البحث السابع :

سِيناريوهات مُقترحة لمُقومات مُجتمعات التَعلُم المِهنيَّة في وحَدات التَدريبِ والجودةِ بمدارسِ التَعليمِ الثانويِ العامِ في مصر: دراسة ميْدانية على مُحافظةَ القليوبيةِ

إعداد :

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة بُحوث التخطيطِ التربويِ
المركز القومي للبحوثِ التربويةِ والتنميةِ

سيناريوهات مُقترحة لمُقومات مُجتمعات التَّعلُم المِهنيَّة في وحَدات التَّدريبِ والجودةِ بمدارسِ التَّعليمِ الثانويِ العامِ في مصر: دراسة ميْدانية على مُحافظة القليوبيةِ

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة بُحوث التخطيطِ التربويِ
المركز القومي للبحوثِ التربويةِ والتنميةِ

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية في وحدات التَّدريب والجودة بمدارسِ التَّعليم الثانوي العام في مُحافظة القليوبية المصرية، ووضع سيناريوهات لتحويل وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام في مصر إلى مجتمعات تعلم مهنية ذات فعالية وكفاءة، واتَّبعت الدراسة المنْهج الوصْفي وأسلوب السيناريوهات ، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البياناتِ والمعلوماتِ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٤٤) مُعلمًا ومُعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنيَّة في وحداتِ التَّدريبِ والجوْدةِ بمدارس التَّعليم الثانوي العام في مُحافظة القليوبية المصرية جاء مُتوسطا بصورة إجماليةٍ. كما جاء بمستوى مُتوسط أيضًا في أبعاد؛ الثقةِ والاحترام ، والنقد البنَّاءِ، والعمل التعاوني المشترك ، والقيادةِ ، والعُضويةِ ، والتغييرِ الهادفِ ، والممارسات المنهجيةِ. بينما جاء بمستوى عالٍ في بُعد المسؤوليةِ الجماعيةِ. في حين جاءَ بمستوى منْخفض في بُعدي الرؤيةِ المشتركةِ ، والائتْظامِ والاستمراريةِ. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وضع ثلاثةِ سيناريوهاتِ لتحويل وحداتِ التَّدريبِ والجودة بمدارسِ التعليم الثانوي العام في مصر إلى مُجتمعاتِ تَعلم مِهْنية ذاتَ فعاليَّةٍ وكفاءةٍ ؛ الأول المرْجعي، والثاني التطوري، والثالث الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: السيناريوهات - المُقومات - مُجتمعات التَّعلُمِ المهنية - وحدات التَّدريبِ والجودةِ - التَّعليم الثانوي العام - جمهورية مصر العربية.

Proposed scenarios for professional learning community components in training and quality units in general secondary education schools in Egypt

(Field study in Qalyubia Governorate)

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammed Ibrahim

Abstract

The current study aimed to identify the availability level of the components for professional learning communities in the training and quality units in general secondary education schools in the Egyptian governorate of Qalyubia, and setting scenarios to transform training and quality units in general secondary schools in Egypt into effective and efficient professional learning communities .study used a descriptive method and style scenarios, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (244) teachers. The results of the study concluded the availability level of the components for professional learning communities in the training and quality units in general secondary education schools in the Egyptian governorate of Qalyubia was average in total, and It also came at an average level in the dimensions of trust and respect, constructive criticism,

collaborative work, leadership, membership, meaningful change, and systematic practices. While it came at a high level in the dimension of collective responsibility. While it came with a low level in the two dimensions of Shared vision, and regularity and continuity. The results of the study also seting three scenarios for transforming training and quality units in general secondary education schools in Egypt into effective and efficient professional learning communities.the first is reference, the second is evolutionary, and the third is innovative.

KeyWords: Scenarios - Components - professional learning community - training and quality units - general secondary education schools- Arabic Republic of Egypt.

• المُقدمة:

تُعتبر مُجتمعاتُ التَّعلُم المهنية من أهم دعائم وأُسس نجاح المدارس المُعاصرة، حيث إنها تجمع المعلمين وغيرهم من العاملين في المدارس في أنشطة تعاونية تشاركية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي؛ وذلك بهدف تحسين وتطوير الأداء، والعمل على تحقيق أهداف العملية التَّعليمية بفعاليةٍ وكفاءة، ومن ثم يجد المعلمون أنفسهم يتولون أدوارًا قيادية مُتنوعة في هذه المجتمعات ، ويقومون بأدوار التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقويم، والتحسين، والتطوير، والتغيير لأنشطة هذه المجتمعات بصورة مستمرة.

وأورد طاهر وموسى(Tahir & Musah,2020 ,423) أن مُجتمعات التَّعلُم المهنية من أهم مداخل تحقيق الجودة في أداء المعلم، وتأصيل احترافه المهني في العملية التَّعليمية، كَما توفر له تنمية مهنية مُستمرة ، فضلا عن تدعيم مُمارسات العمل الإيجابية لديه؛ وذلك مثل: المشاركة في المعارف والموارد والمصادر المتنوعة، والمشاركة في القيادة، وبناء الرؤية والرسالة ووضع القيم المدرسية، بالإضافة إلى القضاء على العزلة بين المعلمين بعضهم البعض أو بينهم وبين غيرهم من المشاركين أو المستفيدين من العملية التَّعليمية.

إن مُجتمعات التَّعلُم المهنية عبارة عن فرق عمل مدرسية يتشاركُ فيها المُعلمون مع بعضهم البعضِ أو مع غيرهم من الوظائف المدرسية الداعمة في البرامج والأعمال والأنشطة المشتركة، وفي صُنع واتخاذ القرارات المهنية، ويملكون الإحساس المشترك نحو تحقيق الأهداف، ويرتبطون مع بعضهم في أعمال شاملة ومُتكاملة، ويتحمَّلون المسؤولية المشتركة لنتائج أعمالهم، ويلتزمون فيما بينهم بالتحسين والتطوير المستمر للأداء، وذلك وفق مجموعة متنوعة من القيم؛ مثل: الاحترام، والتقدير، والثقة، والالتزام، والاهتمام، والمسؤولية. (Wan,2020 , 2-3)

وتهدف مُجتمعات التَّعلُم المهنية إلى بناء وتطوير رؤية جماعية تُركز على توفير التَّعلم الفعَّال لجميع الطلبة، وإيجاد وتوفير ودعم فرص التَّعلم المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة، وتعزيز التَّعلم التنظيمي بين العاملين، وبناء ثقافة الإبداع والابتكار والاكتشاف والتحقيق والتفسير والتأمل، ودعم الأنظمة لجمع وتبادل المعارف والممارسات والخبرات المهنية، والتَّعلم من البيئة الداخلية

للمدرسة، وتعزيز النماذج والمُثل العُليا في قيادة عمليات التعليم والتَّعلُم . (Admiraal et.al.,2021 ,685)

وتُحقق مّجتمعات التَّعلُم المهنية كثيرًا من الفوائد في العملية التَّعليمية بالمدارس؛ حيث إنها تُدعم العلاقات الإنسانية والمهنية بين الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من المشاركين في العملية التَّعليمية والمستفيدين منها، كما أنها وسيلة مُهمة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، فضلًا عن كونها تقضي على البيروقراطية التنظيمية Organizational Bureaucratic في المدارس؛ من خلال تدعيم صنع واتخاذ القرارات الجماعية التي ترتكز على مُشاركة المعلمين ، وتحمل المسؤولية الجماعية لنتائج تنفيذ تلك القرارات، بالإضافة إلى كونها تساهم بصورة فعَّالة في جعل الهياكل التنظيمية أكثر مرونة، والمناخ المدرسي أكثر انفتاحًا، وهذا يقود إلى تحسين الكفاءة الذاتية للمُعلمين، وتحسين مستويات إنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي. (Andedo et.al.,2020, 59)

كما تُساهم مُشاركة المُعلمين في مّجتمعات التَّعلُم المهنية بشكل كبير في تحقيق الكفاءة الجماعية للمُعلمين، وتمكينهم من جسر الفجوة بينَهم وبَين الطلبة، وتشجيع الطلبة على الإنجاز، وزيادة دافعيتهم نحو التَّعلم ، واستخدام استراتيجيات تعليمة تراعي احتياجاتهم المتنوعة ، والعمل على تحقيق المعايير المهنية للمعلمين، وتوظيف التغذية الراجعة بطريقة فعالة، وتبادُل الزيارات بين المعلمين في قاعات الدروس لتحسين وتطوير الممارسات التَّعليمية ، والتأمل الجماعي في الممارسات والخبرات ونشرها وتبادلها بينهم. (Donohoo & Katz,2019,25)

وأشار المهدي وسويلم (Al-Mahdy& Sywelem, 2016 ,47) إلى أن مّجتمعات التَّعلم المهنية تتسم بمجموعة من الخصائص؛ تتمثل في التركيز على التَّعلم المهني، والعمل في مجموعات مّتماسكة، والاهتمام بالمعرفة الجماعية وأخلاقيات مهنة التدريس، وإيجاد ظروف للتعلم الدائم المستمر، وإيجاد بيئة تعليمية مثيرة وجاذبة؛ لا يُنظر إلى الإبداع والابتكار والتجريب فيها كمهام يتعين إنجازها أو مشاريع يجب أن تكتمل، ولكن كطرائق لإنجاز الأعمال يوما بعد يوم. وبالإضافة إلى ما سبق فإن المشاركة في هذه العملية لا تقتصر على أفرد معينين، بل هي مسؤولية كل عُضو في المدرسة، فضلًا عن الاهتمام بالحوار التأمُلي بين المعلمين حول الممارسات التَّعليمية وتعلم الطلبة، والمشاركة في حل المشكلات من خلال تعلم الأقران.

وهناك عديدٌ من القضايا والموضوعات تكون محور اهتمام المُعلمين في مّجتمعات التَّعلم المهنية؛ وذلك مثل: تحليل نتائج الطلبة، وتدعيم جوانب التميز في إنجازهم الأكاديمي ، وتحديد جوانب القصور والضعف وعلاجِها ، بالإضافة إلى محتوى المناهج الدراسية وما يرتبط بها من سياسات تقويم الطلبة، وتوظيف التكنولوجيا في التَّعليم، وإعداد وتنفيذ الدروس النموذجية المشتركة،

وتبادُل الزيارات الصفية بين المُعلمين ، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، والقيام بالبحوث الإجرائية لحل مُشكلات تعليم وتعلم الطلبة. (Department of Basic Education in Republic of South Africa,2015 ,22)

وفي جمهورية مصر العربية أشارت وزارة التربية والتَّعليم (٢٠١٢، ٢) أن وحدات التَّدريب والجودة - كمٌجتمعات تعلم مهنية - في المدارس الثانوية العامة المصرية تتولى مسؤولية القيام بتحديد الاحتياجات التَّدريبية، وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية للعاملين بالمدارس، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بها، والاستفادة من خبرات المبعوثين من الخارج، ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلمونه إلى زملائهم بالمدرسة بما يعود علي الطالب بالفائدة، وإعداد تقارير عن البرامج التَّدريبية المنفذة في الوحدات وما بها من جوانب قوة وضعف.

- **مُشكلة البحث**:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود عديد من المُشكلات تواجه وحدات التَّدريب والجودة في المدارس الثانوية العامة المصرية كمٌجتمعات تعلم مهنية؛ حيث أوضحت نتائج دراسة مجاهد (٢٠٢٢، ١١٣) غياب رؤية ورسالة واضحة ومُحددة ومشتركة للمدرسة، وعزوف اتباع مُديري المدارس المداخل المستحدثة في قيادة مدارسهم، وضعف مشاركة المعنيين في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وصعوبة توفير أوقات وأماكن مُناسبة للمُعلمين للاجتماعات الدورية داخل المدرسة، وقلة اهتمام بعض المعلمين المتميزين بعرض خبراتهم وممارساتهم المهنية أما زملائهم.

وأسفرت نتائج دراسة الدهشان ومحمود(٢٠٢١ - ١٢) عن غلبة الجانب النظري على البرامج التدريبية التي تقدمها وحدات التدريب والجودة بمدارس الثانوي العام ، حيث لا توفير المتطلبات التدريبية الضرورية التي يحتاجها المعلمون؛ وذلك لتطبيق المناهج المطورة ، والكتاب الالكتروني، وتوظيف التكنولوجيا "التابلت" في التعليم، وبنك المعرفة المصري، والتعلم الذاتي، ودورهم كمرشدين وموجهين، والامتحانات الالكترونية، والتصحيح الالكتروني، والنظام التراكمي في التقويم.

وبينت نتائج دراسة قاسم (٢٠٢١، ٥٧٨ -٥٧٩) إلى أن برامج وحدات التَّدريب والجودة في المدارس تُهمل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعتمد على التواجد الحضوري وجهًا لوجه في الأنشطة التدريبية، كما أنها تُركز على المحاضرات بشكل، رئيس وتهمل تحليل الدروس والبحوث الإجرائية.

وخلُصت نتائج دراسة جايل (٢٠٢٠، ٣١٣ -٣١٤) إلى أن وحدات التَّدريب والجودة لا تُسهم في تحديد الاحتياجات التَّدريبية للمُعلمين بدقة، ومُواكبة المستجدات والتغيُرات والتحولات التي أفرزتها الثورة المعرفية والتكنولوجية، وضعف المستوى الثقافي والمهني للمُعلمين، وعدم وجود حوافز للمعلمين المشاركين في برمج التَّدريب بتلك الوحدات، وغياب قناعات المعلمين عن الاهتمام بالتَّدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وتوصلت نتائج دراسة محمود (٢٠١٩، ١٦٦) إلى غلبة الطابع النظري على برامج وحدات التَّدريب والجودة، وغياب الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية، وعدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لبرامجها وأنشطتها، ونقص أجهزة الحاسوب في كثير من المدارس، وقلة التجهيزات الحديثة من أدوات وأجهزة ومُعدات داخل هذه الوحدات، وانخفاض كفاءات القائمين على إدارة برامجها، وضعف الكفاءات والقدرات لدى مُدربيها.

وكشفت نتائج دراسة حسن (٢٠١٩، ٥٨) قلة كفاءات المُشرفين على تلك الوحدات، وانخفاض دافعية المعلمين في الالتحاق ببرامجها ، وغياب مراعاة برامجها احتياجات المعلمين المهنية الحقيقية، وقلة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنشطتها، وضعف ميزانية هذه الوحدات وعدم كفايتها لتنفيذ برامج تدريبية مُتميزة.

وبينت نتائج دراسة نصر (٢٠١٩، ٧٨ -٧٩) قصور الدور الذي تقوم به وحدات التَّدريب والجودة في تنمية المعلمين مهنيًا؛ وذلك لقلة أعداد المبتعثين، وعدم توافر أماكن مُناسبة ومُلائمة تستوعب أنشطتها المتنوعة، وضعف العمل الفريقي بين المعلمين ؛ والذي حال دون تبادلهم للممارسات التدريسية المتميزة والحديثة فيما بينهم، وتمسكهم بالأساليب التقليدية في التدريس.

وأكدت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٨) قصور تحديد وحدات التَّدريب والجودة الاحتياجات التَّدريبية الفعلية للمُعلمين، وقلة تناسب أنشطة الوحدات مع برامجها، فضلا عن عدم التنويع في تلك البرامج، وقصور كفاءات المدربين ، وعدم الاستعانة بخبرات تدريبية مُتميزة من خارج المدارس ، وجمود الجداول الدراسية وعدم توفيرها الأوقات اللازمة لالتحاق المعلمين ببرامج الوحدات، وقلة الموارد المالية والمادية المتاحة والمخصصة للوحدات، وعدم الاهتمام بتقويم أنشطتها، وقلة توظيف التكنولوجيا الحديثة في برامجها التَّدريبية، وعدم مُشاركة التوجيه الفني في برامجها تخطيطا وتنفيذًا وتقويمًا.

وأظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٦، ٢٧٠ -٢٧٩) وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: ضعف وعي المعلمين بمعارف التَّدريب ومهاراته واتجاهاته، وضعف وجود بيئة مدرسية مُدعمة للتعلم ومشجعة على الإبداع والابتكار والتجريب، وقلة الاهتمام بالحوارات والمناقشات الفعالة أثناء التَّدريب بالوحدات، وضعف توافر المعينات التكنولوجيا السمعية والبصرية اللازمة للتدريب.

وأبرزت نتائج دراسة زهران (٢٠١٦،١٧٢ - ١٧٤) ضعف وضوح أهداف البرامج التَّدريبية للمُعلمين التي تتولى مسؤولياتها وحدات التَّدريب والجودة ، وقلة ارتباط محتواها باحتياجات المعلمين المهنية، وتركيز برامج التَّدريب على المحاضرات وإهمالها للأساليب التجريبية التي تركز على الجوانب العملية التطبيقية، وقلة توافر خبرات تدريبية ذات كفاءات عالية بالوحدات، وعدم الاعتماد على توظيف

التكنولوجيا في برامجها ، وقلة توافر الأماكن والتجهيزات اللازمة لتلك البرامج ، بالإضافة إلى قلة الموارد المادية والاعتمادات المالية المخصصة لعملها، وقلة اقتناع المعلمين بجدواها، وقلة ملائمة أوقات برامج التَّدريب مع ظروف المعلمين المهنية.

وأوضحت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠ -٤٦١) عدم وجود مقر دائم لوحدات التَّدريب والجودة بالمدارس، وعزوف المعلمين عن المشاركة في برامجها، وضعف الكفايات والكفاءات للقائمين على إدارة الوحدات ، وقلة مهارات المدربين في برامجها ، وكثرة المهام والمسؤوليات والواجبات الوظيفية التي يقوم بها المعلمون، مما لا يجدون وقتًا للمُشاركة في برامجها ، فضلًا عن أساليب التَّدريب التقليدية التي تتبعها الوحدات وكذا تكرار موضوعاتها بنفس المدربين عامًا بعد عام.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:
كيف يمكن وضع سيناريوهات لتحويل وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية إلى مُجتمعات تعلم مهنية ذات فعالية وكفاءة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس الفكرية لمُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس المُعاصرة؟
- ما واقع وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية في ضوء التشريعات واللوائح المنظمة لها ؟
- ما أهم مُشكلات وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية.
- ما مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية؟
- ما السيناريوهات المقترحة لتحويل وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية إلى مُجتمعات تعلم مهنية ذات فعالية.

- **أهداف البحث**:

هدف هذا البحث إلى:

- تعرف الأسس الفكرية لمُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس المُعاصرة.
- استكشاف واقع وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية في ضوء التشريعات واللوائح المنظمة لها.
- الوقوف على مُشكلات وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية.
- تحديد مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية.

- وضع سيناريوهات لتحويلِ وحداتِ التَّدريبِ والجودةِ في مدارسِ التَّعليمِ الثانويِ العامِ بجمهوريةِ مصر العربيةِ إلى مٌجتمعات تعلم مهنية ذات فَعالية وكفاءة.

- **أهمية البحث**:

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- يمكن أن يُفيد القائمين والمسؤولين عن وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في التعرف على مُقومات مٌجتمعات التَّعلم المهنية المتوفرة بهذه الوحدات، وما بها من جوانب قوة وتدعيمها، وجونب قصور وضعف وعلاجها.
- يمكن أن يُفيد السُّلطات التَّعليمية العُليا المُمثلة في الإدارات والمُديريات ووزارة التربية والتَّعليم في توفير كافة أشكال الدعم المادي والبشري لوحدات التَّدريب والجودةِ في مدارسِ التَّعليمِ الثانوي العامِ لتصبح مٌجتمعات تعلم مِهنية فعَّالة.
- يمكن أن يُفيد وحدات التَّدريب والجودة على مستوى الإدارات والمُديريات التَّعليمية في تصميم برامج تدريبية لأعضاء وحداتِ التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام في مجال مٌجتمعات التَّعلم المهنية.
- يمكن أن يُفيد الأكاديمية المهنية للمُعلمين وفروعها في المحافظات في تصميم برامج تدريبية لأعضاء وحداتِ التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام في مجالِ مٌجتمعاتِ التَّعلم المِهْنيةِ.

- **حدود البحث**:

تمثلت حدود البحث في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على مُقومات مٌجتمعات التَّعلُم المهنية، ووحدات التَّدريب والجودة بالمدارس.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المُعلمين والمُعلمات.
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الثانوية العامة الحكومية في مُحافظة القليوبية .
- الحدود الزمنية: أُجريت الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

- **مُصطلحات البحث**:

١- المُقومات:

عرف لطفي (٢٠١٨، ٢٩٤) المُقومات بأنها" الأنشطة التي يجب إكمالها ، والشروط التي يجب تحقيقها؛ وذلك للوصول إلى تنفيذات ناجحة". كما عرفها الدوسري (٢٠١١، ٩٩) بأنها" الأسس والركائز والدعائم الواجب توافرها في المؤسسة، والتي يترتب على تفعيلها الارتقاء بالأداء.

وتأسيسًا على سبق تُعرَّف المُقومات إجرائيًا على أنها مجموعة الأُسس والمبادئ والدعائم والركائز الواجب توافرها في وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية لتُصبح وحدات تعلم مهنية ذات فعالية وكفاءة

٢- مُجتمعات التَعلُم المهنية Professional Learning Communities:

تُعرَّف مُجتمعات التَّعلم المهنية بأنها " فرق عملٍ تتشكل من المُعلمين وغيرهم من الوظائف الداعمة لهم في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتجتمع بصورة مُستمرة ومُنتظمة؛ وذلك للتَّعلم المتمايز، والتخطيط المشترك للدروس، وحل المشكلات، ومُشاركة الأفكار والقيم والمعتقدات وطرائق القيام بالعمل. (Geletu & Mihiretie,2023, 2)

كما عرَّف دين وآخرين (Dinh et.al.,2023, 552) مُجتمعات التَّعلُم المهنية بأنها " مجموعة من المعلمين وموظفي المدرسة؛ والذين يسعون ويُشاركون التَّعلم المرتبط بالوظيفة على أساس مُستمر لصالح الطالب ونموه".

وتُعرَّف أيضًا بأنها " مجموعات من المُعلمين ، تجتمع فيما بينها؛ وذلك لتبادل المعلومات والخبرات والممارسات التدريسية لتحسين وتطوير أدائهم، والارتقاء بعمليات تعليم وتعلم طلبتهم ، مما يُحقق لهم إنجاز أكاديمي مُتميز. (Alhanachiet.al.,2021, 3)

وفي ضوء ما سبق تُعرف مُجتمعات التَّعلُم المهنية إجرائيً على أنها فرق عمل تتشكل من المعلمين وغيرهم من العاملين بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية ، ويسعون لتحقيق أهداف مُشتركة لتحسين عمليات تعليم وتعلُم طلبتهم، والارتقاء بإنجازهم الأكاديمي، وذلك من خلال تبادل الخبرات والممارسات والتجارُب التدريسية الناجحة.

٣- وحدات التَدريب والجودة:

تُعرف وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بأنها" هياكل تنظيمية تتولى مسؤولية تخطيط وتنفيذ وتقويم كافة البرامج التَّدريبية للعاملين بمدارس التَّعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية، بالإضافة إلى تقويم منظومة العملية التَّعليمية وفق معايير هيئة ضمان الجودة والاعتماد . (وزارة التربية والتَّعليم، ٢٠١٢ ، ١)

- **الدراسات السابقة**:

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول دراسات تتعلق بمُجتمعات التَّعلم المهنية، والثاني دراسات تتعلق بوحدات التَّدريب والجودة، وتم عرضها وفق تسلسلها الزمني من الحديث إلى القديم، وذلك على النحو الآتي:

- **أولاً: دراسات تتعلق بمُجتمعات التَعلُم المهنية**:

أ- الدراسات العربية:

أجرى عُثمان (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الوقوف على مُمارسات مُجتمعات التَّعلم المهنية الداعمة للتَّميُز التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التَّعليم الأساسي بمُحافظة دُمياط المصرية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مُكونة من (٣٢٨) مُعلمًا ومُعلمة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى مُمارسات

مٌجتمعات التَّعلُم المهنية الداعمة للتَّميز التنظيمى بمدارس الحلقة الثانية من التَّعليم الأساسي بمُحافظة دُمياط جاء مُتوسطا بصورة إجمالية، كما جاء مُتوسطا أيضًا في جميع أبعاد الدراسة؛ وهي: صياغة الرؤية المشتركة، والقيادة الداعمة ، والتَّعلم الجماعي وتطبيقاته، وتشارُك الخبرات المهنية، والظُروف الداعمة.

كما أجرى عطية (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تطوير المُمارسات القيادية لموجهي مرحلة التَّعليم الثانوي العام في ضُوء أبعاد مٌجتمعات التَّعلم المهنية بمُحافظة الإسكندرية المصرية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينةٍ مُكونة من (٤٧٣) مُعلمًا ومُعلمة ، وكشفت نتائج الدراسة أن مُستوى تتحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التَّعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مٌجتمعات التَّعلم المهنية جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، كما جاء مُتوسطا في مجالات؛ تمكين المعلمين ، والتنمية المهنية للمُعلمين، وتحفيز المعلمين . وكشفت النتائج أيضًا وجود معوقات بدرجة مُتوسطة مٌتعلقة بالبيئة المدرسية، والمُعلم، والموجه الفني، والإدارة المدرسية.

وقام جايل (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى وضع تصوٌر مقترح لتفعيل مٌجتمعات التَّعلم المهنية والرقمية بمدارس التَّعليم الثانوي العامً بمُحافظة أسيوط المصرية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مُكونة من (٢٥٠) مُعلمًا ومُعلمة ، وبينت نتائج الدراسة ندرة تواجد المجتمعات المهنية بالمدارس من الأساس لتكون نقطة انطلاق للمٌجتمعات الرقمية، وضعف دور وحدات التَّدريب والجودة حيث لا تسهم في تحديد الاحتياجات التَّدريبية للمُعلمين بدقة، ومُواكبة المستجدات والتغيٌرات والتحولات التي أفرزتها الثورة المعرفية والتكنولوجية، وضعف المستوى الثقافي والمهني للمُعلمين، وعدم وجود حوافز للمُعلمين المشاركين في برمج التَّدريب بتلك الوحدات، والاعتقاد الخاطئ لدى بعض المعلمين بأنهم يمتلكون من العلم الكافي وليسوا بحاجة إلى التعديل في معارفهم ومهاراتهم وإضافة المزيد منها ، وغياب قناعات المعلمين عن الاهتمام بالتَّدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما قامت نصر (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى طرح تصور مُستقبلي لبناء مٌجتمعات تعلم مُتمركزة حول هندسة المعرفة بمؤسسات التَّعليم قبل الجامعي المصرية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلوماتٍ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٤) خبيرًا ، وخُلصت نتائج الدراسة إلى قصور الدور الذي تقوم به وحدات التَّدريب والجودة في تنمية المعلمين مهنيًا وذلك لقلة أعداد المبتعثين، وعدم توافر أماكن مٌناسة ومُلائمة تستوعب أنشطتها المتنوعة، وضعف العمل الفريقي بين المعلمين ؛ والذي حال دون تبادلهم للممارسات التدريسية المتميزة والحديثة فيما بينهم، وتمسكهم بالأساليب التقليدية في التدريس.

وقدم مُحمد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المُؤثرة فى تأسيس مُجتمعات التَّعلم المهنية بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة الدقهلية المصرية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٧٢) من المعلمين والمعلمات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن واقع العوامل المؤثرة فى تأسيس مُجتمعات التَّعلم المهنية بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة الدقهلية المصرية جاء بدرجة مُتوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت مُتوسطة في مجالات؛ الثقة التنظيمية، والتَّعلم التنظيمي، والثقافة التعاونية، والقيادة المدرسية، والهيكل التنظيمي، وإدارة الوقت، والشراكة المجتمعية، والتنمية المهنية. بينما جاءت بدرجة عالية في مجالي قدرات المعلمين ، والذاكرة التنظيمية.

كما قدم المهدي وآخرين (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة توافر أبعاد مُجتمعات التَّعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بمصر وسلطنة عُمان ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٩) من المعلمين والمعلمات بمصر، و (٧٢٦) من المعلمين والمعلمات بسلطنة عُمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد مُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية جاءت مُرتفعة بصورة إجمالية، كما جاءت أيضًا بدرجة مُرتفعة في جميع الأبعاد؛ وهي: القيادة الداعمة والمشاركة، والرؤية والقيم المشتركة، والتَّعلم والتطبيق التعاوني، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة في العلاقات، والظروف الداعمة في الهياكل. كما أظهرت النتائج توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس الحكومية بمصر بدرجة مُرتفعة بشكل عام، وبدرجة مرتفعة أيضًا في جميع الأبعاد؛ وهي: الرؤية المدرسية ، والقيادة التَّعليمية، والقيادة التنظيمية، والقيادة المجتمعية، والقيادة الأخلاقية، وفهم السياق المجتمعي.

ب- الدراسات الأجنبية :

قام دين وآخرين (Dinh et.al.,2023) بدراسة هدفت إلى تعرّف واقع مُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس الابتدائية الفيتنامية في سياق الإصلاح التَّعليمي ، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي ودراسات الحالة ، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢) من مُديري المدارس والمعلمين وقادة مُجتمعات التَّعلم المهنية. وأبرزت نتائج الدراسة أن مُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس الابتدائية الفيتنامية تركز على الأنشطة المهنية القائمة على الدروس العملية التطبيقية، كما أبرزت النتائج وجود تحديات تواجه مُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس؛ تمثلت في عادات التَّعلم المهنية القديمة للمعلمين أنفسهم والتي شكلت أكبر عقبة أمام الإصلاح التَّعليمي، وقلة الوعي بين المعلمين حول الحاجة إلى تغيير الطريقة التي يتعلمون بها ويتطورون مهنيًا من خلالها.

كما قام جالتي وماهيراتي (Geletu & Mihiretie,2023) بدراسة هدفت إلى الوقوف على مسؤولية مّجتمعات التَّعلم المهنية في التنمية المهنية للمُعلمين في المدارس الابتدائية بولاية منطقة أوروميا Oromia Regional State بأثيوبيا، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانات في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥١٥) من المعلمين والمعلمات. وأوضحت نتائج الدراسة وجود قصور في أدوار مّجتمعات التَّعلم المهنية في إحداث التنمية المهنية للمُعلمين، حيث إنها غير قادرة على تحسين المعرفة بمحتوى المناهج الدراسية، والمهارات التربوية المطلوبة في الفصل الدراسي لتحويل المناهج بشكل فعال إلى مُمارسات فعلية واقعية، وأن المجتمعات المهنية غير قادرة على تحسين رأسمالها المهني والأكاديمي، وتنفيذ المناهج الدراسية في الفصول الدراسية بشكل فعال، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بتحسين نظام مُساءلة المعلمين والتزامهم في التَّعلم المهني التعاوني والذي يحسن ويطور الممارسات التَّعليمية في الفصول الدراسية.

وأجرى هو وآخرين (Hu et.al. ,2022) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المُؤثرة في التنمية المستدامة لمجتمعات التَّعلم المهنية في المواد متعددة التخصصات بالمدارس الابتدائية في منطقة تشنغدو هورسنز Chengdu Horsens التَّعليمية بالصين، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي ودراسات الحالة، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦) من المديرين والمعلمين. وأكدت نتائج الدراسة وجود كثير من العوامل المؤثرة في التنمية المستدامة لمجتمعات التَّعلم المهنية في المواد الدراسية مّتعددة التخصُصات بالمدارس الابتدائية في منطقة تشنغدو هورسنز التَّعليمية بالصين؛ تتمثل في الهياكل التنظيمية، والسياسات المدرسية ، والقيادة المدرسية ، ومهنية المعلمين وقدراتهم التَّعليمية، وتفاعلهم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وإدارة الصراعات المدرسية ، والتوازن بين الرؤى الفردية والمشتركة، والترابط العاطفي.

كما أجرى تشانغ وكوشمانوفا (Zhang & Koshmanova,2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تجارب مُديري المدارس الثانوية الصينية وممارساتهم القيادية في بناء مّجتمعات التَّعلم المهنية لتحسين وتطوير إنجاز الطلبة ، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي ، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢) من مُديري المدارس ومساعديهم. وأشارت نتائج الدراسة إى أن مُديري المدارس الصينية يستخدمون ثلاث استراتيجيات لبناء مّجتمعات التَّعلم المهنية ؛ الأولى التواصل الفعال، والثانية السياسة القائمة على القيمة ، والثَّالثة زيادة الأجور والحوافز وتوفير برامج دعم مستمرة. كما أشارت النتائج إلى أن مّديري المدارس يستخدمون السّلطة والقوة في الإدارة، ومع ذلك يُفضلون الجمع بين القيادة التحويلية والموزعة والعدالة الاجتماعية في قيادة تحسين وتطوير مدارسهم، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود عدة تحديات تواجه مّجتمعات التَّعلم المهنية؛ وتمثلت في ثقافة درجات الامتحانات العالية ، وارتفاع توقعات أولياء الأمور ، ونقص الموارد التَّعليمية الكافية.

وقدم أجراي وآخرين (A Gray et.al. ,2017) دراسة هدفت إلى استكشاف دور مُجتمعات التَّعلم المهنية في تحقيق الكفاءة الجماعية للمُعلمين بالمدارس الابتدائية والمُتوسطة والعُليا في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧١٣) مُعلمًا ومُعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مُجتمعات التَّعلم المهنية في تحقيق الكفاءة الجماعية للمُعلمين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والعُليا في في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية جاء بدرجة عالية بصورة إجمالية، وعالية في ممارسات ثقة المعلمين في قدراتهم على تحفيز طلبتهم بشكل مُستمر، واعتقاد المعلمين في المدارس بأن كل طفل يمكن أن يتعلم، وتحمُّل المسؤوليات الجماعية، والتَّعلم التنظيمي لتحسين عمليَّات تعليم وتعلُّم الطلبة، والتعاون مع الإدارة المدرسية لتطوير الأداء، والشعور والإحساس بالثقة الجماعية، وتأصيل الاحتراف المهني، والتعاون والمشاركة الفعالة في صُنع واتخاذ القرارات.

- **ثانيًا: دراسات تتعلق بوحدات التَّدريب والجودة.**

أ- الدراسات العربية:

قام محمود (٢٠١٩) بدراسة هدفت تفعيل وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمصر في ضوء حوكمة المدرسة، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤١٥) من مُديري المدارس والمعلمين ومشرفي وحدات التَّدريب والجودة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: غلبة الطابع النظري على برامجها، وغياب الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية، وعدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لها، ونقص أجهزة الحاسوب بها، وقلة التجهيزات الحديثة داخل هذه الوحدات، وانخفاض كفاءات القائمين عليها.

كما قام حسن (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى وضع رؤية مُقترحة لتحسين أداء وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: قلة كفاءات المشرفين عليها، وضعف الإفادة من خبرات المبعوثين، وقلة دافعية المعلمين في الالتحاق ببرامجها ، وغياب مراعاة برامج التَّدريب احتياجات المعلمين التَّدريبية الحقيقية والواقعية، ونقص الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التَّدريب، وضعف ميزانية هذه الوحدات، وعدم كفايتها لتنفيذ برامج تدريبية مُتميزة.

وأجرى عبد العاطي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تطوير وحدات التَّدريب في التَّعليم الأساسي بمُحافظة المنيا في ضوء خبرات بعض الدول ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم

تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٠) من مشرفي ومشرفات وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس، وأبرزت نتائج الدراسة وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: قصور تحديد الاحتياجاتِ التَّدريبية الفعلية للمعلمين، وعدم تناسب أنشطة الوحدات مع برامجها، فضلا عن عدم تنويعها، وقصور كفاءات المدربين ، وعدم الاستعانة بخبرات تدريبية مُتميزة من خارج المدارس من المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية المجتمعية، وجمود الجداول الدراسيّة، وعدم توفيرها الأوقات اللازمة لالتحاق المعلمين ببرامج الوحدات، وقلة الموارد المالية والمادية المتاحة لها، وعدم الاهتمام بتقويم أنشطتها، وقلة توظيف التكنولوحيا الحديثة في برامجها ، وعدم مُشاركة التوجيه الفني في برامجها تخطيطا وتنفيذًا وتقويمًا .

كما أجرى محمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تطوير ثقافة التَّدريب بمدارس التَّعليم العام بمحافظة المنياالمصرية في ضوء خبرات بعض دول آسيا ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينةٍ مكونة من (١٦٣٤) معلمًا ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: ضعف وعي المعلمين بمعارف التَّدريب ومهاراته واتجاهاته، وضعف وجود بيئة مدرسية مُدعمة لِلتعلم، ومُشجعة على الإبداع والابتكار والتجريب ، وقلة الاهتمام بالحوارات والمناقشات الفعالة أثناء التَّدريب بتلك الوحدات، وضعف توافر المعينات التكنولوجيا السمعية والبصرية اللازمة للتدريب .

وقدم زهران (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تطوير برامج التَّدريب أثناء الخدمة لمُعلمي التَّعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التَّدريبية بمُحافظة الفيوم ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٠) مُعلمًا ومُعلمة ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود كثير من المشكلات تتعلق بهذه الوحدات كمُجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: ضعف وضوح أهداف البرامج التَّدريبة للمُعلمين، وقلة ارتباط محتواها باحتياجاتهم المهنية، وتركيز برامج التَّدريب على المحاضرات، وإهمالها للأساليب التجريبية التي تركز على الجوانب العملية التطبيقية، وقلة توافر خبرات تدريبية ذات كفاءات عالية بها، وعدم الاعتماد على توظيف التكنولوجيا في برامجها، وقلة توافر الأماكن والتجهيزات اللازمة لتلك البرامج ، وقلة الموارد المادية والاعتمادات المالية المخصصة لها، وقلة اقتناع المعلمين بجدواها، وقلة مُلائمة أوقات برامج التَّدريب مع ظروف المعلمين المهنية.

ب- الدراسات الأجنبية:

قام فام (Pham,2023) بدراسة هدفت إلى استكشاف دور فرق التنمية المهنية للمُعلمين في المدارس الابتدائية بفيتنام في سياق الإصلاح التَّعليمي من منظور اجتماعي ثقافي، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم إجراؤها مع عدد (١٢) من مُديري المدارس والمعلمين

وقادة فرق التنمية المهنية للمعلمين في أربع مدارس ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين في المدارس الابتدائية بفيتنام ساهمت في تدعيم الزمالة المهنية بينهم، ومُشاركتهم في تبادل الخبرات والتُجارب والممارسات التدريسية الناجحة، ومساعدة المعلمين على التوجه الذاتي، والنمو الشخصي المستمر في المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية، وتعميق أنشطتهم المهنية وظهور ممارسات إبداعية وابتكارية لهم في هذه الأنشطة، بالإضافة إلى قيادتهم لكثير منها في مختلف جوانب العملية التَّعليمية، وتأثر هذه الأنشطة بنمط القيادة المدرسية الداعم لها، واستخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة تواكب تحديات وتطورات العصر، كما أشارت النتائج أن وجود كثير من التحديات تواجه فرق التنمية المهنية للمعلمين كمٌجتمعات تعلم مهنية؛ وذلك مثل: محدودية الوصول إلى المعلومات، وقصور في توظيف التكنولوجيا ، والصُعوبات المالية، والظروف الأسرية غير الداعمة.

كما قام كول (Call,2018) بدراسة هدفت إلى تعرف معايير التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الاسترالية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وبينت نتائج الدراسة أن التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الاسترالية تعتمد على مجموعة من المعايير؛ تتضمن الاهتمام بالتَّعلم المهني، وبناء مٌجتمعات التَّعلم المهنية، والتعاون بين المعلمين في تحسين وتطوير مُمارساتهم التَّعليمية، والتركيز على النظريات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، وكذلك التركيز على التغذية الراجعة والتقويم .

وأجرى كوناري وآخرن (Kunnari et.al. ,2018) دراسة هدفت إلى الوقوف على دور فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس في تحقيق الكفاءة الجماعية للمُعلمين بالمدارس في مدينة هيلسنكي بفنلندا ، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي ودراسات الحالة ، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥) مُعلمًا ومُعلمة يمثلون خمس فرق تنمية مهنية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن دور مٌجتمعات التَّعلم المهنية جاء بدرجة عالية بصورة إجمالية، وبدرجة عالية أيضًا في ممارسات؛ الدور التَّدريبي للمُعلمين، والتعاون الفعال بينهم، والمسؤولية الجماعية، والأهداف المشتركة، والتخطيط والإعداد للعمل، والتنظيم الذاتي، والتكيّف والإدارة العملية، والقدرات والمهارات الجماعية، والمرونة والانفتاح الفكري، والوعي الواسع والممتد بعالم العمل، وتحفيز الطلبة وتشجيعهم وزيادة دافعيتهم للتعلم، وبناء الثقة والمناخ الإيجابي للتعلم.

كما أجرى جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) دراسة هدفت إلى استكشاف ركائز وأسس التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وأكدت نتائج الدراسة أن التنمية المهنية للمُعلمين

المُتمركزة على المدارس الهولندية تعتمد على مجموعة من الركائز والأسس؛ تتمثل في الاستمرارية في تقديم البرامج، ودعم الخبراء من أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين ، وكذا التعاون الفعال بين كافة المشاركين في برامج التنمية المهنية، كما تهتم هذه البرامج باستراتيجيات التدريس والنظريات التَّعليمية الحديثة، بالإضافة إلى الاهتمام بالتغذية الراجعة وتوفير كافة الموارد المادية اللازمة للبرامج، وكذا الاهتمام ببناء مُجتمعات التَّعلم المهنية.

وقدم أوين (Owen.2016) دراسة هدفت إلى تحديد دور فرق التنمية المهنية في بناء الروح المعنوية والاحترافية المهنية وممارسات التَّعلم المنتجة في المدارس الاسترالية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فرق التنمية المهنية في المدارس الاسترالية لديها دعم من مُديري المدارس، وتمتلك الصلاحيات والسُلطات اللازمة لعملها، وتُدعم المهارات القيادية للمعلمين، ويتوافر لها الوقت الكافي للعمل، وتعتمد في عملها على الحوارات والمناقشات البناءة، وملاحظة الزميل وتقديم التغذية الراجعة له بصورة مُستمرة، والاهتمام بتطوير المناهج، وتحسين استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، والاستفادة من الخبرات المجتمعية في أنشطة التَّدريب المدرسية .

- **تعليق عام على الدراسات السابقة**:

[١] **أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة**:

- اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة على توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس بدرجة عالية؛ وهذه الدراسات هي المهدي وآخرين (٢٠١٦)، وهو وآخرين (*Hu et.al. ,2022*)، وأجراي وآخرين (*A Gray et.al. ,2017*).
- أجمعت نتائج بعض الدراسات السابقة على توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس بدرجة مُتوسطة، وهذه الدراسات هي:عثمان (٢٠٢٢)، وعطية (٢٠٢٢)، ومحمد (٢٠١٧).
- اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة على وجود قصور وضعف في مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس؛ وهذه الدراسات هي جايل (٢٠٢٠)، ونصر (٢٠١٩)، ودين وآخرين (*Dinh et.al.,2023*)، وجالتي وماهيراتي (*Geletu & Mihiretie,2023*)، وتشانغ وكوشمانوفا (*Zhang & Koshmanova,2021*).
- اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة على توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية في وحدات التَّدريب والجودة وفرق التنمية المهنية في المدارس بدرجة عالية؛ وهذه الدراسات هي: كول (*Call,2018*)، وكوناري وآخرن (*Kunnari et.al. ,2018*) ، وجايكهورستا وآخرين (*Gaikhorsta & et.al.2016*)، وأوين (*Owen.2016*).
- أجمعت نتائج كثير من الدراسات السابقة على وجود قُصور وضعف في مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في المدارس وفرق

التنمية المهنية ؛ وهذه الدراسات هي: محمود (٢٠١٩)، وحسن (٢٠١٩)، وعبد العاطي (٢٠١٦)، ومحمد (٢٠١٦)، وزهران (٢٠١٦) ، وفام (*Pham,2023*).

[٢] **أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**:

تمثلت أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول بعض جوانب أهمية، وأبعاد أو مجالات مُجتمعات التَّعلم المهنية، وكذلك بعض جوانب وحدات التَّدريب والجودة وفرق التنمية المهنية في المدارس .

[٣] **أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**:

تمثلت أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناولها لأوجه الاتفاق السابقة بصورة أكثر شمولا وعُمقا، بالإضافة إلى تناول محاور جديدة؛ مثل: مفهوم مُجتمعات التَّعلم المهنية، ونشأتها وتطورها، ومبادئ عملها، وخصائصها وسماتها، ومُتطلباتها، ونماذجها المتنوعة .

[٤] **أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة**:

تمثلت أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعرف بعض جوانب أهمية مُجتمعات التَّعلم المهنية، وبعض جوانب مُقوماتها، بالإضافة إلى طرائق تحديد مُشكلة الدراسة، واختيار مُجتمعها وعينتها، وتحديد أداتها وما تشمله من صدق وثبات، بالإضافة عرض النتائج وتفسيرها، ووضع تصياتها.

- **منهج البحث وخطواته**:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على" دراسة الظَّاهرة كما تُوجد في الواقع، ويهتمُّ بوصْفِها وصفا دقيقا، منْ خلال التعبير الكمِّي الذي يُعطي وصفا رقميًا يُوضحُ مقدار وحجم الظاهرة . (عباس وأَخرون ، ٢٠١٦، ٧٤).

كما تم الاعتماد على أسلوب السيناريوهات وهو أحدِ أساليبِ استشرافِ المستقبل، حيثُ يُعتبر السيناريو وصف لوضع مُستقبلي مُمكن أو مُحتمل أو مرغوبٍ فيه، مع توْضيح لملامحِ المسار أو المساراتِ التي يُمكن أن تُؤدي إلى هذا الوضْعِ المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوَضْعِ الراهنِ أو منْ وضُع ابتدائي مُفترض. (السن، ٢٠١١، ٢٣١) . كما يُعبر أسلوب السيناريوهات عن تسلسلات افتراضية للأحداث التي يتم تناولها فيما يتعلق بمتغير واحد أو عدد كبير من المتغيرات ، بغرض تركيز الاهتمام على العمليات السببية ونقاط القرار. Kosow & (Gabner, 2008, 205)

ويساعد أسلوب السيناريوهات على تحدي الأوضاع والمواقف الحالية للظواهر، وتحديد خطوط جديدة للبحث، و تمكين فرص بحثية جديدة من الظهور، وفهم ومعالجة السياقات المعقدة وغير المؤكدة، والتوصل إلى نتائج مثيرة للاهتمام للظاهرة أو الظواهر موضع الدراسة.(Ramireza et.al., 2015, 70)

وأشار كل من بونجير وآخرين (Bogner et.al., 2020, 205)، والسيد وصقر (٢٠٢٠، ١٥٠٧) إلى أن أسلوب السيناريوهات يتضمن خمس خطوات رئيسة؛ الأولى وصف الوضع الراهن والبنية القائمة المرشحة، وتحديد اتِجاهاتها العامَّة البارزة،

والثانية فهم ديناميكية النسق والقوى المُحركة له والتفاعل فيما بينها ، والثالثة طرح السيناريوهات البديلة ، والرابعة فرز السيْناريوْهاتِ البديلةِ واختيار عدد محدود منها وترجيحه بناء على تقييمات موضوعية لأهميتها، وقدرة البنيةَ على استيعابها بشكل مباشر، والخامسة كتابة السيناريوهات التي تم اختيارها.

وأورد توفيق (٢٠١٥، ١١٠) ثلاثة أنواع من السيناريوهات؛ الأول الامتدادي أو المرجعي والذي يَفترضُ استمرارِ الأوْضاعِ الراهنةِ وعدم تغيُّرها في المستقبل، والثاني الإصلاحي أو التطوري ويَفترضُ إجراء بعض الإصلاحاتِ أو التحسيناتِ على الوضع القائم، وذلك لتدعيم بعض الإيجابيَاتِ الحاليةِ وعلاج بعض السلبياتِ، والثالث السيناريو الابتكاريَ ويُمثل الصورة المرغوبةَ مِنْ خلالِ إجراءِ إصلاحات جذرية على الوضعِ القائمِ للوصول به إلى الصُورةِ المثلى المرغوبة .

وفي ضوء ما سبق فإن البحث الحالي سار وفقًا للخطوات المنهجية الآتية:

- الأسس الفكرية لمُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس المُعاصرة.
- واقع وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية في ضوء اللوائح والتشريعات المنظمة لها.
- مُشكلات وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية من خلال الدراسات السابقة.
- مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية، وما به من جوانب قوة وجوانب ضعف.
- سيناريوهات مقترحة لتحويل وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية إلى مُجتمعات تعلم مهنية ذات فعالية وكفاءة.

وبناءً على ما سبق، سوف يتم تناول هذه الخطوات بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

- **الخطوة الأولى: الأُسس الفكرية لمُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس المُعاصرة:**

وتضمنت هذه الخطوة المحاور الآتية:

- **أولًا: مفهوم مُجتمعات التَّعلُم المهنية:**

حددت كل من باكيستر وباتريسون (Baxter& Paterson,2023 ,11) مفهوم مُجتمعات التَّعلم المهنية على أنها " مجموعة من الأفراد يعملون مع بعضهم البعض في شبكات مهنية، ويتشاركون في الأفكار والموارد ، ويتأملون في ممارساتهم وخبراتهم المهنية ، ويتبادلون أفضلها فيما بينهم، مما يساعدهم على توليد معارف واكتساب مهارات جديدة؛ وتحسين وتطوير عمليات التَّعليم والتَّعلم ، والارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي.

وتُعرف مُجتمعات التَّعلُم المهنية بأنها " مجموعات من المُعلمين يعملون مع بعضهم البعض بشكل تشارُكي وتعاوني، وفي ضوء رؤية وأهداف مُشتركة توجه

عملهم بما يتضمنه من برامج وأنشطة، ويتبادلون فيما بينهم المعارف والمُمارسات والتجارُب الناجحة، ويركزون اهتمامهم على عمليات تعليم وتعلم الطلبة وتحسينها وتطويرها بشكل مستمر، كما يهتمون بتطبيق الأفكار الإبداعية والابتكارية الجديدة على أرض الواقع. (Chen,2022 ,2)

وبالإضافة إلى ما سبق تُعرف مّجتمعات التَّعلُم المهنية بأنها " مجموعة من المُربين المهنيين يندمجون ويتفاعلون مع بعضهم البعض في أنشطة تعاونية، ويتشاركون ويستكشفون ويتأملون في مُمارساتهم المهنية؛ بهدفٍ تحسين وتطوير الأداء المدرسي بصفة عامة، وتعزيز عمليات تعليم وتعلم الطلبة بصفة خاصة. (Oppi&Eisenschmidt,2022 ,2)

كما عرَّفها مُراد وآخرين(Murad et.al.,2022 ,1110) بأنها "مجموعة من المُعلمين يعملون مع بعضهم البعض، وفق رؤية ورسالة وقيم وأهداف مُشتركة، ويتعاونون في تحسين وتطوير مُمارساتهم المهنية من خلال الحوارات والمناقشات والاستفسارات والتأملات الجماعية، وتوظيف البحوث التربوية في تحسين وتطوير الأداء ومواجهة المشكلات.

وأشار ولش وويست (Welch&West ,2021 ,11) إلى أن مّجتمعات التَّعلُم المهنية "مجموعة من المربين، يجتمعون معًا بشكل مُنتظم، وفي أوقات مُحددة، ويتعاونون فيما بينهم لتحليل تعلم الطلبة من خلال الحوارات والمناقشات البناءة، وتبادل الخبرات والممارسات المتميزة، ومن ثم تحسين وتطوير ممارستهم التَّعليمية؛ وذلك للارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي، وتلبية احتياجاتهم التَّعليمية المتنوعة.

وعرف فاس(Vass,2016 ,2) مّجتمعات التَّعلُم المهنية بأنها " جماعة من المُربين يعملون معًا بشكل تشارُكي وتعاوني من خلال فرق عمل مهنية، ويجتمعون مع بعضهم البعض بصورة دورية، ويتحملون كافة المسؤوليات، ويلتزمون بالمهام والأدوار المرتبطة ببرامج ومشروعات وأنشطة هذه المجتمعات ، ويتبادلون خبراتهم التَّعليمية لتحسين أدائهم المهني، ومن ثم تحسين وتطوير الإنجاز الأكاديمي للطلبة للوصول به إلى مستويات عالية وفق التوقعات والأهداف المحددة ".

كما عرفها باتس وآخرين(Bates & et.al.,2015 , 99) بأنها" مجموعة من المُعلمين يعملون سويًا، ويسعون إلى تحقيق نتائج وإنجازات لا يمكن تحقيقها على المستويات الفردية، ويتعاونون بفعالية لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف متفقين عليها داخل هذه المجتمعات ؛ للتحسين والتطوير المستمر لجودة مُخرجات الطلبة، ويعتمدون في عملهم على تبادل المعارف والخبرات والممارسات فيما بينهم، ، كما يدعمون المناقشات والجوارات والاستفسارات، وإيجاد حلول فعالة لقضايا ومُشكلات الطلبة".

أما أوين(Owen,2014 ,58) فعرف مّجتمعات التَّعلُم المهنية على أنها "مجموعة من المعلمين وغيرهم من المعنيين بالعملية التَّعليمية في المدارس،

ويعملون سوياً في فرق عمل، ويقدمون الدعم والمُساندة لبعضهم البعض؛ وذلك لتحسين وتطوير عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويتشاركون بينهم في تبادل الخبرات والممارسات والتجارُب الجماعية والشخصية، ويتأملونها ويتفكرونها ويتدارسونها بعمق للاستفادة منها وتوظيفها بفعالية، ويقومون بملاحظة أداء وممارسات بعضهم البعض، وتقديم التغذية الراجعة لتأكيد الجوانب الإيجابية، وتحديد الجوانب التي تحتاج لتصحيح وتحسين وتطوير، كما يقومون بتوظيف بحوث العمل للوصول إلى أفضل المُمارسات في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويعملون على حل القضايا والمشكلات المرتبطة بتعلمهم وتعليمهم".

في حين عرفها برودي(Brodie,2014 ,222) بأنها " نموذج للتُعلُم التنظيمي الفعّال للمُعلمين المستند إلى البحث والتفسير والاستقصاء، ويُمكن المعلمين من تحديد واستكشاف ما لديهم من إيجابيات وتدعيمها وسلبيات وعلاجها، وتوفير حلول تشارُكية لمشكلات الممارسات والسلوكيات المهنية، وتنفيذ مُبادرات وأساليب وأفكار جديدة لتحسين وتطوير الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وتوظيف البياناتٍ والمعلومات لتحديد مجالاتٍ هذا التحسين والتطوير، والتعرف بصورة أكثر عمقا وفعالية على احتياجات الطلبة والعمل بشكل دؤوب على الوفاء بها وتلبيتها بشكل سريع".

إذن يتضح مما سبق عرضه عن مفهوم مُجتمعات التَعلُم المهنية أنها فرق أو مجموعات أو جماعات عمل مُتماسكة ومُتناغمة، وتتشكل بشكل رئيس من المعلمين وبعض الوظائف الداعمة لها من أعضاء الإدارة المدرسية وغيرهم من الهيئة المعاونة، ويوجه عمل هذه الفرق مجموعة من القيم؛ مثل: التعاون، والمشاركة، والاحترام، والتقدير، والثقة المتبادلة، وتعتمد هذه المجتمعات في عملها على تبادل الأفكار والممارسات والخبرات والتجارُب الناجحة والفعّالة والمؤثِرة بين أعضائها؛ وذلك لتحسين وتطوير أدائهم المهني ومن ثم الارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي.

- **ثانيًا: نشأة وتطور مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

في أربعينيات القرن العشرين ظهرت فكرة مُجتمعات التَعلُم المهنية عند العالم إيكيناس Aikin's ، حيث اهتم بثقافة العمل الجماعي التعاوني بين العاملين في المدارس، كما ركز على أهمية منح المعلمين فرصًا متنوعة للعمل وفق مجموعات مهنية، وتبادُل الخبرات والممارسات والتجارُب فيما بينهم لتحسين وتطوير أدائهم المهني، ومن ثم الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطلبة، كما ركز على زيادة استقلالية المدارس من خلال منحها مزيد من السُلطات والصلاحيات، بالإضافة إلى تمكين المعلمين من المشاركة في صُنع القرارات المدرسية. (Mathews & et.al,2014 ,25)

وفي ستينيات القرن العشرين ظهر مفهوم مُجتمعات التَعلُم المهنية professional learning community من خلال العالم دوفور DuFour، وذلك للقضاء على الانعزال المهني بين المعلمين في المدارس، وأكد على تشكيل

مجموعات عمل للمُعلمين تركز على التَّعلُم المهني والتنظيمي التشارُكي التعاوني في مجال أساليب واستراتيجيات التدريس لتحسين نتائج الطلبة، وبدعم من الإدارة المدرسية والسُلطات التَّعليمية العُليا . (Ratts& et.al,2015 ,52)

وتوالت جهود الباحثين في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين؛ ولك مثل بلوم Bolam عام ١٩٧٧م، وماكمهون McMahon، عام ١٩٨٤م، وركزت تلك الجهود على العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين لتحسين مُمارستهم التَّعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، والاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وتنفيذها من خلال برامج ومشروعات تركز على الجوانب العملية التطبيقية، والتركيز على دعم العمل الفريقي للتقويم الذاتي للمدارس. (Stoll & et.al,2006 ,223)

وفي بداية تسعينيات القرن العشرين حدث نقلة نوعية في مُجتمعات التَّعلُم المهنية، حيث طرح العالم سينج Senge نموذجًا للمُنظمة المتعلمة، وذلك في كتابه "التنظيم الخامس: الفن والممارسة في المنظمات المتعلمة The Fifth Discipline: The Art and Practice of "The Learning Organization، وتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد؛ وهي: الأول التمكن الشخصي Personal Mastery ، والثاني الرؤى المشتركة Shared Vision ، والثَّالث النماذج الذهنى Mmental Models، والرابع تعلم الفريق Team Learning ، والخامس التفكير النُظمي Ssystems Thinking. (Sai& Siraj,2015 ,68)

وفي عام ١٩٩٧م قدم هورد Hord نموذجًا لمُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس، وحدد له خمسة مجالات؛ وهي: القيادة المشتركة Shared Leadership ، والقيم والرؤية المشتركة Shared Values and Vision ، والتطبيق والتَّعلم الجماعي Collective Learning and Application، والظروف الداعمة في البني والهياكل التنظيمية Supportive Conditions - Structures، والممارسات الشخصية المشتركة Shared Personal Practice. (Ismail& et.al,2014 ,160)

وطور كثير من الباحثين نموذج هورد Hord الذي وضعه عام ١٩٩٧م ؛ وذلك مثل هوفمان Huffman في عامي ٢٠٠١م ، و٢٠٠٣م (Huffman,2001 ,5; Huffman,2003 ,25)، وهيب وهوفمان (Hipp & Huffman,2003 ,18-20) في عام ٢٠٠٣م ، وأوليفر وآخرين (Oliver, et.al.,2003 ,66-74) عام ٢٠٠٣م، وأوليفر وهيب (Olivier, & Hipp,2010 ,18-20) عام ٢٠١٠م ،وركز هذا التطوير على بعض الممارسات في كل مجال، وتقسيم مجال الظروف المساندة إلى مجالين هما؛ الظروف المساندة في العلاقات Supportive Conditions - Relationships ، والظروف المساندة في الهياكل التنظيمية Supportive Conditions.

وبالإضافة إلى ما سبق قامت بعض النظم التَّعليمية في بعض دول العالم بوضع نماذج لمجتمعات التَّعلُم المهنية؛ ففي كندا قامت أمانة محو الأمية والحساب بولاية أونتاريو (Ontario Literacy and Numeracy Secretariat, 2007,2-4) الكندية بوضع نموذجًا لمُجتمعات التَّعلُم المهنية اشتمل على ستة

أبعاد؛ وهي: ضمان التَّعلُم لجميع الطَّلبة Ensuring Learning for All Students، والتركيز على النتائج Focus on Results، والعلاقات Relationships، والاستفسار التعاوني Collaborative Inquiry، والقيادة Leadership، والموائمة Alignment.

وفي دولة جنوب أفريقيا، قام قسم التَّعليم الأساسي (Department of Basic Education,2015,7) في وزارة التربية والتَّعليم بوضع نموذج لمجتمعات التَّعلم المهنية تضمن عشرة أبعاد؛ الأول الثقة والاحترام المتبادلين Mutual trust and respect، والثاني دعم التحدي والنقد البناء Support challenge and constructive critique ، والثَّالث الرؤية المشتركة والتركيز على التَّعلم لجميع الطلبة Shared vision and focus on learning for all learners، والرابع والتعاون والتفسير المتأمل Collaborative and reflective enquiry، والخامس العضوية الشاملة Inclusive membership، والسادس القيادة Leadership ، والسابع المسؤولية الجماعية لتعلم الطلبة Collective responsibility for student learning، والثامن التغيير المتماسك والمتجاوب في الممارسة Coherent, responsive change in practice، والتاسع الانتظام Regularity ، والعاشر التفسير الثابت والمنظم في الممارسة Systematic, rigorous enquiry into practice.

وفي نيوزيلندا قامت مُنظمة مركز التَّعليم (The Education Hub organization,2019, 1-4) بوضع نموذج لمجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس تضمن ثمانية أبعاد؛ وهي: القيادة المدرسية القوية Strong school leadership، وثقافة الثقة والاحترام والاستفسار والدعم Culture of trust, respect, inquiry and support ، ورؤية مُشتركة لتحسين تعلم الطلبة shared vision for improving student learning، وتعزيز تعلم الطلبة promoting student learning، وثقافة التعاون collaboration culture، واندماج المعلمين Teachers engagement، وبيانات تقدم الطالب Student progress data، والموارد Resources.

وبناءً على ما سبق يتضح أن فكرة بناء وتشكيل مُجتمعات التَّعلُم المهنية تمتد إلى أربعينيات القرن العشرين، وركزت اهتمامها على المعلمين والتعاون بينهم لتحسين وتطوير ممارستهم التَّعليمية حتى ثمانينيات هذا القرن ،ثم حدث تطور نوعي لها في بداية تسعينات القرن العشرين؛ حيث ركزت على المنظمة المتعلمة ككل، والتَّعلم التنظيمي للعاملين بها، وبناء مُجتمعات المعرفة، وفي نهاية التسعينات والعقد الأول من القرن الحادي وعشرين ركزت هذه المجتمعات على الاهتمام ببناء الرؤية والرسالة وتحديد القيم والأهداف لهذه المجتمعات ، وتدعيم الإبداع والابتكار والأفكار والأساليب الجديدة في العمل، وتنمية المهارات القيادية القيادة، والتفويض والتمكين لأعضائها من خلال منح السلطات وتوفير الصلاحيات ، والاهتمام بالتحسين التطوير المتمركز على المدرسة، وتوفير مناخ

تنظيمي وبيئةٍ تعليمية جاذبة ودافعة للعمل ومحفزة على تحقيق الجودة والتُميز في الأداء، فضلًا عن الانتقال من الجهود الفردية للباحثين في بناء وتأصيل وتطوير مُجتمعات التَّعلم المهنية إلى الجهود المؤسسية الممثلة في وزارات التربية والتَّعليم، والمجالس البحثية، والكليات الجامعية، وغيرها من مؤسسات المجتمع المحلي .

• **ثالثًا: أهمية مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

حددت وزارة التربية والتَّعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٦،١٢) أهمية مُجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس في ثلاثة مجالات؛ الأول يتعلق بأعضاء المجتمع المدرسي، وذلك مثل:مُساعدة المعلمين على سرعة الاستجابة للتغيُيرات والمستحدثات التربوية والتَّعليمية ، وتجديد معارفهم بصورة مُستمرة، وتأصيل خبرات ومُمارسات التَّعليم من خلال تطبيق وتجريب أساليب واستراتيجيات تعليمية وتقويمية وفق المواقف المتنوعة، وتوليد فرضيات جديدة لتحسين وتطوير العمل واختبار تنفيذها، وتجسير فجوة الأداء بين المشاركين في برامجها وأنشطتها المختلفة، والقضاء على الانعزال الوظيفي والمهني بين المعلمين وبينهم وبين التخصصات المختلفة، وتحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي للمُعلمين، وبناء وتوفير بيئة مدرسية داعمة ومُساندة للمُعلمين الجدد، وتُعرف مفاهيم متنوعة للقضايا والمشكلات التَّعليمية في بيئات مُختلفة.

وتتضمن المجال الثاني المدرسة؛ حيث تُمكنها مُجتمعات التَّعلُم المهنية من مُواجهة التحديات والصُعوبات والمشكلات التي تحول بينها وبين تحقيق أهدافها، والتحول إلى مُؤسسة تعلمية عالية الجودة لجميع المعنيين بشؤونها والمستفيدين من خدماتها، وتوفير مصادر وموارد تستطيع من خلالها تنفيذ برامجها وأنشطتها التَّعليمية. أما الجانب الثَّالث؛ فتضمن التنمية المهنية للمُعلمين حيث تجعلها أكثر إيجابية وفعالية وكفاءة، ويكتسب المعلمون معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية من خلال الممارسة والتجريب في بيئة العمل والتي تعتمد عليها مُجتمعات التَّعلم المهنية بشكل أساسي في عملها. (وزارة التربية والتَّعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٦،١٢ -١٣)

وأورد ديلارد (Dillard,2016 ,2) عدة فوائد لمُجتمعات التَّعلُم المهنية المدرسية؛ تتمثل في الارتقاء بقدراتٍ ومهارات المعلمين ، وتدعيم العمل التعاوني فيما بينهم للوفاء باحتياجات الطلبة المتنوعة وتحسين وتطوير تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي، حيث إن العمل الفريقي للمُعلمين يتيح لهم تقديم أفضل ما لديهم من خبرات وممارسات، وتدعيم طرح المبادرات الإبداعية والابتكارية والسعي إلى تطبيقها على أرض الواقع، وتأصيل قيم الاهتمام والرعاية وتحمل المسؤولية المشتركة فيما بينهم.

وتناول لالور وعباوي (Lalor & Abawi,2014 ,77) عدد من جوانب الأهمية لمُجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس؛ تضمنت بناء ثقافة عمل تستند إلى التعاون والمشاركة بين المعلمين والإدارة المدرسية وغيرها من الوظائف الداعمة للعملية التَّعليمية، وتدعيم تفكير وتفسير وتأمل المعلمين في الممارسات والسلوكيات

المهنية، وتأصيل مبدأ التَّعلُم مدى الحياة لدى جميع المُشاركين في أنشطتها، وجعل المعلمين يشعرون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي، حيث يُتاح لهم الحوارات والمناقشات، وطرح الأفكار والمبادرات؛ لتحسين وتطوير العمل، وتمكينهم المشاركة في صُنع القرارات المدرسية.

وحدد جونز (Jones,2013 ,358) عدة فوائد لمُجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس؛ اشتملت على ضمان إنجاز تعليمي وتحصيل دراسي مُتميز للطلبة، وتدعيم العلاقات الإنسانية والمهنية بين المعلمين في كافة التخصصات المدرسية، ومن ثم القضاء على أي عُزلة بينهم، واعتماد صُنع واتخاذ القرارات المدرسية على نتائج الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، وتدعيم الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وبناء وتدعيم القدرات والمهارات القيادية للمُعلمين، وبناء علاقات مُنتجة مطلوبة للتعاون والشراكة والتفكير والعمل لتنفيذ برامج تحسين وتطوير المدرسة، وإشراك المعلمين على جميع المستويات في التَّعلم الجماعي والمتسق والخاص بالسياق التَّعليمي المدرسي، ومُعالجة عدم المساواة في فرص التدريس والتَّعلم ؛ من خلال دعم المعلمين الذين يعملون مع الطلبة الذين يحتاجون إلى أكبر قدر من المساعدة المستمرة.

أما قسم التَّعليم بولاية فيكتوريا الاسترالية (Victoria Department of Education and Training,2020,3) فأكد أن مُجتمعات التَّعلم المهنية آلية فعالة في القيام بإحداث التغييرات المدرسية لجعل المدارس تتواكب مع التطورات والتحولات العالمية المعاصرة ولا سيما في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثورة المعرفية، حيث يُناقش المعلمون هذه التغييرات، ويتابدلون فيما بينهم معارفهم وممارساتهم وخبراتهم وتجاربهم السابقة بشأن التغيير وكيفية تنفيذه، والاندماج في برامجه وأنشطته، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية؛ لتحسين وتطوير عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ومن ثم الارتقاء بإنجازاتهم الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مُجتمعات التَّعلُم المهنية تحقق مجموعة مُتنوعة من الفوائد في ثلاثة مستويات، المعلمين والطلبة والمدارس؛ فبالنسبة للمُعلمين تساعدهم تحقيق التعاون والمشاركة الفعالة فيما بينهم ، وتنمية معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم نحو مهنة التَّعليم، وذلك عن طريق الاستثمار الأمثل لهذه المعارف والمهارات والاتجاهات، بالإضافة إلى التفكير، والتحليل، والاستقصاء، والإستفسار وإجراء البحوث العلمية، وتنمية أساليب الإبداع والابتكار في العمل، والمشاركة الجماعية والفردية في تحمل المسؤوليات عن نتائج الأداء، والاندماج في الفرق العمل والحرص على تحسين وتطوير أدائها بصورة مستمرة، وتحقيق مستويات عالية منالرضا الوظيفي لأعضائها وتنمية إحساسهم وشعورهم بالسعادة المهنية في بيئة العمل. أما بالنسبة للطلبة فتساهم هذه المجتمعات في الارتقاء بإنجازهم الأكاديمي عامة وتحصيلهم خاصة، والوفاء باحتياجاتهم وتلبية مطالبهم المتنوعة في بيئة التَّعلم المدرسية، فضلا عن مُراعاة آمالهم،

وتطلُعاتهم، وطموحاتهم في البرامج والأنشطة، والفعاليات المدرسية المُختلفة. وبالنسبة للمدارس تساعدها هذه المجتمعات على القيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير التربوي، وتحقيق أهداف العملية التَّعليمية بفعالية وكفاءة، ومن ثم تحسين السُمعة التنظيمية لها أمام كافة المستفيدين من العملية التَّعليمية مثل أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وكذلك تحسين سُمعتها وموثوقيتها ومصداقيتها لدى السُلطات التَّعليمية العُليا .

• **رابعًا: مبادئ عمل مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

أشار بونسيس(Bonces, 2014, 314-315) إلى أن مُجتمعات التَّعلُم المهنية ترتكز في عملها على مجموعة من المبادئ؛ وذلك مثل: الانفتاح الفكري والاتساع الذهني لكافة أعضائها؛ حيث يتقبلون النقد البناء من بعضهم البعض، ويتقبلون أيضًا التغذية الراجعة الموجهة والمُرشدة من مُديريهم ومشرفيهم ، ويسود بينهم الاحترام المتبادل، وتقدير إسهامت الجميع في تحسين العمل وتطويره، ويعتمدون بشكل رئيس على العمل التعاوني وروح الفريق الواحد، والتفكير والتأمل والتدبر في الممارسات الفردية والجماعية، والثقة المتبادلة بين الأعضاء وبينهُم وبين كافة الداعمين لهم والمشاركين معهم والمستفيدين من لعملية التَّعليمية، والولاء والانتماء والاعتماد المتبادل والمسؤولية المشتركة بينهم ، والقيادة الموزعة وتقاسم السلطات بين الأعضاء ، وإتاحة الفرص لجميع الأعضاء للمُشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وبناء وتأصيل المعارف المشتركة وتبادلها فيما بينهم، والالتزام بتحقيق الجودة والتميز في المهام والأدوار والمسؤوليات الموكلة إليهم.

كما حدد جونز وأخرين(Jones& et.al,2013 ,358) عدة مبادئ لمُجتمعات التَّعلم المهنية ؛ وتمثلت في: الرؤية والرسالة والقيم الأهداف المشتركة، وضمان تحقيق التفوق والتميز في الإنجاز لجميع الطلبة ، والعمل الجماعي التعاوني من خلال فرق عمل مُتجانسة، واستخدام البيانات والمعلومات في صنع واتخاذ القرارات، وفي القيام بعمليات التحسين والتغيير والتطوير المستمر، وبناء شراكات فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ، وبناء وتأصيل المهارات القيادية لدى المعلمين في كافة البرامج والمشروعات والأنشطة التي تقوم بها هذه المجتمعات .

مما سبق يتضح أن عمل مُجتمعات التَّعلُم المهنية عمل مُنظم ومرتب ومُحدد، حيث ينطلق من مجموعة مُتعددة من المبادئ؛ أهما: التخطيط الاستراتيجي المدرسي والذي يتضمن بناء رؤية، وتحديد رسالة، وصياغة أهداف، بالإضافة إلى مرونة أعضائها وانفتاحهم الفكري نحو الأفكار والأساليب الجديدة والمستحدثة في العمل، فضلا عن وجود مجموعة متنوعة من القيم ؛ مثل: الثقة المتبادلة، والاحترام والتقدير،والالتزام، والتعاون، والولاء والانتماء، والدعم المستمر من إدارة المدرسة، وأولياء الأمور ، والمجتمع المحلي أفرادًا ومؤسسات.

• **خامسًا: خصائص وسمات مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

تناول المهدي وسويلم(Al-Mahdy& Sywelem, 2016 ,47) مجموعة من السمات والخصائص المميزة لمجتمعات التَّعلم المهنية؛ وتمثلت في الاهتمام

بالتَّعلُم التنظيمي، والعمل في فرق عمل متناغمة ومُنسجمة ومُتماسكة، والتركيز على بناء المعارف الجماعية وتبادلها بين الأعضاء بسهولة ويسر وتوظيفها في تحسين وتطوير الأداء، وتأصيل أخلاقيات مهنة التدريس في كافة سلوكياتٍ وممارسات الأعضاء المهنية، وتوفير ظروف وشروط للتنمية المستدامة والتَّعلم المستمر، وتوفير بيئة تعليمية جاذبة ومثيرة ودافعة على التَّعلم والإنجاز ، والاهتمام بالتجريب والإبداع والابتكار، والتركيز على الحوارات التأمُلية بين الأعضاء حول الممارسات والسلوكيات التَّعليمية والمهنية، بالإضافة إلى تعلم الطلبة، فضلا عن المشاركة في حل المشكلات التي تواجه العمل بفعالية وكفاءة.

وحدد أوين (Owen,2014 ,59) مجموعة من السمات لمُجتمعات التَّعلُم المهنية؛ أهمها الحوارات والمناقشات الهادفة والبناءة، والاهتمام والاحترام والتقدير والثقة المتبادلة بين الأعضاء، والقيم السلوكية والمهنية المشتركة الموجهة والمرشدة لعملهم ، والتعاون المثمر البناء في مختلف مجالات العمل والذي يركز على الارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وإيجاد أهداف مُشتركة يسعى جميع الأعضاء لتحقيقها، وتأصيل مفهوم الاعتماد المتبادل بين جميع الأعضاء، والانفتاح الفكري تجاه الأفكار الجديدة والأساليب المستحدثة في العمل، وبناء ودعم المهارات القيادية لجميع الأعضاء.

وأظهر هوجلاند وآخرين (Hoaglund & et.al.,2014 , 523) مجموعة من السمات لمُجتمعات التَّعلم المهنية؛ وذلك مثل: التَّعلم الجماعي التعاوني في ممارسات وسلوكيات العمل للمُعلمين، والاهتمام المتزايد والتركيز المتنامي بحل مُشكلات تعليم وتعلم الطلبة بفعالية وكفاءة، والسعي نحو تحقيق إنجاز أكاديمي مُتميز لهم، وإدارة الوقت بحكمة وتوظيفه في التَّعلم التنظيمي، والتنمية المهنية المستمرة ، والتركيز على الحوار والمُناقشات لتحسين وتطوير الأداء، واتباع استراتيجيات وأساليب تدريس جديدة تواكب التطورات العالمية المعاصرة، والاستفادة من دعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي في تطوير أداء الطلبة، والاهتمام بالتَّعلم من خلال الزميل ، والتركيز على تقاسم السُلطات والصلاحيات والمسؤوليات بين جميع الأعضاء.

وبناءً على ما سبق، يتضح وجود مجموعة مُتعددة من السمات والخصائص لمُجتمعات التَّعلم التي توصف بالفعالية والكفاءة؛ وذلك مثل: العمل الجماعي التشاركي التعاوني في شكل فرق أو جماعات أو مجموعات عمل مُتماسكة ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتَّعلم التنظيمي الذي يحقق التنمية المستدامة لأعضائها ، والتمسُك بالأخلاقيات الفاضلة لمهنة التَّعليم، والتركيز على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة بصورة مُستمرة، والاهتمام بحل مُشكلاتهم التَّعليمية والوفاء باحتياجاتهم المتنوعة ، ودعم القيادة الموزعة التي تنمي المهارات القيادية لأعضائها.

• **سادساً: كفايات المُشاركين في مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

حدد قسم التَعليم بولاية نوفا سكوتيا (Nova Scotia Department of Education,2011,40) نوعين من الكفايات المهنية للمُشاركين في مُجتمعات التَعلم المهنية، وذلك على النحو الآتي:

• **الأول: الكفايات المعرفية:**

وتضمنت فهم الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف المدرسية المشتركة ، والوعي بسمات وخصائص مجتمع التَعلم المهني الفعَال، وفهم الممارسات المهنية المستندة إلى الأدلة والشواهد والبراهين، وإدراك طبيعة القيادة الموزعة للمعلمين في مجتمع التَعلم المهني، وفهم السياسية التَعليمية ونُظمها وطبيعة توجهاتها، وإدراك أهمية التنمية المهنية، وفهم دور التقويم المتنوع في تحسين وتطوير إنجاز الطلبة الأكاديمي، بالإضافة إلى فهم دور البيانات والمعلومات في إرشاد المعلمين ، وتحسين وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم المهنية، وفهم طبيعة عمليات التحسين والتطوير والتغيير في العمليات التَعليمية المدرسية، وإدراك أهمية العمل الجماعي التشاركي التعاوني المدرسي وطبيعة وتنظيماته المختلفة، وفهم أساليب تعلم الطلبة وتقويم إنجازهم في مختلف المناهج الدراسية، وفهم طبيعة وإجراءات صُنع واتخاذ القرارات الجماعية.

• **الثاني: الكفايات المهارية:**

وتضمنت القدرة على الاندماج بفعالية وإيجابية في مجتمع التَعلُم المهني، والمساهمة الفعالة في تطوير الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف المدرسية المشتركة، وتدعيم الإبداعات والابتكارات والأساليب الجديدة في العمل ، ودعم ممارسة القيادة التشاركية والموزعة بين جميع أعضاء مجتمع التَعلم المهني، وقيادة بناء وتأصيل الإجماع على القرارات ، ومُشاركة الزملاء في أنشطة تعاونية جماعية، ودعم التعاون بين مُجتمع تعلمهم، ومُجتمعات التَعلم الأخرى داخل وخارج المدرسة، والتواصل بفعالية مع كافة المعنيين بالعملية التَعليمية داخل وخارج المدرسة، والاستماع والإنصات بإيجابية وفعالية إلى آراء وأفكار ومقترحات ومبادرات الزملاء في تحسين تطوير العملية التَعليمية، وحل مُشكلاتها، والاعتماد على البيانات والمعلومات الدقيقة في أداء العمل، وتشجيع الزملاء وغيرهم على استخدام أنماط التفكير المختلفة مثل التحليلي، والناقد، ودعم الثقة المتبادلة بينه كافة أعضاء المجتمع المهني ، وإدارة الصراع داخل مجتمع التَعلم المهني بفعالية وكفاءة، وتوظيفه في الوصول إلى حلول إبداعية ومبتكرة للمُشكلات، والقدرة على وضع توقعات عالية ومُحددة لمجتمع التَعلم المهني، والمساهمة بفعالية في بناء مناخ تنظيمي مدرسي مرن ومُنفتح يدعم الحوارات والمناقشات الفعالة والبناءة بين كافة المشاركين فيه، والمشاركة في مُتابعة مراقبة وتقويم أداء مجتمع التَعلم المهني لتحسين وتطوير أداءه بصورة مستمرة، والاحتفال مع زملاء العمل بالنجاحات والإنجازات التي يحققها مجتمع التَعلم المهني.

إذن يتضح مما سبق أن من أهم عوامل نجاح مُجتمعات التَعلُم المهنية هي وجود نوعين من الكفايات لدى أعضائها والمشاركين في برامجها وأنشطتها؛ الأول

وهو الكفايات المعرفية بما تتضمنه من الإلمام بالتوجه الاستراتيجي المدرسي، ومعرفة السمات والخصائص الفعالة لهذه المجتمعات ، وفهم السياسات التَّعليمية الموجهة لعمل المدارس، وإدراك أهمية البيانات والمعلومات في صُنع واتخاذ القرارات لتحسين وتطوير العملية التَّعليمية وحل مُشكلاتها. والثاني فهو الكفايات المهارية، ويرتبط هذا النوع بتنمية المهارات والقدرات والإمكانات المتعددة؛ وذلك مثل: مهارات الحوارات والمناقشات، التفكير الناقد والتحليلي، والاستقصاء والاستفسار، والقيادة، وحل المشكلات .

• **سادسًا: مُتطلبات مُجتمعات التَّعلُم المهنية:**

لكي تحقق مُجتمعات التَّعلم المهنية أهدافها بتميز فإنها تحتاج عددًا من المُتطلبات؛ أولها وجود قيادة مدرسية تؤمن بأهمية وجدوى هذه المجتمعات ، حيث يجب على مُديري المدارس توفير كافة أشكال الدعم البشري والفني والمادي لها، وكذلك توفير الوقت الكافي لاجتماعاتها لتنفيذ برامجها وأنشطتها، ومتابعة ومراقبة كافة فعالياتها وتقويمها بصورة مستمرة ، بالإضافة إلى تشجيع وتحفيز أعضائها ماديًا ومعنويًا، وبناء وتوفير ثقافة تنظيمية إيجابية ومناخ مدرسي فعّال يقود إلى التَّعلم التشاركي التعاوني، فضلًا عن تعزيز بناء المهارات القدرات المهنية، وتأصيل مهارات الحوارات والمناقشات البناءة، والاستفسارات الفردية والجماعية للأعضاء، وتوزيع الصلاحيات وتقاسُم السلطات، وتبادل القيادة بين جميع الأعضاء. (Department of Basic Education in Republic of South Africa,2015 , 10)

وأكد الفكرة السابقة كل من ماينديش وليبرمان(Mindich& Lieberman 5, 2012,)، ولاور وآبوي. (Lalor & Abawi,2014 ,77) حيث ذكروا أن من أهم مُتطلبات عمل مُجتمعات التَّعلم المهنية قيام مُديري المدارس بالتفويض والتمكين لأعضائها ، وذلك من خلال منحهم السُلطات والصلاحات اللازمة للقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم ومهامهم المهنية المرتبطة ببرامج ومشروعات وأنشطة هذه المجتمعات ، وتشجيعهم الأعضاء على تبادل الممارسات والتجارب والخبرات المهنية، وبناء وتدعيم ثقافة العمل التعاون فيما بينهم، وتوفير كافة الموارد المادية اللازمة؛ وذلك مثل أماكن الاجتماعات، والأوقات ، وتقليل من أعباء العمل الإضافية التي تسبب الضغوط المهنية ، والحفاظ على الهدوء والاستقرار في العمل، وإدارة الصراعات بما يحقق المنافع والمصالح للجميع.

وأشار أنصاري (Ansari et.al.,2017 ,3-5) إلى أن مواكبة التطورات العالمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أهم العوامل التي تساعد مُجتمعات التَّعلم المهنية في تحقيق الجودة والتميز في عملها، وذلك من خلال بناء مُجتمعات تعلم مهنية شبكية أو افتراضية ، تتجاوز حدود الزمان والمكان وتُتيح عقد كثير من الاجتماعات والأنشطة والفعاليات بعد انتهاء اليوم الدراسي، وتوظيف الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي في هذه الأنشطة ، وبما يتوافق مع ظروف وأحوال المعلمين ولا سيما الذين لديهم أعباء وظيفية كثيرة والتي تسبب لهم إجهاد

بدني ونفسي وفكري طوال اليوم الدراسي ، وهذا يجعل هذه المٌجتمعات تتسم بالحيوية والمرونة، والاستفادة من كافة الكوادر والطاقات البشرية المدرسية، وكذلك الخبرات المجتمعية في مجالات التَّعليم والتَّدريب والبحث لتحسين وتطور إنجاز الطلبة، والوصول بهم إلى تحقيق التوقعات والأهداف المحددة. (Ansari et.al.,2017 ,3-5)

ومن المُتطلبات ذات الأهمية الكُبرى لعمل هذه المٌجتمعات إدراك الأعضاء ووعيهم لأهميتها، والفوائد التي تعود عليهم من بنائها وتشكيلها والاندماج في العمل بها، وتوجهاتهم الشخصية نحو التحسين والتطوير والتغيير، ورؤيتهم للعمل الجماعي الذي يدعم العلاقات الإنسانية فيما بينهم، ويتيح طرح أفكار متنوعة لمواجهة المشكلات ، بدلا من الانفرادية والانعزالية في العمل، بالإضافة إلى تصوراتهم حول تبادل المعلومات والخبرات والممارسات المهنية الفعالة، وتقبلهم للنقد البناء من الآخرين، وتقبلهم أيضًا للتغذية الراجعة من زملاء العمل، فضلا عن انفتاحهم العقلي نحو تقبل التغيير والمشاركة في أنشطيته بإيجابية وفعالية في التخطيط والتنفيذ والتقويم. (DeMatthews,2014 ,181-182; Christiansen & Robey, 2016 ,43)

وأكد قسم التَّعليم بولاية نوفا سكوتيا (Nova Scotia Department of Education,2011,18-20) على أن مٌجتمعات التَّعلُم المهنية في المدارس تحتاج لدعم مجالس الأمناء والآباء والمعلمين؛ من خلال توفير الموارد المادية والخبرات الفنية اللازمة لعمل هذه المجتمعات ، ومساعدتها في حل المشكلات، بالإضافة إلى دعم السلطات العُليا من خلال إصدار التشريعات التي تتيح للمدارس الاستقلالية في إدارة شؤونها بصفة عامة، وتوفير الصلاحيات لمجتمعات تعلمها بصفة خاصة، بالإضافة إلى دعم الروابط المهنية من خلال توفير برامج تنمية مهنية لهذه المجتمعات ، فضلا عن اهتمام كليات التربية في برامج إعدادها للمعلمين بأن تكون مٌجتمعات التَّعلم المهنية في مُقدمة الموضوعات والقضايا في برامجها.

إذن يتضح أن هناك مجموعة من المُتطلبات التي تحتاج إليها مٌجتمعات التَّعلُم المهنية في عملها وتحقق النجاحات والتميز والجودة في أدائها؛ وذلك مثل: توافر سُلطات وصلاحيات لدى أعضائها؛ لتخطيط وتنفيذ برامجها، ومشروعاتها، وأنشطتها المختلفة من خلال عمليات التفويض والتمكين من مُديري المدارس أو السلطات التَّعليمية العُليا، بالإضافة إلى رغبة ودافعية أعضائها، وتوجهاتهم الذاتية والمهنية نحو الاندماج في عمل هذه المجتمعات ، ومدى قدرتهم على طرح المبادرات، وتحمل المسؤوليات، وقبولهم للتغيير التربوي وما يرتبط به من مهام وأدوار ومسؤوليات جديدة في العمل، فضلا عن توافر الوقت اللازم للعمل في المجتمعات ، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف أنشطتها التَّعليمية والتَّدريبية، كما تحتاج هذه المٌجتمعات دعم من مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ، والسلطات التَّعليمية العُليا، والروابط المهنية للمعلمين، وكليات إعداد المعلمين .

• **سابعاً: مراحل بناء مُجتمعات التَعلُم المهنية:**

قام قسم نشاط تعليم الدفاع (Department of Defense Education Activity,2016,11-22) - نظام مدرسي اتحادي يقع مقره في الإسكندرية بولاية فيرجينيا الأمريكية، ومسؤول عن تخطيط وتوجيه وتنسيق اتعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، ويدير ١٦٣ مدرسة معتمدة - بتحديد ست مراحل لبناء مُجتمعات التَعلُم المهنية الفعالة، وذلك كما يأتي:

[١] **بناء شعور بالإلحاح**:Establish a Sense of Urgency

وتُعرف بمرحلة التشكيل، وتهدف هذه المرحلة إلى زيادة التعاون المهني الذي يركز على التدريس ونتائج الطلبة، وتُعتبر هذه المرحلة هي حجر الأساس لمجتمع التَعلم المهني، ويتم فيها بناء رؤية خاصة لهذا المجتمع تركز على الارتقاء بإنجاز جميع الطلبة في مجتمع مدرسي آمن وعادل ويوفر كافة أشكال الرعاية والدعم لهم. كما يتم في هذه المرحلة صياغة أهداف مُشتركة للعمل وإيجاد فهم مشترك لها، وتركز هذه الأهداف على الالتزام بتحسين التدريس وتعلم الطلبة من خلال التعاون حول إنشاء دروس مشتركة قائمة على المعايير وتنفيذها مع التقييمات التكوينية ، وتقديم التغذية الراجعة ، ومراقبة إنجاز الطلبة . ويتم في هذه المرحلة أيضًا وضع قواعد سلوكية وإجرائية ومعايير عملها، وتحديد أدوار أعضاء فريق المجتمع المهني؛ مثل: السكرتير، وضابط الوقت، وتحديد طرائق التغذية الراجعة لهذا المجتمع المهني.

[٢] **تحليل البيانات وتحديد الأهداف**:Analyzing Data and Setting Targets

وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير ثقافة صنع القرار التَعليمي القائم على البيانات والتقييم المستمر للتقدم عبر دورة التَعلم والعمل معًا، وتركز هذه المرحلة على مراجعة نقاط القوة والفجوات في الأداء، حيث يتم مراجعة أهداف التحسين على مستوى المدرسة ، وتأكيد المجالات ذات الأولوية للتركيز على التحسين والتطوير، ويتم الوضع في الاعتبار بيانات ومعلومات المستوى الدراسيللطلبة ، وتحديد الارتباط بين هذه البيانات والمعلومات والأهداف الخاصة بالطلبة بشكل إجمالي. وباستخدام البيانات ، يتم تحديد أهداف لكل صفٍ أو مقرر دراسي ، ويتم التعبير عن هذه الأهداف في شكل نسب مئوية، وتحديد الطلبة المستهدفين للتنقل بين كل مستوى من مستويات الكفاءة. كما يتم تحديد أهدافا فردية لنمو الطالب ، باستخدام اسم كل طالب ونتائج أداء معينة، وأهداف الفصول الدراسية المرجعية كجزء من العملية، ويتم استخدام الاختبارات المسبقة واللاحقة المصممة على مستوى المنطقة أو المدرسة أو اختبارات نهاية الوحدة ، أو التقييمات الأخرى التي تعتبر مناسبة في هذا المجال.

[٣] **تطوير التركيز وعملية مراقبة التقدم**: Developing Focus and a Process for Monitoring Progress

وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد المهارات ، والوعي المفاهيمي ، وحل المشكلات وتحديد الفجوات والاحتياجات، وتركز هذه المرحلة على تحديد المجالات الأكثر احتياجًا (الفجوة بين أداء الطالب والمعايير) من حيث تنمية مهارات الطلبة ،

والوعي المفاهيمي، وحل المشكلات من خلال إجراء تحليل العناصر. وتحديد احتياجات الطلبة حسب الصف ، ويتم توفير عملية مراقبة تقدم كل طالب من خلال ملفات إنجاز لتوثيق التقدم المحرز.

[٤] **بناء الدروس المستندة إلى المعايير ومشاركتها**: Building and Sharing Standards-Based Lessons

وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من أن المُعلمين لديهم الموارد التَّعليمية اللازمة لمعالجة مجالات الحاجات ذات الأولوية، ويتم في هذه المرحلة مراجعة المناهج القائمة على المعايير ؛ وذلك لتحديد أمكان ومواضع ارتباط معايير التَّعلم الأساسية بالمجالات الأكثر احتياجًا، ويتم تحديد كيفية مّعالجة الاحتياجات عبر مجالات المحتوى. كما يتم مراجعة خريطة المنهج وأداته لتحديد متى تتم مّعالجة المجالات الأكثر احتياجًا (فجوات الأداء)، والتوفيق بين الأنشطة والاحتياجات المخططة، كما يتم في هذه المرحلة تطوير وحدات أو دروس قائمة على المعايير بشكل تعاوني مرتبطة بالمعايير الأساسية والمجالات الأكثر احتياجًا، وفي بناء الدروس يتم مراعاة التمايز ، ومعرفة التَّعليم المركز والتقييم التكويني.

[٥] **تنفيذ الدروس المصممة بشكل تعاوني ومراقبة التقدم**: Building and Sharing Standards-Based Lessons

وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من أن المناهج التي يتم تدريسها مُخططة جيداً وقائمة على البيانات وموجهة لاحتياجات الطلبة ، وتتضمن هذه المرحلة تنفيذ الدروس المستندة إلى المعايير باستخدام إستراتيجيات التقييم التكويني المتضمنة في الفصول الدراسية ، ويتم تزويد الطلبة بتغذية راجعة حول كيفية تحسين عملهم ، وتشجيع التغذية الراجعة من الطلبة إلى زملائهم. كما يتم جمع الأدلة لإظهار فعالية الدروس، وتتبع فعالية الدرس ، وتقدم الطالب ، والحاجة إلى تغييرات في هيكل الدرس ، والحاجة إلى إصلاح الطالب، والاهتمام بالتغذية الراجعة من الزملاء بعضهم البعض. ويتم تحليل وتسجيل عمل الطالب الذي تم إنتاجه كدليل على التَّعلم باستخدام قواعد متفق عليها وقائمة على المعايير، واستناداً إلى بيانات ومعلومات التقييم التكوينية والختامية المتكررة ، ويتم مناقشة استراتيجيات إعادة التجميع وذلك حسب الحاجة داخل الفصول الدراسية والصفوف وعبرها.

[٦] **الاحتفال بالنجاح ومراجعة التقدم**: Celebrating Success and Reviewing Progress

وتهدف هذه المرحلة إلى ملاحظة المكاسب الصغيرة، واستخدامها كمنصة يمكن من خلالها تحقيق مكاسب أكبر، من خلال تلك الدروس التي أثبتت نجاحها في إيصال الطلبة إلى الكفاءة، ويتم الاحتفال بتلك النجاحات، ويتم اطلاع أولياء الأمور بشكل متكرر على تقدم أطفالهم والتغييرات في التَّعليم المصمم لتلبية الاحتياجات الخاصة لأطفالهم، كما يتم مراجعة كاملة في نهاية العام لتأثير مّجتمعات التَّعلم المهنية على التدريس والتَّعلم في المدرسة.

وتأسيسًا على ما سبق يتبين أن مُجتمعات التَّعلُم المهنية لا تتشكل وتعمل بصورة فجائية في المدارس، بل تمر بعدة مراحل، أولها مرحلة التشكيل أو التأسيس وتعتمد على وجود حاجات ضرورية لبنائها، وتحديد الأهداف التي تركز على التعاون لتحسين إنجاز الطلبة، وثانيها التوظيف الأمثل للبيانات والمعلومات للوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء الحالي، وثالثها يهتم بتحديد أولويات العمل بناء على الاحتياجات الضرورية، ورابعها القيام بالأنشطة المختلفة لتحسين وتطوير العمل استنادًا إلى مجموعة محددة من المعايير والمؤشرات التَّعليمية، وخامسها يركز على التعاون البناء والمشاركة الفعالة في تنفيذ مهام العمل، وسادسها يهتم بالاحتفال بالإنجازات المحرزة بمُشاركة المعنيين بالعملية التَّعليمية ، والمتابعة المستمرة للمُحافظة على جودة المستويات الحالية للأداء.

- **ثامنًا: نماذج مُجتمعات التَّعلُم المهنية**:

يوجد عديد من النماذج لمجتمعات التَّعلُم المهنية، وفيما يأتي عرض لأهم هذه النماذج :

- **النموذج الأول: سينج** Senge

قام العالم سينج(Senge,1990,13-18) بوضع نموذج للمُنظمة المُتعلمة التي تقوم على بناء مُجتمعات التَّعلُم المهنية ودعمها بصورة مُستمرة، واشتمل هذا النموذج على خمسة مجالات ، وذلك كما يأتي:

[١] **التمكن الشخصي**:Personal Mastery

ويعتمد هذا المجال على ما يقوم به العاملون من أنشطة وفعاليات تسهم بشكل إيجابي في زيادة معارفهم وتطوير مهاراتهم والارتقاء باتجاهاتهم المهنية، ويمتلكون القدرات والطاقات التي تمكنهم من التَّعلم التنظيمي المستمر، وتدعيم مفهوم التَّعلم مدى الحياة لديهم ولدى طلبتهم، كما يكون لديهم القدرة على تحديد مُشكلات العمل، وعلاجها بفعالية وكفاءة من خلال أساليب جدية وإبداعية وابتكارية، بالإضافة إلى امتلاكهم لقيم الصبر والتحمُل والمثابرة والالتزام في أداء ما يوكل إليهم من مها ومسؤوليات ولا سيما الجديدة منها.

[٢] **الرؤية المشتركة**:Shared Vision

حيث يُعتبر وجود رؤية مُشتركة للمدرسة ككل من جانب، ومُجتمعات التَّعلم المهنية من جانب آخر ركيزة أساسية لنجاح تلك المجتمعات في عملها، وفي تحقيق رسالتها وأهدافها المتفق عليها، فتحديد الرؤية ووضوحها تساعد في تحقيق التعاون البنَّاء والمشاركة الفعالة بين الأعضاء، وتوحدهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، وفي تقديم المصالح الجماعية على المصالح الفردية ، وتدعيم قيم الموضوعية والشفافية والنزاهة في تبادل البيانات والمعلومات بين جميع العاملين في المدرسة، وتحسين وتطوير أساليب التواصل الفعال فيما بينهم وبين كافة المعنيين بالعملية التَّعليمية من مُشاركين فيها ومستفيدين منها.

[٣] **النماذج الذهنية**: Mmental Models

ويتضمن هذا المجال تركيز العاملين على إظهار صورتهم الداخلية من مُسلمات ومُعتقدات وإدراكات وتفسيرات في كافة ممارساتهم وسلوكياتهم

المهنية، وكيفية قيامهم بالأنشطة والأعمال، ومشاركتهم في صُنع القرارات واتخاذها، وطرائق فهمهم للقضايا والمشكلات، وأساليب التحكم في تصرفاتهم في بيئة العمل، والانفتاح الذهني حول كل ما هو جديد في مجال العمل، وكل ما تتضمنه عمليات التغيير من مهام ومسؤوليات وأدوار ولا سيما الجديد منها.

[٤] **التَعلُم الفريقي**:Team Learning

ويعتمد هذا المجال على العمل من خلال فرق مُتناغمة ومُتماسكة في كافة المستويات التنظيمية للمدرسة، وتعتمد على قواعد وأسس عمل مُحددة وواضحة، كما تعتمد على تأصيل مفهوم التَعلم الجماعي التشاركي التعاوني؛ والذي يُدعم تبادل الممارسات والتجارُب والخبرات، وتأصيل ودعم الثقة بين الأعضاء، وزيادة الاعتمادية في أداء الأعمال بينهم، وتحمل المسؤولية المشتركة عن نتائجها سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وحل المشكلات ومواجهة التحديات من خلال المناقشات والحوارات البنّاءة ، والمشاركة الفعّالة في صنع واتخاذ القرارات.

[٥]**التفكير النُظمي**:Ssystems Thinking

ويتضمن هذا المجال نظرة الأعضاء الشاملة والكُلية للمؤسسة وأنها أكبر من مجموع الأجزاء، وجعل مصالح المدرسة مقدمة على مصالح الأفراد، وإدراك وفهم الأنظمة الفرعية بها، وما بها من علاقاتٍ مُتبادلة، وكذلك تأثير هذه الأنظمة على بعضها البعض، بالإضافة إلى القدرة على تحديد أوْلويات العمل بدقة ووضوح، وربط برامج المؤسسة وأنشطتها وفعاليتها وأحداثها مع بعضها البعض في وحدة كلية مُتماسكة وشاملة ومُتكاملة.

- **النموذج الثاني**: **أمانة محو الأمية والحساب بولاية أونتاريو الكندية**: Ontario Literacy and Numeracy Secretariat

قامت أمانة محو الأمية والحساب بولاية أونتاريو (Ontario Literacy and Numeracy Secretariat, 2007,2-4) الكندية بوضع نموذج لمجتمعات التَعلم المهنية اشتمل على ستة أبعاد هي:

[١] **ضمان التَعلُم لجميع الطَلبة** :Ensuring Learning for All Students

يجب على أعضاء مُجتمعات التَعلم المهنية الالتزام بتعلم طلابهم ، ويكون هذا التَعلم مرتكزًا رئيسًا لأي نشاط مهني، واتخاذ القرار، ومن ثم يصبح التَعلم – وليس التدريس – هو النقطة المحورية للعمل ، ويؤدي إلى نتائج إيجابية في إنجاز الطلبة. إن مُجتمعات التَعلم المهنية التي تُظهر مستويات عالية لتحسين إنجاز الطلبة تدعم بنشاط الاعتقاد بأن جميع الأطفال يمكنهم النجاح في المدرسة، ويصبح ضمان تعلم جميع الطلبة قضية تقديم تعليم عادل ومنصف في الفصول الدراسية. ويُصبح من مسؤولية أعضاء مُجتمعات التَعلم المهنية التأكد من أن الطلبة لديهم فرص للتعلم الفعال، وأن هناك دعم منهجي وسيقدم لهم في الوقت المناسب، ولوضع هذا الالتزام لتعلم الطلبة موضع التنفيذ ، يشارك مجتمع التَعلم المهني في تبادل جماعي للخبرات والممارسات والتجارب الهادفة والفعّالة.

[٢] **التركيز على النتائج** :Foçus on Results

إن تحديد ما إذا كانت جهود المعلمين تؤدي إلى تحسينات هو جانب مهم من جوانب مجتمع التَّعلم المهني الذي لا يمكن تجاهله ، ومن أجل التركيز على التَّعلم بدلا من التدريس يجب مُراجعة اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات بصورة مستمرة، ويجب تحديد المستوى الحالي لإنجاز الطلبة ، وتحديد هدف لتحسينه ، والعمل معًا لتحقيق هذا الهدف ، وتقديم دليل دوري على التقدم في إنجازه. إن التركيز على النتائج يتطلب مُتابعة ومراقبة دقيقة لجميع الطلبة، وتعد البيانات جزءًا لا يتجزأ من كيفية قيام أعضاء مُجتمعات التَّعلم المهنية بالعمل، ويجب أن تصبح جزءًا لا يتجزأ من ثقافة المدرسة، وبدون عملية تحويل البيانات إلى معلومات يكون المكون التأسيسي لمُجتمعات التَّعلم المهنية بالعمل مفقودًا، فمن خلال تضمين البيانات، تركز إجراءات وأنشطة مجتمع التَّعلم المهني على التَّعلم وتحسين تحصيل الطلبة بصورة مستمرة. إن مُجتمعات التَّعلم المهنية عالية الفعالية تُدرك الأهمية الحاسمة لأنواع مختلفة من بيانات التقييم، وتراقب تقدم الطلبة من خلال استخدام التقييمات المشتركة الفعالة، ويتم اتخاذ القرارات بناءً على ممارسات التقييم ؛ والتي تشمل الملاحظة ، وتحليل عمل الطلبة، والبيانات التي تم جمعها. ويمكن لمُجتمعات التعم المهنية دعم التركيز على النتائج من خلال تقديم ملاحظات محددة للطلبة، وإشراكهك بنشاط في تعلمهم، وتعديل تعلمهم حسب نتائج التقييم، وإدراك التأثير العميق للتقييم على تحفيز الطلبة وتقديرهم لذاتهم ، وبناء على تقييم أنفسهم وفهم كيفية التحسين والتطوير في الأداء يتم اتخاذ الإجراءات لتلبية احتياجاتهم.

[٣] **العلاقات** :Relationships

يشارك أعضاء مجتمع التَّعلُم المهني مع بعضهم البعض ومع الآخرين العمل والأنشطة ، حيث تكون معتقداتهم وممارساتهم مفتوحة للأسئلة والاستفسار، وتعزيز ثقافات التحدي والاستثارة الفكرية ، وتشجيع التغذية الراجعة. يمكن أن تحدث هذه الإجراءات بنجاح فقط في مجتمع تعلم مهني يقوم على علاقات قوية وإيجابية وبناءة، ويوجد عديد من مبادئ المشاركة التي تحتاجها المدارس لبناء مُجتمعات تعلم مهنية مستدامة، أهمها احترام وتقدير الآخرين والاهتمام بهم بغض النظر عن هويتهم أو ما يفعلون، وما لديهم من مشاعر وأفكار ومعتقدات ورغبات وأفكار وقدرات. إذا حدث الصراع بين الأعضاء يمكن التعامل معه من خلال حوار مهني ومفتوح ومنصف وعادل، ويسمح ذلك لأعضاء المجتمع المهني بالنظر إلى عملية بناء معرفة جماعية قوية باعتبارها جزءًا إيجابيًا وضروريًا ومنتجًا من ثقافة المدرسة، ويمكن تقوية العلاقات حيث يتم رعاية مُستويات الثقة في الكفاءة ، والثقة التعاقدية، والثقة في الاتصال.

[٤] **الاستفسار التعاوني** :Collaborative Inquiry

يُعد الاستفسار التعاوني أحد المكونات المُهمة لمجتمع التَّعلُم المهني ، لهذا السبب يجب أن يخصص المجتمع المهني وقتًا لمشاركة الممارسات وفحص عمل الطلبة والتخطيط لتحسينه وتطويره. من أجل التأكد من أن التَّعلم المهني

وثيق الصلة بالممارسة الصفية ، يجب تحليل البيانات من مجموعة متنوعة من المصادر لتحديد نقاط القوة وتدعيمها، والاحتياجات والوفاء بها. يمكن للمُعلمين بعد ذلك تحديد المجالات لمزيد من الاستفسار سواء في مجموعات صغيرة أو كفريق كامل، وبمجرد تحديد محور البحث ؛ يجب النظر في استراتيجية التَّعلم المهنية التي من شأنها تسهيل التَّعلم على أفضل وجه، ويمكن أن تعزز العديد من استراتيجيات التَّعلم المهني التعاون؛ وذلك مثل: التدريس الجماعي والمجموعات الدراسية، والبحث الإجرائي ، ودراسة الحالة ، والتوجيه ، وتدريب الأقران . وتستفيد المجتمعات بدورها من استراتيجيات التَّعلم هذه حيث يتشارك المعلمون المهارات والخبرات والمعارف المكتسبة الجديدة.

[٥] **القيادة** :Leadership

في أي مدرسة فعالة ، يُطلب من القادة تعزيز البيئات الداعمة ، وتعزيز التفكير ، وتشجيع المخاطرة ، وتحدي الوضع الراهن عندما يتعلق الأمر بتعلم الطلبة. يلعب المدير دورًا مُهمًا في تمهيد الطريق لمجتمعات التَّعلم المهنية التي تركز على تعلم الطلبة. يجب على المديرين تسخير طاقاتهم على البيئات الداعمة التي تركز على التدريس والتَّعلم . إنهم بحاجة إلى بناء نماذج قيادة موزعة والحفاظ عليها لتدعيم التَّعلم المهني، حيث تسمح هذه النماذج للمعلمين بأن يكونوا قادة تحويليين في مدارسهم، لأنهم في أفضل وضع لتغيير حياة الطلبة وتحفيزهم وإلهامهم وجعلهم يقومون بأشياء لم يظنوا أبدًا أنهم يستطيعون القيام بها. هناك العديد من التعقيدات التي تنطوي عليها التفاعلات اليومية بين الطلبة والمعلمين . وتناقش مُجتمعات التَّعلم المهنية ما نجح وما لم ينجح والخطوات التالية المحتملة ، ويقوم قادة المدارس بدور رئيس في تسهيل الممارسات المتسقة والفعالة لمجتمعات التُعلم المهنية ؛ مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات عالية للطلبة.

[٦] **المُوائمة** :Alignment

مع استمرار مُجتمعات التَّعلُم المهنية في التحقيق في البحث، والتعمق في البيانات، ومراقبة التقدم، وجعل البرامج شفافة ؛ تتطور مُواءمة المعتقدات والممارسات الفعالة. يحدث الاصطفاف عندما يتعاون المعلمون من نفس الصف أو القسم لتعزيز مستويات عالية من التَّعلم في كل فصل دراسي، ويمكن أن تتشكل الشبكات بعد ذلك بناءً على الاحتياجات والتركيز المشترك لتشمل مجموعات ومدارس ومُجتمعات تعلم مهنية مختلفة لبناء القدرات والمواءمة بشكل أكبر . من المهم للمُعلمين قبول مسؤولية نجاح جميع الطلبة ، وليس فقط الطلبة في الفصل أو الصف، و قبول هذه المسؤولية تستكشف مُجتمعات التَّعلم المهنية كيفية تحقيق توقعات المناهج على مستويات الصفوف المختلفة ، وتحدد بشكل جماعي كيف يحتاج التَّعليم إلى التغيير لتلبية الاحتياجات المحددة للطلبة في جميع المستويات. ويمكن تعزيز وتدعيم الاصطفاف من خلال التركيز على بناء المعرفة لتعزيز تعلم الطلبة والمعلمين ، وتشجيع المناقشات القائمة على البيانات، وإشراك الطلبة في استراتيجيات عالية الإنتاجية تحدث فرقًا في تعلمهم، وتوفير الوقت للمُشاركة والتقييم والاحتفال، وضمان قيام خطط تحسين المدرسة

بتوحيد ومواءمة مدخلات جميع العاملين بها؛ وتحديد الأهداف القابلة للقياس، وتحديد الإجراءات المطلوبة لتحقيقها.

- **النموذج الثالث**: **أوليفر وهب** Olivier &Hipp

قام كل من أوليفر وهب (Olivier & Hipp, 2010) بوضع نموذج لمجتمعات التعلم المهنية، اعتمادًا على كثير من النماذج؛ وذلك مثل: هورد Hord عام ١٩٩٧م قدم نموذجًا هوفمان Huffman في عامي ٢٠٠١م، و٢٠٠٣م، وهيب وهوفمانHipp & Huffman في عام ٢٠٠٣م، وأوليفر وآخرين Oliver, et.al في عام ٢٠٠٣م، تضمن ستة أبعاد هي:

[١] **القيادة الداعمة والمشتركة**:Shared and Supportive Leadership

حيث تتمثل هذه القيادة في مُدير مدرسة يؤمن بأهمية هذه المجتمعات وجدواها وفوائدها في تحسين وتطوير الممارسات التدريسية للمُعلمين، كما يتيح لهم الفرص المتنوعة في المشاركة في صنع القرارات المدرسية عامة، والمتعلقة بعمليت تعليم وتعلم الطلبة خاصة، ويقدم لهم كافة أشكال الدعم المادي والبشري؛ لتمكينهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز، كما يُوفر لهم كافة المعلومات والبيانات اللازمة لعملهم، ويتيح لهم فرص إحداث التغييرات، ويمنحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة لتحقيقها، ويبني نظامًا عادلا للمُحاسبة والمساءلة وتقويم الأداء، ويقدم الحوافز والمكافآت للمُعلمين المتميزين والمبدعين والمبتكرين، ويشجع المعلمين على تولي أنطة قيادية في مجال عملهم.

[٢] **القيم والرؤى المشتركة**:Shared Values and Vision

حيث يوجه عمل المجتمعات مجموعة من القيم المشتركة مثل الالتزام والانضباط والاهتمام والرعاية، وتُدعم هذه القيم الممارسات والسُلوكيات والخبرات والتجارب المتعلقة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما يكون لدى المعلمين رؤية مشتركة لتحسين وتطوير الأداء المدرسي عامة وأدائهم الشخصي خاصة، وفي ضوء هذه القيم والرؤى يتم صُنع واتخاذ القرارات المدرسية، وتهتم الرؤية بتحقيق أهداف المدرسة والتي تركز على تحسين وتطوير الأداء والإنجاز الأكاديمي للطلبة، بالإضافة إلى أن هذه الرؤية توجه السياسات والبرامج والمشروعات والأنشطة المرتبطة بمُجتمعات التعلم المهنية، وتتيح مُشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بفعالية في الأنشطة المرتبطة بالإنجاز العلمي للطلبة، وعلاج مُشكلاتهم التعليمية.

[٣]**التعلم الجماعي وتطبيقاته**:Collective Learning and Application

حيث يعتمد هذا المجال على قيام المعلمين بالعمل في جماعات وفرق عمل لتحسين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية، وتحليل البيانات لتقييم فعالية ممارساتهم التعليمية، وتدعيم بناء علاقات الزمالة المهنية فيما بينهم، والتزامهم بتحسين وتطوير العملية التعليمية، وتطبيق المعارف الحديثة، والتخطيط والتنفيذ والتقويم المشترك لكافة الأنشطة التي تفي بحاجات الطلبة التعليمية المتنوعة، وتساهم بفعالية في علاج المشكلات التي تواجههم في عمليات التعليم والتعلم، ويمكن المعلمون أولياء الأمور من التعلم معًا.

[٤] **الممارسات الشخصية المشتركة**:Shared Personal Practice

حيث تُتاح فرص متنوعة للمعلمين لمشاهدة زملائهم في قاعات الدروس، وتدعيمهم وتشجيعهم، وتقديم لهم التغذية الراجعة بصورة مُستمرة، والاهتمام بالمناقشات الرسمية وغير الرسمية في تبادل الأفكار، والخبرات والممارسات التدريسية لتحسين إنجاز الطلبة ، ومُراجعة أعمال الطلبة وتحليلها بشكل جماعي للتعرُف على ما بها من جوانب قوة وضعف تكون منطلقا لتحسين ممارستهم المهنية، بالإضافة إلى توفير فرص التَّدريب والتوجيه والإرشاد بين المعلمين بعضهم البعض، وتطبيق ما اكتسبوه وتعلموه على أرض الواقع بشكل فردي وجماعي.

[٥] **الظروف المساندة / العلاقات**:Supportive Conditions - Relationships

حيث تسود علاقات الود والاحترام والاهتمام والرعاية بين المُعلمين بعضهم البعض وبين المعلمين وطلبتهم، وتكون مبنية على الثقة والتقدير والاحترام المتبادل، ، ويتم الاحتفال بما تحقق من إنجازات مدرسية بصورة مستمرة، وتتكامل وتتواصل جهود المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لتدعيم التغييرات المدرسية، وكذلك تدعم نشر وتبادل البيانات والمعلومات بينهم؛ وذلك لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

[٦] **الظروف المساندة / التنظيم**:Supportive Conditions - Structures

حيث يتوافر الوقت للمعلمين في القيام بكافة الأنشطة الجماعية، ويُتيح الجدول الدراسي العمل الجماعي التعاوني ، والتَّشارك في الممارسات والخبرات والتجارُب التَّعليمية، وتتوافر كافة الموارد المادية لبرامج التنمية المهنية، وتتوافر أيضًا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم هذه البرامج، كما تتوافر مباني وتجهيزات مدرسية تتسم بالجاذبية، وتشجع المعلمين والطلبة على القيام بكافة أنشطة التَّعليم والتَّعلم بفعالية وكفاءة ، ووجود نظام تواصُل يتيح انتقال وتبادُل المعلومات بين المعلمين وغيرهم من المشاركين والمستفيدين من العملية التَّعليمية داخل وخارج المدرسة، من الإدارة المدرسية والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

• **النموذج الرابع**: **قسم التَعليم الأساسي بدولة جنوب أفريقيا** : Department of Basic Education in Republic of South Africa

وضع قسم التَّعليم الأساسي(Department of Basic Education,2015, 8-11) بدولة جنوب أفريقيا نموذجًا لمجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس تتضمن عشرة أبعاد؛ وذلك كما يأتي:

[١] **الثقة والاحترام المتبادلين**:Mutual trust and respect

حيث تعتمد مُجتمعات التَّعلم المهنية على بناء وتأصيل الثقة المُتبادلة بين كافة أعضائها، بالإضافة إلى احترام التنوع فيما بينهم في المعتقدات، والآراء، والأفكار. إن عمليات بناء الثقة وتدعيم الاحترام يحتاجان لوقت وجهد المعلمين والقادة ، ووجودهما يقود إلى التَّعلم المهني واكتساب معارف ومهارات وخبرات جديدة.

[٢] **دعم التحدي والنقد البناء**: Support challenge and constructive critique

تُتيح مٌجتمعات التَّعلُم المهنية فرصًا لجميع أعضائها للحديث عن التحديات والصعوبات والمشكلات التي تواجههم في العمل، كما تدعم تقبُل النقد البنَّاء من الآخرين لتحسين وتطوير الأداء، كما أن هذا النقد يكون موضع احترام وتقدير من جميع الأعضاء، وتُمثل بيئة مٌجتمعات التَّعلم المهنية مجالًا خصبًا للإثراء الفكري من خلال عرض التساؤلات، والتفسيرات، والحوارات، والمناقشات، ومن خلال إثارة التحدي بين الأعضاء بعضهم البعض تتوائم وتتلاقى الأفكار، ويقود ذلك إلى التَّعلم الفعَّال.

[٣] **وجود رؤية مشتركة والتركيز على التَّعلُم لجميع الطَّلبة**: Shared vision and clear focus on ensuring learning for all pupils

إن وجود رؤية مشتركة لمٌجتمعات التَّعلُم المهنية، والتزام المُعلمين بهذه الرؤية؛ يقود إلى تعليم وتعلم عالي الجودة ، ويصبح التَّعلم أكثر فعالية، ويجب ترجمة الرؤية إلى واقع عملي تطبيقي ملموس ، وهذا يجعل المعلمين يفكرون بعمق في إعادة النظر في مُمارساتهم وسلوكياتهم المهنية الحالية وإجراء التغييرات المطلوبة لتحسين وتطوير أدائهم بصورة مُستمرة.

[٤] **الاستقصاء والاستفسار التعاوني والتفكير**: Collaborative & Reflective Inquiry

تتعامل مٌجتمعات التَّعلم المهنية بفعالية مع توجهات الأعضاء الشخصية في العمل، وتشجع التَّعلم من الأقران، والتدريس التشاركي الجماعي ، والقيام بالملاحظات الدقيقة ، والتوجيه والإرشاد ، ومن ثم يصبح تحسين وتطوير التَّعلم في المجتمعات مسؤولية مٌشتركة جماعية ، وتساعد على تحقيق الالتزام واستدامته، وبناء التعاون الفعَّال بين زملاء العمل ، وتحسين نظم المتابعة وتقويم الأداء، وتقليل الانعزالية والإنفرادية في العمل، والاهتمام بالاستقصاء التأملي الذي يرتكز على الحوارات والمناقشات الهادفة، وفحص وتدقيق وتقويم الممارسات المهنية للمعلم بشكل متكرر من خلال الملاحظات المتبادلة، ودراسات الحالة، والتخطيط الجماعي المشترك، وتطبيق الأفكار وأساليب العمل الجديدة.

[٥] **العضوية الشاملة والمنفتحة**: Inclusive membership & Openness

تضم مٌجتمعات التَّعلم المهنية أعضاءً متنوعين في المهارات والقدرات والإمكانات ، وهذا التنوع يجعل العمل يتسم بالإثارة والتحفيز والدافعية المستمرة، وتنفتح هذه المجتمعات على جميع المعلمين قدامى وجدد، ويتم التعامُل بين الأعضاء بموضوعية وعدالة ونزاهة ومساواة، وهذه العضوية المنفتحة تُدعم العلاقات الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التَّعليمية، كما تنفتح على مٌجتمعات مهنية أخرى على في المدارس لتبادل الخبرت فيما بينها من خلال شبكات تعلم الكترونية، وهذا يقود إلى اكتساب خبرات وأساليب وطرائق عمل جديدة؛ لتحسين وتطوير العملية التَّعليمية بفعالية وكفاءة.

[٦] **القيادة**: Leadership

إن من أهم دعائم مٌجتمعات التَّعلُم المهنية وجود مُدير مدرسة على درجة عالية من الكفاءة المهنية، ولديه إيمان قوي وعميق بأهميتها ودورها في تحسين وتطوير العملية التَّعليمية وحل مٌشكلاتها، حيث يتولى مُدير المدرسة توفير الموارد المادية والبشرية لهذه المجتمعات ، وينظم الجداول الدراسية بطريقة توفر الوقت لعقد اجتماعاتها بصورة مُنتظمة، وتنفيذ برامجها وأنشطتها، كما يقوم المدير بدعم العمل الجماعي التعاوني، وتشجيع الاستفسار الفردي والجماعي، ومنح الصلاحيات والسلطات اللازمة للمعلمين للقيام بواجباتهم الوظيفية بحرية ومرونة وإبداع وابتكار، وذلك من خلال تطبيق الأنماط القيادية التشاركية مثل نمط القيادة الموزعة، كما يعزز تبادل وتناوب القيادة داخل هذه المجتمعات .

[٧] **المسؤولية الجماعية عن تعلُم الطَّلبة**: Collective responsibility for learners' learning

يهتم أعضاء مٌجتمعات التَّعلم المهنية ببناء فهم جماعي مٌشترك لكيفية تعليم وتعلم جميع الطلبة، وكيفية تحسين وتطويرهذا التَّعليم والتَّعلم بصورة مُستمرة، وذلك من خلال أنشطة متنوعة؛ مثل: التدريس الجماعي ، والبحث الإجرائي . إن تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة حول تدريس المعلمين الآخرين يساعد زملائهم على تطوير استراتيجيات وأساليب تدريسهم، حيث لا تعتمد الطريقة أو الأسلوب الذي يتعلم به الطلبة على ما يحدث في صفهم الدراسي فقط ، بل يعتمد أيضًا على الاستفادة من خبرات وتجارب زملاء المعلم الآخرين من خلال العلاقات والزيارات المتبادلة فيما بينهم.

[٨] **تغيير مُتماسك وسريع الاستجابة في المُمارسة**: Coherent, responsive change in practice

يركز عمل مٌجتمعات التَّعلم المهنية على وجود رؤية مشتركة لتحقيق النتائج التي تم الاتفاق عليها بشكل جماعي تشاركي، كما يركز على ممارسات المعلمين والمهام والمسؤوليات والممارسات التَّعليمية المتنوعة ، وهذا يجعل المعلمين أكثر تماسكا وترابطا واستجابة لإحداث تغييرات في أساليب التنمية المهنية، ويتمكنون من خلالها اكتساب معارف ومهارات واتجاهات مهنية جديدة، وتطبيقها على أرض الواقع، ويمكن متابعة اجتماعات هذه المجتمعات التي تقود إلى تغييرات في الممارسة من خلال ملاحظات الدروس، وتحليل وتفسير الأخطاء ، وتعزيز التماسُك المهني.

[٩] **الانتظام**: Regularity

إن من أهم عوامل نجاح مٌجتمعات التَّعلُم المهنية اجتماع أعضائها بصورة منتظمة أو حسب الحاجة وفقا للتطورات والمستجدات والمستحدثات، فمن خلال هذه الاجتماعات يمكن تحقيق التعمق في المناقشات والحوارات البنَّاءة، والتي ينعكس آثارها بصورة إيجابية على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويعتمد ذلك على فترة جلسات الاجتماعات، وأساليب التواصل فيها، كما تُتيح اجتماعات المجتمعات متابعة جلساتها بوسائل الاتصال الإلكترونية، وهذا يقلل من الحاجة إلى الجلسات التقليدية التي تعتمد على الحضور وجهًا لوجه.

[١٠] **الاستقصاء المنهجي المُنظم والدقيق في المُمارسة**: Systematic, rigorous enquiry into practice

تعتمد مُجتمعات التَّعلُم المهنية في عملها على قيام المُعلمين بجمع البيانات والمعلومات حول عمليات التَّعليم والتَّعلم التي تحدث داخل وخارج قاعات الدروس، وتشتمل هذه البيانات والمعلومات على نتائج التقييم الفردي ، ونتائج التقييمات على المستويات المحلية، أو الولايات أو الدولة ، حيث تُمكن هذه البيانات والمعلومات من تحليل وتفسير الأخطاء، وإجراء المناقشات والحوارات حول الاستراتيجيات والأساليب التدريسية ، والصُعوبات والمشكلات المتنامية خلال سنوات العمل الماضية والحالية، وتحديد الحاجة إلى خبرات واستشارات خارجية لتحسين وتطوير العمل.

- **النموذج الخامس**: **قسم نشاط تعليم الدفاع بالولايات المُتحدة الأمريكية**: Department of Defense Education Activity

قام قسم نشاط تعليم الدفاع (Department of Defense Education Activity,2016,7-8) في الولايات المتحدة الأمريكية بوضع نموذج لمجتمعات التَّعلم المهنية تضمن ستة عناصر ، وذلك على النحو الآتي:

[١] **التركيز على نتائج التَّعلُم** :Focus on learning Results

وذلك من خلال تحديد النتائج الأساسية والاستجابة بشكل منهجي عندما لا يحقق الطلبة أهداف التَّعلم الخاصة بهم أثناء تحركهم نحو تحقيقتلك النتائج، وتتضمن هذه العملية التقييمات التكوينية المشتركة ، والمراقبة المنتظمة لأداء الطلبة بمساعدة مجموعة متنوعة من البيانات والمعلومات ، وتطوير تدخُلات فعَّالة قائمة على البحث والاستقصاء.

[٢] **التركيز على الرؤية والقيم المُشتركة**:Focus on shared vision and values

وذلك من خلال تطوير التزام عميق ومشترك بالتَّعلم والتنمية والتطوير والرفاهية لكل من الطلبة والعاملين الذين يعملون معهم، وهذا يتطلب عملية اصطفاف واعية تركز على كل ما هو ممكن، ويجب أن تعكس الرُؤية المشتركة المعتقدات الجماعية لجميع أصحاب المصلحة داخل المدرسة، ويجب التعبير عنها كمجموعة واضحة من المبادئ التوجيهية.

[٣] **الدعم والتركيز على القيادة المُشتركة**:support and focuses on shared leadership

وذلك من خلال الالتزام بنموذج قيادي يتمتع فيه جميع المشاركين بمسؤولية متساوية عن اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين التدريس والتَّعلم ، وفي هذا النموذج القيادي، تكون جميع اهتمامات أصحاب المصلحة مُتوازنة، ويُشارك جميع الأعضاء في تطوير واعتماد ومراقبة القواعد الأساسية التي توضح كيفية عمل أعضاء الفريق معًا، والوفاء بمسؤولياتهم المتنوعة.

[٤] **التركيز على ثقافة التعاون في القيادة**:Focus on a culture of collaboration in leadership

حيث يتعلم جميع المشاركين من بعضهم البعض ، ويوجدون زخما لدعم وإثراء التحسين المستمر ، والانخراط في مناقشات تركز على المنهج ، والتَّعليم ، والتقييم لتعزز المسؤولية الجماعية والمساءلة.

[٥] **الانخراط في الاستفسار الجماعي والتَّعلُم**: Engage in collective inquiry and learning

وذلك من خلال تحسين وتطوير الوضع الراهن عن طريق البحث عن طرائق جديدة واختبارها ، ثم التفكير في النتائج، وتبني عملية استفسار واستقصاء المعرفة المشتركة من خلال توضيح الأسئلة التي تستكشفها المجموعة معًا ؛ وبناء قدرة كل معلم على تنفيذ المعتقدات والمواقف والاستراتيجيات والعمليات التي ستؤدي إلى تحقيق جميع الطلبة على مستوى عالٍ من الإنجاز ؛ بالإضافة إلى تخصيص الوقت والمساحة للتفاعُلات التعاونية بين المعلمين ؛ والتَّعلم من بعضهم البعض من خلال مُراقبة الأقران لتعميق معرفتهم بالمحتوى، والممارسة التَّعليمية للنمو المستمر.

[٦] **إظهار الثقة والاحترام المُتبادلين**:Exhibit mutual trust and respect

وذلك من خلال بناء الشعور بالولاء والالتزام والفعالية اللازمة لاتخاذ القرار المشتركة، وتأسيس الزمالة المهنية ؛ وتوفير بيئة تعلم يتم فيها تشجيع المخاطرة والمجازفة المحسوبة ودعمها وتقويتها.

- **النموذج السابع**: **منظمة مركز التَّعليم بنيوزيلندا**: The Education Hub organization

قامت منظمة مركز التَّعليم (The Education Hub organization,2019, 1-4) بنيوزيلندا – منظمة تهتم بسد الفجوة بين البحث والممارسة في مجال التَّعليم - بوضع نموذج لمجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس تتضمن ثمانية أبعاد؛ وذلك على النحو الآتي:

[١] **القيادة المدرسية القوية**: Strong school leadership

تعمل القيادة المدرسية القوية على تطوير ودعم مُجتمعات التَّعلُم المهنية، وذلك من خلال نقل الأدلة حول تأثير مُجتمعات التَّعلم المهنية على تعلم الطلبة ، ويكون لديهم إحساس واضح بقيمهم ورؤيتهم، ويكونون نموذجًا للمُمارسات الفعالة، ويعززون التركيز على تعلم الطلبة، ويبنون ثقافة الاحترام حيث يشعر العاملون بالاحترام والتقدير والاهتمام منهم، وتوظيف الموارد والهياكل التنظيمية لدعم هذه المجتمعات ، فضلًا عن مُتابعتها ومراقبتها وتقويم أدائها بصورة مُستمرة .

[٢] **ثقافة الثقة والاحترام والإستفسار والدعم**: Culture of trust, respect, inquiry and support

في مُجتمعات التَّعلم المهنية يكون المعلمون واثقون من الاقتراب من زملائهم؛ وذلك لطلب النصيحة والمشورة، ومشاركة خبراتهم أو مخاوفهم، ويشعر المعلمون بوجود توازن بين التوقعات والدعم، ويتم بناء الثقة جنبًا إلى جنب مع الاستفسار، من خلال المناقشات والمحادثات والحوارات التي يسودها قيم الاحترام والتقدير، كما يشعر المعلمون بالأمان للمُشاركة بصراحة وشفافية حول مُمارساتهم الصفية مع زملائهم في هذه المجتمعات .

[٣] **رؤية مشتركة لتحسين تعلم الطلبة**: shared vision for improving student learning

من أهم دعائم عمل مُجتمعات التَّعلم المهنية وجود رؤية مُشتركة بين جميع أعضائها؛ لتحسين تعلم الطلبة، وتقود إلى عملية صُنع القرار وبرامج التحسين المستمر، كما تقود إلى تركيز المناقشات حول ممارسة التدريس وتأثيرها على

كيفية تعلُم الطلَبة، وتُتيح الرؤية اشتراك جميع العاملين في قيمٍ تعليمية مُتشابهة، ولا يوجد تسلسل هرمي للموضوعات، وحصول جميع الطلبة على مناهج وإرشادات عالية الجودة، وتفكير المعلمين بانتظام في ممارساتهم من أجل تحسينها.

[٤] **تعزيز تعلُم الطلَبة**: promoting student learning

يتم تعزيز تعلُم الطلبة من خلال القيادة المشتركة والمسؤوليات الجماعية في مُجتمعات التَّعلم المهنية ، ويشارك المعلمون في تحديد مُشكلات الممارسة التي يجب التركيز عليها في هذه المجتمعات ، كما يشاركون في بناء جداول أعمال اجتماعاتها، ويتم دعم المعلمين لتولي أدوار قيادية داخلها ، ويشعُر جميع المعلمين أنهم بإمكانهم التأثير بشكل إيجابي على تعلم الطلبة ، ولا يسمحون للعوامل الخارجية أن تجعلهُم يشعرون بأنهم لا يستطيعون إحداث فروق جوهرية في إنجاز الطلبة الأكاديمي.

[٥] **ثقافة التعاون**: collaboration culture

تركز ثقافة التعاون داخل مُجتمعات التَّعلُم المهنية على تعلُم المعلم والطالب، ويُناقش المعلمون ومُوظفو الدعم التَّقدُم الذي يحرزه الطلبة بشكل فردي، ويعملون معًا لتخطيط التدريس وتطوير الموارد ومشاركة المواد، ويقومون بتطوير مهام التقييم التكويني المشتركة للمساعدة في مراقبة تقدم الطلبة، ويشاركون معارفهم مع الآخرين من خلال إدارة ورش العمل المدرسية، ويعملون معًا لمراقبة تعلم الطلبة وتحليل الممارسات الصفية وتحسينها، ويعتمدون على مُلاحظات الدروس بينهم، ويدعِمون الشعور بالأمان عند مُناقشة الأسئلة وعدم الخوف من طرحها، ويشجعون بعضهم البعض على طرح أسئلة تُعزز التَّعلم العميق للطلبة، والتعاون مع مُجتمعات التَّعلم في المدارس الأخرى لتحسين ممارساتهم المهنية، ويقدرون التَّعلم الخاص بهم، ويقومون بمشاريع بحثية وزيارات دراسية ، ويلتقون للتفكير في التَّعلم من الدورات التَّدريبية الخارجية.

[٦] **اندماج المُعلمين** : Teachers engagement

ينخرط المعلمون في مُجتمعات التَّعلُم المهنية من خلال الاستقصاء التَّأمُلي التَّعاوني؛ والذي يشمل التفكير ، والتخطيط، وتجريب الممارسة الجديدة أو المعدلة، وتحليل النتائج والتَّكيُف، ويُجرب المعلمون طرائق مختلفة لتحسين التَّعلم والتَّعليم، ويقوم المعلمون بإجراء البحوث الإجرائية، ويُشاركون في مشاريع مع مُعلمين آخرين من خلال التعاون مع زملائهم في مدارس أخرى، ويضعون ويراقبون الأهداف الفردية والجماعية للطلبة، ويقومون بجمع الملاحظات منهم حول ممارساتهم التَّعليمية، ويستخدمون المراقبة الصفية بانتظام للحصول على التغذية الراجعة، كما يوظِفون البيانات حول تقدُم الطلبة لإثراء المناقشات وصنع القرار، ويستجيبون للمُشكلات أو الاهتمامات الواضحة في بيانات تقدُم الطلبة، ويشعرون بالراحة عند مُناقشة المشكلات ومُشاركة الأفكار المختلفة ، حتى عندما يؤدي ذلك إلى الخلافات وحتى الصراعات.

[٧] **بيانات تقدم الطالب**: Student progress data

توظف مٌجتمعات التَّعلُم المهنية بيانات تقدم الطَّلبة لإثراء المناقشات، واتخاذ القرارات والتغييرات في ممارسات التدريس، ويستخدم المعلمون الأدلة مثل المناهج، وبيانات تحصيل الطلبة؛ لتحديد المعارف والمهارات الأساسية التي يحتاجون إلى تحسينها وتطويرها، ويتم إحضار أعمال الطلبة إلى الاجتماعات لتحليل ما تعلموه، ويتم استخدام بيانات تقدم الطلبة لتحديد المعلمين الذين كانوا فعَّالين بشكل خاص في مناطق معينة حتى يتمكنوا من مشاركة استراتيجياتهم مع الآخرين، ويتم تحديد الأهداف فيما يتعلق بتقدم الطلبة ، ويقرر المعلمون الأدلة اللازمة لرصد التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة.

[٨] **الموارد**: Resources

يتم استخدام الموارد مثل الوقت، والمال، والأفراد بشكل فعال لدعم عمل مٌجتمعات التَّعلم المهنية، ويٌتاح لجميع المعلمين الوصول إلى هذه الموارد بعدالة وشفافية، ويتم تنظيم اليوم المدرسي بحيث يُمكِن مٌجتمعات التَّعلم المهنية من القيام بأنشطتها المتنوعة، ويمكن جدولة الفصول الدراسية في نفس الوقت للسماح للمُعلمين بالتدريس الجماعي، ويتم تخصيص وقت عمل هذه المٌجتمعات طوال العام الدراسي بأكمله، كما يتم الاستعانة بالخبراء الداخليين أو الخارجيين لدعم عمل هذه المٌجتمعات .

إذن يتضح مما سبق وجود مجموعة متنوعة من النماذج لمٌجتمعات التَّعلُم المهنية، وكل نموذج تشكل من عدد من الأبعاد أو العناصر أو المجالات، وتضمنت هذه النماذج مستويين؛ الأول المستوى الفردي أو الجماعي من خلال جهود بعض الباحثين، والمستوى الثاني والذي اعتمد على الجهد المؤسسي، من خلال وزارات التربية وأقسامها وبعض المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية الموجودة في المجتمع المحلي. ويتضح أيضًا توافق هذه النماذج في التركيز على مجالات مُحددة سواء من خلال محاور مُستقلة أو من خلال ممارسات تعليمية؛ ومن أهم المحاور التي اهتمت بها هذه النماذج التوجه الاستراتيجي لهذه المجتمعات ، من حيث وجود رؤية ورسالة وقيم وأهداف لعملها ، والاعتماد على العمل الجماعي التعاوني التشاركي، وتبادل الخبرات والممارسات والتجارُب بين أعضائها، والانفتاح الفكري، والاهتمام بالإبداع والابتكار وتطبيق الأساليب الجديدة في العمل، ودعم إدارة المدارس لهذه المجتمعات، وتوفير لها كافة الموارد البشرية والمادية في عملها، ومنح أعضائها الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بأنشطة وأعمال هذه المٌجتمعات ، والقيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، والتركيز على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وكذا الاهتمام بإنجازهم الأكاديمي وتحسينه وتطويره بصورة مُستمرة.

- **الخطوة الثانية: واقع وحدات التَدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية في مدارس التَعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات المنظمة لها:**

وسوف يتم تناول هذه الخطوة من خلال المحاور الآتية:

- **أولاً: نشأة وتطور وحدات التَدريب والجودة:**

بدأ إنشاء وحدات التَدريب والجودة في مدارس التَعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية عام ٢٠٠٠م، حيث قامت وزارة التربية والتَعليم بإصدار القرار الوزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٩، وتلاه القرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨ الذي حدد التشكيل والمهام بدقة . ثُم صدر بعد ذلك القرار الوزاري رقم(٤٨) بتاريخ ٢٠٠٢/٣/١٦ والذي تغيرت فيه اسم وحدة التَدريب إلى وحدة التَدريب والتقويم ، حيث تم إضافة كثير من المهام والمسؤوليات والأدوار التقويمية للوحدة. ثم تلا ذلك القرار الوزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ م والذي تغيرت فيه اسم وحدة التَدريب والتقويم إلى وحدة التَدريب والجودة، وهذا القرار هو المتبع حتى وقتنا الحاضر.

ويتبين مما سبق أن وحدات التَدريب والجودة تم إنشاؤها بصورة رسمية من قبل وزارة التربية والتَعليم، وهي إلزامية لجميع مدارس التَعليم الثانوي العام ، وذلك إدراكا من وزارة التربية والتَعليم بأهمية تدريب العاملين داخل المدارس؛ لأهمية هذا النوع من التَدريب في بناء البرامج التَدريبية وفق الاحتياجات المهنية الضرورية والواقعية للعاملين، والحفاظ على استقرار العملية التَعليمية، حيث لا يتغيب العاملون عن الحضور للمدارس، والذي يُحدثه التَدريب الخارجي، بالإضافة إلى الاقتصاد في نفقات التَدريب، وتكوين كوادر بشرية تمتلك المهارات والقدرات التَدريبية المتنوعة، فضلا عن سرعة مواجهة أي مُشكلة من خلال التَدريب عليها دون الانتظر إلى أوقات طويلة التي يتطلبها التَدريب الخارجي.

- **ثانياً: تشكيل وحدات التَدريب والجودة:**

تتشكل وحدة التَدريب والجودة في مدارس التَعليم الثانوي العام من أحد نُظَار أو وكلاء المدرسة، ويكون متفرغا للعمل بها، والعائدين من البعثات الخارجية بالمدرسة سواء من المعلمين أو المديرين أو غيرهم من الوظائف المعاونة، والمعلمين المشرفين بالمدرسة وفق أقدميتهم وكفاءتهم.(وزارة التربية والتَعليم، ٢٠٠١، ١)

ويتضح مما سبق أن وحدات التَدريب والجودة لها هيكلٌ تنظيميٌ محددٌ ، حيث يكون مٌشرف الوحدة أحد نُظار أو وكلاء المدرسة، وعضويتها تتشكل من العائدين من البعثات الخارجية، ومٌمثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين المشرفين أصحاب الكفاءات، ويتضح أيضًا عدم وجود لأي عضوية خارجية من المدرسة ممكن أن تُقدم الدعم المادي أو الفني لهذه الوحدات؛ وذلك مثل: الموجهين المتابعين للمدارس، أو أولياء الأمور، أو المجتمع المحلي بما يتضمنه من المؤسسات التَعليمية والتَدريبية والبحثية والاقتصادية الموجودة به، كما يُوجد تحدٍ مهم يواجه هذه الوحدات في عملها، والمتمثل في المبعوثين العائدين من الخارج – والذين أصبح أعدادهم قليلة للغاية - والذي يُعول عليم القيام بأدوار كثيرة في نقل الخبرات التي اكتسبوها من الخارج في تحسين وتطوير العملية التَعليمية.

• **ثالثًا: أهداف وحدات التَدريب والجودة:**

حدَّد محمود وحجازي(٢٠٠٢، ٤ -٥) مجموعة من الأهداف لوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام ؛ تمثلت في توفير مناخ مدرسي مُشجع ومُحفز ودافع علي التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين، والارتقاء بالأُسلوب العلمي في التفكير لديهم بما يُساعد علي الإبداع والابتكار واستحداث أساليب جديدة فيما يقومون به من أعمال، وتنمية كفاياتهم وكفاءتهم علي استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومصادر المعارف المتنوعة، وتنمية كفاياتهم وكفاءتهم البحثية، وذلك من خلال تشجيعهم على القيام بإجراء بحوث متنوعة في كافة ميادين ومجالات العملية التَّعليمية لحل مشكلاتها، والإفادة من خبرات المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدارس العائدين من بعثات خارجية، بالإضافة إلى الخبرات والكفاءات المتواجدة بالمدارس، ودعم العلاقات بين المدرسة ومجتمعها المحلي، واستثمار الإمكانات والموارد المادية المتوفرة بالمدارس بفعالية في تحسين وتطوير العملية التَّعليمية، وتنمية الاتجاهات والقيم المهنية لدى جميع العاملين؛ وذلك مثل: الالتزام والانتماء والشفافية والولاء، ومُواكبة التطورات والتغيُرات والتجديدات التربوية في جميع جوانب العملية التَّعليمية، وإعداد مُدربين لديهم من القدرات، والكفايات والكفاءات والمهارات اللازمة للقيام بأنشطة الوحدة التَّدريبية .

وتأسيسًا على ما سبق يتضح وجود مجموعة من الأهداف المُتنوعة لوحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام تُركز على التنمية المهنية المستمرة لجميع العاملين بالمدارس، والارتقاء بأساليب تفكيرهم، ودعم وتأصيل إبداعاتهم وابتكاراتهم وأساليبهم الجديدة في العمل ، ومُساعدتهم على حل المشكلات التَّعليمية التي تواجههم بفعالية وكفاءة، وتنمية قيم التعاون والمُشاركة والاتزام والانتماء والولاء في العمل، وتمكينهم من مُواكبة التطورات والتغيرُات والتحولات العالمية المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة.

• **رابعًا: مهام ومسؤوليات وحدات التَدريب والجودة:**

حددت وزارة التربية والتَّعليم(٢٠١٢، ١ - ٢) مهام ومسؤوليات وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام في الآتي:

- وضع رؤية المدرسة وتحديد رسالتها ، وذلك بالتعاون مع إدارة المدرسة ومجلس الأمناء والآباء والمعلمين .
- وضع خطة تنفيذية لتحسين وتطوير المدرسة بصورة مستمرة، وتحديد أهداف إنجازها خلال الخطط السنوية في كافة ميادين ومجالات العملية التَّعليمية ، بالإضافة إلى مُتابعة تنفيذها وتقويمها بالتعاون الفعَّال مع مجلس والآباء والمعلمين .
- القيام بالتقويم الذاتي لجميع جوانب العملية التَّعليمية المدرسية ، وفقاً لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد.
- تحديد الاحتياجات التَّدريبية للعاملين بالمدارس، وإعداد وتنفيذ وتقويم برامج تنمية مهنية وفق هذه الاحتياجات.

- العمل على تبادل وتنمية الممارسات والخبرات الفنية بين العاملين بالمدرسة، والبحث عن مصادر تمويل ذاتية ومُتنوعة لبرامجها التَّدريبية.
- الاستفادة القصوى من خبرات وقدرات العائدين من البعثات التَّعليمية الخارجية، والعمل على نقل إبداعاتهم وابتكاراتهم وخبراتهم وممارساتهم وأفكارهم إلى زملائهم بالمدرسة، وبما يعود علي الطلبة بالفوائد .
- إعداد تقارير عن برامج التنمية المهنية التي يتم تنفيذها بالوحدة، ورفعها إلى وحدة تنمية الموارد البشرية بالإدارة التَّعليمية.
- التحقق من تأثير برامج التنمية المهنية المنفذة في الارتقاء بمستوى إنجاز الطلبة الأكاديمي، وإعداد تأهيل المدرسة للاعتماد الأكاديمي من هيئة ضمان الجودة والاعتماد.
- العمل على استيفاء المعايير والمؤشرات الخاصة بهيئة ضمان جودة التَّعليم والاعتماد، والتقدم عن طريق الإدارة التَّعليمية للحصول شهادة الاعتماد الأكاديمي.
- إعداد تقارير مُستمرة عن جودة الأداء المدرسي؛ ورفعها لوحدة قياس الجودة بالإدارة التَّعليمية.
- تأصيل وتدعيم ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المُستدامة بين العاملين في المدرسة.
- التنسيق مع الموجهين المتابعين للمدارس، وتدعيم مُشاركتهم في تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين، وتحديد احتياجاتهم التَّدريبية.

وبناءً على ما سبق يتبين وجود مجموعة متنوعة خاصة بمهام ومسؤوليات وحدات التَّدريب والجودة في المدارس الثانوية العامة، حيث يُعوّل عليها بناء رُؤية ورسالة المدرسة، والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لكافة البرامج التَّدريبية التي تعقدها، وتحسين وتطوير الممارسات التَّعليمية لجميع المعلمين للارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي في ضوء المعايير والتوقعات المحددة، وإعداد المدرسة وتهيئتها للاعتماد الأكاديمي من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد، والتحقق من أن المدرسة تُلبي كافة معايير هيئة الاعتماد في كافة جوانب العملية التَّعليمة المدرسية.

- **الخطوة الثالثة: مُشكلات وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمجتمعات تعلم مهنية:**

أكدت نتائج كثير من الدراسات السابقة أن وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام تواجه مُنذ نشأتها كثير من المشكلات، وهذه المشكلات تحول دون تحولها لمجتمعات تعلم مهنية فعالة، ويمكن تناول هذه المشكلات بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

[١] **مشكلات مُرتبطة بالجوانب المادية:**

وذلك ما يتعلق بالمباني والتجهيزات والاعتمادات المالية، حيث أشارت نتائج دراسة متولي (٢٠٠٢، ١٣٣ - ١٣٤) إلى افتقار الوحدة إلى مصادر التَّعلم ، ومعينات التَّدريب؛ مثل: الحاسب الآلي، والبرامج الإلكترونية، والوسائل السمعية والبصرية، وشبكة الإنترنت القوية، وبرامج وأجهزة الفيديو كونفرانس، كما أن التمويل

المُخصص لبرامج الوحدة غير كافٍ. وتوصلت نتائج دراسة الحبشي (٢٠٠٣، ١٧٣ - ١٧٥) إلى عدم وجود مكان يكون مقرًا دائمًا للوحدة، وعدم توافر الإمكانات المادية مثل: الأقلام الضوئية، وأقراص مُدمجة، ومطبوعات، وكتب، وأجهزة ومعدات ومواد خام تحتاجها تلك البرامج.

وكشفت نتائج دراسة ويح (٢٠٠٤، ١٤٨ -١٥٠) عن عدم وجود مكان مخصص للوحدة وأنشطتها التَّدريبية، وعدم وجود التمويل المالي الكافي لبرامجها، وقلة الحوافز المادية للمشرف الذي يتولى مجلس إدارتها، وافتقار المدارس إلى أجهزة الحاسب الآلي والوسائط المتعددة ، وقلة الموارد المالية اللازمة للمطبوعات، ووسائل الإيضاح، ومكافآت المدربين والمتدربين، وعدم وجود كتب ومراجع إرشادية وتوجيهية لعمل الوحدة، وعدم توافر المواد الخام اللازمة لتدريب مُعلمي المجالات النوعية؛ وذلك مثل: الصناعي، والزراعي، والفني، والاقتصاد المنزلي، والموسيقي.

وبينت نتائج دراسةهاشم (٢٠٠٥، ١٨٥) وجود قصور واضح في أداء وحدات التَّدريب والتقويم لأدوارها المحددة لها بسبب ضعف الإمكانات والموارد المادية المُدرسية، وعدم وجود مقر دائم للوحدة تعقد فيه اجتماعاتها وأنشطتها التَّدريبية المتنوعة. وأوضحت نتائج دراسة مُحمد وطه (٢٠٠٦، ٣٦٨) افتقار الوحدات لتقنيات التَّعليم عن بعد ؛ وذلك مثل: الحقيبة التَّعليمية، وشبكة الفيديو كونفرانس، والانترنت، بالإضافة إلى ضعف الإمكانات المالية والمادية المخصصة لبرامجها.

وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨، ٣٩١ - ٣٩٨) ضعف وقلة الاعتمادات المالية التي يتم تخصيصها للوحدة في ميزانية المدرسة، مما يحول دون تمكنها من تنفيذ برامجها التَّدريبية بفعالية وكفاءة ، وعدم وجود قاعة للوحدة تكون مساحتُها كبيرة وتتسع لعقد الدورات التَّدريبية لجميع العاملين بالمدرسة، وأن المكان الذي يتم فيه عقد الدورات التَّدريبية غير جيد التهوية والإضاءة، وغير مُجهز بالمقاعد الملائمة والكافية، ويفتقر إلى الأجهزة والأدوات ووالمعدات والمواد اللازمة للتدريب؛ مثل: الحاسب الآلي وجهاز عرض الشفافيات والسبورة المضيئة، وعدم وجود حوافز تشجيعية لمشرفي الوحدة، والقائمين بالتَّدريب ، والعاملين الذين يحضرون برامجها.

وأبرزت نتائج دراسة عتريس (٢٠١٣، ٢٥٥ - ٢٥٧) عدم وجود مكان مستقل لعمل الوحدة ، والاعتماد على غرفة الحاسب الآلي أو المكتبة المدرسية، وعدم وجود قاعات كبيرة ومُتسعة ومُجهزة بمقاعد، وسبورات، وأجهزة عرض تُمكن من تنفيذ الأساليب التَّدريبية التي تعتمد على العمل الجماعي التعاوني، وعدم وجود ميزانية محددة للإنفاق على الوحدة، وقلة الموارد المالية المخصصة للصرف على أنشطة الوحدة المتنوعة من مطبوعات، ووسائل إيضاح ، ومُكافآت مالية، بالإضافة إلى قلة الحافز المادي للمشرفين على تلك الوحدات.وأشارت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٨) إلى عدم وجود مقر دائم للوحة في المدارس، وقلة وجود الأجهزة والمعدات والأدوات اللازمة للتدريب، وضعف ميزانية برامج التَّدريب المخصصة للوحدة.

وبينت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠ -٤٦١) عدم وجود مقر دائم لوحدات التَّدريب والجودة بالمدارس، وقلة تواقر الأجهزة والمعدات والأدوات التي تحتاجها برامج التَّدريب. وتوصلت نتائج دراسة محمود (٢٠١٩، ١٦٦) إلى عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لبرامج وحدات التَّدريب والجودة وأنشطتها المتنوعة، وعدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي ، وقلة التجهيزات التَّدريبية من أدوات وأجهزة ومُعدات. وكشفت نتائج دراسة حسن (٢٠١٩، ٥٨) ضعف ميزانية وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس، وعدم كفايتها لتنفيذ البرامج التَّدريبية المخطط لها، وقلة الأجهزة والأدوات والمعدات اللازمة للتدريب. وخلصت نتائج دراسة جايل (٢٠٢٠، ٣١٣ -٣١٤) إلى قلة وجود التجهيزات والأدوات والمعدات اللازمة لتنفيذ البرامج التَّدريبية بوحدات التَّدريب والجودة، بالإضافة إلى غياب الحوافز عن مشرفيها ومُدربيها والمشاركين من العاملين بها .

[٢] **مشكلات مُرتبطة بالجوانب البشرية**:

- **الإدارة المدرسية**:

أشارت نتائج دراسة متولي (٢٠٠٢، ١٣٣ - ١٣٤) إلى ضعف اهتمام مُديري المدارس بالمُشاركة في أنشطة الوحدة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا. وكشفت نتائج دراسة ويح (٢٠٠٤، ١٤٨ -١٥٠) عن قلة اهتمام مُديري المدارس بالتواصل مع كفاءات تدريبية من خارج المدرسة للمُشاركة في برامج الوحدة. وبينت نتائج دراسةهاشم (٢٠٠٥، ١٨٥) وجود غياب نسبي لدور مُدير المدرسة في العمليات والأنشطة التَّدريبية بالوحدة، وقلة تشجيعهم المعلمين على نشر مبادئ التَّعلم الذاتي بينهم ، وعدم تشجيعهم على تجريب الأفكار التربوية المستجدة والمستحدثة حول أساليب التَّعليم والتَّعلم الفعال التي تدربوا عليها في الوحدة.

وأوضحت نتائج دراسة مُحمد وطه (٢٠٠٦، ٣٦٨) عدم حرص مُديري المدارس على المشاركة مع المجتمع المحلي في تحسين وتطوير أنشطة الوحدة. وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨، ٣٩١ - ٣٩٨) قصور دور مُديري المدارس في توفير مناخ تنظيمي مدرسي مُنفتح وإيجابي وفعال، ويشجع جميع العاملين على التنمية المهنية المستدامة من خلال البرامج التَّدريبية بالوحدة، وعدم اهتمامهم بالتنسيق بين الوحدة بالمدرسة وبين الوحدات الأُخرى في المدارس الموجودة في المجتمع المحلي. وتوصلت نتائج دراسة راغب (٢٠٠٩، ٥٢٨) إلى عزوف مُديري المدارس عن اتباع أنماط القيادة التشاركية، وافتقارهم إلى بناء ثقافة تنظيمية تدعم قيم التعاون، والالتزام، والثقة، والشفافية، والمصارحة، والمكاشفة، والموضوعية، وعدم اهتمامهم ببناء وتشكيل فرق العمل ، وغياب العمل الجماعي التشاركي التعاوني عن ثقافة المدرسة.

وخلُصت نتائج دراسة عيداروس (٢٠١٣، ٧٤ - ٧٧) إلى وجود دور سلبي للقيادات المدرسية في التَّعلم التنظيمي للعاملين بالمدارس، حيث لا تهتم بعقد الندوات والملتقيات العلمية ، وندرة إعطاء التفويض ومنح التَّمكين للمُعلمين، وصعوبة حصول المعلمين على المعلومات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وقلة دعمهم

لرغبات وتطلُعات وآمال وطُموحات العاملين في التَّدريب، وعدم اهتمامهم بالأساليب الإبداعية والابتكارية الخاصة بعمل المعلمين . وأبرزت نتائج دراسة زهران (٢٠١٦ ، ١٧٢ -١٧٤) عدم حرص مُديري المدارس على توفير الوقت الكافي والملائم للمعلمين للمُشاركة الفعالة في برامج الوحدة، وضعف اهتمامهم بتشجيع المعلمين على حضور تلك البرامج.

وبينت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٨) عدم اهتمام مُديري المدارس بتوظيف أجهزة الحاسب الآلي، والمعدات، والأدوات اللازمة لإدارة وتوثيق البرامج التَّدريبية بالوحدات ، وعدم اهتمامهم بوضع جدول حصص دراسي مرن يسمح بعقد التَّدريبات والأنشطة وفق ظروف العاملين، كما لا يهتمون بمحاسبة المعلمين المتقاعسين عن حضور البرامج التَّدريبية بالوحدات، كما يتم تعيين مجالس إدارات الوحدات من العاملين والمقربين لهم .

- **مشرفي وحدات التَّدريب والجودة**:

أشارت نتائج دراسة متولي (٢٠٠٢، ١٣٣ - ١٣٤) إلى عدم اهتمام مُشرفي وحدات التَّدريب بالاستعانة بخبرات مُستشاري المواد التَّعليمية، والموجهين المتابعين للمدارس، والمدرسين الأوائل في تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة بالوحدات ، وعدم اهتمامهم بجلب خبرات تدريبية من مُؤسسات المجتمع المحلي التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية مثل كليات التربية ومراكز البحوث التربوية. وتوصلت نتائج الحبشي (٢٠٠٣، ١٧٣ - ١٧٥) إلى عدم مراعاة مُشرفي الوحدات الاحتياجات التَّدريبية الحقيقية والواقعية للمُعلمين، وعدم قدرتهم على تحديد أهداف دقيقة للتدريب حيث تتسم الأهداف الحالية بالعمومية والشمولية ، وافتقارها إلى الصياغة الإجرائية التي تكون قابلة للقياس، بالإضافة إلى افتقارهم إلى تحديد معايير لتقويم البرامج التَّدريبية بفعالية وكفاءة. وكشفت نتائج دراسة ويح (٢٠٠٤، ١٤٨ -١٥٠) عن ضعف خبرات مُشرفي الوحدات وعدم امتلاكهم الكفايات والكفاءات اللازمة لإدارتها ، بالإضافة إلى قلة وعيهم بأهمية تقويم برامج التَّدريب وفق معايير ومُؤشرات مُحددة.

وبينت نتائج دراسة هاشم (٢٠٠٥،١٨٥) عدم وجود الخبرة والكفاءة الكافية لدى مشرفي هذه الوحدات،وقلة اهتمامهم بتوفير الأنشطة التَّدريبية التعاونية التي ترتكز على الحوارات والمناقشات البنَّاءة، والأنشطة الهادفة، والتعاون الفعَّال بين المعلمين وغيرهم من المشاركين في برامج التَّدريب، وقلة اهتمامهم بتوفير فرص متنوعة للمشاركة الحقيقية في حلقات نقاشية أو أو ندوات أو فرق مع الخبراء والمستشارين في مؤسسات المجتمع المحلي التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية . وأوضحت نتائج دراسة مُحمد وطه (٢٠٠٦، ٣٦٨) افتقار اهتمام مشرفي تلك الوحدات باستمرارية برامج التَّدريب التي تقوم بها ، وغير حريصين على الاستفادة من المبعوثين في تحسين وتطوير برامج التَّدريب بها، وعدم حرصهم على أن تكون برامج التَّدريب تواكب التطورات العلمية الحديثة. وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨، ٣٩١ - ٣٩٨) إهمال المشرفين تنمية مهارات وقدّرات جميع العاملين

بالمدرسة ، ومُواكبة البرامج التطورات والتجديدات العالمية في هذا المجال، وضعف الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من البعثات الخارجية، وقلة الاستثمار الأمثل للإمكانات المادية والبشرية المدرسية، وعدم اهتمامهم بتنمية الكفايات البحثية للعاملين، والتي تُمكنهم من القيام ببحوث تساعد على حل المشكلات التَعليمية المدرسية، بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بتنمية الكفايات المهنية للمعلمين الجدد من خلال برامج تدريبية خاصة بهم.

وأبرزت نتائج دراسة عتريس (٢٠١٣، ٢٥٥ - ٢٥٧) افتقار مشرفي هذه الوحدات للكفايات والكفاءات المهنية، وعدم اهتمامهم بتجديد مُحتوى برامجها ، حيث يتكرر نفس المحتوى بمرور السنوات، وعدم قدرتهم على تصميم برامج التَدريب وفق الاحتياجات المهنية للعاملين، وقلة مراعاتهم لأعباءهم المهنية وأوقات الفراغ لديهم، وقلة وعيهم بأساليب تقويم البرامج التَدريبية، وعدم اهتمامهم بتحسين الكفاءات التَدريبية بتلك الوحدات. وأكدت نتائج دراسة زهران (٢٠١٦ ، ١٧٢ - ١٧٤) قلة اهتمام مٌشرفي الوحدات بوضع أهداف مُحددة للتدريب بها، وتصميم البرامج التَدريبية بُناءً على الاحتياجات التَدريبية للمعلمين، مما أدى إلى عدم ارتباط مُحتوى التَدريب بتلك الاحتياجات، وقلة اهتمامهم بتوفير خبرات تدريبية مُتخصصة يتوافر لديها المهارات والقدرات اللازمة للتدريب، وعدم قدرتهم على القيام بتقويم البرامج التَدريبية التي تعقدها الوحدات بشكل علمي سليم، وعدم اهتمامهم باختيار الأوقات الصحيحة للتدريب التي تتلائم مع العاملين بالمدارس.

وأشارت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠ -٤٦١) إلى ضعف الكفايات والكفاءات للقائمين على الوحدات من مشرفيها ، وعدم اهتمامهم بتطوير أساليب التَدريب بها. وبينت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٨ - ٣٥٩) عدم اهتمام مُشرفي الوحدات بمُسايرة المستحدثات التَعليمية والتربوية في برامج تدريب هذه الوحدات ، وتنفيذ برامج تكون بعيدة عن الاحتياجات المهنية الحقيقية للمُعلمين، ولا يستعينون بخبرات تدريبية من المجتمع لتحسين وتطوير برامجها ، ولا يلتزمون بالخطة الموضوعة للبرامج التَدريبية السنوية، ولا يهتمون بوضع خطط التحسين والتطوير المستمرة في ضوء التقويم الذاتي للمدارس .

وتوصلت نتائج محمود (٢٠١٩، ١٦٦) إلى أن مشرفي هذه الوحدات لا يهتمون بالجوانب العملية التطبيقية في أنشطتها، مما أدى إلى غلبة الطابع النظري على برامجها ، وانخفاض وضعف كفاءات المشرفين الذين يديرون برامجها. وكشفت نتائج دراسة حسن (٢٠١٩، ٥٨) قلة كفاءات المشرفين على تلك الوحدات، وقلة اهتمامهم بالاحتياجات التَدريبية للمعلمين، والتركيز على الجوانب النظرية في البرامج دون الجوانب العملية، وقلة إفادتهم من المبعوثين العائدين من الخارج في دعم برامج تلك الوحدات. وخلصت نتائج دراسة جايل (٢٠٢٠، ٣١٣ -٣١٤) إلى ضعف اهتمام مٌشرفي وحدات التَدريب والجودة بتحديد الاحتياجات التَدريبية للمعلمين على أرض الواقع، وقلة حرصهُم على مُواكبة برامج تلك الوحدات للمُستجدات التربوية.

• **المُعلمين** :

توصلت نتائج الحبشي (٢٠٠٣، ١٧٣ - ١٧٥) إلى انخفاض دافعية المُعلمين في المُشاركة بالأنشطة التَّدريبية بوحدات التَّدريب، وعدم التزامهم وجديتهم ومواظبتهم على حضور تلك الأنشطة. وكشفت نتائج دراسة ويح (٢٠٠٤، ١٤٨ - ١٥٠) عن قلة وعي المعلمين بأهمية البرامج التَّدريبية التي تعقدها وحدات التَّدريب ، مما يُمثل صعوبة في اقناعهم التعامل معهم وجذبهم لتلك البرامج. وبينت نتائج دراسة هاشم (٢٠٠٥، ١٨٥) إعراض بعض المعلمين عن المشاركة الفعالة في أنشطة الوحدات التَّدريبية ، وغياب إسهامات المعلمين الأوائل في التنمية المهنية لزملائهم المعلمين . وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨، ٣٩١ - ٣٩٢) عزوف المعلمين بالمدارس عن التردد على الوحدات التَّدريبية؛ لشعورهم بعدم أهميتها وجدواها وأهميتها، وعدم اهتمام المعلمين العائدنن من البعثات الخارجية بتقديم الدعم العلمي والتَّدريبي لبرامج الوحدات.

وأبرزت نتائج دراسة عتريس (٢٠١٣، ٢٥٥ - ٢٥٧) عدم اقتناع كثير من المعلمين بأهمية هذه والوحدات، وما يمكن أن تُقدمه للمعلمين من برامج تُساهم في تحسين وتطوير أدائهم المهني، مما يجعلهم يحجمون عن الاشتراك في أنشطتها وبرامجها. وخلصت نتائج دراسة محمد (٢٠١٦ ، ٢٧٠ -٢٧٢) إلى ضعف وعي المعلمين بمعارف التَّدريب، ومهاراته، واتجاهاته المهنية، وعدم قدرتهم على إدارة وقتهم بفعالية أثناء البرامج التَّدريبية التي تعقدها وحدات التَّدريب والجودة، ولا يُجيدون التواصل الفعَّال، والحوار والمناقشات البنَّاءة، وإبداء الآراء، وطرح الأفكار أثناء التَّدريب، ويُهملون استخدام المعينات السمعية والبصرية في الأنشطة التَّدريبية، ولا يمارسون استراتيجيات التَّعلم النشط القائم على البحث والتجريب والتطبيق والتَّعلم التعاوني أثناء التَّدريب، بالإضافة إلى غياب الحماس والدافعية الكافية للالتحاق بالبرامج التَّدريبية. وأكدت نتائج دراسة زهران (٢٠١٦ ، ١٧٢ -١٧٤) قلة اقتناع المعلمين بجدوى البرامج التَّدريبية التي تُنظمها وحدات التَّدريب والجودة في تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم وقيمهم المهنية.

وبينت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠ -٤٦١) عزوف المُعلمين عن المُشاركة في برامج وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس. وتوصلت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٩) إلى عدم التزام المعلمين وانضباطهم في حضور البرامج التَّدريبية التي تعقدها وحدات التَّدريب والجودة. وكشفت نتائج دراسة حسن (٢٠١٩، ٥٨) انخفاض دافعية المعلمين في الالتحاق ببرامج وحدات التَّدريب والجودة ، وقلة التزامهم في حضور هذه البرامج حال تنفيذها. وخلصت نتائج دراسة جايل (٢٠٢٠، ٣١٣ -٣١٤) إلى ضعف المستوى الثقافي والمهني للمّعلمين، وقلة قناعاتهم بالاهتمام بالتَّدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

• **المُدربين**:

أشارت نتائج دراسة متولي (٢٠٠٢، ١٣٣ - ١٣٤) إلى افتقار المُدربين القائمين بتنفيذ أنشطة الوحدات التَّدريبية إلى المهارات والقدرات التَّدريبية التي تمكنهم

من تحسين وتطوير أداء المُتدربين، وأصبح هناك حاجة إلى مُشاركة أصحاب الخبرات المتميزة والمتخصصين في مجال التَّدريب؛ وذلك مثل: أستاذة الجامعات، وأستاذة كليات التربية، والموجهين المُتابعين للمدارس. وتوصلت نتائج الحبشي (٢٠٠٣، ١٧٣ - ١٧٥) إلى نقص أعداد المدربين المؤهلين أصحاب الكفاءات والمهارات، والمتخصصين والمحترفين في مجال التَّدريب بوحدات التَّدريب في المدارس. وكشفت نتائج دراسة ويح (٢٠٠٤، ١٤٨ -١٥٠) عن عدم وجود مُدربين من خارج المدرسة ؛ وهذا يقود إلى حصر نطاق المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التَّدريبية في نطاق ضيق للغاية، كما أن المدربين الحاليين ليس لديهم القدرات على الربط بين الجوانب النظرية والعملية في الممارسات التَّعليمية والتَّدريبية.

وبينت نتائج دراسة هاشم (٢٠٠٥، ١٨٥) قلة حرص المُدربين بتلك الوحدات على القيام بالأنشطة التعاونية التشاركية، والتي تُثري الحوارات والمناقشات البنَّاءة والثرية والهادفة، وتحقق التعاون الفعال بين المعلمين . وأوضحت نتائج دراسة محمد وطه (٢٠٠٦، ٣٦٨) أن المدربين في تلك الوحدات لا يواكبون التطورات والمستحدثات العلمية التربوية في مجال التَّعليم والتَّدريب. وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨، ٣٩١ - ٣٩٨) أن مُدربي هذه الوحدات عاجزين عن مواكبة التطورات والتحولات والتغيرات والتجديدات التربوية في مكونات ومجالات العملية التَّعليمية والتَّدريبية، فضلا عن افتقارهم للقدرات والكفاءات والمهارات اللازمة للقيام بأنشطة تدريبية مُتنوعة.

وأبرزت نتائج دراسة عتريس (٢٠١٣، ٢٥٥ - ٢٥٧) نقص كفايات وكفاءات بعض المدربين بوحدات التَّدريب والجودة سواء أكانت في تخطيط البرامج، أو تنفيذها، أوتقويمها، وعدم استعانة الوحدات بخبرات تدريبية من الجامعات وخبراء التربية ومراكز البحوث، واعتماد اختيار المدربين على الوساطة والمحسوبية والمجاملة دون الاهتمام بالأسلوب العلمي الذي يعتمد على الكفاءة والتميز في الأداء . وأكدت نتائج دراسة زهران (٢٠١٦ ، ١٧٢ -١٧٤) عدم تنوع المدربين في وحدات التَّدريب والجودة لأساليب التَّدريب التي يستخدمونها، ويركزون على الجوانب النظرية المتمثلة فقط في المحاضرات، وقلة امتلاك خبرات متخصصة ومُتميزة لدى المدربين، وضعف اختيارهم أنشطة ومُحتوى تدريبي يواكب التطورات العالمية، ويجذب المعلمين إلى الاندماج في تلك البرامج.

وتوصلت نتائج دراسة عبد العاطي (٢٠١٦، ٣٥٨) إلى ضعف الكفاءات التَّدريبية لدى المدربين في وحدات التَّدريب والجودة ، ودائمًا ما يكررون مُحتوى البرامج التي يتولون مسؤوليتها، ولا يُقدمون جديدًا للمُعلمين، مما يجعل كثير منهم ينصرف عن أنشطة الوحدات التَّدريبية في كثير من الأحيان. وكشفت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠ -٤٦١) قلة مهارات المدربين المسؤولين عن التَّدريب بوحدات التَّدريب والجودة. وبينت نتائج دراسة محمود (٢٠١٩، ١٦٦) ضعف الكفاءات والقدرات لدى مُدربي وحدات التَّدريب والجودة، واعتمادهم على أساليب تقليدية في التَّدريب. وكشفت نتائج دراسة حسن (٢٠١٩، ٥٨) قلة كفاءات المدربين

المُشاركين في برامج وحدات التَّدريب والجودة ، وقلة اعتمادهم على توظيف تكنولوجيا البيانات والمعلومات في هذه البرامج.

ويتضح مما سبق عرضه وجود نوعين من المُشكلات تواجه وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية؛ الأول المشكلات المتعلقة بالموارد المادية مثل: عدم وجود مقر ومكان دائم للوحدات، وعدم وجود قاعات تدريبية مُجهزة بكافة الإمكانات والتجهيزات. أما النوع الثاني فيتضمن المشكلات المتعلقة بالموارد البشرية؛ وذلك مثل: قلة دعم الإدارة المدرسية، وقلة كفاءات مُشرفي هذه الوحدات، وضعف قدرات مُدربيها، فضلاً عن قلة دافعية المُعلمين المُشاركين في برامج التَّدريب، وضعف التزامهم بالحضور والتفاعُل الإيجابي بها.

- **الخطوة الرابعة: دراسة ميدانية لمستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية بوحدات التدريب والجودة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية:**

وتضمنت هذه الخطوة الإجراءات المنهجية الآتية:

- **مُجتمع الدراسة:**

تكون مُجتمع الدراسة من جميع مُعلمي ومُعلمات مدارس التَّعليم الثانوي العام في مُحافظة القليوبية.

- **عينة الدراسة:**

تم أخذ عينة عشوائية من مُجتمع الدراسة، بلغت (٣٠٠) مُعلم ومُعلمة في خمس إدارات تعليمية هي:(كفر شكر، وبنها، وطوخ، وقليوب، وشبين القناطر) ، وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٦٨)، والفاقد منها وصل(٣٢) ، وتم استبعاد (٢٤) استبانة غير مُكتملة البيانات ، وبلغت الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٤٤) استبانة، والجدول الآتي يُوضح عينة الدراسة :

جدول (١): عينة الدراسة

الإدارة التَّعليمية	عدد المدارس	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة	عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي
كفر شكر	٧	٧٠	٦٨	٦١
بنها	١٠	٨٠	٧٤	٦٨
طوخ	٥	٥٠	٤٢	٤٠
قليوب	٤	٥٠	٤٥	٤٢
شبين القناطر	٤	٥٠	٣٩	٣٣
المجموع	٣٠	٣٠٠	٢٦٨	٢٤٤

- **أداة الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة اعتماداً على نموذج قسم التَّعليم بدولة جنوب إفريقيا في تحديد أبعادها العشرة ، أما بنودها فتم تحديدها اعتماداً على نموذج قسم التَّعليم بدولة جنوب إفريقيا بالإضافة إلى النماذج الأخرى التي تم عرضها لمجتمعات التعلم المهنية، وما تم عرضه من الإطار النظري للدراسة من محاور أخرى، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عشرة أبعاد و(٤٠) فقرة، وفي صورتها النهائية أيضا من عشرة أبعاد و(٣٨) فقرة.

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التَّعليمية، وبلغ عددهم (٩) مُحكمين، وذلك في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وأقسام التربية المقارنة والإدارة التَّعليمية في عدد من كليات التربية بالجامعات المصرية (مُلحق الدراسة) ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

• **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات وذلك من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٢٥) مُعلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ونتائج جدول (٢) توضح ذلك.

جدول (٢)معاملات الثبات تبعاً لأبعاد الدراسة

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الثقة والاحترام.	٤	٠.٨٦
٢	النقد البناء.	٤	٠.٨٩
٣	الرؤية المشتركة.	٣	٠.٨٣
٤	العمل التعاوني المشترك.	٥	٠.٨٨
٥	العضوية.	٣	٠.٨٥
٦	القيادة.	٥	٠.٨٩
٧	المسؤولية الجماعية.	٣	٠.٨٤
٨	التغيير الهادف.	٤	٠.٩٠
٩	الانتظام والاستمرارية.	٤	٠.٨٦
١٠	الممارسات المنهجية.	٣	٠.٩٤
	الثبات الكلي	٣٨	٠.٨٨

يتضح من جدول (٢) أن جميع أبعاد الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٨٨)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

• **المُعالجات الإحصائية**:

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- ألفا كرو نباخ لحساب مُعامل الثبات.
- المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

• **نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها**:

تم تحديد طول الخلايا وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣ - ١=٢)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس؛ وذلك للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (٣) يُوضح ذلك.

جدول (٣)الحدود الدُنيا والعُليا لمقياس ليكرت الثلاثي

المُستوى	المتوسط الحسابى (طول الخلية)
منخفض	من ١ إلى أقل من ١.٦٦
مُتوسط	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
عال	من ٢.٣٣ إلى ٣

وتضمنت نتائج الدراسة الميدانية النتائج المُتعلقة بالإجابة عن السُؤال الرابع من الدراسة الذي نصه : ما مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية؟

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المُتوسطات الحسابية لمستوى الموافقة على الأبعاد العشرة للدراسة ، وجدول (٤) أدناه يُوضح ذلك.

جدول (٤)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة

الرتبة	م	البعد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى التوافر
٤	١	الثقة والاحترام.	٢.٢٠	٠.٦٣	مُتوسط
٢	٢	النقد البناء.	٢.٣١	٠.٦٦	مُتوسط
١٠	٣	الرؤية المشتركة.	١.٤٥	٠.٥٩	منخفض
٦	٤	العمل التعاونى.	٢.٠١	٠.٦١	مُتوسط
٧	٥	العضوية.	١.٩١	٠.٥٩	مُتوسط
٣	٦	القيادة.	٢.٢٥	٠.٦٢	مُتوسط
١	٧	المسؤولية الجماعية.	٢.٤٩	٠.٥٨	عال
٥	٨	التغيير الهادف.	٢.١٠	٠.٦٤	مُتوسط
٩	٩	الانتظام والاستمرارية.	١.٤٩	٠.٦١	منخفض
٨	١٠	الممارسات المنهجية.	١.٩٠	٠.٦٤	مُتوسط
		المجموع الكلى	٢.٠١	٠.٥٧	مُتوسط

يتضح من جدول (٤) أن مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية جاء مُتوسطا بصورة إجمالية، حيث بلغ المجموع الكلي للمُتوسطات الحسابية (٢.٠١) ، والانحرافات المعيارية (٠.٥٧) ، وتراوحت بين المستويات العالية والمنخفضة في الأبعاد ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين(٢.٤٩ - ١.٩٤) ، والانحرافات المعيارية بين(٠.٦٦– ٠.٥٨) ، وجاء في المرتبة الأولى بُعد المسؤولية الجماعية ، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٤٩) وانحراف معياري قدره (٠.٥٨) وبمُستوى توافر عال ، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد النقد البنَّاء، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٣١) وانحراف معياري قدره (٠.٦٦) وبمُستوى توافر مُتوسط ، وفي المرتبة الثَّالثة جاء بُعد القيادة ، وبمُتوسط حسابي بلغ(٢.٢٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٢) وبمُستوى توافر مُتوسط ، أما بُعد الثقة والاحترام فقد جاء في المرتبة الرابعة، وبمُتوسط حسابي بلغ(٢.٢٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) وبمُستوى توافر مُتوسط، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد التغيير الهادف ، وبمُتوسط حسابي بلغ(٢.١٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٤) وبمُستوى توافر مُتوسط، وجاء بُعد العمل التعاوني في المرتبة السادسة، وبمُتوسط حسابي بلغ(٢.٠١) وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبمُستوى توافر مُتوسط، وفي المرتبة السابعة جاء بُعد

العضوية ، وبمُتوسط حسابي بلغ(١.٩١) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمُستوى توافر مُتوسط ، وجاء بُعد الممارسات المنهجية في المرتبة الثامنة، وبمُتوسط حسابي بلغ(١.٩٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٤) وبمُستوى توافر مُتوسط أيضًا، بينما جاء في المرتبة التاسعة بُعد الانتظام والاستمرارية وبمُتوسط حسابي بلغ(١.٤٩) وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبمُستوى توافر مُنخفض، وفي المرتبة العاشرة والأخيرة جاء بُعد الرؤية المشتركة ، وبمُتوسط حسابي بلغ(١.٤٥) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمُستوى توافر منخفض أيضًا.

وقد تُعزى هذه النتيجة المُتوسطة إلى وجود كثير من العوامل تحول بين وحدات التَّدريب والجودة لتصبح مُجتمعات مهنية إيجابية وفعالة، مثل قصور في وجود أماكن مُجهزة بكافة التجهيزات اللازمة لعمل هذه الوحدات سواء أكانت مقرات لها يتم عقد فيها اجتماعاتها، وتخطيط لبرامجها ومشروعاتها وأنشطتها التَّدريبية، أم أماكن لعقد وتنفيذ البرامج التَّدريبية، بالإضافة إلى قصور في دعم هذه الوحدات سواء من السلطات التَّعليمية العُليا على مستوى الإدارة التَّعليمية، أو الموجهين المتابعين للمدارس، أو مُديري المدارس. وربما تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى قصور عمل إدارة الوحدات في إعداد برامجها وفق الاحتياجات المهنية للعاملين، وفي الاستعانة بخبرات تدريبية مُتميزة من الجامعات وكليات التربية ومراكز البحوث لإثراء عملها، بالإضافة إلى أن المدربين الحاليين في هذه الوحدات يفتقرون ويفتقدون إلى كثير من المهارات التَّدريبية، ويعتمدون على الأساليب االتقليدية في التَّدريب؛ مثل: المحاضرات والعروض التقديمية، فضلا عن تكرار نفس مُحتوى البرامج التَّدريبية بمرور السنوات. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى عزوف العاملين وخاصة المعلمين عن حضور البرامج التي تعقدها هذه الوحدات، سواء أكانت لأسباب تعود إلى كثرة أعبائهم الوظيفية، أم الأوقات غير المناسبة، أم اعتقادهم بعدم جدواها ، وأنها لا تقدم لهم معارف أو مهارات جديدة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من عثمان (٢٠٢٢)، وعطية (٢٠٢٢)، ومحمد (٢٠١٧) والتي بينت توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية في وحدات التَّدريب والجودة وفرق التنمية المهنية بمُستوى مُتوسط.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من جالتي وماهيراتي (Geletu & Mihiretie,2023) ، وجايل(٢٠٢٠) ، ونصر (٢٠١٩)، ومحمود (٢٠١٩) ، وحسن (٢٠١٩) ، وعبد العاطي (٢٠١٦) ، ومحمد (٢٠١٦) ، وزهران (٢٠١٦) والتي كشفت عن توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية في وحدات التَّدريب والجودة وفرق التنمية المهنية بمُستوى منخفض

كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دين وآخرين (Dinh et.al.,2023) ، وفام (Pham,2023)، هو وآخرين (Hu et.al. ,2022) ، وتشانغ وكوشمانوفا (Zhang & Koshmanova,2021)، وكول (Call,2018)، وكوناري وآخرن (Kunnari et.al. ,2018)، وجايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta &

(et.al.2016 ، وأجراي وآخرين (A Gray et.al. ,2017) ، ، والمهدي وآخرين (٢٠١٦)، وأوين (Owen.2016) والتي أكدت توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية في وحدات التَّدريب والجودة وفرق التنمية المهنية بمستوى عالٍ.

- **ولمزيدٍ من التعمق في نتائج السؤال الثَّالث للدراسة سوف يتم تناول كل بُعد على حده وذلك كما يأتي:**

- **البُعد الأول: الثقة والاحترام:**

ويُوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٥)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد الثقة والاحترام

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تُعامل الوحدة جميع المعلمين المشاركين في برامجها باحترام وتقدير	٢.٤٤	٠.٦٣	عالٍ
٣	٢	تُدعم الوحدة الثقة المتبادلة بينها وبين المعلمين ، وبين المعلمين المشاركين في برامجها بعضهم البعض	٢.١٢	٠.٧٢	مُتوسط
٢	٣	تحثُ الوحدة المعلمين المشاركين في برامجها على احترام تنوع واختلاف الآراء والأفكار فيما بينهم	٢.٢٤	٠.٦٥	مُتوسط
٤	٤	تهتم الوحدة بدعم اعتراف المعلمين المشاركين في برامجها بجهود الآخرين وتقديرها	١.٩٨	٠.٥٩	مُتوسط
		المجموع الكلي	٢.٢٠	٠.٦٣	مُتوسط

يتضح من جدول (٥) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد الثقة والاحترام جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٢٠)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٣)، وبالنسبة لفقرت هذا البعد تراوحت بين المتوسطات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٤٤ -١.٩٨)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٧٢ - ٠.٥٩).

وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (١) والتي نصها" تُعامل الوحدة جميع المُعلمين المُشاركين في برامجها باحترام وتقدير." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمُستوى توافر عالٍ. وربما تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام مجلس إدارة الوحدة بالعلاقات الإنسانية مع جميع المعلمين بالمدرسة حتى تضمن استقطابهم لحضور برامجها بصورة مُستمرة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أجراي وآخرين (A Gray et.al. ,2017) والتي توصلت إلى شعور المعلمين بمُستوى عالٍ من الاحترام والتقدير في عملهم بمُجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس الابتدائيةً والمتوسطة والعليا في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، كما اتفقت مع نتائج دراسة كوناري وآخرين (Kunnari et.al. ,2018) والتي كشفت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس في مدينة هيلسنكي بفنلندا تُدعم بمستوى عالٍ قيم الاهتمام والثقة والاحترام والرعاية بين المعلمين المشاركين فيها.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٤) والتي نصها" تهتم الوحدة بدعم اعتراف المعلمين المشاركين في برامجها بجهود الآخرين وتقديرها." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٩٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبمُستوى توافر مُتوسط. وقد تُعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى قلة الأنشطة التي يُساهم بها المعلمون في تدعيم برامج الوحدة التَّدريبية، واقتصار حضورهم على الاستماع وبعض المناقشات والحوارات القليلة حسب الحاجة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أجراي وآخرين (A Gray, et.al. 2017,) والتي بينت إلى تقدير المعلمين بمستوى عال لأفكار الآخرين المشاركين معهم في مُجتمعات التَّعلم المهنية بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والعليا في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية.

- **البُعد الثاني: النقد البنَّاء:**

ويُوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٦)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد النقد البنَّاء

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تُتيح الوحدة الفرصة أمام المعلمين المشاركين في برامجها للتعبير عن آرائهم حول التحديات التي تواجههم في العملية التعليمية	٢.٥١	٠.٦٠	عالٍ
٣	٢	تُدعم الوحدة قبول النقد البناء بين المعلمين المشاركين في برامجها	٢.٢٧	٠.٦٨	مُتوسط
٤	٣	تُشجع الوحدة المعلمين المشاركين في برامجها على طرح الأفكار المبتكرة والإبداعية ومناقشتها	٢.١٨	٠.٦٩	مُتوسط
٢	٤	تتبنى الوحدة الأفكار المبتكرة والإبداعية وتحث المعلمين المشاركين في برامجها على تنفيذها	٢.٢٩	٠.٦٤	مُتوسط
		المجموع الكلي	٢.٣١	٠.٦٦	مُتوسط

يتبين من جدول (٦) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد النقد البناء جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٣١)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٦)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المتوسطات العالية والمتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٥١ -٢.١٨)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٩ - ٠.٦٠).

وجاءت في المرتبة الأُولى الفقرة (١) والتي نصها" تُتيح الوحدة الفرصة أمام المعلمين المشاركين في برامجها للتعبير عن أرائهم حول التحديات التي تواجههم في العملية التَّعليمية." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٥١)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٠) وبمُستوى توافر عال. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام الوحدات بتحسين وتطوير أداء الملتحقين في برامجها وذلك من خلال علاج المشكلات التي تواجههم، والتي يمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء المدرسي؛ مما يضع هذه الوحدات في موقف مُحرج أمام إدارة المدرسة من جانب، والسُلطات العُليا من جانب أخر في أنها لا تساهم بشكل إيجابي في تدريب المعلمين على حل مشكلاتهم التَّعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أشارت إلى اهتمام فرق التنمية المهنية بمستوى عالٍ بتدعيم الحوارات والمناقشات بين المعلمين في المدارس الاسترالية.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مُحمد (٢٠١٦) والتي أوضحت قلة الاهتمام بالحوارات والمناقشات الفعَّالة أثناء التَّدريب بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣) والتي نصها" تُشجع الوحدة المُعلمين المُشاركين في برامجها على طرح الأفكار المبتكرة والإبداعية ومُناقشتها." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.١٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٩) وبمُستوى توافر مُتوسط. وربما يرجع ذلك إلى تركيز الوحدة على مُواجهة القضايا التَّعليمية وحل مُشكلاتها بالطرائق التقليدية ، أما الإثارة العقلية وطرح الأفكار والمبادرات فقد يترتب عليها حلول تحتاج لوقت طويل، أو أن الإمكانات الحالية بالوحدة والمدرسة لا تستطيع تنفيذها.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوناري وآخرين (Kunnari et.al. 2018,) والتي أظهرت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس في مدينة هيلسنكي بفنلندا تُدعم بمستوى عالٍ المرونة والانفتاح الفكري وهما من أهم دعائم الإثارة الفكرية والعقلية.

- **البُعد الثَّالث: الرؤية المشتركة:**

ويُوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٧)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد الرؤية المشتركة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
٣	١	تعتمد الوحدة في عملها على رؤية مشتركة تُركز على الارتقاء بأداء المعلمين	١.٤٠	٠.٥٧	منخفض
١	٢	تُمكن الوحدة المعلمين من المشاركة في بناء رؤيتها ورسالتها وتحديد أهدافها	١.٥٢	٠.٦٢	منخفض
٢	٣	تقوم الوحدة بترجمة رؤيتها المشتركة إلى واقع عملي ملموس	١.٤٤	٠.٥٨	منخفض
		المجموع الكُلي	١.٤٥	٠.٥٩	منخفض

يتضح من جدول (٧) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد الرؤية المشتركة والتركيز على التَّعلم لجميع الطلبة جاء منخفضًا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (١.٤٥)، والانحرافات المعيارية (٠.٥٩)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد جاءت جميعها بمُستويات منخفضة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١.٦٣ -١.٤٠)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٢ - ٠.٥٧).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١) والتي نصها" تُمكن الوحدة المُعلمين من المشاركة في بناء رؤيتها ورسالتها وتحديد أهدافها." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٦٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٠) وبمُستوى توافر منخفض . وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٤) والتي نصها" تعتمد الوحدة في عملها على رؤية مُشتركة تركز على الارتقاء بأداء المعلمين ." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٤٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧) وبمستوى توافر منخفض أيضًا. وربما تُعزى هذه النتيجة المنخفضة لاعتماد الوحدة في عملها على رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الاستراتيجية، وبالتالي ليست في حاجة إلى وضع رؤية مُستقلة لعملها، بالإضافة إلى غياب الفكر الاستراتيجي عن القائمين على الوحدة من مُشرفين وأعضاء، وافتقارهم وافتقادهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تُمكنهم من بناء خطة استراتيجية للوحدة، تتضمن بلورة رؤية خاصة بها، وتحديد رسالتها، ووضع قيمها، وإعلان مبادئها، وصياغة أهدافها الاستراتيجية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عُثمان (٢٠٢٢) والتي أبرزت أن مٌجتمعات التَّعلم المهنية الداعمة للتَّميز التنظيمي بالمدارس المصرية تهتم بصياغة الرؤية المشتركة بمستوى توافرمُتوسط. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المهدي وآخرين (٢٠١٦) والتي أسفرت عن توافر الرؤية المشتركة بمستوى عال في أبعاد مٌجتمعات التَّعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية في جمهورية مصر العربية . واختلفت أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هو وآخرين (Hu et.al. ,2022) والتي خلصت إلى اهتمام أبعاد مٌجتمعات التَّعلم المهنية بمُستوى عالٍ بالرؤية المشتركة في منطقة تشنغدو هورسنز التَّعليمية بالصين.

- **البُعد الرابع: العمل التعاوني المُشترك:**

ويُوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٨)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد العمل التعاوني المشترك

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
٣	١	تعتمد الوحدة على العمل بروح الفريق في مُختلف برامجها وأنشطتها	٢.٠٩	٠.٦٣	مُتوسط
٢	٢	تحث الوحدة المَعلمين المشاركين في برامجها على تبادُل الخبرات والممارسات التدريسية الفعَّالة فيما بينهم	٢.٢٣	٠.٦٥	مُتوسط
١	٣	تُدعم الوحدة في برامجها التَّعلم من الأقران والتدريس الجماعي	٢.٢٨	٠.٦١	مُتوسط
٥	٤	تعتمد الوحدة في برامجها وأنشطتها على التحليل والتفسير الجماعي للقضايا والمشكلات التَّعليمية	١.٨٢	٠.٧٠	مُتوسط
٤	٥	تتبنى الوحدة في برامجها وأنشطتها أساليب متنوعة مثل:(الملاحظة المتبادلة، ودراسة الحالة، والتخطيط المشترك، وتطبيق الأفكار الجديدة)	١.٩١	٠.٦٦	مُتوسط
		المجموع الكُلي	٢.٠١	٠.٦١	مُتوسط

يتبين من جدول (٨) أن مُستوى توافر مُقومات مّجتمعات التَّعلُم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعدِ العمل التعاوني المشترك والتفكير جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٠١)، والانحرافات المعيارية (٠.٦١)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد جاءت جميعها بمُستويات مُتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٢٨ -١.٨٢)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٧٠ - ٠.٦١).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٣) والتي نصها" تُدعم الوحدة في برامجها التَّعلم من الأقران والتدريس الجماعي." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٢٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبمُستوى توافر مُتوسط ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٤) والتي نصها" تعتمدِ الوحدة في برامجها وأنشطتها على التحليل والتفسير الجماعي للقضايا والمشكلات التَّعليمية ." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٨٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٠) وبمُستوى توافر مُتوسط أيضًا.

وربما ترجع هذه النتيجة المُتوسطة إلى اعتماد الوحدة بشكل رئيس على مُدربين من داخل المدرسة، وهؤلاء لديهم قصور في الاهتمام بالأساليب المتنوعة للتدريب، ويقتصرون في عملهم على المحاضرات أو العروض التقديمية، ولا يهتمون بالجوانب العملية التطبيقية، أو الأساليب التي تُتيح حوارات ومُناقشات وتفسيرات وتأمُلات فردية وجماعية من المشاركين من المعلمين وغيرهم في تلك البرامج؛ والتي قد تُظهر هولاء المدربين بصورة سلبية، وتؤثر على سُمعتهم المهنية والتَّدريبة، وتضعهُم في مواقف مُحرجة سواء أكانت داخل المدرسة أم خارجها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عّثمان (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن مّجتمعات التَّعلم المهنية الداعمة للتمّيز التنظيمي بالمدارس المصرية تهتم بتشارّك الخبرات المهنية بين المعلمين بمُستوى مُتوسط.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أكدت اهتمام فرق التنمية المهنية بمُستوى عال بمُلاحظة الزميل، وتقديم التغذية الراجعة له بصورة مُستمرة بين المعلمين في المدارس الأسترالية. واختلفت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة المهدي وآخرين (٢٠١٦) والتي أسفرت عن توافر التَّعلم والتطبيق التعاوني بين المعلمين بمُستوى عال في أبعاد مّجتمعات التَّعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية في جُمهورية مصر العربية . كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فام (Pham,2023) والتي بينت أنَّ فرق التنمية المهنية للمُعلمين في المدارس الابتدائية بفيتنام تهتم بمُستوى عال بتدعيم الزمالة المهنية بين المعلمين ، ومُشاركتهم في تبادل الخبرات والتجارُب والمُمارسات التدريسية الناجحة.

وأيضًا اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كول (Call,2018) والتي أوضحت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين دعمت بمُستوى عال التعاون بين المعلمين في تحسين وتطوير مُمارساتهم التَّعليمية في المدارسً الأسترالية.

وبالإضافة إلى ما سبق اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كوناري وآخرين (Kunnari et.al. ,2018) والتي أظهرت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس في مدينة هيلسنكي بفنلندا تدعم بمُستوى عالٍ التعاون الفعَّال ، والمسؤولية الجماعية ، والأهداف المشتركة بين المعلمين . كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) والتي أبرزت أن التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية دعمت بمُستوى عالٍ التعاون الفعَّال بين كافة المشاركين في برامجها ، فضلا عن اختلافها معً نتيجة دراسة نصر (٢٠١٩) والتي كشفت أن مُجتمعات التَّعلم المهنية في مدارس التَّعليم قبل الجامعي بمصر تهتم بمُستوى مُنخفض بالعمل الفريقي بين المعلمين والذي حال دون تبادلهم للمُمارسات التدريسية المتميزة والحديثة فيما بينهم.

- **البُعد الخامس**: **العضوية**:

ويُوضح جدول (٩) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (٩)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد العضوية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تهتم برامج وأنشطة الوحدة بجميع المعلمين قدامى وجدد	٢.٨٥	٠.٥٧	عالٍ
٢	٢	تتعاون الوحدة بفاعلية مع الوحدات في المدارس الأخرى لتحسين وتطوير أدائها بصورة مستمرة	١.٥٤	٠.٦١	منخفض
٣	٣	تستعين الوحدة بخبراء من المؤسسات التَّعليمية والبحثية المجتمعية في بناء وتنفيذ برامجها وأنشطتها التَّدريبية	١.٣٣	٠.٦٦	منخفض
		المجموع الكلي	١.٩١	٠.٥٩	مُتوسط

يتضح من جدول (٩) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد العضوية جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (١.٩١)، والانحرافات المعيارية (٠.٥٩)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمنخفضة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٨٥ -١.٣٣)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٥٧ - ٠.٦٦).

وجاءت في المرتبة الأُولى الفقرة (١) والتي نصها" تهتم برامج وأنشطة الوحدة بجميع المعلمين قدامى وجُدد." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٨٥)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧) وبمُستوى توافر عالٍ.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص القائمين على الوحدة على مُشاركة جميع المعلمين دون استثناء حتى تعم الفائدة على الجميع، حيث إنَّ هنُاك كثيرًا من البرامج يحتاجها المعلمون القدامى والجدد ولا سيَّما ما يتعلق بالمشروعات والبرامج المرتبطة بعمليات التحسين والتطوير والتغيير التي تستحدثها وزارة التربية والتَّعليم بصورة مُستمرة، أو البرامج والمشروعات التي تُطبق في أوقات الأزمات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) والتي أبرزت أن التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية اهتمت بمُستوى عالٍ بجميع المعلمين في برامجها.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣) والتي نصها" تستعين الوحدة بخبراء من المؤسسات التَّعليمية والبحثية المجتمعية في بناء وتنفيذ برامجها وأنشطتها التَّدريبية." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٣٣)، وانحرافٍ معياري قدره (٠.٦٦) وبمُستوى توافر مُتوسط أيضًا .وقد ترجع هذه النتيجة المتوسطة إلى وجود شبه انعزال للمدرسة عن مُجتمعها المحلي، وقلة اهتمام إدارتها ببناء شراكات مُجتمعية فعّالة مع المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية الموجودة به. بالإضافة إلى وجود نوع من القيود على استقدام هؤلاء الخبراء حيث يتطلب ذلك في كثير من الأحيان مُوافقات المسؤولين في السلطات العُليا، أو موافقات من الجهات الأمنية. فضلًا عن أنه في بعض الأحيان يطلب هؤلاء الخبراء مُخصصات مالية تعجز ميزانية المدارسة أو الوحدة على الوفاء بها. كما أن كثيرًا من مُشرفي الوحدات لا يرغبون في قدوم مثل هذه الخبرات لأنها تكشف سلبيات مُدربي الوحدة من الهيئة التَّعليمية المدرسية، أو أن هؤلاء الخبراء يحتاجون إلى أماكن وتجهيزات وأدوات ومُعدات لا تستطيع الوحدة توفيرها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي (٢٠١٦) والتي أوضحت عدم استعانة وحدات التَّدريب والجودة في المدارس المصرية بخبرات تدريبية مُتميزة من خارج المدارس في المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية الموجودة في المجتمع المحلي. ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أشارت إلى أن فرق التنمية المهنية في المدارس الاسترالية تهتم بمُستوى عالٍ بالاستفادة من الخبرات المجتمعية في أنشطة التَّدريب المدرسية.

- **البُعد السادس: القيادة:**

ويُوضح جدول (١٠) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (١٠)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد القيادة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تؤمن إدارة المدرسة بجدوى الوحدة وأهميتها في تحسين وتطوير أداء المعلمين.	٢.٤٤	٠.٥١	عالٍ
٥	٢	تضع إدارة المدرسة الجداول الدراسية بحيث توفر الوقت اللازم لبرامج الوحدة وأنشطتها.	٢.١١	٠.٥٤	مُتوسط
٣	٣	تُوفر إدارة المدرسة الموارد المادية اللازمة لعمل الوحدة مثل: المباني والأجهزة والمعدات والأدوات والمواد الخام.	٢.٢٧	٠.٦٨	مُتوسط
٤	٤	تتبنى إدارة المدرسة ثقافة تنظيمية تقود إلى التَّعلم التعاوني، وتعزيز الاستفسار وبناء القدرات في برامج وأنشطة الوحدة.	٢.١٥	٠.٦٢	مُتوسط
٢	٥	تمنح إدارة المدرسة المعلمين المشاركين في برامج الوحدة الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالهم بمرونة وإبداع وابتكار.	٢.٣٠	٠.٦٧	مُتوسط
		المجموع الكلي	٢.٢٥	٠.٦٢	مُتوسط

يتبين من جدول (١٠) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد القيادة جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٢٥)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٢)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٤٤ -٢.١١)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٨ - ٠.٥١).

وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (٣) والتي نصها" تُؤمن إدارة المدرسة بجدوى الوحدة وأهميتها في تحسين وتطوير أداء المعلمين ." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٥١) وبمُستوى توافر عال. وقد تُعزى هذه النتيجة العالية إلى حرص مُديري المدارس على تحسين وتطويرً أداء مدارسهم؛ وذلك من خلال الارتقاء بأداء المعلمين ، وحتى لا تتعرض صورتهم لاهتزاز أمام السُلطات التَّعليمية العُليا، أو أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فام (Pham,2023) والتي أكدت دعم مُديري المدارس بمُستوى عال فرق التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الابتدائية بفيتنام. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هو وآخرين (Hu et.al. 2022,) والتي أسفرت عن دعم مُديري المدارس بمُستوى عال لمجتمعات التَّعلم المهنية في المواد مُتعددة التخصصُات بالمدارس الابتدائية في الصين. واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة تشانغ وكوشمانوفا (Zhang & Koshmanova,2021) والتي خلصت إلى أن مُديري المدارس الصينية يستخدمون بمُستوى عال ثلاث استراتيجيات لبناء مُجتمع تعلم مهني؛ الأولى التواصل الفعال، والثانيَة السياسة القائمة على القيمة ، والثَّالثة زيادة الأجور والحوافز وتوفير برامج دعم مُستمرة، بالإضافة إلى جمعهم بين القيادة التحويلية والموزعة والعدالة الاجتماعية في قيادة تحسين المدرسة. كما اتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة أجراي وآخرين (A Gray et.al. ,2017) والتي بينت وجود تعاون بمُستوى عال بين مُجتمعات التَّعلم المهنية ومُديري المدارس لتطوير وتحسين الأداء في المدارس الثانوية الصينية. بالإضافة إلى اتفاقها مع نتيجة دراسة المهدي وآخرين (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن توافر الممارسات القيادية الداعمة بمُستوى عال من مُديري المدارس لمجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس المصرية ، ونتيجة دراسةً جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) والتي أكدت دعم مُديري المدارس بمُستوى عالٍ لفرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عطية (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن مُديري المدارس من أهم المعوقات التي تحول دون تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التَّعليم الثانوي العام المصرية في مُجتمعات التَّعلم المهنية. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عُثمان (٢٠٢٢) والتي أظهرت وجود دعم بمُستوى مُتوسط من مُديري المدارس لمجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس المصرية.

واختلفت هذه النتيجة يأضًا مع نتيجة دراسة مُحمد (٢٠١٧) والتي أبرزت وجود دور بمُستوى مُتوسط لمديري المدارس في تأسيس مٌجتمعات التَّعلم المهنية بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية،

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٤) والتي نصها" تضع إدارة المدرسة الجداول الدراسية بحيث توفر الوقت اللازم لبرامج الوحدة وأنشطتها." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.١١)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٤) وبمُستوى توافر مُتوسط. وربُما ترجع هذه النتيجة إلى حرص مُديري المدارس في المقام الأول على إحداث توازن وتوافق بين المعلمين في تدريس الحصص الأولى والأخيرة، والتوازن أيضًا بين المواد الدراسية وتسلسلها في الجدول من حيث سهولتها أو صعوبتها، أما قضية توفير أماكن في الجدول الدراسي لبرامج ومشروعات وأنشطة الوحدة التَّدريبية فليس من أولويات اهتمامات المدير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي (٢٠١٦) والتي بينت جمود الجداول الدراسية وعدم توفيرها الأوقات اللازمة لالتحاق المعلمين ببرامج وحدات التَّدريب والجودة في المدارس المصرية.

- **البُعد السابع: المسؤولية الجماعية:**

ويُوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (١١)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد المسؤولية الجماعية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
٣	١	تُعزز الوحدة المسؤولية الجماعية لدى المعلمين المشاركين في برامجها عن تعلم الطلبة.	٢.٣٦	٠.٦٧	عالٍ
٢	٢	تُدعم الوحدة تبني المعلمين المشاركين في برامجها فهماً جماعياً لكيفية تعلم الطلبة.	٢.٥١	٠.٦١	عالٍ
١	٣	تعتمد الوحدة في عملها على تقديم الملاحظات حول كيفية تدريس الطلبة.	٢.٦٠	٠.٥٥	عالٍ
		المجموع الكلي	٢.٤٩	٠.٥٨	عالٍ

يتضح من جدول (١١) أن مُستوى توافر مُقومات مٌجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد المسؤولية الجماعية جاء عاليًا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢.٤٩)، والانحرافات المعيارية (٠.٥٨)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد جاءت جميعها بمُستويات عالية ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٦٠ -٢.٣٦)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٧ - ٠.٥٥).

وجاءت في المرتبة الأُولى الفقرة (٣) والتي نصها" تعتمد الوحدة في عملها على تقديم الملاحظات حول كيفية تدريس الطلبة." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٦٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٥) وبمُستوى توافر عال ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١) والتي نصها" تُعزز الوحدة المسؤولية الجماعية لدى المعلمين المشاركين

في برامجها عن تعلُم الطلبة." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٣٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٧) وبمُستوى توافر عالٍ أيضًا. وقد تُعزى هذه النتيجة العالية إلى حرص إدارة الوحدة على تحسين مُستويات تحصيل الطلبة في المقام الأول، وذلك إرضاءً لكافة المعنيين والمستفيدين من العملية التَّعليمية؛ من إدارة مدرسية، وسُلطات تعليمية عُليا، وأولياء أمور، وأعضاء مجتمع محلي، بالإضافة إلى أن تعلم الطلبة ونتائجهم تُظهر واجهة المدرسة وسُمعتها التنظيمة، وجهود القائمين عليها، وحتى لا يتعرضون للمُساءلة والمحاسبة السلبية من الجهات المعنية بوزارة التربية والتَّعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كوناري وآخرين (Kunnari et.al. 2018), والتي توصلت إلى فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس في مدينة هيلسنكي بفنلندا دعمت بمُستوى عالٍ المسؤولية الجماعية للمُعلمين المشاركين في برامجها. كما اتفقت هذه النتيَّجة مع نتيجة دراسة كول (Call,2018) والتي بينت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس اللأسترالية تركز بمستوى عالٍ على التغذية الراجعة والتقويم. واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) والتي أظهرت اهتمام فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية باستراتيجيات التدريس والنظريات التَّعليمية الحديثة، والتغذية الراجعة. بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أشارت إلى أن فرق التنمية المهنية في المدارس الأسترالية تهتم بمُستوى عالٍ بتحسين استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم في عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

- **البُعد الثامن: التَغيير الهادف:**

ويُوضح جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (١٢)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد التَّغيير الهادف

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تقوم الوحدة بتدريب المعلمين المشاركين في برامجها على التَّغيرات في العملية التَّعليمية.	٢.٣٨	٠.٦٢	عالٍ
٢	٢	تحرص الوحدة على تطبيق ما تدرب عليه المعلمون على تَغيُرات في العملية التَّعليمية خلال وقت قصير.	٢.٣١	٠.٦٧	مُتوسط
٤	٣	تُتابع الوحدة المعلمين المشاركين في برامجها أثناء ممارسة ما تدربوا عليه من التَّغيُرات في العملية التَّعليمية .	١.٨٠	٠.٦١	مُتوسط
٣	٤	تُقدم الوحدة التغذية الراجعة للمُعلمين المشاركين في برامجها الخاصة على التَّغيُرات في العملية التَّعليمية لتحسين ولتطوير أدائهم بصورة مُستمرة.	١.٩١	٠.٦٣	مُتوسط
		المجموع الكلي	٢.١٠	٠.٦٤	مُتوسط

يتبين من جدول (١٢) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلُم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية

بالنسبة لبُعد التَّغيير الهادف جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيثُ بلغت المتوسطات الحسابية (٢.١٠)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٤)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٣٨ -١.٨٠)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٧ - ٠.٦١).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١) والتي نصها" تقوم الوحدة بتدريب المُعلمين المُشاركين في برامجها على التَّغُيرات في العملية التَّعليمية." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٣٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٢) وبمُستوى توافر عال. وقد تُعزى هذه النتيجة العالية إلى حرص الوحدة على مواكبة التطورات والتَّغَيُرات والتَّحولات في عمليات تعليم وتعلم الطلبة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية ، وحتى يتمكن المعلمون من القيام بواجباتهم المهنية بفعالية وكفاءة، مما يُحسن السُمعة التنظيمية للمدرسة أمام السلطات التَّعليمية العُليا من جانب، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جانب أخر.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جايل (٢٠٢٠) والتي بينت ضعف اهتمام مُجتمعات التَّعلم المهنية بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية بمُواكبة المستجدات والتغيرات والتَّحولات التي أفرزتها الثورة المعرفية والتكنولوجية.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣) والتي نصها" تُتابع الوحدة المُعلمين المُشاركين في برامجها أثناء ممارسة ما تدربوا عليه من التَّغُيرات في العملية التَّعليمية ." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٨٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبمُستوى توافر مُتوسط. وربما ترجع هذه النتيجة المُتوسطة إلى تركيز الوحدة في عملها على تنفيذ الأنشطة في المقام الأول، حيث تطلب السُلطات التَّعليمية العُليا تقارير دورية عن أداء الوحدة ولابد من تلبية ذلك، أما مُتابعة تنفيذ ما تدرب عليه المعلمون فليس من أولويات اهتمامها؛ وذلك لعدم وجود وقت كافٍ أمام المسؤولين عن الوحدة للمُتابعة، أو ربما يجدون حرجًا في مُتابعة أداء بعض المعلمين في قاعات الدروس ولا سيما القدامى منهم، أو أن بعض البرامج قد تكون تقليدية وليست بحاجة لمتابعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كول (Call,2018) والتي بينت أن فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الأُسترالية تركز بمستوى عالٍ على المتابعة وتقديم التغذية الراجعة للمُلتحقين ببرامجها وتقويم تلك البرامج . واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta et.al.2016 &) والتي أظهرت اهتمام فرق التنمية المهنية للمُعلمين المُتمركزة على المدارس الهولندية بالتغذية الراجعة للمُتدربين.

- **البُعد التاسع: الانتظام والاستمرارية:**

ويُوضح جدول (١٣) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (١٣)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد الانتظام والاستمرارية

الرتبة	م	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
١	١	تجتمع الوحدة بصورة دورية لمناقشة قضايا تعليم وتعلم الطلبة.	٢.٤٣	٠.٦٥	عالٍ
٢	٢	تعتمد اجتماعات الوحدة على المناقشات والحوارات الفعالة بين جميع أعضائها.	٢.٣٥	٠.٦٠	عالٍ
٤	٣	توظف الوحدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عقد اجتماعاتها.	١.٤٢	٠.٦٨	منخفض
٣	٤	تسمح الوحدة بحضور المعلمين من غير إدارتها لطرح أفكارهم لتطوير عمل الوحدة.	١.٦٥	٠.٦٢	منخفض
		المجموع الكلي	١.٩٤	٠.٦١	منخفض

يتضح من جدول (١٣) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد الانتظام والاستمرارية جاء مُتوسطا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (١.٩٤)، والانحرافات المعيارية (٠.٦١)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمنخفضة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٤٣ -١.٤٢)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٦٨ - ٠.٦٠).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١) والتي نصها" تجتمع الوحدة بصورة دورية لمُناقشة قضايا تعليم وتعلم الطلبة." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٤٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٥) وبمُستوى توافر عال. وقد تُعزى هذه النتيجة العالية إلى حرص القائمين على الوحدة على الاستجابة للوائح والقرارات الوزارية المنظمة للوحدة والتي تفرض الاجتماعات الدورية المستمرة، بالإضافة إلى طلب السُلطات التَّعليمية العُليا تقارير دورية عن أداء الوحدة، والبرامج والأنشطة التَّدريبية التي تُنفذها مما يتطلب عقد اجتماعات بصورة دورية مُستمرة؛ وحتى لا يتعرض القائمين عليها لتوقيع الجزاءات عليهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) والتي أظهرت اهتمام فرق التنمية المهنية للمُعلمين المتمركزة على المدارس الهولندية باستراتيجيات التدريس والنظريات التَّعليمية الحديثة. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أشارت إلى أن فرق التنمية المهنية في المدارس الأسترالية تهتم بمُستوى عال بتحسين استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم في عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣) والتي نصها" توظف الوحدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عقد اجتماعاتها." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٤٢)، وإنحراف معياري قدره (٠.٦٨) وبمُستوى توافر منخفض. ورما ترجع هذه النتيجة المنخفضة إلى رغبة القائمين على الوحدة في الاجتماعات الحضورية لأنها أكثر ملائمة مع ظروفهم المهنية، بالإضافة إلى عدم تفرغ كثير من الأعضاء لعقد اجتماعاتهم عن بُعد في انتهاء اليوم الدراسي لانشغالهم بأعباء الحياة، فضلا عن

أن كثيرًا من البرامج التكنولوجية يمكن اختراقها وبالتالي تؤثر سلبًا على سرية بعض البيانات والمعلومات التي تتداول في اجتماعات الوحدة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠١٩) والتي توصلت إلى نقص الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنشطة وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية. واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة عبد العاطي (٢٠١٦) والتي كشفت قلة توظيف التكنولوجيا الحديثة في برامج وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية.كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مُحمد (٢٠١٦) والتي أشارت إلى ضعف توافر المعينات التكنولوجيا السمعية والبصرية في وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية. بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهران (٢٠١٦) والتي أوضحت عدم الاعتماد على توظيف التكنولوجيا في برامج وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية.

- **البُعد العاشر: المُمارسات المنهجية:**

ويُوضح جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (١٤)المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومُستوى التوافر والرُتبة لفقرات بُعد الممارسات المنهجية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
٣	١	تعتمد برامج وأنشطة الوحدة على جمع المعلمين البيانات والمعلومات حول مُمارسات التدريس والتَّعلم داخل الفصول الدراسية.	١.٧٨	٠.٥٨	مُتوسط
١	٢	تعقد الوحدة المناقشات والحوارات لتحليل الأخطاء وتصحيحها.	٢.٠٠	٠.٦١	مُتوسط
٢	٣	تُوظف الوحدة نتائج التقويم الذاتي السنوي للمدرسة لتحسين وتطوير برامجها التَّدريبية.	١.٩٣	٠.٧٠	مُتوسط
		المجموع الكلي	١.٩٠	٠.٦٤	مُتوسط

يتبين من جدول (١٤) أن مُستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمُحافظة القليوبية بالنسبة لبُعد الممارسات المنهجية جاء منخفضًا بصورة إجمالية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية (١.٩٠)، والانحرافات المعيارية (٠.٦٤)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد جاءت جميعها بمُستويات مُتوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٠٠ -١.٧٨)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٧٠ - ٠.٥٨).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٢) والتي نصها" تعقد الوحدة المُناقشات والحوارات لتحليل الأخطاء وتصحيحها." وبمُتوسط حسابي بلغ (٢.٠٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبمُستوى توافر مُتوسط ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١) والتي نصها" تعتمد برامج وأنشطة الوحدة على جمع المعلمين البيانات والمعلومات حول مُمارسات التدريس والتَّعلم داخل الفصول الدراسية." وبمُتوسط حسابي بلغ (١.٧٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٨) وبمُستوى توافر مُتوسط أيضًا .وقد ترجع هذه النتيجة المتوسطة إلى قناعة بعض المعلمين بأن تحليل

الأخطاء وجمع المعلومات عن الطلبة هي أشياء تخصهم، ويجب أن تُحاط بالسرية وتكون غير مُعلنة أمام الجميع؛ وذلك للحفاظ على سُمعتهم ومكانتهم العلمية والمهنية، وعدم تعرضهم للإحراج من الزملاء، أو إدارة المدرسة، أو الموجهين، أو أولياء الأمور.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مُحمد (٢٠١٦) والتي أوضحت أن الاهتمام بالحوارات والمناقشات الفعالة أثناء التَّدريب بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية جاء بمستوى منخفض. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوين (Owen.2016) والتي أشارت إلى اهتمام فرق التنمية المهنية بمستوى عالٍ بتدعيم الحوارات والمناقشات بين المعلمين في المدارس الأسترالية.

- **مُلخص نتائج الدراسة**:

وسوف يتم عرض مُلخص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- **أولًا: مُلخص نتائج الدراسة النظرية**:

وتتضمن مُلخص نتائج الدراسة النظرية ما يأتي:

- **مُلخص النتائج المُتعلقة بالأُسس الفكرية لمُجتمعات التَعلُم المهنية في المدارس المُعاصرة**:

واشتملت هذه النتائج على الآتي:

- تركيز مفهوم مُجتمعات التَّعلُم المهنية على العمل الجماعي المُشترك؛ في شكل فرق أو مجموعات أو جماعات عمل، و ويتم تشكيلها بشكل رئيس من المعلمين وغيرهم من الوظائف الداعمة لعملهم ، ويوجه عملها مجموعة من القيم؛ مثل: التعاون، والمشاركة، والاحترام، والتقدير، ولثقة المتبادلة، وتعتمد في عملها على تبادل الأفكار والممارسات والخبرات والتجارب الناجحة والفعالة ؛ وذلك لتحسين وتطوير أدائهم المهني ومن ثم الارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي.
- وجود ثلاث مراحل رئيسة لتطور عمل مُجتمعات التَّعلُم المهنية؛ الأولى منذ أربعينيات إلى ثمانينيات القرن العشرين، حيث ركزت على المعلمين والتعاون بينهم لتحسين وتطوير ممارستهم المهنية. والثانية في بداية تسعينات القرن العشرين حيث ركزت على المنظمة المتعلمة ككل، والتَّعلم التنظيمي للعاملين بها . والثَّالثة في نهاية تسعينات القرن العشرين إلى وقتنا الحالي من القرن الحادي وعشرين، وركزت على بناء الرؤية والرسالة وتحديد القيم والأهداف لهذه المُجتمعات ، وتدعيم الإبداع والابتكار والأفكار والأساليب الجديدة في العمل، وتنمية المهارات القيادية ، والتفويض والتمكين لأعضائها من خلال منح السلطات وتوفير الصلاحيات ، فضلا عن الانتقال من الجهود الفردية للباحثين في بناء وتأصيل وتطوير مُجتمعات التَّعلم المهنية، إلى الجهود المؤسسية الممثلة في وزارات التربية والتَّعليم، والمجالس البحثية، والكليات الجامعية، وغيرها من مؤسسات المجتمع المحلي.

- تحقيق مُجتمعاتِ التَّعلُم المهنية مجموعة مُتنوعة من الفوائد في ثلاثة مُستويات؛ الأول المعلمين ، حيثُ تُساعدهم في تحقيق التعاون والمشاركة الفعَّالة بينهم ، وتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية. والثاني الطلبة ، حيث تُساهم في الارتقاء بإنجازهم الأكاديمي عامة ، والوفاء باحتياجاتهم وتلبية مطالبهم المتنوعة في بيئة التَّعلم المدرسية، فضلًا عن مُراعاةِ آمالهم وتطلعاتهم وطموحاتهم في البرامج والأنشطة، والفعاليات المدرسية المختلفة. والثَّالث المدارس، حيثُ تُساعدها على القيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير التربوي، وتحقيق أهداف العملية التُعليمية بفعالية وكفاءة، ومن ثم تحسين السُمعة التنظيمية لها أمام كافة المُستفيدين من العملية التَّعليمية؛ مثل أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى السلطات التَّعليمية العُليا .
- اعتماد عمل مُجتمعات التَّعلم المهنية على مجموعة من المبادئ؛ أهمها: التخطيط الاستراتيجي المدرسي والذي يتضمن بناء رؤية، وتحديد رسالة، وصياغة أهداف، بالإضافة إلى مرونة أعضائها وانفتاحهم الفكري نحو الأساليب الجديدة والمستحدثة في العمل، فضلا عن الدعم المستمر من إدارة المدرسة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي أفرادًا ومؤسسات.
- اتسام مُجتمعات التَّعلم المهنية الفعّالة بعديد من الخصائص ؛ وذلك مثل: العمل الجماعي التَّشارُكي التعاوني ، والاهتمام بالتَّعلم التنظيمي ، والتمسك بالأخلاقيات الفاضلة لمهنة التَّعليم، والتركيز على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة بصورة مُستمرة، والاهتمام بحل مُشكلاتهم التَّعليمية والوفاء باحتياجاتهم المتنوعة، ودعم القيادة الموزعة التي تنمي المهارات القيادية لأعضائها.
- أن من أهم عوامل نجاح مُجتمعات التَّعلُم المهنية توافُر الكفايات المعرفية والمهارية لدى أعضائها ؛ وذلك مثل: الإلمام بالتوجه الاستراتيجي المدرسي، وفهم السياسات التَّعليمية الموجهة لعمل المدارس، وإدراك أهمية البيانات والمعلومات في صُنع واتخاذ القرارات لتحسين وتطوير العملية التَّعليمية وحل مُشكلاتها، والحوارات والمناقشات، والتفكير الناقد والتحليلي، والاستقصاء والاستفسار، والقيادة، وحل المشكلات.
- وجود مجموعة من المتطلبات تساهم بشكل فعال في تحقق النجاحات والتميز والجودة في أداء مُجتمعات التَّعلم المهنية ؛ وذلك مثل: توافر السلطات والصلاحيات لدى أعضائها من خلال عمليات التفويض والتمكين من مُديري المدارس ؛ لتخطيط وتنفيذ برامجها، ومشروعاتها، وأنشطتها المختلفة، وتوافر الوقت اللازم للعمل في المجتمعات ، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف أنشطتها التَّعليمية والتَّدريبية.
- وجود ست مراحل لعمل مُجتمعات التَّعلُم المهنية؛ الأولى مرحلة التشكيل وتُركز على تحديد الأهداف ، والثانية التَّوظيف الأمثل للبيانات والمعلومات للوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء ، والثَّالثة تحديد أولويات العمل بُناءً على الاحتياجات الضرورية، والرابعة القيام بالأنشطة المختلفة لتحسين

وتطوير العمل ، والخامسة التعاون البنَّاء والمُشاركة الفعالة في تنفيذ مهام العمل، والسادسة الاحتفال بالإنجازات التي تم تحقيقها بمُشاركة المعنيين بالعملية التَّعليمية، والمتابعة المستمرة للمحافظة على جودة الأداء.

- تعدد وتنوع نماذج مُجتمعات التَّعلم المهنية، وتركيزها على عديد من الأبعاد والمحاور والمجالات ؛ وذلك مثل: التوجه الاستراتيجي من حيث الرؤية والرسالة والقيم والأهداف ، والاعتماد على العمل الجماعي التعاوني التُشاركي، وتبادل الخبرات والممارسات والتجارُب بين الأعضاء، والاهتمام بالإبداع والابتكار وتطبيق الأساليب الجديدة في العمل، ودعم إدارة المدارس لهذه المُجتمعات وتوفير له كافة الموارد البشرية والمادية في عملها، ومنح أعضائها الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بأنشطتها وأعمالها ، والقيام بعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، والتركيز على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وكذا الاهتمام بالارتقاء بإنجازهم الأكاديمي.

- **مُلخص النتائج المُتعلقة بواقع وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمصر:**

- نشأة وحدات التَّدريب والجودة بصورة رسمية وإلزامية لجميع مدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية من قبل وزارة التربية والتَّعليم.
- تعدد جوانب أهمية وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية؛ حيث يتم بناء البرامج التَّدريبية وفق الاحتياجات المهنية الضرورية والواقعية للعاملين، والحفاظ على استقرار العملية التَّعليمية حيث لا يتغيب العاملون عن الحضور للمدارس والذي يُحدثه التَّدريب الخارجي، والاقتصاد في نفقات التَّدريب، وتكوين كوادر بشرية تمتلك المهارات والقدُرات التَّدريبية المتنوعة، وسرعة مواجهة أي مُشكلة من خلال التَّدريب عليها دون الانتظر إلى أوقات طويلة التي يتطلبها التَّدريب الخارجي.
- وجودهيكل تنظيمي مُحدد لوحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية ، حيث يكون مشرف الوحدة أحد نظار أو وكلاء المدرسة، وعضويتها تتشكل من العائدين من البعثات الخارجية، ومُمثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين المشرفين أصحاب الكفاءات.
- افتقار وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية إلى وجود أعضاء خارجيين ممكن أن يقدموا الدعم المادي أو الفني لهذه الوحدات؛ وذلك مثل: الموجهين المتابعين للمدارس، أو أولياء الأمور، أو المجتمع المحلي من المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية والاقتصادية الموجودة به.
- مُواجهة وحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية تحدٍ مهم ؛ وهو عدم وجود مبعوثين كثيرين عائدين من الخارج والذي يُعول عليم القيام بأدوار كثيرة في نقل الخبرات التي اكتسبوها من الخارج في تحسين وتطوير العملية التَّعليمية.
- وجود مجموعة من الأهداف لوحدات التَّدريب والجودة بمدارس التَّعليم الثانوي العام المصرية؛ وذلك مثل: التنمية المهنية المستمرة لجميع العاملين

بالمدارس، والارتقاء بأساليب تفكيرهم، ودعم وتأصيل إبداعاتهم وابتكاراتهم وأساليبهم الجديدة في العمل ، ومساعدتهم على حل المشكلات التعليمية التي تُواجههم بفعالية وكفاءة، وتنمية قيم التعاون والمشاركة واللاتزام والانتماء والولاء في العمل، وتمكينهم من مواكبة التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة.

- قيام وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الثانوي العام المصرية بمهام ومسؤوليات محددة؛ وذلك مثل: المشاركة في بناء رؤية ورسالة المدرسة، والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لكافة البرامج التدريبية التي تعقدها، وتحسين وتطوير الممارسات التعليمية لجميع المعلمين للارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي في ضوء المعايير والتوقعات المحددة، وإعداد المدرسة وتهيئتها للاعتماد الأكاديمي من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد، والتحقق من أن المدرسة تُلبي كافة معايير هيئة الاعتماد في كافة جوانب العملية التعليمية المدرسية.
- وجود كثير من المشكلات التي تواجه وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الثانوي العام المصرية كمجتمعات تعلم مهنية، وذلك مثل المشكلات المرتبطة بالجوانب المادية؛ وتتضمن الافتقار إلى المباني والتجهيزات والاعتمادات المالية اللازمة لبرامج وأنشطة هذه الوحدات. والمشكلات المرتبطة بالجوانب البشرية؛ وتشتمل على ضعف اهتمام مديري المدارس بالمشاركة في أنشطة الوحدة تخطيطا وتنفيذ وتقويمًا، وضعف كفاءات وخبرات المشرفين على هذه الوحدات، وانخفاض دافعية المعلمين في المشاركة في الأنشطة التدريبية لتلك الوحدات وعدم حرصهم على الاندماج في برامجها وتهربهم منها، وافتقار المدربين القائمين بتنفيذ أنشطة الوحدة التدريبية إلى المهارات والقدرات التدريبية التي تمكنهم من تحسين وتطوير أداء المتدربين.

- **ثانيًا: مُلخص نتائج الدراسة الميدانية:**

وتتضمنت الآتي:

- **بُعد الثقة والاحترام:**

- معاملة وحدات التدريب والجودة جميع المعلمين المشاركين في برامجها باحترام وتقدير.
- قصور دعم وحدات التدريب والجودة الثقة المتبادلة بينها وبين المعلمين ، وبين المعلمين المشاركين في برامجها بعضهم البعض.
- قصور حث وحدات التدريب والجودة المعلمين المشاركين في برامجها على احترام تنوع واختلاف الآراء والأفكار فيما بينهم.
- قصور دعم وحدات التدريب والجودة اعتراف المعلمين المشاركين في برامجها بجهود الآخرين وتقديرها.

- **بُعد النقد البناء:**

- إتاحة وحدات التدريب والجودة الفرصة أمام المعلمين المشاركين في برامجها للتعبير عن أرائهم حول التحديات التي تواجههم في العملية التعليمية.

- قصور تدعيم وحدات التَّدريب والجودة قبول النقد البنَّاء بين المُعلمين المشاركين في برامجها.
- قصور تشجيع وحدات التَّدريب والجودة المُعلمين المُشاركين في برامجها على طرح الأفكار المبتكرة والإبداعية ومناقشتها.
- قصور تبنِي وحدات التَّدريب والجودة الأفكار المُبتكرة والإبداعية، وحث المُعلمين المشاركين في برامجها على تنفيذها.

• **بُعد الرؤية المُشتركة**:

- قلة اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في عملها على رؤية مشتركة تركز على الارتقاء بأداء المعلمين.
- ضعف تمكين وحدات التَّدريب والجودة المُعلمين من المشاركة في بناء رؤيتها ورسالتها وتحديد أهدافها.
- إهمال وحدات التَّدريب والجودة ترجمة رؤيتها المُشتركة إلى واقع عملي ملموس.

• **بُعد العمل التَّعاوني المُشترك**:

- قصور اعتماد وحدات التَّدريب والجودة على العمل بروح الفريق في مختلف برامجها وأنشطتها.
- قصور حث وحدات التَّدريب والجودة المُعلمين المُشاركين في برامجها على تبادل الخبرات والممارسات التدريسية الفعَّالة فيما بينهم.
- قصور دعم وحدات التَّدريب والجودة في برامجها التَّعلُم من الأقران والتدريس الجماعي.
- قصور اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في برامجها وأنشطتها على التحليل والتفسير الجماعي للقضايا والمُشكلات التَّعليمية.
- قصور تبني وحدات التَّدريب والجودة في برامجها وأنشطتها أساليب متنوعة؛ وذلك مثل: المُلاحظة المتبادلة، ودراسة الحالة، والتَّخطيط المُشترك، وتطبيق الأفكار الجديدة.

• **بُعد العُضوية**:

- اهتمام برامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة بجميع المُعلمين قدامى وجدد.
- قلة تعاون وحدات التَّدريب والجودة مع نظيراتها في المدارس الأُخرى لتحسين وتطوير أدائها بصُورة مُستمرة.
- ندرة استعانة وحدات التَّدريب والجودة بخبراء من المُؤسسات التَّعليمية والبحثية المُجتمعية في بناء وتنفيذ برامجها وأنشطتها التَّدريبية.

• **بُعد القيادة**:

- إيمان إدارات المدارس بجدوى وأهمية وحدات التَّدريب والجودة في تحسين وتطوير أداء المعلمين.
- قصور وضع إدارات المدارس الجداول الدراسية بحيث تُوفر الوقت اللازم لبرامج الوحدة وأنشطتها.

- قصور توفير إدارات المدارس الموارد المادية اللازمة لعمل الوحدة مثل: المباني والأجهزة والمعدات والأدوات والمواد الخام.
- قصور تبنِي إدارات المدارس ثقافة تنظيمية تقود إلى التَّعلُم التعاوني، وتعزيز الاستفسار وبناء القدُرات في برامج وأنشطة الوحدة.
- قصور منح إدارات المدارس المعلمين المشاركين في برامجها الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالهم بمرونة وإبداع وابتكار.

• **بُعد المسؤولية الجماعية**:

- تعزيز وحدات التَّدريبِ والجودة المسؤولية الجماعية لدى المُعلمين المُشاركين في برامجها عن تعلم الطلبة.
- تدعيم وحدات التَّدريبِ والجودة تبنِي المُعلمين المُشاركين في برامجها فهمًا جماعيًا لكيفية تعلم الطلبة.
- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في عملها على تقديم المُلاحظات حول كيفية تدريس الطلبة.

• **بُعد التغيير الهادف**:

- قيام وحدات التَّدريب والجودة بتدريب المُعلمين المُشاركين في برامجها على التَّغيُرات في العملية التَّعليمية.
- قصور حرص وحدات التَّدريب والجودة على تطبيق ما تدرب عليه المُعلمون على التَّغيُرات في العملية التَّعليمية خلال وقتٍ قصير.
- قصور مُتابعة وحدات التَّدريب والجودة المعلمين المُشاركين في برامجها أثناء مُمارسة ما تدربوا عليه من تغيُرات في العمليةِ التَّعليميةِ.
- قصور تدريب وحدات التَّدريب والجودة المعلمين المُشاركين في برامجها التَّغيُرات في العملية التَّعليمية.

• **بُعد الانتظام والاستمرارية**:

- اجتماع وحدات التَّدريب والجودة بصورة دورية لمُناقشة قضايا تعليم وتعلُم الطلبة.
- اعتماد اجتماعات وحدات التَّدريب والجودة على المناقشات والحوارات الفعالة بين جميع أعضائها.
- ضعف توظيف وحدات التَّدريب والجودة تكنولوجيا المعلومات والاتَّصالات في عقد اجتماعاتها.
- قلة سماح وحدات التَّدريب والجودة حضور المُعلمين من غير إدارتها لطرح أفكارهم في تطوير عمل تلك الوحدات.

• **بُعد الممارسات المنهجية**:

- قلة اعتماد برامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة على جمع المُعلمين البيانات والمعلومات حول مُمارسات التدريس والتَّعلم داخل الفصول الدراسية.
- قصور اهتمام وحدات التَّدريب والجودة بعقد المناقشات والحوارات لتحليل أخطاء المعلمين وتصحيحها.

- قصور توظيف وحدات التَّدريب والجودة نتائج التقويم الذاتي السنوي للمدرسة لتحسين وتطوير برامجها التَّدريبية.

- **الخطوة الخامسة : سيناريوهات مُقترحة لتحويل وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية إلى مُجتمعاتٍ تعلم مهنية ذاتِ فعالية وكفاءة :**

في ضوء ما تم عرضه عن الأسس الفكرية لمجتمعات التَّعلم المهنية في المدارس المعاصرة، وواقع وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية في ضوء اللوائح والتشريعات المنظمة لها، والوقوف على مُشكلات وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية، وتحديد مستوى توافر مُقومات مُجتمعات التَّعلم المهنية بوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية وما به من جوانب قوة وجوانب ضعف، يمكن اقتراح ثلاثة سيناريوهات لتحويل وحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية إلى مُجتمعات تعلم مهنية ذات فعالية وكفاءة، وذلك على النحو الآتي:

- **السيناريو الأول (المرجعي):**

يقوم هذا السيناريو على افتراض مؤداه استمرار الحالة الراهنة والأوضاع الحالية والحفاظ عليها، أو الامتداد الخطى للاتجاهات القائمة لوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية، ويمكن تفسير توقع ذلك من خلال عرض الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو، وتداعياته المحتملة، ومبررات تحققه، وذلك على النحو الآتي:

- **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو المرجعي:**

وتتمثل أهم هذه الافتراضات في الآتي:

- وجود أهداف واضحة ومُحددة لوحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية تركز على التنمية المهنية المستمرة لجميع العاملين بالمدارس، والارتقاء بأساليب تفكيرهم، ودعم وتأصيل إبداعاتهم وابتكاراتهم وأساليبهم الجديدة في العمل، ومساعدتهم على حل المشكلات التَّعليمية التي تُواجههم بفعالية وكفاءة، وتنمية قيم التعاون والمشاركة واللاتزام والانتماء والولاء في العمل، وتمكينهم من مواكبة التَّطورات والتَّغيرات والتَّحولات العالمية المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- وجود مهام ومسؤوليات مُحددة لوحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية تركز على المشاركة في بناء رؤية ورسالة المدرسة، والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لكافة البرامج التَّدريبية التي تعقدها، وتحسين وتطوير الممارسات التَّعليمية لجميع المعلمين للارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي في ضوء المعايير والتوقعات المحددة.
- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية في برامجها على خبرات داخلية فقط، وعدم اهتمامها بوجود أعضاء خارجيين؛ وذلك مثل

المُوجهين المُتابعين للمدارس، أوالخبرات التدريبية المُتميزة من المؤسسات التَّعليمية والتَّدريبية والبحثية والاقتصادية الموجودة في المجتمع المحلي.

- مُعاملة وحدات التَّدريب والجودة جميع المعلمين المُشاركين في برامجها باحترام وتقدير.
- قصور دعم وحدات التَّدريب والجودة الثقة المُتبادلة بين المُعلمين، واحترام تنوع واختلاف الآراء والأفكار فيما بينهم، والاعتراف بجهود الآخرين وتقديرها.
- إتاحة وحدات التَّدريب والجودة الفرصة أمام المعلمين المشاركين في برامجها للتعبير عن أرائهم حول التحديات التي تواجههم في العملية التَّعليمية.
- قصور تدعيم وحدات التَّدريب والجودة قبول النقد البنَّاء بين المعلمين، وتشجيعهم على طرح الأفكار المبتكرة والإبداعية ومناقشتها وتنفيذها .
- قلة اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في عملها على رؤية مشتركة ، وإهمال ترجمة رؤيتها إلى واقع عملي ملموس.
- قصور اعتماد وحدات التَّدريب والجودة على العمل بروح الفريق ، وحث المُعلمين على تبادل الخبرات والممارسات التدريسية الفعَّالة فيما بينهم، ودعم التَّعلم من الأقران والتدريس الجماعي، والتحليل والتفسير الجماعي للقضايا والمشكلات التَّعليمية، وتبني أساليب الملاحظة المتبادلة، ودراسة الحالة، والتَّخطيط المشترك، وتطبيق الأفكار الجديدة
- اهتمام برامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة بجميع المُعلمين قدامى وجدد.
- قلة تعاون وحدات التَّدريب والجودة مع نظيراتها في المدارس الأخرى ، وندرة استعانتها بخبراء من المؤسسات التَّعليمية والبحثية المجتمعية في بناء وتنفيذ برامجها وأنشطتها التَّدريبية.
- إيمان إدارات المدارس بجدوى وأهمية وحدات التَّدريب والجودة في تحسين وتطوير أداء المعلمين .
- قصور وضع إدارات المدارس الجداول الدراسية لتوفير الوقت اللازم لبرامج الوحدة وأنشطتها، توفير الموارد المادية اللازمة لعمل الوحدة، وتبني ثقافة تنظيمية تقود إلى التَّعلم التعاوني، وتعزيز الاستفسار وبناء القدُرات، ومنح المعلمين المُشاركين في برامجها الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالهم بمرونة وإبداع وابتكار.
- تعزيز وحدات التَّدريب والجودة المسؤولية الجماعية لدى المُعلمين المُشاركين في برامجها عن تعلم الطلبة، وتدعيم تبني المعلمين المُشاركين في برامجها فهمًا جماعيًا لكيفية تعلم الطلبة، والاهتمام بتقديم الملاحظات حول كيفية تدريس الطلبة
- قيام وحدات التَّدريب والجودة بتدريب المُعلمين المُشاركين في برامجها على التَّغيُرات في العملية التَّعليمية.
- قصور وحدات التَّدريب والجودة في تطبيق ما تدرب عليه المُعلمون على التَّغيُرات في العملية التَّعليمية ، وفي متابعة هذا التطبيق إن وجد.

- اجتماع وحدات التَّدريب والجودة بصورة دورية لمُناقشة قضايا تعليم وتعلُم الطلبة، واعتماد الاجتماعات على المناقشات والحوارات الفعالة بين جميع أعضائها، وضعف توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في عقد اجتماعاتها، وقلة السماح بحضور المعلمين من غير إدارتها.
- قلة اعتماد برامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة على جمع المُعلمين البيانات والمعلومات حول مُمارسات التدريس والتَّعلم، وندرة اهتمامها بعقد المناقشات والحوارات لتحليل أخطاء المعلمين وتصحيحها، وقصور توظيفها نتائج التقويم الذاتي السنوي للمدرسة لتحسين وتطوير برامجها التَّدريبية.

- **التداعيات المُحتملة للسيناريو المرجعي**:

وتتمثل التداعيات المحتملة للسيناريو المرجعي في الآتي:

- شكلية البرامج التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية ، حيث تتكرر الأسماء والموضوعات عام بعد عام، دون تجديد أو تحديث أو إبداع أو ابتكار.
- إهدار الموارد المادية القليلة أو المحدودة لهذه الوحدات في برامج تدريبية لا تحقق العائد المنشود منها في الارتقاء بالقدرات المهنية للمُعلمين في المدارس، وتمكينهم من مواجهة التحديات والتحولات العالمية لمهنة التدريس.
- إهدار الموارد البشرية المدرسية؛ وذلك في ضياع الوقت ، وانتشار مشاعر الملل وعدم اللامبالاة والإحباط وإثباط الهمم بين المعلمين في العملية التعليمية.
- ندرة مُشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة في إدارة وحدات التَّدريب والجودة، والمشاركة في أنشطة برامجها التدريبية.
- إهمال عمل بعض التنظيمات المدرسية كمُجتمعات تعلم مهنية ؛ وذلك مثل مجلس مُدرسي المادة، ومجلس مُدرسي المواد لمناقشة وتنفيذ ما تم في هذه الوحدات من برامج.
- الانعزال بين أنشطة التخطيط والتنفيذ والتقويم في البرامج التدريبية للوحدة، حيث لا يتم تنفيذ كثير من الأنشطة المخطط لها، كما لا يتم مُتابعة وتقويم الأنشطة التي تم تنفيذها بصورة علمية سليمة.
- ضعف توظيف التقنيات الرقمية في عمل وحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية، سواء في إدارة اجتماعاتها، أو في برامجها وأنشطتها التدريبية داخل الوحدات، أو عن بُعد.

- **مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي**:

وتتمثل مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي في الآتي:

- استمرارية التزام وحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلُم مهنية باللوائح والقرارات الوزارية التي تنظم عملها والتقيد بها في الأهداف، والمهام والمسؤوليات، والتشكيل، وعدم رغبتها في إحداث أي تغيير.
- التزام إدارات وحدات التَّدريب والجودة برفع التقارير الدورية عن أنشطة الوحدة، حيث يهتمون بكم الأنشطة والبرامج التدريبية ، وبغض النظر عن مستوى جودة برامجها.

- استمرارية الافتقار إلى المباني والتجهيزات اللازمة لبرامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة.
- استمرارية المخصصات المالية المحدودة لوحدات التَّدريب والجودة في ميزانية المدرسة، والتي تمثل عائقا في توفير برامج تدريبة ذات جودة عالية تعتمد على تقنيات حديثة ومُدربين أكفاء.
- إهمال إدارات المدارس منح وحدات التَّدريب والجودة الصلاحيات اللازمة لعقد شراكات مع المؤسسات المجتمعية لتوفير الدعم المادي والفني لبرامجها التدريبية.
- إهمال إدارات المدارس منح المعلمين الصلاحيات اللازمة التي تمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بإبداع وابتكار وأساليب جديدة في العمل تعتمد على البحث والتقصي والتجريب .
- ضعف كفاءات وخبرات المشرفين على وحدات التَّدريب والجودة، واعتمادهم على الأساليب التقليدية في تصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية.
- انخفاض دافعية المعلمين في المشاركة في الأنشطة التَّدريبية وحدات التَّدريب والجودة، وعدم حرصهم على الاندماج في برامجها وتهربهم منها.
- افتقار المدربين القائمين بتنفيذ أنشطة الوحدة التَّدريبية إلى المهارات والقدرات التَّدريبية التي تمكنهم من تحسين وتطوير أداء المعلمين.

- **السيناريو الثاني (التطوري):**

يستند هذا السيناريو على افتراض مؤداه إصلاح الأوضاع القائمة لوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية بشكل جزئي، أي إجراء بعض الإصلاحات الجزئية ، ويمكن تفسير توقع ذلك من خلال عرض الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو، وتداعياته المحتملة، ومبررات تحققه، وذلك على النحو الآتي:

- **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو التطوري:**

وتتمثل أهم هذه الافتراضات في الآتي:

- وجود صلاحيات لوحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية تمكنها من تطوير أهدافها، ومهامها ومسؤواياتها، وتشكيلها، ومواردها وذلك في ضوء التحولات والتغيرات العالمي المعاصرة.
- استعانة وحدات التَّدريب والجودة كمُجتمعات تعلم مهنية في برامجها بخبرات خارجية؛ وذلك مثل: الموجهين المتابعين للمدارس، أو المدربين في وحدات التدريب والجودة على مستوى الإدارات أو المديريات التعليمية، أو المديرين والوكلاء والأخصائيين وغيرهم من المدارس المجاورة، أو المتاحة في المجتمع المحلي.
- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في عملها على رؤية مشتركة ، وترجمة رؤيتها إلى واقع عملي ملموس في برامجها وأنشطتها التدريبية.

- تعاون وحدات التَّدريب والجودة مع نظيراتها في المدارس الأُخرى ، في تبادل الخبرات والممارسات والتقنيات والبرامج.
- مُراعاة إدارات المدارس في وضع الجداول الدراسية توفير الوقت اللازم لبرامج وحدات التَّدريب والجودة وأنشطتها المتنوعة أثناء اليوم الدراسي.

• **التداعيات المُحتملة للسيناريو التطوري**:

وتتمثل التداعيات المحتملة للسيناريو التطوري في الآتي:

- تطوير البرامج التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة كمٌجتمعات تعلم مهنية ، من حيث الموضوعات والمدربين والتقنيات المستخدمة.
- زيادة الموارد المادية لوحدات التَّدريب والجودة، والتي تمكنها من القيام ببرامج وأنشطة تدريبية تحدث تطوراً ملحوظا في القدرات المهنية للمُعلمين، ومنحهم الحوافز المادية التشجيعية.
- المحافظة بعض الشيء على وقت المُعلمين وتوظيفه في أنشطة لتحسين وتطوير العملية التعليمية.
- وجود بعض مشاعر الرضا والاهتمام من قبل المُعلمين بحضور البرامج والأنشطة التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة.
- مُشاركة محدودة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة في الأنشطة التدريبية لوحدات التَّدريب والجودة .
- وجود بعض الاهتمام من قبل وحدات التَّدريب والجودة في التعاون مع مجلس مُدرسي المادة ، ومجلس مُدرسي المواد تنفيذ البرامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة.
- توظيف بعض التقنيات الرقمية في برامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة داخل المدرسة.

• **مبررات تنفيذ السيناريو التطوري**:

وتتمثل مبررات تنفيذ السيناريو التطوري في الآتي:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بدعم اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس، والتي تتيح لإدارات المدارس الاستقلالية في العمل، واتخاذ ما تراه من قرارات لتحسين وتطوير العملية التعليمية، في إطار من المسائلة والمحاسبة الدقيقة.
- وجود برامج إعداد وتدريب مُديري المدارس، تهتم بتأصيل لديهم اتباع الأنماط القيادية التشاركية ؛ وذلك مثل: القيادة الموزعة، والقيادة الخادمة، والقيادة التحويلية، والتي تتيح مشاركة كافة العاملين بالمدارس في صُنع القرارات المدرسية.
- إتاحة وزارة التربية والتعليم الفرص المتنوعة للمدارس لعقد شراكات مع المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة وذلك لتوفير الموارد المادية والخبرات الفنية لتحسين وتطوير العملية التعليمية ومنها وحدات التدريب والجودة.
- تركيز برامج التدريب خارج المدارس على برامج الترقية، وبالتالي يتعاظم دور وحدات التَّدريب والجودة في التنمية المهنية للمُعلمين، والارتقاء بقدراتهم المهنية.

- وجود تغيير في الثقافة التنظيمية لبعض إدارات المدارس والمُعلمين نحو جدوى وأهمية البرامج والأنشطة التدريبية التي تقدمها وحدات التدريب والجودة.

• **السيناريو الثالث (الابتكاري)** :

يستند هذا السيناريو على افتراض مؤداه إحداث نقلة نوعية وتحول جذرية لوحدات التَّدريب والجودة في مدارس التَّعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية كمُجتمعات تعلم مهنية بشكل كلي، أي إجراء إصلاحات بشكل شامل ومُتكامل ، ويمكن تفسير توقع ذلك من خلال عرض الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو، وتداعياته المحتملة، ومبررات تحققه، وذلك على النحو الآتي:

• **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو الابتكاري**:

وتتمثل أهم هذه الافتراضات في الآتي:

- زيادة المُخصَّصات المالية لوحدات التَّدريب والجودة في ميزانيات المدارس؛ بحث تمكنها من القيام ببرامجها وأنشطتها وفعالياتها بفعالية وكفاءة، وكذلك استقدام كفاءات تدريبية من خارج المدارس مدفوعة الأجر إذا لزم الأمر، ومنح المُدربين من داخل المدرسة حوافز مادية تشجيعية.
- زيادة تأكيد السلطات العُليا على منح وحدات التَّدريب والجودة صلاحيات وسُلطات لتوفير احتياجاتها المادية من خلال شراكاتها مع مؤسسات المُجتمع المحلي وبمُتابعة من الإدارة المدرسية.
- عقد مُديري المدارس شراكات فعَّالة مع مؤسسات المُجتمع المحلي(الأندية - الجمعيات - الفنادق - المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة...إلخ)، لتوفير أماكن مُجهزة بكافة الإمكانات تُمكِّن وحدات التَّدريب والجودة من تنفيذ برامجها بفعالية وكفاءة.
- اهتمام مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بدعم وحداتِ التَّدريب والجودة من خلال الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والمساهمة في توفير الموارد المادية والبشرية لعمل هذه الوحدات.
- توظيف التكنولوجيا الرقمية في برامج وحدات التَّدريب والجودة، بحيث يتم القيام ببعض البرامج والأنشطة والفعاليات عن بُعد وفق طبيعة الموضوعات المطروحة للتدريب.
- زيادة اهتمام مُديري المدارس باختيار مُشرفين أصحاب كفايات وكفاءات لإدارة برامج وأنشطة هذه الوحدات بجودة وتميُز.
- زيادة اهتمامِ مُشرفي وحدات التَّدريب والجودة باختيار مُدربين أكفاء، وقادرين على تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تُمكِنهم من أداء واجباتهم الوظيفية على أكمل وجه.
- بناء وحِدات التَّدريب والجودة منظومة قيمية موجهة لعملها، وتركز على الثقة المُتبادلة، واحترام التنوع في الآراء الأفكار، والاعتراف بجهود الآخرين وتقديرها ودعمها وتحفيزها.

- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في عملها على دعمٍ النَّقد البنَّاء بين المُعلمين المشاركين في برامجها، وطرح الأفكار الإبداعية والمبتكرة ومُناقشتها، وتقديم كافة أشكال الدعم لتنفيذها على أرض الواقع .
- تبنِي وحدات التَّدريب والجودة الفكر الاستراتيجي في عملها ؛ حيث تهتم كل وحدة ببلورة رؤية، وصياغة ورسالة، وتحديد قيم، وصياغة أهداف، ووضع مبادئ مُعلنة خاصة بها، ووفق مواردها البشرية والمادية .
- زيادة اهتمام وحدات التَّدريب والجودة بالعمل التَّعاوني التَّشارُكي، والذي يعتمد على روح الفريق الواحد في جمييع أنشطتها وفعاليتها، والتركيز على تبادل الخبرات والممارسات التدريسية الفعَّالة بين المعلمين.
- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة على دعم أساليب العمل الفريقي؛ وذلك مثل: الزيارات المتبادلة وما ينتُج عنها من مُلاحظات وتغذية راجعة، ودراسات الحالة، والتخطيط المشترك، والتفسير الجماعي للقضايا والمشكلات التَّعليمية، ووضع حُلول فعَّالة لها.
- عقد وحدات التَّدريب والجودة شراكات مع نظيراتها بالمدارس في المجتمع المحلي ، وتبادُل الخبرات والإمكانات البشرية والمادية فيما بينها لتحسين وتطوير الأداء، وحل المشكلات التي تواجهها .
- زيادة التأكيد على استعانة وحدات التدريب والجودة بخبراء من المؤسسات التعليمية والبحثية المجتمعية في بناء وتنفيذ وتقويم برامجها وأنشطتها التدريبية؛ وذلك مثل: الجامعات، ومراكز البحوث، والمؤسسات التدريبية والعلمية في المجتمع المحلي.
- قيام مُديري المدارس بتوفير كافة أشكال الدعم المادي والبشري لوحدات التَّدريب والجودة ، وذلك مثل: الوقت في الجداول الدراسية، والتجهيزات اللازمة، والصلاحيات اللازمة للقيام بالمهام والمسؤوليات من خلال تفويض وتمكين السلطات.
- زيادة اهتمام وحدات التَّدريب والجودة بعمليات تعليم وتعلُم الطلبة، وتركيز برامجها على تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والقيم المهنية التي تُمكنهم من الإرتقاء بإنجاز الطلبة وحل مُشكلاتهم التعليمية، والوفاء باحتياجاتهم المتنوعة.
- تركيز وحدات التَّدريب والجودة في برامجها على التَّغيُرات والتَّحولات والتَّطورات في العملية التعليمية ؛ لتمكين المعلمين من التكيف معها، والاندماج فيها، واستيعاب تأثيراتها بفعالية وكفاءة، ومُتابعة تنفيذهم لهذه التُغيُرات وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم.
- توظيف وحدات التَّدريب والجودة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اجتماعاتها ؛ وذلك حتى تُتيح لأعضائها فرص متنوعة للاجتماعات حتى بعد انتهاء اليوم الدراسي، وفي أوقات العُطلات والإجازات إذا لزم الأمر، والسماح للمُعلمين من غير إدارة الوحدات بحضور هذه الاجتماعات لطرح الأفكار والآراء والمقترحات، وعرض المشكلات حتى يُمكن تحسين وتطوير أدائها بشكل مُستمر .

- اعتماد وحدات التَّدريب والجودة في تصميم برامجها على البيانات والمعلومات حول أداء المعلمين وإنجازاتهم، ونتائج التقويم الذاتي للمدارس، وما به من جوانب قوة وجوانب ضعف؛ حتى تكون هذه البرامج متوافقة مع الاحتياجات التدريبية الحقيقية والواقعية والفعلية للمُعلمين.

- **التداعيات المُحتملة للسيناريو الابتكاري**:

وتتمثل التداعيات المحتملة للسيناريو الابتكاري في الآتي:

- انطلاق البرامج التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة كمٌجتمعات تعلم مهنية من الاحتياجات الفعلية والواقعية والضرورية للمُعلمين وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية.
- اهتمام البرامج التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة بالتغيرات والتحولات العالمية والإقليمية والمحلية في العملية التعليمية بالمدارس.
- حداثة البرامج التدريبية التي تقدمها وحدات التَّدريب والجودة، وذلك من حيث الموضوعات والقضايا، وأساليب التدريب والتقويم، وتركيزها على الإبداع والابتكار والأساليب الجديدة في العمل.
- وجود مخصصات مالية كافية لوحدات التَّدريب والجودة، تمكنها من توفير كافة التجهيزات اللازمة للتدريب، وجلب كفاءات تربيبة مُتميزة، ومنح المُتدربين حوافز مُرضية.
- المحافظة الكاملة على وقت المُعلمين وتوظيفه بفعالية وكفاءة في أنشطة أساسية وتطوعية لتحسين وتطوير العملية التعليمية.
- الحرص الشديد والاهتمام المتزايد من قبل المعلمين على حضور البرامج والأنشطة التدريبية التي تنفذها وحدات التَّدريب والجودة، وزيادة شعورهم بالرضا الوظيفي والسعادة المهنية، والانتماء والولاء للمدارس، وتنامي سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم.
- مُشاركة واسعة وومتدة وعميقة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة في إدارة وحدات التَّدريب والجودة، وكذلك المشاركة في البرامج والأنشطة التدريبية تخطيطا وتنفيذًا وتقويمًا.
- اهتمام وحدات التَّدريب والجودة بالتعاون الكامل مع مجلس مُدرسي المادة، ومجلس مدرسي المواد في التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة.
- توظيف التقنيات الرقمية عن بعد في اجتماعات وبرامج وأنشطة وحدات التَّدريب والجودة، وهذا يمكنها من تنفيذها في أوقات تتناسب مع المعلمين بعد انتهاء اليوم الدراسي أو في العطلات والإجازات الرسمية.

- **مبررات تنفيذ السيناريو الابتكاري**:

وتتمثل مبررات تنفيذ السيناريو الابتكاري في الآتي:

- الاعتماد الأكاديمي للمدارس من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، حيث تُعتبر وحدات التَّدريب والجودة عنصرًا رئيسًا من عناصر الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي تقديم برامج وأنشطة تدريبية ذات جودة عالية.

- وحدات الجودة بالمدارس والإدارات والمُديريات التعليمية، حيث تعمل على التأكد من وفاء المدارس بشروط ومعايير الاعتماد الأكاديمي للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد قبل التقدم للاعتماد، حيث تُعتبر وحدات التَّدريب والجودة عنصرًا رئيسًا من العناصر التي تهتم وحدات الجودة بالمدارس والإدارات والمديريات التعليمية براجعتها والتأكد من جودة خدماتها.
- إدارات المتابعة وتقويم الأداء على مستوى الإدارات والمديريات التعليمية، حيث تقوم بمُتابعة وتقويم الأداء المدرسي، وتُعتبر وحدات التَّدريب والجودة عنصرًا رئيسًا من العناصر التي تهتم بُمتابعتها وتقويم أدائها.
- الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠م، والتي اهتمت بتحسين كفاءة المباني والتجهيزات المدرسية، وتطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة، والتنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، والتوجه نحو نظام تعليمي متوازن بين المركزية واللامركزية، وتفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم قادرة على إدارة ذاتها، وبناء نظام متكامل ومتطور للمحاسبية قائم على الشفافية يعتمد على المتابعة الحقيقية للأداء وتقويمه المبني على مؤشرات ومحددات الأداء على المستويات التعليمية كافة للتأكيد على الجودة النوعية والكمية، وتوفير مستلزمات وتدبير متطلبات التمويل اللازمة للعملية التعليمية لتحقيق برامجها ومشروعاتها، مع التأكيد على التوظيف الأمثل للموارد المتاحة، وتنمية الموارد الذاتية، والبحث عن مصادر فعالة غير تقليدية لمواجهة أزمة التمويل والأراضي والمباني، وجميعها جوانب تدعم عمل وحدات التَّدريب والجودة في المدارس.
- الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى ٢٠٢٢ -٢٠٢٦م، والتي اهتمت بتحسين جودة النظام البحثى والتكنولوجى، ونشر ثقافة العلوم الابتكار، وتوفير المباني والتجهيزات اللازمة للمدارس، وتوفير مصادر ووسائل التعلم، وتوفير وادارة وتشغيل العملية التعليمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتنمية القيادات المدرسية، والشراكة بين المدارس والمجتمعات المحلية، وجميعها جوانب تدعم عمل وحدات التَّدريب والجودة في المدارس.
- استراتيجية التنمية المستدامة بمصر ٢٠٣٠م، والتي ركزت على تحسين القدرة التنافسية للمنظومة التعليمية، وتعزيز التعلم مدى الحياة، وتميز القادة التربويين وكفاءة المعلمين، وتعظيم الصرف على الجوانب النوعية في العملية التعليمية من أجل تحسين المخرجات، وتميز في الوسائل والتقنيات التعليمية، وجميعها جوانب تدعم عمل وحدات التَّدريب والجودة في المدارس.
- مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ومجالس إدارات المدارس، ودورها في دعم العملية التعليمية وتوفير مُتطلباتها المادية والبشرية.
- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بدعم اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس، ومنحها صلاحيات وسلطات صُنع واتخاذ قراراتها، وعقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير الموارد المادية والخبرات الفنية للمدارس .

- تأكيد برامج إعداد وتدريب مُديري المدارس على اتباع مُديري المدارس الأنماط القيادية التشاركية التي تمكن العاملين بالمدارس من المشاركة الفعَّالة في صُنع القرارات المدرسية.
- تعاظم دور وحدات التَّدريب والجودة في التنمية المهنية للمُعلمين، للحفاظٍ على الوقت والجهد والنفقات المالية التي يحتاجها التدريب الخارجي، فضلًا عن الحفاظ على الاستقرار في العملية التعليمية، حيث يتطلب التدريب الخارجي في كثير من الأحيان الانقطاع والتغيب عن المدارس .
- وجود تغيير في الثقافة التنظيمية لغالبية إدارات المدارس والمُعلمين نحو جدوى وأهمية البرامج والأنشطة التدريبية التي تقدمها وحدات التدريب والجودة بمدارسهم، وحرصهم على التميز وتحقيق الجودة في أدائهم المهني.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، إيمان زغلول راغب.(٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مٌجتمعات تعلٍم مهنية : سيناريوهات مُقترحة. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر*،١٥ (٤)، ٤٧٥ – ٥٦٠.
- توفيق، صلاح الدين محمد.(٢٠١٥). سيناريوهات مستقبلية لتوظيف ثقافة التربية المدنية في التعليم المصري. *مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية،مصر*، ٣(٦)، ١٠٥-١٢٦.
- جاد الكريم، علاء أحمد؛ الجبار،سهير علي؛ نصر،نوال أحمد .(٢٠١٢). تطوير التنمية المهنية لمعلم المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية. *مجلة البحث العلمي في التربية ، مصر*،٣ (١٣)، ١٤٠٩ – ١٤٣٦.
- جايل، عفاف محمد.(٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل مٌجتمعات التَّعلُم المهنية والرقمية بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمحافظة أسيوط. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر*، ٢٨(٢)، ٢٥٣-٣٢١ .
- الحبشى، محمد محمد حسن.(٢٠٠٣). *الدور التربوى للمدرسة كوحدة تدريبية وتقويمية فى ضوء الأهداف الموضوعة وخبرات بعض الدول الأجنبية المتقدمة*، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية٠
- حسن ، رجب عليوة علي. (٢٠٠٨). وحدات التَّدريب والتقويم في مدارس التَّعليم العام والفني بمحافظة الشرقية : دراسة تقويمية في ضوء أهدافها. *مجلة دراسات فى التَّعليم الجامعى ، مصر*، (١٨)، ٢٨٠ – ٤٢٢.
- حسن، نجاح رحومه أحمد. (٢٠١٩). رُؤية مُقترحة لتحسين أداء وحدات التَّدريب والجودة بالمدارس المصرية في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر* ، (٢٠)، ٥٦ – ٨٩.
- الدوسري، صالح بن محمد.(٢٠١١). مُقومات إدارة الجودة لتطوير الأداء بجامعة شقراء : دراسة ميدانية، *مجلة الآداب والتربية، جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية*، ٢(٦)، ٩٣-١٣٤.
- الدهشان ، جمال علي خليل؛ محمود ، هناء فرغلي علي (٢٠٢١). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر*، ٣٧(١١)، ١-١٣٦.

- زهران، إيمان حمدي رجب.(٢٠١٦). تطوير برامج التَّدريب أثناء الخدمة لمعلمى التَّعليم الأساسى الخاص على ضوء احتياجاتهم التَّدريبية، *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر* ، ٤(١)، ١٨٥-١٢٤.
- سالم، حنان عبدالله مصطفى؛ جورج، جورجيت دميان، إبراهيم، عصام سيد أحمد السعيد.(٢٠١١). الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية في ضوء إجراءات تطبيق قانون كادر المعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد ، مصر*، (٩)، ٤٣٨ – ٤٦٠.
- السن، عادل عبدالعزيز علي.(٢٠١١). *الاستشراف وبناء السيناريوهات*. مؤتمر التخطيط الاستراتيجي للتفوق والتميز في المنظمات،القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٢١-٢٣٧.
- السيد، يحيى مصطفى كمال الدين؛ صقر، ولاء السيد عبدالله السيد.(٢٠٢٠). سيناريوهات مقترحة لتدريب معلمي المرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الرقمية بكندا وأستراليا. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج ، مصر*، (٨٠)، ١٤٨٩-١٦١٨.
- عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مُصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد.(٢٠١٤). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط٥، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد العاطى ، حماده رشدي. (٢٠١٦). تطوير وحدات التَّدريب بالتَّعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر* ، ١٩(١)، ٣٣٥-٣٦٥.
- عبد اللاه ، محمد منصور أحمد.(٢٠١٦). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة في ضوء التوجهات العالمية الحديثة، *مجلة كلية التربية،جامعة سوهاج، مصر*، (٤٥)، ٤٣٧- ٥٠٥.
- عتريس ، محمد عيد. (٢٠١١). بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المُعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة* ، (٢٩) ، ص ص ٢٣٨ - ٢٦٥.
- عُثمان ، رانيا وصفى.(٢٠٢٢). ممارسات مُجتمعات التَّعلُم المهنية الداعمة للتميز التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التَّعليم الأساسي – دراسة ميدانية بمحافظة دمياط. *مجلة تطوير الأداء الجامعى ، جامعة المنصورة، مصر*، ١٨(١)، ٧٣-١٢٦.
- عطية ، أفكار سعيد خميس.(٢٠٢٢). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التَّعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مُجتمعات التَّعلُم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية). *مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية ، كلية التربية،جامعة عين شمس، مصر*، ٤٦(٣)، ٢٩٧-٥٢٣.
- عيداروس ، أحمد نجم الدين.(٢٠١٣). التَّعلُم التنظيمي مدخل لتحسين كفايات الذاكرة التنظيمية والصحة التنظيمية في بعض المدارس الثانوية العامة الحكومية والخاصة بمحافظة الشرقية. *التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،مصر*،١٦ (٣٩)، ٩ – ١١٢.
- قاسم، مصطفى محمد عبدالله.(٢٠٢١). تصور مقترح لجماعات التعلم المهني الرقمي كمدخل للتنمية
- المهنية الذاتية المستدامة على مستوى المدرسة لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مصر*، (١٥)، ٥٢٦-٥٩٦.

- لطفي، هناء محمد جلال الدين.(٢٠١٨). دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في محافظة عفيف بالمملكة العربية، *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بجامعة الزقازيق ، مصر*، (١٠١)، ٢٨٧-٣٤٨.
- متولي ، نبيل عبدالخالق. (٢٠٠٢). تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل : "نموذج مقترح من منظور نظمي". *مستقبل التربية العربية ، مصر* ، ٨ (٢٥) ، ٩٩-١٤٦.
- محمد ، أشرف السعيد أحمد.(٢٠١٩). بعض العوامل المؤثرة فى تأسيس مُجتمعات التَّعلُم المهنية بمدارس التَّعليم الثانوي العام دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، مصر*، ١٠٠(١)، ٥٢٩-٦٣١ .
- محمد ، محمد حمدي زكي.(٢٠١٦). تطوير ثقافة التَّدريب بمدارس التَّعليم العام في ضوء خبرات بعض دول آسيا، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر*، ٣(٦)، ٢٢٢-٣٠٥.
- محمد ، مصطفى حسيب؛ طه ، راضي عبدالمجيد. (٢٠٠٦). *تصور مقترح لتفعيل دور وحدة التَّدريب بالمدارس الابتدائية في تحقيق التقويم الشامل لدى المتعلم : دراسة ميدانية بمحافظة أسوان*. المؤتمر العلمي الثَّالث لكلية التربية بأسوان - جودة التَّعليم في ظل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتَّعليم - مصر، ٣٠٣ - ٣٩٥.
- محمود، أمنية فاروق. (٢٠١٩). تفعيل وحدات التَّدريب بمدارس التَّعليم الثانوي العام بمصر في ضوء حوكمة المدرسة. *المجلة العربية لبحوث التَّدريب والتطوير، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، جامعة بنها، مصر* ،٢(٤)، ١٣٣ – ١٧٤.
- محمود ، حسين بشير ؛ حجازي ، رضا السيد .(٢٠٠٢). *دليل الوحدات التَّدريبية بالمدارس* . القاهرة: وزارة التربية والتَّعليم.
- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني.(٢٠٢٢). مجتمعات التعلم الإلكترونية والتنمية المهنية للمعلمين في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا " ١٩-Covid ": تجارب ورؤى. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مصر*، ٥(٤)، ٩٣-١٢٣.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي ، الحارثية، عائشة بنت سالم، الرواحية بدرية بنت عبدالله.(٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مُجتمعات التَّعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان . *مجلة الدراسات التربوية والنفسية ، جامعة السلطان قابوس*،سلطنة عُمان،١٠(٢)، ٢٧١-٢٨٩.
- نصر، عزة جلال مصطفي.(٢٠١٩). بناء مُجتمعات تعلم متمركزة حول هندسة المعرفة بمؤسسات التَّعليم قبل الجامعي في مصر: دراسة مستقبلية. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التَّعليمية، مصر*، (٢٣)، ١٣-١٢١ .
- هاشم، نهلة عبدالقادر.(٢٠٠٥). الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر. *دراسات في التَّعليم الجامعي ، مصر*، (٨)، ١٨٢ – ٢٥١.
- وزارة التربية والتَّعليم بالمملكة العربية السعودية.(٢٠١٦). *مُجتمعات التَّعلُم المهنية*. الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام.
- وزارة التربية والتَّعليم بمصر.(٢٠٠٠). *القرار الوزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ ١٩/١٠/٢٠٠٠ بشأن إنشاء وحدات التَّدريب بالمدارس* . القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم .
- وزارة التربية والتَّعليم بمصر.(٢٠٠١). *القرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ١٨/٤/٢٠٠١ بشأن إنشاء وحدات التَّدريب بالمدارس* . القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

- وزارة التربية والتَّعليم بمصر.(٢٠٠٢). القرار الوزاري رقم(٤٨) بتاريخ ٢٠٠٢/٣/١٦ بشأن تعديل اسم وحدة التَّدريب بالمدرسة إلى وحدة التَّدريب والتقويم . القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتَّعليم بمصر.(٢٠١٢). *القرار الوزاري رقم(١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ بشأن تعديل اسم وحدة التَّدريب والتقويم بالمدرسة إلى وحدة التَّدريب والجودة* ، القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.
- ويح ، محمد عبد الرازق ابراهيم. (٢٠٠٤). دراسة تقويمية لوحدات التَّدريب والتقويم بالحلقة الاولي من التَّعليم الاساسي. *التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بمصر* ، ٧ (١٢)، ٧٣ – ١٦٠.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- A Gray, J.; Kruse, S. D.; Tarter, J. (2017). Developing Professional Learning Communities through Enabling School Structures, Collegial Trust, Academic Emphasis, and Collective Efficacy. *Educational Research Applications*, (1), 1-8.
- Admiraal. W. ; Schenke, W. ; De Jong ,L.; Emmelot ,Y.; Sligte, H. .(2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47, (4), 684–698.
- Alhanachi ,S.; De Meijer ,L. A.L.; Severiens ,S. E.(2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, (105), 1-11.
- Al-Mahdy, Y. F. H.; Sywelem, M. M. G.(2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57.
- Andedo, J. A., Ajowi, J. O.; Aloka ,P. J. O.(2020). Principals' Attitude and Creation of Professional Learning Communities in Selected Kenyan Secondary Schools. *Asian Journal of Sociological Research*, 3(1), 58-68.
- Ansari,M.; Khan, W.; Rasheed, A.; Mohd, S.(2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment. *International Journal of Information Science and Education*, 2(1), 1-12.

- Australian Council for Educational Research. (2016). *The ACER Professional Learning Community Framework*: School improvement through effective leadership, development and accreditation. Victoria.
- Bates,C. C. ; Huber, R. ;McClure, E. (2015).Stay Connected: Using Technology to Enhance Professional Learning Communities, *The Reading Teacher*, 70(1), 99–102.
- Baxter ,M. A.; Paterson, K.(2023). *Professional learning communities*. Wellington: Ministry of Education in New-Zealand.
- Bogner,J. ; Wagner,S. ; Zimmermann, A. (2020). *Scenario-based Evolvability Analysis of Service-oriented Systems: A Lightweight and Tool-supported Method*. the 15th International Conference on Evaluation of Novel Approaches to Software Engineering, Czech Republic, May 5–6, (1) , 204-215
- Bonces,M.(2014). *Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development*. *Medellín–Colombia*,9(3), 307-319.
- Brodie,K.(2014). Learning about learner errors in professional learning communities, *Educational Studies in Mathematics*, 85(2), 221–239.
- Call, K.(2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.
- Chen, L.(2022). Facilitating teacher learning in professional learning communitiesthrough action research: A qualitative case study in China. *Teaching and Teacher Education*,(119).1-11.
- Christiansen,T.; Robey, P. A.(2015). Promoting systemic change through the integration of professional learning community practices with Glasser quality schools. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*,35 (1), 7-13.
- De Matthews,D.(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.

- Department of Defense Education Activity.(2016). *Professional Learning Communities Guidance For Collaboration Time*. Alexandria, Virginia, USA.
- Dillard, H. K. (2016). Pre-Service Training in Professional Learning Communities Benefits Novice Teacher . *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 9(2), 1-13.
- Dinh ,H.V. T.; Thi, Q. A.; Tran ,N. H.; Do, L.H. T. D.; Nguyen, H.T.; Dau ,L. M.; Dinh, B.P. P..(2023). Professional Learning Communities in Vietnamese Primary Schools in the Educational Reform Context: Forms and Challenges. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 551 - 565.
- Donohoo, J.; Katz, S . (2019). What Drives Collective Efficacy?. Educational *Leadership*, (76), 24-29.
- Gaikhorsta,L. ; Beishuizenb, J. J.J.; Zijlstraa, B. J.H. ; Volmana,M. L.L.(2016).The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Journal Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1-19.
- Geletu, G. M.; Mihiretie, D. M.(2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, (4), 1-9.
- Hipp, K. ; Huffman, J.(2003). *Professional Learning Communities: Assessment –Development- Effects*, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, January 5-8.
- Hoaglund, A. E.; Birkenfeld, K.; Box, J.(2014). Professional Learning Communities Creating A Foundation for Collaboration Skills in Pre-Service Teachers. *Education*, 134(4), 521-528.
- Hu ,Y.H. ; Jing , Y. , Xiaoli; Y.(2022). Factors Impacting the Sustainable Development of Professional Learning Communities in Interdisciplinary Subjects in Chinese K-12 Schools: A Case Study. *Sustainability*, 14(13847), 1-17.
- Huffman, J. B.(2001).*The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities*, Austin- Texas: Southwest Educational Development Lab .

- Huffman, J. B.(2003) The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21- 34.
- Ismail, A.; baharom, N.; Abdullah,A. G.(2014). Professional learning community practices in high and low performing schools in Malaysia. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 2(9),159-164 .
- Jones ,L.; Stall ,G.; Yarbrough, D.(2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4(5), 357-361.
- Kosow ,H. ;Gabner, R.(2008).*Methods of Future and Scenario Analysis: Overview, Assessment, and Selection Criteria*. Bonn : German Institute of Development and Sustainability
- Kunnari,I.; Ilomäki ,L. ; Toom, A.(2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*,30(1), 111-126.
- Lalor,B. ; Abawi,L.(2012). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools, *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 76–86.
- Mathews,L.; Holt,C.; Arrambide,M.(2014). Factors Influencing the Establishment and Sustainability of Professional Learning Communities: the Teacher's Perspective. *International Journal of Business and Social Science* , 5(11),23-29 .
- Mindich,D.;Lieberman, A.(2012).*Building a learning community: A tale of two schools. Stanford*, California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Murad, T., Assadi, N., Zoabi, M., Hamza, S., ; Ibdah, M. (2022). The contribution of professional learning community of pedagogical instructors, training teachers and teaching students within a clinical model for teacher education to their professional development. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1009-1022.
- Nova Scotia Department of Education.(2011). *Building Professional Learning Communities in Nova Scotia Schools*, Halifax, Nova Scotia.

- Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). *Professional learning community assessment, In Reculturing schools as professional learning communities,* Huffman, J.; Hipp, K. (Eds.), Lanham, MD: Scarecrow Education, pages 66-74.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). *Assessing and analyzing schools as professional learning communities*. In Hipp, K. K & Huffman, J. B. (Eds.), Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Ontario Literacy and Numeracy Secretariat.(2007). *Professional Learning Communities : A Model for Ontario ntario Schools*. Ontario.
- Oppi, P.; Eisenschmidt, E.(2022). Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*.(1),1-10.
- Owen, S.(2016). School-based professional development - Building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 102-128.
- Owen, S.(2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-76 .
- Pham ,K. T.; Do , L. H. T.D.; Thi ,H.V.; Dinh ,Q. A. T. N.; Phan , Q.N.; H., X. V..(2023). Professional development of primary school teachers in Vietnamese educational reform context: an analysis from a sociocultural perspective. *Education* ,(10), 3-13.
- Ramireza,R. ; Mukherjeeb,M. ; Vezzolic,S.;Kramerd, A. M. (2015). Scenarios as a scholarly methodology to produce "interesting research". *Futures Journal*, (71), 70-87
- Ratts,R. F; Pate,J. L.; Archibald, J. G.; Andrews, S. P.; Ballard,C. C.; Lowney, K. S. (2015). The Influence of Professional Learning Communities on Student Achievement in Elementary Schools. *Journal of Education & Social Policy* , 2(4),51-61 .
- Sai,X.; Siraj, S.(2015).Professional learning communities in Education: Literature Review. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(2), 66-78.

- Senge,P..M.(1990). *The Leader,s New Worke: Bulding Learnning Organization .Solan Management Review* ,32(1),7-22.
- Stoll,L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, .; Thomas, S.(2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature, *Journal of Educational Change* , (7),221- 258.
- Tahir , L. M.; Musah, M. B.(2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: exploring teacher feedback. *International Journal of Management in Education,* 14(4) ,.422-451.
- The Education Hub organization.(2019). Dimensions of a professional learning community. Wellington, New-Zealand.
- Vass, V.(2016).Creative Leadership and the Professional Learning Communities. *Open Online Journal for Research and Education*, (5),1-9.
- Victoria Department of Education and Training.(2020). *Guide for Professional Learning Communities in Shifting Contexts*. Victoria.
- Wan ,S. W.Y.(2020). Unpacking the Relationship Between Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities and Differentiated Instruction Practice. *ECNU Review of Education*,.3, (4), 1-21.
- Welch,B.; West ,J.(2021).*Professional Learning Communities Principles & Principal "Look Fors "*. Mississippi :Mississippi Department of Education.
- Zhang, W.;Koshmanova,T.(2021).Exploring Chinese School Principal Experiences and Leadership Practice in Building a Professional Learning Community for Student Achievement .*International Journal of Organizational Leadership*, (10), 331-347.

❋❋❋❋❋