التعلم المهني للمعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان: دراسة استشرافية

ياسر فتحي المهدي*، وجيهة ثابت العاني* و خالصة بنت سالم الحارثية**

Doi: //10.47015/19.3.12

تاريخ تسلم البحث: 2022/5/29 تاريخ قبوله: 2022/11/5

ملخص: هدفت الدراسة إلى استخلاص مؤشرات مقترحة للتعلم المهني للمعلمين، ومتطلباته لتحسين تعلم الطلبة، من وجهة نظر عينة من الخبراء المُمارسين للعمل التربوي في سلطنة عُمان، وقد وظفت الدراسة مدخل البحوث الاستشرافية/المستقبلية، من خلال تطبيق أسلوب دلفي باستخدام استبانة إلكترونية، وذلك عبر تطبيق جولتين، الفارق الزمني بينهما ثلاثة أسابيع؛ بمشاركة (27) خبيرًا ميدانيًا ممن لديهم ارتباط مباشر بتطوير ممارسات المعلمين سواء في ديوان عام وزارة التربية والتعليم، أو المديريات التعليمية في المحافظات، والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، كما تضمنت عينة الخبراء مجموعة من مديري المدارس والمعلمين ذوي الخبرة في سلطنة عمان. أظهرت نتائج الدراسة اتساقًا مع الأدبيات أن هناك خمسة أبعاد للتعلم المهني للمعلمين وهي: التأمل من أجل التعلم، والتعلم التجريبي، والتعلم التعاوني، واستقصاء المعرفة، والانخراط البناء، وقد تضمن كل بُعد من هذه الأبعاد مجموعة من المعايير الرئيسة، مقسمة إلى عدد من الممارسات/ المؤشرات المقترحة للتعلم المهني، وأظهرت النتائج وجود أربع متطلبات أساسية لتفعيل التعلم المهني للمعلمين، تمثلت في ترسيخ ثقافة التعلم المهني للمعلمين، والتحفيز والتعزيز لممارسات التعلم المهني، والسياسات والتشريعات المرتبطة بالتعلم المهني للمعلمين، والدعم والمساندة للتعلم المهني للمعلمين، وتأسيسًا على ما سبق، تم مناقشة النتائج، وتقديم التوصيات، ومجموعة من المقترحات للبحوث المستقبلية.

(الكلمات المفتاحية: التعلم المهني للمعلمين، تحسين تعلم الطلبة، مؤشرات مقترحة، دراسة استشرافية، دلفي، سلطنة عمان)

مقدمة: يُمثل تحسين تعلم الطلبة الغاية المحورية لجميع جهود الإصلاح والتجديد التربوي في كل دول العالم، ويستند هذا التحسين بالدرجة الأولى على تجويد العملية التعليمية-التعلمية داخل الغرف الصفية، وتلبية الاحتياجات المتنوعة والمتجددة لتعلم الطلبة، وحيث إن المعلمين هم العنصر الأساسي لتحقيق هذه الغاية، أصبح التركيز على تطوير ممارساتهم المهنية أولوية أساسية لمختلف دول العالم، ومن أجل ذلك، ظهرت تطورات فكرية متعددة تركز على بناء أساليب ومداخل حيوية لتعزيز ودعم مهنية وأداء المعلمين، منها ظهور مصطلح التعلم المهني للمعلمين Teacher Professional Learning.

وترجع المنطلقات الفكرية للتعلم المهني للمعلمين إلى بدايات القرن العشرين، حيث ناقش جون ديوي (John Dewy) بشكل واسع أهمية إعداد المعلمين ليكونوا يقظين لممارساتهم، ومتعلمين فاعلين، "فالمعلم إن لم يكن متعلمًا مثله مثل الطالب، فلن تتجاوز فرص تحسين ممارساته حدود ما يُقدم له من إدارة مدرسته" (Dewey, 1904, 15)، وقد ظهرت خلال النصف الثاني من القرن العشرين توجهات تركز على حاجة المجتمعات إلى توفير فرص أفضل للتعلم مدى الحياة، الأمر الذي أوجد أنظمة لإعداد المعلمين تركز على عملية الإعداد في مؤسسات التعليم الأولى، ومن ثم الانخراط في برامج الإنماء المهني الرسمية أثناء الخدمة Professional Development (PD)، بعدها ظهرت توجهات

Teacher Professional Learning as an Approach for Enhancing Student Learning in the Sultanate of Oman: A Prospective Study

Yasser Fathy Al-Mahdy and Wajeha Thabit Al-Ani, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Khalsa Salim Al-Harthi, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*

Abstract: The study aimed to propose indicators for teacher professional learning (TPL) in the Sultanate of Oman, as well as identify the support that teachers in Omani schools require to efficiently activate the proposed TPL practices and link them to improving student learning. The study utilized the Delphi technique for future studies in two rounds over three weeks with an electronic questionnaire. The sample of experts included 27 male and female experts representingthe general office of the Ministry of Education, educational directorates in the governorates, and the Specialized Institute for Professional Training, in addition to some experts from the school principals and teachers. The results showed that the five main aspects of TPL (Reflection, Experimentation, Collaboration, reach out to the Knowledge Base Inquiry, and Constructive Engagement) included a set of main criteria consisting of several suggested indicators for TPL and in each aspect there are a set of indicators that achieve them. The study concludes that there are four requirements to activate TPL practices in Oman, including consolidating a culture of TPL, stimulating, and enhancing TPL practices, policies, legislation, and mechanisms for activating TPL, and organizational support for TPL. Results are discussed, recommendations and suggestions for future research are presented.

(**Keywords**: Proposed Indicators, Teacher Professional Learning, Delphi, Prospective Study, Oman)

* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

** وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2023.

تؤكد على حاجة أساليب التطوير المهني إلى تحقيق الاستمرارية في التعلم، واستيعاب التنوع في احتياجات المعلمين، والاختلافات في سياقات التعليم، والحاجة إلى تجاوز دور المعلم كمتلقي للمعرفة، والتعامل معه كعامل للتغيير والتحسين المهني، والتركيز على التعلم الجماعي التعاوني (Boeskens et al., 2020)، ومع هذه التوجهات ظهرت مطالبات بالتحول من التطوير المهني (PD) المرتبط ببرامج الإنماء المهني الرسمية مثل الدورات والبرامج التدريبية إلى التعلم المهني (Professional Learning (PL بمفهومه الواسع؛ إذ يُعد التطوير المهني جزءًا بسيطًا ومحدودًا ضمن نظام أكبر بكثير للتعلم المهني (Boeskens Opfer & Pedder, 2011; Timperley et al., 2011).

وفي هذا السياق، أكدت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين يتعلمون بصورة أفضل من خلال التعلم المهني غير الرسمي مقارنة ببرامج التطوير المهنية الرسمية، كدراسة أتارد وشانكس (Attard & Shanks, 2017) التي كشفت أن التعلم المهني للمعلمين مرتبط بالتعاون مع زملائهم ومراقبتهم، ودراسة تران وآخرين (Tran et al., 2018) التي أظهرت أن فرص التعلم المهني داخل المدارس أكثر أهمية وفائدة للمعلمين، ومبنية وفق احتياجاتهم المهنية، في حين أن أنشطة التطور المهني الخارجية المنفذة من قبل وزارة التعليم والجامعات، تعتبر ذات فائدة محدودة، ومكلفة، وتستغرق وقتًا طويلاً.

وفي إطار التعلم المهني بمفهومه العميق، ظهرت اهتمامات جديدة من الباحثين التربويين لتأطير ووصف أنشطة التعلم المهني التي تتم أثناء العمل اليومي للمعلم، في بيئاتها غير الرسمية، حيث بينت الدراسات، مثل دراسة كواكمان (Kwakman, 2003)، وإفيرس وآخرين (Evers et al., 2016)، وجروسمانس وآخرين (Grosemans et al., 2015) أن "التأمل" الواعي في الممارسات والمعتقدات والخبرات والمواقف التعليمية، وكذلك "التجريب" المستمر للأفكار الجديدة في التدريس، إلى جانب "التعاون" التفاعلي وغير التفاعلي بين المعلمين، جميعها تُعد أنشطة أساسية لتحقيق التعلم المهني للمعلمين. من جهة أخرى، أضافت الدراسات أن تركيز المعلمين على "استقصاء المعرفة" من مصادرها المختلفة: البشرية والمادية، يُعد ركيزة أساسية في التعلم المهني (Al-Harthi, 2021; Al-Harthi, Al-Mahdy, AL-Fahdi & Hammad, 2021; Hallinger & Liu, 2016; Liu et al., 2016)، واعتبرت دراسات أخرى أن الممارسات المرتبطة بمبادرة المعلم (Teacher Agency) باعتباره عامل تغيير، مثل الانخراط المهني البناء، تُعد جزءًا أساسيًا من عمليات التعلم المهني للمعلمين، واعتبرتها المحور الرئيس الذي يمكن من خلاله جعل التعلم المهني أداة فاعلة للوصول إلى تعلم أفضل للطلبة (Boylan et al., 2017)، وفي إطار ما سبق، تتبنى الدراسة الحالية الأبعاد الخمسة الشائعة في الأدبيات لممارسة التعلم المهني للمعلمين (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Al-Mahdy et al., 2021)، يمكن وصفها كالتالي:

أولاً: التأمل (Reflection)

يُعد التأمل أو الممارسة التأملية أسلوبًا ومنهجًا فعالاً لتغيير الممارسات التدريسية للمعلمين، وتطوير أدائهم، وأداء مدارسهم، فمن خلال التأمل يستطيع الممارسون (المعلمون) تطوير مستوى أكبر من الوعي بالذات، وبطبيعة وأثر الأداء الذي يقومون به، مما يساعد على ايجاد فرصًا للنمو والتطوير المهني، وتحقيق تعلم مهني ذي معنى، وفهم أوسع للمشكلات التي تواجه المعلمين (Hallinger & Al-Harthi, 2021; Piyaman & Viseshsiri, 2017).

وقد تطرقت الأدبيات التربوية إلى العديد من الأفكار المتعلقة بآلية قيام المعلم بالتعلم التأملي، حيث يرى شون (Schon) أن التعلم التأملي يتحقق عبر التفكير في الموقف التعليمي قبل تنفيذه، وفي مختلف عناصره، وفي الأداء المرجو، والتخطيط المسبق لهذا الموقف، ومعاودة التفكير أثناء وبعد التنفيذ، بهدف تحقيق تعلم واع، ينعكس على تحسين الممارسات (Al-Sharef, 2013)، وأشار مارزانو وآخرون (Marzano et al., 2016) أن التعلم التأملي يبدأ بقيام المعلم بممارسة معينة، ثم العمل على إعادة النظر في تلك الممارسة؛ لتحديد جوانبه الأساسية، والتفكر في مدى جودة أدائه لتلك الجوانب الأساسية (الوعي)، وأخيرًا يبتكر ويجرب طرقًا بديلة لأداء الإجراء، ومن ثم يبدأ دورة التأمل من جديد.

ثانيًا: التجريب (Experimentation)

تُعد ممارسة المعلمين داخل الفصول الدراسية فرصًا فعلية لتعلمهم المهني، وذلك عبر استخدام أسلوب التعلم التجريبي أو بالخبرة (المرور بخبرة مباشرة) لسد الفجوة بين النظرية والممارسة الفعلية، ولإيجاد بدائل فاعلة للتدريس وممارساته من خلال تحليل وتقييم وتطوير نتائج التجريب (Suryani & Widyastuti, 2015)، ويؤكد المنظرون التربويون أن التعلم يكون فعالاً عندما يكون المتعلم منخرطًا بفعالية في عملية التعلم.

ويرى سعادة (Saada, 1994) أن التجريب في عملية التعلم أو ما يسمى بالتعلم التجريبي هو الطريقة التي تجعل من الخبرة المباشرة شيئًا ذا معنى، ويعتمد هذا النوع من التعلم بشكل أساسي على التأمل الذي يجعله موجهًا، ويجنبه الصدفة. وقد أشار كولب (Kolb) صاحب نظرية التعلم التجريبي (Experiential Learning theory) - التي تركز على دور الخبرة في عملية التعلم - أن التعلم التجريبي يعتمد على دورة تمر بأربع مراحل متتالية، كل مرحلة تعتمد في تحققها على الدورة التي تليها، فتبدأ المرحلة الأولى بالخبرة الواقعية Concrete Experience تتبعها المرحلة الثانية: المشاهدة والملاحظة التأملية Reflective Observation التي تقود المتعلم إلى المرحلة الثالثة، وهي صياغة

مفاهيم وتعميمات مجردة Abstract Conceptualization، والتي تؤدي إلى الوصول إلى المرحلة الرابعة، وهي التجريب النشط-الفعلي Active Experimentation للأفكار على أرض الواقع، والذي بدوره يؤدي إلى خبرات جديدة متنوعة ومختلفة (Saada, 1994).

ثالثًا: التعاون (Collaboration)

التعلم عملية شخصية، وفي الوقت نفسه عملية اجتماعية تنشأ عندما يتعاون الأفراد؛ لتكوين معارف مشتركة، وكلما ازدادت روح الاهتمام والالتزام والمساندة في العلاقات بين المعلمين تحسنت فرص تعلمهم المهني، وفي هذا الإطار، فإن المعلمين يعملون بأقصى درجة من الفعالية عندما يدعمهم المعلمون الآخرون، وعندما يعملون معًا بروح الجماعة، حيث يعمل التعاون بين المعلمين على إحداث تفاعل محفز بينهم لتقوية فرص نجاح بعضهم بعضًا، وذلك من خلال تقديم المساعدات وتلقيها، وتبادل الموارد والمعلومات بينهم، وأيضًا إعطاء وتلقي التغذية الراجعة حول سلوكيات العمل، وتحدي تفكير بعضهم البعض الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم المهني، وتشجيع بعضهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق الإنجاز، والتأثير المتبادل في تفكير وسلوك بعضهم بعضًا، والمشاركة في المهارات الشخصية، ومهارات العمل بروح الفريق، ومعالجة فاعلية عمل أعضاء الفرق وكيفية تحسينها (Al-Harthi, 2021).

وفي هذا الإطار، يشير مارزانو وآخرون (Marzano et al., 2016) إلى أن التعاون الفعال بين المعلمين يتحقق بوجود تفاعل اجتماعي ومهني بناء بينهم، كالتحدث العلني عن الأخطاء والاخفاقات، وإعطاء التغذية الراجعة حول الممارسات والإجراءات التدريسية اليومية، وليس بالطلب منهم أن يخططوا معًا، أو أن يتشاوروا معًا، أو أن يشاركوا في تدريب بعضهم بعضًا، ويؤكد هالينجر وبيمان وفيسشسيري (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017) على أن التعاون بين المعلمين يحدث من خلال العديد من المواقف مثل تدريس الأقران، والتخطيط التعاوني، والتقييم المشترك، والإشراف غير الرسمي بينهم.

رابعًا: استقصاء المعرفة (Reach Out to the Knowledge Base)

يُقصد باستقصاء المعلم للمعرفة هو استخلاص المعرفة والمعلومات (التي يحتاجها لتطوير ممارساته التدريسية) من مصادرها الأساسية والتي تتمثل في: المصادر الإنسانية (المعرفة الموجودة عند الطلبة وأولياء الأمور والمديرين والمشرفين التربويين والخبراء)، والمصادر الرمزية (المعرفة الموجودة في الوسائط الرقمية والمادية)، ويشكل كلا النوعين من مصادر المعرفة (الإنسانية، والرمزية) أهمية لتعلم المعلمين المهني، غير أن المعرفة المرتبطة بالمصادر الإنسانية تُعد الأكثر تعقيدًا بسبب طبيعتها، فهي معرفة ضمنية، وليست صريحة كالمعرفة المرتبطة بالمصادر الرمزية، وتمثل آراء الطلبة، وأولياء الأمور، والزملاء، والمديرين والمشرفين التربويين قيمة كبيرة في إمداد المعلم بمؤشرات فاعلية ممارساته، وبالتغذية الراجعة التي يحتاجها لتعزيز نقاط القوة، وجوانب التطوير المطلوبة في أدائه المهني، ويمكن للمعلم استقصاء المعرفة الإنسانية من خلال عدة أساليب منها: الحوار المباشر، والاجتماعات، واللقاءات، والندوات، والمؤتمرات، ومن خلال الملاحظة الميدانية، المقابلات والاستطلاعات والاستبانات، والمشاركة في عضوية اللجان التعليمية، وعبر ما تقدمه وسائل الإعلام من تقارير وتحقيقات صحفية (Abed Al-Shafi, 1993; Yassin, 2007).

في حين تتمثل المصادر المادية للمعرفة، والتي يمكن أن يستفيد منها المعلم في إثراء وتطوير ممارساته المهنية، واعتمادها كأسلوب فاعل لمتابعة المستجدات المهنية والتربوية، في: الكتب والمجلات التربوية والعلمية بأنواعها المختلفة العالمية والمحلية، والمعرفة التي تُعرض في المؤتمرات والندوات العلمية، ونتائج البحوث العلمية، وأيضًا المشاريع البحثية التي يشارك فيها المعلم، ومصادر المعلومات الإلكترونية، وتتضمن جميع الوثائق، والنتاج الفكري المتاح بشكل إلكتروني، بغض النظر عن طبيعة وطريقة إتاحته، ومن الأمثلة على هذه المصادر قواعد البيانات، والشبكات بأنواعها كالشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت)، وشبكات التواصل الاجتماعي (Abed Al-Shafi, 1993).

خامسًا: الانخراط البنّاء (Constructive Engagement)

يعتمد التعلم المهني للمعلمين على قناعتهم بقدرتهم على المشاركة الفاعلة في إحداث تغيير في المدرسة، ولهذا يُظهر المعلمون ذوو الإحساس العالي بالمسؤولية المهنية المشاركة الاستباقية البنّاءة في جهود التغيير الجماعية (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، وينخرطون بفاعلية في قيادة التحسين داخل المدرسة، حيث ينظر المركز الأمريكي الوطني الشامل لجودة المعلمين (NCCFTQ, 2010) إلى قيادة المعلم للتحسين بأنها عملية التأثير التي يقوم بها المعلمون بشكل فردي أو جماعي على زملائهم ومديريهم وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي بهدف تطوير وتحسين ممارسات عمليتي التعليم والتعلم، مما يؤدي إلى تطور تعلم الطلبة وإنجازاتهم، بالإضافة إلى تحسين الممارسات والثقافة التعليمية داخل المدرسة.

ولتطوير قدرة المعلمين على الانخراط البناء، والمشاركة الإيجابية في عملية التغيير والتحسين داخل المدرسة، فإنهم يحتاجون إلى الإلمام بعنصرين أساسيين هما: الشعور بالغرض الأخلاقي (moral purpose) للتغيير، والثقة بأنفسهم كعوامل للتغيير (change agentry)، فالغرض الأخلاقي يؤدي دورًا مهمًا في تحقيق المشاركة والانخراط الإيجابي للمعلم في التغيير، وذلك لارتباط التغيير لديهم بالدافعية، والالتزام، والمسؤولية الذاتية للمعلم (Fullan, 1993). وبصورة عامة، أشارت الحارثية (Al-

Harthi, 2021) إلى أهم أشكال الانخراط البنّاء للمعلمين لتعزيز العملية التعليمية، التي تتمثل في: العمل على تحسين تدريسهم الصفي بصورة منظمة ومتواصلة، وقيادة المراجعات الدورية للممارسات التدريسية مع زملائهم، مع الحرص على تقديم النصح والمشورة المهنية والتدريب الممكن للمعلمين الجدد، والمشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية، وتسهيل أنشطة التطوير المهني داخل المدرسة، والمشاركة في اتخاذ قرارات المدرسة، وفي فرق التحسين المدرسية، والإسهام في مراجعة وتطوير وتحديث المناهج الدراسية، ومشاركة زملائهم الموارد التعليمية والمهنية كالمقالات والكتب وخطط الوحدات وأدوات التقييم، ونشر ثقافة التغيير مع التحسين المستمر للأساليب التدريسية والتعلم مدى الحياة.

إن لممارسة أنشطة التعلم المهني أهمية كبيرة في تجويد عملية التدريس بشكل عام، وتعلم الطلبة بشكل خاص، ويؤكد عدد من التربويين أن العوامل ذات الصلة بالمعلمين والتدريس هي الأكثر تأثيرًا في تعلم الطلبة، من بين المتغيرات التي تكون عرضة للتأثير المباشر (Dutta & Sahney, 2016; Xu & Liu, 2016)، ويوضح جاريت وآخرون (Garet et al., 2001) إن الأثر المباشر للمعلمين على تعلم الطلبة يوجه القيادات التربوية نحو التركيز على التعلم المهني للمعلمين أثناء العمل كمحور أساسي لمبادرات إصلاح وتطوير التعليم. وكشفت دراسة ثونين وآخرين (Thoonen et al., 2011) أن مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني يعد من أهم المؤشرات القوية التي تعبر عن الممارسات الصفية للمعلم في البيئة المدرسية، ولا شك أن هذا النوع من التعلم يعزز بناء الأفراد (المعلمين) وقيادتهم، وتعزيز التفكير الناقد لديهم، وتعزيز الفاعلية الذاتية، ومعنى العمل، والوعي بالذات، والمسؤولية، والاستقلالية، وتحسين المعتقدات، وتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بهم، ومساعدتهم على ابتكار طرق تعلم جديدة، كما يسهم في تعزيز إمكانية تكيّف المعلمين مع التغيير، وتعزيز مهارتي حل المشكلات، والقدرة على اختيار استراتيجيات وأساليب التدريس لديهم (Huh & Lee, 2015).

إن الغاية الفعلية من التعلم المهني ليس اكتساب المعلمين لخبرات جديدة، بل تطوير وتطبيق تلك الخبرات، وتحويلها لممارسات فعالة داخل الفصول الدراسية (Kwakman, 2003)، مع إحداث تغيير إيجابي في ممارسات المعلمين ومعتقداتهم، وفي نتائج الطلبة، حيث يمكن أن يكون التعلم المهني غير فاعل عندما يُحدث تغييرًا في معتقدات المعلمين، ولكن ليس في ممارساتهم، أو يُغير في ممارساتهم، ولكن ليس في نتائج تعلم الطلبة (Opfer & Pedder, 2011).

ويرتبط نجاح المعلمين في ممارسة التعلم المهني بالعديد من العوامل المؤثرة فيه، حيث يرى كوكمان (Kwakman, 2003) أن التعلم المهني مرتبط بالتعلم الموجه ذاتيًا (Self-directed learning) من قبل المعلم، إلا أنه لا يخلو من تأثير بيئة العمل، على اعتبار أن إرادة المعلمين في المشاركة في أنشطة التعلم المهني تتشكل بناءً على ظروف معينة، وصنف كوكمان العوامل المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين وفق ثلاثة عوامل أساسية، هي:

(1) عوامل شخصية، ومنها قدرة المعلم على تقييم الجدوى (Appraisals of feasibility)، وتقييم المغزى (Appraisals of meaningfulness) لأنشطة التعلم المهني.

(2) عوامل سياقية، ومنها مستوى الاستقلالية (Autonomy) الممنوحة للمعلم، وأيضًا مستوى مشاركته (Participation) وتأثيره في صنع القرار التعليمي.

(3) عوامل مرتبطة بالدعم المقدم في بيئة العمل، كالدعم الإداري (Management support) الموجه لإدارة وتعزيز أنشطة التعلم المهني بأساليبه المختلفة، وأيضًا دعم الزملاء (Collegial support) في بيئة العمل، ويوضح هذا الدعم مستوى تأثير التفاعل الاجتماعي بين المعلمين، وحجم المشاركة والتعاون والثقة المتبادلة بينهم من أجل تحقيق فاعلية التعلم المهني.

وفي السياق ذاته كشفت دراسة كينج (King, 2016) التي تضمنت دراسة الحالة لخمس مدارس في إيرلندا مجموعة من العوامل المؤثرة في تعلم وممارسات المعلمين المهنية تتمثل في: (1) الدعم المنظمي: والمتضمن لمستوى المواءمة بين قيم المعلمين والمديرين، وإيجاد القدرة على التغيير التنظيمي، وتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني.

(2) تصميم المبادرات العملية المنظمة للتعلم المهني داخل المدارس.

(3) دعم مبادرة المعلم (Teacher agency) ودوره كعامل تغيير في الممارسات المهنية، وكذلك أظهرت دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2021)، والحارثية والمهدي وعمارة (Al-Harthi, Al-Mahdy & Omara, 2021) أن التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان يتأثر بعدة عوامل، منها: القيادة التعليمية، ومبادرة المعلم، وثقته بزملائه، وبينت نتائج دراسة الحارثية والمهدي والفهدي وحماد (Al-Harthi, Al-Mahdy, Al-Fahdi & Hammad, 2021) أن المعلمين في سلطنة عمان يمارسون أنشطة التعلم المهني بدرجة عالية، ويأتي في مقدمتها أنشطة التجريب، والتأمل في الممارسات.

وقد أظهرت دراسة كامبرن وهان (Camburn & Han, 2017) 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، كشفت دراسة دوركسن وآخرون (Durksen et al., 2017) أن تصورات المعلمين لفاعليتهم الذاتية والجماعية تؤثر على مشاركتهم في التعلم المهني، وأن التعاون بين المعلمين يمثل أكثر أنواع التعلم المهني تأثيرًا في الفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، وبينت دراسة برينجر وآخرين (Prenger et al., 2017) أن العوامل التي تؤثر على التعلم

المهني للمعلمين مرتبطة بعضها بالبعض، وأن التأثير في أحدها يدعو إلى التغيير في الباقي، ويعد "التحفيز" من أهم العوامل التي تؤثر في التطور المهني للمعلمين، وكذلك "إدارة الهدف المشترك".

وفي سلطنة عمان، تولي وزارة التربية والتعليم اهتمامًا واضحًا بتطوير المعلمين وتعزيز تعلمهم المهني في مكان العمل؛ فقد ظهرت مبادرات عديدة في هذا الشأن، أبرزها اعتبار المدرسة وحدة إنماء مهني ذاتي، واستحداث نظام تطوير الأداء المدرسي، وإنشاء المديرية العامة للإشراف التربوي ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة بغرض تطوير ممارسات المعلمين، وتقديم الدعم لهم من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية داخل الغرف الصفية، وقامت الوزارة بتوفير مصادر ووسائط لتبادل الخبرات، وإطلاع المعلمين على أحدث المستجدات والتجارب التربوية المحلية والعالمية، منها: تفعيل المنتديات التربوية الإلكترونية المتخصصة والعامة، وإصدار المجلات التربوية الدورية (كمجلة رسالة التربية، والتطوير التربوي)، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين على القيام ببحوث العمل (Action Research)، وتحفيزهم على مشاركة بحوثهم في الملتقيات السنوية للمعلمين التي تُعقد لهذا الغرض، كما يُقدم المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين برامج متخصصة بغرض رفع مستوى أداء المعلمين داخل الغرف الصفية، وتمكينهم من الممارسات التأملية، والمشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم المهني داخل المدارس وخارجها (Al-Harthi, 2021).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من النجاحات الواضحة المتحققة في مجال توفير التعليم المدرسي، والتوسع في برامجه النوعية، وزيادة التمويل المخصص لقطاع التعليم في سلطنة عمان، إلا أن نتائج تعلم الطلبة لا تزال دون التوقعات، ودون المستويات التي يتم تحقيقها في دول عديدة في العالم (Al-Mahdy et al., 2021; MOE & TFONZEO, 2017)، وبشكل عام، تمثل الحاجة لتجويد الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية أحد التحديات الرئيسة المرتبطة بتطوير جودة تعلم الطلبة، إذ يُجمع خبراء التعليم في سلطنة عمان أن التركيز على تجويد ممارسات المعلمين يجب أن يكون أولوية ضمن إجراءات تطوير التعليم وتحسين مخرجاته، من خلال البرامج المنظمة لإعداد وتطوير المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، حيث يواجه الواقع الحالي تحديات مرتبطة بعدم كفاية المهارات التدريسية الموجهة للمعلمين في برامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى تواضع قدرة برامج تطوير المعلمين أثناء الخدمة في تلبية احتياجاتهم المرتبطة بالمهارات التدريسية المطلوبة بصورة عملية داخل الصفوف الدراسية (Al-Shabibi & Silvennoinen, 2018; Al-Jabri et al., 2018)، وفي هذا الإطار، يأتي التعلم المهني للمعلمين باعتباره مدخلاً فاعلاً للتحسين المستمر في الممارسات التدريسية للمعلمين، وهذا ما أظهرته دراسة الحارثية والمهدي والفهدي وحماد (Al-Harthi, Al-Mahdy, Al-Fahdi & Hammad, 2021)، ودراسة الحارثية والمهدي وعمارة (Al-Harthi, Al-Mahdy & Omara, 2021) أنه على الرغم من وجود مستوى مرتفع في ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني في سلطنة عمان؛ غير أن هناك ضرورة مرتبطة بتبني النظام التعليمي لبرامج واضحة ومنظمة لتنظيم ومتابعة ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين في المدارس؛ بما يجعل لها انعكاسات إيجابية واضحة في تحسين نواتج تعلم الطلبة.

ونظرًا لعدم وجود تأطير شامل لمؤشرات التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان، جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لاستخلاص مؤشرات مقترحة لتفعيل ممارسة التعلم المهني لدى المعلمين ومتطلباته لتحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر عينة من الخبراء الممارسين للعمل التربوي في سلطنة عُمان

وتأسيسًا على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس التالي: ***"كيف يمكن تفعيل التعلم المهني للمعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان؟"***

ويتفرع من هذا السؤال سؤالين فرعيين على النحو الآتي:

1. *"ما مؤشرات التعلم المهني للمعلمين المرتبطة بتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان؟"*
2. *"ما متطلبات تفعيل ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان؟"*

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى استخلاص مؤشرات مقترحة لتفعيل ممارسة التعلم المهني لدى المعلمين ومتطلباته لتحسين تعلم الطلبة من وجهة نظراء عينة من الخبراء الممارسين للعمل التربوي في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة

1- الأهمية النظرية: وتتمثل في تقديم إطار نظري واضح للتعلم المهني للمعلمين، وكيفية ممارسته من خلال المؤشرات المقترحة، بالإضافة إلى أن الدراسة تعمل على بيان مفهوم وأبعاد جديدة لأساليب التطوير المهني للمعلمين، في ظل تواضع الأدبيات التربوية العربية المختصة بالتعلم المهني غير الرسمي للمعلمين بصورته المتكاملة، وتركيز تلك الأدبيات على التطوير المهني بأساليبه التقليدية (الورش التدريبية، وبرامج الإنماء المهني الرسمية)، ومن جانب آخر، تكمن أهمية الدراسة في كونها جاءت لتكمل وتدعم نتائج وتوصيات سلسلة من الدراسات التي بدأها الباحثون في إطار دراسة موضوع التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان مثل: دراسة (Al-Harthi, Al-Mahdy, Al-Fahdi & Hammad, 2021; Al-Harthi, Al-Mahdy & Omara, 2021)، والمهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2021)، وهي دراسات كمية، تنوعت أهدافها بين دراسة الواقع، والبحث في العوامل المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان.

2- **الأهمية التطبيقية:** وتكمن في استفادتها من مجموعة من الخبراء التربويين الممارسين المختصين بتطوير وتحسين ممارسات المعلمين، للاستفادة من مقترحاتهم لمؤشرات تفعيل أنشطة التعلم المهني. إذ يؤمل أن تسهم هذه المؤشرات في توجيه ممارسات المعلمين نحو تطبيق التعلم المهني الفاعل، وكذلك من المؤمل أن تفيد المعلمين الأوائل، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، وصناع القرار في المديريات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، بشأن اتخاذ إجراءات داعمة لتعزيز ومتابعة وتقويم ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني؛ بما يجعلها مدخل فاعل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان.

حدود الدراسة

1. **الحد الموضوعي:** تبنت الدراسة الحالية التعلم المهني للمعلمين في إطار خمسة أبعاد رئيسة، وهي: التأمل من أجل التعلم، والتعلم التجريبي، والتعلم التعاوني، واستقصاء المعرفة، والانخراط البناء. بوصفها الأبعاد الشائعة في الأدبيات لممارسة التعلم المهني للمعلمين (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Al-Mahdy et al., 2021).
2. **الحد البشري:** تمثلت الحدود البشرية للدراسة في مجموعة من التربويين المهتمين بتطوير ممارسات المعلمين في ديوان عام وزارة التربية والتعليم، والمديريات التعليمية في المحافظات، والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عُمان.
3. **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/ 2022م.

مصطلحات الدراسة

يُعرف التعلم المهني بأنه عملية تعلم أثناء العمل أو عن طريق العمل (Dotlich & Noel, 1999)، وهو نظام معقد من التفاعلات والعلاقات المتداخلة، التي تحدث للمعلم في حياته المهنية، ينتج عنها تطور مهني (Opfer & Pedder, 2011)، ويرى هالينجر وليو وبايمان (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017, 6) بأن التعلم المهني يمثل "الأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي"، وتعرف الدراسة الحالية التعلم المهني بأنه: جملة الأنشطة والتفاعلات التي تتم أثناء ممارسة المعلم للعمل اليومي، التي ينتج عنها اكتساب خبرات جديدة، وترتبط هذه الأنشطة في الدراسة الحالية بخمسة أبعاد رئيسة، هي: التأمل في الممارسات، والتجريب المستمر للأفكار الجديدة، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة، والانخراط البناء في المهنة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم استخدام منهج الدراسات المستقبلية/الاستشرافية، من خلال تطبيق أسلوب دلفي باستخدام استبانة إلكترونية، وذلك من خلال تطبيق جولتين، الفارق الزمني بينهما ثلاثة أسابيع؛ حيث يعد هذا الأسلوب مقبولاً في مثل هذا النوع من الدراسات التي تعتمد على تحليل واستقصاء آراء مجموعة من الخبراء؛ لوضع تصور مستقبلي أو وضع مؤشرات معينة ترتبط بموضوع معين أو ممارسة مهنية ترتبط بفئة معينة من الموظفين وغيرها (Al-Jarallah & Alribah, 2016; Al-Mahya & Al Habib, 2020; Saleh, 2009; Manley & Zinser, 2012)، ولتحقيق المنهجية العلمية في الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

1. **إعداد الأداة الأولية للدراسة:** تم إعداد الاستبانة الأولية للدراسة عبر مراجعة الأدب النظري المرتبط بموضع الدراسة حيث تم الاستفادة من دراسة (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017; Boeskens et al., 2020; Liu et al., 2016)، ودراسة (Al-Harthi, 2021; Al-Harthi, Al-Mahdy, Al-Fahdi & Hammad, 2021)، وكذلك من الخبرة الميدانية للباحثين في المجال التربوي بسلطنة عمان؛ لمحاولة جعل الأداة ملاءمة لطبيعة ممارسات المعلمين في المدارس العمانية. تكونت الاستبانة الأولية من خمسة أبعاد رئيسة تمثل التعلم المهني للمعلمين (التأمل من أجل التعلم، والتعلم التجريبي، والتعلم التعاوني، واستقصاء المعرفة، والانخراط البناء)، وقد تضمن كل بُعد مجموعة من المعايير الرئيسة، مكونة من عدد من المؤشرات المقترحة للتعلم المهني (المعايير والمؤشرات واردة في الجداول رقم: 4، 5، 6، 7، و8).
2. **صدق الأداة:** تم التحقق أولاً من صدق المحتوى للأداة الأولية، وذلك بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وعلم النفس والمناهج والتدريس، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، كما تم تعزيز صدق المضمون للاستبانة من خلال الطلب من الخبراء في الجولة الأولى إبداء رأيهم حول وضوح العبارات (مناسبة صياغة ومضمون كل مؤشر من المؤشرات المقترحة)، واقتراح ما يعتقدون أنه الأنسب من صياغة ومضمون تحت كل مؤشر.
3. **اختيار الخبراء عينة الدراسة:** اعتمدت الدراسة أسلوب العينة القصدية، حيث تم اختيار (30) خبيرًا من الذكور والإناث، ممن أبدوا استعدادهم وموافقتهم للمشاركة باعتبارهم خبراء في الجولتين لدلفي، وقد تم اختيارهم من الممارسين الذين لديهم ارتباط مباشر بتطوير ممارسات المعلمين في جهات مختلفة بوزارة التربية والتعليم، وعلى مستويات مختلفة (مركزية ولا مركزية)، حيث مثلت العينة كلًا من: ديوان عام وزارة التربية والتعليم، والمديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات، والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، كما تضمن الخبراء مديري مدارس ومعلمين.

تم التواصل مع الخبراء كلاً على حدة، وتعريفهم من خلال فيديو تعريفي بطبيعة الدراسة وأهدافها، وبدورهم في الجولتين، كما تم -خلال فترة التطبيق - تشكيل فريق لتقديم الدعم الفني، وللإجابة عن استفساراتهم، وتقديم المساعدة لهم في حالة مواجهة أي صعوبة، وفعليًا شارك (27) خبيرًا في الدراسة عبر الاستجابة للجولتين، والجدول (1) يوضح الخصائص الديمغرافية لخبراء دلفي في هذه الدراسة.

الجدول (1)

الخصائص الديمغرافية للخبراء .

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكور	9	%33
	إناث	18	%67
المؤهل العلمي	بكالوريوس	8	%30
	ماجستير	15	%55
	دكتوراه	4	%15
الوظيفة	معلم ومعلم أول	8	%30
	مدير مدرسة	3	%12
	مشرف تربوي/ مشرف تربوي أول	7	%26
	مشرف إدارة مدرسية	2	%7
	مدرب/ مدرب مساعد في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين	2	%7
	باحث تربوي أول في مكتب الرخص المهنية للمعلمين	2	%7
	مدير مساعد دائرة في المديرية العامة للإشراف التربوي	1	%4
	أخرى (فني قواعد بيانات، وأخصائي في قسم الابتكار والأولمبياد العالمي)	2	%7
عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي	15 سنة وأقل	4	%15
	من (16 – 28) سنة	23	%85
عدد ورش العمل التي قدمها في مجال الإنماء المهني	10 ورش وأقل	7	%26
	أكثر من 10 ورش	20	%74

4. أداة وإجراءات الدراسة في الجولة الأولى: وهي كالتالي:

أولاً: أداة الدراسة في الجولة الأولى: تكونت أداة الدراسة في هذه الجولة من مجالين رئيسين هما:

المجال الأول: تمثل في قائمة تم إعدادها في ضوء مراجعة الأدبيات الدولية حيث تم استخلاص مجموعة من المؤشرات المقترحة للتعلم المهني للمعلمين المرتبط بتحسين تعلم الطلبة (54 مؤشرًا) مقسمة إلى خمسة أبعاد رئيسية هي: التأمل من أجل التعلم، والتعلم بالتجريب، والتعلم التعاوني لتحسين تعلم الطلبة، واستقصاء المعرفة للتعلم، والانخراط المهني، وقد طُلب من الخبراء تحديد درجة أهمية كل مؤشر من المؤشرات وفق تدرج (درجة الأهمية: عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وكذلك إبداء رأيهم حول صياغة ومضمون كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة، وإضافة أي مؤشرات أخرى يجدون الحاجة لوجودها في ممارسات المعلمين للتعلم المهني التي تساهم في تحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان (أسئلة مفتوحة عقب كل محور).

المجال الثاني: سؤال مفتوح حول وجهة نظر الخبراء في متطلبات تفعيل ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان.

ثانيًا: تطبيق الجولة الأولى: بعد تحديد الوقت/اليوم الذي سيتم تطبيق الجولة الأولى لدلفي، تم التواصل مع جميع الخبراء، وإعلامهم بالتاريخ الذي سيتم البدء بتطبيق الجولة الأولى، والذي كان بتاريخ 22 نوفمبر 2021م، وقد تم ارسال رابط الاستبانة على بريدهم الإلكتروني، مع منحهم ثلاثة أيام لإبداء رأيهم والاستجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة.

ثالثًا: معيار الحكم على الاستجابات: للحكم على درجة الاتفاق بين آراء الخبراء تم اعتماد نسبة اتفاق (80% وأعلى) كمعيار للحكم على درجة أهمية كل مؤشر من مؤشرات التعلم المهني المقترحة، واعتماد نسبة (50% وأكثر) لاتفاق الخبراء على حاجة المؤشر لإعادة الصياغة أو إضافة مؤشر جديد.

رابعًا: تحليل نسب الاتفاق في الجولة الأولى: تم تحليل نتائج استجابات الخبراء في الجولة الأولى (على الجزء الخاص بالمؤشرات المقترحة) من خلال استخراج نسبة الاتفاق على درجة الأهمية (عالية جدًا وعالية)، والجدول (2) يبين التغيير الذي تم إجراؤه على الاستبانة استعدادًا للتطبيق في الجولة الثانية وفق المعيار المعتمد.

الجدول (2)

تحليل نسبة الاتفاق في الجولة الأولى وفق الأبعاد المقترحة لمؤشرات التعلم المهني للمعلمين.

الأبعاد	عدد المؤشرات في الجولة الأولى	نسبة اتفاق الخبراء على درجة أهمية المؤشرات المقترحة (80% الحد الأدنى المقبول)	الإجراءات المتخذة حيال ملاحظات الخبراء حول صياغة ومضمون المؤشرات/ إضافة مؤشر جديد (الملاحظات المتفق عليها بنسبة 50% وأعلى)	عدد المؤشرات للجولة الثانية
التأمل من أجل التعلم	12	%100	- إضافة مؤشر "تحليل أعمال الطلبة والاستفادة منها في تحسين الممارسات التدريسية" - تعديل صياغة مؤشرين	13
التعلم بالتجريب	7	%100	- تعديل صياغة مؤشرين	7
التعلم التعاوني	8	%100	- تعديل صياغة ثلاثة مؤشرات	8
استقصاء المعرفة	9	%100	- حذف مؤشر لتشابهه مع مؤشر في بعد آخر. - تعديل صياغة مؤشر.	8
الانخراط البناء	14	%100	- حذف مؤشر لتشابهه مع مؤشر في بعد آخر.	13
المجموع	50	-	-	49

يتضح من تحليل نسب الاتفاق في الجولة الأولى ويبين الجدول (2)، اتفاق جميع الخبراء على أهمية جميع المؤشرات المقترحة في الجولة الأولى للتعلم المهني للمعلمين، مع الحاجة لتحسين صياغة (8) ثمانية مؤشرات، وحذف (2) اثنين منها؛ بسبب تشابهما الكبير مع مؤشرات أخرى واردة في المقترح. وبالمقابل هناك مقترح بإضافة مؤشر جديد في بعد التأمل من أجل التعلم، ونصه: تحليل أعمال الطلبة والاستفادة منها في تحسين الممارسات التدريسية، وذلك باتفاق 15 خبير من مجموع 27، بنسبة اتفاق بلغت 55% في الجولة الأولى، وعليه تم تعديل الاستبانة وفق الإجراءات التي تم وصفها في الجدول استعدادًا للجولة الثانية.

ومن خلال التحليل الاستقرائي، تم تحليل استجابات الخبراء على السؤال المفتوح الخاص بأنواع الدعم الذي يحتاجه المعلمون في المدارس العمانية لتعزيز وتجويد ممارسات التعلم المهني، حيث خرج التحليل بمجموع 23 مقترحًا مُقدم من الخبراء (فاقت نسبة الاتفاق على كل واحد منها أكثر من 50%)، وعبر استقراء الأفكار الواردة في المقترحات، تم تصنيف أنواع الدعم المطلوب إلى أربعة محاور هي: (1) ترسيخ ثقافة التعلم المهني، (2) تحفيز ممارسات التعلم المهني، (3) السياسات والتشريعات وآليات تفعيل التعلم المهني، (4) الدعم والمساندة في مجال التعلم المهني للمعلمين، وقد تم تجهيز هذا الجزء لاستبانة الجولة الثانية من خلال وضع المقترحات (الخاصة بالدعم المطلوب لممارسة التعلم المهني) في استبانة مغلقة يُحدد الخبراء من خلالها درجة أهمية الدعم المطلوب وفق تدرج (درجة الأهمية: عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، مع ترك المجال لهم نهاية كل مجال بإضافة أية مقترحات جديدة.

خامسًا: موثوقية تحليل نسب الاتفاق في الجولة الأولى: للتحقق من موثوقية تحليل نسب الاتفاق في الجولة الأولى تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أ. مناقشة الباحثين لطبيعة النتائج التي خرجت بها الجولة الأولى، والاتفاق على آلية التحليل المناسبة.

ب. تحديد وتحليل نسب الاتفاق من قبل اثنين من الباحثين القائمين على الدراسة (كلاً على حدة).

ج. المقارنة بين نتائج التحليلين، واعتماد النتائج المتطابقة.

5. أداة وإجراءات الدراسة في الجولة الثانية:

بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الجولة الأولى، تم تطبيق الجولة الثانية بتاريخ 20 ديسمبر 2021م، بعد أن تم التواصل مع الخبراء وتهيئتهم للتطبيق، وارسال التعليمات لهم حول مدة التطبيق (ثلاثة أيام)، مع تقديم الدعم الفني لهم في حالة مواجهة أي صعوبة أثناء التطبيق، وقد تكونت أداة الدراسة في الجولة الثانية من مجالين رئيسين هما:

المجال الأول: استبانة مغلقة تتضمن المؤشرات المقترحة وفق الأبعاد المعتمدة في الجولة الأولى، وقد تم استخدام معيار ليكرت الخماسي، والذي يعبر عن درجة أهمية المؤشر كالآتي: عالية جدًا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدًا (1).

المجال الثاني: استبانة مغلقة متضمنة أنواع الدعم المطلوب لتعزيز وتجويد ممارسات التعلم المهني في المدارس العمانية، وقد تم استخدام معيار ليكرت الخماسي والذي يعبر عن درجة أهمية الدعم المطلوب، وذلك وفق التدرج: عالية جدا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدا (1).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: "*ما مؤشرات التعلم المهني للمعلمين المرتبطة بتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان؟*"

للإجابة عن هذا السؤال، تم اعتبار استجابات الخبراء حول نسبة الاتفاق على المؤشرات المرتبطة بأبعاد التعلم المهني كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان، حيث تم تحويل التدرج الخماسي ليكرت إلى تدرج فئوي نسبي اعتمادًا على معيار الحكم المبين في الجدول (3).

الجدول (3)

معيار الحكم على نسب الاتفاق على درجة أهمية مؤشرات التعلم المهني للمعلمين.

عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
100%-أكثر من 80%	80%-أكثر من 60%	60%-أكثر من 40%	40%-أكثر من 20%	20% فأقل

البعد الأول: التأمل من أجل التعلم

تم استخراج النسبة المئوية لدرجة اتفاق الخبراء بين الجولتين على مؤشرات بُعد التأمل من أجل التعلم، وفق أربعة معايير أساسية (التأمل في الممارسات اليومية، والتأمل عبر الزملاء، والتأمل عبر الطلبة وأولياء الأمور، والتأمل باستخدام السجلات والتقارير) كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين الخبراء في الجولتين وفقاً لمعايير بعد التأمل من أجل التعلم.

المعايير الأساسية	مؤشرات البُعد الأول: التأمل من أجل التعلم	نسبة الاتفاق %		مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
		الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	
التأمل في الممارسات اليومية	1. التأمل الذاتي في الممارسات التدريسية قبل الحصة وفي أثنائها وبعدها.	88.89	91.85	عالية جدًا/ عالية جدًا
	2. تحليل نقاط القوة وأولويات التطوير في ممارساته التدريسية.	82.96	85.56	عالية جدًا/ عالية جدًا
	3. توظيف مخرجات عملية تقويم تعلم الطلبة، لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير لتحسين الأداء التدريسي.	84.44	91.11	عالية جدًا/ عالية جدًا
	4. تسجيل المواقف التعليمية المنفذة، وتحليلها والاستفادة منها في تحسين الأداء التدريسي.	87.41	82.22	عالية جدًا/ عالية جدًا
التأمل عبر الزملاء	5. إجراء تأملات فردية ناتجة عن مشاهدة حصص الزملاء؛ لتطوير ممارساته التدريسية.	77.04	88.15	عالية/ عالية جدًا
	6. تحسين طرق التدريس بناء على التغذية الراجعة من الزملاء.	88.15	91.11	عالية جدًا/ عالية جدًا
التأمل عبر الطلبة وأولياء الأمور	7. متابعة آراء الطلبة، والاستفادة منها في تحسين التدريس.	84.44	88.15	عالية جدًا/ عالية جدًا
	8. إيجاد البدائل المناسبة في طرق التدريس لاستيعاب الفروق الفردية بين الطلبة.	91.84	93.33	عالية جدًا/ عالية جدًا
	9. الاستفادة من آراء أولياء الأمور في تحسين التدريس.	81.96	80.00	عالية جدًا/ عالية
	10. تحليل أعمال الطلبة، والاستفادة منها في تحسين الممارسات التدريسية.*	-	91.11	-/ عالية جدًا

المعايير الأساسية	مؤشرات البُعد الأول: التأمل من أجل التعلم	نسبة الاتفاق %		مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
		الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	
التأمل باستخدام السجلات والتقارير	11. متابعة التقارير السابقة الخاصة بالتعلم والتدريس، والاستفادة منها لتطوير التدريس.	85.93	83.70	عالية جدًا/ عالية جدًا
	12. تحديث السجلات المرتبطة بالتدريس، والعمل على التطوير فيها بشكل مستمر.	79.78	84.44	عالية/ عالية جدًا
	13. إعداد سجل إنجاز خاص بالمعلم، ورصد المساهمات والمشاركات المهنية فيه.	79.26	88.89	عالية/ عالية جدًا

* لم يكن هذا المؤشر موجودًا في الجولة الأولى، وقد تم إضافته في الجولة الثانية بناء على اتفاق الخبراء.

أظهرت نتائج الدراسة وجود نسبة اتفاق (عالية وعالية جدًا) بين الخبراء في الجولتين في جميع المؤشرات المقترحة في بُعد التأمل من أجل التعلم كما يظهر في الجدول (4)، وهذا يؤكد أهمية هذا البعد -بما يحوي من معايير أساسية (التأمل في الممارسات اليومية، والتأمل عبر الزملاء، والتأمل عبر الطلبة وأولياء الأمور، والتأمل باستخدام السجلات والتقارير) في تحقيق التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، وعليه تقدم المؤشرات المقترحة مرجعية مناسبة وشاملة للمعلمين، وللقائمين على تحسين ممارسات المعلمين (المعلمين الأوائل، والمشرفين، ومديري المدارس) في كيفية استخدام التأمل كمدخل للتعلم المهني عبر المواقف والممارسات اليومية أثناء العمل (الفردية والجماعية)، وبشأن أهمية هذا البُعد، أكدت نتائج دراسة كامبرن وهان (Camburn & Han, 2017) أن المعلمين الذين يشاركون في الممارسات التأملية أكثر انتظامًا في الحصول على فرص التعلم الخاصة بالتعاون مع الزملاء، والعمل مع خبراء التعليم، كما يُعد التأمل -كما أوردت الحارثية (Al-Harthi, 2021) - وسيلةً فاعلةً يستطيع المعلمون من خلالها تطوير مستوى أكبر من الوعي بالذات، وبطبيعة وأثر الأداء الذي يقومون به وعيًا، يوجد فرصًا للنمو والتطوير المهني، وتحقيق تعلم مهني ذي معنى، وفهم أوسع للمشكلات التي تواجه عملية المعلمين.

ويتضح من النتائج -كما يظهر في الجدول (4)- أنه بالرغم من تأييد الخبراء عينة الدراسة لأهمية جميع المؤشرات لتحقيق التعلم المهني في إطار بُعد التأمل، إلا أن نسبة اتفاقهم في إطار المؤشر الخاص بـ "الاستفادة من آراء أولياء الأمور في تحسين التدريس" هي الأقل، وقد تلامس هذه النتيجة واقع يدركه الخبراء بشأن أهمية هذا المؤشر، غير أنهم بالمقابل يراعون طبيعة السياق الذي يعمل فيه المعلم في مدارس سلطنة عمان، والمرتبط بابتعاد أولياء الأمور عن تفاصيل العملية التدريسية التي يقوم بها المعلم في السلطنة، بالإضافة إلى تواضع قدرة العديد منهم على تقديم آراء موضوعية للمعلمين، ووجود ثقافة عامة تقلل من جرأة ولي الأمر نحو توجيه المعلم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة له بشأن ممارساته التدريسية، ومن جانب آخر قلة تقبل المعلمين أنفسهم لفكرة مشاركة ولي الأمر في تصحيح وتطوير ممارساته. وفي كل الأحوال، فإن المعلم مطالب بكسر هذه الثقافة والسعي للتعلم المهني عبر أولياء الأمور، باعتبارهم شركاء حقيقيين في العملية التعليمية-التعلمية، وهذا ما أكدته نتائج السؤال الثاني؛ إذ كشفت عن وجود حاجة لترسيخ ثقافة التعلم المهني كمتطلب مهم لتعزيز تعلم المعلمين من أجل تحسين تعلم الطلبة في المدارس العُمانية.

البُعد الثاني: التعلم بالتجريب

استخرجت النسبة المئوية لدرجة اتفاق الخبراء بين الجولتين على مؤشرات بُعد التعلم بالتجريب وفق ثلاثة معايير أساسية (تجريب أفكار وطرق تدريس جديدة، وتجريب وسائل ووسائط تعليمية جديدة، وتوظيف الخبرات المكتسبة) كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين الخبراء في الجولتين وفقاً لمعايير بعد التعلم بالتجريب.

المعايير الأساسية	مؤشرات البُعد الثاني: التعلم بالتجريب	نسبة الاتفاق % الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
تجريب أفكار وطرق تدريس جديدة	1. تجريب طرق تدريس جديدة في الحصص الدراسية.	91.85	91.85	عالية جدًا/ عالية جدًا
	2. تجريب أفكار جديدة لتحسين تعلم الطلبة.	84.44	88.15	عالية جدًا/ عالية جدًا
	3. تجريب أساليب جديدة لحل مشكلات التدريس.	85.19	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا
تجريب وسائل ووسائط تعليمية جديدة	4. تجريب بدائل متنوعة ومبتكرة من الوسائل التعليمية في الحصص الدراسية.	82.22	91.85	عالية جدًا/ عالية جدًا
	5. تجريب تطبيقات تكنولوجية جديدة في الحصص الدراسية.	87.41	89.67	عالية جدًا/ عالية جدًا
توظيف الخبرات المكتسبة	6. توظيف الخبرات التعليمية المكتسبة من مشاريع التعلم المهني الذاتي في تحسين الأداء التدريسي.	83.70	90.37	عالية جدًا/ عالية جدًا
	7. توظيف الخبرات المكتسبة من برامج الإنماء المهني الرسمية في تطوير الممارسات التدريسية.	83.70	91.11	عالية جدًا/ عالية جدًا

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (5) النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين آراء الخبراء في الجولتين في بعد التعلم بالتجريب، حيث سجلت جميع المؤشرات نسبة اتفاق عالية جدًا في الجولتين، وهذا يؤكد أهمية التجريب للتعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان، بما يتضمن من معايير أساسية (تجريب أفكار وطرق تدريس جديدة، وتجريب وسائل ووسائط تعليمية جديدة، وتوظيف الخبرات المكتسبة)، وكذلك أهمية المؤشرات المقترحة لتفعيل التجريب كأداة للتعلم المهني الفاعل. وفي إطار بُعد التجريب أظهرت نتائج دراسة (Al-Harthi, Al-Mahdy, Al-Fahdi & Hammad, 2021) أن المعلمين في سلطنة عمان يمارسون أنشطة التجريب بدرجة عالية، وأن مستوى ارتفاع التجريب لدى المعلمين يعود إلى استحداث المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي بدأ ينشر الأفكار والطرق التدريسية الجديدة بين المعلمين، ويشجعهم على التوسع في الممارسات الحديثة، وذلك مع نشأته، وتطور برامجه خلال السبع سنوات الأخيرة. وفي هذا الشأن، يتبادر تساؤل مهم: هل يتم توجيه التعلم بالتجريب بصورة فاعلة لتحسين الممارسات التدريسية وتعلم الطلبة؟، وذلك في ظل تدني المستوى التحصيلي العام للطلبة؟ وفي هذا السياق يؤكد المنظرون التربويون مثل (Kwakman, 2003)، و(Suryani & Widyastuti, 2015) أن الغاية الفعلية من التعلم المهني ليس اكتساب المعلمين لخبرات جديدة، بل تطوير وتطبيق تلك الخبرات، وتحويلها لممارسات فعالة داخل الفصول الدراسية، وسد الفجوة بين النظرية والممارسة الفعلية؛ لإيجاد بدائل فاعلة للتدريس وممارساته من خلال تحليل وتقييم وتطوير نتائج التجريب. الأمر الذي يدعو المعلمين في سلطنة عمان إلى تبني أسلوب التجريب ليس لمجرد التجريب، بل بغرض تحسين ممارساتهم، والارتقاء بتعلم الطلبة، ويمكن للمؤشرات المقترحة في الجدول (5) أن تسهم في ذلك من وجهة نظر الخبراء عينة الدراسة.

البعد الثالث: التعلم التعاوني لتحسين تعلم الطلبة

تم استخراج النسبة المئوية لدرجة اتفاق الخبراء بين الجولتين على مؤشرات بُعد التعلم التعاوني وفق معيارين أساسيين (التعاون مع الزملاء داخل المدرسة، والتعاون مع معلمي المدارس الأخرى) كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين الخبراء في الجولتين وفقاً لمعايير بعد التعلم التعاوني.

المعيار الأساسية	مؤشرات البُعد الثالث: التعلم التعاوني لتحسين تعلم الطلبة	نسبة الاتفاق % الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
التعاون مع الزملاء داخل المدرسة	1. العمل مع الزملاء لإثراء المادة الدراسية للطلبة.	91.11	92.59	عالية جدًا/ عالية جدًا
	2. تبادل الخبرات التدريسية مع الزملاء، لتحسين تعلم الطلبة.	90.37	94.07	عالية جدًا/ عالية جدًا
	3. مناقشة الزملاء حول أساليب تحسين الممارسات التدريسية، وتنفيذ المناهج الدراسية.	91.11	88.89	عالية جدًا/ عالية جدًا

المعيار الأساسية	مؤشرات البُعد الثالث: التعلم التعاوني لتحسين تعلم الطلبة	نسبة الاتفاق %		مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
		الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	
	4. مناقشة الزملاء حول الطرق المناسبة لتقييم إنجازات وأعمال الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة الفاعلة لهم.	89.63	87.41	عالية جدًا/ عالية جدًا
	5. التعاون مع الزملاء في إيجاد مجتمعات تعلم مهني محفزة ومثيرة للتحدي.	89.63	92.59	عالية جدًا/ عالية جدًا
التعاون مع معلمي المدارس الأخرى	6. إيجاد روابط تعلم مهني مع معلمي المدارس الأخرى في نفس التخصص.	83.70	85.93	عالية جدًا/ عالية جدًا
	7. توظيف المنصات ووسائل التواصل الإلكترونية في التواصل المهني مع المعلمين داخل السلطنة وخارجها.	87.41	85.93	عالية جدًا/ عالية جدًا
	8. تبادل الزيارات المهنية مع معلمي التخصص في المدارس الأخرى.	82.96	90.37	عالية جدًا/ عالية جدًا

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (6) النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين آراء الخبراء في الجولتين، حيث سجلت جميع المؤشرات نسبة اتفاق بدرجة عالية جدًا في الجولتين في التعلم التعاوني لتحسين تعلم الطلبة، وهذا يؤكد أهمية المؤشرات المقترحة لتحقيق التعلم المهني عبر التعاون بين المعلمين (التعاون مع الزملاء داخل المدرسة، والتعاون مع معلمي المدارس الأخرى)، وفي هذا الإطار، أكدت الدراسات السابقة أهمية التعاون بين المعلمين في تحسين الممارسات التدريسية، فقد كشفت دراسة دوركسن وآخرين (Durksen et al., 2017) أن التعاون بين المعلمين يمثل أكثر أنواع التعلم المهني تأثيرًا في الفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، وبينت نتائج دراسة أتارد تونا وشانكس (Attard Tonna & Shanks, 2017) من خلال المقابلات أنه على الرغم من اعتراف المعلمين بأهمية التعلم الرسمي (كالتدريب على استخدام التقنيات التكنولوجية)، إلا أن أغلبهم أكد على أن تعلمهم المهني مرتبط بالتعاون مع زملائهم ومراقبتهم.

ويبدو من النتائج في الجدول (6) أن التعاون بين المعلمين ينبغي أن يأخذ أشكالًا مختلفة، من وجهة نظر الخبراء، يأتي في مقدمتها "تبادل الخبرات التدريسية مع الزملاء، لتحسين تعلم الطلبة."، وكذلك "العمل مع الزملاء لإثراء المادة الدراسية للطلبة"، بالإضافة إلى " التعاون مع الزملاء في إيجاد مجتمعات تعلم مهني محفزة ومثيرة للتحدي"، في حين جاء "إيجاد روابط تعلم مهني مع معلمي المدارس الأخرى في نفس التخصص" كأقل الممارسات المطلوبة من وجهة نظر الخبراء، على الرغم من أنه حصل على درجة أهمية عالية جدًا، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك الخبراء بمحدودية الوقت المتاح للمعلمين في السلطنة لتبادل الزيارات والخبرات مع معلمي المدارس الأخرى، في ظل الأعباء التدريسية والإدارية للمعلمين، مثل المناوبة، وحضور حصص الاحتياط، والإشراف على جماعات الأنشطة الطلابية اللاصفية.

البعد الرابع: استقصاء المعرفة للتعلم

استخرجت النسبة المئوية لدرجة اتفاق الخبراء بين الجولتين على مؤشرات بُعد استقصاء المعرفة للتعلم وفق معيارين أساسيين (استقصاء المعرفة من المصادر البشرية، واستقصاء المعرفة من المصادر المادية)، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين الخبراء في الجولتين وفقاً لمعايير بعد استقصاء المعرفة للتعلم.

المعيار الأساسية	*مؤشرات البُعد الرابع: استقصاء المعرفة للتعلم	نسبة الاتفاق %		مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
		الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	
استقصاء المعرفة من المصادر البشرية	1. جمع ملاحظات وآراء الطلبة؛ لتحسين التدريس.	82.96	85.19	عالية جدًا/ عالية جدًا
	2. طلب التغذية الراجعة من الزملاء.	88.89	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا
	3. طلب التغذية الراجعة من المعلم الأول والمشرف التربوي ومدير المدرسة.	85.93	92.59	عالية جدًا/ عالية جدًا
	4. استشارة الخبراء والمتخصصين التربويين في تطوير الممارسات التدريسية.	90.37	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا

المعيار الأساسية	*مؤشرات البُعد الرابع: استقصاء المعرفة للتعلم	نسبة الاتفاق % الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
استقصاء المعرفة من المصادر المادية	5. البحث في مصادر المعلومات الإلكترونية عن طرق تطوير التدريس.	76.30	88.89	عالية/ عالية جدًا
	6. القراءة في الأدب التربوي/ مادة التخصص للحصول على أفكار جديدة.	87.41	85.93	عالية جدًا/ عالية جدًا
	7. تتبع المستجدات التربوية المحلية والعالمية في التخصص.	85.93	84.44	عالية جدًا/ عالية جدًا
	8. توظيف نتائج البحوث؛ للتوصل للحلول المناسبة للتحديات التي تواجه عملية التدريس.	87.41	82.96	عالية جدًا/ عالية جدًا

* كانت هناك 9 مؤشرات في هذا البعد، وقد اتفق الخبراء على حذف المؤشر التاسع، وقد تم حذفه في الجولة الثانية.

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (7) النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين آراء الخبراء في الجولتين، حيث سجلت عدد (7) من المؤشرات نسبة اتفاق بدرجة عالية جدًا في الجولتين في استقصاء المعرفة للتعلم، كما حصل مؤشر واحد على درجة اتفاق بين العالية والعالية جدًا، وهذا يؤكد أهمية المؤشرات المقترحة لاستقصاء المعرفة من مصادرها البشرية والمادية من أجل تحقيق التعلم المهني للمعلمين، ويأتي في مقدمة هذه المؤشرات "استشارة الخبراء والمتخصصين التربويين في تطوير الممارسات التدريسية"، ويمكن أن يعزى ظهور هذا المؤشر في المقدمة إلى طبيعة نظام الإشراف في السلطنة الذي يوزع نطاق عمل المشرفين التربويين على مدارس عديدة، مما يتيح للمشرفين الاطلاع على خبرات وحلول تربوية متنوعة على مستوى المدارس، ومن ثم نقلها بين المعلمين؛ لتطوير ممارساتهم، ومن جانب آخر تُظهر النتائج في الجدول أن المؤشر الخاص بـ "البحث في مصادر المعلومات الإلكترونية عن طرق تطوير التدريس" حصل على نسبة اتفاق أقل عن بقية مؤشرات معيار استقصاء المعرفة من مصادرها المادية، وباتفاق مرتفع بصورة عامة، ويأتي ذلك على الرغم من أن مصادر المعلومات الإلكترونية متاحة بشكل واسع للمعلمين، وغير مرتبطة بحدود الزمان والمكان، وقد يعود ذلك إلى فترة تطبيق الدراسة الحالية، التي صادفت السنة الثانية من انتشار جائحة كورونا، واعتماد المعلمين بشكل اضطراري على المواقع الإلكترونية للبحث عن التطبيقات والبرامج المفيدة لعملية التدريس، الأمر الذي جعل الخبراء ينظرون لها كأقل مؤشرات "استقصاء المعرفة من مصادرها المادية" مطلبًا في الوقت الراهن.

البعد الخامس: الانخراط المهني

تم استخراج النسبة المئوية لدرجة اتفاق الخبراء بين الجولتين على مؤشرات بُعد الانخراط المهني وفق ثلاثة معايير أساسية (الاستفادة من الفرص المتاحة للتعلم، والمبادأة في تعزيز ممارسات التعلم المهني، والاستمرارية في التعلم المهني) كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8)

النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين الخبراء في الجولتين وفقًا لمعايير بعد الانخراط البناء.

المعيار الأساسية	*مؤشرات البُعد الخامس: الانخراط المهني	نسبة الاتفاق % الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
الاستفادة من الفرص المتاحة للتعلم	1. الاستفادة من الموارد المتاحة داخل المدرسة وخارجها؛ لتحسين التدريس.	91.11	93.33	عالية جدًا/ عالية جدًا
	2. الاستفادة من التحديات باعتبارها فرصًا للتعلم المهني.	85.19	86.67	عالية جدًا/ عالية جدًا
	3. تطوير طرق مبتكرة للتعامل مع مشكلات وتحديات النظام التعليمي (مثل نقص التمويل، والمشاكل الإدارية الأخرى).	82.22	78.52	عالية جدًا/ عالية
	4. المشاركة في برامج التدريب والإنماء المهني المباشرة والافتراضية؛ للارتقاء بالممارسات المهنية.	88.89	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا
	5. المشاركة في المؤتمرات والملتقيات التربوية.	77.78	80.74	عالية/ عالية جدًا

المعيار الأساسية	*مؤشرات البُعد الخامس: الانخراط المهني	نسبة الاتفاق % الجولة الأولى (ج1)	الجولة الثانية (ج2)	مستوى حكم الخبراء على أهمية المؤشر في الجولتين ج1/ج2
المبادأة في تعزيز ممارسات التعلم المهني	6. الاعتراف بالأخطاء في الممارسات المهنية الشخصية، والسعي لإيجاد بدائل وخطط منظمة للتطوير والتحسين.	82.96	85.19	عالية جدًا/ عالية جدًا
	7. المشاركة في وضع خطط وبرامج تطوير العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة.	86.67	90.37	عالية جدًا/ عالية جدًا
	8. المشاركة في إحداث تأثير وتغيير مهني إيجابي لدى معلمي المدرسة.	86.67	85.93	عالية جدًا/ عالية جدًا
	9. مساعدة المعلمين الجدد؛ لتطوير تدريسهم.	87.41	90.37	عالية جدًا/ عالية جدًا
	10. نقل أثر التدريب/ الخبرات المكتسبة من برامج الإنماء المهني إلى الزملاء.	88.89	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا
الاستمرارية في التعلم المهني	11. معرفة الاحتياجات المتجددة للتطوير المهني الذاتي، والسعي لتلبيتها بطرق ابتكارية متنوعة.	87.41	89.63	عالية جدًا/ عالية جدًا
	12. مواصلة التعلم في أثناء العمل حتى في الفترة المزدحمة بالأعمال.	72.59	82.96	عالية/ عالية جدًا
	13. الاستمرار في التعلم المهني حتى مع تقدم سنوات الخبرة في التدريس.	86.67	91.11	عالية جدًا/ عالية جدًا

* كان هناك 14 مؤشر في هذا البعد، وقد تم اقتراح حذف المؤشر الرابع عشر وتم حذفه في الجولة الثانية كونه ليس له علاقة بالتعلم المهني من وجهة نظر الخبراء.

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (8) النسبة المئوية لدرجة الاتفاق بين آراء الخبراء في الجولتين، حيث سجلت عدد (9) من المؤشرات نسبة اتفاق بدرجة عالية جدًا في الجولتين في الانخراط المهني، كما حصل (3) ثلاثة مؤشرات بين العالية في الجولة الأولى والعالية جدًا في الجولة الثانية، وهذا يؤكد أهمية هذا المؤشرات لتحقيق الانخراط البناء الموجه للتعلم المهني للمعلمين من خلال (الاستفادة من الفرص المتاحة للتعلم، والمبادأة في تعزيز ممارسات التعلم المهني، والاستمرارية في التعلم المهني).

وقد أظهرت النتائج أن مؤشر "الاستفادة من الموارد المتاحة داخل المدرسة وخارجها؛ لتحسين التدريس" حصل على نسبة اتفاق عالية جدًا بين الخبراء في الجولتين، وهذا يعكس بحد ذاته أهمية وجود هذا المؤشر، الذي يمكن أن يؤكد على وجود التعلم المهني في البيئة الأقرب للمعلم، عبر اكتساب الخبرات من الزملاء، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة أتارد وشانكس (Attard & Shanks, 2017) بأن أغلب المعلمين يكتسبون من زملائهم العديد من المهارات والخبرات عن طريق التعاون ومراقبة أدائهم؛ وكذلك دراسة تران وآخرون (Tran et al., 2018) التي كشفت أن التعلم داخل المدرسة هو الأكثر فاعلية لتحسين أداء المعلمين، كونه يلبي احتياجاتهم المهنية بشكل مباشر وسريع. كما أظهرت النتائج في الجدول أن مؤشر" المشاركة في برامج التدريب والإنماء المهني المباشرة والافتراضية؛ للارتقاء بالممارسات المهني" هو الآخر نال على اتفاقٍ الخبراء من حيث أهميته، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017) بأن التعلم المهني يمكن أن يتم في بيئات متنوعة سواء رسمية أو غير رسمية.

أما بالنسبة لمعيار "المبادأة في تعزيز ممارسات التعلم المهني"، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن جميع المؤشرات الواردة فيه جاءت نسبة اتفاق الخبراء عليها بدرجة عالية جدًا، حيث تضمن هذا المعيار العديد من الممارسات المهنية التي تعبر عن المبادأة، متمثلة في الشراكة ومساعدة المعلمين الجدد مهنيًا، والسعي إلى إيجاد بدائل وخطط منظمة للتطوير، ونقل الخبرة وأثرها للزملاء، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة إفيرس وآخرين (Evers et al., 2016)، ودراسة جروسمانس وآخرين (Grosemans et al., 2015) في أهمية المبادأة والتجريب للأفكار الجديدة، وتفعيل كل أشكال التعاون بين المعلمين، باعتبارها مؤشرات ضرورية لتفعيل التعلم المهني.

ومن جانب آخر، تراوحت نسبة اتفاق الخبراء على المؤشرات الثلاثة الواردة في معيار "الاستمرارية في التعلم المهني" بمستوى عالٍ وعالٍ جدًا، حيث تضمن هذا المعيار العديد من المؤشرات مُمثلة لممارسات التعلم المهني، مُتضمنة أهمية المعرفة بالاحتياجات المتجددة للتطوير المهني، ومواصلة التعلم أثناء العمل، وكذلك الاستمرارية في التعلم المهني بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، كل هذه المؤشرات تُعد ضرورية لتحقيق هذا المعيار، فالتعلم المهني لا يحقق أهدافه ما لم يتخذ صفة الاستمرارية دون انقطاع؛ لضمان اكتساب المعلمين الخبرة المباشرة والمستمرة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Suryani & Widyastuti, 2015) من

حيث أهمية انخراط المعلمين وبصفة مستمرة في التعلم المهني، بما يحقق الفاعلية وجودة الأداء.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: "*ما متطلبات تفعيل ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان؟*"

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد المتطلبات التي أقترحها الخبراء لتجويد ممارسات التعلم المهني للمعلمين، بما يسهم في تحسين تعلم الطلبة بالمدارس العُمانية، حيث تم استقاء استجاباتهم وتحليلها، ومن ثم تصنيفها، ووضعها في أربع متطلبات رئيسية، يتضمن كل منها نوع الدعم المطلوب ومجاله، وبعد ذلك تم تصميمها بشكل إلكتروني لترسل لهم في الجولة الثانية للتأكد من درجة موافقتهم عليها، وفقًا لمعيار ليكرت الخماسي، والذي تمت الإشارة إليه في منهجية الدراسة. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء على المتطلبات أو وسائل الدعم التي يجب أن تتوفر لتعزيز ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين، مع اعتماد معيار الحكم على النتائج، وهو: موافق بدرجة عالية جدًا (4.20-5.00)، موافق بدرجة عالية وتمثل متوسطات حسابية (3.40-4.19)، موافق بدرجة متوسطة (2.60-3.39)، موافق بدرجة قليلة (1.80-2.59)، موافق بدرجة قليلة جدًا (1.00-1.79)، والجدول (9) يوضح نتائج الجولة الثانية.

الجدول (9)

نتائج الجولة الثانية متطلبات تفعيل ممارسات التعلم المهني للمعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة.

م	مجالات وأشكال الدعم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	المجال الأول: ترسيخ ثقافة التعلم المهني للمعلمين			
1.	نشر وتعميم الأفكار والمبادرات المجيدة للمعلمين في التعلم المهني الذاتي.	4.52	0.753	عالية جدًا
2.	تعزيز الثقافة التنظيمية المدرسية القائمة على التعلم المهني.	4.37	0.742	عالية جدًا
3.	رفع مكانة المعلم اجتماعيًا ودوره كصانع قرار.	4.67	0.620	عالية جدًا
4.	تعزيز قيم التعاون والثقة بين المعلمين.	4.67	0.480	عالية جدًا
5.	إبراز أفضل ممارسات التعلم المهني في وسائل الإعلام المختلفة.	4.48	0.849	عالية جدًا
6.	متابعة أثر التدريب على الممارسات التدريسية للمعلمين داخل الغرف الصفية.	4.44	0.698	عالية جدًا
	المجموع الكلي	4.48	0.672	عالٍ جدًا
	المجال الثاني: التحفيز وتعزيز ممارسات التعلم المهني			
7.	إيجاد حوافز وتكريم مادي ومعنوي للمعلم المجيد المطور لأدائه على كافة المستويات.	4.52	0.700	عالية جدًا
8.	خلق جو للمنافسة بين المعلمين وإنجازاتهم داخل كل مدرسة.	4.48	0.643	عالية جدًا
9.	إدراج التطوير المهني الذاتي ضمن معايير تقييم أداء المعلم، وربطه بالمكافئات الدورية والترقيات	4.30	0.775	عالية جدًا
10.	تشجيع القراءة الموجهة لدى المعلمين..	4.37	0.792	عالية جدًا
	المجموع الكلي	4.44	0.669	عالٍ جدًا
	المجال الثالث: السياسات والتشريعات المرتبطة بتفعيل التعلم المهني			
11.	إنشاء وحدة دراسات وبحوث داعمة في مجال التعلم المهني.	4.26	0.712	عالية جدًا
12.	إصدار أدلة ورقية وإلكترونية ومقاطع فيديو حول ممارسة التعلم المهني الذاتي.	4.41	0.747	عالية جدًا
13.	دعم استقلالية المعلمين في ممارسة التعلم المهني من خلال اللوائح والتشريعات.	4.59	0.572	عالية جدًا
14.	تنويع المسار المهني لدى المعلم (معلم -معلم أول- معلم خبير -معلم خبير أول).	4.56	0.641	عالية جدًا
15.	تفعيل نظام الرخصة المهنية التي تتطلب من المعلم التجديد والارتقاء في الوظيفة.	4.48	0.580	عالية جدًا
	المجموع الكلي	4.37	0.547	عالية جدًا

م	مجالات وأشكال الدعم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	المجال الرابع: الدعم والمساندة في مجال التعلم المهني للمعلم			
16.	تقليل نصاب المعلم في الجدول الأسبوعي.	4.56	0.698	عالٍ جدًا
17.	تقليل الأعباء الإدارية عن المعلم، واستحداث وظائف مساعدة للقيام بهذه الأعمال.	4.74	0.594	عالٍ جدًا
18.	عقد ورش ودورات منظمة تهدف إلى تنمية ممارسات المعلمين في التعلم المهني الذاتي.	4.56	0.641	عالٍ جدًا
19.	استخدام الكوتشنج (Coaching) مع المعلمين ليتمكن المعلم من تحديد الاحتياجات التدريبية وتقديم التغذية الراجعة بصوره مقبولة.	4.35	0.797	عالٍ جدًا
20.	تكوين مجتمعات تعلم مهنية للتخصص داخل المدرسة.	4.74	0.447	عالٍ جدًا
21.	توفير اشتراك في منصات تعليمية وقواعد بيانات غير مفتوحة.	4.41	0.888	عالٍ جدًا
22.	دعم المشاريع والمبادرات المجيدة للمعلمين.	4.67	0.620	عالٍ جدًا
23.	إشراك المعلمين في المؤتمرات واللقاءات الخاصة بالمستجدات والاتجاهات التربوية الحديثة.	4.56	0.641	عالٍ جدًا
	المجموع الكلي	4.55	0.594	عالٍ جدًا

تشير النتائج في الجدول (9) إلى أن أعلى متوسط حسابي لدرجة الحاجة للدعم كانت لمجال الدعم والمساندة في مجال التعلم المهني للمعلم وبمتوسط حسابي وقدره (4.55)، يليه مجال ترسيخ ثقافة التعلم المهني للمعلمين بمتوسط حسابي وقدره (4.48)، وثم مجال تحفيز وتعزيز ممارسات التعلم المهني بمتوسط حسابي وقدره (4.44)، وأخيرًا مجال السياسات والتشريعات وآليات تفعيل التعلم المهني بمتوسط حسابي وقدره (4.37)، حيث جاءت جميع استجابات الخبراء بدرجة موافقة عالية، سواء لكل مجال أو آلية الدعم ضمن المجال، وهذا يشير إلى أهمية دعم التعلم المهني للمعلمين بكل أشكاله وأنشطته التي تم الإشارة إليها في نتائج السؤال الأول.

وفي إطار نتائج هذا السؤال، يبدو أن الدعم والمساندة تعتبران من أهم ما يحتاجه المعلمون في السياق العماني لممارسة التعلم المهني بفاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كينج (King, 2016) التي بينت أن الدعم المنظمي، ومنه إيجاد القدرة التنظيمية للتغيير، يُعد أحد العوامل المحورية المؤثرة في تعلم وممارسات المعلمين المهنية، ويبدو أن التعلم المهني الفاعل في سلطنة عمان يحتاج بشكل محوري إلى دعم المعلمين من خلال "تقليل الأعباء الإدارية عن المعلم، واستحداث وظائف مساعدة للقيام بهذه الأعمال"، وكذلك "تكوين مجتمعات تعلم مهنية للتخصص داخل المدرسة"، بالإضافة إلى "دعم المشاريع والمبادرات المجيدة للمعلمين".

ومن جانب آخر، يأتي مجال "ترسيخ ثقافة التعلم المهني للمعلمين" باعتباره أحد الأساليب المهمة لتعزيز التعلم المهني للمعلمين، وذلك بصورة أساسية من خلال "رفع مكانة المعلم اجتماعيًا ودوره كصانع قرار"، و"تعزيز قيم التعاون والثقة بين المعلمين"، وعليه تتفق أساليب الدعم المقترحة من الخبراء في هذا المجال مع ما كشفت عنه دراسة كينج (King, 2016)، ودراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2021) بشأن العوامل المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين، حيث توصلت أن من تلك العوامل تمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني، وتحسين ثقة المعلمين في زملائهم، وتعزيز مبادرة المعلم (Teacher agency) ودوره كعامل تغيير وصانع قرار في الممارسات المهنية.

وفي إطار تنوع مجالات وأساليب الدعم الذي يحتاجه المعلمون في المدارس العمانية لتجويد ممارسات التعلم المهني الذاتي، والتعامل معه كمدخل فاعل لتحسين تعلم الطلبة في سلطنة عمان -كما كشفت نتائج هذا السؤال في الجدول (9) - من المهم مراعاة خصوصية البيئات التي يتعامل معها المعلم، وخصوصية احتياجاته لأنشطة للتعلم المهني، وفي هذا الشأن تشير دراسة برينجر وآخرين (Prenger et al., 2017) إلى أن العوامل التي تؤثر على التعلم المهني للمعلمين مرتبطة ببعضها البعض، وأن التأثير في أحدها يدعو إلى التغيير في بقية العوامل.

قيود الدراسة

ينبغي الإقرار بأن الدراسة الحالية تخضع لعدد من القيود التي ينبغي أخذها في الاعتبار فيما يتعلق بنتائجها، ومن ضمن هذه القيود مبدئيًا أن الدراسة اعتمدت أسلوب دلفي كمنهجية استشرافية من خلال الأخذ برأي عدد من الخبراء المُمارسين وبشكل تطوعي، ولذلك لا يمكن الادعاء بتعميم نتائج الدراسة خارج إطار عينة الخبراء، ولا يمكن التعميم إلى خارج حدود نظام التعليم العماني، على الرغم من أن سلطنة عمان تشترك في أوجه التشابه الثقافي مع الدول العربية أو دول الخليج العربي الأخرى، إلا أن السمات المؤسسية لنظام التعليم العماني فريدة من نوعها، لذلك لا يمكننا تعميم هذه النتائج على دول أخرى في المنطقة العربية.

ومن ناحية أخرى، تمثل أبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية قيدًا آخر عند تفسير نتائجها رغم كونها مستخلصة من الأدبيات الدولية، وتم التحقق من صدقها الظاهري في البيئة العمانية، وأخيرًا فإن المعيار المستخدم في تفسير نتائج الدراسة الحالية هو النسبة المئوية للحكم على درجة التطابق بين آراء الخبراء في الجولتين، وهو معيار وصفي لا يمكن معه استنتاج أي علاقات سببية.

التوصيات

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

1. إعداد دليل ارشادي لتعزيز التعلم المهني للمعلمين كمدخل لتحسين تعلم الطلبة بالاستفادة من المؤشرات التي خرجت بها هذه الدراسة، وذلك من خلال وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.
2. تدريب المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس على آلية تفعيل ممارسات التعلم المهني للمعلمين، والتي أظهرتها نتائج هذه الدراسة.
3. البحث في التحديات التي يمكن أن تواجه المعلمين في تفعيل أبعاد ومؤشرات التعلم المهني.
4. استحداث جمعيات أو منظمات مهنية تدعم ممارسات التعلم المهني في الحقل التربوية وقيمه الأخلاقية والوظيفية.

الدراسات المستقبلية المقترحة

- إجراء دراسة مقارنة بين ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين في المدارس مرتفعة التحصيل الدراسي والمدارس منخفضة التحصيل الدراسي.
- اجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين التعلم المهني للمعلمين، واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

_ إجراء دراسة نوعية تكشف عن تحديات ممارسة التعلم المهني لدى المعلمين في سلطنة عمان.

References

Abed Al-Shafi, H. M. (1993*). Educational Information: Its nature, sources, services, fields' benefits,* (in Arabic). Dar Almusria Al Lebanon

Al-Harthi, K. S. (2021). *The impact of principal's instructional leadership on teacher professional learning and teacher agency in government schools in the Sultanate of Oman: A proposed structural model* (in Arabic). Published Ph.D Thesis, Sultan Qaboos University.

Al-Harthi, K. S., 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,* UAE University, 45(3), 131-157.

Al-Harthi, K. S.; Al-Mahdy, Y. F. H., Al-Fahdi, R. & Hammad, W. (2021). Teachers' professional learning in the Sultanate of Oman: The measurement model and the reality of practice (in Arabic). *Journal of Education Sciences,* Qatar University, 18, 26-53.

Al-Jabri, M., Silvennoinen, H. & Griffiths, D. (2018). Teachers Professional Development in Oman: Challenges, Efforts and Solutions (in Arabic). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 17(5), 82-103.

Al-Jarallah, H. J. & Alribah, H. A. (2016). Inducting a spatial strategic planning model for the Kingdom of Saudi Arabia by utilizing the Delphi method, (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies,* Kuwait University - Scientific Publication Council, 42 (162), 19-57. https://search.mandumah.com/Record/772798.

Al-Mahdy, Y., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Al Abri, K. & Al Harthi, K. (2021). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership,* 1-22. Doi: 10.1177/17411432211064428.

Al-Mahya, S. N. & Al Habib, A. M. A. (2020). A future vision of the private public education systems in the Kingdom of Saudi Arabia using the Delphi method. (in Arabic). *Specialized International Educational Journal,* 9(2), 24-54.

Al-Shabibi, A. S. & Silvennoinen, H. (2018). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. *Athens Journal of Education, 5*(3), 261–282.

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.

Avalos-Bevan, B. & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International,* 4, 1-13. https://doi.org/10.1155/2017/1357180.

Boeskens, L., Nusche, D. & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. https://doi.org/10. 1787/19939019

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. & Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education, Sheffield Hallam University*. http://shura.shu.ac.uk/15251/.

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.

Dewey, J. (1904). *The relationship of theory to practice in education*. The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Public School Publishing Company, Bloomington, IL.

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.

Dutta, V. & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958.

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.

Fullan, M. (1993). *Changing forces: Probing the depth of educational reform*. Palmer Press.

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.

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*, 49(3), 1-17.

Hallinger, P., Piyaman, P. & Viseshsiri, P. (2017). Research paper: Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. Doi:10. 1016/j.tate.2017.07.008

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.

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

L-Sharef, K. H. (2013). *Reflective Learning: Its meaning and application*. Dar Al Jameaa Al Jadeeda.

Manley, R. & Zinser, R. (2012). A delphi study to update CTE teacher competencies. *Education & Training,* 45(6), 488-503.

Marzano, R., Bogren, T., Hevelbur, T., Canold-McIntyre, J. & Pickering, D. (2016). *How to become a meditating teacher,* (in Arabic). (Dar Al-Kitab Al-Tarbiyah Publishing and Distribution in cooperation with Dhahran Ahliyya Schools, translator). Educational Book House for Publishing and Distribution.

Ministry of Education and the Federation of New Zealand Educational Organizations [MOE & TFONZEO]. (2017). *Evaluation of the educational system of the Sultanate of Oman: grades,* 1-12 (in Arabic). Sultanate of Oman: Ministry of Education.

National Comprehensive Center for Teacher Quality [NCCFTQ]. (2010). *Teacher leadership as a key to education innovation.* Washington, USA. http://ezproxysrv.squ.edu.om.

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

Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68(3), 77-90.

Saada, J. A. (2014). *Learning by experience of experiment,* (in Arabic). Dar Althaqafa for publishing and distribution.

Saleh, N. (2009). Delphi methods and social policies, (in Arabic). *National Social Journal.* National Center for Social and Criminological Research, 46(1), 1-36.

Suryani, A. & Widyastuti, T. (2015). The Role of teachers' experiential learning and reflection for enhancing their autonomous personal and professional development. *Journal Social Humaniora*, 8(1), 1-22. https://doi.org/10.12962/j24433527.v8i1.1239.

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.

Xu, B. & Liu, D. (2016). Good instructional leadership: Principals' actions to increase composite AC + T school scores. *International Education Studies,* 9(8), 120-126.

Yassin, S. G. (2007). *Knowledge Management: Concepts, Systems, and Techniques.* (in Arabic). Dar al Manaheg for Publishing and Distribution.