفية لأهداف مدرسة المستقبل، فكل أمة غاياتها في تربية جيل المستقبل وإعداد أفرادها والعمل على تزويدهم بما يحتاج إليه إنسان الغد في ضوء ما توصلت إليه البشرية من تقدم رقي علمي وتقني. فقد أشار بعضهم إلى التجارب القائمة في عدد من الدول التي تمثل نماذج لمدرسة المستقبل، كما أشار آخرون إلى صور لمدرسة المستقبل تهدف إلى تحقيق التربية المستدامة والتعلم الذاتي والمستمر والجودة النوعية في التعليم، كما أن هناك صوراً أخرى منها ما هو قائم ومنها ما عدّ أفكاراً مستقبلية، وضع لها مفاهيم وأهدافاً محدّدة، يستعرضها الباحث وفق ما أوردها (عبد الحي، 2011، 70)، (الحربي، 2008، 68)، (مصطفى، 2005، 29-31)، (محمد، 2012، 109)، (الخطيب، 2006، 77)، فيما يأتي:

1- **مدرسة الميثاق:** مؤسسات تعليمية اختيارية مستقلة، بدأ إنشاؤها في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية مينيسوتا، تقوم بتحديد الأهداف الخاصة بها والخطة التي سوف تنتهجها لتحقيق هذه الأهداف لها الحرية في استخدام الأساليب والطرائق التي تمكنها من تحقيق هذه الأهداف، ويتم ذلك وفق اتفاق تشريعي يسمى الميثاق، وهذا الميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسس هذه النوعية من المدارس وراعيها الذي يكون إما مجلس التعليم المحلي، أو مجلس المنطقة أو مجلس المدينة أو المحافظة. ويعطي الميثاق وصفاً لفلسفة المدرسة والاتجاهات المستقبلية لها، وأهداف المدرسة والأولويات التي تتطلب مزيداً من التطوير، ومدونات سلوك أعضاء مجلس المدرسة ومديري المدارس والموظفين، ومدونة لقواعد السلوك والانضباط في النهج المستخدم لتلاميذ المدرسة.

- 2- **المدرسة النوعية (quality school):** هي نموذج لمدرسة المستقبل التي تتبنى نظرية الجودة الشاملة، التي أساسها «جودة التعليم» ونوعيته العالية، وتركز على مبدأ «التحسين المستمر» وفق معايير الأداء العالي، في التحصيل الدراسي أو طرائق التدريس، أو أسلوب الإدارة أو المناهج الدراسية، أو العلاقات المدرسية وغيرها.
- 3- **المدرسة المبدعة (creative school):** إحدى نماذج مدرسة المستقبل تسعى لتبني مبدأ «تشجيع وتنمية ملكة الإبداع»، وتعتقد أن كل شخص في المدرسة لديه مقدرة على الإبداع والابتكار، شرط أن تتوفر له البيئة المناسبة والمناخ الملائم الذي يشجع المبادرات الفردية، ويساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.
- 4- **المدارس المستقلة (Chatter School):** تجربة تربوية تعليمية بدأت عام 2004/2005م في قطر، وهي مدارس ممولة حكومياً، ولها الحرية في القيام برسالتها وأهدافها التربوية الخاصة، مع الالتزام بمعايير المناهج الموضوعية من قبل هيئة التعليم في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وكذلك الالتزام بتطبيق القيم الدينية والتقاليد المجتمعية للمجتمع، وتعمل هذه المدارس على تشجيع الابتكار وتحسين أداء الطالب من خلال استقلالية المدرسة، من حيث حريتها في اختيار خطتها التعليمية وهيكلها الإداري والتدريسي.
- 5- **المدرسة الإلكترونية (Electronic school):** هي المدرسة التي تسعى إلى استخدام الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية في المناهج الدراسية وفي العمليات الإدارية والمالية والإجرائية والتعليمية والمعلوماتية والبحثية، وتقوم على إيجاد موقع إلكتروني يخدم المجتمع المدرسي، ويربط الموقع بشبكة المعلومات (الإنترنت)، وتبنى فيه المعلومات على شكل صفحات تعليمية، كما تستخدم أنظمة الحماية ومنح صلاحيات للمستخدم للدخول إلى بعض المواد الموجودة في الموقع، إضافة إلى ذلك فإن المدرسة تتخذ وسائل رقابية للموقع وأنظمتها المختلفة لتحليل الاستخدام وقياس فعالياته ومعرفته نقاط قوته ونقاط ضعفه، وربط جميع أقسام المدرسة الإدارية والفنية بشبكة داخلية وخارجية تخدم المتعاملين وتقدم المعلومات التي يحتاجها جميع أفراد المدرسة من تلاميذ ومعلمين وإداريين.
- وفي الجمهورية العربية السورية أصدر السيد الرئيس بشار الأسد رئيس الجمهورية المرسوم التشريعي رقم 34/ تاريخ 2014/8/10 القاضي بإحداث المدرسة الإلكترونية السورية للمراحل الدراسية من الصف الأول الأساسي وحتى نهاية المرحلة الثانوية، انطلاقاً مما ورد في دستور الجمهورية العربية السورية بضرورة إتاحة التعليم لجميع أفراد المجتمع، وتوظيف تقانة المعلومات مواكبة للعصر وأساليب العمل في الدول المتطورة.
- 6- **المدرسة الذكية (Smart School):** ظهر مفهوم المدرسة الذكية أساساً لتطوير التعليم العام الذي يهدف إلى بناء مجتمع متكامل ومتجانس من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة والمدارس الأخرى ارتكازاً على تقنية المعلومات والاتصالات لتحديث العملية التعليمية وسائل الشرح والتربية، وتخرج أجيالاً أكثر مهارة واحترافية. إنها نوع من المدارس يقوم على الإمكانيات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات بكافة أنواعها،

فهي مدرسة متطورة باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وإتاحة فرصة الاتصال بمصادر التعلم المختلفة (المحلية - العالمية والحصول على المعلومات بأشكالها المختلفة (المسموعة - المقروءة - المرئية) وذلك من خلال معامل الحاسبات الملحق بها.

7- **المدرسة المجتمعية (community as School):** مدرسة للمستقبل تتبنى مبدأ «إزالة الأسوار بين المدرسة والمجتمع» بكل شرائحه وفئاته، وتسعى إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة وإيجابية بينها وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته وفئاته.

8- **المدرسة التعاونية (The Collaborative School):** نموذج يتبنى مفهوم (التعليم التعاوني) القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم، والتعاون بين المتعلمين، والتعاون بين المعلمين في تحضير الدروس ووضع الاختبارات، ومناقشة كيفية تطوير أساليب التدريس. المدرسة التعاونية هي مدرسة يتعلم أعضائها باستمرار كيف يتعلمون معاً وكيف تنتقل طاقات التعلم من فرد إلى آخر، وكيف يكون فيها المعلم طالب علم دائماً في مجتمع دائم التعلم والتطور والتغير.

9- **المدرسة المتعلمة: (The Learned School):** المدرسة التي يتم فيها التعلم المستمر ليس للمتعلم فحسب؛ بل للمعلم ومدير المدرسة والإداريين وأولياء الأمور، فالجميع في حاجة مستمرة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية، وهي مدرسة تتمحور حول مبدأ التربية المستدامة، وفكرة مجتمع مدرسي دائم التعلم، فالتعليم عملية مستمرة مدى الحياة، والجميع قابل للتعليم، المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي المستمر، والتنظيمي للمعلمين، والإداريين بشكل مستمر، لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة من العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق التعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

إن هذا التنوع في صور مدرسة المستقبل وأشكالها يُعطي شعوراً بأهمية تطوير المدرسة التقليدية تطويراً يقوم على دراسة الواقع الحاضر، واستقراء المستقبل، وحاجات المجتمع، وخصائص التلاميذ وقدراتهم، لذا يمكن القول ليس هناك نموذج موحد يمكن أن يُعمم على المدارس لنطلق عليها مدرسة المستقبل؛ فكل شكل أهدافه وأساليبه التي تتناسب مع بيئة دون أخرى، وتحقق حاجات مجتمع دون غيره، فتحديد صيغة أو أكثر من هذه الأشكال لتكون مدرسة المستقبل أمر في غاية الصعوبة، ولا يمكن تحديده إلا من خلال دراسات متعمقة، تتناول الواقع التعليمي والتربوي، وتدرسه من جوانبه كافة، ثم تستشرف المستقبل التربوي في ضوءه، لتختار الشكل الملائم للبيئة والظروف.

فالتصور الملائم لنموذج مدرسة المستقبل الذي يسعى هذا البحث إلى تحقيقه. تصور قائم على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية ومعاييرها، ومنطلق من أهدافها السامية، وهي معايير وأهداف تسعى إلى تحقيق التربية المستدامة من خلال التعليم المستمر وتتوافق مع حاجات التلاميذ والمعلمين المتمثلة في بناء معرفي ومهاري وقيمي يمكنهم من تحقيق

التقدم والرقي لمجتمعاتهم، مبني على الإدارة الذاتية لأن لكل مدرسة حاجاتها الخاصة وهي الأدرى بها. وفيما يأتي عرض الإطار المفاهيمي لنموذج مجتمعات التعلم المهنية بوصفها مدخلاً إصلاحياً لتطوير المدارس.

### سابعاً. نشأة مجتمعات التعلم المهنية:

اهتمت المدرسة من بين مؤسسات المجتمع الأخرى بأنها أكثرها تقليدية وانغلاقاً، وأقلها انفتاحاً على العالم من حولها، وأن مؤسسات المجتمع الأخرى تتطور وتتغير وتتجدد بوتيرة أسرع بكثير مما يحدث في المدارس، وأصبحت النظم التعليمية بحاجة ماسة إلى إصلاح جذري، وأصبحت المدرسة مطالبة بأن تقود التغيير والتحديث في المجتمع، فظهرت الكثير من محاولات الإصلاح وغيرها من نماذج التطوير المدرسي لكسر الجمود والروتين الذي يسيطر على المدرسة، وإتاحة الفرصة أمامها للانطلاق والتحرر (ناصر، 2012، 278). فالإصلاح المدرسي نواة لإصلاح أنشطة الحياة كافة، وتحقيق تطلعات المجتمعات في التقدم والرقي.

وقد تركزت عمليات التغيير والإصلاح على الاعتراف بوجوب ابتعاد المدارس والتعليم عن النموذج التقليدي للتعليم للتركيز على المساءلة والبيئات التعاونية وفعالية المعلم. ففي الثمانينيات، أدخل روزنهولتز (Rosenholtz) عوامل مكان عمل المعلمين في مناقشة جودة التدريس، مؤكداً أن المعلمين الذين شعروا بالدعم في التعلم المستمر والممارسة الصفية كانوا أكثر التزاماً وفعالية من أولئك الذين لم يتلقوا مثل هذا التأكيد، فقد أدى الدعم عن طريق شبكات المعلمين والتعاون بين الزملاء وتوسيع الأدوار المهنية إلى زيادة فعالية المعلم في تلبية حاجات التلاميذ (Hord, 1997a).

وفي عام 1990، ظهرت فكرة "منظمة التعلم" (Learning Organization) في قطاع الأعمال، على يد الاقتصادي بيتر سينج "Peter Senge" الذي يعد الأب والمؤسس لمنظمات التعلم عندما نشر كتابه المبدأ الخامس (The Fifth Discipline)، الذي تناول فيه المنظمات وقدرتها على التكيف مع التطورات التي يشهدها العالم المعاصر التي تتسم بالتغيرات السريعة والفوضى والاضطراب؛ ما يتطلب التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعليمية تعلمية، وتعرف المنظمة المتعلمة بأنها "منظمة يوسع فيها الناس باستمرار قدرتهم على خلق النتائج التي يرغبون فيها حقاً، حيث يتم رعاية أنماط تفكير جديدة وموسعة، وإطلاق الطموح الجماعي، ويتعلمون باستمرار كيف يتعلمون معاً" (Senge, 1990, 3). فقد تغيرت النماذج الموجودة في المنظمات، وتحولت بعيداً عن الوضع الهرمي التقليدي في نظرتها للإنتاجية، واتجهت إلى النظرة التي تقوم على التعلم التعاوني والمشاركة في صنع القرار، وبعد صدور هذا الكتاب ونجاحه في عالم التجارة والأعمال، بدأ تطبيق أفكار سينج في المجال التعليمي، التي شكلت الدليل أو المرشد في تطوير المدارس وبناء القدرة التنظيمية وتحسين الأداء الدراسي للتلاميذ (السقا وآخرون، 2016، 70). فقد تبنى المتخصصون في الميدان التربوي هذا النهج في تطوير المدارس، حيث يحدد المعلمون وقيادتهم كيف تعمل

المدرسة بوصفها منظمة تعليمية، من خلال التعاون الوثيق، وتبادل القيم والمعرفة، والعمل بطريقة موثوقة، والتغلب على الهيكل الكلاسيكي للمدارس البيروقراطية، لذلك تعدّ المدارس التي تعمل كمنظمات تعليمية مجتمعات تعلم مهنية (Svenja, et al, 2012, 33-34).

وظهر مفهوم "مجتمعات التعلم المهنية" في أواسط التسعينات من القرن الماضي، أداة للكفاءة المهنية للمعلم، ولتحسين مخرجات التعلم المتصلة بالتلاميذ، من خلال إعادة تشكيل البيئة الثقافية لمجتمع المدرسة فيعتمد المعلمون إلى مشاركة بعضهم بعضاً في الممارسات الفردية لكلّ منهم من أجل الوصول إلى ممارسات جيدة، وحلّ كثير من المشكلات مثل عزلة المعلم وفردية أدائه (Wong, 2010, 133).

ويمكن القول إنّ جذور ونشأة مفهوم مجتمعات التعلم المهنية تعود إلى مفهوم المنظمة المتعلّمة التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداءً في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقاته إلى الميدان التربوي وعدّلت لملاءمة الممارسات التربوية، وأصبحت المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية، مدارس تؤمن بالتغيير وتستعدّ له، وتسعى إلى أن يكون الطموح الجماعي بلا حدود، وتقوم على ثقافة العمل التعاوني والعمل بروح الفريق بين أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم. فما مفهوم مجتمعات التعلم المهنية.

### ثامناً. مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

إنّ فكرة مجتمعات التعلم المهنية جاءت من الحاجة إلى نظم للتعليم تراعي الحاجات المتنوعة والمتعدّدة للأفراد، مع مراعاة السياق الأخلاقي والثقافي والبيئي الذي تتبع منه الحاجات المتنوعة، بالإضافة إلى الحاجة إلى وجود نظم للتعلم تتسم بالمرونة والجدة والارتباط بحاجات الفرد (توفيق، 2017، 70).

فمصطلح "مجتمعات التعلم المهنية" يتكوّن من ثلاث كلمات كلّ منها له مدلوله تتكامل فيما بينها لتوضح مضمون هذا المفهوم أو المصطلح، هي: (Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 6):

(1) **مجتمع:** إنّ مصطلح المجتمع يضفي صورة عن البيئة الدافئة التي يحرص فيها الأفراد على مساندة بعضهم بعضاً، ويهتم كل فرد بالآخر، وهذه المعاني الإيجابية تشرح الصفات الأساسية لمصطلح مجتمع التعلم.

(2) **التعلم:** يشير هذا المصطلح إلى عمل مستمر، وحب وإطلاع دائم، ويحمل مصطلح "تعلم" معنيين: المعنى الأول أن "تدرس"، والمعنى الثاني "أن تمارس باستمرار"، وعليه فإنّ المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم مهني تدرك أنّه يتعين على أعضائها أن ينخرطوا في الدراسة المتواصلة والممارسة المستمرة التي تتميز بها المدرسة الملزمة بالتحسين المستمر.

(3) **المهني:** هو الشخص الذي لديه خبرة كبيرة في مجال تخصصه، ويسعى دائماً إلى تحسينها وتجويدها وتطويرها، وزيادة معارفه باستمرار.

وبذلك تتضح ماهية مجتمعات التعلم المهنية من خلال مدلول كلماته الثلاث فهي **مجتمع**: لأنها تضم أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم من مديرين ومعلمين وإداريين وتلاميذ، **تعلم**: لأنها تدور حول تعلم المعلمين والمديرين والإداريين، **مهني**: أي إن أعضاء المجتمع المدرسي يركزون على اهتمامات التلاميذ ودعمهم في تعلمهم، من خلال مناقشة كيفية ترجمة الابتكارات التعليمية إلى ممارساتهم المهنية، والتحقيق والتفكير في هذه الممارسات.

وما يميّز "مجتمعات التعلم المهنية" أن التركيز ليس فقط على تعلم المعلمين الفرديين ولكن على التعلم المهني في سياق مجموعة متماسكة تركز على المعرفة الجماعية، وتحدث في إطار أخلاقيات الرعاية الشخصية التي تتخلل حياة المعلمين والتلاميذ وقادة المدارس (Stoll & Louis, 2007, 2-3). فكلمة "مجتمع" لا تقتصر على أي تجمع للناس في مدرسة أو بيئة اجتماعية، بل تعتمد على التركيز على الهدف المشترك والاحترام والثقة المتبادلة بين أولئك الذين يعملون معاً، ومعرفة القضايا أو المهام التي يجب معالجتها للمضي قدماً بالمدرسة، وخلق بيئة يتعلم فيها المعلمون لتحسين ممارساتهم المهنية.

وأشارت دراسة (DuFour, et al, 2016, 20) إلى وجود ثلاثة أفكار كبرى تميّز عملية مجتمعات التعلم المهنية، هي:

- **التركيز على التعلم**: فالغرض الأساسي للمدرسة التأكد من أن جميع التلاميذ بمستويات عالية، وهذا التركيز والالتزام بذلك يشكّلان جوهر مجتمعات التعلم المهنية.
- **الفرق التآزرية**: فمن أجل التأكد من أن التلاميذ يتعلمون بمستويات عالية، يتعين على المعلمين أن يعملوا بطريقة تآزرية، وأن يتحملوا مسؤولية جماعية إزاء نجاح كل تلميذ.
- **التركيز على النتائج**: يركز المعلمون في مجتمعات التعلم المهنية على النتائج، فهي الأدلة على تعلم التلاميذ، ويمكنهم استخدام تلك الأدلة بعد ذلك لتوجيه ممارساتهم المهنية وتحسينها والاستجابة لتلاميذ معينين يحتاجون إلى تدخل وإثراء ودعم.

تناول الباحثون تعريف مجتمعات التعلم المهنية من زوايا متعدّدة، وكل منهم يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم، وتعدّدت التعريفات تبعاً للمنهجية والمنظور الذي بني عليه التعريف، فليس هناك تعريف محدّد لها، فمجتمعات التعلم المهنية قد يختلف تفسيرها باختلاف السياق الذي وردت فيه، ويمكن استعراض بعض التعريفات التي طورها الكتاب والباحثون التربويون والمهتمون بمجال مجتمعات التعلم المهنية:

يُعرفها "سينج" (Senge, 1990, 3) بأنها "مجموعة أشخاص يطورون قدراتهم وإمكانات تلاميذهم باستمرار من خلال توفير فرص للتعلم الفعال لتحقيق النتائج المرجوة، ويميز تفاعل هؤلاء الأشخاص، صفات أساسية هي: اعتماد رؤية وقيم مشتركة، وتبني قيادة تشاركية، وتعلم تعاوني مستمر مدى الحياة، وجماعي يرتكز على تبادل نتائج الممارسات الفردية، وتفكير إبداعي، وتوفير ظروف داعمة للتعلم والنجاح والتطور المستمر" (Senge, 1990, 10). كما تشير



مجتمعات التعلم المهنية إلى "مجموعة شاملة من الأشخاص، تحفزهم رؤية مشتركة، يدعمون بعضهم ويعملون معاً، ويجدون طرقاً، داخل مجتمعهم المباشر وخارجه، للاستعلام عن ممارساتهم، ويتعلمون معاً مناهج جديدة أفضل من شأنها تعزيز تعلم التلاميذ جميعهم" (stoll, et al, 2006, 223).

وهناك من ركز في تعريف مجتمعات التعلم المهنية على أنها مدخل ومنتدى للتطوير المهني للمعلمين؛ إذ يُعرّفها ديمونو وآخرون (Dimino et al. 2015, 5) بأنها "شكل من أشكال التطوير المهني يتكوّن من فريق من المعلمين يجتمع بانتظام لتعلم موضوعات جديدة ومشاركة الأفكار وحل المشكلات، ويحدّد الفريق الموضوعات التي يريدون تعلمها والطرائق التي يريدون استخدامها لاكتساب المعرفة، قد يقرأ الفريق ويناقش المقالات أو الكتب، وقد يوجه الميسر أو القائد الفريق في تعلم موضوع جديد من خلال استخدام مواد التطوير المهني المصممة لتوجيه الفريق خلال المحتوى، أو قد يحضر فريق تدريبات أو مؤتمرات في مجال اهتمام أو يطلب من خبير التحدث إلى المجموعة". إنها "منصة للمعلمين والموظفين والإداريين للالتقاء واتخاذ قرارات مستنيرة بالبيانات، وتنفيذ تدخلات تؤثر في تعلم التلاميذ، ومنتدى للنمو المهني يسهل المناقشة والعمل للتنفيذ والتعلم المستمر" (Humada-Ludeke, 2013, 48).

وهناك من يركّز في تعريف مجتمعات التعلم المهنية على الهيكل التنظيمي للمدرسة على نحو يسمح بتحقيق أهدافها بكفاءة عالية، فيُعرّفها أحمد (2009) بأنها "تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذها، وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة لتوفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي" (482). فمجتمعات التعلم المهنية من الناحية العملية هي فرق من المعلمين الذين يجتمعون بانتظام (غالباً ولكن ليس دائماً خلال وقت المدرسة المحدد) لتطوير خطط الدروس، وفحص عمل التلاميذ، ومراقبة تقدّمهم، وتقييم فعالية التدريس، وتحديد حاجات التعلم المهنية الخاصة بهم، وتعرض هذه الفرق التعاونية المعلمين لأفكار وممارسات جديدة ويمكنها تحسين طرائق التدريس الخاصة بهم من خلال عملية التفكير النقدي، لتعزيز تحصيل التلاميذ" (Blitz & Schulman, 2016, 1).

وهناك من يركّز في تعريفه لمجتمعات التعلم المهنية على ممارسات أعضاء المجتمع المدرسي بما يضمن تحسين أداء المدرسة وتطويرها، متمثلة بالمعايير التي تنطوي عليها مجتمعات التعلم المهنية كلّ من وجهة نظره، فتعرّفها الصالحية وبنيت الهاشم (2018) بأنها "ممارسات مهنية تقوم على أسس منهجية لبناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عملية التطوير والتحسين في الأداء المهني، من خلال العمل بروح الفريق الواحد بين أعضاء المجتمع المدرسي، من أجل رفع مستوى تحصيل التلاميذ وتحقيق الجودة في التعليم" (452). وتُعرّفها حمدونة (2020) بأنها "المجتمع الذي يجمع المعلمين والإداريين في المدرسة نحو قيم ورؤية مشتركة تركز على فرص

التعلم المستمر، والمعرفة والممارسة التطبيقية تشاركياً يقوم على العمل بروح الفريق سعياً للتعلم والنمو المهني المستمر الذي يزيد دافعية وفاعلية تعلم التلاميذ، وتحسين نتائجهم (7)"

إنَّ استقراء التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم المهنية يُظهر أنَّ كل تعريف تناوله من زاوية مختلفة، ورغم ذلك فإنَّ معظم التعريفات ركّزت على أهمية الثقافة التعاونية والعلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، وعلى ضرورة إيجاد فرق تعلم، فهي تضم مجموعة من المهنيين التربويين المترابطين بهدف مشترك ويلتزمون بتعلم كل فرد لتحسين إنجازات التلاميذ. وهي هيكل يسمح للمعلمين والموظفين والمسؤولين بالتعاون بفعالية ومشاركة الممارسات المكتسبة لمعالجة المكونات الأساسية للمناهج الدراسية والتعليمات والتقييمات والتفكير فيها.

### تاسعاً. مقارنة المدارس التقليدية بالمدارس التي تعتمد مجتمعات تعلم مهنية:

إنَّ من أهم ما يميّز المدرسة بوصفها مجتمع تعلم مهني إتاحة فرص التعلم للأعضاء والأطراف المعنية بالعمل المدرسي كافة، واتفاقهم على تحقيق هدف مشترك، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وممارسة الأنشطة القيادية، وتحملهم مسؤولية مشتركة عن نتائج أعمالهم، وذلك من خلال العمل الجماعي التعاوني الذي يعمل على تنمية قدراتهم المتنوعة ويدعم عمليات التحسين المدرسي (المولد، 2015، 13). وتختلف المدارس التقليدية عن المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (5) يبيّن مقارنة المدارس التقليدية بالمدارس التي تعمل مجتمعات تعلم مهنية

| محور المقارنة     | المدرسة التقليدية               | مجتمعات التعلم المهنية                          |
|-------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|
| الهدف             | تركز على التعليم                | تركز على التعلم                                 |
| نوعية العمل       | تهتم بالعمل الفردي              | تهتم بالعمل الجماعي                             |
| العملية التعليمية | التركيز على ما يُدرّس           | التركيز على ما تعلمه التلميذ                    |
| تقييم الإنجازات   | التقييمات الجماعية نادرة        | التقييمات الجماعية متكررة                       |
| العلاقات          | كل معلم يهتم بعمله فقط          | الثقة والاحترام أساس في المدرسة                 |
| التواصل           | لا تهتم بالتواصل بين أعضائها    | تشجع على التواصل بين أعضائها                    |
| التنمية المهنية   | تعتمد على برامج من خارج المدرسة | تهتم بالنمو المهني والتعلم المستمر داخل المدرسة |
| نمط القيادة       | القيادة بيروقراطية              | القيادة تشاركية وداعمة                          |
| التغيير           | تقاوم أي تغيير                  | تشجع التغيير الإيجابي                           |

(الرواحية، 2014، 44) (passi, 2010, 27)

وتختلف المدارس التي تركّز على الأشكال التقليدية من التطوير المهني عن المدارس التي تعتمد مجتمعات التعلم المهنية في تطويرها المهني، ويمكن بيان ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (6) يبين المقارنة بين المدارس التي تركز على الأشكال التقليدية من التطوير المهني والمدارس التي تعتمد مجتمعات التعلم المهنية في تطويرها المهني

| محور المقارنة                | المدرسة التي تركز على الأشكال التقليدية من التطوير المهني                                                                            | المدرسة التي تعتمد مجتمعات التعلم المهنية في تطويرها المهني                                                                                       |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تنظيم العمل                  | مدرسة غير مرنة يلتزم الجميع بجدولهم الزمني ومجال التخصص والواجبات المحددة.                                                           | مدرسة مرنة وتعاونية، وتعزز إعادة التنظيم لتلبية الاحتياجات والمبادرات وحلّ المشاكل.                                                               |
| العلاقات المهنية             | الفردية مع القليل من المناقشات حول الأمور المهنية.                                                                                   | الزمالة والتعاون من خلال المناقشات حول التحديات المهنية والتعهدات المشتركة.                                                                       |
| الثقافة والهوية الجماعية     | يرى المعلمون أنّ وظيفتهم هي مجموعة من الإجراءات الروتينية التي يجب إكمالها كل على حدة، من دون الكثير من التفكير التأملي.             | يرى المعلمون أنّ وظيفتهم هي وظيفة تتطلب التفكير ويجب حل المشكلات فيها.                                                                            |
| القيادة وطرائق ممارسة السلطة | يفضل المدير العمل بمفرده، على أساس نموذج بيروقراطي وسلطوي.                                                                           | القيادة تعاونية؛ والسلطة مشتركة.                                                                                                                  |
| المدرسة كمنظمة تعليمية       | يرى المعلمون المدرسة على أنّها مجرد مكان عمل، ولا يهتمون كثيراً بمستقبلها، فهم يشعرون بأنهم ملزمون بالمساءلة أمام السلطة عن النتائج. | يرى المعلمون أنفسهم محترفين، ويعملون على إيجاد حلول للمشكلات وتحسين جودة التدريس. فهم يشعرون بأنهم ملزمون باكتساب الكفاءات ومسؤولون أمام زملائهم. |

(Katz et al, 2009, 67)

يتضح ممّا سبق أنّ المدارس التي تعمل مجتمعات تعلم مهنية تختلف عن المدارس التقليدية، فمجتمعات التعلم المهنية أكثر من مجرد تنظيم اجتماعات متكررة للمعلمين، إنّ الأمر يتعلّق بالتغييرات في ثقافة المدرسة من حيث تنظيم الأعمال، وأنماط القيادة المدرسية والعلاقات القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي.

### عاشراً. دواعي مجتمعات التعلم المهنية:

من خلال مراجعة عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بمجال مجتمعات التعلم المهنية، تبين أنّ هناك مسوّغات عدة للتحوّل من المدارس التقليدية إلى مجتمعات التعلم المهنية واستخدامها مدخلاً لتطوير المدارس، وقد أمكن تناولها على النحو الآتي:

1. أهمية مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وما يحمله من مفردات متطورة ومرتبطة بالتعلم، مثل التعلم الفعال، والتعلم الجماعي، والتعلم مدى الحياة، وغيرها.
2. المشكلات والعقبات التي تواجه النظام التعليمي ككل، منها المفهوم التقليدي للتعليم الذي ينبغي تغييره لمسايرة متطلبات العصر الحالي، والإدارة المدرسية ومشكلاتها كمركزية السلطة، وضعف تفويض السلطة للمستويات الأدنى، والصور التقليدية للهيكل التنظيمية وما تنسم به من البيروقراطية والهرمية.

3. التحديات والمتطلبات التي تفرضها الثورة المعرفية وما يترتب عليها من تغيرات في النظم التعليمية عامة وفي عمليتي التعليم والتعلّم خاصة (محمد، 2015، 258).
4. تنامي الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية والإدارة المتمركزة حول المدرسة بحيث تتمتع بصنع قراراتها بمشاركة الأطراف المعنية من أعضاء المجتمعين المدرسي والمدني.
5. التحقق من نجاح أسلوب فرق العمل في إنجاز جميع المهام وحل المشكلات التي قد تصادف أعضاء المجتمع المدرسي، وتحقيق أهدافهم.
6. تنامي الاهتمام باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر ثقافة التعلّم المستمر ودعم أنشطته.
7. تنامي الاهتمام ببناء القدرات القيادية لدى أعضاء المجتمع المدرسي كافة وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم اللازمة لممارسة العمل القيادي (أحمد، 2009، 535).
8. مواكبة التغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية السريعة الحادثة داخلية وخارجية في المجالات كافة، والتكيف معها والاستجابة لمتطلباتها.
9. زيادة الحاجة إلى تبني أنماط قيادية معاصرة مثل القيادة التشاركية والقيادة التحويلية والقيادة التوزيعية، التي تتناسب مع مجتمعات التعلّم المهنية.
10. المطالبة بضرورة تطوير الهياكل التنظيمية الحالية للمدرسة، وتبني هياكل تنظيمية مرنة تتسم بفعالية الاتصالات وتوسيع إسهامات أعضاء المجتمع المدرسي في الإدارة وصنع القرارات المدرسية بما يتلاءم مع طبيعة مجتمع التعلّم المهني وخصائصه.
11. تنامي الاهتمام برأس المال الفكري، وهو ما يمتلكه أعضاء الفريق المدرسي من أفكار وتقنيات ورصيد معرفي يسهم في تحسين الميزة التنافسية للمدرسة.
12. الحاجة إلى توفير بيئة مدرسية تساعد في إقامة علاقات تعاونية إيجابية بين أعضاء الفريق المدرسي، وتنتشر فيها قيم اللباقة والمصارحة والاحترام المتبادل.
13. تطبيق أدوات وإستراتيجيات تعليمية وتربوية متنوعة ومتجددة في المدرسة تضمن بقاءها وتوجه ممارساتها توجهاً علمياً حديثاً.
14. تعزيز بقاء التميز المهني للمدرسة من خلال بناء الخبرات والقدرات، وتعزيز قيم الانتماء للمدرسة والحفاظ عليها، وزيادة الالتزام برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.
15. الحدّ من عزلة المعلّم وزيادة التواصل بينه وبين أعضاء المجتمع المدرسي، وبثّ الشعور بالمسؤولية المشتركة عن التنمية الشاملة للتلاميذ ونجاحهم.

16. تغيّر أهداف وأدوار المدرسة في القرن الحادي والعشرين، فأصبح على المدرسة أن تكون قادرة على إدارة التغيير والمناقشة في مجتمع المعرفة المعلوماتية، وإيجاد جيل جديد من التلاميذ قائم على الإبداع والتفكير، وحسن التعامل مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، والقدرة على إدارة نفسها بنفسها، والأخذ بمعايير الجودة والاعتماد والمحاسبية (عتريس، 2010، 34-35).

17. التسارع في توليد المعارف وتعميقها وتحديثها وسهولة الحصول عليها عبر مختلف وسائل النشر والحفظ والنقل والتوصيل، وخاصة بعد انتشار الفضائيات وشبكات الإنترنت العالمية وقيام مراكز وبنوك المعلومات بتقديم خدماتها بمجرد الطلب.

18. العولمة الاقتصادية والسياسية ودور منظماتها وآلياتها في الضغط على النظم والحكومات لتحسين الأداء وإعادة هيكلة المؤسسات والأخذ بالإصلاحات وتطبيق المعايير والمؤشرات الدولية لتطبيق الجودة.

19. تحسين المستوى العلمي للمعلمين، وتزايد أعداد الحاصلين منهم على شهادات الماجستير والدكتوراه، واتساع نشاطات البحث والاستشارة وبرامج التدريب والتطوير في العديد من القطاعات التعليمية أدى إلى زيادة الاهتمام بالمعرفة والعلم ومشاركة الموظفين في برامج التعلّم المستمر والتعلّم عن بعد.

20. جعل المدرسة مدرسة منتجة ومتميزة، تحقق الأفضلية التنافسية (الشاذلي، 2015، 108-109).

مما سبق يمكن القول إنّ مسوغات مجتمعات التعلّم المهنية ترتبط بالتحديات التي تواجهها المدرسة في الوقت الراهن، فقد تلاشى المفهوم التقليدي للتعليم، وحلّ محله المفهوم الحديث، الذي يعتمد على المهارات والكفايات، كذلك التحديات التي تواجهها المدرسة ضرورة الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي، وذلك من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم؛ فالمدرسة مطالبة من داخلها ومن خلال أعضائها بتحديد السياسات ووضع الإستراتيجيات، وتوفير التمويل اللازم، وهذا ما يمكن أن توفره مجتمعات التعلّم المهنية.

### حادي عشر. أهداف مجتمعات التعلّم المهنية:

تتعدّد الأهداف التي تنشدها مجتمعات التعلّم المهنية وتتنوّع من مجتمع لآخر، ومن بيئة لأخرى، وتختلف كذلك في مجتمع التعلّم المهني ذاته من مرحلة لأخرى، فكلّما حقّق مجتمع التعلّم المهني أهدافه تطلّع إلى أهداف أخرى جديدة أكثر طموحاً. وفيما يأتي أهم الأهداف التي تنشدها مجتمعات التعلّم المهنية:

1. إصلاح المدارس وتطويرها: يمثل هذا الهدف الغاية الكبرى لمجتمعات التعلّم المهنية، وهو تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلّم، والجديد في عملية الإصلاح هذه أنّها تتمّ من خلال التعليم نفسه، أو ما يسمى إصلاح التعليم بالتعليم، ويكون تطوير التعليم وإصلاح المدرسة مشروطاً بتعلّم التلاميذ المستمر، لرفع كفاءتهم العلمية والمهنية، لذا يسعى المجتمع المهني نحو التغيير التعليمي والتطوير والإصلاح، ويتحقق ذلك عند توفير

بيئة تساعد على التعلّم من خلال الإبداع والتجريب، وللمجتمع المهني دور كبير في تحديد استمرار عمليات التغيير وتعميمها على مستوى المدرسة.

2. إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة إلى التعلّم: إنّ نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلّم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية تتسم بالصدقة ومساعدة أعضاء المدرسة بعضهم بعضاً، فيتولّد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام، وتعمل في جو يسوده الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية.

3. تنمية الشعور بال شخصية الاجتماعية: تعتمد مجتمعات التعلّم المهنية على مناخ عمل جماعي يتّسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، أو فرد في فريق، وتتحدّد قيمته بقدر ما يقوم به مع جماعته وفريق العمل الذي ينتمي إليه، ويتعلّم التلاميذ أنّهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذاتهم، ولا معتمدين على الآخرين.

4. تنمية خبرات التلاميذ والمعلّمين ومهاراتهم: لا تقتصر مجتمعات التعلّم المهنية على تنمية المهارات والخبرات التعليمية وحدها، ولكنها تهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويتمّ دمج هذه المهارات معاً، وتهدف كل البرامج التي تقدّم في مجتمع التعلّم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلّم والتلميذ في إطار الجماعة أو فريق العمل، وكذلك تنمية مهارات التفكير المعقدة، خاصة التفكير الإبداعي، ويتصل بهذا البعد أيضاً زيادة مهارات التلاميذ والمعلّمين في التعلّم والبحث والتأمّل؛ إذ يتعوّد التلاميذ على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة وجمع المادة العلمية من مصادرها (ناصر، 2012، 93-95).

5. تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة: إنّ تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة من أهم أهداف مجتمعات التعلّم المهنية داخل المدرسة، فالمدارس التي تتبنّى نظام المجتمعات المهنية تصل وتحافظ على معدلات تحصيل عالية، في نفس الوقت الذي تعمل فيه على معالجة وبحث حاجات التلاميذ المتنوعة (Talbert, 2010, 557-564)، كما أنّ التلاميذ يحققون مستويات أعلى في المدرسة في ظل وجود مجتمعات تعلّم مهنية، وقد اتضح ذلك من خلال المعلمين في الصفوف الذين كانوا يركّزون على الممارسات التدريسية الحقيقية (2006, 221-258 et Stoll, al).

6. وأخيراً إنّ مجتمعات التعلّم المهنية تزيد مهارات ومعارف وفهم المعلّمين وتزيد من فاعليتهم داخل المدرسة، فالمعلّمون يهتمون بزيادة معارفهم ومهاراتهم وتحديثها، وذلك من خلال مراقبة أداء زملائهم والاستفادة من خبراتهم، من خلال زيارة الأقران والتعاون المشترك والدعم المستمر والمباشر لبعضهم (حمدونة، 2020، 14).

إنّ أهداف مجتمعات التعلّم المهنية عديدة منها ما يتعلّق بالتلاميذ ومنها ما يخص المعلّمين ومنها ما يستهدف المدرسة والمجتمع المدرسي بأكمله، فالهدف الأسمى لمجتمعات التعلّم المهنية هو تحسين التعليم والتعلّم من خلال إيجاد ثقافة مهنية تعاونية تساعد المعلّمين ليصبحوا أكثر فعالية في عملهم مع التلاميذ، والتركيز على التعلّم والنتائج، والالتزام

بدعم الزملاء، والرغبة القوية في إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، والاهتمام بالممارسات المهنية والتأمل الذاتي فيها ونقدها، والتغذية الراجعة الهادفة إلى التحسين ودعم الاجتماعات بصفة دورية، والاندماج في برامج وأنشطة تعاونية.

## ثاني عشر. أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

تكمن أهمية مجتمعات التعلم المهنية فيما تقدّمه لأعضاء المجتمع المدرسي من فوائد؛ إذ تعمل على شحذ الهمم و شحن الطاقات البشرية والتجديد في أدائهم، حيث " تمكّن مجتمعات التعلم المهنية المعلمين من التقويم الذاتي لأدائهم، كما تساعد في تصميم برامج تنمية مهنية مستمرة ترتقي بأدائهم، وتعزّز جودة المعلم بطرائق مختلفة: من خلال المساعدة في سدّ الفجوة بين نظرية التعليم والسياسة والممارسة، ومساعدتهم في فهم أعمق للمناهج الدراسية، وخلق مساحات لمعالجة القضايا العملية وربط الممارسة التربوية بمعرفة محتوى الموضوع، وتوفير مساحات تسمح يتبادل المعلمون الأفكار المبتكرة مع المعلمين ذوي الخبرة، هذا يحفز المعلمين إلى استجواب وإعادة تنشيط ممارساتهم بدلاً من إعادة تدوير الأفكار القديمة" ( Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, ) (6-7).

وقد أشار إفي وآخرون (Ivy, et. Al, 2008, 4) إلى أنّ "أهمية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في استثارة قدرات أعضائها من المعلمين وغيرهم ومهاراتهم وأفكارهم، بالإضافة إلى حصولهم على صلاحيات وسلطات لتنفيذ إبداعاتهم وابتكاراتهم في التدريس، وتمكينهم من التكيف مع التغييرات والتحديات المعاصرة، والتعاون الفعال مع غيرهم من التخصصات المختلفة وتنمية التواصل الفعال بينهم، وشعورهم بالسعادة المهنية في أداء الأعمال وإنجاز المهام". كما "تسهم مجتمعات التعلم المهنية في كسر العزلة بين المعلمين، والتحوّل إلى مناخ يسوده التقدير والاحترام وتبادل الإستراتيجيات الحديثة للخروج بطرائق جديدة للتدريس، كما تعدّ وسطاً مهماً لتفسيرات المعلمين وتحليلاتهم لتعلّم التلاميذ ومن ثم تغيير ممارساتهم لتلبية حاجات هؤلاء التلاميذ وتحقيق طموحاتهم" (Early, 2012, 38). كما "تزيد مجتمعات التعلم المهنية من مستويات الرضا الوظيفي لدى المشاركين فيها ولا سيّما المعلمين، وتزيد من التزامهم التنظيمي، والوفاء بمعايير جودة التعليم والتعلّم" (Lalor & Abawi, 2014, 77).

و"أهمية التوجه لمجتمعات التعلم المهنية في كونها أحد مداخل الإصلاح المدرسي المهمة التي تسهم في مواجهة التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم، وتمكّن القيادة المدرسية من امتلاك الآليات المناسبة لمواجهتها، وتدعم بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لدى الجميع، حيث تدعم باستمرار تكوين المعارف ونقلها وتبادلها، وتقوم بإحداث تحسينات في ممارساتها في ضوء ما توصلت إليه من معارف جديدة، مستفيدة بشكل كامل وفعال من التكنولوجيا في تطوير التعليم والتعلّم على نحو يسهم في الوصول إلى الغايات وتحقيق مخرجات تعليمية فعالة" (طالب، 2020، 20).

ويمكن توضيح أهمية مجتمعات التعلم المهنية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي على حدة، على النحو الآتي:



1. أهمية مجتمعات التعلّم المهنية للمدرسة: تتمثل في التكيف المؤسسي، وتكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، وبناء علاقات منتجة تعتمد على التعاون والشاركة والتفكر والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، وتكوين مجتمعات من الممارسة مترابطة تحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي، والاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية، وتحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها (توفيق، 2017، 23).
2. أهمية مجتمعات التعلّم المهنية للمعلمين: تتمثل في زيادة فاعلية المعلمين، وزيادة الأدوار التدريسية المستقلة للمعلمين، وبناء المعرفة والخبرة من خلال الاستقصاء التعاوني، وتغيير الممارسات الحالية وتجريب أفكار وممارسات جديدة، وتمكينهم لاتخاذ الأدوار القيادية، وزيادة الالتزام بأهداف المدرسة ورسالتها ومعدل دوران العمل لتدعيم الرسالة، وقلّة شعورهم بالعزلة، وتدعيم التغيير التدريسي، من خلال تكوين بيئة دعم التعلّم عبر التجديد والتجريب (محمد، 2015، 254 – 255).
3. أهمية مجتمعات التعلّم المهنية للتلاميذ: تتمثل في تحسين تعلّم التلميذ عن طريق تحسين الممارسة التدريسية للمعلم، وتقليل فجوات الإنجاز بين التلاميذ ذوي الثقافات المختلفة من خلال اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وتعزيز دوافع التلاميذ للمشاركة الفعالة داخل صفوفهم، وتقليل معدلات غيابهم، وزيادة تكافؤ الفرص التعليمية بطريقة أكثر عدالة بينهم في المدارس الصغيرة، وتشجيعهم على الإبداع الجماعي وعلى الظروف المساندة له (المولد، 2015، 120).  
يتبين مما سبق أنّ مجتمعات التعلّم المهنية تمثل مدخلاً من أهم مداخل التحسين المدرسي؛ لما لها من أدوار مهمّة في تحسين الممارسات المهنية، وتعظيم نواتج التعلّم وتوفير مساحة أكبر من الثقة والشفافية بين أعضاء المجتمع المدرسي، فمجتمعات التعلّم المهنية تدعم مبدأ التعلّم مدى الحياة والتنمية المستدامة، وتنمية الإبداع والابتكار والتأمل في الممارسات لدى أعضاء المجتمع المدرسي، وتدعم العلاقات والحوارات الهادفة بينهم، والعمل التعاوني الفعال والتعلّم من بعضهم لتحسين إنجازات التلاميذ. لذلك لا بدّ من الوقوف على معايير المدارس التي تتبنّى مجتمعات التعلّم المهنية بوصفها مدخلاً لتطويرها وتحسين أدائها، كذلك لا بدّ من رصد متطلبات تفعيل هذه المجتمعات في المدارس.

## معايير مجتمعات التعلم المهنية ومتطلبات تفعيلها في المدارس

## تمهيد

أولاً. معايير مجتمعات التعلم المهنية:

1. الرؤية والقيم المشتركة
2. القيادة الداعمة والمشاركة
3. الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم
4. الاستفسار المهني التأملي
5. التركيز على النتائج
6. الظروف الداعمة

ثانياً. متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:

1. المتطلبات القيادية
2. المتطلبات التنظيمية
3. المتطلبات البشرية
4. المتطلبات الاجتماعية الثقافية
5. المتطلبات المادية

ثالثاً. معوقات مجتمعات التعلم المهنية

## الفصل الثالث

### معايير مجتمعات التعلم المهنية ومتطلبات تفعيلها في المدارس

#### تمهيد:

خصّص هذا الفصل لعرض معايير مجتمعات التعلم المهنية، ومعوقات تطبيقها، والمتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية، وسيتمّ تناولها بالتفصيل لأهمية هذه المتطلبات بوصفها وسائل يمكن من خلالها تطبيق نموذج مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس وذلك على النحو الآتي:

#### أولاً. معايير مجتمعات التعلم المهنية:

إنّ أهداف مجتمعات التعلم المهنية لا يمكن أن تتحقق إلّا من خلال توافر مجموعة من المعايير التي تضبط وتميّز تفاعل أعضاء المجتمع المدرسي، ونستطيع من خلالها الحكم على مدى فعالية هذه المجتمعات، فمن خلال استقراء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية لوحظ تصنيفات متعدّدة لمعايير مجتمعات التعلم المهنية، حيث حاول عدد كبير من المفكرين والباحثين في هذا المجال تحديد معايير مجتمعات التعلم المهنية والمفاهيم المرتبطة، وإن اختلفوا في تحديد هذه المعايير والأبعاد وتحديد عددها، فقد تناول سنغ (Senge, 1990) المعايير الآتية: (التفكير النظامي، والرؤية المشتركة، والكفاءة الشخصية، والنماذج والافتراضات الذهنية، والتعلم الجماعي)، أما كروز ولويس (Kruse & Louis, 1993) فقد حدّدوا لمجتمعات التعلم المهنية خمسة معايير تمثّلت في: (الحوار التأملي، والتركيز على تعلم التلاميذ، والتفاعل بين الزملاء، والتعاون، والقيم والمعايير المشتركة).

أما شيرلي هورد (Hord, 1997) مديرة مشروع مختبر تطوير التعليم في الجنوب الغربي (SEDL)، فقد عُدت رائدة في استخدام مصطلح مجتمعات التعلم المهنية في نموذجها، إذ قدّمت بحثاً يعدّ من أهم الأبحاث التأسيسية لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، شكّل قاعدة انطلاق لكثير من الباحثين بعدها، وحدّدت في هذا العمل خمسة معايير لمجتمعات التعلم المهنية، هي:

1. القيادة الداعمة والمشاركة: تتطلّب مشاركة جماعية وتيسيرية للمدير الذي يشارك القيادة من خلال دعوة أعضاء المجتمع المدرسي للمشاركة والعمل في صنع القرار.
2. القيم والرؤية المشتركة: تتطلّب التزاماً لا يتزعزع بتعلم التلاميذ، يتمّ التعبير عنه والإشارة إليه باستمرار في عمل أعضاء المجتمع المدرسي.
3. التعلم الجماعي وتطبيقاته: يتطلّب أن يشارك أعضاء المجتمع المدرسي على جميع المستويات في عمليات تسعى جماعياً إلى معرفة جديدة بينهم، وتطبيق التعلم على الحلول التي تلبّي حاجات التلاميذ.

4. الظروف الداعمة: تشمل الظروف المادية والقدرات البشرية التي تشجع على جو الزمالة وتحافظ على التعلم الجماعي.

5. الممارسة المشتركة: تتضمن مراجعة سلوكيات المعلم من قبل الزملاء، والتعليقات ونشاط المساعدة لدعم التحسين الفردي والمجتمع (Hord, 1997, 7-25).

أما دوفور وإيكر (DuFour & Eaker, 1998, 25-29) فحدّدا الخصائص الآتية لمجتمعات التعلم المهنية:

1. المهمة والرؤية والقيم المشتركة: الفهم المشترك والقيم المشتركة والالتزام الجماعي بتوجيه المبادئ التي توضح ما يعتقد الناس في المدرسة وما يسعون إلى خلقه.
2. الاستفسار الجماعي: طريقة التحسين والنمو والتجديد.
3. الفرق التعاونية: الهيكل الأساسي لمجتمع التعلم المهني هو مجموعة من الفرق التعاونية التي تشترك في الأهداف.
4. توجيه العمل والتجريب: يقوم أعضاء مجتمع التعلم المهني بتحويل التطلعات إلى أفعال والرؤى إلى واقع ملموس.
5. التحسين المستمر: الانزعاج المستمر من الوضع الراهن والبحث المستمر عن طريقة أفضل.
6. التوجه نحو النتائج: يدرك مجتمع التعلم المهني أنّ جهوده لتطوير المهمة والرؤية والقيم المشتركة؛ والانخراط في تحقيق جماعي؛ وبناء فرق تعاونية واتخاذ الإجراءات والتركيز على التحسين المستمر يجب تقييمها على أساس النتائج وليس النوايا.

ويتضمن نموذج بولام وآخرين (Bolam, et al, 2005) سبعة معايير هي: (العضوية الشاملة، الرؤية والقيم المشتركة، المسؤولية الجماعية، تحقيق المهنية العاكسة، التعلم الجماعي، الثقة المتبادلة والاحترام، تجويد الموارد والهيكل). وفي الوقت نفسه، قام راخستيتير (Reichstetter, 2006, 2) بإدراج سبعة معايير، متضمنة في مجتمعات التعلم المهنية، هي: (1) الرؤية والقيم والأهداف المشتركة؛ (2) الالتزام بالتحسين المستمر، (3) الثقافة التعاونية، (4) البحث الجماعي، (5) القيادة الداعمة والمشاركة، (6) الشروط الداعمة، (7) التوجه بالنتائج. ويشتمل نموذج فيزوكو وآخرين (Vescio, et al, 2008) على أربعة معايير أساسية هي: (التعاون والمناخ المهني والتعلم المستمر للمعلم والأهداف الجماعية).

وتعدّ أوليفير وهيب وهوفمان (Hipp, et al, 2010, 175) من المفكرين الذين كرسوا جهودهم في دراسة مجتمعات التعلم المهنية على مدار السنوات العشر الماضية، إذ أصدروا العديد من الكتب والمقالات في الموضوع جماعياً أو فردياً، وقد قدّموا نموذجاً خاصاً بهم بعدما درسوا الأدب النظري ولاحظوا الممارسات في المدارس المتعلقة ببناء مجتمعات التعلم المهنية واستدامتها، وقد اعتمد نموذجهم على نموذج هورد (1997) بعدما عدلوا فيه، وهذا هو سبب التشابه بين النموذجين إذ يتكون نموذجهم من سبعة معايير، هي: (1) القيادة المشتركة والداعمة؛ (2) القيم والرؤية

المشتركة؛ 3) التعلم والتطبيق الجماعي؛ 4) الممارسة الشخصية المشتركة؛ 5) العلاقات والظروف الداعمة؛ 6) هياكل الظروف الداعمة، و7) العوامل الخارجية.

أما المجلس الأفريقي (Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 7-11) فقد حدّد معايير مجتمعات التعلم المهنية؛ الثقة والاحترام المتبادلين، ودعم التحدي والنقد البناء، ورؤية مشتركة وتركيز واضح على التعلم لجميع التلاميذ، والاستفسار التعاوني والتأمل، والعضوية الشاملة والانفتاح، والقيادة، والمسؤولية الجماعية لتعلم المتعلمين، والانظام، والتحقيق المنهجي والدقيق في الممارسة.

وقد وجد الباحث تشابهاً كبيراً بين هذه المعايير، وإن اختلفت بعض المسميات بين الباحثين، ولهذا تمّ استخلاص المعايير الستة الآتية لمجتمعات التعلم المهنية التي اعتمدت لبناء أدوات البحث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) يبيّن المعايير الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية

| المعيار                                    | الوصف                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | يملك أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين فهماً واضحاً للغرض المتفق عليه لتعليم التلاميذ، ويتشاركون في بناء الرؤى الخاصة بتحسين المدرسة، ويتمّ الرجوع إليها باستمرار في عملهم، ولديهم اتفاق حول قواعد السلوك التي توجه القرارات المدرسية.                                                                   |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | يقود المدير العمل المدرسي بأساليب ديمقراطية وأنماط قيادية قائمة على المشاركة والتعاون والحوار والشفافية من خلال حشد طاقات أعضاء المدرسة وتنسيق جهودهم، وجعلهم أسرة واحدة، على نحو يضمن لهم الثقة والاحترام، ويهيئ لهم مناخ يفضي إلى ممارسة السلطة وتحمل المسؤولية والمشاركة في مناقشة واتخاذ القرارات المدرسية. |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً لتحقيق أهداف مشتركة والاستجابة لكافة التحديات التي تواجه عمل المدرسة بدءاً من البحث عن وسائل لتحسين الممارسات المهنية، إلى التخطيط لمشاريع التعلم الجماعي وتحسين فرص التعلم، إلى حل المشكلات المدرسية.                                                                          |
| الاستفسار المهني التأملي                   | يراقب أعضاء المجتمع المدرسي سلوكيات التدريس لبعضهم ويقدمون ملاحظات حول الممارسات التدريسية اليومية، ولديهم الفضول لنقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي، بالإضافة إلى دراسة حالات مهنية ومشكلات محددة بشكل علمي جماعياً.                                                                 |
| التركيز على النتائج                        | يدرك أعضاء المجتمع المدرسي أهمية تأسيس تقييمهم لفعالية جهودهم على نتائج ملموسة، فنتائج أداء التلاميذ التي تتم مناقشتها تكون علامات إرشادية للقرارات وخطط العمل التي توضع لتحسين تعلم التلاميذ.                                                                                                                  |
| الظروف الداعمة                             | بيئة المدرسة التي تسمح لأعضاء المجتمع المدرسي بالمشاركة في الأنشطة التعاونية من موارد وأماكن للاجتماع وجدول دراسية مرنة وتوفير كل ما يلزم من بيانات ومعلومات وأجهزة ومعدات للتدريب وأنظمة اتصال وتكنولوجيا.                                                                                                     |

المصدر (تصميم الباحث)

وفيما يأتي شرح مفصّل لكلّ معيار من هذه المعايير:

### المعيار الأول: الرؤية والقيم المشتركة: (Shared vision and values).

تعدّ الرؤية والقيم المشتركة في مجتمعات التعلّم المهنية، خارطة الطريق التي يعتمد عليها أعضاء المجتمع المدرسي الواحد لكي يحدّدوا وجهة مسيرتهم التربوية الجماعية فلا يخطئون، كما تسهم في رسم المستقبل المشترك فيما بين أعضائه، وتطوّر عمليتي التعلّم والتعليم لديهم (OECD, 2009, 15).

إنّ وجود الرؤية والقيم المشتركة تحفّز أعضاء المجتمع المدرسي وتنشّطهم، وتمكّن انتقال المدرسة من التركيز على رد الفعل إلى التركيز على المبادرة أو النظرة الاستباقية المتمركزة حول إيجاد مستقبل جديد، وترسم اتجاهاً واضحاً لأعضاء المجتمع المدرسي يجعلهم أكثر قدرة على فهم أدوارهم المستمرة في المدرسة، كما أنّ وجود الرؤية والقيم المشتركة يجعل عمليات التحسين المدرسي تتمّ وفق جدول زمني واضح، محدّد بمؤشرات أداء، يجعل التحسين في الأداء المدرسي تدريجياً وليس قفزات عشوائية في الظلام، فالرؤية الواضحة توفر الجسر الضروري بين الواقع الحالي للمدرسة وما تأمل أن تصبح عليه في المستقبل (DuFour, et al, 2008 85-86). وتؤدي منظمة التعلّم ذات القيم والرؤية المشتركة إلى تطوير القواعد التي تدفع مواقف المنظمة وسلوكاتها وأنظمة معتقداتها. كما "تؤثر القيم والرؤية المشتركة في الطرائق التي يعمل بها المعلّمون فردياً وجماعياً لتحقيق الأهداف المشتركة" (Teague & Anfara, 2012, 60).

تعرفّ الرؤية بأنّها "الصورة الجماعية لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع به أعضاء المجتمع المدرسي أنّه حقيقة، ثم يتمّ دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة، ما يلهم ويوحد أعضاء المجتمع المدرسي للعمل الجماعي" (عباينه، 2007، 12). كما تُعرفّ بأنّها "بناء الشعور بالالتزام في مجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، والسعي إلى إيجاد المبادئ والممارسات التوجيهية التي تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك للمدرسة بوصفها مجتمع تعلّم مهني" (Cole, 2008, 13-15). و "تتضمن الرؤية والمعتقدات والقيم المشتركة أكثر من بيان المهمة الذي يتمّ تسليمه إلى مجموعة المعلّمين" (Teague & Anfara, 2012, 60). فالقيم والرؤية هي الدافع وراء اتخاذ جميع القرارات المتعلقة بإنجازات التلاميذ وعملية التدريس والتعلّم.

ولابدّ أن تكون الرؤية في مجتمع التعلّم المهني مشتركة بين أعضاء المدرسة، ونابعة من قناعاتهم، ويتمّ وضعها تعاونياً، إذ لا يكفي أن تكون رؤية محددة سلفاً ويطلب إلى الجميع تحقيقها وجعلها معياراً للعمل، لذلك يجب أن تكون الرؤية والقيم والأهداف والتطلّعات المشتركة للمدرسة واضحة لدى أعضاء المجتمع المدرسي؛ لذلك من الأهمية بمكان أن يقوم المديرون بزراعة ثقافة التعلّم والمشاركة فيها ودعمها لمدرستهم. وهذا ما أكده المعيار الأول من معايير مجلس السياسة الوطنية للإدارة التربوية (National Policy Board for Educational Administration, NPBEA) ( "أن يكون لدى القادة مهمة ورؤية وقيم واضحة المعالم لتعلّم التلاميذ، فالقادة التربويون الفعالون يطورون وينفذون

مهمة مشتركة ورؤية وقيماً أساسية للتعليم عالي الجودة والنجاح الدراسي ورفاهية كل تلميذ" (NPBEA, 2015, 9). ويجب "أن يكون المديرون قادرين على مشاركة الرؤية الجماعية للمدرسة لأنها تعطي "مساراً واضحاً ومتماسكاً للإجراءات المستقبلية" (Kanold, 2011, 22). أي يجب على كل عضو في المدرسة التعبير عن رؤيته الشخصية ودمجها مع رؤى الجميع لتطوير الرؤية الجماعية التي يستخدمها جميع أعضاء المجتمع المدرسي. لأن الرؤية التي أنشأها المدير بمفرده من خلال القيادة من أعلى إلى أسفل تعمل على تقليل دافع المعلم للمشاركة في مجتمع التعلم المهني.

وقد أشار دوفور وآخرون (2014، 143) إلى أن كثيراً من المدارس تفشل لأنها تركز على بناء مجتمع تعلم مهني وثقافة تعاون فحسب، دون تحديد الغرض الأساسي من ذلك، فالغاية من بناء مجتمع التعلم المهني مساعدة عدد أكبر من التلاميذ على رفع تحصيلهم الدراسي، ومالم تكن هذه الرؤية واضحة في أذهان الجميع، فإن الغرض من بناء مجتمع تعلم مهني لن يكون ذا جدوى.

ويمكن القول لكي تضمن المدرسة وضع رؤية سليمة، تعبر عن مستقبل حقيقي للمدرسة، لابد أن يشارك أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم في وضع التصورات لهذه الرؤية التي تعبر عن قضاياهم واهتماماتهم وأهدافهم وطموحاتهم، لتوفر الوقت والجهد لديهم، ويوحد جهودهم، وينظم عملهم، ويصبح لهم دور فعال في الدفاع عنها، وتحويلها إلى واقع يسهم في تحسين الممارسات المهنية للمدرسة. أما إذا فُرضت الرؤية على المدرسة من خارجها سواء من مجتمعها المحلي أو من الإدارات والمناطق التعليمية، ولم يشارك أعضاء المجتمع المدرسي بفاعلية في بنائها فإنها -غالباً- لن تكون فاعلة، ولن يتحمسوا لتطبيقها.

وترتبط الرؤية بالرسالة ارتباطاً وثيقاً فمن الرؤية تنبثق الرسالة، فهي بيان يوضح غرض المؤسسة أو السبب في وجودها. والخدمات التي تقدمها الرسالة توضح كيف ستحقق المدرسة رؤيتها، عندما تكون هناك رسالة معلنة ورؤية مشتركة، وأهداف واضحة لدى كافة أعضاء المجتمع، فإن ذلك سوف يساعدهم على معرفة السبب وراء قيامهم بعملهم، ويزيد من رغبتهم وحماسهم للعمل، ويجعلهم قادرين على تحديد قيمهم الأساسية (Bartlett, 2006, 15).

وتعدّ الرسالة بياناً وإعلاناً يسوّج وجود المدرسة، ويبين الغاية أو القصد من وجودها، وما يميزها من غيرها؛ إذ يسأل أعضاء مجتمع التعلم أنفسهم لماذا نحن هنا؟ وما الذي نقوم به معاً؟ أي ينصب التركيز على معرفة لماذا توجد المجموعة؟ ولماذا تعمل؟ ومعالجة هذا السؤال تمثل الخطوة الأولى الأساسية في بناء مجتمع التعلم، لأنه يبين الهدف من وجود المدرسة، ثم توضع الأولويات ويرسم الاتجاه لأعضاء مجتمع التعلم (الصغير، 2009، 30).

إنّ وجود رسالة محددة وواضحة للمدرسة يشكل دافعاً أساسياً لتحفيز أعضائها وزيادة ولائهم وتحسين أدائهم، لذلك يتعين على كل أعضاء المجتمع المدرسي (مدير مدرسة - معلمين - إداريين) أن يكونوا على قناعة تامة برسالة المدرسة، والأغراض العظيمة التي تهدف إلى تحقيقها، وفي نفس الوقت واعين تماماً بمتطلبات هذه الرسالة منهم



ضماناً لمشاركتهم الفاعلة في تحقيقها، وتنسيق الجهود وتقديم كل أنواع الدعم لإنجازها على الوجه الأكمل، وبعد الاتفاق على الرسالة، يبدأ العمل في ترجمة هذه الرسالة إلى أهداف (معرفية - اجتماعية - وجدانية) ووضع الخطط الدراسية التي تترجم هذه الأهداف في صورة مقررات دراسية وأنشطة تربوية، ثم تبدأ المدرسة مرحلة التنفيذ.

وترتبط الرؤية والرسالة ارتباطاً وثيقاً بالقيم المحددة لهما، فالقيم "هي مجموعة من المعتقدات التي تدفع الأعضاء في مجتمع التعلّم إلى اختيار البديل المناسب ضمن أبدال أخرى متاحة، وتمثل المعتقدات الميثاق الأخلاقي للأعضاء، وتكون المرجع أو المعيار الذي يحكم سلوك الأعضاء وتوجهاتهم وممارساتهم في مجتمع التعلّم" (الصغير، 2009، 90).

إنّ منظومة القيم التي يتأسس عليها مجتمع التعلّم المهني تصبح جزءاً من الروتين اليومي وإجراءات العمل الاعتيادية لأعضاء المجتمع المدرسي، وتساعد هذه القيم المشتركة في تعزيز مشاركة كل الأعضاء في مناشط التعلّم، ودعم الابتكار والموهبة، وتوفير معايير الوعي والنقد الذاتي، وزيادة فاعلية التنظيم المهني، وتوظيف التزام أعضاء المجتمع المدرسي للبحث المستمر عن فرص التحسين والتجديد المدرسي (Morrissey, 2000, 7).

وتبدو أهمية تحديد القيم المشتركة داخل المدارس أحد معايير مجتمعات التعلّم المهنية، بالإضافة إلى إشراك جميع أعضاء مجتمع المدرسة في ذلك، فيتم التوصل إليها باتفاق الآراء، على أن تكون مرتبطة بالرؤية والرسالة، إن توافق الأعضاء في مجتمع التعلّم المهني على قيم مشتركة يسهم في تحديد أولويات العمل بالمدرسة من ناحية، ويشجع الأعضاء على الالتزام بقيم هذا المجتمع من ناحية أخرى، وتشكل القيم المشتركة عنصراً أساسياً من عناصر تجويد المدرسة.

لقد بين النبيوي (2008، 374) أنّ العلاقة بين الرؤية والرسالة والقيم والأهداف علاقة تفاعلية يؤثر بعضها في بعض، وتؤكد على التماسك والترابط البنوي بين مكونات برنامج التطوير في المدرسة، إذ تبدأ عمليات تطوير المدرسة بوضع الهدف الذي ترغب في تحقيقه، وتقوم بوضعه في عبارات محددة واضحة تستوعب كون الرؤية تعبر عن أهداف إستراتيجية، ثم تحدد القيم الأساسية التي توجه عمليات تشكيل الرؤية مثل ضمان تكوين مجتمع متعلّم، والإيمان بالامتنياز في التدريس والتعلّم والمساواة بين التلاميذ، وتحويل الرؤية والقيم الأساسية المستندة إليها إلى رسالة للمدرسة يتم توضيحها من خلال ما يعرف بالإطار المفاهيمي، وأخيراً يتم تحويل الرسالة بإطارها المفاهيمي إلى أهداف، ثم يتم تحويل الأهداف إلى مخرجات يمكن قياسها وتقويمها.

فمجتمعات التعلّم المهنية تمارس عملها وفق رؤية تكون البوصلة التي تحدّد الوجهة، وتكون مشتركة وتركز على تعلّم التلاميذ، وتستقر في عقول أعضاء المجتمع المدرسي لبناء الاتفاق وخلق المعنى المشترك لعملية التعلّم، وتترسخ في قلوبهم لتبعث الرغبة والاستعداد للتعلّم التعاوني والمضي قدماً نحو تحقيق أهداف المدرسة، ومنها نشأت الرسالة التي تُحدد الغرض من قيام هذا المجتمع، والقيم الموجهة لسلوك أعضائه، والأهداف التي ينبغي إنجازها لتحقيق

الرؤية. والافتقار إلى رؤية قوية للمدارس يشكل العقبة الرئيسية التي تواجه جهود الإصلاح المدرسي، وتحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم، فلا يمكن أن يكون هناك مجتمع للتعلم من دون رؤية مشتركة تساعد أعضائه في الإنجاز.

### المعيار الثاني: القيادة المشتركة والداعمة: (Shared and supportive leadership).

من الأسس الثابتة في حقل التعليم اليوم، أنه مهما تعددت تجارب الإصلاح، وتتنوع توجهاتها، واختلفت فلسفاتها وأهدافها، ومهما اختلفت دواعيها ومراميها، يظل للقيادة المدرسية الدور الحاسم في نجاح هذه الجهود أو إخفاقها، وهذا يعني أن القيادة من أهم عوامل النجاح الكامنة داخل مجتمع التعلم المهني ذاته (ناصر، 2012، 305). فالقيادة المدرسية تأتي على هرم العناصر الرئيسية التي تقوم عليها المدرسة، ومنها تنطلق بقية العناصر الأخرى لتؤدي دورها المنشود لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة، ويظهر أثرها العملي في سلوك التلاميذ والمعلمين (العسيري، 2012، 398).

"فالمدارس المنغمسة في مفهوم مجتمع التعلم المهني استخدمت القيادة المشتركة واتخاذ القرار لتحقيق تحسين المدرسة" (Teague & Anfara, 2012, 61). فالقيادة من أعلى إلى أسفل، أو القادة الذين يُنظر إليهم على أنهم يعملون كل شيء بمفردهم يضرون بمجتمع التعلم المهني.

وتتجلى القيادة المشتركة والداعمة عندما "يشارك مدير المدرسة بشكل ديمقراطي مع المعلمين بتقاسم السلطة واتخاذ القرار، من خلال تعزيز القيادة ورعايتها بين أعضاء المدرسة" (Hipp & Huffman, 2003, 29). فالقيادة المشتركة والداعمة أمر بالغ الأهمية لإشراك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في القرارات التي تؤثر في التدريس والتعلم في المدارس، ومشاركة المعلم مؤثرة في خلق الظروف التي تسهل تحصيل التلميذ.

وفي القيادة المشتركة يتبادل مدير المدرسة القيادة مع المعلمين، ويشارك معهم بأسلوب جماعي وديمقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية المعلمين وتمكينهم (المولد، 2015، 20) ومن ثم فمن أهم مقومات مجتمعات التعلم المهنية الناجحة أن تكون القيادة داعمة ومشتركة، يثق المديرون وبقية أعضاء المجتمع المدرسي كل منهم بالآخر، ويتحملون مسؤولية صنع القرار واتخاذها.

إن بناء مجتمعات تعلم مهنية بحاجة إلى قادة أكثر من حاجته إلى مديرين، فالقائد غالباً ما تكون لديه القدرة على الإبداع والابتكار، ووضع حلول جذرية مبدعة للمشكلات المدرسية، وهذا ما تؤكد منظمة التنمية الاقتصادية (OECD) "لإحداث فرق في أداء المدرسة والتلاميذ، يحتاج قادة المدرسة إلى أن يكونوا قادرين على تكييف برامج التدريس مع الحاجات المحلية، وتعزيز العمل الجماعي بين المعلمين، والمشاركة في مراقبة المعلمين وتقييمهم وتطويرهم المهني، وحرية التصرف في تحديد الاتجاه الإستراتيجي للمدرسة، والقدرة على تطوير خطط المدرسة ومراقبة التقدم نحو الأهداف، واستخدام البيانات لتحسين الممارسة" (OECD, 2016, 5).

يعدّ بناء القدرات القيادية لأعضاء المجتمع المدرسي أساسياً لمدير المدرسة، ويتطلب جواً داعماً للتعلّم المهني المستمر؛ إذ يجب أن يتمتع جميع المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل.

والخلاصة أنّ هناك إجماعاً على دور القيادة الحاسم في بناء مجتمع التعلّم المهني وتطويره وتحسين عملية التعلّم من خلال قيادة العمل المدرسي بأساليب ديمقراطية قائمة على المشاركة والتعاون والحوار والشفافية والمصارحة، ففي مجتمعات التعلّم المهنية، يتضاءل الهيكل التنظيمي الأكثر تراتبية الذي يتخذ فيه مسؤول واحد جميع القرارات في المدرسة، وتحلّ محلّه القيادة المشتركة، التي تعترف بقيمة رأس المال البشري للمدرسة، فيعمل المدير والمعلمون معاً، ويشتركون في اتخاذ القرارات، ويؤدي المدير استعداده لبناء حوار مشترك من دون سيطرة أو فرض الرأي على الآخرين، ويوفر إطاراً يتيح للجميع في المدرسة فرصة المشاركة والمساهمة والقيادة.

### المعيار الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم: (culture Collaborative organizational) (supportive of learning).

يتضمن نموذج مجتمع التعلّم المهني بالأساس عملية إعادة صياغة للثقافة المدرسية التقليدية (Re-culturing) لبناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عمليات التحسين المدرسي، كما يتضمن عملية بناء فرق عمل تعاونية من أعضاء المجتمع المدرسي يتسم أداؤهم بالمهنية العالية والرقى، وجعل هذا الأداء موجهاً بالنتائج (مدبولي، 2008، 192). فنجاح نموذج مجتمع التعلّم المهني، يتطلب تنمية الاتجاهات الإيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي نحو العمل الجماعي، وتنمية قيم ومهارات العمل في فريق متعدّد الخلفيات الثقافية والتنظيمية والمهنية (Tate, et al, 2008, 205).

إنّ ثقافة المدرسة بوصفها مجتمع تعلّم مهني تختلف عن ثقافة المدرسة التقليدية في أنّ الأولى تعتمد على الثقة والاحترام المتبادل والتعاون، وتوفر مصادر الدعم من خلال تنمية قدرات أعضائها، وتشتمل على الاتجاهات الإيجابية والقيم المتبادلة بين الأعضاء، والقواعد التي تدعم رؤية المدرسة التي تتم مناقشتها من قبل جميع أعضاء المدرسة في إطار من الاحترام والتفاعل والاتصال الواضح، في حين تقوم المجتمعات التقليدية على ثقافة عدم الثقة بين أعضاء المدرسة وقلة الدعم وانخفاض مستوى التفاعل، بالإضافة إلى قلة فرص العمل الجماعي داخل المدرسة وخارجها (هلل، 2014، 65).

فمجتمعات التعلّم المهنية تتميز بوجود بنى ثقافية تعاونية وتشاركية يعمل فيها الكل معتمدين على بعضهم، متحمّلين مسؤولية جماعية عن تعلّم كلّ التلاميذ، ولا يمكن أن تحقق مجتمعات التعلّم الغاية الأساسية لها والمتعلقة بتعلّم الجميع في حال عمل أعضاء المجتمع المدرسي منعزلين عن بعضهم وعن المجتمع الخارجي (DuFour, et al, 2013, 27).

فقبل تطوير مجتمعات التعلّم المهنية، عمل المعلّمون في عزلة منعته من التعلّم في أماكن عملهم، هذه الثقافة المنعزلة منعت المعلّمين من النقاش المهني المتعلق بأفضل الممارسات، وقللت من فرصهم في تحسين تعليمهم بشكل تعاوني وأعاقت زيادة تحصيل التلاميذ. ولمواجهة هذه العزلة، تمّ تأسيس مجتمعات التعلّم المهنية على فكرة أنّ المعلّمين يجب أن يعملوا معاً بطريقة تعاونية لتحسين التدريس، فالتعاون هو السمة الحاسمة لمجتمعات التعلّم المهنية. وبشكل عام نوجز عناصر ثقافة مجتمع التعلّم المهني، التي تضمن استمرار قوة وإيجابية ثقافة المدرسة، كما يأتي (Riveros, et al, 2012, 202-216):

1. القيم المهنية المتصلة بأهمية المدرسة بوصفها مؤسسة تعليمية اجتماعية، والحاجة لنموها على بناء المبادئ التعليمية والتربوية.
  2. التركيز على إجراءات التعلّم على نحو يحقق في مجتمع التعلّم الالتزام بالنمو المهني، والاهتمام بنتائج التلاميذ.
  3. الزمالة التي تعزّز تبادل المعلّمين، والأحكام المهنية لأدائهم من خلال تطوير العلاقات الشخصية الدائمة والمشجعة، والتفاعل التعاوني بين المعلّمين الذي يؤدي إلى التشارك في المعلومات المتعلقة بالأمور التنفيذية بما في ذلك البرامج التعليمية.
  4. التخطيط المشترك المتكامل الذي يتمّ فيه تحقيق رؤية المدرسة من خلال التخطيط المنطقي.
  5. القيادة التحويلية التي توزّع الصلاحيات، وتيسّر عملية تطوير المدرسة، وتشجّد الطاقات البشرية، وتطلق طاقاتها الكامنة وتحقق التزام المعلّمين.
- إنّ مجتمع التعلّم المهني هو نموذج لمنظمة مدرسية مصمّم لتعزيز التعاون والتعلّم المستمر بين المعلّمين لتسخير تحسين المدرسة من خلال التغيير التنظيمي والثقافي. " فالتعاون بين المعلّمين يسهم في تطوير العلاقات المهنية التي تشجعهم على تشارك أفكارهم، والتعلّم من بعضهم، ومساعدة زملائهم، ويتصل ذلك بالسلوكات التي تقود المعلّمين لفتح صفوفهم للملاحظة من قبل المعلّمين الآخرين، ويحدث التعاون حينما يتشارك المعلّمون الإستراتيجيات والأساليب التعليمية، وصناعة القرارات بصورة تعاونية حول القضايا التعليمية، والخروج بأفكار تعزز التعلّم لكل أعضاء المجتمع المدرسي" (Roberts & Pruitt, 2009, 7).

في مجتمعات التعلّم المهني، يتمتع المعلّمون بفرصة تقييم ممارسات وإستراتيجيات التدريس جماعياً والانخراط في التعلّم في عملية دورية تدعم وتؤدي إلى تعليم أفضل وزيادة تحصيل التلاميذ. من خلال تقنيات مثل الحوار والمناقشة الماهرة، وتعلم حشد طاقاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف مشتركة واستنباط ذكاء وقدرة أكبر من مجموع مواهب الأعضاء الفردية. ويتبادل جميع أعضاء المجتمع المدرسي المعلومات بحرية، وهذا يتعارض مع ثقافة العزلة التي يميل فيها المعلّمون إلى الاحتفاظ بمواردهم ولا يتوقعون إلى مشاركة معارفهم مع زملائهم. فيعملون تعاونياً لتخطيط الدروس

ومناقشة البيانات وحل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم، وفي العمل التعاوني يكتسب المعلمون المعرفة والمهارات وفهم الاتجاه الذي يمكنهم اتخاذه لتحسين نتائج التعلم لجميع تلاميذهم.

يتضح مما سبق أن وجود ثقافة مدرسية تعاونية، أحد ركائز مجتمعات التعلم المهنية لدورها في تعظيم الجهود وتكاملها، وبناء الفهم المشترك بين أعضاء المجتمع المدرسي للممارسات التعليمية الناجحة والنواتج المرغوبة، فعندما يدرك أعضاء المجتمع المدرسي من خلال العمل المشترك أن محصلة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي عضو في هذه المجموعة، يصبح السعي للانتماء إلى المجموعة حاجة شخصية لكل عضو ومطلباً مهنيًا، وليس واجباً يتناقل في أدائه، أو مهمة تثقل كاهله يسارع إلى التخلص منها في أقرب فرصة؛ ويصبح التعاون عملية منهجية للاستجابة للتحديات التي تواجه عمل المدرسة بدءاً من تحليل نتائج تعلم التلاميذ، إلى البحث عن وسائل لتحسين الممارسات الصفية، والتخطيط لمشاريع التعلم المشترك، ومعالجة الظواهر السلوكية، وتطوير العلاقة مع المجتمع المحلي. ففي المجموعة يكون الإنجاز أكثر وأفضل، وتصبح الموارد أكبر والأفكار والخبرات أكثر تنوعاً، فالثقافة المدرسية تعدّ مؤشراً لقياس نجاح مجتمع التعلم المهني في المدرسة.

#### المعيار الرابع: الاستفسار المهني التأملي (Reflective professional inquiry):

إن المقصود بهذا المعيار تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وتعاونهم في العمل اليومي وإطلاعهم على نجاحات وإخفاقات بعضهم بعضاً للاستفادة منها، وهي عملية تتطلب احتراماً وثقة متبادلة بين المعلمين، كما يحتاج التلاميذ إلى بيئة تشجعهم على التعلم والتجريب، والمعلمون كذلك يحتاجون هذا الجو لكي ينمو مهنيًا، وهذا الانفتاح من شأنه إيجاد بيئة تعلم مشجعة على خوض التحديات (Hord, 1997, 23).

فمن خلال التعاون والاستفسار الجماعي، يشارك المعلمون في التعلم النشط من خلال التفكير ومشاركة الأفكار مع الآخرين المتصلة بممارساتهم الخاصة في محاولة مستمرة لتحسين تحصيل التلاميذ.

وحتى يتحقق مجتمع التعلم المنتج فإنّ هناك حاجة لأعضاء يملكون الرغبة والاستعداد لقبول التغذية الراجعة والعمل من أجل التحسين على المستوى الشخصي والمؤسسي، وينظر إلى تشاطر الممارسات الصفية الشخصية، ومراجعة سلوك المعلم من قبل الزملاء على أنّه القاعدة في بناء مجتمعات التعلم المهنية، وهذه الممارسة ليست تقييمية ولكنها جزء من عملية مساعدة زملاء الزملاء "peers helping peers"، وهذه المراجعة تتم على نحو منتظم من خلال المعلمين الذين يزوروا بعضهم بعضاً في الصفوف الدراسية للملاحظة، ومناقشة الملاحظات (Hord, 1997, 22).

إنّ الاستفسار والتفكير والمناقشة تعطي القدرة على تقديم رؤى عظيمة، وقد يكون لها تأثيرات طويلة المدى على تغيير الممارسات في بيئة المدرسة حيث يكون التعلم منبثقاً عن مشاركة المعلم في حوارات تتناول دورهم المهني في البيئة المدرسية "مجتمعات التعلم المهنية هي جماعة من الممارسين يعملون معا في حلقات متواصلة من تعلم المعلمين

القائم على التقصي يتعاونون خلالها في تحديد التحديات التي تواجه تعلم التلاميذ، وجمع المعلومات من أداء التلاميذ لفهم هذه المشكلات في سياقها، والتأمل الجماعي لأفكار الجديدة المستمدة من هذه البيانات لمراقبة فهمهم لهذه المعرفة، والتوصل إلى المعنى والصلة في هذه المعرفة من خلال توفيقها وتطبيقها لتحديث ممارساتهم الصفية" (Lee, et al, 53, 2013). وتعدّ الممارسات التأملية في المدارس من الأمور الضرورية؛ لأنها تتضمن حوارات تأملية بين أعضاء المجتمع المدرسي بعد الممارسات التدريسية اليومية، وتتضمن أيضاً التأملات حول الموضوعات التربوية المهمة المعاصرة، والمشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي، ويعزز الاستقصاء المهني التأمل دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات وتحليلها واتخاذ القرارات وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج، كما يعزز التخطيط المشترك والبحث عن المعرفة الجديدة (محروس، 2015، 574).

وتعمل مجتمعات التعلّم المهنية بما توفره من مسرح للتأمل الذاتي في الممارسات وفرص التعاون مع الزملاء منصة للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين والمدمجة داخل الوظيفة، ويجب على المعلمين الاستفادة من معارفهم وخبراتهم المشتركة ومشاركة بعضهم بعضاً (East, 2015, 20). وتسهم الحوارات التأملية التي تزدهر في مجتمعات التعلّم المهنية في تشجيع المعلمين على مناقشة ممارساتهم التدريسية والتعاون لتحديد كيف يمكنهم تحسينها (Roberts Pruitt & 2009, 7).

إنّ القدرة على الانخراط في دراسة أفضل الممارسات مع الزملاء عنصر حاسم في إطار عمل مجتمع التعلّم المهني. إنّه يوفر للمعلمين فرصة للتفكير في العمل. لذا "تتعامل الفرق التعاونية في مجتمع التعلّم المهني دائماً مع مشكلة أو قضية من خلال بناء المعرفة المشتركة- دراسة أفضل ما هو معروف عن الموضوع الذي تتمّ معالجته - واتخاذ القرارات بناءً على ما سيكون الأفضل لتعلّم التلاميذ" (Eaker & Keating, 2012, 89).

إذ يمثل مفهوم مجتمع التعلّم المهني "عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون تعاونياً في دورات متكررة من البحث الجماعي والبحث الإجرائي لتحقيق نتائج أفضل للتلاميذ الذين يخدمونهم" (DuFour, et al, 2013, 11). وبالنظر إلى مقدار الوقت المناسب وبيئة الثقة، يمكن لمجتمعات التعلّم المهنية أن تتطور إلى فرص للنقاش المهني المتصل بالإستراتيجيات التعليمية والتفكير في الممارسة المهنية الشخصية. "نظراً لانخراط مجتمعات التعلّم المهنية في محادثات جماعية عن نتائج استكشافاتهم، فإنهم يطورون فهماً أعمق للظروف الحالية ويشكلون أطراً مرجعية يمكن من خلالها إعادة النظر في معتقداتهم التعليمية المحددة مسبقاً والتأمل فيها وربما صقلها" (سبانوت، 2010، 103).

ويمكن القول إنّ الاستفسار المهني التأملية موجود في كل مكان، ولكنها تجارب مألوفة لدرجة أنّها غالباً لا تلفت أنظارنا، إلا عندما تتخذ اسماً ويتمّ التركيز عليها لتصبح منظورة وتساعدنا على فهم عالمنا بشكل أفضل، وتسمح لنا

برؤية الكيانات السابقة بوضوح أكثر كالمنظمات والحجرات الدراسية وإدراك أن هذه الكيانات انشغال بالممارسة المهنية والتعلم غير الرسمي الذي يصحبها.

### المعيار الخامس: التركيز على النتائج: (Results Orientation):

يعدّ التركيز على النتائج من المعايير الأساسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ تسعى هذه المجتمعات إلى ضمان تعلم جميع التلاميذ وعدم إهمال أو ترك أي تلميذ دون تقييمه ووضع الإستراتيجيات المناسبة التي تضمن تقدمه. فالحكم على فعالية البرامج المدرسية يتم من خلال التغيرات في السلوك والممارسات التعليمية داخل الصفوف الدراسية ونتائج التلاميذ. "إن مجتمعات التعلم المهنية تتميز بالتركيز على النتائج والاستفادة منها في تطوير وتحسين تعلم الجميع، فالنتائج الجيدة دليل على أن التلاميذ يتعلمون، والنتائج الضعيفة دليل على وجود قصور في الممارسات والعمليات ما يقتضي التحرك للتحسين" (DuFour, et al, 2013, 27).

إنّ من أهداف مجتمعات التعلم المهنية تحسين نتائج تعلم التلاميذ، لذلك يجب أن تركز هذه المجتمعات باستمرار على تعلم التلاميذ وإنجازاتهم، ويجب أن يصبح أعضاء المجتمع المدرسي ماهرين في مراجعة البيانات وتفسيرها، وبناء إستراتيجيات تعليمية تستجيب لحاجات التلاميذ، وضمان استخدام الممارسات التعليمية المناسبة، هذه المراجعة لنتائج تعلم التلاميذ تسمح للمعلمين بقياس نجاح الدروس والإستراتيجيات.

"ويدرك أعضاء مجتمع التعلم المهني أنّ كلّ جهودهم في هذه المجالات (التركيز على التعلم، والفرق التعاونية، والاستفسار الجماعي، وتوجيه العمل، والتحسين المستمر) يجب تقييمها على أساس النتائج بدلاً من النوايا" (DuFour, et al, 2009, 91).

فلا معنى لعمل مجتمعات التعلم المهني ما لم ينتج عن تنفيذها نتائج، وفقاً لـ (DuFour & Eaker, 1998, 29) "ما لم تخضع المبادرات للتقييم المستمر على أساس نتائج ملموسة، فإنها تمثل تلمساً عشوائياً في الظلام بدلاً من التحسين الهادف".

إنّ التوجه بالنتائج عملية مخططة لمعرفة ما يحتاج التلاميذ تعلمه، ومعرفة ما تعلموه بالفعل، ولمعرفة ما يجب القيام به حيال أولئك التلاميذ الذين لم يتعلموا، لذلك التركيز الجوهري لمجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون على مراجعة عمل التلاميذ وتحليله مع خطط للتغيير لتسهيل التعليم المستقبلي، كما أنّ التحليل المستمر لنتائج تعلم التلاميذ أمر بالغ الأهمية للمعلمين ويتمّ تعزيزه من خلال الحوار التعاوني مع الزملاء (East, 2015, 22).

ويؤدي التركيز على النتائج إلى تعلم كيفية قياس ما يتعلمه التلاميذ، واختيار أفضل الإستراتيجيات والأدوات لذلك، والاهتمام بصورة خاصة بالتقويم التكويني للتمكن من معالجة الموقف عندما لا يتمكن التلاميذ من التعلم، كما يقتضي اهتمام المدرسة ببيانات تعلم التلاميذ ودراساتها وتحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد في تحسين التعلم، والابتعاد عن التعميمات والمتوسطات التي تغفل الواقع الفعلي لتعلم كلّ تلميذ بحد ذاته، وهذا يتطلب التعامل مع



البيانات موضوعياً وليس قيمياً، أي اعتبار جميع البيانات مهمة وينبغي الاستفادة منها، والنظر إليها على أنها جيدة أو سيئة.

### المعيار السادس: الظروف الداعمة: (Supporting conditions):

إنَّ تحوُّل المدرسة من مجتمع تقليدي إلى مجتمع تعلّم مهني ليس بالأمر الهين، بل يتطلَّب بذل جهود مضنية، وتوفير البيئة الداعمة سواء أكانت البيئة الداخلية للمجتمع المدرسة أم البيئة الخارجية المحيطة بها. والبيئة المدرسية بيئة معقدة، يتداخل في بنائها الكثير من العوامل والعناصر المؤثرة منها الثقافة المدرسية، والهيكل التنظيمي للمدرسة (ناصف، 2012، 309). أي يجب على البيئة المدرسية أن تكون داعمة وقوية بدرجة كافية تسمح لأعضائها (المعلمين والمديرين) بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، من خلال توفير الوقت والمكان والفرص للتعاون الحر، والاتصال المستمر، والتخطيط الجماعي، وحل المشكلات والتعلّم، وقد تنعكس تلك العوامل على الممارسات الابتكارية والإبداعية، ما يزيد من فعالية المدرسة وتحسين مخرجاتها (أحمد، 2009، 487).

وثمة نوعان من الظروف الداعمة هما:

#### أ- الظروف المادية Physical Conditions:

هي الظروف التي ليس للعنصر البشري تدخل مباشر فيها، مثل: توفر الوقت والمكان المناسبين، وقنوات الاتصال المناسبة، ومصادر المعلومات اللازمة، والآلات والتقنيات اللازمة لتحقيق أهداف مجتمع التعلّم المهني، وقد ذكر هورد وسومرز (Hord & Sommers, 2008, 14) فقد أورد بعضها: توفر المصادر المطلوبة، تنظيم المكان والوقت بشكل يقلل العزلة وينمي روح التعاون، ووجود وسيلة تواصل فعالة، وتوفير التنمية المهنية للعاملين.

وبعدّ توفر الوقت على وجه الخصوص، أهم الظروف المادية التي أكدها الباحثون، وناقشوها بالتفصيل، فقد أشارت (Hord, 1997, 21) إلى أنَّ من أهم الظروف المادية: (الوقت) إذ يشكل أحد معوقات بناء مجتمع التعلّم المهني، وبعدّ توفره أحد أهم الدعائم باعتباره عاملاً أساسياً يمكن من خلاله تنظيم اجتماعات المعلمين، والزيارات الصفية المتبادلة والنقاش المهني وغيرها من أوجه التعاون، كما أكد دوفور وآخرون (DuFour, et al, 2008, 123) أنَّ توفر الوقت الكافي أمر أساسي لبناء وتعزيز مجتمعات التعلّم المهنية، وأنَّ ضعف الاهتمام بتخصيص وقت للاجتماع والتأمل والمناقشة يعدّ أحد نواتج نموذج المصنع في التعليم، فوفق هذا النموذج يعدّ الوقت الذي لا يقوم فيه المعلمون بالتدريس الفعلي وقتاً غير منتج، وهذا خطأ؛ لأنه حتى وفق نموذج المصنع، فإنَّ توفر الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي لتأمل ممارساتهم وإصلاح عيوبها أجدى من العمل المتواصل لممارسات تعاني من الخلل، فالمراوحة بين العمل والتفكير في العمل أدعى للنجاح من مواصلة العمل فقط، كما يشير المؤلفان إلى أنَّ الوقت المخصص للاجتماعات ينبغي أن يكون ضمن الدوام الرسمي وليس مضافاً له.

## ب- الظروف البشرية People Capacities:

إنّ العنصر البشري هو الأهم في عملية تحويل المدرسة لمجتمع تعلّم مهني، من خلال استثمار معرفة أعضاء المجتمع المدرسي وتحفيزهم للتفكير في قضايا مدارسهم، وتعدّ المؤسسة التعليمية ذات مخزون من الموارد البشرية حين يتوافر في أعضائها المعرفة والمهارة والاتجاهات اللازمة (هلل، 2014، 250-209).

ومن الخصائص الاجتماعية والبشرية التي ينبغي توافرها في مجتمعات التعلّم المهنية ما أورده هورد Hord, (21, 1997) فقد أكدت أنّه ينبغي أن يكون لدى المعلمين في مجتمع التعلّم المهني اتجاه إيجابي نحو مهنتهم وتلاميذهم، وقدرة على تقبل النقد، وأن يسود بينهم الاحترام والثقة، بالإضافة لقدرة كافٍ من المعرفة والمهارة المهنية التي تجعل عملية التعليم والتعلّم فاعلة، كما ينبغي أن تكون علاقتهم مع رؤسائهم جيدة تتسم بالاحترام والدعم المتبادل، ومن الضروري أن تتوفر لديهم الرغبة في التعلّم المستمر، والقدرة على التقصي والبحث والتعاون مع الزملاء.

ولا تقتصر البيئة الداعمة على مجتمع المدرسة الداخلي، بل تتعداه إلى البيئة الخارجية حيث المجتمع المحلي، ومدى دعمه لمجتمعات التعلّم المهنية في المدارس، وعندما تتحوّل المدرسة إلى مجتمع تعلّم مهني تكون أكثر انفتاحاً على مجتمعها، ويتمّ عمل شراكات قوية بين المدرسة والمجتمع، فيمدّ المجتمع المدرسة بمزيد من الخبراء الذين يدعمون المعلمين، وقد تسند إليهم تنفيذ بعض برامج التنمية المهنية، كما أنّ خبراء المجتمع المحلي يساعدون المدرسة في وضع الرؤية والرسالة، والبرامج الدراسية وغيرها، فمجتمع التعلّم المهني يكون دائماً في حاجة ماسة إلى دعم المجتمع الخارجي له.

وباستقراء معايير مجتمعات التعلّم المهنية يمكن القول إنّ هذه المعايير مترابطة ومتداخلة إلى حدّ كبير، وتعمل بصورة متناغمة من أجل نجاح أي مجتمع للتعلّم، ويتوافر هذه المعايير فإنّ مجتمعات التعلّم المهنية يمكن أن تتشكّل من خلال توفر عدّة متطلبات تظهر استعداد المدارس بما فيها من موارد بشرية وبنية تحتية لتفعيل هذه المجتمعات فيها.

## ثانياً. متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية:

تعدّدت الدراسات والأدبيات التي تناولت المتطلّبات اللازم توافرها لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية وتفعيلها في المدارس، فقد حدّدت دراسة (أحمد، 2009، 497-498) مجموعة من المتطلّبات اللازم توافرها لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلّم مهني بـ:

1. تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة.
2. توزيع المسؤوليات والمهام القيادية ونشرها بين أعضاء الفريق المدرسي.
3. دعم استقلالية العاملين وتمكينهم، وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة القيادة.
4. توفير مناخ صحي للعلاقات بين أعضاء الفريق المدرسي.

5. تعزيز المناخ الإيجابي للتعلّم.
6. بناء قاعدة عريضة من المعارف والمعلومات تتضمن خبرات وتجارب العاملين في مجالات التعليم والتعلم، ويتم تحديثها باستمرار لنشر ثقافة التعلم التعاوني ودعمها.
7. تدعيم ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين أعضاء الفريق المدرسي.
8. تنمية الثقة المتبادلة بين أعضاء الفريق المدرسي وبينهم وبين قياداتهم.
9. دعم ثقافة التنمية المهنية المستمرة لجميع أعضاء الفريق المدرسي.
10. الحفاظ على درجة عالية من الشفافية وإتاحة المعلومات وتبادلها.
11. بناء فرق العمل الفعالة ودعمها.
12. زيادة درجة المحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.

وصنفت دراسة (الصعيري، 2014، 235) متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية إلى **متطلبات تنظيمية** تتمثل بالأساليب والتنظيمات التي تهئ القيادة التشاركية والقيم المرتبطة بها، و**متطلبات فنية** تتمثل بمجموعة المهارات التي تعكس الممارسات والسلوك القيادي لدى أعضاء المجتمع المدرسي التي تعزز قيم العمل التعاوني والرؤية المشتركة، والظروف الداعمة، و**متطلبات بشرية** تتمثل بالموارد البشرية التي تتمتع بالكفاءة والفاعلية في تلبية حاجات أعضاء المجتمع المدرسي.

أما (حسن بت، 2016، 21-25) فبين أن من أهم متطلبات تطبيق معايير مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم العام ما يأتي: (القيادة المدرسية الرشيدة، والثقافة التعاونية، والتنمية المهنية المستدامة، والتركيز على التعلّم). في حين ذكرت (الدجج، 2017، 267) أن بناء مجتمعات التعلّم المهنية داخل المؤسسات التعليمية يحتاج لمجموعة من المتطلبات أهمها: قيادة داعمة تشاركية، وتقاسم وتوزيع مسؤوليات القيادة، ومناخ صحي داعم للعلاقات الجيدة، والتحول حول عملية التعلّم، وهياكل تنظيمية داعمة لثقافة التعاون، وبناء الثقة، ونشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة، وتشكيل فرق العمل. وعدّ (محمد، 2019، 71-73) من متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس التعليم العام (تحديد الرؤية والقيم المشتركة، وتوفير القيادة المدرسية الداعمة، والتركيز على التعلّم عن طريق الفريق، وتوفير البيئة المدرسية الداعمة، والظروف الهيكلية الداعمة).

كما بينت (الخريمي، 2020، 64-65) أن تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية عملية تتطلب توفير المتطلبات والممارسات التي تسهم في بناء ثقافة التعلم الجماعي المستمر والمسؤولية المشتركة بدءاً من المستوى التنظيمي الذي يهدف لتيسير وتنظيم عمل العنصر الثاني المتمثل في الموارد البشرية التي تعدّ لب مجتمعات التعلّم المهنية والعنصر الأساس لعمليات التحسّن والتطوّر فيها.

وقد حددت دراسة (متولي، 2020، 167-184) المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني بأربعة مجالات: **متطلبات تنظيمية**: تتضمن تغيير الثقافة التنظيمية التقليدية للمدرسة وما تملكه من قيم واتجاهات وعادات سلبية، وهياكل تنظيمية مرنة تسمح بالاتصال في كافة المستويات التنظيمية وتوافر الثقة التنظيمية وتكوين فرق العمل الفعالة والعمل بروح الفريق والتعلم الجماعي، **ومتطلبات قيادية**: تتمثل في تبني بعض الأنماط القيادية مثل القيادة التشاركية الداعمة والقيادة التحويلية والقيادة الموزعة، وقيادة المعلم، والمهارات القيادية الناجحة التي يجب التحلي بها، **ومتطلبات بشرية**: تتمثل في مدير المدرسة الذي يقوم بالأدوار القيادية المتجددة داخل المدرسة والمعلم الفاعل المتعلم القادر على التعلم باستمرار وعلى التعلم الجماعي، وأولياء أمور التلاميذ الذين يجب أن يكون لديهم وعي بمفهوم وخصائص مجتمع التعلم المهني وينحصر دورهم في رغبتهم في تحسين الأداء المدرسي من خلال صور المشاركة المتعددة، **ومتطلبات تقييمية**: تتضمن التقييم الشامل لجميع جوانب العملية التعليمية (معلم وتلميذ ومنهج وإدارة) كما يقتضي تحديد الأهداف ومستويات الأداء المراد تحقيقها وقياس النتائج الفعلية للأداء وتحليل النتائج ومقارنتها بما يجب تحقيقه، وذلك من أجل تحديد نواحي القصور والعمل على معالجتها، فضلاً عن الأسس التي يجب مراعاتها عند تقييم مجتمع التعلم المهني من قبل القادة كالمسؤولية والاستمرارية والموضوعية وتنوع أساليب التقييم.

وباستقراء متطلبات تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية السابقة، يرى الباحث أن هذه المتطلبات تنحصر في خمسة مجالات هي: المتطلبات القيادية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات الاجتماعية الثقافية، والمتطلبات المادية. ونظراً لأهمية هذه المتطلبات بوصفها وسائل يمكن من خلالها تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، سيتم تناولها بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

### 1- المتطلبات القيادية:

يقصد بها الأنماط القيادية والأساليب الديمقراطية التي تتبعها الإدارة المدرسية التي تؤثر في سلوك أعضاء المجتمع المدرسي، وجعلهم أسرة واحدة عن طريق حشد طاقاتهم وتنسيق جهودهم على نحو يضمن الثقة والاحترام والتعاون، ويجعلهم يتولون مسؤوليات قيادية في المدرسة لتلبية حاجات التلاميذ، وتثمين مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتعزيز جهودهم في تبادل المعارف والخبرات المهنية بصورة دائمة، وتوفير الوسائل والإمكانات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم لينعكس على تحسين وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي للمدرسة. ومن أبرز أنماط القيادة المدرسية وممارساتها التي تلائم تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية: القيادة المشتركة والقيادة التحويلية والقيادة التعليمية والقيادة الخادمة.

ويؤدي مديرو المدارس دوراً مهماً في بناء مجتمعات التعلم المهنية ودعمها، فهناك علاقة بين القيادة المدرسية ومجتمعات التعلم المهنية الفعالة، وهذا ما تشير إليه الدراسات. فقد أكد كاربنتر (Carpenter, 2015, 10-11) أنه لكي تكون مجتمعات التعلم المهنية فعالة وتفي بالأغراض الموصوفة في المدارس يجب على مديري المدارس ضمان

توفير هياكل قيادية داعمة ومشاركة تعزّز التعاون الفعال وتوفر الأدوات التي يحتاجها المعلّمون للاستفسار الجماعي عن ممارساتهم مع تشجيع التحسين المستمر للمدرسة لتلبية حاجات التلاميذ فيقوم المعلّم بعمل حقيقي في المدارس. كما خلص هاريس (Harris, 2003, 322) إلى أنّه إذا كنّا جادّين في بناء مجتمعات التعلّم المهنية داخل المدارس، فإنّنا بحاجة إلى أشكال من القيادة تدعم وتغذي التعاون المجدي بين المعلّمين، ولن يتحقق ذلك بالتشبث بنماذج القيادة التي تحدّد بشكل افتراضي بدلاً من التصميم وفق الإمكانيات المتاحة للمعلّمين لقيادة أعمال التنمية والتطوير في المدارس. كما أكد الزهراني (2018، 268) أنّ بناء مجتمعات التعلّم المهنية يتطلّب ممارسة أنماط قيادية ملائمة تعمل على توفير فرص التعلّم لجميع الأعضاء، وتشجع على متابعة الجديد في مجال تخصصهم، ودراسة ما يواجهونه من مشكلات وقضايا ومعالجتها بطرائق علمية تستثمر فيها قدراتهم العلمية والقيادية لتحسين الأداء الإداري والأكاديمي للمدرسة وتطويره.

فالمدراس التي تتبنّى نموذج مجتمع التعلّم المهني لم تعدّ تعتمد التسلسل الهرمي للأدوار على أساس الكفاءة والسلطة في هذه المدارس، فعلى المديرين تجاوز أنماط القيادة التقليدية وتبنّي أنماط قيادية داعمة لإنشاء مجتمعات تعلّم مهنية يكون هدفها تطوير أعضاء المجتمع المدرسي بما في ذلك أنفسهم، " إنّ مجتمعات التعلّم المهنية تتطلّب نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، والمحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الدراسي على المدى الطويل " (Williams, 2006, 7).

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على بعض الدراسات والأبحاث التربوية مثل سينج (senge, 1990)، ودولينغ (Duling, 2012)، وبول (Pohl, 2012)، وكاربنتر (Carpenter, 2015)، أنّ هناك عدداً من أنماط القيادة المدرسية وممارساتها التي تلائم تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية وتدعمها، يمكن جمعها في أربعة أنماط قيادية على النحو الآتي:

### 1-1 - القيادة المشتركة (Participative Leadership):

يتطلّب إصلاح المدارس دعم جميع أعضاء المجتمع المدرسي لاسيّما المعلّمين. إذ "تُظهر التحقيقات في القيادة التعليمية المشتركة أنّ مديري المدارس وحدهم لا يمكنهم توفير تأثير قيادي كافٍ لتحسين جودة التعليم بشكل منهجي لمستوى تحصيل التلاميذ" (Printy & Marks, 2006, 130). وتمثّل مشاركة القيادة وبناء القدرات القيادية، الأسس التي بُنيت عليها مجتمعات التعلّم المهنية، حيث يدرك المديرون إمكانات تعاون المعلّمين ويبينون بنشاط قدراتهم القيادية على مستوى المدرسة.

فالقيادة في مجتمعات التعلّم المهنية تتحول من النموذج القيادي القائم على السلطة وممارسة القهر إلى هيكل القيادة التشاركية التي تعزّز تعاون المديرين والمعلّمين في إيجاد حلول للتحسين المدرسي عبر التساؤل والاستقصاء

والبحث التعاوني. وفي هذا النمط القيادي القائم على التشارك والتعاون ينمو كل أعضاء المجتمع المدرسي مهنيًا، ويتعلمون العمل معاً من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة، ويتيح المديرون الدعم والمساندة الهيكلية والتنظيمية المطلوبة لهذا العمل التعاوني بين الأعضاء، ويتشاطر المديرون مسؤولية اتخاذ القرار مع المعلمين وأعضاء المجتمع المدرسي، ويظهرون استعداداً للاندماج في الحوار الجماعي بعيداً عن التسلط والهيمنة (Morrissey, 2000, 7). إنها "القيادة المدرسية التي تسعى إلى تعزيز تقاسم الصلاحيات، والسلطة والمسؤولية، وصناعة القرارات بطريقة ديمقراطية من خلال المشاركة الواسعة للمعلمين والإداريين، بما يعزز الالتزام والمحاسبية ويتيح تبادل المعلومات على نطاق واسع" (Huffman & Hipp, 2010, 13).

وهي القيادة التي تقوم على المشاركة النظامية والملموسة لأعضاء المجتمع المدرسي في عملية صنع القرارات من خلال دعوة المدير للالتقاء معهم لمناقشة المشكلات التي تواجه المدرسة، وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول، ليعزز الثقة لديهم، ويحفزهم إلى بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية، وخاصة عندما يأخذ بتوصياتهم ومقترحاتهم الفردية والجماعية التي تيسر اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف، وتتم المشاركة إما عن طريق المؤتمرات أو اللقاءات الجماعية أو الفردية لحل المشكلة التي تستهدف التشاور وتبادل الآراء بينهم (Rivera, 2013, 460). وتكمن أهمية القيادة المشتركة في اعتماد قيادتها على التأثير والإقناع الشخصي بعيداً عن التهديد والتخويف، فهي تحرص على أخذ آراء أعضاء المجتمع المدرسي وتعطيهم أهميتهم في العمل وتستشيرهم وتشركهم في اتخاذ القرارات، ولا تصدر قرارات إلا بعد مناقشتها معهم (أبو الكشك، 2006، 89). كما تساعد القيادة المشتركة في حلّ المشاكل المرتبطة بالفعالية التعليمية، وتساعد أيضاً في نمو التلاميذ وتحسين المدرسة ببلوغ الأهداف (Carpenter, 2015, 8-9).

وتتلخص فكرة القيادة المشتركة في إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في وضع رؤية المدرسة وتحقيقها من خلال تفويضهم ببعض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، عن طريق تشجيعهم وتوفير الدعم لهم، ورفع مستوى دافعيتهم، والحرص على تدريبهم وتنميتهم وزيادة ارتباطهم بالعمل، وتحسين العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي.

## 2-1 - القيادة التحويلية (Transformational Leadership):

تعدّ القيادة التحويلية نهجاً من الأسفل إلى الأعلى للقيادة وهدفاً للتغيير يركّز على المناخ الثقافي للمدرسة، ويزيد من قدرة المعلمين، ويربط الأهداف الشخصية بأهداف تنظيمية أوسع. وتُعرف بأنها "القيادة التي تزيد فاعلية المعلمين وتحفزهم إلى القيام بما هو أكثر ممّا كانوا يقصدونه وتخطي التوقعات الأصلية لهم، من خلال إلهامهم للالتزام برؤية وأهداف مشتركة، والاهتمام بحاجاتهم الفردية وتطويرهم الشخصي، وتحديهم ليكونوا مبدعين في حل المشكلات، وتطوير قدراتهم القيادية من خلال التدريب، والتوجيه، والدعم على حد سواء" (Bass & Riggio, 2006, 4).

وللقيادة التحويلية أربعة عناصر حدّدها كل من باس وريجيو (Bass& Riggio, 2006, 6-7) كالآتي:

- (1) التأثير الذي يميل للمثالية أو الكاريزما: مهارة المدير في أن يظهر لأعضاء المجتمع المدرسي قدرتهم على تحقيق أكثر ممّا يعتقدون، فإذا أظهر لهم ذلك فإنّه يدفعهم لمزيد من الجهد.
- (2) الاستثارة الفكرية: قدرة المدير ورغبته في جعل أعضاء المجتمع المدرسي يتصدون للمشكلات القديمة بطرائق جديدة، وتعليمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل، والبحث عن حلول منطقية لها.
- (3) الاعتبار الفردي: قدرة المدير على توفير المناخ المساند الذي ينصتون فيه بعناية للحاجات الفردية لأعضاء المجتمع المدرسي، ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم.
- (4) الإلهام: إثارة دافعية أعضاء المجتمع المدرسي وحماسهم، وأن يكون المدير مشاركاً مع الجماعة في تحمّل المسؤولية.

تتلخص فكرة القيادة التحويلية بدعم أعضاء المجتمع المدرسي وإتاحة الفرص المتساوية لهم لتطوير ممارساتهم وصفاتهم القيادية من خلال اهتمام المديرين بحاجاتهم جميعاً، ومعرفة إمكانات النمو والتطوير لديهم، وتحفيزهم إلى إعادة النظر في طرائق تفكيرهم تجاه مشكلات العمل، وتقديم الأدلة والبراهين الداعمة للحلول الإبداعية واستخدام التفكير المنطقي قبل الإقدام على أي تصرف.

### 3-1 - القيادة التعليمية (Instructional Leadership):

أستحدث مفهوم القيادة التعليمية نتيجة للبحوث المتعلقة بالمدارس الفعالة، فعندما يتمّ فحص الأدب الخاص بخصائص القيادة لمديري المدارس الفعالة، يُرى أنّ مصطلح القيادة التعليمية يكون في المقدمة. فالقيادة التعليمية هي "وظائف القيادة المرتبطة بالتعليم والتعلم، وبشكل أكثر تحديداً المهام والمسؤوليات التي يحتاجها مديرو المدارس لأداء كل يوم لدعم المعلمين والتلاميذ نحو التميّز التعليمي، ومن أجل تحقيق ذلك، يجب على مديري المدارس خلق بيئة عمل آمنة وداعمة وتعاونية" (Dematthews, 2014, 193).

فالقيادة التعليمية عملية تأثير متواصلة يقوم بها القائد لإحداث تغيير ما في المدرسة وتحقيق التطوير، ويحدّد القائد من خلالها وجهة سير المدرسة، ويحفز الأعضاء إلى إنجاز العمل التربوي والتعليمي بكفاءة عالية، وينظم تطوّرهم المهني، ويدعم نجاح التلاميذ، ويحافظ على ثبات التطور، ويشركهم في القيادة كلاً حسب موقعه، وطبقاً لذلك فإنّ القيادة التعليمية تركز من جهة على مسؤولية القائد في إدارة عمليتي التعليم والتعلم بطريقة مباشرة، ومن جهة أخرى على ممارسات المعلمين التي تصب مباشرة في النشاطات التدريسية التي تؤثر في نجاح التلاميذ، وتطوير مهاراتهم، وتحسين نتائج تحصيلهم (Parker, 2015, 132-138).

وقد صنّف سيسمان (şışman, 2016, 1762-1763) سلوكات القائد التعليمي وفق خمسة أبعاد هي:



(1) تحديد أهداف المدرسة وتبادلها: يجب أن يؤدي مدير المدرسة دوراً رائداً في تحديد أهداف المدرسة، مع تأكيد أهمية شرح هذه الأهداف ومشاركتها خلال الاجتماعات مع التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.

(2) إدارة البرامج التعليمية وعملية التدريس: يجب تهيئة الظروف اللازمة وفرص التعلم القصوى في المدارس الناجحة، لذلك يجب أن يؤدي مديرو المدارس دوراً محورياً في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها وتنسيقها.

(3) تقييم عملية التدريس والتلاميذ: على مدير المدرسة مناقشة وتقديم ملاحظات حول عملية التدريس ونتائج تقييم التلاميذ مع أعضاء مجتمع المدرسة.

(4) دعم المعلمين وتطويرهم: تتمثل إحدى المسؤوليات الرئيسة لمدير المدرسة في مساعدة المعلمين على تطوير مؤهلاتهم المهنية، وتمكينهم من الاستفادة من المعارف والمؤهلات الجديدة. لذا يجب أن يؤدي مدير المدرسة دوراً أساسياً في مكافأة المعلمين وتقدير إنجازاتهم المختلفة.

(5) تهيئة مناخ تعليمي آمن وبيئة عمل جيدة التنظيم: يحتاج مديرو المدارس إلى تهيئة بيئة تعليمية تعليمية إيجابية والحفاظ عليها، لمساعدة التلاميذ والمعلمين على العمل بحماس. لذلك، يجب معرفة وتحفيز مختلف الثقافات الفرعية والاتجاهات في المدرسة، وإنشاء الأفكار المبتكرة المتصلة بالتعليم والتعلم وتبادلها.

يتضح من هذه الأبعاد أن مؤهلات مديري المدارس ومهماتهم كقادة تعليميين تتلخص في معرفة الإستراتيجيات التعليمية الجديدة والفعالة لفئات العمرية المختلفة، وتنمية قدرات المعلمين وتوجيههم، وتقييم المناهج الدراسية من خلال النظر في نتائج تعلم التلاميذ، وإجراء تقييمات لمدى تحقق الأهداف، وإبلاغ المعلمين بهذه التقييمات، وتوجيه التلاميذ.

#### 1-4- القيادة الخادمة (Servant Leadership):

يعدّ جرينليف (Greenleaf) أول من تناول القيادة الخادمة مصطلحاً أكاديمياً في عام 1977 ووصف القائد الخادم بأنه: شخص لديه إحساس داخلي طبيعي بالرغبة في خدمة الآخرين. وتُعرف القيادة الخادمة بأنها "فهم وممارسة قيادة تضع مصلحة مرؤوسيه قبل مصلحتها، وهي بذلك ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء روح الجماعة وممارسة الأصالة ومشاركة المرؤوسين في القوة والمكانة كل ذلك لمصلحة مشتركة لكل فرد في المنظمة وللمنظمة برمتها ولأولئك الذين تخدمهم المنظمة" (Laub, 2004).

وتأتي أهمية القيادة الخادمة من كونها تلبي حاجات أعضاء المجتمع المدرسي المهنية وتستجيب لرغباتهم، وتمنحهم الصلاحيات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وتتيح لهم فرص المشاركة في صنع القرارات المدرسية، وتشجعهم على طرح المبادرات والإبداع والابتكار في العمل، وتوفر لهم بيئة آمنة وجاذبة، وتدعم العمل بروح الفريق في مجالات العملية التعليمية كافة، وهذا ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم فيكونون أكثر نشاطاً والتزاماً وانتماء وولاء لتنظيماً في بيئة العمل المدرسية (Stewart, 2017, 2-3).

وبذلك تشجع القيادة الخادمة المديرين على إيجاد حالة من التوازن في حياتهم بين القيام بممارسة الوظيفة القيادية وخدمة الأتباع من أعضاء المجتمع المدرسي، فهي تحفزهم إلى جعل الأولوية الأولى العمل على خدمتهم، وفي الوقت ذاته تشجيعهم على القيام باستثمار الفرص الموقفية عند ممارسة مهمات القيادة، فالهدف من القيادة الخادمة تحسين حياة الأتباع أنفسهم، وتحسين مستوى أداء المدرسة.

إن القيادة المدرسية أحد الأعمدة الرئيسية في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية ودعمها، وأكثر الأنماط القيادية قدرة على توفير متطلبات مجتمعات التعلم المهنية تلك التي تعزز قيادة المعلمين لعملية التعليم والتعلم في المدرسة، وتشتمل مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتعزز المناخ المدرسي الحاضن للإبداع والابتكار، وتوفر الوسائل والإمكانات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتعزز جهود أعضاء المجتمع المدرسي في تبادل المعارف والخبرات المهنية بصورة دائمة.

## 2- المتطلبات التنظيمية:

يقصد بها الأساليب والهيكل التنظيمية الداعمة لمناخ مدرسي يعزز الزمالة، والتعاون، ويسهم في تفاعلات أكثر انفتاحاً وعمقاً بين المعلمين، ويدعم فرص التنمية المهنية، ويعزز الفعالية الذاتية للمعلمين، ويوازن بين استقلالية المعلمين والعمل الجماعي لتحسين تعلم التلاميذ، بالإضافة إلى بناء فرق عمل فعالة يتمتع أعضاؤها بالمهارات المتنوعة والخبرات المتكاملة التي تتسق مع مهامهم ومسؤولياتهم، وتعمل في ظل ثقافة تنظيمية تتيح لهم فرص التفاعل والتعاون المستمر ونشر المعلومات وتبادلها مع المستويات التنظيمية الأعلى من خلال الاتصال المفتوح، الأمر الذي يدعم الثقة والالتزام وتحمل مسؤولية النتائج.

### 2-1- بناء هياكل تنظيمية داعمة ومرنة:

تُعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: هياكل تنظيمية يعمل من خلالها المعلمون تعاونياً للتفكير في ممارساتهم، وفحص الأدلة المتصلة بالعلاقة بين الممارسات ونواتج التلاميذ، وصناعة التغيير الذي يحسن من مستويات تعليم التلاميذ وتعلمهم داخل الصفوف (Teague & Anfara, 2012, 58). ويرى كروس وجونسون (Kruse & 589 Johnson, 2017) أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن عدّها نموذجاً تنظيمياً صمّم لتحقيق نتائج محدّدة، ويتشكّل هذا النموذج التنظيمي من مجموعة محدّدة من الأهداف، والقرارات الإستراتيجية، والعمليات، والهياكل، والثقافة التي يفصح عنها أدب التعلم التنظيمي الواسع.

فالهياكل التنظيمية المدرسية التي تسهم في بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، هي هياكل داعمة لمناخ مدرسي يعزز من الزمالة، والثقة، والتعاون، والابتكار، وتسهم في تفاعلات أكثر انفتاحاً وعمقاً بين المعلمين، وتعزز تمكين المعلمين واستقلاليتهم، فهي تعطي المزيد من المرونة للمعلمين داخل الصفوف الدراسية، ولا تقيد سلوكيات المعلمين المهنية بقواعد صارمة ما ينعكس إيجابياً على ممارساتهم التعليمية، ويلبي حاجاتهم لتطبيق التغييرات التعليمية (1621

(Kalkan, 2016). كما أنّ الهياكل التنظيمية في مجتمعات التعلّم المهنية، تدعم فرص التنمية المهنية، وتعزّز الفعالية الذاتية للمعلّمين، وتوازن بين استقلالية المعلّمين والعمل الجماعي لتحسين تعلّم التلاميذ؛ لذلك فغياب الهياكل التنظيمية المصمّمة لتسريع التعاون والممارسة الجماعية ستعيق الفاعلية المدرسية (Kruse & Johnson, 2017, 591).

أمّا في الهياكل التنظيمية السلبية فإنّ المدارس تكون قمعية ومثيرة للانقسام، وتقلل من فرص التعاون بين المعلّمين، فتتخفّض الثقة التنظيمية والتعاون، ويحدث تغيير هيكلي لتعزيز سلطة المدير، وتستبدل ثقافة الدعم بثقافة الصراع والغربة والخوف، وتعزّز مشاعر الخوف لدى المعلّمين. إنّ المدارس ذات البيروقراطية القسرية التي تؤكد على الالتزام الحرفي بالقواعد والأنظمة، وتمارس السلطة في وضع الإجراءات التعليمية تحدّ من قدرات المعلّمين على إظهار خبراتهم المهنية، وتقلل من فرص تشاطر المعرفة المهنية بينهم (Kalkan, 2016, 1621).

إنّ البنية التنظيمية الهرمية قد تضعف من قدرة المدارس على تأسيس مجتمعات تعلّم مهنية فعالة، لأنّ الهياكل الهرمية تعزز البيروقراطية، وتضعف فرص المشاركة في اتخاذ القرار، وفرص انسيابية المعلومات، وتحدّ من استثمار مواهب أعضاء المجتمع المدرسي وطاقاتهم الإبداعية.

## 2-2- تكوين فرق العمل:

غدت الفرق التعاونية مكوناً أساسياً في الكثير من التنظيمات المهنية، وفي معظم نظم الإدارة المعاصرة اعترافاً بأهمية تكامل الخبرات والقدرات البشرية وتأثرها في مواجهة ثورة المعرفة والمهارات التي لا يستطيع أن يحيط بها شخص بمفرده. فمن الخصائص المتأصلة في مجتمعات التعلّم المهنية، العمل الجماعي المستند إلى فرق تعاونية، تسعى من خلال رؤية مشتركة وجهود تعاونية إلى إبداع وتشاطر المعارف والخبرات المهنية لتعزيز تعلّم التلاميذ.

إنّ سياق إقامة مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس يتطلب أن يدرك التربويون ضرورة العمل الجماعي لتحقيق هدفهم لتعلّم الجميع، فهم يقومون ببناء هياكل تدعم ثقافة التعاون، ويعدّ هذا التعاون عملية منظمة يعمل فيها المعلّمون معاً من خلال فرق عمل لتحليل ممارساتهم داخل الصف الدراسي وتحسينها، ويتحمّلون نتائج عملهم، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق مستويات عالية من إنجاز التلاميذ والتحسين المدرسي المستمر (DuFour, 2004, 3). لذا بات من المهم للإدارة المدرسية في الوقت الراهن العمل على تشكيل وإدارة فرق عمل مدرسية قادرة على قيادة السلوك وإعادة هندسة علاقات العمل بين الإدارة والمعلّمين وبين المعلّمين أنفسهم، باتجاه العمل بروح الفريق الواحد لإحداث التغيير المطلوب في أساليب العمل التقليدية والتحوّل من التوجيه المباشر والعمل الفردي إلى التوجيه الذاتي والعمل الجماعي (Osmond, 2015, 465).

يمكن القول إنّ فرق العمل الفعالة داخل مجتمعات التعلّم المهنية تتسم بقدر من الاستقلالية تمكّنها من حلّ المشكلات واتخاذ القرارات، ويتمتع أعضاؤها بالمهارات المتنوعة والخبرات المتكاملة التي تتسق مع مهامهم ومسؤولياتهم، وتعمل في ظل ثقافة تنظيمية وقيادة داعمة تهتم بمشاركة المعلّمين وحثّهم على العمل الجماعي، وتتيح لهم فرص

التفاعل والتعاون المستمر ونشر المعلومات وتبادلها مع المستويات التنظيمية الأعلى من خلال الاتصال المفتوح، الأمر الذي يدعم الثقة والالتزام وتحمل مسؤولية النتائج، ويسهم في تحقيق متطلبات إقامة مجتمعات التعلم المهنية.

### 2-3- التعلم التنظيمي:

يعطي التعلم التنظيمي للمدارس الحيوية ويجعلها أكثر قدرة على تحقيق أهدافها، لأنه شريان الحياة الذي يزود أعضائها بالمعارف والخبرات الجديدة، ويسهم في تطوير ممارساتهم المهنية، ويجعل المدارس بوجه عام أكثر قدرة على الإبداع والتجديد.

ففي مجتمعات التعلم المهنية يتعلم المعلم لتحسين ممارساته التدريسية وتطوير أدائه، ويتعلم القائد التربوي ليكون قائداً أفضل، وكلاهما يتعلمان لتوفير فرص تعلم جيدة وثرية للتلاميذ، حيث يكونون محط اهتمام عملية التعلم (Rebolo & Gomes, 2011, 174). ولذلك يجب على المدرسة أن تكون مؤسسة تتعلم وتعلم، فهي تعلم عندما توفر فرص التعلم للتلاميذ، وتتعلم عندما يقوم فيها الإداريون والمعلمون بمتابعة الجديد في مجالهم، ودراسة ما يواجههم من مشكلات وقضايا ومعالجتها في سبيل تحسين تعلم التلاميذ (المولد، 2015، 29).

وتعود أهمية التعلم التنظيمي في تأسيس مجتمعات التعلم المهنية إلى أن عملية خلق المعرفة التنظيمية تقوم على التفاعل بين نوعي التعلم التنظيمي - التعلم فردي الحلقة، والتعلم ثنائي الحلقة - والتفاعل بين هذين النوعين من التعلم يشكل حلزون ديناميكي (توفيق، 2017، 116).

ووفقاً لمنظور مجتمعات التعلم المهنية فإن المدارس الفعالة لا تظهر ثقافة التعلم التعاوني بين معلمها المهنيين فحسب، ولكن يتم قيادتها وتنظيمها بطرائق تسهل وتضفي الطابع المؤسسي على دينامية التعلم الجماعي نحو تحقيق النتائج التعليمية المرجوة (Kruse & Johnson, 2017, 589).

ولقد لخص مجلس تحسين المدرسة في ولاية ميسوري الأمريكية (Missouri Council on School Improvement, MCSI) صفات المدرسة التي تشجع على بناء ثقافة التعلم في خمس نقاط، (MCSI, 2004):

- تحافظ المدرسة على صورة المجتمع المهني كما في مهنتي المحاماة والطب، وهنا يسعى المعلمون إلى تحقيق غرض واضح لديهم جميعاً، فينخرطون في نشاط تشاركي متحملين مسؤولية جماعية حيال تعلم التلاميذ.
- تمتلك المدرسة رسالة واضحة يلتف حولها الجميع، فيقدرون تبادل الأفكار بينهم، ويلتزمون بقيم صارمة تدعم توافر بيئة آمنة مطمئنة، ويكونون توقعات عالية لكل عضو في المدرسة، كما تقودهم قيادة قوية غير قاسية.
- توفر المدرسة بيئة للاستقصاء تتصف بامتلاك روح الزمالة المهنية وتشجع المعلمين والإداريين على العمل التشاركي لتحسين المدرسة.
- تمتلك المدرسة قيادة تستثمر في أعضائها، وتأخذ بلامركزية القرار، وتتق بأحكام الآخرين، وتسهل المشاركة، وتترك التضمينات القيمة لكل قرار، كما تدرك تعقيد المجتمع المعاصر.

▪ توفر المدرسة مكاناً لتعلم كل من المعلمين والتلاميذ.

إن المدارس التي تتبنى ثقافة تعلم قوية هي مدارس جيدة في عملية إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، فالتعلم أحد العوامل الرئيسية والضرورية للمدارس التي تريد النجاح والبقاء في العالم المعاصر، ويجب عليها أن تعد أعضاءها من خلال التعلم المستمر، ليتمكنوا من التعامل مع التغييرات، وإكسابهم القدرة على التكيف مع ظروف التغييرات والتحديات الحالية والمستقبلية.

## 2-4- الوقت:

يعدّ الوقت أحد العناصر المهمة لتعزيز بقاء مجتمعات التعلم المهنية وديمومتها؛ إذ تزدهر مجتمعات التعلم المهنية عندما يتاح للمعلمين الوقت للحصول على المشورة بشأن ممارسات التدريس من زملائهم، والعمل مع زملائهم لتطوير وتنفيذ الابتكارات التعليمية، وعندما يتاح الوقت للتأمل في الممارسات التدريسية وفي تقييم الخبرات المهنية، ومن دون إتاحة الوقت الكافي تصبح التنظيمات المدرسية هياكل شكلية قليلة القيمة.

ويرى دوفور وفولان (DuFour & Fullan, 2013) أنّ التحول من ثقافة العزلة نحو ثقافة التعاون قد لا يحدث من دون توفير الوقت الكافي للتعاون، إنّ الوقت أثمن الموارد في المدرسة، لذلك على مديري المدارس تزويد المعلمين بالوقت الكافي لفعل الأشياء التي يطالبونهم بفعلها. ويمكن بناء وقت التعاون في المدرسة من خلال: توفير الوقت للإعداد المشترك، واستخدام الجداول المتوازنة، وضبط بدايات ونهايات الأوقات، والصفوف المشتركة، وجدولة أنشطة وأحداث واختبارات المجموعة، وبنك الوقت، واستخدام وقت اجتماعات ومقابلات الأعضاء بحكمة.

وأوضحت دراسة روبرتس (Roberts, 2010, 128) وجود حاجة لإتاحة وقت إضافي يمكن المدارس من الوفاء بمهام وأدوار مجتمعات التعلم المهنية التي تركز على تحسين مستويات التعلم لدى التلاميذ، وحاجة المديرين والمعلمين لمهارات إدارة الوقت وأساليبها لتمكينهم من استكمال أهداف اجتماعات أعضاء مجتمع التعلم المهني، وإتاحة الوقت الكافي لأنشطته.

إنّ تنظيم اليوم الدراسي والجداول الدراسية بطريقة مرنة، ووجود خطط متفق عليها للقاءات المعلمين، وجدول أعمال الاجتماعات المدرسية، وتوفير قواعد بيانات حول الممارسات المهنية كل هذه الشروط تسهم في تحقيق تعلم التلاميذ والمعلمين، وتأسيس مجتمعات تعلم مهنية فعالة (Blacklock, 2009, 140). في حين يكرّس سوء تخطيط الجدول المدرسي الانعزالية والفردية بين المعلمين، ويقلل من الفرص المتاحة لعقد اللقاءات والاجتماعات لعرض المشكلات المهنية ومناقشتها وتأمل الممارسات التدريسية (Yamraj, 2008, 165).

إنّ قلة الوقت المتاح أمام أعضاء المجتمع المدرسي أحد العوائق الجوهرية التي تؤثر في إمكانية وجود مجتمعات التعلم المهنية وفعاليتها، كما يترتب على سوء تخطيط الجدول المدرسي في بعض الأحيان تعارض جداول المعلمين

وصعوبة تحديد وقت مناسب للقاءات بينهم داخل المدرسة، وبينهم وبين معلّمي المدارس المختلفة، وأولياء الأمور والمجتمع الخارجي.

### 3- المتطلبات البشرية:

يقصد بها القدرات والمهارات الواجب توافرها لدى أعضاء المجتمع المدرسي ليكونوا جزءاً من مجتمع تعلّم مهني من استعداد للتعلّم والرغبة في تحسين أساليبهم في التدريس ليكونوا متعلّمين دائمي التعلّم، وتدريبهم على النظر بعمق في نتائج التلاميذ وتقييم أدائهم لتطوير الممارسات المهنية باستمرار، بالإضافة إلى تمكينهم من المشاركة في خدمة المدرسة بفاعلية وبناء قدراتهم القيادية، وامتلاكهم مهارات التعلّم التعاوني والقدرة على القيام بالبحوث الإجرائية وتنمية مهاراتهم البحثية لفهم المشكلات المدرسية والمهنية وتقديم الحلول لها. وهذا يقتضي توافر المتطلبات الآتية:

#### 3-1- تمكين المعلمين:

يمثل تمكين المعلمين أحد أكثر القضايا شيوعاً في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس في المجتمعات الغربية، كما يعدّ حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم. إذ يتطلب زيادة فعالية المعلمين في مجتمعات التعلّم المهنية زيادة مستوى تمكينهم، ويأتي ذلك من خلال رفع المكانة المهنية للمعلمين، ومنحهم السلطة والمسؤولية، والاستقلالية، والقيادة، والقوة، والاحترام الذاتي، والتنمية المهنية والمشاركة في إدارة المدرسة (النبوي، 2008، 279).

يُعرف تمكين المعلمين بأنه "إتاحة الفرصة للمعلمين لتحمل المسؤولية عن عملهم المهني والمشاركة في صنع القرار، والتطوير المهني والشخصي، والاستقلالية المهنية، والكفاءة الشخصية، لجعلهم أفراداً قادرين على خدمة المدرسة بفاعلية" (Rivera, 2013, 460). أي منح المعلمين قوة التصرف واتخاذ القرارات، والمشاركة الفعلية في إدارة المدارس التي يعملون فيها وحل مشكلاتها والتفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية.

فالتمكن يؤدي إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة فيزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الدراسي للتلاميذ، ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوي دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل (Riveros, et al, 2012, 202-216). إنّه عنصر أساسي للكفاءة والفعالية التنظيمية.

ويمكن القول إنّ تمكين المعلمين يعدّ من المتطلبات المهمة لمجتمعات التعلّم المهنية، كما أنّ ممارسته بشكل صحيح يساعد في تكوين بيئة إبداعية وتطويرية في المدرسة، إذ يهتم بشكل رئيس بإقامة وتكوين الثقة بين إدارة المدرسة والمعلمين وتحفيزهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات وإذابة الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والمعلمين.

#### 3-2- التنمية المهنية المستدامة وبناء قدرات أعضاء المجتمع المدرسي:

إنّ مجتمعات التعلّم المهنية تعتمد إلى حد كبير على بناء قدرات أعضاء المدرسة جميعهم من مديري وإداريين ومعلمين وتنمية معارفهم ومهاراتهم، ومن أبرز الممارسات التي تسهم في ذلك توفير فرص منتظمة للمعلمين للمشاركة

في التطوير المهني الهادف، فالتنمية المهنية المستمرة من المتطلبات المهمة لنجاح المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، وتتضمن تلك التنمية جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ويرى هـل (2014، 240) أنَّ أهمية التنمية المهنية في مجتمعات التعلم المهنية تكمن في إعداد البنية البشرية المؤهلة، واستثمار الطاقات والقدرات التي تعدّ أمراً حاسماً في عملية التطوير والتغيير المدرسي، فمن خلال استثمار الرصيد المعرفي لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتحفيزهم إلى التفكير في مشكلات مدارسهم ومستقبلها.

كما تعدّ مجتمعات التعلم المهنية المفتاح الأساسي لإكساب المعلمين المهارات المهنية والأكاديمية، ولرفع كفاءتهم وزيادة طاقاتهم الإنتاجية إلى أقصى درجة ممكنة، ويساعد في تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وطرائق تدريسهم وسلوكياتهم المهنية، واستغلال هذه الإمكانيات والطاقات والمهارات في تحسين الممارسات التدريسية والتعليمية الأمر الذي يعمل على إفادة التلاميذ تعليمياً وسلوكياً (الإخناوي، 2015، 467).

إنّ نوعية المعلمين تشكّل أحد الركائز الجوهرية في نجاح مجتمعات التعلم المهنية، فعلى قدر احترافية المعلم في التدريس واستعداده للتغيير وبناء علاقات مهنية وتنظيمية فعالة يكون النجاح في تحقيق طموحات مجتمعات التعلم المهنية. فمن الصعب إنشاء مدارس جيدة دون معلمين جيدين، فجودة المعلمين ومهنية المعلم من العوامل المهمة في تعلم التلاميذ (Wilson, 2016, 48). إنّ المدخل الرئيس في تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية هو الفرد "المعلم" باعتبار أنّ هناك ارتباطاً حقيقياً بين تعلم المعلمين ونموهم المهني وتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني (النبوي، 2008، 112). إنّ جودة فرص التعلم التي يتلقاها التلاميذ في المدارس تعتمد بشكل أساسي على جودة معلمهم.

ويتطلب تحسين الممارسات المهنية في مجتمعات التعلم المهنية تنمية مهارات التساؤل والاستقصاء، فعندما يتساءل المديرون والمعلمون يساعد ذلك في تخطي الهوة الناجمة عن اختلاف التخصصات والخلفيات المعرفية، ويعزز الفهم المشترك في الرؤى والأفكار وتطبيقها لحل المشكلات.

ومن المهارات التي يجب أن يمتلكها أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي للقيام بالبحوث الاجرائية لحل المشكلات المدرسية وتطوير الممارسات المهنية، ويعدّ البحث الجماعي، والممارس الباحث أحد ركائز مجتمع التعلم المهني، إذ تركز "ثقافة مجتمعات التعلم المهنية على التعلم من البيانات والمعلومات المتولدة من الممارسة والبحث" (Tate, et al, 2008, 205).

لذلك لابدّ لبرامج التنمية المهنية أن تركز بشدة على تعلم التلاميذ "لا يمكن الاستهانة بالتركيز على تعلم التلاميذ، إنّّه يضمن أنّ التعلم المهني وثيق الصلة دائماً بالمعلمين ويرسي تحسين المدرسة في جودة التعلم المهني" (Jensen, et al, 2016, 12). وتعمل أنشطة التطوير المهني الفعالة على إقامة علاقة وثيقة بين تنمية المعلمين ومسؤولياتهم التعليمية وأهداف مدرستهم، من خلال الإجراءات الآتية (Schleicher, 2016, 9-10):



- إعطاء الأولوية للأنشطة التي لها أكبر تأثير في ممارسات المعلمين، وإشراكهم في صنع القرار في المدرسة.
- تعزيز التعاون بين الزملاء من خلال برامج التعريف والتوجيه.
- بناء ثقافة مدرسية تعاونية، وربط الاستقلالية المهنية بالثقافة التعاونية.
- دعم ثقافة تقييم التلاميذ، وتقوية الروابط بين تقييم المعلم والتطوير المهني.
- إشراك المعلمين في تطوير المعايير المهنية.
- تعزيز قيادة المعلم، وإشراك المعلمين في إصلاح التعليم.
- بناء قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا استخداماً مبتكراً وفعالاً في الصفوف الدراسية.

ولتحديد ميزات التنمية المهنية الفعالة قام دارلنج هاموند وزملاؤه (Darling-Hammond, et all, 2017) بمراجعة الدراسات والأدبيات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية على مدى ثلاثة عقود، ووجدوا سبع ميزات مشتركة على نطاق واسع للتنمية المهنية الفعالة، هي:

1. **التركيز على المحتوى:** التنمية المهنية التي تركز على إستراتيجيات التدريس المرتبطة بمحتوى المناهج المحددة تدعم تعلم المعلم داخل سياقات الصف الدراسي، ويتضمن هذا العنصر تركيزاً مقصوداً على تطوير المناهج وطرائق التدريس الخاصة بالتخصصات في مجالات مثل الرياضيات أو العلوم أو معرفة القراءة والكتابة.
2. **تشتمل على التعلم النشط:** يُشرك التعلم النشط المعلمين مباشرة في تصميم إستراتيجيات التدريس وتجربتها، ويوفر لهم فرصة للانخراط في نفس أسلوب التعلم الذي يصممونه لتلاميذهم، ويتعدّد هذا النهج عن نماذج وبيئات التعلم التقليدية التي تعتمد على المحاضرات وليس لها صلة مباشرة بالصفوف الدراسية للمعلمين والتلاميذ.
3. **يدعم التعاون:** توفر برامج التنمية المهنية عالية الجودة مساحة للمعلمين لمشاركة الأفكار والتعاون في تعلمهم، في سياقات وظيفية.
4. **تستخدم نماذج للممارسة الفعالة:** توفر النماذج المنهجية ونمذجة التدريس للمعلمين رؤية واضحة لما تبدو عليه أفضل الممارسات، فيستطيع عرض نماذج تتضمن خطط الدروس وخطط الوحدة وعينة من عمل التلاميذ وملاحظات المعلمين الزملاء والفيديو أو حالات التدريس المكتوبة.
5. **توفّر التدريب ودعم الخبراء:** يتضمن التدريب ودعم الخبراء تبادل الخبرات حول المحتوى والممارسات القائمة على الأدلة مع التركيز مباشرة على الحاجات الفردية للمعلمين.
6. **تقدّم التغذية الراجعة والتفكير:** توفّر التنمية المهنية عالية الجودة وقتاً مدمجاً للمعلمين للتفكير في ممارساتهم وتلقيها وإجراء تغييرات عليها من خلال تسهيل التفكير والتماس الملاحظات، وتساعد التعليقات والتفكير المعلمين في التحرك المدروس نحو رؤى الخبراء للممارسة.

7. ذات مدة مستدامة: توفر التنمية المهنية الفعالة للمعلمين وقتاً كافياً للتعلم والممارسة والتفكير والتفكير في الإستراتيجيات الجديدة التي تسهل التغييرات في ممارساتهم (Darling-Hammond, et al, 2017, 8-9).

وتأسيساً على ما سبق فإن المدارس التي تستهدف تأسيس مجتمعات التعلم المهنية عليها أن تستفيد من فرص التنمية المهنية الخارجية المتاحة بحكمة تبتعد بها عن مجرد المشاركة الشكلية في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين، كما عليها تفعيل التنمية المهنية المستندة إلى المدرسة، وذلك من خلال تفعيل وحدة التدريب والجودة بالمدارس لتؤدي دورها المستمر في التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي.

### 3-3- الالتزام بالتحسين المستمر:

من صميم سمات مجتمع التعلم المهني عدم ارتياحه باستمرار للوضع الراهن، والبحث المستمر عن أفضل الطرائق لتحقيق الأهداف، وربما يتضح الالتزام بالتحسين المستمر في هذا المجتمع من رؤيته للتجديد والتجريب، لا كمهام تنجز أو كمشاريع ستكمل، بل كطرق لتنفيذ العمل اليومي. كما يدرك أعضاء مجتمع التعلم المهني حقيقة أن الرسالة والرؤية مثاليات لا يمكن أن تتحقق بالكامل مطلقاً، ولكن يجب دائماً العمل باتجاهها (DuFour, et al, 2008, 28).

إن الشعور بالقلق المستمر من الوضع الراهن والبحث المستمر عن طريقة أفضل لتحقيق الأهداف وإنجاز غرض المنظمة متأصل في ثقافة مجتمعات التعلم المهنية، ولذلك يندمج كل عضو من أعضاء المنظمة في عملية منظومية مستمرة للقيام بالآتي: جمع الأدلة والبراهين عن المستويات الحالية لتعلم التلاميذ، وتطوير إستراتيجيات وأفكار للبناء في نواحي القوة ومعالجة جوانب القصور في هذا التعلم القائم، وتنفيذ الإستراتيجيات والأفكار، وتحليل تأثير التغييرات الحاصلة للوقوف على ما هو فعال وما هو غير ذلك، وتطبيق المعرفة الجديدة في الحلقات التالية للتحسينات المستمرة (DuFour, et al, 2008).

وليس الهدف في مجتمعات التعلم المهنية تعلم استراتيجية جديدة فحسب، بل توفير الشروط اللازمة للتعلم الدائم. وهذا يساعد في توفير البيئة التي لا يعد الابتكار والتجريب مهمة يتعين إنجازها، بل أسلوب للحياة اليومية. والمشاركة في هذه العملية ليس حكراً على القادة، ولكنها مسؤولية كل عضو في المنظمة (DuFour, et al, 2008).

ويرى واتسون (Watson, 2014, 21) أن مجتمعات التعلم المهنية الفعالة تملك القدرة على استدامة وتعزيز تعلم المهنيين والأعضاء الآخرين في المجتمع المدرسي بهدف جمعي هو تعزيز تعلم التلاميذ.

لذلك يمثل البحث المستمر عن طرائق أفضل وتطبيقات أكثر إنتاجية قلب مجتمع التعلم المهني. ويتطلب التحسين المستمر من أعضاء المدرسة الانشغال بعدد من الأسئلة مثل: ما هدفنا الأساسي؟ ماذا نأمل أن نحقق؟ ما إستراتيجياتنا لكي نصبح أفضل؟ ما المعايير التي سنستخدمها لتقويم جهودنا في التحسين؟ (الصغير، 2009، 45).

وما يعزّز التحول إلى مجتمعات التعلّم المهنية التزام المعلمين بالتحسين المدرسي وقيامهم بدور نشط في جهود التحسين، والتحول من ثقافة عزلة المعلمين إلى ثقافة التعاون الهادف والعميق، وتعزيز الدور القيادي للمعلمين الذي يشكل أحد مظاهر صحة المدرسة (Jackson, 2009, 8-13).

يتّضح ممّا سبق أنّ التحسين المستمر سمة متأصلة في مجتمعات التعلّم المهنية نتيجة انخراط أعضائها المستمر في التأمل والنقد الذاتي للأنشطة والممارسات المهنية، للوصول إلى النموذج المثالي للممارسات المهنية المحققة لجودة التعليم والتعلّم، وهذا يتطلب تنمية شعور أعضاء المجتمع المدرسي بالكفاءة الذاتية والتقدير الذاتي، وبناء قدراتهم على التعلّم الفردي أو التنظيمي، وتنمية مهارات الاتصال، وإدارة الصراع، وتحديد الفجوات في معارف أعضاء المجتمع المدرسي ومهاراتهم، واكتشاف موارد التعلّم والاستفادة منها والعمل على زيادة دافعيتهم ورضاهم عن العمل وتحفيزهم لتحقيق التحسين المدرسي المستمر.

#### 4- المتطلبات الاجتماعية الثقافية:

يقصد بها الثقافة المدرسية السائدة من خلال امتلاك أعضاء المجتمع المدرسي منظومة قيم ومعتقدات وتوقعات متفق عليها تكون فهماً مشتركاً لديهم لماهية المدرسة بوصفها مجتمعاً للتعلّم المهني، لتحديد أولويات العمل بالمدرسة، ويشجع على الالتزام بتحسين مستويات تعلم التلاميذ وإنجازهم ويزيد من شعورهم بالمسؤولية الجماعية، ويشجعهم على التحسين المستمر من خلال انخراطهم المستمر في التأمل والنقد الذاتي للأنشطة والممارسات المهنية، وفي مناقشات وحوارات جدية، ومن خلال شبكة من الروابط والاتصالات الفعالة مع أولياء الأمور والمدارس النظرية، وتوسيع المشاركة الفاعلة مع مؤسسات المجتمع الأخرى التي لها اهتمام بالتعليم، ويتم تحقيق ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

##### 4-1- تعزيز الرؤية والقيم الحاكمة:

إنّ الرؤية الفعالة تعطي صورة حية لمدرسة المستقبل، وتدفع أعضائها للعمل معاً لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس، وتوصف الرؤية بأنها أساسية لعمليات التغيير الناجحة في المدارس، ولا يمكن أن يكون هناك مجتمع تعلّم مهني من دون رؤية مشتركة تساعد أعضائه على الإنجاز (الصغير، 2009، 54).

إنّ تدوين الرؤية والقيم المشتركة من أولى الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما تؤسس لمجتمعات التعلّم المهنية، ومن المرجح بدرجة أكبر أن تنجح مجتمعات التعلّم المهنية عندما يتّفق قادتها على قيمها الأساسية، ويتشاطرون رؤية قوية لها، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح. وعلى العكس من ذلك، فإنّ مجتمعات التعلّم المهنية التي لا تكون لديها قيم ولا رؤية واضحة ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها، فمن دون رؤية واضحة ستعاني مجتمعات التعلّم المهنية من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها، ومن دون رسالة واضحة، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه فلا تحقق أهدافها التعليمية والتعلّمية المنشودة (محروس، 2015، 572-573).

ويعني بناء الرؤية أن تتحول الرؤى الفردية إلى رؤية مشتركة للمدرسة، يستشعر فيها كل فرد بأنها رؤيته، وأنه مسؤول عن الرؤية الكلية للمدرسة، وليس مسؤولاً عن جزئية معينة، أو مادة دراسية يقوم بتدريسها، أو عمل إداري موكل إليه، ويتم ذلك من خلال تشجيع واستثارة الرؤى الشخصية وإجراء الحوار والتفاعل والاتصال، والعمل على إحداث نوع من التقارب بين الرؤى الداخلية والخارجية للمدرسة.

إن بناء الرؤية الفعالة للمدرسة في مجتمعات التعلم المهنية يعتمد بالدرجة الأولى على المشاركة والعمل الجماعي، والتفاعل والاتصال، وتشجيع الحوار، وتعزيز الرؤى الشخصية، التي تساعد في الوصول إلى الرؤية الكلية للمدرسة، كما أن بناء الرؤية يعتمد أيضاً على أن يشعر كل عضو في المدرسة بمسؤوليته عن رؤية المدرسة الكلية لا عن جزء منها، ويسعى بكل طاقته لتنفيذ هذه الرؤية. كما أن تحديد القيم المشتركة أحد أسس بناء مجتمعات التعلم المهنية التي تتضمن قيمة فردية وأخرى جماعية، وإن توافق الأعضاء في مجتمعات التعلم المهنية على قيم مشتركة يساهم في تحديد أولويات العمل بالمدرسة من ناحية، ويشجع على الالتزام بقيم المجتمع من ناحية أخرى.

فوجود الرؤية المشتركة في المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم مهني له فوائد كثيرة ومتنوعة، وجميعها يساهم في تحسين الممارسات المهنية لأعضائها وتجعل هذه الممارسات ذات معنى لديهم، الأمر الذي يولد الالتزام لديهم، ويجعلهم أكثر إحساساً بالمسؤولية والعمل الجاد لتحقيق التغيير المطلوب. لذا يمكن القول أن بناء الرؤية يتطلب جهداً مشتركاً من العاملين في أية منظمة يستند إلى معرفة الواقع وتحليله وتقويمه لبناء رؤية للمستقبل تتصف بالجاذبية والجدارة وقابلية التحقيق، ويتقاسمها أعضاء المنظمة جميعهم.

#### 4-2- المسؤولية الجماعية عن تعلم التلاميذ:

الالتزام بتحسين مستويات تعلم وإنجاز التلاميذ، يمثل السمة الجوهرية لمجتمعات التعلم المهنية. إذ يضع كل دعاء مجتمعات التعلم المهنية تعلم التلاميذ وإنجازهم أساساً لعملهم على التحسين المدرسي، ويصبح الهدف الأخلاقي للتربويين إعطاء المزيد من الانتباه لتعلم التلاميذ، وردم الفجوة في مستويات تحصيلهم، ويجب على المعلمين ضمان استمرار تعلم التلاميذ المعرفة، والمهارات، والسلوكيات التي تجعلهم أكثر قدرة على النجاح (Ontario Principals' Council, 2009, 10).

وما يؤكد المسؤولية الجماعية لدى أعضاء مجتمعات التعلم المهنية عن تعلم التلاميذ أن رؤية مجتمعات التعلم المهنية وقيمها يجب أن تركز على تعلم التلاميذ، لأن الغاية الأساسية من وجود المدرسة ضمان تعلم التلاميذ كلهم وتحقيق معدلات إنجاز عالية، تضمن لهم النجاح مستقبلاً، فيكون هناك التزام من أفراد المجتمع بالتعلم، ومراقبة تعلم التلاميذ لتحديد الوقت والكيفية المناسبة للدعم، وابتكار هياكل وأنظمة تعلم وتعليم تجعل أعضاء المجتمع ينخرطون في تعلم مهنتهم كجزء من ممارساتهم الروتينية، على نحو يمكن التلاميذ في نهاية المطاف من إحراز مستويات التعلم والنمو المستهدفة (DuFour, et al, 2013, 26).

ويرى ستول ورفاقه (Stoll, et al, 2006, 221) أنَّ هناك اتفاقاً واسعاً في الأدب العلمي على أنَّ أعضاء مجتمعات التعلم المهنية يتحملون مسؤولية جماعية عن تعلّم التلاميذ تساعد في الحفاظ على الالتزام، وتضع ضغوطاً ومساءلة على أولئك الذين لا يسهمون بصورة كافية وعادلة في عملية تعلّم التلاميذ، كما تخفف العزلة. وهذا الشعور بالمسؤولية الجماعية عن تعلّم التلاميذ يعزز من المبادرة والسعي الجماعي من قبل المدير، والمعلمين والتلاميذ والوالدين وكل أعضاء المجتمع الآخرين لإنجاز أهدافهم، ويشجع أعضاء المجتمع المدرسي على مناقشة القضايا الجوهرية التي تؤثر في جودة فرص التعلّم المتاحة والمقدمة لهم (Roberts & Pruitt, 2009, 6). إنَّ التحول الفكري والمنهجي من التركيز على التعليم إلى التعلّم، وعلى تحقيق التعلّم لجميع التلاميذ، يعدّ من الخصائص المميزة لمجتمعات التعلّم المهنية، التي تجعل أعضاءها يدركون أنَّ تعلّم التلاميذ يتوقف على تعلّمهم الشخصي، وأنَّ عملية التعلّم يجب أن تكون محور الاهتمام، وأن تحتضن من قبل المجتمع المدرسي.

### 4-3- الثقة التنظيمية:

تمثّل الثقة التنظيمية أحد العوامل التي تساعد في تماسك مجتمعات التعلّم المهنية وفعاليتها، لدورها في تعزيز فرص التماسك التنظيمي، والتعاون وتشاطر الخبرات والتجارب المهنية. وقد توصلت دراسة قلقان (Kalkan, 2016) إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلّم المهني، والثقة التنظيمية. كما أشارت هالام ورفاقها (Hallam, et al, 2015, 1) إلى أن الثقة أمر بالغ الأهمية في التنفيذ الفعال لنموذج مجتمعات التعلّم المهنية، وأن مجتمعات التعلّم المهنية الناجحة تعتمد على جوانب مختلفة من الثقة، ويأتي ذلك من دورها في تعزيز التعاون بين أعضاء مجتمعات التعلّم، ومدير المدرسة هو الأفضل للتأثير في مستويات الثقة بالمدرسة".

إنَّ تأسيس مجتمعات تعلّم مهنية تتّصف بالديمومة والنمو يتطلّب بناء ثقافة الثقة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي والمتعاملين معها، لأنَّ طبيعة مجتمعات التعلّم المهنية ترتكز على جمع الرؤى المشتركة حول تعلّم التلاميذ، وتشاطر القيادة والممارسة، والتعاون من أجل التعلّم الجماعي والتطبيق، وهذا الوضع صعب التحقيق دون وجود الثقة. ولا يمكن أن نتوقع من المديرين الذين لا يتقنون في المعلمين أن يتقاسموا معهم السلطة والإدارة. وإذا لم يثق المعلمون بزملائهم لتحسين التعليم والتعلّم فلا يمكن أن نتوقع منهم التعاون. وعموماً، فإنَّ جوهر التعلّم هو السلوك التعاوني. والتعاون بين الزملاء، والحوار التأملي، وتدريب الأقران، وتشاطر الموارد، يتطلب علاقات قائمة على الثقة (Kalkan, 2016, 1622).

وتظهر أهمية الثقة التنظيمية في دورها الواضح ببناء رأس المال الاجتماعي وتدعيمه لتعزيز التضامن والتماسك بين أعضاء التنظيم المدرسي، وبتيح مساحة كافية من الفهم والاستعداد المشترك لتبادل الخبرات والمعارف المهنية. لأنَّ الثقة بين العاملين، والثقة التنظيمية عموماً من العوامل التي يمكن أن تتنبأ بسلوك تقاسم المعرفة، كما أنَّ لها دوراً واضحاً في نقل المعرفة وابتكارها.

يتضح ممّا سبق أنّ الثقة في العلاقات، والثقة التنظيمية عموماً مكون جوهري لفاعلية مجتمعات التعلّم المهنية، لدورها في بناء شبكة اجتماعية متماسكة وممتدة تتخطى حدود المدرسة، وتتيح انتقال الموارد المادية والمعنوية التي تعزز التعلّم التنظيمي والفردى، ولدورها في بناء الاستعداد للتغيير وخلق المناخ التنظيمي الداعم للمبادرة والابتكار، لتعزيز تماسك مجتمعات التعلّم المهنية وديمومتها وتطورها.

#### 4-4- المشاركة المجتمعية:

لا يمكن للمدارس أن تؤسس مجتمعات تعلّم مهنية فعالة بمعزل عن مجتمعها المحيط الذي يحتوي على ثراء فكري ومعرفي يتشكّل نتيجة تنوع اهتمامات المنتمين إليه، واختلاف نظرتهم للمدرسة وعلاقتهم بها. وهذا يثري مجتمع التعلّم المهني ويطرح رؤى مختلفة وشاملة لمعالجة قضايا التعليم والتعلّم.

ولعل ما يؤكد مفهوم الشراكة في مجتمعات التعلّم المهنية أنّ هذه المجتمعات تسعى إلى تحسين الأداء المدرسي باستمرار، وهذا يستلزم تقييم المخرجات التعليمية بأخذ وجهات نظر جهات مختلفة من داخل المدرسة وخارجها. وهذا ما يعني أنّ مخرجات المدرسة لم تعدّ حكراً عليها، بل أصبح يشاركها في تحديدها وصياغتها وتخطيطها وإدارتها منظمات مجتمعية أخرى، ومن أهم الشركاء مع المدرسة في تكوين مجتمعات التعلّم المهنية: الأسرة (الوالدين)، الجامعة، السلطات التعليمية، مراكز التدريب والتنمية البشرية، مؤسسات المجتمع المدني، وقطاعات الدولة ذات الصلة بالعملية التعليمية (النوي، 2008، 90-92).

يمثّل الآباء حليفاً قوياً وفاعلاً في تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلّم مهني، ولا بدّ من مشاركتهم السلطة والمسؤولية وتمكينهم من أداء واجباتهم وأدوارهم وإيجاد شراكة فاعلة بين المدرسة وأسر التلاميذ. إنّ ابتكار الشراكة القوية مع الآباء والأسر يتناغم جوهرياً مع افتراضات وممارسات مجتمعات التعلّم المهنية. وعلى الرغم أنّ الوالدين ربما يفتقدون محتوى الخبرة أو الفهم المتعمق للحاجات التطورية للتلاميذ في الأعمار المختلفة إلا أنّهم يملكون المعرفة والدراية بأبنائهم التي يمكن أن تسهم على نحو كبير وواضح في نجاح التلاميذ ورفاهية المدرسة (DuFour, et al, 2008, 243).

وتأتي أهمية مشاركة أولياء الأمور في مجتمعات التعلّم المهنية، ممّا توصلت إليه الدراسات العلمية من نتائج تؤكد الأثر الإيجابي لمشاركة الوالدين في تحصيل التلاميذ ونموهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي. إنّ مشاركة الوالدين في أنشطة تعليم أبنائهم، يجعل الأبناء أكثر قدرة على إحراز معدلات عالية في الاختبارات والتحصيل عموماً، فيجتازون الصفوف الدراسية بنجاح، وتجعلهم أكثر قدرة على الترقى وتطوير أنفسهم، وأكثر استعداداً لتحمل المسؤولية، ويحضرون للمدرسة بانتظام، ويملكون مهارات اجتماعية أفضل، ويواصلون تعليمهم العالي والدراسات العليا. إنّ مشاركة الوالدين تؤدي إلى تحسين نتائج التلاميذ، كما أنّ المشاركة بين الوالدين والمدرسة تقلل مخاطر السلوكيات السلبية وتعزّز وجود بيئة آمنة للتعلّم (DuFour, et al, 2008, 240).

وكي تتحقق فاعلية مشاركة الوالدين في مجتمعات التعلّم المهنية، يجب أن يكون التواصل بين البيت والمدرسة منتظماً وفي اتجاهين وذا معنى، ويجب أن يتمّ بالوسائل المناسبة وفي الوقت المناسب، وعدّ الآباء شركاء كاملين في صنع القرارات التي تؤثر في أبنائهم، وإعطائهم دوراً جوهرياً في عملية تعلّم أبنائهم، وترحيب المدرسة بمشاركة الآباء والسعي إلى الحصول على دعمهم ومساعدتهم، وتعزيز ودعم مهارات الآباء في تربية أبنائهم (DuFour, et al, 2008, 244-250). كما يجب أن تتسع مجتمعات التعلّم المهنية للمشاركة الفاعلة من مؤسسات المجتمع الأخرى التي لها اهتمام بالتعليم لتسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية.

لا شك في أنّ غياب شبكة الروابط والاتصالات الفعالة مع أولياء أمور التلاميذ، والمدارس النظرية، ومؤسسات التعليم العالي، والمجتمع المحيط قد يحدّ من فرص نجاح مجتمعات التعلّم المهنية واستدامتها، لأنّ هذه الروابط تمثل خطوطاً لتغذية مجتمعات التعلّم المهنية بالموارد المادية والمعرفية التي تعزّز من قدرتها على حلّ المشكلات وتطوير الممارسات المهنية والتوافق مع مطالب التلاميذ والجهات الخارجية ورغباتهم. ولن تتعمّق هذه الصلات من دون ثقة المجتمع الخارجي بالمدرسة، تلك الثقة التي تعزّز إيجابية أعضاء المجتمع لاسيما أولياء الأمور في دعم المدرسة والمشاركة في أنشطتها.

## 5- المتطلبات المادية:

يقصد بها المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية المتصلة بالبيئة المدرسية المادية من أماكن للاجتماع والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومصادر التعلّم والموارد المدرسية وتوفير الوقت اللازم للتأمل في الممارسات التدريسية، والحصول على المشورة بشأن ممارسات التدريس من زملائهم، وعقد اللقاءات والاجتماعات لعرض المشكلات المهنية ومناقشتها والعمل معهم على تطوير الابتكارات التعليمية وتنفيذها، بالإضافة إلى توفير كل ما يلزم من بيانات ومعلومات وأجهزة ومعدات للتدريب، والدعم المادي المقدم من قبل مؤسسات المجتمع المحلي. ومن أهم هذه المتطلبات:

### 5-1- جمع البيانات:

عندما يكون لدى أعضاء المجتمع المدرسي إمكانية استخدام بيانات المدرسة والموارد التي يحتاجون إليها، يمكنهم الانخراط في التعلّم المهني الذي يبني القدرات، والمشاركة في العمل الضروري لتحسين نتائج التلاميذ والممارسات التعليمية.

### 5-2- تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

يجب على المديرين تخطيط الميزانيات ومواءمتها وتخصيص الموارد لضمان حصول أعضاء المجتمع المدرسي على الوقت والمواد اللازمة للانخراط في مجتمعات التعلّم المهني المنتجة، والتدريب لزيادة قدرتهم على المشاركة في العمل التعاوني على استخدام البيانات.



## ثالثاً. معوقات مجتمعات التعلّم المهنية:

على الرغم من أهمية مفهوم مجتمعات التعلّم المهنية بوصفه أحد المداخل التي ينبغي أن تتبنّاها المدرسة بما يمنحها القدرة على التكيف مع التغيرات السريعة، والتقلبات والاضطرابات في البيئة المحيطة بها، إلا أنّ الطريق إلى التعلّم وتحول المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية، ليست ممهّدة وسهلة، فهناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تواجه المدرسة عند رغبتها في التعلّم والتحول إلى مجتمعات تعلّم مهنية. ومنها:

1. معوق الهيكل التنظيمي للمدرسة: فالهياكل التقليدية تؤكد اتباع الهرمية، والتسلسل الوظيفي وهذا يأخذ الكثير من الوقت، ويحول دون تدفق المعلومات بانسيابية، وعدم إتاحتها للجميع، ويؤدي إلى كثرة الأعباء الوظيفية على عاتق الموظف، ولا يتيح له الوقت الكافي للتفرغ للتعلّم والاطلاع؛ ويعمل على إعاقة عملية التعلّم والحصول على المعرفة.
2. معوق القيادة التقليدية: التي تتمسك بالإجراءات القديمة وترفض التغيير، ولم تتعود على الانفتاح والشفافية والفكر الإداري الحديث، وتتبع الإجراءات التنظيمية التقليدية، وتبتعد عن تشكيل فرق العمل، ولا تثق بالآخرين، وتحتكر جميع المعلومات لديها.
3. معوق الثقافة التنظيمية: وهي الثقافة التنظيمية السائدة وتنتج بسبب طبيعة الهيكل التنظيمي، وما تفرضه من علاقات بين أعضاء المدرسة، إضافة إلى طبيعة العلاقات السائدة بين أعضاء المدرسة، وطبيعة المجتمع الذي تعيش فيه المدرسة. فهذه الثقافة بما تحويه من مفردات وقيم وعادات سلبية قد تعمل على منع أو إعاقة عملية التعلّم.
4. معوق ضعف الإمكانيات: فالمدارس التي لديها وفرة مالية تقوم بعمل جميع ما يلزم لخدمة التعلّم بها، ونقيضها المدرسة ذات الإمكانيات المحدودة التي لا يتوفر فيها الأفراد المؤهلون القادرون على القيام بجميع الأعمال ذات العلاقة بالتعلّم التنظيمي.
5. معوق عدم رغبة المدرسة بالتعلّم: وهنا لا تريد المدرسة تطبيق التعلّم، ولا تريد أن تصبح مدرسة متعلّمة، فهي راضية وقانعة بما لديها (الشمrani، 2014، 70-71).
6. العزلة عن البيئة المجتمعية: وثقافة المعلم الشخصية التي تتحكّم في عمله أكثر من ثقافة المدرسة، والهيكل التنظيمي للمدرسة، والأسلوب الفردي في العمل إذ يركز كل معلم على إنجاز مهامه الموكلة إليه، وإذا حدث تعاون بين الزملاء إنما يتم بدافع فردي وليس أسلوب عمل متبع داخل المدرسة، وعدّ المدرسة التنمية المهنية للمعلم ليست من مهامها، والعلاقات الإنسانية الضعيفة بين الزملاء، وعدم وجود نظام للمحاسبية في المدارس وإن وجد فهو غير فعال، فقلما يُحاسب معلم لضعف أدائه أو يُحاسب مدير مدرسة لعدم قدرته على الإدارة الفعالة للمدرسة (ناصر، 2012، 68).

7. عدم إيجاد وقت للاجتماع بين المعلمين، وضعف ثقافة المدرسة، والتنقل من مدرسة لأخرى، وعدم وجود قائد جيد يحقق زيادة التعاون والعضوية بين المعلمين (Yamraj, 2008, 58).

8. عدم توفر وقت كاف للقيام بما يجب القيام به لضمان زيادة تحصيل التلاميذ، والضعف في تضمين مساهمات أولياء الأمور في عملية صنع القرار، فقد شعر المعلمون والإداريون بأن عدد أولياء الأمور المشاركين في تعليم أطفالهم أقل، والقيادة من أعلى إلى أسفل ووجود ثقة محدودة في القيادة، والحاجة الماسة إلى طرائق أكثر منهجية للتفكير في التدريس والتعلم من الزملاء، والحاجة إلى طرائق فعالة لتحليل بيانات المتعلمين (Paslay, 2017, 3).

وقد صنف ابراهيم والمرزوقي (2018، 1) المعوقات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية إلى:

**معوقات تتعلق بمديري المدارس** مثل قصورهم في بعض المهارات، وقلة تشجيع أعضاء المدرسة وتحفيزهم على الإبداع والابتكار والبحث والتحليل، وقلة اهتمامهم بتنمية العاملين مهنيًا.

**معوقات تتعلق بالمعلمين** تتمثل قلة دافعيتهم واهتمامهم بحضور برامج التنمية المهنية، وقصور في اهتمامهم بالجوانب البحثية في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم.

**معوقات مادية** تتمثل في قلة الاعتمادات المالية المخصصة لبرامج التنمية المهنية، وضعف الحوافز والمكافآت للمشاركين فيها، وانقارها إلى أماكن يتوافر فيها كافة الأجهزة والأدوات المخصصة لهذا الغرض.

في حين صنف فولالاس (Voulalas, 2005, 3-4) العوائق التي تحول دون تحول المدارس التقليدية إلى مجتمعات التعلم إلى:

**عوائق إدارية** مثل إيجاد الوقت لإحداث التحول فالأمر يتطلب وقتاً طويلاً لإنشاء رؤية المدرسة وتوعية أعضاء المدرسة بالحاجة إلى التغيير واتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق ذلك، والافتقار إلى قنوات اتصال واضحة، وعدم كفاية الموارد، وعدم الالتزام، والصراع على السلطة وحجم المدرسة.

**عوائق فلسفية** تتمثل بتشكك بعض المعلمين في مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، ولا سيما مدى ملائمة تطبيقها في مدارسهم.

**عوائق مادية** تتمثل في تقسيم المدرسة إلى أقسام مختلفة، وسوء صيانة المباني والصفوف الدراسية؛ ونقص المساحات الملائمة للاجتماعات وأغراض المكتبة ومرافق الموظفين والأنشطة المدرسية.

**عوائق نفسية** تتمثل بالثقافة التقليدية، والخوف من فقدان السلطة والمكانة.

مما سبق يمكن القول إنَّ هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تعترض مجتمعات التعلم المهنية، وإن كان يصعب حصرها بشكل دقيق تعتمد مباشرة على مدى إيمان الإدارة المدرسية بأهمية التعلم، وعلى الممارسات التي تقوم

بها من أجل تجسيد ذلك، وهل تمتلك الوقت والموارد المادية والبشرية الكافية التي تحتاجها عملية التعلّم، الأمر الذي استدعى الكشف عن بعض سبل التغلب على هذه المعوقات والبحث في متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية.

خلاصة القول إنّ مجتمعات التعلّم المهنية أعطت الدور الرئيس في عملية الإصلاح للمدرسة في إطار الفلسفة العامة للمجتمع، فلم تعدّ المدرسة في ظل إطار مدخل مجتمعات التعلّم المهنية منفذة فقط للإصلاحات التي يضعها المسؤولون عن التعليم، بل أصبحت هي نفسها صانعة هذا الإصلاح. ومجتمعات التعلّم المهنية تتعامل مع كل مدرسة على أنّها حالة فريدة قد لا تتكرّر، فكلّ مدرسة ظروفها وبيئتها ومشكلاتها وطموحاتها، وتقوم المدرسة بنفسها أو بمساعدة خبراء من المجتمع المحلي بوضع مشروعها الإصلاحي الذي يناسبها ويكون بإمكانها تحقيقه.

## واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

### تمهيد

أولاً- لمحة عن مرحلة التعليم الأساسي ونشأته في الجمهورية العربية السورية  
ثانياً- تحليل البيئة الخارجة المحيطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في  
الجمهورية العربية السورية  
ثالثاً- تحليل البيئة الداخلية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير  
مجتمعات التعلم المهنية:

- 1- رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها وقيمها
  - 2- القيادة المدرسية الداعمة والمشاركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
  - 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
  - 4- الاستفسار المهني التأملي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
  - 5- التركيز على النتائج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
  - 6- الظروف الداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
- رابعاً- التحليل البيئي (SWOT): تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجة لمدارس الحلقة  
الأولى من التعليم الأساسي

أولاً: البيئة الخارجة

ثانياً: البيئة الداخلية

## الفصل الرابع

### واقع مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

يقوم الباحث في هذا الفصل بدراسة تحليلية لواقع تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وذلك بالاعتماد على أسلوب التحليل البيئي (SWOT) الذي يعكس نواحي البيئة الداخلية بما فيها من نقاط قوة ونقاط ضعف، والبيئة الخارجية بما فيها من فرص وتهديدات لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد استند البحث في استخدام أسلوب التحليل البيئي إلى نتائج العديد من الدراسات السابقة المتصلة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والنظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، بالإضافة إلى العديد من والفعاليات والنشاطات والقرارات الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التي تخص مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

#### أولاً- نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

شغلت التربية في الجمهورية العربية السورية مكانة متميزة، منذ قيام ثورة الثامن من آذار عام 1963م، ثم تنامي الاهتمام بها وتعاظم من خلال عقد المؤتمرات والندوات التربوية، ولعل أبرزها المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي الذي عقد بمدينة دمشق عام 1986م تحت شعار (نحو تربية متجددة في مجتمع التقدم والاشتراكية) وكان من أبرز توصياته تشكيل لجنة لدراسة مرحلة التعليم الأساسي التي كان من مهامها إيجاد مرحلة تعليمية واحدة تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية تسمى مرحلة التعليم الأساسي فضلاً عن اقتراح أهداف هذه المرحلة وما تستلزمه من متطلبات فنية ومادية.

ثمّ عقد المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم بكافة مراحله في الجمهورية العربية السورية في مدينة دمشق عام 1987م تحت شعار (التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية) ليجسد الاهتمام بهذه المرحلة من خلال التوصيات الآتية: الأخذ بنظام مرحلة التعليم الأساسي ذي السنوات التسع لتشكّل المرحلة الأولى والأساسية من مراحل التعليم، واختيار محتوى التعليم الأساسي في ضوء متطلبات البناء التربوي المتكامل لبناء المواطن القادر على تحقيق إنتاج في الحياة (وزارة التربية، 1987، 54).

وقد توجت هذه الجهود بصدور القانون رقم 32 تاريخ 2002/4/7م المتضمن ما يأتي:

- المادة (1) تعدّ مرحلتا التعليم الابتدائي والإعدادي مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانية.
- المادة (2) مدّة الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات.

➤ المادة (3): يحدّد هذا القانون نافذاً بدءاً من مطلع العام الدراسي 2003/2002م.

وقد بدأت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتطبيق هذا المرسوم على أرض الواقع بدءاً من 2002/9/1م في جميع مدارس القطر العربي السوري (وزارة التربية، 2002، 2). وقد عمدت الوزارة منذ بدأت بتطبيق التعليم الأساسي إلى تأمين مستلزمات هذا التعليم فأخذت بإعداد المعلمين في كليات التربية وتأهيلهم خلال أربع سنوات في المجالات العلمية والتربوية اللازمة لممارسة العمل في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ونظراً لاهتمام الدولة بتطوير التعليم الأساسي فقد عُُدّلت صيغته فيما يتعلّق بتقسيم الحلقة الأولى والحلقة الثانية منه، بالقرار رقم 23 / 443 تاريخ 2014/12/15م، بحيث تصبح:

➤ **الحلقة الأولى:** من الصف الأول وحتى الصف السادس. يقوم بالتعليم في هذه المرحلة معلّمون ومدرسون مساعدون للتربية الرياضية، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية وغيرها وقد دخل في العام/2000/ معلّم الصف/ كلية التربية.

➤ **الحلقة الثانية:** من الصف السابع وحتى الصف التاسع. ويقوم بالتدريس فيها مدرسون مختصون ومدرسون مساعدون (وزارة التربية، 2015، 2).

وما يميّز التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أنّه:

- ❖ تعليم موحّد للجميع، حيث يمثل هذا النمط جزءاً مشتركاً بين المتقدمين للتعليم النظامي، فيوفّر لهم رصيذاً من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم تيسّر لهم عملية التواصل والاندماج الاجتماعي.
- ❖ تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعلمية، بهدف تنمية مهارات يدوية وقدرات إنتاجية، وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.
- ❖ تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية جوانب الشخصية المختلفة (الفكرية، والوجدانية، والجسمية، والحركية، والاجتماعية) لدى المتعلّم.
- ❖ تعليم متنوّع يتكيّف حسب اختلاف حاجات المتعلّمين، ويتنوّع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.
- ❖ تعليم متعدّد التقنيات سيفيد في التطوّر التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج، فيوفّر للمتعلّمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة، وفهم مبادئها وآليات سيرها.
- ❖ تعليم مفتوح يمهد لمراحل تعليمية أخرى، ويهيئ لمواصلة التعلم سواء في إطار نظامي أو لا نظامي؛ حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وله قنوات عديدة تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة (مرتضى وأبو النور، 2011، 21).

من خلال ما تقدّم نرى أنّ الجمهورية العربية السورية أولت أهمية كبرى للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي، عندما جعلته مجانياً وإلزامياً، حتى تتساوى جميع فئات المجتمع بالتعليم، ولتجعل من أبنائها متعلّمين قادرين على الإسهام في

بناء مجتمعهم وتطوره، من خلال ما توفره لهم من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تيسر لهم عملية من التواصل والاندماج الاجتماعي.

## ثانياً- تحليل البيئة الخارجية المحيطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

يقصد بالبيئة الخارجية دراسة الوضع الراهن خارج المؤسسة أو البيئة المحيطة بالقضية مكان الدراسة وانعكاساته إيجابياً ببيئة فرص أو سلباً ببيئة تهديدات على أداء المؤسسة وضمان بقائها واستمراريتها. فالفرص هي مجموعة العوامل الخارجية التي تدعم عمل المؤسسة ويمكن اغتنامها لتحسين الأداء والاستفادة منها في حل المشكلات، كما أن التهديدات هي مجموعة المعوقات والتحديات التي تواجهها المؤسسة وتسعى لتجاوزها والحد من آثارها لتحسين الأداء (الحازمي، 2020، 147).

فهناك مجموعة من العوامل الخارجية المحيطة التي تؤثر في أداء النظام التعليمي، ومستوى جودته، وتتضمن الفرص التي تدعم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وتعزز استدامتها، والوقوف على التهديدات أو التحديات التي تواجه تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وتهدد بقاءها وفعاليتها. ويمكن تناول أهم تلك العوامل المؤثرة في أداء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وفي تفعيلها لمجتمعات التعلم المهنية، بما يساعد في رصد العوامل الفاعلة في البيئة الخارجية للتعليم، والمؤثرة في نجاح وفعالية جهود تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

وقد اعتمد الباحث نموذج (PEST Analysis) -الذي يشير إلى كل حرف فيه إلى بداية اسم كل عامل من العوامل- للوقوف على الفرص والتهديدات المحيطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية كما يأتي:

### 1- العوامل السياسية: (political factors):

شهدت الجمهورية العربية السورية جملة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية منذ اندلاع أحداث الحرب عام 2011م، فبرزت الكثير من الظواهر التي لم تكن مألوفة قبل ذلك، وخصوصاً فيما يتعلق بحركات النزوح الداخلي والهجرة واللجوء إلى الخارج. وألحقت الحرب أضراراً جسيمة في البنى التحتية لقطاعات اجتماعية هامة لاسيما قطاعي الصحة والتعليم، الأمر الذي ترك أثره الكبير في مستويات الرعاية الصحية المقدمة وفي الخدمات التعليمية التي يعدّ توفيرها عاملاً حاسماً في تنمية الموارد البشرية (تقرير المكتب الإحصائي، 2018، 1).

فقد فرضت التحديات السياسية على المؤسسات التربوية تجديد فكرها وإعادة صياغة النسق الثقافي والاجتماعي وإعادة تنظيم المحتوى الفكري للمبادئ الجديدة والتوجه إلى اللامركزية والمشاركة، ولأنّ إصلاح منظومة التعليم وتطويرها لن تحقق أي مردود ذو قيمة مجتمعية وحضارية ما لم يحدث إصلاح سياسي يتناغم مع الإصلاح التعليمي، بما يؤدي



إلى تحديد سياسة تعليمية قومية في الإطار الديمقراطي السليم. فقد بذلت الجمهورية العربية السورية جهوداً كبيرة لتحسين نوعية التعليم بشكل عام ونوعية التعليم الأساسي بشكل خاص، من خلال تطوير مكونات المنظومة التعليمية من مناهج التعليم والمباني واعداد المعلمين وغيرها. ومن أبرزها مشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين الذي يهدف إلى إحلال المعلم المجاز جامعياً والمؤهل تربوياً وتقنياً محلّ المعلم الحاصل على شهادة أهلية التعليم الابتدائي، وذلك باستخدام نظام التعليم المفتوح، وبدأ تنفيذ المشروع عام 2004م. ومشروع المعايير الوطنية للمناهج الذي يهدف إلى تحديث العملية التربوية وتنمية الموارد البشرية، وبناء إنسان قادر على التكيف مع متغيرات العصر، وتنمية مهارة التعلم الذاتي ومراعاة حاجات المتعلم ومتطلبات نموه، وربط المناهج بالحياة، وتحسين آليات إعداد الكتب المدرسية مضموناً وإخراجاً، وبدأ العمل بتنفيذ المشروع عام 2005م.

بالإضافة إلى هذه المشروعات التربوية التي تصبّ في تطوير مرحلة التعليم الأساسي، حرصت وزارة التربية على عقد المؤتمرات والندوات التربوية التي تستهدف النهوض بواقع التعليم في الجمهورية العربية السورية، منها: عقد حلقات نقاش لتطوير إستراتيجية للتربية في سورية هدفت هذه الحلقات النقاشية التي أقامتها وزارة التربية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية في بيروت في عام 2017م، للخروج بأراء ومقترحات تساعد في تطوير إستراتيجية للتربية في الجمهورية العربية السورية، لتحسين المخرجات البشرية للمجتمع السوري، وعليها يتوقف تحقيق أهدافه وتطلعاته، بحيث تبدأ عملية تطوير استراتيجية للتربية من التخطيط الشامل للتعليم، وتعرّف أحدث النظم التعليمية، ومتابعة آخر التطورات والتطبيقات في مجال التعليم، وصولاً إلى أفضل نظام تعليمي ممكن. ودارت محاور الحلقات النقاشية حول تخطيط التعليم، والتعلم البديل والمكثف، وجودة التعليم بما فيه طرائق التعلم والتعليم، والتهيئة للتعلم لمرحلة ما قبل المدرسة، وتطوير المناهج بمختلف مكوناتها (<http://moed.gov.sy>). وإقامة مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية الذي أقامته وزارة التربية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي تحت عنوان (رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن) في عام 2019م، انطلاقاً من رغبة الوزارة في تطوير المجال التربوي، وتكليف صمود المؤسسة التربوية وانتصارها، وبناء الإنسان المؤمن بحتمية نهوض الوطن وتحفيزاً لقدراته، ورسم واقع أفضل ومستقبل مشرق، ليكون نقلة نوعية في الواقع التربوي في مجالاته المختلفة المرتبطة بالبيئة التعليمية ومستوياتها بدءاً من تغيير الثقافة الاجتماعية للقيم التربوية، وتكريس القيم الأصيلة، وصولاً إلى التطوير التأموي الشامل للواقع التعليمي وغاياته، والاستثمار الأمثل للعنصر البشري من متعلمين ومعلمين لتحسين واقعهم بما يتوافق والتنمية البشرية إيماناً مطلقاً بسورية الحضارة والحداثة والمستقبل. وتناول المؤتمر محاور عدة من أبرزها: الفلسفة التربوية والإستراتيجية الوطنية المستقبلية للتربية في الجمهورية العربية السورية، والأدوار المتغيرة للمعلم والمتعلم في القرن الحادي والعشرين، وتطوير المناهج التربوية ومكوناتها ودورها في تعزيز بناء الوطن والمواطن، وتطوير البيئة المدرسية لتكون محفزة وراعية لأجل مدرسة المستقبل، والتقويم من منظور مستقبلي، وتكامل منظومتَي التربية والتعليم العالي. واختتم المؤتمر

بإقرار عدد من التوصيات التي من شأنها الارتقاء بسوية مدارس التعليم الأساسي، على نحو يحقق للمجتمع العربي السوري توازنه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، والاستفادة من الاتجاهات التربوية، والتجارب العالمية المعاصرة (<http://moed.gov.sy>). وإقامة دورات تدريبية لبناء فريق وطني مشترك بين وزارة التربية وكلية التربية بجامعة دمشق ليكون له بصمة مستقبلية متميزة من الباحثين لتحديد الحاجات التدريبية للأطر التدريسية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي ميدانياً للوصول إلى مجموعة من البراهين والأدلة التي تساعد صانعي القرار في وزارة التربية في تطوير مجموعة من الأدلة التدريبية، ويساعد في تطوير السياسات المتعلقة بالمعلمين في الجمهورية العربية السورية. وتضمنت محاور الدورة عرض مخطط الدراسة، وواقع المعلمين في الجمهورية العربية السورية /الفرص والتحديات، وأدوات البحث النوعي، والملاحظة العلمية وكيفية إجرائها، وتصميم أدوات لرصد الاحتياجات التدريبية، والمقابلة وكيفية إجرائها وتصميم أدواتها، وآلية تنفيذ مجموعات التركيز، وتصميم الاستبانة، ومراجعة الأدوات وعرضها وخطة تجربتها في الميدان، وتوزيعها على المشاركين لتجربتها في المدارس (<http://moed.gov.sy>).

وفي سياق التوجهات الإصلاحية وعلى الرغم من التوجهات السياسية نحو تطبيق اللامركزية في سورية، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تحول دون إتمام ذلك مثل المركزية الشديدة والبيروقراطية وازدواجية المهام والتطوير الجزئي الذي لا يمس الجوهر والنقص العام في كفاءة الأطر البشرية والتمويل والإسهامات الأهلية. وخروج كثير من المدارس عن الخدمة.

يتضح ما سبق أنّ مؤسسات التعليم كافة لن تستطيع أن تكون بمعزل عن تأثير السياق السياسي العام وما يحدث به من تغيرات، حيث يعد التعليم أحد المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والسياسية.

## 2- العوامل الاقتصادية: (Economic factors):

على المستوى الاقتصادي فقد أوقعت الحرب عام 2011م جملةً من الأعباء على كاهل الحكومة والأفراد، تمثلت هذه الأعباء بالأضرار التي لحقت بالمنشآت الاقتصادية على اختلاف أنواعها وارتفاع معدلات التضخم إلى حدود غير مسبوقة كل ذلك في ظل عقوبات وحصار جائر فرض على الاقتصاد السوري. كما عرف التركيب الهيكلي لقوة العمل تغيرات جديدة وكبيرة متمثلة بتغير الخصائص الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية للمشتغلين وتوزعها على الأنشطة والمهن وكذلك بتغير الخصائص المختلفة للمتغلبين (تقرير المكتب الإحصائي، 2018، 1).

وفي سياق العوامل الاقتصادية المؤثرة في التعليم، فإن من أخطر التحديات التي تواجهها سورية هو انخفاض دخل الأفراد وتعمق التفاوت في توزيع الدخل وسيطرة القطاع الخاص واتساع نطاق الفقر وارتفاع معدلات البطالة لأسباب عديدة أهمها عدم مناسبة استراتيجية التعليم الحالية لمتطلبات سوق العمل فقد بلغت معدلات البطالة عن العمل 20.9 % من عام 2019م. حسب تقرير مكتب الإحصاء المركزي لعام 2020م. وبالرغم من الجهود المبذولة للحد

من مشكلة البطالة، إلا أن سبل مواجهتها قد باءت بالفشل لأنها ركزت على حلها بشكل جزئي ومؤقت دون وضعها في إطار شامل، ومعرفة ما يترتب عليها من آثار طويلة الأجل على المجتمع.

ويترتب على الأزمات الاقتصادية قلة الموارد المخصصة للتعليم الأساسي: يحتاج تطوير أي تعليم مهما كان نوعه إلى زيادة التمويل المخصص له، ومازال التعليم في الجمهورية العربية السورية ومن ضمنه التعليم الأساسي يعاني من قلة الموارد المخصصة لتمويل التعليم، إذ تراجعت نسبة الإنفاق من ميزانية الدولة من 17.3 % عام 1999 إلى 11.1 % عام 2000 ثم ارتفعت إلى 17 % عام 2008 وهي محدودة في ظل الزيادة بأعداد التلاميذ والتوافق مع احتياجات التعليم المتزايدة، ويقتصر التمويل فقط على الجهات الحكومية.

يتضح مما سبق أن العوامل الاقتصادية لها تأثير كبير على التعليم وأبعاد إتاحتها وجودته لجميع المستويات الاجتماعية، كما أن المشكلات الاقتصادية قد تسبب أنواع عديدة من السلوكيات السلبية.

### 3- العوامل الاجتماعية والثقافية: (social and cultural factors):

تمثل العوامل الاجتماعية والثقافية أكثر العوامل المؤثرة في المؤسسات التعليمية لاسيما المدارس، وذلك للارتباط الوثيق بين هذه العوامل وقطاع التعليم.

ومن المتغيرات الاجتماعية زيادة الطلب على التعليم والزيادة السكانية المستمرة، فقد تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم منذ عام 2001 إلى عام 2020م حسب تقرير مكتب الإحصاء المركزي، والجدول (8) يبين أعداد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي حسب الصفوف من 2001 حتى 2020.

جدول (8) يبين عدد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي حسب الصفوف 2001-2020

| المجموع | الصف   |        |        |        |        |        | السنوات |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|         | الأول  | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس |         |
| 2835023 | 576739 | 517422 | 463072 | 427360 | 435332 | 415098 | 2001    |
| 2904569 | 602160 | 537217 | 492143 | 444341 | 407311 | 421397 | 2002    |
| 2984834 | 615038 | 552681 | 506479 | 475276 | 433838 | 401522 | 2003    |
| 3065409 | 615744 | 561936 | 521814 | 488191 | 465750 | 411974 | 2004    |
| 3176602 | 631950 | 569866 | 539720 | 510609 | 482696 | 441761 | 2005    |
| 3243867 | 635195 | 578150 | 543214 | 522986 | 503851 | 460471 | 2006    |
| 3305086 | 639705 | 592271 | 550914 | 527278 | 516189 | 478729 | 2007    |
| 3369727 | 656477 | 598079 | 565160 | 536687 | 522280 | 491044 | 2008    |
| 3400364 | 668807 | 605708 | 565277 | 543431 | 526007 | 491134 | 2009    |
| 3463468 | 692933 | 617947 | 573348 | 545222 | 534778 | 499240 | 2010    |
| 3557566 | 726204 | 639316 | 585721 | 556159 | 540068 | 510098 | 2011    |
| 3613505 | 730582 | 652710 | 603999 | 565583 | 546226 | 514405 | 2012    |
| 2161214 | 443230 | 380714 | 356896 | 340161 | 326495 | 313718 | 2013    |
| 2672615 | 593461 | 464468 | 431780 | 411607 | 393800 | 377499 | 2014    |

|         |        |        |        |        |        |        |      |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| 2616972 | 369762 | 378119 | 395221 | 414974 | 486782 | 572114 | 2015 |
| 2613560 | 353686 | 369648 | 391459 | 456809 | 503613 | 538345 | 2016 |
| 2543141 | 323201 | 363361 | 404417 | 427959 | 494396 | 529807 | 2017 |
| 2540709 | 329974 | 385906 | 418192 | 429220 | 463879 | 513538 | 2018 |
| 2233364 | 317141 | 352005 | 347925 | 377031 | 404783 | 434479 | 2019 |
| 2260287 | 341913 | 352073 | 365979 | 390258 | 395986 | 414078 | 2020 |

يتضح من الجدول السابق أنَّ أعداد التحاق التلاميذ بالمدارس هي في ازدياد بدءاً من عام 2001 وحتى عام 2012م إلا أنَّ هذه الأعداد بدأت بالتراجع بسبب الحرب التي كان لها تداعيات كثيرة من تهجير ونزوح، وبالرغم من ذلك تعد هذه الأعداد كبيرة مقارنة مع المدارس التي خرجت عن الخدمة، مما يؤدي إلى مشكلة نقص المباني المدرسية وارتفاع كثافة الصفوف الدراسية، وضعف ثقة الأسرة في المدرسة، وتراجع جودة الخدمة التعليمية المقدمة داخل المدرسة ويؤدي ذلك بدوره إلى تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية كظاهرة مرضية مزمنة في التعليم السوري وتراجع الانتساب للمدارس الرسمية والالتحاق بالمدارس الخاصة لامتلاكها ميزة تنافسية أكبر. وما يؤكد ذلك جدول (9) أعداد التلاميذ الصادر عن مكتب الإحصاء المركزي الذي يبين أعداد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) حسب ملكية المدرسة 2016-2020م.

جدول (9) يبين عدد تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) حسب ملكية المدرسة 2016-2020م

| السنوات | رسمية (Public) | خاصة (Private) | وكالة الغوث (UNRWA) | المجموع (Total) |
|---------|----------------|----------------|---------------------|-----------------|
| 2016    | 2509073        | 74356          | 30131               | 2613560         |
| 2017    | 2442108        | 81852          | 31323               | 2555283         |
| 2018    | 2417767        | 91201          | 31741               | 2540709         |
| 2019    | 2100657        | 97550          | 35157               | 2233364         |
| 2020    | 2125257        | 101687         | 33343               | 2260287         |

وفي سياق العوامل الاجتماعية والثقافية المؤثرة في التعليم، فإنَّ من أكثر التحديات التي تواجهها سورية هو تحديات العولمة على الصعيد التربوي ففي السنوات الخمسين الأخيرة برزت اليونسكو كأقوى مؤسسة تربوية عالمية، فقد تمكَّنت من خلال برامج منهجية متوالية من وضع برامج لتدريب المعلمين ولوضع المناهج الدراسية والتقييم، أصبحت نموذجاً لتحقيق مستوى عالمي مقبول على مستوى العالم، الأمر الذي أجبر الدول على تعديل معاييرها على نحو يتفق مع هذه المعايير العالمية. إنَّ ما يصيب النظام العام للمجتمع من آثار العولمة وتداعياتها ينعكس على النظام التربوي بصفته نظاماً تابعاً للمجتمع، ولا بدَّ للتربية من مواجهة التحديات على المستويين العالمي والعربي.

وتتأثر الإدارة التعليمية بصفة عامة بالبيئة الاجتماعية التي تعمل في إطارها، حيث إنَّ القيم والتقاليد والثقافة التي تسود مجتمع ما في فترة بعينها، هي التي تحدد طبيعة عمل الإدارة التعليمية في تلك الفترة، والنمط الذي تسير عليه؛ ومن هنا نشأ الاختلاف بين الأنماط الإدارية التي تتبناها المجتمعات، وشاع التنوع في خطط التطبيق التي

تنتهجها، ووسائل تحقيق ما تسعى إليه من أهداف، الذي ينعكس في النهاية على الجانب التنظيمي في الإدارة متمثلاً في الأخذ بالنمط المركزي أو النمط اللامركزي أو النمط التشاركي.

يتضح مما سبق أنَّ العوامل والمتغيرات الاجتماعية في المجتمع السوري قد أثرت في القيم والممارسات الاجتماعية السائدة في المؤسسات التعليمية، بما يفرض البحث عن آليات وأساليب جديدة تساعد في التعامل مع أي اختلالات ناجمة عن التغيرات الاجتماعية المعاصرة.

#### 4- العوامل التكنولوجية: (Technological factors):

من أبرز التغيرات التي لها انعكاساتها المتعددة حالياً ومستقبلاً على التربية، تلك التغيرات المعرفية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة، التي أفرزتها عديداً من الظواهر، من أهمها ثورة المعلوماتية، ويلقي هذا الأمر بتحديات كثيرة على النظم التعليمية، منها ضرورة توطيد تكنولوجيا المعلومات واستخدامها، وضرورة تزويد التلاميذ بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع تلك التحديات المعرفية والتكنولوجية.

ومن العوامل المعرفية المؤثرة في التعليم التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلمون في فترة إعدادهم قبل الخدمة؛ لأنَّ المعارف تنمو وتتطور وتزداد، ليجد المعلم نفسه متخلفاً عن مستوى التطور العلمي، لذا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة. بالإضافة إلى تطور النظريات التربوية حيث 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 يلمَّ القائمون بالتعليم بكل جديد، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة؛ لذلك لابدَّ من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام (ناصر، 2001، 51). هذا فضلاً عن تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال حيث يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية، وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات، من وسائل سمعية وبصرية إلى تقنيات سمعية بصرية إلى حوسبة ومعلوماتية، وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار، تفرض على المعلم أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها؛ وليفيد المتعلمين بها بتزويدهم بكل جديد، ويوظفها في أثناء التعليم. كل ذلك استدعى وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى بذل المزيد من الجهود للاستفادة المثلى من هذه التطورات المعرفية والتكنولوجية بما يسهم في الارتقاء بالمنظومة التعليمية، فعمدت إلى تطوير المناهج التربوية إنَّ 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؛ تستدعي تجديداً في تأهيل المعلم وتنميته المهنية وإغناء خبراته العملية التربوية، برنامج التأهيل التربوي للمدرسين والمعلمين للحصول على دبلوم التأهيل التربوي عبر التعلم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية: يهدف إلى تمكين المدرسين والمعلمين

في الميدان التربوي غير المؤهلين تربوياً من الحصول على دبلوم التأهيل التربوي، واكتساب مهارات استخدام تقانات المعلوماتية وتطبيقها في عملية التعليم والتعلّم، وبدأ المشروع عام 2006م. بالإضافة إلى مشروع القناة الفضائية التربوي الذي يهدف إلى رفد العملية التربوية بإنتاج برامج تربوية وثقافية متميزة لمراحل التعليم كافة، وعرض برامج إثرائية وطرائق فعالة في التعليم تسهم في تدريب المعلمين وتأهيلهم على استخدام التقانات الحديثة والاهتمام باللغة العربية والثقافة العربية، ونشر الوعي التربوي لدى المجتمع وإطلاعه على المستجدات والمشروعات التربوية، وتقليص الفروق القائمة بين المدارس التي تقع في بيئات اجتماعية مختلفة. وأصدر القرار رقم 169/هـ تاريخ 2006/6/5 القاضي بإحداث القناة الفضائية التعليمية وتشكيل لجنة إدارية برئاسة ممثل عن وزير التربية وعضوية ممثل عن كل من وزارات الإعلام والتعليم العالي والمغتربين والصحة والثقافة، وانطلق بثها عام 2011م.

وتأسيساً على ما سبق أصبح ضرورياً إدراك أنّ حزمة العوامل السابقة وغيرها من التحديات والمتغيرات المعاصرة التي يواجهها التعليم في عالمنا المعاصر آخذة في التضخم ولا يمكن السيطرة أو تجاوزها من قبل المؤسسات التعليمية عموماً، ومدارس التعليم الأساسي خصوصاً، إلّا من خلال تبني أحدث مداخل الإصلاح المدرسي لاسيّما مدخل مجتمعات التعلّم المهنية، لذلك لا بدّ من تحليل البيئة الداخلية لهذه المدارس وعناصرها في ضوء هذا المدخل المعاصر، لاكتشاف نقاط القوة بما يسمح باستخدامها بفعالية ومحاولة تعزيزها، وتعرّف نقاط الضعف ومعالجتها وتلافيتها إلى أقل درجة ممكنة.

### ثالثاً- تحليل البيئة الداخلية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير مجتمعات التعلّم المهنية:

فيما يأتي تحليل لواقع معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ من خلال إبراز ملامح الوضع الراهن لإقامة مجتمعات التعلّم المهنية، في ضوء الجهود المبذولة لهذه المدارس.

#### 1- رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها وقيمتها:

تتطلب إقامة مجتمعات التعلّم المهنية وتفعيلها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي فهماً واضحاً للغرض المتفق عليه لتعليم التلاميذ (الرسالة)، والصورة الجماعية لما يريدون أن تصبح عليه مدارسهم (الرؤية)، وكيف يجب أن يتصرفوا لخلق تلك الصورة (القيم)، لتصبح هذه المثل العليا المشتركة والجماعية اتفاقيات أساسية القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلّم التي تركز على تعلّم التلاميذ.

إنّ المعيار الأول من معايير مجتمعات التعلّم المهنية ضرورة وجود رؤية واضحة ورسالة محدّدة تبين دور مدارس التعليم الأساسي ووظيفتها وآلياتها في تعليم التلاميذ، وتحدّد رؤية مدارس التعليم الأساسي ورسالتها في الجمهورية العربية السورية وفق ما ورد في المادة 2/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي ببناء شخصية المتعلّم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية عن طريق اكتساب المعارف

والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكّنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية إيجابياً وفق مستواه العمري وتوظيفها في المواقف الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية، ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة الآتية:

1-1- تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها، وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنية، وتنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.

1-2- تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.

1-3- 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.

1-4- تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية والعلمية والأدبية، في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.

1-5- تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية، وتقدير قيمة العمل المنتج في كامل مجالاته وضرورية إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية.

1-6- تنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية، وتنمية الوعي بضرورة التقيد بالأنظمة العامة والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

1-7- تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.

1-8- تنمية القدرة على التعلّم الذاتي والعمل الفردي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات، في المواقف الحياتية المختلفة (النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، 2015، 3-4).

وبما أنّ مرحلة التعليم الأساسي تعدّ بداية السلم التعليمي، فالرسالة التي تهدف إليها تركّز على تعلّم التلاميذ مواضيع القراءة والحساب والرياضيات والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية والترويحية وثيقة الصلة بحياة التلميذ، المتوافقة مع ميوله وقدراته، وتعدّه لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، فتتميّ شخصيته من جميع جوانبها الفكرية والمهارية والوجدانية، وهذه الرسالة يعرفها جميع أعضاء المجتمع المدرسي فكل مدرسة مزودة بالنظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي الذي يتضمن هذه الأهداف التي تحقق بمجموعها رسالة المدرسة، بالإضافة إلى أنّ المعلمين قد تلقوا وتعرّفوا في إعدادهم الأكاديمي في كليات التربية أهداف هذه المرحلة ورسالتها.



إنّ مؤشرات معيار رؤية مدارس التعليم الأساسي ورسالتها تتوافق كثيراً مع معايير إدارة الجودة الشاملة، أي هناك رؤية واضحة لمدارس التعليم تعبّر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية (حسين، 2013، 180).

وفي مجتمعات التعلّم المهنية يجب تطوير رؤية المدارس بطريقة تعاونية، فيكون لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي دور في تحديد الرؤية، فبناء توافق في الآراء حول رؤية مشتركة مهمة تستغرق وقتاً طويلاً، ولكن القيام بذلك يخلق ثقافة تتضمن تقدير الوقت المخصص للتعلّم المهني للمعلمين، وعده ضرورياً لتحسين التدريس وزيادة تحصيل التلاميذ، كما أنّ الرؤية الموحدة ضمان لالتزام بهدف شامل لتعلّم التلاميذ وإنجازاتهم.

ومع وجود وثيقة لرؤية المدرسة ورسالتها تتسم بالوضوح والتحديد وتعتمد على دراسات وبحوث جادة لمتطلبات الواقع المحلي، يشارك في إعدادها عدد محدود من المعنيين بالعملية التعليمية (حسين، 2013، 180)، فقد انفردت وزارة التربية تقريباً بوضع رؤية لتطوير المدارس سواء وضعت هذه الرؤية في ضوء تصورها لما يجب أن يكون عليه العمل المدرسي أو بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة، ولم تترك للمدارس الحرية بوضع رؤيتها الخاصة لتطوير أداؤها وتحسينه بما يتفق مع السياسات التربوية، والذين شاركوا بوضع رؤية لمدرستهم انحصرت مشاركتهم في أمور شكلية مثل الصياغة، ولم يشارك معظم المعلمين على الإطلاق في بناء الرؤية، ما يؤكد أنّ الرؤية والغرض منها غير واضحين في أذهان المديرين والمعلمين معاً، وافقار المدارس إلى رؤية يتفق عليها جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ليشعروا بمسؤولياتهم نحو تحقيقها، ويتنافى ذلك إلى حد كبير مع خصائص مجتمعات التعلّم المهنية؛ إذ لا يمكن بناء مجتمعات التعلّم المهنية من دون رؤية ورسالة مشتركة يؤمن بها ويتفق عليها أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.

ولابدّ أن يكون للمدرسة رؤية تعلق في مدخلها، يراها كل الزائرين للمدرسة، وتعبّر عن تطلّع حقيقي لأعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة، وتمثّل أساساً ينطلق منه ويقوم عليه العمل المدرسي. لذلك يقترح (حسين، 2013، 258) أن تضع المدرسة رؤية محدّدة ورسالة واضحة تعكس أهدافها للتعليم، وتعلن الرؤية والرسالة في أماكن بارزة وتوزّع على أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم، وتراجع المدرسة رؤيتها ورسالتها والمؤشرات الدالة على تحقيقها بصفة دورية، ويشارك في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها هيئة الإدارة والمعلمون وممثلون عن أولياء الأمور والتلاميذ والمؤسسات التربوية في المجتمع المحلي.

ومع أنّ بعض المديرين وكذلك بعض المعلمين، يبذلون قصارى جهدهم من أجل التحسين والإصلاح، ويتمّ ذلك بدافع شخصي، إلّا أنّ فلسفة التحسين المستمر ليست مبادرة شخصية، بقدر ما هي فلسفة مدرسية تعبّر عن رؤية جماعية يتمّ التخطيط لها للنهوض بالمجتمع المدرسي، ولا تقتصر على بعد واحد من أبعاد العمل المدرسي، بل تنهض بجميع العناصر والمكونات معاً، وإلى جانب كونها رؤية جماعية شاملة فهي كذلك مستمرة ومتطورة.

## 2- القيادة المدرسية الداعمة والمشاركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المعيار الثاني من معايير إقامة مجتمعات التعلّم المهنية وتفعيلها في المدارس أن يتمتع أعضاء المجتمع المدرسي بفهم واضح لأهمية كل عضو في قيادة المدرسة نحو التميّز الذي يسعون إليه؛ إذ تعتمد مجتمعات التعلّم المهنية الفعالة على نهج تشاركي، وينصب التركيز على التوسع في عدد أعضاء المجتمع المدرسي المشاركين في عمليات صنع القرارات المهمة المتعلقة بالقضايا المدرسية، لذلك على مدير المدرسة إدراك هذا التحوّل والعمل على إعداد أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم للقيادة بطرائق أصيلة وتعاونية ليكونوا مسؤولين بشكل متبادل في معالجة مجموعة واسعة من حاجات التلاميذ ويتمّ تمكينهم من التصرف بناءً على رؤية المدرسة.

إنّ "مدير المدرسة: هو المسؤول مباشرة أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، وهو المرجع لأعضاء المدرسة جميعهم من مدرسين ومعلّمي صف فئة أولى ومدرسين مساعدين، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف بما ينسجم والسياسة التربوية للقطر، وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإداريين والمستخدمين، وهو مسؤول أيضاً عن سلوك التلامذة وتطوّر تقدّمهم في الدراسة" (وزارة التربية، 2004، 16). لذلك لمدير المدرسة دور فعال داخل المجتمع المدرسي، وينبغي التركيز على هذا الدور، فهو يقوم بالعديد من المهام والواجبات، وتتحدّد واجبات مدير المدرسة ومهامه في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية كما وردت في المادة /57/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي بصفته مسؤولاً عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولاسيما في الأمور الآتية:

### 2-1- تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.

2-2- متابعة سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية على أداء واجباتهم بمختلف

الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي تقصيرهم.

2-3- مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات

السنة الدراسية.

2-4- متابعة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.

2-5- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تنفيذ خطة الدمج في مدرسته.

2-6- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة وبإشرافه المباشر.

2-7- الاطلاع يومياً على دفاتر توقيع أعضاء الهيئة التدريسية في شعب المدرسة المختلفة لمراقبة سير التدريس.

2-8- الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية والتوقيع عليها يومياً في الحلقة

الأولى (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 15).

إنَّ استقراء الواجبات والمهام الملقاة على عاتق مدير المدرسة يبيِّن أنَّ هذه الواجبات تتعلَّق بتوجيه وتسيير الأمور في المدرسة وكل ما يخص العملية التعليمية داخل المدرسة سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلمين. وهذا ما أوضحته دراسة (عزام، 2019، 95-95) أنَّ مهام مديري مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية ذكرت ضمن النظام الداخلي لوزارة التربية من دون أن يجري تصنيف لتلك المهام ولا ترتيب لها ممَّا جعل عمل المدير يتمحور بالدرجة الأولى حول المهام الإدارية التي يمارسها بشكل يومي (الممارسات التسييرية)، أمَّا الممارسات الإدارية الحقيقية كوضع الرؤية المستقبلية الخاصة بالمدرسة، أولاً فمن الملاحظ أنَّها قصرت دور المدير على تنفيذ الرؤية العامة لمرحلة التعليم الأساسي ومتابعتها لتحقيق الأهداف التربوية العامة المحددة من قبل الإدارة المركزية، من دون أن يشمل دوره العمل على وضع بعض الخطط التطويرية حتى ولو كانت بسيطة وذلك بوصفه الشخص الأكثر دراية بواقع مدرسته وما يمكن القيام به. أمَّا فيما يتعلق ببناء ثقافة مدرسية إيجابية داعمة محفزة على المبادرة فلم تتناول بنود النظام الداخلي أية مهام خاصة بذلك على الرغم من أهميتها، الأمر الذي يشير إلى قصور البنود المحددة لمهام مدير المدرسة عن التركيز على أهمية تنمية المدير للعلاقات الإيجابية بين المعلمين داخل المدرسة، أمَّا فيما يتعلَّق بالممارسات المهنية لمدير المدرسة الخاصة بتوزيع المهام والمسؤوليات على العاملين معه وتفويضهم السلطات والصلاحيات الموازية لها، فقد حصر دور المدير في تنفيذ المهام وفق الأنظمة واللوائح والقوانين، لذا فهو لا يمتلك السلطة التي تخوله توزيع المهام القيادية على المعلمين أو فرق العمل، ممَّا يشير إلى الروتين الشديد والسلبية في تنفيذ المهام التي تضعف فعاليتها مع تركها في يد المدير فقط، أمَّا فيما يتعلق بدور المدير في إعداد أنشطة التنمية المهنية للمعلمين التي تعدّ واحدة من المهام الأكثر تأثيراً في تحسين العمل المدرسي وتجويد التعليم، فنلاحظ غياب هذه المهمة بشكل كامل عن بنود النظام الداخلي. جميع ما سبق يشير إلى عمومية هذه المهام وقصورها عن تنمية عمل المدير وتوسيعه بما يتيح له فرصاً أكبر لتطوير عمله وتحسين الأداء المدرسي.

يترتب على ما سبق ظهور العديد من المشكلات المرتبطة بالعمل التنظيمي والإداري التي تعاني منها الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية، التي قد تحول دون تحقيق الأهداف التربوية، فقد بيّنت دراسة (الخليف، 2018، 92) أنَّ الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية ما زالت تغلب عليها الأساليب التقليدية وتتسم بالمركزية الشديدة، وضعف العلاقة مع المحيط الاجتماعي، وعدم وجود مجلس مدرسي له صلاحيات مناقشة قضايا المدرسة، وتركز المسؤولية بكاملها بيد المدير، وعدم وجود وسائل اتصالات فعالة بين الإدارة المدرسية والإدارات العليا تسهم في نقل القرارات والتوجيهات بشكل أسرع إذ تستغرق بعض القرارات أشهراً حتى يتم تعميمه ووصوله إلى كافة المدارس وأحياناً يأتي متأخراً، وضعف المهارات والقدرات التي تحتاجها عملية التغيير، وعدم امتلاك المدير القدرة على استخدام وسائل تقويم حديثة يتم من خلالها تعرّف كفاءة النظام التربوي والمشكلات التي تحدّ من تطويره وعدم الاعتماد على الأسلوب العلمي في حلّ المشكلات واللجوء للطرق التقليدية، وغياب دور القدوة لأعضاء المدرسة في أعمال مدير

المدرسة وعدم امتلاكه للرؤية الاستراتيجية اللازمة التي من خلالها يمكن تصور نتائج التغيير، وعدم قدرته على تقييم استعداد المدرسة للتغيير ومشاكلها والطريقة المثلى لإجراء التغيير والوقوف عند احتياجاتها.

إذ أنّ الواقع يشير إلى أنّ الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية ليس لديها الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات أو الإجراءات اللازمة لتسيير العمل، فالفجوة كبيرة بين ما تحدّده القرارات من مسؤوليات متعدّدة للإدارة المدرسية وما يمنح فعلاً من سلطات لمديري المدارس، وقد يعزى ذلك إلى المركزية الشديدة في التعليم السوري بمراحله عامة وفي التعليم الأساسي بوجه خاص حيث تتمركز السلطات في يد الوزارة والمديرية وجزء منها في يد الإدارات على المستوى التنفيذي للمدرسة، لذا بات من الأهمية بمكان أن تتخلّص المجتمعات من تسمية المدرسة بالمستوى التنفيذي، فللمدرسة دور مهم في المشاركة في رسم الخطط والاستراتيجيات واتخاذ القرارات العامة التي تقرّها الوزارة.

يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهمات والمسؤوليات على أعضاء المجتمع المدرسي، كما نصّت المادة 59/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي؛ إذ "يوزع الصفوف ومواد التدريس على أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية آخذاً بعين الاعتبار المصلحة التربوية ومدى استعداد كل منهم، وذلك بالتنسيق مع الموجه التربوي أو الاختصاصي، ويبلغ هذا التوزيع في نهاية الشهر الأول من افتتاح المدرسة لمديرية التربية للاطلاع عليه، وينظم بالتعاون معهم جداول الدروس الأسبوعية، وعليه أن يخبر مديرية التربية عن كل تغيير يطرأ على توزيع الصفوف مع بيان الأسباب الباعثة على ذلك" (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 15).

إلا أنّ الإدارة المدرسية ما تزال في جوهرها إدارة سلطوية لا تفصح المجال للمشاركة إلا بشكل محدود، وما يزال المدير ينظر إلى نفسه على أنّه المسؤول الوحيد عن العمل المدرسي. وهذا يتناقض مع متطلبات بناء مجتمعات التعلّم المهنية؛ إذ تعدّ المشاركة الفعالة بين كل أعضاء المجتمع المدرسي أحد أهم الأسس التي يبنى عليها المجتمع، ما يجعل تحوّل المدرسة من صورتها التقليدية إلى مجتمع تعلّم مهني بعيدة المنال في الوقت الحاضر. إنّ التنظيم الهرمي السلطوي ما يزال سيد الموقف في البيئة المدرسية في سورية، ومديرو المدارس يرفضون تفويض بعض سلطاتهم إلى المعلمين، وانخفاض مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، وفي بعض الأحيان يتم اتخاذ القرارات المهمة بمعزل عن المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (الخليف، 2018، 86) فمشكلات المعلمين مع الإدارة المدرسية، تتمثّل في ضعف مشاركة المعلمين في القرار المدرسي وعدم إشراك المدير للمعلمين في وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها وهذا يدلّ أنّ الإدارة المدرسية يسيطر عليها التنظيم البيروقراطي فالسلطة متمركزة بيد المدير الذي يدير العمل بأساليب بيروقراطية لا تتيح للمعلمين فرصة حل المشكلات التي تصادفهم في أثناء العمل، إضافة إلى أن هناك ضعفاً في العلاقات الإنسانية والروتين السائد في العمل. وهذا يتنافى مع نموذج مجتمعات التعلّم المهنية الذي يؤكّد على الدور المهمّ لكافة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية صنع القرارات المدرسية، ويتطلّب بناء مجتمعات التعلّم المهنية قيادات تشاركية وليست هرمية رأسية.

إنّ ضعف مشاركة المعلمين في القرارات المهمة يؤدي بهم إلى اعتقادهم بضعف العدالة التفاعلية في المدرسة، ومن الدلائل على ضعف تمكين المعلمين افتقار المدرسة إلى جماعية العمل الإداري، فالمدير يتدخل في كل صغيرة وكبيرة في العمل المدرسي، ويطبق اللوائح والقرارات على المعلمين بصورة صارمة، ونادراً ما يتيح لهم فرصة المشاركة في صنع القرار. وقد أبرزت بعض الدراسات ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات إلّا أنّ الهيكل التنظيمي الحالي للمدرسة لا يسهّل أو يشجّع على مشاركة المعلمين في تحقيق الأهداف، وقد ترتب على ذلك إعراض كثير من مديري المدارس عن مشاركة العاملين معه في صنع القرارات المدرسية، وعدم تفويض السلطة بالأسلوب الديمقراطي، فالسلطة المدرسية في أغلب الأحيان مركّزة من المدير، فضلاً عن محدودية رغبة الكثير من المعلمين في التعاون والمشاركة في إدارة المدرسة.

وإيماناً بأهمية التعاون بين المدرسة والبيت كدعامة قوية من دعائم التربية الحديثة، فقد عمدت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى إيجاد ما يسمى بمجلس الأولياء كما نصت المادة /102- 103/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، الذي يسعى لتوطيد التعاون وتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة للنهوض بالعملية التربوية والارتقاء بها نحو الأفضل، والاهتمام بالبيئة المدرسية ونظافتها والمحافظة عليها، وإبراز دورها في تربية التلاميذ المتوازنة من النواحي النفسية والفكرية والجسمية والثقافية. ويشارك في مجلس الأولياء أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية أو التدريسية (بمن فيهم المرشد الاجتماعي أو المرشد النفسي والتربوي) والموجه التربوي أو الاختصاصي المشرف على المدرسة، وممثل عن المنظمة الشعبية المعنية، وممثل عن نقابة المعلمين واللجان الخاصة بالتعليم الإلزامي، ويُعقد مجلس الأولياء مرة واحدة في كل فصل دراسي، وكلما دعت الحاجة بعد شهرين من بداية الفصل الدراسي (لمناقشة القضايا التربوية)، وانتخاب بعض الأولياء كأعضاء في مجلس المدرسة ولجنة الانضباط ولجان الأنشطة الأخرى. وتحدد كيفية تأليف مجلس الأولياء وتنظم اجتماعاته وأعماله بتعليمات وزارية (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

إلّا أنّ معظم المجالس التي تقام لا تحقق الأهداف المرجوة منها لأسباب مختلفة؛ منها ما يتعلّق بالوسط الاجتماعي للمدرسة، وأخرى تتعلّق بالإدارة والجهاز التعليمي، أو بسبب الأهالي أنفسهم؛ إذ نجد نسبة كبيرة يتغيّبون عن الاجتماع لقناعتهم بأنّه غير مهم، ولن يقدّم أو يؤخّر في شيء، أو لأنّهم لا يدركون أهمية التواصل بين البيت والمدرسة (الأحمد، 2011، 1). وقد يعود السبب في ذلك إلى كثرة الأعباء الملقة على عاتق مدير المدرسة؛ التي تأخذ حيزاً كبيراً من وقت المدير، وتحول دون ممارسته لأدواره ومهامه فيما يتعلّق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي أو ما يسمى بالدور الاجتماعي (خليل، 2013، 124). لذلك لا بدّ من أن تبني هذه المجالس على الثقة والتفاهم والاحترام المتبادل وذلك من خلال الإكثار من عدد المجالس، وتبادل الآراء، وتقبل الاقتراحات المفيدة، أو من خلال عقد ندوات ثقافية واحتفالات اجتماعية تساعد على إدخال أولياء الأمور في المدرسة وتوثيق العلاقة معهم، ويجب ألا

تتخصص وسائل التواصل بين المدرسة والأسرة بمجالس أولياء الأمور، بل يجب أن يكون هناك أساليب اتصال أخرى، مثل: التقارير أو الهاتف أو الإنترنت.

يتضح مما سبق أنَّ التشريعات والوثائق تعدّ نقطة قوة، لأنها أتاحت للإدارة المدرسية بوجه عام ولمدير المدرسة بوجه خاص مهام ومسؤوليات عديدة جديدة تساعده في أن يكون له دور فاعل في تحقيق أهداف المدرسة التي يتولّى قيادتها وتطويرها، لذلك لابدّ لمدير المدرسة حتى يتسنى له القيام بالأدوار المنوطة به على أحسن وجه من توافر شروط معينة، وقد حدّد النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي في المادة /53/ شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي بما يأتي:

- أن يحمل الإجازة الجامعية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي وأن يتقن أعمال الحاسب.
  - لا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.
  - ألا تقل علامته التوجيهية عن 75 % من المعدل العام في السنتين السابقتين للتكليف.
  - أن يكون قد اتبع دورة مشرف وحدة طليعية بالنسبة لمديري الحلقة الأولى.
  - أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
  - أن يكون قد اتبع دورات تدريبية تربوية وإدارية.
  - يفضل من يجيد إحدى اللغات الأجنبية.
  - يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الابتدائي أو الإعدادي بإدارة المدرسة عند عدم توافر المجازين (في الحلقة الأولى حصراً).
  - ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5 % أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.
  - يشترط بالراغبين بالترشح للتكليف كإداريين إتباع الدورات المؤهلة لذلك، ويمكن التكليف وكالةً بالأعمال الإدارية لحين إتباع الدورة (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 14).
- نلاحظ أنَّ الشروط السابقة قد أعطت أهمية للمؤهل العلمي والتربوي وعدد سنوات الخدمة ودورات المعلوماتية، بالإضافة إلى تغطيتها للجوانب الشخصية والمهنية للعمل الإداري لمدير المدرسة، ومع ذلك لا تعدّ هذه الشروط كافية للجوانب الأخرى للعمل الإداري على اعتبار الإدارة علماً وفناً ومهنةً في آن واحد، وفيها نوع من القصور من ناحية التخصص الأكاديمي الذي أصبح شرطاً أساسياً لا غنى عنه لنجاح المدير في عمله المدرسي، فضلاً عن عدم مناسبتها للتطورات التي شهدتها العملية التعليمية والتربوية في سورية. وهذا ما بيّنته (عزام، 2019، 91) فهذه الشروط عامة جداً و غير محدودة، وتقتصر على الجوانب المهنية للعمل الإداري وتركيزها على العمر المهني الذي قضاه الفرد في خدمة التعليم، بينما أغفلت المعايير الأخرى الأكثر أهمية المتعلقة بالتخصص الأكاديمي لوظيفة مدير بشكل خاص، والإنجازات العملية التي حققها الفرد خلال فترة عمله في الميدان التربوي ما يضاعف أهمية شرط العدد المحدد لسنوات

الخبرة طالما لم يقترن بالتطورات والفروق التي أحدثتها تلك السنوات في مهارات وخبرات الفرد، كما أنها لم تتطرق لتخصص مجموعة السمات الشخصية التي يجب أن يحملها الإداري ليكون مؤهلاً لشغل هذا المنصب. فجميع ما سبق يبرز الضعف في أساليب انتقاء المعلمين لمهنة مدير، ويستدعي النظر بضرورة إعداد المعيار المهني الوطني لمديري المدارس في الجمهورية العربية السورية.

وعلى الرغم مما يؤكد عليه الخطاب الرسمي واللوائح والوثائق النظرية الصادرة بهذا الشأن، يشير الواقع الفعلي الممارس بالمدارس السورية إلى وجود العديد من مظاهر القصور وأوجه الضعف في هذا المجال، وهذا ما تشير إليه العديد من التقارير والبحوث والدراسات العلمية التي تناولت هذا الأمر. ولذلك اعتمدت وزارة التربية في سورية سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل في تدريبهم وإعادة تأهيلهم وإعداد المعلمين الراغبين في العمل الإداري وتدريبهم ما استطاعت الوزارة إلى ذلك سبيلاً من خلال مديرية الإعداد والتدريب التي تم الحديث عنها سابقاً (وزارة التربية، 2010، 15).

لقد دأبت وزارة التربية على إقامة العديد من الدورات التدريبية التي تستهدف مئات المديرين ومعاونيهم في كافة مديريات التربية في المحافظات لتلبية أكبر قدر ممن من حاجات المديرين ورفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية، وتشمل هذه الدورات موضوعات متنوعة منها: دورة تدريبية مركزية للإدارة في التعليم الأساسي بالتعاون مع منظمة طلائع البعث هدفت إلى تأهيل المرشحين للإدارة بمدارس التعليم الأساسي تربوياً وإدارياً واطليعياً. ودورة بعنوان الوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية. وأساليب تطبيق المنهج الصحي المدرسي، هدفها الحفاظ على الصحة العامة في المجتمع من خلال تنفيذ أنشطة صحية علمية في البيئة المدرسية والمجتمع المحلي تناولت السلوك الصحي الإيجابي لدى التلاميذ وتنمية وعي التلاميذ لمواجهة المشكلات الحياتية ومواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها. ودورات لتحسين نوعية التعليم الأساسي، ودورة بعنوان المهام الإدارية لمدير المدرسة، هدفها زيادة المعارف بالعمل الإداري وتلافي الأخطاء الإدارية التي تحدث في أية مدرسة. ودورة تدريبية بعنوان توحيد العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي هدفها التنمية الإدارية للمديرين القائمين على رأس عملهم بما يتناسب مع تطورات العملية التعليمية وتطور تلاميذها (وزارة التربية، 2010، 1-15)، ورشة عمل إكساب المهارات لتنظيم النوادي المدرسية. دورات تدريبية لمديري المدارس الجدد عن طريق مديرية الإعداد والتدريب هدفها التعريف بمهام وواجبات المدير وصلاحياته وزيادة خبرة مديري المدارس الجدد بعنوان الإدارة وحل المشكلات وقانون العاملين.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدورات والندوات التدريبية إلا أن هذه الدورات تعاني من القصور من حيث:

- ❖ قلة الدورات التدريبية المخصصة لتطوير الممارسات الإدارية.
- ❖ اعتماد معظم الدورات على الجانب النظري دون التطبيقي من خلال أسلوب المحاضرة.
- ❖ قلة التزام مديري المدارس بحضور هذه الدورات لأنها لا تلبى حاجاتهم الفعلية.
- ❖ معظم هذه الدورات تصلح للمعلمين أكثر منها للمديرين.



- ❖ قصر مدة تنفيذ هذه الدورات فمعظمها دورات مختصرة وقصيرة.
- ❖ عدم شمولية هذه الدورات لجميع مديري المدارس وقلة المشاركين فيها.
- ❖ عدم وجود معايير لتقويم هذه الدورات ومعرفة مدى الفائدة التي ترتبت عليها (شحاده، 2016، 83).

كما ذكرت (وزان، 2010) في دراستها التي أجرتها على مديري التعليم الأساسي في سورية بعض المشكلات التي تعاني منها الدورات؛ إذ مازالت دون المستوى المطلوب من حيث المشاركة أو من حيث محتوى هذه الدورات وعدم تركيزها على أساليب ممارسة العمل الإدارية ومواكبة الاتجاهات الإدارية الحديثة أو التركيز على التطبيقات العملية لها، أو نوعية البرامج وشموليتها لكافة مديري مدارس التعليم الأساسي في سورية، وعدم استمرارية هذه الدورات من حيث المحتوى والتطبيق، ومن حيث تحديد الحاجات التدريبية لمديري المدارس أولاً من خلال مشاركتهم بهذه العملية واستخدام أساليب متنوعة لتنفيذ هذه الدورات وتقويمها وتقويم المتدربين عليها ثم العمل على متابعة أثارها في ميادين العملية التربوية.

ولعل مجتمعات التعلم المهنية اتجاه إداري حديث يعدّ من الموضوعات التي يجب إدراجها في البرامج التدريبية لأهميتها ودورها الفاعل في المدرسة، ويساعد في تحقيق المهمات الإدارية المقررة من الجهات المختصة في الجمهورية العربية السورية على أكمل وجه بالإضافة إلى تلافي القصور الذي تعاني منه.

### 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

إنّ من أحد مفاتيح تطوير مجتمعات التعلم المهنية واستدامتها الاستمرار في التركيز على التعلم، للتلاميذ وللمعلمين والإداريين، ويجب أن يصبح التعلم المهني جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المدرسة. حيث يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم المعلومات بحرية فيما بينهم، ويشتركون في عمليات جماعية لإنشاء أشكال جديدة من المعرفة، والبحث عنها لتحسين مبادئ التدريس والتعلم الخاصة بهم، وتؤدي هذه الممارسة إلى حلول مناسبة وخلاقة للمشاكل الناشئة، وهذا يتعارض مع ثقافة العزلة الحالية التي يميل فيها المعلمون إلى الاحتفاظ بمواردهم ولا يتوقون إلى مشاركة معارفهم مع زملائهم.

ولتكريس الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم بين أعضاء المجتمع المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وجهت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ومديراتها المدارس إلى العمل وفق الآتي:

- 1- يعقد مدير المدرسة اجتماعاً للهيئة التعليمية والإدارية في بداية الفصل دراسي ونهايته من كل عام، يتم فيه:
  - شرح خطة العمل الخاصة بالمدرسة المنبثقة عن الخطة المركزية وخطوات تنفيذها ومسؤولية كل معلم أو مدرس في المحافظة على تلاميذه واستمرار دواهم حتى نهاية العام الدراسي.
  - المساهمة في الأنشطة كافة التي تسهم في تحسين أحوال التلاميذ ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي والتربوي.

■ حث المعلمين على اتباع الأساليب الديمقراطية في تعاملهم مع التلاميذ والابتعاد عن الأساليب القسرية وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى نفور التلاميذ وكرههم للمدرسة.

2- تشكل الهيئة التعليمية مع الهيئة الإدارية في المدرسة فريق عمل لتنفيذ الخطة على مستوى المدرسة وعلى مدير المدرسة متابعة تنفيذ ما يأتي:

- إلحاق التلاميذ الذين هم في سنّ الإلزام كافة القاطنين في محيط المدرسة بالمدرسة ومتابعة التلاميذ الذين تسربوا سابقاً لإعادتهم إلى المدرسة.
- تنظيم سجل أحوال التلاميذ المتسربين ودراسة أسباب تسربهم والعمل على إعادتهم إلى المدرسة بالتعاون والتنسيق مع لجنة القرية / الحي.
- توفير البيئة المناسبة والمناخ الإيجابي الذي يؤدي لارتباط التلاميذ بها وحبهم لها ووضع شعار {المدرسة صديقة الطفولة} موضع التنفيذ (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

يتبين ممّا سبق أنّ هناك تعاوناً بين الهيئة الإدارية (ممثلة بالمدير والإداريين) والهيئة التعليمية (ممثلة بالمعلمين) من خلال عقد الاجتماعات في بداية كل فصل دراسي ونهايته لمناقشة المعلمين في المشكلات التي تواجههم في العمل المدرسي، وإخبارهم بالمعلومات المهمة المتعلقة بالعمل والقرارات الوزارية، إلّا أنّ هذه الاجتماعات واللقاءات غير كافية لترسيخ ثقافة التعلّم والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ لأنّها لا تعقد دورياً وإنّما تعقد بشكل طارئ عندما تواجه المدرسة مشكلة ما. وإذا ما حدث تعاون بين الزملاء فإنّما يتمّ بمبادرات شخصية منهم، ولكنه ليس الأسلوب المعتمد في العمل داخل المدرسة، الأمر الذي يجعله ضعيفاً ومحدوداً، ولكن مع وجود الرغبة والإرادة لدى أعضاء المجتمع المدرسي يمكن أن يتحوّل التعاون إلى أسلوب للعمل الرسمي المعتمد القائم على فرق العمل التعاونية، وهو ما يشكل أساساً من أسس التحوّل إلى مجتمعات تعلّم مهنية، ولو استمر الوضع الحالي على ما هو عليه، فسيكون ذلك عقبة كبيرة تحول دون تحوّل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية.

يلاحظ أنّ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أولت اهتماماً واضحاً في مجال التطوير التربوي عامة، وفي مجال التنمية المهنية خاصة، من برامج ودورات وورش عمل تهتم بالسعي لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى، وذلك على مستوى الوزارة ومديرياتها التابعة لها، ومن خلال التعاون مع هيئات ومنظمات عربية وعالمية. وهذا لا يعني أنّ تلك الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية لتنمية المعلمين مهنيّاً تجعل منها رائدة في هذا المجال، كما أنّه غير كافٍ، لأنّ معلّم التعليم الأساسي هو القائد التربوي في صفه الذي يقع على عاتقه النهوض بالمدرسة كلها أكثر من أي عامل آخر فيها، للأسباب الآتية:

❖ إنّ معظم الدورات المقدّمة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لمعلمي الحلقة الأولى تعاني من قصر المدة الزمنية، ما بين ثلاثة أيام إلى أسبوع أو أكثر بقليل (باستثناء دورة دمج التقانة في التعليم التي تطبّق

على أربع مراحل، تستمر المرحلة الأولى والثانية 20 يوماً والمرحلة الثالثة والرابعة تستمر إلى نهاية العام الدراسي تقريباً) وهذا لا يكفي؛ إذ لا يمكن لهذه الدورات أن تفي بمتطلبات التأهيل التربوي، كما لا يمكنها تحقيق الأهداف الطموحة التي وضعت مسبقاً.

❖ لا تشمل الدورات التدريبية معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جميعهم، فلكل دورة عدد محدد من قبل الوزارة أو الجهة المسؤولة عن ذلك، كما أن الدورات ليست إلزامية لعدة أسباب منها ضيق المكان المخصص للدورة، ومحدودية الميزانية المخصصة لها.

❖ المدربون في هذه الدورات التدريبية هم في الأغلب موجهون تربويون وهم أنفسهم يحتاجون إلى التدريب في ضوء مشروعات التطوير التربوي أيضاً.

❖ يدعى المعلّمون إلى هذه الدورات بعد مرورهم بفترة عمل طويل وشاق (الخروج من العام المدرسي، الامتحانات المدرسية، مراقبة الامتحانات العامة، التصحيح، ...) ما يفقدهم الدافعية إلى العمل والتعلّم.

❖ خطة الدورة وموضوعاتها لا تلبي الحاجات الميدانية لمعلّمي الحلقة الأولى، فهي خطة تتكرر على مدار سنوات طويلة، دون مراجعة أو تطوير (الفارس، 2018، 110).

ولما كانت التنمية المهنية للمعلّمين تمثل أساساً من أسس بناء مجتمعات التعلم المهنية، فإنّ عدم اهتمام مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بها يمثل عائقاً كبيراً أمام تحوّل هذه المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية، وقد يعزى عدم اهتمام المدارس بالتنمية المهنية للمعلمين إلى اعتقاد المديرين أنّ التدريب وغيره من أساليب التنمية المهنية ليست من اختصاص المدرسة وإنّما هي من اختصاص إدارات التدريب في الإدارات التعليمية والمديريات، كما أنّ تنفيذ برامج التنمية يتطلب إمكانات تفوق طاقة المدارس. وهناك من أكد بأنّ التدريب يحدث خاصة مع المعلّمين الجدد إذ تبذل المدرسة بعض الجهود أو التدريبات لمساعدتهم على التكيف مع العمل المدرسي وإن لم يكن بصورة منتظمة خاصة ما يقوم به المدرسون الأوائل تجاه المعلّمين الجدد.

ومن أبرز الصعوبات المتعلقة بتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي، طبيعة المناخ التنظيمي القائم على الهرمية والروتين في العمل، وضعف الإيمان بالعمل الجماعي والتعاوني، الذي يعدّ أحد أبرز المشكلات التي تتطلب المزيد من الجهد والوقت لتجاوزها والتغلب عليها (عزام، 2019، 123). فالهيكل التنظيمية الرأسية التقليدية في المدارس تسمح للمعلّمين بإغلاق باب الصف والعمل في عزلة. وافتقار المناخ السائد في مدارس التعليم الأساسي للعمل الجماعي والتعاوني، وعدم الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة للاستفادة من تجاربها في تطوير العملية التعليمية (حامد، 2012، 153).

وتزداد فرص الاستدامة الفعالة للمدرسة وتحويلها إلى مجتمع تعلّم مهني عندما ينخرط المعلّمون في حوارات مهنية حول ممارسات التدريس الفعالة، والعمل كفريق لإنشاء المناهج الدراسية والتقييم، والعمل التعاوني في التخطيط

والتنفيذ البرامج والإستراتيجيات، والتخطيط الجماعي للدروس والمواد وحلّ المشكلات والتعاون في عملية تحسين المدرسة.

إن مجتمعات التعلم المهنية هياكل تنظيمية تسمح بالتعاون من خلال الاعتماد على الفرق لتوجيه العمل باستخدام عمليات صنع القرار التشاركية، إذ يتم تأسيس مجتمعات التعلم المهنية على فكرة أنّ المعلمين يجب أن يعملوا معاً بطريقة تعاونية تساعدهم في تطوير قاعدة معرفية أكبر حول التدريس والتعلم، وتحسين الممارسات التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية، والمشاركة في محادثات هادفة عن تعلم التلاميذ في جهودهم لزيادة تحصيل التلاميذ.

#### 4- الاستفسار المهني التأملي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

يعدّ الاستفسار المهني التأملي مكوناً رئيساً لمجتمعات التعلم المهنية، وهو يعني كيف يتعلم كل من المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين لإتقان ممارساتهم التعليمية، ويحدث ذلك في المدارس عندما يتبنى المعلمون التحدي المتمثل في مشاركة الخبرات الشخصية حول الممارسات المهنية مع زملائهم؛ فينخرط المعلمون في محادثات بناءة، فيجتمعون ويراقب بعضهم بعضاً لتقديم ملاحظات عن الممارسات التعليمية للمساعدة في تحسين تعلم التلاميذ وزيادة قدراتهم. فالهيكل التعاوني لمجتمع التعلم المهني يسمح للمعلمين بالاستفسار عن ممارساتهم المهنية والتأمل فيها وتحسينها، إذ يلتقي المعلمون ويلاحظ بعضهم بعضاً لتقديم ملاحظات بشأن الممارسات التعليمية، ومشاركة ملكية تعلم التلاميذ وزيادة معارفهم ومهاراتهم. ويتجلى ذلك من خلال الدروس التوضيحية التي يقوم بها المعلمون المتميزون، التي عدّتها (حامد، 2012، 85) أحد أساليب التوجيه التربوي، وفيها يطلب إلى بعض المعلمين المميزين، تطبيق بعض الدروس، بغية توضيح فكرة أو أسلوب ما، وتتيح تلك الدروس التوضيحية للمعلمين مناقشة الأفكار، والصعوبات التي قد تعترض تطبيقها، وإمكان تطبيقها في مختلف الظروف.

ويجب أن يسبق الدرس اجتماع يعقده الموجه مع المعلمين لمناقشتهم بفكرة الدرس، وتتم الدروس التوضيحية من خلال برامج الإعلام التربوي، وفي ذلك فائدة لشريحة أوسع من العاملين في التربية والتوجيه، وقد أكدت الوزارة تهيئة برامج شهرية للدروس التوضيحية من المعلمين الأكفاء يحضرها المعلمون والوكلاء ولا سيما الجدد منهم على أن تتم خارج أوقات الدوام وأن تلحق بمناقشة (الفقرة 2 من البلاغ رقم 7/2654 ج تاريخ 16/12/1969).

إلا أنّ (حامد، 2012، 110) أوضحت في دراستها أنّ تبادل الزيارات بين المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وذلك بسبب وجود بعض المعوقات منها مشكلة تحسس بعض المعلمين وعدم رغبتهم بإعطاء الدرس أمام زملائهم، بالإضافة إلى طبيعة الأنظمة المدرسية وعدم مرونتها فلا تتيح للمعلم ترك مدرسته يوماً دراسياً كاملاً، ومشكلة الوقت وتبديل الحصص وما قد يسببه من إرباك لنظام المدرسة، وعدم وجود تعاون بين الموجه التربوي ومديري المدارس والمعلمين، لتنظيم برنامج لتبادل الزيارات نظراً لكثرة الأعمال الملقة على عاتقهم.

إن مجتمعات التعلّم المهنية تمثّل عملية مستمرة يعمل فيها المعلّمون تعاونياً في دورات متكررة من البحث الجماعي والبحث الإجرائي لتحقيق نتائج أفضل للتلاميذ الذين يخدمونهم. وقد حدّدت وزارة التربية السورية ببلاغاتها الكثيرة أسلوب عقد الندوات التربوية، وذلك بأن يقوم الموجه التربوي بعقد ندوات تربوية شهرية، يلتقي فيها معلّمي منطقته، ويثير بعض المشكلات التربوية التعليمية، وي طرحها للمناقشة ويتحدث عن الأساليب والطرائق والوسائل التربوية ويقدم التوجيهات والخبرات المسلكية (سنقر، 2008، 458). ويقسم الموجه معلّمي منطقته إلى أربع فئات، يلتقي كل أسبوع بواحدة من هذه الفئات مخصصاً يوماً لعقد الندوة خارج أوقات الدوام الرسمي، ويستلهم الموجه موضوع البحث في كل ندوة من الصعوبات التي يواجهها المعلّمون في عملهم ومن الظروف المعوقة للتعليم، كما يخصص الموجه التربوي إحدى الندوات التربوية الشهرية، للوكلاء الجدد ممن هم بحاجة إلى التوجيه والتدريب (البلاغ رقم 2652 تاريخ 1969/2/16).

إلا أنّ (حامد، 2012، 115-116) أوضحت أنّ درجة تحقق البحوث الإجرائية جاءت متوسطة، فالموجه التربوي يدرك أهمية البحوث الإجرائية في تدريب المعلّمين على استخدام الأساليب العلمية في البحث وحل المشكلات، وتعزيز التعاون الموجه بين المعلّمين، وتشجيع المعلّمين على الاستجابة للتغيير في أساليبهم وممارساتهم ما يحقق لهم نمواً مهنيّاً صحيحاً، كما أن البحوث الإجرائية تنمي اتجاهات إيجابية لدى المعلّمين كالنقد البناء وتقبل أفكار الآخرين والحوار معهم، لذا يحرص الموجه التربوي على تشجيع المعلّمين على إجراء البحوث نظراً لكثرة المشكلات التربوية التي تعترض بعض المعلّمين في عملهم، ورغبة بعضهم في إنجاز الحلول المناسبة لها وتطبيق النتائج العلمية في الميادين التربوية والوصول إلى مبادئ ونظريات تحكم العملية التربوية، فالبحث التربوي من أهم الأساليب التي تساعد المعلّمين في تلبية الحاجة إلى التجديد والتغيير في أساليبهم والوصول إلى أفضل الطرائق التي تمكنهم من تطوير العملية التربوية التعليمية.

هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من ممارسة البحث الإجرائي، منها معوقات شخصية مثل عدم رغبة المعلّم في إضافة أعباء أخرى على عاتقه، وعدم قدرة المعلّم على القيام بأعمال إضافية خارج أوقات الدوام الرسمي، ومعوقات مهنية مثل عدم تأهيل المعلّم وتدريبه للقيام بدوره كباحث. وفقدان الوقت اللازم للبحث، وكثرة الأعباء الإدارية على جميع الأطراف المشاركة في البحث الإجرائي، وفقدان التعاون بين أطراف العملية التعليمية للقيام بالبحث الإجرائي، وعدم منح القائمين ببحث إجرائي جيد فرصاً وظيفية أفضل، وعدّ المواضيع التي يتناولها البحث الإجرائي من اختصاص المرشد المدرسي، ومعوقات مادية مثل افتقار المكتبة المدرسية للمكتب اللازمة للبحث، وعدم توفير وزارة التربية النفقات المالية اللازمة للبحث (المقداد، 2012، 79-83).

ولذلك على إدارة المدرسة تشجيع المعلمين على توسيع معارفهم وصقل مواهبهم من خلال البحث والتحري إلا أن وقت العمل وازدحام المناهج لا تترك للمعلم وقتاً لاعتماد البحث والتحري أسلوب عمل معتمد في المدرسة، ويمكن القول إن البحث الإجرائي والتحري ما يزال محدوداً، ولا يمثل سمة أو ظاهرة في الوقت الحالي.

##### 5- التركيز على النتائج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

يدرك أعضاء المجتمع المدرسي الناجح أهمية تأسيس تقييمهم لفعالية جهودهم على نتائج ملموسة تتبع من مجموعة متنوعة من المصادر منها نتائج تحصيل التلاميذ، ومشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية، وبيانات سلوك التلاميذ، وما إلى ذلك، لتصبح عملية تحديد النتائج وجمعها وفهمها جزءاً من الثقافة في هذه المدارس، فنتائج أداء التلاميذ التي تتم مناقشتها تكون علامات إرشادية للقرارات وخطط العمل التي توضع لتحسين تحصيل التلاميذ في مجموعة متنوعة من المجالات.

ومن ملامح تركيز مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على نتائج التلاميذ توجيه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ومديرياتها مدير المدرسة إلى عقد اجتماع للهيئة التعليمية والإدارية في بداية كل فصل دراسي ونهايته من العام الدراسي، يتم فيه:

- دراسة أسباب التقصير الدراسي لدى بعض التلاميذ وسبل معالجة هذا التقصير.
- دراسة حالات التسرب وأسبابه وإعادة المتسربين من خلال الاتصال مع الأولياء وإقناعهم بإعادة أبنائهم إلى المدارس كواجب وطني وقومي وإنساني بالتنسيق مع معاون المدير.
- حث المعلمين على اتباع الأساليب الديمقراطية في تعاملهم مع التلاميذ والابتعاد عن الأساليب القسرية وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى نفور التلاميذ وكرههم للمدرسة (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

كما نصّت المادة /58/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي أنه على المدير أن يُعلم أولياء التلاميذ المقصرين كل شهرين على الأكثر عن مدى تأخر أبنائهم في مواد التدريس بالتعاون مع المرشد الاجتماعي لتدارك تقصيرهم (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

كما نصّت المادة /64/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي أنه على مدير المدرسة أن يشرف على تنظيم أعمال التقديرات التي يضعها المعلم أو المدرس للتلاميذ ويطلع على نماذج من إجابات التلاميذ ليتأكد من سلامة هذه التقديرات ومراقبة المذاكرات والوظائف التي تعطى للتلاميذ من قبل أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية وملاحظة وجود التناسق بين درجات التقدير للتلاميذ في المذاكرات والامتحانات (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

ونصّت المادة /67/ أنّه على المدير أن يراقب دوام التلاميذ ويسأل عن أسباب تغيب التلاميذ أو تكرار تأخرهم عن المدرسة وذلك بإعلام أوليائهم مباشرة وبصورة خطية بالتعاون مع المرشد الاجتماعي (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2015، 30).

يلاحظ ممّا سبق إنّ إجراءات وآليات التركيز على نتائج تعلّم التلاميذ توجد في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلّا أنّ مسؤولية تحقيق ذلك تقع في جزء كبير منها على مدير المدرسة، دون تشكيل فرق عمل معينة بمراجعة هذه النتائج وتقويمها.

وانطلاقاً من أهمية التركيز على نتائج التلاميذ والالتزام بتقويم أعمالهم المتنوعة، توضح وزارة التربية مفهوم ملف الإنجاز الذي يعدّ مرجعاً للمعلّم ومدير المدرسة وولي الأمر وغيرهم من المتابعين لمستوى التلميذ، وبيان مدى تقدّم تعلّمه مع ضرورة اطلاع ولي الأمر على الملف مرة واحدة على الأقل في الفصل، ويتضمن إنجازات التلميذ جميعها ويكون حافظة كليّة لأعماله تُوثّق تعلّمه في المواد كافة عبر المراحل التعليمية التي يمر بها، ويتم فيه حفظ نماذج من النشاطات الصفية وأعمال المتعلم المتنوعة التي تمّ تقييمها من قبل المعلّم وتشير إلى مستوى أدائه وتوضح مدى اكتسابه للمهارات والمعارف الأساسية، ويُحفظ هذا الملف داخل غرفة الصف.

إنّ التركيز على النتائج تتجلى بالممارسات المتبعة لمعرفة ما يحتاج التلاميذ إلى تعلّمه، ومعرفة ما تمّ تعلّمه، ومعرفة ما يجب فعله حيال أولئك الذين لم يتعلّموا، لذلك يجب أن تركز مجتمعات التعلّم المهنية الفعالة على مراجعة عمل التلاميذ وتحليله مع خطط التعديلات لتسهيل التحسين في المستقبل.

وهذا ما تشجع عليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؛ إذ تطلب أن "تضع كل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي خطة عمل خاصة بها منبثقة عن الخطة المركزية موزعة خطواتها على أشهر وأسابيع العام الدراسي يبين فيها الأنشطة الصفية واللاصفية التي ستنفذها المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الكمية والنوعية، وتكون الخطة معتمدة من الموجه التربوي ومشرف التعليم الإلزامي وتوضع في مكان بارز من غرفة الإدارة المدرسية.

وتماشياً مع الأزمة التي تعيشها البلاد وما أثرت به على مدى التزام التلاميذ بالدوام وإكمال العام الدراسي للنهاية ولوجود نسبة من التلاميذ لم تتمكن من التقدم لامتحانات النهائية وكانت نتيجتها الرسوب في العام، فقد أصدرت وزارة التربية القرار رقم 1826/ 543 تاريخ 2016/5/16 القاضي بإقامة دورات إكمال من خلال افتتاح مراكز للتلاميذ المكملين في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي من خلال تعليم المنهاج الدراسي بطريقة مكثفة للتلاميذ المكملين ومدتها شهران وإجراء امتحان في نهاية الدورة يسمح بتعديل نتيجة التلميذ المكمل في مدرسة الأصل (وزارة التربية، 2016).

يتضح ممّا سبق أنّ الهدف من مجتمعات التعلّم المهنية تحسين نتائج تعلّم التلاميذ، لذلك يجب أن يصبح أعضاء المجتمع المدرسي ماهرين في مراجعة البيانات وتفسيرها، وبناء إستراتيجيات تعليمية تستجيب بشكل مناسب



لحاجات التلاميذ، وضمان استخدام الممارسات التعليمية المناسبة وذات الصلة، هذه المراجعة لنتائج تعلّم التلاميذ هي التي تسمح للمعلّمين بقياس نجاح الدروس والإستراتيجيات.

## 6- الظروف الداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

مجتمعات التعلّم المهنية الناجحة منظمات صمّمت لدعم عمل الأعضاء لتحقيق رسالة المدرسة المشتركة ورؤيتها وقيمها، تركز هذه المدارس الظروف الداعمة كأحد أهم العوامل لتحسينها، ويوجد نوعان من الشروط الداعمة: الظروف الهيكلية والعلاقات الجماعية، تشمل الظروف الهيكلية وقتاً يلتقي فيه أعضاء المجتمع المدرسي ومساحة للعمل التعاوني، والقرب من المعلّمين، وإجراءات الاتصال المختلفة. وتدعم مجتمعات التعلّم المهنية الناجحة أيضاً جهود الأعضاء من خلال ضمان حصول أعضاء المجتمع المدرسي على كل ما يلزم من تدريب ومعلومات، فضلاً عن تطوير العلاقات الجماعية، وتظهر أهمية مواقف المعلّم الإيجابية في خلق بيئة تعليمية داعمة، وتعزز نهجاً مفتوحاً تجاه التعلّم.

وفي هذا السياق فإنّ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لا تدخر جهداً من أجل تزويد المدارس بمختلف التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة، وتعمل على توفير مختلف الفرص لأعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلّمين من أجل تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجال استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، إلا أنّ الواقع يشير إلى ضعف واضح في استثمار تطبيقات التكنولوجيا في عمل المدارس وأنشطتها عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً، وربما يعود ذلك إلى ضعف الرؤية الإستراتيجية الشاملة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس بالإضافة إلى المعوقات المادية مثل النقص في الأجهزة والشبكات والمعدات اللازمة وضعف برامج التدريب عليها.

ولابدّ من العمل على توفير الاعتقاد بأهمية الإدارة الذاتية والفوائد العملية لتطبيقها، لأنّ وجود هذا الاعتقاد يجعل عملية توفير المتطلّبات البشرية والمادية والإدارية اللازمة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس من الأمور الميسرة، ومن دونه ستبقى عمليات تزويد المدارس بالأجهزة الحديثة بلا جدوى ولا منفعة، ويمكن السير بخطوات واثقة نحو إستراتيجية شاملة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس من خلال تحديد متطلّبات التطبيق وتوفيرها بشكل مدروس ومنهج.

يتمتع مجتمع التعلّم المهني بعلاقات جماعية مبنية على الثقة والاحترام وعلاقات الرعاية الإيجابية. وتمتد هذه الظروف الداعمة إلى جميع المعلّمين والتلاميذ والإداريين. بالإضافة إلى الخصائص الشخصية، ويعكس الجدول الزمني للمدرسة الظروف الداعمة من خلال توفير أوقات للمعلّمين للتواصل والاجتماع لمناقشة أفضل الممارسات التعليمية. لكي تكون المدرسة مجتمعاً تعليمياً محترفاً، وعلى المنظمة المدرسية دعم هذه العملية. كما يجب أن يكون جميع أصحاب المصلحة مستعدين ولديهم روح الاستعداد للتغيير.

إنّ الشروط الداعمة هي أنظمة مثل الاتصال الواضح وعمليات الحصول على المعلومات، فمن دون المعلومات الضرورية لا يمكن لأعضاء المجتمع المدرسي إحراز أي تقدم. ويضمن الاتصال الفعال أن يشارك جميع أعضاء مجتمع التعلّم المهني في اتخاذ قرارات هادفة، ومن أهم هذه الشروط:

1. تزويد المعلمين بالموارد (مثل وقت التعاون والمواد) يعزز الثقافة التي تحافظ على مجتمع التعلّم المهني. فالوقت يمثل تحدياً مستمراً، وتتطلب مجتمعات التعلّم المهنية وقتاً للاجتماع بين الفرق للتعلّم معاً وحلّ المشكلات.
  2. خلق ظروف داعمة يأخذ أيضاً شكل علاقات ثقة وثقافة مدرسية إيجابية، وهو أمر أساسي لمجتمع التعلّم المهني والتعلّم. ويمكن أن يكون للقيادة الرئيسة تأثير مباشر في الثقة الجماعية، وهو أمر مطلوب لتأسيس الممارسات الانعكاسية التي يحتاجها المعلمون لتطوير تعليم عالي الجودة.
  3. الثقة عنصر أساسي لثقافة مدرسية صحية وعامل مهم يؤثر في مدى نجاح المدرسة بتطوير الثقافة اللازمة لنمو مجتمع التعلّم المهني.
  4. يسعى المعلمون إلى العمل معاً في فرق متعاونة، وتؤثر الثقة في تفاعلاتهم وقراراتهم. وتطوير الثقة للفرق التعاونية من خلال أعضاء الفريق الذين يؤدون مهامهم ومسؤولياتهم الفردية، ليكونوا موثوقين، ومن خلال أعضاء الفريق الذين يظهرون الصبر مع غيرهم ويخاطرون لتحسين نتائج التلاميذ.
- بالإضافة إلى ذلك، يؤثر المدير في الثقة بالفرق التعاونية من خلال السماح للمعلمين المعيّنين في فريق تعاوني بأن يكونوا جزءاً من اختيار وتعيين أعضاء جدد في الفريق. وإذا استمر المعلمون بالشعور بالإحباط عند العمل مع زملائهم في الفريق بسبب انخفاض مستويات الثقة وعدم بناء قدرتهم على العمل بشكل هادف مع الزملاء، فيمكن أن يصبحوا أقل استثماراً في تطوير عمليات تعاونية فعالة في مدرستهم.
- يؤثر تطوير الثقة لدى المعلمين في الفرق التعاونية من خلال تسهيل المشاركة المفتوحة لبيانات إنجازات التلاميذ وغيرها من المعلومات التي قد لا يشاركونها على الأرجح في بيئة منخفضة الثقة. وتتيح الثقة المتزايدة أيضاً للمعلمين في الفرق التعاونية مشاركة أفكار التدريس التي تساعد أعضاء الفريق الآخرين في التدريس.
- رابعاً - التحليل البيئي (SWOT): تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:**
- تمّ في العرض السابق التحليل البيئي (SWOT) لملاح الواقع وسمات الوضع الراهن لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية المتصلة بجهود بناء مجتمعات التعلّم المهنية، بالاستناد إلى نتائج العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والنظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، بالإضافة إلى العديد من الفعاليات والنشاطات والقرارات الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التي تخص مدارس التعليم الأساسي. وبناءً على هذا التحليل يمكن تحديد أهم عناصر القوة (Strengths) والضعف (Weaknesses) في البيئة الداخلية التي تؤثر في مقومات بناء مجتمعات التعلّم المهنية، بالإضافة إلى الوقوف على أفضل الفرص (Opportunities) الخارجية المتاحة وأكثر التهديدات (Threats) الخارجية تأثيراً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بما يأتي:

## 1- البيئة الخارجية:

أوضحت نتائج تحليل البيئة الخارجية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن هناك مجموعة الفرص المتاحة التي يجب الاستفادة منها واستثمارها، والتحديات المحتملة التي يجب العمل على مواجهتها حتى تتحول مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى مجتمعات تعلم مهنية.

## 1-1- الفرص (O): تتمثل في الأحداث الواقعة التي يمكن لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استثمارها

لتفعيل وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل. تبذل الجمهورية العربية السورية جهوداً كبيرة لتحسين نوعية التعليم عامة ونوعية التعليم الأساسي خاصة، من خلال تطوير مكونات المنظومة التعليمية من مناهج تعليم ومبانٍ وإعداد المعلمين وغيرها ... وفيما يأتي عرض لأهم تلك الجهود:

## 1-1-1- جهود تطوير إعداد المعلمين الهادفة إلى إحلال المعلم المجاز جامعياً والمؤهل تربوياً وتقنياً محل المعلم

الحاصل على شهادة أهلية التعليم الابتدائي، من خلال مجموعة من المشاريع التربوية مثل مشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين وذلك باستخدام نظام التعليم المفتوح، وبرنامج التأهيل التربوي للمدرسين والمعلمين بهدف الحصول على دبلوم التأهيل التربوي عبر التعلم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية لتمكين المدرسين والمعلمين في الميدان التربوي غير المؤهلين تربوياً من الحصول على دبلوم التأهيل التربوي، واكتساب مهارات استخدام تقانات المعلوماتية وتطبيقها في عملية التعليم والتعلم.

## 1-1-2- جهود تطوير المناهج الدراسية الهادفة إلى تحديث العملية التربوية وتنمية الموارد البشرية، وبناء إنسان

قادر على التكيف مع متغيرات العصر، وتنمية مهارة التعلم الذاتي ومراعاة حاجات المتعلم ومتطلبات نموه، وربط المناهج بالحياة، وتحسين آليات إعداد الكتب المدرسية مضموناً وإخراجاً من خلال مشروع المعايير الوطنية للمناهج، ومشروع مطبعة الكتب المدرسية الهادف لتأمين الكتاب المدرسي بنوعية جيدة في الوقت المناسب.

## 1-1-3- حرص وزارة التربية على عقد المؤتمرات والندوات التربوية منها: عقد حلقات نقاشية لتطوير إستراتيجية

للتربية في سورية وتدور محاورها حول تخطيط التعليم، والتعلم البديل والمكثف، وجودة التعليم بما فيه طرائق التعلم والتعليم، والتهيئة للتعلم لمرحلة ما قبل المدرسة، وتطوير المناهج بمختلف مكوناتها، وإقامة مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية.

## 1-1-4- عقد وزارة التربية اتفاقات وشراكات مع الكليات والجامعات لاسيما كلية التربية، ومن أمثلة التعاون مع

الكليات انعقاد مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية الذي أقامته وزارة التربية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي تحت عنوان (رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن)، والدورات التدريبية التي أقيمت بالتنسيق مع كلية التربية لبناء فريق وطني من الباحثين لتحديد الحاجات التدريبية للأطر

التدريسية ميدانياً للوصول إلى مجموعة من البراهين والأدلة التي تساعد صانعي القرار في وزارة التربية على تطوير مجموعة من الأدلة التدريبية.

1-1-5- توجه وزارة التربية نحو التوسع في توظيف التكنولوجيا الرقمية في خدمة العملية التربوية لا سيما تنفيذ مشروع القناة الفضائية التربوية.

1-1-6- توجه وزارة التربية نحو إتاحة مزيد من الحريات للمدارس وتحقيق الاستقلالية.

1-2-2- **التحديات (T):** تشير إلى الأحداث والاتجاهات التكنولوجية والتنافسية التي يُتوقع أن يكون لها آثار ضارة في تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل وتفعيلها. فعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتطوير مدارس التعليم الأساسي من خلال المشروعات والمبادرات السابق ذكرها، هناك مجموعة من التحديات والمعوقات التي تعوق تطوير المدارس وتحويلها إلى مجتمعات تعلّم مهنية، منها:

1-2-1- قلة التمويل والموارد المخصصة للتعليم الأساسي في ظل الزيادة في أعداد التلاميذ والتوافق مع حاجات التعليم المتزايدة.

1-2-2- التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة، وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة.

1-2-3- البرامج المتميزة التي تقدمها المدارس الخاصة المنافسة.

1-2-4- اقتصار التمويل على الجهات الحكومية وضعف مساهمة المجتمع المحلي في تمويل التعليم.

1-2-5- ضعف البنية التحتية للمدارس يحول دون توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال بشكل أمثل.

## 2- البيئة الداخلية:

أوضحت نتائج تحليل البيئة الداخلية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أنّ هناك مجموعة من نقاط القوة التي تتميز بها مدارس التعليم الأساسي يجب الاستفادة منها، ونواحي الضعف التي تعوق كفاءتها في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية. وفيما يأتي عرض لنقاط القوة والضعف:

1-2-1- **نقاط القوة (S):** تتمثل في الإمكانيات والمزايا التي تتمتع بها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتفعيل وتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية، هي:

1-1-2- رسالة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورؤيتها تركز على تعلّم التلاميذ، فهي تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية والترفيهية وثيقة الصلة بحياة التلميذ المتوافقة مع ميوله وقدراته، وتعدّه لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، بحيث تنمي شخصيته من جميع جوانبها الفكرية والمهارية والوجدانية.

2-1-2- رسالة المدارس يعرفها أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم لأن كل مدرسة مزودة بالنظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي الذي يتضمن هذه الأهداف التي تحقق بمجموعها رسالة المدرسة، بالإضافة إلى أن المعلمين قد تلقوا وتعرفوا في إعدادهم الأكاديمي في كليات التربية أهداف مرحلة التعليم الأساسي ورسالتها.

2-1-3- رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها تتوافق إلى حد كبير مع معايير إدارة الجودة الشاملة، أي هناك رؤية واضحة للمدارس تعبّر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية.

2-1-4- التشريعات والوثائق أتاحت للإدارة المدرسية عامة وللمدير المدرسة خاصة مهام ومسؤوليات عديدة تساعده في أن يكون له دور فاعل في تحقيق أهداف المدرسة التي يتولّى قيادتها وتطويرها.

2-1-5- سعي وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى عقد مجلس لأولياء الأمور لتوطيد التعاون وتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة؛ للنهوض بالعملية التربوية والارتقاء بها نحو الأفضل، والاهتمام بالبيئة المدرسية ونظافتها والمحافظة عليها، وإبراز دورها في تربية التلاميذ المتوازنة نفسياً وفكرياً وجسدياً وثقافياً.

2-1-6- اهتمام وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية اهتماماً جاداً بمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إذ نفذت لهم العديد من البرامج التدريبية المنظمة الهادفة المتضمنة موضوعات عدة في المجالات المختلفة، 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.

2-1-7- توجيه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ومديرياتها مدير المدرسة إلى عقد اجتماع للهيئة التعليمية والإدارية في بداية كل فصل دراسي ونهايته، يتم فيه دراسة أسباب التقصير الدراسي لدى بعض التلاميذ وسبل معالجة هذا التقصير، دراسة حالات التسرب وأسبابه وإعادة المتسربين من خلال الاتصال مع الأولياء وإقناعهم بإعادة أبنائهم إلى المدارس كواجب وطني وقومي وإنساني بالتنسيق مع معاون المدير.

2-1-8- الالتزام بتقويم نتائج التلاميذ وأعمالهم المتنوعة، من خلال ملف الإنجاز الذي يعدّ مرجعاً للمعلم ومدير المدرسة وولي الأمر وغيرهم من المتابعين لمستوى التلميذ، وبيان مدى تقدّم تعلّمه مع ضرورة اطلاع ولي الأمر على الملف مرة واحدة على الأقل في الفصل، ويتضمن إنجازات التلميذ جميعها وهي حافظة كليّة لأعماله تُوثّق تعلّمه في المواد كافة عبر المراحل التعليمية التي يمر بها، ويتم فيه حفظ نماذج من النشاطات الصفية وأعمال المتعلم المتنوعة التي تمّ تقييمها من قبل المعلم وتشير إلى مستوى أدائه وتوضّح مدى اكتسابه للمهارات والمعارف الأساسية.

2-1-9- تشجيع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية كل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي على خطة عمل خاصة بها منبثقة عن الخطة المركزية موزعة خطواتها على أشهر وأسابيع العام الدراسي يبين فيها الأنشطة الصفية واللاصفية التي ستنفذها المدرسة، بهدف تحقيق أهداف الخطة الكمية والنوعية، وتكون الخطة معتمدة من الموجه التربوي ومشرف التعليم الإلزامي وتوضع في مكان بارز من غرفة الإدارة المدرسية.

2-2- نقاط الضعف (W): تتمثل في قصور الإمكانيات والمشكلات التي تعترض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحول دون تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية، كالآتي:

2-2-1- انفراد وزارة التربية بوضع رؤية لتطوير المدارس سواء وضعت هذه الرؤية في ضوء تصورها لما يجب أن يكون عليه العمل المدرسي أو بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة، ولم تترك للمدارس الحرية بوضع رؤيتها الخاصة لتطوير وتحسين أدائها بما يتفق مع السياسات التربوية.

2-2-2- الإدارة المدرسية في الجمهورية العربية السورية تغلب عليها الأساليب التقليدية وتتسم بالمركزية الشديدة، وضعف العلاقة مع المحيط الاجتماعي وعدم وجود مجلس مدرسي له صلاحيات مناقشة قضايا المدرسة.

2-2-3- عدم وجود وسائل اتصالات فعالة بين الإدارة المدرسية والإدارات العليا تسهم في نقل القرارات والتوجيهات بشكل أسرع، وضعف المهارات والقدرات التي تحتاجها عملية التغيير.

2-2-4- ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار المدرسي وعدم إشراك المعلمين في وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها، فالسلطة متمركزة بيد المدير الذي يدير العمل بأساليب بيروقراطية ولا يتيح للمعلمين فرصة حلّ المشكلات التي تصادفهم في العمل.

2-2-5- واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي ترتكز بشكل رئيس على قيامه بالمهام الإدارية والإشرافية، وكثرة الأعباء الملقة على عاتق مدير المدرسة، تأخذ حيزاً كبيراً من وقته، وتحول دون ممارسته لأدواره ومهامه التي من شأنها الارتقاء بممارسات المعلمين وتحسين الأداء المدرسي.

2-2-6- الاجتماعات واللقاءات غير كافية لترسيخ ثقافة التعلّم والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ لأنها لا تعقد بشكل دوري ومنتظم وإنما تعقد بشكل طارئ عندما تواجه المدرسة مشكلة ما.

2-2-7- طبيعة المناخ التنظيمي القائم على الهرمية والروتين في العمل، وضعف الإيمان بالعمل الجماعي والتعاوني يعدّ أحد أبرز المشكلات التي تتطلب المزيد من الجهد والوقت لتجاوزها والتغلب عليها، وعدم الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة للاستفادة من تجاربهم في تطوير العملية التعليمية.

2-2-8- قلة ممارسة البحث الإجرائي كأسلوب للتطوير المهني وحل المشكلات المدرسية، لضعف تأهيل المعلم وتدريبه للقيام بدوره كباحث، وعدم توفر الوقت اللازم للبحث، وكثرة الأعباء الإدارية على جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

2-2-9- إجراءات وآليات التركيز على نتائج تعلّم التلاميذ توجد في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلا أنّ مسؤولية تحقيق ذلك تقع في جزء كبير منها على مدير المدرسة، من دون تشكيل فرق عمل معنية بمراجعة هذه النتائج وتقويمها.

2-2-10- ضعف البنية التحتية لاستثمار تطبيقات التكنولوجيا في عمل المدارس وأنشطتها عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً.

2-2-11- النقص في الأجهزة والشبكات والمعدات اللازمة لأنشطة التنمية المهنية القائمة على المدرسة. وفيما يأتي جدول (10) يلخص عناصر البيئة الخارجية والبيئة الداخلية لواقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

جدول (10) يبيّن عناصر البيئة الخارجية والبيئة الداخلية لواقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

| التحليل البيئي (SWOT) | أمور مساعدة لتحقيق الأهداف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | أمور معطلة لتحقيق الأهداف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| البيئة الخارجية       | الفرص (OPPORTUNITIES)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | التحديات (THREATS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. جهود تطوير إعداد المعلمين الهادفة إلى تأهيل المعلم تربوياً وتقنياً.</li> <li>2. جهود مركز تطوير المناهج الهادفة إلى تحديث العملية التربوية والمناهج الدراسية.</li> <li>3. حرص وزارة التربية على عقد المؤتمرات والندوات التربوية.</li> <li>4. عقد وزارة التربية اتفاقات وشراكات مع الكليات والجامعات لاسيما كلية التربية.</li> <li>5. طرح وزارة التربية مشروعات تربوية لضمان جودة العملية التربوية.</li> <li>6. توجه وزارة التربية نحو التوسع في توظيف التكنولوجيا الرقمية في خدمة العملية التربوية.</li> <li>7. توجه وزارة التربية نحو إتاحة مزيد من الحريات للمدارس وتحقيق الاستقلالية.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. قلة التمويل والموارد المخصصة للتعليم الأساسي في ظل الزيادة في أعداد التلاميذ والتوافق مع حاجات التعليم المتزايدة.</li> <li>2. التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة.</li> <li>3. البرامج المتميزة التي تقدمها المدارس الخاصة المنافسة.</li> <li>4. اقتصار التمويل على الجهات الحكومية وضعف مساهمة المجتمع المحلي في تمويل التعليم.</li> <li>5. ضعف البنية التحتية للمدارس يحول دون توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال بشكل أمثل.</li> </ol> |
| البيئة الداخلية       | نقاط القوة (STRENGTHS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | نقاط الضعف (WEAKNESS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. رسالة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورويتها تركّز على تعلّم التلاميذ.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. انفراد وزارة التربية بوضع رؤية موحدة لتطوير المدارس، ولم تترك للمدارس الحرية بوضع رؤيتها الخاصة لتطوير أدائها بما يتفق مع السياسات التربوية.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |



2. رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها تتوافق بشكل كبير مع معايير إدارة الجودة الشاملة.
3. سعي وزارة التربية لتوطيد التعاون وتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس أولياء الأمور.
4. اهتمام وزارة التربية اهتماماً جاداً بمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونفذت لهم العديد من البرامج التدريبية المنظمة والهادفة، متضمنة موضوعات عدة في المجالات المختلفة.
5. توجيه وزارة التربية ومديرياتها مدير المدرسة إلى عقد اجتماعاً للهيئة التعليمية والإدارية في بداية كل فصل دراسي ونهايته، يتم فيه دراسة أسباب التقصير الدراسي لدى بعض التلاميذ وسبل معالجة هذا التقصير، دراسة حالات التسرب وأسبابه وإعادة المتسربين.
6. الالتزام بتقويم نتائج التلاميذ وأعمالهم المتنوعة، من خلال ملف الإنجاز الذي يعدّ مرجعاً للمعلم ومدير المدرسة وولي الأمر وغيرهم من المتابعين لمستوى التلميذ.
7. تشجيع وزارة التربية المدارس أن تضع خطة عمل خاصة بها منبثقة عن الخطة المركزية.
2. عدم إجراء تقييم سنوي لخطط عمل المدرسة.
3. الإدارة المدرسية تغلب عليها الأساليب التقليدية وتتم بالمركزية الشديدة.
4. ضعف مشاركة المعلمين في القرار المدرسي وفي وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها.
5. ارتكاز واجبات مدير المدرسة بشكل رئيس على قيامه بالمهام الإدارية والإشرافية، دون ممارسته لأدوار ومهام من شأنها الارتقاء بممارسات المعلمين وتحسين الأداء المدرسي.
6. الاجتماعات واللقاءات المدرسية غير كافية؛ لأنها لا تعقد بشكل دوري ومنتظم وإنما تعقد بشكل طارئ.
7. طبيعة المناخ التنظيمي القائم على الهرمية والروتين في العمل، كذلك ضعف الإيمان بالعمل الجماعي والتعاوني.
8. قلة البحث العلمي بين أعضاء المجتمع المدرسي كأسلوب لتطوير الأداء المهني.
9. الافتقار إلى تشكيل فرق عمل معنية بمراجعة نتائج تعلم التلاميذ وتقويمها.
10. ضعف البنية التحتية للمدارس لاستثمار تطبيقات التكنولوجيا في عملها وأنشطتها.
11. النقص في الأجهزة والمعدات اللازمة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية القائمة على المدرسة.

المصدر من إعداد الباحث

## إجراءات البحث الميدانية

## تمهيد

أولاً . حدود البحث

ثانياً . منهج البحث

ثالثاً . مجتمع البحث

رابعاً . عينة البحث:

1. عينة الاستبانة

2. عينة المقابلة

3. عينة أسلوب دلفي

خامساً . أدوات البحث:

1. استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية

2. بطاقة مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية

3. استمارات تطبيق أسلوب دلفي

سادساً . صعوبات واجهت الباحث خلال مراحل البحث

سابعاً . القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث

## الفصل الخامس

### إجراءات البحث الميدانية

#### تمهيد:

يتضمن هذا الفصل شرحاً مفصلاً للإجراءات المنهجية للبحث، بدءاً بحدوده والمنهج المعتمد فيه، إضافةً إلى مجتمعه المستهدف، وكيفية اختيار العينة، وبناء أدواته، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات من صدق وثبات، وانتهاءً بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة مخرجات تطبيق أدوات البحث الوصفية والكمية وتحليلها وتفسيرها. وفيما يأتي توضيح لذلك:

#### أولاً. حدود البحث:

تتعيّن حدود البحث بالمحددات الآتية:

1- **الحدود المكانية:** تمثلت بجميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

2- **الحدود البشرية:** شملت جميع مديرو ومعلّمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية في الجمهورية العربية السورية.

3- **الحدود الزمانية:** طبّقت أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020-2021 م.

4- **الحدود العلمية:** اقتصرت الحدود العلمية على دراسة واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فقد تمّ تناول ستة معايير تقيس مجتمعات التعلّم المهنية هي: الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة، ثمّ تعرّف معوقات تطبيق كل معيار من هذه المعايير، وبناء قائمة بمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية من وجهة نظر الخبراء التربويين، وأخيراً بناء سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

#### ثانياً. منهج البحث:

اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف البحث انطلاقاً من مشكلة البحث وطبيعة تساؤلاتها اتباع منهجين بحثيين، هما:

1- **المنهج التحليلي الوصفي:** اعتمد في هذا البحث أسلوبان أساسيان للمنهج الوصفي هما:

1-1- تحليل كافي لواقع مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية

العربية السورية (دراسة نظرية تحليلية) باستخدام أسلوب التحليل البيئي (SWOT).

1-2- رصد واقع مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وقد تمثّل ذلك بإجراء الباحث مقابلة مع عدد من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبتطبيق استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية (بعد التحقق من صدقها وثباتها) على عيّنة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لجمع المعلومات المطلوبة، وتصنيفها وحساب درجاتها على الأداة، ثمّ معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للإجابة عن التساؤلات التي طرحها البحث، والتحقق من الفرضيات التي انطلق منها.

## 2- المنهج الاستشرافي المستقبلي: اعتمد في هذا البحث أسلوبان أساسيان للدراسات المستقبلية هما:

1-2- أسلوب دلفي لتحديد المتطلبات الأساسية لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدرسة المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. ويُعدّ أسلوب دلفي (Delphi Method) "أحد أشهر الأساليب الاستشرافية والتنبئية المستخدمة في الدراسات والبحوث المستقبلية، ومنهجاً للوصول إلى رسم السياسات والأبدال أو الوصول إلى مستوى من الاتفاق وليس فقط للأغراض التنبئية. إنّه منهجية أولية لتنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء في مجال قرار أو قضية ما في المستقبل" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020، 54). ويعرفه قاموس غرينوود للتعليم (The Greenwood Dictionary of Education) إنّه "عملية صنع القرار الجماعي أو تحديد الأولويات أو التنبؤ باستخدام التكرارات المتعددة للاستبيانات والإجابات المكتوبة. حيث يُطلب من مجموعة من الأشخاص ذوي الخبرة في مجال معين الرد بشكل فردي على مجموعة من الأسئلة، وفي الجولة الثانية يتعرّف كل مستجيب جميع الإجابات على مجموعة الأسئلة السابقة ويتم منحه فرصة لتغيير أو شرح إجاباته الأصلية، وتستمر العملية حتى يتم التوصل إلى إجماع كاف لتحقيق توافق في الآراء بشأن الاحتياجات التعليمية (Collins & O'Brien, 2011, 132).

2-2- أسلوب السيناريو لوصف المسارات التي يمكن أن تقود لصور المستقبل البديلة لمجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في شكل مشاهد متتالية تبدأ من الوقت الحاضر وصولاً للوضع المستقبلي.

## ثالثاً . مجتمع البحث:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من:

1- مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، للعام الدراسي (2020/ 2021). البالغ عددهم (278) مديراً ومديرة، حسب القوائم الإحصائية لمديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي 2020 -2021.

2- معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي الذين يقومون بالتّعليم في المدارس الرسمية في مدينة دمشق (لم تشمل العيّنة المعلّمين الوكلاء) للعام الدراسي (2020/ 2021). البالغ عددهم (6632) معلّماً ومعلّمة، حسب القوائم الإحصائية لمديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التّربية للعام الدراسي 2020-2021. والجدول (11) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث وتوزعهم على المناطق التعليمية.

جدول (11) يبيّن توزّع أفراد المجتمع الأصلي لعيّنة البحث من المعلّمين والمديرين حسب المنطقة التعليمية

| الرقم   | المنطقة التعليمية | عدد المدارس | عدد المعلّمين في كل منطقة | عدد المديرين في كل منطقة |
|---------|-------------------|-------------|---------------------------|--------------------------|
| 1       | الشاغور           | 32          | 951                       | 32                       |
| 2       | الصالحية          | 8           | 160                       | 8                        |
| 3       | القابون           | 3           | 52                        | 3                        |
| 4       | القدم             | 21          | 407                       | 21                       |
| 5       | القنوات           | 17          | 329                       | 17                       |
| 6       | المزة             | 29          | 777                       | 29                       |
| 7       | المهاجرين         | 20          | 276                       | 20                       |
| 8       | الميدان           | 34          | 809                       | 34                       |
| 9       | برزة              | 19          | 624                       | 19                       |
| 10      | جوبر              | 1           | 17                        | 1                        |
| 11      | دمر               | 19          | 732                       | 19                       |
| 12      | دمشق القديمة      | 11          | 135                       | 11                       |
| 13      | ركن الدين         | 31          | 628                       | 31                       |
| 14      | ساروجا            | 21          | 301                       | 21                       |
| 15      | كفر سوسة          | 12          | 434                       | 12                       |
| المجموع | 15                | 278         | 6632                      | 278                      |

رابعاً . عيّنة البحث:

#### 1- عينة الاستبانة:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت العيّنة العشوائية العنقودية (Cluster sample) ويُطلق عليها اسم عيّنة المجموعات (Groups). في هذا النوع من العينات الاحتمالية يلجأ الباحث إلى تحديد أو اختيار العيّنة ضمن مراحل عدة، في المرحلة الأولى تم تقسيم المجتمع الأصلي للبحث إلى عدّة فئات حسب معيار معين، ثمّ اختيار شريحة أو أكثر بطريقة عشوائية، ويتمّ استبعاد الشرائح الأخرى نهائياً، وفي المرحلة الثانية تقسم الشرائح التي وقع عليها الاختيار

إلى شرائح أو فئات جزئية أخرى، ثم يتم اختيار شريحة أو أكثر منها بطريقة عشوائية أيضاً، وهكذا حتى الوصول إلى الشريحة النهائية، التي تم اختيار أفراد العينة منها عشوائياً.

### 1-1- مبررات استخدام العينة العشوائية العنقودية في البحث الحالي هي:

- ❖ يعدّ مجتمع البحث الحالي من النوع المحدّد، إذ استطاع الباحث حصر جميع عناصره.
- ❖ يعدّ المجتمع الأصلي للبحث كبير الحجم، وينتشر على مساحة جغرافية كبيرة، وهي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- ❖ يعدّ جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث الحالي من النوع المتجانس أو المتشابه في الظروف الزمانية والمكانية.
- ❖ تعدّ العينة العشوائية العنقودية من العينات الملائمة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج البحث على جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث.

### 1-2- خطوات اختيار عينة البحث الميدانية: من أجل الوصول إلى هذه العينة اتبعت الخطوات الآتية:

1-2-1- تحديد المجتمع الأصلي للبحث الحالي وحجمه، وهم معلوم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق عن طريق مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية البالغ (6632) معلماً ومعلمة للعام الدراسي (2020-2021).

1-2-2- تحديد المناطق التعليمية في مدينة دمشق وعدد مدارس الحلقة الأولى الرسمية من التعليم الأساسي التابعة لها، وقد بلغ عدد المناطق التعليمية (15) منطقة تعليمية، وكل منطقة تضم عدد من المدارس. بلغ عدد مدارس الحلقة الأولى الرسمية من التعليم الأساسي في جميع المناطق التعليمية (278) مدرسة، وبسبب الظروف الراهنة التي تمرّ بها الجمهورية العربية السورية، استثنى الباحث منطقتين تعليميتين خلال سحب العينة الأساسية للبحث هما (منطقة القابون ومنطقة جوبر)، وبذلك تحدّدت المناطق التعليمية التي سحبت منها العينة بـ (13) منطقة تعليمية (عنقوداً)، وبلغ عدد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جميع المناطق التعليمية المشمولة بالبحث (274) مدرسة.

1-2-3- سحب عينة من مدارس الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي عشوائياً من كل منطقة تعليمية بنسبة 10% من مجموع مدارس كل منطقة تعليمية، فبلغ عدد المدارس المختارة (34) مدرسة تغطي جميع المناطق التعليمية المشمولة بالبحث لمدارس مدينة دمشق.

1-2-4- عدد أفراد العينة هو جميع المعلمين في الـ (34) مدرسة المختارة عشوائياً البالغ عددهم (504) معلماً ومعلمة. وبذلك تمثّل نسبة عينة البحث تقريباً (8 %) من أفراد المجتمع الأصلي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسميّة. والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) يبين عدد أفراد عينة البحث موزعين على المدارس التي سُحبت منها في كل منطقة تعليمية في مدينة دمشق

| الرقم | المنطقة التعليمية | المدارس المسحوبة من كل منطقة تعليمية | عدد المعلمين والمعلمات (أفراد العينة) في كل مدرسة | النسبة المئوية |
|-------|-------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------|
| 1     | الشاغور           | زينب فواز                            | 8                                                 | %1.58          |
|       |                   | الياس فرحات                          | 6                                                 | %1.19          |
|       |                   | سامهر الدرة                          | 15                                                | %2.97          |
|       |                   | أحمد شوقي                            | 21                                                | %4.16          |
| 2     | الصالحية          | محمد علي فرح (العرفان)               | 15                                                | %2.97          |
| 3     | القدم             | السيدة حفصة                          | 12                                                | %2.38          |
|       |                   | جلال الدين السيوطي                   | 17                                                | %3.37          |
|       |                   | ابي يوسف الكندي                      | 6                                                 | %1.19          |
|       |                   | حليمة السعدية                        | 14                                                | %2.77          |
| 4     | القنوات           | جميل أيمن سعيد                       | 19                                                | %3.76          |
|       |                   | الشريف الرضي                         | 18                                                | %3.57          |
|       |                   | باحثة البادية (علي حسين زينب)        | 16                                                | %3.17          |
|       |                   | تيسير صوان                           | 15                                                | %2.97          |
| 6     | المهاجرين         | أحمد فائق الكردي (ابن تيميه)         | 20                                                | %3.96          |
|       |                   | لبنى الأندلسية                       | 11                                                | %2.18          |
|       |                   | عدنان المالكي                        | 8                                                 | %1.58          |
|       |                   | عزة الأموية                          | 9                                                 | %1.78          |
| 7     | الميدان           | تاج النساء                           | 17                                                | %3.37          |
|       |                   | عمر أبو ريشة                         | 16                                                | %3.17          |
|       |                   | أمنة الزهرية                         | 21                                                | %4.16          |
|       |                   | عبد القادر المازني                   | 17                                                | %3.37          |
| 9     | دمر               | سمير النحاس                          | 15                                                | %2.97          |
|       |                   | عبد الله بن جبير                     | 21                                                | %4.16          |
|       |                   | السكنينة                             | 10                                                | %1.98          |
|       |                   | غزالة الحرورية                       | 9                                                 | %1.78          |
| 11    | ركن الدين         | جنيكز                                | 13                                                | %2.57          |
|       |                   | النضال العربي                        | 19                                                | %3.76          |
|       |                   | هالة بنت خويلد                       | 22                                                | %4.36          |



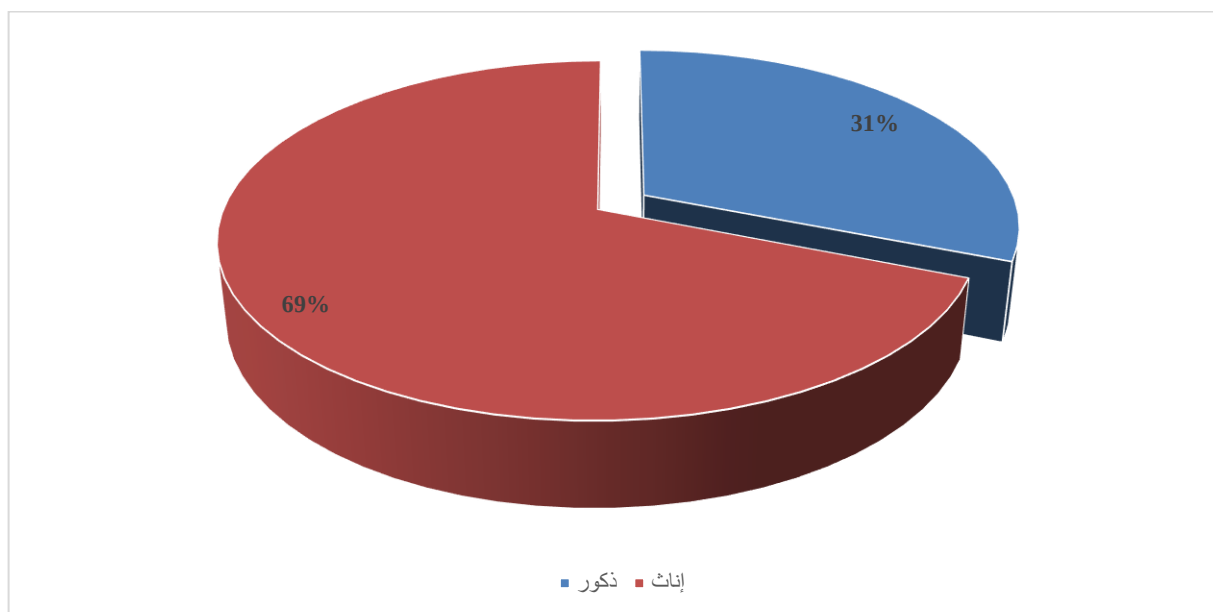
|    |          |                     |     |       |
|----|----------|---------------------|-----|-------|
| 12 | ساروجا   | عثمان ذو النورين    | 14  | 2.77% |
|    |          | شكيب أرسلان         | 12  | 2.38% |
|    |          | الهدى               | 13  | 2.57% |
|    |          | عصام صافية          | 18  | 3.57% |
| 13 | كفر سوسة | محمد عرفان الصيداوي | 20  | 3.96% |
|    |          | محمد بديع الكسم     | 17  | 3.37% |
|    | المجموع  | 34                  | 504 | 100%  |

وقد اعتمد الباحث على مجموعة من المتغيرات الديمغرافية لتقسيم أفراد عينة البحث من المعلمين هي (الجنس، حجم المدرسة، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية المتبعة)، والجدول (13)، و(14)، و(15)، و(16)، و(17)، تبين توزيع أفراد العينة المسحوبة وفق كل متغير من متغيرات البحث، بالتفصيل، كما تبين الأشكال (1)، و(2)، و(3)، و(4)، و(5)، النسب المئوية لأفراد عينة البحث من المعلمين وفقاً لخصائصهم الديمغرافية وذلك على النحو الآتي:

جدول (13) يبين توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير الجنس

| الجنس   | العدد | النسبة المئوية |
|---------|-------|----------------|
| ذكور    | 156   | 31%            |
| إناث    | 348   | 69%            |
| المجموع | 504   | 100%           |

يلاحظ من الجدول (13) أنَّ نسبة الذكور أفراد عينة البحث بلغت (31%)، بينما بلغت نسبة الإناث أفراد عينة البحث (69%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً وفق متغير الجنس من خلال الشكل (1).

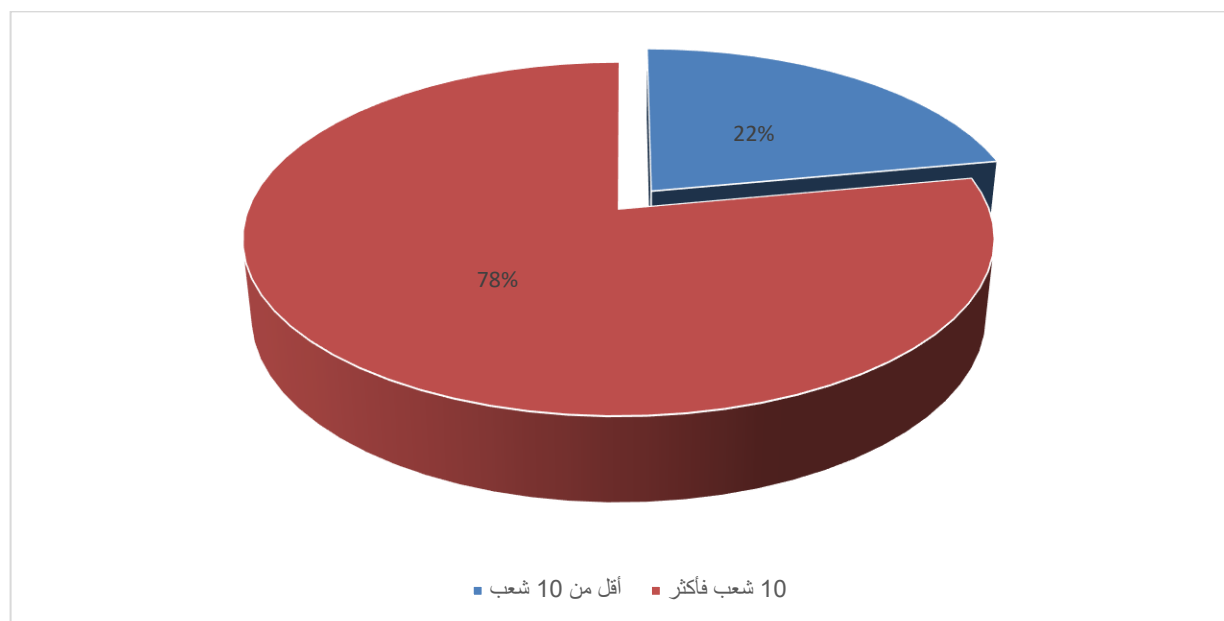


شكل (1) توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير الجنس

جدول (14) يبين توزع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير حجم المدرسة

| حجم المدرسة   | العدد | النسبة المئوية |
|---------------|-------|----------------|
| أقل من 10 شعب | 111   | 22%            |
| 10 شعب فأكثر  | 393   | 78%            |
| المجموع       | 504   | 100%           |

يُلاحظ من الجدول (14) أنَّ نسبة أفراد عينة البحث الذين يدرسون في مدارس حجمها أقل من 10 شعب بلغت (22%)، بينما بلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يدرسون في مدارس حجمها 10 شعب فأكثر (78%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً وفق متغير حجم المدرسة من خلال الشكل (2).

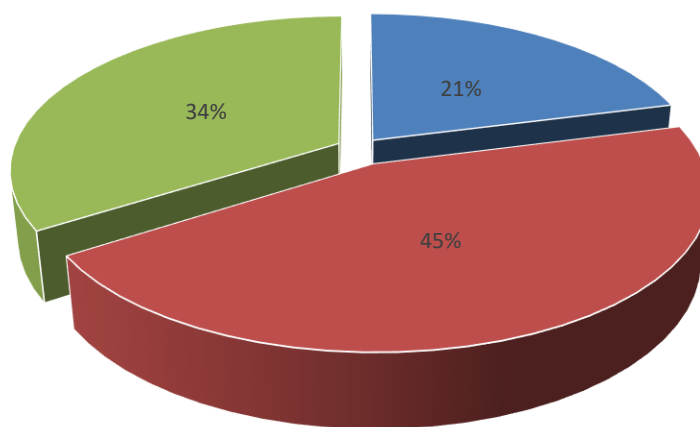


شكل (2) توزع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير حجم المدرسة

جدول (15) يبين توزع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة

| عدد سنوات الخدمة  | العدد | النسبة المئوية |
|-------------------|-------|----------------|
| أقل من 5 سنوات    | 104   | 21%            |
| من 5 إلى 10 سنوات | 226   | 45%            |
| أكثر من 10 سنوات  | 174   | 34%            |
| المجموع           | 504   | 100%           |

يُلاحظ من الجدول (15) أنَّ نسبة أفراد عينة البحث الذين لديهم خدمة أقل من 5 سنوات بلغت (21%)، بينما بلغت نسبة من لديهم خدمة من 5 إلى 10 سنوات (45%)، ونسبة من لديهم خدمة أكثر من 10 سنوات (34%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً وفق متغير سنوات الخدمة من خلال الشكل (3).



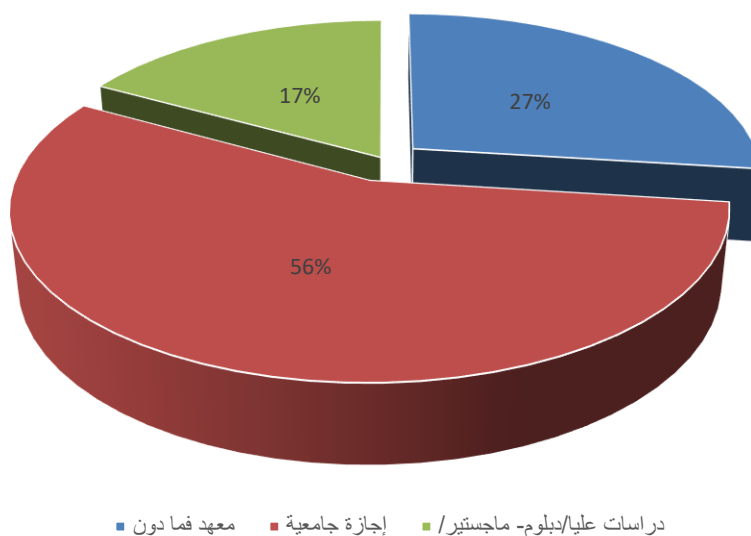
■ أقل من 5 سنوات ■ من 5 إلى 10 سنوات ■ أكثر من 10 سنوات

شكل (3) توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين حسب متغير سنوات الخدمة

جدول (16) يبين توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي               | العدد | النسبة المئوية |
|-----------------------------|-------|----------------|
| معهد فما دون                | 134   | 27%            |
| إجازة جامعية                | 284   | 56%            |
| دراسات عليا/دبلوم- ماجستير/ | 86    | 17%            |
| المجموع                     | 504   | 100%           |

يُلاحظ من الجدول (16) أنَّ نسبة أفراد عينة البحث ممَّن يحملون شهادة معهد فما دون بلغت (27%)، بينما بلغت نسبة أفراد عينة البحث ممَّن يحملون إجازة جامعية (56%)، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث ممَّن يحملون شهادة دراسات عليا/دبلوم- ماجستير/ (17%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً وفق متغير المؤهل العلمي من خلال الشكل (4).



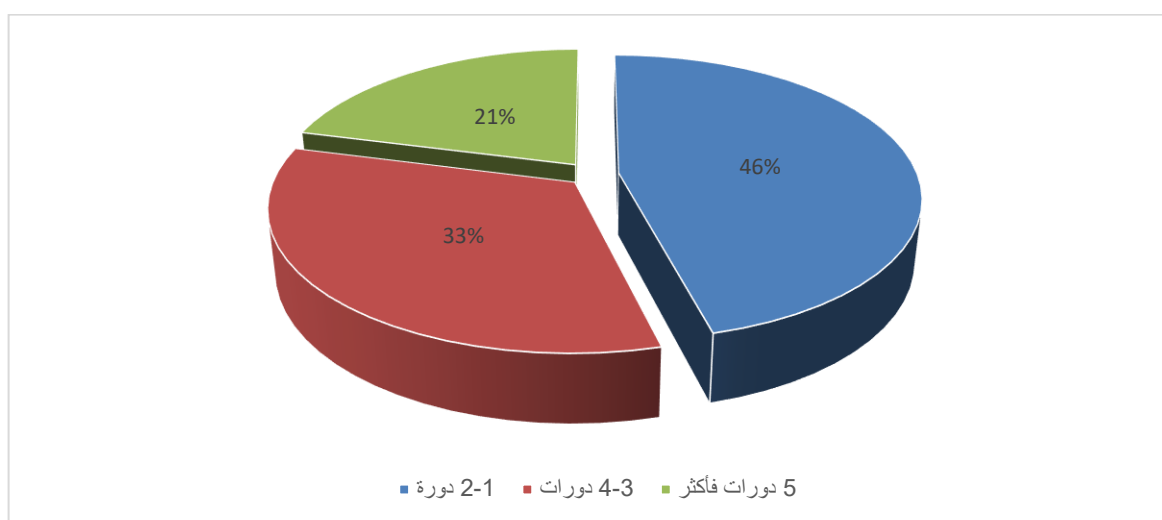
■ معهد فما دون ■ إجازة جامعية ■ دراسات عليا/دبلوم- ماجستير/

شكل (4) توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي

جدول (17) يبين توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير الدورات التدريبية

| الدورات التدريبية | العدد | النسبة المئوية |
|-------------------|-------|----------------|
| دورة 2-1          | 231   | 46%            |
| دورات 4-3         | 167   | 33%            |
| 5 دورات فأكثر     | 106   | 21%            |
| المجموع           | 504   | 100%           |

يُلاحظ من الجدول (17) أنَّ نسبة أفراد عينة البحث الذين اتبعوا من دورة 2-1 بلغت (46%)، بينما بلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين اتبعوا من دورة 4-3 (33%) بلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين اتبعوا 5 دورات فأكثر (21%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة البحث بيانياً وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة من خلال الشكل (5).



شكل (5) توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة

## 2- عينة المقابلة:

بلغ عدد أفراد عينة المقابلة 30 مديراً ومديرة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق اختيروا من عينة مدارس الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي التي سُحِبَتْ عشوائياً من كل منطقة تعليمية بنسبة 10% من مجموع مدارس كل منطقة تعليمية البالغ عددها (34) مدرسة تغطي جميع المناطق التعليمية المشمولة بالبحث لمدارس مدينة دمشق، وبذلك تمثّل نسبة عينة المقابلة تقريباً (11%) من أفراد المجتمع الأصلي من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرسميّة.

## 3- عينة أسلوب دلفي:

نظراً لطبيعة هذا البحث ومتطلبات تطبيق أسلوب دلفي، اعتمد الباحث العينة القصدية من المختصين والخبراء من كليات التربية، حيث يعتمد الباحث على خبرته ومعرفته لاختيار هذه العينة اختياراً حراً على أساس أنّها تحقق أغراض البحث الذي يقوم به.

فقد قام الباحث بإعداد قائمة ضمت (40) مختصاً وخبيراً في مجالات عدة مرتبطة بميدان التربية والتعليم، وسعى للحصول على عناوينهم للاتصال بهم عن طريق البريد الإلكتروني، أو الواتس أب، أو الماسنجر، واستهدف من ذلك شرح موضوع البحث لهم، والحصول على موافقتهم للمشاركة في البحث والالتزام والاستمرار في تطبيق جولاته الثلاث، لرصد آرائهم حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل، التي ستحدد من خلالها الدعائم والركائز والمعايير للمقترح البحثي (لقائمة المتطلبات). إلا أنه لم يستطع الحصول على عناوين بعض الخبراء في الوقت المناسب لبدء التطبيق، ولذلك أصبح العدد الإجمالي للخبراء في القائمة (33) خبيراً تربوياً.

وقد رُوعي في اختيار العينة مجموعة من الأسس والمعايير من أهمها: تميزهم العلمي في حقول اختصاصاتهم وعملهم، واهتماماتهم بموضوع مجتمعات التعلم المهنية سواء من خلال بحوثهم أو كتاباتهم أو إشرافهم على طلبة الدراسات العليا، أو تدريسهم للمقررات المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية في مرحلة الدراسات العليا، كما رُوعي تنوع تخصصاتهم ما بين أصول التربية، والتخطيط التربوي، والإدارة التربوية، والمناهج وطرائق التدريس بما يتناسب مع طبيعة موضوع البحث.

وقد بلغ عدد العينة في الجولة الأولى (33) خبيراً، وبلغ عدد العينة في الجولة الثانية (22) خبيراً، وفي الجولة الثالثة (18) خبيراً، لعدم الحصول على ردود بعض الخبراء في الجولات التالية بسبب انشغالهم الكثيرة. وفيما يأتي خصائص عينة الخبراء التربويين حسب جهة العمل والتخصص العلمي في الجدولين (18) و(19) الآتيين:

جدول (18) يبين توزيع أفراد عينة الخبراء حسب متغير جهة العمل

| جهة العمل                      | العدد | النسبة المئوية |
|--------------------------------|-------|----------------|
| كلية التربية في جامعة دمشق     | 12    | 66%            |
| كلية التربية في جامعة البعث    | 1     | 6%             |
| كلية التربية في جامعة سوهاج    | 2     | 11%            |
| كلية التربية في جامعة الزقازيق | 2     | 11%            |
| كلية التربية سلطنة عمان        | 1     | 6%             |
| المجموع                        | 18    | 100%           |

جدول (19) يبين توزيع أفراد عينة الخبراء حسب متغير التخصص

| التخصص                             | العدد | النسبة المئوية |
|------------------------------------|-------|----------------|
| أصول التربية                       | 9     | 50%            |
| المناهج وطرائق التدريس             | 2     | 11%            |
| التربية المقارنة والإدارة التربوية | 7     | 39%            |
| المجموع                            | 18    | 100%           |

## خامساً . أدوات البحث:

من أجل جمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته؛ قام الباحث ببناء ثلاث أدوات هي: استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وبطاقة مقابلة لقياس واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واستمارات تطبيق أسلوب دلفي، وذلك بسبب عدم وجود أدوات جاهزة تلبي أغراض البحث، وفيما يأتي وصف للأدوات المستخدمة في البحث.

## 1-الأداة الأولى: استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية:

تطلب بناء الاستبانة اتباع الباحث الطريقة العلمية المنظمة، فقد مرّ تصميم الاستبانة بمراحل عدة شملت الخطوات الآتية:

## 1-1- الاسترشاد وجمع المعلومات:

قام الباحث بمراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع البحث، إذ اطلع على الدراسات والاستبانات التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم المهنية عامة، ومجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي خاصة، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المحاور والأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها، ومن أهم هذه الدراسات:

- ❖ دراسة توفيق (2017)، تضمنت استبانة للوقوف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.
- ❖ دراسة الداود والجارودي (2019)، تضمنت استبانة هدفت إلى تعرّف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر.
- ❖ دراسة إبراهيم والشهومي (2018)، تضمنت استبانة هدفت إلى تعرّف دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان.
- ❖ دراسة محمد (2019)، تضمنت استبانة هدفت إلى تحديد الأدوار المستقبلية اللازمة لمعلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر خبراء التربية.
- ❖ دراسة أنتينلوما وآخرين (Antinluoma, et al, 2018)، تضمنت استبانة هدفت إلى التحقيق في مستوى النضج لثلاث عشرة مدرسة فنلندية كمجتمعات تعلم مهنية من منظور الثقافة المدرسية والقيادة والتدريس والتطوير المهني، بالإضافة إلى استكشاف نقاط القوة والعوائق الرئيسة المشتركة للمدارس المشاركة كمجتمعات تعلم مهنية، كما يتصورها مديري المدارس والمعلمين.
- ❖ دراسة موهان (Mohan, 2019) تضمنت استبانة هدفت إلى التحقيق في عوامل التمكين والتحديات التي تواجه الخصائص الشخصية للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحضرية والريفية والناحية في فيجي.

❖ بالإضافة إلى مقياس أوليفير وآخرون لقياس مجتمعات التعلم المهنية (Olivier, D. F., Hipp, : (2010)  
K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp &  
J. B. Huffman (Eds.). Demystifying professional learning communities: School  
leadership at its best. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

## 2-2-1- التصميم وتحليل المفردات:

### 1-2-1- الهدف العام للاستبانة:

يتلخص الهدف الأساسي من بناء هذه الاستبانة في الكشف عن واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين وذلك لما لهذا الاتجاه المعاصر من أهمية كبيرة في تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلمين وانعكاسه على مستوى أداء المدرسة ومخرجات تعلم التلاميذ.

### 2-2-1- تحديد المحاور الأساسية للاستبانة:

اطلع الباحث على استبانات عدد من الباحثين، ثم صممت الاستبانة في ستة محاور رئيسة، وقد حدّد هذه المحاور (بمعايير مجتمعات التعلم المهنية)، هي: (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة).

### 3-2-1- صياغة المفردات والعبارات التي تتألف منها الاستبانة:

بعد تحديد محاور الاستبانة قام الباحث بصياغة المفردات التي تتألف منها الاستبانة مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة ودقتها، وملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وأن تكون العبارات شاملة لمختلف المحاور التي سيتناولها البحث، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل أكثر من إجابة.

### 4-2-1- وضع الاستبانة في صورتها الأولية:

انطلاقاً من الهدف العام الذي تسعى الاستبانة لتحقيقه أعدّ الباحث استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية على النحو الآتي:

❖ مقدمة: توضح الهدف من الاستبانة وكيفية التعامل معها.

❖ معلومات عامة عن أفراد عينة البحث: تتضمن معلومات تتعلق بالجنس، وحجم المدرسة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية المتبعة.

❖ عبارات الاستبانة في صورتها الأولية: بلغ عددها (90) عبارة، والجدول (20) يبيّن محاور الاستبانة وعباراتها في صورتها الأولية.



جدول (20) يبين استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية بصورتها الأولية

| الصورة الأولية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية |              | محاور الاستبانة                               |
|--------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------|
| أرقام العبارات                                         | عدد العبارات |                                               |
| 16 — 1                                                 | 16           | 1- الرؤية والقيم المشتركة                     |
| 30 — 17                                                | 14           | 2- القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 46 — 31                                                | 16           | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| 60 — 47                                                | 14           | 4- الاستفسار المهني التأمل                    |
| 74 — 61                                                | 14           | 5- التركيز على النتائج.                       |
| 90 — 75                                                | 16           | 6- الظروف الداعمة                             |
| 90 عبارة                                               |              | الاستبانة ككل                                 |

### 1-3- التحقق من الشروط السيكومترية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية:

#### 1-3-1- صدق الاستبانة:

للتحقّق من صدق الاستبانة اعتمد الباحث الطرائق الآتية:

#### 1-3-1-1 صدق المحتوى (content validity):

بعد الانتهاء من وضع الاستبانة في صورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية والمناهج وطرائق التدريس والتربية المقارنة والقياس والتقويم النفسي والتربوي الملحق (4)، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون العبارات وصدق تمثيلها لمحاور الاستبانة، ومدى ملاءمة صياغة العبارات، وتحديد الموقع المناسب لكل عبارة من العبارات في توزيعها على محاور الاستبانة، وإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة لعبارات الاستبانة، وبعد استلام ملاحظات السادة المحكمين وتحليلها، تمّ تعديل عبارات الاستبانة على نحو يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، فقد تمّ تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات كما في الجدول (21)، كما تمّ حذف العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، وهذه النسبة هي المعيار المعتمد للموافقة على الرأي في تحديد القيم والظواهر السلوكية (إبراهيم، 2005، 178)، لذا استبعد الباحث (18) عبارة لم تحظَ بنسبة الاتفاق المطلوبة، والجدول (22) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة.

جدول (21) يبين العبارات التي تم تعديلها في استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية وفأ آراء السادة المحكمين

| العبارة قبل التعديل                                                                                      | العبارة بعد التعديل                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1- يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي بما يساهم في التركيز على تعلم التلاميذ. | 1- يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي. |

|                                                                                                                                               |                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3- تضع المدرسة رؤاها المستقبلية بناء على فهم دقيق للواقع والأسباب الحقيقية للمشكلات.                                                          | 3- تخطط المدرسة رؤاها المستقبلية بناء على مشكلات الواقع الحقيقية.                                        |
| 4- يتم نشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال الاتصال الشخصي عبر الشبكات غير الرسمية.                                          | 4- تُنشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال وسائل متعدّدة.                                |
| 6- يتحمل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية تجاه العمل على تحقيق رؤية المدرسة وتعليم التلاميذ                                           | 6- يتحمل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية تجاه العمل على تحقيق رؤية المدرسة وتعليم التلاميذ      |
| 21- يشجع المدير أعضاء المجتمع المدرسي على تقديم الاقتراحات البناءة المتعلقة بتحسين المدرسة للاستفادة من إمكاناتهم.                            | 17- يشجع مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على تقديم الاقتراحات البناءة المتعلقة بتحسين المدرسة.        |
| 30- يتم توفير الشعور بالرضا عن بيئة العمل لدى أعضاء المجتمع المدرسي.                                                                          | 24- يوفر المدير بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه.   |
| 32- يسعى أعضاء المدرسة كفريق للحصول على المعرفة والمهارات والاستراتيجيات وتطبيق هذا التعلّم في عملهم.                                         | 26- يسعى أعضاء المجتمع المدرسي كفريق للحصول على المعرفة الحديثة.                                         |
| 37- يتلقى أعضاء المجتمع المدرسي داخل المدرسة تدريباً مستمراً يتم تخطيطه والإعداد له بناء على احتياجاتهم.                                      | 30- يخطط أعضاء المجتمع المدرسي للتدريب المستمر بناء على احتياجاتهم داخل المدرسة.                         |
| 66- يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة والاختبارات ومقاييس الأداء لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة.                               | 53- يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة.                     |
| 72- يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتحليل أثر الاستراتيجيات التربوية السابقة لمعرفة ما هي الاستراتيجيات الفعالة وما هي الاستراتيجيات غير الفعالة. | 58- يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقويم الإستراتيجيات التربوية المستخدمة بشكل منتظم.                       |
| 78- يبذل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة.                                           | 64- يبذل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة لترسيخ مبدأ تحسين البيئة المدرسية وتطويرها. |
| 68- يقدم أعضاء المجتمع المدرسي التدخلات للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي عندما يواجهون صعوبات.                                            | 55- يقدم أعضاء المجتمع المدرسي الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات.                              |
| 87- تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا انتقال المعلومات بين أعضاء المجتمع المدرسي بأسره والمجتمع المحلي.                                         | 71- تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا تبادل المعلومات بين المدرسة والمجتمع المحلي.                         |
| 88- تنظيم البيانات المدرسية بشكل يسهل على أعضاء المجتمع المدرسي الدخول للنتائج والاطلاع عليها.                                                | 72- توجد قاعدة بيانات مدرسية مؤتمتة يمكن الرجوع إليها بسهولة من قبل أعضاء المجتمع المدرسي.               |

جدول (22) يبيّن نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية في صورتها الأولية

| الصورة الأولية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية |                    |             |                    |             |                    |
|--------------------------------------------------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|
| رقم العبارة                                            | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها |
| 1                                                      | 100%               | 31          | 100%               | 61          | 100%               |

|    |      |    |      |    |      |
|----|------|----|------|----|------|
| 2  | %100 | 32 | %100 | 62 | %100 |
| 3  | %100 | 33 | %80  | 63 | %40  |
| 4  | %100 | 34 | %60  | 64 | %100 |
| 5  | %100 | 35 | %90  | 65 | %100 |
| 6  | %100 | 36 | %100 | 66 | %100 |
| 7  | %100 | 37 | %100 | 67 | %100 |
| 8  | %100 | 38 | %100 | 68 | %100 |
| 9  | %50  | 39 | %70  | 69 | %100 |
| 10 | %100 | 40 | %100 | 70 | %100 |
| 11 | %50  | 41 | %60  | 71 | %60  |
| 12 | %100 | 42 | %60  | 72 | %100 |
| 13 | %100 | 43 | %100 | 73 | %100 |
| 14 | %100 | 44 | %100 | 74 | %100 |
| 15 | %70  | 45 | %100 | 75 | %100 |
| 16 | %60  | 46 | %100 | 76 | %100 |
| 17 | %100 | 47 | %100 | 77 | %100 |
| 18 | %90  | 48 | %90  | 78 | %90  |
| 19 | %100 | 49 | %100 | 79 | %100 |
| 20 | %100 | 50 | %100 | 80 | %100 |
| 21 | %100 | 51 | %100 | 81 | %100 |
| 22 | %100 | 52 | %100 | 82 | %100 |
| 23 | %90  | 53 | %50  | 83 | %70  |
| 24 | %60  | 54 | %60  | 84 | %60  |
| 25 | %50  | 55 | %100 | 85 | %50  |
| 26 | %90  | 56 | %100 | 86 | %100 |
| 27 | %90  | 57 | %100 | 87 | %100 |
| 28 | %90  | 58 | %100 | 88 | %100 |
| 29 | %90  | 59 | %100 | 89 | %60  |
| 30 | %100 | 60 | %100 | 90 | %50  |

وبعد أن قام الباحث بحذف العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تضم (72) عبارة، موزعة على ستة محاور تمثل معايير مجتمعات التعلم المهنية. والجدول (23) يوضح محاور الاستبانة وعباراتها في صورتها النهائية وفق آراء السادة المحكمين بعد عملية التحكيم.

جدول (23) يبين استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية بصورتها النهائية وفق آراء السادة المحكمين

| الصورة النهائية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية |              | محاور الاستبانة                               |
|--------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------|
| أرقام العبارات                                         | عدد العبارات |                                               |
| 1 — 12                                                 | 12           | 1- الرؤية والقيم المشتركة                     |
| 13 — 24                                                | 12           | 2- القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 25 — 36                                                | 12           | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |

|          |    |                             |
|----------|----|-----------------------------|
| 48 — 37  | 12 | 4- الاستفسار المهني التأملي |
| 60 — 49  | 12 | 5- التركيز على النتائج.     |
| 72 — 61  | 12 | 6- الظروف الداعمة           |
| 72 عبارة |    | الاستبانة ككل               |

طُبقت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة، وهي من خارج عينة البحث الأساسية، اختيرت عرضياً من بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، لتعرف مدى ملائمة ووضوح عبارات الاستبانة للمعلمين، ولإستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً، وبعد تفرغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (SPSS)، تمت دراسة صدق الأداة على النحو الآتي:

### 1-3-1-2- الصدق البنوي (صدق الاتساق الداخلي) (Construct Validity):

قام الباحث بخطوات عدة للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية:

### 1-3-1-2-1- إيجاد معاملات ارتباط محاور استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (24) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (24) يبين معاملات ارتباط محاور استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية مع بعضها ومع الدرجة الكلية

| الدرجة الكلية للاستبانة | الظروف الداعمة | التركيز على النتائج | الاستفسار المهني التأملي | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | القيادة الداعمة والمشاركة | الرؤية والقيم المشتركة | الاستبانة ومحاورها                         |
|-------------------------|----------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------------------------|
| .928**                  | .836**         | .969**              | .835**                   | .650**                                     | .954**                    | 1                      | الرؤية والقيم المشتركة                     |
| .965**                  | .915**         | .960**              | .904**                   | .684**                                     | 1                         | -                      | القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| .838**                  | .767**         | .587**              | .894**                   | 1                                          | -                         | -                      | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| .975**                  | .946**         | .810**              | 1                        | -                                          | -                         | -                      | الاستفسار المهني التأملي                   |
| .909**                  | .820**         | 1                   | -                        | -                                          | -                         | -                      | التركيز على النتائج                        |
| .955**                  | 1              | -                   | -                        | -                                          | -                         | -                      | الظروف الداعمة                             |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (24) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ما يشير إلى أنَّ هذه المحاور مرتبطة مع بعضها ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله، وهذا يؤكد الصدق البنوي لهذه المحاور والاستبانة الكلية.



1-3-1-2-2- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة نفسها. والجدول (25) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (25) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة نفسها

| الرؤية والقيم المشتركة   |                | القيادة الداعمة والمشاركة |                | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم |                |
|--------------------------|----------------|---------------------------|----------------|---------------------------------------------|----------------|
| العبارة                  | معامل الارتباط | العبارة                   | معامل الارتباط | العبارة                                     | معامل الارتباط |
| 1                        | .789**         | 13                        | .841**         | 25                                          | .948**         |
| 2                        | .854**         | 14                        | .945**         | 26                                          | .946**         |
| 3                        | .868**         | 15                        | .843**         | 27                                          | .952**         |
| 4                        | .779**         | 16                        | .790**         | 28                                          | .966**         |
| 5                        | .816**         | 17                        | .866**         | 29                                          | .945**         |
| 6                        | .918**         | 18                        | .950**         | 30                                          | .921**         |
| 7                        | .798**         | 19                        | .869**         | 31                                          | .958**         |
| 8                        | .872**         | 20                        | .774**         | 32                                          | .976**         |
| 9                        | .872**         | 21                        | .849**         | 33                                          | .974**         |
| 10                       | .872**         | 22                        | .744**         | 34                                          | .957**         |
| 11                       | .763**         | 23                        | .697**         | 35                                          | .986**         |
| 12                       | .824**         | 24                        | .737**         | 36                                          | .982**         |
| الاستفسار المهني التأملي |                | التركيز على النتائج       |                | الظروف الداعمة                              |                |
| العبارة                  | معامل الارتباط | العبارة                   | معامل الارتباط | العبارة                                     | معامل الارتباط |
| 37                       | .932**         | 49                        | .869**         | 61                                          | .973**         |
| 38                       | .882**         | 50                        | .906**         | 62                                          | .950**         |
| 39                       | .938**         | 51                        | .801**         | 63                                          | .989**         |
| 40                       | .831**         | 52                        | .889**         | 64                                          | .956**         |
| 41                       | .871**         | 53                        | .779**         | 65                                          | .955**         |
| 42                       | .915**         | 54                        | .771**         | 66                                          | .973**         |
| 43                       | .906**         | 55                        | .929**         | 67                                          | .964**         |
| 44                       | .922**         | 56                        | .899**         | 68                                          | .952**         |
| 45                       | .956**         | 57                        | .844**         | 69                                          | .963**         |
| 46                       | .917**         | 58                        | .729**         | 70                                          | .943**         |
| 47                       | .840**         | 59                        | .867**         | 71                                          | .961**         |
| 48                       | .863**         | 60                        | .751**         | 72                                          | .951**         |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (25) أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ما يشير إلى تجانس داخلي لعبارات الاستبانة، وأنّ العبارات تقيس ما وضعت لقياسه.

1-3-2-3-1 إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية مع الدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (26) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (26) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية مع الدرجة الكلية

| العبارة | معامل الارتباط | القرار | العبارة | معامل الارتباط | القرار | العبارة | معامل الارتباط | القرار |
|---------|----------------|--------|---------|----------------|--------|---------|----------------|--------|
| 1       | .737**         | دال    | 25      | .733**         | دال    | 49      | .722**         | دال    |
| 2       | .759**         | دال    | 26      | .764**         | دال    | 50      | .778**         | دال    |
| 3       | .764**         | دال    | 27      | .754**         | دال    | 51      | .721**         | دال    |
| 4       | .888**         | دال    | 28      | .811**         | دال    | 52      | .844**         | دال    |
| 5       | .709**         | دال    | 29      | .722**         | دال    | 53      | .818**         | دال    |
| 6       | .844**         | دال    | 30      | .738**         | دال    | 54      | .772**         | دال    |
| 7       | .701**         | دال    | 31      | .854**         | دال    | 55      | .828**         | دال    |
| 8       | .828**         | دال    | 32      | .885**         | دال    | 56      | .792**         | دال    |
| 9       | .828**         | دال    | 33      | .865**         | دال    | 57      | .797**         | دال    |
| 10      | .797**         | دال    | 34      | .849**         | دال    | 58      | .701**         | دال    |
| 11      | .665**         | دال    | 35      | .830**         | دال    | 59      | .811**         | دال    |
| 12      | .701**         | دال    | 36      | .808**         | دال    | 60      | .605**         | دال    |
| 13      | .895**         | دال    | 37      | .885**         | دال    | 61      | .916**         | دال    |
| 14      | .910**         | دال    | 38      | .830**         | دال    | 62      | .891**         | دال    |
| 15      | .780**         | دال    | 39      | .927**         | دال    | 63      | .930**         | دال    |
| 16      | .770**         | دال    | 40      | .804**         | دال    | 64      | .932**         | دال    |
| 17      | .844**         | دال    | 41      | .867**         | دال    | 65      | .918**         | دال    |
| 18      | .962**         | دال    | 42      | .914**         | دال    | 66      | .921**         | دال    |
| 19      | .828**         | دال    | 43      | .926**         | دال    | 67      | .944**         | دال    |
| 20      | .754**         | دال    | 44      | .909**         | دال    | 68      | .903**         | دال    |
| 21      | .797**         | دال    | 45      | .937**         | دال    | 69      | .895**         | دال    |
| 22      | .747**         | دال    | 46      | .932**         | دال    | 70      | .886**         | دال    |
| 23      | .633**         | دال    | 47      | .762**         | دال    | 71      | .965**         | دال    |
| 24      | .605**         | دال    | 48      | .797**         | دال    | 72      | .916**         | دال    |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبيّن من الجدول (26) وجود ارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05/0.01)، ما يشير إلى أنّ عبارات استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أنّها تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله.

## 1-3-2- ثبات الاستبانة:

استخرج الباحث الثبات الخاص باستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية بالطرائق الآتية:

## 1-2-3-1- الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest Method):

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (30) معلماً ومعلمة من معلّمي الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بفواصل زمني مقداره (14) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، وجرى استخراج معاملات الثبات للمحاور المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون Pearson) بين التطبيقين: الأول والثاني. كما في الجدول (27).

## 1-2-2-3- الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):

استخرج الباحث معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown)، إذ تمّ حساب معامل الارتباط بين عبارات الاستبانة الفردية والزوجية.

## 1-2-3-3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (cronbach alpha):

حُسب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (cronbach alpha)، وفيما يأتي الجدول (27) يبين نتائج معاملات الثبات.

جدول (27) يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية

| الاستبانة ومحاورها                         | الثبات بالإعادة | الثبات بالتجزئة النصفية | ألفا كرونباخ |
|--------------------------------------------|-----------------|-------------------------|--------------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | 0.776**         | 0.933                   | 0.958        |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | 0.782**         | 0.965                   | 0.955        |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | 0.810**         | 0.984                   | 0.992        |
| الاستفسار المهني التأملي                   | 0.874**         | 0.991                   | 0.978        |
| التركيز على النتائج                        | 0.810**         | 0.959                   | 0.960        |
| الظروف الداعمة                             | 0.874**         | 0.996                   | 0.788        |
| الدرجة الكلية للاستبانة                    | 0.897**         | 0.984                   | 0.993        |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (27) أنَّ معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار انحصرت بين (0.776) في محور الرؤية والقيم المشتركة إلى (0.897) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعاملات تعدّ جيدة ومقبولة لأغراض البحث. كما أنَّ معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، انحصرت بين (0.933) في محور الرؤية والقيم المشتركة إلى (0.996) في محور الظروف الداعمة، وتعدّ معاملات ثبات طريقة التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض البحث. أمّا معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد انحصرت ما بين (0.955) في محور القيادة الداعمة والمشاركة إلى

(0.993) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث. يتّضح ممّا سبق أنّ استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات يجعلها صالحة للاستخدام أداة للبحث.

#### 1-4- معيار تصحيح استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية:

تكوّنت استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية في صيغتها النهائية من (72) عبارة، موزعة على ستة محاور، وأبدال إجابة ثلاثية (ضعيفة، متوسطة، كبيرة)، إذا أعطى ضعيفة (درجة واحدة)، ومتوسطة (درجتين)، وكبيرة (ثلاث درجات)، وتكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم بالنسبة لكامل عبارات الاستبانة هي (216) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم هي (72) درجة.

ومن أجل الإجابة عن السؤال الأول الذي يتناول تحديد درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين (أفراد عيّنة البحث)، أعطيت إجابات أفراد عيّنة البحث قيماً متدرجة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، كما هو موضّح سابقاً في مفتاح التصحيح وتمّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

❖ حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (1-3=2).

❖ حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على أكبر قيمة في الاستبانة وهي (3)

$$2 \div 3 = 0.66 \text{ (طول الفئة).}$$

❖ إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في الاستبانة وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى،

لذا كانت الفئة الأولى من (1 - 1.66)، ثمّ إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى؛ وذلك

للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

❖ وضع معيار التصحيح من خلال ضرب فئات قيم المتوسط الحسابي بالعدد الكلي لعبارات الاستبانة البالغ

(72) عبارة، كما هو موضّح بالآتي: (1×72=72)، (1.66×90=120) وتكون درجات الأفراد الذين يرون

أنّ درجة التطبيق منخفضة تتراوح من (72 - 120) وهكذا...

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة البحث

كما هو مبين في الجدول (28) الآتي:

جدول (28) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عيّنة البحث والقيم الموافقة لها

| فئات قيم المتوسط الحسابي | التقدير في الأداة | معيار التصحيح | درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية |
|--------------------------|-------------------|---------------|-------------------------------------------|
| 1.66 – 1                 | ضعيفة             | 120 - 72      | ضعيفة                                     |
| 2.33 – 1.67              | متوسطة            | 168 - 121     | متوسطة                                    |
| 3 – 2.34                 | كبيرة             | 216 - 169     | كبيرة                                     |

## 1-5- إجراءات تطبيق استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية:

بعد أخذ الموافقة من كلية التربية في دمشق، ومن وزارة التربية ومديرية التربية بدمشق لتطبيق الجانب الميداني من البحث (الملحق 7)، توجه الباحث إلى مدارس الحلقة الأولى التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وقام بتطبيق الجانب الميداني من البحث في الفترة الواقعة بين شهر (كانون الثاني وشباط) من العام الدراسي (2020/م 2021). حيث تمّ الالتقاء بأفراد عينة البحث بصورة تتناسب مع توزيعهم في الجدول (11) بحسب المناطق التعليمية، وتعريفهم بأهمية البحث وما قد يسفر عنها من نتائج، وشرح لهم طريقة الإجابة عن أداة البحث. وبعد تلقي بعض الأسئلة من أفراد العينة عن أداة البحث؛ شرع أفراد العينة بالإجابة عن عبارات الاستبانة، وبعد ذلك جمعت الاستبانات وأجريت المعالجات الإحصائية للبيانات التي تمّ الحصول عليها من قبل أفراد عينة البحث، ومناقشة نتائج البحث في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ وتطبيق استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وفي ضوء خبرة الباحث في هذا المجال، والمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، تمّ التوصل إلى عدد من المقترحات بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج ميدانية.

## 2- الأداة الثانية: بطاقة مقابلة:

مرّ تصميم المقابلة بمراحل عدة شملت الخطوات الآتية:

## 2-1- خطوة الاسترشاد وجمع المعلومات:

اطلع الباحث على الدراسات والمقابلات التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم المهنية، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المحاور والأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها ومن أهم هذه الدراسات:

- ❖ دراسة بريدجمان (Bridgman, 2016) ماذا يحدث عندما تحاول مدرسة ابتدائية إنجليزية داخل المدينة تقديم مجتمع تعليمي احترافي؟
- ❖ دراسة رولاند (Ruland, 2015) فهم خبرة المدرسين في مجتمع التعلم المهني: دراسة حالة لفريق من الدرجة التاسعة بين التخصصات.
- ❖ دراسة بار (Barr, 2017) مجتمعات التعلم المهنية وصنع القرار من قبل المعلم.
- ❖ دراسة بيس (Bess, 2020) دراسة نوعية لمنظورات المعلمين الابتدائية لمجتمعات التعلم المهنية.
- ❖ دراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) تطوير مجتمعات التعلم المهنية في الفلبين: أدوار وآراء مديري المدارس الثانوية.
- ❖ دراسة هينت (HUNT, 2020) دراسة حالة لاستخدام بيانات المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الابتدائية.

❖ دراسة موهان (Mohan, 2019) تصورات معلمي المدارس الثانوية الفيجية للخصائص الشخصية لمجتمعات التعلم المهنية.

❖ دراسة نيني (Nene, 2019) استكشاف دور المديرين في دعم التطور المهني في مجتمعات التعلم المهنية القائمة على المدارس.

## 2-2-2-خطوة التصميم وتحليل الأسئلة:

### 2-2-1-الهدف العام للمقابلة:

يتلخص الهدف الأساسي من تصميم هذه المقابلة في الكشف عن درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين، لاستنباط معلومات وصفية تتعلق بممارسات أعضاء المجتمع المدرسي المتعلقة بالمعايير الستة لمجتمعات التعلم المهنية.

وتتمثل الأهداف الفرعية للمقابلة بما يلي:

➤ تحديد درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين.

➤ تحديد المعوقات التي تحول دون نجاح تحقيق كل معيار من معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين.

### 2-2-2-تحديد المحاور الأساسية للمقابلة:

اطلع الباحث على مقابلات عدد من الباحثين، ثم صمّم المقابلة في ستة محاور رئيسة (بحيث تتفق مع محاور الاستبانة) وقد حدّد الباحث هذه المحاور (بمعايير مجتمعات التعلم المهنية)، هي: (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة).

### 2-2-3-وضع أسئلة بطاقة المقابلة ومؤشرات الأداء في صورتها الأولية:

بعد تحديد محاور المقابلة قام الباحث بصياغة الأسئلة التي تتألف منها المقابلة مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة ودقتها، وملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وشمولية الأسئلة لمختلف المحاور التي سيتناولها البحث، وكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض، وتمّ إعداد بطاقة مقابلة مجتمعات التعلم المهنية على النحو الآتي:

❖ مقدمة: توضح الهدف من المقابلة وكيفية التعامل معها.

❖ معلومات عامة عن أفراد عينة البحث: تضمن هذا الجزء من المقابلة اسم المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الشعب الصفية في المدرسة.

❖ أسئلة المقابلة في صورتها الأولية: تمّ تقسيم هذه الأسئلة إلى نوعين:

- 1- أسئلة عن معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومؤشّراتها: كانت الأسئلة في هذا القسم من النوع المحدد بمؤشّرات أداء تقيس واقع كل سؤال من الأسئلة الثلاث والعشرين التي تمثّل المعايير الستة لمجتمعات التعلّم المهنية. وتضمن كل سؤال من الأسئلة ثلاثة مستويات تمثّل مؤشّرات الأداء التي تقيّم مستوى السلوك في المدرسة. على سبيل المثال، السؤال الأول في محور الرؤية والقيم المشتركة يسأل المستجيبين عن: مدى اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي على رؤية تحسين المدرسة وتطويرها، يتضمن ثلاثة مؤشّرات أداء هي:
  - المستوى الأول: رأى أعضاء المجتمع المدرسي متباينة على نطاق واسع. ويمثّل هذا المؤشّر الأداء المنخفض.
  - المستوى الثاني: يوافق بعض أعضاء المجتمع المدرسي على رؤية تحسين المدرسة ولا يوافق بعضهم الآخر.
  - ويمثّل هذا المؤشّر الأداء المتوسط.

المستوى الثالث: مناقشة رؤية التحسين من قبل جميع أعضاء المجتمع المدرسي من أجل تحقيق التوافق في الآراء على رؤية المدرسة المستقبلية. ويمثّل هذا المؤشّر الأداء المرتفع.

- 2- أسئلة حول المعوقات التي تحول دون نجاح تحقيق كل معيار من معايير مجتمعات التعلّم المهنية: كانت الأسئلة في هذا القسم من النوع المفتوح إذ طلب إلى المديرين تحديد المعوقات التي تمنع نجاح تحقيق كل معيار من معايير مجتمعات التعلّم المهنية. والجدول (29) يبيّن محاور المقابلة وعباراتها في صورتها الأولية

جدول (29) يبيّن بطاقة المقابلة بصورتها الأولية

| الصورة الأولية لبطاقة المقابلة |             | محاور بطاقة المقابلة                          |
|--------------------------------|-------------|-----------------------------------------------|
| أرقام الأسئلة                  | عدد الأسئلة |                                               |
| 1 — 4                          | 4           | 1- الرؤية والقيم المشتركة                     |
| 5 — 7                          | 3           | 2- القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 8 — 12                         | 5           | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| 13 — 15                        | 3           | 4- الاستفسار المهني التأملي                   |
| 16 — 19                        | 4           | 5- التركيز على النتائج                        |
| 20 — 23                        | 4           | 6- الظروف الداعمة                             |
| 23 سؤال                        |             | بطاقة المقابلة ككل                            |

## 2-3- التأكد من صدق المقابلة:

اعتمد الباحث على صدق المحتوى (content validity) للتأكد من صدق مقابلة مجتمعات التعلّم المهنية، فبعد الانتهاء من وضع المقابلة في صورتها الأولية، قام بعرضها على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية والمناهج وطرائق التدريس والتربية المقارنة والقياس النفسي والتربوي الملحق

(4)، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون العبارات وصدق تمثيلها لمحاور المقابلة، ومدى ملاءمة صياغة العبارات، ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة لعبارات المقابلة، وبعد استلام ملاحظات السادة المحكمين وتحليلها، عدلت أسئلة المقابلة ومؤشراتها على نحو يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، فقد تمّ تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات كما في الجدول (30)، كما حذفت العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، لذا استبعد الباحث (4) أسئلة لم تحظَ بنسبة الاتفاق المطلوبة.

جدول (30) يبيّن العبارات التي تمّ تعديلها على بطاقة المقابلة وفقاً لآراء السادة المحكمين

| العبارات قبل التعديل                                                                                                                                                                                                                                                                              | العبارات بعد التعديل                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| لم يتم استكشاف رؤى لتحسين المدرسة بدقة، يوافق بعض أعضاء المجتمع المدرسي ولا يوافق بعضهم الآخر.                                                                                                                                                                                                    | يوافق بعض أعضاء المجتمع المدرسي على رؤى تحسين المدرسة ولا يوافق بعضهم الآخر.                                                                                                            |
| اتفق أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم على بيانات القيم التي تحفز السلوكيات اليومية وتساعد في تحقيق ثقافة المدرسة.                                                                                                                                                                                     | اتفق أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم على القيم التي تحفز السلوكيات اليومية المتعلقة بالتعليم والتعلم.                                                                                      |
| تسعى القيادة المدرسية بنشاط إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة من خلال الحفاظ على إمكانية وصول عالية لأعضاء المجتمع المدرسي وتشجيع الآخرين على حل المشكلات وتحفيز المناقشات حول التحديات الرئيسة التي تعيق تعلم التلاميذ وتمكين المعلمين من اكتشاف وقيادة استراتيجيات التحسين بأنفسهم. | تسعى الإدارة المدرسية إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع مع أعضاء المجتمع المدرسي وتشجيعهم على حل المشكلات التي تعيق تعلم التلاميذ وتمكينهم من اكتشاف وقيادة إستراتيجيات التحسين بأنفسهم. |
| ينظر أعضاء المجتمع المدرسي إلى أنفسهم على أنهم يمتلكون بعض المدخلات في عمليات صنع القرار بالمدرسة من خلال الاستجابة لاحتياجات المجموعات المختلفة في المدرسة وخدمة المجتمع المدرسي                                                                                                                 | تطلب الإدارة المدرسية النصيحة والاستشارة من أعضاء المجتمع المدرسي ثم تتخذ القرارات بنفسها.                                                                                              |
| ينظر المعلمون إلى أنفسهم على أنهم جزء لا يتجزأ من فريق صنع القرار في المدرسة من خلال تحديد الأهداف والبحث عن الموارد الداخلية والخارجية القرارات بشأن معظم قضايا المدرسة                                                                                                                          | ينظر أعضاء المجتمع المدرسي إلى أنفسهم على أنهم جزء لا يتجزأ من فريق صنع القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية                                                                             |
| لا يتم تحديد هيكل رسمي للفرق التي يقودها المعلمين ويتعاون قادة المعلمين بشكل غير رسمي في مجموعات صغيرة لمعالجة الاهتمامات الفردية أو الإدارية.                                                                                                                                                    | يتعاون مديرو المدارس مع أعضاء المجتمع المدرسي بشكل غير رسمي لمعالجة الاهتمامات الفردية أو الإدارية.                                                                                     |
| تتعاون الفرق التي يقودها المعلمون وتضع الأهداف وتطور خطط العمل في بعض مجالات تعلم التلاميذ.                                                                                                                                                                                                       | يشكل مدير المدرسة لجنة صغيرة أو فريق من بعض أعضاء المجتمع المدرسي لوضع الأهداف وتطوير خطط العمل في بعض مجالات تعلم التلاميذ.                                                            |



وبعد أن قام الباحث بحذف الأسئلة التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، أصبحت المقابلة في صورتها النهائية تضم (19) سؤالاً، موزعة على ستة محاور تمثل معايير مجتمعات التعلّم المهنية. والجدول (31) يوضح محاور المقابلة وأسئلتها في صورتها النهائية وفق آراء السادة المحكمين بعد عملية التحكيم.

جدول (31) يبيّن بطاقة المقابلة بصورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين

| الصورة النهائية لبطاقة المقابلة |             | محاور بطاقة المقابلة                          |
|---------------------------------|-------------|-----------------------------------------------|
| أرقام الأسئلة                   | عدد الأسئلة |                                               |
| 3 — 1                           | 3           | 1- الرؤية والقيم المشتركة                     |
| 6 — 4                           | 3           | 2- القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 9 — 7                           | 3           | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| 12 — 10                         | 3           | 4- الاستفسار المهني التأملية                  |
| 15 — 13                         | 3           | 5- التركيز على النتائج                        |
| 19 — 15                         | 4           | 6- الظروف الداعمة                             |
| 19 سؤال                         |             | بطاقة المقابلة ككل                            |

#### 2-4- إجراءات تطبيق مقابلة مجتمعات التعلّم المهنية:

بعد أخذ الموافقة من كلية التربية في دمشق، ومن وزارة التربية ومديرية التربية بدمشق بتطبيق الجانب الميداني من البحث (الملحق 7)، توجه الباحث إلى مدارس الحلقة الأولى التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وقام بتطبيق الجانب الميداني من البحث في الفترة الواقعة بين شهر (كانون الثاني وشباط) من العام الدراسي (2020/ 2021). حيث التقى بأفراد عينة البحث بصورة تتناسب مع توزيعهم في الجدول (11) بحسب المناطق التعليمية، فبدأت كل مقابلة بتعريف الباحث بنفسه، ويشكر المدير على فرصة المقابلة ووصف موجز للبحث وتعريف بأهميته وما قد تسفر عنها من نتائج، مع تأكيد أن التعليقات في المقابلة ستبقى مجهولة المصدر، وأن المقابلة قد تستغرق نحو نصف ساعة، ثم شرع الباحث بطرح أسئلة على المديرين أفراد العينة وبناء على إجابات المديرين تم تحديد المؤشر المناسب لكل سؤال من قبل الباحث، وبعد الانتهاء من طرح جميع الأسئلة أعطي المدير فرصة لمراجعة إجاباته التي دونها الباحث على دليل المقابلة من خلال تحديد المؤشر المناسب لإجابته وذلك للتأكد من دقة التدوين، وبعد ذلك فرغت الإجابات عن بطاقة المقابلة وأجريت المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل أفراد عينة البحث، ومناقشة نتائج البحث في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ وتطبيق بطاقة مقابلة مجتمعات التعلّم المهنية وفي ضوء خبرة الباحث في هذا المجال، والمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، تم التوصل إلى عدد من المقترحات بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج ميدانية.

## 3- الأداة الثالثة: استمارات تطبيق أسلوب دلفي:

تطلب بناء قائمة المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الخبراء التربويين اتباع الباحث الطريقة العلمية المنظمة لأسلوب دلفي، فقد مرّ بناء قائمة المتطلبات بثلاث خطوات وجولات مخططة ومنظمة وفق الأصول العلمية لأسلوب دلفي قبل أن تظهر الصورة النهائية لقائمة متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، كما يلي:

## 1- تصميم استمارة الجولة الأولى المفتوحة:

## 1-1- الهدف العام لاستمارة الجولة الأولى:

هدفت استمارة الجولة الأولى إلى الحصول على آراء الخبراء التربويين وتصوراتهم فيما يتعلق بمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

## 1-2- تحديد المحاور الأساسية لاستمارة الجولة الأولى:

اطلع الباحث على تصنيفات الباحثين لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المحاور والأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها ومن أهم هذه الدراسات:

- ❖ دراسة توفيق (2017)، تضمنت استبانة للوقوف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.
- ❖ دراسة الصعيري (2014)، تضمنت متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية (متطلبات تنظيمية ومتطلبات فنية ومتطلبات بشرية).
- ❖ دراسة حسن بت (2016)، تضمنت متطلبات تطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام ما يأتي: (القيادة المدرسية الرشيدة، والثقافة التعاونية، والتنمية المهنية المستدامة، والتركيز على التعلم).
- ❖ دراسة الدجج (2017)، تضمنت متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المؤسسات التعليمية ما يأتي: قيادة داعمة تشاركية، وتقاسم وتوزيع مسؤوليات القيادة، ومناخ صحي داعم للعلاقات الجيدة، والتمحور حول عملية التعلم، وهياكل تنظيمية داعمة لثقافة التعاون، وبناء الثقة، ونشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة، وتشكيل فرق العمل.
- ❖ دراسة محمد (2019)، تضمنت متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام ما يأتي: تحديد الرؤية والقيم المشتركة، وتوفير القيادة المدرسية الداعمة، والتركيز على التعلم عن طريق الفريق، وتوفير البيئة المدرسية الداعمة، والظروف الهيكلية الداعمة.
- ❖ دراسة الخريمي (2020)، تضمنت متطلبات تحويل المدارس إلى مجتمعات التعلم المهنية ما يأتي: (متطلبات تنظيمية ومتطلبات بشرية).

❖ دراسة متولي (2020)، تضمنت المتطلبات الإدارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلّم مهني أربعة مجالات (متطلبات تنظيمية، ومتطلبات قيادية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات تقويمية).

ثمّ حصر الباحث متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في خمسة محاور، وصمّم الاستمارة في خمسة محاور رئيسية، وقد حدّد هذه المحاور (بمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدرسة المستقبل)، وهي: (المتطلبات القيادية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات الاجتماعية الثقافية، والمتطلبات المادية).

### 1-3- صياغة الصورة النهائية لاستمارة الجولة الأولى:

بعد صياغة الصورة الأولية لاستمارة الجولة الأولى عُرضت على السيد المشرف وعدد من المحكمين قبل أن تظهر الصورة النهائية وقبل تطبيقها، فقد اشتملت الصورة النهائية للاستمارة في هذه الجولة على خطاب موجه إلى السادة الخبراء لتعريفهم بالبحث ومصطلحاته، وهدفه، ثمّ بيان المطلوب من هذه الاستمارة. وشملت قسمين:

❖ **القسم الأول: الأسئلة الديمغرافية:** تضمنت البيانات الخاصة بالخبير التربوي: جهة العمل والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

❖ **القسم الثاني: محاور الاستمارة وأسئلتها:** صُممت استمارة الجولة الأولى وفق نموذج الاستبانة المفتوحة التي تتيح للخبراء التربويين المشاركين التعبير عن آرائهم بحرية ودون قيود، فيما يشبه حالة العصف الذهني الفردي لكل خبير على حدة، وتضمنت الاستمارة خمسة أسئلة مفتوحة، تمثّل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. في البداية تمّ إعطاء تعريف إجرائي لكل متطلب من المتطلبات ثمّ تلا ذلك مثال عن هذه المتطلبات، وهذه الأسئلة هي:

➤ **السؤال الأول:** ما المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

➤ **السؤال الثاني:** ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

➤ **السؤال الثالث:** ما المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

➤ **السؤال الرابع:** ما المتطلبات الاجتماعية الثقافية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

➤ **السؤال الخامس:** ما المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

## 2- خطوة تصميم استمارة الجولة الثانية المغلقة:

## 1-2- الهدف العام لاستمارة الجولة الثانية:

هدفت استمارة الجولة الثانية لمعرفة مدى توافق الخبراء التربويين على المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

## 2-2- تحديد العبارات الأساسية لاستمارة الجولة الثانية:

في ضوء تحليل المعلومات والنتائج والإجابات التي تمّ الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الأولى المفتوحة، وفي ضوء استقراء الباحث للأدبيات التربوية في مجالي مدرسة المستقبل ومجتمعات التعلم المهنية، صُممت استمارة الجولة الثانية لأسلوب دلفي، وأعيدت صياغة المتطلبات التي أدلى بها الخبراء التربويون وتجميعها وتصنيفها وتحويلها إلى استبانة مغلقة تشمل خمسة محاور رئيسة، يشتمل كل محور منها مجموعة من العبارات التي تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

## 2-3- صياغة الصورة النهائية لاستمارة الجولة الثانية:

بعد صياغة الصورة الأولية لاستمارة الجولة الثانية عُرضت على السيد المشرف قبل أن تظهر الصورة النهائية وقبل تطبيقها، فقد اشتملت الصورة النهائية للاستمارة في هذه الجولة على خطاب موجه إلى السادة الخبراء لتعريفهم بالبحث ومصطلحاته، وهدفها، ثمّ بيان المطلوب من هذه الاستمارة. وشملت قسمين:

❖ **القسم الأول: الأسئلة الديمغرافية:** تضمنت البيانات الخاصة بالخبير التربوي: جهة العمل والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

❖ **القسم الثاني: محاور الاستمارة وأسئلتها:** تضمنت الاستمارة خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، هي (المتطلبات القيادية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الاجتماعية الثقافية، المتطلبات المادية)، وكل محور من محاور المتطلبات ضمّ عدداً من العبارات المغلقة، التي وضعت استناداً إلى إطار البحث النظري وآراء الخبراء في الجولة الأولى. والجدول (32) يبين محاور استمارة الجولة الثانية المغلقة وعباراتھا.

جدول (32) يبين استمارة الجولة الثانية لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس

| الصورة النهائية لاستمارة الجولة الثانية |              | محاوّر الاستمارة              |
|-----------------------------------------|--------------|-------------------------------|
| أرقام العبارات                          | عدد العبارات |                               |
| 16 — 1                                  | 16           | المتطلبات القيادية            |
| 26 — 17                                 | 10           | المتطلبات التنظيمية           |
| 38 — 27                                 | 12           | المتطلبات البشرية             |
| 53 — 39                                 | 15           | المتطلبات الاجتماعية الثقافية |
| 65 — 54                                 | 12           | المتطلبات المادية             |
| 65 عبارة                                |              | الاستمارة ككل                 |

### 3- خطوة تصميم استمارة الجولة الثالثة المغلقة:

#### 3-1- الهدف العام لاستمارة الجولة الثالثة:

هدفت الاستمارة الثالثة لمعرفة درجة أهمية المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وترتيبها ضمن كل محور من وجهة نظر الخبراء التربويين.

#### 3-2- تحديد العبارات الأساسية لاستمارة الجولة الثالثة:

في ضوء تحليل المعلومات والإجابات التي تمّ الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الثانية، صُممت استمارة الجولة الثالثة لأسلوب دلفي، وتمّ تضمينها المتطلبات التي حصلت على نسبة اتفاق 90% بين الخبراء التربويين.

#### 3-3- صياغة الصورة النهائية لاستمارة الجولة الثالثة:

بعد صياغة الصورة الأولية لاستمارة الجولة الثالثة عرضت على السيد المشرف قبل أن تظهر الصورة النهائية وقبل تطبيقها، فقد اشتملت الصورة النهائية للاستمارة في هذه الجولة على خطاب موجه إلى السادة الخبراء لتعريفهم بالبحث ومصطلحاته، وهدفها، ثمّ بيان المطلوب من هذه الاستمارة. وشملت قسمين:

❖ القسم الأول: الأسئلة الديمغرافية: تضمنت البيانات الخاصة بالخبير التربوي: جهة العمل والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

❖ القسم الثاني: محاور الاستمارة وأسئلتها: تضمنت الاستمارة في صيغتها النهائية من (50) متطلباً، موزعة على خمسة محاور، هي (المتطلبات القيادية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الاجتماعية الثقافية، المتطلبات المادية)، في كل محور 10 متطلبات، وأبدال إجابة من 1 إلى 10 لترتيب متطلبات كل محور على حدة، تعطى المرتبة 1 للمتطلب الأكثر أهمية ضمن المحور، والمرتبة 2 للمتطلب الأقل أهمية،

وهكذا ..... والمرتبة 10 للمتطلب الأقل الأهمية، لذا يرجى ترتيب كل متطلب ضمن كل محور ، وذلك بإعطاء المرتبة التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم، والتأكد من متطلب واحد فقط لكل رتبة.

جدول (33) يبين استمارة الجولة الثالثة لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس

| الصورة النهائية لاستمارة الجولة الثانية |              | محاور الاستمارة               |
|-----------------------------------------|--------------|-------------------------------|
| أرقام العبارات                          | عدد العبارات |                               |
| 10 — 1                                  | 10           | المتطلبات القيادية            |
| 20 — 11                                 | 10           | المتطلبات التنظيمية           |
| 30 — 21                                 | 10           | المتطلبات البشرية             |
| 40 — 31                                 | 10           | المتطلبات الاجتماعية الثقافية |
| 50 — 41                                 | 10           | المتطلبات المادية             |
| 65 عبارة                                |              | الاستمارة ككل                 |

#### 4- إجراءات تطبيق أسلوب دلفي في هذا البحث:

بدأت إجراءات تطبيق أسلوب دلفي بإعداد قائمة ضمت (40) مختصاً وخبيراً في مجالات عدة مرتبطة بميدان التربية والتعليم، وسعى الباحث للحصول على عناوينهم للاتصال بهم عن طريق البريد الإلكتروني، أو الواتس أب، أو الماسنجر، لشرح موضوع البحث لهم، والحصول على موافقتهم بالمشاركة في البث العلمي والالتزام والاستمرار في تطبيق الجولات الثلاث للبحث لرصد آرائهم ومتطلباتهم حول تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل، التي من خلالها ستحدد الدعائم والركائز والمعايير للمقترح البحثي (لقائمة المتطلبات)، فاعتذر 7 خبراء لأسباب مختلفة، منها السفر أو عدم توفر الوقت لديهم وانشغالهم بالامتحانات، أما الذين أبدوا التعاون والمتابعة فقد بلغ العدد الإجمالي لهم (33) خبيراً.

بدأ الباحث بتطبيق استمارة الجولة الأولى المفتوحة في الفترة الواقعة بين 2021/7/27م حتى 2021/9/25م، باستخدام الأسلوب المباشر في جمع المعلومات، من خلال مقابلة بعض الخبراء المشاركين، إضافة للأسلوب غير المباشر عبر وسائل التقنية الحديثة من خلال وسائل التواصل الإلكتروني الماسنجر (👉)، أو الواتس أب (📞)، أو البريد الإلكتروني (E.Mail)، أو رابط الاستمارة الإلكترونية الأولى (<https://forms.gle/ENATsuw53FVgAaw1A>).

بعد ذلك حُلّت المعلومات والإجابات التي تمّ الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الأولى، وفي ضوء استقراء الباحث للأدبيات التربوية في مجالي مدرسة المستقبل ومجتمعات التعلم المهنية، أعيدت صياغة المتطلبات التي أدلى بها الخبراء وتجميعها وتصنيفها في قائمة تمثل مفردات كل محور من محاور متطلبات تفعيل مجتمعات

التعلم المهنية، وتحويلها إلى استبانة مغلقة تشمل خمسة محاور رئيسة، يشتمل كل محور منها على مجموعة من العبارات.

طبقت استمارة الجولة الثانية في الفترة الواقعة بين 2021/10/1م حتى 2021/11/13م، لمعرفة مدى توافق الخبراء على هذه المتطلبات وفق مقياس ليكرت الثلاثي، باستخدام الأسلوب المباشر في جمع المعلومات، من خلال مقابلة بعض الخبراء المشاركين، إضافة للأسلوب غير المباشر عبر وسائل التقنية الحديثة من خلال وسائل التواصل الإلكتروني الماسنجر (📧)، أو الواتس أب (📞)، أو البريد الإلكتروني (E.Mail)، أو رابط الاستمارة الإلكترونية الثانية (<https://forms.gle/nzgAkWaozXHrBZ7z6>).

بعد ذلك حُلّت المعلومات والإجابات التي تم الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الثانية، وصممت استمارة الجولة الثالثة لأسلوب دلفي، وتضمنت المتطلبات التي حصلت على نسبة اتفاق 90% بين الخبراء.

وطبقت استمارة الجولة الثالثة في الفترة الواقعة بين 2021/11/25م حتى 2022/1/1م، لمعرفة درجة أهمية المتطلبات وترتيبها ضمن كل محور من وجهة نظر الخبراء التربويين، وفق أبدال إجابة من 1 إلى 10 لترتيب متطلبات كل محور على حدة، وأعطيت المرتبة 1 للمتطلب الأكثر الأهمية ضمن المحور، والمرتبة 2 للمتطلب الأقل أهمية، وهكذا ..... والمرتبة 10 للمتطلب ذي الأهمية القليلة، وذلك بإعطاء المرتبة التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم، واستخدام الأسلوب المباشر في جمع المعلومات، من خلال مقابلة بعض الخبراء المشاركين، إضافة للأسلوب غير المباشر عبر وسائل التقنية الحديثة من خلال وسائل التواصل الإلكتروني الماسنجر (📧)، أو الواتس أب (📞)، أو البريد الإلكتروني (E.Mail)، أو رابط الاستمارة الإلكترونية الثالثة (<https://forms.gle/FKwQBXYUXWJkB8Mg7>).

#### سادساً . صعوبات واجهت الباحث خلال مراحل البحث:

واجهت الباحث صعوبات متعددة، يمكن إجمال أهمها بالآتي:

1. عدم فهم بعض المعلمين والمديرين مصطلح مجتمعات التعلم المهنية تطلب من الباحث شرح المفهوم وتبسيطه في أثناء تطبيق الاستبانة وإجراء المقابلة.
2. صعوبة تحديد عينة الخبراء، إذ لا يوجد إطار محدد يتم الاختيار منه.
3. صعوبة التواصل مع الخبراء أو الاتصال بهم لكثرة مشاغلهم.
4. صعوبة الإبقاء على جميع الخبراء، عينة البحث، في جولات أسلوب دلفي الثلاث نظراً لضيق وقت بعض الخبراء وانخراطهم في أعبائهم الوظيفية.
5. عبء الجولة الأولى على الخبراء، لأنها كانت تتضمن أسئلة مفتوحة، تتطلب وقتاً طويلاً جداً للإجابة عنها.
6. تأخر عدد من الخبراء في إعادة الاستمارات، ما تطلب تأجيل مراحل التحليل حتى يتم استكمالها.

سابعاً . القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

قام الباحث بإدخال نتائج تطبيق أدوات البحث في الحاسب الآلي، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) النسخة (22)، لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يأتي:

- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان- براون لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.
- اختبار (T. Test) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- النسبة المئوية (Percentage).
- كما تمّت الاستعانة أيضاً ببرنامج إكسل (Excel) لتوضيح نتائج البحث عن طريق الرسوم البيانية، وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن الباحث اعتمد مستوى الدلالة (0.05) معياراً لرفض أو قبول الفرضية، وإذا كان الاختبار الإحصائي المستخدم دالاً عند مستوى دلالة (0.01) فإنّ الباحث سوف يقوم بالإشارة إلى ذلك رغبة منه في المزيد من الدقة والتوضيح.
- لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات المجموعة، استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال حساب الأوزان النسبية وحدود الثقة حولها للاستبانة لمعرفة مستوى تحقق كل عبارة وفق الخطوات الآتية:
- 1- حساب تكرارات استجابة أفراد العينة على الاستبانة لكل عبارة تحت كل بديل من بدائل الإجابة وهي (يتحقق بدرجة كبيرة - يتحقق بدرجة متوسطة - يتحقق بدرجة ضعيفة). وبإعطاء موازين رتب لكل بديل من بدائل الاستجابة على النحو التالي: يتحقق بدرجة كبيرة (3)، يتحقق بدرجة متوسطة (2)، يتحقق بدرجة ضعيفة (1)، وكذلك موافق (3)، موافق إلى حد ما (2)، غير موافق (1).
- 2- ضرب تكرارات كل عبارة في الميزان الرقمي لبديل الاستجابة ثمّ جمع حاصل الضرب للحصول على درجة الاستجابة لكل عبارة.
- 3- الحصول على الوزن النسبي لكل ممارسة وذلك بقسمة الدرجة الكلية لمجموعة الأوزان النسبية بكل عبارة على عدد أفراد العينة مضروباً في أعلى وزن نسبي رقمي للاستجابة وهو 3 من خلال العلاقة التالية:

$$ق = \frac{1 \times ك}{ن}$$



ق: الوزن النسبي للعبارة

ك<sup>1</sup>: عدد تكرارات تتحقق بدرجة كبيرة

ك<sup>2</sup>: عدد تكرارات تتحقق بدرجة متوسطة

ك<sup>3</sup>: عدد تكرارات تتحقق بدرجة ضعيفة.

ن = عدد أفراد العينة

4- الحصول على نسبة شديدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{العبارة على موافقة درجة أقل} - \text{العبارة على موافقة درجة أكبر}}{3}$$

$$\frac{1-3}{3} =$$

نسبة متوسط شدة الموافقة = 0.67 عدد البدائل = 3

5- تقدير الخطأ المعياري لشدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة التالية:

$$\frac{\sqrt{\text{أ} \times \text{ب}}}{\text{ن}} = \text{الخطأ المعياري (م.خ)} =$$

حيث:

أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على العبارة (0.67)

ب = 1 - أ = 1 - 0.67 = 0.33

ن = عدد أفراد العينة = 504

$$\frac{\sqrt{0.67 \times 0.33}}{504} = \text{الخطأ المعياري (م.ح)} =$$

0.020 =

6- تعيين حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط

الحقيقي (نسبة شدة الموافقة)، وقد تم حساب حدود الثقة من القانون التالي:

حدود الثقة حول الوزن النسبي للعبارة = 0.67 ± الخطأ المعياري × 1.96 وذلك عند درجة ثقة 0.95 ودرجة

شك 0.05 وذلك كما يلي:

$$\text{الحد الأعلى} = 0.67 + 1.96 \times 0.020 = 0.70$$

$$\text{الحد الأدنى} = 0.67 - 1.96 \times 0.020 = 0.63$$

وبذلك حسبت حدود الثقة للاستبانة، وهي حدود الثقة التي تحصى المدى الذي يحدّد وجود متوسطات مجموعات الأفراد حول المتوسط الحقيقي لشدة التواجد والموافقة ويتضح ذلك من الجدول (34) الآتي:

جدول (34) يبيّن حدود الثقة لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية

| العينه | الخطأ المعياري | حدود الثقة |
|--------|----------------|------------|
| 504    | 0.020          | 0.63 0.70  |

وقد راعى الباحث عند حساب التحليل الإحصائي وتحليل النتائج التي تمّ التوصل إليها ما يأتي:

1. العبارة التي لها وزن نسبي أكبر أو يساوي الحد الأعلى (0.70) في مستوى مهم بدرجة كبيرة، تعدّ محققة أو نقاط قوة من قبل أفراد العينة.
2. العبارة التي لها وزن نسبي ينحصر بين الحد الأعلى (0.70) والحد الأدنى (0.63) في مستوى مهم بدرجة متوسطة، تعدّ عبارة غير واضحة الدلالة بالنسبة لأفراد العينة.
3. العبارة التي لها وزن نسبي أقل من أو يساوي الحد الأدنى (0.63) في مستوى غير مهم بدرجة ضعيفة، تعدّ عبارة غير محققة أو نقاط ضعف من قبل أفراد العينة.

## نتائج أسئلة البحث وتفسيرها

تمهيد

أولاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها

ثانياً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها

ثالثاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثالث وتحليلها

رابعاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الرابع وتحليلها

## الفصل السادس

### نتائج أسئلة البحث وتفسيرها

#### تمهيد:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث، وذلك بغرض تعرّف درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتعرّف المعوقات التي تعترض تطبيق كل معيار من معايير مجتمعات التعلّم المهنية، وتعرّف متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

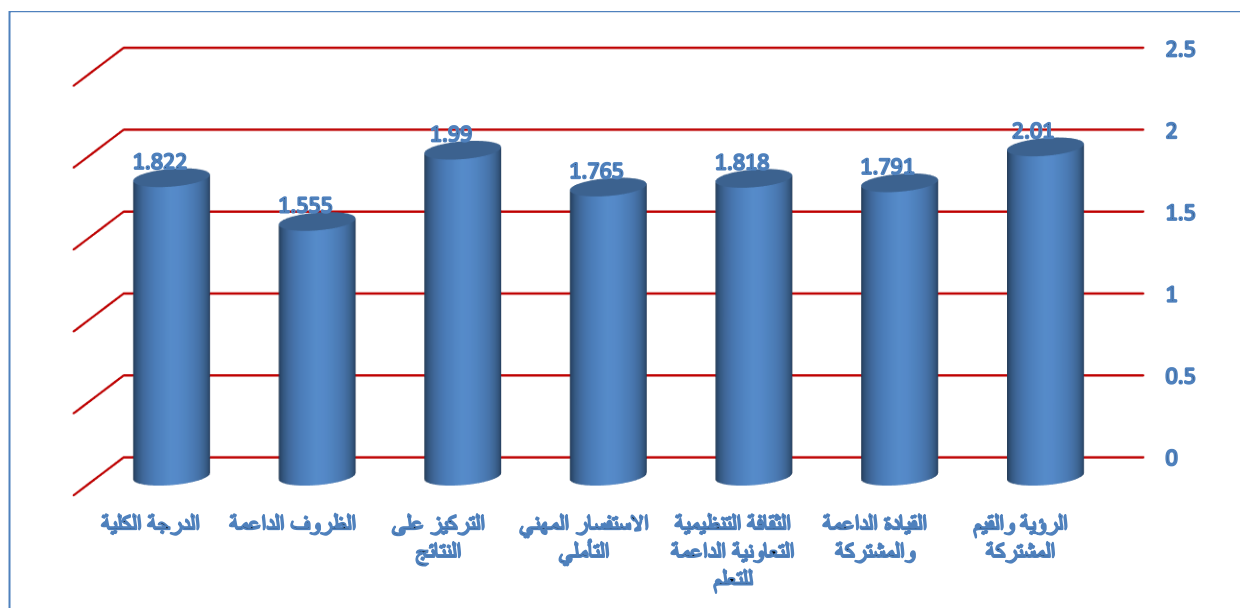
أولاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها: ما درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية، وتحديد درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين فيها على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاورها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع في الجدول (28) في الفصل الخامس، ثمّ ترتيب محاور الاستبانة من الأعلى درجة تطبيق إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (35).

جدول (35) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين من الأعلى درجة تطبيق إلى الأدنى

| الاستبانة ومحاورها الفرعية                     | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الرتبي | الوزن النسبي | درجة التطبيق | الرتبة |
|------------------------------------------------|--------------|-----------------|-------------------|----------------|--------------|--------------|--------|
| 1- الرؤية والقيم المشتركة                      | 12           | 24.125          | 7.101             | 2.010          | 67%          | متوسطة       | 1      |
| 2- القيادة الداعمة والمشاركة                   | 12           | 21.498          | 7.202             | 1.791          | 59.7%        | متوسطة       | 4      |
| 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم | 12           | 21.821          | 6.633             | 1.818          | 60.60%       | متوسطة       | 3      |
| 4- الاستفسار المهني التأملي                    | 12           | 21.190          | 6.732             | 1.765          | 58.83%       | متوسطة       | 5      |
| 5- التركيز على النتائج                         | 12           | 23.884          | 7.479             | 1.990          | 66.33%       | متوسطة       | 2      |
| 6- الظروف الداعمة                              | 12           | 18.664          | 5.063             | 1.555          | 51.83%       | منخفضة       | 6      |
| الدرجة الكلية للاستبانة                        | 72           | 131.184         | 22.115            | 1.822          | 60.73%       | متوسطة       | -      |

والشكل (6) يبين التمثيل البياني لترتيب درجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية من وجهة نظر المعلمين.



شكل (6) التمثيل البياني لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاورها الفرعية

أظهرت نتائج السؤال الأول أنَّ الدرجة الكلية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.822)، كما يُلاحظ أنَّ درجات جميع محاور استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية كانت ضمن الدرجة المتوسطة (باستثناء محور الظروف الداعمة الذي جاء بدرجة منخفضة) حسب إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين. وبالرجوع إلى معايير مجتمعات التعلم المهنية يلاحظ أنَّ معيار الرؤية والقيم المشتركة جاء في المرتبة الأولى؛ إذ بلغ المتوسط الرتبي له (2.010)، وفي المرتبة الثانية معيار التركيز على النتائج وبلغ المتوسط الرتبي له (1.990)، وجاء في المرتبة الثالثة معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم وبلغ المتوسط الرتبي له (1.818)، وجاء في المرتبة الرابعة معيار القيادة الداعمة والمشاركة بمتوسط رتبي (1.791)، وجاء في المرتبة الخامسة معيار الاستفسار المهني التأملي بمتوسط رتبي (1.765)، وجاء في المرتبة الأخيرة معيار الظروف الداعمة بمتوسط رتبي (1.555).

أظهرت نتائج السؤال الأول أنَّ الدرجة الكلية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت متوسطة، ومن المفيد هنا، التنويه أنَّ الدرجة المتوسطة لا تعني أنَّ الوضع القائم حالياً لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سيئ ويقود إلى التشاؤم، لكنه يعني أنَّ هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة، ويمكن النقاش بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ مجتمعات التعلم المهنية اتجه حديث في الإصلاح المدرسي عامة، وفي التنمية المهنية للمعلمين خاصة، ولا توجد

لوائح وقوانين ومؤشرات مهنية لممارسات أعضاء المجتمع المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي القائمة حالياً تعتمد على معايير هذا الاتجاه المعاصر، ما يجعل أعضاء المجتمع المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مديرين وإداريين ومعلمين، لا يولون اهتماماً كبيراً لمعايير هذا الاتجاه المعاصر في ممارساتهم، والإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه الممارسات من قبل الجهات المعنية يقتصر على معايير تقليدية وُضعت بعيداً عن هذا الاتجاه لعدم وضوح الرؤية فيما يخص معايير مجتمعات التعلّم المهنية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الرواحية، 2014) التي بيّنت أنّ درجة واقع توفر أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان متوسطة في الدرجة الكلية وفي أبعادها جميعاً. كما تتفق مع دراسة (السويطي، 2019) التي بيّنت أنّ مدى ممارسة مجتمعات التعلّم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل جاء بدرجة متوسطة، وتتفق مع دراسة ناب (Napper, 2016) التي بيّنت أنّ تصورات المعلمين لتنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية جميعاً.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (المولد، 2015) التي بيّنت أنّ درجة إمكانية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية الإدارية بالمدارس جاءت بدرجة كبيرة. كما تختلف عن دراسة (آل سفران وطوهرى، 2020) التي بيّنت أنّ تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير في مستوى التطبيق بشكل كبير من وجهة نظر المعلمين. وتختلف عن دراسة بروديان (Brodien, 2016) التي بيّنت أنّ المعلمين لديهم تصورات عالية عن مستوى تنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية الخاصة بهم. كما تختلف عن دراسة هلد (Held, 2017) التي بيّنت أنّ تصورات المعلمين لخصائص مجتمعات التعلّم المهنية كانت في النطاق فوق المتوسط.

وتظهر النتائج أنّ معيار الرؤية والقيم المشتركة حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.010) وبدرجة متوسطة، وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً للاهتمام الكبير والتركيز العالي من قبل وزارة التربية بتشجيع المدارس على تطوير الرؤية المدرسية بما يتفق مع الرؤية التي وضعتها، فالرؤية المشتركة للمدرسة جزء أصيل من مجتمعات التعلّم المهنية، لذا يفترض على الإدارة المدرسية نشرها، وإشراك أعضاء المجتمع المدرسي في إعدادها وتطويرها ومتابعة تطبيقها، فالرؤية والقيم المشتركة التي تضعها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتضمن أهدافاً محددة تتعلق بتعلّم التلاميذ، وتستهدف بالدرجة الأولى جودة المخرجات التعليمية.

إلا أنّ ما يجعل معيار الرؤية والقيم المشتركة لا يرتقي إلى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية بشكل كبير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قد يرجع إلى أنّ أعضاء المجتمع المدرسي من مديرين وإداريين ومعلمين قد لا يدركون حقيقة رؤية المدرسة التي يعملون فيها وضرورة تفعيلها تفعيلًا حقيقياً وذلك بسبب عدم وضوح رؤية المدرسة لهم وعدم إدراكهم جوانب هذه الرؤية ومحتوياتها فيما يتعلق بالمشاركة والمسؤولية الجماعية أو فيما يتعلق بوضوح الأهداف التعليمية أو فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية بالمدرسة. وتشير هذه النتيجة

إلى أن المدارس لا تزال بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لدعم تطبيق منهجية تعاونية لصوغ رؤية المدرسة المستقبلية ورسالتها، ولتنمية الإحساس بالقيم المشتركة بين المعلمين ودعم السلوكات القيمية المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم التي تسهم في تحسين الأداء المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (طالب، 2020)، ودراسة (السويطي، 2019)، ودراسة (آل سفران وطوهر، 2020)، ودراسة (مخلوف، 2015) ودراسة هلد (Held, 2017) التي بينت أن معيار الرؤية والقيم المشتركة جاء في المرتبة الأولى.

كما يشير حصول معيار التركيز على النتائج على المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (1.990)، إلى تغير مفهوم العملية التعليمية التي كانت تركز على المعلم فقط وأصبح التمرکز حول التلميذ ونتائجه، لأن هذه النتائج هي التي تحكم على حسن سير العملية التعليمية، وأن المدرسة تؤدي رسالتها على الوجه الصحيح، ويمكن تفسير ذلك بقناعة المعلمين بأن عملية تعلم التلاميذ هي الهدف الرئيس للمنظومة التعليمية، ولهذا كان لابد من التركيز عليها وتسخير القدرات والإمكانات المتاحة للوصول إلى تحقيق هذا الهدف بكل كفاءة واقتدار، كما يمكن تفسير ذلك بأن مهمة المعلمين الأولى في المدرسة الارتقاء بمستوى أداء التلاميذ، فهم يضعون ذلك أولوية نصب أعينهم، وإن كان بعض المعلمين لا يشعرون بالمسؤولية تجاه ذلك فهم مطالبون بمتابعة التلاميذ الضعاف والمتفوقين في كل فترة من فترات الفصل الدراسي، ويسألون عن جهودهم في هذا الأمر من قبل مدير المدرسة والموجه التربوي المشرف على المدرسة.

إن ما يجعل معيار التركيز على النتائج لا يرتقي إلى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بشكل كبير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قد يرجع إلى الأسلوب الفردي المتبع من قبل المعلمين في تحليل نتائج أداء تلاميذهم دون المشاركة في تحليل نتائج أداء تلاميذ المدرسة الكلي، وإلى الإقتصار على التقييم دون مناقشة أعضاء المجتمع المدرسي في وضع الخطط التي تسهم في تعزيز نقاط القوة منها وعلاج نقاط الضعف، وهذا يعني أن المدارس لا تزال بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لدعم نتائج التلاميذ بوصفهم المخرجات التعليمية المستهدفة من خلال العمل التعاوني لمناقشة أعمال التلاميذ ونتائجهم وتوجيه عملية صنع القرار. وهذا يتفق مع دراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017) في أن مجتمعات التعلم المهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بفعالية المدارس الابتدائية، من خلال دورها الهادف في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ وفي قيادة الإصلاحات المدرسية.

كما أن الدرجة المتوسطة لمعيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم بمتوسط حسابي قدره (1.818)، تشير إلى وجود ثقافة تنظيمية إلى حد ما في مجال الانخراط في حوارات مهنية لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز، كما تشير إلى توجه المدارس نحو إيمان المعلمين بالعمل الفريقي ودعم علاقة الزمالة والحرص على اكتساب المهارات والإستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم من أجل تحسين عمليات التعليم والتعلم. وهذا يفسر بأنه لا

يمكن لأي مدرسة أن تتقدم ما لم يسُد العمل الجماعي بين المعلمين والاعتماد على وسائل اتصال وتواصل غير نمطية بشكل منظم كحضور اللقاءات المفتوحة والاجتماعات خارج أوقات الدوام الذي يسهم في تطوير الكفاءات ويعمل على زيادة مستوى تبادل المعلومات والمعارف المتوفرة والخبرات بين الأعضاء سواء أكانت هذه المعارف ضمنية يمتلكها المعلمون في عقولهم أم معارف صريحة متوفرة في المدرسة، فالتعاون يحقق التناؤل ويرفع الروح المعنوية ويحسن الاتصال، ويعزز عملية التشارك المعرفي ويدعمها.

إنَّ عدم وعي الإدارة المدرسية بأهمية هذا الاتجاه في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين في المدرسة، فضلاً عن أسلوب الإدارة المدرسية في إدارة الفرق لا يعزز التعلُّم الجماعي بالشكل الأمثل، وكذلك عدم وجود فرق للتنمية المهنية داخل المدرسة يقع على عاتقها مسؤولية تحديد احتياجات المعلمين وتصميم برامج التنمية المهنية وتنفيذها والإشراف عليها، إذ تقتصر عملية تدريب المعلمين وتنميتهم المهنية داخل المدرسة على الأنشطة غير المنظمة وغير المنهجية التي يقوم بها المعلمون مع زملائهم بدافع ذاتي، بالإضافة إلى الأنشطة التي يقوم بها المديرون وتكون في أحسن الأحوال حضور بعض الدروس للمعلمين وإبداء بعض الملاحظات بشأنها بشكل روتيني من دون وجود خطة يسيرون عليها وتوجه مساهمهم وتحركهم ليصلوا بأداء المعلم إلى مستوى الإتقان، أضف إلى ذلك عدم توفر الإمكانيات المالية أو المادية لتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين الموجودين، كل ذلك أثر في تدني مستوى هذا المعيار دون المستوى المطلوب لنفعيل مجتمعات التعلُّم المهنية، الأمر الذي يتطلب من إدارة المدرسة العمل على تعزيز وجود هياكل متماسكة لتدريب المعلمين وتطويرهم المهني من خلال مهارات التعلُّم الجماعي المتنوعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مخلوف، 2015) التي بيّنت أنَّ درجة تحقق بعد التعلُّم الجماعي وتطبيقاته في المدارس الابتدائية متوسطة. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (الرواحية، 2014) التي بيّنت أنَّ بعد التعلُّم التعاوني والتطبيق الجماعي جاء في المرتبة الأولى.

ويشير حصول معيار القيادة الداعمة والمشاركة في مدارس الحلقة الأولى على متوسط حسابي قدره (1.791) بدرجة متوسطة إلى أنَّ هناك ممارسات قيادية تتفق مع معايير مجتمعات التعلُّم المهنية من سهولة تواصل أعضاء المجتمع المدرسي، وتوفير بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه، إلّا أنَّ ممارسة الأنماط القيادية الحديثة المتوافقة مع مدخل مجتمعات التعلُّم المهنية تستدعي الكثير من المتطلبات لضمان فاعلية تطبيقها في مدارسنا إضافة إلى أنَّ حجم العمل الكبير الملقى على عاتق مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والضغط التي يتعرضون لها لا يوفر الفرصة لهم لممارسة أنماط القيادة الحديثة ما ينبغي، فضلاً عن ضعف البنية التحتية الأساسية التي تدعم دور المديرين في العمل المدرسي وتدني حدود الصلاحيات المخولة لهم لوجود تعليمات وقواعد ضابطة للعمل، بالإضافة إلى ضعف كفايات المديرين التي تؤهلهم وتمكنهم من قيادة مدارسهم بجدارة وتميز. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ أنماط وممارسات القيادة المدرسية



الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية حديثة، وهناك نقص في معارف مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بهذه الأنماط والأساليب القيادية الحديثة وكيفية توظيفها في إدارة مدارسهم، ربما لأنهم لم يتلقوا في برامج إعدادهم مثل هذه الأنماط والأساليب الحديثة، وربما لعدم التطرق لمثل هذه الأنماط في البرامج التدريبية الموجهة لهم وشرح مفاهيمها وكيفية توظيفها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هلد (Held, 2017) التي بيّنت أن تصورات المعلمين لخصائص مجتمعات التعلم المهنية المتصلة بالقيادة المشتركة والداعمة أقل وضوحاً ونجاحاً في مدارسهم.

ويعزو الباحث حصول معيار الاستفسار المهني التألمي على المرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (1.765) إلى عدد من العوامل يأتي في مقدمتها: ضعف الاهتمام بالتعلم من الزملاء وخشية النقد واعتبار الزيارات الصفية لصفوف الزملاء عبئاً إضافياً. وضعف ممارسة المعلمين للتأمل المهني في أدائهم التدريسي وكشف جوانب القوة والقصور فيه واعتمادهم بشكل كبير على التقويم الخارجي من المدير أو الموجه التربوي، وقد يعود ذلك لأنهم لا يمتلكون معلومات كافية عن التأمل المهني وأدواته وكيفية توظيفه أو قد يعود إلى عدم اهتمام الجهات المسؤولة عن نشر ثقافة التأمل المهني إلا على نطاق محدود، فضعف الاهتمام بإجراء البحوث الإجرائية وتوظيف نتائج البحوث في الممارسات المهنية أسهم بشكل ما في تدني مستوى هذا البعد. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (الرواحية، 2014) التي بيّنت أن بعد الممارسات الشخصية المشتركة جاء في المرتبة الأخيرة.

كما يفسر الباحث حصول معيار الظروف الداعمة على المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة بمجموعة عوامل، لعل أهمها أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية يستدعي الكثير من المتطلبات لضمان فاعلية تطبيقها في مدارسنا، وتشير هذه النتيجة إلى أن المدارس لا تزال بحاجة إلى توفير الظروف المساندة داخل المباني المدرسية مثل الوقت المتاح للعمل الجماعي والجدول الدراسي التي تسمح بتبادل الممارسات التعليمية بين المعلمين وتوفير الموارد المالية والتكنولوجية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة هلد (Held, 2017) التي بيّنت أن تصورات المعلمين لخصائص مجتمعات التعلم المهنية المتصلة بالظروف الداعمة (الهياكل) أقل وضوحاً ونجاحاً في مدارسهم.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بيّنت أن معيار الظروف الداعمة جاء في المرتبة الأولى. كما تختلف عن دراسة (مخلوف، 2015) التي بيّنت أن درجة تحقق بعد الظروف الداعمة الهيكلية في المدارس الابتدائية جاءت متوسطة.

ولمعرفة درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية على كل عبارة من عبارات الاستبانة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث لعبارات محاور الاستبانة ثم تحديد درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

## أولاً- نتائج محور الرؤية والقيم المشتركة:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور الرؤية والقيم المشتركة وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم رُتِبَت عبارات المحور من الأعلى درجة إلى الأدنى لتطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية، كما هو موضح في الجدول (36).

جدول (36) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الرؤية والقيم المشتركة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور الرؤية والقيم المشتركة                                                                 | درجة التطبيق |                   |         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدلالة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|---------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|---------|
|                                                                                                    | المتوسط      | الانحراف المعياري | الترتيب |                 |                   |              |         |                 |         |
| 11- توجد مبادئ إرشادية تنظم العمل في المدرسة                                                       | 349          | 102               | 53      | 2.59            | .673              | كبيرة        | 1       | 0.86            | قوة     |
| 6- يتحمل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية في تحقيق أهداف المدرسة.                          | 330          | 110               | 64      | 2.55            | .663              | كبيرة        | 2       | 0.84            | قوة     |
| 9- تتماشى رؤية المدرسة مع السياسات التربوية العامة.                                                | 321          | 102               | 81      | 2.48            | .756              | كبيرة        | 3       | 0.83            | قوة     |
| 8- تستهدف رؤية المدرسة ورسالتها جودة المخرجات التعليمية للمدرسة                                    | 310          | 111               | 83      | 2.45            | .760              | كبيرة        | 4       | 0.82            | قوة     |
| 3- تخطط المدرسة رؤاها المستقبلية بناء على مشكلات الواقع الحقيقية.                                  | 193          | 145               | 166     | 2.05            | .843              | متوسطة       | 5       | 0.68            | -       |
| 1- يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي.                                  | 150          | 216               | 138     | 2.02            | .756              | متوسطة       | 6       | 0.67            | -       |
| 10- يشترك أعضاء المجتمع المدرسي في مجموعة من القيم والمعتقدات والمواقف المتعلقة بالتعليم والتعلّم. | 141          | 190               | 173     | 1.94            | .788              | متوسطة       | 7       | 0.65            | -       |
| 7- يقترح أعضاء المجتمع المدرسي آليات وسبل لتفعيل رؤية المدرسة ورسالتها وخططها.                     | 178          | 113               | 213     | 1.93            | .879              | متوسطة       | 8       | 0.64            | -       |
| 12- يراجع أعضاء المجتمع المدرسي مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشكل دائم.                          | 75           | 143               | 286     | 1.58            | .736              | قليلة        | 9       | 0.53            | ضعف     |
| 5- يناقش أعضاء المجتمع المدرسي رؤية المدرسة ورسالتها مع أولياء الأمور والتلاميذ.                   | 72           | 131               | 301     | 1.55            | .731              | قليلة        | 10      | 0.52            | ضعف     |

|                                                                                                     |    |     |     |      |       |       |    |      |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-----|------|-------|-------|----|------|-----|
| 4- تُنشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال وسائل متعدّدة.                           | 64 | 146 | 294 | 1.54 | 0.709 | قليلة | 11 | 0.51 | ضعف |
| 2- يشترك أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم وفق المستجدات التربوية. | 64 | 108 | 332 | 1.47 | 0.710 | قليلة | 12 | 0.49 | ضعف |
| محور الرؤية والقيم المشتركة                                                                         |    |     |     |      |       |       |    |      |     |
| 2.0381 9.618 متوسطة -                                                                               |    |     |     |      |       |       |    |      |     |

يُلاحظ من الجدول (36) أنّ العبارات الأربع الأولى (11- 6- 9- 8) تعدّ نقاط قوة في معيار الرؤية والقيم المشتركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تزيد على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70) ما يدل على أنّ أفراد عينة الدراسة يرون أنّ هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، هي:

العبارة (11) ونصّها: "توجد مبادئ إرشادية تنظم العمل في المدرسة" بنسبة (0.86)، ويمكن تفسيرها إلى وجود قيم وضوابط يلتزم بها أعضاء المجتمع المدرسي سواء أكانوا إداريين أم معلّمين ويلمسها المعلّمون من خلال تفاعلهم اليومي والمباشر مع بعضهم، بالإضافة إلى وجود قانون يحدد عمل كل فرد في المدرسة يقوم المدير بالإشراف على تطبيقه.

والعبارة (6) ونصّها: "يتحمّل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية في تحقيق أهداف المدرسة" بنسبة (0.84)، يمكن تفسيرها باعتبار المعلّمين مهنة التدريس مسؤولية كبيرة ويترتب على هذه المسؤولية مهام كثيرة تقع على عاتقهم، ويتطلّب ذلك تعاوناً وتشاركاً مستمراً على مستوى المدرسة وعلى مستوى الزملاء للارتقاء بالعملية التعليمية، كما يمكن تفسير ذلك بنظام التقييم الذي يعدّ المعلّم المحرك الأول للعملية التعليمية، فمسألة المعلّمين عن نتيجة أدائهم من أصعب الواجبات المهنية، وهذا يتطلّب من مديري المدارس تعميم رسالة واضحة حول الكفايات والسلوكات والاتجاهات الصحيحة ليكون جميع المعلّمين على علم بالتوقعات المنتظرة منهم.

والعبارة (9) ونصّها: "تتماشى رؤية المدرسة مع السياسات التربوية العامة" بنسبة (0.83)، والعبارة (8) نصّها: "تستهدف رؤية المدرسة ورسالتها جودة المخرجات التعليمية للمدرسة" بنسبة (0.82). يمكن تفسيرهما بأنّ الغاية الأولى والأخيرة من التربية تتمحور حول المتعلّم؛ أهم مدخل من مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وأي رؤية تضعها المدارس، من البدهيات أن تتضمن أهدافاً محددة تتعلق بتعلّم التلاميذ، فجميع أهداف الخطط التطويرية تنبثق من رؤية مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية ورسالتها حسب ما ورد في المادة 2/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في "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". لذا فإنَّ الرؤية الخاصة بكل مدرسة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لابد أن تتماشى مع الرؤية التي وضعها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية تعكس مفهوم التنمية الإنسانية وتحقيق الإمكانات الكامنة قيماً أكثر شمولية لنظام تعليم نوعي.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المخرجات التعليمية تتمثل فيما يحمله المتعلم من اتجاهات إيجابية تجاه وطنه ومجتمعه وأسرته وذاته، وما يمتلكه من مهارات ذات طبيعة تطبيقية وحياتية، ومعارف قابلة للتطور، فهنا تكون الرؤية صائبة في استهدافها جودة المخرجات التعليمية، وهذا ما تعكسه رؤية وزارة التربية ورسالتها في تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها، وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنية، وفهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية التي تتناسب مع نمو المتعلم العقلي، وتنمية قدراته العقلية وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة، وتنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي تؤكد أنَّ رؤية مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة رؤية مشتركة تتضمن أهدافاً محدّدة تتعلق بتعلّم التلاميذ، وتستهدف جودة المخرجات التعليمية. كما تتفق مع دراسة هلد (Held, 2017) التي أكدت أنَّ الرؤية والقيم المشتركة توجه عملية صنع القرار والقرارات التي تتماشى مع رؤية المدرسة، والتزام أعضاء المجتمع المدرسي بتعليم التلاميذ.

كما يلاحظ من الجدول (36) أنَّ العبارات الأربع الأخيرة (12 - 5 - 4 - 2) تعدّ نقاط ضعف في معيار الرؤية والقيم المشتركة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تقل، عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة وهو (0.63)، ما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، وهي:

العبارة (12) ونصّها: "يراجع أعضاء المجتمع المدرسي مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشكل دائم" جاءت بنسبة (0.53). ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتقاد الكثيرين أنَّ العديد من الرؤى تبنى على نظرة مستقبلية، وقراءة تحليلية لما سيؤول إليه الواقع، وهذا يعني أنَّ الغايات التي تحملها هذه الرؤية تحتاج إلى سنوات عدة لتحقيقها، ولا يُكتفى بعام واحد، لكن في الواقع متغيرات هذا العصر والمستجدات المتلاحقة التي يشهدها النظام التربوي تستوجب قيام الإدارات بمراجعة الرؤية وتطويرها في ضوء تلك المستجدات ليسهل ترجمتها إلى واقع ملموس.

والعبارة (5) ونصّها: "يناقش أعضاء المجتمع المدرسي رؤية المدرسة ورسالتها مع التلاميذ" جاءت بنسبة (0.52). والعبارة (4) ونصّها: "ننشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال وسائل

متعددة" جاءت بنسبة (0.51). كما جاءت العبارة (2) ونصّها: "يشترك أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم بما يتفق مع المستجدات التربوية" بنسبة (0.49). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إجراء المديرين تقييماً لمدى تحقق أهداف الخطة يتم بموجب تعليمات من الوزارة، إلا أن تحقيق الرؤية يتطلب سنوات عدة ما يضعف عملية المشاركة، كما قد يرجع ذلك إلى أن المدرسة تضع رؤيتها ورسالتها وتحدد أهدافها منذ بداية العام الدراسي ولا تسمح لأعضائها بالاشتراك في تغيير الأهداف، إضافة إلى إحجام بعض المعلمين عن المشاركة في صياغة الرؤية لعدم رغبتهم في إضافة عبء جديد لمهامهم الموكلة إليهم ويفضلون أن تتكفل إدارة المدرسة بالأمر.

وهذه النتائج تتفق مع ما أكدته نتائج دراسة طالب (2020) التي أكدت ضعف مدارس وكالة الغوث الدولية في مراجعة وتطوير الرؤية باستمرار من قبل الإدارة والمعلمين في عام دراسي جديد. كما تتفق مع نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت ضعف مشاركة المعلمين في إجراء تقييم دوري لمدى تحقق الرؤية.

#### ثانياً- نتائج محور القيادة المشتركة والداعمة:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور القيادة المشتركة والداعمة وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم رُتبت عبارات المحور من الأعلى درجة للتطبيق حتى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (37).

جدول (37) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور القيادة المشتركة والداعمة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور القيادة المشتركة والداعمة                                                                        | درجة التطبيق |        |        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|--------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|---------|
|                                                                                                              | الدرجة       | الدرجة | الدرجة |                 |                   |              |         |                 |         |
| 21- يسهل مدير المدرسة عملية التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                        | 191          | 229    | 84     | 2.21            | .708              | متوسطة       | 1       | 0.74            | قوة     |
| 24- يوفر مدير المدرسة بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه. | 179          | 225    | 100    | 2.16            | .728              | متوسطة       | 2       | 0.72            | قوة     |
| 22- يتيح مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي إمكانية الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.        | 164          | 235    | 105    | 2.12            | .722              | متوسطة       | 3       | 0.71            | قوة     |
| 23- يكافئ مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على الأعمال الإبداعية والمبتكرة وتجربة الأفكار الجديدة.         | 179          | 130    | 195    | 1.97            | .862              | متوسطة       | 4       | 0.66            | -       |

|                                |                                                                                                           |     |     |       |       |        |        |    |      |     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|--------|----|------|-----|
| 20-                            | يعقد مدير المدرسة اللقاءات الدورية مع أعضاء المجتمع المدرسي لمناقشة جودة التعليم والتعلم والقضايا الصفية. | 177 | 125 | 202   | 1.95  | .867   | متوسطة | 5  | 0.65 | -   |
| 17-                            | يُشجع مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على تقديم الاقتراحات البناءة المتعلقة بتحسين المدرسة.            | 163 | 134 | 207   | 1.91  | .853   | متوسطة | 6  | 0.64 | -   |
| 15-                            | يزود مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام المفوضة لهم.                     | 162 | 124 | 218   | 1.90  | .858   | متوسطة | 7  | 0.63 | -   |
| 13-                            | يُوزع مدير المدرسة المسؤوليات على أعضاء المجتمع المدرسي وفق مؤهلاتهم وكفاءاتهم                            | 162 | 128 | 214   | 1.89  | .862   | متوسطة | 8  | 0.63 | -   |
| 16-                            | يُشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية بشكل مستدام.        | 27  | 148 | 329   | 1.40  | .590   | قليلة  | 9  | 0.47 | ضعف |
| 18-                            | يُشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني.                 | 24  | 140 | 340   | 1.37  | .574   | قليلة  | 10 | 0.46 | ضعف |
| 19-                            | يُشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في إعداد البرامج والمشاريع التعليمية وتطويرها.                   | 28  | 123 | 353   | 1.36  | .584   | قليلة  | 11 | 0.45 | ضعف |
| 14-                            | يُفوض مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بصلاحيات كافية لإنجاز مهامهم الوظيفية.                           | 12  | 110 | 382   | 1.27  | .493   | قليلة  | 12 | 0.42 | ضعف |
| محور القيادة المشتركة والداعمة |                                                                                                           |     |     | 24.74 | 8.396 | متوسطة |        |    |      | -   |

يُلاحظ من الجدول (37) أنَّ العبارات الثلاث الأولى (21- 24- 22) تعدّ نقاط قوة في معيار القيادة المشتركة والداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تزيد على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70) ما يدل على أنَّ أفراد عينة البحث يرون أنَّ هذا الواقع متحقق، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، كما يلي:

العبارة (21) ونصّها: "يسهل مدير المدرسة عملية التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي" بنسبة (0.74)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك إدارة المدرسة أهمية سيادة ثقافة التعاون والعمل الجماعي وأهمية الشعور بالرضا لدى المعلمين لما لها من مزايا أبرزها تحسين مستوى كفاءة العمل، وإنجازه بشكل أسرع. كما أكدت

دراسة نابير (Napper, 2016) أن من المتطلبات اللازمة لتحسين تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التواصل والدعم وتوافر الموارد والانسجام.

والعبارة (24) ونصّها: "يوفر مدير المدرسة بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه" جاءت بنسبة (0.72)، والعبارة (22) ونصّها: "يتيح مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي إمكانية الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة" بنسبة (0.71). يمكن تفسير هذه النتيجة إلى إدراك إدارة المدرسة أهمية سيادة ثقافة التعاون والعمل الجماعي وأهمية الشعور بالرضا لدى المعلمين لما لها من مزايا في تحسين مستوى كفاءة العمل، وإنجازه بشكل أسرع.

كما يُلاحظ من الجدول (37) أن العبارات الأربع الأخيرة (16-18-19-14) تعدّ نقاط ضعف في معيار القيادة المشتركة والداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تقل، عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة وهو (0.63) مما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، وهي:

العبارة (16) التي تنصّ على: "يُشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية بشكل مستدام" جاءت بنسبة (0.47)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلّة إدراك بعض القيادات المدرسية أهمية العمل الجماعي والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، وهذا يرجع من ناحية إلى ضعف كفاءتهم في ممارسة آليات صنع القرار واتباع الأساليب الديمقراطية في إدارة المدرسة، ومن ناحية أخرى قد يرجع إلى أن بعض القيادات يغلب عليها النزعة الفردية في الأداء، ما أدى إلى إهمال مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في صنع واتخاذ القرار المدرسي. وتدل هذه النتيجة على ضرورة تدريب المعلمين على مهارات صنع القرار وغرس اتجاهات إيجابية لديهم نحو المشاركة والمسؤولية الجماعية في صنع القرار تحت غطاء قانوني يلزم المديرين بالسماح بالمشاركة الفعالة للمعلمين من خلال توزيع الأدوار عليهم لدفعهم إلى المشاركة.

وهذا ما أكدته دراسة بار (Barr, 2017) لأن مجتمعات التعلم المهنية مفيدة في تزويد المعلمين بالاستقلالية الجماعية في اتخاذ القرارات واختيار أفضل الإستراتيجيات التعليمية، فهي بمثابة منتدى رائع لضمان اتخاذهم أفضل القرارات. وقد توسعت دراسة باسلاي (Paslay, 2017) فيمن يشاركون في اتخاذ القرارات المدرسية لتشمل أولياء أمور التلاميذ، وعد ضعف تضمين مساهمات أولياء الأمور في عملية صنع القرار من تحديات إقامة مجتمعات التعلم المهنية. وتتفق مع دراسة هلد (Held, 2017) التي بيّنت أن مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرار، ومشاركة أصحاب المصلحة قد حصلت على أقل الدرجات بناءً على تصورات المعلمين.



والعبارة (18) ونصّها: "يشارك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني" جاءت بنسبة (0.46)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الوعي بأهمية تحديد الحاجات التدريبية بناء على الحاجات الفعلية للمعلمين، وهذا يحدّ من قدرة المعلمين على تحقيق الاستفادة الكاملة من العملية التدريبية.

والعبارة (19) ونصّها: "يشارك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في إعداد البرامج والمشاريع التعليمية وتطويرها" جاءت بنسبة (0.45). والعبارة (14) ونصّها: "يُفوض مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بصلاحيات كافية لإنجاز مهامهم الوظيفية" جاءت بنسبة (0.42)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المركزية في اتخاذ القرار وسيادة الأنظمة واللوائح فليس في المدرسة حرية كافية لاتخاذ قرارات خاصة بها تكون محلاً للتشاور، فمعظم قرارات المدير تنفيذ لما هو مطلوب منه من سلطات عليا فلا يتسنى له أخذ رأي المعلمين لأنّ المطلوب التنفيذ وليس اتخاذ القرار، وقد يعود ذلك إلى قلة خبرة بعض المديرين في إدارة الحوار والآراء المختلفة، وعدم توافر الكفايات والخبرة لدى بعض المعلمين، الأمر الذي يجعل المدير يحجم عن مشاورتهم في القرارات التي سوف تتخذ.

وتتفق هذا النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت أنّ تمكن مجتمعات التعلّم من العمل بحرية بعيداً عن مركزية القرار جاءت في المراتب الأخيرة من محور القيادة الداعمة والمشاركة.

### ثالثاً- نتائج محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثمّ رُتبت عبارات المحور من الأعلى درجة لتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (38).

جدول (38) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم                            | درجة التطبيق    |                   |              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدلالة |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|---------|
|                                                                                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |                 |                   |              |         |                 |         |
| 36- يتعامل أعضاء المجتمع المدرسي مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصاً للتعلّم. | 198             | 216               | 90           | 2.21            | .726              | متوسطة       | 1       | 0.74            | قوة     |
| 32- يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بمبدأ استمرارية التعلّم.                           | 194             | 205               | 105          | 2.18            | .750              | متوسطة       | 2       | 0.73            | قوة     |
| 25- يخطط أعضاء المجتمع المدرسي في                                                  | 187             | 205               | 112          | 2.15            | .756              | متوسطة       | 3       | 0.72            | قوة     |



|                                                  |     |     |      |      |        |       |       |        |                                                                                                      |
|--------------------------------------------------|-----|-----|------|------|--------|-------|-------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |     |     |      |      |        |       |       |        | حوارات مهنية ومناقشات هادفة.                                                                         |
| 184                                              | 208 | 112 | 2.14 | .754 | متوسطة | 4     | 0.71  | قوة    | 28- تعكس علاقة الزمالة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي التزامهم بتحسين الوضع المدرسي.              |
| 180                                              | 212 | 112 | 2.13 | .750 | متوسطة | 5     | 0.71  | قوة    | 35- يقدم أعضاء المجتمع المدرسي العون للأعضاء الجدد في المدرسة.                                       |
| 186                                              | 137 | 181 | 2.01 | .854 | متوسطة | 6     | 0.67  | -      | 34- تستثمر المدرسة الخبرات التربوية المتاحة في توفير فرص تعلم للآخرين.                               |
| 158                                              | 151 | 195 | 1.93 | .834 | متوسطة | 7     | 0.64  | -      | 26- يسعى أعضاء المجتمع المدرسي كفريق للحصول على المعرفة الحديثة.                                     |
| 154                                              | 147 | 203 | 1.90 | .837 | متوسطة | 8     | 0.63  | -      | 33- يسود المدرسة مناخ تعاوني يقوم أعضاء المجتمع المدرسي من خلاله بتطبيق أساليب جديدة في العمل.       |
| 46                                               | 80  | 378 | 1.34 | .639 | قليلة  | 9     | 0.45  | ضعف    | 31- تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية |
| 43                                               | 71  | 390 | 1.31 | .621 | قليلة  | 10    | 0.44  | ضعف    | 30- يخطط أعضاء المجتمع المدرسي للتدريب المستمر بناء على احتياجاتهم داخل المدرسة                      |
| 32                                               | 74  | 398 | 1.27 | .571 | قليلة  | 11    | 0.42  | ضعف    | 27- يتعاون أعضاء المجتمع المدرسي لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                               |
| 24                                               | 72  | 408 | 1.24 | .526 | قليلة  | 12    | 0.41  | ضعف    | 29- يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي بشكل دوري لتبادل الخبرات فيما بينهم.                                 |
| محور الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم |     |     |      |      |        | 9.102 | 29.06 | متوسطة | -                                                                                                    |

يلاحظ من الجدول (38) أنَّ العبارات الخمس الأولى (36- 32- 25- 28- 35) تعدّ نقاط قوة في معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تزيد، على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70) ما يدل على أنَّ أفراد عينة الدراسة يرون أنَّ هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث، وهي:

العبارة (36) ونصّها: "يتعامل أعضاء المجتمع المدرسي مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصاً للتعليم" بنسبة (0.74). والعبارة (32) ونصّها: "يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بمبدأ استمرارية التعلم" بنسبة (0.73). والعبارة (25) ونصّها: "ينخرط أعضاء المجتمع المدرسي في حوارات مهنية ومناقشات هادفة" بنسبة (0.72)، يمكن تفسيرها بأنَّ المناقشات والحوارات الهادفة سوف تطوّر مستوى النمو المهني لدى المعلمين، وتمكنهم

من تبادل الأفكار والمعارف والخبرات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في عملية التدريس والتعامل مع التلاميذ حسب مستوياتهم وقدراتهم.

والعبارة (28) ونصّها: "تعكس علاقة الزمالة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي التزامهم بتحسين الوضع المدرسي" بنسبة (0.71)، يمكن تفسيرها بأنّ المعلم لا يعمل منفرداً في مدرسته، بل يعمل ضمن بيئة مدرسية لها ثقافة تنظيمية تميّزها من سواها من المؤسسات المجتمعية، فالمناخ المدرسي يتشارك الجميع في صياغة بناء الفكرية والشعورية، وكلّما تبادل هذا الكل الخبرات فيما بينهم حدث الانسجام والتوافق لأنّ الثقافة التنظيمية أصبحت عاملاً مشتركاً بينهم.

والعبارة (35) التي تنصّ على: "يقدم أعضاء المجتمع المدرسي العون للأعضاء الجدد في المدرسة" بنسبة (0.71). يمكن تفسيرها بأنّ المعلمين الجدد بحاجة إلى التمرس في عملية التعليم، وتجاوز الصعوبات التي تواجههم ولاسيما في البداية ومعرفة أقصر السبل لتحقيق الأهداف التربوية بأقل وقت وجهد ممكنين، وهذا لا يمتلكه إلا أصحاب الخبرة من المعلمين؛ إذ تولي الإدارات المدرسية اهتماماً كبيراً لرعاية المعلمين الجدد فالمعلم الجديد يلقي رعاية كاملة في مستقبل حياته المهنية من مركز التطوير المهني ثمّ ينخرط في أنشطة النمو المهني المخططة في المدرسة ويأتي دور المعلم الخبير كأحد أهم الإجراءات الموصى بها لتطوير المعلمين الجدد.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (طالب، 2020) التي بينت أنّ إدارة المدرسة تحث المعلمين ذوي الخبرة على نقل خبراتهم إلى المعلمين الجدد.

كما يُلاحظ من الجدول (38) أنّ العبارات الأربع الأخيرة (31-30-27-29) تعدّ نقاط ضعف في معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تقل عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة، وهو (0.63) ما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، وهي:

العبارة (31) ونصّها: "تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية" بنسبة (0.45). والعبارة (30) ونصّها: "يخطط أعضاء المجتمع المدرسي للتدريب المستمر بناء على احتياجاتهم داخل المدرسة" بنسبة (0.44)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الدورات التدريبية تحتاج إلى إعداد مسبق وتخطيط ووقت كافٍ وربما لا يتاح لمديري المدارس ذلك بصورة مستمرة.

والعبارة (27) ونصّها: "يتعاون أعضاء المجتمع المدرسي لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية" بنسبة (0.42). والعبارة (29) التي تنصّ على: "يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي بشكل دوري لتبادل الخبرات فيما

بينهم" بنسبة (0.41)، ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين يركزون بالدرجة الأولى على أداء مهامهم داخل الصف فيما يتعلق بتدريس المقررات دون أن يكون لديهم وقت كافٍ لتبادل الخبرات وتناقلها فيما بينهم.

ولذلك تؤكد دراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017) أنَّ السمات الهيكلية داخل المدارس مثل دعم الوقت وأنظمة الاتصال تأثيرات مهمة في مجتمعات التعلُّم المهنية. حيث يمكن لأنظمة دعم الوقت والتواصل أن تحسِّن وفرة الموارد الاجتماعية وأن تسهِّل للمعلمين التعاون، ويمكن أن تكون الثقة الاجتماعية أقوى عندما يكون للمعلمين فرص للتفاعل وجهاً لوجه.

#### رابعاً- نتائج محور الاستفسار المهني التأملي:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور الاستفسار المهني التأملي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم رُتبت عبارات المحور من الأعلى درجة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المهنية إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (39).

جدول (39) يبيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الاستفسار

المهني التأملي ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور الاستفسار المهني التأملي                                                                         | درجة التطبيق |        |        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|--------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|---------|
|                                                                                                              | مرتفعة       | متوسطة | منخفضة |                 |                   |              |         |                 |         |
| 41- يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الأفكار والاقتراحات لتحسين تعلم التلاميذ خلال نقاشاتهم غير الرسمية.         | 194          | 205    | 105    | 2.18            | .750              | متوسطة       | 1       | 0.73            | قوة     |
| 40- يزود أعضاء المجتمع المدرسي زملاءهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية             | 187          | 205    | 112    | 2.15            | .756              | متوسطة       | 2       | 0.72            | قوة     |
| 37- تتوفر فرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم أثناء عملهم.                                            | 184          | 208    | 112    | 2.14            | .754              | متوسطة       | 3       | 0.71            | قوة     |
| 48- يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في وضع تصورات للممارسات التدريسية المرغوب تحقيقها.                            | 186          | 137    | 181    | 2.01            | .854              | متوسطة       | 4       | 0.67            | -       |
| 38- يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في جعل صفوف التلاميذ مواقع للتأمل والاستقصاء                                  | 164          | 150    | 190    | 1.95            | .837              | متوسطة       | 5       | 0.65            | -       |
| 44- يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتجربة أفكار تعليمية جديدة في صفوفهم والتفكير في كيفية تحسين أدائهم التدريسي. | 158          | 156    | 190    | 1.94            | .829              | متوسطة       | 6       | 0.65            | -       |

|                               |                                                                                   |       |     |       |      |        |        |    |      |     |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|-------|------|--------|--------|----|------|-----|
| 46-                           | يتناقش أعضاء المجتمع المدرسي في معتقداتهم وافتراساتهم حول عملية التعليم           | 157   | 144 | 203   | 1.91 | .841   | متوسطة | 7  | 0.64 | -   |
| 39-                           | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي نتائج التأمل الذاتي لتحسين عمليات التعلم.            | 154   | 147 | 203   | 1.90 | .837   | متوسطة | 8  | 0.63 | -   |
| 42-                           | يراجع أعضاء المجتمع المدرسي أعمال التلاميذ بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية. | 36    | 75  | 393   | 1.29 | .592   | قليلة  | 9  | 0.43 | ضعف |
| 45-                           | يطلع أعضاء المجتمع المدرسي على التجارب العالمية بمجال تطوير العملية التعليمية     | 32    | 74  | 398   | 1.27 | .571   | قليلة  | 10 | 0.42 | ضعف |
| 47-                           | يوظف أعضاء المجتمع المدرسي نتائج الدراسات العلمية في ممارساتهم المهنية            | 24    | 72  | 408   | 1.24 | .526   | قليلة  | 11 | 0.41 | ضعف |
| 43-                           | يتشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء البحوث العلمية الإجرائية لتحسين الأداء.     | 24    | 59  | 421   | 1.21 | .513   | قليلة  | 12 | 0.40 | ضعف |
| محور الاستفسار المهني التأملي |                                                                                   | 25.10 |     | 8.250 |      | متوسطة |        | -  |      |     |

يلاحظ من الجدول (39) أنَّ العبارات الثلاث الأولى (41- 40- 37) تعدّ نقاط قوة في معيار الاستفسار المهني التأملي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تزيد، على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70)، ما يدل على أنَّ أفراد عينة الدراسة يرون أنَّ هذا الواقع متحقق، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، وهي:

العبارة (41) ونصّها: "يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الأفكار والاقتراحات لتحسين تعلم التلاميذ خلال نقاشاتهم غير الرسمية" جاءت بنسبة (0.73)، والعبارة (40) ونصّها: "يزود أعضاء المجتمع المدرسي زملاءهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية" جاءت بنسبة (0.72)، والعبارة (37) ونصّها: "تتوفر فرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم أثناء عملهم" جاءت بنسبة (0.71)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ توجيه الزملاء أحد أهم الأساليب التي تنتهجها الإدارات المدرسية ضمن خططها التطويرية فالفائدة المترتبة على قيام المعلمين بتبادل الزيارات فيما بينهم كبيرة، من تبادل الخبرات وتراكمها والممارسة التبادلية للأدوار (معلم - مشرف) والحصول على التغذية الراجعة عن أدائهم من زملائهم ولاسيما المتميزين وأصحاب الخبرة. كما أنَّ تبادل الزيارات يمكن المعلمين من الاطلاع على تجارب زملائهم في الواقع الفعلي لأدائهم داخل الغرفة الصفية وتكون الفائدة مضاعفة لدى جميع المعلمين. كما أنَّ زيارة المعلمين لزملائهم من أفضل أساليب التنمية المهنية

للمعلمين، لأن ذلك يساعد على نقل الخبرات التعليمية بين المعلمين، وتعرف طرائق وأساليب التدريس وحل المشكلات التي تنشأ، كما أن زيارة المعلمين لزملائهم يساعد على النمو المهني من خلال تبادل التجارب المهنية، وهو ما يتم تنفيذه فعلاً في المدارس، ويتم توثيقه بموجب السجلات والتقارير التي يرفعها المعلم لمدير المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طالب، 2020) التي بينت اهتمام إدارة المدارس بإتاحة فرص تبادل الزيارات لتوجيه الزملاء فيما بينهم. كما تتفق مع نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت تشجيع المديرين على زيارة المعلمين الصفية لأقرانهم بصفة دورية. وتتفق مع دراسة موهان (Mohan, 2019) التي أكدت أن المناقشات مع الزملاء حول أداء التلاميذ تساعد المعلمين على تقييم ممارساتهم ووضع إستراتيجيات لتحسين تعليمهم.

ويلاحظ من الجدول (39) أن العبارات الأربع الأخيرة (42- 45- 47- 43) تعدّ نقاط ضعف في معيار الاستفسار المهني التأملي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تقل عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة وهو (0.63) ما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، ما يلي:

العبارة (42) ونصّها: "يراجع أعضاء المجتمع المدرسي أعمال التلاميذ بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية" بنسبة (0.43)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حجم الأعباء الملقة على المعلمين كثيرة، إذ يبلغ نصاب معلم الحلقة الأولى 22 حصة أسبوعياً وعليه مهام وأعباء التدريس وإعداد المذكرات وتصحيحها ومتابعة دراسات التلاميذ وواجباتهم، ما يقلل من وقت فراغ المعلمين لإجراء البحوث إلى جانب عدم الأخذ في غالب الأحيان بنتائج البحوث الإجرائية وتوصياتها موضع التنفيذ. وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة باسلاي (Paslay, 2017) فتحديات إقامة مجتمعات التعلم المهنية عدم توفر الوقت الكافي للقيام بما يجب القيام به لضمان زيادة تحصيل التلاميذ، والحاجة الماسة إلى طرائق أكثر منهجية للتفكير في التدريس والتعلم من زملائهم. ويتفق مع دراسة موهان (Mohan, 2019) إذ يعمل المعلمون في فرق على مستوى الصف لمناقشة المناهج الدراسية وعمل التلاميذ وإستراتيجيات التدريس، ويتم فحص بيانات التلاميذ لتحديد إستراتيجيات مجالات النمو.

والعبارة (45) ونصّها: "يطلع أعضاء المجتمع المدرسي على التجارب العالمية بمجال تطوير العملية التعليمية" بنسبة (0.42). والعبارة (47) ونصّها: "يوظف أعضاء المجتمع المدرسي نتائج الدراسات العلمية في ممارساتهم المهنية" بنسبة (0.41). والعبارة (43) ونصّها: "يتشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء البحوث العلمية الإجرائية لتحسين الأداء" بنسبة (0.40). ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم اطلاع المعلمين على التجارب التربوية العالمية، وما يتصل بها من دراسات حول مجتمعات التعلم المهنية، إضافة إلى افتقار المدرسة إلى وجود مصادر التعلم الذاتي، حيث يستطيع المعلم زيارة المكتبة والاطلاع الحر على الكتب أو المجالات العلمية والبحوث

التربوية ما يجعله في بحث مستمر عن المعرفة وعما هو مستحدث في التعليم أو في المجال الأكاديمي والشخصي وينعكس إيجابياً على العملية التعليمية وتحصيل التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت ضعف قيام المعلمين بإجراء البحوث العلمية لتحسين الأداء.

#### خامساً- نتائج محور التركيز على النتائج:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور التركيز على النتائج وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم رُتِبَت عبارات المحور من الأعلى درجة لتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (40).

جدول (40) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور التركيز على النتائج ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور التركيز على النتائج                                                                                         | درجة التطبيق |       |      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدالة |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|--------|
|                                                                                                                         | متوسطة       | عالية | دنية |                 |                   |              |         |                 |        |
| 51- يتم إبلاغ أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بنتائج أداء المدرسة بشكل كتابي (على سبيل المثال، في مذكرة أو رسالة إخبارية). | 349          | 102   | 53   | 2.59            | .673              | كبيرة        | 1       | 0.86            | قوة    |
| 53- يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة                                     | 330          | 110   | 64   | 2.53            | .710              | كبيرة        | 2       | 0.84            | قوة    |
| 55- يقدم أعضاء المجتمع المدرسي الدعم إضافي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات.                                               | 310          | 111   | 83   | 2.19            | .689              | متوسطة       | 3       | 0.82            | قوة    |
| 52- يتم إعلام التلاميذ بالتقدم الأكاديمي للمدرسة                                                                        | 188          | 162   | 154  | 2.07            | .822              | متوسطة       | 4       | 0.69            | -      |
| 54- يشجع أعضاء المجتمع المدرسي التلاميذ على تقويم أقرانهم وفق معايير واضحة                                              | 141          | 208   | 155  | 1.97            | .767              | متوسطة       | 5       | 0.66            | -      |
| 57- يعتمد أعضاء المجتمع المدرسي على نتائج تقييم واضحة في عملية اتخاذ القرارات وتحسين ممارساتهم                          | 141          | 190   | 173  | 1.94            | .788              | متوسطة       | 6       | 0.65            | -      |
| 56- يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بوضع خطط تحسين مستمرة لتعلم التلاميذ                                                    | 178          | 113   | 213  | 1.93            | .879              | متوسطة       | 7       | 0.64            | -      |
| 49- يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي                                                                                         | 173          | 118   | 213  | 1.92            | .872              | متوسطة       | 8       | 0.64            | -      |

|                          |     |     |      |      |        |    |      |     |                                                                                                              |
|--------------------------|-----|-----|------|------|--------|----|------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |     |     |      |      |        |    |      |     | بشكل دوري لمناقشة تقدم التلاميذ.                                                                             |
| 136                      | 181 | 187 | 1.90 | .795 | متوسطة | 9  | 0.63 | -   | 60- يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم كافة النشاطات والمبادرات في المدرسة بشكل مستمر                         |
| 75                       | 143 | 286 | 1.58 | .736 | قليلة  | 10 | 0.53 | ضعف | 59- يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل البيانات بشكل تعاوني لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها |
| 64                       | 146 | 294 | 1.54 | .709 | قليلة  | 11 | 0.51 | ضعف | 58- يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم الإستراتيجيات التربوية المستخدمة بانتظام.                              |
| 64                       | 108 | 332 | 1.47 | .710 | قليلة  | 12 | 0.49 | ضعف | 50- يناقش أعضاء المجتمع المدرسي نتائج أداء التلاميذ لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج.                     |
| محور التركيز على النتائج |     |     |      |      | متوسطة |    |      | -   |                                                                                                              |

يُلاحظ من الجدول (40) أنَّ العبارات الثلاث الأولى (51- 53- 55) تعدّ نقاط قوة في معيار التركيز على النتائج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تزيد على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70) ما يدل على أنَّ أفراد عينة البحث يرون أنَّ هذا الواقع متحقق، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، كالاتي:

العبارة (51) ونصّها: "يتم إبلاغ أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بنتائج أداء المدرسة بشكل كتابي (على سبيل المثال، في مذكرة أو رسالة إخبارية)" بنسبة (0.86). والعبارة (53) ونصّها: "يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة" بنسبة (0.84). والعبارة (55) ونصّها: "يقدم أعضاء المجتمع المدرسي الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات" بنسبة (0.82)، ويمكن تفسير هذه النتائج بحسب دراسة أنتينلوما وآخرون (Antinluoma, et al , 2018) بأنَّ جميع المدارس المشاركة تتمتع بنقاط قوة لثقافة الزمالة والثقة والالتزام والتعاون المهني، وتلبّي الممارسات التعليمية حاجات التلاميذ من جميع مستويات القدرة، ويتم توفير التدخلات للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.

كما يُلاحظ من الجدول (40) أنَّ العبارات الثلاث الأخيرة (59- 58- 49) تعدّ نقاط ضعف في معيار التركيز على النتائج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تقل عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة وهو (0.63) ما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس



الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها كالآتي:

العبارة (59) التي تنصّ على: "يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل البيانات بشكل تعاوني لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها" بنسبة (0.53)، ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب دراسة باسلاي (Paslay, 2017) بأنّ من تحديات إقامة مجتمعات التعلّم المهنية الحاجة إلى طرائق فعالة لتحليل بيانات التلاميذ. كما أكدت دراسة هنت (HUNT, 2020) تقدير المعلمين أهمية استخدام البيانات والعمل بشكل تعاوني مع الزملاء خلال مجتمعات التعلّم المهنية لإضفاء معنى على ما يتعلمه التلاميذ أو لا يتعلمونه ثمّ استخدام هذه المعلومات لتطوير الإستراتيجيات والتدخلات لزيادة تعلّم التلاميذ.

والعبارة (58) ونصّها: "يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم الإستراتيجيات التربوية المستخدمة بشكل منتظم" بنسبة (0.51). والعبارة (49) ونصّها: "يناقش أعضاء المجتمع المدرسي نتائج أداء التلاميذ لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج" بنسبة (0.49)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هلد (Held, 2017) التي بيّنت أنّ وصول المعلمين إلى المعلومات المهمة، ومشاركة عمل التلاميذ لتوجيه عملية صنع القرار كان ضعيفاً. سادساً- نتائج محور الظروف الداعمة:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات محور الظروف الداعمة وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثمّ رُتبت عبارات المحور من الأعلى درجة لتطبيق مجتمعات التعلّم المهنية إلى الأدنى، كما هو موضح في الجدول (41).

جدول (41) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على عبارات محور الظروف الداعمة ودرجة تطبيقها وترتيبها وأهميتها النسبية

| عبارات محور الظروف الداعمة                                                                 | درجة التطبيق |       |        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق | الترتيب | الأهمية النسبية | الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|--------|-----------------|-------------------|--------------|---------|-----------------|---------|
|                                                                                            | متوسطة       | عالية | منخفضة |                 |                   |              |         |                 |         |
| 61- توجد علاقات ودية بين أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ مبنية على الثقة والاحترام.        | 185          | 223   | 96     | 2.18            | .726              | متوسطة       | 1       | 0.73            | قوة     |
| 72- توجد قاعدة بيانات مدرسية مؤتمنة يمكن الرجوع إليها بسهولة من قبل أعضاء المجتمع المدرسي. | 179          | 225   | 100    | 2.16            | .728              | متوسطة       | 2       | 0.72            | قوة     |
| 70- يتيح تخطيط الصفوف الدراسية سهولة التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي.                    | 167          | 231   | 106    | 2.12            | .727              | متوسطة       | 3       | 0.71            | قوة     |



|                     |                                                                                                             |       |     |       |      |       |        |    |      |     |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|-------|------|-------|--------|----|------|-----|
| 66-                 | يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام.                                                            | 164   | 228 | 112   | 2.10 | .734  | متوسطة | 4  | 0.70 | قوة |
| 62-                 | يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة المتعلقة بممارساتهم المهنية.                   | 171   | 125 | 208   | 1.93 | .865  | متوسطة | 5  | 0.64 | -   |
| 63-                 | يتاح لأعضاء المجتمع المدرسي الحرية في تحديد الأسلوب المناسب لإنجاز الأعمال.                                 | 10    | 93  | 401   | 1.22 | .463  | قليلة  | 6  | 0.41 | -   |
| 64-                 | يبدل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ تحسين البيئة المدرسية وتطويرها. | 6     | 83  | 415   | 1.19 | .421  | قليلة  | 7  | 0.4  | ضعف |
| 68-                 | يراعى في توزيع الجدول المدرسي إيجاد فرص للتعليم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية.                        | 9     | 85  | 410   | 1.20 | .446  | قليلة  | 8  | 0.4  | ضعف |
| 71-                 | تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا تبادل المعلومات بين المدرسة والمجتمع المحلي.                                | 4     | 82  | 418   | 1.18 | .404  | قليلة  | 9  | 0.39 | ضعف |
| 65-                 | تدعم العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي الفحص الدقيق والصادق للبيانات.                                      | 1     | 71  | 432   | 1.14 | .358  | قليلة  | 10 | 0.38 | ضعف |
| 67-                 | يتوفر الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي للالتقاء ومناقشة قضايا التلاميذ.                                  | 0     | 64  | 440   | 1.13 | .333  | قليلة  | 11 | 0.38 | ضعف |
| 69-                 | يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات الدورية المشتركة.                                                | 0     | 61  | 443   | 1.12 | .326  | قليلة  | 12 | 0.37 | ضعف |
| محور الظروف الداعمة |                                                                                                             | 26.29 |     | 7.776 |      | قليلة |        | -  |      |     |

يُلاحظ من الجدول (41) أنَّ العبارات الأربع الأولى (61-72-70-66) تعدّ نقاط قوة في معيار الظروف الداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنَّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي، أو تزيد على الحد الأعلى لمتوسط الثقة وهو (0.70) ما يدل على أنَّ أفراد عينة الدراسة يرون أنَّ هذا الواقع متحقق وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، كالآتي:

العبارة (61) التي تنصّ على: "توجد علاقات ودية بين أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ مبنية على الثقة والاحترام" بنسبة (0.73)، يمكن تفسير هذه النتيجة بحرص إدارة المدرسة على توفير مناخ إيجابي يعمل فيه أعضاء المدرسة بأريحية، كما أنَّ المعلمين والإدارات المدرسية ملتزمون التزاماً تاماً بأخلاقيات المهنة وقيم المدرسة

التي يعملون فيها. وقد يعزى ذلك إلى توفير ميثاق أخلاقي واضح لمهنة التعليم إضافة إلى اللوائح والهيكل التنظيمية التي تحدّد الواجبات والمسؤوليات بدقة على نحو يساهم في تقليل النزاع وجعل الجو المدرسي قائماً على الاحترام والثقة المتبادلة. وقد يعزى ذلك إلى ساعات العمل الطويلة التي يقضيها المعلمون خلال الأسبوع الواحد وعلى مدار العام الدراسي مع مجموعة من الزملاء والعاملين الذين يتفاعلون مباشرة مع بعضهم ما شكل روابط قوية تجمع بينهم لمواجهة المواقف اليومية المختلفة. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العمل التربوي المبني أساساً على وجود الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه وبين المعلمين فالمعلم يعدّ قدوة يحتذى به من خلال أفعاله وأقواله وممارساته اليومية. وهذا ما أكدته دراسة هلد (Held, 2017) فعلاقات أعضاء المجتمع المدرسي مع التلاميذ مبنية على الثقة.

والعبارة (72) ونصّها: "تنظيم البيانات المدرسية بشكل يسهل على أعضاء المجتمع المدرسي الدخول للنتائج والاطلاع عليها" بنسبة (0.72). والعبارة (70) ونصّها: "يتيح تخطيط الصفوف الدراسية سهولة التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي" بنسبة (0.71). والعبارة (66) ونصّها: "يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام" بنسبة (0.70)، وهذا يبدو منطقياً لوعي الإدارة المدرسية وقناعاتها بالتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وبأنّ التحفيز يساهم في تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على بذل المزيد من الجهد وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية ويشجع زملاءهم على تجويد الأداء وإثارة روح المنافسة بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي أوضحت أنّ العلاقات الإنسانية في المدرسة تتسم بالاحترام والثقة المتبادلة. كما تتفق مع نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي أكدت ضرورة توفر الاحترام بين مدير المدرسة والمعلمين.

كما يلاحظ من الجدول (41) أنّ العبارات الست الأخيرة (64-68-71-65-67-69) تعدّ نقاط ضعف في معيار الظروف الداعمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنّ نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تساوي أو تقل عن الحد الأدنى لمتوسط الثقة وهو (0.63) ما يدل على عدم تحقق هذه العبارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها، كالآتي:

العبارة (64) ونصّها: "يبدّل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة" بنسبة (0.40). والعبارة (68) ونصّها: "يراعى في توزيع الجدول المدرسي إيجاد فرص للتعلم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية" بنسبة (0.40)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الاهتمام بمجالس الأولياء وعدم إشراكهم في النشاطات المدرسية، وقد يعود ذلك إلى تعارض جداول المعلمين الذي يمنعهم من توفير وقت للتعلم الجماعي بالإضافة إلى ارتفاع نصابهم من الحصص الدراسية وانشغالهم بكثير من الأعمال غير التدريسية مثل (نشاط لا صفي - تفعيل المناسبات الرسمية - الإشراف الصباحي - المناوبة) التي قد تأخذ من جهد المعلم ووقته نصيباً وافراً وتؤثر في تركيز المعلم على تحسين تعلّم التلاميذ وتحليل نتائجهم والعمل المشترك لتحسين

عملية التدريس وتعزيز تعلّم التلاميذ. وهذا يتفق مع دراسة هلد (Held, 2017) التي أشارت إلى أنّ البيانات التي حصلت على أقل الدرجات هي جدولة وقت التعاون، وتخصيص الموارد المالية لدعم مجتمعات التعلّم المهنية.

والعبارة (71) التي تنصّ على: "تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا انتقال المعلومات بين المجتمع المدرسي بأسره والمجتمع المحلي" بنسبة (0.39)، وهذا يشير إلى أنّ توفير التجهيزات ومتطلبات العمل في أي تنظيم مؤسسي ومنه المنظمات التربوية يمثل ركيزة أساسية من ركائز تنفيذ الأعمال وتحقيق الأهداف المنشودة من العمل فعدم توفرها لا يمكن المدير من إنجاز مهامه الإدارية على الوجه الأكمل.

والعبارة (65) ونصّها: "تدعم العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي الفحص الدقيق والصادق للبيانات" بنسبة (0.38). والعبارة (67) ونصّها: "يتوفر الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي للالتقاء ومناقشة قضايا التلاميذ" بنسبة (0.38)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكثرة الأعباء الروتينية الملقاة على مديري المدارس في ظل نقص الكادر الإداري في بعض المدارس إضافة إلى ازدحام البرنامج المدرسي بالحصص الأسبوعية للمعلمين وزيادة العبء الدراسي لديهم ما يجعل عملية التفكير بالتعاون والتعلّم الجماعي محدودة.

والعبارة (69) ونصّها: "يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات الدورية المشتركة" بنسبة (0.37)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلّة عدد المدارس وزيادة أعداد التلاميذ فيها الذي يحدّ من القدرة على توفير أماكن مهيأة يتم استخدامها في توطين عملية التدريب داخل المدرسة حيث يتم استغلال جميع الأماكن داخل المدرسة في العملية التعليمية.

ثانياً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها: ما درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة البحث على مقابلة معايير مجتمعات التعلّم المهنية، وحُدّدت درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين فيها على الدرجة الكلية للمقابلة ومحاورها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع في الجدول (28) في الفصل الخامس، كما هو موضح في الجدول (42).

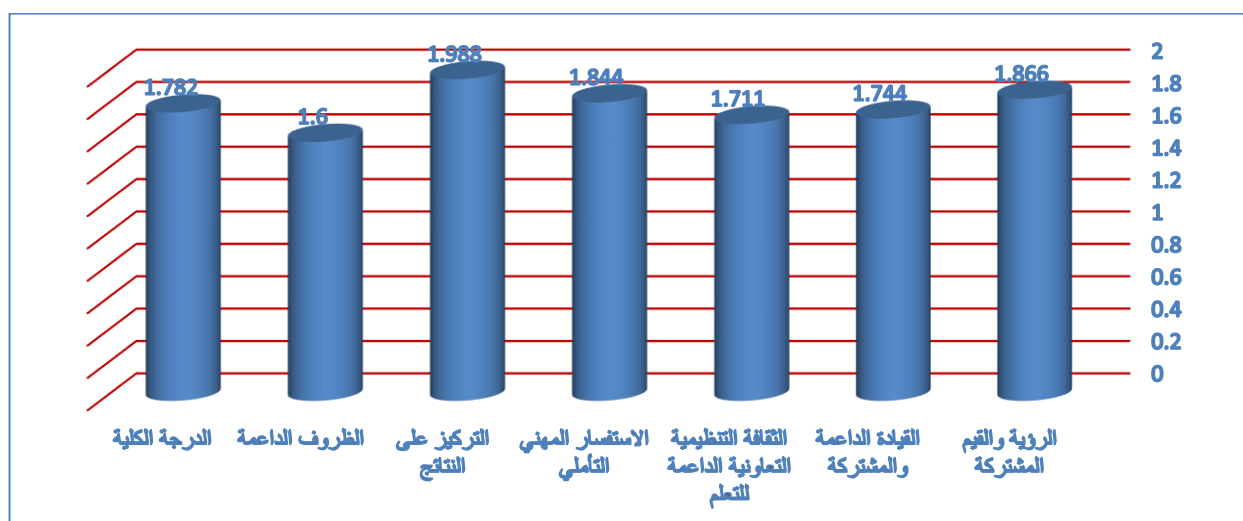
جدول (42) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومؤشراتها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين

| درجة التطبيق | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | درجة التطبيق |   |         |    |         |    | محاور المقابلة ومؤشراتها                                        |
|--------------|-------------------|-----------------|--------------|---|---------|----|---------|----|-----------------------------------------------------------------|
|              |                   |                 | مستوى 3      |   | مستوى 2 |    | مستوى 1 |    |                                                                 |
|              |                   |                 | %            | ت | %       | ت  | %       | ت  |                                                                 |
| متوسطة       | .750              | 1.70            | 16.66        | 5 | 36.66   | 11 | 46.66   | 14 | 1- اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول رؤية تحسين المدرسة وتطويرها. |

|        |       |      |                                               |   |       |    |       |    |                                                                                                    |
|--------|-------|------|-----------------------------------------------|---|-------|----|-------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| متوسطة | .805  | 1.80 | 23.33                                         | 7 | 33.33 | 10 | 43.33 | 13 | 2- تركيز رؤى تحسين المدرسة وتطويرها.                                                               |
| متوسطة | .662  | 2.10 | 26.66                                         | 8 | 56.66 | 17 | 16.66 | 5  | 3- اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول القيم والأهداف التي توجه السلوك.                                |
| متوسطة | 1.714 | 1.86 | 1- الرؤية والقيم المشتركة                     |   |       |    |       |    |                                                                                                    |
| متوسطة | .651  | 1.70 | 10                                            | 3 | 50    | 15 | 40    | 12 | 4- تهيئة مناخ يفضي إلى ممارسة القيادة وتحمل المسؤولية لدى أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.            |
| متوسطة | .551  | 1.80 | 6.66                                          | 2 | 66.66 | 20 | 26.66 | 8  | 5- مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة القرارات المدرسية واتخاذها.                              |
| متوسطة | .691  | 1.73 | 13.33                                         | 4 | 46.66 | 14 | 40    | 12 | 6- إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في مواجهة القضايا المدرسية التي تؤثر في تعلم التلاميذ.              |
| متوسطة | 1.612 | 1.74 | 2- القيادة الداعمة والمشاركة                  |   |       |    |       |    |                                                                                                    |
| متوسطة | .640  | 1.73 | 10                                            | 3 | 53.33 | 16 | 36.66 | 11 | 7- اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي لمشاركة المعلومات والتعلم من بعضهم بعضاً.                          |
| ضعيفة  | .547  | 1.33 | 6.66                                          | 2 | 43.33 | 13 | 50    | 15 | 8- توفر ثقافة فرق العمل في المدرسة.                                                                |
| متوسطة | .521  | 2.07 | 16.66                                         | 5 | 73.33 | 22 | 10    | 3  | 9- تطبيق أعضاء المجتمع المدرسي ما تعلموه من بعضهم.                                                 |
| متوسطة | 1.332 | 1.71 | 3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |   |       |    |       |    |                                                                                                    |
| متوسطة | .507  | 2.13 | 20                                            | 6 | 73.33 | 22 | 6.66  | 2  | 10- زيارة أعضاء المجتمع المدرسي الصفوف الدراسية لمزائهم ومراقبة التدريس وملاحظته.                  |
| متوسطة | .629  | 2.13 | 26.66                                         | 8 | 60    | 18 | 13.33 | 4  | 11- تزويد أعضاء المجتمع المدرسي زملائهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية. |
| ضعيفة  | .521  | 1.27 | 3.33                                          | 1 | 20    | 6  | 76.66 | 23 | 12- تشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء بحوث العمل الإجرائية.                                     |
| متوسطة | 1.332 | 1.84 | 4- الاستفسار المهني التأمل                    |   |       |    |       |    |                                                                                                    |

|                                                                           |    |       |    |       |    |       |       |       |        |
|---------------------------------------------------------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|-------|-------|--------|
| 13- تركيز مناقشة نتائج أداء التلاميذ.                                     | 4  | 13.33 | 14 | 46.66 | 12 | 40    | 2.27  | .691  | متوسطة |
| 14- مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في التقييم المنتظم لنتائج أداء التلاميذ. | 4  | 13.33 | 19 | 63.33 | 7  | 23.33 | 2.10  | .607  | متوسطة |
| 15- استخدام أعضاء المجتمع المدرسي الخطط التي تعالج النتائج.               | 15 | 50    | 12 | 40    | 3  | 10    | 1.60  | .675  | ضعيفة  |
| 5- التركيز على النتائج                                                    |    |       |    |       |    |       |       |       |        |
| 16- توفير وقت للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي.                          | 18 | 60    | 9  | 30    | 3  | 10    | 1.50  | .682  | ضعيفة  |
| 17- توفير أنظمة الاتصالات والتكنولوجيا لتبادل المعلومات في المدرسة.       | 17 | 56.66 | 11 | 36.66 | 2  | 6.66  | 1.50  | .630  | ضعيفة  |
| 18- توفر الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                 | 4  | 13.33 | 19 | 63.33 | 7  | 23.33 | 2.10  | .607  | متوسطة |
| 19- إتاحة إمكانية وصول أعضاء المجتمع المدرسي لبيانات التقييم في المدرسة.  | 23 | 76.66 | 5  | 16.66 | 2  | 6.66  | 1.30  | .596  | ضعيفة  |
| 6- الظروف الداعمة                                                         |    |       |    |       |    |       |       |       |        |
| المقابلة ككل                                                              |    |       |    |       |    |       |       |       |        |
|                                                                           |    |       |    |       |    |       | 1.782 | 8.705 | متوسطة |

والشكل (7) يبين التمثيل البياني لترتيب درجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الدرجة الكلية للمقابلة ومحاورها الفرعية من وجهة نظر المديرين.



شكل (7) التمثيل البياني لدرجات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية ومؤشراتها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنَّ الدرجة الكلية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.782)، كما يُلاحظ أنَّ درجات جميع محاور مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية كانت ضمن الدرجة المتوسطة (باستثناء محور الظروف الداعمة) حسب إجابات أفراد عينة البحث من المديرين، وبالرجوع إلى معايير مجتمعات التعلم المهنية يلاحظ أن أكثر معايير مجتمعات التعلم المهنية تطبيقاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين أفراد عينة البحث كان معيار التركيز على النتائج؛ إذ بلغ المتوسط الرتبي له (1.988)، يليه معيار الرؤية والقيم المشتركة إذ بلغ المتوسط الرتبي له (1.866)، وجاء في المرتبة الثالثة معيار الاستفسار المهني التأملي بمتوسط رتبي (1.844)، وجاء في المرتبة الرابعة معيار القيادة الداعمة والمشاركة بمتوسط رتبي (1.744)، وجاء في المرتبة الخامسة معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم بمتوسط رتبي (1.711)، أما معيار الظروف الداعمة فجاء في المرتبة الأخيرة وبلغ المتوسط الرتبي له (1.60).

ويمكن تفسير حصول معيار التركيز على النتائج على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (1.988) وبدرجة متوسطة، إلى إدراك المديرين أهمية تمركز العملية التعليمية حول التلميذ ونتائجه، كون هذه النتائج هي التي تحكم على حسن سير العملية التعليمية وعلى أن المدرسة تؤدي رسالتها على الوجه الصحيح، وما يؤكد ذلك أنَّ (63.33 % من أفراد عينة البحث بيّنوا أنَّ الإدارة المدرسية والإداريون والمعلمون يعرضون بانتظام البيانات المتاحة بسهولة (معدلات النجاح والحضور) ومناقشة نتائج بيانات التقييم المحلية الخاصة بهم وتشكّل هذه المصادر الأساس لخطط تحسين المدرسة، وفي التركيز عند مناقشة نتائج أداء التلاميذ تبين أنَّ (46.66 %) منهم بيّن أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي يستخدمون كلا من العوامل الداخلية (المنهج وطرائق التدريس) والعوامل الخارجية في تبرير نتائج تقييم أداء التلاميذ. إلا أن ما يجعل معيار التركيز على النتائج لا يرتقي إلى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بشكل كبير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قد يرجع إلى الاقتصار على التقييم دون مناقشة أعضاء المجتمع المدرسي في وضع الخطط التي تسهم في تعزيز نقاط القوة منها وعلاج نقاط الضعف، وما يؤكد ذلك أنَّ (50 %) من أفراد عينة البحث أكدوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي يرون التقييمات المختلفة ونتائج البرامج عند عرضها عليهم، أما خطط العمل الرامية إلى معالجة النتائج إما لم يتم تطويرها أو مراقبتها وإما لم توضع أو ترصد. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج المعلمين على استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية التي أشارت إلى أن أعضاء المجتمع المدرسي يقدمون الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات.

ويمكن تفسير حصول معيار الرؤية والقيم المشتركة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (1.866) وبدرجة متوسطة إلى إدراك المديرين أنَّ مهنة التعليم هي من أسمى المهن وأشرفها وهي تحمل رسالة الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام وبالتالي يتطلب من القائمين عليها الالتزام بأخلاقيات وقيم هذه المهنة ومتطلباتها حتى يؤدوا رسالتهم بأمانة وإخلاص وتغاني، كما أنَّ المدارس تتبنى قيماً مشتركة تتبع من قيم المجتمع السوري وتكون حريصة على وجود تناسق ما بين القيم والأهداف التي توجه السلوك بالمدرسة، وما يؤكد ذلك أنَّ (56.66 %) من أفراد عينة البحث بينوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي توصلوا إلى توافق في الآراء بشأن القيم المشتركة التي توجه سلوكيات بعض المعلمين. إلا أنَّ ما يجعل معيار الرؤية والقيم المشتركة لا يرتقي إلى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بشكل كبير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قد يرجع إلى أنَّ بعض المديرين قد لا يدركون أهمية وجود توافق في آراء أعضاء المجتمع المدرسي المتصلة برؤية المدرسة المستقبلية التي يعملون بها وضرورة تفعيلها تفعيلًا حقيقياً من خلال إشراك أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم في صوغها بحيث تكون دافعاً لهم لتحقيقها كونها نابعة من ذواتهم، فضلاً عن عدم الشفافية في عرض القضايا والأمور التي تتعلق بسير العمل في المدرسة ما يجعل أعضاء المجتمع المدرسي لا يشعرون بالمصادقية والشفافية في طرح القضايا التي تخص العمل بالمدرسة، وما يؤكد هذه النتيجة أنَّ (46.66 %) من أفراد عينة البحث بينوا أنَّ رؤى أعضاء المجتمع المدرسي حول تطوير المدرسة متباينة على نطاق واسع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج المعلمين على استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية التي أشارت إلى وجود ضعف في إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم بما يتفق مع المستجدات التربوية. بالإضافة إلى أنَّ (43.33 %) منهم بينوا أنَّ جهود تحسين المدرسة تركز على تحسين مهارات التدريس دون الإشارة إلى تأثيرها في تعلُّم التلاميذ. وهذه النتيجة تختلف عن نتائج المعلمين على استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية التي أشارت إلى استهداف رؤية المدرسة ورسالتها جودة المخرجات التعليمية. ويمكن تفسير حصول معيار الاستفسار المهني التأملي على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (1.844) وبدرجة متوسطة، إلى أنَّ من المهام الموكلة إلى مديري المدارس تشجيع المعلمين المتميزين على تنفيذ دروس نموذجية بحضور عدد من المعلمين المبتدئين ليستفيدوا من الممارسات المهنية لزملائهم، وما يؤكد التزام المديرين بهذه المهام أنَّ (73.33 %) من أفراد عينة البحث بينوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي يقومون من حين لآخر بزيارة الصفوف الدراسية لزملائهم ومراقبة التدريس وملاحظته وهذا ما يتفق مع نتائج المعلمين على الاستبانة التي أشارت إلى توفر الفرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم في أثناء عملهم. إلا أنَّ ما يجعل معيار الاستفسار المهني التأملي لا يرتقي إلى الدرجة المأمولة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بشكل كبير في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قد يرجع إلى عدم إعطاء المديرين الوقت الكافي للمعلمين لمناقشة القضايا الجوهرية المرتبطة بالممارسات التدريسية بعد كل زيارة وعدم وضع برنامج محدد ومنتظم لزيارة صفوف الزملاء، وهذا ما أشارت إليه



النتائج أنَّ (60 %) من أفراد عينة البحث بيّنوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي يناقشون القضايا غير التدريسية بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم. وهذا يختلف عن نتائج المعلمين على الاستبانة التي بيّنت أن أعضاء المجتمع المدرسي يزودون زملائهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية. فضلاً عن ضعف الاهتمام بإجراء البحوث الإجرائية لعدم وجود حوافز تشجع استخدام أسلوب البحث الإجرائي أسلوب لتطوير الأداء المهني وحل المشكلات المدرسية، وهذا ما أشارت إليه النتائج أنَّ (76.66 %) من أفراد عينة البحث أكدوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي لا يقومون ببحوث عمل إجرائية لتأثير أعمالهم لتحسينها. وهذا ما يتفق مع نتائج المعلمين على الاستبانة التي أشارت إلى ضعف تشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء بحوث العمل لتحسين الأداء.

وحصل معيار القيادة الداعمة والمشاركة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (1.744) بدرجة متوسطة، ويعود ذلك إلى أنَّ بعض المديرين ما زالوا يمارسون أنماط القيادة التسلطية التي تجعل سلطة اتخاذ القرار بيده، بالإضافة إلى ضعف الكفايات التي يتمتع بها بعض المديرين التي تؤهلهم وتمكنهم من قيادة مدارسهم بجدارة وتميز، بالإضافة إلى أنَّ ممارسة الأنماط القيادية الحديثة المتوافقة مع مدخل مجتمعات التعلم المهنية تستدعي من مديري المدارس مشاركة المسؤولية مع أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم وتقاسم المسؤولية معهم، وهذا ما أشارت إليه النتائج أنَّ (10 %) فقط من أفراد عينة البحث أكدوا أنَّ الإدارة المدرسية تسعى إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع مع أعضاء المجتمع المدرسي وتشجيعهم على حل المشكلات التي تعيق تعلّم التلاميذ وتمكنهم من اكتشاف استراتيجيات التحسين وقيادتها بأنفسهم. و(66.66 %) منهم بيّن أنَّ الإدارة المدرسية تطلب النصيحة والاستشارة من أعضاء المجتمع المدرسي ثمّ تتخذ القرارات بنفسها. وهذا يتفق مع نتائج المعلمين على الاستبانة التي أشارت إلى ضعف مدير المدرسة في تفويض الصلاحيات الكافية لإنجاز المهام الوظيفية وفي إشراك المعلمين في عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني. أيضاً ما يفسر هذه النتيجة عدم وجود آلية معينة لتنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لمواجهة القضايا المدرسية، وهذا ما أشارت إليه النتائج أنَّ (46.66 %) من أفراد عينة البحث يشكلون لجنة صغيرة أو فريقاً من بعض أعضاء المجتمع المدرسي لوضع الأهداف وتطوير خطط العمل في بعض مجالات تعلّم التلاميذ.

ويمكن تفسير حصول معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.711)، إلى نظرة بعض المديرين التقليدية للمدارس بأنّها مكان لتعلّم التلاميذ فقط، بالإضافة إلى أسلوب الإدارة المدرسية الذي لا يعزز التعلم الجماعي بالشكل الأمثل وتشكيل الفرق المدرسية التي تلبي الاحتياجات المدرسية، فضلاً عن عدم توفر الوقت الكافي لتنظيم الاجتماعات المدرسية التي تعالج المشكلات المدرسية وهذا ما أشارت إليه النتائج أنَّ (10 %) فقط من أفراد عينة البحث بيّنوا أنَّ أعضاء المجتمع المدرسي يجتمعون بانتظام لمناقشة وتحليل القضايا ومشاركة المعلومات والتعلّم من بعضهم، و(6.66 %) منهم فقط أكدوا أن جزءاً من الثقافة



المدرسية يقتضي أن تعمل الفرق معاً لتحقيق الأهداف المشتركة والتعلم معاً للتحسين المستمر وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية من خلال التحدي والتساؤل والتفكير. وهذا يتفق مع نتائج المعلمين على الاستبانة التي أشارت إلى ضعف في تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية.

ويمكن تفسير حصول معيار الظروف الداعمة على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.60) وبدرجة منخفضة، أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية يستدعي الكثير من المتطلبات لضمان فاعلية تطبيقها في المدارس فلا تزال المدارس بحاجة إلى توفير الظروف المساندة داخل المباني المدرسية مثل الوقت المتاح للعمل الجماعي والجدول الدراسي التي تسمح بتبادل الممارسات التعليمية بين المعلمين وتوفير الموارد المالية والتكنولوجية وهذا ما تقتصر إليه المدارس وهذا ما أشارت النتائج إليه أن (60 %) من أفراد عينة البحث أكدوا أن جداول عمل أعضاء المجتمع المدرسي أحياناً توفر وقتاً لإنجاز المهام والتعاون بين الزملاء. و(56.66 %) منهم أفراد أكد عدم الاهتمام بأجهزة الاتصال. و(76.66 %) أكد أن تجميع بيانات التقييم وتخزينها يتم في موقع مركزي، ولا تتاح لأعضاء المجتمع المدرسي سوى إمكانية محدودة للوصول إلى هذه البيانات. وهذا يتفق مع نتائج المعلمين التي أشارت إلى عدم مراعاة الجداول الدراسية لإيجاد فرص للتعلم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية.

**ثالثاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثالث وتحليلها: ما معوقات تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين؟**

للإجابة عن هذا السؤال وجّه سؤال مفتوح في نهاية كل محور من محاور المقابلة إلى أفراد عينة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، خلّلت إجاباتهم وتمّ تعرّف آرائهم في معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في ضوء كل معيار من معايير مجتمعات التعلم المهنية وفق ما يأتي:

#### 1- معوقات الرؤية والقيم المشتركة:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أن المعوق الذي نصه "انفراد وزارة التربية بوضع الرؤية المدرسية الموحدة لجميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (63.33 %)، وهذا يتعارض مع معايير مجتمعات التعلم المهنية إذ يجب ترك الحرية لكل مدرسة وضع رؤيتها الخاصة لتطوير أدائها وتحسينه بما يتفق مع السياسات التربوية، ويشارك في صياغتها وبلورتها أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم من مدير وإداريين ومعلمين وحتى المجتمع المحلي، وربما يعود ذلك إلى تدني إدراك ضرورة وجود وثيقة خاصة بكل مدرسة تتضمن رؤية المدرسة ورسالتها.

كما حصل المعوق الذي نصه "عدم ترجمة رسالة المدرسة ورؤيتها إلى خطط وإجراءات تنفيذية" على المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (36.66 %)، وهذا يؤكد أنَّ رسالة المدرسة ورؤيتها هي فقط على الورق فهي غير نشطة، وربما يعود ذلك لعدم الإشارة إليها في الاجتماعات المدرسية أو المحادثات التي تدور بين أعضاء المجتمع المدرسي، أو ربما يعود ذلك لأنها غير نابعة من ذواتهم ما يجعلها لا تتماشى مع ممارساتهم ويعطيهم وهم العمل. أما المعوق الذي نصه "إغفال المراجعة المستمرة لأهداف المدرسة للتأكد من ملاءمتها للسياسة التربوية" جاء في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (33.33 %)، فمثل هذه المراجعة مهمة لمعرفة إذا ما كانت المدرسة تسير في الطريق الصحيح وفق ما رسم لها، وللتأكد من الأهداف التي تمَّ تحقيقها، وتحديد الأهداف التي لم تتحقق ووضع الخطط اللازمة لتدارك ذلك.

## 2- معوقات القيادة المشتركة والداعمة:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أنَّ المعوق الذي نصه "إغفال برامج التدريب بعض الجوانب والكفايات التي تساعد المديرين على أداء مهامهم بكفاءة وفعالية" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (33.33 %)، فعلى الرغم من جهود وزارة التربية لإقامة العديد من الدورات والندوات التدريبية التي تستهدف مئات المديرين ومعاونيهم في مديريات التربية في المحافظات كافة بشكل يسعى إلى تلبية أكبر قدر ممكن من حاجات المديرين ويسهم في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية، إلا أنَّ هذه الدورات مازالت دون المستوى المطلوب من حيث المشاركة، أو من حيث محتوى هذه الدورات وعدم تركيزها على أساليب ممارسة العمل الإدارية ومواكبة الاتجاهات الإدارية الحديثة أو التركيز على التطبيقات العملية لها، أو نوعية البرامج وشموليتها مديري مدارس التعليم الأساسي كافة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة توفيق (2017) التي بينت أن من المعوقات قصور البرامج التدريبية عن تلبية الحاجات المهنية.

كما حصل المعوق الذي نصه "كثرة القيود الإدارية التي تمنع المديرين من الإبداع في أداء مهامهم الوظيفية" على المرتبة الثانية بنسبة مئوية (26.66 %)، وهذا يبين أنَّ الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليس لديها الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات أو الإجراءات اللازمة لتسيير العمل، فالفجوة كبيرة بين ما تحدده القرارات من مسؤوليات متعدّدة للإدارة المدرسية وما يمنح فعلاً من سلطات وصلاحيات، ويرجع ذلك إلى المركزية الشديدة في النظام التربوي بمراحله عامة وفي التعليم الأساسي خاصة والالتزام بالتفويض الحرفي للوائح والقرارات الوزارية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيني (NENE, 2019)، ودراسة الإخناوي (2016)، ودراسة شدياك وآخرين (Chediak, et al, 2018) التي أشارت إلى ارتفاع أعباء العمل وكثافته هي من معوقات إقامة مجتمعات التعلم المهنية.

في حين حصل المعوق الذي نصه "عدم الثقة بالمعلمين" على المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (23.33 %)، وقد يعود السبب في ذلك إلى كثرة التنقل الوظيفي، ويترتب على هذا رفض مديري المدارس تفويض بعض سلطاتهم إلى المعلمين، وانخفاض مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية. وهذا ما أكدته دراسة (الخليف، 2018، 86) فمشكلات المعلمين مع الإدارة المدرسية تتمثل في ضعف مشاركة المعلمين في القرار المدرسي وعدم إشراك المدير المعلمين في وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها.

أما المعوق الذي نصه "ضعف الكفاءة والخبرة لدى بعض مديري المدارس" فقد جاء في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية (16.66 %)، فعلى الرغم من الشروط المحددة من وزارة التربية للتكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي التي تغطي الجوانب المهنية للعمل الإداري وتركز على عدد سنوات الخدمة التي قضاها المعلم في التعليم، أغفلت هذه الشروط المعايير الأخرى الأكثر أهمية المتصلة بالتخصص الأكاديمي لوظيفة مدير، والإنجازات العملية التي حققها المعلم خلال فترة عمله في الميدان التربوي، كما لم تنطرق لمجموعة السمات الشخصية التي يجب أن يحملها الإداري ليكون مؤهلاً لشغل هذا المنصب، وربما يعود ذلك أيضاً إلى ضعف العائد الذي يعود على من يشغل وظيفة الإدارة المدرسية وعزوف بعض المعلمين المتميزين عن الترشح للعمل بها.

### 3- معوقات الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أن المعوق الذي نصه "عدم وجود فرق مسؤولة عن التنمية المهنية داخل المدرسة" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (40 %)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن وجود مثل هذه الفرق داخل المدرسة يساعد على توجيه مسار هذه البرامج وتحقيق الأهداف المتوخاة منها؛ إذ يقع على عاتقها مسؤولية تحديد حاجات المعلمين الموجودين بالمدرسة وتصميم برامج لتنمية الأداء المهني وتنفيذها والإشراف عليها، ومتابعة أثرها في تطوير ممارسات المعلمين داخل الصفوف الدراسية، وغياب مثل هذه الفرق سوف يؤدي إلى عشوائية العمل والارتجال والتخمين، وفشل البرنامج في تحقيق أهدافه، وإن حقق شيئاً فإنه يحقق بعض الأهداف دون غيرها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة نيني (NENE, 2019)، وكابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) التي أشارت إلى أن عدم تعاون المعلمين من التحديات التي تواجه إنشاء الفرق التعاونية.

كما حصل المعوق الذي نصه "قلة توفير الوقت خلال اليوم المدرسي" على المرتبة الثانية بنسبة مئوية (36.66 %)، ويرجع ذلك إلى ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص التدريسية إذ يبلغ نصابهم (22) حصة دراسية أسبوعية، فضلاً عن الأعباء الإدارية المتعددة المطلوبة منهم، بالإضافة إلى انشغال المدير بالمهام الكثيرة الموكلة إليه، كل ذلك يجعل من الصعب توفر الوقت للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومناقشة أعمال تلاميذهم على نحو يساهم في تطوير أدائهم والارتقاء بمستوى مدرستهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة أنتينلوما وآخرين (Antinluoma, et al, 2018)، ودراسة نيني (NENE, 2019)، ودراسة باسلاي (Paslay, 2017)، ودراسة

إبراهيم والمرزوقي (2018) التي بينت أنَّ ضيق الوقت وجداول التدريس اليومية تحدّ من تعاون المعلّم، ومن الصعب تنظيم أوقات الاجتماعات، وإتاحة الوقت لمناقشة ممارسات التخطيط أو التعاون.

في حين جاء المعوق الذي نصه "قصور مهارات التعلّم التعاوني والعمل الجماعي لدى أعضاء المجتمع المدرسي" في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية قدرها (10 %)، وربما يعود ذلك إلى عدم تأهيلهم وإعدادهم الإعداد الجيد في هذه المهارات التي أصبحت من المهارات المطلوبة في هذا العصر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) التي بينت أن من الحواجز أمام تشكيل مجتمعات التعلّم المهنية التعليم غير الكافي قبل الخدمة للمعلّمين.

أما المعوقين اللذين نصهما "اتباع أساليب العمل التقليدية والعزوف عن تبني أسلوب فريق العمل" و"افتقار أعضاء المدرسة للاستعداد للمخاطرة وتجريب مداخل جديدة لتحسين الأداء" فقد جاءا في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية (6.66 %)، وربما يعود ذلك إلى الإبقاء على هيكل التنظيم الهرمي في المدرسة، وضعف اهتمام المديرين بمناقشة المعلّمين في المشكلات التي تواجههم في العمل المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الإخناوي (2016)، ودراسة هيرون وتان (Hairon & Tan, 2017)، ودراسة كابيلي بالين (Capili-Balbalin, 2017) التي أشارت إلى أن التحديات التي قد تعيق التنفيذ الناجح لمجتمعات التعلّم المهنية هي هياكل العمل الهرمية وقلة العمل الجماعي التعاوني.

#### 4- معوقات الاستفسار المهني التأملّي:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أنَّ المعوق الذي نصه "ضعف توجهات أعضاء المجتمع المدرسي نحو البحث الإجرائي كأسلوب تطوير مهني" احتل المرتبة لأولى بنسبة مئوية (66.66 %)، ويعزو الباحث ذلك إلى غياب عنصر التعزيز للمعلمين المطورين أنفسهم ذاتياً وعدم إثارة دافعيتهم نحو الأنشطة الذاتية في التنمية المهنية كربطها بالترقي الوظيفي أو زيادة الرواتب أو منح العلاوات وغير ذلك من الحوافز التي من شأنها استثارة دافعية المعلّمين لتطوير أنفسهم مهنيّاً. وربما يعود ذلك إلى ضعف امتلاك أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي لمواجهة المشكلات التربوية ومهارات التعلّم الذاتي، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ مهارات البحث العلمي والتعلّم الذاتي لم تحظ بأهمية تذكر في برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، الأمر الذي يضعف قدرة المعلّمين على إنتاج معرفة مهنية مبتكرة لتطوير الممارسات المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الإخناوي (2016)، وتوفيق (2017) التي أشارت إلى غياب ممارسة البحوث الإجرائية وبحوث العمليات بين المعلّمين.

كما حصل المعوق الذي نصه "افتقار مكتبة المدرسة إلى المصادر والمراجع الحديثة التي تدعم عمل المعلّمين" على المرتبة الثانية بنسبة مئوية (40 %)، فلا يقتصر دور المكتبة المدرسية على تزويد التلاميذ بالكتب

والقصص بل لابدّ من تزويدها بالمراجع والدراسات والأبحاث الحديثة المتعلقة بالتعليم والتعلّم، لتكون في متناول أيدي أعضاء المجتمع المدرسي ليستفيدوا من الأفكار التي تتضمنها في تطوير أدائهم وأداء مدرستهم.

أما المعوق الذي نصه "إحجام مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي عن طرح ممارساتهم المهنية للمناقشة والتأمل مع زملائهم" فقد جاء في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (23.33 %)، وربما يعود ذلك لتدني مستوى وعي أعضاء المجتمع المدرسي بأهمية هذه الممارسات وتبادل الخبرات والمعارف في تطوير أدائهم المهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باسلاي (Paslay, 2017)، ودراسة توفيق (2017) التي أشارت إلى أن من معوقات إنشاء مجتمعات التعلم المهنية الضعف والحاجة الماسة إلى طرائق أكثر منهجية للتفكير في التدريس والتعلّم من زملائهم، وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية للمعلّمين.

##### 5- معوقات التركيز على النتائج:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أنّ المعوق الذي نصه "عدم وجود طريقة فعالة لتصنيف البيانات" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (76.66 %)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود نظام إلكتروني في المدرسة، وعدم توفر هيئة تدريب متخصصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويرى الباحث أنّ إنشاء قاعدة بيانات للأمور والقضايا المدرسية لها أهمية كبيرة في توفير الوقت والجهد لأعضاء المجتمع المدرسي أثناء عملية البحث عما يلزمهم، كما تقيدهم في عملية اتخاذ القرارات المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باسلاي (Paslay, 2017) التي أشارت إلى الافتقار إلى طرائق فعالة لتحليل بيانات المتعلّمين.

كما حصل المعوق الذي نصه "ضعف القدرة على المقارنة بين الأهداف المرسومة للمدرسة والنتائج التي تمّ تحقيقها" على المرتبة الثانية بنسبة مئوية (13.33 %)، وربما يعود ذلك إلى عدم امتلاك أعضاء المجتمع المدرسي مهارات تحليل البيانات.

أما المعوق الذي نصه "عدم وجود فرق معنية بتحليل نتائج أداء التلاميذ" فقد جاء في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (10 %)، وربما يعود ذلك إلى الفردية في العمل فكل عضو من أعضاء المدرسة مسؤول عن نتائج أعماله، ولا يقدّم أي مساعدة لتفسير نتائج أداء تلاميذ زملائه، وهذا لا يتفق مع معايير مجتمعات التعلّم المهنية، لتسهيل عملية حل المشكلات والحد منها. تتفق مع دراسة أنتينلوما وآخرين (Antinluoma, et al , 2018) التي بيّنت أنّ التقييم في الأغلب مهمّة فردية في المدارس التي لا تدعم مجتمعات التعلم المهنية.

##### 6- معوقات الظروف الداعمة:

بعد تحليل إجابات المديرين الذين أجريت معهم المقابلة تبين أنّ المعوق الذي نصه "قلة المرافق المدرسية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية داخل المدرسة" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (46.66 %)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ تنفيذ أنشطة مجتمعات التعلّم المهنية يتطلب بيئة مدرسية ملائمة تتوافر فيها الإمكانات والوسائل

المتنوعة والوسائط التكنولوجية، وما زال الكثير من المدارس يفتقر إلى ذلك، وإمكاناتها في هذا المجال محدودة، بالإضافة إلى ضيق مساحات المدارس وازدحامها بالتلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عتريس (2010) التي توصلت إلى أن أهم المعوقات شح الإمكانيات من معدات وتجهيزات. وتتفق مع دراسة أنتينلوما وآخرين (Antinluoma, et al, 2018) التي بيّنت أن الافتقار إلى المباني المدرسية المناسبة يحدّ من تعاون المعلم.

كما حصل المعوق الذي نصه "قلة الخبرة والكفاءة في استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال" على المرتبة الثانية بنسبة مئوية (30 %)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الدورات الفنية المتخصصة المقدمة للمعلمين وعدم توافر التأهيل والتدريب الكافيين للمعلمين في مجال مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وطرائق الاستفادة من إمكاناتها في التنمية المهنية في كافة المجالات علمياً وثقافياً ومهنياً.

أما المعوق الذي نصه "قلة المخصصات المالية لكل مدرسة" فقد جاء في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (23.33 %)، الأمر الذي يحول دون الإنفاق على أنشطة التعلم والتدريب لأعضاء المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شدياك وآخرين (Chediak, et al, 2018)، إبراهيم والمرزوقي (2018)، وتوفيق (2017) التي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات التي يواجهها التنفيذ الناجح لمجتمعات التعلم المهنية قلة المخصصات المالية المحددة في الميزانية التشغيلية للمدرسة.

رابعاً- النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الرابع وتحليلها: ما متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر خبراء التربية؟

تمّ التوصل لهذه القائمة وفق أسلوب دلفي من خلال ثلاث جولات، حتى اتفق الخبراء التربويون وذلك وفق الإجراءات الآتية:

#### 1- نتائج استمارة الجولة الأولى: الفترة من 2021/7/27م حتى 2021/9/25م:

أظهرت نتائج استمارة الجولة الأولى من خلال جمع الاستجابات من (33) خبيراً تربوياً (65) مطلباً ضمن خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وسوف يتناول الباحث كل مطلب من هذه المتطلبات على حدة وتحليل نتائجه:

السؤال الأول: ما المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور أن ثمة شبه إجماع حول ضرورة اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي، واعتماد مبدأ التشاركية في صنع القرار المدرسي، وتوزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل بما يتلاءم مع خبراتهم ومهاراتهم، وتقويض أعضاء المجتمع المدرسي

الصلاحيات بما يتناسب مع مهامهم ومؤهلاتهم العلمية، وامتلاك مهارات تواصل فعالة، ودعم مبادراتهم لتجريب الأفكار الإبداعية التي تجود العملية التعليمية، وخلق روح التنافسية الإيجابية بينهم لتحفيزهم إلى تحقيق الأهداف، والقدرة على اتخاذ القرارات في ضوء الأزمات، والشفافية والوضوح في التعامل وفي تقييم أدائهم، وإعطاء المدرسة صلاحيات واسعة في اختيار الموارد البشرية والوسائل التعليمية، وبناء مناخ آمن يدعم تبادل الممارسات التدريسية الناجحة فيما بينهم، وعقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين، وتوسيع قاعدة الأدوار القيادية للتغلب على هرمية التعلم، ودعم التعاون وتحفيزهم إلى العمل الجماعي وروح الفريق، وتقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي، والتركيز على النتائج وتحسين جودة مخرجات المدرسة.

السؤال الثاني: ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور أن ثمة شبه إجماع حول ضرورة توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء، وإيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة، وإيجاد هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية، وتخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الاستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية، وتوفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة، وتبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق، وتطبيق المحاسبية في المدرسة بما يتفق مع مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية، وإنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" يشترك فيها جميع المعنيين بصنع القرار، وتطوير خطط العمل المدرسية، وإنشاء صندوق للمقترحات والشكاوى المتصلة بتطوير العملية التعليمية بالمدرسة، واتباع نظم فاعلة قائمة على إدارة معرفة.

السؤال الثالث: ما المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور أن ثمة شبه إجماع حول قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم، وقدرة أعضائه على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية، وعلى التأمل في ممارساته التعليمية بصفة مستمرة، وإتقان مهارات البحث العلمي والميداني، والدافعية نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر، والمبادرة إلى نقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم، ووجود متخصص لعمليات التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم في المدرسة، ووجود متخصص في مجالات التربية الخاصة، والاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع، وقدرتهم على التعلم الذاتي المستمر، وتوافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية، والقدرة على التعامل مع الازمات الطارئة ومفرزاتها.



السؤال الرابع: ما المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور أن ثمة شبه إجماع حول ضرورة امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الاستراتيجي لكل مدرسة والمتسقة مع رؤية المستويات الإدارية العليا، والتجديد المستمر لرؤية المدرسة ورسالتها بما يتناسب مع التغييرات التربوية، وبناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل، وترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي، وتعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي، والاحتفال والتقدير المستحق بإنجازاتهم والثناء عليها، وإعلان ميثاق أخلاقيات المهنة والعمل به، ودعم شعورهم بالانتماء إلى مدرستهم، وتحقيق الرضا الوظيفي، وإقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات لتعظيم الاستفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة، ومشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وفي تطوير المدرسة، وغرس قيم العمل التعاوني، والشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه تعلم التلاميذ جميعهم، ونشر ثقافة التغيير لتطوير العمل التربوي، التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.

السؤال الخامس: ما المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور أن ثمة شبه إجماع حول ضرورة توفير الوقت الكافي للتعلم الجماعي ولعقد الاجتماعات خلال وقت الدوام المدرسي، وكون جداول المعلمين مرنة تسمح لهم بمساحات من التفرغ لممارسة أنشطة التنمية المهنية، وتوفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة، وإحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة، وتوفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف، والأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة، وتخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات ولإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة، وإنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية، وتخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في صرفها لتحسين العملية التعليمية، وإيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة، وتوفير أجهزة تقنية داعمة لأنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة، وتجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعلم.

## 2- نتائج استمارة الجولة الثانية: الفترة من 2021/10/1م حتى 2021/11/13م:

أظهرت نتائج استمارة الجولة الثانية من خلال جمع استجابات (22) خبيراً تربوياً وتصنيفها إلى (65) مطلباً ضمن خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، النتائج الآتية:



## 2-1- نتائج محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على عبارات محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (43).

جدول (43) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

| المتطلبات القيادية                                                                             | درجة الموافقة |             |        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الاتفاق |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|--------|-----------------|-------------------|--------------|
|                                                                                                | كثيراً ما     | بعض الأحيان | نادرًا |                 |                   |              |
| 1- اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي.                              | 22            | 0           | 0      | 3.00            | .000              | %100         |
| 2- اعتماد مبدأ التشاركية في صنع القرار المدرسي.                                                | 6             | 14          | 2      | 2.18            | .588              | %73          |
| 3- توزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل بما يتلاءم مع خبراتهم ومهاراتهم.       | 20            | 2           | 0      | 2.91            | .294              | %97          |
| 4- تفويض أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات بما يتناسب مع مهامهم ومؤهلاتهم العلمية.               | 21            | 1           | 0      | 2.95            | .213              | %98          |
| 5- امتلاك مهارات تواصل فعالة مع أعضاء المجتمع المدرسي.                                         | 22            | 0           | 0      | 3.00            | .000              | %100         |
| 6- دعم مبادرات أعضاء المجتمع المدرسي على تجريب الأفكار الإبداعية التي توجد العملية التعليمية.  | 22            | 0           | 0      | 3.00            | .000              | %100         |
| 7- خلق روح التنافسية الإيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم لتحقيق الأهداف.              | 22            | 0           | 0      | 3.00            | .000              | %100         |
| 8- القدرة على اتخاذ القرارات في ضوء الأزمات                                                    | 6             | 15          | 1      | 2.23            | .528              | %74          |
| 9- الشفافية والوضوح في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي وفي تقييم أدائهم.                      | 21            | 1           | 0      | 2.95            | .213              | %98          |
| 10- إعطاء المدرسة صلاحيات واسعة في اختيار الموارد البشرية والوسائل التعليمية.                  | 8             | 8           | 6      | 2.09            | .811              | %70          |
| 11- بناء مناخ آمن يدعم أعضاء المجتمع المدرسي على تبادل الممارسات التدريسية الناجحة فيما بينهم. | 22            | 0           | 0      | 3.00            | .000              | %100         |
| 12- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين.                                      | 21            | 1           | 0      | 2.95            | .213              | %98          |
| 13- توسيع قاعدة الأدوار القيادية للتغلب على هرمية التعلم بين أعضاء المجتمع المدرسي.            | 11            | 7           | 4      | 2.32            | .780              | %77          |
| 14- دعم التعاون وتحفيز أفراد أعضاء المجتمع المدرسي على العمل                                   | 10            | 7           | 5      | 2.23            | .813              | %74          |

|     |                                                      |    |   |    |      |                      |     |
|-----|------------------------------------------------------|----|---|----|------|----------------------|-----|
|     |                                                      |    |   |    |      | الجماعي وروح الفريق. |     |
| 15- | تقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي. | 20 | 1 | 1  | 2.86 | .468                 | 95% |
| 16- | التركيز على النتائج وتحسين جودة مخرجات المدرسة.      | 11 | 0 | 11 | 2.00 | 1.024                | 67% |

يُلاحظ من الجدول (43) أنَّ العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أقل من 90 % تم استبعادها لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تقل عن الحد الأدنى وهو (0.90) ما يدل على عدم اتفاق الخبراء التربويين على هذه المتطلبات ضمن محور المتطلبات القيادية لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها وهي: العبارة (16) ونصّها: " التركيز على النتائج وتحسين جودة مخرجات المدرسة"، بنسبة اتفاق (0.67)، والعبارة (10) ونصّها: " إعطاء المدرسة صلاحيات واسعة في اختيار الموارد البشرية والوسائل التعليمية"، بنسبة اتفاق (0.70)، والعبارة (2) ونصّها: " اعتماد مبدأ التشاركية في صنع القرار المدرسي"، بنسبة اتفاق (0.73)، والعبارتان (14 و 8) ونصّهما: " دعم التعاون وتحفيز أفراد أعضاء المجتمع المدرسي على العمل الجماعي وروح الفريق"، "القدرة على اتخاذ القرارات في ضوء الأزمات" بنسبة اتفاق (0.74).

## 2-2- نتائج محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على عبارات محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (44).

جدول (44) يبيّن التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

| المتطلبات التنظيمية                                                                                   | درجة الموافقة |   |   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الاتفاق |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|-----------------|-------------------|--------------|
|                                                                                                       | ٣             | ٢ | ١ |                 |                   |              |
| 17- توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء.                                  | 22            | 0 | 0 | 3.00            | .000              | 100%         |
| 18- إيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة.                                                | 19            | 3 | 0 | 2.86            | .351              | 95%          |
| 19- هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية.                             | 20            | 1 | 1 | 2.86            | .468              | 95%          |
| 20- تخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الاستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية. | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | 98%          |
| 21- توفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة.                      | 19            | 3 | 0 | 2.86            | .351              | 95%          |

|                                                                                                                                 |    |   |   |      |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|------|------|------|
| 22-تبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق.                                                                                     | 20 | 2 | 0 | 2.91 | .294 | %97  |
| 23-تطبيق المحاسبية في المدرسة بما يتفق مع مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية.                                                         | 21 | 1 | 0 | 2.95 | .213 | %98  |
| 24-إنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" ويشترك فيها جميع المعنيين بصنع القرار وتطوير خطط العمل المدرسية. | 19 | 3 | 0 | 2.86 | .351 | %95  |
| 25-إنشاء صندوق للمقترحات والشكاوى المتعلقة بتطوير العملية التعليمية بالمدرسة                                                    | 22 | 0 | 0 | 3.00 | .000 | %100 |
| 26-اتباع نظم فاعلة قائمة على إدارة معرفة.                                                                                       | 18 | 4 | 0 | 2.82 | .395 | %94  |

يلاحظ من الجدول (44) أنَّ نسبة اتفاق الخبراء التربويين على جميع عبارات المتطلبات التنظيمية لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية، وهذه العبارات حظيت بنسبة اتفاق 90 % فأكثر.

## 2-3- نتائج محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على عبارات محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (45).

جدول (45) يبيّن التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

| المتطلبات البشرية                                                                           | درجة الموافقة |   |   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الاتفاق |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|-----------------|-------------------|--------------|
|                                                                                             | ١             | ٢ | ٣ |                 |                   |              |
| 27- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم.             | 21            | 0 | 1 | 2.91            | .426              | %97          |
| 28- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية. | 22            | 0 | 0 | 3.00            | .000              | %100         |
| 29- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساته التعليمية بصفة مستمرة.                | 20            | 2 | 0 | 2.91            | .294              | %97          |
| 30- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على إتقان مهارات البحث العلمي والميداني.                     | 19            | 2 | 1 | 2.82            | .501              | %94          |
| 31- دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر.                      | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |
| 32- مبادرة أعضاء المجتمع المدرسي إلى نقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم.             | 22            | 0 | 0 | 3.00            | .000              | %100         |

|                                                                                        |    |    |   |      |      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|------|------|-----|
| 33-وجود متخصص لعمليات التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم في المدرسة.                    | 9  | 11 | 2 | 2.32 | .646 | 77% |
| 34-وجود متخصص في مجالات التربية الخاصة.                                                | 17 | 5  | 0 | 2.77 | .429 | 92% |
| 35-الاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع.   | 19 | 2  | 1 | 2.82 | .501 | 94% |
| 36-قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعلم الذاتي المستمر.                               | 9  | 10 | 3 | 2.27 | .703 | 76% |
| 37-توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية. | 21 | 1  | 0 | 2.95 | .213 | 98% |
| 38-قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الأزمات الطارئة ومفرزاتها                 | 21 | 0  | 1 | 2.91 | .426 | 97% |

يُلاحظ من الجدول (45) أنَّ العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أقل من 90 % تم استبعادها لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تقل عن الحد الأدنى وهو (0.90) ما يدل على عدم اتفاق الخبراء التربويين على هذه المتطلبات ضمن محور المتطلبات البشرية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب استجابة أفراد عينة البحث عليها وهي: العبارة (36) التي تنصّ على: " قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعلم الذاتي المستمر"، بنسبة اتفاق (0.76)، والعبارة (33) التي تنصّ على: "وجود متخصص لعمليات التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم في المدرسة."، بنسبة اتفاق (0.77).

## 2-4- نتائج محور المتطلبات الثقافية الاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على عبارات محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (46).

جدول (46) يبيّن التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء على المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

| المتطلبات الثقافية والاجتماعية                                                                      | درجة الموافقة |   |   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الاتفاق |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|-----------------|-------------------|--------------|
|                                                                                                     | ١             | ٢ | ٣ |                 |                   |              |
| 39- امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الاستراتيجي لكل مدرسة والمتسقة مع رؤية المستويات الإدارية العليا. | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | 98%          |
| 40-التجديد المستمر لرؤية المدرسة ورسالتها بما يتناسب مع التغييرات التربوية.                         | 20            | 2 | 0 | 2.91            | .294              | 97%          |

|                                                                                                             |    |    |   |      |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|------|------|------|
| 41-بناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل.                    | 22 | 0  | 0 | 3.00 | .000 | %100 |
| 42-ترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي.                         | 22 | 0  | 0 | 3.00 | .000 | %100 |
| 43-تعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي.                               | 20 | 1  | 1 | 2.86 | .468 | %95  |
| 44-الاحتفال والتقدير المستحق بإنجازات أعضاء المجتمع المدرسي والثناء عليها.                                  | 20 | 2  | 0 | 2.91 | .294 | %97  |
| 45-إعلان ميثاق أخلاقيات المهنة والعمل به.                                                                   | 10 | 6  | 6 | 2.18 | .853 | %73  |
| 46-دعم شعور أعضاء المجتمع المدرسي بالانتماء إلى مدرستهم.                                                    | 10 | 7  | 5 | 2.23 | .813 | %74  |
| 47-تحقيق الرضا الوظيفي لأعضاء المجتمع المدرسي.                                                              | 11 | 7  | 4 | 2.32 | .780 | %77  |
| 48-إقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات لتعظيم الاستفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة | 20 | 2  | 0 | 2.91 | .294 | %97  |
| 49-مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وفي تطوير المدرسة.     | 21 | 1  | 0 | 2.95 | .213 | %98  |
| 50-غرس قيم العمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                        | 22 | 0  | 0 | 3.00 | .000 | %100 |
| 51-الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه تعلم التلاميذ جميعهم.                                                     | 9  | 10 | 3 | 2.27 | .703 | %76  |
| 52-نشر ثقافة التغيير لتطوير العمل التربوي.                                                                  | 10 | 9  | 3 | 2.32 | .716 | %77  |
| 53-التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.                                            | 21 | 1  | 0 | 2.95 | .213 | %98  |

يُلاحظ من الجدول (46) أنَّ العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أقل من 90 % تمَّ استبعادها لأن نسبة متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عليها تقل عن الحد الأدنى وهو (0.90) ما يدل على عدم اتفاق الخبراء التربويين على هذه المتطلبات ضمن محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية، وهذه العبارات مرتبة تنازلياً وهي: العبارة (45) ونصّها: " إعلان ميثاق أخلاقيات المهنة والعمل به"، بنسبة اتفاق (0.73)، والعبارة (46) ونصّها: " دعم شعور أعضاء المجتمع المدرسي بالانتماء إلى مدرستهم"، بنسبة اتفاق (0.74)، والعبارة (51) ونصّها: " الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه تعلم التلاميذ جميعهم"، بنسبة اتفاق (0.76)، والعبارتان (47 و 52) ونصّهما: " تحقيق الرضا الوظيفي لأعضاء المجتمع المدرسي"، " نشر ثقافة التغيير لتطوير العمل التربوي" بنسبة اتفاق (0.77).

## 2-5- نتائج محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على عبارات محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هو موضح في الجدول (47).

جدول (47) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لدرجة موافقة الخبراء التربويين على المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

| المتطلبات المادية                                                                                | درجة الموافقة |   |   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | نسبة الاتفاق |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|-----------------|-------------------|--------------|
|                                                                                                  | ١             | ٢ | ٣ |                 |                   |              |
| 54- توفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة.                          | 21            | 0 | 1 | 2.91            | .426              | %97          |
| 55- إحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.                                        | 22            | 0 | 0 | 3.00            | .000              | %100         |
| 56- توفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف.                                      | 22            | 0 | 0 | 3.00            | .000              | %100         |
| 57- الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.                         | 20            | 2 | 0 | 2.91            | .294              | %97          |
| 58- تخصيص أماكن مهياة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة               | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |
| 59- إنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية.   | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |
| 60- تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في مجال صرفها لتحسين العملية التعليمية.                | 18            | 3 | 1 | 2.77            | .528              | %92          |
| 61- إيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة. | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |
| 62- توفير أجهزة تقنية داعمة لأنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة.                                 | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |
| 63- تجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعلم.                                                | 21            | 1 | 0 | 2.95            | .213              | %98          |

يلاحظ من الجدول (47) أنَّ نسبة اتفاق الخبراء التربويين على جميع عبارات المتطلبات المادية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية 90 % فأكثر.

### 3- نتائج استمارة الجولة الثالثة: الفترة من 2021/11/25م حتى 2022/1/1م:

أظهرت نتائج استمارة الجولة الثالثة من خلال جمع استجابات (18) خبيراً تربوياً وتصنيفها إلى (50) متطلباً ضمن خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أهمية المتطلبات وترتيبها ضمن كل محور من وجهة نظر الخبراء، النتائج الآتية:

### 3-1- نتائج محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات لدرجة موافقة الخبراء التربويين على أهمية عبارات محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ثم رُتِبَت عبارات المحور من المرتبة الأولى الأكثر أهمية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (48).

جدول (48) يبين ترتيب عبارات محور المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها

| المرتبة | نسبة المرتبة | المتطلبات القيادية                                                                                  |
|---------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 3.056        | 1- توزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل بما يتلاءم مع خبراتهم ومهاراتهم.            |
| 2       | 3.556        | 2- اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار.                       |
| 3       | 4.056        | 3- تفويض أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات بما يتناسب مع مهامهم ومؤهلاتهم العلمية.                    |
| 4       | 4.389        | 4- خلق روح التنافسية الإيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم لتحقيق الأهداف.                   |
| 5       | 4.667        | 5- امتلاك مهارات تواصل فعالة مع أعضاء المجتمع المدرسي.                                              |
| 6       | 5.278        | 6- دعم مبادرات أعضاء المجتمع المدرسي على تجريب الأفكار الإبداعية التي توجد العملية التعليمية.       |
| 7       | 6.167        | 7- بناء مناخ آمن يدعم تعاون أعضاء المجتمع المدرسي على تبادل الممارسات التدريسية الناجحة فيما بينهم. |
| 8       | 7.222        | 8- تقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي.                                             |
| 9       | 7.556        | 9- الشفافية والوضوح في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي وفي تقييم أدائهم.                           |
| 10      | 9.056        | 10- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين.                                           |

### 3-2- نتائج محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات لدرجة موافقة الخبراء التربويين على أهمية عبارات محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ثم رُتِبَت عبارات المحور من المرتبة الأولى الأكثر أهمية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (49).

جدول (49) يبين ترتيب عبارات محور المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها

| المرتبة | نسبة المرتبة | المتطلبات التنظيمية                                                 |
|---------|--------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1       | 2.389        | 1. توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء. |



|    |       |                                                                                                                                 |
|----|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2  | 3.444 | 2. إيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة.                                                                           |
| 3  | 3.556 | 3. هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية.                                                        |
| 4  | 4.722 | 4. توفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة.                                                 |
| 5  | 5.167 | 5. تخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الاستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية.                            |
| 6  | 5.556 | 6. تبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق.                                                                                     |
| 7  | 6.667 | 7. تطبيق المحاسبية في المدرسة بما يتفق مع مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية.                                                         |
| 8  | 7.444 | 8. إنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" ويشارك فيها جميع المعنيين بصنع القرار وتطوير خطط العمل المدرسية. |
| 9  | 7.722 | 9. توفير الوقت الكافي للتعلم الجماعي ولعقد الاجتماعات خلال وقت الدوام المدرسي.                                                  |
| 10 | 8.389 | 10. جداول المعلمين مرنة تسمح لهم بمساحات من التفرغ لممارسة أنشطة التنمية المهنية.                                               |

3-3- نتائج محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات لدرجة موافقة الخبراء التربويين على أهمية عبارات محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ثم رُتِبَت عبارات المحور من المرتبة الأولى الأكثر أهمية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (50).

جدول (50) يبين ترتيب عبارات محور المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها

| المرتبة | نسبة المرتبة | المتطلبات البشرية                                                                          |
|---------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 2.556        | 1. إتقان أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي والميداني.                              |
| 2       | 4.111        | 2. دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر.                      |
| 3       | 4.222        | 3. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية. |
| 4       | 4.5          | 4. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم.             |
| 5       | 5.444        | 5. توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية.     |
| 6       | 6            | 6. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساته التعليمية بصفة مستمرة.                |
| 7       | 6.167        | 7. مبادرة أعضاء المجتمع المدرسي إلى نقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم.             |
| 8       | 6.222        | 8. الاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع.       |
| 9       | 7.222        | 9. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الازمات الطارئة ومفرزاتها.                    |



10. وجود وحدات تخصصية في مجالات التدريب والتربية الخاصة. 7.778 10

3-4- نتائج محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات لدرجة موافقة الخبراء التربويين على أهمية عبارات محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ثم رُتِبَت عبارات المحور من المرتبة الأولى الأكثر أهمية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (51).

جدول (51) يبين ترتيب عبارات محور المتطلبات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها

| المرتبة | نسبة المرتبة | المتطلبات الثقافية والاجتماعية                                                                          |
|---------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 2.278        | 1. ترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي.                     |
| 2       | 3.889        | 2. بناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل.                |
| 3       | 4.389        | 3. تعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي.                           |
| 4       | 4.722        | 4. امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الاستراتيجي لكل مدرسة بما يتفق مع رؤية المستويات الإدارية العليا.      |
| 5       | 4.833        | 5. التجديد المستمر لرؤية المدرسة ورسالتها بما يتناسب مع التغييرات التربوية.                             |
| 6       | 5.833        | 6. مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وفي تطوير المدرسة. |
| 7       | 6.167        | 7. إقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتعظيم الاستفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة            |
| 8       | 6.667        | 8. غرس قيم العمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                    |
| 9       | 7.667        | 9. تقدير إنجازات أعضاء المجتمع المدرسي والثناء عليها.                                                   |
| 10      | 8.556        | 10. التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.                                       |

3-5- نتائج محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

حُسِبَت التكرارات لدرجة موافقة الخبراء التربويين على أهمية عبارات محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ثم رُتِبَت عبارات المحور من المرتبة الأولى الأكثر أهمية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (52).

جدول (52) يبين ترتيب عبارات محور المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تكرارات درجة موافقة الخبراء التربويين على أهميتها

| المرتبة | نسبة المرتبة | المتطلبات المادية                                                                                |
|---------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 3.167        | 1. تخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة                |
| 2       | 4.167        | 2. توفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف.                                       |
| 3       | 4.778        | 3. إحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.                                         |
| 4       | 4.944        | 4. إنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية.    |
| 5       | 5.556        | 5. الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.                          |
| 6       | 5.611        | 6. توفير أجهزة تقنية داعمة لأنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة.                                  |
| 7       | 6.167        | 7. تجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعلم.                                                 |
| 8       | 6.667        | 8. تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في مجال صرفها لتحسين العملية التعليمية.                 |
| 9       | 6.833        | 9. توفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة.                           |
| 10      | 7.111        | 10. إيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة. |

إنَّ تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يحتاج إلى مجموعة من المتطلبات التي تتوافق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة الصعيري (2014)، ودراسة الإخناوي (2016)، ودراسة نابير (Napper, 2016)، ودراسة ويليس (Willis, 2016)، ودراسة سونغ وتشوي (Song & Choi, 2017)، ودراسة شدياك وآخرين (Chediak, et al, 2018)، ومن أهم هذه المتطلبات: اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار، وتوفير الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء، وإتقان أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي والميداني، وترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات ولإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة، وإحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.

## نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

تمهيد

أولاً - مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها

ثانياً - مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

ثالثاً - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

رابعاً - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها

خامساً - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها

سادساً - النتائج العامة للبحث

سابعاً - مقترحات البحث

## الفصل الثاني

### نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

#### تمهيد:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق استبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية، وذلك لكشف الفروق بين أفراد عينة البحث من المعلمين في واقع تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وفق متغيّر الجنس، وحجم المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية المتبعة، وفيما يأتي وصف مفصل لهذه النتائج:

أولاً- مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق معايير مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث).

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر الجنس واستخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغيّر الجنس، وجاءت نتائج البحث كما هو موضح في الجدول (53).

جدول (43) يبيّن نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغيّر الجنس (ذكور/ إناث).

| الاستبانة ومحاورها                          | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T.test) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار  |
|---------------------------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|---------|
| الرؤية والقيم المشتركة                      | ذكور  | 156   | 23.910          | 6.515             | -0.454        | 502         | .650          | غير دال |
|                                             | إناث  | 348   | 24.221          | 7.355             |               |             |               |         |
| القيادة الداعمة والمشاركة                   | ذكور  | 156   | 21.737          | 6.556             | .499          | 502         | .618          | غير دال |
|                                             | إناث  | 348   | 21.390          | 7.480             |               |             |               |         |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة التعلّم | ذكور  | 156   | 20.275          | 6.596             | -             | 502         | .000          | دال     |
|                                             | إناث  | 348   | 22.514          | 6.541             |               |             |               |         |
| الاستفسار المهني التأملي                    | ذكور  | 156   | 19.743          | 6.654             | -             | 502         | .001          | دال     |
|                                             | إناث  | 348   | 21.839          | 6.675             |               |             |               |         |
| التركيز على النتائج                         | ذكور  | 156   | 23.634          | 6.874             | -0.503        | 502         | .615          | غير دال |
|                                             | إناث  | 348   | 23.997          | 7.742             |               |             |               |         |

|                |      |     |         |        |        |     |      |         |
|----------------|------|-----|---------|--------|--------|-----|------|---------|
| الظروف الداعمة | ذكور | 156 | 18.750  | 5.253  | .253   | 502 | .800 | غير دال |
|                | إناث | 348 | 18.626  | 4.982  |        |     |      |         |
| الدرجة الكلية  | ذكور | 156 | 128.051 | 22.459 | -      | 502 | .033 | دال     |
|                | إناث | 348 | 132.589 | 21.846 | -2.137 |     |      |         |

يُلاحظ من الجدول (53) أنَّ قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية وفي محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم والاستفسار المهني التأملي بلغت بالترتيب (0.033، 0.000، 0.001)، وهي بذلك أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية وفي محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم والاستفسار المهني التأملي وفق متغير الجنس لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ هذا الاتجاه في إصلاح المدارس وتطوير أداء المعلمين يتطلب من أعضاء المجتمع المدرسي أن يكونوا قادرين على العمل بروح الفريق ضمن المجتمع المدرسي، ولأنَّ معظم المدارس يغلب عليها الطابع الأنثوي كما لاحظنا من توزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث؛ لذلك فالمعلمات يتمتعن بحرية كبيرة في العمل ضمن المدرسة والمناقشة مع بقية المعلمات في المدرسة والتشاور معهن بالأمور التربوية والتعليمية التي تواجههن، على عكس المعلمين الذين يكونون قلة في المدارس ربما معلم أو معلمين في كامل المدرسة لذلك فإنَّه نادراً ما يشارك في النقاشات والحوارات التربوية التي تدور بين أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة الواحدة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة لواقع مجتمعات التعلّم المهنية في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية عدا بعد الظروف الداعمة وكانت الفروق لصالح المعلمات. وتتفق مع دراسة (حمدونة، 2020) التي بيّنت وجود فروق بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول كافة المجالات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتختلف عن دراسة (توفيق، 2017) التي بيّنت عدم وجود فروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث في مجال الممارسات التعليمية التأملية. وتختلف عن دراسة (مخلوف، 2015) التي بيّنت عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتحقيق أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية وفق متغير الجنس. وتختلف عن دراسة (السويطي، 2019) التي بيّنت عدم وجود فروق في مجال البحث الإجرائي وفق متغير الجنس.

أمَّا قيمة مستوى الدلالة في محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة) انحصرت بين (0.615 و 0.800) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين

أفراد عينة البحث في محاور الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة وفق متغير الجنس.

أي اتفاق آراء المعلمين والمعلمات في درجة تحقق معايير مجتمعات التعلم المهنية الآتية (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة) وقد يرجع ذلك إلى تشابه وتقارب ظروف العمل التي يعمل فيها كل من المعلمين والمعلمات، لأن الممارسات القائمة في الحقل التربوي للذكور وللإناث قد تكون موحدة لأنها تنبثق من السياسات التربوية العامة، فضلاً عن اتباع الإدارات المدرسية نفس اللوائح والقوانين والقرارات الصادرة من الوزارة المنظمة للعمل المدرسي في التعامل مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بغض النظر عن الجنس ما نتج عنه توافق في إدراك المعلمين والمعلمات للجهود التي تبذلها وزارة التربية في هذا الإطار، وقد تعزى إلى أن المعلمين لديهم نفس الرؤية والقيم المشتركة التي يسعى كل منهم إلى تحقيقها وأنهم يتحملون مسؤولية جماعية لإنجاح العملية التعليمية وملتزمون جميعاً بالتعاون المرتكز على التعلم من خلال توفير الثقة المتبادلة والاحترام والدعم بين المعلمين وجميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة لواقع مجتمعات التعلم المهنية في بعد الظروف الداعمة. وتتفق مع دراسة (توفيق، 2017) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطي استجابات العينتين من الذكور والإناث في مجال تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة، والمسؤولية والقيادة المدرسية الجماعية وبرامج التنمية المهنية المستدامة. كما تتفق مع دراسة (مخلوف، 2015) التي بينت عدم وجود فروق في معايير تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير الجنس. وتتفق مع دراسة (السويطي، 2019) التي بينت عدم وجود فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بينت وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع مجتمعات التعلم المهنية في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية عدا بعد الظروف الداعمة. كما تختلف عن دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في المجالات كافة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ثانياً - مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المعلمين المتصلة بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير حجم المدرسة (أقل من 10 شعب / 10 شعب فأكثر).

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغير حجم

المدرسة واستخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير حجم المدرسة، وجاءت نتائج البحث كما هو موضح في الجدول (54).

جدول (54) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغير حجم المدرسة (أقل من 10 شعب / 10 شعب فأكثر).

| الاستبانة ومحاورها                          | حجم المدرسة   | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T.test) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---------------------------------------------|---------------|-------|-----------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|--------|
| الرؤية والقيم المشتركة                      | أقل من 10 شعب | 111   | 27.009          | 6.467             | 4.958         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 23.310          | 7.067             |               |             |               |        |
| القيادة الداعمة والمشاركة                   | أقل من 10 شعب | 111   | 24.982          | 7.126             | 5.966         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 20.514          | 6.921             |               |             |               |        |
| الثقافة التنظيمية والتعاونية الداعمة للتعلم | أقل من 10 شعب | 111   | 24.675          | 6.790             | 5.269         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 21.015          | 6.368             |               |             |               |        |
| الاستفسار المهني التأملي                    | أقل من 10 شعب | 111   | 24.045          | 7.107             | 5.188         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 20.384          | 6.404             |               |             |               |        |
| التركيز على النتائج                         | أقل من 10 شعب | 111   | 27.018          | 7.135             | 5.122         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 23.000          | 7.343             |               |             |               |        |
| الظروف الداعمة                              | أقل من 10 شعب | 111   | 22.009          | 5.593             | 8.409         | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 17.720          | 4.478             |               |             |               |        |
| الدرجة الكلية                               | أقل من 10 شعب | 111   | 149.738         | 22.646            | 11.175        | 502         | .000          | دال    |
|                                             | 10 شعب فأكثر  | 393   | 125.944         | 18.937            |               |             |               |        |

يُلاحظ من الجدول (54) أنَّ قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وفي محاورها جميعاً بلغت (0.000)، وهي بذلك أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وفي جميع محاورها (الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والثقافة التنظيمية والتعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة)، وفق متغير حجم المدرسة، وذلك لصالح المدارس الصغيرة التي تضم أقل من 10 شعب صفية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة المشكلات المدرسية في المدارس الصغيرة لقلة عدد التلاميذ ما يوفر الوقت للمعلمين للتعاون فيما بينهم لتطوير أداء المدرسة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة هلد (Held, 2017) التي بينت أنَّ

المعلمين في المدارس الصغيرة لديهم فرصة أكبر لمراقبة الزملاء وتقديم التغذية الراجعة بشكل إيجابي من المعلمين في المدارس الأكبر حجماً، كما تتفق مع دراسة سوكرو بيليبياس وآخرون (Sukru Bellibas, et al , 2017) التي أظهرت أنه كلما كانت المدرسة أكبر قل عدد المعلمين الذين وافقوا على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وفعاليتها.

ثالثاً- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المعلمين فيما يتعلق بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون/ إجازة جامعية/ دراسات عليا (دبلوم - ماجستير)).

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (55).

جدول (55) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المؤهل العلمي              | الاستبانة ومحاورها                            |
|-------------------|-----------------|-------|----------------------------|-----------------------------------------------|
| 6.41772           | 20.9701         | 134   | معهد فما دون               | الرؤية والقيم المشتركة                        |
| 7.13793           | 23.9366         | 284   | إجازة جامعية               |                                               |
| 4.18572           | 29.6628         | 86    | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                                               |
| 7.10153           | 24.1250         | 504   | المجموع                    |                                               |
| 6.54563           | 24.5896         | 134   | معهد فما دون               | القيادة الداعمة والمشاركة                     |
| 7.17833           | 20.8380         | 284   | إجازة جامعية               |                                               |
| 6.69532           | 18.8605         | 86    | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                                               |
| 7.20255           | 21.4980         | 504   | المجموع                    |                                               |
| 6.08019           | 18.3134         | 134   | معهد فما دون               | الثقافة التنظيمية التعاونية<br>الداعمة للتعلم |
| 6.38225           | 22.2817         | 284   | إجازة جامعية               |                                               |
| 5.57236           | 25.7674         | 86    | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                                               |
| 6.63324           | 21.8214         | 504   | المجموع                    |                                               |
| 6.11580           | 17.5821         | 134   | معهد فما دون               | الاستفسار المهني التأملي                      |
| 6.44608           | 21.7641         | 284   | إجازة جامعية               |                                               |
| 5.97094           | 24.9186         | 86    | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                                               |
| 6.73227           | 21.1905         | 504   | المجموع                    |                                               |
| 6.85090           | 20.8134         | 134   | معهد فما دون               |                                               |



|          |          |     |                            |                     |
|----------|----------|-----|----------------------------|---------------------|
| 7.60015  | 23.7535  | 284 | إجازة جامعية               | التركيز على النتائج |
| 4.77254  | 29.1047  | 86  | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                     |
| 7.47924  | 23.8849  | 504 | المجموع                    |                     |
| 4.90042  | 21.0299  | 134 | معهد فما دون               | الظروف الداعمة      |
| 4.86513  | 18.2183  | 284 | إجازة جامعية               |                     |
| 4.57013  | 16.4535  | 86  | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                     |
| 5.06309  | 18.6647  | 504 | المجموع                    |                     |
| 20.67254 | 123.2985 | 134 | معهد فما دون               | الدرجة الكلية       |
| 21.62798 | 130.7923 | 284 | إجازة جامعية               |                     |
| 19.56929 | 144.7674 | 86  | دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ |                     |
| 22.11536 | 131.1845 | 504 | المجموع                    |                     |

يتضح من الجدول (55) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (56) يوضح ذلك.

جدول (56) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغير المؤهل العلمي

| الاستبانة ومحاورها                         | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة | القرار |
|--------------------------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------|--------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | بين المجموعات  | 3981.164       | 2           | 1990.582       | 46.633 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 21385.961      | 501         | 42.687         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 25367.125      | 503         |                |        |         |        |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | بين المجموعات  | 2002.698       | 2           | 1001.349       | 20.824 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 24091.300      | 501         | 48.086         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 26093.998      | 503         |                |        |         |        |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | بين المجموعات  | 3048.279       | 2           | 1524.140       | 40.013 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 19083.649      | 501         | 38.091         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 22131.929      | 503         |                |        |         |        |
| الاستفسار المهني التأمل                    | بين المجموعات  | 3033.493       | 2           | 1516.747       | 38.448 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 19764.221      | 501         | 39.450         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 22797.714      | 503         |                |        |         |        |
| التركيز على النتائج                        | بين المجموعات  | 3612.185       | 2           | 1806.092       | 36.895 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 24525.140      | 501         | 48.952         |        |         |        |

|     |      |        |           |     |            |                |                |
|-----|------|--------|-----------|-----|------------|----------------|----------------|
|     |      |        |           | 503 | 28137.325  | الكلية         |                |
|     |      |        | 613.336   | 2   | 1226.672   | بين المجموعات  |                |
|     |      |        | 23.289    | 501 | 11667.659  | داخل المجموعات |                |
|     |      |        |           | 503 | 12894.331  | الكلية         |                |
|     |      |        | 12121.844 | 2   | 24243.688  | بين المجموعات  |                |
|     |      |        | 442.651   | 501 | 221768.151 | داخل المجموعات |                |
|     |      |        |           | 503 | 246011.839 | الكلية         |                |
| دال | .000 | 26.336 |           |     |            |                | الظروف الداعمة |
| دال | .000 | 27.385 |           |     |            |                | الدرجة الكلية  |

يتبين من الجدول (56) أنَّ قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة وجميع محاورها دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق متغير المؤهل العلمي، لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية وفي جميع محاورها الفرعية وفق متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات (الصالح من) ومستوى دلالتها، استخدم الباحث اختبار "شيفيه" (Sheffe) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، والجدول (57) يبين النتائج.

جدول (57) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية

| القرار  | الدلالة | الفرق بين المتوسطات | المؤهل العلمي | الاستبانة ومحاورها                         |
|---------|---------|---------------------|---------------|--------------------------------------------|
| دال     | .000    | -2.96647*           | إجازة جامعية  | الرؤية والقيم المشتركة                     |
| دال     | .000    | -8.69264*           | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | -5.72617*           | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | 3.75152*            | إجازة جامعية  | القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| دال     | .000    | 5.72909*            | دراسات عليا   |                                            |
| غير دال | .069    | 1.97756             | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | -3.96826*           | إجازة جامعية  | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| دال     | .000    | -7.45401*           | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | -3.48575*           | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | -4.18199*           | إجازة جامعية  | الاستفسار المهني التألمي                   |
| دال     | .000    | -7.33652*           | دراسات عليا   |                                            |
| دال     | .000    | -3.15452*           | دراسات عليا   |                                            |

|                     |              |              |            |      |     |
|---------------------|--------------|--------------|------------|------|-----|
| التركيز على النتائج | معهد فما دون | إجازة جامعية | *-2.94009  | .000 | دال |
|                     | معهد فما دون | دراسات عليا  | *-8.29122  | .000 | دال |
|                     | إجازة جامعية | دراسات عليا  | *-5.35113  | .000 | دال |
| الظروف الداعمة      | معهد فما دون | إجازة جامعية | *2.81154   | .000 | دال |
|                     | معهد فما دون | دراسات عليا  | *4.57636   | .000 | دال |
|                     | إجازة جامعية | دراسات عليا  | *1.76482   | .013 | دال |
| الدرجة الكلية       | معهد فما دون | إجازة جامعية | *-7.49375  | .003 | دال |
|                     | معهد فما دون | دراسات عليا  | *-21.46893 | .000 | دال |
|                     | إجازة جامعية | دراسات عليا  | *-13.97519 | .000 | دال |

يُلاحظ من الجدول (57) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، إذ يُلاحظ ما يأتي:

- ❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وذلك مقارنة بالمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون.
- ❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.
- ❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/) على محاور الرؤية والقيم المشتركة والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم والاستفسار المهني التأملي والتركيز على النتائج، وذلك مقارنة بالمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما يتميز به المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/) من سمات المبادرة والتطلع لتوظيف الخبرات التي تعلموها ومساعدة الآخرين في حل مشكلات العمل وتطوير أدائهم، فضلاً عن الرغبة في التعلم والتطوير المهني من خلال تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، ولما يتميزون به من نضج الرؤية ووضوح الهدف حول الممارسات المهنية مقارنة بزملائهم أصحاب المؤهل العلمي إجازة جامعية فما دون. بالإضافة إلى تضمين برامج الدراسات العليا المقررات المتنوعة المرتبطة بالمعرفة التربوية وتوظيفها في التدريس إلى جانب الخبرة التي يكتسبونها في إعدادهم لرسائلهم العلمية ما ينمي المهارات المتنوعة المرتبطة بتحليل المحتوى وتخطيط

وتنفيذ وتقييم التدريس وإجراءات الأبحاث الميدانية النابعة من المشكلات التي يواجهونها في الميدان التربوي لدى تأدية مهامهم الوظيفية.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (توفيق، 2017) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات العينات حول تفعيل الرؤية والقيم الحاكمة، والقيادة المدرسية الجماعية والممارسات التعليمية التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف عن نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة حول تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي على أبعاد مجتمعات التعلم المهنية كافة باستثناء بعد تبادل الممارسات الشخصية المهنية لصالح المؤهلين إجازة جامعية. وتختلف عن نتائج دراسة (المولد، 2015) التي بينت عدم وجود فروق حول إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف عن نتائج دراسة (السويطي، 2019) التي بينت عدم وجود في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون على محاور الرؤية والقيم المشتركة والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم والاستفسار المهني التأملي والتركيز على النتائج لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون على محوري القيادة الداعمة والمشاركة والظروف الداعمة، مقارنة بالمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الحاصلين على مؤهل علمي دراسات عليا قد حصلوا على قسط إضافي من التعليم جعلهم أكثر دراية بالمستجدات والتطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم ولديهم مستوى طموح مرتفع وتكون نظرتهم لواقع مدارسهم أكثر موضوعية ما جعل استجاباتهم أكثر واقعية، وقد يعزى ذلك إلى أن أصحاب هذا المؤهل يرون أن لديهم خبرات لابدّ للإدارة المدرسية من الاستفادة منها لذلك يتوقعون مشاركة أكثر في قيادة المدرسة بجانب مدير المدرسة من خلال إسناد بعض المهام القيادية إليهم، فضلاً عن أنهم يدركون أهمية الظروف الداعمة بما تنطوي عليه من علاقات إنسانية وإمكانات مادية في الارتقاء بمستوى أداء المدارس فهم يرون أن هذه الظروف مع ما تبذله وزارة التربية في هذا المجال غير كافية ولا ترقى إلى المستوى المطلوب.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (توفيق، 2017) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات العينات حول تفعيل القيادة المدرسية الجماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف عن نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة حول تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية

وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على كافة أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية باستثناء بعد تبادل الممارسات الشخصية المهنية لصالح المؤهلين إجازة جامعية. وتختلف عن نتائج دراسة (المولد، 2015) التي بيّنت عدم وجود فروق حول إمكانية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي. وتختلف عن نتائج دراسة (السويطي، 2019) التي بيّنت عدم وجود فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلّم المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

❖ عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/) على محور القيادة الداعمة والمشاركة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (توفيق، 2017) التي بيّنت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات العينات في تفعيل القيادة المدرسية الجماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق مع نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بيّنت عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة حول تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي على أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية كافة. كما تتفق مع نتائج دراسة (المولد، 2015) التي بيّنت عدم وجود فروق حول إمكانية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي. وتتفق مع نتائج دراسة (السويطي، 2019) التي بيّنت عدم وجود في مدى ممارسة مجتمعات التعلّم المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم - ماجستير/) على محور الظروف الداعمة، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.

رابعاً - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بواقع تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (58).

جدول (58) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات خدمتهم على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلّم المهنية ومحاورها الفرعية

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | سنوات الخدمة      | الاستبانة ومحاورها     |
|-------------------|-----------------|-------|-------------------|------------------------|
| 6.99300           | 19.9712         | 104   | أقل من 5 سنوات    | الرؤية والقيم المشتركة |
| 7.00481           | 22.4602         | 226   | من 5 إلى 10 سنوات |                        |

|          |          |     |                   |                                            |
|----------|----------|-----|-------------------|--------------------------------------------|
| 4.24319  | 28.7701  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 7.10153  | 24.1250  | 504 | المجموع           |                                            |
| 6.51886  | 25.9038  | 104 | أقل من 5 سنوات    | القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 7.05493  | 21.3142  | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 6.58170  | 19.1034  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 7.20255  | 21.4980  | 504 | المجموع           |                                            |
| 6.29057  | 18.0385  | 104 | أقل من 5 سنوات    | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| 6.76498  | 23.7434  | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 5.60048  | 21.5862  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 6.63324  | 21.8214  | 504 | المجموع           |                                            |
| 6.43727  | 17.3077  | 104 | أقل من 5 سنوات    | الاستفسار المهني التأمل                    |
| 6.86198  | 23.1239  | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 5.64663  | 21.0000  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 6.73227  | 21.1905  | 504 | المجموع           |                                            |
| 7.16950  | 19.3750  | 104 | أقل من 5 سنوات    | التركيز على النتائج                        |
| 7.28590  | 22.0088  | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 4.43642  | 29.0172  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 7.47924  | 23.8849  | 504 | المجموع           |                                            |
| 5.05397  | 22.1731  | 104 | أقل من 5 سنوات    | الظروف الداعمة                             |
| 4.78510  | 18.5531  | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 4.27767  | 16.7126  | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 5.06309  | 18.6647  | 504 | المجموع           |                                            |
| 22.16541 | 122.7692 | 104 | أقل من 5 سنوات    | الدرجة الكلية                              |
| 23.72871 | 131.2035 | 226 | من 5 إلى 10 سنوات |                                            |
| 18.15106 | 136.1897 | 174 | أكثر من 10 سنوات  |                                            |
| 22.11536 | 131.1845 | 504 | المجموع           |                                            |

يتضح من الجدول (58) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، ولمعرفة إذا هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (59) يوضح ذلك.

جدول (59) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغير سنوات الخدمة

| الاستبانة ومحاورها                         | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة | القرار |
|--------------------------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------|--------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | بين المجموعات  | 6175.265       | 2           | 3087.633       | 80.602 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 19191.860      | 501         | 38.307         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 25367.125      | 503         |                |        |         |        |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | بين المجموعات  | 3024.127       | 2           | 1512.063       | 32.837 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 23069.871      | 501         | 46.048         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 26093.998      | 503         |                |        |         |        |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | بين المجموعات  | 2332.760       | 2           | 1166.380       | 29.514 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 19799.168      | 501         | 39.519         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 22131.929      | 503         |                |        |         |        |
| الاستفسار المهني التأمل                    | بين المجموعات  | 2419.029       | 2           | 1209.515       | 29.735 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 20378.685      | 501         | 40.676         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 22797.714      | 503         |                |        |         |        |
| التركيز على النتائج                        | بين المجموعات  | 7494.020       | 2           | 3747.010       | 90.938 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 20643.306      | 501         | 41.204         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 28137.325      | 503         |                |        |         |        |
| الظروف الداعمة                             | بين المجموعات  | 1945.952       | 2           | 972.976        | 44.524 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 10948.380      | 501         | 21.853         |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 12894.331      | 503         |                |        |         |        |
| الدرجة الكلية                              | بين المجموعات  | 11723.999      | 2           | 5862.000       | 12.535 | .000    | دال    |
|                                            | داخل المجموعات | 234287.840     | 501         | 467.640        |        |         |        |
|                                            | الكلية         | 246011.839     | 503         |                |        |         |        |

يتبين من الجدول (59) أنَّ قيمة (F) للدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق متغير سنوات الخدمة، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية وفي جميع محاورها الفرعية وفق متغير سنوات الخدمة.

ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات (لصالح من) ومستوى دلالتها، استخدم الباحث اختبار "شيفيه" (Sheffe) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، والجدول (60) يبين النتائج.

جدول (60) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية

| الاستبانة ومحاورها                         | سنوات الخدمة      | الفرق بين المتوسطات | الدلالة | القرار  |
|--------------------------------------------|-------------------|---------------------|---------|---------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | أقل من 5 سنوات    | *-2.48902           | 0.003   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *-8.79896           | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *-6.30994           | 0.000   | دال     |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | أقل من 5 سنوات    | *4.58969            | 0.000   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *6.80040            | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *2.21071            | 0.009   | دال     |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | أقل من 5 سنوات    | *-5.70490           | 0.000   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *-3.54775           | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *2.15716            | 0.003   | دال     |
| الاستفسار المهني التأملي                   | أقل من 5 سنوات    | *-5.81620           | 0.000   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *-3.69231           | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *2.12389            | 0.005   | دال     |
| التركيز على النتائج                        | أقل من 5 سنوات    | *-2.63385           | 0.003   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *-9.64224           | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *-7.00839           | 0.000   | دال     |
| الظروف الداعمة                             | أقل من 5 سنوات    | *3.61998            | 0.000   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *5.46043            | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *1.84045            | 0.001   | دال     |
| الدرجة الكلية                              | أقل من 5 سنوات    | *-8.43431           | 0.005   | دال     |
|                                            | أكثر من 10 سنوات  | *-13.4204           | 0.000   | دال     |
|                                            | من 5 إلى 10 سنوات | *-4.98612           | 0.074   | غير دال |



يُلاحظ من الجدول (60) ما يأتي:

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات).

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

ربما يعود سبب هذه النتيجة إلى أن سنوات الخدمة الكثيرة تؤهل المعلمين لإدراك الممارسات الفعلية الإدارية أو التنظيمية أو الفنية أو الاجتماعية اللازمة لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية التي مروا بها خلال سنوات العمل والاطلاع عليها وممارستها بدرجة أعلى من الأقل خدمة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المولد، 2015) التي بينت وجود فروق في درجات تقدير أفراد العينة لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لصالح الذين خبرتهم من 15 سنة فأكثر. كما تتفق مع دراسة (السويطي، 2019) التي بينت وجود فروق في مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير سنوات الخدمة وكذلك للمجالات ما عدا مجال القيادة التشاركية.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (حمدونة، 2020) التي بينت وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الأقل.

❖ عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، على محوري الرؤية والقيم المشتركة والتركيز على النتائج، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات).

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) على محوري الرؤية والقيم المشتركة والتركيز على النتائج لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين ذوي سنوات الخدمة الكثيرة يكونون قد وظفوا هذه السنوات في اكتساب الخبرات وتراكمها وهذه الخبرات سبب النجاح في تنمية مجتمعات التعلم التي تعتمد على الاحتراف بحسب التخصصات وأنواع المهارات التدريبية والتدريسية وإنتاج المواد التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الرؤية والقيم المشتركة تعزى لمتغير سنوات الخدمة وكانت الفروق لصالح أفراد العينة ممن سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) على محوري القيادة الداعمة والمشاركة والظروف الداعمة، مقارنة بالمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

وقد يعزى ذلك إلى أنَّ المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأقل يكونون أكثر حماسة للمشاركة في معظم التفاعلات التي تحدث داخل المدرسة لكن الواقع لا يجري هذه الحماسة وأما المعلمون ذوو سنوات الخدمة الأكثر فإنهم أكثر اطلاعاً على القوانين والأنظمة التي لا تساعد على المشاركة في صنع القرارات. كما أنَّ المعلمين الأكثر خدمة يتوقعون أن يكون لهم نصيب أكبر من المشاركة في القيادة والشورى واتخاذ بعض القرارات بحكم مكانتهم في المدرسة نتيجة السنوات الطويلة التي قضاها في الخدمة.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على محوري القيادة الداعمة والمشاركة والظروف الداعمة، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات).

تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الظروف الداعمة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وكانت الفروق لصالح أفراد العينة ممن لهم سنوات خدمة أكثر من 10 سنوات. كما تختلف عن دراسة (طالب، 2020) التي بيّنت عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة الداعمة والمشاركة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق عدد سنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) على محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم والاستفسار المهني التأملي، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

ويمكن تحليل هذه النتيجة كون المعلمين ذوي سنوات الخدمة من (5 - 10 سنوات) هم الشريحة الأكبر في المدارس وهم الفئة التي تتمتع بالحيوية والخبرة والاستعداد لمساعدة الآخرين والرغبة في تطوير أنفسهم إذ يرون أنَّ

المستقبل المهني أمامهم يتسع للمزيد من النمو أما المعلمون ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) يرون أنفسهم على عتبة التقاعد وربما لا يحتاجون للمزيد من التنمية المهنية ويرون أنفسهم بحاجة لدعم الزملاء لتقدم أعمارهم.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم والاستفسار المهني التأملي، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

ربما يبدو ذلك منطقياً فأصحاب سنوات الخدمة الأكثر أكثر اندماجاً في بيئة المدرسة وتفاعلاً مع قيادة المدرسة والزملاء وتعول عليهم إدارة المدرسة في أنشطة وبرامج تطوير الأداء المدرسي وفي أنشطة التنمية المهنية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن دراسة المعلم حديث التخرج للمحتوى المعرفي من خلال المقررات الدراسية بمرحلة الإجازة بصورة نظرية وإتاحة تطبيقها من خلال فترة التدريب العملي ربما تكون غير كافية لتعميق مهارات توظيف المعرفة في حين أن المعلمين الأكثر سنوات خدمة فقد يمرون بخبرات متنوعة أثناء عملية التدريس والتعامل مع مشكلات المتعلمين ما يؤدي إلى توظيفهم واستخدامهم المعرفة بصور متنوعة مع البحث والاطلاع لإثراء المعرفة المرتبطة والجديد في مجال التربية من معارف ومهارات. كما أن طول المدة في العمل معاً في المدرسة نفسها يسمح بالتجانس وتوحيد الرؤى بين المعلمين. كما أن الثقافة التنظيمية والممارسات التأملية تمثل المتطلبات اللوجستية للبدء بتكوين مجتمعات التعلم المهنية وهذه المتطلبات يسعى لتوفيرها جميع المشاركين في فكرة مجتمعات التعلم المهنية بغض النظر عن سنوات خدمتهم.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (طالب، 2020) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع التعلم الجماعي والممارسات الشخصية المشتركة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

خامساً - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المعلمين فيما يتعلق بواقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تعزى لمتغير الدورات التدريبية (1-2 دورة / 3-4 دورة / أكثر من 4 دورات).

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (61).

جدول (61) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الدورات التدريبية المتبعة | الاستبانة ومحاورها                         |
|-------------------|-----------------|-------|---------------------------|--------------------------------------------|
| 5.88573           | 20.5238         | 231   | 2-1 دورة                  | الرؤية والقيم المشتركة                     |
| 6.44146           | 24.5030         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 4.27273           | 31.3774         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 7.10153           | 24.1250         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 7.28881           | 25.3939         | 231   | 2-1 دورة                  | القيادة الداعمة والمشاركة                  |
| 4.90075           | 20.2695         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 3.87380           | 14.9434         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 7.20255           | 21.4980         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 6.01499           | 19.5368         | 231   | 2-1 دورة                  | الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم |
| 6.51316           | 22.2575         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 5.83800           | 26.1132         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 6.63324           | 21.8214         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 6.05759           | 18.9654         | 231   | 2-1 دورة                  | الاستفسار المهني التأمل                    |
| 6.50492           | 21.4012         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 6.18749           | 25.7075         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 6.73227           | 21.1905         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 6.35676           | 20.2554         | 231   | 2-1 دورة                  | التركيز على النتائج                        |
| 6.97812           | 24.3772         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 4.66186           | 31.0189         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 7.47924           | 23.8849         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 5.10873           | 20.6970         | 231   | 2-1 دورة                  | الظروف الداعمة                             |
| 4.36403           | 18.3054         | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 3.34214           | 14.8019         | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 5.06309           | 18.6647         | 504   | المجموع                   |                                            |
| 21.38081          | 125.3723        | 231   | 2-1 دورة                  | الدرجة الكلية                              |
| 21.73981          | 131.1138        | 167   | 4-3 دورة                  |                                            |
| 18.84873          | 143.9623        | 106   | أكثر من 4 دورات           |                                            |
| 22.11536          | 131.1845        | 504   | المجموع                   |                                            |

يتضح من الجدول (61) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث باختلاف الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية. ولمعرفة فيما إذا هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (62) يوضح ذلك.

جدول (62) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة

| الاستبانة ومحاورها                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F  | الدلالة | القرار |
|---------------------------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|---------|---------|--------|
| الرؤية والقيم المشتركة                      | بين المجموعات  | 8594.852       | 2           | 4297.426       | 128.367 | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 16772.273      | 501         | 33.478         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 25367.125      | 503         |                |         |         |        |
| القيادة الداعمة والمشاركة                   | بين المجموعات  | 8312.312       | 2           | 4156.156       | 117.100 | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 17781.686      | 501         | 35.492         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 26093.998      | 503         |                |         |         |        |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم | بين المجموعات  | 3189.922       | 2           | 1594.961       | 42.185  | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 18942.007      | 501         | 37.808         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 22131.929      | 503         |                |         |         |        |
| الاستفسار المهني التأمل                     | بين المجموعات  | 3313.938       | 2           | 1656.969       | 42.607  | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 19483.777      | 501         | 38.890         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 22797.714      | 503         |                |         |         |        |
| التركيز على النتائج                         | بين المجموعات  | 8478.199       | 2           | 4239.099       | 108.031 | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 19659.127      | 501         | 39.240         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 28137.325      | 503         |                |         |         |        |
| الظروف الداعمة                              | بين المجموعات  | 2557.279       | 2           | 1278.639       | 61.971  | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 10337.053      | 501         | 20.633         |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 12894.331      | 503         |                |         |         |        |
| الدرجة الكلية                               | بين المجموعات  | 25111.169      | 2           | 12555.585      | 28.476  | .000    | دال    |
|                                             | داخل المجموعات | 220900.670     | 501         | 440.920        |         |         |        |
|                                             | الكلية         | 246011.839     | 503         |                |         |         |        |

يتبين من الجدول (62) أنَّ قيمة (F) للدرجة الكلية للاستبانة وجميع محاورها دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية

البديلة لها التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية وعلى جميع محاورها الفرعية وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة. ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات (الصالح من) ومستوى دلالتها، استخدم الباحث اختبار "شيفيه" (Sheffe) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، والجدول (63) يبين النتائج.

جدول (63) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية

| الاستبانة ومحاورها                         | الدورات التدريبية المتبعة | الفرق بين المتوسطات | الدلالة | القرار |
|--------------------------------------------|---------------------------|---------------------|---------|--------|
| الرؤية والقيم المشتركة                     | 2-1 دورة                  | -3.97918*           | .000    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | -10.85355*          | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | -6.87436*           | .000    | دال    |
| القيادة الداعمة والمشاركة                  | 2-1 دورة                  | 5.12448*            | .000    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | 10.45054*           | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | 5.32606*            | .000    | دال    |
| الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم | 2-1 دورة                  | -2.72069*           | .001    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | -6.57641*           | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | -3.85572*           | .000    | دال    |
| الاستفسار المهني التألمي                   | 2-1 دورة                  | -2.43583*           | .001    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | -6.74218*           | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | -4.30635*           | .000    | دال    |
| التركيز على النتائج                        | 2-1 دورة                  | -4.12183*           | .000    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | -10.76346*          | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | -6.64162*           | .000    | دال    |
| الظروف الداعمة                             | 2-1 دورة                  | 2.39158*            | .000    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | 5.89508*            | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | 3.50350*            | .000    | دال    |
| الدرجة الكلية                              | 2-1 دورة                  | -5.74148*           | .027    | دال    |
|                                            | أكثر من 4 دورات           | -18.58997*          | .000    | دال    |
|                                            | 4-3 دورة                  | -12.84849*          | .000    | دال    |

يُلاحظ من الجدول (63) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة

لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ومحاورها الفرعية، إذ يُلاحظ ما يأتي:

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق الدورات التدريبية المتبعة لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (أكثر من 4 دورات)، على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج)، وذلك بالمقارنة مع المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق الدورات التدريبية المتبعة بين المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات) على الدرجة الكلية وفي محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج)، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).

ويعزو الباحث ذلك إلى المعلومات النظرية والمهارات العملية التي اكتسبها المعلمون من الدورات التدريبية التي اتبعوها، فكلما اتبع المعلمون دورة تدريبية أصبحوا على علم ودراية بالأمور التربوية والمستجدات في ميدان التنمية المهنية وتطوير الأداء التدريسي من أقرانهم الذين لم يتبعوا الدورات، لذلك فإن الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين في أثناء الخدمة دوراً كبيراً في تغيير أساليب التنمية المهنية التقليدية وجعلهم أكثر مواكبة واستخداماً لأحدث اتجاهات التنمية المهنية التي من شأنها الارتقاء بمستوى أدائهم المهني في ضوء الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المولد، 2015) التي بينت وجود فرق في درجات تقدير المديرين لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كانت لصالح الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر.

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق الدورات التدريبية المتبعة لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، على محوري القيادة الدعمة والمشاركة والظروف الداعمة، مقارنة بالمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (أكثر من 4 دورات).

❖ وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للدورات التدريبية المتبعة بين المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (5 دورات فأكثر) على محوري القيادة الدعمة والمشاركة والظروف الداعمة، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).

سادساً. **النتائج العامة للبحث:** من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث على كل من المعلمين والمديرين والخبراء التربويين ما يأتي:

#### 1- نتائج عينة المعلمين:

1-1- جاءت درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.822)، كما جاءت درجات جميع محاور

استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية ضمن الدرجة المتوسطة (باستثناء محور الظروف الداعمة جاءت منخفضة)، إذ تبين أن أكثر معايير مجتمعات التعلم المهنية تطبيقاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة البحث كان معيار الرؤية والقيم المشتركة، يليه معيار التركيز على النتائج، وفي المرتبة الثالثة معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، وفي المرتبة الرابعة معيار القيادة الداعمة والمشاركة، وفي المرتبة الخامسة معيار الاستفسار المهني التأملي، وفي المرتبة الأخيرة معيار الظروف الداعمة.

1-2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية وفي محوري الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم والاستفسار المهني التأملي وفق متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في محاور الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة والمشاركة، والتركيز على النتائج، والظروف الداعمة وفق متغير الجنس.

1-3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وفي جميع محاورها وفق متغير حجم المدرسة لصالح المدارس الصغيرة التي فيها أقل من 10 شعب صفية.

1-4- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا/ دبلوم- ماجستير/) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون.

1-5- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمعلمين ذوي المؤهل العلمي معهد فما دون على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.

1-6- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات).

1-7- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات).



1-8- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية.

1-9- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للدورات التدريبية المتبعة لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (5 دورات فأكثر)، على الدرجة الكلية للاستبانة وفي محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج)، وذلك بالمقارنة مع المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).

1-10- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للدورات التدريبية المتبعة بين المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات) على الدرجة الكلية وفي محاور (الرؤية والقيم المشتركة، والثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، والاستفسار المهني التأملي، والتركيز على النتائج)، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات).

1-11- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً للدورات التدريبية المتبعة لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (1- 2 دورة)، على محوري القيادة الدعمة والمشاركة والظروف الداعمة، وذلك بالمقارنة مع المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (3- 4 دورات)، والمعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (5 دورات فأكثر).

## 2- نتائج عينة المديرين:

2-1- جاءت درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الرتبي للدرجة الكلية (1.797)، كما جاءت درجات جميع محاور مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية ضمن الدرجة المتوسطة (باستثناء محور الظروف الداعمة جاءت منخفضة)، إذ تبين أن أكثر معايير مجتمعات التعلم المهنية تطبيقاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين أفراد عينة البحث كان معيار التركيز على النتائج، يليه معيار الرؤية والقيم المشتركة، وجاء في المرتبة الثالثة معيار الاستفسار المهني التأملي، وجاء في المرتبة الرابعة معيار القيادة الداعمة والمشاركة، وجاء في المرتبة الخامسة معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم، وجاء في المرتبة الأخيرة معيار الظروف الداعمة.

2-2- معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في ضوء كل معيار من معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين كانت ما يأتي:

- 2-2-1- **معوقات تطبيق معيار الرؤية والقيم المشتركة:** انفراد وزارة التربية بوضع الرؤية المدرسية الموحدة لجميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وعدم ترجمة رسالة المدرسة ورؤيتها إلى خطط وإجراءات تنفيذية، وإغفال المراجعة المستمرة لأهداف المدرسة للتأكد من ملاءمتها للسياسة التربوية.
- 2-2-2- **معوقات تطبيق معيار القيادة المشتركة والداعمة:** إغفال برامج التدريب بعض الجوانب والكفايات التي تساعد المديرين على أداء مهامهم بكفاءة وفعالية، وكثرة القيود الإدارية التي تمنع المديرين من الإبداع في أداء مهامهم الوظيفية، وضعف الكفاءة والخبرة لدى بعض مديري المدارس، وعدم الثقة بالمعلمين.
- 2-2-3- **معوقات تطبيق معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم:** عدم وجود فرق مسؤولة عن التنمية المهنية داخل المدرسة، وقصور مهارات التعلّم التعاوني والعمل الجماعي لدى أعضاء المجتمع المدرسي، واتباع أساليب العمل التقليدية والعزوف عن تبني أسلوب فريق العمل، وافتقار أعضاء المدرسة للاستعداد للمخاطرة وتجريب مداخل جديدة لتحسين الأداء، وقلة توفير الوقت خلال اليوم المدرسي.
- 2-2-4- **معوقات تطبيق معيار الاستفسار المهني التأملي:** ضعف توجهات أعضاء المجتمع المدرسي نحو البحث الإجرائي بوصفه أسلوب تطوير مهني، وافتقار مكتبة المدرسة إلى المصادر والمراجع الحديثة التي تدعم عمل المعلمين، وإحجام مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي عن طرح ممارساتهم المهنية للمناقشة والتأمل مع زملائهم.
- 2-2-5- **معوقات تطبيق معيار التركيز على النتائج:** عدم وجود طريقة فعالة لتصنيف البيانات، وضعف القدرة على المقارنة بين الأهداف المرسومة للمدرسة والنتائج التي تم تحقيقها، وعدم وجود فرق معنية بتحليل نتائج أداء التلاميذ.
- 2-2-6- **معوقات تطبيق معيار الظروف الداعمة:** قلة المرافق المدرسية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية داخل المدرسة، وقلة الخبرة والكفاءة في استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وقلة المخصصات المالية لكل مدرسة.
- 3- **نتائج عينة خبراء التربية:** توصلت دراسة دلفي إلى (50) متطلباً ضمن خمسة محاور رئيسة تمثل المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت ما يأتي:
- 3-1- **من أهم المتطلبات القيادية:** توزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل تتلاءم مع خبراتهم ومهاراتهم، واتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار، وتقويض أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات وفق مع مهامهم ومؤهلاتهم العلمية، وخلق روح التنافسية الإيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم لتحقيق الأهداف.

3-2- من أهم المتطلبات التنظيمية: توفير الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء، وإيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة، وهياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية، وتوفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة، وتخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الإستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية.

3-3- من أهم المتطلبات البشرية: إتقان أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي والميداني، ودافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر، وقدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية، وقدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم، وتوافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية، وقدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساتهم التعليمية بصفة مستمرة.

3-4- من أهم المتطلبات الثقافية الاجتماعية: ترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي، وبناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل، وتعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي، وامتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الاستراتيجي لكل مدرسة بما يتفق مع رؤية المستويات الإدارية العليا.

3-5- من أهم المتطلبات المادية: تخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة، وتوفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف، وإحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة، وإنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية، والأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.

#### سابعاً- مقترحات البحث:

بناءً على النتائج السابقة التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم عدد من المقترحات التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال إصلاح المدارس وتطويرها في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، وقد صنف الباحث هذه المقترحات حسب الجهة الموجه لها كل مقترح، وهي كما يأتي:

1- وزارة التربية: من خلال تعرّف واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يقترح الباحث على وزارة التربية ما يأتي:

➤ تبني وزارة التربية ثقافة وفلسفة مجتمعات التعلم المهنية من خلال إصدار التشريعات والأنظمة والقوانين الهادفة إلى تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية، ونشر هذه الثقافة بين أعضاء المجتمع المدرسي عن طريق النشرات والدورات وورش العمل.

➤ إعادة النظر في تقويم أداء مديري المدارس والمعلمين ليكون متوافقاً ومنسجماً مع متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

➤ وضع نظام جديد ومعايير جديدة لاختيار مديري المدارس بناء على كفاءتهم وخبراتهم العلمية والإدارية.

➤ إقامة مؤتمر سنوي لوزارة التربية يهتم بقضية تعليمية محددة وتنتشر فيه أبحاث المعلمين وأوراق العمل التي يقدمونها وتتاح الفرص به لطرح آرائهم وأفكارهم.

➤ بناء خطط مدروسة لسد احتياجات المدارس من المعلمين مع مراعاة تحقيق التنوع في الخبرات والمعارف وفي الدرجات الوظيفية لكل مدرسة.

➤ عقد وزارة التربية الشراكات وتعزيز قنوات الاتصال مع مؤسسات التعليم العالي لاسيما كلية التربية للتكامل الخبرات المهنية مع الخبرات الأكاديمية بما يسهم بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية في المدارس وفي حل مشكلاتها.

➤ تزويد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالموارد والتجهيزات والمعدات التي تحتاجها لتتمكن من أداء مهامها التربوية والتعليمية بشكل أفضل.

➤ إعادة النظر في الهيكل التنظيمي والإداري السائد بمدارس التعليم الأساسي وتطويره بحيث يكون مرناً ويشجع على تشكيل اللجان وفرق العمل داخل المدرسة ويشجع على مشاركة المعلمين والإداريين في صنع القرارات المدرسية.

➤ التوجه نحو المدارس صغيرة الحجم.

2- مراكز الإعداد والتدريب: اهتمام المراكز المسؤولة عن برامج الإعداد والتدريب على مستوى الوزارة ومديريات التربية التابعة لها بتطوير نوعية الدورات التدريبية المقدمة لأعضاء المجتمع المدرسي من مديرين ومعلمين بما يتناسب مع الأدوار الجديدة الملقاة على عاتقهم في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية ليمكنوا من أداء مهامهم التربوية والتعليمية بشكل أفضل. ومن هذه الدورات:

➤ دورات موجهة للمديرين:

- أنماط وأساليب القيادة المدرسية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية (القيادة المشتركة- القيادة التحويلية- القيادة التعليمية- القيادة الخامة) وكيفية توظيفها في المدارس.
- مهارات صياغة رؤية المدرسة ورسالتها.

- مهارات تكوين وتشكيل فرق العمل المدرسية الفعالة.
- مهارة إدارة الاجتماعات المدرسية والحوارات المهنية.
- مهارات تنفيذ الأبحاث الإجرائية والاستفادة من نتائج البحوث.

#### ➤ دورات موجهة للمعلمين:

- مهارات العمل الجماعي.
- مهارات إعداد خطط التنمية المهنية الذاتية.
- مهارات البحث الإجرائي واستخدامه في حل المشكلات التي تواجه التعلّم.
- استخدام أدوات التفكير التأملي في الممارسات التعليمية.

3- **القائمين على تخطيط التعليم وإدارة سياسته في سورية:** تطوير منظومة مداس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال التعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات وخاصة أقسام الإدارة والتخطيط التربوي، بالاستفادة من السيناريوهات التي تمّ إعدادها، والتأكيد على ضرورة توفير قائمة متطلبات تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس التي كشف عنها البحث وتعميمها.

#### 4- **إدارة المدارس:** يقترح الباحث على إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ما يأتي:

- إعادة هيكلة جداول عمل المعلمين بحيث يتم توفير الوقت اللازم لإقامة لقاءات دورية ومنتديات واجتماعات مدرسية لمناقشة قضايا المدرسة ومشاركة المعلومات مع زملائهم حول تجاربهم وخبراتهم المهنية.
- إنشاء وحدة للتدريب والجودة في المدارس لتقديم دورات تدريبية متنوعة تلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين بالمدرسة لتعزيز مفهوم التنمية المهنية المدمجة في العمل.
- توفير مكتبة للتنمية المهنية في كل مدرسة مزودة بالمجلات التربوية والمراجع والموسوعات المتنوعة والحديثة في مجالات التعلم والتعليم كافة بما يعزز التعلم الذاتي.
- تخصيص قاعات مجهزة بمتطلبات التعليم والتعلم في كل مدرسة بما يتيح عقد الندوات والملتقيات وتنظيم ورش العمل والدورات التدريبية وكافة الأنشطة التي تعزز فرص التعلم المهني.
- إحداث قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة يمكن من خلالها جمع وتبويب البيانات والمعلومات لميادين ومجالات العمل المدرسي كافة واسترجاعها بسهولة وفي الوقت المناسب.
- تخفيف الأعباء غير التدريسية المسندة للمعلمين (المناوبة - الإشراف الصباحي - الأنشطة اللاصفية -....).
- تفعيل أسلوب فرق العمل في تنفيذ الأعمال المدرسية كوسيلة للتعلم الجماعي.
- تشجيع المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية لمواجهة المشكلات التي تعترضهم بما يمكنهم من تطوير ممارساتهم المهنية.

- التوجه نحو إشراك المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية.
- إيجاد نظام يتضمن عدداً من الحوافز المادية والمعنوية المجزية لتشجيع المتميزين والمبدعين من مديري المدارس والمعلمين.
- 5- **كليات التربية:** تطوير برامج إعداد المعلمين والتربية العملية بما يتناسب مع الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلمين في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية بما ينتج مخرجات نوعية متميزة من المعلمين تلئم التغيرات الحاصلة في طبيعة المهنة.
- 6- **مقترحات بحثية:** يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث تتناول جوانب أخرى في مجال مجتمعات التعلم المهنية، ومنها ما يأتي:
  - إجراء دراسة تتعلق بفاعلية برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
  - دراسة مقارنة لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي في بعض الدول الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها في سورية.
  - إجراء دراسات مقارنة تتعلق بدرجة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.
  - درجة وعي معلمي مدارس التعليم الأساسي بأدوارهم المستقبلية في ضوء مجتمعات التعلم المهنية.
  - تصور مقترح لمعايير اختيار مديري مدارس التعليم الأساسي المستقبلية في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية.
  - إجراء دراسات لمعرفة تأثير بعض العوامل التنظيمية (الهيكل التنظيمي - الثقة التنظيمية - ...) في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وتعزيزها.
  - إجراء أبحاث ودراسات مشابهة على مدرسي مواد الاختصاص في المدارس (مدرسي العلوم - مدرسي الرياضيات - مدرسي اللغة العربية - ....) وعلى مراحل دراسية أخرى (الإعدادية والثانوية).

## استشراف مستقبل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحافطة الأولى من التعليم الأساسي

### تمهيد

أولاً- وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة البارزة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:

1. جوانب القوة المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية
  2. جوانب الضعف المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية
  3. تحديد الاتجاهات العامة المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس
- ثانياً- فهم ديناميكية النسق الخاص بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والقوى المحركة له:

1. القوى والعوامل الداخلية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس
  2. القوى والعوامل الخارجية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس
- ثالثاً- بناء السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:
- 1- السيناريو المرجعي (الامتدادي) لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس
  - 2- السيناريو الإصلاحي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس
  - 3- السيناريو الابتكاري لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس

## الفصل الثامن

### استشراف مستقبل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

#### تمهيد:

بعد تحليل واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية واكتشاف ما فيها من جوانب قوة تسمح لها بتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، وجوانب ضعف تمثل تحديات في بيئة المدرسة يجب مواجهتها من أجل تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وفي ضوء منهجية البحث المتبعة يمكن اقتراح بعض السيناريوهات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل. وبناء السيناريوهات يسير وفق الخطوات الآتية:

- ❖ وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة البارزة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- ❖ فهم ديناميكية النسق الخاص بمجتمعات التعلم المهنية.
- ❖ عرض السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

#### أولاً- وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة البارزة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:

تتضمن هذه الخطوة وصف الوضع الراهن من خلال تحديد نقاط القوة في بيئة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تسمح بتنفيذ مجتمعات تعلم مهنية في المدارس، ونقاط الضعف وأوجه القصور التي تحول دون تفعيل هذه المجتمعات التي كشفت عنها نتائج البحث الميدانية والوثائقية، وتحديد الاتجاهات العامة البارزة وإرهاصات التغيير التي تنبئ بتحوّلات مهمة في المستقبل. على النحو الآتي:

#### 1- جوانب القوة المرتبطة بتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية:

- 1-1- استهداف رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورسالتها جودة المخرجات التعليمية، وتركيزها على تعلم التلاميذ، فهي تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات والمواضيع القومية والاجتماعية والصحية والترويحية وثيقة الصلة بحياة التلميذ المتوافقة مع ميوله وقدراته، وتعدّه لمجابهة المواقف والمشكلات التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، فتتميّ شخصيته من جميع جوانبها الفكرية والمهارية والوجدانية.
- 2-1- انسجام رؤية مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع السياسات التربوية العامة، وتوافقها الكبير مع معايير إدارة الجودة الشاملة، أي هناك رؤية واضحة للمدارس تعبّر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية.



- 1-3- وجود مبادئ إرشادية تنظم العمل في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- 1-4- تحمّل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية لتحقيق أهداف المدرسة.
- 1-5- تسهيل مدير المدرسة عملية التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- 1-6- توفير مدير المدرسة بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه.
- 1-7- توزيع مدير المدرسة الصفوف ومواد التدريس على المعلمين آخذاً بعين الاعتبار المصلحة التربوية ومدى استعداد كل منهم بالتنسيق مع الموجه التربوي أو الاختصاصي، والتعاون معهم جداول الدروس الأسبوعية.
- 1-8- التزام أعضاء المجتمع المدرسي بمبدأ استمرارية التعلم والتعامل مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصاً للتعلم.
- 1-9- انخراط أعضاء المجتمع المدرسي في حوارات مهنية ومناقشات هادفة تعكس التزامهم بتحسين الوضع المدرسي
- 1-10- تقديم أعضاء المجتمع المدرسي العون للأعضاء الجدد في المدرسة.
- 1-11- تبادل أعضاء المجتمع المدرسي الأفكار والاقتراحات لتحسين تعلم التلاميذ خلال نقاشاتهم غير الرسمية.
- 1-12- توفر فرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم أثناء عملهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية.
- 1-13- تقديم أعضاء المجتمع المدرسي التدخلات للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي عندما يواجهون صعوبات.
- 1-14- سيادة علاقات ودية بين أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ مبنية على الثقة والاحترام.
- 1-15- تنظيم البيانات المدرسية على نحو يسهل على أعضاء المجتمع المدرسي إمكانية الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة والدخول للنتائج والاطلاع عليها.
- 2- جوانب الضعف المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية:
  - 1-2- انفراد وزارة التربية تقريباً بوضع رؤية لتطوير المدارس، وعدم ترك الحرية للمدارس بوضع رؤيتها الخاصة لتطوير وتحسين أدائها بما يتفق مع السياسات التربوية.
  - 2-2- ضعف مراجعة أعضاء المجتمع المدرسي مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها باستمرار.
  - 3-2- أساليب العمل بيروقراطية ولا تتيح فرصة للمعلمين للتصرف في المشكلات التي تصادفهم في العمل، وضعف مشاركة المعلمين في القرارات المدرسية وفي وضع خطط المدرسة والإشراف على تنفيذها.

2-4- نقص القيادات التربوية والإدارية المؤهلة على مستوى المدرسة، وضعف القدرة على استخدام وسائل تقويم حديثة يتم من خلالها تعرّف كفاءة النظام التربوي والمشكلات التي تحدّ من تطويره وعدم الاعتماد على الأسلوب العلمي في حل المشكلات واللجوء للطرائق التقليدية.

2-5- عزوف مديري المدارس عن اتباع المداخل المستحدثة في القيادة المدرسية كالقيادة التشاركية والتحويلية.

2-6- كثرة الأعباء الملقة على عاتق مدير المدرسة التي تأخذ حيزاً كبيراً من وقت المدير، وتحول دون ممارسته لأدواره ومهامه ذات الصلة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

2-7- ضعف مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية بشكل مستدام، وفي عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني، وفي إعداد البرامج والمشاريع التعليمية وتطويرها.

2-8- إحجام بعض المديرين عن تفويض أعضاء المجتمع المدرسي بصلاحيات كافية لإنجاز مهامهم الوظيفية.

2-9- قلة الاجتماعات واللقاءات بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ فهي لا تعقد بشكل دوري ومنتظم وإنما تعقد بشكل طارئ عندما تواجه المدرسة مشكلة ما.

2-10- افتقار المناخ السائد في مدارس التعليم الأساسي إلى اتباع أسلوب العمل الجماعي التعاوني وفرق العمل لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية ولتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية ولتبادل الخبرات فيما بينهم بشكل دوري.

2-11- عدم الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة للاستفادة من تجاربهم في تطوير العملية التعليمية.

2-12- ضعف تلقي أعضاء المجتمع المدرسي داخل المدرسة تدريباً مستمراً يتم تخطيطه والإعداد له بناء على حاجاتهم.

2-13- ضعف مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء البحوث العلمية الإجرائية لتحسين الأداء، وضعف تأهيلهم وتدريبهم للقيام بدورهم كباحثين.

2-14- ضعف استخدام أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل بيانات نتائج أداء التلاميذ تعاونياً لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها.

2-15- عدم مراعاة الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي في الجداول المدرسية للالتقاء ومناقشة قضايا التلاميذ وإيجاد فرص للتعلم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية.

2-16- عدم توفر أماكن مناسبة لعقد اللقاءات والاجتماعات الدورية المشتركة والتدريب داخل المدرسة.

2-17- النقص في الأجهزة والشبكات والمعدات اللازمة وضعف برامج التدريب عليها.

## 3- تحديد الاتجاهات العامة المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:

تعبّر الاتجاهات العامة عن إرهاصات التطوير والتغيير التي يمكن أن يكون لها تأثير في تبني تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل ويمكن تحديد أهم الاتجاهات فيما يأتي:

3-1- اتجاه الإدارة التعليمية نحو تطبيق اللامركزية والإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتبني الأنماط التشاركية في قيادة المدرسة، بحيث تحوّل سلطة صنع القرار من المستويات الإدارية العليا إلى المستويات التنفيذية إلى أن تصبح كل مدرسة وحدة مستقلة ذاتية تتمتع بكافة الصلاحيات لاتخاذ قراراتها وتسيير أمورها؛ لتلبية الأولويات المحلية ومستوى جودة أفضل للخدمة التعليمية، وهذا له أثره الفعال في توجه المدارس الحكومية نحو تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، لأنّه سوف يعينها على تحليل وتحديد الحاجات المختلفة للمدارس والتخطيط لتقديم أفضل الخدمات التعليمية التي تلبي هذه الحاجات.

3-2- الاتجاه إلى تبني الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بتمكين المعلمين وتدعم استقلاليتهم وتوسع إسهامات أعضاء المجتمع المدرسي في الإدارة وصنع القرارات المدرسية، بالإضافة إلى تبني أسلوب فرق العمل في إنجاز جميع المهام وحل المشكلات التي قد تصادف الإدارة وأعضاء المجتمع المدرسي، وتحقيق أهدافهم وجعل مشاركة المعرفة والاعتماد المتبادل الأساس في عملها.

3-3- الاتجاه المتزايد نحو تعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم، وفي دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني وأنشطته من خلال المواقع المختلفة على شبكة المعلومات الدولية والبرمجيات المختلفة والبريد الإلكتروني.

3-4- الاتجاه نحو توسيع المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية من خلال تدعيم مشاركة الآباء والمجتمع المدني في وضع رؤية مستقبلية للمدرسة ورسالتها وأهدافها، وبرامج وخطط تطويرها وتنفيذها، إلى جانب مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة.

3-5- زيادة الاهتمام برأس المال الفكري، وهو ما يمتلكه أعضاء المجتمع المدرسي من أفكار وتقنيات ورصيد معرفي يسهم في تحسين الميزة التنافسية للمدرسة بالعناصر البشرية بوصفها رأس مال المدرسة الحقيقي، لنتزايد فرص التدريب والتنمية لها من خلال صيغ متعدّدة، الأمر الذي يسهم في تبني القوى البشرية لمهام وأدوار مستقبلية مرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

3-6- تقليل حدة التمييز التربوي -الفروق الواضحة في الأداء- بين كل من المدارس العامة الحكومية والخاصة، من خلال دفع المدارس الحكومية نحو تجويد أدائها وحصولها على الاعتماد بما يسهم في ارتقائها بمستوى جودة مخرجاتها التعليمية والوفاء بحاجات تلاميذها، وهذا سيوجد ساحة للتنافس بينهم، ويضطر المدارس

الحكومية إلى الاستفادة من الممارسات التي تتبعها المدارس الخاصة لتحديد احتياجات ورغبات تلاميذها وإشباعها بما يحقق رضا المجتمع عنها.

3-7- التحول إلى بيئة مفتوحة من ثقافة المدرسة المنعزلة داخل جدران المدرسة إلى بيئة مفتوحة يشارك فيها جميع الأطراف المعنية من قيادات وأعضاء المجتمع المدرسي والمدني من خلال اللقاءات ومواقع التواصل الاجتماعي في جميع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة.

3-8- توفير مناخ إيجابي صحي ليدعم العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي تنتشر فيه قيم الثقافة والتعاون والمصارحة والحوار والتواصل الإيجابي والمشاركة والاحترام المتبادل.

3-9- اتباع نظام المساءلة والمحاسبية وتأكيد مبدأ الشفافية وإتاحة المعلومات أمام الأطراف المعنية بالعملية التعليمية كافة، ويعني ذلك حرية تداول المعلومات وإطلاع جميع الأعضاء عليها، وإيجاد آلية لنشرها وتبادلها بينهم.

**ثانياً- فهم ديناميكية النسق الخاص بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والقوى المحركة له:**

هناك مجموعة من المتغيرات والقوى المحركة والدافعة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وهذه المتغيرات يمكن تقسيمها إلى قوى وعوامل داخلية تنتمي إلى المجال محل البحث، وقوى وعوامل خارجية تعبر عن البيئة التي تعمل فيها المدارس. ويتضح ذلك في سياق ما يأتي:

**1- القوى والعوامل الداخلية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:** يمكن تحديد أهم القوى والعوامل

الداخلية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس من داخلها في النقاط الآتية:

**1-1- العناصر المسؤولة عن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة:** إنَّ المنظور الحديث لتطوير المدارس

يفترض أنَّ تطوير المدرسة وإصلاحها ليس مهمة مدير المدرسة أو فرد بعينه، وإنما هي مهمة جميع أعضاء المدرسة بدءاً من مدير المدرسة ومعاونيه وانتهاءً بالتلاميذ، فكل منهم ينبغي أن يكون لديه المهارات التي تمكنه من نشر نتائج وإنجازات المدرسة في المستوى الذي يمثلّه، علاوة على معلمي المدرسة الذين ينبغي امتلاكهم أيضاً المهارات والكفايات التي تمكنهم من التأثير في وجهات نظر الآباء وإدارة انطباعاتهم عن المدرسة وصورتها.

**1-2- الإمكانيات المادية المتاحة بالمدرسة:** إنَّ وجود مبنى مدرسي يعدّ من العناصر المهمة لتطبيق مجتمعات

التعلم المهنية الذي يمثّل في حدّ ذاته الإطار لممارسة المدرسة مجتمعات التعلم المهنية، فهناك حاجة لمبنى مدرسي مصمّم وفق مواصفات معينة تتضمن سلامة الحالة الفنية للمبنى ومساحة الصف الدراسي وتجهيزات

غرفة الصف يكون ملائماً لإدارة عمليات التعلم والنشاط ولممارسة أنشطة متنوعة، علاوة على أن تصميمه يتيح الفرص أيضاً أمام أعضاء المجتمع المدرسي لتقديم خدمات متنوعة لفئات أخرى مختلفة.

1-3- الإمكانيات التكنولوجية بالمدرسة: يمثل توافر بنية أساسية تكنولوجية وتحديثها من آن لآخر أمراً ضرورياً لا غنى عنه لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، لأنها ستستخدمها في تسهيل التواصل بين أعضاء المجتمع المدرسي، فالاستعانة بتكنولوجيا المعلومات يحقق للمدرسة الكثير من الفوائد.

1-4- زيادة فعالية الاتصال بالمدرسة: إن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يتطلب تفعيل عملية الاتصال في جميع الجوانب سواء الاتصال الرأسي باتجاهيه الصاعد والهابط، أم الاتصال الأفقي والاتصال مع منظمات المجتمع وأولياء الأمور، بحيث يكون الهدف من الاتصال الصاعد والهابط والأفقي تعرف حاجات أعضاء المجتمع المدرسي ورغباتهم والعمل على إشباعها، وتعرف المستوى الفكري والمهاري المرتبط بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، ونقل الخبرات التدريسية من القيادات المدرسية إلى المعلمين وغيرهم، وإتاحة فرص التعلم المتبادل، أما الاتصال المفتوح مع المجتمع المحلي فالهدف منه معرفة ردود فعل فئات المجتمع من آباء ومنظمات المجتمع المدني والمحلي تجاه سمعة المدرسة وما تقدمه من خدمات وميزة تنافسية.

1-5- كفاءة القيادة المدرسية: إن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يحتاج إلى مديرين لديهم القدرة على صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها تشاركياً مع أعضاء المجتمع المدرسي، ويعملون سفراء للمدرسة ويدركون أنهم بوابة المدرسة الخارجية، وهذا يقتضي من مدير المدرسة أن يمتلك مهارات من أهمها: مهارات القيادة بالنسبة لتخطيط ممارسات مجتمعات التعلم المهنية وتنفيذها، ومهارة غرس ثقافة العمل التعاوني، ومهارات الاتصال بفاعلية مع أفراد المجتمع الداخلي والمجتمع الخارجي، وتقديم المدرسة في صورة معينة من خلال نشر نتائج الإنجازات والأنشطة المدرسية في وسائل الإعلام وبين الآباء والمعلمين والتلاميذ السابقين.

1-6- ثقافة مدرسية تعاونية: يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم المهنية أن تكون للمدرسة ثقافة تعاونية، وهذا يتحقق من خلال القيم والمعتقدات التعاونية التي تمتد أعضاء المجتمع المدرسي بمعايير لسلوكياتهم، فمن المهم أن يفهم أعضاء المدرسة اهتمامات ووجهات نظر وحاجات الآباء والتلاميذ والمجتمع المحلي فهماً جيداً، واستحداث خدمات أو تحسينات أو تعديلات بناء عليها، وهذا ليس مسؤولية مديري المدارس فقط ولكن مسؤولية جميع أعضاء المدرسة، لذا من المهم إتاحة المعلومات لجميع أعضاء المجتمع المدرسي وإحداث التكامل والتنسيق بين موارد المدرسة لتسهيل مهمة كل عضو في مجتمعات التعلم المهنية.

2- القوى والعوامل الخارجية المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس: يمكن تحديد بعض المتغيرات التي تعدّ القوى والعوامل الخارجية المرتبطة بالبيئة الخارجية التي تعمل المدرسة في إطارها، وتؤثر في عملية تفعيل مجتمعات تعلم مهنية بها في النقاط الآتية:

2-1- الدور الفاعل لوسائل الإعلام في المدرسة: تمثل وسائل الإعلام أحد العوامل المؤثرة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس لأنها تُستخدم أداة فعالة في ترويج المدرسة لخدماتها وكسب ثقة أولياء الأمور وتأييدهم لها، مع الأخذ في الاعتبار التكلفة والتوقيت ومدى مناسبة الوسيلة الإعلامية لما تستهدفه المدرسة.

2-2- منافسة المدارس الخاصة والعامة الأخرى: إنّ تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يتطلب من أعضاء المجتمع المدرسي من مديرين وإداريين ومعلمين، فهم نشاط المدارس الأخرى المنافسة لها سواء أكانت عامة أم خاصة ومراقبة التطورات الجارية فيها لتشخيص نواحي القوة والضعف والقدرات الكامنة فيها يكون له أثره الإيجابي في مستوى ونوعية وجودة الخدمات التي تقدّمها المدرسة إضافية للتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. لذا من المهم إتاحة المعلومات لجميع أعضاء المجتمع المدرسي وإحداث التكامل والتنسيق بين موارد المدرسة لتسهيل مهمة كل عضو في مجتمعات التعلم المهنية.

2-3- زيادة مشاركة منظمات المجتمع المدني في إدارة التعليم المدرسي وتمويله: إنّ منظمات المجتمع المدني (الجمعيات الأهلية، المنظمات، ...) تسهم بدور فعال في تحديد رؤية المدرسة ورسالتها وخطط تطويرها، من خلال ما تمتلكه من موارد مادية وموارد بشرية ذات خبرات متعدّدة ومتنوعة يمكن أن يحدث تحولاً كبيراً في التعليم المدرسي.

2-4- زيادة الاهتمام بتوجه المدارس الحكومية نحو الجودة والاعتماد: إنّ توجه المدارس العامة نحو الجودة والاعتماد سيفرض عليها أن تعمل في إطار من المنافسة، وهذا يحتم عليها أن تتنوع في خدماتها، وسيكون من حق أولياء الأمور اختيار المدرسة التي تلبي حاجات أبنائهم ورغباتهم، وبذلك لا يكون التوزيع الجغرافي هو المعيار الوحيد في الاختيار.

2-5- تغيير نمط الإدارة التعليمية من المركزية إلى اللامركزية: ويتجلى ذلك في منح مزيد من الاستقلالية للإدارة المدرسية والمعلمين في إدارة المدرسة، وبذلك يكون لإدارة المدرسة الحرية في إدارة شؤونها المادية والبشرية وتوجيه الإنفاق في المسار الذي يحقق أغراض المدرسة، وهذا يترتب عليه إعطاء الحق لكل مدرسة في تنويع خدماتها، لجذب موارد مادية أكثر للمدرسة واستثمارها في تجويد الخدمة التعليمية وهذا كله سيفرض على المدرسة أن تتبع إستراتيجيات تطويرية خاصة بها.

### ثالثاً- بناء السيناريوهات المقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل:

من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه دراسة واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من جوانب قوة تسمح لها بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وجوانب ضعف تمثل تحدياً أمامها، هذا بالإضافة إلى فهم ديناميكية النسق الخاص بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والقوى المحركة لها الداخلية أو الخارجية، وإيماناً بالدور المأمول من تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لابدّ من وضع بعض السيناريوهات التي توضح مستقبل تحقيق مجتمعات التعلم المهنية وتفعيلها في المدارس في ظل الظروف المجتمعية التي يعيشها المجتمع السوري، لتكون وصفاً لمستقبل ممكن أكثر منه عرضاً لمستقبل فعلي.

وعلى هذا الأساس تمّ بناء ثلاثة سيناريوهات بديلة لملاحق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المستقبلية في الجمهورية العربية السورية، تشمل السيناريو المرجعي أو سيناريو الوضع القائم، والسيناريو الإصلاحي الذي يحدث فيه بعض التحسينات الجزئية، والسيناريو الابتكاري الذي يعتمد على تغيير جذري أو نقله نوعية للوضع الراهن. وفيما يأتي وصف كل سيناريو على حدة من خلال تحديد الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها، ومشاهده التي تعكس تحقق معايير مجتمعات التعلم المهنية، إلى جانب تداعياته المحتملة.

#### 1- السيناريو المرجعي (الامتدادي) لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:

يعبر عن استمرارية الأوضاع الراهنة، ويطلق عليه عدة تسميات منها (الاستمراري - الاتجاهي - التثاؤمي - التردّي)، وهذا السيناريو يمثل استمرار الوضع الراهن لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ما هو عليه بما فيه من مشكلات وتحديات وعوائق، ويفترض حدوث المزيد من التردّي والتدهور في الأوضاع، والرجوع إلى الوراء أكثر فأكثر، وضعف ظهور أي تغيير يذكر يمكن أن يكون دافعاً للتطوير والنقد ما ينعكس سلباً على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وسوف يضعف قدرة هذه المدارس على تحقيق التميز ومقابلة توقعات أولياء الأمور والمجتمع المحلي نتيجة ضعف المخرجات التعليمية.

#### 1-1- الافتراضات الأساسية للسيناريو المرجعي: هناك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها هذا السيناريو من

أهمها:

##### 1-1-1- إنّ تجربة لا مركزية التعليم ستظل في إطار الشكلية، ولا تخرج عن كونها مجرد إجراء تغيير في

الهيكل التنظيمية للمدارس واستحداث بعض الوحدات الجديدة، لذلك ستظل سلطة صنع القرار في يد المستويات الإدارية العليا دون مشاركة المستويات التنفيذية، وستظل المدرسة غير قادرة على إدارة مواردها المادية والبشرية، ولن يكون لديها الحرص الكامل على إيجاد مواردها الجديدة لتلبية حاجاتها ما يحّد من قدرتها على الإبداع.



1-1-2- ضعف توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الارتقاء بجودة الخدمة التعليمية وفي دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني وأنشطته من خلال المواقع المختلفة على شبكة المعلومات الدولية والبرمجيات المختلفة والبريد الإلكتروني، الذي قد يرجع إلى ضعف البنية التحتية للمدارس، بالإضافة إلى قلة خبرة بعض القيادات المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسي باستخدام أساليب ووسائل التكنولوجيا والاتصال.

1-1-3- الإبقاء على الهيكل التنظيمي الهرمي الذي لا يسمح بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات، ويعوق الاتصال المفتوح، ولا يساعد على تبادل المعلومات وانسيابها بين مختلف المستويات التنظيمية، أي تمركز السلطة في يد الإدارة المدرسية، وتزايد التمسك بالأنماط التقليدية في قيادة المدرسة لرغبة المديرين في الاستئثار بسلطة صنع القرار، ويضعف من إحساس المعلمين بدورهم في تحسين المدرسة.

1-1-4- الاستمرار في أساليب العمل التقليدية، غلبة العمل الفردي بين أعضاء المجتمع المدرسي يحد من استثمار الطاقات البشرية الجماعية، والعزوف عن تبني أسلوب فرق العمل إلا في تشكيل لجان رسمية، مع غياب التعاون الجماعي وتوليد الأفكار الجديدة وتحسين المهارات والمعارف والقيم، نتيجة غياب المناخ الإيجابي الصحي الذي تسوده قيم الثقة والتعاون والمصارحة والحوار والتواصل الإيجابي والمشاركة واحترام أعضاء الفريق بعضهم بعضاً، فضلاً عن زيادة العبء التدريسي للمعلمين الذي يقف عائقاً أمام تبادل الممارسات التدريسية الناجحة بينهم ويحول دون العمل الفريقي، وسوف يؤثر سلباً على ممارساتهم التدريسية، وتمسكهم بالأساليب التقليدية في العمل داخل مدارسهم.

1-1-5- إن القيادات المدرسية ليس لديها الوعي الكافي بأهمية مدخل مجتمعات التعلم المهنية الذي من خلاله تكون القيادات علاقات إيجابية وتعاونية بينها وبين أعضاء المدرسة واستمرار القيادات المدرسية في اتباع النمط البيروقراطي في قيادة المدرسة الذي يتسم بتركيز السلطة في يد المدير، وستظل تعمل منفصلة عن أعضاء المجتمع المدرسي، الأمر الذي يترتب عليه ضعف دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو تجويد الخدمة التعليمية المقدمة للتلاميذ.

1-1-6- المحافظة على ثقافة المدرسة المنعزلة داخل جدران المدرسة ومنع انفتاحها على البيئة الخارجية تستمر المدارس في العمل في بيئة مغلقة محدودة لا يشارك فيها أولياء الأمور والمجتمع المحلي في صنع واتخاذ القرار على مستوى المدرسة، وهذا يؤدي إلى استمرار محدودية العلاقات بين المدرسة ومجتمعها الخارجي، وندرة المشاركة المجتمعية من قبل الأطراف المعنية، وضعف الاستفادة من خبرات المدارس الأخرى ومن جهود المجتمع المحلي، وانفصال المدرسة عن رغبات التلاميذ وأولياء الأمور وحاجاتهم.

1-1-7- مقاومة ثقافة الإبداع والتجديد والابتكار في فلسفة العمل تزايد مقاومة أعضاء المجتمع المدرسي للتغيير والتطوير وحفاظ أعضاء المجتمع المدرسي على الأوضاع الراهنة وتجنبهم لتجريب الأفكار والممارسات الجديدة



التي تنمي القدرة الإبداعية، يضعف من روح المبادرة نحو تجريب ما هو جديد، ويضعف وعي المعلمين بأدوارهم الجديدة اللازمة لتنفيذ هذا المدخل والالتزام بالأدوار التقليدية نتيجة ضعف الحوافز التي تشجع المعلمين والعاملين على العمل المتميز، الأمر الذي يعوق الإدارة المدرسية عن أن يكون لها إسهاماتها الذاتية الخاصة بزيادة مواردها المادية من خلال تقديم خدمات متنوعة تلي بها حاجات مختلفة لفئات متباينة من المجتمع.

#### 1-1-8- زيادة القيود والتعليمات المفروضة على المعلمين تؤدي إلى شيوع السلبية بين أعضاء المجتمع

المدرسي وضعف الانتماء للمدرسة، وهذا ما يجعلهم غير حريصين على تقديم أية خدمات إضافية يحتاجها التلاميذ وأولياء الأمور ويضعف روح الإبداع والمرونة عند المعلمين.

#### 1-1-9- قلة برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس، وضعف تدريب المعلمين على الممارسات

الجديدة الخاصة بتطوير المناهج التي توليها الوزارة الاهتمام الكافي ما يجعل المعلمين منشغلين دوماً بتنفيذ ما جاء في المناهج بشكل تقليدي، والاعتماد على التدريبات القصيرة لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم.

#### 1-1-10- نقص الإمكانيات والموارد والبنية التحتية للمدارس بسبب ضعف ميزانية المدرسة واعتمادها على

التمويل الحكومي فقط يضعف قدرة المدرسة على التطوير وإنجاز المشروعات الجديدة، ويؤثر على إنجاز الأعمال الإدارية وعلى الجوانب التعليمية وعلى التزام التلاميذ بالحضور المدرسي، ويقف حائلاً أمام حل مشكلة ازدحام الصفوف الدراسية، ويقلل من المنافسة بين المعلمين للتميز.

#### 1-2-2- مشاهد السيناريو المرجعي:

ينطوي هذا السيناريو على مشاهد عدة تبنى على تصور لما سيؤول إليه واقع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في حال عدم إبداء أدنى استجابة لدعم مجتمعات التعلم المهنية وتفعيلها وعدم اتخاذ أي إجراءات عملية لدعم مسارات التحول، ومن أهم هذه المشاهد:

#### 1-2-1- الرؤية والقيم المشتركة: وفق هذا السيناريو ستعاني المدارس من استمرار ضعف التوجه الاستراتيجي

المتصل بعدم وضوح رؤية تحسين المدرسة وتطويرها، وعدم التزام أعضاء المجتمع المدرسي برسالة المدرسة وأهدافها لكونها غير نابعة من ذواتهم، وتركيز الجهود على تحسين مهارات التدريس دون الإشارة إلى تأثيرها في تعلم التلاميذ، فضلاً عن عدم اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي بشكل رسمي على القيم والأهداف المشتركة المتصلة بإنجاز التلاميذ وتعلمهم، وذلك لعدم اهتمام أو وعي الإدارة المدرسية بالعلاقة ما بين الرؤية والقيم المشتركة وجوانب تطوير المنظومة التعليمية وآلياتها وأدواتها اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة، وفي هذه الحالة تكون أنشطة مجتمعات التعلم المهنية قيد الصدفه وغير مستمرة، ولا تسعى الإدارة جدياً لتذليل القيود التقليدية وكسرها وهو ما يعوق تحقيق التميز في المدارس.

#### 1-2-2- القيادة الداعمة والمشاركة: لا تزال أزمة الإدارة تسود بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

خاصة مع غياب الدور القيادي الداعم لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وجمود ومركزية الإدارة المدرسية، إذ تتحمل

الإدارة المدرسية كل المسؤولية لتحديد مجالات الحاجة، وتحديد الأساليب والطرائق المناسبة للتحسين وقيادة عملية تنفيذ إستراتيجيات التحسين تلك، واقتصار دور أعضاء المجتمع المدرسي على القيام بأفضل عمل ممكن في تنفيذ المبادرات والقرارات التي توضحها الإدارة المدرسية دون أن توفر لهم الفرص للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، وغياب الدور التوجيهي والتحويلي مع الاستمرارية في اتباع النمط البيروقراطي الذي يعوق الاتصال المفتوح فيقل التفاعل بين المستويات الإدارية وتزداد الفجوات لتعيق تنفيذ أي خطى للتطوير خاصة مع غياب نظم إدارة المعرفة، وعدم تحديد هيكل رسمي للتعاون بين الإدارة المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسي في تلبية الحاجات الفردية أو الإدارية.

### 1-2-3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم: استمرار شيوع ثقافة الجمود، يتبعه استمرار ضعف ثقافة

العمل التعاوني ومحدودية التوجه للعمل به، إذ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي في عزلة معظم الوقت ويناقشون القضايا المدرسية والاهتمامات عشوائياً، فتكتفي المدارس أحياناً بتشكيل فرق تعمل معاً لتحقيق هدف مشترك والتعلم معاً وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية كاستجابة شكلية، بل إن أعضاء المجتمع المدرسي ما زالوا لا يتصرفون بناءً على ما تعلموه من بعضهم، حتى إن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية نفسه ما زال غير واضح لدى الغالبية العظمى من أعضاء المجتمع المدرسي ويلزم هذا الغموض مقاومة شديدة لأي ممارسات جديدة في طريق تفعيل هذه المجتمعات.

### 1-2-4- الاستفسار المهني التأملّي: يتوقع مع ضعف الثقافة التعاونية أن تضعف النية للعمل التعاوني

لأعضاء المجتمع المدرسي، ويضعف طموحهم في تنمية مهاراتهم وكفاياتهم التعاونية اللازمة للتنمية الذاتية والمدرسية، وستظل السمة الغالبة السلبية وضعف القدرة على دعم رؤية المدرسة ورسالتها أو تحقيق الطموحات الريادية للمدرسة، مع ضعف مؤشرات الإبداع والابتكار لديهم، وضعف الرغبة في استيعاب وتطبيق مجالات تعليمية حديثة، وعدم تفاعل أعضاء المجتمع المدرسي بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم، وعدم القيام بإجراء بحوث لتقييم تأثير أعمالهم وتنفيذ المراجعات المطلوبة التي تمّ تحديدها من خلال هذا التقييم.

### 1-2-5- التركيز على النتائج: استمرار تفرّد الإدارة المدرسية بتقييم تقدّم التلاميذ باستخدام بيانات الاختبارات،

وأعضاء المجتمع المدرسي يطلعون على التقييمات المختلفة ونتائج البرامج، أمّا خطط العمل الرامية إلى معالجة النتائج فإمّا لم يتم تطويرها أو مراقبتها وإمّا لم توضع أو ترصد، وتركيز مناقشة نتائج تقييم أداء التلاميذ على عوامل خارجة عن سيطرة أعضاء المجتمع المدرسي لتبرير النتائج وهذه النتائج غير مصنفة حسب عدد التلاميذ أو معايير الإنجاز.

### 1-2-6- الظروف الداعمة: استمرار ضعف الإمكانيات المادية للمدارس ينعكس على ضعف بنيتها التحتية

ممثلة في مبانيها ومعاملها وتجهيزاتها ومحدودية أدواتها، ويزيد من أثر ضعف البنية التحتية التعامل الشكلي مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم العملية التعليمية والأنشطة المختلفة، واستمرار اعتماد المدارس على التمويل

الحكومي الوحيد والمحدود الذي لا يصل إلى الحد الأدنى للمعايير الدولية إلى جانب اعتماده على الرسوم الدراسية الضئيلة، ويزداد حدة مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم المدرسي وضعف إسهام القطاع الخاص في تمويله، يظل عدم كفاية الموارد اللازمة للارتقاء بالتعليم قائماً تدني جودة الأنشطة التعليمية والتنموية عاجزاً عن أداء أدواره وتحقيق أهدافه وتعمق دائرة إخفاقاته، وتستمر معاناة بيئة التعليم من عدم توافر الشروط والمواصفات المناسبة للبيئة التعليمية اللازمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، إذ تظل غير مهيأة لاستخدام التقنيات التعليمية والتكنولوجية الحديثة والأنشطة الريادية وتظل البيئة التعليمية الحالية قائمة بما فيها من مشكلات تربوية واجتماعية وثقافية متنوعة.

### 1-3-3- تداعيات السيناريو الامتدادي المرجعي:

هناك تداعيات عدة محتملة عند حدوث السيناريو المرجعي تشمل ما يأتي:

1-3-3-1- بقاء التعليم المدرسي في ظل هذا السيناريو في عزلة الواضحة بعيداً عن المجتمع المحيط به وما يكتفه من آمال وطموحات تتعلق بدعم الإستراتيجيات التنموية القائمة على الإبداع والابتكار والاندماج في اقتصاد المعرفة، وضعف مواكبته للمتغيرات المجتمعية والعالمية المعاصرة.

1-3-3-2- استكانة المدارس واليأس من إحداث أي تطوير أو تغيير يذكر في النظام الحالي يؤدي لانحسار دورها الاقتصادي واستبعادها من المشهد التنموي، مع ضعف الثقة في المدارس نتيجة الانفصال بينها وبين متطلبات التنمية المجتمعية.

1-3-3-3- ازدياد عدم الرضا من قبل أولياء الأمور والمجتمع عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة في المدرسة، التي لا تراعي حاجات أبنائهم بالمدرسة ورغباتهم.

1-3-3-4- استمرار اعتماد المدرسة على السلطات المركزية في تسيير شؤونها الفنية والمالية والإدارية، يعوقها عن الاعتماد على ذاتها في إدارة شؤونها المالية والإدارية ويحرمها من أن يكون لها هوية تميزها من المدارس الأخرى.

1-3-3-5- زيادة الفجوات الاجتماعية بين طبقات المجتمع يساعد على استمرار ظهور بدائل تعليمية لمؤسسات التعليم العام كالمدارس الخاصة والدولية.

1-3-3-6- إخفاق أعضاء المجتمع المدرسي في تحقيق أهدافهم وأهداف مدرستهم بسبب رفضهم تبني أسلوب فرق العمل والتعاون الجماعي في أداء المهام وحل المشكلات التي تواجههم.

1-3-3-7- صعوبة تدفق المعلومات وتداولها بين أعضاء المجتمع المدرسي بسبب الاعتماد على نظم الاتصالات الرأسية، وندرة اطلاعهم على البحوث الحديثة والمستجدات في مجال مهنتهم، ورفض بعضهم عرض خبراته ومعارفه ونقلها وتداولها مع الآخرين.

1-3-3-8- قلة الدعم المجتمعي نتيجة ضعف المشاركة المجتمعية، والتأثير السلبي في إمكانيات وموارد المدرسة يعوق عمليات الإصلاح.

1-3-9- ضعف الاهتمام بالأفكار الجديدة والمبتكرة لتطوير المنظومة التعليمية، وانخفاض سمعة المدارس بالتميز في الأداء، وعدم وصولها لأهدافها المحددة، واستمرار انخفاض كفاءة تنفيذ المهام المدرسية، والبطء في استجابة المدارس لمطالب التغير والتطوير المستمر يضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات العالمية. في ضوء ما سبق عرضه من وصف للسيناريو الامتدادي المعبر عن امتداد نمط المدرسة التقليدية يمكن القول إنه يعمق الجوانب السلبية في المنظومة المدرسية، ويقرّ ثبات الوضع فلا يضمن نجاح أي خطى تطويرية أو إصلاحية كلية أو جزئية للمنظومة التي تتطلب تحولاً ديناميكياً سريعاً وآمناً في سبيل إدماج فكر مجتمعات التعلم المهنية، فهذا السيناريو لا يتناسب كلياً أو نسبياً مع متطلبات التغير المستقبلي المنشود نحو مدرسة المستقبل التي تستدعي إدماج فكر مجتمعات التعلم المهنية، كما يعدّ هذا السيناريو الأضعف في التنبؤ بمستقبل تغير ثقافة المدرسة، وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، فهو يؤدي إلى إبقاء الأنماط الثقافية كما هي؛ أي سيطرة النمط الهرمي، الأمر الذي يجعل المدرسة بعيدة عن الإبداع والابتكار والمرونة والانفتاح اللازم لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية.

## 2- السيناريو الإصلاحي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:

ينطلق هذا السيناريو من تصوّر انتهاء أو انكسار حالة الجمود التي تعانيها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في السيناريو السابق، والميل النسبي نحو التوجهات الإصلاحية والاستجابة الجزئية لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المنظومة المدرسية التي تظهر في دمج للمدرسة التقليدية ومجتمعات التعلم المهنية (المدرسة المختلطة) التي تختلط فيها المدرسة التقليدية ببعض توجهات مجتمعات التعلم المهنية.

يحمل هذا السيناريو توقعات بإصلاح الأوضاع الراهنة، وليس تغييرها جذرياً، لتعميق الإيجابيات الموجودة بالفعل في الواقع، ومعالجة المشكلات بعد تراكمها، ويتضمن هذا السيناريو تحسين الأوضاع الراهنة دون أن يؤدي ذلك إلى إعادة الهيكلة، ما يؤكد وجود صراع بين اتجاه التطوير واتجاه بقاء الأوضاع على ما هي عليه من أجل الاستقرار.

### 2-1-1- الافتراضات الأساسية للسيناريو الإصلاحي: تتعدّد افتراضات تنفيذ السيناريو الإصلاحي على النحو الآتي:

2-1-1-1- ستبدأ الإدارة التعليمية في تفويض قدر من صلاحياتها إلى الإدارات المدرسية، فإدارة المدرسة لديها قدر من الحرية في إدارة شؤونها المالية والإدارية، وممارسة وظائف إدارية لم تمارسها من قبل مثل تدريب المعلمين، وتفويض السلطة للمعلمين للمساهمة في تسيير العمل المدرسي مع احتفاظ مدير المدرسة بسلطة اتخاذ القرارات النهائية، وإنشاء تحالفات إستراتيجية بينها وبين المدارس المجاورة، ما يساعدها على تبادل الخبرات والمعارف المتعلقة بمبادرات الإصلاح، التي تمكنها من بناء بيئة معرفية متميزة.

2-1-1-2- التحقق من إخفاق النموذج الهرمي للهيكل التنظيمي في دعم الاتصال بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومحاولة إحداث تعديلات جزئية في الهياكل التنظيمية للمدرسة تسمح بالمشاركة النسبية لأعضاء المجتمع المدرسي في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، وفي صنع القرارات المدرسية، وتيسير الاتصال وتبادل المعلومات بين

المستويات التنظيمية المختلفة في المدرسة، ومحاولة توفير مناخ صحي يسوده قيم الثقة والمصارحة والتعاون والاحترام المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي.

2-1-3- الاستبعاد التدريجي للأساليب التقليدية في العمل ومحاولة تبني أسلوب فرق العمل في إنجاز المهام وحل المشكلات التي قد تصادف أعضاء المجتمع المدرسي، وتبادل الخبرات وتنمية المعارف والمهارات والقدرات.

2-1-4- سيحدث تحسن جزئي في علاقة المدرسة بالمجتمع، وستظهر شراكات لبعض المدارس مع بعض الجمعيات الأهلية أو الجامعات أو مؤسسات ومنظمات دولية، وستظهر فوائده للمدارس من خلال نقل بعض الخبرات التي لم تعدها من قبل إليها على نحو يساعد على تحسين موارد المدارس وإمكاناتها.

2-1-5- بناء القدرات القيادية بزيادة الجهود المبذولة لدعم التنمية المهنية المستدامة من خلال تطوير البرامج والأنشطة التي تقدمها لأعضاء المجتمع المدرسي، وتنامي الاهتمام ببناء القدرات القيادية لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتنمية مهاراتهم لممارسة العمل القيادي.

2-1-6- توجه بعض الأطر التدريسية والإدارية إلى تطوير نفسها ذاتياً دون الاعتماد على الجهات الرسمية، ولديها الدافعية والطموح للوصول بسمعة المدرسة التي تعمل فيها إلى مستوى أعلى من المدارس الأخرى، وهي الأطر التي ستقود زمام مبادرة تجويد الخدمة التعليمية في مدارسها، الأمر الذي يدفع المدرسة لتبني بعض الإستراتيجيات التعليمية في خطوة أساسية للجودة والاعتماد.

2-1-7- سعي المديرين لعقد لقاءات دورية مع مديري المدارس المجاورة لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة والاستفادة من الممارسات الفاشلة، وعقد المعلمين اجتماعات دورية بينهم وبين نظرائهم سواء من داخل أو خارج المدرسة التي يعملون فيها، لتبادل الإستراتيجيات التدريسية الناجحة.

2-1-8- تفعيل وحدة التدريب بالمدرسة حتى تتمكن من تحقيق فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لتحفيزهم إلى تبني أساليب تدريس جديدة ومتميزة تتلائم مع التطور المعرفي والتكنولوجي.

2-1-9- تنامي الاهتمام باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر ثقافة التعلم المستمر ودعم أنشطته.

2-1-10- استقطاب الوزارة لعدد من الخبراء التربويين وتعيينهم بالمديريات والإدارات التعليمية لإمداد مديري المدارس بالمعارف والخبرات التي يحتاجونها، لمساعدتهم على التصدي للعديد من المشكلات التعليمية التي تواجههم، وفي وضع خطط إجرائية لبناء بيئات تعلم فعالة داخل مدارسهم.

2-1-11- محاولة حث أعضاء مجالس الأمناء وأولياء الأمور للمشاركة في تقديم مقترحاتهم وآرائهم للاستفادة منها في صنع القرارات المدرسية.

2-1-12- حاجة المدرسة إلى المزيد من الموارد المالية للإنفاق على متطلبات الجودة والاعتماد.

## 2-2-2- مشاهد السيناريو الإصلاحي:

ينطوي هذا السيناريو على مشاهد عدة تبنى على تصوّر ما سيؤول إليه وضع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إذا ما قامت باتخاذ خطوات إجرائية تعبّر عن استجابة جزئية للتوجه نحو تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية، وبدء انطلاقة نسبية داعمة لأولى الخطوات الديناميكية لمسارات التحوّل، ومن أهم هذه المشاهد:

2-2-2-1- الرؤية والقيم المشتركة: سوف يقوم التوجّه الجديد للمدارس على فكر التجديد الإستراتيجي من خلال تجديد أفكار أساسية تمّ بناؤها مسبقاً، تتضمن تغيير الطريقة التي تفكر بها في وضع رؤى التطوير من خلال إشراك بعض أعضاء المجتمع المدرسي في وضع رؤى تحسين المدرسة وتطويرها، وسيرتكز ذلك على إعادة النظر في تعلّم التلاميذ في ضوء المستجدات المحلية والعالمية من خلال مراجعة رؤية المدرسة ورسالتها وإعادة صياغتها لتلبية متطلبات الإصلاح والتغيير من خلال دمج بعض الأهداف المتعلقة بالريادة والأنشطة الإجرائية الداعمة لها ضمن الأهداف الإستراتيجية، والتوصل إلى توافق في الآراء بشأن القيم المشتركة التي توجه سلوك بعض المعلمين.

2-2-2-2- القيادة الداعمة والمشاركة: يُتوقع أن تأخذ المدارس بأنماط القيادة المدرسية المعاصرة المبنية على الانفتاح والديمقراطية والمشاركة والتعاون القادرة بما تملكه من سمات جديدة على توجيه مقدرات المدرسة لتمكين من القيام بالدور الريادي مستقبلاً، فتشارك الإدارة المدرسية مسؤولية تحديد مجالات الحاجة واكتشاف طرائق التحسين المناسبة وقيادة عملية تنفيذ تلك التحسينات مع عدد قليل من المعلمين، وتطلب النصيحة والاستشارة من أعضاء المجتمع المدرسي مع بقاء سلطة اتخاذ القرارات بيدها، والبدء في تطبيق الإجراءات اللازمة لتحسين الكفاءة الإدارية لتحقيق الإصلاح العملي، وتهذيب الهيكل القائم من خلال تطبيق التقنيات الإدارية الحديثة على التعليم المدرسي، وتحسين وتنسيق آليات الهياكل الإدارية ومواءمتها مع متطلبات التوجهات الجديدة نحو تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية، وتشكيل مدير المدرسة لجنة صغيرة أو فريقاً من بعض أعضاء المجتمع المدرسي لوضع الأهداف وتطوير خطط العمل في بعض مجالات تعلّم التلاميذ.

2-2-3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلّم: سوف يبدأ تغيير تدريجي واضح في الثقافة القائمة لكنها لن تعبّر عن تحوّل كامل للثقافة التنظيمية وسيحدث ذلك عبر نشاط واضح لبعض الفعاليات داخل المدارس للتوعية ونشر ثقافة العمل الجماعي وفرق العمل وأهمية إدماج مراحل التعلّم الجماعي ضمن الإطار العملي للمنظومة المدرسية، حيث سيلتقي أعضاء المجتمع المدرسي في العديد من اللجان الاستشارية لمناقشة القضايا وتبادل المعلومات بينهم والتعلّم من بعضهم، وتشكيل فريق مدرسي واحد يعمل لتحقيق الأهداف المشتركة والتعلّم معاً وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية، غير أن محاولة تغيير الثقافة لن تضمن تغيير كافة الافتراضات والاتجاهات والتصورات القيمية التي يقوم عليها العمل المدرسي، حيث سيتصرف أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بناء على ما تعلّموه، ويضعون خططاً لتحسين ممارساتهم التدريسية وينفذها، ولكنها سوف تضمن

إكساب القائمين على العمل بعض الاتجاهات الإيجابية نحو ضرورة إدماج فكر فرق العمل وثقافة التعلم مع التوجهات القائمة للعمل المدرسي.

**2-2-4- الاستفسار المهني التأملي:** يبدأ التوجه الجاد نحو تنمية الموارد البشرية المدرسية من خلال تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة لأعضاء المجتمع المدرسي لتشمل الجوانب التربوية والمهنية والقيادية والبحثية مع بدء التوجه نحو تفعيل الدور الريادي للمدارس عن طريق تأهيل كفايات أعضاء المجتمع المدرسي وتطويرها، وذلك بالتركيز على قيام أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بزيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية، ومناقشة بعض القضايا بعد ملاحظات الصفوف الدراسية، يساعد على ذلك بروز طموح للتنمية الذاتية والمدرسية لدى أغلب الموارد البشرية، ولجوء أعضاء المجتمع المدرسي أحياناً إلى إجراء بحوث علمية إجرائية لتقييم تأثير أعمالهم نتيجة مشكلات مدرسية طارئة مثل انخفاض درجات التلاميذ.

**2-2-5- التركيز على النتائج:** يبدأ التوجه الجاد نحو التركيز على النتائج من خلال استخدام أعضاء المجتمع المدرسي كلا من العوامل الداخلية (المنهج وطرائق التعليم والتقويم) والعوامل الخارجية في تبرير نتائج التقويم، وعرض الإدارة المدرسية والمعلمين بانتظام البيانات المتاحة بسهولة ومناقشة نتائج بيانات التقويم المحلية الخاصة بهم، وتشكل هذه المصادر الأساس لخطط تحسين المدرسة، وسعي أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع التقدم المتعلق بخطط تحسين فرقهم وتعديل ممارساتهم التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ.

**2-2-6- الظروف الداعمة:** تتوجه المدارس إلى المزج بين الأسلوب التقليدي ومجتمعات التعلم المهنية دون التخلي عن الواقع التعليمي بأكمله، ويُتوقع أن يتم تصميم جداول عمل أعضاء المجتمع المدرسي لتشمل الجدول الشهري للتعاون وإنجاز المهام، وتدعيم الثقة والاحترام مع بعض أعضاء المجتمع المدرسي، ونظراً لعدم تناسب المخصصات المالية لكل مدرسة مع حاجات التطوير والتحديث ومتطلباتها، تتوجه المدارس إلى التوسع في بعض الأنشطة اللازمة لتغطية احتياجاتها المالية مثل إقامة الفعاليات والنشاطات والدورات التدريبية، وعقود شراكة مع قطاع الأعمال غير أنها لم تصل بعد بالبيئة المدرسية إلى المستوى الذي تطمح إليه المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم مهني. وتبادر المدارس بتأسيس هياكل وتنظيمات جديدة تتوافق مع التقدم التكنولوجي وتسهم في الاستفادة العظمى من التطبيقات الجديدة، وتتناسب مع أساليب العمل الحديثة، كما تتوجه المدرسة كثيراً نحو تكنولوجيا المعلومات وآلياتها في تحسين أدائها وإنتاجيتها المعرفية ودعم العملية التعليمية والأنشطة الريادية حيث يتم تجميع بيانات التقييم ودمجها مع البيانات السابقة، وتُنشر هذه المعلومات على جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتعمل مجموعات مستقلة من أعضاء المجتمع المدرسي تعاونياً لوضع خطط لتلبية الحاجات المحددة.



## 3-2- تداعيات السيناريو الإصلاحي:

من المتوقع أن يرتبط السيناريو الإصلاحي بحدوث عدة تداعيات مستقبلية تتمثل فيما يأتي:

3-2-1- سيتم تبادل المعرفة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وهذا سيظهر من خلال نقل أعضاء المجتمع المدرسي خبراتهم ومهاراتهم التي اكتسبوها من البرامج التدريبية التي اجتازوها إلى زملائهم الذين لم تتح لهم نفس الفرص لتلقي تلك البرامج.

3-2-2- سوف تلجأ إدارة المدرسة إلى استخدام مزيد من الصلاحيات التي منحتها لها الإدارة التعليمية، وكانت تخشى من استخدامها خوفاً من المساءلة.

3-2-3- ستحدث شراكات بين المدارس لتبادل الخبرات والمعارف والموارد المادية والبشرية، هذا إلى جانب حرص كل مدرسة على ابتكار بعض الخدمات التعليمية التي تقدمها إلى تلاميذها ما يوفر لها هوية تميزها من غيرها من المدارس.

3-2-4- ستتزايد حدة الصراع بين نوعين من القوى في المدارس، القوة التطويرية التي تسعى لإحداث تجديدات وتطورات والقوى الأخرى التي ترفض التطوير وتحاول الإبقاء على الوضع الراهن.

3-2-5- مع بدء حصاد المبادرات الإصلاحية يتوقع نمو توجه استراتيجي جديد يترجم إلى رؤية للمدارس ورسالتها، ويرتكز على هدف أساسي هو تنمية مدارك أعضاء المجتمع المدرسي ووعيهم لتبني ونشر الفكر الريادي ونشر بذور مجتمعات التعلم المهنية.

3-2-6- على الرغم من تبني بعض المدارس مبادرات إصلاحية جديدة لتطوير المنظومة التعليمية تنعكس نتائجها على إصلاح العمليات بدلاً من التغيير الجذري والتركيز على عدد محدود من العمليات أو الأنشطة الريادية بوصفها مدخلاً لتحقيق رسالة المدرسة، والمبادرة بوضع أهداف واضحة لكل من هذه العمليات والأنشطة المختارة.

3-2-7- تلمس بعض النتائج التغيير في التعليم المدرسي على محدوديته وبطئه، كما أن التغيير من المحتمل أن يشمل بعض جوانب الهيكل الأساسي بصورة جزئية، وتختلط الثقافة الإصلاحية بالفكر الريادي الذي يصبح جزءاً من الثقافة التنظيمية ومكملاً للعمليات الأكاديمية وهدفاً من الأهداف الاستراتيجية.

3-2-8- تحرك المدارس بخطوات واضحة تجاه مجتمعاتها في محاولة لجعل المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع لتعمل جنباً إلى جنب مع المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لتلبية حاجاته ويستلزم الارتباط المتزايد بين المدرسة والمؤسسات الإنتاجية وقطاع الأعمال لضمان التكامل والتوازن في الأدوار بينهم.

3-2-9- زيادة الدعم المجتمعي للمدارس سوف يمكن قادتها من توفير العديد من الإمكانيات والموارد المالية التي تلبي حاجات مجتمعات التعلم المهنية.



2-3-10- اعتماد العمل الفريقي استراتيجية أساسية للعمل داخل المدرسة يساعد على تبادل الممارسات المتميزة

بين المعلمين، وعلى زيادة فرص تدريب المعلمين لينعكس على تحسين عملية التنمية المهنية لديهم.

في ضوء ما سبق يمكن القول إنَّ هذا السيناريو يعدّ نقلة نوعية في مسار تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، فهو ليس إصلاحاً جذرياً في كل شيء، بل هو تدريجي ويعدّ نقلة إلى حال أفضل وفق خطة جادة في ضوء الإمكانيات المتاحة والعوامل والظروف المجتمعية المتغيرة والتحديات المحيطة بالمجتمع السوري، أي يعدّ محاولة لإجراء تعديلات جزئية أو نسبية في بعض جوانب المنظومة التربوية في سبيل إدماج فكر مجتمعات التعلم المهنية وفلسفتها وأنشطتها، ولكنه لا يحقق متطلبات التغيير المستقبلي المنشود نحو مدرسة المستقبل المأمولة التي تتطلب تخطيطاً تكاملياً لكل جوانب المنظومة المدرسية.

### 3- السيناريو الابتكاري لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس:

إنَّ التحول بالمدرسة التقليدية نحو مجتمعات التعلم المهنية يفرض على المدرسة التغيير الجذري الشامل في أبعاد التنظيم المؤسسي كافة (القيادية والتنظيمية والبشرية والثقافية الاجتماعية والمادية)، ويتطلب إعادة هندسة المدارس حتى تتحوّل البيئة المدرسية إلى مجتمعات تعلم مهنية داعمة للإبداع والابتكار، ومن هذا المنظور الفلسفي للتجديد، يقوم هذا السيناريو على فكرة هندسة التغيير التي تتطلب البدء من الصفر بإجراءات ثورية سريعة لإعادة اكتشاف المدرسة وربط أجزائها على أسس مبتكرة، وإعادة صياغة أهدافها وتحديد رسالتها ورؤيتها المستقبلية، وكذلك تجديد أدوارها بصورة مستمرة، فضلاً عن إعادة التحويل الثقافي لتسود الثقافة التعاونية الداعمة للتعلم وتعدّ مدخلاً للتطوير التنظيمي للمدارس تمهيداً لنقلها إلى مصاف المدارس المتميزة.

3-1- الافتراضات الأساسية للسيناريو الابتكاري: هناك افتراضات عدّة للسيناريو الابتكاري الذي يعتمد على

إحداث تطوير شامل، تتضمن ما يأتي:

3-1-1- ستصبح لا مركزية الإدارة المدرسية والإصلاح المتركز حول المدرسة حقيقة واقعة ومحققة إلى أقصى

درجة، وهذا سيلزمه توجّه المدرسة نحو الإدارة الذاتية والتمكين والنقيض الكامل للإدارات المدرسية في ممارسة مهامها المالية والإدارية كافة، وبذلك تمنح الصلاحيات الكافية لممارسة المهام المرتبطة بتطوير أدائها وأداء أعضائها، وابتكار الإستراتيجيات والأنشطة المناسبة لها.

3-1-2- الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري وفي تحقيق التواصل بين

المعلمين للاستفادة من الخبرات الناجحة في دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني من خلال نقل المهارات والمعارف على المستوى المحلي والدولي في مجال القيادة المعاصرة من خلال عرض قصص نجاح القيادات وتبادل الخبرات في آليات تنفيذها وتفعيلها ما يسهم في تهيئة بيئة تعليمية مشوّقة للتلاميذ تحفزهم إلى الالتزام والمواظبة في المدارس.

3-1-3- إيمان القيادات المدرسية بأنّ التميّز المدرسي يتطلّب ميلاد تنظيمات وهياكل مبتكرة مواكبة للعصر تحدّ من مركزية السلطة، وتبني المدرسة ثقافة تنظيمية تعاونية تدعم التجديد والابتكار، وتحت على تبادل الخبرات والمهارات والمعارف ومناقشة المشكلات وحلها بأفكار غير تقليدية.

3-1-4- سيزداد حرص الإدارة المدرسية على اكتشاف حاجات ورغبات جميع أعضاء المجتمع المدرسي والعمل على إشباعها لدفعهم وحثهم إلى إشباع حاجات ورغبات تلاميذهم والمجتمع المحلي.

3-1-5- التوجّه إلى إعادة هيكلة علاقة المدرسة بالمجتمع ستسعى كل مدرسة بشكل أساسي إلى عمل شراكة مع بعض منظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية والاستفادة من خبراتها ومن خلالها تستثمر المدرسة إمكانات المجتمع على نحو يوفر لها المرونة لتطوير برامجها وابتكار خدمات جديدة تلبي حاجاته، وفي نفس الوقت تستفيد المدرسة من موارده المالية والبشرية لتنفيذ مبادرات وعمليات الإصلاح المدرسي، والتركيز على المشاركة المجتمعية الفعالة وانخراط المجتمع المدني في جميع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة.

3-1-6- اتباع بعض أنماط القيادة المعاصرة مثل القيادة المشتركة والقيادة التعليمية والقيادة التحويلية والقيادة الخادمة التي تعتمد على مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي والمعنيين لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة لإدارة التغيير.

3-1-7- فتح قنوات اتصال فعالة بين الخبراء ومهندسي المعرفة ومديرو المدارس تسمح بتبادل الخبرات وتعرّف المشكلات والسعي نحو وضع أفضل الحلول لها، لتمكينهم من اتخاذ القرارات الرشيدة والقيام بمبادرات إصلاح قائمة على أفضل الممارسات.

3-1-8- تغيير استمارة تقييم أداء المعلمين، ليشمل جزء منها المبادرات المهنية واللقاءات والحوارات مع زملائهم وذلك لتوسيع قاعدة المعارف لديهم.

3-1-9- تفعيل وحدة التدريب بالمدارس لتدريب المعلمين والمديرين على كيفية اكتساب المهارات التكنولوجية لتمكينهم من سهولة دمج واستخدام الأساليب التكنولوجية في عملهم.

3-1-10- تنامي الوعي لدى أعضاء المجتمع المدرسي بأهمية التنمية المهنية المستدامة، لمساعدتهم على ممارسة مهام وأدوار مستقبلية تتناسب مع عصر الجودة والتميز.

### 3-2- مشاهد السيناريو الابتكاري:

ينطوي هذا السيناريو على مشاهد عدّة تُبنى على تصوّر ما يمكن أن تؤوّل إليه المدارس إذا ما قامت باتخاذ الإجراءات والمسارات العملية كافة للتحوّل الكامل نحو مجتمعات التعلّم المهنية، ومن أهم هذه المشاهد:

3-2-1- الرؤية والقيم المشتركة: سوف يتمّ تخطيط المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلّم مهني بكل مهامها بناء على توجه إستراتيجي ريادي، وستلتزم المدرسة بإعادة هندسة الموارد والعمليات والمخرجات عبر القيام بتغيير إستراتيجي

وجوهري من خلال إعادة تعريف الرسالة الإستراتيجية للمدرسة، وينطوي جوهر الرؤية الإستراتيجية الجيدة للمدرسة على:

- مناقشة رؤى التحسين من قبل جميع أعضاء المجتمع المدرسي من أجل تحقيق التوافق في الآراء حول رؤية المدرسة المستقبلية.
- تركيز جهود تحسين المدرسة باستمرار على تطوير طرائق وأساليب تحسين أداء التلاميذ وتنفيذها.
- اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم على بيانات القيم التي تحفز السلوكيات اليومية المتعلقة بالتعليم والتعلم.
- إعادة توجيه جهود أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم لتحقيق النمو في مجال الأنظمة التعليمية والبحثية والخدمية.
- حث المدرسة على الإبداع وتطوير قدراتها للاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية والإفادة من الفرص المتاحة في بيئتها التنافسية.
- مساهمة المستجندات للاستفادة المثالية منها باغتنام الفرص وفي الوقت ذاته مجابهة التحديات في محيطها العلمي والتكنولوجي والإنتاجي.

➤ دعم القدرات التنظيمية وتأهيل المدرسة للمشاركة في دورها في منظومة الابتكار الوطنية.

3-2-2- القيادة الداعمة والمشاركة: ستتولى إدارة المدرسة قيادة مشتركة داعمة وتوجيهية وتحويلية تتبنى مدخل مجتمعات التعلم المهنية بوصفه مدخلاً جديداً للمدارس التي تسعى إلى تعزيز قدراتها التنافسية وفي شكل إداري مبتكر يهدف إلى تحقيق التكامل بين مهام المدارس وأدوارها لتحقيق الأهداف الإستراتيجية، وتتمثل أبرز مهام القيادة الجديدة فيما الآتي:

➤ الالتزام الصارم بالرؤية والرسالة والإستراتيجيات الداعمة لعملية التغيير لضمان تحقيق التحول الكامل والجذري لمنظومة مدرسية متميزة، ودعم التشبيك الأكاديمي لدعم التعاون في المجالات التعليمية والبحثية مع مدارس عربية وعالمية.

➤ سعي الإدارة المدرسية بنشاط إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع مع أعضاء المجتمع المدرسي وتشجيعهم على حل المشكلات التي تعيق تعلم التلاميذ وتمكينهم من اكتشاف وقيادة استراتيجيات التحسين بأنفسهم.

➤ عدّ المعلمين أنفسهم جزءاً لا يتجزأ من فريق صنع القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية من خلال تحديد الأهداف وتطوير خطط العمل ومراقبة التحسينات في أكثر المجالات حيوية لتعلم التلاميذ.

3-2-3- الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم: سوف يبدو التحول الثقافي واضحاً من خلال بلورة ثقافة

جديدة تقوم على رفض العناصر الثقافية القديمة -المادية والمعنوية- جملة وتفصيلاً، ولاسيما رفض كل ما يتنافى مع

حرية الإبداع والابتكار وإحراز التقدم، وهو ما يحتاجه التوجه نحو مجتمعات التعلم المهنية الذي يتطلب تحويل الثقافة المدرسية كضمان نجاح بقية المسارات التحويلية نحو تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، ومن أهم ملامح الثقافة التنظيمية الداعمة لتعلم الجميع ما يأتي:

- قوية ومتجذرة في القيم والمعتقدات والأفكار والتفاعلات، لتعكس بقوة على الممارسات المدرسية. وتضمن استدامة الاتجاهات الإيجابية المتزايدة والداعمة لمبادرات التعاون وتظهر من خلال التنافس في جلب واقتناص الفرص، والتميز في الأداء.
- تدعم شيوع السلوكات التعاونية التعلمية كالمخاطرة والاستقلالية والابتكار والإنجاز على نحو يساعد على الترويج لإمكانية حدوث تغيرات جذرية مبتكرة في المجتمع المدرسي.
- اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي بأكملهم بانتظام لمناقشة القضايا وتحليلها ومشاركة المعلومات والتعلم المتبادل.
- جزء من الثقافة المدرسية أن الفرق تعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة تتعلم معاً للتحسين المستمر وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية المهارات والممارسات التدريسية من خلال التحدي الجماعي والتساؤل والتفكير.
- تصرف أعضاء المجتمع المدرسي بناء على ما تعلموه وقيامهم بوضع خطط تلبي حاجات التلاميذ وتنفيذها لتدريس أكثر فاعلية ونجاحاً.

**3-2-4- الاستفسار المهني التأملي:** مع تنامي القدرات البشرية سوف تسعى المدرسة بكل ما لديها إلى استثمار الموارد البشرية المؤهلة، والمتخصصة، والإمكانات، والقدرات المعرفية المتوفرة بالمدرسة وتسخيرها لخدمة المجتمع المدرسي عامة، وللتلاميذ خاصة لذا تركز على إعادة بناء الجدارات للموارد البشرية لتناسب ومتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، وتستجيب لمتطلبات التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية، وذلك من خلال:

- برامج مهنية مستدامة لتنمية الكفاءات المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي ليكونوا ذوي فكر وكفايات ريادية مؤهلة لدورهم المهني المعاصر.
- تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على زيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم بانتظام.
- تقديم أعضاء المجتمع المدرسي تغذية راجعة حول التدريس والتعلم بناءً على ملاحظاتهم في الصفوف الدراسية لزملائهم.
- قيام أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام بإجراء بحوث العمل والتدريب والتوجيه والتعلم العاكس لتقييم تأثير أعمالهم وإجراء مراجعات بناءً على النتائج.

## 3-2-5- التركيز على النتائج: سوف تسعى المدرسة بكل ما لديها إلى التركيز على نتائج تعلم التلاميذ

بوصفها المنتج الذي يبين مدى تحقق رؤية المدرسة وأهدافها، وذلك من خلال:

- بحث أعضاء المجتمع المدرسي عن عناصر داخل سلوكياتهم قد تؤثر في نتائج التقييم وتحمل بعضهم المسؤولية عن هذه الإجراءات.
- بحث أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بانتظام عن مجموعة متنوعة من مصادر البيانات وتصنيفها لتقييم أداء التلاميذ والآثار القابلة للقياس لمبادرات تحسين المدارس.
- سعي جميع أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع تقدم خطط تحسين مدرستهم وتعديل الممارسات التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ والحفاظ على التحسين المستمر.

## 3-2-6- الظروف الداعمة: تسعى مدرسة المستقبل من خلال تطبيق مدخل مجتمعات التعلم المهنية لبناء

التلاميذ بناءً شاملاً ومتكاملاً من خلال إكسابهم المعرفة العميقة والمهارات العصرية والقيم الثابتة التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا قادرين على الإنتاج والنجاح في مجتمعاتهم، لذا يتوقع أن يكون أهم ما يميز المدرسة وجود بنية تقنية متميزة وعد ذلك عاملاً جوهرياً لضمان عدم خروجها عن مسار تحقيق أهدافها من أجل خلق بيئة مدرسية قائمة على الابتكار والمعرفة وتتمثل أهم مظاهر ذلك فيما يأتي:

- تأسيس بنية تحتية قوية من شبكة الاتصالات الحديثة، ومن قواعد المعلومات والاستفادة من منجزات مجتمع المعرفة وآلياته.
- تنوع المصادر التكنولوجية الداعمة لقدرتها على إنتاج المعرفة وتوظيفها وإدارة حصيلتها من رأس المال المعرفي.
- توفر إمكانات داعمة لأفضل أشكال التواصل الإلكترونية ما يزيد القدرة على التواصل والتفاعل الخارجي.
- توفر قنوات وآليات لدعم الأنشطة التعاونية في المدرسة مجهزة بأحدث التقنيات والأجهزة والمصادر التكنولوجية وغيرها مما يلائم تلك الأنشطة.
- عدم الاعتماد على التمويل الحكومي مصدراً مالياً وحيداً، بل تنويع مصادرها التمويلية وتعزز ذلك كميّة تنافسية من خلال إيجاد مصادر تمويلية مبتكرة عن طريق الشراكات.
- تصميم جداول عمل لأعضاء المجتمع المدرسي تشمل الوقت اليومي والأسبوعي والشهري للتعاون وإنجاز المهام.
- استخدام مجموعة متنوعة من العمليات والإجراءات لتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على التواصل.
- سيادة الثقة والانفتاح بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

➤ اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بانتظام لتحليل بيانات التقويم الرسمية وغير الرسمية، ووضع الخطط لتلبية الحاجات المحددة، ومراقبة تنفيذ هذه الخطط عن كثب وتقييمها بانتظام.

### 3-3- التدايعات المحتملة للسيناريو الابتكاري:

سيؤدي السيناريو الابتكاري إلى حدوث بعض التدايعات المحتملة التي تشمل ما يأتي:

3-3-1- تغيير بطاقات التوصيف الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس، وإضافة واجبات ومسؤوليات مرتبطة بالتطوير المدرسي، والاهتمام ببناء القدرات القيادية وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم اللازمة لممارسة العمل القيادي.

3-3-2- يكون لكل مدرسة خطة عمل خاصة بها تستهدف كسب تأييد وتعاطف الجماهير الداخلية والخارجية، من خلال تزايد حدوث شراكات بين المدارس ومؤسسات غير حكومية لتحسين المدرسة على نحو يعينها على تقديم خدمات أفضل لتلاميذها.

3-3-3- مكافأة المدارس ذات الأداء الجيد من خلال الدعم المجتمعي لها يتجسد في التحاق التلاميذ ذوي الأداء المتميز بها وأيضاً معاقبة المدارس ذات الأداء الضعيف من خلال انصراف التلاميذ عن الالتحاق بها وضعف ثقة العامة فيها.

3-3-4- دعم قنوات الاتصال المفتوح بين القادة على مستوى المستويات الإدارية، واستثمار الوسائل التكنولوجية وتفعيلها ونقل الخبرات وتبادلها عن طريق الفيسبوك والواتساب والبريد الإلكتروني، والتنمية الذاتية من المكتبات الإلكترونية.

3-3-5- الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني واستبعاد العمل الفردي في إنجاز المهام والقيام بالأنشطة المطلوبة.

3-3-6- زيادة تمكين أعضاء الفريق المدرسي ومنحهم قدراً من الاستقلالية الكافية لصنع القرارات واتخاذها.

3-3-7- نشر ثقافة التفكير والتأمل بين أعضاء المجتمع المدرسي أحد المقومات الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية.

3-3-8- ابتكار برامج وأنشطة متنوعة لتدريب وتنمية القادة وأعضاء المجتمع المدرسي تتضمن ممارسات مرتبطة بأنماط القيادة المعاصرة مثل القيادة التوزيعية والتشاركية، وممارسة التفكير والتأمل، وأسلوب العمل في فريق ومهارات الاتصال المفتوح، ومهارات صنع واتخاذ القرار، ومهارات استثمار تكنولوجيا المعلومات.

3-3-9- زيادة الموارد المالية للمدرسة لتصبح المشاريع الإنتاجية جزءاً من ثقافتها التنظيمية فتقوم بإجراء تطورات هامة لتلبية حاجات تلاميذها الحاليين والمتوقعين.

يعدّ السيناريو الابتكاري هو السيناريو المستهدف الذي يطمح إلى تحقيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية على نحو فعال يحقق لها ميزة تنافسية، لذا فهو خطوة

أساسية يمكن أن يركز عليها القائمون على تخطيط المدرسة وتطويرها للتغلب على كثير من المشكلات التي تحول دون نقل الجهود التطويرية إلى حيّز التنفيذ. وقد يعمل السيناريو الإبداعي على تغيير شكل الخريطة الثقافية في المدارس، حيث تزيد نسبة النمط الفردي بدرجة مقبولة بما يملكه من روح المبادرة والمجازفة والتحدي والطموح، والجرأة لتجريب ما هو جديد والرغبة في التغيير والاستفادة الكبيرة من كل ما هو متاح.

### 3-4-متطلبات السيناريو الابتكاري:

أدت دراسة دلفي إلى استخلاص عدد من المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تمّ تقسيم هذه المتطلبات إلى خمسة مجالات (قيادية وتنظيمية وبشرية واجتماعية ثقافية ومادية) وفيما يأتي عرض لهذه المتطلبات التي تمكّن من تحقيق السيناريو الابتكاري لمجتمعات التعلم المهنية:

#### 3-4-1- المتطلبات القيادية:

- اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار، وتوزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل تتلاءم مع خبراتهم ومهاراتهم.
- تفويض الصلاحيات لأعضاء المجتمع المدرسي على نحو تتناسب مع مهامهم ومؤهلاتهم العلمية.
- دعم مبادرات أعضاء المجتمع المدرسي لتجريب الأفكار الإبداعية التي تجود العملية التعليمية، وخلق روح التنافس الإيجابي بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم إلى تحقيق الأهداف.
- الشفافية والوضوح في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي وفي تقويم أدائهم.
- بناء مناخ آمن يدعم تعاون أعضاء المجتمع المدرسي على تبادل الممارسات التدريسية الناجحة بينهم.
- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين، وتقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي.

#### 3-4-2- المتطلبات التنظيمية:

- توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء، وإيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة.
- إيجاد هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية، وتخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الاستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية.
- توفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة.
- تبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق.
- تطبيق المحاسبية في المدرسة وفق مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية.

➤ إنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" يشترك فيها جميع المعنيين بصنع القرار وتطوير خطط العمل المدرسية.

➤ توفير الوقت الكافي للتعلم الجماعي ولعقد الاجتماعات خلال وقت الدوام المدرسي، وبناء جداول معلمين مرنة تسمح لهم بمساحات من التفرغ لممارسة أنشطة التنمية المهنية.

### 3-4-3- المتطلبات البشرية:

➤ قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم، والتكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية.

➤ قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساتهم التعليمية بصفة مستمرة، وإتقان مهارات البحث العلمي والميداني.

➤ دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر.

➤ مبادرة أعضاء المجتمع المدرسي لنقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم.

➤ الاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع.

➤ توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية.

➤ قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الأزمات الطارئة ومفرازاتها.

### 3-4-4- المتطلبات الثقافية الاجتماعية:

➤ امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الاستراتيجي لكل مدرسة وفق رؤية المستويات الإدارية العليا، والتجديد المستمر لها لتناسب التغيرات التربوية.

➤ بناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل، وترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي.

➤ تعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي، وتقدير إنجازات أعضاء المجتمع المدرسي والثناء عليها.

➤ إقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتعزيز الاستفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة.

➤ مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين وتطوير المدرسة.

➤ التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.



## 3-4-5- المتطلبات المادية:

- توفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة.
  - إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة في المدرسة، وتوفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف.
  - تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في صرفها لتحسين العملية التعليمية. مع الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.
  - تخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة
  - إنشاء نظم إدارة المعرفة في المدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية.
  - إيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة.
  - تجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعلم.
- إنّ توضيح السيناريوهات الثلاثة سالفة الذكر (المرجعي، الإصلاحي، الابتكاري) التي تضمنت بعض الرؤى المستقبلية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، لا يعني الجزم بأنها حتمية، بل هي أبدال وممكنات وفروض محفزة، ومع أنّ هذه السيناريوهات تباينت في رؤاها إلا أنّها تعين القائمين على تطوير المدرسة على رؤية أكثر وضوحاً للأبدال المحتملة والممكنة التي يمكن الأخذ بها لتطوير هذه المدارس. وهذه السيناريوهات ليست منقطعة الصلة، بل إنّ كل سيناريو يحمل في طياته بذوراً وإرهاصات للسيناريو الآخر، وإنّ تغيير الظروف في نهاية كل سيناريو يمكن أن ينقلنا إلى السيناريو التالي، وصولاً إلى السيناريو الابتكاري المستهدف الذي يجعل من المدرسة التقليدية مجتمعات تعلم مهنية. ولذلك يرى الباحث أنّ المدرسة السورية من المحتمل، إذا توافرت النية الريادية، أن تمرّ بالسيناريو الإصلاحي قبل الابتكاري ويحدث التغيير التدريجي تجنباً لما يمكن أن يحمله التطور الفجائي من السيناريو الامتدادي المتردي إلى الابتكاري مباشرة من تداعيات غير محسوبة.

## المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

## المراجع العربية

- إبراهيم، حسام الدين محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية ببنها، مصر*، 1(116)، 1-42.
- إبراهيم، حسام الدين محمد، والمرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله. (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. *مجلة الفنون والأدب وعلم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (29)، 306-337.
- أبو الكشك، محمد نايف. (2006). الإدارة المدرسية المعاصرة. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد، إيمان زعلول راغب. (2009). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية "سيناريوهات مقترحة". *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، 15(4)، 475-560.
- الأحمد، خالد. (2011). *إعداد المعلم وتدريبه*. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- الإخواني، محمد السيد. (2015). معوقات التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي وسبل التغلب عليها. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 2(4)، 11-152.
- الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس. (2008). *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل ط2*. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- إندراوس، رامي جمال، ومعاينة، عادل سالم، والحويلة، عبد المحسن. (2012). *الإدارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل*. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- البشري، عطية عايش. (2006). دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- توفيق، فيفي أحمد. (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (47)، 114-260.

- حافظ، محمد عبد الفتاح. (2008). *المدارس الذكية ومدرسة المستقبل*. مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- حامد، نيفين خالد. (2012). *تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- الحر، عبد العزيز. (2001) *مدرسة المستقبل*. مطابع الدوحة الحديثة، الدوحة، قطر.
- الحر، عبد العزيز. (2001). *أدوات مدرسة المستقبل (التخطيط الإستراتيجي)*. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- الحري، قاسم بن عائل. (2008). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين*. دار الجنادرية، عمان، الأردن.
- حسن بت، حسين بن قاسم. (2016). *الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية "نموذج مقترح"*. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، 16(103)، 1-61.
- حسين، محمود حسن. (2013). *تقويم أداء مدارس التعليم ما قبل الجامعي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة وأثره على التنمية البشرية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة تشرين، سورية.
- حمدونة، مها عبد الكريم خليل. (2020). *دور مديري مدارس المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تطوير مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلميه وسبل تعزيزه* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخريمي، بيان عبد العزيز. (2020). *درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة*. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(2)، 58-84.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). *المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، تطوير نموذج مقترح لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في منطقة أبو ظبي التعليمية*. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الخطيب، مروه محمد. (2015) *التحديات التي تواجه مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.

- الخليف، عبد الرزاق محمد. (2018). *معوقات تطبيق إدارة التغيير في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق ومتطلبات تطويرها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- الخليفة، لولوة، والمرزوق، أحمد علي، وحسن، مقياس أحمد، وعيسى، لطيفة. (2005). *مدارس المستقبل استجابة الحاضر وتحولات المستقبل*. وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- خليل، بلسم محمود. (2013). *تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- الداوود، منال بنت سعد، والجارودي، ماجدة إبراهيم. (2019). *درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر*. مجلة دراسات العلوم التربوية، الإمارات العربية المتحدة. 46(1)، 217-237.
- الدجج، عائشة عبد الفتاح. (2017). *بناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم غير النظامي لتحقيق التنمية المستدامة*. مجلة مستقبل التربية العربية، 24(109)، 211-310.
- دوفور، ريتشارد وإيكر، روبرت. (2008). *المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل*. ترجمة مدارس الظهران الأصلية. ط2. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.
- الرفاعي، محمد نايف والشيايب، أحمد والروابدة، محمد. (2013). *مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتهما كما يراها العاملون في المؤسسات الأردنية في محافظة إربد*. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 9(1)، 119-158.
- الرواحية، بدرية بنت عبد الله بن سعيد. (2014). *تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد. (2018). *قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية* (جامعة الملك عبد العزيز أنموذجاً). دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، كلية التربية. (99)، 263-329.

- الزهراني، عبد الخالق حنش سعيد. (2012). تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي على مدارس المستقبل في ضوء مدخلي إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي [أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السقا، امتثال أحمد، والسنيدي، نسيبة، والزغبى، هديل. (2016). دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة منظمة متعلمة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، (52)، 69-97.
- سلامة، عبد الحافظ محمد، وحسين، محمد صالح. (2004). الإدارة التربوية في عصر العولمة. ندوة العولمة وأولويات التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة 1-3/3/2004.
- سنقر، صالحة. (2008). الإشراف التربوي. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- السويطي، سهير سليمان محمد. (2019). ممارسة معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للبحث الإجرائي التشاركي وعلاقته بمجتمعات التعلم المهنية في مديرية تربية جنوب الخليل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.
- الشاذلي، عامر محرم. (2015). مجتمعات التعلم مدخل لتحقيق متطلبات الجودة بمدارس التعليم الثانوي العام دراسة ميدانية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة، مصر.
- الشاطر، جمال. (2005). أساسيات التربية والتعليم الفعال. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شحاده، فضل قسيم. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- الشمراي، محمد بن مسفر. (2014). المنظمات المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الصالحية، فاطمة بنت محمد بنت سالم، وبنت الهاشم، نور حياتي. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (97)، 447-472.

- الصعيري، عبد الرحمن عامر محمد. (2014). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، 46(4)، 231-248.
- الصغير، أحمد حسين. (2009). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. *مجلة التربية جامعة سوهاج، مصر*، 12(26)، 157-197.
- طالب، دعاء عدلي عبد الباري. (2020). تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى، غزة.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، وعبابنة، صالح أحمد. (2009). *المدرسة المتعلمة- مدرسة المستقبل*. دار وائل، عمان.
- العامري، محمد عمر. (2017). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. دار المعتر، عمان.
- عبابنة، صالح أحمد (2007). *المدرسة الأردنية كم المنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد الحي، رمزي احمد. (2011). *المدرسة النكية ومستقبل التعليم في الوطن العربي*. مؤسسة الوراق، عمان.
- عبد الدايم، محمد أحمد. (2008). *مجتمعات التعلم في خدمة التعليم من بعد*. المؤتمر السادس عشر "التعليم من بعد في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية بالتعاون مع كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.
- العبد الكريم، راشد. (2002). *مدرسة المستقبل تحولات رئيسية*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- عتريس، محمد عيد. (2010). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، 13(29)، 11-152.
- عزام، سوار هيثم. (2019). *متطلبات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في محافظة السويداء في ضوء مدخل القيادة الموزعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، كلية التربية. سورية.

العسيري، يحيى سعيد. (2012). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في تنمية ثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي.

المجلة الدولية للتربية المتخصصة، 1(7)، 398 - 418.

الغتم، نوره أحمد. (2005) دور المتعلم والمعلم والمدير في رسم آفاق ومعلم مدرسة المستقبل. وزارة التربية، البحرين.

الفارس، محمود. (2018). واقع التنمية المهنية لدى معلمي الحلقة من التعليم الأساسي وسبل تطويرها في ضوء

الاتجاهات التربوية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.

القرني، علي بن حسن يعن الله. (2009). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية

السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة "تصور مقترح" [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى،

مكة المكرمة.

كحيل، أمل عثمان. (2007). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة

المستقبل [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

المالكي، محمد عبد الله. (2007). نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير

التعليم وتكنولوجيا المعلومات "دراسة مستقبلية" [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض.

متولي، حبيبة رمضان. (2020). المتطلبات الإدارية لتحويل المدرسة الثانوية المصرية إلى مجتمع تعلم مهني. دراسات

تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 106(1)، 131 - 215.

محروس، محمد الأصمعي. (2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. المجلة التربوية، جامعة

سوهاج، (40)، 567 - 588.

محمد، إكرام أحمد. (2015). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية تحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم دراسة

تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة. 2(4)، 239 - 275.

محمد، ماهر أحمد حسن. (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم

العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(6)، 62 - 92.

محمد، هبة تقي. (2012). مدرسة المستقبل في الوطن العربي - رؤى وتطلعات ونظرة مستقبلية. دار العالم العربي،

القاهرة.



- مخلوف، أسماء محمد السيد. (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 165(3)، 356-430.
- مدبولي، محمد عبد الخالق. (2008). التربية تجدد نفسها: تفكيك البنية. سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- مرتضى، سلوى وأبو النور، حسناء. (2011). الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي الحلقة الأولى (1). منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- مرسي، عمر محمد، وأحمد، نعمات عبد الناصر. (2015). رؤية استراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مصر، 40(4)، 411-496.
- مصطفى، يوسف. (2005). الإدارة التربوية -مدخل متجددة لعالم جديد-. دار الفكر العربي، القاهرة.
- المقداد، مريم سالم. (2012). واقع تطبيق البحث الإجرائي أسلوب توجيهي تربوي والمعوقات التي تحد من ممارسته [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، سورية.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. (2000). المدرسة بين واقع اليوم ومتطلبات المستقبل، "مشروع مدرسة المستقبل". الكويت.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020). المعجم الموحد لمصطلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية (إنجليزي- فرنسي- عربي). سلسلة المعاجم الموحدة (45)، مكتب تنسيق التعريب، الرباط.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2000). الملامح الأساسية لمدرسة المستقبل في الوطن العربي. المجلة العربية للتربية، 20(2)، ص16.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2006). استراتيجية تطوير التربية العربية (الاستراتيجية المحدثه). إدارة التربية، تونس.
- المهدي، سوزان محمد. (2009). إدارة جديدة - لعالم جديد: مدرسة المستقبل رؤى وتوجهات. المؤتمر السنوي الثاني " مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول في الفترة من 28-29 مارس، كلية التربية، بور سعيد.

- المولد، عبد الله بن أمان (2015). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ناصر، محمد أحمد حسين. (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (48)، 269-358.
- النبوي، أمين محمد. (2008). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- النبوي، أمين. (2007). مجتمعات التعلم مدخل الاعتماد الأكاديمي للمدارس: دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهونج كونج وكوريا ومدى إمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة التربية والتنمية، 15(4)، 123.
- هلل، شعبان. (2014). مجتمعات التعلم المهنية مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية. مكتبة بستان المعرفة، مصر.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2015). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، القانون رقم (32) الصادر بتاريخ 2015/4/7. وزارة التربية، دمشق.

## References

- Alkrdem, M. (2020). Contemporary Educational Leadership and its Role in Converting Traditional Schools into Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(2), 144-171.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools As Professional Learning Communities. *Journal Of Education and Learning*, 7(5), 76-91.
- Barlett, K. (2006). *Professional Learning Communities Within a State Education Organization: An Action Research Study* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Washington, USA.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology press.
- Blacklock, Phillip Jeffrey (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of North Texas, USA.
- Blitz, C. L., & Schulman, R. (2016). *Measurement Instruments for Assessing the Performance of Professional Learning Communities* (REL 2016–144). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating And Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report RR637. Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education. Department for Education and Skills.
- Brodien, P. (2016). *Examining Agreement of Teacher and Principal Perceptions of Their Professional Learning Community* [Unpublished Doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Brown, M. T. (2018). *The Differences Between Principal and Teacher Perceptions of Professional Learning Communities in California Schools* [Unpublished Doctoral dissertation]. Liberty University.
- Building Futures. (2004). *21st Century Schools: Learning Environments of The Future*. London, Building Futures.

- Capili-Balbalin, W. (2017). *The Development of Professional Learning Communities (Plcs) In the Philippines: Roles and Views of Secondary School Principals* [Unpublished Master thesis]. University of Waikato, New Zealand.
- Carpenter, D. (2015). School Culture and Leadership of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Chediak, S., Kunnari, I., do Carmo Inforsato, E., & Júnior, J. W. A. (2018). Professional Learning Communities as A Leadership Strategy in the 21st Century School Management. *Ibero-American Journal of Educational Studies*, 13(1), 304-323.
- Cole, R. (2008). *The Distributed Leadership Experiment: First Year Impacts on School Culture, Teacher Networks, And Student Achievement* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood Dictionary of Education*. ABC-Clio eBook. Greenwood Publishing Group.
- COSLA and The Scottish Government. (2009). Building Better Schools: Investing in Scotland's Future.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Delors, Jaques. (1997). Learning: The Treasure Within, "A Report to UNESCO by The International Commission on Educational for the 21st Century, Paris, UNESCO, pp. 22,23.
- Dematthews, D. E. (2014). Principal And Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176- 206.
- Department of Basic Education in Republic of South Africa. (2015). *Professional Learning Communities- A Guideline for South African Schools*. Pretoria.
- Dimino, J. A., Taylor, M., & Morris, J. (2015). *Professional Learning Community's 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, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

- Dufour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R. P., Eaker, R., & DuFour, R. B. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCS at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, B. (2009). New insights into professional learning communities at work. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change* (87-103). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2013). *Learning By Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press. USA.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T., & Mattos, M. (2016). *Learning By Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service, Bloomington, IN: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. Kansas State University.
- Eaker, R., & Keating, J. (2012). *Every school, every team, every classroom: District leadership for growing professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.]
- Early, Ph. (2012). *Professional learning communities: Teaching, learning, understanding* [Unpublished Doctoral dissertation]. Mercer University.
- East, Kristy Ann. (2015). *A Study of Professional Learning Communities: Characteristics of Implementation and Perceived Effectiveness in Improvement Schools in West Virginia* [Unpublished Doctoral dissertation]. Marshall University. USA.
- Golden, D. (2017). *Teacher perceptions of professional learning communities on the instructional climate at Flintville Elementary School in Lincoln County, TN* [Unpublished Doctoral dissertation]. East Tennessee State University.

- Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104.
- Hallam, Pamela R.; Smith, Henry R.; Hite, Julie M.; Hite, Steven J. & Wilcox, Bradley R. (Sep., 2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships. *Principal Support, and Collaborative Benefits. NASSP Bulletin*. 99(3), 193-216.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Held, P. (2017). An Examination of Teachers' Perceptions Regarding the Implementation of Professional Learning Communities in Central Minnesota Public Elementary Schools. *Culminating Projects in Education Administration and Leadership*. 30.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Re-culturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: school leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education. 11-22.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Hord, S.M., & Sommers, W.A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Humada-Ludeke, A. (2013). *The creation of a professional learning community for school leaders: Insights on the change process from the lens of the school leader*. Springer Science & Business Media.
- Hunt, K. (2020). *A Case-Study of Teachers' Data Use in Elementary School Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. Texas Christian University.
- Ivy, A., Herrington, D. E., Kritsonis, W. A., & Tanner, T. (2008). The challenge of building professional learning communities: Getting started. *In National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 25(4), 1-7.

- Jackson, Bradford L. (2009). *The Impact of a Professional Learning Community Initiative on The Role of Teacher Leaders* [Unpublished Doctoral dissertation]. Boston College. USA.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Kalkan, F. (2016). Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organizational Trust in Primary Education Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1619-1637.
- Kanold, T. (2011). *The five disciplines of PLC leaders*. Bloomington. IN: Solution Tree.
- Katz, S., Earl, L. M. and Jaafar, S. B. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Corwin Press.
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering The Normative Demands of Professional Learning Communities with The Organizational Realities of Life in Schools: Exploring the Cognitive Dilemmas Faced by Educational Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993, April). *An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Lalor, B., & Abawi, L. (2014). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 76-86.
- Laub, J. (2004). Defining servant leadership: A Recommended Typology for Servant Leadership Studies. *In Proceedings of the Servant Leadership Research Roundtable*, 607-621.
- Lee, D., Hong, H., Tay, W., & Lee, W. O. (2013). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies*, 46(2), 53-56.
- Mohan, P. P. (2019). *Fijian secondary school teachers' perceptions of the interpersonal characteristics of professional learning communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Tasmania.
- Morrissey. M (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest educational development laboratory, Austin, Texas.



- Napper, E. D. (2016). *A Program Evaluation of Teacher Perceptions on the Fidelity of Implementation of Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. The College of William and Mary.
- National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*.
- Nene, T. W. (2019). *Exploring The Role of Principals in Supporting Professional Development in School-Based Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Kwazulu-Natal.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing And Analyzing Schools as Professional Learning Communities. Demystifying professional learning communities: School leadership at its best, 29-41. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). *First Results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *School Leadership for Learning: Insights From TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- Osmond, J. (2015). Three Welsh Leaders in Search of a Constitutional Future for Their Country. *Scottish Affairs*, 24(4), 463-475.
- Parker, G. (2015). Distributed Leadership in English Schools In 2014. *Management in education*, 29(3), 132-138.
- Paslay, L. (2017). *The Benefits and Challenges of Establishing a Professional Learning Community Through the Lens of Tiered Instruction: Principal and Teacher Perspective* [Unpublished Doctoral dissertation]. Northwest Nazarene University.
- Passi, G. (2010). *The Dimensions of Professional Learning Communities in High Schools and Student Achievement on The New York State English Language Arts Regents Exam* [Unpublished Doctoral dissertation]. Dowling College, Brookhaven, New York
- Pohl, J. M. (2012). *An Investigation into Building Level Leadership That Promotes Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. Old Dominion University.



- Priest III, A. S. (2016). *Private School K-12 Educator Perceptions of Professional Learning Communities Based on Years of Experience*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Creighton University.
- Principals' Council, O. (2009). *The principal as Professional Learning Community Leader*.
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2006). Shared Leadership for Teacher and Student Learning. *Theory into Practice*, 45(2), 125-132.
- Rebelo, T. M., & Gomes, A. D. (2011). Conditioning Factors of An Organizational Learning Culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194.
- Reichstetter, R. (2006). Defining A Professional Learning Community, A Literature Review. *E & R Research Alert*, 6, 1-4.
- Rivera Maulucci, M. S. (2013). Emotions And Positional Identity in Becoming a Social Justice Science Teacher: Nicole's Story. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(4), 453-478.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian journal of education*, 35(1), 202-216.
- Roberts, M. (Nov. 2010). *Improving Student Achievement Through Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, USA.
- Roberts, Sylvia M.& Pruitt, Eunice Z. (2009). *Schools As Professional Learning Communities: Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. 2nd ed. Corwin Press. USA.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Schleicher, A. (2015). *Schools For 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. *International Summit on The Teaching Profession*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

- Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence Through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on The Teaching Profession. OECD Publishing, Paris.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sisman, M. (2016). Factors Related to Instructional Leadership Perception and Effect of Instructional Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 16(5), 1761-1787.
- Song, K. O., & Choi, J. (2017). Structural Analysis of Factors That Influence Professional Learning Communities in Korean Elementary Schools. *International electronic journal of elementary education*, 10(1), 1-9.
- Stewart, J. (2017). The Importance of Servant Leadership in Schools. *International Journal of Business Management and Commerce*, 2(5), 1-5.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007) *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, And Dilemmas*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, and S. Thomas. (2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature. *Journal of Educational Change* 7(4), 221–258.
- Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating Professional Learning Communities in Turkish Schools: The Effects of Contextual Factors. *Professional development in education*, 43(3), 353-374.
- Svenja, V., David, K., Eckhard, K., & Sonja, B. (2012). *TALIS Teaching Practices and Pedagogical Innovations Evidence From TALIS: Evidence From TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- Talbert, J. E. (2010). Professional Learning Communities at The Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. In *Second international handbook of educational change*. 555-571.
- Tate, P. S., Jarrett, M. H., Lawlor, A. C., Page, L. M., & Ramsey, A. S. (2008). Supervisors Of Teacher Interns: Building A Learning Community Through Inquiry-Based Practices. In: Samaras, A.P., Freese, A.R., Kosnik, C., Beck, C. (eds) *Learning Communities In Practice. Explorations of Educational Purpose*, (4), 205-218.

- Teague, G., Anfara, V. (2012). Professional Learning Communities Create Sustainable Change Through Collaboration. *middle School Journal*, 44(2), 58-64.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on The Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Voulalas, Z. D. (2005). Creating Schools as Learning Communities: Obstacles and Processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.
- Watson, C. (2014). Effective Professional Learning Communities? The Possibilities for Teachers as Agents of Change in Schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Weir, T. R. (2020). *Perceptions of How Leadership Interactions Influence the Development of Collective Efficacy in Professional Learning Communities* [Unpublished Doctoral dissertation]. Georgia State University.
- Williams, R. (2006). Leadership For School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (53), 1- 22.
- Willis, J. (2016). *Investigating The Establishment and Sustainability of Professional Learning Communities in Rural East Texas: The Principals' Perspective*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Texas A&M University-Commerce.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.
- Wit, R & Rivis, J. (2010). *A 21st Century Imperative: A Guide to Becoming a School of The Future*. National Association of Independent Schools.
- Wong, J. L. (2010). What Makes a Professional Learning Community Possible? A Case Study of a Mathematics Department in A Junior Secondary School of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.
- Yaakob, M. F. M., & Yunus, J. (2016). The Relationship Between School Culture and Professional Learning Community in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(12), 231-236.

---

Yamraj, J. (2008). *The Challenges and Complexities of Initiating a Professional Learning Community of Teachers* [Unpublished Doctoral dissertation]. Queen's University Kingston, Ontario, Canada.

## الملاحق

- الملحق (1) استمارة تحكيم استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية
- الملحق (2) استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صورتها الأولى
- الملحق (3) دليل المقابلة في صورتها الأولى
- الملحق (4) أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة مرتبة حسب الدرجة العلمية والترتيب الهجائي
- الملحق (5) استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صورتها النهائية
- الملحق (6) دليل المقابلة في صورتها النهائية
- الملحق (7) كتاب موافقة وزارة التربية على التطبيق الميداني للبحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
- الملحق (8) دعوة مشاركة الخبراء في جولات دلفي
- الملحق (9) استمارة الجولة الأولى حول المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي
- الملحق (10) استمارة الجولة الثانية حول المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي
- الملحق (11) استمارة الجولة الثالثة والأخيرة حول المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

## الملحق (1)

## استمارة تحكيم استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية

السيد الدكتور/ة.....المحترم/ة

يقوم الطالب محمود الفارس بإجراء دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل). وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية.

وتهدف هذه الدراسة الحالية إلى:

- تعرّف واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- معرفة إذا كان هناك اختلاف بين آراء معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي -الخبرة-الدورات التدريبية المتبعة).
- وضع سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وبناءً على الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات السابقة التي عالجت هذا الموضوع فقد صمّم الباحث استبانة واقع مجتمعات التعلم المهنية وهي مؤلفة من ستة محاور تناولتها الدراسة وهي على النحو الآتي:

المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة.

المحور الثاني: القيادة الداعمة والمشاركة.

المحور الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم.

المحور الرابع: الاستفسار المهني التأمل.

المحور الخامس: التركيز على النتائج.

المحور السادس: الظروف الداعمة.

نرجو إبداء ملاحظاتكم حول مدى تغطية البنود لمحاور الاستبانة، ومدى ملائمة صياغة أبدال الإجابة وهي (ضعيفة، متوسطة، كبيرة) واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة سواء في التعليمات أو البنود (حذفاً أو تعديلاً أو إضافة).

شاكراً لكم تعاونكم وإسهامكم العلمي

الباحث محمود الفارس

## الملحق (2)

استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صورتها الأولى



الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية

زميلي المعلم/ زميلتي المعلمة:

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل) لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية. تهدف الدراسة لاستطلاع آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، حيث يقصد بمجتمعات التعلم المهنية: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة، وأرجو منكم الإجابة عن عبارات الاستبانة كلها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي ترونها مطابقة لوجهة نظركم، وعدم ترك أي عبارة منها بلا إجابة، لأن لأرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، وستكون آراؤكم محل تقدير واحترام، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

الباحث

أولاً- البيانات الشخصية: يرجى تعبئة البيانات بوضع إشارة (√) في الفراغ المناسب.

|                       |                         |                                    |
|-----------------------|-------------------------|------------------------------------|
| 1- الجنس:             |                         |                                    |
| ذكر .....             | أنثى .....              |                                    |
| 2- حجم المدرسة:       |                         |                                    |
| أقل من 10 شعب .....   | 10 شعب فأكثر .....      |                                    |
| 3- سنوات الخبرة:      |                         |                                    |
| 5 سنوات فما دون ..... | من 5 إلى 10 سنوات ..... | أكثر من 10 سنوات .....             |
| 4- المؤهل العلمي:     |                         |                                    |
| معهد فما دون .....    | إجازة جامعية .....      | دراسات عليا (دبلوم- ماجستير) ..... |
| 5- الدورات التدريبية: |                         |                                    |
| من 1 إلى 2 دورة ..... | من 3 إلى 4 دورات .....  | 5 دورات فأكثر .....                |

ثانياً- عبارات الاستبانة: معايير مجتمعات التعلم المهنية وتتضمن ستة محاور: يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي ترونها مطابقة لوجهة نظرهم.

| المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة |                                                                                                          |              |        |       |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| الرقم                                | العبارة                                                                                                  | درجة التطبيق |        |       |
|                                      |                                                                                                          | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 1                                    | يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي بما يساهم في التركيز على تعلم التلاميذ.    |              |        |       |
| 2                                    | يشارك أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم بما يتفق مع المستجدات التربوية. |              |        |       |
| 3                                    | تضع المدرسة رؤاها المستقبلية بناء على فهم دقيق للواقع والأسباب الحقيقية للمشكلات.                        |              |        |       |
| 4                                    | يتم نشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال الاتصال الشخصي عبر الشبكات غير الرسمية.        |              |        |       |
| 5                                    | يناقش أعضاء المجتمع المدرسي رؤية المدرسة ورسالتها مع التلاميذ.                                           |              |        |       |
| 6                                    | يتحمل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية تجاه العمل على تحقيق رؤية المدرسة وتعليم التلاميذ.        |              |        |       |
| 7                                    | يقترح أعضاء المجتمع المدرسي آليات وسبلًا لتنفيذ رؤية المدرسة ورسالتها وخططها.                            |              |        |       |
| 8                                    | تستهدف رؤية المدرسة ورسالتها جودة المخرجات التعليمية للمدرسة.                                            |              |        |       |
| 9                                    | يوجد للمدرسة رسالة محددة بوضوح تعكس أهدافها التعليمية.                                                   |              |        |       |
| 10                                   | تتماشى رؤية المدرسة مع السياسات التربوية العامة.                                                         |              |        |       |
| 11                                   | تمثل الرؤية المشتركة في المدرسة البوصلة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية                                |              |        |       |
| 12                                   | يشارك أعضاء المجتمع المدرسي في مجموعة مماثلة من القيم والمعتقدات والمواقف المتعلقة بالتعليم والتعلم.     |              |        |       |
| 13                                   | توجد مبادئ إرشادية تنظم العمل في المدرسة.                                                                |              |        |       |
| 14                                   | يراجع أعضاء المجتمع المدرسي مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشكل دائم.                                    |              |        |       |



| 15                                                                | يعتمد أعضاء المجتمع المدرسي عند تطوير رؤية المدرسة ورسالتها على البيانات والمعلومات الخاصة بأداء التلاميذ.            |              |        |       |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 16                                                                | لدى أعضاء المجتمع المدرسي توقعات تعليمية عالية مشتركة لأداء التلاميذ يتم وضعها بمشاركة أولياء الأمور.                 |              |        |       |
| <b>المحور الثاني: القيادة الداعمة المشتركة</b>                    |                                                                                                                       |              |        |       |
| الرقم                                                             | العبارة                                                                                                               | درجة التطبيق |        |       |
|                                                                   |                                                                                                                       | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 17                                                                | يوزع مدير المدرسة المسؤوليات على أعضاء المجتمع المدرسي وفق مؤهلاتهم وكفاءاتهم.                                        |              |        |       |
| 18                                                                | يفوض مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بصلاحيات كافية لإنجاز مهامهم الوظيفية.                                        |              |        |       |
| 19                                                                | يزود مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام المفوضة لهم.                                 |              |        |       |
| 20                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية بشكل مستدام.               |              |        |       |
| 21                                                                | يشجع مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على تقديم الاقتراحات البناءة المتعلقة بتحسين المدرسة للاستفادة من إمكانياتهم. |              |        |       |
| 22                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني المستمر.                      |              |        |       |
| 23                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في إعداد البرامج والمشاريع التعليمية وتطويرها.                                |              |        |       |
| 24                                                                | يُمنح أعضاء المجتمع المدرسي فرص الاستفادة من خبراتهم في تولي الأدوار القيادية.                                        |              |        |       |
| 25                                                                | تتاح الفرصة لأعضاء المجتمع المدرسي للمبادرة بإحداث التغيير.                                                           |              |        |       |
| 26                                                                | يعقد مدير المدرسة اللقاءات الدورية مع أعضاء المجتمع المدرسي لمناقشة جودة التعليم والتعلم والقضايا الصفية.             |              |        |       |
| 27                                                                | يسهل مدير المدرسة عملية التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                     |              |        |       |
| 28                                                                | يتيح مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي إمكانية الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.                     |              |        |       |
| 29                                                                | يكافئ مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على الأعمال الإبداعية والمبتكرة وتجربة الأفكار والتقنيات الجديدة.            |              |        |       |
| 30                                                                | يتم توفير الشعور بالرضا عن بيئة العمل لدى أعضاء المجتمع المدرسي                                                       |              |        |       |
| <b>المحور الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم</b> |                                                                                                                       |              |        |       |
| الرقم                                                             | العبارة                                                                                                               | درجة التطبيق |        |       |
|                                                                   |                                                                                                                       | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 31                                                                | ينخرط أعضاء المجتمع المدرسي في حوارات مهنية ومناقشات هادفة.                                                           |              |        |       |

| 32                                             | يسعى أعضاء المجتمع المدرسي كفريق للحصول على المعرفة والمهارات والاستراتيجيات وتطبيق هذا التعلم الجديد في عملهم. |              |        |       |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 33                                             | يتعاون أعضاء المجتمع المدرسي لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                              |              |        |       |
| 34                                             | يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً لتطوير الإستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم.                                 |              |        |       |
| 35                                             | تعكس علاقة الزمالة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي التزامهم بتحسين الوضع المدرسي.                             |              |        |       |
| 36                                             | يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي دورياً لتبادل الخبرات فيما بينهم.                                                   |              |        |       |
| 37                                             | يتلقى أعضاء المجتمع المدرسي داخل المدرسة تدريباً مستمراً يتم تخطيطه والإعداد له بناء على حاجاتهم.               |              |        |       |
| 38                                             | تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية.               |              |        |       |
| 39                                             | يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً للبحث عن حلول لتلبية حاجات التلاميذ المتنوعة.                                   |              |        |       |
| 40                                             | يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بمبدأ استمرارية التعلم.                                                             |              |        |       |
| 41                                             | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل البيانات تعاونياً لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها.          |              |        |       |
| 42                                             | يركز التطوير المهني في المدرسة على تحسين الممارسات التعليمية.                                                   |              |        |       |
| 43                                             | يسود المدرسة مناخ تعاوني يقوم أعضاء المجتمع المدرسي من خلاله بتطبيق أساليب جديدة في العمل.                      |              |        |       |
| 44                                             | تستثمر المدرسة الخبرات التربوية المتاحة في توفير فرص تعلم للآخرين.                                              |              |        |       |
| 45                                             | يقدم أعضاء المجتمع المدرسي العون للأعضاء الجدد في المدرسة.                                                      |              |        |       |
| 46                                             | يتعامل أعضاء المجتمع المدرسي مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصاً للتعلم.                                   |              |        |       |
| <b>المحور الرابع: الاستفسار المهني التأملي</b> |                                                                                                                 |              |        |       |
| الرقم                                          | العبارة                                                                                                         | درجة التطبيق |        |       |
|                                                |                                                                                                                 | ضعيفة        | متوسطة | كبيرة |
| 47                                             | تتوفر فرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم أثناء عملهم.                                                   |              |        |       |
| 48                                             | يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في جعل الصفوف المدرسية مواقع للتأمل والاستقصاء.                                      |              |        |       |
| 49                                             | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي نتائج التأمل الذاتي لتحسين عمليات التعلم.                                          |              |        |       |
| 50                                             | يزود أعضاء المجتمع المدرسي زملاءهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية.                   |              |        |       |
| 51                                             | يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الأفكار والاقتراحات لتحسين تعلم التلاميذ خلال نقاشاتهم غير الرسمية.                |              |        |       |
| 52                                             | يراجع أعضاء المجتمع المدرسي أعمال التلاميذ جماعياً لتحسين الممارسات التعليمية.                                  |              |        |       |
| 53                                             | تتوفر فرص للتدريب ونقل الخبرات الوظيفية بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                              |              |        |       |

| 54                                        | تتاح الفرص لأعضاء المجتمع المدرسي لتطبيق المعرفة (ما تعلموه) ومشاركة الآخرين لنتائج.                                                     |              |        |       |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 55                                        | يتشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء البحوث العلمية الإجرائية لتحسين الأداء.                                                            |              |        |       |
| 56                                        | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتجربة أفكار تعليمية جديدة في صفوفهم والتفكير في كيفية تحسين أدائهم التدريسي.                                 |              |        |       |
| 57                                        | يطلع أعضاء المجتمع المدرسي على التجارب العالمية بمجال تطوير العملية التعليمية.                                                           |              |        |       |
| 58                                        | يتناقش أعضاء المجتمع المدرسي في معتقداتهم وافترضااتهم حول عملية التعليم.                                                                 |              |        |       |
| 59                                        | يوظف أعضاء المجتمع المدرسي نتائج الدراسات العلمية في ممارساتهم المهنية.                                                                  |              |        |       |
| 60                                        | يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في وضع تصورات للممارسات التدريسية المرغوب تحقيقها.                                                            |              |        |       |
| <b>المحور الخامس: التركيز على النتائج</b> |                                                                                                                                          |              |        |       |
| الرقم                                     | العبارة                                                                                                                                  | درجة التطبيق |        |       |
|                                           |                                                                                                                                          | ضعيفة        | متوسطة | كبيرة |
| 61                                        | يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي دورياً لمناقشة تقدم التلاميذ.                                                                                |              |        |       |
| 62                                        | يناقش أعضاء المجتمع المدرسي نتائج أداء التلاميذ لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج.                                                     |              |        |       |
| 63                                        | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي الاختبارات ومقاييس الأداء الأخرى لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة.                                           |              |        |       |
| 64                                        | يتم إبلاغ أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بنتائج أداء المدرسة بشكل كتابي (على سبيل المثال، في مذكرة أو رسالة إخبارية).                      |              |        |       |
| 65                                        | يتم إعلام التلاميذ بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.                                                                                            |              |        |       |
| 66                                        | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة والاختبارات ومقاييس الأداء الأخرى لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة.                       |              |        |       |
| 67                                        | يشجع أعضاء المجتمع المدرسي التلاميذ على تقويم أقرانهم وفق معايير واضحة.                                                                  |              |        |       |
| 68                                        | يقدم أعضاء المجتمع المدرسي التدخلات للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي عندما يواجهون صعوبات.                                           |              |        |       |
| 69                                        | يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بوضع خطط تحسين مستمرة لتعلم التلاميذ.                                                                        |              |        |       |
| 70                                        | يعتمد أعضاء المجتمع المدرسي على نتائج تقييم واضحة في عملية اتخاذ القرارات وتحسين ممارساتهم.                                              |              |        |       |
| 71                                        | يدرك أعضاء المجتمع المدرسي أن النتائج هي الدليل الفعلي لمراقبة أداء التلاميذ.                                                            |              |        |       |
| 72                                        | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتحليل أثر الاستراتيجيات التربوية السابقة لمعرفة ما هي الاستراتيجيات الفعالة وما هي الاستراتيجيات غير الفعالة |              |        |       |
| 73                                        | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل البيانات بشكل تعاوني لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها.                                |              |        |       |

| 74                                    | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقويم كافة النشاطات والمبادرات في المدرسة بشكل مستمر.                        |              |        |       |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| <b>المحور السادس: الظروف الداعمة:</b> |                                                                                                          |              |        |       |
| الرقم                                 | العبارة                                                                                                  | درجة التطبيق |        |       |
|                                       |                                                                                                          | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
|                                       | <b>العلاقات:</b>                                                                                         |              |        |       |
| 75                                    | توجد علاقات ودية بين أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ مبنية على الثقة والاحترام.                          |              |        |       |
| 76                                    | يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة المتعلقة بممارساتهم المهنية.                |              |        |       |
| 77                                    | يتاح لأعضاء المجتمع المدرسي الحرية في تحديد الأسلوب المناسب لإنجاز الأعمال.                              |              |        |       |
| 78                                    | يبدل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة.          |              |        |       |
| 79                                    | تدعم العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي الفحص الدقيق والصادق للبيانات وذلك لتحسين عمليتي التعليم والتعلم |              |        |       |
| 80                                    | يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام.                                                         |              |        |       |
|                                       | <b>المادية:</b>                                                                                          |              |        |       |
| 81                                    | يتوفر الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي للالتقاء ومناقشة قضايا التلاميذ.                               |              |        |       |
| 82                                    | يراعى في توزيع الجدول المدرسي إيجاد فرص للتعليم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية.                     |              |        |       |
| 83                                    | تتوفر الموارد المادية للتطوير المهني.                                                                    |              |        |       |
| 84                                    | تتوفر التكنولوجيا المناسبة والوسائل التعليمية لأعضاء المجتمع المدرسي                                     |              |        |       |
| 85                                    | يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات الدورية المشتركة.                                             |              |        |       |
| 86                                    | يتيح تخطيط الصفوف الدراسية سهولة التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                      |              |        |       |
| 87                                    | تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا انتقال المعلومات بين أعضاء المجتمع المدرسي بأسره والمجتمع المحلي.        |              |        |       |
| 88                                    | تنظيم البيانات المدرسية بشكل يسهل على أعضاء المجتمع المدرسي الدخول للنتائج والاطلاع عليها.               |              |        |       |
| 89                                    | يستطيع أعضاء المجتمع المدرسي الدخول للنتائج والاطلاع عليها.                                              |              |        |       |
| 90                                    | يوفر القائمون على الموارد الخبرات والدعم اللازم للتعليم المستمر.                                         |              |        |       |

شكراً لجهودكم

## الملحق (3)

## دليل المقابلة في صورتها الأولى



الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة  
دمشق الرسمية

السيد المدير (ة) في مدرسة .....المحترم (ة):

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل) لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية. حيث تهدف الدراسة لاستطلاع آراء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، حيث يقصد بمجتمعات التعلم المهنية: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم.

يشرفني أن أجري معكم مقابلة لاستطلاع آرائكم حول درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأرجو منكم أن تجيبوني عن أسئلة المقابلة كلها بدقة وموضوعية، لأن لآرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، وستكون آراؤكم محل تقدير واحترام، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

الباحث

## أولاً- البيانات الأولية:

|                          |
|--------------------------|
| 1. سنوات الخبرة:         |
| 2. المؤهل العلمي:        |
| 3. عدد الشعب في المدرسة: |

ثانياً: أسئلة المقابلة: تنقسم أسئلة المقابلة إلى ستة محاور تمثل معايير مجتمعات التعلم المهنية.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة:</b> يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين فهماً واضحاً للغرض المتفق عليه لتعليم التلاميذ، ويتشاركون في بناء الرؤى الخاصة بتحسين المدرسة، ويتمّ الرجوع إليها باستمرار في عملهم، ولديهم اتفاق حول قواعد السلوك التي توجه القرارات المدرسية. |                                                                                                                                                                         |
| <b>1- ما مدى اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول رؤية تحسين المدرسة وتطويرها؟</b>                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                         |
| <b>المستوى الأول</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | ❖ رؤى أعضاء المجتمع المدرسي متباعدة على نطاق واسع.                                                                                                                      |
| <b>المستوى الثاني</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ لم يتم استكشاف رؤى لتحسين المدرسة بدقة، يوافق بعض أعضاء المجتمع المدرسي ولا يوافق بعضهم الآخر.                                                                        |
| <b>المستوى الثالث</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ تتم مناقشة رؤى التحسين من قبل أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم من أجل تحقيق توافق الآراء في رؤية المدرسة المستقبلية.                                                      |
| <b>2- علام تركز رؤى تحسين المدرسة وتطويرها؟</b>                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                         |
| <b>المستوى الأول</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة على تحسين مهارات التدريس دون الإشارة إلى تأثيرها في تعلم التلاميذ.                                                                            |
| <b>المستوى الثاني</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة أحياناً على تعلم التلاميذ.                                                                                                                    |
| <b>المستوى الثالث</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة باستمرار على تطوير أساليب تحسين تعلم التلاميذ وتحسينها.                                                                                       |
| <b>3- ما مدى اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول القيم والأهداف التي توجه السلوك؟</b>                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                         |
| <b>المستوى الأول</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | ❖ لم يحدد أعضاء المجتمع المدرسي رسمياً القيم المشتركة المتعلقة بتعلم التلاميذ.                                                                                          |
| <b>المستوى الثاني</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ توصل أعضاء المجتمع المدرسي إلى في الآراء بشأن القيم المشتركة التي توجه سلوكيات بعض المعلمين.                                                                          |
| <b>المستوى الثالث</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ اتفق أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم على بيانات القيم التي تحفز السلوكيات اليومية وتساعد في تحقيق ثقافة المدرسة.                                                         |
| <b>4- ما مدى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي لتقييم وضع المدرسة؟</b>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                         |
| <b>المستوى الأول</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | ❖ تقوم الإدارة المدرسية وبعض المعلمين بمراجعة نتائج التقييم (معدلات النجاح) للحصول على فهم واضح لأداء التلاميذ.                                                         |
| <b>المستوى الثاني</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ تعرض الإدارة المدرسية والإداريون والمعلمون بانتظام البيانات المتاحة بسهولة (معدلات النجاح والحضور) وتشكل هذه المصادر الأساس لخطط تحسين المدرسة.                       |
| <b>المستوى الثالث</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ يبحث أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم باستمرار عن مجموعة متنوعة من مصادر البيانات وتصنيف هذه البيانات لتقييم أداء التلاميذ والآثار القابلة للقياس لمبادرات تحسين المدارس. |
| <b>ما معوقات تحقيق معيار الرؤية والقيم المشتركة في المدرسة من وجهة نظرك؟</b>                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p><b>المحور الثاني: القيادة الداعمة والمشاركة:</b> يقود المدير العمل المدرسي بأساليب ديمقراطية وأنماط قيادية قائمة على المشاركة والتعاون والحوار والشفافية من خلال حشد طاقات أعضاء المدرسة وتنسيق جهودهم، وجعلهم أسرة واحدة، على نحو يضمن لهم الثقة والاحترام، ويهيئ لهم مناخ يفضي إلى ممارسة السلطة وتحمل المسؤولية والمشاركة في مناقشة واتخاذ القرارات المدرسية</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>5- ما مدى تهيئة مناخ يفضي إلى ممارسة القيادة وتحمل المسؤولية لدى أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ تتحمل الإدارة المدرسية كل المسؤولية لتحديد مجالات التحسين، وتحديد قيادة عملية تنفيذ استراتيجيات التحسين.                                                                                                                                                                                           |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ تشارك الإدارة المدرسية مسؤولية تحديد مجالات التحسين واكتشاف قيادة عملية تنفيذ استراتيجيات التحسين مع عدد قليل من المعلمين.                                                                                                                                                                         |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ تسعى الإدارة المدرسية بنشاط إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة من خلال الحفاظ على إمكانية وصول عالية لأعضاء المجتمع المدرسي وتشجيع الآخرين على حل المشكلات وتحفيز المناقشات حول التحديات الرئيسية التي تعيق تعلم التلاميذ وتمكين المعلمين من اكتشاف وقيادة استراتيجيات التحسين بأنفسهم. |  |
| <p><b>6- ما مدى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة واتخاذ القرارات المدرسية التي تؤثر في تعلم التلاميذ؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ إن دور أعضاء المجتمع المدرسي هو القيام بأفضل عمل ممكن لتنفيذ المبادرات والقرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية، دون أن توفر لهم الفرص للمشاركة في صنع القرار.                                                                                                                                       |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يرى أعضاء المجتمع المدرسي أنفسهم يمتلكون بعض المدخلات في عمليات صنع القرار بالمدرسة من خلال الاستجابة لحاجات المجموعات المختلفة في المدرسة وخدمة المجتمع المدرسي                                                                                                                                   |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يعدّ المعلمون أنفسهم جزءاً لا يتجزأ من فريق صنع القرار في المدرسة من خلال تحديد الأهداف والبحث عن الموارد الداخلية والخارجية للقرارات بشأن معظم قضايا المدرسة.                                                                                                                                     |  |
| <p><b>7- ما آلية إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في مواجهة القضايا المدرسية التي تؤثر في تعلم التلاميذ؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ لا يتم تحديد هيكل رسمي للفرق التي يقودها المعلمون ويتعاون قادة المعلمين بشكل غير رسمي في مجموعات صغيرة لمعالجة الاهتمامات الفردية أو الإدارية.                                                                                                                                                     |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ تتعاون الفرق التي يقودها المعلمون وتضع الأهداف وتطور خطط العمل في بعض مجالات تعلم التلاميذ.                                                                                                                                                                                                        |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم في فرق لتحسين المدرسة من خلال تحديد الأهداف وتطوير خطط العمل ومراقبة التحسينات في أكثر المجالات حيوية لتعلم التلاميذ.                                                                                                                                            |  |
| <p><b>ما معوقات تحقيق معيار مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة المدرسية من وجهة نظرك؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>المحور الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم:</b> يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً لتحقيق أهداف مشتركة والاستجابة لكافة التحديات التي تواجه عمل المدرسة بدءاً من البحث عن وسائل لتحسين الممارسات التدريسية، إلى التخطيط لمشاريع التعلم الجماعي وتحسين فرص التعلم، إلى حل المشكلات المدرسية.</p>                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>8- ما مدى اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي لمناقشة القضايا المدرسية ومشاركة المعلومات والتعلم من بعضهم بعضاً؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |

|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المستوى الأول                                                                             | ❖ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي في عزلة معظم الوقت ويناقشون القضايا عشوائياً.                                                                                                                                      |
| المستوى الثاني                                                                            | ❖ يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي في العديد من اللجان الاستشارية لمناقشة القضايا وتبادل المعلومات بينهم والتعلم من بعضهم.                                                                                           |
| المستوى الثالث                                                                            | ❖ يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي بأكملهم بانتظام لمناقشة وتحليل القضايا ومشاركة المعلومات والتعلم من بعضهم ومع بعضهم.                                                                                              |
| 9- ما مدى اهتمام ثقافة المدرسة بخلق حلول لتلبية احتياجات التلاميذ؟                        |                                                                                                                                                                                                                 |
| المستوى الأول                                                                             | ❖ المدرسة لديها عدد قليل من الأعضاء في لجنة تركز على إستراتيجيات لتلبية حاجات التلاميذ.                                                                                                                         |
| المستوى الثاني                                                                            | ❖ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً للحصول على المعرفة والمهارات والإستراتيجيات للتأثير في تعلم التلاميذ.                                                                                                         |
| المستوى الثالث                                                                            | ❖ يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي بأكملهم بانتظام لمناقشة الاهتمامات ومشاركة المعلومات وتطوير الإستراتيجيات وتنفيذ الخطط التي تلبي حاجات التلاميذ والتدريس الفعال.                                                  |
| 10- ما مدى توفر ثقافة فرق العمل في المدرسة؟                                               |                                                                                                                                                                                                                 |
| المستوى الأول                                                                             | ❖ تشكل المدرسة أحياناً فريقاً يعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة والتعلم معاً وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                                                |
| المستوى الثاني                                                                            | ❖ المدرسة لديها حالياً فريق واحد يعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة والتعلم معاً وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                                             |
| المستوى الثالث                                                                            | ❖ جزء من الثقافة المدرسية أن الفرق تعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة والتعلم معاً والتحسين المستمر وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية من خلال التحدي الجماعي والتساؤل والتفكير. |
| 11- ما مدى تطبيق أعضاء المجتمع المدرسي ما تعلموه من بعضهم؟                                |                                                                                                                                                                                                                 |
| المستوى الأول                                                                             | ❖ لا يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي بناء على ما تعلموه.                                                                                                                                                            |
| المستوى الثاني                                                                            | ❖ يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بناء على ما تعلموه ويضعون وينفذون خططاً لتحسين ممارساتهم التدريسية.                                                                                                   |
| المستوى الثالث                                                                            | ❖ يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي بناء على ما تعلموه ويقومون بوضع خطط تلبي حاجات التلاميذ وتنفيذها وتدرّساً أكثر فاعلية ونجاحاً.                                                                                    |
| 12- ما مدى تقويم لأعضاء المجتمع المدرسي لأعمالهم؟                                         |                                                                                                                                                                                                                 |
| المستوى الأول                                                                             | ❖ لا يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم أعمالهم.                                                                                                                                                                 |
| المستوى الثاني                                                                            | ❖ نادراً ما يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم أعمالهم ونادراً ما يقوم بإجراء مراجعات بناء على النتائج.                                                                                                          |
| المستوى الثالث                                                                            | ❖ يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام باستخلاص المعلومات وتقييم أثر أعمالهم ويقومون بإجراء مراجعات.                                                                                                              |
| ما معوقات تحقيق معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم في المدرسة من وجهة نظرك؟ |                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>المحور الرابع: الاستفسار المهني التأملي:</b> يراقب أعضاء المجتمع المدرسي سلوكيات التدريس لبعضهم ويقدمون ملاحظات حول الممارسات التدريسية اليومية، ولديهم الفضول لنقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي، بالإضافة إلى دراسة حالات مهنية ومشكلات محددة بشكل علمي جماعياً.</p> |                                                                                                                                                                           |
| <p><b>13- ما مدى زيارة أعضاء المجتمع المدرسي الصفوف الدراسية لزملائهم ومراقبة التدريس وملاحظته؟</b></p>                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                           |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                          | لا يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بزيارة الصفوف المدرسية لزملائهم أبداً.                                                                                                      |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                         | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بزيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لبعضهم.                                                                                  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                         | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام وبشكل متكرر بزيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                        |
| <p><b>14- ما مدى تزويد أعضاء المجتمع المدرسي زملائهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية؟</b></p>                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                           |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ لا يتفاعل أعضاء المجتمع المدرسي بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                                         |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يناقش أعضاء المجتمع المدرسي القضايا غير التدريسية بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                       |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يقدم أعضاء المجتمع المدرسي تغذية راجعة لبعضهم حول التدريس والتعلم بناء على ملاحظاتهم في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                       |
| <p><b>15- ما مدى تشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء بحوث العمل الإجرائية لتحسين الأداء؟</b></p>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                           |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ لا يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بإجراء بحوث علمية لتأثير أعمالهم.                                                                                                         |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ نادراً ما يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بإجراء بحوث علمية لتأثير أعمالهم نتيجة مشكلات مدرسية طارئة مثل انخفاض درجات التلاميذ.                                              |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام بإجراء بحوث العمل (البحوث الإجرائية) والتدريب والتوجيه والتعلم العاكس لتقييم تأثير أعمالهم، ويقومون بإجراء مراجعات بناء على النتائج. |
| <p><b>ما معوقات تحقيق معيار الاستفسار المهني التأملي في المدرسة من وجهة نظرك؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                           |
| <p> </p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                           |
| <p><b>المحور الخامس: التركيز على النتائج:</b> يدرك أعضاء المجتمع المدرسي أهمية تأسيس تقييمهم لفعالية جهودهم على نتائج ملموسة، فنتائج أداء التلاميذ التي تتم مناقشتها تشكل علامات إرشادية للقرارات وخطط العمل التي توضع لتحسين تعلم التلاميذ.</p>                                                       |                                                                                                                                                                           |
| <p><b>16- علام تركز مناقشة نتائج أداء التلاميذ؟</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                           |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يركز أعضاء المجتمع المدرسي في مراجعة نتائج تقييم أداء التلاميذ على عوامل خارجة عن سيطرتهم.                                                                              |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي كلا من العوامل الداخلية (المنهج وطرائق التدريس) والعوامل الخارجية في تبرير نتائج تقييم أداء التلاميذ.                                      |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ❖ يبحث أعضاء المجتمع المدرسي عن عناصر داخل سلوكياتهم قد تؤثر في نتائج تقييم أداء التلاميذ وتحمل بعضهم المسؤولية عن هذه الإجراءات.                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                   |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 17-                                                                                                                                                                                                                                        | ما مدى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في التقييم المنتظم لنتائج أداء التلاميذ لتحسين المدرسة؟                                                                                                       |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                              | ❖ تقوم القيادة المدرسية بمراجعة نتائج تقييم أداء التلاميذ (معدلات النجاح) للحصول على فهم واضح عن أداء التلاميذ.                                                                                   |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                             | ❖ تعرض القيادة المدرسية والإداريون والمعلمون بانتظام البيانات المتاحة بسهولة (معدلات النجاح والحضور) ومناقشة نتائج بيانات التقييم المحلية الخاصة بهم وتشكل هذه المصادر الأساس لخطط تحسين المدرسة. |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                             | ❖ يبحث أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بانتظام عن مجموعة متنوعة من مصادر البيانات وتصنيف هذه البيانات لتقييم أداء التلاميذ والآثار القابلة للقياس لمبادرات تحسين المدارس.                            |  |
| 18-                                                                                                                                                                                                                                        | ما مدى استخدام أعضاء المجتمع المدرسي الخطط التي تعالج النتائج؟                                                                                                                                    |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                              | ❖ يرى المعلمون التقييمات المختلفة ونتائج البرامج عندها عرضها عليهم. أما خطط العمل الرامية إلى معالجة النتائج إما لم يتم تطويرها أو مراقبتها وإما لم توضع أو ترصد.                                 |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                             | ❖ يسعى أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع التقدم المتعلق بخطط تحسين فرقهم وتعديل ممارساتهم التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ.                                                         |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                             | ❖ يسعى جميع أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع التقدم المتعلق بخطط تحسين مدرستهم وتعديل الممارسات التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ والحفاظ على التحسين المستمر.              |  |
| ما معوقات تحقيق معيار التركيز على النتائج في المدرسة من وجهة نظرك؟                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                   |  |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                   |  |
| المحور السادس: الظروف الداعمة: بيئة المدرسة التي تسمح لأعضاء المجتمع المدرسي بالمشاركة في الأنشطة التعاونية من موارد وأماكن للاجتماع وجداول دراسية مرنة وتوفير كل ما يلزم من بيانات ومعلومات وأجهزة ومعدات للتدريب وأنظمة اتصال وتكنولوجيا |                                                                                                                                                                                                   |  |
| 19-                                                                                                                                                                                                                                        | ما مدى توفير وقت للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي؟                                                                                                                                               |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                              | ❖ جداول عمل أعضاء المجتمع المدرسي أحياناً توفر وقتاً لإنجاز المهام والتعاون بين الزملاء.                                                                                                          |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                             | ❖ تم تصميم جداول عمل لتشمل الوقت الشهري للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي وإنجاز المهام.                                                                                                          |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                             | ❖ تم تصميم جداول عمل لتشمل الوقت اليومي والأسبوعي والشهري للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي وإنجاز المهام.                                                                                        |  |
| 20-                                                                                                                                                                                                                                        | ما مدى توفير أنظمة الاتصالات والتكنولوجيا لتبادل المعلومات في المدرسة؟                                                                                                                            |  |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                              | ❖ عدم الاهتمام بأنظمة الاتصال.                                                                                                                                                                    |  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                             | ❖ يوجد طريقة اتصال واحدة وتستخدم أحياناً لمشاركة المعلومات.                                                                                                                                       |  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                             | ❖ يتم استخدام مجموعة متنوعة من العمليات والإجراءات لتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على التواصل.                                                                                                      |  |
| 21-                                                                                                                                                                                                                                        | ما مدى توفر الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي؟                                                                                                                                                      |  |

|                                                               |                                                                                                                                                                                    |                |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|                                                               | ❖ عدم وجود ثقة واحترام بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                                                                                                  | المستوى الأول  |
|                                                               | ❖ الثقة والاحترام يسودان بين بعض أعضاء المجتمع المدرسي.                                                                                                                            | المستوى الثاني |
|                                                               | ❖ الثقة والاحترام يميزان أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.                                                                                                                             | المستوى الثالث |
| 22-                                                           | ما مدى إتاحة إمكانية وصول أعضاء المجتمع المدرسي لبيانات التقييم في المدرسة؟                                                                                                        |                |
|                                                               | 23- يتم تجميع بيانات التقييم وتخزينها في موقع مركزي، ولا تتاح لأعضاء المجتمع المدرسي سوى إمكانية محدودة للوصول إلى هذه البيانات.                                                   | المستوى الأول  |
|                                                               | ❖ يتم تجميع بيانات التقييم ودمجها مع البيانات السابقة، وتُنشر هذه المعلومات على جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتعمل مجموعات مستقلة منهم تعاونياً لوضع خطط لتلبية الاحتياجات المحددة. | المستوى الثاني |
|                                                               | ❖ يجتمع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام لتحليل بيانات التقييم الرسمية وغير الرسمية، ويتم وضع خطط لتلبية الحاجات المحددة، ومراقبة تنفيذ هذه الخطط عن كثب وتقييمها بانتظام.       | المستوى الثالث |
| ما معوقات تحقيق معيار الظروف الداعمة في المدرسة من وجهة نظرك؟ |                                                                                                                                                                                    |                |
|                                                               |                                                                                                                                                                                    |                |

شكراً لجهودكم

## الملحق (4)

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة مرتبة حسب الدرجة العلمية

| م  | الاسم             | الاختصاص العام                        | الوظيفة                                   | المكان     |
|----|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------|------------|
| 1  | أ.د. فاضل حنا     | تربية مقارنة والتربية في الوطن العربي | أستاذ في قسم التربية المقارنة             | جامعة دمشق |
| 2  | أ.د. جلال السناد  | علم اجتماع تربوي                      | أستاذ في قسم أصول التربية                 | جامعة دمشق |
| 3  | أ.د. محمد صليبي   | طرائق تدريس العلوم                    | أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس       | جامعة دمشق |
| 4  | أ.د. سميرة منصور  | اتجاهات تربوية معاصرة                 | أستاذ في قسم التربية المقارنة             | جامعة دمشق |
| 5  | أ.د. منى كشيك     | تربية عامة                            | أستاذ في قسم أصول التربية                 | جامعة دمشق |
| 6  | أ.د. غسان الخلف   | علم اجتماع تربوي                      | أستاذ في قسم أصول التربية                 | جامعة دمشق |
| 7  | د. إبراهيم المصري | فلسفة التربية                         | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية           | جامعة دمشق |
| 8  | د. منذر الخوري    | تربية بيئية وسكانية                   | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية           | جامعة دمشق |
| 9  | د. سعدا ساري      | أصول التدريس                          | أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس | جامعة دمشق |
| 10 | د. رنا قوشحة      | القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)    | أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم        | جامعة دمشق |
| 11 | د. لينا يونس      | تربية عامة                            | مدرس في قسم أصول التربية                  | جامعة دمشق |

## الملحق (5)

استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صورتها  
النهائية



الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

استبانة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في  
مدارس مدينة دمشق الرسمية

زميلي المعلم/ زميلتي المعلمة:

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل) لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية. حيث تهدف الدراسة لاستطلاع آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، حيث يقصد بمجتمعات التعلم المهنية: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة، وأرجو منكم الإجابة عن عبارات الاستبانة كلها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي ترونها مطابقة لوجهة نظركم، وعدم ترك أي عبارة منها بلا إجابة، لأن لأرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، وستكون آراؤكم محل تقدير واحترام، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

الباحث

أولاً- البيانات الشخصية: يرجى تعبئة البيانات بوضع إشارة (√) في الفراغ المناسب.

|                       |                         |                                    |
|-----------------------|-------------------------|------------------------------------|
| 1- الجنس:             |                         |                                    |
| ذكر .....             | أنثى .....              |                                    |
| 2- حجم المدرسة:       |                         |                                    |
| أقل من 10 شعب .....   | 10 شعب فأكثر .....      |                                    |
| 3- سنوات الخبرة:      |                         |                                    |
| 5 سنوات فما دون ..... | من 5 إلى 10 سنوات ..... | أكثر من 10 سنوات .....             |
| 4- المؤهل العلمي:     |                         |                                    |
| معهد فما دون .....    | إجازة جامعية .....      | دراسات عليا (دبلوم- ماجستير) ..... |
| 5- الدورات التدريبية: |                         |                                    |
| من 1 إلى 2 دورة ..... | من 3 إلى 4 دورات .....  | 5 دورات فأكثر .....                |

ثانياً- عبارات الاستبانة: معايير مجتمعات التعلم المهنية وتتضمن ستة محاور: يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي ترونها مطابقة لوجهة نظرهم.

| المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة    |                                                                                                      |              |        |       |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| الرقم                                   | العبارة                                                                                              | درجة التطبيق |        |       |
|                                         |                                                                                                      | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 1                                       | يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي.                                       |              |        |       |
| 2                                       | يشارك أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم وفق المستجدات التربوية.     |              |        |       |
| 3                                       | تخطط المدرسة رؤاها المستقبلية بناء على مشكلات الواقع الحقيقية.                                       |              |        |       |
| 4                                       | تُنشر الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال وسائل متعددة.                                |              |        |       |
| 5                                       | يناقش أعضاء المجتمع المدرسي رؤية المدرسة ورسالتها مع أولياء الأمور والتلاميذ.                        |              |        |       |
| 6                                       | يتحمل أعضاء المجتمع المدرسي المسؤولية الجماعية في تحقيق أهداف المدرسة.                               |              |        |       |
| 7                                       | يقترح أعضاء المجتمع المدرسي آليات وسبل لتفعيل رؤية المدرسة ورسالتها وخططها.                          |              |        |       |
| 8                                       | تستهدف رؤية المدرسة ورسالتها جودة المخرجات التعليمية للمدرسة.                                        |              |        |       |
| 9                                       | تتماشى رؤية المدرسة مع السياسات التربوية العامة.                                                     |              |        |       |
| 10                                      | يشارك أعضاء المجتمع المدرسي في مجموعة مماثلة من القيم والمعتقدات والمواقف المتعلقة بالتعليم والتعلم. |              |        |       |
| 11                                      | توجد مبادئ إرشادية تنظم العمل في المدرسة.                                                            |              |        |       |
| 12                                      | يراجع أعضاء المجتمع المدرسي مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها بشكل دائم.                                |              |        |       |
| المحور الثاني: القيادة الداعمة المشتركة |                                                                                                      |              |        |       |
| الرقم                                   | العبارة                                                                                              | درجة التطبيق |        |       |
|                                         |                                                                                                      | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 13                                      | يوزع مدير المدرسة المسؤوليات على أعضاء المجتمع المدرسي وفق مؤهلاتهم وكفاءاتهم.                       |              |        |       |

| 14                                                                | يفوض مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بصلاحيات كافية لإنجاز مهامهم الوظيفية.                            |              |        |       |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 15                                                                | يزود مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام المفوضة لهم.                     |              |        |       |
| 16                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية بشكل مستدام.   |              |        |       |
| 17                                                                | يشجع مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على تقديم الاقتراحات البناءة المتعلقة بتحسين المدرسة.             |              |        |       |
| 18                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في عملية الإعداد والتخطيط لبرامج التطوير المهني.                  |              |        |       |
| 19                                                                | يشرك مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي في إعداد البرامج والمشاريع التعليمية وتطويرها.                    |              |        |       |
| 20                                                                | يعقد مدير المدرسة اللقاءات الدورية مع أعضاء المجتمع المدرسي لمناقشة جودة التعليم والتعلم والقضايا الصفية. |              |        |       |
| 21                                                                | يسهل مدير المدرسة عملية التواصل الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                         |              |        |       |
| 22                                                                | يتيح مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي إمكانية الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.         |              |        |       |
| 23                                                                | يكافئ مدير المدرسة أعضاء المجتمع المدرسي على الأعمال الإبداعية والمبتكرة وتجربة الأفكار الجديدة.          |              |        |       |
| 24                                                                | يوفر مدير المدرسة بيئة عمل تخلق الشعور بالرضا لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتزيد من إحساسهم بالانتماء إليه.  |              |        |       |
| <b>المحور الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعليم</b> |                                                                                                           |              |        |       |
| الرقم                                                             | العبارة                                                                                                   | درجة التطبيق |        |       |
|                                                                   |                                                                                                           | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 25                                                                | ينخرط أعضاء المجتمع المدرسي في حوارات مهنية ومناقشات هادفة.                                               |              |        |       |
| 26                                                                | يسعى أعضاء المجتمع المدرسي كفريق للحصول على المعرفة الحديثة.                                              |              |        |       |
| 27                                                                | يتعاون أعضاء المجتمع المدرسي لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                        |              |        |       |
| 28                                                                | تعكس علاقة الزمالة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي التزامهم بتحسين الوضع المدرسي.                       |              |        |       |
| 29                                                                | يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي دورياً لتبادل الخبرات فيما بينهم.                                             |              |        |       |
| 30                                                                | يخطط أعضاء المجتمع المدرسي للتدريب المستمر بناء على احتياجاتهم داخل المدرسة                               |              |        |       |
| 31                                                                | تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي في فرق تعاونية لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية.         |              |        |       |
| 32                                                                | يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بمبدأ استمرارية التعلم.                                                       |              |        |       |

| 33                                             | يسود المدرسة مناخ تعاوني يقوم أعضاء المجتمع المدرسي من خلاله بتطبيق أساليب جديدة في العمل.                       |              |        |       |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 34                                             | تستثمر المدرسة الخبرات التربوية المتاحة في توفير فرص تعلم للآخرين.                                               |              |        |       |
| 35                                             | يقدم أعضاء المجتمع المدرسي العون للأعضاء الجدد في المدرسة.                                                       |              |        |       |
| 36                                             | يتعامل أعضاء المجتمع المدرسي مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصاً للتعلم.                                    |              |        |       |
| <b>المحور الرابع: الاستفسار المهني التأملي</b> |                                                                                                                  |              |        |       |
| الرقم                                          | العبارة                                                                                                          | درجة التطبيق |        |       |
|                                                |                                                                                                                  | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 37                                             | تتوفر فرص لأعضاء المجتمع المدرسي لمشاهدة زملائهم أثناء عملهم.                                                    |              |        |       |
| 38                                             | يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في جعل الصفوف المدرسية مواقع للتأمل والاستقصاء.                                       |              |        |       |
| 39                                             | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي نتائج التأمل الذاتي لتحسين عمليات التعلم.                                           |              |        |       |
| 40                                             | يزود أعضاء المجتمع المدرسي زملائهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية.                    |              |        |       |
| 41                                             | يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الأفكار والاقتراحات لتحسين تعلم التلاميذ خلال نقاشاتهم غير الرسمية.                 |              |        |       |
| 42                                             | يراجع أعضاء المجتمع المدرسي أعمال التلاميذ بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية.                                |              |        |       |
| 43                                             | يتشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء البحوث العلمية الإجرائية لتحسين الأداء.                                    |              |        |       |
| 44                                             | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتجربة أفكار تعليمية جديدة في صفوفهم والتفكير في كيفية تحسين أدائهم التدريسي.         |              |        |       |
| 45                                             | يطلع أعضاء المجتمع المدرسي على التجارب العالمية بمجال تطوير العملية التعليمية.                                   |              |        |       |
| 46                                             | يتناقش أعضاء المجتمع المدرسي في معتقداتهم وافترضااتهم حول عملية التعليم.                                         |              |        |       |
| 47                                             | يوظف أعضاء المجتمع المدرسي نتائج الدراسات العلمية في ممارساتهم المهنية.                                          |              |        |       |
| 48                                             | يسهم أعضاء المجتمع المدرسي في وضع تصورات للممارسات التدريسية المرغوب تحقيقها.                                    |              |        |       |
| <b>المحور الخامس: التركيز على النتائج</b>      |                                                                                                                  |              |        |       |
| الرقم                                          | العبارة                                                                                                          | درجة التطبيق |        |       |
|                                                |                                                                                                                  | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
| 49                                             | يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي دورياً لمناقشة تقدم التلاميذ.                                                        |              |        |       |
| 50                                             | يناقش أعضاء المجتمع المدرسي نتائج أداء التلاميذ لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج.                             |              |        |       |
| 51                                             | يتم إبلاغ أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بنتائج أداء المدرسة كتابياً (على سبيل المثال، في مذكرة أو رسالة إخبارية). |              |        |       |
| 52                                             | يتم إعلام التلاميذ بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.                                                                    |              |        |       |



| 53                                    | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أدوات تقويم مختلفة لتقييم التقدم نحو أهداف المدرسة.                            |              |        |       |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|
| 54                                    | يشجع أعضاء المجتمع المدرسي التلاميذ على تقويم أقرانهم وفق معايير واضحة.                                     |              |        |       |
| 55                                    | يقدم أعضاء المجتمع المدرسي الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات.                                     |              |        |       |
| 56                                    | يلتزم أعضاء المجتمع المدرسي بوضع خطط تحسين مستمرة لتعلم التلاميذ.                                           |              |        |       |
| 57                                    | يعتمد أعضاء المجتمع المدرسي على نتائج تقييم واضحة في عملية اتخاذ القرارات وتحسين ممارساتهم.                 |              |        |       |
| 58                                    | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقويم الإستراتيجيات التربوية المستخدمة بشكل منتظم.                              |              |        |       |
| 59                                    | يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي أسلوب تحليل البيانات بشكل تعاوني لتقييم فعالية الممارسات التعليمية وتحسينها.   |              |        |       |
| 60                                    | يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بتقييم كافة النشاطات والمبادرات في المدرسة بشكل مستمر.                           |              |        |       |
| <b>المحور السادس: الظروف الداعمة:</b> |                                                                                                             |              |        |       |
| الرقم                                 | العبارة                                                                                                     | درجة التطبيق |        |       |
|                                       |                                                                                                             | كبيرة        | متوسطة | ضعيفة |
|                                       | <b>العلاقات:</b>                                                                                            |              |        |       |
| 61                                    | توجد علاقات ودية بين أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ مبنية على الثقة والاحترام.                             |              |        |       |
| 62                                    | يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة المتعلقة بممارساتهم المهنية.                   |              |        |       |
| 63                                    | يتاح لأعضاء المجتمع المدرسي حرية تحديد الأسلوب المناسب لإنجاز الأعمال.                                      |              |        |       |
| 64                                    | يبدل أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ تحسين البيئة المدرسية وتطويرها. |              |        |       |
| 65                                    | تدعم العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي التدقيق الصادق والدقيق للبيانات.                                    |              |        |       |
| 66                                    | يتم تكريم الإنجازات المتميزة في المدرسة بانتظام.                                                            |              |        |       |
|                                       | <b>المادية:</b>                                                                                             |              |        |       |
| 67                                    | يتوفر الوقت الكافي لأعضاء المجتمع المدرسي للالتقاء ومناقشة قضايا التلاميذ.                                  |              |        |       |
| 68                                    | يراعى في توزيع الجدول المدرسي إيجاد فرص للتعليم الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية.                        |              |        |       |
| 69                                    | يتوفر مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات الدورية المشتركة.                                                |              |        |       |
| 70                                    | يتيح تخطيط الصفوف الدراسية سهولة التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                         |              |        |       |
| 71                                    | تدعم أنظمة التواصل والتكنولوجيا تبادل المعلومات بين المدرسة والمجتمع المحلي.                                |              |        |       |
| 72                                    | توجد قاعدة بيانات مدرسية مؤتمنة يمكن الرجوع إليها بسهولة من قبل أعضاء المجتمع المدرسي.                      |              |        |       |

شكراً لجهودكم

## الملحق (6)

## دليل المقابلة في صورتها النهائية



الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

مقابلة معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة  
دمشق الرسمية

السيد المدير (ة) في مدرسة .....المحترم (ة):

تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل) لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية. حيث تهدف الدراسة لاستطلاع آراء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة تطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، حيث يقصد بمجتمعات التعلم المهنية: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم.

يشرفني أن أجري معكم مقابلة لاستطلاع آرائكم حول درجة توفر معايير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأرجو منكم أن تجيبوني عن أسئلة المقابلة كلها بدقة وموضوعية، لأن لآرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، وستكون آراؤكم محل تقدير واحترام، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

الباحث

أولاً- البيانات الأولية:

|                          |
|--------------------------|
| 1- سنوات الخبرة:         |
| 2- المؤهل العلمي:        |
| 3- عدد الشعب في المدرسة: |

ثانياً: أسئلة المقابلة: تنقسم أسئلة المقابلة إلى ستة محاور تمثل معايير مجتمعات التعلم المهنية.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المحور الأول: الرؤية والقيم المشتركة: يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين فهماً واضحاً للغرض المتفق عليه لتعليم التلاميذ، ويتشاركون في بناء الرؤى الخاصة بتحسين المدرسة، ويتم الرجوع إليها باستمرار في عملهم، ولديهم اتفاق حول قواعد السلوك التي توجه القرارات المدرسية                                                                       |                                                                                                                    |
| 1- ما مدى اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول رؤية تحسين المدرسة وتطويرها؟                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ❖ رؤى أعضاء المجتمع المدرسي متباينة على نطاق واسع.                                                                 |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ يوافق بعض أعضاء المجتمع المدرسي على رؤية تحسين المدرسة ولا يوافق البعض الآخر.                                    |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ تتم مناقشة رؤى التحسين من قبل أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم من أجل تحقيق توافق الآراء في رؤية المدرسة المستقبلية. |
| 2- علام تركز رؤى تحسين المدرسة وتطويرها؟                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة على تحسين مهارات التدريس دون الإشارة إلى تأثيرها في تعلم التلاميذ.                       |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة أحياناً على تعلم التلاميذ.                                                               |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ تركز جهود تحسين المدرسة باستمرار على تطوير أساليب تحسين تعلم التلاميذ وتحسينها.                                  |
| 3- ما مدى اتفاق أعضاء المجتمع المدرسي حول القيم والأهداف التي توجه السلوك؟                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ❖ لم يحدد أعضاء المجتمع المدرسي رسمياً القيم المشتركة المتعلقة بتعلم التلاميذ.                                     |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ توصل أعضاء المجتمع المدرسي إلى توافق في الآراء بشأن القيم المشتركة التي توجه سلوكيات بعض المعلمين.               |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ اتفق أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم على القيم التي تحفز السلوكيات اليومية لهم المتعلقة بالتعليم والتعلم.           |
| ما معوقات تحقيق معيار الرؤية والقيم المشتركة في المدرسة من وجهة نظرك؟                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                    |
| المحور الثاني: القيادة الداعمة والمشاركة: يقود المدير العمل المدرسي بأساليب ديمقراطية وأنماط قيادية قائمة على المشاركة والتعاون والحوار والشفافية من خلال حشد طاقات أعضاء المدرسة وتنسيق جهودهم، وجعلهم أسرة واحدة، على نحو يضمن لهم الثقة والاحترام، ويهيئ لهم مناخ يفضي إلى ممارسة السلطة وتحمل المسؤولية والمشاركة في مناقشة واتخاذ القرارات المدرسية |                                                                                                                    |
| 4- ما مدى تهيئة مناخ يفضي إلى ممارسة القيادة وتحمل المسؤولية لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسي؟                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ❖ تتحمل الإدارة المدرسية المسؤولية كاملة في تحديد مجالات التحسين، وقيادة عملية تنفيذ إستراتيجيات التحسين هذه.      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ تشارك الإدارة المدرسية مسؤولية تحديد مجالات التحسين وقيادة عملية تنفيذ إستراتيجيات التحسين هذه مع عدد قليل من المعلمين.                                                                |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ تسعى الإدارة المدرسية إلى مشاركة القيادة على نطاق واسع مع أعضاء المجتمع المدرسي وتشجيعهم على حل المشكلات التي تعيق تعلم التلاميذ وتمكينهم من تحديد وقيادة إستراتيجيات التحسين بأنفسهم. |
| 5- ما مدى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة واتخاذ القرارات المدرسية التي تؤثر في تعلم التلاميذ؟                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                          |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ إن دور أعضاء المجتمع المدرسي القيام بأفضل عمل ممكن لتنفيذ المبادرات والقرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية، دون أن توفر لهم فرص المشاركة في صنع القرار.                                |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ تطلب الإدارة المدرسية النصيحة والاستشارة من أعضاء المجتمع المدرسي ثم تتخذ القرارات بنفسها.                                                                                             |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ يعدّ أعضاء المجتمع المدرسي أنفسهم جزءاً لا يتجزأ من فريق صنع القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية.                                                                                      |
| 6- ما آلية إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في مواجهة القضايا المدرسية التي تؤثر في تعلم التلاميذ؟                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                          |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ يتعاون مديرو المدارس مع أعضاء المجتمع المدرسي بشكل غير رسمي لمعالجة الاهتمامات الفردية أو الإدارية.                                                                                    |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ يشكل مدير المدرسة لجنة صغيرة أو فريقاً من بعض أعضاء المجتمع المدرسي لوضع الأهداف وتطوير خطط العمل في بعض مجالات تعلم التلاميذ.                                                         |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم في فرق لتحسين المدرسة من خلال تحديد الأهداف وتطوير خطط العمل ومراقبة التحسينات في أكثر المجالات حيوية لتعلم التلاميذ.                                |
| ما معوقات تحقيق معيار مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة المدرسية من وجهة نظر؟                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                          |
| المحور الثالث: الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم: يعمل أعضاء المجتمع المدرسي معاً لتحقيق أهداف مشتركة والاستجابة لكافة التحدّيات التي تواجه عمل المدرسة بدءاً من البحث عن وسائل لتحسين الممارسات التدريسية، إلى التخطيط لمشاريع التعلم الجماعي وتحسين فرص التعلم، إلى حل المشكلات المدرسية |                                                                                                                                                                                          |
| 7- ما مدى اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي لمشاركة المعلومات وتبادلها والتعلم من بعضهم؟                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                          |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ يعمل أعضاء المجتمع المدرسي في عزلة معظم الوقت ويتبادلون المعلومات بشكل عشوائي.                                                                                                         |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ يلتقي أعضاء المجتمع المدرسي في العديد من اللجان الاستشارية لمشاركة المعلومات وتبادلها فيما بينهم والتعلم من بعضهم.                                                                     |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ❖ يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي بأكملهم بانتظام لمشاركة المعلومات وتبادلها والتعلم من بعضهم ومع بعضهم.                                                                                     |
| 8- ما مدى توفر ثقافة فرق العمل في المدرسة؟                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                          |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ❖ تشكل المدرسة أحياناً فريق يعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ المدرسة لديها حالياً فريق واحد يعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.                                                             |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ جزء من الثقافة المدرسية أن الفرق تعمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة والتحسين المستمر وإيجاد حلول للمشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية من خلال التحدي الجماعي والتساؤل والتفكير. |
| 9- ما مدى تطبيق أعضاء المجتمع المدرسي ما تعلموه من بعضهم؟                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ لا يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي بناء على ما تعلموه.                                                                                                                                               |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بناء على ما تعلموه ويضعون وينفذون خططاً لتحسين ممارساتهم التدريسية.                                                                                      |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يتصرف أعضاء المجتمع المدرسي بناء على ما تعلموه ويقومون بوضع خطط تلبي حاجات التلاميذ وتنفيذها بما يحقق تدريساً أكثر فاعلية ونجاحاً.                                                               |
| ما معوقات تحقيق معيار الثقافة التنظيمية التعاونية الداعمة للتعلم في المدرسة من وجهة نظرك؟                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
| المحور الرابع: الاستفسار المهني التأملي: يراقب أعضاء المجتمع المدرسي سلوكيات التدريس لبعضهم ويقدمون ملاحظات حول الممارسات التدريسية اليومية، ولديهم الفضول لنقل المعرفة المتولدة من التأمل إلى الممارسة والتطبيق العملي، بالإضافة إلى دراسة حالات مهنية ومشكلات محددة بشكل علمي جماعياً |                                                                                                                                                                                                    |
| 10- ما مدى زيارة أعضاء المجتمع المدرسي الصفوف الدراسية لزملائهم ومراقبة التدريس وملاحظته؟                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ لا يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بزيارة الصفوف الدراسية لزملائهم أبداً.                                                                                                                             |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يقوم أعضاء المجتمع المدرسي من حين لآخر بزيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لبعضهم.                                                                                                         |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام بزيارة ومراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                                                           |
| 11- ما مدى تزويد أعضاء المجتمع المدرسي لزملائهم بالتغذية الراجعة والملاحظات المرتبطة بالممارسات التعليمية؟                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ لا يتفاعل أعضاء المجتمع المدرسي بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                                                                  |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يناقش أعضاء المجتمع المدرسي القضايا غير التدريسية بعد مراقبة التدريس في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                                                |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يقدم أعضاء المجتمع المدرسي تغذية راجعة لبعضهم حول التدريس والتعلم بناء على ملاحظاتهم في الصفوف الدراسية لزملائهم.                                                                                |
| 12- ما مدى تشارك أعضاء المجتمع المدرسي في إجراء بحوث العمل الإجرائية لتحسين الأداء؟                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ لا يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بإجراء بحوث عمل إجرائية لتأثير أعمالهم.                                                                                                                            |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ نادراً ما يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بإجراء بحوث عمل لتأثير أعمالهم نتيجة مشكلات مدرسية طارئة مثل انخفاض درجات التلاميذ.                                                                         |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام بإجراء مراجعات بناء على النتائج. تأثير أعمالهم، ويقومون بإجراء مراجعات بناء على النتائج.                                                                      |

| ما معوقات تحقيق معيار الاستفسار المهني التألمي في المدرسة من وجهة نظرك؟                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>المحور الخامس: التركيز على النتائج:</b> يدرك أعضاء المجتمع المدرسي أهمية تأسيس تقييمهم لفعالية جهودهم على نتائج ملموسة، فنتائج أداء التلاميذ التي تتم مناقشتها تشكل علامات إرشادية للقرارات وخطط العمل التي توضع لتحسين تعلم التلاميذ.</p>        |                                                                                                                                                                                            |
| 13- علام تركز مناقشة نتائج أداء التلاميذ؟                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                            |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ يركز أعضاء المجتمع المدرسي في مراجعة نتائج تقييم أداء التلاميذ على عوامل خارجة عن سيطرتهم.                                                                                               |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يستخدم أعضاء المجتمع المدرسي كلا من العوامل الداخلية (المنهج وطرائق التدريس و...) والعوامل الخارجية في تبرير نتائج تقييم أداء التلاميذ.                                                  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يبحث أعضاء المجتمع المدرسي عن عناصر داخل سلوكياتهم قد تؤثر في نتائج تقييم أداء التلاميذ وتحمل بعضهم المسؤولية عن هذه الإجراءات.                                                          |
| 14- ما مدى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في مناقشة نتائج أداء التلاميذ لتحسين المدرسة؟                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                            |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ تقوم الإدارة المدرسية بمراجعة نتائج تقييم أداء التلاميذ (معدلات النجاح) للحصول على فهم واضح عن أداء التلاميذ.                                                                            |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ تعرض الإدارة المدرسية والإداريون والمعلمون بانتظام البيانات المتاحة (معدلات النجاح والحضور) ومناقشة نتائج بيانات التقييم المحلية الخاصة بهم وتشكل هذه المصادر الأساس لخطط تحسين المدرسة. |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يبحث أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بانتظام عن مجموعة متنوعة من مصادر البيانات وتصنيف هذه البيانات لتقييم أداء التلاميذ والآثار القابلة للقياس لمبادرات تحسين المدارس.                     |
| 15- ما مدى استخدام أعضاء المجتمع المدرسي الخطط التي تعالج النتائج؟                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                            |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ يرى المعلمون التقييمات المختلفة ونتائج البرامج عند عرضها عليهم. أما خطط العمل الرامية إلى معالجة النتائج إما لم يتم تطويرها أو مراقبتها وإما لم توضع أو ترصد.                            |
| المستوى الثاني                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يسعى أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع التقدم المتعلق بخطط تحسين فرقهم وتعديل ممارساتهم التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ.                                                  |
| المستوى الثالث                                                                                                                                                                                                                                          | ❖ يسعى جميع أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام إلى تحقيق نتائج محددة لتتبع التقدم المتعلق بخطط تحسين مدرستهم وتعديل الممارسات التعليمية لتحسين تعلم التلاميذ والحفاظ على التحسين المستمر.       |
| ما معوقات تحقيق معيار التركيز على النتائج في المدرسة من وجهة نظرك؟                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>المحور السادس: الظروف الداعمة:</b> بيئة المدرسة التي تسمح لأعضاء المجتمع المدرسي بالمشاركة في الأنشطة التعاونية من موارد وأماكن للاجتماع وجدول دراسية مرنة وتوفير كل ما يلزم من بيانات ومعلومات وأجهزة ومعدات للتدريب وأنظمة اتصال وتكنولوجيا</p> |                                                                                                                                                                                            |
| 16- ما مدى توفير وقت للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي؟                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                            |
| المستوى الأول                                                                                                                                                                                                                                           | ❖ جداول عمل أعضاء المجتمع المدرسي أحياناً توفر وقتاً لإنجاز المهام والتعاون بين الزملاء.                                                                                                   |

|                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المستوى الثاني                                                                       | ❖ تمّ تصميم جداول عمل لتشمل الوقت الشهري للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي وإنجاز المهام.                                                                                          |
| المستوى الثالث                                                                       | ❖ تمّ تصميم جداول عمل لتشمل الوقت اليومي والأسبوعي والشهري للتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي وإنجاز المهام.                                                                        |
| 17- ما مدى توفير أنظمة الاتصالات والتكنولوجيا لمشاركة المعلومات وتبادلها في المدرسة؟ |                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                        | ❖ عدم الاهتمام بأنظمة الاتصال.                                                                                                                                                     |
| المستوى الثاني                                                                       | ❖ يوجد طريقة اتصال واحدة وتستخدم أحياناً لمشاركة المعلومات وتبادلها.                                                                                                               |
| المستوى الثالث                                                                       | ❖ يتم استخدام مجموعة متنوعة من العمليات والإجراءات لتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على التواصل.                                                                                       |
| 18- ما مدى توفر الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي؟                                     |                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                        | ❖ عدم وجود ثقة واحترام بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                                                                                                  |
| المستوى الثاني                                                                       | ❖ الثقة والاحترام يسودان أعضاء المجتمع المدرسي.                                                                                                                                    |
| المستوى الثالث                                                                       | ❖ الثقة والاحترام يميزان أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.                                                                                                                             |
| 19- ما مدى إتاحة إمكانية وصول أعضاء المجتمع المدرسي لبيانات التقويم في المدرسة؟      |                                                                                                                                                                                    |
| المستوى الأول                                                                        | ❖ يتم تجميع بيانات التقويم وتخزينها في موقع مركزي، ولا تتاح لأعضاء المجتمع المدرسي سوى إمكانية محدودة للوصول إلى هذه البيانات.                                                     |
| المستوى الثاني                                                                       | ❖ يتم تجميع بيانات التقييم ودمجها مع البيانات السابقة، وتُنشر هذه المعلومات لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتعمل مجموعات مستقلة منهم بشكل تعاوني لوضع خطط لتلبية الاحتياجات المحددة. |
| المستوى الثالث                                                                       | ❖ يجتمع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بانتظام لتحليل بيانات التقييم الرسمية وغير الرسمية، ويتم وضع خطط لتلبية الحاجات المحددة، ويجري مراقبة تنفيذ هذه الخطط عن كثب وتقييمها بانتظام.  |
| ما معوقات تحقيق معيار الظروف الداعمة في المدرسة من وجهة نظرك؟                        |                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |

شكراً لجهودكم



## الملحق (7)

كتاب موافقة وزارة التربية على التطبيق الميداني للبحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق - كلية التربية  
الرقم : ٤٧٠٦/ص  
تاريخ: ٢٠٢٠/١٢/١ م

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد محمود إسماعيل الفارس " طالب في كلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " (سناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل) " المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / / ١٤٤٢هـ / ٢٠٢٠ م

نائب رئيس جامعة دمشق  
لشؤون البحث العلمي  
د فراس الحناوي

الدكتور المشرف  
د. عيس الشماس

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢١٨٦  
٤

إلى مدارس التعليم الأساسي

نثبت أعلاه كتاب الجامعة الافتراضية رقم / ٤٧٠٦ / ص تاريخ ٢٠٢٠/١٢/١ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد محمود إسماعيل الفارس لتطبيق البحث المذكور .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٤٢هـ / ٢٠٢٠ م

مدير التربية

سليمان النونس

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- مدير التربية المساعد لشؤون التعليم الاساسي
- صاحب العلاقة



## الملحق (8)

### دعوة مشاركة الخبراء في جولات دلفي

السيد الدكتور (الخبير التربوي) /.....المحترم/ة

يقوم الطالب محمود اسماعيل الفارس بإجراء دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل). وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- تعرّف واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- تعرّف متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء التربويين والأكاديميين.
- وضع سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

لذلك أبحث عن خبراء تربويين وأكاديميين يرغبون في أن يصبحوا أعضاء في هذا المشروع البحثي للوصول إلى متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ستكون المشاركة طوعية وستتم في ثلاث جولات في كل جولة، ستكون الردود ممكنة في غضون أسبوع، يُتوقع أن تستغرق المشاركة في كل جولة حوالي 5 إلى 10 دقائق، ستكون الردود صالحة فقط عندما تكتمل الجولات الثلاث، عند الانتهاء من الجولة الأولى، ستتلقى بعد تزودينا بمعلومات التواصل معك رابطاً لاستمارة إلكترونية تعرض ملخصاً إجمالياً يتضمن نتائج جميع مساهمات الخبراء الآخرين، والمشاركة في الجولة الثانية إذا كنت ترغب في تعديل ملاحظاتك، بعد ذلك ستتلقى ملخص إجمالي لإجابات الجولة الثانية، وسيطلب منك المشاركة في الجولة الأخيرة إذا كنت ترغب في إجراء التعديلات والتعليقات النهائية فيها.

ومع إدراك الباحث بحجم أعبائكم وكثرة مسؤولياتكم، إلا أنه يسعد بأن يكون حضرتكم أحد الخبراء الذين يستتير برأيهم في الدراسة الحالية التي ستطبق على ثلاث مراحل، بهدف الحصول على رؤية متسقة بين الخبراء حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي.

فإذا كنت توافق على المشاركة في هذا المشروع البحثي (موافق - أعتذر)، فيرجى تزودينا بوسيلة التواصل التي ترونها مناسبة لإرسال رابط الاستمارة الإلكترونية في الجولات الثانية والثالثة.

|                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |
| <b>E.Mail:</b>                                                                      |                                                                                     |

شاكراً لكم تعاونكم وإسهامكم العلمي

الباحث: محمود الفارس

❖ جوال: 0988421216

E.Mail: [mahmoudalfars1991@gmail.com](mailto:mahmoudalfars1991@gmail.com)

## الملحق (9)

استمارة الجولة الأولى حول المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل  
للحقة الأولى من التعليم الأساسي

السيد الدكتور/.....المحترم/ة.

تحية طيبة لشخصكم الكريم وبعد:

في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل). وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية.

تتطلب هذه الدراسة ضمن ما تتطلبه من إجراءات، إعداد قائمة بالمتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحقة الأولى من التعليم الأساسي، والهدف من ذلك أن نستعين بأراء حضراتكم ومقترحاتكم لتحسين هذه القائمة وتطويرها، وفي ضوء هذه المتطلبات سيتم صياغة السيناريوهات المقترحة لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل.

حيث يُعرّف الباحث السيناريوهات بأنها: وصف الاحتمالات والخيارات البديلة التي تتطوي عليها التطورات المستقبلية في مدارس الحقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، في حال عدم اتخاذها أي إجراءات لدعم مسارات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية (السيناريو المرجعي)، أو في حال قامت ببعض التحسينات الجزئية (السيناريو الإصلاحي)، أو إذا ما قامت بالتغيير الجذري الشامل في أبعادها التنظيمية كافة لتفعيل هذه المجتمعات (السيناريو الابتكاري).

ويُعرّف مدرسة المستقبل بأنها: المدرسة التي يقودها المدير من خلال فريق تربوي مؤهل ومكون من أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم، وتتمتع بقدر كافٍ من الاستقلالية يتيح لها تحقيق رؤيتها ورسالتها المنطلقة من سياسة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية من أجل إعداد جيل فاعل منتج قادر على التكيف مع الواقع ومواجهة المستقبل بكل تحدياته.

ويُعرّف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: تنظيم أعضاء المجتمع المدرسي من مدير وإداريين ومعلمين في فرق تعاونية تلتقي دورياً وتهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع أعضائها، في ضوء قيادة مشتركة داعمة، تعمل وفق رؤية وقيم مشتركة لتحسين تعلم التلاميذ، فينهمكون في تعلم جماعي يستقصون المشكلات المهنية التي تواجههم، ويتبادلون المعارف والخبرات المهنية والتجارب الشخصية مع زملائهم حول ممارساتهم المهنية، لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن للتلاميذ وتطوير مدرستهم.

لذلك يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة وأرجو منكم التكرم بإبداء ملاحظاتكم القيمة حول مضمون الاستمارة بوضع المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحقة الأولى من التعليم الأساسي، كونكم تمتلكون الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة لإغناء الاستمارة. لأن لآرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها سوف توظف لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

## ❖ القسم الأول: الأسئلة الـديمغرافية:

جهة العمل: ..... الوظيفة الحالية: .....  
 التخصص: ..... عدد سنوات الخبرة: .....

## ❖ القسم الثاني: أسئلة الاستمارة: تنقسم أسئلة الاستمارة إلى خمسة محاور، تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل

مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. في البداية تم إعطاء تعريف

إجرائي لكل مطلب من المتطلبات ثم تلا ذلك مثلاً عن هذه المتطلبات، لذلك يرجى تزويدنا بالمتطلبات التي

ترونها مناسبة كونكم تمتلكون الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة ومن خلال الاستعانة بالتعريفات الإجرائية.

السؤال الأول: ما المتطلبات القيادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

**المتطلبات القيادية:** الأنماط القيادية والأساليب الديمقراطية التي تتبعها الإدارة المدرسية التي تؤثر في سلوك أعضاء المجتمع المدرسي، وجعلهم أسرة واحدة عن طريق حشد طاقاتهم وتنسيق جهودهم على نحو يضمن الثقة والاحترام والتعاون، ويجعلهم يتولون مسؤوليات قيادية في المدرسة لتلبية حاجات التلاميذ، وتتمين مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتعزيز جهودهم في تبادل المعارف والخبرات المهنية بصورة دائمة، وتوفير الوسائل والإمكانات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم لينعكس على تحسين وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي للمدرسة. ومن أبرز أنماط القيادة المدرسية وممارساتها التي تلائم تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية: القيادة المشتركة والقيادة التحويلية والقيادة التعليمية والقيادة الخادمة.

مثال: إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في وضع رؤية المدرسة وتحقيقها.

السؤال الثاني: ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

**المتطلبات التنظيمية:** الأساليب والهياكل التنظيمية الداعمة لمناخ مدرسي يعزز الزمالة، والتعاون، ويسهم في تفاعلات أكثر انفتاحاً وعمقاً بين المعلمين، ويدعم فرص التنمية المهنية، ويعزز الفعالية الذاتية للمعلمين، ويوازن بين استقلالية المعلمين والعمل الجماعي لتحسين تعلم التلاميذ، بالإضافة إلى بناء فرق عمل فعالة يتمتع أعضاؤها بالمهارات المتنوعة والخبرات المتكاملة التي تتسق مع مهامهم ومسؤولياتهم، وتعمل في ظل ثقافة تنظيمية تتيح لهم فرص التفاعل والتعاون المستمر ونشر المعلومات وتبادلها مع المستويات التنظيمية الأعلى من خلال الاتصال المفتوح، الأمر الذي يدعم الثقة والالتزام وتحمل مسؤولية النتائج.

مثال: تبني هياكل مدرسية تعتمد على فرق العمل وتدعم استقلاليتها.

السؤال الثالث: ما المتطلبات البشرية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

**المتطلبات البشرية:** القدرات والمهارات الواجب توافرها لدى أعضاء المجتمع المدرسي ليكونوا جزءاً من مجتمع تعلم مهني من استعداد للتعلم والرغبة في تحسين أساليبهم في التدريس ليكونوا متعلمين دائمي التعلم، وتدريبهم على النظر بعمق في نتائج التلاميذ وتقييم أدائهم لتطوير الممارسات المهنية باستمرار، بالإضافة إلى تمكينهم من المشاركة في خدمة المدرسة بفاعلية وبناء قدراتهم القيادية، وامتلاكهم مهارات التعلم التعاوني والقدرة على القيام بالبحوث الإجرائية وتنمية مهاراتهم البحثية لفهم المشكلات المدرسية والمهنية وتقديم الحلول لها.

مثال: توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية.

السؤال الرابع: ما المتطلبات الاجتماعية والثقافية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

**المتطلبات الاجتماعية والثقافية:** الثقافة المدرسية السائدة من خلال امتلاك أعضاء المجتمع المدرسي منظومة قيم ومعتقدات وتوقعات متفق عليها تكون فهماً مشتركاً لديهم لماهية المدرسة بوصفها مجتمعاً للتعلم المهني، لتحديد أولويات العمل بالمدرسة، ويشجع على الالتزام بتحسين مستويات تعلم التلاميذ وإنجازهم ويزيد من شعورهم بالمسؤولية الجماعية، ويشجعهم على التحسين المستمر من خلال انخراطهم المستمر في التأمل والنقد الذاتي للأنشطة والممارسات المهنية، وفي مناقشات وحوارات جديّة، ومن خلال شبكة من الروابط والاتصالات الفعالة مع أولياء الأمور والمدارس النظيرة، وتوسيع المشاركة الفاعلة مع مؤسسات المجتمع الأخرى التي لها اهتمام بالتعليم.

**مثال:** امتلاك رؤية واضحة وقيم مشتركة لتحسين الأداء المدرسي.

السؤال الخامس: ما المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

**المتطلبات المادية:** المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية المتصلة بالبيئة المدرسية المادية من أماكن للاجتماع والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومصادر التعلم والموارد المدرسية وتوفير الوقت اللازم للتأمل في الممارسات التدريسية، والحصول على المشورة بشأن ممارسات التدريس من زملائهم، وعقد اللقاءات والاجتماعات لعرض المشكلات المهنية ومناقشتها والعمل معهم على تطوير الابتكارات التعليمية وتنفيذها، بالإضافة إلى توفير كل ما يلزم من بيانات ومعلومات وأجهزة ومعدات للتدريب، والدعم المادي المقدم من قبل مؤسسات المجتمع المحلي.

**مثال:** أماكن مهيأة لتطبيق أنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة.

شكراً لجهودكم

## الملحق (10)

استمارة الجولة الثانية حول المتطلبات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل  
للحقة الأولى من التعليم الأساسي

السيد الدكتور/.....المحترم/ة.

تحية طيبة لشخصكم الكريم وبعد:

أشكركم على المشاركة في الجولة الأولى التي أجريت في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل). وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية. ففي ضوء تحليل المعلومات والإجابات التي تم الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الأولى، وفي ضوء استقراء الباحث للأدبيات التربوية في مجالي مدرسة المستقبل ومجتمعات التعلم المهنية، تم تصميم استمارة الجولة الثانية لأسلوب دلفي، حيث تم إعادة صياغة المتطلبات التي أدلى بها الخبراء وتجميعها وتصنيفها في قائمة تمثل مفردات كل محور من محاور متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وتحويلها إلى استبانة مغلقة تشمل على خمسة محاور رئيسية، يشتمل كل محور منها على مجموعة من المفردات.

لذلك يشرفني أن أضع بين أيديكم استمارة الجولة الثانية لمعرفة مدى توافق الخبراء على هذه المتطلبات وفق مقياس ليكرت الثلاثي، كونكم تمتلكون الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة لإغناء الاستمارة. لأن لآرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوة من الدراسة. علماً أن المعلومات التي ستقدمونها سوف توظف لأغراض البحث العلمي الأكاديمي فحسب.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

❖ القسم الأول: الأسئلة الديمغرافية:

جهة العمل: ..... الرتبة العلمية: .....

التخصص: ..... عدد سنوات الخبرة: .....

❖ القسم الثاني: أسئلة الاستمارة: تنقسم أسئلة الاستمارة إلى خمسة محاور، تمثل المتطلبات اللازمة لتنفيذ

مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي (المتطلبات القيادية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الاجتماعية والثقافية، المتطلبات المادية).

| درجة الموافقة |         |       | متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل                                                |
|---------------|---------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| غير موافق     | لا أدري | موافق |                                                                                                       |
|               |         |       | <b>أولاً: المتطلبات القيادية:</b>                                                                     |
|               |         |       | 1- اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي.                                     |
|               |         |       | 2- اعتماد مبدأ التشاركية في صنع القرار المدرسي.                                                       |
|               |         |       | 3- توزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل وفق خبراتهم ومهاراتهم.                        |
|               |         |       | 4- تفويض أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات وفق مهامهم ومؤهلاتهم العلمية.                                |
|               |         |       | 5- امتلاك مهارات تواصل فعالة مع أعضاء المجتمع المدرسي.                                                |
|               |         |       | 6- دعم مبادرات أعضاء المجتمع المدرسي لتجريب الأفكار الإبداعية التي تجود العملية التعليمية.            |
|               |         |       | 7- خلق روح التنافس الإيجابي بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم إلى تحقيق الأهداف.                     |
|               |         |       | 8- القدرة على اتخاذ القرارات في ضوء الأزمات                                                           |
|               |         |       | 9- الشفافية والوضوح في التعامل أعضاء المجتمع المدرسي وفي تقويم أدائهم.                                |
|               |         |       | 10- إعطاء المدرسة صلاحيات واسعة في اختيار الموارد البشرية والوسائل التعليمية.                         |
|               |         |       | 11- بناء مناخ آمن يدعم أعضاء المجتمع المدرسي على تبادل الممارسات التدريسية الناجحة فيما بينهم.        |
|               |         |       | 12- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين.                                             |
|               |         |       | 13- توسيع قاعدة الأدوار القيادية للتغلب على هرمية التعلم بين أعضاء المجتمع المدرسي.                   |
|               |         |       | 14- دعم التعاون وتحفيز أفراد أعضاء المجتمع المدرسي إلى العمل الجماعي وروح الفريق.                     |
|               |         |       | 15- تقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي.                                              |
|               |         |       | 16- التركيز على النتائج وتحسين جودة مخرجات المدرسة.                                                   |
|               |         |       | <b>ثانياً: المتطلبات التنظيمية:</b>                                                                   |
|               |         |       | 17- توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء .                                 |
|               |         |       | 18- إيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة.                                                |
|               |         |       | 19- هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية.                             |
|               |         |       | 20- تخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الإستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية. |
|               |         |       | 21- توفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة.                      |
|               |         |       | 22- تبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق.                                                          |

|  |  |  |                                                                                                                                  |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | 23- تطبيق المحاسبية في المدرسة وفق مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية.                                                                 |
|  |  |  | 24- إنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" ويشارك فيها جميع المعنيين بصنع القرار وتطوير خطط العمل المدرسية. |
|  |  |  | 25- إنشاء صندوق للمقترحات والشكاوى المتعلقة بتطوير العملية التعليمية بالمدرسة                                                    |
|  |  |  | 26- اتباع نظم فاعلة قائمة على إدارة معرفة.                                                                                       |
|  |  |  | ثالثاً: المتطلبات البشرية:                                                                                                       |
|  |  |  | 27- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم.                                                  |
|  |  |  | 28- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية.                                      |
|  |  |  | 29- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساتهم التعليمية بصفة مستمرة.                                                    |
|  |  |  | 30- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على إتقان مهارات البحث العلمي والميداني.                                                          |
|  |  |  | 31- دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر.                                                           |
|  |  |  | 32- مبادرة أعضاء المجتمع المدرسي لنقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم.                                                     |
|  |  |  | 33- وجود متخصص لعمليات التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم في المدرسة.                                                             |
|  |  |  | 34- وجود متخصص في مجالات التربية الخاصة.                                                                                         |
|  |  |  | 35- الاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع.                                            |
|  |  |  | 36- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعلم الذاتي المستمر.                                                                        |
|  |  |  | 37- توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية.                                          |
|  |  |  | 38- قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الازمات الطارئة ومفرزاتها.                                                         |
|  |  |  | رابعاً: المتطلبات الثقافية والاجتماعية:                                                                                          |
|  |  |  | 39- امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الإستراتيجي لكل مدرسة وتتسق مع رؤية المستويات الإدارية العليا.                                 |
|  |  |  | 40- التجديد المستمر لرؤية المدرسة ورسالتها وفق التغيرات التربوية.                                                                |
|  |  |  | 41- بناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل.                                        |
|  |  |  | 42- ترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                             |
|  |  |  | 43- تعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي.                                                   |
|  |  |  | 44- الاحتفال والتقدير المستحق بإنجازات أعضاء المجتمع المدرسي والثناء عليها.                                                      |
|  |  |  | 45- إعلان ميثاق أخلاقيات المهنة والعمل به.                                                                                       |
|  |  |  | 46- دعم شعور أعضاء المجتمع المدرسي بالانتماء إلى مدرستهم.                                                                        |



|  |  |  |                                                                                                            |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | 47- تحقيق الرضا الوظيفي لأعضاء المجتمع المدرسي.                                                            |
|  |  |  | 48- إقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات لتعزيز الإفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة |
|  |  |  | 49- مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وفي تطوير المدرسة.   |
|  |  |  | 50- غرس قيم العمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                      |
|  |  |  | 51- الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه تعلم التلاميذ جميعهم.                                                   |
|  |  |  | 52- نشر ثقافة التغيير لتطوير العمل التربوي.                                                                |
|  |  |  | 53- التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.                                          |
|  |  |  | خامساً: المتطلبات المادية:                                                                                 |
|  |  |  | 54- توفير الوقت الكافي للتعلم الجماعي ولعقد الاجتماعات خلال وقت الدوام المدرسي.                            |
|  |  |  | 55- جداول المعلمين مرنة تسمح لهم بمساحات من التفرغ لممارسة أنشطة التنمية المهنية.                          |
|  |  |  | 56- توفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة.                                    |
|  |  |  | 57- إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.                                                  |
|  |  |  | 58- توفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف.                                                |
|  |  |  | 59- الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.                                   |
|  |  |  | 60- تخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة                         |
|  |  |  | 61- إنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية.             |
|  |  |  | 62- تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في مجال صرفها لتحسين العملية التعليمية.                          |
|  |  |  | 63- إيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة.           |
|  |  |  | 64- توفير أجهزة تقنية داعمة لأنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة.                                           |
|  |  |  | 65- تجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعلم.                                                          |

شكراً لجهودكم

## الملحق (11)

استمارة الجولة الثالثة والأخيرة حول المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

السيد الدكتور/.....المحترم/ة.

تحية طيبة لشخصكم الكريم وبعد:

أشكركم على المشاركة في الجولتين الأولى والثانية من جولات أسلوب دلفي، التي أجريت في إطار إنجاز دراسة بعنوان (سيناريوهات مقترحة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل). وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية.

ففي ضوء تحليل المعلومات والإجابات التي تم الحصول عليها من تطبيق استمارة الجولة الثانية، تم تصميم استمارة الجولة الثالثة لأسلوب دلفي، حيث تم تضمينها على المتطلبات التي حصلت على نسبة اتفاق 90% بين الخبراء.

لذلك يشرفني أن أضع بين أيديكم استمارة الجولة الثالثة والأخيرة لمعرفة درجة أهمية المتطلبات وترتيبها ضمن كل محور من وجهة نظركم، حيث تكونت استبانة الجولة الثالثة المغلقة لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة المستقبل في صيغتها النهائية من (50) مطلب، موزعة على خمسة محاور، في كل محور 10 متطلبات، وبدائل إجابة من 1 إلى 10 لترتيب متطلبات كل محور على حدة، إذ تعطى المرتبة 1 للمطلب الأكثر الأهمية ضمن المحور، والمرتبة 2 للمطلب الأقل أهمية، وهكذا ..... والمرتبة 10 للمطلب ذو الأهمية القليلة، لذا يرجى ترتيب كل مطلب ضمن كل محور، وذلك بإعطاء المرتبة التي ترونها مناسبة من وجهة نظركم، والتأكد من مطلب واحد فقط لكل رتبة.

(ولكم جزيل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم)

❖ القسم الأول: الأسئلة الديمغرافية:

جهة العمل: ..... الرتبة العلمية: .....

التخصص: ..... المؤهل العلمي: .....

عدد سنوات الخبرة: .....

❖ القسم الثاني: أسئلة الاستمارة: تنقسم أسئلة الاستمارة إلى خمسة محاور، تمثل المتطلبات اللازمة لتفعيل

مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المستقبل للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي (المتطلبات القيادية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الاجتماعية والثقافية، المتطلبات المادية).

| الترتيب |       |       |       |       |       |       |       |       |       | أولاً: المتطلبات القيادية:                                                                     |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتبة   | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة |                                                                                                |
| 10      | 9     | 8     | 7     | 6     | 5     | 4     | 3     | 2     | 1     |                                                                                                |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 1- اتباع نمط القيادة الديمقراطية التشاركية في أداء العمل المدرسي وصنع القرار.                  |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 2- توزيع الأدوار على أعضاء المجتمع المدرسي في فرق العمل وفق خبراتهم ومهاراتهم.                 |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 3- تفويض أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات وفق مهامهم ومؤهلاتهم العلمية.                         |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 4- امتلاك مهارات تواصل فعالة مع أعضاء المجتمع المدرسي.                                         |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 5- دعم مبادرات أعضاء المجتمع المدرسي لتجريب الأفكار الإبداعية التي تجود العملية التعليمية.     |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 6- خلق روح التنافس الإيجابي بين أعضاء المجتمع المدرسي لتحفيزهم لتحقيق الأهداف.                 |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 7- الشفافية والوضوح في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي وفي تقييم أدائهم.                      |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 8- بناء مناخ آمن يدعم تعاون أعضاء المجتمع المدرسي على تبادل الممارسات التدريسية الناجحة بينهم. |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 9- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية الهادفة مع المعلمين.                                       |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 10- تقييم إنجازات المدرسة من خلال فريق عمل مدرسي مجتمعي.                                       |

| الترتيب     |            |            |            |            |            |            |            |            |            | ثانياً: المتطلبات التنظيمية:                                                                                                   |
|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتبة<br>10 | مرتبة<br>9 | مرتبة<br>8 | مرتبة<br>7 | مرتبة<br>6 | مرتبة<br>5 | مرتبة<br>4 | مرتبة<br>3 | مرتبة<br>2 | مرتبة<br>1 |                                                                                                                                |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 1. توافر الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بالاتصال بجميع الأعضاء.                                                            |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 2. إيجاد خريطة تنظيمية توضح تسلسل السلطة ضمن المدرسة.                                                                          |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 3. هياكل تنظيمية في المدرسة تضم ممثلين عن أولياء الأمور وقيادات مجتمعية.                                                       |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 4. تخصيص وحدات في الهيكل التنظيمي تعنى بالتخطيط الإستراتيجي والإعلام التربوي وإدارة الموارد البشرية.                           |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 5. توفير توصيف وظيفي يحدد مهام ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي في المدرسة بدقة.                                                |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 6. تبني فلسفة فرق العمل والعمل بروح الفريق.                                                                                    |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 7. تطبيق المحاسبية في المدرسة وفق مبدأ تكافؤ السلطة والمسؤولية.                                                                |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 8. إنشاء لجنة داخل المدرسة تعرف " بلجنة صنع القرارات المشتركة" يشترك فيها جميع المعنيين بصنع القرار وتطوير خطط العمل المدرسية. |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 9. توفير الوقت الكافي للتعلم الجماعي ولعقد الاجتماعات خلال وقت الدوام المدرسي.                                                 |
|             |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 10. جداول المعلمين مرنة تسمح لهم بمساحات من التفرغ لممارسة أنشطة التنمية المهنية.                                              |

| الترتيب |       |       |       |       |       |       |       |       |       | ثالثاً: المتطلبات البشرية:                                                                 |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتبة   | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة |                                                                                            |
| 10      | 9     | 8     | 7     | 6     | 5     | 4     | 3     | 2     | 1     | 1. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التجديد المستمر لمعارفهم ومهاراتهم وخبراتهم.             |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 2. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التكيف مع الفرص والمستجدات والتغيرات في البيئة الخارجية. |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 3. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التأمل في ممارساتهم التعليمية بصفة مستمرة.               |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 4. إتقان أعضاء المجتمع المدرسي مهارات البحث العلمي والميداني.                              |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 5. دافعية أعضاء المجتمع المدرسي نحو التنمية المهنية والتدريب المستمر.                      |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 6. مبادرة أعضاء المجتمع المدرسي لنقل خبراتهم التربوية المتميزة إلى زملائهم.                |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 7. وجود وحدات تخصصية في مجالات التدريب والتربية الخاصة.                                    |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 8. الاستقلالية المهنية والصلاحيات الملائمة للقيام بالتجريب والاكتشاف وتشجيع الإبداع.       |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 9. توافر الكفاءة البشرية التي توظف مهارات العمل التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية.     |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 10. قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التعامل مع الأزمات الطارئة ومفرزاتها.                   |

| الترتيب  |         |         |         |         |         |         |         |         |         | رابعاً: المتطلبات الثقافية والاجتماعية:                                                                 |
|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتبة 10 | مرتبة 9 | مرتبة 8 | مرتبة 7 | مرتبة 6 | مرتبة 5 | مرتبة 4 | مرتبة 3 | مرتبة 2 | مرتبة 1 |                                                                                                         |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 1. امتلاك رؤية واضحة تحدد التوجه الإستراتيجي لكل مدرسة تتفق مع رؤية المستويات الإدارية العليا.          |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 2. التجديد المستمر لرؤية المدرسة ورسالتها ليتناسب مع التغيرات التربوية.                                 |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 3. بناء علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي تتسم بالثقة والاحترام المتبادل.                |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 4. ترسيخ ثقافة الحوار المهني البناء والنقاش وإبداء الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي.                     |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 5. تعزيز قيم المخاطرة والتجريب لتشجيع المبادرات الإبداعية في المجتمع المدرسي.                           |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 6. تقدير إنجازات أعضاء المجتمع المدرسي والثناء عليها.                                                   |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 7. إقامة لقاءات دورية مع المدارس الأخرى لتعزيز الإفادة من خبرات الآخرين وممارساتهم الناجحة              |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 8. مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وفي تطوير المدرسة. |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 9. غرس قيم العمل التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.                                                    |
|          |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 10. التنسيق والتعاون مع كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية.                                       |

| الترتيب |       |       |       |       |       |       |       |       |       | خامساً: المتطلبات المادية:                                                                      |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتبة   | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة | مرتبة |                                                                                                 |
| 10      | 9     | 8     | 7     | 6     | 5     | 4     | 3     | 2     | 1     |                                                                                                 |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 1. توفير نظام اتصال فعال بين المستويات الإدارية والتعليمية في المدرسة.                          |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 2. إحداث قاعدة بيانات ومعلومات متطورة ومتكاملة بالمدرسة.                                        |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 3. توفير مكتبة مدرسية إلكترونية لتخزين المعلومات والمعارف.                                      |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 4. الأخذ بمبدأ التمويل الذاتي من خلال مشروعات إنتاجية تقوم بها المدرسة.                         |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 5. تخصيص أماكن مهيأة ومجهزة لعقد الاجتماعات وإقامة البرامج التدريبية داخل المدرسة               |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 6. إنشاء نظم إدارة المعرفة بالمدرسة من خلال الاهتمام بالبحوث والتجريب ووحدات التنمية المهنية.   |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 7. تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها حرية صرفها لتحسين العملية التعليمية.                          |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 8. إيجاد نظام فعال لتقديم الحوافز والمكافآت لأعضاء المجتمع المدرسي المتميزين وللمشاريع البناءة. |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 9. توفير أجهزة تقنية داعمة لأنشطة التنمية المهنية داخل المدرسة.                                 |
|         |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 10. تجديد المبنى المدرسي ليوفر بيئة محفزة للتعليم.                                              |

شكراً لجهودكم

**ملخص البحث باللغة الإنكليزية**

**The Abstract of research in English Language**



### Abstract

#### **Proposed Scenarios for Activating Professional Learning Communities in the School of the Future**

The study aimed at building scenarios for activating professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in the Syrian Arab Republic, by identifying the degree of application of the standards of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in the city of Damascus from the point of view of teachers and principals, and identifying the obstacles to the application of standards Professional learning communities in the first cycle of basic education schools, and building a list of requirements for activating professional learning communities in future schools for the first cycle of basic education from the point of view of educational experts. Where the researcher followed two research approaches to achieve the objectives of the study: the descriptive analytical approach: based on two basic methods (the environmental analysis method and the descriptive method), and the forward-looking approach: based on two basic methods (the Delphi method and the scenario method), where the researcher used three tools prepared by it After verifying its validity and stability, it is: A questionnaire to diagnose the reality of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in the city of Damascus and includes the following themes: (shared vision and values, supportive and shared leadership, cooperative organizational culture that supports learning, professional and reflective inquiry, and focus on results , and supporting conditions) addressed to teachers, and a corresponding card to diagnose the reality of professional learning communities in the first cycle schools of basic education in the city of Damascus and the obstacles to implementing each of the six criteria, and it includes the following axes: (shared vision and values, supportive and shared leadership, and supportive cooperative organizational culture). for learning, professional and reflective inquiry, focus on results, and supportive conditions), addressed to principals of the first cycle of education The basic requirements in the city of Damascus, and the Delphi method application forms to draw up a list of the most important requirements for activating professional learning communities in future schools for the first cycle of basic education in the Syrian Arab Republic from the point of view of educational experts, and the requirements include the following axes: (leadership requirements, organizational requirements, human requirements social and cultural requirements, material requirements).

The original population of the study consisted of teachers and principals of the first cycle schools of the basic education stage in the city of Damascus for the academic year 2020/2021. The number of interview sample members is 30 principals from among the principals of the first cycle schools of the basic education stage in the city of Damascus. They were selected from the educational areas (clusters) that were selected, and a Delphi method sample: the researcher relied on the intentional sample of specialists and experts

## The Abstract of research in English Language

---

from the faculties of education, and the number of the sample in the first round was (33) experts, and the number of the sample in the third round was (18) experts.

Among the most important results that were reached:

1. The degree of application of the standards of professional learning societies in the schools of the first cycle of basic education in the city of Damascus in general was medium, with the rank average of the total degree reaching (1.822).
2. The degree of application of the standards of professional learning communities in the schools of the first cycle of basic education in general was medium, where the rank average of the total degree was (1.797).
3. One of the most prominent obstacles to the application of professional learning societies is that the Ministry of Education is alone in setting the unified school vision for all schools of the first cycle of basic education, and the many administrative restrictions that prevent principals from being creative in performing their job duties, and following traditional work methods and reluctance to adopt the teamwork method, and the weakness of Attitudes of school community members towards procedural research as a professional development method, the absence of teams concerned with analyzing the results of students' performance, and the lack of school facilities necessary to implement professional development programs within the school.
4. The study reached (50) requirements within five main axes that represent the requirements for activating professional learning communities in future schools for the first cycle of basic education, which were the following: Following the pattern of participatory democratic leadership in the performance of school work and decision-making, and the availability of flexible organizational structures that allow By communicating with all members, the members of the school community mastering the skills of scientific and field research, consolidating a culture of constructive professional dialogue, discussion and opinion among members of the school community, allocating well-equipped places for holding meetings and setting up training programs inside the school, creating an advanced and integrated database and information in the school.
6. There are no statistically significant differences between the average scores of teachers in the study sample in the axes of vision and shared values, supportive and shared leadership, focus on results, and supportive conditions according to the gender variable.
7. There are statistically significant differences between the average scores of teachers in the study sample in the total score for identifying the standards of professional learning communities and in the axes of the cooperative organizational culture that supports learning and reflective professional inquiry according to the gender variable, in favor of females.
8. There are statistically significant differences between the average scores of the teachers of the study sample in the total score for identifying the standards of professional learning communities, and in all its axes (vision and common values, supportive and shared leadership, cooperative organizational culture supportive of learning, reflective professional inquiry, focus on results, and conditions supportive),



## **The Abstract of research in English Language**

---

according to the variable of school size, in favor of small schools with less than 10 people.

9. There are differences between the answers of the study sample members according to the scientific qualification in favor of teachers with scientific qualifications (postgraduate studies / diploma - masters /) on the total score for the identification of standards for professional learning communities, in comparison with teachers with academic qualifications, a university degree, and teachers with scientific qualifications from the Institute and below.

10. There are differences between the answers of the study sample members according to the scientific qualification between teachers with academic qualifications with a university degree and teachers with educational qualifications from an institute or less on the total score for the identification of standards for professional learning communities, in favor of teachers with academic qualifications with a university degree.

11. There are differences between the answers of the study sample members according to the number of years of service between teachers with years of service (less than 5 years), and teachers with years of service (from 5 to 10 years) on the total score for the identification of professional learning communities' standards, in favor of teachers with years of service (from 5 to 10).

12. There are differences between the answers of the study sample members according to the number of years of service between teachers with years of service (less than 5 years) and teachers with years of service (more than 10 years) on the total score for the definition of professional learning communities' standards, in favor of teachers with years of service (more than 10 years).

13. There are no differences between the answers of the study sample members according to the number of years of service between teachers with years of service (from 5 to 10 years), and teachers with years of service (more than 10 years) on the total score for the identification of professional learning communities' standards.

14. There are differences between the answers of the study sample members according to the training courses used for the benefit of teachers who have undergone training courses (5 courses or more), on the total score of the questionnaire and in the axes (vision, shared values, cooperative organizational culture that supports learning, reflective professional inquiry, and focus on results) , compared to teachers who underwent training courses (1-2 courses), and teachers who underwent training courses (3-4 courses).

15. There are differences between the answers of the study sample members according to the training courses followed between teachers who underwent training courses (1-2 courses), and teachers who underwent training courses (3-4 courses) on the total score and in the axes (vision, shared values, and cooperative organizational culture). Supportive learning, reflective professional inquiry, and focus on results), for the benefit of teachers who underwent training courses (3-4 courses).

16. There are differences between the answers of the study sample members according to the training courses followed in favor of teachers who have undergone training courses

## The Abstract of research in English Language

---

(1-2 courses), on the axes of supportive and joint leadership and supportive conditions, compared to teachers who have undergone training courses (3-4 courses), and teachers Those who underwent training courses (5 courses or more).

17. Three scenarios (reference, reform, and innovation) were built, which included some future visions for activating professional learning communities in the first cycle schools of basic education in the Syrian Arab Republic.

**Keywords: scenarios, professional learning communities, future school.**

**Syrian Arab Republic**

**Damascus university**

**Faculty of Education**

**Department of Education Foundations**



# **Proposed Scenarios for Activating Professional Learning Communities in the School of the Future**

*A dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree  
of (PhD) in Education Foundations*

**By**

**Mahmoud Esmaeel Al-Fares**

**Supervisor**

**Dr. Isaa Al-Shammas**

**Professor in the Department of Education Foundations**

**2021- 2022M**