Lifelong Learning Attitude and its Relationship to Continuing Professional Development among a Sample of Teachers in Al-Buhaira Governorate

Dr. Enaam A. Kashif
Assistant Professor, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Damanhour University, Egypt
a.enaam@edu.dmu.edu.eg
Dr. Eman S. Mohamed
Lecturer, Department of Foundations of Education
Faculty of Education, Damanhour University, Egypt
emanosamy@gmail.com

Received: 18-12-2023 Revised: 16-1-2024 Accepted: 28-1-2024
Published: 8-3-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.256256.1640
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_342587.html

Abstract

Teachers are one of fundamentals of developing educational process. Therefore, attention must be given to ways to develop and qualify them academically and educationally for their continued professional development. Sopresent study aimed to explore relationship of Lifelong learning attitude and their contribution to teachers' Continuing professional development. Also aims to reveal the differences in lifelong learning attitude in light of three categorical variables (educational qualification, teaching experience, and gender). Study sample consisted of 223 male and female teachers from Beheira Governorate. Measures of lifelong learning attitude and the Continuing professional development were administered. The results showed a statistically significant effect at level 0.01 for the lifelong learning attitude in predicting continuing professional development, and there were statistically significant differences at level (0.01) in lifelong learning attitude according to the difference in the educational qualifications of teachers (Those who hold a bachelor's degree in education, and those who hold a non-educational bachelor's degree) in favor of teachers who hold a non-educational bachelor's degree, Also, there were statistically significant differences at level 0.01 in the orientation to lifelong learning attitude according to the difference in teaching experiences of teachers (with less than 10 years of teaching experience / with 10 years of teaching experience or more) in favor of teachers with less than 10 years of teaching experience. There were also statistically significant differences when Level (0.05) in lifelong learning attitude according to the difference of gender (males/ females) in favor of females. Recommendations and suggestions for future research are provided.

Keywords: *Lifelong learning attitudes - Continuing professional development - teachers.*

التوجه للتعلم مدى الحياة وعلاقته بالنمو المهني المستمر لدى عينة من المعلمين بمحافظة البحيرة

د. إنعام أحمد عبدالحليم كاشف
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
a.enaam@edu.dmu.edu.eg

د. إيمان سامى عبدالنبى محمد
مدرس أصول التربية
كلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
emanosamy@gmail.com

المستخلص:

يعد المعلمين أحد ركائز تطوير العملية التعليمية؛ لذا يجب الاهتمام بسبل تنميتهم وتطويرهم لإعدادهم وتأهيلهم أكاديمياً وتربوياً لاستمرار نموهم المهني. ومن هنا هدفت الدراسة الحالية استكشاف علاقة التوجه للتعلم مدى الحياة ومدى إسهامه في النمو المهني المستمر للمعلمين، كما سعت للكشف عن الفروق في التوجه للتعلم مدى الحياة في ضوء ثلاثة متغيرات تصنيفية (المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي). وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٣ معلمًا ومعلمةً من معلمي محافظة البحيرة. وتم تطبيق مقياسي التوجه للتعلم مدى الحياة، والنمو المهني المستمر. وأظهرت النتائج وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ للتوجه للتعلم مدى الحياة في التنبؤ بالنمو المهني المستمر، ووجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) في التوجه للتعلم مدى الحياة تبعاً لاختلاف المؤهل التعليمي للمعلمين (الحاصلين على بكالوريوس تربوي، والحاصلين على بكالوريوس غير تربوي) لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس غير التربوي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التوجه للتعلم مدى الحياة تبعاً لاختلاف الخبرات التدريسية للمعلمين (ذو خبرة تدريسية أقل من ١٠سنوات/ وذو خبرة تدريسية ١٠سنوات فأكثر) لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من ١٠سنوات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور وإناث) لصالح الاناث. وفي ضوء نتائج الدراسة تم طرح مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التوجه للتعلم مدى الحياة، النمو المهني المستمر، المعلمين.

التوجه للتعلم مدى الحياة وعلاقته بالنمو المهني المستمر لدى عينة من المعلمين بمحافظة البحيرة

مقدمة:

يسعى الأفراد باستمرار للتعلم طوال حياتهم بما يزيد من اكتسابهم للمعارف والمهارات ويمكنهم من التطوير المستمر لممارساتهم المهنية. ويرجع ذلك للتغيرات السريعة في عالم المعرفة ووجود العديد من المعلومات في وقت قصير من الزمن (Knapper & Cropley, 2000)؛ فتم ربط مفهوم فرد متمكن أو مجتمع قوي بالقدرة على الوصول للمعرفة وتنظيمها وإنتاجها ونشرها (Bagnall, 2006). لذلك يُعد الانتقال إلى مجتمع المعلومات"، و"زيادة القدرة التنافسية"، و"حرية تداول القوى البشرية"، و"زيادة وتنوع فرص العمل" الأساس لضرورة الانتقال إلى التعلم مدى الحياة؛ وعليه فهناك حاجة لأفراد يطورون أنفسهم ويتعلمون طوال حياتهم خاصة في مجال الحياة المهنية (Jackson, 2003; Makino, 2013) .

فالتعلم مدى الحياة يمثل القدرة على التكيف بمرونة مع الظروف المتغيرة، واستمرار التعلم طوال الحياة المهنية، ودمج النظرية والممارسة العملية للتعامل بكفاءة مع الحالات التي لم تواجه من قبل (Bath& Smith, 2009)، ويشمل التعلم مدى الحياة أيضًا -على نطاق أوسع- قبول التعلم في البيئات الرسمية وغير الرسمية (Candy, Crebert& O'Leary, 1994)؛ لذلك يُعتبر مهمًا ليس فقط للتنافسية الوطنية، ولكن أيضًا لملائمة التوقعات المجتمعية فهو ضروري إذا ما أراد الفرد أن يكون مواطنًا مفيدًا ومنتجًا في المجتمع. ومع ذلك، فهناك جدل حول من ينبغي أن يكون مسؤولًا عن استمراية التعلم مدى الحياة هل قطاع التعليم العالي أم الجمعيات المهنية أم الفرد نفسه؟ ففي حين يُقترح أن الفرد ينبغي أن يتحمل مسؤولية رئيسية إلا أنه أشار كل من (Livneh& Livneh 1999) إلى أن عديد من خريجي الجامعات قد لا يكونوا قد اكتسبوا فعلاً القدرات والاستعدادات والمهارات المطلوبة للتعلم مدى الحياة.

لذلك لابد أن يركز قطاع التعليم العالي على مهارات وصفات الخريجين التي تؤهلهم لاستمرارية عملية تعلمهم كمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الاتصال وإدارة المعلومات والإبداع الفكري والممارسة الأخلاقية والتي يجب أن تكون الإنجازات الأساسية للتعليم العالي؛ فقدرة الخريج على التعلم مدى الحياة أو التزامه بهذا الأمر يجب أن يكون مسار اهتمام مؤسسات التعليم العالي، فضلاً عن المؤسسات التعليمية الأخرى الذين يدركون قيمة هذه المهارات والحاجة إليها في سوق العمل والنمو المهني، وقد أصدرت العديد من الجامعات بيانات بشأن مخرجاتها التعليمية التي تسعى لاكسابها لخريجيها، ومن هذه المخرجات:

- أن يصبح الخريجون مفكرون ناقدون ومبدعون ذوو استعداد لمواصلة تعلمهم ذاتيًا"
- استعداد الخريج للتعلم مدى الحياة من أجل سعيه للتطور الشخصي والتفوق في الممارسة المهنية. (Bath& Smith, 2009).

وبناءً عليه فقد أصبح التوجه للتعلم مدى الحياة مؤخرًا واحدًا من أهم المفاهيم المميزة والجاذبة للدراسات والبحوث التجريبية، فهو مفهوم يحدث في أي مكان. إنه يتجاوز حدود المكان والزمان والعمر والمستوى التعليمي (Coşkun& Demirel, 2012; Güleç et al , 2012)، وقد تم وصفه بأنه "التعلم

من المهد إلى اللحد" وتم التأكيد عليه بعد منتصف التسعينات(Toprak& Erdoğan, 2012) . فالتعلم مدى الحياة عملية تعليمية تنمي الأفراد شخصيًا واجتماعيًا ومهنيًا، وتطور قدراتهم ومهاراتهم من أجل الاستعداد لمتطلبات بيئة العمل (Borat, 2010)، ويحتاج المعلمون إلى مدخل التعلم مدى الحياة ليتمكنوا من مواكبة التغيرات السريعة في المجتمع والعمل بكفاءة في حياتهم المهنية؛ فهو مدخل يسمح للفرد بمواكبة مجتمع المعلومات والمشاركة الفعالة في الحياة الواقعية؛ لذلك على الرغم من أن التعلم مدى الحياة كمفهوم يركز على تطور الفرد إلا أنه يخدم التكامل والنمو الشخصي والتطور الاجتماعي (Uzunboylu& Hürsen, 2011).

وهو ما أوجب في السنوات الأخيرة الإعلان عن هذا المفهوم بشكل متكرر وتضمينه في الخطط الاستراتيجية والسياسات المستقبلية للعديد من الدول. وحث الاتحاد الأوروبي للاعلان بأن سنة ١٩٩٦ هي "سنة التعلم مدى الحياة" ودعى الدول الأعضاء والدول المرشحة لتطوير مشاريع طويلة الأمد لاستيعاب وفهم التعلم مدى الحياة وتنميته، وكيفية دفع المعلمين للاتجاه للتعلم مدى الحياة (Akbaş& Özdemir, 2002). كما حدد الاتحاد الأوروبي عام ٢٠٠٧ الكفاءات (المهارات) الأساسية للتعلم مدى الحياة من قبل مفوضية التعليم والثقافة في الاتحاد الأوروبي، وكان هذا بمثابة تمهيدًا للتوصيات التي قدمها البرلمان الأوروبي في تقريره الذي حدد المهارات الرئيسية للتعلم مدى الحياة في ثمان مهارات هي: التواصل باللغة الأم، والكفاءة في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والمهارة الرقمية، ومهارة تعلم التعلم، والكفاءة الاجتماعية والمواطنة، والمبادرة وريادة الأعمال، والوعي الثقافي والتعبير(Figel, 2007). والتي تم قبولها سياسيًا واستراتيجيًا كأمر أساسي من قبل هيئات دولية لتدعيم البحث عن فرص للتعلم والاستقصاء المستمر من أجل تنمية الفرد شخصياً ومهنياً (Özcan& Uzunboylu, 2012).

وتأسيسًا على ما سبق يعتبر التعلم مدى الحياة بمثابة عملية داعمة تزيد وتعزز معرفة الأفراد وفهمهم وقيمهم ومهاراتهم على مدار حياتهم، وتمكنهم من تطبيقها في الحياة الواقعية؛ فهو عملية متعددة الجوانب ومبنية على التحفيز الذاتي ويمارسها الأفراد بشكل طوعي، وتعرف أيضًا بالتعلم غير المحدود (Su, 2011)، وفي هذا السياق يتضمن التعلم مدى الحياة اكتساب المهارات والتعلم خارج المؤسسات التعليمية وجعل العملية التعليمية عملية مستمرة في جميع أنحاء الحياة وتكون بمثابة فرصة ممتدة للأفراد للتعلم والنمو (Roulstone, 2010). ولكن للاستمرار في التعلم مدى الحياة لابد أن يكون بوعي وبغرض (Demirel, 2009[a]). **لذلك فثمة ضرورة** لمعرفة إذا ما كان المعلمون يستفيدون من أنشطة التعلم التي يتوجهون إليها ودرجة إسهامها في تنمية أنفسهم مهنياً ومتابعة تقدمهم المستمر طوال مسيرتهم التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يلعب المعلم دورًا مهمًا في بناء مجتمع المعرفة الحديث، وهو كجزء من النظام التربوي يحتاج لدعم مستمر وتطور دائم ليقوم بالمهام التي يُوكل بها؛ فالتغير السريع في مجال العلوم والتكنولوجيا وكثرة الابتكارات والتقدم المعرفي كلها أمور تتطلب التدريب والتعلم المستمر لتحديث معارفه ومهاراته كي يستطيع مواجهة تلك التحديات ومتابعة التطورات الجديدة وظروف العمل المتغيرة. ويُعد الارتقاء بأداء المعلم بإكسابه المعارف الجديدة وتنمية مهاراته واتجاهاته وقيمه الداعمه لسلوكه نحو مهنته والعمل من أجلها هو أساس النمو المهني المستمر.

وللتعامل مع تلك التغيرات التي يشهدها عصرنا الحالي يجب أن يتوجه المعلمون للتعلم مدى الحياة لتحسين مساراتهم التعليمية بالمشاركة النشطة في عملية التعلم، والتخطيط للتعلم الذاتي، والاستعداد للتعلم في جميع السياقات، وتطبيق استراتيجيات التعلم المتنوعة مما يجعلهم يتسمون بالمهارات الفكرية التحليلية، والتفكير الإبداعي، والبحث، والاتصال، وحل المشكلات، واستخدام تقنيات المعلومات، والمبادرة، والاستخدام الفعال والسليم للغة الأم، والاستخدام الفعال للموارد، والتعاون والعمل الجماعي، واحترام الاختلافات ومهارات إدارة الذات (Deci& Ryan, 2000). ويمكنهم من الوصول إلى المعلومات والمعارف (Knapper& Cropley, 2000). كما يجعلهم يستمتعون بعملية تعلمهم فهم مرنون بما يكفي ومجهزون بالمؤهلات الأساسية لتكييف أنفسهم مع التغييرات التي يشهدونها في بيئتهم الاجتماعية فضلاً عن قدرتهم على توفير الفرص لإعداد متعلم واعٍ بأهمية الاستمرارية في التعلم وتنمية ذاته وتحسين نفسه باستمرار(Demirel, 2009[b]).

فالقدرة على التعلم المستمر والتكيفي أصبح ضرورة قصوى يجب أن يمتلكها المعلمون لنقلها واكسابها لطلابهم؛ حيث أن اعتماد جودة الطلاب والمؤسسات والمجتمعات يتم تقييمه الأن بمعيار مدى توجههم للتعلم مدى الحياة وهو ما تم ربطه بدرجة كفاءة المعلمين المهنية واستعدادهم المناسب وتمكنهم من استمرارية تعلمهم مدى الحياة (Harpe& Radloff, 2001)؛ لذا من المتوقع أن يكون لدى المعلمين المؤهلين للتعلم مدى الحياة القدرة على فهم المعلومات واستخدام التكنولوجيا والاتصال والتعلم والمهارة لتخفيف الضغط المتزايد الناشئ عن حاجات ومتطلبات المجتمع سريع التغير على طلابهم وصولاً لتنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى هؤلاء الطلاب (Demiralay&Karadeniz, 2008).

وبذلك يتضح أن إعداد المتعلمين الذين يمكنهم البحث والاستقصاء والاستعداد للتعلم ويتمتعون بالصفات المطلوبة للنمو والأداء المتميز يقع على عاتق المعلمين ويلزمهم بعديد من الواجبات والادوار لاعدادهم لعالم متطور ومتغير بشكل سريع، وعليه فهناك حاجة إلى معلمين يحملون روح الريادة ويمكنهم التغيير والتطوير، ويهتمون بالتطوير المهني والشخصي برغبة وحماس، بدلاً من المعلمين الذين يقومون فقط بنقل المعرفة. ويمكن للمعلمين فقط أن يتسموا بهذه السمات من خلال توجههم للتعلم مدى الحياة. وهو ما أكده (Hursen, 2016) حيث أوضح أن تربية المتعلمين مدى الحياة يمكن أن يتحقق فقط بوجود معلمين موجهون للتعلم مدى الحياة. لذلك ظهرت أهمية الدراسة العلمية لتقييم توجهات المعلمين نحو التعلم مدى الحياة.

ومن الدراسات التي اتجهت لتقييم توجهات المعلمين دراسة (Bryce, 2004) التي استهدفت معرفة توجهات الطلاب للتعلم مدى الحياة المتنوعة في المدارس الثانوية. واستخلصت أن مدخل التعلم مدى الحياة يشجع الطلاب على الاستمراية في تعلمهم ولكن التصرفات السلبية من الأسرة والمعلمين لانخفاض مهارات التعلم مدى الحياة لديهم كان لها أثر في منع الطلاب من تطوير مهاراتهم التعلمية. واتفق معه (Fullan& Hargreaves, 1996) اللذان أكدا أن المعلمين الذين يتوجهون للتعلم مدى الحياة يحققون نجاحًا أكاديميًا؛ فتطوير المعلمين لأنفسهم يؤدي إلى تطوير طلابهم أيضًا. واستقصت دراسة (Aydin, Selçuk& Çakmak, 2018) وجود فروق بين المعلمين في توجههم للتعلم مدى الحياة ترجع للنوع والعمر والموقع الجغرافي بفحص اعتقادات ١٢٤٢ معلمًا متدربًا وتصوراتهم حول التعلم مدى الحياة. وتوصلت إلى أن ثلثاً واحداً فقط من جميع المعلمين المتدربين بنسبة (٣٧٪) يمتلكون مستوى عالٍ من الاعتقاد في امتلاكهم لمهارات التعلم مدى الحياة. وأظهرت التحليلات أن المعلمين المتدربين الإناث أكثر

كفاءةً من الذكور، وأن الأكبر عمراً يمتلكون مهارات تعلم مدى الحياة مرتفعة. كما تم استقصاء مدى تأثير الموقع الجغرافي ووجدوا أن المعلمين المتدربين من المناطق الحضرية هم الأكثر كفاءة. واستهدفت دراسة (Evin Gencel, 2013) فحص ادراكات المعلمين المستقبليين للتعلم مدى الحياة. وتكونت مجموعة الدراسة من ٥٥١ معلم مستقبلي. وأظهرت النتائج أن ادراك المعلمين المستقبليين لمهارات التعلم مدى الحياة تغيرت بشكل ملحوظ وفقًا للجنس والتخصصات فتبين أن معلمي اللغة الإنجليزية يدركون أنفسهم بأن لديهم مهارات التعلم مدى الحياة مقارنة بباقي التخصصات.

ونظراً لانشغال التربويين بقضية إعداد المعلم وتحسين قدراته وامكاناته؛ لأهمية دوره في إنجاح العملية التعليمية (سالم، ٢٠١٩)، ولزيادة الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار ليلبي حاجات طلابه ومجتمعه ولمواكبة التقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به عصرنا الحالي والذي جعل من الصعب للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات؛ لذلك تحاول الدراسات بحث سبل تحقيق النمو المهني المستمر للمعلمين؛ وحيث أن التوجه للتعلم مدى الحياة يمثل أحد القيم المحورية التي يجب أن يستند إليها في العمل بمهنة التعليم؛ فتجديد المعلم لمعارفه وتحديث مهاراته واتجاهاته ربما يمثل حجر الأساس لاكتسابه المهارات المهنية والأكاديمية. لذلك تفترض الدراسة الحالية أن التوجه للتعلم مدى الحياة يجعل المعلم منتج للمعرفة ومطورًا باستمرار لممارساته المهنية. وعليه تسعى للتحقق من أن التوجه للتعلم مدى الحياة يمثل أحد أليات وأساليب الوصول بالمعلم للنمو المهني المستمر. وأهم العوامل التي قد يتوقف عليها اختلاف توجهاتهم نحو التعلم مدى الحياة.

وبناءً عليه استهدفت الدراسة الحالية تسليط الضوء على العلاقة بين توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة ونموهم مهنياً، ومدى اختلاف توجههم للتعلم مدى الحياة باختلاف:

- مؤهلهم التعليمي: متمثل في فئة المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربوي (خريجي الكليات التربوية: كلية التربية ورياض الأطفال)، وفئة المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس غير تربوي (خريجي الكليات غير التربوية: كلية التجارة وكلية العلوم وكلية الأداب)
- الخبرة التدريسية: تتمثل في المعلمين الذين يعملون بمهنة التربية والتعليم ولديهم خبرة تدريسية أقل من ١٠سنوات، والمعلمين الذين يعملون ولديهم خبرة تدريسية ١٠سنوات فأكثر)
- النوع الاجتماعي: المعلمين حسب نوعهم (ذكور/ وإناث).

ولذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الأتية:

١. ما درجة إسهام توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة في النمو المهني المستمر لديهم؟
٢. ما الاختلاف في التوجه للتعلم مدى الحياة لدى المعلمين في ضوء، المؤهل التعليمي(بكالوريوس تربوي"خريجي الكليات التربوية"/ بكالوريوس غير تربوي"خريجي الكليات غير التربوية")، والخبرة التدريسية (أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر)، والنوع (ذكور/ وإناث)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التنبؤ بالنمو المهني المستمر للمعلمين في ضوء توجههم للتعلم مدى الحياة.
٢. التعرف على الفروق في التوجه للتعلم مدى الحياة في ضوء المؤهل التعليمي للمعلمين، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي.
٣. الكشف عن أثر التفاعل بين المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي على توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. زيادة الوعي بالنمو المهني المستمر لدى المعلمين لتطوير أنفسهم علمياً وتربوياً لما له من أثر في النهوض بالمدارس وإعداد وتعليم الطلاب وتربيتهم قادرين على مواجهة تحديات العصر لبناء المجتمع وتقدمه.
٢. توجيه الانتباه لأهمية الارتقاء بأداء المعلمين والوعي بضرورة تجديدهم لمعارفهم واكتساب الخبرات والاتجاهات الموجبه نحو استمرارية عملية تعلمهم مدى الحياه بما يسهم في تنميتهم تنمية شاملة ويؤهلهم للنمو المهني المستمر.
٣. فهم تباين توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة وفقاً لاختلاف المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي.
٤. الاستفادة من ما تسفر عنه الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية توجه المعلمين لأساليب النمو المهني المستمر لتطوير أدائهم وتحسين عملية التعليم والتعلم.
٥. التوعية بأهمية إعداد بيئات تعليمية في فترة إعداد المعلمين بالجامعة تحفزهم على التوجه للتعلم مدى الحياة بما يمكنهم من توسيع دائرة اطلاعهم ومواصلة تعلمهم بطريقة علمية ومنظمة لتنمية ذاتهم وتحسين قدراتهم وامكانياتهم.

مصطلحات الدراسة

*** التوجه للتعلم مدى الحياة**

يُعرف التوجه للتعلم مدى الحياة في الدراسة الحالية بأنه "الآراء والمشاعر والسلوكيات التي تشكل مواقف واتجاهات الأفراد نحو استمرارية عملية تعلمهم مدى الحياة بما يزيد من استعدادهم لاكتساب المعارف والمهارات وتطبيقها ويطور من كفاءاتهم الشخصية والمهنية" وسوف تتبنى الدراسة الحالية الأبعاد الثلاثة للتوجه للتعلم مدى الحياة الذي حددهم (Hursen, 2016) لقياس توجهات المعلمين للتعلم مدى الحياة وتتمثل في**:** الاقدام على التعلم، والاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني، والوعي بالمهارات الشخصية للتعلم**.**

*** النمو المهني المستمر**

يقصد به في الدراسة الحالية أنه "عملية مستمرة موجهه ذاتيًا ومخططة بشكل منظم أكاديمياً وتربوياً وتستلتزم الارتقاء بأداء المعلم وتطوير معارفه وخبراته ومهاراته وكفاءته التدريسية لمواكبة التطورات والطرق التعليمية الجديدة والمهارات المرتبطة بها. وقد حددت الدراسة الحالية أبعاد النمو المهني المستمر في: كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية، والحرص على التطور الأكاديمي وتطلعه للمهنية الاحترافية، والبحث والتعلم من الأنشطة غير الرسمية (خارج المدرسة)، والتعاون مع الزملاء والطلاب، والهيئة الادارية بالمدرسة، وإدارة وتقييم الذات باستمرار.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التوجه للتعلم مدى الحياة Lifelong learning attitude

١. التعلم مدى الحياة

استخدم مفهوم التعلم مدى الحياة لأول مرة من قبل Paul Lengrand في مؤتمر اليونسكو عام ١٩٧٢م، والذي أقر التعلم مدى الحياة حق للجميع، وأشار إلى أهمية تكافؤ كمية الموارد المخصصة للتعليم الرسمي وغير رسمي، وعليه تم تأسيس أول معهد للتعلم مدى الحياة تحت قيادة مجموعة من المعلمين المتقاعدين الذي ركز بشكل أكبر على تعليم البالغين (Evin Gencel, 2013). وفي التسعينيات من القرن الماضي، أصبح مفهوم التعلم مدى الحياة موضوعًا مهمًا مرة أخرى بفضل القرارات والمشاريع التي تم تشكيلها من قبل الاتحاد الأوروبي عام ١٩٩٣ الذي وجه الاهتمام إلى ضرورة إعادة هيكلة لنظام التعليم المهني المستمر لذلك أصدر الاتحاد الأوروبي تقريرًا يسمى "نحو مجتمع التعلم" (Akbaş& Özdemir, 2002).

ويشمل التعلم مدى الحياة التعلم الرسمي والتعلم غير الرسمي، والتعليم المهني والتقني، والتدريب المستمر، والتدريب القبلي والبعدي للخدمة؛ فهو عملية تقدم فرص متساوية للأفراد دون قيود مثل المكان والوقت والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى التعليم(Preece, 2011) . وبالتالي، يبدو أن التعلم مدى الحياة الذي نشأ في الأصل كمفهوم في تعليم البالغين يلعب دورًا مهماً في عملية تطوير الكفاءات الشخصية والمهنية للأفراد بشكل طوعي وذاتي طوال حياتهم (Toprak& Erdoğan, 2012)؛ فهو يسمح للبالغين بتطوير مهارات واكتساب معارف جديدة وتحقيق فرص المساواة. و يتم الاستفادة من برامجه لتحسين جودة حياة الأفراد(Yıldız, 2004). من خلال توفير بيئات التعلم المركزة على الطلاب لذلك قامت العديد من الجامعات بتوسيع برامجها التقليدية لتشمل البالغين وتطوير برامج معتمدة وغير معتمدة بالاضافة الى تفعيل وحدات التعليم المستمر والتعليم المستمر للبالغين والمدارس المتخصصة في التخصصات المهنية ووحدات التعلم عن بعد من أجل دعم فرص التعلم مدى الحياة لجعل خريجي التعليم العالي قادرين على التكيف مع التغييرات بشكل مستمر (Rogers, 2006; Demirel[b], 2009).

ولتنمية الأفراد كمتعلمين مدى الحياة يلعب المعلمون دورًا كبيرًا، فمن أجل إقامة مجتمعات تعلم مدى الحياة يجب أولاً أن يتمتع المعلمون بمهارات التعلم مدى الحياة. ولهذا السبب فإنه من المهم للغاية تحديد مواقف المعلمين تجاه التعلم مدى الحياة؛ حيث أنه فيما يتعلق بخصائص التعلم للمعلمين لا يمكن

اعتبارهم منفصلين عن المجتمع الذي يتأثرون به. فالتعلم مدى الحياة ينظر إليه كمشروع لتطوير مصدر لا نهائي من الموارد البشرية، وفي هذه العملية يُمكن اعتبار أن توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة أحد السبل المهمة لتحقيق هذا المشروع بنجاح؛ فالتعلم مدى الحياة الذي يُعتبر أحد الأدوات المحتملة للفرد للمشاركة كمواطن نشط في المجتمعات الديمقراطية، سيصبح أكثر قوة مع المعلمين الذين يشاركون في هذه العملية بوعي (Evin Gencel, 2013).

ونظراً للتأكيد على أهمية دور المعلمين للوصول إلى مجتمعات التعلم مدى الحياة، يُشدد (Toomey et al., 2004) على ضرورة تطوير مهارات التعلم مدى الحياة والمنهج البنائي في تدريب المعلمين. وأهم سمة يجب أن يكتسبها المعلمون هي مساعدة الأفراد في المجتمع على عملية التعلم؛ فالمعلمين الذين يمتلكون مهارات التعلم مدى الحياة يؤدوا دور فعال في التغيير الاجتماعي المُلقى على عاتقهم (Longworth& Davies, 1996). كما أن المعرفة -وهي السمة الأكثر أهمية في المجتمع الحديث- تتغير وتتحسن بسرعة كبيرة. وتأثير التطورات في مجالي العلوم والتكنولوجيا بشكل خاص يؤثر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛ وبالتالي يتم تجديد المهن بشكل مستمر. بالإضافة إلى ذلك، فالمهارات المطلوب وذات الصلة بتلك المهن تتغير أيضًا باستمرار؛ لهذا السبب، هناك حاجة لتحديث معرفة ومهارات الأفراد باستمرار من أجل التكيف مع التغيرات التكنولوجية والظروف الجديدة لبيئة العمل، ويمكن أن يوفر التعلم مدى الحياة الفرص للمجتمعات والأفراد لمواكبة هذه التغيرات والتطورات.

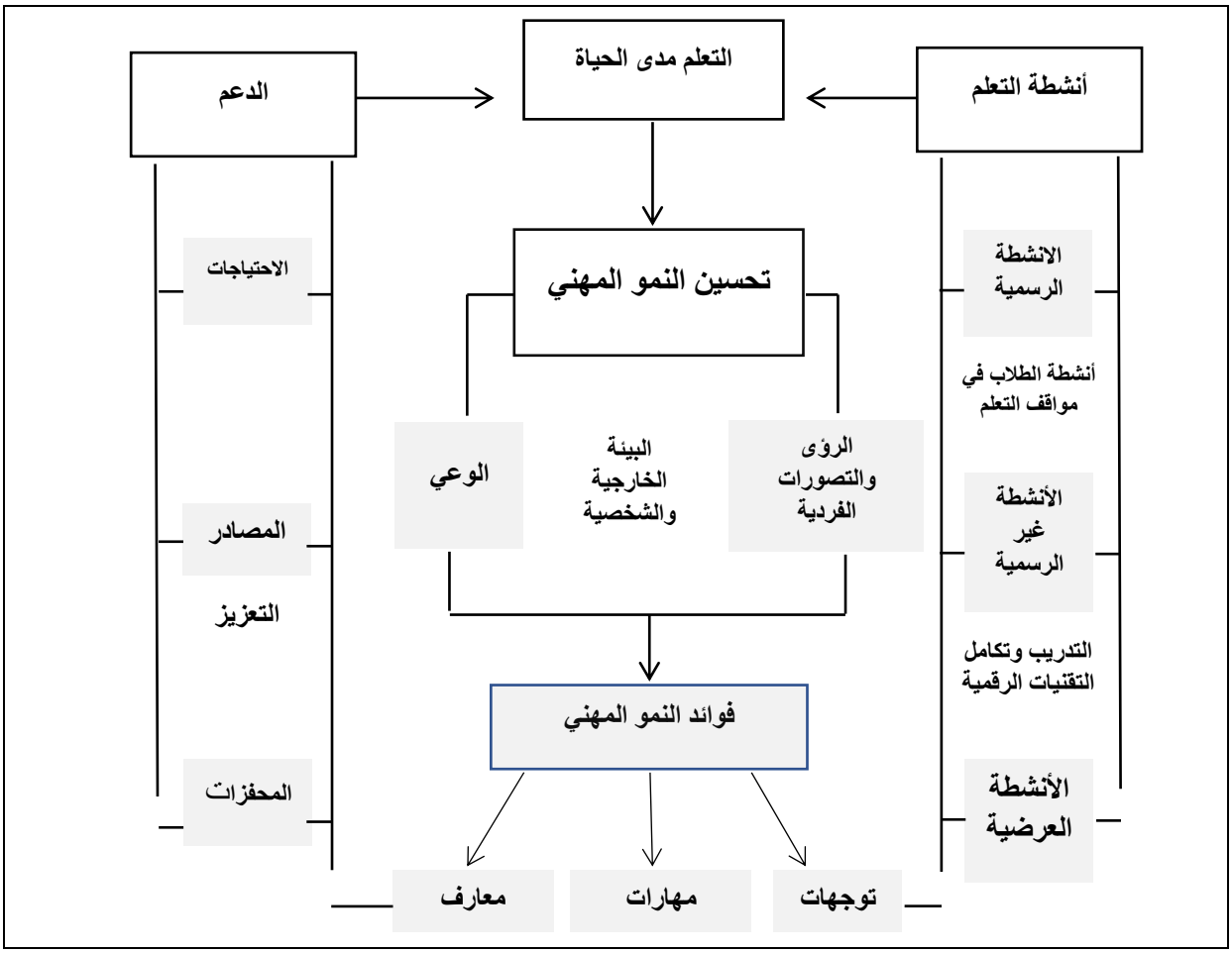
٢. التوجه للتعلم مدى الحياة

من أكثر الطرق فعالية لتطوير مهارات التعلم مدى الحياة هو الرغبة في التعلم والدافع الذاتي في عملية التعلم. ويعرف الدافع من قبل علماء النفس بأنه حالة من الاستثارة الداخلية التي تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته للوصول نحو الغاية أو الهدف في الموقف التعليمي (Urdan & Schoenfelder, 2006). وهو يؤثر ويسهم بشكل إيجابي في عملية التعلم(Deci & Ryan, 2000; Martin, 2012) . ويؤدي إلى النجاح على أعلى مستوى (Viljaranta et al., 2009)؛ لذلك فإن تحقيق النجاح في العملية التعليمية لا يكون ممكنًا إلا بالاستعداد والمواقف الإيجابية في التعلم والتوجه للتعلم مدى الحياة. وحيث إن التوجه يتمثل في الآراء والمشاعر التي تشكل مواقف واتجاهات الأفراد نحو مكون (بمفهوم) نفسي معين (Smith, 1968)، ويفترض أن التوجه يزيد من الكفاءة في عملية التعلم؛ فمن أجل أن يصبح المرء متعلمًا مدى الحياة ناجحًا، يجب أن يكون لديه الرغبة في التعلم والدافع الذاتي بالإضافة إلى معرفة كيفية حدوث التعلم، واكتساب المعرفة من مصادر مختلفة وتطوير موقف إيجابي تجاه التعلم (Demirel, 2009).

لذلك تلتزم الدراسة الحالية بتعريف التوجه للتعلم مدى الحياة بأنه " الأراء والمشاعر والسلوكيات التي تشكل مواقف واتجاهات الأفراد نحو استمرارية عملية تعلمهم مدى الحياة بما يزيد من استعدادهم لاكتساب المعارف والمهارات وتطبيقها ويطور من كفاءاتهم الشخصية والمهنية.

وقد اهتمت الدراسات ببحث توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة ومنهم دراسة (Baldovino, 2018) التي استهدفت التعرف على مهارات وتوجهات معلمي ومديري المدارس الثانوية تجاه التعلم مدى الحياة، وتوصلت نتائجها إلى أن توجههم للتعلم مدى الحياة محدود، وأرجع ذلك لمجموعة من العقبات كالمال والوقت والعمر والخوف من الأشياء الجديدة؛ لذلك اقترح نموذجًا للتعلم مدى الحياة يتضمن كل

المتغيرات التي ستساعدهم في التوجه للتعلم مدى الحياة ومتابعة التقدم المستمر والنمو المهني طوال حياتهم متمثلاً في شكل (١):



شكل (١) نموذج التوجه للتعلم مدى الحياة لتحسين النمو المهني للمعلمين
(Baldovino, 2018)

ويتضح من النموذج أن التوجه للتعلم مدى الحياة هو مدخل للتعلم يتضمن الآتي:

١. أنشطة التعلم مدى الحياة الرسمية: ويقصد بها الأنشطة المتعلقة بالتعلم متمثلة في الالتحاق بالمدرسة أو الجامعة وحضور الحصص والمحاضرات في مكان التعلم، والمشاركة في النشاطات المدرسية كما تشمل الدراسة الإضافية والتعلم المرتبط بالحصول على دورات أو شهادات والتعليم المستمر على سبيل المثال مسجل في برنامج / دورة دكتوراه أو دكتوراه في جامعة أو المنح التعليمية داخل أو خارج البلاد.
٢. أنشطة التعلم مدى الحياة العرضية: ويقصد بها الأنشطة المتعلقة بالتعلم متمثل في التدريب أثناء الخدمة على المستوى المدرسي أو أثناء حضور الندوات وورش العمل.
٣. أنشطة التعلم مدى الحياة غير الرسمية: ويقصد بها الأنشطة المتعلقة بالتعلم متمثل في دورات أكاديمية غير معتمدة، والسفر التعليمي، والخدمة المجتمعية، والعمل التطوعي للانخراط الكامل للدماغ، وزيادة النشاط البدني، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الصحية.

أي أن التعلم مدى الحياة هو عملية تعليمية مستمرة قد تكون ناتجه عن دورات أكاديمية معتمدة أو غير معتمدة، والسفر لغرض التعليمي، والخدمة المجتمعية، والعمل التطوعي للانخراط الكامل للدماغ، وزيادة النشاط البدني، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية. ويمكن أن يتمرس به أي شخص ويمكنه اكتساب المعرفة حول أي شيء حيث يخطط الأشخاص ويراقبون تعلمهم الخاص، وفي نفس الوقت يشاركون في التقييم الذاتي والتأمل (Knapper& Cropley, 2000). كما أنه عملية تحتاج للنظام الداعم والعوامل المحفزة من المحيطين بالأفراد وخاصة المعلمين؛ فهو تقدم لا ينتهي فيسعى الأفراد إلى التعلم في مسيرتهم اليومية نحو المستقبل ويحتاجوا إلى تشجيعهم على مواصلة الارتقاء بأنفسهم لكونهم قد يكونوا مصدر إلهام للمحيطين بهم لممارسة عادة تعلم أشياء جديدة ومشاركة الأفكار المبتكرة والإبداعية وتهيئة جو يدعم التعلم مدى الحياة.

كما يتضح من النموذج أيضاً أن كل المتغيرات مرتبطة ببعضها البعض؛ لذلك سيعمل كل متغير بشكل فعال مع دعم باقي المتغيرات. ومن ثم، هناك بالفعل رغبة قوية في تعزيز التوجهات الايجابية التعلم مدى الحياة لمعلمي ومديري المدارس والتي تركز بشكل خاص على أنشطتهم ووجهات نظرهم وتصوراتهم عن التعلم مدى الحياة بهدف تعزيز تطورهم المهني.

٣. قياس التوجه للتعلم مدى الحياة

اهتمت الدراسات بقياس التوجه للتعلم مدى الحياة، منهم دراسة (Hursen, 2016) التي هدفت لبناء أداة لقياس توجهات المعلمين لتعلم مدى الحياة A scale of lifelong learning attitudes (LLLAS)؛ فقامت اختيار مجموعة من الأكاديمين ومجموعة من المعلمين المتطوعين من المدارس الثانوية عددهم (٣٠٠) معلم ومعلمة وقام بعمل مقابلات معهم لتجميع رؤيتهم وتصوراتهم حول التعلم مدى الحياة وبناء بنك مفردات وعرضها على المعلمين للتحقق من صدقها وثباتها والتحقق من رؤيتهم لمدى وضوح المفردات، وقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من ١٩ مفردة يندرجون في ثلاثة أبعاد .تكون الأبعاد الفرعية للمقياس تمثلت كالتالي:

١. البعد الأول (الرغبة في (الاقدام على) التعلم): يقيس مدى استعداد المعلمين للتعلم مدى الحياة، وقدرتهم على البحث عن طرق أكثر كفاءة للتعلم.
٢. البعد الثاني (الاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني) : يقيس مهارات البحث التي يمتلكها الأفراد وتزيد من تطورهم المهني لمعرفة ما إذا كان المعلمون يستفيدون أم لا من أنشطة التعلم لتطويرهم المهني.
٣. البعد الثالث (الوعي بالمهارات الشخصية للتعلم): يقيس وعي المعلمين تجاه مهارات التعلم الشخصية، ورغبتهم المستمرة من أجل النجاح؛ فالمعلمين ذوي خبرة عمل أكثر لديهم وعي أكبر تجاه مهارات التعلم

وفي دراسة (Bath & Smith , 2009) التي هدفت لدراسة العوامل الكامنة والمنبئة بالاستعداد للتعلم مدى الحياة. وشارك في الدراسة عينة مكونة من ١١٠ طالبًا جامعيًا الذين شاركوا طوعًا في الدراسة. تراوحت أعمار المشاركين بين ١٦ و ٦٥ عامًا. وتم استخدام مقياس الاستعداد للتعلم مدى الحياة Propensity for Lifelong Learning (PLLL) الذي يتكون من خمس أبعاد هي:

١. العقل المستقصي (استفساري): ويقصد به الشعور بالفضول والرغبة في الاستقصاء والبحث الدائم عن المعرفة.

٢. الرؤية التكاملية: وتعني الرؤية المتفحصة أو الوعي بكيفية إنشاء المعرفة وأيضًا قيودها، والحاجة إلى أن يكون الفرد قد طور وعيًا معرفيًا متطورًا.

٣. الفاعلية الشخصية: وتتمثل في تصور إيجابي للذات كمتعلم.

٤. الثقافة المعلوماتية: وتتمثل في القدرة على استخدام المعلومات (مهارات البحث وإدارة وتقييم المعلومات.

٥.مهارات التعلم: وتتمثل في معرفة الأساليب المختلفة للتعلم.

وتبنت الدراسة الحالية الأبعاد الثلاثة للتوجه للتعلم مدى الحياة الذي حددهم (Hursen, 2016) **لقياس توجهات المعلمين للتعلم مدى الحياة وتتمثل في:** الاقدام على التعلم، والاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني، والوعي بالمهارات الشخصية للتعلم؛ **فالأبعاد الثلاثة تقيس مدى قدرة المعلمين على** مواكبة التغيرات المتلاحقة التي يجلبها العصر من خلال أنشطة التعلم الفعالة والتي تظهر في محاولاتهم المستمرة في فهم عملية التعلم وكيفية حدوثها، وإنشاء بيئة تعلم إيجابية تمكن طلابهم من الحصول على تعلم فعال، وإدراك نقاط ضعفهم وكيفية تحسينها ونقاط قوتهم وكيفية تدعيمها، والبحث لتحديث معارفهم ومهاراتهم باستمرار بالإضافة إلى اختيار المهنة الذي يعتبر واحدًا من أهم القرارات التي يتخذها المعلمون في حياتهم ويسعوا للمحافظة عليها وتطوير أنفسهم باستمرار إعتقادً منهم في أن هذه الأنشطة تسهم في تحقيق النمو المهني المستمر.

ثانياً: النمو المهني المستمر Continuing professional development (CPD)

١. مفهوم النمو المهني المستمر

أثار مصطلح النمو المهني الكثير من النقاش في أوساط التعليم على مدى عقود، ولا يزال هناك بعض الجدل بشأن معناه الدقيق. وقد أدى هذا الجدل إلى تنوع في تصورات النمو المهني المستمر (Adams, 2014; Alibakhshi& Dehvari, 2015)، حيث يُدرك في إطار التعلم المستند إلى المدرسة أو كمشروع حكومي فيما يطلق عليه **النمو المهني الرسمي** والذي يتم بحضور المعلمين برنامج تعليمي يتبع منهجًا محددًا حول موضوع معين داخل المؤسسة التعليمية والهدف منه تحسين جانب ما من الممارسة أو استكشاف طرق تدريس جديدة، أو كيفية إدارة فصل دراسي بشكل فعال، أو استخدام أساليب تكنولوجية حديثة بحيث تستفيد المنظومة التعليمية بشكل عام، وتُقدم هذه البرامج التدريبية عادةً على شكل عروض تقديمية أو ورش عمل أو ندوات أو مؤتمرات. ويكون لها آثار إيجابية لأنها تعطي فرصة للتعاون والتشارك؛ فهي تجمع بين المديرين والمعلمين وتحسن التفاهم المتبادل والعلاقات بينهم، وتساعد المعلمين على تطوير المهارات المتطلبة لتحسين أدائهم المهني (Cirocki & Farrell, 2019). وتقدم فرصًا تدريبية تدمج في العمل اليومي للتدريس؛ فهو نمو مهني مضمن في العمل يأخذ منظورًا مؤسسيًا يسمح بالتعلم من خلال الفعل والتأمل، ومن ثم إنتاج ومشاركة رؤى وتعلم جديد مع الذات والآخرين، والتفكير وتطبيق المعرفة الجديدة في فصولهم مع تلقي التغذية الراجعة (Cavazos, Linan-Thompson& Ortiz, 2018) .

كما يُدرك النمو المهني في إطار احتياجات المعلمين الفردية واهتماماتهم ودوافعهم الشخصية (Atay, 2008; Crandall & Christison, 2016) فيما يعرف بالنمو المهني غير الرسمي والذي يتمثل في كونه مبادرة ذاتية (كتعلم ذاتي موجهه ذاتيًا) أو كسعي مهني خارج المدرسة؛ حيث يتم اختيار مواضيع التدريب لأنها تثير اهتمام المعلمين الذاتية، أو نتيجة لتجارب التدريس اليومية أو المحادثات غير الرسمية مع الممارسين ذوي الخبرة (Bennett, 2012)، أي أنه يتم من خلال المزيد من المسئولية الفردية للمعلمين لمواكبة التطورات والطرق التعليمية الجديدة والمهارات المرتبطة بها؛ فيهتم المعلمون بتوضيح وفهم مبادئهم ومعتقداتهم وقيمهم، وكيفية ارتباط ذلك بممارستهم، كما يركزوا على تعزيز المعرفة الخاصة بالموضوعات، والخبرة التدريسية، والوعي الذاتي، وفهم المتعلمين، والمناهج والمواد الدراسية، والتقدم في الحياة المهنية. وبالتالي يمكن اعتبار النمو المهني الرسمي عملية من الأعلى إلى الأسفل، بينما يمكن اعتبار النمو المهني غير الرسمي عملية من الأسفل إلى الأعلى.

ومن الملاحظ مؤخرًا، أنه تم التركيز على عنصر **"الاستمرارية"** في التطوير المهني المستمر لتشجيع المعلمين على إعادة فحص ممارستهم التدريسية بانتظام ومزيد من "فهمهم الشخصي وتفسيراتهم لممارستهم في الفصل الدراسي، وبالتالي، نعتقد أنه من المهم أن يجمع النمو المهني المستمر بين المنهج الرسمي وغير الرسمي لأنه يجب أن يشرك المعلمين في مجموعة من فرص التعلم، ويشمل التعاون والتدريب على مدى فترة طويلة لأن تطوير المهارات والكفاءات التدريسية مهمة مرهقة وتستغرق وقتًا طويلاً (Cirocki & Farrell, 2019). بالإضافة إلى ذلك، من الضروري تقييم تأثير جميع الأنشطة التي تؤدي للنمو المهني المستمر والذي يسهم في تحسين الممارسات التدريسية واستخدام المعرفة والمهارات الجديدة، ويتضح أثره على تعلم الطلاب ونتائج تعلمهم.

وقد عُرف النمو المهني المستمر بأنه ""العملية والأنشطة المصممة لتعزيز المعرفة المهنية والمهارات والمواقف للمعلمين حتى يتمكنوا بدورهم من تحسين تعلم الطلاب" (Guskey, 2000). فيما عرفه (Kelchtermans, 2005) بأنه عملية التعلم الناتجة عن التفاعل بين المعلم والسياق المهني بما يؤدي إلى تغيرات في ممارسته التدريسية واكسابه الخبرات اللازمة لتطوير أداؤه. وعرفه (عامر، ٢٠١١) بأن مجموعة الخبرات التي يكتسبها الفرد بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وهو كل نشاط يقوم به الفرد مدفوعاً برغبته لتحديث خبرة سابقة أو اكتساب مهارة أو خبرة جديدة أو تعديل في السلوك أو الممارسات لتحقيق مزيداً من التطور والنمو. وأضاف (صلاح الدين، وجابر، ٢٠١٧) بأنها مجموعة البرامج والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفايته وقدرته على حل المشكلات للمساهمة في رفع المستوى التعليمي للمدرسة وزيادة طاقة المدرسة الانتاجية في التعليم كماً وكيفاً. كما عرفه (الدجاني، ٢٠١١) بأنه التخطيط المنظم الذي يمكن المعلم من النمو والتطور في مهنته بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية السلوكية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية. فيما عرفه (Ali El Deen, 2023) بأنه عملية مستمرة يحاول من خلالها المعلمون تحسين مهاراتهم التعليمية.

ونظراً لأن النمو المهني للمعلمين ضروري لنجاحهم المهني ولصالح تعلم طلابهم، فيُفترض أن يحدث من خلال التركيز على كافة الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي تكسبهم معارف وخبرات ومهارات جديدة يدمجونها لاحقًا في عملية التعلم والتعليم وفقاً لتوجهاتهم الفردية ودوافعهم لمواجهة ما يستجد من تطورات في كافة المجالات. **لذلك** تُعرف الدراسة الحالية النمو المهني المستمر للمعلمين بأنه "عملية

مستمرة موجهه ذاتيًا ومخططة بشكل منظم أكاديمياً وتربوياً وتستلتزم الارتقاء بأداء المعلم وتطوير معارفه وخبراته ومهاراته وكفاءته التدريسية لمواكبة التطورات والطرق التعليمية الجديدة والمهارات المرتبطة بها.

٢. متطلبات (أسس) النمو المهنى المستمر

تعزيز النمو المهني المستمر لدى المعلمين ضرورة ملحة لتطور المنظومة التعليمية بأكملها. وهو كهدف يتطلب عنصرين أساسيين؛ العنصر الأول: القائمين على العملية التعليمية، بتوفير فرص كافية للإنماء المهني، والعنصر الثاني: المعلمين، توجههم بأن يواصلوا المتابعة والاطلاع لتحسين أدائهم ومعارفهم وتطوير مهاراتهم واتجاهاتهم. ويعد تكاتف العنصرين معاً أمراً مهماً للنمو المهني المستمر (Cirocki & Farrell, 2019) وسوف نستعرض فيما يلي دور كل عنصر في تعزيز النمو المهني المستمر:

أ. دور المؤسسات التعليمية والقائمين على العملية التعليمية لتعزيز النمو المهني: يتمثل دورهم في:

- التأكيد على أهمية النمو المهني المستمر بما يتضمنه من تدريب وممارسة وملاحظة بحيث يشعر المعلمون بالحاجة إلى التعلم ويدركون الفوائد الطويلة الأمد لهم شخصياً ولطلابهم وللمدارس بشكل عام؛ فالتدريس الناجح يعتمد على النمو المهني المستمر عالي الجودة.
- تعزيز التدريب عالي الجودة في النمو المهني المستمر داخل وخارج المدارس (الرسمي، وغير الرسمي)، ويجب أن يتم توفير هذا التدريب في سياق محدد، وأن يكون ذا صلة بالاحتياجات الفورية للمعلمين في مراحل حياتهم المهنية المختلفة واحتياجات طلابهم، ويجب أن يكون مصحوباً بوسائل تقويم وتغذية مرتدة؛ فيدعم أداء المعلمين في تقييم وتحسين تعلم الطلاب.
- توجيه نصائح للمعلمين لإنشاء بيئات تعاونية لتصميم خطط الدروس وطرق التدريس وأدوات التقييم معًا، وهو ما يوفر الوقت ويحسن التوازن بين العمل والحياة الشخصية؛ فإنشاء بيئات تعاونية ناجحة تتضمن ثلاثة أبعاد: المشاركة المتبادلة والجهد المشترك والممارسة المشتركة. وهو ما يسهم في بناء هوية جماعية بين المشاركين، واستمرار عملية التعلم التعاوني والتفاعل الاجتماعي.
- توفير التمويل لحضور برامج النمو المهني المستمر حتى يتمكن المعلمون من الحضور، مع التأكد من أن تلك البرامج تقدم تدريبًا تربويًا عمليًا ليتمكن المعلمون من الاستفادة من هذه الفعاليات التي تركز على التطوير التربوي وتحسين نتائج تعلم الطلاب.

ب. دور المعلمين لتعزيز النمو المهني: يتمثل دورهم في:

- وعي المعلمين بمعتقداتهم وقيمهم وافتراضاتهم في التعليم من خلال النظر في أهداف النمو الشخصي والمهني لهم، وفحص ممارساتهم في الفصل الدراسي بناءً على هذه الأهداف. ويمكنهم بعد ذلك من إجراء تعديلات إذا أدركوا أنها تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم، أو إذا اعتبروا أن ممارساتهم فعالة، فيمكنهم التفكير في إعادة صياغة معتقداتهم لتتناسب مع هذه الممارسات من أجل تعزيز التأمل الذاتي والفهم والتدبر، ومن الضروري تشجيع المعلمين على استخدام ملف إنجاز لهم يقدم "وصفًا حقيقيًا لأهم نقاط قوة المعلم وإنجازاته وخبراته التدريسية، وأيضا الوثائق أو أي أشكال أخرى تشير إلى نطاق وجودة أدائهم التعليمي.

- مشاركة الطلاب عند الانخراط في النمو المهني المستمر، من خلال مراقبة كيفية تعلم الطلاب والتواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، وما يعتقدونه عن معلميهم؛ فالطلاب لديهم أنماط واستراتيجيات تعلم مفضلة، وسيكون التعلم أكثر فعالية إذا اكتشف المعلمون رؤى الطلاب وتوجهاتهم عن عملية التعليم.
- ضرورة اشراك الزملاء في النمو المهني المستمر، فيمكن للمعلمين النظر في المشاركة في مراقبة الأقران، أو التدريب/الإرشاد، أو العمل في فرق تتعلم مشتركة مع الزملاء لزيادة المعرفة بالممارسة (Cirocki & Farrell, 2019)، ويمكن إنشاء مجموعات تطوير المعلمين داخل المدرسة، أو مع الزملاء ذوي الأفكار المماثلة في مناطق أخرى، للتفكير في الممارسة المهنية. فيزيدون من تبادل الموارد والتعاون والخبرة بمنفعة متبادلة.
- إشراك المؤسسات التعليمية والمهنية في تنميتهم مهنياً.

٣. أهمية النمو المهني المستمر

يُعد مجال التربية من المجالات شديدة التأثر بالمتغيرات العالمية في جميع جوانبها مما يتطلب جعل تطوير المعلمين واستمرار نموهم المهني بؤرة اهتمام التربويين وذلك لتحسين وتجويد التعليم في مجتمعاتنا وتطويره ومواكبة التغيرات المستحدثة (صلاح الدين، وجابر، ٢٠١٧)، ويمكن تلخيص الأسباب الكامنة وراء أهمية النمو المهني المستمر في الاسباب التالية:

- اتساع المعرفة العلمية وسرعة تطورها، وهذا يحتم على المعلم متابعة ذلك التطور والتقدم بكل الوسائل المتاحة لجعل طلابه مواكبين لهذه التطورات.
- التطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجديد وظائفها، الذي يقتضي من كافة العاملين تطوير معلوماتهم ومعارفهم، حتى يتمكنوا من القيام بأدوارهم ومسئولياتهم بطريقة إيجابية وفعالة.
- العملية التعليمية ديناميكية ومتعددة تظهر من خلال ممارسة مواقف ومشكلات متنوعة بتنوع مكوناتها وعناصرها مما يتطلب معه تنمية مهنية مستدامة لكافة العاملين في الحقل التربوي.
- القصور في برامج إعداد المعلمين؛ الأمر الذي يقتضي ضرورة معالجة هذا القصور من خلال توفير فرص كافية للإنماء المهني.
- تقدم التكنولوجيا وظهور أجهزة ووسائل وتقنيات تعليمية حديثة.
- حاجة المؤسسات التعليمية لتعزيز مخرجاتها عن طريق معلمين أكثر كفاءة.
- تطور البحث التربوي وتوصله لحقائق جديدة عن الطلاب وأساليب التدريس الحديثة.
- تبصرة المعلمين بمشكلات النظام التعليمي ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئوليتهم.

٤. أساليب النمو المهني المستمر

تختلف أساليب النمو المهني باختلاف الهدف؛ فمنها ما هو نظري، وما هو عملي، وما هو ذاتي. وقد تعددت الدراسات التي هدفت للتحقق من أساليب النمو منها: دراسة (الدجاني، ٢٠١١) بعنوان "أبعاد وتحديات النمو المهني للمعلمين" والتي هدفت لوصف الواقع الحالي لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين لدراسة إمكانية الارتقاء بمهنة التعليم في ضوء التحديات القائمة، ووضع تصورات ومقترحات للمسؤولين بأهمية إعادة النظر في تأهيل وتدريب المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصف التحليلي الذي يدرس الظواهر والممارسات كما هي في الواقع، وتحليل بنيتها، كما يقوم بالربط

بين مدخلاتها للتوصل لتعميمات تتعلق بالنمو المهني للمعلمين. وعليه خلصت الدراسة إلى تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات بضرورة تحديد سياسة واضحة للتدريب والتأهيل بعد إجراء مسح للاحتياجات وإشراك المعلمين عند التخطيط والتقييم لمعرفة أثر هذه الدورات على كل من أداء المعلم والطالب. وأوضحت أن أساليب النمو المهني هي كالتالي:

- أساليب النمو المهني النظرية وتتمثل في: المحاضرات، وحلقات النقاش، والندوات، والمؤتمرات، والعروض الجماعية التي يشترك فيها مجموعة من المعلمين لعرض موضوع معين بطريقة علمية.
- أساليب النمو المهني العملية وتتمثل في: العروض العملية كالتدريب والورش، والرحلات العلمية المناسبة للتخصص، والبعثات والزيارات التبادلية بين المعلمين، وزيارات المشرفين وتوجيهاتهم، والبحوث الإجرائية والتعليم المصغر.
- أساليب النمو المهني الذاتية وتتمثل في: تحمل المعلم لمسئولية تنمية وتطوير مستواه المهني ولا ينتظر عقد الدورات التدريبية، ومن وسائل النمو الذاتي التعليم عن بعد، والتعليم المبرمج، ومنتديات المناقشة على الانترنت، والتثقيف الذاتي، والقراءات والأبحاث.

ودراسة (الهيم، والحربي، والديجاني، ٢٠١٦) التي استهدفت التعرف على التوجهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية للمعلمين، وأجمل أساليب التنمية المهنية في بعض الأساليب مثل: حضور المؤتمرات والندوات، والمحاضرات، والورش التعليمية والتعليم المصغر، والاهتمام بالتعلم عن بعد فهو يعمل على إتاحة التعلم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطور مهاراتهم في مختلف التخصصات. ودراسة (صلاح الدين، وجابر، ٢٠١٧) التي حددت الأسس النظرية للإنماء المهني للمعلمين في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، والتي لخصت وسائل وأساليب النمو المهني في:

- أساليب ذاتية: تسهم الأساليب الذاتية في النمو المهني؛ حيث يستخدمها المعلم بنفسه لتطوير معارفه ومهاراته. ومن أهم أساليب النمو المهني الذاتية، القراءة الحرة، وكتابة البحوث والتقارير فينمي مهارة الكتابة والاستقصاء، والدراسات العليا والتكميلية فيزود المعلم بمعارف ومهارات جديدة مستندة عل شهادة علمية، والتدريب عن بعد، وملف الانجاز المهني.
- أساليب مهنية: تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في إنجاح برامجها التنموية التي تنفذها ومن أهم الأساليب المهنية، المحاضرة، والندوات، والمؤتمرات، والحلقات النقاشية والمناقشات الجماعية، وورش العمل، والعصف الذهني، والزيارات الميدانية والرحلات، والتدريب المباشر الارشادي.

ودراسة (المنشاوي، ٢٠٠٩) بعنوان "أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين" التي استقصت أهم الوسائل والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتنمية المعلمين مهنياً، وتوصلت إلى أن أهم هذه الأساليب تتمثل في:

- التدريب أثناء الخدمة: وهو عملية منظمة مقصودة تستهدف تنمية معارف المعلم ومهاراته المهنية واكسابه الاتجاهات المناسبة لتمكينه من أداء وظيفته بكفاءة، وهو بذلك يمثل أحد الطرق الأساسية لتنمية المعلم مهنياً. وتتمثل أهم الأساليب التدريبية في المحاضرة، ودراسة الحالة، والعصف الذهني، وحلقات النقاش، والورش التدريسية، والتدريب المصغر، والمؤتمرات والندوات.

- التعلم عن بُعد: عبارة عن وضع البرامج الدراسية الشاملة في محاضرات وتمرينات وبرمجيات وامتحانات مشفرة على شبكة الانترنت. وقد نشأهذا النوع من البرامج في شكل تعليم بالمراسلة لبعد المتعلم إما في المكان أو الزمان، ويستتبع ذلك استخدام الوسائط التكنولوجية المتقدمة للربط بين المدرب والمتدرب ونقل المادة التعليمية.
- الاشراف التربوي والتوجيه الفني: وهي من الأساليب التي تساعد على النمو المهني؛ فلم يعد مقصوراً على ما يتصل بعملية التدريس في الفصول بل يشتمل كل ما يتعلم بالعمية التربوية مما يساعد المعلمين على توجيه ذاتهم وتقويم نموهم الشخصي.
- البعثات الخارجية: تركزت برامج البعثات الخارجية للمعلمين في تنمية المهارات واكتساب المزيد من الخبرات النظرية والعملية وتنمية القدرات لتشجيع التطور الذاتي ومشاركتهم في برامج التعليم المستمر.
- الدورات التنموية: تساعد بشكل واضح في نمو المعلمين المهني لتوسيع أفاقهم الأكاديمية والمهنية.
- المؤهلات الأكاديمية: تتطلب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين درجات أكاديمية لاستمرار الارتقاء في المهنة مثل الدراسات العليا التربوية للمعلمين (كالدبلومات، والماجستير، والدكتوراه)
- التعلم الذاتي: يقصد به أن المعلم يعلم نفسه فقد زادت الحاجة إلى التعلم المستمر بطريقة ذاتية؛ فنحن نعيش في عصر تتزايد فيه المعلومات بسرعة فائقة وسريعة التغير مما يفرض على المعلم ضرورة إنماء نفسه ليتمكن من التغلب على المشكلات التي تواجهه والتعايش مع ما يستحدث في مجتمعه.

ودراسة (التركي، ٢٠١٥) التي كشفت عن أثر"استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين". واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتناول عدة نقاط تمثلت في: التطوير المهني للمعلمين، ومفهوم التعلم الذاتي، وخصائصه ومبررات استخدامه في برامج تطوير الأداء المهني للمعلمين أثناء الخدمة. واختتم بسرد أهم أساليب التعلم الذاتي ومنها: الموديلات التعليمية، والتعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، والفيديو التفاعلي، واستخدام الانترنت، والوسائط المتعددة، والقراءة الحرة، وكتابة البحوث والتقارير، والاشتراك في المؤتمرات والندوات التربوية والعلمية، ووسائل الإعلام العام، وتصميم موديول تعليمي أسلوباً للتعلم الذاتي لتحقيق النمو المهني للمعلمين وأوصي البحث بضرورة دعم الجهود في مجال التعلم الذاتي للمعلم وتزويده بكل المستجدات من خلال ربط إدارات التعليم بقواعد المعلومات والمستجدات في برامج النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة. وضرورة تدريب وتزويد المعلمين بمهارات التعلم الذاتي ليصبح معلماً ومتعلماً في نفس الوقت حتى يستطيع مسايرة التقدم العلمي والتدفق المعرفي وثورة المعلومات وتطور العملية التربوية ذاتها.

ويتضح مما سبق أن التعلم الذاتي يساعد المعلم على إتقان المهارات اللازمة لتوليد المعلومات الجديدة في مجال عمله، وهو مدخل مهم حتى لا يتوقف نموه المهني عند حدود مرحلة إعداده؛ فالتعلم الذاتي يتناسب مع التوجه الحديث في إعداد المعلم الذي يستطيع التفاعل بطريقة إيجابية مع تحديات العصر الحاضر والمستقبل بإكسابه القدرة على تحصيل المعارف، وامتلاك الخبرات ليعدل سلوكه ويكون قادراً على حل المشكلات التي تواجهه في حياته. ونتيجة لتقادم المعارف والمهارات بإستمرار أصبح المعلم بحاجة إلى تجديد وتحديث معارفه ومهاراته واكتساب اتجاهات موجبه نحو استمرارية عملية تعلمه مدى الحياة اعتماداً على ذاته؛ لذلك فقد اعتبر التعلم الذاتي بمثابة نواه للتعلم مدى الحياة. بإعتباره عملية مستمرة لكل المتعلمين قوامها الإضافة إلى معرفتهم ومهاراتهم وقدراتهم على الحكم وعلى الفعل وتطويعها، إنه خبرة يومية تتجدد

كل يوم إلى أخر (زهران، ٢٠٠٣)؛ فينظر للتعلم مدى الحياة كاكتساب وتحديث للمعارف والمهارات التي يتعلمها الطلاب سواء في مؤسسات التعلم الرسمية أو غير الرسمية؛ وهو لا ينطوي على اكتساب كل أنواع المعارف والمهارات فقط ولكن ينطوي على تحديثهم باستمرار من خلال التأمل في الخبرات السابقة ومراقبة الآخرين والتفاعل معهم وممارسة المواقف الجديدة بما يشكل قيمهم واتجاهاتهم ويسهم في تنميتهم تنمية شاملة في جميع جوانب حياتهم (كاشف، ٢٠١٧). كما يؤهلهم لتحقيق النمو المهني المستمر. لذلك فتوجه المعلمين للتعلم مدى الحياة يعتبر أمراً مهمًا ؛ من أجل التكيف مع التغيرات المتلاحقة في بيئة عملهم والنمو المهني المستمر، وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه.

٥. قياس النمو المهني المستمر:

هدفت الدراسات إلى تقييم النمو المهني المستمر لدى المعلمين؛ لأهمية تقييم جميع أنشطة النمو المهني المستمر بشكل منهجي حيث أنه يسهم في فهم أعمق لأنشطة التعلم الرسمية وغير الرسمية وخبرات التعلم التي يقوم بها المعلمون، وكذلك لتأثيرها في تحسين الممارسات التعليمية وجعلها أكثر نجاحًا. ومن الدراسات التي هدفت لبناء مقاييس لتقييم النمو المهني المستمر دراسة (Cirocki & Farrell, 2019) التي هدفت إلى استقصاء النمو المهني المستمر لـ ٢٥٠ مدرسًا للغة الإنجليزية في المدارس الثانوية من خلال استخدام استبيان Continuing professional development (CPD)، والتقارير التأملية والمقابلات الجماعية، وكشفت النتائج عن تصور للممارسات الضرورية للنمو المهني المستمر وتمثلت في: التعلم من الأنشطة المدرسية، والتطور الأكاديمي، والالتزام بالمخططات المؤسسية والحكومية والرضا الوظيفي، والتعلم الموجه ذاتياً. وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في النمو المهني المستمر للمعلمين.

ودراسة (Çakır & Horzum, 2014) التي هدفت لبناء مقياس الدافعية نحو النمو المهني القائم على استخدام شبكات الانترنت. بالإضافة إلى التحقق في ما إذا كانت ادراك المتدربين (المعلمين المستقبليين) تجاه النمو المهني يختلف وفقًا للنوع الاجتماعي ومدى استخدام شبكات الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٩ متدربًا في كلية التربية في جامعة سقاريا بتركيا. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس Motivation toward web-based professional development scale الذي يتألف من ٢٩ مفردة، ويستخدم تدريج ليكرت الخماسي للاستجابة على الاستبيان، وتم ترجمة المقياس إلى اللغة التركية ثم ترجمته مرة أخرى إلى الإنجليزية من قبل متحدثين باللغة الإنجليزية ذوي اللغتين لضمان جودة الترجمة. ولضمان التكافؤ اللغوي، تلقى ٢١ طالبًا جامعيًا كلاً من النموذج التركي والنموذج الإنجليزي للمقياس على مدى فترة زمنية تبلغ أسبوعين. بلغت الارتباطات بين النموذجين التركي والإنجليزي ٠,٩٧ (تراوحت الارتباطات بين العوامل الفرعية في النموذجين من ٠,٦٩ إلى ٠,٩٦). تعتبر الارتباطات العالية التي تم الحصول عليها في العينتين دليلاً على التكافؤ اللغوي. وتبين أن النوع ومدى استخدام الإنترنت لم يكونا ذو تأثير كبير على الدافعية نحو النمو المهني القائم على استخدام شبكات الانترنت.

ودراسة (Meyer etal., 2023) التي استهدفت فحص مدى جودة أنشطة النمو المهني القائمة على استخدام شبكات الإنترنت من وجهة نظر المعلمين، والارتباط بين جودة النمو المهني ورضا المعلمين والتغيرات التي تحدث في ممارستهم المهنية. وتستند الدراسة إلى بيانات مسحية من (٣٨٧) معلمًا شاركوا في نشاط النمو المهني القائم على استخدام شبكات الإنترنت بشكل رسمي تحت الإشراف المؤسسي. وأظهرت النتائج مستويات مرتفعة من الارتقاء المعرفي، وممارسة أنشطة النمو المهني، ومستويات معتدلة

من التعاون بين المشاركين في النمو المهني القائم على استخدام الإنترنت. كما اتضح أن الارتقاء المعرفي والتعاون في النمو المهني القائم على استخدام الإنترنت منبأن بتغيرات في ممارسة المعلمين المهنية ورضا المعلمين.

ومن الدراسات العربية التي هدفت لقياس النمو المهني للمعلمين دراسة (الثويني، ٢٠١١) التي هدفت إلى قياس التوجهات المهنية للمعلمين في منطقة الرياض، فالتوجهات المهنية الإيجابية للمعلم تعمل على دفع المعلم على تنمية قدراته ومهاراته الذاتية في تطبيق التدريس الفعال وتوظيف المعلومة في مجال التخصص وتطبيق الأفكار الجديدة في التعليم كتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب وتعليمهم القدرة على التفكير الناقد والإبداعي. وكان عدد عينة الدراسة ١٣٤ معلما ومعلمة مثلت مجتمع الدراسة من معلمي منطقة الرياض، وتم استخدام استبابة لقياس توجهاتهم المهنية والتي تتكون من (٥) أبعاد تتمثل في: التعليم المستمر، والصدق والنزاهة، والتمكن والاتقان، والمهنية والاحترافية، وحرية المعلمين في ممارسة البحث والعمل والتعبير عن رأيهم. ومن خلال تحليل استجابات عينة المعلمين أظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تمتلك توجهات مهنية إيجابية .بالإضافة إلى أن النتائج بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجهات المهنية تعزى إلى النوع، والخبرة، والتخصص، والدرجة العلمية، واتضح أيضاً أن المعلمين ذوي الراتب الأقل لديهم توجهات مهنية إيجابية أعلى من ذوي الرواتب الأعلى وعزى الباحث السبب في ذلك إلى أنه ربما يعود إلى نظام العلاوات والزيادات في الرواتب للمعلمين في القطاع الحكومي فهو نظام موحد يتم احتسابه على سنوات الخبرة وليس على الإنتاجية وجودة الأداء.

ودراسة (عبدالغني، وطه، ٢٠١٥) التي استهدفت بناء برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية، من خلال تصور مقترح. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن. وتكونت العينة من ١٩٠ معلما ومعلمة من المعلمين في مراحل مختلفة (رياض أطفال، ابتدائي، إعدادي، ثانوي .(وتمثلت الأدوات في مقياس النمو المهني للمعلمين الذي يهدف لقياس العوامل الشخصية للمعلم ممثلة في (ميول واتجاهات المعلم نحو المهنة، والرضا الوظيفي، وكفاءة المعلم، والتحديات والضغوط، وتطلعات المهنة، واحتياجات المهنة) وقياس العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة ممثلة في (المناخ المدرسي، وعلاقة المعلم بزملائه، وعلاقة المعلم بطلابه، وعلاقته بالمدير) اضافة إلى المقابلات الشخصية مع المعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن وجود فروق في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بالمدير تعزي لمتغير المرحلة التعليمية، ووجود فروق بين المعلمين في المراحل المختلفة في المناخ المدرسي لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولي ثم رياض الأطفال ثم معلمي المرحلة الإعدادية ثم معلمي المرحلة الثانوية، ووجود فروق في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بمدير المدرسة في ضوء متغير المرحلة التعليمية، ووجود فروق في العوامل الشخصية للمعلم في ضوء المرحلة التعليمية.

ودراسة (صلاح الدين، وجابر، ٢٠١٧) التي أسهمت في الوقوف على واقع برامج الإنماء المهني للمعلمين في سلطنة عمان. واهتمت بالتعرف على أثر كل من (النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل) على استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع برامج الإنماء المهني المواجهة لمعلمي التعليم الأساسي بسلطنة عمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتكونت مجموعة الدراسة من المعلمين والمعلمات من المدارس بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة موجهة للمعلمين والمعلمات تكونت من ٣٩ مفردة لقياس محاور الانماء المهني المتمثل في محاور التخطيط،

والتنفيذ، والتقويم. واقترحت الدراسة ضرورة تطوير برامج الإنماء المهني لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التدريب وخاصة ما يتصل بالتدريب عن بعد.

ويتضح من الدراسات السابقة، أن طرق قياس النمو المهني المستمر تتضمن استخدام الاستبيانات، أو المقابلات أوتسجيل الملاحظات التي تركز على ردود فعل المعلمين خلال المهام والأنشطة باستخدام المعارف والمهارات الجديدة أي من خلال دراسات مسحية لتقييم النمو المهني التي يقوم بها المعلمون خلال أنشطتهم وممارستهم التعليمية. واتساقاً مع المقصود بالنمو المهني المستمر الذي تم عرضه مسبقاً سيتم قياسه وتقييمه بالدراسة الحالية من خلال:

- بناء مقياس لتقييم النمو المهني المستمر يتضمن ممارسات وأنشطة تعكس النمو المهني المستمر للمعلمين وفقاً لمفهومه والغرض منه والتي حددتهم الدراسة الحالية في: كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية، والحرص على التطور الأكاديمي وتطلعه للمهنية الاحترافية، والبحث والتعلم من الأنشطة غير الرسمية (خارج المدرسة)، والتعاون مع الزملاء والطلاب، والهيئة الادارية بالمدرسة، وإدارة وتقييم الذات باستمرار.

فروض الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة، وبالرجوع إلى مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. يمكن التنبؤ بالنمو المهني المستمر لدى المعلمين من خلال التوجه للتعلم مدى الحياة.
٢. توجد فروق في التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين ترجع للمؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم. وسوف يتم التحقق من صحة الفرض من خلال:

- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين ذوي المؤهل التعليمي المختلفة (بكالوريوس تربوي، وبكالوريوس غير تربوي) في التوجه للتعلم مدى الحياة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين ذوي الخبرات التدريسية المختلفة (أقل من ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر) في التوجه للتعلم مدى الحياة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين (الذكور، والإناث) في التوجه للتعلم مدى الحياة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين في التوجه للتعلم مدى الحياة تبعاً للتفاعل بين المؤهل التعليمي المختلفة (بكالوريوس تربوي، وبكالوريوس غير تربوي)، والخبرات التدريسية المختلفة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث).

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة**

تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة البحوث الوصفية التي تستهدف دراسة العلاقة بين المتغيرات والتي تتضمن في الدراسة الحالية التوجه للتعلم مدى الحياة، والنمو المهني المستمر بالإضافة إلى متغيرات تصنيفية تشمل **المؤهل التعليمي والخبرة التدريسية والنوع الاجتماعي.**

- **عينة إعداد مقاييس الدراسة**

تكونت عينة إعداد الأدوات من (١١٠) معلماً ومعلمةً من معلمي محافظة البحيرة للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢، تتراوح أعمارهم بين (٢٨) سنة و (٥٦) سنة بمتوسط (٣٩,٨١) سنة وانحراف معياري (٠,٨٨٣).

- **عينة الدراسة الأساسية**

تكونت عينة البحث من (٢٢٣) معلماً ومعلمةً من معلمي محافظة البحيرة الذين يعملون بمهنة التدريس والملتحقين ببرنامج الدراسات العليا التربوية (دبلوم مهنية تخصص التربية الخاصة) بكلية التربية – جامعة دمنهور للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٢، تتراوح أعمارهم بين (٢٤) سنة إلى (٥٤) سنة بمتوسط (٣٦,٦٦) سنة وإنحراف معياري (٠,٦٢٩). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب:

- المؤهل التعليمي: متمثل في فئة المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربوي (من كلية التربية ورياض الأطفال)، وفئة المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس غير تربوي (من كلية التجارة وكلية العلوم وكلية الأداب)
- الخبرة التدريسية: تتمثل في المعلمين الذين يعملون بمهنة التربية والتعليم ولديهم خبرة تدريسية أقل من ١٠سنوات، والمعلمين الذين يعملون ولديهم خبرة تدريسية ١٠سنوات فأكثر)
- النوع الاجتماعي: المعلمين حسب نوعهم (ذكور/ وإناث).

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل التعليمي والخبرة التدريسية والنوع الاجتماعي

المؤهل التعليمي	بكالوريوس تربوي (المعلمين خريجي كلية التربية- ورياض الأطفال)		بكالوريوس غيرتربوي (المعلمين خريجي كلية العلوم- والأداب- والتجارة)		المجموع
النوع الاجتماعي / الخبرة التدريسية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المعلمين ذو خبرة تدريسية أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٥٠	١٢	٣٠	١١٢
المعلمين ذو خبرة تدريسية أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٣٤	١٨	٤٠	١١١
المجموع	٣٩	٨٤	٣٠	٧٠	٢٢٣
المجموع الكلي	١٢٣		١٠٠		

- **أدوات الدراسة:**

الأداة الأولى: مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة (ترجمة الباحثة) Ascale of lifelong learning attitudes (LLLAS) لـ (Hursen, 2016)

١- **وصف المقياس**: يهدف مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة **(Hursen, 2016)** لقياس توجهات المعلمين للتعلم مدى الحياة، ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد وهم الاقدام على التعلم (جميع عبارات البعد سلبية)، والاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني والوعي بالمهارات الشخصية للتعلم (جميع عبارات البعدين إيجابية) ويتكون المقياس من (١٩) عبارة. ويعقب كل عبارة خمس بدائل تمثل درجات مختلفة هي (موافق جداً، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً). ويتضمن المقياس عبارات إيجابية وسلبية؛ بحيث يحصل المعلم في العبارات الإيجابية على درجة موزعة من (٥ :١) على البدائل الخمسة بالترتيب، ويحصل في العبارات السلبية على درجة موزعة من (١ :٥) على البدائل الخمسة بالترتيب.

٢- ويوضح جدول (٢) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
١	الاقدام على التعلم	٣، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٨	٧	٣٥-٧
٢	الاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩	٦	٣٠-٦
٣	الوعي بالمهارات الشخصية للتعلم	١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١١	٦	٣٠-٦
	المجموع الكلي لمفردات المقياس		١٩	١٩ -٩٥

١- **إجراءات التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الأساسية:** قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل قُدرت بـ ٠,٨٩. وهى قيمة مقبولة احصائياً وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس. وتقيس هذه العوامل الأبعاد الثلاثة التي يُفترض أن يقيسها المقياس.

٢- **اعداد المقياس في صورته النهائية المستخدمة في الدراسة وفقًا للخطوات التالية:**

- **ترجمة المقياس** إلى اللغة العربية وتم التحقق من صدق الترجمة وصدق المضمون بعرضه على مجموعة من المتخصصين. وتم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين وكانت نسبة اتفاق المحكمين لجميع المفردات أعلى من ٨٥٪.
- **حساب ثبات المقياس**: تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكل بعد من الأبعاد على حدة، وقد كانت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس على الترتيب (٠,٦٢٤، ٠,٧٥٢، ٠,٧١٤)، ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٧٥) وهى قيمة مقبولة احصائياً وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **حساب صدق المقياس:** تم التحقق من صدق البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١١٠) معلماً ومعلمة من معلمي محافظة البحيرة، ولتحديد البناء العاملي للمقياس استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي SPSS لإجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة تحليل العناصر الأساسية (Principale Components Analysis) كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax rotation) وذلك لافتراض استقلالية العوامل للتحقق من فرضية أحادية البعد. واعتمد على المحكات الآتية لتحديد عدد العوامل:

- محك كايزر(Kaiser,1960) وهو من أكثر المحكات شيوعا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامنEigenvalue واحدا صحيحا أو أكثر .
- محك كاتل Cattell وهو طريقة بيانية ويطلق عليه اسم Scree Plot أي شكل الانتشار.
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبّع عليها ثلاث مفردات على الأقل.

كما روعي في انتقاء المفردات وتصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

أ- أن يكون تشبع المفردة على العامل الذي تنتمي له (٠,٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
ب- إذا كانت المفردة تتمتع بتشبع أكثر من(٠,٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠,١٠) على الأقل عن أي عامل آخر.
ج- ظهر أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل بفارق يقل عن(٠,١٠)، مما يجعل هذه المفردات غير نقية بعامل محدد وتحذف.
د - حسبت درجة تشبع كلّ مفردة من مفردات المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكلّ عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية.

وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر– ميلر- أولكن(Kaiser-Meyer-Olkin (KMO ٠,٨٠٩ وهذه القيمة اكبر من ٠,٥٠ مما يدل على كفاية عينة التحليل، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity ٧٦٩,٧٤ بدرجة حرية ١٧١ ومستوى دلالة اقل من ٠,٠٠١ وهذا يدل على اختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة وأنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات البحث تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى إلى الكشف عنه وبالتالي فإن شروط تطبيق التحليل العاملي محققة.

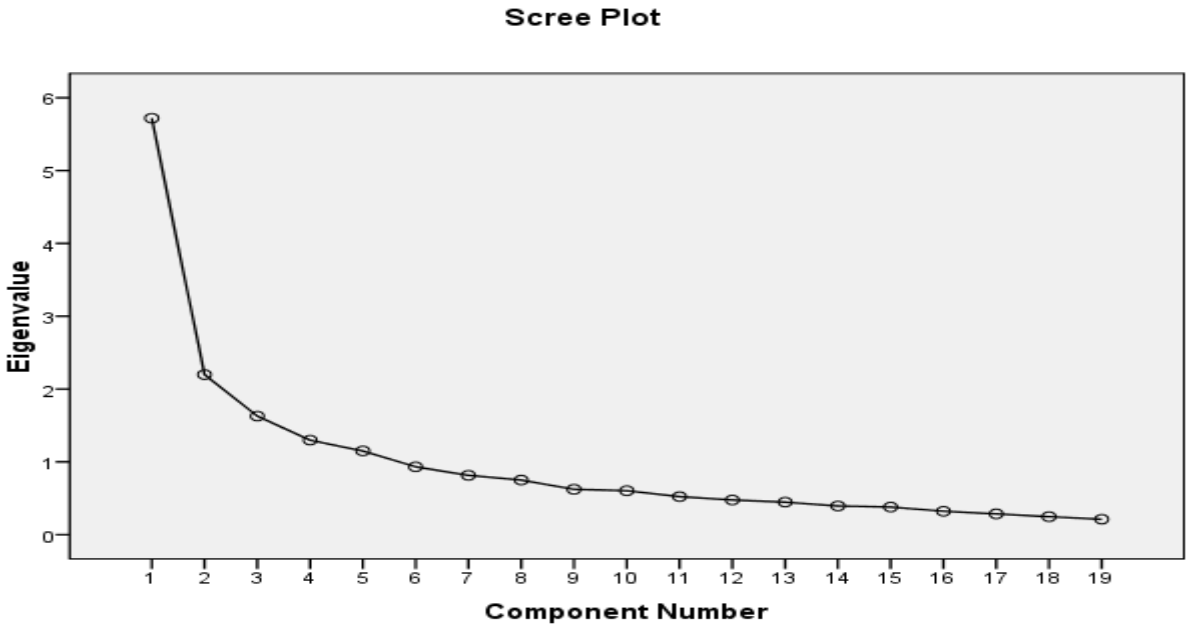
<u>وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للمقياس:</u>

- فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي ٥ عوامل فسّرت ٦٣,١١٪ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة وذلك كما بجدول (٣):

جدول(٣) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة التقنين

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	٥,٧٢	٣٠,١٠	٣٠,١٠	٢,٦١
٢	٢,١٩	١١,٥٦	٤١,٦٧	
٣	١,٦٢	٨,٥٦	٥٠,٢٣	
٤	١,٢٩	٦,٨٣	٥٧,٠٦	
٥	١,١٤	٦,٠٥	٦٣,١١	

يلاحظ من جدول (٣) أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول قد تخطت الـ ٢٠% كمؤشر أول على أحادية البعد (Hambleton&Swaminathan,1985) كما وتخطت قيمة عملية قسمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني القيمة (٢) كمؤشر ثاني على تحقق أحادية البعد (Hattie,1985) ويتعزز تحقق افتراض أحادية البعد من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، باستخدام برنامج SPSS وهو ما يعرف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل(٢).



الشكل (٢) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس التوجه للتعلم مدى الحياة

وبعد فحص العوامل الخمسة، للتعرف على المفردات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن عاملان من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. ويبقى فقط ثلاثة عوامل تفسر٥٠,٢٣٪ من التباين الكلي . وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

العامل الأول: الاقدام على التعلم

وجذره الكامن ٥,٧٢ وفسر ٣٠,١٠٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٧ مفردات من مفردات المقياس وهي (٣، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٨). وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن محاولة المعلم تعلم اشياء جديدة وصعبة وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الاقدام على التعلم.

العامل الثاني: الاعتقاد في فوائد انشطة التعلم للنمو المهني:

وجذره الكامن ٢,١٩ وفسر ١١,٥٦٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن ادراك المعلم لاهمية التعلم والتحديث المستمر للمعلومات في مجال عمله وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الاعتقاد في فوائد انشطة التعلم للنمو المهني

العامل الثالث: الوعي بمهارات التعلم الشخصية

وجذره الكامن ١,٦٢ وفسر ٨,٥٦٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١١). وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن وعي المعلم باهمية مهارات التعلم من اجل النجاح المهني وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الوعي بمهارات التعلم الشخصية.

الأداة الثانية: مقياس النمو المهني المستمر (إعداد: الباحثة) Ascale of Continuing professional development

تم إعداد المقياس وفقاً لعدد من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

١- تحديد الهدف من المقياس؛ حيث يهدف هذا المقياس إلى تقييم النمو المهني المستمر للمعلمين.

٢- مراجعة المقاييس السابقة التي اعتمدت عليها الدراسات في قياس النمو المهني المستمر للمعلمين.

٣- تحديد أبعاد المقياس وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة، وتم استخلاص خمسة أبعاد للنمو المهني المستمر في الدراسة الحالية، هم: (كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية، والحرص على التطور الأكاديمي وتطلعه للمهنية الاحترافية، والبحث والتعلم من الأنشطة غير الرسمية (خارج المدرسة)، والتعاون مع الزملاء والطلاب والهيئة الادارية بالمدرسة، وإدارة وتقييم الذات باستمرار).

٤- صياغة مفردات المقياس، ويعقب كل بعد ويعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة هي (موافق جداً، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً)؛ بحيث يحصل الطالب في على درجة موزعة من (٥ :١) على البدائل الخمسة بالترتيب. وقد بلغ عدد مفردات المقياس (٣١) مفردة. وتتراوح الدرجة الكلية من (٣١-١٥٥)، ويوضح جدول (٤) توزيع مفردات المقياس على كل بعد من أبعاده وأرقام المفردات الإيجابية والسلبية.

جدول (٤) توزيع المفردات على أبعاد مقياس النمو المهني المستمر للمعلمين

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
١	كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦	٦- ٣٠
٢	الحرص على التطور الأكاديمي وتطلعه للمهنية الاحترافية	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٦	٦- ٣٠
٣	البحث والتعلم من الأنشطة غير الرسمية (خارج المدرسة)	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨	٦	٦- ٣٠
٤	التعاون مع الزملاء والطلاب والهيئة الادارية بالمدرسة	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٦	٦- ٣٠
٥	إدارة وتقييم الذات باستمرار	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	٧	٧- ٣٥
	المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣١	٣١ – ١٥٥

٥- تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام كما يلي:

١. **عرض المقياس على مجموعة من المحكمين** المتخصصين فى المجال لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة المفردات التابعة لكل مهارة، ومدى صحة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، ومدى ملاءمتها لطبيعة عينة الدراسة من المعلمين.

٢. **التحقق من ثبات المقياس:** بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكل بعد من الأبعاد على حدة، وقد كانت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس على الترتيب (٠,٧١١، ٠,٧٤٥، ٠,٦٢٩، ٠,٧١٠، ٧٩١)، ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٢٦) وهى قيمة مقبولة احصائياً وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٣. **التحقق من صدق المقياس:** تم التحقق من صدق البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١١٠) معلماً ومعلمة من معلمي محافظة البحيرة، ولتحديد البناء العاملي للمقياس استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي SPSS لإجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة تحليل العناصر الأساسية (Principale Components Analysis) كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax rotation) وذلك لافتراض استقلالية العوامل للتحقق من فرضية أحادية البعد.

وقد اعتمدت الباحثة المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل:

- محك كايزر (Kaiser,1960) وهو من أكثر المحكات شيوعا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن Eigenvalue واحدا صحيحا أو أكثر .
- محك كاتل Cattell وهو طريقة بيانية ويطلق عليه اسم Scree Plot أي شكل الانتشار.
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبّع عليها ثلاث مفردات على الأقل.

وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر– ميلر- أولكن(Kaiser-Meyer-Olkin (KMO ٠,٧٣٣ وهذه القيمة اكبر من ٠,٥٠ مما يدل على كفاية عينة التحليل، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity ٢٢٨٥ بدرجة حرية ٤٦٥ ومستوى دلالة اقل من ٠,٠٠١ وهذا يدل على اختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة وأنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات البحث تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى إلى الكشف عنه وبالتالي فإن شروط تطبيق التحليل العاملي محققة.

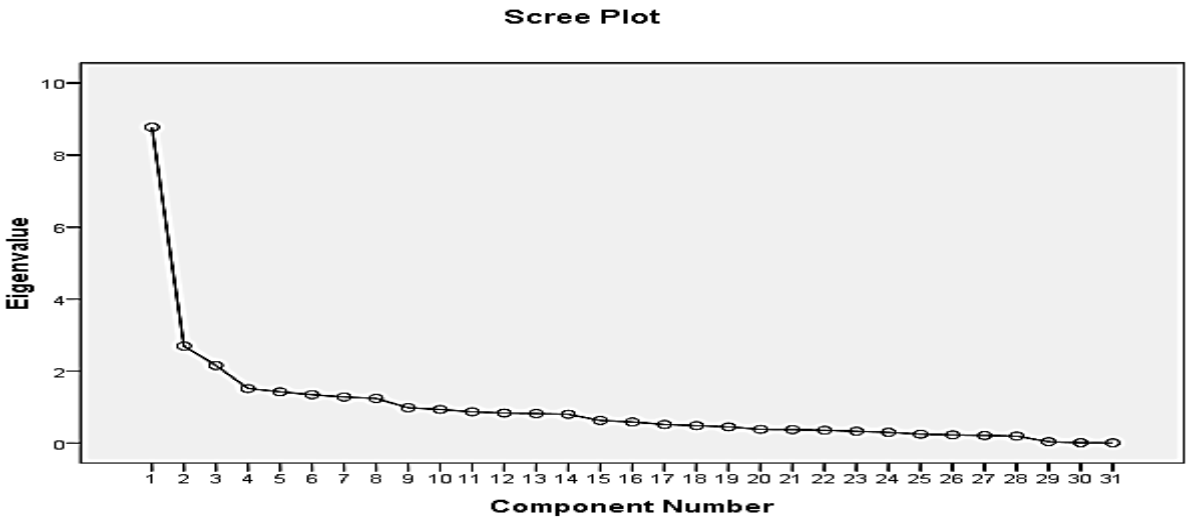
<u>وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كالتالي:</u>

- أظهرت نتائج التحليل العاملي ٨ عوامل فسّرت ٦٥,٨٨ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة وذلك كما بجدول (٥):

جدول(٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة التقنين

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	٨,٧٧	٢٨,٣٠	٢٨,٣٠	٣,٢٦
٢	٢,٦٩	٨,٦٩٣	٣٦,٩٩	
٣	٢,١٥	٦,٩٤	٤٣,٩٤	
٤	١,٥١	٤,٨٨	٤٨,٨٣	
٥	١,٤٢	٤,٥٩	٥٣,٤٢	
٦	١,٣٤	٤,٣٣	٥٧,٧٥	
٧	١,٢٨	٤,١٢	٦١,٨٨	
٨	١,٢٤	٣,٩٩	٦٥,٨٨	

يلاحظ من جدول (٥) أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول قد تخطت الـ ٢٠% كمؤشر أول على أحادية البعد (Hambleton&Swaminathan,1985) كما وتخطت قيمة عملية قسمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني القيمة (٢) كمؤشر ثاني على تحقق أحادية البعد (Hattie,1985) ويتعزز تحقق افتراض أحادية البعد من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، باستخدام برنامج SPSS وهو ما يعرف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل(٣).



الشكل (٣) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس النمو المهني المستمر

وبعد فحص العوامل الثمانية، للتعرف على المفردات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن ثلاثة من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. ويبقى فقط خمسة عوامل تفسر٥٣,٤٢٪ من التباين الكلي .

وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

العامل الأول: كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الانشطة المدرسية:

وجذره الكامن ٨,٧٧ وفسر ٢٨,٣٠٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن سعي

المعلم للتمكن وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل كفاءة المعلم وتمكنه واتقانه أثناء ممارسة الانشطة المدرسية.

العامل الثاني: الحرص على التطور الاكاديمي والتطلع للمهنية الاحترافية:

وجذره الكامن **٢,٦٩** وفسر ٨,٦٩٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن اغتنام المعلم للفرص لتطوير ذاته وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الحرص على التطور الاكاديمي والتطلع للمهنية الاحترافية.

العامل الثالث: البحث والتعلم من الانشطة غير الرسمية:

وجذره الكامن **٢,١٥**وفسر ٦,٩٤٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن سعي المعلم للاستفادة من مصادر التعلم المختلفة سواء اجتماعية او الكترونية وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل البحث والتعلم من الانشطة غير الرسمية.

العامل الرابع: التعاون مع الزملاء والطلاب والهيئة الادارية بالمدرسة:

وجذره الكامن **١,٥١**وفسر ٤,٨٨٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات المقياس وهي (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن التقبل وتحمل المسئولية والمشاركة الفعالة من جهة المعلم وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل التعاون مع الزملاء والطلاب والهيئة الادارية بالمدرسة.

العامل الخامس: مهارة ادارة وتقييم الذات باستمرار:

وجذره الكامن **١,٤٢**وفسر ٤,٥٩٪ من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٧ مفردات من مفردات المقياس وهي (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن تقييم المعلم لذاته والمحاولة المستمرة لتطوير ذاته وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل مهارة ادارة وتقييم الذات باستمرار.

- **خطوات اجراء الدراسة**

أجريت الدراسة على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكتابة الإطار النظري متضمناً بالدراسات السابقة.
٢. تحديد أدوات الدراسة متمثلة في مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة لـــ (Hursen, 2016)، ومقياس النمو المهني المستمر (إعداد الباحثة).
٣. الاختيار العشوائي لأفراد العينة المستخدمة للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة.

٤. تطبيق أدوات الدراسة على عينة إعداد مقاييس الدراسة، ثم التأكد من صلاحية المقاييس للتطبيق.
٥. تحديد عينة الدراسة الأساسية لتطبيق أدوات الدراسة من المعلمين الذين يعملون بمهنة التدريس والملتحقين ببرنامج الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة دمنهور (دبلومة مهنية/ تخصص التربية الخاصة) وقد كان لهم حرية المشاركة في تطبيق الأدوات.
٦. تطبيق مقياس التوجه للتعلم مدى الحياة، ومقياس النمو المهني المستمر على عينة الدراسة الأساسية.
٧. رصد درجات المعلمين على مقاييس الدراسة.
٨. تحليل البيانات إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية)
- تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three-way ANOVA
- تحليل الانحدار الخطي البسيط.

٩. تفسير النتائج استناداً للإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يجيب تحليل النتائج عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة إسهام توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة في النمو المهني المستمر لديهم؟
٢. ما الاختلاف في التوجه للتعلم مدى الحياة لدى المعلمين في ضوء، المؤهل التعليمي (بكالوريوس تربوي/ بكالوريوس غير تربوي)، والخبرة التدريسية (أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر)، والنوع (ذكور/ إناث)؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة الذي ينص على: "ما درجة إسهام توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة في النمو المهني المستمر لديهم؟**"**

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لتحديد الإسهام النسبي للتوجه للتعلم مدى الحياة في النمو المهني المستمر، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتوجه للتعلم مدى الحياة في النمو المهني المستمر

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٦٩٨	٠,٤٨٨	٠,٤٨٥	٨,٩٨٩

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٧٠٠٥,١٦٤	١	١٧٠٠٥,١٦٤	٢١٠,٤٣٩	٠,٠١
البواقي	١٧٨٥٨,٦١٢	٢٢١	٨٠,٨٠٨		
المجموع	٣٤٨٦٣,٧٧٦	٢٢٢			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٨,٣٢٥	٤,٢٤٩	-	١١,٣٧٤	٠,٠١
التوجه للتعلم مدى الحياة	٠,٨٩٩	٠,٠٦٢	٠,٦٩٨	١٤,٥٠٧	٠,٠١

وصف النتائج: يتضح من جدول (٦):

١. وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ للتوجه للتعلم مدى الحياة على النمو المهني المستمر على لدى المعلمين.
٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار **(R=0.698)**، كما بلغت قيمة معامل التحديد **(R^2=0.488)**، ومعامل التحديد المعدل **(Adjusted R^2 = 0.485)** مما يعد مؤشراً على قدرة التوجه للتعلم مدى الحياة كمتغير مستقل على تفسير (٤٨,٨٪) من التباين الكلى في النمو المهني المستمر كمتغير تابع، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية:

النمو المهني المستمر = ٤٨,٣٢٥ + ٠,٠,٨٩٩ × التوجه للتعلم مدى الحياة

ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل إليها بجدول (٦) بوجود تأثير دال للتوجه للتعلم مدى الحياة لدى المعلمين بأبعاده الثلاثة وهم الاقدام على التعلم، والاعتقاد في فوائد أنشطة التعلم للنمو المهني، والوعي بالمهارات الشخصية للتعلم في التنبؤ بالنمو المهني المستمر؛ بأن المعلمين الموجهين للتعلم مدى الحياة يقوموا بتوظيف أساليب واستراتيجيات التعلم النشط ومهارات التعلم الذاتي فينظرون لعملية التعلم كعملية ذاتية هم المتحكمون بها يتقدمون فيها بمعدلهم الخاص واعين لمواطن القوة والضعف لديهم موجهين ذاتياً وفعالين في عملية تعلمهم مندمجين في مهام التعلم باعتبارها تحديات ولديهم ثقة في أنفسهم وقدرته على تحمل مسئولية عملية تعلمهم وبناء معارفهم وحل المشكلات المختلفة التي تواجههم في حياتهم مما يوفر لهم الفرصة للارتقاء والنمو المهني.

وحيث إن عينة الدراسة من المعلمين الذين يعملون بمهنة التدريس والملتحقين ببرنامج الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة دمنهور (دبلومة مهنية/ تخصص التربية الخاصة) الموجهين ذاتياً لاستكمال دراستهم وتطوير أنفسهم ومعارفهم فهم قادرون على تحديد حاجاتهم المهنية والتخطيط لتحقيقها باختيار الوسائل المناسبة للوصول للنتائج المرجوه، وتدعيم نقاط القوة ومعالجة أوجه الضعف حيث إن النمو المهني للمعلم مرهون بقدرته على تقييم ذاته.

ونظراً لأن أولى مراحل النمو المهني تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، والوعي بالفجوة بين ما يمتلكوه من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن يكونوا عليه بما يدفعهم ويوجههم نحو البحث عن فرص للتعلم والتدريب كحضور المحاضرات والندوات والمؤتمرات التنموية، والورش والرحلات العلمية الملائمة لتخصصهم، والمشاركة في البعثات والزيارات التبادلية، بالإضافة إلى تطوير مستواهم المهني والأكاديمي بالتعلم والاشتراك في برامج الدراسات العليا التربوية للمعلمين (كالدبلومات، والماجستير، والدكتوراه) لاستمرار الارتقاء في مهنتهم والتعايش مع ما يستحدث من تغيرات في بيئة عملهم.

لذلك **برزت العلاقة** بين توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة - بما يتضمنه من مهارات الرغبة في التعلم والوعي بمهارات التعلم الشخصية واعتقاد في أهمية التعلم والتدريب المستمر لتحديث معارفهم ومهاراتهم- وتنمية اتجاهاتهم للارتقاء المستمر بأدائهم المهني؛ فالتوجه للتعلم مدى الحياة يُدخل المعلمين في تجربة تعليمية مستمرة تزيد من كفائتهم وتمكنهم من ممارسة الأنشطة المدرسية واتخاذ القرارات وفقاً

للتغيرات والتطورات المتسارعة المتعلقة بمصيرهم التعليمي ومستقبلهم المهني، وتجعلهم على وعي بربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة فتزيد من تطورهم أكاديمياً، وتدفعهم للبحث والتعلم من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتحفزهم للتعاون مع زملائهم وطلابهم والمؤسسات التعليمية والاقبال على المشاركة الإيجابية في الأنشطة المختلفة؛ فيؤهلهم علمياً وأكاديمياً لتلبية احتياجاتهم المهنية وتنمية ذاتهم واستمرارية نموهم المهني. وما أكد فعالية التوجه للتعلم مدى الحياة ارتفاع نسبة اسهامه التي تصل إلى (٤٨,٨٪) في التنبؤ بالنمو المهني المستمر.

وهو ما يتفق مع دراسة (Miflin etal., 2000) التي حاولت استكشاف الممارسات التعليمية التي تؤثر على نماء توجه الطلاب للتعلم مدى الحياه لتطوير قدرة الطلاب الخريجين على توجيه عملية تعلمهم ذاتياً في المستقبل. ودراسة (Bidokht& Assareh, 2011) والتي أكدت على ضرورة الانتقال إلى بيئات الفصول الدراسية التي تستخدم التعلم الموجه ذاتياً لإعداد خريجين الجامعات قادرين على توجيه عملية تعلمهم وتنمية مهارات التعلم مدى الحياه لديهم طوال حياتهم المهنية. ودراسة (Baldovino, 2018) التي أن توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة يسهم في تحفيزهم على الانخراط في الدورات التدريبية الرسمية وغير الرسمية، والبحث عن فرص للتعلم والاستفادة من خبرات وتجارب الأخرين من خلال الاندماج في العمل التطوعي اعتقاداً منهم في أهمية هذه الأنشطة للنمو المهني. ودراسة (التركي، ٢٠١٥) التي أوضحت أن التعلم الذاتي يعد من الأساليب الفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوه للنمو المهني للمعلمين؛ فالتعلم الذاتي يساعد المعلمين على تعلم المهارات اللازمة لتوليد الأفكار الجديدة في مجال عملهم عن طريق الملاحظة، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج مما يجعل نموهم المهني مستمراً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة الذي ينص على " ما الاختلاف في التوجه للتعلم مدى الحياة لدى المعلمين في ضوء، المؤهل التعليمي (المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي/ والحاصلين على بكالوريوس غير تربوي)، والخبرة التدريسية (المعلمون ذو خبرة التدريس أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر)، والنوع (ذكور/ إناث)؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three way ANOVA في مقارنة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في التوجه للتعلم مدى الحياة نتيجة لاختلاف المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي. وذلك طبقاً للاجراءات التالية:

١. **حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير التوجه للتعلم مدى الحياة وذلك في توزيع متغيرات البحث المستقلة:**

- المؤهل التعليمي (المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي/ والحاصلين على بكالوريوس غير تربوي).
- الخبرة التدريسية (المعلمون ذو خبرة التدريس أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر).
- النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٧): المؤشرات الإحصائية الوصفية للتوجه للتعلم مدى الحياة في ضوء متغيرات المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المؤهل التعليمي	بكالوريوس تربوي	١٢٣	٦٣,٤٧	٦,٢٠٩
	بكالوريوس غير تربوي	١٠٠	٧٣,٢٨	١٠,٥٥٦
الخبرة التدريسية	أقل من ١٠سنوات	١١٢	٧٢,٧٩	١٠,١٩٤
	١٠سنوات فأكثر	١١١	٦٢,٩٠	٦,٠٦٧
النوع الاجتماعي	ذكور	٦٩	٦٤,٦٠	١٢,٠٨٣
	إناث	١٥٤	٦٩,٣٣	٨,١٠٥

ويتضح من جدول (٧) وجود اختلاف في متوسط درجات المؤهل التعليمي على التوجه للتعلم مدى الحياة؛ ففي حالة المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي كان متوسط التوجه للتعلم مدى الحياة (٦٣,٤٧)، بينما في حالة المعلمين الحاصلين على بكالوريوس غير تربوي وُجد أن المتوسط (٧٣,٢٨). كما وجد اختلاف في تأثير الخبرة التدريسية على التوجه للتعلم مدى الحياة؛ حيث كان متوسط التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من ١٠ سنوات (٧٢,٧٩) بينما المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أكثر من ١٠ سنوات (٦٢,٩٠). ووجد أيضاً اختلاف في تأثير النوع الاجتماعي على التوجه للتعلم مدى الحياة؛ حيث كان متوسط التوجه للتعلم مدى الحياة للذكور (٦٤,٦٠)، وللإناث (٦٩,٣٣).

وباستقراء النتائج فقد تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المعلمين في التوجه للتعلم مدى الحياة وفقاً لمتغيرات المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي، ولمعرفة إذا ما كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه.

٢. **استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه لمقارنة الفروق بين** متوسطات درجات المعلمين في التوجه للتعلم مدى الحياة وفقاً لمتغيرات المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي **والتفاعل بينهم،**

جدول(٨) تحليل التباين الثلاثي لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في التوجه للتعلم مدى الحياة وفقاً للمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المؤهل التعليمي	٨٩٢,٢٣٦	١	٨٩٢,٢٣٦	١٤,٢٧٤	٠,٠١
الخبرة التدريسية	٩١٦,٠٦١	١	٩١٦,٠٦١	١٤,٦٥٥	٠,٠١
النوع الاجتماعي	٣٤٣,٧٣٦	١	٣٤٣,٧٣٦	٥,٤٩٩	٠,٠٥
المؤهل التعليمي× الخبرة التدريسية	١,٤٩٧	١	١,٤٩٧	٠,٠٢٤	غيردالة
المؤهل التعليمي × النوع	١٦,٠٢٩	١	١٦,٠٢٩	٠٢٥٦	غيردالة
الخبرة التدريسية × النوع	٤,٧١٩	١	٤,٧١٩	٠,٠٧٥	غيردالة
المؤهل التعليمي × الخبرة التدريسية × النوع	١٤,٩٥٨	١	١٤,٩٥٨	٠,٢٣٩	غيردالة
الخطأ	١٣٤٣٩,٦٠٨	٢١٥	٦٢,٥١٠		
الاجمالي	١٠٤٨٢٥٥,٠٠٠	٢٢٣			

وصف النتائج: يتضح من جدول (٧)، و(٨) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المعلمين ذوي المؤهل التعليمي المختلف (البكالوريوس تربوي، والبكالوريوس غير تربوي) في التوجه للتعلم مدى الحياة لصالح المعلمين حملة البكالوريوس غير التربوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية المختلفة (أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر) في التوجه للتعلم مدى الحياة لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من ١٠سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المعلمين (الذكور، والإناث) في التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في التوجه للتعلم مدى الحياة ترجع للتفاعل بين المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والنوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير تلك النتائج التي تم التوصل إليها في جدول ()، () بوجود فروق في توجه المعلمين للتعلم مدى الحياة ترجع المؤهل التعليمي المختلف (البكالوريوس تربوي، والبكالوريوس غير تربوي)، والخبرة التدريسية المختلفة (أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر)، والنوع (الذكور، والإناث) كما يلي:

١. بالنسبة للمؤهل التعليمي المختلف (المعلمين الحاصلين على البكالوريوس تربوي، والحاصلين على البكالوريوس غير تربوي):

أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين الحاصلين على البكالوريوس غير التربوي مقارنة بمتوسط درجات المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربوي بفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المعلمين الحاصلين على البكالوريوس غير التربوي. **ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن:** المعلمين الحاصلين على البكالوريوس غير التربوي (خريجي الكليات غير التربوية) فدراستهم تكون مختلفة عن الحاصلين على بكالوريوس تربوي (الذين يدرسون كل ما يتعلق بالتعليم والتعلم والتربية، بما في ذلك المناهج الدراسية وطرق التدريس وتنمية المهارات الأساسية للطلاب)؛ لذلك لديهم رغبة واحتياج للنمو المهني لمعرفة كيفية تعلم الطلاب، وفهم الخصائص النفسية والعقلية والانفعالية لطلابهم لتحديد أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بينهم، وطرق تدريسية ملائمة لتخصصهم ولتفعيل مشاركة طلابهم وتحسين عملية تعلمهم، وتنظيم محتوى التعلم لإحداث توافق بين البنى المعرفية للطلاب والتفاعل النشط في المواقف التعليمية، واستخدام أساليب التعزيز وإنشاء جو اجتماعي إيجابي مع طلابهم؛ أي أنهم بحاجه إلى العديد من الكفايات التعليمية.

لذلك يتوجهوا لاستمرارية عملية تعلمهم والتعلم مدى الحياة؛ لتمكينهم من أصول مهنة التربية والتعليم أكاديمياً وتربوياً، وفهم شخصية المتعلم ومراحل نموه، وأداء دورهم المهني على أكمل وجه فهم لا يتوقف دورهم عند نقل المعارف والمعلومات (الدور الأكاديمي) بل يتعدى ذلك إلى تعديل السلوك واكساب المهارات والقيم والاتجاهات (الدور التربوي).

٢. بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية (المعلمون ذو خبرة التدريس أقل من ١٠سنوات/ و١٠سنوات فأكثر):

أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين ذو الخبرة التدريسية الأقل من ١٠ سنوات مقارنة بمتوسط درجات المعلمين ذو الخبرة التدريسية ١٠ سنوات فأكثر بفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المعلمين ذو الخبرة التدريسية الأقل من ١٠ سنوات. **ويمكن تفسير تلك النتيجة** بأن المعلمين ذو الخبرة التدريسية الأقل من ١٠ سنوات مع بداية التعيين يكون مسئولاً عن تصميم البرامج التربوية ومخططاً وموجهاً للسلوك، وضابطاً لبيئة التعلم، وخبيرًا في الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، وعالمًا بمصادرها، ومقوماً للمخرجات التعليمية، ومتمكناً من التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة؛ مما ينمي لديهم نزعة للتوجه للتعلم مدى الحياة لمواجهة كل المسئوليات التي يلتزمون بها.

وتتفق تلك النتيجة مع رؤية بعض الدراسات (Huberman, 1993; Steffy etal., 2000; Sammons et al., 2007) الذين هدفوا لفحص التباينات في أداء المعلمين وفاعليتهم، وأوضحت تلك الدراسات أن مرحلة بداية المهنة عبارة عن مرحلتين: مرحلة استكشافية يمر بها المعلمون المعينون حديثاً نادراً ما يجدون تدريبهم قد أُهل بشكل ملائم لمواجهة احتياجاتهم المهنية مما يؤدي بالشعور بعدم الكفاءة، ومرحلة الاستقرار التي يسعى فيها المعلمون إلى الاحتراف التربوي والوصول إلى مستوى مرتفع من الكفاءة المهنية للمعلم مدى الحياة بالانفتاح والتوجه للتعلم مما يجعلهم يحصلوا على مستوى متميز خلال أول خمسة أعوام من التدريس بشرط توفير الدعم المناسب لكي يستمروا في تحسين قدراتهم خلال رحلتهم المهنية؛ فالاستمرار في التأمل وتحديث المعلومات والمعارف والخبرات يؤدي للنمو. أما في المراحل النهائية في المهنة (المعلمون الذين قضوا مدة من ١٦ إلى ٢٣ عاماً) في مهنة التدريس يشعر فيها المعلمون بالكفاءة الذاتية والثقة في القدرة على التعامل مع التحديات دون حاجة لإثبات أنفسهم أمام الأخرين أو أمام أنفسهم وقد يلجأ بعضهم إلى الأعمال الإدارية في مجال التعليم (في: عبدالغني، وطه، ٢٠١٥) وهو ما يكون له أثر عليهم في مدى استمراريتهم للتعلم والسعي للنمو والارتقاء.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة (Hursen, 2016) التي أسفرت نتائجها عن أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية لديهم وعي أكبر بأهمية التوجه للتعلم مدى الحياة؛ وفسروا ذلك بأن تلك الخبرات التدريسية أنشأت رغبة في التعلم ووعي بمهارات التعلم الشخصية. ودراسة (Aydin et al., 2018)الذين توصلوا إلى أن المعلمين الأكبر سناً هم أكثر توجهاً للتعلم مدى الحياة.

٣. بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث):

أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات التوجه للتعلم مدى الحياة للمعلمين الإناث مقارنة بمتوسط درجات المعلمين الذكور بفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المعلمين الإناث. **ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الإناث** أكثر توافقاً وثباتاً ومثابرة وأكثر ثقة بالنفس ويمتلكن يقظة ذهنية ووعي بمهارات التعلم الشخصية فيشعرن بالمسئولية ويتسمون بالاستقلالية والاعتماد على الذات والطلاقة وحب الاستطلاع والاستعداد للتعلم، ويسعين للتطور برغبة وحماس وتحصيل المعارف وامتلاك الخبرات لتعديل سلوكهم وحل المشكلات التي تواجههن في حياتهن. وتتفق تلك النتيجة مع دراسات (Evin Gencel, 2013;

(Aydin et al., 2018; Kiliç& Kiliç, 2022، الذين توصلوا إلى أن الإناث لديهن مسئوليات متعددة وهن أكثر قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة لبيئة العمل لذلك فهن أكثر توجهاً للتعلم مدى الحياة.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى منها، (Badak& Şenel, 2022; Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018, Sarigoz, 2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التوجه للتعلم مدى الحياة بين المعلمين الذكور والإناث.

توصيات الدراسة

١. القاء الضوء على ضرورة استمرار المعلمين في عملية تعلمهم لما لها من دور في تحديث معارفهم وارتقاء قيمهم واتجاهاتهم للبحث عن المعرفة والانفتاح على الخبرات الجديدة واستخدام أفضل أساليب التعلم لتحسين أدائهم المهني.
٢. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية لاستكشاف العوامل الأخرى التي تؤثر في النمو المهني المستمر وتسهم في تطوره.
٣. إشراك المعلمين عند التخطيط للدورات التدريبية والورش والندوات والمؤتمرات التنموية، والرحلات العلمية لتلائم احتياجاتهم المهنية وتصبح ذات قيمة وهدف بالنسبة لهم ويدركوا أهمية القيام بهذه الأنشطة ويستمروا في تحسين قدراتهم ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الكفاءة المهنية.
٤. الاهتمام بتوجه طلاب الجامعة للتعلم مدى الحياة كنواتج تعلم مستهدفة في برامج إعدادهم بالجامعة، وإعداد السياق وتحقيق الممارسات التي تنمي تصورات واتجاهات متعمقة حول ألية حدوث عملية التعلم.
٥. توسيع دائرة برامج النمو المهني بالشراكة مع الجامعات لتزويد المعلمين بالمستجدات في مجال تخصصهم أكاديمياً وتربوياً ليستطيعوا مسايرة التقدم العلمي والتدفق المعرفي بما يسهم في تطور العملية التعليمية.

البحوث المستقبلية

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي أسفرت عنها، يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. إعداد برامج تستهدف تنمية التوجه للتعلم مدى الحياة لما له من تأثير إيجابي على تطور الأداء المهني للمعلمين والعملية التعليمية ككل.
٢. دراسة مقارنة بين المعلمين الموجهين ذاتياً لاستكمال برامج الدراسات العليا والمعلمين العاملين بالمدارس ولم يتوجهوا للالتحاق ببرامج الدراسات العليا في مدى توجههما للتعلم مدى الحياة وامتلاكهما لمهاراته.
٣. دراسة تفضيلات المعلمين لأساليب نمو مهني معينة في ضوء تصوراتهم وتوقعاتهم لأدائهم المهني وطبيعة السياق الداعم له.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

التركي، خالد محمد (٢٠١٥). استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين. *مجلة العلوم الانسانية، ١٠*، ٦٧-٨٦.

الثويني، طارق محمد (٢٠١١). التوجهات المهنية لدى معلمين في منطقة الرياض. *مجلة رابطة التربية الحديثة، ٤* (١٤)، ٧٧-١٢٨.

الدجاني، ماجدة (٢٠١١). *أبعاد وتحديات النمو المهني للمعلمين*. المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص، ٣، ٢٣٣-٢٦٣.

زهران، حامد (٢٠٠٣). *التعلم الذاتى مدى الحياة*. المؤتمر العلمي الثامن التعلم الذاتى وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩-٢٨.

صلاح الدين، نسرين صالح& جابر، تهاني حمود (٢٠١٧). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. *مجلة التربية-جامعة الأزهر*، ١٧٤، ٥٥٨-٦٣٤.

عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠١١). *النمو والتنمية المهنية للمعلم. القاهرة:* دار الكتب والوثائق القومية المصرية.

عبدالغني، نسرين محمد& طه، منال عبدالنعيم (٢٠١٥). برنامج إرشادى للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين فى ضوء تباينات مساراتهم المهنية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية، ٢٣* (٣)، ٢٧-٩١.

كاشف، إنعام أحمد (٢٠١٧). *فعالية التعلم القائم على حل المشكلة والتعلم الموجه ذاتياً في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمنهور.

المنشاوي، عيشة عبد السلام (٢٠٠٩). *أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين*. المؤتمر الدولى السابع- التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة، معهد الدراسات التربوية، ٣، ١٦٩٨-١٧٥١.

سالم، أحمد عبدالعظيم (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء نموذج التميز الأوربي. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٠، ٥٩-١٠٤.

الهيم، عيد صقر؛ الحربي، نايف نافع& الديجاني، منال حمد (٢٠١٦). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة. *مجلة الثقافة من أجل التنمية، ١٦* (١٠٠)، ٣١٣-٣٦٠.

English References:

Adams, L. T. (2014). Teacher and Policy Alignment: A phenomenological Study Highlighting Title I High School Teachers' Professional Development Experiences. *Issues in teacher education*, *22*(2), 117-138.

Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Lifelong Learning in the European Union. *National Education Journal*, 155-156.

Ali El Deen, A. M. M. A. (2023). The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: a study of teacher mentors' perspectives. *Heliyon, 9*(2). 1-11.

Alibakhshi, G., & Dehvari, N. (2015). EFL teachers' perceptions of continuing professional development: A case of Iranian high school teachers. *Profile issues in teachersprofessional development, 17*(2), 29-42.

Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal, 62*(2), 139-147.

Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Investigation of Lifelong Learning Competency Beliefs of Preservice Teachers from Different Departments using Latent Class Analysis. *Journal of Higher Education Theory & Practice, 18*(2), 101-115.

Badak, E. F., & Şenel, M. (2022). The relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of prospective English language teachers. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 339-362.

Bagnall R.G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education, 25* (3): 257-269

Baldovino, C. M. V. (2018). Professional development of public secondary school administrators: Basis for lifelong learning framework. *KnE Social Sciences*, 149-176.

Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education, 31*(2), 173-189.

Bennett, Elizabeth E. (2012). "A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model," *Adult Education Research Conferenc*, New York.

Bidokht, H.M. & Assareh, A. (2011). Life-long learners through problem-based and self-directed learning. *Procedia Computer Science, 3*, 1446–1453

Borat, O. (2010). Expected developments in the education sector within the scope of lifelong learning. *Projects Journal, 4*(4), 32-44.

Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies, 30*(1), 53-63.

Çakır, Ö. & Horzum, M. B. (2014). Adaptation motivation toward web-based professional development scale and examining pre-service teacher's motivation toward web-based professional development perception in terms of different variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 131*, 144-148.

Candy, P. C., Crebert, G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra, Australian Capital Territory: Australian Government Publishing Service.

Cavazos, L., Linan-Thompson, S., & Ortiz, A. (2018). Job-embedded professional development for teachers of English learners: Preventing literacy difficulties through effective core instruction. *Teacher Education and Special Education,* 1-12.

Cirocki, A., & Farrell, T. S. (2019). Professional development of secondary school EFL teachers: Voices from Indonesia. *System, 85*, 1-14.

Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, *42*, 108-120.

Crandall, J., & Christison, M. (2016). *Teacher education and professional development in TESOL*: Global perspectives. New York: Routledge.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268

Demiralay, R. and Karadeniz, Ş. (2008). Developing Information Literacy Skills for Lifelong Learning in Elementary Education. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 2*(6), 89-119

Demirel, M. (2009a). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1709-1716

Demirel, M. (2009b). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *4*, 199-211.

Evin Gencel, I. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. *EGITIM VE BILIM-EDUCATION AND SCIENCE, 38*(170), 237-252.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your school*?. New York*:* Teachers College Press.

Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). What is Lifelong Learning? An Evaluation on the Concept and Its Scope. *Sakarya University Journal of Education, 2*(3), 34-48.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press

Harpe, B. D. L.& Radloff, A. (2001). Informed Teachers and Learners: The Importance of Assessing the Characteristiics Needed for Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 169-182.

Hursen, Ç. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 21-37.

Jackson, S. (2003). Lifelong earning: working-class women and lifelong learning. *Gender and Education*, *15*(4), 365-376.

Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Evaluation of teachers' lifelong learning attitudes in terms of self-efficacy towards the standards of educational technology. *Bartin University Journal of Faculty of Education, 7*(2), 588-606.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education, 21*(8), 995-1006.

Kiliç, M. Y., & Kiliç, M. E. (2022). A Study on Determining the Relationship between Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Attitudes towards Using Technology in Education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *10*(2), 125-140.

Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Psychology Press.

Livneh, C., & Livneh, H. (1999). Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*, *49*(2), 91-106.

Longwroth, N.&Davies, W.K. (1996). Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century. London: Kogan Page.

Makino, A. (2013). Changing grassroots communities and lifelong learning in Japan. *Comparative Education*, *49*(1), 42-56.

Martin, G. (2012) Motivation for lifelong learning: a biographical account of efficacy and control. *International Journal of Lifelong Education*, 31(6), 669-685

Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, *200*, 104805.

Miflin, B. M. , Campbell, C.B. & Price, D.A. (2000). A conceptual framework to guide the development of self-directed, lifelong learning in problem-based Medical curricula. *Medical Education*, *34*,299-306

Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2012). Perceptions of principals towards lifelong learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *7*(3), 148-157.

Preece, J. (2011). Research in adult education and lifelong learning in the era of confintea vi. *International Journal of Lifelong Education*, *30*(1), 99-117.

Rogers, A. (2006). Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformations. *International Journal of Lifelong Education*, *25* (2): 125-137

Roulstone, K. (2010). There is no end to learning': Life long education and joyful learner. *International Journal of Music Education*, *28*(4), 341-352.

Sarigoz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, *24*(2), 598-610.

Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences*, *1*(17), 458-467.

Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The heideggerian perspective. *Adult Education Quaterly*, *61*(1), 57-72.

Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., Mcgilp, J., Walsh, M., Warren, E., & Williams, I. (2004). Lifelong learning and the assessment and evaluation practices in some Australian faculties of education. *Journal of in-service Education, 30*(2), 225-244.

Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Lifelong learning: Concept, policy, tools and practice. *Journal of Higher Education and Science,* (2), 69-91.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology,* 44, 331-349.

Uzunboylu, H., & Hursen, C. (2011). Lifelong Learning Competence Scale: The Study of Validty and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.

Viljaranta, J., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, Aunola, K., & Nurmi, E.J. (2009). Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction,* 19, 335-344.

Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening participation and lifelong learning*, *1*(1), 11-17.

Yıldız, A. (2004). Overview of Adult Education Research in Turkey. *Ankara university Faculty of Educational Sciences Journal*, *37* (1) 78-97.

Translation of Arabic References:

Al-Turki, Khaled Muhammad (2015). Using self-learning to develop teachers' professional performance. *Journal of Human Sciences, 10*, 67-86.

Al-Thuwaini, Tariq Muhammad (2011). Professional orientations among teachers in the Riyadh region. *Journal of the Modern Education Association, 4*(14), 77-128.

Al-Dajani, Magda (2011). *Dimensions and challenges of teachers' professional growth*. The Third Annual Conference on Private Schools: Prospects for Partnership between the Public and Private Education Sectors, 3, 233-263.

Zahran, Hamed (2003). *Lifelong self-learning*. The Eighth Scientific Conference on Self-Learning and Future Challenges, Faculty of Education, Tanta University, 19-28.

Salah El-Din, Nisreen Saleh & Jaber, Tahani Hammoud (2017). Developing professional development programs for teachers in the Sultanate of Oman in light of the requirements of sustainable development. *Journal of Education - Al-Azhar University,* 174, 558-634.

Amer, Tariq Abdel Raouf (2011). *Teacher professional growth and development.* Cairo: Egyptian National Library and Archives.

Abdel-Ghani, Nisreen Muhammad & Taha, Manal Abdel-Naim (2015). A guidance program for sustainable professional development for teachers in light of the differences in their professional paths: a proposed scenario. *Journal of Educational Sciences, 23*(3), 27-91.

Kashif, Enaam Ahmed (2017). *The effectiveness of problem-based learning and self-directed learning in developing lifelong learning skills among a sample of university students*. Doctoral dissertation, Faculty of Education, Damanhour University.

Al-Minshawy, Aisha Abdel Salam (2009). *Methods of sustainable professional development for teachers*. Seventh International Conference - Education at the beginning of the third millennium. Quality-Accessibility-Lifelong Learning, Institute for Educational Studies, 3, 1698-1751.

Hashem, Ahmed Abdel Azim (2019). A proposed training program for the professional development of teachers in light of the European Excellence Model. *Journal of the Faculty of Education*, Beni Suef University, 10, 59-104.

Al-Heem, Eid Saqr; Al-Harbi, Nayef Nafi & Al-Dejani, Manal Hamad (2016). Professional development for in-service teachers in the State of Kuwait in light of contemporary trends. *Journal of Culture for Development*, 16(100), 313-360.