مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٢) – أكتوبر ٢٠٢٠م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

توظيف البحوث الإجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة

د. يحيى مصطفى كمال الدين السيد
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمة المساعد (المشارك)
جامعة عين شمس وجامعة المجمعة

د. هشام عبد العزيز يوسف أبوعاصي
أستاذ أصول التربية المساعد
جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

تاريـــخ استلام البحـث : ٨/ ٧ /٢٠٢٠م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١٥/ ٧ /٢٠٢٠م
البريد الالكتروني للباحث :yehya.mostafa@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2007-1057

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الوصول لعدد من الإجراءات المقترحة لتوظيف البحوث الإجرائية مدخلا لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، وقد اتبعت الدراسة المنهج المقارن، حيث قدم الباحثان وصفا تحليليا لتجربتي إندونيسيا وماليزيا في توظيف البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وقد وقفا على أوجه التشابه والاختلاف بين التجربتين وفسرا ذلك في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية، كما عرضا لواقع التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وانتهت الدراسة إلى عدد من الإجراءات المقترحة لتوظيف البحث الإجرائي لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، كان من أبرزها تضمين مقررات عملية ونظرية عن البحث الإجرائي ضمن برامج إعداد المعلمين، وتنظيم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على مهارات البحث الإجرائي، وعقد مؤتمرات سنوية على مستوى الإدارات التعليمية لعرض البحوث الإجرائية التي يقوم بها المعلمون

الكلمات المفتاحية

البحوث الإجرائية – التنمية المهنية – ماليزيا – إندونيسيا– المملكة العربية السعودية.

ABSTRACT

The study aimed to identify access to a number of proposed measures, to employ Action research as an input to achieve professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary global experiences. The study followed the comparative approach. The researchers provided an analytical description of the experiences of Indonesia and Malaysia in employing action research to achieve professional development for teachers. Identify and explain the similarities and differences between the two experiences in light of social science concepts, They also described the reality of professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study ended with a number of proposed procedures for employing action research to achieve professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia; Include practical and theoretical courses on action research within teacher preparation programs, Organizing in-service teacher training programs on action research skills, and holding annual conferences at the level of the educational departments to display action research carried out by teachers

KEYWORDS:

Action Research- Professional development- Malaysia -Indonesia

مقدمة

أصبح التركيز على التنمية المهنية للمورد البشري في مختلف جوانبها، سمة بارزة لدى الكثير من المؤسسات التعليمية لتلبية احتياجات أفرادها في النمو والتطور ومسايرة كل جديد في مجالات المعرفة، كما أصبحت عمليات التنمية المهنية من المداخل التي تشغل المهتمين بقضايا تطوير التعليم لكونها ترتكز على الارتقاء بالأفكار وتعزيز الخبرات وتجويد المهارات في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة.

وتحتل التنمية المهنيَّة المستدامة في هذا العصر موقعًا محوريًا في المؤسسات التعليمية؛ نظراً لكونها تشكِّل العمود الفقري لأية جهود تبذلها هذه المؤسسات نحو تحقيق الإصلاح والتطوير، ويتضح ذلك من خلال حجم الميزانيات التي تُرصد والخطط الاستراتيجية التي يتم وضعها للتنمية المهنيَّة من قبل المؤسسات التعليمية الراغبة في تحقيق الإصلاح وجودة الأداء والمنتج في ظل المنافسة القوية بين المؤسسات التعليمية لتحقيق رضا المتعاملين معها.

ولقد أولت المؤسسات التربوية المعلم أهمية خاصة؛ لما له من دور فاعل في تطوير العملية التربوية، إذ اختلف دور المعلم عما كان ذي قبل، باختلاف توجهات التعليم ومسئولياته، وتغير دور المعلم من توصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعدّ المعلم هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها، بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعليمهم وتعلمهم المستمر، فقد أصبحت مهنة التدريس للمعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي والناقد والمستشار؛ وهو ما أوجد حاجة ماسة إلى تغيير جذري في سياسة التأهيل والتنمية المهنية للمعلم، والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين، واستبدالها بأساليب التعليم بالاكتشاف، والتعليم من خلال التجربة والخطأ والقدرة على حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية.(خليفة،٢٠١٢م، ص٢٦٥)

ويتفق ذلك مع ما أورده (الهنشري، ٢٠١٤م، ص٤٤٩) من أنه نتيجة لانعكاس التغيرات الناجمة عن عصر العلم والتكنولوجيا على شتى ميادين العلم والمعرفة، فإن هناك حاجة ماسة لحدوث تغيّر موازٍ بنفس الدرجة في مستويات الكفاية والمهارة والخبرة اللازمة لقيام المعلمين بمسئولياتهم وأدوارهم داخل المدارس، وهو ما دفع الدول إلى الاهتمام بتحقيق التنمية المهنية لمعلميها، إيمانا منها بأنه إذا كان دور التعليم سيتغيّر لمواجهة ومواكبة التغيرات المستقبلية، فبالتالي سيتغير دور المعلم بالتبعية هو الآخر كي يتماشى مع هذه التطورات، ومن ثمَّ يتمّ تخطيط احتياجات المعلمين للتنمية المهنية والتدريبية في ضوء هذه التطورات.

وتتعدد مداخل التنمية المهنية وإن كانت جميعها تدور حول فكرة تحول الأفراد داخل المجتمع المدرسي إلى متعلمين دائمي التعلم فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتأملون ويفكرون في ممارساتهم

وحين يكونون في سعي دائم نحو التنمية المهنية الذاتية، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أدائهم ويستقون خبراتهم، ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحث الإجرائي، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم، ويتعلمون من المجلات والأبحاث التي تنشر الخبرات التربوية، ويتعلمون من شبكات المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا فإن فكرة التعلم المستمر هي الفكرة المحورية التي تدور حولها كافة مداخل التنمية المهنية. (عبد المعطي، وزارع، ٢٠١٢م، ص ٨٦).

هذا وتأتي البحوث الإجرائية كأحد الآليات العصرية لتطوير الأداء، "فبحوث الفعل هي البحوث التي يقوم بها أطراف العملية التربوية من معلمين أو إداريين أو موجهين بهدف تطوير أدائهم أو حل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية" (الخالدي، ٢٠٠٤م).

وتعتمد البحوث الإجرائية على تأمل الباحث – معلماً كان أم قائداً – لما يقوم به من ممارسات تربوية بهدف تحقيق فهم أفضل لها، ومن ثم تطويرها والارتقاء بها، وهو ما يتفق مع أورده (الخالدي ووهبة، ٢٠٠٠م) من أن بحوث الفعل تهدف إلى إحداث تغيير على مستوى المعلم والمدرسة والإدارة نحو نهج تربوي أفضل، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية في العملية التعليمية التعلمية، وإعطاء المعلم الفرصة للبحث والاستقصاء والتقييم على مبدأ المساواة بينه وبين الباحث والمدير وبالتالي ترسيخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم.

وفي ظل الرؤية الطموحة للمملكة، وإدراكا من وزارة التعليم لأهمية الدور الذي يقوم به المعلمون في نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، وأداء رسالتها، كانت الدعوة إلى وجود خطة متكاملة الأركان لتنمية المعلمين مهنيا وإعدادهم بشكل ينمي التفكير والتنظيم والقدرة على إدارة المعرفة المتدفقة بشكلها السريع، وتمكين جميع العاملين منها، وتأتي البحوث الإجرائية كأحد المداخل المهمة لتحقيق ذلك، بما يخدم تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وفي إطار ذلك عمل برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية على تأسيس إدارة للموارد البشرية لتقديم دورات تدريبية لتطوير المهارات التدريسية والكفاءة المهنية للمعلمين إلى أعلى مستوى، ووضع سياسات لتحديد مهارات معلمي المستقبل وتمكينهم، من خلال تعزيز فرص التدريب والتأهيل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم مما تبذله المملكة من جهود لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلميها، إلا الدراسات أشارت إلى أن هناك عدد من أوجه القصور التي تعاني منهما عمليات التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة ومنها:

- **ضعف درجة تخطيط المسار الوظيفي للمعلمين على مستوى النمو المهني، والحاجة إلى تبني إدارات مكاتب التعليم لاستراتيجيات تدريبية حديثة لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين، وتوفير بيئة محفزة لإبداع للمعلمين (الهتاني، ٢٠١٧م).**
- **قصور عمليات تدريب المعلمين عن الجوانب النظرية دون العملية، والحاجة إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات التربوية المعاصرة للتنمية المهنية للمعلمين (الشمري، ١٤٣٤هـ) على ضرورة تدريب المعلم وتثقيفه نظريا وعمليا.**
- **أن الكثير من البرامج التدريبية التي تُعقد للمعلمين لا تدعم تنمية مهارات المعلمين على التعامل مع صعوبات التنمية المهنية في السياق التربوي السعودي (الدوسري، ٢٠١٤م).**

ومن خلال ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: كيفية يمكن توظيف البحوث الإجرائية مدخلا لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة؟

أسئلة الدراسة:

١. **ما الأسس التي تقوم عليها البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الفكر التربوي المعاصر؟**
٢. **ما واقع خبرة كل من إندونيسيا وماليزيا في توظيف البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟**
٣. **ما واقع التنمية المهنية المعلمين في المملكة العربية السعودية، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟**
٤. **ما الإجراءات المقترحة لتفعيل البحوث الإجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الأجنبية؟**

أهداف الدراسة:

١. **الوقوف على الأسس التي تقوم عليها البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الفكر التربوي المعاصر.**
٢. **تحليل خبرتي كل من إندونيسيا وماليزيا في توظيف البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، والوقوف على القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.**
٣. **تشخيص واقع التنمية المهنية المعلمين في المملكة العربية السعودية، في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.**

٤. الوصول لعدد من الإجراءات المقترحة لتفعيل البحوث الإجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الأجنبية وبما يتماشى مع الواقع السعودي ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية العلمية.

- تزامن الدراسة مع توجه وزارة التعليم نحو تنمية وتأهيل المعلم السعودي للإسهام الفعال في تحقيق أهداف منظومة التعليم، وذلك مواكبة لرسالة التعليم ودعماً لمسيرتها، لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً.
- تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوع التنمية المهنية للمعلمين في ظل تعقد وتنوع مسؤوليات ومهام المعلم.
- تعد الدراسة الحالية أحد الأساليب الحديثة لتنفيذ التوصيات الصادرة عن المؤتمرات وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة خاصة ما يتعلق منها بتطوير منظومة التنمية المهنية للمعلمين من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات المهنية التي تدعم الوصول إلى أفضل أداء.
- ترجع أهمية الدراسة الحالية الى كونها من الدراسات التربوية الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين من خلال توظيف البحوث الإجرائية.

ثانيًا_ الأهمية التطبيقية:

- تنبع أهمية هذا الموضوع من ارتباطه بعمل المعلمين اليومي وضرورة إعدادهم بالشكل الأمثل للقيام بأعباء ومتطلبات ومسؤوليات وظائفهم.
- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مسؤولي التخطيط التربوي عند وضع البرامج التدريبية اللازمة لتنمية المعلمين مهنيا، وتحديد المهارات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم، وبخاصة في ضوء الرؤية الطموحة للمملكة وأهدافها المستقبلية.
- من المتوقع أن تفيد الدراسة إدارات التعليم ومراكز التدريب والمعلمين في كيفية توظيف بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية وأهم المبادئ التي يقوم عليها.

مصطلحات الدراسة:

- **البحوث الإجرائية Action Research:**

تعرف البحوث الإجرائية على أنها البحوث التي يقوم به المعلمون، بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية، أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية ولإحداث التغيير المنشود.(Craig V. D, 2009, p.6)

وتعرف الدراسة الحالية البحوث الإجرائية على أنها استقصاء منظم يجريه المعلمون أو مديرو المدارس أو المرشدون المدرسيون أو غيرهم من المعنيين في بيئة التدريس والتعلم، ويتضمن جمع معلومات عن الطرق التي تدار بها مدارسهم وكيفية تدريس المعلمين وتعلم الطلاب، وتجمع هذه البيانات بغرض اكتساب فهم عميق يتيح تطوير ممارسات تأملية، تؤثر في تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية والممارسات التربوية عامة، وتحسين نتائج الطلاب.

- **التنمية المهنية Professional development:**

تعرف التنمية المهنية بأنها "عملية تعليم وتعلّم مدى الحياة تُكتسب من خلالها الخبرات والمعارف والمهارات المهنية من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبّر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد من أجل تحسين استجاباتهم لفرص التطوير التي توفّرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر الحالي" (Thorpe & Garside, 2017, p. 111).

وتعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها "مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني، وهذه الأنشطة تشتمل على النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تعود المنهج وتعاون الفريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعني أوسع كل خبرات التعليم الرسمية وغير الرسمية من إعداد المعلم قبل الخدمة وحتى التقاعد وفي زمن التكنولوجيا يشمل النمو المهني استخدام التكنولوجيا لتتكفل هي بنمو المعلم مهنياً "(غنيم، ٢٠١٧م، ص ٦).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التنمية المهنية إجرائيا بأنها "عملية مقصودة تتمّ من قبل المؤسسة التعليمية تعمل على وضع برامج تدريبية مخطط لها لإكساب العاملين بها مجموعة من الخبرات والمهارات والأساليب والممارسات والمعارف التي تسهم في زيادة فاعلية عملهم من خلال تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم الوظيفي وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم؛ لمواجهة المشكلات التعليمية والإسهام في نجاح العملية التعليمية بالمدرسة".

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث قام الباحثان باتباع خطواته بتقديم خلفية نظرية عن التنمية المهنية وأبعادها والبحوث الإجرائية ودورها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، ثم تناولا خبرتي كل من إندونيسيا وماليزيا بالوصف والتحليل، كما قدما وصفا لجهود التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، تلي ذلك الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الخبرتين، وصولا إلى إمكانية الإفادة منهما في الوصول لعدد من الإجراءات

المقترحة لتفعيل تطبيق البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية بما يتناسب مع الواقع الثقافي السعودي، ومتطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة:

أولا: ماهية البحوث الإجرائية.

يتكون مصطلح (Action Research) من كلمتين: Action بمعنى إجراء أو فعل أو ممارسة، Research بمعنى بحث لذا فهو البحث الذي يقوم على الفعل أو الممارسة، وأن الربط بين المصطلحين "البحث" و" الإجراء" يوضح الفكرة الأساسية والهدف منه، فمصطلح "البحث" يعني استخدام المنهج العلمي المتمثل في جمع البيانات والكتابة والقراءة والاستدلال والتفكر، ومصطلح " الإجراء أو الفعل" يتمثل في إجراء أو تنفيذ استراتيجيات التعامل مع التحديات أو حل المشكلات أو إحداث التغيير المقصود أي الفعل والتدخل، والاهم من ذلك أن كلا من البحث والإجراء لا ينفصلان عن بعضهما وهذا ما يعطي للبحث قوة هائلة لتحسين الممارسات التدريسية. (McNiff, J. 2015, p12)

كما تعرف البحوث الإجرائية بأنها نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المعلمون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التربوية وفهمها، والمواقف التي ينفذوا فيها هذه الممارسات. (Kraft, N. P, 2002, p 175)

كما ينظر إليها أيضا على أنها استقصاء يجريه شخص أو مجموعة من الأشخاص لاتخاذ قرار بشأن الإجراءات الخاصة بعمل ما، لغرض تحسين ممارساتهم في المستقبل. وهذا التعريف يساعد في تمييز البحوث الإجرائية عن الأشكال الأخرى من البحوث العلمية أو التربوية (Sagor, R, 2005, p 4).

كما تعرف أيضا بأنها تلك العملية التي يقوم المعلمون فيها ببحث ممارساتهم وأساليبهم التدريسية لتحسين العملية التعليمية (Hewitt, R., & Little, M, 2005, p 8.).

وتُعرف أيضا بأنها أداة تساعد المعلمين والتربويين على استكشاف استراتيجيات ومداخل جديدة ومتنوعة لتحسين أداءتهم التدريسية، كما يعد أداة للتنمية المهنية للمعلم، من خلال استخدام مداخل جديدة أو وسائل تقويم مختلفة (O'Connor, K. A., Greene, H. C., & Anderson, P. J, 2006, p 3)

والبحث الإجرائي ليس بحثًا نظريًا يتم التعامل معه داخل أروقة المكتبات وعلى أرففها، وليس مجرد تعلم شيء ما عن موضوع يثير اهتمامنا، كما أنه ليس حلاً لمشكلة ما عارضة بالمعنى المتداول، وإنما هو السعي إلى المعرفة حول كيفية التحسين، وهو ليس بحثاً على الناس أو عنهم، أو إيجاد جميع المعلومات المتاحة عن موضوع معين للحصول على الإجابات الصحيحة، إنما هو عمل تعاوني يتشارك فيه العاملون أملاً في تحسين مهاراتهم وتقنياتهم واستراتيجياتهم. والبحث الإجرائي

ليس لنتعلم لماذا نفعل أشياء معينة، بل كيف يمكننا أن نفعل الأشياء بشكل أفضل، ويرتكز مفهوم البحث الإجرائي على مجموعة من العناصر الأساسية، من أهمها: (McIntosh, P, 2010, p 38)

- **يُحدث البحث تكاملاً بين البحث والممارسة.**
- **يقوم به مجموعة من الممارسين.**
- **ينطوي على مستوٍ عالٍ من التأمل.**
- **يعمل على تنمية المعرفة وفهمها.**
- **يُحدث تعلماً فعالاً للمشاركين.**

كما تعد البحوث الإجرائي منهجية علمية تستهدف فهم ما حدث في الماضي والتخطيط لتحسين الفعل في المستقبل، والدمج المتوازن بين خبرات الماضي والحاضر والتفكير في الأحداث بعد وقوعها لفهم أسباب حدوثها.(Githens, R. P. 2007, p 13)

وتعدّ البحوث الإجرائية عملية تحقيق مستمرة ومتعمده ومتكررة وديناميةٍ يتخذ فيها المعلم إجراءات–هادفه وأخلاقية في سياق محدد–لتحسين عمليتي التعليم/التعلم (Pine, G. J, 2008, p 30)

وتعرف البحوث الإجرائية بأنها عملية تأمل واستقصاء منظم يقوم بها الأفراد حول ممارساتهم المهنية، وهي أيضاً استقصاء للفهم والتقييم والتغيير من أجل تحسين بعض الممارسات التربوية (Costello, P. J, 2011, p 5)

ورغم تباين العلماء حول مفهومهم للبحوث الإجرائية، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً فيما بينهم على أن البحث الإجرائي هو: (Rowell, L. et all, 2017, p37)

- **إجراء تحقيق من جانب الممارسين في سياق الممارسة بهدف تحسينها.**
- **عملية تحديد المشكلات، وتنفيذ والحلول، وتقييم النتائج يستمر في "دوامة لا تنتهي.**
- **يتطلب موقف حرج من جانب الباحث.**
- **يتطلب التخطيط الجيد من أجل تحقيقها.**
- **التشاركية: ينبغي أن تتسم بالتعاون في تنفيذها.**

وتمثل البحوث الإجرائية البحث الذي يقوم به المعلم الممارس في البيئة المدرسية (أي عندما يشارك في عمله العادي) بهدف تحسين تقنياته، ويُجرَى هذا البحث جنبا إلى جنب مع النشاطات التي يقوم بها المعلم الممارس دون الإخلال بأي نشاط منتظم (Lohithakshan, P. M, 2015, P. 8)

كما أنها تعدّ استقصاء منظم يجريه المعلم الباحث لجمع المعلومات عن الطرق التي تعمل بها مدرسة معينة، وكيف يُعلم المعلمون، إلى أي مدى يتعلم الطلاب. ويتم جمع المعلومات بهدف اكتساب المعرفة وتطوير الممارسة التأملية وإحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية وفي الممارسات التعليمية بعامةٍ وتحسين نتائج الطلاب بخاصة.(Mertler, C. A. 2016, p4)

وتعرف البحوث الإجرائية بأنها تلك البحوث التي يقوم بها المعلمون لتطوير أنفسهم أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التربوية، حيث يقومون بتحديد المشكلة التي هم بصدد إيجاد حل لها ثم يقومون بتنفيذ إجراءات يعتقدون أنها مناسبة لحل هذه المشكلة، بعدها يتأملون فيما يقومون به من جهد فيما إذا كان ناجحًا في حل المشكلة، فإذا لم يكن كذلك يقومون بالمحاولة مرة أخرى (الخالدي ووهبه، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات سابقة يمكن القول بأن البحث الإجرائي يتميز بالعديد من الخصائص أهمها:

- أنه بحث يقوم به معلم أو مجموعة معلمين، فهو يتم إما بشكل فردي أو جماعي.
- يحتاج قبل البدء فيه إلى تفكر وتأمل دقيق في المشكلات المراد حلها.
- نتائجه لا يتم تعميمها، إلا على الحالة أو المشكلة التي من أجلها تم إجراء البحث.
- هذا النوع من البحوث لا يمارسه باحث محترف أو باحث من الخارج، وإنما يقوم به الممارس الفعلي (المعلم أو المشرف الفني والمدير) وكل من له صلة بالعملية التعليمية وبالواقع الفعلي.
- بحث تطبيقي يكون فيه الباحث(المعلم) ممارساً.
- تنبع الحاجة للبحث الإجرائي من وجود مشكلات تعليمية ميدانية وواقعية تواجه المعلمين.
- يقوم المعلمون أنفسهم بإجراء بحث الفعل وفقاً لمنهجية علمية محددة ودقيقة.
- أنه بحث موقفي بمعنى أنها تشخص المشكلة في سياق محدد ومحاولة حلها في هذا السياق.

ثانيا: أهمية البحوث الإجرائية.

تمثل البحوث الإجرائية أداة مهمة وضرورية لكل عامل في الميدان التربوي، ووسيط تدريبي يتصف بالمرونة والتجديد المستمر يعين الأفراد على تطوير الأداء وتحسين النتائج، كما أن البحث الإجرائي نهج يجمع بين العمل أو الإجراء والبحث؛ أي العمل لإحداث تغيير في مجتمع أو منظمة أو برنامج ما، والبحث لزيادة فهم ما يجري بحثه أو تغييره. ويختلف البحث الإجرائي في كونه يركز على العمل أو الإجراء بخلاف البحوث الأخرى التي تركز على تصميم البحث ويكون فيها العمل نتاجًا ثانويًا ويكون همها نشر النتائج لقطاع أوسع من مجتمع الدراسة.

ويكتسب البحث الإجرائي أهميته من مجموعة من المزايا التالية:

- يتيح الفرصة للمعلم لفحص أدائه كمهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها ليقوم بحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة.
- يسهم في الربط بين النظرية والتطبيق العملي، وتكون النتائج المتوقعة قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.

- **يزيل أو يضيق الفجوة بين الباحثين والمتأثرين بالبحث، حيث ينضم هؤلاء المتأثرين إلى الباحثين في اتخاذ القرار حول ما الذي ينبغي عمله، وهذا ما يميز بحث الفعل عن البحوث الأخرى التي غالبًا ما يتخذ القرار الخاص بها مختص ويقوم بتنفيذ البحث بمفرده بمعزل عن المتأثرين به الذين يقتصر دورهم على الاستجابة.**
- **يعطي الباحث المعلم دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة نظرًا لارتباط مشكلة بحث الفعل بالمشكلات التي يواجهها الباحث.**
- **يجد الشخص الذي يقوم ببحث الفعل حلولًا للمشكلات التي يواجهها فيشعر بتحسن أدائه وزيادة قدراته على العمل والإنتاج.**
- **يسهم في تطوير المعلم مهنيًا لتتكامل معرفته بالتخصص بكيفية وطرائق تعليمه.**
- **يزيد من قدرات المعلم التحليلية ووعيه وتفكيره الناقد، ويسهم في تطوير القدرات البحثية لدى المعلمين مثل كتابة التقارير والمذكرات والتأمل الناقد في الممارسات.**
- **يمكن المعلمين من بناء معرفتهم وجعلها في متناول الآخرين ليستفيدوا منها وليستفيد كذلك الطلبة منها، ويتيح الفرصة للمعلم ليرى نفسه باحثًا ومنتجًا للمعرفة، ويرسخ فكرة المعلم الباحث.**
- **يستخدم كاستراتيجية لتطوير القدرات التأملية عند المعلمين الجدد، بالإضافة إلى مساعدتهم على صياغة مشاكلهم ووضع حلول لها.**
- **يستطيع الباحث تبني أكثر من منهج أو طريقة في خطته لتنفيذ الإجراءات تأكيدًا على مرونة الخطة وقابلية التعديل واستخدام الإبدال.**

ثالثا: أهداف البحوث الإجرائية.

أشار الخالدي ووهبة (٢٠٠٠م) إلى أن البحوث الإجرائية تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- **تمكين المعلمين من تحسين ممارساتهم التعليمية من خلال فهمها والتفكير فيها بصورة جديدة وإبداعية.**
- **زيادة دافعية المعلم وتدعيم ثقته في القرارات التي يتخذها بناء على البحث والاستقصاء.**
- **إحداث تغيير ذو معنى ودائم في العملية التعليمية.**
- **ترسيخ الديمقراطية في العملية التعليمية، وترسيخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم.**
- **تطوير المعلم مهنيًا بحيث تتكامل معرفته بالتخصص بكيفية وطرائق تعليم التخصص، وتزيد من قدراته التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد ومهاراته في التأمل الذاتي.**
- **تحسين التواصل بين المعلمين والباحثين التربويين، وبين المعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلمين والإدارة المدرسية، وبين المعلمين والمجتمع الخارجي.**

- **تغيير معتقدات المعلمين حول دورهم، وحول الطالب، والصف، والمنهج، وربط ذلك بالمجتمع.**
- **خلق باحثين من معلمين ينخرطون في المهنة لرفع نوعية التعليم.**
- **تفعيل المعلم من خلال الحوار الجماعي والعمل المشترك، لرفع صوته ليكون عنصرًا فاعلًا في المجتمع، وليس فقط منفذًا للمنهج.**
- **نشر نتاجات المعلمين التي عملوها خلال البحث وتطبيق المشاريع.**
- **تأهيل عناصر بشرية قادرة تستطيع أن تساهم في العملية التربوية.**

ومن خلال البحوث الإجرائية يقوم المعلم كمهني بفحص أدائه بهدف تحسينه وتطويره من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها ليقوم باستخدام منهجية علمية ملائمة، وهي ترى في المعلم كأفضل مقيم لتجربته التعليمية وتشجعه على تطوير نظرياته التربوية بناءً على ممارساته الصفية، وتتعرض هذه البحوث للأوضاع والممارسات التي يستطيع المعلم الباحث إحداث تغيير فيها في الاتجاه المرغوب، ولا تتعرض للجوانب التي لا يستطيع المعلم التدخل فيها أو تغييرها.

رابعاً: أنواع البحوث الإجرائية.

يمكن تصنيف البحوث الإجرائية من *حيث مستوى المشاركة* إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي: (بيومي ضحاوي، ٢٠٠٩م، ص ص٩-١٥)

- **البحث الإجرائي الفردي Individual Action Research: وهو البحث الذي يقوم به الممارس المهني داخل حجرة الدراسة، ويتناول فيه مشكلة كعينة ترتبط باستراتيجيات التدريس أو بمعارف الدارسين أو بسلوكهم الاجتماعي ويعمل على حلها.**
- **البحث الإجرائي التعاوني Collaborative Action Research : وهو البحث الذي يتعاون في إجرائه عدد من الممارسين المهنيين، ويركز على مشكلات تحدث داخل حجرة الدراسة أو عدد من الحجرات، وقد يشارك في البحث إداريين أو أساتذة من الجامعة.**
- **البحث الإجرائي على مستوى المؤسسة التعليمية School-wide Action Research: وهو البحث الذي يشارك فيه جميع الممارسين المهنيين، بهدف حل مشكلة ما أو تحسين أدائهم ومن ثم تحسين أداء المتعلمين، أو تحسين الأداء المؤسسي بشكل عام.**

أما من *حيث الوظيفة* فيمكن تصنيف البحوث الإجرائية إلى الأنواع التالية: (فريال أبوعواد، ومحمد نوفل، ٢٠١٢م، ص ص٤٢-٤٣)

- **البحث الإجرائي التشخيصي Diagnostic: وفيه يقوم الباحث بالتدخل في المشكلة القائمة وذلك بتشخيصها ووضع الحلول المقترحة لها، حيث يقوم بجمع المعلومات حول المشكلة المحددة، واقتراح حلول لها، ومن ثمّ إرسالها لصاحب المشكلة مصحوبة بتوصيات حول طريقة تنفيذ الحلول المقترحة. إلا أنه نتيجة للقناعة بأنه ليس بالضرورة أن يقود تشخيص المشكلة**

من قبل طرف خارجي للوصول إلى حلول يمكن تنفيذها، جاءت التوصية بأن يكون هذا البحث تشاركياً؛ بحيث يُشارك فيه القائمون على التنفيذ.

- البحث الإجرائي التجريبي Empirical: يكون دور الفرد في هذا النوع من الأبحاث مزدوجاً في التنفيذ والبحث والملاحظة لأعماله وما ينتج عنها، ومن عيوب ذلك النوع ضيق الوقت نتيجة ازدواجية الدور وانعكاس ذلك على نوعية الدراسة ومستواها.
- البحث الإجرائي الاختباري Experimental: يُوصف هذا النوع بأنه موجه نحو استخدام مختلف التقنيات التنفيذية بكفاءة نسبية، فهو بحث عملي بمعنى الكلمة وهو من أكثرها مساهمة في تقدم المعرفة العلمية.

ويرى آخرون أنه يمكن تقسيم البحوث الإجرائية إلى ثلاثة أنواع أخرى هي: (Norton, L. S, 2009, pp.53-54)

١. البحث الإجرائي التقني Technical Action Research: وفيه يهدف الباحث إلى اختبار موقف معين أو مشكلة معينة، وهذا النوع من البحث يمكن وصفه بأنه علاقة تعاونية بين الباحث الخبير الذي يقوم بتحديد المشكلة في ضوء أفكاره ومعتقداته، والممارس الذي يكون جُل اهتمامه بتحسين ممارسته.
٢. البحث الإجرائي العملي Practical Action Research: وفي هذا النوع من البحوث، يُنظر إلى المعلم على أنه باحث وممارس في ذات الوقت؛ فمن خلاله يتمكن المعلم من تفسير ممارساته ومن ثَم تغييرها، وبمعنى آخر فهم أعمق للمشكلة وتحسين الممارسة.
٣. البحث الإجرائي التحرري الناقد critical-emancipatory action research: ويهدف هذا النوع من البحوث إلى دراسة المشكلة التي تواجه الباحث بعمق مع استخدام بعض النظريات لتوضيح المشكلة، فالتركيز هنا ليس على الممارسين أنفسهم وتنمية أداءاتهم، ولكن على فهم طبيعة المشكلة وتحليلها، ومن أهداف هذا النوع هو الربط بين النظرية والتطبيق أي زيادة التقارب بين المشكلات الفعلية التي يواجهها الممارسين والنظرية المستخدمة لشرح وحل هذه المشكلة.

ويوجد عدة أشكال للبحوث الإجرائية تلتقي جميعها في هدفها الرئيسي وهو تحسين الممارسات في العمل، وتشترك في سيرها بشكل دوري يتضمن تعرف المشكلة وتحديدها، ووضع خطة عمل، وتنفيذ الخطة، والتقويم والتأمل.

ومن خلال ما تقدم من تصنيفات للبحوث الإجرائية، يتضح أن جميعها ركزت على القضايا التي تخص وتشخص مشكلات المعلمين داخل فصولهم الدراسية، مع هدف أساسي وهو تطوير المعلم والممارسات التعليمية الفعالة، ومن ثمّ فقد أصبح بحث الفعل أداة قيمة وجزء لا يتجزأ من التطوير المهني للمعلم.

خامساً: المبادئ التي تقوم عليها البحوث الإجرائية.

إن ما يميز البحوث الإجرائية عن الأنواع الأخرى من البحوث هو المبادئ التي تقودها، وقد أوضح (Winter ١٩٨٩) أن هناك مبادئ ست رئيسة تساعد على الحكم على صحة البحوث الإجرائية من خلال الربط بين القيم، والممارسة، والنظرية.

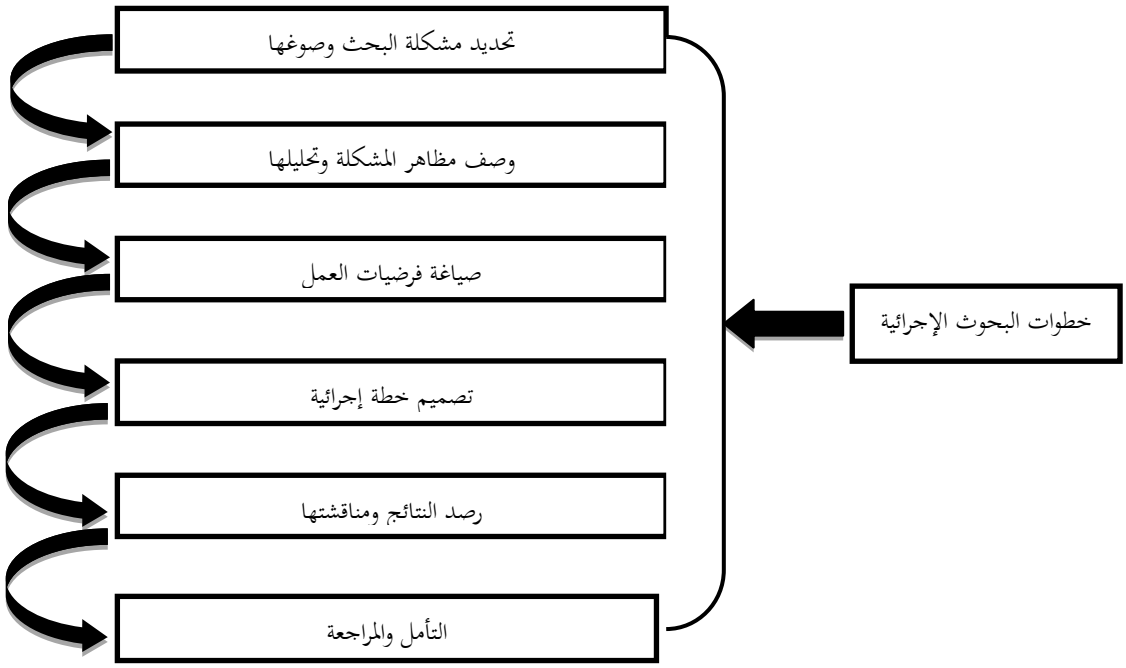
١. **التأملية: التفكير في القضايا والعمليات يساعدنا على أن نصبح على بينة من أفكارنا الخاصة، والتحيزات. مبدأ النقد التأملي يكفل أن نفكر في المشكلات والعمليات وإجراء تفسيرات واضحة، والتحيزات، والافتراضات، والاهتمامات التي تشكل أحكامنا. يفتح النقد التأملي أفكارنا، ومشاعرنا، ووجهات نظرنا، وإجراءاتنا، واستنتاجاتنا للمراجعة العامة والتأمل الذاتي. فبواسطة التأمل الذاتي والاستبيان، يمكن أن تشكل حججًا جديدة جنبًا إلى جنب مع احتمال وقوع إجراءات جديدة.**
٢. **الجدلية: الانتقادات الجدلية هي مناقشة لتفسيرات مختلفة تعكس الممارسة من أجل فهم العلاقات بين جميع أجزاء بيئتنا لرؤية كيف يتناسب كل شيء معًا. العناصر الرئيسة لتركيز الاهتمام على تلك العناصر غير المستقرة أو المتعارضة بعضها البعض هو أكثر الاحتمالات لإحداث تغييرات.**
٣. **التعاونية: العمل المشترك للباحثين مهم للتحقق من صحة وجهات النظر. يتم أخذ رأي الجميع بعين الاعتبار من أجل فهم الوضع بشكل أفضل. هذا المبدأ يفترض أن أفكار كل شخص كبيرة، ليس فقط أفكار الباحث في مجال بحوث الفعل. هذا يؤدي إلى وجود رؤى متناقضة بين وجهات نظر الباحثين المتشاركين.**
٤. **المخاطرة: يمكن أن تسبب عملية التغيير المخاوف بين الباحثين. في بعض الأحيان فإنه ليس من السهل أن نسمع مناقشة مفتوحة لتفسيرات، وأفكار، وأحكام واحدة. يجب على الباحثين في مجال بحوث الفعل أن يكونوا على استعداد للمجازفة من خلال تقبلهم لانتقادات أفكارهم وتأملاتهم ومخاطر الفشل من أجل التعلم**
٥. **التركيب البنائي: ينبغي أن تتضمن تقارير تعكس مختلف الآراء والتعليقات والانتقادات التي تؤدي إلى تفسيرات مختلفة للأدلة والبيانات وتوصيات لاتخاذ إجراءات ممكنة مختلفة. إن استخدام هذا الأسلوب في كل من جمع البيانات وحسابات البحوث نفسها يضمن بنية الجمع. وتشجع مثل هذه التقارير المناقشات الجارية بين الزملاء الباحثين، بدلًا من أن يكون الاستنتاج نهائي.**
٦. **النظرية، الممارسة، التحول: لا تتعارض النظرية والممارسة مع بحث الفعل. فهي أجزاء مترابطة ومتكاملة لعملية تغيير بحوث الفعل. فحدوثهما يتم معًا، وكلاهما ضروري للتطوير.**

يهدف بحث الفعل إلى وجود نظرية تفسيرية لتوضيح الإجراءات. تطبيق النظرية يتم من خلال تحليلها في دائرة بحث الفعل المستمرة التي تبدل بين النظرية والتطبيق من أجل عملية التحسين.

إن المنطلق الأساسي الذي يقوم عليه بحث الفعل هو المعلم كباحث، الأمر الذي ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، إذ لم تعد النظرة التقليدية للمعلم ودوره (بأنه ناقل للمعرفة) تتلاءم مع تطور المعرفة والنظرة الحديثة للتعليم والتعلم، فالمعلم يتعلم، ويتطور أدائه خلال ممارسته للتعليم، ويعتبر بحث الفعل إحدى الوسائل الفعالة لهذا التوجه.

سادساً: آلية تنفيذ البحوث الإجرائية.

على الرغم من تنوع البحوث الإجرائية كما سبقت الإشارة وتعددها سواء من حيث الوظيفة أو مستوى المشاركة، إلا أنها تسير جميعها وفق منهجية واضحة ومحددة، وتتحقق هذه المنهجية عبر من مجموعة من الخطوات الرئيسية التي يعبر عنها الشكل (١) التالي:



شكل (١) يوضح خطوات البحوث الإجرائية

١. **الإحساس بالمشكلة وتحديد مجالها: إن الحافز الأساسي للقيام بالبحث الإجرائي هو الشعور بعدم الرضا عن جانب معين من الجوانب المتعلقة بعمل الباحث ومهامه، أو مستوى أداء الفئة التي يشرف عليها سواء كانت هذه الفئة طلابًا أو معلمين، فعلى سبيل المثال: قد يشعر المعلم بعدم الرضا عن تنفيذ الطلبة للواجبات المنزلية.**
٢. **صوغ مشكلة البحث: ينبغي على الباحث أن يصوغ المشكلة بشكل محدد، وتصاغ المشكلة بأحد الأسلوبين الآتيين:**

أ- الصيغة التقريرية للمشكلة: التعبير عن المشكلة بجملة أو عبارة تقريرية مثل: أسباب تأخر الطلبة عن الدوام الصباحي، الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الحسابية الكلامية.

ب- الصيغة الاستفهامية: تعد هذه الصيغة الأكثر شيوعًا، حيث يتم التعبير عن المشكلة بصيغة سؤال أو تساؤل يبحث عن إجابة، مثل: ما أسباب ضعف تحصيل الطلبة في اختبارات الرياضيات؟

٣. وصف مظاهر مشكلة البحث وتحليلها: من أجل التأكد من وجود المشكلة وتحديد أبعادها بكل دقة ووضوح يقوم الباحث بالبحث عن مزيد من الأدلة والمؤشرات عن وجود المشكلة باستخدام أدوات معينة مثل: (الاختبار- المقابلة- الرجوع إلى السجلات- الاستبانة- اليوميات- قوائم الرصد- الملاحظة- الحقائب أو الملفات التعليمية للطلبة- المجموعات البؤرية)، ثم بعد ذلك يتم تحليل المشكلة وتشخيص أسبابها والعوامل التي تؤثر عليها، ويتم كذلك استبعاد بعض الأسباب وحصر المشكلة بعدد محدود من الأسباب المحتملة التي يمكن معالجتها، ويمكن في هذا المجال استخدام بعض التقنيات في تحليل المشكلة مثل استمطار الأفكار وشجرة المشاكل.

٤. صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة: يقوم الباحث في هذه الخطوة بالبحث عن الطرائق والوسائل المقترحة والتي يمكن أن تساعد في حل المشكلة، ويتم ذلك بصوغ تلك المقترحات والإجراءات لحل المشكلة على شكل فرضيات، والفرضية هي جملة عامة تعبر عن إجابة محتملة لأسئلة الباحث وتخصص علاقة ما بين متغيرين أو أكثر، وتنطبق على مجتمع دراسي معين، ويجب أن تكون الفرضية واضحة، ومحددة، ومختصرة، وقابلة للاختبار، ومنبثقة من مشكلة البحث، وينبغي للفرضية أن تتضمن ما يأتي: وصفًا للإجراء العملي القابل للتنفيذ الذي يعتزم الباحث القيام به لحل المشكلة، والمرتبط بسبب المشكلة ارتباطا وثيقًا، وكذلك وصفًا للأثر الذي يتوقعه الباحث نتيجة للإجراء الذي ينوي تطبيقه في حل المشكلة وتحسين الممارسات المتصلة بها، ويتم صوغ الفرضية في صيغ أهمها:

أ- الصيغة التقريرية: مثال: يزداد مستوى تحصيل الطلبة في العلوم بازدياد الوقت المخصص للتجارب العملية.

ب- الصيغة الشرطية: مثال: إذا زاد الوقت المخصص للتجارب العملية في العلوم، فإن مستوى تحصيل الطلبة يزداد تبعًا لذلك.

٥. رصد النتائج ومناقشتها: يقوم الباحث بتدوين النتائج التي تم التوصل إليها ورصدها كما هي دون تعليق أو تفسير، ثم يقوم بتحليلها وتفسيرها والتعليق عليها في ضوء فرضيات البحث ومن ثم التوصل إلى الاستنتاجات المنشودة والمتعلقة بمشكلة البحث، كما يسوق الباحث في هذه الخطوة أحكامه التقويمية على مختلف جوانب البحث وطرائقه وأدواته ونتائجه، ويقدم تفسيرات لمجرياتها،

ومن الضروري إعداد تقرير كتابي يشتمل على مشكلة البحث ويصف البيانات وكيفية جمعها ويعرض ملخصًا للنتائج.

٦. التأمل والمراجعة: يقوم الباحث في هذه الخطوة بتأمل كيفية تأثير هذه النتائج على ممارساته التعليمية داخل الصف وعلى آرائه واتجاهاته نحو التعليم، وحين يلاحظ تقدمًا وتحسنًا يتم حل المشكلة والخروج منها، وإذا لم يلاحظ تحسنًا يراجع الموقف من جديد ابتداء من الخطوة الأولى للبحث.

ويعدّ التأمل في العملية التعليمية ضروريًا لعملية التغيير في الممارسات التعليمية نحو الأفضل، وقد وجد "أندرس" و"ريتشاردسون" في برنامج تطوير المعلمين المعتمد على طاقم المدرسة، أن تأمل المعلمين في ممارستهم التعليمية يحسن من ممارساتهم في الإرشادات التعليمية. وأكد الباحثان، في السياق ذاته، أن التأمل والتغير يسيران معًا، وأن عملية التغيير الفعالة والمؤثرة تتم بعد أن تأمل المعلمين في ممارساتهم، ومقارنتها بالممارسات المثالية في ظروف معينة. (Andres & Richardson, 1991)

ويلجأ الباحث في خطة جمع البيانات إلى طرح الأسئلة الآتية على نفسه:

- ما البيانات التي أجمعها؟ وفي أي المجالات؟
- عن أي أفراد أجمع البيانات؟
- بأي الأدوات أجمع البيانات؟ وكيف أتحقق من صدق الأدوات وثباتها؟
- تحت أي شروط / ظروف أجمع البيانات؟
- كيف أعالج البيانات للحصول على إجابات للفرضية البحثية؟

سابعاً: مقومات البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

حتى تُحقق البحوث الإجرائية دورها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين فلابد وأن يتم إجراؤها وفقاً لمجموعة من المقومات منها: (محمد عبد الخالق مدبولي، ٢٠١٣م، ٦٠)

- الدافعية الذاتية: بمعنى أن يكون الحافز لإجرائها نابعاً من المعلمين الممارسين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم. وتتحقق الدافعية بأن تُركز هذه البحوث على مشكلات واقعية يواجهها الممارس في عمله اليومي، بطريقة ديناميكية تتضمن تكراراً للأنشطة التي يقوم بها الباحث في بحثه. (Creswell, J. W, 2012, p 586)
- النظامية والمنهجية: بمعنى أن تتم البحوث وفق منطق بحثي استقصائي سليم، يصاحبه قدر من المرونة والابتكارية من قبل المعلمين. وتتحقق الابتكارية بأن يتم الجمع بين الدراسة المنهجية، وأحيانا التجريبية لمشكلة واقعية، والسعي إلى حلها بتجميع البيانات وتحديد الأهداف وتقييم النتائج والإجراءات ومن ثمّ ابتكار الحلول المناسبة لها.(Burns, D, 2007, p. 13)

- التأملية والوعي: حيث تهدف البحوث الإجرائية إلى فهم الممارسات التدريسية القائمة وتأمل نتائجها. ذلك أن تأمل الممارسات التدريسية للمعلم، يساعد في تحسينها، وإلى اكتساب المعرفة الجديدة، بما يؤدي إلى تحسين التعلم وليس تحسين السلوكيات فقط. (McNiff, J. & Whitehead, J, 2010, p. 17)
- الممارسة العملية والواقعية: حيث تنبع البحوث الإجرائية من ممارسات عملية واقعية، وذلك لتعديل وتطوير وتحسين ممارسات واقعية. ويؤكد ذلك كومار من أن البحوث الإجرائية يقوم بها الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يواجهون المشكلات أثناء ممارساتهم الواقعية، ويهدفون من بحوثهم إلى تحسين أو تعديل الممارسات الحالية. (Kumar, Y. S. 2006, p. 263)
- أن تكون متسقةً مع القيم التربوية للمدرسة ومع ظروف العمل للمعلمين، وأن تُسهم في تنمية هذه القيم وتحسين ظروف العمل في النظام التعليمي، إلى جانب تقديمها لمجموعة من الطرق والاستراتيجيات البسيطة للبحث وتطوير الممارسات والتي تكون في مجملها قابلة للتحقيق. (Altrichter, H., Et all, 2013, p.19)

ويرى البعض أن خصائص بحوث الفعل تتمثل في:(Koshy, V, 2009, pp. 1-2)

- أنها طريقة تستخدم لتحسين الممارسة التعليمية. انها مشتركة والعمل، والتقييم والتفكير، وبناء على الأدلة المجمعة، والتغييرات في الممارسة العملية.
- أنها تشاركية وتعاونية؛ يتم الاضطلاع بها من قبل الأفراد، مع غرض مشترك.
- أنها بحوث قائمة على الموقف.
- تُطور التأمل بناء على التفسيرات التي يقدمها المشاركون.
- يتم إنشاء المعرفة من خلال العمل، وعند نقطة التطبيق.
- يمكن أن تنطوي على حل المشاكل، إذا كان حل المشكلة يؤدي إلى تحسين الممارسة.
- في العمل تظهر نتائج البحوث مع تطور الإجراءات، لكنها ليست كذلك قاطعة أو مطلقة.

وقد وصف البعض البحوث الإجرائية بأنه عملية حلزونية مرنة يتحقق فيها كل من الإجراء (التغيير أو التحسين) والبحث (الفهم والمعرفة)، حيث يقود الفهم إلى التغيير، وفي نفس الوقت يتأثر بهذا التغيير، ويشترك فيه عادة الأفراد المعنيون بالتغيير، وتؤدي هذه المشاركة إلى تقاسم الفهم بشكل واسع بما يُحقق الالتزام بالتغيير، فالبحث الإجرائي ليس الأسلوب الوحيد للبحث، وليس العملية الوحيدة التي يمكن من خلالها إحداث التغيير، لكنه عملية تلائم جيدًا المواقف التي يسعى الباحث فيها إلى إحداث التغيير (الإجراء) والفهم (البحث) في نفس الوقت.

ثامناً: دور البحوث الإجرائية في التنمية المهنية للمعلمين.

تعدّ البحوث الإجرائية من مداخل التنمية المهنية للمعلمين، حيث تقوم على تأمل المعلم للممارسات التي يقوم بها في الواقع التربوي بما يتضمنه من تحديات ومشكلات، فيعمل على حلها، الأمر الذي يسهم في إنتاج المعارف وبنائها بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة من ناحية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من ناحية أخرى.

وجدير بالذكر أن البحوث الإجرائية لا تتعرض إلا للأوضاع والممارسات التي يستطيع الباحث المعلم إحداث تغيير فيها بالاتجاه المرغوب، ولا تتعرض للجوانب التي لا يستطيع التدخل فيها أو تغييرها، لذا فالمعلم الجيد هو معلم باحث في القضايا والمشكلات التي تواجهه، مؤمنا بقدرة طلبته على التقدم وإحراز النجاح، لا يقبل الفشل فهو حريص على معرفة الطرائق والوسائل اللازمة للتصدي لتلك المشكلات ومعالجتها.

ومن هنا ينطلق البحث الإجرائي كأسلوب أو منهج للتطوير والتحسين التربوي والتجريب المتصل بالممارسات المدرسية والموجه نحو تحسينها، حيث لا يعتمد المعلمون الأكفاء والقيادات التعليمية على الطرق التقليدية في حل المشكلات، ونصائح الآخرين، أو حتى توصيات الخبراء فقط. لكنهم يقومون، وكذلك القيادات التعليمية، بإجراء بحوثهم الخاصة لتحديد المشاكل وحلها وتحليل المعلومات عن المدارس والفصول الدراسية؛ من خلال هذه العملية هم أيضًا يطورون كفاياتهم المهنية.

ومن هنا نجد أن هناك حاجة ماسة لتبني هذا التوجه البحثي في مدارسنا لتطوير وتفعيل المعلم الباحث ومساعدته على الارتقاء كمهني وباحث لما له من فوائد جمة على العملية التربوية بشكل عام والتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التعليم بشكل خاص (رحمة محمد عودة، ورنده عيد شرير، ٢٠٠٤م، ص٩٢٢).

ويعد البحث الإجرائي من البحوث التطبيقية الموجهة نحو حل المشكلات التي يواجهها العاملون في التربية بشكل عام والمعلمون بشكل خاص، وقد أخذ الاهتمام بها في المجال التربوي يظهر في أواخر الستينات وأوائل التسعينات من القرن الماضي نتيجة لما يسمى حركة المعلم الباحث في الولايات المتحدة التي رأت أن المعلم يجب أن يكون باحثًا، ورأت في المعلم الممارس داخل الصف الشخص الأهم في تعريف المشكلات التعليمية وإيجاد حلولها، وأخذ هذا الاهتمام بها يتسع ويزداد في السنوات الأخيرة في العديد من دول العالم، ويسعى بحث الفعل إلى إدخال تجديدات وتحسينات على التعليم والتعلم داخل الصف من خلال قيام المعلم بلعب دور مزدوج، فالمعلم منتج للنظرية التربوية وموظف لها في تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية، ويفيد بحث الفعل ويلائم بعض المواقف، ولكنه لا يعد ملائمًا في مواقف أخرى تتطلب أنواعًا أخرى من البحوث.

والغرض من البحوث الإجرائية هو تقديم طريقة للمعلمين الباحثين لحل مشكلات يومية في المدارس، بحيث يمكنهم تحسين كل من تعلم الطلاب وفاعلية المعلم. وبحوث الفعل هي بحوث يجريها المعلمون لأنفسهم، ولا تفرض عليهم بواسطة شخص آخر. وهي تتعلق بدرجة كبيرة بتطوير الاتجاهات المهنية للمعلمين، أي تشجيعهم على أن يكونوا متعلمين دائمين في صفوفهم المدرسية وممارساتهم، وهو ما يتيح لهم أن يكونوا بمثابة نماذج لطلابهم ليس فقط فيما يتعلق بالمهارات المطلوبة للتعلم الفاعل، وإنما أيضًا بحب الاستطلاع والاستثارة لاكتساب معرفة جديدة.

وتشجع البحوث الإجرائية المعلمين على فحص ديناميات صفوفهم المدرسية، وتأمل أفعال وتفاعلات الطلاب، وفحص الممارسات المعتادة. وعندما يكتسب المعلمون فهمًا جديدًا عن سلوكياتهم وسلوكيات طلابهم من خلال البحث الإجرائي، تزداد ثقتهم بأنفسهم عندما يتخذون قرارات مستندة إلى معلومات عما ينبغي أو لا ينبغي تغييره وربط المعرفة السابقة بمعلومات جديدة، والتعلم من الخبرة (حتى في حالة الفشل)، لكي يكونوا مهنيين في حل المشكلات وملتزمين بتحسين ممارساتهم ونتائج طلابهم، وهم ما يشكل سببًا قويًا لممارسة بحث الفعل.

المبحث الثاني: البحوث الإجرائية مدخلا لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء خبرتي إندونيسيا وماليزيا.

يتناول هذا المبحث وصفا تحليلا لخبرتي كل من إندونيسيا وماليزيا في توظيف البحوث الإجرائية كمدخل لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، حيث تشير خبرة ماليزيا إلى توظيف البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، بينما تشير تجربة ماليزيا إلى توظيفه في التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة الإعداد.

الخبرة الإندونيسية.

أ- الاهتمام بالبحوث الإجرائية ودعمها.

يُعد إشراك المعلمين في طرح الأسئلة الدائرة حول كيفية تحسين ممارسات التدريس ومحاولة الإجابة عنها، أمرًا ضروريًا لتحقيق التنمية المهنية لهم، فمن خلالها تتم عملية التعلم والتطوير الذاتي المستمر، وهو ما يصل بالمعلم إلى مرحلة الرضا الداخلي والشعور بالثقة بالنفس كخبير قادر على العمل بفعالية في المدارس الإندونيسية (Sandra and others, 2011, p. 115).

وفي ضوء ذلك رأت وزارة التربية الوطنية في إندونيسيا والعديد من المعلمين أن القدرة على إجراء البحوث الإجرائية مهارة أساسية لتحقيق هذه الأهداف، إيمانا منهم بأن البحث الإجرائي هو نهج منهجي للتحقيق يمكّن المعلمين من إيجاد حلول فعالة للمشاكل التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

مع مطلع التسعينيات من القرن الماضي قدمت وزارة التعليم في إندونيسيا العديد من برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، والتي كان من بينها مجموعات عمل المدارس الابتدائية، والتي

عُرفت اختصارا باللغة الإندونيسية KKG، ومجموعات عمل معلمي المواد للمرحلة الثانوية، والتي عرفت اختصارا أيضا MGMP، وقد حرصت الوزارة على أن يمثل هذين البرنامجين شبكة محلية للتدريب أثناء الخدمة، يتم من خلالها تبادل أنشطة تحسين الذات التي يقوم بها المعلمون المحليون، وقد تراوحت أنشطة هذين البرنامجين من تطوير المناهج والمواد التعليمية وتصميم عناصر الاختبار إلى أنشطة أكثر تقدمًا مثل الأبحاث الإجرائية (Rahman, Abdul, 2016, p. 42-43)

وفي إندونيسيا تباينت التصورات حول مفهوم التنمية المهنية للمعلمين إلا أنها في جميعها رأت أن البحث الإجرائي مدخلا متميزا لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، حيث يرى إحدى هذه التصورات أن التنمية المهنية للمعلمين، مجموعة من الأنشطة والأحداث والفرص التي يقوم بها المعلمون وتتاح لهم.

ويؤكد أنصار هذا التصور للتنمية المهنية للمعلمين على أهمية صياغة أنواع مختلفة من أنشطة التعلم التي يمكن أن توفر المعرفة والمهارات المتوقعة للمعلمين بفعالية وكفاءة، كما يدعو أنصار هذا التصور إلى استبدال ما يسمى بأنشطة التنمية المهنية التقليدية مثل ورش العمل والندوات والتدريب أثناء الخدمة بأنشطة الإصلاح مثل البحث الإجرائي والتعلم التعاوني وشبكات الأقران. (Rahman, Abdul, 2016, p. 50)

أما التصور الثاني للتنمية المهنية فيرى أنها عملية يمكن من خلالها تعزيز جودة المعلم، لذا يركز مؤيدو هذا التصور اهتمامهم على معرفة أفضل طريقة لتطبيق التنمية المهنية حتى يتم تحسين جودة المعلم بالسؤال حول ما إذا كان ذلك يكون من خلال نقل المعرفة إلى المعلمين، أو النظر إلى المعلم على معايش للعمل التدريسي ومن ثمّ فهو قادر على بناء الأفكار التي تقوده إلى المعرفة والعمل عليها. (Richardson, 1996, p.266). أو أن التنمية المهنية للمعلمين تتحقق من خلال زيادة ممارستهم للتدريس ومن ثم يصبحوا على دراية بعملية التدريس (Adler, 2000, p.37). وبالتالي، فإن المناقشة الجارية حول التنمية المهنية ضمن هذا المنظور تركز على ما إذا كان سيتم إرسال المعلمين في الدورات التدريبية، أو السماح لهم بالتخطيط ومتابعة التعلم الخاص بهم، أو تنميتهم من خلال المشاكل والتحديات التي تنشأ في ممارساتهم الخاصة.

وفي جميع الأحوال فإن معايشة المعلم لمشكلاته الخاصة داخل الفصل والعمل على فهمها وتأملها وإيجاد الحلو المناسبة لها هي الركائز الأساسية للبحث الإجرائي.

أما التصور الثالث فيجمع بين التصورين السابقين وينظر للتنمية المهنية للمعلمين على أنها مجموعة من العمليات والأنشطة التي تم تصميميها لإثراء المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية للمعلمين والتي تنعكس بدورها على تحسن تعلم الطلاب. (Guskey, 2000, P. 16)

يجمع هذا المنظور بين ماذا وكيف؛ إذ يجيب على سؤال ماذا ينقصني كمعلم حتى أقوم بعملي بشكل احترافي، وكيف أفعل ذلك، وهنا يأتي البحث الإجرائي ليجيب عن هذين السؤالين؛ حيث يقوم

المعلمون بتأمل ممارساتهم وبناء فهم أو معرفة جديدة من أجل تحسينها. (Rahman, Abdul, 2016, p. 52)

في تحقيق أجراه بيرنز وروش Burns & Rochsantiningsih عن بحوث العمل التي قام بها المعلمون، تبين لهم أن المعلمين يرون أن البحث الإجرائي كأحد أشكال التنمية المهنية، يساعدهم على تعزيز ممارساتهم التعليمية؛ مشيرين إلى أنهم يشعرون أنهم يقومون بالتنمية المهنية الصحيحة وهم ينفذون بحوثهم الإجرائية؛ فالتدريب الذي يقومون به يتناول مشكلاتهم التي يواجهونها في غرفة الصف، والحلول التي يقترحونها يمكنهم التعامل معها وتنفيذها. (Burns & Rochsantiningsih, 2006, p.26).

ب- مستوى تطبيق البحوث الإجرائية.

للوقوف على المستوى الذي يتم عليه تطبيق البحوث الإجرائية كمدخل لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بإندونيسيا سواء كان في مرحلة الإعداد أو أثناء الخدمة، نعرض لجهود جامعة تربوكا :UT Universitas Terbuka إحدى الجامعات الإندونيسية في مجال التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء البحث الإجرائي.

فعلى الرغم من التصنيف التقليدي للجامعات بأن هناك جامعات بحثية وأخرى تدريسية، إلا أنه تبين أن البحث أضحى جزءًا لا يتجزأ من مهمة الجامعات في جميع أنحاء العالم، ويرجع السبب في ذلك إلى عدد من العوامل، من أهمها الاعتقاد الراسخ بأن السعي وراء المعرفة من أجل المعرفة هو مسعى إنساني جدير بالاهتمام، يُضاف إلى ذلك أن الجامعات والحكومات التي تدعمها أصبحت ترى الفوائد الهائلة للبحث على جميع المستويات في تقدم العلوم، وتحسين رفاهية الإنسان، وحل المشكلات العملية، وتعزيز التنمية الاقتصادية، حتى أن الممارسات القديمة للتدريس أصبحت تتشابك بشكل لا ينفصم مع الاستقصاء، من حيث فائدتها في تحسين ممارسة التدريس وإسهامها في تطوير المتعلمين الذين هم أنفسهم من المستفسرين (Milligan,2011, p. 67).

في إندونيسيا، يتطلب إكمال شهادة البكالوريوس أن يقوم الطالب بتنفيذ وكتابة تقرير عن مشروع بحثي، ونظرًا لأن مصطلح البحث الإجرائي في الفصل الدراسي Classroom Action Research قد انتشر على نطاق واسع بين المعلمين والمدربين المدرسين باعتباره أحد جهود التطوير التعليمي السابقة في التسعينيات، فقد أصبح أحد الأساليب الأكثر شيوعًا لإكمال هذه الرسالة الجامعية بالنسبة للمعلمين أثناء الخدمة الذين التحقوا ببرنامج تدريب المعلمين في جامعة تربوكا، للامتثال للمتطلبات الجديدة للحكومة بأن يحصل جميع المعلمين على شهادة البكالوريا بحلول عام ٢٠١٥م.

ج- ضوابط تطبيق البحوث الإجرائية

من أجل مساعدة المعلمين الإندونيسيين على تطوير قدراتهم على تحسين تعلمهم الخاص من خلال البحث الإجرائي، قدمت جامعة تربوكا وحدتين تدريبيتين عن البحث الإجرائي للطلاب المسجلين في برامج تدريب المعلمين، تأتي الأولى تحت عنوان البحث الإجرائي في الفصل الدراسي، ويلتحق بها المتدربون في الفصل الدراسي السادس من برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتركز على مفاهيم وأساليب البحث الإجرائي، وتهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في تحديد مشكلات الفصول الدراسية الخاصة بهم وإيجاد حلول لها من خلال تقصي منهجي لأسبابها وتجربة عملية للحلول المطروحة لها، والتي قد تؤدي إلى تعليم وتعلم أكثر فعالية. أما الوحدة الثانية فبعنوان تعزيز مهارات التدريس المهنية، ويلتحق بها المتدربون في الفصل العاشر من البرنامج، وتهدف إلى دعم كتابة تقرير مشروع البحث الإجرائي، أما الهدف من الفجوة الزمنية بين الوحدتين التدريبيتين فهو منح المتدربين فرصة لممارسة ما تعلموه في الوحدة الأولى في الفصول الدراسية الخاصة بهم.

جدير بالذكر أنه يتم تصميم وتطوير كلتا الوحدتين التدريبيتين في حرم الجامعة الرئيسي بجاكرتا، ثم يتم تقديمهما في جميع أنحاء إندونيسيا عبر وحدات التعلم المطبوعة، ويتم توفير التقييم الذاتي للمتدربين لتقدمهم من خلال الوحدة التدريبية من خلال التمارين والاختبارات التكوينية المدمجة في الوحدة نفسها، إذ تتطلب هذه التقييمات الذاتية من المتعلم مراقبة وتقييم فهمه الخاص لمواد الوحدة التدريبية. ومع ذلك، لا يتم ترك المتعلمين لتقييمهم الذاتي بشكل كلي، إذ توفر الجامعة الدعم لهم في شكل برامج تعليمية – يتم تدريسها من قبل محاضرين جامعيين محليين – مما يمنح المتعلمين فرصًا للعمل معًا وتلقي الدعم وجهاً لوجه إذا كانوا بحاجة إليه، ويتم قياس التقييم النهائي لتعلم المتدربين من خلال اختبار موضوعي يتم إجراؤه في نهاية الدورة. (Sandra and others, 2011, p. 115-116)

كما حرصت الجامعة من خلال تطبيق منهاجيتها في التدريب على البحث الإجرائي أن تنقل المدربين إلى ما هو أبعد من المفهوم الضيق للبحث العملي كشيء يتم القيام به فقط من قبل المعلمين في الفصول الدراسية الخاصة بهم، إلى فهم البحث الإجرائي كمنهجية ذي تطبيقات تعاونية طويلة المدى خارج الفصل الدراسي أيضا (Milligan,2011, p. 68).

مما سبق يمكن القول إن الحكومة الإندونيسية ممثلة في وزارة التعليم الوطنية، حرصت على تحقيق التنمية المهنية لمعلميها، إيماناً منها بأن المعلمين المتميزين يساهمون في تحقيق تعلم جيد للطلاب تنعكس آثاره بشكل إيجابي على المخرجات التعليمية الوطنية اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا.

فعلى الرغم من التوسع التعليمي الهائل في ظل حكومة سوهارتو – الذي حكم إندونيسيا في الفترة من عام ١٩٦٦ وحتى ١٩٩٨– إلا أن تحسين الخدمات التعليمية والتعليم أضحى من أولويات

الحكومة في عهد الإصلاح، وقد تم اتخاذ عدد من المبادرات الاستراتيجية لتحقيق المساواة والجودة في التعليم والتي كانت من أكبر مخاوف.

وكان لقانون نظام التعليم الوطني الجديد دورا هاما في علاج كثير من القضايا التعليمية؛ إذ تم إقرار ثمان معايير وطنية للتعليم كان من بينها معايير جودة التدريس والمحتوى التعليمي ومعايير المعلمين والعاملين التربويين. (National Education System Law No. 20 Year 2003)

وفي توجه أكبر نحو تنظيم عمل المعلمين ومهاراتهم شهد عهد الإصلاح قانون المعلم والمحاضر Teacher and Lecturer Law والمعروف اختصارا باسم UUGD وهو ما كان له تأثير كبير على قوة التدريس الإندونيسية إذ أعاد القانون صياغة أدوار ومسؤوليات المعلمين والمحاضرين بالكامل وأقر استراتيجيات مقترحة لتحسين جودة المعلم ورفاهته. (UUGD, Teacher and Lecturer Law No. 14 Year 2005)

ومن الأمور التي يمكن الخروج بها من خلال استعراض التجربة الإندونيسية ما يلي:

- **أن الحكومة رأت أن البحث الإجرائي مدخلا ذا أثر فعّال في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.**
- **أن تدريب المعلمين على تطبيق البحث الإجرائي في جامعة تربوكا جاء على مستويين بينهما فاصل زمني يقوم من خلاله المتدرب بتطبيق ما تعلمه في المستوى الأول ومراجعة ذلك مع مدربيه في المستوى البثاني من التدريب.**
- **أن التنمية المهنية للمعلمين في إندونيسيا على البحث الإجرائي تمت للمعلمين أثناء الخدمة وهو ما يؤكد على أن اكتساب المعلمين لمهارات تنفيذ البحث الإجرائي لا تشترط بالضرورة أن يكون المعلم في مرحلة الإعداد.**

☒ **الخبرة الماليزية**:

أ- **الاهتمام بالبحوث الإجرائية ودعمها.**

في ماليزيا يُعد البحث الإجرائي أحد المعايير الأساسية لاختيار المعلمين المتميزين، كما أنه يُعد أحد آليات ترقي أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، وتنظر إليه ماليزيا على أنه وسيلة معترف بها لتحسين فعالية التدريس؛ فمن خلال تنفيذ البحث الإجرائي، سيكون المعلمون أكثر تأملًا لممارساتهم، كما أنهم سيفكرون بشكل إبداعي عند التخطيط لدروسهم.

ولقد بدأت أدوار المعلمين كباحثين في ماليزيا، عندما قررت الوزارة تدريب جميع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية في الفصول الدراسية، على مراحل من خلال دورة التطوير المهني، في إطار برنامج الابتكارات والتميز والبحث (PIER)، والذي يهدف إلى غرس ثقافة البحث العملي بين المعلمين، وسعيا نحو انتشار هذه الثقافة تم اختيار بعض المتدربين، ليكونوا موظفين أساسيين في البرنامج تم

تدريبهم على إجراء دورات مماثلة لمعلمين آخرين من خلال التدريب الداخلي المنتظم (Subhan & Kamisah,2013, p. 148).

في إطار اهتمام الحكومة الماليزية بالبحث الإجرائي ودوره في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وفرت الدولة لهيئة تخطيط التعليم وتطوير البحث Education Planning and Research Development (EPRD)، ميزانية إضافية بمبلغ ستمائة ألف بالعملة الماليزية لإجراء برامج البحوث الإجرائية، بما يمكنها من تعيين منسقين لمتابعة تنفيذ ورصد برامج البحوث الإجرائية في المدارس بكل ولاية (Othman, 2015, p.100).

ب- مستوى تطبيق البحوث الإجرائية.

في ماليزيا تقوم مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية) بتدريب الطلاب على تطبيق البحوث الإجرائية، بل إن البحث الإجرائي يُعد أحد متطلبات مشروع التخرج لطلاب السنة النهائية وذلك بعد أن يكونوا قد أتموا دراسة نظرية في المستوى السادس للوقوف على مفهوم البحث الإجرائي ومنهجيته، ودراسة تطبيقية في المستوى الثامن لكيفية تنفيذه وإعداد تقرير البحث، حيث يُطلب منهم إعداد مقترح بحث إجرائي في الفصل السادس، والبدء بتنفيذه أثناء مرحلة التدريب العملي في الفصل السابع، وفي نهاية الفصل الدراسي الثامن، يُقدموا تقارير بحوثهم الإجرائية الخاصة بهم إلى المحاضرين المشرفين عليهم، باعتبارهم المسؤولين عن توجيه الطلاب طوال فترة إعداد البحث الإجرائي وكذلك أثناء كتابة التقرير النهائي. وجدير بالذكر أن هؤلاء المحاضرين يُشترط بهم أن يكون لديهم خمس سنوات من الخبرة في الإشراف على مشاريع البحث الإجرائي، وقد أجروا وقدموا أبحاثهم العملية في مختلف المؤتمرات والندوات (Val & Swantob,2019, p.4).

ويلاحظ مما سبق أن المؤسسات إعداد المعلمين في ماليزيا لا تؤكد فقط على الجانب النظري في البحوث الإجرائية وإنما تتناول الجانب التطبيقي أيضا، حيث تحرص على أن يلم المعلمون بمنهجيات البحث الإجرائي وكيفية تنفيذه بصورة نظرية في أول الأمر، ثم الانتقال إلى التطبيق العلمي له قبل التخرج، كما تحرص على أن يتم ذلك في ظل إشراف وتوجيه مباشرين من متخصصين يقدمون لهم الدعم.

ج- ضوابط تطبيق البحوث الإجرائية

من ضوابط إجراء البحوث الإجرائية في ماليزيا، أنه وقبل أن ينتهي الطلاب من تنفيذ البحث الإجرائي وكتابة التقرير النهائي له يُطلب منهم ومن مشرفيهم الرجوع إلى القائمة الإرشادية للبحوث الإجرائية Reflection in Action Research Checklist، وهي قائمة تتناول عددا من العناصر أو الأسئلة التي من خلال الإجابة عنها يقوم الطالب بتأمل ومراجعة ما قام به من ممارسات أثناء

تنفيذه لبحثه للتأكد من أنه قد قام به بصورة صحيحة، بدء من تحيد مشكلته من واقع عمله وانتهاء بإصدار المقترحات الإجرائية لحل المشكلة.

ومن خلال هذه القائمة يتم التأكيد على عدد من النقاط الهامة والمتمثلة في: (Val & Swantob,2019, p.5).

- **تجارب التدريس السابقة للطلاب حيث أنهم يبدؤون التدريب العلمي من المستوى الخامس.**
- **سياق البحث وموضوعه الذي يتناوله.**
- **كفاية البيانات الأولية للبحث.**
- **أهداف البحث وأسئلته.**
- **إجراءات البحث وتطبيقاته.**
- **المشاركون، حيث يتم عمل البحث في شكل مجموعات.**
- **نتائج البحث وانعكاساته، وتوصياته.**

أما عن آلية متابعة الطلاب والإشراف عليهم، فيستعيض المحاضرون المشرفون على الطلاب عن التوجيه المباشر لهم، بدفعهم إلى تأمل مخرجاتهم البحثية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بكل قسم من أقسام القائمة الإرشادية، والتي تعمل على تفعيل التفكير النقدي عند الطلاب المعلمين؛ إذ تدعم الأسئلة المطروحة في القائمة الجانب الأساسي في نهج الاستقصاء في التعلم والذي يستند إلى الأسلوب السقراطي في استخدام الأسئلة لتعزيز الفهم.

أما بالنسبة للقائمة الإرشادية، فتم تطوير الأقسام والأسئلة بها بناءً على المبادئ التوجيهية لإجراء البحث الإجرائي الذي يقدمه كتاب دليل معهد ماليزيا لتعليم المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث كان تركيز القائمة على المحتوى والشكل المطلوب في تقرير البحث الإجرائي النهائي، ولقد تم تقديم الإرشاد لكل من الطلاب ومشرفيهم حول كيفية قيام الطلاب بتطبيق القائمة الإرشادية في تفكيرهم في مشاريع البحث الإجرائي خاصتهم، مع التأكيد على أنه لا توجد إجابات محددة للأسئلة بالقائمة، وعلى المعلمين أن يقرروا من تلقاء أنفسهم كيفية استكشاف الأسئلة (Val & Swantob,2019, p.5-6).

مما سبق وباستقراء الخبرة الماليزية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين باستخدام مدخل البحوث الإجرائية، يمكن الخروج بعدد من النقاط الهامة وهي:

- **أن البحث الإجرائي يُعد أحد المعايير الأساسية لاختيار المعلمين المتميزين بماليزيا.**
- **أن الحكومة الماليزية تدرك أهمية البحوث الإجرائية فخصصت ميزانية ضخمة لهيئة تخطيط التعليم وتطوير بما يمكنها من متابعة تنفيذ ورصد برامج البحوث الإجرائية في المدارس بكل ولاية.**

- أن مؤسسات إعداد المعلمين تقوم بتدريب الطلاب على تطبيق البحوث الإجرائية، وأن البحث الإجرائي يُعد أحد متطلبات مشروع التخرج لطلاب السنة النهائية.
- أن الوزارة قد وضعت دليلا إرشاديا للطلاب يتمكنون من خلاله تقييم إنجازاتهم وتأمل ممارساتهم والحكم على مدى صحتها عبر القائمة الإرشادية للبحوث الإجرائية.
- أن كليات إعداد المعلمين قد خصصت مجموعة من المشرفين والموجهين لإرشاد الطلاب أثناء قيامهم ببحوثهم الإجرائية، لتذليل الصعاب أمامهم ودعمهم في إنجازهم لبحوثهم.

ويمكن تفسير الجهود التي قامت الحكومة الماليزية لدعم تطبيق المعلمين للبحوث الإجرائية بمدارسهم، إلى أنه في عام ١٩٩٩، أجرى قسم تخطيط التعليم والبحث في وزارة التربية دراسة شملت ١٥٦٤ معلماً لمعرفة مستوى النشاط البحثي في المدارس وتقييم مستوى الفائدة المكتسبة من مخرجات البحث في تحسين جودة التدريس، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك آثار إيجابية تشير لتحسن أداء المعلمين الذين أجروا البحوث الإجرائية، وأنه لما كان يتعين على المعلمين أن يعتمدوا بشكل كبير على نتائج الباحثين الخارجيين وزملائهم المهنيين في تطويرهم لممارساتهم التدريسية، فإن إشراك المعلمين في البحوث الإجرائية من شأنه تحسين مستوى احتراف المعلمين. (Subhan & Kamisah,2013, p. 149).

ويؤكد ذلك القول بأنه إذا كانت التغييرات والابتكارات في المؤسسات التعليمية أمر لا مفر منه، فإن إشراك الممارسين للعمل في تبني هذه التغييرات وتحقيق تلك الابتكارات من الممكن تحقيقه من خلال الاضطلاع بالبحوث الإجرائية التي تعايش واقع العمل التعليمي بمشكلاته وتحدياته ومتغيراته.

كما أضحى الاهتمام بالبحوث الإجرائية توجه مجتمعي، حيث قامت الجامعة الوطنية الماليزية The National University of Malaysia بتدعيم تعزيز ممارسة البحث الإجرائي بحفز المحاضرين والمعلمين بالجامعة للقيام ببحوث إجرائية لتحسين ممارساتهم التدريسية، وتمثلت أشكال الحفز في توفير صندوق لتمويل بحوثهم، وتنظيم مؤتمر سنوي للتدريس والتعلم لجميع الباحثين للعمل على تبادل النتائج التي توصلوا إليها.

☒ تحليل مقارن لخبرتي إندونيسيا وماليزيا.

في سبيل تحقيق الاستفادة من خبرتي إندونيسيا وماليزيا في توظيف البحوث الإجرائية كمدخل لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، قام الباحثان بإجراء تحليل مقارن لأوجه التشابه والاختلاف بين الخبرتين في ضوء المحاور التي تم تناولها وذلك على النحو التالي:

أولا: فيما يتعلق بأهمية البحوث الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ودعمها من قبل الدولة

اتفقت كلا من إندونيسيا وماليزيا على أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين؛ حيث أكدت التصورات المختلفة للتنمية المهنية للمعلمين بإندونيسيا على أن قدرة المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية تُعزز من مهارات المعلمين التدريسية وتجعلهم مشاركين في تطوير التعليم وتصل بهم إلى الرضا عن النفس، كما أشار المعلمون بإندونيسيا إلى أنهم يشعرون أنهم يقومون بالتنمية المهنية الصحيحة وهم ينفذون بحوثهم الإجرائية؛ فالتدريب الذي يقومون به يتناول مشكلاتهم التي يواجهونها في غرفة الصف، والحلول التي يقترحونها يمكنهم التعامل معها وتنفيذها.

وفي ماليزيا يمكن ملاحظة ذات الاهتمام؛ حيث تنظر ماليزيا للبحث الإجرائي على أنه وسيلة لتحسين فعالية التدريس؛ لأنه يجعل المعلمين أكثر تأملًا لممارساتهم، ويدفعهم إلى التفكير بشكل إبداعي عند التخطيط لدروسهم. كما يُعد البحث الإجرائي أحد المعايير الأساسية لاختيار المعلمين المتميزين، ولذلك خصصت الحكومة الماليزية ميزانية ضخمة وصلت إلى ما يزيد عن ١٤٠ دولار أمريكي لإجراء برامج البحوث الإجرائية، بما يمكن من تعيين منسقين لمتابعة تنفيذ ورصد برامج البحوث الإجرائية في المدارس بكل ولاية.

ويمكن تفسير هذا الاهتمام من كلا الدولتين إلى سعي الدولتين لتحقيق جودة التعليم، وإيمانها بأن توظيف البحوث الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها، يدعم تحقيق جودة التعليم، وهو ما تم التأكيد عليه في استعراض أهداف البحوث الإجرائية من أنها تعمل على تمكين المعلمين من تحسين ممارساتهم التعليمية وفهمها والتفكير فيها بصورة جديدة وإبداعية، زيادة دافعية المعلم وتدعيم ثقته في القرارات التي يتخذها بناء على البحث والاستقصاء، وإحداث تغيير ذو معنى ودائم في العملية التعليمية. (الخالدي ووهبة، ٢٠٠٠م).

ثانيا: فيما يتعلق بمستوى تطبيق البحوث الإجرائية.

اتفقت الدولتان على أن يُعد البحث الإجرائي أحد مسوغات الحصول على البكالوريوس، بأن يقوم الطالب بتنفيذ وكتابة تقرير عن مشروع بحثي، وهو ما يؤكد على قناعة كلا الدولتين بأهمية البحوث الإجرائية في إعداد الطالب المعلم ليشارك بإيجابية في العملية التعليمة، وعلى الرغم من أن الباحثان لم يرصدا أي برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على تطبيق البحوث الإجرائية في ماليزيا، إلا أن تنفيذ إندونيسيا لمثل هذا البرنامج على مستوى المعلمين أثناء الخدمة جاء استكمالا للخطة الوطنية الموضوعة من قبل الدولة لتأهيل جميع المعلمين ليكونوا قادرين على تطبيق البحوث الإجرائية. وهو ما يتفق مع مفهوم السياسة التعليمية والتي تُعرف بأنها عملية رسم وتحديد الخطوط العامة الأساسية للنظام التعليمي بشكل يُحقق الأهداف العامة للتربية (قمبر، ٢٠٠٧، ١٧).

ثالثا: فيما يتعلق بضوابط تطبيق البحوث الإجرائية.

اتفقت الدولتان على أن يتولى إعداد المحتوى الأكاديمي الخاص بالبحوث الإجرائية وتقديمه على المستوى القومي؛ وذلك من خلال جهة ذات موثوقية عبّرت عنها جامعة تربوكا في إندونيسيا وكليات التربية في ماليزيا، وكما اتفق على أن يتم تقديم المحتوى الأكاديمي في كافة المناطق الإندونيسية عبر وحدات التعلم المطبوعة، كان المحتوى الذي يتم إعداده في كليات التربية في ماليزيا مستندا إلى القائمة الإرشادية للبحوث الإجرائية التي تم إعدادها وفق دليل معهد ماليزيا لإعداد المعلمين.

كما اتفقت كلا الدولتين على أن يجمع إعداد الطلاب المعلمين وتدريب المعلمين أثناء الخدمة الجانبين النظري والتطبيقي؛ وذلك بأن يبدأ الإعداد/التدريب بالجانب النظري عن طريق الدراسة النظرية لمفهوم البحث الإجرائي ومنهجيته، يليه الجانب التطبيقي بإعداد مقترحات بحثية وتنفيذها وتقديم تقارير البحوث الإجرائية عند الانتهاء منها، وقد جعلتا ذلك يتم عبر مستويات دراسية بينها فاصل زمني رغبة منها في أن يُحقق الطلاب/ المتدربون فهما أكبر لما درسوه من جانب نظري، ثم الانتقال إلى التعبير عما فهموه بشكل تطبيقي.

وهو الأمر الذي يمكن تفسيره في ضوء "قانون الأثر" والذي ينص على أن الارتباطات بين المنبه والاستجابة تقوى إذا كانت الاستجابة ناجحة أو كانت تستتبعها مكافأة، وتضعف إذا كانت الاستجابة غير ناجحة أو يستتبعها عقوبة. (حمدان، ٢٠٠٧، ١١٦)

والمفهوم هنا ينعكس على الارتباطات بين الدراسة النظرية والتطبيق العلمي لها، فإذا ما تمكن الدارسون من تنفيذ بحوثهم الإجرائية بطريقة ناجحة، ثبتت المعلومات النظرية التي اكتسبوها عن ماهية البحوث الإجرائية ومنهاجيتها في أذهانهم، ومن ثمّ قاموا بإجراء المزيد من البحوث الإجرائية، وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم التعليمية، التي يستتبعها ارتقاء بمستوى تعلم طلابهم، وهو الهدف الذي تسعى كلتا الدولتين إلى تحقيقه من وراء التنمية المهنية للمعلمين.

وفيما يتعلق بتقويم الأداء، فقد اتفقتا على أن يتم بصورتين هما التقويم التكويني والتقويم الختامي، حيث يتحقق التقويم التكويني من خلال الاختبارات التكوينية المدمجة في الوحدة التدريبية نفسها، والتي يُقيم من خلالها المتدربون بحوثهم بشكل ذاتي كما هو الحال في إندونيسيا، أو من خلال الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بكل قسم من أقسام القائمة الإرشادية للبحوث الإجرائية والتي تدعم التفكير النقدي عند الطلاب، كما هو الحال في ماليزيا. ويتسق ذلك مع مفهوم "التقويم الذاتي" والذي يعتمد على وسائل وأدوات تقويم يُطبقها الفرد على نفسه ليُحدد مدى تمكنه أو عدم تمكنه من صفة أو خاصية أو جانب من جوانب التعليم والتعلم مثل الاختبارات والمقاييس الذاتية وأساليب الملاحظة الذاتية (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ١٤١).

أما التقييم النهائي، فيتمثل في الاختبارات الموضوعية التي تُعقد للمتدربين في نهاية الدورات التدريبية كما هو الحال في إندونيسيا، أو تقيم البحوث التي يقدمها الطلاب إلى مشرفيهم قبل التخرج. وهما بذلك يؤكدا على المبدأ الذي ينص على أن ما لا يتم تقييمه لا تتم دراسته والاهتمام به من قبل الطلاب، لذلك حرصتا على أن يتم تقييم الطلاب أثناء الدراسة وبعد الانتهاء منها والوصول إلى المخرج النهائي والمتمثل في البحث الإجرائي. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء مفهوم تقويم الإنجاز والذي يعتمد على ممارسة العمل وتحديد مستوى أداء الفرد عند القيام بسلوك معين أو ممارسة مهمة معينة أو تنفيذ عمل محدد (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ١٣٨).

كما اتفقت كلتا الدولتين على أن تتم متابعة الطلاب والمتدربين من قبل محاضرين جامعيين من أصحاب الخبرات، حيث أكدت ماليزيا على ضرورة أن يمتلك المشرفون على الطلاب الخبرة في الإشراف على مشاريع البحث الإجرائي، وأن يكونوا قد أجروا وقدموا أبحاثهم العملية في العديد من المؤتمرات والندوات، وقد حُددت أداور المشرفين في تنفيذ برامج تعليمية للمتدربين وتقديم الدعم المباشر لهم كما هو الحال في إندونيسيا، وتوجيه الطلاب طوال فترة إعداد البحث وأثناء كتابة التقرير النهائي وذلك وفقا للخبرة الماليزية. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء مفهوم التوجيه والذي يُعرّف على أنه "مساعدة الفرد على تفهم نفسه والكشف عن مواهبه، بحيث يستطيع أن يبذل أقصى ما تمكنه قدراته وميوله على توظيف مواهبه في الجانب الذي يعود عليه بالفائدة" (الجهوية، ٢٠٠٩، ٩٧).

المبحث الثالث: واقع التنمية المهنية المعلمين في المملكة العربية السعودية.

بدأ تدريب المعلمين بالمملكة العربية السعودية بشكل منظم في عام 1390هـ، وذلك من خلال معهد الإدارة العامة بالرياض، ثم جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، حتى أنشئت إدارة التدريب التربوي بوزارة المعارف عام ١٣٩٤ هـ.

وتتويجاً لهذا الجهد انعقد في نفس العام انعقد المؤتمر الأول لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية والذي أوصى بالتأكيد على رفع مستوى المعلم ثقافياً ومهنياً وعملياً، ثم جاء المؤتمر الثاني في عام 1413هـ ليطرح توصيات أكثر إجرائية وذلك بالتأكيد على أن تُعنى برامج تدريب المعلمين بالجوانب التطبيقية وعدم اقتصارها على الشق النظري، وان تُبنى برامج التدريب في ضوء المستجدات التربوية، والتأكيد على ضرورة إقامة مراكز لتدريب منسوبي التعليم أثناء الخدمة.

في عام 1420هـ، أصبحت الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، هي الجهة المعنية بالتدريب في الوزارة، وفي توجه نحو تذليل صعوبات انتقال المتدربين إلى الرياض، ونظرا لأن كل إدارة تعليمية تدرك احتياجات منسوبيها التدريبية، أضحى بكل إدارة تعليمية مركزاً أو أكثر للتدريب مدعماً بالكوادر والطاقات، وأصبح لدى الوزارة العديد من المشرفين التربويين المتخصصين في التدريب، يقدمون برامج تدريبية متنوعة.

وعلى الرغم مما بذلته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من جهود في سبيل برامج التنمية المهنية بعامة، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين بخاصة، إلا أنه في دراسة أعدها (مخلص، ٢٠١٥) تمت الإشارة إلى عدد من المشكلات التي حول ما يتم من تنمية مهنية للمعلمين ومن هذه المشكلات:

- **غياب خطة وطنية شاملة للتدريب**
- **اعتماد البرامج التدريبية في المملكة العربية السعودية على الجانب النظري بشكل كبير، على حساب الجانب التطبيقي، والاعتماد على أسلوب المحاضرات دون المشاركات والعمل التعاوني.**
- **اقتصار أهداف نظام التدريب في الغالب على تعريف المتدربين بالسياسة التعليمية الجديدة، وتزويدهم بالمعارف الجديدة الى حد ما في مجال الوظائف المرقين عليها.**
- **غياب الوعي لدى المعلمين بأهمية التدريب أثناء الخدمة، فبرامج التدريب بالنسبة لهم ما هي إلا حضور روتيني لعدم التعرض للمساءلة القانونية.**
- **عدم التنسيق بين جهاز التدريب وإدارة المدارس والإدارة العامة للتربية والتعليم.**

وبرؤية تحليلية لهذه المشكلات، يمكن القول إن التعامل معها يحتاج إلى رؤية حديثة في التدريب والتنمية المهنية؛ تقوم على تحديد واضح للأهداف المرجوة منها، ويتم قياسها في ضوء معايير ومؤشرات واضحة، تشرف عليها جهة مختصة وذات موثوقية، وأن يكون هناك حافز يدفع المعلمين إلى التعامل الجاد معها والالتزام بها، وأن تكون التدريبات عملية أكثر منها نظرية، وأن ترتبط بشكل مباشر بواقع عمل المعلمين المتدربين.

لذلك قامت وزارة التعليم في رجب من عام ١٤٣٧ هـ، بإطلاق المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد أشار محافظ هيئة تقويم التعليم والتدريب في توطئته، إلى أن هذه المعايير تعد نقطة تحول في تاريخ التعليم بالمملكة، لأنها ستكون حجر الزاوية في تعزيز وتجويد النظام التعليمي، باعتبارها الوسيلة الرئيسة لتمهين التعليم من خلال ممارسة المعلمين لتلك المعايير في العملية التعليمية، وتطبيقها على برامج كليات التربية والتدريب الميداني، ومتطلبات الترخيص المهني واحتياجات التدريب والتطوير المهني للمعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ١٤٣٧، ٧).

وفي مرحلة تالية من مراحل التطور في التنمية المهنية للمعلمين في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠، عمدت هيئة تقويم التعليم بالمملكة إلى إعداد وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، للإسهام في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، بحيث يتم الانتقال من مرحلة إقرار المعايير إلى مرحلة وضع الممارسات التي تحققها، والتي في ضوئها يتم بناء برامج التنمية المهنية.

وقد حددت هذه المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، القيم والمسؤوليات والمعارف والممارسات التي ينبغي على المعلم تمثلها ومعرفتها وإتقانها، باعتبارها المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار؛ إذ تركز هذه المعايير على مهام أدائية ومخرجات يتوقع أنَّ يتقنها الخريجون، والمعلمون على رأس العمل.

وفي تلك الوثيقة الخاصة بالمعايير المهنية للمعلمين حُددت ثلاث رتب للمعلمين هي المعلم الممارس والمعلم المتقدم والمعلم الخبير، وفي توصيفها للمعلم الخبير أوضحت بأنه "معلم أثبت كفايته وحقق المعايير المهنية للمعلمين في المستوى الثالث، واستوفى متطلبات الترخيص المهني التربوي، وهو معلم باحث ذو خبرة عالية أثبت تمكناً علميًا ينعكس في الممارسة العملية المتميزة، وأثبت قدرة على تنفيذ بحوث إجرائية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين". (هيئة تقويم التعلم والتدريب، ١٤٣٩، ٢٥).

ويتضح من هذا التوصيف أن البحوث الإجرائية تمثل يمثل متطلباً وعاملاً مهماً في ترقي المعلم ووصوله لمرحلة متميزة من الأداء المهني، فرتبة المعلم الخبير هي أعلى المراتب التي تم تحديدها للمعلمين بالمملكة، كما يشير إدراج البحوث الإجرائية ضمن ممارسات المعلم الخبير، إلى نقلة نوعية في التنمية المهنية للمعلم تنتقل به من مرحلة البرامج المحددة مسبقا والتي يغلب عليها الطابع النظري، إلى مرحلة جديدة يشارك فيها المعلم بتحديد مشكلاته التي تعترضه أثناء عمله، ويحاول حلّها من خلال البحث الإجرائي الذي يقوم به.

هذا وقد حددت الوثيقة مجالات البحوث الإجرائية التي ينبغي أن يتناولها المعلمون في بحوثهم، حتى يتسنى لهم ترقيتهم إلى مستوى المعلم الخبير، وقد تم تضمين تلك المجالات البحثية في المعايير الخامس والسادس والسابع والتي تقع تحت مجال المعرفة المهنية، حيث شملت تلك المعاير معايير فرعية تؤكد على قيام المعلم الخبير ببحوث إجرائية حول: (هيئة تقويم التعلم والتدريب، ١٤٣٩، ٣٧-٤١).

- **خصائص نمو الطلاب؛ ليقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تهدف إلى تحديد وتطبيق أنشطة تعليمية تراعي المراحل العمرية وأن يُعد بحوثا إجرائية حول الفروق الفردية بين الطلاب الناجمة عن تنوع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وخصائصهم البدنية والعقلية؛ ليقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تهدف إلى مراعاة احتياجاتهم وجاهزيتهم للتعلم.**
- **كيفية تعلم الطلاب؛ ويقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تهدف إلى تنظيم المحتوى والعمليات التعليمية وزيادة تفاعل الطلاب.**
- **خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ويقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة لتلبية احتياجات تعلمهم**
- **محتوى التخصص الذي يدرسه وتطبيقاته العملية، ويقود مبادرات لإثراء محتوى التخصص ونشر مستجداته**
- **طرق التدريس المرتبطة بالتخصص، ويقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تعزز تفاعل الطلاب وتحسن تعلمهم.**

- **تطبيقات المداخل العامة للتدريس ويختار منها ما يتفق مع حاجات الطلاب؛ ليقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة توظف المداخل العامة للتدريس لدعم التعليم والتعلم.**
- **تفعيل طرق التدريس العامة؛ ليقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تلبي احتياجات التعلم الفردية للطلاب في مواقف تعليمية مختلفة.**
- **مصادر وتقنيات التعليم ومستجداتها؛ ويقود مبادرات تطوير وتطبيق أساليب مبتكرة تعزز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.**

ومما سبق يتضح أن توجه الوزارة نحو تحقيق التنمية المهنية يؤكد بشكل كبير أن يتمكن المعلمون من أداء البحوث الإجرائية، وهو توجه له وجاهته لما لهذه البحوث من أهمية في تحقيق التنمية المهنية للعلمين من ناحية، ولأنها تدعم شعور المعلم بأن تنميته المهنية تتناول القضايا والمشكلات الحقيقية التي يعايشها داخل فصله، وأنه بتأمله لممارساته التدريسية، وبحثه عن جوانب القصور فيها، والكشف عن أفضل السبل لعلاجها أو تطويرها بما بدعم تحقيقه لتعلم طلابه، يكون قد ساهم في تنمية ذاته مهنياً من ناحية، واستشعر أهمية التنمية المهنية التي ساعدته في الارتقاء بممارساته من ناحية أخرى.

المبحث الرابع: النتائج والإجراءات المقترحة.

في إطار هذا المبحث يُقدم الباحثان عرضا لأهم النتائج التي تم التوصل إليها والإجراءات المقترحة التي من شأنها تفعيل توظيف البحوث الإجرائية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

أولا: نتائج البحث:

تتلخص أهم النتائج التي يمكن الخروج بها من الدراسة المقارنة والنظرية في النقاط التالية:

- **أن البحث الإجرائي التربوي بحث تطبيقي لا يحتاج إلى باحث محترف أو باحث من الخارج، وإنما يقوم به المعلم أو المشرف الفني والمدير وكل من له صلة بالعملية التعليمية واقعها الفعلي، إذ تنبع الحاجة له من وجود مشكلات تعليمية ميدانية واقعية تواجه المعلمين، تدفعهم إلى تأمل ممارساتهم التدريسية، من أجل تطوير الممارسات التدريسية أو إيجاد حل للمشكلات التعليمية.**
- **أن البحوث الإجرائية تسهم في تطوير المعلم مهنيًا، وتزيد من قدراته التحليلية ووعيه وتفكيره الناقد، وتنمي القدرات البحثية لديه.**
- **أن البحوث الإجرائية تتنوع من حيص مستوى المشاركة والوظيفة والهدف.**
- **أن للبحوث الإجرائية مبادئ تتم في ضوئها، وخطوات تسير عليها.**

- **أنه على الرغم من فاعلية البحوث الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين إلا أن تلك الفائدة لن تتحقق ما لم تتوافر المقومات الأساسية لها من دافعية ذاتية، ومنهجية علمية وتأمل واع، وممارسة عملية.**
- **أن كلا من إندونيسيا وماليزيا تريان رأت أن للبحث الإجرائي أثر فعّال في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.**
- **أن كلا من إندونيسيا وماليزيا قد وضعتا الضوابط والآليات المناسبة لتنمية مهارات المعلمين في مرحلة الإعداد وأثناء الخدمة على تطبيق البحوث الإجرائية، وقد جعلتا منه شرطا للتخرج بالنسبة للطلاب المعلمين في مرحلة الإعداد، أو المعلمين أثناء الخدمة، كما وضعت الضوابط المناسبة للتوجيه والتقييم لضمان تخريج معلمين أكفاء قادرين على ممارسة البحوث الإجرائية في فصولهم المدرسية.**
- **أن التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية قد مرّت بمراحل متطورة انتقلت فيها من التدريب المركزي إلى التدريب على مستوى الإدارات التعليمية، ومن البرامج التدريبية النظرية إلى البرامج العملية.**
- **أن المملكة العربية السعودية قد أقرت معايير وممارسات مهنية للمعلمين يجب عليهم تحقيقها والوصول إليها، وانه من بين هذه المعايير تمكن المعلم الخبير من إجراء البحوث الإجرائية في العديد من القضايا التربوية التي تواجهه أثناء العمل.**

ثانيا: الإجراءات المقترحة.

- **أن يكون من ضمن المقررات التي يدرسها الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية) مقررات تتناول التدريب على إجراء البحوث الإجرائية.**
- **أن تكون المقررات التي سيدرسها الطلاب المعلمين للتدريب على إجراء البحوث الإجرائية مُعدة على مستوى قومي؛ بمعنى أن يتم تكليف مجموعة من الخبرات لإعداد المادة النظرية والتطبيقية لهذه المقررات وأن يتم تحكيمها ومن ثمّ تعميمها على مؤسسات إعداد المعلمين، ضماناً لأن يكون مستوى الإعداد واحد من حيث المحتوى، وأن تشترط الوزارة ألا يقوم بتدريس تلك المقررات إلا أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على رتبة الأستاذ المشارك فما فوق، والذين لهم نشاط بحثي متميز.**
- **أن تشمل عملية التدريب على إجراء البحوث الإجرائية للطلاب المعلمين، جوانب نظرية وأخرى تطبيقية، وأن تتناول الجوانب النظرية مفهوم البحث الإجرائي وأسسه وأنواعه وضوابطه، وأن تشتمل الجوانب التطبيقية تنفيذ الطلاب لبحوث إجرائية بتخصيص ساعات عملية لقيام الطلاب بتنفيذ بحوثهم الإجرائية، أو على الأقل تطبيق عملي للخطوات التي يتكون منها.**

- **أن تكون هناك دليل إرشادي يوضح كيفية الانتقال بين خطوات تنفيذ البحث الإجرائي، يقوم الطلاب بتنفيذ بحوثهم الإجرائية في ضوئه، وأن يتضمن هذا الدليل الإرشادي عبارات أو أسئلة تدفع الطلاب على إعمال عقولهم والتفكير فيما قاموا به من خطوات في بحوثهم واكتشاف جوانب الخطأ فيها ومحاولة تعديلها.**
- **أن تعامل مقررات التدريب على إجراء البحوث الإجرائية معاملة التربية الميدانية، وذلك بتخصيص مشرفين للطلاب لديهم خبرة في مجال إجراء البحوث الإجرائية، وذات صلة بالتخصص الدقيق للطلاب.**
- **أن يكون من ضمن ضوابط التخرج للطلاب من مؤسسات إعداد المعلمين إعداد بحث إجرائي.**
- **أن تعمل جهات التدريب بإدارات التعليم المختلفة على تنظيم دورات تدريبية طويلة المدى للمعلمين أثناء الخدمة على تنفيذ البحوث الإجرائية، وأن يكون شرط النجاح في هذه الدورات هو تنفيذ بحث إجرائي فردي أو تعاوني لمجموعة من المتدربين.**
- **أن تعقد إدارات التربية والتعليم بكل مدينة مؤتمرا سنويا لأفضل البحوث الإجرائية التي تم تنفيذها على مستوى المعلمين، وأن تمنح الإدارة مكافآت مادية أو معنوية للمعلمين الذين حصدوا المراتب الثلاث الأولى وفقا لقرار اللجنة العلمية للمؤتمر.**
- **أن تنظم وزارة التعليم مسابقة على مستوى المملكة للبحوث الفائزة على مستوى كل إدارة تعليمية، وأن يتم تقييم تلك البحوث الإجرائية وفقا للمجالات البحثية التي حددتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقة المهارات والمسارات المهنية للمعلمين، وهي: خصائص نمو الطلاب والفروق الفردية بينهم، كيفية تعلم الطلاب، خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، محتوى التخصص الذي يدرسه وتطبيقاته العملية، طرق التدريس المرتبطة بالتخصص، تطبيقات المداخل العامة للتدريس وما يتفق مع حاجات الطلاب، تفعيل طرق التدريس العامة، مصادر وتقنيات التعليم.**

المراجع

أولا_ المراجع العربية:

- بيومي محمد ضحاوي (٢٠٠٩). البحوث الإجرائية أسلوب منهجي لمعالجة بعض القضايا التربوية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ع ١، جامعة قناة السويس كلية التربية ببورسعيد.
- الجهوية، ملحقة سعيد (٢٠٠٩). المعجم التربوي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- حمدان، محمد (٢٠٠٧). *معجم مصطلحات التربية والتعليم*. ط١. عمّان: دار كنوز المعرفة.
- الخالدي موسى. وهبة، نادر (٢٠٠٠). بحوث الفعل مع معلمات ما قبل الخدمة تجربة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. *مجلة رؤى تربوية*. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، العدد ١
- الخالدي، موسى (٢٠٠٤). كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من بحوث الفعل في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم. *مجلة رؤى تربوية*. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. العدد ١٣.
- الدوسري، نادية سالم بن سعد (٢٠١٤). تحسين التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية السعودية في ضوء أفضل الممارسات Best Practice التدريبية: دراسة تحليلية .*مجلة العلوم التربوية*. ٢٢(٢). ٥٦-٨٧
- رحمة محمد عودة، ورنده عيد شرير(٢٠٠٤) *البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة*، المؤتمر التربوي الاول – التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، ٢٣-٢٤ نوفمبر، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عسيري، خلود بنت محمد مفرح آل ماطر. (٢٠١٧م). *واقع حوكمة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام.
- فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل (٢٠١٢). *البحث الإجرائي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قمبر، محمود مصطفى (٢٠٠٧). *السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠١٣). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني دراسة ميدانية. *المجلة العربية للتربية*، ٢(٣٣).

- **مخلص، محمد محمدي محمد (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية باستخدام صيغ التعلم النقال. *التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة*، ٣٢ (١٠٠)، ١٣٩-١٧٤.**
- **مكنييف، جين (٢٠٠١ -أ). *ترجمات في مجال بحوث الفعل*. ترجمة إسماعيل الفقعاوي. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.**
- **مكنييف، جين (٢٠٠١ -ب). *بحث الفعل من أجل التطوير المهني*. ترجمة نادر وهبة، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.**
- **مكنييف، جين ولوماكس، باميلا ووايتهيد، جاك (٢٠٠١). *أنت وبحثك الإجرائي*. ترجمة إسماعيل الفقعاوي، غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.**
- **المنشاوي، علاء (٢٠١٦م). *النص الكامل لرؤية السعودية ٢٠٣٠* : تتضمن تقسيمات رئيسة هي اقتصاد مزدهر- مجتمع حيوي- وطن طموح. العربية "أون لاين". الاثنين ١٨ رجب. ١٤٣٧هـ. ٢٥ أبريل.**
- **نصر، نجيب محمود (٢٠١٠م). تحديد الرؤية وصياغة الرسالة للمنظمات. *مجلة التنمية الإدارية بمصر*. ع (١٢٨).**
- **الهتاني، ناقية سالم حسين (٢٠١٧). تخطيط المسار الوظيفي لدى القيادات التربوية في مكاتب التعليم بمدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٦(٨)، ٢١٣-٢٤٦.**
- **الهنشري، نجاة علي علي (٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *عالم التربية*، (٤٥). ٦٤-١٠٢**
- **هيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٣٧ هـ). *المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض.**
- **هيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٣٩ هـ). *المعايير والمسارات المهنية في المملكة العربية السعودية*. الإصدار الأول. الرياض.**

ثانيا_ المراجع الأجنبية:

- **Adler, J. (2000). Social practice theory and mathematics teacher education: A conversation between theory and practice. *Nordic Mathematics Education Journal, 8*(3), 31-53**
- **Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2013). Teachers Investigate Their Work: An introduction to Action Research across the professions. 2nd. Ed., London and New York: Routledge.**
- **Burns, A., & Rochsantiningsih, D. (2006). Conducting action research in Indonesia: Illustrations and implications. *Indonesian Journal of English Language Teaching, 2*(1), 21-34.**

- **Burns, D. (2007). Systemic Action Research: A strategy for whole system change. UK: Policy Press.**
- **Costello, P. J. (2011). Effective Action Research: Developing reflective thinking and practice.2nd, Bloomsbury Publishing.**
- **Craig، V. D. (2009): Action Research Essentials، San Francisco: John Wily & sons Inc.**
- **Creswell, J. W. (2012): Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th. ed. Boston: Pearson.**
- **Githens, R. P. (2007). Critical Action Research in Human Resource Development, University of Illinois at Urban-Champaign.**
- **Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* Thousands Oak: California: Corwin Press, Inc.**
- **Hewitt, R., & Little, M. (2005). Leading Action Research in schools. Florida State of Florida.**
- **Koshy, V. (2009). Action Research for Improving Educational Practice: A step-by-step guide, 2nd. Ed., Sage.**
- **Kraft, N. P. (2002). Teacher Research as a Way to Engage in Critical Reflection: A Case Study. *Reflective Practice*, 3(2), 175-189.**
- **Kumar, Y. S. (2006): Fundamental Research Methodology and Statistics, New Delhi: New Age International Publisher.**
- **Lohithakshan, P. M. (2015). Dictionary of Education: A Practical Approach. New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.**
- **McIntosh, P. (2010). Action Research and reflective practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning. USA: Routledge.**
- **McNiff, J. & Whitehead, J. (2010): You and Your Action Research Project, London and New York: Routledge.**
- **McNiff, J. (2010). Action Research for Professional Development: Concise advice for new and experienced action researchers. Dorset: September Books.**
- **McNiff, J. (2015). Writing up your Action Research Project. London and New York: Routledge.**
- **Mertler, C. A. (2016). Action Research: Improving Schools and Empowering Educators. Sage Publications. 5th. Ed.**
- **Milligan, Jeffrey Ayala (2011). Action Research and Active Learning in Indonesia: An Introduction to the Special Issue. *Excellence in Higher Education*, 2(2), 67-69**
- **O'Connor, K. A., Greene, H. C., & Anderson, P. J. (2006). Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice, Paper Discussion Session, *American Educational Research Association (AERA)*, Annual Meeting, San Francisco, C A, April 7, 2006.**

- **Othman, Norasmah & Yee, Chia. (2015). Empowering Teaching, Learning, and Supervision. *Journal of Management Research*, 7(2), 98-108.**
- **Pine, G. J. (2008). Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies. Sage.**
- **Rahman, Abdul (2016). "Teacher professional development in Indonesia: The influences of learning activities, teacher characteristics and school conditions". Doctor of Philosophy thesis, School of Education, University of Wollongong Indonesia.**
- **Richardson, V. (1996). From behaviorism to constructivism in teacher education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 19*(3), 263-271.**
- **Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M., & Riel, M. M. (Eds.) (2017). The Palgrave International Handbook of Action Research. Palgrave Macmillan.**
- **Sagor, R. (2005): The Action Research guidebook, California: Corwin Press.**
- **Sandra S. A., Durri Andriani, Sunu Dwi Antoro, Prayekti, and Warsito (2001). Teaching and Learning Classroom Action Research at a Distance in an Indonesian Urban Community. *Excellence in Higher Education, 2(2),114-120***
- **T. Subahan Mohd. Meerah & Kamisah Osman (2013). What Is 'Action' in Action Research: A Malaysian Exposure. *Asian Social Science*, 9(16), 148 – 153.**
- **Thorpe, Anthony; Garside, Diane (2017). (Co)Meta-Reflection as a Method for the Professional Development of Academic Middle Leaders in Higher Education. *Management in Education*, 31 (3) p111-117.**
- **Val Madina, C., & Swantob, S. (2019). AN INQUIRY APPROACH TO FACILITATE REFLECTION IN ACTION RESEARCH FOR ESL PRE-SERVICE TEACHERS. *TEFLIN Journal*, 30(1), 1-21.**
- **Zambo, D. (2007). The Fuel of Educational Psychology and the Fire of Action Research. *Teaching Educational Psychology*, 2(1), 1-12.**