

المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان

أ. أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عُمان

أستاذ مساعد
د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
سلطنة عُمان

الخلاصة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من المشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية خاصة بمديري المدارس، والمعلمين، وبرامج التنمية المهنية، والجوانب المادية المدرسية .

Problems Facing Professional Learning Communities in Schools in the Sultanate of Oman

**Dr. Hossam El Din Elsaid
Mohammed Ibrahim**
College of Arts and Sciences
Nizwa University
Sultanate of Oman

**Ahmed bin Saeed bin Abdullah Al
Marzouqi**
Ministry of Education
Sultanate of Oman

ABSTRACT

The present study aimed to identify the problems facing professional learning communities in schools in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study revealed the existence of a many of problems faced by professional learning communities, especially schools principals, teachers, professional development programs and physical aspects of school.

المقدمة

تعد مجتمعات التعلم المهنية مدخلاً مهماً من مداخل الإصلاح المدرسي حيث يُمكن المدارس من مواجهة تحدياتها ومُشكلاتها بفعالية، ويعتمد على العمل التعاوني بين العاملين في مواقع العمل لتحقيق التقدم في إنجاز الطلبة، وتجاوز الأفكار التقليدية التي تركز فقط على اكتساب المعرفة إلى التركيز على الممارسات العملية التطبيقية والمهارات والقدرات والاتجاهات، وتعلم المحسوس الثقافي الاجتماعي وجعله ركيزة رئيسة في مواقع العمل المدرسية التي تُدعم التفاعلات بين الأفراد وهذا يؤدي إلى إيجاد فرص متنوعة للعاملين للتعلم وتبادل المعارف والخبرات والنمو المهني والتنمية المهنية المُستمرة (Jones & et.al, 2011, 150).

كما أصبحت الحاجة ضرورية وماسة إلى مجتمعات التعلم المهنية في مدارس اليوم لتحقيق جودة أداء المعلمين من خلال جسر الفجوة بين النظرية والسياسة والتطبيق في العملية التعليمية، وإيجاد مجال لمناقشة القضايا العملية، وربط الممارسات التعليمية بمحتوى المواد الدراسية، كما أنمها توفر مساحات يتبادل فيها المعلمون الأفكار الإبداعية، ويقوم المعلمون أصحاب الخبرات بتبادل بتوجيه وإرشاد المعلمين الجدد وتقديم كافة أنواع الدعم والتشجيع لهم، وتحفيز المعلمين على طرح أفكار وأساليب جديدة في العمل بدلاً من إعادة تدوير أفكارهم القديمة. (Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 6-7) وهذا ينعكس بصورة إيجابية على الطلبة حيث يغرس ويُثمي فيهم ثقافة المُتعلمين الواثقين، الذين يشاركون باهتمام وجدية في التقييم الشامل لعملية التعليم والتعلم ، فضلاً عن الحصول على تعليم متميز ذات جودة عالية. (Ivy & et.al, 2008, 4)

وتحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى وجود قيادة مدرسية فعالة تركز على عمليات التعليم والتعلم من خلال بناء مجتمعات التعلم المهنية التي تُدعم العمل الجماعي التعاوني بين المُعلمين، وتُثري بينهم الحوارات الهادفة والبناءة حول ممارستهم وخبراتهم التعليمية، وجعلهم يركزون بصورة جماعية على تعلم الطلبة، وتنمية الإحساس والشعور بينهم بوحدة الهدف، وذلك لتحسين جودة إنجاز الطلبة، كما يستخدم مدير المدرسة نمط القيادة الموزعة لتدعيم هذه المُجتمعات حيث يُشرك المُعلمين في عمليات صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وتوفير لهم كافة الموارد المادية والبشرية التي تُدعم عملهم.

(Organization for Economic Co- Operation and Development, 2016, 1)

وفي سلطنة عُمان أشارت وزارة التربية والتعليم (2017، 2) إلى أهمية الفكر الجماعي في اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للتحديات، وتخفيف الأعباء، ودعم مجتمعات التعلم، وتأكيد مبدأ المشاركة من خلال توظيف المجالس واللجان وفرق العمل المدرسية، وإيجاد بيئة محفزة لتحمل المسؤولية الجماعية بين أعضاء تلك المجالس واللجان، وتفعيل المجالس واللجان المدرسية في تشكيلها وفق الأنظمة واللوائح الصادرة بشأنها، وإعداد برنامج زمني لتنفيذ مهامها، والإشراف على توزيع الأدوار بين أعضائها بما يحقق التكامل بينهم، وتوفير التسهيلات المعنوية والمادية اللازمة لعملها ، وتقييم مدى تحقق أهدافها ، ومساعدتها على إيجاد البدائل المناسبة للتعامل مع التحديات التي تواجهها، وتعزيز العمل بروح الفريق وإيجاد بيئة اتصال فعالة بين أعضائها، وتشجيعهم على التطوير والإبداع وتبادل الخبرات مع المدارس الأخرى.

مشكلة الدراسة

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود كثير من المُشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان حيث خلصت نتائج دراسة الراسبي (2011، 26) إلى أن تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية داخل المدارس لم يشر إليه كمفهوم حديث يعمل على ترسيخ المهارات المهنية الجديدة عن طريق التعاون بين الزملاء، كما تغيب الحرية للمعلمين في الممارسات المهنية المتعلقة بهذا الأسلوب، كما أشارت نفس الدراسة إلى وجود قصور في وضع المدرسة معايير لممارسة الأداء الجيد لتنفيذها وفق تدريب الزملاء، وقصور في

تصميم الجدول المدرسي بما يساعد على تدريب الزملاء، وقصور في تضمين محتوى الخطة المدرسية تدريب الزملاء، وتوفر المصادر والمراجع التربوية التي تساعد على تدريب الزملاء. وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (2014، 106-108) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة الاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقييم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء، واستخدام التقييم الجماعي بدلا عن التقييم الفردي للعاملين .

كما أظهرت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيدي (2016، 244) إلى قلة قناعة مدير المدرسة بجدوى التنمية المهنية واعتبارها مضيعة للوقت، وقصور مشاركة مدير المدرسة في تصميم برامج التنمية المهنية وتنفيذها وتقييمها، وعزوف مدير المدرسة عن اتباع القيادة التشاركية والديمقراطية، وسيطرة النواحي الإدارية والتنظيمية على الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين، وندرة منح مدير المدرسة التفويض أو التمكين في بعض الصلاحيات للمعلمين، ونظرة مدير المدرسة السلبية تجاه مبادرات المعلمين في التجريب والتطبيق. وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المعاصر؟
2. ما أشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان؟
3. ما المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان؟
4. ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المعاصر.
2. التعرف على أشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان.
3. تحديد المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان.
4. طرح مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة في التعرف على طبيعة عمل مجتمعات التعلم المهنية من حيث مفهومها وأهدافها وأهميتها ومبادئ عملها وسماتها وخصائصها وأبعادها والمشكلات التي تواجهها ، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها من توفير متطلباتها المادية والبشرية والتشريعية حتى يتم تشكيلها وتنميتها وفق أسس علمية سليمة.

منهج الدراسة

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي ويتضمن وصفاً دقيقاً لما يقوم الباحث بدراسته من ظواهر، حيث يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وغنما يمضي إلى أبعد من

ذلك وهو تفسير هذه البيانات، وذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالقياس والتصنيف والتفسير والمقارنة . (العنزي وآخرون، 2010، 121).

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرنا على الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية، أشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، والمشكلات التي تواجهها .
2. **الحدود البشرية:** حيث اقتصرنا على جميع العاملين بالمدارس المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية.
3. **الحدود المكانية:** حيث اقتصرنا على المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عُمان .
4. **الحدود الزمنية:** حيث أجريت الدراسة في العام الدراسي 2017/2018م.

مصطلحات الدراسة

1- مجتمعات التعلم المهني:

عرفها المولد (2016، 8) بأنها "تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذ وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي، ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم بما يساهم في توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي".

كما تُعرف بأنها "آليات نشطة وقوية تمكن المُربين من توحيد جهودهم في النمو والتحسين المُستمر لأنفسهم وطلبته، وتحقيق أهداف مشتركة من خلال وجهات النظر المتنوعة، والخبرات التي يتقاسمها الأعضاء مع بعضهم البعض". (1, Barton & Rhonda, 2012)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعات عمل تتشكل من المُعلمين وغيرهم من هيئة العاملين وبدعم من الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، ويعملون سوياً في شكل فرق عمل لتحقيق هدف مشترك وهو تحسين تعلم الطلبة وإنجازهم العلمي، وذلك من خلال مشاركتهم في الخبرات المهنية وتجاربهم الشخصية والتأمل فيها وتبادل الأفكار الجديدة، ومراقبة وتقويم الممارسات المهنية لبعضهم البعض، وتوظيف البحوث لمواجهة مشكلات وتحديات عمليات تعليم وتعلم الطلبة .

الدراسات السابقة

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أشارت نتائج دراسة حيدر ومحمد (2006) إلى أن مدير المدرسة يقوم بأدوار متعددة في بناء مجتمعات التعلم المهنية في دولة الإمارات العربية المتحدة تتمثل في قيادة مجتمعات التعلم في المدرسة من خلال رؤية المدرسة ورسالتها وقيمتها، وإشراكها في عملية صنع القرار، وذلك من خلال الاعتماد على القيادة الجماعية، وتقديم النموذج الأمثل للسلوك المنسجم مع رسالة المدرسة وقيمتها لتأسيس مصداقيته، وتهيئة بيئة مدرسية تشجع علاقة الزمالة مع المعلمين والعاملين في المدرسة، وتشجيع الإداريين والمعلمين على الحوار التأملي بالممارسات المهنية، وتشجيع الاستكشاف والمبادرة والمشاركة، والعمل الجماعي وتدريبهم على هذه المهارات، وتوفير فرص التنمية المهنية لمجتمعات التعلم في المدرسة من إداريين ومعلمين وعاملين وتخصيص وقت كافٍ لذلك، وتشكيل الفرق التعاونية لإنجاز مهام محددة تأخذ من البحث بصفة عامة والإجرائي منها بصفة خاصة سبباً لها

لمعالجة المشكلات والقضايا ذات الاهتمام المشترك، والتركيز على النتائج من خلال تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس وتحديد المؤشرات على حدوث التقدم نحو الأهداف الموضوعية.

وتوصلت نتائج دراسة الصغير (2009) إلى توافر كثير من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة مثل: اهتمام المدرسة بمتابعة كل جديد في مجال التربية والتعليم، واهتمام أعضاء المجتمع المدرسي بالتنمية المهنية، ووجود رؤية ورسالة داعمتين للعمل الجماعي والعمل بروح الفريق، ووجود اهتمام بالتعلم التنظيمي للمعلمين عن طريق الحاسوب، وكذا الاهتمام بتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وحرص الأعضاء على تبادل الخبرات والتعلم من الآخرين، ومراجعة المدرسة لبرامجها وأدائها بصورة مستمرة، والاهتمام بالحوار الفكري كجزء من الممارسات اليومية، وتواصل المعلمون مع أولياء الأمور، ويتأمل ويتفكر المعلمون في ممارساتهم المهنية ويحلونها وينقدونها بهدف تحسينها وتطويرها.

وكشفت نتائج دراسة أحمد (2009) وجود كثير من جوانب الضعف تتعلق بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية مثل: غياب رؤية ورسالة مشتركة يتفق عليها ويؤمن بها جميع العاملين بالمدرسة، وسيادة ثقافة المركزية في العمل الإداري، وعزوف مديري المدارس عن اتباع نمط القيادة التشاركية، وضعف مشاركة هيئة العاملين والطلبة وأولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية، وغياب العمل الجماعي والافتقار إلى تشكيل فرق عمل تعاونية، وافتقار المدرسة إلى ثقافة تنظيمية تدعم قيم التعاون والثقة والشفافية بين المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية، وقلة الاهتمام ببناء قدرات أعضاء المجتمع المدرسي لممارسة أدوارهم المستحدثة في إطار التحول إلى مجتمع المعرفة.

وأكدت نتائج دراسة سليمان (2010) أهمية دور القيادة المؤسسية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار بمصر من خلال الانسياب التنظيمي، والتوزيع المنتظم للسلطة، والاحترام المتبادل، والموافقة الطوعية، والتفكير النظمي، والاهتمام بالتفكير النقدي في تناول القضايا وحل المشكلات، والنظر إلى العاملين بالمدرسة على أنهم موارد يجب استثمارها والاهتمام بها وتنميتها وتطويرها وتدريبها وإدراك الفروق الفردية بينها وتعزيز ثقافة التنوع، والاهتمام بجوهر العمل والأنشطة التنظيمية بدلاً من الشكليات، والقدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الطارئة، والاهتمام ببناء وتشكيل فرق عمل، والنظر إلى الإنجاز على أنه إنتاج لعمل جماعي وليس شخص بعينه، وتدعيم المسؤولية الجماعية، والمرونة والانفتاح الفكري، وتفويض وتمكين السلطات والصلاحيات للعاملين بالمدرسة، وتوفير مناخ تنظيمي وبيئة مدرسية جاذبة ودافعة على الإنجاز وتهتم بالإبداع والابتكار لدى المعلمين والطلبة، والالتزام بالقيم الأخلاقية، والوفاء وتلبية حاجات المجتمع المدرسي، ووجود نظام عادل للمساءلة والمحاسبة.

وأبرزت نتائج دراسة المهدي وآخرين (2015) أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان بصفة عامة وفي جميع الأبعاد وهي القيادة الداعمة والمشاركة، والرؤية والقيم المشتركة، والتعلم والتطبيق التعاوني، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة في العلاقات والهياكل التنظيمية.

وأوضحت نتائج دراسة المولد (2016) إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت كبيرة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشارت نتائج دراسة بلاكلوك (Blacklock, 2009) إلى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية بدرجة كبيرة، وهذه الأبعاد هي القيادة الداعمة والمشاركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف المساندة.

وتوصلت نتائج دراسة جاسبر (Gaspar,2010) إلى أن مديري المدارس يقومون بأدوار قيادية فعالة في توفير الدعم لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس الريفية بمنطقة أنتيلوف بولاية نبراسكا الأمريكية حيث يقومون ب: تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في صنع القرارات التعليمية، وتمكينهم من خلال منح الصلاحيات والسلطات، واستخدام الأسلوب الديمقراطي في الإدارة .

وأكدت نتائج دراسة وولفورد (Wolford,2011) أن مديري المدارس يقومون بأدوار قيادية فعالة في توفير الدعم لمجتمعات التعلم المهنية وتحقيق التنمية المُستدامة لها في المدارس الابتدائية بمدينة هندرسون في ولاية كنتاكي الأمريكية من خلال القيام بعدد من الأدوار مثل: إتاحة الفرص لهيئة العاملين للمشاركة في صنع القرارات، و تمكينهم من الوصول إلى المعلومات الأساسية التي يحتاجونها، وتقاسم المسؤولية والسلطات معهم، كما كشفت النتائج أيضاً عن استمرار التحسن في نتائج الطلبة نتيجة دعم مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية.

وأظهرت نتائج دراسة شورتر (Shorter,2012) وجود علاقة قوية بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية في ولاية نيو جيرسي الأمريكية وبين تنمية وتطوير مجتمعات التعلم المهنية في هذه المدارس، ومن هذه الممارسات المشاركة في تقاسم السلطات، وتدعيم ثقافة العمل الجماعي من خلال فرق عمل تعاونية، ودعم التعلم التنظيمي في كافة المستويات، وتشجيع وتحفيز الإنجاز، والاهتمام بالالتزام التنظيمي للمعلمين، وتحويل الرؤى والأفكار إلى واقع عملي تطبيقي وتدعيم الأفكار والممارسات الإبداعية من خلال ممارسة أبعاد القيادة التحولية. وبينت نتائج دراسة لي وآخرين (Lee et.al, 2013) أن مدير المدرسة يقوم بأدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في سغافورة حيث يشارك في بناء رؤية تشاركية لتلك المجتمعات، ومنح الصلاحيات والسلطات لأعضائها لتنفيذ برامجها للوفاء باحتياجات الطلبة المتنوعة، وبناء ثقافة تعاونية، وضمان توفير تعلم مُتميز لجميع الطلبة، والتركيز على نتائج الطلبة، وتقديم التعليم والتعلم بصورة عميقة وليست سطحية، وتشكيل فرق تعلم مهنية.

وخلصت نتائج دراسة بونسيس (Bonces, 2014) إلى أن مديري المدارس يقوم بأدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الكولومبية، حيث يشاركون بفعالية في وضع الخطط العملية التنفيذية لهذه المجتمعات والتي تركز على العمل الجماعي التشاركي واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والاعتماد على البحث العلمي، كما كشفت الدراسة أن بنية مجتمعات التعلم المهنية تتشكل بشكل رئيس من المعلمين الذين يختارون من يعمل معهم في هذه المجتمعات وفق احتياجاتهم من أعضاء الإدارة المدرسية أو الأخصائيين أو غيرهم من هيئة العاملين بالمدرسة .

وكشفت نتائج دراسة تشن وميتشل (Chen& Mitchell,2016) أن مديري المدارس الصينيين كان لهم نظاماً دقيقاً في تنظيم الوقت والموارد لدعم مجتمعات التعلم المهنية بينما يفتقر مديري المدارس الكندية إلى ذلك التنظيم، كما ركز مديري المدارس الصينية في دعمهم لمجتمعات التعلم على اختبارات الطلبة الموحدة بينما رأى مديري المدارس الكندية أن الاختبارات الموحدة ما هي إلا أداة لتحقيق أهداف التعليم، كما توصلت الدراسة أن مديري المدارس الصينية يعتمدون على التنظيم الهرمي للسلطة الذي يقف عائقاً أمام تنمية المعلمين وتطوير قدراتهم المهنية، أم في كندا فيعتمد مديرو المدارس على توزيع السلطات ومنح الصلاحيات والاهتمام بالبحوث.

وأشارت نتائج دراسة جونسون (Johnson,2016) إلى وجود دور فعال ومهم لمديري المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس العامة بولاية مینوسوتا الأمريكية من خلال مشاركة العاملين بالمدرسة في عمليات التغيير للتغلب على الثقافة والمعتقدات التقليدية، وتوفير الفرص المتنوعة للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين ، وتعزيز العمل الجماعي التعاوني بينهم، وتوفير البيئة التعليمية للاستكشاف والتجارب من أجل تحسين وتطوير ممارساتهم المهنية.

وأكدت نتائج دراسة يعقوب ويونس (Yaakob & Yunus, 2016) وجود علاقة إيجابية مُعتدلة بين الثقافة المدرسية ومجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية الماليزية، وأن الثقافة المدرسية لها دور كبير في بناء

بيئة نفسية تؤثر بصورة إيجابية على أداء المعلمين والطلبة، كما توجد علاقات فعالة بين الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والمشاركين في مجتمعات التعلم المهني، كما كشفت النتائج عن دور مدير المدرسة في دعم هذه المجتمعات من خلال توفير برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتقاسم المسؤوليات والسلطات بينهم، والاهتمام بتقويم النتائج والاستفادة منها في دعم عمليات التطوير والتحسين المدرسي، وتحقيق الرؤية الوطنية للتعليم.

وأظهرت نتائج دراسة سويراو وميرينك (Sjoera & Meirink, 2016) وجود عدد من العوامل تؤثر على تفاعل المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية الهولندية تتمثل في العمل في فرق تعاونية، وتشكيل رؤية، والمقابلات والاجتماعات المستمرة مع القيادات المدرسية، وبناء وتشكيل رؤية مشتركة، وتطبيق مدخل المناهج المتمركزة على المدرسة التي تنتج التحسين والتطوير فيها، والاهتمام بالتحليل والتفكير النقدي، والاهتمام بالإبداع والابتكار في العمل، وتبادل الخبرات ودمج الأفكار بين أعضاء الفريق، والتركيز على العناصر والقضايا المهمة في التعليم، وطرح الأسئلة ومناقشتها.

وأبرزت نتائج دراسة كالكان (Kalkan, 2016) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجتمعات التعلم المهنية الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية التركية، كما كشفت أن لمديري المدارس دور كبير في دعم الثقة التنظيمية بين أعضاء تلك المجتمعات، وأن مستوى الثقة بين المعلمين والإدارة مرتفعة ولكنها منخفضة مع أولياء الأمور، وشعور المعلمين باتجاهات إيجابية تجاه مجتمعات التعلم المهنية، ووجود تعاون فعال في التعلم والممارسات، والثقة تقلل من الشعور بالمخاطر المرتبطة بالتغيير، والثقة العالية بين الزملاء يؤثر إيجابيا على الدعم التنظيمي والمواطنة التنظيمية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

- أشارت كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بدرجة كبيرة، وذلك مثل دراسات الصغير (2009)، والمهدي وآخرين (2015)، والمولد (2016)، وبلاكوك (Blacklock, 2009).
- أكدت كثير من نتائج الدراسات السابقة على دور مديري المدارس في بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية من خلال مسؤوليته عن تشكيل فرق وجماعات العمل المدرسية، وتوفير لها الدعم المادي والبشري، ومنحها السلطات والصلاحيات اللازمة لعملها، وتوفير لها برامج تنمية مهنية مستمرة، وتمكينها من المشاركة في صنع القرارات المدرسية وفي التوجه الاستراتيجي المدرسي بما يتضمنه من رؤية ورسالة وقيم مؤسسية، وذلك مثل دراسات حيدر ومحمد (2006)، والصغير (2009)، و سليمان (2010)، وجاسبر (Gaspar, 2010)، وولفورد (Wolford, 2011)، ولي وآخرين (Lee et al, 2013)، وبونسيس (Bonces, 2014)، وتشن وميتشل (Chen & Mitchell, 2016)، وجونسون (Johnson, 2016)، ويعقوب ويونس (Yaakob & Yunus, 2016).
- أشارت كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود مجموعة من المشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية عامة ودور مدير المدرسة في بنائها خاصة تتمثل في غياب رؤية ورسالة مشتركة يتفق عليها ويؤمن بها جميع العاملين بالمدرسة، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية للمعلمين وغيرهم من الهيئة المعاونة، وسيادة ثقافة المركزية والبيروقراطية في العمل الإداري، وضعف مشاركة هيئة العاملين والطلبة وأولياء الأمور في صنع القرارات المدرسية، ووجود ثقافة تنظيمية تقليدية تفتقر إلى العمل الجماعي التعاوني وتشكيل فرق وجماعات عمل متجانسة، وذلك مثل دراسات أحمد (2009)، وناصر (2012)، ومحمد (2016)، وهاشمي (Hashmi, 2011)، وتشن وميتشل (Chen & Mitchell, 2016).

- اهتمت نتائج بعض الدراسات السابقة بالعوامل التي تؤثر في فعالية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في عمليات التغيير والتحسين والتطوير المدرسي، والشراكة المجتمعية، والالتزام التنظيمي، والمناخ المدرسي، والثقافة التنظيمية، والمسائلة والمحاسبة، والتفويض والتمكين الإداري، ، وذلك مثل دراسات: الصغير (2009)، وأحمد (2009)، وسليمان (2010)، وجاسبر (Gaspar,2010)، وولفورد (Wolford,2011)، وشورتر (Shorter,2012)، ولي وآخرين (Lee et.al, 2013)، وجونسون (Johnson,2016)، ويعقوب ويونس (Yaakob & Yunus, 2016)، وسويراو وميرينك (Sjoera& Meirinkc,2016)، وكالكان (Kalkan,2016).

الإطار النظري للدراسة

تضمن الإطار النظري للدراسة ثلاثة مباحث رئيسة، الأول مجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المعاصر، والثاني أشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، والثالث المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: مجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المعاصر

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

[1] مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

عرف أوين(58, 2014, Owen) مجتمعات التعلم المهنية بأنها "مجموعة من المعلمين يعملون سوياً في فرق عمل، ويقدمون الدعم والمساعدة لبعضهم البعض لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويتشاركون في تبادل الخبرات والتجارب الشخصية ويتأملون ويتفكرون فيها للاستفادة منها، ويلاحظون أداء وممارسات بعضهم البعض وتقديم التغذية الراجعة بشأنها، ويوظفون البحوث التطبيقية للوصول إلى أفضل ممارسات تدريسية، ويعملون على حل المشكلات المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة".

كما عرفها فاس(2, 2016, Vass) بأنها " مجموعة من المربين يعملون بشكل تعاوني من خلال فرق وجماعات عمل مُحترفة، ويجتمعون بصفة دورية منتظمة ومستمرة، ويتحملون المسؤوليات ويلتزمون بالمهام والواجبات الوظيفية، ويتشاركون في تبادل الخبرات لتحسين مهاراتهم التدريسية والارتقاء بالأداء الأكاديمي للطلبة".

وتُعتبر مجتمعات التعلم المهنية "مجموعة من فرق العمل المدرسية يُشارك فيها الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من العاملين، حيث يتعاونون فيما بينهم بهدف تحقيق التعلم التنظيمي المُتميز والتخطيط الفعال وحل المشكلات دون وجود قيود زمنية أو مكانية تحد من تحقيق أهدافهم". (الزايد وحج عمر، 2016، 353)

أما برودي(222, 2014, Brodie) فاعتبرها "نموذجاً للتعلم التنظيمي المُتميز للمعلمين القائم على البحث والاستقصاء، مجتمعات التعلم الناجحة توجد بينات تُمكن أعضائها من المعلمين من استكشاف ما لديهم من جوانب قوة وتدعيمها وجوانب ضعف وعلاجها، وتقديم حلول تعاونية لمشكلات الممارسات المهنية، وتنفيذ أساليب وأفكار جديدة في العمل لتحسين مستويات إنجاز الطلبة، واستخدام البيانات والمعلومات لتحديد مجالات التحسين والتطوير، والتعرف على احتياجات المتعلمين والوفاء بها".

في حين تناولها باتس وآخرين(99, 2015, Bates& et.al.) على أنها "مجموعة من المربين يعملون سوياً يسعون إلى تحقيق نتائج لا يمكن أن يحققونها من خلال الأعمال الفردية، تمكن المربين من التعاون حول رؤية ورسالة وأهداف تشاركية، تركز على التحسين المستمر لجودة المخرجات الطلبة، وتعتمد على تبادل المعارف والبحث المستمر بين المعلمين، النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتمد على بناء المعرفة من خلال التعاون والتفاعل بين المعلمين، وتدعيم الاستفسار وإيجاد حلول فعالة لمشكلات الطلبة".

كما تُعد بأنها "مجموعات عمل تعتمد فلسفتها على التعلم التعاوني الهادف بين المعلمين لتطوير ممارساتهم المهنية للارتقاء بعملية تعليم وتعلم الطلبة، وزيادة إنجازهم وتقديمهم الأكاديمي، ويركزون على أساليب

واستراتيجيات التدريس والتقييم، والمناهج الدراسية، والوفاء بالمعايير الوطنية للتعليم، وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، وتحديد أولويات التعليم والتعلم، والاهتمام بالتفكير والتأمل والتحليل في الممارسات".

(Bailey & Jakicic,2013, 7-8)

وحدها ستول وكارن (Stoll & Karen,2007, 5) بأنها "مجموعة من المعلمين تمتد لجميع أنحاء المدرسة لتشمل موظفي الدعم والهيئات الإدارية والمجالس المدرسية والطلبة، ويمتد عملهم بعد الدوام الرسمي، والتركيز على احتياجات المتعلمين".

وعرفها قسم التعليم الأساسي بجمهورية جنوب أفريقيا بأنها "جماعات توفر الإعداد والدعم اللازم لمجموعات متنوعة من المعلمين ومُديري المدارس ومُستشاري المواد الدراسية للمشاركة بشكل جماعي في تحديد مسارات تنموية خاصة بهم، ووضع الأنشطة التي تحقق ذلك".

(Department of Basic Education in Republic of South Africa,2015, 5)

أما البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالمملكة العربية السعودية (2016، 10) فعرّفها بأنها "مجموعات من الأفراد المنتهين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك يجعل أداؤهم أكثر كفاءة وفعالية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم في المدارس".

إنّ يتضح مما سبق عرضه عن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية أنّ بنيتها التنظيمية قوامها وأساسها المعلمين بالإضافة إلى مجموعة الداعمين من إدارة مدرسية وهيئة معاونة، والجميع يعمل في فرق وجماعات عمل تركز على التعاون والمشاركة والاعتمادية، ويتبادلون الأفكار والآراء ويتناقشون الخبرات والممارسات من أجل تحقيق جودة العملية التعليمية ممثلة في تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة والارتقاء بأداؤهم وإنجازهم الأكاديمي.

[2] نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنية:

ترجع فكرة مجتمعات التعلم المهنية إلى إيكيناس Aikin's عام 1941م الذي اهتم بالثقافة التعاونية بين هيئة العاملين في المدارس، وأهمية إعطاء المعلمين الفرص للعمل في مجموعات مهنية، واستكشاف الإمكانيات المتاحة وتوظيفها واستثمارها في عمليات التحسين والتطوير المهني، بالإضافة إلى تمكينهم من المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، فضلاً عن إعطاء المدارس مزيد من الصلاحيات والسلطات لتحقيق استقلاليتها الإدارية، لتتمكن من إعادة الهيكلة والقيام بعمليات التغيير المناسبة والتغلب على عزلتها من خلال نشر ثقافة

التعاون بين المهتمين والمشاركين في العملية التعليمية. (Mathews & et.al,2014, 25)

وفي عام 1960م ظهر مصطلح مجتمعات التعلم المهنية professional learning community عند دوفور DuFour في الولايات المتحدة الأمريكية كآلية للتغلب على الطبيعة المعزولة للعملية التعليمية في ذلك الوقت، وأكد على الاهتمام بالتدريس في قاعات مفتوحة تستجيب للتأثيرات البيئية والمجتمعية من خلال تشكيل فرق عمل تتحمل مسؤولياتها المهنية وتركز على التعلم التنظيمي التعاوني في استراتيجيات وأساليب التدريس، وعلى تحسين نتائج الطلبة، وهذا يتطلب دعماً من الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية المحلية والمركزية. (Ratts & et.al,2015, 52)

وفي سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين توالى جهود كثير من الباحثين مثل ستانهاوس Stenhouse عام 1975م، وبلوم Bolam عام 1977م، وسكون Schon عام 1983م، وماكمهون McMahan عام 1984م، والذين رأوا أنّ المعلمين يجب أن يكونوا باحثين في قاعات الدروس وخارج المدرسة، ويقومون بأدوار نشطة في عمليات تطوير المناهج الدراسية، كما اهتموا بالمدرسة على أنّها المنظمة المفكرة التي تدعم الأنشطة والمشروعات، بالإضافة إلى الاهتمام بالتقويم الذاتي أو المراجعة الذاتية على المستوى الشخصي والمُنظمي.

(Stoll & et.al,2006, 223)

وفي عام 1990 وضع سينج Senge نموذجاً للمنظمة المتعلمة وحدد فيه خمسة مجالات رئيسة لها تتضمن :
التمكن الشخصي، والرؤية المشتركة، والنماذج الذهنية، وتعلم الفريق، والتفكير النظامي. (Sai& Siraj,2015, 68)

وفي عام 1990م وضع سينج Senge نموذج جديد للثقافة المدرسية تدعم عمليات التغيير والتحسين والتطوير المدرسي من خلال المدرسة كمنظمة متعلمة. وفي عام 1995م تناول كل من نيو مان ووليدج Newmann& Wehlage دور مجتمعات التعلم المهنية وتأثيرها في الارتقاء بإنجاز الطلبة في المدارس المتوسطة والعليا في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من خلال وجود رؤية مُتميزة للجودة ودعم القدرات التنظيمية للمدرسة. وفي عام 1995م أيضاً قام لويس وزملائه Louis et. al. بوضع عدة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية تتضمن المشاركة في المعايير والقيم، والحوارات الهادفة، والاهتمام بالممارسات واجوانب العملية التطبيقية، والتركيز على تعلم الطلبة، والاعتماد على العمل الجماعي، وفي عام 1998م وضع ديفور وإيكر DuFour and Eaker ستة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية هي: الرسالة والرؤية والقيم المشتركة، والاستفسار الجماعي، وفرق العمل التعاونية، والممارسات العملية التطبيقية، والتحسين والتطوير المستمر، وتوظيف النتائج واستثمارها بكفاءة وفعالية. (Blacklock,2009, 115-120)

وفي عام 1997م قدم هورد Hord إطاراً عاماً لمصطلح مجتمعات التعلم المهنية وحدد من خلاله خمسة أبعاد رئيسة لهذه المجتمعات، الأول القيادة المشتركة، والثاني القيم والرؤية المشتركة، والثالث التطبيق والتعلم الجماعي، والرابع الظروف الداعمة في البني والهياكل التنظيمية، أما البعد الخامس فيشتمل على الممارسات الشخصية المشتركة. (Ismail& et.al,2014, 160; Sai& Siraj,2015, 70)

وفي عامي 2001م و 2003م قامت هوفمان Huffman بنأصيل أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي وضعها هورد وذلك من خلال تحديد ممارسات ومؤشرات أدائية لكل بُعد من الأبعاد، والتركيز على دور الرؤية والقيم المشتركة في إيجاد ودعم تلك المجتمعات ، بالإضافة إلى تعزيز دور الإدارة المدرسية في ذلك المجال بالتعاون الفعال مع هيئة العاملين بالمدرسة، وتوفير كافة الموارد المادية والبشرية ، والتغذية الراجعة المستمرة من قبل الزملاء. (Huffman,2001, 5; Huffman,2003, 25)

وفي عام 2003م قامت كل من هيب وهوفمان (Hipp & Huffman,2003, 18-20)، وأوليفر وزملائها هيب وهوفمان (Oliver, et.al,2003, 66-74) بتقديم نموذج متطور لمجتمعات التعلم المهنية تضمن خمسة أبعاد رئيسة هي: القيادة الداعمة والمُشتركة، والرؤية والقيم المُشتركة، والتعلم والتطبيق التعاوني، والممارسات الشخصية المُشتركة، والظروف الداعمة في العلاقات والهياكل التنظيمية.

وفي عام 2002م قام كل من إيكر والأخوين ديفور بتحديد مجالات مجتمعات التعلم المهنية وهي الرسالة والرؤية والقيم والأهداف المشتركة، وتنمية الأداء المُتميز وفرق العمل التعاونية، توظيف النتائج المُركزة على الثقافة المدرسية. كما حددوا مجموعة من المبادئ التي تركز عليها هذه المجتمعات مثل: التعاون، والتركيز على التعلم، والقيادة، والاهتمام بخطط تحسين المدرسة، والاحتفال، والإصرار والمُثابرة في العمل. (Eaker, et.al,2003, 3-10)

وفي عام 2010م وضع وليفر وهيب (Olivier, & Hipp,2010, 18-20) نموذجاً لتقييم مجتمعات التعلم المهنية يعتمد على خمسة مجالات هي: القيادة الداعمة والمُشتركة، والرؤية والقيم المُشتركة، والتعلم والتطبيق التعاوني، والممارسات الشخصية المُشتركة، والظروف الداعمة في العلاقات والبني والهياكل التنظيمية.

وفي عام 2012م قام الأخوين ديفور (DuFour & DuFour,2012) بوضع دليل لمُدبري المدارس لعمل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، ويتضمن هذا الدليل دور مُدبري المدارس في بناء هذه المجتمعات، وأسس بناء فرق التعلم المهنية باعتبارها آلية عمل هذه المجتمعات، وأبعاد ومجالات هذه المجتمعات، والتركيز على تحسين عمليات تعلم وتعليم الطلبة، وتقييم أداء هذه المجتمعات، والاهتمام بالنتائج والمُخرجات، والتحسين والتطوير المستقل والذاتي للمدرسة، وتعزيز الكفاءات الجماعية.

وبناءً على ما سبق يتضح أن فكرة مجتمعات التعلم المهنية ليست جديدة بل تمتد إلى النصف الأول من القرن العشرين، وكانت تركز على التعاون بين المعلمين، ثم تطورت لتركز على التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة ومجتمع المعرفة، ثم الاهتمام بالرؤية والرسالة، بالإبداع والابتكار، والقيادة وتفويض السلطات ومنح الصلاحيات، والاهتمام بالتطوير والتحسين المتمركز على المدرسة، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة للعمل ومحفزة على التميز والجودة في الأداء.

[3] أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

تتمثل أهمية مجتمعات التعلم المهنية في دعم عمل المعلمين والإداريين، وإيجاد منظمة متعلمة تعتمد في عملها على العمل الجماعي التعاوني، والتأثير على السياسات التعليمية المرتكزة على البحث العلمي المنظم. (Bonces, 2014, 314) كما تهدف مجتمعات المهنية إلى تنمية قدرات وكفاءات المعلمين، وتدعيم عمل المعلمين التعاوني لتلبية احتياجات الطلبة وتحسين نتائجهم، فعندما يعمل المعلمون سوياً فإنهم يقدمون أفضل خبراتهم وممارساتهم، بالإضافة إلى تشكيل فرق عمل تعاونية تعتمد على المسؤولية المتبادلة، وتمكين المعلمين من تحقيق نتائج إيجابية لا يستطيعون تحقيقها بصورة منفردة، كما تساعد هذه المجتمعات من الاستثمار الأمثل لمعارفهم ومهاراتهم. (Dillard, 2016, 2)

وبالإضافة إلى ما سبق تساعد هذه المجتمعات في بناء علاقات إنتاجية مطلوبة لتحقيق التعاون والشراكة والتفكير والعمل لتنفيذ برامج تحسين وتطوير في المدارس، وإشراك العاملين في جميع المستويات في التعلم الجماعي المتناغم والذي يتسم بطبيعة خاصة تناسب السياقات التنظيمية المدرسية، ودعم ديمقراطية التعليم من خلال تحقيق العدالة والمساواة في فرص التعليم والتعلم للطلبة، ومن خلال دعم المعلمين الذين يعملون مع الطلبة الذين يحتاجون إلى أكبر قدر من المساعدة والدعم، وتعزيز الجهود الرامية إلى تحسين النتائج المدرسية وثقافة النظام التعليمي وتعلم وممارسة المعلمين. (Jones & et.al, 2013, 358)

وأشار إيفي وأخريين (Ivy & et.al, 2008, 4) إلى أن أهمية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في استثارة قدرات ومهارات أفكار أعضائها من المعلمين وغيرهم، بالإضافة إلى حصولهم على صلاحيات وسلطات لتنفيذ إبداعاتهم وابتكاراتهم في التدريس، وتمكينهم من التكيف مع التغييرات والتحديات المعاصرة، والتعاون الفعال مع غيرهم من التخصصات المختلفة وتنمية التواصل الفعال بينهم، وشعورهم بالسعادة المهنية في أداء الأعمال وإنجاز المهام. كما تمكن مجتمعات التعلم المهنية المعلمين من التقويم الذاتي لأدائهم، كما تساعد في تصميم برامج تنمية مهنية مستمرة ترتقي بأدائهم، ومساعدتهم على فهم أعمق للمناهج الدراسية. (The Departments of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 13) ، وهذا ينعكس على الطلبة فيزيد من إنجازهم العلمي عامة وتحصيلهم الدراسي خاصة، ويحدد احتياجاتهم التعليمية المتغيرة بصورة دقيقة والعمل على تلبيةها والوفاء بها. (Ismail & et.al, 2014, 160)

كما تساعد مجتمعات التعلم المهنية في بناء ثقافة تعاونية بين كافة المشاركين فيها ولا سيما المعلمين والإدارة المدرسية، والمشاركة في التعلم التنظيمي، والتفكير والتأمل في الممارسات التدريسية، وتدعيم مبدأ التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة، وتنمية الإبداع والابتكار، والتأمل في الممارسات، وتدعيم العلاقات بين المشاركين فيها، وتزيد من مستويات الرضا الوظيفي لديهم، كما تزيد أيضاً من التزامهم التنظيمي، والوفاء بمعايير جودة التعليم والتعلم، والمشاركة في التأمل، وتدعيم الحوارات الهادفة، والعمل التعاوني الفعال والبعدين الأعمال الفردية، ودعم تعلم المعلمين من بعضهم البعض لتحسين مخرجات الطلبة. (Lalor & Abawi, 2014, 77) وفي ضوء ما سبق يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية تحقق مجموعة من الفوائد للمعلمين والطلبة، فبالنسبة للمعلمين تساعد في تحقيق التعاون الفعال بينهم، وتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لكفاياتهم وكفاءتهم المهنية، والتفكير والتحليل والبحث العلمي المنظم، والإبداع والابتكار، والمشاركة في تحمل المسؤوليات، والاندماج في فرق عمل متكاملة، وتحقيق الرضا الوظيفي

والسعادة المهنية، أما بالنسبة للطلبة فتساهم هذه المجتمعات في الارتقاء بالإنجاز العلمي للطلبة وتحسين مستويات تحصيلهم، والوفاء باحتياجاتهم وتلبية مطالبهم المتنوعة، فضلاً عن مُراعاة آمالهم وتطلعاتهم وطموحاتهم في الأنشطة والفعاليات المدرسية المُختلفة.

[4] مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

حدد بونسيس (Bonces, 2014, 314-315) عدة مبادئ تنطلق منها مجتمعات التعلم المهنية تتضمن الانفتاح الفكري للأعضاء حيث يتقبلون التغذية الراجعة من بعضهم البعض ومن مشرفيهم ورؤسائهم في العمل، والاحترام المُتبادل للعمل التعاوني من خلال التفكير في الممارسات المُختلفة، والثقة والولاء والاعتماد المُتبادل بين الأعضاء، والقيادة الداعمة من قبل الأعضاء حيث إن لكل فريق قيادة رشيدة، والفهم وبناء المعرفة المُشتركة، والالتزام بالمهام والمسئوليات الموكلة والمُحددة للأعضاء، والمُشاركة في تحمل المسئوليات وتوزيع وتقاسم السلطات وصنع واتخاذ القرارات.

كما أشار جونز وآخرين (Jones & et.al, 2013, 358) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تركز في عملها على ستة مبادئ رئيسة تتمثل في الأهداف والقيم والرؤية والرسالة المُشتركة، وضمان تحقيق الأداء والإنجاز المُتميز لجميع الطلبة، والتركيز على عمليات التعليم والتعلم من خلال فرق وجماعات العمل التعاونية، واستخدام البيانات لتوجيه عملية صنع القرار والتحسين والتطوير المستمر، والشراكة الفعالة من الأسرة والمجتمع، وبناء القدرات القيادية المستدامة.

مما سبق يتضح انطلاق عمل مجتمعات التعلم المهنية من مجموعة من المبادئ تتمثل في التوجه الاستراتيجي المدرسي من وجود رؤية ورسالة وأهداف محددة، بالإضافة إلى المرونة والانفتاح الفكري لدى الأعضاء وتقبلهم للأفكار والأساليب الجديدة في العمل، فضلاً عن وجود مجموعة من القيم الموجهة والمُرشدة لعمل الأعضاء تتمثل في الثقة والاحترام المُتبادل والالتزام بالمهام والمسئوليات من قبل الأعضاء، فضلاً عن الولاء والاعتماد المُتبادل، بالإضافة إلى دعم الإدارة المدرسية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

[5] سمات وخصائص مجتمعات التعلم المهنية:

حدد المهدي وسويلم (Al-Mahdy & Sywelem, 2016, 47) عدة سمات لمجتمعات التعلم المهنية تتمثل في التركيز على التعلم المهني، والعمل في مجموعات مُتماسكة، والاهتمام بالمعرفة الجماعية وأخلاقيات مهنة التدريس، وإيجاد ظروف للتعلم الدائم المُستمر، وإيجاد بيئة تعليمية مثيرة وجاذبة ولا يُنظر إلى الإبداع والابتكار والتجريب فيها كمهام يتعين إنجازها أو مشاريع يجب أن تكتمل، ولكن كطرائق لإنجاز الأعمال يوماً بعد يوم، وبالإضافة إلى ما سبق فإن المشاركة في هذه العملية لا تقتصر على أفراد معينين، بل هي مسؤولية كل عضو في المدرسة، فضلاً عن الاهتمام بالحوار التأملي بين المعلمين حول الممارسات التعليمية وتعلم الطالب، والمُشاركة في حل المُشكلات من خلال تعلم الأقران.

كما أشار أوين (Owen, 2014, 59) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تتميز بمجموعة من الخصائص تتضمن الحوارات الهادفة والثقة والاحترام بين الأعضاء، والقيم والمعايير المُشتركة، والتعاون البناء، وتركيز التعاون الفعال على تحسين تعلم الطلبة، ووجود أهداف مُشتركة، وبناء الاعتمادية بين الأعضاء، والانفتاح تجاه الأفكار الجديدة، ودعم مهارات القيادة بين المُشاركين. (Owen, 2014, 59)

ووضع قسم التعليم الأساسي بجمهورية جنوب أفريقيا (Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 7) عدداً من السمات لمجتمعات التعلم المهنية تركز على الثقة والاحترام بين أعضائها، ودعم التحدي والنقد البناء، والرؤية المُشتركة والتركيز على التعلم لجميع المتعلمين، والتعاون البناء، والتأثير الفعال، والعضوية الشاملة والمُتكاملة، والقيادة الرشيدة، والمسؤولية الجماعية عن تعلم الطلبة، والتغيير المُتسق والمستجيب في الممارسة، والانتظام، وإجراء استفسارات منتظمة ودقيقة في الممارسات العملية.

أما هوجلاند وآخرين (Hoaglund & et.al.,2014 , 523) فتناولوا مجموعة من الخصائص لمجتمعات التعلم المهنية تعتمد على التعلم التعاوني في دعم الممارسات المهنية للمعلمين، والتركيز على حل مشكلات التي ترتبط بتعليم وتعلم الطلبة، ومتابعة ومراقبة التقدم في الأداء والإنجاز للمعلمين والطلبة، والاستثمار الأمثل للوقت في التعلم والنمو المهنية والتنمية المهنية المستمرة داخل وخارج المدرسة، والاعتماد على الحوار والمناقشات في اتباع أساليب واستراتيجيات التدريس، والاستفادة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي في دعم عملياتها في كافة المستويات التنظيمية المدرسية، والاعتماد على تعلم القرين، والاعتماد على تقاسم المسؤوليات والسلطات بين أعضائها.

وبناءً على ما سبق يتضح وجود مجموعة متنوعة من السمات والخصائص تتسم بها مجتمعات التعلم المهنية الفعالة تتمثل في العمل الجماعي في شكل فرق أو مجموعات متماسكة ومتكاملة، والاهتمام بالتعلم التنظيمي بين الأعضاء، والتمسك بأخلاقيات مهنة التدريس، والتركيز على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة وحل مشكلاتهم التعليمية، والاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة، وتبادل القيادة بين أعضائها.

[6] العوامل المؤثرة في مجتمعات التعلم المهنية:

توجد عديد من العوامل تؤثر في مجتمعات التعلم المهنية وذلك مثل التفويض والتمكين من مديري المدارس ورؤساء الأقسام الأكاديمية وقادة مجالس وفرق وجماعات العمل المدرسية وهؤلاء جميعاً يندمجون في أماكن العمل ويشجعون المجتمعات على تبادل الأفكار، ونشر ثقافة التعاون المهني، وتوفير الموارد المادية اللازمة مثل غرف الاجتماعات، والوقت، والتقليل من الضغوط المهنية عليهم، والحفاظ على الاستقرار، وإدارة الصراعات التي قد تنشأ بفعالية. (Mindich & Lieberman, 2012, 5)

كما أثرت ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تشكيل مجتمعات تعلم مهنية افتراضية تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتمكن أعضائها من التعاون بفعالية في أي وقت وفي أي مكان من خلال مؤتمرات الفيديو، والانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، وهذا يجعل بنية هذه المجتمعات أكثر مرونة في بنيتها وتشكيلها من حيث الاستفادة من الخبرات المجتمعية، فضلاً عن سهولة التواصل مع المؤسسات التعليمية والتدريبية في المجتمع والاستفادة منها في تطوير أدائها والقيام بواجباتها المهنية في تحسين إنجاز طلبة المدارس.

(Ansari et.al.,2017 ,3-5)

وهناك بعض العوامل الأخرى التي تؤثر على فعالية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في التوجهات الشخصية لأعضائها نحو التغيير والتطوير والتحسين في العملية التعليمية، والسياق المدرسي، وحركية وتفاعل مجموعات وجماعات العمل، وحجم المدرسة، ومرحلة التطوير بها، وعمر وتاريخ المدرسة، وعمليات التنمية المهنية بها، والتنوع في المعلمين والطلبة، والأمان الوظيفي للمعلمين، والانفتاح نحو التغيير في الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي المدرسي، والتخطيط قصير وطويل المدى، والسلطات والصلاحيات الممنوحة للمدرسة من قبل السلطات التعليمية المحلية والمركزية على كافة المستويات. (DeMatthews,2014, 181-182) ويتطلب ذلك وجود بيئة مدرسية داعمة ومثيرة وحافزة وجذابة، وكذا توفير الوقت اللازم لعمل هذه المجتمعات. (Lalor

& Abawi,2014, 77)

كما تحتاج تلك المجتمعات إلى الدينامية التنظيمية وقبول الحاجة إلى التغييرات النظامية، فمن الصعب إجراء التغييرات بدون العمل في شكل جماعات، ويحتاج العاملون إلى الوقت لمناقشة وتطوير وتنمية وقبول مداخل وأساليب وآليات جديدة في العمل. (Christiansen & Robey,2016, 43)

إن يتضح أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على عمل مجتمعات التعلم المهنية تتضمن وجود سلطات وصلاحيات لدى أعضائها لتنفيذ مشروعاتها وأنشطتها المختلفة من خلال التفويض والتمكين الإداري، بالإضافة إلى وطبيعة أعضائها وتوجهاتهم الشخصية والمهنية، ومدى قدرتهم على المبادرات وتحمل المسؤوليات وقبولهم

للتغيير، فضلاً عن توفر الوقت للعمل في هذه الجماعات، وتوظيف التكنولوجيا في كافة أنشطتها التعليمية والتدريبية.

[7] أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

تتضمن مجتمعات التعلم المهنية خمسة أبعاد رئيسة تتمثل في الآتي:

أ- القيادة الداعمة والمشاركة: Shared and Supportive Leadership

التي تُشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية في بيئة آمنة وداعمة ومحفزة على التعلم، وتتعامل مع المعلمين بديمقراطية وتتقاسم معهم السلطات والصلاحيات من خلال اتباع نمط القيادة الموزعة، وتوفر لهم برامج التنمية المهنية المستمرة، فضلاً عن الدعم المادي والبشري والفني عند حاجتهم إليه، وتشجع الروح القيادية عند المعلمين لتحسين تعلم الطلبة. (Dogan et.al.,2017 , 1206; Hord.,2009 , 41)

ب- القيم والرؤية المشتركة: Shared Values and Vision

وركز هذا البعد على وجود رؤى وقيم مشتركة توحد المشاركين في هذه المجتمعات على تحقيق أهداف محددة، كما تساعد على الالتزام بأداء المهام والأعمال والمسؤوليات الموكلة لأعضائها، والالتزام بتحسين الأداء، فضلاً عن الاعتماد عليها في السياسات والبرامج والأنشطة المدرسية المختلفة.

(Ansari et.al.,2012 , 4; Suwanwong,2016, 10)

ج- التعلم والتطبيق الجماعي: Collective Learning and Application

حيث يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة، ويتبادلون المعارف والمهارات للوفاء باحتياجات الطلبة المتعددة وحل مشكلاتهم المتنوعة، وتنمية الحوارات الهادفة والبناءة بينهم، والمشاركة في أبحاث جماعية، ويحللون بشكل تعاوني مصادر المعلومات والبيانات وأعمال الطلبة لتحسين وتطوير عمليات تعليمهم وتعلمهم. (Stoll et.al.,2006 , 227; Bouchamma et.al, 2014,1482)

د- الممارسات الشخصية المشتركة: Shared Personal Practice

والتي تركز على تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين، وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية فيما بينهم، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وتوفير الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه لجميع المعلمين بالمدرسة، وإتاحة الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم من العاملين بالمدرسة.

(Bonces, 2014, 312-313; Balyera et.al, 2015,1341-1342)

هـ- الظروف المساندة: Supportive Conditions

وتتضمن الظروف المساندة بالعلاقات والتنظيم مثل: بناء الثقة والاحترام المتبادل بين جميع أعضاء تلك المجتمعات، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمشاركة في إحداث التغييرات في المدرسة وما تتضمنها من برامج ومشروعات، وتوفير الموارد المالية والبشرية المختلفة، وتوفير بيئة مدرسية وجذابة ومشجعة ومحفزة وداعمة، ووجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة أعضاء هذه المجتمعات.

(Teague& Anfar, 2012, 61; Cormier, 2009, 35-37)

وبناءً على ما سبق يتضح وجود أبعاد محددة لمجتمعات التعلم المهنية تركز على القيادة الداعمة من مديري المدارس، ووجود رؤية وقيم مشتركة تجمع أعضاء هذه الجماعات نحو تحقيق أهداف محددة، بالإضافة إلى الاعتماد على العمل الجماعي في التفكير والتحليل والبحث والاستقصاء، والاهتمام بالمبادرات الشخصية للأعضاء، فضلاً عن توفير كافة الموارد المادية والبشرية الداعم لها في كافة المستويات وفي جميع الأوقات.

[8] دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية:

تعتبر الإدارة المدرسية الداعمة التي يُمثلها مديري المدارس شرطاً رئيساً ومتطلباً أساسياً لنجاح مجتمعات التعلم المهنية، ويتعين على مديري المدارس تقديم الدعم المادي والفني والبشري لمجتمعات التعلم المهنية، وتوفير

الوقت لعملها، وتشجيع وتحفيز المعلمين، والإشراف والمُتابعة على جداول أعمالها، وإيجاد ثقافة تنظيمية فعالة تقود إلى التعلم التعاوني، وتعزيز بناء القدرات، ودعم مهارات الحوار والمناقشات والاستفسارات، وتوزيع الصلاحيات والسلطات، وتبادل قيادة تلك المجتمعات.

(Department of Basic Education in Republic of South Africa, 2015, 10)

إن من أهم دعائم وركائز بناء مجتمعات التعلم المهنية الفعالة وجود قيادات مدرسية داعمة لها حيث أصبحت مُتطلب رئيس لنجاحها، وذلك من خلال قيام مُديري المدارس بتبني رؤى مدرسية مُحددة، ودعم نماذج تنظيمية لها، وتنمية العلاقات بين أعضائها من خلال أساليب تواصل متنوعة، وبناء التماسك بين أعضائها، والسماح بتبادل الأدوار القيادية، وتبني أنماطاً قيادية تشاركية مثل القيادة الموزعة، والاهتمام بمتابعة أدائها وتقييمه بصورة مُستمرة، وتنمية قيم تحمل المهام والمسئوليات وتبعاتها ونتائجها لدى أعضاء تلك الجماعات، وإتاحة الفرص لهم للإبداع والابتكار وتوفير مُتطلباته المادية والبشرية، ودعم ثقافة العمل الفريقي في كافة الأنشطة والعمليات. (Hudsona & et.al, 2012, 3)

وتحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى قيادة تعليمية فعالة تولي أهمية للمناهج الدراسية والقضايا المُرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتركز على تحقيق أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية، وقادرة على تعبئة وتوظيف الموارد لتحقيق أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية، ويوجد مناخاً تنظيمياً من التوقعات العالية للمدرسة يسوده الاحترام المُتبادل بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويتابع ويراقب أداء الطلبة بصورة مُستمرة، ويتيح لهيئة العاملين المشاركة في صنع القرارات المدرسية ورسم وتحديد السياسة التعليمية المدرسية وتوجيهها الاستراتيجي، وتحقيق الانضباط والانتظام الفعال للعملية التعليمية، وتوفير الوقت اللازم لأداء كافة الأنشطة والبرامج والمشروعات المنوطة بمجتمعات التعلم المهنية. (Jones & et.al, 2013, 359)

كما تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى قيادة تعليمية تركز على التخطيط المُنظم لإعادة توزيع أيام عمل المعلمين لتكون في اجتماعات أكثر انتظاماً تركز على التعلم التنظيمي وجعل المهام الإدارية الروتينية يتم التعامل معها من خلال البريد الإلكتروني، والاهتمام بالاجتماعات المهنية إلى ما بعد الدوام الرسمي، والمرونة في الدوام من حيث الحضور والانصراف، وإتاحة الفرص للمعلمين للتعديل من أوقاتهم بحيث تستوعب اجتماعات التنمية المهنية التي تتم بعد انتهاء فترة الدوام الرسمي وبعض أنشطة ومشاريع الطلبة المُرتبطة بهذه البرامج. (Barton & Rhonda, 2012, 3-4)

وأشار إيفي وآخرين (Ivy & et.al, 2008, 2-3) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج إلى قيادة تعليمية تُدعم وجود رؤية جماعية مُشتركة للمدرسة، وتهتم بتعزيز التعاون بين جميع أعضاء المنظمة من خلال تشكيل فرق عمل تتبادل فيما بينها الخبرات والممارسات لتحقيق التعلم المتميز لجميع الطلبة، ويشمل ذلك التعاون القائم على القضايا والموضوعات والاهتمامات المُشتركة، أو التعاون بين المناهج الدراسية أو أي نشاط تعاوني هادف يسهم بصورة أو بأخرى في نجاح الطلبة، بالإضافة إلى تنمية ثقافة موجهة نحو الإنجازات والنتائج، والتخطيط للتقييمات المُشتركة، وتحليل إنجاز الطلبة.

أما هاريس وجونس (Harris & Jones, 2017, 26-27) فارتأيا أن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج إلى نمط القيادة الموزعة التي تركز على توزيع الصلاحيات والسلطات على المعلمين وتسمح لهم بالمشاركة الفعالة في صنع القرارات، وتتيح الفرص لتنمية مهارات القيادة لدى المعلمين، ودعم التعلم التنظيمي والتعاون في مكان العمل، ويمكن أن يحفز وينشر الابتكار حول أفضل ممارسات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى المساهمة في بناء القدرات وتطوير رأس المال المهني، فمجتمعات التعلم المهنية مجموعة من الممارسين يتعلمون ويعملون معاً في إطار مُنظم من التعاون المُتبادل في مجال محدد وقضايا مُعينة بهدف تحسين نتائج الطلبة وبالتالي الارتقاء بمعايير جودة التعليم.

في حين أشار ستول وآخرين (Stoll & et.al, 2006, 235-240) إلى أنه من الصعب رؤية مجتمعات التعلم المهنية تنمو وتتطور بدون الدعم النشط والإيجابي من القيادات الإدارية المدرسية ولا سيما مُديري المدارس في

كافة المستويات التنظيمية، حيث تُعتبر هذه القيادات المصدر المُهم للدعم البناء وتوفير المشاركة الفعالة لهيئة العاملين في صُنْع القرارات المدرسية، وتوفير كافة الموارد المادية والبشرية المُناسبة للمعلمين للنمو والتنمية المهنية، وإيجاد ثقافة للتعليم الجماعي، وتوثيق العلاقات بين المُعلمين في مناخ يسوده الثقة، واتباع أنماط قيادية تشاركية، وتشكيل فرق التعلم المهنية، وتوفير الوقت المُناسب لتنفيذ فعاليات التعلم التنظيمي، ومنح مجتمعات التعلم المهنية مزيداً من الصلاحيات والسلطات لتطبيق الأفكار والأساليب الإبداعية والابتكارية في العمل.

وخلص بونسيس (Bonces,2014, 311) إلى أن أي تغيير في المُجتمع المدرسي - الذي تُعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد مراكزه - فلا بد أن يكون مدعوماً من مُدبري المدارس بل ومُشاركين في أنشطته بفعالية وإيجابية، كما يوفرون أنشطة التنمية المهنية لهيئة العاملين بالمدرسة، وينمون المهارات القيادية لديهم، ويشاركونهم في المعرفة وصنع القرارات وإتاحة الفرص لهم لتبادل الأفكار. (Bonces,2014, 311)

وتناول ساي وسيراجي (Sai& Siraj,2015, 72) اعتماد مجتمعات التعلم المهنية في نجاحها على نمط القيادة المدرسية وسمات وخصائص القائد المُتميز في التعامل مع العاملين معه، حيث تقوم القيادة المدرسية بدور مهم في تحسين وتطوير وتقوية مجتمعات التعلم المهنية، والاندماج معهم في أنشطتهم، واستيعاب المعارف والأفكار الجديدة، وبناء وتشكيل فرق العمل، والقدرة على إدارة الصراع واستثماره في استخراج الطاقات الكامنة لدى المُعلمين، وهي محفزة ملهمة ونموذج يُقتضى به في السلوكيات والأعمال، والاعتماد على نمط القيادة الموزعة التي تعزز وتدعم هذه المُجتمعات، وتوفير مزيد من فرص برامج التنمية المهنية للمعلمين، والمزيد من الأنشطة التعليمية، وبناء علاقات صحية بين المعلمين وبين الطلبة وبين المُعلمين والطلبة، والحفاظ على الأنظمة والقيم المشتركة. (Sai& Siraj,2015, 72)

وحدد كرومير وأوليفر (Cormier& Olivier,2009, 39-45) عدة أدوار لمُدبري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في تحفيز هذه المجتمعات، ومنحهم السلطات والصلاحيات من خلال القيادة التشاركية والموزعة، وتقاسم المسؤوليات، والتنسيق بينها في تنفيذ برامجها ومشروعاتها، والتركيز على تعلم المعلم والطلبة، وتوفير ثقافة تعاونية مستمرة، وتركيز المُتابعة والرقابة والتقييم على النتائج المُحددة، وتوفير الوقت والموارد اللازمة نحو تعلم وتقدم الطلبة نحو تحقيق رؤية المدرسة، والقيام بدور الناقد لممارسات هذه المُجتمعات، وتنمية العلاقات الجماعية، إيجاد وتوفير تجارب وممارسات تعلم مهنية، والتركيز على نجاح الطلبة، وتشجيع المشاركة في القيادة. ينبغي أن يكون المدير قادراً على وضع نموذج للرؤية والقيم المشتركة بمشاركة هيئة العاملين بالمدرسة بدلاً من مجرد الرجوع إلى القواعد والإجراءات، وينبغي أن يكون مدير المدرسة قادراً على إشراك أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع القرار ذات الصلة المرتبطة بتعلم الطالب وتعليمهم، وكذلك تمكين الأفراد من التصرف بناء على تلك القرارات. وينبغي أن يكون مدير المدرسة قادراً على التواصل بفعالية مع عضوية مجتمعات التعلم المهنية من خلال تزويد الموظفين بالمعلومات والتدريب والمعايير التي يحتاجونها لاتخاذ القرارات التي من شأنها أن تقيد تعلم الطالب. يجب أن يكون مدير المدرسة قادراً على إثبات المصداقية عن طريق وضع نماذج سلوك تتناسب مع رؤية وقيم مدرستهم. ينبغي أن يكون المدير موجهاً نحو تحقيق النتائج في مجال الرصد وتقديم التغذية الراجعة. توفير الاتصالات الفعالة لهذه المجتمعات للترويج ودعم رؤية المدرسة، كما لا بد أن يبني شبكة الاتصالات بين هذه المجتمعات، ويُدعم التعاون المهني المُحترف في تبادل المعارف والأفكار، وتقديم التغذية الراجعة والمعلومات اللازمة لها لتيسير عملها، وتقويض وتمكين السلطة لأفرادها، وتقديم المساعدة من خلال توفير التدريب والتغذية الراجعة والحوارات المُستمرة، ويكون وكيل للتغيير وإدارة الصراع، وإتاحة الفرص لهم للإبداع والابتكار ضمن أهداف ورؤية ورسالة تلك المجتمعات.

وأكد كروس وجيتس (Kruse & Gates,2016, 43) على دور مُدبر المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية حيث يُوجد ثقافة مهنية تُشجع التفكير والتحليل والتأمل، والتطبيق والممارسات العملية والتجارب، وتعزيز النتائج التنظيمية، وإيجاد هيكل تنظيمي مرن يسمح بالمشاركة في المسؤوليات والسلطات، وإجراء التغييرات اللازمة

لدعم عمليات التغيير المدرسي، وتوجيه الأعضاء نحو العمل الجماعي التعاوني، والاهتمام بالأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة، و توجيه الأعضاء نحو الاستثمار الأمثل للوقت في التعلم الجماعي. وتأسيساً على ما سبق يتضح أن مديري المدارس يقومون بأدوار حيوية في بناء مجتمعات التعلم المهنية، فهم المسؤولون بشكل رئيس عن بنائها وتشكيلها، ومنحها الصلاحيات والسلطات اللازمة لعملها، وتوفير الوقت المناسب لاجتماعاتها وتنفيذ أنشطتها وبرامجها، وتوفير لها الدعم المادي، كما يتابعون أدائها وتطوره وتقويمه، ويساهمون في تصميم خطط للتنمية المهنية لأعضائها على مدار العام الدراسي، ويساهمون بشكل فعال في حل أي مشكلات تواجهها.

[9] المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية:

حدد تيج وأنفيرا (Teague & Anfara, 2012, 61-62) مجموعة من المشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في الثقافة التنظيمية التقليدية لبعض المعلمين التي تميل إلى العمل الفردي والانعزال عن الآخرين، وقلة مصادر التعلم المدرسية، وقلة الوقت لتجريب الأفكار والأساليب الجديدة في العمل، وكثرة الأعباء الوظيفية للمعلمين، وكثرة متطلبات إدارة التغيير وتعقدها في بعض الأحيان، وصعوبة تحديد رؤية مشتركة يجمع عليها أعضاء المجتمع المدرسي، وضعف ثقافة الإبداع والابتكار، وقلة ثقة المعلمين في أفكارهم الجديدة وتمسكهم بها، وجمود في الهياكل التنظيمية الإدارية، وخوف وتردد بعض الأعضاء من تحمل المسؤوليات وما ينتج عنها من مخاطر، وغياب الفكر الاحترافي في التدريس عن بعض المعلمين.

وأشار سفانورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald, 2016, 103-105) إلى وجود عدة مشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية مثل: قصور في التغذية الراجعة بين أعضاء تلك المجتمعات، وكذا احتياجها إلى التدريب العميق والمستمر، وكذا قلة تركيزهم على التفكير النقدي، وصعوبة الوصول إلى مستوى الاحتراف المهني، وبعض المعلمين ليس لديهم القدرة على اتخاذ قرارات، والغياب المتكرر من بعض المعلمين مما أثر على قيامهم بأدوار جديدة، والنظرة إلى العمل الجماعي بأنه مُعقد ويتطلب قدرات خاصة . أما الصغير (2009، 183) فذكر مجموعة معوقات تواجه مجتمعات التعلم المهنية مثل: كثرة الأعباء التدريسية والإدارية التي تحد من فرص العمل التعاوني المشترك بين المعلمين، وانتشار البيروقراطية في أداء الأعمال الإدارية بالمدرسة مما يقلل من فرص التغيير، ويغلب على أعضاء المدرسة العمل الفردي والانعزالي دون العمل الجماعي، وافتقار أعضاء المجتمع المدرسي للمخاطرة المحسوبة وتجريب مداخل جديدة للتحسين، ووجود أعضاء يعارضون عمليات التغيير والتطوير، ووجود مشاحنات في المناخ المدرسي مما يقلل من فرص العمل الجماعي التعاوني.

وتناولت منظمة المعلمين الوطنيين الأيرلنديين (Irish National Teachers' Organization, 2010, 67-68) إلى وجود عدة مشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية مثل: قلة وقت المعلمين للمشاركة في أنشطة هذه المجتمعات مما أدى إلى وجود فرص محدودة للأعمال التعاونية بينهم، وقلة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين الذي يدفعهم للبقاء بعد الدوام الرسمي أو الحضور في أيام الإجازات لتنفيذ بعض برامج التنمية المهنية، بالإضافة إلى قلة تحفيز المعلمين وتوفير المتطلبات المادية اللازمة لتنفيذ فعاليات هذه المجتمعات، وقلة دعم أولياء الأمور والمجتمع لها.

في حين أشار بليرا وآخرين (Balyer, 2015, 1345-1346) إلى وجود مشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية وتحد من فعاليتها مثل: افتقاد الدعم المناسب من مديري المدارس بسبب قلة معرفتهم بطبيعة هذه المجتمعات وفلسفة عملها وأهميتها، فضلاً عن انشغالهم بالأعمال اليومية الروتينية مثل إجراء المقابلات مع أولياء الأمور والمجتمع والمسؤولين وهيئة العاملين بالمدرسة والطلبة، وكتابة التقارير، والمكاتبات، والرد على المخاطبات، وإجراء الاتصالات التليفونية، بالإضافة إلى قلة وقت المعلمين، وقلة منحهم سلطات وصلاحيات من مديري المدارس لتنفيذ برامج تنمية مهنية مستمرة.

ويتضح مما سبق وجود مجموعة من المشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية ويمكن أن تحد من فعاليتها وتؤثر بصورة أو بأخرى على استمراريتها، فبعض هذه المشكلات تتعلق بالمُعلمين مثل ميلهم إلى الأعمال التقليدية والاعتماد على الفردية، والخوف في تحمل المسؤوليات، والتردد في المبادرات، وضعف ثقافة الإبداع والابتكار لديهم، وبعضها يتعلق بمديري المدارس مثل: قلة معرفتهم بطبيعة هذه المجتمعات وفلسفة عملها وأهميتها، واعتمادها على أنماط قيادية تعتمد على البيروقراطية والأعمال الروتينية وإهمال الجوانب الفنية، وبعضها يتعلق بنظم وإجراءات العمل مثل كثرة المهام والأعباء والوظيفية لدى المُعلمين، وقلة الوقت لتجريب الأفكار والأساليب الجديدة في العمل.

المبحث الثاني: أشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان

تتنوع مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، وتأخذ أشكالاً متعددة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المجالس المدرسية:

حيث تتضمن هذه المجالس الآتي:

[1] مجلس إدارة المدرسة:

أشارت وزارة التربية والتعليم (2003، 29-30) أن مجلس إدارة المدرسة يتشكل في بداية كل عام دراسي من مدير المدرسة رئيساً، ومساعد مدير المدرسة نائبا له، وثلاثة معلمين بالانتخاب أعضاء، والرائد المنفذ مقررًا، ويرفع مدير المدرسة نسخة من تشكيل المجلس إلى المنطقة التعليمية سنوياً، ويقوم المجلس بالمهام والمسئوليات الآتية:

- إتاحة الفرصة للتباحث في مختلف الجوانب المتعلقة بالمجتمع المدرسي.
- دراسة المناهج وبرامجها وتوحيد الآراء في المادة عند التعليق عليها.
- متابعة سلوك الطلاب و الوصول إلى أجح السبل في مساعدتهم على الاتزان والانضباط الذاتي
- دراسة العوامل و الظواهر المعطلة لسير الدراسة وانضباطها مثل : التغيب المستمر، التأخر عن اليوم الدراسي، الإهمال و الاستهتار، الميول العدوانية ، الانحرافات السلوكية.
- دراسة التعميمات و التعليمات الواردة من الوزارة و المنطقة التعليمية، والعمل على تنفيذها.
- التدارس مع المعلمين حول كيفية التعامل مع الطلاب.
- دراسة نتائج الطلاب الفترية والسنوية ، وتقديم الوسائل الكفيلة بتحسينها.
- المساهمة في دراسة المشكلات الطلابية ، ووضع الحلول المناسبة لها.
- المساهمة في التخطيط للأنشطة المدرسية وكذلك الاحتفالات و المعارض.
- المساهمة في تقدير أنواع الثواب والعقاب التي يستحقها الطلاب.

[2] مجلس الآباء والأمهات:

يتشكل مجلس الآباء والأمهات من أحد الآباء أو الأمهات رئيساً، ومدير المدرسة(نائبا للرئيس)، ومساعد مدير المدرسة عضواً، ومقررًا، ولا يقل عن (10) ولا يزيد على (15) من الآباء أو الأمهات أعضاء، ومالا يزيد على (7) من المعلمين أو المعلمات ينتخبهم ممثلوهم في اجتماع الجمعية العمومية على أن يكون من بينهم (3) على الأكثر من المعلمين أو المعلمات الأوائل أعضاء، والأخصائي الاجتماعي عضواً ، ويتولى مسؤولية القيام على أعمال المجلس الرئيس ونائبه والمقرر.(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2017، 4)

ويتولى مجلس الآباء والأمهات مسؤولية تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجالس الآباء والأمهات بالولاية والمنطقة التعليمية والسلطنة، ووضع خطة شاملة لعمله بناء على ما يتقدم به أعضاؤه ولجانته

من مقترحات ومشروعات تحقق أهدافه، والسعي المستمر لتأكيد العلاقات الطيبة بين المجلس وأولياء الأمور وتوضيح دور كل من المدرسة والمجلس وتبصير أولياء الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري الملائم للاستنكار والتحصيل، وتقديم تقرير مفصل عن أنشطة ومنجزات المجلس إلى مدير المنطقة التعليمية، وإتاحة الفرصة للأباء والأمهات لحضور الأنشطة المدرسية وكذلك الاحتفالات بالمناسبات الدينية والوطنية والثقافية، وتنظيم مشاركة الآباء والأمهات في اللقاءات التربوية التي تعقب ظهور نتائج الاختبارات الفترية والفصلية، والمشاركة في إصدار نشرات تربوية لتوعية أولياء الأمور بحاجات الأبناء النفسية والاجتماعية والتربوية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2011، 8-9).

[3] مجلس إدارة الوحدة الكشفية والإرشادية:

أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2017، 5-6) أن مجلس إدارة الوحدة الكشفية والإرشادية يتشكل من مدير المدرسة رئيساً، ومساعد مدير المدرسة نائبا للرئيس، وأخصائي شؤون إدارية ومالية عضواً، وأخصائي الأنشطة المدرسية عضواً، واثان من أولياء الأمور المهتمين والداعمين للحركة الكشفية والإرشادية أعضاء، واثان من المعلمين المهتمين والداعمين للحركة الكشفية والإرشادية أعضاء، ومساعد قائد/قائدة الوحدة الكشفية والإرشادية عضواً، ورئيس/ رئيسة الوحدة/ العريف الأول عضواً، وقائد/قائدة الوحدة الكشفية والإرشادية عضواً ومقرراً، ويختص المجلس بالمهام والمسئوليات الآتية:

- تشكيل الوحدة الكشفية والإرشادية بالمدرسة، والإشراف عليها وذلك وفقاً للضوابط والأسس التي تحددها المديرية العامة للكشافة والمرشدات .
- تسجيل الوحدة في المديرية العامة للكشافة والمرشدات من خلال أقسام الكشافة والمرشدات بالمديريات التعليمية .
- إعداد الخطة السنوية للوحدة، والحرص على متابعتها وتنفيذها، وتقديم الدعم والمساندة لها مع مراعاة الأسس والضوابط المعتمدة في الخطة ومجالاتها .
- توفير الزي الكشفي والإرشادي لأعضاء الوحدة عن طريق المديرية العامة للكشافة والمرشدات فقط، ويحظر شراء الزي الكشفي ومكملاته من أي جهة أخرى .
- التأكد من توفير الفرص لأعضاء الوحدة للتقدم في المنهج الكشفي والإرشادي
- توثيق التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحيط بما يخدم الحركة الكشفية والإرشادية.
- تدريب أعضاء الوحدة على المناهج الكشفية والإرشادية المعتمدة من المديرية العامة للكشافة والمرشدات .
- متابعة تسجيل محاضرات الاجتماعات، وتوثيق أنشطة الوحدة وفق الأسس والضوابط والأعراف الكشفية والإرشادية، وتدريب الكشافة والمرشدات عليها .
- تحفيز أعضاء الوحدة للمشاركة في الأنشطة والمسابقات الكشفية والإرشادية المعتمدة .
- تطبيق أهداف ومبادئ وطريقة الحركة الكشفية والإرشادية، والالتزام بوعدها وقانونها
- وفقاً لما هو معتمد لدى المديرية العامة للكشافة والمرشدات .
- ترشيح أعضاء الوحدة للمشاركة في أنشطة المفوضية والأنشطة المركزية التي تنظمها أو تشارك فيها المديرية العامة للكشافة والمرشدات داخل السلطنة وخارجها وفق الأسس والشروط والضوابط المتبعة في هذا الشأن .
- الإشراف على الشؤون المالية للوحدة، والعمل على توفير الدعم المالي لتفصيل الزي الكشفي والإرشادي

[4] مجلس الإدارة الطلابية:

ويتشكل مجلس الإدارة الطلابية في المدارس بسلطنة عُمان من المشرف العام (مدير المدرسة)، ومشرف الإدارة الطلابية، ورئيس مجلس الإدارة الطلابية، ونائب رئيس مجلس الإدارة الطلابية، وأمين سر مجلس الإدارة الطلابية، ومسؤولو العلاقات العامة لمجلس الإدارة الطلابية، ويتولى المجلس القيام بعدد من المهام والمسؤوليات تتمثل في تنمية القيم والمفاهيم التربوية لدى الطلبة، وتدريبهم على تحمل المسؤولية وحسن التصرف في المواقف الحياتية، وتنمية إمكانياتهم وقدراتهم الكامنة، وتنمية قيم الشورى ومبادئها لديهم، وتنمية شخصياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتنمية قيم الانتماء للوطن والولاء للقائد، وتشجيع ثقافة العمل التطوعي الإنساني لديهم في خدمة المجتمع المحلي، ومساعدتهم على تحديد أهدافهم المستقبلية في ضوء متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للسلطنة، وتعريفهم بأهمية توظيف الأسلوب العلمي في حل القضايا التي تواجههم، وتنمية مهاراتهم في التواصل مع المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي، والمساهمة في تنظيم وتنفيذ بعض المشاغل والمسابقات واللقاءات التدريبية لممثلي جماعات الأنشطة ومجالس الفصول، واستقبال الوفود الرسمية من داخل السلطنة وخارجها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2011، 8-15).

ثانياً: اللجان المدرسية :

أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2009، 44-53) إلى وجود عدد من اللجان المدرسية تمثل مجتمعات تعلم مهنية تتمثل في الآتي :

[1] لجنة متابعة التحصيل الدراسي.

وتتشكل اللجنة من مدير المدرسة رئيساً، ومساعد المدير والمعلمين الأوائل والأخصائي الاجتماعي ومعلم صعوبات التعلم أعضاء، وتتولى اللجنة مسؤولية القيام بزيارات للمعلمين داخل الصفوف الدراسية لمتابعة تفعيل الخطط العلاجية والإثرائية، والمشاركة مع معلمي المادة في دراسة الخطط العلاجية والإثرائية الموضوعية في العام الدراسي السابق له لهؤلاء الطلبة، واعتماد الخطط العلاجية والإثرائية والقيام بزيارات متابعة مدى تنفيذها وتفعيلها من قبل المعلمين المعنيين، والتواصل مع المشرف التربوي للمادة وإطلاعها واستشارته فنياً وإدارياً حول وضع وتنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية، والتعاون مع المشرف التربوي في تدريب المعلمين على الاستفادة القصوى من البرامج والخطط العلاجية والإثرائية.

[2] لجنة مراكز مصادر التعلم.

وتتشكل اللجنة من مساعد مدير المدرسة رئيساً، والمعلمين الأوائل للمجالات والمواد ومعلم تقنية المعلومات أعضاء، وأخصائي مصادر التعلم عضواً ومقرراً، وتتولى اللجنة مسؤولية: إكساب المعلمين مهارات التعامل مع التقنيات في المركز (الحاسوب - الأجهزة - المعدات)، والتنسيق مع مشرفي المجالات بشأن متابعة استفادة معلمي المجالات من مركز مصادر التعلم.

[3] لجنة الدراسات والبحوث:

وتتشكل هذه اللجنة من رئيس و أربعة من أعضاء الهيئات الإدارية والفنية والتدريسية يختارهم مدير المدرسة من حملة الماجستير أو الدكتوراه أو ممن سبق لهم أن تقدموا ببحث علمي على مستوى الوزارة أو المنطقة التعليمية، وتتولى اللجنة مسؤولية: إجراء دراسات نظرية وميدانية وبحوث إجرائية حول الظواهر السلبية بالمدرسة، للمساهمة في إيجاد حلول علمية مناسبة، ومساعدة المعلمين في تحليل نتائج الطلاب تحليلاً إحصائياً ودراستها دراسة علمية، ومراجعة البحوث التي يعدها الطلاب والمعلمون مراجعة علمية قبل تسليمها للجهة المعنية والمعروضة على المدارس كمسابقات أو بحوث معدة للتقييم، والمشاركة بها في الملتقيات العلمية على مستوى المنطقة التعليمية أو على مستوى المدارس المجاورة، وتنظيم مسابقات للبحوث الإجرائية المعدة كأسس

علمية سليمة، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات التربوية الموجودة في الحقل التربوي ومحاولة علاجها، والاستفادة من النتائج ومحاولة تطبيق تلك الحلول، وتقديم البرامج والدورات التدريبية على مستوى المدرسة لكيفية إعداد بحث علمي، والتعاون مع معلم مادة البحث العلمي في المدرسة وإيجاد البدائل المناسبة لكيفية التعامل معها بحيث تكون مخرجات هذه المادة علمية مبنية على أساس علمي سليم، والتعاون مع المدارس المجاورة لدراسة ظاهرة معينة دراسة علمية، والاشتراك في إيجاد الحل المناسب لها.

ثالثاً: فرق العمل المدرسية :

أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2017 ، 6-7) إلى وجود فريق التقييم الذاتي (فريق التحسين والتطوير)، ويتشكل الفريق من مدير المدرسة رئيساً ومساعد مدير المدرسة نائباً ، والمعلمين الأوائل والأخصائي الاجتماعي، وأخصائي قواعد بيانات، وأخصائي أنشطة، وأخصائي شئون مالية وإدارية، وفني مختبر علوم ، وأخصائي مصادر التعلم وأخصائي توجيه مهني أعضاء، واثنين من أولياء الأمور، واثنين من الطلبة، ويتولى الفريق مسؤولية:

- نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرس ي بالمدرسة من خلال تعريف العاملين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور بالنظام، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
- الإشراف على عملية تحليل نتائج التحصيل الدراسي.
- متابعة تحليل أعمال الطلاب لكل مادة دراسية من كل صف دراسي.
- الإشراف على تنفيذ جميع مراحل التقييم الذاتي للمدرسة.
- إشراك جميع أفراد المجتمع المدرس ي في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية في ضوء نتائج التقييم الذاتي/ الخارجي.
- بناء خطة المدرسة التطويرية في ضوء نقاط القوة وأولويات التطوير المرصودة.
- تخطيط برامج الإنماء المهني حسب الاحتياجات الفعلية وأولويات التطوير التي ظهرت في تقرير جودة الأداء المدرسي، ومتابعة تنفيذها وتقييم أثرها على المستفيدين.
- متابعة ودعم البرامج والمشاريع التربوية التي تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
- تهيئة الفرص للطلبة لتحمل المسؤولية والمشاركة في أدوار متنوعة لتفعيل تعلمهم ورفع مستواهم التحصيلي.
- متابعة الفئات الطلابية المختلفة (مجيدون - موهوبون - دون المستوى - ذوي الحالات الخاصة) وتقديم برامج الرعاية المناسبة لكل فئة.
- توعية جميع أفراد المجتمع المدرس ي وأولياء الأمور بأهمية هرائهم ومقترحاتهم في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء المدرس ي، وجعل المدرسة بيئة محفزة للتعلم.
- تقديم التسهيلات لأولياء الأمور فيما يتعلق باستفساراتهم حول بنود ماستمارة هراء أولياء الأمور أو أية معلومات من شأنها أن تساعدهم على ملء الاستمارة بموضوعية.
- اطلاع جميع أفراد المجتمع المدرس ي وأولياء الأمور على نتائج التقييم الذاتي/الخارجي كل في مجال اختصاصه.

رابعاً: المدرسة وحدة للإنماء المهني :

حيث يتم تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم كما للطلاب وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية من خلال ممارسات علمية مدروسة، منها الممارسة التأملية لواقع المدرسة

وإجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وتصميم برامج الإنماء المهني لمقابلة الاحتياجات التدريبية الفعلية. بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء وتحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاءة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2009، ب، 18)

وتعتمد التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة على مجموعة من المبادئ تتضمن إعطاء المدرسة أولوية قصوى للتنمية المهنية وتوفير لها الوقت والموارد اللازمة، وأن تركز التنمية المهنية على رفع وتنمية مستويات تعلم الطلاب، وأن تتصف التنمية المهنية بالجودة العالية وبالتخطيط الجيد وأن يتم تقويمها، وأن تكون خيرة معلمي المدرسة مصدرراً من مصادر التدريب، وأن ترتبط التنمية المهنية بالأولويات المحددة في خطة تطوير الأداء المدرسي. وتتعدد أساليب التنمية المهنية للمعلمين في المدارس حيث تشتمل على المشاغل التدريبية، والندوات والمحاضرات، وتبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة وبينها وبين المدارس الأخرى، والتأمل والتعلم الذاتي، والقيام بالبحوث والدراسات. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2009، ب، 33)

المبحث الثالث: المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان

توجد عديد من المشكلات تواجه مجتمعات التعلم المهنية وتحتمن فعاليتها في المدارس بسلطنة عُمان تتمثل في الآتي:

أ- مشكلات خاصة بمُدبري المدارس:

أشارت نتائج دراسة الراجحية (2014، 106) إلى قصور في بعض مهارات مُدبري المدارس المرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين مثل: عقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية، وإطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنيًا.

وكشفت نتائج دراسة الكندي (2014، 79-82) قصور في تشجيع المعلمين على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، ووضع خطة لالتحاق المعلمين بالدورات التدريبية لرفع كفاءتهم المهنية وتنمية خبراتهم، وفي عقد الاجتماعات لمعلمي المواد المشتركة لتحقيق الترابط بين المناهج التي يدرسونها.

وتوصلت نتائج دراسة الجرايد والحجرية (2015، 31-32) إلى وجود قصور في دور مُدبري المدارس في بناء مجتمع المعرفة الذي يُعد من أهم ركائز مجتمعات التعلم المهنية وتتمثل في قصور في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين، وتشجيع العاملين على الإنماء المهني في المجال المعرفي، وعقد دورات تدريبية لكيفية استخدام المعرفة في العملية التعليمية، وتشجيع العاملين على نقل خبراتهم لزملائهم من خلال المشاغل التدريبية، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نشر وتبادل المعرفة داخل المدرسة.

ب- مشكلات خاصة بالمُعلمين:

حيث أظهرت نتائج دراسة الكندية (2009) أن درجة ممارسة المعلمين لمبادئ المنظمة المُتعلمة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة في محاور إدارة التحول التنظيمي، وإدارة التعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة وتمكين العاملين. كما أظهر تقرير وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2012، 130) وجود بعض التحفظ من المعلمين في حضور برامج التدريب حيث لا يأخذون هذه الدورات بجد؛ بسبب عدم ترتب أي نتائج عليها فيما يتعلق بالرواتب الشهرية أو الترقيات.

وأبرزت نتائج دراسة الغاوية (2017، 77) وجود قصور في الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية باعتبارها أحد مرتكزات ودعائم عمل مجتمعات التعلم المهنية وذلك مثل قلة تصميم مشاريع بحثية موجهة نحو تحقيق الأهداف

وتنفيذها، وندرة إجراء دراسات حول الظواهر السلبية بالمدرسة، للمساهمة في إيجاد حلول علمية مناسبة، وضعف مساعدة المعلمين في تحليل نتائج الطلاب تحليلاً إحصائياً، وقلة مراجعة البحوث التي يعدها المعلمون والطلاب مراجعة علمية، وضعف تنظيم مسابقات للبحوث الإجرائية المعدة بأسس علمية سليمة، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات التربوية الموجودة في الحقل التربوي، وقصور في تقديم برامج تدريبية على مستوى المدرسة لكيفية إعداد بحث علمي، وقلة وضع حلول علاج للمشاكل التربوية التي تحصل في المدرسة، وقلة الاهتمام في الاشتراك مع المدارس المجاورة في دراسة ظاهرة معينة دراسة علمية، من أجل إيجاد الحل المناسب لها.

ج- مشكلات خاصة ببرامج التنمية المهنية:

أوضح تقرير وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2012، 130) أنه يتم اختيار المعلمين في العادة لحضور الدورات التدريبية بواسطة المشرفين أو مديري المدارس الأمر الذي تنتج عنه شكاوى من بعض المعلمين بأنه قد تم إرسالهم لحضور دورات تدريبية غير ذات صلة باحتياجاتهم التدريبية أو دورات تُغطّي مجالات معروفة بالنسبة إليهم، وأنّ المادة التدريبية ربّما تقل من حيث المحتوى والعمق بصورة ملحوظة مع الوقت حتى تصل إلى المعلم المعني بها، ويغلب على التدريب الطابع النظري، ويتم التدريب بطريقة إعطاء المعلومات التلقين، ولا تُلبّي الاحتياجات الفعلية للمعلمين، والمدرّبون لا يمتلكون الخبرة الكافية في المحتوى، وأنّ الدورات التدريبية قصيرة جداً ليكون لها تأثير على التدريس، وأنها تصل فقط إلى عدد محدود من المعلمين، وتتسبّب في حدوث ارتباك في المدارس بسبب غياب المعلمين، بالإضافة إلى أنه لا توجد توجد بيانات منتظمة حول تأثير المقررات التدريبية في ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية.

وبيّنت نتائج دراسة البدرية (2014، 64-66) أن برامج التنمية المهنية لا تبصرهم بحقوقهم المهنية وطرائق الحصول عليها، ولا تُمدّهم بالمستجدات التربوية محليا وعالميا، ولا تُعرفهم بخصائص واحتياجات الطلبة في المرحلة التدريسية التي يعملون بها، ولا تكسبهم مهارات وأسس إعداد البحوث الإجرائية، ولا تحفزهم على الابتكار والإبداع في مجال عملهم، ولا تكسبهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم. وخُصّصت نتائج دراسة العامرية (2014، 85 - 87) إلى قلة تزويد برامج التنمية المهنية للمعلمين بالثقافة المهنية الخاصة بالبحوث والدراسات العلمية والجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في البيئة المحيطة بالمدرسة.

د- مشكلات خاصة بالجوانب المادية:

أظهر تقرير وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2012، 130) قلة الحوافز المقدمة للمعلمين لحضور التدريب. وخلصت نتائج دراسة العامرية (2014، 81) إلى قلة منح حوافز ومكافآت للمعلمين المهتمين بتحسين جودة الأداء المدرسي. وأشارت نتائج دراسة الحارثي (2014، 58-61) إلى قلة توافر موارد لممارسة الأنشطة المدرسية الهادفة لتنمية جوانب الإبداع لدى المعلمين.

وتوصل تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (2014، 19-20) إلى ضعف البنية التحتية للتدريب في السلطنة بوجه عام، وقلة الاستفادة من التكنولوجيا والاتصالات الحديثة في التعليم بسبب ضعف البنية التحتية للاتصالات في السلطنة، وارتفاع كلفة إنتاج المواد الفلمية أو الإعلانية، مع قلة الدعم المالي المعتمد. وكشفت نتائج دراسة التوبي والشليبي (2015، 56) إلى قلة الحوافز الموجهة للمعلمين وقلة توافر الموارد المادية والخامات، وعدم توافر الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة.

وأكدت نتائج إبراهيم والبوسعيدي (2016، 241) قلة وجود مخصصات مالية كافية للإنفاق على برامج التنمية المهنية، وعدم وجود مقر دائم لأنشطة وفعاليات التنمية المهنية، ونقص الأجهزة والمعدات وغيرها من الوسائل المساعدة على التنمية المهنية، وضعف الحوافز المادية للمشرفين والمدرّبين والمعلمين وغيرهم من المسؤولين،

وافتقاد مكتبة المدرسة إلى المصادر والمراجع الحديثة التي تُدعم عمل المعلمين، وافتقار برامج التنمية المهنية إلى الكُتبيات والأدلة والوثائق الخاصة بمحتواها.

وتأسيساً على ما سبق يتضح تنوع المُشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية، فبعضها يتعلق بمديري المدارس مثل قصورهم في بعض المهارات، وقلة تشجيع العاملين وتحفيزهم على الإبداع والابتكار والبحث والتحليل، وقلة اهتمامهم بتنمية العاملين مهنيًا. وبعض هذه المُشكلات تتعلق بالمُعلمين تتضمن قلة دافعيّتهم واهتمامهم بحضور برامج التنمية المهنية المدرسية، وقصور في اهتمامهم بالجوانب البحثية في حل المُشكلات التعليمية التي تواجههم. في حين توجد مشكلات أخرى تتعلق بالجوانب المادية تتمثل في قلة الاعتمادات المالية المخصصة لبرامج التنمية المهنية، وضعف الحوافز والمكافآت للمُشاركين فيها، وافتقارها إلى أماكن يتوافر فيها كافة الأجهزة والأدوات والمُعدات المُخصصة لهذا الغرض.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم عرضه عن مجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المُعاصر، وكذا أشكال تلك المجتمعات في المدارس بسُلطنة عُمان، فضلاً عما تم تناوله من مشكلات تواجه هذه المجتمعات في مدارس سلطنة عُمان، توصي الدراسة بالآتي:

- اهتمام الجهات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُتمثلة في المركز التخصصي للمعلمين ومركز التدريب الرئيس، أو على مستوى المُديريات التعليمية والمُتمثلة في مراكز التدريب بأن تكون مجتمعات التعلم المهنية محوراً رئيساً في هذه البرامج.
- اهتمام المسؤولين عن برامج التدريب والتنمية المهنية المتمركزة على المدارس بتضمين مجتمعات التعلم المهنية في هذه موضوعات وفعاليات هذه البرامج.
- إنشاء مجالس مُدرسي المواد الدراسية كمجتمعات تعلم مهنية بقيادة المعلمين الأوائل لتحسين وتطوير عمليات تعليم وتعلم الطلبة وفق الاتجاهات العالمية المُعاصرة وتكون داعمة لمجتمعات التعلم المهنية.
- تفعيل إجراءات وعمليات وأنشطة كافة أشكال مجتمعات التعلم المهنية من مجالس وفرق ولجان وجماعات من انتخابات، واجتماعات، وتدريب وتنمية مهنية، ومهام ووظائف وأدوار.
- قيام مُديري المدارس بتنظيم زيارات خارجية للمُعلمين في المدارس المشهود لها بوجود مجتمعات اتعلم مهنية مُتميزة، والاستفادة منها في تطوير أساليب العمل في مدارسهم لدعم مجتمعات التعلم المهنية.
- قيام وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها، ومُديري المدارس بتوفير كل ما تحتاجه مجتمعات التعلم المهنية من موارد مادية وبشرية.
- اهتمام المعلمين بتحديد احتياجاتهم واحتياجات زملائهم المهنية بدقة وتوصيلها للمسؤولين للعمل على تلبيتها والوفاء بها حتى لا تؤثر سلباً على أدائهم في مجتمعات التعلم المهنية.
- جعل المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية بنداً رئيساً من بنود الواجبات الوظيفية لهيئة العاملين بالمدارس، فضلاً عن تقويم الأداء الوظيفي لهم، وكذا تضمينها في معايير جودة الأداء المدرسي .
- تعاون المعلمين الفعال مع زملائهم المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية في تصميم وتنفيذ أساليب واستراتيجيات تدريسية وتقييمية تواكب الاتجاهات العالمية المُعاصرة في التعليم والتعلم.
- اهتمام مجتمعات التعلم المهنية بتوظيف المؤشرات التربوية الخاصة بإنجاز الطلبة وتحصيلهم واستخدامها في تحسين عمليات تعليمهم وتعلمهم.
- اهتمام مجتمعات التعلم المهنية بالاطلاع على كافة المُستجدات والمُستحدثات التربوية المُتعلقة بالعملية التعليمية بالمدارس لتحسين وتطوير أدائهم المهني.

- تشجيع كافة المسؤولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المديرية التعليمية التابعة لها أو المدارس مجتمعات التعلم المهنية عن القيام بأبحاث لتطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها.
- توفير المسؤولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المديرية التعليمية التابعة لها أو المدارس مجتمعات التعلم المهنية فرص متنوعة لحضور الندوات والمؤتمرات والمؤتمرات العلمية، والمشاركة بأبحاث أو أوراق عمل لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية.
- عقد وزارة التربية والتعليم شراكات مع مؤسسات التعليم العالي تتيح لمجتمعات التعلم المهنية تطوير العملية التعليمية والمساهمة بشكل فعال في حل مشكلاتها.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، حسام الدين السيد؛ البوسعيدي، خميس. (2016). معوقات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان ، المؤتمر التربوي الدولي الأول بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات معلم متجدد لعالم متغير، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية - أبها جامعة الملك خالد - كلية التربية 29-30 / 11 / 2016م ، 211-256.
- 2- أحمد، إيمان زغول راغب. (2009). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة، دراسات تربوية وإجتماعية - مصر، 15(4)، 475 - 560.
- 3- البدرية ، سليمة بنت خميس بن سيف. (2014). مدى فعالية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- 4- البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالمملكة العربية السعودية. (2016). مجتمعات التعلم المهنية، الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.
- 5- التوبي ، عبدالله؛ الشلبي، عبدالله. (2015). درجة ممارسة معلمي الأحياء للأنشطة الاصفية في التدريس والصعوبات التي تواجههم في ممارستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، 13(4)، 43-64.
- 6- الجرايد، محمد سليمان؛ الحجرية، حسناء بنت حمد بن محمد. (2015). تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان (تصور مقترح)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 1(36)، 11-56.
- 7- الحارثي، سالم بن سيف بن ناصر. (2014). تصور مقترح لتطوير الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- 8- حيد، عبد اللطيف؛ محمد، محمد المصلحي. (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميته، مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، (23)، 31-58.
- 9- الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (2014). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- 10- الراسي ، زهرة بنت ناصر بن محمد. (2011). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي - الحلقة الثانية (5 - 10) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر . 22 (88). 1 - 44.

- 11- الزايد، زينب عبدالله؛ حج عمر، سوزان بنت حسين. (2016). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسيها، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 12(3)، 349-362.
- 12- سليمان، هالة عبدالمنعم أحمد. (2010). آليات عمل المنظمات غير الحكومية و تعليم الكبار : دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم، المؤتمر السنوي الثامن بعنوان المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي : الواقع والرؤى المستقبلية والمنعقد في إبريل بمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس - مصر، 964 - 1000.
- 13- الصغير، أحمد حسين. (2009). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية: دراسة ميدانية في مجتمع الامارات، التربية - مصر، 12(26)، 157-197.
- 14- الصوافي، محمد بن سعيد؛ الفهدي، راشد بن سليمان؛ الحارثية، عائشة بنت سالم. (2014) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(7)، 100-113.
- 15- العامرية، ليلى بنت علي بن صالح. (2014). خصائص المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالتنمية المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- 16- العنزوي، يوسف؛ يونس، سمير؛ سلامه، عبدالرحيم؛ الرشيد، سعد. (2010). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الفلاح.
- 17- الكندي، مصبح بن علي بن خلفان. (2014). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- 18- الكندية، مياسة بنت عبدالله بن موسى. (2009). تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11-12) بسلطنة عُمان إلى منظمات مُتعلّمة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان.
- 19- مجلس التعليم بسلطنة عُمان. (2014). مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي ، مسقط
- 20- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الحارثية، عائشة بنت سالم؛ الرواحية بدرية بنت عبدالله. (2015). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية و سلطنة عُمان ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، 10(2)، 271-289.
- 21- المولد، عبدالله بن امان عبدالله. (2016). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.
- 22- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2009ب). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي ، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.
- 23- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2003). دليل عمل مدارس التعليم الأساسي ، مسقط.
- 24- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2009أ). دليل عمل الإدارة المدرسية ، مسقط : المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- 25- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2011). دليل الإدارة الطلابية، مسقط .
- 26- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2011). لائحة التواصل بين الأسرة والمجتمع، مسقط.
- 27- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2012). التعليم في سلطنة عُمان: المُضي قُدماً في تحقيق الجودة ، مسقط .

28-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2017). المجالس واللجان المدرسية، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 29- Al-Mahdy, Yasser F. Hendawy; Sywelem, Mohamed M. Ghoneim.(2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries, International Journal of Research Studies in Education, 5(4), 45-57.
- 30- Ansari, Mehnaz; Khan,Waseem; Ahmad, Rasheed ; Suhail,Mohd.(2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment, International Journal of Information Science and Education, 2(1), 1-11.
- 31- Bailey, Kim; Jakicic,Chris.(2013). Collaborating for Success With the Common Core : A Toolkit for Professional Learning Communities at Work, Indiana: Solution Tree Press.
- 32- Balyer ,Aydin ; Karatas, Hakan; Alci,Bulent.(2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools, Procedia - Social and Behavioral Sciences (197), 1340 – 1347 .
- 33- Barton,Rhonda ;Stepanek,Jennifer.(2012). The Impact of Professional Learning Communities ,Principal's Research Review, 7(4), 1-8.
- 34- Bates,Celeste C. ; Huber, Rachael ;McClure, Erin (2015).Stay Connected: Using Technology to Enhance Professional Learning Communities, The Reading Teacher, 70(1), 99-102.
- 35- Blacklock, Phillip.(2009). The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study, Un Published Doctoral dissertation, University of North Texas - USA.
- 36- Bonces,Mónica.(2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development, Medellín-Colombia,9(3), 307-319.
- 37- Bouchamma, Yamina ; Kalule,Lawrence ; April,Daniel ; Basque,Marc .(2014).Implementation and Supervision of the Professional Learning Community: Animation, Leadership and Organization of the Work, Creative Education, (5), 1479-1491.
- 38- Brodie,Karin.(2014). Learning about learner errors in professional learning communities, Educational Studies in Mathematics, 85(2), 221-239.
- 39- Chen,Yi ;Mitchell,Coral .(2015).Educational Culture Where They Are Employed: Comparative Research across Beijing and Ontario Schools, International Studies in Educational Administration , 43(2), 39-52.
- 40- Christiansen,Terri; Robey, Patricia 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.

- 41- Cormier, Ron.(2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana March 5-6,1-82.
- 42- Cormier,Ron; Olivier,Dianne F..(2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana March 5-6.
- 43- DeMatthews,David.(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.
- 44- Department of Basic Education in Republic of South Africa. (2015).Professional Learning Communities- A guideline for South African schools, Pretoria.
- 45- Department of Basic Education in Republic of South Africa. (2015).Professional Learning Communities- A guideline for South African schools, Pretoria .
- 46- Dillard, Heather K. (2016). Pre-Service Training in Professional Learning Communities Benefits Novice Teacher , Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 9(2), 1-13.
- 47- Dogan, Selçuk; Tatyk, R. Pamil; Yurtseven,Niha.(2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context , Turkish context, Educational Sciences: Theory & Practice, (7), 1203–1229.
- 48- DuFour, Richard; DuFour, Rebecca.(2012). School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work, Indiana: Solution Tree Press.
- 49- Eaker,Robert ; Dufour,Richard ; DuFour, Rebecca.(2003).Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities, Bloomington,Indiana: National Educational Service. persistence.
- 50- Gaspar, Sandra L.(2010).Leadership and the Professional LearningCommunity, Un Published Doctoral dissertation, , Department of Educational Administration and Student Research, University of Nebraska - Lincoln - USA.
- 51- Harris, Alma; Jones, Michelle.(2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement, Wales Journal of Education, 19(1) 16-38.
- 52- Hipp, Kristine ; Huffman, Jane.(2003). Professional Learning Communities: Assessment –Development- Effects, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, January 5-8.
- 53- Hoaglund, A my E.; Birkenfeld, Karen; Box, Jean.(2014). Professional Learning Communities Creating A Foundation for Collaboration Skills in Pre-Service Teachers, Education, 134(4), 521-528.

- 54- Hord, Shirley M.(2009). Professional learning communities: Educators Work Together Toward A Shared Purpose — Improved Student Learning , National Staff Development Council, 30(1), 40-43.
- 55- Hudsona, Peter ; Hudsona, Sue; Grayb, Brian; Bloxhamb, Ray.(2012). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, .
- 56- Huffman, Jane B.(2001).The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities, Austin- Texas: Southwest Educational Development Lab .
- 57- Huffman, Jane B.(2003) The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities, NASSP Bulletin, 87(637), 21- 34.
- 58- Irish National Teachers' Organization.(2010). Learning Communities, Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education 2010, Dublin.
- 59- Ismail, Aziah; baharom, Najdah; Abdullah, Abdul Ghani.(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 .
- 60- Ivy, Adam ; Kritsonis, William ; Herrington, David E.; Tanner, Tyrone.(2008). The Challenge of Building Professional Learning Communities: Getting Started, National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 25(4), 1- 7.
- 61- Johnson, James R.(2016).An Evaluation, of Implementation and Effectiveness of Professional Learning Communities in Minnesota Public Schools, Un Published Doctoral dissertation, Graduate Faculty of St. Cloud State University- USA..
- 62- Jones, Leslie ;Stall, Gregg ; Yarbrough, Debra .(2013).The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement, Creative Education, 4(5), 357-361.
- 63- Kalkan, Fatma.(2016). The Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organizational trust in primary education schools. Educational Sciences: Theory & Practice, (16), 1619–1637.
- 64- Kruse, Sharon D.; Gates, Gordon S.(2016).Leading Professional Learning Communities: Applying a High Reliability Organization Perspective, Multidisciplinary Academic Conference, 16th to 18th October 2016 ,Las Vegas, Nevada, United States of America.
- 65- Lalor, Brian ; Abawi, Lindy.(2012). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools, International Journal of Pedagogies and Learning, 9(1), 76–86.

- 66- Lee, Daphnee; Hong, Helen; Tay, Wanying ; On Lee, Wing. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools , Journal of Co-operative Studies, 46(2), 53-56.
- 67- Mathews, Lanny; Holt, Chuck; Arrambide, Melissa. (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 .
- 68- Mindich, Dan ; Lieberman, Ann. (2012). Building a learning community: A tale of two schools. Stanford, California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 69- 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.
- 70- 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..
- 71- Organization for Economic Co- Operation and Development. (2016). School leadership for developing professional learning communities, Paris .
- 72- Owen, Susanne. (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 .
- 73- Ratts, Rebecca F; Pate, James L.; Archibald, James G.; Andrews, Shirley P.; Ballard, Chester C.; Lowney, Katherine S. (2015). The Influence of Professional Learning Communities on Student Achievement in Elementary Schools, Journal of Education & Social Policy , 2(4), 51-61 .
- 74- Rismark, Marit; Sølberg, Astrid M. (2011). Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities, World Journal of Education, 1(2), 150-160.
- 75- Sai, Xiao; Siraj, Saedah. (2015). Professional learning communities in Education: Literature Review, The Online Journal of Quality in Higher Education, 2(2), 66-78.
- 76- Shorter, Casey D. (2012) The Relationship Between Principals' Leadership Behaviors and the Development of Professional Learning Communities in Schools with Teacher Study Groups, Un Published Doctoral dissertation, College of Education and Human Services, Seton Hall University, USA.
- 77- Sjoera, Ellen ; Meirink, Jacobiene . (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community, European Journal of Teacher Education, 39(1), 110-125..

- 78- Stoll, Louise; Karen, Louis .(2007). Professional Learning Communities : Divergence, Depth And Dilemmas, Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- 79- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; Thomas, Sally.(2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature, Journal of Educational Change , (7), 221- 258.
- 80- Suwanwong, Anutsara.(2016). Professional Learning Communities : THAI Educational Context, Proceedings of 21st IASTEM International Conference, Doha, Qatar, 19th May 2016, 10-13.
- 81- Svanbjörnsdóttir, Birna ; Macdonald, Allyson .(2016). Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School, Scandinavian Journal of Educational Research, 60(1), 90–109.
- 82- Teague, Ginger M ; Anfara, Vincent A.(2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration, Middle School Journal, November, 58-64.
- 83- The Departments of Basic Education and Higher Education and Training in Republic of South Africa. (2011). Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa :2011–2025, Pretoria .
- 84- Vass, Vilmos.(2016). Creative Leadership and the Professional Learning Communities, Open Online Journal for Research and Education, (5), 1-9 .
- 85- Wolford, Debra.(2011). Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools, Un Published Doctoral dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University- USA.
- 86- Yaakob, Mohd; Yunus, Jamal. (2016). The Relationship between School Culture and Professional Learning Community in Malaysia, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(12), 231-236.