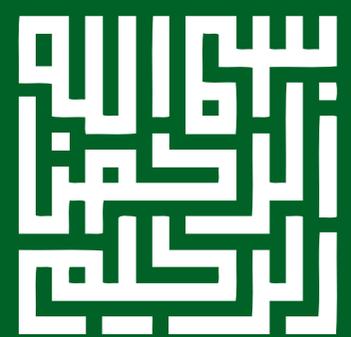




مجتمعات التعلم المهنية

الإصدار الأول ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ



” لقد أصبح لزاماً علينا أن نواجه تحديات المرحلة الحالية والمستقبلية، وأن نؤسس المشروع التربوي على مفاهيم الجودة والتميز، والرؤية المشتركة، والقيم المؤسسية المعلنة، وروح العمل الجماعي والعمل على تعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة عوضاً عن استهلاكها “

خادم الحرمين الشريفين
الملك عبد الله بن عبد العزيز



الفهرس

٩	المقدمة
١٠	ما مجتمعات التعلم المهنية؟
١١	لماذا مجتمعات التعلم المهنية؟
١٢	مزايا مجتمعات التعلم المهني
١٢	عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية
١٦	المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية
٢٠	فوائد مجتمعات التعلم المهنية
٢١	مجتمعات التعلم المهنية وإدارة المعرفة
٢٢	قيادة مجتمعات التعلم المهنية
٢٢	تحديات مجتمعات التعلم المهنية
٢٤	بناء وتطوير مجتمعات التعلم المهنية
٢٧	أوعية مجتمعات التعلم المهنية
٣٠	نماذج تطبيقية لمجتمعات التعلم المهنية
٢٨	الإطار الإجرائي لمجتمعات التعلم المهنية
٥١	المراجع العلمية



مقدمة

يرتكز تنفيذ البرنامج الوطني لتطوير المدارس على تفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، إذ أظهرت الدراسات التربوية الحديثة أهمية مجتمعات التعلم المهنية في إيجاد بيئة العمل الداعمة وأثرها على الرضى الوظيفي للمعلمين والقيادات المدرسية، وعلى تشجيعهم بتجريب ممارسات جديدة في الفصول الدراسية وغيرها. كما بينت الدراسات الأثر الإيجابي لمجتمعات التعلم على تحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطلاب، وأظهرت أن مجتمعات التعلم المهنية هي من أفضل الوسائل وأهمها في تحسين كفاءة الأداء المدرسي وزيادة فاعليته. فعندما تقوم مجموعة من المعلمين -وليس الأفراد- بتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم والتخطيط والتقييم، فإن النمو المهني لأفراد المجموعة الناجم عن التفكير الجمعي وتشارك الخبرات العملية يكون موجهاً نحو الغايات المشتركة في تحسين تعلم الطلاب، وتطوير الشعور بالمسؤولية الجماعية عن تحقيق ذلك.



ما مجتمعات التعلم المهنية؟

مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، 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 الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المداخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب.

حددت شيرلي هورد (Hord, 2009) مجموعة من الأبعاد القائمة على نموذج التعلم البنائي لمجتمع التعلم المهني في المدرسة على النحو الآتي:

- القيادة التشاركية الداعمة.
- الرؤية والقيم والقناعات المشتركة.
- التعلم الجمعي لدعم تعلم الطلاب.
- مشاركة الممارسات والخبرات.
- بنية تنظيمية توفر الوقت والموارد اللازمة.
- علاقات عمل إيجابية مبنية على الثقة والاهتمام والاحترام المتبادل.

وتشكل الرؤية والقيم والأهداف المشتركة داخل مدارس تطوير المحرك الأساس لعمل مجتمعات التعلم المهنية، ويكون التعلم الجمعي هو المنتج الأهم لهذه المجتمعات، ويمكن تمثيل هذه الأبعاد على النحو الآتي:



لماذا مجتمعات التعلم المهنية؟

تعتمد مدارس تطوير إلى حد كبير على مقدراتها وخبراتها الذاتية في المراجعة الذاتية والتخطيط المشترك وتجويد عمليات التعليم والتعلم، وفي ظل هذا التوجه برزت أهمية غرس مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، إذ كشفت الدراسات والأبحاث أثر ثقافة التعاون بين المعلمين على الرضى الوظيفي وشعورهم بالمسؤولية عن تعلم طلابهم، والحاجة إلى إعادة بناء ثقافة المدرسة. واتضح أن غياب ثقافة التعاون، وعدم توفر آليات لتقديم الدعم والإسناد من الأقران عند الحاجة، تترك أثراً على شعور المعلمين بالعزلة المهنية والخوف من الفشل، وعلى شعورهم بأن عليهم وحدهم تحمل مسؤولية القرارات التي تتعلق بعملهم وتبعاتها. فبدأ التفكير في تعزيز التحولات داخل مدارس تطوير من خلال إعادة هيكلة عمل المدرسة وإعادة بناء ثقافتها، بحيث تركز على التعلم بدلاً عن التركيز على التعليم، وتتبنى مفهوم التعاون بدلاً عن العزلة المهنية، وتشارك القيادة بدلاً من التفرد في اتخاذ القرارات التي تؤثر على العمل، والتنمية المهنية في سياق العمل بدلاً من البرامج التدريبية الجاهزة المصممة لتلائم الجميع وتكاد لا تفيدهم أحداً.

كم طفلاً يمكن أن نغير حياتهم لو كشفنا نحن المربين ما يعرفه بعضنا لبعض.

رولاند بارث

كشفت الدراسات والأبحاث التربوية أن المعارف والمهارات الحاسمة لعملية التعليم لا توجد في الكتب والمراجع، بل تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم اليومية التي غالباً ما تظل حبيسة لدى كل منهم، وأهم الآليات والطرق التي تساعد على جمع المعارف وتطويرها بفتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار وتشاركها من ناحية، ومن ناحية أخرى التعاون في استخدام استراتيجيات جديدة، وتطوير أخرى مطبقة لزيادة فاعليتها. ولذلك تشكل مجتمعات التعلم الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية في سياق العمل، كما تشكل أحد الأدوات الأكثر جدوى في تحسين أداء المدرسة بشكل عام.

يعدّ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية من أهم الركائز في نموذج تطوير المدارس وفي مقدمة متطلبات تمكين المدرسة لتكون أداة للتطوير، ويتطلب ذلك إعادة تنظيم عمل المدرسة وإعادة النظر بأساليب تقديم التنمية المهنية، كما يتطلب إعادة رسم المهام وتوصيف العلاقات بين المدارس، وبين المدارس وإدارة التربية والتعليم، ويتطلب كذلك إعادة النظر بالتقويم والتركيز على النواتج، كما يحرص نموذج تطوير المدرسة على إنشاء شبكات مهنية تشكل القنوات التي يتم من خلالها تبادل الخبرات والتجارب الناجحة، مما يساهم بشكل كبير في التنمية المهنية المستدامة وتحقيق التميز في الأداء المدرسي.

تساعد مجتمعات التعلم المهنية على تحقيق مجموعة من المزايا للمجتمع المدرسي، ويمكن تحديدها على النحو الآتي:

مزايا مجتمعات التعلم المهنية

أولاً: أعضاء المجتمع المدرسي

- زيادة سرعة استجابة المعلمين للمستجدات، وتحديث معارفهم باستمرار.
- تعميق ممارسات التعليم من خلال تطبيق وتجريب استراتيجيات محددة في مواقف مختلفة.
- توليد الفرضيات الجديدة لتطوير العمل واختبارها.
- جسر الفجوة في الأداء بين المشاركين.
- التخلص من أسوار العزلة بين أصحاب التخصص الواحد وبين التخصصات المختلفة وبين المواقع الوظيفية.
- زيادة الرضى الوظيفي والابداع في المهنة.
- توفير البيئة الداعمة والإسناد للمستجدين.
- التعرف على مفاهيم مختلفة للمسألة الواحدة.
- التعرف على الممارسات المتنوعة في البيئات المختلفة.

ثانياً: المدرسة

- مواجهة التحديات التي تعوق عمل المدرسة بفاعلية.
- معالجة المشكلات المستعصية والمزمنة.
- التحول إلى مؤسسة تعلم عالي النوعية لجميع منسوبيها.
- توفير مصادر أكبر وأكثر تنوعاً.

ثالثاً: التنمية المهنية

تجعل التنمية المهنية أكثر فاعلية حيث تبين أن المتعلمين يكتسبون ٧٠٪ مما يحتاجونه من خلال التجربة والممارسة في بيئة العمل و٢٠٪ من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بينما يحصلون على ١٠٪ فقط من خلال التدريب والتعلم التقليدي. (جي كروس ٢٠١١). ويؤكد كل من بروس جويس وبيفرلي شاورز (تصميم التدريب وتدريب الأقران، ٢٠٠٢)، على أن ما يصل إلى الفصل الدراسي من التدريب النظري نسبة تكاد لا تذكر، بينما ٩٥٪ من الدعم والإسناد في بيئة العمل وتدريب الأقران يؤثر على أداء المعلم في الفصل الدراسي.

عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية

تشكل مجتمعات التعلم الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية في سياق العمل، كما تشكل أحد الأدوات الأكثر جدوى في تحسين أداء المدرسة بشكل عام.

يرتبط نجاح مجتمعات التعلم المهنية في نموذج تطوير المدارس بعدة عوامل تتعلق بالثقافة ومكان العمل والعلاقات وفرص التنمية المهنية التي تركز جميعها على تعلم الطلاب وعلى النتائج في إطار من التعاون، وهذه العوامل:

أولاً: إيجاد نظام فاعل لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية

يتطلب إنشاء وتفعيل مجتمعات التعلم وجود نظام فاعل يسمح بمعالجة التحديات التي تعيق التعاون، ويشجع العمل الجماعي ويعرف كيف يقيمه، ويسمح بفتح كافة قنوات التعاون بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها بحيث يتعرف المعلمون على أفضل الممارسات وينفذونها، ويتصف النظام الفاعل بأنه:

- يعتبر المعلم جيداً إذا استطاع أن ينقل خبراته إلى زملائه، وإذا شارك بفاعلية في اكتساب خبرات جديدة.
- يحقق فيه المعلم المتوسط إنجازات متميزة، ويجد فيه المعلم المستجد الدعم والإسناد والرعاية التي تساعده على التمكن من أداء عمله بفاعلية.
- يتعاون فيه المشرف مع مدير المدرسة ومع المعلمين في إنشاء شبكات تعاون بين مجموعات من المدارس المتقاربة لتحقيق أهدافها وتنفيذ خططها.
- يوجه جهود أطراف العملية التربوية في المدرسة لإيجاد إجابات عن الأسئلة الأساسية التالية:

الطالب	المعلم	المدير
<ul style="list-style-type: none"> • ما الذي يساعدني على التعلم في المدرسة؟ • ما الذي يعوق تعليمي في المدرسة؟ 	<ul style="list-style-type: none"> • ما الذي يساعدني على تحسين تعليم طلبتي؟ • ما الذي يعيق تعليمي لطلبتي؟ 	<ul style="list-style-type: none"> • ماذا أحتاج لتحسين البيئة المدرسية المناسبة للتعلم والتعليم النوعي؟ • ماذا أفعل لتحسين البيئة المدرسية المناسبة للتعلم والتعليم النوعي؟

تقود عملية البحث عن إجابات للأسئلة السابقة إلى تشكيل فرق تعاونية متجانسة من الطلاب والمعلمين ومديري المدارس وفرق مختلطة من عدد من الأطراف المعنية تعمل على تصصي الإجابة عن الأسئلة المفتوحة السابقة من خلال دورات مستمرة من البحث والتجربة والتقييم، مما يدفع بالتعلم إلى الأمام، ويغني الخبرات العملية والنظرية للمشاركين بصورة لا يمكن تحقيقها في أي إطار آخر للتعلم أو التنمية المهنية.

ثانياً: القيادة الداعمة على مستوى المدرسة

يُعدّ وجود القيادة الواعية لأهمية وفاعلية العمل التعاوني ومجتمعات التعلم أمراً ضرورياً لبناء واستدامة مجتمعات التعلم من خلال:

- توزيع القيادة على المعلمين، وتشجيع المترددين منهم وتحديد صلاحيات ومسؤوليات كل منهم.
- تأمين الموارد المادية والبشرية والوقت المناسب، من خلال تنظيم الجدول الدراسي لدعم التنمية المهنية.
- القيام بدور القدوة في التركيز على تعلم الطلاب.
- إيجاد آلية لإبلاغ الهيئة التعليمية بالمستجدات.
- متابعة ورصد التحسن في الأداء والتعلم، وتقديره مهما صغر.
- توفير البيانات التي تدعم اتخاذ القرارات الخاصة بتعلم الطلاب.
- توفير مناخ آمن يشجع على التعاون وطرح الأفكار الإبداعية وتجريبها، وتوفير الحماية للمجتهدين إذا لم يصيبوا.
- توفير التنمية المهنية النابعة من الحاجات الخاصة للمعلمين.

ثالثاً: القيادة الداعمة على مستوى إدارة التعليم

1. إقرار أولوية مجتمعات التعلم في المدارس التابعة للإدارة، وتشجيع مديري المدارس على تبنيها وتقويض الصلاحيات اللازمة لتمكينهم.
2. توفير المصادر (الوقت والتنمية المهنية والبيانات اللازمة) لدعم وتطوير مجتمعات التعلم.
3. تضمين مجتمعات التعلم في سياسات إدارة التربية والتعليم وبرامجها.
4. تبني إدارات التربية والتعليم لمجتمعات التعلم في عملها.

رابعاً: البنية التنظيمية الداعمة

يتطلب تفعيل مجتمعات التعلم بالإضافة إلى الدعم الفني والإداري إيجاد الظروف الملائمة لذلك، مثل توفير:

- أماكن ملائمة للاجتماعات.
- نظام اتصال وإبلاغ لجميع المشاركين.
- الوقت اللازم لعمل مجتمعات التعلم من خلال إعادة هيكلة الجداول الدراسية، بحيث يتم تفرغ المعلمين وتوفير الوقت اللازم للتخطيط لمعلمي التخصص، وللتنمية المهنية، وللاجتماعات الشهرية لهم.

المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية

تقوم مجتمعات التعلم المهنية على عدد من المبادئ الأساسية التي تشكل ركائز مجتمع التعلم وتميزه عن أي تجمع آخر، وأهمها:

- تشارك الرؤية والقيم والأهداف.
- التركيز على تعلم الطلاب .
- تبني ثقافة التعاون.
- التركيز على النتائج.

المبدأ الأول : تشارك الرؤية والقيم والأهداف.

أول هذه المبادئ توفر الفهم المشترك لرؤية المدرسة والأهداف التي يسعى منسوبيها لتحقيقها، والقيم والقناعات والاتجاهات التي يحملونها ويؤمنون بها.

يوضح الشكل التالي ترابط العناصر الأربعة لمبدأ التشارك في بناء الرؤية والقيم والأهداف:



موقف تربوي لمبدأ التشارك:

دعا المعلم المشرف في متوسطة عمر بن الخطاب زملاءه معلمي اللغة الإنجليزية في المدرسة، وطرح عليهم الأسئلة المحورية التالية:

- ماذا نتوقع أن يتعلم الطلاب في الصف الأول؟ وفي الصف الثاني؟ وفي الصف الثالث؟
- ما المعارف والمهارات الجوهرية التي تؤثر على تعلمهم في الصف الثاني؟

- ما الترتيب المنطقي المطلوب لتعلم المعارف والقدرات؟ وأيها أكثر فاعلية؟

وبدأ الحوار بينهم لتحديد النواتج المتوقع أن يحققها الطلاب، وترابطها مع نواتج الصفوف التي سبقتها والصفوف التي تليها، وأهمية متابعتها، والمعارف والمهارات التي تدعم تعلمها وإتقانها، والنواتج الأساسية التي يجب أن يحققها جميع الطلاب، والحد المقبول، ونواتج التوسع والاستزادة. ومدى الفجوة بين تحصيل طلابنا في هذا الصف والصفوف المماثلة في المنطقة. ثم اتفق المعلمون على توزيع المهام والمسؤوليات عن تحليل المناهج والكتب المتوفرة، والانخراط في البحث الاستقصائي لرصد التوقعات والكشف عن مستويات الطلاب، وتم تحديد موعد الاجتماع القادم خلال أسبوع من تاريخه لمناقشة ما توصلوا إليه.

المبدأ الثاني: التركيز على تعلم الطلاب

ينطوي نقل تركيز الجهود التربوية في مدارس تطوير من التعليم إلى التعلم على تغيير جذري في الممارسات والسلوكيات اليومية في المدرسة، فبدلاً من متابعة إدارة المدرسة لكراسات تحضير الدروس فقط، ينتقل الاهتمام إلى متابعة سجل سير تعلم الطلاب وملفات إنجازهم وقراءة نتائجهم وتحصيلهم الأكاديمي. كما يؤدي التركيز على التعلم إلى تغيير في القيم والاتجاهات التي يحملها المعلمون من أن بعض الطلاب لا يمكنهم التعلم، إلى الاتجاهات التي تؤمن بأن جميع الطلاب يمكنهم أن يتعلموا، ويجب أن يتعلموا، وهذا يتضمن عدم إلقاء اللوم على الأهل أو المجتمع في حال عدم تعلم الطالب، بل ينبغي أن تتحمل المدرسة المسؤولية الكاملة عن ذلك. ويقتضي هذا التغيير أن تعمل وحدة تطوير المدارس مع الإدارات والأقسام في إدارة التربية والتعليم على تمكين المدرسة من تحقيق أهدافها، والتي هي في الواقع وظيفة المدرسة الحقيقية، أي ضمان تعلم جميع الطلاب.

ويتطلب التركيز على التعلم الابتعاد عن فكرة المعلم الفذ والمعلم البطل الذي يستطيع أن يغير الصف لوحده، والانتقال إلى فكرة المعلم القائد الذي يقود مجتمع تعلم الطلاب بالتعاون مع زملائه، ويؤمن بعمل الفريق، ومقتنع بأن التعلم الحقيقي عابر للتخصص. وينصب اهتمام المعلمين على تحقيق نتائج التعلم بدلاً من الاهتمام «بتغطية الكتاب».

يقود التركيز على التعلم المشاركين في مجتمع التعلم إلى البحث عن أفضل الممارسات، واستخدام جميع الوسائل الممكنة بما فيها تقنية المعلومات والاتصالات لتيسير تعلم الطلاب، وبالتالي الالتزام بضمان تعلمهم. وتصبح المسؤولية عن تعلم الطلاب مسؤولية جماعية بدلاً من المسؤولية الفردية، التي تجعل المعلم يلجأ عند معالجة صعوبات التعلم إلى خفض التوقعات أو الإحالة إلى الأسرة أو التوصية بدروس إضافية أو الرسوب كحل أخير. تمكن المسؤولية الجماعية المدرسة من معالجة الصعوبات عن طريق تصميم مداخلات ملائمة، وتوفير نظام دعم وإسناد لمعالجة الصعوبات أولاً بأول وقبل استفحالها، كما تساعد المدرسة على تطوير آليات لمتابعة تقدم تعلم الطلاب ورصد الصعوبات.

يؤدي التركيز على التعلم إلى قيام المعلمين بإعداد تصور مشترك للمعايير الأكاديمية التي ينبغي أن يحققها الطلاب، ثم الاتفاق على البحث عن إجابات للأسئلة التالية.

- ما الذي يجب أن يتعلمه الطلاب؟

- ما أفضل طريقة لتعلم الطلاب؟

- ما الاستراتيجيات الأكثر فاعلية التي ينبغي استخدامها في تدريس المحتوى الأساسي؟

- كيف نعرف أن الطلاب قد تعلموا حين يتعلمون؟

- كيف نستجيب عندما لا يتعلم الطلاب؟

- ماذا يمكن أن نتعلم من بعضنا البعض لتعظيم فاعلية عملنا؟

يقود السعي للإجابة عن الأسئلة السابقة إلى اكتشاف ضرورة تعاون مدير المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور للتمكن من إدارة تعلم الطلاب وتحقيق النواتج المستهدفة. وكلما اكتشف المشاركون في مجتمع المدرسة فوائد تعاونهم وأثره الإيجابي على تعلم طلاب المدرسة، كلما زادت الممارسات التعاونية وترسخت ثقافة التعاون كثقافة جديدة للمدرسة. وكلما توسع العمل المشترك، كلما زاد الشعور بالمسؤولية المشتركة، ويأخذ بيده، ليحتفل الجميع معاً بالإنجاز.

المبدأ الثالث: تبني ثقافة التعاون

عندما يدرك الأفراد من خلال العمل المشترك أن محصلة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي فرد في هذه المجموعة، يصبح السعي للانتماء إلى المجموعة حاجة شخصية للفرد ومطلباً مهنياً، وليس واجباً يتناقل في أداءه، أو مهمة تثقل كاهله يسارع إلى التخلص منها في أقرب فرصة؛ ويصبح التعاون عملية منهجية للاستجابة لكافة التحديات التي تواجه عمل المدرسة بدءاً من تحليل نتائج تعلم الطلاب، إلى البحث عن وسائل لتحسين الممارسات الصفية، إلى التخطيط لمشاريع التعلم المشترك، إلى معالجة الظواهر السلوكية، إلى تطوير العلاقة مع المجتمع المحلي. ففي المجموعة يكون الإنجاز أكثر وأفضل، تصبح الموارد أكبر والأفكار والخبرات أكثر تنوعاً.

تؤكد الدراسات أن أول وأهم خطوة في تشجيع التعاون، هي بناء الثقة بين أفراد المجموعة. وتنبثق الثقة باديء ذي بدء من الإقرار بالضعف وإمكانية الخطأ والحاجة للآخرين والرغبة بالتعلم منهم، ثم من حقيقة أن الاعتماد المتبادل بين الأفراد هو المرحلة

الأكثر تطوراً في بناء شخصية الأفراد واستعدادهم للتعلم من بعضهم ومع بعضهم البعض.

ولضمان ترسيخ هذه الثقافة تعمل قيادة المدرسة على التأكد من مشاركة جميع المعلمين في الفرق التي تركز على تعلم الطلاب، والعمل على أن يكون لكل فريق الوقت الكافي للاجتماع أثناء

ساعات الدوام وبصورة دورية خلال العام الدراسي، وتحرص

على أن المهام والمسؤوليات موزعة بشكل واضح بين أعضاء

الفريق. إن وجود فرق العمل التعاونية مطلب مهم وهي اللبنة

الأساسية في مجتمع التعلم المهني. وتمثل لجنة التميز والجودة

في المدرسة مثلاً على تمكين المجموعات ذات المهارات والخبرات المختلفة للوصول إلى التكامل وزيادة الانتاجية. وينسحب التعاون

على الانتقال إلى القيادة الموزعة حيث يتم تحديد المسؤوليات وفقاً للقدرات المميزة للهيئة التدريسية بما يضمن إشراك الجميع

في شؤون المدرسة ونقل الشعور بالتملك والمسؤولية الجماعية لكل المشاركين. وتؤدي قيادة المدرسة دوراً أساسياً في ترسيخ ثقافة

التعاون من خلال:

• وضع معايير تقود العمل الجماعي ويلتزم بها الجميع.

• الحرص على مشاركة جميع المعلمين في واحد أو أكثر من مجتمعات التعلم.

• توفير الوقت الكافي لاجتماع أعضاء المجتمع أثناء ساعات الدوام الرسمي وبصورة دورية من خلال تنظيم الجدول المدرسي.

• تشجيع المسؤولية المشتركة لمعلمي التخصص و/أو لمعلمي الصف الواحد عن تعلم الطلاب.

• تشجيع المعلمين على العمل المشترك في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

• إيجاد بيئة آمنة ومشجعة على استخدام وتطبيق أدوات واستراتيجيات جديدة.

• الاهتمام بتأثير الممارسات على تعلم الطلاب بدلاً من الاهتمام بالممارسات نفسها.

• التزام القيادة المدرسية بالقرارات التشاركية.

• توزيع المهام القيادية على منسوبي المدرسة، وإشراكهم في صنع القرارات وتحمل المسؤوليات.

• تقييم أداء المجموعة بصفة مستمرة.

• تقدير الإنجاز بغض النظر عن حجمه، وتقديم التشجيع المستمر للمجموعة.

المبدأ الرابع: التركيز على النتائج

يتضمن هذا المبدأ اهتمام المدرسة ببيانات تعلم الطلاب ودراساتها وتحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تحسين التعلم، كما يقتضي الابتعاد عن التعميمات والمتوسطات التي تغفل الواقع الفعلي لتعلم كل طالب بحد ذاته، وهذا يتطلب التعامل مع البيانات بشكل

«إن الحكم الوحيد الصحيح على حدوث التحسن هو النتائج القابلة للملاحظة والقياس»
دوفور واكر

موضوعي وليس قيمي: أي اعتبار أن جميع البيانات مهمة وينبغي الاستفادة منها، وعدم النظر إليها على أنها جيدة أو سيئة. ويؤدي التركيز على النتائج إلى تعلم كيفية قياس ما يتعلمه الطلاب، واختيار أفضل الاستراتيجيات والأدوات لذلك، والاهتمام بصورة خاصة بالتقييم التكويني للتمكن من معالجة الموقف عندما لا يتمكن الطلاب من التعلم. ولضمان فاعلية هذا المبدأ ينبغي أن يتم تبنيه من قبل الجميع في إدارات التعليم والمدارس، وتحويل مجال الاهتمام من الأنشطة بحد ذاتها إلى مخرجات هذه الأنشطة ونواتجها.

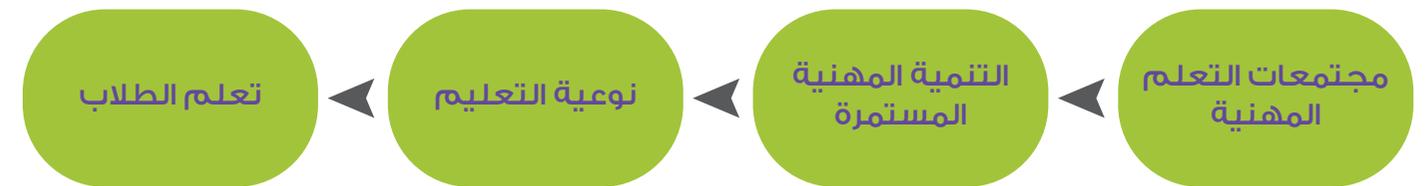
تتجسد مضامين هذا المبدأ في التركيز على تحديد نواتج تعلم الطلاب عند تصميم أنشطة وفرص التعلم بدلاً من التركيز على أهداف التعليم، وهذا يعني انتقال التركيز في عملية التعليم مما يقوم به المعلم إلى ما يحصل من تغير فعلي على قدرات الطالب. وهذا يؤثر على نوع الأنشطة المستخدمة، وعلى طرق واستراتيجيات قياس تعلم الطلاب، ويؤثر أيضاً على طريقة متابعة مدير المدرسة للمعلمين، ويظهر ذلك من خلال انتقال التركيز من المعلم وما يقوم به المعلم إلى التركيز على الطالب وما ينجزه الطالب.

فوائد مجتمعات التعلم المهنية

١) الملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية، وعدم احتكار الخبرة الجيدة والممارسات الفاعلة، فلا يوجد ملكية خاصة في أدوات واستراتيجيات التعليم والتعلم، وتكون كل المقاربات الناجحة ملكاً للجميع.

٢) سرعة النمو المهني للمشاركين فيها، فالبحث والاستقصاء التي تقوم عليها هذه المجتمعات، وتبادل الخبرات والأفكار، وتبادل الأفكار، وتوفير التغذية الراجعة الفورية من الزملاء، وبيئة الإسناد والدعم المتوفرة، تجعل من مجتمعات التعلم أسرع وسيلة للنمو المهني وأكثرها جدوى وفاعلية.

٣) اكتساب المهارات القيادية؛ لأن عملية تبادل الأدوار داخل المجموعة وحرية طرح الأفكار والاطلاع على خبرات القياديين،



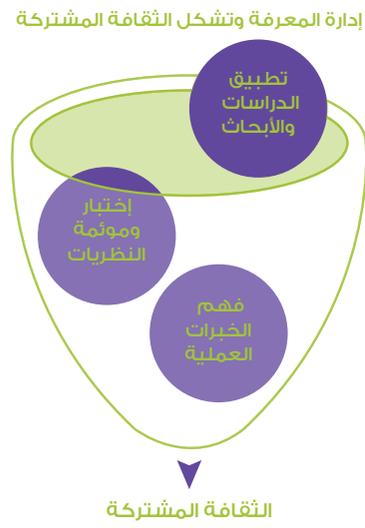
والتفاعل مع أنماط متعددة من الشخصيات يتيح للمشارك اكتساب المهارات القيادية العملية.

٤) تسهم في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، من حيث توزيع المسؤوليات القيادية على منسوبي المدرسة مما يساعد على تحفيزهم على المبادرة الذاتية وأداء العمل بأقل قدر من المتابعة، وأحياناً بدون متابعة على الإطلاق.

٥) إيجاد بيئة عمل إيجابية في المدارس أو الفصول الدراسية تؤثر على تحسين السلوك والتعلم في نفس الوقت.

مجتمعات التعلم المهنية وإدارة المعرفة

تعد مجتمعات التعلم المهنية الحاضنة للثقافة المشتركة التي تشمل أفضل الممارسات المجربة الفاعلة في تحقيق الأهداف المشتركة، وهي البوتقة التي تحول المعلومات النظرية لنتائج البحوث والدراسات إلى ممارسات يومية في إطار عمل المدرسة، وتعمل على اختبار صحتها وجدواها ومن ثم إعادة رفق الدراسات والأبحاث بالتغذية الراجعة. وتلعب مجتمعات التعلم المهنية دوراً في تحديد ملاءمة كل نوع من الممارسات للسياقات المختلفة لعملية التعليم والتعلم، كما تؤدي مجتمعات التعلم المهنية دور المنظومة التي تؤمن الخبرات الخاصة للأفراد وتجعلها مشتركة للجميع. ويؤدي العمل التعاوني التأملي في دراسة البيانات الناتجة عن تقييم الممارسات وأثرها على تعلم الطلاب إلى تحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تطوير الفهم المشترك واستخلاص الدروس والعبر والمبادئ الرئيسية التي تحكم عملية التعلم، ويمكن تمثيلها على النحو المبين بالشكلين التاليين.



قيادة مجتمعات التعلم المهنية

تتوزع الأدوار القيادية في مجتمعات التعلم المهنية على خمسة مستويات أساسية تبدأ بالمدرسة وتنتهي في إدارة التربية والتعليم ، وهذه الأدوار هي حسب التسلسل الوظيفي وليس حسب تسلسل مراحل تفعيل مجتمعات التعلم المهنية:

المعلم المشرف: يكون معنياً بقيادة مجتمع التعلم المهني لمعلمي التخصص في مدرسته للإجابة عن الأسئلة التالية:

• ماذا يجب أن يتعلم الطلاب في التخصص في كل مرحلة وكل صف؟

• كيف نقيم ما يتعلمه الطلاب؟

• ما أفضل الطرق والاستراتيجيات لتعليم الطلاب؟

• ماذا نفعل إذا لم نتمكن من تعليم الطلاب؟

مدير المدرسة: يتمثل دور مدير المدرسة في جانبين: الجانب الفني، والجانب الإداري.

• الجانب الإداري: يكون مسؤولاً عن إصدار القرارات بتشكيل مجتمعات التعلم المهنية في مدرسته، وتحديد أدوار وصلاحيات المشاركين فيها، ومخاطبة الجهات المعنية لطلب مشاركة الإشراف التربوي في تقديم الإسناد لعمل مجتمعات التعلم في المدرسة حسب الحاجة، إضافة إلى مهام الإدارة التي تتلخص بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق.

• الجانب الفني: يكون مسؤولاً عن قيادة مجتمعات التعلم للمعلمين المشرفين والإداريين في المدرسة، وتوفير التنمية المهنية لتمكين كادرها، وبناء شراكات مع المجتمع المحلي، وقيادة المدرسة من خلال توزيع المهام والمسؤوليات على منسوبي المدرسة. المشرف التربوي: يتمثل دوره في قيادة شبكات مديري المدارس التابعة لوحدة تطوير المدارس، وشبكات معلمي التخصص، وشبكات القدرات المميزة، وفرق المعالجات الفنية للتعامل مع القضايا الطارئة، وشبكات الإسناد الفني وتقديم الدعم التربوي والتخصصي.

وحدة تطوير المدارس: تقوم بدعم ومساندة شبكات المدارس فيما بينها، وبين مجموعة المدارس مع المشرفين التربويين في إدارات التربية والتعليم.

تحديات مجتمعات التعلم:

(١) تُعدّ ثقافة العزلة المهنية السائدة في المدارس من أبرز التحديات التي تعوق إنشاء مجتمعات التعلم المهنية. وتبدأ أسوار العزلة من الفصل الدراسي الذي يعتبره المعلم مملكته الخاصة التي لا يرغب بتدخل الآخرين فيه، ويبدو ذلك جلياً في شعوره بالتوتر عندما يزوره أحد المعنيين كمدير المدرسة أو المشرف التربوي، ثم العزلة بين معلمي التخصص، والعزلة بين معلمي مستوى ومستوى آخر، والعزلة بين مركز وظيفي وآخر، والعزلة بين المدرسة والمدارس الأخرى، والعزلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

(٢) الخبرات التي تؤثر على مواقف التربويين وممارساتهم، ومن أبرزها ما يلي:

المكونات	الخبرات السائدة	الخبرات البديلة
توقعاتنا عن الطلاب	بعض الطلاب لا يستطيعون التعلم.	كل الطلاب يستطيعون التعلم.
محور التعلم	المعلم يقوم بالدور الأساس ، والطالب متلقي.	الطالب يلعب الدور الأساس ، والمعلم ميسر.
التدريس	تغطية الكتاب ، وفق البرنامج الزمني.	تحقيق نواتج التعلم في الإطار الزمني المحدد.
التقويم	التقويم إجمالي لمعلومات الكتاب.	التقويم تكويني لتوجيه التعليم والتعلم.
العلاقات بين الأفراد	العمل الفردي، والعزلة المهنية.	التعاون في مجتمعات التعلم.
التنمية المهنية	اقتصارها على ترشيحات إدارة التربية والتعليم ومكاتب الإشراف فقط.	تكون من خلال التدريب على رأس العمل من خلال الأقران والقيادات المدرسية والإشرافية.
الاتجاهات	الخوف من الخطأ ، والتحرج من كشف نقاط الضعف.	تشجيع المبادرة، والتجريب والإفصاح عن الضعف لمعالجته.

(٣) ضعف أو غياب الحوار المستند إلى البيانات والشواهد، وعدم احترام الرأي الآخر واحتكار الحقيقة، والتعصب في الرأي.

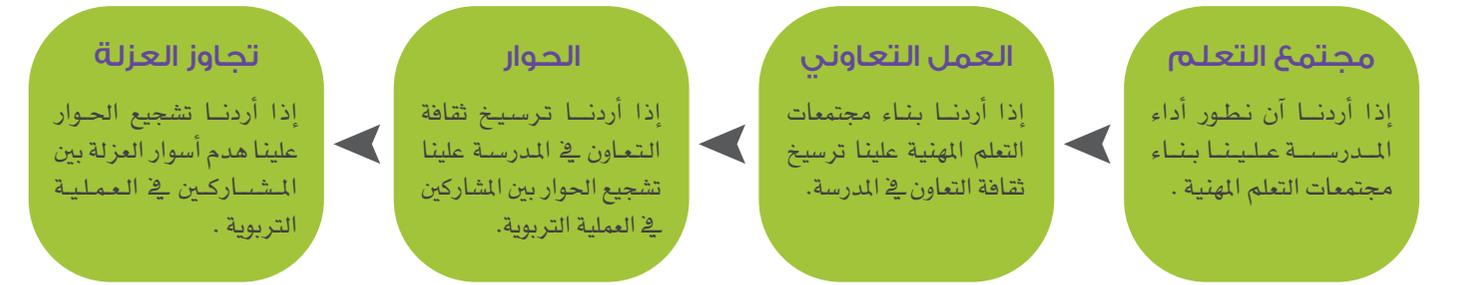
(٤) الخوف من المبادرات والابتعاد عن التحسين والتطوير، وعدم المخاطرة، وضعف التنمية المهنية، وعدم توفر الوقت الكافي للمجتمعات أثناء العمل.

بناء وتطوير مجتمعات التعلم المهنية

إذا أراد القائد التربوي بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية البدء بالتخلص من أسوار العزلة المهنية، ويمكنه أن يفعل ذلك بطريقتين متوازيتين: الأولى أن يكون بنفسه القدوة للآخرين فيخرج من أسر الموقع الوظيفي عند الاجتماع مع كادر المدرسة، ويتعامل مع آرائهم على قدم المساواة، وأن يكون الموجه في النقاشات والمداومات هو صاحب التخصص والخبرة. والطريقة الثانية أن يستخدم صلاحياته في توجيه عمل الآخرين بما يشجعهم على التقارب والعمل المشترك، مثل: الطلب من معلمي التخصص العمل معاً في تصميم أنشطة التعلم وبناء أدوات التقييم، وتحليل بيانات الطلاب لاكتشاف تحديات التعلم.... إلخ، وعلى القائد أن يتذكر دائماً أن بناء مجتمع التعلم يتطلب إعادة بناء الثقافة السائدة، وهي عملية تحتاج إلى فترة زمنية طويلة وتتطلب الصبر والمثابرة، وتبدأ بغرس بذرة التعاون من خلال خطوات بسيطة ثم يتعهدا بالرعاية والاهتمام حتى تتضج ويشتد عودها، فيبدأ بتكليف المشاركين بالقيام بأعمال مشتركة، ثم يبدأ بتوسيع المشاركين وتنويع المهام، مع الحرص على تمتين العلاقات وتوفير ظروف عمل ملائمة، وتوجيه الموارد المتوفرة لدعم العمل المشترك عند الحاجة. لذلك على القائد سواء كان المعلم مع طلابه، أو المعلم المشرف مع زملائه، أو مدير المدرسة مع منسوبي المدرسة، أو المشرف التربوي مع المعلمين، أو مدير الوحدة مع المشرفين، أن يخطط لإيجاد الفرص والأطر التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي، وتشعر المشاركين بالقيمة المضافة من عملهم كمجموعات سواء على مردود العمل نفسه أو على النمو المهني الشخصي لهم.

يتطلب بناء مجتمعات التعلم المهنية تشجيع العمل التعاوني في كل ما يتعلق بعمل المدرسة، ويتم تعزيز التعاون بتوفير فرص الحوارات البناءة التي تحترم كافة الآراء، وتتيح للجميع الإدلاء برأيهم في كافة شؤون المدرسة بغض النظر عن تخصصهم أو موقعهم الوظيفي.

يمثل المخطط التالي دور مجتمعات التعلم في تجاوز العزلة المهنية والتي تُعدّ أحد أهم التحديات التي تعوق تطور المدرسة.



أظهرت التجارب أن أفضل وسيلة لغرس ثقافة جديدة هي البدء بممارسة تلك الثقافة بصورة شاملة على كل المستويات، فتبدأ بقيام المعلمين بتشجيع من مدير المدرسة بتشكيل فرق تعاونية من الطلاب يعملون معاً على تحقيق أهداف التعلم واكتساب مهارات التعاون وعمل الفريق، ويتم تدريب الطلاب على مهارات العمل كفريق، ثم يتم نقل المسؤولية لأعضاء الفريق لمساعدة بعضهم البعض في حل القضايا التي يقدمها لهم المعلم، ثم يقوم جميع منسوبي المدرسة في فرق عمل وتعلم، وينصح بعدم استثناء أي فرد من العمل الجماعي حتى لا يتحول إلى معيق لعملية التعاون، ويجب أن يحرص مدير المدرسة على تشجيع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة، واستثمار أية فرصة سانحة للإشادة بالتعاون والثناء على المتعاونين. وتشجيع منسوبي المدرسة على التأمل التشاركي في ممارساتهم وكيفية تطويرها لتكون أكثر فاعلية. وتشجيع الحوار بدءاً بمجموعات صغيرة وصولاً إلى مجتمع المدرسة. والنظر إلى المعلمين بصفتهم مشرفين على مجتمعات التعلم لطلبتهم. يقول ليبرمان (١٩٩٥)، «أن الناس يتعلمون أفضل من خلال المشاركة النشطة بما يتعلموه والتأمل به ويتقنون التعبير عنه».

آلية بناء مجتمعات التعلم المهنية

وبصورة عامة يمكن تحديد خطوات بناء مجتمع التعلم المهني على النحو التالي:

- بناء الفريق، وتحديد موضوعه وأهدافه المشتركة.
- تحديد الأشخاص الذين يمتلكون قدرات متميزة، وضمهم إلى الفرق، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات عليهم.
- تحديد الإطار العام للعمل، واقتراح أنشطة وقواعد عمل، والطلب من الفريق وضع برنامج عمل يلتزم بتحقيقه.
- توفير الموارد اللازمة.
- النمو الفردي من خلال المسؤولية الجماعية في فرق العمل.
- إلزامية المشاركة بمجتمعات التعلم المهنية، واختيار نوع النشاط والأدوار.
- تكليف فرق العمل (مجتمعات التعلم المهنية) رسمياً بقرارات موقعة



وإبلاغ جميع المعنيين بها وبأهدافها.

- توفير الفرصة للمشاركين للتعرف على بعضهم البعض، وتكوين الاتجاهات الإيجابية والشعور بالانتماء.

- تأمين وصول المشاركين إلى المعلومات اللازمة لعملهم بسهولة ويسر وفي الوقت المناسب.

- الحرص على وجود قائد للفريق يقود الأنشطة، ويتواصل مع الجهات، ويؤمن الموارد، وينسق اللقاءات، وينظم العلاقات، ويتابع التوثيق والتوصيات.

ومن الأمور الأساسية التي تراعى عند بناء مجتمعات التعلم المهنية :

- أهداف مجتمع التعلم.

- وقت الاجتماعات والتدريب.

- من هم المشاركون.

- كيف سيتم تقييم عملهم، ومتى، وما المعايير.

- ما المنتجات المنتظرة من عملهم، وكيف سيتم تعميمها.

وتحتاج مجتمعات التعلم المهنية من القائد أن يقوم بتيسير عملها، وليس التحكم بعملها، كما تتطلب منه الاهتمام بمعالجة القضايا التي تهم المشاركين بصورة شخصية جنباً إلى جنب مع القضايا العامة للفريق، والتركيز على تنمية العلاقات الشخصية وبناء الثقة داخل الفريق. وينبغي على القائد قبل كل شيء عدم التسرع، فغرس ثقافة جديدة يتطلب الوقت والجهد والموارد.

لضمان استدامة عمل مجتمعات التعلم، تضمن عملها في الممارسات اليومية للمدرسة، وإعادة هيكلة الجدول الدراسي بحيث يتيح وقتاً للعمل التعاوني أثناء ساعات الدوام الرسمي.

يكون دور القائد أكبر ما يكون عند تشكيل مجتمع التعلم المهني، ويبدأ في التضاؤل تدريجياً مع نمو المجتمع ورسوخ آليات عمله، لذلك يتحمل القائد مسؤولية كبيرة عن نجاح أو فشل مجتمع التعلم وخاصة في مرحلة التشكيل وتحديد الأدوار والمسؤوليات؛ لأن المشاركين يكونون في حالة ترقب وعدم وضوح الصورة.

أوعية مجتمعات التعلم المهنية

تأخذ مجتمعات التعلم أوعية مختلفة في تشكيلها، فيمكن أن تكون فريقاً لتقديم الدعم للطلاب الذين يواجهون تحدياً في التعلم والتحصيل، ويمكن أن تكون شبكة من المعلمين المتميزين في مهارة محددة ينسق المشرف التربوي عملهم لتقديم الدعم لأقرانهم فيما يخص تلك المهارة، ويمكن أن تكون من أعضاء مجلس الشراكة المجتمعية لتطوير المدرسة، ويمكن أن تكون شبكة من المشرفين التربويين والمعلمين المشرفين لتوفير الدعم الفني للمعلمين الجدد.

تمارس مجتمعات التعلم عملها من خلال عدة أوعية منها :

- التدريب المباشر:

يقدم هذا النوع برامج مصممة على أسس ومعايير مهنية، ووفق احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين والقيادات المدرسية، ومبنية بشكل علمي محكم يحقق رؤية التطوير في المدرسة، ويتواءم مع المستجدات التربوية، ويتطلب تنفيذ التدريب حضور المستهدفين إلى مقرات التدريب، ووفق مفهوم المجتمعات المتعلمة يمكن أن يتم التدريب من عضوة في المدرسة كمدير المدرسة أو المعلم المشرف. وأياً كان هذا العضو فينبغي أن يمتلك المهارات والمعارف اللازمة، وأن يعد لهذه الجلسات التدريبية بصورة مناسبة.

- ورش العمل وحلقات النقاش:

يقوم هذا النوع على دعوة مجموعة من المعلمين أو المشرفين التربويين أو مجموعة من المختصين يكون القاسم المشترك بينهم مهام ومسؤوليات أو اهتمامات أو تخصصات مشتركة، والغرض من ورش العمل في الدرجة الأولى إكساب المشاركين مهارات معينة، أما حلقات النقاش فتتناول مناقشة مجموعة من الاختصاصيين مثل فريق من المعلمين أو المشرفين مفهوماً تربوياً حديثاً أو قضية تربوية أو موضوعاً محدداً للوصول إلى رأي أو حلول أو قرارات مشتركة يقرها ويتبناها الجميع.

- المؤتمرات والندوات المتخصصة :

يتحقق تنفيذ هذا النوع بإقامة مؤتمر أو ندوة لمجموعة من الاختصاصيين في مجال معين، ويمكن أن يقام المؤتمر على مستوى إدارة التربية والتعليم، فعلى سبيل المثال من الممكن أن يدعى المهتمون في تدريس اللغة الإنجليزية، أو مديرو المدارس الثانوية للبحث في مجالات محددة في العمل المدرسي، ويتم في هذه المؤتمرات والندوات التعرف على أحدث الدراسات العلمية والأبحاث التطبيقية وإثراء خبرات المشاركين وتنمية اتجاهاتهم العملية والبحثية.

- البرامج الأكاديمية :

يقدم هذا الوعاء برامج أكاديمية تصمم من جهات متخصصة كالجوامع والمعاهد وغيرها من المؤسسات العلمية، ويمكن أن يتم - أيضاً - على مستوى إدارة التربية والتعليم أو المدرسة من خلال قيام مجموعة من المعلمين المتخصصين في مجال معين بتأهيل مجموعات أخرى من المعلمين أكاديمياً، فعلى سبيل المثال يمكن أن يصمم مجموعة من معلمي الفيزياء بالتعاون مع المشرف التربوي المختص برنامجاً أكاديمياً لتأهيل معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة أو تدريب معلمي المرحلة الابتدائية غير المتخصصين في علم الفيزياء على تدريس مفاهيم هذا العلم في مناهجهم.

إن تبني هذا الوعاء يدعم بناء كفاءات وخبرات متخصصة ومؤهلة أكاديمياً في المدارس وفي إدارات التربية والتعليم.

- البحوث الإجرائية :

الغاية من هذا الوعاء هو اكتساب المعلمين والقيادات المدرسية خبرات عملية ومعرفية تحسن أداءهم، وذلك عبر طرح أسئلة عن الوضع الراهن، والبحث عن أساليب جديدة، واختبار تلك الأساليب، ثم التأمل في النتائج. وينبغي ملاحظة أن عملية البحث هي بحد ذاتها هدف مهم؛ لأن ما يتعلمه الباحثون خلال البحث عن الحل يمثل رصيماً كبيراً من الخبرة بأساليب وطرق البحث، فضلاً عن معرفتهم بأسرع الطرق التي يمكن أن توصلهم إلى النتائج وطبيعة المشكلات التي تواجههم وأبعادها وتأثيرها وعلاقتها مع غيرها، إضافة إلى أن هذا التعلم العميق ينتج عنه خبرات جديدة ووعي جديد، وبالتالي إحداث تحولات أساسية في الاتجاهات والمسلمات المهنية التي تؤدي في النهاية إلى إحداث تغييرات كبيرة في ثقافة العمل المدرسي والنظر إلى مجال التربية من زوايا مختلفة، مما ينتج عنه مكاسب من الخبرة المحترفة والثقة المتزايدة في القدرات والممارسات المهنية.

- التدريب بالأقران :

يعتمد هذا الوعاء على مبدأ تبادل الخبرات والمعارف بين زميلين يشتركان في المهام والمسؤوليات والتخصص من خلال العمل التعاوني على تطوير أدائهما وتحسين ممارساتهما المهنية، ويتطلب ذلك الاتفاق على تحديد المجالات المستهدفة بتبادل الخبرة وتصميم أدوات ملاحظة للممارسات المطبقة على أرض الواقع.

- التوأمة المهنية :

هي أداة يتم من خلالها ربط مؤسسة تعليمية بقيادة ذات خبرة وذات تجارب ناجحة وثرية لتحقيق مستوى أكبر من الفائدة، وهذا ينطبق على ربط المدرسة بوحدة تطوير المدارس في إدارة التربية والتعليم، وبالتالي يتم تبادل المعارف والخبرات.

- الشبكات المهنية :

عبارة عن شبكة مهنية تربط بين مجموعة من الاختصاصيين أو المعلمين أو المشرفين التربويين أو مديري المدارس من خلال قنوات إلكترونية ووسائل الاتصال الأخرى، لتوفر لهم فرصة تبادل الخبرات والتجارب ودعم بعضهم بعضاً وترسيخ مفهوم مجتمع المعرفة، كما هو متاح في البوابة الإلكترونية لمشروع «تطوير».

- مجموعات التخصص :

تتشكل مجموعات التخصص بناء على اهتمامات محددة سواء أكانت اهتمامات علمية أم كانت اهتمامات تربوية، فقد تتكون مجموعة التخصص اعتماداً على اهتمامات أعضائها بمشكلة تربوية محددة، أو تطوير طريقة معينة، وتمثل مجموعة التخصص فرصة لتبادل الخبرات والتعاون في سبيل تحقيق أهداف مشتركة تثري خبرات المجموعة وتحسن من أدائها، فيمكن أن تتشكل هذه المجموعات على مستوى المدرسة ممن لديها اهتمام في قضية سلوكية معينة، أو لديها اهتمام في مجال معين كطريقة تدريس محددة.

كما يمكن تصنيف مجتمعات التعلم حسب محور اهتمامها على النحو الآتي:

- مجتمع يركز على الطالب؛ يبحث في تعلم الطالب في أكثر من مادة دراسية.
- مجتمع يركز على المادة الدراسية؛ ويبحث في تطوير أفضل الممارسات لتعلم المادة.
- مجتمع تربوي؛ يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها.

نماذج تطبيقية لمجتمعات التعلم المهنية

النموذج (أ) تعلم الرياضيات

تحديد المشكلة

لاحظ معلمو الرياضيات في ثانوية الخوارزمي تدني مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات لسنوات

متتالية على الرغم من تحصيلهم المرتفع في بقية المواد الدراسية، وعلى الرغم من القدرات المميزة لمعلمي الرياضيات المتعاقبين على المدرسة، فقررنا العمل معاً لمعرفة السبب من أجل إيجاد الحل الذي يمكنهم من تحسين تعلم طلبتهم لمادة الرياضيات. اتفقوا على دراسة سجلات نتائج تحصيل الطلاب، وملفات إنجازاتهم ليحددوا المفاصل التي يبدأ عندها الانحدار في مؤشر تحصيل الطلاب، بيّنت المعلومات التي جمعوها من السجلات وجود عدد من المفاهيم الرياضية التي يتوقف عندها الطلاب وتؤدي إلى تعثر تعلمهم.

الفرضية

في ضوء ما توصلوا إليه، افترضوا أن هنالك خللاً ما في تسلسل المفاهيم الموجودة في الكتب من حيث درجة الصعوبة، وعلاقة هذه المفاهيم بالخبرات الحياتية المألوفة للطلبة من ناحية، وقدراتهم على التحليل والمحاكمة الرياضية ومهاراتهم في حل المسائل من ناحية أخرى، وأن هذا الخلل يؤثر على اتجاهات الطلاب ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات.

المعالجة

قام المعلم المشرف، بتشجيع من مدير المدرسة، بتشكيل عدة فرق من معلمي الرياضيات لتطوير أنشطة تعلم خاصة تركز على مفاهيم محددة وربطها بخبرات حياتية مألوفة للطلاب، بحيث يتم تقديم هذه الأنشطة حسب المستوى الذي يلائم الخبرات السابقة لمجموعات الطلاب، وذلك لسبر استيعابهم لمفاهيم الرياضيات، ومعرفة التحديات التي تؤثر على تعلمهم. وكان فريق معلمي الرياضيات يجتمعون دورياً لمناقشة الأنشطة التي يتم إنجازها، للاتفاق على محتواها وإقرارها، وصاروا يطبقون الأنشطة المتفق عليها في الحصة الصفية، لقياس تفاعل الطلاب ومدى تقدمهم، وتغيير اتجاهاتهم نحو الرياضيات ودافعيتهم لتعلمها.



تحديد المشكلة

ومع الوقت تمكن فريق معلمي الرياضيات في تحديد المجالات التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، ووضعوا خارطة لها حسب الصف والمرحلة العمرية، ثم قاموا بتصميم مسارات تعلم خاصة بكل مجموعة مترابطة من المفاهيم، واتفقوا على استراتيجية تقديم دروس تتعلق بكل مجموعة من المفاهيم يحضرها الطلاب من كل الصفوف (الصف المتعدد) حسب تقييم المعلمين لمستوى الطالب، أو حسب تقييم الطالب لنفسه ورغبته في اتقان مجموعة المفاهيم المطروحة، وهذا شجع الطلاب الإقبال على تعلم مفاهيم الرياضيات بغض النظر عن مستوى تحصيلهم السابق.

النتيجة

وتوصل فريق الرياضيات، من خلال الممارسات التعاونية والنقاشات المستمرة حول النجاحات والاختناقات لبعض الدروس، إلى معرفة ما الذي يسير بشكل جيد وما الذي يعتذر تطبيقه، وتمكنوا من إعادة تصميم دروس الرياضيات مع الالتزام بنواتج التعلم في المنهج، بحيث يستطيع الطالب التقدم في تعلم الرياضيات من النقطة التي يختارها والمستوى الذي يكون قد وصل إليه.

التأثير

جذبت نجاحات الفريق اهتمام معلمي المدرسة من التخصصات الأخرى، وكذلك اهتمام معلمي الرياضيات في المدارس المجاورة. ولتطوير خبراتهم المشتركة

اتفقوا مع الإدارة على تدوير المواضيع التي يدرسونها وتغيير الصفوف أيضاً بما يطور المسؤولية الجماعية عن تعلم الطلاب ويقدم فرصة للجميع لاكتساب الخبرات العملية، وأيضاً توفير فرص متساوية لتعلم الطلاب في المدرسة، وأصبح المعلمون الجدد والأقل خبرة يرافقون المعلمين الأكثر خبرة إلى الصفوف ليتشربوا خبراتهم وطرق تفكيرهم وممارساتهم.

النموذج (ب) تدريس العلوم

يعمل المعلم صالح معلماً مشرفاً لمادة العلوم في مدرسة تطوير الثانوية، وقد تلقى تدريباً مكثفاً من المشرف التربوي للمادة على كيفية تفعيل استخدام أسلوب تطوير الدرس (lesson study) كأحد استراتيجيات تفعيل مجتمعات التعلم وتحسين عملية التعليم والتعلم، واستأذن مدير المدرسة لتشكيل فريق من زملائه معلمي العلوم في المدرسة لتجريب هذه الاستراتيجية، فأبدى مدير المدرسة ترحيبه بالفكرة ووافق على إعادة تنسيق الجدول بحيث يسمح بمزيد من الوقت لاجتماعات المعلمين وتنفيذ الاستراتيجية.



التعاون مع المشرف التربوي

قام المعلم صالح بالتواصل مع المشرف التربوي لمادة العلوم في إدارة التربية والتعليم في المنطقة للتخطيط لاستخدام الاستراتيجية في مدرسة تطوير واستخلاص النتائج، وقرر المشرف التربوي أن يحضر الاجتماع الأول للمعلمين لدعم الفكرة وتشجيعهم، وبدأ المشرف التربوي حديثه عن أهمية التعاون ودور الاستراتيجية في تعزيز التعاون وجلب الفائدة للمشاركين، وأخبرهم أن هذا النشاط سيكون فاتحة عمل فريقهم، وأنه سيعمل على توفير الدعم اللازم من خارج المدرسة وينقل نجاحاتهم إلى المدارس الأخرى، وأن المعلم صالح سيقوم بتنسيق عمل الفريق، وأكمل اللقاء كواحد من أعضاء الفريق بعد أن سلم إدارة الاجتماع للمعلم صالح.

البداية

أوضح المعلم صالح للمعلمين أن هدف اجتماعهم الأول هو استثمار الوقت في تصميم الدرس الذي سيجري تطويره والتي يجب أن تكون أهدافه متسقة مع أهداف تعلم الطلاب. أكد المعلم صالح على أن الهدف ليس تقديم درس نموذجي، بل تجريب فاعلية بعض الاستراتيجيات والأنشطة، وسيتم الاتفاق على آلية لجمع الملاحظات وعلى نموذج محدد لتوثيق هذه الملاحظات. وتم تصميم الدرس والأنشطة وأدوات التقويم ونماذج جمع الملاحظات، والاتفاق على المعلم الذي سيقوم بتنفيذ الدرس، وعلى موعد التنفيذ الذي يسمح بحضور بقية المعلمين المشاركين.

الإعداد للتنفيذ

قام المعلم المشرف صالح بتنسيق حصص المعلمين بحيث يتم تفرغهم لحضور تنفيذ الدرس والاجتماع بعده لمناقشة الملاحظات، وتابع إعداد نماذج تسجيل الملاحظات الخاصة بتفاعل الطلاب مع الأنشطة المنفذة وكيفية تعاونهم في تنفيذ المهام التي يطلبها المعلم، واتفقوا على أن يتوزع المعلمون الزائرون بين الطلاب وأن لا يجلسوا بمكان واحد حتى يستطيعوا التعرف على استجابات أكبر عدد من الطلاب، وأن لا يتدخلوا بسير الدرس، وأن لا يقوموا بمساعدة الطلاب في تنفيذ الأنشطة المقدمة والمهام المطلوبة منهم، واتفقوا على أن يركز بعضهم على تعليمات المعلم والبعض الآخر على استجابات وتفاعل الطلاب لكل نشاط من الأنشطة المنفذة.

التنفيذ

قام المعلم أحمد الذي ينفذ الدرس بتقديم زملائه للطلاب، ورحب بهم وأخبر طلابه بأنهم ضيوف يجلسون بينكم، وأن الهدف هو تطوير التعليم وتحسينه لفائدة تعلم الطلاب، كما أخبرهم بعدم الاعتماد عليهم في الأنشطة وتجاهل وجودهم طوال الدرس، وبدأ بتنفيذ الدرس كما هو مخطط له، وساعد بقاء المعلمين صامتين ومشغولين بملاحظاتهم على تجاهل الطلاب لوجودهم والاندماج التدريجي في تنفيذ الأنشطة، وبعد انتهاء الدرس شكر المعلم صالح المعلم أحمد والطلاب على استضافته وزملائه، وتوجهوا إلى قاعة الاجتماع لمناقشة الملاحظات.

التغذية الراجعة

شكر المعلم صالح المعلم أحمد على مبادرته بأن يكون أول من ينفذ الدرس وأعطاه الفرصة للحديث عن تجربته وعن ملاحظاته الخاصة عن الدرس، وأكد على أهمية البدء بالملاحظات الإيجابية عند

تقديم التغذية الراجعة، وعلى أن الملاحظات التي ستقدم من الزملاء تتعلق بالأداء وليست شخصية، وأن الملاحظات يجب أن تكون موضوعية ووصفية ومدعمة بالدليل، والابتعاد عن الملاحظات القيمية، مثل أن الأداء كان جيداً أو متوسطاً، بل تكون على شاكلة « في النشاط الثاني قدمت النشاط باستخدام العبارات التالية، وكان الصوت منخفضاً قليلاً، وقام ثلاثة من الطلاب في المقاعد الخلفية بطلب إعادة التعليمات».

التعديل

انتهى الاجتماع بتوثيق المعلم صالح للملاحظات، وتم تصنيفها إلى ملاحظات تتعلق بأداء المعلم وملاحظات تتعلق بالأنشطة وملاحظات تتعلق بعملية التقويم وأخرى بالتفاعل، وتوصل المجتمعون إلى أن استجابات الطلاب دلت على عدم تحقق بعض نواتج التعلم كما كان مخططاً له، وأن بعض الأنشطة لم تكن ملائمة، واستطاعوا كذلك تحديد بعض الثغرات في الأداء، واتفقوا على مراجعة تصميم الدرس وإجراء التعديلات المطلوبة، واتفقوا على أن يقوم المعلم محمد بإعادة تنفيذ الدرس في صفه.

الإحتفال بالنجاح

توصل فريق المعلمين بعد ثلاث دورات من التخطيط والتنفيذ والتعديل إلى تطوير الدرس بصورة تتيح للمعلم تحقيق كافة النواتج إذا اتبع الخطوات ونفذ الأنشطة المصممة. ثم بدأوا يقترحون موضوعات أخرى في المقرر لتطبيق النموذج عليها، وبدأ مدير المدرسة يتلقى الملاحظات من الطلاب عن تحسن تفاعلهم مع معلمي العلوم في المدرسة، وعن تحسن فهمهم للمنهاج، فاستدعى مدير المدرسة المشرف المختص، وشكر الفريق وتعهد بتقديم مزيد من الدعم وتوفير الموارد التي يطلبونها، وبدوره وعد المشرف بنقل تجربتهم إلى مدارس أخرى في إدارة التربية والتعليم وذلك بتنظيم زيارات متبادلة والتحضير لعقد لقاء موسع يحضره كافة معلمي العلوم في إدارة التعليم للتحدث عن تجربتهم.

النموذج (٣) التأمل للتعلم

قرأت الأستاذة سارة مديرة مدرسة عائشة بنت أبي بكر الصديق المتوسطة مقولة مشهورة لأينشتاين تقول: «بأنك لا تستطيع الحصول على نتائج مختلفة بتكرار الممارسات التي أدت للنتائج السابقة»، فقررت مراجعة ممارستها اليومية جميعها وتجريب أعمال جديدة لتحسين أداء مدرستها بشكل عام وأداء معلماتها بشكل خاص. ولاحظت إلى أن تكرار زيارات المشرفات التربويات للمعلمات في صفوفهن، وتوجيه الملاحظات حول ادائهن لا تحقق التحسن المنشود، فقررت البحث عن سبب عدم فاعلية الزيارة الإشرافية للمعلمات، ووجدت ان فكرة الاشراف تقوم بالأساس على تقويم الأداء بالدرجة الأولى وتقديم التوجيهات للمعلمات لتحسين أدائهن. لكنها لاحظت أنه على الرغم من أن تقدير أداء جميع المعلمات في المدرسة ممتاز، إلا أن ذلك لم ينعكس على تعلم الطالبات. ثم اتضح أن تقارير الإشراف لا توفر المعلومات بشكل كافٍ لمديرة المدرسة حول ما الذي يجب فعله لتحسين تعلم الطالبات.

يمكن للمتابعة الحثيثة لمديرة المدرسة أن تكون ذات جدوى لو كانت بعض المعلمات يعرفن كيف يحسنّ تعلم الطالبات. أو لو كان لمديرة المدرسة الوقت الكاف لقضاء وقت أطول في حضور الحصص الصفية عند جميع المعلمات، لكن الأستاذة سارة تعرف من خبرتها الطويلة لأكثر من عشرين عاماً في التعليم والإدارة أن المعلمات لا يتصدن أن يكون أدأهن ضعيفاً أو متوسطاً بسبب ضعف التحفيز، فمعظم المعلمات يبدأن يومهن تملؤهن العزيمة لبذل أفضل ما لديهن لتعليم الطالبات.



جمعت الأستاذة سارة المعلمات المشرفات لمعرفة استراتيجيات التدريس الأمثل التي يمكن أن توصي بها جميع المعلمات، والتي يمكن أن تتابع تطبيقهن لهذه الاستراتيجيات. فلم يتمكن من الاتفاق على صلاحية استراتيجية محددة لجميع الظروف ولكافة فئات الطالبات، بل توصلن إلى أن التعليم الجيد لا يمكن تقليصه إلى نماذج وقوالب مسبقة الصنع، أو وصفات جاهزة

يمكن أن تقدمها المديرية أو المشرفة التربوية للمعلمات، فالواقع يقول بأن فعالية أية استراتيجية تدريس يمكن تحديدها من خلال مراقبة مؤشرات أثرها على تعلم الطالبات. أدركت المديرية والمعلمات المشرفات أنه إذا أردن تحسين تحصيل الطالبات في المدرسة، فيجب أن يتم التركيز على تحليل الشواهد على تعلم الطالبات، بدلاً من التركيز على التفتيش على المعلمات، أو تقديم الوصفات والنماذج الجاهزة لهن.

قررت المديرية أن عليها التخلي عن التركيز على إدارة أداء المعلمات والعمل على اقتناع المعلمات ووكيلة المدرسة والمرشدة على تركيز جهودهن على تحسين تحصيل الطالبات، ونصحتهن بالابتعاد عن الممارسات التقليدية التي أثبتت عدم جدواها في رفع مستوى تحصيل الطالبات، وشجعتهن على العمل معاً لمناقشة المسائل المتعلقة بالطالبات، وكانت حريصة على حضور كل الاجتماعات التي تعقد لهذه الغاية، وعلى إثارة المسائل المتعلقة بتعلم الطالبات، والعلاقة الوثيقة ما بين التعليم الجيد والتعلم الجيد، وكانت تذكرهن باستمرار بضرورة جمع الشواهد عن تعلم الطالبات، وعدم الاكتفاء بالانطباعات الشخصية.

لاحظت الأستاذة سارة أن بعض المعلمات تحمسن للفكرة بينما بقي البعض الآخر غير مبال بالفكرة، كما لاحظت أن كل المعلمات لديهن أفكاراً وآراء مقنعة في جانب معين ويستطعن تقديم الحجج المقنعة على صواب أفكارهن، وكان لكل واحدة من المعلمات ممارسات متميزة عن الأخريات، ومع ذلك لم تكن أي واحدة بمفردها قادرة على تقديم الحلول الناجعة لقضايا التعلم.

كيف يمكن إيجاد المعلمة التي تملك لوحدها جميع الأفكار التي تملكها زميلاتنا؟! تساءلت المديرية.

كيف يمكن تجميع خبرات كل المعلمات لدى معلمة واحدة؟

كيف يمكن جعل كل معلمة تقدم ما لديها من أفكار وخبرات إلى زميلاتنا عن طيب خاطر؟

لو تمكنت من ذلك لأصبحت كل واحدة من معلماتي تعادل عشر معلمات.

تأملت الأستاذة سارة في عملية التعلم وحجم المتغيرات التي تؤثر عليها، والتي تتطلب احداً من المتميزة لتتمكن من التنسيق بينها وبين زميلاتنا، وتذكرت المثل الذي يقول « أن زهرة واحدة لا يمكن أن تصنع ربيعاً » فأدركت أن الحل يكمن في تجميع الطاقات الكامنة لدى جميع المعلمات، أي أن عليها أن تشكل من معلماتها ربيعاً متنوع الزهور، فطلبت من المعلمات المشرفات تشكيل فرق من معلمات التخصص الواحد للبحث في مسائل محددة تتعلق بتعلم طالباتهن، وكلفت المعلمات المشرفات بقيادة هذه الفرق وتنسيق عملها.

« نعمل معاً لتحسين تعلم بناتنا » صارت تردد في كل المناسبات وأصبحت تشجع اجتماعات المعلمات وتوفر لهن كل ما تستطيع توفيره. وعرفت بخبرتها الطويلة كمربية أهمية الحوافز المعنوية، فلم تترك أية فرصة أمام أولياء الأمور وأمام المشرفات التربويات إلا وتشيد بتعاون المعلمات وتعدد إنجازات الفرق، وأصبح ها جسها الأول تعزيز ثقافة التعاون في المدرسة.

عرفت مديرة المدرسة أن أقوى استراتيجية لتحسين التعليم والتعلم، وأكثرها نجاعة لا تكمن في التركيز على العمليات الإدارية في المدرسة فقط، بل في ترسيخ ثقافة التعاون والإحساس بالمسؤولية الجماعية عن تعلم الطالبات، وأدركت أن مجرد إتاحة الوقت لاجتماع المعلمات مع بعضهن لا يجدي بحد ذاته، ولكن يجب أن يركزن على قضايا أساسية تتعلق بتعلم الطالبات حتى تصبح الاجتماعات مجدية، مثل:

- ما المعارف والمهارات والسلوكيات التي ينبغي أن يكتسبها جميع الطالبات نتيجة للوحدة التي نريد تدريسها؟
- كم من الوقت يجب أن نخصص لهذه الوحدة؟
- كيف نجمع كفريق الشواهد على تعلم الطالبات أثناء التدريس وفي نهاية الوحدة؟
- كيف يمكننا استخدام هذه الشواهد لتحسين ممارساتنا الفردية وقدراتنا الجمعية كفريق لمساعدة الطالبات على التعلم، ومساعدة الطالبات غير القادرات على إثبات الكفاءة، وإثراء تعلم الطالبات اللاتي أظهرن قدرات متميزة؟
- اكتشفت المديرية والمعلمات أن فرصة تعلم المعلمة من خلال العمل مع زميلاتنا أكبر بكثير من فرصة تعلمها من زيارة المديرية أو زيارة المشرفة لها فقط. وبدأت مديرة المدرسة وأولياء الأمور يلاحظون ارتفاع مستوى تعلم الأبناء وأخذت منحى إيجابياً.

سجلت المديرية في مفكرتها الجملة التالية: « ليس المهم ماذا افعل لتطوير متابعتي لعمل المعلمات، بل ماذا يجب أن نفعل جميعنا لتحسين تعلم الطالبات» .

النموذج (٤) مجتمعات التعلم والعمل

ملاحظة المشكلة لاحظ المشرف التربوي فيصل مدير وحدة تطوير المدارس، أن جميع الخطط التي تصل من المدارس تركز على قضايا مختلفة عن التحديات التي وردت في نتائج عملية المراجعة الذاتية للمدرسة، وأن عدد القضايا الواردة في الخطط مبالغ بها وليس بمقدور المدرسة معالجتها، كما لاحظ عند مراجعة بيانات نتائج المراجعة الذاتية للمدارس أنها ليست مقنعة وتدل على عدم إتيان لجنة التميز والجودة لعملية المراجعة، أو عدم إدراكهم لأهمية دقة المعلومات، فيلجؤون إلى تعبئة النماذج دون تمحيص أحيانا، وأحيانا أخرى إلى تعبئتها بشكل عشوائي، فبدأ يتساءل عن فاعلية طريقة العمل، وما إذا كان هنالك بديل أفضل.

البحث عن حل قام مدير وحدة التطوير بالدعوة لاجتماع المشرفين في وحدة التطوير لمناقشة الموضوع ودراسة أبعاده وإيجاد الحلول المناسبة، وتوصلوا من خلال النقاش إلى أن التدريب الذي يسبق الشروع بعملية التخطيط وما يحوي من تشخيص للواقع وتقويم ليس كافٍ، وأن مديري المدارس ولجان التميز والجودة يحتاجون إلى مساعدة مستمرة في موقع العمل وأثناء تنفيذ عملية التخطيط، فقرر المشرفون في وحدة التطوير أن يتوزعوا على عدد من المدارس ويتواجدوا معهم أثناء عملية التخطيط، لتقديم الدعم اللازم لهم، مثل توضيح أهمية البيانات وتوزيع العمل على أعضاء الفريق لتخفيف العبء، وركزوا على أن تعمل لجنة التميز في المدرسة كمجتمع تعلم مهني يوزع العمل على أفرادها ويجتمع دورياً لتشارك الخبرات ومساعدة بعضهم البعض. حرص المشرفون على نشر ثقافة التعاون في المدارس التي يتواجدون بها، ويشجعون على قيام فريق التميز بتقديم البيانات الداعمة لآرائهم، وذلك لترسيخ مفهوم أن البيانات إنما يتم جمعها لدعم اتخاذ القرارات التي تمس عمل مدرستهم وتجعلها أكثر حصافة، وليست غاية بحد ذاتها.

الحاجة إلى الاتقان شعر فيصل بأن عمل الوحدة أصبح أفضل من السابق، لكنه لم يكن راضياً تماماً عن العمل، فقد كان يشعر بأن هناك شيء ما ليس على ما يرام، لذلك دعا لعقد اجتماع لمشرفي وحدة التطوير في نهاية الأسبوع للتحدث عن تجربتهم مع المدارس، فاتضح من خلال النقاش أن خبرات المشرفين في المدارس كانت مختلفة، وأن الاجتهادات التي كان يتم نقلها للجان التميز والجودة في المدارس ليست متطابقة وأحيانا ليست دقيقة، وتبين أن بعض الخبرات كانت أكثر عمقاً من غيرها، وأن بعض الحلول المقترحة كانت أكثر فاعلية من غيرها، فأدرك فيصل أن على الوحدة أن تعمل

كمجتمع تعلم مهني، لتيسير تبادل الخبرات وتوحيد الأفكار والاجتهادات، ولتتمكن من تقديم اقتراحات متقاربة للمسائل المتشابهة، واتفق مع مشرفي الوحدة على ضرورة الاجتماع يومياً لمدة ساعة قبل نهاية الدوام لمناقشة تجاربهم وتبادل الآراء والخبرات.

اكتشاف الطريق

شعر مدير وحدة التطوير بعد فترة من الوقت أن مشرفي الوحدة أصبحوا يتحدثون بلغة واحدة، وأن حماسهم للعمل مع المدارس قد ازداد، وأن دعمهم وإسنادهم للمدارس ولجان التميز والجودة قد أصبح

أكثر فاعلية. واكتشف المشرفون التربويون أن الكثير من التحديات التي تواجه عمل بعض المدارس يمكن تجاوزها إذا تمكنت المدرسة من التعاون مع المدارس الأخرى، فقررروا أن ينظموا تبادل زيارات بين مديري المدارس، لتبادل الخبرات بينهم وخاصة في مجال تنفيذ عمليتي المراجعة الذاتية والتخطيط، وصاروا يكتشفون أن كثيراً من القضايا يمكن حلها بالتعاون مع المدارس الأخرى، وأن المدرسة يمكن أن تعتمد في خطتها على الموارد التي يمكن أن توفرها مدارس أخرى. واستفاد المشرفون من عملهم مع المدارس ولقاءاتهم الدورية في تحديد المجالات والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في عملية التخطيط.



أولاً: على مستوى المدرسة

١. الهدف	تحديد الإجراءات المتبعة في عملية بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة.
٢. مجال التطبيق	١/٢ منسوبو المدرسة.
٢. الوثائق ذات العلاقة	١/٣ الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام. ٢/٣ دليل مجتمعات التعلم المهني.
٤. التعريفات	١/٤ أطر مجتمعات التعلم: العلاقة التي تربط أفراد مجتمعات التعلم وتحدد طبيعة عملها ، مثل: مجموعة معلمي التخصص في المدرسة، مجموعة معلمي الصف الواحد ، شبكة معلمي التخصص ، شبكة مديري مدارس وحدة تطوير ، شبكة مشرفي التخصص ، فريق تطوير الشراكة المجتمعية ،... إلخ. ٢/٤ مجتمعات التعلم: مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك يجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية ، 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. ٣/٤ المساند: أحد المشاركين الذي يتم تكليفه من قبل مدير المدرسة أو يتم اختياره من قبل الأعضاء . ٤/٤ المقرر: أحد المشاركين في مجتمع التعلم ويقوم بالإعداد للاجتماعات وتوثيقها.
٥. العملية	
المختص	الإجراء
مدير المدرسة	١/٥ إصدار قرار بتشكيل مجتمعات التعلم المهنية، وفقاً لما يأتي: • أن لا يقل عدد المشاركين في مجتمع التعلم عن ثلاثة أعضاء. • أن يتم تشكيل مجتمعات تعلم لمعلمي التخصص الواحد بغرض تحسين تعلم الطالب. • أن يتم تشكيل مجتمعات تعلم لمعلمي الصف الواحد بغرض معالجة التحديات التي تواجه تعلم الطلاب. • أن يتم تشكيل مجتمعات تعلم لمنسوبي المدرسة بغرض تطوير أداء المدرسة، مثل: (السلوك والاتجاهات والدعم والإسناد).

الإطار الإجرائي لمجتمعات التعلم

ثانياً: على مستوى الإشراف

١. الهدف	تحديد الإجراءات المتبعة في عملية بناء وتفعيل مجتمعات التعلم من قبل المشرف التربوي للقيادة المدرسية أو المشرف التربوي للمواد الدراسية.
٢. مجال التطبيق	١/٢ معلم المادة الدراسية. ٢/٢ قائد المدرسة.
٣. الوثائق ذات العلاقة	١/٢ الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام. ٢/٢ دليل مجتمعات التعلم المهني.
٤. التعريفات	١/٤ أطر مجتمعات التعلم: العلاقة التي تربط أفراد مجتمعات التعلم وتحدد طبيعة عملها، مثل: مجموعة معلمي التخصص في المدرسة، مجموعة معلمي الصف الواحد، شبكة معلمي التخصص، شبكة مديري مدارس وحدة تطوير، شبكة مشرفي التخصص، فريق تطوير الشراكة المجتمعية،... إلخ. ٢/٤ مجتمعات التعلم: مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية 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. ٣/٤ أوعية مجتمعات التعلم: أشكال تنظيم عمل مجتمعات التعلم، مثل: الدراسات الاستقصائية، المؤتمرات الدورية، ودعم تعلم الأقران، والدرس المفتوح، وتطوير الدرس، ومجموعات الدراسة،... إلخ. ٤/٤ المساند: أحد اصحاب القدرات المتميزة الذي يمكن توظيفه أو الاستفادة منه في دعم شبكات ومجتمعات التعلم.

المختص	الإجراء
	تسمية المساند الذي يقوم في تسيير أعمال مجتمع التعلم، وفقاً لما يلي: في مجتمعات التخصص يكون المعلم المشرف مسانداً ومقرراً، وفي حال عدم توفر معلم مشرف يتم اختيار المعلم الأكثر خبرة من بين المشاركين. في مجتمعات الصف الواحد يكون معلم/رائد الصف مسانداً ومقرراً لمجتمع التعلم. في مجتمعات منسوبي المدرسة يكون المدير مسانداً، ويسمى المدير أحد المشاركين مقرراً.
لجنة التميز والجودة	٢/٥ التوعية بشبكات ومجتمعات التعلم وقواعد عملها لمنسوبي المدرسة.
مدير المدرسة	٤/٥ الاجتماع مع المشاركين وتحديد المنتجات المطلوبة من المجتمع ومواعيد تسليمها. ٥/٥ عقد اجتماع أولي بالمشاركين لإعداد خطة عمل مجتمع التعلم. ٦/٥ تقديم الخطة لاعتمادها من مدير المدرسة، وتعميمها على المشاركين في مجتمع التعلم. ٧/٥ عقد اجتماع مع المشاركين لتحديد الأدوار وتوزيع المهام عليهم. ٨/٥ الإعداد والتجهيز وتحديد مواعيد الاجتماعات، وتوزيع جدول الأعمال على المشاركين. ٩/٥ إدارة الاجتماعات، وتقديم الدعم والتسهيلات للمشاركين.
المساند	١٠/٥ تنفيذ خطة العمل المعتمدة لمجتمع التعلم. ١١/٥ إعداد الوثائق الخاصة بعمل مجتمع التعلم والمشاركين وحفظها.
المشاركون	إعداد تقارير دورية بالنتائج المتحققة والتوصيات وبيانات حضور المشاركين وملحوظاتهم بالمشاركة بمجتمع التعلم ورفعها لمدير المدرسة.
المقرر	١٢/٥ متابعة فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية.
المساند	١٣/٥ إطلاع المشرف التربوي على فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية.
مدير المدرسة	١٤/٥

٦. النماذج والسجلات				
م	اسم النموذج	رقم النموذج	مكان الحفظ	مدة الحفظ
١/٦	نموذج حصر المؤهلات والقدرات	(١)	المشرف التربوي	سنة
٢/٦	نموذج تحديد احتياجات التنمية المهنية	(٢)	المشرف التربوي	سنة
٣/٦	نموذج القدرات المتميزة	(٣)	المشرف التربوي	سنة
٤/٦	نموذج ربط الاحتياجات مع القدرات المتميزة	(٤)	المشرف التربوي	سنة
٥/٦	خطة التطوير المهني لمجتمع التعلم للقيادات المدرسية أو المعلمين	(٥)	المشرف التربوي	سنة

٥. العملية		الإجراء	المختص
١/٥	إنشاء قاعدة معلومات بمؤهلات وقدرات القيادة المدرسية أو المعلمين، وفق النموذج رقم (١).		المشرف التربوي
٢/٥	تحديد وتصنيف الحاجات المشتركة للقيادة المدرسية أو المعلمين، وفق النموذج رقم (٢).		
٣/٥	تحديد وتصنيف المهارات المتميزة لدى القيادة المدرسية أو المعلمين، وفق النموذج رقم (٣).		
٤/٥	ربط احتياجات القيادة المدرسية أو المعلمين مع القدرات المتوفرة، وفق النموذج رقم (٤).		
٥/٥	تشكيل مجتمعات التعلم، وفقاً لحاجات التنمية المهنية لقيادات المدارس والمعلمين.		
٦/٥	القيام بتحديد العضو المساند في مجتمع التعلم ومقرراً لها.		
٧/٥	عقد ورش توعية بمجتمعات التعلم لقيادات المدارس أو المعلمين المعنيين.		
٨/٥	البناء التشاركي لخطة التطوير المهني لمجتمع التعلم لقيادات المدارس أو المعلمين، لتشمل: (المهارات المهنية، أوعية وأدوات التطوير المهني لمجتمع التعلم، موضوعات التطبيق، زمن التنفيذ، متطلبات التنفيذ)، وفق النموذج رقم (٥).		
٩/٥	اعتماد الخطة من الرئيس المباشر، وتعميمها على المدارس وقيادات المدارس والمعلمين المشاركين في مجتمعات التعلم.		
١٠/٥	تنفيذ خطة التطوير المهني لقيادات المدارس أو المعلمين من خلال مجتمعات التعلم.		
١١/٥	تفعيل التواصل الإلكتروني للتعلم المهني وتبادل الملفات المرئية والمسجلة والبحوث... وغيرها.		
١٢/٥	إعداد تقرير ختامي يشمل النتائج والتوصيات وبيانات حضور المشاركين وملحوظاتهم بالمشاركة بشبكات التعلم، وتزويد المدارس بنسخة منه، ورفعها إلى الرئيس المباشر.		
١٣/٥	إعداد تقرير شامل عن جميع مجتمعات التعلم، ورفعها إلى المرجع المختص.		الرئيس المباشر

النموذج رقم (٥)

خطة التطوير المهني لمجتمع التعلم للقيادات المدرسية أو المتعلمين

اسم إدارة التربية والتعليم:

اسم مكتب التربية والتعليم:

اسم المشرف:

التخصص:

التاريخ:

متطلبات التنفيذ	مكان التنفيذ	زمن التنفيذ		اسم المساند ****	موضوع التطبيق	موضوع الاحتياج ***	أوعية وأدوات التطوير المهني **	اسم مجتمع التعلم *
		الوقت	اليوم					

* اسم مجتمع التعلم: وصف لمجتمع التعلم الذي تم تشكيله، مثل: (مشرفو تربية اسلامية ، مشرفو رياضيات ، مشرفون جدد، .. وغيرها).

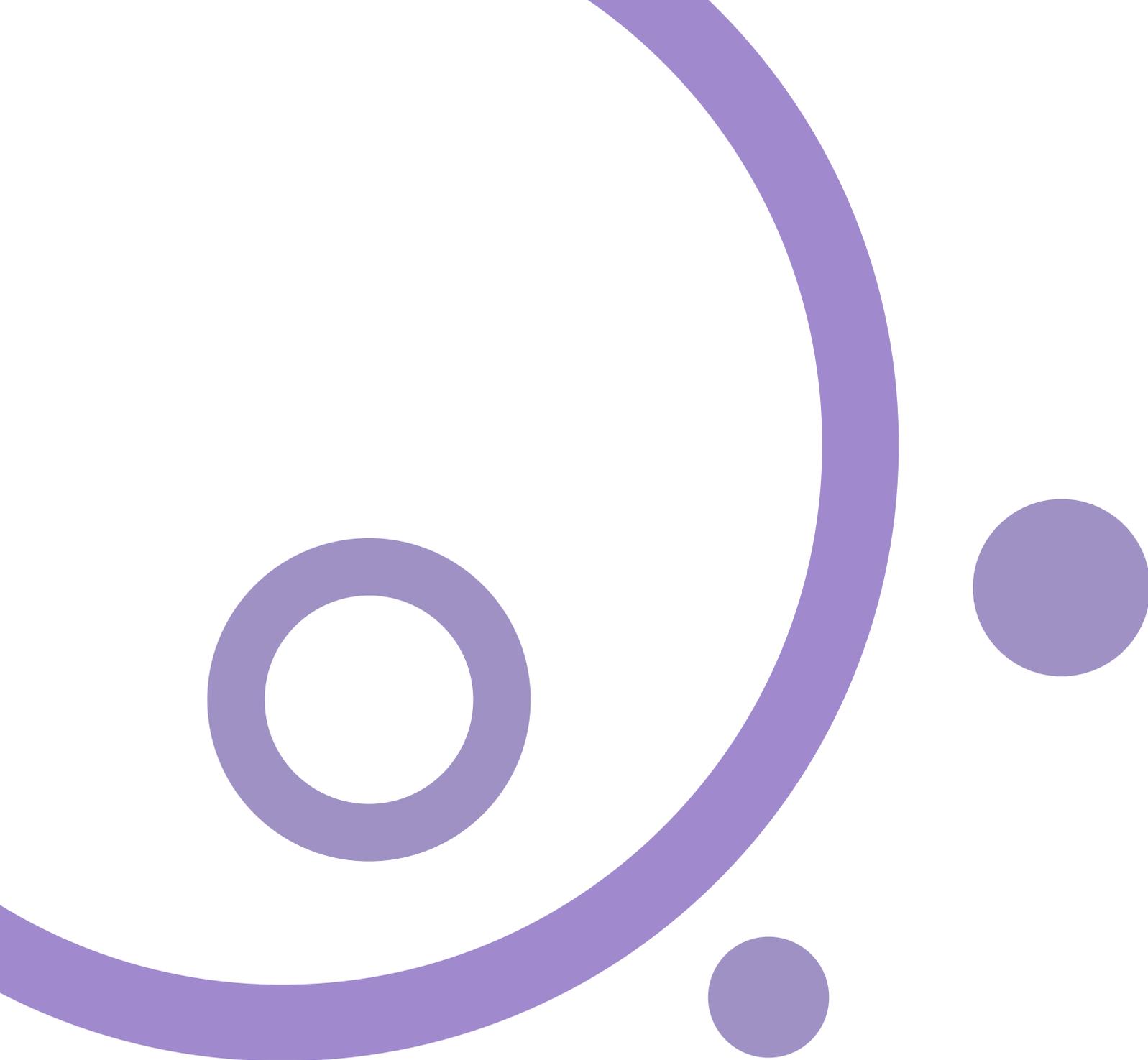
** تشمل (التدريب المصغر، التدريب المباشر، تدريب الأقران، البحث الإجرائي، التوأمة المهنية، الاتصال الإلكتروني من خلال المدونات - المجموعات البريدية - البريد الإلكتروني،... وغيرها).

*** موضوع الاحتياج: يوضح ويبين موضوعات التنمية المهنية، مثل: (التخطيط، استراتيجيات التعليم، استراتيجيات الاستقصاء، ... وغيرها).

**** المساند: أحد اصحاب القدرات المتميزة الذي يمكن توظيفه أو الاستفادة منه في دعم شبكات ومجتمعات التعلم.

-
- Hord, S. (2004), Learning Together: Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012), Professional Capital: Transforming Teaching in Every School
- DuFour, R. (2006) Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work.
- Lickona, T. and Davidson, M., 2005, Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond (Courtland, NY: Center for the 4th and 5th Rs).
- All Things PLC. (2008). Retrieved February 1, 2008 from, <http://www.allthingsplc.info/> Annenberg Institute for School Reform (2004). Professional learning communities: Professional development strategies that improve instruction. Brown University. Providence, RI: Author. Retrieved February 1, 2008 from, <http://www.annenberginstitute.org/pdf/proflearning.pdf>
- DuFour, R. (2003, May). Building a professional learning community. The School Administrator, Retrieved February 18, 2008, from, The Education Alliance at Brown University Page 20 <http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=2909&snItemNumber=950&tnItemNumber=>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? Educational Leadership, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2007, September). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? Middle School Journal. 9(1) (4-8). Retrieved March 14, 2008 from, [http://www.nmsa.org/Publications/MiddleSchoolJournal/Articles/September2007/Article 1/tabid/1496/Default.aspx](http://www.nmsa.org/Publications/MiddleSchoolJournal/Articles/September2007/Article%201/tabid/1496/Default.aspx)

المراجع العلمية



- Fullan, M. (2006, November). Leading professional learning. The School Administrator, Retrieved February 18, 2008, from <http://aasa.rd.net/publications/saarticledetail.cfm?mnumber=&tnitemnumber=&itemnumber=7565&unitemnumber=&pf=1&snitemnumber=247-264>.
- Hord, S. (1997, 2003). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved February 1, 2008 from, <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2007). Building professional learning communities in high schools. In L. Stoll, and K.S. Louis (Eds.), Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Columbus, OH: Open University Press. Montgomery County Public Schools. (2008). Retrieved February 28, 2008 from, <http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/development/teams/plci/index.shtm>

البرنامج الوطني لتطوير المدارس

مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام "تطوير"

الرياض - طريق مكة (خريص) - مقابل المستشفى العسكري

ص.ب: 28228 الرمز البريدي: 11437

فاكس: 0112762220

www.tatweer.edu.sa

