دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
جامعة قطر QATAR UNIVERSITY

OPEN ACCESS

# التعلّم المهني للمعلمين في سلطنة عمان: نموذج القياس وواقع الممارسة

خالصة بنت سالم الحارثية[1]
khalsa-alharthy@moe.om

ياسر فتحي الهنداوي المهدي[2]
yfathy@squ.edu.om

راشد بن سليمان الفهدي[3]
rsh77@squ.edu.om

وحيد شاه بور حسن حماد[4]
whammad@squ.edu.om

## ملخص

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى مطابقة نموذج قياسٍ رباعي الأبعاد للتعلم المِهْني للمعلمين لبيانات الواقع الميداني في سلطنة عمان، ومن ثَم تعرُّف أنشطة التعلم المهني الأكثر ممارسة من المعلمين في سلطنة عمان، وتحديد مدى تباين تقديرات المعلّمين لدرجة ممارستهم لأنشطة التعلم المهني باختلاف الجنس وسنوات الخبرة. وقد اعتمدت الدراسة منحى البحث الكمي؛ إذ جُمعت البياناتِ من (315) معلمًا ومعلمة من محافظة مسقط، وذلك باستخدام مقياس التعلم المهني للمعلمين، المكون من أربعة أبعاد، هي: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة. وقد كشفت النتائج عن مطابقة جيدة لنموذج قياس التعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عمان مع تعديلات طفيفة، كما أظهرت النتائج أن بُعد «التجريب» كان أكثرَ أنشطة التعلم المهني ممارسةً لدى المعلمين، يليه «التأمل» فـ«التعاون»، وأخيرًا «استقصاء المعرفة» من مصادرها الإنسانية والمادية. علاوة على ذلك، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في ممارسة أبعاد التعلم المهني بين المعلمين الذكور والإناث، باستثناء بُعد «التجريب» الذي ظهر فيه اختلاف في الممارسات بين الجنسين؛ لصالح الإناث. أما سنوات خبرة المعلمين فلم يكن لها تأثير في درجة ممارستهم لأبعاد التعلم المهني، وأخيرًا خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها اقتراح تبني النظام التعليمي بسلطنة عمان برامجَ واضحةً ومنظمةً لتعزيز ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين في المدارس ومتابعتها، والتوصية بإيجاد رابطة أو نقابة مهنية للمعلمين للمساهمة في مزيد من تمهين مهنة المعلم في سلطنة عمان، ورفع مستوى تعلمهم المهني.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المهني، المعلمون، سلطنة عمان، التحليل العاملي التوكيدي

لاقتباس: الحارثية، خالصة والمهدي، ياسر والفهدي، راشد وحماد، وحيد. «التعلّم المهني للمعلمين في سلطنة عمان: نموذج القياس وواقع الممارسة»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 18، 2021

* يتقدم الباحثون بالشكر إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار بسلطنة عمان؛ لتمويلها هذه الدراسة ضمن المشروع البحثي برقم: RC/ RG-EDU /DEFA/ 19 /01

1. رئيس قسم تنمية العلاقة مع المجتمع، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
2. أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
3. أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
4. أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

https://doi.org/10.29117/jes.2021.0060

© 2021، الحارثية والمهدي والفهدي وحماد، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

# Teachers' Professional Learning in the Sultanate of Oman: The Measurement Model and the Reality of Practice

Khalsa Salim Hamed Al Harthi[1]
khalsa-alharthy@moe.om

Yasser F. Hendawy Al Mahdy[2]
yfathy@squ.edu.om

Rashid Sulaiman Al Fahdi[3]
rsh77@squ.edu.om

Waheed Shahbour Hammad[4]
whammad@squ.edu.om

## Abstract

The purpose of this study was to examine the extent to which a four-dimensional measurement model of teachers' professional learning matches field data in the Sultanate of Oman. It also sought to identify the most frequently practiced professional learning activities and determine the extent to which teachers' perceived practice of such activities varies according to their gender and years of experience. The study adopted a quantitative research approach whereby data was collected from (315) teachers from the Governorate of Muscat, using the teacher professional learning scale which included four dimensions: reflection, experimentation, collaboration, and knowledge inquiry. The results revealed that the model of measuring the professional learning of teachers was well matched with the educational context in Oman with minor modifications. The results also showed that "experimentation" emerged as the most practiced professional learning activity, followed by "reflection", "collaboration", and finally "Reach out to the knowledge base" from its human and material sources. In addition, the study found no statistically significant differences in the practice of the dimensions of professional learning between male and female teachers, except for the dimension of "experimentation" where significant differences were found to be in favour of female teachers. Years of experience did not have any impact on the teachers' perceived practice of professional learning. Finally, the study came up with a set of recommendations, including adopting clear and structured programs to promote and follow up the professional learning practices of teachers in Omani schools, and establishing professional links between teachers of different schools; in order to raise the level of professional learning.and birth order was found in the authoritarian father parenting style.

**Keywords:** Professional learning; Teachers; Oman; Confirmatory factor analysis

ite this article as: Harthi, K & Mahdy,Y & Al Fahdi, R & Hammad, W."Parenting Styles: Teachers' Professional Learning in the Sultanate of Oman: The Measurement Model and the Reality of Practice". *Journal of Educational Sciences*. Issue 18. 2021

1. Head of Department of Community Relations Development, Ministry of Education, Sultanate of Oman.
2. Corresponding Author, Associate Professor, College of Education, Sultan Qaboos University.
3. Associate Professor, College of Education, Sultan Qaboos University
4. Associate Professor, College of Education, Sultan Qaboos University.

https://doi.org/10.29117/jes.2021.0060

© 2021. Al Harthi, K. & Al Mahdy, Y. & Al Fahdi, R., Hammad W. licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). which permits non-commercial use of the material. appropriate credit. and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix. transform. and build upon the material. provided the original work is properly cited.

## المقدمة

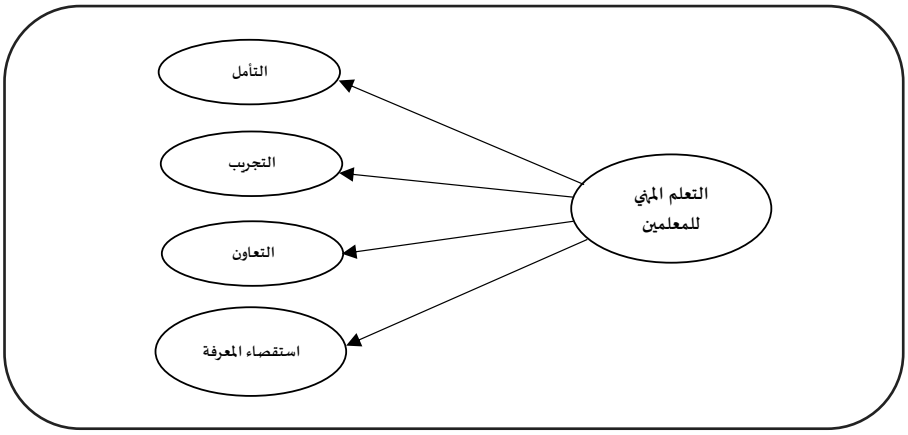
مع زيادة تعقُّد المشكلات التنظيمية، وتعاظم حاجة المنظمات إلى التطوير والتغيير المستمر؛ لمواكبة المستجدات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية المتسارعة، ومع صعوبة توفُّر الوقت والدعم الإداري والمالي المناسب والفاعل لتدريب الأفراد وتطويرهم في المنظمات؛ تزداد الحاجة إلى التركيز على قدرة الأفراد واستعدادهم للتعلم مدى الحياة، وتعزيز قدراتهم ومعتقداتهم تجاه التعلم المهني الذاتي (Kwakman, 2003)؛ لذا تهتم الأنظمة التعليمية الفاعلة بتطوير قدرة المعلمين على التعلم المهني المستمر، باعتبارهم المحركَ الرئيس لفاعلية العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية؛ فكما يشير جاريت وآخرون (Garet et al., 2001) إن الأثر المباشر للمعلمين في تعلم الطلبة يحتم التركيز على تعلم المعلمين المهني في«Teachers' Professional Learning»أثناء العمل، بوصفه محورًا أساسيًّا لمبادرات إصلاح التعليم وتطويره.

ويرتبط مفهوم التعلم المهني Professional Learning بنظرية التعلم بالفعل Learning by doing ومصطلح التعلم بالممارسة Action learning، ومع أنه لا يوجد تعريف متفق عليه، فإن هناك فهمًا مشتركًا لطبيعة التعلم المهني ينطلق– كما يشير دوتلش ونويل – (Dotlich & Noel, 1999) من كونه عملية تعلم عن طريق العمل، وذلك استنادًا إلى «قاعدة أنه لا يحدث تعلم دون عمل، ولا عمل واقعي دون تعلم، سواء كان التعلم مقصودًا أو غير مقصود» (أبو خضير، 2016، 20)، ويرى أوفير وبيدر (Opfer & Pedder, 2011, 379) أن التعلم المهني نظام معقد من العلاقات والتفاعلات المتداخلة التي تحدث في الحياة المهنية للمعلم يَنتج عنها تطور مهني.

وبصورة تفصيلية، يمكن وصف التعلم المهني للمعلمين بأنه خبرات التعلم المضمَّنة في سياق العمل اليومي للمعلمين، عبر الاجتماعات واللقاءات التي يجري فيها مناقشةُ عملية التدريس في الفصول الدراسية، وتحليلُ أعمال الطلبة، والتخطيطُ التعاوني للمناهج، وملاحظة المواقف التعليمية التي ينفذها الأقران(Camburn & Han, 2017) ، وغيرها من الأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في «بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي»(Hallinger, Liu, & Piyaman, 2017, 6).

ومن أمثلة البيئات الرسمية للتعلم المهني: البرامجُ التدريبية والإنماء المهني، في حين تتمثل البيئات غير الرسمية في قيام المعلمين (1) بالتأمل«Reflection» الواعي في المعتقدات، والخبرات، والمواقف التعليمية في أثناء العمل، و(2) التجريب «Experimentation» المستمر للأفكار التدريسية الجديدة، و(3) التعاون بين المعلمين«Collaboration»؛ لتطوير ممارسات التدريس المتنوعة، و(4) استقصاء المعرفة من مصادرها الأساسية«Reach Out to the Knowledge Base» المختلفة، كالطلبة، والزملاء، والمديرين، والمشرفين، وأولياء الأمور، وكذلك الاستفادة من المصادر المادية للحصول على المعرفة، كالكتب والمجلات التربوية، والمواقع والبرامج الإلكترونية (Liu, Hallinger, & Feng, 2016a, 2016b; Kwakman, 2003)، وقد ناقشت الأدبيات مثل دراسات كوكمان(Kwakman, 2003) ، وإفيرس وآخرين (Evers et al., 2015)، وجروسمانس وآخرين(Grosemans et al., 2015)

أن المعلمين يتعلمون عن طريق مجموعة من الأنشطة، أهمها: التأمل، والتجريب، والتعاون التفاعلي وغير التفاعلي بين المعلمين، وإلى جانب تلك الأنشطة أو الأبعاد أضافت مجموعةٌ من الدراسات (Hallinger & Liu, 2016; Li, Hallinger, & Walker, 2016; Liu et al., 2016a; Hallinger et al., 2017; Piyaman, Hallinger, & Veesshsiri, 2017) بُعدًا رابعًا للتعلم المهني للمعلمين، وهو بُعد «استقصاء المعرفة الأساسية من مصادرها المتنوعة»، وانطلاقًا من ذلك تتبنى الدراسة الحالية نموذجًا رباعي الأبعاد للتعلم المهني للمعلمين يتكون من (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) كما يبين الشكل (1).




**شكل (1)**: النموذج المفترض لأبعاد التعلم المهني للمعلمين في الدراسة.

وتؤكد الدراسات التي أُجريت في دول عديدة، كبلجيكا، وهونج كونج، وأسكتلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وتايلاند – ومنها، وفق ترتيب الدول (Grosemans et al., 2015; Li et al., 2016; Attard Tonna & Shanks, 2017; Camburn & Han, 2017; Durksen, Klassen, & Daniels, 2017; Tran, Hallinger, & Truong, 2018) – أن التعلم المهني للمعلمين الذي يكون في أثناء العمل اليومي له تأثير عميق في تطوير ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية، وهو أكثر فاعلية في التطوير المهني للمعلمين مقارنة ببرامج الإنماء المهني الرسمية، كالورش والدورات التدريبية؛ لاتصاله باحتياجات المعلمين المهنية الفردية، وارتباطه بخصوصيات البيئات التدريسية التي يعملون فيها، كما أن هذا التعلم يمنح عملية تطوير المعلمين صفةَ الاستمرارية، وهو من ناحية أخرى يؤدي إلى توسيع مدارك المعلمين وخبراتهم، بما يخدم التعامل الإيجابي مع تعقد المشكلات التعليمية.

وفي هذا الإطار يؤكد الباحثون التربويون أنه على الرغم من أن برامج التطوير المهني قد تكون ذاتَ خصائصَ ومواصفاتٍ جيدة في ذاتها، فإن تأثيرها أقل فاعلية في تحسين أداء المعلمين، وتغيير ممارساتهم التدريسية مقارنة بالتعلم المهني الذي يكون في أثناء العمل (Opfer & Pedder, 2011)، وانطلاقًا من ذلك لا يمكن اعتبار التطوير المهني مرادفًا للتعلم المهني؛ لأنه من الخطأ ربط تعلم المعلمين بمجموعة من الأنشطة المقدَّمة فقط في برامج التطوير المهني التقليدية، التي تركز على عدد صغير من الأفراد، والأنشطة، والبرامج (Melville & Yaxley, 2009; Opfer & Pedder, 2011)، وعليه نادى بعض التربويين بضرورة التحول من التطوير المهني التقليدي إلى التعلم المهني (Timperley, 2011).

وكما تكشف الدراسات التربوية، فإن مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني مؤشر قوي على ممارسات التدريس داخل الفصول الدراسية (Thoonen et al., 2011). وهذا النوع من التعلم يسهم في بناء قيادة الأفراد (المعلمين) وتعزيزها، وتعزيز التفكير الناقد لديهم، وتعزيز الفاعلية الذاتية، ومعنى العمل، والوعي بالذات، والمسؤولية، والاستقلالية، وتحسين المعتقدات، وتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بهم، ومساعدتهم على إعادة النظر في طرق التعلم (Huh & Lee, 2015)، كما يسهم في تعزيز إمكانية تكيّف الأفراد (المعلمين) مع التغيير، وتعزيز مهارة حل المشكلات لديهم، ومهارة اختيار استراتيجيات العمل (التدريس) وأساليبه (أبو خضير، 2016). ومن فوائد التعلم المهني أيضًا ما كشف عنه المعلمون ضمن نتائج دراسة هايان وولكر وشياوي (Haiyan, Walker, & Xiaowei, 2017) وهو أن نظام التعلم المهني الذي يعملون فيه بمدارسهم أعاد تشكيل تصوراتهم المهنية، وساعدهم على فهم أن التعلم ليس عملًا إضافيًا، وكذلك ساعدهم على اكتشاف قيمتهم بوصفهم معلمين، وحفزهم على العمل مع الزملاء بعقليات منفتحة.

وتشير الأدبيات إلى ارتباط نجاح المعلمين في ممارسة التعلم المهني بالعديد من العوامل المؤثرة فيه؛ فكوكمان يرى(Kwakman, 2003) أن التعلم المهني مرتبط بالتعلم الموجه ذاتيًا «Self-directed learning» من قِبل المعلم، إلا أنه لا يخلو من تأثير السياق، وبيئة العمل، وذلك من منطلق أن إرادة المعلمين في المشاركة في أنشطة التعلم المهني تتشكل بناءً على ظروف معينة؛ ولذلك صنف كوكمان العوامل المؤثرة في تعلم المعلمين إلى ثلاثة عوامل أساسية، هي: (1) عوامل شخصية، ومنها قدرة المعلم على تقويم الجدوى «Appraisals of feasibility»، وتقويم المغزى«Appraisals of meaningfulness» لأنشطة التعلم المهني؛ إذ تمثل تقويمات المعلم عملية فاعلة لصنع المعنى للتعلم المهني، وذلك عن طريق إصدار أحكام محددة تُجاه كل نشاط تعلم مهني؛ بغرض الحكم عليه إن كان مجديًا وذا مغزى أو لا، (2) وعوامل سياقية، ومنها مستوى الاستقلالية «Autonomy» الممنوحة للمعلم، وأيضًا مستوى مشاركته «Participation» وتأثيره في صنع القرار التعليمي، و(3) عوامل مرتبطة بالدعم المقدم في بيئة العمل، كالدعم الإداري «Management support» الموجه لإدارة أنشطة التعلم المهني بأساليبه المختلفة وتعزيزها، وأيضًا دعم الزملاء «Collegial support»، ويشير هذا النوع من الدعم إلى تأثير التفاعل الاجتماعي بين المعلمين، ومدى المشاركة والتعاون والثقة بينهم؛ من أجل تحقيق فاعلية التعلم المهني.

وفي سلطنة عمان، تهتم وزارة التربية والتعليم بتطوير المعلمين وتعزيز تعلمهم المهني في مكان العمل؛ فقد ظهرت مبادرات عديدة في هذا الشأن، أبرزها اعتبارُ المدرسة وحدةَ إنماءٍ مهني ذاتي، واستحداث نظام تطوير الأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2006)، وإنشاء المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة؛ بغرض متابعة عملية التخطيط والتنفيذ لبرامج الإنماء المهني للمعلمين، وأيضًا متابعة منظومة الإشراف التربوي، وتنظيم أدوارها في مساعدة المعلمين على الارتقاء بالعملية التعليمية داخل الغرف الصفية (وزارة التربية والتعليم، 2008)، بالإضافة إلى إنشاء المنتديات التربوية الإلكترونية؛ لتبادل الخبرات المهنية بين المعلمين، وإصدار المجلات التربوية الدورية (كمجلة رسالة التربية، والتطوير التربوي)، وجعلها متاحة للمعلمين في البوابة التعليمية الإلكترونية؛ بهدف إطّلاع المعلمين على أحدث الخبرات والتجارب التربوية المحلية والعالمية (وزارة التربية والتعليم، 2018)، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين

على القيام ببحوث الفعل، وتحفيزهم على مشاركة بحوثهم في الملتقيات السنوية للمعلمين التي تُعقد لهذا الغرض (وزارة التربية والتعليم، 2011)، كما يُقدم المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين برامجَ متخصصةً؛ بغرض رفع مستوى أداء المعلمين داخل الغرف الصفية، وتمكينهم من المشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم المهني داخل المدارس وخارجها (وزارة التربية والتعليم، 2014).

## الدراسات السابقة

أجرى جروسيمان وآخرون (Grosemans et al., 2015) دراسة لاستقصاء ممارسات التعلم غير الرسمي للمعلمين في المدارس الابتدائية ببلجيكا، وباستخدام المنهج المختلط عن طريق استبانة طُبقت على (44) معلمًا، ومقابلات مع (20) معلمًا في (10) مدارس (بمعدل معلمَيْن من كل مدرسة، أحدهما ذو خبرة أقل من خمس سنوات، والآخر أكثر من خمس سنوات)، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين يتعلمون عن طريق مجموعة من الأنشطة، أهمها التجريب، والتفكير، والتعلم من الآخرين دون تفاعل، بالإضافة إلى التعاون بين المعلمين، كما أظهرت أن المعلمين الأكثر خبرة يتعلمون من زملائهم المبتدئين مثلما يتعلم المبتدؤون منهم، ولكنهم يتعاملون مع أنشطة تعلم مختلفة، وأنه على الرغم من أن التعاون مصدر مهم للتعلم المهني، فإن المعلمين يقدّرون في ذات الوقت استقلاليتهم.

ويؤكد المعلمون في دراسات حديثة أنهم يتعلمون بصورة أفضل عن طريق التعلم المهني غير الرسمي مقارنة ببرامج التطوير المهنية الرسمية؛ ففي دراسة نوعية قام بها أتارد تونا وشانكس (Attard Tonna & Shanks, 2017)؛ بهدف التعرف إلى تصورات المعلمين في مالطا وأسكتلندا عن التعلم المهني، بينت نتائج المقابلات التي أجريت مع (16) معلمًا في (3) مدارس ابتدائية وثانوية في مالطا، و(10) معلمين من مدارس أسكتلندا أنه على الرغم من اعتراف المعلمين بأهمية التعلم الرسمي (كالتدريب على استخدام التقنيات التكنولوجية)، فإن أغلبهم أكد على أن تعلمهم المهني مرتبط بالتعاون مع زملائهم ومراقبتهم. كما أجرى تران وآخرون (Tran, et al., 2017) دراسةَ حالة على (4) مدارس في فيتنام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من اعتماد المدارس على أنشطة التطور المهني الخارجية من وزارة التعليم والجامعات، فإنها تعدُّ تلك الأنشطة ذاتَ فائدة محدودة، ومكلفة، وتستغرق وقتًا طويلًا، وبالمقابل تجد أن فرص التعلم المهني داخل المدارس أكثر أهمية وفائدة للمعلمين، ومتصلة باحتياجاتهم المهنية.

في حين توجهت العديد من الدراسات السابقة إلى البحث في العوامل المؤثرة على التعلم المهني للمعلمين؛ فقد هدفت دراسة الحالة التي قام بها كينج (King, 2016) لـ (5) مدارس في إيرلندا إلى التعرف إلى العوامل التي تشكل التغيير في تعلم وممارسات المعلمين المهنية، وقد كشفت الدراسة عن أن العوامل المؤثرة على تعلم وممارسات المعلمين المهنية تتمثل في (1) الدعم المنظّمي: والمتضمن لمستوى المواءمة بين قِيم المعلمين والمديرين، وإيجاد القدرة التنظيمية للتغيير، وتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني، (2) وتصميم مبادرات واضحة وعملية ومنظمة للتعلم المهني داخل المدارس، (3) ودعم مبادرة المعلم «Teacher Agency» ودوره بوصفه عاملَ تغيير في الممارسات المهنية.

أما دراسة كامبرن وهان (Camburn & Han, 2017) فقد بحثت في تأثير تعرّض المعلمين لخبرات التعلم المختلفة في تعلمهم المهني، وذلك باستخدام التحليل الكمي لثلاث دراسات نُفذت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ الدراسة الأولى في (80) مدرسة ابتدائية، والدراسة الثانية في (43) مدرسة ابتدائية

ومتوسطة وثانوية، والدراسة الثالثة في (278) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية، وقد أظهرت نتائج دراسة كامبرن وهان أن المعلمين الذين يشاركون في الممارسات التأملية أكثر انتظامًا في الحصول على فرص التعلم الخاصة بالتعاون مع الزملاء، والعمل مع خبراء التعليم.

ومن جهة أخرى بحَث دوركسن وآخرون (Durksen et al., 2017) في تأثير معتقدات المعلمين على مناخ التعاون بينهم في مشاركتهم في التعلم المهني، وفي الفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، وعبر استبانة استهدفت (253) معلمًا في مدارس كندا. كشفت الدراسة أن تصوراتِ المعلمين لفاعليتهم الذاتية والجماعية تؤثر في مشاركتهم في التعلم المهني، وأن التعاون بين المعلمين يمثل أكثر أنواع التعلم المهني تأثيرًا في الفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، كما أظهرت الدراسة أن الفترة في منتصف الحياة المهنية للمعلمين تُعدّ الفترةَ الأهم للتعلم المهني، مقارنة ببداية التوظيف والفترة المتأخرة منه.

وأجري برينجر وبورتمان وهاندلزالتس(Prenger, Poortman & Handelzalts, 2017) دراسة حالة لـ(5) مدارس في استراليا؛ للتعرف إلى العوامل التي تؤثر في التطور والتعلم المهنيّيْن للمعلمين، وذلك عن طريق المقابلات، والسجلات، والملاحظة، والاستبانة؛ فأُجريت المقابلات مع (15) معلمًا، و(33) مدربًا خارجيًا، في حين طُبقت الاستبانة على (1276) معلمًا. وبينت نتائج الدراسة أن العوامل التي تؤثر في التعلم المهني للمعلمين يرتبط بعضُها ببعض، وأن التأثير في أحدها يدعو إلى التغيير في الباقي، ويعد «التحفيز» من أهم العوامل التي تؤثر في التطور المهني للمعلمين، وكذلك «إدارة الهدف المشترك».

في حين سعت الدراسة النوعية التي نفذها لووز وآخرون(Louws et al., 2018) إلى الكشف عن مبررات المعلمين للانخراط في التعلم المهني، وعبر مقابلات تمت مع (15) معلمًا في مدرسة ثانوية بهولندا أظهرت الدراسة أن أهداف المعلمين من التعلم المهني تختلف باختلاف سنوات الخبرة؛ إذ: (1) يعمل المعلمون في مرحلة مبكرة من الالتحاق بالمهنة على التعلم المهني؛ بهدف ضمان التحسين والنمو المهنيّيْن المستمرّيْن؛ بما يسهم في زيادة فاعليتهم، والتكيف مع التدريس في ظل تعقده، (2) في حين أن هدفَ المعلمين (في منتصف سنوات الخدمة وأواخرها في مهنة التعليم) من التعلم المهني هو السعي إلى التحفيز، وتعزيز روح التحدي في عملهم لتغيير الروتين، وأيضًا تعلّم مهام جديدة خارج نطاق التدريس.

## مشكلة الدراسة

لقد حققت سلطنة عمان نجاحاتٍ واضحةً في مجال توفير التعليم، كما يشير تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012)، غير أنه برغم تلك النجاحات، تكشف عمليات تقويم تعلم الطلبة التي تجري على المستويين الوطني والدولي أن أداء الطلبة دون توقعات الحكومة، ودون المستويات التي تُحقَّق في دول عديدة في العالم (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017).

وبصورة عامة، يتمثل التحدي الرئيس الذي يواجه قطاع التعليم في سلطنة عمان في تطوير جودة مخرجات تعلم الطلبة، وحاجة المعلمين إلى التركيز على (1) تحقيق جودة التدريس، (2) جودة تعلم الطلبة

باعتباره أولوية، ويأتي ذلك في ظل واقع يعاني من عدم كفاية المهارات التدريسية الموجهة للمعلمين في برامج إعداد المعلمين، وأيضًا قصور في تلبية البرامج التدريبية التي تستهدف المعلمين في أثناء الخدمة لاحتياجاتهم المرتبطة بالمهارات التدريسية المطلوبة بصورة عملية داخل الغرفة الصفية (وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، 2012)، وبناء على تلك التحديات يُجمع خبراء التعليم في سلطنة عمان على أن المعلمين يجب أن يكونوا الهدف الرئيس لإجراءات تطوير التعليم، وذلك عبر مجموعة من الطرق، منها التوسع في برامج التطوير المهني للمعلمين في أثناء الخدمة (Al-Jabri, Silvennoinen & Griffiths, 2018).

ونظرًا لأهمية التعلم المهني بوصفه مدخلًا فاعلًا وعمليًّا لتطوير ممارسات المعلمين التدريسية، ولدعم قدرتهم على التعلم مدى الحياة، ولتحسين تعلم الطلبة، فإن الدراسة الحالية تسعى للتركيز على طبيعة أنشطة التعلم المهني (غير الرسمي) المارَسة من قبل المعلمين في سلطنة عمان؛ إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام بحثي مستقل وموجه، بعيدًا عن برامج الإنماء المهني الرسمية التي طغت على البحوث التي تناولت التطوير المهني للمعلمين في سلطنة عمان، باستثناء دراستين حديثتين للمؤلفين ذات صلة بالتعلم المهني؛ دراسة الحارثية وآخرين (2021)، والمهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., in press)، وتأسيسًا على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى مطابقة نموذج القياس المفترض للتعلم المهني للمعلمين للواقع الميداني في سلطنة عمان؟
2- ما واقع ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان؟
3- هل تختلف ممارسات المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان باختلاف الجنس؟
4- هل تختلف ممارسات المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان باختلاف سنوات الخبرة؟

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحديد مدى المطابقة بين نموذج القياس المفترض للتعلم المهني للمعلمين وبيانات الواقع الميداني في سلطنة عمان، والكشف عن واقع ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، وبيان الاختلاف في تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم لأنشطة التعلم المهني باختلاف الجنس وسنوات الخبرة.

## أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية؛ فمن فالناحية النظرية، تسهم هذه الدراسة في سد النقص في الأدب التربوي والدراسات العربية، التي تتناول موضوع التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، بالإضافة إلى تقديم تعريبٍ وتقنينٍ لأداة دَولية لقياس التعلم المهني للمعلمين، يمكن الاستفادة منها في البحوث العلمية، أو في تقويم أداء المعلمين. ومن الناحية التطبيقية، تأتي هذه الدراسة مواكبة لتوجُّه السلطنة للتركيز على المعلمين، بوصفهم أحدَ مداخل الإصلاح التعليمي، في ظل صعوبة تلبية برامج الإنماء المهني الرسمية لاحتياجات المعلمين الفردية والمتنوعة، ومن ناحية أخرى توفر نتائج الدراسة بياناتٍ ميدانيةً يؤمَل أن تساعد القياداتِ العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم، والمديريات العامة للتربية

والتعليم في المحافظات، ومديري المدارس بسلطنة عمان في تعرّف مستوى ممارسة المعلمين لأبعاد التعلم المهني؛ وعلى ذلك تتيح فرصة لتلك القيادات للمبادرة في تطوير سياساتٍ وبرامجَ تربوية، تأخذ بعين الاعتبار التركيز على نشر ثقافة التعلم المهني لدى المعلمين، وتطوير أنشطة ذلك التعلم داخل المدارس.

## مصطلحات الدراسة

تُعرّف الدراسةُ الحالية التعلمَ المهني للمعلمين – إجرائيًا – بأنه عمل المعلمين بصورة مستمرة على تطوير خبراتهم المهنية، بالاستفادة من المواقف والممارسات اليومية (الفردية والجماعية) في أثناء العمل، وتتحدد تلك الممارسات في أربعة أبعاد، هي: التأمل في الممارسة، وتجريب الأفكار الجديدة، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة من مصادرها البشرية والمادية، وتُقاس بفحصِ مجموع درجات استجابات المعلمين عينةِ الدراسة على فقرات المقياس المعتمَد في الدراسة الحالية.

## حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على تناول أنشطة التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين طبقًا لنموذج ليو وآخرين (Liu et al., 2016b) الذي يتضمن أربعة أبعاد، هي: (1) التأمل، (2) التجريب، (3) التعاون، (4) استقصاء المعرفة من مصادرها الأساسية (الإنسانية، والمادية)، وقد طُبِّق مقياسُ الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان، وذلك خلال شهرَي أبريل ومايو من عام 2019م.

## منهج الدراسة

تتبنى الدراسة منحى البحوث الكمّية، وتوظّف أسلوب المسح المستعرض Cross Sectional Survey، وقد جمعت البيانات ميدانيًا من المعلمين باستخدام مقياس (التعلم المهني للمعلمين) المطوَّر من قِبل ليو وآخرين (Liu et al., 2016b)، وذلك بعد الحصول على تصريح رسمي من المؤلف المراسل البروفيسور فيليب هالينجر(Hallinger)، وكذلك الحصول على إذن تطبيق المقياس على المعلمين في محافظة مسقط من قِبل وزارة التربية والتعليم، بسلطنة عمان.

ويتضمن المقياس (25) فقرة طوّرها ليو وآخرون من مقياس كواكمان (Kwakman, 2003)، وشيشتر وجاداش (Schechter & Qadach, 2012)، ووول وآخرين (Wal et al., 2014)، وإفيرس وآخرين (Evers et al., 2015)، وقد استُخدم المقياسُ المطور في دراسات عديدة، مثل (Hallinger & Liu, 2016; Li et al., 2016; Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017)، وهي دراسات طُبقت جميعُها على المعلمين في مدارس دول شرق آسيا.

وقد ترجم الباحثون المقياسَ من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية باستخدام أسلوب الترجمة الراجعة «Back Translation» (الترجمة وإعادة الترجمة)، وذلك من طريق عدة إجراءات تضمن تحقيق الصدق والتكييف الملائم للمقياس مع السياق التعليمي العماني، وتمثلت تلك الإجراءات على التوالي في: (1) ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة اثنين من الأكاديميين التربويين

المتخصصين في اللغة الإنجليزية، (2) الخروج بترجمة نهائية واحدة بالاستفادة من الترجمتين المطروحتين، (3) مراجعة الترجمة النهائية المعتمدة مع الفقرات الأصلية للمقياس من قِبل أربعة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين في التربية والتعليم، (4) إعادة ترجمة الفقرات النهائية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (إعادة الترجمة) من قبل أحد المترجمين المتخصصين في الترجمة، (5) المطابقة بين إعادة الترجمة (الترجمة الراجعة) وبين العبارات الأصلية؛ للتأكد من صدق المحتوى، (6) عرض المقياس على المعلمين (اثنا عشر معلمًا)؛ للكشف عن المشكلات التي لم يكتشفها الباحثون والمترجمون، وأيضًا للتأكد من وضوح الفقرات للمعلمين، وقدرتهم على الإجابة عنها (الصدق الظاهري).

وبناءً على الإجراءات السابقة، جرتْ تعديلاتٌ يسيرة (بما لا يخل بالمعنى الأصلي) على فقرتين من فقرات بعد «التأمل»، فقد استُخدمت عبارة «سجلاتي المرتبطة بالتدريس» ترجمةً لـ «instructional files» وذلك لعدم وجود ملفات تدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان، وأيضًا حذف فعل analyze » من الفقرة الثالثة (الفقرة R3)؛ لشمولية الفعل الذي يليه «verify» للمعنى؛ إذ إن وجود الفعلين معًا (التحليل والتحقق) يقلل من جودة صياغة العبارة في اللغة العربية.

وبعد التأكد من صدق محتوى المقياس، وملاءمته للسياق التعليمي العُماني، طُبِّق بصورته النهائية على (50) معلمًا استُبعدوا من عينة الدراسة النهائية للتحليل؛ بهدف حساب مُعامل الثبات له، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل بُعد من أبعاد المقياس، ويوضح الجدول (1) معامل ألفا لأبعاد مقياس التعلم المهني للمعلمين في الدراسة الحالية، وفي دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016b).

**جدول (1)**: الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدراسة.

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الاتساق الداخلي | الثبات في دراسة (Liu et al., 2016b) |
|---|---|---|---|
| التأمل | 9 | 0.84 | 0.89 |
| التجريب | 5 | 0.91 | 0.96 |
| التعاون | 5 | 0.89 | 0.87 |
| استقصاء المعرفة | 6 | 0.79 | 0.84 |

يتضح من الجدول (1) أن معامل ثبات أبعاد مقياس التعلم المهني للمعلمين في الدراسة الحالية تراوح بين (0.91-0.97)، وكذلك في دراسة (Liu et al., 2016b) تراوح بين (0.84-0.96)، وفي الدراستين يفوق الثبات المعيار الموصي به (0.70) للبحوث الوصفية (Nunnally and Bernstein, 1994)، بما يسمح بتطبيق المقياس على المعلمين من عينة الدراسة.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع المعلمـين العاملـين بمـدارس محافظـة مسـقط في سـلطنة عـمان، والبالـغ عددهـم (8872) معلـمًا ومعلمـة، وذلـك حسـب إحصائيـات وزارة التربيـة والتعليـم (2019)، وقـد اختـيرت عينـةٌ عشـوائية مـن المعلمـين مـن مجتمـع الدراسـة؛ ليسـتجيبوا لمقيـاس التعلـم المهنـي للمعلمـين إلكترونيًـا عـبر إيميلاتهـم بـوزارة التربيـة والتعليـم، وقـد بلـغ عـدد العينـة المعتمَـدة في اسـتخراج نتائـج الدراسـة (315) معلـمًا ومعلمـة، بـما يمثـل نسـبة (36%) مـن مجتمـع الدراسـة، وقـد بلـغ عـدد المعلمـين الذكـور عينـة الدراسـة (83) مُعلـمًا، والإنـاث (282) معلمـة، وبصـورة عامـة تراوحـت خـبرة (44) مـن أفـراد عينـة الدراسـة بـين (1 إلى 7) سـنوات، وتراوحـت سـنوات الخـبرة لـ(121) مـن العينـة بـين (8 إلى 13) سـنة، في حـين أن (150) منهـم خبرتهـم (أكـبر مـن 13) سـنة، ومـن جهـة أخـرى غطـى أفـراد عينـة الدراسـة مراحـل التعليـم المـدرسي الثـلاث (الحلقـة الأولى، والحلقـة الثانيـة، ومـا بعـد الأسـاسي)؛ إذ يعمـل (83) منهـم في مـدارس الحلقـة الأولى مـن التعليـم الأسـاسي، في حـين يعمـل (129) منهـم في مـدارس الحلقـة الثانيـة مـن التعليـم الأسـاسي، وينتمـي (65) منهـم إلى مـدارس التعليـم مـا بعـد الأسـاسي، و(38) يعملـون في مـدارس تتضمـن مرحلتـين تعليميتـين أو ثـلاث (مـدارس مسـتمرة).

## نتائج الدراسة

**نتائـج السـؤال الأول**: مـا مـدى مطابقـة نمـوذج القيـاس المفـترض للتعلـم المهنـي للمعلمـين للواقـع الميـداني في سـلطنة عـمان؟

اسـتُخدم التحليـلُ العامـلي التوكيـدي Confirmatory factor analysis (CFA)؛ للتحقـق مـن الأبعـاد المكوِّنـة لمقيـاس التعلـم المهنـي للمعلمـين في سـلطنة عـمان، انطلاقًـا مـن المقيـاس المطـوَّر مـن قِبـل ليـو وآخرين (Liu et al., 2016b)، والـذي يُمثـل نمـوذجَ قيـاسٍ قائـمًا عـلى أربعـة أبعاد/ عوامـل أساسـية، متضمَّنـة في (25) فقـرة، وذلـك عـلى النحـو الآتي:

1. بُعد التأمل «Reflection»، ويتكون من (9) فقرات، رُمِّزت في الدراسية الحالية من R1 إلى R9.
2. بُعد التجريب «Experimentation»، ويتكون من (5) فقرات، رُمِّزت من EX1 إلى EX5.
3. بُعد التعاون «Collaboration»، ويتكون من (5) فقرات، رُمِّزت من C1 إلى C5.
4. بُعـد اسـتقصاء المعرفـة «Reach Out to the Knowledge Base» ويتكـون مـن (6) فقـرات، رُمِّـزت مـن K1 إلى K6.

وقـد كان الحُكـم عـلى جـودة نمـوذج القيـاس (اختبـار مـدى مطابقتـه للسـياق العـماني) في ضـوء محكّـين أساسـيين، أولهـما درجـة التشـبعات العامليـة للفقـرات عـلى الأبعـاد بحيـث لا تقـل عـن المعيـار المـوصى بـه للتشـبع (0.50)، وعـدم تداخـل تشـبع الفقـرات عـلى الأبعـاد (Byrne, 2010)، أمـا المحـكّ الثـاني فهـو مـؤشرات حُسـن المطابقـة التـي أظهرتهـا المعالجـات الإحصائيـة في برنامـج AMOS، وتحديـدًا المـؤشرات المبيَّنـة في الجـدول (2).

**جدول (2)**: مؤشرات حسن المطابقة.

| مؤشرات حسن المطابقة | التسمية المختصرة | مستويات قبول المطابقة* |
|---|---|---|
| نسبة مربع كاي | $X^2/df$ | أقل من 3 |
| مؤشر المطابقة المقارن | CFI | يساوي أو يفوق 0.90 |
| مؤشر المطابقة المعياري | NFI | يساوي أو يفوق 0.90 |
| مؤشر توكا لويس | TLI | يساوي أو يفوق 0.90 |
| الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب | RMSEA | أقل من 0.08 |

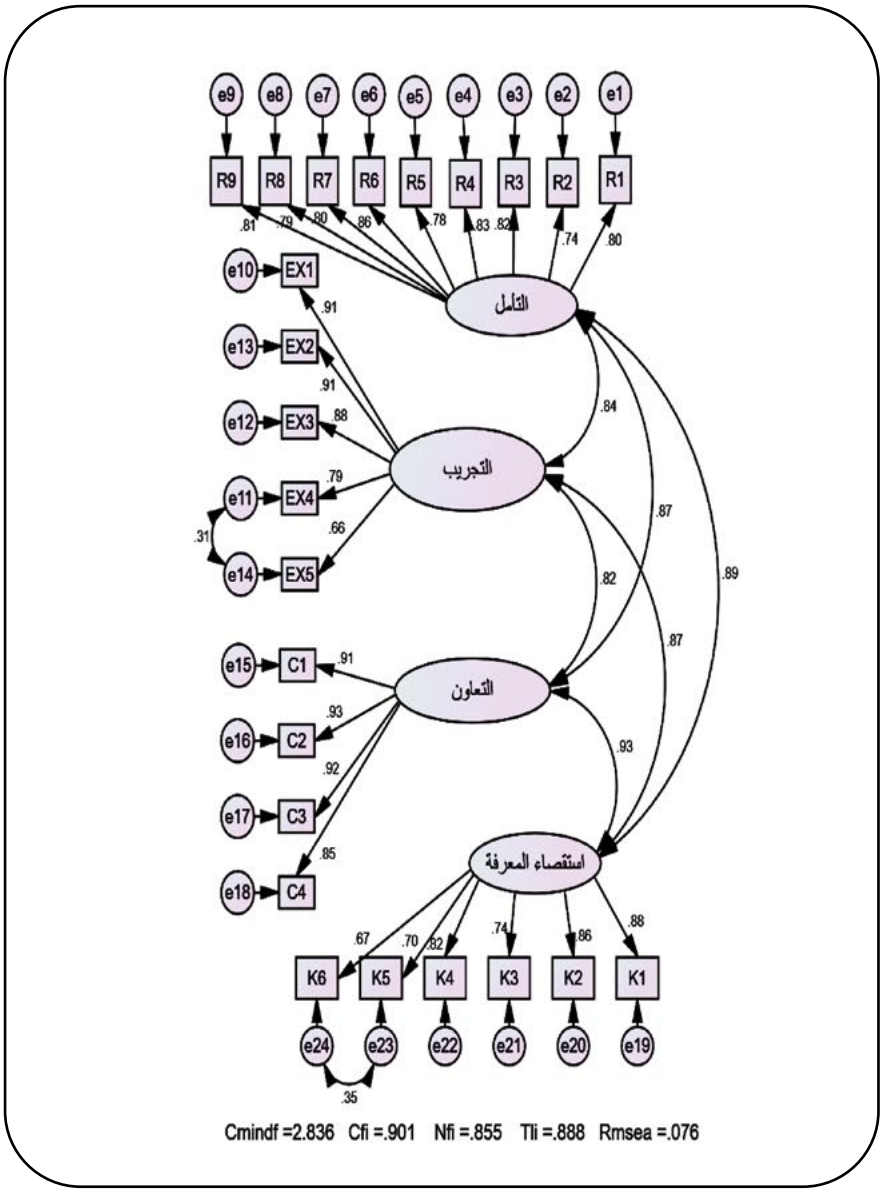
* المصدر (Hair et al., 2010).

وفيما يلي نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان، وذلك بنوعيه (الدرجة الأولى، والثانية):

**أولًا: نتائج التحليل العامل التوكيدي من الدرجة الأولى:**

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تشبع جميع فقرات مقياس التعلم المهني للمعلمين في الأبعاد التابعة لها بمستوى جيد؛ إذ إن أقل تلك التشبعات هو (0.69) أي يفوق (0.50). غير أن التحليل التوكيدي أظهر في الوقت ذاته مؤشراتِ حسن المطابقة بمستويات غير مقبولة؛ فقد بلغت قيمة نسبة مربع كاي(df/2X 3.177)، (ومؤشر المطابقة المقارن (CFI 0.880)، ومؤشر المطابقة المعياري (INF 0.835)، ومؤشر توكا-لويس (TLI 0.867)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA 0.083)، الأمر الذي يكشف عن حاجة نموذج القياس للتحسين؛ ليتلاءم مع السياق التعليمي بسلطنة عمان.

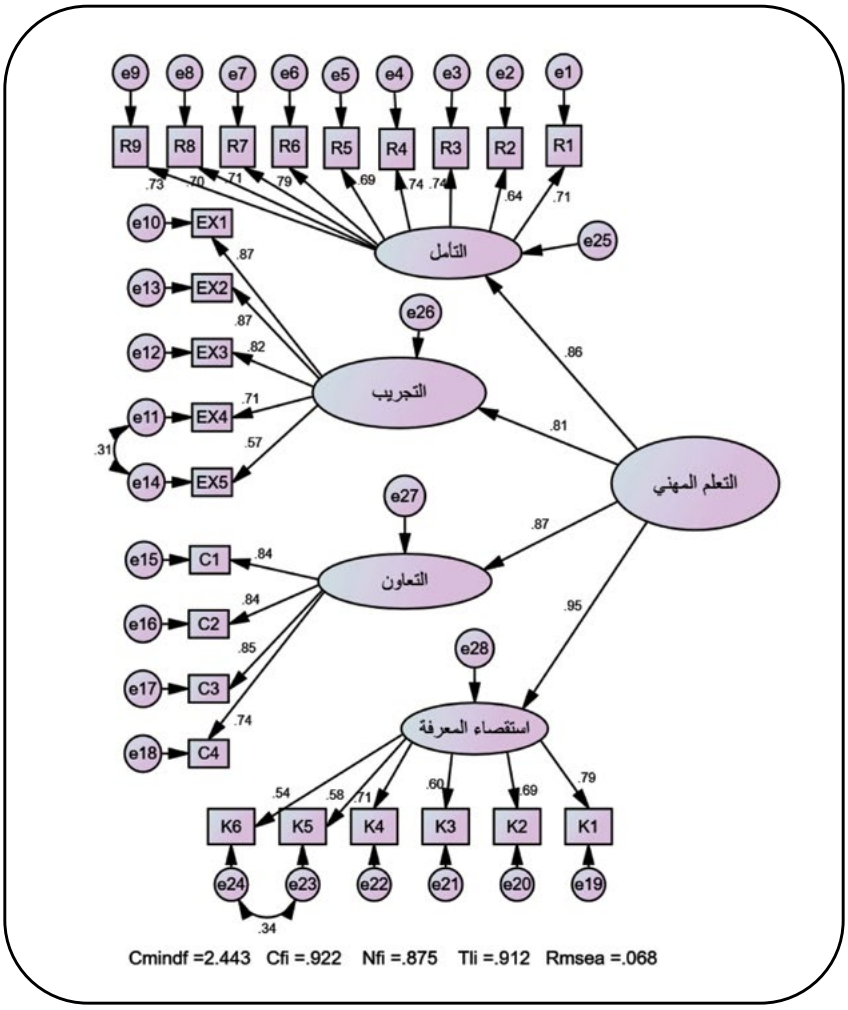
وبالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS وبما يتفق مع المنطق النظري، حُسِّن النموذج كما يبين الشكل (2)، وذلك باستبعاد الفقرة (C5) «أجتمع مع زملائي لمناقشة تعلم الطلبة» من بُعد التعاون؛ بسبب تداخل تشبعها على أكثر من عامل، ولأن استبعادها لا يخل بالمقياس في ضوء وجود عبارات أخرى شملت المعنى المتضمن في هذه الفقرة، مقابل ظهور تحسن في مؤشرات حسن المطابقة. كما حُسِّن المقياس بإضافة تغاير مشترك بين اثنين من أخطاء قياس مفردتين ضمن البُعد نفسه فقط، وهما أخطاء قياس الفقرتين (EX4 وEX5) في بُعد التجريب، وكذلك أخطاء قياس الفقرتين (K5 وK6) في بُعد استقصاء المعرفة، وقد وجدنا مبررًا منطقيًّا لذلك بسبب تشابه معاني هذه المفردات؛ وبذلك حقق النموذج جودة مطابقة مقبولة كما أظهرت مؤشرات حسن المطابقة؛ إذ بلغت قيمة نسبة مربع كاي(df/2X 2.836)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI 0.901)، ومؤشر المطابقة المعياري (INF 0.855)، ومؤشر توكا-لويس (TLI 0.888)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA 0.076). كما يلاحظ قوة الارتباط العالية بين الأبعاد الأربعة لمقياس التعلم المهني للمعلمين، التي تراوحت بين (82-93)، الأمر الذي يُرجح عدم التعامل معها بوصفها متغيراتٍ مستقلةً تمامًا عن بعضها، ويستدعي اختبار انضوائها تحت عامل عام، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية.




**شكل (2)**: النموذج العاملي التوكيدي (الدرجة الأولى) لمقياس التعلم المهني للمعلمين بعد التحسين.

**ثانيًا: نتائج التحليل العامل التوكيدي من الدرجة الثانية:**

استُخدم نموذج القياس المحسن الناتج عن التحليل التوكيدي من الدرجة الأولى، في تحليل جديد من الدرجة الثانية كما يبين الشكل (3)، وقد أظهرت نتائج التحليل مؤشراتِ مطابقة جيدة للمقياس وفق بيانات المعلمين في سلطنة عمان؛ إذ بلغت قيمة نسبة مربع كاي(x2/df 2.443)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI 0.922)، ومؤشر المطابقة المعياري (INF 0.875)، ومؤشر توكا-لويس (TLI 0.912)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA 0.068).




**شكل (3):** النموذج العاملي التوكيدي (الدرجة الثانية) لمقياس التعلم المهني للمعلمين.

وبناءً عليه، يتبين أن نموذج القياس المستخدم للتعلم المهني للمعلمين هو نموذج رباعي الأبعاد/العوامل؛ إذ تُشكل فيه أبعاد التعلم المهني للمعلمين الأربعة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) مجتمعةً مؤشراتٍ قياسيةً للتعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عمان، مع وجود تحسينات يسيرة تمثلت في حذف فقرة واحدة من بُعد التعاون؛ ليصبح المقياس بصورته الجديدة مكونًا من (24) فقرة.

**نتائج السؤال الثاني**: ما واقع ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان؟

استُخرجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على ممارسة أبعاد التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) باعتبارها انعكاسًا للأنشطة العامة الممارَسة في التعلم المهني للمعلمين، والجدول (3) يبين الإحصاءاتِ الوصفيةَ لتلك التقديرات.

**جدول (3)**: الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد التعلم المهني (ن= 315).

| البـعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب الممارسة |
|---|---|---|---|
| التجريب | 4.21 | 0.69 | 1 |
| التأمل | 4.18 | 0.67 | 2 |
| التعاون | 4.17 | 0.76 | 3 |
| استقصاء المعرفة | 3.95 | 0.77 | 4 |

يتبين من الجدول (3) أن المعلمين في سلطنة عمان يمارسون التعلم المهني بجميع صوره (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) بدرجة تفوق المتوسط النظري (3)، وبصورة عامة تتصدر ممارسة المعلمين للتعلم المهني عن طريق بُعد «التجريب» بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.69)، ثم على التوالي يأتي بُعدَا «التأمل»، فـ«التعاون» بمتوسطات حسابية (4.18) و(4.17)، وانحرافات معيارية (0.67)، و(0.76)، في حين يأتي بُعد «استقصاء المعرفة» أقلَّ أنشطة التعلم المهني ممارسةً من قِبل المعلمين في سلطنة عمان بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.77).

ولمزيد من التعمق في طبيعة الممارسات المتضمنة في كل بُعد من أبعاد التعلم المهني للمعلمين، سيُفصَّل في ذلك على النحو الآتي:

**أولًا: بُعد التجريب:**

استُخرجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على بعد التجريب، وذلك كما يبين الجدول (4).

**جدول (4)**: الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بُعد التجريب (ن=315).

| رمز الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| EX1 | أجرب طرقَ تدريس جديدة في حصصي. | 4.29 | 0.77 | 2 |
| EX2 | أجرب أفكارًا تدريسية جديدة. | 4.23 | 0.81 | 3 |
| EX3 | أطبِّق أساليبَ جديدةً لحل مشاكل التدريس. | 4.18 | 0.77 | 4 |
| EX4 | أجرب بدائلَ متعددةً من الوسائل التعليمية في الصف؛ لإثارة اهتمام الطلبة. | 4.30 | 0.74 | 1 |
| EX5 | أجرب تطبيقاتٍ تكنولوجية جديدة في حصصي. | 4.06 | 0.94 | 5 |

الجدول (4) أن المعلمين في سلطنة عمان يمارسون «التجريب » بصور مختلفة، وبمتوسطات حسابية (فوق المتوسط) تراوحت بين (4.06 –4.30)، وانحرافات معيارية بين (0.74–0.94)، ويظهر ذلك التجريب أكثرَ في إطار الوسائل التعليمية التي يوظفونها لإثارة اهتمام الطلبة وقت الحصة (الفقرة EX4)، وتجريب طرق التدريس الجديدة في الحصص (الفقرة EX1)، في حين يظهر ذلك التجريب على نحوٍ أقل في إطار تطبيق أساليب جديدة لحل مشكلات التدريس (الفقرة EX3)، وتجريب تطبيقات تكنولوجية جديدة في الحصص الدراسية (الفقرة EX5).

**ثانيًا: بُعد التأمل:**

استُخرجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على بعد التأمل، وذلك كما يبين الجدول (5).

**جدول (5)**: الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد التأمل (ن=315)

| رمز الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| R1 | أتأمل في ممارساتي التدريسية. | 4.28 | 0.77 | 3 |
| R2 | أُكَيِّفُ طرق تدريسي بما يتوافق مع استجابة طلبتي. | 4.37 | 0.69 | 1 |
| R3 | أجمع المزيد من المعلومات للتحقق من التغذية الراجعة التي يقدمها الطلبة. | 4.22 | 0.82 | 5 |
| R4 | أعَدل طرق تدريسي بناء على التغذية الراجعة من الزملاء. | 4.25 | 0.67 | 4 |
| R5 | أفرغ لتأملات فردية بعد مشاهدتي لدرس أحد زملائي لتطوير تدريسي. | 4.29 | 0.78 | 2 |
| R6 | أحلِّل أسباب الفشل أو النجاح في تدريسي. | 4.12 | 0.87 | 7 |
| R7 | أَحتفظ بالتقارير السابقة الخاصة بالتعلم والتدريس لكي أتعلم منها. | 3.89 | 1.09 | 9 |
| R8 | أُحَدِّث سجلاتي المرتبطة بالتدريس وفقًا للوضع من أجل تحسين تدريسي. | 4.20 | 0.84 | 6 |
| R9 | أُسجل خبرتي التعليمية المكتسبة من مشاريع التعلم المهني. | 3.94 | 0.98 | 8 |

يظهر من الجدول (5) أن أنشطة التأمل التي تعتمد على التفاعل بين المعلمين وطلبتهم، وبينهم وبين زملائهم هي الأكثر ممارسة من قِبل المعلمين في سلطنة عمان، وذلك كما تبين الفقرات الحاصلة على أعلى متوسطات حسابية، وهي الفقرات (R2 وR5 وR4): «أكَيِّفُ طرق تدريسي بما يتوافق مع استجابة طلبتي»، و«أفرغ لتأملات فردية بعد مشاهدتي لدرس أحد زملائي لتطوير تدريسي»، و«أعَدل طرق تدريسي بناء على التغذية الراجعة من الزملاء». في حين أن أنشطة التأمل المرتبطة بالتسجيل والتدوين الكتابي جاءت في آخر اهتماماتهم كما تبين المتوسطات الحسابية للفقرتين (R7 وR9) «أُسجل خبرتي التعليمية المكتسبة من مشاريع التعلم المهني»، و«أَحتفظ بالتقارير السابقة الخاصة بالتعلم والتدريس لكي أتعلم منها».

**ثالثًا: بُعد التعاون:**

استُخرجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على بعد التعاون، وذلك بعد استبعاد الفقرة (C5) بناء على عملية تحسين نموذج القياس عبر التحليل العاملي التوكيدي، والجدول (6) يبين النتائج.

**جدول (6)**: الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد التعاون (ن=315)

| رمز الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| C1 | أعمل مع زملائي لتحسين المادة الدراسية للطلبة. | 4.24 | 0.83 | 2 |
| C2 | أعمل مع زملائي لمشاركة الخبرات التدريسية وتبادلها. | 4.30 | 0.80 | 1 |
| C3 | أعمل مع زملائي لمناقشة طرق تحسين المناهج والتدريس. | 4.14 | 0.89 | 3 |
| C4 | أُشارك في اجتماعات مع الزملاء لتحديد كيفية تقويم المدرسة لإنجازات الطلبة والمناهج الدراسية. | 4.08 | 0.95 | 4 |

تكشف النتائج في الجدول (6) أن أنشطة التعاون بين المعلمين تظهر بشكل أكبر في إطار تبادل خبرات التدريس، وتحسين المادة الدراسية للطلبة (الفقرتين C2 وC1)، بينما تعاونهم في إطار تحسين المناهج، وكيفية تقويم المدرسة لإنجازات الطلبة (الفقرتين C3 وC4) تأتي بمستوى ممارسة أقل، لكنها في مستوى فوق المتوسط بشكل عام.

**رابعًا: بُعد استقصاء المعرفة:**

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على بعد استقصاء المعرفة، وذلك كما يبين الجدول (7).

**جدول (7)**: الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد استقصاء المعرفة (ن=315)

| رمز الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| K1 | أجمع تغذية راجعة عن التعلم من الطلبة. | 4.09 | 0.91 | 2 |
| K2 | أشاهد حصص المعلمين الآخرين لأتعلم منها. | 3.91 | 0.96 | 4 |
| K3 | أطلب المساعدة من الزملاء. | 3.99 | 0.90 | 3 |
| K4 | أحافظ على روابط تعلم مهني مع المدارس الأخرى. | 3.77 | 1.10 | 6 |
| K5 | أبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية عن طرق لتطوير تدريسي. | 4.16 | 0.90 | 1 |
| K6 | أقرأ في الأدب التربوي/ مادة تخصصي للحصول على أفكار جديدة. | 3.79 | 1.11 | 5 |

تكشف النتائج في الجدول (7) أن المعلمين يعتمدون في المقام الأول على مصادر المعلومات الإلكترونية (الفقرة **K5**) في استقصاء المعرفة اللازمة لتعلمهم المهني، ثم تأتي المصادر الإنسانية متمثلة في الطلبة والزملاء بوصفهم مصادرَ أساسية للحصول على المعرفة المطورة لممارساتهم المهنية (الفقرات **K1** و**K3** و**K2**)، في حين يأتي في آخر اهتماماتهم القراءةُ في الأدب التربوي/ مادة تخصصهم للحصول على الأفكار الجديدة، علاوة على اهتمامهم بالحفاظ على روابط تعلم مهني مع المدارس الأخرى (الفقرات **K6** و**K4**).

**نتائج السؤال الثالث**: هل تختلف ممارسات المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان باختلاف الجنس ؟

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني، مع استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T-Test؛ لمعرفة أثر متغير الجنس في تقديرات المعلمين في درجة ممارستهم للتعلم المهني، والجدول (8) يبين ذلك.

**جدول (8)**: نتائج اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني وفقًا لمتغير الجنس (ن=315)

| البعد | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» المحسوبة | الدلالة الإحصائية | اتجاه دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التأمل | ذكر | 83 | 3.91 | 0.66 | 5.17 | 0.16 | – |
| | أنثى | 282 | 4.30 | 0.56 | | | |
| التجريب | ذكر | 83 | 4.00 | 0.57 | 4.44 | 0.05 | الإناث |
| | أنثى | 282 | 4.32 | 0.60 | | | |
| التعاون | ذكر | 83 | 3.95 | 0.71 | 4.35 | 0.88 | ـــــ |
| | أنثى | 282 | 4.33 | 0.66 | | | |
| استقصاء المعرفة | ذكر | 83 | 3.74 | 0.69 | 4.11 | 0.50 | ـــــ |
| | أنثى | 282 | 3.90 | 0.65 | | | |

يتضح من الجدول (8) عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في ممارستهم لأنشطة التعلم المهني الخاصة بممارسة أنشطة (التأمل، والتعاون، واستقصاء المعرفة)؛ إذ لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لكل من المعلمين الذكور والإناث في ممارسة تلك الأنشطة، غير أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بينهم في إطار ممارستهم لبُعد «التجريب»، وذلك لصالح الإناث.

**نتائج السؤال الرابع**: هل تختلف ممارسات المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان باختلاف سنوات الخبرة؟

استُخدم تحليل التباين الأحادي one-way analysis of variance لتقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني، وذلك لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة بفئاتها الثلاث: (أقل من 7 سنوات)، و(8 إلى 13 سنة)، و(أكثر من 13 سنة) في تقديرات المعلمين على درجة ممارستهم لأنشطة/ أبعاد التعلم المهني، والجدول (9) يبين ذلك.

**جدول (9):** نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (ن=315)

| البُعد | المحاور | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التأمل | بين المجموعات | 0.92 | 2 | 0.46 | 1.22 | 0.30 |
| | داخل المجموعات | 116.80 | 312 | 0.37 | | |
| | المجموع | 117.71 | 314 | | | |
| التجريب | بين المجموعات | 1.25 | 2 | 0.63 | 1.67 | 0.19 |
| | داخل المجموعات | 116.78 | 312 | 0.37 | | |
| | المجموع | 118.03 | 314 | | | |
| التعاون | بين المجموعات | 2.02 | 2 | 1.01 | 2.09 | 0.13 |
| | داخل المجموعات | 150.39 | 312 | 0.48 | | |
| | المجموع | 152.40 | 314 | | | |
| استقصاء المعرفة | بين المجموعات | 1.24 | 2 | 0.62 | 1.34 | 0.26 |
| | داخل المجموعات | 143.82 | 312 | 0.46 | | |
| | المجموع | 145.05 | 314 | | | |

يتضح من النتائج في الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني الأربعة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) تُعزى إلى سنوات خبرة المعلمين في التدريس.

## مناقشة النتائج

كشفت نتائج السؤال الأول، عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني للمعلمين المكون من أربعة أبعاد (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، أن هذا النموذج بأبعاده الأربعة حقق مطابقة جيدة مع البيانات الميدانية التي جُمعت من المعلمين في سلطنة عمان، مع إضافة تحسينات يسيرة عليه؛ وبذلك تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أيضًا حققت فيها الأبعاد الأربعة للتعلم المهني للمعلمين جودة مطابقة مقبولة مثل دراسة

(Hallinger & Liu, 2016; Li et al., 2016; Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017).

وعن ممارسة المعلمين في سلطنة عمان لأبعاد التعلم المهني الأربعة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) كشفت الدراسة في إجابتها عن السؤال الثاني عن ممارسات فوق المتوسط النظري لجميع الأبعاد، جاء في مقدمتها بُعد التجريب، ثم بُعد التأمل، فالتعاون، وأخيرًا استقصاء المعرفة من مصادرها البشرية والمادية، وقد انسجمت هذه النتيجة – من حيث ظهور الأبعاد الأربعة لأشكال التعلم المهني (غير الرسمي) بمستوى فوق المتوسط – مع العديد من الدراسات السابقة التي عدّت

الأبعاد الأربعة صورًا أساسية لممارسة التعلم المهني، مثل دراسة (Durksen et al., 2017; Liu et (al., 2016a, 2016b; Grosemans et al., 2015). وذلك بغض النظر عن ترتيب تلك الممارسات الذي يتأثر بطبيعة الحال بالعديد من العوامل، كالعوامل الشخصية، والسياقية، ودعم بيئة العمل كما أشار (Kwakman, 2003; King, 2016; Durksen et al., 2017)، ومثال ذلك ظهور «التجريب» بوصفه أكثرَ أنشطة التعلم المهني ممارسة في الدراسة الحالية، في حين كشفت دراسة دوركسن وآخرين (Durksen, et al., 2017)أن التعاون بين المعلمين يمثل أكثر أنواع التعلم المهني تأثيرًا في ممارسة المعلمين.

ويمكن أن يُعزى ظهور «التجريب» بوصفه أعلى ممارسة للتعلم المهني لدى المعلمين في سلطنة عمان إلى استحداث «المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين» عام 2014م، الذي بدأ يضخ (عن طريق تدريب المعلمين الملتحقين به) الأفكارَ التربوية والاستراتيجيات التدريسية الجديدة للحقل التربوي، مع مطالبة أولئك المعلمين (باختلاف تخصصاتهم) بنقل تلك الأفكار والاستراتيجيات إلى زملائهم في المدارس، الأمر الذي وضع المعلمين في المدارس أمام حالة من التجريب المستمر للأفكار (المستجدة) داخل الغرف الصفية. كما أن ما تشهده المناهج التعليمية (باختلاف صفوفها وموادها) في سلطنة عمان من تطورات متواصلة، كاستحداث «سلاسل العلوم والرياضيات» أخيرًا، يجعل المعلمين في حالة تجريب مستمر داخل صفوفهم الدراسية؛ لمحاولة تلبية متطلبات تلك التطورات (بغض النظر عن مستوى فاعلية ذلك التجريب).

وعلى نحوٍ عام، يُلاحَظ من نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين في سلطنة عمان يميلون أكثرَ إلى ممارسة أنشطة التعلم المهني التي يطغى عليها الطابع الذاتي (التركيز على الممارسات التي لا تتمحور حول الآخرين بدرجة كبيرة)، ويظهر ذلك جليًا في «التجريب» و«التأمل»؛ إذ جاءت في مقدمة قائمة ممارسات التعلم المهني، مقارنةً بـ«التعاون» و«استقصاء المعرفة من مصادرها الإنسانية والمادية» التي ظهرت متأخرة في الترتيب، وقد يُفهم من ذلك الحاجةُ إلى رفع مستوى الثقة بين المعلمين والمحيطين بهم (الزملاء، والطلبة، وأولياء الأمور، والمديرين، والمشرفين) باعتبارهم مصادر أساسية للوصول إلى المعرفة اللازمة للتعلم المهني، وهو ما اعتبره كوكمان (Kwakman, 2003)من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين، وأطلق عليه دعم الزملاء «Collegial support»، وهو الدعم المستمد من المشاركة والتعاون والثقة بين المعلمين وبقية الأطراف من أجل تحقيق فاعلية التعلم المهني للمعلمين.

ويتضح من النتائج أن الاهتمام الأكبر للمعلمين في مجال التجريب يتمحور حول تجريب الوسائل التعليمية، وطرق التدريس الجديدة، الأمر الذي قد يكون نابعًا من طبيعة مكونات خطة الدرس في سجل التحضير اليومي للمعلمين، التي تفرض عليهم تحديد الوسائل التعليمية، وطرق التدريس المستخدمة في الحصة، مما يزيد من تركيز المعلمين عليها، وتحقيق الانتباه الواعي لها، ويوفر لهم فرص متابعة تحسنها وتنوعها على مدى فترات زمنية طويلة (طوال العام الدراسي)، وذلك مقارنة بتجريبهم في مجال حل مشكلات التدريس، وتجريب تكنولوجيات جديدة في الحصة، والتي لا يُخصص لها تسجيل منتظم لدى المعلمين في مدارس سلطنة عمان، وبالتالي قد تفتقد نوعًا ما للالتزام والاستمرارية، إذ أن التسجيل الملتزم والواعي والمتواصل لأنواع الوسائل التعليمية، وطرق التدريس المستخدمة يساعد

المعلمين على تقويم وتطوير مبادرات التجريب التي يقومون بها داخل الغرف الصفية. فهو يعزز قدرتهم على تقييم الجدوى، «Appraisals of feasibility» وتقييم المغزى«Appraisals of meaningfulness» لممارسات التجريب التي يقومون بها، حيث يرى كوكمان(Kwakman, 2003) أن تلك التقويمات من العوامل المؤثرة على التعلم المهني للمعلمين، علاوة على ذلك يتيح التسجيل للمعلمين متابعة ممارساتهم التجريبية على مدى زمني طويل، وطبقًا لما أكده هاه ولي (Huh & Lee 2015)، وكذلك دوركسن وآخرون (Durksen et al., 2017) يُعد توفر الوقت الملائم والمناسب للمعلمين لممارسة التعلم المهني داعمًا أساسيًا لفاعليته.

أما فيما يخص ممارسة المعلمين للتأمل، فهي تعتمد أساسًا – كما كشفت الدراسة الحالية – على التأملات الناتجة عن التفاعل بين المعلمين وطلبتهم، وبينهم وبين زملائهم، في حين أن أنشطة التأمل المرتبطة بالتسجيل والتدوين الكتابي جاءت في آخر اهتمامات المعلمين، وبصورة عامة تنسجم هذه النتيجة مع ما توصل له كامبرن وهان (Camburn & Han, 2017) من أن المعلمين الذين يشاركون في الممارسات التأملية أكثر انتظامًا في الحصول على فرص التعلم الخاصة بالتعاون مع الزملاء، ويمكن أن يُعزى تأخر اهتمام المعلمين بجملة أنشطة التأمل المرتبطة بالتدوين الكتابي (على الرغم من أنها جاءت بمستويات مُرضية على نحوٍ عام) إلى ضعف ثقافة الرصد والمتابعة لتطور تلك الممارسات على مدى فترات زمنية طويلة لدى المعلمين، كما أنها لم تُفرض عليهم رسميًّا من النظام التعليمي، ومن جهة أخرى يتعامل بعض المعلمين مع عملية التسجيل والتدوين على أنها أعباء عمل إضافية؛ فقد بينت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) عدم رضا ثلث المعلمين بالمدارس في السلطنة عن حجم الأعمال التي يقومون بها؛ لأنهم – بالإضافة إلى التدريس – مطالبون بتنفيذ عدد من المهام الإدارية على أساس أسبوعي أو فصلي، وذلك بمتوسط مقدر لإنجاز هذه المهام (5.3) ساعة أسبوعيًا (مثل: التحضير للأنشطة المدرسية، ومهام خاصة بالبوابة التعليمية، وكتابة التقارير). وينسجم هذا التبرير (نظر المعلمين إلى التدوين التأملي على أنه عبء إضافي) مع ما كشف عنه المعلمون في دراسة هايان وآخرين (Haiyan, et al., 2017) من أن نظام التعلم المهني الموجه الذي يعملون فيه بمدارسهم أعاد تشكيل تصوراتهم المهنية، وساعدهم على استيعاب فكرة أن التعلم ليس عملًا إضافيًا.

ومن جهة أخرى تكشف النتائج في الجدول (6) أن أنشطة التعاون بين المعلمين تظهر أكثرَ في إطار تبادل خبرات التدريس، وتحسين المادة الدراسية للطلبة، في حين أن تعاونهم في إطار تحسين المناهج، وكيفية تقويم المدرسة لإنجازات الطلبة تأتي بمستوي ممارسة أقل، لكنها في مستوى فوق المتوسط على نحوٍ عام، ويبدو من استجابات المعلمين المرتفعة نحو مستوى التعاون بينهم في إطار تحسين المناهج وتقويم المدرسة لإنجازات الطلبة؛ أنها لم تتأثر بمركزية النظام التعليمي في سلطنة عمان، واختصاص وزارة التربية والتعليم بوضع المناهج الدراسية وتطويرها، ووضع معايير تقويم تعلم الطلبة؛ وعلى ذلك فالتعاون المفهوم من قبل المعلمين في هذا المجال يكون في حدود مسؤولياتهم الوظيفية المرتبطة بتنفيذ المناهج الدراسية، وتطبيق عمليات تقويم تعلم الطلبة وفق المعايير المعتمدة من الوزارة.

وعلى نحوٍ عام، يمكن أن يُعزى ارتفاع مستوى التعاون بين المعلمين في مدارس السلطنة إلى وجود

المعلمين الأوائل في المدارس، الذين يتولون مسؤولية الإشراف الإداري والفني المباشر على معلمي المواد الدراسية، كلٌّ وفق تخصصه؛ ومن تلك المسؤولية إيجاد توجه مشترك وتعاون بين معلمي المادة الدراسية الواحدة؛ للارتقاء بمستوى تعلم الطلبة، علاوة على تحفيز المعلمين، ودعمهم للعمل في بيئة تعاونية فاعلة تخدم تحسين عملية التدريس، خاصة أن أعدادهم يسيرة لا تتجاوز (8) معلمين لكل مادة دراسية في أغلب المدارس؛ وعلى ذلك فالتعاون بينهم يكون أكثر وضوحًا، مقارنة بمجموع المعلمين على مستوي المدرسة، وفي هذا السياق يؤكد كوكمان (Kwakman, 2003) أن الدعم المقدم في بيئة العمل، كالدعم الإداري، وكذلك دعم المجموعة تُعد من العوامل الأساسية المؤثرة على تعلم المعلمين، كما أظهرت نتائج دراسة برينجر وبورتمان وهاندلزالتس(Prenger, Poortman & Handelzalts, 2017) أن التحفيز وإدارة الهدف المشترك يعملان بقوةٍ على تحسين التعلم المهني للمعلمين باختلاف أساليبه.

وفي إطار بُعد استقصاء المعرفة، تكشف النتائج أن المعلمين يعتمدون في المقام الأول على مصادر المعلومات الإلكترونية في استقصاء المعرفة اللازمة لتعلمهم المهني، ثم تأتي المصادر الإنسانية متمثلة في الطلبة، والزملاء بوصفِها مصادر أساسية للحصول على المعرفة المطورة لممارساتهم المهنية، في حين يأتي في آخر اهتماماتهم القراءة في الأدب التربوي/ مادة تخصصهم للحصول على الأفكار الجديدة، علاوة على اهتمامهم بالحفاظ على روابط تعلم مهني مع المدارس الأخرى، ويمكن أن يُعزى اعتماد المعلمين على المصادر الإلكترونية بوصفِها أبرزَ مصادر الحصول على المعرفة والتعلم المهني إلى سهولة استخدام تلك المصادر، وعدم تقييدها للمعلم بوقت أو مكان محدديْن، مع وجود بيئة مدرسية ملائمة؛ إذ تتوفر داخل المدارس في سلطنة عمان قاعات خاصة بمصادر التعلم (مزودة بالأجهزة الإلكترونية وشبكات الإنترنت).

في حين أن الاستفادة من المعلمين في المدارس الأخرى بوصفِهم مصادرَ للمعرفة؛ يأتي في آخر اهتمامات المعلمين للحصول على المعرفة المهنية، وقد يكون سبب ذلك ضعف ثقافة تبادل الخبرات بين المدارس عمومًا، وعدم وجود برامج موجهة تنظم عملية تبادل الأفكار المهنية بين المدارس، وكذلك قلة المبادرات الشخصية من المعلمين لاكتساب الخبرات من زملائهم في المدارس الأخرى، سواء بسبب معتقداتهم الشخصية، أو بسبب كثرة أعباء العمل؛ فوفق نتائج دراسة كينج (King, 2016) إن من العوامل التي تشكل التغيير في تعلم وممارسات المعلمين المهنية؛ وجود مبادرات واضحة وعملية ومنظمة لتعلم المعلمين المهني، ودعم مبادرة المعلم ودوره بوصفِه عامل تغيير في الممارسات المهنية، ومن جهة أخرى يؤكد دوركسن وآخرون (Durksen et al., 2017) أن تصورات المعلمين لفاعليتهم الذاتية والجماعية تؤثر في مشاركتهم في التعلم المهني.

وفيما يخص مدى وجود فروق بين المعلمين في ممارستهم لأنشطة التعلم المهني، كشفت الدراسة عن عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في ممارسة تلك الأنشطة، باستثناء ممارستهم لبُعد «التجريب»، الذي ظهرت فيه فروق دالة إحصائيًا، وكانت لصالح الإناث، ويمكن أن تُعزى تلك الفروق إلى استحداث مجموعة مطورة من المناهج الدراسية لصفوف الحلقة الأولى (تدرسهم معلمات إناث فقط)، ومنها السلاسل العالمية لمادتي العلوم والرياضيات بالاتفاق مع جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة؛ إذ كان البدء بهذه السلاسل مرحلةً أولى عام 2017م لصفوف الحلقة الأولى (1-4)، وقد مثلت

تلك السلاسل تحديًا فعليًا للمعلمات، كونها جاءت بنمط تعليمي مختلف عما اعتاده المعلمون في سلطنة عمان؛ وعليه كان من المنطق أن تكون الفروق دالة إحصائيًا بين المعلمين الذكور والإناث في ممارسة التجريب في الفترة التي نُفِّذت الدراسة الحالية فيها.

كما يمكن أن تُعزى أفضلية المعلمات الإناث، مقارنة بالمعلمين الذكور في ممارسة التجريب، إلى أن المعلمات في السلطنة عمومًا أكثر مبادرة في مجال عملهن التربوي؛ فكما يؤكد تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، إن النتيجة اللافتة للنظر في النظام التعليمي بسلطنة عمان هي أن المعلمات الإناث يملن إلى تقديم مستويات أداء أعلى من المعلمين الذكور (وزارة التربية والتعليم، 2012)؛ ومِن ثَمّ تؤثر تلك المبادرة – كما أظهرت دراسة كينج (King, 2016) – على فاعلية التعلم المهني، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الممارسات المهنية للمعلمات.

وكشفت الدراسة أيضًا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين على أبعاد التعلم المهني تعزى إلى سنوات الخبرة، وهو مؤشر على أن المعلمين باختلاف سنوات خبراتهم يستمرون في التعلم المهني بصورِه الأربعة: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة. وتختلف هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة جروسيمان وآخرين (Grosemans et al., 2015) التي بينت أن المعلمين الأكثر خبرة يتعلمون من زملائهم المبتدئين مثلما يتعلم المبتدؤون منهم، ولكنهم يتعاملون مع أنشطة تعلم مختلفة، وكذلك يختلفون في أهداف تعلمهم، وفي هذا الإطار أظهرت دراسة لووز وآخرين (Louws et al., 2018) أن أهداف المعلمين من التعلم المهني في مرحلة مبكرة من الالتحاق بالمهنة هو ضمان التحسين والنمو المهنيّيْن المستمرّيْن؛ بما يسهم في زيادة فاعلية أدائهم، والتكيف مع التدريس في ظل تعقده، في حين أن هدف المعلمين (في منتصف سنوات الخدمة وأواخرها في مهنة التعليم) من التعلم المهني هو السعي إلى التحفيز، وتعزيز روح التحدي في عملهم لتغيير الروتين، وأيضًا تعلم مهام جديدة خارج نطاق التدريس.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة تبني النظام التعليمي بسلطنة عمان برامجَ واضحةً ومنظمة لتعزيز ممارسات التعلم المهني، ومتابعتها لدى المعلمين في المدارس.

2- التركيز على تحسين قناعات المعلمين وممارساتهم في مجال الكتابة والتدوين التأملي الذي ينتج عنه تعلم مهني فعال.

3- إيجاد مناخ وبرامج موجهة لتعزيز التعاون والثقة بين المعلمين؛ بما يدعم تعلمهم المهني.

4- إيجاد رابطة أو نقابة مهنية للمعلمين؛ للإسهام في مزيد من تمهين مهنة المعلم في سلطنة عمان ورفع مستوى تعلمهم المهني.

5- طرح برامجَ فاعلةٍ لمساعدة المعلمين على القراءة الهادفة والمقصودة في الأدبيات التربوية

المختلفة، بما يعزز تعلمهم المهني في المجال التربوي على نحوٍ عام، وفي مادة تخصصهم على نحوٍ خاص.

6- الاستفادة من مقياس التعلم المهني للمعلمين المترجم في الدراسة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال التعلم المهني.

7- إجراء المزيد من الدراسات والعمل على تطوير مؤشرات وطنية للتعلم المهني للمعلمين، ترتبط بتحسين نواتج تعلم الطلبة في سلطنة عمان، وذلك بالاستعانة بمناهج وعينات وأدوات مختلفة عما قدمته الدراسة الحالية.

## المراجع


**أولًا: العربية**

أبـو خضـير، إيـمان بنـت سـعود. (2016). **أساسـيات التعلـم بالممارسـة: مدخـل لتطويـر القيـادات والمنظـمات وبنـاء فـرق العمـل الناجحـة**. الريـاض: معهـد الإدارة العامـة.

الحارثيـة، خالصـة؛ المهـدي، يـاسر؛ عـمارة، إيهـاب. (2021). نمذجـة تأثـير قيـادة المديـر في التعلـم المهنـي للمعلمـين بالمـدارس الحكوميـة بسـلطنة عـمان. **المجلـة الدوليـة للأبحـاث التربويـة بجامعـة الإمـارات، 45**(3)، 132-157.

وزارة التربيـة والتعليـم. (2006). **قـرار وزاري** رقـم (19/ 2006) بدمـج **المـشروع التكامـلي للإنـماء المهنـي ومـشروع المعلـم الأول مشرفًـا مقيـمًا ومـشروع تقويـم الأداء المـدرسي وتطويـره في مـشروع واحـد بمسـمى نظـام تطويـر الأداء المـدرسي**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

وزارة التربيـة والتعليـم. (2008). **قـرار وزاري** رقـم (2008/ 69) باع**تمـاد التقسـيمات الإداريـة لـوزارة التربيـة والتعليـم وتحديـد اختصاصاتهـا**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

وزارة التربية والتعليم. (2011). **دليل الملتقيات السنوية للمعلمين**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربيـة والتعليـم. (2014). **بيانـات عـن المركـز التخصـصي للتدريـب المهنـي للمعلمـين**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

وزارة التربيـة والتعليـم. (2018). **أنظمـة وتطبيقـات بوابـة سـلطنة عـمان التعليميـة: دليـل تعريفـي**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

وزارة التربيـة والتعليـم. (2019). **الكتـاب السـنوي للإحصـاءات التعليميـة للعـام الـدراسي 2018/ 2019م**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

وزارة التربيـة والتعليـم والبنـك الـدولي. (2012). **التعليـم في سـلطنة عُـمان: المـضي قدمًـا في تحقيـق الجـودة**. سـلطنة عـمان: مطبعـة عـمان ومكتبتهـا المحـدودة.

وزارة التربيـة والتعليـم واتحـاد المنظـمات التربويـة النيوزلنديـة. (2017). **تقييـم النظـام التعليمـي لسـلطنة عُـمان: الصفـوف 1-12**. سـلطنة عُـمان: وزارة التربيـة والتعليـم.

**ثانيًا: الأجنبية**

Al Mahdy, Y., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Al Abri, K., & Al Harthi, K. (in press). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432211064428.

Al Jabri, M., Silvennoinen, H., & Griffiths, D. (2018). Teachers' professional development in Oman: Challenges, efforts and solutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17(5)*, 82–103.

Attard Tonna, M., & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, *40(1),* 91–109.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Camburn, E., & Han, S. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: A replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, *28(4),* 527–554.

Dotlich, D. L., & Noel, J. L. (1999). *Action learning: How the world's top companies are re-creating their leaders and themselves*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Durksen, T., Klassen, R., & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, *67,* 53–66.

Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education, 38(2),* 162–178.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38(4),* 915–945.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education, 47,* 151–161.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson Prentice Hall.

Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration and Leadership*, *45(1),* 101–122.

Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development, 51,* 163–173.

Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare*, 1–17.

Huh, Y., & Lee, D. (2015). Proposing an effective action learning process model: Introducing the PAIR model. *Performance Improvement*, *54(10),* 22–29.

King, F. (2016). Teacher Professional Development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, *20(4),* 574–594.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19(2),* 149–170.

Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership, 44(1),* 20–42.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal Of Educational Administration, 54(6),* 661–682.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education, 59,* 79–91.

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24(1),* 63–80.

Melville, W., & Yaxley, B. (2009). Contextual opportunities for teacher professional learning: The experience of one science department. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(4),* 357–368.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory, 3,* 248–292.

Opfer, V. D., & Pedder. D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81(3),* 376–407.

Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P., (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration, 55(6),* 717–734.

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education,* 77.

Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly, 48(1),* 116–153.

Thoonen, E. J., Sleegers, P. C., Oort, F. J., Peetsma, T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47(3),* 496–536.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.

Tran, N. H., Hallinger, P., & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: A multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management, 38(1),* 80–101.

Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36,* 27–36.

**References**


Abū Khuḍīr, Īmān b. Suʿūd. (2016). *Asāseyyāt al-ta‘allum bil-mumārasah: Madkhal li-taṭwīr al-qiyādāt wa al-munaẓẓamāt wa binā’ firaq al-‘amal al-nājiḥah* (in Arabic). Al-Rīyaḍ: Ma‘ahad al-Idārah al-‘āmmah.

Al-Harthi, K., Al-Mahdy, Y.F.H., & Omara, E. (2021). Modeling the Influence of Principal's Leadership on Teachers' Professional Learning in Governmental Schools in the Sultanate of Oman (in Arabic), International Journal for Research in Education, 45(3), https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss3/5

Ministry of Education (2019). *The annual educational statistics book for the academic year 2018/2019* (in Arabic). MOE, Oman.

Ministry of Education and the New Zealand Education Consortium (2017). *Evaluation of the Sultanate of Oman education system: Grades 1—12* (in Arabic). MOE, Oman.

Ministry of Education and the World Bank (2012). *Education in the Sultanate of Oman, the way forward in achieving quality* (in Arabic). Oman Printing and Library Ltd.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta‘alīm. (2006). *Qarār wizārī raqam (19/2006) be-damj al-mashrū‘ al-takāmulī lil'inmā 'almīhnī wa mashrū‘ al-mu‘allim al-awwal mushrifan muqīman wa mashrū‘ taqwīm al-adāa al-madrasī wa taṭwīrih fī mashrū‘ waḥid be-musamma niẓām taṭwīr al-adāa al-madrasī* (in Arabic). Salṭanat ‘umān.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta‘alīm. (2008). *Qarār wizārī raqam (69/2008) be-i‘timād al-taqsīmāt al-idārīyyah li-wizārat al-tarbiyah wa al-ta‘alīm wa taḥdīd Ikhtiṣāṣāteha* (in Arabic). Salṭanat ‘umān.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta‘alīm. (2011). *Dalīl al-multaqayāt al-sanawiyyah lil-mu‘allimīn* (in Arabic). Salṭanat ‘umān.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta‘alīm. (2014). *Bayānāt ‘an al-markaz al-takhaṣuṣī lil-tadrīb al-mihanī lil-mu‘allimīn* (in Arabic). Salṭanat ‘umān.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta‘alīm. (2018). *Anẓimat wa taṭbīqāt bawābat Salṭanat ‘umān al-ta‘alīmiyyah* (in Arabic). Salṭanat ‘umān.



تاريخ التسليم: 2019/11/24

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 18/ 3/ 2020

تاريخ القبول:1/ 4/ 2020