إطار مفاهيمي مقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

A Suggested Conceptual Framework for Arabic Language Teachers' Professional Development in Public Schools in the Kingdom of Saudi Arabia

أحمد حسن أحمد الفقيه

كلية التربية – جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية

Ahmed Hassan Ahmed Alfakih

College of Education – Albaha University – Kingdom of Saudi Arabia

المستخلص

إن البرامج الحالية للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لا تستندُ على إطار مفاهيمي يُحدّد بطريقة واضحة كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه البرامج، بالإضافة إلى أن هذه البرامج لا تُراعي سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية. ولذا هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم إطار مفاهيمي مقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية. ولتحقيق هذا الهدف اُستُخدمَ منهج تحليل المستندات بالاعتماد على تحليل الدراسات السابقة، وكذلك الممارسات العملية في مجال التطوير المهني للمعلمين محليًا وعالميًا. وقد توصَّلت الدراسة إلى تقديم إطار مفاهيمي للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية يضمنُ ويحققُ التكامل المتبادل والفعَّال بين إدارة الإشراف التربوي–الجهة المسئولة عن متابعة أداء وممارسات المعلمين التدريسية– من جانب، وبين إدارة التدريب التربوي–باعتبارها المسئولة عن تطوير المعلمين مهنيًا–من جانب آخر. أخيرًا قُدمتْ بعض التوصيات التي قد تُسهم في التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية وفقًا للإطار المفاهيمي المقترح.

الكلمات المفتاحية: إطار مفاهيمي، التطوير المهني، تصميم التطوير المهني، معلمو اللغة العربية.

Abstract

The current professional development programs available to Arabic language teachers in Public Schools in the Kingdom of Saudi Arabia are not based on a conceptual framework that identifies clearly the way of planning, implementing, and evaluating these programs, as well as such programs do not take into account the context of professional development for teachers in Saudi. Therefore, the present study aimed at presenting a conceptual framework for Arabic language teachers' professional development in Public Schools in Saudi Arabia. To achieve this aim, a document analysis approach was used by depending on analyzing the previous studies and the practices in the field of professional development for teachers locally and globally. The study concluded to present a conceptual framework for Arabic language teachers in Saudia that ensures and achieves mutual and effective integration between the Administration of Educational Supervision-as responsible for following-up teachers' teaching performance and practices-and the Administration of Educational Training-as responsible for teachers' professional development.

Finally, some suggestions that might contribute to Arabic language teachers' professional development have been presented in accordance with the suggested conceptual framework.

Keywords: A conceptual framework, professional development, designing professional development, Arabic language teachers.

المقدمة

تُمثلُ اللغة العربية اللغة الرسمية للتعليم في المملكة العربية السعودية، ولذا فإن دراستها كمجال من مجالات التَّعلم إلزامية لجميع الطلاب في مراحل التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، 1995). ومن جانب آخر، تُؤكد الأدبيات التربوية في المجال التدريسي أن مجال اللغة العربية يُعتبرُ من مجالات التَّعلم الأساسية الذي يجب على الطلاب تعلُّمه والتّمَكن منه؛ لأن إتقان الطلاب لمهارات اللغة الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) سيُسهم في تعلُّمهم لباقي مجالات التَّعلم، مثل: الدين، والعلوم، والرياضيات...وغيرها، وكذلك تحقيق أهداف تعلُّم هذه المجالات على أكمل وجه (ليلى، 2013؛ مدكور، 1991).

وتدريس اللغة العربية لن يحقق الأهداف المرجوة منه إلا بوجود معلمين أكفياء يملكون المعارف الثقافية والتخصصية والتربوية، والمهارات التدريسية التي تُمكنهم من إيصال المحتوى اللغوي إلى الطلاب على النحو الصحيح؛ لغاية تنمية معارفهم ومهاراتهم اللغوية المختلفة (العيسوي، 2005). ولكن معارف ومهارات معلمي اللغة العربية مع مرور الوقت تحتاج إلى تنمية مستمرة؛ لأن برامج إعدادهم قبل الخدمة ليست كافية لمواكبة التطورات والمستجدات المتعدّدة في المجال المعرفي والتربوي والتقني، ولذلك فهم يحتاجون إلى تطوير مستمر لغاية تنمية معارفهم ومهاراتهم، والتي بدورها ستُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية.

إن وزارة التعليم السعودية تهتم بالتطوير المهني للمعلمين عمومًا، ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص، وتوليه اهتمامًا كبيرًا؛ وما ذلك إلا لإيمانها بأن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها مُرتبط بالمعلمين؛ لأنهم يُمثلُون الركيزة الأساسية في منظومة العمل التربوي والتعليمي. ونظرًا لأهمية التطوير المهني في نجاح العملية التعليمية لتحقيق أهدافها؛ فإن وزارة التعليم السعودية-كما سوف يُناقش لاحقًا- جعلته من أهم مشاريعها وأولوياتها في مشروع تطوير التعليم العام، وحدَّدت له مجموعة من الأهداف، والتي يُمكن إجمالها في أن مشروع التطوير المهني للمعلمين يهدفُ إلى مساعدة المعلمين في

1. فهم مسئولياتهم المهنية والتعليمية في إطار نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.
2. فهم أغراض ومحتوى المعايير المهنية للمعلم.
3. تنمية مهاراتهم ومعارفهم في التخطيط وطرق التدريس والتقويم وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.
4. اكتساب المهارات والمعارف المهنية للوصول إلى فهم أحسن للطرق والممارسات الجيدة للتعليم والتعلُّم.
5. تطبيق ما اكتسبوه من معارف ومهارات في ممارساتهم المهنية.
6. بناء الثقة لديهم في قدراتهم على تقييم ممارساتهم المهنية في المدرسة، وقدرتهم على استثمار نتائج التقويم في تطوير أنفسهم (وزارة التربية والتعليم، 1435، ص. 7).

ومع كل ما تبذله وزارة التعليم السعودية من جهود بشرية، وتكاليف مادية لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا؛ إلا أن نتائج الدراسات في مجال تطوير المعلمين مهنيًا في السعودية أكَّدت أن هناك جوانب قصور فيما يُقدمُ لمعلمي اللغة العربية من تطوير مهني، ومن هذه الجوانب عدم اهتمامه بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، ومواكبة المستجدات والتحديات المعاصرة، ومراعاة حاجات معلمي اللغة العربية وطبيعتهم وبيئتهم، ونقص وتداخل محتواه، وتنفيذه باستخدام الاستراتيجيات التقليدية، وافتقاره إلى التجربة العملية، والتدريب على الممارسات التطبيقية، وأخيرًا تقييمه بطرق عشوائية من قِبل أفراد غير متخصصين (الحربي، 1432). وتأكيدًا للنتائج السابقة، أشارت وزارة التربية والتعليم (1434) في تقريرها عن مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام إلى "انخفاض جودة التدريب أثناء الخدمة، لا سيما في مجالات الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة

الإنجليزية... وكذلك الافتقار إلى أساليب تقويم أداء المعلمين ومتابعة مستوياتهم لتحسينها أو على الأقل ثباتها طيلة مدة الخدمة التربوية" (ص. 108).

إلى جانب ما سبق، هناك مجموعة من الدراسات التي هدفت إلى دراسة تطوير وتدريب معلمي مدارس التعليم العام أثناء الخدمة في السعودية. وبعد إجراء مراجعة وتحليل لمحتوى بعض هذه الدراسات تبيَّن أنها ركَّزت-في مجملها-على ثلاثة محاور رئيسة. أولها: تحديد الحاجات المختلفة التي يحتاج المعلمون إلى تطوير فيها (مثال: الطناوي و العرفج، 1431؛ الغامدي، 2013؛ المرشد،2013). ثانيها: تقييم واقع التطوير المهني الموجود، والتَّعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيقه للأهداف المرجوة، وكذلك التَّعرف على اتجاهات المعلمين تجاه التطوير المهني المُقدم لهم (مثال: الحربي، 1428؛ العبداللطيف، 1428؛ الهاجري، 1425). ثالثها: تصميم أو تقديم برامج مقترحة للتطوير المهني للمعلمين في ضوء معايير متعدّدة، ولتخصصات مختلفة (مثال: الحربي، 1432؛ الحميري، 1428؛ الغامدي، 1434؛ المالكي،1430؛ محمد و أحمد، 2012).

وبما أن غاية الدراسة الحالية تقديم إطار مفاهيمي للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية؛ لذا سوف يُقتصر في المناقشات اللاحقة على التعليق على دراسات المحور الثالث، والتي ركَّزت على تصميم أو تقديم برامج مقترحة للتطوير المهني للمعلمين في ضوء معايير متعددة. وبإيجاز، فإن هذه الدراسات لم تتبنَ إطارًا مفاهيميًّا مرجعيًّا لتصميم وتقديم البرامج المقترحة للتطوير الهني للمعلمين، وهذا يعني أن هذه الدراسات تجاهلت نتائج الدراسات السابقة المحلية والعالمية، وكذلك الممارسات العملية في مجال التطوير المهني للمعلمين، وهذا بلا شك أدى إلى أن بعض هذه البرامج لم تُحقق الأهداف المرجوة منها بنجاح وفعالية. أيضًا يُلاحظُ على هذه الدراسات عدم مراعاتها لسياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية، بالإضافة إلى عدم تحقيق التكامل بين إدارة الإشراف التربوي- باعتبارها مسئولة عن متابعة وتقييم أداء وممارسات المعلمين التدريسية - من جانب، وبين إدارة التدريب التربوي- وهي المسئولة عن تطوير المعلمين مهنيًّا - من جانب آخر.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلتْ في الحاجة الملحة لتقديم تصور مقترح لإطار مفاهيمي للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية؛ والسبب في ذلك أن البرامج الحالية للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية لا تستندُ على إطار مفاهيمي يُحدّد بطريقة واضحة كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه البرامج، بالإضافة إلى أن هذه البرامج لا تُراعي سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية.

أسئلة الدراسة

لتحقيق الأهداف السابقة، فقد وجّهتْ الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية؟
2. ما مكونات وأبعاد الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا في السعودية؟
3. ما الخطوات الإجرائية التي ينبغي مراعاتها لتنفيذ الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا وفقًا لسياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية؟

أهداف الدراسة:

للتصدي المشكلة السابقة؛ فإن غاية الدراسة الحالية تمثلتْ في تقديم إطار مفاهيمي مقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية يُراعي نتائج الدراسات

التربوية المحلية والعالمية التي أُجريت في مجال التطوير المهني للمعلمين من جانب، وأخذًا في الحسبان سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية من جانب آخر. ويتفرع من هذه الغاية الأهداف الآتية:

1. تعرُّف واقع وسياق التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية.
2. تحديد مكونات وأبعاد الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا في السعودية.
3. توضيح كيفية توظيف الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا وفقًا لسياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية.

أهمية الدراسة

تمثلتْ أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تُسهمُ في تحقيق إضافة معرفية لمجال التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية من الجانب النظري والعملي. فمن الجانب النظري ستُسهم هذه الدراسة في تقديم إطار مفاهيمي للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية يُراعي نتائج الدراسات التربوية المحلية والعالمية في مجال التطوير المهني للمعلمين، إلى جانب مراعاة سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية. وكذلك من المأمول أن تُسهمَ هذه الدراسة في سدّ فجوة بحثية في مجال الدراسات التربوية المهتمة بتطوير المعلمين مهنيًا؛ لأن الدراسات السابقة التي أُجريت في السياق السعودي- كما سبق التوضيح- لم تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات التربوية في مجال التطوير المهني للمعلمين، إلى جانب سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية، وبالتالي فإن الدراسة الحالية ستُسهم في تقديم إطار مفاهيمي يُمكن تبنيه لتنمية معلمي اللغة العربية مهنيًا وفقًا للسياق السعودي.

ومن الجانب العملي؛ فإن الدراسة الحالية ستُوجه صناع القرار، ومنفذيه في وزارة التعليم السعودية، وإداراتها المسئولة عن تطوير المعلمين مهنيًا لما يجب عليهم تبنيه والقيام به عند تصميم برامج التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

مصطلحات الدراسة

إطار مفاهيمي: مجموعة من المدخلات والإجراءات التي تتفاعل وتتكامل فيما بينها لغاية تنمية معارف ومهارات واعتقادات واتجاهات معلمي اللغة العربية؛ والتي ستُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في نجاح وتميز الطلاب في حياتهم الدراسية خاصة، وحياتهم المهنية والاجتماعية بعد تخرجهم بصفة عامة.

التطوير المهني: مجموعة من البرامج المتخصصة، والمُصممة لتنمية معارف معلمي اللغة العربية المهنية، ومهاراتهم العملية، ومعتقداتهم واتجاهاتهم المختلفة أثناء الخدمة، والتي يتولى تخطيطها، ومتابعة تنفيذها وتقويمها متخصصون في مجال التطوير المهني للمعلمين.

معلمو اللغة العربية: المعلمون المؤهلون تربويًا، والذين يقومون بتدريس اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق غاية الدراسة الحالية، والمتمثلة في تقديم إطار مفاهيمي مقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية؛ فقد تمَّ تبني فلسفة النموذج التفسيري Interpretivism Paradigm، والذي يهدفُ إلى استخدام السياق والظروف المختلفة بطريقة منظمة؛ للبحث عن فهم معمق للظاهرة المدروسة، والظاهرة إما أن تكون موقفًا أو مشكلةً أو خدمةً أو برنامجًا ... وغير ذلك. والنموذج التفسيري يعتمدُ على استخدام الطرق غير الكمية/النوعية لجمع البيانات، ولا يهدفُ إلى تعميم النتائج التي تمَّ التوصل إليها بعد البحث، وإنما يهتم ببناء نظريات أو أُطر يُمكن من خلالها فهم الظاهرة المدروسة وفقًا لسياقها وظروفها (Bhattacharya، 2008; Grix، 2004).

مـن جانـب آخـر، يـرى Best and Kahn (2006)، أن هناك عدة مناهج بحثية يُمكن استخدامها لتحقيق غايـة النمـوذج التفسـيري في المجـال التربـوي، ومنها تحليل المستندات Document Analysis، والذي يهتمُ بتحليـل المسـتندات المتوفـرة؛ لغاية وصـف حالة بعض الظواهـر في وقت محدد لفهمها، وذلك سـوف يُسـهم بشـكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق إضافة معرفية إلى المجـال البحثـي. ولتطبيـق هـذا المنهـج (تحليـل المسـتندات) في الدراسـة الحالية فقد حُللت مجموعة مـن الدراسـات التربوية المحلية والعالميـة التي أُجريت في مجـال التطوير المهني للمعلمـين؛ لغاية الإجابة عن أسـئلة الدراسـة التي سـبق تحديدها. ولكن قبل البدء في اسـتعراض هـذه الأسـئلة يجب تسـليط الضوء على التطويـر المهنـي للمعلمـين عالميًـا وعربيًـا، وفي الجزء التي مناقشة لذلك.

نظرة عامة عن التطوير المهني للمعلمين عالميًا وعربيًا

لغايـة تطوير التدريـس والتعليم في المدارس، وزيادة كفـاءة المعلمين، وكذلك تحسـين جـودة تعلُّم الطلاب؛ فـإن التطوير المهنـي للمعلمين يُعتبرُ مـن أهم الركائز التـي تُسـهم في تحقيـق الغايـات السـابقة (Opfer & Pedder، 2011). وفي ضـوء ذلـك؛ فإن مجموعة من الأنظمة التعليمية-الواعية-على مستوى العالم تنبهت لأهميـة تطوير المعلمـين مهنيًا، وأيقنـت أن أي إصلاح للنظـام التعليمـي لا يصاحبـه تطويـر مهنـي للمعلمين لـن يحقـق الغايـة المرجوة منه، وسـوف يكـون مضيعة للوقـت والجهـد، وهـدرًا للمـال والمـوارد (American Federation of Teachers، 2008; Guskey، 2000). وفي هذا السـياق يُؤكـدُ Villegas-Reimers (2003) أن هناك علاقة وثيقة، وارتباطًا متبادلًا بين إصـلاح النظـام التعليمي، والتطويـر المهني للمعلمين. ويُمكـنُ إيجـاز هـذه العلاقـة والارتبـاط في أن إصلاح النظـام التعليمـي دون إصـلاح للمعلمـين وتطويرهـم مهنيًـا سـيكون مصـيره الفشـل، وأيضًـا أن مبـادرات التطويـر المهنـي للمعلمـين إذا لم يتـم تضمينهـا في إصـلاح الأنظمـة التعليميـة سـتُؤدي حتمًـا إلى فشـل الإصلاح، وعدم تحقيقه للغاية المرجوة منه.

التطويـر المهنـي Professional Development (PD))، أو التطويـر المهنـي المسـتمر Continuing Professional Development (CPD)، أو التدريـب أثنـاء الخدمـة In-service Training (INSET)، تُعتبرُ مـن أكـثر المصطلحـات شـيوعًا واسـتخدامًا في أدبيـات تطويـر وتدريـب المعلمـين أثنـاء الخدمـة (Craft، 2000)، وفي هـذه الدراسـة سـوف يُقتصـر علـى اسـتخدام مصطلـح التطويـر المهنـي. ومـع ذلك؛ فـإن المصطلحـات السـابقة تتفـق- في مجملهـا- علـى أن التطويـر والتدريـب المهنـي للمعلمـين أثنـاء الخدمة يتضمن جميع العمليات المقصودة والمسـتمرة والمنظمة، وكذلك الأنشـطة المصممـة لغاية تنمية معارف المعلمين المهنيـة، ومهاراتهـم العملية، ومعتقداتهـم واتجاهاتهم المختلفة؛ والتي بدورها ستُسهم في تحسين تعلُّم الطلاب ونجاحهم (Collins & OBrien، 2003، p. 284).

أوردت أدبيات التطوير المهني للمعلمين مجموعة من التعريفـات للتطويـر المهني للمعلمين، ومن أشـملها ما قدمـه عبدالسـلام (2000)، والمتضمـن أن التطويـر المهني للمعلمين يُمثل :

الفرص المناسـبة للتعليم والتعلُّم، والتي سـيحتاجها المعلمـون لتطويـر فهمهـم عـن مجـالات تخصصهـم وتدريسـها وتعلمهـا، وما يجب أن يقوموا به ليسـاعدوا ويوجهـوا كل الطـلاب، وهـي الفرص التـي توفـر لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس تخصصهم، وهـي عمليـة مسـتمرة مـدى الحيـاة تسـاعد في تنمية معارفهـم وأفكارهم ومعتقداتهـم وفهمهم وقدراتهم، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة، وحتى خـبرات التعلـم الذاتـي والمسـتمر والبرامـج في أثنـاء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني. (ص. 318)

هنـاك مجموعة مـن الأسـباب الجوهرية التـي تقودُ الأنظمـة التعليميـة لتبنـي التطويـر المهنـي للمعلمـين، وجعلـه أساسًـا ومنطلقًـا لنجـاح أنظمتهـا في تحقيـق

الأهداف المرجوة منها. ومن أهم هذه الأسباب ما حدَّده Craft (2000)، ص ص. 9-10)، والمتمثلة في الآتي:

- تحسين مهارات الأداء الوظيفي لجميع المعلمين، أو مجموعة منهم، أو لكل معلم.
- زيادة خبرات المعلمين الفردية؛ لأغراض التطوير الوظيفي أو الترقية.
- تطوير المعرفة المهنية للمعلمين، والإسهام في زيادة فهمهم للأدوار الموكلة إليهم.
- الإسهام في تنمية التعلُّم العام والشخصي للمعلمين.
- تمكين المعلمين من الشعور بقيمتهم في العملية التعليمية.
- تعزيز الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- الإسهام في تنمية وجهة نظر المعلمين الإيجابية حول عملهم.
- تمكين المعلمين من توقع التغييرات المختلفة في العملية التعليمية، والاستعداد الجيد لمواجهتها.
- توضيح سياسة الوزارة والإدارة التعليمية والمدرسة التي يجب على المعلمين الإلمام بها وتبنيها.

من المناقشة السابقة، يتبينُ أن للتطوير المهني للمعلمين أهمية بالغة في إصلاح الأنظمة التعليمية، ومواجهة الأزمات المختلفة التي قد تُعيقُ هذه الأنظمة من تحقيق الأهداف المنشودة؛ لذا أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار تدريب وتطوير المعلمين أثناء الخدمة بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمات التعليم في عالمنا المعاصر؛ والسبب في ذلك أن تحسين نوعية التربية والتعليم التي يتلقاها الطلاب في المدارس يتوقف إلى حدّ كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون، ومدى قدرتهم على خلق البيئة المناسبة لتسهيل عمليتي التعليم والتعلُّم (حمود، 2002).

ومع ما سبق توضيحه لأهمية تطوير المعلمين مهنيًا أثناء الخدمة؛ إلا أن تقرير المؤتمر العربي الإقليمي حول "التعليم للجميع"، الذي عُقدَ في القاهرة في شهر يناير 2000م، أظهر أن التطوير المهني للمعلمين في البلدان العربية يواجه مجموعة متعددة من المشكلات والمعوقات، ومنها:

- غياب السياسات الواضحة، والخطط المتكاملة لتطوير المعلمين مهنيًا أثناء الخدمة. بالإضافة إلى غياب القرار الواضح الذي يُعتبرُ تطوير المعلمين مهنيًا إلزاميًا، أو شرطًا من شروط إجازة العمل في مهنة التعليم، أو شرطًا من شروط الترقية فيها، وكذلك وجود نقص في الاعتمادات المالية المخصصة لتطوير المعلمين مهنيًا.
- عدم ملاءمة برامج التطوير المهني للمعلمين من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها واستراتيجيات تنفيذها وأساليب تقييمها مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- نقص وغياب المتابعة المنظمة والمستمرة للمعلمين في الميدان بعد انتهاء برامج التطوير المهني؛ لمعرفة مدى استفادتهم من تلك البرامج.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية المخصصة للمعلمين الملتحقين ببرامج التطوير المهني. (حمود، 2002، ص ص. 21-25).

وبناءً على ما سبق، أكدَّ أعضاءُ المؤتمر أن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في تطوير المعلمين مهنيًا في البلدان العربية، وذلك يستدعي "التركيز على تطوير مكانة المعلمين بما يشمل كفاياتهم، وشروط عملهم، بحيث يكون شعار المرحلة المقبلة تمكين المعلمين وتمهينهم وتدريبهم إلى أعلى ما يمكن من مستويات التخصص العلمي والمهني والثقافي" (حمود، 2002، ص. 6).

التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية

هدف السؤال الأول في الدراسة الحالية إلى التَّعرف على واقع التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية، وفي المناقشة التالية إجابة على هذا السؤال.

إن تاريخ التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية ليس حديث النشأة؛ بل له تاريخ طويل

يزيد عن ستين عامًا؛ حيث بدأ في عام 1374هـ، ولا زال مستمرًا حتى تاريخه (الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، 1422). وخلال هذه الفترة شهد التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية تطورات وتحولات جوهرية، سواءً من الناحية النظرية أو الممارسات العملية، ويمكن إيجاز أبرز هذه التطورات والتحولات في مرحلتين:

1. **المرحلة الأولى:** ويُمكن أن يُطلق عليها مُسمى "مرحلة التدريب"، والتي امتدت من عام 1374هـ إلى عام 1427هـ. وأبرز ما يميز هذه المرحلة مُوضح في الجدول (1).
2. **المرحلة الثانية:** ويمكن أن تُسمى بـ"مرحلة التطوير المهني"، ولقد بدأت من عام 1428هـ- مع انطلاق مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير)- حتى تاريخه؛ لأن مشروع تطوير كان أحد أهم مشاريعه الرئيسة التي أولته الوزارة الاهتمام والعناية "مشروع التطوير المهني للمعلمين". وقد حدَّدت الوزارة طبيعة هذا المشروع بأنه يمثل "حزمة متكاملة من البرامج صُممت بعناية وفق منهجية التعلّم المتمازج لدعم المعلم حتى يتمكن من القيام بدوره في إطار من الوعي والفهم لطبيعة مسئولياته وواجباته المهنية والتعليمية، وتتنوع مكونات هذا الدعم لتحقق احتياجات المعلم من خلال تقديم محتوى تدريبي في أوعية مختلفة تم العمل فيها ضمن إطار شراكة مع بيوت خبرة عالمية وإقليمية ومحلية" (وزارة التعليم، 1434، ص. 2). وفي الجدول (1) توضيحٌ لأبرز ملامح هذه المرحلة، والتي تم استخلاصها من الدراسات السابقة- التي سبق الإشارة إليها- التي أُجريت في مجال التطوير المهني للمعلمين في السعودية.

الجدول (1)

أبرز ملامح مرحلتي التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية

المرحلة الأولى: مرحلة التدريب (1374هـ - 1427هـ)	المرحلة الثانية: مرحلة التطوير المهني (1428هـ - حتى تاريخه)
- عدم وجود وثيقة وطنية تُوضحُ بالتفصيل رؤية ومعايير وأهداف التطوير المهني للمعلمين، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.	- عدم وجود وثيقة وطنية تُوضحُ بالتفصيل رؤية ومعايير وأهداف التطوير المهني للمعلمين، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.
- عدم الاهتمام بتطوير المعلمين حديثي التأهيل.	- الاهتمام بتطوير المعلمين حديثي التأهيل.
- عدم الاستفادة من نتائج الدراسات التربوية المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التطوير المهني، وتوظيفها في تصميم برامج التطوير المهني.	- الاستفادة-بشكل ضئيل-من نتائج الدراسات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التطوير المهني، وتوظيفها في تصميم برامج التطوير المهني.
- عدم الاهتمام بمخرجات برامج التطوير المهني التي سبق تنفيذها.	- عدم الاهتمام بمخرجات برامج التطوير المهني التي سبق تنفيذها.
- العشوائية في تصميم برامج التطوير المهني من حيث التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.	- محاولة تجنب العشوائية في تصميم برامج التطوير المهني من حيث التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.
- عدم وجود أهداف واضحة لبرامج التطوير المهني.	- وجود أهداف واضحة لبرامج التطوير المهني.
- عدم مراعاة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين المختلفة.	- عدم مراعاة-مجموعة كبير من-برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين المختلفة.
- استخدام استراتيجيات تقليدية لتنفيذ برامج التطوير المهني.	- تنفيذ برامج التطوير المهني باستخدام استراتيجيات متعددة وحديثة.
- عدم الاهتمام بتقويم أثر برامج التطوير المهني.	- الاهتمام-البسيط-بتقويم أثر برامج التطوير المهني.

إن مهمة التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة في السعودية تتولاها مراكز التدريب التربوي الموزعة في المناطق والمحافظات التعليمية، وبإشراف ومتابعة من إدارة التدريب التربوي والابتعاث في وزارة التعليم. بينما متابعة وتقييم أداء وممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية في المدارس تتمُّ من قبل مكاتب الإشراف التربوي التي تُشرفُ وتُتابعُ أعمالها إدارة الإشراف التربوي في الوزارة. وهذا يَدلُّ على أن هناك فصلًا بين متابعة أداء معلمي اللغة العربية المهني من جانب، وبين تطويرهم مهنيًا من جانب آخر. وهذا الفصل- في الواقع- أدى إلى أن كلًّا من الإدارتين السابقتين تعمل بمعزل عن الإدارة الأخرى، وذلك أدى إلى وجود فجوة في برامج تطوير معلمي اللغة العربية؛ لأن ما يخطط من برامج تطويرية من قبل إدارة التدريب ومراكزها لا يتم بالتعاون والتشارك مع إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها. والسبب في ذلك-قد يُعزى إلى-عدم وجود لائحة تنظيمية، وأطر مفاهيمية تضمن تكامل المهام والأعمال بين إدارة التدريب التربوي، وإدارة الإشراف التربوي.

إن للمشرفين التربويين دورًا في تحديد أهداف ومحتويات وأنشطة البرامج التطويرية التي يجب أن تُقدم لمعلمي اللغة العربية؛ لأنهم على اتصال مباشر ومستمر مع المعلمين في الميدان. ونظرًا لأهمية الدور الذي يلعبه المشرفون التربويون في عملية التطوير المهني للمعلمين؛ قررت وزارة التعليم السعودية إصدار دليل تنظيمي يُوضح دور المشرف في هذه العملية. لذا ورد في هذا الدليل أن من واجبات المشرف التربوي للمواد الدراسية "تحديد وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين في مجال تخصصه في المدارس والارتقاء بمستوى الأداء وفقا للتخصص، والتنسيق مع الجهات المعنية بالتدريب فيما يتعلق بالبرامج التدريبية" (وزارة التعليم، 1436، ص. 74).

وفي ضوء ذلك، يُمكن القول إن التكامل بين إدارتي التدريب التربوي والإشراف التربوي في السعودية أمر مهم، ومطلب أساسي؛ لضمان تحقيق التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية أهدافه بنجاح؛ ولكن هذا التكامل لن يتحقق في ظل غياب الإطار المفاهيمي الذي يُحدّدُ بوضوح مهام وأعمال كل من إدارتي التدريب التربوي والإشراف التربوي. ولذا فإن غاية الدراسة الحالية- كما سبق التَّوضيح- محاولة تقديم إطار مفاهيمي للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية، وذلك بالاستناد على نتائج الدراسات التربوية في مجال التطوير المهني للمعلمين من جانب. وأخذًا في الاعتبار سياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية من جانب آخر. وهذا ما سوف يُناقش في الجزء التالي من هذه الدراسة.

الإطار المفاهيمي المقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية

هدف السؤال الثاني في الدراسة الحالية إلى تحديد مكونات وأبعاد الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا في السعودية، وفي المناقشة التالية إجابة على هذا السؤال.

إن برامج التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية لا يمكنها تحقيق أهدافها المرجوة في ظل غياب المبادئ التي تضبط تصميمها من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم. لذا فقد حدّدت أدبيات تطوير المعلمين مهنيًا مجموعة من الخصائص التي تُميزُ التطوير المهني الفعَّال، وكذلك أكدتْ أن هذه الخصائص يجب أن تُمثل المبادئ والمرتكزات الرئيسة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ وتقويم التطوير المهني للمعلمين (مثال: Guskey، 2003; Hunzicker، 2011; Whitehouse، 2011).

ووفقًا American Federation of Teachers (2008)؛ و Bubb (2005)؛ و U.S. Department of Education (1996)، فإن أبرز خصائص برامج التطوير المهني الفعَّالة أنها:

- تُراعي السياق التربوي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للدولة.

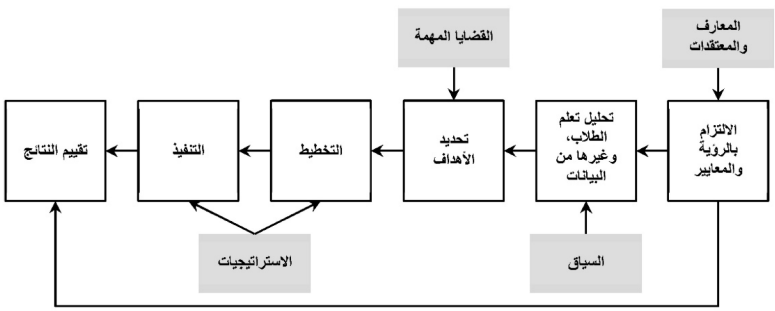
- تُصمَّمُ لتعكس أفضل نتائج الدراسات العلمية، والممارسات العملية في مجال التدريس والتَّعلم والقيادة التربوية.
- يُصمم محتواها وأنشطتها في ضوء حاجات واهتمامات المعلمين والطلاب المختلفة.
- يقودها خطة متماسكة وطويلة المدى؛ بحيث تحقق مبدأ الاستمرارية والاستدامة.
- تُسهم في تنمية خبرات المعلمين في المحتوى العلمي للمواد التي يقومون بتدريسها، واستراتيجيات التدريس، واستخدام التكنولوجيا، واستراتيجيات وطرائق التقويم المختلفة، وكذلك تمنحهم الفرصة ليعكسوا خبراتهم في ممارساتهم التدريسية.
- تُصمم بالتشارك والتعاون بين المعلمين الذين سيشاركون في هذه البرامج، مع ضرورة الاستفادة من توجيهات الخبراء في مجال التدريب والتطوير.
- يُقيَّمُ تأثيرها على فعالية أداء المعلمين وتعلُّم الطلاب؛ وذلك لأن التقييم سوف يُوجه برامج التطوير المهني اللاحقة إلى تعزيز الإيجابيات من جانب، وتلافي السلبيات من جانب آخر.

ومن الخصائص السابقة يتبيَّن أن برامج التطوير المهني الفعَّالة يجب أن تستند وتنطلق من نتائج الدراسات التربوية في مجال التدريب والتطوير والتدريس والتَّعلم والقيادة التربوية. وبناءً على ذلك؛ فإن نتائج الدراسات التربوية أكدت على أن هناك مجموعة من المكونات التي يجب الربط بينها عند تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين. وهذه المكونات حدَّدها Villegas-Reimers (2003، ص. 16) في الآتي: أهداف التطوير المهني، والسياق الذي سوف ينفذ فيه التطوير المهني، والخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين، والاستراتيجيات والإجراءات الواجب إتباعها عند التنفيذ، وتحديد التكاليف الأساسية، والدعم المناسب للتطوير المهني، وأخيرًا تحديد إجراءات وأدوات تقييم وتقويم فاعلية التطوير المهني.

وفي ضوء المكونات السابقة، حاول مجموعة من الباحثين المتخصصين في مجال التطوير المهني للمعلمين تطوير أطر مفاهيمية تُوضح الخطوات الإجرائية التي تضمن التكامل بين المكونات السابقة للتطوير المهني؛ لغاية تحقيق الأهداف المرجوة منه. وبعد استعراض لبعض هذه الأطر؛ تبين أن الإطار الذي طوّره Loucks-Horsley، Stiles، Mundry، & Love، & Hewson (2010) يُعتبرُ من أشمل الأطر الموجودة في أدبيات التطوير المهني للمعلمين؛ لأنه تضمن المدخلات inputs، والإجراءات actions التي يجب مراعاتها عند تصميم التطوير المهني للمعلمين. وهذه المدخلات والإجراءات موضحة في الشكل (1)، وهي تُمثلُ مكونات الإطار المفاهيمي المقترح- في الدراسة الحالية- للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية .

الشكل (1)

الإطار المفاهيمي المقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية



من الشكل (1) يتبيَّن أن للتطوير المهني أربعة مدخلات، وهي التي تُوجه التطوير المهني لتحقيق أهدافه بنجاح، وهذه المدخلات تتمثل في الآتي:

1. المعارف والمعتقدات Knowledge and Beliefs. وهذا المدخل يُهدفُ للإجابة عن الأسئلة التالية: ماهي المعارف التي سوف تُسهم في إثراء التطوير المهني، وتوجهه لتحقيق أهدافه بنجاح؛ بناءً على نتائج الدراسات السابقة؟ وكيف يمكن المواءمة بين المعتقدات الموجودة في السياق (المجتمع والأسرة والمدرسة)، وبين البحوث في مجال التطوير المهني؟ (American Federation of Teachers، 2008; Loucks-Horsley et al.، 2010). ومن أهم الموضوعات التي يجب مراعاتها في هذا المدخل: الطلاب وكيفية تعلُّمهم، ومعلمي اللغة العربية وكيفية تدريسهم، وطبيعة المادة اللغوية التي يقوم المعلمون بتدريسها، ونظريات تعلُّم الكبار والتطوير المهني لهم؛ لأن التطوير المهني يعتبرُ المعلمين كمتعلمين كبار/بالغين. وأخيرًا عملية التغيير التي يُحدثها التطوير المهني في معلمي اللغة العربية، والطلاب، والمنظومة التعليمية ككل (Dunne، 2002; Whitehouse، 2011).
2. السياق Context. وفي هذا المدخل يجب الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهي حاجات معلمي اللغة العربية التي يجب تطويرها وفقا لسياقهم المحلي لمنظومة العمل التربوي والتعليمي؟ وماهي الموارد والإمكانات التي يجب توفيرها وتهيئتها ثم توظيفها لتحقيق هذه الحاجات؟ ومن الموضوعات التي يجب مراعاتها في هذا المدخل: حاجات الطلاب التعليمية، وحاجات معلمي اللغة العربية التدريسية، والمنهج المدرسي ككل، واستراتيجيات التدريس، وطرق التقويم، والممارسات التدريسية، والبيئة التعليمية، ومجتمعات التعلُّم المهنية، والإدارة المدرسية، والموارد المتاحة، وثقافة المجتمع والأسرة والمدرسة (Craig et al.، 1998; Villegas-Reimers، 2003).
3. القضايا المهمة Critical Issues. وهذا المدخل يُركزُ في الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف يُمكن توجيه الموارد والإمكانيات المتاحة لتلبية حاجات معلمي اللغة العربية، والإسهام في نجاح التطوير المهني؟ وماهي الخطط المستقبلية التي يجب تبنيها لمعالجة القضايا التي قد تُعيقُ التطوير المهني من تحقيق أهدافه؟ ومن أبرز الموضوعات التي يجب التركيز عليها في هذا المدخل: كيفية تحقيق الاستدامة في التطوير المهني، وتوفير الوقت الكافي والمناسب له. وكذلك كيفية تطوير الإدارة المدرسية، لما لها من دور مهم في تحقيق أهداف التطوير المهني، وكيفية تحقيق العدالة في التطوير المهني؛ بحيث يُوفر لجميع معلمي اللغة العربية على اختلاف خبراتهم، وكيفية بناء وتنمية ثقافة التعلُّم المهني بين معلمي اللغة العربية، وأخيرًا توفير الدعم المناسب للتطوير المهني (American Federation of Teachers، 2008; Villegas-Reimers، 2003).
4. الاستراتيجيات Strategies. وهذا المدخل يهتم بالإجابة عن السؤال التالي: ماهي الاستراتيجيات التي تُؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التطوير المهني، وتتناسب مع حاجات معلمي اللغة العربية، وتُسهم في دعمهم وتحقيق النمو المهني المستمر لهم؟ ومن الموضوعات التي يجب أخذها في الحسبان في هذا المدخل: العمق والتركيز في المعايير والمحتوى، ونتائج الدراسات التربوية بالنسبة لمحتوى وأنشطة المنهج، وطريقة تنفيذه باستخدام الاستراتيجيات التي تتمحور حول الطالب ونشاطه. وكذلك يجب دراسة منظومة التعليم والتعلُّم من الجوانب كافة، وذلك من خلال تقييم تعلُّم وأعمال الطلاب وكيفية تفكيرهم، وكذلك الطرائق المستخدمة في التدريس. أيضًا يجبُ المواءمة

بين تخطيط وتنفيذ المنهج، وذلك باختيار المحتوى والأنشطة التعليمية المناسبة لحاجات الطلاب، وتنفيذ المنهج بتوظيف الاستراتيجيات الملائمة (Loucks-Horsley et al.، 2010). وأخيرًا يجبُ تبنّي الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ التطوير المهني، كاستخدام مجموعات الدراسة، وورش العمل، والتدريب من خلال المؤسسات المتخصصة، وحلقات النقاش، والشبكات المهنية، والتطوير المهني عبر الإنترنت...وغير ذلك من الاستراتيجيات التي سوف تُناقش لاحقًا (The Alberta Teachers' Association، 2016; Lieberman، 1995).

من جانب آخر، فإن المدخلات الأربعة السابقة تُؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الإجراءات-الموضحة سابقًا في الشكل (1)-التي يجبُ تبنيها عند تصميم التطوير المهني للمعلمين. ووفقًا Loucks-Horsley et al.) 2010)، فإن هذه الإجراءات تُمثل مراحل تصميم التطوير المهني للمعلمين، ويُمكن إيجازها في الآتي:

1. الالتزام بالرؤية والمعايير Commit to a vision and standards. يستندُ التطوير المهني الفعَّال للمعلمين على وثيقة تحدد بدقة رؤية هذا التطوير، والمتمثلة في مرتكزاته ومنطلقاته وأهدافه، والمعايير التي يجب مراعاتها والالتزام بها في تخطيطه وتنفيذه وتقييمه. أيضًا هذه الوثيقة يجبُ أن تعكس المبادئ والقيم والظروف والمعطيات الاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية للدولة (Moskowitz، 2008). وبإيجاز، فإن الرؤية العامة التي يستند عليها التطوير المهني للمعلمين تتمثل في تنمية وإثراء معارف ومهارات واتجاهات المعلمين المختلفة، والتي بدورها ستُسهمُ بشكل مباشر أو غير مباشر في نجاح وتميز الطلاب في حياتهم الدراسية خاصة، وحياتهم المهنية والاجتماعية بعد تخرجهم بصفة عامة (Craft، 2000).
2. تحليل تعلم الطلاب وغيرها من البيانات Analyze student learning and other data. الغاية من تحليل تعلُّم الطلاب، والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون، وغير ذلك من البيانات، هو تحديد المقاصد والأبعاد المختلفة التي سوف تُسهم في تنمية تعلُّم الطلاب، والذي يُمثل الغاية الأسمى من التطوير المهني للمعلمين، وكذلك نتائج هذا التحليل يجب أن تُستخدم وتُوظف كمنطلق رئيس لتحديد أهداف التطوير المهني للمعلمين في المرحلة التالية، والمتمثلة في تحديد الأهداف (Bubb & Earley، 2007).
3. تحديد الأهداف Set goals. لتحقيق التطوير المهني للمعلمين لرؤيته المحددة له، يجبُ أن يستندَ على أهداف محددة وواضحة، وقابلة للتحقيق والقياس. والأهداف تُمثل حلقة الوصل بين رؤية التطوير المهني من جانب، وبين تحليل تعلم الطلاب، وغيرها من البيانات من جانب آخر (Rae، 2000). أيضًا للتطوير المهني أربع غايات عامة يسعى لتحقيقها، ويندرج تحت كل غاية مجموعة من الأهداف الفرعية، وهذه الغايات- كما سوف يُناقش لاحقًا- تتمثل في غايات مرتبطة (1) بتعلُّم الطلاب، و (2) بتعلُّم المعلمين، و (3) بالممارسات التدريسية للمعلمين، و (4) بالمدرسة (Dunne، 2002).
4. التخطيط Plan. وفي هذه المرحلة يجب التركيز على وضع خطة محكمة، وتصميم مناسب للتطوير المهني في ضوء الأهداف التي تم تحديدها في المرحلة السابقة. والتخطيط الجيد يجب أن يتضمن تحديدًا للمحتوى والأنشطة التي سوف تُقدم في التطوير المهني، والاستراتيجيات المناسبة التي ستستخدم في التنفيذ، والكيفية التي سوف تُتبع لقياس نتائج هذا التطوير في الطلاب والمعلمين على حدٍّسواء (Bubb، 2005; Moskowitz، 2008).
5. التنفيذ Do. في هذه المرحلة يجب الاهتمام بمتابعة كيفية تنفيذ التطوير المهني، وتحديد

المعوقات التي قد تحولُ دون استفادة المعلمين منه؛ لأجل إيجاد حلول مناسبة للتغلب على هذه المعوقات. وكذلك يجبُ التَّعرفُ على رَدَّة فعل المعلمين تجاه محتوى وأنشطة التطوير المهني المقدمة لهم، وكيفية تفاعلهم معها. وتحديد لجوانب الاستفادة والتعلُّم التي حققوها من التطوير المهني، والصعوبات التي واجهتهم في تعلُّمهم. وأخيرًا مساعدةُ المعلمين في تحديد أهداف واقعية لتطبيق ما تمَّ الاستفادة منه من التطوير المهني في ممارساتهم التدريسية (Craig et al.، 1998).

6. تقييم النتائج Evaluate results. التطوير المهني يتم التخطيط له وتنفيذه لتحقيق مجموعة واسعة من الأهداف (Dunne، 2002). وبالتالي فإن هدف هذه المرحلة تحديد مدى نجاح التطوير المهني في تحقيق الأهداف المرجوة منه. وهذه المرحلة مهمة للغاية؛ لأن تخطيط وتنفيذ التطوير المهني يُبنى في ضوء نتائجها. أيضًا بدون التقييم لا يمكن تحسين التطوير المهني للمعلمين؛ لأن التقييم يكشف نقاط الضعف، وبالتالي يمكن تلافيها والتغلب عليها (Guskey، 2000).

مما سبق يُمكنُ التوصلُ إلى وجود ارتباط وعلاقة بين المدخلات والإجراءات التي يجب أخذها في الحسبان عند تصميم برامج التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية. وفي الجدول (2) توضيحٌ لذلك.

الجدول (2)

العلاقة بين مدخلات وإجراءات التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية

المدخلات	الإجراءات
1. المعارف والمعتقدات	- تُؤثرُ المعارف والمعتقدات في بناء (1) الرؤية والمعايير التي يجب الالتزام بها عند تصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية. وأيضًا تُؤثرُ بشكل مباشر وغير مباشر في جميع الإجراءات اللاحقة للتطوير المهني، بما في ذلك كيفية تصميمه، والذي يتضمن التخطيط والتنفيذ والتقييم.
2. السياق	- يُؤثرُ السياق في تحديد البيانات التي يجب جمعها عند (2) تحليل تعلم الطلاب، وغيرها من البيانات. ويُسهم في تحديد حاجات الطلاب والمعلمين والمدرسة التي يجب مراعاتها وتلبيتها في التطوير المهني.
3. القضايا المهمة	- عند تصميم التطوير المهني يجب مراعاة مجموعة من القضايا المهمة التي تؤثر في (3) تحديد الأهداف، و (4) التخطيط، و (5) التنفيذ، و (6) تقييم النتائج. ومن أبرز هذه القضايا الوقت المتاح، والموارد والإمكانيات، وثقافة المجتمع والأسرة والمدرسة... وغير ذلك من القضايا.
4. الاستراتيجيات	- تُؤثر الاستراتيجيات في تحديد أنسب الطرائق التي يُفضَّل استخدامها عند تخطيط، وتنفيذ، وتقييم نتائج التطوير المهني.

تنفيذ الإطار المفاهيمي المقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية

هدف السؤال الثالث في الدراسة الحالية إلى تحديد وتوضيح الخطوات الإجرائية التي ينبغي مراعاتها لتنفيذ الإطار المفاهيمي المقترح لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًّا، وفقًا لسياق التطوير المهني للمعلمين في السعودية. وفي المناقشة التالية إجابة عن هذا السؤال.

وفقًا للمدخلات الأربعة السابقة (المعارف والمعتقدات- السياق - القضايا المهمة - الاستراتيجيات)، والإجراءات الستة التي يجب مراعاتها عند تصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية (الالتزام بالرؤية والمعايير-تحليل تعلم الطلاب وغيرها من البيانات- تحديد الأهداف-التخطيط-التنفيذ-تقييم النتائج)، وكذلك مراعاة لطبيعة سياق التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية؛ فإن إدارتي الإشراف التربوي،

والتدريب التربوي فيها يتطلب منهما التكامل، وتوحيدِ الجهود المبذولة لتنمية معلمي اللغة العربية مهنيًا، وذلك بتبني الإطار المفاهيمي المقترح في هذه الدراسة.

وفي الجدول (3) توضيحٌ للمهام التي يجب أن تتولاها إدارتا الإشراف التربوي، والتدريب التربوي في السعودية لضمان تنفيذ الإطار المفاهيمي المُقترح لتنمية معلمي اللغة العربية مهنيًا. مع ملاحظة أن المهام سوف تُقسَّم على ست مراحل وفقًا للإجراءات الستة للتطوير المهني التي سبق توضيحها. أيضًا المهام التي يجب القيام بها في كل مرحلة من هذه المراحل الست إما أن تتم بالتشارك والتعاون بين إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي، وإما أن تتولى كل إدارة تنفيذ المهام باستقلال عن الإدارة الأخرى وفقًا لطبيعة ومهام عملها.

الجدول (3)

مهام إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي في تصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية

مراحل و إجراءات التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية	إدارتا الإشراف التربوي و التدريب التربوي	إدارة الإشراف التربوي	إدارة التدريب التربوي
1. المرحلة الأولى: الالتزام بالرؤية والمعايير	√		
2. المرحلة الثانية: تحليل تعلم الطلاب وغيرها من البيانات		√	
3. المرحلة الثالثة: تحديد الأهداف	√		
4. المرحلة الرابعة: التخطيط	√		
5. المرحلة الخامسة: التنفيذ			√
6. المرحلة السادسة: تقييم النتائج		√	

في ضوء المراحل الست -الموضحة في الجدول (3)- لتصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية، ففيما يلي مناقشة لهذه المراحل في ضوء الأدبيات السابقة لتطوير المعلمين مهنيًا.

1. المرحلة الأولى: الالتزام بالرؤية والمعايير

لكي ينجح التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية في بلوغ وتحقيق غايته، والمتمثلة في تنمية وإثراء معارف ومهارات ومعتقدات واتجاهات معلمي اللغة العربية؛ لغاية نجاح وتميز الطلاب في حياتهم الدراسية خاصة، وحياتهم المهنية والاجتماعية بعد تخرجهم بصفة عامة؛ فإن إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي يتطلب منهما بناء وثيقة وطنية لرؤية ومعايير التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية؛ لأن هذه الوثيقة سوف تُنظم وتضبط التطوير المهني، وتُحدّدُ الأهداف التي يجب تحقيقها منه، والمهام التي يجب تنفيذها، والخطوات والإجراءات التي يجب تبنيها في تخطيطه وتنفيذه وتقييمه. وكذلك هذه الوثيقة يجبُ أن تتضمنَ تحديدًا دقيقًا للمعارف المختلفة التي سوف تُسهم في إثراء التطوير المهني، بالإضافة إلى مراعاة سياق المجتمع والأسرة والمدرسة لما له من أثر مباشر أو غير مباشر في نجاح التطوير المهني. وفي هذا السياق يُؤكّد Bolam and Weindling 2006))؛ و 2003) Villegas-Reimers) أن التطوير المهني الذي يلتزمُ برؤية ومعايير محددة يُسهم ويُقود إلى النجاح في تغيير ممارسات المعلمين التدريسية، وتنمية مستويات الطلاب الدراسية، وكذلك تطوير الأداء التدريسي في المدرسة ككل.

2. المرحلة الثانية: تحليل تعلم الطلاب وغيرها من البيانات

تُؤكد أدبيات التطوير المهني للمعلمين أن تحليل تعلم الطلاب، وغيرها من البيانات كأداء وممارسات المعلمين التدريسية من المراحل المهمة التي يجب

مراعاتها عند تصميم التطوير المهني للمعلمين؛ لأن المراحل التي تلي هذه المرحلة، والمتمثلة في تحديد الأهداف، والتخطيط، والتنفيذ، وتقييم النتائج تُبنى في ضوء نتائج هذه المرحلة (Bubb & Earley، 2007؛ Craig، Kraft، & Du Plessis، 1998).

إن من مهام وأدوار الإشراف التربوي في السعودية متابعة أداء المعلمين في الميدان من خلال الزيارات الدورية لهم. ولكن هذه الزيارات -في الغالب- لا تهتم بتحليل الأداء والممارسات التدريسية الفعلية للمعلمين؛ وتوظيف نتائج هذا التحليل عند تصميم التطوير المهني لهم. وهذه الزيارات -أيضًا- لا تهتمُ بالتَّعرف على مستويات الطلاب الدراسية، والربط بين هذه المستويات، وبين أداء المعلمين (المقوشي، 1424). وبناءً على ذلك، وكإجراء رئيس من إجراءات تصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية؛ فإن إدارة الإشراف التربوي في السعودية بحكم مهام عملها يتطلبُ منها الاهتمام بتحليل الأداء والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، وكذلك تعلُّم الطلاب من خلال استعراض نتائجهم، والتَّعرف على مستوياتهم الدراسية من خلال معلميهم، أو ملاحظتهم في الفصول الدراسية؛ لأن التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية سوف يُصممُ لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم من جانب، وذلك لتنمية تعلم الطلاب ومساعدهم لتحقيق النجاح والتميز في حياتهم الدراسية من جانب آخر. أيضًا عند تحليل تعلُّم الطلاب وممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية يجبُ مراعاة سياق التطوير المهني الخاص بهم، والمتضمن تحديد الموارد والإمكانات، ومراعاة سياق العملية التدريسية، وثقافة المجتمع والأسرة والمدرسة.

3. المرحلة الثالثة: تحديد الأهداف

لتحديد أهداف التطوير المهني للمعلمين أهمية بالغة؛ لأنها تُعطي المعلمين رؤية واضحة لما يجب عليهم القيام به وتحقيقه، وتُشجعهم على الاستفادة من الوقت المتاح والموارد والتجهيزات المتوفرة لتنمية معارفهم ومهاراتهم المختلفة، وأخيرًا تحديدُ الأهداف يَمنح المعلمين الشعور بالإنجاز عندما يستطيعون تحقيق هذه الأهداف وبلوغها (Bubb & Earley، 2007).

وفي ضوء نتائج تحليل تعلُّم الطلاب، وغيرها من البيانات في المرحلة السابقة، فإن إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي يتطلب منهما تحديدُ أهداف التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية التي يجب تحقيقها وبلوغها. وكذلك تحديدُ الأهداف يتطلبُ مراعاة لمجموعة من القضايا التي قد تحولُ دون تحقيق هذه الأهداف، ومنها إتاحة الوقت الكافي والمناسب، وتحقيق الاستدامة والعدالة في التطوير المهني، وتوفير الدعم والإمكانات المناسبة له.

ومن جانب آخر، أشارَ Moskowitz (2008 و Rae (2000) أن هناك خمسة معايير يجبُ أن تتسم بها أهداف التطوير المهني للمعلمين، والكلمة SMART (ذكي) يُمثل كل حرف من حروفها الخمسة الحرف الأول لكل معيار من هذه المعايير، والمتمثلة في الآتي: (أ) Specific (مُحدّدة): أي أن كل هدف يتضمن ناتج تعلُّم واحد يمكن تحقيقه وقياسه في الوقت المحدد له، و (ب) Measurable (قابلة للقياس): بحيث يمكن تقييمها وقياسها كميًا أو كيفيًا، و(ت) Achievable (قابلة للتحقيق): يمكن تحقيقها دون عناء ومشقة، وبأقل جهد، وفي الوقت المخصص لتحقيقها، و(ث) Relevant (ذات صلة وارتباط)؛ أي مرتبطة بحاجات المعلمين والطلاب المختلفة، والسياق التربوي والتعليمي للدولة، والمستجدات والتطورات العالمية في المجال التعليمي عمومًا، ومجال التطوير المهني للمعلمين على وجه الخصوص، و (ج) Time-bound (محددة الزمن)، بحيث يمكن بلوغها وإنجازها في الزمن المحدد والمخصص لتحقيقها.

4. المرحلة الرابعة: التخطيط

التخطيط الجيد للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية سيضمن نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة منه؛ لذا فإن إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي يتطلب منهما وضع خطة واضحة ومحكمة، وتصميم

مناسب للتطوير المهني في ضوء الأهداف التي سبق تحديدها في المرحلة السابقة. أيضًا يتطلبُ منهما مراعاة مجموعة من الجوانب والمتطلبات عند بناء خطة التطوير المهني، وهذه الجوانب والمتطلبات وفقًا Academy for Educational Development 2006)) تتمثل في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الغاية؟ وذلك يتضمن تحديدًا دقيقًا لأهداف التطوير المهني التي يجب تحقيقها.
- من هم؟ تحديد لجميع الأفراد (معلمون، مشرفون، مدراء، إداريون، مدربون... وغيرهم)، والجهات التي ستُشاركُ في التطوير المهني (حكومية أو خاصة).
- ماذا؟ يتضمن تحديد للمحتوى والأنشطة التي سوف تُقدم في التطوير المهني. والمحتوى والأنشطة يجب أن تراعي حاجات المعلمين المختلفة، وكذلك متطلبات وطبيعة العصر، وأبرز التوجهات العالمية النظرية والعملية في مجالي التدريس والتَّعلم، وكذلك التطوير المهني للمعلمين.
- متى وأين؟ تحديد للزمان والمكان المناسبين لتنفيذ التطوير المهني.
- كيف؟ تحديد للإجراءات والاستراتيجيات التي ستُستخدم لتنفيذ وتقييم التطوير المهني للمعلمين.
- كم التكلفة؟ تحديد للتكاليف والموارد والدعم التي يجب توفرها لنجاح التطوير المهني في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

5. المرحلة الخامسة: التنفيذ

تُعتبرُ هذه المرحلة من أهم مراحل تصميم التطوير المهني؛ لأنها تربطُ بين المرحلة السابقة (التخطيط)، والمرحلة اللاحقة (تقييم النتائج). بعبارة أخرى، التنفيذ يُمثلُ الإجراء العملي للتخطيط النظري، وبدون تنفيذ لا يمكن تقييم مخرجات التطوير المهني. في الواقع، يُوجدُ مجموعة من الاستراتيجيات التي يُمكنُ تبنيِّها واستخدمها لتنفيذ التطوير المهني للمعلمين، وهذه الاستراتيجيات طُوّرت بناءً على مراعاة فلسفة وطبيعة التربية عمومًا، والمناهج التربوية التي تستخدمها الأنظمة التعليمية في العملية التدريسية خصوصًا.

فالفلسفة التربوية التقليدية؛ تنظرُ إلى الطالب بمنظور سلبي؛ لأنها تُركزُ على ماذا يعرف أو تعلَّم الطالب؟ ولذلك أدوار المعلمين في هذه الفلسفة اقتصرتْ على توصيل المعارف المختلفة إلى الطالب، بينما نجاح الطالب يعتمد على مدى قدرته على حفظ هذه المعارف، واجتياز الاختبارات التحصيلية في آخر العام الدراسي (Leu، 2004). وبناءً على ذلك فإن التطوير المهني للمعلمين وفقًا لهذه الفلسفة يُركزُ على تنمية معارف المعلمين، وذلك بتزويدهم بمجموعة جديدة من المعارف في جوانب محددة في مجال التخصص الذي يقومون بتدريسه، وأيضًا هذا التطوير يُقدَّمُ في مدة زمنية قصيرة باستخدام المحاضرات، وورش العمل (Leu، 2005).

أما الفلسفة التربوية الحديثة، فتعتبرُ الطالب محورًا لها، وتنظرُ إليه بمنظور إيجابي (Leu، 2004)؛ لأنها تُركزُ على كيف يستخدم ويوظف الطالب ما تعلمه من معارف مختلفة في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهه في الحياة؟ ولذلك أدوار المعلم في هذه الفلسفة تحولتْ من توصيل المعارف المختلفة إلى الطالب، إلى ميسرٍ ومسهلٍ لتعلُّم الطالب؛ وذلك بتزويده بالاستراتيجيات والطرق والمهارات المناسبة التي تُساعدهُ على استخدام مهارات التفكير المختلفة، واستراتيجيات حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، والتعلم النَّشط لتنظيم وتطبيق المعارف المُتعلمة، وبناء معارف جديدة من خلال استخدام استراتيجيات الاكتشاف والتحليل والنقد. ونجاح الطالب في التعلُّم يعتمدُ على مدى قدرته على استخدام ما تعلَّمه من معارف وتوظيفها التوظيف الأمثل في مجالات الحياة كافة (لجنة التقويم والتطوير، 2003). وبناءً على ما سبق؛ فإن التطوير المهني للمعلمين وفقًا للفلسفة التربوية الحديثة يُركزُ على تنمية معارف ومهارات ومعتقدات واتجاهات المعلمين المختلفة وفقًا لعملية

منظمة ومستمرة، وتُنفذُ باستخدام استراتيجيات متنوعة تُراعي حاجات وخبرات وتخصصات المعلمين المختلفة غايتها تنمية تعلُّم الطلاب، وتمكينهم من النجاح في مجالات الحياة كافة.

سبق الإشارة إلى تعدُّد الاستراتيجيات التي يُمكن استخدمها لتنفيذ التطوير المهني للمعلمين؛ ولكن في الواقع أن أدبيات التطوير المهني للمعلمين تتفق على عدم وجود استراتيجية واحدة ومحددة يمكن الاعتماد عليها لتطوير المعلمين مهنيًا؛ والسبب أن لكل استراتيجية إيجابياتها وسلبياتها، وكذلك تأثيرُ هذه الاستراتيجية في المعلمين والطلاب مختلفة باختلاف السياقات التربوية والتعليمية للمجتمع والأسرة والمدرسة (Hien، 2009; Mundry & Loucks-Horsley، 1999).

لقد تضمنتْ أدبيات التطوير المهني للمعلمين مجموعة من الاستراتيجيات التي يُمكن استخدامها لتنفيذ التطوير المهني للمعلمين (مثال: Diaz-Maggioli، 2003; Kennedy، 2005; Lieberman، 1995; Sparks & Loucks-Horsley، 1989; The Alberta Teachers' Association، 2016)؛ ولكن هذه الأدبيات لم تُركز على الربط بين هذه الاستراتيجيات، وبين غايات التطوير المهني التي يُمكن أن تتحقق من خلال هذه الاستراتيجيات.

إن للتطوير المهني غايات متعددة يسعى لتحقيقها- كما سبق توضيح ذلك- والمتمثلة في غايات مرتبطة (1) بتعلُّم الطلاب، و (2) بتعلُّم المعلمين، و (3) بالممارسات التدريسية للمعلمين، و (4) بالمدرسة. وبما أن غاية الدراسة الحالية مرتبطة بتعلُّم المعلمين؛ فإن هذا الغاية تتضمن مجموعة من الأهداف الفرعية التي تُسهم في تحقيقها، والمتضمنة (أ) بناء المعارف، و (ب) نقل المعارف إلى ممارسات عملية، و(ت) ممارسة التدريس، و(ث) تنمية التَّأمل، وهذه الأهداف الأربعة يُمكنُ تحقيقها باستخدام مجموعة مُتعدّدة من الاستراتيجيات (Dunne، 2002).

وبناءً على ما سبق؛ فإن إدارة التدريب التربوي في السعودية- الجهة المسئولة عن تطوير المعلمين مهنيًا- يتطلبُ منها أولاً تحديد أهداف التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية، وفي ضوء ذلك تُحدّد أنسب وأمثل الاستراتيجيات التي من شأنها أن تُسهم في تحقيق هذه الأهداف. أيضًا يتطلبُ منها تحديد للمعوقات التي قد تقف عائقا أمام هذه الاستراتيجيات في تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك التَّعرفُ على رَدَّة فعل معلمي اللغة العربية حول هذه الاستراتيجيات عند استخدامها؛ لأن ذلك مهم عند تنفيذ البرامج المستقبلية للتطوير المهني.

6. المرحلة السادسة: تقييم النتائج

إن تقييم نتائج التطوير المهني يتسمُ بالصعوبة والتعقيد؛ لأنه يجب أن يستند إلى أهداف محددة، وخطة واضحة، وكذلك يستهلك وقتًا، وجهدًا، وتكاليف مادية وغير مادية، بالإضافة إلى أنه يتطلب دعمًا ومساندة من الجهات المسئولة عن تطوير المعلمين مهنيًا، وأخيرًا يجبُ أن يُسند إلى متخصصين للقيام به، وتنفيذه على أكمل وجه (Archibald، Coggshall، Croft، & Goe، 2011; Lowden، 2005).

هناك نماذج متعدّدة يُمكنُ تبنيها لتقييم نتائج التطوير المهني؛ ولكن النموذج الذي طوَّرهُ Guskey (2000، 2002) يُعتبرُ من أشملها؛ لأنه تضمن المستويات والإجراءات والطرائق التي يجب مراعاتها عند تقييم التطوير المهني، وكيفية توظيف نتائج التقييم في تحسين التطوير المهني للمعلمين. وهذا النموذج يستندُ على تقييم التطوير المهني في ضوء خمسة مستويات، والمتمثلة في تقييم (1) رَدَّة فعل المعلمين تجاه التطوير المهني، و (2) تعلُّم المعلمين من التطوير المهني، و (3) استخدام المعلمين للمعارف والمهارات الجديدة التي تعلموها من التطوير المهني، و (4) دعم المنظمة (المدرسة، وإدارة التعليم، ووزارة التعليم)، والتغيرات التي حدثت فيها بناءً على التطوير المهني للمعلمين، و (5) نتائج تعلُّم الطلاب بناءً على تأثير التطوير المهني في معلميهم.

وفي الجدول (4) توضيح لهذه المستويات، والغاية من التقييم في كل مستوى، والطرق التي يمكن استخدامها لجمع البيانات، وأخيرًا كيفية توظيف نتائج التقييم في كل مستوى لتحسين وتطوير التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية.

الجدول (4)
تقييم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية

مستوى التقييم	الغاية من التقييم	الطرق المستخدمة لجمع البيانات	توظيف نتائج التقييم
(1) ردَّة فعل معلمي اللغة العربية تجاه التطوير المهني.	– تقييم الرضا الأولي لمعلمي اللغة العربية.	– الاستبانات.	– تحسين تصميم التطوير المهني من حيث التخطيط والتنفيذ.
(2) تعلُّم معلمي اللغة العربية من التطوير المهني.	– تقييم المعارف والمهارات الجديدة لمعلمي اللغة العربية.	– الأدوات التي تعتمد على استخدام الورقة والقلم. – المحاكاة. – العروض التعليمية. – التأملات الذاتية لمعلمي اللغة العربية (الشفهية والكتابية). – ملفات الإنجاز الخاصة بمعلمي اللغة العربية.	– تحسين محتوى التطوير المهني، وطرائق تنظيمه وتنفيذه.
(3) استخدام معلمي اللغة العربية للمعارف والمهارات الجديدة التي تعلموها من التطوير المهني.	– تقييم درجة وجودة تنفيذ التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية.	– الاستبانات. – المقابلات المنظمة مع معلمي اللغة العربية، والمشرفين عليهم. – التأملات الذاتية لمعلمي اللغة العربية (الشفهية والكتابية). – ملفات الإنجاز الخاصة بمعلمي اللغة العربية. – الملاحظات المباشرة. – الفيديو أو الأشرطة السمعية.	– توثيق وتحسين تنفيذ التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية.
(4)دعم المنظمة (المدرسة، وإدارة التعليم، ووزارة التعليم) والتغيرات التي حدثت فيها بناءً على التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية.	– تقييم ما تقدمه المنظمة من دعم ومساندة وتيسير لتطوير معلمي اللغة العربية مهنيًا.	– السجلات المدرسية، وسجلات المدرسة في إدارة التعليم. – لقاءات المتابعة التي تعقب تقييم التطوير المهني. – الاستبانات. – المقابلات المنظمة مع معلمي اللغة العربية، والمشرفين عليهم، والمدراء، والإداريين. – ملفات الإنجاز الخاصة بمعلمي اللغة العربية والطلاب.	– توثيق وتحسين دعم المنظمة. – توجيه جهود التغيير التي يجب أن تتبناها المنظمة في المستقبل.
(5) نتائج تعلم الطلاب بناءً على تأثير التطوير المهني في معلميهم.	– تقييم مخرجات تعلُّم الطلاب، والمتمثلة في تقييم المجال المعرفي (الأداء والإنجاز). – الوجداني (الاتجاهات والميول). – النفس حركي (المهارات والسلوكيات).	– السجلات الخاصة بالطلاب. – السجلات المدرسية. – الاستبانات. – المقابلات المنظمة مع الطلاب، وأولياء الأمور، ومعلمي اللغة العربية، و الإداريين في المدرسة. – ملفات الإنجاز الخاصة بالطلاب.	– التركيز على تحسين جوانب تصميم التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية، والمتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة. – توثيق وتحديد التأثير الإجمالي للتطوير المهني في مكونات العملية التعليمية كافة.

في ضوء المناقشة السابقة لتقييم نتائج التطوير المهني للمعلمين، فإن إدارة الإشراف التربوي-بما أنها مسئولة عن متابعة أداء وممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية في الميدان-يتطلب منها الاهتمام بتقييم نتائج التطوير المهني؛ لأن للتقييم أهمية في تحديد الأثر الذي أحدثه التطوير المهني في معلمي اللغة العربية والطلاب والمنظومة التعليمية ككل، بالإضافة إلى أن نتائج التقييم سيُستفاد منها لاحقًا في تلافي السلبيات، ومعالجة الأخطاء التي ربما تحدث في تخطيط وتنفيذ وتقويم التطوير المهني.

وبناءً على المناقشة السابقة للإطار المفاهيمي المقترح للتطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في السعودية، فهناك بعض التوصيات التي قد تُساعد وتُوجه صناع القرار التربوي والتعليمي، وكذلك المسئولين عن تطوير المعلمين مهنيًا إلى ما يجب مراعاته والاهتمام به في التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية وفقًا للإطار المفاهيمي المقترح في الدراسة الحالية، وهذه التوصيات تتمثل في تطبيق الإطار المفاهيمي الذي قُدم في هذه الدراسة لتنمية معلمي اللغة العربية مهنيًا، وذلك باتباع الآتي:

- بناءِ وثيقة وطنية تحدد رؤية ومعايير وأهداف التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في السعودية.
- تَحليلِ الأداء والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، وكذلك تعلُّم الطلاب؛ لأن التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية سيُصمم في ضوء نتائج هذا التحليل.
- تَحديدِ أهداف التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية التي يجب تحقيقها وبلوغها تحديدًا شاملاً ودقيقًا.
- بِناءِ خطة واضحة ومحكمة، وتصميم مناسب يتضمن محتوى ثريًا ، وأنشطة متنوعة تُراعي حاجات معلمي اللغة العربية المختلفة، وسياق التطوير المهني الخاص بهم.
- تَحديدِ الاستراتيجيات والطرق والأساليب المناسبة والملائمة التي يُمكن استخدامها وتوظيفها لتنفيذ التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية.
- تقييم نتائج التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية تقييمًا شاملاً لجميع مكوناته ومحتوياته، والتَّعرفُ على جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب النقص والقصور، وبذل الجهد على تلافيها، وإيجاد حلول مناسبة لمعالجتها.

أخيرًا، وكمقترح مُهم من مقترحات الدراسة الحالية؛ فإن إدارتي الإشراف التربوي، والتدريب التربوي في السعودية يتطلبُ منها إجراء دراسات ميدانية لتحديد ردَّة فعل معلمي اللغة العربية تجاه الإطار المفاهيمي الذي قُدم في هذه الدراسة، وتأثيره في تعلُّم الطلاب لمقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وأخيرًا تحديد الصعوبات والعقبات التي قد تحولُ دون تحقيقِ هذا الإطار المفاهيمي للأهداف المرجوة منه.

المراجع

- الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث. (1422). دليل التدريب التربوي والابتعاث. جدة: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.
- الحربي، عبدالله مزعل. (1432). تصور مقترح لتحديث مرتكزات برامج تدريب معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 35(3)، 269-222.
- الحربي، صالح رجاء. (1428). اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حمود، رفيقة سليم. (2002). مبادئ توجيهية لإعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين أوضاعهم: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- الحميري، عبدالقادر عبيدالله. (1428). أثر برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الطناوي، عفت مصطفى.، و العرفج، أحلام محمد. (1431). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. مجلة رسالة الخليج العربي، 116، 210-147.

- عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. المنصورة: مطابع إياك كوبي سنتر.
- العبداللطيف، عبداللطيف عبدالله. (1428). أوجه القوة والضعف في برامج التدريب التربوي في محافظة الأحساء من وجهة نظر المتدربين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العيسوي، جمال مصطفى. (2005). تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: إطار للممارسات التدريسية والمهنية. المؤلف.
- الغامدي، حامد جماح. (1434). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغامدي، صالح سفر. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في مجالي طرق التدريس والتقويم. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية في دبي تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية.
- لجنة التقويم والتطوير. (2003). المرشد في إعداد وتدريب المعلمين. دبي: المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم.
- ليلى، سهل. (2013). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، 29، 239-254.
- المالكي، عبدالملك مسفر. (1430). فعالية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- محمد، بثينة محمود.، و أحمد، سناء علي. (2012). تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 1، 29-65.
- المرشد، يوسف عقلا. (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس: دراسة ميدانية. العلوم التربوية، 21(4)، 384-335.
- المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. (1424). الإشراف التربوي: التعريف والأهداف بين النظرية والتطبيق. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 16(1)، 294-263.
- مدكور، علي أحمد. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.
- الهاجري، فيصل ناصر. (1425). المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (1995). وثيقة سياسة التعليم في المملكة. الرياض: المؤلف.
- وزارة التربية والتعليم. (1434). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: المؤلف.
- وزارة التربية والتعليم. (1435). دليل المشرف التربوي ومدير المدرسة. الرياض: المؤلف.
- وزارة التعليم. (1434). مشروع التطوير المهني للمعلم. الرياض: المؤلف.
- وزارة التعليم. (1436). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي. الرياض: المؤلف.
- Academy for Educational Development. (2006). Professional development handbook for migrant & seasonal head start programs. Washington: Migrant and Seasonal Head Start Technical Assistance Center.
- American Federation of Teachers. (2008). Principles for professional development: AFT guidelines for creating professional development programs that make a difference. Washington, DC: Author.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). Research in education (10th ed.): Pearson Education Inc.
- Bhattacharya, H. (2008). Interpretive research. In L. M. Given (Ed.), The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (pp. 464-467): SAGE Publications.
- Bolam, R., & Weindling, D. (2006). Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development. London: General Teaching Council for England.
- Bubb, S. (2005). Helping teachers develop: SAGE Publications.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). Leading and managing continuing professional development (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Clare, R. (1976). Evaluation: The misunderstood, maligned, misconstrued, misused and missing component of professional develop-

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In I. Westat (Ed.), Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94 (pp. 67-78): National Science Foundation.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). Designing professional development for teachers of science and mathematics. California: Corwin Press.
- Lowden, C. (2005). Evaluating the impact of professional development. The Journal of Research in Professional Learning, 1-22. Retrieved from http://plcrccnorth.wikispaces.com/file/view/Evaluating+the+Impact+of+PD.pdf
- Moskowitz, M. (2008). A practical guide to training and development: Assess, design, deliver and evaluate. San Francisco: Pfeiffer.
- Mundry, S. B., & Loucks-Horsley, S. (1999). Designing professional development for science and mathematics teachers: Decision points and dilemmas. Madison: National Institute for Science Education.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376-407.
- Rae, L. (2000). Effective planning in training and development. London: Kogan Page.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. Journal of Staff Development, 10(4), 40-57.
- The Alberta Teachers' Association. (2016). PD activities for professional growth. Retrieved from https://www.teachers.ab.ca/For%20Members/Professional%20Development/Teacher%20Professional%20Growth/Section%203/Pages/Professional%20Development%20Activities%20for%20Teachers.aspx#lesson-study
- U.S. Department of Education. (1996). Building bridges: The mission & principles of professional development. Author.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Whitehouse, C. (2011). Effective continuing professional development for teachers. Manchester: AQA Centre for Education Research and Policy.

ment. from ERIC: (ED144448)

- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). The greenwood dictionary of education. London: Greenwood Press.
- Craft, A. (2000). Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools. London: RoutledgeFalmer.
- Craig, H. J., Kraft, R. J., & Du Plessis, J. (1998). Teacher development: Making an impact. Washington: U.S. Agency for International Development: World Bank.
- Diaz-Maggioli, G. H. (2003). Professional development for language teachers. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Dunne, K. A. (2002). Teachers as learners: Elements of effective professional development. Retrieved from http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2002_08Dunne_475_1.pdf
- Grix, J. (2004). The Foundations of research. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. Educational Leadership, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2003). The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Guskey, T. R. (2005). A conversation with Thomas R. Guskey. The Evaluation Exchange, XI, 12-14.
- Hien, T. (2009). Towards an effective teachers professional development in DFLSP-CFL-VNU. Retrieved from http://cnx.org/content/m28730/1.1/
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. Professional Development in Education, 37(2), 177-179.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. Journal of In-service Education, 31(2), 235-250.
- Leu, E. (2004). The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Leu, E. (2005). The role of teachers, schools, and communities in quality education: A review of the literature. Washington, DC: Academy for Educational Development.