

التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير
المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية

الباحثة

د. مها بنت إبراهيم الكلثم

كلية التربية

جامعة المجمعة

**Social studies teachers' cognitive perceptions of
professional development in light contemporary global
trends and international experiences**

Dr. Maha Ibrahim AL-Kaltham

College of Education

University of Al Majma'ah

M.alkaltham@mu.edu.sa

التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية

قدم للنشر بتاريخ 5 يناير 2021م، وقبل للنشر في 4 مارس 2021م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودلت نتائج الدراسة على أن مستوى التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الجنس، وسنوات الخدمة، ومتغير الدورات التدريبية، لصالح المعلمات، وسنوات الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولمن حصلوا على دورات تدريبية أكثر، وأوصت الباحثة بتعزيز سبل التطوير المهني المتنوعة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية وإتاحتها لمعلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية؛ لما في ذلك من تطوير للعملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية - التطوير المهني - الاتجاهات العالمية.

Social studies teachers' cognitive perceptions of professional development in light contemporary global trends and international experiences

Abstract

The study aims at identifying social studies teachers' cognitive perceptions of professional development in light of contemporary global trends and international experiences. The results that the study shows the level of cognitive perceptions of social studies teachers of professional development considering contemporary global trends and international experiences moderate, statistically significant differences at the level of (0.01) between the means of the two groups responses based on gender, years of service, and training course variables. Also, the training courses variable, in favor of female teachers, and years of experience of more than (10) years, and for those who have received more training courses. Recommendations include promoting various means of professional development to social teachers' studies teachers, in a way that contributes to making the most out of the training programs.

Keywords: social studies - professional development - - global betrayal .

المقدمة:

يشهد وقتنا الحالي العديد من المتغيرات المتسارعة، والتي نحتاج فيها لأدوات جديدة للتعامل معها كمستجدات في الحياة وتحديات مستقبلية؛ فتطور قنوات الاتصال، أدى إلى ظهور وتطور نظم تعليمية أكثر فاعلية من النظام التقليدي (Sabbah et al., 2016).

وتهتم الأنظمة التعليمية حول العالم بتأهيل المعلمين وتدريبهم، فلم يعد دور المعلم محصوراً بتلقين المعرفة، بل بصنع وتهيئة المناخ التعليمي الجيد، حيث يكون المعلم نشطاً في اكتشاف المعرفة النظرية وتنظيمها وتحويلها إلى ممارسات وخبرات عملية تقدم للطلاب (العساف، 2015).

وتتعرض أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم لضغوط مستمرة من أجل التحسين والابتكار وإظهار الإنجازات العليا، بحيث أصبح الإصلاح التعليمي حقيقة مستمرة في حياة المعلمين (Cheng & Greany, 2016)، ويعتبر التطوير المهني للمعلمين أمراً بالغ الأهمية لتعزيز الأنظمة التعليمية وأداة لتحسين المعلمين لتحقيق نتائج تعليمية أفضل للطلاب (Trent, 2020). كما يشير بورغ (Borg, 2018) أن التطوير المهني للمعلمين يتخذ عدة أشكال؛ حيث يُنظر إليه على أنه نشاط مصمم لإحداث تغيير إيجابي في ممارسة كفاءة المعلمين. وبالتالي فإن البحث عن وسائل فعالة لتحقيق التطوير المهني المستمر للمعلمين هو محل اهتمام دولي (Nir et al., 2016). ويتم التركيز بشكل متزايد على تحديد وتنمية المعلمين الذين يمتلكون القدرة على قيادة التعلم الذاتي الخاص بهم وتعليم الآخرين، بهدف الاستفادة من قدراتهم لتوجيه عمليات التعلم لزملائهم (Calvert, 2016). هذا هو الأساس المنطقي الذي يقوم عليه التطوير

الدولي للتعلم المهني بقيادة المعلمين ومن أجلهم (Avidov-Ungar, 2017). لذا تهدف برامج التطوير المهني للمعلمين أن تكون بمثابة مصدر للدعم التعليمي المستمر للمعلمين، ومنتديات لتعاون المعلمين وتفكيرهم، ومنصات لتنمية المهارات القيادية بين المعلمين (Shahbaz, 2014).

ويعمل التطوير المهني الفعال والمستمر على بناء القدرات للمعلمين وتمكينهم من التعلم، بحيث ينظرون إلى المعلومات القائمة على المحتوى أو المهارة على أنها مفتاح لرفع نتائج تعلم الطلاب؛ وفي الواقع فإن تعزيز تحصيل الطلاب هو هدفه الأساس من وراء عملية التطوير المهني للمعلمين (Powell & Bodur, 2016).

هناك تحول كبير في التطوير المهني للمعلمين نحو التعلم القائم على بحث الدرس (Lesson Study) كأحد الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية؛ إذ يعد من أشكال البحث الإجرائي والذي جاء نقلاً عن تجربة اليابان التي أثبتت نجاحها كرافد من روافد برامج التطوير المهني القائم على المدرسة (العتيبي والتميمي، 2020). إذ يتم التأكيد على التعلم القائم على بحث الدرس في دول متنوعة مثل إنجلترا وشنغهاي (Zeng & Day, 2019) وفنلندا (Niemi, 2015) ومع ذلك، خارج المدرسة تستمر دورات التطوير المهني في تشكيل عنصر مهم للمعلم. وفي أيرلندا الشمالية وجمهورية أيرلندا؛ تتم مشاركة المعلم في التطوير المهني من خلال الدورات الدراسية الإلزامية (McMillan et al, 2016) وتتبنى فنلندا التطوير المهني للمعلمين من خلال الدورات أيضاً (Li and Dervin, 2018). بينما تستند عملية التطوير المهني للمعلمين في العديد من الدول الأخرى على أطر تعليمية ونماذج مستقاة من الأبحاث والدراسات العلمية

(Boylan et al, 2018). والتي تحتاجها عملية التطوير المهني للمعلمين حتى تستكشف مناهج جديدة أو يتم تكيف النماذج للأنظمة التعليمية (Hamilton, 2017). بالإضافة إلى طرق تقييم تأثير هذا التعلم (King, 2014).

وتعد حقائب التدريس القائمة على الأدلة، شكلاً أصيلاً من أشكال التطوير المهني المستمر للمعلمين؛ لأنها تفيد المعلمين في مختلف مراحل حياتهم المهنية، فهي سهلة الاستخدام والممارسة (Berrill & Addison, 2010). ويمكن أن يكون التطوير المهني للمعلمين رسمياً مثل المؤتمرات والدورات التدريبية، أو غير رسمي مثل العمل مع المعلمين الآخرين والتوجيه الشفوي والتخطيط التعاوني، وكلها تؤدي إلى تحسين الممارسات التعليمية لدى المعلمين (Education & Training Council, 2009).

وعلى سبيل المثال، تتاح فرص للمعلمين لأخذ الدورات التدريبية التقليدية كتطوير مهني، بينما هناك العديد من فرص التطوير المهني المستمر مثل التعلم من الأخصائيين؛ والتعلم المجتمعي من الزملاء في المدرسة؛ والتعلم بين أجيال المعلمين؛ والتعلم عبر دورات الإنترنت المفتوحة، والاستفادة من هذا النوع من التطوير المهني يتطلب منهم تحمل مسؤولية تعلمهم المهني والاستعداد للبحث والانفتاح (European Commission, 2018).

ويتضمن التطوير المهني للمعلمين تحديات كإنخفاض مستوى الكفاءة المهنية والميل إلى الاعتماد على طرق التدريس الآمنة بدلاً من الممارسات الجيدة أو المبتكرة؛ وتشير مثل هذه التحديات إلى الحاجة لبرامج التطوير المهني للمعلمين (Shahri, 2018). ويضيف محمد (2011) أن حصر برامج التنمية المهنية في التدريب التقليدي النمطي، وعدم تركيزها على الجوانب

العملية وتقنيات التعليم، وفشلها في تزويد المعلمين بمهارات التنمية المهنية الذاتية، والتعلم المستمر، أدى إلى عزوف نسبة كبيرة من المعلمين عن الالتحاق بهذه البرامج.

ويرتبط تحسين وتطوير العملية التعليمية بنمو المعلمين مهنيًا وعلميًا وثقافيًا، لذا كان من الضروري الاهتمام بتدريبهم في أثناء الخدمة بما يتناسب مع الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، لضمان نجاح العملية التعليمية وإتمام عملية التعلم بدرجة مقبولة، وحتى إذا توفرت الوسائل والتكنولوجيا والإمكانيات للعملية التعليمية فإنها تبقى غير فعالة بدون المعلم الكفاء (محمود، 2014).

واهتمت السياسات التعليمية على المستويين الأوروبي والوطني بالمعلمين كمجموعة اجتماعية مهنية ضخمة تقدم خدمات للمصلحة العامة، إذ تُظهر مستوى عاليًا من التنوع وتحدد أدوات التدخل النظامية المثلى لدعم التطوير المهني للمعلمين (Tomengova et al., 2018).

وفي معظم أنحاء العالم، يحضر المعلمون أنشطة التطوير المهني الإلزامية لكسب نقاط مهنية للتقدم الوظيفي أو زيادات في الرواتب (de Vries et al., 2013). بينما تشير تعليقات المعلمين إلى عدم رضاهم عن مستوى ونوعية برامج التطوير المهني المقدمة لهم (Ajani & Govender, 2018).

ويضمن إشراك المعلمين في تصميم وتخطيط أنشطة التطوير المهني فعالية هذا التطوير، وتحدث نتيجة عكسية في حال عدم إشراكهم؛ وبالتأكيد فإن وجود برامج التطوير المهني الفعالة هي هدف أي نظام تعليمي (Ajani, 2019).

وهذا ما دعا وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى إعداد الخطط والبرامج اللازمة لتطوير المعلمين مهنيًا والالتقاء النوعي بمستوى أداء المعلمين من خلال بناء منظومة فاعلة للتطوير المهني المحترف، وفق منهجية علمية فاعلة، لضمان حدوث نمو مهني يستند إلى معايير مهنية محددة، ويلبي احتياجات المدرسة كمجتمع مهني تعليمي، ويبنى كفاءتها الذاتية، ويحقق مستوى عالٍ من تحصيل الطلاب (الحاجي، 2019).

ولتحقيق الغايات السابقة أنشئ المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي بقرار وزاري رقم (197) وتاريخ 8-3-1441هـ، وحددت له أربع مهام رئيسية هي: ضبط جودة التطوير المهني في القطاع التعليمي، وإجراء البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالتطوير المهني، وتقديم الاستشارات، وتقديم البرامج النوعية ذات الطبيعة الخاصة (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 1441).

وفي هذا الصدد، فإن تطوير عناصر النظام التعليمي وتجويدها، لا يكفي إذا لم يكن المعلم على قائمة أولويات هذا التطوير، فرغم الثورة المعلوماتية يبقى المعلم كما كان منذ الأزل هو مفتاح العملية التربوية برمتها، وجودة النظام التعليمي مرهونة بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام (الزهراني، 2019).

ولمعلم الدراسات الاجتماعية مكانة مركزية في العملية التعليمية بسبب طبيعة المادة التي يدرسها، واتساع مجالاتها، والنتائج التعليمية التي يطلب منه تحقيقها، وبما أن المعلم هو خط التطوير والإصلاح الأول، ليتمكن من

أداء ما هو مطلوب منه بكفاءة تتناسب مع القرن الحادي والعشرين (العساف، 2015).

ولكون الدراسات الاجتماعية تشكل مكون من المكونات الأساسية للمناهج التعليمية في التعليم العام، ويزيد من أهميتها دورها في بناء شخصية المواطن المتكامل، وتحفيز الطلاب على التفكير وحل المشكلات حول ظواهر البيئة الطبيعية والبشرية والاجتماعية التي ينتمون إليها، مما يستوجب تعدد الطرائق التعليمية في تعليمها وتقديمها للطلاب بما يتناسب مع تطور الأنظمة التعليمية (أيوبي، 2015).

وهذا يتطلب من المعلمين في القرن الحادي والعشرين أن يكونوا مدركين لدورهم التعليمي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية للتطوير المهني، ومنها: الترخيص لمهنة التدريس، التنمية المهنية من خلال أنشأ مركز لتدريب المعلمين، التدريب في أثناء الخدمة، والتنمية المهنية القائمة على الكفايات التعليمية، والتنمية المهنية القائمة على المدرسة، والأبحاث والدراسات القائمة على المدرسة، وإدخال التكنولوجيا والأنترنت في برامج التنمية المهنية للمعلم، ورفع كفاءة القائمين على برامج تدريب المعلمين، واعتماد منهج للتنمية المهنية والتدريب متعددة الوسائط والوسائل (الهنشيري، 2014).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التصورات المعرفية للمعلمين باعتباره إحدى المواضيع الرائدة في مجال التعليم ومنها: دراسة القحطاني (2020) وهدفت لوضع تصور لبدائل التنمية المهنية، ينطلق من توظيف آليات مجتمع صناعة المعرفة، بعد تقييم واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ومعوقاتها واتجاهات المعلمين نحوها، واستخدمت المنهج الوصفي،

وأداة الاستبانة، وتكونت العينة من (97) معلماً في منطقة تبوك، وبينت النتائج ضعف مستوى برامج التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين وفق الرؤية الوطنية 2030، وقدمت الدراسة تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية متضمناً: الأسس والبدائل، والأهداف، والمحتويات، والآليات، واستراتيجيات التقويم.

دراسة الزهراني (2019) وهدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة طبقت على مشرفي ومشرفات مدينتي مكة المكرمة وجدة، وتوصلت إلى أن لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كانت متوسطة بشكل عام.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع التطوير المهني من جوانب مختلفة باعتباره واحداً من المواضيع الرائدة في مجال التعليم ومنها:

- دراسة هاملتون (Hamilton, 2020) وهدفت إلى جمع الأدلة كنهج للتطوير المهني الأصيل المستمر للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، إذ تم تحليل بيانات أربعة من المعلمين ذوي الخبرة في التدريس بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت النتائج إلى أن الشخصية تؤثر في مهنة المعلم، وأن تعاون المعلمين الأقدم مع المعلمين الجدد يطورهم مهنيًا من خلال الحوار وجمع الأدلة من الطلاب والأقران والتأمل للممارسة التعليمية، وكتابة المذكرات التعليمية الفردية والجماعية، والأبحاث التعليمية.

- دراسة أنديك (Andic, 2020) وهدفت إلى معرفة مدى التطوير المهني المستمر للمعلمين في التعليم من أجل التنمية المستدامة في كروايتا من خلال

تدريب المعلمين والتعليم التقليدي، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتكونت عينة البحث من (1096) معلم ابتدائي. وتشير النتائج إلى أن مستوى الإنجاز التقليدي مرتفع، بينما تدريب المعلمين 28%، مما يدل على أن التطوير المهني للمعلمين غير كاف من أجل التنمية المستدامة.

- دراسة أجيني (Ajani, 2020) وهدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول جودة وطبيعة خدمة أنشطة التطوير المهني التي يحصلون عليها في المدارس الثانوية بجنوب أفريقيا ونيجيريا، واستخدمت هذه الدراسة البحث النوعي، وأجرت ست مقابلات شبه منظمة مع المعلمين لجمع البيانات، وكشفت النتائج إلى أن المعلمين في البلدين في كلا الدولتين لا يصلون إلى التطوير المهني المطلوب خلال عام، وأنه لا توجد مراقبة للتطوير المهني أو دعم منظم للمعلمين، وعدم فاعلية الورش الموحدة لجميع المعلمين في التطوير المهني.

- دراسة طنطاوي (Tantawy, 2020) وهدفت إلى التحقيق في تصورات المعلمين عن تأثير التطوير المهني على أداء المعلمين وصفاتهم الشخصية ونتائج الطلاب والتقدم الوظيفي والالتزام بالمهنة. واستخدم مقابلات شبه منظمة مع ثلاثة معلمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدارس أمريكية في دبي. وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين الثلاثة وافقوا على التأثير الإيجابي للتطوير المهني على أدائهم المهني وصفاتهم الشخصية ونتائج الطلاب والتقدم الوظيفي والالتزام بالمهنة.

- دراسة الشهري (2019) وهدفت إلى تقييم مدى جودة الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهة نظر المعلمين

والمعلمات، ومدى فاعليتها في رفع مستوى أدائهم. واستخدم المنهج المرحلي، وأداتي الاستبانة والمقابلة، وأظهرت النتائج وجود موافقة بدرجة متوسطة حول كفاءة المدرب وجودة المحتوى التدريبي للدورة وفاعلية الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي في رفع مستوى الأداء.

- دراسة ماكوفيس (2018, Makovec) وهدفت إلى تحديد أدوار المعلم في التطوير المهني من خلال الأحداث الثقافية والاجتماعية والبيئية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يعتقدون أنهم مؤهلون بشكل أفضل لأداء واجباتهم من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، مما يدل على أنه يجب الاهتمام بسمات المعلمين الشخصية لأنها تلعب دوراً هاماً في تطويرهم المهني.

- دراسة سقلام وساهين (2017, Saglam & Sahin) وهدفت إلى التحقق من تأثير تدريب التطوير المهني على معتقدات معلمي العلوم والكفاءة الذاتية حول التدريس القائم على مهارات العملية العلمية. واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 30 معلم علوم، واستخدمت استبيان لقياس الكفاءة الذاتية واختبار مهارات العملية العلمية، خلال يومين من التدريب على التطوير المهني قصير المدى، حضر المعلمون خمس ورش عمل، وأظهرت النتائج أن تدريب التطوير المهني فعال في تحسين معتقدات المعلمين والكفاءة الذاتية والمهارات العملية.

- دراسة العجمي (2009) وهدفت إلى معرفة واقع التطوير المهني لمعلم الاجتماعيات بدولة الكويت من خلال أنشطة التطوير المهني المرتبطة بمادته

أو بممارسته مهنة التدريس، ومدى استفادته منها، وأثر الجنس وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية والمرحلة الدراسية على ذلك، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (602) معلم ومعلمة اجتماعيات، واستخدمت أداة الاستبيان، وأظهرت النتائج أن معلم الاجتماعيات يمارس معظم أنشطة التطوير المهني المرتبطة بمادته أو بممارسته مهنة التدريس بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية.

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

استهدفت جميع الدراسات السابقة التنمية والتطوير المهني للمعلمين، وقد اختلفت مجالاتها وأماكنها ومراحلها الدراسية، فيما اتفقت معها الدراسة الحالية في موضوع التطوير المهني.

واعتمدت الدراسات السابقة في جمع بياناتها على أداتين تمثلتا بالاستبانة لمعرفة آراء المعلمين حول التنمية المهنية من جوانب مختلفة مثل دراسة انديك (Andić, 2020)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة ماكوفيس (2018)، ودراسة (Makovec, 2017) وساهين (Saglam & Sahin, 2017)، ودراسة العجمي (2009)، وأما البعض الآخر فقد استخدم أداة المقابلة شبه المنظمة للمعلمين مثل دراسة أجيني (Ajani, 2020)، ودراسة طنطاوي (Tantawy, 2020)، بينما اعتمدت دراسة الشهري (2019) على الجمع بين الأداتين.

وانتقدت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي حيث إنه مناسب لدراسة الظواهر والمشكلات الميدانية بطريقة علمية،

ومن ثم تفسيرها وفق الأدلة والنتائج مثل دراسة أندريك (Andić, 2020)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة ماكوفيس (2018)، ودراسة سقلام وساهين (2017, Saglam & Sahin)، ودراسة العجمي (2009)، بينما استخدمت كل من دراسة أجيبي (Ajani, 2020)، ودراسة طنطاوي (Tantawy, 2020)، المنهج النوعي لمناسبته لأداة دراستهما وهدفهما، وانفردت دراسة هاملتون (Hamilton, 2020) باستخدام المنهج التحليلي لبيانات المعلمين ووثائق التدريس. وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بكونها تبحث في التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، إذ لم يتم إجراء مثل هذا النوع من الدراسة في - حدود علم الباحثة -، واستفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري ومنهج وأدوات الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

بينت نتائج دراسة هيرشيش وليويد وكنيدي (Hirsch, et al., 2019) وجود العديد من أوجه القصور في برامج التطوير المهني للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية والخبرات، ولا تواكب التغيير في مهام المعلمين وممارساتهم التدريسية المستهدفة. وأوضحت نتائج دراسة الزهراني (2019) أن الممارسات المهنية للمعلمين أتت بدرجة ضعيفة، وأن برامج التنمية المهنية قبل وأثناء الخدمة بحاجة إلى تطوير. كما أوصت العديد من الدراسات منها دراسة عماوي (2018) بضرورة التخطيط للبرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء الاحتياجات الفعلية والتوجهات العالمية.

كما تبين من خلال ملاحظة الباحثة في أثناء زيارتها مدارس البنات في التعليم العام ومناقشتها للمعلمات الدراسات الاجتماعية؛ أن القليل من المعلمات يعرفن عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية ولا يوظفنه في العملية التعليمية داخل الفصل إلا بصورة مبسطة وغير مجدية في تحقيق الأهداف السلوكية المرجوة منه غالباً. الأمر الذي ولد لديها الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية لتعرف على التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، وهل توجد فروق تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- (1) ما التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية؟
- (2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

(1) الكشف عن التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

(2) التحقق من وجود فروق في التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

(1) الاستفادة من التغذية الراجعة التطويرية من قبل القائمين على التطوير المهني عن تصورات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

(2) الإسهام في معرفة الفروق في التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية، والوقوف على نقاط الضعف لديهم ومعالجتها ونقاط القوة لإثرائها.

حدود الدراسة:

حدود بشرية: عينة من معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض لعام 2021.

حدود موضوعية: تقتصر على معرفة التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية على متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

حدود مكانية: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مدينة الرياض.
حدود زمانية: طبقت الدراسة على العينة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 – 2021.

مصطلحات الدراسة:

التصورات المعرفية: يعرفها العلي (2013) " أنها شكل من أشكال النشاط العقلي ونوع من أنواع النظر الفكري المستند في تأسيسه على الذاكرة القريبة والبعيدة، وعلى الوعي الحقيقي بالأشياء".

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " الوعي الحقيقي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بالتطوير المهني المطلوب منهم والمعارف والنظريات التي تتعلق به".

التطوير المهني للمعلمين: عرفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على أنه الأنشطة التي تطور المهارات والمعرفة والخبرة والسمات الأخرى للفرد كمعلم (OECD, 2009).

وُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: " التقدم النوعي الذي يمكن المعلمين والمعلمات من تحسين ممارساتهم التدريسية والتي تؤدي إلى تعلم أفضل للطلاب والطالبات ".

الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية: تعرفها الخوالدة (2018) بأنها المستجدات والمستحدثات فيما يتعلق بالكفايات المهنية والتدريسية، فقد حددت إجرائياً بما نشر من عام 2002 إلى الوقت الحالي.

وُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " المستجدات والمستحدثات في التطوير المهني للمعلمين والتي تتناسب مع القرن الحادي والعشرين ".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات عنها وتبويبها والربط بين مدلولاتها، للوصول إلى فهم أعمق للظاهرة المراد دراستها، وهو المنهج الأنسب لمعرفة التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم للعام الدراسي 2021 - 2020، والبالغ عددهم (2555) معلما ومعلمة بواقع (871) معلم، و (1684) معلمة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بواقع (521) معلمة ومعلمة، وهو ما يمثل (20.4%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص كما يوضحها الجدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع		
معلم	182	34.9
معلمة	339	65.1
الإجمالي	521	100.0
الدورات التدريبية		
لا يوجد	49	9.4
5 - 10 سنوات	155	29.8
أكثر من 10 دورات	317	60.8
الإجمالي	521	100.0
سنوات الخبرة		
1-5 سنوات	47	9.0
6 - 10 سنوات	86	16.5
أكثر من 10 سنوات	388	74.5
الإجمالي	521	100.0

يتضح من خلال الجدول (1) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة من المعلمات بنسبة (65.1%)، في حين أن هناك (34.9%) من المعلمين وهذا يشكل توزيع أفراد الدراسة وفق النوع، وبالنسبة للدورات التدريبية فإن (60.8%)

من أفراد الدراسة قد حصلوا على أكثر من (10) دورات، في حين أن هناك (9.4%) لم يحصلوا على دورات تدريبية، وبالنسبة لسنوات الخبرة، فإن (74.5%) من أفراد الدراسة خبرتهم أكثر من (10) سنوات، في حين أن هناك (9.0%) خبرتهم ما بين (1-5 سنوات).

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف عبيدات وآخرون (2012، ص106) الاستبيان أو ما يعرف بالاستقصاء على أنه "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

- **القسم الأول:** ويتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة مثل: الجنس، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة.
- **القسم الثاني:** ويتكون من (40) عبارة تتناول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، موزعة على عشر أبعاد، وتأتي على التوالي (الاتجاه القائم على الدرس، الاتجاه القائم على الكفايات، تفريد التدريب أثناء الخدمة، الاتجاه القائم على المدرسة التأملية، اتجاه التدريب الموجه نحو العمل، الترخيص لممارسة مهنة التدريس، مجموعات التعلم

المهنية، البحث الإجرائي، الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم، الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم)، وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات التالية (منخفض، متوسط، عالي)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

عالي	متوسط	منخفض
2.34 – 3.0	1.67 – 2.33	1.0 – 1.66

- **صدق الاستبانة (الأداة):** صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2012، ص 429)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:
- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية"، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وبعض المشرفات التربويات في الدراسات الاجتماعية، وبعض معلمات الدراسات الاجتماعية، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وقد أوصى بعضهم بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، حيث اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق 80% معياراً لقبول العبارة، وبالتالي تم حذف الاتجاه الحادي عشر تكنولوجيا التعليم وفق آراء المحكمين، وتم الاحتفاظ بالاتجاهات العشر الأخرى.

▪ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلم/ة، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
0.620**	1	0.639**	5	0.891**	8	0.902**	11	0.890**	14
0.684**	2	0.631**	6	0.887**	9	0.924**	12	0.888**	15
0.634**	3	0.901**	7	0.909**	10	0.931**	13	0.886**	16
0.558**	4	-	-	-	-	-	-	0.871**	17
المحور السادس		المحور السابع		المحور الثامن		المحور التاسع		المحور العاشر	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
0.814**	18	0.850**	22	0.896**	26	0.907**	29	0.906**	32
0.881**	19	0.883**	23	0.916**	27	0.928**	30	0.889**	33
0.910**	20	0.849**	24	0.909**	28	0.916**	31	0.905**	34
0.895**	21	0.911**	25	-	-	-	-	0.923**	35
-	-	-	-	-	-	-	-	0.888**	36
-	-	-	-	-	-	-	-	0.889**	37
-	-	-	-	-	-	-	-	0.904**	38
-	-	-	-	-	-	-	-	0.852**	39
-	-	-	-	-	-	-	-	0.727**	40

** دال عند مستوى (0,01)

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد بالدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
المحور الأول	0.718**	المحور السادس	0.947**
المحور الثاني	0.884**	المحور السابع	0.963**
المحور الثالث	0.935**	المحور الثامن	0.938**
المحور الرابع	0.951**	المحور التاسع	0.961**
المحور الخامس	0.945**	المحور العاشر	0.956**

** دال عند مستوى (0,01)

يتضح من خلال الجدولين (4 - 3) أن جميع العبارات والمحاور دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحاور ما بين (0.718 - 0.963)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة لحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430)، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
الاتجاه القائم على الدرس	0.894	الترخيص لممارسة مهنة التدريس	0.843
الاتجاه القائم على الكفايات	0.775	مجموعات التعلم المهنية	0.828

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
تفريد التدريب أثناء الخدمة	0.856	البحث الإجرائي	0.866
الاتجاه القائم على المدرسة التأملية	0.864	الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم	0.850
اتجاه التدريب الموجه نحو العمل	0.852	الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم	0.876
الثبات الكلي		0.891	

يوضح الجدول (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.891)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.775 – 0.894)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم الحصول على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم، وتم الرد على الأداة خلال (20) يوماً، حيث حصلت الباحثة على (521) استجابة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب

المتوسط الحسابي " Mean"، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق باختلاف متغير الجنس، تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق باختلاف متغيري (سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية؟
للتعرف على التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (6) يوضح التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية

م	العبارات	مستوى التصور						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		منخفض		متوسط		عالي				
		ك	%	ك	%	ك	%			
الاتجاه القائم على الدرس										
4	يتعاون المعلم مع مجموعة المعلمين داخل المدرسة	332	63.7	163	31.3	26	5.0	2.59	0.59	1
1	يدرس المعلم محتوى المادة والتحضير لها	327	62.8	163	31.3	31	6.0	2.57	0.60	2
3	يطور المعلم مهارات التحضير والتدريس	338	64.9	132	25.3	51	9.8	2.55	0.67	3
2	يدرس المعلم المادة من خلال مشاهدة الحصص والمناقشة حولها	303	58.2	168	32.2	50	9.6	2.49	0.67	4
-	المتوسط الحسابي العام لمحور الاتجاه القائم على الدرس 2.55 0.55									
الاتجاه القائم على الكفايات										
6	تحقيق المعلم الأهداف الموضوعة للتعلم	341	65.5	140	26.9	40	7.7	2.58	0.63	1
5	يؤدي المعلم عمله التدريسي بالصورة المطلوبة	301	57.8	179	34.4	41	7.9	2.50	0.64	2
7	يحقق المعلم التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي	260	49.9	123	23.6	138	26.5	2.23	0.84	3
-	المتوسط الحسابي العام لمحور الاتجاه القائم على الكفايات 2.44 0.59									
تفريد التدريب أثناء الخدمة										
8	يتدرب المعلم بمفرده حسب استعداداته وقدراته ومهاراته	247	47.4	135	25.9	139	26.7	2.21	0.84	1
10	يحدد المعلم أهداف لنموه المهني وفق لملاحظات المشرف التربوي	242	46.4	138	26.5	141	27.1	2.19	0.84	2

م	العبارات	مستوى التصور						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		منخفض		متوسط		عالي				
		ك	%	ك	%	ك	%			
9	يسد المعلم احتياجه التدريبي بنفسه	229	144.0	151	29.0	141	27.1	2.17	0.83	3
المتوسط الحسابي العام لمحوّر تفريد التدريب أثناء الخدمة										
الاتجاه القائم على المدرسة التأملية										
13	تصرف المعلم الواعي لتطوير قدرته التدريسية	289	55.5	104	20.0	128	24.6	2.31	0.84	1
12	تفكير المعلم التأملّي حول تطوره المهني	271	52.0	111	21.3	139	26.7	2.25	0.85	2
11	تحول في تركيز المعلم حول التأمل في قدراته المهنية	261	50.1	116	22.3	144	27.6	2.22	0.85	3
المتوسط الحسابي العام لمحوّر الاتجاه القائم على المدرسة التأملية										
اتجاه التدريب الموجه نحو العمل										
14	يحضر المعلم برامج التدريب القائمة على الكفايات	242	46.4	150	28.8	129	24.8	2.22	0.82	1
16	يمارس المعلم التدريس المصغر بالمشاركة مع مجموعة الزملاء	251	48.2	111	21.3	159	30.5	2.18	0.87	2
15	يشارك المعلم في برامج التدريب القائمة على الأداء	233	44.7	146	28.0	142	27.3	2.17	0.83	3
17	يطور المعلم نفسه من خلال الرزم التعليمية أو الوحدات التعليمية المصغرة	243	46.6	126	24.2	152	29.2	2.17	0.85	4
المتوسط الحسابي العام لمحوّر اتجاه التدريب الموجه نحو العمل										
الترخيص لممارسة مهنة التدريس										
18	يسعى المعلم للحصول على ترخيص مزاولة مهنة التدريس	246	47.2	178	34.2	97	18.6	2.29	0.76	1
21	تحسين مستوى الطلاب التحصيلي	257	49.3	153	29.4	111	21.3	2.28	0.79	2

م	العبارات	مستوى التصور						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		منخفض		متوسط		عالي				
		ك	%	ك	%	ك	%			
وقياس أثر التدريس عليهم										
20	يمارس المعلم الممارسات الإبداعية ذات الصلة الوثيقة بطبيعة التدريس	1261	50.1	137	26.3	123	23.6	2.26	0.82	3
19	يطلع المعلم على الدراسات الحديثة بهدف الحصول على ترخيص مزاولة مهنة التدريس	246	247.2	132	25.3	143	27.4	2.20	0.84	4
المتوسط الحسابي العام لمحور الترخيص لممارسة مهنة التدريس										
مجموعات التعلم المهنية										
24	يشعر المعلم بالمسؤولية تجاه تعلم الطلاب	327	62.8	95	18.2	99	19.0	2.44	0.79	1
25	يرى المعلم أن مفتاح تحسين تعلم الطلاب هو التعلم المستمر	286	54.9	105	20.2	130	25.0	2.30	0.84	2
23	يفتح المعلم مع مجموعة الزملاء قنوات تبادل الأفكار	251	48.2	141	27.1	129	24.8	2.23	0.82	3
22	يعمل المعلم مع مجموعة الزملاء على البحوث الإجرائية	240	46.1	148	28.4	133	25.5	2.21	0.82	4
المتوسط الحسابي العام لمحور مجموعات التعلم المهنية										
البحث الإجرائي										
26	يبحث المعلم لكي يتغلب على المشكلات والعوائق أثناء التدريس	245	47.0	153	29.4	123	23.6	2.23	0.81	1
28	يتأمل المعلم ذاتياً ليبنّي معرفته عن طريق ربط الممارسة بالنظرية	257	49.3	122	23.4	142	27.3	2.22	0.85	2
27	يعد المعلم البحث لمعرفة جوانب	248	47.6	136	26.1	137	26.3	2.21	0.83	3

م	العبارات	مستوى التصور						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		منخفض		متوسط		عالي				
		ك	%	ك	%	ك	%			
القصور في ممارسته وأدائه.										
-	0.802.22	المتوسط الحسابي العام لمحور البحث الإجرائي								
الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم										
30	يستخدم المعلم مهاراته ليؤثر على اتجاهات وقيم طلابه إيجابياً	296	56.8	127	24.4	98	18.8	2.38	0.78	1
29	يراعي المعلم في التعامل مع طلابه معايير القيم والمسؤوليات المهنية	289	55.5	104	20.0	128	24.6	2.31	0.84	2
31	يطلع المعلم على المعايير المهنية لتخصصه محلياً ودولياً	265	50.9	137	26.3	119	22.8	2.28	0.81	3
-	0.772.32	المتوسط الحسابي العام لمحور الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم								
الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم										
40	تقويم معارف وسلوكيات الطلاب تكوينياً ونهائياً	302	58.0	192	36.9	27	5.2	2.53	0.59	1
39	توظيف المعلم لمواقف التعلم النشط واستثمار معرفة الطالب السابقة	285	54.7	131	25.1	105	20.2	2.35	0.79	2
34	يستخدم المعلم الذكاءات المتعددة والتدريس المتمايز لمراعاة قدرات الطلاب المختلفة	297	57.0	102	19.6	122	23.4	2.34	0.83	3
38	استخدام المعلم لتقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية	268	51.4	141	27.1	112	21.5	2.30	0.80	4
35	قدرة المعلم على اكتساب المعرفة وإنتاجها وتبادلها	297	57.0	85	16.3	139	26.7	2.30	0.86	5
32	يوظف المعلم في تدريسه المهارات العليا	280	53.7	113	21.7	128	24.6	2.29	0.84	6

م	العبارات	مستوى التصور						الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	الترتيب
		منخفض		متوسط		عالي				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	للتفكير (الإبداعي - الناقد - التفكير في التفكير)									
33	يدير المعلم المهارات الحياتية التي تؤثر في الطلاب كالمنهج الخفي ومهارات إدارة الذات	269	51.6	129	24.8	123	23.6	0.82	2.28	7
37	توظيف المعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	265	50.9	129	24.8	127	24.4	0.83	2.26	8
36	ممارسة المعلم للبحث والاكتشاف والابتكار	287	55.1	72	13.8	162	31.1	0.90	2.24	9
المتوسط الحسابي العام لمحور الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم										
		0.742.32								
المتوسط الحسابي العام للمحور										
		0.682.30								

يتضح من خلال الجدول (6) أن محور التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية يتضمن (10) أبعاد فرعية.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.30)، وهذا يدل على أن مستوى التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث يأتي محور (الاتجاه القائم على الدرس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (2.55)، يليه محور الاتجاه القائم على الكفايات بمتوسط حسابي عام (2.44)، وبالمرتبة الثالثة يأتي محور (الاتجاه القائم على مهارات القرن

الحادي والعشرين للمعلم) بمتوسط حسابي عام (2.32)، في حين يأتي محور (الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (2.32)، يليه محور (مجموعات التعلم المهنية) بمتوسط حسابي عام (2.29)، ويأتي محور (الترخيص لممارسة مهنة التدريس) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي عام (2.26)، وبالمرتبة السابعة يأتي محور (الاتجاه القائم على المدرسة التأملية) بمتوسط حسابي عام (2.26)، ويأتي محور (البحث الإجرائي) بمتوسط حسابي عام (2.22)، يليه محور (اتجاه التدريب الموجه نحو العمل) بمتوسط حسابي عام (2.19)، وفي الأخير يأتي محور تفريد التدريب أثناء الخدمة كأقل أبعاد محور التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية بمتوسط حسابي عام (2.19).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد محور التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتجاه القائم على الدرس: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.55)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالاتجاه القائم على الدرس في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة عالية، حيث تأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (يتعاون المعلم مع مجموعة المعلمين داخل المدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (2.59)، وفي الأخير تأتي

العبارة رقم (2) والتي تنص على (يدرس المعلم المادة من خلال مشاهدة الحصص والمناقشة حولها) بمتوسط حسابي (2.49).

ثانياً: **الاتجاه القائم على الكفايات:** يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.44)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالاتجاه القائم على الكفايات في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة عالية، حيث تأتي العبارة رقم (6) والتي تنص على (تحقيق المعلم الأهداف الموضوعية للتعليم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.58)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (7) والتي تنص على (يحقق المعلم التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي) بمتوسط حسابي (2.23).

ثالثاً: **تفريد التدريب أثناء الخدمة:** يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.19)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بتفريد التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (يتدرب المعلم بمفرده حسب استعداداته وقدراته ومهاراته) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.21)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (9) والتي تنص على (يسد المعلم احتياجه التدريبي بنفسه) بمتوسط حسابي (2.17).

رابعاً: **الاتجاه القائم على المدرسة التأملية:** يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.26)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالاتجاه القائم على المدرسة التأملية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (13) والتي تنص على (تصرف المعلم الواعي لتطوير قدرته التدريسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(2.31)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (11) والتي تنص على (تحول في تركيز المعلم حول التأمل في قدراته المهنية) بمتوسط حسابي (2.22).
خامساً: اتجاه التدريب الموجه نحو العمل: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.19)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق باتجاه التدريب الموجه نحو العمل في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (14) والتي تنص على (يحضر المعلم برامج التدريب القائمة على الكفايات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.22)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (17) والتي تنص على (يطور المعلم نفسه من خلال الرزم التعليمية أو الوحدات التعليمية المصغرة) بمتوسط حسابي (2.17).

سادساً: الترخيص لممارسة مهنة التدريس: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.26)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالترخيص لممارسة مهنة التدريس في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (18) والتي تنص على (يسعى المعلم للحصول على ترخيص مزاولة مهنة التدريس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.29)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (19) والتي تنص على (يطلع المعلم على الدراسات الحديثة بهدف الحصول على ترخيص مزاولة مهنة التدريس) بمتوسط حسابي (2.20).

سابعاً: مجموعات التعلم المهنية: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.29)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بمجموعات التعلم المهنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة،

حيث تأتي العبارة رقم (24) والتي تنص على (يشعر المعلم بالمسؤولية تجاه تعلم الطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.44)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (22) والتي تنص على (يعمل المعلم مع مجموعة الزملاء على البحوث الإجرائية) بمتوسط حسابي (2.21).

ثامناً: البحث الإجرائي: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.22)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالبحث الإجرائي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (26) والتي تنص على (يبحث المعلم لكي يتغلب على المشكلات والعوائق أثناء التدريس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.23)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (27) والتي تنص على (يعد المعلم البحث لمعرفة جوانب القصور في ممارسته وأدائه) بمتوسط حسابي (2.21).

تاسعاً: الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.32)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني فيما يتعلق بالاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر والخبرات الدولية جاء بدرجة عالية، حيث تأتي العبارة رقم (30) والتي تنص على (يستخدم المعلم مهاراته ليؤثر على اتجاهات وقيم طلابه ايجابياً) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.38)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (31) والتي تنص على (يطلع المعلم على المعايير المهنية لتخصصه محلياً ودولياً) بمتوسط حسابي (2.28).

عاشراً: الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم: يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.32)، وهذا يدل على أن مستوى التطوير المهني

فيما يتعلق بالاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة عالية، حيث تأتي العبارة رقم (40) والتي تنص على (تقويم معارف وسلوكيات الطلاب تكوينياً ونهائياً) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.53)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (36) والتي تنص على (ممارسة المعلم للبحث والاكتشاف والابتكار) بمتوسط حسابي (2.24).

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن محور التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية، يبلغ في المتوسط الحسابي العام للمحور (2.30)، وهذا يدل على أن مستوى التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة كل من (الزهراني، 2019؛ الشهري، 2019؛ العجمي، 2009)، في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Ajani, 2020؛ Andić, 2020؛ القحطاني، 2020؛) التي أظهرت ضعف التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين، وأن التطوير المهني غير كاف من أجل التنمية المستدامة. ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن تنمية التصورات المعرفية لمعلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية بالأنظمة والقوانين التعليمية، وتضمينها برامج التنمية المهنية للمعلمين أتت متأخرة بالتزامن مع إنشاء المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي عام 1441هـ، بالإضافة إلى أن الشخصية تؤثر في مهنة المعلم، وأن تعاون المعلمين الأقدم مع المعلمين الجدد يطورهم مهنيًا من خلال الحوار

وجمع الأدلة من الطلاب والأقران والتأمل للممارسة التعليمية، وكتابة المذكرات التعليمية الفردية والجماعية، والأبحاث التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية؟
أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس.

للتعرف على إذا ما كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التصورات المعرفة للمعلمين والمعلمين باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك على النحو التالي:

جدول (7) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في التصورات المعرفية للمعلمين باختلاف متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلم	182	1.55	0.49	28.204	0.001
معلمة	339	2.71	0.35		

يتضح من خلال الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد الدراسة من المعلمات بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.35)، مقابل متوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (0.49) للإناث، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة من المعلمات لديهن تصورات معرفة

بدرجة أكبر من المعلمين عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة:

للتعرف على إذا ما كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التصورات المعرفة للمعلمين والمعلمين باختلاف متغير سنوات الخدمة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التصورات المعرفية للمعلمين باختلاف متغير سنوات الخدمة

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	41.046	2	20.523		
داخل المجموعات	200.473	518	0.387	53.029	0.000
المجموع	241.519	520			

يتضح من خلال الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخدمة؛ تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe)، وذلك على النحو التالي:

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه للفروق في التصورات المعرفية للمعلمين باختلاف متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	5-1 سنوات	10 - 6 سنوات	أكثر من 10 سنوات
سنوات 5-1	47	1.56	0.54	-	-0.47**	-0.89**
سنوات 10 - 6	86	2.03	0.70	0.47**	-	-0.42**
أكثر من 10 سنوات	388	2.45	0.61	0.89**	0.42**	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (9)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير سنوات الخدمة، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن خبرتهم (5-1 سنوات) وأفراد الدراسة ممن خبرتهم (6 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (2.45) وبانحراف معياري (0.61) وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) يوافقون بدرجة أكبر على التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية:

للتعرف على إذا ما كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التصورات المعرفية للمعلمين والمعلمين باختلاف متغير الدورات التدريبية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك على النحو التالي:

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التصورات المعرفية للمعلمين باختلاف متغير الدورات التدريبية

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	50.780	2	25.390	68.954	0.000
داخل المجموعات	190.738	518	0.368		
المجموع	241.519	520			

يتضح من خلال الجدول (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الدورات التدريبية، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الدورات التدريبية؛ تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe)، وذلك على النحو التالي:

جدول (11) نتائج اختبار شيفيه للفروق في التصورات المعرفية للمعلمين باختلاف متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لا يوجد	دورات-5 1	6 دورات فأكثر
لا يوجد	49	1.47	0.47	-	0.68**	-1.04**
دورات 1-5	155	2.15	0.63	0.68**	-	-0.36**
6 دورات فأكثر	317	2.51	0.62	1.04**	0.36**	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (11)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الدورات التدريبية، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية وأفراد الدراسة ممن حصلوا على دورات تدريبية (1-5 دورات ، أكثر من 6 دورات)، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن حصلوا على أكثر من (6) دورات بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (0.62) وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن حصلوا على أكثر من (6) دورات تدريبية يوافقون بدرجة أكبر على التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية. ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المعرفية للمعلمين والمعلمين باختلاف متغير الجنس؛

سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية، جاءت نتيجتها على التوالي لصالح المعلمات على حساب المعلمين، ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولصالح من تدرب على أكثر من (6) دورات تدريبية للتطوير المهني، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة كل من (Hamilton, 2020؛ Tantawy, 2020؛ الشهري، 2019؛ Makovec, 2018؛ Saglam and Sahin, 2017؛ العجمي، 2009)، في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Ajani, 2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المعرفية للمعلمين والمعلمين باختلاف متغير الجنس؛ سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية.

ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن فروق التصورات المعرفية لمعلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف متغير الجنس؛ سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية تؤثر تأثير إيجابي في التطوير المهني على أدائهم المهني وصفاتهم الشخصية ونتائج الطلاب والتقدم الوظيفي والالتزام بالمهنة، وأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يتصورون أنهم مؤهلون بشكل أفضل لأداء واجباتهم من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، مما يدل على أنه يجب الاهتمام بسمات المعلمين الشخصية لأنها تلعب دوراً هاماً في تطويرهم المهني؛ وأن تدريب التطوير المهني فعال في تحسين تصورات المعلمين والمعلمات والمهارات العملية.

أبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي:

- أن مستوى التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية جاء بدرجة متوسطة، حيث يأتي محور (الاتجاه القائم على الدرس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (2.55)، يليه محور الاتجاه القائم على الكفايات بمتوسط حسابي عام (2.44)، وبالمرتبة الثالثة يأتي محور (الاتجاه القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلم) بمتوسط حسابي عام (2.32)، في حين يأتي محور (الاتجاه القائم على المعايير المهنية للمعلم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (2.32)، يليه محور (مجموعات التعلم المهنية) بمتوسط حسابي عام (2.29)، ويأتي محور (الترخيص لممارسة مهنة التدريس) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي عام (2.26)، وبالمرتبة السابعة يأتي محور (الاتجاه القائم على المدرسة التأملية) بمتوسط حسابي عام (2.26)، ويأتي محور (البحث الإجمالي) بمتوسط حسابي عام (2.22)، يليه محور (اتجاه التدريب الموجه نحو العمل) بمتوسط حسابي عام (2.19)، وفي الأخير يأتي محور تفريد التدريب أثناء الخدمة كأقل أبعاد محور التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية بمتوسط حسابي عام (2.19).
- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية

المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد الدراسة من المعلمات.

• أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

• أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التصورات المعرفية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية عن التطوير المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن حصلوا على أكثر من (6) دورات تدريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة التوصيات التالية:

(1) التوعية المستمرة للمعلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية حول أهمية الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في التطوير المهني، من خلال المشرفين التربويين بأهمية تحقيق التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وانعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب.

(2) تعزيز سبل التطوير المهني المتنوعة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والخبرات الدولية، وإتاحتها لمعلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية؛ كالتدريب ومجموعات التعلم المهنية، وإجراء البحوث الإجرائية المشتركة،

وتوظيف المهارات العليا للتفكير (الإبداعي، الناقد، التفكير في التفكير) أثناء التدريس، والاطلاع على الدراسات الحديثة بهدف الحصول على ترخيص مزاوله مهنة التدريس، بما يُساهم في تحقيق أقصى استفادة ممكن من البرامج التدريبية، وتعزيز مستوياتهم وقدراتهم التعليمية، لما في ذلك من تطوير للعملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

(3) إشراك معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية في تصميم برامج التطوير المهني الموجهة لتخصصهم، مع ضرورة إعطاء الأولوية للبرامج التخصصية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، والتي تأمل أن تُساهم في إثراء الميدان التربوي في ذلك المجال، وذلك على النحو التالي:

(1) إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

(2) إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتعزيز مستوى التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية.

المراجع العربية:

- أيوبي، ضحى سعيد (2015). فاعلية نموذج " IDEAL " في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مقرر الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحجاجي، ربيع طالع (2019). سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث. *المجلة التربوية، كلية التربية، (86)، 3419 - 3371.*
- الحوالدة، رهام عاطف (2018). درجة التزام معلمات الحاسوب في محافظة المفرق بمعايير النمو المهني في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير، قسم المناهج والتدريس. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت. الأردن.
- الزهراني، عبد العزيز (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11 (1)، 47 - 1.*
- الشهري، راجح (2019). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11 (1)، 30 - 1.*
- العنبي، علوشة مدعج؛ وغادة التميمي (2020). أثر بحث الدرس (Lesson Study) في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم

وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(24)، 96 - 113.

العجمي، عمار أحمد (2009). التطوير المهني لمعلم الاجتماعيات بدولة الكويت. مجلة الثقافة من أجل التنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، القاهرة، 9(30)، 112 - 176.

العساف، جمال عبد الفتاح (2015). درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثانية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 42(3)، 1137 - 1152.

العلي، عباس علي (2013). مفهوم التصور والتخيل دراسة في المصطلح. الفلسفة، من الموقع :

<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=384131>

عماوي، فارس حمود (2018). درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مرتكزات المعرفة من وجهة نظرهم في لواء المزار الشمالي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم الأردنية، (1) 38، 1 - 19.

القحطاني، عثمان علي (2020). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة 2030. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8 (2)، 203 - 224.

محمد، ماهر أحمد حسن (2011). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 27(2)، 85-1.

محمود، جمال الدين إبراهيم (2014). برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم. *مجلة كلية التربية. جامعة قناة السويس*، 7(2)، إبريل، 351 - 399.

الهنشيري، نجاه علي (2014). رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنيًا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة دراسة نظرية. *مجلة عالم التربية، مصر*، 45(2)، 491 - 445.

وزارة التعليم (2020). موقع المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. <https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx>

References:

- Ajani, O.A. & Govender, S. (2018). Using Clusters System as an Effective Teachers 'Professional Development for Improved Instructional Development. *Gender and Behaviour*, 16 (3): 11963-11969.
- Ajani, O.A. (2019). Effective Teachers' Cluster System as an Approach to Enhanced Classroom Practices in South African High Schools. *Journal of Gender Information and Development in Africa*. (JGIDA) 8(1), 173-194.
- Ajani, O.A. (2020). Investigating the Quality and Nature of Teachers' Professional Development in South Africa and Nigeria. *Gender & Behaviour*, fe Centre for Psychological Studies/Services, Nigeria, 18 (2), 15813 - 15823.
- Al-Ajami, A. (2009). Professional development for the sociology teacher in the State of Kuwait (in Arabic). *Culture for*

- Development Journal*, Culture for Development Association, Cairo, 9 (30), 112-176.
- Al-Ali, A (2013). *The concept of visualization and visualization is a study in the term.* Philosophy, <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=384131>
- Al-Assaf, J (2015). The employment of teachers of social studies who are taught in teaching at the higher basic stage in the Directorate of Education Amman II and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies*, The University of Jordan, 42 (3), 1137-1152.
- Amawi, F. (2018). The degree of training needs for social studies teachers in light of the foundations of knowledge from their point of view in the Northern Mazar District(in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, Jordanian Ministry of Education, 38 (1), 19-1.
- Andic, D. (2020). Continuing professional development of teachers in Education for Sustainable Development – case study of the Republic of Croatia, *Teacher Development*, 24(2), 143-164, DOI: 10.1080/13664530.2020.1719877.
- Avidov-Ungar, O. (2017). Professional development communities: The perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2017.1388269.
- Ayoubi, D. S. (2015). *The effectiveness of the "IDEAL" model in achievement and basic thinking skills in the basic stage of the social studies course* (in Arabic). Master Thesis, Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Damascus.
- Berrill, D. & Addison, B., (2010). Repertoires of practice: re-framing teaching portfolios. *Teaching and teacher education*, 26, 1178–1185. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.005.
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216.
- Boylan, M., et al., (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice.

- Professional development in education*, 44 (1), 120–139.
doi:10.1080/19415257.2017.1306789.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF. Retrieved from http://nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward_Moving-from-Compliance-to-Agency_What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf.
- Cheng, Y. C., & Greany, T. (2016). Guest editorial. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1166 – 1170. doi:10.1108/IJEM-03-2016-0050.
- De Vries, S., Jansen, E.P.W.A., & Va de Grift, W.J.C.M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.
- Education and Training Committee, 2009. *Inquiry into effective strategies for teacher professional learning*. Melbourne: Parliament of Victoria.
- European Commission. (2018). *European Ideas for Better Learning: Governance of School Education Systems*. Brussels: European Commission.
- Al-Hajjaji, R. T. (2019). Ways to face the challenges of professional development for teachers in light of digital creativity in Tatweer Schools in Al-Leith Governorate (in Arabic). *The Journal of Education, College of Education*, (86), 3371-3419.
- Hamilton, M. (2020). Evidence-based portfolios: a cross-sectoral approach to professional development among teachers, *Professional Development in Education*, (46)1, 160-174, DOI:10.1080/19415257.2018.1555183.
- Hamilton, M. (2017). Bridging the Gap from Teacher-to-Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio, *Studying Teacher Education*, doi:10.1080/17425964.2017.1414041.
- Al-Henshiri, N. A. (2014). The teacher's future vision (in Arabic)., *Education World Journal*, Egypt, 45 (2), pp. 445-491.
- Hirsch, S. Lloyd, J. & Kennedy, M. (2019). Professional Development in Practice: Improving Novice Teachers' Use of Universal

- Classroom Management. *the elementary school journals*. The University of Chicago, Published online, 120(1), 61 - 87.
- Khawaldeh, R. A. (2018). *The degree of commitment of computer teachers in Mafraq governorate to standards of professional growth in light of contemporary trends* (in Arabic). Master Thesis, Curriculum and Instruction Department. College of Educational Sciences, Al-Bayt University. Jordan.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional development in education*, 40 (1), 89–111. doi:10.1080/19415257.2013.823099.
- Li, Y., & Dervin, F. (2018). Introduction: Contextualizing Teacher Continuing Professional Development in the ‘Miracle’ of Finnish Education. In *Continuing Professional Development of Teachers in Finland* (1–28). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mahmoud, J. D. I. (2014). A training program for high school history teachers to develop the skills of using social networks in self-activity receipts (in Arabic). *Journal of the College of Education*. Suez Canal University, 7 (2), 351-399.
- Makovec, D. (2018). The teacher's Role and Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2) doi:10.5937/ijersee1802033M.
- McMillan, D.J., McConnell, B., and O’Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional development in education*, 42 (1), 150–167. doi:10.1080/19415257.2014.952044.
- Ministry of Education. (2020). National Center for Educational Professional Development website, <https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx>
- Muhammad, M. A. H. (2011). Professional accreditation and its relationship to the professional development of teachers in the knowledge age (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, (2) 27, 1-85.

- Niemi, H., (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. *Psychology, society, & education*, 7 (3), 279. doi:10.25115/psye.v7i3.519.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246. doi:10.1108/IJEM-11-2015-0149.
- OECD, (2009). The professional development of teachers. In: *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Berlin: OECD, 47–86.
- Al-Otaibi, A. M. & Al-Tamimi, G. (2020). The impact of the study of the lesson (the study of the lesson) on the development of reflective thinking among female teachers in the Qassim region and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (24), 96-113.
- Powell, C. G., & Bodur, Y. (2016). Professional Development for Quality Teaching and Learning: A Focus on Student Learning Outcomes. In *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (652–677). IGI Global.
- Al-Qahtani, O. A. (2020). A perception of alternatives to professional development for teachers in light of sustainable development and the national vision of the Kingdom 2030 (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8 (2), 203-224.
- Sabbah, S, Naser, I., & Awajneh, A. (2016) The Teacher's Roles in Light of Knowledge Economy from the Perspective of the Educational Supervisors' in Palestine,
- Saglam, M. K., & Sahin, M. (2017). Inquiry-based Professional Development Practices for Science Teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 66-76, doi: 10.12973/tused.10213a.
- Shahbaz, R. (2014). *Professional learning community as an impetus for my development into a teacher leader: An autoethnographic study*. Georgia State University. Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/143/

- Shahri, M. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: Before and after graduation from an MATESOL program. *Journal System*, 78, 91–103.
- Al-Shehri, R. (2019). Evaluating the courses of the National Center for Professional and Educational Development and their effectiveness in developing the performance of male and female teachers from their point of view (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11 (1) Part 1, 1-30.
- Tantawy, N. (2020). Investigating Teachers' Perceptions of the Influence of Professional Development on Teachers' Performance and Career Progression. *Arab World English Journal*, 11 (1) 181-194.
DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.15>.
- Tomengova, A., Schubert, M., Pavlov, P., & Fridridrichova .(2018). *Educational Policies in Slovakia From A School-Historical, Political and Vocational background*, International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM, Section Political Sciences, <https://doi.org/10.5593/sgemsocialF2018/1.6>.
- Trent, J. (2020). Wither teacher professional development? The challenges of learning teaching and constructing identities across boundaries in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 315–329.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717438>.
- Al-Zahrani, A. (2019). Mathematics teaching table competition for mathematics teachers in light of the training course skills (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11 (1) Part 2, 1-47.
- Zeng, Y., & Day, C. (2019). Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): cultures, contexts and tensions. *Teachers and teaching*, 25 (3), 379–397. doi:10.1080/ 13540602.2019.1593822.