فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية

إعداد

أ/ بدور بنت مفرح بن أحمد الغامدي

درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم

د/ منى بنت علي بن سيف القحطاني

كلية التربية - جامعة نجران - نجران –

المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية

بدور بنت مفرح بن أحمد الغامدي[1]، منى بنت علي بن سيف القحطاني.
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية
[1]البريد الالكتروني للباحث الرئيس : a.moon.r.a@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة تنمية أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وذلك ببناء برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "**Lesson study**" وبيان فاعليته في ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة بلغت (30) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلتين الثانوية والمتوسطة بمدينة نجران، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة وبطاقة مقابلة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي، والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه"، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي، والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة"، ودلت هذه النتائج على فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "**Lesson study**" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

الكلمات المفتاحية: الأداء، المعايير المهنية، بحث الدرس.

The effectiveness of a training program based on the lesson research "Lesson study" on the performance of science teachers in Najran region in the light of national professional standards

Bdoor Mufreh bin Ahmed Al-Ghamdi[1], Mona bint Ali bin Saif Al-Qahtani.
Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Najran University, Najran, Kingdom of Saudi Arabia
[1]**Corresponding author E-mail**: a.moon.r.a@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to develop the performance of science teachers in Najran region in light of the national professional standards, by bulding a training program based on the “Lesson study” lesson and demonstrating its effectiveness in that. The study used a note card and an interview card, and the study found the following: There are statistically significant differences between the mean scores of the two applications: pre and post, for the experimental group in the performance of science teachers in the Najran region in the criterion "creating opportunities for students' learning and enhancing it", and there are statistically significant differences between the mean scores of the two applications: pre and post, for the experimental group in The performance of science teachers in the Najran region in the standard “Assessing students’ learning and providing them with constructive feedback.” These results indicated the effectiveness of a training program based on the “Lesson study” lesson on the performance of science teachers in the Najran region in the light of national professional standards.

Keywords: performance, professional standards, lesson research.

المقدمة:

تبذلُ الأنظمةُ التعليمية جهوداً مستمرة من أجل الارتقاء بالتعليم، وتحسين عملياته، ومخرجاته، ولمواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة في جميع مناحي الحياة، لذلك فهي تسعى لتطوير المعلمين مهنيًا؛ لتحقيق تطلعات المؤسسات التعليمية وغاياتها.

لذلك نجد أن المعلم يعد المتغير الأهم في تحقيق قضية جودة التعليم، فإن العمل الدائم على تحسين مستوياته، وتنمية كفاءته العلمية والمهنية والثقافية، يصبح مطلبًا ملحًا لأي نظام تعليمي يسعى للجودة، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، 2009). وفي ضوء تحقيق جودة التعليم المرتبط بجودة أداء المعلم؛ يُعد مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم؛ أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراض، من أهمها: التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم الجديد؛ لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلا عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين، وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات (المركز الوطني للقياس، 2019)، كما أنها تساعد على تطوير أداء المعلم، حيث تقدم خطوط إرشادية، ومبادئ مرجعية؛ لوضع السياسات، وبناء التقويم، وأدوات القياس (الغامدي، 2010). وهذا ما يدعو إلى ضرورة قياس أداء المعلم في ضوء معايير ومؤشرات واضحة، ومحددة (محمد، 2011). كما أن التركيز عليها ساعد في تحديد محكات للحكم على الأداء المهني للمعلم، ورفع مستوى المحاسبية والمسؤولية (شديفات، محاسنة، وسمارة، 2012). والجدير بالذكر أن وعي المعلم بتلك المعايير التي تحدد ما يتوقع منه معرفته أو التمكن منه يساعد في تحسين ممارسته المهنية (خضر، 2012)وقد أكدت دراسة كل من تورانس وفوردي(Torrance &Forde, 2017)، وسانتورو وكيندي (Santoro &Kenneedy, 2016)، وسينثيا (Cynthia, 2017)، أن المعايير المهنية تساعد المعلمين على تحسين أدائهم، وتطويرهم مهنيًا، وجعله مستدام.

وقد تناولت العديد من الدراسات مستوى أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية في المملكة العربية السعودية، كدراسة كل من: الدغيم (2017)، والشمراني والحربي (2017)، وصميلي (2017)، والسلامات والشهري (2016). في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك قصوراً في أداء معلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية، مثل: دراسة الغامدي (2010)، ودراسة طالب(2010)، ودراسة العليمات (2010)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة الحازمي، صالح، وخليفة (2012)، مما أدى إلى انعكاس هذا القصور على أداء الطلاب، حيث حملت دورة دراسة (TIMSS) عام 2015 أخبارًا أليمةً، وبعيدةً للغاية عن التوقعات المأمولة، بالرغم من أن المملكة تعتبر من أوائل الدول العربية التي شاركت في دورات دراسة (TIMSS) منذ انعقادها، ومع هذه الخبرة التراكمية في المشاركة إلا أن أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم لدورة عام TIMSS 2015 انخفض عن الدورة السابقة TIMSS 2011، وكانت بعيدةً عن المفارقة الاستشرافية المستقبلية؛ حين اتخذت وزارة التعليم ارتفاع متوسط نتائج الطلبة في الدراسة الدولية (TIMSS) بحلول عام 2020 كأحد مؤشرات أداء كفاءة النظام التعليمي السعودي، إلا أن النتائج كشفت واقعاً مغايراً عن هذا المؤشر الأدائي الطموح (الدوسري، 2016).

ومن ثم تأتي أهمية حاجة المعلم إلى استمرارية نموه المهني، فهو المحرك الرئيسي لأي نشاط تربوي داخل المدرسة، وهو بذلك الذي يعد طلابه للمهن المتغيرة في المجتمع، ويعمل على تحقيق نموهم، حتى يكون مسار نموه المهني غنياً بالخبرات النمائية السليمة؛ ليستطيع توجيه مسار نمو طلابه بالصورة المرجوة (حسيني، 2008).

وقد تنوعت مداخل ونماذج التطوير المهني للمعلمين؛ لاستمرارية نموهم المهني، بما يتماشى مع طبيعة وفلسفة التدريس والتعلم، وبرز من تلك النماذج بحث الدرس "Lesson Study"، والذي يعد له فاعلية في تفعيل التطوير المهني داخل المدرسة، إذ يتعاون فيه المعلمون فيما بينهم، وبالتعاون مع القيادات داخل المدرسة وخارجها، حتى يتعلمون معًا ويتطورون مهنيًا، من خلال ما يعرف "بدورة بحث الدرس "Lesson Study Cycle"، والتي تركز على تحسين التدريس وحل مشكلاته، وتحسين تعلم الطلاب والتغلب على ضعف التحصيل الدراسي، ومعالجة المشكلات التربوية ضمن سياق المدرسة، وتكوين شبكة مترابطة مع المدارس الأخرى (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي NCEPD, 2017).

وقد انطلقت بعض الدول الآسيوية، والعديد من الدول المتقدمة في الغرب، في الأخذ بهذا المنحى واعتماده داخل المدارس؛ من أجل تطوير المعلمين مهنيًا، ورفع نتائج التعلم (Cerbin & kopp, 2006). حيث أظهرت نتائج دراسة كل من:غويتيرز(Gutierez,2016)، وتشو وشو (Zhou, Xu,2017)، ودويغ وجروفز(Doig &Groves, 2011)، بأن بحث الدرس (Lesson Study) يعتبر نموذج تطوير مهني مستدام للمعلمين أثناء الخدمة، مما يتيح لهم فرصًا للتعاون في بناء قدراتهم، وأدائهم تربويًا، خاصةً من حيث تعزيز معرفتهم بالمحتوى العلمي، وتحسين استراتيجياتهم التعليمية المناسبة للاستقصاء في العلوم، وبناء بيئة عمل تعاونية ومهنية. كما ذكرت دراسة مي (Mee, 2013) أنه يعمل على تعزيز التعاون بين معلمي العلوم وتكوين علاقات اجتماعية فيما بينهم.

ولم تكن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بمعزل عن هذا التوجه العالمي، لذا فقد قام المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بتبني مشروع التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس) "Lesson Study"، وبناء وإعداد برنامج تدريبي لتدريب المشرفين التربويين، والقيادات المدرسية والمعلمين؛ لتمكين المدرسة من تنفيذه (NCEPD, 2017).

وهنا لابد من بيان أن العمل الحقيقي لتحسين التدريس ينبغي أن يكون مصدره تعلم المعلمين الذاتي؛ لتمكينهم من توجيه أنفسهم ذاتياً (Stigler & Hiebert ,2009,p.33). ومن الرؤى الداعمة لذلك ما قامت به وزارة التعليم، ممثلة بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بالوزارة، بتنفيذ برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة "بحث الدرس" "Lesson Study"، في الرياض، وجدة، والشرقية، وعسير، وحائل، كمرحلة تجريبية، ثم عممت التجربة مطلع العام الدراسي 1439هـ/1440هـ وفق الرؤية السعودية اليابانية 2030، انطلاقاً من توجهات الوزارة نحو استدامة التطوير المهني للمعلمين.

وفي ظل تلك الرؤية؛ أظهرت العديد من الدراسات أن بحث الدرس "Lesson Study" يساعد في تحقيق معايير التعليم، كدراسة عبد الجواد (2008) وعبد الباسط (2011)، ويعمل

على تنمية كفايات التدريس وكفاءته، كدراسة مرواد (2014) وآل الشيخ (2016)، كما كشفت دراسة يحيى، الجمل، وعبد الفتاح (2014)، وعبيدة (2017)، أهمية هذا المدخل في تحسين أداء المعلمين في التدريس ومهاراته. كما أكدت دراسة كوندرز وفيرهوف (2018,Coenders, Verhoef)، وكانيلوبولو ودارا (Kanellopoulou, Darra, 2018)، أنها تساعد المعلمين ذوي الخبرة على النمو المهني. كما ذكرت دراسة كوهان وهونيغسفيلد (2006,Cohan, Honigsfeld) أن هذا المدخل يساعد في إعداد المعلمين، كما اكدت دراسة كلٍ من: مون، دالي، وسام (2016,Mon, Dali, Sam)، مصطفى(2007,Mostafa) وبيرس(2011,Pierce) على أنه يساعد المعلمين على تنميتهم مهنيًا. وذكرت دراسة كريستيل (2017,Krystel) ووود وكاجكلر (2017,Wood, Cajkler) أنه يعمل على تحقيق التعاون بين المعلمين، كما أكدت دراسة لينسكي، كاسكي، وأنفارا (Lenski, Caskey, &Anfara2009) أنه يساعد على تعلم الطلاب بشكل أفضل.

ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في وجود قصور في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية، حيث أشار إلى ذلك العديد من الدراسات، مثل: دراسة العليمات (2010)، ودراسة فقيهي(2011) ودراسة الحازمي وآخرين (2012)، ودراسة السلامات والشهري (2016). لذا فإن المسار بحاجة إلى تصحيح؛ لتحسين مستوى الأداء للمعلمين، حيث أوصت دراسة كلٍ من: الغامدي (2010)، طالب (2010)، محمد (2011)، بضرورة تطوير أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية، وجاءت الرؤية السعودية اليابانية 2030 بنموذج بحث الدرس "Lesson Study"، والبدء في تنفيذه في الميدان التربوي كأداة فاعلة في تفعيل التطوير المهني داخل المدرسة، وتحسين الممارسات التدريسية والأداء للمعلمين، ورفع إنجاز الطلاب. وكانت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن فاعلية بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية، ومحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس"Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه"؟
2. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة"؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لاختبار صحة الفرض الرئيس الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي، والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفرضان الآتيان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي، والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه".

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي، والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة".

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية.

2- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه".

3- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة".

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

من الناحية النظرية:

1. تأتي أهمية هذه الدراسة انطلاقًا من توجهات وزارة التعليم نحو استدامة التطوير المهني للمعلمين وفقًا للرؤية السعودية اليابانية 2030.
2. قد تساعد في تطبيق نموذج بحث الدرس لتحسين وتجويد التدريس، وبناء مجتمع تعلم مهني.

3. قد تفيد في جلب المعايير المهنية داخل الفصول الدراسية، واكتساب عادات عقلية منتجة.
4. قد تسهم هذه الدراسة في وضع خلفية نظرية عن بحث الدرس "Lesson Study" ، الأمر الذي يقدم للمهتمين والقائمين على برامج تحقيق التنمية المهنية للمعلمين إطارًا نظريًا في الاطلاع والتطوير.
5. يمكن أن تزود هذه الدراسة وزارة التعليم بنتائج تطبيق برنامج بحث الدرس " Lesson Study" على أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية الوطنية.
6. تتماشى هذه الدراسة مع تطبيق برنامج بحث الدرس في الميدان التربوي؛ وتم الاستفادة من هذا التطبيق في معرفة فاعليته على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

من الناحية التطبيقية:

1. قد تفيد المعلمين في تطويرهم مهنيًا، وتحسين أدائهم في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وتكوين علاقات اجتماعية قائمة على التعاون.
2. إمكانية مساهمة هذه الدراسة في تمكين المدارس من تكوين مجتمعات تعلم مهنية.
3. قد تسهم هذه الدراسة في وقوف المعلمين على الخصائص الحالية لطلابهم، ورفعهم للمستوى المأمول.
4. قد تساعد هذه الدراسة في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب، ورفع نتائج المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية (TIMSS).
5. قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلمين في كيفية تخطيط الدروس بشكل واقعي في سياق الفصل ووفق استعدادات الطلاب وبالتالي تحويل المعرفة السطحية إلى عميقة وسد فجوات التدريس.
6. قد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين؛ للقيام بعدد من الدراسات الأخرى.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وتحديدًا المجال الثاني منها –لتركيزه على الممارسة التعليمية-وهو (تعزيز التعلم) حيث يتناول معيارين:

1. الأول: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم، ويشتمل بدوره على خمسة معايير فرعية، وثلاثين مؤشرا.
2. الثاني: تقويم تعلم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة، حيث يشتمل هو الآخر على خمسة معايير فرعية، وستة وعشرين مؤشرا (المركز الوطني للقياس، 2017).

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439هـ-1440هـ

الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على عَيِّنة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة ومعلمات الكيمياء والفيزياء والأحياء للمرحلة الثانوية.

الحد المكاني: مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية Effectiveness:

اصطلاحا: عرفها شحاته ونجار (2003) "بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (ص230).

تعرف الباحثة الفاعلية إجرائيا: بأنها مدى أثر البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس:

هو برنامج تدريبي قررت من خلاله وزارة التعليم تطبيق مشروع التطوير المهني القائم على المدرسة، من خلال المنحى الياباني بحث الدرس "Lesson Study" لجميع المعلمات والمشرفات في كافة إدارات التعليم، ولجميع التخصصات، كما جاء في التعميم في الملحق رقم (1)، وفق الحقيبة التدريبية الصادرة من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي(NCEPD).

بحث الدرس Lesson Study:

عبارة عن نهج في التطوير المهني المرتكز على المدرسة؛ لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية مستدامة، داخل وخارج المدرسة، من خلال دورة بحث الدرس (الشمري، 2015).

وتعرف الباحثة بحث الدرس إجرائيًا: بأنه منحى في التطوير المهني المستدام، والمتدرج، للمعلمين، القائم على المدرسة، والذي يتم من خلاله اجتماع مجموعة من المعلمين؛ للتشارك في تنفيذ عدة مراحل وفق دورة تسمى بدورة بحث الدرس، حيث تعمل هذه الدورة على تحقيق مجتمعات تعلم مهنية داخل وخارج المدرسة.

الأداء Performance:

يعرفه اللقاني والجمل (2013، ص21) بأنه: ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرتَه، أو عدم قدرته على أداء عمل ما.

وتعرفه الباحثة الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية الوطنية بأنه: مستوى قدرة المعلمة على تحقيق مؤشرات معيار مجال (تعزيز التعلم) الذي يعد أحد مجالات المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بشكل يمكن قياسه من خلال بطاقة الملاحظة، وبطاقة المقابلة المعدة وفق المجال المحدد.

المعايير المهنية الوطنية (National professional standards):

هي عبارات وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم، وما يستطيع القيام به (المركز الوطني للقياس، 2017، ص4).

وتعرف الباحثة المعايير المهنية الوطنية إجرائيًا: بأنها مستوى الأداء التدريسي المطلوب إتقانه من معلمات العلوم، حيث ينبغي أن تتوافر في أدائهن، وتشمل المعايير مجموعة من المؤشرات التي أعدها المركز الوطني للقياس (المركز الوطني للقياس، 2017) وتم اختيار المجال الثاني من مجالات مهنة التدريس، وهو (تعزيز التعلم) الذي يحتوي بدوره على معيارين، هما: المعيار السادس: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم، والمعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة.

الإطار النظري:

أولاً: بحث الدرس:

ماهية بحث الدرس:

عرفه يوشيدا (Yoshida, 2008) بأنه نموذج للتنمية المهنية التي يستخدمها المعلمون في تفحص نشاطاتهم، وذلك عن طريق تخطيط، وتدريس، وملاحظة، ونقد الدروس سويًا، وتتمثل الفكرة الرئيسية في تشجيع المعلمين على الانخراط في الممارسات القائمة على خبرات وتأملات عميقة.

ويعرفه الشمري (2015) بأنه "عبارة عن نهج في التطوير المهني المرتكز على المدرسة، لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية مستدامة داخل وخارج المدرسة من خلال دورة بحث الدرس"(ص33).

وبناء على ما سبق؛ يمكن تعريف بحث الدرس بأنه منحى في التطوير المهني المستدام والمتدرج للمعلمين القائم على المدرسة، والذي يتم من خلاله اجتماع مجموعة من المعلمين؛ للتشارك في تنفيذ عدة مراحل، وفق دورة تسمى بدورة بحث الدرس، حيث تعمل هذه الدورة على تحقيق مجتمعات تعلم مهنية داخل وخارج المدرسة.

أهمية بحث الدرس:

ساهم بحث الدرس في سد فجوة التدريس في اليابان، مما أحدث نقلة نوعية في جودة التدريس بفعل التحسينات العملية البطيئة، والمستمرة (الشمري، 2015). وقد ظهر مصطلح فجوة التدريس بعد الدراسات والأبحاث في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهمها: تلك الدراسة التي تناولها ستيجلر وهيبرت (Stigler &Hiebert,1999)، حيث أشارا إلى أنه يقصد بفجوة التدريس أنها الاختلافات بين ممارسات التدريس اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، والممارسات غير الفاعلة. وقد استندت نتائج تلك الدراسة على تحليل مقارنة بين نتائج الطلاب في اختبارات الرياضيات والعلوم الدولية، الفترة الثالثة TIMSS، في اليابان وألمانيا وأمريكا، كما ركزت على إجراء مقارنات لمشاهدات تصوير الفيديو لطرق تدريس المعلمين في تلك البلدان الثلاث، واستنتجت هذه الدراسة أن العامل الحاسم هو التدريس وليس المعلمين، حيث أن طرائق التدريس لا يمكن أن تكون فعالة مالم تعزز تعلم الطلاب، كما أن التدريس نشاط ثقافي يتكون ويتوارث من جيل إلى

جيل آخر، وأن الأنشطة الثقافية استمرت عبر الزمن؛ نتيجة لجهود الإنسان؛ لتحقيق روتين يومي ثابت، وعلى ذلك فالتغير في الأنشطة الثقافية يحدث ببطء وتدرج، كما استنتجت الدراسة أن هناك فجوة في طرق تحسين التدريس، بالرغم من تنفيذ المعلمين للتوصيات، وتدابير الإصلاح، إلا أن التغييرات كانت سطحية، ولم تحدث التأثير العميق لطريقة تعلم الطلاب، وبذلك ينبغي أن يكون هناك نظام قائم على تحسين الممارسة داخل الفصل الدراسي، ومنها ممارسات التدريس، ويتم تمكين المعلمين على التعلم معًا، ومساعدتهم على تبادل المعرفة مع غيرهم من المربين (Stigler &Hiebert,2009).

ومن الأمثلة على فجوات التدريس، كما ذكرها الشمري (2015) ما يأتي:

- التدريس الذي لا يمنح الطلاب تغذية راجعة بناءة، وهادفة، تعزز نوعية تعلمهم.
- التدريس الذي لا يساعد الطلاب على ربط التعلم الجديد بما يعرفونه بالفعل.
- التدريس الذي لا يولد الفرص للطلاب بأن يشاركوا، وينغمسوا بشكل نشط خلال تعلمهم.
- التدريس الذي لا يطور الفرص للطلاب؛ لمعرفة أهمية ما يتعلمونه.

كما يساعد بحث الدرس المعلمين على تطويرهم المهني، ويقصد بالتطوير المهني، كما ذكره السالوس (2004) بأنه عملية تهدف لتحسين مهارات المعلم وسلوكه في مجال إعداد المواد الدراسية، وتنظيمها، وطرائق تدريسها، واستخدام تقنيات التعليم والتقويم، والتدريب على مهارات البحث العلمي. ويعرفه حداد (2004) بأنه "عملية مؤسسية تهدف لتغيير مهارات، ومواقف، وسلوك المعلم؛ لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات المنظومة التعليمية، وحاجات أنفسهم"(ص23). كما عرفه العجاجي (2017) أنه عبارة عن عمليات مقصودة، ومنظمة، ومستمرة، تهدف إلى رفع أداء المعلم المهني، من خلال أساليب متنوعة، ومتعددة، كالبحوث العلمية، وغيرها.

وقد ذكرت العديد من الدراسات هذا الدور لبحث الدرس، وتأثيره على ممارسات المعلمين، ومنها ما ذكرته دراسة جوتيرز (Gutierez,2016) ودراسة تشو وشو (Zhou &Xu, 2017) أنه يعد أحد مداخل التطوير المهني المستدام لمعلمي العلوم، خاصة فيما يتعلق بتعزيز معرفتهم بالمحتوى العلمي، وتحسين استراتيجيات التدريس الخاصة بهم، كما يساعد على بناء بيئة عمل تعاونية، ومهنية.

كما أنه في حال وجدت فرق بحث الدرس الدعم الكافي، والإيجابي، من مديري المدارس، والقيادات التعليمية؛ فإن بحث الدرس يصبح طريقة فاعلة ومبتكرة، للتطوير المهني للمعلمين (Mon, et al.,2016)، كما أن بحث الدرس يساعد معلمي العلوم في جميع المراحل التعليمية لتحقيق التطوير المهني، بحيث يمكنهم تكييفه، ليفيد جميع محتويات العلوم (Mchazlett, 2015). وقد قامت وزارة التعليم في فلوريدا بدعم بحث الدرس في مدارسها كنموذج للتطوير المهني للمعلم، حيث مولت له 700مليون دولار، باعتبار أن معايير تطبيقه تنطبق مع معايير الدولة الأساسية (Akiba &Wilkinson,2016).

كما أن التأملات التي يمارسها المعلمون في دورة بحث الدرس لها دور فعال في تطويرهم المهني، حيث أشارتا دراستي جوتيرز (2015,Gutierez) وعبد العال (2017) أن بحث الدرس يمكن المعلمين من أن يصبحوا ممارسين، قادرين على استخدام تأملاتهم في فهم وتطوير ممارساتهم التدريسية. كما أن التأملات تساعدهم على تصميم خطة تعاونية للدرس، متضمنه أنشطة وطرق تدريس تتمحور حول الطالب، مما ساعدهم على تحسين ممارساتهم التعليمية (Bozkurt & 2018,Yetkin-Özdemir)، حيث إن الممارسات التأملية للمعلمين تشكل مفصلًا أساسيًا في التطوير المهني الصريح، أو الضمني (شاهين، 2012)، كما أن الممارسات التأملية تنمي الجوانب المهنية للمعلم وتأثر في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب (الشحات، 2012). وتعتبر الممارسات التأملية في بحث الدرس خطوة أساسية لتحسين عملية التدريس (2012,Myers).

كما تبرز أهمية بحث الدرس في أنه يساعد على تشكيل مجتمعات التعلم المهنية التي تهدف إلى تعزيز التعاون بين المعلمين، ويرى ديفور (2004,Dufour) أن مصطلح مجتمعات التعلم المهنية يدمج بين المهنية والمجتمع، بحيث تتحول المدرسة إلى مجتمع يقدم من خلاله الدعم والرعاية، والمسئولية المتبادلة بين الزملاء، من خلال التخطيط الجماعي لتنفيذ التدريس، وكذلك التأمل الجماعي لنتائج الطلاب.

وقد عُرفت مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من المعلمين الذين يجمعهم الاهتمام المشترك؛ لجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية؛ لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم في المدارس التي ينخرطون فيها، في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي؛ لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المداخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم؛ الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانيات المدرسة لغايتها الأساسية، وهي تحسين تعلم الطلاب (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، 2015).

وتعد مجتمعات التعلم المهنية أكثر من مجرد لقاءات بين فرق المعلمين في المدرسة، حيث إنها عملية مستمرة يتعاون من خلالها المعلمون؛ لإجراء بحوث استقصائية من أجل تحسين ممارساتهم التدريسية، ومن ثم تحقيق تعلم أفضل لطلابهم، ولهذا فإن مجتمعات التعلم المهنية هي مدخل في التنمية المهنية يسعى إلى تطوير دائم، وثابت، في قدرات المعلمين (2012,Provini).

ويذكر هلل (2013) أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية تساعد المعلم على الحد من عزلته، وتكوين مسؤولية مشتركة عن التنمية الشاملة للطلاب ونجاحهم، وتحقيق مستوى أعلى في الأداء وتطورهم المهني. وبذلك يصبح التحول لمجتمعات التعلم المهنية له أبلغ الأثر في ضمان جودة الممارسات المهنية، التي تنعكس بدورها على تحسين أداء الطلاب، وهو الهدف الأسمى من العملية التربوية بأسرها، حيث تستند مجتمعات التعلم المهنية إلى معايير الجودة، والمهنية العالية، والمحاسبية، والتفكير، فضلا عن جعل التعلم قلب العملية التربوية النابض، والاهتمام بالطلاب، وبمداخل تعلمهم، والتنوع القائم بينهم؛ باعتبارهم الأساس الذي وجدت من أجله مجتمعات التعلم المهنية (الصغير، 2009).

وتمارس مجتمعات التعلم المهنية عملها من خلال عدة أوعية، منها: البحوث الإجرائية، حيث إن الغاية من هذا الوعاء هو اكتساب المعلمين والقيادات المدرسية خبرات عملية ومعرفية، تحسن أداءهم، وذلك عبر طرح أسئلة عن الوضع الراهن، والبحث عن أساليب جديدة، واختبار

تلك الأساليب، ثم التأمل في النتائج، وينبغي ملاحظة أن عملية البحث بحد ذاتها هي هدف مهم؛ لأن ما يتعلمه الباحثون خلاله عن الحل يمثل رصيدًا كبيرًا من الخبرة بأساليب وطرق البحث، فضلًا عن معرفتهم بأسرع الطرق التي يمكن أن توصلهم إلى النتائج، وطبيعة المشكلات التي قد تواجههم، وأبعادها، وتأثيرها، وعلاقتها مع غيرها، إضافة إلى أن هذا التعلم العميق ينتج عنه خبرات جديدة، ووعي جديد، وبالتالي؛ إحداث تحولات أساسية في الاتجاهات، والمسلمات المهنية، التي تؤدي في النهاية إلى إحداث تغييرات كبيرة في ثقافة العمل المدرسي، والنظر إلى مجال التربية من زوايا مختلفة، مما ينتج عنه مكاسب من الخبرة المحترفة، والثقة المتزايدة في القدرات والممارسات المهنية. ويطبق هذا النوع من البحث في مدارس تطوير في المملكة العربية السعودية، بمسمى أسلوب تطوير الدرس (lesson study) (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، 2014).

مراحل دورة بحث الدرس:

بداية؛ هناك عناصر في غاية الأهمية ينبغي على فريق بحث الدرس فهم طبيعتها خلال تنفيذ دورة بحث الدرس، حيث لا تكفي ممارسة مراحل دورة بحث الدرس من دونها، وهذه العناصر الأساسية هي:

- الأفكار الكبرى (التدريس، الأهداف، المحتوى، الطلاب).
- العادات العقلية لفريق البحث.

وينبغي أن يدرك المعلمون أن الأفكار الكبرى والعادات العقلية _عادات العقل المنتجة_ جزء لا يتجزأ ضمن عملية بحث الدرس، حيث يتأمل فريق بحث الدرس تلك الأفكار الكبرى، والعادات العقلية، أثناء ونهاية كل مرحلة من دورة بحث الدرس (الشمري، 2015).

ويقصد بالأفكار الكبرى: القضايا الرئيسية التي تكون محور اهتمام، وممارسات فريق بحث الدرس، طيلة دورة بحث الدرس، وهي: التدريس، والطلاب، والأهداف، والمحتوى المعرفي (2017,NCEPD).

ويذكر الشمري (2015) أن الأفكار الكبرى هي تلك المواضيع التي يستكشفها المعلمون عندما ينغمسون في بحث الدرس، ويركزون على القضايا الرئيسية في التدريس والتعلم، وتساعدهم على ضمان نجاح التدريس، ولها تأثير شامل على عملية التطوير، كما أن الأفكار الكبرى ترشد المعلمين نحو بناء معرفي يدوم إلى ما بعد بحث الدرس، وتتركز الأفكار الكبرى فيما يأتي:

- التدريس: حيث يدرس أعضاء الفريق عمليات التدريس التي من شأنها مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف، وكيفية البدء في الدروس، وجمع أفضل الممارسات الفاعلة.
- الطلاب: حيث يدرس المعلمون الخبرات السابقة للطلاب، ويفكرون حول كيفية تعلمهم، ويحددون الاستجابات المتوقعة، والمفاهيم الخاطئة، ويخطط المعلمون كيف يعالجون تفاعلات الطلاب، ويبنون على أفكارهم وتفاعلاتهم. وينبغي أن يحرص المعلمون على اختيار وتصميم الأنشطة التي تثير اهتمام الطلاب، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

- الأهداف: حيث ينشئ المعلمون أهدافًا طويلة المدى لطلابهم، من خلال دراسة ما الذي يرغبون من طلابهم في تحقيقه، وأين هم الآن. بالإضافة إلى ذلك ينشئ المعلمون أهدافًا قصيرة المدى لطلابهم تركز على المحتوى والإجراءات.
- المحتوى: يستكشف المعلمون موضوع الوحدة، وبحث الدرس، ويدرسون المفاهيم الأساسية المتعلقة بالموضوع، إضافة إلى ارتباطها مع مفاهيم أخرى، ويحدد المعلمون الفجوات الموجودة لديهم في بنيتهم المعرفية.

وفيما يخص العادات العقلية فقد عرفها نوفل (2009) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات، من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية، أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه؛ لمواجهة مشكلة ما أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا المنهج. ويعرفها الشمري (2015) بأنها تلك الصفات التي يبنيها المعلمون ويستخدمونها من أجل النمو المهني خلال بحث الدرس، وهذه الصفات التي قد تكون غير مألوفة للعديد من المعلمين تحفزهم على إحداث تغيير كبير في طريقتهم في التفكير حول عملهم. ولقد دعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بعادات العقل، وتعويد الفرد على استخدامها قبل القيام بأي عمل من الأعمال، حيث يؤدي التدريب عليها إلى تحسن في مستوى الأداء (عمرو وقطامي، 2005).

وذكر ستيبانك وأبيل وليونج ومانجان وميتشيل(Stepanek, Appel, Leong, Mangan, &Mitchell 2006)، أن من أهم العادات العقلية التي ينبغي أن يهتم بها فريق بحث الدرس ما يأتي:

- موقف البحث: حيث يتطلب بحث الدرس طرح الأسئلة والمشكلات، والبحث عن الحلول المحتملة، ومحاولة الخروج بفكرة، وجمع البيانات وتحليل الاستنتاجات، ويتشارك المعلمون بعمل تحقيقات وتأملات ودراسات نقدية لممارساتهم.
- التعلم معًا: من المهم لجميع أعضاء الفريق إنشاء واستدامة بيئة آمنة لتعاونهم، وأن يكون التواصل ضمن الفريق واضحا وبشكل محترم، وأن يكونوا منفتحين ذهنيًا للأفكار الجديدة.
- الفعالية الذاتية: حيث يمتلك الفريق دافعية عالية في التحسين المستمر لمهنتهم، ويتحملون المسؤولية، ويؤمنون أنهم قادرون على العمل لتعلم الطلاب

كما أن من أبرز العادات العقلية التي ينبغي أن تكون حاضرة لدى فريق بحث الدرس ما يأتي: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، ومرونة التفكير، والتفكير ما وراء المعرفي، والتحقق من الدقة، وطرح الأسئلة، والاعتماد على المعرفة والخبرة السابقة، ودقة اللغة والتفكير، واستخدام كافة الحواس في جمع البيانات، والإبداع، والاستجابة بدهشة، والقيادة، والإصغاء الفعال، والاهتمام بالذات، واستخدام الدعابة، والحيوية (كوستا وكاليك، 2000).

أسس تطبيق بحث الدرس في المدرسة:

هناك بعض الأسس التي ينبغي أن تدركها القيادات التعليمية في إدارات ومكاتب التعليم، وقادة المدارس، قبل الشروع في تطبيق بحث الدرس، ومن أهمها ما يأتي (الشمري، 2015):

1- مدى استعداد ومشاركة المعلمين في تطبيق بحث الدرس، حيث ينطلق بحث الدرس من رغبة ذاتية من قبل المعلمين أنفسهم.

2- أن يكون هناك وقت للتعاون لعقد الاجتماعات الدورية للمعلمين؛ من أجل ممارسة دورة بحث الدرس في المدرسة ضمن ساعات العمل، واجتماعات أخرى لفرق بحث الدرس، من خلال التقنية، وشبكات التواصل الاجتماعي، أو المنصات الإلكترونية.

3- دعم المسئولين: يشكل دعم القيادات التعليمية في مكاتب وإدارات التعليم لقادة المدارس والمعلمين أمرًا حاسمًا وجوهريًا عند تطبيق بحث الدرس، ويتطلب عقد ورش واجتماعات من قبل القيادات التعليمية؛ لبحث فرص دعم المعلمين، واستدامة التعلم المهني في المدرسة.

4- الخطة الإجرائية Action Plan: وهي الخطة الزمنية لفريق بحث الدرس، وقائد المدرسة، وميسر عمل الفريق -المشرف التربوي- عند بداية تطبيق المشروع، وينبغي أن تكون واضحة وشاملة ومكتملة العناصر، من حيث ممارسة الفريق، ومصادر التعلم، وغيرها.

ثانياً: المعايير المهنية

تعريف المعايير المهنية:

عرف المركز الوطني للقياس (2017) المعايير بأنها: عبارة وصفية، تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم، وما يستطيع القيام به. كما عرف المعاييرَ المهنية الوطنية للمعلمين بأنها: ما يجب على المعلم معرفته، والقيام به، وهي بذلك تتضمن المعارف، والمهارات، والقيم، التي ينبغي على المعلم إتقانها، وتعد أساسية للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار.

وقد عرّفت وزارةُ التعليم والتعليم العالي بدولة قطر المعاييرَ المهنية بأنها: الإمكانات والمعارف والمهارات الضرورية؛ لقيام الموظفين بدورهم في المهام الرئيسة بشكل فعال، في كل مرحلة من مراحل التقدم الوظيفي. أي المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلمون؛ لممارسة مهنة التدريس، وتوفير خبرات تربوية، تعزز كل ما من شأنه أن يحسن عملية التعلم (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2015).

وتعني المعايير في إعداد المعلم كما ذكرها سلوم والمطلق ويوسف (2014) بأنها: "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويؤمن به، ويستطيع أن يقوم به في أثناء التدريس داخل الصف، كما يشتمل هذا المعنى على توقعات لمعارف، واتجاهات، ومهارات أداء المعلم، وكذلك توجهات لإيجاد برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، بالإضافة إلى مستوى أداء يؤهل المعلم للحصول على رخصة مزاولة المهنة" (ص81).

كما عرفها على (2016) بأنها: "أعلى مستويات الجودة في الأداء، والمواصفات، التي يمكن الوصول إليها، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء، وبالتالي إصدار الحكم عليها" (ص54).

أهمية المعايير:

تنادي حركة المعايير التربوية بالجودة في التعليم، وتقدم الأدوات التي تضمن تحقيق هذه الجودة، وتعتبر أن وجود منتج تربوي وتعليمي متميز هو مطلب حياتي في زمن العولمة، والضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية، التي تفرض نفسها على سائر المجتمعات. وتؤكد آراء عديدة على ضرورة خضوع منظومة التعليم لمعايير تقويم دقيقة، على أسس علمية، والاهتمام ببرامج تدريب المعلم وإعداده، ليس فقط من الناحية العلمية، ولكن من نواحٍ أخرى، كالإعداد والمعالجة للمادة العلمية، وكيفية تدريسها، باستخدام تقنيات عصرية (العطروزي، 2001).

وفي إطار تحقيق الجودة والتطوير المهني للمعلم، تقوم منظمات مختصة بالتأكد من تحقيق الجودة على ثلاثة مستويات (علي، 2016):

1. مستوى الإعداد للمهنة (خلال فترة الدراسة): وتسمى المعايير الخاصة بهذا المستوى بمعايير الاعتماد الأكاديمي (Accreditation). ومن بين المنظمات التي تعد هذه المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية: المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE)). ويتأكد هذا المجلس من أن جميع برامج الإعداد تقدم قدرًا معقولًا من المعارف والتدريب الميداني الموجه، الذي ينبغي أن يتصف بالشمول والحداثة.
2. مستوى الالتحاق بالمهنة (بعد التخرج مباشرة): وتسمى المعايير الخاصة بهذا المستوى بمعايير إجازة التدريس (Licensing). ومن بين المنظمات التي تعد هذه المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية: جمعية تقييم المعلمين الجدد ودعمهم عبر الولايات (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) (INTASC)، وتتأكد هذه الجمعية من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها؛ للقيام بالتدريس بصورة مناسبة.
3. مستوى التمرس (للمحترفين): وتسمى المعايير الخاصة بهذا المستوى: الترخيص للتدريس (Certification)، ويعد معايير هذا المستوى في الولايات المتحدة الأمريكية: المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)). ويتأكد هذا المجلس من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها، للقيام بالتدريس بصورة مناسبة، وأن الممارس للمهنة يمتلك معارف ومهارات متقدمة، ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها أقرانه، وتتم بعد أن يقضي المعلم فترة طويلة في المهنة، ويدرس موضوعات جديدة غالبًا ما تكون في صورة تدريب ميداني موجه.

كما أن المعايير مهمة جدًا لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته؛ كي يكون عملًا مؤسسيًا، تتحدد فيه الأهداف، وتتوزع الأعمال، وتتبلور المسؤوليات للمحاسبة، وذلك من خلال التحاكم إلى مرجعية المعايير؛ لأنها الأداة التي تحقق الموضوعية والشفافية للحكم على الإنجازات، وتقويم الأداء (السيد، 2007).

وتستخدم المعايير المهنية بهدف ضبط جودة المعلمين من ثلاث زوايا: تحديد من يبدأ في ممارسة مهنة التدريس، وتطوير برامج إعداد المعلمين، وتقدير التعلم المهني المستمر من خلال الرخص المهنية (Kleinhenz & Ingvarson,2007).

ويحدد مركز دراسات السياسات والممارسات التربوية (CEPPE) أهمية المعايير المهنية بصورة أوسع، حيث يرى أنها تفيد في دعم وتطوير منجزات المعلمين، وتقديم الرخص المهنية للمعلمين الجدد، أو من هم على رأس العمل، وتقويم أداء المعلمين، وتفيد في تقويم ومنح الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات تطوير المعلمين.

وترتبط المعايير المهنية للمعلمين مع رؤية المملكة (2030) بالغايات الاستراتيجية، والأهداف الفرعية المنبثقة منها، والتي تضم أهدافًا تنفيذية مباشرة تتمثل في تعزيز قيم الإيجابية، والمرونة، وثقافة العمل الجاد، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار، وريادة الأعمال (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وتم إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، في المملكة العربية السعودية، من قبل المركز الوطني للقياس (المركز الوطني للقياس، 2017)، والتي تحتوي على معايير مشتركة لمعلمي جميع التخصصات، حيث تتكون المعايير فيها من أربع مجالات رئيسية، يعتمد كل منها على الآخر.

1- المعرفة المهنية (التخطيط للتعلم): حيث يركز هذا المجال على المعارف التي يحتاج إليها المعلم؛ لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية، من خلال الإلمام بالتخصص الذي يدرسه، والمعرفة بالطلاب وكيفية تعلمهم، والمعرفة بالمنهج، والمصادر التي تدعم تعلم الطلاب، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية الأساسية.

2- الممارسة المهنية (تعزيز التعلم): يصف هذا المجال ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له توفيرها لتيسير تعلم الطلاب، فهو يركز على المشاركة الصفية، والتعلم الذي يسعى المعلم لتعزيزه لدى طلابه، بالإضافة إلى ممارسات التقويم التي يستخدمها لمراقبة تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة البناءة المفيدة.

3- البيئة الصفية (دعم التعلم): يصف هذا المجال البيئة الصفية التي ينشئها المعلم الفعال، لدعم تعلم الطلاب. وتشمل تهيئة بيئة صفية اجتماعية مفعمة بالثقة، والاحترام ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني، في ضوء توقعات عالية من الطلاب للتعلم والتحصيل.

4- المسؤولية المهنية: يركز هذا المجال على المسؤولية المهنية داخل الصف وخارجه، ويتضمن ذلك: تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التربوية، وتقويم ممارسات المعلم، والانخراط في التدريب المهني، وإعداد التقارير عن أداء الطلاب، وإنجاز المهام الأخرى في المدرسة.

وتحدد هذه المجالات ما ينبغي على المعلم معرفته وأداؤه، كما تبين نطاق عمله. ويندرج تحت كل مجال عدد من المعايير التي تحدد ما ينبغي على المعلم معرفته، والقدرة على أدائه ضمن نطاقه، حيث تفصل هذه المعايير بعد ذلك إلى عدد من المؤشرات التي تغطي محتوى كل معيار، وتمثل نطاقه، وبذلك تحتوي المجالات الأربعة على (42) معيارًا فرعيًا، مشتركًا بين التخصصات،

أما المعايير التخصصية من المعيار الرئيس الثالث فتفرد لكل تخصص مجموعة من المعايير، تتباين وفقًا لطبيعة كل تخصص، على أن المعايير المشتركة، والتخصصية، تتكامل؛ لتكون معاييراً خاصةً بالمعلم، وفقًا لتخصصه الدراسي، كما هي موضحة في الجدول (2-1) كما جاء في المركز الوطني للقياس (2017).

جدول (1)

المعايير العامة لمجالات مهنة التدريس

المجال	المعيار العام	عدد المعايير الفرعية
المعرفة المهنية	1- المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.	4
	2- الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.	6
	3- المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.	حسب التخصص
	4- المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.	5
تعزيز التعلم	5- معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.	4
	6- تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم.	5
	7- تقويم تعلم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة.	5
دعم التعلم	8- بناء بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.	4
	9- تأسيس توقعات عالية، وثقافة داعمة للتعلم.	2
المسؤولية المهنية	10- العمل بفاعلية مع الآخرين، وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.	3
	11- التطوير المستمر للمعارف، والممارسات المهنية.	3
	12- الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.	2

وقد تم اختيار المجال الثاني (تعزيز التعلم) في هذه الدراسة؛ لمعرفة أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوئه؛ لتركيزه على الممارسة التعليمية، وما يتعلمنه الطالبات، وما يتعلمونه نتيجة لذلك. وتقتضي معايير هذا المجال أن يعزز المعلمُ التعلمَ الراسخَ (Deep Learning) للطلاب، وهو التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات عقلية عليا، مثل: التحليل والتركيب، وحل المشكلات، والمهارات فوق المعرفية؛ بهدف بناء فهمٍ طويل الأمد يتضمن التحليل النقدي للأفكار الجديدة، وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة؛ لتوليد معرفة وفهم، يمكن توظيفهما لحل مشكلات جديدة، وينطوي التعلم الراسخ على أثر إيجابي كبير على الطريقة التي يعمل ويفكر ويشعر بها الطالب (المركز الوطني للقياس، 2017).

كما يقدم هذا المجال فرصًا نوعية تمكن الطلاب من التعلم، وتحقيق الأهداف والغايات المنتظرة من المناهج، والمرتبطة بالموضوعات التي يدرسونها.

ويتناول هذا المجال المعيارين الآتيين:

- المعيار السادس: تهيئة فرصٍ لتعلم الطلاب وتعزيزه.

ويضم هذا المعيار خمسة معايير فرعية، وثلاثين مؤشراً كما هو موضح في الجدول (2-2) كما جاء في المركز الوطني للقياس(2017)

جدول (2)

المعيار السادس: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه.

المعيار الفرعي	المؤشرات
1، 6: يربط المعلمُ أهدافَ التعلم باهتمامات الطلاب ومعارفهم السابقة والخبرات الحياتية.	1) يعد أهداف تعلم واضحة، وقابلة للقياس، في ضوء محتوى المنهج، وغاياته، وحاجات الطلاب. 2) يراعي في بناء الأهداف اهتمامات الطلاب، وحاجاتهم التعليمية، وإمكانية تحقيقها، ضمن الظروف المكانية والزمانية، والإمكانات المتاحة. 3) يشرح أهداف التعلم للطلاب، ويساعدهم على معرفة الارتباط بين ما يعرفونه مسبقا، والموضوعات الحالية. 4) يصوغ أهدافا تتطلب انخراط الطلاب في خبرات تعليمية مفيدة، تعمل على مزيد من الربط بين أهداف التعلم ومحتوى المادة، والخبرات الحياتية للطلاب، والقضايا المعاصرة المرتبطة بها.
2، 6: يعزز المعلمُ التوجيهَ الذاتي للطلاب، والتأمل في إنجازاتهم.	1) يحفز الطلاب على الشروع في عمليات تعلمهم، والمثابرة على تحقيق أهداف التعلم. 2) يشجع الطلاب على وصف عمليات تعلمهم، وما أحرزوه من تقدم، أو ما واجهوه من صعوبات. 3) يشرك جميع الطلاب في مواقف تعليمية؛ للتأمل في أعمالهم، وتقويمها، والتعلم من أعمال زملائهم. 4) يساعد الطلاب على تطوير استراتيجيات التأمل الذاتي، ومراقبة أعمالهم باستمرار. 5) يدرب الطلاب على تطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات، والحصول عليها. 6) يوفر فرصا للطلاب ليصبحوا مسؤولين عن المبادرة في النقاش

المعيار الفرعي	المؤشرات
	والتحدث مع زملائهم، بطريقة مفيدة وهادفة.
3، 6: يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة تستجيب لحاجات الطلاب.	1) يستخدم استراتيجيات تدريسية تلبي حاجات الطلاب، وخصائصهم، وتراعي طبيعة أهداف التعلم.
	2) يكيف خططه التعليمية، وطرق التدريس؛ لتلبية الفروق الفردية بين الطلاب.
	3) يطرح أسئلة تحفز على النقاش والتفكير، وحب الاستطلاع.
	4) يستخدم أنواعا من أساليب الشرح والعرض، توضح المفاهيم الأساسية للمادة، وتربطها بالمعارف السابقة للطلاب.
	5) يتواصل مع الطلاب باستمرار؛ للتحقق من أن التعليمات والإجراءات والتفسيرات واضحة لكل الطلاب، ويتعامل بأسلوب فاعل مع حالات سوء الفهم المحتملة.
	6) يستحدث فرصا للطلاب؛ لاستكشاف الأفكار، وترسيخ فهمهم لها، وتحفيز استيعابهم لمفاهيم المادة.
	7) يوظف استراتيجيات التقويم من أجل التعلم؛ للتحقق من مدى فهم الطلاب، قبل الانتقال لموضوع آخر.
	8) يجري تعديلات طفيفة أو جذرية على طرق التدريس، بناء على أحكام واقعية مستقاة من اهتمامات الطلاب، ومستويات فهمهم وتعلمهم، ومستوى مشاركتهم، وينتهز الفرص للتعلم من الأحداث العارضة.
	9) يستخدم مصادر متنوعة، ويستفيد من مواد التقنية، وأساليبها، ويعمل على تعديلها وتقويمها؛ لدعم تعلم الطلاب.
4، 6: يقود المعلم خبرات تعليمية للطلاب، تعزز الاستقلالية والتفاعل مع الآخرين، واتخاذ القرار.	1) يستخدم استراتيجيات مختلفة؛ لإشراك الطلاب بشكل فاعل في عمليات التعلم.
	2) يقدم نماذج في المثابرة وحب الاستطلاع، وإثارة الأسئلة، واستخدام العادات العقلية التي تحاكي طلب العلم في تخصصه.
	3) يتيح خبرات تعلم للطلاب تشركهم في تحليل أدوارهم ومسؤولياتهم، في إطار المدرسة والبيت والمجتمع، وتنفيذها.
	4) يساعد الطلاب من خلال أنشطة ومهام التعلم على استخدام استراتيجيات تنمي قدرتهم على الاعتماد على الذات، وإدارة الوقت، وتعزيز الشعور بالمسؤولية، والتعامل باحترام مع الآخرين.
	5) يشجع الطلاب على تطوير نظرتهم التفاؤلية والمتزنة للمستقبل، وتنفيذها، ووضع أهداف شخصية وخطط لتحقيق ذلك.

المعيار الفرعي	المؤشرات
	6) يهيئ فرصًا للطلاب؛ لتطوير مهارات تقويم الخيارات المتاحة في الحياة، ومهارات اتخاذ القرارات الشخصية.
5، 6: يهيئ المعلم للطلاب مواقف تعليمية، تسهم في استخدام مهارات التفكير العليا، والتعلم مدى الحياة.	1) يهيئ فرص تعلم للطلاب تستدعي التفكير، والنقاش، والتفاعل، والتأمل، ونقد الظواهر ذات الصلة بموضوع التدريس.
	2) يقدم مواقف تعليمية للطلاب، تساعدهم على التعلم، والممارسة والاستيعاب، وعلى تطبيق ما تعلموه في المادة، في سياقات حقيقية، قيمة ومفيدة.
	3) يشرك جميع الطلاب في أنشطة حل المشكلات، ويشجعهم على إيجاد حلول متنوعة، ومبتكرة.
	4) يساعد الطلاب على تنفيذ مهام تعلم، تطرح مسائل وقضايا، تتطلب تقصي واستكشاف وجمع البيانات، وتحليلها، واستخلاص النتائج، واقتراح الحلول.
	5) ينمي مهارات التواصل، وشرح الأفكار، ودعم الأفكار بالحجج والبراهين، مع توظيف أساليب التقنية في ذلك.

فالمعيار السادس بمعاييره الفرعية يبين الحاجة إلى تواصل المعلم بوضوح مع طلابه، واستخدام الأسئلة؛ لإثارة النقاش، وعليه أن يختار من بين مجموعة واسعة من أساليب واستراتيجيات التعلم ما يناسبهم لتحسين معرفتهم وفهمهم لمحتوى المنهج، وتطوير مهارات التفكير العليا وفوق المعرفية، كما أن معرفة ومهارات المعلم بكيفية تقويم مدى تحسن الطلاب تعد عناصرًا أساسيةً في تحسين تعلمهم(المركز الوطني للقياس، 2017).

- المعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة:

ويضم هذا المعيار خمسة معايير فرعية، وستة وعشرين مؤشرًا، كما هو موضح في الجدول (3) كما جاء في المركز الوطني للقياس (2017):

جدول(3) المعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة.

المعيار الفرعي	المؤشرات
1، 7: يشرح المعلم مفاهيم التقويم، وأنواعه، وأغراضه المختلفة.	1) يبين المفاهيم الأساسية في التقويم والقياس التربوي، ومن ذلك: الثبات، والصدق، وأساليب الإحصاء الوصفي، وكيفية تحليل أنواع مختلفة من البيانات حول تحصيل الطلاب، وكيفية دمج هذه المفاهيم في خططه التدريسية.
	2) يفرق بين الأنواع المختلفة للتقويم، كالاختبارات الموضوعية، والتقويم

المعيار الفرعي	المؤشرات
وأخلاقيات استخدامه.	المعتمد على الأداء، ويحدد ميزات وعيوب كل نوع، وطرق إعداد أدواتها.
	3) يميز بين أغراض التقويم النهائي والبنائي، ويوضح استراتيجيات كل منها.
	4) يبين المعايير الأخلاقية المطلوب الالتزام بها، عند ممارسة التقويم، واستخدام نتائجه.
	5) يعرف نظم التقويم المطبقة في التعليم العام، كلائحة تقويم الطالب ونظم الاختبارات.
2، 7: يطبق المعلمُ التقويمَ بفاعلية، لمراقبة تقدم الطلاب، وتعزيز تعلمهم.	1) يوازن بين استخدام التقويم لأغراض بنائية ونهائية، مستخدما أساليب تقويم متنوعة، يراعي في استخداماتها مزايا وعيوب كل أسلوب.
	2) يطبق التقويم بصفة مستمرة، وفقا للشروط الملائمة لأغراضه، وصيغه، بناء على الخطة المعدة.
	3) يستخدم أساليب التقويم الرسمي، والاعتيادي؛ لأغراض: تقويم التعلم، التقويم من أجل التعلم، والتقويم بوصفه عملية تعلم.
	4) يعد أو يكيف أدوات تقويم تناسب طبيعة أهداف التعلم، كالحقائب، وتسجيلات الفيديو، وملفات التقويم، ونماذج الملاحظة، ومعارض أعمال الطلاب، ويتحقق من جودتها.
	5) يجيد بناء محكات تقويم، مثل: قواعد التصحيح لأنشطة ومهام تعلم حقيقية تتطلب من الطلاب استخدام مهارات عقلية عليا ومهارات التواصل والتعاون.
	6) يستخدم أدوات تقويم متنوعة لجمع شواهد على تعلم الطلاب، تراعي التنوع في أنواع المعارف والمهارات التي تضمنتها أهداف التعلم.
	7) يطرح أسئلة فاحصة أثناء عمل المجموعات؛ لقياس مدى فهم الطلاب للمفاهيم الرئيسة، ويلاحظ الطلاب في أثناء عملهم في مجموعات أو مستقلين، ويعد نتائج ملاحظاته جزءا من تقويم أدائهم، وقياس مدى تقدمهم.
3، 7: يشرك المعلم الطلاب في عمليات التقويم، وتقويم أدائهم.	1) يشرك طلابه في بناء أهداف التعلم، أو يشرحها لهم، ويشجعهم على تبنيها.
	2) يشرك الطلاب في اشتقاق محكات التقويم، أو يشرحها لهم قبل البدء في أنشطة ومهام التعلم.
	3) يستخدم استراتيجيات مختلفة للتقويم الذاتي للطلاب، مع تعزيز ذلك بأدوات تقويم ذاتي تسهل على الطلبة ممارسة ذلك.
	4) يشجع الطلاب على تطبيق أساليب تقويم الأقران، ويدربهم على

المعيار الفرعي	المؤشرات
	استخدامها والاستفادة من نتائجها.
4، 7: يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم، ويحلل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب، وتوظيفها؛ لتحسين عمليات التعليم والتعلم.	1) يراعي تصحيح أعمال الطلاب بدقة وموضوعية، معتمدا على محكات تقويم واضحة، سبق التحقق من خصائصها. 2) يدون بيانات التقويم بشكل دوري في سجلات تسهل عملية تحليل نتائج الطلاب كيفيا وكميا، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. 3) يستخدم بعض البرامج التقنية؛ لتدوين بيانات الطلاب، وتحليلها واستخلاص المؤشرات والرسوم البيانية عن مستوياتهم التحصيلية. 4) يقدم تغذية راجعة فورية للطلاب، وفقا لنتائج التقويم، تساعدهم على التعرف على نواحي القوة والضعف في أدائهم. 5) يوجه الطلاب للاستفادة من التغذية الراجعة ومتابعة تفعيلها، مع تكييفها؛ ليستفيد منها كل طالب، بما يتلاءم مع قدراته وإمكاناته. 6) يستخدم نتائج التقويم؛ لتوجيه خططه التدريسية، وتطويرها، وتحديد احتياجاته التدريبية، والحكم عبر الزمن على مستوى تطوره المهني.
5، 7: يوثق المعلم نتائج التقويم ويعد تقاريره وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة.	1) يوثق نتائج تقويم الطلاب وفق آلية واضحة، تتيح التحقق من صدق إجراءات التقويم وعدالته. 2) يصمم نماذج متنوعة ترصد باستمرار إنجازات الطلاب، ونتائجهم التراكمية، ومدى التقدم الذي أحرزوه خلال الفصل أو العام الدراسي. 3) يعد تقارير دورية وفصلية عن نتائج الطلاب وفقا لمتطلبات لائحة تقويم الطالب، ويتواصل بها مع الطلاب وأولياء أمورهم. 4) يحتفظ بسجلات صحيحة وموثوق بها ويسهل الوصول إليها، تظهر مراقبتهم لتحصيل الطلاب، وتتضمن استخدام التقنية الرقمية والتقنيات الإلكترونية المساعدة.

ويصف المعيار السابع بمعاييره الفرعية كيفية استخدام المعلم للعديد من طرق التقويم المتوائمة مع المنهج والتدريس، التي تعزز تعلمًا عالي المستوى التعليمي، وتطبيقه لاستراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة؛ لجمع شواهد وأدلة على تحسين الطلاب، وإصدار أحكام منسجمة، ومبنية على معايير، طورت استنادًا إلى غايات المنهج وأهدافه، كما يراقب المعلم مدى تحسن الطلاب باستمرار، ويزودهم بالتغذية الراجعة الفعالة في الوقت المناسب، ويحتفظ بسجلات صحيحة ودقيقة وموثوقة يمكن الوصول إليها بيسر، وكذلك يستخدم نتائج التقويم؛ لمراجعة

برامج التعلم، وتقويم نجاحها، ثم تقويم أدائه، واعتماد ذلك أساسًا لإجراء التعديلات، وتوجيه التخطيط المستقبلي(المركز الوطني للقياس، 2017).

الدراسات السابقة:

دراسة (عبد العال، 2017): هدفت إلى بناء برنامج قائم على دراسة الدرس، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات، لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات، بكلية التربية، وقد تم اختيار طلاب الفرقة الثالثة شعبة الرياضيات، بجامعة عين شمس، لبداية التربية العملية لهذه الفرقة، واتبع هذا البحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وبإجراء تطبيق قبلي/ بعدي لكل من المجموعتين، والمقارنة بين متوسط درجات التطبيقين القَبْلي والبَعْدي، وتم بناء مقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس فاعلية الذات، وضبطهم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على دراسة الدرس في تنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات، لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات.

دراسة (عبيدة، 2017): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي (lesson study)، وتقصي أثره في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، وتنمية الاتجاهات نحو توظيفها في تدريس الرياضيات، لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتكونت العَيِّنة من (33) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، بمحافظة المنوفية، واعتمد على المنهج شبه التجريبي تصميم أحادي (قبلي-بعدي)، حيث تم تعريض المجموعة التجريبية من معلمي الرياضيات لبرنامج قائم على الدرس البحثي، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا، وتضمنت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلمي الرياضيات، ومقياس الاتجاهات نحو توظيف مهارات التدريس الإبداعي، وأتت قيمة بدرجة كبيرة في حساب حجم الأثر، مما يشير إلى الأثر الكبير للبرنامج التدريبي المقترح، القائم على الدرس البحثي، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، وتنمية الاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

دراسة تشو وشو (**Zhou & Xu**,2017): هدفت الدراسة إلى بحث التعلم ووجهات النظر، لدى المعلمين المحتملين لتدريس العلوم، حول أسلوب بحث الدرس في التدريس المصغر، واشتملت عَيِّنة الدراسة على (73) من المعلمين المحتملين للفيزياء والكيمياء، في برامج تعليم معلمي ما قبل الخدمة، في كلية التربية بكندا، واستخدم الباحث المنهج الاستكشافي المسحي التحليلي النوعي، واستخدم الباحث التقارير الانعكاسية، وخطط الدروس، والملاحظات المتعلقة بالأداء الدراسي للمعلمين المحتملين كأدوات دراسة. كما تضمنت أدوات الدراسة أسئلة حول تعلم المعلمين المحتملين من أسلوب بحث الدرس في التدريس المصغر، وتصوراتهم، واهتماماتهم، بأسلوب بحث الدرس في التدريس المصغر، وتوصلت الدراسة إلى أن بحث الدرس في التدريس المصغر يساعد على تنمية الإدراك، والقدرة على تدريس العلوم، بناء على البحث الذي قام به المعلمون المحتملون، كما أنه كون لديهم تصورات إيجابية في تعزيز التعلم المهني، وتعزيز الاهتمامات المتعلقة بتدريس العلوم، من خلال البحث، كما أنه يوفر فرص ممارسة ما تعلمه المعلم، والتعلم من الآخرين، ويساعد على التفكير التعاوني حول التدريس، والتغذية الراجعة المستمرة.

دراسة (عمر، 2018): هدفت تنمية الثقافة البيئية، ومهارات القرن الحادي والعشرين، لدى طلاب كلية التربية، باستخدام برنامج مقترح في التربية البيئية، قائم على استراتيجية دراسة الدرس، وتمثلت مجموعة الدراسة في (14) طالبًا من طلاب بكالوريوس العلوم، المسجلين بمقرر

"تربية ميدانية علوم-2" بكلية التربية، بجامعة الملك خالد، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، تصميم القياس القلبي/ البَعْدي، لمجموعة واحدة، وأعدّ الباحث ثلاث أدوات؛ لقياس الثقافة البيئية، وهي: اختبار المعرفة البيئية، ومقياس الاتجاهات البيئية، كما تم إعداد بطاقة ملاحظة؛ لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، وكشفت نتائج البحث عن وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح في التربية البيئية، والقائم على استراتيجية دراسة الدرس في تنمية الثقافة البيئية، ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية.

دراسة (ابو ثنتين، 2018): استهدفت الدراسة تحليل المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتعرف مدى توفر هذه المعايير في أداء معلم العلوم بمحافظة ضرية، من وجهة نظرهم، وما العلاقة بين الأداء، وبين متغيرات: سنوات الخبرة، والنوع (ذكر/ أنثى)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لوصف وتحليل تلك المعايير، وتكونت عَيِّنة الدراسة الميدانية من (32) معلما، و (14) معلمة، من معلمي العلوم بمحافظة ضرية، وتمثلت أدوات الدراسة في: استبانة تكونت من (89) ممارسة؛ لاستخدامها في جمع البيانات الكمية عن مدى توافر تلك المعايير في أداء معلمي العلوم، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة تحقق الاستبانة ككل (كل المعايير) كانت 61.65%، وهي نسبة متوسطة، كما أن هناك فروقا تعود إلى الخبرة، حيث إن ذوي الخبرة الأقل من (8) سنوات كانت 76%، وهي نسبة جيدة، وذوي الخبرة الأكثر من (8) سنوات كانت 54%، وهي نسبة متوسطة، أيضًا؛ كانت هناك فروقا طفيفة تعود إلى النوع، حيث كانت للإناث 63%، وللذكور 67%.

دراسة (خميس، 2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي، لمعلمي مقرر التربية المهنية، في مرحلة التعليم الأساسي، في ضوء المعايير المهنية الوطنية، في تحسين أدائهم المهني، تكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع معلمي ومعلمات مقرر التربية المهنية في محافظة اللاذقية، والبالغ عددهم (15) معلما ومعلمة، جرى اختيارهم بطريقة قصدية، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2014-2015)، واعتمدت الباحثةُ المنهجَ شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ قامت الباحثة ببناء برنامجٍ تدريبيٍ؛ لتدريب معلمي مقرر التربية المهنية على تدريس أنشطة المادة، في ضوء المعايير المهنية الوطنية، واختبارٍ تحصيليٍ من نوع الاختيار من متعدد، تكوّن في صورته النهائية من (38) فقرة، وبطاقةِ ملاحظة، تضمنت (14) معيارًا رئيسيًا و(82) مؤشرًا، يمكن ملاحظتها في أداء معلمي مقرر التربية المهنية، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تحسين الأداء المهني للمعلمين.

دراسة المومني (**Al-Momani**,2018): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فعالية البرنامج التدريبي لتطوير المعرفة حول المعايير المهنية الوطنية، لدى معلمي التعليم المهني الثانوي في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واشتملت عَيِّنة الدراسة على (67) معلما ومعلمة، في التعليم المهني الثانوي، في مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، منهم: (38) ذكور و (29) إناث، وتم الاعتماد على اختبار المعرفة، أو المعرفة المتراكمة، والذي يتكون من (42) فقرة، موزعة على سبعة مجالات، هي: (فلسفة التعليم، تخطيط الدرس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلاب، النمو الذاتي للمعلم، القيم والأخلاقيات المهنية، والمعرفة الأكاديمية والتكنولوجية)، كأداة للدراسة، وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بمستوى (α = 0.05) بين المتوسط الحسابي التراجعي والتقدمي، لأداء أعضاء الدراسة، في اختبار تحسين المعرفة بمعايير التنمية الوطنية ككل، ولكل مجال، بسبب البرنامج التدريبي المقترح، وهو ما يعني وجود فعالية للبرنامج التدريبي المقترح في تطوير المعرفة حول معايير التطوير المهني الوطني، لدى معلمي التعليم المهني، حيث تراوحت الفعالية بين (متوسط) و(قوي جداً).

دراسة كوندرز وفيرهوف (**Coenders & Verhoef**,2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التنمية المهنية للمعلمين المبتدئين، وذوي الخبرة، من خلال بحث الدرس في المدارس العليا، شمال شرق هولندا، واشتملت عَيِّنة الدراسة على فريقين: يشمل الفريق الأول معلمين مبتدئين، ومعلمين ذوي خبرة (معلم كيمياء مبتدئ، ومعلم كيمياء ذو خبرة، ومشرف، ومعلم معلمي الكيمياء في الجامعة)، ويتضمن الفريق الثاني معلمين متعددي التخصصات (معلم أحياء ذو خبرة، معلم لغة هولندية مبتدئ، ومعلم لغة إسبانية مبتدئ، ومعلم اقتصاد خبرة، ومشرف، ومعلم المعلمين في الجامعة)، حيث قررت المدرسة العليا بشمال شرق هولندا التعاون مع قسم تعليم معلمي العلوم في الجامعة، باستخدام أسلوب بحث الدرس، في برامج التنمية المهنية للمعلمين، في العام الدراسي 2014-2015م، و استخدم الباحث منهج دراسة الحالة النوعي، واستخدم الباحث المقابلات الشخصية، وقام بتحليل الصحف التي تتناول التنمية المهنية للمعلمين باستخدام أسلوب بحث الدرس، وتسجيلات الفيديو التي تم تسجيلها أثناء الشرح داخل الفصل الدراسي، والمناقشات بعد الصفّية مع المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن بحث الدرس يساعد في التنمية المهنية للمعلمين المبتدئين، وذوي الخبرة، ومتعددي التخصصات، من خلال تبادل الخبرات، والأفكار، والمعتقدات، المتعلقة بالعملية التعليمية، كما ساعد بحث الدرس التنمية المهنية للمعلمين، من خلال تعزيز مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية الهادفة، والتركيز على الطلاب، وتعزيز التعاون الصفي بين الطلاب؛ لمناقشة المحتوى الدراسي، ويصبح دور المعلم قائما على ملاحظة مستوى التقدم الدراسي للطلاب، ومساعدتهم في حل المشكلات الدراسية، كما تتضمن التنمية المهنية القائمة على بحث الدرس مرحلتين، وهما: مرحلة تصميم خطة الدرس وإعدادها للاستخدام الصفي، من خلال مواجهة ومناقشة المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة للمناهج التربوية، من منظور تعلم الطلاب. ومرحلة التطبيق الصفي التي يتم فيها تنفيذ الدرس المخطط له، ورصد تقدم الطلاب، ومناقشة النتائج، ومراجعة خطة الدرس.

دراسة حسن ولوكيتاساري وأوتامي وأنيزار (**Hasan, Lukitasari, Utami &Anizar**,2019) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف ومقارنة مهارات التفكير النقدي والإبداعي، والتفكير بإيجابية، لدى الطلاب بالإضافة إلى نشاط الطالب في نماذج الاستقصاء، والنماذج التعاونية، جنبًا إلى جنب، مع ممارسة التعلم المستند على بحث الدرس في بنجكولو بإندونيسيا، واشتملت عَيِّنة الدراسة على (65) طالبا من فصلين دراسيين، تم تطبيق بحث الدرس والتعلم التعاوني عليهما، واستخدم الباحث المنهج الكمي الوصفي، وتم استخدام الاختبار المقالي، وبطاقة ملاحظة، كأدوات للدراسة، ومن نتائج الدراسة: أن التعلم القائم على بحث الدرس أسهم في تحسين مهارات التفكير الناقد والإبداعي، بالإضافة إلى فاعلية الطالب في التعلم التعاوني، وتحسين نشاط الطلاب تدريجيًا مع دورات بحث الدرس، أثناء عمليات التعلم، سواء عن طريق الاستقصاء أو التعلم التعاوني.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس، والهدف العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة، وهي:

1. تضمنت هذه الدراسة ربطا للمشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة، فكلا المتغيرين (بحث الدرس، والمعايير المهنية الوطنية) متغيرات حديثة في الميدان التربوي، كما أنه لا توجد دراسة _حسب علم الباحثة_ استخدمت بحث الدرس؛ للكشف عن فاعلية أداء المعلم، في ضوء المعايير المهنية الوطنية.
2. كما أن هذه الدراسة قد تزود المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، بتغذية راجعة، فيما يخص البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس.
3. جاءت هذه الدراسة لتقديم البرنامج الوزاري (التطوير المهني القائم على المدرسة –بحث الدرس-)، كما أعده المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، والذي يهدف إلى تطوير المعلم مهنيًا بشكل متدرج ومستمر، يبقى معه مدى مسيرته المهنية، وهذا ما تهدف إليه الرؤية السعودية 2030. وجاء من خلالها قياس مستوى أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية الوطنية.
4. أصبح توجه أنظار وزارة التعليم نحو المعايير المهنية الوطنية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقديم جدوى البرنامج التدريبي بحث الدرس على مستوى أداء المعلمين في ضوئها.
5. اشتملت هذه الدراسة على أداتي بطاقة: الملاحظة، والمقابلة؛ لضمان جمع البيانات، وتشخيص الواقع بدقة.

ومما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيرا مما سبقها من دراسات، حيث حاولت أن توظف كثيرًا من الجهود السابقة؛ للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يأتي:

1. استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، الموسوم ب: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس " Lesson Study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية).
2. استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة.
3. وظفت الدراسة الحالية نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة.
4. استفادت الدراسة الحالية في صياغة أدوات الدراسة.
5. استفادت الدراسة الحالية في إثراء الإطار النظري.

6. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كلها في تحديد محاور الإطار النظري، والتعرف على كيفية تفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران، في ضوء المعايير المهنية الوطنية تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس.

2- المتغير التابع: أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

مجتمع الدراسة: يتكون من جميع معلمات العلوم، للمرحلة المتوسطة، والثانوية، في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي: 1439هـ/ 1440هـ، بالمدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة نجران، والبالغ عددهم (268)، بحسب إحصاءات شؤون المعلمات.

عَيِّنة الدراسة:

تكونت عَيِّنة الدراسة من (30) معلمة، من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة، والثانوية، بمدارس مدينة نجران، وتم اختيارهن بطريقة قصدية، للأسباب الآتية:

1. قيام قسم العلوم الطبيعية بالإشراف التربوي بتحديد عَيِّنة مختارة من المدارس؛ لتدريبها على البرنامج التدريبي (بحث الدرس)، حيث يستهدف القسم في كل عام عَيِّنة من المدارس؛ لتدريبها على هذا البرنامج حتى يتم الانتهاء من جميع المدارس. وبناء على ما حدده القسم من مدارس؛ قامت الباحثة باختيار عدة مدارس من تلك العَيِّنة.
2. اختيار قسم العلوم الطبيعية بالإشراف التربوي لمجموعة من المدارس التي ترجح تنفيذها للبرنامج التدريبي (بحث الدرس) بعد عقده لمعلمات العلوم، وعلى هذا الأساس تم اختيار مدارس العَيِّنة.
3. يتم تنفيذ بحث الدرس بعد حضور معلمات العلوم للبرنامج التدريبي المعد له، وذلك بحسب رغبتهن، ومدى استعدادهن ومشاركتهن. وهذا ما ذُكِرَ في أسس بحث الدرس؛ لضمان نجاحه واستمراره، حيث لا يتوقع نجاح فرق بحث الدرس عندما تفرض إجباريًا (الشمري، 2014). وعلى هذا الأساس تم اختيار معلمات العلوم الراغبات بالمشاركة في بحث الدرس.
4. تمت الدراسة على مجموعة معلمات العلوم من عدة مدارس، البالغ عددهن (30) معلمة.

أداتا الدراسة:

أولا: بطاقة الملاحظة:

1- الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة، إلى قياس أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران، في ضوء المعايير المهنية الوطنية في مجال (تعزيز التعلم).

2- تحديد المجال من المعايير المهنية، والمؤشرات، المتضمنة في بطاقة الملاحظة: تم الاطلاع على المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الصادرة من المركز الوطني للقياس (2017)، وبناء عليه؛ تم اختيار المجال الثاني منها؛ لتركيزه على الممارسة التعليمية، وهو: (تعزيز التعلم)، حيث يتناول معيارين، وهما:

- المعيار السادس: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه، ويشتمل بدوره على خمسة معايير فرعية، وثلاثين مؤشرا.
- المعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة، حيث يشتمل هو الآخر على خمسة معايير فرعية، وستة وعشرين مؤشرا.

حيث إن كل مؤشر مصاغٌ في عبارة إجرائية قصيرة تصف مظاهر الأداء، حيث يمكن ملاحظة بعضها، وقياسها في أداء معلمات العلوم أثناء التدريس، لقياس تحققها في أدائهن.

3- التقدير الكمي لأداء المعلمات: تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات؛ حتى يمكن التعرف على مستويات معلمات العلوم في كل معيار من معايير المجال الثاني، من المعايير المهنية. وهذا التقدير قائم على أساس درجة تحقق الأداء للمؤشر، من خلال مقياس رباعي، وهو كالآتي: (عالية – متوسطة– ضعيفة – منعدمة)، بحيث إذا كانت درجة تحقق الأداء للمؤشر عالية فإنها تعطى (ثلاث درجات)، وإذا كانت متوسطة فإنها تعطى (درجتين)، وإذا كانت ضعيفة فإنها تعطى (درجة واحدة)، أما إذا كانت منعدمة فإنها تعطى (صفرا). ويكون دور القائمة بالملاحظة هو وضع علامة (√) أمام المستوى المناسب لأداء المؤشر.

4- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: تم تصميم بطاقة تشمل مؤشرات معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه" ، البالغ عددها (30) مؤشرًا، ومؤشرات معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة"، والبالغ عددها (26) مؤشرًا، بمجموع (56) مؤشرا.

وحتى يتم تحديد أي المؤشرات المناسبة لبطاقة الملاحظة؛ تم استطلاع رأي مجموعة من السادة المحكمين، من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، في تحديدها.

وبناءً على ما تم تحديده من قبل المحكمين؛ وصل عدد المؤشرات التي من خلالها يمكن أن تلاحظ من خلال بطاقة الملاحظة إلى (42) مؤشرًا، حيث اشتمل معيار (تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه) على جميع مؤشرات هذا المعيار، والبالغة (30) مؤشرًا، في حين بلغ عدد مؤشرات معيار (تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة) على (12) مؤشرًا من أصل (26) مؤشرًا.

5- صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة؛ تم استخدام صدق المحكّمين، وذلك باتباع طريقة الصدق الظاهري، ولتحقيق ذلك؛ تم عرض البطاقة كاملة على مجموعة من السادة المحكمين، من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم في الجوانب الآتية: تحديد مناسبة المؤشرات للموضوع، دقة توصيف المؤشرات، التناسب بين المعايير الرئيسية، والفرعية، ملاءمة أسلوب التقدير المتبع الذي أعتمد على المقياس الرباعي للمؤشرات، ومن خلال ما تم تحديده من قبل المحكمين لمؤشرات بطاقة الملاحظة، تم حساب نسب اتفاق المحكمين لبطاقة الملاحظة.

والجدول الآتي (4) يوضح نسب اتفاق المحكّمين على الجوانب السابقة في بطاقة الملاحظة:

جدول (4)

نسب الاتفاق بين المحكّمين على مؤشرات بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم، في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
1	مناسبة البطاقة للغرض الموضوعة له.	100 %
2	دقة توصيف المؤشرات.	71.85%
3	ملاءمة أسلوب التقدير المتبع في البطاقة.	100%
4	التناسب بين المعايير الرئيسية، والمعايير الفرعية المتضمنة فيها.	71.85%
6	متوسط نسب الاتفاق.	**85.92%**

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم تراوحت ما بين (71.85% -100%)، وكان متوسط نسب الاتفاق (85.92%)، وهى نسب اتفاق عالية (فتح الله، 2006)، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم، في ضوء المعايير المهنية الوطنية؛ لقياس ما تهدف إليه. هذا وقد تم تعديل ما أشار إليه المحكّمون، واعتبرت نسبة اتفاق المحكّمين مؤشرًا لصدقها، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

6- ثبات بطاقة الملاحظة:

تم أولًا زيارة ثلاث معلمات من معلمات العلوم خارج عَيِّنة الدراسة؛ للتدريب على استخدام بطاقة الملاحظة. ثم تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظات لحساب ثبات البطاقة. وهو ما يعني قيام أكثر من ملاحِظة بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بينهم، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح.

وقد قامت الباحثة، ومشرفتان من مشرفات العلوم، بملاحظة أداء (6) معلمات من معلمات العلوم، خارج العَيِّنة كعينة استطلاعية، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم حساب معامل الاتفاق بين الملاحِظات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) حسب المعادلة الآتية:

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق +عدد مرات الاختلاف) × 100

جدول (5)

يوضح معامل الاتفاق بين الملاحِظات لكل معلمة على حدة

رقم الملاحظة (المعلمة)	معامل الاتفاق
1	**0.91**
2	**0.94**
3	**0.95**
4	**0.90**
5	**0.96**
6	**0.93**
النسبة العامة للثبات الكلي لبطاقة الملاحظة.	0.93

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظات، تبين ما يأتي:

- أكبر نسبة أتفاق بين الملاحظات كانت (96%).
- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظات كانت (90%).

وقد كان متوسط نسبة اتفاق الملاحظات على بنود بطاقة الملاحظة حوالي (93%)، وهو مؤشر كاف على ثبات بطاقة الملاحظة، وصلاحيتها للاستخدام (فتح الله، 2006).

ثانيًا: بطاقة المقابلة:

1- الهدف من بطاقة المقابلة: تهدف بطاقة المقابلة، إلى قياس أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران، في ضوء المعايير المهنية الوطنية في مجال (تعزيز التعلم).

2- تحديد المجال من المعايير المهنية، والمؤشرات، المتضمنة في بطاقة المقابلة: تم الاطلاع على المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الصادرة من المركز الوطني للقياس (2017)، وبناءً عليه؛ تم اختيار المجال الثاني منها؛ لتركيزه على الممارسة التعليمية، وهو: (تعزيز التعلم)، حيث يتناول معيارين، وهما:

- المعيار السادس: تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه، ويشتمل بدوره على خمسة معايير فرعية، وثلاثين مؤشرا.
- المعيار السابع: تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة، حيث يشتمل هو الآخر على خمسة معايير فرعية، وستة وعشرين مؤشرا.

حيث إن كل مؤشر مصاغٌ في عبارة إجرائية قصيرة تصف مظاهر الأداء، حيث يمكن طرح البعض منها كمقابلة، تكون في صورة أسئلة ومواقف؛ لقياس تحققها في أداء معلمات العلوم، في حال عدم التمكن من ملاحظتها.

3- التقدير الكمي لأداء المعلمات: تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات؛ حتى يمكن التعرف على مستويات معلمات العلوم في كل معيار من معايير المجال الثاني، من المعايير المهنية. وهذا التقدير قائم على أساس درجة تحقق الأداء للمؤشر، من خلال مقياس رباعي، وهو كالآتي: (عالية – متوسطة– ضعيفة – منعدمة)، بحيث إذا كانت درجة تحقق الأداء للمؤشر عالية فإنها تعطى (ثلاث درجات)، وإذا كانت متوسطة فإنها تعطى (درجتين)، وإذا كانت ضعيفة فإنها تعطى (درجة واحدة)، أما إذا كانت منعدمة فإنها تعطى (صفرا). ويكون دور القائمة على تحليل إجابات أسئلة المقابلة هو وضع علامة (√) أمام المستوى المناسب لأداء المؤشر.

4- الصورة الأولية لبطاقة المقابلة: تم تصميم بطاقة تشمل مؤشرات معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه"، البالغ عددها (30) مؤشرًا، ومؤشرات معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة"، والبالغ عددها (26) مؤشرًا، بمجموع (56) مؤشرًا.

وحتى يتم تحديد أي المؤشرات المناسبة لبطاقة المقابلة؛ تم استطلاع رأي مجموعة من السادة المحكمين، من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، في تحديدها.

وبناءً على ما تم تحديده من قبل المحكمين؛ وصل عدد المؤشرات التي لا يمكن ملاحظتها في أداء معلمة العلوم؛ لتكون في بطاقة المقابلة؛ لتصبح مكونه مما تبقى من معيار (تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة)، حيث اشتمل على (14) مؤشرًا.

5- صدق بطاقة المقابلة: للتأكد من صدق بطاقة المقابلة؛ تم استخدام صدق المحكّمين، وذلك باتباع طريقة الصدق الظاهري، ولتحقيق ذلك؛ تم عرض البطاقة كاملة على مجموعة من السادة المحكمين، من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم في الجوانب الآتية: تحديد مناسبة المؤشرات للموضوع، دقة توصيف المؤشرات، التناسب بين المعايير الرئيسية، والفرعية، ملاءمة أسلوب التقدير المتبع الذي أعتمد على المقياس الرباعي للمؤشرات.

6- تصميم بطاقة المقابلة (الأسئلة ومفتاح الإجابة): تم وضع مؤشرات بطاقة المقابلة التي حُددت من قبل المحكمين على هيئة أسئلة، أو مواقف مفتوحة؛ لقياس درجة تحقق المؤشرات لدى معلمات العلوم، كما تم إعداد مفتاح للإجابة على أسئلة بطاقة المقابلة، من خلال الرجوع للكتب والأدبيات والدراسات المتعلقة بالموضوع؛ ليتم مقارنة إجابات معلمات العلوم بمفتاح الإجابة، وتحديد مستوى تحقيقهن لأداء المعايير المهنية الوطنية، من خلال استمارة تحليل بطاقة المقابلة.

7- صدق بطاقة المقابلة: تم التأكد من صدق بطاقة المقابلة ومفتاح إجابتها باستخدام صدق المحكمين، عن طريق الصدق الظاهري، حيث تم عرضها على مجموعة من المختصين في العلوم والمناهج؛ وذلك للحكم على بنود البطاقة، من حيث: مناسبة السؤال ووضوحه، ومناسبة الإجابة على السؤال. وكان متوسط نسب الاتفاق (89.28%)، وهي نسبة اتفاق عالية(فتح الله، 2006)، هذا وقد تم التعديل بخصوص صياغة بعض الأسئلة، كما تم تعديل الإجابات وفقًا لآراء المحكمين، ثم تم القيام بمقابلة ثلاث معلمات من معلمات العلوم

خارج العَيِّنة؛ للتأكد من سلامة صياغة الأسئلة، ومدى فهمهن لها، ثم وضع بطاقة المقابلة وإجابة أسئلتها في صورتها النهائية.

8- محتويات مكونات بطاقة المقابلة في صورتها النهائية: تم وضع الصورة النهائية لبطاقة المقابلة والإجابة على أسئلتها، حيث احتوت على (14) سؤالًا مفتوحًا، مع ترك مكان خال بعد كل سؤال؛ لتدوين إجابة المعلمة من خلاله.

9- ثبات بطاقة المقابلة: ويقصد بالثبات: أن يعطي المقياس نفس النتائج تقريبًا إذا أُعيد تطبيقه على نفس الأشخاص في فترتين مختلفتين، وفي نفس الظروف(فتح الله، 2006)، حيث تم التأكد من ثبات بطاقة المقابلة عن طريق استخدام أسلوب اتفاق المحللات، وقد استعانت الباحثة بمشرفتين للعلوم، حيث قامت كلُ منهن، منفردة، بعملية تحليل مستقلة لإجابة ستة معلمات خارج العَيِّنة (كعينة استطلاعية)، بعد اطلاعهما على ما دونته الباحثة أثناء مقابلة المعلمات، وتسجيل التقدير في السلم الرباعي لبطاقة المقابلة. وتم حساب نسبة اتفاق نتائج التحليل بين المشرفتين والباحثة، باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، كما يوضحها الجدول (5)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (5)

يوضح معامل الاتفاق في نتائج التحليل بين المحللات.

رقم المقابلة (المعلمة)	معامل الاتفاق
1	0.94
2	0.88
3	0.92
4	0.91
5	0.94
6	0.93
النسبة العامة للثبات الكلي لبطاقة المقابلة.	0.92

يتضح من الجدول السابق أن:

- أعلى نسبة اتفاق كانت (94%).
- وأقل نسبة اتفاق كانت (88%).

ومعامل الاتفاق بين الباحثة والمحللتين الأخيرتين كان (92%)، وهي قيمة مرتفعة(فتح الله، 2006)، مما يمكننا من قبول ثبات الأداة، وهو ما يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تجعلها صالحة للتطبيق، ولإعطاء نتائج يمكن الوثوق بها، والاعتماد عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الرئيس: ينص السؤال الرئيس على الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الرئيس الذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم)، من المعايير المهنية الوطنية.

والجدول الآتي (6) يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى الدلالة للتطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم)، من المعايير المهنية الوطنية.

جدول (6)

يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى الدلالة للتطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية.

	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية	القَبْلي	30	86.266	23.208	58.333	19.771	16.160	0.01
	البَعْدي	30	144.600	24.045				

يتضح من الجدول السابق ما يأتي: بلغت قيمة "ت" (16.160)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمجال (تعزيز التعلم)، من المعايير المهنية الوطنية،

وبالرجوع للمتوسطين يتضح أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

نتيجة السؤال الأول: الذي ينصّ على الآتي: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه".

حيث تم استخدام بطاقة ملاحظة لكامل هذا المعيار، وتضمن (5)معايير فرعية متضمنة (30) مؤشرًا، والجدول الآتي (7) يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى

الدلالة للتطبيقين: القَبْلي والبَعْدي للمجموعة التجريبية، في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم" في بطاقة الملاحظة.

جدول (7)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتطبيقين القَبْلي والبَعْدي للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم" في بطاقة الملاحظة.

المعيار	المعايير الفرعية للمعيار السادس	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم	المعيار الفرعي 6-1	القَبْلي	30	6.633	1.938	4.000-	1.838	11.918	0.01
		البَعْدي	30	10.633	2.173				
	المعيار الفرعي 6-2	القَبْلي	30	8.800	3.188	6.383-	3.163	11.832	0.01
		البَعْدي	30	15.633	3.316				
	المعيار الفرعي 6-3	القَبْلي	30	13.066	5.078	9.966-	4.922	10.933	0.01
		البَعْدي	30	23.033	5.499				
	المعيار الفرعي 6-4	القَبْلي	30	8.066	3.609	7.266-	3.331	11.947	0.01
		البَعْدي	30	15.333	3.407				
	المعيار الفرعي 6-5	القَبْلي	30	6.433	3.125	6.700-	2.575	14.251	0.01
		البَعْدي	30	13.133	2.713				
	الدرجة الكلية لمعيار السادس	القَبْلي	30	43.000	16.211	34.76-	14.759	12.902	0.01
		البَعْدي	30	77.766	16.658				

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

بلغت قيمة "ت" في المعايير الفرعية الخمسة المنبثقة من معيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم" والدرجة الكلية له على الترتيب: (11.918)، (11.832)، (10.933)، (11.947)، (14.251)، (12.902)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في المعايير الفرعية الخمسة،

المنبثقة لمعيار "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزهم" والدرجة الكلية له، وبالرجوع للمتوسطين في المعايير الفرعية الخمسة السابقة لهذا المعيار والدرجة الكلية له تبين أن الفروق لصالح التطبيق البَعْدي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن بحث الدرس ساعد عضوات الفريق على الاجتماع بصورة دورية فيما بينهن أسبوعيًا، ومنحهن الوقت الكافي للتأمل والتفكير في مناقشة الموضوع الذي يصعب على الطالبات تعلمه، أو يصعب عليهن تدريسه، وبالتالي يصبحن أمام تحديات للتفكير من زوايا مختلفة تمامًا؛ لإيجاد الحلول لما يواجهن من مشكلات، وبالتالي يقمن بطرح التساؤلات، وإعادة تقييم الممارسات التدريسية الشائعة، في ضوء أفضل المعارف المهنية لديهن، وذلك من خلال التأمل في مهارات التدريس التي لديهن، وآليات التحسين والتطوير، مما يجعلهن يبدعن ويبتكرن طرقا لتوصيل المعلومة للطالبات، والبحث في أساليب بناء معرفتهن، وتنمية مهاراتهن، ووضع خطط جديدة وما يشملها من التحديد الصحيح للأهداف التعليمية، والتحليل الدقيق لجوانب التعلم المطلوب تعليمها، والاختيار الصحيح لطبيعة الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية المصاحبة، وطرق التدريس المناسبة، والاستعانة بمصادر خارجية متنوعة (كوجود خبير أو مستشار خارجي)؛ كل ذلك ساعد بشكل واضح على التخلص من تلك العقبات التي تواجههن عند تدريس مقرراتهن، مما يسهم في إثراء خبراتهن التدريسية، والوصول إلى هذا المستوى من التمكّن.

نتيجة السؤال الثاني: ينصّ السؤال الثاني على الآتي: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس "Lesson Study" على أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، للمجموعة التجريبية، في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة".

حيث تم استخدام بطاقة الملاحظة تتضمن (3) معايير فرعية، متضمنة (12) مؤشرًا، وبطاقة المقابلة للمؤشرات التي لا يمكن قياسها في بطاقة الملاحظة، تتضمن (4) معايير فرعية، متضمنة (14) مؤشرًا، والجدول التالي (8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة" في بطاقة الملاحظة.

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة في بطاقة الملاحظة.

المعيار	المعايير الفرعية للمعيار	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة	المعيار الفرعي 2-7	القبلي	30	7.666	3.345	7.40-	2.931	13.82-	01,0
		البعدي	30	15.06	3.372				
	المعيار الفرعي 3-7	القبلي	30	4.200	2.524	5.633-	2.042	15.10-	01,0
		البعدي	30	9.833	2.627				
	المعيار الفرعي 4-7	القبلي	30	3.466	1.008	1.800-	1.126	8.752-	01,0
		البعدي	30	5.266	1.112				
	الدرجة الكلية للمعيار	القبلي	30	15.333	6.221	14.83-	5.113	15.8-	01,0
		البعدي	30	30.166	6.933				

يتضح من الجدول (8) ما يأتي:-

بلغت قيمة "ت" وفقا لنتائج بطاقة الملاحظة في المعايير الفرعية الثلاثة المنبثقة من المعيار السابع والدرجة الكلية له (-13.004)، (-10,15)، (-752,8)، (8,15) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (01,0)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية" في المعايير الفرعية الثلاثة المنبثقة من معيار "تقويم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة" والدرجة الكلية له وهى(يطبق المعلم التقويم بفاعلية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم، يشرك المعلم الطلاب في عمليات التقويم وتقويم أدائهم، يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم ويحلل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم) وبالرجوع للمتوسطين في المعايير الفرعية الثلاثة المنبثقة من هذا المعيار والدرجة الكلية وفقا لنتائج بطاقة الملاحظة له تبين أن الفروق لصالح القياس البعدي.

والجدول التالي (9) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناء في بطاقة المقابلة.

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في معيار تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة في بطاقة المقابلة .

المعيار	المعايير الفرعية للمعيار	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة.	المعيار الفرعي 1-7	القبلي	30	7.70	1.465	-3.166	2.166	-8.004	0.01
		البعدي	30	10.86	1.696				
	المعيار الفرعي 2-7	القبلي	30	1.766	0.773	1.033-	0.889	6.360-	01,0
		البعدي	30	2.800	0.406				
	المعيار الفرعي 4-7	القبلي	30	7.600	2.110	3.400-	2.190	8.500-	01,0
		البعدي	30	11.00	0.909				
	المعيار الفرعي 5-7	القبلي	30	10.86	1.279	-133,1	1.279	4.85-	01,0
		البعدي	30	12.00	0.000				
	الدرجة الكلية للمعيار	القبلي	30	27.93	3.929	8.73-	4.338	11.02-	01,0
		البعدي	30	36.66	2.122				

يتضح من الجدول (9) ما يأتي:-

بلغت قيمة "ت" وفقًا لنتائج المقابلة في المعايير الفرعية الأربعة المنبثقة من المعيار السابع والدرجة الكلية له (8.004)، (-360,6)، (-500,8)، (85,4)، (02,11) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (01,0)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وفقًا لنتائج المقابلة في المعايير الفرعية الاربعة المنبثقة من المعيار السابع والدرجة الكلية له وهى(يشرح المعلم مفاهيم التقويم وأنواعه وأغراضه المختلفة وأخلاقيات استخدامه، يطبق المعلم التقويم بفاعلية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم، يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم وتحليل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم، يوثق المعلم نتائج التقويم ويعد تقاريره وفقًا للأنظمة التعليمية المتبعة) وبالرجوع للمتوسطين في المعايير الفرعية الأربعة المنبثقة من المعيار السابع والدرجة الكلية له وفقًا لنتائج المقابلة تبين أن الفروق لصالح القياس البعدي.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (بحث الدرس) في أداء معلمات العلوم في منطقة نجران، في الدرجة الكلية للمجال الثاني (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (بحث الدرس) في المتغير التابع (أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران، في ضوء المعايير المهنية الوطنية، في مجالها الثاني (تعزيز التعلم)؛ تم حساب مربع إيتا (η^2) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.02) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (0.06) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.15) فأكثر على تأثير كبير (مراد، 2000، ص246).

جدول(10)

قيمة η^2، ومقدار حجم التأثير في أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران، في ضوء المعايير المهنية الوطنية.

أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية	η^2	مقدار حجم التأثير
المعيار السادس "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه"	0.85	كبير
المعيار السابع "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة".	0.92	كبير
الدرجة الكلية للمجال الثاني (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية.	0.88	كبير

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (η^2) بلغت بالنسبة للمعيار السادس "تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه" (0.85)، وبلغت للمعيار السابع "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة" (0.92)، وبالنسبة للدرجة الكلية للمجال الثاني (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية (0.88)، وتشير هذه القيم إلى أن مقدار حجم التأثير كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس في تنمية أداء معلمات العلوم في منطقة نجران في الدرجة الكلية للمجال الثاني (تعزيز التعلم) من المعايير المهنية الوطنية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن بحث الدرس يعتمد عند تحديد موضوعه على عدة مصادر، منها: نتائج دراسات الوزارة في التقويم، وبيانات إنجازات الطالبات حول المعارف والمهارات التي تشكل تحديا للكثير منهن، وكذلك من خلال نتائج الاختبارات، والدراسات الأكاديمية، والبحوث، التي تكشف عن المفاهيم الخاطئة عند الطالبات في العلوم (الشمري، 2014)، وكذلك نتائج اختبارات TIMSS. وبالتالي؛ تعد نتائج التقويم أحد المصادر المهمة لرجوع فريق بحث الدرس إليه في تحديد الموضوع المراد بحثه، مما يجعل الفريق يولي التقويم أهمية كبرى في التوصل إلى نتائج دقيقة، بالإضافة إلى أن التقويم يصاحب عملية التدريس، ولا ينفصل عنها بأي حال من الأحوال، ويعد من أحد عناصر العملية التعليمية الرئيسية، لذلك؛ عندما يعقد الفريق جلسات للتأمل والتفكير المنظم لتخطيط الدرس، وما يشمله من خطوات يتضمنها تحديد أساليب التقويم المستخدمة أثناء الدرس، وبمساعدة الميسرات أو المستشار الخارجي أو الخبير، كان له أثر جيد في إتقان الفريق لتطبيق التقويم، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة بشكل جيد، كما ساعدت جلسات التأمل الفريق على الاستفادة من نتائج التقويم التي تم التوصل لها.

ترجع الباحثة ارتفاع حجم الأثر للبرنامج التدريبي (بحث الدرس) على أداء معلمات العلوم في المجال الثاني من المعايير المهنية الوطنية إلى الأسباب الآتية:

فاعلية بحث الدرس في تكوين مجتمعات تعلم مهنية من داخل المدرسة يقودها أعضاء الفريق بنفسه، يعملن بروح الفريق الواحد، حيث يشعرن بأن الدرس هو درسهن جميعًا، ويبذلن فيه قصارى جهدهن لاختيار أفضل الطرق الممكنة لتقديمه للطالبات، مما يسمح بتبادل الخبرات بين الأعضاء، وبالتالي قضى الدرس المبحوث على الهيمنة الفردية للمعلمة على الدرس.

تركيز بحث الدرس على ردود أفعال الطالبات، واستجابات المعلمة داخل الصف، وطرق التدريس المستخدمة والمتنوعة، وطريقة تخطيط الدرس، وأساليب التقويم المستخدمة، والعمل على نقدها ومناقشتها؛ لجعلها تناسب الطالبات بشكل أفضل.

كما أن بحث الدرس يشجع المعلمات على التعبير عن آرائهن بحرية، وتقبل الرأي الآخر، واتخاذ عادات عقلية منتجة يحتاجها الفريق ويوثقها في ميثاقه، قبل البدء في مراحل دورة بحث الدرس، حيث بإمكانهن إضافة المعايير المهنية كأحد بنود الميثاق ويبدأن بتدريب أنفسهن على تحقيقها تدريجيًا.

كما تتضمن مراحل دورة بحث الدرس مرحلة المراجعة بعد تنفيذ الدرس والتي يتم بعدها إعادة التدريس، وبهذا يتيح تقديم تغذية راجعة فورية ودعم وتعاون الجميع من أجل إنجاح الدرس، مما يسهم في إثراء خبراتهن التدريسية.

يلعب بحث الدرس دورا حيويًا في تحقيق المعايير المهنية للمعلم، حيث يعمل بحث الدرس على توجيه المعلمات إلى التركيز على أهداف التعلم في بداية الموقف التدريسي، وإدخال التحسينات على الدرس وفقًا لاحتياجات تحقيق هذه الأهداف (من خلال التأمل في الأهداف)، كما أنه يعمل على تعميق فهم المعلمات لطبيعة مادتهن، والتأكد من استيعاب جميع الأفكار التي يتضمنها المحتوى الخاص بالدرس، وتحسين مهارتهن التدريسية (من خلال التأمل في المحتوى)، كما أنه يوفر فرص متنوعة للمعلمات؛ لإتقان تخطيط وتنفيذ الدروس، وإحداث تطوير دائم عليها، وتقديمها بأنسب الطرق للطالبات، والتخطيط الجيد والمسبق للسبورة (من خلال تأمل تعلم الطلاب وإجراءات المعلم).

كما أن القيام بعملية التأمل خلال مراحل دورة بحث الدرس تساعد في عملية التحسين والتطوير، كما تشجع المعلمة على الإبداع والابتكار، وإيجاد طرق لتوصيل المعلومة، والتوصل إلى حلول ممكنة لمواجهة التحديات، واكتشاف اتجاهات جديدة من الأفكار الهادفة.

أتاح بحث الدرس للمعلمات ممارسة المعايير المهنية، حيث تتواصل المعلمة مع طالباتها، وتستخدم الأسئلة لإثارة النقاش، واختيار ما يناسبهن من بين مجموعة واسعة من أساليب واستراتيجيات التعليم؛ لتحسين معرفتهن وفهمهن، وتطوير مهارات التفكير العليا، وممارسة المعلمة لمهارات كيفية تقويم مدى تحسن الطالبات في تحسين تعلمهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. تنظم الجامعات دورات لبحث الدرس أثناء التربية الميدانية، بحيث تشترك فيها المعلمات الطالبات مع المعلمات في المدرسة، وتقوم المشرفة التربوية والمشرفة الميدانية بالجامعة بدور الميسرات والمستشارات الخارجيات.
2. تصميم موقع على الإنترنت، أو إعداد مجلات تنشر بها المعلمات تقارير الدروس المبحوثة؛ لتستفيد زميلاتهن في الميدان من هذا المجهود.
3. استخدام بحث الدرس كمدخل في التنمية المهنية بصورة تشاركية بين المعلمات؛ لأهميته في تنمية أدائهن التدريسي في ضوء المعايير المهنية الوطنية.
4. تضمين بحث الدرس في برامج إعداد المعلمات لما سيحققه من نتائج إيجابية على مستوى أدائهن التدريسي.
5. عقد لقاءات للمعلمات حول المعايير المهنية الوطنية، ونشر ثقافتها، وكيفية تحقيق معاييرها.
6. يمكن وضع مهارات نواتج التعلم كهدف بعيد لبحث الدرس، وهي ما تركز عليه وزارة التعليم حاليا، وتبحث عن حلول لتحسينها، بحيث يتم التركيز عليها بشكل متدرج ومستمر.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء المشاريع البحثية الآتية:

1. أثر استخدام المشرفة الميدانية لبحث الدرس على تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات.
2. أثر تدريس مقرر كامل لبحث الدرس (بجانبيه: العملي والنظري)، لطالبات العلوم بكلية التربية.
3. أثر استخدام بحث الدرس على تنمية التفكير التأملي للمعلمة.
4. أثر استخدام بحث الدرس على مستوى تحصيل الطالبات.
5. أثر تطبيق المعلمات لبحث الدرس على نتائج الطالبات في اختبارات TIMSS.
6. أثر استخدام بحث الدرس مع تخصصات مختلفة، على تنمية بعض المتغيرات التابعة (لم تتناولها الدراسة الحالية).
7. فاعلية بحث الدرس في علاج صعوبات التعلم في مختلف المقررات الدراسية.

المراجع

أبو ثنتين، نواف (2018). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضربة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة. 26(3).

آل الشيخ، خلود (2016). فاعلية استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس لطالبات الأقسام العلمية المعلمات في كلية التربية بجامعة جدة. مجلة التربية العلمية -مصر،(2)19 ،.112 - 85

الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2009). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج. القاهرة: جامعة الدول العربية.

الحازمي، أسامة؛ وخليفة، هشام؛ وصالح، شعيب (2012). تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية،(28)3 ،.220 - 167

حداد، بشير (2004). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. القاهرة : عالم الكتب.

حسيني، صلاح الدين (2008). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام, مستقبل التربية العربية- مصر،(50)14 ، .448-399

خضر، عادل (2012). الوعي بالمعايير المهنية وعلاقته بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة التربية- قطر،(181)41 ،.87-140

خميس، فاطمة الزهراء (2018). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي مقرر التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة اللاذقية الرسمية في ضوء المعايير المهنية الوطنية في تحسين أدائهم المهني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، جامعة القدس المفتوحة، (43)، 45-27.

الدغيم، خالد (2017). مستوى المعرفة التخصصية لمعلمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، (56) ، - 25 49.

الدوسري، هند (8 ديسمبر، 2016). المملكة ما بين 2011,TIMSS و 2015. جريدة الحياة, تم استرداده بتاريخ 6 مارس 2018 من:
http://www.alhayat.com/Opinion/Writers/18958177/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9-%D9%85%D8%A7-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%C2%ABTIMSS%C2%BB-2011-%D9%882015

السالوس، منى (2004). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في مصر- دراسة ميدانية. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، (11)، 119-132

السلامات، محمد؛ والشهري، خالد. (2016). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا. 14(2)، 110-138

سلوم، طاهر؛ والمطلق، فرح؛ ويوسف، آصف (2014، تشرين الأول). إعداد المعلم وفق مدخل المعايير. الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق 14-16 تشرين الأول، الجمهورية العربية السورية, 81.

السيد، يسرى (2007). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

شاهين، محمد (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي بعض المتغيرات. مجلة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، .(2)12

الشحات، أحمد (2012). برنامج تدريبي مقترح باستخدام التدريس التأملي لتنمية بعض الجوانب المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شديفات، صادق؛ ومحاسنة، رندة؛ وسمارة، هتوف (2012). درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا لدى معلمي التربية الاسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الاسلامية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية،(3)24 ،.931 - 907

الشمراني، سعد؛ والحربي، فهد (2017). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 11(2)، 370-389.

الشمري، فواز (2014). أثر برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الشمري، ماشي (2015). التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس(المنحى الياباني). الرياض: مطابع الحميضي.

الصغير، أحمد (2009). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 26، 157- 197.

طالب، عبدالله (2010). تقويم أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، اليمن، 7(1)، 6 - 56.

عبد العال، هبة (2017). برنامج قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 20(10)، 189-156.

عبدالباسط، حسين (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام استراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، (4)12، .254 - 223

عبدالجواد، عبد الرحمن (2008). فعالية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات باستخدام الدرس المبحوث (*Lesson study*) في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية. المؤتمر العلمي العشرون: مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، 2، 590 - 641.

عبيدة، ناصر (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي (Lesson Study) وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر،(4)20 ،.110 - 52

العجاجي، عبد اللطيف (2017). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33(1)، 216-174.

العطروزي، محمد (2001). إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة: مناهج التعليم والثورة التكنولوجية المعاصرة. مصر. جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

علي، محمد (2016). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والإعلان .

العليمات، حمود (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (2)18، .298 - 265

عمر، عاصم (2018) . برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية العلمية، مصر، 21 (7).

عمور، أميمة؛ وقطامي، يوسف (2005). عادات العقل والتفكير: والنظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الغامدي، حامد (2012). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، سعيد (2010). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فتح الله، مندور (2006). التقويم التربوي. (ط2)، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

فقيهي، يحيى (2011). واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء حركة المعايير ومبادئ الجودة الشاملة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. 5(1)، 149-187.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا (2000). تكامل عادات العقل. (ترجمة: حاتم عبد الغني)، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط3)، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، المعتز بالله (2011). تقويم الاداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. مجلة التربية العلمية، مصر،(3) 14 ،.254-213

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (NCEPD) (2017). التطوير المهني القائم على المدرسة (بحث الدرس)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المركز الوطني للقياس (2017). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. الرياض: شركة تطوير.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (2015). مجتمعات التعلم المهنية الإصدار الأول. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية، المملكة العربية السعودية.

المملكة العربية السعودية. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من الرابط: www.vision2030.gov.sa

نوفل، محمد (2009). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم. (52)، 60-62

هلل، شعبان (2013). مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر.

يحيى، صفاء؛ والجمل، علي؛ وعبدالفتاح، هبة الله (2014). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائم على استخدام الدرس البحثي في تنمية الأداء التدريسي لديهم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (60)، 197 - 214.

ثانيا: المراجع العربية المترجمة والأجنبية:

Akiba, M. & Wilkinson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: State and District approaches to lesson study in Florida. *Journal of Teacher Education*, *67*(1) 74-93.

Al-Momani, M. (2018). Effective of training program for the development of knowledge about the national professional standards among the teachers of secondary vocational education in Jordan. *Published by Canadian Center of Science and Education, 11(8),* 110-118.

Bozkurt, E & Yetkin-Özdemir, I. (2018). Middle school mathematics teachers' reflection activities in the context of lesson study. *International Journal of Instruction*, *11*(1), 379-394.

Cerbin, W. & Koop, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *18*(3), 250-257.

Coenders, F. & Verhoef, N. (2018). Lesson study: Professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2018.1430050.

Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating 'lesson study' in teacher preparation. *The Educational Forum, 71*(1), 18.

Cynthia, J. (2017). Standards and professional development. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education, 6*(1), 45-56.

Doig, B & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, *13*(1), 77-93.

Dufour, R. (2004). What is a 'professional learning community'?. *Educational Leadership. 61(*8), 6–11. Retrieved from http://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwizuejd9rvfAhVPOBoKHSKmBRIQFjACegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Flessonstudy.co.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F05%2FImproving-Practice-and-Progression-through-Lesson-Study1.pdf&usg=AOvVaw0CGSkGv-_7iedoRe8xw_16

Gutierez, S. (2015). Teachers' reflective practice in lesson study: A tool for improving instructional practice. *Alberta Journal of Educational Research*, *61(3),* 314-328.

Gutierez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: Insights from elementary

school science teachers. *Professional Development in Education*, *42(5),* 801-817.

Hasan, R., Lukitasari, M., Utami, S., & Anizar, A. (2019). The activeness, critical, and creative thinking skills of students in the lesson study-based inquiry and cooperative learning. *Journal Pendidikan Biology Indonesia*, *5(1*), 77-84.

Kanellopoulou, E. & Darra, M. (2018). The planning of teaching in the context of lesson study: research findings. *International Education Studies, 11(2),* 67.

Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications. Retrieved on January 19, 2019 from*:* *https://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/*

Krystel H. (2017). Building collaborative pedagogy: Lesson study in higher education. *College Quarterly, 20*(1)

Lenski. S., Caskey. M., & Anfara Jr. V. (2009). Using the Lesson Study Approach to Plan for Student Learning. Middle School Journal, 40(3), 50-57.

Mchazlett, D. (2015). *Quality professional development for secondary science teachers. ProQuest LLC* (Phd.D Dissertation, Texas A &M University).

Mee, L. (2013). Establishing learning Communities among science teachers through lesson study. *Journal of Science and Mathematics*, *36(1*), 1-22.

Mon, C., Dali, M & Sam, L. (2016). Implementation of lesson study as an innovative professional development model among Malaysian school teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *13(1),* 83-111.

Mostafa, A. (2007). the impact of school-based professional development -program utilizing the lesson study model on the EFL in service teacher's performance.*,* 5(133), 175-204.

Myers, J. (2012). Lesson study as a means for facilitating preservice teacher reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6(1*).

Provini, C. (2012). Best practices for professional learning community. Education world https://www.educationworld.com/a_admin/best-practices-for-professional-learning-communities.shtml

Santoro, N., &Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44(3),* 208-223.

Stepanek, J, Appel, G, Leong, M, Mangan, M, & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study a practical guide for teachers and facilitators.* Corwin Press.

Stigler, J. & Hiebert, J. (2009). The *teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom* (2nd ed.). New York: Free Press.

Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.

Torrance, D. & Forde, C. (2017). Redefining What it means to be a teacher through professional standards: Implications for continuing teacher education. *European Journal of Teacher Education, 40(1),* 110-126.

Wood, P., & Cajkler, W. (2017). Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education,* DOI: 10.1080/0309877X.2016.1261093.

Yoshida, M. (2008). Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study: Towards improving teachers' mathematical content and pedagogical knowledge. *The Handbook of Mathematics Teacher Education: 2,* 85-106.

Zhou, G., & Xu, J. (2017). Microteaching Lesson Study: An Approach to Prepare Teacher Candidates to Teach Science through Inquiry. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(3).