مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

برنامج مقترح لتدريب طلاب كليات التربية شعبة اللغة العربية على استخدام بعض أساليب التنمية المهنية المستدامة

دكتور / وائل صلاح محمد سيد السويفي
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنيا

دكتور / عبد الصبور عبد العزيز عبد الصبور
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء تصور لبرنامج تدريبي مقترح لمعلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية على استخدام بعض أساليب التنمية المهنية المستدامة ، وقد تناولت الدراسة بالعرض والتفصيل لمفاهيم التنمية المهنية للمعلمين المختلفة ، وصممت مواداً تدريبية مقترحة لاستخدامها ، وهى استخدام البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى لمعلمين ما قبل الخدمة بكلية التربية ، وتوصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالى : إنشاء قسم للتنمية المهنية للمعلمين بكلية التربية جامعة المنيا يقوم بالتدريب والإعداد المهنى للعلم أثناء الخدمة، وقبل الخدمة ، وإعداد برنامج تدريبى بهدف تحسين التنمية المهنية للمعلمين باستخدام البحوث الإجرائية ، وإعداد برنامج إرشاد تربوى للمعلمين قبل الخدمة، وتفعيله بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحسين الأداء المهنى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة ، وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلم فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين .

الكلمات المفتاحية : التنمية المهنة المستدامة ؛ معلمو ما قبل الخدمة ؛ أساليب التنمية المهنية

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

Proposed program for pre-service teachers training of arabic language at the College of Education on the use of some methods of sustainable professional development

Wael Salah Elswafy
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
Faculty of Education - Minia University

Abd – Elsaboar Abd Elazez
Teacher of comparative education and educational management
Faculty of Education, Minia University

Abstract

The current study aimed to build a visualization of a proposed training program for pre-service teachers at the College of Education on the use of some methods of sustainable professional development, and the study dealt with a presentation and detail of the professional development concepts for teachers, and designed proposed training materials for their use, namely the use of Action research and Coaching for pre-service teachers In the Faculty of Education, and the study reached a set of recommendations and proposals as follows: Establishing a department for professional development for teachers at the Faculty of Education, Minia University. It conducts vocational training and preparation for teaching , before service, and prepare training program aimed at improving the professional development of teachers using Action research, and the preparation of coaching program before the service, and activate cooperation with the Ministry of Education To improve the professional performance of teachers before and their service, and develop teacher professional development programs in the light of 21st century skills

Key words: sustainable professional development ; pre-service teachers ; methods of professional development

أولاً - المقدمة :

تشهد نظم التعليم في بلدان العالم النامي والمتقدم موجة من التغيرات المتلاحقة، بخاصة مع بداية الألفية الجديدة، ما دفع عديد من المجتمعات للقيام بجملة من الإصلاحات التربوية والتعليمية، والتي وُصفت أغلبها بأنها محاولات وإصلاحات جادة واعدة.

لعل أحد أهم العناصر الرئيسة التي احتلت مكانًا بارزًا بين معظم هذه الإصلاحات هو " التنمية المهنية للمعلمين (Teachers Professional Development (TPD. خاصة عندما أدركت المجتمعات أخيرًا أن المعلمين ليسوا فقط أحد "المتغيرات Variables" التي يجب تغييرها من أجل تحسين أنظمتهم التعليمية، بل هم أيضًا عوامل التغيير الأكثر أهمية في هذه الإصلاحات. هذا الدور المزدوج للمعلمين في الإصلاحات التعليمية - كونه وسيلة وغاية التغيير والتطوير في ذات الوقت - يجعل مجال التنمية المهنية للمعلم مجالًا متناميًا ومليء بالتحديات، ما جعله حظي باهتمام كبير خلال السنوات القليلة الماضية (Villegas- Reimers, E, 2003). ولعل هذا ما يُعزى إليه تعدد التعريفات ورؤى المنظرين حول مصطلح التنمية المهنية، ذلك فضلاً عن تعدد الأطر النظرية المفسرة لها.

فقد تبنت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تعريفًا واسعًا للتنمية المهنية، عندما عرفتها على أنها" تلك الأنشطة التي تنمي مهارات الفرد، ومعارفه، وخبراته، وغيرها من الخصائص اللازمة له كمعلم (OECD, 2009)، كما يُنظر إليها أيضًا على أنها " عملية مستمرة يلتزم بها المعلمون، ويمكن من خلالها تحويل مفاهيمهم وممارساتهم حول طرائق التدريس، ومنهجيته العلمية؛ وذلك بغية إيجاد طرق جديدة تمكنهم من تلبية احتياجاتهم واهتماماتهم التعليمية الملائمة لسياقاتهم التربوية (Garcés, C., Yicely, A., & Martínez Granada, L, 2016)، أما عن التنمية المهنية كما أوردها حجي (2005)، فهي عملية مقصودة لكفايات وقدرات الفرد العامل (معلم، ومدير، وإداري) تتسم بالاستمرارية والشمول، لكل الجوانب المتصلة بعمله التعليمي كمهنة، بشكل يؤدي إلى تحسين القدرات المهنية، وتقديم كل جديد يتصل بالمعارف والمعلومات والمهارات السلوكية اللازمة لنجاحهم في عملهم التعليمي التربوي، فضلاً عن إثراء خبراتهم لرفع مستوى الأداء.

بالتدقيق في التعريفات الثلاث السابقة لمفهوم التنمية المهنية للمعلم، يُلاحظ أن التعريف الأول والثاني قد ركزا على الجانب التدريسي للمعلم، وما يتصل به من معارف ومهارات وممارسات، في حين أن التعريف الثالث قد نظر للتنمية المهنية من منظور اعم واشمل؛ إذ جعلها تغطي جميع الجوانب المتعلقة بمهنة التعليم، كما وصفها بالاستمرارية والشمولية، ولعل ذلك أهم ما يميز التنمية المهنية عن التدريب التقليدي.

في هذا السياق المتنامي لتعريفات التنمية المهنية، يأتي غلاتورن (Glatthorn, 1995) ليميز بين التنمية المهنية Professional Development، والنمو الوظيفي Career Development، ونمو العاملين Staff Development؛ ويرى أنه في الوقت الذي تأتي التنمية المهنية لتشمل جميع جوانب المعلم المهنية، فإن النمو الوظيفي يقصد به تدرج المعلم وانتقاله في السلم الوظيفي داخل دورة الحياة المهنية أو الوظيفية، كما أن نمو العاملين يشير إلى توفير بعض البرامج المنظمة لتعزيز نمو مجموعات من العاملين فى أثناء الخدمة فقط ، ولعل ذلك يعكس المفهوم الواسع والشامل للتنمية المهنية للمعلم.

جدير بالذكر، أنه ومع التزايد الملحوظ في انتشار ثقافة التنمية المهنية عالميًا ومحليًا، سواء بين المعلمين أو الباحثين والدارسين أو صناع القرار، يكاد يصبح التمييز بين التنمية المهنية Professional Development والتدريب Training ضربًا من المسلمات؛ حيث أشار إلى ذلك هيندرسون (Henderson, 1978) منذ أكثر من ثلاثة عقود ماضية، عندما أكد على أن التدريب محدود بإطار زمني محدد، كما أنه محدود بموضوعات محددة أيضًا، في حين تتسع التنمية المهنية لتشمل كل محاولات تساعد في تحسين أداء المعلم بداية من التحاقه بالمهنة انتهاءً بوصوله إلى التقاعد، فضلاً عن أنها تستهدف جميع جوانب الأداء؛ الأكاديمي، والتربوي، والمهني، والأخلاقي، والمعرفي. وعليه، فثمة تأكيد على أن التنمية المهنية تتسم بالشمولية من حيث الأنشطة، فهي تشمل جميع الممارسات والبرامج التي تسهم في رفع مستوى أداء المعلم، كما أنها شمولية من حيث المحتوى؛ إذ تغطي جميع جوانب إعداد المعلم، هذا فضلاً عن كونها مستمرة ومصاحبة للمعلم طوال فترة حياته المهنية والوظيفية.

هكذا، يشير كل من بلاندفورد، ويلتون (Blandford, & Welton, 2000) إلى أن التنمية المهنية في مجملها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة، هي: (أ) التدريب المهني Professional Training ؛ ويشتمل على دورات قصيرة المدى، بالإضافة إلى دروس أو ورش عمل تنمي لدى المعلم الممارسات والمهارات اللازمة. (ب) التعليم المهني Professional Learning؛ حيث برامج ودورات طويلة المدى تشتمل على مجموعة المعارف النظرية المرتكزة على البحث والدراسة. (جـ) الدعم المهني Professional Support؛ والذي يوفر الإجراءات والترتيبات اللازمة لتدعيم ومساندة الحياة الوظيفية للمعلم.

بالتدقيق في العناصر الثلاثة السابقة، يُلاحظ أن التدريب المهني الذي يمثل العنصر الأول لمكونات التنمية المهنية، يركز هنا بالجانب التطبيقي أو التنفيذي، والذي ينبغي أن يسير في خط متوازي مع الإعداد والتكوين الأكاديمي للمعلم، ذلك الأخير الذي يقدمه التعليم المهني؛ حيث الاهتمام بالجانب المعرفي والنظري في تكوين وإعداد المعلم، كما أن الجانبين السابقين ، وهما : التدريب المهني والتعليم المهني ـ يلزمهما دعم من قبل المؤسسة التعليم والمجتمع؛ ذلك ضمانًا للاستمرارية وفاعلية النمو المهني للمعلم.

كما أضاف حداد (2005) في سعيه لتوضيح ماهية التنمية المهينة، أن ثمة تمييزًا بين التنمية المهنية والنمو المهني، حيث إن الأولى تتمثل في جهود تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي الذي تعمد بموجبه الجهات التي يعمل فيها المعلم أو جهات أخرى خارجية إلى تنظيم برامج تعليمية تأهيلية من شأنها أن ترتقي بالجوانب المهارية في الأداء للمهنة بالدرجة الأولى، بينما النمو المهني هو جهد ذاتي الطابع والمضمون؛ إذ يقوم به المعلم طواعية وعن اختيار شخصي له، من منطلق أن يرى فيه استمرارية لكفاءته، ولشخصه الاعتباري، وولائه لمهنته.

باستقراء التعريفات السابقة للتنمية المهنية، وعلاقتها بالمفاهيم ذات الصلة:

- يتبين أنها تتسم بالآتي: أنها عملية مستمرة؛ أي لا تتوقف عند مرحلة محددة أو مستوى وظيفي معين للمعلم، عملية مقصودة ومنظمة؛ أي تمر بعدة مراحل بداية بالتخطيط، مروراً بالتنفيذ، انتهاءً بالتقويم، كما أنها عملية رسمية؛ إذ تنظمها جهات رسمية سواء داخل الجهة التي يعمل بها المعلم أو خارجها من مؤسسات المجتمع المدني.
- يمكن للبحث الحالي النظر إلى التنمية المهنية للمعلم، على أنها عملية مستمرة شاملة تتضمن مجموعة من البرامج (معارف، وخبرات، ومهارات) والأنشطة المخطط لها، وصولاً بالمعلمين إلى أعلى مستوى للأداء المهني، مع تأهيلهم بما يتناسب مع التغيرات التربوية والعلمية المتلاحقة في مجال تخصصهم.

أما عن أهداف التنمية المهنية للمعلم، يذكر بوب (Bubb, 2004) أن هناك جملة من الأهداف تسعى التنمية المهنية إلى تحقيقها، منها: (1) تشجيع المعلم على بلوغ أقصى مراتب الجودة في الأداء، (2) تأصيل وتعميم مبدأ التعلم التعاوني، والتعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة؛ والذي يُعول عليه نجاح برامج التنمية المهنية في تحقيق أهدافها، (3) إشعار المعلم بالرضا عن العمل، وتنمية شعوره بعظم المسئولية الملقاة على عاتقه، (4) تحديد درجة قدرة وكفاءة المعلم على الوفاء بمسئولياته المضطلع بها، و(5) تنمية مهارات المعلم في استخدام التطبيقات التكنولوجية واستحداث بدائل جديدة في التدريس

والتعليم والتعلم. كما يضيف كل من جويلين وشيري (Joellen, & Chery, 2009) أن التنمية المهنية للمعلم خاصة القائمة على الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية، تعمل على بناء قدرات المعلم في توجيه الطلاب بطرق فعالة تراعي الفروق الفردية بينهم، كما تسهم أيضًا هذه التقنيات في تنمية الممارسات المهنية للمعلم.

كما تهدف التنمية المهنية للمعلم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها(حسين، وعبد العزيز، 2007):

- تمكين المعلم من مواكبة المستجدات في نظريات التعليم والتعلم، وفي مجال تخصصه، والعمل على تطبقها؛ تحقيقًا لفاعلية التعليم.
- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها، خاصة مهارات التقييم الذاتي.
- جعل المعلم يساهم بشكل فعال في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
- العمل على تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعرفة، والبحث عن كل ما هو جديد.
- تنمية مهارات توظيف التطبيقات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم.
- محاولة الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات العلمية المختلفة.
- تعميق الالتزام بأخلاقيات المهنة ـ مهنة التعليم والتعلم ـ والتقيد بها.
- تأصيل مبدأ التعلم مدى الحياة، والتعلم المستمر، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.

في ضوء المفهوم الشامل للتنمية المهنية للمعلم، يرى دين (Dean, 1999) أن أهدافها تمتد لتشمل ثلاث وظائف رئيسة، هي: (1) تقديم نظام ملائم للتدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين، (2) خلق بيئة ومحيط عمل يساعدان المعلم على تنمية قدراته، و(3) تقديم الدعم والمساندة للمدرسة بما يمكنها من إنجاز برامجها وتحقيق أهدافها بفاعلية. الأمر الذي يؤكد على أن التنمية المهنية في حقيقتها تمثل عملية شاملة لجميع جوانب ومكونات الأداء المهني للمعلم، كما أن دورها يتجاوز التأهيل المهني للمعلم ليصل إلى خلق مناخ عمل يشجع ويعزز ثقافة النمو المهني لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

لعل هذه الأهداف تؤكد ما للتنمية المهنية للمعلم من أهمية؛ حيث إنه على الصعيد العالمي أُشير في المؤتمر القومي للهيئة التشريعية بالولايات المتحدة الأمريكية أن نتائج العديد من الدراسات أثبتت أن برامج التنمية المهنية للمعلم لها دور فاعل في تحسين الممارسات التدريسية للمعلم من ناحية، وزيادة مستوى تحصيل المتعلمين من ناحية أخرى. كما أورد المؤتمر في نشرته أن التنمية المهنية للمعلم أشبه ما

تكون بالجسر الذي يصل بالمعلم إلى المستويات التي تمكنه من مجابهة التحديات التي قد تعترض سبل توجيه تلاميذه لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التحصيل الدراسي(NCSL, 2002).

أما على المستوى المحلي، فتأتي دراسة كامل (2004) لتؤكد على أن هناك عديد من الدراسات التي أثبتت أن برامج التنمية المهنية تعمل على دعم وترقية الممارسات التدريسية والمعلومات الأكاديمية للمعلمين خاصة الجدد منهم، كما أنها توفر للمعلمين فرص الانفتاح على القضايا والموضوعات التربوية المعاصرة، وبرامج تحسين عناصر المنظومة التعليمية، بما يمكنهم من تطبيقها بكفاءة، وهذا ما ينعكس بدوره على تعلم التلاميذ.

وعليه، فإن ثمة حقيقة تبلورت مؤداها: أن التنمية المهنية للمعلم أضحت تمثل أحد أهم المقتضيات التي تفرضها التغيرات المتلاحقة في المجال التربوي بصفة عامة، وعلى مستوى إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة بصفة خاصة؛ لما لهذا الأمر من أهمية تعود على المعلم، والمتعلم، والمدرسة، ومن ثم المجتمع أجمع.

جدير بالذكر، أن المعلم في العصر التربوي الحديث، تعددت أدواره وازدادت تعقيداً؛ فلم يعد مجرد ناقلاً للمعرفة ولا ملقنًا لها، بل أصبح موجهًا ومرشداً لطلابه، مع إكسابهم مهارات التعلم الذاتي تعلم كيف تتعلم ؟ . الأمر الذي تطورت معه حركة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم؛ حفاظًا على مستويات عالية من الأداء، واستجابةً للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، والتي تقتضي تطويراً حتميًا على سياسات الإعداد، وبرامج وخطط التأهيل والنمو المهني.

في إطار البحث في دواعي ومبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، يأتي كل من تان، تشانج، وتينغ (Tan, Chang, & Teng, 2015) بدراسة كان محور اهتمامها الكشف عن الأسباب التي تجعل المعلمين يشاركون في برامج التنمية المهنية، ومن خلال إجراء عدد من المقابلات مع عينة من المعلمين، انتهى تحليل محتوى المقابلات إلى جملة من الأسباب لعل أهمها:

- **اكتساب معارف، مهارات، وكفاءات جديدة في مجال التخصص:** خاصة في ظل ديناميكية المعرفة وتطورها السريع، بالتالي تصبح معلومات ومعارف ومهارات اليوم بالية مقارنة بالغد، وعليه يستوجب على المعلم متابعة مستجدات ومستحدثات التخصص.
- **مواكبة آخر التغييرات في المشهد التعليمي من خلال التواصل مع الآخرين:** حيث الحاجة إلى تبادل المعارف والخبرات مع الزملاء والرؤساء، فمن خلال برامج التنمية المهنية وأنشطتها يمكن التفاعل مع الآخرين لاكتساب ممارسات جديدة، أو ممارسة الأدوار الحالية باليات حديثة.

- **نمذجة التعلم مدى الحياة:** إذ أن التنمية المهنية جعلت المعلمين يدركون أن التعلم نشاط يلازمهم طوال حياتهم، وبما أن المعلم يمثل نموذجًا لطلابه، فإذا توقف عن التعلم، يصعب على المعلم أن يصبح نموذجًا لتلاميذه في التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.
- **تحفيز المعلمين على البقاء في مهنة التدريس:** حيث دعم الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، فضلا عن الشعور بتقدير الذات.
- **الوفاء بمسؤوليتهم عن كونهم مهنيين:** وعن هذا السبب جاءت استجابات المعلمين لتؤكد أن مشاركتهم في برامج التنمية المهنية وأنشطتها المختلفة ساء أكانت دورات تدريبية، ورش عمل، ومؤتمرات، تمكن المعلم وتدعم قدرته على الوفاء بمسؤولياته الوظيفية والمهنية، كما تمكنه من الاضطلاع بأدواره ومهامه المنوطة بفاعلية.

استجابة للنداء العالمي بالضرورة الحتمية للتنمية المهنية للمعلم، أشار المركز القومي لتنمية العاملين بأمريكا إلى كون التنمية المهنية ضرورة ملحة لتحقيق واستمرار الإصلاح المدرسي، كما أكد على أن التطوير المستمر للأفراد والمؤسسات أضحى مطلب لا مناص منه؛ لتحسين المهارات، وتفعيل الممارسات، وتحصيل المعارف (Richardson, 2010). هكذا وقد لاقى هذا النداء العالمي صدى على الصعيد القومي، وذلك عندما أشارت وزارة التربية بالكويت إلى أن التنمية المهنية تمثل احد أهم الاستراتيجيات التي تمكن نظم التعليم في البلدان المختلفة من الاستجابة لمتطلبات الثورة المعرفية والرقمية، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، كما ينظر إليها أيضًا على أنها لازمة لمواجهة أوجه القصور التي طالما اكتنفت برامج إعداد وتأهيل المعلمين، ومن ثم رفع مستوى الأداء، بما يسهم في تطوير العلمية التربوية عامة (وزارة التربية، 2007).

في هذا السياق، وفي ظل تعدد الدراسات والبحوث ذات الصلة، أشارت دراسة إلى جملة من المبررات والدواعي التي تستوجب ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، لعل أهمها ما يلي (عبد الحميد، 2000):

- **الانفجار المعرفي:** ويُدلل على ذلك ما يشهده العالم من تطور علمي سريع في شتى مناحي الحياة، وقد مثّل ذلك تحدي تربوي له آثاره على المنظومة التعليمية بصفة عامة، وعلى إعداد المعلم وتأهيله بصفة خاصة، الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم باعتبارها السبيل الأمثل للتكيف مع ها التغير بما يحقق له ايجابيته وذاتيته، ويمكنه من الاضطلاع بأدواره المتجددة.

- **التطور التكنولوجي:** حيث احتلت التطبيقات التكنولوجية مكانة بارزة في النظام التعليمي، وأصبح اتجاه توظيفها لخدمة العلمية التعليمية وتطورها من الاتجاهات المستقبلية المرغوبة لتقدم المجتمع ونهضته، وقد انعكس ذلك بدوره على برامج إعداد المعلم وتدريبه على مستوى العالم خلال السنوات الأخيرة.
- **تحديات العولمة:** بالرغم من أن الحديث عن العولمة يعود إلى بدايات تسعينيات القرن العشرين، إلا أنه بفضل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في الآونة الأخيرة، اتسعت مجالاتها، وتضاعفت انعكاساتها على شتى مجالات الحياة، فقد ألقت بظلالها على جميع نظم التعليم في دول العالم. الأمر الذي يقتضي زيادة الوعي بتحدياتها والإفادة من إيجابياتها مع تجنب مثالبها. فإذا كان هذا الوعي لازمًا على جميع أفراد المجتمع، فانه يصبح أكثر لزامًا على المعلم، حيث دوره الفاعل والرئيس في إعداد وتشكيل النشء وتأهيلهم لمواجهة تجليات العولمة، فكيف له أن يقوم بهذا الدور دون أن يكون على وعي وملم به، ,عندها تتبدى أهمية التنمية المهنية للمعلم، بل وحتميتها.
- **تعدد أدوار المعلم:** تجدر الإشارة هنا إلى أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرضت على المعلم أدوراً لم تكن له من قبل، فلم يعد ناقلًا للمعرفة ولا ملقنًا لها فقط، بل أضحى مصدراً من مصادر التجديدات التربوية، بل مشارك فعال في هذه التغيرات التي تتواتر على المشهد التربوي، مما يوجب ضرورة التنمية المهنية للمعلم؛ بما يمكنه من أداء هذه الأدوار بكفاءة وفاعلية.
- **قصور الوضع الراهن للتدريب أثناء الخدمة:** في هذا الشأن عمد الباحث إلى رصد ملامح ومؤشرات هذا القصور، وذلك من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة، وقد فند هذه المؤشرات، لعل منها: غياب فلسفة واضحة معاصرة للتدريب، غياب دور المدرسة بالرغم من أهميته، قلة دافعية المعلمين لحضور برامج التدريب والإفادة منها، ضعف إعداد مدربين مؤهلين سواء لتصميم البرامج التدريبية أو لتقديمها بكفاءة، وقلة مسايرة برامج التدريب للاتجاهات المعاصرة.

يعكس ما سبق، ما للتنمية المهنية للمعلم من ضرورة تستوجب الاهتمام بها من قبل صانعي القرار، والقائمين على العملية التعليمية، ووضعها في مقدمة أولويات الإصلاح والتطوير في منظومة التعليم. ولعل ما يؤكد هذه الدواعي والمبررات سالفة الذكر، ما نشهده اليوم - ومنذ أكثر من عقدين سابقين - من اهتمام رسمي لمعظم دول العالم بتقديم برامج واستحداث أساليب ونماذج للتنمية المهنية للمعلم على مستوى عالٍ وكفء، ذلك فضلاً عن تحديث وتطوير مستمرين لمؤسسات إعداد المعلم وتأهيله.

على ضوء العرض السابق، تتجلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية، من خلال استخدام بعض نماذج وأساليب التنمية المهنية للمعلم والتي تربط بين النظرية والتطبيق، وتسهم فعليًا في تحسين المستوى المهني للمعلم، ما ينعكس بطبيعة الحال على مستوى تحصيل تلاميذه داخل المدرسة.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في ما رصدته بعض الدراسات من قصور في برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية في استخدام نماذج للتنمية المهنية تواكب الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين ، كما أكدته دراسة عبد الحميد (2000) ، وحجى (2007) ، وعلى (2010) ، والتي تربط بين الممارسة الفعلية من ناحية، والنظرية الأكاديمية من ناحية أخرى، أي عقد شراكة بحثية بين المعلم الممارس داخل مدرسته ، والباحث الأكاديمي بكليات التربية ، وبالقيام بعمل مجموعات نقاش بؤرية مع طلاب شعبة اللغة العربية فقد تبين القصور فى فهمهم وتدريسهم لمفاهيم التنمية المهنية المستدامة وتضمينها فى المقررات التربوية وبخاصة مقرر المناهج وطرق التدريس .

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

كيف يمكن بناء تصور لبرنامج تدريبى لمعلمى ما قبل الخدمة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على ضوء استخدام نماذج حديثة فى التنمية المهنية للمعلمين (البحوث الإجرائية – الإرشاد التربوي) لرفع الكفاءة المهنية لمجتمع المدرسة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث، عدة أسئلة أخرى هي:

1. ما واقع برامج إعداد المعلم بكلية التربية في استخدام نماذج التنمية المهنية التى تسهم فى تحسين الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة؟
2. ما أهم نماذج وأساليب التنمية المهنية التي يمكن أن تُستخدم فى برامج إعداد المعلم لتأهيل معلمى ما قبل الخدمة بكلية التربية ؟
3. ما أسس البرنامج المقترح للتنمية المهنية باستخدام أسلوبي البحوث الإجرائية والإرشاد التربوي؟

ثالثًا – تحديد المصطلحات:

- البحوث الإجرائية Action Research: هو التأمل فى الممارسة بهدف تحسينها باستمرار ، والخروج منها بمعارف مهنية ، مما يعد موقفًا خبريًّا تعليميًّا بكل المقاييس ، الأمر الذى يشكل الركن الأساسى لعملية التنمية المهنية للمعلمين .

- الإرشاد التربوي Mentoring: ويقصد به في البحث مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – جنباً إلى جنب مع معلم آخر ، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم ، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية ، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتي: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط ، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل ، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدى لمناقشة ما تم الاتفاق عليه.

رابعًا: منهج البحث :

أخذ البحث الحالي بالمنهج الوصفى التحليلى ، وعقد المقابلات Interviews ومجموعات المناقشة البؤرية Focus Group Discussion مع أفراد عينة البحث المستهدفة لعدد 150 طالب وطالبة من شعبة اللغة العربية بالفرق الدراسية المختلفة .

خامسًا: إجراءات البحث ونتائجه:

- للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على " ما واقع برامج إعداد المعلم بكلية التربية في استخدام نماذج التنمية المهنية التي تسهم في تحسين الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال : قام الباحثان بتحليل مقررات إعداد معلم ما قبل الخدمة فيما يتعلق بتضمينها مداخل حديثة للتنمية المهنية للمعلمين، ومدى تضمين هذه النماذج المهنية التى تؤهل المعلمين داخل كلية التربية من خلال التعرف على المداخل التطبيقية، فلم يجد الباحثان إلا عرضًا نظريًّا لبعض الأساليب والطرائق المعتادة، والتي تعتمد على العرض المفاهيمى النظري؛ ولا تركز على الممارسات التدريسية الفعلية للمفاهيم العلمية النظرية في التخصصات الدراسية المختلفة للطلاب المعلمين، وبخاصة طلاب شعبة اللغة العربية.

- للإجابة عن السؤال الثانى : ما أهم نماذج وأساليب التنمية المهنية التي يمكن أن تُستخدم في برامج إعداد المعلم لتأهيل معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية ؟

تطلّب الإجابة عن السؤال الثانى اقتراح نموذجين من نماذج التنمية المهنية للمعلمين، واللذين يسهمان فى التنمية المهنية لمعلمى ما قبل الخدمة، ولعل اختيار هذين الأسلوبين دون غيرهما، يُعزى إلى أهميتهم

فى تمكينهم من عملية تدريس تخصصاتهم والتعامل مع المشكلات الأكاديمة التى تواجههم وكيفية التغلب عليها ، وتنمية مهاراتهم التدريسية والمهنية ، وفيما يلي تناول الأسلوبين:

.بعض أساليب ونماذج التنمية المهنية للمعلم:

نظرًا لتنوع احتياجات المعلمين، تعددت أساليب ونماذج التنمية المهنية لتلبية هذه الاحتياجات. كما أن الاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية للمعلم خاصة في الآونة الأخيرة، صاحبه تعدد في الأساليب والنماذج المتبعة، وكذلك الأُطر النظرية والفلسفية المفسرة لها، ومن هذه الأساليب: تدريب الأقران، مجموعات الدراسة، النشرات المحررة، وملف الانجاز، والقراءة والاطلاع والبحث، وحدة التدريب بالمدرسة، وبحوث الفعل، التدريب، والإرشاد والتوجيه (مخلوف، 2007). يُلاحظ أن تنوع هذه الأساليب والنماذج يُرد أيضًا إلى تنوع أهداف التنمية المهنية، فضلاً عن طبيعة مرحلة وإعداد المعلم، سواء قبل الخدمة أو إثنائها. وبالرغم من تعدد وتنوع أساليب ونماذج التنمية المهنية، إلا أن ثمة اتفاق بينهم حول فكرة مؤداها: الارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وتحويلهم إلى متعلمين دائمين.

يأتي البحث الحالي ليتبنى أسلوبين من أساليب التنمية المهنية للمعلم، هما: بحوث الفعل (البحوث الإجرائية) Action Research ، والإرشاد التربوي Mentoring ؛ على اعتبار أنهما أسلوبان من أهم الأساليب التي تسهم في التنمية المهنية لمعلم ما قبل الخدمة Pre-service Teacher.

أولاً - بحوث الفعل Action Research:

لم تكن الجذور الأولى لبحوث الفعل (AR) Action Research واضحة بدقة في الأدبيات ذات الصلة، إلا أن هناك شبه اتفاق بين المنظرين على أن عالم النفس الاجتماعي " كورت لفين Kurt Lewin " هو من الرعيل الأول لهذا الاتجاه، حتى أنه لُقب بـ "أبو بحوث الفعل"؛ إذ أنه أول من استخدم هذا المصطلح، في مقال له حول "مشكلات الأقلية Minority Problems" والذي نشره عام 1946 (Kemmis, Mc Taggart,&Nixon,R,2013, Zuber- Skerrit, 1993; Holter&Schwartz- Barcott, 1993). أما على الصعيد التربوي، فقد تزامن التطبيق الفعلي لبحوث الفعل مع ظهور الحركة العلمية في التعليم The Scientific Movement in Education وذلك في أواخر القرن التاسع عشر، والتي نادت بتطبيق مبادئ المنهج العلمي في العملية التعليمية (Masters, 1995)، وقد تلتها حركة المعلم الباحث The Teacher – Researcher Movement ، والتي بدأت في المملكة المتحدة، ودعت إلى ضرورة أن يكون التدريس

قائم على نتائج البحوث العلمية (Mc Kerman, 2013)، وبحلول منتصف سبعينيات القرن العشرين، بدأ التعامل مع بحوث الفعل على أنها مجال مستقل من مجالات البحث (O' Brien, 2001).

ربما كانت لجهود (إليوت Elliot) أيضًا تأثير واضح في دعم الاتجاه نحو تشجيع المعلمين على تطوير مناهجهم من خلال البحوث المجراه داخل حجرات الدراسة (بحوث الفعل)، سواء في كتاباته ، أو في جهوده الكبيرة التي بذلها لتأسيس شبكة بحوث الفعل عام 1976 ، بتمويل من (فورد فاونديشن)؛ لمتابعة ما سبق من جهود في مجال تمويل ونشر البحوث التي يجريها المعلمون بأنفسهم أو بالتعاون مع بعض الأكاديميين، أو في مجال عقد المؤتمرات العلمية حول منهجيات البحث الإجرائي ومجالاته، وهى الجهود التي اتسعت دائرة المستفيدين منها والمنتمين إليها لتتجاوز إنجلترا إلى بقية العالم ، حيث توجت بظهور دورية عالمية تحت اسم بحوث الفعل التربوية عام 1993 (Somekh, 1995)، حتى أضحت بحوث الفعل اليوم أحد نماذج التنمية المهنية للمعلم؛ والتي تعزز لديهم العمل التعاوني، والتفكير والحوار، والبحث في كيفية تعليم التلاميذ (Lesha, 2014). ومع الإيمان بأهمية البحوث الإجرائية في تحقيق النمو المهني للمعلم ، فإن الاتفاق حول طبيعة تلك البحوث وخصائصها، بل حول مفهوم البحث الإجرائي ذاته، وكيفية وحدود استخدامه في إحداث التطوير والتحسين المدرسي ومجالات الاستخدام، تُعد ضرورة إذا ما أردنا التأكيد على أهمية الاستفادة من هذا الاتجاه في النمو المهني للمعلم.

- مفهوم وطبيعة بحوث الفعل:

يُنظر إلى بحوث الفعل على أنها دراسة تقويمية لمدى التقدم والتحسن، يقوم بها المعلمين داخل المدرسة، وتتسم بالشمولية؛ حيث تبدأ بدراسة المشكلة والتحقق منها، ثم اتخاذ الإجراءات وتقصي الحقائق حول نتيجة العمل، وبناءً على النتائج يمكن للمعلم تبني أو صياغة الإستراتيجية الأكثر ملائمة مع بيئة التدريس الخاصة به (Lesha, 2014)، كما يمكن تعريفها باعتبارها دراسة لوضع المدرسة؛ لفهم وتحسين جودة العملية التعليمية، ومن ثم معرفة كيفية تحسين الممارسات التربوية، أو حل المشكلات الدراسية سواء على مستوى المدرسة أو حجرة الدراسة (قورة، 2016)، وهناك من يعرفها على أنها نوع من البحوث، فيه يتعلم المعلم التفكير في التدريس بما يمكنه من تحسين ممارساته، وعليه فإنها ليست فقط مجرد التفكير في التدريس، إنما تمثل عملية أكثر منهجية وتعاونية (Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, 2012). ومن خلال النظر إلى بحوث الفعل من زاوية أكثر شمولية، نجد من يعرفها على أنها عملية انعكاسية تقود لحل المشكلة عن طريق العمل في فريق، أو كجزء من

الممارسة Practice، باستخدام خطوات ذات طبيعة دائرية؛ تتألف من: التخطيط، الفعل أو الإجراء، تقصي الحقائق المتعلقة بنتائج الفعل، بحيث تتم هذه الخطوات في سياق تعاوني (Reason & Bradbury,2001).

وعليه فهناك من يطلق عليها " بحوث المعلمين"؛ إذ يقوم بها المعلم داخل المدرسة، ما يجعل منها آلية فعالة لتحسين العمل المدرسي من ناحية وتحقيق نموه المهني من ناحية أخرى، وهذا ما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيل التلاميذ. كما انه يقوم على منهجية علمية تتم في إطار تعاوني، وبمساعدة وإرشاد باحثين متخصصين؛ بهدف تحسين الاستراتيجيات والممارسات داخل البيئات التعليمية.

أما عن طبيعة بحوث الفعل (أو البحث الإجرائي أو بحث الأداء) يتم تصميمه بواسطة المعلم أو بالتعاون مع زملاء له يشاركونه المشكلة ويعيشون ظروف البحث والعمل بما يحقق تنميتهم المهنية، هذا إضافة إلى ما يستفيدون الطلاب من التحسن في الأداء المدرسي نتيجة بحوث الفعل، وهناك مجالات عدة لبحوث الفعل، فقد تتصدي بحوث الفعل لمشكلات تربوية علي صلة وثيقة بالبيئة الصفية، فهي تشتمل علي جوانب مختلفة مادية ونفسية وأثرها علي تعليم الطلاب. وهناك أيضا بحوث تعني بالمواد التعليمية ومدي ملائمتها للمتعلم. كذلك قد يتعرض بحث الفعل بالمجالات المرتبطة بالإدارة ، ومثال ذلك فعالية الاتصال والتواصل بين الإدارة التعليمية والمدرسة، كما أن هناك أيضًا البحث في طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس والوسائل التعليمية (غنايم، 2019).

عن طبيعة دور المعلم في البحوث الإجرائية، نجد له دوران: **الأول** – يسلك فيه المعلم دور الباحث الأكاديمي As a researcher؛ حيث تسبق النظرية التربوية الممارسة ، وينطلق المعلم في البحث عن المشكلات الواقعية التي يمارسها من خلال وظيفته البحثية ، **والآخر** – يسلك المعلم باعتباره باحثًا إجرائيًّا؛ حيث يُلاحظ ممارساته ويتحقق منها ويتخذ قراراً بشأن أفضل الآليات لتطويرها، وبشأن تغيير استراتيجياته التدريسية، ويبدأ في تحديد أبعاد المشكلات التي تعتري تلك الممارسات، ويعمل على ملاحظة أداءاته بشكل منهجي ومنظم، ويقوم بتقويم فاعلية تلك الأداءات، ويقوم باختيار الفعل المناسب لتنفيذ القرار الذي كان قد اتخذه بشأن التغيير، أي أن الممارسة هي التي توجه البحث الإجرائي ، ومن ثم توجه المعرفة الناشئة عنه (Elliot, 1988).

لعل ما سبق، يؤكد أن البحث الإجرائي أو بحث الفعل لم يكن فضولاً علميًا، بقدر كونه يعكس اهتمامات وقضايا المجتمع المحيط، ويسعى إلى معالجتها وفق منهجية علمية، ولهذا يطلق عليه بحث الفعل، أما البحث الذي يتناول بالبحث والدراسة موضوعًا دون أن يحدث تغييراً ملحوظاً، فذلك لا يعدو كونه فعل للبحث.

ـ أهداف بحوث الفعل:

بالتدقيق في التعريفات السابقة لمصطلح بحوث الفعل، نجد أنها تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل منها (حسن، 2014):

- تطوير المستوى المهني للمعلم، وإعطاؤه رؤية جيدة عن الوسائل الأكثر فاعلية لتحقيق المخرجات التربوية المرغوبة.
- التركيز على حل المشكلات الصفية أو المدرسية المحددة، أو تحسين الممارسة، أو المساعدة في اتخاذ القرارات في موقع محلي واحد.
- تغيير الممارسات الحالية إلى ممارسات أفضل.
- مراعاة اهتمامات الأشخاص العاملين داخل النظام المدرسي؛ بهدف تغيير هذا النظام بما يتوافق مع رغباتهم ، الأمر الذي يتطلب التزام متبادل بين الباحث والقائمين على النظام المدرسي والمشاركة النشطة لتحقيق هذا الهدف المزدوج.

من منظور أعمق، نجد أن أهداف بحوث الفعل تتنوع تبعًا لأنماطه، والتي قسماها إلى أنواع ثلاثة رئيسة وفقًا لنظرية " الاهتمامات المعرفية التأسيسية Theory of Knowledge– constitutive Interests" للفيلسوف الألماني " هابرماس Habermas"، وهي (Kemmis , Mc Taggart & Nixon 2013):

- **بحوث الفعل الفنية Technical Action Research**؛ وفيه يكون الهدف من بحوث الفعل متابعة وتحسين الممارسة، ويكون الباحث صاحب القرار في تحديد ما يجب القيام به، وما الذي يجب تغييره، وما معنى الملاحظات والنتائج التي انتهى إليها البحث، وبذلك يغلب على هذا النوع من البحوث الإجرائية علاقة أحادية الاتجاه بين الباحث والآخرين المشاركين في البحث أو المتأثرين به.
- **بحوث الفعل التطبيقية أو العملية** Practical Action Research؛ يهدف هذا النوع من البحوث الإجرائية أيضًا إلى تحسين مستوى الممارسة، لكن غالبًا ما تكون النتائج المرجوة على المدى البعيد، تلك النتائج التي تصبح فيما بعد معايير ينبغي تقييم الممارسة بناءً عليها، مثل: أراء أولياء الأمور بشأن مستوى تحصيل أبنائهم، أو الأخذ بآراء التلاميذ. يكون للباحث في هذا النوع أيضًا حرية تحديد ما يجب دراسته وبحثه، وكذلك الإجراءات التي يتعين اتخاذها، بيد

أن طبيعة العلاقة بين الباحث والآخرين المشاركين في البحث تأخذ صورة تبادلية متكافئة على عكس البحوث الإجرائية الفنية سالفة الذكر.

- **بحوث الفعل النقدية Critical Action Research**؛ والتي تهدف إلى دراسة الحقائق الاجتماعية ومقاربة نتائجها بالمواقف التعليمية، ولكن يغلب على هذا النوع من بحوث الفعل العمل التشاركي؛ أي العمل بروح الفريق، وتأثر جميع المشاركين بنتائج البحث.

بالرغم من تعدد أهداف البحوث الإجرائية، بتعدد المداخل والنماذج والأنماط المتبعة، إلا أن هناك عامل مشترك بينها، يتمثل في تحسين الممارسة من خلال الربط بين النظرية والتطبيق، أي تجسير الفجوة بين النظري والواقع الفعلي الميداني.

ـ أسس ومبادئ بحوث الفعل:

حدد ريتشارد (Richard) مجموعة من الأسس والمبادئ الرئيسة التي جعلت البحوث الإجرائية تتمتع بأهمية فريدة، وقد أجملها في ستة مبادئ، هي (Lesha, 2014):

- **النقد التأملي Reflexive Critique**: يضمن هذا المبدأ إمعان النظر وعمق التفكير في القضايا والمشكلات، ما يؤدي إلى وضوح التفسيرات والكشف عن المخاوف والانحرافات المتوقعة، والتي تصدر بشأنها التوصيات والقرارات، وبهذه الطريقة يمكن للممارسات العملية أن تؤدي إلى أطر معرفية نظرية.
- **النقد المنطقي/الجدلي Dialectical Critique**: يحتاج الباحث في هذا النوع من البحوث إلى النقد القائم على الجدل؛ وذلك ليتمكن من فهم طبيعة العلاقة بين الظاهرة والسياق المحتضن لها من ناحية، وطبيعة العلاقة بين العناصر الرئيسة التي شكلت هذه الظاهرة من ناحية أخرى.
- **المصدر التشاركي/ التعاوني Collaborative Resource**: يمثل المشاركين في البحث الإجرائي الباحثين الرئيسين، وعليه فان مبدأ المورد التشاركي يفترض أن أفكار جميع المشاركين في البحث لها نفس القدر من الأهمية كمصادر محتملة للتفسيرات والتوصيات، ويتم التفاوض فيما بينهم حولها.
- **المخاطرة Risk**: يتمثل أحد ابرز المخاوف في المخاطرة بالأنا الناتجة عن المناقشات المفتوحة لتفسيرات كل فرد وأحكامه، ويستخدم المشاركون في هذه الحالة مبدأ المخاطرة للتهدئة من حدة

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

مخاوف الآخرين، ودعوة للمبادرة والمشاركة من خلال الإشارة إلى أنهم أيضًا معرضون لنفس الأمر، وبغض النظر عن النتيجة سيحدث التعلم.

- **البنية التعددية/ المركبة Plural Structure**: تجسد طبيعة البحث الإجرائي تعدد وجهات النظر والتعليقات والانتقادات، مما يؤدي إلى عديد من الإجراءات والتفسيرات المحتملة، وهذا يعني وجود اعتبارات محددة واضحة، تقابلها تعليقات متناقضة، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الخيارات البديلة، لذلك يعمل تقرير البحث على دعم المناقشة المستمرة بين المشاركين، بدلاً من النتيجة النهائية للعمل.
- **النظرية، الممارسة، والتحول Theory, Practice, and Transformation**: بالنسبة للمشاركين في هذا النوع من البحوث، هناك علاقة تبادلية بين النظرية والممارسة؛ فتعمل النظرية على توجيه وإرشاد الممارسة، كما أن الممارسة تصقل النظرية، وتظل هذه العلاقة التبادلية تعمل بصورة مستمرة وحلزونية.

من ناحية أخرى، فهناك من يرى أن البحوث الإجرائية قائمة على افتراضات أربع، هي:

- الممارسة الفعلية للمعلم؛ حيث تتجه البحوث الإجرائية مباشرة إلى الممارسات الفعلية للمعلم، والواقع العملي الذي يعايشه.
- المشاركة الفعلية للمعلم؛ أي أن المعلم يشارك في التفكير والتأمل بناء على معلومات سبق وان جمعها بنفسه، ووفق منهجية علمية.
- الاستفادة من الحوار داخل المدرسة وخارجها؛ حيث يستفاد من الحوار والمناقشة المفتوحة بين المعلمين وزملائهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- التلاميذ احد أهم مصادر المعرفة؛ في البحث الإجرائي يمثل التلاميذ أو المعلمين. وفقًا لطبيعة العينة. أحد أهم مصادر البيانات والمعلومات.

. خطوات وإجراءات عملية بحوث الفعل:

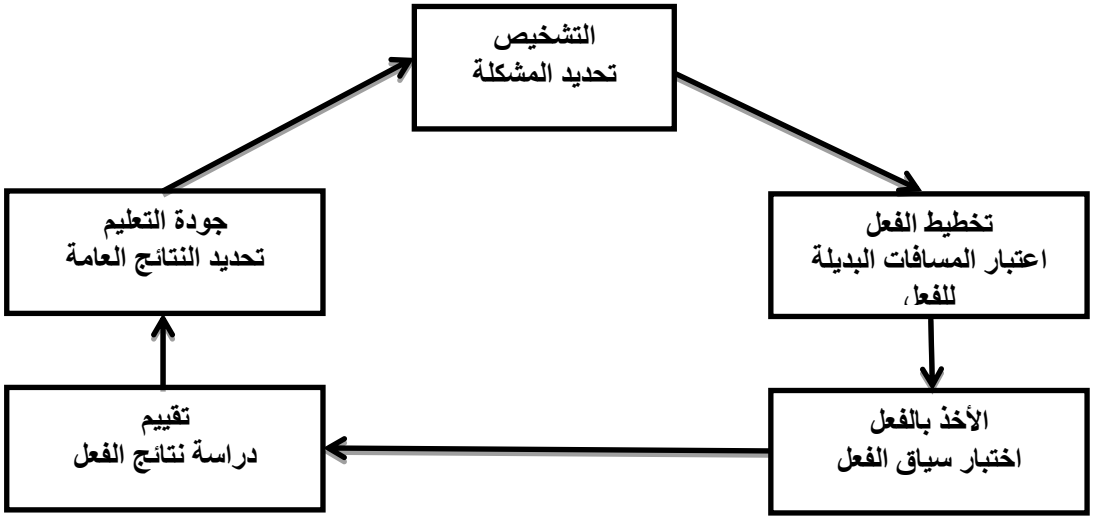
جدير بالذكر أن هناك مجموعة من الخصائص ينبغي توافرها في عملية بحث الفعل، لعل أهمها (Power, R., & Naysmith, J, 2005):

- عملية دائرية/حلزونية؛ إذ تتكون من أربع مراحل متداخلة ومترابطة، هي: خطة ، فعل/ تنفيذ، ملاحظة، تأمل.

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

- عملية تعاونية تشاركيه، خاصة في حالتين: عندما يتم إجراء عديد من الأنشطة البحثية بمشاركة الزملاء، وعندما تقتضي أن يكون المشاركين في ابحث على علم بالنتائج التي تم الوصول إليها، ولماذا هذه النتائج بالتحديد دون غيرها.
- عملية كيفية أكثر من كونها كمية؛ إذ تركز على الوصف أكثر من الأرقام.
- عملية تأملية؛ إذ تستوجب التفكير النقدي سواء في خطوات وإجراءات البحث أو مخرجاته.

ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:

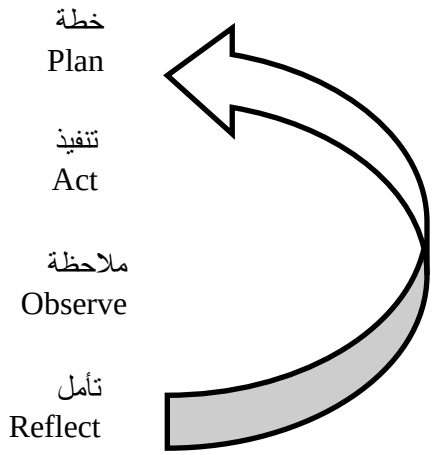


شكل (1) دورة حياة الفعل

بالنظر إلى الشكل السابق، يتبين أنه غالبًا ما تبدأ عملية بحث الفعل بطرح تساؤل أو ملاحظة تُثار من قبل المعلم نفسه أو طلابه حول مشكلة ما أو صعوبة تعترض بعض الطلاب أو جميعهم (الخطة)، وقد يكون هذا دافعًا للمعلم على إتباع إجراءات أكثر فاعلية مع عينة من الطلاب، ثم توسيع دائرة التطبيق عند التحقق من نجاحها لتشمل جميع طلابه (الفعل/ التنفيذ)، وتستمر دورة حياة بحث الفعل عندما يقرر المعلم إجراءً محدد للتحقق من السؤال، ربما من خلال الكشف عن أراء الطلاب حول هذه المشكلة، أو التكيف مع نهجًا جديدًا في تدريسه، الأمر الذي يفرض عليه ـ المعلم ـ جمع بعض الأدلة، إما من قبل الطلاب، أو من خلال ملاحظته لمستوى أدائهم (الملاحظة). وهكذا تستمر دورة حياة بحث الفعل؛ فالتفكير في ما تم التوصل إليه في دورة سابقة ربما يمثل أرضية وأساس لسؤال آخر يحتاج إلى التحقق منه.

من ناحية أخرى، فقد تعددت وجهات النظر حول خطوات وإجراءات بحوث الفعل بتعدد النماذج والباحثين المعنيين، إلا أن ثمة اتفاق بين هذه النماذج تمثل في الإقرار بالطبيعة الديناميكية المرنة لبحوث الفعل، ويتضح ذلك فيما يلي:

- **نموذج كورت ليفين (Kurt Lewin) لعملية بحث الفعل:** يمثل هذا النموذج المبادرة الأولية لعلمية بحث الفعل، ويرجع جذور هذا النموذج إلى مؤلف كورت ليفين (1946) وقد مثَّل مرجعية علمية لجميع النماذج اللاحقة، وكذلك للباحثين المعاصرين في مجال بحوث الفعل، وينطوي هذا النموذج على أربع مراحل تبدأ باتخاذ قرار بشأن البحث في مشكلة محددة، وضع خطة بمجموعة من الأنشطة والإجراءات اللازمة، تطبيق هذه الأنشطة والإجراءات، ثم ملاحظة النتائج، والتأمل والتفكير الناقد فيما حدث من نتائج، ومن ثم التخطيط لسلسلة أخرى من الإجراءات إذا لزم الأمر.



شكل (2) النموذج الأولي لبحث الفعل

- **نموذج ستفين كيميس S. Kemmis:** قام ستفين كيميس بتطوير نموذج لعملية بحث الفعل، تميز ببساطة التكوين، ويربط مكوناته علاقة ذات طبيعة حلزونية/ دائرية، تتكون كل دورة من أربع خطوات، هي: الخطة Plan، التنفيذ Act، الملاحظة Observation، التأمل Reflection (Maclsaac, D. ,1995).

يتضح، أن كل دورة لبحث الفعل تؤدي إلى زيادة فهم الباحث لطبيعة المشكلة، وبالتالي إما يصل إلى التحقق من السؤال الأساس، أو طرح تساؤل جديد.

- **نموذج جيرالد Gerald**: طور جيرالد النموذج السابق من خلال وضعه لقائمة أكثر تفصيلاً لتتضمن كل دورة من عملية بحث الفعل عدة مراحل؛ بداية من تشخيص المشكلة وجمع البيانات والمعلومات اللازمة حول المشكلة، مروراً بوضع الفرضيات لحل المشكلة، والتي بدورها ينسج منها خطة العمل، ثم استخلاص النتائج وتفسيرها، ومن ثم تقييم مدى النجاح في حل المشكلة موضوع الدراسة والبحث، وهكذا تستمر دورة عمل بحث الفعل (Susman, 1983).

. أهمية بحوث الفعل ودورها في التنمية المهنية للمعلم:

يذكر جونسون (Johnson, 2012) أن بحوث الفعل لها عدة فوائد لعل أهمها ما يلي:

- **تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة** The Gap between Theory and Practice: غالبًا ما يحدث فجوة بين الباحثين التربويين من ناحية والممارسين من ناحية أخرى، أي أن ما يحدث من ممارسات داخل المدارس لا تعكس نتائج الكم الهائل من البحوث التربوية التي تنتجها الجامعات؛ وقد يُعزى ذلك إلى عدة أسباب محتملة، هي: كون هذه البحوث وصفية نظرية أكثر من كونها إجرائية تطبيقية، ما جعلها تبعد عن احتياجات المعلمين وممارساتهم اليومية داخل حجرة الدراسة، كما أن هذه البحوث تسير في اتجاه واحد - من أعلى إلى أسفل - مع تجاهل آراء المعلمين، والمشكلات الملموسة، أو المخاوف التي يعاني منها المعلم داخل حجرة الدراسة بشكل يومي. يأتي البحث الإجرائي ليمثل احد أهم الأساليب التي يمكن من خلالها التغلب على هذه الفجوة؛ حيث تسير عملية البحث في اتجاهين، وبالتالي يتم استخدام النظريات للوصول إلى أفضل الممارسات داخل حجرات الدراسة، وفي الوقت نفسه يمكن استخدام هذه الممارسات لتأكيد واثبات صحة النظريات وإعلانها.
- **تمكين المعلمين Teacher Empowerment**: تسهم بحوث الفعل أيضًا في تمكين المعلم؛ وذلك عندما تتاح له الفرصة للمشاركة في إجراء البحوث التي تنتهي بمجموعة من الإجراءات المتعلقة بالمجتمع المدرسي، ومن ثم يمكن له إجراء تعديلات في عمليتي التعليم والتعلم ينتج عنها تحسين تحصيل التلاميذ، وتتحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم أكثر فاعلية. كما أن الأساليب الفوقية التي تستخدم في حل المشكلات المدرسية تمثل في حقيقة الأمر عائقًا أمام تمكين المعلمين، وبالتالي يقلل من فاعلية المدرسة.
- **تنمية المعلم مهنيًا Teacher and Professional Growth**: في هذا الصدد يفند جونسون مجموعة من الفوائد لتوظيف البحوث الإجرائية/ بحوث الفعل في التنمية المهنية

للمعلم خاصة أثناء الخدمة، والتي منها: تساعد المعلم على اكتساب مهارات ومعارف جديدة تتصل مباشرة بممارستهم اليومية داخل حجرة الدراسة، تعزز التفكير والتعلم الناقد لدى المعلم، توثق العلاقة بين الممارسة وتحصيل التلاميذ، تتيح الفرصة للمعلم للانفتاح على ما هو جديد في المجال التربوي عامة ومجال تخصصه خاصة.

في سياق آخر يذكر زامبو (Zambo, 2007) دور بحوث الفعل في تفعيل التربية العملية الإكلينيكية لمعلم ما قبل الخدمة أو المعلمين الجدد؛ حيث تدخل بحوث الفعل ضمن متطلبات حصول المعلم على الرخصة المبدئية لمزاولة مهنة التدريس، الأمر الذي يتيح للمعلم فرصًا لتكوين رؤى أكثر وضوحًا للممارسات التي من شأنها أن ترتقي بمستوى المتعلم وتحصيله الدراسي، وعليه فيقدم بحث الفعل للمعلم منظوراً محتملاً لجعله مفكر ناقد، وقادر على حل المشكلات التي قد تعترضه، وتمكنه من فهم القضايا الأكثر تعقيداً والتي قد لا تجيب عنها نظرية أو ممارسة.

في إطار دور بحوث الفعل في تحقيق التنمية المهنية للطالب المعلم/ معلم ما قبل الخدمة، هناك من يؤكد أن تأثير بحوث الفعل لا يقتصر على الطالب المعلم فحسب، بل يمتد إلى تعزيز مهارات وقدرات المشرف على حدٍ سواء، وذلك في حالة التدريب الميداني القائم على بحوث الفعل للطالب المعلم، وتتضح أهمية بحوث الفعل للطالب المعلم في: تعميق فهم الطالب المعلم لمجال تخصصه، تعزيز المعرفة والفهم حول طبيعة عملية التدريس، وإلمامه بمهارات البحث العلمي. إما فيما يخص المشرف؛ فانه يمكن له من خلال بحوث الفعل: التأمل الناقد في مدى فاعلية إشرافه، والتأكد من فاعلية أساليبه المتبعة في مساعدة طلابه على ممارسة مهنة التدريس.

وعليه، فيلاحظ التأثير الثنائي لبحوث الفعل على كل من الطالب المعلم والمشرف؛ فإذا كان الأول قد تمكن من تطبيق ما حصله من معارف ونظريات خلال سنوات إعداده، وترجمها إلى ممارسات حقيقة، فان الآخر قد حصل على تغذية راجعة حول فاعلية أساليبه الإشرافية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على عمليتي التعليم والتعلم.

وقد حدد سوميخ (Somekh, 1993) مجموعة من المبادئ للتنمية المهنية للمعلمين داخل مدارسهم، تعد البحوث الإجرائية من أبرز الوسائل والمداخل لوضعها، وهى على النحو التالي:

- انخراط المعلمين مع الزملاء والأفكار والمواد والمعارف المهنية في ممارسات ذات مغزى، عقليًّا، واجتماعيًّا، ووجدانيًّا.
- إدراك المعلمين بوضوح طبيعة السياق المحيط بطبيعة التدريس والخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.

- وضع الممارسات الصفية في إطار عام مساند من الممارسات المدرسية .
- وضع الممارسات الصفية في إطار عام مساند من الممارسات المدرسة .
- إعداد المعلمين والتلاميذ ، بل والآباء أيضًا كي يحسنوا توظيف أساليب ومناظير البحث والاستقصاء لتحقيق أقصى استفادة منها .
- إيجاد سلطة تربوية تؤمن التوازن بين اهتمامات المعلمين الأفراد ، وبين اهتمامات واحتياجات المدرسة .

فالبحث عن الوضع المناسب للممارسات المدرسية بحيث تتحقق تلك المبادئ والشروط للنمو المهني ، مرهون بما يقوم به المعلمون من بحوث إجرائية ، تكشف عن العلاقات القائمة بين أطراف وعناصر تلك الممارسات المدرسية ،وترصد أوجه التأثر والتأثير في تلك العلاقات خاصة ، وأن تلك البحوث تُجرى بينما تتفاعل تلك الأطراف والعناصر فعلاً يوميًّا. لذا لا يمكن التوصل إلى الصيغ المناسبة ذات المغزى للتفاعل بين المعلمين بعضهم مع بعض من أجل تحسين ممارستهم ، دون البحث أولاً فيما هو قائم فعلاً بينهم من علاقات ولا يمكن إدراك السياقات المجتمعية والثقافية والإدارية المحيطة بالتدريس وممارسات المعلمين، دون رصد تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على أداءاتهم ، ومن ثم على جودة التعلم لدى تلاميذهم.

وهناك مجموعة من الخصائص المميزة لبحوث المعلمين من أجل التنمية المهنية هي على النحو التالي (Soil (2014:

- **الدافعية الذاتية** : بمعنى أن يكون حافزًا لإجرائها نابعًا من المعلمين الممارسين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم ، وإحساسهم بملكية تجربتهم وما ينتج عنها من نواتج معرفية وتطبيقات .
- **النظامية المنهجية** : أي ممارسة البحوث الإجرائية وفقًا لمنطق بحثي استقصائي، ولكن بقدر من المرونة والإبتكارية من قبل المعلمين ، تتوافق وطبائع ما تتعرض له من مشكلات تطبيقية شديدة التنوع حتى تصبح تلك البحوث جزءًا من النظام المدرسي .
- **التأملية والوعي** : وهو الإطار الحاكم للبحوث الإجرائية ، خاصة المنتمية إلى اتجاه تحسين المدارس ، حيث تهدف إلى فهم الممارسات القائمة ، وتأمل نتائجها ، وربطها بعواملها المحركة ، ثم تطويرها ، وتعديل ما وراءها من معارف نظرية ، واتخاذ القرارات بشأن الأفعال المناسبة تجاهها .

- **التناوب مع الممارسة :** فالعلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي ، لا تنتهي بالتوصل إلى فهم للظواهر وتعديل للمسارات ، بل تؤدى إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة ، الأمر الذي يضفى على المعارف الناشئة تلك العلاقة سمات خاصة من أهمها التجدد ، والنسبية ، والاستدامة .

ولذلك فالفكرة الرئيسة التي يقوم عليها البحث الإجرائي هي التأمل ، والتي تتشكل بشكل متناوب مع الممارسة بهدف تحسينها باستمرار ، والخروج منها بمعارف مهنية ، مما يعد موقفًا خبريًّا تعليميًّا بكل المقاييس ، الأمر الذي يشكل الركن الأساسي لعملية التنمية المهنية للمعلمين .

فالمعلم لديه إطاراً مفاهيميًّا أو ذهنية مهنية ، قوامها المعارف التربوية التي تلقاها أثناء إعداده ، وكذلك الخبرات المهنية التي اكتسبها من ممارسته للمهنة ، والمواقف التي لاحظ زملاءه أثناءها ، وهذا الإطار المفاهيمي هو الموجه لكافة الممارسات ، وبالتالي فإن إجراء تعديل على ذلك الإطار ، من شأنه أن يوجه تلك الممارسات فى اتجاهات أخرى .

وعندما يكون المعلم موجهًا ذاتيًّا نحو تحسين ممارساته ، فإنه يشرع في إخضاعها هي ومكوناتها الرئيسية للتأمل والتحليل الناقد ؛ بهدف الكشف عن أوجه عدم الاتساق أو الفاعلية ، وتتم مراجعة المكونات الرئيسية (المعارف النظرية التي تلقاها المعلم أثناء إعداده وتدريبه والمتناوبة دوريًّا مع الممارسة ، إلى أن تُعدل تلك المكونات ، ويمارس المعلم من جديد ، وقد انطلق من إطار مفاهيمي معدل ، ساهم البحث الإجرائي في إدخال تغييرات معينة عليه ، الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا على تلك الممارسة ، ويضيف إلى الإطار المفاهيمى مكونات جديدة قد تخضع لدائرة التأمل والبحث الإجرائي من جديد (Carter, 2015).

وعليه، فقد ازدات الصيحات التي تنادي بأنه لا يمكن النظر إلى فكرة تحسين الممارسة باعتبارها الهدف الوحيد لبحوث الفعل ، ويدعوا إلى النظر إلى ما هو أكثر من مجرد تحسين الممارسة إلى تحقيق مفهوم التمكين للمعلمين ، فالبحوث الإجرائية الموجهة بالتأمل والتفكير، ليست أداة علاجية فحسب، تستعمل لصيانة الممارسات التربوية، بينما الأمر أكثر عمقًا ؛ لأن ما يترتب على ممارسة البحث الإجرائي من تعديلات على الأطر الفكرية الذهنية للمعلمين ، ومن اكتساب لمهارات التعامل مع المعطيات ، ومن إبداعات تتعلق بتطوير الممارسة وتصميم خطة سير البحث ، إنما تمثل إضافة مهمة لإمكاناتهم ، تمكنهم من مواصلة نموهم المهني بشكل مستقل.

وهناك عدة نماذج للبحوث الإجرائية من الممكن أن تُستخدم في تدريب المعلمين ما قبل الخدمة عليها ، وهى على النحو التالى(Burnaford, 2015, Somekh, 2013; Little, 2014):

- **نموذج مدخل الاقتران_Consortiums Approach** : هو من الأطر التنظيمية المهمة في سبيل دعم النمو المهني للمعلمين حيث تتحقق الغاية المزدوجة لكل من الطرفين (الأكاديميين والمعلمين بالمدارس) من خلال نشاط واحد تشاركي يسهمان فيه بشكل متوازن ومقبول من كليهما ، الأمر الذي يُحسن معه اللجوء إلى لون من ألوان التفاوض ؛ لتحديد معالم الشراكة بينهما بوضوح ، والواقع أن أسلوب التفاوض من أجل تحديد معالم الشراكة البحثية بين الأكاديميين الباحثين من خارج المدرسة وبين المعلمين الباحثين داخلها ، يعود إلى مجموعة من المشكلات الرئيسية المتعلقة بأولويات الأجندة البحثية لدى كل من الطرفين ، كما يعود إلى ترسيخ فكرة الهيراركية ، والتي تجعل من البحوث التي يجريها الأكاديميون بحوثًا متميزة وذات شأن مقارنة ببحوث المعلمين .

بينما يرى المعلمون أن هذه الشراكة غير متكافئة ، إذ تقوم الجامعة أو الجهة الأكاديمية الشريكة بإعداد كل شيء من خطط وخرائط بحثية ، وبطاريات من الأدوات والمقاييس المنهجية ، وتصميمات تجريبية ، وأدوات للتحليل الإحصائي ، يكون دور المدرسة أو المناطق التعليمية مقتصراً غالبًا على إعطاء التسهيلات ، ويرى المتعاونون من خارج المدرسة أن المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة ، كما أنهم يفتقرون إلى الحس البحثي الذي يمتاز به الباحثون الأكاديميون ، والذي يجعلهم يلتفتون إلى ما بين المتغيرات المختلفة من علاقات ارتباطيه ، ويجعلهم كذلك الأقدر على اختيار الأساليب والمنهجيات المناسبة للظواهر المدروسة في إطار شامل ، وهو ما ينفيه المعلمون تمامًا ، ويؤكدون أنهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث ، لكونهم يقضون وقتًا أطول داخل الفصول ، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة ، وحتى على المعلمين الجدد أن يعرفوها بدقة .

- **نموذج الشراكة البحثية (المشروعات البحثية)** : إن إبرام اتفاقات مبدئية حول طبيعة الشراكة البحثية بين الأكاديميين المتعاونين وبين المعلمين داخل المدرسة ، يُعد أمرًا مهمًا جداً خاصة ، وأن لدى المعلمين ميل إلى اتخاذ مواقف هجومية تتسم بالتحدي أحيانًا ، ولكن إذا كانت التنمية المهنية للمعلمين تفيد من ذلك المدخل التشاركي في البحث الإجرائي ، وكذلك تفيد عمليات تطوير المناهج وتحسين أداء المدارس ، فماذا تفيد المؤسسات الأكاديمية ؟ ، وكيف تنعكس مثل هذه المشروعات على برامج التعليم العالي وإعداد المعلمين .

فلذلك تتوقف استفادة الأكاديميين من هذه المشروعات على مدى ما يتمتعون به من موضوعية ، وتسامح فكرى ، إذ يتعلق الأمر أحيانًا بتعديل بعض ما قد يتمسكون به ويعتقدون أنه صواب ، وقد يصل

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

الأمر ببعضهم إلى حد دعوة بعض المعلمين لكي يقوموا معهم بتدريس بعض المقررات الجامعية المعدلة وفقًا لما أسفرت عنه نتائج البحوث المشتركة التي أجروها سويًّا.

لذلك فإن اقتراح مثل هذه النماذج وتدريسها ، وتدريب طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية عليها سيسهم بطريقة فعالة في تغيير ذهنية الطلاب في لعب أدوار تربوية أكثر فاعلية ، وإقناعهم بأن ثمة أدواراً أخرى يتوقع منهم أن يقوموا بها ، من أهمها أدوارهم كباحثين ، إنما يمثل في نظرنا العقبة الاكبر إذا أردنا أن تُعتمد آلية البحوث الإجرائية بوصفها أحد أهم آليات ومداخل التنمية المهنية للمعلمين

ثانيًا – نموذج الإرشاد التربوي Mentoring :

يحدد الإرشاد التربوي على أنه مجموعة الإجراءات التي من خلالها يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسئولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسئولا عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمر (Hill, 2000).

ويعرفه البعض على أنه إستراتيجية تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية ، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية ، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية(McAlpine& Poskitt, 2004) .

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج الإرشاد التربوي بأنه مجموعة الإجراءات التي يتبعها المرشد التربوي - باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – جنباً إلى جنب مع معلم آخر، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم ، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية ، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتي : قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط ، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل ، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدي لمناقشة ما تم الاتفاق عليه

- سمات المرشد التربوي :

في ضوء هذا التعريف يمكن القول أنه لابد من توافر مجموعة من السمات للمرشد التربوي يمكن عرضها فيما يأتي :

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

هناك مجموعة من السمات يجب أن تتوافر في المرشد التربوي فقد عد كل من , (Robbin,2000) ، وهى على النحو التالي :

- اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.
- يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.
- يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.
- يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.
- يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.
- يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات.

.أدوار المرشد التربوي:

تتعدد الأدوار التي يقوم بها المرشد التربوي لكي يسهم في التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملي، وفيما يلي بعض الأدوار والمسئوليات الأساسية للمرشد التربوي (William & lee, 2003):

- **مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)**
- **توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.**
- **توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.**
- **تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.**
- **توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.**
- **توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي ، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.**
- **تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.**
- **دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.**
- **عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.**
- **تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).**
- **لتحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة ، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.**
- **رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.**
- **تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.**

. إجراءات تنفيذ الإرشاد التربوي وخطواته :

يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التربوي على مجموعة من الإجراءات والخطوات، وهي على النحو التالي (Wiilis, 2000):

(أ) إجراءات دعم اللقاء القَبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وهناك مجموعة من الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- **ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟ .**
- **ما الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟ .**
- **ما الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟ .**

ما الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟ .

- **كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟ .**
- **ما الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟.**
- **ما المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟.**
- **ما المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟ .**
- **هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟ .**

(ب) عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي :

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

(ج) إجراءات دعم اللقاء البعدي :

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

(د) الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد :

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد 20 جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة ، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين

ـ أشكال نموذج الإرشاد التربوي :

قد حدد كل من (Shower, & Bennett, 2007, Sweeney, 2008; Willis, 2000) ، أشكالا مختلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي :

ISSN Online: (2682-4469) ISSN Print: (2090-0090)

(أ) إرشاد بالأقران :

في إطار هذا النموذج، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء Peer coaching وقد عرفه أكلاند بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

ومن مميزات هذا النموذج يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل - حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له ، و يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة. ويقلل أيضًا من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس .

(ب) المرشد الخبير :

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة .

ومن مميزاته يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين ، ويتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية ، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

ومن عيوبه أيضًا تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص ، ولا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن ، وقد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

(ج) تعدد المرشدين :

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

ومن مميزاته يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية ، وتتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط ، وتتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية ، وتتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

ومن عيوبه لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة ، وربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم ، ولا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

وتعد أقرب أشكال النماذج مناسبة للبيئة العربية نموذج المرشد الخبير حيث إنه يساعد على بناء وتكوين كوادر مهنية داخل المدارس، ويساعد بشكل مستمر على تشكيل مرشدين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية يساعدون ويدعمون تخصص اللغة العربية بالمدرسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما أسس البرنامج المقترح للتنمية المهنية باستخدام نموذجى الإرشاد التربوى والبحوث الإجرائية ؟

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

فقد تتطلب الخطوات الآتية :

تحديد أسس بناء البرنامج المقترح :

اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس عند بناء البرنامج المقترح في ضوء نموذج البحوث الإجرائية والإرشاد التربوي، وقد تمثلت فيما يلي :

- الخلفية النظرية لمفهوم البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى في الأدبيات التربوية.
- مهارات الإرشاد التربوى والبحوث الإجرائية .
- عمليات واستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين .
- استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم في اختيار استراتيجيات البرنامج المقترح حيث يضمن هذا النوع من التعلم تغير دور كل من المعلم والمتعلم، فلم يعد دور الدارس سلبيًا يستمع فقط إلى ما يلقيه معلمه بل صار مشاركًا في الموقف التعليمي، ومتفاعلاً معه.

تصميم البرنامج المقترح في تدريس الاستماع:

سار بناء البرنامج المقترح وفق الخطوات الآتية :

- **تقييم الوضع الراهن لبرامج التنمية المهنية للمعلمين بكلية التربية** للتأكد من أن هذه البرامج التي لم يول لها اهتمامًا بإعداد المعلمين .
- **تصميم إطار عام لبرنامج التنمية المهنية للمعلم الرقمى** .
- **تحكيم الإطار العام للبرنامج**، سيعُرض الإطار العام للبرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتربية المقارنة وعلم النفس التربوى .
- **تصميم برنامج التنمية المهنية للمعلمين** : سار تصميم البرنامج في ضوء نموذجى البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى على النحو التالى :

أ- **صوغ الأهداف العامة والإجرائية** : حُددت الأهداف العامة للبرنامج حيث ركزت هذه الأهداف على مراعاة فلسفة البرنامج وتنمية مهارات استخدام البحوث الإجرائية والإشراد التربوى للمعلم. ووضع لكل لقاء مجموعة من الأهداف التعليمة المراد تحقيقها.

ب- **اختيار محتوى البرنامج:**

أُختير محتوى البرنامج وفق القواعد الآتية :

- ارتباط الموضوعات الرئيسة لمحتوى البرنامج بالأهداف العامة، والإجرائية لكل لقاء من لقاءات البرنامج، بحيث يحقق كل لقاء من اللقاءات هدفًا عامًا من أهداف البرنامج.

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

- مراعاة التسلسل المنطقي والتتابع عند اختيار موضوعات البرنامج المقترح بما يتناسب مع طلاب كلية التربية ما قبل الخدمة .
- اختيار مجموعة من المحتويات التى تناسب طبيعة تنمية التنمية المهنية للمعلمين ، واستخدام نموذجى البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى للمعلمين .

ج -تنظيم المحتوى

نُظمَ محتوى البرنامج المقترح في عدد من اللقاءات، بحيث يحقق كل لقاء هدفًا من أهداف البرنامج المقترح، وقد أخذ الشكل العام لكل لقاء: عنوان اللقاء، وعدد الساعات، والأهداف الإجرائية، والمصادر التعليمية المستخدمة، واستراتيجية التدريس، والمناشط التعليمة .

د - اختيار استراتيجيات التدريس

روعي عند اختيار استراتيجية التدريس المقترحة مجموعة من الأسس منها: ملائمة الاستراتيجية للأهداف والمحتوى ومستوى المعلمين، والتنوع في الأنشطة بحيث تناسب طبيعة المرحلة العمرية ، وتؤدى إلى التفاعل الإيجابي بين ، وإفساح المجال للعمل التعاوني إلى جانب العمل الفردي.

هـ - تصميم الأنشطة التعليمية

يتوقف نجاح أي برنامج تعليمي على تكامل مكوناته من ناحية، بحيث ترتبط هذه المكونات ببعضها، ومن هنا فقد روعي عند اختيار أنشطة التعليم والتعلم ارتباطها بالأهداف والمحتوى ومصادر التعلم واستراتيجيات التدريب ووسائل التقويم، ، وأيضًا التنوع في أنشطة التعليم والتعلم ما بين أنشطة فردية وجماعية ، مع ربط أنشطة التعليم والتعلم بين الجانبين النظري والعملي، لذا تنوعت أنشطة التعلم ما بين أنشطة فردية ، وأنشطة مناقشة جماعية.

و - تحديد مصادر التعليم والتعلم

من سمات البرامج التدريسية أن يحتوى على مصادر تعليمية حتى تتيح فرصة للمشارك في الحصول على مصادر متنوعة للمعرفة ، وقد تمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- الكتب ذات العلاقة بمحتوى الأنشطة، فقد زيل كل لقاء بتشجيع الطلاب على القراءة في التنمية المهنية واستراتيجياتها والنماذج المقترحة لاستخدامها .
- المواقع الإلكترونية الموجودة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

وقد روعي تنوع مصادر التعلم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنوع اهتماماتهم وميولهم المختلفة في الحصول على المعرفة، مع ملاءمة مصادر التعليم والتعلم المختارة لأهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته.

ز - تصميم أساليب التقويم

تعددت أساليب التقويم المقدمة للمعلمين ما بين الأسئلة الشفوية والتحريرية، لقياس مدى تقدم الطلاب في فهم وممارسة الأنشطة المقدمة إليهم، فقد جاء في نهاية كل لقاء مجموعة من الأسئلة والأنشطة التقويمية.

سادسًا :المقترحات والتوصيات :

يوجد مجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالى :

1 - إنشاء قسم للتنمية المهنية للمعلمين بكلية التربية جامعة المنيا يقوم بالتدريب والإعداد المهنى للمعلم قبل الخدمة، وأثناء الخدمة.

2 - إعداد برنامج تدريبى بهدف تحسين التنمية المهنية للمعلمين باستخدام البحوث الإجرائية .

3 - إعداد برنامج إرشاد تربوى للمعلمين قبل الخدمة، وتفعيله بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحسين الأداء المهنى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة .

4 - تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين .

ISSN Online: (2682-4469)
ISSN Print: (2090-0090)

ـ المراجع :

- أولاً : المراجع العربية :

1. حجي، أحمد إسماعيل (2005). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة : دار الفكر العربي، ص 161.
2. عبد الحميد، أحمد ربيع (2000). التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (88)، ص ص : 155 -187. (بتصرف).
3. دياب ، إسماعيل محمد (1995) : مهنة التعليم ، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية .
4. عطوي ، جودت (2004) : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الشروق
5. طعاني ، حسن (2005) : الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، عمان، الأردن، دار الشروق.
6. إبراهيم ، حميدة عبد العزيز (1994) : إدارة المدرسة الابتدائية ، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية .
7. عمار ، حامد (2008) : الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتصادية وتربوية ، القاهرة ، الهيئة العامة المصرية للكتاب .
8. عبيدات ، ذوقان (02005) : الإشراف التشاركي هل هو الحل؟، ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم، في الفترة من 15 -16 مارس، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
9. الحريري ، رافدة (2006): الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية، عمان، الأردن، دار الفكر.
10. العبد الكري، راشد (2005): الإشراف التربوي المتنوع، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد.
11. أبو لبدة ، سبع (1996) : مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، ط 4 ، عمان ، جمعية المطابع التعاونية
12. مخلوف، سميحة علي محمد (2007). الإرشاد الأكاديمي كمدخل من مداخل التنمية المهينة للمعلم المبتدئ، **المؤتمر العلمي الثامن للتربية، بعنوان" جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي"**، كلية التربية، جامعة الفيوم، مج (2)، مايو 2007، ص ص : 857 - 896.
13. عريان ، سميرة عطية (2003) : فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملى الفلسفي ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد العشرون ، فبراير 2003 ، ص ص 113 – 139.
14. بهادر ، سعدية محمد على (1981) : الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، السنة الرابعة ، عدد (8) ، ص ص 17 -23
15. حسين، سلامة عبد العظيم، وعبد العزيز، صفاء (2007). **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
16. الأشول ، عادل أحمد عز الدين (1999) : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

17. زايد ، علاء إبراهيم (2000) : برنامج مقترح لتطوير بعض الكفاءات التدريسية لتدريس التاريخ وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب شعبة التاريخ ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

18. عبدالله ، على حسن أحمد (2010) : برنامج في التعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم المختلط لتحصيل الطلاب المعلمين المفاهيم الخاصة بطريق تدريس اللغة العربية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع163 أكتوبر 2010 .

19. قورة، علي عبد السميع (2016). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ص ص : 266 -246.

20. متولي ، فؤاد بسيونى (2001) : المدخل للدراسة بكليات التربية (دراسة تربوية) ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

21. زيتون ، كمال عبد الحميد (2005) : التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة ، عالم الكتب

22. مدبولى، محمد عبد الخالق (2009) : التنمية المهنية المستدامة ، الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .

23. حداد، محمد (١٩٩٥). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة –دراسة مقارنة في المملكة العربية ؛السعودية ومصر وإنجلترا .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس : مصر.

24. فضل الله ، محمد رجب ، و قاسم ، محمد جابر (2003) : تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الحادي والعشرون ، مارس الجزء الأول ، ص ص 161 – 197 .

25. مؤتمر تطوير كليات التربية – فلسفته – أهدافه – مداخله (2004) : كلية التربية ، جامعة المنيا ، 27 - 28 أبريل .

26. الخولى ، محمد على (2001) : قاموس التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين .

27. أحمد ، محمد عبد القادر (1998) : طرق التدريس العامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

28. حسن، محمود محمد (2014). بحوث الفعل والإصلاح المدرسي" تطور تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية – جامعة أسيوط" ، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون، " تطوير المناهج ، رؤى وتوجهات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج (2)، أغسطس.

29. كامل، مصطفى محمد (2004). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، " تكوين المعلم"، م (2)، القاهرة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

30. غنايم، مهني محمد إبراهيم (2019). بحوث الفعل ودورها في التنمية المهنية للمعلم في عصر المعرفة المؤتمر الثالث عشر (الدولي الأول) لكية التربية جامعة طنطا" إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة رؤى وممارسات" 4 -5 مارس 2019.

31. وزارة التربية (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت.

- . ثانياً : المراجع الانجليزية :

32. A cshbacher , p , R, (1994) : Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators . Education policy ,8 (2), 202223.

33. Alger , C. ; & Chizhik, A. (2006). Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on 10/11/2006 from Google Search Engine.

34. Birman , B. Desimone,L., Porter ,A. and Gartet , M . (2000) :" Designing professional Development that works . Education Leadership , May , 23-33 .

35. Black , P ,J. and William , D . (2007) : " Inside the Black Box : raising standards through classroom assessment . London : Kings College London School Of Education

36. Brandt , R.s.(2004) :" On teachers coaching teachers : A conversation with Bruce Joyce . " Educational Leadership , 44 (6) , 12-17 .

37. Bridget Somekh (2013) . Quality in Educational Research , Op. cit

38. Burnarford, G. (2015). Teacher Action Research as Professional Development in Schools: Four Paths Toward change , School Wide Inquiry: A Self- Study of an Outside Teacher Researcher, Paper presented at “ The Annual Meeting of the American Educational Research Association “ Monterial Quebec, Canada .

39. Blandford, S. & Welton, J. (2000). Managing Professional Development In Schools. London: Routledge Press. P. 6-7.

40. Bubb, S. (2004). The insider's guide to early professional development: Succeed in your first five years as a teacher. Routledge.

41. Burnarford, G. (2015). Teacher Action Research as Professional Development in Schools: Four Paths Toward change , School Wide Inquiry: A Self- Study of an Outside Teacher Researcher, Paper presented at “ The Annual Meeting of the American Educational Research Association “ Monterial Quebec, Canada.

42. Carr, W., & Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. Routledge

43. Carter, L. and Halsall (2015) . Teacher Research For School Improvement “ , In :Halsall P (ed) Teacher Research and School Improvement “, Buckingham, Open University Press

44. Costello, P.J. (2003). Action research. British Library Cataloguing – in Publication Data. London.

45. Dean, J. (1999). Professional Development in School. Open University, Milton Keynes.

46. Elliott, J. (1988). Educational research and outsider-insider relations. International Journal of Qualitative Studies in Education, 1(2), 155-166.

47. Garcés, C., Yicely, A., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. Profile Issues in Teachers Professional Development, 18(1), 39-54.

48. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: Anderson, L. (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). London: Pergamon Press. P.41.

49. Halim, L., Buang, N. A., & Meerah, T. S. (2010). Action research as instructional supervision: Impact on the professional development of university based supervisors and science student teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2868-2871.

50. Henderson, E.S. (1978). The Education of In-service Teacher Training. London: Croom Helm.

51. Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. Journal of advanced nursing, 18(2), 298-304

52. Joellen, K. & Chery, W. (2009). Online Professional Development. Multimedia & Internet @ schools, 16 (4).

53. Joan, R. (2001). Learning teams: When teachers work together, knowledge and rapport grow Tools for School, National Staff Development Council.

54. Johnson, A. (2012). A short guide to action research (4th.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

55. Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer Science & Business Media.

56. Lesha, J. (2014). Action Research in education. European Scientific Journal. 10 913). P.P: 379- 386.

57. Little, J. W (2014) . Teachers Professional Development in a Climate Of Educational Reform , " Educational Evaluation and Policy Analysis .

58. Masters, J. (1995). The history of action research. Action research electronic reader, 22, 2005.

59. McKernan, J. (2013). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. Routledge.

60. McAlpine , D., Poskitt , J . and Bourke , R (2004) :" Assessment for better learning . Wellington : Ministry of Education .

61. National Conference of State Legislatures (2002). The Forum for Americas Ideas. Quality Teaching Professional Learning and the Legislative Agenda: the State of State Professional Development. U.S.A. NSDC.

62. O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research.

63. OECD. Publishing. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Organization for Economic Co-operation and Development.

64. Power, R., & Naysmith, J. (2013). Action research: A guide for associate lecturers. Open Educational Research Assets. 3 The Open University.

65. Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. Teaching and teacher education, 20(6), 571-58.

66. Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). Handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage

67. Robbins , P .(2000) :" How to plan and implement a peer coaching program .

68. Somekh, B. (1993) . Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers" in : Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.

69. Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, S. (2012). Action Research in a Professional Development School Setting to Support Teacher Candidate Self-Efficacy. SRATE Journal, 21(2), 26-32.

70. Stenhouse, L . (2015) . An Introduction to Curriculum, Research and Development, London , Heinemann.

71. Soll, L. and Fink, D., (2014) . Changing Our Schools , Buckingham Open University Press,

72. Showers , B ,. And Bennett , B(2007) : Synthesis of research on staff development : Aframework for future study and state – of – the – art analysis . Educational Leadership , November , pp 77-87 .

73. Song, H.; Koszalka,T. A.; Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young. Canadian Journal of Learning and Technology. 31(2), Retrieved on 10/11/2006 from Google Search Engine.

74. Somekh, B. (1995) . Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers" in : Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.

75. Somekh, B. (1993) . Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers" in : Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.

76. Susman, G. I. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. Beyond method: Strategies for social research, 95, 113. P.120

77. Soll, L. and Fink, D., (2014) . Changing Our Schools , Buckingham Open University Press,

78. Sweeney (2008) : Technically simple – social complex : action research to help teachers develop their practice . unpublished Med thesis , Victoria university of Wellington .

79. Showers , B ,& Bennett , B(2007). Synthesis of research on staff development : Aframework for future study and state – of – the – art analysis . Educational Leadership , November , pp 77-87 .

80. Smith , S.C and scott, J.J (2005) :" The collaborative school . A work environment for effective instruction .Reston , VA: National Association for secondary principals.

81. Tan, A. L., Chang, C. H., & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1583-1591.

82. TEA and AEL (1999) :" Bridges to strength : Establishing a mentoring program for beginning teachers , an administrators guide . Charleston , west Virginia : Tennessee Education Associated and Appalachia Educational laboratory .

83. The north central regional technology in education consortium (NCRTEC).(2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6- . http://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm 12-2006, Available at

84. Alexandria , VA : Association for supervision and curriculum Development .

85. Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.

86. William , D , and lee , C . (2003) :" Teachers developing assessment for learning : Impact on student achievement . paper presented at AERA . Leeds .

87. willis , s (2000) : Adult learning and professional development of teachers paper prepared for the Education Review office. Wellington : Victoria university .

88. Zambo, D. (2007). The fuel of educational psychology and the fire of action research. Teaching Educational Psychology, 2(1), 1-12.

89. Zuber-Skenitt, O. (1993). Improving learning and teaching through action learning and action research. Higher education research and development, 12(1), 45-58.