" برنامج لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم، وأثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إعداد

أ.م.د/ مُحَمَّد سيد فرغلي عبد الرحيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية-جامعة عين شمس

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٣٤ ديسمبر ٢٠٢١م – الجزء الثاني

برنامج لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم، وأثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد **د. محمد سيد فرغلي عبد الرحيم**

أولاً: مقدمة:

التعليم الجيد هو أساس التقدم الحقيقي لأي مجتمع وركيزة النهوض والانطلاق لأي أمة تستهدف المستقبل، ولا يتم ذلك بطبيعة الحال دون معلم مؤهل ومعد إعدادا أكاديميا ومهنيا جيدا يمكنه من القيام بمسئولياته وأدواره الحيوية في تشكيل عقول ووجدان النشء والأفراد داخل المجتمع. إذ يعد المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأكثرها تأثيرا في تربية النشء، وتتحدد وفقا له نوعية الجيل المقبل، وعليه يعد الاهتمام بتكوين المعلم وتنميته وتأهيله من الناحية المهنية حجز الزاوية في سبيل إصلاح نظام التعليم المصري.

ومن ثم ينبغي أن يركز أي مشروع تربوي لاصلاح التعليم على التنمية المهنية للمعلمين باعتبارها وسيلة ضرورية لضمان النمو المهني المطلوب، وتطوير مخرجات التعلم. لا سيما في ظل التطورات العديدة المتلاحقة التي يعاصرها العالم اليوم وما طرأ على أدوار المعلم اليوم من تغيرات شاملة، إذ لم يعد مجرد ناقلا للمعرفة أو موجها ومرشدا لطلابه فقط، بل صار باحثًا ومشاركًا في دراسة وتحليل المشكلات التعليمية داخل الفصول الدراسية بهدف مواجهتها ولإيجاد الحلول المناسبة له.

لذا تعد التنمية المهنية للمعلمين متطلب ضروري للمعلم من أجل تنمية معارفه، وجداراته، واتجاهاته، وإكسابه معتقدات تحفزه دائما على التعلم المستمر والتطوير المتواصل بما يمكنهم من الارتقاء بمستواه المهني، والتكيف مع المستجدات والمتغيرات الحالية والمستقبلية. ونظرا لذلك شكلت التنمية المهنية للمعلمين محورا رئيسا في استراتيجية تطوير التعليم بمصر لأنها ضرورة تقتضيها طبيعة عمله، إذ يتعامل مع أهداف متجددة بصفة مستمرة ويتعامل مع متعلمين ذوي عقليات متجددة ومتطورة بشكل دائم [١٤]*.

ويمكن القول بأن تحقيق التنمية المهنية للمعلم، لا يجب أن يفهم على أنه يقتصر فقط على عقد حزمة من الدورات التدريبية الدورية له في مجالات شتى بهدف الارتقاء بأدائه المهني وبناء قدراته، حيث وإن كان ذلك خطوة مهمة على طريق تأهيل وتدريب المعلم أثناء الخدمة، إلا أنه لا

*) يتبع الباحث في توثيق المراجع طريقة IEEE العلمية من خلال ذكر رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع الأساسية للبحث.

يوفر في نفس الوقت مبدأ الاستدامة المنشودة في عملية التنمية المهنية وعدم ضمان استمراريتها، واتسامها بالنمطية في أحيان كثيرة من ناحية أخرى. ومن ثم هناك حاجة لتدريب المعلم ذاته على ممارسة التنمية المهنية بطريقة مستدامة من خلال الانخراط في تأمل واقعه المهني، وبحث المشكلات التي تواجهه، وتحليلها والسعي إلى حلها.

وانطلاقا من مقولة العالم والمفكر الشهير "جون ديوي" التي مفاداها أنه من الصعب اصلاح التعليم وحل مشكلاته دون مشاركة حقيقية وفاعلة من أولئك الذين يتفاعلون بطريقة مباشرة مع مكونات العملية التعليمية على اختلاف مستوياتها [١٦]. الأمر الذي أصبح من الضروري رفع كفاءة المعلم ليصبح باحثا عمليا قادرا على إجراء البحوث الإجرائية التي تكشف له عن جوانب القصور والإشكاليات داخل الفصل الدراسي، وتمكنه من مواصلة العمل لإيجاد حلول لها [٥٢]. ومن ثم تصاعد الاهتمام ببحوث الاداء الاجرائية في كثير من نظم التعلم حول العالم وإدماجه في منظومة التنمية المهنية للمعلمين. وفي مصر، أولت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد اهتماما واضحا لهذه النوعية من البحوث والعمل على توظيفها بالعملية التعليمية، إذ حيث جعلتها أحد مؤشرات الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي[٢٥].

تعد بحوث الأداء أحد أدوات التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة، ويقصد بها تلك البحوث الإجرائية التي يقوم بها المعلم لتطوير ممارسات التدريسية، أو لحل المشكلات المهنية التي تواجهه في العملية التعليمية. فهي بحوث تتناول المشكلات المهنية والتعليمية، التي يواجهها المعلم بذاته والتي تنبع من واقع ممارساته المهنية وأداءاته الصفية، ويضع خطة بحثية مناسبة لحلها؛ حيث يحدد المشكلة المختارة، ويتأملها، ويحدد عواملها وعناصرها المختلفة والعلاقات القائمة بينها، ويطرح الحلول العلمية المناسبة، ويحدد الإجراءات اللازمة لتفعيلها، وينفذها بوعي [٢٤].

تستند بحوث الأداء إلى فرضية أساسية مفاداها أن كل معلم يواجه في حياته المهنية عدداً من المشكلات المرتبطة بعمله، وهو خير من يتصدى لهذه المشكلات حيث أنه هو الذي يعيش تلك المشكلات فعليا داخل الفصول الدراسية ويتأثر بها، وبالتالي يكون هو الشخص الأقدر على دراستها وبحثها بطريقة علمية سليمة، وهو الأحرص أيضا على إيجاد حلول مناسبة لها. ومن ثم تتصل بحوث الأداء بالممارسات والأدوار اليومية للمعلم وترتبط بحياته المهنية، لذلك من الممكن أن تصبح أداة المعلم الفاعلة في مواجهة المشكلات المهنية التي يواجهها، وبالتالي من المهم في سبيل تطوير منظومة التعليم دعم تلك النوعية من البحوث، بهدف ترسيخ فكرة المعلم

الباحث والمعلم المتعلم، بما يعود في نهاية المطاف بالنفع على العملية التعليمية كمنظومة تربوية [٤١].

وتبرز أهمية البحوث الإجرائية في القضاء على الفجوة بين النظرية، والتطبيق في المجال التربوي؛ إذ توظف نتائجها مباشرة؛ للاستفادة منها في حل مشكلة فعلية، تنبع من واقع محدد. من هنا فهناك حاجة لتنمية مهارات إجراء مثل هذه البحوث لدى المعلمين خاصة أثناء الخدمة بهدف رفع كفاءتهم؛ والوفاء بمتطلبات أدوارهم المتجدد والمتغيرة بصفة مستمرة، وتطوير ممارساتهم المهنية [١٧]. وهذا ما أكده القرار الوزاري رقم (١٣٧) لسنة ٢٠١٢م والذي نص على أنه من مهمات وحدات التدريب، والجودة بالمدرسة الإشراف على البحوث الإجرائية؛ كمدخل مبتكر للتنمية المهنية للمعلم [٢٦].

هذا، ومن ناحية أخرى، تعد قضية تفريد التعليم –بما تتضمنه من ضرورة مراعاة احتياجات وميول واستعدادات الطلاب – واحدة من أهم المسائل التربوية التي تصاعدت أهميتها لاسيما في الأونة الأخيرة عقب جائحة كورونا COVID19 التي فرضت على العالم أجمع ونظم التعليم به خاصة تحديات متعددة شملت جميع عناصره، ومكوناته ومدخلاته الرئيسية، وأدت إلى تغيير وتعديل جملة الرؤى والتوجهات والمنظورات لدى العلماء والباحثين في مجال التربية، لاسيما مع تزايد الاعتماد على التعليم الإلكتروني والمدمج أو ما يسمى التعليم الهجين Hybird، وتبني تطبيق مدخل الفصل المقلوب في العملية التعليمية باعتبارهم اجراءات احترازية ضرورية للتعامل مع تلك الجائحة، الأمر الذي أعاد مرة أخرى طرح موضوع تطبيق تفريد التعليم باعتباره قضية محورية مرتبطة بتفعيل وتبنى مدخل التعليم المدمج في نظم التعليم في كثير من الدول حول العالم. وهو ما فرض أهمية تأهيل وبناء قدرات المعلمين أثناء الخدمة لتطبيق تفريد التعليم بهدف توظيف ما وفرته التكنولوجيا الحديثة حاليا من مصادر متعددة ووسائل متنوعة في التعليم الهجين بما يتناسب ويلبى توقعات واحتياجات الطلاب المتنوعة.

يهدف تفريد التعليم إلى توفير واقتراح مجموعة من الأنشطة التربوية التي تساعد الطلاب على بلوغ نواتج التعلم المنشودة بالطريقة المناسبة له، فضلا عما يرتبط بذلك من توفير المواد التعليمية ومصادر التعلم التي يحتاج إليها المتعلم أيضا[١]. لذا، يُعرف تفريد التعليم باعتباره مجموعة من الإجراءات المتبعة لإدارة عملية التعليم بما يتناسب ويقابل ما بين المتعلمين من فروق فردية، بحيث تتاح للمتعلم أنشطة ومهمات تعليمية تسهم في تكييف وتعديل عملية التعليم والتعلم وفق حاجاته،

وقدراته، ومستوياته المعرفية والعقلية، وبما يضمن تقديم فرص متنوعة للتعلم تتيح للطالب حرية اختيار النشاط الذي يناسبه تحت إشراف وتوجيه المعلم [٢].

ويستند تفريد التعليم إلى خبرات المتعلم نفسه، ويهدف إلى تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديه، وإدارة عملية التعلم وفقا لقدراته وظروفه، واحتياجاته، فضلا عن الاهتمام بتقديم التغذية المرتدة بصفة مستمرة للمتعلم بهدف تحسين مستواه وأدائه داخل الفصل الدراسي خلال العملية التعليمية [٤٨].

وفي نفس السياق، يمكن القول بأن استقلالية المتعلم باتت واحدة من أهم السمات والخصائص الرئيسية للمتعلم في القرن الحادي والعشرين. إذ توصف عملية التعلم بأنه عملية مستمرة مدى الحياة ومن الصعب على آية مؤسسة تعليمية كالمدرسة أو الجامعة أن تزود طلابها بكل المعارف والمهارات اللازمة التي يحتاجون إليها في حياتهم. فالحياة بجميع جوانبها متنوعة وغير ثابتة وفي تغير مستمر إلى الحد الذي لا يمكن معه لأي منهج دراسي أن يعد المتعلمين إعدادا دقيقا ملائم لها. وبالتالي تصبح الاستقلالية متطلبا ضروريا يسهم في التغلب على المشكلات التي يواجهها الانسان في عصر تتغير فيه المعرفة وتنمو سريعا [١١].

ولا تعني استقلالية المتعلم بأي حال من الأحوال تنازل المعلم عن أدواره ومسئولياته الأساسية في المنظومة التعليمية، وإنما المقصود به أن يصبح مرشدا وموجها لطلابه. ويُشار عادة إلى استقلالية المتعلم بوصفها استعداد المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه وفق الطريقة والأسلوب الذي يحقق أهدافه وتوقعاته، الأمر الذي يدفعه إلى أن يسلك باستقلالية عن المعلم، وأن يتعاون في نفس الوقت مع الآخرين ككائن اجتماعي بهدف إنجاز متطلبات عملية تعلمه [٤٧]. فهي عبارة عن مبادرة ذاتية للتعلُم من قبل المتعلم نفسه، وللتصرف باستقلالية في المواقف المُختلفة، بما يتضمنه ذلك من القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة، واختيار الأفراد والمواقف التي تُساعد في التّعلم فضلا عن التأمل في عملية التعلم ذاتها ككل [٣٨].

لذلك يُنظر بعض الباحثين إلى استقلالية المتعلم باعتباره هدف تربوي يطمح إليه كل من المعلم والمتعلم، ويسهم المعلمون بطرق شتى في مساعدة الطلاب على بلوغ هذا الهدف، وتحقيق أهدافهم ووضع خططهم المتعلقة بعملية التعلم من خلال تدريبهم على تحمل مسئولية عملية التعلم ذاتها [٥٩]. وثمة فوائد تربوية متعددة تتعلق بتحقيق استقلالية المتعلم منها كون المتعلم إيجابيا خلال مواقف التعليم والتعلم، وعدم اعتماده على المعلم كمصدر وحيد للتعلم. واكتساب المتعلم مستوى مرتفع

من الوعي الذاتي، وتحسين قدرته على التنظيم الذاتي، وتعزيز الثقة بالنفس، والابتكار، والمراجعة الذاتية...وغيرها من الفوائد الأخرى التي تجعل من استقلالية المتعلم هدفا تربويا ساميا [٦٢].

وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن ثمة ضرورة لتنمية مهارات المعلمين أثناء الخدمة المتصلة بتنفيذ بحوث الأداء الاجرائية، وبناء قدراتهم من ناحية أخرى لتحقيق عملية تفريد التعليم خلال المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي يشير إلى أهمية إعادة النظر مرة أخرى في نظم إعداده المعلمين وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة، وضرورة البحث عن فلسفات ومناهج ومداخل تربوية حديثة ومنتقاة لبناء قدرات المعلمين خاصة أثناء الخدمة بما يتناسب وطبيعة الأدوار المهنية المستحدثة المنوطين بها، وعظم المسؤولية والآمال المستقبلية المرهونة بمشاركاتهم الحيوية في تجربة إصلاح منظومة التعليم التي تبنتها الدولة المصرية منذ الخمس سنوات الأخيرة.

ويرى الباحث أن تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية، وتفريد التعليم لدى المعلمين يحتاج إلى انتهاج منهجية مستدامة تمكنهم من مواصلة التنمية المهنية، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بصفة مستمرة، إذ أن الاعتماد فقط على تقديم عدد من الدورات أو ورش العمل التدريبية للمعلمين، يعد بمثابة حلول مؤقته لا تتصف بالاستدامة، رغم أهميتها. لذا فمن المهم البحث عن مداخل وصيغ تربوية جديدة للتنمية المهنية، ولعل من أهم تلك المنهجيات ما يطلق عليه مجتمعات التعلم المهنية Professional Communities of Learning (PCL).

بزغت الفكرة الرئيسية لمجتمعات التعلم المهنية (PCL) مع تغير النظرة التقليدية للمدرسة من كونها مكانا يتعلم فيه الطلاب إلى منظور أوسع وأشمل يهتم بتعليم كافة أطراف العملية التعليمية ومن بينها المعلمين أنفسهم. إذ ظهرت فكرة هذه المجتمعات كنموذج واعد للتنمية المهنية للمعلمين من خلال تعزيز النمو والابتكار والاستقصاء ومشاركة الخبرات الذاتية والمعارف والموارد الذاتية والبشرية، والاستفادة من تجارب الآخرين في تطوير وتحسين الأداء التدريسي، وإرساء ثقافة المسئولية المشتركة للجميع [٢٧].

تُعرف مجتمعات التعلم المهنية (PCL) بأنها عبارة عن "مجموعة من الأفراد يعملون معا بشكل تطوعي بهدف تطوير أدائهم المهني وفق أجندة محددة ذات صلة وثيقة بنطاق عملهم [٥٣]. فهي عبارة عن "عمل جماعي يتم داخل فرق متنوعة تتشارك فيما بينها تحمل المسئولية والقيادة والتعاون والتعلم معا من أجل تحسين عملية تعليم الطلاب" [٧٤]. إذ يركز عمل المعلمين معا خلال هذه المجتمعات على الاستقصاء والتعلم التأملي، مع التأكيد بطريقة مباشرة على بحث كيف يمكن للمعرفة أن تسهم في تطوير مستوى تعلم الطلاب، من خلال مجموعة من القيم والمعايير والرؤى

المشتركة فيما بينهم. تتضمن مثل هذه القيم والعادات المشتركة تطوير مجموعة من الممارسات والملاحظات المشتركة حول أهم جوانب القوة والضعف المرتبطة بالأداء التدريس داخل الفصول الدراسية [٦٨].

علاوة على ذلك، بات تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم أحد أهم مداخل التنمية المهنية للمعلمين، ومن ثم تحقيق ضمان الجودة، وبناء عليه يمكن اعتبار مجتمعات التعلم هذه بمثابة النموذج المثالي للمدارس في الألفية الثالثة، إذ صارت مدخل يؤكد على ضرورة بناء إطار فلسفي تربوي يستند إلى معايير الجودة والتنمية المهنية للمعلمين [٥٥]. ويمكن القول أن مثل تلك المجتمعات الهادفة للتعلم أصبحت اتجاهات عالميا لاصلاح التعليم في كثير من دول العالم بصفة عامة، إذ انتشرت انتشارا واسعا خلال العقدين السابقين في كثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة، وكندا، واستراليا، وفرنسا، والصين....وغيرها، نظرا لتأثيرها الإيجابي في تحقيق وتحسين الأداء المهني للمعلمين[٧١].

وفي هذا الصدد أشار (Williams et al, 2008) إلى أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول افتراضيين اثنين، الأول: أن المعرفة تكمن في الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون نفس الخبرات مع بعضهم البعض، والثاني: أن الاندماج الفعال للمعلمين في مجتمعات التعلم يزيد من مستوى معرفتهم المهنية، ويعزز من تعلم طلابهم في نفس الوقت [٦٣].

ونظرا لأهمية مجتمعات التعلم سعت العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية السابقة إلى توظيفها في سياقات تربوية متنوعة، مثل: Gregory S. C. Hine, (2013) ، Matthews, S. Peiying (2016) ، Zhang, Jia, et al, (2016) ، Susanne O., (2016) ، Hayes, (2014) Kapp-Heifner, Kelli Elise. (2018) ، Chen, et al, ، خالد مصطفى محمد (٢٠٢٠). إذ أوضحت مثل هذه الدراسات فاعلية مجتمعات التعلم في تحسين مخرجات التعلم، وأهمية تطبيقها لتطوير ممارسات المعلمين المختلفة، وقيمتها في تطوير مستوى معرفة المعلمين وجدارتهم التدريسية. والإشارة إلى كونها نموذج حيوي لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس.

هكذا يتضح مما سبق أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تعد مدخلا حيويا لتحقيق ومواصلة التنمية المهنية بصفة مستدامة لدى المعلمين، حيث صارت اتجاها عالميا في كثير من دول العالم. وعليه، يرى الباحث أن الاستناد إليها في بناء البرنامج المستهدف بالبحث الحالي يمكن

أن يسهم في تنمية مهارات معلمي الفلسفة أثناء الخدمة المرتبطة بإجراء بحوث الأداء الإجرائية، وتفريد التعليم، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

نبع الاحساس بالمشكلة من واقع نتائج الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحث على عينة من معلمي الفلسفة أثناء الخدمة بلغ عددهم (١٧) معلم ومعلمة من إدارات تعليمية مختلفة بمحافظة القاهرة، حيث عقد الباحث ثلاث مقابلات إلكترونية مع هؤلاء المعلمين من خلال تطبيق ZOOM عبر الإنترنت، حيث تضمنت المقابلة الواحدة مشاركة من (٦-٥) معلمين. وقد تخلل كل مقابلة من هذه المقابلات عقد مناقشة جماعية مفتوحة حول مجموعة من الأسئلة التي أعدها الباحث مسبقا وعددها (خمسة أسئلة رئيسة)(*). أجرى الباحث هذه المقابلات على ثلاثة أيام متفرقة، وتمت مع كل مجموعة على حدة، وسُجلت المقابلات جميعها فيديو، لإمكانية متابعتها مرة أخرى فيما يعد، وتسجيل الاجابات بدقة. وكانت أهم نتائج هذه المقابلات الثلاث وفق ما يلي:

بالنسبة للسؤال الأول: (ما الأساليب التي تتبعها لتطوير أدائك المهني؟)

جاءت إجابات المعلمين وأفكارهم حول الاجابة عن هذا السؤال عامة إلى حد كبير، ولا تعكس أسلوبا مميزا أو فريدا يتبعه المعلمون لمواصلة تطوير أدائهم المهني بصفة مستدامة. إذ كشفت إجابات عدد (٧) معلمين- أي ما يعادل نسبة (٤١.١٧%) تقريبا من إجمالي العينة- أنهم ليس لديهم مزيد من الوقت المتاح أمامهم للقيام بمهام إضافية إلى جانب إنجاز مهام وظيفتهم الرئيسية والمتمثلة في شرح دروس المنهج اليومية داخل الفصول، أو التحضير لها وإنجاز الأعمال الروتينية المطلوبة من قبل إدارة المدرسة...وغيرها من الأعباء الأخرى. في حين أوضحت إجابات (٤) معلمين - أي ما يعادل نسبة (٢٣.٥٣%) تقريبا من إجمالي العينة- أنهم يحرصون على إعادة قراءة الكتب التربوية وكتب التخصص التي سبقوا دراستها من قبل أثناء فترة إعدادهم كطلاب معلمين بكليات التربية، بوصفها كتب قَيّمة وبها معلومات مفيدة تساعدهم على تحسين أدائهم المهني، وتقدم لهم حلول لكثير من مشكلاتهم مع المتعلمين.

بينما أشار عدد (٣) معلمين خلال المقابلات -أي ما يعادل نسبة (١٧.٦٥ %) تقريبا من إجمالي العينة- إلى أنهم يواصلوا تطوير أدائهم المهني عن طريق حضروا بعض الدورات التدريبية التي تعقدها لهم الأكاديمية المهنية للمعلمين من أجل الترقي من درجة وظيفية إلى أخرى، كما

*) أنظر ملحق رقم (١) استمارة المقابلة المستخدمة في الدراسة الاستكشافية.

أشاروا أيضا إلى حرصهم على الاستعانة بالإنترنت من أجل البحث عن مقاطع فيديو أو مصادر تصف لهم طرق تربوية مميزة لشرح دروس المنهج، أو الاطلاع على كتيبات ومقالات أخرى تربوية متاحة على بنك المعرفة المصري. وفي نفس السياق، أشار عدد (٣) معلمين آخرين – أي ما يعادل نسبة (١٧.٦٥ %) تقريبا من إجمالي العينة –إلى أنهم استهدفوا استكمال دراستهم العليا بكليات التربية في درجات الماجستير والدكتوراه على اعتبار أن ذلك وسيلة من الوسائل المهمة لتطوير أدائهم المهني بمستويات مختلفة.

وبتأمل استجابات المعلمين بصفة عامة عن هذا السؤال، يتضح أنه ليس هناك أسلوبا مهنيا محددا يتبعه المعلمون بطريقة مستدامة ومنتظمة لتطوير أدائهم المهني، وإنما الأمر كله يرتبط باجتهادات كل معلم ومدى تحمسه أو اقتناعه بمواصلة تنميته المهنية. الأمر الذي يشير إلى بعض أوجه القصور المرتبطة بمواصلة المعلمين للتنمية المهنية استنادا إلى دوافع ذاتية نابعه من اقتناعهم الداخلي.

<u>بالنسبة للسؤال الثاني: (ما أهم المشكلات التي واجهتك خلال عملية التدريس للطلاب خاصة في ظل جائحة كورونا؟)</u>

جاءت اجابات المعلمين عن هذا السؤال متشابهة إلى حد كبير، وتشير إلى اشتراكهم فيما بينهم في مجمل المشكلات التي واجهتهم ولا تزال خاصة عقب جائحة كورونا، إذ ذكر عدد (٩) معلمين – أي ما يعادل نسبة (٥٢.٩٤ %) من إجمالي العينة تقريبا –أن أهم المشكلات التي تواجههم بصفة عامة تتمثل في كثافة العدد داخل الفصول الدراسية، وكيفية التعامل معها في ظل نقص الامكانيات، حيث يتطلب مثل هذا العدد الكبير من المعلم مجهودا كبيرا لشرح دروس المنهج ومساعدة الطلاب على فهمه واستيعابه رغم ما بينهم من فروق فردية. كما أشاروا أيضا إلى مشكلات أخرى يواجهونها بصفة عامة منها على سبيل المثال ضعف دافعية الطلاب وانخفاض مشاركتهم خلال الدرس، وتدني مستوى تحصيلهم.

كما أشار باقي أفراد العينة وعددهم (٨) معلمين –أي ما يعادل نسبة (٤٧.٠٦ %) من إجمالي العينة – إلى أن أهم المشكلات التي يواجهونها حديثا تتمثل في كيفية التعامل مع نظام التعليم/التدريس الهجين وما يرتبط بها من تطبيق مدخل الفصل المقلوب الذي يتطلب من المعلم توجيه المتعلمين إلى مصادر تعلم متنوعة تتناسب واحتياجاتهم وميولهم المختلفة. حيث يجب أن يوجه المعلم المتعلمين الى الاطلاع على الدرس من خلال الاستعانة بمصادر متنوعة قبل القدوم إلى الفصل. إذ أوضح المعلمون أنهم يواجهون صعوبات أيضا في تصميم أنشطة متنوعة يتم تنفيذها

داخل الفصول حينما يحضر المتعلمون إلى الفصل وقد قموا بالاطلاع وفهم الدرس في المنزل قبل الذهاب إلى الفصل وفق طريقة "الفصل المقلوب" التي بدأت بادرت وزارة التربية والتعليم بتبنيها تنشر خاصة عقب جائحة كورونا.

وبمراجعة الباحث لمجمل اجابات المعلمين عن هذا السؤال، يمكن القول أن ثمة حاجة لدى المعلمين أثناء الخدمة لبناء قدراتهم وصقل مهاراتهم المهنية المتصلة بمسألة تفريد التعليم، نظرا لما لهذه القضية من أهمية خاصة مع الاتجاه إلى توسيع قاعدة التعليم الهجين ومدخل الفصول المقلوب في نظام التعليم المصري لاسيما كجزء أساسي من الاجراءات الاحترازية التي تتخذها الدولة ممثلة في وزراة التربية والتعليم لمواجهة جائحة كورونا.

بالنسبة للسؤال الثالث: (ما الذي قمت به من اجراءات للتغلب على المشكلات التي تواجهها؟ وما الأساليب الرسمية التي تتبعها المدرسة لدعمك في ذلك؟)

المتأمل لاجابات معظم المعلمين عن هذا السؤال يلاحظ أنها تعبر عن اجتهادات شخصية لهم من قبل المعلمين أكثر من كونها محاولات علمية منظمة للتغلب على تلك المشكلات بطريقة تربوية ممنهجة. إذ أفاد عدد (٦) من المعلمين –أي ما يعادل نسبة (٣٥.٢٩ %) من إجمالي العينة– أنهم استعانوا ببعض الفيديوهات المتاحة عبر الانترنت من خلال موقع "يوتيوب YouTube" لالتماس مقترحات أو أساليب تربوية تساعدهم في مواجهة أي مشكلة يواجهونها. في حين أشار عدد (٧) من المعلمين–أي ما يعادل نسبة (٤١.١٧ %) من إجمالي العينة– إلى أنهم يعمدوا إلى طلب مساعدة واستشارة الموجه الفني لمادة التخصص الذي يتابعهم لمساعدتهم في إيجاد حلول لمشكلاتهم داخل الفصول الدراسية، بينما لم يشر باقي أفراد العينة وعددهم (٤) –أي ما يعادل نسبة (٢٣.٥٣ %) من إجمالي العينة – إلى حلول محددة واضحة، بل تمحورت اجاباتهم في الغالب حول اعتمادهم على خبرتهم الطويلة في المجال، والتي تساعدهم في التغلب على معظم المشكلات التي يواجهونها، وأوضحوا أنهم في الغالب يحاولوا مشاركة المتعلمين معهم في التغلب على مثل هذه المشكلات، دون الاشارة إلى طبيعة مثل هذه المشاركة، ومستوياتها في حقيقة الأمر.

وفيما يتعلق باستجابات المعلمين حول الجزء الثاني من هذا السؤال المتعلق بالأساليب الرسمية التي تتبعها المدرسة لدعمهم في مواجهة المشكلات، أوضحت النسبة الأكبر من العينة وعددهم (١٣) معلم –أي ما يعادل نسبة (٧٦.٤٧ %) من إجمالي العينة – أنه لا توجد أساليب رسمية محددة تتبعها المدرسة لدعمهم في هذا الصدد، باستثناء إمكانية الاستعانة بأي من مسئولي وحدة التطوير التكنولوجي أو وحدة التدريب أو الجودة بالمدرسة لمساعدتهم استنادا إلى دافع شخصي

من المعلم. في حين أوضح باقي أفراد العينة وعددهم (٤) معلمين – أي نسبة (٢٣.٥٣ %) تقريبا– أن المدرسة وفرت لهم عدد من ورش العمل والأدلة المختلفة لمواجهة أي من المشكلات التي واجهتهم خاصة في ظل جائحة كورونا.

في ضوء استجابات المعلمين المرتبطة بالسؤال السابق، يرى الباحث أن ثمة حاجة لتدريب المعلمين على منهجية علمية محددة ومنظمة تساعدهم على رصد المشكلات المختلفة التي يواجهونها، والعمل على بحثها وتحليلها وإيجاد حلول عملية فعالة لها، استنادا إلى مشاركتهم مع بعضهم البعض والاستفادة من خبراتهم المهنية المتبادلة، بحيث تصبح مثل هذه المنهجية أسلوبا عمليا مستدام يتبعها المعلمون من أجل تحسين بيئة التعلم داخل الفصول الدراسية مع متعلميهم على اختلاف مستوياتهم.

بالنسبة للسؤال الرابع: (ماذا تعرف عن بحوث الأداء الاجرائية كمنهجية يمكن تطبيقها لمواجهة المشكلات التي تواجهكم مع المتعلمين؟)

كشفت اجابات المعلمين عن هذا السؤال أن نسبة قليلة منهم قد سمعوا من قبل عن بحوث الأداء الاجرائية، إذ أوضح عدد (٣) معلمين– أي ما يعادل نسبة (١٧.٦٥ %) من إجمالي العينة – أنهم قد تعرضوا لمصطلح بحوث الأداء الاجرائية من قبل أثناء حضورهم لإحدى البرامج التدريبية التي تُعقد لهم عن طريق الأكاديمية المهنية للمعلمين بهدف استكمال اجراءات الترقي الوظيفي، ولكنهم لم يتلقوا أي تدريب متخصص على اجراء مثل هذه البحوث، ولم يعلموا عنه الكثير. في حين أوضح عدد (٢) معلم –أي نسبة (١١.٧٦ %) من إجمالي العينة– أنهم سمعوا عن هذا المصطلح من قبل أثناء دراستهم العليا في إحدى كليات التربية. بينما باقي أفراد العينة وعددهم (٩) –أي نسبة (٥٢.٩٥ %) – أوضحوا أنهم لم يتعرضوا لهذا المصطلح من قبل، ولا يعرفون شيئا عن منهجيته.

في ضوء استجابات المعلمين المرتبطة بالسؤال السابق، يرى الباحث أن ثمة حاجة لتدريب المعلمين على إجراء بحوث الأداء الاجرائية باعتبارها منهجية علمية تساعدهم على رصد المشكلات المختلفة التي يواجهونها، والعمل على بحثها وتحليلها وإيجاد حلول عملية فعالة لها. بحيث تصبح مثل هذه المنهجية أسلوبا عمليا مستدام يتبعها المعلمون من أجل تحسين بيئة التعلم داخل الفصول الدراسية مع متعلميهم على اختلاف مستوياتهم.

بالنسبة للسؤال الخامس: (ماذا تعرف عن تفريد التعليم كمنهجية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟)

أوضحت اجابات العدد الأكبر من المعلمين عن هذا السؤال وهم (١٥) معلم، أي بنسبة (٨٨.٢٤ %) تقريبا من إجمالي العينة- عدم درايتهم صراحة بمصطلح "تفريد التعليم" تحديدا، ومع ذلك حاول البعض منهم تخمين الذي يعنيه مضمون هذا المصطلح من الناحية التربوية، وجاءت معظم تخميناتهم متمثله في كونه يتعلق بتوفير فرص تعليم فريدة أي متميزة للطلاب تشجعهم على المشاركة والابداع، أو أنه يرتبط بكون المعلم يبتكر في أساليبه التربوية المميزة له في شرح دروس المنهج، وغيرها من المحاولات الأخرى التي صاغها المعلمون لتخمين المقصود بهذا المصطلح على وجه التحديد، إذ اعتقدوا أن مصطلح "تفريد" يُقصد به الاتيان بشيء متفرد/ فريد أو متميز. بينما هناك عدد (٢) معلم فقط -أي بنسبة (١١.٧٦ %) من إجمالي العينة -هم من جاءت إجابتهم قريبة من المضمون الحقيقي لمصطلح "تفريد التعليم".

والمتأمل لاستجابات المعلمين عن هذا السؤال تحديدا، يتضح حاجتهم-كما سبق أن أشار الباحث من قبل- إلى التدريب على تحقيق تفريد التعليم، وتنمية مهاراتهم المتصلة بتصميم أنشطة تعليمية واختيار مصادر تعلم متنوعة تتناسب مع الاحتياجات والميول والاهتمامات المختلفة للمتعلمين لاسيما مع اتساع قاعدة تطبيق التعليم الهجين والتوجه نحو مدخل الفصل المقلوب في نظام التعليم المصري في أعقاب حائجة كورونا.

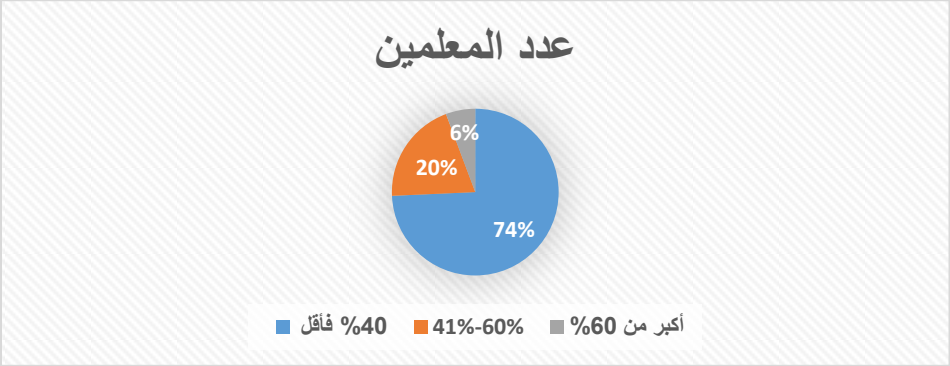
وتتفق نتائج المقابلات السابقة التي أجراها الباحث مع المعلمين، مع نتائج المقياسين الإلكترونيين اللذين أعدهما الباحث في صورة إلكترونية(*)، وطبقهما على عينة أخرى مكونه من (٣٥) من معلمي الفلسفة أثناء الخدمة بإدارات مختلفة في محافظتي القاهرة والجيزة، وذلك من خلال تطبيق "ميكروسوفت فورم Microsoft Form"، حيث تم إرسال رابط المقياسين للمعلمين من أجل الاجابة عنهما. وقد كشفت النتائج عن بعض جوانب القصور لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة فيما يتعلق بإجراء بحوث الأداء الاجرائية، وتفريد التعليم، وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلا:

- **فيما يتعلق ببحوث الأداء الاجرائية:** حصل نسبة ٧٤% تقريبا من العينة (أي عدد ٢٦ معلم) على نسبة ٤٠ % فأقل من الدرجة الكلية للمقياس، في حين حصل نسبة ٢٠% من العينة (أي عدد ٧ معلمين) على نسبة تتراوح من ٤١% إلى ٦٠% من الدرجة الكلية للمقياس، بينما حصل نسبة ٥% تقريبا فقط من عينة البحث (أي عدد ٢ معلم) على نسبة أكبر من٦٠% من الدرجة

*) أنظر ملحق رقم (١) مقياس بحوث الأداء الاجرائية، وملحق رقم (٢) مقياس تفريد التعليم المطبقين في الدراسة الاستكشافية.

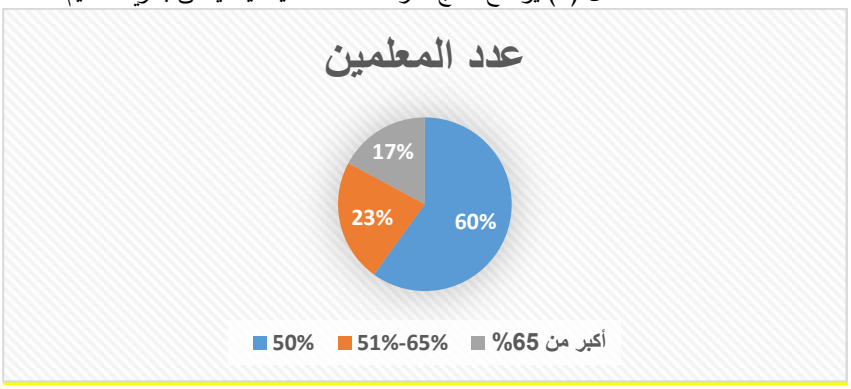
الكلية للمقياس، الأمر الذي يعكس جوانب قصور مرتبطة بإجراء بحوث الأداء الاجرائية لدى المعلمين، والشكل التالي يلخص أهم النتائج المتعلقة بذلك.

شكل (١) يوضح نتائج الدراسة الاستكشافية فيما يتعلق ببحوث الأداء الاجرائية



- **فيما يتعلق بتفريد التعلم:** حصل نسبة ٦٠% تقريبا من العينة (أي عدد ٢١ معلم) على نسبة ٥٠ % فأقل من الدرجة الكلية للمقياس، في حين حصل نسبة ٢٣% تقريبا من العينة (أي عدد ٨ معلمين) على نسبة تتراوح من ٥١% إلى ٦٥% من الدرجة الكلية للمقياس، بينما حصل نسبة ١٧% تقريبا من عينة البحث (أي عدد ٦ معلمين) على نسبة أكبر من ٦٥% من الدرجة الكلية للمقياس، الأمر الذي يعكس جوانب قصور مرتبطة بإجراء بتفريد التعليم لدى المعلمين، والشكل التالي يلخص أهم النتائج المتعلقة بذلك.

شكل (٢) يوضح نتائج الدراسة الاستكشافية فيما يتعلق بتفريد التعليم

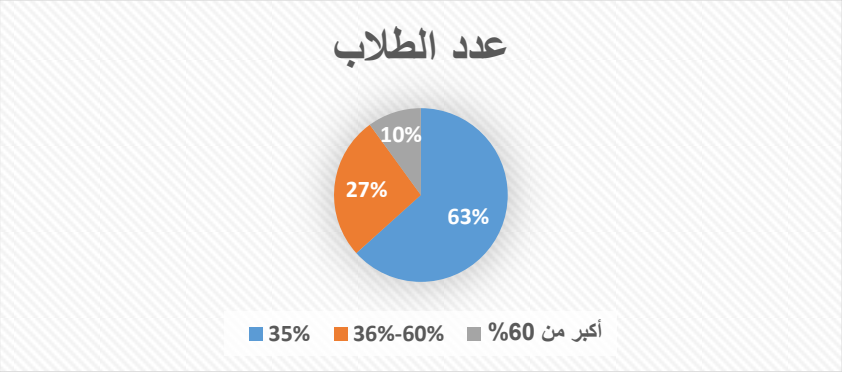


لذا فاستنادًا إلى النتائج الموضحة أعلاه، يتضح مدى الحاجة إلى تنمية مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، بهدف تطوير أدائهم المهني بصفة مستدامة، وتمكينهم من إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التربوية المختلفة التي يواجهونها داخل الفصول الدراسية، وهذا هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

ومن ناحية أخرى، طبق الباحث أيضا خلال الدراسة الاستكشافية مقياسا لاستقلالية المتعلم(*) معد في صورة إلكترونية على عينة مكونة من (٣٠) طالب بالمرحلة الثانوية، بإدارة الزيتون التعليمية، محافظة القاهرة. وكشفت نتائجها عن بعض جوانب القصور لديهم فيما يتعلق بأبعاد استقلالية المتعلم، وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلا:

حصل نسبة ٦٣% تقريبا من العينة (أي عدد ١٩ طالب) على نسبة ٣٥ % فأقل من الدرجة الكلية للمقياس، في حين حصل نسبة ٢٧% تقريبا من العينة (أي عدد ٨ طلاب) على نسبة تتراوح من ٣٦% إلى ٦٠% من الدرجة الكلية للمقياس، بينما حصل نسبة ١٠% تقريبا فقط من عينة البحث (أي عدد ٣ طلاب) على نسبة أكبر من ٦٠% من الدرجة الكلية للمقياس. الأمر الذي يعكس جوانب قصور مرتبطة باستقلالية المتعلم، والشكل التالي يلخص أهم النتائج المتعلقة بذلك.

شكل (٢) يوضح نتائج الدراسة الاستكشافية فيما يتعلق باستقلالية المتعلم



ثالثاً: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة نظرا للافتقاد إلى تبني رؤى، واتجاهات حديثة تسهم في تنميتهم لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

"كيف يمكن بناء برنامج لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات إجراء بحوث الاداء الاجرائية وتفريد التعليم، وقياس أثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟".

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مهارات بحوث الأداء الاجرائية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟

*) أنظر ملحق رقم (٤) مقياس استقلالية المتعلم المطبق في الدراسة الاستكشافية.

٢- ما مهارات تفريد التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟

٣- ما أبعاد استقلالية المتعلم التي ينبغي قياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٤- ما البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم؟.

٥- ما فاعلية تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟.

٦- ما فاعلية تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات تفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟.

٧- ما أثر تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية على تنمية استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- مهارات بحوث الأداء الاجرائية التي يتوصل إليها البحث الحالي.
- مهارات تفريد التعليم التي يتوصل إليها البحث الحالي.
- أبعاد استقلالية المتعلم التي يتوصل إليها البحث الحالي.
- عينة من معلمي الفلسفة أثناء الخدمة بمحافظة القاهرة.

خامساً: أهداف البحث:

- بناء برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات تفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة.
- قياس أثر تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية على تنمية استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

سادساً: تحديد المصطلحات:

يحدد الباحث المقصود بمصطلحات البحث الحالي **تحديدا اجرائيا** وفق منظور البحث الحالي كما يلي:

١- مجتمعات التعلم المهنية Professional Communities of Learninig (PCL):

اشتراك مجموعة من المعلمين داخل المدرسة طواعية في فريق عمل له أهداف محددة مشتركة، ويستند إلى عدد من القيم والرؤى والمبادئ المتفق عليها، ويتضمن طريقة وأسلوب معين ينظم العمل بينهم فيما يتعلق بتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات والممارسات الجيدة....وغيرها من الأنشطة الاخرى وذلك في سبيل تطوير وتحسين الأداء المهني.

٢-بحوث الأداء الاجرائية Action Research:

عملية بحث دقيقة ومنظمة يقوم خلالها المعلم بمفرده أو بمشاركة زملائه بتأمل ممارساته المهنية في الواقع الفعلي، وتحديد مشكلة تعليمية بعينها تحديدا دقيقا لبحثها اجرائيا، وتطوير خطة عمل لحل هذه المشكلة، فضلا عن قدرته على تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة، وتأمل وتحليل نتائج البحث الاجرائي الذي قام بإجرائه.

٣-تفريد التعليم Individualized Instruction:

قدرة المعلم على تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدروس، وتقديم التوجيه والإرشاد اللازم للطلاب خلال عملية التعلم، وقدرته على اعداد خطة لتحسين مستوى تعلم الطلاب، فضلا عن مراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب بصفة مستمرة.

٤-استقلالية المتعلم Learner Autonomy:

قدرة الطالب على تحمل المسئولية تجاه عملية تعلمه، واتسامه بالمبادرة الذاتية، وقدرته على التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية، فضلا عن كونه لديه ثقة بالنفس.

سابعاً: خطوات البحث وإجراءاته:

للاجابة عن أسئلة البحث، اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات بحوث الأداء الاجرائية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، ويتم ذلك من خلال:

أ- تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة وماهية بحوث الأداء الاجرائية.

ب- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في المجال.

ج- إعداد قائمة بمهارات بحوث الأداء الاجرائية.

٢- تحديد مهارات تفريد التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، ويتم ذلك من خلال:

أ- تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة وماهية تفريد التعليم.

ب-استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين.

ج- إعداد قائمة بمهارات تفريد التعليم.

٣- تحديد أبعاد استقلالية المتعلم التي ينبغي قياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:

أ- تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة وماهية استقلالية المتعلم.

ب-استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين.

ج- إعداد قائمة بأبعاد استقلالية المتعلم.

٤- بناء البرنامج المقترح لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم، ويتم ذلك من خلال:

أ. دراسة ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.

ب. تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية.

ج. اشتقاق أسس وتوجهات عامة لبناء الاطار العام للبرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة بالبحث الحالي.

د. بناء الاطار العام للبرنامج.

هـ. إعداد المخطط الزمني للبرنامج التدريبي.

و. تصميم كتيب المتدرب.

ز. إعداد كتيب أوراق العمل التدريبية.

ح. إعداد أدوات تقويم فاعلية البرنامج وهي: (مقياس تقدير متدرج خاص بمهارات بحوث الأداء الاجرائية)، و(بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات تفريد التعليم)، و(مقياس أبعاد استقلالية المتعلم).

٥- قياس فاعلية تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية وتفريد التعليم وأثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:

أ. اختيار عينة من معلمي الفلسفة أثناء الخدمة كمجموعة تجريبية (١).

ب. اختيار عينة من طلاب معلمي الفلسفة أثناء الخدمة (عينة البحث الأساسية) كمجموعة تجريبية (٢).

ج. تطبيق أداتي البحث (مقياس التقدير المتدرج، وبطاقة الملاحظة) على المجموعة التجريبية (١) قبل تنفيذ البرنامج.

د. تطبيق مقياس استقلالية المتعلم على المجموعة التجريبية (٢) قبل تنفيذ البرنامج.

هـ. تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية (١).

و. تطبيق أداتي البحث (مقياس التقدير المتدرج، وبطاقة الملاحظة) على المجموعة التجريبية (١) بعد تنفيذ البرنامج.

ز. تطبيق مقياس استقلالية المتعلم على المجموعة التجريبية (٢) بعد تنفيذ البرنامج.

ح. استخراج النتائج وتفسيرها، ومناقشتها.

ط.وضع توصيات ومقترحات البحث.

ثامناً: أهمية البحث:

من المتوقع أن تتمثل أهمية البحث الحالي فيما قد يقدمه لكل مما يلي:

- **مخططي المناهج والبرامج التدريبية:** يقدم نموذجا مقترحا لبرامج تدريبية مقترحة للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية.
- **المعلمين:** يقدم نموذجا مقترحا للمعلمين حول كيفية إجراء بحوث الأداء الاجرائية، وتطبيق تفريد التعليم داخل الفصول الدراسية.
- **الباحثين:** يوجه نظر الباحثين إلى إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تتعلق بمحاولة توظيف مجتمعات التعلم المهنية في بناء برامج إعداد معلم الفلسفة والاجتماع بكليات التربية.

الإطار النظري للبحث:
(بحوث الأداء الاجرائية، تفريد التعليم، استقلالية المتعلم، مجتمعات التعلم المهنية)

لما كان الهدف من البحث الحالي يتمثل في بناء برنامج لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية، وتفريد التعليم، وقياس أثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، فإن الإطار النظري الحالي يهدف إلى تحديد مهارات إجراء بحوث الأداء الاجرائية، ومهارات تفريد التعليم، وأبعاد استقلالية المتعلم من ناحية، وتحديد أسس بناء البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من ناحية أخرى. ولأجل ذلك تناول الباحث في الإطار النظري الحالي أربعة محاور أساسية يستند كل منهم إلى الأخر، ويتكامل معه، وهي:

- **المحور الأول: بحوث الأداء الاجرائية.**
- **المحور الثاني: تفريد التعليم.**
- **المحور الثالث: استقلالية المتعلم.**

– المحور الرابع: مجتمعات التعلم المهنية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول: بحوث الأداء الاجرائية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات بحوث الأداء الاجرائية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، ولأجل ذلك يعرض هذا المحور لسبعة أبعاد رئيسية هي: نشأة وتعريف بحوث الأداء الاجرائية، الفلسفة التي تستند إليها، وخصائصها، وأهدافها، وأنواعها، ثم معوقاتها الرئيسية في التعليم، المهارات الأساسية لها. وفيما يلي مناقشة كل بعد من هذه الأبعاد.

أولاً: نشأة وتعريف بحوث الأداء الاجرائية Action Research:

تُرجع كثير من الأدبيات والدراسات السابقة نشأة فكرة بحوث الأداء إلى عالم النفس الاجتماعي "كيرت ليون Kurl Lewin" باعتباره أول من استخدم هذا المصطلح ليصف به العمل أو البحث الذي يجمع بين التحري العملي واتخاذ التدابير المباشرة لحل المشكلات الفعلية في الميدان. يتمحور اهتمام بحوث الأداء بشكل جوهري في البحث عن طرق لتحسين الممارسات. لذلك فهي بحوث تهدف بالاساس إلى تحقيق التغير المتحرر المطلوب للأفراد أو للمؤسسة على اعتبار أن هذا التغير يؤدي إلى تحسين الكفاءة الشخصية للمعلمين وتغيير نظرتهم لممارساتهم المهنية [٧١].

وفي بداية القرن العشرين – وبخاصة عام ١٩٤٠م – أنشأ " ليون" ما يسمى بتفاعل المجموعات؛ للتدريب على مواجهة التغيرات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع؛ من خلال استخدام البحث الإجرائي. أما في المجال التربوي فقد استخدمت منهجية هذا البحث في بداية الخمسينيات بهدف تحليل المشكلات المعقدة وايجاد الحلول المناسبة لها لا سيما تلك المتعلقة بتصميم المناهج وتنفيذها. أما في فترة السبعينيات والثمانينيات تصاعدت مرة أخرى الدعوات للاهتمام بالبحوث الاجرائية بهدف تشخيص مشكلات المعلمين داخل الصفوف الدراسية من خلال مشاركتهم أنفسهم بالبحث فيها، وتطوير أدائهم المهني، والممارسات التعليمية بصفة عامة داخل الفصول [١٥].

وقد تعددت التعريفات المختلفة التي حددها الباحثون لبحوث الأداء الاجرائية، إذ تُعرف بأنها "استقصاء بحثي منظم يقوم به المعلمون حول ممارساتهم المهنية اليومية أو طرق تدريسهم داخل الفصول الدراسية بهدف التحسين والتطوير" [٧٤]. وتُعرف أيضا بأنها "نوع من البحوث التطبيقية التي يجريها المعلمون الممارسون لتحليل وبحث مشكلاتهم وممارساتهم التدريسية في محاولة للعلاج والتحسين[٥٥].

وهناك من يعرفها بأنها "عبارة عن بحوث إجرائية تسعي إلى التوصل لحلول مباشرة للمشكلات المتعلقة بالصفوف الدراسية بما يسهم بالنهاية في تحسين العملية التعليمية بأكملها [٦١]. ويعرفها آخرون بأنها "استقصاء موجه نحو حل مشكلة ما يمكن أن يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ويتسم بأنه ذات سلسلة متصلة من الحلقات أو المراحل بحيث تتضمن كل مرحلة خطوات محددة تشمل: تحديد مشكلة، جمع معلومات منظمة، تأمل وتفكير، تحليل، اتخاذ قرار في ضوء البيانات والنتائج" [٥٠].

وهي أيضًا "بحوث تتناول فحص وتحليل مشكلات ناجمة عن الممارسات اليومية للمعلمين داخل الفصول الدراسية أو خارجها بهدف تحسين هذه الممارسات وتطويرها". كما أنها "عملية بحثية منظمة تسير وفق خطوات محددة يقوم بها معلم أو يتعاون فيها مع غيره من زملائه بالمدرسة من أجل التوصل إلى أفضل الممارسات وتحسين مستوى تعلم الطلاب"[٥٧].

ومن ناحية أخرى، هناك من يعتبرها "نوع من البحوث ذات التساؤل الذاتي الذي يجريه المشاركون في الموقف التعليمي؛ لاستكشاف الأسباب الكامنة وراء ممارساتهم اليومية بهدف تطوير وتحسين ادائاتهم المهنية". أي أنها بحوث منظمة يجريها المعلمون بهدف تحسين جودة التدريس، والتعلم، والتوصل إلى فهم أعمق للسياق التربوي الفعلي"[٣٥].

وبمراجعة الباحث للتعريفات السابقة يمكن أن يوجز بعض النقاط العامة التي اشتركت فيها معظم التعريفات المشار إليها أنفا، منها ما يلي:

- تركز بحوث الأداء على تحليل الممارسات الواقعية المهنية التي تتصل بأداءات المعلمين التدريسية داخل الفصول الدراسية.
- تستند بحوث الأداء الاجرائية في الاساس إلى عمليات التأمل والتحليل والتقييم وتحسين وتطوير الأداء.
- تهدف بحوث الأداء إلى تطوير أدوار المعلمين المهنية وتمكينهم من أن يصبحوا باحثين تربويين ممارسين.

وفي ضوء ما سبق، يعرف الباحث بحوث الأداء الاجرائية تعريفا اجرائية بأنها: عملية بحث دقيقة ومنظمة يقوم خلالها المعلم بمفرده أو بمشاركة زملائه بتأمل ممارساته المهنية في الواقع الفعلي، وتحديد مشكلة تعليمية بعينها تحديدا دقيقا لبحثها اجرائيا، وتطوير خطة عمل لحل هذه المشكلة، فضلا عن قدرته على تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة، وتأمل وتحليل نتائج البحث الاجرائي الذي قام بإجرائه.

ثانياً: الفلسفة التي يستند إليها بحوث الأداء الاجرائية:

تستند بحوث الأداء إلى فرضية أساسية مفاداها أن كل معلم يواجه في حياته المهنية عدداً من المشكلات المرتبطة بعمله، وهو خير من يتصدى لهذه المشكلات حيث أنه هو الذي يعيش تلك المشكلات فعليا داخل الفصول الدراسية ويتأثر بها، وبالتالي يكون هو الشخص الأقدر على دراستها وبحثها بطريقة علمية سليمة، وهو الأحرص أيضا على إيجاد حلول مناسبة لها. ومن ثم تتصل بحوث الأداء بالممارسات والأدوار اليومية للمعلم وترتبط بحياته المهنية، لذلك من الممكن أن تصبح أداة المعلم الفاعلة في مواجهة المشكلات المهنية التي يواجهها[٤١]. وتتسم بحوث الأداء الاجرائية بطابع برجماتي نفعي، حيث أن الدافع لاجراء البحث قد ينبع بالاساس من داخل المعلم الباحث نفسه بهدف مواجهة مشكلة محددة تواجهه[٢].

وتستند فلسفة البحث الإجرائي بصفى عامة إلى الربط بين النظرية والتطبيق في محاولة للتغلب على مشكلة انفصال النظرية عن التطبيق في المجال التربوي. إذ تستهدف هذه النوعية من البحوث ترجمة المعارف والنظريات الناتجة عن منظومة البحث الأكاديمي التربوي إلى مرحلة التطبيق في الميدان التربوي. ويعتبر المعلم نفسه هو الاداة الرئيسة لهذه البحوث في تحقيق مثل هذا الربط باعتباره هو الباحث والممارس في آن واحد. فعندئذ يمكنه رد أي معارف جديدة إلى مجال التطبيق. أي ترجمة النظرية (ما يفكر فيه) إلى تطبيق (ما الذي يقوم به) فالنظرية والتطبيق هنا يتبادلان المواقع بشكل مستمر. وبذلك تصبح المدارس –على حد تعبير وود Wood – أماكن ليست فقط للتعلم بل تصبح عن عمد أماكن لاجراء البحوث مما يؤدي إلى البناء المشترك للمعارف الناتجة عن هذا البحث[٢٤].

وتتسم فلسفة البحث الاجرائي كذلك باعتمادها على تأملات المعلم في الممارسات المهنية اليومية التي يؤديها في الميدان التربوي؛ من أجل فهم أفضل للعملية التعليمية، وإحداث تغيير على مستوي المعلم، والمدرسة نحو نهج تربوي أفضل، وزيادة الدافعية في العملية التعليمية، وإتاحة الفرصة للمعلم للبحث ، والاستقصاء ، والتقييم ؛ من ثم ترسيخ فكرة المعلم الباحث[٣٣].

ووفقا لمنظور David C. & Mary B. (2009) يكون للنقد أهمية كبيرة في البحث الاجرائي. حيث يبدأ المعلمون الباحثون بنقد واقعهم المهني بداية، ثم ينقدون أيضا بحوثهم التي قاموا بإجراءها داخل فصولهم الدراسية. كما تتضمن أيضا دخول المعلم الباحث في مرحلة تفكير نقدي قبل وأثناء أو بعد وجوده في ظروف يقوم هو بالتعامل معها أو التقصي عنها. ويتبع هذا النوع من البحوث منهجية بحثية دائرية أو دوارة كما يطلق عليها بحيث يتضمن دورات متكررة من التفكير في العمل تدفع الباحث لإعادة تقييم الوضع واتخاذ قررات مناسبة لتحسينه[٤١].

ثالثاً: خصائص بحوث الأداء الاجرائية:

بمراجعة الباحث لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل:[٣]،[٦]،[٢٤]،[٣٩]،[٤١] استخلص بعض الخصائص المميزة لبحوث الأداء االجرائية، ولعل من أهمها ما يلي:

(١)- الربط بين النظرية والتطبيق:

أهم ما تتسم به بحوث الأداء أنها منهجية مرنة تربط بين النظرية والتطبيق، على اعتبار أنهما جانبين متكاملين ومتفاعلين معا، ولا يصح الفصل بينهما. ولذلك تفترض هذه النوعية من البحوث أن المعلم هو الجدير بإجراءها باعتباره هو الممارس والمهني الذي يتفاعل مع الموقف التعليمي يوميا، وهو من يواجه المشكلات المهنية، فبالتالي هو من يستطع أن يبحث هذه المشكلات ويستهدف حلها، ومن هنا يمكن الربط بين النظرية والتطبيق في منهجية واحدة.

(٢)- ذاتية التوجه:

تتسم بحوث الأداء بصفة عامة بأنها ذات دوافع ذاتية نابعة من داخل المعلمين أنفسهم على اعتبار أنهم الفئة الأكثر شعورا بالمشكلات المهنية التي تواجههم أثناء عملهم داخل الفصول الدراسية، والأكثر رغبة وحاجة في نفس الوقت لمواجهة وحل مثل هذه المشكلات، وتحسين أدائهم المهني. وبالتالي فهي بحوث توجه وتستند في المقام الأول إلى دوافع وقناعات المعلمين الممارسين أنفسهم.

(٣)- ذات طبيعية تتابعية:

توصف بحوث الأداء بأنها ذات طبيعية تتابعية (دائرية) أو ما يطلق عليه في أحيان كثيرة (حلزونية)، أي أنها عملية مرنة تضم عدداً من الدورات المتتابعة، تتكون كل دورة منها بخطوات إجرائية محددة هي: التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل. وعقب كل دورة، يبدأ التخطط للدورة التالية من خلال بحث مشكلة أخرى جديدة وهكذا....يتم تنفيذ الخطوات كاملة مرة أخرى.

(٤)-النقد والتأمل:

تتسم بحوث الأداء بممارسة المعلم للنقد والتأمل في كل مرحلة من مراحل إجراءها. إما في بداية تطبيق هذه البحوث حينما يتأمل الواقع المهني ويرصد الممارسات العملية، ويحدد المشكلات المطلوب مواجهتها، أو في وسط تنفيذ عملية البحث الاجرائي حينما يجمع المعلومات والبيانات ويتم نقدها وتأملها، أو في نهاية العملية حينما يتم تأمل ونقد النتائج واتخاذ قرار بناءا عليها. لذلك يمكن القول بأن ممارسات النقد والتأمل هي أدوات منهجية رئيسية في بحوث الأداء.

(٥)- تستند إلى منهجية علمية:

لا يتم إجراء بحوث الأداء بطريقة عشوائية، وإنما يستند إلى منهجية علمية مقننة، وتتم وفق مراحل بحثية محددة، وتحتاج من القائم بها مهارات بحثية معينة تمكنه من ممارسة ما يتصل بها من عمليات التأمل، والتقصي، وتحليل المشكلات، ودراستها، وجمع المعلومات واقتراح الحلول....وغيرها من العمليات الأخرى.

(٦)- الممارسة التطبيقية/العملية:

تعد الممارسة العملية من أهم خصائص بحوث الأداء، إذ أنها تبدأ من ملاحظات المعلم لممارساته العملية داخل الفصول الدراسية بهدف تحديد المشكلات والسعي لبحثها ومن ثم حلها، وتنتهي كذلك بتعديل وتطوير ممارسات المعلم العملية داخل الفصول.

رابعاً: أهداف بحوث الأداء الاجرائية:

اتفقت عدد من البحوث والدراسات السابقة مثل:[٧]،[٨]،[٢٤]،[٤٤] على أن ثمة أهداف رئيسة لبحوث الأداء الاجرائية منها ما يلي:

- تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، وتعظيم أوجه التعاون والمشاركة فيما بينهم في بحث ومواجهة المشكلات العملية.
- إيجاد مجموعة من الأفكار التي تسهم في حل المشكلات المهنية داخل البيئة المدرسية.
- تطوير الواقع التربوي والمهني داخل المدارس والفصول الدراسية.
- ايجاد مناخ مدرسي أكثر إيجابية والسعي نحو معالجة المشكلات التعليمية، والتعامل معها بإيجابية.
- تكوين المعلم الباحث الممارس، والربط بين النظرية والتطبيق بهدف التصدي لمشكلات الواقع المهني من خلال توظيف النظرية.
- تغيير الممارسات التدريسية الحالية للمعلمين لتصبح أكثر فاعلية داخل الفصول الدراسية.
- تعميق المعرفة لدى المعلمين في المدارس لتحسين الأداء المهني والممارسات التدريسية بصفة عامة.
- تغيير معتقدات المعلمين حول أدوارهم، وأدوار المتعلم، وطبيعة البيئة التعليمية، والمنهج.
- تعظيم دور المعلم من خلال الحوار الجماعي والعمل المشترك، و نشر إنتاج المعلمين من خلال بحث مشروعات تطبيقية تفيد العملية التعليمية.

خامسًا معوقات بحوث الأداء الاجرائية:

ثمة مجموعة من المعوقات الرئيسية أمام تفعيل بحوث الأداء الاجرائية داخل المدارس، والتي يمكن أن يتناول الباحث البعض منها فيما يلي في ضوء ما قام به من تحليل لبعض الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الصدد مثل:[١٣]،[٣١]،[٤٣]،[٥٢].

- **ثقافة المعلم:** تقف ثقافة بعض المعلمين عائقا أمام بحوث الأداء نظرا لاعتقادهم بمحدودية دورهم المتمثل في القيام بالتدريس للطلاب داخل الفصول الدراسية، واعتمادهم على خبراتهم المهنية في كثير من الأحيان للتغلب على المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس، واعتماد المعلمين على الأساليب الكمية أكثر في جمع المعلومات والبيانات مستخدمين الاختبارات والاستبيانات وتفضيلها عن الأساليب الكيفية كالملاحظة والمقابلات..وغيرها من الأساليب الأخرى التي تعتمد عليها بحوث الأداء. وعدم اعتقاد هؤلاء المعلمين في أهمية البحث العلمي كوسيلة للتغلب على المشكلات التعليمية المختلفة، ووصف البحوث التربوية بأنها بحوث نظرية تفتقد الصلة بالواقع.
- **افتقاد مهارات البحث:** يعد افتقاد المعلمين لمهارات البحث أحد أهم العوائق التي تعترض سبيل تطبيق بحوث الأداء داخل المدارس المختلفة. إذ يتطلب تنفيذ هذه البحوث أن يكون لدى المعلمين مهارات تتصل بتحديد المشكلة وتحليلها وجمع المعلومات واقتراح الحلول ووضع خطط التحسين وتنفيذها وتقويم الحلول البديلة المقترحة...وغيرها من المهارات البحثية الأخرى.
- **السياق المهني:** قد لا يشجع السياق المهني والمناخ العام داخل المدارس المعلمين في كثير من الأحيان على إجراء بحوث الأداء نظرا لأسباب عدة من بينها القلق والخوف من نتائج هذه النوعية من البحوث، وما قد تكشف عنه من مشكلات حقيقية يشهدها الواقع التعليمي فعليا، وهو ما يخشى منه البعض خاصة مديري المدارس الذين يرغبون دائما بتصدير صورة مثالية مرغوبة عن بيئة مدرستهم.
- **مقاومة التغيير:** يعد مقاومة التغيير عائقا أخر من العوائق أمام بحوث الأداء الاجرائية، إذ يوجد في أي نظام تعليمي مجموعة من الأفراد رافضي التغيير ودائما ما يقاومونه، وقد يكون من بين هؤلاء المعلمين أنفسهم أو الرؤساء كمدير المدرسة أو رئيس القسم أو المعلم المشرف..وغيرها. وهو ما يشكل عائقا أمام إجراء بحوث الأداء بصفة عامة.
- **غياب المشاركة والتعاون:** تؤثر الثقافة الفردية المنتشرة بين الأفراد خاصة لدى بعض المعلمين داخل نظام التعليم معوقا أخر في هذا السياق، حيث يفتقد البعض منهم روح المشاركة والعمل في فريق ومجموعات تعاونية لاجراء بحوث الأداء التي تحتاج إلى مشاركة المعلمين في بحث وتحليل المشكلات المختلفة ومحاولة ايجاد حلول مناسبة لها.

سادسًا: أنواع بحوث الاداء الاجرائية:

توجد أنواع متعدد من بحوث الأداء منها ما يلي:

- **بحوث الأداء الفردية:** هو نوع من البحوث يقوم به المعلم الممارس داخل الفصول الدراسية بهدف بحث مشكلة مهنية محددة محاولا بحثها وتحليلها وإيجاد حلول مناسبة لها.

- **بحوث الأداء التعاونية:** هي نوع أخر من بحوث الأداء يتشارك في إجراءها عدد من المعلمين وقد يشارك فيه إداريون بهدف بحث مشكلات محددة وإيجاد حلول لها.
- **بحوث الأداء على مستوى المؤسسة التعليمية:** وهي بحوث تتم على مستوى أكبر من النوعين السابقين، حيث تتم على مستوى المدرسة بأكلمها ويشارك فيها عدد أكبر من المعلمين والممارسين بحث تحسين الأداء داخل المؤسسة ككل [٧].

سابعًا: مهارات بحوث الاداء الاجرائية:

ثمة مهارات متعددة لتطبيق بحوث الأداء الإجرائية يمكن استخلاصها من النماذج المختلفة التي صاغها بعض الباحثين المهتمين بهذه النوعية من البحوث، إذ وفقا لنموذج McNiff (2001) يمكن التوصل لمهارات مثل الملاحظة المقصودة من قبل المعلم، ثم التأمل، واتخاذ فعل او إجراء معين بغرض تحسين الواقع المدروس، ثم إصدار الحكم على ما تم القيام به في ضوء معايير كمية أو نوعية [٥٤]. كما يمكن استخلاص مهارات وفقا لنموذج Capobianco (2004) مثل: تحديد المشكلة البداية، تطوير خطة عمل، تجميع البيانات، تحليل وتفسير النتائج، التأمل، مشاركة النتائج مع الآخرين. فضلا عن مهارات أخرى وفقا لنموذج Herbert, (2005) مثل: تأمل الممارسات الواقعية للمعلم، الملاحظة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات، تحليل المعلومات، وضع خطة تنفيذ، وتطوير الاستراتيجيات، الوصول للحل وتطبيقه [٧].

بينما استخلص الباحث وفقا لنموذج "كامبرل بارون وريكارد بارسونز" (٢٠٠٦) مهارات مثل: تحديد المشكلة المستهدفة، ثم مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بهذه المشكلة، ثم صياغة الفروض المناسبة لحل المشكلة، ثم وضع الخطة الإجرائية وتنفيذها، ثم جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج، واتخاذ القرارات المناسبة [٢٠]. في حيت توصل من خلال عبد المحسن القحطاني (٢٠٠٩) لمهارات كتحديد المشكلة المختارة، والتخطيط لحل هذه المشكلة، وتحديد المصادر اللازمة لجمع البيانات والمعلومات، ووضع البدائل ومناقشتها، وتطبيق البديل المناسب على مستوي التجربة، وتقويم التجربة، والتعميم [١٣].

وفي نفس السياق، توصل الباحث لمهارات مشابهة من خلال نموذج فريال أبو عواد، وأخرون (٢٠١٢) الذي أشار إلى أن أي بحث إجرائي يجب أن يتم في إطار مجموعة خطوات مرنة أو حلزونية تتمثل في: التأمل والاحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة وصياغتها، وصلف وتحليل المشكلة، اقتراح حلول، تصميم خطة اجرائية تقييم الحلول، تحليل ومناقشة النتائج، ثم التأمل بهدف إعادة اختيار مشكلة جديدة للقيام بدورة بحث اجرائي جديدة [١٨].

أما Gregory S. C. Hine (2013) فقد اتفق مع النموذج السابق في تأكيده على أن البحث الاجرائي يتم في حلقة دائرية يطلق عليها دائرة البحث الاجرائي وتشكل دورة متكاملة تتضمن: تحديد المشكلة، جمع المعلومات التي توضح طبيعة المشكلة، ثم تحليل وتفسير المعلومات، ثم استخدام المعلومات في استنتاج واقتراح حلول، وتطبيق خطة العمل، ثم تقويم النتائج، ثم تبدأ دورة جديدة؛ لتحديد مشكلة جديدة، وتستمر العملية في دورة دائرية متكاملة [٤٤].

في ضوء ما سبق، يجمل الباحث مهارات تنفيذ بحوث الأداءالإجرائية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة فيما يلي:

- تأمل الواقع المهني
- رصد المشكلات المهنية.
- تحديد المشكلة.
- تحليل المشكلة.
- تطوير خطة تطوير.
- جمع المعلومات.
- تنفيذ اجراءات التحسين.
- تأمل وتحليل النتائج.

هذه هي مهارات تنفيذ بحوث الأداء الإجرائية التي توصل إليها الباحث من خلال المحور الأول من الإطار النظري، وسوف تعرض في قائمة مبدئية على مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في المجال لاستطلاع رأيهم حولها.

المحور الثاني: تفريد التعليم:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات تفريد التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، ولذلك يعرض لستة عناصر رئيسية هي: تعريف تفريد التعليم، الفلسفة والمبادئ العامة المستند إليه، ودواعي الاهتمام به، وأهميته، ومعوقاته الأساسية، ثم مهاراته الرئيسية. وفيما يلي مناقشة كل عنصر من هذه العناصر.

أولا: تعريف تفريد التعليم Individualized Instruction:

ظهرت أشكال مختلفة لتفريد التعليم عبر مراحل تطور الفكر التربوي، وعلى الرغم من وجود مثل هذه الاختلافات بين هذه الأشكال، إلا أنها تتفق من حيث مضمونها في التأكيد على ايجابية المتعلم ومشاركته في تحمل مسئولية تعلمه من خلال توفير فرص مناسبه لقدراته وميوله واستعداداته.

ويوصف تفريد التعليم بأنه مدخل يعتمد على افتراض محدد مفاداه أن مداخل التدريس يجب أن تتكيف ويتم مواءمتها مع الأفراد أو المتعلمين ذوي الفروق الفردية المتنوعة داخل الفصول الدراسية، والتي لابد ألا ينظر إليها باعتبارها المقياس النهائي لقدرات الطالب، بل باعتبارها وسيلة لتحديد ما يتناسب مع خلفية المتعلم المعرفية واحتياجاته وميوله [٢].

هذا، وقد تنوعت التعريفات المختلفة التي صيغت لمفهوم تفريد التعليم، إذ يُعرف بأنه عملية مخططة ومنظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إدماج المتعلم في مهمات وأنشطة تعليمية تتناسب مع حاجاته، وميوله، ومستوياته المعرفية والعقلية [٣٦]. ويُعرف كذلك بأنه عبارة عن إحداث مواءمة بين عملية التعلم وقدرات المتعلم ذاته، وتقديم دروس المنهج بطرق وأساليب متنوعة بحيث تتيح للمتعلم حرية اختيار ما يناسبه من حيث خلفيته المعرفية السابقة، وسرعة ونمط تعلمه...وغيرها بهدف تحقيق نواتج التعلم المستهدف وذلك تحت إشراف المعلم [٤٨].

كما يُعرف بأنه نمط من التعليم يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية، ويتطلب ذلك اقتراح مجموعة من المهام والأنشطة التعليمية والمواد التعليمية ومصادر التعلم التي تساعد كل متعلم على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من المنهج بالأسلوب الذي يلاءمه [٦٧]. ويُعرف كذلك باعتباره تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع المتعلمين، وليس فقط من يواجهون مشكلات في التحصيل أو عملية التعلم بصفة عامة. إذ أنه مدخل تربوي يولي اهتماما في المقام الأول لخصائص المتعلم وخبراته السابقة وقدراته وميوله أثناء عملية التدريس بهدف تقديم بيئة تعليمين مناسبة تسهم في تنمية إمكانات وقدرات المتعلم، ومستوى تحصيله...وغيرها من الأهداف الأخرى [٢٢].

ويقصد بتفريد التعليم من ناحية أخرى بأنه نمط من التعليم المتمركز حول المتعلم يستهدف تنويع عناصر العملية التعليمية من استراتيجيات تعليم، وأنشطة ومهام تربوية، وأساليب تقويم وغيرها واضعا في الاعتبار ما بين المتعلمين من فروق فردية بحاجة إلى مراعتها بهدف إتاحة الفرص لهم للاختيار والمشاركة الفعالة وتحقيق نواتج التعلم المستهدف من دروس المنهج المختلفة [٢٣].

كما يوصف أيضا بأنه منهج تربوي في تخطيط عملية التدريس والبرامج التعليمية يستند في الأساس إلى المتعلم مراعيا حاجات وقدراته بحيث يصل إلى ما يمكنه من تحقيق نواتج التعلم المستهدفه بصرف النظر عن معدل سرعة كل متعلم في تحقيق ذلك، ويكون دور المعلم مشرفاً وموجهاً للمهام والأنشطة التعليمية المختلفة، ولعملية التعليم بصفة عامة [٣٨]. فهو أيضا عبارة عن خطط تربوية تستهدف تكييف ومواءمة عملية التدريس والتعلم استنادا إلى نواحي قوة المتعلم الفريدة

وحاجاته بما يسهم في تنظيم المنهج الدراسي بطريقة تربوية تسهم في مساعدة المتعلمين على اكتساب خبرات تعليمية ناجحة [٣٧].

وبمراجعة التعريفات السابقة التي صيغت لتفريد التعليم، يستخلص الباحث النقاط الموجزة التالية:

- لا يهدف تفريد التعليم إلى إعداد برامج منفصلة لكل متعلم على حدة بحيث يتعلم الطلاب وكأنه منفصلين تماما عن بعضهم البعض، وإنما يتمثل هدفه الرئيس في توجيه المتعلمين إلى كل ما يتناسب مع احتياجاتهم وميولهم التعليمية والاسترشاد بها في تصميم وتخطيط الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة، وفي اختيار طرق التدريس وأساليب التقويم بما يسهم في جعلهم أكثر تفاعلا وإيجابية خلال الموقف التعليمي.
- يعتمد تفريد التعليم في المقام الأول على جهود المتعلم ومشاركته في إدارة عملية التعلم، وتحمل جانب من المسئولية عن التعلم والمشاركة في اتخاذ القرارات المترتبة عليها.
- يفترض تفريد التعليم أهمية أن يكون المعلم على وعي باحتياجات وميوله متعلميه المختلفة، ورصدها قبل بدءه في عملية تخطيط الدرس، لاسيما مع زيادة الاعتماد –في الأونة الأخيرة عقب انتشار جائحة كورونا– على التعليم الهجين وتبني مدخل الفصل المقلوب الذي يفترض أن يأتي المتعلم إلى الفصل الدراسي، وقد سبق له أن قرأ وفهم الدرس مسبقا.
- يمارس المعلم أدوار غير تقليدية تتمثل في الاشراف والتوجيه والإرشاد للمتعلمين من أجل مساعدتهم على التعلم وتحقيق الأهداف المستهدفة.
- رغم استهدف تفريد التعليم تكييف عملية التعلم لقدرات كل متعلم، إلا أنه يبقى عنصر تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض، وإتاحة المعلم فرصا لهم لتعليم الأقران وتبادل الأفكار والخبرات عنصرا مهما في تحقيق تفريد التعليم بمضمونها الحقيقي حيث أنه يسهم في زيادة إندماج المتعلمين أنفسهم بالموقف التعليمي، وتلبية كثير من الميول والاحتياجات ذات الصلة بالتواصل والتعاون فيما بينهم.

وفي ضوء ما تقدم، يعرف الباحث تفريد التعليم تعريفا إجرائيا وفق منظور البحث الحالي كما يلي:

قدرة المعلم على تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدروس، وتقديم التوجيه والإرشاد اللازم للطلاب خلال عملية التعلم، وقدرته على اعداد خطة تحسين لمستوى تعلم الطلاب، فضلا عن مراقبة عملية تحسن مستوى تعلم الطلاب بصفة مستمرة.

ثانيًا: الفلسفة والمبادئ العامة لتفريد التعليم:

يستند تفريد التعليم في المقام الأول إلى فلسفة مفاداها أن فرص التعليم التي تتاح للمتعلم وتكون مستندة إلى احتياجاته وميوله الرئيسة يمكن أن تسهم في تحقيق النمو الشامل له، واكسابه إنماط السلوك المرغوبة وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة [٤٧]، لا سيما وأن التطور الكبير التي تشهده

تكنولوجيا المعلومات وزيادة الاعتماد عليها في منظومة التعليم خاصة في أعقاب جائحة كورونا انعكس بصورة كبيرة على تطور التعليم بكافة مستوياته وألقى بأدوار ومهام كبيرة على كل من المعلم والمتعلم على حد السواء، إذ صار المعلم مطالب بتوفير فرص تعلم متنوعة تناسبب احتياجات المتعلمين المختلفة، وأصبح المتعلم ذاته مطالب في نفس الوقت أن يتحمل جزءا كبيرا من مسئولية تعلمه.

وترى المدرسة الانسانية في التربية أن تفريد التعليم يستند إلى فلسفة الإتاحة ودعم حقوق المتعلم وحقه في الحصول على التعليم الجيد المتوافق مع احتياجاته وقدراته، واستعداداته. لذلك يعتقد كل من "بياجية وبرونو" أن تفريد التعليم يوفر تعلما ذات معنى حقيقي. ففي إطار تفريد التعليم تتح للمتعلمين الفرص ليشاركوا في اقتراح الأنشطة والمهام التعليمية التي تتناسب معهم، ويوجههون أنفسهم ويتحملون عبء ما يتعلمونه [٧٥].

هذا، وثمة مبادئ عامة يستند إليها تفريد التعليم، يوجز الباحث أهمها فيما يلي:

ملف٨

(١)-التغذية المرتدة الفورية:

تقديم المعلم التغذية المرتدة الفورية للمتعلم يعد أحد أهم المبادئ الرئيسية التي يستند إليها تفريد التعليم، حيث يتحسن التعليم عندما يتم تزويد المتعلم بنتائج أدائه وتقديم ملاحظات وتوصيات له بصفة مستمرة، والعكس صحيح، قد يحدث فتور لدى المتعلم ولا يكترس بنتائج تعلمه حينما تمر فترة طويلة فاصلة بين استجابته أو أدائه للمهام أو الأنشطة التعليمية المكلف بها وبين التغذية المرتدة التي يقدمها له المعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعلمه لمعلومات غير صحيحة، وعدم نجاحه في بلوغ الأهداف التعليمية [٢].

(٢)-مراعاة خصائص المتعلم:

يتحسن التعلم حينما تتاح للمتعلم الفرص المناسبة ليسير في تعلمه وفق معدل سرعته الخاصة به، وبما يتناسب مع ظروفه وامكاناته، وتطبيقاً لقدراته واستعداداته الفردية [١].

(٣)-توضيح الأهداف:

تتحسن عملية التعلم حينما يحرص المعلم منذ البداية أن يوضح للمتعلم الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة التي يرجى تحقيقها من قبله قبل أن يبدأ في عملية التعلم، حتى يكون على وعي مسبقا بما يخطط لتحقيقه، ويتلقى التغذية المرتدة والتوجيه المستمر من المعلم تجاهه [١٠].

(٤)-المساعدة من قبل الأقران:

أوضحت خطة "كيلر" -أحد أهم نماذج تطبيق تفريد التعليم- أهمية وجود ما يطلق عليه المراقبون، وهم متعلمون يقوموا بمساعدة زملائهم الآخرين في عملية تعلمهم، بحيث يقدموا لهم الدعم والتوجيه والمساعدة جنبا إلى جنب مع المعلو وتحت إشرافه. ولهؤلاء المراقبين دور مهم في تشجيع زملائهم وتوجيههم إلى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة [١٠].

ثالثًا: دواعي الاهتمام بتفريد التعليم:

هناك العديد من الدواعي والمبررات التي جعلت الاهتمام بتفريد التعليم عامل ضروري لتحسن منظومة التعليم في مجملها، ولعل من أهم هذه الدوعي تراجع أنموذج التعلم التقليدي لاسما مع تزايد انتشار المستحدثات التكنولوجية في التعليم، وتغير دور المعلم من كونه ملقن إلى موجه ومرشد وميسر، والتأكيد على إيجابية المتعلم، وفلسفة التدريس المتمركز حول المتعلم. حيث صار النموذج الحديث للتعلم يستند إلى مجموعة من المرتكزات التي تشكلها في مجموعة دواعي متعدد للاهتمام بتفريد التعليم منها:

- قيام المتعلم ببناء واكتشاف المعرفة بنفسه، وقيام المعلم بمساعدته من خلال توفير الظروف المواتية له.
- قيام المتعلم بدور إيجابي خلال عملية التعلم، وليس متلق سلبي ينتظر ما ينقله له المعلم، بل صار التعلم شيء يفعله الطلاب بأنفسهم.
- أصبح التعليم عمل شخصي بين الطلاب، وكذلك بين المعلمين والطلاب أثناء عملهم معا، كما أن التعلم كذلك عملية اجتماعية تنشأ من تعاون الأفراد معا لتكوين معارف مشتركة.
- يعمل المعلمون من أجل تطوير كفاءات الطلاب ومواهبهم، إذ أن مسؤولية المعلم هي إلهام الطلاب وراعية مواهبهم وقدراتهم [١].

رابعًا: أهمية تفريد التعليم:

وفقا لما أشارت إليه عدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل:[٢٢]،[٢٣]،[٢٩]،[٤٠] **فإنه يمكن إيجاز أهمية تنفيذ المعلمين لتفريد التعليم داخل المدارس في النقاط التالية:**

- **زيادة دافعية المتعلم:** يجعل المتعلم أكثر ايجابية وتفاعل وذات دافعية خلال عملية التعلم، حيث يتفاعل مع الخبرات والمعلومات التي يتعلمها ويعمل فيها عقله، وينخرط في جملة من المهام والأنشطة التعليمية التي تتناسب معه.
- **تحقيق النمو الشامل للمتعلم:** يهدف إلى تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم دون التركيز فقط على الجانب المعرفي ونقل المعلومات والمعارف للطلاب.
- **تطوير أدوار المعلم والمتعلم:** يثري دور المعلم خلال العملية التعليمية ويجعله متجددا مبدعا، حيث يصبح بدلا من كونه ملقنا للمعارف، ليصير مرشدا، وموجها، ومستشارا وميسر لتعلم طلابه. كما يصبح المتعلم إيجابيا ويتحمل جزء كبير من مسئولية تعلمه.
- **دعم التعلم المستند إلى نواتج التعلم:** يربط عملية تعلم الطلاب بنواتج التعلم المستهدفة في المقام الأول، فهي نقطة البداية لتعلم الطلاب، وتخطط وفقا لها المهام والأنشطة التربوية المختلفة التي تتنوع بتنوع قدرات واستعدادات الطلاب.

خامسًا: معوقات تفريد التعليم:

وفقا لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل [٢٣]،[٣٦]،[٤٢]،[٤٨] ثمة مجموعة من المعوقات التي يمكن أن يستخلصها الباحث فيما يتعلق بمحاولة المعلمين لتطبيق تفريد التعليم مع الطلاب داخل الفصول الدراسية. ويمكن تقسيم مثل هذه المعوقات إلى فئات مختلفة كما هو موضح فيما يلي:

- **معوقات تتصل بالمعلم:** تدريس المعلم لعدد كبير من الطلاب ذوي الميول والاحتياجات والاستعدادات المتنوعة في نفس الوقت داخل الفصل الدراسي يلقي عليه أعباء عديدة قد تشكل عائقا أمامه حينما يشرع في تطبيق تفريد التعليم مع طلابه. وربما يعزو ذلك في كثير من الأحيان لكون المعلم نفسه غير مدرب أو في حاجة إلى المهارات التي تمكنه من تنفيذه وفق الأسس والمبادئ الصحيحة له مع المتعلمين.
- **معوقات تتصل بالمتعلم:** يعد اعتماد المتعلم نفسه لسنوات طويلة على المعلم واعتباره المصدر الأول بالنسبة له لاستقاء المعلومات والمعارف والخبرات عائقا رئيسا أمام تطبيق تفريد التعليم في المدارس المختلفة. إذ يتولد لدى المتعلمين- في بداية تطبيق تفريد التعليم معهم - قلقا بشأن تحملهم جزءا كبيرا من مسئولية تعلمهم، ويتكون لديهم توقعات سلبية في بداية الأمر حول عدم تمكنهم من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وصعوبة إنجاز المهام المكلفون بها.
- **معوقات تتصل بالمناهج الدراسية:** قد يعاب على المناهج الدراسية في كثير من الأحيان كونها تتضمن عددا كبيرا من الدورس، الأمر الذي يجعل الخطة الزمنية الرسمية المعلنة لتنفيذ دروس المنهج مزدحمة إلى الحد الذي لا تتح معه فرصا للمعلمين لتطبيق تفريد التعليم. حيث يصبح محور تركيز المعلمين في ظل هذه الظروف منصبا على إنجاز مهمتهم الرئيسة المتعلقة في المقام الأول بشرح دروس المنهج المختلفة كما محدد بالجدول الزمني للعام الدراسي. وهو ما قد يشكل عائقا أخرا أمام تطبيق تفريد التعليم داخل الفصول الدراسية مع المتعلمين.
- **معوقات تتصل ببيئة المدرسة:** يعد مدى اقتناع إدارة المدرسة بتنفيذ تفريد التعليم مع الطلاب، والسعي نحو جعله منهجا تربويا مطبقا بطريقة فعليه مع الطلاب داخل جدران الفصول الدراسية، عاملا مهما لتوفير بيئة مدرسية ومناخ تربوي يؤمن بتفريد التعليم وينشغل بمراعاة احتياجات وميول واستعدادات المتعلمين على اختلافها من أجل تحقيق نواتج التعلم المستهدفة وتحسين نوعية التعلم بصفة عامة.

تعمل مثل هذه العوامل السابقة مجتمعة كعوائق تعترض سبيل تطبيق تفريد التعليم مع الطلاب، ورغم ذلك يرى الباحث أنه يمكن التغلب عليها من خلال الاهتمام مقدما بتدريب المعلم اللاعب الرئيس في منظومة التعليم، وحجز الزاوية بها. إذ أن الاهتمام بصقل مهارات المعلم ذاته، وإتاحة الفرصة له لممارسة الأداءات والتقنيات المختلفة المتعلقة به يمكن أن يسهم في تحسين قدرة المعلم وتمكينه من تطبيق تفريد التعليم داخل الفصل مع المتعلمين وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

وفيما يلي يسعى الباحث إلى تحديد مثل هذه المهارات اللازمة للمعلم لتستطع تطبيق تفريد التعليم داخل الفصل الدراسي.

سادسًا: مهارات المعلم لتفريد التعليم:

توصل الباحث إلى استخلاص بعض المهارات التي يمكن أن تساعد المعلم على تفريد التعليم مع الطلاب داخل الفصول الدراسية، وذلك من خلال تحليله لبعض الدراسات والبحوث الأجنبية السابقة. حيث استخلص من دراسة Kulstad, C. & Lovell, E., (2012) بعض المهارات مثل: تخطيط مهام وتكليفات متنوعة، استخدام طرق تدريس تفاعلية، توظيف مصادر بصرية وسمعية، تطبيق أدوات تقويم متنوعة لقياس نواتج التعلم المستهدفة [٤٨]. وتوصل من خلال دراسة Carolyn Scratchard, et al, (2014) إلى مهارات أخرى متشابهة مثل: تحديد احتياجات المتعلمين، اعداد خطة تحسين مناسبة للمتعلم، تخصيص ملف انجاز لكل متعلم، تقديم التغذية المرتدة الفورية للمتعلمين، توجيه وإرشاد المتعلمين[٣٨].

في حين استنتج من خلال Klubal, Libor et al, (2017) , مهارات مثل توظيف تعليم الأقران، تخطيط أنشطة تربوية تستند لميول المتعلمين، تحديد مصادر التعلم المفضلة لدى الطلاب أثناء تخطيط الدرس، عقد لقاءات مباشرة لتقديم دعم وتوجيه للمتعلمين حول عملية التعلم[٤٧]. بينما توصل كذلك من دراسة Yu, Dong, et al, (2018) إلى مهارات إضافية مثل: زيادة دافعية المتعلم تجاه عملية التعلم، رصد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، تنويع مصادر التعلم المستخدمة، تصميم الأنشطة الأثرائية [٧٥]. واستخلص بواسطة Carol McDonald, et al, (2018) مهارات كالتغذية المرتدة الفورية، وتخطيط عملية التعلم بناء على احتياجات الطلاب المختلفة، وتقديم الدعم والتوجيه المستمر للمتعلمين نحو تحقيق نواتج التعلم، وتوظيف توظيف طرق تدريس متنوعة، تقويم المتعلمين بطريقة مستمرة [٣٦].

وبمراجعة ما قام الباحث باستخلاصه من مهارات من خلال عدد من الأدبيات والدراسات السابقة، يتضح أن مجمل هذه المهارات وإن اختلفت في صياغتها، إلا أنها تتفق مع بعضهم البعض من حيث مضمونها. وبناءاً على ذلك يجمل الباحث مهارات تفريد التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة فيما يلي:

- تخطيط مهام وأنشطة متنوعة.
- توظيف مصادر تعليم متعددة.
- تحديد احتياجات المتعلمين.
- اعداد خطة تحسين مناسبة للمتعلم.
- توظيف التغذية المرتدة الفورية مع المتعلمين.

- توجيه وإرشاد المتعلمين.

هذه هي مهارات تفريد التعليم التي توصل إليها الباحث خلال المحور الثاني من الإطار النظري، وسوف تُعرض في قائمة مبدئية على مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في المجال لاستطلاع رأيهم حولها.

المحور الثالث: استقلالية المتعلم:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات استقلالية المتعلم التي ينبغي قياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقا لهدف البحث الحالي، ولذلك يعرض لستة عناصر رئيسية هي: ماهية وتعريف استقلالية المتعلم، وخصائصه، وأهميته، ودور المعلم تجاهه، ومتطلبات تحقيقه، ثم أهم أبعاده الرئيسية. وفيما يلي مناقشة كل عنصر من هذه العناصر.

أولاً: ماهية وتعريف استقلالية المتعلم

أصبحت الاستقلالية متطلبا ضروريا للمتعلم في العصر الراهن لاسيما مع تزايد الاعتماد على التعليم الإلكتروني عقب انتشار جائحة كورونا وتأكيد النظريات التربوية الحديثة على أهمية إيجابية المتعلم ونشاطه خلال عملية التعلم. ولا تعني استقلالية المتعلم بأي حال من الأحوال تنازل المعلم عن أدواره ومسئولياته الأساسية في المنظومة التعليمية، وإنما المقصود به أن يصبح مرشدا وموجها لطلابه. ويفرق البعض في هذا الصدد بين استقلالية المتعلم والتعلم الذاتي، إذ أن التعلم الذاتي هو أحد الأساليب التي يستخدمها الفرد من أجل توجيه تعلمه، في حين أن الاستقلالية هي القدرة على تحمل مسئولية التعلم ذاته تحت إشراف المعلم. فعلى الرغم من أن التعلم الذاتي يتضمن الاستقلالية، إلا أن الاستقلالية لا تستلزم بالضرورة التعلم الذاتي.

لقد تنوعت التعريفات المختلفة التي صيغت خلال بعض الادبيات والدراسات السابقة لمصطلح استقلالية المتعلم، وذلك بتنوع رؤى ومنظور الباحثين. إذ يُعرف باعتباره موقف يكون فيه المتعلمون مسئولون عن عملية تعلمهم، وعن جميع قراراتهم الخاصة المتعلقة بعملية تعلمهم [٤٩]. كما يُعرف بأنه استعداد لدى المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه وفق الطريقة والأسلوب الذي يحقق أهدافه وتوقعاته، الأمر الذي يدفعه إلى أن يسلك باستقلالية عن المعلم، وأن يتعاون في نفس الوقت مع الآخرين ككائن اجتماعي بهدف إنجاز متطلبات عملية تعلمه [٩].

ويُشار إليه أيضا بوصفه المبادرة الذاتية من قبل المتعلم للتعلُم اعتمادا على ذاته، والتصرف باستقلالية في المواقف المُختلفة، بما يتضمنه ذلك من القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة، واختيار الأفراد والمواقف التي تُساعد في التّعلم فضلا عن التأمل في عملية التعلم ذاتها ككل [٧٧].

كما تعني استقلالية التعلم من ناحية أخرى قدرة الطالب على أن يتعلم كيف يتعلم، وتوظيف ما اكتسبه من معاراف ومهارات وسلوكيات بثقة ومرونة وبشكل مناسب مستقلا عن المعلم في مواقف متنوعة [٦٩]. ويعرفه آخرون أيضا بأنه عبارة عن عملية تحويل المسئولية من المعلم إلى المتعلم، وهي عملية مستمرة يكتسب خلالها المتعلم المهارات اللازمة التي تمكنه من تحمل المسئولية، بحيث تصبح مهمة المعلم الرئيسة متمثله في تسهيل عملية تعلم الطلاب، وهي مهمة لا يمكن الاستغناء عنها أو إغفالها [١١].

وفي نفس السياق يُنظر بعض الباحثين إلى استقلالية المتعلم باعتباره هدف تربوي يطمح إليه كل من المعلم والمتعلم، ويسهم المعلمون بطرق شتى في مساعدة الطلاب على بلوغ هذا الهدف، وتحقيق أهدافهم ووضع خططهم المتعلقة بعملية التعلم من خلال تدريبهم على تحمل مسئولية عملية التعلم ذاتها [٥٩]. ويُعرف استقلالية المتعلم كذلك بأنه القدرة على التفكير والعمل بطريقة مستقلة، والقدرة على التحكم بالذات وتوجيها وبتحمل مسئولية التعلم بما يحقق في النهاية الإدارة الفعالة لعملية التعلم من قبل المعلم نفسه. فهو ليس مجموعة من السلوكيات التي يمكن التعرف عليها والتي عندما يتم مشاهدتها يعد ذلك دليلا على اكتسابها، وإنما هي قدرة يتم تعلمها من خلال معرفة كيفية اتخاذ القرارات حول الذات، وقدرة على تحمل المسئولية، وإدراك قيمة تحمل هذه المسئولية [٥٨].

<u>وفي ضوء التعريفات السابقة لاستقلالية المتعلم، يستخلص الباحث بعض النقاط المهمة التالية:</u>

- لا تعني الاستقلالية أن يتعلم الطالب دون معلم فهي لا تستلزم أن يتخلى المعلم عن دوره بل تضفي أدوارا جديدة له في عملية التعلم.
- تعد دافعية أو رغبة المتعلم وقدرته على التحكم في عملية التعلم، عاملين رئيسين لاستقلالية المتعلم، إذ لا يكفي أن يكون لدى المتعلم القدرة على التحكم في عملية التعلم، وإنما لابد أن يكون لديه أيضا في نفس الوقت الدافعية والرغبة في تحقيق ذلك. إذن الدافعية والقدرة على توجيه عملية التعلم مكونين أساسين لاستقلالية المتعلم.
- يعد من أهمّ أدوار معلم القرن الحادي والعشرين أن يدعم استقلالية المتعلمين من خلال بتشجيعهم ومساندتهم في صياغة أهدافهم التعليمية، وإثارة دافعيتهم لأجل تحقيقها، وتقديم التغذية الراجعة التي تحسّن أداءهم.

- ليست الاستقلالية مرادفة للتعلم الذاتي. إذ قد يتضمن التعلم الذاتي الاستقلالية، إلا أن الاستقلالية لا تستلزم بالضرورة التعلم الذاتي.

وفي ضوء ما تقدم، يعرف الباحث استقلالية المتعلم تعريفا إجرائيا وفق منظور البحث الحالي كما يلي:

قدرة الطالب على تحمل المسئولية تجاه عملية تعلمه، واتسامه بالمبادرة الذاتية، وقدرته على التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية، فضلا عن كونه لديه ثقة بالنفس.

ثانياً: خصائص استقلالية المتعلم:

ثمة خصائص متعددة استخلصها الباحث من

(١)-الدافعية الداخلية:

أوضح ديكنسون Dickinson أن ثمة علاقة وثيقة بين الاستقلالية والدافعية. وهو ما أشارت إليه كذلك بعض الادبيات في مجال علم النفس التربوي [١١]. إذ يرى Spratt, M. & Humphreys, G. (2002) أن الدافعية الداخلية للمتعلم تودي إلى الاستقلالية في التعلم. حيث أن العلاقة بينهما ذات اتجاهين. إذ أن توافر قدر معين من الدافعية يعد عنصرا ضروريا لتحقيق الاستقلالية، كما أن تحقيق المتعلم لمزيد من الاستقلالية يعزز دافعيته وينميها [٦٩].

(٢)-الإيجابية الفعالة:

يتسم المتعلم المستقل بأنه ايجابي في مواقف التعليم والتعلم، فلم يعد متلقيا سلبيا للمعرفة والمعلومات، ومعتمدا على المعلم كمصدر وحيد للتعلم، بل يصير مسئولا عن تعلمه، متجددا ومشاركا بإيجابية مع معلمه في تحقيق التعلم، وصياغة أهدافه الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها وبلوغها. وفي نفس الوقت فهو باحث عن المعرفة ومنتج لها أيضا [٤٩].

(٣)-الوعي الذاتي:

يتسم المتعلم المستقل بأنه لديه مستوى مرتفع من الوعي الذاتي، إذ أن تحمله لمسئولية التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها، تكسبه وعيا ذاتيا حول قدراته واستعداداته ومهارته المتنوعة، وأهم الجوانب التي ينبغي تطويرها والعمل على تحسينها، والنقاط الأخرى التي تحتاج إلى دعمها وتعزيزها. الأمر الذي ينعكس بالايجاب على ثقته بنفسه وقدراته [٦٢].

(٥)-التفاعل الايجابي:

قد يختلط الأمر على البعض، إذ يعتقدوا أن الاستقلالية تعني أن يعمل المتعلم منفردا، وإنما الحقيقة مغايرة لذلك تماما. فاستقلالية المتعلم تفترض أن يكون لديه القدرة أيضا على التفاعل

والمشاركة مع الأخرين. فقدرة المتعلم على النقاش والتعاون مع زملائه أحد اهم خصائص المتعلم المستقل. لذلك يسميها بعض الباحثين الاستقلالية الاجتماعية والتي يقصد بها قدرة المتعلم على العمل بشكل فعال مع الأخرين [٩].

ثالثاً: أهمية استقلالية المتعلم:

بمراجعة وتحليل عدد من الدراسات والبحوث السابقة مثل:[٩]،[١١]،[٦٢]،[٧٧] **يمكن للباحث أن يجمل الأهمية التربوية لاستقلالية المتعلم فيما يلي:**

(١)-تحسين قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي:

يتسم المتعلم المستقل بالتخطيط والتنظيم الذاتي. إذ أنه تحمله المسئولية الخاصة بعملية تعلمه يدفعه إلى أن يهتم دائما بأنشطة التخطيط والتنظيم الجيد لجميع أنشطة ومهام التعلم التي ينفذها. وبالتالي يوصف المتعلم المستقل بأنه ذو تنظيم ذاتي، إذ يهتم بتحديد أهداف لنفسه، ومراقبة مدى تحقيقها لها. ويكون لديه قدرة على تنظيم فكره وسلوكياته نحو تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

(٢)-تعزيز الثقة بالنفس:

مشاركة المعلم في تحمل مسئولية التعلم، ومبادرته باتخاذ القرارات المناسبة حيالها، وحل ما يواجهه من مشكلات وتحديات تعترضه، ينمي لديه الثقة بالنفس، والإيمان بقدراته في تذليل آية صعوبات أو مواقف قد تعوقه.

(٣)-تنمية التعلم مدى الحياة:

هناك ارتباط وثيق بين الاستقلالية والتعلم مدى الحياة. حيث أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة ومن الصعب على المدرسة أو الجامعة أن تزود طلابها بكل المعارف والمهارات اللازمة التي يحتاجون إليها في حياتهم. فالحياة بجميع جوانبها متنوعة وغير ثابتة وفي تغير مستمر إلى الحد الذي لا يمكن معه لأي منهج دراسي أن يعد المتعلمين إعدادا دقيقا ملائم لها. وبالتالي تصبح الاستقلالية متطلبا ضروريا يسهم في التغلب على المشكلات التي يواجهها الانسان في عصر تتغير فيه المعرفة وتنمو سريعا.

(٤)-دعم التقويم والمراجعة الذاتية:

تدعم الاستقلالية في التعلم قدرة المتعلم على التقويم والمراجعة الذاتي، وربما يرجع ذلك إلى أنها تتح للمتعلم الفرصة للمشاركة في إدارة عملية تعلمه، وتحمل مسئولية مراقبتها، وهو ما يدفع المتعلم كثيرا إلى التأمل في نتائج تعلمه، ومستوى أداءاته الايجابية والسلبية، فضلا عن تقييم مدى

تحقيق الأهداف التي تم صياغتها من قبل، واتخاذ قرارات مناسبة بشأن تعديل مسارات وخيارات تعلمه من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

(٤)-تدريب المتعلم على التجديد والابتكار:

تعد الاستقلالية محفزا جيدا للمتعلم على التجديد والابتكار أي مرجع. ويتسق ذلك مع نتائج الأبحاث المتصلة بنظريات التعلم المستند إلى المخ والتي تشير إلى أن من بين اهم المبادئ الرئيسة لعملية التعلم المبدأ الذي مفاداه أن عمل وظائف المخ يتحسن بالتحدي ويثبط بالتهديد. حيث يتعلم الدماغ بطريقة أفضل في بيئة تتسم بالتحدي الذي يحفز الدماغ البشري لمواصلة البحث المستمر من أجل المعرفة والاستكشاف. لذا فمنح المتعلم الاستقلالية ودعمه للمشاركة في تحمل المسئولية عن عملية التعلم يمنح له قدرا مناسبا من التحدي يحفزه على البحث والابتكار ومواصلة التعلم.

رابعاً: دور المعلم في تحقيق استقلالية المتعلم:

لا تعني استقلالية المتعلم -كما سبق الاشارة- الاستغناء عن دور المعلم، بل ثمة أدوار مهمة للمعلم في سبيل توفير مناخ تربوي مساند للمتعلم، ويسهم في تحقيق وتعزيز استقلالية المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة. ولعل من أهمها تلك الأدوار المهمة للمعلم ما يلي:

(١)-تقديم الدعم والتوجيه المستمر:

يؤدي المعلم دورا مهما لتحقيق استقلالية المتعلم يتمثل في تقديم الدعم والتوجيه المستمر له سواء أكان ذلك دعم فنيا أو نفسيا اجتماعيا. ويتمثل هذا الدعم والتوجيه في مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه التي يسعى لتحقيقها، وتحليل القرارات الخاصة به، ومساندته لاتخاذها، فضلا عن تقديم الدعم لتذليل الصعوبات التي تواجه، والمساهمة في اختيار الأنشطة واستراتيجيات التعلم المناسبة...وغيرها من أوجه الدعم الفني المتصل بعملية تعلم الطلاب، إلى جانب تطوير مجالات التعلم الضعيفة لديهم [٣٧].

(٢)-تعزيز واحترام استقلالية المتعلم:

يعمل المعلم كمستشار لطلابه، فهو يحترم حقهم في استقلالية التعلم وتحمل المسئولية المترتبة على ذلك وما يتبعه من قرارات لازمة. وبالتالي يجب على المعلم في هذا السياق أن يسهم في زيادة دافعية طلابه للتعلم، ودعم الثقة بأنفسهم، وتشجيعهم على الالتزام بتحمل المسئولية والاستقلالية [١١].

(٣)- بناء العلاقات الإيجابية بين الطلاب:

يرتبط مفهوم استقلالية التعلم في الأساس بالتدريس الناقد Critical Pedagogy الذي يهدف إلى تغيير بيئة التعلم داخل الفصول الدراسية التقليدية التي تستند إلى الضبط المبالغ فيه، والتحكم والتسلط، لتصبح بيئة منفتحة تتح مزيد من الفرص للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم، وتقديم أنفسهم، وتمكينهم من أن يصبحوا متعلمين مستقلين. ومثل ذلك بتطلب من المعلم أن يدعم نوع من الحوار الحقيقي والتواصل البناء والإيجابي بينه وبين متعلميه[٩].

خامساً: متطلبات تحقيق استقلالية المتعلم:

يعد استقلالية أحد أهم أهداف تكوين شخصية المتعلم، وبناء قدراته. وتحقيق مثل هذا الهدف يحتاج إلى توفير بعض المتطلبات التي تسهم في إنجازه، لعل من أهمهما ما يلي:

(١)-تطوير قناعات المعلمين:

ثمة أهمية خاصة إلى تغيير وتطوير قناعات المعلمين بصفة عامة من أجل دعم استقلالية المتعلم. إذ لا يؤمن كثير من المعلمين بجدوى استقلالية المتعلم، وينظرون إليها باعتبارها معوق لعملهم وممارسة أدوارهم القيادية داخل الفصول الدراسية. هذا إلى جانب إعتقادهم بكونهم المصدر الأول والوحيد للمعرفة، والمسئول الأول والاخير عن إدارة العملية التعليمية واتخاذ جميع القرارات التي يجدونها مناسبة. إذن يجب تغيير مثل هذه القناعات لدى المعلم وتوعيته بالقيمة الحقيقية لتحقيق استقلالية المتعلم. كما يجب أن يترسخ أيضا لدى المعلمين اقتناع بقدرة المتعلم على تحمل مسئولية التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة [١١].

(٢)-تهيئة المتعلم:

يعتمد تحقيق استقلالية التعلم في المقام الأول على المتعلم نفسه باعتباره المحور الرئيس لعملية التعليم بصفة عامة. لذا فلابد من تهيئة المتعلمين كي يصبحوا مستقلين في عملية تعلمهم، ويجب تصحيح وتعديل قناعاتهم التقليدية التي تكرس الاتكالية والاعتماد على المعلم، و تطوير توقعاتهم فيما يتعلق بأدوارهم ومدى مشاركتهم في تحمل المسئولية خلال عملية التعلم [٤٢].

(٣)-تطوير نمط إدارة بيئة التعلم:

يحتاج دعم استقلالية المتعلم أن يغير المعلم لنمطه الخاص في إدارة بيئة التعلم بما يتضمنه ذلك من إعادة التفكير مرة أخرى في ممارساته التدريسية مع طلابه وتطويرها بما يسمح بدعم استقلالية المتعلم. وتبني استراتيجيات تدريس نشطة تسمح للمتعلم بالمشاركة معه في تحديد الأنشطة التربوية، والمهام، والواجبات المنزلية التي تتناسب معه. هذا إلى جانب أهمية تطوير المعلم لأنماط

التفاعل مع طلابه داخل الفصل الدراسي، فبدلا من كونه تفاعلا أحادي الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم)، ليصبح تفاعلا متعدد الاتجاهات [٦٤].

(٤)-تعزيز مرونة النظام المدرسي:

يحتاج دعم استقلالية المتعلم إلى نظام وبيئة مدرسية مرنة توفر ظروف وسياقات مناسبة تسمح لكل من المعلم والمتعلم بالوفاء بأدوارهم المنوطين بها لدعم استقلالية التعلم فعليا داخل الفصول الدراسية. ويتطلب ذلك من ناحية أخرى أن تحدث المدرسة بعض التغيرات المطلوبة فيما يتعلق بنظامها ولوائحها الأساسية لتعطي كل من المعلم والمتعلم المساحة والفرص لدعم الاستلقالية في عملية التعلم [٥١].

سادساً: مهارات استقلالية المتعلم:

بمراجعة وتحليل بعض الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتناول استقلالية المتعلم باعتبارها أحد أهم المهارات والسمات الرئيسة للمتعلم بالقرن الحادي والعشرين، استخلص الباحث عدد من المهارات المرتبطة باستقلالية المتعلم. فقد توصل من خلال دراسة ياسمين عبد العزيز (٢٠٠٩) إلى مهارات مثل: تحمل المسئولية، المبادرة، التنظيم، المراقبة الذاتية، التفاعل مع الأخرين [٢٨]. وتوصل كذلك من خلال دراسة سماح إبراهيم (٢٠١٢) إلى مهارات أخرى مثل: الوعي الذاتي، تخطيط العمل، المراقبة، التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، التقويم [٩].

في حين استنتج الباحث من خلال دراسة Morgoun, Natalya(2020) ,et al , مهارات كاتخاذ القرار، حل المشكلة، التساؤل، انجاز المهام اعتمادا على الذات، ضبط الذات [٥٦]. بينما توصل بواسطة دراسة Anggaira, A. Sept, (2020)Aryanti, N. & لمهارات أخرى مثل: البحث عن المعلومات، تخطيط الوقت، اختيار مصادر التعلم، الوعي الذاتي [٢٩]. بينما استنتج من دراسة(2020) Bin Shen. et al, مهارات لاستقلالية المتعلم كالمرونة المعرفية، إدارة الوقت، المبادرة، تقدير الذات، تحديد الأهداف الشخصية [٣٢]. وفي نفس السياق استخلص الباحث أيضا من خلال دراسة (2021) Orakcı, Senol, مهارات إضافية مثل: الدافعية للتعلم، البحث والتقصي، إدارة المشكلات، العمل التشاركي [٥٨].

أما دراسة Belkina, Oksana V(2021), et al., فقد ركزت على التعليم الإلكتروني باعتباره أداة مهمة لدعم وتنمية الاستقلالية لدى المتعلم، وقد استنتج الباحث من خلالها مهارات مثل: المبادرة، والتخطيط، والتقويم الذاتي، والتنوع، والتطوير الشخصي [٣٠].

هذا، وبمراجعة ما قام الباحث باستخلاصه من مهارات من عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المشار إليها آنفا، يجمل أهم مهارات استقلالية المتعلم التي ينبغي قياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية فيما يلي:

- تحمل المسئولية.
- المبادرة.
- التخيطط.
- التنظيم.
- المراقبة الذاتية.
- الثقة بالذات.
- المرونة.

هذه هي مهارات استقلالية المتعلم التي توصل إليها الباحث خلال المحور الثالث من الإطار النظري، وسوف تُعرض في قائمة مبدئية على مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في المجال لاستطلاع رأيهم حولها.

المحور الرابع: مجتمعات التعلم المهنية PCL:

يهدف هذا المحور إلى تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية Professional Communities of Learnining (PCL) بهدف اشتقاق جملة من المبادئ والأسس التي يمكن في ضوئها بناء البرنامج المقترح بالبحث الحالي لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة، لذلك يعرض الباحث خلال هذا المحور الأبعاد الموضحة فيما يلي.

أولاً: تعريف مجتمعات التعلم المهنية:

تعود الجذور التاريخية لمجتمعات التعلم المهنية وفق ما اتفق عليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة إلى محاولات وجهود الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديدا أفكار "جون ديوي" و"فيجوتسكي" و "باندورا" في التعلم الاجتماعي. إذ شغلت فكرة هذه المجتمعات حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في أبحاث التعلم بمركز أبحاث زيروكس بالو ألتو في كاليفورنيا في الثمانينات من القرن العشرين على يد " وينجر Wenger "، كما تطور مفهومها كذلك مع تزايد الاهتمام بالتعلم الاجتماعي عند "باندورا Bandura وفيجوتسكي Vygotsky" حيث أشارا إلى أهمية استخدام النموذج الاجتماعي في التعلم [١٧].

وتعددت التعريفات المختلفة التي صاغها الباحثون لمجتمعات التعلم المهنية، وربما يرجع ذلك إلى إمكانية تطبيقها في مجالات وتنظيمات عديدة تختلف من حيث طبيعتها و أهدافها. يشير مصطلح "مهني" إلى أنها مجتمعات تتم في إطار عمل له مقوماته التي تدعمه من حيث الهوية الجماعية، قواعد العمل الأخلاقية، ومعايير للممارسة المهنية..إلخ [٧٠].

ويمكن القول أنه رغم تعدد من هذه التعريفات، إلا أنها قد اتفقت فيما بينها من حيث مضمونها، إذ عرفها Wenger, Etienne, et al, (2002) على أنها عبارة عن اشتراك مجموعة من المعلمين معا في تبادل الخبرات والمعارف والممارسات الناجحة، ويتفاعلون معا بحيث يصبحوا متشاركين معا في الاهتمامات والدوافع والقيم التي تجمع بينهم، وذلك بهدف تحسين عملية تعلمهم وتطوير أدائهم بصفة مستمرة [٧٣]. ويعرفها RonCormier,(2009) بأنها فريق من الأفراد يعملون ويتعاونون معا من أجل التحسين والتطوير المستمر من خلال رؤية واستراتيجيات مشتركة فيما بينهم [٦٦].

ويتفق تعريف Hipp, Kiefer & Huffman, Bumpers (2010) مع التعريفات السابقة إذ يصف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من المعلمين أو المهنيين الذين يعملون معا بطريقة تعاونية جماعية تهدف إلى بناء ثقافة للتعلم يمكن من خلالها أن يتبادلوا المعارف والخبرات ويتعلمون من بعضهم البعض [٤٥]. كما يعرفها Bezyak, Jill L. et al, (2013) بأنها عمل الأفراد معاً وفق رؤية مشتركة بهدف مشاركة وتبادل ما يتوصلون إليه خلال مجتمعهم المهني في سبيل تنمية معارفهم وخبراتهم وممارساتهم [٣١].

وفي نفس السياق يشير Susanne, Owen (2016) إلى أنها عبارة عن مدخل يهدف إلى تحويل التعليم من أسلوبه التقليدي ليصبح أكثر تفاعلية من خلال دمج المعلمين معاً ضمن فريق موحد يتشارك مجموعة من الأهداف والرؤى والقيم بهدف التعليم والتطوير [٧٢]. ولا يختلف تعريف Hudsona, Peter et al, (2013) عما سبق من تعريفات، إذ يشير إلى مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها مجموعة من المهنيين المتشاركين والمتعاونين معا في تحمل المسئولية لقيادة التغيير والتحسين داخل وبين وعبر المدارس بما يسهم في تحقيق الاستفادة والتحسين المستمر [٤٦].

وتُعرف مجتمعات التعلم المهنية وفق منظور Geoffrey E. Mills (2018) بأنها مدخل يستهدف تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط، لتصير منظمة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعّلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند الخبرات التربوية وتشجيع المبادرات بين المعلمين بعضهم البعض [٤٣]. أي أنها مجموعة من الأفراد ذوي خلفيات وأدوار

وخبرات وكفاءات متنوعة يلتفون حول أهداف وقيم مشتركة ويتفقون على طريقة وأسلوب العمل بهدف تبادل ومشاركة الخبرات والممارسات الجيدة، وفي إطار ذلك هم يعززون فيما بينهم التعاون والتأزر والاحترام والثقة المتبادلة، وذلك من أجل تحسين وتطوير الأداء [٣٤].

وفي ضوء التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم المهنية، يستخلص الباحث بعض النقاط المهمة التالية:

- تنشأ مجتمعات التعلم المهنية في إطار سياق عمل مهني له هوية جماعية، وقواعد أخلاقية للعمل، ومعايير محددة للممارسة المهنية.
- يتشارك أعضاء مجتمعات التعلم المهنية ويلتفون فيما بينهم حول جملة من القيم والرؤى والمبادئ المشتركة والمتفق عليها.
- تعتمد عضوية مجتمعات التعلم المهنية في المقام الأول على دافعية الفرد نفسه ورغبته في المشاركة بها طواعية من أجل تطوير وتحسين الأداء.
- تتسم مجتمعات التعلم المهنية بأنها لا تقتصر فقط داخل المدرسة الواحد، بل يمكن أن تمتد لتشمل مشاركة مجتمعات مختلفة من مدارس متنوعة.

وفي ضوء ما تقدم، يعرف الباحث مجتمعات التعلم المهنية تعريفا إجرائيا وفق منظور البحث الحالي كما يلي:

اشتراك مجموعة من المعلمين داخل المدرسة طواعية في فريق عمل له أهداف محددة مشتركة، ويستند إلى عدد من القيم والرؤى والمبادئ المتفق عليها، ويتضمن طريقة وأسلوب معين ينظم العمل بينهم فيما يتعلق بتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات والممارسات الجيدة....وغيرها من الأنشطة الاخرى وذلك في سبيل تطوير وتحسين الأداء المهني.

ثانيًا: فلسفة مجتمعات التعلم المهنية:

تستند مجتمعات التعلم المهنية إلى العديد من الأفكار والتوجهات الفلسفية المستمدة من النظرية البنائية الاجتماعية التي تعود جذورها إلى "بياجيه" و"فيجوتسكي". حيث تعتمد في الأساس على بناء عملية التعلم من خلال تفاعل الفرد مع الأخرين والبيئة المحيطة به وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية، تنشأ العمليات الداخلية والذاتية لدى الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين، ولا يحدث نمو الفرد بيولوجيا وثقافيا منفصلين عن بعضها البعض ، وإنما متكاملين معا [١٧].

ويمكن القول بأن العوامل الاجتماعية والثقافية تؤثر على القدرات الفكرية للانسان، وأن الوظائف العقلية هي اجتماعيا المنشأ، بمعنى أن التفاعل الاجتماعي هو الذي يسهم في تشكيل مثل هذه الوظائف. تشير النظرية البنائية الاجتماعية إلى أن التواصل مع الأخرين والتفاعل معهم عامل

ضروري ومهم لاحداث التعلم، بقدر ما هو مهم أيضا للنمو الانساني بصفة عامة. كما تشير هذه النظرية أيضا إلى أن المعارف التي تكونت لدى المتعلم ما هي إلا منظمات اجتماعية تكونت من خلال التفاعل والاتصال مع الأخرين[١٧]. لذلك أسهمت البنائية الاجتماعية في إحداث تغيرات جوهرية في أساليب التنمية المهنية للمعلمين، إذ حولت الاهتمام من مجرد عقد ورش عمل وبرامج تدريبية قد تفرض عليهم من الخارج، إلى تأسيس مجتمعات تعلم مستدامة ترتكز بالأساس على التفاعل الاجتماعي فيما بينهم وتبادل النقاشات والخبرات والأفكار حول موضوعات وقضايا متعددة تتعلق بتطوير الأداء المهني لهم [٥٤].

تيسر البنائية الاجتماعية فهم الكيفية التي يحدث بها النمو المهني للمعلمين الذي يحدث عندما يعيدوا بناء فهمهم لعملية التدريس والتعلم، وتحسين ممارساتهم المهنية أو تطويرها من خلال علميات التأمل، والتوجيه والدعم الذي يحصلون عليه اعتمادا على مجموعة من المصادر التي يمكن أن توفرها لهم مجتمعات التعلم المهنية كالمناقشات والحوارات وتبادل الخبرات والأفكار وملاحظة الأداء من قبل بعضهم البعض والاستماع إلى وتحليل التجارب المتنوعة وتنفيذ التخطيط المشترك لدروس المنهج بطريقة تعاونية....وغيرها من الأنشطة والأساليب الأخرى التي تسهم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين عبر التفاعل والتواصل الاجتماعي [٦٥].

وفي نفس السياق يمكن القول بأن التأكيد على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم وفق منظور البنائية الاجتماعية هنا في هذا الصدد، لا يصح أن يفهم معه أن هناك إلغاء للامكانيات والمعارف الفردية للمعلمين، على العكس تماما فهناك اهتمام بالفرد كمشارك اجتماعي يسهم في صناعة وإضفاء المعنى من خلال الجوانب الانسانية والتفاعل مع الآخرين. فالفرد هنا ليس مجرد كيان معرفي، بل ينظر إليه باعتباره كيان اجتماعي، حيث أن المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية هم مشاركون ناشطون في عملية تعلم ديناميكية تهدف –في حد ذاتها– إلى تشكيل المعرفة وليس الحصول عليها أو تلقينها، بل يبنى من خلال الحوار البناء والنقاش الهادف، والتفاعل الثري، والتفاوض المثمر في إطار من التعاون والتواصل الاجتماعي بين المعلمين الذي يمكن الشخص ذو المعرفة الأقل من التعلم من الأشخاص الأكثر معرفة [٤].

ثالثًا: مقومات ومرتكزات مجتمعات التعلم المهنية:

ثمة العديد من المقومات أو المرتكزات الرئيسة التي تستند إليها مجتمعات التعلم المهنية لعل من أهمها ما يتناوله الباحث فيما يلي:

(١)–الرؤية والأهداف المشتركة:

يعتبر صياغة الرؤية والأهداف المشتركة المتفق عليها بين أعضاء مجتمع التعلم أحد أهم الركائز الأساسية له، وينظر إليها بمثابة البوصلة أو المؤشر الذي يوجه جميع أنشطة المجتمع المختلفة. لذلك فهي بمثابة دستور أو عقد يلتزم به جميع الأعضاء المشاركة في مجتمع التعلم. وغالبا ما يستند صياغة تلك الرؤية والأهداف المتشاركة استنادا إلى الفجوة الملحوظة من قبل المعلمين بين الواقع الفعلي داخل المدرسة، وبين ما هو مأمول تحقيقه بالنسبة لهم سواء على مستوى الأداء المهني أو تحسين عملية تعلم الطلاب الفعلية [٥].

(٢)-القيادة التشاركية:

للقيادة التشاركية دور مهم وحيوي في إنجاح مجتمعات التعلم المهنية. حيث يتم استبدال مفهوم القيادة المسيطرة أو الفردية لتصبح تشاركية قائمة على التعاون بين جميع أعضائها في دراسة واتخاذ القرارات المختلفة الخاصة بمجتمع تعلمهم بهدف تحقيق الأهداف المشتركة لهم [٤٥]. مثل هذه القيادة المشتركة توفر مناخا صحيا لدعم وتعزيز قدرات أعضاء مجتمع التعلم، ويسهم في زيادة تعاونهم، وإطلاق طاقاتهم وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم، ودعم الابتكار والمبادرة وتدربهم على تحمل مسئولية تحقيق أهدافهم المشتركة [٥٣].

(٣)-الخبرات والممارسات المهنية المشتركة:

تتسم مجتمعات التعلم المهنية بأنها توفر فرصا متنوعة لأعضائها لمراجعة ومناقشة وتحليل السلوكيات والممارسات المهنية لهم من خلال مشاركة الزملاء النظراء في مجتمع التعلم. وذلك بهدف تطويرها وإقتراح الآليات المختلفة لتحسينها والإرتقاء بها، وهو ما ينعكس في نهاية المطاف على تحسين منظومة التعليم والتعلم ومستويات الطلاب أنفسهم. ويمكن القول هنا أن مثل هذه المراجعات والمناقشات التي تعقد حول ممارسات وسلوكيات المعلمين بمجتمع التعلم ليس الهداف منها التقييم أو إصدار الأحكام، وإنما تهدف في المقام الأول إلى مساعدة الزملاء للزملاء، إذ أن ملاحظة سلوك وممارسات الأقران وتقديم تغذية مرتدة حولها يسهم في دعم سلوكيات الزملاء داخل مجتمع التعلم، وتعزيز قدرتهم على التجديد والتطوير. كما أنها تعمل من ناحية أخرى على دعم الثقة المتبادل والاحترام بين المعلمين [٥٧].

(٤)-البنية أو الثقافة التنظيمية:

يقصد بالثقافة التنظيمية في مجتمعات التعلم المهنية تبني أعضائها إطارا من القواعد والمعايير والافتراضات المشتركة التي تحكم وتنظم وتوجه علمهم معا باعتبارهم أعضاء في منظمة واحدة هم أصحابها. وتسهم هذه الثقافة في تنمية الإحساس بالانتماء لدى الأعضاء وتشجيع

الاهتمامات الجماعية بدلا من الفردية، وتسهم أيضا في إيجاد وتدعيم نظم الاتصالات، وتعزيز المشاركة الفعالة والعمل الجماعي [٤١].

(٥)-التعلم الجماعي:

تستند مجتمعات التعلم المهنية أيضا إلى سعي جميع أعضائها إلى التعلم الجماعي من خلال عمليات البحث عن الأفكار والمعرفة الجديدة وتحسين فرص التعلم وآليات تطبيق هذه الأفكار والمعرفة من أجل تطوير ممارساتهم اليومية والأداء المهني وتحسين عملية التعلم داخل الفصول الدراسية بصفة عامة [٧٦].

رابعًا: أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

اتفق عدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل:[٧]،[١٢]،[١٧]،[٢١]،[٢٤]،[٦٠] حول مجموعة من الأهداف الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنية، يتناول الباحث فيما يلي:

(١)-تطوير عملية التعليم والتعلم: يعد تطوير عملية التعليم والتعلم وإصلاح مهمة المدرسة ذاتها هو الهدف الرئيس المنشود من مجتمعات التعلم المهنية. ويمكن القول أن مثل هذا التطوير والإصلاح يتم من خلال تعلم المعلمين أنفسهم.

(٢)-إيجاد بيئة مدرسية داعمة: تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى توفير بيئة عمل تعاونية تعزز الثقة المتبادلة بين المعلمين، وتحفزهم على التطوير والتغيير، وتشجعهم على مراجعة سلوكياتهم وأفكارهم وأداءاتهم بصفة مستمرة.

(٣)-تنمية المهارات المختلفة للمعلمين: لا ينحصر هدف مجتمعات التعلم المهنية فقط في تطوير الأداء المهني وإحداث تنمية في ممارسات المعلمين المهنية، وإنما تهدف كذلك إلى تطوير مهارات وخبراتهم الشخصية والاجتماعية المختلفة والتي تنعكس بالايجاب في النهاية على تطوير وتحسين عمليات تعلم كل من المعلم والمتعلم في آن واحد.

(٤)-دعم وتعزيز العمل الجماعي: تعتمد مجتمعات التعلم المهنية في الأساس على مناخ العمل الجماعي والتعاون بين أعضائها بصفة مستمرة، الأمر الذي يوفر مناخا جماعيا يتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرارات وتحقيق الفهم المتبادل المشترك.

في ضوء التحليل السابق الذي قام به الباحث للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت ماهية وفلسفة وأهداف مجتمعات التعلم المهنية، يمكن التوصل إلى واشتقاق جملة من التوجهات والمبادئ والمنطلقات لتكون بمثابة أسس يبنى في ضوئها الباحث البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي، ويمكن إجمال أهم التوجهات المشتقة في هذا الصدد فيما يلي:

- التأكيد على تشارك المعلمين في مجموعة من الرؤى والمبادئ والقيم الجماعية التي يلتفون حولها ويؤمنون بها من أجل تطوير الأداء المهني والممارسات اليومية لهم.
- إبراز قيمة وأهمية العمل التعاوني والتفاعل الاجتماعي بين المعلمين في إطار من الثقة والاحترام المتبادل والاعتماد الايجابي فيما بينهم.
- التأكيد على وتعزيز مضمون وفلسفة التعلم مدى الحياة باعتباره مكون رئيس من مكونات مجتمعات التعلم المهنية.
- توضيح أهمية تشارك المعلمين فيما بينهم للخبرات والأفكار والتجارب والدروس المستفادة والناجحة من أجل تطوير وتحسين أداءاتهم المهنية.
- التأكيد على أهمية تجديد عقلية المعلم وتطوير معتقداته الشخصية والمهنية ليصبح ذو توجه إنمائي يستهدف بصفة مستمرة تحقيق ومواصلة التنمية المهنية المستدامة.
- تعزيز أهمية ثقافة التعلم الجماعي بين المعلمين، وتوضيح القيمة المضافة المرتبطة بعملهم معا في مجتمعات التعلم وتفاعلهم بما يدفعهم إلى تأمل ممارساتهم ونقدها وتعديلها.
- التأكيد على أهمية دعم وتعزيز القيادة التشاركية بين المعلمين ودعم الابتكار والمبادرة والتجديد لتحقيق أهدافهم المشتركة.
- التأكيد على تحويل المدرسة إلى منظمة تربوية ومؤسسة داعمة تهيىء بيئة تعاونية جيدة للتعليم يسود فيها ثقافة الدعم الجماعي والتنمية المستدامة.
- الاهتمام بالمعلم الفرد باعتباره مشارك اجتماعي يسهم في صناعة وإضفاء المعني وبناء المعرفة الذاتية له ولزملائه خلال مجتمعات التعلم المهنية.
- التأكيد على أهمية ممارسة المعلمين للتأملات الذاتية والنقد المستمر لجميع ممارساتهم المهنية التي تتم داخل الفصول المدرسية.
- تأكيد قيمة العقل الجماعي وأهمية الحوار والتواصل والفهم المشترك بين المعلمين من أجل تطوير وتحسين الأداء المهني ومواجهة المشكلات التعليمية، ومواصلة التنمية المهنية المستدامة.

هذه هي أهم التوجهات والمبادئ التي اشتقها الباحث من تحليله السابق لماهية وفلسفة مجتمعات التعلم المهنية، وهي تعد بمثابة أساس من أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة بالبحث الحالي. وفيما يلي توضيح لإجراءات بناء المنهج، وتقويمه.

بناء البرنامج التدريبي المقترح

أولاً: إعداد الإطار العام للبرنامج(*)

(١)- أهداف البرنامج:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية، وتفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، فقد قام الباحث بناءً على ذلك بتحديد مهارات بحوث الأداء الإجرائية، ومهارات تفريد التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة باعتبارها الأهداف الرئيسية العامة للبرنامج التدريبي الحالي، وذلك من خلال مصادر متعددة عرضها الباحث بالمحور الأول والثاني من الإطار النظري للبحث، ومنها ما يلي:

- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بحوث الأداء الإجرائية.
- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت تفريد التعليم.

وفي سبيل ذلك قام الباحث بإعداد قائمتين مبدئيتين الأولى خاصة بمهارات بحوث الأداء الإجرائية، والأخرى خاصة بمهارات تفريد التعليم، وفيما يلي وصف لهاتين القائمتين.

- **قائمة مهارات بحوث الأداء الإجرائية:**

أعد الباحث قائمة لمهارات بحوث الأداء الإجرائية، عُرضت على مجموعة من السادة الخبراء لاستطلاع آرائهم حولها، وعددهم عشر محكمين، وذلك في صورة استبانة لاستطلاع الرأي(**). تكونت الاستمارة من أربعة أعمدة؛ خُصص العمود الأول لمهارات بحوث الأداء الإجرائية الرئيسة، والعمود الثاني لمؤشرات الأداء المندرجة تحتها، في حين خُصص العمود الثالث لإبداء الرأي في كل مؤشر أداء مندرج من حيث مدى اتساقه مع طبيعة المهارة الرئيسية لبحوث الأداء الاجرائية، وذلك بوضع علامة (✓) في خانة (متسق) أو (غير متسق). أما العمود الرابع والأخير فقد خُصص لتعديل الصياغات أو إضافة ملاحظات أخرى. كما طُلب من السادة المحكمين في نهاية الاستمارة إضافة أي مهارات أخرى يرون أنها مناسبة ولم تُدرج بالاستمارة. وقد اعتبر البحث الحالي اتفاق المحكمين على المهارة بنسبة (٨٠%) شرط لقبولها. هذا وقد تلخصت آراء المحكمين(***) فيما يلي:

- اقترح ثلاثة محكمين إضافة مهارة رئيسة تسبق مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي وهي(تأمل المعلم للممارسات المهنية)، وقد أتفق الباحث مع هذا الرأي وقام بإضافة مهارة رئيسة حول تأمل

*) أنظر ملحق رقم (١٢) الإطار العام للبرنامج التدريبي.
**) أنظر ملحق رقم (٣) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات بحوث الأداء الإجرائية.
***) أنظر ملحق رقم (١١) قائمة أسماء السادة الخبراء المحكمين.

المعلمين للممارسات المهنية باعتبارها خطوة أولى لرصد المشكلات التعليمية التي تواجههم مع الطلاب داخل الفصل الدراسي.

- اقترح محكم دمج مهارة (تطوير خطة العمل) و مهارة (تنفيذ اجراءات العمل) ليصبحوا مهارة واحدة، ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي نسبة أكثر من ٨٠% منهم، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن الباحث يرى أنه من المهم فصل المهارتين عن بعضهما البعض حيث أن الأولى تركز على مهارة التخطيط لحل المشكلة موضوع البحث ودراستها وتحليلها، بينما تتعلق المهارة الثانية بالقدرة على تنفيذ ما تم التخطيط إليه من أجل حل المشكلة موضوع البحث الاجرائي.
- كما اقترح أربعة محكمين تعديل صياغة المهارة الرئيسة (تطوير خطة العمل) لتصبح (تطوير خطة العمل لحل المشكلة). وتعديل صياغة المهارة الرئيسة (تنفيذ اجراءات العمل) لتصبح (تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة). وقد أخذ الباحث بهذا التعديل لأنه يسهم في جعل المهارة أكثر وضوحاً.
- اقترح محكم أخر حذف مؤشر الأداء (يحدد الصعوبات المحتمل مواجهتها لحل المشكلة) المندرج تحت المهارة الثانية على اعتبار أنه متضمن فعليا بمؤشر الأداء (يحلل الأبعاد الفرعية المختلفة للمشكلة) المندرج تحت المهارة الأولى. ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي نسبة أكثر من ٨٠% منهم لم يقترحوا ذلك وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي. فضلا عن أهمية هذا المؤشر الذي نصه (يحدد الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء مواجهة المشكلة) في تطوير خطة عمل لمواجهة مشكلة البحث الاجرائي.
- اقترح ثلاثة محكمين اضافة مؤشر الأداء التالي (يشارك نتائج بحثه مع زملائه المعلمين في العمل)، تحت المهارة الرئيسة الخامسة (تأمل وتحليل نتائج البحث الاجرائي)، وقد اتفق الباحث مع هذا الرأي على اعتبار أنهما أحد أهم أهداف بحوث الأداء الاجرائية.

والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على مهارات بحوث الأداء الاجرائية.

جدول رقم (١) نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على مهارات بحوث الأداء الإجرائية:

م	المهارة الرئيسة	مؤشرات الأداء	مدى اتساقها مع طبيعة بحوث الأداء الإجرائية	
			متسقة	غير متسقة
١-	**تحديد مشكلة البحث الاجرائي.**	– يحدد المشكلة ذات الأولوية لبحثها ومواجهتها.	١٠٠%	ـــــ
		– يصغ المشكلة بدقة في صورة سؤال بحثي.	١٠٠%	ـــــ
		– يحصر الأسباب المتعددة للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– يحلل الأبعاد الفرعية المختلفة للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
٢-	**تطوير خطة العمل.**	– يضع أهداف واضحة يسعى لتحقيقها في خطة العمل.	١٠٠%	ـــــ
		– يحدد مصادر المعلومات التي يمكن الاستعانة بها للتوصل لحلول للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– يحدد الصعوبات المحتمل مواجهتها لحل المشكلة.	٩٠%	١٠%
		– يضع اجراءات عملية محددة لحل المشكلة.	١٠٠%	ـــــ
٣-	**تنفيذ اجراءات العمل.**	– يجمع معلومات من مصادر مختلفة لايجاد حلول مقترحة للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– يقيم الحلول التي توصل إليها لمواجهة المشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– يضع اجراءات لتنفيذ الحل المقترح للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– ينفذ الحل وفق ما هو مخطط له.	١٠٠%	ـــــ
٤-	**تأمل وتحليل نتائج البحث الاجرائي.**	– يفسر النتائج التي توصل إليها عقب تطبيق الحل المقترح.	١٠٠%	ـــــ
		– يرصد نقاط القوة والضعف المترتبة على تطبيق الحل المقترح للمشكلة.	١٠٠%	ـــــ
		– يضع توصيات ومقترحات لتحسين مواجهة المشكلة مستقبلا.	١٠٠%	ـــــ

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين التي عُرضت سابقا، عُدلت القائمة المبدئية لمهارات بحوث الأداء الإجرائية، وأصبحت في صورتها النهائية(*).

- **قائمة مهارات تفريد التعليم:**

أعد الباحث قائمة أخرى لمهارات تفريد التعليم، عُرضت على مجموعة من السادة الخبراء لاستطلاع آرائهم حولها، وعددهم عشر محكمين، وذلك في صورة استبانة لاستطلاع الرأي(**). تكونت الاستمارة من أربعة أعمدة؛ خُصص العمود الأول لمهارات تفريد التعليم الرئيسة، والعمود الثاني للمهارات الفرعية، في حين خُصص العمود الثالث لإبداء الرأي في كل مهارة فرعية من حيث مدى اتساقها مع طبيعة تفريد التعليم، وذلك بوضع علامة (✓) في خانة (متسق) أو (غير متسق). أما العمود الرابع والأخير فقد خُصص لتعديل الصياغات أو إضافة ملاحظات أخرى. كما طُلب من السادة المحكمين في نهاية الاستمارة إضافة أي مهارات أخرى يرون أنها مناسبة ولم تُدرج بالاستمارة. وقد اعتبر البحث الحالي أيضاً اتفاق المحكمين على المهارة بنسبة (٨٠%) شرط لقبولها. هذا وقد تلخصت آراء المحكمين(*) فيما يلي:

- اقترح أربعة محكمين إضافة مهارة (تصنيف المستويات الدراسية للطلاب)، كمهارة فرعية تحت المهارة الرئيسة الأولى (تحديد احتياجات الطلاب) على اعتبار أنها جانب مهم يجب على المعلم أخذه في الحسبان قبل التخطيط للدرس. إذ يجب عليه أن يحدد المستويات المختلفة لطلابه كخطوة مهمة لتحديد الاحتياجات التعليمية لهم وقد اتفق الباحث مع هذا الرأي وتم إضافة المهارة نظرا لأهميتها كمهارة فرعية تندرج تحت تحديد احتياجات الطلاب.
- اقترح محكمان دمج مهارة (توجيه وإرشاد الطلاب خلال عملية التعلم) و مهارة (اعداد خطة تحسين لمستوى الطلاب) ليصبحا مهارة رئيسة واحدة. وكان مبررهم في ذلك أن اعداد خطة لتحسين مستوى الطلاب جزء من تقديم الدعم والارشاد لهم. لم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي نسبة ٨٠% منهم لم يقترحوا ذلك، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن أن الباحث يرى أنه من المهم فصل المهارتين عن بعضهما حيث أن المهارة الأولى تركز على توفير الدعم والتوجيه والإرشاد المستمر للطلاب قبل وبعد وأثناء عملية التعلم، بينما تتعلق المهارة الثانية بإعداد خطة لتحسين مستوى تعلم الطلاب في ضوء نتائج التقييم.
- اقترح محكم حذف المهارة الفرعية (زيادة دافعية الطلاب للتعلم) المندرجة تحت المهارة الرئيسية الثانية (توجيه وإرشاد الطلاب خلال عملية التعلم) على اعتبار أن تلك المهارة متضمنة بطبيعة

*) أنظر ملحق رقم (٥) قائمة مهارات بحوث الأداء الاجرائية في صورتها النهائية.
**) أنظر ملحق رقم (٤) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات تفريد التعليم.
**) أنظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

الحال تحت المهارات الفرعية الأخرى المندرجة تحت نفس المهارة الرئيسة الثانية وهما مهارتي (تقديم الدعم والمساند للطلاب خلال عملية التعلم)، (تنفيذ أنشطة تربوية مناسبة للطلاب). ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي نسبة أكبر من ٨٠% من المحكمين لم يقترحوا ذلك، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن أن الباحث يرى أن مهارة زيادة دافعية الطلاب واحدة من أهم المهارات المرتبطة بتقديم التوجيه والإرشاد للطلاب.

- رأى خمسة محكمين تعديل صياغة المهارة الرئيسية الأولى (تحديد احتياجات الطلاب) لتصبح (تحديد احتياجات الطلاب قبل التخطيط للدرس) وتعديل المهارة الرئيسية الرابعة (رصد التحسن في مستوى الطلاب) لتصبح (مراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب). وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح لأنه يجعل المهارة أكثر وضوحاً.
- **والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على مهارات تفريد التعليم.**

جدول رقم (٢) نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على مهارات تفريد التعليم:

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة تفريد التعليم	
			متسقة	غير متسقة
١-	تحديد احتياجات الطلاب	- رصد ميول واهتمامات الطلاب	١٠٠%	ـــــ
		- تحديد المشكلات التعليمية للطلاب	١٠٠%	ـــــ
٢-	توجيه وإرشاد الطلاب خلال عملية التعلم	- تقديم الدعم والمساند للطلاب خلال عملية التعلم	١٠٠%	ـــــ
		- تنفيذ أنشطة تربوية مناسبة للطلاب	١٠٠%	ـــــ
		- زيادة دافعية الطلاب للتعلم	٩٠%	١٠%
٣-	اعداد خطة تحسين لمستوى الطلاب	- تقييم مستوى تعلم الطلاب	١٠٠%	ـــــ
		- تقديم مقترحات لتحسين أداء الطلاب	١٠٠%	ـــــ
٤-	رصد التحسن في مستوى الطلاب	- قياس مستوى تحسن في أداء الطلاب	١٠٠%	ـــــ
		- المراجعة وتقديم التوصيات	١٠٠%	ـــــ

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين التي عُرضت سابقا، عُدلت القائمة المبدئية لمهارات تفريد التعليم لتصبح في صورتها النهائية(*). وبذلك أصبح كل من مهارات بحوث الأداء الاجرائية، و مهارات تفريد التعليم أهدافاً عامة للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي، وأساساً من أسس بنائه.

(*) انظر ملحق رقم (٦) قائمة مهارات تفريد التعليم في صورتها النهائية.

▪ **قائمة أبعاد استقلالية المتعلم:**

أعد الباحث قائمة لأبعاد استقلالية المتعلم، عُرضت على مجموعة من السادة الخبراء لاستطلاع آرائهم حولها، وعددهم عشر محكمين، وذلك في صورة استبانة لاستطلاع الرأي(**). تكونت الاستمارة من أربعة أعمدة؛ خُصص العمود الأول لأبعاد استقلالية المتعلم الرئيسة، والعمود الثاني للأبعاد الفرعية، في حين خُصص العمود الثالث لإبداء الرأي في كل مهارة فرعية من حيث مدى اتساقها مع ماهية ومضمون استقلالية المتعلم، وذلك بوضع علامة (✓) في خانة (متسق) أو (غير متسق). أما العمود الرابع والأخير فقد خُصص لتعديل الصياغات أو إضافة ملاحظات أخرى. كما طُلب من السادة المحكمين في نهاية الاستمارة إضافة أي أبعاد أخرى يرون أنها مناسبة ولم تُدرج بالاستمارة. وقد اعتبر البحث الحالي أيضاً اتفاق المحكمين على المهارة بنسبة (٨٠%) شرط لقبولها. هذا وقد تلخصت آراء المحكمين(*) فيما يلي:

- اقترح ثلاثة محكمين إضافة بعد (الثقة بالنفس) باعتباره بعد رئيس لاستقلالية المتعلم، إذ ينبغي أن يتسم الشخص المستقل تعليميا أن يكون لديه ثقة بالذات. وقد اتفق الباحث بالفعل مع هذا الرأي وتم إضافة البعد نظرا لأهميته في تحقيق استقلالية المتعلم.
- اقترح محكمان حذف بعد (المبادرة) من القائمة. وكان المبرر وراء هذا الاقتراح أنه ليس بعدا رئيسيا بالنسبة لاستقلالية المتعلم. ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي نسبة ٨٠% من المحكمين لم يقترحوا ذلك، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن أن الباحث يرى أن المبادرة جانب مهم من جوانب تحقيق استقلالية المتعلم.
- اقترح أربعة محكمين دمج بعد (التنظيم) و بعد (التخطيط) معا ليصبحا بعد رئيس واحد. على اعتبار أن التنظيم يتضمن في حد ذاته التخطيط. وقد اتفق الباحث مع هذا الرأي وتم دمج البعدين معا بالفعل.

(**) أنظر ملحق رقم (٤) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة أبعاد استقلالية المتعلم.
(**) أنظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

– اقترح ثلاثة محكمين تعديل صياغة البعد(المبادرة) ليصبح (المبادرة الذاتية)، وتعديل صياغة بعد (التنظيم)، ليصبح (التنظيم الذاتي)، وقد قام الباحث بعمل هذا التعديل لانه يجعل الأبعاد أكثر وضوحا.

– والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على أبعاد استقلالية المتعلم.

جدول رقم (٢) نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على أبعاد استقلالية المتعلم

م	البعد الرئيس	الأبعاد الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة تفريد التعليم	
			متسقة	غير متسقة
١–	تحمل المسئولية	– إنجاز المهام المكلفة في الوقت المحدد لها.	%١٠٠	ـــــ
		– تحمل نتائج وعواقب الأعمال المنجزة.	%١٠٠	ـــــ
٢–	المبادرة	– اتخاذ القرار المناسب للموقف دون تردد.	%٨٠	%٢٠
		– اتخاذ القرارات دون الخضوع لمصدر خارجي.	%١٠٠	ـــــ
٣–	التنظيم	– تحديد الأولويات اليومية من الأعمال.	%١٠٠	ـــــ
		– تنظيم الوقت بانجاز الأعمال المحددة.	%١٠٠	ـــــ
٤–	المراقبة الذاتية	– مراجعة الأفكار الذاتية.	%١٠٠	ـــــ
		– تحديد نقاط القوة والضعف.	%١٠٠	ـــــ
		– تصحيح المسار وتحسين الأداء.	%١٠٠	ـــــ

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين التي عُرضت سابقا، عُدلت القائمة المبدئية لمهارات تفريد التعليم لتصبح في صورتها النهائية(*).

(٢)– المحتوى العلمي للبرنامج:

استند الباحث في تحديده للمحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي إلى الأفكار الكبرى، والمبادئ الرئيسية التي ترتكز عليها فلسفة مجتمعات التعلم المهنية، والتي عرضها الباحث في المحور الرابع من الإطار النظري للبحث الحالي. حيث تشكل مثل هذه الأفكار والمبادئ في مجملها المضامين الأساسية المرتبطة بكيفية تأسيس وإرساء مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمين تجمع بين الخبرة والتطبيق، وتكون مركزا رئيسا لتبادل الخبرات والأفكار والتوجهات والمعارف وتأملات المعلمين المختلفة. وقد قام الباحث باختيار عناصر المحتوى العلمي للبرنامج المقترح استنادا إلى مثل هذه التوجهات المشتقة التي تناولها وعرضها في المحور الرابع من الاطار النظري.

*) انظر ملحق رقم (٦) قائمة أبعاد استقلالية المتعلم في صورتها النهائية.

(٣)- استراتيجيات التدريب المستخدمة والأنشطة ومصادر التعلم:

استند الباحث عند اختيار الاستراتيجيات التي يستخدمها في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي إلى مجموعة من الأسس والمعايير التربوية المستمدة من فلسفة مجتمعات التعلم المهنية التي تناولها في المحور الرابع من الاطار النظري، ولعل من أهم هذه الأسس والمعايير ما يلي:

- إتاحة الفرص للمعلمين للتأمل وتبادل المناقشة والحوار حول الموضوعات والقضايا المتضمنة بمحتوى البرنامج.
- تشجيع المعلمين على مشاركة الأفكار والخبرات والمعارف والتجارب المختلفة مع بعضهم البعض، وإعادة صياغة الأفكار التي تطرح عليهم خلال موضوعات البرنامج.
- تأكيد حرية المعلمين في ممارسة التفكير وطرح ونقد الأفكار وتقبل النقد البناء والرأي الآخر.
- إتاحة الفرص للمعلمين للعمل الجماعي، والقيام بالعروض العملية.
- تشجيع المعلمين على التخطيط الجماعي للدروس، والاشتراك في التعلم التعاوني.
- توجيه المعلمين إلى تحليل المشكلات التربوية للطلاب بطريقة جماعية واقتراح حلول مناسبة لمواجهتها.
- تشجيع المعلمين على الابتكار، واقتراح الأفكار المتجددة لتطوير الأداء التدريسي داخل الفصل.
- دعم وتعزيز مناقشات المعلمين للأفكار ووجهات النظر المختلفة المطروحة.
- ربط المعلمين بالواقع التربوي المعاش والمشاركة في تطويره وتحسينه.

ووفقا لهذه المعايير والأسس، قام الباحث باختيار عدد من استراتيجيات التدريب التي تتسق وهذه المعايير منها: المجموعات البؤرية Focus Group، العصف الذهني، المناقشة الجماعية، التعلم التعاوني، لعب الأدوار...وغيرها. وقد تم توظيف مثل هذه الاستراتيجيات وفقا لمدى مناسبتها لطبيعة تنفيذ كل موضوع من موضوعات البرنامج.

كما راع الباحث نفس هذه الاعتبارات عند تصميمه للأنشطة وأوراق العمل التي يُكلف بها المتدربين (معلمي الفلسفة أثناء الخدمة) خلال البرنامج التدريبي، وعند اختياره كذلك لبعض مصادر التعلم التي تم توظيفها بالبرنامج. وقد اعتمدت الأنشطة وأوراق العمل في معظمها على العمل الجماعي في مجموعات، والبعض منها يتم بشكل فردي. وقد تنوعت ما بين أنشطة تأملية تحليلية (كإعداد مذكرات التأمل الذاتي، مشاركة الخبرات، المناقشات الجماعية، تحليل الرؤى ووجهات النظر، وكتابة التقارير... إلخ)، وأنشطة تقويمية (المراجعة الذاتية، تحديد نقاط الضعف والقوة، نقد

الخبرات والأفكار... إلخ) أو أنشطة ابداعية (كاقتراح حلول لمشكلات داخل بيئات التعلم، إعداد بحث، تقديم عروض PowerPoint، اقتراح أنشطة تربوية لتحسين تعلم الطلاب...إلخ). بينما اشتملت مصادر التعلم على مصادر متنوعة منها: مقاطع فيديو، ومواقع الانترنت، مقالات بحثية، مراجع...وغيرها).

(٤)- إعداد أدوات تقويم البرنامج:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية، ومهارات تفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، وقياس أثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، فإن الأمر يتطلب إعداد ثلاث أدوات بحثية هي الأولى: مقياس تقدير متدرج Rubrics لقياس مهارات بحوث الأداء الاجرائية لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، والثانية: بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات تفريد التعلم لديهم. والثالثة: مقياس أبعاد استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. وفيما يلي توضيح اجراءات الباحث لإعداد كل أداة من هذه الادوات الثلاث:

(أ)-إعداد مقياس التقدير المتدرج Rubrics لمهارات بحوث الأداء الاجرائية:

- **الهدف من إعداد مقياس التقدير المتدرج:** يهدف هذا المقياس إلى تقييم مهارات بحوث الأداء الاجرائية لدى عينة البحث أي قدرتهم على تأمل الممارسات المهنية، تحديد مشكلة البحث الاجرائي، تطوير خطة العمل لحل المشكلة، تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة، وتأمل وتحليل نتائج البحث الاجرائي. وسيتم استخدام هذا المقياس المتدرج لتقييم أداء عينة البحث فيما يتعلق بمهارات بحوث الأداء الاجرائية المحددة بالبحث الحالي
- **بنود مقياس التقدير المتدرج:** قام الباحث بصياغة مجموعة من مؤشرات الأداء التي تغطي جميع مهارات بحوث الأداء الاجرائية التي حُددت بالبحث الحالي، وقد راع عند صياغتها أن تكن واضحة المعنى ومحددة.
- **مواصفات مقياس التقدير المتدرج:** اشتمل مقياس التقدير المتدرج على (٢٠) مؤشر أداء يغطي مهارات بحوث الأداء الاجرائية الخمس الرئيسة التي توصل إليها البحث الحالي، وذلك بواقع أربعة مؤشرات أداء لكل مهارة رئيسة، واعتمد الباحث على مقياس خماسي التقييم وهو (٠، ١، ٢، ٣، ٤) لتقييم كل مهارة رئيسة وفق ما يلي: في حالة لم يحقق المعلم أي مؤشر من مؤشرات الأداء المندرجة تحت المهارة يحصل على التقييم (٠)، وفي حالة تحقيقه لمؤشر واحد فقط من المؤشرات الأربعة يحصل على الدرجة (١)، وإذا حقق مؤشرين فقط من الأربعة يحصل على الدرجة (٢)، وهكذا يحصل على الدرجة (٣) إذا حقق ثلاثة مؤشرات من الأربعة، بينما يحصل

على الدرجة الكلية وهي (٤) إذا حقق المؤشرات الأربعة المحددة معا. **وبذلك تعتبر الدرجة الكلية لمقياس التقدير المتدرج (٢٠) درجة. وجدول المواصفات التالي يلخص ذلك:**

جدول رقم (٤) مواصفات مقياس التقدير المتدرج لمهارات بحوث الأداء الإجرائية، والأوزان النسبية له

م	المهارة	مؤشرات الأداء الخاصة بكل مهارة	عدد مفرادات المهارة	الوزن النسبي
١-	**تأمل الممارسات المهنية**	١-١ يدون ملاحظاته التأملية عقب انتهاء كل حصة خلال اليوم الدراسي.	٤	%٢٠
		١-٢ يستطلع انطباعات الطلاب حول معوقات عملية التعلم.		
		١-٣ يسجل نقاط القوة والضعف المتصلة بمستوى أدائه عبر اليوم الدراسي.		
		١-٤ يرصد المشكلات العملية التي تواجهه أثناء عملية التدريس اليومية		
٢-	**تحديد مشكلة البحث الاجرائي.**	٢-١ يحدد المشكلة ذات الأولوية لبحثها ومواجهتها.	٤	%٢٠
		٢-٢ يصغ المشكلة بدقة في صورة سؤال بحثي.		
		٢-٣ يحصر الأسباب المتعددة للمشكلة.		
		٢-٤ يحلل الأبعاد الفرعية المختلفة للمشكلة.		
٣-	**تطوير خطة العمل لحل المشكلة.**	٣-١ يضع أهداف واضحة يسعى لتحقيقها في خطة العمل.	٤	%٢٠
		٣-٢ يحدد مصادر المعلومات التي يمكن الاستعانة بها للتوصل لحلول للمشكلة.		
		٣-٣ يحدد الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء مواجهة المشكلة.		
		٣-٤ يضع اجراءات عملية محددة لحل المشكلة.		
٤-	**تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة.**	٤-١ يجمع معلومات من مصادر مختلفة لايجاد حلول مقترحة للمشكلة.	٤	%٢٠
		٤-٢ يقيم الحلول التي توصل إليها لمواجهة المشكلة.		
		٤-٣ يضع اجراءات لتنفيذ الحل المقترح للمشكلة.		
		٤-٤ ينفذ الحل وفق ما هو مخطط له.		
٥	**تأمل وتحليل نتائج البحث الإجرائي.**	٥-١ يفسر النتائج التي توصل إليها عقب تطبيق الحل المقترح.	٤	%٢٠
		٥-٢ يرصد نقاط القوة والضعف المترتبة على تطبيق الحل المقترح للمشكلة.		
		٥-٣ يشارك نتائج بحثه مع زملائه المعلمين في العمل.		
		٥-٤ يضع توصيات ومقترحات لتحسين مواجهة المشكلة مستقبلا.		
	المجموع		٢٠	١٠٠

▪**وضع مفتاح حساب درجات مقياس التقدير المتدرج:** اقترح الباحث مفتاحا لحساب درجات مقياس التقدير المتدرج يوضح الدرجة المحددة لكل مفردة من واقع خمس تقييمات متاحة(*).

▪ **موضوعية مقياس التقدير المتدرج:**

(*) انظر ملحق رقم (٩) مفتاح حساب درجات مقياس التقدير المتدرج الخاص بمهارات بحوث الأداء الأجرائية.

- **صدق مقياس التقدير المتدرج:** قام الباحث بهدف التحقق من صدق المقياس بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين(**) من أجل إبداء أراءهم فيها من حيث:

*مدى ارتباط مفردات مقياس التقدير بمهارات بحوث الأداء الإجرائية ذاتها.

*سلامة ووضوح صياغات مؤشرات الأداء المختلفة للمقياس.

*مدى مناسبة أسلوب التقييم ومستوياته الخمس المقترحة.

هذا وقد قام الباحث بتعديل المقياس في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين، وصيغت في صورتها النهائية(***).

- **حساب ثبات مقياس التقدير المتدرج:** اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على طريقة تعدد المقيمين، إذ استعان بباحثة دكتوراه(*) في إجراء تجربة استطلاعية لتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٨) معلمين(*) للفلسفة أثناء الخدمة من مدارس مختلفة، بإدارات: الوايلي، والزيتون، ومصر الجديدة في محافظة القاهرة ممن سبق أن اشتركوا من قبل فعليا في مشروعات استهدفت تدريبهم على إجراء بحوث الأداء الإجرائية داخل الفصول الدراسية. وقد وجب التنويه هنا أنه كان لابد أن يختار الباحث عينة استطلاعية مقصودة قد سبق تدريبها من قبل على هذه النوعية من البحوث تحديدا، حتى يمكن تطبيق وحساب ثبات المقياس المتدرج المصمم بالبحث الحالي وفق الطريقة العلمية المتبعة في ذلك. حيث عقد الباحث مقابلة إلكترونية مع العينة الاستطلاعية المختارة المشار إليها آنفا من خلال تطبيق Zoom عبر الانترنت وذلك يوم الخميس الموافق ١٨ فبراير ٢٠٢١م، من أجل توضيح المهمة المطلوبة منهم تحديدا. حيث طلب الباحث من أفراد العينة تقديم نموذج لبحث إجرائي قاموا به فعليا حول مشكلة تعليمية معينة، وذلك بهدف تقييمه باستخدام مقياس التقدير المتدرج المصمم. كما طُلب منهم تقديم آية مدونات، وثائق، دفاتر، مذكرات، تقارير...وغيرها مدون بها تأملاتهم المهنية حول ممارساتهم اليومية.

قام الباحث بتقييم نماذج بحوث الأداء الاجرائية المقدمة من قبل أفراد العينة، وآية وثائق أخرى مقدمة من قبلهم. كما قامت الزميلة باحثة الدكتوراه بتقييم نفس النماذج من البحوث والوثائق المقدمة باستخدام مقياس التقدير المتدرج نفسه في استقلالية تامة عن الباحث لضمان

**) انظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

***) انظر ملحق رقم (٧) مقياس التقدير المتدرج لمهارات بحوث الأداء الأجرائية في صورته النهائية.

*) أ. دعاء حمزة محمد حمزة، باحثة دكتوراه بكلية التربية جامعة عين شمس، تخصص المناهج وطرق التدريس الفلسفة.

*) استعان الباحث بمساعدة أ. إيهاب سامي موجه أول المواد الفلسفية بمديرية التربية والتعليم، محافظة القاهرة في انتقاء هذه العينة من المعلمين.

الموضوعية، ثم حُسبت بعد ذلك درجات كل فرد من أفراد العينة وفق ما أسفرت عنه نتائج التقييم من قبل المقيم الأول (الباحث) و المقيم الثاني (الزميلة باحثة الدكتوراه)، وتم حساب درجة ثبات المقياس المتدرج من خلال حساب معامل الارتباط بين المقييمن الأول والثاني (الباحث والزميلة) باستخدام معادلة بيرسون كما يلى: [١٩].

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث س : درجات المقيم الأول.

ص : درجات المقيم الأول.

ن : عدد افراد = ٨ معلم.

وقد كانت درجة الارتباط تساوى ٠.٨٥ وهي درجة ثبات يمكن الوثوق بها.

(ب)-إعداد بطاقة ملاحظة مهارات تفريد التعليم:

- **الهدف من إعداد بطاقة ملاحظة:** تهدف هذه البطاقة إلى تقييم مهارات تفريد التعليم لدى عينة البحث الحالي أي قدرتهم على تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدروس، وتوجيه وارشاد الطلاب خلال عملية التعلم، واعداد خطة تحسين لمستوى الطلاب، ومراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب. وسيتم استخدام هذه البطاقة لتقييم أداء عينة البحث فيما يتعلق بمهارات تفريد التعليم المحددة بالبحث الحالي.
- **بنود بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بصياغة مجموعة من مؤشرات الأداء التي تغطي جميع مهارات تفريد التعليم التي حُددت بالبحث الحالي، وقد راع عند صياغتها أن تكن واضحة المعنى ومحددة بدقة.
- **مواصفات بطاقة الملاحظة:** تشتمل بطاقة الملاحظة على (٢٦) مؤشر أداء تغطي جميع مهارات تفريد التعليم الأربع الرئيسة، وما يندرج تحتها من (١٠) مهارات فرعية توصل إليها البحث الحالي. حيث اشتملت المهارة الرئيسة الأولى على (٦) مؤشرات أداء، والمهارة الثانية (٩) مؤشرات أداء، في حين اشتملت المهارة الثالثة على (٥) مؤشرات أداء، بينما اشتملت المهاراة الرابعة والأخيرة على (٦) مؤشرات أداء. وقد اعتمد الباحث على مقياس ثلاثي التقييم (دائما، غالبا، نادرا) لتقييم كل مؤشر أداء متضمن بالبطاقة لتصبح الدرجة الكبرى لكل مؤشر أداء على حدة ثلاث درجات في حالة إذا كان التقييم "دائما"، والصغرى درجة واحدة في حالة إذا

كان التقييم "نادرا". **وبذلك يصبح العدد الكلي لمفردات بطاقة الملاحظة (٢٦) مفردة تمثل مؤشرات الأداء المختلفة، وتعتبر الدرجة الكلية لها (٧٨) درجة. وفيما يلي جدول بمواصفات البطاقة يلخص ذلك:**

جدول رقم (٤) مواصفات بطاقة ملاحظة مهارات تفريد التعليم، والأوزان النسبية لكل مفردة، وتوزيع مفردات البطاقة على المهارات

المهارة	المهارة الفرعية	عدد المفردات بالبطاقة	الوزن النسبي	توزيع المفردات بالبطاقة
(١)- تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدرس	١-١ رصد ميول واهتمامات الطلاب.	٢	%٧.٧	مفردة (١، ٢)
	١-٢ تصنيف المستويات المختلفة للطلاب.	٢	%٧.٧	مفردة (٣، ٤)
	١-٣ تحديد المشكلات الخاصة بتعلم الطلاب.	٢	%٧.٧	مفردة (٥، ٦)
(٢)- توجيه وإرشاد الطلاب خلال عملية التعلم	٢-١ تقديم الدعم والمساند للطلاب خلال عملية التعلم	٣	%١١.٥	مفردة (٧، ٨، ٩)
	٢-٢ تنفيذ أنشطة تربوية متنوعة مناسبة للطلاب	٣	%١١.٥	مفردة (١٠، ١١، ١٢)
	٢-٣ زيادة دافعية الطلاب للتعلم	٣	%١١.٥	مفردة (١٣، ١٤، ١٥)
(٣)- اعداد خطة تحسين مستوى الطلاب	٣-١ تقييم مستوى تعلم الطلاب	٢	%٧.٧	مفردة (١٦، ١٧)
	٣-٢ تقديم مقترحات لتحسين أداء الطلاب	٣	%١١.٥	مفردة (١٨، ١٩، ٢٠)
(٤)- مراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب	٤-١ قياس مستوى تحسن في أداء الطلاب	٣	%١١.٥	مفردة (٢١، ٢٢، ٢٣)
	٤-٢ مراجعة خطة التحسين وتقديم توصيات للطلاب	٣	%١١.٥	مفردة (٢٤، ٢٥، ٢٦)
المجموع		**٢٦**	**%١٠٠**	**ست وعشرون مفردة**

- **طريقة استخدام بطاقة الملاحظة:** فيما يتعلق بطريقة استخدام الباحث لبطاقة الملاحظة، طبق الباحث هذه البطاقة من خلال عقد مقابلات مع كل معلم من أفراد عينة البحث بطريقة فردية للتأكد من تحقيقه لكل مؤشر من مؤشرات الأداء المتضمنة بالبطاقة، وارتكز الباحث في تحديد مدى تحقيق المعلم لكل مؤشر أداء متضمن على ما يقدمه المعلم من أدلة واقعية تدعم أو تؤكد تحقيقه لكل مؤشر فعليا مع طلابه كوثائق، خطط تحسين، تقارير، تسجيلات للقاءات مباشرة مع الطلاب، أراء/ ملاحظات مدونة للطلاب.....وغيرها من الأدلة الأخرى التي تشير إلى مدى تحقيق أو عدم تحقيق المعلم لكل مؤشر في الواقع الفعلي.
- **وضع مفتاح حساب درجات بطاقة الملاحظة:** اقترح الباحث مفتاحا لحساب درجات بطاقة الملاحظة يوضح الدرجة المحددة لكل مفردة من واقع ثلاث درجات متاحة(*).

(*) انظر ملحق رقم (٩) مفتاح حساب درجات بطاقة ملاحظة مهارات تفريد التعليم.

- **موضوعية بطاقة الملاحظة:**

– **صدق بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بهدف التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين(**) من أجل إبداء أراءهم فيها من حيث:

*مدى ارتباط مؤشرات الاداء الواردة بالبطاقة بمهارات تفريد التعليم الأساسية والفرعية.

*سلامة ووضوح صياغات المفردات المختلفة للبطاقة.

*مدى مناسبة أسلوب التقييم ومستوياته الثلاثة المقترحة بالبطاقة.

هذا وقد قام الباحث بتعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين، وصيغت في صورتها النهائية(***).

– **حساب ثبات بطاقة الملاحظة:** قام الباحث باستخدام بطاقة الملاحظة على عينة الاستطلاعية مكون من (١٢) معلم فلسفة بإدارة الوايلي التعليمية، محافظة القاهرة. حيث عقد مقابلات منفردة مع كل معلم مستخدما بطاقة الملاحظة المعدة بالبحث الحالي. وقد نُفذت المقابلات إلكترونيا من خلال تطبيق Zoom عبر الإنترنت مع المعلمين على ثلاثة أيام متفرقة في الفترة من ١٥– ١٧ فبراير ٢٠٢١م بواقع ثلاث إلى أربع مقابلات في اليوم الواحد. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية التي تتلخص فى تطبيق بطاقة الملاحظة مرة واحدة، وتقسيم مفرداتها إلى قسمين متساويين، واستخراج معامل الارتباط بين القسمين باستخدام معادلة بيرسون كما يلى: [١٩].

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث س : درجات المعلمين فى القسم الأول من بطاقة الملاحظة.

ص : درجات المعلمين فى القسم الثانى من بطاقة الملاحظة.

ن : عدد افراد = ١٢ معلما .

وقد حُسب معامل الارتباط بين قسمى البطاقة (ر) = ٠.٧٨١

وبالتعويض فى معادلة معامل ثبات التجزئة النصفية التالية: [١٩].

$$رأأ = \frac{ن \, ر}{١ + (ن-١) \, ر}$$

(**) انظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

(***) انظر ملحق رقم (٧) بطاقة ملاحظة مهارات تفريد التعليم في صورتها النهائية.

حيث رأأ ترمز إلى معامل ثبات بطاقة الملاحظة.

ن = عدد أقسام بطاقة الملاحظة.

ر= معامل ارتباط قسمى بطاقة الملاحظة.

وبالتعويض

$$\text{رأأ} = \frac{٢ \times ٠.٧٨١}{١ + ٠.٧٨١}$$

لذ يتضح أن معامل ثبات الاختبار (رأأ) = ٠.٨٧٣ وهو درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

(ج)-إعداد مقياس أبعاد استقلالية المتعلم:

- **الهدف من إعداد المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى تقييم أبعاد استقلالية المتعلم لدى عينة من طلاب معلمي الفلسفة أثناء الخدمة (أفراد عينة البحث المطبق عليهم البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي). أي قياس قدرتهم على تحمل المسئولية، والمبادرة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية فضلا عن الثقة بالنفس.
- **بنود المقياس:** قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات التي تغطي جميع أبعاد استقلالية المتعلم التي حُددت بالبحث الحالي، وقد راع عند صياغتها أن تكن واضحة المعنى ومتنوعة ومحددة بدقة. وترتبط بجميع الأبعاد الرئيسة والفرعية لاستقلالية المتعلم التي حُددت بالبحث الحالي.
- **مواصفات المقياس:** اشتمل المقياس على (٣٣) عبارة تغطي جميع أبعاد استقلالية المتعلم الخمسة الرئيسة، وما يندرج تحتها من (١١) بعد فرعي توصل إليها البحث الحالي. والأبعاد الخمسة الرئيسة هي: البعد الأول (تحمل المسئولية) ويقصد به اجرائيا بالبحث الحالي: إنجاز المتعلم المهام المكلف بها في الوقت المخصص لها، وتحمل نتائج وعواقب الأعمال المنجزة من قبله. والبعد الثاني (المبادرة الذاتية) ويقصد به اجرائيا بالبحث الحالي: اتخاذ المتعلم القرار المناسب للموقف دون تردد، والتصرف دون الخضوع لمصدر أخر خارجي. والبعد الثالث (التنظيم الذاتي) ويقصد به اجرائيا بالبحث الحالي: تحديد المتعلم للأولويات اليومية من الأعمال، وتنظيم الوقت لانجاز الأعمال المحددة. أما البعد الرابع وهو (المراقبة الذاتية) فيقصد به اجرائيا بالبحث الحالي: مراجعة الأفكار الذاتية الخاصة به، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، وتصحيح المسار وتحسين الأداء. في حين يتمثل البعد الخامس والأخير في (الثقة

بالنفس)، ويقصد به اجرائيا بالبحث الحالي: اعتقاد المتعلم في قدرته على التصرف باستقلالية بالمواقف المختلفة، وأن يكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته.

وقد صيغت عدد (٣) مفردات تحت كل بعد فرعي من الأبعاد الحادية عشر الفرعية لاستقلالية المتعلم والمشار إليها آنفا، ونُظمت في صورة عبارات تتطلب أن يختار الطالب استجابة واحدة من بين خمس استجابات معطاه له وفقا لطريقة ليكرت، وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ليصبح بذلك العدد الإجمالي لمفردات المقياس (٣٣) مفردة، وتعتبر الدرجة الكلية له هي (١٦٥) درجة. هذا، وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس عدد من الأسس منها:

* أن تكون العبارة أو المفردة واضحة المعنى بالنسبة للطالب.
* أن تتناسب المفردة مع مستوى طلاب المرحلة الثانوية.
* أن ترتبط المفردة بطبيعة كل بعد تندرج تحته.
* أن تقيس المفردة فكرة أو نقطة واحدة فقط وليس أكثر.
* أن تصاغ المفردات بطريقة إجرائية محددة.

والجدول التالي يوضح مواصفات المقياس.

جدول رقم (٤) مواصفات مقياس استقلالية المتعلم، والأوزان النسبية لكل مفردة، وتوزيع المفردات على أبعاد المقياس

البعد الرئيس	الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المفردات بالبطاقة
البعد الأول (تحمل المسئولية)	إنجاز المهام المكلفة في الوقت المخصص لها.	٣	%٩.٠٩	١، ١٢، ٢٣
	تحمل نتائج وعواقب الأعمال المنجزة من قبله.	٣	%٩.٠٩	٢، ١٣، ٢٤
البعد الثاني (المبادرة الذاتية)	اتخاذ القرار المناسب للموقف دون تردد.	٣	%٩.٠٩	٣، ١٤، ٢٥
	التصرف دون الخضوع لمصدر أخر خارجي.	٣	%٩.٠٩	٤، ١٥، ٢٦
البعد الثالث (التنظيم الذاتي)	تحديد الأولويات اليومية من الأعمال.	٣	%٩.٠٩	٥، ١٦، ٢٧
	تنظيم الوقت لانجاز الأعمال المحددة.	٣	%٩.٠٩	٦، ١٧، ٢٨
البعد الرابع (المراقبة الذاتية)	مراجعة الأفكار الذاتية الخاصة به.	٣	%٩.٠٩	٧، ١٨، ٢٩
	تحديد نقاط القوة والضعف لديه.	٣	%٩.٠٩	٨، ١٩، ٣٠
	تصحيح المسار وتحسين الأداء.	٣	%٩.٠٩	٩، ٢٠، ٣١
البعد الخامس (الثقة بالنفس)	الاعتقاد في قدرته على التصرف باستقلالية بالمواقف المختلفة.	٣	%٩.٠٩	١٠، ٢١، ٣٢
	تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته.	٣	%٩.٠٩	١١، ٢٢، ٣٣
المجموع		**٣٣**	**%١٠٠**	**ثلاثة وثلاثون مفردة**

- **وضع مفتاح حساب درجات المقياس:** اقترح الباحث مفتاحا لحساب درجات المقياس يوضح الدرجة المحددة لكل مفردة من واقع خمس درجات متاحة(*).
- **موضوعية المقياس:**

– **صدق المقياس:** قام الباحث بهدف التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين(**) من أجل إبداء أراءهم فيها من حيث:

*مدى ارتباط مفردات المقياس بأبعاد استقلالية المتعلم الأساسية والفرعية.

*سلامة ووضوح صياغات المفردات المختلفة للمقياس.

*سلامة ووضوح التعليمات.

هذا وقد قام الباحث بتعديل المقياس في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين، وصيغ في صورته النهائية(***).

– **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** قام الباحث باجراء تجربة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية عددها (٣٥) طالبا بالمرحلة الثانوية في مدرسة الحسينية الثانوية بنين، بإدارة الوايلي التعليمية، القاهرة. حيث قام الباحث بإعداد المقياس في صورة إلكترونية عبر تطبيق Microsoft Form، ليتم تطبيقه على الطلاب دون الحاجة إلى تجميعهم بشكل مباشر في مكان واحد، وذلك نظرا لمراعاة الاجراءات الاحترازية لجائحة كورونا، إذ تم ارسال رابط المقياس للطلاب عبر الانترنت، وتُركت لهم الفرصة للاجابة عن المقياس في الوقت المناسب لكل منهم خلال الفترة من ٢١-٢٤ فبراير ٢٠٢١م، وذلك بهدف:

* تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس: حُسب الزمن اللازم للاجابة عن المقياس عن طريق جمع زمن أول طالب انهي الاجابة عنه، مع زمن أخر طالب انهي الاجابة عنه مقسما على اثنين كما يلي:

$$\frac{١٥ + ٢٥}{٢} = ٢٠ \text{ دقيقة تقريبا}$$

* حساب ثبات المقياس: استعان الباحث ببرنامج (SPSS)، واستخدم طريقة (ألفا كرونباخ) في حساب ثبات المقياس، وكانت درجة ثباته= (٠.٨٥)، وهي نسبة مقبولة للثبات.

(*) انظر ملحق رقم (٩) مفتاح حساب درجات مقياس أبعاد استقلالية المتعلم.

(**) انظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

(***) انظر ملحق رقم (٧) مقياس أبعاد استقلالية المتعلم في صورته النهائية.

ثانيًا: إعداد كتيب المتدرب، وأوراق العمل:

بعد انتهاء الباحث من إعداد الإطار العام للبرنامج المستهدف بالبحث الحالي، قام بإعداد كتيب للمتدرب (معلمي الفلسفة أفراد عينة البحث الأساسية)، وكتيب أخر لأوراق العمل (الأنشطة التربوية). وفيما يلي وصف لطبيعة كل كتيب.

(١)-كتيب المتدرب(*):

تضمن كتيب المتدرب عددا من الموضوعات التي تغطي عناصر المحتوى العلمي التي اقترحها الباحث وأوضحها مسبقا في الجزء الخاص بإعداد الإطار العام للبرنامج. وقد اختار الباحث المادة العلمية المناسبة التي تغطي عناصر المحتوى المقترحة من عدد من المراجع والكتب العلمية الحديثة التي تم إدراجها في نهاية الكتيب. هذا وقد راعى الباحث عند اختيار المادة العلمية للمحتوى ارتباطها بالأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وخلوها من الأخطاء.

(٢)-كتيب أوراق العمل (الأنشطة التدريبية)(**):

قام الباحث بإعداد عدد من الأنشطة التدريبية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي في صورة أوراق عمل يكلف المعلمين (أفراد عينة البحث الأساسية) بإنجازها والقيام بها أثناء تنفيذ البرنامج معهم. وكما سبق الاشارة من قبل قد اعتمدت الأنشطة وأوراق العمل في معظمها على العمل الجماعي في مجموعات، والبعض منها يتم بشكل فردي. وقد تنوعت ما بين أنشطة تأملية تحليلية (كإعداد مدونات التأمل الذاتي، مشاركة الخبرات، المناقشات، تحليل الرؤى ووجهات النظر، وكتابة التقارير... إلخ)، وأنشطة تقويمية (المراجعة الذاتية، تحديد نقاط الضعف والقوة، نقد الخبرات والأفكار... إلخ) أو أنشطة ابداعية (كاقتراح حلول لمشكلات داخل بيئات التعلم، إعداد بحث، تقديم عروض PowerPoint، اقتراح أنشطة تربوية لتحسين تعلم الطلاب...إلخ). بينما اشتملت مصادر التعلم على مصادر متنوعة منها: مقاطع فيديو، ومواقع الانترنت، مقالات بحثية، مراجع...وغيرها).

وراع الباحث عند تصميم أوراق العمل (الأنشطة) أن تتح مزيد من الفرص أمام المتدربين للتفاعل والمناقشة والعروض العملية والعمل الجماعي والتأمل ومشاركة الخبرات والمعارف بهدف تطبيق ما يدرسونه من موضوعات وقضايا خلال البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي.

*) أنظر ملحق رقم (١٤) كتيب المتدرب (معلمي الفلسفة أثناء الخدمة).

**) أنظر ملحق رقم (١٥) كتيب أوراق العمل (الأنشطة التدريبية).

(٣)- الإطار الزمني لتنفيذ البرنامج*:

وضع الباحث خطة زمنية لتنفيذ البرنامج، تتضمن توزيع جميع موضوعات البرنامج على أيام التدريب وما تتضمنه من ورش عمل (جلسات) تدريبية مختلفة، حيث تم تدريب المعلمين أفراد عينة البحث على الستة موضوعات الرئيسة التي يتضمنها البرنامج وفق (١٦) يوما تدريبيا، بواقع (٣٢) ورشة عمل (جلسة) تدريبية مدة كل ورشة ساعتين، بواقع جلستين أو ثلاث ورش أسبوعيا. وقد تبنى الباحث طريقة التعلم الهجين في تنفيذ البرنامج، إذ دمج بين طريقة التنفيذ المباشر وجها لوجه، وبين التنفيذ الإلكتروني عبر الإنترنت لمراعاة الاجراءات الاحترازية الخاصة بجائحة كورونا.

ثالثاً: تطبيق البرنامج وقياس فاعليته:

(١)-التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي:

ارتبط التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي بالإجابة عن السؤال الخامس والسادس والسابع للبحث وهي:

- **ما فاعلية تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات بحوث الأداء الاجرائية لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟.**
- **ما فاعلية تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات تفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة؟.**
- **ما أثر تنفيذ البرنامج المقترح في ضوء مجتمعات التعلم المهنية على تنمية استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟.**

وللإجابة عن هذه الأسئلة صيغت الفروض الستة التالية:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم ككل لصالح القياس البعدي.**

*) انظر ملحق رقم (١٣) الاطار الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم كل على حدة لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢) في القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم ككل لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢) في القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم كل على حدة لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من صحة هذه الفروض استخدم الباحث تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعتين تجريبيتين. تتضمن المجموعة التجريبية (١) عينة مكونة من (١٥) معلم للفلسفة أثناء الخدمة بإدارة الوايلي التعليمية، محافظة القاهرة، وهي العينة التي طُبق عليها البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي. بينما تتضمن المجموعة التجريبية (٢) عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. وهم عبارة عن طلاب يدرسون بالفصول الدراسية التي يدرس لها معلمي الفلسفة أفراد المجموعة التجريبية (١). حيث اختار الباحث بطريقة عشوائية عدد (١٠) طلاب من طلاب كل معلم من معلمي الفلسفة أفراد المجموعة التجريبية (١)، ليصبح المجموع الاجمالي لعينة المجموعة التجريبية (٢) هو (١٥٠) طالب. وهي العينة التي طُبق عليهم مقياس استقلالية المتعلم قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي على عينة المجموعة التجريبية (١) بهدف قياس أثره على استقلالية المتعلم.

(٢)- تطبيق البرنامج التدريبي:

طُبق البرنامج التدريبي المقترح بالحبث الحالي على عينة المجموعة التجريبية (١) في الفترة من الأربعاء الموافق ٣ مارس ٢٠٢١م وحتى الأربعاء الموافق ٢١ إبريل ٢٠٢١م، مدة سبعة أسابيع بواقع اثنين أو ثلاثة لقاءات أسبوعيا، وقد قام الباحث بتنفيذ البرنامج. إذ طُبقت أدوات البحث قبل تنفيذ البرنامج على عينة المجموعة التجريبية (١)، و(٢) يومي الأربعاء والخميس ٣، ٤ مارس ٢٠٢١م. وقد استفاد الباحث من تطبيق جوجل فورم Google Form في تطبيق مقياس أبعاد استقلالية التعلم إلكترونيا على عينة المجموعة التجريبية (٢).

ونظرا لتطبيق الاجراءات الاحترازية المرتبطة بجائحة كورونا COVID19، اعتمد الباحث عن نظام التدريب المدمج/الهجين في تنفيذ البرنامج من خلال الاستعانة بتطبيق "زوم" ZOOM أو "ميكروسوفت تيمز" Microsoft Teams عبر الإنترنت. وهو ما أتاح مرونة كبيرة في عقد اللقاءات المختلفة للمعلمين وفق التوقيات والظروف المناسبة لهم.

(٣)- نتائج البحث:

طُبقت أدوات البحث على عينة المجموعة التجريبية (١)، و(٢) مرة أخرى بعد تنفيذ البرنامج، وذلك يومي الثلاثاء والأربعاء ٢٠، ٢١ إبريل ٢٠٢١م. وقد استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي

ويلكوكسون Wilcoxon Test، وT.Test للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لتطبيق أدوات البحث، وكانت أهم النتائج وفق ما يلي:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

تمت مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) نتائج القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل

المقياس	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	١.٨٧	٠.٧٤	٠	٠	٣.٤٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	١٦.٢	٠.٩٤	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج التدريبي المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١)، إذ تساوي الرتب الموجبة (١٥)، بينما تساوي الرتب المتعادلة (صفر)، والرتب السالبة (صفر) أيضا. ويدل ذلك على أن درجات جميع طلاب المجموعة التجريبية تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، كما أن مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠) أي أنه أكبر من (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث الحالي.

ولحساب حجم تأثير البرنامج على مجموعة البحث، اعتمد الباحث في حسابه على استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب وفق المعادلة التالية:

$$R = (4\ (T1) / N\ (N+1)\ ) - 1$$

حيث R = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

N = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير(R) وفق ما يلي:

- إذا كان (R) < ٠,٤ يدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان ٠,٤ ≤ (R) < ٠,٧ يدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان ٠,٧ ≤ (R) < ٠,٩ يدل على حجم تأثير قوي.

– إذا كان (R) ≥ ٠.٩ يدل على حجم تأثير قوي جداً.

هذا ويتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لمهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي جدا في تنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية ككل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١).

رابعاً: اختبار صحة الفرض الثاني:

تمت مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) نتائج القياس القبلي والبعدي لمهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة

المهارة	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تأمل الممارسات المهنية	الرتب السالبة	٠	٠.٥٣	٠.٥٢	٠	٠	٣.٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٣	٠.٥٣	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
تحديد مشكلة البحث الاجرائي	الرتب السالبة	٠	٠.٤٧	٠.٥٢	٠	٠	٣.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٣.٣٣	٠.٦٢	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
تطوير خطة العمل لحل المشكلة	الرتب السالبة	٠	٠.٤	٠.٥١	٠	٠	٣.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٣	٠.٦٥	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
تنفيذ إجراءات العمل المحددة لحل المشكلة	الرتب السالبة	٠	٠.٢٧	٠.٤٦	٠	٠	٣.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٣.٥٣	٠.٥٢	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
تأمل وتحليل النتائج.	الرتب السالبة	٠	٠.٢	٠.٤١	٠	٠	٣.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٣.٣٣	٠.٤٩	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							

يتضح من الجدول السابق فاعلية فاعلية البرنامج التدريبي المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١)، حيث كانت الرتب الموجبة بالنسبة لجميع المهارات تساوي (١٥)، بينما كانت الرتب المتعادلة، والرتب السالبة تساوي (صفر). ويدل ذلك على أن درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية (١) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي بالنسبة لمهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة، ويتضح كذلك أن قيم (Z) المحسوبة لمهارات بحوث الأداء الإجرائية بلغت على الترتيب (٣.٤٧ ، ٣.٤٢، ٣.٤١، ٣.٤١، ٣.٤١)، كما أن مستوى الدلالة في كل مهارة على حدة كان أكبر من (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في جميع مهارات بحوث الأداء الإجرائية كل على حدة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يقبل الفرض الثاني للبحث الحالي. كما يتضح أيضا من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لجميع المهارات أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل أنه قوي جدا.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

تمت مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) نتائج القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم ككل

المهارات	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات تفريد التعليم ككل	الرتب السالبة	٠	٣٠.٨٧	٣.٣٨	٠	٠	٣.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٦٨.٧٣	٣.٢٤	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج التدريبي المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات تفريد التعليم ككل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١)، إذ تساوي الرتب الموجبة (١٥)، بينما تساوي الرتب المتعادلة (صفر)، والرتب السالبة (صفر) أيضا. ويدل ذلك على أن درجات جميع طلاب المجموعة التجريبية تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، ويتضح كذلك أن قيمة (Z) تساوي (٣.٤١)، كما أن مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠) أي أنه أكبر من (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات تفريد التعليم ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك يقبل الفرض الثاني للبحث الحالي.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لمهارات تفريد التعليم ككل أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي جدا في تنمية مهارات تفريد التعليم ككل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١).

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

تمت مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (١) في القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم كل على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج القياس القبلي والبعدي لمهارات تفريد التعليم كل على حدة

المهارات	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدرس	الرتب السالبة	٠	٧.١٣	١.٠٦	٠	٠	٣.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	١٥.٥٣	١.٦٨	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
توجيه وإرشاد الطلاب خلال عملية التعلم	الرتب السالبة	٠	١٠.٤	١.٦٨	٠	٠	٣.٤١	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	٢٤.٣٣	١.٨٨	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
إعداد خطة تحسين لمستوى الطلاب	الرتب السالبة	٠	٦.١٣	١.٣٦	٠	٠	٣.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	١٢.٨	١.٩	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							
مراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب	الرتب السالبة	٠	٧.٢	٠.٨٦	٠	٠	٣.٤٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	قوي
	الرتب الموجبة	١٥	١٦.٠٧	٠.٩٦	٨	١٢٠			
	الرتب المتعادلة	٠							
	الإجمالى	١٥							

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات تفريد التعليم كل على حدة لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (١)، حيث تساوي الرتب الموجبة بالنسبة

لجميع المهارات (١٥)، بينما تساوي الرتب المتعادلة (صفر)، وتساوي الرتب السالبة (صفر) أيضا. ويدل ذلك على أن درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية (١) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي بالنسبة لكل مهارة من مهارات تفريد التعليم على حدة، ويتضح كذلك أن قيم (Z) المحسوبة لمهارات تفريد التعليم بلغت على الترتيب (٣.٤٢ ، ٣.٤١، ٣.٤٢، ٣.٤٤)، كما أن مستوى الدلالة في المهارات كلها أكبر من (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في جميع مهارات تفريد التعليم كل على حدة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يقبل الفرض الرابع للبحث الحالي.

ويتضح كذلك من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لمهارات تفريد التعليم كلها أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل أن حجم التأثير بالنسبة لهم قوي جدا.

خامساً: اختبار صحة الفرض الخامس:

للتحقق من صحة الفرض الخامس استخدم الباحث اختبار " ت " للعينات المرتبطة، وذلك لمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (٢) في القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) نتائج القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم ككل

الأبعاد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا (١)	حجم التأثير
أبعاد استقلالية المتعلم ككل	قبلى	١٥٠	٦١.١٣	٥.٠٥	١٤٣.٤٨	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٨	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	١٤٤.٥٥	٤.٧٧				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية (٢) فى أبعاد استقلالية المتعلم ككل حيث كانت قيمة " ت "= ١٤٣.٤٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لمدى نمو أبعاد استقلالية المتعلم ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك يقبل الفرض الخامس للبحث الحالي.

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لأبعاد استقلالية المتعلم ككل أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي جدا في تنمية أبعاد استقلالية المتعلم ككل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية (٢).

سادساً: اختبار صحة الفرض السادس:

تمت مقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (٢) في القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم كل على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج القياس القبلي والبعدي لأبعاد استقلالية المتعلم كل على حدة

البعد	القياس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا (١)	حجم التأثير
تحمل المسئولية	قبلى	١٥٠	١٢.١٤	٢.٠٢	٦٠.١٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٢	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	٢٥.٤٥	٢.٠٦				
المبادرة الذاتية	قبلى	١٥٠	١٢.١٧	١.٧٩	٧٢.١٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٥	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	٢٦.٤٣	١.٧٢				
التنظيم الذاتي	قبلى	١٥٠	١١.٧٢	١.٧٧	٥٥.٢٤	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٠	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	٢٦.٠٢	٢.٤٧				
المراقبة الذاتية	قبلى	١٥٠	١٣.٣٤	٢.٠٧	١٣٤.٧٠	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩٧	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	٤١.٢٣	١.٥٧				
الثقة بالنفس	قبلى	١٥٠	١١.٧٦	١.٧٨	٥٧.٨٧	دالة إحصائياً عند ٠.٠١	٠.٩١	قوي جدا
	بعدى	١٥٠	٢٥.٤١	٢.٢٣				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية (٢) فى جميع أبعاد استقلالية المتعلم حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في جميع أبعاد استقلالية المتعلم كل على حدة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يقبل الفرض السادس للبحث الحالي.

ويتضح كذلك من الجدول السابق أن حجم التأثير بالنسبة لأبعاد استقلالية المتعلم كلها أكبر من (٠,٩٠) وهو ما يدل أن حجم التأثير بالنسبة لهم قوي جدا.

٤)- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات بحوث الاداء الاجرائية لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، وقد يرجع ذلك إلى عدد من العوامل منها:

-تضمن البرنامج التدريبي المعد مجموعة من القضايا والموضوعات الثرية التي شجعت المعلمين على مشاركة الخبرات وتبادل الأفكار والمعلومات، والتجارب العملية لهم داخل الفصول المدرسية. وشجعهم ذلك على طرح ومناقشة المشكلات التعليمية المختلفة التي تواجههم مع طلابهم خلال اليوم الدراسي. لقد أتح البرنامج فرصا متنوعة أمام المعلمين للعمل معا بشكل جماعي داخل فرق متنوعة يتشاركون فيها تحمل المسئولية وممارسة الاستقصاء والتعلم التأملي، وبحث كيف يمكن للمعرفة أن تسهم في تطوير أدائهم المهني وأداء طلابهم.

– تضمن البرنامج التدريبي أيضا مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية المتنوعة التي عملت على تعزيز النمو والابتكار والبحث والاستقصاء ومشاركة الخبرات الذاتية والمعارف والموارد الذاتية والبشرية، والاستفادة من تجارب الآخرين في تطوير وتحسين الأداء التدريسي، وإرساء ثقافة المسئولية المشتركة للجميع. الأمر الذي ساعدهم على تأمل ممارساتهم المهنية في الواقع التربوي العملي، والاهتمام برصد نقاط القوة والضعف لديهم، والسعي نحو تطوير أدائهم والإرتقاء به.

–استند البرنامج التدريبي المعد بالبحث الحالي إلى مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التدريبية التفاعلية التي نفذت وجها لوجه أو عبر الإنترنت، والتي أسهمت في توجيه المعلمين إلى مشاركة وتبادل الآراء المختلفة فيما بينهم حول كيفية بحث وتحليل المشكلات التعليمية التي يطرحها الواقع التربوي الفعلي، وتطوير خطة العمل لحلها، و تنفيذ اجراءات العمل المحددة لحل المشكلة، فضلا عن تأمل وتحليل النتائج.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعد بالبحث الحالي في تنمية مهارات تفريد التعليم لدى معلمي الفلسفة أثناء الخدمة، وقد يرجع ذلك إلى عدد من العوامل منها:

–تضمن البرنامج التدريبي موضوعات متنوعة وجهت المعلمين إلى مناقشة وتحليل عدد من القضايا التربوية المتصلة بمسألة تفريد التعليم مع الطلاب داخل الفصول الدراسية. وهو ما شجع المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات والتجارب بينهم فيما يتعلق بطرق الاهتمام والتركيز على الفرد المتعلم خلال عملية التعليم والتعلم، وتصميم أنشطة تربوية مناسبه له استنادا إلى قدراته وميوله الفردية. وآليات مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. فضلا عن مشاركة الآراء والأفكار حول الأساليب التربوية التي يمكن من خلالها مساعدة الطلاب لى بلوغ نواتج التعلم المنشودة بالطريقة المناسبة لكل منهم.

–تضمن البرنامج التدريبي مجموعة من أوراق العمل والأنشطة والمهام التدريبية المتنوعة التي تدرب المعلمين على كيفية تحديد احتياجات الطلاب قبل تخطيط الدروس، ورصد ميول واهتمامات الطلاب، وتحديد المشكلات التعليمية لهم، فصلا عن تقديم الدعم والمساند للطلاب خلال عملية التعلم، و زيادة دافعية الطلاب للتعلم.

–استند البرنامج التدريبي المعد بالبحث الحالي إلى مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التدريبية التي أتاحت فرص للمعلمين للتفاعل والتواصل مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات فيما يتعلق بكيفية اعداد الخطط التعليمية لتحسين مستوى الطلاب، ومراقبة تحسن مستوى تعلم الطلاب بما يتضمنه ذلك من قياس مستوى تحسن في أداء الطلاب، و مراجعة وتقديم توصيات فيما يتعلق بتحسين أداء الطلاب داخل الفصل الدراسي.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعد بالبحث الحالي في تنمية أبعاد استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية أفراد عينة البحث، وقد يرجع ذلك إلى عدد من العوامل منها:

-تدريب المعلمين خلال البرنامج المعد بالبحث الحالي على مهارات بحوث الأداء الإجرائية، أتح لهم الفرصة للتدريب على كيفية بحث وتحليل المشكلات التعليمية التي يطرحها الواقع التربوي الفعلي لاسيما مع الطلاب داخل الفصول. وهو الأمر الذي قد أسهم في تغيير عقلية هؤلاء المعلمين وجعلهم يعتقدون في ادوارهم الجديدة التي تستند إلى التوجيه والإرشاد بدلا من التلقين والإلقاء. وربما قد ساعد ذلك من ناحية أخرى في تغيير منظور المعلمين أنفسهم تجاه المتعلمين، والنظر إليهم باعتبارهم شريك رئيس في إدارة بيئة التعلم، وتحملهم جزء من مسئوليتها.

-استهداف البرنامج المعد بالبحث الحالي تدريب وتنمية مهارات المعلمين على تحقيق تفريد التعليم داخل الفصول الدراسية، ربما كان له تأثيرا إيجابيا في تطوير طريقة تعامل المعلمين مع الطلاب، ووجهم إلى مزيد من الاهتمام والتركيز على المتعلم باعتباره مركز ومحور العملية التعليمية. والنظر إليه كمتعلم نشط إيجابي ومشارك وليس متلقيا سلبيا. فضلا عن تغيير معتقدات المعلم التقليدية التي تفترض كونه المصدر الأول والوحيد للمعرفة، والمسئول الأول والاخير عن إدارة العملية التعليمية واتخاذ جميع القرارات التي يجدونه مناسبة، ليصبح أكثر إيمانا بالقيمة الحقيقية لاستقلالية المتعلم، وبقدرته على تحمل مسئولية التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة.

(٥)- توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء مشكلة البحث الحالي وما توصل إليه من نتائج يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتطوير منظومة التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية.
- دمج مهارات بحوث الأداء الإجرائية وتفريد التعليم في برامج إعداد معلم الفلسفة والاجتماع بكليات التربية.
- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية من خلال برامج إعداد المعلم على تأسيس والمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.

وفي ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تصور مقترح لاستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الفلسفة والاجتماع في ضوء مجتمعات التعلم المهنية.
- تطوير برامج إعداد معلم الفلسفة بكليات التربية لتنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية وتفريد التعليم لدى الطالب المعلم.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الطالب المعلم بكليات التربية على تأسيس والمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.

المراجع

[١] بكر سميح المواجدة، استراتيجيات تفريد التعليم والتعليم التعاوني، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، دمشق، (٢٠١٧).

[٢] توفيق مرعي، محمد الحيلة، تفريد التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠١٧).

[٣] جاك مكنييف، البحث الإجرائي من أجل التطوير المهني. ترجمة: نادر وهبة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، (٢٠٠١).

[٤] خالد مصطفى محمد، توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مجتمعات التعلم المهني للتنمية المهنية المستدامة بالمدارس المصرية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلد (٣٠)، العدد (٥)، ص (٣-١١)، مايو (٢٠٢٠).

[٥] دوفور ريتشارد، وآخرون، التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، ترجمة: مدارس الزهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية، (٢٠١٤).

[٦] ديفيد جرينوود، مورتين ليفين، المدخل إلى بحوث الفعل- البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي، ترجمة: هشام سيد عبد المجيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، (٢٠١٦).

[٧] دينا صابر عبد الحليم، التواصل الاجتماعي في دروس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية (بحث إجرائي تشاركي)، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠١٦).

[٨] ريتشارد بارسون، كيمبرلي براون، المعلم الممارس متأمل وباحث إجرائي، ترجمة علي رشيد، دار الكتاب الجامعي، (٢٠٠٥).

[٩] سماح محمد إبراهيم إسماعيل، فاعلية برنامج في تنمية مهارات البحث الفلسفي، وتأثيرها على استقلالية المتعلم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠١٢).

[١٠]سهيلة محسن كاظم، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دارالشروق للنشر والتوزيع، الأردن، (٢٠٠٤).

[١١]صالح ناصر صالح، مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد (٧)، ٢٠٠٨.

[١٢]عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، (٢٠٠٧).

[١٣]عبد المحسن عايض القحطاني، بحوث تحسين الأداء في المؤسسات التربوية ودورها في التنمية المهنية للقادة الإداريين، كلية التربية: جامعة الكويت، (٢٠٠٩).

[١٤]عزة جلال، سعاد بسيوني، آليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، (٢٠٠٨).

[١٥]عقيل محمود رفاعي، إدارة التنمية المهنية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، (٢٠٠٩).

[١٦]علي السيد الشخيبي، علم اجتماع التربية المعاصر(تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص)، القاهرة، دار الفكر العربي، (٢٠٠٢).

[١٧]عواطف ابراهيم علي، مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية مدخل للتطوير المهني: أسسها، ومقوماتها وأساليبها، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، مجلد (٢٠)، العدد (١٦٢)، ص(٤٢٨-٣٤٥)، مارس (٢٠٢١).

[١٨]فريال أبو عواد ومحمد نوفل، البحث الإجرائي ، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، (٢٠١٢).

[١٩]فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائص وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، (٢٠٠٨).

[٢٠]كامبرل براون وريكارد بارسونز، المعلم ممارس ومتأمل وباحث إجرائي، ترجمة: علي الحناوي، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، (٢٠٠٦).

[٢١]كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية والكمية، عالم الكتب، القاهرة، (٢٠٠٦).

[٢٢]محمد جاسم محمد العبيدي، تفريد التعليم والتعليم المستمر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، (٢٠٠٩).

[٢٣]محمد سليم الزبون، وآخرون، أثر استراتيجتي تفريد التعليم (خطة كلير)، والتعلم التعاوني (جيسكو٢) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (٩)، العدد (٢٣)، ٢٠١٦.

[٢٤]ملك زعلوك، وآخرون، التقريب بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم– الشراكة بين كليات التربية والمدارس في التربية العملية، والتنمية المستدامة، وبحوث العمل، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، (٢٠١٦).

[٢٥]الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة (٢٠٠٩).

[٢٦]وزارة التربية والتعليم ، القرار الوزاري رقم (٤٨)، بتاريخ ١٦ مارس ٢٠٠٢م.

[٢٧]ياسر فتحي الهنداوي، وآخرون، واقع توافر أبعاد مجتمعات التعليم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ، مجلد (١٠)، العدد (٢)، ص ص. ٢٣٥-٤٤٤، أبريل (٢٠١٦).

[٢٨]ياسمين سمير عبد العزيز، فاعلية استخدام القراءات الخارجية في تنمية التحصيل، واستقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس (٢٠٠٩).

[29] Aryanti, N. & Anggaira, A. Sept, (2020), Language learner autonomy: Students' and teachers' reflection, 4th International Conference on Learning and Quality Education: "Literacy, Globalization, and Technology of Education Quality for Preparing the Society 5.0, September 5, n. (93), pp. (1-6).

[30] Belkina, Oksana V., et al, (2021), Online Learning as a Tool for Developing Learner Autonomy for Future Engineers, Proceedings of the 2021 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", September 6-10,pp.(788-792).

[31] Bezyak, Jill L. et al, (2013), Communities of Practice: A Knowledge Translation Tool for Rehabilitation Professionals, Rehabilitation Research, Policy, and Education, v. (27), n. (2), pp. (89-103).

[32] Bin Shen. et al, (2020), The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class, Studies in Educational Evaluation, v. (62), p. (100821).

[33] Bradley-Levine, et al, (2009), The Role of Action Research in Empowering Teachers to Change Their Practice, Journal of Ethnographic and Qualitative Research, v. (3), n, (3) p. (152-161)

[34] Bretz, Nicholas L. (2012), Using professional learning communities to increase student achievement. Ph.D. Dissertation, Northeastern University, Boston, USA

[35] Carmel Herington & Scott Weaven, (2008), Action Research and Reflection on Student Approaches to Learning in Large First Year University Classes, The Australian Educational Researcher, v. (35). n. (3), p. (111- 134)

[36] Carol McDonald, et al, (2018), Using assessment to individualize early mathematics instruction, Journal of School Psychology, v.(66), n.(5), pp. (97-113).

[37] Carol McDonald, et al, (2010), First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction, Journal of School Psychology v. (48), n. (5), pp. (433-455).
[38] Carolyn Scratchard, et al, (2014), Effect of an Individualized Instruction Form on Patient Knowledge of Perioperative Anticoagulant and/or Antiplatelet Medication Management, Journal of PeriAnesthesia Nursing, v. (29), n. (5), p. (41).
[39] Chen, Hsiu-Ling; et al, (2014), The Role of Community Trust and Altruism in Knowledge Sharing: An Investigation of a Virtual Community of Teacher Professionals, Educational Technology & Society, v. (17), n. (3), pp. (168-179).
[40] Daher, Shadi, (2014), Autonomy and Academic Success: MA Syrian Students' Perspective, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series v. (36) n. (3), pp.(467-480).
[41] David Coghlan & Mary Brydon-Miller , (2014), The SAGE Encyclopedia of Action Research, SAGE Publication.
[42] Estradas, Madeleine (2007), Perspectives on teacher autonomy: an investigation into teacher autonomy and its relationship with the development of learner autonomy, PhD Thesis, The University of Nottingham, UK.
[43] Geoffrey E. Mills (2018), Action research: A guide for the teacher researcher, Pearson Education,6th.ed.
[44] Gregory S. C. Hine, (2013), The Importance of Action Research in Teacher Education Programs, Issues in Educational Research, v. (23), n. (2), pp. (151-163).
[45] Hipp, Kiefer & Huffman, Bumpers. (2010). Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best, Rowman & Littlefield education, USA.
[46] Hudsona, Peter et al, (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring, Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. (93), pp. (1291 – 1300).
[47] Klubal, Libor, et al, (2017), Using tablet and itunesu as individualized instruction tools, Proceedings of the 13th International Conference on Mobile Learning 2017, pp. 139-142.
[48] Kulstad, C. & Lovell, E., (2012), 20 An Innovative Individualized Interactive Instruction Curriculum, Annals of Emergency Medicine, v. (60), n. (5), p. (170).
[49] Lakehal, Benchaa, et al, (2021), Teacher Autonomy in Higher Education: A Prerequisite to Learner Autonomy Development, Language and Communication Laboratory, v. (7), n. (3), pp. (591-599).
[50] Lin Norton. (2009), Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. Abingdon, UK: Routledge.
[51] M. Yasmin and F. Naseem, (2019) "Collaborative Learning and Learner Autonomy: Beliefs, Practices and Prospects in Pakistani Engineering Universities," in IEEE Access, v. (7), pp. (71493-71499).
[52] Matthew T. McBee, (2004), The Classroom as Laboratory: An Exploration of Teacher Research, Roeper Review, Vol.,27,No.1 ,2004,P. 57.
[53] Matthews, Shelley Hayes (2014), A Study of Professional Learning Communities and the Effect on Teacher Practice, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation
[54] McNiff, J. (2001), Action research: principle and practice, New York, Routledge.
[55] McNiff, J. & Jack Whitehead, (2011), All you need about action research, 2nded. London: Routledge.
[56] Morgoun, Natalya, et al, (2020), Enhancing learner autonomy with DDL: A case study of learners perspective, 4th International Conference on Education and Multimedia Technology, July 19-22, pp. (140-144).

[57] Nelofer H. (2011), How Teachers become Action Researchers in Pakistan: Emerging Patterns from a Qualitative Meta-synthesis, Educational Action Research, v. (19), n. (2), pp. (201-2014).
[58] Orakcı, Senol, (2021), Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking, Thinking Skills and Creativity, v. (41), p. (100838).
[59] Palfreyman, D. (2001), The socio-cultural construction of learner autonomy and learner independence in a tertiary efl institution, PhD Thesis, University of Kent at Canterbury, UK.
[60] Peiying Chen, et al, (2016), Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan, national institute of Education, Singapore, Asia Pacific Journal of Education, v. (36), n. (2), pp. (248–265).
[61] Peter R. & Hilary B. (2007), Handbook of Action Research, 2nded. London: Sage.
[62] Premawardhena N.C. (2020), Promoting Learner Autonomy and Enhancing Student Performance in Foreign Language Learning Through Online Learning Platform. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, v. (1135), pp. (631-642)
[63] Ray Williams, et al, (2008). Professional Learning Communities: Developing a School-Level Readiness Instrument, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, v. (74), pp. (1-17).
[64] Reyes-Viviescas, D., et al, (2020), Development of learner autonomy in student-centered learning environments in engineering, 47th SEFI Annual Conference -Varietals Delectate: Complexity is the New Normality, September 16-19, n. (27), pp. (899-908)
[65] Roberts, Sylvia M.& Pruitt, Eunice Z., (2003), Schools as Professional Learning Communities: Collaborative Activities and Strategies for Professional Development, Corwin Press, Inc., USA.
[66] RonCormier,(2009).”Professional learning communities: “Characteristics, principals and teachers”, paper presented at the annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana,P. 19
[67] Scaife, M. & Heckler, F. (2013), The case for individualized-instruction: Preconception-Instruction- Interaction, 120th ASEE Annual Conference and Exposition, 23-26 June, 2013, American Society for Engineering Education, USA.
[68] Seashore, K. R. (2008). Creating and sustaining professional communities. In R. Coles, & A. Blankenstein (Eds.), Sustaining learning communities (pp. 41-57), SAGE.
[69] Spratt, M. & Humphreys, G. (2002), Autonomy and Motivation: Which Comes First?, Language Teaching Research, v. (6), pp. (245-266).
[70] Stoll, Louise & Louis, K. Seashore, (2007), Professional Learning Communities: elaborating new approaches, McGraw-Hill International, New York.
[71] Stoll, Louise, et al, (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Educational Change, v. (7), pp. (221-258).
[72] Susanne, Owen, (2016), Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts, Educational Review, v. (68), n. (4), pp. (403–419).
[73] Wenger, Etienne, et al, (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge, Harvard Business School Press.
[74] Wilfred, Carr, (2006), Philosophy, Methodology and Action Research, Journal of Philosophy of Education, v. (40), n. (4), pp. (421-435).
[75] Yu, Dong, et al, (2018), Multi-Objective Individualized-Instruction Teaching-Learning-Based Optimization Algorithm, Applied Soft Computing Journal, v. (62), pp. (288-314).

[76] Zhang, Jia & Pang, Nicholas. (2015). Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study. The Asia-Pacific Education Researcher. v. (36), n. (2), pp. (217–230).
[77] Zheng, Qiong Yu (2007), Learner Training for Promoting Learner Autonomy, MD Thesis, Beijing Normal University, China.