كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

إعـــــــداد

أ/ عبداللطيف بن علي العجاجي.

قسم السياسات التربوية – كلية التربية

جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية.

E-MAIL: alajaji1@gmail.com

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الأول – يناير ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المقدمة

يتميز العصر الذي نعيشه اليوم عما سبقه من العصور بالتغير والتطور السريعين في كافة المجالات وخاصة في تقنيات الاتصال وخدمات المعلومات وكان لهذا التطور والتقدم التقني خاصة بعد ظهور شبكة الانترنت تأثيراً كبيراً في كافة مجالات الحياة فقد ربطت العالم بعضه ببعض وأصبحت المعلومات والأحداث تنتقل إلى أقصى مكان في العالم في جزء من الثانية وباتت هذه التقنيات مطلباً من مطالب هذا العصر الذي اتسم بها وبدأ يستخدمها في كافة عمليات الإنتاج والتطوير.

وقد أدَّى الطلب المتزايد على التدريب –بسبب الانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة في كافة التخصصات والمهن– وكذلك المشكلات والصعوبات التي تواجه النمط التقليدي منه أدَّى إلى إعادة النظر في نظم التدريب التقليدية من أجل التكيف مع المتغيرات وسد الحاجة المتزايدة للتدريب، وقاد إلى توظيف تقنيات الاتصال الحديثة في التطوير واستخدام نمط اخر وهذا النمط من التطوير يتيح الفرصة لآلاف العاملين من الاستفادة من البرامج التطويرية من مواقع عملهم أو مكاتبهم أو حتى منازلهم .

ويعتبر التطوير المهني الذاتي من أهم مداخل التطوير المهني والذي أخذ بالانتشار في معظم المؤسسات الحكومية والخاصة في الدول المتقدمة، حيث تشير الدراسات إلى حدوث نقلة نوعية في مجال التطوير المهني في نهاية القرن العشرين حيث انتقل من المفهوم الضيق وهو التدريب التقليدي إلى مفهوم واسع وشامل وهو التطوير المهني الذاتي، والذي يعتمد فيه الموظف على ذاته لاكتساب أو تطوير مهارات أو خبرات أو اتجاهات أو معلومات جديدة يرفع من خلالها مستواه بصورة شاملة ومستمرة (العليان، ٢٠١١م)، وقد اعتبر العديد من الخبراء أن التطوير المهني الذاتي أحد أهم جوانب النمو المهني التي تمكن الموظف من مواكبة معطيات العصر، حيث يسعى الموظف بدوافع ذاتية للبحث عن ما يستجد في مهنته، ويحاول تطوير أدائه بشكل مستمر يتوافق مع المتطلبات المهنية والعلمية المتسارعة، إضافة إلى أن التطوير المهني الذاتي يراعي خصائص الموظفين النفسية والاجتماعية والبدنية.

ومع هذه المميزات وغيرها للتطوير المهني الذاتي وفي ظل الأساليب التقليدية في تدريب الموظفين في المملكة العربية السعودية وما تعانيه من محدودية قنوات التدريب وقلة الفرص التدريبية المتاحة تكون الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في هذه الأساليب المستخدمة، ويأتي في مقدمة القطاعات الحكومية التي يجب إعادة النظر في أساليب التدريب لديها وزارة التعليم لأنها من أكثر القطاعات الحكومية من حيث عدد الموظفين – المعلمين – ولانتشار موظفيها في كافة مدن وقرى المملكة المترامية الأطراف ولضرورة توفير الفرص التدريبية لكافة المعلمين والمعلمات من أجل المساهمة في النمو المعرفي والمهني لهم وبالتالي تحسين أدائهم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة وفاعلية، وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة للتعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التدريب التربوي بصفتهم المسئولين عن عمليات التطوير المهني للمعلمين من حيث التخطيط وبناء الحقائب التدريبية والتنفيذ والتقويم وكذلك لاطلاعهم المباشر على المشكلات التدريبية التي قد تواجه العملية التدريبية بحكم انتشارهم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يعد التطوير المهني الذاتي من أهم أساليب التطوير المهني التي تواكب الاحتياجات التدريبية والتطورات العلمية المتسارعة وذلك لتنوع وتعدد تقنياته وأساليبه إضافة إلى ما يتمتع به من مرونة في الزمان والمكان والمحتوى، ولعل أبرز ما يميز التطوير المهني الذاتي ارتباط عملية التدريب والتطوير باحتياجات الفرد المهنية والوظيفية ومراعاة مستوى قدراته وخبراته، وهذه المميزات وغيرها جعلت العديد من المؤسسات الحكومية والخاصة في كثير من الدول تأخذ به كخيار استراتيجي لتطوير موظفيها.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في التطوير المهني للمعلمين من خلال تطوير وإنشاء مراكز التطوير المهني في المناطق والمحافظات إلاَّ أن بعض الدرسات أشارات إلى أن التطوير المهني بوضعه الحالي التقليدي يعاني الكثير من الصعوبات والمشاكل والتي منها "تعذر استيعاب الأعداد المطلوب تدريبها من المعلمين وندرة الكفاءات المتخصصة في مجال تدريب المعلمين وعدم اختيار الوقت المناسب لتنفيذ بعض البرامج التدريبية" (رواس،٢٠٠١م، ص٣٩،ص١١٦) وكذلك "افتقار البرامج التدريبية للفاعلية وإن وجدت فهي لا ترقى للمستوى المأمول"(الذيابي،٢٠٠٦م،ص٧٣٠) وفي دراسة(السنبل،٢٠٠٣م،ص٦٠) أشار إلى أن تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة لا يزال دون مستوى الطموحات إذ إن قلة من المعلمين يحظون بنوع من التدريب بين سنوات متباعدة تمتد في كثير من الحالات أكثر من العقد والعقدين بسبب محدودية قنوات تدريب المعلمين وأشار أيضاً إلى أن الطرق التقليدية في تدريب المعلمين والمعلمات في ظل أعدادهم الكبيرة لن تحقق الأهداف المطلوبة.

ونظراً لوجود العديد من الصعوبات التي تواجه برامج التطوير المهني للمعلمين، ومع المميزات العديدة للتطوير المهني الذاتي يرى الباحث أن السبيل إلى التغلب على هذ الصعوبات وعلى جوانب الضعف قد يكون من خلال تبني وتفعيل مداخل تدريبية وتطويرية متنوعة ومبتكره تواكب التغيرات العلمية والتقنية ويأتي في مقدمة هذه الأساليب أسلوب التطوير المهني الذاتي، وقد توصلت عدد من الدراسات ومنها دراسة (كعكي وزرعة،٢٠١٢م) ودراسة (نصر وعلي، ٢٠١٢م) ودراسة (غالب وعالم، ٢٠٠٨م) ودراسة (ال زاهر ،٢٠٠٥م) ودراسة (الحربي، ٢٠٠٦م) توصلت في مجملها إلى أن التطوير المهني الذاتي بأنماطه المتعددة يعتبر من أهم أساليب التطوير المهني للمعلمين في التعليم العام والتعليم الجامعي ، وأوصت بعض هذه الدراسات بتبني مدخل التطوير المهني الذاتي كآلية من آليات الارتقاء بجودة التنمية المهنية، وقد أصبح أسلوب التطوير المهني الذاتي من الأساليب الفاعلة والمؤثرة في تحسين وتطوير أداء العاملين في معظم المؤسسات التعليمية والتربوية، ونتيجة لعدم تفعيل هذا الأسلوب وعدم الأخذ به في وزارة التعليم رغم أهميته وفاعليته – كما تشير بعض الدراسات – وكذلك نتيجة لعدم احتواء البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب التربوي بإدارت التعليم بالمناطق والمحافظات على التدرب على مهارات التطوير الذاتي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الخبرة العملية في التدريب التربوي.

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة من خلال ما يلي :

- أهمية عملية التطوير المهني للمعلمين كركيزة من ركائز تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية
- يُؤمّل من هذه الدراسة الاسهام في إثراء أدبيات التطوير المهني الذاتي للمعلمين.
- يُؤمّل أن تساعد هذه الدراسة صناع القرار في وزارة التعليم والقائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في تبني أدوات جديدة وغير تقليدية لتطوير التعليم من خلال تفعيل أسلوب التطوير المهني الذاتي.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

٢. هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الخبرة العملية في التدريب التربوي.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على جميع مشرفي ومشرفات التدريب التربوي في إدارات التعليم التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على جميع مشرفي ومشرفات التدريب التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٦٧٩) مشرفاً ومشرفة (وزارة التعليم،٢٠١٥م).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي٢٠١٥/٢٠١٦م.

مصطلحات الدراسة

التطوير المهني: يُعرف التطوير المهني بأنه "عملية مؤسسية تهدف لتغيير مهارات ومواقف وسلوك المعلم لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات المنظمة التعلمية وحاجات انفسهم" (حداد،٢٠٠٤م، ص٢٣).

التطوير المهني الذاتي: يُعرف التطوير المهني الذاتي بأنه "كل الجهود المبذولة ذاتياً من قبل المعلم لاكتساب أو تطوير مهارات أو خبرات أو اتجاهات أو معلومات جديدة يرفع من خلالها مستواه بصورة شاملة ومستمرة" (العليان،٢٠١١م، ص٢٣)

ويقصد بالتطوير المهني الذاتي في هذه الدراسة بأنه الجهد أو النشاط الذي يقوم به المعلم بدافع ذاتي للمساهمة في تحسين ورفع مستوى أداءه الأكاديمي والمهني.

مشرفو التدريب التربوي : يقصد بمشرف التدريب التربوي في هذه الدراسة الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التعليم في إحدى إدارات التعليم التابعة لها بناء على مؤهلات وخبرات معينة تؤهله للقيام بعمله و المساهمة في التنمية المهنية للعاملين وتحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية (الشمري،٢٠٠٦،ص٧).

الإطار النظري

التطوير المهني الذاتي

مقدمة

أكدت العديد من الدراسات أهمية التطوير المهني الذاتي كأحد أهم مداخل التطوير المهني في كونه يتيح للفرد الاستقلالية والاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وهذا ما اشار اليه (خليل، ٢٠٠٦م،١٨٦) الذي يرى أن التعلم الذاتي المستقل ينبع من الإيمان بقدرات الإنسان الذاتية فالتعلم الموجه ذاتياً تكون فيه المبادرة من المتعلم نفسه أولا ثم بمساعدة الآخرين ويشير (يوسف، ٢٠٠٥م، ٩٣) أن التطوير المهني للمعلم ليس مجرد برامج للتدريب فقط تفرضها الجامعة، ولكنها تتعدى ذلك لبرامج فردية ومؤسسية تساعد المعلم على إعداده لتعليم مستمر والانفتاح على الأفكار والرؤى الجديدة، وتنمي فيه روح الفريق الواحد والعمل الجماعي.

وتنبع أهمية التطوير المهني الذاتي للمعلمين من أهمية التطوير المهني لهم حيث يحتل التطوير المهني أهمية كبيرة نظراً للدور الكبير الذي يقدمه في تطوير العملية التعليمية وتشير معظم الدراسات إلى ان التطوير المهني للمعلم يعد الركيزة الأساسية في تطوير العلمية التعليمة والتربوية.

مفهوم التطوير المهني

فيعرَف التطوير المهني بأنه عمليات مؤسسية تهدف لتحسين مهارات المعلم وسلوكهم في مجال اعداد المواد الدراسية وتنظيمها وطرائق تدريسها واستخدام تقنيات التعليم والتقويم والتدريب على مهارات البحث العلمي والاستشارات، والتدريب على بعض المهارات الادارية المتوقع اسنادها له (السالوس، ٢٠٠٤م، ١٢٢).

ويعرف (المهيري وابوعالي، ٢٠٠٥م، ٦) التطوير المهني بأنه عملية مؤسسية وفردية تهدف لتنمية سلوك وتفكير الموظف ليكون أكثر كفاءة وفاعلية لتحقيق الأدوار المنوطة به.

ويتضح مما سبق أن التطوير المهني للمعلم عبارة عن عمليات مقصودة ومنظمة ومستمرة تهدف لرفع أداء المعلم المهني من خلال أساليب متنوعة ومتعددة كالورش العلمية والمؤتمرات والندوات والبحوث العلمية وغيرها.

مفهوم التطوير المهني الذاتي

يُعَّرف التطوير المهني الذاتي بأنه تخطيط فردي يشمل سلسلة حلقية واضحة منظمة من أنشطة الممارسة والتأمل والتقويم العقلاني تمكن الموظف من الوصول إلى فرص للتطوير المهني تقابل احتياجاته وأهدافه التطويرية (Speck & Knipe, 2005, 76).

ويعرفه (أحمد، ١٩٩٠م، ٥٥) بأنه كل جهد هادف يقوم به الفرد بمبادرة ذاتية ويتضمن تحديث وإثراء معلوماته ومهاراته واتجاهاته من أجل الارتقاء بعمله.

وتعرف (قستي، ٢٠٠٨م، ٢١) التطوير المهني الذاتي بأنه عبارة عن تخطيط استراتيجي يدركه و يقوم به الفرد أثناء الخدمة يهدف إلى الربط بين التنظير والممارسة، ويتضمن سلسلة متصلة من الممارسات التطبيقية والتأملية، وتقويم عقلاني يؤدي إلى البحث عن ممارسات وفرص وأساليب جديدة تقابل احتياجاته المهنية المتجددة.

ويتبين مما سبق إلى أنه بالرغم من تعدد مفاهيم التطوير المهني الذاتي إلى انها تتمحور حول دافعية الفرد الذاتية للتطوير ومما سبق فإنه يمكن النظر إلى التطوير المهني الذاتي للمعلم على أنه مجموعة من الانشطة التي يقوم بها بمبادرة ودوافع ذاتية وبتعاون من المجتمع الأكاديمي لتلبية احتياجاته وأهدافه للرفع من مستوى أدائه الأكاديمي والمهني.

أهداف التطوير المهني الذاتي للمعلمين

هناك العديد من الأهداف الخاصة بالتطوير المهني الذاتي التي يسعى لتحقيقها ذكرها كل من (العليان، ٢٠١١م، ٢٨_٣٠) و(الفهيد، ٢٠١٣م، ١٦-١٧) ومنها:

١. تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة للمعلم.

٢. منح الفرد الاستقلالية والاعتماد على الذات وتكوين اتجاهات ايجابية نحو ذاته.

٣. مواكبة التطورات العلمية المتسارعة، والوقوف على احدث النظريات والدراسات والبحوث.

٤. تلافي ومعالجة جوانب القصور في اساليب التطوير المهني.

٥. إعداد الفرد للمستقبل وتدريبه على حل المشكلات

٦. توفير بيئة خصبة للإبداع وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.

٧. توفير قدر من الحرية الأكاديمية للمعلم من حيث أنه لا يرتبط بزمان أو مكان ومن حيث حرية اختيار المواضيع وطرق التعلم والتطوير

٨. بناء مجتمع مثقف دائم التعلم.

خصائص التطوير المهني الذاتي

للتطوير المهني الذاتي عددًا من الخصائص التي تميزه عن غيره من مداخل التطوير أورد كل من (بدير وعبدالرحيم، ٢٠١٤م، ١٧-١٩) عدداً من خصائص التطوير الذاتي منها:

- مراعاة الخطو الذاتي للمتعلم وتعني بها السير في التعليم حسب القدرة الذاتية للمتعلم في تحصيل المعرفة وتحقيق الأهداف ويترك تحديد زمن تعلمه استعداده وحاجته في الإنجاز.
- مراعاة التوجيه الذاتي ويقصد بذلك إعطاء الحرية للمتعلم في تقرير ما يريد أن يتعلمه فلا يمكن للمتعلم أن يتعلم شيئاً بدون أن يكون بحاجته أو بدون رغبته.
- التقويم الذاتي حيث يعد التقويم الذاتي من أهم الخصائص التي تميز التطوير الذاتي ويحقق لدى المتعلمين الاستقلالية.

- مراعاة رغبة المتعلم في معرفة كيفية التعلم حيث لا يكفي من خلال التعلم أن تساعد على نقل المعرفة للمتعلمين دون إدراك لرغبة المتعلم في اكتشاف خصائصه والتوصل إلى ما يوجد في نفسه من إمكانيات وخبرات وخصائص يكون من شأنها العمل على تحقيق ذاته وهذا ما يؤكد عليه التطوير الذاتي.
- تطوير أهداف عملية التعلم وتحديد أهداف واقعية لكل متعلم تتناسب مع حاجاته وقدراته.
- توفير دافعية قوية للمتعلم من خلال التنويع في اساليب التطوير والتعلم والنشاطات والأهداف.
- معالجة مشكلة الفروق الفردية، فالتطوير الذاتي يلائم السرعات المختلفة للتعلم، ويحدد مستويات التعلم لدى المتعلم إلى جانب المساعدة على التركيز وطول مدة احتفاظ واتقان المتعلم للخبرة المتعلمة وكذلك انتقال أثر التدريب ودافعية التعلم.

مبررات التطوير المهني الذاتي

وهناك عدد من المبررات الخاصة بالتطوير المهني الذاتي للمعلمين منها:

- قصور وضعف برامج التطوير المهني للمعلمين في وزارة التعليم 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 إنه يعتبر من اهم آليات الارتقاء بجودة التطوير المهني.
- توليد الثقة بالنفس وتحقيق الذات واحداث تأثيرات ايجابية نحو المهنة الاكاديمية ونحو الذات ونحو الاخرين (الفهيد، ٢٠١٣م، ١٧).
- انتشار وظهور مفهوم التعلم المستمر مدى الحياة وحاجة المعلمين المستمرة للتطوير.
- بناء مجتمع المعرفة وتحقيق متطلباته ومواكبة التوجهات العالمية في التطوير المهني حيث إن التطوير المهني الذاتي بات من أهم الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير المهني للعاملين في المؤسسات التعليمية (الديب،٢٠٠٧م،١٦).
- مواكبة التغيرات المتسارعة في المجالات العلمية التعليمية والتي لا تستطيع الطرق التقليدية في التدريب والتطوير مواكبتها.

وللتطوير المهني الذاتي مبررات إنسانية واجتماعية من أهمها المبادرة والاستقلال الفكري للفرد دون انتظار رحمة من الآخرين، حيث إن التعلم الذاتي اكثر توافقا مع الطبيعة الانسانية وكذلك تأكيد التوجهات التربوية الحديثة على الاعتماد الذاتي للفرد في تطوير مهاراته ومن المبررات ايضاً التغير السريع الذي يشهده العالم واتساع مفهوم التعليم ليصبح بعدا من ابعاد الحياة ويشمل كل شيء نعمله وكل خبرة نعيشها ولا يرتبط بالزمان والمكان بل يستمر ما استمرت الحياة من المهد إلى اللحد (خليل، ٢٠٠٦م، ١٨٩-١٩٠).

نظريات التطوير المهني الذاتي

تتضمن فروع العلوم المختلفة عدداً من النظريات التي تقدم تفسيرات للظواهر والأحداث التي تتناولها وتتباين وتختلف هذه النظريات باختلاف مداخلها وأهدافها وسيتم استعراض عدد من النظريات والتي تأتي في مقدمتها نظرية "الأندراجوجيا" والتي تعتبر فتحاً في مجال تعليم الكبار والتعلم الذاتي وكذلك نظرية "الهوتاجوجيا" والتي تعد من أحدث نظريات التعلم الذاتي ثم سنتطرق النظرية الإجرائية للتعلم الذاتي.

١- نظرية "الأندراجوجيا" أو التعلم الموجه ذاتياً

تعد نظرية "الاندراجوجيا" أو التعلم الموجه ذاتياً من اشهر النظريات المعاصرة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر بوصفها علم وفن مساعدة الكبار على التعلم وتركز هذه النظرية على مفاهيم انسانية ووجودية وهي الحرية والاستقلال والمشاركة الفاعلة والتعلم الموجه ذاتياً.

ومن وجهة نظر "مالكوم نولز" الذي يعتبر أكبر داعية للتعلم الموجه ذاتياً فإن الاستراتيجيات والطرائق التي ترتبط بالتعلم الموجه ذاتيًا هي اساس التطبيق الذي يميز " الأندراجوجيا" وهي خلاف "البيداجوجيا" التي تعني فن تدريس الصغار والتي تقوم على أساس توجيه المعلم في نظام التمدرس التقليدي.

ويشير مفهوم التعلم الموجه ذاتيا إلى التعلم الذي يقوم به الفرد أساسا بأخذ زمام المبادرة بنفسه بمساعدة من الاخرين أو بدونها وهو في ذلك يقوم بتخطيط انشطته التعليمية التي وضعها موضع التنفيذ وتقويمها في النهاية (Knowles,1975,18)، وتقوم نظرية "الأندراجوجيا" على خمس افتراضات تتعلق جميعها بخصائص المتعلم الكبير وهي:

١. أن الفرد في نموه يتحول مفهومه عن الذات من التبعية والاعتماد على الاخرين إلى الاستقلال والتوجه الذاتي.

٢. أن الفرد او الشخص الكبير يتجمع لديه مخزون متنام من الخبرة هو مصدره الغني في التعلم.

٣. أن استعداد الكبير للتعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بواجبات نمو دوره الاجتماعي.

٤. أن الفرد في نموه يتغير منظور الوقت لديه من التطبيق المستقبلي للمعرفة الى التطبيق الآني أو الفوري، اي أن الكبير في تعلمه يكون تمركزه حول المشكلة اكثر منه حول المادة الدراسية.

٥. أن الكبار يكونون مدفوعين للتعلم بعوامل داخلية أكثر منها خارجية.

ويطالب "نولز" بمراعاة الفروق بين الكبار انفسهم في عملية تعليمهم من حيث الاسلوب والزمان والمكان وسرعة التعلم (مرسي، ١٩٩٧م، ١١٨-١١٩).

ويشير مفهوم التعلم الموجه ذاتيًا إلى التعلم الذي يقوم به الفرد أساسًا بأخذ زمام المبادرة بنفسه أو بمساعدة من الآخرين وهو بذلك يقوم بتخطيط أنشطته التعليمية ووضعها موضع التنفيذ وتقويمها في النهاية،

وقدم (جرو Grow) عام ١٩٩١م نموذجًا سماه (النموذج الممرحل للتعلم الموجه ذاتيًا) ويُميز النموذج بين أربعة مراحل متميزة للمتعلمين هي:

المرحلة الأولى المتعلمون من المستوى المنخفض من التوجه الذاتي الذين يحتاجون إلى شخص له سلطة كالمعلم مثلاً 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 وتنفيذ وتقويم تعلمهم بمساعدة خبير أو بدونه(مرسي،١٩٩٧م، ١١٧).

ويقع معلمي التعليم العام في المرحلة الرابعة بحسب نموذج "جرو" لأنهم يمتلكون المستوى العالي من التوجه الذاتي وكذلك يمتلكون القدرات والمهارات التي تساعدهم على تطوير انفسهم ذاتياً من تخطيط وتنفيذ وتقويم خاصة في ظل تنوع اساليب هذا النوع من التطوير سواء أكان بحثًا علميًا أو مؤتمرًا أو ورشة عمل أو ندوة.

وتعد نظرية "الانداجوجيا" أو التعلم الموجه ذاتيًا من أهم النظريات في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر ولا يمكن تناول التعليم المستمر دون الاشارة الى هذه النظرية خاصة فيما يتعلق في التطوير الذاتي للفرد الذي تدور حوله هذه النظرية.

٢- نظرية "الهوتاجوجيا" "Heutagogy"

ظهر مصطلح الهوتاجوجيا "heutagogy" في عام (٢٠٠٠م) على يد"هاس وكينيون" "Hase &Kenyon" وجاءت فكرة هذه النظرية بسبب الإحباط المتزايد من المنهج المحافظ للتعليم والمنتشر في قطاع التعليم العالي بالإضافة إلى الحاجة للاعتراف بأن عملية التعلم عملية ديناميكية للغاية والتجربة التعليمية المنتشرة في معظم دول العالم كانت ولا تزال معقدة وعاجزة إذ إنها لم تتواكب مع التغير المستمر في الخبرات التعليمية، وكان من الواضح أيضا أن هذه المشكلة ليست محصورة في الجامعات بل شملت قطاعات التعليم الأخرى (Hase,2009:45)

والهوتاجوجيا "Heutagogy" كلمة مشتقة من مصدرها اليوناني فكلمة "هوتا" تعني ذاتي، وتعرف الهوتاجوجيا "Heutagogy" بأنها دراسة التعليم المحدد ذاتياً (Hase &Kenyon, 2000:27).

وتعرف ايضاً بأنها التعلم الذي يحدث عندما يكون المتعلم جاهزاً للتعلم (Hase,2009:44).

"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 النهج الاندراجوجي فإن الهوتاجوجيا أيضاً تقوم بتسهيل عملية التعلم عن طريق توفير الإرشاد والمصادر، ولكن الهوتاجوجيا تتنازل تماماً عن ملكية مسار وعمليات التعليم إلى المتعلم، الذي يتفاوض على التعليم ويحدد ما سيتم تعلمه وكيف سيتم ذلك (Hase &Kenyon, 2007:115)

إن الهوتاجوجيا هي عبارة عن دراسة التعلم الذاتي إلى جانب رسم بعض الأفكار الممثلة بواسطة الطرق المختلفة الخاصة بالتعلم كما أنها محاولة لتحدي ومواجهة بعض الأفكار المتعلقة بعملية التعليم والتعلم والتي لا تزال سائدة في التعلم القائم على المعلم والحاجة إلى تقديم ما يتم تعلمه بشكل افضل والتركيز على مشاركة المعرفة بدلاً من عملية حشو واكتناز المعرفة وفي هذا الصدد نجد أن "الهوتاجوجيا" تنظر إلى مستقبل نستطيع من خلاله أن نجعل الشخص قادر على التعلم الذاتي ويستطيع ان يمتلك المهارات الأساسية ويخطو بمفرده نحو الابتكار مع تغير بنية المجتمعات وأماكن العمل (Blaschke, 2012 :63)

وتشير نظرية "الهوتاجوجيا" إلى عدد من الشروط والتي بجب توافرها في المتعلم والتي من أهمها الكفاءة الذاتية لمعرفة كيفية التعلم، والتركيز المستمر على عملية التعلم وكذلك مهارات التواصل والعمل بشكل جيد مع الآخرين والإبداع خاصة في المواقف الجديدة والغير مألوفة ليكونوا قابلين للتكيف ومرنين وذا قيم إيجابية (Hase &Kenyon, 2000:36)

وتشير "بلاشك"(Blaschke,2012:70) إلى أن ابتكار أساليب جديدة للتطوير والتدريب يعد أمرا هاما في ظل ما يتميز به العصر الحديث من تغيرات ثقافية واقتصادية متسارعة وتشير إلى إنه يمكن ذلك من خلال دمج ممارسة منهج الهوتاجوجيا في برامج التطوير والتدريب بحيث نتمكن من تكوين متعلمين متمكنين نزيد من دافعيتهم نحو التعلم وتتاح أمامهم فرصاً للتعلم المستمر مدى الحياة.

٣- النظرية الإجرائية للتعلم الذاتي

إن الملامح الأساسية للتعلم الذاتي من منظور النظرية الإجرائية تتضمن الاختيار من بين أفعال بديلة والتعزيز النسبى لقيمة نتائج بدائل الاستجابة، ويعتبر الإجرائيين أن سلوكيات التعلم الذاتى تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتى، فإنهم يحاولون تقديم تفسير علمي للظواهر التى تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتى، والاندفاع، وأن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التى تؤدي إلى تعديلات مرغوبة فى سلوك الفرد الذاتي(Mace & Belfiore, 2001: 39-40)

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيًا، فإن النظرية الاجرائية تؤكد على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتيًا لابد أن ترتبط بمثير – معزز– خارجي وينظر للاستجابات المنظمة ذاتيًا على أنها حلقات من الاستجابات ترتبط معًا لتحقيق التعزيز الخارجي وتؤكد هذه النظرية على أهمية المراقبة الذاتية او التسجيلات الذاتية لكي تصبح متعلماً ذاتياً.

ومن بين كل نظريات التعلم الذاتي فإن الإجرائيين هم الأكثر وضوحًا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات الداخلية – من خلال ظهورها في السلوك الواضح والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة – هى بؤرة اهتمام النظرية الإجرائية، وهذه العلاقات البيئية تُعتبر مفيدة فى تنمية الإجراءات الفعالة (Zimmerman, 2001:12).

نماذج واستراتيجيات التطوير الذاتي

توجد العديد من النماذج والاستراتيجيات التي قدمها الباحثين في مجال الإدارة والتربية وعلم النفس والتي يمكن من خلالها دعم الأفراد لتطوير أنفسهم ذاتياً وهي تركز في الغالب على تنظيم عملية التعلم والتطوير وزيادة الدافعية نحوهما، وهذه النماذج او الاستراتيجيات قد تُقدم للقائمين على التطوير المهني في المنظمات طرقاً علمية وعملية لتطبيق وتفعيل التطوير المهني الذاتي ونذكر من هذه النماذج مايلي

١ – النموذج الثلاثي للتعلم الذاتي (نموذج "زيمرمان"Zimmerman)

قُدم (زيمرمان وزملائه Zimmerman) في الأعوام (١٩٨٦م، ١٩٨٨م،١٩٨٩م) النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً (Triadic Model of SRL) وقد وهو أحد النماذج المبكّرة الذي تم بناؤه نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي، ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات هي التقويم الذاتي والمراقبة (Self evaluation and monitoring) وتحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي (goal setting and strategic planning) وتطبيق الاستراتيجية والمراقبة (Strategy implementation and monitoring) ومراقبة الناتج الاستراتيجي (Strategic outcome monitoring) (Zimmerman, 1998, p. 82-84).

وتبعاً لهذا النموذج افترض زيمرمان أنَّ عمليات التنظيم الذاتي للتعّلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي الطور الكشفي (Forethought Phase) ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، وهنا يتم التأكيد على أنَّ السلوك يحفِّز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة، والأهداف والنتائج المتوقعة التي يشتقها الفرد من خلال الإمكانات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل، والطور الثاني هو طور الأداء أو الضبط الإرادي (Volitional Control Phase) ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعّلم، أو التنفيذ أما الثالث فهو طور التأملات الذاتية (Self-reflections Phase) والذي يعد مرحلةً بعدية يتم فيها تقييم المتعلِّم لنتائج مجهوده، ورضاه عن الأداء، وهذا النموذج للتطوير الذاتي يعد حلقياً لأنَّ المراقبة الذاتية في كلِّ محاولة للتعّلم تقدم معلومات يمكنها أنْ تغير الأهداف التالية، فقد تتوصل إلى أنَّ الأهداف المبدئية طموحة أكثر من اللازم أو أنَّ الاستراتيجية بعينها لا تعطي النتائج المرجوة وهذه النتائج يمكن أنْ تؤدي إلى وضع أهداف أكثر ملائمة للمهمة (رشوان،٢٠٠٦م،ص١٠٣).

٢ – نموذج التعلم بالتعاقد Learning contracts

لقد اهتم العديد من علماء تعليم الكبار والتعليم المستمر بهذا الشكل من التعلم ومن أبرزهم "نولز وتاف" "Knowles & Tough" فقد قام كل منهما بدراسة دوافع الراشدين للاشتراك في مشاريع التعلم، وكذلك كان لكتاب "تاف" "Tough" مشاريع تعليم الراشدين دور في تسليط الضوء أكثر على هذا الشكل من التعلم، وقد ذكر "نولز"-Knowles,198612) (19أن التعلم بالتعاقد يتم في ثمان مراحل هي تشخيص المتعلم لاحتياجات التعلم الخاصة به وتحديد أهداف وموارده واستراتيجياته تحديد وأدلة الإنجاز وتحديد كيف سيتم التحقق من صحة الأدلة و مراجعة العقد مع الاستشاريين وتنفيذ العقد وتقويم التعلم الخاص بالمتعلم ويتسم نموذج التعلم بالتعاقد بعدد من السمات نذكر منها الالزامية حيث يتحمل الفرد أعباء تعلمه وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه وهذه الالزامية في إطار من الحرية لاختيار كيفية وكمية التعلم ووسائله وأدواته ومن سمات التعلم بالتعاقد ايضا وضوح الادوار ففي هذا النموذج تحدد ملامح التعلم بشكل دقيق وكذلك تنوع مصادر التعلم وطرقه وأساليبه وتعتبر المرونة من أبرز سمات التعلم بالتعاقد فالهدف الرئيسي لهذا النموذج هو اتاحة الحرية للفرد لاختيار ما يريد تعلمه وبالتالي فهناك مرونة في التعلم بالتعاقد من خلال توفير البدائل التي يختارها لتساعده على التعلم وتحقيق أهدافه (حسب النبي، ٢٠١١م، ٩)،ولعل ما يميز هذا النموذج هو استثارته للدافعية لدى المتعلم وتعزيز حريته في الرجوع للمصادر والمراجع وفي استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التي تناسبه وكذلك شعور المتعلم بالمسؤولية المطلقة والكاملة عن عملية تعلمه مما يزيد من اتجاهاته الايجابية نحو ذاته وبالتالي تحسين جودة ونوعية التعلم لديه.

٣- نموذج التعلم التكيفي (الثلاثي الطبقات) لـــــ"بوكارتس"Boekarts

ترى "بوكارتس"Boekarts" أن التعلم المنظم ذاتيًا يشير إلى سلسلة من العمليات المعرفية والوجدانية المرتبطة بشكلٍ دوري والتى تعمل معًا وتؤثر على المكونات المختلفة لنظام معالجة المعلومات، وقد وضعت نموذجاً تكون من دمج مجالات البحث المختلفة المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا والتى تمثل ثلاث مدارس مختلفة من التفكير هي البحث في أساليب التعلم، والبحث في ماوراء المعرفة، والبحث في الذات متضمنة السلوك الموجه نحو الهدف، ويمثل النموذج ثلاث طبقات تمثل كل طبقة مظهراً من مظاهر التعلم المنظم ذاتيًا وهي الطبقة الخارجية تنظيم الذات (اختيار الأهداف والمصادر) والطبقة الوسطى تنظيم عملية التعلم أي استخدام المعلومات والمهارات ما وراء المعرفية لتوجيه عملية التعلم لدى الفرد والطبقة الداخلية تنظيم أساليب المعالجة (اختيار الاستراتيجيات المعرفية) (Boekaerts, 1999:447-451).

عناصر التطوير المهني الذاتي

إن عملية التطوير المهني الذاتي للموظف لا تحدث بطريقة عفوية أو تلقائية وإنما تكون عملية هادفة ومدروسة ومخططة لكونها تستند على عدة عناصر تتفاعل مع بعضها في اطار تكوين عملية التطوير المهني الذاتي والتي تستند إلى احتياجات الموظف من التدريب والتطوير وتأخذ بعين الاعتبار تطلعاته الوظيفية وتساهم في تنمية دوافعه وتحسن معدلات أدائه (الشريف، ٢٠٠٩م،١١).

وعملية التطوير المهني الذاتي تعتمد بشكل رئيسي على ثلاث عناصر أولها وضع خطة التطوير المهني الذاتي للموظف فأهمية التطوير المهني الذاتي تكمن في أن لكل موظف خطة تطويرية خاصة به تختلف عن الموظفين الآخرين ومن الضروري تطويرها بما يتناسب مع متطلبات العصر ومتطلبات الوظيفة ومراجعتها وتقييمها بشكل مستمر سواء مع الرئيس المباشر أو مع مسؤولي التطوير المهني وعادة ما تمر خطة التطوير المهني الذاتي بمرحلتين اولها اكتشاف فرص التطوير ويتم من خلالها تحديد مجالات التطوير وأساليبه وأولوياته وثانيها تواكب وتماشي خطة التطوير مع الاهداف والإمكانات المتاحة، ويجب أن تكون الخطة مكتوبة بشكل واضح وقابلة للتنفيذ في حدود الامكانات والفرص المتاحة للموظف

(الشريف، ٢٠٠٩م،١٢-١٣) وثاني عناصر التطوير المهني الذاتي تكمن في دور الرئيس المباشر حيث يبرز الدور المهم للرئيس المباشر في مساعدة الموظف في تحديد احتياجاته التطويرية من خلال مناقشته وأدائه وكذلك يبرز دور الرئيس المباشر في تشجيع الموظف وتحفيزه على تطوير ذاته (Harrison, 2005) أما ثالث عناصر التطور المهني الذاتي فيكمن في دور ادارة التطوير المهني فهي تلعب دوراً هاماً في عملية التطوير المهني الذاتي للموظف من خلال قيامها بتهيئة الموظف لتقبل التطوير المهني الذاتي وخلق اتجاهات ايجابية نحو هذا المدخل من التطوير وكذلك من خلال مساعدته ودعمه في وضع خطة تطويره الذاتي وتحديد الاولويات التطويرية له واستثمار قدراته بما يساعده على التقدم والتطور (Weightman, 2004, 12).

متطلبات التطوير المهني الذاتي:

يعد التطوير المهني الذاتي نظام متكامل من المكونات البشرية والتقنية والمعلوماتية والمالية والتشريعية وغيرها وبالتالي لابد من توفر متطلبات لتنفيذ وإنجاح عمليات التطوير المهني الذاتي في أي مؤسسة سواء أكانت تعليمية أو غيرها، ومن خلال مطالعة الأدبيات والدراسات التي تناولت التطوير المهني بشكل عام والتطوير المهني الذاتي بشكل خاص فإنه يمكن رصد بعض المتطلبات الأساسية التي ترتكز عليها نظم التطوير المهني الذاتي وهي كما يلي:

١. نشر ثقافة التعلم المستمر مدى الحياة في المؤسسة.

٢. الدعم والتأييد من قبل صناع القرار والإدارة العليا لعمليات التطوير المهني الذاتي في المؤسسة. (الفهيد، ٢٠١٣م،٣٩).

٣. التحديث المستمر لبرامج التطوير المهني فلسفة التعليم المستمر ومتطلبات مجتمع المعرفة (الشهري، ٢٠١٣م،٢٦٠).

٤. توفير بيئة مهنية وتنظيمية مشجعة للتطوير المهني الذاتي. (اللحيدان، ٢٠١١م،٢٣).

٥. تجهيز بنية تحتية لكافة خدمات الاتصالات وشبكات المعلومات بالمؤسسة.

٦. تطوير برامج التعلم الذاتي (كعكي وزرعة، ٢٠١٢م،٣٣١).

٧. الاستعانة بفريق متخصص للتخطيط لعمليات التطوير المهني الذاتي.

٨. توفير الدعم المالي لعمليات للتطوير المهني الذاتي.

٩. تحديد رؤية وأهداف واضحة للتطوير المهني الذاتي والعمل بكل جد على تحقيقها (العليان، ٢٠١١م،٤٦)

١٠. إقامة البرامج التوعوية لتأهيل الأفراد وتزويدهم بمهارات التطوير المهني الذاتي.

١١. اشراك المعلم في التخطيط لبرامج التطوير المهني.

١٢. تقدير الجهود التي يبذلها المعلم في تطوير نفسه مهنياً (ال زهر، ٢٠٠٤م ٥٦٦).

١٣. إتاحة الأساليب المتنوعة للتطوير المهني الذاتي (ورش العمل والندوات والمؤتمرات والتعلم الالكتروني وغيرها) لكافة أفراد المؤسسة.

١٤. توفير الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين في عمليات التطوير المهني الذاتي.

ومما سبق يتضح تعدد وتنوع متطلبات التطوير المهني الذاتي للمعلمين وهذه المتطلبات تنوعت بين متطلبات ادارية وتنظيمية وثقافية ومتطلبات تقنية ومادية واختلفت في درجة أهميتها ويتضح أن من أهم هذه المتطلبات توفر الدافعية لدى المعلم لتطوير ذاته من خلال الدعم المادي والمعنوي والتأييد من قبل وزارة التعليم.

معوقات التطوير المهني الذاتي

تشير (الفهيد،٢٠١٣م،٣٧) إلى عدداً من المعوقات التي تواجه التطوير المهني الذاتي ومنها ضعف الدافع الداخلي للتطوير المهني الذاتي وعدم اقتناع المدراء بأساليب التطوير المهني الذاتي ونقص المهارات اللازمة لعمليات التطوير المهني الذاتي والجهل في استخدام التقنيات الحديثة كالانترنت والحاسب الالي وتقنيات الاتصال الحديثة ومن المعوقات أيضاً ضعف برامج التطوير المهني الذاتي في المؤسسات وغياب ادوات مساعدة لعمليات التطوير المهني الذاتي وعدم امتلاك الموظفين لمهارات التقويم المهني الذاتي وغلبة الروتين والتقليدية على عمليات التطوير المهني والافتقار الى التعزيز المعنوي والمادي لإلحاق الموظف ببرامج التطوير المهني الذاتي.

ومما لاشك فيه أن المبادرة للتغلب على هذه المعوقات أمر ضروري يتعين القيام به قبل البدء بتطبيق التطوير المهني الذاتي خاصة تلك المعوقات التي تتعلق بالجوانب الادارية والتنظيمية والتقنية والتي من السهل معالجتها مقارنة بغيرها من المعوقات اضافة إلى العمل على إزالة المعوقات الأخرى وبالتالي تطبيق التطوير المهني الذاتي للمعلمة ل بجودة عالية ليحقق الأهداف التي وضع من اجلها.

العوامل المساعدة على التطوير المهني الذاتي

هناك عدد من العوامل التي تساعد الفرد وتدعمه للتطوير المهني الذاتي من اهمها وجود الدافعية والرغبة في التغيير والتحسن الحقيقي عن طريق امتلاك مهارات التطوير المهني الذاتي وتقدير الفائدة والابداع في الانجاز وكذلك الوعي الذاتي للفرد وإيمانه بما يمتلك من قدرات وأيضاً تنويع مداخل التعلم المستمر عن طريق الوسائل والأساليب المتنوعة والمختلفة كالتدريب المباشر والتدريب من خلال التوجيه أومن خلال التعلم الالكتروني او المبرمج .....الخ (بدير وعبدالرحيم، ٢٠١٤م، ٧٣).

ويضيف (Gebhard,2006,9) أن عملية التطوير المهني الذاتي تتأثر بعوامل متعددة منها:

- الوقت، فالتطوير المهني الذاتي يتطلب توفير الوقت الكافي للممارسات والمهام التطويرية، فملاحظة التفاعلات الصفية مثلا تأخذ وقتاً، وكذلك الحال عند إجراء البحوث أو الكتابة في المجلات المتخصصة، والأفراد الذين يؤمنوا بأهمية التطوير الذاتي لابد وان يلتزموا بتكريس وقتهم للتطوير.
- الالتزام الدائم، فالتطوير المهني لا يتم فقط في برامج الإعداد، أو في البداية المهنية للموظف وحتى الموظفين الأكثر خبرة يمكنهم تعلم أمور مستجدة في المجال المهني.
- إثراء التطوير عن طريق حل المشكلات وذلك حين يلاحظ الفرد المشكلات ويعمل على حلها ، وبالتالي يكتشف طرق جديدة لتحسين أداءه المهني.
- إثراء التطوير من خلال الاكتشاف حيث يمكن اكتشاف الكثير من خلال التقصي القائم على الاهتمام والتطلع.

- البحث عن الفرص العديدة والمتاحة مثل المحادثات مع الغير، والقراءة وورش العمل والمساهمة في الأنشطة التي تقدم فرص تنعكس على الأداء التدريسي.
- تعاون الآخرين حيث نحتاج إليهم لملاحظتنا وسماعنا ومناقشتنا حول تدريسنا ونحتاج أيضا إلى مدراء وزملاء وطلاب ليساعدونا في نجاح تطويرنا الذاتي فبدون تدخلهم فإن عملية التطوير الذاتي تصعب نظرا لغياب التغذية الراجعة كمحرك للأفكار.

أساليب التطوير المهني الذاتي

وتشير أدبيات التطوير المهني إلى العديد من الأساليب التي يتخذها الفرد في تطوير ذاته مهنيا ومن أبرز أساليب التطوير المهني الذاتي للمعلمين ما يلي:

١. المحاضرات (Lectures) وهذه المحاضرات تغطي بالعادة موضوعات مهنية مختلفة ويكون المحاضر خبيراً في ذلك الموضوع.

٢. الورشة التعليمية (Workshop) تعد الورشة التعليمية من أفضل أساليب التطوير المهني التي تحظى بقدر كبير من النجاح والانتشار لأنها تسير وفق نظام يعمل فيه أستاذ الجامعة بشكل جمعي وتعاوني أسس من أهمها وجود خبراء ومتخصصين يتوافر لديهم الوعي بنظام العمل بالورشة والتخطيط الجيد للورشة بما يضمن نجاحها وتحقيق أهدافها (أحمد، ٢٠٠٤م، ٧٦).

٣. البحث الإجرائي (Action Research) يقوم هذا الأسلوب على دعم وتفعيل المعلمين في القيام بالأبحاث والدراسات أو الانضمام إلى اللجان المكلفة بتطوير برامج التنمية المهنية حيث تتيح لهم التعديل وتطوير النظم التي تقوم عليها برامج التطوير المهني والبحث عن الآليات التي تضمن التطوير الجيد للمهارات التدريسية.

٤. المؤتمرات (Conferences) تعد المؤتمرات من أهم أساليب التنمية المهنية لأستاذ الجامعة لأنها تعد مكاناً لتلاقي الخبرات والأفكار والآراء في شكل جمعي تتاح له فرص الحوار والمناقشة والاستفادة من الآراء والأفكار الجديدة بالإضافة إلى اكتسابه مزيداً من المعلومات والخبرات والمهارات في مجال تخصصه (أحمد، ٢٠٠٤م، ٧٦).

٥. البعثات أو المنح الدراسية (Schoolarships) ويقصد بها إيفاد المعلم إلى جامعات أو مؤسسات تعليمية أو إلى مراكز أو معاهد علمية للتدريب على الأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال علمي معين، حيث لا يمكن إدراك الخبرة إلا في موقعها (الحربي، ٢٠٠٦م، ٣٤٢).

٦. التعليم المصغّر (Micro-Teaching) وفي هذا الأسلوب يكّلف كل معلم بأن يؤدي مهارة تدريسية معينة أمام زملائه ويتم تصويره بالفيديو ثم تتم تغذية عكسية له من قبل الأستاذ المحاضر والزملاء والمعلم نفسه (البندري، ٢٠٠٤م، ١٦٤).

٧. التدريب العملي (Practical Training) ويمكن أن يكون ذلك من خلال نظام الاستشارات مع الخبراء في مجال التدريس لتقديم التدريب والنصح للمعلمين في إطار برامج التنمية المهنية المستدامة ومن خلال أسلوب التعليم المصغر في التدريب على مهارة محددة حتى يمكن التعرف إلى نقاط القوة أو القصور في أدائهم لتقديم النصح والخبرة اللازمة للارتقاء بهذا الأداء أو لمساعدتهم في تحسين طرق التفاعل والتواصل مع طلابهم (الحربي، ٢٠٠٦م، ٣٤٢).

٨. برامج التعاون والتناصح بين الزملاء والأقران (Cooperation programs and Try to reach among colleagues and peers) ويكون من خلال ورش العمل والحلقات الدراسية حيث تؤكد الكثير من الدراسات على أنها فرصة لتلاقي الأفكار والخبرات والآراء بشكل جمعي كما أنها تعمل على إفادة الأعضاء المستجدين من آراء الأساتذة الأقدم من حيث الخبرة والمعرفة المتخصصة بصورة تسهم في رفع كفاياتهم التدريسية والتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم (الحربي، ٢٠٠٦م، ٣٤١).

٩. التدريب عن بُعد والتدريب الالكتروني (Distance Learning) يعد التعلم عن بعد أحد النماذج التعليمية التي تهتم بمساعدة المعلم للحصول على المعرفة والعلم والتدريب الذي يحتاجه فهو نموذج يعمل على توفير فرص التعلم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطوير مهاراتهم في مختلف التخصصات عن طريق وسائل وأساليب تختلف عن تلك المستخدمة في نظم التعليم العادية ولقد أطلقت عدة تسميات على التعليم عن بعد منها التعليم المفتوح والتعليم بلا حدود والتعليم بالمراسلة والتعليم المستقل (أحمد، ٢٠٠٤م، ٧٧).

١٠. المناقشة مع الطلاب يمكن ان تساهم المناقشة والحوار الهادف والمستمر مع الطلاب في مساعدة المعلم على تطوير أدائه التدريسي وكذلك يعزز من دافعية الطلاب نحو التعلم (العليان،٢٠١١م، ٦٤).

١١. اللقاء المفتوح (Open meeting) وفي هذا الأسلوب يلتقي المعلمين مع مدير المنظمة التعليمية أو أحد النواب ليناقشوا قضاياهم (البندري، ٢٠٠٤م، ١٦٨).

وقد أشارت بعض أدبيات التطوير المهني والتطوير المنهي الذاتي إلى الممارسة التأملية كأسلوب من الأساليب الهامة في عمليات التطوير المهني الذاتي للمعلمين إضافة إلى كونها أحد اساليب التقويم المهني الذاتي، فقد أشار (Hall,1997) وفقا لـــ (شاهين،٢٠١٢م، ص١٨٧) إلى أن الممارسة التأملية تشكل مفصلاً أساسياً في التطوير المهني الصريح أو الضمني للعاملين في الحقل الأكاديمي.

ويتبين مما سبق تعدد وتنوع أساليب التطوير المهني للمعلمين وأن هذه الأساليب تعتمد المعلم ومدى تقبله ودافعيته نحو تطوير ذاته مهنياً وكذلك تعتمد على المؤسسة التعليمية أو الجامعة وما تقدمه من مبادرات وفرص تطويرية للمعلم تتيح فرصة كبيرة له لاختيار ما يناسبه منها لتطوير ذاته مهنياً، وفي هذا الصدد يشير (أحمد،٢٠٠٩م، ٩) إلى أن تنوع وتعدد أساليب التطوير المهني يعد اتساقاً مع أهداف التطوير المهني الذاتي ومفيد في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة ويضيف بأن هناك عدة صيغ تنتهجها دول العالم من أجل تطوير المعلم مهنيًا ومن المفترض أن تستهدف هذه الصيغ مواكبة طبيعة مجتمع المعرفة وأيضًا الجانب الذاتي للمعلم.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي درست التطوير المهني الذاتي ، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه الدراسات.

دراسة "ميلر" (**Miller, 2015**) العوامل المحفزة و العوائق التي تواجه برنامج تطوير مهني الكتروني على الانترنت لأعضاء هيئة التدريس وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المحفزة والمعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع شرق ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الامريكية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وشمل مجتمع الدراسة جميع اعضاء هيئة التدريس من الجنسين في كلية المجتمع ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الامريكية وبلغت عينة الدراسة ٥٢ عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من اهمها نجاح التطوير المهني عبر الانترنت في تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وتوصلت ايضاً إلى ان اهم الحوافز التي تدفع اعضاء هيئة التدريس للتطوير المهني عبر الانترنت هي المرونة التي يتمتع بها ذلك النوع من التطوير وسهولة الوصول إليه وكذلك الحوافز المادية المرتبطة بالتحاقهم بهذا النوع من التطوير وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيري النوع الانساني والمرتبة الاكاديمية وأوصت الدراسة بتبني التطوير المهني عبر الانترنت لأعضاء هيئة التدريس ونشره بين الجامعات حيث إن له دور حاسم في التدريس والتعليم وتلبية متطلبات روح العصر والحصول على نتائج ومخرجات أفضل.

دراسة "تشو و راثبونب" (**Cho and Rathbunb, 2015**) تطبيق برامج التطوير المهني المتمركزة على المعلم في التعليم العالي– دراسة حالة، وهدفت إلى إجراء دراسة لبرنامج التطوير المهني عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات (OTPD) بإستخدام مدخل التعلم القائم علي حل المشكلات، واتبعت الدراسة منهجية دراسة الحالة كمنهجية أساسية للبحث وشملت أدوات البحث مقابلات ودراسات مسحية وملاحظة وقد أجريت الدراسة على برنامج التطوير المهنى عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات OTPD بإستخدام مدخل التعلم القائم على حل المشكلات وذلك بمركز للتعليم والتعلم في جامعة ميدويسترن بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة فى برنامج التطوير المهني عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات OTPD بإستخدام مدخل التعلم القائم علي حل المشكلات ساعدت فى زيادة مستوى المشاركة الإيجابية لبعض المبحوثين ، وأن المناقشة اللاتزامنية اتاحت لكل مبحوث فرصة مشاركة الأفكار، كما أظهرت نتائج البحث أن الوقت الذي يمضيه المبحوثين يتراوح مابين ٤–٦ ساعات فى برنامج التطوير المهنى عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات OTPD بإستخدام مدخل التعلم القائم علي حل المشكلات،وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التطوير المهني عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات وكذلك ضرورة أن يكون مسئولي وأعضاء خدمات التدريب والمساندة من المتخصصين بهذه النوعية من البرامج حيث أن دورهم هام لنجاح برنامج التطوير المهنى عبر الإنترنت لأساتذة الجامعات.

دراسة (الفهيد،٢٠١٣م) التنمية المهنية الذاتية لمديرات المرحلة الابتدائية الاهلية في مدينة الرياض وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية الذاتية لمديرات المرحلة الابتدائية بالمدارس الاهلية في مدينة الرياض والتعرف على الفرص المتاحة للتنمية المهنية الذاتية وكذلك هدفت للتعرف على معوقات التنمية المهنية الذاتية لمديرات المرحلة الابتدائية بالمدارس الاهلية واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الابتدائية الاهلية بمدينة الرياض وبلغت عينة الدراسة (٥٢) مديرة بنسبة (٤٠%) من المجتمع الاصلي وتوصلت الدراسة الى وجود قصور في التنمية المهنية الذاتية لمديرات المدارس الابتدائية الاهلية وتوصلت الدراسة أيضاً إلى ان ابرز المعوقات التي تواجه التنمية المهنية الذاتية هي قلة الحوافز المادية وكذلك سيطرة اساليب التنمية المهنية التقليدية على البرامج التدريبية وكثرة الاعمال الادارية وعائق اللغة الذي يمنع من تصفح المواقع الاجنبية وأوصت الدراسة بتوظيف التقنيات الحديثة والانترنت في التنمية المهنية لمديرات المدارس وإكساب مديرات المدارس مهارات التطوير الذاتي وتوفير مناخ وبيئة تساعد المديرات على التنمية المهنية الذاتية.

دراسة "شستر" (Chester, 2012) شراكات الاقران في مجال التدريس: تقويم أنموذج تطوعي للتطوير المهني في التعليم العالي، وهدفت إلى تقويم اسلوب شراكة الاقران في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذي طبق في الجامعة على مدى ثلاث سنوات كأسلوب للتطوير المهني المستدام واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وبلغت عينة الدراسة (٣٥) عضو هيئة تدريس (١٩) إناث و (١٦) من الذكور وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج التي من اهمها اتفاق جميع المشاركين في تقويم تجربة شراكة الاقران في التطوير المهني بأنها مفيدة جداً حيث لاحظ المشاركون تغيرات في عملياتهم التدريسية وتوصلت أيضاً إلى أن هناك مستوى عال من الاتفاق على مزايا هذا الأسلوب من التطوير المهني وتوصلت كذلك إلى ان نجاح برنامج شراكة الاقران اعتمد على الدعم القوي من الجامعة وأوصت الدراسة بضرورة دعم التطوير المهني المعتمد على شراكة الاقران من قبل المؤسسة التعليمية وأن نجاحه يعتمد بالدرجة الأولى على دعم المؤسسة له.

دراسة (الصاعدي،٢٠١٢م) التدريب الذاتي لتنمية المهارات الادارية للقيادات الأمنية في المملكة العربية السعودية وهدفت الدراسة الى التعرف على مفهوم التدريب الذاتي ومعوقات تطبيق التدريب الذاتي وتقديم مقترحات لتطبيق مدخل التدريب الذاتي في تنمية المهارات الادارية لدى القيادات الامنية في المملكة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) ضابطاً من شرطة منطقة المدينة المنورة وقد توصلت الدراسة الى ضعف عمليات التدريب الاداري بوضعها الحالي وتوصلت كذلك الى أن ابرز معوقات تطبيق التدريب الذاتي تمثلت في عدم اقتناع القادة بدور التدريب الذاتي وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التدريب والتطوير الذاتي من خلال عقد الندوات وورش العمل وأوصت كذلك بضرورة دعم الادارة لعملية التدريب الذاتي من خلال توفير كافة الاحتياجات والمتطلبات المادية والبشرية وتوفير الآلية المناسبة التي يتم من خلالها تقويم فاعلية برامج التدريب الذاتي .

دراسة (العليان،٢٠١١م) تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين وهدفت إلى تحديد أبعاد التطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والتعرف على درجة أهميتها وتوافرها من وجهة نظر الممارسين كما هدفت لتقديم تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء آراء كل من المختصين والممارسين وشملت عينة الدراسة (٣٥) مختصا من اعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود و(١٨١) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على أساليب التقويم والتطوير المهني الذاتي وتصميم وتنفيذ ورش عمل وبرامج تدريبية ولقاءات تربوية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لرفع مستوى وعيهم ومهاراتهم المهنية في التطوير الذاتي.

دراسة (الشريف،٢٠٠٩م) التطوير الذاتي للموظف في المنظمات العامة وهدفت إلى التعرف على اهمية التطوير الذاتي للموظف وهدفت كذلك الى المساهمة بشكل علمي في بلورة موضوع التطوير الذاتي للموظف والمنظمة وتحديد ادوار كل من ادارة الموارد البشرية والرئيس المباشر والموظف في عملية التطوير الذاتي للموظف واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة أداة للدراسة وشمل مجتمع الدراسة المنظمات العامة في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية وتمثلت عينة الدراسة في اربع منظمات أعمال رئيسية في محافظة جدة وهي (جامعة الملك عبدالعزيز وإدارة محافظة جدة وأمانة محافظة جدة وإدارة الاحوال المدنية بمحافظة جدة) وتوصلت الدراسة إلى أن افراد عينة الدراسة لا يجيدون اعداد خططهم التطويرية الذاتية وأرجعت الدراسة السبب إلى انعدام المساعدة والتشجيع من قبل الرئيس المباشر وعدم اهتمام ادارة الموارد البشرية بخطط التطوير الذاتي وأوصت الدراسة ادارات الموارد البشرية والتطوير بزيادة وعي الموظفين بأهمية التطوير الذاتي وقيمته ومساعدتهم على اعداد خططهم لتطوير أنفسهم مهنياً.

دراسة (احمد، ٢٠٠٩م) التحديات التي تواجه التعلم الذاتي للأخصائيين الاجتماعيين باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهدفت إلى رصد اهمية التعلم الذاتي للأخصائيين الاجتماعيين باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات والوقوف على التحديات التي تحول دون الاستفادة منه وهدفت كذلك الى التوصل لمقترحات لتفعيل التعلم الذاتي للتنمية المهنية للأخصائيين الاجتماعيين وشملت الدراسة (٧٨) من الاخصائيين الاجتماعيين بمدارس ادارة الفيوم التعليمية بجمهورية مصر العربية وتوصلت الدراسة الى اهمية استخدام التعلم الذاتي القائم على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدعيم الممارسة المهنية في جوانب متعددة حيث انه يعطي حرية للحصول على المعلومات التي ترتبط بالمجالات التي تفرزها التغيرات المعاصرة وتوصلت الدراسة كذلك الى ان عدم وجود حوافز مادية يعد من أهم التحديات التي تواجه التعلم الذاتي وتوصلت كذلك الى اهمية التعلم الذاتي المعتمد على تقنية المعلومات والاتصالات في التنمية المهنية وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الاخصائيين الاجتماعيين على مهارات التعلم الذاتي وتوظيف التقنية في هذا المجال ونشر ثقافة التعلم الذاتي بين الاخصائيين الاجتماعيين وبربط ترقيات الاخصائيين الاجتماعيين بتعلمهم الذاتي.

دراسة (أحمد،٢٠٠٦م) بيئة العمل وعلاقتها بالتعلم الذاتي لأعضاء هيئـــة التدريس ببعض كليات التربية فى مصر وهدفت إلى الكشف عن المتطلبات التربوية في بيئة العمل بكليات التربية اللازمة للتعلم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس بها واتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة اداة للدراسة وشمل عينة الدراسة اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في محافظات سوهاج واسيوط والزقازيق والفيوم والمنصوره والاسكندرية ودمياط وبني سويف والدقهلية والقاهرة (تربية عين شمس وحلوان والأزهر)، وتوصلت كذلك الى ضعف نشر الجامعة لثقافة المشاركة في الندوات والمؤتمرات وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التعلم الذاتى المستمر في الجامعة وتوفير شبكة الإنترنت في الحرم الجامعي والعمل على ايجاد آلية فعالة لتبادل الأساتذة الزائرين مع الجامعات الأجنبية وتوفير كافة التسهيلات اللازمة لعضو هيئة التدريس لحضور الندوات والمؤتمرات وورش العمل.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها يتضح اتفاق معظم الدراسات السابقة على أهمية دور التطوير المهني للمعلمين في تحسين جودة وكفاءة العملية التعليمية، حيث بينت نتائج بعض الدراسات أن التطوير المهني الذاتي يعتبر من اهم اساليب التطوير المهني وأكدت على أن التطوير المهني الذاتي يعد الاسلوب الافضل للتعامل مع التطورات العلمية والعملية المتسارعة دراسة (الفهيد، ٢٠١٣م) ودراسة (الصاعدي،٢٠١٢م) ودراسة (العليان،٢٠١١مودراسة (احمد، ٢٠٠٩م) ودراسة (الشريف، ٢٠٠٩م).

منهجية الدراسة

منهج الدراسة.

انطلاقاً من طبيعة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى "جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً وذلك من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم المجتمع وتطويره" (عبيدات وآخرون، ٢٠١١م، ص٨٩).

مجتمع وعينة الدراسة.

طبقت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة "فالأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث لأن ذلك أدعى لصدق النتائج ولكن يلجأ الباحث لاختيار عينة منهم إذا تعذر ذلك بسبب كثرتهم مثلاً"(العساف،٢٠٠٣م،ص٩٣) ولقلة مجتمع الدراسة – رغم انتشاره في(٤٣) مدينة – حرص الباحث على تطبيق الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والذي يتكون من جميع مشرفي ومشرفات التدريب التربوي في إدارات التعليم التابعة لوزارة التعليم في مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية والذين يبلغ عددهم (٦٧٩) مشرفاً ومشرفة للتدريب التربوي (وزارة التعليم ،٢٠١٥م) ووصل الباحث (٣٢٦) استبانة وبلغت نسبة العائد(٤٨%)

خصائص أفراد عينة الدراسة.

١- توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة العملية في التدريب التربوي

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة العملية في التدريب التربوي

الخبرة العملية	عينة الدراسة	
	التكرارات	النسبة من العينة
من ١-٥	١٢٦	%٣٨.٥
من ٦-١٠	١٤١	%٤٣
أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	%١٨.٥
الإجمالي	٣٢٦	% ١٠٠

٢- توزيع افراد عينة الرداسة وفقاً لمتغير الجنس

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	٢٠٢	%٦٢
أنثى	١٢٤	%٣٨
الإجمالي	٣٢٦	% ١٠٠

أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين) ، بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation)لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة

(متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٨٨	٧	**٠.٦٨٠
٢	**٠.٦٥٢	٨	**٠.٥٥٤
٣	**٠.٦٧٩	٩	**٠.٧٥٦
٤	**٠.٥٧١	١٠	**٠.٧٥٥
٥	**٠.٦٠٩	١١	**٠.٧٩٣
٦	**٠.٥٢٩	--	--

**** دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ" (Cronbach's Alpha) ، حيث بلغ (٠.٨٤٦) وهذا يشير إلى أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً وتدل على تمتع الاستبيان بمعاملات ثبات اتساق داخلي مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
٢. معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلى لأداة الدراسة .
٣. معامل "ألفاكرونباخ" (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات).
٥. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
٦. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين (الجنس).
٧. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (الخبرة العملية في التدريب).

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام

م	الفقرات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	نشر ثقافة التطوير المهني الذاتي بين المعلمين.	٢٦٨	٨٢.٢	٥٦	١٧.٢	١	١	٠	٠	٣.٨٢	٠.٣٩	١
٥	توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي	٢٦٢	٨٠.٤	٦٢	١٩	٢	٢	٠	٠	٣.٨٠	٠.٤٢	٢
٣	تدريب المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي.	٢٥٢	٧٧.٣	٧٣	٢٢.٤	٠	٠	١	٠.٣	٣.٧٧	٠.٤٤	٣
٢	دعم القيادات في الوزارة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين.	٢٣١	٧٠.٩	٩٣	٢٨.٥	٢	٠.٦	٠	٠	٣.٧٠	٠.٤٧	٤
٤	تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا للسّعي لتطويرهم المهني ذاتيا.	١٩٣	٥٩.٢	١٣٢	٤٠.٥	١	٠.٣	٠	٠	٣.٥٩	٠.٥٠	٥
١٠	التعاون مع المنظمات والجمعيات العلمية المحلية والدولية لتطوير المعلمين.	١٨٠	٥٥.٢	١٤١	٤٣.٣	٢	٠.٦	٣	٠.٩	٣.٥٣	٠.٥٦	٦
٨	الاستعانة بالمختصين وبيوت الخبرة في تصميم برامج التطوير المهني الذاتي للمعلمين.	١٧٥	٥٣.٧	١٤٦	٤٤.٨	٥	١.٥	٠	٠	٣.٥٢	٠.٥٣	٧
٩	تمكين المعلمين ودعمهم لحضور الندوات وورش العمل.	١٧٥	٥٣.٧	١٤٥	٤٤.٦	٦	١.٨	٠	٠	٣.٥٢	٠.٥٤	٨
٧	تعزيز استخدام تقنيات التعليم والاتصال في التطوير المهني الذاتي للمعلمين.	١٥٥	٤٧.٥	١٦٥	٥٠.٦	٦	١.٨	٠	٠	٣.٤٦	٠.٣٥	٩
١١	التطوير المستمر لبرامج التطوير المهني الذاتي في ضوء فلسفة التعليم المستمر.	١٣١	٤٠.٢	١٧٦	٥٤	١٩	٥.٨	٠	٠	٣.٣٤	٠.٥٩	١٠
٦	إصدار نظم للتطوير المهني الذاتي للمعلمين.	١٠٢	٣١.٣	٢١٣	٦٥.٣	١٠	٣.١	١	٠.٣	٣.٢٨	٠.٥٣	١١
المتوسط الحسابي العام										٣.٥٨	٠.٤٨	–

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- أن عبارات الاستبانة" متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية " تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين أعلاها (٣.٨٢ من ٤.٠٠) وأدناها (٣.٢٨ من ٤.٠٠)، وبلغ المتوسط العام (٣.٥٨ من ٤.٠٠) وهذا يشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة "موافق بشدة" على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام.
- تراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور ما بين أعلاها (٠.٥٩) وبين أدناها (٠.٣٥) وبلغ الانحراف المعياري العام للمحور (٠.٤٨)، وهذا يشير إلى تقارب آراء أفراد عينة الدراسة إزاء عبارات الاستبانة.

ومن النسب العالية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة يمكن القول أن العبارات التي تضمنها هذا الاستبيان تعد متطلبات للتطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك مشرفي ومشرفات التدريب التربوي – بحكم خبرتهم وطبيعة عملهم – لمتطلبات التطوير المهني الذاتي ولكون هذه المتطلبات تلامس حاجة فعليه وماسة يعايشونها، خاصة إذا ما علمنا أن بعض هذه المتطلبات تعد متطلبات للتطوير المهني بكافة مداخله وأشكاله.

وأوضحت النتائج بالجدول رقم (٤) أن من أبرز العبارات التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام تتمثل في الفقرات رقم (١ ،٥، ٣، ٢) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي: حيث جاءت العبارة رقم (١) "نشر ثقافة التطوير المهني الذاتي بين المعلمين" بالمرتبة الأولى كأعلى المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور – الأول – فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٣.٨٢من ٤.٠) وهذا يدل على أن هناك "موافقة بشدة" بين أفراد عينة الدراسة على أن نشر ثقافة التطوير المهني الذاتي بين المعلمين من متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك مشرفي ومشرفات التدريب التربوي لأهمية ثقافة التطوير المهني الذاتي في تكوين اتجاهات إيجابية نحوه وقبوله بين المعلمين وبالتالي تطبيقه بشكل فاعل، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Cho and Rathbunb,2015) والتي أوصت بضرورة نشر ثقافة التطوير المهني عبر الانترنت بين أساتذة الجامعات لضمان نجاح هذا الأسلوب من التطوير المهني، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الفهيد،٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن نشر ثقافة التنمية المهنية الذاتية بين مديرات المدارس والإعلاء من شأنها يعد من آليات تفعيل التنمية المهنية الذاتية لمديرات المدارس بالتعليم العام، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الشريف، ٢٠٠٩م) التي أوصت إدارات الموارد البشرية والتطوير في المنظمات الحكومية بزيادة وعي الموظفين بأهمية التطوير المهني الذاتي وتهيئتهم لقبوله وتبيان قيمته في تطوير المهارات والقدرات.

وجاءت العبارة رقم (٥) "توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين" بالمرتبة الثانية بين أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي قدره (٣.٨٠ من ٤.٠٠) وهذا يدل على أن هناك "موافقة بشدة" بين أفراد عينة الدراسة على أن توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين من متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي مشرفي ومشرفات التدريب بأهمية توفير الامكانات المادية والبشرية لنجاح التطوير المهني الذاتي فهذا المدخل من التطوير يحتاج امكانيات مادية وكذلك يحتاج إمكانات بشرية متخصصة فيه وبالتالي فإنهم يرون أهمية توفير هذه الامكانيات كأولوية في قائمة متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Cho and Rathbunb, 2015) التي أوصت بتوفير كوادر بشرية متخصصة في التطوير المهني عبر الإنترنت نظراً لأهمية دورهم في نجاح برامج التطوير المهني عبر الانترنت.

وجاءت العبارة رقم (٣) "تدريب المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي" بالمرتبة الثالثة بين أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٧ من ٤.٠٠) وهذا يدل على أن هناك "موافقة بشدة" بين أفراد عينة الدراسة على أن تدريب المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي من متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة مشرفي ومشرفات التدريب التربوي بأهمية تدريب المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي وذلك من أجل الاستفادة القصوى من الأساليب المتنوعة لهذا المدخل من التطوير، خاصة في ظل هذه الثورة المعرفية والتقنية وظهور أدوات وأساليب وأنماط لهذا المدخل من التطوير، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العليان،٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على اساليب التطوير المهني الذاتي يعد من أهم متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات في التعليم العام، واتفقت هذه النتيجة ايضاً مع نتيجة دراسة (أحمد، ٢٠٠٦م) والتي توصلت إلى أن تطوير المعلم لمعارفه ومهاراته في التعلم الذاتي يعد من أهم أبعاد تطوير صيغ التنمية المهنية.

وجاءت العبارة رقم (٢) "دعم القيادات في وزارة التعليم للتطوير المهني الذاتي للمعلمين" بالمرتبة الرابعة بين أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٠ من ٤.٠٠) وهذا يدل على أن هناك "موافقة بشدة" بين أفراد عينة الدراسة على أن الدعم والتأييد من قبل القيادات في وزارة التعليم للتطوير المهني الذاتي للمعلمين من متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك مشرفي ومشرفات التدريب التربوي لقيمة دور دعم القيادات بوزارة التعليم لنجاح أي مشروع على مستوى الجامعة وخاصة إذا كان هذا المشروع يتطلب متطلبات وإمكانيات متعددة ومتنوعة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الفهيد، ٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن الدعم والتأييد من قبل صناع القرار والإدارة العليا لعمليات التطوير المهني الذاتي من أهم متطلبات التطوير المهني الذاتي لمديرات المدارس في التعليم العام، واتفقت هذه النتيجة ايضا مع نتيجة دراسة (Chester, 2012) والتي توصلت إلى أن نجاح التطوير المهني عبر برنامج شراكة الاقران يعتمد بالدرجة الأولى على الدعم القوي من قيادات الجامعة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الصاعدي، ٢٠١٢م) والتي أوصت بضرورة دعم الادارة العليا لعمليات التدريب الذاتي لتنمية المهارات الادارية للقيادات الأمنية في المملكة، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (أحمد،٢٠٠٦م) التي توصلت إلى أن دعم قيادات الكليات لعمليات وبرامج التعلم الذاتي يعد من اهم العوامل المساعدة لرفع جودة التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ببعض كليات التربية بجمهورية مصر العربية.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الخبرة العملية في التدريب التربوي ؟

الفروق باختلاف متغير الخبرة العملية في التدريب التربوي التخصص

للإجابة على هذا الجزء من السؤال ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام باختلاف متغير الخبرة العملية (من ١٠٥ سنوات) و(من ٦–١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) لدلالة الفروق بين أكثر من مجوعتين مستقلتين، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغير الخبرة العملية

متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام	الخبرة العملية						درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
	من ١-٥ سنوات ن=١٢٦		من ٦-١٠ سنوات ن= ١٤١		أكثر من ١٠سنوات ن= ٥٩				
	م	ع	م	ع	م	ع			
	٣.٤٢٩	٠.٢٤٢	٣.٤٤٠	٠.٣٣١	٣.٤٨٤	٠.٢٣٩	٢ ٣٢٣ ٣٢٥	٠.٧٦١	٠.٤٦٨**

** غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام باختلاف متغير الخبرة العملية في التدريب التربوي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٤٦٨) وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وضوح متطلبات التطوير المهني الذاتي للعاملين في مجال التدريب والتطوير وأن إدراك ومعرفة هذه المتطلبات لاتحتاج إلى مزيد من سنوات الخبرة، وذلك لكون هذه المتطلبات تلامس حاجة ماسة لتطوير التدريب المهني والرفع من كفاءته وبالتالي فقد كانت وجهة نظرهم متقاربة حول هذه المتطلبات ولم تختلف باختلاف الخبرة العملية

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟

الفروق باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذا الجزء من السؤال ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، والجدول رقم (٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مؤشر الدلالة	مستوى الدلالة
متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام	ذكر	٢٠٢	٣.٥٩٠	٠.٣٠٤	١.٢٧٠	٠.٣٩١	غير دالة
	أنثى	١٢٤	٣.٥٤٧	٠.٢٧٧			

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٣٩١) وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المهام الوظيفية لمشرفي ومشرفات التدريب التربوي واحدة ولا تختلف هذه المهام باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، وبالتالي فنظرتهم لهذه لمتطلبات قد لا تختلف باختلاف الجنس وهذا يفسر عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Miller, 2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس حول العوامل المحفزة و العوائق التي تواجه برنامج تطوير مهني الكتروني على الانترنت لأساتذة الجامعات.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج نوجزها فيما يلي:

١- أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام ، ومن أبرز تلك 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 الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين.**
- **تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً للسَّعي لتطويرهم المهني ذاتياً.**

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة العملية والجنس.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تحسين كفاءة وجودة التطوير المهني لمعلمي التعليم العام وهي كما يلي:

- توفير ميزانية مستقلة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين في وزارة التعليم وبناء الشراكات مع المنظمات والجمعيات والقطاع والخاص.
- التنويع في اساليب التطوير المهني الذاتي للمعلمين والاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة في هذا المجال.
- عقد شراكات استراتيجية مع الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص لتطوير المعلمين.
- توفير متطلبات التطوير المهني الذاتي التي توصلت لها هذه الدراسة والتي من أهمها تدريب المعلمين على مهارات التطوير المهني الذاتي وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين وتحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً للسَّعي لتطويرهم المهني ذاتيا وتمكينهم ودعمهم لحضور الندوات والمؤتمرات العلمية وورش العمل

المراجع

- ال زاهر، علي. (٢٠٠٥م). **برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية "مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها"**. معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- أحمد، حافظ .(٢٠٠٤م). **التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة متغيرات العصر**. بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الحادي عشر في الفترة ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٩م، جامعة عين شمس: القاهرة.
- أحمد، رضا حمدي .(٢٠٠٦). **بيئة العمل وعلاقتها بالتعلم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس ببعض كليات التربية فى مصر – دراسة ميدانية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: جمهورية مصر العربية.
- أحمد، شاكر. (٢٠٠٩م). **الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي – صيغ التنمية المهنية نموذجا**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – "١٢/١٠/ ٢٠٠٩ م بيروت: لبنان.
- أحمد، فرغلي.(١٩٩٠م). **النمو المهني المستمر لمعلم المرحلة الثانوية العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الازهر: القاهرة.
- بدير، كريمان ؛ وعبدالرحيم ، هناء. (٢٠١٤م) . **التعلم الذاتي رؤية تطبيقية متقدمة**. القاهرة : عالم الكتب.
- البندري، محمد.(٢٠٠٤م). **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير** .القاهرة :دار الفكر العربي.

- حداد، بشير.(٢٠٠٤م).**التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي**. القاهرة: عالم الكتب.
- الحربي، حياة.(٢٠٠٦م).ادارات التطوير ودورها في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **مجلة دراسات في التعليم العالي.(١٣)**، ٣٠٨-٣٧٨.
- حسب النبي، محمد .(٢٠١١). **استراتيجية التعلم بالتعاقد وأدوار الطالب الجامعي**. بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعليم العالي المنعقد في الفترة من ٣-٦ مايو ٢٠١١م، بيروت: الجمهورية اللبنانية.
- خليل، محمد الحاج. (٢٠٠٦م). **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم المساندة**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع : عمان
- الديب، ابراهيم .(٢٠٠٧م). **التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة**. المنصورة: مؤسسة ام القرى للترجمة والتوزيع.
- الذيابي ،طلال.(٢٠٠٦م،فبراير).**انضمام المملكة لمنظمة التجارة العالمية وأثره على التدريب**. بحث مقدم في اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية : اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة . جامعة الملك سعود : الرياض.
- رشوان، ربيع .(٢٠٠٦م). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز**. القاهرة: عالم الكتب.
- رواس، فائزة.(٢٠٠١م).**تقويم مراكز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربات**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- السالوس ، منى.(٢٠٠٤م). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في مصر -دراسة ميدانية . **مجلة الثقافة والتنمية** ، مصر، العدد(١١)، ١١٩-١٣٢.

- السنبل، عبدالعزيز.(٢٠٠٣م).**استشراف مستقبل التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- شاهين، محمد .(٢٠١٢م). **واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي بعض المتغيرات**. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد (١٢)، العدد (٢).
- الشريف، راشد .(٢٠٠٩م). **التطوير الذاتي للموظف في المنظمات العامة**. المجلة العلمية ،كلية التجارة، جامعة الأزهر، العدد (٥).
- الشمري، محمد عايد (٢٠٠٦م).**مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي التدريب التربوي كما يراها المتدربون**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض
- الشهري، فايز.(٢٠١٣م).**التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية أدوارهم المهنية تصور مقترح** .رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم السياسات التربوية ،كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الصاعدي ، سامر عبيد.(٢٠١٢م). **التدريب الذاتي لتنمية المهارات الادارية للقيادات الأمنية في المملكة العربية السعودية**. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن.(٢٠١١م). **البحث العملي مفهومه وأدواته وأساليبه**. (ط٩).عمَّان: دار الفكر.
- العساف، صالح محمد.(٢٠٠٣م).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**.(ط٣).الرياض: مكتبة العبيكان.
- العليان، فهد.(٢٠١١م). **تصور مقترح للتطوير 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.

- غالب، ردمان ؛ وعالم ، توفيق.(٢٠٠٨م).التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس كمدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. مجلد ٤**(١). ١٦٠-١٨٨.
- الفهيد، هيلة.(٢٠١٣م). **التنمية المهنية الذاتية لمديرات المراحل الابتدائية الاهلية في مدينة الرياض-نموذج مقترح**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الادراة والاشراف التربوي، كليات الشرق العربي: الرياض.
- قستي، ليلى حسين.(٢٠٠٨م). **تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام الواقع والاتجاهات المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى: مكة المكرمة.
- كعكي، سهام؛ وزرعة، سوسن. (ديسمبر٢٠١٢م). جودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. **المجلة التربوية. (١٠٥)**، ٢٨٨-٣٤٢.
- اللحيدان ، سليمان. (٢٠١١م). **أدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والاهلية في منطقة القصيم التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.
- مرسي، محمد منير .(١٩٩٧م). **الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار**. عالم الكتب: القاهرة.
- المهيري، سعيد؛ وأبو عالي، سعيد.(٢٠٠٥م). **التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس**. بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم "التعليم العالي: رؤية مستقبلية"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنعقد في الفترة ٢٨سبتمبر-١اكتوبر٢٠٠٥م.
- المهيري، سعيد؛ وأبو عالي، سعيد .(٢٠٠٥م). **التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس**. بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم "التعليم العالي :رؤية مستقبلية"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنعقد في الفترة ٢٨سبتمبر-١اكتوبر٢٠٠٥م.

- نصر، محمد؛ وعلي، محمد.(مايو٢٠١٢م).التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك معايير الجودة والاعتماد. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.(٢٥)**، ١٧٨-٢٢١.
- وزارة التعليم العالي.(٢٠١٥م). **احصاء التعليم العام للعام ٢٠١٤م. مركز احصاءات التعليم** . تم استرجاعه في ٢٠١٥/٩/١م على الرابط:

http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-/ default.aspx

- يوسف، عبدالمعطي.(٢٠٠٥م). **إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.** المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بعنوان "التنمية المستدامة للمعلم العربي في الفترة ٢٣-٢٤ إبريل ٢٠٠٩م، كلية التربية، جامعة القاهرة: القاهرة.

- 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
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. **International Journal of Educational Research**, 31(6), 445-457.
- Chester, Andrea .(2012). Peer partnerships in teaching: Evaluation of a voluntary model of professional development in tertiary education. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Vol. 12, No.2, June 2012, pp. 94 – 108
- Cho, Moon-Heum ; Rathbun, Gail .(2013) : Implementing teacher-centred online teacher professional development (OTPD) programme in higher education: a case study, **Innovations in Education and Teaching International**, Vol. 50, No. 2, 144–156.

- Gebhard, Gerry G (2006).**Teaching English as a Foreign or Second Language A Self Development and Methodology Guide**, The University of Michigan Press.
- Harrison, R. (2005) **Learning and development. 4th ed**. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, 4(1), 111-119.
- Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: some challenges and opportunities. **Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning**, 1(1), 43–52.
- Hase, S. and Kenyon, C. (2000). **From Andragogy to Heutagogy**. Ultibase Articles Australia: Southern Cross University.
- Knowles, M. (1975). **Self-directed learning: A guide for learners and teachers**. United States of America: Cambridge Adult Education.
- Knowles, Malcolm .(1986). **Using learning contracts**. Jossey-Bas: San Francisco
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. (2001). Operant theory and research on selfregulation.In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Self-regulated learning and academic** achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 39-68)
- Miller, Kathryn (2015) : **MOTIVATING FACTORS AND BARRIERS TO ONLINE FACULTY PROFESSIONAL DEVELOPMENT**. Unpublished PhD Thesis , Morehead State University, USA.

- Speck, Marsha; Knipe,Caroll (2005).W**hy Cant We Get it Right Designing High – Quality Professional Development for Standards-Based Schools**. Second Ed, California:Corwin Press.
- Weightman, J. (2004) **Managing people**. 2nd ed, London: hartered Institute of Personnel and Development
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds**.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (2nd ed., pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman. B. J. (1998). Academic Studying and the Devlopment of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. **Educational of Psychologist**. 33(213). 73-86.