



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في
مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم
نحو التطوير المهني الذاتي

محمد سامي أحمد أبوزنيد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1444هـ / 2022م

واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي
في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم
نحو التطوير المهني الذاتي

إعداد الطالب:

محمد سامي أحمد أبوزنيد

بكالوريوس علوم وتكنولوجيا- الكلية الجامعية للعلوم التربوية / رام الله - فلسطين

المشرف: د. إيتسام عرجان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب
التدريس / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القدس _ فلسطين

1444 هـ _ 2022 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي

في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم

نحو التطوير المهني الذاتي

اسم الطالب: محمد سامي أحمد أبوزنيد

الرقم الجامعي: 22012311

المشرف: د. إبتسام عرجان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2022 /8/3 م من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوافقهم:

..... التوقيع:	د. ابتسام عرجان	1. رئيس لجنة المناقشة
..... التوقيع:	د. محسن عدس	2. ممتحناً داخلياً
..... التوقيع:	د. ميرفت الشريف	3. ممتحناً خارجياً

القدس _ فلسطين

1444 هـ _ 2022 م

الإهداء

إلى من شرفني بحمل اسمه ... إلى من ألبسني ثوب العلم ببركة أنفاسه ... إلى من علّمنا التفاضلَ
والمضيّ قدماً إلى من لا تفيه كلماتُ الشكرِ والعرفانِ بالجميل .. إلى روح والدي الطاهرة .. "
والدي العزيز رحمه الله بوسع رحمته "

إلى من أحاطتني بالرعاية والاهتمام، وجاهدت لحمايتي على طول الزمان، إليك يا سندي في هذه الحياة
ومصدر الأمان، إليك يا من زرعت الطموح في داخلي فأينع وأثمر، فكلماتي تعجز عن وصف حبك
واللسان "أمي "

إلى الكتف الذي أتكى عليه وقت الضيق، إلى الظهر الذي يحمل عني عبء الحياة وقسوتها، فلولاهم
لكان طعم الحياة مرّاً "أخوتي وأخواتي"

إلى من كانت الحياة أجمل برفقتهم، إلى من يشاركنني الأفراح والأتراح "أصدقائي وزملائي"

إلى من هم أكرم منا مكانة "شهداء فلسطين"

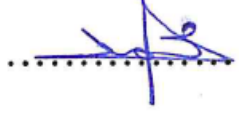
إلى من احتضنتني كل هذا الكم من السنين "فلسطين الحبيبة"

الباحث:

محمد سامي أحمد أبوزنيد

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها كانت نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أيّ جزءٍ منها لم يقدم لنيل أي درجةٍ عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: 

الاسم: محمد سامي أحمد أبوزنيد

التاريخ: 2022 /8/3 م

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات.. الحمد لله أولاً وآخراً...

أتقدم بأجمل الكلمات، وأثني عليها بأرق العبارات، لأصنع لكل من ساندني في إتمام رسالتي من الورد أجمل الباقات.

أتوجه بالشكر والعرفان إلى بحر العلم الذي لم يبخل علينا يوماً بتقديم أي معلومة، إلى الدكتورة الإنسان التي تتحدث أخلاقها وأفعالها عنها في غيابها ..

إلى معلمتي ومرشدتي وقدوتي الدكتورة ابتسام خلف

كما أشكر عضوي لجنة المناقشة الدكتور محسن عدس والدكتورة ميرفت الشريف لتفضلهما بتنقيح رسالتي وتزويدها بالملاحظات القيمة التي أثرت الرسالة.

الباحث : محمد سامي أحمد أبوزنيد

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقام ببناء استبانتين إحداهما لقياس امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي، والأخرى لقياس اتجاه المعلمين نحو التطوير المهني الذاتي، طُبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من (44) معلماً و(59) معلمة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021) أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.23)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وبيّنت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.297)، وبيّنت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وبيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ايجابية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الاجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

وفي ضوء نتائج الدراسة خرج الباحث بمجموعة من التوصيات منها التأكيد على امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي لما لها من علاقة في تطورهم المهني الذاتي، ومتابعة كل ما هو جديد بهذا الخصوص وتوفير مصادر المعرفة للمعلمين بما يتيح لهم تطوير مهاراتهم الذاتية من خلال الاطلاع على هذه المصادر بشكل ذاتي، وإجراء المزيد من الدراسات حول مهارات البحث الاجرائي باعتماد متغيرات أخرى.

The Reality of Science Teachers' Possession of The Skills of Action Research in The South Hebron Education Directorate at The Upper Basic Stage and its Relationship to Their Attitudes Towards Professional Self-Development

Prepared by: Mohammad Sami Abu Znaid

Supervised by: Dr. Ibtisam Irjan

Abstract:

This study aimed to identify the reality of science teachers' possession of the skills of action research in the South Hebron Education Directorate at the upper basic stage and its relationship to their attitudes towards professional self-development. The basic, and the other to measure teachers' attitudes towards professional self-development, were applied to a stratified sample of (44) male and (59) female teachers, during the second semester of the academic year (2021/2022), which is (50%) of the study population. The results of the study showed that the reality of science teachers of the upper basic stage possessing procedural research skills in the South Hebron Education Directorate was high with an arithmetic mean (4.23). Hebron according to the variable (gender, educational qualification, years of experience). The results of the study showed that the attitudes of science teachers of the upper basic stage towards professional self-development in the South Hebron Education Directorate came to a high degree, with a mean of (4.297). Education in southern Hebron is attributed to the variable (gender, educational qualification, years of experience). The results of the study showed a positive correlation between the basic stage science teachers' possession of action research skills and their attitudes towards self-professional development in the South Hebron Education Directorate.

In light of the results of the study, the researcher came out with a set of recommendations represented in emphasizing teachers' possession of procedural research skills, and following up on everything new in this regard by following up on teachers' educational supervisors, and providing teachers with electronic knowledge sources that allow them to develop their own skills by looking at these sources. subjectively.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 أهداف الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يشهد العالم اليوم سلسلة من الأحداث والتطورات العقلية والمعرفية والتعليمية والتكنولوجية، وأن هذه التطويرات العلمية مرتبطة بقدرة النظام التربوي ومهنة التعليم على تطوير مدخلاته بشكل عام للوصول لمخرجات ترتقي بمستوى الشعوب، وأن هذا التطوير المتسارع في الأحداث أصبح بحاجة لأدوار جديدة وتغيرات وتطورات في أسلوب هذه المهنة، لا سيما وأنها من أهم المهن فهي رسالة الانبياء والرسول، وتعد هذه المهنة علماً له أصوله وأسس ومقوماته، وفناً له قدراته وإبداعاته، وعملية تربوية لها مبادئها وأسسها، وتستند على نظريات وقوانين تسيير عليها وتتبعها.

أن التطويرات العلمية مرتبط بقدرة النظام التربوي على تطوير مدخلاته بشكل عام للوصول لمخرجات ترتقي بمستوى الشعوب، وحيث أن مناهج العلوم هي أساس هذه التطويرات فإنه لا بد من توجيه تدريسيها بشكل وظيفي وفاعل بحيث تدرس بطرائق عملية يشترك فيها الطلبة في البحث والاستقصاء والتجريب، واتباع الأسلوب العلمي لحل المشكلات التي تواجههم خلال تدريسهم، وهذه الخصال تشكل في جوهرها متطلبات ومهارات معلم القرن (21).

وينفق كل من (عطية، 2015؛ سالبيرج، 2016) على أن نجاح هذه المهنة في تحقيق التطوير المنشود منوط بقدرة المعلمين على أداء رسالتهم بما يتوافر لديهم من كفايات معرفية، وشخصية وبحثية، تمكنهم من تأدية مهامهم بكل اقتدار، بحيث لا ينحصر دورهم في الحصول على المعرفة، ولكن في عملية التعامل مع الجوانب كافة ذات العلاقة ببناء هذه المعرفة عند طلبتهم ومواجهة كل ما يعيق تعلمهم بالبحث عن حلول واقعية بأساليب علمية منهجية. وهذا يتطلب التركيز على التنمية البحثية للمعلمين بشكل عام وتنمية مهارات البحث الاجرائي بشكل خاص.

ويعد مدخل البحث الاجرائي من أهم مداخل التنمية المهنية للمعلمين، التي يتم من خلالها تطوير طرق التدريس، وأساليبه، واستراتيجياته، باختلاف طرق التفاعل مع الطلبة وتحسينها وحل مشكلاتهم باتباع اسلوب علمي، قائم على سلسلة من الخطوات حيث يتم فيها تحديد مشكلة واتخاذ موقف استقصائي يتم من خلاله التوصل لحلول معينة (علي، 2017).

ويعد البحث الاجرائي نمط دوري وتكراري بصورة طبيعية وهادفة إلى حل مشكلة وتعزيز فهم عميق لحالة محددة بخطوات وإجراءات محددة محاولاً فيها تحديد المشكلة، وتفسيرها، وحلها بطرق وتدخلات واستراتيجيات معينة، تسهل على المعلم التعامل مع الطلاب وفهمهم وإيصال المعلومات إليهم بكل يسر وتسهم كذلك في تحسين أداء المعلمين، وتفاعلهم، وقدراتهم، وتوجههم بالشكل الصحيح في التعامل مع القضايا التربوية (نوجنت، مالك، واخرون، 2012).

ولا يقتصر القيام بالأبحاث الإجرائية على المعلمين بهدف تحسين الأداء؛ بل ينفذه مديرو المدارس والمشرفون التربويون وأي باحثين مندمجين في البيئة التعليمية التي يجرى فيها البحث بهدف استكشاف الواقع أو تقييمه، وحل المشكلات التعليمية- التعليمية التي تواجههم (الدوسري، 2018).

وعلى الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الاجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية، إلا أن تطبيقه في الميدان مازال دون المستوى المطلوب تربوياً، كما يبدو أن ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محلياً وعربياً، ومن ثم فإن الكتابات التي تتناول البحث الاجرائي محدودة للغاية ان وجدت. ومما يؤيد ذلك انه وبالرغم من ان الاهتمام كان منصباً على البحوث الاجرائية إلا ان المؤلفات العلمية والبرامج التدريبية التي تزود المعلمين بنماذج مفيدة لهذا النوع من البحوث ما تزال غائبة بشكل ملحوظ (البلوي، 2021).

وخلال هذه الدراسة سيتم وصف واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي.

2.1 مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كمعلم في مجال التدريس وملاحظته لمعلمي العلوم في المرحلة الاساسية العليا، ومن خلال تدريبي في مدارس الوكالة وتديبي في الكلية بشكل دوري كل فصل، ومن خلال المشاهدات الصفية التي كنت أمارسها وأتعرض لها، ظهر له ان هناك عدم رغبة وميول للتوجه نحو البحث الاجرائي، وتنفيذ الابحاث الاجرائية لحل مشاكلهم التي تواجههم خلال عملهم، وعدم الرغبة باستخدام طرق جديدة او مقدرتهم على التغيير بما يناسب الطلاب والموقف الموجود، فقد يفتقدون القدرة على التعامل مع المشكلات او عدم الرغبة للتطوير والتغيير في طرقهم واساليبهم.

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وتوصيات الأبحاث منها دراسة كل من: (بخيت والقاعد، 2012؛ بخاري، 2019) وجود قصور وضعف لدى المعلمين في المهارات الخاصة بالبحث الاجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني، وكيفية التعامل معه، والعمل به.

من هنا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي؟

3.1 أهداف الدراسة:

تهدفُ الدِّراسةُ الحاليةُ إلى الكشف عن:

1- واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية

جنوب الخليل .

2- واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية

جنوب الخليل تبعا للمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3- اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية

جنوب الخليل.

4- اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية

جنوب الخليل تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

5- واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية

جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي .

4.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الاول:

ما واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية

جنوب الخليل ؟

السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في

مديرية تربية جنوب الخليل تبعا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟

السؤال الثالث:

ما اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب

الخليل ؟

السؤال الرابع:

هل تختلف متوسطات اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع امتلاك مهارات البحث الاجرائي ودرجات الاتجاهات نحو التطوير المهني الذاتي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا في مديرية تربية جنوب الخليل ؟

5.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن اسئلة الدراسة (السؤال الثاني، والسؤال الرابع، والسؤال الخامس) قام الباحث بتحويلهم الى فرضيات صفرية كالآتي:

الفرضية الصفرية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الصفريّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفريّة السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة السابعة :

لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات واقع امتلاك مهارات البحث الاجرائي ودرجات الاتجاهات نحو التطوير المهني الذاتي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا في مديرية تربية جنوب الخليل .

6.1 أهمية الدراسة:

ستبرز أهمية الدراسة فيما يلي :

- ❖ قد تمكن المعلمين من تغيير طرق تدريسهم، وتطويرها، واثارة الحماس والدافعية في طلابهم وصفهم والقدرة على التعامل مع أي مشكلة تواجههم اكااديمية او غير اكااديمية بطريقة منظمة وصحيحة وعلمية مبنية بشكل صحيح.
- ❖ قد تفيد المشرفين في توجيه المعلمين الى طرق واساليب البحث الاجرائي بشكل اكبر والاتجاه نحو تطوير مهاراتهم وقدرتهم على التفكير وتحليل الامور بمنهج معين مناسب لحل أي مسألة، وتوضيحها.
- ❖ وقد تمكن الدراسة مطوري البرامج التدريبية من تطوير المنهاج وتعديله وجعل بيئة التعلم ذات دافعية وتحفيز كبير للمعلم والمتعلم في العمل على هذا الاتجاه .
- ❖ ومن المتوقع ان تكون مرجعاً لأي باحث في هذا الموضوع وذات فائدة ومحفزة له في دراسات وابحاث قادمة من توصيات هذه الدراسة ونتائجها.

7.1 حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- حدود مكانية: مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.
- حدود بشرية: معلمو العلوم للمرحلة الاساسية العليا .
- حدود زمانية: العام الدراسي 2021_2022 .
- حدود مفاهيمية: تقتصر هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم التي سترد فيها .
- حدود اجرائية: يتم اجراء الدراسة في حدود مجتمع الدراسة والاداة المستخدمة والطرق والاساليب الاحصائية المناسبة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

المرحلة الأساسية العليا: وهي الصفوف من الصف الخامس الأساسي الى الصف العاشر الأساسي، وفق النظام التعليمي في فلسطين.

البحث الاجرائي اصطلاحاً : يعرف على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (علي، 2017).

البحث الاجرائي اجرائياً: هو بحث تأملي ذاتي مبني على خطوات متسلسلة يقوم بها المعلم لحل المشكلات التي قد تواجهه بشكل فوري، ويكون المعلم جزءاً منها، ومشاركاً فيها، كما هو عملية منظمة يقوم بها الباحث لجمع المعلومات المتعلقة بكيفية دراسة مشكلة داخل الفصل الدراسي للمعلم بهدف اكتساب معرفة واحداث تغييرات إيجابية في الممارسات التعليمية.

مهارات البحث الاجرائي: نشاط وعمل يقوم به المعلم باستخدام المنهج العلمي لدراسة الظواهر التي تتعلق بالتربية في حدود المجتمع وإطاره، بهدف حل المشكلات التعليمية، وتطويرها نحو الأفضل وهذا بدوره يزيد قدرة المعلم على اتخاذ القرارات السليمة ويحسن من نوعية القرارات التي يتخذها وهو اتجاه فعال وحيوي نحو التنمية المهنية والتعليم الذاتي للمعلمين .

الاتجاهات اصطلاحاً :

يعتبر الاتجاه كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إن كان اتجاهه نحوها إيجابياً) أو يكرهها وينفر منها (إن كان اتجاهه نحوها سلبياً) أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصاً معيناً أو جماعة ما أو

شعبًا ما أو مادة علمية أو مذهبًا أيديولوجيًا ما أو فكرة ما أو مشروعًا ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع (عساف، 2016).

الاتجاهات اجرائيا :

المقصود هو مدى ميول معلمي المرحلة الأساسية العليا او ورغبتهم في العمل للوصول لشيء ما والمقصود هنا مدى ميوله واستخدامهم لأي مهارة من مهارات البحث الاجرائي ليحسنوا من مستواهم المهني، وسيتم قياسه من خلال استبانة التطوير المهني الذاتي التي أعدها الباحث لهذا الغرض .

التطوير المهني الذاتي اصطلاحا :

التطوير المهني :

عرفه الدوسري والجبر (2017) بأنه : "كل النشاطات الرسمية وغير الرسمية التي تساهم في تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلمين بقصد زيادة فاعليتهم، وتحسين قدراتهم في الميدان التربوي".

التطوير المهني الذاتي اجرائيا: عملية تخطيط استراتيجي يقوم بها الفرد من ذاته ويقوم اثناء العمل ويهدف الى الربط بين التنظير والممارسة، ويتضمن سلسلة متسلسلة من الممارسات التطبيقية والتأملية، والتقويم العقلاني يؤدي الى البحث عن ممارسات وأساليب جديدة تقابل احتياجاته المهنية والوظيفية.

الاتجاه نحو التطوير المهني الذاتي اجرائيا:

هو الاتجاه نحو التخطيط الذاتي المقصود وبشكل مستمر من قبل المعلمين لتحقيق أهدافهم التي تسعى الى التطوير والتحسين بالأداء بشكل يشمل أوجه أدائهم المهني كافة، فهو عملية هادفة ومستمرة، وسيتم قياسه إجرائيا من خلال استبانة التطوير المهني الذاتي التي أعدها الباحث لذلك.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري.

1.1.2 المحور الأول: مهارات البحث الاجرائي

2.1.2 المحور الثاني: التطوير المهني الذاتي

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 أولاً: الدراسات العربية

2.2.2 ثانياً: الدراسات الأجنبية

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

مقدمة

استهدف هذا الفصل عرض الإطار النظري للدراسة في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بمشكلتها، وتم خلال ذلك عرض المحاور المتعلقة بالإطار النظري والدراسات السابقة والتعليق عليها، وفيما يلي تفصيل لذلك:

1.1.2 المحور الأول: مهارات البحث الاجرائي:

إن نشأة البحث العلمي ترتبط بنشأة الانسان منذ بدء الخليقة فالإنسان يستخدم عقله في التفاعل مع البيئة المحيطة به ومع نفسه ومكونات شخصيته وتوجد طرق متعددة للبحث العلمي، وممارسة هذه الطرق يسهم في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الباحثون المتعلقة ب "كيف" و"لماذا" (AL-MODALLAL, 2010), ويقوم المهتمون بالبحث العلمي بتصنيف أنواع الأبحاث العلمية إلى أبحاث أساسية نظرية تهدف إلى الوصول إلى المعرف كالقوانين والنظريات والحقائق النظرية المجردة، وأخرى عملية تطبيقية تهدف إلى مواجهة مشكلات معينة، واستخدام النتائج في حل تلك المشكلات، ولعل أبرز مثال على الأبحاث التطبيقية هو البحث الاجرائي.

يعتبر البحث الإجرائي منهجية علمية منظمة تمثل نموذجاً من نماذج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا من خلال تشجيعهم على التفكير في ممارساتهم، وتفحص أدائهم، والقدرة على تحديد ما يوجهونه من مشكلات مباشرة، والبحث عن حلول لها، وبشكل عام هو الدراسة العلمية للعمليات والطرق المستخدمة في مجال العمل لزيادة فاعلية هذه العمليات والطرق بحيث تصبح أكثر ملاءمة (Bill,2015).

والبحث الاجرائي في علم التربية يتكون من كلمتين مختلفتين إلى حد ما، فكلمة اجراء تعني الفعل والتدخل، أما كلمة بحث فتعني الاستقراء، والكلمتان مع بعضهما لهما معان متعددة، فالبحث الإجمالي هو الاجراء الذي يتم من خلاله التوصل لمعرفة جديدة. كما يشير مايلز (Mills, 2018) إلى أن البحث الاجرائي نهج يجمع بين البحث والاجراء أي أنه بحث يهدف الى اتخاذ اجراء من أجل تغيير إيجابي في البيئة التربوية.

ويستند البحث الاجرائي إلى مجموعة من الافتراضات أبرزها أن كل فرد يواجه في ميدان عمله عدداً من الصعوبات التي تقلل من فاعلية أدائه وإنتاجيته، وأن من الطبيعي أن يواجه الفرد مثل هذه المشكلات لأنها متصلة بالنشاط الذي يقوم به (Ado,2013).

1.1.1.2 مفهوم البحث الاجرائي

يعرف البحث الاجرائي كنوع من البحوث العلمية التي يتم من خلالها حل المشكلات في الميدان التربوي بمنهجية علمية من قبل كل من له علاقة بذلك الميدان أو البيئة المدرسية التي يجري فيها البحث من معلمين، أو مديرين، أو مشرفين تربويين، أو مرشدين تربويين وغيرهم (أبو علي والطراونة، 2020).

كما ويعرف البحث الاجرائي بأنه: العملية التي يقوم بها المختص التربوي لبحث مشكلة ما في مجال العمل، أو الممارسة المهنية، من خلال اتباع المنهج العلمي المنظم، ويشمل ذلك على تشخيص لواقع المشكلة من خلال التفكير والتأمل فيها، بالإضافة إلى أنه يتضمن إجراءات وممارسات عملية للنهوض بها وإصلاحها (الحريري وآخرون، 2017).

كما يعرف (شاهين، 2013) البحث الاجرائي انه استقصاء منظم في المواقف الصفية في المدرسة بهدف تحسين جودة التعليم والتدريس والوصول الى فهم أعمق للسياق المعقد الذي يحدث فيه التدريس.

ويعرفه ثقفان (2013) بانه نشاط بحثي يقوم به المشرف التربوي او المدير او المعلم او هو نشاط بحثي تشاركي يهدف الى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية من خلال المعالجة المباشرة للمشكلات التي يواجهونها.

2.1.1.2 مهارات البحث الاجرائي:

ان مهارات البحث الاجرائي تتمثل في انها مجموعة من المهارات البحثية التي يستخدمها المعلمون لحل مشكلات واقعية تواجهه في مكان عمله، وتقاس اجرائيا من خلال الدرجة التي تمثل استجابات عينة البحث على فقرات أداة البحث المتمثلة بالمهارات الآتية (أبو علي والطراونة، 2020):

1. تحديد المشكلة: قدرة المعلم على تحديد المؤشرات التي تدل على وجود مشكلة حقيقية وصياغتها بوضوح ودقة وتحويلها إلى سؤال بحثي والتنبؤ بعلاقة قابلة للقياس بين المتغيرات .
2. صياغة الفرضيات: مقدرة المعلم على مراعاة أن تكون فرضيات البحث مرتبطة بموقف حقيقي يمثل مشكلة، وتحديد بوضوح ودقة، وصياغتها بحيث تكون قابلة للاختبار .
3. جمع البيانات :مقدرة المعلم على تحديد نوع البيانات التي يقوم بجمعها (كمية أو نوعية) ، واستخدام أكثر من أداة لجمع البيانات (كالمقابلة والملاحظة) ، وتحديد إطار زمني محدد لجمع تلك البيانات، والاستعانة بالسجلات الإرشادية والتقارير وملفات الطلبة عند جمع البيانات.

4. تحليل البيانات :مقدرة المعلم على تحليل البيانات في البحث الاجرائي بعد جمع ما يلزم منها وتنظيمها وتصنيفها، وتوظيف بعض الإحصاءات الوصفية لمعالجة البيانات الكمية، ومراعاة التركيز على الدلالة العملية للصفة المراد قياسها، والتوصل إلى المعنى المطلوب.
5. استخلاص النتائج :مقدرة معلم العلوم على ابراز النتائج المرتبطة بسؤال البحث، ومراعاة أن تكون النتائج النوعية في البحث الاجرائي متمثلة باقتباسات من كلام الافراد، وإحداث تغيير في الواقع عند تطبيق نتائج البحث، واقتراح التوصيات في ضوء ما يتم التوصل إليه من نتائج، وكتابة تقرير نهائي يمثل جميع ما سبق ذكره.

3.1.1.2 مبررات البحوث الإجرائية وأهميتها

تتبعس أهمية واهداف البحث الاجرائي من خلال (عساف،2016):

1. تسهم في تطوير المعلم مهنيا بحيث تتكامل الجوانب الاكاديمية لديه مع الجوانب المهنية، لان البحث الاجرائي يقوم على التأمل في الممارسات من اجل فهم أعمق للمعتقدات التربوية.
2. تزيد من قدرة المعلمين على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات وتنمي لديهم الوعي الذاتي، وتزيد من قدرتهم على التفكير الناقد.
3. تزيد التواصل بين أطراف العملية التربوية.
4. توفر عدة بدائل مرغوب فيها وهي أكثر موضوعية لأساليب حل المشكلات الدراسية، مقارنة بتلك التي تقوم على الذاتية والانطباعات الشخصية.
5. تقوم هذه البحوث الإجرائية بأساليب إضافية او حديثة للتعليم والتعلم تتلاءم مع اهداف حديثة.
6. تقوم هذه البحوث على فكرة مفادها ان من يواجه مشكلة ما يكون أقدر الناس على حلها، لذا فهي ترسخ فكرة المعلم الباحث.

7. تتيح الفرصة للمعلم للتقييم والبحث والاستقصاء فهي ترسخ مبادئ الديمقراطية في العمل التربوي.

ومن المشهور ان بعض المعلمين يمارسون بحوث الفعل (الإجرائية) في انشطتهم من دون ان يذكرها بالمصطلح او يصيغوها باللفظ، وهناك من يدعي منهم ممارسة بحوث الفعل ولا علاقة لها به الا في الاسم، فالمسألة ليست في الشكل بل في المقاصد والاثـر.

4.1.1.2 خطوات البحث الاجرائي ومستوياته

قد يعتبر البحث الاجرائي أداة فردية للمعلم لمساعدته على إعادة النظر في اساليبه لحل المشكلات، وقد يكون نشاطا اجتماعيا لمساعدة فريق العمل في المدرسة على تقييم مشكلة ما، والقيام بمجموعة من الخطوات للقيام بالتغيير المطلوب، وذلك من خلال واحد من المستويات التالية: (عمر، 2010):

الأول: هو الأكثر شيوعا وفيه لا تتعدى مشاركة المعلم في البحث مساعدة الباحث المحترف او تسيير مهمته في جميع البيانات او تطبيق مقياس معين.

الثاني: وفيه يقوم المعلم بدور هامشي في تحديد المشكلة او في تقديم بعض المقترحات حول تصميم الدراسة.

الثالث: وفيه يقوم المعلم بدور الشريك الكامل، حيث يسهم في جميع القرارات البحثية وفي مختلف المجالات ابتداء من تحديد المشكلة وانتهاء باعتماد النتائج وتطبيقها.

اما عن الخطوات فتتمثل في (عساف، 2016):

1. اختبار المشكلة: ويتضمن ذلك معرفة ما يريد المعلم ان يبحثه، ووضع مجموعة أسئلة حول المشكلة، ومن ثم وضع خطة للإجابة عنها.

2. جمع البيانات: من خلال تنظيم المعلومات ومشاركة الآخرين في الحصول عليها سواء كان بشكل مباشر او غير مباشر.

3. تحليل البيانات وتفسيرها: حيث تهدف هذه العملية الى وصف البيانات وتلخيصها بوضوح، والبحث عن خط مترابط بين كل هذه البيانات، واثبات الفرضيات او تفنيدها وفق خريطة لكل أداة من أدوات البحث.

4. القيام بإجراء او فعل معين: وهي مرحلة القيام بفعل مناسب على ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، ويصبح امام المعلم ثلاثة احتمالات يقوم بها، تتمثل في (الاستمرار في الممارسة السابقة، تغييرها تماما، تعديلها جزئيا).

ويمكن تحديد خطوات البحث الإجرائي على النحو الآتي:

1. الإحساس بالمشكلة وتحديد مجالها:

إن الحافز الأساسي للقيام بالبحث الإجرائي هو الشعور بعدم الرضا عن جانب معين من الجوانب المتعلقة بعمل الباحث، فقد يشعر مدير المدرسة بعدم الرضا عن إعداد المعلمين للاختبارات التشخيصية (الطنيجي، 2015)

2. صياغة مشكلة البحث:

تصاغ المشكلة بشكل محدد بأحد الأسلوبين التاليين: (الحريري وآخرون، 2017)

•الصيغة التقريرية للمشكلة: حيث يتم التعبير عن المشكلة بجملة أو عبارة تقريرية مثل:

*أسباب تأخر الطلبة عن الدوام الصباحي.

*أسباب ضعف أداء المعلمين في إعداد الاختبارات التشخيصية.

•الصيغة الاستفهامية: حيث يتم التعبير عن المشكلة بصيغة سؤال يبحث عن إجابة مثل:

-ما أسباب تدني إقبال المعلمين على التدريب ؟

3. وصف مظاهر مشكلة البحث وتحليلها:

يقوم الباحث بالبحث عن مزيد من الأدلة والمؤشرات على وجود المشكلة باستخدام أدوات معينة مثل : الاختبار، المقابلة، السجلات، الاستبانة، اليوميات، الملاحظة، الملفات التعليمية (الحقائب) للطلبة، التسجيلات السمعية والبصرية، دراسة الحالة..... (سليمان، 2014)

• بعد ذلك يتم تحليل المشكلة وتشخيص أسبابها والعوامل التي تؤثر عليها وحصص المشكلة بعدد محدد من الأسباب المجملية التي يمكن معالجتها، ويمكن استخدام بعض التقنيات في تحليل المشكلة مثل العصف الذهني وشجرة المشاكل.

4. صياغة فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة:

يقوم الباحث بالبحث عن الطرق والوسائل التي تساعده في تحليل المشكلة من حيث أسبابها ونتائجها وعواقبها، ويتم ذلك بصياغة تلك المقترحات والإجراءات لحل المشكلة على شكل فرضيات وتكون: واضحة محددة، مختصرة، قابلة للاختبار، منبثقة من مشكلة البحث، والفرضية هي جملة عامة تعبر عن إجابة محتملة لأسئلة الباحث وتخصص علاقة ما بين متغيرين أو أكثر وتطبق على مجتمع دراسي معين. وينبغي للفرضية أن تتضمن ما يأتي: (الطنيجي، 2015)

أ - وصفا للإجراء العملي القابل للتنفيذ الذي يعتمده الباحث القيام به لحل المشكلة والمرتبطة بسبب المشكلة ارتباطا وثيقا.

ب- وصفا للأثر الذي يتوقعه الباحث نتيجة للإجراء المراد تطبيقه في حل المشكلة وتحسين الممارسات المتصلة بها.

- ويتم صياغة الفرضية في أشكال أو صيغ متعدد أهمها:

1. الصيغة التقريرية:

مثال 1: يزيد مستوى تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم بازدياد الوقت المخصص للتجارب العلمية.

مثال 2: يزيد إقبال معلمي المدرسة على الدورات التدريبية بزيادة الحوافز والمكافآت.

2. الصيغة الشرطية:

مثال 1: إذا ازداد الوقت المخصص للتجارب العملية في العلوم، فإن مستوى تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي يزداد تبعاً لذلك.

مثال 2: إذا ازداد مستوى الحوافز والمكافآت لمعلمي المدرسة في حال حضور الدورات التدريبية فإن مستوى إقبالهم على الدورات يزداد تبعاً لذلك.

5. تصميم خطة إجرائية لتنفيذ البحث واختبار فرضياته:

ويتم هنا جمع المعلومات والبيانات المناسبة المتعلقة بالمشكلة وبالفرضيات التي وضعها الباحث، وتتضمن هذه الخطة توفير الموارد اللازمة للإجراءات والتسهيلات المادية والبشرية وتحديد الأدوات المناسبة لجمع المعلومات وتصميمها وتحديد الطريقة التي ستتبع في اختبار الفرضية ومحاكمة نتائجها، ويتم وضع خطة زمنية متكاملة تبين مراحل التطبيق وتنفيذها (المشهداني، 2019)

وعني باختبار الفرضية هو سعي الباحث إلى جمع معلومات مناسبة وتنظيمها وتحليلها والاستدلال منها على مقبولية الفرضية أم لا، والباحث يحاول في اختباره للفرضية استنتاج الواقع ومقابلة الفرضية بالواقع، ويجدر بالذكر أن الفرضية البحثية ضرورية حتى نستطيع معرفة المعلومات التي نريد جمعها وكيفية تنظيمها وتحليلها (عساف، 2016)

6. رصد النتائج ومناقشتها:

يقوم الباحث بتدوين النتائج التي تم التوصل إليها ورصدها كما هي دون تعليق أو تفسير، ثم يقوم بتحليلها وتفسيرها والتعليق عليها في ضوء فرضيات البحث ومن ثم التوصل إلى الاستنتاجات المنشودة والمتعلقة بمشكلة البحث، كما يسوق الباحث في هذه الخطوة أحكامه التقويمية على مختلف جوانب البحث وطرقه وأدواته ونتائجه، ويقدم تفسيرات لمجرباتها، ومن الضروري إعداد تقرير كتابي يشتمل على مشكلة البحث ويصف البيانات وكيفية جمعها ويعرض ملخص للنتائج (الطنيجي، 2015)

7. التأمل والمراجعة: يقوم الباحث في هذه الخطوة بتأمل كيفية تأثير هذه النتائج على ممارساته التعليمية داخل الصف وعلى آرائه واتجاهاته نحو التعليم، وحين يلاحظ تحسن يتم حل المشكلة والخروج منها، وإذا لم يلاحظ تحسن يراجع الموقف من جديد ابتداءً من الخطوة الأولى للبحث (عساف، 2016)

• ويطرح الباحث الاجرائي في عملية التأمل والمراجعة مجموعة من الأسئلة أهمها:

* ما الإجراء الذي نجح في إحداث التغيير المطلوب؟ وما الإجراء الذي لم ينجح؟

* ما الذي تعلمته من هذا البحث؟ وكيف يمكنني أن أطور عملي أو بحثي؟

* لماذا أنا في الحالة التي أنا عليها الآن؟ لماذا فعلت الأشياء التي قمت بها؟

5.1.1.2 مسلمات البحث الاجرائي

ان للبحث الاجرائي مسلمات لا بد من العمل بها واخذها بعين الاعتبار وهي

كالاتي(الطنيجي،2015):

1. كل فرد يواجه في عمله عدداً من المشكلات المهنية والعوائق التي تحد من فاعلية أدائه وتقلل

من إنتاجه.

2. إن خير من يتصدى لهذه المشكلات هو الفرد الذي يعيشها ويواجهها ويتأثر بها ويعرف جميع جوانبها، وهو لذلك أقدر الناس على الإحساس بالمشكلة وإدراكها والتفكير بها وتحليلها والسعي لإيجاد الحلول المناسبة لها. ويمكن أن يتلقى مساعدة خارجية من خبراء ومختصين، ولكن الدور الحقيقي يبقى لصاحب المشكلة نفسها.
3. على كل معلم وتربوي أن يسعى لتطوير نفسه وتحسين أدائه وألا يقنع بما هو عليه مهما كان متميزا.

6.1.1.2 أهمية البحث الاجرائي

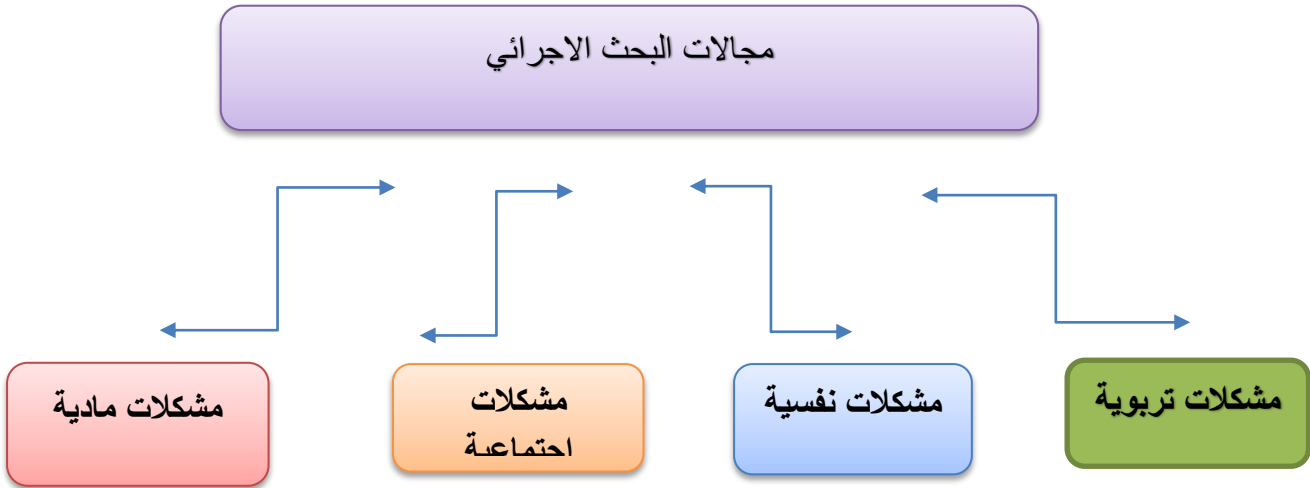
ويبين الطنجي (2015) ان اهمية البحث الاجرائي تتمثل في:

1. يتيح الفرصة للتربوي (معلم /مدير /إداري /فني) لفحص أدائه كمهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها.
2. يسهم في الربط بين النظرية والتطبيق العلمي، وتكون النتائج المتوقعة قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.
3. يضيق الفجوة بين الباحثين والمتأثرين بالبحث، حيث ينضم هؤلاء المتأثرون إلى الباحثين في اتخاذ القرار حول ما الذي ينبغي عمله.
4. يعطي الباحث دافعية قوية للتفكير والعمل في الوصول إلى نتائج محددة، نظرا لارتباط مشكلة البحث الاجرائي بالمشكلات التي يواجهها الباحث.
5. يجد الشخص الذي يقوم بالبحث الاجرائي حولا للمشكلات التي يواجهها فيشعر بتحسن أدائه وزيادة قدراته على العمل والإنتاج
6. يسهم في تطوير المعلم مهنيًا لتتكامَل معرفته بالتخصص وطرق التدريس.

7. يزيد من قدرات الممارس التربوي التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد وتطوير قدراته مثل كتابة التقارير والمذكرات والتأمل الناقد في الممارسات.
8. يمكّن المعلمين من بناء معرفتهم وجعلها في متناول الآخرين، وبتيح الفرصة للمعلم ليرى نفسه باحثاً ومنتجاً للمعرفة، ويرسخ فكرة المعلم الباحث والمعلم المتعلم.
9. يستخدم كاستراتيجية لتطوير القدرات التأملية عند المعلمين الجدد ومساعدتهم على صياغة مشاكلهم ووضع حلول لها.
10. يستطيع الباحث تبني أكثر من منهج أو طريقة في خطته دلالة على مرونة الخطة وامكانية التعديل واستخدام البدائل.

7.1.1.2 مجالات البحث الاجرائي

تتمثل مجالات البحث الاجرائي كما وضحتها عساف (2016) فيما يلي:



الشكل (1.2) مجالات البحث الاجرائي.

1. مشكلات تربوية: تتصل بالمنهاج وطرائق التدريس وأساليب التعلم والكتاب المدرسي والضعف في التحصيل والتواصل وأساليب التقويم ووسائله.
2. مشكلات نفسية: تتصل بمشاعر الطلبة وسلوكهم كالخوف والخجل والانطواء والكذب والسرقة.
3. مشكلات اجتماعية: تتصل بالهروب من المدرسة والعدوان وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية وعلاقة الطلبة مع المعلم وعلاقة الطلبة مع بعضهم بعضاً.
4. مشكلات مادية: تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها (كالحديقة والمختبر والمكتبة) .

8.1.1.2 التمييز بين البحث الاجرائي والبحوث الأخرى

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي من خلالها تم التمييز بين البحث الاجرائي والبحث العادي ومن خلا دراستنا وقراءة العديد من الدراسات نستنتج مجموعة فروق بين البحث الاجرائي والبحث العادي من عدة نواحي تتمثل في (المدة الزمنية، الأدوات المستخدمة، المجتمع والعينة للدراسة النتائج، المراجع، الهدف، المنهجية العلمية، التحليل الاحصائي، الباحث) ويوضح (الطنيجي، 2015). الفرق بين البحث الاجرائي والعادي كما في الجدول التالي:

جدول (1.2) مقارنة بين البحث الاجرائي والبحث العادي

الرقم	مجال المقارنة	البحث الاجرائي	البحث العادي
1.	المدة الزمنية	مدته الزمنية قصيرة في حدود الممكن والمعقول للباحث وتبدأ من تحديد المشكلة الجديدة التي تستحق الدراسة.	تستغرق وقتاً طويلاً أطول من البحث الاجرائي
2.	الأدوات المستخدمة	مجموعة من الطرق يتبناها الباحث لجمع البيانات ولتنفيذ الإجراءات مثل الملاحظة، التسجيل السمعي والبصري، الاستبانة.	يقوم باستخدام أدوات محدودة ومضبوطة بصرامة.
3.	المجتمع والعينة	الفئة المستهدفة والعينة صغيرة نسبياً والسبب ان المشكلة تأثيرها بشكل مباشر على الباحث	الفئة المستهدفة والعينة غالباً ما تكون كبيرة

4.	النتائج	قابلة للتطبيق الفوري وغير قابلة للتعميم بسبب محدوديتها فمثلا لا يمكن ان نعتمد مشكلة حدثت في مدرسة ما على انها قد تحدث في مدرسة أخرى.	يمكن تعميم النتائج في المجالات العلمية المعتمدة.
5.	المراجع	قليلة نسبيا	كثيرة ومتعددة
6.	الهدف	لا يهدف لتعميم النتائج فهو موجه لحل مشكلة خاصة	يهدف لتعميم النتائج واثراء المعرفة وتوظيفها على أوسع نطاق
7.	المنهجية العلمية	مرونة في التعامل مع شروط المنهجية العلمية، ولا يعني ذلك العشوائية.	يلتزم بشروط المنهجية العلمية الصارمة.
8.	طبيعة المشكلة	يعالج مشكلة حقيقية واقعية تواجهه في الميدان التربوي يستفيد من حلها فالهدف هنا حل مشكلة .	غير معني بالتوصل لحل مشكلة في الميدان , فقط يتوصل للنتائج فالهدف هنا بحثي فقط .
9.	الباحث	يشارك بشكل تام في موضوع البحث كما انه يمكن ان يجعل الطلاب انفسهم بالمشاركة واولياء امورهم لإنجاز البحث.	يبقى الباحث مسافة بينه وبين موضوع البحث أي بينه وبين الحالات التي يقوم بدراستها.

9.1.1.2 معايير البحث الاجرائي الجيد

لكي يتمكن الباحث من القيام ببحثه بشكل جيد ومنتقن، هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن تستدل بها ويستفاد منها كمت وضحا الحريري وآخرون (2017) وتتمثل في التالي:

أ - وضوح البحث:

1. وضوح مشكلة البحث.
2. وضوح الأهداف.
3. وضوح أسلوب البحث وطريقته.
4. وضوح المسلمات والفرضيات التي ينطلق منها الباحث.
5. وضوح محددات الدراسة متغيراتها.
6. وضوح النتائج.

ب - دقة البحث:

1. دقة تحديد مشكلة البحث.
2. دقة تحديد مجتمع البحث والعينات المستخدمة فيه (الفئة المستهدفة)
3. دقة تحديد المتغيرات التي تؤثر في البحث وصدقه.
4. دقة تحديد طرائق البحث وأدواته الملائمة لجمع المعلومات.

ج- نتائج البحث:

1. وضوح النتائج وامكانية ملاحظتها.
2. وضوح عرض النتائج وتحليلها.
3. مناقشة النتائج وتفسيرها.
4. قابلية النتائج للترجمة إلى ممارسات نافعة.

د - تقرير البحث:

- 1-تنظيم التقرير وتبويبه.
- 2-شمول التقرير.
- 3-وضوح التقرير.
- 4-احتواء التقرير على الملاحق الضرورية.

هـ - قيمة البحث:

- 1- انسجام نتائج البحث مع الوضع القائم.
- 2-جدوى البحث.
- 3-عوائد البحث على المستهدفين.
- 4-احتواء البحث على توصيات عملية قابلة

للتطبيق

و -اعتبارات أخرى:

- 1-صلاحية الأدوات المستخدمة ومصداقيتها وثباتها وموضوعيتها.
- 2-واقعية الموقف أو المواقف التي أُستند إليها البحث.
- 3-وضوح التمييز بين النتائج والاستنتاجات والانعكاسات.
- 4-قدرة الأدوات المستخدمة على وصف أهداف البحث وتوضيحها.
- 5-ارتباط مراجع البحث بمشكلة البحث وموضوعه.

10.1.1.2 معايير المشكلة بالبحث الاجرائي

يوجد مجموعة من المعايير التي تتعلق بالمشكلة في البحث الإجمالي ووضوحها الطنيجي (2015) وتتمثل في التالي:

1. أن تكون المشكلة المراد معالجتها حقيقية وواقعية.
2. أن يكون الممارس التربوي شاعرًا بآثار المشكلة ومهتمًا بحلها.
3. أن يتمكن الممارس من تحديد مشكلته وصياغتها بدقة.
4. أن تكون المشكلة نفسها قابلة للحل في نطاق الإمكانيات المتاحة.
5. أن يكون الممارس قادرًا على إثبات وجود المشكلة وإعطاء أدلة وشواهد عملية تُظهر جوانب المشكلة وتُبرز مظاهرها.
6. أن يجري التصدي للمشكلة وحلها في وقت قصير نسبيًا.
7. أن يتناول الباحث جوانب محددة يمكنه السيطرة عليها.

11.1.1.2 أدوات جمع البيانات بالبحث الاجرائي

هناك عدد من الأدوات المستخدمة في عملية جمع البيانات الخاصة بالبحث التربوي، ومن أكثر تلك الأدوات شيوعًا واستخدامًا: الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبارات ودفاتر الدرجات والملفات والإحصاءات المدرسية ويمكن (للباحث) أن يستخدم هذه الأدوات منفردة أو مجتمعة، وذلك تبعًا لطبيعة البحث وأهدافه وتوجهات الباحث والإمكانيات المتاحة.

1. الاستبانة

• تعريف الاستبانة:

يعرف الاستبيان بأنه أداة تتضمن مجموعة من الفقرات أو العبارات التقريرية حول مسألة ما تتطلب من الفرد الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب أغراض البحث. ويعكس ما يعتقد البعض، تعد عملية تطوير الاستبيان أمراً صعباً إذ أنها تتطلب دقة وعناية ومهارة فائقة، إضافة إلى عنصري الوقت والجهد، ولعل الفائدة المترتبة على استخدام الاستبيان تبرر شيوع استخدامه مقارنة بالوسائل الأخرى، فهو أكثر فاعلية من حيث الوقت والكلفة، ومن حيث إمكانية جمع بيانات عن عدد أكبر من الأفراد مقارنة بأسلوب المقابلة أو الملاحظة (الشايب، 2009).

• تصميم الاستبانة:

يتطلب تصميم الاستبانة مراعاة القواعد التالية: (العبيدي والعبيدي، 2010):

- تحديد الأهداف المطلوبة من عمل الاستبانة، أي على الباحث أن يلتفت إلى موضوع البحث بشكل دقيق.
- ترجمة وتحويل الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة.
- اختبار أسئلة الاستبانة وتجريبها على مجموعة محددة من الأفراد.
- تصميم وكتابة الاستبانة بشكله النهائي.
- توزيع الاستبانة حيث يقوم باختيار أفضل وسيلة لتوزيع وإرسال الاستبانة بعد كتابة أسماء الأشخاص أو الجهات التي اختارها كعينة لبحثه.
- تجميع نسخ الاستبيان الموزعة والتأكد من النسبة.

• أنواع الاستبانات:

تصنف الاستبانات وفقاً لطريقة الإجابة عنها إلى ثلاثة أنواع كما يصنفها الزهيري (2017):

الاستبيان المفتوح: وتكون أسئلته غير محددة الإجابات، أي أن الإجابة متروكة لإبداء الرأي.
الاستبيان المغلق (المقيد): عد في صورة قائمة من الأسئلة من خلال الاستفتاء المفتوح والأدبيات الخاصة بموضوع البحث والدراسات السابقة وخبرة الباحث، ويصاغ في صورة أسئلة ذات استجابات محددة ويطلب من المفحوص بالاستجابة لها باختيارات معينة.

الاستبيان المفتوح والمغلق: ويحتاج هذا النوع في بعض أسئلته إلى إجابات محددة والبعض الآخر يحتاج إلى إجابات غير محددة، أي يتم وضع استبيان مغلق ويضاف في النهاية سؤال مفتوح لتوضيح المغلق.

2. المقابلة

تعريف المقابلة

"حوار يتم بين من يجري المقابلة والشخص أو الأشخاص الذين يقابلهم، وذلك بهدف استئارة معلوماتهم أو آرائهم أو مواقفهم للحصول على بيانات ذات صلة مباشرة بمشكلة البحث. وهي أداة فعالة لاستكشاف وجهات النظر المتعددة حول المشكلة ومقابلة المعنيين وطرح الأسئلة عليهم مباشرة.

أنواع المقابلة:

تتنوع المقابلات على غرار تنوع أدوات البحث التربوي، وتصنف بطرق عديدة، منها:

1. يبين المشهداني (2019) تصنيف المقابلات وفقاً لعدد الأشخاص:

- المقابلة الفردية: التي تتم بين الباحث والمفحوص (المستجيب) وتعتبر أكثر الأنواع شيوعاً لأنها تتم بين المقابل والمستجيب.

- المقابلة الجماعية: وتتم بين الباحث وعدد من الأفراد في مكان واحد ووقت من أجل الحصول على معلومات أكثر عمقاً وإثراء للإجابة في أقصر وقت وأقل جهد إلا أنه يصعب هنا تسجيل الإجابات والملاحظات تسجيلاً يدوياً وعلى الأغلب تحتاج إلى تسجيل آلي.

2. يبين الطنجي (2015) تصنيف المقابلات وفقاً لعامل التنظيم ووفقاً للغرض منها بالترتيب: (وفقاً للتنظيم)

1. مقابلة غير مقننة (مفتوحة) ، يتحدث فيها المبحوث عن أي موضوع.
2. جزئية تتعلق بمشكلة البحث دون قيد.
3. مقابلة مقننة (مقيدة) ، وتكون محددة من حيث الأهداف
4. والأسئلة والأشخاص والزمن والمكان.

(وفقاً للغرض منها)

1. مقابلة استطلاعية مسحية، بهدف جمع بيانات أولية حول المشكلة.
2. مقابلة تشخيصية، أي تحديد طبيعة المشكلة، والتعرف على أسبابها ورأي المبحوث حولها.
3. مقابلة علاجية، أي تقديم حلول لمشكلة معينة.
4. مقابلة استشارية، بهدف الحصول على المشورة في موضوع معين.

• إجراءات المقابلة:

تتطلب المقابلة إجراءات معينة عند استخدامها وفقاً لما حدده حمدان (2015) من حيث:

1. تحضير المواضيع التي تهم البحث ثم تطوير الأسئلة التي سيوجهها الباحث في كل موضوع للحصول على البيانات المطلوبة.

2. تطوير بدائل للأسئلة الهامة للبحث ضماناً للحصول على البيانات المطلوبة الكافية كماً ونوعاً، يعني تطوير الباحث لعدة أسئلة بصيغ مختلفة لنفس الموضوع يستطيع بها تغطية كافة الجوانب الهامة لبحثه وتعويض الأسئلة نقص بعضها البعض في الحصول على البيانات المطلوبة.

3. الامتناع عن توجيه الأسئلة ذات الميول السلبية أو التي قد تثير لدى الأفراد الشعور بالمقاومة أو التهديد والمناورة والامتناع.

4. التسجيل الكتابي المنظم لبيانات المقابلة باستخدام النماذج المناسبة لطبيعة البحث وإمكانيات البحث ويفضل في كل الأحوال تسجيل المقابلات سمعياً أو مرئياً تسهيلاً لعمليات جمع وتصنيف البيانات والاحتفاظ بسجلات آمنة لمجريات المقابلات للرجوع إليها كلما دعت الحاجة.

5. الملاحظة

وتعرف بأنها مشاهدة السلوك كما هو عليه في الواقع، من خلال الحواس المجردة، أو الاستعانة بآلات، ومن ثم تسجيله بالكتابة أو التصوير أو على أشرطة، أو مجرد التعبير عنه شفاهة، ولكي تكون الملاحظة مجدية يعين تحديد السلوك المطلوب ملاحظته والتخطيط الزمني والمكاني لمجال السلوك الملاحظ، وتحمل ملاحظة مكانة بارزة في البحث العلمي، لأن المعرفة تستمد بدرجة كبيرة من الملاحظة (ملاحظة أوجه التطابق وجوانب الاختلاف) فالملاحظة أساسية لجمع الحقائق عن الظاهرة موضوع الدراسة. (سليمان، 2014)

• أنواع الملاحظة:

قسم الطنيجي (2015) الملاحظة إلى ثلاثة أنواع وذلك على النحو الآتي:

أ - أنواع الملاحظة من حيث التنظيم:

1. ملاحظة بسيطة غير منظمة، وتعد بمثابة استطلاع أولي للظاهرة.
2. ملاحظة منظمة، وهي المخطط لها من حيث الأهداف، والمكان والزمن، والمبحوثيين، والظروف، والأدوات اللازمة.

ب أنواع الملاحظة من حيث دور الباحث:

1. ملاحظة بالمشاركة، يكون الباحث فيها عضواً فعلياً أو سورياً في الجماعة التي يجري عليها البحث.
2. ملاحظة بدون مشاركة، يكون الباحث فيها بمثابة مراقب خارجي، يشاهد سلوك الجماعة دون أن يقوم بدور العضو فيها.

ج - أنواع الملاحظة من حيث الهدف:

1. ملاحظة محددة، يكون للباحث تصور مسبق عن نوع البيانات التي يلاحظها أو نوع السلوك الذي يراقبه.
2. ملاحظة غير محددة، لا يكون للباحث تصور مسبق عن المطلوب من البيانات ذات الصلة بالسلوك الملاحظ، وإنما يقوم بدراسة مسحية؛ لتعرف واقع معين.

• خطوات الملاحظة:

يتبع الباحث الذي يستخدم الملاحظة العلمية كأداة لجمع البيانات المطلوبة الخطوات التالية:

(قنديلجي، 2013)

1. تحديد الهدف حيث أنه من الضروري أن يحدد الباحث هدفه وغرضه الذي يسعى للوصول إليه باستخدامه لطريقة الملاحظة.

2. تحديد الأشخاص التي ستخضع للملاحظة، شخص واحد، اثنان، أكثر، وهنا لابد من

الإشارة إلى ضرورة الاختيار الجيد والملائم للعناصر والأفراد المعينة بالملاحظة.

3. تحديد الوقت اللازم والفترة الزمنية التي تحتاجها الملاحظة، فقد تستنفذ وقتاً طويلاً، أكثر

من الوقت المخصص للباحث.

4. ترتيب الظروف المكانية والبيئية المطلوبة لإجراء الملاحظة.

5. تحديد المجالات والنشاطات المعنية بالملاحظة.

6. تسجيل البيانات والمعلومات، يجب أن تكون للباحث القابلية والقدرة على استيعاب

المعلومات وتحديد ما يطلب التعرف عليه وتشخيصه.

12.1.1.2 تقرير البحث الاجرائي

بعد اجراء البحث واستكمال جميع خطواته، تقع على الباحث مسؤولية كتابة تقرير البحث.

وفيما يلي العناصر الأساسية للتقرير (الطنيجي، 2015): -

1. الغلاف وتشتمل على: عنوان الشخص الذي قام به، وظيفته، مكان العمل، الشهر والسنة.

2. صفحة العنوان الداخلية وتشتمل على المعلومات نفسها المدونة على صفحة الغلاف

الخارجية.

3. صفحة المحتويات (الفهرس) إضافة إلى فهرس الجداول والرسومات والملاحق.

4. مقدمة وتشتمل على فكرة موجزة عن البحث وطريقة إجرائه ونتائجه وتوصياته (بايجاز شديد)

5. مشكلة البحث.

6. مسوغات البحث، الشعور بالمشكلة والإحساس بها، تحديدها، أهميتها، تناول

7. المشكلة بالبحث، الفئة المستهدفة، حدود البحث.

8. فروض البحث.

9. تحليل مشكلة البحث واستخلاص الفروض ووصف الفروض وصياغتها.

10. إجراءات البحث.

11. استخلاص النتائج وتحليلها.

12. مناقشة النتائج واستخلاص التوصيات.

13. قائمة المراجع.

14. ملاحق البحث

2.1.2 المحور الثاني: التطوير المهني الذاتي.

1.2.1.2 المقدمة

يتميز العصر الذي نعيش به اليوم عما سبقه من العصور بالتغير والتطوير السريعين في المجالات كافة وخاصة في تقنيات الاتصال وخدمات المعلومات وكان لهذا التطوير والتقدم التقني خاصة بعد ظهور شبكة الانترنت تأثيرا كبيرا في مجالات الحياة كافة فقد ربطت العالم ببعضه ببعض وأصبحت المعلومات والاحداث تنتقل الى اقصى مكان في العالم في جزء من الثانية وباتت هذه التقنيات مطلبا من مطالب هذه العصر الذي اتسم بها وبدأ يستخدمها في عمليات الإنتاج والتطوير كافة (التوحيدي، التراوي، 2018).

وبناء على ما سبق من تطور أدى الطلب المتزايد على التدريب - بسبب الانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة في كافة التخصصات والمهن - وكذلك المشكلات والصعوبات التي تواجه النمط التقليدي منه أدى الى إعادة النظر في نظم التدريب التقليدية من اجل التكيف مع المتغيرات وسد الحاجة المتزايدة للتدريب، وقاد الى توظيف تقنيات الاتصال الحديثة في التطوير يتيح الفرصة لألاف العاملين من الاستفادة من البرامج التطويرية من مواقع عملهم او مكاتبهم او حتى منازلهم (عبد اللطيف، 2010).

ويعتبر التطوير المهني الذاتي من اهم مداخل التطوير المهني والذي اخذ بالانتشار في معظم المؤسسات الحكومية والخاصة في الدول المتقدمة، حيث تشير العديد من البحوث و الدراسات الى حدوث نقلة نوعية في مجال التطوير المهني في نهاية القرن العشرين حيث انتقل من المفهوم الضيق وهو التدريب التقليدي الى مفهوم واسع وشامل وهو التطوير المهني الذاتي، والذي يعتمد فيه الموظف على ذاته لاكتساب او تطويرها، او خبرات، او اتجاهات، او معلومات جديدة يرفع من خلالها مستواه بصورة شاملة ومستمرة (العليان، 2011).

وبناء عليه يعتبر التطوير المهني الذاتي احد اهم جوانب النمو المهني التي تمكن الموظف في كافة المجالات من مواكبة التطويرات التي تحصل في وقتنا الحاضر، حيث يسعى الموظف من دوافع ذاتية للبحث عن كل ما هو جديد في مهنته، ويحاول تطوير أدائه بشكل مستمر يتوافق مع المتطلبات المهنية والعلمية المتسارعة، إضافة الى ان التطوير المهني الذي يراعي خصائص الموظفين النفسية والاجتماعية والبدنية.

2.2.1.2 مفهوم التطوير المهني

يعرف التطوير المهني بأنه " عملية مؤسسية تهدف لتغييرات مهارات ومواقف وسلوك المعلم لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات المنظمة التعليمية وحاجات أنفسهم وبين أيضا التطوير المهني أيضا بأنه عملية مؤسسة وفردية تهدف لتنمية سلوك الموظف وتفكيره، ليكون أكثر كفاءة وفاعلية لتحقيق الأدوار المنوطة به (التويجري والتراوري، 2018).

ويعرفه (العجاجي، 2017) بأنه عبارة عن عمليات مقصودة ومنظمة ومستمرة تهدف لرفع أداء المعلم المهني من خلال أساليب متنوعة ومتعددة كالورش العلمية والمؤتمرات والندوات والبحوث العلمية وغيرها.

وعرفه مقينسون ووايتكر (Megginson & Whitaker, 2017) بأنه العمليات التي يقوم بها الفرد لتعليم وتطوير نفسه عن طريق مشاركة مجموعة قائمة لها نفس الميول لتحقيق هدف مشترك.

ويعتبر مفهوم التطوير المهني من المفاهيم الواسعة التي تتضمن مجموعة من التعريفات والمفاهيم كالنمو والتغيير والتحسين والتجويد، فهو بشكل عام تنمية القدرة لدى الشخص بما يساعده على فهم المشاكل التي تواجهه ومعرفة مدى تأثيرها على الأمور التي يعالجها او التي ترتبط بمشاكل العمل التي يكون فيه (عامر، 2011).

كما عرفه عامر (2011) بأنه " عملية مستمرة ومؤسسة محورها المعلم وتهدف الى احداث تغييرات فنية وعقلية وسلوكية لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمعلم "

وبناءً على ما سبق الباحث يعرف مفهوم التطوير المهني بأنه ما تقدمه إدارة المدرسة من فرص للتدريب لدى مدرسيها للحصول على معلومات ومهارات وخبرات في مجال العمل وذلك من اجل تطوير مهارات ومعلومات المدرسين لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم وواجباتهم التربوية بكفاءة عالية مع مسايرة لكل ما هو جديد في التخصص وبهذا يشمل جميع العمليات والأنشطة والإجراءات التي تقام في المجال التربوي لتطوير موظفيها والمدرسين من الناحية العملية والعلمية.

3.2.1.2 مفهوم التطوير الذاتي

يعرف التطوير المهني الذاتي بأنه " كل المجهود المبذولة ذاتيا من قبل المعلم لاكتساب او تطوير مهارات او خبرات او اتجاهات او معلومات جديدة يرفع من خلالها مستواه بصورة شاملة ومستمرة (العيان، 2011).

يعرف (العجاجي، 2017) التطوير المهني الذاتي بأنه تخطيط فردي يشمل سلسلة حلقة واضحة منظمة من أنشطة الممارسة والتأمل والتقويم العقلاني تمكن الموظف من الوصول الى فرص للتطوير

المهني تقابل احتياجاته وأهدافه التطويرية، وأنه كل جهد هادف يقوم به الفرد بمبادرة ذاتية ويتضمن تحديث وإثراء معلوماته ومهاراته واتجاهاته، وإثرائها من أجل الارتقاء بعمله.

4.2.1.2 أهداف التطوير المهني الذاتي للمعلمين

هناك العديد من الأهداف الخاصة بالتطوير المهني الذاتي التي يسعى لتحقيقها ذكرها كل من (العليان، 2011) و(الفهيد، 2013) ومنها:

1. تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة للمعلم
2. منح الاستقلالية والاعتماد على الذات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته.
3. مواكبة التطويرات العلمية المتسارعة، والوقوف على أحدث النظريات والدراسات والبحوث.
4. تلافي ومعالجة جوانب القصور في أساليب التطوير المهني.
5. إعداد الفرد للمستقبل وتدريبه على حل المشكلات.
6. توفير بيئة خصبة للإبداع وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.
7. توفير قدر من الحرية الأكاديمية للمعلم من حيث أنه لا يرتبط بزمان أو مكان ومن حيث حرية اختيار المواضيع وطرق التعلم والتطوير.
8. بناء مجتمع مثقف دائم التعلم.

5.2.1.2 خصائص التطوير المهني الذاتي

للتطوير المهني الذاتي عددا من الخصائص التي تميزه عن غيره من مداخل التطوير أورد كل من (بدير وعبد الرحيم، 2014م) عددا من خصائص التطوير الذاتي منها:

1. مراعاة الخطو الذاتي للمتعلم وتعني بها السير في التعليم حسب القدرة الذاتية للمتعلم في تحصيل المعرفة وتحقيق الأهداف ويترك تحديد زمن تعلمه استعدادا وحاجته في الإنجاز

2. مراعاة التوجيه الذاتي ويقصد بذلك إعطاء الحرية للمتعلم في تقرير ما يريد ان يتعلمه فلا يمكن للمتعلم ان يتعلم شيئاً بدون ان يكون بحاجة او بدون رغبته.
3. التقويم الذاتي حيث يعد التقويم الذاتي من اهم الخصائص التي تميز التطوير الذاتي ويحقق لدى المتعلمين الاستقلالية.

6.2.1.2 مبررات التطوير المهني الذاتي

ويبين العجاجي (2017) عدد من المبررات الخاصة بالتطوير المهني الذاتي للمعلمين منها:

1. قصور برامج التطوير المهني للمعلمين في وزارة التعليم وضعفها، حيث تشير العديد من الدراسات الى قصور وضعف في عمليات التطوير المهني لمعلمي التعليم العام، ويأتي التطوير المهني الذاتي لمعالجة أوجه الضعف والقصور في عمليات التطوير المهني حيث انه يعتبر من اهم اليات الارتقاء بجودة التطوير المهني.
2. توليد الثقة بالنفس وتحقيق الذات واحداث تأثيرات إيجابية نحو المهنة الاكاديمية ونحو الذات ونحو الاخرين (الفهيد 2013).
3. انتشار مفهوم التعلم المستمر وظهوره مدى الحياة وحاجة المعلمين المستمرة للتطوير.
4. بناء مجتمع المعرفة وتحقيق متطلباته ومواكبه التوجهات العالمية في التطوير المهني للعاملين في المؤسسات التعليمية
5. مواكبة التغيرات المتسارعة في المجالات العلمية التعليمية والتي لا تستطيع الطرق التقليدية في التدريب والتطوير مواكبتها.

7.2.1.2 نظريات التطوير المهني

تتضمن نظريات التطوير المهني بفروع العلوم المختلفة عددا من النظريات التي تقدم تفسيرات للظواهر والاحداث التي تتناولها وتتباين وتختلف هذه النظريات باختلاف مداخلها وأهدافها وسيتم استعراض عدد من النظريات الرئيسية التي تتمثل في النظرية البنائية والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية ثم سيتم التطرق الى النظريات الفرعية والتي تأتي في مقدمتها نظرية " الاندراجوجيا " والتي تعتبر فتحة في مجال تعليم الكبار والتعلم الذاتي وكذلك نظرية "الهوتاجوجيا" والتي تعد من أحدث نظريات التعلم الذاتي ثم سنتطرق النظرية الإجرائية للتعلم الذاتي(العجاجي،2017).

النظريات الرئيسية للتطور المهني الذاتي

أولا : النظرية البنائية :

تشق كلمة البنائية (Constructivism) من البناء (Construction) أو البنية (Structure) ، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني (Sturere) بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما ويمكن تعريفها على أنها" رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة."

وتعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة وللنظرية البنائية مجموعة من الاسس والمبادئ للتعلم كما وضحها زينون (2015) وتتمثل في:

1. يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

2. يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.

3. للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

4. التعلم لا ينفصل عن التطوير الإنمائي للعلاقة بين الذات والموضوع
5. الاستدلال شرط لبناء المفهوم: المفهوم لا يبني إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.
6. الخطأ شرط التعلم: إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.
7. الفهم شرط ضروري للتعلم.
8. التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
9. التعلم تجاوز ونفي للاضطراب.

كما أشار الدليمي (2014) أنه يوجد مجموعة من المفاهيم المرتبطة بنظرية التعلم البنائية:

1. مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات المحيط المادي والاجتماعي وخصائصه عن طريق استماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.
2. التلاؤم: وهو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.
3. الاستيعاب والملائمة: الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.
4. والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب.
5. مفهوم السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطوير والتجريد في المعرفة، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

6. مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل، عند جان بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنها

الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة واللعب الرمزي.

7. مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالاً قسدياً، وهي

تمثل ذكاء عملياً هاما يعد منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي. الحركي من النمو الذهني.

ثانياً: النظرية السلوكية:

هي واحدة من النظريات المهمة في علم النفس؛ والتي تهتم بدراسة السلوكيات الممكنة ملاحظتها

بسهولة ويسر لدى الأفراد، كما تهدف إلى دراسة السلوك البشري وتفسيره، من خلال تحليل الظروف

التي عايشها الأفراد، والنتائج المترتبة عليها في البيئة المحيطة به، والخبرات التي اكتسبها من

التجارب السابقة؛ والتي أدت إلى ظهور سلوكه الحالي.

ولم تتبنَّ النظرية السلوكية فكرة وجود دور للوعي في سلوك الفرد، وهي الفكرة الموجودة في نظريتي

الوظائفية والبنوية، كما قامت هذه النظرية برفض المفاهيم التي وضعها العالم فرويد والتي تتعلق

بتأثيرات اللاشعور في تحديد السلوك بشكل قاطع، بل أصرت على أن السلوك الملحوظ (الواعي)، هو

فقط ما يجب دراسته؛ كونه يمكن مراقبته بشكلٍ موضوعيٍّ (عثمان وأحمد، 2010).

كما وضح بلبول (2017) أنه يوجد ثلاثة أنواع رئيسية للنظرية السلوكية:

1. السلوكية المنهجية (Methodological Behaviorism)

يعتمد هذا النوع من السلوكية على دراسة سلوك الأفراد فقط، دون دراسة أيٍّ من العمليات الذهنية التي

تقع وراء هذا السلوك، كالمعتقدات الدينية والرغبات، وقد أوجد هذا النوع من السلوكية الفيلسوف جون

برودوس واطسون (John B. Watson)؛ أحد أشهر علماء النفس السلوكيين، الذي رفض الإقرار

بالتفكير الذاتي، والتأمل الباطني (الاستبطان)، وانطلق في نظرياته من فكرة؛ أن الهدف من علم النفس، هو التنبؤ بالسلوك ومحاولة السيطرة عليه، بغض النظر عن الحالة العقلية لأي فرد؛ باعتبارها طريقة خاصة قابلة للتغيير في أي لحظة.

2. السلوكية النفسية (Psychological Behaviorism)

كان الفيلسوف برهوس فريدريك سكينر (Burrhus Frederic Skinner) من الأسماء التي تركت تأثيراً هاماً في النظرية السلوكية، خاصةً بما يتعلق بالسلوكية النفسية، حيث اعتبر أن السلوك البشري ليس سوى مرآةً للعمليات العقلية. ويعتقد علماء النفس أن دراسة هذا النوع من السلوكية، تتم من خلال التحفيز الفيزيولوجي، أو الانفعالات العاطفية.

3. السلوكية التحليلية (Analytical Behaviorism)

توصل سكينر نتيجةً للبحث والدراسة بشكلٍ مُعمّقٍ في السلوكية النفسية، إلى الاعتقاد بفكرةٍ تُقيد بضرورة اقتران سلوك الشخص مع ما يعتره من أفكارٍ ومشاعرٍ داخليةٍ. اعتُبرت فيما بعد كأحد أنواع النظرية السلوكية، وعُرفت باسم السلوكية التحليلية، أو المنطقية، أو الجذرية؛ وتتص على أن السلوك البشري؛ هو الوجه الخارجي لما يجري من عملياتٍ عقليةٍ داخل الشخص.

ثالثاً: النظرية المعرفية:

يرى الكثير من علماء علم النفس التربوي أن التعلم عبارة عن تغير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجةً للممارسة أو الخبرة أو التدريب، ومن المؤكد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة مساعدة التلاميذ على التعلم بفاعلية. وهناك الكثير من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم لكونها من أكثر الظواهر التربوية والنفسية استقطاباً لاهتمام علماء النفس التربوي. وكما وضحها المقرن (2016) فقد تبلورت تلك النظريات في اتجاهين:

الأول: الاتجاه الارتباطي أو السلوكي: ويتزعمه علماء المدرسة السلوكية، وقد استخدمت التجارب الأولى التي قامت عليها تلك النظريات السلوكية صيغاً بسيطةً للتعلم مثل الحركات الأولية والمهارات اللفظية والإقدام أو الإحجام عن ممارسة بعض الأنماط السلوكية باستخدام التعزيز.

الثاني: الاتجاه المعرفي: وتقوم التجارب الأولى لنظريات التعلم المعرفي على استخدام صيغ للتعلم أكثر تعقيداً تعتمد على دور العمليات العقلية.

ومن رواد الاتجاه المعرفي علماء النفس الألمان (ماكس فرتيمر) و (كيرت كوفكا) اللذان انصب اهتمامهما على سيكولوجية الإدراك والتعلم والتفكير. و(كيرت ليفيه) الذي اهتم بمكونات أخرى في الوقف التعليمي مثل المجال النفسي والدافعية والسلوك الاجتماعي إلى جانب ما اهتم به علماء النفس الجشتالتيون وهذه المكونات تشكل المجال الإدراكي للمتعلم، ولذا عرفت نظرية (كيرت ليفيه) باسم نظر المجال.

كما أسهم في تدعيم هذا الاتجاه كثير من علماء علم النفس المعرفي مثل: ميلر وبوشفيلد و تولفنج وأوزوبل وبرونر وجانييه.

كما حدد حشكي (2020) الاتجاه المعرفي ومحاوره الأساسية:

1. إن تفسير ظاهرة التعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة ينطوي على تبسيط مخل وتناقض حاد لما تنطوي عليه النفس الإنسانية من إمكانات وقوى وطاقات عقلية معرفية وانفعالية ووجدانية، وهذا التبسيط يعد قاصراً عن تقديم تفسيرات مقنعة لكثير من القضايا والعمليات المرتبطة بظاهرة التعلم وبصفة خاصة التعلم الإنساني.
2. يعتقد علماء علم النفس المعرفي أن سلوك الشخص هو دائماً محكوم أو على الأقل قائم على ما لدى الفرد من معرفة وأنه نتاج لما يعرفه الفرد.

2.7.2.1.2 النظريات الفرعية للتطوير المهني الذاتي:

أولاً: نظرية "الاندراجوجيا" او التعلم الموجه ذاتيا:

تعد نظرية "الاندراجوجيا" او التعلم الموجه ذاتيا من أشهر النظريات المعاصرة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر بوصفها علماً وفناً مساعداً للكبار على التعلم وتركز هذه النظرية على مفاهيم إنسانية ووجودية وهي الحرية والاستقلال والمشاركة الفاعلة والتعلم الموجه ذاتيا، ومن وجهة نظر " مالكوم نولز" الذي يعتبر أكبر داعية للتعلم الموجه ذاتيا فإن الاستراتيجيات والطرائق التي ترتبط بالتعلم الموجه ذاتيا هي أساس التطبيق الذي يميز الاندراجوجيا" وهي خلاف " البيداجوجيا " التي تعني فن تدريس الصغار والتي تقوم على أساس توجيه المعلم في نظام التدريس التقليدي، ويشير مفهوم التعلم الموجه ذاتيا الى التعلم الذي يقوم به الفرد أساسا بأخذ زمام المبادرة بنفسه بمساعدة من الاخرين او بدونها وهو في ذلك يقوم بتخطيط انشطته التعليمية التي وضعها موضع التنفيذ وتقويمها في النهاية وتقوم نظرية "الاندراجوجيا" كما بينها العجاي (2017) على خمس افتراضات تتعلق جميعها بخصائص المتعلم الكبير وهي:

1. ان الفرد في نموه يتحول مفهومه عن الذات من التبعية والاعتماد على الاخرين الى الاستقلال والتوجه الذاتي
2. ان الفرد او الشخص الكبير يتجمع لديه مخزون متنام من الخبرة هو مصدره الغني في التعلم
3. ان استعداد الكبير للتعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بواجبات نمو دوره الاجتماعي.
4. ان الفرد في نموه يتغير منظور الوقت لديه من التطبيق المستقبلي للمعرفة الى التطبيق الانبي او الفوري أي ان الكبير في تعلمه يكون تركزه حول المشكلة أكثر من حول المادة الدراسية
5. ان الكبار يكونون مدفوعين للتعلم بعوامل داخلية أكثر منها خارجية

وبذلك يرى الباحث أن مفهوم التعلم الموجه ذاتيا يشير الى التعلم الذي يقوم به الفرد أساسا بأخذ زمام المبادرة بنفسه او بمساعدة من الاخرين وهو بذلك يقوم بتخطيط انشطته التعليمية ووضعها موضع التنفيذ وتقييمها في النهاية.

وقدم (جرو) نموذجا سماه (النموذج المرحل للتعلم الموجه ذاتيا) ويبين جابر (2009) ان النموذج يميز بين أربعة مراحل متميزة للمتعلمين هي:

المرحلة الأولى: المتعلمون من المستوى المنخفض من التوجه الذاتي الذين يحتاجون الى شخص له سلطة كالمعلم مثلا ليعلمهم.

المرحلة الثانية: المتعلمون من المستوى المعتدل من التوجه الذاتي الذين لديهم الدافع والثقة لكنهم يجهلون المادة الدراسية التي يجب تعلمها.

المرحلة الثالثة: المتعلمون من المستوى الجيد من التوجه الذاتي الذين تتوفر لديهم المهارة والمعرفة الضرورية ويعتبرون أنفسهم مستعدين وقادرين على السير في الدراسة بمصاحبة موجه جيد

المرحلة الرابعة: المتعلمون من المستوى العالي من التوجه الذاتي الراغبون فيه والقادرون على تخطيط تعلمهم، وتنفيذه، وتقييمه بمساعدة خبير او بدونه، ويقع معلمو التعليم العام في المرحلة الرابعة " بحسب نموذج " جرو " لأنهم يمتلكون المستوى العالي من التوجه الذاتي وكذلك يمتلكون القدرات والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم ذاتيا من تخطيط وتنفيذ وتقييم خاصة في ظل تنوع أساليب هذه النوع من التطوير سواء اكان بحثا علميا او مؤتمرا او ورشة عمل او ندوة.

وتعد نظرية "الاندراجوجيا" او التعلم الموجه ذاتيا من اهم النظريات في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر ولا يمكن نال التعليم المستمر دون الإشارة الى هذه النظرية خاصة فيما يتعلق في التطوير الذاتي للفرد الذي تدور حوله هذه النظرية.

ثانيا: نظرية "الهوتاجوجيا"

ظهر مصطلح الهوتاجوجيا على يد " هاس وكينيون" وجاءت فكرة هذه النظرية بسبب الإحباط المتزايد من المنهج المحافظ للتعليم والمنتشر في قطاع التعليم بالإضافة الى الحاجة للاعتراف بأن عملية التعلم عملية ديناميكية للغاية والتجربة التعليمية المنتشرة في معظم دول العالم كانت ولا تزال معقدة وعاجزة اذ انها لم تتواكب مع التغير المستمر في الخبرات التعليمية، وكان من الواضح أيضا ان هذه المشكلة ليست محصورة في الجامعات بل شملت قطاعات التعليم الأخرى (العجاجي، 2017).

والهوتاجوجيا كلمة مشتقة من مصدرها اليوناني فكلمة "هوتا" تعني ذاتي، وتعرف الهوتاجوجيا بأنها دراسة التعليم المحدد ذاتيا، والهوتاجوجيا نهج شمولي لتطوير قدرات المتعلم يضع عملية التعلم في يد المتعلم بحيث يكون المتعلم هو العميل الوحيد في عملية التعلم الخاصة به وكما هو الحال في المنهج الاندراجوجي فإن الهوتاجوجيا أيضا تقوم بتسهيل عملية التعلم عن طريق توفير الارشاد والمصادر ولكن الهوتاجوجيا تنتازل تماما عن ملكية مسار وعمليات التعليم الى المتعلم الذي يتفاوض على التعليم ويحدد ما سيتم تعلمه وكيف سيتم ذلك (العجاجي، 2017).

ان الهوتاجوجيا هي عبارة عن دراسة التعلم الذاتي الى جانب رسم بعض الأفكار الممثلة بواسطة الطرق المختلفة الخاصة بالتعلم كما انها محاولة لتحدي بعض الأفكار المتعلقة بعملية التعليم والتعلم ومواجهتها والتي لا تزال سائدة في التعلم القائم على المعلم والحاجة الى تقديم ما يتم تعلمه بشكل افضل والتركيز على مشاركة المعرفة بدلا من عملية حشو واكتناز المعرفة وفي هذا الصدد نجد ان "

الهوتاجوجيا" تنظر الى مستقبل نستطيع من خلاله ان نجعل الشخص قادر على التعلم الذاتي ويستطيع ان يمتلك المهارات الأساسية ويخطو بمفرده نحو الابتكار مع تغير بنية المجتمعات وأماكن (Blaschke, 2012).

وتشير نظرية الهوتاجوجيا " الى عدد من الشروط والتي يجب توافرها في المتعلم والتي من أهمها الكفاءة الذاتية لمعرفة كيفية التعلم، والتركيز المستمر على عملية التعلم وكذلك مهارات التواصل والعمل بشكل جيد مع الاخرين والابداع خاصة في المواقف الجديدة وغير المألوفة ليكونوا قابلين للتكيف ومرنين وذا قيم إيجابية

وتشير (Blaschke, 2012) الى ان ابتكار أساليب جديدة للتطوير والتدريب يعد امرا هاما في ظل ما يتميز به العصر الحديث من تغيرات ثقافية واقتصادية متسارعة وتشير الى انه يمكن ذلك من خلال دمج ممارسة منهج الهوتاجوجيا في برامج التطوير والتدريب بحيث نتمكن من تكوين متعلمين متمكنين نزيد من دافعيتهم نحو التعلم وتتاح امامهم فرصا للتعلم المستمر مدى الحياة.

ثالثا: النظرية الإجرائية للتعلم الذاتي

ان الملامح الأساسية للتعلم الذاتي من منظور النظرية الإجرائية تتضمن الاختيار من بين أفعال بديلة والتعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي، فإنهم يحاولون تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير اليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتي، والاندفاع، وان التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدي الى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي.

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا، فإن النظرية الإجرائية تؤكد هذه النظرية على أهمية المراقبة الذاتية او التسجيلات الذاتية لكي تصبح متعلما ذاتيا.

ومن بين كل نظريات التعلم الذاتي فإن الاجرائيين هم الأكثر وضوحا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية - من خلال ظهورها في السلوك الواضح والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة - وهي بؤرة اهتمام النظرية الإجرائية، وهذه العلاقات البيئية تعد مفيدة في تنمية الإجراءات الفعالة.

8.2.1.2 نماذج واستراتيجيات التطوير المهني الذاتي

توجد العديد من النماذج والاستراتيجيات التي قدمها الباحثون في مجال الإدارة والتربية وعلم النفس والتي يمكن من خلالها دعم الافراد لتطوير أنفسهم ذاتيا وهي تركز في الغالب على تنظيم عملية التعلم والتطوير وزيادة الدافعية نحوهما، وهذه النماذج او الاستراتيجيات قد تقدم للقائمين على التطوير المهني في المنظمات طرقا علمية وعملية لتطبيق التطوير المهني الذاتي وتفعيله، ونذكر من هذه النماذج ما يلي والتي أشار إليها العجاي (2017):

1. النموذج الثلاثي للتعلم الذاتي (نموذج " زيمرمان" Zimmerman)

قدم (زيمرمان وزملائه) النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا، وهو أحد النماذج المبكرة الذي تم بناؤه نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات هي التقويم الذاتي والمراقبة وتحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي وتطبيق الاستراتيجية والمراقبة ومراقبة الناتج الاستراتيجي. وتبعاً لهذا النموذج افترض زيمرمان ان عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة اطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الاطوار هي الطور الكشفي، ويسبق الأداء الحقيقي ويشير الى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ او الأداء الفعلي، والنتائج المتوقعة التي يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل، والطور الثاني هو طور الأداء او الضبط الارادي ويشتمل على العمليات التي تحدث اثناء التعلم، او التنفيذ، اما الثالث فهو طور التأملات الذاتية والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها

تقييم المتعلم لنتائج مجهوده، ورضاه عن الأداء، وهذا النموذج للتطوير الذاتي يعد حلقياً لان المراقبة الذاتية في كل محاولة للتعلم تقدم معلومات يمكنها ان تغير الاهداف التالية، فقد تتوصل الى ان الاهداف المبدئية طموحة اكثر من اللازم او ان الاستراتيجية بعينها لا تعطي النتائج المرجوة وهذه النتائج يمكن ان تؤدي الى وضع اهداف اكثر ملاءمة للمهمة.

2. نموذج التعلم بالتعاقد

لقد اهتم العديد من علماء تعليم الكبار والتعليم المستمر بهذا الشكل من التعلم ومن أبرزهم "نولز وتاف" فقد قام كل منهما بدراسة دوافع الراشدين للاشتراك في مشاريع التعلم، وكذلك كان لكتاب "تاف" مشاريع تعليم الراشدين دور في تسليط الضوء أكثر على هذا الشكل من التعلم (العجاي، 2017).

3. نموذج التعلم التكيفي (الثلاثي الطبقات) لبوكارتس (Boekarts)

وترى بوكارتس أن التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى سلسلة من العمليات المعرفية والوجدانية المرتبطة بشكل دوري والتي تعمل معاً وتؤثر على المكونات المختلفة لنظام معالجة المعلومات.

1.8.2.1.2 دور إدارة المدرسة في التطوير المهني

تقوم إدارة المدرسة ممثلة في مديرها بعمل هام في التطوير المهني في الميدان التربوي، فإدارة المدرسة لديها المعلومات اللازمة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى العاملين فيها كما انها وجدت من اجل تنفيذ ومتابعة العملية التعليمية في المدرسة وتطوير الأساليب والطرق المستخدمة في المدرسة وتحسينها.

لذا اكدت كثير من الدراسات (عامر، 2011) أهمية دور مدير المدرسة في النمو المهني، فهو المسؤول الأول والمشجع للعاملين والحاث على الابداع والتطوير في مدرسته من خلال توفير جو من

القفة والاحترام والفهم المتبادل بينه وبين العاملين وان تسود الموضوعية والشفافية البيئية المدرسية كما ان للمدير دور بارز في حل المشكلات التي قد تحدث في مدرسته وتؤثر على أداء العاملين مما يتطلب منه استغلال الفرص والحرص على تلبية حاجات العاملين معه.

9.2.1.2 أساليب تقويم الأداء المهني

يختلف الباحثون في تصنيفهم للأساليب المستعملة في تقويم الأداء المهني كما وضحا سردانة (2017) ومن هذه الأساليب:

1. **التقويم الذاتي:** يقوم على فكرة مفادها ان الشخص الناجح يستطيع تقييم نفسه ذاتيا، ومعرفة سلوكه مع المتعلمين والزملاء، وفهم تصرفاته في المجتمع المدرسي.
2. **التقويم من جهة اعلى:** يقوم المدير والمشرف التربوي في كثير من البلدان في تتبع احتياجات العاملين من خلال الزيارات الميدانية وكتابة التقارير والتقييم المستمر في ضوء عدد من المعايير.
3. **التقويم من جهة اسفل :** من الطرائق الشائعة في تقويم أداء المدرسة التغذية الراجعة من قبل المتعلمين فهم ركيزة التعليم واكثر الناس تأثرا بما يقدم في المدرسة، لذا لديهم المعلومات الهامة لبناء برنامج تطويري للعاملين في المدرسة، فكثير من القرارات الإدارية تتأثر بالمتعلمين وهذا ما أكده بني خلف في دراسته بأن رأي الطلبة في تطوير وتنمية العاملين في المدرسة على جانب عظيم من الأهمية فدورهم لا يقل عن دور المشرفين، ومديري المدارس من خلال توفر تغذية راجعة تساعد على تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية، كما ان هذا النوع من التقويم يرفع من معنويات المتعلمين ويشعرهم بأهميتهم وان لهم دروا أساسيا في العملية التربوية.

مجالات التطوير المهني:

للتطوير المهني عدد كبير من المجالات، وتم اختيار ثلاثة منها بما يتفق مع اهداف واسئلة الدراسية، وهي: التخطيط، الاتصال والتعامل الإنساني، والتقييم (تراوري و توجري، 2018):

- **مجال التخطيط :** يعتبر التخطيط ضرورة عملية لتحقيق تنمية مخرجات التعليم وتجويدها، خاصة اذا ما عملنا ان هذه المخرجات في أي دولة تمثل عنصرا أساسيا من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة لتنمية البلاد وتقدم المجتمع، فالتخطيط يعرف على انه " عملية منظمة ومستمرة لتحقيق اهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تستند الى مجموعة من القرارات الرشيدة بخصوص بدائل واضحة، وذلك وفقا لأولويات مختارة بعناية لتلبية احتياجات المتعلمين " (وزارة التربية)، فهو يعد من الوظائف القيادية والمهمة في العملية التعليمية والتي تقع على عاتق المدير والعاملين بالمدارس على حد سواء، ولا تنتهي هذه الوظيفة الا بتحقيق الهدف المنشود من خلال نشاطات تقوم على تنفيذ الخطة وفق الخطوات العملية الاتية:

1. تحديد الأهداف المراد الوصول اليها
2. تحديد الإمكانيات المتاحة
3. وضع آلية لاختيار الأسلوب المناسب لتحقيق الهدف.
4. تحديد الية لتوفير الإمكانيات غير المتاحة.
5. وضع بدائل يمكن الاختيار من بينها لتنفيذ الهدف المطلوب وتحديد الإمكانيات والمتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ هذا البديل.
6. تحديد الإمكانيات فعلا.
7. تحديد كيفية توفير الإمكانيات غير المتاحة.
8. وضع البرامج الزمنية اللازمة لتنفيذ الهدف.
9. تحديد المسؤولين عن تنفيذ هذه النشاطات.

وللتخطيط مجالات تختلف باختلاف الأهداف التي يراد تحقيقها، وان مجال التخطيط في العملية التعليمية يشمل أموراً عديدة منها: صياغة الأهداف، والوسائل والطرق، والتقنية والتصميم، والتقييم، والتغذية الراجعة.

ويرى تراوري و تويجري (2018) ان مجال التخطيط مستمر في العملية التعليمية منذ بدايتها الى نهايتها في استخدام النموذج التقييمية، وتحديد الأهداف التربوية، وتغطية الأهداف للمعارف والمهارات والقيم، واستخدام الذهني، واختيار التقنيات والوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف، وإيراد نماذج من الأمثلة التي سوف يستخدم، وتوزيع العمل على الموضوع حسب الوقت وتوزيع الوقت المتاح على الاعمال حسب أهميتها وتحديد الخطة الزمنية لتنفيذ الاعمال، والتوزيع بين المهام والأنشطة لتعميق الفهم وتدعيم المهارات المطلوبة، وتحديد الطرق والأساليب التي تستخدم في تنفيذ الاعمال.

• مجال الاتصال والتعامل:

تشكل السمات الشخصية بين الموظفين محورا مهما من محاور العملية التعليمية في أساس التفاعل وإبراز طاقات وقدرات كاملة، وهو مجال ومنطق لكسب الود وجذب الاهتمام وهو أساس لقبول الأفكار ومن خلال هذا المجال يمكن ان يكون الموظف قدوة حسنة او سيئة لذلك يجب ان يكون لديه إدراك ووعي بأهمية هذا المجال.

• مجال التقييم:

للتأكد من ان الأهداف المنشودة قد تحققت بطرق وأساليب تقييمية متبعة لذا يجب مراعاة تنوع هذه الأساليب والطرق وفق ما يطلبه الحدث او الموقف وعليه فان ربط التقييم بأهداف العمل والإجراءات المتبعة يستجوب توفر مهارات عالية لدى العاملين والموظفين.

11.2.1.2 التطوير المهني للمعلم الفلسطيني

1.11.2.1.2 ما هو ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني (PTPDI)

ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني، وهو اختصاراً (PTPDI) للترجمة للإنجليزية (Palestinian Teacher Professional Development Index) فعلياً يوفر ملحق التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين إطار عمل للكفايات المهنية للمعلمين الفلسطينيين. حيث حدد الملحق الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يكون المعلمون قادرين على تحقيقها وتطويرها والتقدم بطريقة تدريجية طوال مسيرتهم المهنية منذ اتخاذ خطواتهم الأولى كطاب معلمين، ومن ثم الدخول إلى المهنة كمعلمين جدد ثم عندما يصبحون معلمين ذوي خبرة. كما تم الاستئارة بالمعايير المهنية الفلسطينية للمعلمين عند بناء الكفايات وبالتالي توفر وسيلة لتحديد مدى تحقيق المعلمين على المعايير التي تعتبر ضرورية للمعلمين الفاعلين (وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين، 2018) :

■ الملامح الرئيسية لملحق التطوير المهني:

1. **ملحق التطوير المهني**: هو سلم يتألف من ستة مستويات من الكفايات الرئيسية ينبثق منها كفايات فرعية وتوضحها ملحقات تصف المعلم الطالب، ثم المعلم الأكثر خبرة، ثم المعلم الخبير.
2. كل مستوى من ملحق التطوير المهني يرتبط بمرحلة من مراحل التطوير المهني للمعلم الطالب والمعلم أثناء الخدمة.
3. كل مستوى من ملحق التطوير المهني يحقق هدف محدد، ومن هذه الأهداف توجيه وتقييم: تطور الطلبة المعلمين في جاهزيتهم للتعليم، وتهيئة المعلم الجديد والتطوير المهني المستمر للمعلمين في كل المستويات.
4. كل مستوى من ملحق التطوير المهني يحتوي على نفس الكفايات المحورية الثلاث ونفس الكفايات الفرعية الست عشر التي تعكس المهام الرئيسية لمهنة التعليم.

5. يتم توضيح كل مستوى من مستويات الكفاية الفرعية بملحقات أكثر تفصيلاً توضح نوع الأداء المتوقع في كل مستوى.

6. يمكن تقييم تطوير كفايات المعلمين في كل مستوى من خلال استخدام ملفات انجاز محددة تحوي أدلة ترتبط بشكل وثيق بوصف الكفاية في كل مستوى.

7. يحتوي المستويان 1 و 2 على كفايات الطالب المعلم لتطويرها لإظهار الجاهزية للتعليم، بينما تحتوي المستويات من 2 ب إلى 5 على كفايات لتنمية تطور المعلمين طوال مسيرتهم في مهنة التعليم.

8. مع استكمال المعلمين الجدد والانتقال إلى ما هو أبعد من التهيئة، يمكن استخدام (PTPDI) لتحديد المزيد من احتياجات التطوير المهني المستمر من المستويات 2 ب..5 - .

2.11.2.1.2 ما السمات الرئيسية لكفايات ملحق التطوير المهني

تعكس الكفايات الأساسية الثلاث والست عشرة كفاية فرعية العمل اليومي للمعلمين في فلسطين ومجموعات المعرفة والفهم والمهارات المطلوبة للعمل كمعلمين فعالين. في قلب مفهوم تطوير الكفاءات تركيز واضح على تنمية المعرفة والمهارات التربوية والاتجاهات نحو مناهج التعلم المتمركزة حول الطالب وتركز الكفايات الأساسية الثلاثة، والست عشرة كفاية فرعية على دعم تعلم الأطفال (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018).

الكفايات الرئيسية هي:

• التخطيط للتعليم والتعلم

• التعليم لتسهيل التعلم

• تقييم وتقديم تقارير عن تقدم التعلم ومخرجاته.

يتم ترتيب الكفايات التعليمية الأساسية كسلسلة تطويرية تضم ستة مستويات من الملحق . (PTPDI) تم تصميم كل مستوى للإشارة إلى تطور المعلمين اثناء المهنة وخبرتهم المتزايدة أثناء تطويرهم لفهم أوسع لمهارات وقيم وسلوكيات مهنية أوسع وأعمق وأكثر فعالية . وهذه الكفايات تطويرية بمعنى أنه يمكن تطويرها إلى درجات متزايدة من العمق والانتساع . من المرجح أن العديد من المعلمين سيظهرون كفايات محددة على مستويات مختلفة في نقاط مختلفة في حياتهم المهنية وهذا يعكس مجالات قوة المعلمين الفردية والمجالات التي قد تتطلب المزيد من التطوير

3.11.2.1.2 ماذا يعني ملحق التطوير المهني بالنسبة للمعلمين

تم توصيف الكفايات (competency) في ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني، لتوفير خارطة طريق تحدد مكانة المعلم من حيث كفاءته المهنية، وتوفير اتجاه واضح للتطور المهني المستمر للمعلمين .ويمكن في هذا الصدد استخدام ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني لتحقيق أغراض متعددة بما فيها (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018):

1. تحديد مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الخاصة بالمعلمين، وبالتالي زيادة الحس المهني.
2. توفير صورة واضحة للمعلمين وغيرهم من ذوي العلاقة حول مهنة التعليم، ودور المعلم ومسؤولياته؛ ما يؤدي الى تعزيز مهنته.
3. توفير المعلومات للمعلمين الجدد حول مجموعة من الكفايات، التي يجب أن يتم تطويرها خلال سنة الإعداد وما بعدها.
4. المعلمين على المشاركة في التأمل الذاتي، والتقييم الذاتي، وتحديد احتياجات التطوير المهني الذاتي.
5. تحفيز المعلمين على المشاركة بفعالية في التطوير المهني المستمر لتحقيق الكفايات اللازمة .. تشجيع المعلمين ذوي الخبرة لإرشاد المعلمين الجدد.

6. وضع أساس سليم لمعدي برامج التدريب، للتخطيط وتوفير فرص للمعلمين لامتلاك الكفايات التي يحتاجونها. توفير إطار من المفاهيم واللغة المشتركة، لتسهيل الحوار المهني بين العاملين في مهنة التعليم.

4.11.2.1.2 كيف يمكن استخدام ملحق التطوير المهني.

تم تصميم ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني، بحيث يمكن استخدامه من قبل مجموعة واسعة من المهنيين التربويين، والمعلمين، ومدريهم في دورات التطوير المهني، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، يوضح الملحق بالنسبة للمعلمين، الكفايات التي يحتاجونها للتطور باستمرار طوال حياتهم المهنية. ويمكن بالتالي يستخدم كوسيلة لتمكين المعلمين القيام بالتقييم الذاتي، والتأمل بممارساتهم، وتحديد مكامن قوتهم الشخصية والمجالات التي يمكن أن يركزوا عليها لتطوير كفايات إضافية، ووضع أهداف لتحسنهم الذاتي (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018)

يمكن لمعدي برامج تدريب المعلمين استخدام ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني، كأداة لإثراء تصميم الدورات التدريبية، التي توفر الفرص للمعلمين للمشاركة في التطوير المهني المستمر، والتي تسمح لهم بتطوير الكفايات التي يحتاجونها. هذا يعني تحديد أكثر أساليب نشاطات التعليم والتعلم فعالية، التي يمكنها أن تخدم تطوير الكفايات على نحو أفضل، من حيث فهم المعارف والمهارات، وكيف يمكن رصد هذا التطوير، ودعمه، وتقييم مدى التقدم فيه، وقد يستخدم المشرفون التربويون ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني وسيلة لدعم المعلمين، لتحديد نقاط القوة واحتياجاتهم التطويرية، وتشجيعهم على الانخراط في فرص التطوير المهني التي تعزز كفاياتهم (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018)

وقد يستخدم المشرفون التربويون ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني وسيلة لدعم المعلمين، لتحديد نقاط القوة واحتياجاتهم التطويرية، وتشجيعهم على الانخراط في فرص التطوير المهني التي

تعزز كفاياتهم، يمكن أن يوفر الملحق (PTPDI) لمديري المدارس، معلومات قيمة عن توصيف كفايات المعلمين في مدارسهم، وبالتالي تحديد نقاط القوة بصورة محددة لدى المعلمين. ويمكنهم بالتالي استخدام هذه المعلومات لتحديد المعلمين القادرين على القيام بأدوار قيادية داخل المدرسة، مما يؤدي إلى تحسين المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018)

ويتطلب استخدام ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني بالطرق المذكورة أعلاه، تطوير الأدوات التي يمكن أن تدعم تطور كفايات المعلمين، ورصدها، وتقييمها. ولما كان الملحق (PTPDI) يتألف من بيانات شاملة حول الكفايات بتكامل المعرفة، والفهم، والمهارات، فمن المهم استخدام طرق تقييم شاملة وموثوق بها، بدلا من الطرق البسيطة جدا وقوائم المراجعة. على سبيل المثال، قد يكون من الأفضل رصد التقدم الذي يحرزه المعلمون في تطوير مجموعة من الكفايات، من خال استخدام ملفات الإنجاز التي يتم تكوينها بشكل جيد، والتي تتألف على سبيل المثال؛ من دراسات حالة، والبحث الإجرائي، ومهام حقيقية غنية، ترافقها بيانات منطقية وتأملية، ويوميات التصورات الخاطئة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تستخدم أيضا أشكالاً للملاحظة ونماذج للنقاش (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2018)

2.2 الدّراسات السّابقة

1.2.2 أولاً: الدّراسات العربيّة

دراسة آل مرزوق (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة تبوك للبحوث الإجرائية، وكذلك التعرف على توظيفهم للبحث الإجرائي في معالجة المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية لدى الطلبة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (373) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين للبحوث الإجرائية كانت مرتفعة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ي درجة ممارسة المعلمين للبحوث الإجرائية تبعاً للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، وكذلك أظهرت النتائج أن توظيف معلمي المرحلة الثانوية للبحث الإجرائي في حل المشكلات كان بدرجة مرتفعة،

دراسة البلوي (2021) فهدفت الدراسة الى التعرف على درجة مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتألّف مجتمع الدراسة من (120) معلمة من معلمات التعليم العام في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتم المنهج الوصفي التحليلي، وقد اعتمدت الدراسة على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات الدراسة والتوصل إلى نتائجها.

وأظهرت النتائج بأن مهارات البحث الإجرائي تتوفر لدى المعلمات بدرجة متفاوتة، حيث كانت النسبة الأكبر لتصور المشكلة وتحليلها.

كما هدفت دراسة العنزي (2021) هدفت الدراسة الى التعرف على واقع التطوير المهني الذاتي لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومعوقات التطوير المهني الذاتي من وجهة نظرهن، مع بيان تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في ذلك، وتألّف مجتمع الدراسة (260) معلمة من

معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة.

وأظهرت النتائج أن حصول محور واقع التطوير المنهي الذاتي على متوسط (4.14 من 5) بدرجة (مرتفعة)، وحصول محور معوقات التطوير المنهي الذاتي على متوسط (3.98 من 5) أي معوقات بدرجة (كبيرة)، كما ان النتائج أكدت انه لا توجد فروقات بين عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

دراسة أبو زيتون (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي، وعلاقتها بأخلاقيات البحث العلمي، وقام الباحث في هذه الدراسة بإعداد استبانتين، الأولى تبحث في ممارسة المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، والثانية تبحث في أخلاقيات البحث العلمي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (86) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لمهارات البحث الإجرائي كانت مرتفعة جداً، وأن مستوى أخلاقيات البحث العلمي كان مرتفع جداً، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لممارسة مهارات البحث الإجرائي، وتقديراتهم لأخلاقيات البحث العلمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)، وأظهرت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين تقديرات معلمي العلوم لممارسة مهارات البحث الإجرائي وتقديراتهم لأخلاقيات البحث العلمي.

دراسة أبو علي، والظراونة (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي العلوم في المدارس الأردنية لمهارات البحث الإجرائي من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (58) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس الأساسية في لواء ماركا في مدينة عمان، وقام الباحثان ببناء استبانة مكونة، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسة معلمي العلوم لمهارات

البحث الإجرائي كانت متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات البحث الإجرائي لا تختلف باختلاف جنس المعلم، في حين أن درجة ممارسة عينة البحث لتلك المهارات تختلف باختلاف المؤهل العلمي ولصالح حملة مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.

هدفت دراسة سردانة (2017) التعرف على فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتألّف مجتمع الدراسة من مدراء المدارس والمشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الاردن وتكون من (230) مديراً ومشرفاً تربوياً، وتم اختيار عينة طبقية منهم بلغت (144) مديراً ومشرفاً تربوياً. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث منهج الوصفي المسحي هذه. أظهرت النتائج أن جميع محاور برنامج التطوير المهني المستمر جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير المركز الوظيفي (مشرف-مدير) ولصالح المدير، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (أكثر من عشر سنوات) عند مقارنتها بالخبرة (أقل من خمس سنوات)

وفيما هدفت دراسة العجاجي (2017) الى التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتألّف مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات التدريب التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (679) مشرفاً ومشرفة. ولتحقيق الأهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت النتائج أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام، ومن ابرز المتطلبات، تشجيع ثقافة التطوير المهني الذاتي بين المعلمين، تدريب

المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي، الدعم والتأييد من قبل القيادات في وزارة التعليم للتطوير المهني الذاتي للمعلمين، توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين، تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً للسعي لتطويرهم المهني الذاتي.

أما دراسة عساف (2016) فهدفت الدراسة الى التعرف على أهمية البحث الإجرائي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة غزة، وكذلك درجة تقديرهم لامتلاكهم مهاراته لدى المعلمين بمحافظة غزة. وتم تطبيق على عينة مكونة من (376) معلماً ومعلمة، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق أداتين، هما استبانة مكونة من (45) فقرة، وبطاقة استطلاع مكونة من (7) أسئلة مغلقة تحمل الإجابة (نعم، لا).

وأظهرت النتائج ان ما نسبته (76.8%) من المعلمين يرون ضرورة وأهمية للبحث الاجرائي في المدرسة، وما نسبته (73.4%) منهم يرغبون بتطوير مهارات البحث لديهم، وفي حين أجمع ما نسبته (80.1%) منهم على ان ظروف العمل لا تسمح بممارسة البحث الاجرائي، وما نسبته (50%) منهم يحتاجون الى تنمية مهاراتهم البحثية (الاجرائية الفنية) بالدرجة الاولى. والدرجة الكلية لتقدير المعلمين لامتلاكهم مهارات البحث الاجرائي بلغة نسبة (58.86%) وهي درجة متوسطة، وقد جاءت المجالات على الترتيب : (مهارات علمية ومفاهيمية) في المجال الأول بوزن نسبي (59.23%) يليه مجال (مهارات إجرائية فنية) بوزن نسبي(58.92%) وأخيرا مجال (مهارات لغوية وتنظيمية) بوزن نسبي(58.41%)، وحيث توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لامتلاكهم مهارات البحث الإجرائي تعزى لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة شاهين (2013) الى التعرف تحسين الاداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي، وتألف مجتمع الدراسة من خمس طلاب بالفرقة الرابعة تعليم أساسي- شعبة علوم، وتم تطبيق المنهج الوصفي أسلوب دراسة الحالة لوصف وتوضيح إجراءات توظيف البحث الاجرائي التشاركي لتحسين الاداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة في التدريس العلوم. وقام فريق البحث بتحديد بعض المشكلات التي يعاني منها أعضاء الفريق. وقد أجمع أعضاء فريق البحث علي أن تلك المشكلة يمكن أن تحل خلال ما يسمى بملاحظة الأداء التدريسي، ومفكرات الباحثة ومعلمي العلوم قبل الخدمة المشاركين في البحث. وبعد تحليل ما تم جمعه من لبيانات وحساب نسبة الكسب المعدل لبلانك لمعرفة مدى فعالية ملاحظة النظراء في تحسين أدائهم التدريسي. وأظهرت النتائج بان الدراسة ساعدت على رفع تأملات وتحليلات لسلوكيات المعلمين داخل الصف، اضافة الى ان البحث الاجرائي ذو فاعلية في تحسين الممارسة المتألمة، وجعل المعلمين ينخرطون في تحقيق منظم لممارستهم الخاصة من تحسين تعليم الطلاب.

2.2.2 ثانيا: الدراسات الاجنبية:

هدفت دراسة اوزر وجان ودوران (Ozer& Can& Duran,2020) الى تحديد احتياجات المعلمين لتطويرهم المهني الذاتي المستمر ولإنشاء خطة تطوير مهني فردية لهذا الهدف، وقام الباحثون باستخدام المنهج المسح الوصفي كأسلوب في البحث وهناك بيانات كمية ونوعية حيث تم جمع البيانات على ثلاثة مراحل وتكون مجتمع الدراسة من معلمي شبكات التواصل الاجتماعي وهم مدرجون كمعلمين في مجموعات المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (507) معلم ومعلمة وفي المرحلة الثانية من الدراسة تم اجراء مقابلات جماعية وفي المرحلة الثالثة تم جمع الادبيات ذات الصلة بأنشطة التطوير المهني الذاتي للمعلمين وكيفية تنفيذ هذه الأنشطة وتوصلت الدراسة الى نتيجة

مهمة بانه للتطوير المهني الذاتي أهمية كبيرة على المستوى الفردي للمعلمين وعلى مستوى التطوير المهني للمعلمين كل في مجال تخصصه.

هدفت دراسة (Morales, 2016) إلى التعرف على استخدام المعلمين للبحث الإجمالي كطريقة للتطوير المهني لهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث أسلوب المراجعة النظرية وتحليل المحتوى في إجراء الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام البحث الإجمالي كشكل من أشكال تطوير المعلم يزيد من الإحساس بالمهنية في التعليم.

وهدفت دراسة تيتجن (Titchen, 2015) إلى تقديم لمحة عامة عن البحث الإجمالي للتمكن من فهمه والطبيعة التراكمية والتفاعلية للبحث الإجمالي وتطوره، واستخدمت الدراسة أسلوب التطوير الشخصي وتطور الآخرين وخبرة كافية للبحث الإجمالي ويتكون البحث من مزيج من الكتابة العلمية والامثلة العملية وأساليب الاستعارة بغض النظر عن الأساليب المختلفة للبحث العلمي الإجمالي، وكذلك استخدام أسلوب النقد ووضع الفرضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن الباحثين والمعلمين يحتاجون إلى تطوير ممارساتهم والتفكير بعناية في الفرضيات النموذجية والاستئلة التي يضعونها لأنها ستساعدهم على تحديد مواقع عملهم من خلال نموذج بحثي مناسب ومحدد، وأن اختيار نموذج محدد للبحث الإجمالي سيؤثر على كل من يقومون به لذلك يجب أن يتم الاختيار بشكل مستدير وواضح.

وهدفت دراسة كاباروكلو (Cabaroglu, 2014) إلى اعتماد أسلوب البحث مختلط التصميم لاستكشاف تأثير البحث الإجمالي على معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية في دورة مدتها 14 أسبوعاً، وتم فيها استخدام البحث الإجمالي حيث تم تصميم الدورة لمساعدة المعلمين في تحسين ممارساتهم الصفية حيث تم تشجيع المعلمين وإتاحة الفرصة لهم في اتخاذ المزيد من النشاطات التي لها دور هام في تطويرهم المهني الذاتي، واستخدمت الدراسة مقاييس الكفاءة الذاتية للمشاركين من

المعلمين وخبرات التعلم واطهرت النتائج ان الدورة شهدت نموا في كفاءات التدريس لدى المعلمين وزيادة الوعي الذاتي وتحسن في مهارات حل المشكلات والتعلم المستقل المعزز وكذلك ان البحث هو أداة قيمة لتطوير الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية في بداية عملهم .

هدفت دراسة (Parveen, et al, 2014) إلى التعرف على تأثير التطوير المهني للمعلمين على أداء الطلاب، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة بشكل عشوائي على (100) طالب و(45) معلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلمين وأداء الطلاب، كما توصلت الدراسة إلى أن التطور المهني للمعلمين يجعل الطلاب يتابعون تعلم المعرفة مع التنفيذ العملي.

هدفت دراسة ويست (West, 2012) الى دراسة الانعكاسات التي يبحث عنها المعلمون لتحسين من طرق تدريسهم وهذا النوع من الدراسات التي تتعلق بالبحث الاجرائي يساعد الباحث في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق وذلك من خلال معالجة الموضوعات ذات الصلة بالمعلمين الممارسين وهذه الدراسة تجمع بين الادب ضمن التربية الموسيقية والتعليم العام لمعالجة مفاهيم البحث الاجرائي والتعرف على خصائص البحث الاجرائي والانتقادات الموجهة للبحث الاجرائي والاثار المترتبة على بحث المعلم كشكل من اشكال التطوير المهني الذاتي. وقد أظهرت النتائج بان البحث الاجرائي يبدو كمسألة دلالات منهجية وان التقصي المتعمد الذي يقوم به المعلمون يمكن ان تقدمه معلومات كثيرة حول قضايا الحياة الواقعية التي تواجههم، ويمكن لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ان يقدموا للمعلمين في المدارس الخبرة البحثية الكافية في انتاج دراسات ذات صلة وسليمة منهجيا ومع ذلك هناك العديد من الحواجز والصعوبات التي تواجه المعلمين لعمل البحث الاجرائي.

وهدفت دراسة (Twamley, 2009) هدفت الدراسة إلى بحث تأثير المشاركة في البحث الإجمالي على التطور المهني للمعلم، اتبعت الدراسة اسلوب دراسة الحالة لأربعة مدرسين رياضيات في المداس

الثانوية، وخمسة معلمين للصف الخامس في منطقتين مختلفتين، استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة وأسلوب الملاحظة في جمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن المشاركة في الأبحاث العلمية أثرت على كفاءة المعلمين خاصة في مجال الممارسات التعليمية، كما أظهرت النتائج أن استخدام البحوث الإجرائية كوسيلة لتشجيع التغيير كانت أبرز مظاهر التطوير المهني للمعلمين.

3.2: التعقيب على الدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة محليا -في حدود علم الباحث- والتي تحدثت عن البحث الاجرائي والتطوير المهني الذاتي حيث جمعت بين واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي وعلى حد علم الباحث لا يوجد دراسات على المستوى العربي اهتمت بتلك المتغيرات في دراسة واحدة، فمعظم الدراسات تناولت البحث الاجرائي من خلال استهدافهم للفئة المعلمين بشكل عام والأخر تناول الحديث عن التطوير المهني الذاتي على مستوى المعلمين بشكل عام ولم يخصص فئة محددة، في حين يوجد العديد من الدراسات باللغة الأجنبية تناولت المتغيرين في دراسة واحدة.

وتنوعت الدراسات التي تناول هدفها البحث الاجرائي كدراسة (عساف، 2016) التي هدفت الى التعرف على اراء المعلمين حول أهمية البحث الاجرائي وجدواه واتفقت معهم دراسة (أبو علي والطراونة، 2020) التي هدفت الى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم مهارات البحث الاجرائي، واتفقت معهم دراسة كل من (شاهين، 2013) ودراسة (البلوي، 2021) ودراسة (Titchen, 2015) التي كان هدفهم التعرف على مهارات البحث الاجرائي.

فتنوعت الدراسات في أهدافها فتناولت كل من دراسة (سردانة، 2017) هدفت الى التعرف على درجة فعالية برنامج التطوير المهني واتفقت مع هذه الدراسة كذلك دراسة (العجاجي، 2017) التي هدفت الى التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي من معلمي التربية العام، واتفقت معهما أيضا دراسة (العنزي، 2021) التي هدفت الى التعرف على واقع التطوير المهني الذاتي ودراسة (Ozer&Can&Duran, 2020) التي هدفت الى تحديد احتياجات المعلمين لتطويرهم المهني الذاتي المستمر.

وتناولت مجموع من الدراسات الأجنبية موضوع البحث الاجرائي والتطوير المهني الذاتي كدراسة (West, 2012) ودراسة (Cabaroglu, 2014) حيث كان هدفهم التعرف على مهارات البحث الاجرائي للتطوير المهني الذاتي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي لرصد تقديرات افراد عينة الدراسة، كدراسة (سردانة، 2017)، ودراسة (العجاجي، 2017) ودراسة (عساف، 2016)، ودراسة (العنزي 2021)، ودراسة (أبو علي والطراونة، 2020)، دراسة (شاهين، 2013)، ودراسة (البلوي، 2021)، ودراسة (Ozer&Can&Duran, 2020)، اما باقي الدراسات فقد اعتمدت المنهج التجريبي واجراء المقابلات.

وقد اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في اختيار عينة الدراسة التي شملت معلمي ومعلمات المدارس.

• ويمكن التعقيبُ على الدّراسات السّابقة كالتّالي:

1. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث السابقة من حيث معالجتها لموضوع الدراسة المتعلق بالبحث الاجرائي والتطوير المهني الذاتي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبين للباحث وجود نقصٍ في مثل هذه الدّراسات على المستوى العربي بشكلٍ عام والمستوى الفلسطيني بشكلٍ خاص، ويعود السبب في ذلك ان مؤسساتنا التعليمية لديها ضعف ونقص في تطوير البحث الاجرائي وتعليمه.

2. ان معظم الدراسات التي اطلع عليها الباحث تركز على درجة فعالية برنامج التطوير المهني ومتطلباته، ومهارات البحث الاجرائي لدى المعلمين، وبينما لم يكن هناك عدد كبير من الدراسات جمعت بين البحث الاجرائي والتطوير المهني الذاتي.

3. من الدراسات التي تطابقت مع متغيرات الدراسة: دراسة (West, 2012) التي هدفت الى تحديد الانعكاسات التي يبحث عنها المعلمون لتحسين من طرق تدريسهم وهذا النوع يتعلق بالبحث الاجرائي، ودراسة (Cabaroglu,2014) التي هدفت الى اعتماد أسلوب البحث مختلط التصميم لاستكشاف تأثير البحث الاجرائي على معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية، التي هدفت الى استكشاف نظام مصغر لتجارب المعلمين وإصلاح التعليم ضمن نموذج البحث الاجرائي للتطوير المهني الذاتي، حيث كانت اقرب للدراسة الحالية من حيث تناول المتغيرين والعينة المستخدمة.
4. تبين للباحث ان هناك اختلافاً في محصلة نتائج بعض الدراسات السابقة، فالبعض منها نتيجة دراسته كانت منخفضة، وبعضها أتي مرتفع، والتي تعد من الأسباب التي دعت الباحث للقيام بدراسة واقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي.
5. أجمعت الدراسة الحالية والدراسات السابقة بان هناك اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين والمتخصصين بدراسة مهارات البحث الاجرائي، وكذلك دراسة معيقات وصعوبات تطبيقه بالإضافة الى فاعلية هذا النوع من البحث على التطوير المهني الذاتي للمعلمين.
6. في حين تختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في المقاييس المستخدمة في بناء أداة الدراسة حيث تم بناء اداتين واحدة تتعلق في مهارات البحث الاجرائي والثانية متعلقة ب التطوير المهني الذاتي

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي

1.1.4.3 صدق الأداة

2.1.4.3 ثبات الأداة

2.4.3 اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي

1.2.4.3 صدق الأداة:

2.2.4.3 ثبات الأداة:

5.3 اجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، ويتناول هذا الفصل من الدراسة توضيحاً مفصلاً للطرق والاجراءات التي قام بها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة، من حيث منهجية الدراسة، ووصف مجتمع العينة وعينتها والطريقة التي اختيرت بها العينة، وأدوات الدراسة وكيفية اعدادها، وطرق التحقق من صدق وثبات الأدوات، بالإضافة إلى اجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الاحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

1.3 منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لإنجاز وتحقيق أهداف الدراسة لمناسبته لطبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة جميع معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021-2022)، والبالغ عددهم (206) معلماً ومعلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في وزارة التربية والتعليم، والجدول (1.3) يوضح ذلك .

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	88	42.7%
إناث	118	57.3%
المجموع	206	100.0%

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية حيث اشتملت على (103) مفردة من مجتمع الدراسة أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الرقم	المتغيرات	البدائل	العدد	النسبة المئوية
1.	الجنس	ذكر	44	42.7%
		أنثى	59	57.3%
		المجموع	103	100%
2.	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	80	77.7%
		ماجستير فأعلى	23	22.3%
		المجموع	103	100%
3.	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	34	33%
		من 5-10 سنوات	24	23.3%
		أكثر من 10 سنوات	45	43.7%
		المجموع	103	100%

4.3 أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة، هما:

1.4.3 استبانة لقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث

الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل:

اجتهد الباحث ببناء أداة الدراسة والخاصة بواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل، وقد اعتمد الباحث الاستبانة كأداة لقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي، وقد تضمنت الاستبانة رسالة

للمعلمين، وجزأين: الأول ويتضمن المتغيرات المتعلقة بالمعلمين من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. والجزء الثاني يتكون من قائمة مكونة من (32) عبارة باستخدام ليكرت الخماسي (Likert Scale) (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ويبين الملحق (1) الاستبانة بصورتها النهائية.

1.1.4.3 صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مدرسين جامعيين ومشرفين متخصصين وحملة الدكتوراه في التربية والمناهج وأساليب التدريس، للتأكد من صدق أداة الدراسة. وقد أجمع المحكمون على أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أُجري التعديل والحذف والإضافة التي أجمع عليها المحكمون. والملحق (2) يبين أسماء لجنة التحكيم.

وقد تمّ التحقق من صدق الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	أقوم بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي قبل البدء بجمع البيانات.	**0.843	0.000
2.	أستطيع تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي.	**0.823	0.000
3.	أقوم بصياغة مشكلة البحث الإجرائي على شكل سؤال رئيسي.	*0.558	0.011
4.	أختار مشكلة البحث الإجرائي من الواقع والحقيقة.	**0.821	0.000

0.000	**0.766	أحدد مشكلة البحث بناء على الموقف الصفي.	5.
0.000	**0.811	أصوغ أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس.	6.
0.000	**0.806	أحدد مشكلة البحث الإجرائي بوضوح ودقة.	7.
0.001	**0.691	أصوغ فرضيات بحثية ترتبط بموقف تعليمي.	8.
0.000	**0.745	أحدد الفرضيات بوضوح ودقة.	9.
0.000	**0.823	أضع فرضيات بحثية قابلة للاختيار.	10.
0.000	**0.765	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي مرتبطة بمشكلة البحث.	11.
0.000	**0.762	أقوم بإعداد أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون لها علاقة بمتغيرات الدراسة بشكل مباشر.	12.
0.000	**0.805	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي بحيث تكون مرتبطة بروية تربوية محددة.	13.
0.002	**0.644	أحوّل سؤال البحث الإجرائي إلى فرضية.	14.
0.000	**0.884	أحدد المؤشرات الأساسية التي تدل على وجود مشكلة بحثية.	15.
0.001	**0.705	أحدد نوع البيانات التي سأقوم بجمعها (كمية، نوعية)	16.
0.000	**0.896	أقوم بتعزيز مهاراتي في جمع البيانات من خلال الملاحظة.	17.
0.000	**0.720	أحدد إطارًا زمنيًا محددًا لجمع البيانات عندما يتم تصميم البحث الإجرائي.	18.
0.000	**0.720	أستخدم أكثر من أداة عند جمع المعلومات المتعلقة بالبحث الإجرائي.	19.
0.008	**0.572	أجمع البيانات اللازمة للبحث الإجرائي.	20.
0.000	**0.728	أصنّف البيانات عند تحليلها في البحث الإجرائي.	21.
0.000	**0.814	أحلّل البيانات في البحث الإجرائي بعد تنظيمها.	22.
0.000	**0.854	أراعي عند تفسير البيانات التوصل إلى المعنى المطلوب.	23.
0.000	**0.767	أتبع منهجية تفكير منظمة عند تحليل البيانات وتفسيرها.	24.
0.000	**0.863	أوظف بعض الإحصاءات اللازمة لمعالجة البيانات.	25.
0.000	**0.740	أدعم النتائج النوعية متمثلة باقتباسات من ردود افعال الأفراد في البحث الإجرائي.	26.
0.000	**0.829	أحدد التغيرات التي سأقوم بها في ضوء النتائج في البحث الإجرائي.	27.
0.000	**0.839	أحدث تغيير في الواقع عند تطبيق النتائج المتعلقة بالبحث الإجرائي.	28.

0.000	**0.788	يقتصر البحث الإجرائي على معالجة مشكلة محددة.	29.
0.000	**0.845	أضع توصيات متعلقة بشكل مباشر بالنتائج التي يتم التوصل إليها.	30.
0.000	**0.838	أكتب تقريراً نهائياً بالنتائج.	31.
0.000	**0.816	أبرز النتائج المرتبطة بسؤال البحث الإجرائي عند عرض النتائج.	32.

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى قوّة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وهذا بالتّالي يتمّ عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صمّمت من أجل قياسه .

2.1.4.3 ثبات الأداة:

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال معادلة كرونباخ ألفا، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وقد بلغ معامل الثبات (0.977)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وتفي بأغراض الدراسة.

2.4.3 استبانة لقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني

الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل:

اجتهد الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية الخاصة باتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، وقد اعتمد الباحث الاستبانة كأداة لقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، وقد تضمنت الاستبانة رسالة للمعلمين، وجزأين: الأول ويتضمن المتغيرات المتعلقة بالمعلمين من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. والجزء الثاني يتكون من قائمة مكونة من (36)

عبارة، باعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ويبين الملحق (1) الاستبانة بصورتها النهائية.

1.2.4.3 صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مدرسين جامعيين ومشرفين متخصصين وحملة الدكتوراه في التربية والمناهج وأساليب التدريس، للتأكد من صدق أداة الدراسة. وقد أجمع المحكمون على أنّ فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد أُجري التعديل والحذف والإضافة التي أجمع عليها المحكمون. والملحق (2) يبين أسماء لجنة التحكيم.

وقد تمّ التحقق من صدق الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	أشارك في الورشات التي تعمق معرفتي بالمنهاج.	**0.719	0.000
2.	أشارك في ورشات التعلم المصغر لتطبيق استراتيجيات تعلم متمركزة حول المتعلم.	**0.812	0.000
3.	أحرص على حضور حصص عند معلمين مميزين.	**0.937	0.000
4.	أقوم بعمل أبحاث إجرائية لحل مشكلات تعترضني في عملي.	**0.818	0.000
5.	أحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إثراء معرفتي.	**0.740	0.000
6.	أستفيد من مخرجات تقييم نشاطات التعلم في التخطيط لأنشطة التعلم الحالية.	**0.881	0.000

0.000	**0.784	7. أتابع مع أولياء الأمور مخرجات تعلم الطلبة.
0.000	**0.906	8. أتعاون مع زملاء آخرين في مناقشة فلسفة الكتب والمناهج وأهدافها.
0.000	**0.757	9. أشارك في ورشات لفهم خصائص الطلبة التي تعزز التعلم الفعال لديهم.
0.000	**0.843	10. أحرص على التشبيك مع متخصصين لفهم صعوبات التعلم (جسدية، عاطفية، سلوكية، نفسية، اجتماعية) والتي تعيق عملية تعلم الطلبة.
0.000	**0.903	11. أشارك مع زملائي لتطوير معرفتي في بناء خطط واقعية.
0.000	**0.932	12. أشارك في ورشات لتطوير مهاراتي في استراتيجيات التعليم والتعلم.
0.000	**0.915	13. أشارك في ورشات إثرائية لاستخدام مصادر التعلم الفعال.
0.000	**0.884	14. أشارك في الندوات التي تعنى بعمليتي التعليم والتعلم.
0.000	**0.841	15. أتعاون مع المعلمين الآخرين في تحليل المناهج الدراسية.
0.000	**0.842	16. أتواصل مع المختصين لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.
0.000	**0.756	17. أتأمل في ممارساتي التربوية من أجل التطوير والتعديل.
0.000	**0.925	18. أستفيد من نتائج الأبحاث في تحسين ادائي.
0.000	**0.882	19. أستفيد من نتائج التغذية الراجعة حول مخرجات تعلم الطلبة في تطوير تعلمهم.
0.000	**0.907	20. أواكب التطويرات الحديثة في العملية التعليمية.
0.000	**0.893	21. أستفيد من مخرجات التدريب في توظيف استراتيجيات التقييم من أجل التعلم لمتابعة تقدم الطلبة.
0.000	**0.958	22. أحرص على توظيف المنهج العلمي في حل ما يعترضني من مشكلات.
0.000	**0.893	23. أتعاون مع المتخصصين لتوظيف استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
0.000	**0.911	24. أوظف مخرجات حلقات النقاش في توفير بيئات تعلم آمنة للطلبة.
0.000	**0.940	25. أستفيد من ورشات التدريب في توظيف أساليب التعليم والتعلم النشط العميق.
0.000	**0.937	26. أحرص على توظيف التقييم بأنواعه (القبلي، البنائي، الختامي)
0.000	**0.941	27. أوظف مصادر التعلم المتاحة (تكنولوجيا التعليم وضيوف من المجتمع المحلي والمكتبة المدرسية)

0.000	**0.859	أشارك في ورشات العمل عن بعد حول المنهاج.	28.
0.000	**0.928	أشارك مع زملائي مناقشة القضايا التربوية.	29.
0.000	**0.958	أبحث في الانترنت عن حلول لمشكلات تعترضني.	30.
0.000	**0.904	أشارك في مجتمعات التعلم المهنية لتحسين تعليم الطلاب.	31.
0.000	**0.953	أحرص على متابعة المشروعات ونتائج الأبحاث العلمية.	32.
0.000	**0.930	أوظف مصادر المعرفة المتاحة في المدرسة والمجتمع في تصميم خطتي التدريسية.	33.
0.000	**0.933	أحرص على حضور لقاءات تتعلق بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.	34.
0.000	**0.867	أتواصل مع الزملاء لتحقيق الفهم الثقافي والوعي بالقضايا العالمية.	35.
0.000	**0.881	أبادر دائما لتقديم أفكار تطويرية للعمل.	36.

يتبين من خلال المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وهذا بالتالي ينم عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صممت من أجل قياسه .

2.2.4.3 ثبات الأداة:

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال معادلة كرونباخ ألفا، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وقد بلغ معامل الثبات (0.991)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ونقي بأغراض الدراسة.

5.3 اجراءات الدراسة

- الاطلاع على البحوث و مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ومجالاتها، حيث قام الباحث ببناء أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانة لقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل، واستبانة اخرى

لقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والمختصين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في فقرات الاستبانتين من حيث الصياغة والمحتوى والبناء.

- الحصول على تسهيل المهمة ملحق (3) من منسق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجه إلى مدير مكتب التعلم في مديرية تربية جنوب الخليل.

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة إلكترونياً ملحق (4) من مدير مكتب التعليم في مديرية تربية جنوب الخليل، لتسهيل توزيع الاستبانات على المدارس التابعة لمكتب التعليم في مديرية تربية جنوب الخليل.

- ارفاق كتاب تسهيل المهمة من خلال مدير مكتب التعليم في مديرية تربية جنوب الخليل إلكترونياً إلى مدراء المدارس لتعميمها على المعلمين.

- توزيع الاستبانات إلكترونياً على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل والبالغ عددهم (20) معلماً ومعلمة.

- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة للعينة الاستطلاعية، والتأكد من صلاحيتها للتوزيع على عينة الدراسة البالغ عددهم (103).

- تفرغ الاستبانات وتحليلها احصائياً من خلال برنامج حزم البرامج الاحصائية SPSS.

6.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة (Independent Variables)

وتشتمل على خصائص المستجيبين، كالآتي:

- (1) الجنس: (ذكر، أنثى)
- (2) المؤهل العلمي: (بكالوريوس فاقل، ماجستير فاعلى)
- (3) سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5-15 سنوات، أكثر من 15 سنوات)

المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

- ❖ واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل
- ❖ اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

7.3 المعالجة الاحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك من خلال الاختبارات الاحصائية الآتية:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- test).
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معامل ارتباط بيرسون.

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية حول (مهارات البحث الإجرائي وعلاقتها بالتطوير المهني الذاتي) استخدم الباحث مفتاح التصحيح، حيث أعطيت الاستجابات التدرج الآتي:

جدول (9.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

التقدير	الوزن النسبي%	الوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 46.8%	أقل من 2.34
متوسطة	من 46.8% - أقل من 73.5%	من 2.34 - أقل من 3.68
مرتفعة	73.5% فأكثر	3.68 فأكثر

حيث تم استخدام المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير:

طول الفترة = (الحد الأقصى للاستجابة - الحد الأدنى للاستجابة) / 3

وبما أن المقياس كان وفق تدرج ليكرت الخماسي، فإن:

طول الفترة = (5-1) / 3 ويساوي 1.33

وكذلك تم حساب النسبة المئوية وفق المعادلة الآتية:

النسبة المئوية = (الوسط الحسابي ÷ عدد البدائل) × 100%

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

الفصل الرابع

1.4 نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

1.1.4 نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية

العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
Q2	أستطيع تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي.	4.41	0.633	88.2%	1	مرتفعة
Q1	أقوم بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي قبل البدء بجمع البيانات.	4.37	0.754	87.4%	2	مرتفعة
Q6	أصوغ أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس.	4.33	0.677	86.6%	3	مرتفعة
Q7	أحدد مشكلة البحث الإجرائي بوضوح ودقة.	4.33	0.663	86.6%	4	مرتفعة
Q21	أصنف البيانات عند تحليلها في البحث الإجرائي.	4.32	0.630	86.4%	5	مرتفعة
Q4	أختار مشكلة البحث الإجرائي من الواقع والحقيقة.	4.31	0.642	86.2%	6	مرتفعة
Q3	أقوم بصياغة مشكلة البحث الإجرائي على شكل سؤال رئيسي.	4.30	0.712	86.0%	7	مرتفعة
Q31	أكتب تقريراً نهائياً بالنتائج.	4.30	0.639	86.0%	8	مرتفعة
Q20	أجمع البيانات اللازمة للبحث الإجرائي.	4.29	0.620	85.8%	9	مرتفعة
Q27	أحدد التغيرات التي سأقوم بها في ضوء النتائج في البحث الإجرائي.	4.29	0.588	85.8%	10	مرتفعة

مرتفعة	11	85.2%	0.685	4.26	أحدد مشكلة البحث بناء على الموقف الصفي.	Q5
مرتفعة	12	85.2%	0.656	4.26	أبرز النتائج المرتبطة بسؤال البحث الإجرائي عند عرض النتائج.	Q32
مرتفعة	13	85.0%	0.637	4.25	أحدد نوع البيانات التي سأقوم بجمعها (كمية، نوعية)	Q16
مرتفعة	14	84.8%	0.664	4.24	أحدد الفرضيات بوضوح ودقة.	Q9
مرتفعة	15	84.8%	0.693	4.24	أحلل البيانات في البحث الإجرائي بعد تنظيمها.	Q22
مرتفعة	16	84.6%	0.660	4.23	أضع فرضيات بحثية قابلة للاختبار.	Q10
مرتفعة	17	84.6%	0.675	4.23	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي مرتبطة بمشكلة البحث.	Q11
مرتفعة	18	84.6%	0.581	4.23	أحدد المؤثرات الأساسية التي تدل على وجود مشكلة بحثية.	Q15
مرتفعة	19	84.6%	0.675	4.23	أقوم بتعزيز مهاراتي في جمع البيانات من خلال الملاحظة.	Q17
مرتفعة	20	84.6%	0.675	4.23	أحدد إطارًا زمنيًا محددًا لجمع البيانات عندما يتم تصميم البحث الإجرائي.	Q18
مرتفعة	21	84.4%	0.671	4.22	أقوم بإعداد أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون لها علاقة بمتغيرات الدراسة بشكل مباشر.	Q12
مرتفعة	22	84.2%	0.666	4.21	أضع توصيات متعلقة بشكل مباشر بالنتائج التي يتم التوصل إليها.	Q30
مرتفعة	23	83.8%	0.728	4.19	أتبع منهجية تفكير منظمة عند تحليل البيانات وتفسيرها.	Q24
مرتفعة	24	83.6%	0.711	4.18	أوظف بعض الإحصاءات اللازمة لمعالجة البيانات.	Q25
مرتفعة	25	83.6%	0.711	4.18	أحدث تغيير في الواقع عند تطبيق النتائج المتعلقة بالبحث الإجرائي.	Q28
مرتفعة	26	83.4%	0.692	4.17	أصوغ فرضيات بحثية ترتبط بموقف تعليمي.	Q8
مرتفعة	27	83.4%	0.663	4.17	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي بحيث تكون مرتبطة برؤية تربوية محددة.	Q13
مرتفعة	28	83.4%	0.673	4.17	أستخدم أكثر من أداة عند جمع المعلومات المتعلقة بالبحث الإجرائي.	Q19
مرتفعة	29	83.4%	0.729	4.17	أراعي عند تفسير البيانات التوصل إلى المعنى المطلوب.	Q23
مرتفعة	30	83.4%	0.673	4.17	أدعم النتائج النوعية متمثلة باقتباسات من ردود افعال الأفراد في البحث الإجرائي.	Q26
مرتفعة	31	82.2%	0.740	4.11	أحوّل سؤال البحث الإجرائي إلى فرضية.	Q14
مرتفعة	32	80.6%	0.773	4.03	يقتصر البحث الإجرائي على معالجة مشكلة محددة.	Q29
مرتفعة		84.6%	0.656	4.23	الدرجة الكلية لواقع امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي	

يتضح من الجدول (1.4) أن واقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.23) ونسبة مئوية بلغت (84.6%)، وحصلت الفقرة (2) على أعلى درجة في واقع امتلاك مهارات البحث الإجرائي، والتي تنص على (أستطيع تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (1) التي تنص على (أقوم بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي

قبل البدء بجمع البيانات) تليها الفقرة رقم (6) التي تنص على (أصوغ أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (7) والتي تنص على (أحدّد مشكلة البحث الإجرائي بوضوح ودقة) وجاءت بدرجة مرتفعة.

بينما حصلت الفقرة (29) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (يقتصر البحث الإجرائي على معالجة مشكلة محددة) وجاءت بدرجة مرتفعة، تلتها الفقرة (14) التي تنص على (أحوّل سؤال البحث الإجرائي إلى فرضية) بدرجة مرتفعة، ثم الفقرة (26) التي تنص على (أدعم النتائج النوعية متمثلة باقتباسات من ردود افعال الأفراد في البحث الإجرائي) وجاءت بدرجة مرتفعة.

2.1.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟
للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (2.4).

جدول (2.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات البحث الإجرائي	ذكر	44	4.295	0.461	101	1.078	0.612
	أنثى	59	4.197	0.451			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.612) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (3.4).

جدول (3.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات البحث الإجمالي	بكالوريوس فأقل	80	4.230	0.488	101	0.368	0.240
	ماجستير فأعلى	23	4.270	0.326			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.240) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (4.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات البحث الإجرائي	أقل من 5 سنوات	34	4.220	0.359
	5-15 سنة	24	4.402	0.289
	أكثر من 15 سنة	45	4.166	0.567
المجموع		103	4.239	0.456

تشير نتائج الجدول (4.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (5.4).

جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجمالي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات البحث الإجمالي	بين المجموعات	0.887	2	0.444	2.179	0.118
	داخل المجموعات	20.356	100	0.204		
	المجموع	21.243	102			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجمالي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.118)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

3.1.4 نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ما اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا

نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
A1	أشارك في الورشات التي تعمق معرفتي بالمنهاج.	4.53	0.591	90.6%	1	مرتفعة
A5	أحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إثراء معرفتي.	4.48	0.639	89.6%	2	مرتفعة
A26	أحرص على توظيف التقييم بأنواعه (القبلي، البنائي، الختامي)	4.45	0.573	89.0%	3	مرتفعة
A2	أشارك في ورشات التعلم المصغر لتطبيق استراتيجيات تعلم	4.43	0.709	88.6%	4	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
	متمركزة حول المتعلم.					
A27	أوظف مصادر التعلم المتاحة (تكنولوجيا التعليم وضيوف من المجتمع المحلي والمكتبة المدرسية)	4.41	0.678	88.2%	5	مرتفعة
A29	أشارك مع زملائي مناقشة القضايا التربوية.	4.41	0.663	88.2%	6	مرتفعة
A30	أبحث في الانترنت عن حلول لمشكلات تعترضني.	4.38	0.659	87.6%	7	مرتفعة
A3	أحرص على حضور حصص عند معلمين مميزين.	4.36	0.752	87.2%	8	مرتفعة
A19	أستفيد من نتائج التغذية الراجعة حول مخرجات تعلم الطلبة في تطوير تعلمهم.	4.33	0.648	86.6%	9	مرتفعة
A36	أبادر دائماً لتقديم أفكار تطويرية للعمل.	4.33	0.677	86.6%	10	مرتفعة
A6	أستفيد من مخرجات تقييم نشاطات التعلم في التخطيط لأنشطة التعلم الحالية.	4.31	0.686	86.2%	11	مرتفعة
A12	أشارك في ورشات لتطوير مهاراتي في استراتيجيات التعليم والتعلم.	4.30	0.739	86.0%	12	مرتفعة
A35	أتواصل مع الزملاء لتحقيق الفهم الثقافي والوعي بالقضايا العالمية.	4.30	0.669	86.0%	13	مرتفعة
A9	أشارك في ورشات لفهم خصائص الطلبة التي تعزز التعلم الفعال لديهم.	4.29	0.681	85.8%	14	مرتفعة
A13	أشارك في ورشات إثرائية لاستخدام مصادر التعلم الفعال.	4.29	0.788	85.8%	15	مرتفعة
A18	أستفيد من نتائج الأبحاث في تحسين ادائي.	4.29	0.695	85.8%	16	مرتفعة
A8	أتعاون مع زملاء آخرين في مناقشة فلسفة الكتب والمناهج وأهدافها.	4.28	0.733	85.6%	17	مرتفعة
A14	أشارك في الندوات التي تعنى بعمليتي التعليم والتعلم.	4.27	0.819	85.4%	18	مرتفعة
A22	أحرص على توظيف المنهج العلمي في حل ما يعترضني من مشكلات.	4.27	0.645	85.4%	19	مرتفعة
A20	أواكب التطويرات الحديثة في العملية التعليمية.	4.26	0.713	85.2%	20	مرتفعة
A21	أستفيد من مخرجات التدريب في توظيف استراتيجيات التقييم من أجل التعلم لمتابعة تقدم الطلبة.	4.26	0.740	85.2%	21	مرتفعة
A28	أشارك في ورشات العمل عن بعد حول المنهاج.	4.26	0.641	85.2%	22	مرتفعة
A32	أحرص على متابعة المشروعات ونتائج الأبحاث العلمية.	4.26	0.685	85.2%	23	مرتفعة
A25	أستفيد من ورشات التدريب في توظيف أساليب التعليم والتعلم النشط العميق.	4.25	0.750	85.0%	24	مرتفعة
A15	أتعاون مع المعلمين الآخرين في تحليل المناهج الدراسية.	4.24	0.773	84.8%	25	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
A17	أتأمل في ممارساتي التربوية من أجل التطوير والتعديل.	4.23	0.689	84.6%	26	مرتفعة
A24	أوظف مخرجات حلقات النقاش في توفير بيئات تعلم آمنة للطلبة.	4.23	0.675	84.6%	27	مرتفعة
A31	أشارك في مجتمعات التعلم المهنية لتحسين تعليم الطلاب.	4.23	0.689	84.6%	28	مرتفعة
A33	أوظف مصادر المعرفة المتاحة في المدرسة والمجتمع في تصميم خطتي التدريسية.	4.23	0.703	84.6%	29	مرتفعة
A34	أحرص على حضور لقاءات تتعلق بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.	4.23	0.703	84.6%	30	مرتفعة
A16	أتواصل مع المختصين لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.	4.20	0.772	84.0%	31	مرتفعة
A10	أحرص على التشبيك مع متخصصين لفهم صعوبات التعلم (جسدية، عاطفية، سلوكية، نفسية، اجتماعية) والتي تعيق عملية تعلم الطلبة.	4.19	0.829	83.8%	32	مرتفعة
A23	أتعاون مع المتخصصين لتوظيف استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.	4.19	0.755	83.8%	33	مرتفعة
A4	أقوم بعمل أبحاث إجرائية لحل مشكلات تعترضني في عملي.	4.18	0.639	83.6%	34	مرتفعة
A7	أتابع مع أولياء الأمور مخرجات تعلم الطلبة.	4.18	0.825	83.6%	35	مرتفعة
A11	أشارك مع زملائي لتطوير معرفتي في بناء خطط واقعية.	4.18	0.751	83.6%	36	مرتفعة
	الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو التطوير المهني الذاتي	4.297	0.524	85.9%		مرتفعة

يتضح من الجدول (6.4) أن اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.297) ونسبة مئوية بلغت (85.9%)، وحصلت الفقرة (1) على أعلى درجة في مهارات التطوير المهني، والتي تنص على (أشارك في الورشات التي تعمق معرفتي بالمنهاج) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (5) التي تنص على (أحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إثراء معرفتي) تليها الفقرة رقم (26) التي تنص على (أحرص على توظيف التقييم بأنواعه (القبلي، البنائي، الختامي)) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (2) والتي تنص على (أشارك في ورشات التعلم المصغر لتطبيق استراتيجيات تعلم متمركزة حول المتعلم) وجاءت بدرجة مرتفعة.

بينما حصلت الفقرة (11) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (أشارك مع زملائي لتطوير معرفتي في بناء خطط واقعية) وجاءت بدرجة مرتفعة، تلتها الفقرة (7) التي تنص على (أتابع

مع أولياء الأمور مخرجات تعلم الطلبة) بدرجة مرتفعة، ثم الفقرة (4) التي تنص على (أقوم بعمل أبحاث إجرائية لحل مشكلات تعترضني في عملي) وجاءت بدرجة مرتفعة.

4.1.4 نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟
للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:
الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية

العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التطوير المهني الذاتي	ذكر	44	4.332	0.542	101	0.480	0.996
	أنثى	59	4.271	0.513			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.480) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية

العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التطوير المهني الذاتي	بكالوريوس فأقل	80	4.284	0.538	101	0.483	0.996
	ماجستير فأعلى	23	4.344	0.482			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.996) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.483	4.205	34	أقل من 5 سنوات	التطوير المهني الذاتي
0.330	4.445	24	5-15 سنة	
0.621	4.287	45	أكثر من 15 سنة	
0.524	4.297	103	المجموع	

تشير نتائج الجدول (9.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.229	1.498	0.408	2	0.816	بين المجموعات	التطوير المهني الذاتي
		0.272	100	27.250	داخل المجموعات	
			102	28.066	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.229)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

5.1.4 نتائج سؤال الدراسة الخامس

هل توجد علاقة إرتباطية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم اختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية السابعة :

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person_Correlations) لاختبار العلاقة بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول رقم (11.4)

جدول رقم (11.4) العلاقة بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل

الدلالة الإحصائية	قيمة (ر)	العلاقة بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل
0.001	**0.746	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11.4) أنه يوجد علاقة ارتباط إيجابية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.746) وبلغت الدلالة الإحصائية (0.001) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه كلما زاد امتلاك مهارات البحث الإجرائي زاد مستوى التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد علاقة ارتباطية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الاول

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع

5.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس

2.5 توصيات ومقترحات الدراسة

1.5 مناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت إلى معرفة واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، وفيما يلي عرضُ النتائج تبعاً للمتغيرات التابعة كما يلي:

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل؟

من خلال تحليل نتائج هذا السؤال تبين أنّ واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.23). ويرأي الباحث أنّ هذا يعود الى الدورات التدريبية التي تمت خلال الأعوام الماضية وخلال مقابلة نفذها الباحث مع منسقة مركز البحث والتطوير في المديرية اتضح أن معلمي العلوم خضعوا لدورة تدريبية حول مهارات البحث الإجمالي، كما أن طبيعة الأنشطة والمسابقات مثل مسابقة معرض العلوم والتكنولوجيا ومسابقة الباحث الصغير مع جامعة القدس وغيرها التي يكلف بها الطلبة والمعلمين تتطلب منهم تطبيق اتباع منهجية بحثية للتوصل لحلول للمشكلات والمواقف التي تعترضهم، وكيفية التعامل معها بشكل علمي ومنطقي يساعد لتجاوز هذه المشكلة وحلها .

وتبين أن مهارة تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي تصدرت قائمة مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم، ويعزى ذلك إلى أن الملاحظة للمعلمين هي ضمن صميم عملهم خلال مراقبة وتوجيه الطلبة، فكون الطلبة لديهم مشكلة في مفاهيم معينة في المادة هي أول ما يلاحظه المعلم ويحوّله إلى سؤال بحثي، وجاءت مهارة مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي قبل البدء بجمع البيانات في المرتبة الثانية، ويعزى ذلك إلى استيضاح للموضوع بشكل أكبر وفهمه بشكل أعمق ودراسة حوادث ومواقف سابقة مشابهة للمشكلة الحاصلة التي قد تساعد على التعامل مع المشكلة الحالية والتمكن من إيجاد حل لها، وجاءت مهارة صياغة أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس في المرتبة الثالثة ويعزى ذلك إلى حصر عناصر المشكلة وجمعها على شكل أسئلة للوصول إلى إجابات عنها، وعدم التشتت في مواضيع أخرى والتفكير والتركيز في المشكلة الأساسية ومحاورها الأساسية أيضاً.

وجاءت مهارة تحويل السؤال البحثي إلى فرضية في المرتبة الأخيرة ويعزى ذلك إلى قلة معرفة وخبرة المعلمين بصياغة وتنفيذ واختبار الفرضيات، وكيفية حسابها واختبارها في البحث الإجرائي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (آل مرزوق، 2022) ودراسة (أبو زيتون، 2021) والتي أظهرت ممارسة المعلمين لمهارات البحث الإجرائي بدرجة مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عساف،

2016) التي أظهرت امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي بدرجة متوسطة.

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

الفرضية الصفرية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم معلمي ومعلمات العلوم في مديرية جنوب الخليل يتعرضون لنفس الإعداد والتأهيل التربوي، وكذلك التحاقهم بالدورات التي يعقدها المشرفون التربويون في المديرية، إضافة إلى ذلك فإن جميع مدارس مديرية جنوب الخليل تتوفر فيها الإمكانيات بشكل قريب ومتشابه، مما أدى إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات تبعاً للجنس.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو علي والطراونة، 2020) ودراسة (أبو زيتون، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً للجنس، في حين تختلف مع نتائج دراسة (عساف، 2016) التي

أظهرت وجود فروق تبعاً للجنس في امتلاك مهارات البحث الإجرائي لصالح الذكور، وكذلك تختلف مع دراسة (آل مرزوق، 2022) التي أظهرت فروق لصالح الإناث.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى برامج التدريس المعتمدة ضمن سياسة الوزارة وبرامج التأهيل التربوي في الجامعة تتضمن اختيار المعلمين لمشكلة بحثية وتطبيقها بمنهجية علمية اعتماداً على أساليب وطرق البحث العلمي، التي تنعكس على معارف المعلمين ومهاراتهم في البحث الإجرائي بالدرجة نفسها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زينون، 2021) التي أظهرت عدم وجود اختلافات تبعاً للمؤهل العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو علي والطراونة، 2020) التي أظهرت وجود اختلافات في ممارسة مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ويعزو الباحث ذلك باعتبار أن جميع شرائح المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم خضعوا لنفس البرامج التدريبية الخاصة بتطبيق البحث العلمي بشكل عام والبحث الإجرائي بشكل خاص، لا سيما وأنه تم اعتماد التقويم الواقعي الأصيل والذي من ضمنه عمل الأبحاث بمنهجية علمية ضمن أسس النجاح والرسوب التي تم اعتمادها في السنوات الأخيرة في وزارة التربية والتعليم العام لجميع المراحل

3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ما اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة مرتفعة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى رغبة ودافعية المعلمين نحو تلبية احتياجاتهم الذاتية للرفع من مستوى أدائهم المهني، فاتجاه المعلمين نحو التطوير المهني الذاتي يكون بهدف الارتقاء بمستوى المعرفة

لديهم، وصقل مهاراتهم المهنية والعلمية وتعزيز الابتكار والابداع في العمل، إضافة إلى ذلك فإن التطوير المهني يحقق لدى المعلمين الثقة بالنفس.

وقد كانت مشاركة المعلمين في الورشات التي تعمق المعرفة بالمنهاج في المرتبة الأولى، وذلك يفسر اتجاه المعلمين نحو تحقيق الكفاءة والقدرة على امتلاك المهارات لتحقيق التميز في الأداء.

ثم جاءت الحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المرتبة الثانية وهذه النتيجة ترتبط باتجاه وزارة التربية والتعليم نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم، وإدراك معلمي العلوم لهذا الاتجاه وأهمية الاستفادة من التكنولوجيا في العملية التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، 2021) ودراسة (سردانة، 2017) التي أظهرت درجة مرتفعة من التطوير المهني الذاتي لدى المعلمين.

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وانبثقَ عن هذا السؤال الفرضياتُ الصفرية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

كشفت نتائج اختبار هذه الفرضية عن عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اتجاه المعلمين نحو التطوير المهني الذاتي يرتبط بتلبية حاجات نفسية لدى المعلمين بغض النظر عن جنسهم تمكنهم من تحقيق ذاتهم من خلال امتلاكهم للمهارات والمعارف، إضافة إلى ذلك فإن المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص يتجهون للتطوير المهني بهدف متابعة كل ما هو جديد ونقله إلى الطلبة، وكل ذلك يكون لدى المعلمين والمعلمات بالدرجة نفسها دون وجود فروق واختلافات، وتتفق هذه النتائج مع دراسة وتختلف مع دراسة

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة:

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

كشفت نتائج اختبار هذه الفرضية عن عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويبرر الباحث ذلك أن المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم نفس الرغبة والميول لتطوير مهاراتهم الذاتية سواء البحثية أو العلمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السادسة:

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كشفت نتائج اختبار هذه الفرضية عن عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين يحتاجون إلى التطوير المهني الذاتي، واتجاههم لتحقيق ذلك بكافة الوسائل المتاحة، بحيث لم تؤثر سنوات الخبرة لديهم على اختلاف اتجاهاتهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة.

5.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس:

هل توجد علاقة إرتباطية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل ؟

وانبثقَ عن هذا السؤال الفرضية الصفرية التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة:

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

بينت النتائج وجود علاقة ارتباط ايجابية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل.

ان للبحث الاجرائي دور كبير من ناحية مساعدة المعلم بان يسال نفسه كيف يمكن ان يحسن من عمله لكي يتمكن من مساعدة الاخرين من تحسين عملهم من عدة نواحي متمثلة في اقراره بان يكون واعيا بشكل كبير بكيفية فعل الأشياء التي يقوم بها والمساعدة على فهم الأمور والأوضاع في البيئة التي يكون موجود فيها بشكل اشمل، ومن خلال ذلك يساعده على تقييم عمله وتغييره اذا كان ضروريا ويساعده أيضا على فهم التأثيرات التي يقوم بها على الأشخاص والمعلمين الذين يعملون معه، وهذه التغيرات بدورها ان تؤثر على طريقة عمله الخاصة ويمكن كذلك ان تؤثر على من حوله من اشخاص ومعلمين يعملون معه وهذا له ارتباط كبير بالتطوير المهني الذاتي للمعلم.

وهذا يؤكد أن البحث الاجرائي يساهم في التطوير المهني ويساهم في توسيع المعرفة المهنية الخاصة لدى المعلم من خلال فحص الممارسات اذا كان يتوقعها المعلم من نفسه اثناء عمله، ومن خلال مشاركة البحث الاجرائي مع الاخرين والحديث مع المعلمين عنه فان من خلال ذلك يقوم بنوع من التقييم لعمله فمثلا كمعلم يمكن ان تظهر ما اذا كنت على حق في دعم الطلاب وكنت سببا في هذا الدعم، ومن خلال التطوير المهني الذاتي يمكن الحكم على عمل المعلمين من خلال توقعات الناس والاخرين والمعايير التي يضعونها وان التوجه للبحث الاجرائي يمكن التعرف على المعايير الخاصة لتطوير أداء المعلم مهنيا ذاتيا.

2.5 توصيات ومقترحات الدراسة

ركزت الدراسة الحالية على واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- التأكيد على امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، ومتابعة كل ما هو جديد بهذا الخصوص من خلال متابعة المشرفين التربويين للمعلمين.
- التأكيد على إدراك المعلمين لمفاهيم البحث الإجرائي، والخطوات التي يتبعها المعلمين في تنفيذ البحث لما له من دور في إظهار النتائج الحقيقية للطلبة.
- توفير مصادر المعرفة الالكترونية للمعلمين بما يتيح لهم تطوير مهاراتهم الذاتية من خلال الاطلاع على هذه المصادر بشكل ذاتي.
- الاهتمام بدعم المعلمين وتحفيزهم من خلال عمل مكافآت وتكريم للمعلمين الذين يظهرون اتجاهات لتطويرهم المهني الذاتي.
- التأكيد على امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي لما لذلك من دور في اتجاههم نحو التطوير المهني وتحقيق ذاتهم واتجاههم نحو التطوير.
- عمل المزيد من الدراسات والأبحاث بحيث تشمل هذه الدراسة جميع المعلمين في الضفة الغربية بما يمكن من تعميم نتائج هذه الدراسة بشكل أكبر.
- عمل المزيد من الدراسات والأبحاث لبحث العلاقة بين مهارات البحث الإجرائي ومستوى الأداء المهني للمعلمين.

- واوصي كل باحث يتطرق الى عنوان مشابه لعنوان رسالتي ان يتوسع في العينة واستخدام المقابلة كأداة اضافية للدراسة .

المصادر والمراجع

■ المراجع العربية:

أبو زيتون، وليد. (2021). ممارسة معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي وعلاقتها بأخلاقيات البحث العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو علي، محمد زهران، الطراونة، محمد حسن. (2020). درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (2)، المجلد (28)، ص ص 362-381.

آل مزوق، أحمد. (2022). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة تبوك للبحوث الإجرائية في ضوء معايير التطوير المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، السعودية.

بخاري، خلود. (2019). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، المجلد (35)، العدد (8)، ص ص 543-559.

بخيت، محمد؛ قاعود، إبراهيم. (2012). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (4)، المجلد (24)، ص ص 1487-1518.

بدير، كريم، وعبد الرحيم، هناء. (2014). التعلم الذاتي رؤية تطبيقية متقدمة، القاهرة، علم الكتب.

بلبول، عادل. (2017). مساهمة النظرية السلوكية في العملية التعليمية : دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

البلوي، عائشة. (2021). درجة توافر مهارات البحث الاجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية, *المجلة العربية للتربية النوعية*, العدد (18)، المجلد (5)، ص 41-58.

التراوري، إيسوف؛ التويجري، انس. (2018). ممارسة التطوير المهني بالمدارس العربية في بوركينا فاسو “*مجلة العلوم النفسية والتربوية*، العدد (3)، المجلد (4)، ص 252-275.

ثقفان، أروى عبد الله. (2013). *معوقات الاستفادة من نتائج البحوث التربوية لوزارة التربية والتعليم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جابر، عيسى. (2009). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمي المدرسة المتوسطة بالكويت، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، العدد (14)، ص 424-455.

الحريري، رافدة؛ الوادي، حسن؛ عبد الحميد، فاتن. (2017). *أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي*، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.

حشكي، صبحي. (2020). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية لخفض الشعور بالوحدة النفسية وتنمية الدافعية نحو الحياة لدى المعلمين المتقاعدين*، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

حمدان، محمد. (2015). *نظام البحث العلمي أسسه ومكوناته وتخطيطه*، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

الدليمي، عصام حسن. (2014). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.

الدوسري، محمد سعد حويل. (2018). *أهمية البحث الإجرائي في الميدان التربوي*. تاريخ الاطلاع:

1 نوفمبر 2018 م، الموقع <https://www.new-educ.com>

الدوسري، هذال ؛ الجبر، جبر. (2017). احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (112)، المجلد (28)، ص ص 233-260.

الزهيري، حيدر. (2017). **مناهج البحث التربوي**، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الأردن.

زيتون، عايش محمود. (2015). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط2، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالبيرخ، باسي. (2016). **سر النجاح في فنلندا : إعداد المعلمين**. بغداد، ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط.

سردانة، عماد. (2017). **فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

سليمان، عبد الرحمن. (2014). **مناهج البحث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الشايب، عبد الحافظ. (2009). **أسس البحث التربوي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

الطنيجي، فيصل. (2015). **كيفية اعداد البحث الاجرائي**، جائزة راس الخيمة، التميز التعليمي.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2011). **النمو والتنمية المهنية للمعلم**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، ميادة. (2010). **مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة بغداد**، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، تربية المعلم العربي وتأهيله، رؤى معاصرة.

العبيدي، محمد ؛ العبيدي ألاء. (2010). طرق البحث العلمي، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عثمان، أنجم ؛ أبو سن، أحمد. (2010). دور النظرية السلوكية في تطوير أداء العاملين، رسالة دكتوراة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

العجاجي، عبد اللطيف بن علي. (2017). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد (1)، المجلد (33)، ص 216-175.

عساف، محمود. (2016). درجة تقدير معلمي الثانوية بمحافظات غزة لاملاكهم مهارات البحث التربوي الاجرائي ورؤية مقترحة لتطويرها، رسالة الخليج العربي، العدد (146)، المجلد (38)، ص ص 71-53.

عطية، محيي الدين محمد. (2015). الصورة المنشودة للمعلم، عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

علي، هيام. (2017). البحوث الإجرائية مدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد (5)، (2)، ص 66-23.

العليان، فهد. (2011). تصور مقترح للتطور المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

عمر، حسام. (2010). البحوث الإجرائية كاستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر، مجلة العلوم التربوية، المجلد 18، العدد 1، ج 2، ص 103-59

العنزي، عبير موسى. (2021). واقع التطوير المهني الذاتي ومعوقاته لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، العدد (18)، المجلد (5)، ص ص 50-28.

الفهيد، هيلة. (2013). التنمية المهنية الذاتية لمديرات المراحل الابتدائية الاهلية في مدينة الرياض- نموذج مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والاشراف لتربوي، كليات الشرق العربي، الرياض.

قنديجي، عامر. (2013). منهجية البحث العلمي، دار اليازوري العلمية، الأردن.

المشهداني، سعد. (2019). دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

المقرن، انتصار. (2016). الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الأساسية على ضوء النظرية المعرفية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، العدد (9)، المجلد (5)، ص ص 265-283.

نجاه، شاهين. (2013). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الاجرائي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد44، جزء 4، ص211-244.

نوجنت، جليندا ومالك، شاكيل و هولينجسرت. (2012م). استخدام البحوث الإجرائية في تطوير مهارات القراءة والكتابة داخل الفصول الدراسية حول العالم - دليل عملي للبحوث الإجرائية لمعلمي القراءة والكتابة- ترجمة سامية البسيوني ، واشنطن : ذا جلويل أويراشن والمنظمة الدولية للقراءة.

وزارة التربية والتعليم، (2018): ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني، إطار الكفايات لدعم التطوير المهني للمعلم الفلسطيني.

▪ المراجع الأجنبية:

Ado, K. (2013). Action research: Professional development to help support and retain early career teachers. **Educational Action Research**, 21 (2), 131-146.

Al-Modallal, W. (2010). Data Collection Skills and Techniques in Social Science and Humanities: Political Science as a pattern. **Islamic University for Humanitarian Research journal**, 18(1), 739-750

Bill, A. (2015). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. **Teaching in Higher Education**, 10(2), 175-188.

Blaschke, L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning a review of heutagogical practice and self-determined learning **The international review of research in open and distance learning**, January 2012, 13(1), 57-71

Cabaroglu, N, Professional development through action research: Impact on self-efficacy, **Article in System** · June 2014·DOI: 10.1016/j.system.2014.03.003

Megginson, D& Whitaker, V. (2017).continuing professional development, London, chartered institute of personnel and development.

Mills, G. (2018). **Action Research: A Guide for the Teacher Researcher**, (6rd) Edition, United Kingdom, Person Education limited board, Harlow.

Morales, Marie (2016) Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review, **International Journal of Research in Education and Science**, v2 n1 p156-165.

Ozer, B,&Can, T&, Duran, M. (2020). Development of an Individual Professional Development Plan Proposal That is Based on Continuing Professional Development Needs of Teachers, **THE EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCHER DOI**, 10.31757/euer.334 .

Preven, Mahwish et al (2014) Impact of Teachers' Professional Development on Students' Performance, **International Journal of Industrial Distribution & Business** 5-3, 15-24

Titchen, A. (2015). original practice development and research Action research: genesis, evolution and orientations, **International Practice Development Journal**, (1) [1].

Twamley, Susan (2009) **Action Research and Its Impact on Teacher Efficacy: A Mixed Methods Case Study**, PHD thesis, Baylor University.

West, C. (2011). action research as a professional development activity, **arts education policy review**, 112: 89–94.

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أخي المعلم الكريم/ أختي المعلمة الكريمة:

تحية طيبة، وبعد:

تهدف هذه الاستبانة إلى عمل دراسة حول:

واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجرائي

في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص العلوم من جامعة القدس، لذا أمل منكم المساعدة في إنجاز هذه الدراسة عن طريق تعبئة الاستبانتين بكل دقة وموضوعية وشفافية، كما أرجو منكم التعاون باستكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانتين بوضع إشارة (□) أمام كل فقرة تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة وستستخدم المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

أرجو أن تتقبلوا فائق التحية والاحترام

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث: محمد سامي أحمد أبو زنيد

القسم الأول: بيانات أولية

الرجاء وضع رقم الإجابة المناسبة في المربع المقابل وفق ما ينطبق عليك:

1	الجنس	1. ذكر 2. أنثى
2	المؤهل العلمي	1. بكالوريوس فأقل 2. ماجستير فأعلى
3	سنوات الخبرة	1. أقل من 5 سنوات 2. (5-15) سنة 3. أكثر من 15 سنة

القسم الثاني: مهارات البحث الإجرائي

الرجاء وضع علامة (✓) في المكان الملائم، بما يتطابق مع وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا اوافق بشدة
	تحديد مشكلة البحث: هي عبارة عن تنقيح السؤال بحيث يمكن أن تبدأ عملية الحل أو تستمر وهي جزء من عملية حل المشكلات التي تتضمن العثور على المشكلة وحل المشكلة. تحديد المشكلة أو تأطير المشكلة تتضمن تطبيق التفكير النقدي.					
1	أحدّ المؤشّرات الأساسية التي تدل على وجود مشكلة بحثية.					
2	أستطيع تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي .					
3	أقوم بصياغة مشكلة البحث الإجرائي على شكل سؤال رئيسي.					
4	أقوم بإعداد أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون لها علاقة بمتغيرات الدراسة بشكل مباشر.					

					5	أختار مشكلة البحث الإجرائي من الواقع والحقيقة .
					6	أحدد مشكلة البحث بناء على الموقف الصفي.
					7	أصوغ أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس.
					8	أحدّد مشكلة البحث الإجرائي بوضوح ودقة.
صياغة الفرضيات: هي من أبرز الإجراءات الواجب تنفيذها في الرسائل أو البحوث العلمية، وهي إحدى الركائز التي تنطوي عليها أهمية من الناحية المنهجية والنظرية والعلمية؛ حيث يُخضع الباحث الفرضيات للاختبار والتقصّي والفحص، ومن ثم تفسير العلاقة بين المتغيرات.						
					9	أصوغ فرضيات بحثية ترتبط بموقف تعليمي.
					10	أحدّد الفرضيات بوضوح ودقة.
					11	أضع فرضيات بحثية قابلة للاختبار .
					12	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي مرتبطة بمشكلة البحث.
					13	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي بحيث تكون مرتبطة برؤية تربوية محددة.
					14	أحوّل سؤال البحث الإجرائي إلى فرضية.
جمع البيانات: هي عملية جمع وقياس المعلومات حول المتغيرات المستهدفة في نظام قائم، والذي يمكن الفرد بعد ذلك من الإجابة عن الأسئلة ذات الصلة وتقييم النتائج.						
					15	أقوم بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي قبل البدء بجمع البيانات.
					16	أحدّد نوع البيانات التي سأقوم بجمعها (كمية، نوعية).

					17	أستخدم أكثر من أداة عند جمع المعلومات المتعلقة بالبحث الإجمالي.
					18	أحدّد إطارًا زمنيًا محددًا لجمع البيانات عندما يتم تصميم البحث الإجمالي.
					19	أقوم بتعزيز مهاراتي في جمع البيانات من خلال الملاحظة.
تحليل البيانات: عملية تقييم البيانات باستخدام التفكير التحليلي والمنطقي لدراسة كلّ مُكوّن من مكونات بيانات البحث.						
					20	أجمع البيانات اللازمة للبحث الإجمالي.
					21	أصنّف البيانات عند تحليلها في البحث الإجمالي.
					22	أحلّل البيانات في البحث الإجمالي بعد تنظيمها.
					23	أراعي عند تفسير البيانات التوصل إلى المعنى المطلوب.
					24	أتبع منهجية تفكير منظّمة عند تحليل البيانات وتفسيرها.
					25	أوظف بعض الإحصاءات اللازمة لمعالجة البيانات .
النتائج: هي المحصلة النهائية المعبر عنها كميًا أو نوعيًا وقد تكون خسارة أو ربح أو ضرر أو فائدة أو قيمة ما. قد يكون هناك عدد من النتائج المحتملة حسب وجهة النظر، وقد تختلف أيضا النتيجة مع التاريخ.						
					26	أدعم النتائج النوعية متمثلة باقتباسات من ردود افعال الأفراد في البحث الإجمالي.
					27	أحدد التغيرات التي سأقوم بها في ضوء النتائج في البحث الإجمالي.
					28	أحدث تغيير في الواقع عند تطبيق النتائج المتعلقة بالبحث

					الإجرائي.	
					يقتصر البحث الاجرائي على معالجة مشكلة محددة.	29
					أضع توصيات متعلقة بشكل مباشر بالنتائج التي يتم التوصل اليها.	30
					أكتب تقريرًا نهائيًا بالنتائج.	31
					أبرز النتائج المرتبطة بسؤال البحث الإجرائي عند عرض النتائج.	32

القسم الثالث: التطوير المهني الذاتي

الرجاء وضع علامة (√) في المكان الملائم، بما يتطابق مع وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
في مجال ممارسات التخطيط						
1	أشارك في الورشات التي تعزز فهمي للمحتوى.					
2	أشارك في ورشات التعلم المصغر لتطبيق استراتيجيات تعلم متمركزة حول المتعلم.					
3	أحرص على حضور حصص عند معلمين مميزين.					
4	أقوم بعمل ابحاث اجرائية لحل مشكلات تعترضني في عملي.					
5	أحرص على حضور حصص نموذجية .					
6	أستفيد من مخرجات تقييم نشاطات التعلم في التخطيط لأنشطة التعلم الحالية.					
7	أتابع مع اولياء الامور مخرجات تعلم الطلبة.					
ممارسات تقديم الدرس وتنفيذه						
8	أتعاون مع زملاء اخرين في مناقشة فلسفة الكتب والمناهج واهدافها.					
9	اشترك في ورشات لفهم خصائص الطلبة التي تعزز التعلم الفعال لديهم.					
10	أحرص على التشبيك مع متخصصين لفهم صعوبات التعلم (جسدية، عاطفية، سلوكية، نفسية، اجتماعية) والتي تعيق					

					عملية تعلم الطلبة.
					11 أشارك مع زملائي لتطوير معرفتي في بناء خطط واقعية.
					12 أشارك في ورشات تطوير المناهج المدرسية.
					13 أشارك في ورشات لتطوير مهاراتي في استراتيجيات التعليم والتعلم.
ممارسات طرح الاسئلة					
					14 أشارك في ورشات إثرائية لاستخدام مصادر التعلم الفعال.
					15 أحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في اثراء معرفتي.
					16 أتواصل مع المختصين لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.
					17 أتعاون مع المعلمين الاخرين في تحليل المناهج الدراسية.
					18 أشارك في المؤتمرات التي تعنى بعملية التعلم مدى الحياة.
					19 أتأمل في ممارساتي التدريبية من اجل التطوير والتعديل.
					20 أستفيد من نتائج الابحاث في تعديل ممارساتي.
ممارسات التقويم					
					21 أستفيد من نتائج التغذية الراجعة حول مخرجات تعلم الطلبة في تطوير تعلمهم.
					22 أواكب التطويرات الحديثة في العملية التعليمية.
					23 أستفيد من مخرجات التدريب في توظيف استراتيجيات التقويم

					من اجل التعلم لمتابعة تقدم الطلبة.
					أحرص على توظيف المنهج العلمي في حل ما يعترضني من مشكلات.
					أتعاون مع المتخصصين لتوظيف استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
ممارسات ادارة البيئة الصفية					
					أوظف مخرجات حلقات النقاش في توفير بيئات تعلم آمنة للطلبة.
					أستفيد من ورشات التدريب في توظيف اساليب التعليم والتعلم النشط العميق.
					أستفيد من ورشات التدريب في توظيف مهارات التفكير.
					أحرص على توظيف التقييم بأنواعه (القبلي، البنائي، الختامي)
ممارسات توظيف الوسائل التعليمية					
					أوظف مصادر التعلم المتاحة (تكنولوجيا التعليم وضيوف من المجتمع المحلي والمكتبة المدرسية)
					أشارك في ورشات العمل عن بعد حول المنهاج.
					أشارك مع زملائي مناقشة القضايا التربوية.
					أحرص على حضور الندوات العلمية.
					أبحث في الانترنت عن حلول لمشكلات تعترضني.

شكراً جزيلاً لتعاونكم

ملحق (2)

أسماء المحكمين

الرقم	المحكم	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
2	د. محسن عدس	جامعة القدس
3	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
4	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة/ فرع الخليل
5	د. فريال عمرو	جامعة القدس المفتوحة
6	د. أسمهان التلاحمة	جامعة القدس المفتوحة
7	أ. يوسف عدوي	جامعة بيت لحم
8	د. أحمد برهوم	جامعة بيت لحم
9	د. جهان عودة	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
10	د. نضال غوادرة	جامعة الخليل
11	أ. أكرم شذفان	جامعة القدس المفتوحة/ نائب مدير مدرسة نكور الوكالة الفوار
12	د. منذر ربيعي	جامعة الخليل
13	د. نكريات طرشان	مشرفة تربوية في وكالة الغوث
14	د. سناء ابوغوش	جامعة الخليل

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية
بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية الدراسات العليا

أخي المعلم الكريم/ أختي المعلمة الكريمة:

تحية طيبة، وبعد:

تهدف هذه الاستبانة إلى عمل دراسة حول:

واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجرائي

في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص العلوم من جامعة القدس، لذا
أمل منكم المساعدة في إنجاز هذه الدراسة عن طريق تعبئة الاستبانتين بكل دقة وموضوعية وشفافية،
كما أرجو منكم التعاون باستكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانتين بوضع
إشارة (√) أمام كل فقرة تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة وستستخدم
المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

أرجو أن تتقبلوا فائق التحية والاحترام

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث: محمد سامي أحمد أبو زنيد

القسم الأول: بيانات أولية

الرجاء وضع رقم الإجابة المناسبة في المربع المقابل وفق ما ينطبق عليك:

1	الجنس	1. ذكر 2. أنثى
2	المؤهل العلمي	1. بكالوريوس فأقل 2. ماجستير فأعلى
3	سنوات الخبرة	1. أقل من 5 سنوات 2. (5-15) سنة 3. أكثر من 15 سنة

القسم الثاني: مهارات البحث الإجرائي: هي قدرة معلمي العلوم على استخدام البحث الاجرائي بدقة وبشكل صحيح وممارسة المهارات التالية مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارة التأمل وصياغة فرضيات لحل المشكلة، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة تحليل وجمع المعلومات، ومهارة الاجراء والملاحظة واستخلاص النتائج والتقويم.

الرجاء وضع علامة (√) في المكان الملائم، بما يتطابق مع وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أقوم بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بالبحث الإجرائي قبل البدء بجمع البيانات.					
2	أستطيع تحويل الملاحظة إلى سؤال في البحث الإجرائي .					
3	أقوم بصياغة مشكلة البحث الإجرائي على شكل سؤال رئيسي.					
4	أقوم بإعداد أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون لها علاقة بمتغيرات الدراسة بشكل مباشر.					
5	أختار مشكلة البحث الإجرائي من الواقع والحقيقة .					
6	أحدد مشكلة البحث بناء على الموقف الصفي.					
7	أصوغ أسئلة البحث الإجرائي بحيث تكون قابلة للقياس.					
8	أحدّد مشكلة البحث الإجرائي بوضوح ودقة.					
9	أصوغ فرضيات بحثية ترتبط بموقف تعليمي.					
10	أحدّد الفرضيات بوضوح ودقة.					
11	أضع فرضيات بحثية قابلة للاختيار .					
12	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي مرتبطة بمشكلة البحث.					
13	أصوغ فرضيات البحث الإجرائي بحيث تكون مرتبطة برؤية تربوية محددة.					
14	أحوّل سؤال البحث الإجرائي إلى فرضية.					
15	أحدّد المؤشّرات الأساسية التي تدل على وجود مشكلة بحثية.					
16	أحدّد نوع البيانات التي سأقوم بجمعها (كمية، نوعية).					
17	أقوم بتعزيز مهاراتي في جمع البيانات من خلال الملاحظة.					

					18	أحدّد إطارًا زمنيًا محددًا لجمع البيانات عندما يتم تصميم البحث الإجرائي.
					19	أستخدم أكثر من أداة عند جمع المعلومات المتعلقة بالبحث الإجرائي.
					20	أجمع البيانات اللازمة للبحث الإجرائي.
					21	أصنّف البيانات عند تحليلها في البحث الإجرائي.
					22	أحلّل البيانات في البحث الإجرائي بعد تنظيمها.
					23	أراعي عند تفسير البيانات التوصل إلى المعنى المطلوب.
					24	أتبع منهجية تفكير منظمة عند تحليل البيانات وتفسيرها.
					25	أوظف بعض الإحصاءات اللازمة لمعالجة البيانات .
					26	أدعم النتائج النوعية متمثلة باقتباسات من ردود افعال الأفراد في البحث الإجرائي.
					27	أحدد التغيرات التي سأقوم بها في ضوء النتائج في البحث الإجرائي.
					28	أحدث تغيير في الواقع عند تطبيق النتائج المتعلقة بالبحث الإجرائي.
					29	يقتصر البحث الإجرائي على معالجة مشكلة محددة.
					30	أضع توصيات متعلقة بشكل مباشر بالنتائج التي يتم التوصل إليها.
					31	أكتب تقريرًا نهائيًا بالنتائج.
					32	أبرز النتائج المرتبطة بسؤال البحث الإجرائي عند عرض النتائج.

القسم الثالث: التطوير المهني الذاتي: المقصود به العمل على تطوير وتحسين أنفسهم وتغيير وتحسين اساليبهم وطرق تعاملهم في عملهم ومع طلابهم ومع زملائهم بشكل أفضل وبشكل صحيح.

الرجاء وضع علامة (√) في المكان الملانم، بما يتطابق مع وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشارك في الورشات التي تعمق معرفتي بالمنهاج.					
2	أشارك في ورشات التعلم المصغر لتطبيق استراتيجيات تعلم متركزة حول المتعلم.					
3	أحرص على حضور حصص عند معلمين مميزين.					
4	أقوم بعمل أبحاث إجرائية لحل مشكلات تعترضني في عملي.					
5	أحرص على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إثراء معرفتي.					
6	أستفيد من مخرجات تقييم نشاطات التعلم في التخطيط لأنشطة التعلم الحالية.					
7	أتابع مع أولياء الأمور مخرجات تعلم الطلبة.					
8	أتعاون مع زملاء آخرين في مناقشة فلسفة الكتب والمناهج وأهدافها.					
9	أشارك في ورشات لفهم خصائص الطلبة التي تعزز التعلم الفعال لديهم.					
10	أحرص على التشبيك مع متخصصين لفهم صعوبات التعلم (جسدية، عاطفية، سلوكية، نفسية، اجتماعية) والتي تعيق عملية تعلم الطلبة.					
11	أنتشارك مع زملائي لتطوير معرفتي في بناء خطط واقعية.					
12	أشارك في ورشات لتطوير مهاراتي في استراتيجيات التعليم والتعلم.					
13	أشارك في ورشات إثرائية لاستخدام مصادر التعلم الفعال.					

					أشارك في الندوات التي تعنى بعمليتي التعليم والتعلم.	14
					أتعاون مع المعلمين الآخرين في تحليل المناهج الدراسية.	15
					أتواصل مع المختصين لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.	16
					أتأمل في ممارساتي التربوية من أجل التطوير والتعديل.	17
					أستفيد من نتائج الأبحاث في تحسين ادائي.	18
					أستفيد من نتائج التغذية الراجعة حول مخرجات تعلم الطلبة في تطوير تعلمهم.	19
					أواكب التطويرات الحديثة في العملية التعليمية.	20
					أستفيد من مخرجات التدريب في توظيف استراتيجيات التقييم من أجل التعلم لمتابعة تقدم الطلبة.	21
					أحرص على توظيف المنهج العلمي في حل ما يعترضني من مشكلات.	22
					أتعاون مع المتخصصين لتوظيف استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.	23
					أوظف مخرجات حلقات النقاش في توفير بيئات تعلم آمنة للطلبة.	24
					أستفيد من ورشات التدريب في توظيف أساليب التعليم والتعلم النشط العميق.	25
					أحرص على توظيف التقييم بأنواعه (القبلي، البنائي، الختامي).	26
					أوظف مصادر التعلم المتاحة (تكنولوجيا التعليم وضيوف من المجتمع المحلي والمكتبة المدرسية).	27
					أشارك في ورشات العمل عن بعد حول المنهاج.	28
					أنتشارك مع زملائي مناقشة القضايا التربوية.	29
					أبحث في الانترنت عن حلول لمشكلات تعترضني.	30

					أشارك في مجتمعات التعلم المهنية لتحسين تعليم الطلاب.	31
					أحرص على متابعة المشروعات ونتائج الأبحاث العلمية.	32
					أوظف مصادر المعرفة المتاحة في المدرسة والمجتمع في تصميم خطتي التدريسية.	33
					أحرص على حضور لقاءات تتعلق بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.	34
					أتواصل مع الزملاء لتحقيق الفهم الثقافي والوعي بالقضايا العالمية.	35
					أبادر دائماً لتقديم أفكار تطويرية للعمل.	36

شكراً جزيلاً لتعاونكم

فهرس الملاحق

- 113 ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولى
- 121 ملحق (2) أسماء المحكمين
- 122 ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية

فهرس الجداول

- جدول (1.2) مقارنة بين البحث الاجرائي والبحث العادي.....23
- جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس:69
- جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:.....70
- جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.....71
- جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.....74
- جدول (9.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة79
- جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل، مرتبة تنازلياً .81
- جدول (2.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس83
- جدول (4.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة85
- جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي العلوم المرحلة الاساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة86
- جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل، مرتبة تنازلياً86

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الجنس 89

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي 90

جدول (9.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة 91

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة 92

جدول رقم (11.4) العلاقة بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل 93

فهرس المحتويات

أ.....	إقرار
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	ملخص:
2.....	الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها
2.....	1.1 مقدمة
4.....	2.1 مشكلة الدراسة:
4.....	3.1 أهداف الدراسة:
5.....	4.1 أسئلة الدراسة:
6.....	5.1 فرضيات الدراسة:
8.....	6.1 أهمية الدراسة:
8.....	7.1 حدود الدراسة:
9.....	8.1 مصطلحات الدراسة:
12.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12.....	1.2 الإطار النظري:
12.....	مقدمة
12.....	1.1.2 المحور الأول: مهارات البحث الاجرائي:
13.....	1.1.1.2 مفهوم البحث الاجرائي
14.....	2.1.1.2 مهارات البحث الاجرائي:
15.....	3.1.1.2 مبررات البحوث الإجرائية وأهميتها
16.....	4.1.1.2 خطوات البحث الاجرائي ومستوياته
20.....	5.1.1.2 مسلمات البحث الاجرائي
22.....	7.1.1.2 مجالات البحث الاجرائي
23.....	8.1.1.2 التمييز بين البحث الاجرائي والبحوث الأخرى
24.....	9.1.1.2 معايير البحث الاجرائي الجيد

10.1.1.2	معايير المشكلة بالبحث الاجرائي	1.....
11.1.1.2	أدوات جمع البيانات بالبحث الاجرائي	1.....
12.1.1.2	تقرير البحث الاجرائي	7.....
2.1.2	المحور الثاني: التطوير المهني الذاتي	8.....
1.2.1.2	المقدمة	8.....
2.2.1.2	مفهوم التطوير المهني	34.....
3.2.1.2	مفهوم التطوير الذاتي	35.....
4.2.1.2	اهداف التطوير المهني الذاتي للمعلمين	36.....
5.2.1.2	خصائص التطوير المهني الذاتي	36.....
6.2.1.2	مبررات التطوير المهني الذاتي	37.....
7.2.1.2	نظريات التطوير المهني	38.....
8.2.1.2	النظريات الرئيسية للتطور المهني الذاتي	38.....
2.7.2.1.2	النظريات الفرعية للتطوير المهني الذاتي:	43.....
8.2.1.2.	نماذج واستراتيجيات التطوير المهني الذاتي	47.....
1.8.2.1.2	دور إدارة المدرسة في التطوير المهني	48.....
9.2.1.2	أساليب تقويم الأداء المهني	49.....
	مجالات التطوير المهني:	50.....
11.2.1.2	التطوير المهني للمعلم الفلسطيني	52.....
1.11.2.1.2	ما هو ملحق التطوير المهني للمعلم الفلسطيني (PTPDI)	52.....
3.11.2.1.2	ماذا يعني ملحق التطوير المهني بالنسبة للمعلمين	54.....
4.11.2.1.2	كيف يمكن استخدام ملحق التطوير المهني	55.....
2.2	الدراسات السابقة	57.....
1.2.2	أولاً: الدراسات العربية	57.....
2.2.2	ثانياً: الدراسات الاجنبية:	61.....
3.2	التعقيب على الدراسات السابقة:	65.....
69	الفصل الثالث الطريقة والاجراءات	69.....

69	1.3 منهج الدراسة
69	2.3 مجتمع الدراسة
70	3.3 عينة الدراسة
70	4.3 أدوات الدراسة
	1.4.3 استبانة لقياس واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الاجرائي
70	في مديرية تربية جنوب الخليل:
71	1.1.4.3 صدق الأداة:
73	2.1.4.3 ثبات الأداة:
	2.4.3 استبانة لقياس اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا نحو التطوير المهني الذاتي
73	في مديرية تربية جنوب الخليل:
74	1.2.4.3 صدق الأداة:
76	2.2.4.3 ثبات الأداة:
76	5.3 اجراءات الدراسة
77	6.3 متغيرات الدراسة
81	الفصل الرابع
81	1.4 نتائج الدراسة
81	1.1.4 نتائج سؤال الدراسة الأول:
83	2.1.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني:
86	3.1.4 نتائج سؤال الدراسة الثالث:
89	4.1.4 نتائج سؤال الدراسة الرابع:
92	5.1.4 نتائج سؤال الدراسة الخامس
95	الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات
95	1.5 مناقشة النتائج:
95	1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول:
97	2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

99	3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:
100	4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:
102	5.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس:
104	2.5 توصيات ومقترحات الدراسة
106	المصادر والمراجع
113	الملاحق
129	فهرس الملاحق
130	فهرس الجداول
132	فهرس المحتويات