تصور مستقبلي للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء بعض الأدوار الجديدة لمعلم العصر الرقمي

إعداد

أ.م.د/ مصطفى أحمد شحاتة[١] د/ عبد الصبور عبد العزيز عبد الصبور[٢]

ملخص البحث

استهدف هذا البحث تقديم تصور مستقبلي للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء أدوارهم الجديدة اللازمة للعصر الرقمي، وتحديد وتحليل أدوار المعلم ومسؤوليات اللازمة لمواكبة العصر الرقمي، وتحليل أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية في ضوء معطيات العصر الرقمي، وتحديد واقع ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا. وتحقيقًا لهذه الأهداف، تم استخدام المنهج الوصفي، معتمدًا على استبانة تتكون من جزأين، يتعلق الجزء الأول بممارسات التنمية المهنية الذاتية، ويتعلق الجزء الآخر بمعوقات التنمية المهنية الذاتية، وبعد تقنين أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة حجمها (٦٥٦) معلمًا.

وقد أظهرت نتائج البحث أن درجة ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا جاءت منخفضة، حيث بلغت قيمة نسبة متوسط الاستجابة لإجمالي العينة على الاستبانة ككل ٠.٥١٨، وهي أقل من حد الثقة الأدنى. كما جاءت استجابات العينة على المحور الثاني، مؤكدة وجود كثير من المعوقات التي تحول دون التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة على جميع مفردات هذا المحور ٠.٧٤١، وهي أعلى من حد الثقة الأعلى. وانتهى هذا البحث بتقديم بعض الآليات المقترحة لتنفيذ التصور المقترح للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي اللازمة لأدوارهم ومسئولياتهم باستخدام أسلوب دلفي.

الكلمات المفتاحية:التنمية المهنية الذاتية، الممارسات التأملية، التنمية المهنية الإلكترونية، بحوث الفعل.

---

[١] أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية – جامعة المنيا

[٢] مدرس الإدارة التعليمية والتربية المقارنة بكلية التربية– جامعة المنيا

Abstract

A Futuristic Conceptualization for the Self-professional Development of Basic Education Teachers in Minia Governorate in the light of some new roles of the Digital Age Teacher.

Dr. Mostafa Ahmed Shehata

Dr. Abdel-Sabour Abdel-Aziz Abdel-Sabour

This research aimed at providing a future vision for the self-professional development of teachers in Basic education in Minia Governorate in the light of their new roles needed to the digital age, Identifying and analyzing teacher roles and responsibilities necessary to keep up with the digital age, analyzing the most important strategies of self-professional development in the context of the data of the digital age, and determining the reality of self-professional development practices for basic education teachers in Minia Governorate. To achieve these objectives, a descriptive approach was used, based on a questionnaire with two parts: the first part is related to self-professional development practices, and the other part is related to the obstacles to self-professional development. After rationing the research tool and verifying its validity and reliability, it was applied to a sample of (656) teachers.

The research's findings indicated that the degree of self-professional development practices of basic education teachers in Minia governorate was low, as the value of the average response rate for the total sample on the questionnaire was 0.518, which is less than the minimum confidence limit. The sample's responses came from the second dimension, confirming the existence of many obstacles that prevent the self-professional development of basic education teachers. Average response rate over all items for this pivot is 0.741, which is above the upper confidence limit. This research ended with presenting some proposed mechanisms to implement the proposed vision for the self-professional development of basic education teachers necessary for their roles and responsibilities using the Delphi method.

key words: *Self-professional development, reflective practices, e-professional development, action research.*

مقدمة البحث:

تمثل التحولات المجتمعية والتطورات العلمية والتكنولوجية وما لحقها من ثورة معلوماتية ورقمية هائلة، تحديًا للنظام التعليمي يفرض عليه إجراء تغييرات إيجابية وجذرية في مكوناته – ومن أهمها أدوار المعلم– حيث تتطلب الطبيعة المتغيرة للعالم الحديث توقعات ضخمة ومسؤوليات جديدة في أدوار المعلمين؛ مما يبرز أهمية التنمية المهنية للمعلمين باعتبارها جانبًا مهمًا في برامج الإصلاح التعليمي الجديدة.

فقد أدت التحولات المتسارعة التى يشهدها العالم المعاصر المتمثلة فى تيار ما بعد الحداثة الى إحداث تغييرات كثيرة في أدوار المعلم ومسئولياته، حيث يعد المعلم في إطار حركة ما بعد الحداثة رمزًا فكريًا لا رمزًا لسلطة معرفية، فضلاً عن أنه يمثل رمزًا مرجعيًا لنقد أنماط التعلم التي تتعامل مع المعرفة ككيان ثابت، وذلك بعد أن فقدت النظريات الكبرى مشروعيتها، وبذلك لم تعد مهمة المعلم نقل الحقائق كما يراها إلى ذهن المتعلم، بل مساعدته في بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته. ويعد التفكير والتدبر والتأويل هي المفاتيح الأساسية لدور المعلم في عصر ما بعد الحداثة (رضوان، ٢٠٠٩، ٣٦).

ومن هنا كان اهتمام الباحثين وفلاسفة التربية بإعادة صياغة دور المعلم لكونه مطلبًا محوريًا لنجاح النظام التعليمي، حيث إن الدعوة إلى التحول من التعليم الإيداعي (البنكي) إلى الحواري يتطلب تحولاً في النظرة إلى المعلم من منفذ تقني إلى مفكر تحويلي متدبر ناقد بل وقائد. فأكبر خطأ أو خطيئة وقعت بها العقلانية التقنية هي الفصل بين القوة المفكرة والقوة المنفذة، وذلك في ضوء المبدأ الإداري المعروف تقسيم العمل، ووفق هذا الفصل يصنف المعلم ضمن القوة المنفذة. ولذلك فإن الارتقاء بالمعلم إلى مصاف القوة المفكرة يشكل تحديًا إذ أن ذلك ببساطة خروج على تراث فكري تراكم على مدى قرن ونيف(العطاري، ٢٠١٤، ١٠٩).

ونظرًا لاتساع أدوار المعلم ومسئولياته، وتجاوزها الأدوار التقليدية إلى اعتباره ممارسًا متأملاً وباحثًا يحدد المشكلات التي تواجه أداءه المهني، وإجراء بحوث فعل لحلها، ومن

ثمَّ، فقد تزايد الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه، وتطوير قدراته لأداء مهنته بشكل يمكنه من مواكبة هذه التطورات العلمية والتكنولوجية، وقيامه بالمهام الموكلة إليه. وفي إطار تطوير الأداء المهني للمعلمين بمصر، نظمت لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات عدة مناقشات وبحثت مشروع إعداد الإطار الفكري المرجعي لتطوير كليات التربية، ونجم عن هذه المداولات بعض التوجهات الأساسية لإعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وكان أحد أبرز هذه التوجهات تحديد نمط المعلم المستهدف إعداده هو: "المعلم المفكر المهني الممارس الباحث المبدع".

وإذا كانت هذه الأدوار الجديدة هي نفس التوجهات التي تمثل سياسة إعداد المعلمين وتطويرهم في مصر، فلابد من تحويلها إلى خطط وبرامج عمل، وممارسات حقيقية على أرض الواقع.

وفي هذا السياق، فقد أولت معظم دول العالم اهتمامًا كبيرًا ببرامج وأنشطة التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، لتأهيله للقيام بالأدوار المنوطة به في ظل العصر الرقمي. فقد ظهرت عديد من الاتجاهات الحديثة في مجال تنمية المعلمين مهنيًا بصفة عامة، والتنمية المهنية الذاتية –بصفة خاصة– كأحد أساليب التربية الحديثة لتعليم المعلمين Teachers Education، فقد مرت عملية التنمية المهنية للمعلمين بأطوار مختلفة، حيث يذكر ميشكو ولوبين (Mushayikwa, Lubben, 2009) أنه على مدار السنوات الماضية، تحول التركيز في برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا من الاعتماد على المدخل القائم على رصد جوانب الضعف Deficit – based Approach: الذي يركز على المحتوى المعرفي باستخدام الخبرة الخارجية، إلى المدخل الفني Technical Approach: الذي يركز على ممارسة التدريس، والقائم على المدرسة مع المساعدة الخارجية، ثم إلى مدخل التنمية المهنية المستمرة Continuing Professional Development Approach: حيث التركيز على مهنية المعلم والسياق التعليمي معًا؛ أي الممارسة التعاونية، وهكذا تغير منظور توافر فرص التطوير المهني للمعلم، من الاعتماد على الخبرة السابقة والمصادر

الخارجية، إلى تمكين المعلمين أنفسهم، حيث يُشجع المعلم على أخذ زمام المبادرة في تحديد احتياجاتهم الفردية والعمل على إشباعها/ تحقيقها.

وتقوم برامج التنمية المهنية على بناء الشخصية المتكاملة للمعلم من خلال الاهتمام بجميع جوانبه (المعرفية والوجدانية والسلوكية)، فالتنمية المهنية عملية مستمرة طوال سنوات الخدمة التي يقضيها المعلم ونشاط مستمر تأخذ شكل التدريب أو التعلم الذاتي الذي يركز على تغيير هادف في معارفه ومهاراته، وقدراته الفنية للقيام بدوره وواجباته كمعلم متخصص في فرع معين من فروع المعرفة، فضلاً عن تطوير قدراته على مواجهة متطلبات مهنته والتغلب على مشكلاتها حاليًا ومستقبلاً (علي، ٢٠١٩، ٦٧).

ولعل من أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية للمعلم التي تدعم تكوين المعلم المتدبر، والمهني الممارس، والباحث المبدع، هي: البحوث الإجرائية (بحوث الفعل) Action Research، والممارسات التأملية (التدبرية) Reflective Practices، والمحتويات التدريبية الالكترونية واسعة الانتشار (MOOCs)، ومجتمعات التعلم المهنية.

فقد اتجهت عديد من الدول للتخلي عن المداخل التقليدية في إعداد المعلم وتكوينه وتنميته مهنيًا، وبدأت في إعادة تصميم مداخل جديدة تمامًا تؤدي إلى إدخال الممارسات التدبرية في كل جوانب خبرة المعلم. ويسهم المدخل التدبري النقدي في إنقاذ روح المعلم من النزعة الأدائية الفنية التي سيطرت عليه في عصر الحداثة، أو ينقذه من الموت الذي حكم عليه بها الاتجاه الراديكالي في حركة ما بعد الحداثة (نصار، ٢٠٠٣، ١٨٤– ١٨٨).

ولذلك ظهرت الحاجة إلى تمكين المعلمين من ممارسة أساليب التنمية المهنية الذاتية لتحسين ممارساتهم المهنية، فيؤكد الطوخي، وعوض الله (٢٠١٦، ٣٥٢) إلى أهمية توظيف بحوث الفعل في إعداد المعلم المفكر المتأمل للظواهر التربوية ومشكلاتها، وهي أهم السمات التي يجب أن تتوافر في معلم الحاضر والمستقبل في مجتمع المعرفة. ويشير (ضحاوي، ٢٠١٣، ٧) إلى أن البحوث الإجرائية ترتبط بالممارسة التأملية، فالبحث الإجرائي والممارسة التأملية وجهان لعملة واحدة هي حل المشكلات وأولى الناس بحل هذه المشكلات هم

أصحابها التربويين. ويشير عساف (٢٠١٨، ١٩٢) إلى أن المعلم المتأمل والمتدبر هو الذي يتبع منهجية منظمة في تأمل ممارساته التدريسية وفي تمحيصها ونقدها في محاولة لتطويرها؛ لذا فإن ممارسة المعلم للتأمل ترتبط بشكل وثيق بتنمية مهنية مستدامة.

ولما كانت مهنة التعليم تتطلب نموًا مستمرًا ومتجددًا، غير أن تجديد دور المعلم في مصر يجب أن ينبع من داخله وألا يكون بمعزل عنه لكي يتمكن من أداء الأدوار المتوقعة منه، خاصة في ظل محدودية فعالية المداخل التقليدية للتنمية المهنية للمعلمين بمصر؛ ولذا يأتي هذا البحث للوقوف على متطلبات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا وذلك لتلبية أدوار المعلم ومسؤولياته الجديدة اللازمة للعصر الرقمي.

مشكلة البحث:

على الرغم من تعدد وكثرة مشروعات ومحاولات إصلاح التعليم في مصر؛ فإنها لم تحقق الغايات المنشودة والمرجوة منها، كما أن المدارس لم تتكيف بدرجة كافية وبشكل عام مع العالم المتغير حولها، ولم تقد كثير من التغييرات التي حدثت في المدارس إلى تطور الأداء التعليمي، وتشترك جميعها في ملمح واحد تقريبًا وهو تهميش دور المعلم، وتقليدية عملية إعداده وتنميته مهنيًا، حيث تشير الشواهد والدلائل إلى محدودية وقلة فعالية برامج التنمية المهنية محليًا وعالميًا، فقد أثبت عدد من الباحثين؛ أن بعض النماذج التقليدية للتنمية المهنية غير فعالة من حيث تأثيرها على الممارسة، ففي كل عام، تنفق الحكومات في جميع أنحاء العالم كميات هائلة من المال على أنشطة التطوير المهني التقليدية مثل: الندوات والمحادثات وورش العمل والمؤتمرات؛ ولذا يحتاج المعلمون إلى وسائل أكثر فاعلية (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015, 240-251 ; Uysal, 2012, 14-29)

ومن ثَمَّ، فقد أضحى أسلوب النمو المهني الذاتي للمعلم أحد العناصر الفعالة في برامج الإصلاح والتجديد التربوي المعاصر سواء إقليميًا، أم عالميًا، ولم يكن ذلك من فراغ، إنما يستند الأخذ به، وتطبيقه إلى جملة من المبررات، لعل أهمها، ما يلي:

١ـ ضعف كفاية بعض جوانب برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا:

فقد أشارت دراسة (المفتي، وعبد السميع، وعبد الحميد، ٢٠١٥: ٥٧٠) في محاولة لإعادة النظر في جوانب برامج إعداد المعلم بكليات التربية ـ بالتطبيق على معلم الرياضيات ـ إلى أن هناك انفصال بين الجانب التربوي والجانب الأكاديمي في برامج إعداد المعلم، مما يتطلب تطويره لتحقيق التكامل بين الجانبين، مما قد ينعكس إيجابًا على الأداء التدريسي للطالب المعلم أثناء إعداده من ناحية، وأيضًا على المدى البعيد في مستقبله المهني واتجاهه نحو المهنة من ناحية أخرى. وفي محاولة لدراسة (رزق، ٢٠١٣: ٧٧٣) لرصد وتشخيص واقع برامج إعداد وتدريب المعلم في الدول العربية، فقد عرضت لملامح هذا الواقع، متمثلاً في جملة من الخصائص، لعل أبرزها: غياب السياسة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين، تعدد الجهات القائمة على إعداد وتدريب المعلمين، عدم وضوح أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين، عدم التوازن بين جوانب إعداد المعلم، وافتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلى البحث التجريبي التربوي.

وكذلك أضافت دراسة (قنديل، ٢٠١٦: ١٣) أنه لإعداد المعلم الإعداد المناسب، فانه يتوجب على جميع الدول أن تتنبه لبرامجها في إعداد المعلم وتدريبه، على أن تعمل على تعديلها باستمرار؛ لتنال رضا الطلاب المعلمين من جهة، وتلاقي طموحات أولياء أمور التلاميذ بالمدارس من جهة أخرى، كما أكدت على ذلك بما أشارت إليه نتائج استطلاع رأي أُجري على أعضاء الاتحاد الأمريكي للمعلمين " American Federation For Teachers"، بأن ٥٠٪ من الأعضاء يرون أن البرامج المقدمة لإعداد المعلم، والتي تخرجوا فيها، لم تكن كافية بالقدر الذي يعدهم ويؤهلهم لمواجهة تحديات التدريس في العالم الحقيقي.

كما لم تقتصر الدعوات والنداءات بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا على دول العالم النامي فقط، بل لفتت أنظار الباحثين والمنظرين الغرب أيضًا، حيث أشارت دراسة فلاور (Flower) وزملائها ـ والتي كان محور اهتمامها الوصول إلى أهم خمسة دروس مستفادة عن برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم ـ إلى أن المعلمين في حاجة ماسة إلى

النمو المهني المستمر طوال حياتهم المهنية؛ ليس فقط لتحسين مستوى مدارسهم، أو لدعم مبادرات الإصلاح التربوي، ولكن أيضًا لإكمال الإعداد الأولي لهم؛ حيث إن القليل من المعلمين الحاصلين على الشهادات، هم في حقيقة الأمر غير مؤهلين بشكل كافٍ لأداء أدوارهم المنوطة (Flowers, Mertens, & Mulhall, 2002, 57).

وربما هذا ما أكدته فيما بعد دراسة شيلفهوت وآخرون (Schelfhout et al, 2005, 874- 877)، عندما أُستهلت بأن عدد ليس بقليل من البحوث أثبتت أن مؤسسات إعداد المعلم ما زالت تركز على التعليم أكثر من التعلم، كما أنها تتبع المداخل التقليدية التي تركز فقط على إكساب الطالب المعلم/ معلم المستقبل المعرفة الخاملة Inert Knowledge • ، كما أكدت هذه الدراسة أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لا زالت تعتمد على أسلوب المحاضرة النظرية في تقديمها لبرامج التدريب، في حين أن المعلم في حاجة إلى الإلمام بمهارات التعلم الذاتي، فضلاً عن ضرورة تمكينه من الكشف عن جوانب القصور التي قد تكتنف أدائه، مع القدرة على التأمل في ممارسته. الأمر الذي يؤكد أهمية التنمية المهنية الذاتية للمعلم.

٢ـ توسع نطاق أدوار المعلم ومسؤولياته:

أصبح العالم الحديث اليوم بكل معطياته، وما يحمل في طياته من تغيرات في شتى مناحي الحياة، يمثل تحديًا أمام المعلم، وهذا ما ألحق بطبيعة دوره عدة تطورات ـ خاصة في الآونة الأخيرة ـ والتي بدورها فرضت عليه جملة من الأدوار والمسؤوليات من ناحية، كما اتسعت قاعدة أدواره من ناحية أخرى، لتشمل أدوار لم تكن موجودة من قبل، أو ربما كانت في الماضي القريب مجرد إرهاصات تلوح في الأفق.

ويشير (محمود، ٢٠٠٨: ٢٨٨-٢٨٩) إلى أن حركة الواقع بأبعاده السياسية والثقافية والاقتصادية قد فرضت إصلاحات في نظم إعداد المعلم، ولكن هذه الإصلاحات لم تتجاوز الجانب التنظيمي لبرامج الإعداد، وقد برر ذلك بان الرؤية التي تحكم وتوجه هذه

• أي المعلومات التي يمكن للمتعلم حفظها واستظهارها دون توظيفها، وترجمتها في صورة ممارسة.

الإصلاحات، لم تعد تتناسب والسياقات المجتمعية التي يعمل في ظلها المعلم، ومن ثم لا تتناسب والأدوار المنوطة منه. كما أفادت دراسة (قنديل، ٢٠١٦: ١٣) إلى أن برامج إعداد المعلم تحتاج إلى مراجعات وتعديلات وتحسينات مستمرة في جميع دول العالم؛ خاصة في ظل تعدد أدوار ومسؤوليات المعلم عن ذي قبل، حيث تحول دوره من ناقل للمعرفة ومصدرًا لها إلى دور الوسيط بين المعرفة والمتعلم، كما أصبح موجهًا ومرشدًا لروح المبادرة والإبداع والتفكير، ومدربًا لتلاميذه على العمل الاجتماعي والحوار وقبول الآخرين.

وقام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية لتحديد أهم أدوار المعلم اللازمة للعصر الرقمي، وقد تضمن استطلاع الرأي سبعة أدوار مختلفة للمعلم، وتم عرضه على عينة من أساتذة التربية بلغ عددهم (٢١ عضوًا)، وتم حساب النسب المئوية لآرائهم. وقد اقتصر الباحثان على أكبر ثلاثة أدوار التي حصلت على نسب موافقة أكبر من ٧٥٪، وبذلك أمكن تحديد الأدوار المستقبلية في المعلم الباحث، المعلم الممارس المتأمل، والمعلم الرقمي.

٣ـ أهمية التنمية المهنية الذاتية كأحد أساليب التنمية المهنية للمعلم:

لعل من دواعي ومبررات الأخذ بأسلوب التنمية المهنية الذاتية أيضًا، ما رصدته بعض الدراسات من أهمية ومزايا لهذا الأسلوب، فقد أشار (كامل، ٢٠٠٤: ٨٣٤– ٨٣٥) إلى أهمية أنشطة النمو المهني، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

– أن الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة مهما كانت جودته، فهو غير كافٍ لتمكينه من الاستمرار في أداء أدواره المتغيرة وفق ما يُستجد من تطورات متلاحقة في منظومة التعليم. يكاد يكون المعلم أكثر عناصر العملية التعليمية تأثيرًا في تعلم التلاميذ، وبالتالي فان النمو المهني الذاتي للمعلم يؤثر بصورة مباشرة على التلاميذ داخل المدرسة.

– يمثل النمو المهني الذاتي للمعلمين أحد أهم عناصر برامج الإصلاح التربوي والتطوير التعليمي، هذا ما جعل المجالس الوطنية لمعايير التدريس المهنية National Boards For Professional Teaching Standards في واشنطن يشترط أن يقدم المعلم خطة

بأنشطة مهنية ذاتية مصدق عليها من إدارة التعليم، على أن يقوم بتنفيذها بما يحقق نموه المهني، وبعدها يمنح شهادة متقدمة في التدريس.

– توسيع نطاق أدوار المعلم ومسؤولياته، نتيجة للتغيرات المتسارعة التي تلحق بمنظومة التعليم، والناجمة عن الثورة التكنولوجية والمعرفية، والتي لا يمكن الوفاء بها ـ هذه الأدوار والمسؤوليات ـ إلا من خلال المهارات الجديدة التي يكتسبها المعلم من خلال أنشطة النمو المهني الذاتي.

كما أن هناك مجموعة من العوامل أدت إلى زيادة الاهتمام بالنمو المهني الذاتي، والتي من أهمها (القرني، ٢٠١٨: ٣٥٨– ٣٥٩):

– قصور برامج إعداد المعلمين، الأمر الذي يتطلب معالجة ذلك القصور، وذلك من خلال توفير فرص كافية للنمو المهني الذاتي للمعلم أثناء الخدمة.

– ظهور عديد من المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية، والأساليب التدريسية، والتي تحتم على المعلم الإلمام بها، ومواجهتها بأساليب علمية ومنهجية.

– خضوع كثير من جوانب العملية التعليمية لعمليات تطوير وتجديد مستمرة، مع ضرورة متابعة مستوى المعلمين، حيث أنهم مسئولون بالدرجة الأولى عن تنفيذها.

– استحداث طرائق جديدة في مجال تدريس المقررات التدريسية؛ نتيجة البحث والتجريب، بالإضافة إلى توظيف التطبيقات التكنولوجية في منظومة التعليم، وذلك بهدف تحسين أداء المعلم، والذي ينعكس بدوره على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

– مواجهة المعلم للأدوار الجديدة التي فرضت عليه، جعلته في حاجة إلى التنمية المهنية بشكل ذاتي، وبكيفية جديدة علميًا وتربويًا.

– زيادة المعرفة وتدفقها، فالمعلومات تتضاعف كل يوم، الأمر الذي يتطلب من برامج التنمية المهنية ألا تكون مقيدة بعدد سنوات محددة، بل تكون مستمرة وتمتد طوال حياة المعلم، مستخدمًا جميع الوسائل والأساليب المساعدة في تحقيق ذلك.

– ما يتميز به النمو المهني الذاتي للمعلم من مرونة وتنوع في المصادر، والأدوات والأساليب، مع إمكانية تجاوز قيود المكان والزمان، فيمكن للمعلم أن يتعلم متى شاء،

وبما يتفق مع حاجاته وقدراته وميوله، كما أن التعلم المستمر يراعي كل ما يطرأ من تغير على المعرفة والمهارات.

ولعل ما سبق أن رصدته الدراسات من أوجه قصور تشوب برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من ناحية، ومن ناحية أخرى تغير طبيعة أدواره ومسؤولياته، قد أثار قريحة الباحثين والمهتمين، فنشطت الدراسات والبحوث التي دعت إلى ضرورة إعادة النظر في هذا الأمر، كما جاء في دراسة (رزق، ٢٠١٢: ٧٦٢)، والتي تمثل محور اهتمامها حول الإجابة عن تساؤل مؤداه: كيفية الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المعاصرة في النهوض ببرامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة وتكنولوجيا المعلومات، كما سعت دراسة (عوض الله، الخميسي، والملاحي، ٢٠١٩) إلى الوقوف على الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم في مصر، مع محاولة تقديم بعض المتطلبات والآليات اللازمة لتطويرها، وذلك على ضوء بعض المؤشرات العالمية، ودراسة (وهبة، ٢٠١٧) والتي اهتمت بالبحث في سبل تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠، كما جاءت دراسة (محمد، وإسماعيل، ٢٠١٨) كمحاولة لوضع تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في مصر، والتغلب على المشكلات التي يعاني منها هذا النظام، وذلك من خلال الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة في مجال التشريعات الحاكمة للتعليم وسياسة إعداد المعلم، وفي محاولة لإعداد النظر في برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، قام (الدهشان، ٢٠١٩، ٣) بإعداد ورقة بحثية بهدف مناقشة جوانب التطوير التي ينبغي أن تحدث في برامج إعداد المعلمين ليكونوا قادرين على إعداد طلابهم لمواكبة تداعيات الثورة الصناعية الرابعة.

ولتحديد أساليب التنمية المهنية الذاتية التي يتناولها هذا البحث، تضمن استطلاع الرأي سؤالًا آخر مفاده: ما أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية في ضوء الأدوار المتوقعة للمعلم في العصر الرقمي؟، وفي ضوء آراء الخبراء، اقتصر الباحثان على الممارسات التأملية، وبحوث الفعل، والتنمية المهنية الإلكترونية.

وبناءً على هذه الاعتبارات والمبررات الثلاثة، نبعت فكرة هذا البحث، وهذا ما دفع الباحثان إلى محاولة وضع تصور مستقبلي للتنمية المهنية الذاتية في ضوء أدواره اللازمة للعصر الرقمي، لا سيما، وأن الأنظمة التعليمية الناجحة والتغييرات المعاصرة والتوجهات العامة لسياسة إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا، تفرض على المعلم المصري أن يكون ذا مواصفات معينة، من أهمها أن يكون باحثًا وممارسًا متأملاً؛ فإن هناك حاجة لتبني برامج تنمية مهنية تجعل المعلم قادرًا على تأدية الأدوار المطلوبة منه، ولذا يحاول هذا البحث ملء الفجوة البحثية بين تلك الأدوار الجديدة وممارسات المعلمين على أرض الواقع.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس: **كيف يمكن توظيف أساليب التنمية المهنية الذاتية في تطوير أدوار معلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء معطيات العصر الرقمي؟**، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم أدوار المعلم ومسؤولياته الجديدة اللازمة لمواكبة العصر الرقمي؟
٢. ما الإطار الفكري والفلسفي للتنمية المهنية الذاتية للمعلم؟
٣. ما أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية في ضوء معطيات العصر الرقمي؟
٤. ما واقع ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا؟
٥. ما الآليات المقترحة لتطوير التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي من منظور بعض خبراء التربية؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف هذا البحث في النقاط التالية:

- تحديد وتحليل أدوار المعلم ومسؤولياته اللازمة لمواكبة العصر الرقمي.
- تحليل أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية في ضوء معطيات العصر الرقمي.
- تحديد واقع ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا.

– تقديم بعض الآليات المقترحة اللازمة لتطوير التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي اللازمة لأدوارهم ومسئولياتهم في العصر الرقمي.

أهمية البحث:

يسهم هذا البحث في تقديم مجموعة من الآليات والإجراءات لتطوير التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي اللازمة لأدوارهم ومسئولياتهم في العصر الرقمي، والتي تفيد في توجيه صانعي القرار التربوي وترشدهم لاتخاذ قرارات رشيدة وصائبة.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي في تحليل أدوار المعلم ومسئولياته في ضوء العصر الرقمي، وتحليل ممارسات التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، كما تم استخدام أسلوب دلفاي Delphi technique لمحاولة التوصل إلى اتفاق حول الآليات المقترحة لتطوير التنمية المهنية الذاتية لتجديد أدوار ومسئوليات معلمي التعليم الأساسي من منظور بعض خبراء التربية.

خطوات السير في البحث:

تحقيقًا لأهداف هذا البحث، واستنادًا إلى المنهج المتبع فيها، سار هذا البحث على النحو التالي:

١– عرض وتحليل أدوار ومسؤوليات المعلم اللازمة لمواكبة العصر الرقمي، والتحول الرقمي وملامح البيئة التعليمية، والنمو المهني الذاتي لمعلم العصر الرقمي.

٢– عرض الإطار الفكري والفلسفي للتنمية المهنية الذاتية للمعلم.

٣– إجراءات الدراسة الميدانية وتفسير وتحليل نتائجها.

٤– تحديد متطلبات التنمية المهنية الذاتية باستخدام أسلوب دلفي.

المحور الأول: أدوار المعلم ومسؤولياته الجديدة اللازمة للعصر الرقمي

أولاً– التحول الرقمي وملامح البيئة التعليمية:

يمثل التحول الرقمي Digital Transformation أحد أهم تجليات التطور التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، حيث إنه قد تغلغل في كل قطاعات النشاط

البشري، ونتيجة لهذا التطور التكنولوجي الهائل، تتنافس معظم المؤسسات المجتمعية –في مقدمتها المؤسسات التعليمية– على الإفادة من التكنولوجيا الرقمية في تحقيق أهدافها، وتطوير برامجها وخطط عملها، بما يضمن لها فرص البقاء والازدهار.

أما عن طبيعة العلاقة بين التحول الرقمي والعملية التعليمية، فقد تتجلى من خلال تناول: مفهوم ومؤشرات التحول الرقمي، ملامح البيئات التعليمية في ظل التحول الرقمي، والأدوار والمسؤوليات اللازمة لمعلم العصر الرقمي، وفيما يلي توضيح ذلك:

١. مفهوم ومؤشرات التحول الرقمي/ الثورة الرقمية:

١/١- مفهوم التحول الرقمي:

نظرًا للحداثة النسبية لمصطلح التحول الرقمي Digital Transformation (DT)، والذي يرجع ظهوره إلى نهاية التسعينات، هذا بالإضافة إلى تباين المجالات البحثية التي تناولت التحول الرقمي، ومنها اقتصاديات الأعمال، نظم المعلومات، التعليم، علم الإدارة، والعلوم السياسية (Reis, Amorim, Melão, & Matos, 2018, 417) فقد تعددت التعريفات والمفاهيم حول هذا المصطلح، الأمر الذي جعل كوكيناكوس وآخرون (Kokkinakos, Markaki, Koussouris, & Psarras, 2016) يؤكدون على أنه لا يوجد حتى الآن تعريف محدد للتحول الرقمي في الأدبيات الأكاديمية، كما أنه غالبًا ما تكون حدوده غير واضحة. أما عن أبرز التعريفات للتحول الرقمي؛ فهناك من ينظر إليه على أنه "توظيف المؤسسة للتكنولوجيا الحديثة، مثل الوسائط المتعددة، والأجهزة المدمجة وغيرها؛ وذلك بغرض تحسين أداء مهامها الرئيسة، أو تيسير وتبسيط الإجراءات اللازمة، أو إدخال برامج ونماذج عمل جديدة لم تكن موجودة من قبل (Fitzgerald, Kruschwitz, Bonnet, & Welch, 2014, 7)، كما يُعرف على أنه تلك التغيرات التي لحقت بجميع جوانب الحياة البشرية جراء استخدام التكنولوجيا الحديثة والمتقدمة (Stolterman & Fors, 2004; Resis, Amorim, Melão& Matos, 2018)

وفي هذا الصدد، يُعرف التحول الرقمي أيضًا بأنه قيام المؤسسة بعملياتها الإدارية، وجميع أنشطتها من خلال توفير بنية معلوماتية متطورة، تمكنها من إنجاز أعمالها عبر شبكة الانترنت، على مستوى جميع المجالات، بما يسهم في تحقيق كفاءة وفاعلية الأداء التنظيمي لها (عبد الفتاح، ٢٠٠٧، ٧٧)، وينظر إليه السلمي (٢٠٠٢، ٢٥٧) على أنه " جهد خاص تباشره المؤسسة في تصميم نظام مميز للأعمال، والذي يسمح لها باستثمار تقنيات الاتصالات والمعلومات إلى ابعد مدى، مما ينعكس على تمتعها بكل ما تتيح التقنية الرقمية من إمكانيات للعمل والأداء لم تكن متوفرة من قبل، بالإضافة إلى تمتعها بمزايا تصميم نظام للأعمال يحقق لها السبق في المنافسة. وفي خضم هذه التعريفات المتعددة للتحول الرقمي، يؤكد مارتن (Martin, 2008) على أن التحول الرقمي لا يتوقف عند حد استخدام المؤسسة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بل يرتكز على ضرورة توافر رأس مال بشري وفكري مؤهل ويمتلك جدارات كافية، يمكنه الاستثمار الأمثل لهذه التقنيات الحديثة.

والمستقرئ لمفهوم التحول الرقمي، يُلاحظ أنه يركز على أبعاد ثلاثة، الأول: البعد التكنولوجي (T) Technological؛ حيث اعتماد المؤسسة بالدرجة الأولى على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورها ونماذجها المختلفة، الثاني: البعد التنظيمي(O) Organizational؛ حيث إن توظيف التكنولوجيا الرقمية يتطلب تغييرًا أو تعديلاً في الهياكل التنظيمية والوظيفية بالمؤسسة، والثالث: البعد الاجتماعي(S) Social؛ ويتضح ذلك من خلال ما تركته تلك التقنيات والتطبيقات التكنولوجية من آثار قوية على الحياة اليومية بجوانبها المختلفة.

ومما تقدم، يتبين أن التحول الرقمي يعني القدرة على تحويل جميع الأنشطة العلمية والتدريبية بما تحتويه من معلومات، وبيانات، ومعارف، وأشكال، إلى صورة رقمية، يمكن نقلها عبر فضاءات افتراضية – منصات تعليمية أو تدريبية – إلى الفئات المستهدفة، متجاوزة في ذلك القوانين التي تحكم زمكانية الحدث الموجودة في الواقع.

٢/١- بعض مؤشرات التحول الرقمي:

انعكست الثورة الرقمية على جميع مجالات الحياة، كما أنها طالت غالبية دول العالم – النامية منها والمتقدمة – حتى أن الدولة التي لم تستطع التغيير من واقعها استجابة للتغيرات المصاحبة لهذه الثورة، كأنها تحكم على نفسها بالتخلف عن ركب الحضارة. وقد أكد على ذلك بورنيت (Burnett, 2016, 3) في تقريره المقدم إلى اتحاد كامبريدج لمراجعة التعليم الابتدائي Cambridge Primary Review Trust، عندما ذكر أن التكنولوجيا الرقمية Digital Technology بصورها المختلفة أصبحت راسخة في جميع المؤسسات، وذلك على المستوى الاقتصادي، التجاري، السياسي، الإداري، الصناعي، والتعليمي، كما أنها تغلغلت في منظومة العلاقات الاجتماعية وسبل التواصل مع الآخرين، هذا بالإضافة إلى دورها في طرق إنتاج المعرفة، وتطبيقها، ونشرها، الأمر الذي جعلها– التكنولوجيا الرقمية – تمثل جزءًا رئيسيًا من الحياة اليومية.

ومع التداعيات المستمرة للتحول الرقمي وانعكاساته على جميع مناشط الحياة، ظهرت مصطلحات ومفاهيم لم تكن موجودة من قبل؛ منها – على سبيل المثال لا الحصر –الجيل الرقمي أو السكان الرقميين Digital Native\s، والذي صرح به لأول مرة الاتحاد الدولي للاتصالات عن بعد International Telecommunications Union (ITU)، وعرفهم على أنهم: هؤلاء الشباب، الذين ولدوا خلال العصر الرقمي، ونشأوا على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٥ – ٤٥ سنة، مع خبرة خمس سنوات أو أكثر في استخدام الانترنت والتكنولوجيا الحديثة، وهم يمثلون ٢٢.٨ في المائة من سكان الدول النامية، في حين تصل نسبتهم إلى ٨١.٩ في الدول المتقدمة (ITU, 2013, 127).

٢- <u>ملامح البيئة التعليمية في العصر الرقمي:</u>

بدأ التعليم حديثًا في جني ثمار هذه الثورة الرقمية وما سبقها من انفجار معرفي وتكنولوجي، وقد يثبت ذلك في ما أدخلته الثورة الرقمية من تغييرات عميقة على البيئات

التعليمية، من حيث طبيعة الموقف التعليمي ومكوناته وإدارته، استراتيجيات ومصادر التعليم والتعلم، والأكثر من ذلك أنها انعكست على صيغ التعليم والتدريب والأساليب المستخدمة في ذلك، فظهرت أنماط جديدة لم تكن موجودة من قبل.

حاولت البيئة التعليمية الانسجام النسبي مع التغييرات المصاحبة لهذه الثورة الرقمية، حيث التوجه إلى أشكال جديدة في التعليم، تحقق سهولة وسرعة الوصول إلى المعلومات وبأقل تكلفة، اعتمادًا في ذلك على التقنيات الحديثة، " فظهر ما يسمى بالتعليم من بعد Distance Education، والذي يقوم على فلسفة مؤداها: تقديم التعليم مع الفصل بين المعلم والمتعلم، على أن يعتمد الموقف التعليمي على نظم الاتصالات السلكية واللاسلكية في الربط بين مكوناته؛ وهي المتعلم، والمعلم، والموارد التعليمية (Simonson, Smaldino, Albright& Zvacek, 2006, 7). وقد اتفقت معظم الكتابات التي بحثت في هذا النوع من التعليم، على أنه قد مر بأربعة أجيال متعاقبة: الأول: الاتصال بالمراسلة، والثاني: الاتصال عبر الوسائط المتعددة مثل الراديو، والتليفزيون، والثالث: يتميز باعتماده على وسيط الحاسب الآلي، أما الجيل الرابع: فقد أُطلق عليه جيل الكمبيوتر الذكي؛ والذي اعتمد على شبكة المعلومات (سلامة،٢٠٠١، ٦٢؛ وجورج، ٢٠٠٨، ٣١٥)، يُلاحظ أن التحديث المستمر في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتوسع في استخدامها، قد انعكس بشكل مباشر على تطور صيغ وأشكال التعليم من بعد.

ونظرًا لما شهدته تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات Information and Communication Technology (ICT) من تطور هائل، خاصة في الآونة الأخيرة، وما نتج عنه من ثورات معرفية وتكنولوجية، فقد بدأت صيغ تعليمية جديدة تسود الفكر التربوي المعاصر، منها: ما يعرف بالتعلم الالكتروني E– Learning ، والذي يعرفه سون وزملاؤه (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008, 93)، على انه "ذلك التعلم القائم على شبكة الانترنت، والذي يضمن إتاحة المعلومات أو المعرفة للمتعلمين، دون الالتزام بالقيود الزمنية أو الجغرافية". وقد تعددت المصطلحات الدالة عليه، والتي تُستخدم

جميعها كمترادفات تقريبًا مع مصطلح التعلم الالكتروني، ومنها: التعلم القائم على شبكة الانترنت Web– based Learning، التعلم القائم على الكمبيوتر Computer– based Learning، التعلم متعدد الوسائط Multimedia Learning، التعلم بمساعدة الكمبيوتر Computer aided Learning، التعلم المتنقل Mobile Learning، التعلم عبر الانترنت Online Learning، والتعلم عن بعد Distance Learning (Belaya, 2018). ولا يزال هذا المصطلح في تطور مستمر؛ طالما يعتمد في الأساس على توظيف التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، والتي تنمو وتتطور يومًا بعد يوم، ومن ثم فإن الاتفاق حول تعريف واحد يعبر عن هذه المترادفات أصبح يمثل تحديًا في الوقت الراهن.

أصبح التعلم الالكتروني اليوم سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها الدراسية؛ لما يتميز به من خصائص، والتي من أهمها:" الكونية؛ حيث تلاشي الحدود الجغرافية بين المرسل والمستقبل اعتمادًا في ذلك على الانترنت، الفاعلية؛ حيث التفاعل بين محتوى المادة العلمية والمستهدفين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، الجماهيرية؛ حيث انه لا يقتصر على فئة دون الأخرى، والفردية؛ حيث يتمركز حول المتعلم، مع التوافق مع حاجاته، وتلبية رغباته (أبو العلا، ٢٠٠٧، ٢٣٥). وبهذا يوفر التعلم الالكتروني بيئة تعليمية تفاعلية وحيوية.

جدير بالذكر، أنه قد اتسعت مساحة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما تعاظمت إمكانية الإفادة منها في التعليم، حتى انتقل الحديث عن طرق تقديم المعلومة باستخدام التقنيات الحديثة، إلى تأسيس صيغ ونظم تعليمية كاملة قائمة في الأساس على البيئة الافتراضية، فظهر ما يسمى بالجامعة الافتراضية Virtual University، ويقصد بها "مؤسسة جامعية للتعليم من بعد، تعتمد في عملها على الانترنت في توصيل المعلومات للدارسين في أماكن إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي، بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا في الأنشطة الأساسية، مثل: الإدارة، كالتسويق وتسجيل الطلاب، ودفع المصروفات، والإنتاج والتوزيع والتطوير للمواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات، وتقديم النصح

والإرشاد أو الاستشارة المهنية، وتقييم الطلاب والامتحانات (الدهشان، ٢٠٠٨، ٣)، أي أنه مصطلح يستخدم للتعبير عن" البيئة الالكترونية للتعليم والبحث العلمي، والتي أفرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل: الانترنت، الشبكة العالمية، الاتصال بواسطة الكمبيوتر (D'Antoni, 2006, 20)، فهي تحاكي الجامعة التقليدية في جميع أهدافها وخدماتها، ولكن دون الالتزام بالوجود المادي لمكونات الموقف التعليمي، إنما تعمل في ظل فضاءات افتراضية متحررة من القوانين الفيزيقية التي تحكم ديناميات العالم الحقيقي.

واستمرارًا للانجازات والجهود المبذولة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومحاولات الإفادة منها، ودمجها في العملية التعليمية، ظهر ما يعرف بالمدرسة الذكية SMART School، والتي تعود الفكرة الأولى لها إلى عام ١٩٨٤، عندما قدم بيركنز (Perkins) وزملاؤه بجامعة هارفارد مشروع المدرسة الذكية SMART School Project على انه خبرة جديدة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعليم والتعلم (Mirzajani et al, 2016, 12)، وتعددت مسمياتها؛ ما بين المدرسة الذكية، والمدرسة الافتراضية Virtual School، والمدرسة الالكترونية E– School ، "وتشير إلى تلك المدرسة التي تطبق المفاهيم التقنية في نظمها، وترتبط بالانترنت من خلال شبكة الألياف البصرية، التي تمتاز بسرعة نقل الوسائط المتعددة، كما أنها تجعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أسلوب حياة وعادات يومية داخل المدرسة، وذلك من خلال غرسها في شخصيات المتعلمين (الجيار، ٢٠٠٩)، وتعتمد المدرسة الذكية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع أنشطتها التعليمية والفنية والإدارية، وحتى على مستوى تواصل أولياء الأمور مع المدرسة ومواكبتهم للوضع التعليمي لأبنائهم (Firoozi, Kazemi, & Jokar, 2017, 614)، أي أنها مدرسة تعمل في ظل بيئة افتراضية، قائمة على التقنيات الحديثة في أداء مهامها وتحقيق أهدافها المرجوة، مع دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة أنشطتها.

وفي محاولة للاستفادة من التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، مع الإبقاء على البيئة التعليمية بطبيعتها التقليدية، ظهر ما يسمى بالتعليم المدمج أو المزدوج Blended Learning، ويمكن النظر إليه على أنه: "استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في قاعة الدراسة، وفيه يتم التركيز على التفاعل المباشر داخل قاعة الدراسة عن طريق توظيف آليات الاتصال الحديثة، كالكمبيوتر، والشبكات، وبوابات الانترنت وغيرها (مرسي، ٢٠٠٨، ٩٨)، كما عرَّفته جمعية الاتصالات التعليمية والتكنولوجيا Association for Educational Communications and Technology (AECT)، على انه مصطلح يُستخدم للتعبير عن أنشطة التعليم والتعلم والتدريب، والتي يتم فيها الجمع بين التعلم الالكتروني بصوره المختلفة من ناحية، والتعليم والتدريب التقليدي من ناحية أخرى، وذلك في نفس الوقت والمكان معًا (Gebara, 2010,7)، أي أن هذا الأسلوب يتم فيه الاستعانة بالتقنيات الحديثة بشكل جزئي، بما يحقق التكامل بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني بصوره وأشكاله المختلفة.

لم تتوقف انعكاسات التحول الرقمي على الموقف التعليمي عند هذا الحد، بل ألقت بظلالها أيضًا على طبيعة إدارة المؤسسات التعليمية، ولعل أكثر الأمثلة دلالة على ذلك، ظهور ما يسمى بالإدارة الالكترونية E-Management، ونظرًا لحداثة هذا المصطلح في مجال العلوم الإدارية، فقد تعددت التعريفات الدالة عليه، فهناك من ينظر إليها على أنها " الانتقال من إدارة النشاط المادي إلى إدارة النشاط الافتراضي، والانتقال من الإدارة المباشرة وجهًا لوجه إلى الإدارة عن بعد (نجم، ٢٠١٢، ٢٢٤- ٢٢٥)، كما تُعرف أيضًا على أنها " ميكنة جميع المهام والأنشطة الإدارية للمؤسسة، أي تحويل الأعمال والخدمات الإدارية التقليدية والإجراءات الورقية إلى أعمال الكترونية تُنفذ بسرعة عالية ودقة متناهية (عبد العليم، أبو هاشم، وبيومي، ٢٠١٣، ٦٣)، فهي إدارة بلا أوراق؛ تعتمد على تحويل جميع المعاملات والعمليات الإدارية التقليدية من الصورة الورقية إلى معاملات وعمليات الكترونية، وذلك من خلال توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

باستقراء ما سبق، يتبين أن ثمة تغييرات جوهرية قد أحدثتها الثورة الرقمية في طبيعة مكونات منظومة التعليم؛ حيث أصبحت عمليتا التعليم والتعلم تتجاوزان عاملي الزمان والمكان، وأنه لم يعد الموقف التعليمي معتمدًا كليةً على التفاعل المباشر عن قرب بين المعلم والمتعلم، كما أصبح هناك مدارس بلا أسوار (المدارس الذكية)، وجامعات تحررت من قوانين وقيود العالم الحقيقي (جامعات افتراضية)، فتغيرت النظرة أيضًا إلى طبيعة إدارة المؤسسات التعليمية على نحو يضمن التحول التدريجي من العمليات والأنشطة التقليدية إلى الصورة الرقمية، الأمر الذي ينعكس بدوره مباشرة على طبيعة أدوار ومهارات المعلم، خاصة مع تعاظم الاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودمجها في العملية التعليمية بمكوناتها وأركانها المختلفة.

٣. أدواروسؤوليات المعلم في العصر الرقمي:

لم يعد الغرض من مدرسة اليوم مجرد تقديم موضوع المعرفة (الرياضيات والعلوم واللغة وما إلى ذلك) وإعداد الطلاب للوظائف المهنية في المستقبل، بل أصبح الهدف تثقيف مواطني القرن الحادي والعشرين: المتعلمين النشطين، التوجيه الذاتي، الواثقين والمهتمين، الأكفاء ليس فقط معرفيًا ولكن أيضًا عاطفيًا واجتماعيًا وتقنيًا. من المهم أيضًا أن تعليم الطلاب القادرين على اتخاذ قرارات مسؤولة وتزويدهم بجدارات ومهارات القرن الحادي والعشرين (القدرة على التفكير النقدي وبشكل خلاق، التواصل والتعاون مع الآخرين بشكل فعال، والإدراك والوعي بالقضايا العالمية العابرة للثقافات (Burnaford, Brown, Doherty, & McLaughlin, 2007). حيث تتطلب التغييرات بهذا الحجم بالضرورة تحولات عميقة في المناهج والممارسات التعليمية، في ماذا وكيف يقوم المعلمون بتدريس الطلاب؟ (Bautista, Tan, Ponnusamy, & Yau, 2015).

والجدير بالذكر أن المعلمين هم مفتاح نجاح مبادرات الإصلاح، حيث إنهم في النهاية هم المسؤولون عن تفعيل هذه المبادرات داخل الفصل. وفي القرن الحادي

والعشرين، من المتوقع أن يلعب المعلمون مجموعة متنوعة من الأدوار في المدارس، ويتطلب أداء هذه الأدوار مجموعة واسعة من الكفاءات المهنية والشخصية.

فقد تحولت النظرة إلى الأدوار المنوطة بالمعلم اليوم؛ فبعد أن كان دوره يقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين وصبها في أذهانهم، أصبح الآن يضطلع بأدوار أخرى جديدة فرضتها عليه تغيرات ومقتضيات العصر الرقمي، ولعل من أهمها:

١- المعلم الرقميThe Digital Teacher

في ظل المتغيرات المعاصرة، ونتيجة للحاجة الماسة إلي التعليم عن بعد واستخدام الفصول الافتراضية ، كانت الحاجة الي التعليم الالكتروني، ومن المفردات والمصطلحات الجديدة، مصطلح المعلم الرقميThe Digital Teacher ، فالمعلم الرقمي يعمل من خلال أدوات التعليم الالكتروني في ظل الدراسة عن بعد، كان لابد من امتلاك المهارات الرقيمة من خلال الدورات التدريبية في المقررات الدراسية، لتلبية الاحتياجات المعرفية والبحثية المتطورة ، ونقل المعرفة والمهارات من المعلم الرقمي المتطور الي الطلبة ورفع المشاركة في العملية التعليمية.

وهذا ما جعل بعض الدراسات تؤكد على أن " الجيل الجديد من المعلمين المستخدمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يمكن أن يُطلق عليهم الجيل الرقمي (Digital Natives) أي الجيل الأول الذي نشأ على استخدام التكنولوجيا في التعليم" (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Elstad & Christophersen, 2017)، وعليه فان معلمي اليوم يقع على عاتقهم مهمة دمج التقنيات الرقمية في برامج عمليتي التعليم والتعلم ومهارات التدريس (Chai et al., 2017; Göksün & Kurt, 2017)، الأمر الذي جعل أحد أهم ادوار المعلم في الوقت الحاضر يتمثل في الدور التكنولوجي (Technological Role)، والذي يمكن تحقيقه من خلال ثلاث مراحل متتالية، هي كالتالي (Ramadan, A., Chen, X., & Hudson, L. L. 2018):

- **المنهج الدراسي Curriculum** : قد يوجه المنهج الدراسي مسارات المهارات الرئيسة للمتعلم، كالتفكير الإبداعي، القدرة على التواصل، القدرة على التعلم الذاتي والبحث، القدرة على صنع القرار وحل المشكلات، بالإضافة إلى المهارات التكنولوجية، وهذا بدوره يفرض على المعلم أن يكون على دراية واسعة بالبرامج الجديدة والاستراتيجيات التي تمكنه من تحقيق ذلك رقميًا، وتحقيق ذلك يقتضي دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والاستفادة من تطبيقاتها المختلفة.
- **محو الأمية الرقمية Digital Literacy:** تشتمل هذه المرحلة على ثلاث مهارات، الأولى: مهارة محو الأمية المعلوماتية Information Literacy Skill؛ أي إمكانية الوصول السلس إلى المعلومة وتقييمها واستخدامها بدقة وإبداع، الثانية: محو الأمية الإعلامية Media Literacy؛ أي القدرة على استخدام وسائل إعلامية، كأدوات اتصال مثل الفيديو، ومقاطع الصوت، ومواقع الانترنت في عمليتي التعليم والتعلم، والثالثة: محو أمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICT Literacy؛ وفيها يمتلك المعلم مهارات دمج واستخدام الأدوات الرقمية في عملية التعليم بطريقة فعالة.
- **مهارات التدريس Teaching Skills:** حيث قدرة المعلم على توظيف المهارات الرقمية في عملية التدريس؛ تلبية للمتطلبات الرقمية، وتعزيزًا للمهارات الإبتكارية للمتعلمين، وذلك من خلال نجاح المعلم في دمج التقنيات الرقمية بصورها المختلفة في العملية التعليمية.

في هذا الإطار، نشطت الدراسات والبحوث المعنية بمعلم الألفية الثالثة من حيث إعداده وتدريبه، ومنها دراسة مريحيل (٢٠١٦، ١٥١– ١٥٢)، والتي أكد فيها على أن الألفية الثالثة بما طرحته من مقتضيات وتحديات تعليمية جديدة، فرضت على المعلم جملة من الأدوار، يُمكِّنه القيام بها التعايش الايجابي مع هذه المستجدات، ولعل أبرز هذه الأدوار: دوره كمعلم

للتفكير ومدرب على مهاراته، مخطط للتعليم ومنظم لخبراته، مدير لبيئة التعليم والتعلم، كباحث تربوي، كمحفز للمتعلمين على التعلم، دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية، دوره كمصمم برامج تعليمية، دوره في تحويل التعليم النمطي إلى التعليم المفتوح، دوره في الإفادة من تكنولوجيا التعليم ودمجها في العملية التعليمية.

في محاولة لوضع تصور للأدوار المستقبلية للمعلم، والكفايات Competencies المطلوب توافرها للاضطلاع بهذه الأدوار، جاءت دراسة عطية (٢٠١٤، ٢٥٤- ٢٥٥) باستخدام استطلاع رأي يحوي مجموعة من الأدوار المستقبلية للمعلم، وتمثلت في ثمانية أدوار، وبعد عرضها على عينة من الخبراء، اقتصر الباحث على أكبر خمس نسب للاستجابات، لتمثل أبرز الأدوار المستقبلية، وهي: المعلم المتأمل الابتكاري، المعلم الباحث، المعلم التكنولوجي، المعلم المشيد للفكر الاجتماعي، المعلم المشخص الاستشاري، وقد توصل إلى عدد من الكفايات اللازمة للمعلم والتي تمكنه من القيام بهذه الأدوار.

وفي هذا السياق المتنامي للأدوار الجديدة لمعلم العصر الرقمي، كان لماكغي وكوزما (McGhee, & Kozma, 2003) فضل السبق في تقصي الأدوار الجديدة للمعلم في البيئات التعليمية القائمة على التكنولوجيا، وتوصلا إلى مجموعة من هذه الأدوار، لعل أهمها: المصمم التعليمي Instructional Designer؛ حيث التصميم والتخطيط والتنظيم للمحتويات التعليمية باستخدام التقنيات الحديثة، المعلم المتعاون Collaborator؛ مع الزملاء والمتعلمين، المعلم كمنسق لفريق Team Coordinator، المعلم المدرب Trainer؛ حيث دوره في تعليم المتعلمين كيفية التطوير الذاتي، المعلم كميسر Facilitator؛ إذ يقدم المساعدة والنصح والمقترحات للمتعلم، والمعلم كموجه ومقوِّم Monitor and Assessment Specialist؛ من خلال مراقبة أداء المتعلم محاولاً تقويمه وتطويره.

وعليه، فان ثمة تأكيد مهم مفاده، أنه في ظلل التحول الرقمي وتبعاته التي طالت جميع جوانب الموقف التعليمي، قد حدث تحول ملحوظ في النظر إلى طبيعة أدوار المعلم الحالية والمستقبلية، وبرغم تعدد الأدوار التي رصدتها الدراسات ذات الصلة، إلا انه يُلاحظ أنها تدور

في فلك أربعة أدوار رئيسة، هي: (١) الدور التكنولوجي؛ حيث المعرفة التكنولوجية والتعايش معها، مستوعبًا لمجالات توظيفها في العملية التعليمية، (٢). كموجه وميسر للمتعلم؛ فلم يعد دوره قاصرًا على صب المعرفة في أذهان المتعلمين، ولم يُعد أيضًا هو المتحكم الوحيد في مصادر المعرفة وطرائق تقديمها، (٣). كباحث تربوي؛ حيث قدرته على تنمية ذاته مهنيًا، والاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصه، (٤). المعلم كمدرب؛ وذلك لإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.

والجدير بالذكر، أن الأدوار الجديدة التي فرضتها التطبيقات التكنولوجية على المعلم اليوم، لن يتمكن من الاضطلاع بها إلا إذا توافرت لديه جملة من المهارات التي تمكنه من الوفاء بمقتضيات هذه الأدوار، وهذا ما جعل إحدى الدراسات " تؤكد على أن معلم اليوم يحتاج إلى مجموعة من الكفايات الأكثر تقدمًا من ذي قبل، لعل أهمها: الكفاية الرقمية Digital Competence " (Benali, Kaddouri, & Azzimani, 2018, 99)، ويقصد بالكفاية الرقمية، درجة كفاءة المعلم في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياق مهني تربوي، مع وعيه بانعكاساتها على استراتيجيات التعليم والتعلم (Krumsvik, 2011)، كما عرفتها اليونسكو (UNESCO, 2011) على أنها قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين في أن يصبحوا متعاونين ومبتكرين، وقادرين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يجعلهم مواطنين فاعلين في المجتمع.

كما أنه على المستوى الدولي، هناك اهتمام ملحوظ بتزويد المعلمين بالقدرات والمهارات اللازمة لاستغلال الإمكانات المتاحة من تقنيات المعلومات والاتصالات؛ وذلك لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم، ولإعداد طلابهم بشكل دائم للحياة والعمل في مجتمع رقمي (Benali, Kaddouri, & Azzimani, 2018, 100)، فقد عمد كلٌ من ميشرا وكوهلر (Koehler, & Mishra, 2009) إلى وضع ما يسمى بـ "نموذج المعرفة التكنولوجية للمحتوى التربوي لمجال التخصص Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) ، متضمنًا ثلاثة جوانب متداخلة، هي: معرفة المحتوى (CK)، المعرفة التربوية (PK)، المعرفة

التكنولوجية(TK)، الأمر الذي يؤكد أن امتلاك المعلم للمهارات التكنولوجية أضحى متطلب رئيس للقيام بأدواره المنوطة، خاصة في ظل التعامل مع متعلم العصر الرقمي.

ربما من الأمور التي تُساق لتبرير ضرورة امتلاك المعلم لمهارات جديدة تمشيًا مع أدواره المنوطة في العصر الرقمي، ما ذكره با اليسبو (Pa– alisbo, 2017) أن القرن الواحد والعشرين جاء يحمل في طياته حزمة من الإصلاحات في المنظومة التعليمية على مستوى العالم، وتمثلت إحدى محاولات تنفيذ هذه الإصلاحات في تضمين برامج إعداد المعلمين لمهارات القرن الواحد والعشرين The 21st Century Skills ، والتي توزع على مجموعات ثلاثة، هي:(١) التعلم والابتكار، (٢) تكنولوجيا المعلومات، (٣) المهارات المهنية والحياتية، واستنادًا إلى هذه المجموعات الثلاثة بما اشتملت عليها من مهارات، تم إعداد ما يسمى بالمعايير الوطنية للمعلم القائمة على الكفاءة The National Competency – Based Teacher Standards (NCBTS)، والتي أُستخدمت بعد ذلك كأداة للتقييم الذاتي للمعلمين.

وفي محاولة أخرى للكشف عن المهارات اللازمة للمعلم، استخدم كلٌ من سريباي ووناوان (Sripai & Wanawan, 2018, 137) أسلوب تحليل البروفيل الكامن The Latent Profile Analysis(LPA)؛ للكشف عن خصائص المعلم الجيد في القرن الواحد والعشرين، ومن خلال استطلاع رأي للخبراء قام به الباحثان، توصلا إلى عدد (١١) معيارًا و(٧١) مؤشرًا لتحقيق الهدف من البحث، لعل أهم هذه المعايير: التعاون مع الآخرين بطريقة إبداعية، أن يصبح المعلم مدرب نموذجي، القدرة على تطوير ذاته مهنيًا، قدرة المعلم على البحث وجمع المعلومات وتوظيفها في التنمية المهنية، قيام المعلم بتصميم أنشطة تعليمية ترتكز على المتعلمين، وجاء كل معيار من هذه المعايير مشتملاً على عدد من المؤشرات الدالة على تحقيقه، كما أنها تمثل جملة من خصائص المعلم الجيد للقرن الواحد والعشرين.

وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر حول الأدوار والمهارات الجديدة لمعلم العصر الرقمي، فإن ثمة ملمحًا مهمًا، مفاده، أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى صيغ التعليم والتعلم

القائمة على توظيف التطبيقات التكنولوجية في ظل العصر الرقمي، وما يستتبع ذلك من ضرورة تهيئة الناشئة لتحدياتها الحالية وإرهاصاتها المستقبلية، بحاجة إلى معلم يؤدي أدوارًا جديدة غير تلك التي كانت في التعليم التقليدي، الأمر الذي فرض على المعلم أيضًا مجموعة من المهارات، والتي حال افتقاره لها تعذر عليه القيام بأدواره المنوطة.

٢- المعلم المفكر المتأمل Teachers as Reflective Practitioners

سادت الاتجاهات العقلانية الفنية Technical Rationality في التربية التي تفصل بين النظرية والتطبيق، وتنظر إلى المعلم على أنه عامل فني Technician فالجامعات ومعاهد التعليم العالي تنتج المعرفة والمدارس تطبقها، والمعلمون فنيون لأنهم لا يتساءلون عن قيمة ما يقومون به من عمل ولا يفكرون في السياق الذي يعملون فيه.

ولقد اقترح هنري جيرو (Giroux, 1988) فكرة المعلمين كمثقفين تحوليين كرد فعل على محاولات التقليل من قيمة عمل المعلم. بالنسبة له، في المناخ السياسي والأيديولوجي الحالي، يتم تقليص المعلمين إلى مرتبة الفنيين المسؤولين فقط عن تنفيذ برامج المناهج بدلاً من تطوير تلك البرامج بما يتماشى مع احتياجات طلابهم أو سياقاتهم.

تهدف برامج إعداد المعلمين التقنيين إلى تثقيف المعلمين كفنيين سلبيين، الذين ينقلون المعرفة التي ينتجها الخبراء ولا يشككون في غرضها الأساسي أو صحتها أو موثوقيتها ولا تقييم الوضع في سياق مدرستهم. نشأت فكرة المعلمين التقنيين السلبيين من كتابات عالم الاجتماع الأمريكي دونالد أ. شون (١٩٨٧)، الذي انتقد نموذج تعليم المعلم التقليدي باعتباره"عقلانية تقنية".

وتفترض العقلانية التقنية أنه يمكن إدارة الناس كما لو كانوا يتصرفون مثل الآلات. ويُنظر إلى التعليم والتدريب على أنهما عمليات إنتاج منهجية، باستخدام استعارة خط التجميع ، بمدخلاته وعملياته ومخرجاته. وفي العقلانية التقنية، الجودة والكفاءة والتحكم هي الكلمات الأساسية، لجعل نظام التعليم قابلاً للتحكم من أعلى إلى أسفل، يتم تقسيم النظام إلى أجزاء يمكن التحكم فيها مثل: الأهداف والإجراءات والاختبارات. يتم تعليم المتدربين كيفية أداء تلك

الأجزاء الصغيرة. (Hodkinson, 2011, 199). فهم يعتبرون فنيين خاضعين للمراقبة بدلاً من كونهم صانعي قرار أكفاء.

وفي ظل هذا المنحى لتعليم المعلمين، يقتصر دور الممارسين على تعلم نتائج البحث العلمي ووضعها موضع التنفيذ. لذلك، يقاس نجاح المعلمين المتدربين بمدى تطبيقهم لقاعدة المعرفة المهنية. ومع ذلك، قد لا تقدم المعرفة المهنية الحالية إجابة لكل موقف تعليمي وقد لا توجد إجابة واحدة صحيحة لكل حالة (Schön, 1987, 35).

ومن ثمَّ، فإن البحث والتنظير يعد من مسؤوليات العلماء الجامعيين بينما يتم إعطاء الممارسين فقط دور الفنيين السلبيين الذين يتعلمون معرفة المحتوى المتوفرة في الأدبيات وينقلونها إلى الأجيال التالية. وليس من الشائع أن ينخرط المعلمون في الأبحاث بأنفسهم بخلاف أولئك الذين يعملون في بعض المهن الأخرى، مثل الجراحين في مهنة الطب الذين يجرون الأبحاث ويقومون بالعمليات. وفي ظل هذا النموذج، لا تتاح للمدرسين فرصة استخدام خبرتهم الخاصة وتطويرها.

ولقد ظهرت حركة التدريس التأملي كرد فعل لطبيعة عدم التمكين طبقًا لوجهة نظر المعلم الفني أو التقني، فالمعلمون ليسوا مستهلكين سلبيين أو ناقلين للمعرفة، لكن منتجي المعرفة يقدمون حلولاً للمشكلات في بيئتهم الخاصة. ويمكن العثور على جذور هذه الحركة في أعمال الفيلسوف التربوي جون ديوي (١٩٣٣ – ١٩٩٧)، الذي يميز بين الروتين والعمل التأملي. يرى ديوي إن المعلمين المشاركين في العمل الروتيني يطيعون التقاليد والسلطة دون تحديها، إنهم يفقدون استقلاليتهم ومهاراتهم في اتخاذ القرار محاصرين في الأعمال الميكانيكية المعتادة، مما يؤدي إلى الإرهاق. ومع ذلك، فإن أولئك المنخرطين في العمل التأملي يقيّمون كل فكرة من خلال التفكير النقدي ويبحثون عن حلول مختلفة تتماشى مع متطلبات الموقف. كما يتحمل المعلمون المتأملون المسؤولية عن أفعالهم ويفكرون في البدائل بدلاً من التصرف دون تفكير. ويعتقد ديوي أن التدريس ليس تسلسلاً روتينياً لأفعال محددة مسبقاً، ولكنه نشاط

فكري إبداعي حساس للسياق يبحث فيه المعلمون بنشاط عن حلول لمشاكلهم اليومية (Tezgiden, 2016, 125).

ويؤكد (Giroux, 1988, 122) حقيقة أن المعلمين يجب أن يكونوا ممارسين متأملين، ويجب أن يشاركوا بنشاط في جهود تطوير المناهج الدراسية؛ وذلك من خلال اعتبار المعلمين مثقفين تحوليين Teachers as intellectuals. ومن خلال التركيز على فكرة المعلم باعتباره مفكر، تتمثل مهمة المعلمين كمثقفين تحوليين في "الجمع بين التفكير العلمي والممارسة في خدمة تعليم الطلاب ليكونوا مواطنين نشطين"، حيث يعامل المعلمون الذين يتبنون دور المثقفين التحوليين الطلاب على أنهم عوامل نقدية، ويتساءلون عن كيفية إنتاج المعرفة وتوزيعها، ويستخدمون الحوار، ويجعلون المعرفة ذات مغزى، ونقدية، وتحررية في نهاية المطاف.

ويتمتع المعلمون المتأملون بثلاث خصائص مميزة: الانفتاح والمسؤولية والإخلاص. فالانفتاح يعني التسامح تجاه الأفكار المختلفة وعدم اعتبارها تهديدات. ويقوم الأشخاص المنفتحون بتقييم معتقداتهم الحالية عندما يواجهون بيانات جديدة ويكونون منفتحين على قبول إمكانية ارتكاب الأخطاء. كما إنهم يدركون حقيقة أنهم قد لا يكونوا على حق وأنهم ليسوا في سباق للفوز في مناظرة. والمعلمون المتأملون المنفتحون مستعدون لسماع وجهات نظر مختلفة من طلابهم وأقرانهم وهم قادرون على تعديل معتقداتهم وأنماط التدريس وفقاً للظروف المختلفة.بينما تعني المسؤولية "تولي المسؤولية عن عواقب أفعال المرء، حيث يدرك المعلمون المسؤولون حقيقة أنه حتى نواياهم الحسنة قد يكون لهاعواقب غير مقصودة على الآخرين ويتصرفون وفقاً لذلك. الصدق هو تكريس نفسه لتحسين الوضع. يبحث المدرسون المتأملون المخلصون عن بدائل مختلفة لمساعدة طلابهم، إنهم لا يستسلمون حتى يجدون حلاً (Larrivee, 2008, 90– 93).

ويرى (Schön, 1987, 97) أن المعلمين هم صانعو قرار مستقلون يتعلمون التدريس من خلال ممارسة التدريس والتفكير في ممارساتهم. فإن واقع الفصل مليء بالمشاكل

والمعضلات غير المتوقعة، ولحل المواقف الإشكالية التي قد يواجهها المعلمون كل يوم ، يحتاجون إلى الانخراط في عمل تأملي لتقييم السياق والتوصل إلى استنتاجات. عندما يتوصلون إلى حل، فإنهم بحاجة إلى اختباره والتفكير في النتائج. فالتفكير بالنسبة له هو عملية لا تنتهي تتكون من التمثيل والمراقبة والتفكير والاختراع والاختبار. لذلك، فهي عملية نمو مستمر.

ويرى (Schön, 1987, 105) أن المعلم المتأمل هو شخص قادر على التفكير أثناء التدريس ويمكنه الاستجابة للغموض في بيئة الفصل الدراسي المباشرة. ويلخص (Zeichner & Liston, 1996; 6) سمات المعلم المتأمل في النقاط التالية:

- يفحص، ويؤطر، ويحاول حل معضلات الممارسة الصفية ؛ –
- يدرك ويتساءل عن الافتراضات والقيم التي يضيفها إلى التدريس ؛
- يهتم بالسياقات المؤسسية والثقافية التي يقوم بالتدريس فيها ؛
- يشارك في تطوير المناهج الدراسية ويشارك في جهود تغيير المدرسة ؛
- يتحمل مسؤولية تطويره المهني.

ومما تقدم، فإن التعليم التدبري (Reflective Teaching) يشير إلى عملية التحليل النقدي التي يطور بها المعلم مهارات التفكير المنطقي واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل. ومن ثم فإن التعليم التدبري يقوم على جانبين أحدهما معرفي (Cognitive) والآخر وجداني (Affective).

٣- المعلم الباحث

تعد حركة أبحاث المعلم، حركة دولية عالمية، واستراتيجية مضادة للهيمنة لبناء مناهج تعليم مهمة للمعلمين في عالم معولم، وذلك لأنها حركة من القاعدة إلى القمة امتدت في جميع أنحاء العالم، فمن الممكن تخيل مجتمعات الباحثين المعلمين وشبكات الأشخاص من أجزاء مختلفة من العالم يشاركون خبراتهم ويعملون من أجل ظروف تعليمية

أفضل ومؤهلات مهنية أعلى ومحاولة إنشاء بدائل تعليم المعلمين الجماعية والتعاونية والتحررية(Emílio,& Diniz-Pereira, 2002)

جدير بالذكر إن مفهوم المعلم كباحث ليس جديداً. وفقاً (Parsons and Brown , 2002, 4) كان مفهوم المعلم كباحث موجوداً منذ سنوات عديدة: على الرغم من أن البحث الإجرائي يحظى حالياً باهتمام كبير بين المعلمين، إلا أنه يعد نهجاً جديداً أو قصير العمر للممارسة المهنية. في الواقع، تمت مناقشة مفهوم المعلم كباحث في عشرينيات القرن الماضي. وفضلاً عن ذلك، كان استخدام البحث الإجرائي داخل الفصل الدراسي واضحاً منذ أوائل الخمسينيات من القرن الماضي.

وإذا كان المعلمون يجرون ويباشرون الأبحاث دائماً، مثل إنهم يلاحظون االطلاب، ويقومون بتعديل استراتيجيات التدريس لتحسين التعلم، ويبدون الرغبة في تحسين فعاليتهم والحفاظ على مهنيتهم. إذن، كيف يختلف سلوك المعلم "التقليدي" عن سلوك المعلم كباحث؟

يعرف (Smith, 2010, 5-9) المعلم الباحث بأنه: أي استقصاء منظم يتم إجراؤه بواسطة المعلمين أو المديرين أو مستشاري المدرسة أو غيرهم من أصحاب المصلحة في بيئة التدريس / التعلم لجمع معلومات حول كيفية عمل مدارسهم الخاصة، وكيفية تدريسهم ، ومدى جودة تعلم طلابهم. ومن ثمَّ، يمكن الاستدلال على أن التفكير المنظم لأنشطة الفرد هو السمة المميزة للمعلم كباحث. يقوم المعلم-الباحث بشكل منظم بالتحقيق والاستقصاء في طريقة التدريس والتعلم من أجل تحسين تعلمهم وتعلم طلابهم.

يتبين مما سبق أن أدوار المعلم ليست متعارضة، بل هي مكملة لبعضها البعض، مما يعني أن يقوم المعلمون بإنجاز مهامهم الحقيقية، يجب أن يضطلعوا بأدوار المثقفين التحوليين، لأن هذا الدور يجسد خصائص جميع أدوار المعلم. والجدير بالذكر أن القيام بكل من هذه الأدوار يتطلب توافر مهارات وكفايات معينة لدى المعلم، كما أن اكتساب تلك الكفايات والمهارات الجديدة تتطلب تطورًا مهنيًا مستمرًا.

ثانيًا: التنمية المهنية الذاتية لمعلم العصر الرقمي:

في ضوء ما سبق من انعكاسات على البيئة التعليمية جراء معطيات العصر الرقمي، خاصة ما يتعلق بأدوار المعلم والكفايات والمهارات المطلوبة لأداء تلك الأدوار، ومع التسليم بما تناولته الأدبيات من محاولات، وما رصدته من مداخل إصلاحية في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، يؤكد حقيقة مؤداها: أنه لم يبق المعلم على مكانته المعهودة، بل تضارعه مصادر الكترونية مستحدثة، محاولةً استقطاب بعض أدواره ومهامه التي كان ينفرد بممارستها من قبل، وهذا ما فرض على المعلم ضرورة أن يعتمد على ذاته في تنمية مستواه المهني، فيسعى بدوافع ذاتيه للبحث عما يُستجد في مهنته، بدلاً من انتظار عقد دورات تدريبية تنجح أحيانًا في سد احتياجاته التدريبية، وتخفق أحيانًا كثيرة في تحقيق ذلك.

الأمر الذي يقتضي تعرف طبيعة التنمية المهنية الذاتية لمعلم العصر الرقمي، من حيث: المفهوم، والأهمية، والمنطلقات النظرية التي يستند إليها، وأهم أساليبها ونماذجها، وذلك على النحو التالي:

١. مفهوم التنمية المهنية الذاتية:

انطلاقًا من أهمية النمو المهني للمعلم، فقد نشطت الكتابات والبحوث التي تناولت هذا المجال سواء من الناحية النظرية أم التجريبية، وذلك في سياق حركات الإصلاح التعليمي التي شملت العالم أجمع Worldwide Educational Reform، وقد ظهر هذا المفهوم في الأدبيات الأجنبية بمرادفات عديدة، منها: النمو المهني الذاتي/ التنمية المهنية الذاتية Professional Self- Development، والتطوير المهني الذاتي Self- Professional Growth، والنمو المهني الموجه ذاتيًا Self- Directed Professional Development، أما عن البحث الحالي فقد اعتمد استخدام مصطلح التنمية المهنية الذاتية للمعلم (TPSD) Teacher's Professional Self- Development.

ولقد تعددت مسميات ومرادفات هذا المصطلح بتعدد المنظرين له، قد استتبعه تنوع في التعريفات التي تحدد كينونته وتفسر دلالته، فعُرف على أنه الجهود التي يبذلها المعلم بصفة شخصية لتطوير ذاته، خاصة في الجوانب التي يراها تحتاج إلى تحسين أو تكون دون المستوى (Mushayikwa, 2011, 308)، كما عرفه مشيكوا (Mushayikwa, 2013, 275) على أنها الجهود التي يبذلها المعلم طواعية، والموجهة بدافع الحاجة المدركة لدى المعلم لرفع كفاءته المهنية، بما ينعكس إيجابًا على مستوى تلاميذهم داخل الفصول الدراسية. ويستخدمه كل من سبيك ونيب (Speack& Knipe, 2005, 76) على أنه تخطيط فردي يشمل على مجموعة من الأنشطة تحددها خطة تنفيذية واضحة، وتقييم عقلاني، يمكن المعلم من الوصول إلى فرص النمو المهني التي تناسب احتياجاته وأهدافه التطويرية، أي انه نمو ذاتي يأتي من جانب الفرد، استجابة لاحتياجاته المهنية الناتجة عن التقييم الذاتي، ورغبة في الارتقاء بمستواه المهني

كما ينظر إليه (العليان،٢٠٠٨: ٢٣) على أنه كل الجهود المبذولة ذاتيًا من قبل المعلم لاكتساب أو تطوير مهارات، خبرات، اتجاهات، ومعلومات جديدة ينمي من خلالها مستواه بصورة شاملة وبصفة مستمرة. وهذا، وقد توصل كل من لوبيز وكونها (Lopes & Cunha, 2017, 263) إلى أن النمو المهني الذاتي للمعلم، يتحقق بتوجيه ذاتي منه، وانطلاقًا من إرادته للتعلم، وبالتالي فيعتمد على الرقابة الداخلية، والتي تضمن للمعلم الاستمرار في بناء مفاهيم جديدة لعلميتي التعليم والتعلم.

ومن ثمَّ، فإن أنشطة النمو المهني الذاتي يمارسها المعلم، ويكون فيها بمثابة المعلم والمتعلم في ذات الوقت؛ فهو يقيم مستواه الحقيقي، ومن ثم يحدد احتياجاته، ثم يخطط وينظم وينفذ لإشباعها أو تحقيقها، كما أنه يراقب أيضًا ويتأمل تقدمه، وبذلك يمكن اعتباره تعلم منظم ذاتيًا. وباستقراء التعريفات السابقة للنمو المهني الذاتي للمعلم، يُلاحظ أن مفهومه قد خرج من براثن المعنى الضيق والكلاسيكي للتنمية المهنية أو التدريب أثناء

الخدمة In-service Training؛ وذلك لتفرده بجملة من الخصائص، والتي مثلت نقطة للتماس بين غالبية هذه التعريفات، لعل أهمها:

- **الدافعية الذاتية للمعلم**؛ حيث يقوم المعلم بأنشطة النمو المهني بمحض إرادته وبدافع ذاتي، وليست مفروضة عليه من جهات رسمية، وفي هذا السياق، يؤكد (مدبولي، ٢٠٠٠: ٢٣) على أن التزام المعلم بالخضوع للبرامج والدورات التدريبية يمثل عبئًا ثقيلاً عليه؛ نظرًا لكونه مفروضًا عليه وليس نابعًا من دوافع ذاتية، وقد اتفق معه في هذا الرأي (كامل، ٢٠٠٤: ٨٣٣) حين أشار إلى أن أنشطة النمو المهني حين تتم بمبادرات ذاتية من المعلم، فإنها تعكس رغبته في التأمل في ممارساته، ووعيه بضرورة توسيع نطاق ذخيرته من الكفايات اللازمة للممارسة التدريسية الفعالة.
- **التنظيم الذاتي للتعليم**؛ إذ يقوم المعلم بالتخطيط لنموه المهني، كما يراقب مستوى تقدمه من خلال التقييم الذاتي، وبالتالي تخضع أنشطة النمو المهني الذاتي لشروط التعلم المنظم ذاتيًا، ويتمتع المعلم بالاستقلال الذاتي، ومن ثم تتاح له حرية خوض تجارب النمو المهني، ولعل هذا يتفق وما أشار إليه (عيداروس، ٢٠١٤: ١٠٧) أن الدافعية الذاتية نحو النمو المهني تمثل أعلى مستويات الشعور بالاستقلال الذاتي، ومن ثم يجب إيقاف نماذج التدريب التي تعتمد على إرسال تابعين من الإدارة دون رغبات ذاتية منهم.
- **الاستمرارية والشمولية**؛ حيث لا يتوقف النمو المهني الذاتي للمعلم بانتهاء فترة البرنامج التدريبي، أو بمجرد تحقيق جملة من الأهداف المرسومة، إنما يستمر طوال دورة حياة المعلم المهنية، كما انه يشمل جميع جوانب المعلم أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا.

في ضوء ما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم النمو المهني الذاتي للمعلم، ووفقًا لأسئلة البحث الحالي والهدف منه، يمكن تعريفه إجرائيًا، بأنه: عملية مستمرة تتضمن

مجموعة من الأنشطة، يقوم بها المعلم بدوافع ذاتية؛ بهدف تطوير خبراته ومهاراته وممارساته المهنية والشخصية، باستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة، وذلك استجابة للاتجاهات الحديثة، والتغيرات المتلاحقة التي فرضها العصر الرقمي.

٢. الأسس النظرية والفكرية للتنمية المهنية الذاتية للمعلم:

إن الحديث عن المنطلقات النظرية والفكرية للنمو المهني الذاتي، يؤكد حقيقة مؤداها: أن الفكر التربوي المعاصر بما يشتمل على مداخل وأساليب واستراتيجيات تطويرية وإصلاحية، تقف من خلفها أطر نظرية ومدارس فكرية تمثل قوة تحركها، ومصدرًا تستقي منه مبادئها وموجهاتها، وترسم لها ملامحها الرئيسة، كما تشكل لها كينونتها وبنيتها الفكرية. الأمر الذي يفرض على الباحثين – إذا ما أراد تأطيرًا نظريًا ومعالجًة منهجيًة للموضوع – الرجوع إلى هذه النظريات والمبادئ، والموجهات الفكرية التي تقف خلف هذه المداخل التطويرية.

تأسيسًا على ذلك، فانه يمكن تبيان المنطلقات النظرية والمبادئ الموجهة للنمو المهني الذاتي، من خلال التطرق إلى: النظرية البنائية Constructivism Theory ، ومبدأ التعلم الذاتي أو التعلم الموجه ذاتيًا Self Learning / Self– Directed Learning، والتعلم المستمر Continues Learning، ومبدأ تفريد التعلم Individualizing.

بيد أن ثمة إشارة إلى أنه ليس من أهداف البحث الحالي إجراء دراسة تحليلية لهذه النظريات أو المبادئ، وليس من أهدافه كذلك التتبع التاريخي أو التفصيلي لها، وإنما تناولها بإيجاز، وبما يفي بإيضاح طبيعة هذه المنطلقات، وانعكاساتها على النمو المهني الذاتي، وذلك على النحو التالي:

٢/١. النظرية البنائية والنمو المهني الذاتي للمعلم:

بالرغم من أن الجذور التاريخية للنظرية البنائية غالبًا ما تُنسب إلى جهود جان بياجيه Jean Piaget، فإن الاعتقاد الأولي في البنائية قد ظهر من قبل في وقت مبكر من التاريخ، حيث جاء في كتابات جيامباتيستا فيكو (Giambattista Vico) ، والذي صرح عام ١٧١٠، أن " العقل البشري يستطيع أن يتعلم فقط ما صنعه وأنتجه" (Glasersfeld, 1995, 21)،

هذا وقد جاء نودينجز (Noddings ,1990, 9) ليؤكد أن البنائية ظهرت أيضًا في عمل نيسر (Neisser) وهو أحد علماء النفس الأمريكيين، والذي لُقب بـ" الأب المؤسس لعلم النفس المعرفي"، وجاء هذا العمل بعنوان "قانون علم النفس (Act Psychology)، وكذلك عمل تشومسكي (Chomsky)، وهو أستاذ للغويات وفيلسوف أمريكي، وجاء عمله بعنوان " الهياكل اللغوية الفطرية للعقل"، وهكذا يؤكد نودينجز أن جميع هذه الأعمال، والتي تمثل الينبوع الرئيس لأفكار النظرية البنائية، تلتقي عند الإقرار بأن التعلم هو عملية نشطة تأتي من خلال البناء والتكوين المستمر، وهذا ما يمثل التأصيل الفكري والفلسفي، والقاعدة الرئيسة التي انطلقت منها النظرية البنائية.

أما عن تعريف النظرية البنائية، فقد تواترت التعريفات وتعددت وجهات النظر التي تعكس التيار الفكري، والسياق المعرفي الذي ينتمي إليه صاحب التعريف، ومن ثم يمكن التطرق إلى بعض التعريفات للبنائية من منظور تربوي، حيث عرفها كل من بادا والوسيجون (Bada, & Olusegun, 2015, 66) على أنها إحدى نظريات علم النفس في المعرفة، والتي تحولت فيما بعد إلى نظرية في التعلم؛ إذ تشرح كيف تتم عمليتي التعليم والتعلم للفرد. وهناك من ينظر إليها على أنها بناء الفرد للمعرفة التي يكتسبها بذاته، من خلال الخبرات التي يمر بها (Appleton, 1997, 303). وامتدادًا لرؤى المنظرين للبنائية، فقد عُرفت على أنها مدخل للتعلم النشط، يقضي بأن المتعلم يبني معارفه، ويكتسب خبراته بذاته (McLeod, 2019, 23).

باستقراء التعريفات السابقة للنظرية البنائية، يُلاحظ انه بالرغم من الطبيعة الفلسفية التي اتسمت بها رؤى المنظرين ووجهات نظرهم حيال مفهوم البنائية، فإن هناك قاسمًا مشتركًا بينهم، ألا وهو النظر إليها من زاوية الأساس الفكري للنظرية؛ إذ ينظر إليها على أنها تلك النظرية التي تقوم على فكرة مؤداها: وجود دوافع فطرية لدى الفرد تحركه لفهم العالم من حوله، بدلاً من أن يكون مجرد مستقبلاً سلبيًا للمعرفة المستهدفة، أي التركيز على طبيعة المعرفة من ناحية، والدور الفعال للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم من ناحية أخرى.

أما عن طبيعة وفلسفة النظرية البنائية، فمن الملاحظ أن منظري البنائية يؤكدون أن البنائية ليست نظرية أو مدخلاً للتدريس، إنما تمثل نظرية للتعليم والتعلم، والتي تتعامل مع المعرفة على أنها مؤقتة ومتطورة باستمرار (Books, & Brooks, 1999, 7)، كما أن النظرية البنائية تؤمن بأن المعرفة ليست شيئًا مفروضًا على المتعلم من مصادر خارجية، إنما هي معارف ومفاهيم جديدة يكتسبها تأسيسًا على خبراته ومعارفه السابقة (Tobin, & Tippins, 1993)، كذلك تتجلى فلسفة البنائية في إسهامات بياجيه من خلال التركيز على الدور النشط والفعال للفرد في عمليتي التعليم والتعلم، إضافة إلى اعتقاده في أن فهم الواقع يتم مراجعته وإعادة بنائه بصورة مستمرة عبر الزمن، ومن خلال التعرض لخبرات جديدة (Jones & Brader-Araje, 2002 , 3). بالتالي، تقوم البنائية على فكرة أن التعلم البشري عملية تراكمية؛ وأن المتعلمين يبنون معرفة جديدة على أساس التعلم والخبرات السابقة لهم، الأمر الذي يجعلها تدحض حجج السلوكية، وتناقض القول بإن التعلم هو مجرد النقل السلبي للمعارف من فرد لآخر، ومن ثمَّ فان قوام هذه النظرية يعتمد على مفهومين رئيسين، الأول: يقوم المتعلمون ببناء مفاهيم ومعارف جديدة اعتمادًا على ما سبق لهم أن عرفوه، الآخر: أن المتعلم نشط وليس سلبيًا في عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ يظل له دور فعال طوال رحلة التعلم، فهو يلاحظ العناصر ذات الصلة بخبراته الجديدة، ويحكم على مدى اتساقها مع معارفه وخبراته السابقة (Bada, & Olusegun, 2015, 67). وكأن هناك شبه اتفاق في رؤى المنظرين للأساس الفكري للبنائية، من حيث طبيعة المعرفة من ناحية، ومحورية دور المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم من ناحية أخرى، الذي يعتمد في الأساس على المبادرات الذاتية.

تأسيسًا على مفهوم النظرية البنائية، والأساس الفكري والفلسفي لها، يتبين ما لها من انعكاساتها على عمليتي التعليم والتعلم، والتي تجسدت في صورة تطبيقات تربوية ما زالت تمثل مصدرًا لمداخل تدريسية، وممارسات مهنية للمعلم، كما وجدت أصدائها أيضًا في عملية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، لعل أهم هذه التطبيقات ما يلي (Bada, & Olusegun, 2015, 68):

- التعلم النشط Active Learning؛ حيث أصلت البنائية لفكرة أن المتعلم يتعلم المزيد، ويستمتع بعملية التعلم، وذلك عندما يكون مشاركًا فعالاً في أنشطة وممارسات عمليتي التعليم والتعلم، بدلاً من كونه متلقيًا سلبيًا.
- الفهم والتفكير الناقد؛ يرى منظرو البنائية أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يرتكز على الفهم والتفكير الناقد، وليس الحفظ والاستظهار والتلقين.
- تمكين المتعلم؛ حيث تمنح النظرية البنائية للمتعلم ملكية ما يتعلمه Ownership؛ لطالما يعتمد ما يتعلمه على مبادراته واستكشافاته الذاتية، كما أنه مشرف فعال في جميع أنشطة وممارسات عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي يعطي المتعلم الشعور بملكية ما يتعلمه.
- استمرارية عملية التعلم؛ حيث إن شعور المتعلم بأنه مشارك فعال فيما يتعلمه، إن لم يكن يمتلك زمام المبادرة كلية، ذلك يجعله في تطلع مستمر لما هو جديد من معارف وخبرات.
- تعزيز المهارات الاجتماعية لدى المتعلم؛ كالتواصل مع الآخرين، والعمل في مجموعات وفرق عمل، والتفاوض وتقبل أراء وأفكار الآخرين؛ وذلك من خلال خلق بيئة صفية قائمة على التعاون وتبادل الأفكار.

أما عن علاقة النظرية البنائية بالتنمية المهنية الذاتية للمعلم، فانه انطلاقًا مما أكدته فيمان نيمسر Feiman – Nemser منذ ما يقرب من عقدين من الزمن، حيث أشارت إلى أن التحولات التي تتوالى بشأن بزوغ أفكار حول طبيعة المعرفة وأفول أفكار أخرى، وعلاقتها بعمليتي التعليم والتعلم، والتي انتقلت من السلوكية إلى المعرفية ثم الموقفية، أضحت تأثيراتها وانعكاساتها أكثر وضوحًا في الوقت الراهن عن ذي قبل، كما انه قد صاحب هذه التغيرات والتحولات بالتوازي تحولات في عملية تعلم المعلم، وكذلك في أساليب ونماذج وممارسات تنميته مهنيًا (Feiman– Nemser, 2001). كما أنه بالتدقيق في التطبيقات التربوية سالفة الذكر، والتي انبثقت عن توظيف النظرية البنائية في

عمليتي التعليم والتعلم، يلاحظ أنها قد ألقت بظلالها أيضًا بصورة قد تكون غير مباشرة على عملية النمو المهني الذاتي للمعلم، فمثلت أحد أركان القاعدة الفكرية التي تنطلق منها؛ حيث الدور الفعال والنشط للمعلم في تحقيق نموه المهني، بالإضافة إلى ضرورة الدافعية الذاتية لدى المعلم، وكذلك استمرارية عملية النمو المهني طوال حياته المهنية، فكل هذه الانعكاسات قد أتت بثمارها على مجال التنمية المهنية للمعلم، كما فتحت لها أفاقًا أرحب، من خلال رسم الملامح الرئيسة للنمو المهني الذاتي للمعلم.

٢/٢. التعلم الذاتي والتنمية المهنية الذاتية للمعلم:

تعد كتابات مالكولم نولز (Malcolm Knowles) ـ وهو معلم أمريكي، ويوصف بأنه الشخصية المحورية في علم تعليم الكبار في أمريكا خلال النصف الثاني من القرن العشرين ـ من أهم ملامح الإطار الفكري المعاصر للتعلم الذاتي، وقد أشار إلى أن مفهوم التوجيه الذاتي Self Directedness يعود إلى عشرينيات القرن العشرين، ويشير في الأساس إلى الحاجة الطبيعية للكبار للتعلم والعمل بطريقة ذاتية التوجيه، بالتالي فقد انبثقت فكرة التوجيه الذاتي في التعلم (التعلم الذاتي Self– Learning) من علم تعليم الكبار "الاندراجوجيا Andragogy ؛ والذي يقصد به أن المتعلمين الكبار Adult Learners قادرون وبشكل مستقل على بلورة أهدافهم التعليمية، ولديهم مخزون من الخبرة تمثل لهم مصادر للتعلم، كما أنهم يسعون للتعلم بدوافع ذاتية داخلية، بدلاً من العوامل الخارجية (Lemmetty & Collin , 2019, 4).

كما نشطت الكتابات والبحوث حول التعلم الذاتي في القطاع التربوي، حتى أنه قد صاحبه مؤخرًا ظهور عدة مفاهيم أخرى في الأدبيات الأجنبية، منها: التعلم الموجه ذاتيًا Self– Directed Learning (SDL)، والتعلم المنظم ذاتيًا Self– (SRL) Regulated Learning، والتعلم المستقل Autonomous Learning، وبالرغم مما قد يكون بين هذه المفاهيم من تباين، فإنها تشترك في فكرة مؤداها: أن المتعلم هو صاحب المسؤولية الأولى في عملية التعلم، مع ضرورة وعيه باحتياجاته، وأهدافه التعليمية، وكيفية

تحقيقها (Lemmetty & Collin , 2019, 4)، كما أكد ذلك أيضًا (كامل، ٢٠٠٤: ٨٤٠) حينما أشار إلى أن نماذج التعلم المنظم ذاتيًا تقوم على افتراض مؤداه: أن المتعلمين مشاركون فاعلون وبنائيون في عملية التعلم، كما أنه بمقدورهم مراقبة، والتحكم في عمليات تعلمهم وتنظيمها. وتجدر الإشارة إلى أن البحث الحالي يعتمد مصطلح التعلم الذاتي؛ لكونه أكثر المفاهيم شيوعًا في الأدبيات التربوية، فضلاً عن ارتباطه العضوي بالنمو المهني للمعلم.

نظرًا لكثرة الكتابات في هذا المجال . التعلم الذاتي . من ناحية، وتداخل مفهومه مع غيره من المفاهيم من ناحية أخرى، فقد تعددت وجهات النظر حول توضيح المقصود منه، فعرفه (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣) على أنه أحد أساليب التعلم، فيه يسعى المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، ويسير فيها وفق قدراته واستعداداته الخاصة. كما يصفه بيكر (Becker, 2004, 161) بأنه مجموعة من المهام التعليمية، يقوم بتصميمها المتعلم، كما يتولى مسؤولية تنفيذها اعتمادًا على ذاته، وذلك وفق احتياجاته، وبما يتفق وقدراته، مع الإفادة من التغذية الراجعة لهذه المهام؛ وذلك لتحقيق جملة من الأهداف التعليمية المحددة سلفًا. وقد صرح تسنغ (Tseng, 2013, 429) بأن بروكفيلد (Brookfield) وهو أحد منظري التعلم الذاتي المعاصرين، استخدم التعلم الذاتي على أنه عملية تعلم يكون فيها المتعلم صاحب المبادرة، سواء بمساعدة الآخرين أو بدونها في: تحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهداف التعلم، وتحديد الموارد اللازمة للتعلم، واختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم المناسبة، مع تحمله أيضًا مسؤولية تقييم نتائج التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن لأي متعلم أن يحقق الاستقلال التام في عملية التعلم، حتى إذا توافرت جميع أركان وشروط التعلم الذاتي (Merriam, & Caffarella, 1999)، وهذا ما يتفق مع ما سبق ذكره بروكفيلد Brookfield في تعريفه للتعلم الذاتي؛ حيث افترض أنه . التعلم الذاتي . يحدث سواء بمساعدة الآخرين أم بدونهم. أي أنه لا يوجد ما يسمى بالاستقلال التام الكامل لعملية التعلم، ومن ثم يصعب القول بالتعلم الذاتي

المطلق؛ حيث إن التطبيقات التكنولوجية التي غالبًا ما يستند إليها المتعلم في التعلم الذاتي، هي في الأساس نتاج عمل بشر آخرين. ومن ثمَّ، فان جوهر كينونة التعلم الذاتي هنا تتجسد في المبادرة الذاتية والمستمرة للمتعلم، وقناعاته بأهمية الأهداف التعليمية المستهدفة، وتوليه زمام إدارة موقفه التعليمي، مستفيدًا في ذلك بالبدائل التعليمية التي طرحتها التقنيات الحديثة، وهذا ما ينطبق أيضًا على النمو المهني الذاتي للمعلم.

في هذا السياق، هناك عدد من المبادئ الرئيسة، والتي تحكم أنشطة التعلم الموجه ذاتيًا، وتضمن تحقيق أهدافه، لعل أهمها (Gibbons, 2003, 11):

- **تمكين المتعلم:** حيث يتطلب التعلم الذاتي أن يكون لدى المتعلم القدر الأكبر من التحكم في تجربة التعلم، وبذلك يحدث تحولاً من التحكم الخارجي (التعليم التقليدي) إلى التحكم الداخلي (التعلم الذاتي)، مما يرسخ لدى المتعلم مفهوم الملكية Ownership لما يتعلمه، بدلاً من شعوره بأن أنشطة التعلم مفروضة عليه من أبراج عاجية.
- **الإدارة الذاتية للمتعلم:** أي يكون للمتعلم الحق في إدارة ذاته، وكذلك إدارة برامج التعلم خاصته، الأمر الذي يتطلب الثقة بالنفس لدى المتعلم، مع المثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بالإضافة إلى حسن إدارة وقته، وكذلك الموارد المتاحة لعملية التعلم، كذلك قدرته على مواجهة ما قد يعترضه من صعوبات، وإيجاد بدائل للتغلب عليها.
- **الدافعية الذاتية، والتقييم الذاتي:** يتطلب التعلم الذاتي أن يكون لدى المتعلم دوافع داخلية ذاتية تحركه لبذل قصارى جهده في عملية التعلم، وغالبًا ما يُعزز ذلك عند تحمله مسؤولية تعلم ذاته، وقيامه بتحديد أهدافه التعليمية، والتخطيط لتنفيذها، كما انه يقوم بالتقييم الذاتي لنتائج تعلمه، وذلك من خلال متابعة تقدمه، ولذلك فإذا كانت الدافعية الذاتية تحفز المتعلم على تحقيق الأهداف المنشودة، فان التقييم الذاتي يحفزه إلى تحقيق أقصى انجاز ممكن.

- **تحدي الذات وصولاً إلى أفضل أداء ممكن:** يظل التوجيه الذاتي خاملاً في غياب التحدي؛ حيث يعمل التحدي على جعل المتعلم يبذل قصارى جهده للوصول إلى أفضل مستوى ممكن من الأداء.

وباستقراء المبادئ السابقة للتعلم الذاتي، يتبين أنها توضح الهيكل الرئيس لأنشطة وبرامج التعلم الموجه ذاتيًا، كما أنها تعمل كموجهات لإنجاحه، وضوابط لتصميم برامجه.

على ضوء مفهوم التعلم الذاتي، ومن خلال النظر في المبادئ التي تضبط عمله، فإنه يمكن تحديد بعض الخصائص التي تميزه عن غيره من أنماط التعلم، والتي منها (التركي، ٢٠١٥: ٧٤): ـ يمثل المتعلم محور عملية التعلم، ـ دور المتعلم ايجابي ونشط طوال رحلة التعلم، ـ اعتماد المتعلم على ذاته، ـ تحمل المتعلم مسؤولية اتخاذ قراراته التي تتعلق باختيار طريقته في البرنامج، ـ للمتعلم القدرة على توجيه ذاته نحو تحقيق الأهداف المرجوة، ـ ضرورة توافر التغذية الراجعة والمستمرة طوال فترة التعلم، ـ تتوافر طرق متعددة لتقديم محتوى التعلم بما يتناسب مع ميول واتجاهات وقدرات المتعلم، كما انه للمتعلم حرية اختيار الوقت، والمكان المناسب لعملية التعلم.

أما عن علاقة التعلم الذاتي بالنمو المهني للمعلم، فقد تعددت الدراسات التي أوصت بأهمية التعلم الذاتي كأحد الأساليب والمداخل الحديثة الأكثر فعالية في تحقيق أهداف النمو المهني للمعلم، كما أوصت هذه الدراسات أيضًا بضرورة توافر برامج للنمو المهني للمعلم قائمة على فلسفة ومنهجية التعلم الذاتي، كما أوصت بعض الدراسات بأهمية إكساب المعلمين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وتدريبهم على استخدام أساليب التدريب الذاتي كالتدريب من بعد والنمو المهني الالكتروني، ومن هذه الدراسات: دراسة (ساري، ٢٠٠٥)، ودراسة (عفيفي، كشكو، الموجي، وعفيفي، ٢٠٠٤)، ودراسة (متولي، ٢٠١٩).

كما أكدت بعض الدراسات الأجنبية أيضًا على طبيعة العلاقة الوثيقة بين التعلم الذاتي والنمو المهني للمعلم، حيث أشارت دراسة تمباو (Timpau, 2015, P.37) إلى أهمية أساليب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وذلك عندما ناقشت

إمكانية إضافة مقرر في برنامج إعداد المعلم يهدف إكسابهم مهارات التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، وفي دراسة أخرى أظهرت نتائجها أن المعلمين يكونون أكثر دافعية للإقبال على البرامج التدريبية التي كانوا شركاء فاعلين في اختيارها، كما أبدوا ترحابًا بفكرة استقلالية التعلم، ودورها في تحقيق النمو المهني الذاتي لديهم (Louws, Meirink & Van Driel, 2017, 181). كذلك جاءت نتائج دراسة جاتميكو (Djatmiko,2011, 97) مؤكدة ضرورة تطبيق مبادئ تعليم الكبار ـ التي من أهمها التعلم الموجه ذاتيًا ـ في برامج النمو المهني المستمر للمعلم، بحيث يمكن للمعلم أن يقوم بتحديد أهدافه التعليمية، ويخطط لتحقيق هذه الأهداف، مع قدرته على متابعة وتقييم مستوى تقدمه، كما أوصت الدراسة بان يقوم المعلم بتقديم تقارير دورية بأنشطة التعلم الذاتي التي قام بها، على أن تدخل هذه التقارير ضمن معايير تقييم أدائه.

٢/٣. النظريات النقدية وما بعد الحداثة:

تنظر فلسفات الحداثة إلى التعليم باعتباره عملية تحرير الفرد من مختلف السلطات المهيمنة عليه سواء أكانت معرفية أم سياسية أم اجتماعية. وقد شاع عند المدرسة النقدية استخدام التدبر Reflection كهدف ووسيلة وشاع الحديث عن المعلم المتدبر Reflective Teacher ، وعن التعليم التدبري Reflective teaching، كما تبنت عديد من الجامعات برامج لإعداد المعلمين تقوم على المدخل التدبري كوسيلة لإنقاذ المعلم من الموت بفعل العقلانية الفنية الضيقة للحداثة أو بسبب إنكار الراديكاليين أنصار ما بعد الحداثة له في زمن المعرفة الرقمية والتعليم الافتراضي. وأوصت الدراسة بأن إصلاح التعليم يبدأ من تفعيل دور المعلم المتدبر القادر على كشف التناقض فى الواقع التعليمى، وذلك من خلال إدخال عناصر التعليم التدبرى فى برامج إعداد وتكوين المعلم والاهتمام ببحوث الفعل Action Research والخبرة الميدانية. وجعلت من المعلم رمزًا فكريًا من رموز التغيير في المجتمع، والبداية تكون بالتخلص من قيود الدور المرسوم له، وأن يتدبر

ما يقال له وما يقال عنه، وأن يتدبر ما يقوم به من أعمال وما ينتج عنها من نتائج، وبعبارة موجزة أن يكون معلمًا متدبرًا في عالم شديد التغير (نصار، ٢٠٠٣، ١٨٩).

ومن ثمَّ، تطرح النقدية بديلاً للنظرة السائدة ويتلخص هذا البديل في النظرة للمعلم كمفكر تحويلي، ولهذا المفهوم أهميته فهو يوفر أساسًا نظريًا لفحص عمل المعلم كشكل من أشكال العمل الفكري بدل النظر إليه من زاوية تقنية أو نفعية بحتة (العطاري، ٢٠١٤، ١١٣).

فقد أصبح دور المعلمين أن يكونوا مفكرين، وبعبارتهم، "عمالا ثقافيين" Cultural Workers ينتجون المزيد من الأيديولوجيات والممارسات المناسبة للمجتمع. فمهمة المعلمين ليست تدريس المعارف ونقلها لأذهان الطلاب، بل أصبحت مهمة المعلم أن يكون ميسراً للتعلم، وليس مصدراً للحقيقة. وبهذا ينتهي دور المعلم كمصدر للمعلومة، وحاكم عليها، بحيث يكون دوره تسهيل عملية التعلم وتنظيمها، ولذا لم يعد حضوره الحسي الدائم أحد شروط التعلم، بل أصبح من الممكن أن يتمّ التعلم بدونه أو بإشراف منه فقط. فبرز دور التعلم التعاوني وتعلم الأقران حيث يتمّ تعلم الزملاء بعضهم من بعض ما بعد الحداثة تؤكد على أن الطالب يجب أن يتعلم أن لا يعتمد على الموضوعية التي تزعمها الحداثة (عمار، ٢٠٠٨ :٧٦). ومن ثمَّ، فقد أصبحت فكرة التدبر والتأمل مكونًا أساسيًا من مكونات إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا.

يتبين مما سبق أن النظريات المختلفة تؤكد على تكوين المعلم (الباحث/ الممارس/ المتدبر والمتأمل) القادر على تطوير معلوماته واتخاذ قراراته المهنية بأسلوب علمي منهجي متمتعًا بالمهارات المهنية والالتزام الأخلاقي، مدعمًا بالقدرة النقدية التي اكتسبها من خبراتا الممارسة، وقدرته على الاستفادة وتوظيف التكنولوجيا المعاصرة.

٤. أساليب التنمية المهنية الذاتية للمعلم:

نظرًا لأهمية التعلم الذاتي أو التعلم الموجه ذاتيًا كأحد أساليب التربية الحديثة لتعليم المعلمين Teachers Education. كما سبق الإشارة إليه ـ فقد تعددت أساليبه، وطرق وآليات تنفيذه، وفيما يلي عرض لبعض هذه الأساليب والتي يمكن أن يتخذها المعلم

لتطوير ذاته، حيث تتيح له أن يحدد احتياجاته، ويخطط لتنفيذها، ويتابع مستوى تقدمها، مع إمكانية تقويم نتائجها.

وبالرجوع إلى بعض الأدبيات ذات الصلة، تبيَّن أن ثمة تعدد في الرؤى حول أهم الأنشطة والأساليب التي يكون للمعلم فيها زمام المبادرة في تحقيق نموه المهني بمختلف جوانبه، فيذكر (كامل، ٢٠٠٤: ٨٤٠-٨٤٤) أمثلة لبعض أنشطة النمو المهني الذاتي، لعل أهمها: (١). بحوث الفعل Action Research، والتي اتسع نطاق استخدامها؛ نتيجة لتأكيد نتائج البحوث على كونها أحد الأساليب الفعالة للنمو المهني الموجه ذاتيًا من جانب المعلمين، (٢). ملف الأعمال المهنية Professional Portfolio؛ حيث يستخدم في توثيق الأنشطة المهنية الذاتية التي خطط لها وأنجزها المعلم، وغالبًا ما تأتي في صورة: تقارير وأوراق عمل، بحوث أنجزها المعلم في موضوعات تربوية، قائمة بقراءات مهنية، وغيرها من الأنشطة المهنية التي يقوم بها المعلم بذاته، كما انه يمكن إعداد ملف الأعمال الكترونيًا E- Portfolio، (٣). استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICT، حيث وفرت التطبيقات التكنولوجية الحديثة فرصًا كبيرة أمام المعلمين للقيام بأنشطة ذاتية متنوعة باستخدام مهارات التنظيم الذاتي، ومن أمثلة هذه الأنشطة القائمة على التطبيقات التكنولوجية: التدريب الالكتروني E- Training، أو النمو المهني المباشر عبر الانترنت Online Professional Development.

وفي هذا الإطار، أشارت دراسة أخرى إلى أبرز أنشطة وأساليب التعلم الذاتي التي يمكن أن تستخدم في النمو المهني الذاتي للمعلم، وهي: (١). موديلات التعلم Learning Modules، وهو أحد أساليب التعلم الذاتي والتي تستخدم على نطاق واسع في إعداد وتنمية المعلمين، (٢). الحقائب التعليمية Learning Packages؛ وهي أسلوب تعليمي قائم على أساس التعلم الذاتي، ويحدث التعلم أو التدريب من خلاله حسب قدرات وحاجات المتعلم، وذلك وفق مجموعة من التوجيهات والخطوات المتتالية، (٣). الفيديو التفاعلي Interactive Video؛ هو نظام يعمل على تقديم المعلومات للمتعلم بعد تسجيلها على

شريط بصري، ويتم الاستعانة بجهاز فيديو، (٤). استخدام الانترنت؛ حيث يقوم كل معلم بتصميم موقع لنفسه على شبكة الانترنت ليتواصل مع اقرأنه ويتبادل معهم المعرفة،(٥). القراءة الحرة Free Reading؛ وهي وسيلة للتعلم الذاتي المستمر للمعلم؛ إذ يمكنه متابعة المعرفة المتجددة لمادة تخصصه، بالإضافة إلى تنميته ثقافيًا، والارتقاء بمستواه العلمي والاجتماعي (التركي، ٢٠١٥: ٧٦-٨١).

ومن الملاحظ أن جميع الأنشطة والأساليب سالفة الذكر تشترك في كونها قائمة على المبادرة الذاتية للمعلم، فضلاً عن مبدأ تفريد التعلم، و مبدأ استمرارية عملية التعلم، إلا إنه يمكن توزيعها إلى: أساليب تقليدية Traditional Techniques، وأخرى قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT Based Techniques ؛ فتأتي الأولى لتشمل بحوث الفعل، وملف الإنجاز الورقي، والحقائب التعليمية، أما الأخرى تتضمن ملف الإنجاز الإلكتروني، الفيديو التفاعلي، موديلات التعلم، والتدريب الالكتروني، والتنمية المهنية عبر الانترنت.

انطلاقًا من الموضوع الرئيس للبحث الحالي، واتساقًا مع الهدف منه، وتحقيقًا للأدوار الجديدة للمعلم، فإن هذا البحث يركز على الممارسات التأملية للمعلم، وعلى البحوث الإجرائية، فضلاً عن تطبيق التنمية المهنية الالكترونية "عبر الانترنت"، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- الممارسات التأملية/ التدبرية

يعد التأمل من أحدث الاتجاهات التي ظهرت في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وهو اتجاه يؤكد على أن نمو المعلم مهنيًا ينشأ من داخل المعلم نفسه، حيث يتعلم من خلال التأمل في ممارساته داخل الفصل، ويستخدم المعلم هذا الأسلوب بنفسه، عندما يقوم بملاحظة الطرق التي يستخدمها في التدريس وجمع البيانات الخاصة بأساليب تدريسه، ثم استخدام هذه البيانات كأساس لتحليل وتقييم الذات، وللتطوير والنمو المهني.

ويعد جون ديوي من أوائل العلماء الذين كتبوا عن الممارسة التأملية، فقد أوضح أنه لا نتعلم من التجربة، بل من التفكير في التجربة (Dewey, 1938).

ومما يؤكد أهمية التدبر في الممارسات التعليمية أن مهنة التعليم تتطلب الاعتماد على الأساس الفكري والقدرة على التحليل العقلي واستخدامه في حل المشكلات والقدرة على كيفية استخدام المعلومات والمعارف النظرية في التطبيق العملي، وأن يكون لدى المعلم اتجاهًا عقليًا وفكريًا معينًا يمكنه من الفهم الواضح لعملية التعليم وطبيعتها، وأن يكون لديه سعة الأفق مما يساعده على الوقوف على كل جديد في مجاله، فالتربية عملية متجددة باستمرار، وعلى العاملين فيها تطوير أنفسهم وأفكارهم واتجاهاتهم ورؤاهم. كما تتطلب مهنة التعليم أن يكون لدى المعلم رؤيته النقدية والفكرية التي تمكنه من التحليل والنقد والفهم الواضح لعملية التعلم (سكران، ٢٠٠٥، ٦٥).

ومن ثمَّ، تهدف عملية تحليل الممارسات المهنية إلى إكسابها للممارسين بشكل غير مباشر، فترتبط بالشق المهاراتي لتحليل الممارسات المهنية، والانتقال التدريجي من الممارسة المرتجلة والعفوية إلى الممارسة المنظمة والمعقلنة والمفكر فيها.

ويرجع تأصيل فكرة "التأمل أو التدبر" Reflection وترسيخ مهاراتها لدى طلابهم من خلال ما أطلق عليه التعليم التدبري Reflective Teaching.

ولغويًا، تشير كلمة تدبر في اللغة الإنجليزية إلى معان متعددة منها انعكاس الضوء أو الحرارة أو الأشعة من سطح ما، كما تشير أيضاً إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل، ومن معانيها أيضاً في اللغة الإنجليزية العودة إلى الوراء والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف. وقد درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل في مقابل كلمة Refection وهو استخدام شائع في الكتابات الفلسفية وقد آثرنا هنا ترجمتها إلى "تدبر" لتشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، فدبر الأمر لغة أي ساسه ونظر في عاقبته، وتدبر الأمر عرفه بآخره (مجمع اللغة العربية: ١٩٨٥).

وفي القرآن الكريم وردت الكلمة بصياغات ثلاث: الأولى يدبر كما في الآية الكريمة" ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الأَمْرَ" (يونس: ٣٠). "وَمَن يُدَبِّرُ الأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللّهُ" (يونس: ٣١). وهي هنا تعني ساس الأمر وملك ناصيته. والصيغة الثانية يتدبر في مثل قوله

تعالى "أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا " (محمد: ٢٤) وهي هنا بمعنى يتأملون، والصيغة الثالثة يدبر كما في الآية الكريمة "كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ"(ص: ٢٩) وهي هنا بمعنى ليتفكروا في آياته ويتعظوا به .

ويقصد بالتدبر النظر في عاقبة الأمر، "أفلم يدبروا القول" (المؤمنون: ٦٨): أي ينظروا ما هو المطلوب منه. فحين تقول: تفكرت في الأمر فرأيت أنه يؤول إلى كذا، بمعنى أن المقصد والغاية منه هي كذا. وأبرز مدلولات مادة "دَبَرَ" في اللغة: هو التفكر والنظر في عواقب الأمور، إذ أصل المادة يدور حول معنى واحد وهو: أواخر الأشياء وعواقبها والتفكر فيها. ومن ثَمَّ، فإن التدبر لا تخرج عن معنى التأمل العقلي أو القلبي، وجمع الفكر بهما.

أما من الناحية الاصطلاحية في مجال التربية فمصطلح التعلم التدبري استخدمه جون ديوي ليشير إلى عناصر وخطوات الخبرة العقلية التي يتلقاها المتعلم. (ديوي: ١٩٤٦). وعرفه بأنه التفكير المتعمق بالعمل بنية تحسينه، وربط جون ديوي التأمل أو التدبر بالطريقة العلمية، فالتدبر أو التأمل هو شكل خاص من التفكير ينجم عن الشك والحيرة في المواقف الحياتية التي يمر بها المرء، مما يدفعه إلى البحث الهادف لاستجلاء الأمر، مستعينًا بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من التجارب السابقة (المغيرية، ٢٠٠٩، ١٢٨).

ويرجع إلى شون Schon الفضل في دراسة مفهوم التدبر من منظور نقدي وتأسيسه من جديد ليلائم طبيعة المعرفة في إطار عالم ما بعد الحداثة، حيث يرى أن التدبر أو الممارسة التدبرية في التعليم Reflective Practice من شأنها أن تعين المتعلم على وضع أو تحديد الإطار العام للمشكلات التي يواجهها، وكيفية تقييم المعرفة التي تولدت من ممارسة التعلم واستخدامها بالاشتراك مع آخرين (GHAYE & GHAYE, 1998) .

وجدير بالذكر أن التدريس التأملي التدبري يساعد المعلم على تيسير وإحداث عملية التغيير، ويساعده على أن يصبح معلمًا موجهًا توجيهًا ذاتيًا، وفي تشجيع المعلم على أن ينتقد نفسه ذاتيًا، حيث يفترض كثير من المعلمين أن ما يقومون به من أداء وسلوكيات هو الأفضل، ولكن ما الذي سيكون عليه الوضع، لو أن معلمًا قام بتسجيل

بعض دروسه صوتيًا أو بواسطة الفيديو، ثم عاد إليها ثانية، فإنه قد يكتشف مفاجآت لم تكن تخطر على بال، وفي ضوء ذلك يقوم بإعادة تقييم نفسه. وفضلاً عن ذلك ترجع أهمية ممارسة المعلم للتأمل عساف (٢٠١٨، ١٩٤) إلى:

١- وجود إحساس بالرضا والثقة بالنفس مرجعه إلى ما تحقق من إنجازات.

٢- زيادة مستوى الدافعية ينعكس أثره على ما يقوم به الطلاب من أعمال.

٣- القدرة على تجاوز المواقف التي يحدث فيها إحباط والتي تواجه كل المعلمين عندما لا يتحقق للطلاب إلا قدرًا محدود من الإنجاز مقارنة بما يبذل من جهد أوما ينفق من وقت.

٤- توفير قدر من السلامة العقلية للمعلم عندما يتحقق له قدر كباحث وكمتعلم إحساس الإنجاز، مما يؤدي إلى زيادة الجهد المبذول من قبله إلى الحد الأقصى وتجاز أي شكل من أشكال الأحباط يواجهه.

كما تظهر أدبيات التربية أن الممارسة التأملية تمنع المعلمين من التفاعل باندفاع وروتينية، وتساعدهم في خلق تجارب يومية، وتمكنهم من التصرف بشكل هادف ومقصود، وترفع مستوى وعيهم عند التفكير في التدريس، وأنه يوفر أفضل فهم وإحداث تغييرات إيجابية. "فالتأمل هي عملية تنموية للتعلم التجريبي. الجوهر هو استخدام الخبرات المكتسبة من الممارسة والتعامل معها بشكل نقدي من أجل تحسينها. المهارات التي يقوم عليها مفهوم الممارسة التأملية هي: التفكير في ممارسة الفرد، وربط النظرية والممارسة، والتحليل النقدي وتقييم الإجراءات(Osmanovic & Maksimović, 2020, 354-366).

ومن ثمَّ، فإن التفكير التدبري نشاط ذهني يقوم فيه المعلم بتأمل الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبه هذا الموقف، ثمَّ يقوَّم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له.

وجدير بالذكر أن التدبر عملية تفاعلية تمر بمراحل وخطوات، وتعد الملاحظة الذاتية هي نقطة البداية، أو ملاحظة الآخرين لبعض المواقف الحياتية المثيرة للتساؤلات، وهذه الملاحظات توجه المسارات المحتملة للأفعال والأفكار اللازمة لمواجهة الموقف أو

المشكلة، مثل: التعبير عن المعتقدات التربوية كتابة ثم التفكير بعمق في كيفية بلورة تلك المعتقدات، حث إن بعض المعتقدات تتشكل بفعل الخبرات السابقة وبعضها يكون قابلاً للفحص والبعض الآخر لا يكون كذلك (المغيرية، ٢٠٠٩، ١٢٨). وتتعدد مهارات التفكير التدبري، ويصنفها الرشيدي (٢٠١٩، ٧٩٨- ٧٩٩) إلى خمس مهارات، وهي:

١- مهارة التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية): هي القدرة على عرض جوانب الموضوع وتعرف مكوناته واكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا.

٢- مهارة الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخطأ أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.

٣- مهارة الوصول إلى استنتاجات: القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.

٤- مهاراة إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

٥- وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوة على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

وتتعدد الاستراتيجيات التي تدعم ممارسة التدبر والتأمل لدى المعلمين، ولعل من من أهمها:

١-الكتابة: لا يعد نهج تعليم المعلم المتأمل التقنيات الكلاسيكية لمهارات التدريس مثل النمذجة والتقليد والممارسة كافية؛ وبالتالي، يطُلب من المعلمين كتابة مقالات تأملية لقيمهم ومعتقداتهم. وذلك من أجل اقتناص أفكار المعلم وأساليب تفكيره من أجل التوصل إلى منتج فكري جديد يمكن تقويمه وتعديله.

٢- الرجوع إلى مجلات إلى المجلات والدوريات والصحف: تعد كتابة المجلات والسير الذاتية ومجموعات الدعم وتدريب الأقران من الوسائل الأخرى التي تحفز التفكير، وذلك

للوقوف على الجديد من المعلومات في موضوع التخصص أو الدراسة وكذلك الأحداث اليومية المرتبطة به.

٣-سجلات الحالة (Case Record) وهو نشاط منظم يتضمن جمع معلومات عن قضية معين معينة أو حالة يتم دراستها والتركيز عليها.

٤-المواقف التعليمية الجماعية: مثل المحاكاة ولعب الأدوار والتعلم التعاوني والتدريس المصغر.

٥-التعلم الإلكتروني أي التعامل مع النصوص الالكترونية من خلال شبكة الانترنت وغيرها.

٦-استخدام القصة والحكاية لشرح الفكرة أو توضيح المعنى أو إثارة الفكر.

أوجه نقد أسلوب الممارسات التأملية:

على الرغم من أن حركة التدريس التأملي كانت مؤثرة جداً في دور وصورة المعلم، فقد أثارت أيضاً بعض الانتقادات، فقد تعرض شون باعتباره الشخصية الرئيسية وراء التدريس التأملي، لانتقادات بسبب تعامله مع عملية تعلم المعلم على أنها عملية فردية يعتبر فيها المعلم وحده في تقييم ممارسته / ممارستها دون الالتفات إلى تفاعل ذلك المعلم مع السياق الاجتماعي أو الناس من حوله. وعلى الرغم من مناقشة التفاعل بين المعلم الطالب والمعلم المعلم، فإنه لا يركز على تعاون المعلمين في التفكير معًا أو محادثاتهم الحوارية التي يجرونها (Zeichner& Liston, 1996,).

وفيما يتعلق بالمنظور البنائي الاجتماعي لتعليم المعلمين، فإنه لا يمكن للمعلمين الوصول إلى مستوى التفكير التأملي الذي يصلون إليه في وساطة حوارية عندما يكونون بمفردهم (Johnson, 2009). كما أثار التدريس التأملي أيضاً بعض الانتقادات لأنه لا يتجاوز التركيز الفردي على المعلمين وانعكاساتهم الشخصية، إنه يركز على بيئة الفصل الدراسي وحده دون النظر إلى العوامل الاجتماعية والسياسية الأوسع التي تؤثر على المعلمين والسياق المؤسسي الذي يعملون فيه. أي أن تعليم المعلم المتأمل قد يكون وسيلة جيدة لضمان التطور المهني الشخصي، إلا أنه يفتقر إلى البعد الأخلاقي التحرري لتحسين

المجتمع (Akbari, 2007, 192- 207) كما تم انتقاد شون لتوجيه الانتباه إلى التفتيش الداخلي للمعلمين وفقدان الاتصال بالواقع الاجتماعي والثقافي، من خلال التركيز على دورهم في الفصل وحده، حيث يتم توجيه المعلمين للقيام بدور خاضع في نظام التعليم الذي يحاول قمع المعلمين ليصبحوا فنيين(Zeichner & Liston, 1996; 18)

ويشير (Akbari, 2007, 192- 207) إلى أنه عادة ما تقتصر الممارسة التأملية على خبرة المعلمين السابقة التي لا تسمح لهم بممارسة التفكير في إعداد الدروس الإبداعية للدروس القادمة. وفضلاً عن ذلك، فإن مطالبة معلمي ما قبل الخدمة أو المعلمين الجدد بالانخراط في ممارسة تأملية قد يتطلب الكثير من التفكير في خبرتهم التدريسية المحدودة للغاية، وتتمثل إحدى القضايا الأخيرة التي تثير القلق بشأن التدريس التأملي في التركيز المفرط على اعتماد المعلمين على مواردهم الخاصة مثل ذكرياتهم وخبراتهم، فليس هناك ما يضمن أن التفكير الأعمق في تجربة المرء من خلال كتابة اليوميات سيمنحه رؤية أفضل للواقع.

ب- البحوث الإجرائية (بحوث الفعل) Action Resarch

تعد البحوث الإجرائية لب الممارسات المهنية التأملية ووسيلتها لحل المشكلات المهنية، وهي عملية بحثية يقوم بها الممارسون التربويون (سواء أكان معلمًا أم مديرًا، أم مشرفًا تربويًا) بدراسة الممارسات المهنية الخاصة بهم بشكل علمي منظم. فقد أصبح البحث الإجرائي شائعاً كشكل من أشكال التدريب أثناء الخدمة في بعض المناطق التعليمية، حيث يتم تمكين المعلمين لفحص ممارسات التدريس الخاصة بهم بدلاً من تلقي تدريب خارجي أثناء الخدمة.

تقوم الفكرة الرئيسية لهذا الأسلوب التدريبي على النظر إلى المعلم على أنه "باحث تربوي" يقوم بحل المشكلات التي تواجهه في الميدان من خلال القيام بالبحث العلمي الذي يعالج به ما يواجهه من عقبات في أثناء عمله فتتحسن طريقته في التدريس وممارساته كمعلم، ويكتسب ما يؤهله للأداء المتميز (علي، ٢٠١٩، ٧١).

ويحقق قيام المعلم بدوره كباحث فوائد كثيرة وتغييرات إيجابية في أدائه المهني، ومن النتائج الإيجابية لحركة المعلم كباحث أن المعلم سيتخلص من التحكم والسيطرة الخارجية عليه كمهني ممارس أو على واقعه المهني. فهو عندما يجري بحثًا يتعلق بمحور معين من محاور مهنته سوف يمتلك رؤية خاصة، وتقييمات موثقة ومدعومة بدليل علمي، وهذا سيجعل منه عارفًا وملمًا بمهنته وبملابساتها؛ مما سيعزز ثقته بنفسه واعتماده على ذاته، ومن ثمَّ، تكون النتيجة الحتمية لمثل هذه الحركة هي ميلاد معلم فعال ومحترف. والمهني المحترف هو الذي يتحمل مسؤولية تطوير أدائه، وربما الإسهام في تطوير العاملين معه في نفس المهنة (هارون ، ٢٠٠٥، ٦١٥).

ويتضح مما تقدم، وجود فجوات أو ثغرات في أداء المعلمين Performance Gaps، ولا يمكن تجاوزها إلا من خلال المعلمين أنفسهم، ومن ثمَّ فإنها تولد عددًا كبيرًا من الأفكار التي تصلح كمحاور للتركيز في أبحاث إجرائية موجهة نحو العمل.

مفهوم بحوث الفعل:

تعد بحوث الفعل وسيلة للعمل في الميدان، من خلال الاستفادة من أساليب البحث المتعددة، والتي تهدف إلى تعزيز التغيير وتوفير البيانات لإنتاج المعرفة العلمية. وتعتمد بحوث الفعل على التطوير التعاوني للمعرفة وتصميم الفعل، والذي يشمل المستفيدين كمشاركين مشاركة تامة في عمليات التعلم المتبادل. فبحوث الفعل عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات الديمقراطية والتضامنية الشعورية لإنتاج المعرفة وتصميم الفعل، والتي يتعاون من خلالها الخبراء المدربون والمستهدفون المحليون في العمل معًا. وتتمثل المصادر الكبرى لبحوث الفعل في الفلسفة الأمريكية البرجماتية، وعلم النفس التجريبي والاجتماعي، وتنمية المجتمع وتعليم الكبار، وأنشطة الديمقراطية الصناعية، والاستقصاء الإنساني، وعلوم الفعل، وتعلم الفعل، والممارسة التأملية/ الانعكاسية (جرينوود، ومورتين، ٢٠١٦، ٢٩). ويعرف (Dinkelman, 1997, 250– 257) بحوث الفعل بأنها طريقة منهجية ومنظمة للمعلمين لمراقبة ممارستهم أو استكشاف مشكلة

ومحاولة محتملة للعمل. ووفقًا (Richards and Farrell, 2005, 171) "يشير البحث الإجرائي إلى البحث الذي يجريه المعلم في الفصول الدراسية والذي يسعى إلى توضيح وحل مشكلات التدريس العملية.

يُعزى ظهور البحث الإجرائي بشكل كبير إلى كورت لوين Kurt Lewin، عالم النفس الاجتماعي الذي طبقت أبحاثه أساليب العلوم الاجتماعية لتطوير حلول عملية لمعالجة القضايا الاجتماعية، وتركز اهتمامه الرئيس على التغير الاجتماعي وخاصة فيما يتعلق بكيفية التنظير للتغير الاجتماعي وتحديد مفاهيمه وكيفية الارتقاء به. وقد تصور ليفين بحوث الفعل العملية التي بواسطتها يستطيع شخص ما بناء تجربة في موقف اجتماعي أو مادي بغرض تحقيق هدف معين. وقد كانت بحوث الفعل نوع من التدخل قصير المدى، وأصبحت نماذج بحوث الفعل عمليات تعلم مستمرة ومشتركة، حيث تركزت الصياغات المعاصرة لبحوث الفعل على الإنتاج التعاوني أو التعلم التعاوني المنتج كمحرك داعم للتغيير (جرينوود، ومورتين، ٢٠١٦، ٥٤- ٥٦).

فقد أرست أعمال ليفين البناء الأساسي لما يُطلق عليه اليوم بحوث الفعل، فقد وضع مراحل إنتاج المعرفة القائم على أساس حل مشكلات الحياة الواقعية، كما وضع من البداية دورًا جديدًا للباحثين وأعاد تحديد معيار الحكم على جودة عمليات البحث والاستقصاء، فقد غير ليفين دور الباحث من ملاحظ عن بعد إلى أن يكون ضمن (داخل- مشارك فعال) عملية حل مشكلة واقعية وملموسة؛ فمعيار الجودة الذي طوره ليفين للحكم على النظرية كان في تركيزها الجيد والمناسب على قدرتها على دعم حل المشكلة العملية في مواقف الحياة الواقعية (جرينوود، ومورتين، ٢٠١٦، ٥٤- ٥٦).

ومن ثمَّ، فإن الفكرة الجوهرية لبحوث الفعل هي إحداث التغيير، ومن ثمَّ ترك المنظمات تقوم بتطوير حالة الاستقرار التي تتخلل عملية التغيير، وتركيزها على المشاركة الكاملة والتعاون بين الباحثين والمستفيدين أنفسهم كمشاركين، حيث يمثل التوجيه والإرشاد للمشاركين المحليين الحد الأدنى.

وتتميز البحوث الإجرائية عن الأنواع الأخرى من الأبحاث التربوية بالتنظيم المرن والمتكيف، فمشروع البحث الإجرائي مفصل ومفتوح ومبدع، مما يعني أنه يمكن تغييره وتصحيحه وتطويره باستمرار طوال عملية البحث. ولا يفرق البحث الإجرائي بين الباحثين والمستجيبين ولكن فقط المشاركين في عملية التدريس، أي الممارسين الباحثين، حيث يكون الممارسون باحثين محتملين والباحثون ممارسين. يشارك الباحثون في استكشاف ممارساتهم الخاصة بالتعاون مع المشاركين الآخرين، الذين أصبحوا بدورهم باحثين محتملين (Osmanovic & Maksimović, 2020, 354-366).

باختصار، فإن السمة الأساسية للبحث الإجرائي هي تركيزه على حل مشكلات معينة يواجهها المعلمون الممارسون في الممارسة التربوية. ومن ثمَّ، فإن البحث الإجرائي هو عملية يقوم من خلالها الممارسون بدراسة مشكلاتهم علميًا من أجل توجيه قراراتهم وأفعالهم وتصحيحها وتقييمها.

انعكاسات بحوث الفعل على التنمية المهنية للمعلمين:

تركز الممارسة التأملية على الفرد في المجال المهني وعلى الوعي الذاتي، وهو أمر مهم كشرط أساسي للتطوير المهني. لذلك، يمكن اعتبار أن أفضل طريقة لتنفيذ الممارسة التأملية في العملية التعليمية هي دعم البحث الإجرائي. ومن ثمَّ، يعد البحث الإجرائي، شكل قوي من أشكال التطوير المهني للمعلمين، حيث يساعد البحث الإجرائي المعلمين على أن: (أ) يطور المعلمون معرفة جديدة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بفصولهم الدراسية، (ب) يعزز التفكير التدريس والتفكير،(ج) يوسع الذخيرة التربوية للمعلمين ، (د) يضع المعلمين المسؤولين عن حرفتهم ، (هـ) تعزز الصلة بين الممارسة وإنجاز الطلاب ، (و) تعزز الانفتاح على الأفكار الجديدة وتعلم أشياء جديدة، و (ز) يمنح المعلمين ملكية فعالة الممارسات؛ ومن ثمَّ، توفير الوقت والحافز للمعلمين للانخراط في العمل المشاريع البحثية ومنحهم فرصة لعرض نتائجهم والمشاركة المهنية والحوار مع الأقران يعزز نموهم وتطورهم المهني، والذي بدوره يدفع بمجال التعليم إلى الأمام. استخدام البحث الإجرائي كشكل من أشكال كما أن تطوير المعلمين يزيد من

الإحساس بالمهنية في التعليم، وتمكن المعلمين من أن يصبحوا وكلاء للتغيير (Johnson, & Button, 2000, 107-126).

تمكين المعلمين:

ييسر البحث الإجرائي تمكين المعلم، وذلك عندما تكون لديهم القدرة على جمع البيانات الخاصة بهم لاستخدامها في اتخاذ القرارات بشأن مدارسهم والفصول الدراسية. ويمكن للمعلمين المتمكنين أن يجلبوا مواهبهم وخبراتهم وأفكارهم الإبداعية في الفصل؛ وتنفيذ البرامج والاستراتيجيات التي تلبي احتياجات طلابهم على أفضل وجه. وتجعلهم قادرين على استخدام المنهجيات التي تكمل فلسفتهم الخاصة وأسلوب التدريس. فالنهج من أعلى إلى أسفل التي تستخدم في بعض الأحيان لإدارة المدارس وحل مشاكل الفصل الدراسي تخلق مشكلة السيطرة الخارجية على المعلمين، مما يقلل من فعالية المدارس.

سد الفجوة بين البحث والممارسة

توجد فجوة بين الباحثين الذين يتم إعدادهم للبحث، والمعلمين الممارسين في هذا المجال، يمكن استخدام البحث الإجرائي لسد هذه الفجوة بين البحث والممارسة.

جدير بالذكر أن أنشطة التطوير المهني للمعلمين مختلفة عن نظرائهم في المهن الأخرى مثل الطب والقانون والهندسة. يشير (Sagor ,1992, 93) إلى أن معظم المهنيين الآخرين يساهمون في تطوير قاعدة معارفهم المهنية بطرق متنوعة. على سبيل المثال، غالباً ما يدرس الأطباء مرضاهم ثم ينشرون نتائجهم في مجلات الأبحاث الطبية.مثل هذا النموذج يطمس الخطوط الفاصلة بين الممارس والباحث ويؤكد أهمية وملاءمة البحث للممارسة. ومع ذلك، لا توجد مثل هذه النماذج في التعليم، حيث يتم إجراء البحث من قبل باحثين جامعيين غالباً ما يكونون بعيدين عن الفصل الدراسي. ومن ثمَّ، فإن المعلمين أكثر عزلة ويتمتعون بتفاعل تعاوني أقل مع بعضهم البعض على مدار اليوم مقارنة بعديد من المهنيين في مجالات خارج التعليم. نادرًا ما توجد مثل هذه العزلة بين المهنيين الآخرين مثل المهندسين، الذين يعملون بشكل تعاوني، نادراً ما يتعاون المعلمون

أو حتى يتشاورون مع بعضهم البعض، باستثناء اجتماعات الموظفين المحددة مسبقاً والمنظمة للغاية وأنشطة "التطوير المهني" أثناء الخدمة. ويرى (Leglar and Collay 2002,)أن هذا الانفصال بين البحث والممارسة شكّل مشكلة للتعليم منذ ثلاثينيات القرن الماضي، عندما بدأ أساتذة الجامعات في تمييز أنفسهم كباحثين وليسوا كمعلمين أو مربين، ومن ثمَّ، فقد عززت هذه الممارسة الحدود الفاصلة بين البحث والممارسة.

وفضلاً عن ذلك، فإنه في معظم المجالات المهنية خارج التدريس، فإن الأشخاص الذين يقومون بالوظيفة هم أيضاً الأشخاص المسؤولون عن تقييم جودة العمل. أي أن معظم المهنيين خارج مجال التعليم يعملون كممارسين في مجالهم ووكلاء داخليين لمراقبة الجودة. على سبيل المثال، بناءً على احتياجات مرضاهم، يحدد الأطباء مجالات التطوير المهني المعينة التي سيتابعونها. كما يقرر المهندسون والمحامون الفرص التعليمية التي يجب استكشافها بناءً على احتياجاتهم الفورية. بينما تختلف هذه العملية اختلافاً كبيراً في مجال التعليم، حيث غالباً ما يتم تحديد أنشطة التطوير المهني التي ترعاها المنطقة من قبل المشرفين. في كثير من الأحيان، المديرون والمسؤولون على مستوى المقاطعات والمشرعون ، وأصحاب المصلحة الأقوياء الآخرون يقررون الموضوعات التعليمية والتنموية التي سيتبعها المعلمون، بغض النظر عن الاحتياجات التي يدركها المعلمون أنفسهم (West, 2011, 93).

في دراسة للمعلمين الذين يستخدمون البحث الإجرائي، وجد أن البحث الإجرائي ساعد المعلمين على تغيير مفهوم البحث. فبعد الانتهاء من مشاريع البحوث الإجرائية، بدأ المعلمون في النظر إلى البحث باعتباره شيئًا وثيق الصلة بتدريسهم. يمكنهم قراءة ونقد الأبحاث التي أجراها الآخرون، و يمكنهم إجراء الأبحاث بأنفسهم (Johnson & Button, 2000, 116) .

وتوصلت دراسة (Saeb , Nejadansari., & Moinzadeh, 2021, 286– 291) إلى أن بحوث الفعل تسهم في النمو المهني للمعلمين وتطورهم من خلال

زيادة وعيهم بدورهم كمعلمين واحتياجات طلابهم، وتوفير فرص للتأمل الذاتي في الممارسة، وزيادة الثقة المهنية، وتنمية الشعور بالقيادة والاستقلالية، وخلق أجواء صفية إيجابية.

أوجه نقد أسلوب بحوث الفعل:

ظهرت العديد من الانتقادات لحركة بحث المعلم من قبل العلماء داخل وخارج التعليم وحث الممارسين على إجراء تقييم نقدي لممارسة بحث المعلم. فقد أشار (Cochran-Smith and Lytle , 1999, 15-25) إلى ثلاثة انتقادات رئيسية للبحث الإجرائي، وهي:

١- **نقد المعرفة:** يركز "نقد المعرفة" على القضية المعرفية الخاصة بنوع المعرفة، إن وجدت، التي يتم إنشاؤها عندما يقوم المعلمون بإجراء بحث حول مدارسهم وفصولهم الدراسية، غالباً ما يفترض الباحثون الإجرائيون وجود معرفة رسمية حول التدريس يمكن تمييزها عن المعرفة العملية غير الرسمية. ويشير نقد المعرفة إلى أن البحث الذي يتم إجراؤه لا يمكن أن يولد المعرفة حول التدريس والتعلم والتعليم ما لم تكن محكومة بنفس التقاليد المعرفية مثل البحث الذي يهدف إلى توليد المعرفة الرسمية.

٢- **طرق النقد:** في "نقد الأساليب" لحركة بحث المعلم، يشير النقاد إلى أنه من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، فهم الأحداث عندما يكون المرء مشاركاً فيها. وقد تم توجيه مثل هذا النقد ليس فقط للباحثين عن العمل، ولكن أيضاً لعديد من الباحثين ما بعد الحداثيين الذين يجرون بحثاً ظاهرياً أو سردياً أو إثنوغرافياً.

٣- يجادل "نقد النهاية"، المتجذر في النظرية النقدية، بأنه على الرغم من أن أبحاث المعلم لها تأثير محتمل لتغيير طبيعة الممارسة ودور المعلمين بشكل أساسي، تتضاءل قوتها بشدة إذا تم استخدامها لإدامة الوضع الراهن. ويجادل هؤلاء النقاد بأن أبحاث المعلم يجب أن تكون متجذرة في فهم الهياكل الاجتماعية ويجب أن يكون لها هدف تغييرها. ويشيرون

إلى أن هذا العامل المحفز غالبًا يتم تجاهله في فصول بحث المعلم التقليدية؛ مما يؤدي إلى ترسيخ غير مقصود للممارسات السابقة وهياكل السلطة التقليدية.

كما أنه توجد حواجز أمام التعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمعلمين في المدارس في إجراء البحوث. بينما قد يثني المنظرون الاجتماعيون الناقدون على أبحاث المعلم وقدرته على تمكين المعلمين من خلال تغيير الدور التقليدي الذي لعبته الجامعة كوصي على المعرفة، فإن نموذج الباحث التعاوني للمعلم يمكن أن يكون متناقضًا للمعلمين الذين يتوقعون أن تؤدي الجامعة دورًا توزيعيًا أكثر في تحقيق التطوير المهني. ولذا يتطلب البحث الإجرائي التعاوني كنموذج للتطوير المهني كلا المجموعتين للتنقل في منطقة غير مألوفة وإعادة تعريف الأدوار المفترضة تقليدياً.

ج- التنمية المهنية الالكترونية للمعلم:

كتبت توري تراست Torrey Trust(Trust, 2018, 54) وهي رئيس تحرير مجلة التعلم الرقمي وإعداد المعلم، مقالاً استهلت به أحد إصدارات/أعداد المجلة بعنوان "لماذا نحن في حاجة إلى التكنولوجيا في التعليم Why Do We Need Technology in Education?، محاولة الإجابة عن هذا السؤال من خلال تفنيد بعض الأسباب والعوامل الواردة في بعض الأدبيات ذات الصلة – التي وصفتها بالتقليدية – والتي تقف وراء ضرورة استخدام التكنولوجيا في التعليم، إلا أنها أكدت على أننا نصبح بحاجة إلى ذلك عندما تكون التكنولوجيا قادرة على إعادة تعريف التعليم وتحويله Redefine and Transform Learning، وليس فقط تحسينه وتعزيزه؛ أي لم تعد المعارف والمعلومات حبيسة جدران حجرة الدراسة، كما أنها لم تعد حكرًا على المعلم كمصدر لها، فظهر – على سبيل المثال – ما يُعرف بالمشروع العالمي للقراءة بصوت عالٍ "الجهرية" Global Read Aloud Project (GRA) ؛ حيث يمكن للطلاب القراءة والتحدث مع أقرانهم في بلدان أخرى حول العالم، كما أنها أشارت إلى أن معلمي اليوم لن يكونوا مناسبين بما يكفي للتعامل مع هذه الأساليب، ما لم يتم إعدادهم وفق هذه التحولات، ويصبح المعلم يمتلك زمام تنمية ذاته مهنيًا، فيتولى مسئولية

تصميم وإدارة أنشطة للتنمية المهنية الذاتية عبر الانترنت Online Teacher Professional Development Courses. .

لعل ما أشارت إليه تراست Trust وجعلت منه مقدمة لعدد المجلة، بالإضافة إلى ما سبق استعراضه خلال المحور السابق من الإطار النظري للبحث؛ حيث التحول الرقمي وانعكاساته على بيئة عمليتي التعليم والتعلم، وأهمية التنمية المهنية الذاتية للمعلم، يدعو إلى الكشف عن سبل الإفادة من التطبيقات التكنولوجية بصورها المختلفة، وشبكات الانترنت في تمكين المعلم من تنمية ذاته مهنيًا، وعليه يتناول هذا المحور مراجعة نظرية مركزة لأدبيات التنمية المهنية الالكترونية/ عبر الانترنت للمعلم، من حيث: مفهوم وفلسفة التنمية المهنية الالكترونية، وأهم أساليبها ونماذجها العالمية، وذلك على النحو التالي:

ـ أولاً: مفهوم وفلسفة التنمية المهنية الالكترونية للمعلم:

لعل من مظاهر تأثر التنمية المهنية للمعلم بالثورة التكنولوجية والمعرفية وتداعياتها المتلاحقة، ما حدث من تغير في مضمونها، وسبل تقديمها؛ فظهرت صيغ ونظم جديدة لم يكن لها وجود من قبل، منها ما يُسمى بالتنمية المهنية الالكترونية للمعلم، أو التنمية المهنية للمعلم عبر الانترنت(Online Teacher Professional Development (OTPD، وذلك لتحقيق النمو المهني المستمر والذاتي للمعلم ، ومن ثم رفع مستوى كفاءته المهنية، بما يرفع من مستوى تحصيل تلاميذها، ويعزز من إنتاجية المدرسة بصفة عامة.

١/١ـ مفهوم التنمية المهنية الالكترونية:

تجدر الإشارة إلى أن التنمية المهنية للمعلم (التقليدية أو وجهًا لوجه Face to Face)؛ تعني تلك العمليات والأنشطة المصممة بغرض تعزيز المعارف، والمهارات، والاتجاهات المهنية للمعلمين؛ وذلك بهدف تنمية المعلم مهنيًا، وعلميًا، وثقافيًا طوال حياته المهنية، وهذا ما يصاحبه تحسن في مستوى تحصيل المتعلمين.

أما عن التنمية المهنية الالكترونية للمعلم، فإنه من خلال مسح بعض الدراسات والكتابات ذات الصلة، تبيَّن أنه نظرًا للحداثة النسبية لهذا المصطلح؛ حيث نشطت الجهود

البحثية في هذا المجال على نطاق واسع في البيئات الأجنبية منذ قرابة عقدين من الزمن، وعليه فقد تعددت المسميات الدالة عليه، والتي ظلت لفترة طويلة تُستخدم كمترادفات As Synonyms؛ فعُرف بالنمو المهني للمعلم عبر الانترنت Online Teacher Professional Development (oTPD) (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009; Marrero, Woodruff, Schuster, & Riccio, 2010)، بينما استخدم دوفور وزملائه، وستول ولويس (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2010; Stoll & Louis, 2007) مصطلح مجتمعات التعلم المهني (Professional Learning Communities (PLCs، كما عرفها البعض تحت مسمى شبكات التعلم المهني Professional Learning Networks (PLNs) (Lieberman & Grolnick, 2005; Trust, 2012)، وفي قطاع التعليم العالي ظهر مصطلح شبكات التعلم المهنية غير المتزامنة Asynchronous Learning Networks (ALNs)، كما عرفت أيضًا بمجتمعات التعلم عبر الانترنت Online Learning Communities (OLCs) (Mackey & Evans, 2011).

أما عن هذا البحث، فإنه يعتمد مصطلح التنمية المهنية الالكترونية للمعلم، ويتفق ذلك مع ما جاء به ستون (Stone, 2008, 9) في وصفه لهذا النوع من النمو المهني للمعلم باستخدام مصطلح "التنمية المهنية الالكترونية Electronic Professional Development (ePD)"، وهذا ما أكده ديدي وآخرون (Dede, et al, 2009) أن المصطلح الملائم لوصف طبيعة النمو المهني للمعلمين وفق هذا الأسلوب ـ عبر الانترنت ـ هو التنمية المهنية للمعلمين عبر الانترنت (OTPD)، مع استخدام كلمة "الالكترونية" بدلاً من "عبر الانترنت"؛ لكون الأولى أكثر استخدامًا في البيئات البحثية العربية، ليصبح المصطلح المعتمد من قبل البحث الحالي، هو" التنمية المهنية الالكترونية للمعلم" ويُشار إليه باللغة الانجليزية Online Teacher Professional Development (OTPD).

نظرًا لتعدد المصطلحات الدالة على "التنمية المهنية الالكترونية للمعلم" كما سبق وتبين، فقد وردت جملة من التعريفات حولها، وعدة رؤى لتفسيرها، وعلى الرغم من تباينها في زوايا النظر للمصطلح، فأنه تجمعها عناصر مشتركة تمثل جوهرها وكينونتها، ومن هذه التعريفات: ما ساقه روجرز (Rogers, 2001) إذ يعرفها على أنها مجموعة متنوعة من الأنشطة المهنية التي تُقدم للمعلم، اعتمادًا على وسائط تكنولوجيا المعلومات Information Communication Media، والتي من خلالها يمكن للمعلم تحقيق نموه المهني بذاته وفقًا للأهداف المحددة سلفًا، دون الحاجة إلى مواجهة المدربين أو الأقران وجهًا لوجه. كما يُنظر إليها على إنها ذلك النوع من النمو المهني الذي يعتمد في تطبيقه على مفهوم وخصائص التعليم عن بعد Distance Education، حيث تجاوز قيود الزمان والمكان لحدث التعلم؛ وذلك بهدف تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، أو تطوير القدرات المؤسسية للمدرسة، بما ينعكس إيجابًا على مستوى تعلم الطلاب (Phu, Vien, Lan, & Cepero, 2014). كما يعرفها كل من نورثروب وراسموسن (Rasmussen,& Northrup, 2002, 2) على أنها تقديم أنشطة النمو المهني عن بعد للمعلمين، حيث استقلالية بعدي المكان والزمان، وذلك من خلال شبكة المعلومات العالمية، كأداة للتعلم والتواصل والتعاون بين المعلمين بعضهم بعضًا من ناحية، وبينهم والتربويين المهتمين من ناحية أخرى.

وفي هذا السياق، يعرفها ديدي (Dede, 2006) وهو أحد رواد التعلم المهني عبر الانترنت Online Professional Learning، على أنها استخدام الوسائط التكنولوجية التفاعلية المدعومة بالانترنت؛ لتعزيز تعلم المعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الخاصة. في دراسة توماس (Thomas, 2010, 23) طرح تعريفًا إجرائيًا للتنمية المهنية الالكترونية، إذ يستخدمها على أنها دورات للتعلم المهني تُقدم عبر الانترنت؛ وذلك بغرض تحقيق النمو المهني المستمر للمعلمين. هناك من ينظر إلى التنمية المهنية الالكترونية للمعلم على أنها مجموعة متنوعة من خبرات التعلم المقدمة للمعلم جزئيًا أو كليًا عبر الانترنت (Fishman et al., 2013, 427)، وهنا يُلاحظ انه قد اختزل صفة الالكترونية ليصف بها الطريقة التي تتم بها

تقديم محتوى التنمية المهنية للمعلم. كما يعرفها مركز قادة تكنولوجيا التعليم عبر الانترنت (ETLO) على أنها استخدام المعلمين لشبكات الانترنت Networks؛ لدعم القدرات التفاعلية مع الزملاء وجميع المستخدمين؛ بما يساعد في تحسين معارفهم، وتنمية ممارساتهم المهنية (EdTech Leaders Online,2004, 1).

كما يُشار إليها على أنها طريقة نقل وتقديم المصادر التدريبية للمعلمين بعيدًا عن مواقع عملهم بالمدارس، وذلك عبر التقنيات الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة، والتي تسمح للمعلم بالتفاعل مع غيره من المهنيين، كما توفر له فرص التعلم الفردي، فضلاً عن تمكين المعلم من امتلاكه لزمام عملية نموه المهني المستمر (Dovanat, 2009, 232). كذلك يستخدم مصطلح التنمية المهنية الالكترونية ليعني: الفرص التي تتيح للمعلم الانخراط في أنشطة التعلم المهني الذاتي self professional learning activities، وذلك من خلال وسائط تقنية متطورة ومتنوعة سواء أكانت متزامنة أم غير متزامنة؛ لتقديم أفضل الممارسات المهنية للمعلم، بما يحقق له النمو المهني المستمر، مع التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي، وتفريد تعلم المعلم Individualization of Teacher Learning (Mannarino, P, 2012, 12). ويعرفها بوكانان (Buchanan, 2013, 15) على أنها فرص النمو المهني للمعلم القائمة على التقنيات الالكترونية، وشبكات الانترنت، مثل: (ندوات الكترونية، وحدات التعلم الذاتي، منصات المناقشة التعليمية، والموسوعات الالكترونية، ورش عمل تفاعلية عبر الانترنت، شبكات النمو المهني عبر الانترنت)، وتأتي هذه الفرص أو الأنشطة المهنية أما في صيغة تزامنيةSynchronous mode، أو غير تزامنية Asynchronous mode، أو المزج بين الصيغتين Blended mode، كما أنها من الممكن أن تحدث بصفة رسمية Formal Activities، أو غير رسمية Informal Activities.

وبالتدقيق في التعريفات والرؤى السابقة لمصطلح التنمية المهنية الالكترونية للمعلم، أمكن للباحثين التوصل إلى بعض الملامح التي تمثل نقاط التقاء، والتي يمكن النظر في

مجملها على أنها تعكس أهم خصائص التنمية المهنية الالكترونية، والتي تميزها عن نظيرتها التي تتم وجهًا لوجه، ومن هذه الملامح ما يلي:

- **الاعتماد على الوسائط والتقنيات الالكترونية ICT، وشبكة الانترنت؛** حيث إن تقديم المحتوى التدريبي للمشتركين من المعلمين يتطلب بالضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما انه يعتمد بشكل جزئي أو كلي على الانترنت.
- **تجاوز بعدي المكان والزمن (زمكانية حدث التعلم)؛** لعل اعتماد أنشطة التنمية المهنية الالكترونية على التقنيات الالكترونية بصورة كلية من ناحية، وعلى خدمات الانترنت سواء كليًا أم جزئيًا من ناحية أخرى، جعلها تتخطى قيود المكان والزمن اللذين يمثلان أهم معوقات التنمية المهنية التقليدية التي تحدث وجهًا لوجه، وحجر عثرة أمام التحاق المعلمين ببرامجها، وهذا ما يؤشر إلى الإفادة من فلسفة ومفهوم التعليم عن بعد.
- **تأصيل مفهومي التعلم الذاتي وتفريد التعلم Self and Individualized Learning Concept؛** لعل تجاوز النمو المهني الالكتروني لبعدي المكان والزمن، أي لا يشترط على المعلم الحضور الفعلي لمكان التدريب، ولا التقيد بإطار زمني محدد للبرنامج التدريبي، بالاضافة إلى تقديم محتوى التعلم المهني عبر الانترنت، عزز من فرص التعلم الذاتي للمعلم (النمو المهني الذاتي Self Professional Development)، فضلاً عن مراعاة قدرات واحتياجات المعلمين المهنية، وكذلك ما بينهم من فروق فردية.
- **تقديم أنشطة مهنية رسمية وغير رسمية Formal or Informal Professional Activities؛** أي أن عملية النمو المهني عبر الانترنت لا تُختزل فيما تقدمه المؤسسات التربوية والهيئات المعنية من برامج تدريبية (رسمية)، إنما تتسع لتشمل أنشطة أخرى ذاتية يلتحق بها المعلم بدوافع ذاتية، ووفق احتياجاته المهنية، والتي توفر للمعلم حرية التعلم ومرونته، وكذلك استدامته طوال حياته المهنية.
- **إتاحة الاتصال المتزامن أو غير المتزامن أو الدمج بين الصيغتين Synchronous and Asynchronous or Blended Mode.**

٢/١ـ فلسفة التنمية المهنية الالكترونية للمعلم:

يمكن القول بإن الحديث عن فلسفة التنمية المهنية الالكترونية للمعلم، بأنها تتبع من معادلة ذات طرفين: الأول؛ ممثلاً في الفصل الجغرافي والزمني بين المعلم والمتعلم، أي تقديم التعلم دون الاعتبار لعنصري المكان والزمان، والآخر ؛ الإتاحة، أي إتاحة المحتوى التعليمي/ التدريبي المتنوع على نطاق واسع. وجاء الطرف الأول متضمنًا فيما طُرح حول التعليم عن بعد، أما الآخر يستوجب عرضًا للتعلم المفتوح، مع الأخذ في الاعتبار أن البعدين/ طرفي المعادلة يتقاطعان في نقطة التقاء، وهي الوسيط التكنولوجي، كما يتخللهما أبعاد أخرى يتم تناولها ضمنيًا.

تأسيسًا على ذلك، وسعيًا لفهم أعمق لطبيعة التنمية المهنية الالكترونية، فإنه يمكن تبيان الموجهات الفلسفية لها، من خلال التطرق إلى جذورها التربوية، منها: التعليم عن بعد، والتعلم المفتوح، ودمج التكنولوجيا بعملية التعلم المهني، وفيما يلي عرضًا نظريًا وتطبيقيًا لهذه العناصر، مع توضيح دورها في تأسيس البنية الفلسفية للتنمية المهنية الالكترونية للمعلم، وذلك على النحو التالي:

١/٢/١ـ التعليم عن بعد والتنمية المهنية الالكترونية للمعلم:

بالرغم من أن الجهود البحثية في مجال التعليم عن بعد تعود إلى عدة سنوات مضت، كما أن هذه الجهود اتسع نطاقها مع محاولة دمج التطبيقات التكنولوجية والوسائط الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك في تحسين النمو المهني للمعلم، فظهور التعلم الالكتروني، ومن ثم التدريب الالكتروني، بمرادفاته المتعددة، مثل: التدريب عبر الانترنت online training، التدريب القائم على الحاسوب Computer –based training، والتدريب المدعَّم بالانترنت Internet –enabled training، إلا أن ظهور مصطلح التنمية المهنية الالكترونية/ عبر الانترنت للمعلم كبديل للتنمية المهنية التقليدية (وجهًا لوجه) يمثل اتجاهًا حديثًا في مجال النمو المهني للمعلم، والذي يعود في جوهره إلى التعليم عن بعد (Taylor,2008; Griffin, 2004; Meyen & Yang, 2005)، ومن ثم، فانه يصعب فهم طبيعة التنمية المهنية الالكترونية للمعلم، وإطارها المفاهيمي دون الكشف عن جذورها الأولى، الأمر الذي يقتضي التطرق إلى مفهوم التعليم عن بعد، أبعاده التربوية، وأهم خصائصه.

جدير بالذكر، أن التعليم عن بعد (Distance Education (DE، موجود منذ زمن بعيد، والذي جاء تزامنًا مع إنشاء خدمة البريد. ويرى البعض أن الإرهاصات الأولى لهذا المصطلح قد بدأت في عام ١٨٤٠م، عندما شرع " إسحاق بيتمان Isaac Pitman"، في استخدام نظام البني بوست (Penny Post)(*) لتعليم الاختزال الصوتي الذي ابتكره، حيث توزيع وتوصيل محتواه العلمي من خلال مكاتب خدمة البريد في الولايات المتحدة الأمريكية، وزاع صيته آنذاك، وعُرف بتدريس الاختزال بالمراسلة لإسحاق بيتمان، وكان الدرس الأول له بمثابة بداية للتعليم عن بعد (Matthews, 1999). وبمرور عدة عقود، توالى ظهور مبادرات التعليم/ التدريس بالمراسلة في دول أخرى مثل: ألمانيا، المملكة المتحدة، اليابان، والولايات المتحدة (Curran, 1997).

لعل من الجهود البحثية المنهجية التي اهتمت برصد البعد التاريخي للتعليم عن بعد، ما جاء به نيبر Nipper، حيث ميَّز بين ثلاثة نماذج مختلفة للتعليم عن بعد، وربط كل منها بالتطور التاريخي للتطبيقات التكنولوجية، ومستوى توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وقد أشار إلى هذه النماذج الثلاثة باسم " أجيال التعليم عن بعد Distance Education Generations"، والتي قسمها إلى ثلاثة أجيال، على أن يعبر كلٌ منها عن نموذج من النماذج الثلاثة، وهي كالتالي (Nipper, 1989):

- **الجيل الأول: التعليم بالمراسلة Correspondence Education**؛ جاء أول اعتراف رسمي للتعليم بالمراسلة في الفترة من ١٨٧١- ١٨٩١ م، غير انه في عام ١٩١٥ م، تم إنشاء الجمعية الوطنية للإرشاد الجامعي National University Extension Association (*)، في الولايات المتحدة

(*) أحد الأنظمة البريدية الرئيسة، كانت وظيفتها تسليم البريد داخل لندن وضواحيها مقابل مبلغ متواضع، والتي تأسست عام ١٦٨٠ م من قبل ويليام دوكورا William Dockwra وشريكه روبرت موراي Robert Murray .

(*) تأسست الجمعية الوطنية للإرشاد الجامعي (NUEA) في عام ١٩١٥ وتتكون من جامعات وكليات (معظمها جامعات حكومية) تعمل في برامج الإرشاد ، وتهدف إلى وضع وتطوير القيم والأساليب والمعايير للتعليم المستمر والإرشاد. في عام ١٩٨٠ ، غيرت اسمها إلى الجامعة الوطنية المستمرة وتعليم الكبار (NUCEA)، ثم في عام ١٩٩٨ إلى جمعية تعليم الكبار والتعليم المستمر (UCEA).

الأمريكية، وجاء ضمن أدوارها وضع معايير التعليم بالمراسلة وضوابط اعتماده، وعندها بدأت مؤسسات التعليم العالي في قبول التعليم بالمراسلة والتعامل معه كاتجاه سائد، وكرست أقسامًا كاملة بداخلها للتعليم عن بعد من خلال المراسلة.

- **الجيل الثاني: استخدام موجات الراديو في تدريس المحاضرات**؛ وكانت هذه المرحلة في الفترة من ١٩١٨ – ١٩٤٦م، وأصدرت آنذاك لجنة الاتصالات الفيدرالية تراخيص لاستخدام البث الإذاعي التدريس عن بعد لأكثر من ٢٠٠ كلية (Casey, 2008, 45-51).
- **الجيل الثالث: بدأ هذا الجيل في السبعينيات**؛ شهدت هذه المرحلة تغيرًا ملحوظًا في ديناميكية التعليم عن بعد، **إلا انه** لم يتم إدخال تكنولوجيا الاتصالات بالمنظور التطبيقي في تعريف التعليم عن بعد حتى الجيل الثالث، وفق تصنيف نيبر Nipper، وجعله يتوقف عند كونه شكلاً من أشكال الاتصال الالكتروني، وذلك عوضًا عن الاتصال المباشر وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم، مع مزيد من التفاعل بين المتعلمين بعضهم بعضًا. وكانت هذه المرحلة بمثابة نقطة الانطلاق لمفهوم التعليم الالكتروني (Keegan, 2013, 47-66).

جاء تايلور (Taylor) ليقتفي اثر نيبر Nipper، في تصنيفه لمراحل نشأة وتطور التعليم عن بعد، ليضيف الجيل الرابع، وأطلق عليه" التعليم في أي وقت، وأي مكان any time, any place learning"، والذي اعتمد في مفهومه على توافر خدمة الانترنت " Internet –based learning"، ثم ما لبث أن طور الجيل الخامس للتعليم عن بعد، متمثلاً في التعليم الالكتروني، مع انتقال مسؤولية التعلم من المنسق/المعلم إلى المتعلم (Taylor, 2001). وأخيرًا، ومع أوائل القرن الحادي والعشرين، وبالتحديد مع انتشار المحتوى المفتوح عبر الانترنتMassive open online courses، أصبح التعلم الالكتروني خيارًا ميسورًا أمام المتعلم دون اعتبارات المكان والزمن، ليصبح بديلاً عن التعليم عن بعد، وليفتح آفاقًا أرحب للتعلم الذاتي عبر الانترنت (Blomeyer, 2002).

جدير بالذكر، أن هذا البحث تطرق بإيجاز إلى نشأة وتطور التعليم عن بعد؛ ليس لأنه ضمن أهدافه، إنما بغرض توضيح إلى أي مدى كان للتطبيقات التكنولوجية والوسائط الالكترونية أثر على تطوره سواء على المستوى المفاهيمي أم التطبيقي، ومن خلال التتبع التاريخي لمراحل تطور التعليم عن بعد، يمكن:

– الإقرار بأن استخدام هذا المصطلح لكسر حواجز المكان والزمن، لم يكن بجديد في مجال التعليم والتعلم؛ إذ كان متاحًا منذ فترة طويلة، حتى قبل انتشار تكنولوجيا الاتصالات على نطاق واسع.

– ملاحظة أن إدخال التطبيقات التكنولوجية وخدمات الانترنت، أحدثت ثورة في مجال التعليم عن بعد، حتى أضحت أجهزة الحاسب الآلي لا غنى عنها في التعليم، كما فتحت شبكة المعلومات العالمية عالمًا جديدًا للتعليم والتعلم والتدريب، حتى أصبحت تمثل الوسيط الأنسب والأكثر استخدامًا حاليًا في التعليم عن بعد.

وتماشيًا مع التتبع التاريخي للتعليم عن بعد، فإن مفهومه قد مر بعدة مراحل تطويرية بالتوازي مع التطور التاريخي الذي شهده التطبيق الفعلي للمصطلح، فتعددت التعريفات التي تناولت التعليم عن بعد، فمن التعريفات الأولى له: النظر إليه على أنه نشاط تعليمي رسمي (يخضع لإشراف وتوجيه مؤسسة)، يحدث في حالة الفصل الجغرافي بين المعلم والمتعلم(Hannum, & Briggs, 1982; Banathy, 1992)، ومع التطور المتسارع للتطبيقات التكنولوجية، واتساع نطاق شبكات الانترنت، ظهرت تعريفات أخرى، منها: تعريف لي (Lee, 2017) في وصفه للتعليم عن بعد على أنه شكل من أشكال التعليم والتعلم الذي يجمع بين المعلمين والطلاب دون المواجهة المباشرة بين الطرفين، ويستخدم بدلاً من ذلك الوسائط التكنولوجية الحديثة لنقل التعليم وتوصيله إلى المتعلمين.

ومع التقدم سريع الإيقاع للتطور التكنولوجي، وتكثيف الجهود البحثية الرامية لدمج التطبيقات الالكترونية والوسائط التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم، والتدريب، برزت مصطلحات ومفاهيم أخرى، أُستخدمت فيما بعد كبدائل للتعليم عن بعد، مثل: التعلم عبر

الانترنت Online Learning، والتعلم عن بعد Distance Learning، والتي بدورها أصلت لاتجاهات وأساليب تعلم ذاتية مثل: التعلم الذاتي Self-Learning، التعلم الموجه ذاتيًا Self-directed learning (Aden,2010, 24).

بالتدقيق في التعريفين السابقين للتعليم عن بعد، يتضح أن التطور التكنولوجي قد أضفى عليه أبعادًا جديدة لم تكن من قبل؛ فتحول من المفهوم التقليدي، حيث الفصل الجغرافي بين طرفي عمليتي التعليم والتعلم، إلى مفهوم آخر أكثر تعقيدًا تضمن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتوفر ضربًا من التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلمين بعضهم بعضا من ناحية أخرى، مع تعزيز التعلم الموجه ذاتيًا.

في تقدير البحث الحالي، يمكن تعريف التعليم عن بعد، تعريفًا يجمع بين المفهوم التقليدي والحديث، بوصفه: جميع طرق وأساليب التعليم والتعلم، والتي يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين ماديًا/ جغرافيًا (أي بعيدين بعضهما عن بعض)، أو زمانيًا، أو كليهما معًا، اعتمادًا في ذلك على توظيف التقنيات الالكترونية كوسائط تربوية حديثة.

أما عن علاقة التعليم عن بعد بالموجهات الفلسفية للتنمية المهنية الالكترونية للمعلم، فإنه لتعميق فهم طبيعة هذه العلاقة، ينبغي تعرف أهم خصائص التعليم عن بعد، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية (Guohong, Ning, Wenxian, & Wenlong,2012; Dong, Dong, & Xue, 2009; Yangbin., & Xinmin,2010):

١- **الانفتاح Opennes**: يُقصد بالانفتاح هنا الإتاحة Accessibility؛ فلم يعد في ظل التعليم عن بعد ثمة قيودًا على أبعاد العملية التعليمية؛ بل نجد انفتاح موارد التعليم والتعلم، ومقررات تعليمية مفتوحة المصدر، وطرائق تدريس افتراضية، وقيادة مدرسية تكنولوجية، هذا بالإضافة إلى التحرر من قيود الجداول الدراسية، وذلك على اختلاف التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة.

٢- **المرونة Flexibility**: وتتجلى مرونة التعليم عن بعد في النقاط التالية:

- القدرة على تلبية المتطلبات/ الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين؛ ما يمنح اكبر قدر ممكن من الاستقلالية للمتعلم، حيث تتسع فرص الاختيار وتتعدد أمام المتعلم في المقررات الدراسية وطرائق تقديمها، والوقت المناسب له للانخراط فيها، كما يمكنه التعلم بالطريقة التي يختارها لنفسه، وبالتالي يستبدل التعليم التقليدي بالتعلم النشط، ويصبح المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، ويتم تقييمه بناء على مستوى التقدم في التعلم، بدلاً من النجاح أو الرسوب في الاختبارات النهائية.
- **التغطية الواسعة Wide coverage**؛ حيث يتمتع التعليم عن بعد بوسائط الكترونية، ووسائل اتصال وتواصل مرنة، فضلاً عن الموارد التعليمية متحررة من قيود الزمان والمكان، ما يجعله يتميز بالقدرة الاستيعابية العالية، فيقدم خدمات التعليم والتعلم لجميع الراغبين في أي وقت وفي أي مكان.

٣- الانتشار/ الرواج Popularity: تعتمد هذه الخاصية على أول خاصيتين؛ حيث أن إتاحة التعليم والتعلم، يوفر فرص متعددة للتعلم، كما أن في الوقت ذاته، مع مرونة التعلم عن بعد، وتجاوزه لبعدي الزمان والمكان، واستيعابه لجميع الفئات العمرية، بالتالي يمكن لذوي الخلفيات الثقافية والمهن المختلفة مواصلة التعلم، بما يتفق ورغباتهم، وقدراتهم.

٤- مشاركة/ تبادل المعرفة Sharing Knowledge: يوفر التعليم عن بعد للمتعلمين قدرًا كبيرًا من المعلومات والمعارف، ما يعطي المتعلم حرية الاختيار بين المصادر المختلفة المتاحة، وذلك بدلاً من التقيد بمصادر محددة سلفًا، والتي غالبًا ما يصعب تلبية احتياجات جميع المتعلمين، هذا بالإضافة إلى تجاوز حاجزي الزمان والمكان، ما يتيح للمتعلمين تبادل المعرفة، والتي تمتد إلى خارج حدود البلد الواحد.

ويتضح مما سبق أن التنمية المهنية الالكترونية للمعلم ما هي إلا امتداد لمفهوم التعليم عن بعد، وتطبيقه في مجال النمو المهني للمعلم، أي أن أهم ملامح الإطار الفلسفي للتنمية المهنية الالكترونية للمعلم، قد انبثقت من فلسفة التعليم عن بعد بخصائصه

المختلفة، والتي تتركز في تحقيق احتياجات المتعلم/ المعلم المتنوعة، وتنميته مهنيًا، دون التقيد بوقت أو بمكان محددين، ولا المواجهة المباشرة بين طرفي عملية التعلم، وذلك من خلال توظيف الأدوات التقنية، والوسائط الالكترونية التي منحت المتعلم فرص الوصول غير المحدود إلى المعارف، كما زادت من القدرة على مشاركة المعرفة وتبادلها.

ثانيًا– أهم أساليب التنمية المهنية الإلكترونية:

يطور المعلمون مهاراتهم المهنية من خلال المشاركة في أنشطة مختلفة مثل حضور برامج تدريب المعلمين والندوات والمؤتمرات والدورات الصيفية قصيرة المدى. في هذا العصر الرقمي، المعلمون متحمسون للمشاركة في المنتديات عبر الإنترنت وخاصة الانضمام إلى المقررات التدريبية الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs) يتم تقديم المقررات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت للمرشحين في جميع أنحاء العالم. هناك دورات مخصصة حصرياً للمعلمين، والتي توفر مدخلات حول طرق التدريس للتعامل مع الموضوعات المختلفة.

أولا: المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار"موك" MOOC

Massive Open Online Courses:

لقد حققت تكنولوجيا التعلم الإلكتروني أحلام كثير من الناس فى التعلم والدراسة فى أفضل الجامعات العالمية دون تحمل أي تكلفة، وفي أي مكان، وأي زمان، ودون الحاجة إلى السفر وترك الأوطان، حيث يعد التعلم عبر الإنترنت من خلال المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار"موك" "MOOC" "Massive open online courses" أحد التقنيات الناشئة في مجال التعليم، والمتوفرة الآن على مواقع عشرات من الجامعات العالمية بصورة مجانية، ومتاحة لجميع المتعلمين في أى مكان فى العالم دون قيود أو حدود. ويعد توظيف "MOOC"فى التعليم، وبخاصة في التنمية المهنية المستدامة والتعلم مدى الحياة، مجالاً خصبًا للاستثمار والمنافسة العالمية، والاستفادة من إقبال ملايين المتعلمين على استخدام الانترنت.

وعلى الرغم من حداثة مصطلح MOOC، الذي تمت صياغته لأول مرة في عام ٢٠٠٨ بواسطة David Cormier، فإنه انتشر بشكل واسع فى الآونة الأخيرة، حيث يقدم المحتوى التعليمي عبر الإنترنت مجانًا للمتعلمين فى جميع أنحاء العالم، وأحيانًا بمقابل مادي بسيط؛ مما يساعد على نشر المعرفة وتنمية المهارات في المجالات المختلفة، وتبادل الخبرات بين العلماء والخبراء المتخصصين، وتوفير بيئة تعلم عالمية مفتوحة لأى شخص يمكنه التعلم فيها؛ مما يحقق معنى ديمقراطية التعليم. وقد تم صك مصطُلح "موك" MOOC Massive open online courss في عام ٢٠٠٨، وقد نشأ هذا النوع الجديد من التعليم فى كاليفورنيا حيث يقع مقر شبكة كورسيرا Coursera (http://www.coursera.org) التى تعتبر شبكه التعليم الالكترونى الأكثر تطوراً.

ويعني مصطُلح "موك" MOOC : "المقررات الإلكترونية المفتوحة، أو المقررات الإلكترونية المفتوحة ذات الإلتحاق الهائل"، ولكنى أفضل تسميتها بالمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC ؛ وذلك لأن بعض هذه المقررات بها عدد محدود من الطلبة، يمكن أن يكونوا من دول مختلفة؛ ولذلك أؤكد على مضمون هذه المقررات MOOC وفلسفتها فى العمل على انتشارها عبر مساحات واسعة من الكرة الأرضية، فلا تتقيد بحدود جغرافية أو سياسية أو ثقافية، وإنما هى متاحة لمن يرغب فى الالتحاق بها من أى مكان، وفى أى وقت.

وبالتالي يمكن وضع مجموعة الأحرف في كلمة "MOOCs" في سياقها على النحو التالي (Khalil, & Ebner, 2016):

– **مفتوح:** يجب أن تكون الدورة مفتوحة للجميع دون الحاجة إلى المؤهلات. يجب أيضًا ضمان الوصول إلى المواد التعليمية دون قيود. يجب أن يكون المنهج والتقييم والمعلومات مفتوحًا أيضًا

– **هائل:** عدد الملتحقين أكبر بكثير من الفصول العادية التي يتراوح عدد المشاركين فيها من مئات إلى آلاف المشاركين.

- **عبر الإنترنت:** لا يلزم الحضور الفعلي، ويتم التعامل مع جميع الفصول عن بُعد.

كما تعرف MOOC بأنها مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف عددًا ضخما من الطلاب، وتتكون من: فيديوهات لشرح المقرر يقدمها أساتذة وخبراء ومواد للقراءة واختبارات، فضلاً عن منتديات للتواصل بين الطلبة والأساتذة من ناحية، والطلبة وبعضهم بعضًا من ناحية أخرى، والدراسة في "مووك" غير تزامنية، أي تعتمد على التعلم الذاتي للطلاب (أحمد زيدان،٢٠١٣).

مزايا وعيوب استخدام MOOC في التنمية المهنية للمعلم:

تعد المقررات الإلكترونية المفتوحة على شبكة الإنترنت (MOOCs) وسيلة فعالة من حيث التكلفة والموارد لتقديم تعليم جيد من أجل زيادة تطوير المعلم المهني. ويعد MOOC مفهومًا شائعًا في التعليم يعمل على تعطيل الأساليب التقليدية لاستهلاك التعلم. لا يزال ظهور واستخدام المقررات الضخمة على شبكة الإنترنت (MOOCs) لتطوير المعلمين المحترفين أمرًا غير شائع ، ولكنه على وشك الحصول على موطأ قدم (Jobe, Östlund, & Svensson, L. 2014,).

يتم تقديم MOOCs مجاناً ويمكن للطلاب من أي فئة عمرية المشاركة في البرنامج. إنه يعمل على نموذج التعلم الشبكي المفتوح.إنه يمكنّ المشاركين من الاتصال خارج بيئة التعلم التقليدية ، وبالتالي يوفر الاستقلالية والانفتاح والمعرفةالناشئة. يعكس الاتجاه المتزايد لتشجيع التعلم المتصل بين الطلاب الحاجة إلى مشاركة المعلمينفي دورة تدريبية عبر الإنترنت. يشير التعلم المتصل إلى أن التعلم يحدث خارج الفصول الدراسية ومن خلال الشبكات والتبادلات عبر الإنترنت. ومن المكن أن يحدث التعلم بشكل غير رسمي من خلال المشاركة في ندوات عبر الإنترنت وحضور ورش العمل والاستماع إلى المدونات الصوتية على سبيل المثال لا الحصر؛ رسمياً من خلال وحدات التعليم الإلكتروني ، كونها جزءاً من العالم الافتراضي وما إلى ذلك ؛ في السياقات الاجتماعية مثل التفاعل عبر الشبكات الاجتماعية والمدونات وما إلى ذلك .يوضح هذا بوضوح أنه يجب أن يكون معلم القرن الحادي والعشرين على اتصال جيد، من أجل إعداد الطلاب لحياتهم المهنية. كما

ذكرنا سابقاً ، ستساعد مشاركة المعلمين في MOOC على تشجيع طلابهم على استخدام محو الأمية الرقمية بشكل فعال للتعلم. (Viswanathan, 2012, 32–40)

يمكن للمقررات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs) أن تكون وسيلة فعالة من حيث التكلفة والموارد لاستكمال الأساليب التقليدية للتطوير المهني للمعلمين. يعتمد هذا التفاؤل على افتراض أن استخدام MOOCs سيسهل التدريب الجماعي للمعلمين وفقًا لراحتهم وسهولة. الافتراض الآخر هو أن التدريب القائم على MOOCs ، سيكون من السهل تكييفه مع الثقافات واللغات المختلفة. بالنظر إلى هذه الافتراضات (Misra, 2018, 67– 77).

وفيما يتعلق بالدراسات العربية، فقد استخدمت دراسة (الرابغي، ٢٠١٩، ٩٥– ١٢٦) MOOCS كمنصة تدريب إلكتروني للتنمية المهنية للمعلمات العلوم بمدينة جدة، وتوصلت إلى أن MOOCS حقق مستوى كفاءة وفعالية مرتفعة في التنمية المهنية للمعلمات، كما توصلت إلى وجود رضا من معلمات العلوم عن استخدام MOOCS في التنمية المهنية لهن.

وأما عن عيوبها فإنها من الناحية التكنولوجية، على عكس الدورات التدريبية التقليدية، تتطلب (MOOCs) قدرات عالية من منشئي مقاطع الفيديو ومصممي التعليمات ، كما أنها تتطلب توافر بنية تكنولوجية متميزة على غرار مواقع مشاركة المحتوى نظرًا للعدد الكبير من الأعضاء المسجلين لهذا النوع من الدورات. وعلى الرغم من كونها واعدة للغاية، إلا أن معظم النماذج الحالية من MOOCs لا تزال تعكس تنسيق الفصول التقليدية. كما ينظر إلى MOOCs ، كما هي مقدمة ومعروضة حاليًا، ليست سوى ستائر تكنولوجية للتعليم عن بعد ، أو خطوة أخرى في حركة الموارد التعليمية المفتوحة (Melo., & Melo, 2015, 1243)

ومما تقدم، لا يمكن إنكار أن (MOOCs) تشكل قابلية للتطبيق وعملية بديلة لتدريب مختلف المهنيين، بما في ذلك المعلمين الذين، بسبب ساعات العمل الطويلة المعتادة الخاصة بهم، يمكن أن يجدوا في تلك الدورات طريقة لتنميتهم مهنيًا،كما لا يوجد عبء في الميزانية، ولا تأثير كبير في روتينهم اليومي، حيث يمكنهم تعديل وقت دراستهم وفق احتياجاتهم.

توظيف MOOCs في التنمية المهنية للمعلمين ببعض الدول:

حظيت تقنيات الويب الناشئة ، مثل منصات التعلم الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الويب ٢.٠ والموارد التعليمية المفتوحة وما إلى ذلك، باهتمام متزايد عبر مؤسسات التعليم العالي والمدارس وسلطات السياسة التعليمية. من بين الأشكال الجديدة للتعليم الإلكتروني، تكتسب الدورات التدريبية المفتوحة على الإنترنت (MOOCs) اهتمامًا تعليميًا وتربويًا مكثفًا خلال السنوات الماضية ؛ فهي تشكل بديلاً لدورات وبرامج التعلم الإلكتروني التقليدية التي توفر فرصًا معززة لأعداد كبيرة من المتعلمين للمشاركة في البرامج التعليمية.

وقد أشارت دراسة (Koutsodimou& Jimoyiannis, 2015, 6968-6977) إلى أن المعلمين اعتبروا MOOC تجربة تعليمية وتطور مهني إيجابية، مما عزز معرفتهم التربوية والتكنولوجية لدمج الأدوات المستندة إلى الويب في الممارسة التعليمية. وقدمت نتائج هذه الدراسة أدلة واعدة على أن الدورات الضخمة على شبكة الإنترنت (MOOCs) يمكن أن تدعم بشكل فعال التطوير المهني للمعلمين.

- **الصين:**

يوفر تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طرقاً متعددة للتنمية المهنية للمعلمين، وتطبيق نظام التعليم عن بعد في المعلم. ففي الصين، وصل عدد المعلمين إلى ١٢ مليون، ويجب أن يخضعوا جميعاً للتطوير المهني من خلال برامج الدرجات العلمية أو البرامج غير الدراسية. تطلب الحكومة الصينية من معلميها أن يأخذوا أكثر من ٢٤٠ ساعة من التعلم المهني كل ٥ سنوات. وهذا يشمل تدريب المعلمين المبتدئين، وتطوير المعلمين المخضرمين، وتحسين المعلمين البارزين. تعد الحكومة الصينية، من مقاطعة إلى أخرى، هي المسؤولة عن تمويل وتنظيم التطوير المهني للمعلمين. في الفترة بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠١٥، منحت الحكومة المركزية الصينية ٥٥.٠ مليار لتدريب أكثر من ٧ ملايين معلم من خلال التدريب وجهاً لوجه وأنواع مختلفة من التدريس عن بعد. ومع ذلك، لم يكن التعلم والتقييم المطلوبان عبر

الإنترنت بعيداً عن الرضا. قلة الموارد عالية الجودة، وأساليب المراقبة والتقييم الفعالة، واستراتيجية الاتصال الفعالة، والإدارة السليمة، أضعفت شغف المعلمين بالتعلم ونتائج التدريب.

لقد أدركت الحكومة الصينية أهمية إصلاح تعليم المعلمين بالرقمنة، وتشجع وتسهل تطوير دورات MOOC حول تعليم المعلمين ، وقدمت سياسات داعمة لتطبيق MOOC في التطوير المهني للمعلمين. وقد بدأت الصين توظيف MOOC في التطوير المهني للمعلمين، وذلك للأسباب التالية (Ji, Z., & Cao, Y, 2016, 2061- 2067) :

أولاً – يمكن للدورات التدريبية المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت أن تلبي احتياجات التطوير المهني للمعلمين بشكل عام. يربط MOOC الآلاف من المتعلمين والمعلمين في جميع أنحاء العالم من خلال تطبيق الدورات المفتوحة عبر الإنترنت . ومن خلال MOOC ، يمكن للمدرسين الوصول إلى الدورات التعليمية العادية مع القليل من الحواجز. حرفياً، يمكن لأي شخص الوصول إلى أي دورات في أي مكان وفي أي وقت. بالإضافة إلى بعض الدورات التدريبية التعليمية التقليدية، تظهر سلسلة من الدورات التدريبية حول التعلم الفردي والتعلم الهجين. أصبح MOOC أداة مهمة لبعض المعلمين لاكتساب التطوير المهني بعد الحصول على شهاداتهم. لقدأصبح MOOC حلاً فعالاً لتوفير تطوير مهني عالي الجودة للمعلمين بتكلفة منخفضة.

ثانيًا– يتيح MOOC للمعلمين التعلم وفقاً لاحتياجاتهم الفردية .يجمع MOOC بين المعلمين والفنيين والدورات المهنية الممتازة في جميع المجالات تقريباً. توفر الفئات الفرعية لـ MOOC، مثل xMOOC و cMOOC ، دورات عبر الإنترنت مع فلسفة تعليم وتعلم مختلفة، والتي يمكن أن تلبي احتياجات المتعلمين المختلفين. ويمكن أيضاً استخدام MOOC مع Wiki والمدونة وتطبيقات الرسائل الأخرى، والتي يمكن أن تساعدهم في تدوين الملاحظات وكتابة أفكارهم وإجراء المناقشة وإنشاء مجتمع تعليمي.

ثالثًا– يوفر MOOC أيضاً دعماً قوياً لعمل المعلمين اليومي بالإضافة إلى تأثيره على تعزيز التطوير المهني للمعلمين. روجت MOOC لتطوير التعلم الهجين وتدريس الفصول

الدراسية Flip ، مما يؤدي إلى دفع عجلة الإصلاح التعليمي. يمكن للمعلمين اكتساب جميع أنواع المعرفة منMOOC ، وتوظيفها في التدريس بالفصول الدراسية، مما يجعل تعلم الطلاب في الفصل الدراسي أكثر كفاءة. وعند التعلم من خلال MOOC، ويمكن للمعلمين تكوين مجتمع تعليمي على أساس الاهتمامات أو الوظائف المماثلة لتعزيز التواصل والتبادل. ويعد هذا بدوره مفيداً لبناء شبكة من التطوير المهني مع مشاركين من جميع أنحاء العالم من خلال MOOC. كما يوفر MOOC أيضاً طريقة فعالة للتطوير المهني للمعلمين بتكلفة منخفضة نسبيًا.

ولعل من أشهر برامج التنمية المهنية للمعلمين بالصين Coursera's MOOC، حيث أجبرت MOOC الجامعات على إعادة تقييم قيمتها في ظل التعليم عبر الإنترنت. حيث تقود Coursera، باعتبارها واحدة من ثلاثة مزودي MOOC الرئيسيين، هذا الاتجاه ، حيث تساعد مؤسسات التعليم العالي على المشاركة في الحركة، واعتماد الساعات المعتمدة للتعلم عبر الإنترنت. الآن، توسع كورسيرا دوراتها لتشمل برامج التطوير المهني للمعلمين عن طريق إضافة دورات التطوير المهني للمعلمين وإنشاء عمود مدرسة التربية في مناهجها. أطلقت كورسيرا أول ٤٢ دورة لدعم التطوير المهني لمعلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة.

وتعتمد Coursera على إطار عمل cMOOC ، ويوفر مركزاً ضخماًلموارد الدورة التدريبية للطلاب لقراءته ، ويؤسس نظاماً أساسياًللدورة التدريبية عبر الإنترنت لتعلمهم اللاإرادي. في هذه العملية ،يتم استخدام تطبيقات المدونات والمنتديات والرسائل الفوريةللاتصال والتوزيع والتعاون. في برنامج تطوير المعلمين ، توفر Courseraللمعلمين جميع الدورات عبر الإنترنت مجاناً ، وستصدرشهادة ، مقابل رسوم قدرها ٥٠ دولاراً فقط ، للتحقق من تعلمهبعد إكمال جميع الدورات.

ومما تقدم يتبين أن MOOC أظهر إمكاناته في التطوير المهني للمعلمين، ولكن لا يزال تطبيق MOOC في التطوير المهني للمعلمين في المرحلة التجريبية، وهناك حاجة إلى

تحليل البيانات التجريبية لمزيد من البحث. علاوة على ذلك، لم يؤد إطار cMOOC والاعتماد التعليمي الموحد إلى نتائج مثالية، والتي لا تزال بحاجة إلى مزيد من التحقيق.

- كينيا

وقد اعتمدت كثير من الدول على المقررات الإلكترونية الضخمة (MOOCs) لتطوير المعلمين والمعلمين المحترفين، فقد تم استخدام TESSA MOOC في كينيا، وهو عبارة برنامج تطوير مهني مخصص للمعلمين MOOC صممه فريق تعليم المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء (TESSA) والذي يسمح لـ MOOCs بأن تصبح وسيلة قابلة للتطبيق تقدم تطويرًا احترافيًا عالي الجودة وفعال من حيث التكلفة. TESSA هي شبكة من المعلمين والمعلمين التربويين ، تعمل على تحسين التدريس في الفصول الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي العلوم الثانوية في إفريقيا. TESSA MOOC هو نهج مبتكر لبناء قدرات المعلمين والمعلمين في جميع أنحاء أفريقيا. تعرض الدراسة مخرجات تقييم دورة TESSA MOOC التي أجراها معلمون كينيون. كانت تجارب المشاركين هي أن دورة TESSA MOOC كانت دورة تدريبية جديدة ولكنها ممتعة وجذابة ومرنة. بالإضافة إلى ذلك، كان المشاركون قادرين على التعلم من بعضهم البعض وما تعلموه قد يؤثر على مهاراتهم التربوية. وتمثلت التحديات الرئيسية التي تم رصدها في الصعوبات في تحميل المواد بسبب ضعف الاتصال بالإنترنت، فضلاً عن الرهاب والخوف من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتعلم. وتمثل MOOCs إمكانات غير مستغلة للتطوير المهني للمعلمين والتي يمكن أن تكون وسيلة فعالة من حيث التكلفة والموارد لتقديم تعليم جيد للمعلمين ومعلمي المعلمين. لذلك، قد يحتاج المعلمون إلى استغلال TESSA MOOC القائم على المتعلم لبناء القدرة على التدريس (Wambugu, 2018, 1153- 1157).

أوجه الإفادة من أساليب التنمية المهنية الذاتية:

– إن بحوث الفعل تؤدي دورًا مهمًا في تطوير مهارات المعلمين وتحسين أدائهم المهني وتعزيز التفكير النقدي وتوسيع المعرفة، وتعد هذه العملية ضرورية للابتكار والتغيير والتنمية المستدامة في البيئة المهنية، وتتضح أهميتها في التنمية المهنية للمعلمين من خلال النقاط التالية:

- يمكن لبحث الفعل أن يؤدي إلى تحسين الممارسات المهنية من خلال تطبيق وتجربة نتائج البحث في الواقع. يتيح ذلك فرصة للتعلم من التجارب ومعالجة المشكلات وإيجاد حلول جديدة وفعالة.
- يقدم بحث الفعل فرصة للمعلم لتطوير مهاراته وقدراته المهنية. يمكن للمشاركة في عملية البحث أن تساهم في تحسين القدرات التحليلية والتفكير النقدي واتخاذ القرارات الأفضل.
- يساعد بحث الفعل على تعزيز المعرفة والتفكير النقدي، حيث إنه يتطلب التركيز على تحليل الأفعال والممارسات واستنباط الدروس والتوصيات المهمة؛ مما يساعد على تطوير المعرفة والفهم العميق للمشكلات والتحديات المهنية والعمل على تحسينها.
- يعمل بحث الفعل على تعزيز التواصل والتعاون والتفاعل بين الزملاء والمهنيين والمؤسسات المشاركة،حيث إنه يتطلب التعاون مع الآخرين والعمل كفريق لتحسين العمل المهني.
- يقدم بحث الفعل فرصة للمعلم لتطوير مهاراته وقدراته المهنية، حيث إن المشاركة في عملية البحث تسهم في تحسين القدرات التحليلية والتفكير النقدي واتخاذ القرارات الأفضل.
- يشجع بحث الفعل على التفكير الإبداعي والاستكشاف والابتكار في التحسين المستمر، فيمكن لهذا النوع من البحث أن يدفع للتغيير الإيجابي والابتكار في الممارسات والعمليات المهنية.

– أن التنمية المهنية عبر الانترنت تعد أحد أهم مداخل تقديم برامج التنمية المهنة، ويتضح ذلك من خلا النقاط التالية:

- إنها تتيح حرية أكبر في التعليم والتعلم، فضلاً عن تعدد مصادر المعلومات وسرعة الحصول عليها، والمرونة، وقلة التكلفة.

- تؤكد معظم الدراسات والاتجاهات المعاصرة على أهمية MOOCS في في التنمية المهنية للمعلمين من خلال إتاحة أفضل الممارسات المهنية في العالم.
- توفر MOOCS فرصة للمعلمين للتواصل والتعلم من أفراد من مختلف الثقافات والتخصصات التعليمية، حيث يمكنهم تبادل الأفكار والتجارب مع أقرانهم من دول مختلفة، مما يعزز الفهم العالمي والتعاون الدولي في مجال التعليم.
- يمكن للمعلمين متابعة التطورات الجديدة في المناهج والأساليب التدريسية الحديثة، حيث يوفر لهم الفرصة لتحسين مهاراتهم التعليمية وتطوير أساليب تدريسهم والتكيف مع احتياجات الطلاب المتغيرة.
- تتيح MOOCs للمعلمين الاطلاع على آخر الابتكارات وأحدث الأساليب والأدوات التعليمية، ويمكن للمتعلمين الاستفادة من خبرة المحاضرين المرموقين والمتخصصين في المجالات المختلفة وتطبيق هذه المعرفةداخل فصولهم.

– تسهم الممارسات التأملية والتدبرية في التنمية المهنية للمعلمين، وذلك من خلال ما يلي:

- ❖ يساعد التأمل في تنمية القدرة على التركيز وتحسين الانتباه. يمكن للمعلمين الاستفادة من ذلك أثناء التدريس لتحسين فعالية توصيل المواد والتفاعل مع الطلاب
- ❖ يمكن للمعلمين استخدام التأمل في تحديد جوانب القوة والضعف لديهم، وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تطويرها في ممارستهم المهنية.
- ❖ يعد التأمل مصدرًا قويًا لتعزيز الابتكار والإبداع. يمكن للمعلمين استخدام الوقت في التأمل لتوليد أفكار جديدة والتفكير الابتكاري في تدريسهم.
- ❖ تساعد الممارسات التأملية المعلمين أيضًا في إدارة الضغوط العملية والتحكم في التوتر، وذلك من خلال تنمية وعيهم بالذات، كما تساعد المعلمين على التعامل بفعالية مع التحديات والصعاب التي يواجهونها في البيئة التعليمية.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

١- أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة لتعرف مستوى ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا ومعوقاتها.

٢- بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات التربية والدراسات السابقة في مجال البحث، أمكن للباحثين صياغة مجموعة من المفردات (العبارات)، واشتملت هذه الاستبانة في صورتها الأولية على (٥٠) عبارة تندرج تحت أربعة محاور، وهي:

١- الممارسات التأملية والتدبرية للمعلم.

٢- ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيًا.

٣- ممارسات التنمية المهنية الإلكترونية.

٤- معوقات التنمية المهنية الذاتية.

٤- صدق الأداة (صدق المحتوى):

للتحقق من مستوى صدق محتوى الأداة، تم عرضها على ثلاث عشر (١٣) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات أصول التربية، والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية. وقد أبدى المحكمون ملاحظتهم وآرائهم حول مضمون العبارة ومدى انتمائها للمحور وصحتها اللغوية، وكذلك التأكد من أن العبارات (المفردات) تقيس ما وضعت لقياسه.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحًا من حيث الصياغة. وبناء على هذه الآراء قام الباحث بإجراء بعض التعديلات، ويوضح جدول (١) بعضها.

جدول (١)

بعض التعديلات التي تم إجراؤها على الاستبانة وفق آراء السادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	التعديل
جعل بحوث الفعل بمثابة تكليفات روتينية مفروضة على المعلمين.	تُحذف
الوقوع في شرك القوالب البحثية الجاهزة أو النماذج التقليدية.	تُحذف
أشارك في مجتمعات الممارسة المهنية.	تُحذف
أوظف ملف انجازي المهني كأداة لتشخيص أدائي المهني.	تُضاف
أوظف الحقيبة التدريبية الذتية لتطوير مهاراتي التدريسية.	تُضاف
أحرص على قراءة ما ينميني مهنيًا مثل (الكتب – الدرويات – المجلات – المراجع العلمية).	تُضاف

وبناء على تعديلات السادة المحكمين أصبح إجمالي عدد مفردات الاستبانة (٤٧) مفردة، موزعة على أربعة محاور وهي: الممارسات التأملية والتدبرية للمعلم (١١) مفردة، وممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيًا (١٠)، وممارسات التنمية المهنية الإلكترونية (١١)، ومعوقات التنمية المهنية الذاتية (١٥) مفردة.

٥- ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها المختلفة وانسجامها بعضها مع بعض. لذلك فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (٦٠) معلمًا بالمدارس الابتدائية والإعدادية، ويوضح جدول(٢) معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك لمحاور الاستبانة ككل:

جدول (٢)

معاملات الثبات على محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل

م	المحاور	عدد العبارات (ن)	معاملات الثبات (ر)
١	الأول	١١	٠.٧٦٧
٢	الثاني	١٠	٠.٧٤٥
٣	الثالث	١١	٠.٧٨١
٤	الرابع	١٥	٠.٨٧٣
	الاستبانة ككل	٤٧	٠.٨٣٦

يتضح من هذا الجدول أن قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة تراوحت ما بين (٠.٧٤٥ ، ٠.٨٧٣)، وهي قيم مقبولة للتعبير عن ثبات محاور الاستبانة، وكذلك بلغت قيمة معامل ألفا للاستبانة ككل (٠.٨٣٦) ويعد هذا ثباتًا مناسبًا للأداة، وهذا يعني أن هذه الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يؤكد صلاحيتها لجمع البيانات من أفراد العينة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة البحث، أصبحت صالحة للتطبيق.

٦- مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار عينة من المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة المنيا، وروعى أن تمثل هذه المدارس المجتمع الأصل، وقد تم التطبيق فى بعض الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا، وهي: (بني مزار – سمالوط – مطاي – المنيا – أبو قرقاص – ملوي)، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، وقد بلغ إجمالي عينة معلمي المدارس الابتدائية (٣٤٧)، والمدارس الإعدادية (٣٠٩)، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة وغير المكتملة؛ وبذلك أصبح إجمالي العينة الكلية (٦٥٦) معلمًا.

تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا:

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

أ- تفريغ استجابات عينة البحث، وأعطاء الدرجات الاعتبارية لكل بديل من البدائل الثلاثة، وهي (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي.

ب- تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل مفردة من مفردات الاستبانة من خلال المعادلة:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج (ك١ × ١)+ مج(ك٢ × ٢) + مج(ك٣ × ٣)}}{\text{عدد أفراد العينة × ٣}}$$

ج- تعيين حدود الثقة لاستجابات العينة على عبارات الاستبانة كما يلى :

١- تقدير نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، وهو يساوي = ٠.٦٧ تقريبا.

٢- الخطأ المعيارى لنسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، وذلك للعينتين، وهو:

- الخطأ المعيارى لعينة المدارس الابتدائية= ٠.٠٢٦٤
- الخطأ المعيارى لعينة المدارس الإعدادية= ٠.٠٢٦٧
- الخطأ المعياري للعينة ككل = ٠.٠١٨٣

ومن ثمَّ، فإن:

- حدي الثقة لعينة المدارس الابتدائية، الأعلى (٠.٧٢٢)، والأدنى (٠.٦١٨).
- حدي الثقة لعينة المدارس الإعدادية، الأعلى (٠.٧٢٢)، والأدنى (٠.٦١٨).
- حدي الثقة للعينة ككل، الأعلى (٠.٧٠٦)، والأدنى (٠.٦٣٤).

٣- **وبناء على ذلك:**

- ❖ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أكبر من أو تساوي حد الثقة الأعلى؛ فإن هذه المفردة تتحقق بدرجة كبيرة.
- ❖ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أقل من حد الثقة الأعلى، وأكبر من حد الثقة الأدنى فإن العبارة تتحقق بدرجة متوسطة.

❖ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أقل من من حد الثقة الأدنى فإن العبارة لا تتحقق.

د- تم استخدام مقياس "ز" للتعرف على الفروق الدالة بين استجابات معلمى الحلقة الأولى، واستجابات معلمى الحلقة الثانية، وذلك فيما يتعلق بواقع ممارسات التنمية المهنية الذاتية ومعوقاتها.

وتوضح المعادلة التالية طريقة حساب ز:

$$ز = \frac{ب_{١} - ب_{٢}}{\sqrt{ب\ ف\ (ن_{١} + ن_{٢})}}$$

$$ن_{١}\ ن_{٢}$$

حيث ب١ الوزن النسبى الأول، ب٢ الوزن النسبى الثانى.ب = $\frac{ن_{١}\ ب_{١} + ن_{٢}\ ب_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢}}$

ف = ١ – ب ، ن١ عدد العينة الأولى، ن٢ عدد العينة الثانية.

وتكون ز دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت ز > ١.٩٦

وتكون ز دالة عند مستوى ٠.٠١ إذا كانت ز > ٢.٥٨

ثانيا- تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

وفيما يتعلق بتحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، ففى هذا الجزء تمت الإجابة على السؤال الرابع: ما واقع ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا؟، وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل استجابات عينة البحث وحساب التكرارات ونسب متوسط الاستجابة والرتب لمحاور الاستبانة، وجاءت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول(٣)

المقارنة بين محاور الاستبانة الثلاثة وترتيبها

م	المحاور	درجة التحقق			الترتيب	قيمة (ز)
		ابتدائي	إعدادي	ككل		
١	المحور الأول:الممارسات التأملية والتدبرية	0.495	0.498	0.496	٣	-0.098
٢	المحور الثاني:ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيا	0.491	0.549	0.52	٢	-3.942
٣	المحور الثالث: ممارسات التنمية المهنية الرقمية/ الإلكترونية	0.515	0.562	0.538	١	-1.705
	الإجمالي	0.500	0.536	0.518	-	-2.052
	حدود الثقة العليا	٠.٧٢٢	٠.٧٢٢	٠.٧٠٦		
	حدود الثقة الدنيا	٠.٦١٨	٠.٦١٨	٠.٦٣٤		

تكون (z) دالة عند مستوى٠.٠٥ إذا كانت z ≥ ١.٩٦، ودالة عند مستوى٠.٠١إذا كانت z ≥ ٢.٥٨

ويتبين من جدول(٣) أن استجابات إجمالي العينة تؤكد أن درجة ممارسة التنمية المهنية الذاتية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة المنيا جاءت منخفضة، حيث بلغت قيمة نسبة متوسط الاستجابة لإجمالي العينة على الاستبانة ككل ٠.٥١٨، وهي أقل من حد الثقة الأدنى. وبالنظر فى ذات الجدول وجد أن نسبة متوسط الاستجابة على الاستبانة ككل بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية قد جاء (٠.٥٠) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، وبالنسبة لمعلمي المدارس الإعدادية فقد جاء (٠.٥٣٦) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، مما يؤكد تدني مستوى ممارسات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا.

كما تتراوح نسب متوسطات الاستجابة لأفراد العينة ككل على محاور الاستبانة ما بين (٠.٤٩٦، ٠.٥٣٨)، وهذه القيم جميعها أقل من حد الثقة الأدنى (٠.٦٣٤)، ويتبين

من النتائج الواردة بهذا الجدول أن المحور الثالث ممارسات التنمية المهنية الرقمية/ الإلكترونية جاء في الترتيب الأول بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٣٨، ثم جاء المحور الثاني ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيا في الترتيب الثاني بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٢، وجاء في الترتيب الأخير المحور الأول الممارسات التأملية والتدبرية بنسبة متوسط استجابة ٠.٤٩٦.

وربما يرجع ذلك إلى ضغط العمل وقلة الوقت، حيث يواجه المعلمون ضغطًا كبيرًا في العمل اليومي مما يجعل من الصعب العثور على وقت للتأمل والتفكير العميق في ممارساتهم التعليمية، وكذلك نقص الموارد والإمكانات المادية، ففي الغالب يعاني المعلمون من نقص الموارد، سواء أكانت الموارد المالية أو الدعم التقني أو المواد التعليمية المناسبة، مما يعوق قدرتهم على الاستفادة من التأمل المهني، وقلة الدعم والتوجيه الفني: ففي بعض الأحيان، قد يشعر المعلمون بنقص الدعم والتوجيه من قبل الإدارة المدرسية أو الزملاء، مما يجعل من الصعب توجيه وتعزيز التأمل المهني للمعلمين. وفضلاً عن ذلك فإن كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المفروضة على المعلم لاتجعله يركن إلى التأمل في الممارسات المهنية ولا يهتم بالأساس بأساليب التنمية المهنية الذاتية مثل القراءة الحرة وغيرها ؛ نظرًا لارتفاع أسعار الكتب التى تورد تفاصيل عملية تفيد المعلم فى عمله فى المستقبل، وذلك في ظل تدني رواتب المعلمين وسوء أحوالهم الاجتماعية.

وفيما يتعلق بالفروق بين استجابات عينتي معلمي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية، تشير نتائج التحليل الإحصائي الواردة بالجدول السابق إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات العينتين، حيث بلغت قيمة z (٢.٠٥٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وغير دالة عند مستوى (٠.٠١). وفيما يلي بيان تفصيلي بالنتائج التي أسفر عنها التطبيق الميداني لعبارات كل محور على حدة.

المحور الأول: الممارسات التأملية والتدبرية

جدول(٤)

يوضح نسبة متوسط الاستجابة لاستجابات عينتي المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية حول الممارسات التأملية والتدبرية

م	المفردات	درجة التحقق			الترتيب
		ابتدائي	إعدادي	ككل	
١	أقوِم أدائي ذاتيًا بشكل مستمر.	0.602	0.609	0.605	٢
٢	أحرص على حضور المؤتمرات والدورات وورش العمل التطورية.	0.683	0.591	0.637	١
٣	أسعى للحصول على التغذية الراجعة البناءة من زملائي وطلابي.	0.417	0.557	0.487	٤
٤	أقوم بكتابة وتحليل اليوميات الشخصية عن أدائي التدريسي.	0.458	0.489	0.473	٦
٥	أطرح أسئلة مستمرة تتعلق بعملي وممارستي في الفصل.	0.447	0.530	0.488	٣
٦	أتبادل الزيارات والدروس التطبيقية مع زملائي من المعلمين.	0.486	0.458	0.472	٧
٧	أحدد احتياجات تطوير أدائي المهني في ضوء تأملاتي الذاتية وتقويم الزملاء والخبراء.	0.457	0.501	0.479	٥
٨	أشارك في مؤتمرات النقاش التزامية وغير التزامنية حول الممارسات المهنية.	0.476	0.420	0.448	١١
٩	أقدم تغذية راجعة بناءة لزملائي على أدائهم المهني.	0.486	0.441	0.463	٨
١٠	أحلل ممارساتي المهنية تحليلاً نقديا في ضوء التقويم والتأمل الذاتي ومستوى أداء طلابي.	0.495	0.413	0.454	١٠
١١	أتبادل الزيارات مع زملائي في المدارس الأخرى.	0.437	0.474	0.455	٩
	إجمالي المحور الأول	**0.495**	**0.498**	**0.496**	-
	حدود الثقة العليا	٠.٧٢٢	٠.٧٢٢	٠.٧٠٦	
	حدود الثقة الدنيا	٠.٦١٨	٠.٦١٨	٠.٦٣٤	

باستقراء نتائج جدول (٤) يتضح من استجابات إجمالي العينة أن درجة ممارسة معلمي مرحلة التعليم الأساسي للممارسات التأملية والتدبرية جاءت منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للعينة ككل ٠.٤٩٦، وهي أقل من حد الثقة الأدنى. بالنظر فى ذات الجدول وجد أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية قد جاء (٠.٤٩٥) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، وبالنسبة لمعلمي المدارس الإعدادية فقد جاء (٠.٤٩٨) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، مما يؤكد ضعف الممارسات التأملية التدبرية لمعلمي التعليم الأساسي.

كما يتضح من استجابات العينة أن نسب متوسطات الاستجابة لأفراد العينة ككل على عبارات هذا المحور تراوحت ما بين (٠.٤٤٨– ٠.٦٣٧)، وهي جميعها أقل من الحد الأدنى للثقة باستثناء العبارة (٢)، مما يؤكد ضعف تحقق الممارسات التاملية والتدبرية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر.

وربما يرجع ذلك إلى صعوبة التأمل الذاتي والتدبري للمعلم، وذلك نظرًا لتعدد أنماطه، فهناك النمط الوصفي، حيث يقوم المعلمون بوصف الموضوعات التي يتم تأملها ويفكرون بها، وغالبا ما يستخدمون سؤال (ماذا يحدث؟). والنمط الثاني :التأمل المقارن، إذ أنه في هذا النمط يقوم المعلمون بمقارنة عددٍ من التفسيرات للموضوع، ويرونها من رؤى ومنظورات مختلفة، وتفيد المقارنة هنا في فتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر مختلفة مما يؤدي الى رؤية الموضوع من وجهة نظر مختلفة كوجهات نظر أصحاب العملية التعليمية. والنمط الآخر، التأمل التقويمي، وفيه يسعى المعلمون المتأملون لإعطاء أحكام، حيث يُنظر للموضوع في ضوء التفسيرات المختلفة، ويرى أنها في تحسن وهنا يصبح السؤال (ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟). كما أن عملية التأمل الذاتي للمعلم، تتضمن (الخبرة المباشرة، تحليل المعتقدات والممارسات، التجربة)، فهي تؤدي إلى اكتشاف كل الجوانب المتعلقة بالجسد والعقل.

كما جاءت العبارات الخاصة بالخبرات المباشرة في المراتب الأولى، ويتضح من البيانات الواردة بذات الجدول (٣)، أن العبارة (٢) أحرص على حضور المؤتمرات والدورات

وورش العمل التطورية، جاءت في الترتيب الاول بنسبة متوسط استجابة ٠.٦٣٧، وهي أعلى بقليل من حد الثقة الأدنى، أي انها تتحقق بدرجة متوسطة. بينما جاءت العبارة (٨) في الترتيب الأخير، وهي الخاصة بالشاركة في مؤتمرات النقاش التزامية وغير التزامنية حول الممارسات المهنية، بنسبة متوسط استجابة ٠.٤٤٨. وجاءت العباراتان (٥، ٤) في الترتيب الثالث والسادس حيث حصلتا على نسبتي متوسط استجابة على التوالي (٠.٤٨٨، ٠.٤٧٣)، وهذا يعني حرص بعض المعلمين على طرح أسئلة مستمرة تتعلق بعملهم وممارساتهم داخل الفصل، وكذلك يقوم بعضهم بكتابة وتحليل اليوميات الشخصية عن أدائهم التدريسي، ومن الملاحظ أن معظم هذه الممارسات التأملية التي جاءت في المراتب الأولى يغلب عليها التأمل الوصفي .

بينما جاءت الممارسات التأملية الخاصة بتشارك المعرفة واكتسابها من الآخرين في المراتب المتوسطة، حيث جاءت نسب متوسطات الاستجابة على العبارتين (٣، ٧، ٩، ١١) على التوالي (٠.٤٨٧، ٠.٤٧٩، ٠.٤٦٣، ٠.٤٥٥) وجميعها أقل من حد الثقة الأدنى، ويبين ذلك قلة الممارسات الخاصة بتشارك المعرفة بين المعلمين ، حيث إنه من النادر أن يسعى المعلمون للحصول على التغذية الراجعة البناءة من زملائهم وطلابهم، وقلما يحددون احتياجات تطوير أدائهم المهني في ضوء تأملاتهم الذاتية وتقويم الزملاء، وقليل منهم من يقدم تغذية راجعة بناءة لزملائه على أدائهم المهني، كما أنهم لا يتبادلون الزيارات مع زملائهم في المدارس الأخرى، وربما يرجع ذلك ضعف التعاون والعمل بروح الفريق لدى أفراد المجتمع المدرسي.

كما تبين استجابات أفراد عينة البحث ضعف الممارسات التأملية التقويمية، فقد جاءت نسب متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على العبارتين (١، ١٠) على التوالي (٠.٦٠٥، ٠.٤٥٥) وهما أقل من حد الثقة الأدنى، مما يؤكد ضعف الممارسات التاملية التقويمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي. وعليه فإنه يتبين أن عملية تقييم المعلمين أقوِم أدائي ذاتيًا بشكل مستمر تتحقق بدرجة ضعيفة، كما أنهم نادرًا ما يكونون ناقدين لأنفسهم وتحسن نقاط

ضعفهم إذا وجدت، وقلما يحللون ممارساتي المهنية تحليلاً نقديا في ضوء التقويم والتأمل الذاتي ومستوى أداء طلابهم.

المحور الثاني: ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيا

جدول(٥)

يوضح نسبة متوسط الاستجابة لاستجابات عينتي المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية حول ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثا إجرائيًا

م	المفردات	درجة التحقق			الترتيب
		ابتدائي	إعدادي	ككل	
١	أقوم بإعداد بحوث إجرائية لحل المشكلات المهنية التي تواجهني.	0.458	0.460	0.459	٩
٢	أشارك في إجراء بحوث إجرائية داخل المدرسة.	0.524	0.494	0.509	٧
٣	أقود مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	0.465	0.550	0.507	٨
٤	أبحث عن فرص الالتحاق في برامج الدبلوم والدراسات العليا لتعزيز نموي المهني.	0.495	0.542	0.518	٦
٥	لدي القدرة على الكتابة العلمية لعناصر البحث التربوي.	0.467	0.605	0.536	٢
٦	أمتلك القدرة على التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة.	0.486	0.582	0.534	٤
٧	أتقن التعامل مع محركات البحث العالمية والاستفادة منها.	0.504	0.589	0.546	١
٨	أعتقد بجدوى البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع.	0.476	0.564	0.52	٥
٩	أشارك في إعداد مقالات وأبحاث لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.	0.515	0.558	0.536	٢
١٠	أحرص على قراءة ما ينميني مهنيًا مثل (الكتب – الدرويات – المجلات – المراجع العلمية).	0.517	0.553	0.535	٣
	إجمالي المحور الثاني	**0.491**	**0.549**	**0.52**	

	حدود الثقة العليا	٠.٧٢٢	٠.٧٢٢	٠.٧٠٦
	حدود الثقة الدنيا	٠.٦١٨	٠.٦١٨	٠.٦٣٤

باستقراء نتائج جدول(٥) يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل ٠.٥٢ وهي أقل من حد الثقة الأدنى لإجمالي العينة (٠.٦٣٤)، وبالنظر فى ذات الجدول وجد أن نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية قد جاءت (٠.٤٩١) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، وبالنسبة لمعلمي المدارس الإعدادية فقد جاء (٠.٥٤٩) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، كما يتضح من استجابات العينة أن نسب متوسطات الاستجابة لأفراد العينة ككل على عبارات هذا المحور تراوحت ما بين (٠.٤٥٩- ٠.٥٤٦)، وهي جميعها أقل من الحد الأدنى للثقة، مما يؤكد ضعف تحقق ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيًا.

ويتضح من البيانات الواردة بذات الجدول (٤)، أن العبارة (٧) الخاصة بالتعامل مع محركات البحث العالمية والاستفادة منها، جاءت في الترتيب الأول بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٤٦، أقل من الحد الأدنى للثقة، والتي تبين ضعف قدرة المعلم على التعامل مع محركات البحث العالمية والاستفادة منها في تطوير أدائه المهني.

كما أكدت استجابات عينة الدراسة على ضعف القدرة على الكتابة العلمية لعناصر البحث التربوي، وقلة مشاركة المعلمين في إعداد مقالات وأبحاث لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت، فقد جاءت العبارتان (٥، ٩) في الترتيب الثاني بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٣٦.

وأشارت نتائج استجابات عينة الدراسة إلى قلة حرص المعلمين على قراءة ما ينميهم مهنيًا مثل (الكتب – الدرويات – المجلات – المراجع العلمية)، فقد جاءت العبارة (١٠) في الترتيب الثالث بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٣٥. وكذلك أشارت النتائج الواردة بذات الجدول، إلى ضعف قدرة المعلمين على التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة، حيث

جاءت العبارة (٦) في الترتيب الرابع بنسبة متوسط استجابة ٠.٥٣٤ وهي أقل من حد الثقة الأدنى. كما يتبين من البيانات الواردة بجدول (٤) من خلال استجابات عينة البحث على العبارات (٨)، (٤)، إلى اعتقاد المعلمين بقلة جدوى البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع، وكذلك محدودية التحاقهم في برامج الدبلوم والدراسات العليا لتعزيز نموهم المهني، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على هاتين العبارتين ٠.٥٢، ٠.٥١٨ وهما أقل من حد الثقة الأدنى. وربما يرجع ذلك إلى المهام والأعباء الكثيرة الملقاة على عاتق معلمى التعليم قبل الجامعى، حتى أن حضورهم لكليات التربية لإتمام دراساتهم العليا– من واقع الخبرة المعاشة– يكتنفها صعاب كثيرة ولا يستطيعون الانتظام فى دراساتهم التكميلية فى النصف الثانى من اليوم الدراسى.

أما العبارات (٢، ٣، ١) فجاءت نسب متوسط الاستجابة عليها (٠.٥٠٩، ٠.٥٠٧، ٠.٤٥٩) وهي أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٣٤) بمعنى أن درجة ممارستها عمليًا ضعيفة، إذ لم يشارك معظم المعلمين في إجراء بحوث إجرائية داخل المدرسة، ولم يقوموا بإعدادهم لبحوث إجرائية تساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم، وكذلك لم يشاركوا في مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.

المحور الثالث: ممارسات التنمية المهنية الرقمية/ الإلكترونية

جدول(٦)

يوضح نسبة متوسط الاستجابة لاستجابات عينتي المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية حول ممارسات التنمية المهنية الرقمية

م	المفردات	درجة التحقق			الترتيب
		ابتدائي	إعدادي	ككل	
١	أسجل بعض الدروس وأحللها وأنقدها.	0.58	0.541	0.560	٤
٢	أوظف/استخدم تكنولوجيا المعلومات ووسائط جديدة لتعزيز التعلم.	0.55	0.545	0.547	٧
٣	أتبادل/أشارك المعلومات والخبرات مع زملائي.	0.57	0.531	0.550	٦

٤	أستعين بالتسجيلات الصوتية والمرئية للحصص التي أنفذها لمشاهدتها لاحقاً.	0.476	0.554	0.515	٩
٥	أستخدم برامج المحاكاة في اكتساب خبرات تطبيقية تحسن من أدائي التدريسي.	0.333	0.545	0.439	١١
٦	أوظف ملف إنجازي المهني كأداة لتشخيص أدائي المهني.	0.58	0.586	0.583	٣
٧	ألتحق ببرامج التدريب عن بعد التزامني وغير التزامني.	0.64	0.557	0.598	١
٨	أشارك في (حلقات النقاش – الحوار المهني – الشبكات المهنية ..) لتبادل الخبرات التربوية.	0.524	0.579	0.551	٥
٩	أستخدم المواقع التربوية / برامج التواصل الاجتماعي لتطوير ذاتي مهنيًا.	0.487	0.574	0.530	٨
١٠	أوظف الحقيبة التدريبية الذاتية لتطوير مهاراتي التدريسية.	0.333	0.589	0.461	١٠
١١	أبحث على مواقع الانترنت الموثوقة عن حلول للمشكلات التي تواجهني أثناء التدريس.	0.59	0.580	0.585	٢
١٢	إجمالي المحور الثالث	0.515	0.562	0.538	–
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧٢٢ ٠.٦١٨	٠.٧٢٢ ٠.٦١٨	٠.٧٠٦ ٠.٦٣٤	

باستقراء نتائج جدول(٦) يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل ٠٥٣٨ وهي أقل من حد الثقة الأدنى لإجمالي العينة (٠.٦٣٤)، بالنظر فى ذات الجدول وجد أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية قد جاء (٠.٥١٥) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، وبالنسبة لمعلمي المدارس الإعدادية فقد جاء (٠.٥٦٢) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦١٨)، مما يؤكد ضعف ممارسات التنمية المهنية الإلكترونية لدى عينة البحث.

وبالنظر في البيانات الواردة في نفس الجدول (٥)، يتبين أن متوسطات استجابة عينة البحث على عبارات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٠.٤٣٩– ٠.٥٩٨)، فقد جاءت جميع العبارات المرتبطة بهذا المحور دون الحد الأدنى للثقة (٠.٦٣٤)، مما يوضح أن ممارسات التنمية المهنية الرقمية لمعلمي التعليم الأساسي تتحقق بدرجة ضعيفة جدًا. ويتبين من النتائج الواردة بذات الجدول (٥)، أن العبارات (٧، ١١، ٦، ١) في المراتب الأولى حيث حصلت على نسب متوسطات استجابة على التوالي (٠.٥٩٨، ٠.٥٨٥، ٠.٥٨٣، ٠.٥٦٠). وهذا يبين أن الخبرات المباشرة التي يكتسبها المعلمون من خلال التدريب كانت الأكثر ممارسة ولكنها لم تتحقق بدرجة كبيرة فيحرص بعض المعلمين على الالتحاق ببرامج التدريب عن بعد التزامني وغير التزامني، ويبحثون على مواقع الانترنت الموثوقة عن حلول للمشكلات التي تواجههي أثناء التدريس، ويظفون ملف الإنجاز المهني كأداة لتشخيص أدائي المهني، ويسجلون بعض الدروس ويحللونها وينقدونها، ومن الملاحظ أن معظم هذه الممارسات التأملية التي جاءت في المراتب الأولى يغلب عليها التأمل الوصفي .

بينما جاءت نسب متوسطات الاستجابة على العبارتين (٨، ٣) (٠.٥٥١، ٠.٥٥٠) على التوالي. مما يبين قلة مشاركة المعلمين في (حلقات النقاش، الحوار المهني،الشبكات المهنية ..) لتبادل الخبرات التربوية، وكذلك قلة تبادل ومشاركة المعلومات والخبرات مع زملائهم، وربما يرجع ذلك ضعف روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى أفراد المجتمع المدرسي. كما جاءت نسب متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على العبارات (٤، ١٠، ٥) على التوالي ٠.٥١٥، ٠.٤٦١، ٠.٤٣٩. وجميعها أقل من حد الثقة الأدنى، مما يؤكد ضعف توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية تقييم المعلمين لمعتقداتهم وأفكارهم، كما أنهم نادرًا ما يكونون ناقدين لأنفسهم وتحسن نقاط ضعفهم إذا وجدت.

المحور الرابع- معوقات التنمية المهنية الذاتية:

جدول(٧)

يوضح نسبة متوسط الاستجابة لاستجابات عينتي المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية حول معوقات التنمية المهنية الذاتية

م	المفردات	درجة التحقق			الترتيب
		ابتدائي	إعدادي	ككل	
١	ضعف القدرة البحثية لدى المعلمين.	0.782	0.749	0.765	٣
٢	ندرة الفرص المتاحة للانخراط في التأمل.	0.816	0.676	0.746	٦
٣	خوف المعلمين من تعرضهم للنقد.	0.745	0.702	0.723	١٠
٤	ندرة وجود نموذج يحتذى به في ممارساته المهنية المتميزة بالمدرسة.	0.624	0.692	0.658	١٤
٥	محدودية الوقت اللازم لتحليل الممارسات التعليمية.	0.770	0.749	0.759	٤
٦	ضعف توافر إرادة/ الرغبة في التغيير لدى المعلمين بالمدرسة.	0.752	0.688	0.72	١١
٧	محدودية الدعم الخارجي لبحوث الفعل التي يجريها المعلمون.	0.715	0.670	0.692	١٣
٨	ارتفاع التكاليف المالية لبعض البرامج التدريبية.	0.771	0.724	0.747	٥
٩	ضعف مهاراتي في الحاسب الآلى يمنعني من تنمية ذاتي مهنيًا.	0.763	0.686	0.724	٩
١٠	صعوبة تصفح المواقع الاجنبية التربوية بسبب عائق اللغة.	0.746	0.713	0.729	٨
١١	زيادة النصاب التدريسي للمعلم.	0.723	0.769	0.746	٦
١٢	ضعف الإمكانات الموجودة في مركز مصادر التعلم بالمدرسة.	0.730	0.731	0.730	٧
١٣	ضعف الدعم المالي والمعنوي للمعلم المتميز.	0.812	0.827	0.819	٢
١٤	قلة ثقافة البحوث الإجرائية بين أعضاء المجتمع المدرسي.	0.686	0.741	0.713	١٢
١٥	ضعف البنية التحتية الإلكترونية بالمدارس.	0.855	0.848	0.851	١
تكون (z) دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت z ≤ ١.٩٦				**1.019**	
	إجمالي المحور الرابع	**0.753**	**0.731**	**0.741**	
	حدود الثقة العليا	٠.٧٢٢	٠.٧٢٢	٠.٧٠٦	
	حدود الثقة الدنيا	٠.٦١٨	٠.٦١٨	٠.٦٣٤	

باستقراء نتائج جدول (٦) يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على جميع مفردات هذا المحور ٠.٧٤١، وهي أعلى من حد الثقة الأعلى لإجمالي العينة (٠.٧٠٦)، بالنظر فى ذات الجدول يتبين أنه لا توجد فروق بين معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية حول معوقات التنمية المهنية الذاتية، حيث جاءت قيمة z أقل من ١.٩٦، وهذا يبين أن تلك المعوقات توجد بمرحلة التعليم الأساسي، فقد جاءت استجابات عينة البحث مؤكدة وجود كثير من المعوقات التي تحول دون التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية (٠.٧٥٣) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٢٢)، وبالنسبة لمعلمي المدارس الإعدادية فقد جاءت (٠.٧٣١) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٢٢).

وبالنظر في البيانات الواردة في ذات الجدول (٦)، يتبين أن متوسطات استجابة عينة البحث على عبارات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٠.٦٩٢– ٠.٨٥١)، فقد جاءت جميع العبارات المرتبطة بهذا المحور أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠٦) باستثناء العبارة (٧)، مما يوضح أن ثمة معوقات عديدة تحول دون التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي.

وجاءت استجابات عينة البحث مؤكدة ضعف البنية التحتية الإلكترونية بالمدارس، حيث جاءت العبارة (١٥) في الترتيب الأول بنسبة متوسط الاستجابة ٠.٨٥١ أعلى من الحد الأعلى للثقة، وهذا يؤكد عدم جاهزية المدارس لتطبيق التنمية المهنية الإلكترونية. كما أكدت استجابات عينة البحث على ضعف الدعم المالي والمعنوي للمعلم المتميز، حيث حصلت العبارة (١٣) على نسبة متوسط استجابة ٠.٨١٩، وهذا يؤدي إلى إحباط المعلمين وعدم سعيهم نحو تحسين أدائهم المهني. وجاءت استجابات عينة البحث على العبارتين (٨، ١٢) مؤكدة ارتفاع التكاليف المالية للبرامج التدريبية، وضعف الإمكانات الموجودة في مركز مصادر التعلم بالمدرسة، حيث تجاوزت نسبة الاستجابة على هاتين العبارتين حد الثقة الأعلى، فقد جاءتا على الترتيب (٠.٧٤٧، ٠.٧٣٠).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Saeb, , Nejadansari., & Moinzadeh, 2021, 286– 291) ، والتي توصلت نتائجها إلى أن من اهم معوقات بحوث الفعل لدى معلمي المدارس بإيران ضيق الوقت، وعبءالعمل الثقيل، ونقص الخبرة البحثية، ونقص الدعم من المدرسة والسلطات. فالبحث الإجرائي، بطبيعته، مهمة شاقة تستلزم استثمار قدر كبير من الوقت والجهد من جانب الممارسين الذين يشرعون في القيام بذلك. في ضوء هذه الحقيقة ، اشتكى العديد من المشاركين من ضيق الوقت الذي أعاق أنشطتهم البحثية ضمن جدولهم الزمني الضيق بالفعل.

وفيما يتعلق بقدرات المعلمين البحثية، فقد ذكر عديد من أفراد عينة البحث أنهم يواجهون صعوبات في وضع معارفهم النظرية موضع التنفيذ. وكان هناك عائق آخر تم الإفصاح عنه من قبل المشاركين لتقييد مساعيهم البحثية يتعلق بنقص الدعم والاعتراف من السلطات التعليمية والمؤسسات التي يعملون فيها. كان المشاركون غير راضين بشكل خاص عن العوامل المثبطة مثل المناهج الثابتة وغير المرنة، والافتقار إلى الحرية في اختيار المحتوى والمواد وطرق التدريس، ونقص الوصول السهل والمجاني إلى الأوراق والكتب الأكاديمية عالية الجودة، ونقص التمويل .واشتكى بعض المعلمين من أن الإجراءات المتضمنة في مشاريعهم كانت في بعض الحالات غير متوافقة مع أولويات المدرسة.

وهناك معوقات مرتبطة بثقافة المعلمين ومعتقداتهم، حيث جاءت العبارتان (٦)، (١٣) في الترتيب الحادي عشر بنسبة متوسط استجابة (٠.٧٢، ٠.٧٢٣) على التوالي، أي أنهما أعلى من حد الثقة الأعلى، وهذا يؤكد تحققهما بدرجة عالية. وهذا يدل على ضعف ثقافة التغيير لدى المعلمين، وتخوفهم من التغيير. وفيما يتعلق بقدرات ومهارات المعلمين وخبراتهم، جاءت نسب متوسطات الاستجابة على العبارات (١، ٩، ١٠) (٠.٧٦٥، ٠.٧٢٤، ٠.٧٢٩) في الترتيب الثالث والتاسع والثامن ، وهذه النسب أكبر من حد الثقة الأعلى، مما يؤكد ضعف القدرة البحثية لدى المعلمين، وضعف مهاراتهم في الحاسب الآلي، فضلاً عن صعوبة تصفح المواقع الأجنبية التربوية.

خامسًا– تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي:

١– بناء التصور المقترح:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث بجانبيه النظري والميداني، تم اقتراح تصور مستقبلي للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء معطيات العصر الرقمي.

ويشتمل التصور المقترح مجموعة من العناصر المتسلسلة، التي تعتمد على ما توصل إليه الإطار النظري للدراسة، وهي تتضمن المحاور التالية: منطلقات التصور المقترح، وأدوار المعلم ومسؤولياته في العصر الرقمي، المتطلبات والآليات المقترحة.

٢– إعداد ملامح التصور المستقبلي وبحث صلاحيته للتطبيق:

استهدف هذا البحث ما هو أكثر اتساعًا من مجرد اقتراح تصور للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء معطيات العصر الرقمي، إذ تضمنت أسئلة البحث سؤالاً حوى مدى اتفاق خبراء التربية حول صلاحية التصور المقترح للتطبيق الفعلي في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين، وتحقيقًا لهذا الغرض فقد تم استخدام أسلوب دلفي Delphi technique بوصفه أسلوبًا مناسبًا لتحقيق هذا الغرض.

ويعد أسلوب دلفي من الأساليب المناسبة لاتخاذ قرار حول موضوع ما بعد مناقشة دقيقة متأنية لجوانب الموضوع، حيث إنه يتميز بقيام جميع المشاركين بالتفكير كل بمفرده وإعطاء آرائه وانطباعاته مكتوبة ثم تعديل تلك الآراء في ضوء آراء الجماعة (إن رأى ذلك) التي تصله مكتوبة أيضًا، مما يقلل من تأثر بعض المشاركين بآراء أعضاء الجماعة الأعلى صوتًا، أو الأكثر قدرة على تنميق الحديث، أو الأعلى مركزًا، أو الأكبر سنًا، وهو ما يحدث في حالة المؤتمر أو الندوة المفتوحة التي يجلس فيها جميع الأعضاء معًا وجهًا لوجه.

تم عرض هذا التصور على سبعة عشر (١٧) خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وفق جولات دلفاي Delphi للوصول إلى اتفاق أو إجماع في الرأي حول

عناصر هذا التصور، وهي تتضمن المحاور التالية: منطلقات التصور المقترح، وأدوار المعلم ومسؤولياته في العصر الرقمي، المتطلبات والآليات المقترحة.

وللتوصل إلى الصورة النهائية للتصور المقترح، وتحديد مدى صلاحيته للتطبيق، واتخاذ القرار المناسب نحو إجراء التعديلات اللازمة عليه، تم اتباع الخطوات التالية:

١- إعداد وتصميم استبانة الجولة الأولى، وهي عبارة عن استبانة مفتوحة تضم مجموعة من الأسئلة، وهي: ما أهم أدوار ومسؤوليات للمعلم اللازمة للعصر الرقمي؟، ما أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية للمعلم في ضوء تلك الأدوار؟، وهي نفسها الدراسة الاستطلاعية التي تم الاعتماد عليها في تأكيد مشكلة البحث.

٢- قام الباحثان بالتحليل الكمي للإجابات الواردة على أسئلة الاستبانة، وكذلك التحليل الكيفي لملاحظتهم، وفي ضوء هذا التحليل، تم تصميم استبانة الجولة الثانية في ضوء نتائج التحليل الكمي والكيفي لاستبانة الجولة الأولى، والتي تتضمن المهارات والكفايات المطلوبة لأدوار المعلم ومسؤولياته في العصر الرقمي، المتطلبات والآليات المقترحة للتنمية المهنية الذاتية، وتم وضعها في صورة مفردات وبنود متتالية، وأمام كل منها مساحة لإبداء الرأي حول البند بالموافقة أو الرفض أو التحفظ مع مساحة لتدوين ما يرغب الخبراء تدوينه من ملحوظات.

٣- تحليل نتائج الجولة الثانية، وإعداد تقرير يوضح مدى التقارب في الآراء من خلال حساب نسبة الموافقة لكل بند من بنود الاستبانة.

٤- تصميم وإعداد استبانة الجولة الثالثة، وذلك لوجود تشتت في الآراء على بعض البنود، وقد تضمنت استبانة الجولة الثالثة نفس البنود السابقة، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة نحو تحسين صياغتها، مع كتابة نسب الموافقة أمام كل بند؛ لإعادة النظر في في آرائهم وفق آراء جميع الخبراء.

٥–تم تحليل نتائج الجولة الثالثة، وتمت مقارنة نسبة الموافقة في الجولتين الثانية والثالثة، ولما كان هناك توافق وإجماع الخبراء على البنود واستقرار آرائهم، تم الاكتفاء بالجولة الثالثة.

وفيما يلي تقرير كمي وكيفي يوضح الخطوات المتبعة والنتائج التي انتهت إليها الجولات.

٢– نتائج تطبيق جولات دلفي:

استنادًا إلى نتائج التحليل الإحصائي للجولتين الثانية والثالثة من استبانات أسلوب دلفي، تبين أن نسبة التغير في الآراء كانت طفيفة، حيث اتضح من هذه المقارنة ما يلي:

١– ثبات نسبة الموافقة في الجولتين في حوالي ٥٣٪ من بنود الاستبانة.

٢– حدوث تغير طفيف في نسبة الموافقة في الجولتين في حوالي ٤٧٪ من بنود الاستبانة.

وبناءً على هذه النتيجة، فقد اكتفى الباحثين بثلاث جولات؛ حيث يتبين من هذه النتائج وجود ثبات للنتائج عبر هذه الجولات من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد أظهرت النتائج وجود إجماع مرتفع على كثير من بنود الاستبانة، وقد تم اعتبار نسبة الموافقة ٧٥٪ فأكثر على البند نسبة كافية للإجماع المرتفع.

ومما سبق، يتبين من هذه النتائج أن هناك إجماعًا مرتفعًا بين الخبراء المشاركين في هذا البحث حول عناصر التصور المقترح.

أولاً– منطلقات التصور المقترح:

يستند هذا التصور المقترح إلى مجموعة من المنطلقات أو المرتكزات، وهي:

١– مواكبة التطورات الاجتماعية والتربوية المعاصرة، والتي من أهمها:

- إيلاء مهارات القرن الحادي والعشرين اهتمامًا كبيرًا في برامج تكوين المعلم وتنميته مهنيًا، مثل: محو الأمية الرقمية، والمهارات المهنية والحياتية.
- التوجه نحو ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي للمعلمين لضمان استمرارية النمو المهني.
- تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة التطبيقية داخل حجرات الدراسة.

- تراجع سلطة المعلم المعرفية فلم يعد المصدر الوحيد لمعلومات الطلاب (موت المعلم).

٢- إعادة تأهيل المعلم ليكون متعدد الأدوار:

يعد اتساع أدوار المعلم وتجاوزها الأدوار التقليدية إلى أدوار جديدة ومستحدثة، وفيما يأتي أهم تلك الأدوار والمسؤوليات والمهارات اللازمة لأدائها، والتي حصلت على إجماع وتوافق الخبراء، وهي:

أ- أدوار المعلم الباحث ومسؤولياته:

وقد أجمع الخبراء على أن قيام المعلم بدوره بوصفه باحثًا، يتطلب مجموعة من السمات الشخصية والكفايات الأكاديمية والتربوية والتقنية والمهنية، فقد تبين أن هناك اتفاقًا بين استجابات عينة الخبراء حول أهم المسؤوليات والكفايات المطلوبة لدور المعلم كباحث، والتي تجاوزت الحد الأدني للاتفاق (٧٥٪)، وكان من أهمها:

- اتقان مهارات البحث التربوي والتفكير العلمي.
- المشاركة في حل المشكلات المهنية والمجتمعية باستخدام الأساليب العلمية.
- إجراء بحوث الفعل لحل المشكلات المهنية التي تواجهه.
- جمع المعلومات والبيانات بأساليب علمية مناسبة.
- توظيف المصادر الإلكترونية المتنوعة في الحصول على المعرفة.

ب- أدوار المعلم المتأمل المتدبر ومسؤولياته:

وقد أجمع الخبراء على أن قيام المعلم بدوره بوصفه متأملاً متدبرًا، يتطلب مجموعة من السمات الشخصية والكفايات الأكاديمية والتربوية والتقنية والمهنية فقد تبين أن هناك اتفاقًا بين استجابات عينة الخبراء حول أهم المسؤوليات والكفايات المطلوبة لدور المعلم بوصفه متأملاً وممارسًا، والتي تجاوزت الحد الأدني للاتفاق (٧٥٪)، وكان من أهمها:

- التفكر في ممارساته المهنية والعمل على تطويرها.

- التركيز على نقد الخبرات الميدانية والممارسات التعليمية.
- المشاركة في طرح مبادرات إبداعية، تسهم في إدارة التغيير وتحقق التميز المدرسي.
- القدرة على التنبؤ بأحداث مستقبلية في ضوء المعطيات والأحداث الجارية.

ج- أدوار المعلم الرقمي ومسؤولياته:

وقد أجمع الخبراء على أن قيام المعلم بدوره بوصفه معلمًا رقميًا، يتطلب مجموعة من السمات الشخصية والكفايات الأكاديمية والتربوية والتقنية والمهنية، فقد تبين أن هناك اتفاقًا بين استجابات عينة الخبراء حول أهم المسؤوليات والكفايات المطلوبة لدور المعلم الرقمي والتي تجاوزت الحد الأدني للاتفاق (٧٥٪)، وكان من أهمها:

- دمج التقنيات الرقمية في التدريس.
- توظيف مهارات التفكير الرقمي في فهم وحل المشكلات التعليمية.
- تصميم المقررات الدراسية وبناء بيئات تعلم تفاعلية.
- أن يكون ميسرًا للتعلم وخبيرًا في نظم المعلومات.
- القدرة على التقويم الإلكتروني.
- القدرة على إعداد مدونات إلكترونية لتبادل وتشارك المعارف والمعلومات الأكاديمية.

٣- أهمية التنمية المهنية الذاتية:

في ضوء ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة على ضرورة الأخذ بالتنمية المهنية الذاتية والاستفادة من معطيات العصر الرقمي، وكان من دواعي الأخذ بها ما يلي:

- إعطاء المعلم الفرصة للبحث والاستقصاء.
- تحسين التواصل بين المعلمين وزملائهم والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.
- زيادة دافعية المعلم وتدعيم ثقته بنفسه عند اتخاذ قرارته التعليمية.

- تساعد بحوث الفعل في إعداد المعلم المفكر المتأمل في الظواهر التربوية ومشكلاتها.
- تحويل المعلم الى مفكر متدبر يدفع تلاميذه الى إثارة التساؤلات حول المعرفة وليس مجرد اكتسابها.
- تحول دور المعلم إلى حل المشكلات وليس إلقاء المحاضرات.
- تحول دور المعلم إلى باحث متأمل ناقد.
- جعل المعلم رمزًا فكريًا، وليس مجرد سلطة معرفية لاحتكار المعلومات.
- التكامل بين النظرية والتطبيق.
- ملاحظة المعلمين بعضهم البعض.
- ترسيخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم الذي يطور نفسه.

أهداف التصور:

يستهدف هذا التصور المقترح الإسهام في تكوين وإعداد معلم متدبر ومهني ممارس وباحث يسهم في تنمية تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تنمية شاملة معرفيًا واجتماعيًا وثقافيًا وأخلاقيًا وتكنولوجيًا؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. تمكين المعلم من المهارات البحثية ومهارات حل المشكلات التعليمية التي تواجهه أثناء عملية التدريس.
٢. تنمية المهارات الرقمية والتعامل مع التقنيات الرقمية لدى المعلمين وتوظيفها في أنشطة التعليم والتعلم وفي جميع جوانب العمل المدرسي.
٣. تمكين المعلم من التعامل مع المصادر الحديثة والمتنوعة للمعرفة.
٤. إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو أساليب التنمية المهنية الذاتية كأحد مداخل تحسين العملية التعليمية.

ثالثًا– المتطلبات والآليات:

وقد تبين من نتائج جولات دلفاي أن هناك اتفاقًا على بعض المتطلبات بين أفراد عينة الخبراء، والتي تتضمن عددًا من العمليات والمتطلبات والآليات المقترحة اللازمة لتطوير التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي، وهي كالتالي:

١– متطلبات تطوير الممارسات التأملية التدبرية:

- بناء مجتمعات التعلم التي تساعد في تقديم أفضل الممارسات المهنية.
- العمل على تبادل التعلم المهني لدعم المدارس والأنشطة المدرسية.
- دعم البيئة المدرسية وإدارتها والعمل على إيجاد الجو الآمن والمناسب.
- تشجيع المبادرات الفردية وتجريب المستحدثات من الأساليب التدريسية التى لها علاقة مباشرة لعمل المعلمين داخل حجرات الدراسة.
- إنشاء جماعات المعلمين فى كل تخصص دراسى فى جميع مدارس التعليم قبل الجامعى، تكون مهمتها الرئيسة تحسين الأداء المهنى لأعضاءها وتبنى الأساليب التأملية فى الممارسات التعليمية للمعلمين.
- إقامة مشاريع تعاونية مع زملاء في المدرسة نفسها أو في مدارس مجاورة.

٢– متطلبات تطوير ممارسات التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثًا إجرائيًا:

- إشاعة أهمية البحث العلمي في الميدان التربوي وتشجيع المعلم على القيام بالبحث العلمي والمشاركة فيه وجعله عنصرًا فعالاً في المجتمع المعرفي.
- نشر ثقافة البحوث الإجرائية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- توافر خطة بحثية لإجراء بحوث الفعل وفقًا لأولوياتها، وخطة للتمويل والاستدامة المالية لمختلف هذه البحوث.
- وضع خطة طويلة الأمد لتوظيف نتائج البحوث الإجرائية في تحسين مخرجات التعليم والنهوض به.

- استصدار مجلة علمية محكمة بكل مدرسة لنشر البحوث الإجرائية، يشرف عليها أساتذة كليات التربية.
- عقد شراكة بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم لتدريب المعلمين على مهارات البحث التربوي.
- توفير المصادر المعرفية الورقية والإلكترونية بالمدارس.
- إنشاء وحدات بحث إجرائي في المدارس الابتدائية والإعدادية مثل مكاتب التعليم في كل إدارة تعليمية بهدف تعزيز مناخ بحث إيجابي في الأوساط التعليمية.
- إنشاء حاضنات أعمال صغيرة في كل إدارة تعليمية لاحتضان وتبني الأعمال الأبداعية والابتكارية للمعلمين المتميزين.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين المتميزين في مجال نشر البحوث الإجرائية.
- دعم المعلمين وتوجيههم للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية.
- الأخذ بنتائج البحوث الإجرائية للمعلمين عند صنع القرارات التعليمية.
- تضمين المقررات الجامعية بكليات التربية مقررًا عن مهارات البحث العلمي.
- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل أثناء الخدمة المتعلقة بتنمية مهارات البحث العلمي لدى المعلمين.
- ضرورة تزويد وإمداد المكتبات المدرسية فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى بالكتب المهنية التي تدور حول المستقبليات وغيرها من الموضوعات المعينة للمعلم فى الإطلاع على كل جديد من الفكر والعلم والثقافة.

٣-متطلبات تطوير ممارسات التنمية المهنية الرقمية/ الإلكترونية

- توفير بنية تكنولوجية عالية المستوى بالمدارس الابتدائية والإعدادية.
- توفير المصادر الافتراضية والمكتبة الافتراضية على شبكة الانترنت.
- إنشاء مواقع إلكترونية للتنمية المهنية للمعلمين تثري خبراتهم وتمدهم بكل ما هو جديد.

- الاستعانة بأفراد أو مجموعة من الأفراد ليعملوا بمثابة مستشاري الدعم الفني "تحت الطلب" عن طريق الهاتف أو البريد الإلكتروني من أجل الاستجابة الفورية للمعلمين الذين يواجهون صعوبات في إنجاز الدروس.
- إنشاء منتديات أو نشرات على شبكة الإنترنت للنقاش مع الخبراء والمعلمين الوطنيين والدوليين، لكي يتسنى للمعلمين وضع أسئلة وتلقي الأجوبة عنها والدعم والخدمات الاستشارية والنصائح على الإنترنت.
- تصميم ونشر دورات MOOC الممتازة حول تعليم المعلمين.
- توفير مقررات ضخمة ومكثفة في مقررات MOOC على الإنترنت لدعم المعلمين.
- تيسير التعلم الاحترافي المرتكز حول التكنولوجيا الرقمية ومصادر التعلم.

٤ – متطلبات عامة:

- التشاور مع المعلمين بشأن تحديد احتياجاتهم التدريبية
- تنويع أساليب التدريب عبر تبني تقنيات مختلفة.
- توفير المنح لتعزيز التدريس الفعال من خلال التطوير المهني وتوظيف الحوافز والمكافأت على أساس الأداء.
- إرسال المعلمين المتميزين إلى بعثات للخارج لنقل الخبرات الأجنبية والعمل كمدربين.

المراجع:

أبو العلا، سهير عبد اللطيف (٢٠٠٧). التعليم الالكتروني ومتطلبات تطبيقه في التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية، المؤتمر القومي السنوي الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، "آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، القاهرة: جامعة عين شمس، ٢٥ – ٢٧ نوفمبر، ٢١٦ – ٢٧٨.

أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٠). إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة: القاهرة: دار الفكر العربي.

العطاري، عارف (٢٠١٤): التربية النقدية، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العليان، فهد (٢٠٠٨). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١ – ٢٣٤.

القرني، محمد بن سالم بن سعيد (٢٠١٨). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج ٣٧، ع ١٧٧، ج١، ٣٤٣– ٣٩٩.

التركي، خالد أحمد (٢٠١٥). استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب بالخمس، ع ١٠، ٦٧–٨٦.

جرينوود، ديفيد، وليفين، مورتين(٢٠١٦). المدخل إلى بحوث الفعل:البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي.ترجمةهشام سيد عبد المجيد،القاهرة، المركز القومي للترجمة.

جورج، جورجيت دميان (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية: مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي: رؤية تربوية معاصرة، المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، " التعليم من بعد في الوطن العربي: الواقع والمأمول"، ٢٦– ٢٧ يناير، ٣١٢– ٣٨٦.

الدهشان، جمال علي (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر،العربي السادس، "آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، القاهرة: جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٥– ٢٧ نوفمبر، ١٥–٦٣

الدهشان، جمال علي(٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، ج ٦٨، ٣١٥٣ – ٣١٩٩.

الرابغي، منيرة محمد (٢٠١٩). استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCS في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ع (١٠)، مجلد (٣)، مايو، ٩٥– ١٢٦.

رزق، سميرة محمد مصطفى (٢٠١٣). الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة و تكنولوجيا المعلومات، المؤتمر العلمي الدولي الأول" رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة"، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بجامعة القاهرة، مج ٢، ٧٦١– ٧٨٧.

الرشيدي، حسين مجبل(٢٠١٩). دور المدرسة في تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب في عصر ثورة المعلومات، مجلة بحوث في التربية النوعية، تصدرها كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، ع ٣٥، فبراير، ٨٣٦–٨٥٩.

رضوان، حنان أحمد (٢٠٠٩): "الأدوار المتغيرة للمعلم فى مجتمع ما بعد الحداثة"، مجلة كلية التربية – التربية وعلم النفس، ع٣٣، ج١، تصدرها كلية التربية، جامعة عين شمس، ٩– ٥٥.

ساري، سعد قاسم (٢٠٠٥). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في سورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

سكران، محمد محمد (٢٠٠٥). على طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي، المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي، جامعة الفيوم، كلية التربية، أبريل،٤٩– ٦١.

سلامة، عادل عبد الفتاح (٢٠٠١). التعليم الجامعي عن بعد، المؤتمر القومي السنوي الثامن لمركز تطوير التعليم الجامعي، " مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر"، القاهرة: جامعة عين شمس، ١٣– ١٤ نوفمبر، ٤٩– ٩٧.

السلمي، علي(٢٠٠٢). إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، القاهرة: دار غريب.

ضحاوي، بيومي محمد. (٢٠١٣). توظيف البحوث الإجرائية في البحوث والدراسات المقارنة،المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة،الجمعية المصرية للتربية المقارنة . مج١٦.ع١٦.٤٠–٧.

الطوخي، هيثم محمد إسماعيل، وعوض الله، إبراهيم النسوقي (٢٠١٦). توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم: تصور مقترح، مجلة الثقافة والتنمية، تصدرها جميعة الثقافة من أجل التنمية، س ١٦، ع ١٠١، الجزء الثاني، فبراير، ٣١٥ – ٣٦٢.

عبد العليم، أسامة محمد، أبو هاشم، عمر احمد، و بيومي، هشام محمد (٢٠١٣). الإدارة الالكترونية: مدخل إلى الإدارة التعليمية الحديثة، عمّان: دار المنهل.

عبد الفتاح، إيمان صالح (٢٠٠٧). التخطيط الاستراتيجي في المنظمات الرقمية، القاهرة: أبيس كوم للنشر والتوزيع.

عساف، محمود عبد المجيد (٢٠١٨). المدخل التأملي التدبري إستراتيجية تدريسية قائمة على إدارة الذات، مجلة عالم التربية، تصدرها المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية المواد البشرية، ع٦٣، ج ٣، يوليو، ١٨٦ – ١٩٨.

عطية، عماد محمد محمد(٢٠١٤). تصور للكفايات اللازمة للمعلم في ضوء أدواره المستقبلية وكيفية تحقيقها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٠)، ع (١)، ٢٦٤– ٣١٢.

عفيفي، يسري عفيفي، وكشكو، عماد جميل، والموجي، أماني محمد سعد الدين، وعفيفي، أميمه محمد (٢٠١٦). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في غزة، مجلة العلوم التربوية، مج ٢٤، ع٣، ١٧٨– ٢٢٧.

علي، نادية حسن السيد(٢٠١٩). تفعيل دور التنمية المهنية في تحقيق التميز المهني للمعلم: تصور مقترح، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، جامعة بنها، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، مج (٢)، ع (٥)، أبريل، ٦١ – ٨٤.

عمار, حامد (٢٠٠٨). قيم تربوية في الميزان, دراسات في التربية والثقافة, القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عوض الله، نبيلة عبد الخالق، والملاحي، وفاء مجيد، والخميسي، السيد سلامة (٢٠١٩). تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من اجل التنمية، س ١٩، ع ١٣٩،٦١– ٩٠.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد (٢٠١٤). تصور مقترح لاحترافية التدريب القيادي لمدراء المدارس السعودية لتدعيم التميز التنظيمي في ضوء بعض الاتجاهات الدولية والمستقبلية للتنمية القيادية المستدامة، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة الأولى، ع١، يونيو، ٨٧– ٢٥٤.

قنديل، أماني محمد السيد (٢٠١٦). مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم في الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج ٢٣، ع ١٠٥، ١٢– ٧٠.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر" تكوين المعلم"، م٢، القاهرة: عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٨٣٢ – ٨٥٠.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتاب.

متولي، شادية عبد الحليم تمام (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع١١١، ٢١٦– ٣١١.

محمد، ناجح محمد، وإسماعيل، محمد السيد محمد (٢٠١٨). المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ع ٤٥، ٦٥–١٧٠.

محمود، يوسف سيد (٢٠٠٨). أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم: دراسة تحليلية، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج ٢، ع ٤، ٢٨٧ – ٣٢٢.

مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٠). الارتكاز إلى المدرسة وعلاقته بالنمو المهني للمعلمين: دراسة تحليلية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، م٦، ع ١، يناير، ١– ٤٢.

مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨). التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة رابطة التربية الحديثة، م (١)، ع (٢)، ٥٩ – ١٦٠

مريحيل، توفيق مفتاح علي (٢٠١٦). معلم الألفية الثالثة: إعداده وتدريبيه، مجلة التربوي، كلية التربية بالخمس، جامعة المرقب، ليبيا، ع (٨)، يناير ٢٠١٦، ١٣٧– ١٥٩.

المغيرية، يسرى بنت محمد (٢٠٠٩). كيف يمكنك ممارسة الإشراف التأملي، رسالة التربية، تصدرها وزراة التربية والتعليم، سلطنة عمان، مارس، ع (٢٣)، ١٢٦– ١٣٣

المفتي، وعبد السميع، وعبد الحميد (٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في ضوء تكامل الجانب الأكاديمي والجانب التربوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٣٩، مج ٢، ٥٦٦– ٥٨٠.

نجم، نجم عبود (٢٠١٢). الإدارة والمعرفة الالكترونية: الإستراتيجية – الوظائف – المجالات، عمّان : دار اليازوري العلمية.

نصار، سامى محمد (٢٠٠٣): صورة المعلم بين قيود الحداثة، وشروط ما بعد الحداثة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، تصدرها كلية التربية جامعة حلوان، مجلد (٩)، ع (١)، يناير، ١٦١ – ١٩٣.

هارون، رمزي فتحي مسعود (٢٠٠٥). مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كبديل مقترح، المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي، جامعة الفيوم، كلية التربية، أبريل، ٥٩١ – ٦١٩

وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٧). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٨، ع ١١٠، ١٧٨ – ٢٨٣.

Aden, L. A. P. (2010). Effects of learning styles on online professional development with educators. (Doctoral Dissertation) Walden University.

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. System, 35, 192–207

Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist-based model. The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 34(3), 303–318.

Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66–70

Banathy, B. H. (1992). Designing educational systems: Creating our future in a changing world. Educational Technology, 32(11), 41–46.

Bautista, A., & Ortega–Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. Psychology, Society and Education, 7(3), 240–251.

Bautista, A., Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Yau, X. (2015). Curriculum integration in Arts Education: Connecting multiple Art forms through the

notion of 'space'. Journal of Curriculum Studies. DOI: 10.1080/00220272.2015.1089940

Becker, L. (2004). How to manage your distance and open learning course. Macmillan International Higher Education.

Belaya, V. (2018). The Use of e– Learning in Vocational and Training (VET): Systematization of Existing Theoretical Approaches. Journal of Education and Learning, 7 (5), 92–101

Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. International Journal of Education and Development using ICT, 14(2). 99–120

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British journal of educational technology, 39(5), 775–786.

Blomeyer, R. (2002, April). Virtual Schools and eLearning in K–12 Environments: emerging policy and practice. Policy Issues. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory.

Bradley–Levine, J., Smith, J., & Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 23(4), 152–161.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.

Buchanan, D. (2013). The relationship between professional learning communities and online professional development modules and student achievement in Texis (Doctoral Dissertation) Texas A&M University–Commerce.

Burnaford, G. E., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). Arts integration. Frameworks, research, and practice: A literature review. Washington, DC: Council of Chief State School Officers

Burnett, C. (2016). The Digital Age and its Implications for Learning and Teaching in the Primary School. Cambridge Primary Review Trust. University of York, Heslington East, York

Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. TechTrends, 52(2), 45-51.

Chai, C. S., Tan, L., Deng, F., & Koh, J. H. L. (2017). Examining pre-service teachers' design capacities for web-based 21st century new culture of learning. Australasian Journal of Educational Technology, 33(1), 1-20.

Cochran-Smith, M., and S. Lytle (1999). The teacher research movement: A decade later. Educational Researcher 28 (7): 15–25

Collins, A., & Halverson, R. (2018). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. Teachers College Press.

Curran, C. (1997). Odl and traditional universities: Dichotomy or convergence? European Journal of Education 32(4), 335-346.

D'Antoni, S. (Ed.) (2006). The virtual university: Models and messages, lessons from case studies. UNESCO-IIEP.

Dede, C. (2006). Online professional development for teachers: Emerging models and methods. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. Journal of teacher education, 60(1), 8-19.

Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. Journal of Teacher Education, 60(1), 8–19.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Toronto: Collier–MacMillan Canada Ltd.

Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. The Treacher Educator, 32(4), 250-257.

Djatmiko, I. W. (2011). Self–directed professional development approach: an alternative to enhance vocational teacher's character. Publishing Institute.

Dong, S. L., Dong, J. M., & Xue, H. (2009). The reflections on the assurance of quality guarantee system in the modern distance education. Journal of Hubei Radio & Television University, 2.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2010). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

EdTech Leaders Online. (ELTO). (2004). Facilitating and implementing online professional development. Retrieved, from http://www.edtechleaders.org/programs/ opd_faq.htm.

Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student

teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. Education Sciences, 7(1), 27.

Emílio, J& Diniz-Pereira(2002). Teacher Research: Limits and Possibilities of Global and International Connections, 24 February, Department Of Education Office Of Educational Research And Improvement Educational Resources Information Center (ERIC).

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record 103, 1013-1055.

Firoozi, M. R., Kazemi, A., & Jokar, M. (2017). The role of socio-cognitive variables in predicting learning satisfaction in Smart Schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 9(3), 613-626.

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson,D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. Journal of Teacher Education, 64, 426-438.

Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., & Welch, M. (2014). Embracing digital technology: A new strategic imperative. MIT sloan management review, 55(2), P.7.

Flowers, N., Mertens, S. B., & Mulhall, P. F. (2002). Four Important Lessons about Teacher Professional Development. Research on Middle School Renewal. Middle School Journal, 33(5), 57-61.

Gebara, T. (2010). Comparing a Blended Learning Environment to a Distance Learning Environment for Teaching a Learning and Motivation Strategies

Course. Doctor of Philosophy. Graduate School of The Ohio State University.

Gibbons, M. (2003). The self–directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel. John Wiley & Sons .

Giroux, H. (1988). Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.

Glasersfeld, E. (1995) Radical Constructivism: a way of knowing and learning. Studies in matematics education. Ser.6. LondonWashington: Palmer Press.

Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). The Relationship Between Pre–Service Teachers' Use of 21st Century Learner Skills and 21st Century Teacher Skills. Education & Science/Egitim ve Bilim, 42(190).

Griffin, D. (2004). Standards for online professional development: Guidelines for planning and evaluating online professional development courses and programs. Southern Regional Education Board. Retrieved on from http://www.sreb.org

Guohong, G., Ning, L., Wenxian, X., & Wenlong, W. (2012). The study on the development of internet–based distance education and problems. Energy Procedia, 17, 1362–1368.

Hannum, W. H., & Briggs, L. J. (1982). How does instructional systems design differ from traditional instruction?. Educational Technology, 22(1), 9–14.

Hodkinson, P. (2011). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. Journal of Vocational Education & Training, 50(2), 193–208.

International Telecommunication Union (ITU). (2013). Measuring the Information Society (MIS), Report 2013.

Ji, Z., & Cao, Y. (2016). A Prospective Study on the Application of MOOC in Teacher Professional Development in China. Universal Journal of Educational Research, 4(9), 2061-2067

Jobe, W., Östlund, C. & Svensson, L. (2014). MOOCs for Professional Teacher Development. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of SITE 2014--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1580-1586). Jacksonville, Florida, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved July 2, 2023 from https://www.learntechlib.org/primary/p/130997/.

Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education a sociocultural perspective. New York: Routledge.

Johnson, M.J. & Button, K. (2000). Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research. English Education, 32, 107-126.

Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. American Communication Journal, 5(3), 1-10.

Keegan, D. (2013). Definition of distance education. In Foundations of distance education , Routledge.

Khalil, M., Ebner, M. (2016). What Massive Open Online Course (MOOC) Stakeholders Can Learn from Learning Analytics?. In: Spector, M.,

Lockee, B., Childress, M. (eds) Learning, Design, and Technology. Springer, Cham.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. Contemporary issues in technology and teacher education, 9 (1), 60-70.

Kokkinakos, P., Markaki, O., Koussouris, S., & Psarras, J. (2016, June). Digital Transformation: Is Public Sector Following the Enterprise 2.0 Paradigm?. In International Conference on Digital Transformation and Global Society (pp. 96-105). Springer, Cham.

Koutsodimou, K., & Jimoyiannis, A. (2015). MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants. In ICERI2015 Proceedings (6968-6977). IATED.

Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. Högre utbildning, 1(1), 39-51.

Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. The New Educator, 4(2), 87-106.

Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. The Internet and Higher Education, 33, 15-23.

Leglar, M., and M. Collay. 2002. Research by teachers on teacher education. In The new handbook of research on music teaching and learning, ed. R. Colwell and C. P. Richardson, 855–73. New York: Oxford University Press.

Lemmetty, S., & Collin, K. (2019). Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. Vocations and Learning, 1-24.

Lieberman, A., & Grolnick, M. (2005). Educational reform networks: Changes in the forms of reform. In M. Fullan (Ed.), Fundamental change (pp. 40–59). Springer Netherlands.

Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. Teaching and Teacher Education, 68, 262-274

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. Teaching and teacher education, 66, 171-183.

Mackey, J., & Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(3), 1-18.

Mannarino, P. (2012). The Role of Online Professional Development Opportunities for Teachers in Western Pennsylvania Public School Districts (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Marrero, M. E., Woodruff, K. A., Schuster, G. S., & Riccio, J. F. (2010). Live, online short-courses: A case study of innovative teacher professional development. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(1), 81–95.

Martin, A. (2008). Digital literacy and the digital society. Digital literacies: Concepts, policies and practices, 30, 151-176.

Matthews, D. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. T H E Journal, 27(2), 54.

McGhee, R., & Kozma, R. (2007). New teacher and student roles in the technology-supported classroom. Retrieved: 11- 11- 2018. Available athttps://scholar.google.com.eg/scholar?hl=ar&as_

McLeod, S. (2019). Constructivism as a theory for teaching and learning. Simply Psychology. 27(1), 23-35.

Melo, J., & Melo, E. (2015). Massive open online course in teacher training: between limitations and possibilities. In New Contributions in Information Systems and Technologies: Volume 1 (pp. 1243-1245). Springer International Publishing.

Merriam, S., & Caffarella, R. S. (1999). Learning in adulthood. San Francisco: Josey-Bass.

Meyen, E., & Yang, C. H. (2005). Online staff development for teachers: Multi-state planning for implementation. Journal of Special Education Technology, 20(1), 41-54. Retrieved from http://www.tamcec.org/jset/ .

Mirzajani, H., Delaviz Bayekolaei, M., Rajaby Kookandeh, M., Rezaee, R., Safoora, S., Kamalifar, A. A., & Razaghi Shani, H. (2016). Smart Schools an Innovation in Education: Malaysian's Experience. Asian Journal of Education and Training, 2(1), 11-15

Misra, P. (2018). MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections and Suggested Actions. Open Praxis, 10(1), 67-77. International Council for Open and Distance Education. Retrieved July 2, 2023 from https://www.learntechlib.org/p/183570/.

Mushayikwa, E. (2011). Investigating the impact of Information Communication Technology on self-directed professional development of teachers. Universal-Publishers.

Mushayikwa, E. (2013). Teachers' self-directed professional development: Science and Mathematics teachers' adoption of ICT as a professional development strategy. African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 17(3), 275-286.

Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development–Hope for teachers working in deprived environments?. Teaching and teacher education, 25(3), 375-382.

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. Mindweave: Communication, computers and distance education, 63-73.

Noddings, N. (1990). Constructivism in mathematics education. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings (Eds.), Constructivist views on the teaching and learning of mathematics (pp.7-18). Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.

Osmanovic , & J. Maksimović, J.(2020). Contemporary teachers' action research: Basis for the development of reflective practice in education, DecemberResearch in Pedagogy 10(2):354-366

Phu, V., Vien, C., Lan, V., & Cepero, J. (2014). Factors driving learner success in online professional development. International Review of Research in Open & Distance Learning, 15(3), 120-139.

Ramadan, A., Chen, X., & Hudson, L. L. (2018). Teachers' Skills and ICT Integration in Technical and Vocational Education and Training TVET: A Case of Khartoum State-Sudan. World Journal of Education, 8(3), 31. P.33.

Rasmussen, K., & Northrup, P. (2002). A framework for online professional development. In EdMedia+ Innovate Learning (pp. 1456-1461). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Reis, J., Amorim, M., Melão, N., & Matos, P. (2018, March). Digital Transformation: A Literature Review and Guidelines for Future Research. In World Conference on Information Systems and Technologies (pp. 411-421). Springer, Cham.

Reis, J., Amorim, M., Melão, N., & Matos, P. (2018, March). Digital Transformation: A Literature Review and Guidelines for Future Research. In World Conference on Information Systems and Technologies (pp. 411-421). Springer, Cham.

Richards, J.C. and Farrell, T.S.C. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. United States of America. Cambridge University Press, New York.

Rogers, P. L. (2001). Traditions to transformations: The forced evolution of higher education. AACE Journal, 9(1), 47-60.

Saeb, F., S. A., Nejadansari, D., & Moinzadeh, A. (2021). The impact of action research on teacher professional development: Perspectives from Iranian EFL teachers. Teaching English Language, 15(2), 265-297. https://doi.org/ 10.22132/TEL.2021.143114

Sagor, R. (1992). How to conduct collaborative action research. Alexandria, VA: ASCD.

Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S., & Sierens, E. (2006). Educating for learning-focused teaching in teacher training:

The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. Teaching and Teacher Education, 22(7), 874-897

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2006). Teaching and learning at a distance (3rd ed). New Jersey: Pearson.

Smith, K. H. (2010). The Inviting Professional Educator: A Reflective Practitioner and Action Researcher. Journal of Invitational Theory and Practice, v16 ,5-9

Speck, M., & Knipe, C. (Eds.). (2005). Why can't we get it right?: Designing high-quality professional development for standards-based schools. Corwin Press.

Sripai, S., & Wanawan, K. (2018). Latent Profile Analysis of the Good Teacher Characteristics in the 21st Century in the Northeastern Region of Thailand. Educational Research and Reviews, 13(4), 136-143

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. McGraw-Hill Education (UK).

Stolterman, E., & Fors, A. C. (2004). Information technology and the good life. In Information systems research (pp. 687-692). Springer, Boston, MA. P.

Stone, D. K. (2008). Online professional learning communities: Accessing the power of sustainable online professional development. (Doctoral Dissertation)The University of Alabama.

Taylor, J. (2008). Tapping online professional development through communities of practice: Examples from the NIFL discussion lists. Adult

Basic Education and Literacy Journal, 2(3), 182-186. Retrievedfrom: http://www.coabe.org/index.cfm?fuseaction=journal

Taylor, J.C. (2001). Fifth generation distance education. Keynote address delivered at the ICDE 20th World Conference, Dusseldorf, Germany, 1-5 April. Available on-line at: http://www.usq.edu.au/users/taylorj/conferences.htm.

Tezgiden, Cakcak, Y. (2016). A Critical Review of Teacher Education Models, International Journal of Educational Policies. 10 (2), 121- 140.

Thomas, T. S. (2010). Online vs face-to-face: Educator opinions on professional development delivery methods (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. G Tobin (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. Washington, DC: AAAS.

Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28(4), 133–138.

Trust, T. (2018). Why Do We Need Technology in Education?, Journal of Digital Learning in Teacher Education, 34:2, 54-55.

Tseng, C. C. (2013). Connecting self-directed learning with entrepreneurial learning to entrepreneurial performance. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research.

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. Australian Journal of Teacher Education, 37(7), 14-29

Viswanathan, R. (2012). Teaching and Learning through MOOC. Frontiers of Language and Teaching, 3(1), 32-40.

Wambugu, P. W. (2018). Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Teacher and Teacher Educator Development: A Case of TESSA MOOC in Kenya. Universal Journal of Educational Research, 6(6), 1153-1157

West, C. (2011). Action Research as a Professional Development Activity. Arts Education Policy Review · January, 89-94.

Yangbin, X., & Xinmin, S. (2010). Learning assessment and resource evaluation: Two tough battles of distance education. Modern Distance Education Research, 7.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.