Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (51): 30 Nov 2022
P: 65 - 79

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (51): 30 نوفمبر 2022م
ص: 65 - 79

Exploring mathematics teachers' experiences with professional development programs: A Critical autoethnographic study

Yahya Hamed Ahmad Almalki
Taif Education Department || Ministry of Education || KSA
Naif Mastoor Alsulami
College of Education || Jeddah University || KSA

Abstract: This paper aims to critically examine the experiences of my fellow mathematics teachers about professional development programs, to explore and deeply understand their experiences with professional development programs, to know their attitudes and the level of their participation and interaction with her, in addition to obstacles encounter as teachers in professional development programs. In this research, I followed the auto-critical ethnographic approach, which allowed me to critically reflect on my previous experiences with professional development programs, I also conducted interviews with six of my fellow mathematics teachers. In this research, I found that one of the most ssignificant obstacles that may have contributed to the reluctance of mathematics teachers from professional development programs is the presence of negative perceptions of mathematics teachers toward development programs that significantly affect the extent of their interest in those programs; I believe that these negative perceptions and attitudes were formed in the minds of mathematics teachers as a result of their low awareness of professional development programs, inefficient raining environment in which the basic elements for conducting training courses are not available in the hoped manner, also, the training methods provided are dominated by the traditional lecture method. Accordingly, this paper recommends the necessity of educational activities in which teachers engage critically on their attitudes and perceptions, in addition to the need of encouraging mathematics teachers towards professional development programs by the school administration and educational supervision, as their role is important to stimulate teacher motivation, in addition to contributing to overcoming the difficulties facing the teacher to enrol in these programmes.

Keywords: professional development programs, teachers' experiences with training programs, ethnographic research.

استكشاف تجارب معلمي الرياضيات مع برامج التطوير المهني: دراسة اثنوغرافية ذاتية نقدية

يحيى حامد أحمد المالكي
إدارة تعليم الطائف || وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية
نايف مستور السلمي
كلية التربية || جامعة جدة || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت هذه الورقة البحثية إلى البحث بشكل نقدي في تجارب معلمي الرياضيات حول برامج التطوير المهني، ومحاولة استكشاف وفهم تجاربهم مع برامج التطوير المهني بشكل عميق، ومعرفة اتجاهاتهم ومستوى اقبالهم وتفاعلهم معها، إضافة إلى العوائق التي يواجهونها

كمعلمين في برامج التطوير المهني. اتبعت في هذا البحث المنهج الاثنوغرافي الذاتي النقدي الذي أتاح لي التأمل بشكل نقدي في تجاربي السابقة مع برامج التطوير المهني، كما قمت بإجراء مقابلات مع ستة من زملائي معلمي الرياضيات. في هذا البحث توصلت إلى أن أحد أهم المعوقات التي ربما ساهمت في عزوف معلمي الرياضيات عن برامج التطوير المهني تتمثل في وجود تصورات سلبية لدى معلمي الرياضيات تجاه برامج التطوير تؤثر بشكل كبير على مدى اهتمامهم بتلك البرامج؛ نعتقد أن تلك التصورات والاتجاهات السلبية تشكلت في أذهان معلمي الرياضيات نتيجة انخفاض الوعي لديهم تجاه برامج التطوير المهني، إضافة إلى سلبية البيئة التدريبية التي لا تتوفر فيها العناصر الأساسية لإقامة الدورات التدريبية بالشكل المأمول، كما أن الأساليب التدريبية المقدمة يغلب عليها أسلوب المحاضرة التقليدي. وعليه أوصى الباحث بضرورة وجود أنشطة تثقيفية ينخرط فيها المعلمون بشكل نقدي نحو اتجاهاتهم وتصوراتهم، إضافة إلى ضرورة وجود تشجيع لمعلمي الرياضيات نحو برامج التطوير المهني من قبل الإدارة المدرسية ومن الاشراف التربوي فدورهما مهم لإثارة دافعية المعلم، علاوة على المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه المعلم في الالتحاق بهذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: برامج التطوير المهني، تجارب المعلمين مع البرامج التدريبية، البحث الاثنوغرافي.

المقدمة.

يعتبر التطوير المهني لمعلم الرياضيات من الاتجاهات الحديثة التي فرضتها التطورات العلمية والثقافية والتكنولوجية، حيث تتضح أهمية التطوير المهني أثناء الخدمة في اكتساب المعلم مهارات ومعارف جديدة، ويصبح التعلم بالنسبة له عملية نمو مستمرة ومتواصلة تعمل على تحسين وتطوير أداءه وزيادة إنتاجيته. إن برنامج التطوير المهني أثناء الخدمة هو الضمان الوحيد لاستمرار التنمية المهنية للمعلم، وعملية تدريب المعلم عملية متكاملة مستمرة تتطلب من المعلم الاستمرار في تجديد معارفه واتخاذ السبل نحو التنمية المهنية المستمرة (عبد السلام، 2009).

ونظرا لأهمية برامج التطوير المهني للمعلم فقد حظيت بأهمية كبرى لدى الدول المتقدمة، حيث أخذت العديد من الدول مثل بريطانيا وأمريكا وبعض الدول الأوربية في منتصف القرن الماضي، كما أن هذه الأهمية حظيت باهتمام بعض الدول العربية أيضاً، وذلك في مرحلة ما بعد السبعينات، ومن بينها المملكة العربية السعودية (أبوسمرة، 2018).

إن قيام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بإنشاء المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي يعتبر من أهم اسهاماتها في مجال تطوير أداء المعلمين بشكل عام، ومعلمي الرياضيات بشكل خاص، بالإضافة إلى تبنيها للكثير من المشاريع الخاصة بالمعلمين؛ كبرنامج التدريب النوعي "خبرات"، وبرنامج الابتعاث "استهدف" للحصول على درجة الماجستير في أفضل الجامعات العالمية، التي تعكس الاهتمام الكبير في بناء وتكوين قدرات المعلمين التربوية والعلمية.

وانطلاقا من أهمية التطوير المهني لمعلم الرياضيات حث اليماني (2019) المعلمين على الحضور والمشاركة في الفعاليات والممارسات التطويرية كالبرامج المهنية التخصصية والتربوية، أو الأنشطة التدريبية المختلفة التي يقوم بها زملاء المهنة من ذوي الخبرة أو المتميزين داخل المدرسة وخارجها، وتتمثل هذه الممارسات في: التدريب بالزملاء، والبحث الإجرائي، والدروس التطبيقية، وورش العمل، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والقراءة الموجهة، والمحاضرات.

وعلى الرغم من هذه المعطيات إلا أنني لاحظت أن هناك فجوة ما بين معلمي الرياضيات وبرامج التطوير المهني للمعلم، كما لاحظت أيضاً أن معلمي الرياضيات ليس لديهم الرغبة؛ بل أشعر بأن هناك ضعف أو عدم اهتمام من قبلهم في الإقبال على برامج التطوير المهني، الأمر الذي أكدته دراسة السرحاني (2006) ودراسة الكثيري والظفيري (2017) بأن هناك ضعف في إقبال المعلمين على برامج التدريب وعزوف عنها. كما أشارت دراسة المليجي والخليل (2019) أيضاً إلى أن هناك تراجع وانخفاض في أعداد المتدربين في البرامج التدريبية. ومن هنا بدأت تتشكل مشكلة الدراسة حول تجارب معلمي الرياضيات مع برامج التطوير المهني، لمعرفة الأسباب التي تعلب دوراً في ضعف مستوى اقبالهم على برامج التطوير المهني، إضافة إلى استكشاف توجهات معلمي الرياضيات نحو تلك البرامج التي تم تصميمها لأجلهم.

مشكلة البحث:

من خلال عملي في المملكة العربية السعودية كمعلم بتعليم بيشة سابقا وبتعليم الطائف حاليا لمدة خمس سنوات في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لاحظت وجود ضعف من قبل المعلمين وعدم رغبة منهم في الالتحاق ببرامج التطوير المهني، فكنت أسمع وأرى من زملائي معلمي الرياضيات عدم اهتمامهم ببرامج التطوير المهني، وكنت أتساءل عن سبب ذلك؟ وبعد التحاقي ببرنامج الماجستير كان لا يزال موضوع التطوير المهني من المواضيع التي أرغب بالبحث عنها، فكانت الفكرة الأولية تدور حول معرفة مدى أو مستوى إقبال المعلمين على برامج التطوير المهني، ولماذا يزهد بعض الزملاء بالحضور والمشاركة في برامج التطوير المهني على الرغم من اهتمام وزارة التعليم بهذا الجانب التربوي؟ وما السبب في عدم اهتمامهم بها على الرغم من أهميتها؟ لقد كان اهتمامي وتركيزي موجه نحو زملائي المعلمين لمعرفة الأسباب الحقيقة التي تمنعهم من الالتحاق ببرامج التطوير المهني، إلى أن سألني مشرفي على الرسالة: وماذا عنك أنت؟ ألست معلم رياضيات؟ فلماذا لا تبدأ بسؤال نفسك؟ إلى أي مدى ترى اهتمامك ببرامج التطوير المهني؟ وما مدى التحاقك بها؟ ثم تابع قائلاً: إن عملية الإصلاح ينبغي أن تبدأ من ذواتنا، وقبل دراسة أو انتقاد أو توجيه الأسئلة للآخرين لربما يتوجب علينا أن نسأل أنفسنا أولاً؛ وماذا عنا نحن؟ أين موقعنا من الخلل؟ وإلى أي جانب نقف في القضايا التربوية؟ وما دورنا نحن؟ وماذا يجب علينا فعله قبل أن نوجه الآخرين بما يجب عليهم فعله؟ وبصورة مجازية أشار بيده ليوضح أنه عند نقد ممارسات الآخرين ينبغي لنا التنبه إلى أن هناك ثلاثة أصابع متجهة نحونا وأصبع وحيد متجه نحو الآخرين (الصورة توضح المقصود المجازي).

لقد أحدثت هذه الأسئلة نقطة التحول في مسار البحث، فقبل سؤال زملائي أعتقد أنه يتوجب عليّ سؤال نفسي ماذا عني أنا كباحث؟ هل شاركت مسبقا في برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات؟ وكيف أنظر أنا إلى برامج التطوير المهني؟ وإلى أي مدى أرى أهمية هذه البرامج؟ ومع هذا ولكوني فرد ضمن مجموعة من معلمي الرياضيات تعمل في السياق ذاته فيستلزم مني أن أسأل زملائي لأرى توجهاتهم وتجاربهم تجاه برامج التطوير المهني.

أسئلة البحث:

1. ما اتجاهات معلمي الرياضيات نحو برامج التطوير المهني؟
2. ما الأسباب والعوائق التي تحد معلمي الرياضيات من الالتحاق ببرامج التطوير المهني؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى:

1- البحث بشكل نقدي في تجارب معلمي الرياضيات حول برامج التطوير المهني.
2- استكشاف وفهم الواقع الحالي بشكل عميق ومعرفة اتجاهات معلمي الرياضيات نحو برامج التطوير المهني، ومستوى إقبالهم وتفاعلهم معها.
3- البحث عن الأسباب والعوائق التي كانت سبباً في عزوف معلمي الرياضيات عن برامج التطوير المهني.

أهمية التطوير المهني:

تكمُن أهمية التطوير المهني للمعلمين بأنها عملية ترتقي بمستوى المعلم وتساعده في التعامل مع أطراف العملية التعليمية (شاهين، 2019)، وتساعده في رفع كفاءته وخبراته في شتى المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية والسلوكية من أجل تحسين أدائه ورفع مستوى أداء طلابه أكاديميا وسلوكيا واجتماعيا وعاطفيا وهو الهدف الأسمى الذي تسعى إليه كافة المؤسسات التربوية (القاسمية والغيثي، 2018).

مفهوم التطوير المهني:

يعرف التطوير المهني بأنه: عملية حصول المعلم على المهارات والمعلومات والأساليب التربوية أو في مجال التخصص بشكل يزيد من مستواه داخل المدرسة وخارجها، سواء كان ذلك بمجهود ذاتي منه أو كان عن طريق برامج تدريبية أو لقاءات تربوية (القحطاني، 2014). كما ينظر الغرير والتويجري (2019) إلى التطوير المهني على أنه مجموعة من البرامج والأنشطة والخبرات التي تهدف إلى تحسين أداء المعلم في عمله، لكي يقوم به بكل كفاءة واقتدار من خلال تدريبه وتطويره من قبل جهة عمله في مجال تخصصه.

أهداف التطوير المهني:

تهدف كافة الجهود التربوية للرفع بمستوى المعلمين وتحسين وتجويد المخرجات، والمحافظة على قدرة المعلم على العطاء والإنتاجية. وتهدف برامج التطوير المهني إلى تحقيق احتياجات المعلم التدريسية وتحفيزه تجاه مهنته، وزيادة ثقته في أدائه وقدراته، بالإضافة إلى المساهمة في تحقيق كفاءة النظام التعليمي وجودته (أبو شملة وأبو شمالة، 2018).

3-منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث:

استخدمت في هذه الدراسة المنهج الاثنوجرافي الذاتي النقدي الذي يعد أحد أنواع البحوث النوعية وذلك في محاولة مني لاستكشاف وتفسير تجاربي وتجارب زملائي معلمي الرياضيات مع برامج التطوير المهني وتقديم فهم عميق لهذه التجارب بحيث يمكن أن تكسبنا معرفة صادقة وثابته (السلطان، 2008)، كما أن هذه المنهجية تتيح لي كباحث أن أكون المصدر الأساسي في الحصول على البيانات.

ويعد البحث الاثنوجرافي الذاتي النقدي أحد أنواع البحوث النوعية المستمدة من النماذج الفكرية والفلسفية للبحوث التربوية والتي يمكن تحديد افتراضاتها الأساسية من علم الوجود وعلم المعرفة كجانبين رئيسيين للميتافيزيقا (فرع من الفلسفة) والتي تعد أساسية لتلك النماذج الفلسفية؛ حيث يهتم علم الوجود (Ontology) بطبيعة الواقع أو ما هو حقيقي، بينما يهتم علم المعرفة (Epistemology) بما يمكن أن نعرفه عن الواقع وكيف يمكن تبرير ادعاءاتنا بالمعرفة (Willis, 2007).

ويتيح لي البحث الاثنوجرافي الذاتي النقدي البحث في تجاربي السابقة حول برامج التطوير المهني والتي لا يمكن اكتشاف وتفسير تعقيداتها ونوعيتها باستخدام الأدوات والأساليب الكمية وحدها بل تستلزم مني استخدام شكلا بديلا من البحث بالاعتماد على ثلاثة نماذج فلسفية على النحو التالي: النقدية" من النموذج النقدي و"الإثنوجرافيا" من النموذج التفسيري (البيوغرافيا الذاتية) و"الذات" من نموذج ما بعد الحداثة (إثنوجرافيا الأداء) وذلك بإعماق نفسي في التفكير النقدي حول تجاربي السابقة مع برامج التطوير المهني، وفحص معتقداتي واتجاهاتي الشخصية والمهنية تجاهها بشكل نقدي (Alsulami,2018).

كما أن البحث الاثنوجرافي الذاتي النقدي يتيح لي أن أغمر نفسي بشكل عميق في مجال تعليم الرياضيات مع برامج التطوير المهني لفهمها عن كثب وبشكل نقدي وذلك بجعل خبراتي وتجاربي مع هذه البرامج محور هذا البحث (Reed- Danahay, 1997). وبالتالي ستجد ما يكتب في هذا البحث لا يكتب بضمير الغائب ولا يتبع الكتابة التقليدية في استخدام صوت المبني للمجهول؛ بل سأكتب بصوتي الشخصي الذي يوضح ويبين خبراتي المهنية مع برامج التطوير المهني.

يتطلب هذا النهج التحويلي للبحث التربوي أن أكون الشخص الذي يقوم بإنتاج البيانات من خلال القصص وجمع المعلومات والأدلة المتعلقة بموضوع بحثي، وعرض تجاربي الشخصية السابقة والحالية وتجارب المشاركين في بيئتي المهنية ومناقشة معنى تلك القصص والتجارب (Creswell,2008).

يمكنني تلخيص ما ذكر بأن هذا البحث المبتكر هو فهم وتصوير لتجاربي وتجارب زملائي التي تظهر الذاتية والمساءلة الشخصية والتي استخدمها كـ "شهادة مباشرة" لتبرير تساؤلاتي (Ellis & Bochner,2000)، وهدفي من ذكر تجاربي ليس لتصوير وقائع حدثت لي على وجه التحديد، بل لأنقل المعنى بالنسبة لي من تجاربي التي عشتها مع برامج التطوير المهني التي أروي قصصها لإشراك القارئ للدخول والشعور بجزء من تجاربي، والتفكير فيها وأن يعيش تجاربي كما عشتها (Ellis & Bochner, 2000).

طرق جمع البيانات:

بما أن هذه الدراسة تعتمد بشكل كبير على تجاربي وتجارب زملائي مع برامج التطوير المهني، فقد أتاحت لي الرجوع والخوض في تجاربي وخبراتي السابقة في الميدان التربوي فيما يتعلق بالتطوير المهني، كما أني قد أجريت مقابلات مع ستة من معلمي الرياضيات بإدارة التعليم بمحافظة الطائف بحكم عملي فيها، وذلك لسؤالهم عن تجاربهم مع برامج التطوير المهني، حيث تم اعتماد العينة القصدية وهي عينة غير احتمالية يتم تحديد أفرادها بناءً على معطيات ومبررات عملية (دودين، 2018)، واستخدمت المقابلة شبه المنظمة وهي مقابلة تكون فيها الأسئلة العامة محددة مسبقا، وتنطلق منها أسئلة وتكون مقابلة حوارية وهي مرنة حيث يمكن حذف أو إضافة عدد من الأسئلة أثناء المقابلة، وتعطيني كباحث الفرصة في الحصول على البيانات من قبل المبحوثين. إن أسلوب المقابلة له أهمية كبرى في الحصول على البيانات المطلوبة، حيث تتيح لي معرفة واستكشاف وجهات نظر الزملاء نحو برامج التطوير المهني ومشاعرهم وخبراتهم ودوافعهم تجاهها. لم تكن مقابلتي مع المشاركين مجرد البحث عن إجابات، بل أردت أن أسمع قصصهم وتجاربهم مع برامج التطوير المهني وأصبحت أنا والمشاركين جزءًا من التقرير القصصي المستمر (Connelly & Clendenin, 1990, p. 5). يعرّف شتاينار كفال المقابلات البحثية النوعية بأنها "محاولات لفهم العالم من وجهة نظر المشاركين، للكشف عن معنى تجارب الناس، والكشف عن عالمهم الذين يعيشون فيه قبل التفسيرات العلمية"(Kvale, 1996,p.1) .

تم إجراء المقابلات مع المشاركين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020-2021م، وطبق منها أربع مقابلات بالاتصال الهاتفي نظرا للإجراءات التي اتخذت للحد من انتشار فايروس كورونا، أما مقابلتين فتم إجرائها حضوريا مع التقيد بالاحترازات الوقائية الصحية، تم تسجيل جميع المقابلات صوتيا، وبعد الانتهاء من كل مقابلة قمت بتفريغها في مستند الوورد، وقد تراوح زمن المحادثات ما بين خمسة وعشرون دقيقة إلى أربعون دقيقة، سألت المشاركين بأسئلة تحاكي تجاربهم ومشاركتهم مع برامج التطوير المهني، وعن تصوراتهم عن برامج التطوير المهني.

تحليل البيانات:

استخدمت في تحليل البيانات أسلوب التحليل الموضوعي الذي يتيح لي تنظيم البيانات في موضوعات أو فئات محددة وعرضها بطريقة منهجية من خلال التركيز على البيانات، وتحديد المعاني المشتركة المستخلصة من بيانات المشاركين. واتبعت ست مراحل للتحليل الموضوعي كما صنفها (Braun & Clarke,2012). بدأت بالمرحلة الأولى؛ حيث انغمست في البيانات التي جمعتها من المقابلات، والمقصود بذلك قرأت البيانات لعدة مرات حتى أصبحت مألوفة، بعدها انتقلت للمرحلة الثانية وهي كتابة الرموز الأولية للبيانات، ويقصد بالرموز تصنيف البيانات إلى أجزاء مختصرة لربطها بطريقة ذات معنى لمشكلة الدراسة (Boyatzis, 1998)، ثم انتقلت للمرحلة الثالثة وهي البحث عن الموضوعات، حيث قمت بإعادة القراءة والمراجعة للبيانات المشفرة والتأكد من أنه تم ترميزها بشكل صحيح، والبحث عن علاقة بين الرموز في المرحلة السابقة مما جعلني أدمج الرموز المتشابهة مع بعضها البعض وإعادة تسمية لبعض الرموز وتحديد المواضيع إلى مواضيع رئيسية مثل (تجارب المشاركين مع برامج التطوير المهني) أو مواضيع فرعية مثل (الاتجاهات نحو برامج التطوير المهني) (Braun & Clarke, 2012)، بعدها تأتي المرحلة الرابعة وهي مرحلة مراجعة المواضيع، وفي هذه المرحلة تم التأكد من أن الموضوعات ملائمة ومناسبة لكل من المقتطفات المشفرة وتمثل البيانات بأكملها لتجيب عن أسئلة البحث، ثم انتقلت إلى المرحلة الخامسة وهي تحديد وتسمية الموضوعات، وفي هذه المرحلة تم تسمية الموضوعات بعد إعادة القراءة والتأمل في البيانات أثناء التحليل والكتابة، وتم تلخيص جوهر كل موضوع في بضع جمل وتحديد اسم مختصر ومثري لكل موضوع، ثم المرحلة الأخيرة وهي كتابة التقرير، وفيها تمت الكتابة بشكل نقدي وتفسير البيانات وتحليلها ووضعها في سياق مدعوم من الأدبيات (بلال، 2018).

4- نتائج البحث وتفسيراته:

اتجاهاتنا نحو برامج التطوير المهني:

في بداية التحاقي بمهنة التعليم من العام الدراسي 2015م وتحديدا في الفصل الدراسي الأول... تم وضع خطة من إدارة التدريب التربوي لتنفيذ عدد من الدورات التدريبية والتي تتعلق بالتطوير المهني للمعلم، وقد تم إبلاغ إدارة المدرسة بوجود هذه البرامج، لتقوم بإبلاغ المعلمين بها كلٌ حسب مجاله وتخصصه.... لم يكن لدي المعرفة الجيدة بماهية هذه البرامج كوني معلم جديد ولست على دراية كافية بطبيعتها أو كيفية تنفيذها، ونظرا لضغط الحصص الدراسية وقلة أوقات الفراغ لم أجد الوقت الملائم للالتحاق بهذه البرامج... وفي ذات يوم، قام المشرف التربوي بزيارة فنية لي... وقد تحدثنا حول موضوعات عديدة منها... تجربتي الأولى في مهنة التعليم وأبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه معلم الرياضيات الحديث، وأثناء حديثنا... سألني لماذا لم تشترك في البرامج التدريبية؟ أجبته بأنني لا أرغب في الاشتراك بهذه البرامج نظرا لضغط العمل، فأنا كما تعلم مرتبط بتقديم الحصص الدراسية للطلاب وليس لدي الوقت الكافي للالتحاق بالبرامج التدريبية... صمت قليلا ثم قلت: ولدي اعتقاد بأنها لن تكون مفيدة!!... نظر إلي مندهشا... ثم قال إن هذه البرامج هي برامج تدريبية تهدف إلى إكسابك خبرات جديدة وتعمل على تطوير الممارسات التدريسية لديك، وبلا شك ستعكس أثرها على الطلاب ومستوى تحصيلهم الدراسي، وأنت تحتاجها أكثر من غيرك لأنك في بداية خدمتك.... وقبل مغادرته، شجعني على الانضمام ببرامج التطوير المهني، وشكرته كثيراً.

في بداية مسيرتي المهنية في التعليم لم يكن لدي حقيقة أي رغبة في الالتحاق ببرامج التدريب، لربما لأنه لم يكن لدي معرفة عميقة عن تلك البرامج، علاوة على أنه لم أجد اهتمام أو تشجيع تجاهها ممن هم حولي سواء من زملائي المعلمين أو من قائد المدرسة، فلربما تأثرت بالمحيط الذي أعمل فيه خاصةً وأنا في بداية خدمتي بمهنة التعليم حيث رأيت أنني اتجه للتقليد أكثر من محاولة التغيير.

ومن خلال مقابلتي مع المعلمين الذين تم مقابلتهم في هذا البحث سألتهم عن تجاربهم مع برامج التطوير المهني:

علي: في بداية خدمتي كنت أجهل هذه البرامج ولم أجد أي دعم أو تشجيع من قبل العاملين في الميدان (مقابلة، 2020/10/21).

خالد: كان لدي نوع من التخوف من التسجيل في الدورات التدريبية لأني لا أعرف طريقة تنفيذها وكيف أشارك بها في بداياتي في الخدمة، وأضاف: أحيانا أشارك لتغير روتين العمل في المدرسة بالانتقال من مكان لآخر (مقابلة، 2020/10/13).

محمد: كنت لا أهتم لها كونها اختيارية حسب رغبة المعلم وعدم وجود مثير لها (مقابلة، 2020/10/11).

سعد: أنا على وشك التقاعد ونظرتي [ليست] كالذي في بداية الخدمة... فأنا لا تستهويني هذه البرامج بسبب عدم وجود رغبة لها (مقابلة، 2020/10/25).

ماجد: وجدت انتقادا من زملائي المعلمين عند الالتحاق بها قللت من دافعيتي لها (مقابلة، 2020/10/20).

بالنظر بتفكير نقدي نحو تجاربي السابقة وتجارب المشاركين معي في البحث، رأيت أن نظرتنا نحو البرامج التدريبية نظرة بسيطة وسطحية، علاوة على عدم وجود قناعة لدينا نحو جدوى هذه البرامج. لقد أدركت بعد تمحيص تجاربنا السابقة مع برامج التطوير المهني أن لدينا تصور سلبي واعتقاد بعدم أهمية هذه البرامج ولا نرى وجود فائدة حقيقية منها، الأمر الذي أثر بشكل سلبي على مدى مشاركتنا في برامج التطوير المهني. فخلال ما عايشناه أنا وزملائي المشاركين مع برامج التطوير المهني يمكنني القول إن اتجاهاتنا وتصوراتنا تجاهها تشكلت عبر عدد من المؤثرات؛ فقد كانت نابعة من ذواتنا، إضافة إلى فعل البيئة المحيطة بنا، كما أن لثقافة المعلمين السابقين السائدة بعدم الاهتمام ببرامج التطوير المهني أثر سلبي كبير على نظرتنا تجاهها أيضاً.

أعتقد أن عدم معرفة المعلم بطبيعة هذه البرامج التدريبية يقلل من المشاركة فيها، كما وقد يخلق تصورات خاطئة حول ماهية برامج التطوير المهني. كما أن عدم وجود توعية عن برامج التطوير المهني لتبيان أهميتها وأهدافها والنتائج المرجوة منها سواءً من قبل الزملاء المعلمين أو من إدارة المدرسة أو من إدارة التدريب نفسها قد يساهم أيضاً في خلق حواجز تعيق المعلم من المشاركة في هذه البرامج (العصيمي، 2010)، بل ولربما عزز التصورات والاتجاهات السلبية تجاهها.

إنه من الأهمية بمكان وجود قادة محفزين وبيئة داعمة للمعلم، فقناعة المعلم واتجاهاته الإيجابية تكتسب من المحيط الذي يعيش فيه، فعند وجود إقبال من المعلمين وتشجيع من الزملاء ومن مدراء المدارس والمشرفين؛ أعتقد بأن ذلك قد ينعكس بشكل إيجابي على المعلم. لقد كان لسؤال مشرفي التربوي "لماذا لم تلتحق ببرامج التطوير المهني؟!" صدى في ذهني يتردد!، فقد دفعني سؤاله إلى إعادة النظر حول هذه البرامج، كما دفعني لأبدأ بالبحث والقراءة حولها، لقد شعرت بأن تشجيع المشرف لي كان له أثر إيجابي في بداياتي للتفكير في هذه البرامج، أعتقد أن للمشرف التربوي دور مهم في توضيح ما هو مطلوب من المعلم تجاه برامج التطوير المهني بإثارة دافعية النمو المهني لديه، وإرشاد المعلم حديث التعيين بأنه بحاجة إلى زيادة معارفه التخصصية والتربوية وتحسين أدائه التدريسي من خلال البرامج التدريبية، كما أعتقد بأن للمشرف التربوي ولقائد المدرسة دور كبير ليس فقط في رفع الوعي بأهمية برامج التطوير المهني التي تساهم في إكساب المعلم الكفايات اللازمة بما ينعكس إيجابيا على المعلم في إعداده لكافة الخطط اللازمة للعملية التعليمية (أبو شملة، 2009 ؛ Tantranont,2009)، بل أيضا دور أساسي في تصحيح الانطباعات والاتجاهات السلبية التي تشكلت لدى المعلم تجاه تلك البرامج التطويرية، والتي لها تأثير محوري على مدى مشاركة المعلمين في البرامج التطويرية.

لقد قسَّم فيفر ودنلاب (1997) تطوير المعلم مهنيا إلى ثلاث مراحل وتختلف احتياجاتهم باختلاف مراحل تطويرهم المهني؛ ففي المرحلة الأولى وهي مرحلة البقاء: يحتاج المعلم فيها إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، وبعد أن يكتسب خبرة قليلة في التدريس تبدأ مرحلة الاندماج وفيها يكون المعلم مستعدا للتركيز على تلاميذه وعلى تعليمهم، والاستفادة من خبرات المختصين في المدرسة، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة التجديد: وهي مرحلة يكون المعلم فيها على وشك الوقوع في روتين ممل؛ أي القيام بتكرار عمل الشيء ذاته وفي هذه المرحلة يحتاج إلى الاستشارة عن طريق الاجتماعات المهنية والزيارات الصفية ومن خلال المهتمين ببرامج التطوير المهني.

إن المعلم بحاجة ماسة إلى توعية مستمرة حول برامج التطوير المهني وماهيتها وأهدافها ليقوم بالاستفادة منها إضافة إلى توظيفها في تطوير ممارسته التدريسية. إن التوعية المستمرة للمعلمين حول أهمية الاتجاهات والخبرات الدولية في التطوير المهني، قد تساهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التدريبية؛ لكي تعزز من مستوى وقدرات المعلم التعليمية بما ينعكس ذلك في تطوير وتحسين المخرجات التعليمية (الكلثم، 2021). كما أني أعتقد بأهمية اشراك معلمي الرياضيات في أنشطة غير تقليدية، تتضمن تفكيراً نقدياً للاتجاهات والمعتقدات والتصورات المتشكلة في أذهانهم حول برامج التطوير المهني لإدراكها أولاً ثم العمل على تصحيحها.

مشاركتي في برنامج تدريبي:

في يوم ما... وبعد فترة من التردد والحيرة... قررت أن ألتحق بأحد البرامج المطروحة للتدريب في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015م.. واخترت برنامج " الجيوجبرا في تدريس الرياضيات" وكانت مدته ثلاثة أيام... قمت بالتسجيل فيه... بدأت أنظم جدولي لأتمكن من حضور البرنامج التدريبي...ذهبت إلى مدير المدرسة في غرفة الإدارة... طرقت الباب... سمح لي بالدخول.. سلمت عليه وجلست... سألني: ماذا تريد؟... فقلت لقد جئت لاستأذنك أن تسمح لي بالالتحاق بالبرنامج التدريبي "الجيوجبرا في علم الرياضيات"... كاد أن يوافق لكنه تردد وقال: من سيعوض الحصص للطلاب، ألا تعتقد أن ذلك سيؤثر على المنهج وقد تتأخر في المنهج، وأنت تعلم أن هناك صعوبة بتأمين حصصك، فلديك خمس حصص في اليوم!... قلت له: سأحاول ألا أتأخر في المنهج وسأعمل على تنظيم جدولي... قال: سأوافق؛ لكن بشرط أن تطلب من زملائك تأمين حصصك... ذهبت إلى بعض زملائي محاولاً إقناعهم بتأمين حصصي مقابل أني سأساعدهم في تأمين

حصصهم وقت الحاجة... تمت الموافقة من قبل زملائي... ثم أبلغت مدير المدرسة بذلك فوافق لي بالحضور.

ومن المهم أن أشير إلى أنني كمعلم لا يمكنني الالتحاق ببرامج التطوير المهني دون موافقة المدير، الذي يواجه صعوبة هو الآخر في تفريغ المعلم وتأمين حصصه أو خشيته من عدم استطاعة المعلم على اتمام المنهج، الأمر الذي يجعل المعلم والمدير أمام خيارين أيسرهما صعب. وقد أبدى المشاركون في بحثي تجربة مماثلة عندما سألتهم عن مشكلات واجهتم في الالتحاق ببرامج التطوير المهني:

[تعلم] أنا معلم رياضيات وفي الغالب نصابي أربعة وعشرون حصة وبحد أدنى عشرون حصة وعند غيابي عن المدرسة يسبب للقائد عبئ في تغطية حصصي فأحيانا يكون في اليوم ستة حصص فيضطر القائد إلى عدم الموافقة لي في حضور تلك البرامج التدريبية (خالد، مقابلة، 2020/10/13).

البرامج تتعارض مع وقت العمل للمعلم وعند حضورها يسبب لي تأخير في المنهج لأنه يصعب علي تعويض الحصص لأن منهج الرياضيات كثيف وأفكاره متعددة فأرى أن معلم الرياضيات لا يستطيع الالتحاق في أوقات دوامه (علي، مقابلة، 2020/10/21).

أستطيع القول بالنظر إلى تجاربي مع زملائي المشاركين معي في البحث أن التحاق معلم الرياضيات ببرامج التطوير المهني قد يتسبب في تعطيل سير المنهج الدراسي وإنهائه في الوقت المحدد نظرا لكثرة المحتوى التدريسي لمادة الرياضيات وقلة أعداد معلميها بالمدرسة الذي ساهم في ارتفاع نصاب المعلم التدريسي وبدوره يساهم في إضعاف قدرة المعلم على الاشتراك ببرامج التطوير المهني ويحد من ذلك (الشهري والجعد، 2018)، وقد أشار إلى ذلك راشد (2004) بأن أعباء وواجبات المعلم التدريسية كثيرة وهي لا تعطي الفرصة الكافية للاهتمام بالتدريب. وفي اعتقادي أنه إذا كان هناك تفرغ لمعلم الرياضيات وتوفير بديل له يقوم بمهامه فإننا قد نشاهد مشاركات كبيرة من قبل معلمي الرياضيات ببرامج التطوير المهني.

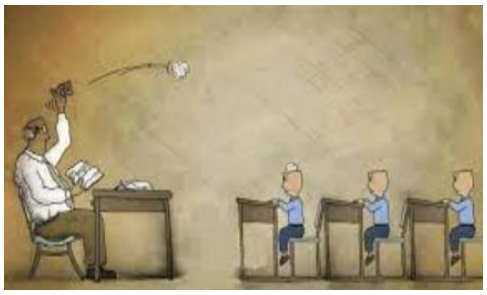
طريقة التدريب:

في البرنامج التدريبي حول برنامج الجيوجبرا... وفي بداية اليوم الأول للتدريب... توجهت في الصباح إلى مقر البرنامج، والذي يبعد عن المدرسة حوالي 80 كم.... وصلت إلى مقر التدريب الذي تم تحديده في مدرسة للمرحلة المتوسطة والثانوية... دخلت القاعة وكان بها اثنا عشر معلما من المتدربين من مدارس متعددة... حضر المدرب للبرنامج التدريبي... ألقى علينا التحية السلام عليكم ورحمة الله... عرف بنفسه... معكم المشرف التربوي صالح، وسأقدم لكم البرنامج التدريبي والذي سيتناول موضوع " الجيوجبرا في علم تدريس الرياضيات" والذي سيكون مدته ثلاثة أيام بواقع خمسة عشر ساعة.... فتح المدرب جهاز اللاب توب الخاص به وبدأ بعرض الحقيبة التدريبية على البروجكتر بالقراءة عن مفهوم برنامج الجيوجبرا وأهدافه وطريقة تثبيت البرنامج والتعرف على الايقونات وخصائصها... الجميع يتابع بصمت... يستمر المدرب في قراءة العرض... بعد مرور ثلاث ساعات تقريبا قدم المدرب ورقة لتدوين أسماء الحاضرين... وقال لقد انتهى يومنا إلى هنا ونستكمل غدا ما بدأناه... إلى اللقاء، أراكم في الغد.

في اليوم التدريبي الثاني... دخل المدرب صالح... السلام عليكم، كيف حالكم؟... يفتح جهاز اللاب توب... بدأ يستكمل عرض المحتوى التدريبي... ساعتان تمر ثقيلة... أعطانا المدرب صالح ربع ساعة للاستراحة... وقد بدأ المتدربين بالأحاديث الجانبية وقد بدت عليهم علامات الضجر والملل...

عاد إلينا المدرب وعاد الصمت في المكان مرة أخرى، وفتح جهازه واستكمل قراءته للحقيبة المعدة، وهكذا حتى أنهى اليوم التدريبي... قام بتحضير الحضور... ثم ودعنا... في اليوم التدريبي الأخير يتكرر نفس طريقة اليومين الماضيين.

السناريو أعلاه يوضح الطبيعة النمطية لبرامج التطوير المهني التي التحقت بها، ويصف طريقة تنفيذ تلك البرامج، فكانت تجربة التدريب لدينا غير مثمرة ومملة إلى حدٍ كبير، حيث يغلب عليها شكل المحاضرة فقط من قراءة للمحتوى وبشكل تقليدي، الأمر الذي جعل المدرب لا يراعي مدى إدراكنا لما يقال أو فهمنا أو وجهة نظرنا عنما يتم طرحه أو على الأقل إتاحة المجال للمشاركة، لقد كان الصمت داخل القاعة سيد الموقف، فلم يتاح لنا على سبيل المثال طرح أسئلة عن برنامج الجيوجبرا أو العقبات المتوقع حدوثها من خبرتنا كمعلمين. لقد كانت طريقة التدريب سطحية إلى حد كبير ولم يكن هناك عمق في تقديم المحتوى ولا تطبيق عملي لبرنامج الجيوجبرا.



إن ضعف إمكانات بعض المدربين في تنفيذ البرامج التدريبة واعتمادهم على أسلوب المحاضرة الذي يغلّب الجانب النظري على الجانب التطبيقي فيها، والثقافة السائدة لدى البعض في استخدام أسلوب التلقين وقناعتهم بنجاح أسلوب التدريب بالطريقة التقليدية يُعد من العقبات التي تواجه برامج التطوير المهني (الفايدي، 2002؛ نعمان، 2008؛ التويجري، 2009) الأمر الذي له تأثير على المعلمين في مدى إمكانية استمرارهم والمشاركة لبرامج التطوير المهني؛ بل لربما يكون سبب لإحجام الغير عن المشاركة ببرامج التطوير المهني.

وقد استدعى المشاركين معي في البحث إلى تجارب مماثلة حينما سألتهم عن تجارب مشاركتهم في برامج التطوير المهني؟ وكانت مشاركتهم على النحو التالي:

نواجه عند الحضور أن بعض المدرسين ليس له كفاءة في التدريب فأحيانا يقرأ لك من البوربوينت بدون خبرة فيكون [الاهتمام] فقط بأمور سطحية. أرى أنه لابد أن يكون هناك مدرب ذا شهادة معتمدة في التدريب وليس أي مشرف تربوي يقوم بهذه البرامج ولا أقلل من شأن البعض... لكن يجب أن يكون المدرب ذا خبره وكفاءة في مجال التدريب حتى تؤدي هذه البرامج بفائدة للمتلقي ولترغيب المعلمين في حضورها (خالد، مقابلة، 2020/10/13).

وجدت عند حضور الدورة التدريبية أن مقدم الدورة شخص عادي [غير] متخصص، كان فقط يعرض معلومات على شكل قراءة فقط على المتدربين وانتهى الموضوع (علي، مقابلة، 2020/10/21).

الطريقة التقليدية التي تناول فيها المشرف المادة التدريبية لم تعجبني، فأنا أحتاج إلى تطبيق عملي على البرنامج، فالأسلوب النظري في الشرح غير مجدٍ، وكان لا بد من تطبيق عملي يكون بالتوازي مع الشرح النظري حتى نبتعد عن التقليدية (ماجد، مقابلة، 2020/10/23).

تتعب وتحضر دورة وأخرتها تجدها حصة قراءة... وأنها مضيعة للوقت (ماجد، مقابلة، 2020/10/20).

بالنظر إلى تجاربي وتجارب زملائي المشاركين استطيع القول بأننا ننظر بشكل سلبي لمستوى أداء البرامج التدريبية؛ نظرا لكون أغلبها يعرض على شكل محاضرات نظرية روتينية تفتقد إلى جودة التدريب، حيث وجدنا اقتصار هذه البرامج على الجوانب النظرية واهمالها إلى الجوانب التطبيقية العملية (أبو طالب، 2017). كما أن من يقومون بالتدريب تنقصهم الخبرة والكفاءة في مجال التدريب (راشد، 2004)، لقد كان غالب من يقوم بتقديم هذه البرامج معلمون أو مشرفون تربويون غير متخصصين في مجال التدريب. أعتقد أن هذا الأمر له أثر سلبي كبير على جودة البرامج

المهنية، بل وقد يؤدي إلى فقدان أهمية هذه البرامج لدى المعلمين الملتحقين، ولربما انعكس ذلك على مستوى ثقتهم في هذه البرامج أو مدى قابليتهم واستعدادهم لها (بركات، 2005)، إن هذا الأمر قد يكون أحد الأسباب الرئيسية التي تساهم في تدني مشاركة المعلمين لبرامج التطوير المهني.

إن طريقة التدريب لها دور هام ودافع رئيسي للمعلم للالتحاق ببرامج التطوير المهني، فعند تقديم البرامج التدريبية من قبل مدرب من الخبراء المتخصصين في التدريب قد يسهم ذلك في زيادة رغبة المعلم في الاشتراك في برامج التطوير المهني الأخرى، بعكس إذا ما قدمت من قبل مدرب (مدرس) غير متمكن من موضوعات التدريب ولا يمتلك المهارة في التدريب ولا تتوفر لديه أساليب ووسائل تدريبية مناسبة، فيتكون لدى المعلم المشارك ببرامج التطوير انطباع سلبي وتصور خاطئ تجاه هذه البرامج. فلا هناك اهتمام لجذب انتباه المتدربين أثناء التدريب! ولا هناك تنوع في أساليب التدريب؟! (صبح، 2006)، ثم نتساءل لماذا لا يهتم المتدربين ببرامج التطوير المهني؟!! إنه لمن الأهمية بمكانة القائمين على البرامج التدريبية اختيار مدرب وفق أسس ومبادئ تربوية واضحة تجعل من السهل نجاح العملية التدريبية والتفاعل مع جميع المدربين (بدرخان، 2019)، إن جودة التدريب تعتمد بشكل كبير على مجموعة من المعايير من ضمنها معايير مرتبطة بالمدرب من حيث تأهيله واختيار الكفء والتركيز على رضا المعلمين واشباع رغباتهم (أحمد، 2003).

فطريقة التدريب لم تكن مناسبة وكافية بل ولم تكن مفيدة لنا كمعلمين مشاركين في هذا البحث لممارسة ما تعلمناه؛ بل كنا نحتاج إلى المشاركة في التدريب من خلال المناقشة بتبادل الخبرات التدريسية فيما بيننا والتعاون والتطبيق لما تعلمناه في البرنامج التدريبي، في اعتقادي أن من أهم ما يزيد من قابلية المعلمين تجاه برامج التطوير المهني أن تحتوي تلك البرامج على أساليب ووسائل مختلفة من طرق التدريب وإدخال التقنيات الحديثة في تقديمها وفي نهاية كل برنامج يكون تقويم شامل لمتابعة أثر التدريب (البقعاوي، 2014).

إن التدريب النشط بقدر ما يجعل المعلم مشارك في المناقشة حول البرنامج التدريبي بصورة فعالة ومثيرة مع زملائه المعلمين، بقدر ما قد يخلق له حافز يزيد من دافعيته واهتمامه وبناء تصورات ايجابيه تجاه برامج التطوير المهني (عليوة، 2001؛ محمد، 2014؛ سلامة ومحمد، 2006).

البيئة التدريبية:

تلعب البيئة التدريبية دور مهم في نجاح العملية التدريبية، فالمدرب الذي لا يعطي البيئة التدريبية حقها عند إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية قد يؤثر على مخرجات ذلك البرنامج، فضعف تجهيزات وتهيئة بيئة التدريب التي يحتاج إليها المتدربين قد يكون أحد الأسباب التي ساهمت في بناء تصورات سلبية مما أثر على التحاق المعلم بالبرامج التدريبية، فمن خلال تجربتي والتحاقي ببرنامج الجيوجبرا كان البرنامج يتطلب أجهزة حاسب آلي لكي يتم تطبيق ما تعلمناه من تثبيت للبرنامج وممارسة طريقة تدريس الرياضيات بالبرنامج؛ لكن لم تكن قاعة التدريب يتوفر بها تلك الأجهزة، مما نتج عن ذلك عدم إمكانية استخدام أو تطبيق البرنامج.

ولقد استدعى المشاركين معي في البحث تجارب مماثلة عند التحاقهم بأحد برامج التطوير المهني على النحو التالي:

لم يكن هناك وسائل ووسائط تدريبية، بل يستخدم فيها الأسلوب التقليدي بسرد للمعلومة دون توفر أي وسيلة أخرى (محمد، مقابلة، 2020/10/11).

أنا التحقت ببرنامج تدريبي كان يحتاج إلى توفير أجهزة حاسب للمتدربين، فلم يكن سوى لاب توب واحد يعرض عليه المادة التدريبية، دون وجود تطبيق عملي للمتدربين، فلم يكن فهم حقيقي لما تم عرضه، وضاع الوقت بلا فائدة (فهد، مقابلة، 2020/10/20).

كيف يمكن لنا كمشاركين الاستفادة من البرنامج -الجيوجبرا- ونحن لم نتعلم كيفية تثبيته؟ ما الهدف من تقديم البرنامج؟ هل الهدف تسجيل حضور فقط؟ كيف يمكن لنا التدريس باستخدام البرنامج دون أن نتدرب عليه؟ إن ما تعلمناه في البرنامج التدريبي لم يكن له أي فائدة حقيقية تذكر على ممارساتنا التدريسية ولم يكن له أي أثر على كيفية تدريس الرياضيات للطلاب. لقد أوضح الهاجري (2011) أن من أبرز المشكلات التي تواجه المتدربين في مراكز التدريب التربوي من وجهة نظرهم هو نقص الأدوات والأجهزة اللازمة للتدريب. وأشار العمر وآخرون (2020) أن المشكلات التي تعوق المدربين في تدريبهم تتمثل في: قلة الأجهزة التقنية المتقدمة والمتطورة للتدريب داخل القاعات مما يسهم في عدم توفير متطلبات التقنية للمتدربين، وضعف مهارة التعامل مع الأجهزة التقنية من قبل المدربين، وعدم وجود فني وسائل تعليمية مُدَرّب لتهيئة البيئة تقنيا للبرنامج التدريبي مما يقلل من تهيئة البيئة التدريبية بشكل تقني.

الخلاصة.

يمكن تلخيص ما سبق؛ إلى أن هناك عددا من الأسباب التي ربما تساهم في عزوف معلمي الرياضيات عن برامج التطوير المهني، ولعل من أهم الأسباب هو الاتجاهات والانطباعات والتصورات السلبية لدى معلمي الرياضيات نتيجة انخفاض الوعي لديهم تجاه برامج التطوير المهني، إضافة إلى واقع البيئة التدريبية التي لا تتوفر بها المستلزمات الأساسية لإقامة الدورات التدريبية، كما أن الأساليب التدريبية المقدمة بالطرق التقليدية والتي يغلب عليها أسلوب المحاضرة تساهم هي الأخرى في بناء الاتجاهات السلبية لدى معلمي الرياضيات التي بدورها تعمل على اضعاف مستوى الاقبال على برامج التدريب.

أعتقد أن المعلم بحاجة إلى تشجيع من قبل الإدارة المدرسية وإلى حملات توعوية من إدارة الاشراف التربوي فدورهما مهم لإثارة دافعية ورغبة المعلم تجاه برامج التطوير المهني، إضافة إلى تذليل الصعوبات التي تواجه المعلم في الالتحاق بها، كما أن الكفاءة التدريبية للمدرب تسهم في خلق بيئة تدريبية إيجابية تنعكس على المعلم في تقبله للبرامج التدريبية، كما أعتقد أنه من الضروري إشراك المعلم في أنشطة تستدعي تفكير ذاتي نقدي للتصورات التي يحملونها في أذهانهم تجاه برامج التطوير المهني.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو سمرة، محمود. (2018). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمعوقات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 38 (1)، 21-46.
- أبو شملة، كامل. (2009). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- أبو شملة، كامل؛ وأبو شمالة، فرج. (2018). مدى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة .(SBTD) مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، 7 (21)، 116-130.
- أبو طالب، صفاء علام. (2017). اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة. مجلة البحث العلمي في التربية. 267-286.
- أحمد، ابراهيم أحمد. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. دار الوفاء للطباعة والنشر.

- بدرخان، سوسن سعدالدين. (2019). دور أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في تعزيز برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة ومعوقات ذلك. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 34 (2)، 13 -50.
- بركات، زياد أمين. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية. 211-256.
- البقعاوي، سلطان. (2014). أسباب عزوف المعلمين عن التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بحفر الباطن من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- بلال، بوترعة. (2018). التحليل الموضوعي للمقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. (16)9، 217-238.
- التويجري، فاطمة. (2009). التطوير التنظيمي لإدارات التدريب التربوي للبنات في المملكة العربية السعودية في ضوء إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- دودين، حمزة محمد. (2018). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS (ط 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- راشد، علي محيي الدين. (2004). تطوير أساليب تدريب المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. المؤتمر الدولي - نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل: جامعة السلطان قابوس - كلية التربية. 3، 74-114.
- السرحاني، منور بن حويطي. (2006). أسباب عزوف المعلمين عن الالتحاق بالبرامج التدريبية القصيرة التي تقدمها ادارة التربية والتعليم في منطقة الجوف. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- سلامة، عبد الرحيم، ومحمد، خالد. (2006). فاعلية برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية على بعض اساليب التعلم النشط واساليب التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أدائهم التدريسي وفي تحسين بعض أنواع الذكاءات المتعددة وتعديل الخصائص السلوكية لدى هؤلاء الأطفال. المؤتمر العلمي السابع - مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول: جامعة الفيوم - كلية التربية. 2، 351 - 381.
- السلطان، فهد بن سلطان. (2008). المنهج الاثنوغرافي: رؤية تجديدية لواقع البحث التربوي .مجلة رابطة التربية الحديثة: رابطة التربية الحديثة. 2 (4)، 95-144.
- شاهين، آلاء. (2019). فاعلية استخدام الانترنت في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت.
- الشهري، نورة فارس، والجعد، نوال حمد. (2018). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض .مجلة التربية: جامعة الأزهر. 1 (179)، 206-261.
- صبح، فتحي. (2006). التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2009). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. دار الفكر العربي.
- العصيمي، حمود ضاوي. (2010). المشكلات التي تواجه مديري المدارس والمشرفين التربويين المتدربين في مركز تدريب القيادات التربوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- عليوة، السيد. (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية. مركز القرار للاستشارات.

- العمر، حصة، والعسكر، سارة، والتويجري فاطمة. (2020). معوقات تدريب الموظفات الإداريات: دراسة ميدانية على الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة. 4 (42)، 1-18.
- الغرير، مشاعل محمد، والتويجرى، أنس إبراهيم. (2019). دور برامج المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية التدريبية في تحقيق النمو المهني لدى الممارسات التربويات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث. 8 (11)، 63 - 79.
- الفايدي، تنيضب عواده. (2002). تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.
- فيفر، أيزابيل، ودنلاب، جين، ترجمة: محمد ديراني. (1997). الاشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسن التدريس. روائع مجدلاوي.
- القاسمية، عايدة، والغيثي، مريم. (2018). مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي. مجلة الألكسو التربوية. 87-128.
- القحطاني، أحمد. (2014). واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة بيشة في متطلبات الجودة الشاملة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- الكثيري، نصراء سيف، والظفيري، لطيفه عضيب. (2017). المشكلات التي تواجه المشرفات التربويات في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة بمحافظة عفيف. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 18 (57)، 1-52.
- الكلثم، مها. (2021). التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية. (2)، 257-306.
- محمد، حنان إبراهيم. (2014). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على تنمية مهارات تدريس الطلاب المتفوقين والموهوبين والتعامل معهم لدى الطلاب معلمي التاريخ .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس. 4 (15)، 825-877.
- المليجي، رضا إبراهيم، والخليل، عادل محمد. (2019). دراسة تحليلية لأسباب عزوف الإداريين عن الالتحاق بالدورات التدريبية بعمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل وسبل تحفيزهم. مجلة المعرفة التربوية: الجمعية المصرية لأصول التربية. 7 (13)، 174-224.
- نعمان، عائدة. (2008). علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى دراسة حالة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- الهاجري، فيصل ناصر. (2011). تطوير أداء المدربين في مراكز التدريب التربوي بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- اليماني، هيفاء. (2019). إسهام بعض العوامل التنظيمية في التطوير المهني لمعلمات المدارس الثانوية في مدينة جدة في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 .المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. (26)، 81-158.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Alsulami, N. M. (2018). Transforming Saudi educators' professional practices; Critical Auto/Ethnography: An Islamic Perspective. In P. C. Taylor, B. C. Luitel, B. Pant & S. Gautam (Eds.), Research as transformative learning for sustainable futures; Global voices and visions (pp. 89-108). Brill Sense, Netherland.
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage Publications, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012).Thematic analysis. APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological., 2, 57–71.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19 (5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Okas, CA: Sage.
- Kvale, S. (1996). InterViews: An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reed-Danahay, D. (1997). Introduction. In D. Reed-Danahay (Ed.), Auto/ethnography: Rewriting the self and the social (pp. 1-17). Oxford: Berg Publishers.
- Tantranont, N. (2009). continuing professional derelopment for teachers in Thailand, doctor of philosdphy. university of warwick.
- Willis, J. W. (2007). Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.