التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي:

نماذجه ومداخله

Professional Development For Teacher In Higher Education: Models and Prefaces

إعـــــداد

د / عواطف إبراهيم علي الصقري

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم

Blind Reviewed Journal

التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي: نماذجه ومداخله

إعـــــداد

د. عواطف إبراهيم علي الصقري

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم

تاريخ إستلام البحث : ١٢/ ٨ / ٢٠٢١ | تاريخ قبول البحث : ٢٥/ ٩ /٢٠٢١

المستخلص

استهدفت الدراسة التعرف على مراحل ونماذج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي وإلى الافتراضات الفكرية التي تستند عليها وعن مداخله، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاث نماذج للتطوير المهني الأول والذي يقوم على افتراض أن التدريس هو شيء يمكن للفرد اكتسابه بشكل عرضي فردي، وفقاً لخبرته السابقة، أما النموذج الثاني فينظر إلى التدريس باعتبارها مهنة تخصصية في مجال معين تحتاج إلى التدريب، مستند على افتراض أن النهايات محددة وثابتة قبل عملية التنفيذ، وأن الحقيقة تكتشف، أما النموذج الشمولي الثالث فإنه فهو تأملي ناقد، يدفع إلى التفاوض مع الذات ومع الآخرين، وتتجنب الحل الأفضل، مندمج مع السياق الثقافي والاجتماعي، ويستند على افتراض أن المعرفة يتم بناءها وابتكارها، أما مداخل التطوير المهني في التعليم العالي فهي متعددة ومنها الممارسة التأملية، البحث الاجرائي، مجتمعات التعلم .

الكلمات المفتاحية : التطوير المهني، التعليم العالي، عضو هيئة التدريس .

Professional Development For Teacher In Higher Education: Models and Prefaces

ABSTRACT

This study aims to recognize stages and models of the professional development of teacher in high education, the intellectual assumptions which are based on and its approaches. It uses the analytical descriptive approach. It concludes to that there are three models of the first professional development which is built on the hypothesis that individual can acquired teaching in an individual accidental way, according to his previous experience. Regarding the second model, it considers teaching as a specialized profession in a specific domain which needs training, based on the hypothesis that ends are limited and stable before the process of execution and that the truth reveals. The third inclusive model is critical reflective. It prompts to negotiation with self and with others, and avoids the best solution integrated with the cultural and social context. It is based on the hypothesis that knowledge is built and innovated. On the other hand, approaches of the professional development in the high education are several, including reflective practice, operative research and learning communities.

Keywords : Professional development, higher education, faculty.

مقدمة البحث :

مع نهاية القرن العشرين ونتيجة لتعرض العالم في هذا العصر لتحولات كبرى في كافة المستويات الفكرية والمعرفية والاقتصادية، والتقنية، ونتيجة للتفاعل بين هذه المجالات نشأت ثورات معرفية ومجتمعية واقتصادية أثرت على كافة المؤسسات التربوية وقامت حركات فكرية على النقد الفلسفي لكل النظم المعرفية التي ترفض التغير والتنوع بناء على فهم مسبق ونتائج محددة، حيث حاولت أن تزعزع الأسس الفلسفية التربوية التي رسختها الفلسفة الوضعية والمدرسة السلوكية، كما حاولت أن تطرح رؤى جديدة للتربية تقوم على نقد الأسس المعرفية التي ترفض التغير والتنوع والتي قامت عليها العلوم المختلفة.

وظهرت العديد من الاتجاهات التي اهتمت بالمعلم وعلى اعداده، والتي تعددت صور المدرس فيها، لخصها النصار (٢٠٠٨، ١٢٠) في ثلاث مواقف رئيسية تتراوح بين الراديكالية التي يمثلها ليوتار Lyotar والتي ينفي فيها دور المعلم بحيث يرى أن شرط ما بعد الحداثة يعني موت المعلم، وبين الوسطية التي يمثلها رورتي Rorty الذي يرى أن شرط ما بعد الحداثة يضفي أهمية خاصة على دور المعلم والموقف النقدي الذي يمثله هابرماس Habermas والذي يعلي من دور المعلم.

ويرفض أنصار هذا الاتجاه الفكري أن يقوم المدرس على أسس معرفية قائمة على النظر إليه باعتباره خبيراً فنياً يمارس مهنة تخصصية هي مهنة التعليم، وتضاءل دور المدرس كناقل للمعرفة التي أصبحت موضع شك، كما يرفضون بشكل عام فكرة النظم المغلقة عن التعليم باعتباره عملية فنية تستهدف تعديل سلوك الفرد، من خلال الرؤية الضيقة العقلانية الفنية والتي تصور المعرفة على أنها شيء يمكن اكتسابه بطريقة خطية تراكمية، قائمة على مجموعة من الكفايات ونتائج تعلم، ويتم التطوير المهني من خلال برامج تدريبية قصيرة وحاسمة وسريعة متمركزة حول تنفيذ المنهج في ظل عدد من الكفايات، تستند على افتراض عقلاني وسياق معلوم مفاده أن الأساليب التي يمكن بها علاج المشكلات تمتاز بالعمومية حيث يمكن تطبيقها في أي موقف من مواقف التعلم. (باركر، ٢٠٠٧، ٦٤)

كما أنها استندت على افتراض آخر مفاده أن اكتساب المعرفة سيؤدي إلى تغيير سلوكي، فالنظرية التي تفهم فهماً جيداً ستطبق وتتحول إلى ممارسة جيدة، ذلك أن المعلومات التي اكتسبها المتدرب ستشكل حافزاً للتغيير السلوكي، وفي تحسين الأداء، وغالباً ما يعود المدرسين إلى تدريسهم

وهم متحمسون لتطبيق ما تعلموه، ولكنهم غالباً ما يعودون إلى نفس الأنماط التدريسية السابقة. (أوسترمان، وكوتكامب، ٢٠٠٢، ٥٦-٥٧).

وانعكس ذلك على مفهوم التطوير المهني كاتجاه إصلاحي يتناسب مع متغيرات هذا العصر والذي يتم من خلالها تطوير المعارف والمهارات وصقلها وتحديثها وحمايتها باستمرار من خلال عمليات التعلم المعقدة التي تؤدي إلى الابتكار وتحويل المعرفة من معرفة قائمة على تخصص معين، والمستقرة ضمن السياق الأكاديمي (حيث يبني الخبراء المعرفة) إلى معرفة عابرة للتخصصات التي تقع ضمن سياق التطبيق (حيث يبني المدرس المعرفة بنفسه).مما يتطلب اعداداً متميزاً لأعضاء هيئة التدريس وتطويراً لمهاراتهم، بطرق مرنة ومتنوعة وجاذبة وتتناسب مع الاحتياجات المهنية، (لايت، ووكوكس، و كالكنس، ٢٠١٦،ط ط)

ولذا ظهر نموذج للتطوير المهني شمولي مندمج مع الأنشطة المهنية والأكاديمية للوسط الأكاديمي كما أشار إلى ذلك لايت وآخرون (٢٠١٦، ك ك)، ولا تنطلق من معايير حددت مسبقاً، أو من فكرة جديدة من خبير، وإنما بالاعتراف بأن شيئاً ما ليس صحيحاً بشكل دقيق من خلال الممارسة المهنية، من خلال سياق زماني ومكاني متفرد، وباستخدام مداخل متعددة ومتنوعة الممارسة التأملية، والبحث الاجرائي، والكتابة التأملية، المجتمع التعلمي.

الإحساس بالمشكلة:

من خلال خبرة الباحثة التدريسية في التعليم العالي لاحظت أن نموذج التطوير المهني التقليدي الحالي في التعليم العالي، يستند على نموذج يقوم على فلسفة الوضعية العقلانية والذي يستند على مجموعة من الكفايات المحددة مسبقاً، ونواتج تعلم تم تحديدها ويتم تحقيقها من خلال تطبيق برامج تدريبية تحت اشراف إدارة معنية بالتطوير الأكاديمي، تطرح دوراتها بشكل دوري لأعضاء هيئة التدريس، قائمة على فكرة الإصلاح الخارجي ومعتمدة على التلقين وضعف الارتباط بالممارسة، مع ضعف تمكين المدرس، وضعف مراعاة السياق الزماني والمكاني.

وفي برامج التطوير المهني المفروض من الخارج فإن التحسين والتغيير قليلاً ما يؤدي إلى تحسين ملحوظ، أو تغيير في الممارسة المهنية، رغم الجهود المبذولة والبرامج التدريبية كما أن هذا النموذج يمثل عبئاً ضخماً تتحمله الجامعات من حيث الوقت والجهد بدون زيادة تذكر في الموارد

كما أشار إلى ذلك لايت وآخرون (٢٠١٦)، و(Boud, 1999) ، ولا يعتبر الدليل على أن هذا النموذج يؤدي إلى تغيير هام أو طويل الأجل في الممارسة قوياً، وهذا ما أشارت له دراسة يونس (٢٠١٤)، والقباطي (٢٠١٢)، ونصر وعلي (٢٠١٢)، وغريب،(٢٠٠٩).

ومع ظهور اتجاهات فكرية ما بعد حداثية، أعيد النظر في نماذج التطوير المهني السائد في عصر الحداثة وتم تطويره ليتناسب مع تحولات هذا العصر كما أثر ذلك على حركة البحث والدراسات والأبحاث في دراستها للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس حيث حدث تحول من تطوير يعتمد على التدريب إلى استخدام مداخل متنوعة وقائمة على نموذج فكري مختلف ومناقض للمدرسة السلوكية، هذا النموذج شمولي وينظر للحقيقة على أنها متعددة ومفتوحة، والنمو المهني مستمر ويتناسب مع عصر التكنولوجيا والانفتاح المعرفي واقتصاد المعرفة، ويتناسب مع السياق الثقافي والاجتماعي، فمن هذه الدراسات دراسة متولي (٢٠٢٠) حيث هدفت إلى معرفة تأثير مجتمعات الممارسة على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وعلى أبرز التجارب الدولية في هذا المجال، وعرضت الدراسة تحليل مقارن لتطبيقات مجتمعات الممارسة الألكترونية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة بالجامعات المصرية، وتوصلت إلى وضع إجراءات مقترحة لمساعدة عضو هيئة التدريس في تطبيق مجتمعات الممارسة الألكترونية.

واستهدفت دراسة كابهينفر (Kapp-Heifner, 2018) دراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي تجاه استخدام مجتمعات التعلم الافتراضية كعنصر من عناصر تدريبهم التربوي، ومدى تلبية احتياجاتهم من خلال المشاركة في مجتمع التعلم المهني، واستخدم أسلوب البحث النوعي وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ازداد وعيهم وتواصلهم بما يتم في المؤسسة، ومنها رغبتهم في التعلم المستمر والمشاركة مع الأقران.

ودراسة أبو سليم (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه، واتبعت المنهج النوعي وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر للبرنامج التدريبي ساعد في تبني المدرسين لأساليب وأدوات تأملية، كما أوصت بتبني أساليب تنمية الوعي بالممارسة مدخلاً أساسي لتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.

واستكشفت ورقة بود (١٩٩٩) بعض الآثار المترتبة على هذا التحول في التفكير حول التطوير الأكاديمي من عملية تمارس على مستوى الجامعة إلى ممارسة محلية وكعملية تعلم من الأقران في مكان العمل، واقترحت أن يكون فيه تحول في مواقع التطوير الأكاديمي بشكل كامل إلى أن يكون ممارسة مستمرة وموطنة في مواقع التطوير الأكاديمي، موضحاً ذلك من خلال مثالين من بيئة الباحث الخاصة – تدريس مشاريع التطوير والكتابة لمجموعات النشر. وناقشت التحديات الناشئة عن هذا التحول في المنظور.

كما انعكس أيضاً على اعداد المعلم فأصبح قائماً على البحث كما أشارت إلى ذلك عبدالعال (٢٠٢٠) والتي كان موضوعها عن تعليم المعلم القائم على البحث كمدخل لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء التجربة الفنلندية.

ودراسة الزايد (٢٠١٨) والتي تناولت الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية لتعزيز التعلم وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلمات، ودراسة العصيلي(٢٠١٩) حيث هدفت إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ودراسة أبو جبين(٢٠٠٨) عند بحثها في فعالية البحث الاجرائي في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين ، وكذلك دراسة بخاري(٢٠١٩) حيث تناول دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية، وهذه المداخل إنما هي ممارسات تربوية ناتجة عن اتجاهات فكرية مناهضة لحركات فكر عصر الحداثة، مما انعكس على فلسفة التطوير المهني التي أخذت تتغلغل في الأوساط التربوية المختلفة.

ومن مداخل التطوير المهني الشمولي المستدام مجتمعات تعلم المدرسين والتي جاءت من بين الممارسات العشرة عالية التأثير HLPs حددتها رابطة الكليات والجامعات الأمريكية كخبرات أدت إلى ارتفاع في نتائج الطلاب (Kuh, 2008)، كما أن الطلاب الذين شاركوا في برامج التعلم كان لهم علاقات أوثق مع المدرسين والزملاء (Steiner,2016, 5-6)، وأثبتت العديد من الدراسات نجاح مجتمعات تعلم أعضاء هيئة التدريس في التطوير الأكاديمي، حيث أشارت دراسة سيدنزار واتالو، وافارسن (Seyednazari, Atalou & Avarsin ,٨,٢٠١٨) إلى أن هذه المجتمعات أسهمت في تيسير المعرفة وتبادلها، وتشجيع التعلم والابتكار، وتحسين المهارات المهنية والأداء على

المستوى الفردي والتنظيمي والمجتمعي، وإن تطوير المدرس في مجتمعات التعلم هو تطوير حقيقي تكاملي ومستمر يأتي يتم من خلال السياق الثقافي والاجتماعي المهني.

ومن وجهة نظر فكرية فلسفية فإن هذا التحول في نماذج التطوير المهني إنما هو تحول في الافتراضات الفكرية لهذه النماذج، وفي مداخله، وهذا ما أكده النصار (٢٠٠٨، ١١٣) حيث أشار إلى أن العقلانية الفنية هيمنت على المجالات الفكرية والعملية خلال القرن العشرين بشكل واضح وقد أسفرت عن أن النمو المهني للمعلمين عبارة عن عملية تعزيز مستمر ومنظم لهذه الكفيات في شكل برامج للتدريب أثناء الخدمة تتميز بقصر المدة والحسم والسرعة ويمكن أن تنفذ في يوم واحد وتتمركز حول تنفيذ المنهج في ظل شعارات الكفاية الفنية والفعالية التي تميز نظرة العقلانية الفنية إلى العملية التعليمية.

ونتيجة للتحول في التطوير المهني، وعلى الرغم من المستحدثات التربوية التي أثرت على الساحة التربوية، إضافة لقلة أو ندرة الدراسات التي تركز على هذه الزاوية الفكرية في التطوير المهني، جاءت هذه الدراسة للبحث في مراحل نماذج التطوير الشمولي وفي افتراضاته الفكرية، ومراحله ومداخله.

تساؤلات الدراسة: تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالي:

- ما مراحل التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي بشكل عام؟
- ما الافتراضات الفكرية التي يستند عليها نماذج التطوير المهني للهيئة التدريسية في التعلم العالي؟
- ما مداخل التطوير المهني للهيئة التدريسية في التعليم العالي؟

أهدافها:

- التعرف على مراحل التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.
- التوصل إلى الافتراضات الفكرية التي يستند عليها نماذج التطوير المهني للهيئة التدريسية في التعلم العالي.
- الكشف عن مداخل التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

– تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية التطوير المهني في التعليم العالي وما تعرض له من تطورات ناتجة عن تحولات فكرية تربوية تؤطره وترسم معالمه، وتسهم في رسم ملامح تطوير مهني تلائم مع طبيعة هذا العصر والتحولات الفكرية العالمية.

– إثراء المكتبة العربية بتقديم دراسة تتناول النماذج الفكرية للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي، ومراحله، ومداخله بالتحليل والبحث.

– افادة القادة من عمداء الكليات والمسؤولين عن وحدات التطوير الأكاديمي في التعليم العالي بنماذج ومراحل التطوير المهني في التعليم العالي، مما قد يسهم في إعادة التفكير في سياسات التطوير المهني للهيئة التدريسية.

– كما أنها ستسهم في إعادة تأطير التدريس والتعلم في نطاق الأطر المتعددة للبحث والخدمة، فنمو المدرس كأكاديمي متضمن في التدريس الذي يقوم به، استناداً على هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف وصف وتحليل نماذج التطوير المهني في التعليم العالي، ومراحله ومداخلة المتعددة.

مصطلحات الدراسة:

يعرف التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس: على أنه تحسين العملية التعليمية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بصورة أكثر كفاءة (طعيمة، ٢٠٠٤)، كما عَرفت على أنها عملية إبداعية تهدف إلى إحداث تغيير في مكونات النظام التعليمي، والتي تقودها إدارة الجامعة من خلال دوائر وكليات الجامعة المختلفة من أجل الوصول لأعلى درجات التميز في المخرجات التعليمية وبالشكل الذي يلبي حاجات المستفيدين ورغباتهم (مسودي، ٢٠١٨)

وتعرف الدراسة الحالية التطوير المهني اجرائياً بأنه عملية مستمرة من التحسينات في العملية التعليمية من خلال ممارسات تأملية من مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية في التعليم العالي بهدف التنمية الذاتية وتحسين تعليم الطلاب باستمرار، وتعليمهم كيفية التعلم وتأمل المعرفة وتفسيرها ونقدها، من أجل إعادة صياغتها وإعادة صياغة علاقته بالمجتمع وبالآخرين من حوله.

الإطار النظري:

إن ما بعد الحداثة تشكلت كحركة فكرية في رحم الحداثة، ثم ثارت عليها، وتناولت بالنقد أحياناً والرفض أحياناً أخرى الأسس والمرتكزات التي قامت عليها الحداثة محاولة تأسيس معالم مشروع جديد يتفاعل مع عصر جديد مختلف في طبيعته وظروفه وسماته عن عصر الحداثة. (نصار، ٢٠٠٨)

ولا يوجد اتفاق على مفهوم محدد حول مصطلح ما بعد الحداثة وقد يعود ذلك إلى أنه لا يزال موضوعاً لمقاربات أيديولوجية مختلفة فضلاً عن خضوعه لتفسيرات ورؤى متعددة، ومن هنا فإن ما بعد الحداثة من المنظور الفلسفي لا تنتظمها وجهة نظر واحدة، فهناك من أنصار ما بعد الحداثة التقدميون والمحافظون، وهناك أنصار المقاومة، وأنصار رد الفعل، وإذا كان هناك أسماء بعينها ترتبط بحركة ما بعد الحداثة مثل ليوتار، ودريدا، وفوكو وروتى فإن المقاربات النظرية عادة ما تعتبر التفكيكية وما بعد البنيوية وما بعد التحليلية والبرجماتية الجديدة ضمن مدارس ما بعد الحداثة، بل إن المدرسة النقدية التي أخذت موقفاً معادياً لحركة ما بعد الحداثة لم تسلم هي الأخرى من تأثيرها. (أورد في سامي، ٢٠٠٨، ٧٧، نقلاً عن: Beck, 1993أ).

وتستند حركة ما بعد الحداثة على عدد من الأسس التي لا زالت محل نقاش، ومن أهم هذه الأسس رفض النظريات الكبرى، ورفض التعليل الكلي للتاريخ، وإلغاء التعارض بين الذات والموضوع والتمثيل أو التفويض representation واحتفاؤها بالتعدديات والاختلافات العرقية والإثنية والثقافية. (Aronowitz & Giroux, 1997, 60).

وعلى الرغم من تأثير حركة ما بعد الحداثة على الفكر التربوي خلال عقود نهاية القرن العشرين، ونتيجة للنقد الموجه لحركة ما بعد الحداثة في تناقضاتها وعدميتها، وتفكيكيتها، ونسبيتها، اختفى ما بعد حداثي من الكتب الأكاديمية وعناوين المؤتمرات بصورة متسارعة، وبدا الأمر وكأن ما بعد الحداثة لم يظهر على الإطلاق، ومع ذلك فمن الخطأ التظاهر بأن ما يربوا على عشرين عاماً من تأثير هذه الحركة على الفلسفة قد تلاشت أو أن تراث ما بعد الحداثة لم يكن حقيقاً، ولذا ظهر اتجاه فكري يحاول أن يوفق مابين الحداثة وما بعد الحداثي، تيار معتدل إيجابي يتوافق مع العلم الحديث، اتجاه نقدي ما بعد حداثية، يطلق عليه ما بعد–بعد حداثي، مثلتها تطورات النظرية النقدية (فارس، ٢٠١٨، ١٥٨).

وتقوم النظرية النقدية في تطوراتها الأخيرة على يد هابرماس، على مواجهة وهم الموضوعية، وأن الأشياء موجودة هنالك في الواقع باستقلال تام عن الذات، واستندت على تفهم الإنسان والمجتمع الإنساني من جوانب مختلفة وترى فيه أنواع متعددة من الفعل ويتواضع فيها العقل الأداتي– عقل العلوم الطبيعية– وتتزايد فيه أهمية العقل التواصلي عقل العلوم التأويلية التاريخية وأهمية العقل الفلسفي النقدي لارتباطها بتحرر الإنسان من سلطة القهر، وأن الحقيقة لم تعد واحدة تمتاز بالموضوعية وإنما أصبحت تمتاز بالتعددية دون أن تقع بالنسبية المطلقة، وأصبحت النظرية النقدية تشمل الفلسفة ليس كعلم ولا كفلسفة بالمعنى التقليدي وإنما كتفكير نقدي، غاياته الأساسية تحرير الإنسان. (النور، ٢٠٠٥، ١٥١)

وتنظر المدرسة النقدية إلى المعلم باعتباره رموزاً فكرية وليس رمزاً للسلطة، وعليهم أن يربط بين المفاهيم النظرية والتطبيقية والتفكير والممارسة من جانب وبين مشروع سياسي مؤسس على النضال من أجل التحرر الثقافي والعدالة من جانب آخر، وتربط المدرسة النقدية بين السلطة والمعرفة وبالتالي يصبح على المدرسين أن يمكنوا طلابهم من فهم الكيفية التي تتجسد فيها العلاقة بين السلطة والمعرفة، فيما يقرأون من نصوص وأن يستطيعوا قراءة النص وإعادة كتابته أيضاً، وأن يصبحوا هم أيضاً مدرسين وطلاباً مؤلفين لعالمهم باستخدام النقد والاحتمالات ويترتب على ذلك أن تختفي أيضاً سلطة المدرس كمهني يمارس عملاً أمان طلاب صامتين لا صوت لهم، وتبرز صورته كمتدبر له مشروعه الفلسفي وموقفه النقدي (Aronowitz & Giroux, 1997, 103–104).

وفي ضوء النظرية النقدية لدى هابرماس فإن التعليم التدبري يحدث خلال ثلاث مراحل لخصها نصار (٢٠٠٨، ١٢٨– ١٢٩) على النحو التالي:

– **العقلانية الفنية:** وهذا هو المستوى الإمبريقي التحليلي، وينصب التدبر فيه على تطبيق المعرفة لتحقيق أهداف مرغوبة، وتكون مهمة عضو هيئة التدريس هي التطبيق الفعال للمعرفة، وهنا يكون التدبر شبيهاً إن لم يكن مطابقاً لأنماط التفكير البراجماتية التقليدية.

– **الفعل التطبيقي:** على المستوى الظاهراتي، فإن التدبر يركز على فهم التفاعل بين الأفراد، وهنا يصبح عضو هيئة التدريس مهتماً بتوضيح المواقف المسبقة الكامنة وراء الأهداف التربوية المتنافسة وكذلك بتقديم النتائج التربوية التي أسفرت عن الفعل التعليمي.

– **التدبر النقدي:** وهذا على المستوى النقدي النظري، حيث يوظف التدبر نظرية من نظريات التحرر، فعضو هيئة التدريس يستدمج المعايير الخلقية والمعنوية في الخطاب التربوي والجدل الدائر حول الفعل، كما تدبر الافتراضات التي تحكم أو تشكل الممارسة داخل القاعة الدراسية والمؤسسة التربوية ككل.

وستستند الدراسة الحالية في فلسفتها للتطوير المهني في التعليم العالي على منظور المدرسة النقدية باعتبارها الصورة التي تراها الدراسة الحالية ملائمة لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي في عصر ما بعد– بعد الحداثة، أو ما يطلق عليه البعض ما بعد الحداثة الإيجابية.

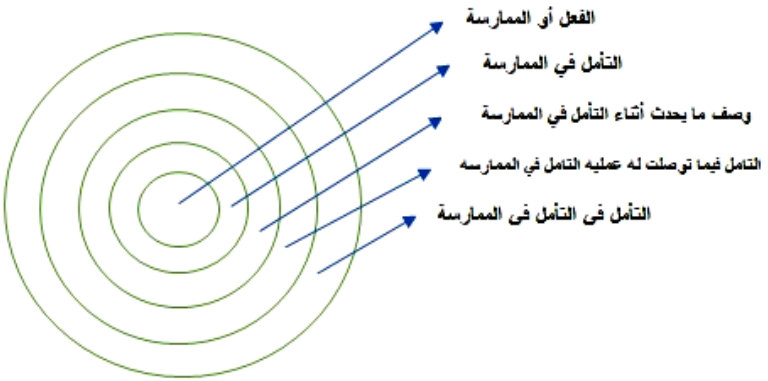
كما أنها تستند على نظرية الممارسة التأملية لشون Schon حيث يرجع له الفضل في دراسة التأمل من منظور نقدي وإلى ظهور مفهوم الممارسة التأملية Reflective Practice والتعليم التأمل Reflective Teaching كعناصر مكونة لبرامج إعداد المعلم.

وقد ورد مفهوم التأمل لدى جود ديوي عندما دعا المعلم إلى ضرورة مراجعة ممارساته، وإلى التأمل في أبسط الممارسات المهنية، والابتعاد عن النمط الجمعي، فالمعلم غير المتأمل هو الذي يقبل الممارسات اليومية دون نقد أو تأمل، ويتطلب التأمل دمجاً بين العقل Reason والعاطفة Emotion، ويحلل شون (schon, 1983) أفكار ديوي حو ل الممارسة الواعية المتأملة **بالنظر لها من زاويتين:**

الأولى: أن التأمل يأتي قبل أو بعد انتهاء الفعل Reflection on action، قبل الفعل بأن يضع المعلم تصور أو سيناريو كامل تفصيلي للموقف التدريسي، ومكوناته فيخطط له ولطوارئه المتوقعة، أما بعد الفعل فيفكر في الفجوة التي وقعت بين التخطيط والواقع، ويضع بدائل الحل لممارسة قادمة شبيهه.

الثاني: تأمل في أثناء تنفيذ الفعل Reflection in action أو ما يسمى بالتأمل التكويني، أو التفاعلي وذلك بتفكير المعلم في فعله وهو يفعله، مما يدفعه إلى استدعاء خبراته السابقة، وخاصة خبراته التأملية فيما قبل وما بعده، ليبني بها حلولاً لمشكلاته الطارئة في ممارسته، فيعدل ممارسته وتفاعله مع ممارسته وصولاً لخبرة جديدة، يستدعيها لاحقاً في مشكلة طارئة لممارسة قادمة.

ويقدم شون مستويات التأمل ويطلق عليها هرم التأمل Hierarchy of reflection يبدأ من الرقم ١ والذي يمثل قاعدة التأمل وينطلق إلى الرقم ٥ وذلك على النحو التالي:



شكل (٢) هرم التأمل

وبناءً على ذلك لا ينبغي الاقتصار على عمليات التأمل قبل وأثناء وبعد الانتهاء من الفعل أو الممارسة وينبغي إجراء عمليات، أو مراحل لعمليات أعمق من الممارسة التأملية ينتهي بالتأمل في نتائج التأمل ذاته وطرحه للتأمل من جديد بمعنى أن تكون عملية التأمل عملية مستمرة لتحسين الممارسة.(schon, 1983)

وأثرت النظريتين على التطوير المهني للمعلم وأعضاء هيئة تدريس حيث حدث تحول من الأساليب القائمة على التدريب وورش العمل والمعرفة مفروضة من الخارج، إلى المعرفة التي تظهر من السياق الاجتماعي وإلى التركيز على ماذا يتعلم الطلاب، وكيف يتعلم الطلاب ومنها تتحدد أساليب التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ولنجاح ذلك لابد من وجود تفاعل اجتماعي ونقاش في مجموعات متعددة الأحجام، والسياق ذو المعنى مهم للتنمية المهنية، وينبغي تطوير وعي

المدرسين بعملياتهم العقلية، ويحتاج الأعضاء إلى معلومات سابقة كافية وفهم كاف ليتمكنوا من الأشياء الجديدة.

وسيتم الاستعانة بهاتين النظريتين، لفهم الكيفية التي يتم بها النمو المهني من هذا المنظور، والذي قد يحدث عندما يتعلم المدرسين في مناطق نموهم المهني، وذلك بناء على إعادة بناء فهمهم للتدريس والتعلم، وتحسين ممارساتهم أو تغييرها من خلال الممارسة التأملية، والحصول على التوجيه والدعم، اعتماداً على مجموعة من المصادر التي يمكن أن توفرها مداخل التطوير المهني، مثل مجتمعات التعلم، والممارسة التأملية والبحث الاجرائي، ومن خلال ملاحظة أداء بعضهم بعضاً والاستماع لتجاربهم والتخطيط المشترك.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما نماذج التطوير المهني للهيئة التدريسية في التعليم العالي؟

استناداً على تحليل عدد من الدراسات التربوية ذات الصلة، فيمكن استخلاص مراحل التطوير المهني مر بثلاث مراحل:

النموذج الأول: والذي كان سائداً في أواخر الستينات وبداية السبعيان من القرن العشرين حيث يشير إلى نموذج شمولي بعدي يقع بشكل رئيسي داخل المدرس كفرد، ويؤكد بشكل أساسي على أن المدرس الصالح يولد ولا يصنع، وهذا النموذج ارتبط بالنظم النخبوية لمشاركة الطلاب والذي قد يكون لازال سائداً في أجزاء كبيرة من التعليم العالي، يقوم افتراضه الأساسي على أساس أن التدريس هو شيء يكتسبه الفرد ويلتقطه بشكل عرضي وبشكل فردي، فهو لا تأملي بالمعنى الواسع، حيث يترك المدرس لوسائله الخاصة ويعتمد على الخبرات الماضية من تعرضه للتدريس، وللمحاولة والخطأ، ومساعدة الزملاء المتعاطفين معه عند توافرهم (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ي ي)

النموذج الثاني: حيث اتسع بشكل أكبر أو أقل متلازماً مع تنامي أعداد الطلاب منذ سبعينات القرن العشرين فصاعداً ويمكن تسميته بنموذج المهارات الشمولي، والذي نما في عصر الحداثة ومع ظهور الفلسفة الوضعية، وما ترتب على ذلك من ظهور نظريات سلوكية ومع ظهور الاتجاه الذي يدعو إلى اعتبار التدريس مهنة تخصصية تحتاج إلى الإعداد التخصصي في مجال معين من خلال التعليم النظامي أو التدريب ، ومع تراكم نتائج البحث العلمي التربوي ظهر اتجاه يرى ضرورة

النظر إلى التدريس باعتباره علماً، وعلى هذا الأساسين: المهنية والعلمية قامت برامج إعداد المعلم في القرن العشرين، وقيام هذه البرامج على المهارات الأدائية الفعالة وعلى الكفايات التدريسية (نصار، ٢٠٠٨، ١٠٧-١٠٨)

وأصبح النمو المهني المعزز باستمرار والمنظم للكفايات في شكل برامج للتدريب أثناء الخدمة، يتميز بقصر المدة والحسم والسرعة ويمكن أن تنفذ في يوم واحد وتتمركز في تنفيذ المنهج، وتستند الدورات القصيرة والسريعة هذه على افتراض عقلاني فني مفاده أن الأساليب التي يمكن بها علاج مشكلات التدريس تتسم بالعمومية حيث يمكن تطبيقها في أي موقف من مواقف التعليم والتعلم، وتصلح لأي مدرس وفي أي تخصص. (نصار، ٢٠٠٨، ١١٣؛ باركر، ٢٠٠٧، ٦٤)

وفي هذا النموذج ينصب الاهتمام بنقل واستيعاب وحفظ وتذكر المعرفة من خلال التركيز على أنشطة التلقي، والتركيز على المهارات وتقوم الوحدة المسؤولة عن التطوير المهني بحصر احتياجات المدرسين التدريبية من خلال تنظيم هرمي سلطوي ينطلق من رؤية قائمة على كون المعرفة ثابتة، وفي معظم أجزائها يمكن تحديدها مسبقاً أي نظام مغلق الطرف.

ويشبه هذه النموذج نموذج المصنع والذي يهدف إلى تحديد الطريقة الأفضل وتدريب العاملين عليها، ثم توفير الاشراف والتفقد اللازمين للتأكد من اتباع العاملين للأساليب المحددة سلفاً، وعليه يمكن لمجموعة صغيرة أن تفكر للمؤسسة كلها، والقرارات تنساب رأسية من أعلى الهرم إلى أدناه ومن ثم توجه القرارات للهيئة التدريسية والذين ينظر لهم على أنهم مثل عمال المصنع تابعين منفذين لقرارات الرؤساء. (دوفور وإيكر، ٢٠٠٨، ٢٠).

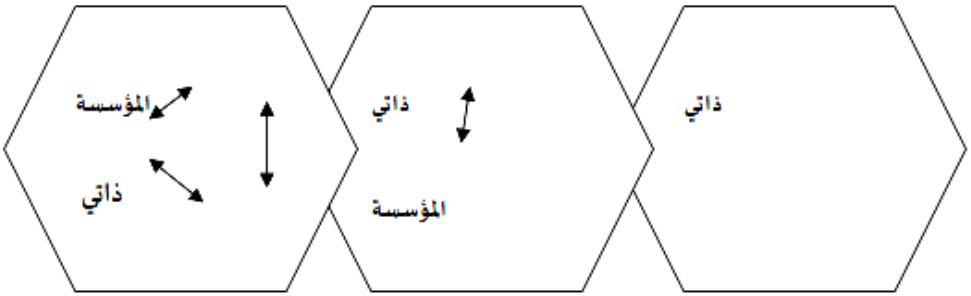
فغالباً ما يعود المدرسون وهم متحمسون بخصوص إمكانية الوصول إلى قاعاتهم الدراسية، ورغم نية التغيير إلا أنهم يتراجعون إلى نفس الأنماط، والوضع الراهن يظل كما هو ولا تحقق البرامج النتائج المرجوة، وتصنف هذه العوامل على أنها عوائق تحد من تفعيل الأثر التدريبي في العملية التربوية، بينما الواقع أنه نتيجة لقلة ارتباط المحتوى التدريبي بالسياق الثقافي والاجتماعي وبطبيعة المقررات الدراسية والتي تختلف من تخصص لآخر، فتتكون فجوة بين المحتوى التدريبي والواقع التدريسي، مما يقلل من أثر التدريب على تطوير تعلم الطلاب، إضافة إلى أن المحتوى التدريبي قد

يكون بعيد عن احتياج المدرس الفعلي، ولم يراعي التفاوت في مستويات الأداء التدريسي وخبرة المدرسين (غبور، ٢٠١٠)

ويلاحظ أن هذا النموذج يناسب عصر الحداثة والتي تسيدتها الفلسفة الوضعية التي اتسمت بسمات الموضوعية والعقلانية الفنية، والتنوير، والتقدم، والتركيز على الأساليب والطرائق التي تؤدي إلى الكفاية والمهارة، مستخدمة حالات التفكير الخطي والقياس، وأنه على الظواهر الاجتماعية أن تتبنى في مقدماتها ومنطلقاتها وأساليبها صياغات العلوم الطبيعية ومناهجها التجريبية والاستقرائية، وتجاهل ما لا يخضع للتحليل والقياس من مركبات تلك الظواهر، وتبني التعميمات العلمية التي تحكم علاقة السبب والنتيجة بين تلك الظواهر، فينظر للمدرس على أنه وسيط بين الوسائل والغايات وأن إعداده وتدريبه إنما يتجسد في إكسابه مجموعة من المهارات والكفايات والمبادئ والتزامه بمعاييرها (باركر، ٢٠٠٧، ٦٤)

النموذج الثالث: بدأ هذا النموذج كتطوير حديث نسبياً، ولا يستند على يقين راسخ وهذا الشك يعتمد على التجربة الإنسانية والتاريخ المحلي، والذي يدفع إلى التفاوض مع الذات ومع الآخرين بشكل أفضل ومع المفاهيم ومع البيئة ومع الآخرين، ويؤدي هذا الاتصال المبني على الحوار إلى رؤية اجتماعية مختلفة، يمكن تطبيقها في التدريس، وتعترف هذه الرؤية بحقوق الآخرين وتتجنب الحل الأفضل، أو الحقيقة الواحدة، وتقبل هذه النظرة الغموض الذي يكتنف التعقيد Complexity أو التركيب، وتقبل أيضاً وجهات النظر المتعددة، وهذا التكامل هو عملية حية فهو تفاوضي وليس محدد مسبقاً، ويتم ابتكاره وليس اكتشافه، ويتجاوز هذا النموذج ذات الممارس والمؤسسة، نحو اعتناق قضايا أوسع يثيرها المجتمع، فالمكانة المهنية تستمد من القيمة التي يرتبها المجتمع للتعليم العالي، ودمج المعرفة المتخصصة والاعتماد على القدرات عالية الرتبة بشكل ناقد من أجل اكتساب وتطبيق والتأمل والتوسع في تلك المعرفة، وهو نموذج شمولي تأملي، إذ أنه ليس منفصلاً عن الأنشطة المهنية والأكاديمية الأساسية للوسط الأكاديمي، لكنه مندمج فيه. ويتطلب ذلك نموذجاً من الممارسة، لا يراعي فقط الأحداث والمواقف التي تنشأ في الممارسة، ولكن السياق الاجتماعي المتغير لتلك الممارسة، مقابل نموذج الكفاية المتقنة من قبل والتي تطبق آلياً على الأحداث كما في

النموذج الثاني. (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ل ل) ويصف الشكل الآتي تطورات نموذج تطوير التدريس والتعلم في التعليم العالي وفقاً لما أوضحه لايت (Light ٢٠٠٠,).



شكل ٢: نماذج شمولية للتطوير المهني

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على ما الافتراضات التي يستند عليها نماذج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعلم العالي؟

استندت نماذج التطوير المهني على عدد من الافتراضات، حيث استند النموذج الثاني، على افتراض أن النهايات محددة وثابتة قبل عملية التنفيذ، ويمكن قياس الفعالية عن طريق عدد هذه النهايات التي تحققت والوقت الذي لزم لتحقيقها، ويشدد هذا النموذج المغلق على أهمية تحديد أهداف معينة قبل البدء، وفي مثل هذا النموذج تحدد الغايات قبل العمليات، والتي تنحصر في تنفيذ وتقويم الغايات المحددة سلفاً، فلا يوجد تفاعل بين النظرية والحقيقة، وبين الخيال والممارسة، لأن ما يعد صحيحاً أو حقيقاً يتم اكتشافه وليس إيجاده أو ابتكاره. (دول، ٢٠١٦، ٦١، ٧٥)

وأصبح على النظام التعليمي الجديد إعداد القوى العاملة، والخبراء والمدربون تدريباً نظامياً هم هنا الأساتذة والقادة، وانتقلت العملية التعليمية إلى التركيز على المهارات بدلاً من المحتوى وصار من المتعين التعبير عن نتائج التعلم في صورة مهام محددة تحديداً دقيقاً في صورة يمكن قياسها كمياً، وهنا تتجلى صورة المعلم في عصر الحداثة كناقل لمحتوى التعلم، والذي يحتاج إلى مجموعة

من الكفايات أو المهارات العملية التي تحقق النتائج، فهو يحتاج إلى مهارات الاتصال، حيث إنه من المتوقع أن يعرض الدرس أمام طلبته، كما أنه يحتاج إلى إدارة الصف.

والافتراض الأساسي لهذا النموذج هو أن تطوير التدريس عملية تراكمية تبنى على تراكم وتكاثر الأداء ومهارات الاتصال والكفايات والخبرات، ويقدم هذه المهارات النوعية المدربون والمستشارون الذين في الغالب ليس لديهم خبرات رسمية في التخصص الذي يعمل فيه المدرس أو حتى في مجال التدريس في التعليم العالي، وتقديم التدريب بشكل عام يقع ضمن الخدمات المساندة لدى المؤسسات ومنفصلاً عن أنشطتها الأكاديمية الأساسية. كما أن التطوير المهني اقتصر على تنفيذ دورة تدريبية قصيرة سريعة مستندة على افتراض عقلي مفاده أن الأساليب التي يمكن بها علاج مشكلات التدريس تمتاز بالعمومية حيث يمكن تطبيقها على جميع المواقف التدريسية. (باركر، ٢٠٠٧، ٦٤؛ لايت وآخرون، ٢٠١٦، ك ك)

وفي محاولة من النموذج الثاني لتجاوز تعقيدات وأخطاء النموذج الأول- والذي يقوم على افتراضه الأساسي أن التدريس يكتسبه الفرد ويلتقطه بشكل عرضي فردي، فهو لا تأملي بالمعنى الواسع، حيث يترك المدرس لوسائله الخاصة ويعتمد على الخبرات الماضية من تعرضه للتدريس وللمحاولة والخطأ ومساعدة الملاء المتعاطفين معه عند توافرهم وانجذابه الفطري للتدريس. (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ي ي)، فقد اقتصر استجابته العامة على المداخل التي تركز على المهارات التي يوصي بها تحديداً النموذج الشمولي الثاني، وقد استدعى ذلك مداخل لتطوير خبرات التعليم والتعلم، من خلال فرض إطار اختزالي لتبسيطها ويتضمن سياق معلوم ذو صفات مفهومة بوضوح، والنتيجة هي مدخل يعين مخرجات وكفايات من الخبرات المتناقضة بشكل متزايد، ويؤسس لمعايير سلوكية لها، ويشدد على الالتزام بتلك المعايير بغض النظر عن السياق المهني، أو التخصصي أو المؤسسي (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ك ك).

ويستند النموذج الشمولي على افتراض أن التغيير يبدأ من الاعتراف بأن شيئاً ليس صحيحاً، بشكل دقيق في الممارسة المهنية، وليس بتعلم فكرة جديدة من خبير، ومن خلال الانتباه الشديد للممارسة الفردية، وليس من معايير قياسية، مستقلة من الخارج (أوسترمان وآخرون، ٢٠٠٢، ٥٧)

فالقوة المحركة للتغيير ليست في سلامة أو فائدة الفكرة، بالنسبة لمصدر خارجي، ولكن في الرغبة في العمل في مناخ مهني، استدعى الوعي بأن السلوك الحالي لا يحقق الهدف تماماً.

ويصف هذا النموذج قدرة الممارس على استخدام المعرفة المهنية أثناء الممارسة بحيث يستنبط ويختار الاستجابات الملائمة على المواقف والأحداث غير المتوقعة والمعقدة، ومن خلال التشديد على مفهوم التأمل أثناء العمل، ويشمل هذا النموذج المهنية في العمل والتي تشمل فهم السياق المهني والأكاديمي الأوسع، ويجب على المهنيين إيجاد لغة من التفاهم والحوار المنفتح والناقد لإتاحة حلول للمشكلات والتي يمكن استنباطها وتطبيقها وتقييمها والتفاوض بشأنها وتعدلها، أو تنحيتها جانباً في دورة مستمرة من التفكير الناقد، وتطوير هذه اللغة لتكون منفتحة ومرنة بشكل ملائم لتتوائم مع الظروف الشخصية المتنوعة لتطور وتوسع المنهاج الذي ينزاح بشكل متسارع عبر سلسلة من الفروع المعرفية (ومساراتها التخصصية والتخصصية المشتركة)، (لايت وآخرون، ٢٠١٦، م م)

ومن افتراضات هذا النموذج أن المعرفة لها طبيعة اجتماعية في العمل الأكاديمي، فتزداد الحساسية للسياق المجتمعي للتعلم، فالمعرفة يتم التوصل لها واستنتاجها، من خلال العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال المحادثة والحوار والعلاقات بين المتعلمين والعالم الخارجي، من خلال أنشطة ذات مغزى والتجريب والمغامرة فالمعرفة ليست كلياً محددة مسبقاً ولكن يتم بناؤها، وتوليدها لتكون محورية في التطوير المهني ومن هنا تزداد مساحة الاهتمام بالفروق واحترام التنوع واختلاف وجهات النظر. (النبوي، ٢٠٠٨).

والتطوير المهني ينشأ من مواقع مختلفة داخل المنظمة فتطوير أسس العمل كافتراض يستند له هذا النموذج يتم في مكان العمل، ورؤية التطوير المهني تركز على محورية التعلم في مكان العمل، والذي قد يكون القسم أو الكلية التي تشكل غالباً السياق في معظم العمل الأكاديمي (Boud, 1999) حيث تبدأ عملية التعلم بفحص الممارسة ويصبح التعليم الرسمي مختبراً لتطوير الممارسة المحسنة، وينتج التعلم من الأقران الزملاء، ما يبني نظرة جماعية للعمل الأكاديمي، وبدأ هذا الاتجاه في الانتشار مع تحول الاهتمام والتركيز على المعلم، إلى المتعلم، ومع ظهور العديد من النظريات

التي عززت هذا الاتجاه مثل نظرية تعلم الكبار، ونظرية التعلم التحويلي، والبنائية الاجتماعية، والتعلم الاجتماعي، وبدا هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الثمانينات.

والمعرفة في هذا النموذج هي معرفة شخصية تنطوي على صعاب ومعرفة كعملية، ويفترض منظور المعرفة الشخصية أن كون الشيء جدير بالاهتمام، لا يمكن الحكم عليه بعيداً عن علاقته بمن يعرف، وتعتبر المعرفة مفيدة طالماً، أنها تمكن الأشخاص من أن يجعلوا التجربة ذات معنى، إنها تكتسب من الداخل. (Berlack & Berlack, 1981, 145)؛ أوسترمان وآخرون، ٢٠٠٢، ٦١)

السؤال الثالث: ما مداخل التطوير المهني في التعليم العالي؟

يمكن اجمال أهم مداخل التطوير المهني الشمولي الحديث في التعليم العالي على النحو التالي:

للتطوير المهني الشمولي الحديث العديد من المداخل التي تتناسب مع افتراضاته الفكرية، وستركز الدراسة الحالية على أهم هذه المداخل وهي على النحو التالي:

الممارسة التأملية:

إن الممارسة التأملية طريقة لمباركة زواج النظرية والممارسة ومدخل غير تقليدي يمكن أن يسهم اسهاماً قوياً في التطوير المهني في التعليم العالي، والتي تتطلب مدخل فنية ومفاهيمي جديدة للتعليم والتدريس (Schoen, 1987, 171 ؛ النبوي، ٢٠٠٨، ٣٠١-٣٠٢؛ أبو سليم، ٢٠١٦، ٣٠٠)

وتخضع الممارسة لعملية دائرية من الافتراضات والبحث، والتفكير، والاختبار والتقويم، على نحو يؤدي إلى التعديل، ومن ثم إلى مزيد من البحث، ويتضمن التعليم التأملي الرغبة في الاستغراق في عملية تقويم ونمو مستمر ويتضمن أيضاً المرونة والتحليل الدقيق والوعي الاجتماعي وهذا يتعارض مع الفعل الروتيني الذي اعتاد المدرس على القيام به (باركر، ٢٠٠٧، ٩٣)

وتمنح الخبرة الممارسة التأملية القدرة على العمل، فتأملنا لأمر ما يعني خبرتنا بكل العناصر المكونة له، ولا معنى للتعلم بدون خبرة فيه، والغرض من الخبرة هنا هو بنائها وليس اكتشافها، من خلال تحويلها، إلى خبرة أكثر ثراءً وعمقاً.

وفي هذه المرحلة يبني الفرد مفاهيم السلوك من ملاحظته خبراته المباشرة، وكذلك من ملاحظة خبرات الآخرين ونتائجها، وقد لا يصل المرء إلى تطوير أفضل الحلول من خلال التعلم من نتائج العمل، لأن الحلول المحتملة تختلف في درجة كفايتها، فقد يصل المدرس إلى حل يفي بالغرض،

ويستمر في استخدامه على الرغم من وجود حل أفضل منه، وبالتالي تعمل النتائج التي تفي بالغرض كحواجز تحد من بناء خبرة ثرية وقوية. (الزايد، ٢٠١٨، ٣٤)

إن الخبرات الأساسية التي يمارسها الفرد ليست مستقلة بذاتها، وليست خبرات خارجية جاهزة يقوم المدرس باكتشافها، بل في تحويل الخبرات المكتسبة والتي تمثل أساساً للخبرات الثانوية التأملية ذات التنظيم الذاتي، فكل حدث مكتمل هو بداية جديدة ومنصة انطلاق لغايات أو رغبات مفتوحة، ومن خلال هذا المجتمع يتم تحليل الخبرات المكتسبة وتحويلها بشكل مفتوح وصريح، وليست بيئة تنافسية يتم فيها مقارنة المصيب من المخطئ، وإنما هي بيئة يكتشف فيها الأفكار، وتناقش بغرض الكشف عنها، وأن تكون جزء من عملية توليد ممارسات تدريسية إبداعية، من خلال التعاون الجماعي العام بأسلوب نقدي نشط لكنه ودي بنفس الوقت.

وهي عملية تحررية من حيث اهتمامها بتحسين الممارسة بدلاً من جمع المعلومات كما أنه يدعم العقلانية والاستقلالية ويشجع على التعلم في بيئة تسودها العدالة وقيم الحرية، فمن خلال التأمل فيما انجزناه من كتابة ورقة، أو خوض تجربة تدريسية بمثابة فرصة لمستوى جديد من التحليل الداخلي وهي بمثابة أداة لتحقيق تحولات نوعية في عملية تطوير مستمر لانهائي.

ويمكن أن يكون التأمل عملاً فردياً إلا أنه يمكن تدعيمه بالحوار والاتصالات مع الآخرين وليكون عملاً جماعياً، ويمكن توسيعه بحيث لا يقتصر على ما يحدث داخل القاعة الدراسية ليشمل السياقات Contexts التي يحدث فيها التدريس والتعلم، أي مجتمع الجامعة بشكل عام، (النبوي، ٢٠٠٨، ٨٥)

ولا يحدث التعلم والفهم من خلال النقل، بل من خلال البناء الذي يكون من خلال الحوار مع الآخرين، والتأمل في خبرتنا وممارساتنا، وبما قيل ومن خلال قنوات للتفاوض بيننا وبين الآخرين وفي هذه النوع من التطوير يتحول اتجاه التطوير المهني من الأعلى إلى الأسفل، ومن الوعظة إلى الحوارية، إلى محادثة مفتوحة كعملية مستمرة، بحيث يكون التحدث مع زملاء المهنة حول العملية التعليمية هو مصدر الارشاد، ومن خلال السياق الاجتماعي والثقافي.

ويمكن من خلال تنظيم منهج لتشجيع مثل هذا التأمل عن طريق تقديمها بطريقة دورية بعيداً عن الطريقة الخطية، بحيث يعود المدرس إلى خبرته التدريسية السابقة بطريقة أكثر عمقاً وتفكيراً، ويكون منهج التطوير أكثر إثارة وجاذبية وهو يشق طريقة بطريقة لولبية نحو معرفة متسعة ومستمرة ومن خلال أنظمة مفتوحة، بحيث يكون انتاج المعرفة وتوليدها عن طريق هذه الأنشطة التأملية المستمرة.

بحوث الفعل: (البحوث الإجرائية):

هو شكل من أشكال الاستقصاء التأملي الذاتي، الذي يقوم به المشاركون في المواقف الاجتماعية، من أجل تحسين ممارساتهم، (Kemmis, Carr, 1988,)، تمثل بحوث الفعل تأملاً نسقياً حول الممارسة التي تنظم وتحتفي بتفرد المواقف التي نقوم ببحثها، وكذلك المواقف التي لا تخضع لتطبيقات النظريات والأساليب المستمدة من العلوم القائمة على أسس العقلانية الفنية (Schone, 1983).

ويستدعي المدرسين خبراتهم الغنية الخاصة بالتعلم إلى موقف التعلم والتدريس، من خلال دراستهم وأبحاثهم الأكاديمية، ويمكن أن يحضروا لمواجهتهم مع الطلاب تجربة مشتركة، من المتعة أو المعاناة في التعلم (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ٤٤٠)

إن الاتجاه نحو فهم التدريس وتحسين تعلم الطلاب كعملية بحث، تمكن الأكاديمي من أن يصبح مستحوذاً بشكل ناقد في الممارسة من خلال البحث العملي، وهي تهدف إلى التحقق المهني من خلال تحويل الممارسة الأكاديمية كفعل اعتيادي أو عرفي ضمن الممارسة الأكاديمية، الملتزمة والناقدة والواعية (Zuber-Skerrit, 1992)

ويمكن اعتبار الممارسة التأملية والبحث الاجرائي وجهان لعملة واحدة هي حل المشكلات وأولى الناس بحل المشكلات هم أصحابها مما يتطلب مهارات معرفية وبحثية لإجراء مثل هذه البحوث (النبوي، ٢٠٠٨، ٢٩٠؛ هيندريكس، ٢٠١٤، ٣٧)، ولا يمكن فهم البحث الاجرائي بدون ممارسة تأملية، والبحث الاجرائي هو الإطار الذي يرسم الخطة للممارسة التأملية التي يسير عليها المدرس-الباحث.

ويستهدف البحث الاجرائي إحداث تحول في التعليم، وذلك لأنه يجريه الممارس من رحم الواقع حيث يجريه المدرس الذي يتأمل ويمارس في السياق الذي يطبق فيه البحث، ودافعه هو تحسين عملية التعلم، ومما يميز بحوث الفعل هو اهتمامها أساساً بتطوير الممارسة والعمل، بدلاً من الإضافة للمعرفة. (باكر، ٢٠٠٧، ١٠٧)

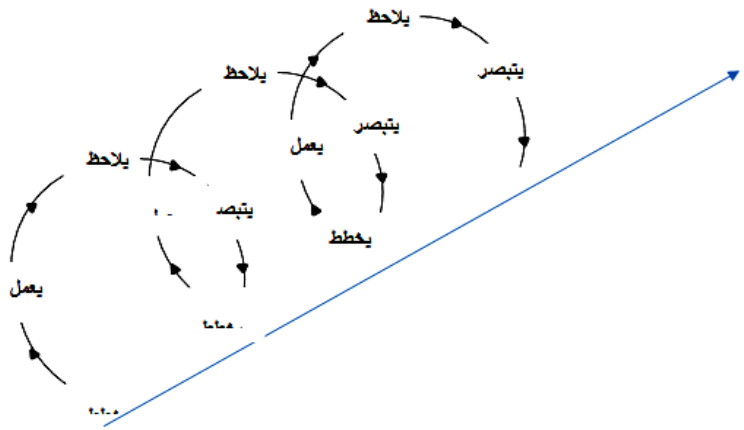
ومن هنا فإن هذا النوع من البحوث يعتبر وسيلة يصبح بها التعليم التأملي تعليماً ناقداً، ويشدد زوبر سكيريت (Zuber–Skerrit, 1992) على قوة البحث الإجرائي في تشجيع الاتجاه النقدي الذي نرغب بتعزيزه لدى طلبتنا، وكذلك في أنفسنا– شخصياً وكقدوات للطلاب، فهو يؤسس لتكامل النظرية التربوية مع البحث الشخصي في التدريس، ويقدم أساساً بحثياً صلباً ننطلق منه للفهم والمساهمة فيما يتعلق بالمساءلة الأكاديمية تجاه المجتمع، ومنح العاملين الأكاديميين رأياً مجذراً من الناحية المهنية فيما يتعلق بالسياسات الأكاديمية والقرارات الخاصة بالمناهج المستقبلية، كما أنه يساعد في استدامة القدرة على المساهمة في تطوير المهنية في التعليم.

ويصف أوسترمان وكوتكامب (٢٠٠٢) وكار وكيمس (Carr & Kemmis, 1983) ثلاثة أنواع من البحث الاجرائي، ففي النوع الأول وهو البحث الإجرائي الفني، فالباحث يسهل العملية ويؤسس ويحكم على معايير تحسين فعالية الممارسة التربوية، أما النوع الثاني فهو البحث الإجرائي العملي، والذي يهدف إلى تحسين فعالية الممارسة ولكنه يشجع الممارس على الانخراط أكثر وبشكل تأملي ذاتي في عملية البحث لتطوير فهمهم العملي ونموهم المهني، أما النوع الثالث فهو البحث الإجرائي التحرري والذي يشجع على المشاركة الكاملة للمارس كباحث في الاستكشاف النقدي لفعالية الممارسة وفهمهما العملي.

إن البحث الإجرائي بهذا الشكل الأكثر شمولاً، يتميز بالإجراء الاستراتيجي في تصميمه، ومنهجيته، وتجسده، فهو ينطلق بكل وعي وقصد لتحسين وتعزيز وتجسيد الممارسة من خلال الإجراءات التي تسترشد بالأبحاث والنظرية بدون أن تتقيد بها، إنه مرن ومنفتح للتغيير الذي يستلزمه التجربة والظروف، وهو يخضع للأحكام العملية والنقدية للممارس، ويصف كيميس وماك تاغارت ونيكسون (Kemmis, McTaggart & Nixon, 1988) تنفيذ هذا الإجراء الاستراتيجي كدورة مستمرة من **أربع فترات:**

الأولى: خطة عمل لتحسين ما يحدث قبل. **ثانياً:** إجراء لتنفيذ الخطة. **ثالثاً:** ملاحظة تأثيرات الإجراء في السياق الذي يحدث فيه، **رابعاً:** التأمل حول تلك التأثيرات كأساس لمزيد من التخطيط، والإجراء اللاحق وما إلى ذلك من خلال تعاقب الدورات.

وإن تنفيذ البحث الاجرائي يتم تقديمه غالباً في شكل حلزوني يتألف من تكرارات متعددة لهذا الدور، يصفه الشكل التالي



شكل ٣: دورات البحث الاجرائي لتحسين الممارسة (Zuber-Skerrit ,1992, 17)

ويمكن استخدام هذا المدخل ضمن برنامج رسمي تدريبي أو غير رسمي، وتشمل فئات البرنامج: مؤسسية: حيث يقدم كبرنامج تقدمه المؤسسة، تخصصية: وذلك على هيئة برنامج تقدمه جمعيات متخصصة، أقران: وهنا البرنامج يتم تأسيسه ضمن المعالم المرجعية parameters المتفق عليها مع الأقران، وأخيراً يكون فردي: ويبنى البرنامج في هذه الحالة بشكل فردي.

وإن الممارسة التدريسية لا توجد في فراغ وإنما مستقرة في الممارسة، وهنا برامج ومشروعات التطوير لا تركز على مساعدة الممارسين في تجميع البراهين على الكفايات والمهارات النوعية في الفراغ، إنها تهدف إلى مساعدتهم في تحديد وفحص الخبرة والمهارات بشكل نقدي وتطويرها في

ممارسات ذات صلة متضمنة في التخصص، والقسم والمؤسسة الخاصة بهم, (لايت وآخرون، ٢٠١٦، ٤٥٠)

مجتمعات التعلم المهنية:

وهو نوع من مجتمعات الممارسة تطوعي أو رسمي ومنظم ويمتد على مدار العام، ومتعدد التخصصات، ويتضمن بناء المجتمع وتطوير التدريس العلمي، ويشير كوكس ومكدونالد (Cox & McDonald ,2017, 50) إلى أن هناك نوعان من مجتمعات تعلم أعضاء هيئة التدريس: نوع مستندة على المجموعة: وهي مخصصة لنوع من الأكاديميين في نفس فئة التطوير الوظيفي لها نفس الاهتمامات، على سبيل المثال المدرسين في بداية مسيرتها المهنية، ومجموعة وأخرى لمن هم في منتصف مسيرتها وثالثة لهيئة التدريس المتقدمين، ويمكن أن يخصص مجتمع لرؤساء الأقسام، وللعمداء، وطلاب الدراسات العليا الذين يستعدون ليكونوا أعضاء هيئة تدريس، بحيث يقوموا بتشكيل مناهجهم لتشمل مجموعة متنوعة من مواضيع التدريس والتعلم التي تهمهم. ونوع مستند على الموضوع، وهذا النوع يضمن منهجه موضوع معين يتناول التدريس في الحرم الجامعي أو التعليم أو التحدي، أو الفرصة المؤسسية.

وتستهدف مجتمعات تعلم أعضاء هيئة التدريس اجراء تحسينات مستمرة وشاملة لكافة جوانب التعلم (الطالب، المدرس، المنهج)، من خلال السياق الثقافي والاجتماعي وصولاً إلى انتاج المعرفة ونشرها.

ويشير كوكس ورتشلن (, ٣٠٢٠٠٦) إلى أن الأهداف العامة لبرنامج مجتمع تعلم أعضاء هيئة التدريس في معظم الجامعات هي بناء مجتمع من خلال التدريس والتعلم شامل لكافة جوانب التعلم (الطالب، والمدرس)، وزيادة اهتمام أعضاء هيئة التدريس في تدريس وتعلم طلاب الجامعة، ودمج طرق تمكن التنوع في التدريس، وتغذية ثقافة التدريس وتطبيقاتها، ودمج طرق تمكن التنوع من تعزيز التدريس والتعلم، وتنمية التعاون والتفاعل بين المدرسين عبر سائر التخصصات، وتطوير عملية تقويم التدريس والتعلم بما يؤدي إلى تحسين مستمر وصاعد من خلال السياق الثقافي والاجتماعي وصولاً إلى انتاج المعرفة ونشرها.

وأصبحت مجتمعات التعلم الاحترافية الافتراضية (PLC) Professional Learning Communities، طريقة مبتكرة لتلبية احتياجات التطوير المهني لهيئة التدريس في بيئة التعلم عبر

الانترنت، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة بيدفورد وروسو(Bedford & Rossow , 2017,1) ومن أنسب أنشطة التطوير المهني المناسبة لمشاركة المعارف والممارسات بين المدرسين، ويتأكد ذلك في ظل ظروف جائحة كورونا الحالبة.

وتختلف الممارسات التي تمارس بين المدرسين في مجتمعات تعلم أعضاء هيئة التدريس حيث يتأملون في ممارساتهم ويتحاورون ويقومون بحل مشكلات التدريس والتعلم من خلال البحث الاجرائي، والاستقصاء الجماعي، ومما يسهم في نجاح مجتمعات التعلم واستمراراها في التحسين المستمر هو نجاحها في تكوين المجتمع المتآزر ومن أهم الخصائص التي تميزها وتجعل منها جماعة حية احتوائها على تنوع الأفراد والمعلومات، وحدود قابلة للنفاذ، أي منفتحة على غيرها من البيئات والجماعات، إضافة إلى المرونة والنظام والاحترام، ومن أهم ما يميز هذه الجماعة وجود إحساس عميق بالثقة والتعاون، مما يؤدي إلى تشكيل رؤية تنظيمية متماسكة إضافة إلى الانفتاح على التجديد والابتكارية والشعور الحب والعطاء، والشفافية الكاملة والجماعة ليست مجرد جماعة حية ولكنها جماعة متعلمة (النبوي، ٢٠٠٨) .

ملخص نتائج الدراسة ومقترحاتها وتوصياتها:

استناداً على نتائج الدراسة النظرية والتحليلية للدراسات المعنية بالتطوير المهني ونماذجه وتطوراته وافتراضاته فيمكن التوصل إلى ما يلي:

أن هناك ثلاث نماذج للتطوير المهني الأول حيث يستند هذا النموذج على أن المدرس يولد ولا يصنع، ويقوم على افتراض أن التدريس هو شيء يمكن للفرد اكتسابه بشكل عرضي فردي، وفقاً لخبرته السابقة وللمحاولة والخطأ، أما النموذج الثاني فينظر إلى التدريس باعتبارها مهنة تخصصية في مجال معين تحتاج إلى التدريب، مستند على افتراض أن النهايات محددة وثابتة قبل عملية التنفيذ، وأن الحقيقة تكتشف، أما النموذج الشمولي الثالث فإنه لا يستند على يقين راسخ، فهو تأملي ناقد، يدفع إلى التفاوض مع الذات ومع الآخرين، وتتجنب الحل الأفضل، مندمج مع السياق الثقافي والاجتماعي، ويستند على افتراض أن المعرفة يتم بناءها وابتكارها، والنظام مفتوح الطرفين والتحسين مستمر، أما مداخل التطوير المهني في التعليم العالي فهي متعددة ومنها الممارسة التأملية، البحث الاجرائي، مجتمعات التعلم.

وتوصي الدراسة بالتالي:

– على مطوري أعضاء هيئة التدريس في وحدة التطوير الجامعي وفي الأقسام الأكاديمية والعمادات المساندة التفكير في طرق مبتكرة وخلاقة لدعم أعضاء هيئة التدريس.

–إعادة النظر في التطوير المهني في الجامعات في ضوء فلسفة تربوية تتناسب مع متغيرات العصر والتحولات الفكرية التي أثرت على الممارسات التربوية وعلى حركة البحث العلمي.

–أن تستند أنظمة التطوير المهني وسياساتها في الجامعات العربية على متخصصين تربويين وخبراء عالميين في مجال التطوير المهني، وأن تواكب أحدث الابتكارات التعليمية وتحفيز التغيرات اللازمة لنقل المدرس في التعليم العالي إلى نماذج تربوية جديدة تتناسب مع التحولات الفكرية العالمية.

– توطين التطوير المهني في الأقسام الأكاديمية، وفي الكليات، وأن تتولى إدارة التطوير الأكاديمي، مسؤولية المتابعة والاشراف وتأمين الاحتياجات المادية والتأكد من سير التطوير المهني وأن مسؤولية التدريب النابع من السياق والموقف التدريسي وتوطين التدريب في الكليات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على الممارسات التدريسية التي تتناسب مع التطوير المهني الحديث.

– أن تعقد الجامعة برامج شراكات مع جامعات عالمية لها تجارب نجاحه ومتماشية مع أحدث الاتجاهات التربوية والفكرية في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس.

– اقتراح اجراء دراسة عن: دراسة تقويمية لواقع التطوير المهني في التعليم العالي دراسة نوعية في ضوء نموذج التطوير الشمولي الحديث.

المراجع العربية:

- أبو جبين، عطا محمد إسماعيل. (٢٠٠٨). دور البحث الاجرائي في تنمية مهارات التدريس. مجلة التطوير التربوي، ٦(٤٠)، ٣٦ – ٣٨.
- أبو سليم، إيمان. (٢٠١٦). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٢)، ٣٠٠– ٣٢١.
- أوسترمان، ك، كوتكامب. (٢٠٠٢). الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها، ترجمة: منير الحوراني العين. دار الكتاب الجامعي.
- باركر، ستورات. (٢٠٠٧). التربية في عالم ما بعد الحداثة. ترجمة سامي نصار، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- بخاري، خلود إسحق إبراهيم. (٢٠١٧). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، عدد خاص، ٣٩ – ٦٣.
- الزايد، زينب عبد الله. (٢٠١٨). الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية لتعزيز التعلم وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
- طعيمه، رشدي، والبندري، محمد (٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي: القاهرة.
- العصيلي، ليلى إبراهيم. (٢٠١٩). دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
- غبور، أمانى السيد (أبريل، ٢٠١٠). دراسة تقويمية لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. في المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس الدولي الثاني "الاتجاهات الحديثة في تطوير الاداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" جامعة المنصورة، (١).
- غريب، زينب عبد الرزاق .(٢٠٠٩). أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس من وجهة نظرهم. مجلة القراءة والمعرفة، اين رقم المجلد؟ (٩٥)، ١٣٤–١٦٨.

- فارس، سيد، محمد علي. (٢٠١٨). ما بعد- بعد الحداثة: الطريق إلى الحداثة السائلة والخفيفة: منظور انثربولوجي. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٦(٤)، ١٥٧- ٢١٥.
- القباطي، عبد الله عبده. (٢٠١٢). تقويم أثر التدريب التربوي في النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر المتدربين، مجلة كليات التربية، ١٢، ١١ – ٤٥.
- كوكس، ملتون؛ رتشلن، لاوري (٢٠٠٦). إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- لايت، ق؛ كوكس، ر؛ كالكينس، س. (٢٠١٦). التعلم والتعليم في التعليم العالي المهني التأملي، ترجمة عبد الله أحمد عبد الرحمن، الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر.
- مسودي, بشائر ابراهيم. (٢٠١٨). دور الثقافة التنظيمية في التطوير الأكاديمي دراسة على الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل: الضفة الغربية.
- النبوي، محمد أمين. (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس، القاهرة، الدار المصرية.
- نصار، سامي محمد. (٢٠٠٨م). قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة. القاهرة، الدار اللبنانية.
- نصر، محمد يوسف مرسي، وعلي، محمد مسلم حسن. (٢٠١٢). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٢٥)، ١٧٩-٢٢١.
- النور، هشام عمر. (٢٠٠٥). نظرية هابرماس النقدية: الفلسفة باعتبارها تفكيراً نقدياً. في فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- هيندريكس، تشير. (٢٠١٤). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي منحى ممارسة تأملية، ترجمة مدراس الظهران، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- يونس، مجدي محمد. (٢٠١٤). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ٢٠١- ٢٤٣.

المراجع الأجنبية:

- Aronowitz, S, Giroux, H. (1997). Postmodern Education: Politics, Culture, & Social Criticism. University of Minnesota Press Minnerapolis: London.
- Bedford, L. A., & Rossow, K. A. (2017). Facilitating professional learning communities among higher education faculty: The walden junto model. Online Journal of Distance Learning Administration, 20(2), pp1-10.
- Berlack A, & Berlack, B. (1981). Dilemmas of schooling. new York: Methuen.
- Beck, C. (1993). Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education. In A. Thompson (Ed.),Philosopyh of education 1993, pp (1-13)
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. International Journal for Academic Development, 4(1),3
- Car, W. Kemmis, S (1994). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Reserarch. Deakin University .
- Cox, M. D., & McDonald, J. (2017). Faculty learning communities and communities of practice dreamers, schemers, and seamers. In Communities of practice (47-72). Springer, Singapore
- James, R. (2000). Quality Assurance and the Growing Puzzle of Managing Organisational Knowledge in Universities. Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education, 12(3), pp41-59.
- Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Association of American Colleges and Universities, 14(3), pp 28-29.

- Light ,Greg (2000). Lifelong Learning: Challenging Learning and Teaching in Higher Education, in A. Hodgson (ed). Politics and the Future of Lifelong Learning. London: Kogan Pag.
- Phillps, D.C. (2000). Constructivim in Education: opinona and second opinons on controversial issues, Chicago, University of Chicago.
- Schon, D, A. (1986). Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Schon, D, A.(1983). The Reflective Practitioner how professionals Think in Action, New York: Basic Books.
- Seyednazari, N., Avarsin, S. M., & Atalou, J. Y. H. (2018). Developing communities of practice model to enhance knowledge and improve learning among faculty members (Case study: Tabriz University of Medical Sciences). Research and Development in Medical Education, 7(2), 82.
- Steiner, H. H. (2016). Learning Communities Faculty Scholars: An Online, Targeted Faculty Development Course to Promote Scholarly Teaching. Learning Communities: Research & Practice, 4(1), 7.
- Taylor, E. (2008). Transformative Learning Theory. In Sharan Merriam (Ed.), Third Update on Adult Learning Theory (5-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zuber- Skerritt, O. (1992). Proffssional Development In Higher Education, A Theoretical Framework for Action Research. London: Kogan Page.
- Kapp-Heifner, K. E. (2018). Professional Learning Communities: Perceptions of Online Faculty (Doctoral dissertation, Grand Canyon University)
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer Science & Business Media .