مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

الجزء الأول

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa
www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني

د. محمد فراج علي الحارثي
قسم التربية - كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني

د. محمد فراج علي الحارثي

قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٢ / ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لأساليب التنمية المهنية المختلفة، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكانت عينة الدراسة (٨٤٤) معلمًا ومعلمة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. ولجمع بيانات الدراسة تم تصميم استبانة من محورين، كل محور يحوي (٢٢) أسلوبًا للتنمية المهنية. وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية متوسطة. حيث تمت ممارسة مجموعة من الأساليب بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب. وكان من أكثرها ممارسة على التوالي: حضور الدورات التدريبية، والمناقشات المتعمقة مع الزملاء، ومتابعة المواقع الإلكترونية. ومجموعة تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها(١٢) أسلوباً. وأسلوبين تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم، ومواصلة الدراسات العليا. في حين كانت درجة استفادة المعلمين والمعلمات من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني متوسطة. حيث تمت الاستفادة بدرجة كبيرة من (٩) أساليب. وكان من أكثرها إفادة لهم أسلوبي المناقشات المتعمقة مع الزملاء، ومتابعة المواقع الإلكترونية. وتمت الاستفادة من (١١) أسلوبًا بدرجة متوسطة. وتمت الاستفادة من أسلوبين بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم، ومواصلة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، تحسين الأداء المهني، تطوير المعلمين.

The degree of teachers' practice to professional development techniques and the extent from which they benefit in improving their professional performance

Dr .Mohammed Farraj Ali Alharthi

Department of education- College of education- king Khalid university

Abstract:

The study aimed at identifying the degree of teachers' practice in Saudi Arabia to different techniques of professional development, and the extent from which they benefit in improving their professional performance. The study used the survey descriptive method. The sample of the study was (844) teachers from the general administration of education in Asir region. A questionnaire was designed from two axes containing (22) techniques of professional development. The study concluded that the degree of practice of teachers to professional development techniques was moderate. (8) of these techniques have been practiced to a large extent. Among these most practiced techniques: attending training courses, in-depth discussions with colleagues, and following up websites. While (12) of these techniques have been practiced to a moderate extent, and (2) techniques have been practiced to a weak extent; practicing the inherent training and continuing with higher studies. concerning the teachers' benefit degree from these techniques in improving their professional performance was moderate.(9) of these techniques have been benefited to a large extent. Among these most benefited techniques: in-depth discussions with colleagues and following up websites. While (11) of these techniques have been benefited to a moderate extent, and (2) techniques have been benefited to a weak extent; practicing the inherent training and continuing with higher studies.

Keywords: Professional Development, Improve the Performance, Teacher Development.

مقدمة:

التنافس العالمي اليوم يقوم على المعرفة, ويعتبر التعليم الأداة الأهم لخوض هذا التنافس, وعلى الرغم من أهمية جميع عناصر المنظومة التعليمية إلا أن المعلم يعد أهم هذه العناصر, فعليه يرتكز الجزء الأكبر من نجاح النظام التعليمي, ومكانة المعلم الاجتماعية وأخلاقيات مهنته فرضت عليه مواصلة التعلُّم, وتحقيق أعلى درجات المهنية, فعمدت النظم التعليمية على إيلاء عملية التنمية المهنية اهتماماً كبيراً، ومنها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إيماناً بأهمية تطوير المعلم وتنمية قدراته المهنية, فنصَّت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً كما في بعض المواد, فنصَّت المادة (١٧٠) على: "تدريب المعلمين عملية مستمرة, وتوضع لغير المؤهلين مسلكياً خطة لتدريبهم وتأهيليهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم، وتجديد معلوماتهم وخبراتهم". ونصَّت المادة (١٧١) على: "يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة دراسته التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه، وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض". (وزارة المعارف, ١٤٠٠).

فتم استحداث برامج التدريب التربوي بعد عامٍ واحد من تأسيس وزارة التعليم - وزارة المعارف آنذاك - عام ١٣٧٣هـ, وتم فيها تدريب المعلمين والمعلمات داخلياً وخارجياً, حتى صدر قرار وزارة التعليم عام ١٤١٧هـ القاضي بإنشاء مراكز تدريب تربوية داخل المناطق التعليمية, وكان عددها (٤٢) مركزاً تدريبياً. (المطيري, ١٤٣٣), وبالاطلاع على المعايير المهنية

للمعلمين في المملكة العربية السعودية نجد أن المعيار الثاني هو "التطوير المهني المستمر"(هيئة تقويم التعليم,١٤٣٩,ص٢٧).

ومع تكثيف الطلب على تعلُّم الطلاب بشكل أكثر عمقًا، بدأ الممارسون والباحثون وصانعو السياسات في التفكير بشكل أكثر منهجية حول كيفية تحسين تعلُّم المعلمين من التوظيف والإعداد إلى الدعم والتوجيه. فبرزت الحاجة إلى أشكال متطورة من التدريس لتطوير مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، مثل الإتقان العميق للمحتوى، والتفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والتواصل الفعال والتعاون، والتوجيه الذاتي (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017,p1).

والمتتبع للأدب البحثي في التنمية المهنية يجد تراجعًا لأسلوب التدريب بصورته التقليدية أمام أساليبَ أخرى أكثر ملاءمة لحاجات المعلمين, ومناسبة لأدوارهم المهنية, فأصبحت التنمية المهنية تبدأ من المعلم, وليست من الخارج, بمعنى الانطلاق من حاجة المعلم, ولا تفرض عليه من أعلى دون اعتبار لاختلاف المعلمين, واختلاف مشكلاتهم المهنية, ومشكلات مدارسهم. وتشير تمبرلي (Timperley, 2008) إلى أن التنمية المهنية غالباً تتخذ نمط البرامج الثابتة التي صممت لتطوير معارف ومهارات معينة تم تحديدها على أنها فاعلة, وعلى الرغم من أنها قد تستند إلى أبحاث سليمة حول تعلُّم الطلاب، إلا أن هذه البرامج يتم تطويرها بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين المشاركين, وتميل إلى أن يكون لها تأثير أقل على نتائج الطلاب مقارنة بالطرق المرتبطة بالسياق, حيث تعزز ممارسات التدريس المتسقة مع مبادئ التدريس الفعال، وتساعد المعلمين بشكل منهجي على ترجمة هذه المبادئ إلى تطبيقات مكيفة محليًا.

وقد تنوعت طرق التنمية المهنية وأساليبها. فظهرت التنمية المهنية المعتمدة على التدريب خارج المدرسة. ثم ظهر اتجاه التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة School-based professional development انطلاقاً من أن لكل مدرسة ظروفها. ولكل معلم احتياجاته المهنية. وكذلك التنمية المهنية الذاتية Self-professional development باعتبار المعلم مسؤولاً عن نموه المهني، وأن لدى المعلم القدرة على تتبع ممارساته. ومعرفة احتياجاته المهنية. ثم السعي في تنمية مهاراته. وتحسين ممارساته. حيث يؤكد بيرجيسون Bergesn على المسؤولية الشخصية للمعلم في تطوره المهني. حيث يعرف التنمية المهنية بأنها أنشطة تنظمها السلطات التربوية. أو تتم بمبادرات ذاتية من المعلمين أنفسهم. (الشمراني. والدهمش. والقضاة. والرشود. ٢٠١٣ ص٢٢٥).

ومع هذا التنوع في طرق التنمية المهنية وأساليبها لازالت الرؤية غير واضحة حول الأساليب المتبعة في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. ومدى استفادتهم من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني. فالدراسات التي تستطلع وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول تفضيلهم لأساليب التنمية المهنية قليلة، وكذلك مدى استفادتهم منها. الأمر الذي دعا الدراسة الحالية إلى الاضطلاع بهذا الدور.

مشكلة الدراسة:

يقوم النظام التعليمي المتميز على معلمين متميزين، يمتلكون المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التدريس. وهذا يتم من خلال عملية التكوين المهني. التي تبدأ في كليات التربية من خلال برامج إعداد المعلم. ثم

تستكمل عند بداية الخدمة وأثنائها من خلال برامج التنمية المهنية وأساليبها المختلفة.

ومع التوسع في مراكز التدريب في المملكة العربية السعودية ظل أسلوب التدريب في هذه المراكز يمثل الأسلوب الشائع من أساليب التنمية المهنية للمعلمين، على الرغم من تنوعها وتطورها على المستوى العالمي. وقد خلصت عدد من الدراسات المحلية كدراسة الصاعدي (٢٠١٤)، والبوشي (٢٠١٥)، والسويد (٢٠١٥)، وفائزة السرحاني (٢٠١٨)، والشهري، والجعد (٢٠١٨) إلى وجود معوقات تحد من نجاح برامج التنمية المهنية، ومنها قلة الوقت المخصص لعمليات التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى تكرار البرامج التدريبية، وإغفالها صوت المعلم واحتياجه المهني، وعدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات التعلم الذاتي، وضعف مهارات المدربين. ويشير السويد (٢٠١٥) إلى أن برامج التنمية المهنية الحالية لا تنعكس على جودة أداء المعلمين في الفصول الدراسية، ويغلب عليها البرامج التقليدية التي لا تحدث التغيير المنشود في ممارسات المعلمين.

وفي سعي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتنمية المعلمين والمعلمات مهنيًا تم إدراج الطريقة اليابانية في التنمية المهنية للمعلمين؛ والتي تعرف ببحث الدرس (دراسة الدرس) lesson study، بالإضافة إلى ابتعاث المعلمين والمعلمات للمعايشة داخل المدارس في بعض الدول المتقدمة، ومع دخول هذه الأساليب إلى التنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة للأساليب السائدة في عمليات التنمية المهنية مثل التدريب، وورش العمل، والزيارات المتبادلة بين المعلمين والمعلمات، وتوجيه المشرف التربوي، تظل نتيجة هذه

الأنشطة غير واضحة، سواءً فيما يتعلق بممارسة المعلمين والمعلمات لها، أو درجة استفادتهم منها في تطوير الأداء التدريسي الذي يمثل المحصلة النهائية لكل عمليات التنمية المهنية، ومن هنا برزت الحاجة لهذه الدراسة التي تتبلور في استقصاء آراء المعلمين والمعلمات عن درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ودورها في تحسين أدائهم المهني.

أسئلة الدراسة:

س١/ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية من وجهة نظرهم؟

س٢/ما مدى استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في تحسين أدائهم المهني من وجهة نظرهم؟

س٣/ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني تعزى لمتغيرات الدراسة؟

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية المختلفة، ومدى استفادتهم من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت - في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، واستفادتهم منها في تحسين أدائهم وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس - التخصص في البكالوريوس - سنوات الخبرة - درجة المؤهل الدراسي - مرحلة التدريس).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في التراكم المعرفي حول ممارسة أساليب التنمية المهنية, والاستفادة منها في تحسين الأداء المهني للمعلمين والمعلمات، وخصوصًا في المملكة العربية السعودية, حيث لا يوجد - على حد علم الباحث - دراسة تتبعت درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه الأساليب, ومدى استفادتهم منها في تحسين الأداء المهني لهم.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة بيانات ومعلومات للمسؤولين في وزارة التعليم, وهيئة تقويم التعليم والتدريب, والجهات التي تعنى بالمعلم حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية المختلفة, ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني, الأمر الذي يساعدهم في وضع الخطط والبرامج التي تعنى بالتنمية المهنية للمعلمين, وتوفير الوقت والجهد في انتقاء الأساليب الفاعلة في التنمية المهنية.

- تبصير المعلمين والمعلمات بأساليب عديدة للتنمية المهنية, حيث تفتح آفاقًا كبيرة أمامهم في تعزيز التنمية المهنية لهم, واكتشاف الفوائد المرجوة منها, والحكم على جدواها بعد ممارستها.

- تقدم بيانات وتوصيات للباحثين في مجال التنمية المهنية للمعلمين، يمكن الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على (٢٢) أسلوبًا من أساليب التنمية المهنية تم بناؤها وفقًا للأدب البحثي والدراسات السابقة في التنمية المهنية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام (بنين - بنات) التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية:

يعرفها هاسيل (Haseel,1999) بأنها عملية تطوير المهارات المطلوبة للعاملين في التعليم بهدف تحقيق نتائج تعليمية عالية للطلاب.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها عملية تطوير المعلمين والمعلمات في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.

أساليب التنمية المهنية:

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها كل الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يمارسها المعلمون والمعلمات بهدف تطوير أدائهم المهني.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: مفهوم التنمية المهنية:

تعرف التنمية المهنية بأنها الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين على تعلُّم مهارات جديدة, وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية. (العازمي, والنومس, والرشيدي, ٢٠١٠, ص١٤٨).

فالتنمية المهنية جميع العمليات التي تهدف إلى تحسين أداء المعلمين, وعلى الرغم من أن بعض التعريفات تجعل من التنمية المهنية مرادفةً لعملية التدريب، وهذا غير متحقق, فالتنمية المهنية أشمل من عملية التدريب, فكل

جهد رسمي أو غير رسمي من شأنه تحسين أداء المعلم في معارفه ومهاراته وسلوكه يعد من التنمية المهنية, وإن كانت عملية التدريب تستحوذ على الجزء الأكبر من أساليب التنمية المهنية, حيث ساد مدخل التنمية المهنية الموجهة من خارج المدرسة زمناً طويلاً, فقد أولت كثير من الدول اهتمامًا بالغًا بالتنمية المهنية للمعلم, فأنشئت الأكاديميات المهنية للمعلمين في إنجلترا، ثم تبعتها ألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية واليابان والصين. (مسعود, ٢٠١٨, ص٣٠٦), إلا أنه نتيجة للاتجاه نحو اللامركزية واستقلالية المدرسة, فقد ارتبطت التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة, ولهذا ظهر شعار "توطين التدريب", وقد دعمت كلٌّ من حركة المدارس الفعالة, وحركة تحسين المدرسة مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة -development School based professional (مدبولي,٢٠٠٠, ص٢٢).

وأصبحت التنمية المهنية تبدأ من المعلم, وليست من الخارج, بمعنى الانطلاق من حاجة المعلم المهنية دون فرضها عليه من أعلى ؛ نظراً لتنوع حاجات المعلمين, واختلاف مشكلاتهم المهنية, ومشكلات مدارسهم, ولهذا ظهرت التنمية المهنية الذاتية Self-professional development باعتبار المعلم مسؤولاً عن نموه المهني, فالتنمية المهنية الموجهة ذاتياً من قبل المعلم من أهم مداخل التنمية المهنية, وأهم أساس في التخطيط لأي برنامج في التنمية المهنية, حيث إن توفر القناعة والدافعية لدى المعلمين بأهمية مواصلة تحسين ممارساتهم المهنية هما الشرطان الموضوعيان لكي تنجح أي جهود مبذولة في هذا الصدد. (الهيم, والحربي, والديحاني,٢٠١٦,ص٣٤٩), ولهذا يؤكد بيرجيسون Bergesn, على المسؤولية الشخصية للمعلم في تطوره المهني,

حيث يعرف التنمية المهنية بأنها أنشطة تنظمها السلطات التربوية, أو تتم بمبادرات ذاتية من المعلمين أنفسهم. (في الشمراني وآخرين, ص٢٢٥).

وتنطلق عمليات التدريس والتنمية المهنية للمعلمين من المسلمات الأربع التالية التي تصفها تيمبرلي (Timperley,2008,p6) بالمفاهيم المستندة على قاعدة كبيرة من الأدلةEvidence وهي:

أولاً: يتأثر تعلُّم الطلاب بشدة بما يتم تدريسه, وكيفية تدريسه, بصرف النظر عن تأثير العوامل الأخرى مثل الحالة الاجتماعية, والاقتصادية، والمنزل، والمجتمع.

ثانيًا: التدريس نشاط معقَّد, وتتشكل قرارات المعلمين لحظة بلحظة حول محتوى الدرس وعملية التدريس من خلال عوامل متعددة، وليس فقط أجندات أولئك الذين يبحثون عن تغييرات في الممارسة, وتشمل هذه العوامل معرفة المعلمين ومعتقداتهم حول ما هو المهم للتدريس، وكيف يتعلم الطلاب، وكيفية إدارة سلوك الطلاب, وتلبية المطالب الخارجية.

ثالثًا: من المهم تهيئة الظروف للطرق التي يتعلم بها المعلمون, وقد أكدت الدراسات على أنه من المهم لتشجيع التعلم إشراك المفاهيم السابقة للمتعلمين حول كيفية عمل العالم من خلال تطوير المعرفة الواقعية والمفاهيم العميقة المنظمة في أطر تسهل الاسترجاع والتطبيق؛ وتعزيز العمليات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي التي تساعد المتعلمين على تحديد الأهداف، ثم مراقبة تقدمهم نحوها.

رابعًا: يتشكل التعلم المهني بقوة من خلال السياق الذي يمارس فيه المعلم, وعادة ما يكون هذا السياق هو الفصل الدراسي، والذي بدوره يتأثر

بشكل كبير بالثقافة المدرسية والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة. وتجارب المعلمين اليومية في سياق ممارساتهم تُشكِّل فهمهم. وفهمهم يشكِّل خبراتهم.

ثانيًا: التنمية المهنية الفعّالة:

لقد أدى ضعف برامج التنمية المهنية التقليدية في تحسين التدريس والإنجاز إلى نداءات للبحث التربوي لتحديد ظروف معينة يمكن أن تحقق فيها برامج التنمية المهنية نتائجَ أفضل. وأدَّت هذه الجهود إلى نتائج تؤكد على أن برامج التنمية المهنية الفعالة تشترك في العديد من السمات الخاصة. بما في ذلك الممارسة المضمنة في العمل، والمدد المكثفة والمستمرة، والتركيز على مجموعات المهارات المنفصلة، والتعلم النشط(Kraft, Blazar & Hogan,2017.p3)

وقامت تيمبرلي (Timperley,2008,pp.8-24) بدراسة تحليلية للبحوث المتعلقة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين، والتي ثبت أن لها تأثيرًا إيجابيًا على نتائج الطلاب. وقد توصلت إلى وجود عشرة مبادئ رئيسة مترابطة للتنمية المهنية الفعالة وهي:

١. التركيز على جودة مخرجات الطلاب. حيث ترتبط خبرات التعلم المهنية التي تركز على الربط بين أنشطة تعليمية معينة ونتائج الطلاب بتأثيرات إيجابية على تلك النتائج.

٢. محتوى جدير بالاهتمام. حيث المعرفة والمهارات التي تم تطويرها هي تلك التي تم تأسيسها على أنها فاعلة في تحقيق إضافة إلى نتائج الطلاب. فالتطوير المهني الذي يقوم على شكل برامج ثابتة مصممة لتطوير معارف ومهارات معينة تم تطويرها بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين

المشاركين تميل إلى أن يكون لها تأثير أقل على نتائج الطلاب مقارنة بالمداخل محددة السياق Context-specific. حيث تعزز المداخل محددة السياق ممارسات التدريس المتسقة مع مبادئ التدريس الفعال.

٣. دمج المعرفة والمهارات. حيث يعزز ذلك من التعلم العميق للمعلم مما يمكنه من إحداث التغييرات الفاعلة في الممارسة. فاستخدام الأساليب التي تدمج بين النظرية والتطبيق أكثر فاعلية من مجرد تدريس البنى النظرية للمدرسين دون مساعدتهم على ترجمة تلك البنى إلى ممارسات.

٤. تقييم مدى تحقق المهنية. حيث يتم استخدام المعلومات حول ما يحتاج الطلاب معرفته والقيام به لتحديد ما يحتاج المعلمون معرفته والقيام به. فالاستقصاء المهني الذي يحدث فرقًا لدى الطلاب، يحتاج المعلمون فيه إلى تعلم كيفية تحديد معرفة المحتوى التربوي والمهارات التي يحتاجونها لمساعدة طلابهم على تحقيق نتائج أفضل.

٥. فرص متعددة لتعلم المعلومات وتطبيقها. حيث يحتاج المعلمون لإجراء تغييرات كبيرة في ممارساتهم إلى فرص متعددة لتعلم معلومات جديدة. وفهم آثارها على الممارسة. بالإضافة إلى حاجتهم لمواجهة هذه الفرص في بيئات توفر الثقة والتحدي.

٦. الطرق المستجيبة لعمليات التعلم. حيث يتطلب تعزيز التعلم المهني مناهجاً مختلفة اعتمادًا على ما إذا كانت الأفكار الجديدة متسقة مع الافتراضات التي تدعم الممارسة حاليًا أم لا. حيث من المحتمل أن يرفض المعلمون الأفكار الجديدة التي تتعارض مع أفكارهم الحالية. ما لم يتم فهم مفاهيمهم الحالية كجزء من التعلم المهني. وبدون هذا الارتباط من المرجح أن

يرفض المعلمون الاستراتيجيات الجديدة باعتبارها غير واقعية، وغير ملائمة لسياقات الممارسة الخاصة بهم.

٧. توفير فرص لعمليات التعلم الجديد مع الآخرين, حيث إن التفاعل الجماعي الذي يركز على نتائج الطلاب يمكن أن يساعد المعلمين في دمج التعلم الجديد في الممارسة الحالية, وتشير النتائج المستخلصة من العديد من الدراسات إلى أن مشاركة المعلم في مجتمع احترافي مع زملائه هي جزء لا يتجزأ من التعلم المهني الذي يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب.

٨. وجود خبرة مطلعة Knowledgeable expertise ,حيث تعتبر الخبرة الخارجية لمجموعة المعلمين المشاركين ضرورية لتحدي الافتراضات الحالية، وتطوير أنواع المعرفة والمهارات الجديدة المرتبطة بنتائج الطلاب, وقد يأتي الخبير من داخل المدرسة (معلم خبير, مدير المدرسة) أو من خارج المدرسة (مشرف, باحث).

٩. القيادة النشطةActive leadership , حيث يلعب القادة التعليميون دورًا رئيسًا في تحسين نتائج الطلاب، وتنظيم وتعزيز المشاركة في فرص التعلم المهني, فحين يتم التطوير المهني بقيادة خبراء خارجيين فإن هؤلاء الخبراء غير موجودين في المدرسة بشكل مستمر, وهذا يعني أنه ينبغي على القادة في المدارس مساعدة المعلمين على ترجمة فهمهم الجديد إلى واقع عملي, ودعمهم في عملية الاستقصاء المهني.

١٠. الحفاظ على الزخم, حيث يتطلب التحسين المستمر لتعلم الطلاب أن يكون لدى المعلمين المعرفة النظرية السليمة، ومهارات الاستفسار المستنيرة، والظروف التنظيمية الداعمة.

وقامت دارلينقهاموند وآخرون (Darling-Hammond, et al. 2017) بدراسة عن التنمية المهنية الفعالة, وتم تحديد التنمية الفعالة بأنها تلك التي ينتج عنها تغييرات في ممارسات المعلمين وتحسينات في مخرجات تعلم الطلاب, ولتحديد خصائص التنمية المهنية الفعالة تمت مراجعة عدد من الدراسات التي تتعلق بفعالية برامج التنمية المهنية الفعالة, وتوصلت الدراسة إلى وجود سبع خصائص مشتركة على نطاق واسع, وهذه الخصائص هي :

١ - التركيز على المحتوى Is content focused PD من خلال استراتيجيات التدريس المرتبطة بمحتوى المناهج المحددة لدعم تعلم المعلم في سياقات الفصل الدراسي.

٢ - دمج التعلم النشط باستخدام نظريات تعليم وتعلم الكبار, حيث يعمل التعلم النشط على إشراك المعلمين مباشرة في تصميم وتجريب استراتيجيات التدريس، مما يوفر لهم فرصة للانخراط في نفس أسلوب التعلم الذي يصممونه لطلابهم.

٣ - دعم التعاون في السياقات المضمنة في الوظيفة job-embedded contexts, حيث توفر التنمية المهنية عالية الجودة مساحة للمعلمين لمشاركة الأفكار والتعاون في تعلمهم، وغالبًا في سياقات مضمنة في الوظيفة, من خلال العمل بشكل تعاوني، فيمكن للمعلمين إنشاء مجتمعات مهنية تقوم بالتغيير الإيجابي في ثقافة مستوى الصف الدراسي وتعليمه، ويمتد التغيير للقسم، والمدرسة والمنطقة.

٤ - استخدام نماذج الممارسة الفعالة models of effective practice, حيث توفر النماذج المنهجية ونمذجة التدريس للمعلمين رؤية واضحة لما تبدو

عليه أفضل الممارسات. ويمكن للمعلمين عرض النماذج التي تتضمن خطط الدروس. وخطط الوحدات، وعينات من أعمال الطلاب. وملاحظات المعلمين الأقران. وتسجيلات الفيديو، أو حالات التدريس المكتوبة.

٥ - توفير التدريب ودعم الخبراء. حيث يتضمن التدريب ودعم الخبراء مشاركة الخبرات حول المحتوى والممارسات القائمة على الأدلة، والتي تركِّز بشكل مباشر على الاحتياجات الفردية للمعلمين.

٦ - توفير فرص للتغذية الراجعة والتأمل feedback and reflection . حيث يوفر التعلم المهني عالي الجودة وقتًا مدمجًا للمعلمين للتفكير في ممارساتهم بشكل متكرر. وإدخال تغييرات عليها من خلال تسهيل التفكير والتغذية الراجعة من الخبراء.

٧ - الاستدامة sustained duration. حيث يتاح للمعلمين الوقت الكافي للتعلم والممارسة والتنفيذ والتفكير في الاستراتيجيات الجديدة التي تسهل التغييرات في ممارساتهم.

ومما سبق عرضه لخصائص التنمية المهنية الفعالة. والمتطلبات اللازمة لها يتضح أن سمات ومحددات التنمية المهنية الفعالة تكشف عن تغيير شامل في التفكير الذي ينبغي أن يقود عمليات التنمية المهنية للمعلمين. حيث تتطلب برامج التنمية المهنية وأساليبها التركيز على الممارسات داخل الصف. والانطلاق من حاجات المعلمين ومطالبهم. والتركيز على نتائج الطلاب باعتبارها المحصلة الأخيرة لجميع عمليات وأساليب التنمية المهنية.

ثالثاً: أساليب التنمية المهنية:

يتم تنفيذ عمليات التنمية المهنية وبرامجها من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب, وبعد مراجعة الأدب البحثي السابق في التنمية المهنية وأساليبها, توصل الباحث إلى (٢٢) أسلوباً هي:

١.القراءة الحرة, وتشمل قراءة البحوث التربوية, وقراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, والقراءة نشاط ذاتي يتم بدافع من المعلم, إلا أنه يمكن لوزارة التعليم أن تشجع المعلمين على القراءة من خلال توفير الكتب والمجلات التربوية, وملخصات البحوث. (مكتب التربية العربي لدول الخليج,٢٠١١, ص١٢٤).

٢.حضور الندوات والمؤتمرات, حيث تعد من أساليب التنمية المهنية ؛ نتيجة لوجود مجموعة من الخبراء الذين يناقشون مواضيع محددة بشكل متعمق, إما على شكل حوارات بينهم, أو عن طريق طرح بحوثهم وآرائهم للحاضرين, وتتميز المؤتمرات باتساع المشاركين فيها عن الندوات.

٣.الدورات التدريبية, حيث يعد التدريب من أكثر أساليب التنمية المهنية شيوعًا واستخدامًا, ويتنوع التدريب حسب مدته, ومكان إقامته, والهدف منه. (مسعود, ٢٠١٨, ص٣٠٦), ومن أشكاله:

١ : الدورات الرسمية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.

٢ - الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).

٤.متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم:

قد يوفر التدريب الإلكتروني فرصة لتدريب مجموعة كبيرة من المعلمين عن طريق خبراء يصعب حضورهم للمدارس أو المناطق التعليمية في ظل ضعف الموارد في بعض الأنظمة التعليمية. ويمكن أن يقلل التدريب الافتراضي من تكاليف التدريب من خلال القضاء على وقت التنقل. ويشير كرافت (Kraft, et al.2017.p31) إلى عدم وجود أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في أحجام التأثير بين التدريب الشخصي (وجهاً لوجه). والتدريب الافتراضي. بل إن نماذج التدريب الافتراضية قد تكون قادرة على الحفاظ على جودة التدريب مع زيادة قابلية التوسع بين المعلمين.

٥.المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك. تويتر. تلجرام ...الخ). ويعد هذا الأسلوب من الممارسات الجديدة في تنمية المعلمين مهنيًّا. وتتوافر فيه كثير من العوامل التي تساعد وتيسر مشاركة المعلمين، من أهمها عدم حاجة المعلم لترك مدرسته للذهاب لمقرات التدريب. وتوفر المرونة والاستجابة لكافة احتياجات الأعضاء. (مكتب التربية العربي لدول الخليج.٢٠١١. ص١١٧).

٦.التدريب بالأقران ((peer coaching: ويقصد به تدريب المعلمين لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية. وتعرف هيا المزروع (٢٠٠٥.ص١٣٢) التدريب بالأقران بأنه طريقة تدريب للمعلمين تقوم على علاقة مهنية بين الزملاء لتقديم العون والدعم المتبادلين. وذلك من خلال الملاحظة المتبادلة وتقديم التغذية الراجعة أثناء التدريس الفعلي في الفصول الدراسية بهدف تحسين الممارسات المهنية. وله صورتان:

١ - التدريب عن طريق الخبير Expert, حيث يقوم معلم خبير بتدريب معلمين آخرين في مدرسته أو مدرسة أخرى.

٢ - التدريب التبادلي Reciprocal, حيث يتبادل المعلمون الأدوار، فمرة يقوم بالتدريس أمام زميله, ومرة أخرى يقوم بملاحظة زميله في التدريس, وتقديم التغذية الراجعة من المعلمين الملاحظين للمعلم الذي يقوم بالتدريس.

٧.التدريس المصغر Microteching : ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين, وترى المنشاوي (٢٠٠٩, ص١٧٠٩) أن التدريس المصغر يقوم على أساس تحليل العمل إلى المهارات المكونة له, ثم تدريب المعلمين على كل مهارة على حدة.

ويعرفه الزهرة (٢٠١٥, ص٥٠), بأنه موقف تدريسي بسيط يتيح للطالب المعلم أن يتدرب على إحدى المهارات التدريسية في فترة زمنية قصيرة أمام أستاذه وزملائه الذين يراجعون معه سلوكياته التدريسية ويحللونها من خلال عرض الشريط المسجل.

٨.مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى, حيث تسهم هذه المشاهدات في بناء الخبرات لدى المعلمين, فالدرس يتم في البيئة الطبيعية بظروفها التي يواجهها المعلمون دائمًا.

٩.الدعم والتوجيه من المشرف التربوي, حيث ينظر إليهم باعتبارهم خبراء ومستشارين في التعليم والمناهج وطرق التدريس, ولديهم من الخبرات ما يمكنهم من مساعدة المعلمين في تحسين أدائهم, أو في علاج مشكلات فصولهم الدراسية.

١٠.الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة. حيث يعد قائد المدرسة خبيرًا بمدرسته والمجتمع الذي تنتمي له, وبما لديه من الخبرات التدريسية والإدارية قادر على توجيه المعلم وإرشاده بما يحسّن من أدائه المهني.

١١. المشاركة في ورش العمل Workshop **التي تقام داخل المدارس**. حيث تعتبر ورش العمل من الأساليب العملية في التدريب التي تقوم على مجموعة من الأساليب المتنوعة في وقت واحد, فقد تجمع المناقشة, والتجريب, والتطبيق, وتمثيل الأدوار, ويكون المدرب قائمًا على تخطيط الورشة وإدارتها بهدف إكساب المعلمين معلومات ومهارات وسلوكيات نحو الموضوع التي تقوم عليه ورشة العمل. (مكتب التربية لدول الخليج العربي, ٢٠١١,ص١٥٩).

ولا يمكن افتراض أن برامج التنمية المهنية ستكون ذات تأثير على ممارسة المعلم أو تحصيل الطلاب دون إشراك المعلمين بشكل واضح, فكلما تم بناء مجتمع من المعلمين المحترفين الذين يتشاركون أعمال الطلاب وممارسات الفصول في سلسلة من ورش العمل كان ذلك مؤثرًا على ممارساتهم وتعلم طلابهم, حيث تسمح ورش العمل بمشاركة الدروس من الفصول الدراسية، ومشاركة الأسئلة التي تظهر في الممارسات داخل الفصول مع الخبرات المكتسبة من ورش العمل السابقة (Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds, Ward, .2009.p351)

١٢.تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study **(المنحى الياباني في التطوير المهني)**, حيث تشترك مجموعة من المعلمين في تخطيط الدرس والملاحظة والمناقشة, وتحليل عملية التعلم والتعليم, وتدوين النتائج التي يتوصلون إليها,

ويعملون من خلال سلسلة من الدروس على تحسين عملية التدريس وفق خطوات تعرف بدورة بحث الدرس(الشمري, ١٤٣٥,ص٦).

١٣.التدريب الملازم Coaching, ويعني: الدعم القائم على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم, أو معلم خبير) ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء, ويعرفه كرافت وآخرون (Kraft et.al. 2017.p4) بأنه نموذج جديد في التنمية المهنية للمعلمين، يأخذ مجموعة متنوعة من الأشكال معظمها يتمحور حول عملية التغذية الراجعة الفردية التي يعمل فيها الخبراء التعليميون مع المعلمين على أساس فردي، أو في مجموعات صغيرة؛ لتنفيذ وتحسين جوانب معينة من تعليمات المعلم, وتتكون جلسات التدريب عادةً من الملاحظات الصفية متبوعة بتعليقات مستهدفة حول ممارسات المعلمين وتوصيات محددة للتحسين, و يمكن أن تحدث هذه الدورات بشكل متكرر على مدار عام دراسي كامل أو أكثر.

ويسمى أحيانًا التدريب المصاحب, أو التدريب الملازم, ويشير كرافت وآخرون (Kraft, et al. 2017. p66) إلى أنواع التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching وهي:

- فردي Individualized جلسات تدريب فردية (خبير مع معلم واحد).
- مكثف Intensive يتفاعل المدربون والمدرسون مع بعضهم على الأقل كل أسبوعين.
- مستدام Sustained يتلقى المعلمون التدريب طوال السنة الدراسية.
- السياق المحدد Context-specific يتم تدريب المعلمين على ممارساتهم ضمن سياق فصولهم الدراسية.

• التركيز Focused يعمل المدربون مع المعلمين للانخراط في ممارسات مقصودة لمهارات محددة قائمة على البحث.

١٤.مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس، سواء الماجستير أو الدكتوراه)، حيث تتم الدراسة في الجامعات بانتظام أو عن بعد، ويعد هذه الأسلوب من أرقى أساليب التنمية المهنية ؛ حيث يسهم في مساعدة المعلمين على تغيير فلسفتهم نحو فن التدريس، بحيث يصبحون أكثر إدراكًا للهدف من التدريس، ولكي يقبل المعلمون على هذا الأسلوب ينبغي للإدارات المدرسية والتعليمية تشجيع المعلمين وتيسير مواصلتهم للدراسات العليا. (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١١، ص١٢٥).

١٥.المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها: حيث يتم عقد حوار مفتوح حول بعض الأفكار والمشكلات التربوية بين المعلمين وتبادل وجهات النظر حيالها، وقد تكون منظمة وموجهة من قبل خبير في مجتمع مهني، وقد تكون حرة بين مجموعة من الممارسين التربويين يجمعهم اهتمام مهني معين.

١٦.الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة: إما من خلال الحضور المباشر لفصولهم، أو من خلال تسجيلاتهم الإلكترونية، حيث توفر هذه المشاهدات خبرات للمعلمين، وقد قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بإضافة هذا الأسلوب ضمن برامج التنمية المهنية في السنوات الماضية عبر برنامج التطوير المهني النوعي "خبرات".

١٧.ممارسة التأمل الذاتي في الأداء: وتعني: أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار، وتحسينها، مستخدمًا أي

طريقة تساعده في ذلك، مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له، وهو ما يعرف بالصديق الناقد Critical Friend, وهو نوع من أنواع الاستشارة الحافزة يقوم بها بعض الخبراء من داخل المدرسة أو من خارجها, حيث يتابعون أداء العاملين بالمدرسة حسب تخصصاتهم, ثم يقدمون ملاحظاتهم النقدية إلى المستفيدين منها, ويساهمون في بناء ثقافة مهنية مشتركة في المدرسة(مدبولي,٢٠٠٠,ص٢٨).

فاستخدام الممارسة التأملية والبحث الإجرائي تكسب المشاركين معرفة جديدة عن أنفسهم وتعليمهم، وكذلك تكسبهم اللغة المهنية المطلوبة لمناقشة تعلم الأطفال وممارساتهم مع الآخرين (Bleach,2014,p195)

١٨.البحوث الإجرائية Action Research :

لقد أدرك أصحاب اتجاه تحسين المدرسة من خلال خبراتهم التطبيقية والبحثية أن تنفيذ المعلمين للمناهج المطورة وتحسين تعلم التلاميذ قد يكون من الصعوبة بمكان مالم تتغير معتقدات المعلمين وسلوكياتهم عن التعليم والتعلم, وقد وجد هؤلاء في البحوث الإجرائية التي يجريها المعلمون داخل فصولهم علاجًا لمشكلة الانفصال بين النظرية والتطبيق, ولابد لهذا الاتجاه من مناخ مدرسي داعم (مدبولي, ٢٠٠٠, ص٢٤).

١٩.تبادل الزيارات بين المعلمين, حيث تتم الزيارات بينهم داخل المدرسة, أو مع معلمين آخرين خارجها, لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس, والملاحظة بالمشاركة Mutual Observation يتبادل فيها المعلمون ملاحظة الأداء التدريسي داخل الفصول الدراسية, أو يقوم المعلمون

القدامى بملاحظة المعلمين الجدد. ثم تعقد مناقشات جماعية بعد ذلك لتطوير الأداء وتبادل وجهات النظر. (مدبولي،٢٠٠٠، ص٢٩).

٢٠.تمثيل الأدوار Role Play, وفيه يقوم المتدرب بتمثيل موقف واقعي يعبِّر عن مشكلة معينة تحدث في الحياة اليومية. ويطلب من المتدربين لعب أدوار معينة تمثل الموقف الحقيقي. وبعد ذلك يتم مناقشة تصرفات وأفعال المتدربين بينهم, مع إبداء الملاحظات حيال ذلك. (المنشاوي, ٢٠٠٩,ص١٧٠٧).

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الأدب البحثي السابق يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين:

أولاً: دراسات تناولت واقع التنمية المهنية ومعوقاتها:

دراسة البلوي, والراجح (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث سنوات الماضية, والكشف عن معوقات تطورهم المهني, حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وكانت عينة الدراسة(٣٦٣) معلماً, و(٢٦٣) معلمة, وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسةً لدى عينة الدراسة هي الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي, والتواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي, أما أقلها فقد تمثل في تسع ممارسات منها: التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث, والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية, ومواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي, وقد حققت ثلاث فقرات درجة عالية في مساهمتها كمصدر لممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني هي: زملاء المهنة,

والمصادر الذاتية (الكتب - المجلات - الدوريات - إلخ)، والمشرف التربوي.

دراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) والتي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية، من خلال التعرف على أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها، ومصادرها ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعوقات التي تحد من ممارسة تلك الأنشطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة (٥٤١) من عشر إدارات تعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن أنشطة التطور المهني الأكثر ممارسة من قبل المعلمين والمعلمات هي: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، والمتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة، والقراءة المتخصصة في العلوم وتعليمها، والتواصل مع أولياء الأمور، وكانت الأنشطة الأقل ممارسة هي الأنشطة المتعلقة بالممارسات التأملية، وتوصلت الدراسة إلى أن المصادر الذاتية وزملاء المهنة، والمشرف التربوي تعد المصادر الأعلى لتطور المعلمين والمعلمات مهنيًا، كما تعد الجامعات والجمعيات العلمية والتربوية والمؤسسات الأهلية هي المصادر الأقل إسهامًا في تطور المعلمين والمعلمات مهنيًا، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن أنشطة النمو المهني ساهمت في تعزيز الجوانب التربوية بشكل أكبر من إسهامها في تعزيز الجوانب العلمية، وأن الطابع التنظيمي لبرامج التطور المهني يعد أكثر معيقات التطور المهني للمعلمين والمعلمات.

دراسة البوشي (٢٠١٥)، وهدفت إلى تعرف واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد)،

وتحديد معوقات التنمية المهنية للمعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكانت عينة الدراسة(١٠٣) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد) جيد بدرجة عالية. إلا أن هناك مجموعة من المعوقات تعيق التنمية المهنية للمعلمين. منها: قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز. وزيادة العبء التدريسي للمعلم. وضعف الإنترنت في المدرسة. وقلة توفر الأماكن المناسبة لبرامج التنمية المهنية. وضعف التجهيزات.

دراسة حسناء العتيبي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى معرفة معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (٨٠) معلمة ومديرة مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات إدارية تتمثل في عدم ربط التدريب بالترقيات وعدم وجود حوافز لهن. ووجود معوقات فنية تتمثل في الإرباك الذي يصيب الجدول المدرسي عند مغادرة المعلمة للتدريب. وكذلك وجود معوقات شخصية تتمثل في ضعف الدافعية لدى المعلمات. وعدم إشراكهم في تخطيط البرامج المهنية.

دراسة الصاعدي (٢٠١٤) وهدفت إلى تعرف معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمدينة المنورة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وكانت عينة الدراسة (٤٥) مشرفاً. وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز المعوقات التي تواجه التنمية المهنية للمعلمين هي. قلة الحوافز. وضعف الارتباط بين تقويم أداء المعلم وبرامج التنمية المهنية. وكذلك قلة مصادر التعلم الذاتية في المدرسة.

دراسة نوره الشهري، ونوال الجعد (٢٠١٨)، والتي هدفت إلى التعرف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة(٣٦٣) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز معوقات التنمية المهنية للمعلمات عدم وجود حوافز للمتدربات، وعدم تجهيز المدارس للتدريب، وعدم إشراك المعلمة في التخطيط للبرامج التدريبية، وضعف التعاون بين المدارس وكليات التربية، بالإضافة لارتفاع العبء التدريسي للمعلمة، وبعدها عن مقر سكنها.

دراسة جبره (١٤٤١) والتي هدفت إلى تعرف دوافع معلمي اللغة العربية لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي وأثر ذلك على نموهم المهني، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (١٢٠) معلماً من صبيا، وتوصلت الدراسة إلى أن الدوافع الوجدانية كانت أعلى الدوافع لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي، وكانت الدوافع السلوكية أكثر ارتباطًا مع النمو المهني، وكانت درجة تأثير برامج التواصل الاجتماعي على النمو المهني عالية.

ثانيًا: دراسات تناولت تقويم برامج وأساليب التنمية المهنية:

حيث تناولت دراسة دوبيلت، وسشوان، وسيك، ميهلايك، ورينولدز، ووارد (Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds, and Ward, 2009) تقييم تأثير مدخل مجتمع التعلم الميسر للتطوير المهني على ممارسة المعلم وتحصيل الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة (٢٣) معلماً للعلوم، حيث شارك المعلمون في جلسات الاستقصاء

التعاوني القائمة على المحتوى. حيث شاركوا في الدروس تمامًا كما يفعل طلابهم. بالإضافة إلى ذلك أمضوا الكثير من الوقت في ورش العمل التي تعكس الأنشطة التعليمية في الفصول الدراسية. وقاموا بمشاركة أعمال الطلاب والمواد التعليمية، ومناقشة الأنشطة والتأمل في التدريس. وتم قياس تحصيل طلابهم من خلال اختبار المعرفة المكون من ستة أسئلة في السنة الأولى، واختبار المعرفة المكون من ٢٠ سؤالاً في السنة الثانية من الدراسة. وأظهرت الدراسة أن الطلبة الذين شارك أساتذتهم في برنامج الاستقصاء التعاوني بين المعلمين حققوا تقدمًا في التحصيل في الاختبارات المعرفية عن أولئك الذين لم يشارك معلموهم.

وقام ألين. وبيانت. وجيرجوري. وميكامي. ولن Allen and Lun, (2011 ،Pianta ،Gregory ،Mikami)، بدراسة تجريبية لمعرفة أثر مدخل قائم على التفاعل لتعزيز التعليم وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية. حيث انضم (٧٨) معلماً من المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا الأمريكية لبرنامج "شريكي في التدريس" My Teaching Partner – Secondary، وهو برنامج تدريب عبر الويب مصمم لتحسين التفاعل بين المعلم والطالب. حيث شارك المعلمون في ورشة عمل تدريبية أولية تلاها تدريب مرتين شهريًا من مدرب مصاحب (coaching). وفي كل جلسة تدريب طُلب من المعلمين تقديم مقاطع فيديو قصيرة عن ممارساتهم، والتأمل في التدريس، والرد على أسئلة مدربهم فيما يتعلق بالعلاقة بين ممارسة المعلم ومشاركة الطلاب. وأعقب كل تأمل مؤتمر عبر الهاتف لمدة (٢٠ إلى ٣٠) دقيقة مع المدرب. وحضر المعلمون أيضًا ورش عمل مع إمكانية الوصول إلى مكتبة للفيديو

مشروحة طوال مدة البرنامج. ولمعرفة تحصيل الطلاب تم الاعتماد على اختبارات ولاية فرجينيا الموحدة في المواد ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شارك معلموهم في البرنامج في العام الدراسي السابق زاد تحصيلهم الدراسي بـ (٠,٢٢) انحرافًا معياريًا (ما يعادل متوسط الزيادة من ٥٠ إلى ٥٩ في المئة) بالنسبة للطلاب الذين لم يشارك معلموهم في البرنامج.

وركزت دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) على آثار أنشطة التعلم المهني للمعلمين على نمو تحصيل الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. حيث قام الباحثون بتحليل ثلاث سنوات من نتائج التطوير المهني ل(٤٦٧)معلماً للرياضيات في المدارس المتوسطة في ميسوري. وركز التحليل على أنواع التطوير المهني المحدد في الدراسة الاستقصائية وهي (التطوير المهني القياسي، تعاون المعلمين، الدورات الجامعية، المؤتمرات المهنية، التواصل غير الرسمي، والتعلم الفردي) المرتبطة بنمو تحصيل الطلاب باستخدام برنامج ميسوري للتقييم في الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى ارتباط نمو تحصيل الطلاب بشكل إيجابي مع متوسط كميات المشاركة في المدرسة في تعاون المعلمين. والمؤتمرات المهنية. والتواصل غير الرسمي مع الزملاء. وبالتحكم في خصائص الطالب ومؤهلات المعلمين توصلت الدراسة إلى زيادة ساعة واحدة في متوسط التعاون بين المعلمين يقابلها زيادة مقدارها (٠,٠١) في معدل النمو السنوي في درجات الرياضيات للطلاب على مدار السنوات الثلاث. وأن زيادة ساعة واحدة في متوسط مشاركة المدرسين في المؤتمرات المهنية والتواصل غير الرسمي يقابلها زيادة في معدل النمو السنوي لدرجات الطلاب مقدارها (٠,١٥) و(٠,٢٣) على التوالي.

دراسة ميسيل، وبار. وتيمبرلي ((Meissel, Parr, and Timperley, 2016 بعنوان: هل يمكن للتطوير المهني للمعلمين تقليل التفاوت في تحصيل الطلاب؟

حيث شاركت (١٩٥) مدرسة من المدارس النيوزيلندية في دراسة شبه تجريبية لنموذج مرن للتطوير المهني للمدرسة بأكملها مصممًا لتحسين محو الأمية لدى الطلاب الذين يعانون من ضعف مهارات القراءة والكتابة. وركزت المدارس المشاركة على القراءة والكتابة طوال مدة المشروع المقررة بعامين. وتم تعيين خبير في محو الأمية كمسؤول عن توفير التطوير المهني للمعلمين وقادة المدارس. حيث قام الميسرون بزيارة المدارس كل أسبوعين لإجراء الملاحظات الصفية، وتعليم نموذج محو الأمية، وتوفير التدريب. والتغذية الراجعة. والانخراط في المناقشة. والأنشطة الأخرى مع موظفي المدارس. وقاموا أيضًا بتدريب قائد محو الأمية في كل مدرسة. ثم تم قياس إنجاز الطلاب من خلال معيار نيوزيلندا للقراءة والكتابة. وأظهرت النتائج تفوق الطلاب الملتحقين بالمدارس المشاركة في المشروع على عينة معيارية على المستوى الوطني، خاصةً في الكتابة بمعدل ٢,٩ إلى ٣,٥ أضعاف المعدل المتوقع (١,١٥ إلى ١,٤ من الانحرافات المعيارية). وتحسن الطلاب في القراءة بنسبة ١,٤ إلى ١,٦ مرة من المعدل المتوقع (٠,٧٢ إلى ٠,٨٥ من الانحرافات المعيارية). وكذلك تفوق المتعلمون من جميع الفئات المحددة حسب (الجنس والعرق والحالة الاجتماعية والاقتصادية) بناءً على المعايير الوطنية.

وتناولت دراسة سيف الدين وسترنق (Saifuddin & Strange, 2016) مراجعة منهجية للأدب البحثي حول التنمية المهنية للمعلمين في مجتمعات

الممارسة على الإنترنت. حيث تمت مراجعة وتحليل سبع مقالات باستخدام التحليل الموضوعي. ووضحت المقالات التي تمت مراجعتها أن برامج العمل عبر الإنترنت توفر فرصًا للمناقشات المهنية، ومشاركة الموارد والمواد المهنية. واستراتيجيات التدريس. بالإضافة إلى ذلك، يناقش المعلمون التعليم والمسائل التربوية والتغييرات. وأن هناك عوامل محفزة للمعلمين للانخراط في هذه المجتمعات، منها الثقافة الجماعية والتغذية الراجعة الإيجابية التي تسود بين المعلمين عندما يتعلق الأمر بتبادل المعرفة والموارد المهنية. وكذلك الأمر لمن يبحثون عن المهنية وقيمة الدعم العاطفي. حيث يوفر مجتمع الإنترنت شعورًا بالانتماء والمساعدة وتجنب العزلة المهنية.

وركزت دراسة تايلور. وروث. ويلسون. ستولساتز. وتيبتون. (Taylor, Roth, Wilson Stuhlsatz and Tipton, 2017) على أثر برنامج تطوير مهني قائم على تحليل ممارسات لحالات مسجلة بالفيديو لتحسين تعلم العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى السادس. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وبلغت عينة الدراسة(١٤٤) معلماً من مدارس كلورادو الأمريكية. حيث تألفت المجموعة التجريبية من المعلمين الذين شاركوا في البرنامج، بحيث يدمج محتوى العلوم المتعمق مع تحليل الممارسة. وشاركت مجموعة المقارنة (الضابطة) في برنامج آخر للتنمية المهنية متساوي في المدة والكثافة، ولكنه يتضمن تعميق المحتوى فقط دون تحليل الممارسات. وتم إعطاء المعلمين ستة دروس ثم طُلب منهم تعليم الدروس، حيث عملت المجموعة التجريبية بشكل تعاوني لمناقشة تحليل الفيديو لمعلمي العلوم ذوي الخبرة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لتوجيه تفكيرهم في الأفكار العلمية

المستهدفة. ثم قامت المجموعة بتطوير خطط الدروس الخاصة بها. وفي الجلسة الختامية تبادل المعلمون تحليلهم لتدريس الدروس التي شاركوا فيها، بينما قامت مجموعة المقارنة (الضابطة)بالتحقيقات العملية، وتحليل المحتوى، وكتابة الملاحظات العلمية، ومناقشات المجموعات الكبيرة والصغيرة، والمحاضرات والقراءات القصيرة، والرحلات الميدانية. وخلال العام الدراسي قام المدرسون بتدريس المحتوى المستهدف. وأظهرت نتائج الاختبارات الخاصة بالدراسة تفوق طلاب المعلمين المشاركين في برنامج التطوير المهني القائم على تحليل الممارسات على الطلاب الذين لم يشارك معلموهم بمقدار ((٠.٥٢ انحرافات معياريًا.

وهدفت دراسة مشاعل الغرير. والتويجري (٢٠١٩) إلى معرفة مدى استفادة الممارسات التربويات من البرامج التدريبية التي قدمها المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية من وجهة نظر المستفيدات من البرامج التدريبية الصيفية. ومدى ملاءمة البيئة الميدانية للتطبيق.واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٩٥) ممارسة تربوية استفدن من البرامج التدريبية الصيفية بالرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات استفدن من التدريب الصيفي بدرجة عالية. وأن البيئة الميدانية ملائمة لتطبيق ما تم التدرب عليه.

وأجرى الشهري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقييم مدى جودة الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومدى فاعليتها في رفع مستوى أدائهم. واستخدم الباحث المنهج المزجي(كمي - نوعي) لتحقيق أهداف البحث على عينة

بلغت (٢٠٣) معلمًا ومعلمة في مركز التدريب التربوي بمكة المكرمة. وأظهرت النتائج وجود موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حول محاور الدراسة الثلاثة : كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة، وفاعلية الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي للمعلمين في رفع مستوى الأداء. إلا أن المعلمين يشعرون أن مواضيع الدورات التدريبية يجب أن توضع بمشاركتهم حتى تكون مشبعة للاحتياجات التدريبية لهم بشكل أكبر وأوسع.

وأجرت سهام الفايدي وفاطمة الحسن (١٤٤١) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام أساليب التدريب التي تركز على الجوانب التطبيقية في برامج تدريب معلمي التعليم العام بالمنطقة الشرقية أثناء الخدمة. وعلاقتها بأدائهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة(٣٦٩) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم برامج التدريب تركز على أساليب تدريب الجوانب النظرية. وهناك ضعف في التركيز على الجوانب العملية التطبيقية. بالإضافة إلى عدم توفر الاحتياجات المناسبة للمتدرب في محتوى التدريب. وعدم وجود توازن بين المعرفة والثقافة والمهارة.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح تركيزها على التنمية المهنية بشكل عام. وقد تنوعت الدراسات في تناول التنمية المهنية، فمجموعة من الدراسات العربية تناولت واقع التنمية المهنية والمعوقات التي تحد من نجاح برامج التنمية المهنية، كدراسة الصاعدي (٢٠١٤). والبوشي (٢٠١٥). وحسناء العتيبي(٢٠١٧). والسرحاني (٢٠١٨). ونوره الشهري. ونوال الجعد

(٢٠١٨). في حين تناولت مجموعة أخرى من الدراسات العربية الكشف عن واقع أنشطة وأساليب النمو المهني، كدراسة البلوي والراجح (٢٠١٢). ودراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣). في حين ركزت دراسة جبره (١٤٤١) على أسلوب واحد فقط هو برامج التواصل الاجتماعي. وتناولت مجموعة من الدراسات العربية عملية تقويم برامج التنمية المهنية عن طريق استطلاع آراء المعلمين والمعلمات، كدراسة الشهري (٢٠١٩). ودراسة مشاعل الغرير والتويجري (٢٠١٩). ودراسة سهام الفايدي وفاطمة الحسن (١٤٤١). في حين تناولت الدراسات الأجنبية عملية تقويم برامج وأساليب التنمية المهنية من خلال الدراسات السببية. حيث تم تقويم تأثير التنمية المهنية على أداء المعلمين من خلال نتائج الطلاب. كدراسة دوبيلت وآخرين ((Doppelt, et al. 2000 التي ركزت على فاعلية الاستقصاء التعاوني القائمة على المحتوى. وركزت دراسة ألين وآخرين (Allen, et al.2011)على برنامج تدريب عبر الويب مصمم لتحسين التفاعلات بين المعلم والطالب. حيث شارك المعلمون في ورشة عمل تدريبية ومتابعة مدرب مصاحب (coaching). وركزت دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) على تأثير أنشطة التعلم المهني (التطوير المهني القياسي، تعاون المعلمين، الدورات الجامعية، المؤتمرات المهنية، التواصل غير الرسمي، والتعلم الفردي). في حين ركزت دراسة ميسيل وآخرين ((Meissel, et al.2016 على فعالية أسلوب التدريب والكوتشنق. وتناولت دراسة سيف الدين وسترنق (Saifuddin & Strange 2016) فعالية مجتمعات الممارسة المهنية على الإنترنت. وتناولت دراسة تايلور

وآخرين, (Taylor,et al. 2017) فعالية أسلوب التأمل في الأداء وتحليل الدرس.

والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في تركيزها على التنمية المهنية, وخصوصًا الدراسات التي تناولت أساليب التنمية المهنية وفاعليتها, إلا أن هذه الدراسة تتفرد عن بقية الدراسات السابقة في تقصي ممارسة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لأساليب التنمية المهنية التي تم حصرها في (٢٢) أسلوبًا, ومدى استفادة المعلمين منها, وكذلك تنوع عينتها من المعلمين والمعلمات, والتخصصات, وكذلك المراحل الدراسية, وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري, وبناء أداة الدراسة, وكذلك تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة والذي يحقق أهدافها هو المنهج الوصفي المسحي والذي يعرِّفه العساف(١٤٢٧) بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يصف الظاهرة المدروسة ويفسرها من خلال استجواب مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (١٩٢٩٢) معلماً ومعلمة وفق إحصائيات وزارة التعليم ١٤٣٨ - ١٤٣٩ه.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة عشوائية مقدارها (٨٤٤) معلماً ومعلمة بما نسبته (٤,٣٨٪) من المجتمع الكلي للدراسة وفق الخصائص التالية:

خصائص عينة الدراسة

- الجنس: يتضح من الجدول(١) أن ٥٦,٥٪ من أفراد العينة كانوا من الإناث، وأن ٤٣,٥٪ منهم من الذكور.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٣٦٧	٤٣,٥
أنثى	٤٧٧	٥٦,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- التخصص في البكالوريوس: يتضح من الجدول (٢) أن ٥٩,٨٪ من أفراد العينة تخصصاتهم شرعية وإنسانية، وأن ٤٠,٢٪ منهم تخصصاتهم علمية.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص في البكالوريوس

التخصص	التكرار	النسبة (٪)
التخصصات العلمية	٣٣٩	٤٠,٢
التخصصات الشرعية والإنسانية	٥٠٥	٥٩,٨
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- سنوات الخبرة في التعليم: يتضح من الجدول (٣) أن ٤٣,٨٪ من أفراد العينة سنوات خبرتهم في التعليم من ١٠ – ٢٠ سنة، وأن ٣٠,٧٪ منهم

سنوات خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، وأن ٢٥,٥٪ منهم سنوات خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ١٠ سنوات	٢٥٩	٣٠,٧
١٠ – ٢٠ سنة	٣٧٠	٤٣,٨
أكثر من ٢٠ سنة	٢١٥	٢٥,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- درجة المؤهل الدراسي: يتضح من الجدول (٤) أن ٨٧,٢٪ من أفراد العينة مؤهلهم الدراسي البكالوريوس، وأن ١٢,٨٪ منهم مؤهلهم الدراسي دراسات عليا.

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب درجة المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة (٪)
البكالوريوس	٧٣٦	٨٧,٢
دراسات عليا	١٠٨	١٢,٨
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- مرحلة التدريس: يتضح من الجدول (٥) أن ٤٤,٩٪ من أفراد العينة مرحلة تدريسهم الابتدائية، وأن ٣٤,٥٪ منهم مرحلة تدريسهم الثانوية، وأن ٢٠,٦٪ منهم مرحلة تدريسهم المتوسطة.

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مرحلة التدريس

مرحلة التدريس	التكرار	النسبة (٪)
الابتدائية	٣٧٩	٤٤,٩
المتوسطة	١٧٤	٢٠,٦
الثانوية	٢٩١	٣٤,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم تصميم استبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي استناداً للأدب البحثي والدراسات السابقة في مجال التنمية المهنية وأساليبها. حيث تكونت من قسمين: الأول يعنى بالبيانات الأساسية لعينة الدراسة. والقسم الثاني تكون من محورين هما:

١ - درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية وبلغ عدد العبارات (٢٢) عبارة.

٢ - درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية وبلغ عدد العبارات (٢٢) عبارة.

الصدق الظاهري للأداة:

بعد بناء الأداة ولغرض التأكد من الصدق الظاهري لها تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية في الجامعات السعودية(الملك خالد - جامعة الإمام - جامعة الأمير سطام). وكذلك بعض خبراء التطوير المهني بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وبلغ عدد المحكمين (٩) محكمين.

وطُلب منهم إبداء الرأي حول عبارات الاستبانة من حيث ارتباطها بالمجال، ووضوحها للمستجيب، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تم تعديل الاستبانة وفق ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٦) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
١	قراءة البحوث التربوية.	٠,٥٨٧❖❖	٠,٥٩٩❖❖
٢	قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٠,٦٤٢❖❖	٠,٦٢٦❖❖
٣	حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٠,٦٣٦❖❖	٠,٦٧٨❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
٤	حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	❖❖٠,٥٤٩	❖❖٠,٦٤٩
٥	حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	❖❖٠,٦٠٩	❖❖٠,٦٠٢
٦	متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	❖❖٠,٥٣٢	❖❖٠,٥٧٤
٧	المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	❖❖٠,٥٠٧	❖❖٠,٥٢٤
٨	تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	❖❖٠,٧٣٣	❖❖٠,٧٢٤
٩	التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.	❖❖٠,٧٥٥	❖❖٠,٧٥٨

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
١٠	التدريب من خلال تمثيل الأدوار. حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب. وملاحظة باقي المتدربين.	٠,٧٥٥❖❖	٠,٧٥٣❖❖
١١	التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٠,٧٥٢❖❖	٠,٧٥٠❖❖
١٢	مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٠,٧٥٨❖❖	٠,٧٥١❖❖
١٣	الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٠,٦٠٠❖❖	٠,٦٢٨❖❖
١٤	الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٠,٦٠٩❖❖	٠,٦٤٠❖❖
١٥	المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٠,٧٤٠❖❖	٠,٧٤٦❖❖
١٦	القيام بالبحوث الإجرائية **Action Research**. وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل	٠,٦٩٩❖❖	٠,٧٠٥❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
	المشكلات المهنية وتحسين التدريس.		
١٧	ممارسة التأمل الذاتي في الأداء . وتعني : أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار. وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.	٠,٥٩٥❖❖	٠,٦٠٦❖❖
١٨	تطبيق مدخل بحث الدرس **lesson study** (المنحى الياباني في التطوير المهني). (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٠,٦٧٢❖❖	٠,٦٧٥❖❖
١٩	الكوتشنق **Coaching**. ويعني : الدعم القائم على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).	٠,٧٠٣❖❖	٠,٧١٢❖❖
٢٠	مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ	٠,٤٣٤❖❖	٠,٤٣٣❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
	أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).		
٢١	المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٠,٦٠٥❖❖	٠,٥٩٧❖❖
٢٢	الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٠,٦٤٨❖❖	٠,٦٥٠❖❖

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدارسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٧) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

المحور	معامل الثبات
درجة ممارسة المعلمين أساليب التنمية المهنية	**٠,٩٣١**
مدى استفادة المعلمين من الأساليب في تحسين الأداء المهني	**٠,٩٣٦**

جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول للدراسة " ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال, تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في هذه الدراسة, ولكل أسلوب من أساليب التنمية المهنية المتضمنة في هذا المحور, وتم ترتيب الأساليب حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى, والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) يبين رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	٣,٨٠	٠,٩٦٨	١	كبيرة
المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٣,٨٠	٠,٩٨٦	٢	كبيرة
متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	٣,٧٤	٠,٩٩٧	٣	كبيرة
الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٣,٧٤	١,٠٣	٤	كبيرة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٣,٦٧	١,٠٧	٥	كبيرة
ممارسة التأمل الذاتي في الأداء , وتعني : أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار, وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.	٣,٦١	١,٠٦	٦	كبيرة
المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	٣,٥٧	١,١٣	٧	كبيرة
المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٣,٥٢	١,١٥	٨	كبيرة
تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	٣,٣٩	١,٠٧	٩	متوسطة
قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٣,٣٠	٠,٩٨٦	١٠	متوسطة
مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٣,٢٦	١,١٠	١١	متوسطة
حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٣,١٩	١,٠٨	١٢	متوسطة
التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين	٣,١٤	١,١٥	١٣	متوسطة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.				
حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	٣,٠٦	١,١٩	١٤	متوسطة
قراءة البحوث التربوية.	٢,٩٦	١,٠١	١٥	متوسطة
الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٢,٩٥	١,٢٥	١٦	متوسطة
التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٢,٩٤	١,١٣	١٧	متوسطة
القيام بالبحوث الإجرائية Action Research, وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل المشكلات المهنية وتحسين التدريس.	٢,٨٩	١,١٧	١٨	متوسطة
التدريب من خلال تمثيل الأدوار, حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب, وملاحظة باقي المتدربين.	٢,٨٢	١,١٨	١٩	متوسطة
تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study (المنحى الياباني في التطوير المهني), (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٢,٦٢	١,٢٠	٢٠	متوسطة
الكوتشنق Coaching, ويعني: الدعم القائم	٢,٤٦	١,٢٢	٢١	ضعيفة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).				
مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).	٢,٤١	١,٣٤	٢٢	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧١٦				

من الجدول (٨) يتضح أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢), وتراوحت ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (ممارسة بدرجة كبيرة)، و(وممارسة بدرجة ضعيفة), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤١ - ٣,٨٠), ومن الجدول (٨) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب, وتترتب حسب الأكثر ممارسة على النحو التالي:

- حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي, حيث المتوسط الحسابي (٣,٨٠).

- المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٠).

- متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

- الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

- الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧).

- ممارسة التأمل الذاتي في الأداء, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١).

- المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٧)

- المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٢).

ويمكن عزو الممارسة الكبيرة لهذه الأساليب إلى الإلزامية فيما يتعلق بحضور الدورات التدريبية, وزيارة المشرف التربوي وقائد المدرسة للمعلم, والمشاركة في ورش العمل, وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢)، ودراسة الشمراني وآخرون (٢٠١٣), ودراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) , فيما يتعلق بالممارسة الكبيرة لبعض أساليب التنمية المهنية, إلا أن الدراسة الحالية تختلف في ترتيبها للأساليب من حيث أكثرها ممارسة, حيث يعد أسلوب "حضور الدورات التدريبية" أكثر الأساليب ممارسة في الدراسة الحالية, في حين كان أكثرها ممارسة في دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢) ودراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) أسلوب "زيارة المشرف التربوي", ويمكن أن يعزى ذلك لتطور عملية التدريب خلال السنوات الماضية, وربط عملية التقويم بالنمو المهني, وكذلك لتنوع الأساليب

التي تضمنتها أداة هذه الدراسة. وأما فيما يتعلق بالأساليب الأخرى ؛ وهي المناقشات المتعمقة مع الزملاء, ومتابعة المواقع الإلكترونية, والمشاركة في الشبكات الاجتماعية, فيمكن أن تعزى الممارسة الكبيرة لها إلى سهولة الحصول عليها, وتوافرها في الوقت الحالي من خلال الأجهزة الذكية, وبرامج التواصل الاجتماعي, وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جبره (١٤٤١) التي كشفت عن وجود دوفع مختلفة لاستخدام معلمي اللغة العربية برامج التواصل الاجتماعي, حيث كانت الدوافع الوجدانية أعلى الدوافع, وكانت الدوافع السلوكية أكثر ارتباطًا مع النمو المهني.

وبالنسبة لكثرة ممارسة التأمل في الأداء, فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة مهنة التعليم المتغيرة, حيث تتطلب من المعلم التفكير الدائم في ممارساته, ومراجعتها, وتطويرها, وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) التي كشفت عن ممارسة ضعيفة للممارسات التأملية, ويعزى ذلك لتنوع برامج التنمية المهنية خلال السنوات الماضية, وارتفاع وعي المعلمين بالأساليب الحديثة للتنمية المهنية.

ومن الجدول (٨) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها (١٢) أسلوبًا, وهي بالترتيب من الأكثر ممارسة إلى الأقل : تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة, وقراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, ومشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس, وحضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم, والتدريب بالأقران, وحضور الدورات التدريبية غير الرسمية, وقراءة البحوث التربوية, والاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة,

والتدريس المصغر, والقيام بالبحوث الإجرائية Action Research والتدريب من خلال تمثيل الأدوار, وتطبيق مدخل بحث الدرس lesson study, ويمكن أن يعود السبب في ممارسة بعض هذه الأساليب بدرجة متوسطة إلى الحرية المتاحة أمام المعلم في ممارسة الأسلوب الذي يناسبه دون إلزامه بذلك, فبعض المعلمين يجد في القراءة الحرة أسلوبًا مناسبًا, وآخر يجدها في حضور المؤتمرات والندوات والدورات غير الرسمية, وبعض المعلمين يجد في الأساليب الحديثة في التنمية المهنية أسلوبًا مناسبًا وجديرًا بالممارسة كما في البحوث الإجرائية Action Research , وبحث الدرس lesson study, حيث بدأت وزارة التعليم في إدخالها ضمن برامج التنمية المهنية خلال الثلاث سنوات الماضية, وقد تكون هناك بعض المعوقات التي تحد من الممارسة العالية لهذه الأساليب، كما كشفت عن ذلك مجموعة من الدراسات كدراسة الصاعدي (٢٠١٤), والبوشي (٢٠١٥), والسرحاني (٢٠١٨), ونوره الشهري, ونوال الجعد (٢٠١٨), حيث أشارت إلى قلة الوقت المخصص لعمليات التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين والمعلمات, بالإضافة إلى ضعف الحوافز, وإغفال صوت المعلم، واحتياجه المهني في البرامج المهنية, وعدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات التعلم الذاتي.

ومن الجدول(٨) يتضح كذلك أن أسلوبين من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة, وهما:

- ممارسة الكوتشنق Coaching, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٦), ويعزى ذلك لقلة برامج التنمية المهنية التي تركز على (الكوتشنق), نظرًا للوقت الذي يتطلبه من المدرب, وقلة تدريب المدربين على مهاراته.

- مواصلة الدراسات العليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٤١). ويعود ذلك لقلة الفرص المتاحة أمام المعلمين والمعلمات في الجامعات. إما لقلة المقاعد في الجامعات، أو لصعوبة التفريغ التام للدراسة من قبل المدارس. وتتفق النتائج مع دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢). في ضعف ممارسة مواصلة الدراسة للحصول على مؤهل علمي إضافي.

السؤال الثاني للدراسة : ما مدى استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في تحسين أدائهم المهني من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال. تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في هذه الدراسة. ولكل أسلوب من أساليب التنمية المهنية المتضمنة في هذا المحور. وتم ترتيب الأساليب حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) يبين رأي أفراد العينة حول استفادتهم من الأساليب في تحسين أدائهم المهني

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٣,٨٥	١,٠٢	١	كبيرة
متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	٣,٧٤	١,٠٠٦	٢	كبيرة
الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٣,٧٠	١,١١	٣	كبيرة
ممارسة التأمل الذاتي في الأداء , وتعني : أن يقوم	٣,٦٧	١,٠٨	٤	كبيرة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار, وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.				
حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	٣,٦٥	١,٠٥	٥	كبيرة
الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٣,٦٣	١,١٢	٦	كبيرة
المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	٣,٦١	١,١٥	٧	كبيرة
المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٣,٤٩	١,١٧	٨	كبيرة
تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	٣,٤٥	١,١١	٩	كبيرة
قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٣,٣٨	١,٠٠٧	١٠	متوسطة
مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٣,٣٤	١,١٤	١١	متوسطة
حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٣,٢٤	١,١٢	١٢	متوسطة
التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين	٣,٢٠	١,١٨	١٣	متوسطة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.				
حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	٣,١٤	١,٢٢	١٤	متوسطة
قراءة البحوث التربوية.	٣,٠٦	١,٠٧	١٥	متوسطة
التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٢,٩٩	١,١٨	١٦	متوسطة
الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٢,٩٨	١,٢٩	١٧	متوسطة
القيام بالبحوث الإجرائية Action Research, وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل المشكلات المهنية وتحسين التدريس.	٢,٩٢	١,٢٠	١٨	متوسطة
التدريب من خلال تمثيل الأدوار, حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب, وملاحظة باقي المتدربين.	٢,٨٨	١,٢٣	١٩	متوسطة
تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study (المنحى الياباني في التطوير المهني), (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٢,٦٩	١,٢٦	٢٠	متوسطة
الكوتشنق Coaching, ويعني: الدعم القائم على	٢,٥٣	١,٢٨	٢١	ضعيفة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).				
مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).	٢,٤٥	١,٣٦	٢٢	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٥٦				

من الجدول (٩) يتضح أن درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٥), وتراوحت استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (استفادة بدرجة كبيرة) و(استفادة بدرجة ضعيفة), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤٥ -٣,٨٥), ومن الجدول (٩) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة وعددها (٩) أساليب, وتترتب حسب الأكثر استفادة على النحو التالي :

- المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥).

- متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

- الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠).

- ممارسة التأمل الذاتي في الأداء, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧).

- حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٥).

- الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣).

- المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك، تويتر، تلجرام ...الخ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١).

- المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩).

- تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٥).

ومن النتائج السابقة يتضح أن أسلوب "المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص" كان أكثر الأساليب استفادة من قبل المعلمين والمعلمات في تحسين أدائهم المهني، ويمكن أن يعود ذلك إلى المرونة الكبيرة في المناقشات مع الزملاء، وتبادل الخبرات، ولطبيعة الحاجات المهنية المختلفة لكل معلم، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) التي توصلت إلى ارتباط نمو تحصيل الطلاب بشكل إيجابي مع متوسط مشاركة المدارس في تعاون المعلمين، والمؤتمرات المهنية، والتواصل غير الرسمي مع الزملاء، وكذلك دراسة دوبيلت وآخرين (Doppelt et al, 2009) حيث أظهرت أن الطلاب الذين شارك أساتذتهم في الاستقصاء التعاوني بين المعلمين حققوا تقدمًا في

التحصيل في الاختبارات المعرفية عن أولئك الذين لم يشارك معلموهم. وأشارت تيمبرلي(Timperley,2008) إلى أن من مبادئ التنمية المهنية الفعالة مشاركة المعلم في مجتمع احترافي مع زملائه.

ومن النتائج السابقة أيضاً يظهر استفادة المعلمين والمعلمات من مجموعة من الأساليب بدرجة كبيرة، منها زيارة المشرف التربوي. وتوجيه قائد المدرسة. ويمكن أن يعزى ذلك لارتباط هذه الأساليب بعمل المعلم فيما يتعلق بالمشرف وقائد المدرسة. حيث يمتلكان الخبرة اللازمة لتوجيه المعلم. ودعم ممارساته وقد أكدت دارلينقهاموند وآخرين (Darling-Hammond, et al. 2017) على أن من خصائص التنمية المهنية الفعالة توفير التدريب ودعم الخبراء. وأما التأمل في الأداء فيمكن أن تعزى الاستفادة الكبيرة منه إلى إعطاء المعلم فرصة لمراجعة ممارساته. والنظر لها بعين الناقد. مما يسهم في تحسين الأداء. وتتفق النتيجة مع دراسة تايلور وآخرين ٢٠١٧) (Taylor, et.al. عن الأثر العالي لبرنامج تطوير مهني قائم على تحليل ممارسات لحالات مسجلة بالفيديو لتحسين تعلم العلوم. حيث تعد التغذية الراجعة والتأمل feedback and reflection من خصائص التنمية المهنية الفعالة(Darling-Hammond, et al. 2017).

ومن الجدول (٩) يظهر أن أسلوب "حضور الدورات التدريبية" حل في المرتبة الخامسة في درجة الاستفادة، على الرغم من أنه كان أكثر الأساليب ممارسةً. ولكنه يبقى من الأساليب التي استفادت منها عينة الدراسة بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مشاعل الغرير والتويجري (٢٠١٩)، حيث توصلت إلى أن الممارسات التربويات استفدن من التدريب الصيفي

بدرجة عالية, إلا أنها تختلف مع دراسة الشهري (٢٠١٩)، حيث كانت فعالية التدريب من وجهة نظر المعلمين متوسطة, ويمكن أن تعزى استفادة المعلمين من بعض الأساليب أكثر من استفادتهم من التدريب ؛ إلى أن التدريب ينطلق من برامج ثابتة مصممة لتطوير بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين, واحتياجهم المهني.

وأما فيما يتعلق بمتابعة المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي وزيارات المعلمين فيمكن أن تعزى الممارسة الكبيرة لها إلى تنوع محتواها, وملامستها لقضايا تهم المعلم في ممارساته ؛ لأنها تتضمن ممارسات وخبرات لمعلمين آخرين عايشوا المشكلات نفسها في الفصول الدراسية, وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جبره (١٤٤١) التي كشفت عن درجة تأثير عالية لبرامج التواصل الاجتماعي على النمو المهني للمعلمين, ومن الجدول (٩) يتضح أيضًا أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة متوسطة وعددها (١١) أسلوبًا, وهي بالترتيب: قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, ومشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس, وحضور الندوات والمؤتمرات, والتدريب بالأقران, وحضور الدورات التدريبية غير الرسمية, وقراءة البحوث التربوية, والتدريس المصغر, والاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة, والقيام بالبحوث الإجرائية Action Research, والتدريب من خلال تمثيل الأدوار, وتطبيق مدخل بحث الدرس lesson study, ويعزى ذلك إلى تنوع احتياجات المعلمين.

أما الكوتشنق Coaching, فكانت الاستفادة منه ضعيفة, حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٥٣), وذلك يتفق مع درجة ممارسته الضعيفة بين

المعلمين والمعلمات، وعلى الرغم من تأكيد عديد من الدراسات على أهميته كدراسة ميسيل (Meissel, et.al, 2016)، ودراسة ألين وآخرين (Allen et.al. 2011) اللتين كشفتا عن دور المدرب ((coaching في تدريب المعلمين، وتيسير التطوير المهني لهم، وأثر ذلك على نتائج الطلاب، وجاء أسلوب مواصلة الدراسات العليا في آخر قائمة الأساليب استفادة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٥)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة المعلمين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا، حيث يمثلون (١٢,٨٪) فقط من عينة الدراسة.

السؤال الثالث للدراسة: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني تعزى لمتغيرات الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء الاختبارات التالية:

١. اختبار ت (**T**) لمعرفة الفروق الإحصائية.

٢. اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (١٠) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	ذكر	٣,٠٠١	٠,٧٤٤	٨٤٢	-٨,٢٨	❖٠,٠٠
	أنثى	٣,٣٩	٠,٦٤٤			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	ذكر	٣,٠٠٤	٠,٧٩٩	٨٤٢	-٨,٩٣	❖٠,٠٠
	أنثى	٣,٤٥	٠,٦٥٩			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية لصالح الإناث، حيث بلغ معامل **T (-8.28)** ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن تفسير ذلك بالرغبة لدى المعلمات في تحسين الأداء, مما انعكس بدوره على نتائج الطالبات. فقد كشفت الاختبارات الوطنية التي أجرتها هيئة تقويم التعليم عام (٢٠١٨) أن نسبة الطالبات اللاتي حققن معيار الحد الأدنى من الإتقان في مادتي الرياضيات والعلوم للصفين الرابع والسادس أعلى من نسبة الطلاب(هيئة تقويم التعليم, ٢٠١٩).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني لصالح الإناث، حيث بلغ معامل **T (- 8.93)** ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد يعزى ذلك لممارستهن العالية لأساليب التنمية المهنية المختلفة، الأمر الذي انعكس على أدائهن المهني استجابة لحاجات الطالبات التدريسية، فالطالب الذي يناقش معلمه يدفعه لتطوير أدائه.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص في البكالوريوس:

جدول (١١) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص في البكالوريوس

المحاور	التخصص في البكالوريوس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	التخصصات العلمية	٣,١٤	٠,٦٩٠	٨٤٢	-٢,٥٦	٠,٠١١❖
	التخصصات الشرعية والإنسانية	٣,٢٧	٠,٧٣٠			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	التخصصات العلمية	٣,١٥	٠,٧٤٧	٨٤٢	-٣,٢٨	٠,٠٠١❖
	التخصصات الشرعية والإنسانية	٣,٣٢	٠,٧٥٥			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١١) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية، حيث بلغ معامل **2.56 -)** T) ومستوى دلالة (٠,٠١١) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك لكثرة أساليب التنمية المهنية التي تركز على الجوانب النظرية دون العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سهام الفايدي. وفاطمة الحسن(١٤٤١).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية، حيث بلغ معامل T

(-٣,٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك لمناسبة محتوى هذه البرامج لحاجات المعلمين والمعلمات المهنية.

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة في التعليم

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	١,٦٦	٢	٠,٨٣٤	١,٦٢	٠,١٩٨
	داخل المجموعات	٤٣١,٦٤	٨٤١	٠,٥١٣		

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	بين المجموعات	١,٢٧	٢	٠,٦٣٨	١,١١	٠,٣٢٨
	داخل المجموعات	٤٨١,٠١	٨٤١	٠,٥٧٢		

يتبين من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ معامل **F (1.62)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,١٩٨) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في حاجة لتطوير أدائهم بغض النظر عن سنوات الخبرة تلبية لمتطلبات المهنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ معامل **F (1.11)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,٣٢٨) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك للتغيرات المصاحبة للمهنة. حيث لم يعد الإعداد المهني قبل الخدمة كافياً للاستمرار بالأداء نفسه.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير درجة المؤهل الدراسي:

جدول (١٣) اختبار ت (**T**) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير درجة المؤهل الدراسي

المحاور	درجة المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	البكالوريوس	٣,٢٢	٠,٧٢٠	٨٤٢	٠,٤٠٧	٠,٦٨٤
	الدراسات العليا	٣,١٩	٠,٦٩٥			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	البكالوريوس	٣,٢٦	٠,٧٦٢	٨٤٢	٠,٥٢٦	٠,٥٩٩
	الدراسات العليا	٣,٢٢	٠,٧١٧			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية تعزى لمتغير درجة المؤهل الدراسي، حيث بلغ معامل **T (0.407)** ومستوى دلالة (٠,٦٨٤) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك إلى أن المهنة بشكل عام تستدعي التطوير المستمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير درجة المؤهل الدراسي، حيث بلغ معامل **T (0.526)** ومستوى دلالة (٠,٥٩٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير مرحلة التدريس:

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير مرحلة التدريس

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	١,٥٤	٢	٠,٧٧٣	١,٥٠	٠,٢٢٣
	داخل المجموعات	٤٣١,٧٦	٨٤١	٠,٥١٣		
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	بين المجموعات	٢,٢٨	٢	١,١٤	١,٩٩	٠,١٣٦
	داخل المجموعات	٤٨٠,٠٠٩	٨٤١	٠,٥٧١		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية، تعزى لمتغير مرحلة التدريس حيث بلغ معامل **F (1.50)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,٢٢٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).ويعود ذلك إلى أن المعلمين جميعاً لديهم الحاجة لتطوير أدائهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير مرحلة

التدريس، حيث بلغ معامل **(1.99 F)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,١٣٦) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك إلى أن التدريس كممارسة تحتاج إلى مهارات مهما اختلفت مرحلة التدريس.

أهم النتائج:

١ - درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢). وتراوحت ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (ممارسة بدرجة كبيرة)، و(وممارسة بدرجة ضعيفة). حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤١ - ٣,٨٠).

٢ - مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب. وكان من أكثرها ممارسة على التوالي: حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي. ثم المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، ثم متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم. ومجموعة تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها(١٢) أسلوباً. وأسلوبين تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching. ومواصلة الدراسات العليا.

٣ - درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٥). وتراوحت استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (استفادة

بدرجة كبيرة) و(استفادة بدرجة ضعيفة), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤٥ -٣,٨٥).

٤ - مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة وعددها (٩) أساليب, وكان من أكثرها إفادة للمعلمين والمعلمات أسلوبي المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص, ومتابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم, ومجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة متوسطة وعددها (١١) أسلوبًا, وأسلوبين تمت الاستفادة منهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching, ومواصلة الدراسات العليا.

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية, وكذلك درجة استفادتهم منها في تحسين الأداء المهني وفقاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية, ودرجة الاستفادة منها وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- نشر ثقافة التنمية المهنية, وحث المعلمين والمعلمات على ممارسة أساليبها المختلفة التي تلبي احتياجاتهم المهنية.

- تشجيع المعلمين والمعلمات على ممارسة الأساليب التي أظهرت الدراسة قلة ممارستها. وتعزيز أساليب التنمية المهنية التي تمت ممارستها بشكل كبير.

- الاهتمام بتنويع أساليب التنمية المهنية، وعدم اقتصارها على التدريب التقليدي.

- التوسع في الشبكات المهنية للمعلمين التي تجمع أصحاب التخصص الواحد. وأصحاب المشكلة المتشابهة في جو مهني يتسم بالوضوح وتبادل الأفكار والحلول.

- تفعيل الإشراف التربوي بصيغة التدريب الملازم "الكوتشينق"، وخصوصًا للمعلمين المبتدئين.

- إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات لمواصلة الدراسات العليا.

- ربط برامج التنمية المهنية وأساليبها بالمحتوى الدراسي؛ حتى تكون أكثر تلبية لحاجات المعلمين والمعلمات في الفصول الدراسية.

- الاستماع لصوت المعلمين والمعلمات من أصحاب القرار في بناء سياسات التنمية المهنية.

- تقويم فاعلية برامج التنمية المهنية المختلفة من خلال تأثيرها المباشر على أداء المعلم ونتائج الطلاب.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة العوامل المؤثرة على فعالية برامج التنمية المهنية وأساليبها.

- دراسة أسباب قلة ممارسة المعلمين والمعلمات لبعض أساليب التنمية المهنية.

- بحث أسباب قلة استفادة المعلمين والمعلمات من بعض أساليب التنمية المهنية, وعلاج تلك الأسباب.
- دراسة تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بتطوير المعلمين.

* * *

المراجع العربية :

- البلوي, عبدالله والراجح, نوال.(٢٠١٢). **واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية**. رسالة التربية وعلم النفس, جامعة الملك سعود. الرياض, ٣٨, ٤٣ -٧٨.

- البوشي, محمد.(٢٠١٥). **واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود.

- جبره, عبدالله يحيى.(١٤٤١). **دوافع استخدام معلمي اللغة العربية برامج التواصل الاجتماعي وأثرها على نموهم المهني**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم, أبها.

- الزهرة, الأسود.(٢٠١٥). **أهمية التدريس المصغر في تدريب الطلبة المعلمين**.مجلة دراسات, جامعة الأغواط. الجزائر.٣٤, ٤٨ -٥٦.

- السرحاني, فائزة. (٢٠١٨). **معوقات التنمية المهنية الذاتية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن**. مجلة البحث العلمي في التربية, جامعة عين شمس ٤(١٩), ٤٩٧ -٥٧١.

- السويد, محمد. (٢٠١٥). **بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية**. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية, جامعة المجمعة ٦, ١١ -٥٦.

- الشمراني, سعيد والدهمش, عبدالولي والقضاة, باسل والرشود, جواهر.(٢٠١٣). **واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**. رسالة الخليج العربي, ١٢٦, ٢١٥ -٢٦١.

- الشمري, ماشي(١٤٣٥). **التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس**. حائل.

- الشهري, راجح عبدالله.(٢٠١٩). **تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ١١(١),١ -٣٠.

- الشهري, نورة والجعد, نوال. (٢٠١٨). **معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض**. مجلة التربية. كلية التربية, جامعة الأزهر. ١(١٧٩), ٢٠٦ -٢١٦.

- الصاعدي, عبدالهادي. (٢٠١٤). **معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- العازمي, عبدالله والنومس, سعد والرشيدي, حسين.(٢٠١٠).**التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة" تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أنموذجاً".** المجلة التربوية, جامعة سوهاج. ٢٨, ١٣٩ -١٨٤.

- العتيبي, حسناء.(٢٠١٧).**معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. غزة.١(٢), ٩١ -١١٢.

- العساف, صالح بن حمد.(١٤٢٧). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. العبيكان, الرياض.ط٤

- الغرير, مشاعل والتويجري, أنس.(٢٠١٩). **دور برامج المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية في تحقيق النمو المهني لدى الممارسات التربويات.** المجلة التربوية الدولية المتخصصة, عمّان, ٨ (١١), ٦٣ -٧٩.

- الفايدي, سهام والحسن, فاطمة.(١٤٤١). **البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم** : الأساليب التدريبية الفعالة وعلاقتها بأداء المعلم. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم, أبها.

- مدبولي, محمد عبدالخالق.(٢٠٠٠). **الارتكاز إلى المدرسة وعلاقته بالنمو المهني للمعلمين بها - دراسة تحليلية**. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية, جامعة حلوان. ٦ (١), ١ -٤٢.

- المزروع, هيا بنت محمد.(٢٠٠٦). **تدريب الزملاء: رؤية في النمو المهني للمعلم**. رسالة التربية وعلم النفس. الرياض. ١٣٠ - ١٥٣.

- مسعود, دعاء.(٢٠١٨). **أفضل الممارسات في التدريب والتنمية المهنية**" اتجاهات

ونماذج عالمية وإقليمية ووطنية". دراسات في التطوير الجامعي. كلية التربية. جامعة عين شمس. ٣٨. ٣٠٠ - ٣٢٣.

- المطيري. حمد.(١٤٣٣). **متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج .(٢٠١١). **التكوين المهني للمعلم**. الرياض.

- المنشاوي. عيشة.(٢٠٠٩). **أساليب التنمية المهنية**. المؤتمر الدولي السابع(التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة). جامعة القاهرة. ٣ . ١٦٩٨ -١٧٥١.

- الهيم. عيد والحربي. نايف والديحاني. منال.(٢٠١٦). **التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة**. الثقافة والتنمية. مصر.١٦ (١٠٠). ٣١٣ -٣٦٠.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٨). **نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS)**.الرياض

- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(١٤٣٩). **المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية**. الرياض

- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). **نتائج الاختبارات الوطنية في المملكة العربية السعودية**. تم الاسترجاع في ١٤٤١/١١/٣ه https://twitter.com/EtecKsa/status/1186268176235016192/photo/1

- وزارة التعليم.(١٤٣٨/١٤٣٩). **إحصائيات التعليم العام, تعليم منطقة عسير**. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤١/٣/٨ه https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

- وزارة المعارف. (١٤٠٠). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ١ .الرياض..

المراجع الأجنبية :

Akiba, M., & Liang, G. (2016**). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth**. The Journal of Educational Research, 109(1), 99-110.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). **An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement**. Science, 333(6045), 1034-1037.

Bleach, J. (2014). **Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development**. European early childhood education research journal, 22(2), 185-197.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Doppelt, Y., Schunn, C. D., Silk, E. M., Mehalik, M. M., Reynolds, B., & Ward, E. (2009). **Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement.** Research in Science & Technological Education, 27(3), 339-354.

Hassel, E. (1999). **Professional Development: Learning from the Best. A Toolkit for Schools and Districts Based on the National Awards Program for Model Professional Development**. NCREL, 1900 Spring Road, Suite 300, Oak Brook, IL 60523-1480.

- Kraft MA, Blazar D, Hogan D.(2017). **The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence**. Review of Educational Research [Internet]. 2018;88 (4) :547-588.

Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). **Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?** Teaching and Teacher Education, 58, 163-173.

Saifuddin, K. M., & Strange, M. H. (2016). **School Teacher Professional Development in Online Communities of Practice: A Systematic Literature Review**. Proceedings of the European Conference on E-Learning, 605–614

Timperley, H. (2008). **Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices** Series-18. UNESCO International Bureau of Education.

Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C., Stuhlsatz, M., & Tipton, E. (2017). **The e ffect of an analysis-of-practice, videocase-based, teacher professional development program on elementary students' science achievement**. Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(2), 241–271.

* * *