التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان (دراسة ميدانية)

إعـداد

دكتور/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث

بشعبة بحوث التخطيط التربوي

بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية يوليو ٢٠١٦م

التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان (دراسة ميدانية)

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٩) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام وفي جميع محاور الدراسة (الأهمية – المبادئ – المجالات– الأساليب– والمسئولون)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الوظيفة، ولكن توجد في متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث. وأوصت الدراسة بإنشاء وحدة التنمية المهنية بجميع مدارس التعليم الأساسي، وذلك لدمج جميع أنشطة التنمية المهنية الجماعية والفردية تحت مظلة واحدة والتنسيق بينها.

التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان (دراسة ميدانية)

إعـــداد / د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

مقدمة:

شهدت كثير من النظم التعليمية في دول العالم حركة إصلاح وتطوير واسعة فى نظمها التعليمية فى العقدين الأخيرين من القرن العشرين ارتكزت على لا مركزية التعليم، وكان من مظاهر اللامركزية في التعليم ظهور أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة School– Based Management أو الإدارة من موقع المدرسة School Site– Management أو استقلالية المدرسة School Autonomy والتي تم من خلالها زيادة صلاحيات وسلطات المدارس في إدارة شئونها بنفسها واتخاذ قراراتها بعيدة عن تدخل السلطات التعليمية العليا.

وتُعتبر الإدارة المتمركزة على المدرسة شكلاً من أشكال لا مركزية التعليم يعتمد على إجراء تغييرات رسمية في بني وهياكل الإدارة، وجعل المدرسة وحدة للتحسين والتطوير، وتعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع واتخاذ القرار بمشاركة مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي. ((Kiragu and others, 2013, 1167

كما يعتبر أسلوب الإدارة المتمركزة حول المدرسة موجهاً لضمان جودة المدارس، واستراتيجية إدارة تدخل استباقية لتحسين جودة الحوكمة الإدارية، ومدخلات الموارد، وتنفيذ المناهج الدراسية، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وحل المشكلات، والسعي المجتمعي للتحقق من جودة التعليم وقيمة المخرجات. (Ayeni and Ibukun, 2013, 36)

وتعددت مجالات الإدارة الذاتية للمدرسة حيث أصبح من سلطة المدرسة وصلاحيتها إدارة وتنمية ميزانيتها وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ برامجها وأنشطتها ومشروعاتها التعليمية، وتعيين أو إنهاء عمل المعلمين أو غيرهم من هيئة العاملين بالمدرسة، وتطوير المناهج الدراسية، وتوفير واختيار الكتب الدراسية وغيرها من المواد والأدوات التعليمية، وتحسين وتطوير البنية التحتية للمدرسة من صيانة المباني وتوفير التجهيزات المدرسية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ومتابعة ورقابة وتقويم أداء المعلمين ونتائج تعلم الطلبة. (Barrera and others, 2009, 4)

وقد أثر أسلوب الإدارة المتمركزة على المدرسة تأثيراً كبيراً على المدارس حيث أصبحت قياداتها قوية لديها مزيد من الصلاحيات والسلطات، ويوجد بها بيئة تعليمية ثرية وجاذبة للطلبة والعاملين، وإدارة فعالة، وعمل فريقي متميز، واستقلالية قوية، ومشاركة أسرية، وشفافية، وتأثير وحيوية في العمل، وتقويم ومسائلة ومحاسبة، والوفاء باحتياجات الطلبة وتلبية رغباتهم، والتواصل المكثف الفعال. (Syahruddin and Muh, 2013, 214)

وأولت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين اهتماماً بالغاً حيث أُعتبر المعلم ركيزة رئيسة في تنفيذ آلياتها المختلفة، كما تم الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين من موقع المدرسة وتوفير كافة مصادر الدعم لها ولا سيما تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. (Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland, 2007, 19)

وساعدت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين في زيادة فرص تعلمهم المهني وتنوعها من خلال مجموعات تنمية مهنية، كما مكنتهم من تنظيم بيئة التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها بالطريقة التي تثري إنجاز الطلبة، ومنحتهم حرية كاملة في تصميم وتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، كما وفرت لهم فرص متنوعة للمشاركة في إعداد وتصميم وتنفيذ برامج تنميتهم مهنياً وتقويم أدائهم بصورة

مستمرة، وبناء شراكات وعلاقات إيجابية مع الزملاء والآباء والطلاب (Cheng and Cheung, 2003, 102).

وقد أثرت الإدارة الذاتية للمدرسة على طبيعة أدوار ومسئوليات المعلم فلم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة ولم يعد مركز التعليم والتعلم بل أصبح ميسر ومرشد يدعم تعلم الطلبة، ويركز على التعلم المستمر والتنمية المستدامة لهم، والاعتماد على التدريس من خلال الشبكات الالكترونية، والتعليم والتعلم عبر الفصول الدراسية العالمية، واستخدام طرائق تدريس متنوعة تثري العملية التعليمية وتجذب الطلبة وتحفزهم، كما أصبح يشارك في صنع واتخاذ القرارات المدرسية من خلال المشاركة في اللجان والجماعات وفرق العمل المدرسية، بالإضافة إلى دوره في دعم الشراكة المجتمعية مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي (Cheng and Mo Ching, 2007, 519-520).

ولكي يقوم المعلم بهذه الأدوار المتعددة والمتنوعة فلابد من زيادة معارفه ومهاراته واتجاهاته من خلال برامج تنمية مهنية مستمرة ترتكز وتعتمد على المدرسة أي المدرسة هي التي تُعد وتصمم وتنفذ هذه البرامج، كما تتيح المدرسة الفرصة للمعلمين لمناقشة أساليب واستراتيجيات التدريس مع بعضهم البعض، والموضوعات والمجالات التي يجب أن تتضمنها أنشطة وبرامج التنمية المهنية، والتدريب المهني المرتكز على الزميل أو النظير (Fong, 2004, 37).

إن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة عملية مؤسسية وليست مجرد عملية فردية خاصة بكل معلم، ومن ثم تصبح المدرسة مؤسسة تعلم أو مجتمع تعلم لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف، ولكنها مكان تنمو فيه القدرات المعرفية لجميع أفرادها بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة، كما يتم فيها تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم، وهذا يمكن المدرسة من قيادة التغيير والتطوير والتحسين في المجتمع (عتريس، ٢٠١٠، ١٥).

ويتولى مسئولية التنمية المهنية للمعلمين من موقع المدرسة تخطيطاً وتنظيماً وتنفيذا فريق عمل مكون من مجموعة من الخبرات المتخصصة بالمدرسة من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين والخبراء والمراقبين والمشرفين كما يستعين بيرهم من الخبرات التدريبية في المؤسسات المجتمعية المهتمة بالتعليم في البيئة المحيطة بالمدرسة (Berg, 2011, 46).

وتتمثل أهمية التنمية المهنية للمعلمين في كونها تتم داخل المدرسة، وفي موقع الخبرة، وتوفر الوقت والجهد والمال من جراء تكلفة إقامة المتدرب أو صرف بدل الانتقال أو السفر له، ناهيك عن ترك المعلم للطلبة التي يدرس لهم طوال فترة التدريب، ومن ثم تساعد التنمية المهنية من موقع المدرسة على تهيئة فرص التعلم الجيد باستخدام التكنولوجيا الجديدة في عمليات التدريس، واستخدام طرائق تدريس حديثة، وإكساب المعلمين معارف ومهارات وخبرات جديدة تمكنهم من ممارسة أدوارهم الحالية والمستقبلية بكفاءة وفعالية، كما تساهم في دعم مشاركة المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة، وتساعد أيضاً في تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة وتحويل بعض المفاهيم التربوية إلى ممارسات واقعية فعالة، واستثمار موارد المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية أفضل استثمار لتحسين كفاءة العملية التعليمية وضمان جودتها بصور مستمرة. (النمران،٢٠١٣، ١٨٦)

كما تُعتبر التنمية المهنية للمعلمين من موقع المدرسة عملية نمو مستمر وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، وهي عملية طويلة ومكملة لعملية إعدادهم، وتهدف إلى تنميتهم في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية، والحصول على المهارات والخبرات اللازمة لتحسين أدائهم ورفع كفاءتهم وزيادة طاقاتهم وتلبية احتياجاتهم واحتياجات العملية التعليمية بما يساعد على رفع مستواها وعلى تحسين أداء المعلمين. (عوض،٢٠٠٧، ١٨)

وتؤكد الاتجاهات العالمية المعاصرة على وجود آليات واستراتيجيات عديدة ومتنوعة يتم من خلالها تنمية المعلمين مهنياً من موقع المدارس مثل: المشاركة بين الجامعات وكليات التربية والمدارس في إعداد وتخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التنمية المهنية داخل المدرسة، ونظام الإشراف المباشر من خلال وجود مشرف متخصص مقيم داخل المدرسة يتم إعداده وتأهيله بطريقة علمية سليمة، ويتعهد كل مشرف بعدد من المعلمين يتابع أدائهم في المدرسة خطوة بخطوة ويقدم لهم الدعم والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة بصورة مستمرة، كما يوجد ما يسمى بالإشراف الإكلينيكي المباشر إضافة إلى آلية مراكز المعلمين. (عتريس،٢٠١١ ،٢٣٩)

وتتعدد أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة حيث تتضمن مجموعات المناقشة، وورش العمل، والحلقات الدراسية والبحثية، وزيارة المدارس ذات الأداء المتميز؛ كما تتطلب التنمية المهنية وجود مدربين محترفين يقدمون الخبرات المتخصصة، ووحدة للتغيير التربوي بالمدرسة، وتحديد الاحتياجات والأهداف، وتحديد الأولويات، وبناء أدوار مهنية لهيئة العاملين بالمدرسة، وتشكيل فريق عمل ولجان دعم مساعدة، وتحديد الموارد والوكالات والمنظمات المهنية التي يمكن أن تقدم الخبرات المناسبة؛ وأن من أهم المعوقات التي تواجه التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة هي قلة وجود خبرات وكفاءات تدريبية مؤهلة وتمتلك كافة المعارف والمهارات والخبرات التي تمكنهم من التدريب بفعالية وكفاءة، ونقص الموارد المادية والأدوات والأجهزة والمعدات المعينة لعمليات التدريب، وقلة دعم المشاركين في تلك البرامج وانخفاض دافعيتهم، وقلة دعم السلطات التعليمية العُليا. ((Boaduo, 2010, 77-78

مشكلة الدراسة:

اهتمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بدعم التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة من خلال تبني الوزارة لمشروع تطوير الأداء المدرسي وذلك

لمعالجة الفجوة والفاقد بين التدريب المركزي والتدريب اللامركزي، وينظر نظام تطوير الأداء المدرسي للمدرسة كوحدة تدريب تنطلق من الحاجات الفعلية للعاملين بحيث تضمن إيجاد التكامل بين أنشطة وفعاليات التنمية المهنية في المدرسة الواحدة، وشمولية الإنماء المهني لجميع العاملين في المدرسة. مع إتاحة الفرصة لفتح قنوات الاتصال بين المدرسة والمؤسسات الأخرى المعنية بالتنمية المهنية بالاستفادة من كوادرها وخبراتها (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ب، ٢٠٠٩، ٣٣).

وأصبحت الحاجة ضرورية وملحة إلى التنمية المنهية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نظراً لأن برامج التدريب خارج المدرسة تواجه عديد من جوانب القصور وهذا ما أكدته دراسة البدري(٢٠١٤، ٦٤-٦٦) حيث أشارت إلى أن برامج التنمية المهنية لا تبصرهم بحقوقهم المهنية وطرائق الحصول عليها، ولا تُمدهم بالمستجدات التربوية محليا وعالميا، ولا تُعرفهم بخصائص واحتياجات الطلبة في المرحلة التدريسية التي يعملون بها، ولا تكسبهم مهارات وأسس إعداد البحوث الإجرائية، ولا تحفزهم على الابتكار والإبداع في مجال عملهم، ولا تكسبهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

ولتحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من ٣٠ معلماً في ست مدارس تعليم أساسي بمحافظة الداخلية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن برامج الإنماء المهني للمعلمين تواجه عديداً من المشكلات مثل: قلة فعاليات التدريب حيث تقتصر على فعالية واحدة أو فعاليتين على مدار العام الدراسي، وأن بعض المُدربين يفتقرون إلى مهارات التدريب، وأن البرامج تركز على أسلوب المحاضرات والجانب النظري أكثر من الجانب العملي التطبيقي، وقلة الوقت المتاح للمعلمين للمشاركة في برامج الإنماء المهني لكثرة الأعباء الوظيفية، وقلة الحوافز الموجهة للمعلمين الذين يحضرون تلك البرامج.

وبالإضافة إلى ذلك أشارت دراسة الراسبي (٢٠١١، ٢٥- ٢٦) أن تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس لم يُشر إليه كمفهوم حديث يعمل على ترسيخ المهارات المهنية الجديدة عن طريق التعاون بين الزملاء، كما تغيب الحرية للمعلمين في الممارسات المهنية المتعلقة بهذا الأسلوب. كما أشارت نفس الدراسة إلى وجود قصور في وضع المدرسة معايير لممارسة الأداء الجيد لتنفيذها وفق تدريب الزملاء،، وقصور في تضمين محتوى الخطة المدرسية تدريب الزملاء، وتوفر المصادر والمراجع التربوية التي تساعد على تدريب الزملاء.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر؟
٢. ما الأطر التنظيرية للمهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان؟
٣. ما واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة؟
٥. ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها تطوير التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر.

٢. تعرف الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.
٣. استكشاف الواقع الميداني للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.
٤. تعرف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة؟
٥. وضع مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها تطوير التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد الإدارة المدرسية ومعلمي مدارس التعليم الأساسي، والسلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في التعرف على الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر، ومن ثم الاستفادة من كافة أبعادها لتدعيمها في المدارس العُمانية، كما تفيدهم في التعرف على معوقاتها ومن ثم التخطيط والتنفيذ للتغلب على هذه المعوقات من خلال التعاون والمشاركة الفعالة بين كافة المُستفيدين من العملية التعليمية.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، وذلك

لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث ".(الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦)

حدود الدراســة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين.
٣. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
٤. الحدود الزمنية: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

مصطلحات الدراسة:

١- التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

تُعرف التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة بأنها " مدخل متكامل ومركز ومكثف ومساند لتحسين أداء وفعالية المعلمين داخل المدارس من خلال تزويدهم بمجموعة جديدة ومتنوعة من المعارف والمهارات، وذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة مثل الدورات التدريبية وورش العمل والشبكات الالكترونية والمؤتمرات والندوات والدرجات العلمية، وذلك لتحسين أداء الطلبة والارتفاع بإنجازهم ليواكب المعايير المحلية والدولية للإنجاز العلمي للطلبة. (Berg and Others,2011,46)

وبالإضافة إلى ذلك تُعرف بأنها "العملية التي تهدف إلى إكساب المعلمين المعارف والاتجاهات والمهارات والسلوكيات اللازمة لهم لتنمية قدراتهم وتمكينهم من تحقيق مستويات أعلى من التعلم لجميع الطلبة". (Florida department of Education, 2011,1)

كما تُعرف بأنها "العملية التي تتكون من جميع خبرات التعلم الطبيعية، وتلك الأنشطة التي يتم تخطيطها بوعي، وتهدف إلى تحقيق فوائد مباشرة وغير مباشرة للمعلمين عن طريق اكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، مما يساهم في تحقيق جودة العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية وخارجها. (Gemeda and Others, 2014,71-72)

وتُعرف أيضاً بأنها" عملية تعتمد على أساليب نظامية رسمية متعددة مثل المؤتمرات والندوات وورش العمل، أو أساليب غير نظامية مثل: المناقشات بين زملاء العمل، والقراءة المستقلة، والأبحاث وملاحظات الزميل، وتعلم الأقران، وتعتمد على العمل التعاوني التشاركي بين اعضاء فرق المعلمين" (Mizell, 2010,5).

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة بأنها عملية مستمرة تتم بصورة منظمة، ويتولى تصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة أنشطتها وبرامجها فريق عمل متخصص لذلك، وتهدف إلى إكساب المعلمين مجموعة متنوعة ومتكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وذلك من خلال أساليب متنوعة مثل: الدورات التدريبية، وورش العمل، والشبكات الالكترونية، والمؤتمرات، والندوات، والدرجات العلمية، والمناقشات بين زملاء العمل، والقراءة المستقلة، والأبحاث، وملاحظات الزميل، وتعلم الأقران؛ وذلك بهدف تحقيق مستويات عالية لإنجاز الطلبة وفق المعايير المحلية والعالمية لجودة التعليم.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

١-دراسة منصور (٢٠٠٣) وهدفت إلى كيفية الإفادة من خبرات كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية في وضع تصور مقترح لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الجمهورية العربية السورية، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت إلى وجود مجموعة من السلبيات في نظام التدريب السوري مثل: قلة الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب، وقصور الأسس الفكرية والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة الحالي، وضعف وضوح الأهداف بالنسبة لكثير من المعلمين، وضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية في مساعدة المعلمين أثناء التدريب.

٢-دراسة التميمي(٢٠١٠) وهدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣ مدير مدرسة و٢٠٠ معلم، وتوصلت إلى أن أبرز أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين هو النمط القيادي القائم على الشورى وأن المدير يناقش المعلم في نقاط الضعف بطريقة يغلب عليها الطابع الودي، وأن ما يعوق التنمية المهنية للمعلمين تغير المشرفين التربويين الزائرين للمدرسة وزيادة العبء التدريسي للمعلم مما يقلل من فرصة تطويره مهنيًا، وأن أهم الأساليب التي يتخذها مديرو المدارس لتطوير التنمية المهنية للمعلمين هي ورش العمل والدورات التدريبية.

٣-دراسة الراسبي (٢٠١١) وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (٥ - ١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٨٧ من المديرين والمعلمين، وكشفت نتائج الدراسة عن توافر بعض متطلبات تنفيذ تدريب الزملاء بدرجة كبيرة مثل: نشر الوعي المهني لأسلوب تدريب الزملاء بين المعلمين، ووجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين لدعم هذا الأسلوب، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المعيقات التي تقف دون تدريب الزملاء مثل: الوقت والمكان والأعباء التدريسية، وخلو خطط المدارس من برامج تدعم تدريب الزملاء، وتبني بعض المعلمين الاتجاه السلبي نحو هذا الأسلوب.

٤-دراسة أبو عمر (٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في تنمية المعلمين وإعدادهم مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتنمية المعلمين مهنياً يدعم التدريب داخل المدرسة، والاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية للتنمية المهنية مثل القاعات المُهيأة والميزانيات الكافية والمدرب الكفء وميزانيات التدريب.

٥-دراسة النمران (٢٠١٣) وهدفت إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مدخل التدريب على رأس العمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية تعتمد على دعم الإدارة العليا لبرامج التدريب على رأس العمل، ووضع خطة للتدريب على مستوى المدرسة، وترسيخ نظام المعلومات يشتمل على مستويات الإنجاز داخل المدارس، وإنشاء وحدات تدريب وتجهيزها بكافة الأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية المعينة على التدريب وتخصيص ميزانية منفصلة لها، ومشاركة المعلمين أنفسهم في التخطيط والتنفيذ

للعمليات التدريبية، ودعم وتحفيز المتميزين من المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١-دراسة زوزوفسكي (Zuzovsky ,2001) وهدفت إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في إسرائيل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة كانت نتاج تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة منتصف عام ١٩٩٠م والذي منحها استقلالية واسعة في اتخاذ قراراتها، وأن من أهم عوامل نجاح برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة هو دعم الإدارة الذاتية وتوفير الموارد المادية والبشرية لتلك البرامج، وأن هناك رضا كبيراً من قبل المعلمين عن تلك البرامج لأنها نابعة من احتياجاتهم المهنية، وأن المعلمين أصبحوا جزء من صنع واتخاذ القرارات في المجتمع المدرسي.

٢-دراسة كارني (Carney,2003) وهدفت إلى التعرف على الدروس المستفادة من تدريب المعلم المتمركز على المدرسة وكذلك الإمكانيات والقيود للمعلمين ذوي الخبرة في المدارس الإنجليزية والدنماركية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلات والملاحظات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣ معلماً مبتدأ وثمانية معلمين خبراء، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة يقومون بدور متميز في التدريب المتمركز على المدرسة ولا سيما في مجالات التخطيط للدروس والتقويم الذاتي، والعمل التعاوني، وتخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية، واستراتيجيات التدريس، ومناخ العمل، كما يتم استخدام أساليب متنوعة في التدريب تعتمد على لعب الأدوار، واستخدام الفيديو والأفلام.

٣-دراسة تاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004) وهدفت إلى التعرف على دور المساعدين التربويين في تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين من خلال تدريب المعلم المتمركز على المدرسة في هولندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٦ معلماً، وكشفت نتائج الدراسة أن المساعدين التربويين يقومون بدور مهم التربويين في تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين في مجالات متعددة مثل: تصميم وبناء أدوات التعلم، وإدارة الصف وبيئة التعليم والتعلم، والمهارات المهنية العامة مثل التخطيط والتعاون والدقة والضبط، وأساليب التقويم، والتقويم الذاتي للمعلم.

٤-دراسة بوسكت (Poskitt, 2005) وهدفت إلى التعرف على النموذج النيوزيلندي في التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات عن مشروعات وبرامج التنمية المهنية الذاتية للمدرسة في ٥٠٠ مدرسة ابتدائية وثانوية في نيوزيلندا، وكشفت نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة تركز على الممارسات الصفية للمعلمين مثل: أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واهتمام والتزام المعلمين، والاختبارات وتقويم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات. كما كشفت النتائج عن أن الاستخدام المبدع للوقت وتنظيمه وإدارته من أهم التحديات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة.

٥-دراسة لمجيندا (Iemjinda, 2005) وهدفت إلى تقويم وتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية المتمركزة على المدرسة كلغة أجنبية في تايلاند لمساعدتهم على إجراء تغيير متميز في طرائق التدريس الخاصة بهم، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانات والمقابلات وقوائم الفحص والتدقيق القائمة على الملاحظة الصفية في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من تسعة معلمين، وكشفت نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ساهمت بشكل كبير في تغيير تصورات وتوجهات وممارسات المعلمين تجاه أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعليم القائم على المهام والذي خفف من تعقد المناهج الدراسية، كما ان البرامج تعتمد على الجوانب النظرية والعملية والتطبيقات والتغذية الراجعة، كما أن البرامج تستخدم أساليب متعددة مثل ورش العمل التدريبية والفصول الاسترشادية، كما ساهمت في تدعيم الابداع والابتكار لدى المعلمين، وأن البرامج يشارك فيها الإدارة المدرسية والمشرفين والمعلمين الخبراء.

٦-دراسة هيرد (Hurd,2008) وهدفت إلى التعرف على تأثير التدريب المتمركز على المدرسة للمعلمين المبتدأين على أداء المدارس الثانوية في المدارس الإنجليزية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل تقارير التفتيش التي قام بها مكتب المعايير التربوية والتي شملت ١١٢٢مدرسة، وكشفت نتائج الدراسة أن عدد المعلمين الذين تلقوا تدريب داخل المدارس زاد بنسبة ٢٣% بين عامي ٢٠٠٠إلى ٢٠٠٥، ووجود التزام من جانب المعلمين لحضور البرامج التدريبية المدرسية، وأن المعلمين الخبراء قاموا بدور متميز في التدريب وساعد التدريب على تحسين مخرجات الطلاب، ووجود مشاركة فعالة من وكالة تدريب المعلمين والجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية المحلية في دعم برامج تدريب المعلمين المتمركزة حول المدرسة.

٧-دراسة شانج وكو (Cheng and Ko ,2009) وهدفت إلى التعرف على تنمية فريق المعلمين في برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في

جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ١٢ معلماً وستة مديرين، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ساهمت ببناء وتدعيم الثقة بين المعلمين بعضهم البعض، ودعمت الجوانب الأخلاقية في العمل، وأنها تراعي الاحتياجات المهنية الشخصية للمعلمين، وتفعيل التواصل بين المعلمين، وتنمية الحوارات والمناقشات الهادفة، وقيم الاحترام المتبادل، والتفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية، وأن المعلمين الخبراء لهم دور متميز في قيادة برامج التدريب داخل المدارس.

٨-دراسة سبتان (Sibtain,2013) وهدفت إلى تطوير وتقويم التدريب المتمركز على المدرسة لمعلمي التدخل المبكر وذوي صعوبات التعلم في المدارس الباكستانية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم عقد ورش عمل تدريبية استغرقت عشرة ساعات لمدة خمسة أيام، كما استخدمت الاستبانات ودراسات الحالة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٠ معلماً حضروا الورش التدريبية. وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن في أداء المعلمين ومواقفهم تجاه هذه النوعية من الطلبة بعد التدريب، وزيادة مشاركة الآباء في التدريب، واستخدام استراتيجيات وأساليب تدريس جديدة، وزيادة القراءة وبناء الثقة واحترام الذات لدى المعلمين، ولكن هناك صعوبة في توفير الموارد اللازمة للتدريب داخل المدارس ولا سيما مكافآت التدريب.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

-أشارت كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة زوزوفسكي (Zuzovsky ,2001)، وكارني (Carney,2003)، وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004)، وهيرد (Hurd,2008)، والتميمي(٢٠١٠)، والراسبي (٢٠١١)، إلى أن من عوامل نجاح برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة

على المدرسة وجود دعم من الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل.

- اهتمت كثير من الدراسات السابقة مثل كارني (Carney,2003)، وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004)، وبوسكت (Poskitt, 2005)، ولمجيندا (Iemjinda, 2005)، وشانج وكو (Cheng and Ko ,2009)، سبتان (Sibtain,2013)، بالفوائد التي تحققها برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة مثل: التخطيط للدروس والتقويم الذاتي، والعمل التعاوني، وتخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية، واستراتيجيات التدريس، وتصميم وبناء أدوات التعلم، وإدارة الصف وبيئة التعليم والتعلم، والمهارات المهنية العامة مثل التخطيط والتعاون والدقة والضبط، والإبداع والابتكار لدى المعلمين، وقيم الاحترام المتبادل، والتفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية.
- ركزت كثير من الدراسات السابقة مثل زوزوفسكي (Zuzovsky ,2001)، ودراسة أبو عمر (٢٠١١)، ودراسة النمران (٢٠١٣) على متطلبات برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة حيث تحتاج إلى توافر مكان مخصص للتدريب داخل المدرسة مزود بكافة الأجهزة والآلات والمعدات بالإضافة إلى الدعم المالي.
- تناولت دراستي كارني (Carney,2003)، وليميجندا (Iemjinda, 2005)، الأساليب التي تعتمد عليها برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة مثل: لعب الأدوار، والتكنولوجيا، وورش العمل، والفصول الاسترشادية، والتأمل الذاتي، ومناقشة الأقران، والتقويم الذاتي، وملفات الإنجاز، وبحوث الفعل، وورش العمل، وتبادل الزيارات بين الزملاء والمدارس، والتعلم من القراءات الذاتية.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر، والثاني الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول؛ الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر:

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

أولاً: أهمية التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

أشار خليفة (٢٠٠٥، ٥٠) أن أهمية التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة تكمن في:

- تعريف المعلم بالمستجدات في مجال تخصصه وفي مجال تقنيات التعليم الحديثة واستراتيجيات التدريس المختلفة.
- رفع مستوى أداء المعلمين مهنياً، وتدريبه على أساليب التعلم الذاتي.
- تحسين اتجاهات المعلمين وتنمية مهاراتهم التعليمية وتعديل سلوكياتهم.
- تنمية مهارات التفكير والقدرة على الابتكار لدى المعلمين.
- تلافي نواحي القصور في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.
- تعريف المعلمين ببرامج التحسين والتطوير التعليمي والخطط المستقبلية في ذلك المجال.
- التعرف على المشكلات في حقل التعليم وأسبابها وطرائق علاجها.
- دراسة التطورات التي تحدث في مجال المناهج الدراسية، والتدريب على تنفيذها بفعالية.
- زيادة قدرة المعلم على التطوير الذاتي.

- تعريف المعلم بأحدث أساليب تقويم البرامج والمناهج والمعلمين.

وحدد بوادو (Boaduo,2010,76) عدداً من وظائف التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة مثل:

- مساعدة المعلمين على تحسين وتطوير التعليم في مدارسهم.
- جعل المعلمين أكثر كفاءة في مواقعهم الوظيفية.
- وزيادة درجات ومعدلات الرضا الوظيفي للمعلمين عن المهنة.
- تساعد بدقة في تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين.
- تمكن المعلمين من المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية.
- تمكن المعلمين من حل المشكلات التعليمية التي تواجههم بسرعة ودقة.
- تمكن المعلمين من فهم المناهج الدراسية بصورة أكثر عمقاً.
- تزود المعلمين بأحدث أساليب واستراتيجيات التدريس.

ثانياً: مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة.

أشار شحاته (٢٠٠٥، ٣٦) إلى وجود عدة مبادئ خاصة بالتنمية المهنية للمعلمين تتحدد في الاتي:

- **الواقعية:** أي أنها تنطلق من الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلمين والتي تكشف عنها المشاهدات الميدانية والبحوث العلمية.
- **الاستمرارية:** وذلك استجابة للمستجدات التربوية التعليمية والمكتشفات العلمية والتغيرات الثقافية حتى يتمكن المعلمين من مواكبة التطورات والتغيرات العالمية.
- **الشمول:** أي أنها تشمل جميع المعلمين بالمدرسة على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية.
- **التنوع:** أي أنها تستخدم أساليب متعددة لتتلاءم وتتنوع مع الفئات المستهدفة واحتياجاتهم المهنية.

- **التكامل:** حيث إنها تجمع وتربط بين التخصصات المختلفة.
- **التقويم:** حيث يتم تقويم فعالية تلك البرامج بصورة مستمرة للتعرف على جوانب القصور علاجها، وجوانب القوة وتدعيمها.

وحدد فريسر (Fraser,2005,14-16) سبعة مبادئ للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة هي:

١- تركيز التنمية المهنية على نتائج الطلاب:

حيث تهدف التنمية المهنية للمعلمين إلى تعظيم تعلم الطالب حتى يتسنى لجميع الطلاب تحقيق تعلم متميز، وينبغي أن تسترشد التنمية المهنية بتحليل الاختلافات بين الأهداف والمعايير لتعلم الطالب وأداء الطالب.

٢- تركيز التنمية المهنية على خبرات وممارسات المعلم:

تركز التنمية المهنية على ممارسات العمل اليومية للمعلم، حيث يمكن للمعلمين معالجة المشاكل والتحديات التي تواجه التعلم والتعليم بشكل فوري.

٣- توظيف التنمية المهنية نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والتعلم الفعال:

تركز التنمية المهنية على تطبيق نتائج البحوث في تطوير أساليب التعليم والتعلم، وفي تنمية المحتوى المعرفي للمعلم الخاص بالمناهج الدراسية، والإدارة الصفية، والتقويم.

٤- تعتمد التنمية المهنية على التعاون والمشاركة والتغذية الراجعة:

تركز التنمية المهنية على العمل التعاوني التشاركي، والتعلم في الفريق، حيث يتم تقاسم المعرفة والخبرات والتجارب من أجل تعميق التعلم وتعزيز التفاهم المتبادل للممارسات الصفية الفعالة، وتهيئة الظروف للتفكير الجماعي والدعم والمساعدة لجعل أعباء العمل أكثر توازنا.

٥- تعتمد التنمية المهنية على الأدلة والبيانات للتحسين والتطوير وقياس الأثر:

حيث يمكن استخدام بيانات من مصادر مختلفة لتحديد محتوى التنمية المهنية للمعلمين وتصميم ومتابعة أثر برامج التعلم المهنية.

٦- الاستمرارية والدعم:

إن التنمية المهنية لا تتوقف عند مرحلة معينة فهي تتسم بالاستمرارية، وتعتمد على الدعم من المدرسة والمجتمع المحلي والشبكات والمراكز والمنطقة التعليمية.

٧- المسؤولية الفردية والجماعية على جميع مستويات النظام:

حيث يشارك في التنمية المهنية كافة المعلمين وقادة المدارس، حيث ترتبط أهداف التنمية المهنية بأهداف المدارس.

ثالثاً؛ التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين المُرتكزة على المدرسة

يعتمد التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين المُرتكزة على المدرسة في ميرلاند على ستة ركائز رئيسة هي: (Degraffenreidt and others,2008,1)

- بيانات واضحة عن الاحتياجات المهنية للمعلمين.
- تحديد المعلمين الأكثر احتياجاً للتنمية المهنية.
- تحديد مخرجات التعلم المهني المقصودة والمرتبطة بمعايير ومؤشرات التنمية المهنية.
- تحديد أنشطة التعلم المهني ومتابعة وشرح واضح لكيفية مساعدتها المشاركين على تحقيق النتائج المرجوة.
- تحديد الكيفية التي سيتم بها تقويم التنمية المهنية.
- تحديد الموارد اللازمة لدعم أنشطة التعلم المهني ومتابعتها، وتقويمها في ضوء ما هو مُدرج بالخطة.

رابعاً: سمات وخصائص برامج التنمية المهنية الناجحة للمعلمين:

حدد جالانولي (Galanouli,2010,8-9) عدداً من السمات والخصائص لبرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة أهمها:

- **العمل التعاوني التشاركي:** فمن المهم أن يعمل المعلمين في شراكات ويدعم كل منهم الآخر ويتعلم منه، ومن هنا تتحقق المُلكية لديهم نحو مدرستهم، وأية تغييرات تُحدثها الأنشطة المدرسية الأمر الذي يؤدي إلى التزامهم بتبني التغيير.
- **دعم قادة المدارس لأنشطة التنمية المهنية:** فمن المُهم أن يُدرك مديري المدارس جدوى وفائدة برامج التنمية المهنية القائمة على المدرسة ويؤمن بأهميتها في تطوير وتحسين أداء المعلمين، ويوفر لها الظروف المناسبة وكل ما تحتاجه من الموارد المادية والبشرية.
- **مشاركة كافة المستفيدين في أنشطة التنمية المهنية:** حيث لا تقتصر على المعلمين فقط بل تشمل كافة المهتمين وأصحاب المصلحة من إدارة مدرسية ومشرفين واخصائيين وأولياء أمور ومجتمع محلي، كما يمكن مشاركة الطلبة في بعض الأحيان حتى تكون البرامج أكثر واقعية.
- **تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات والأساليب الحديثة،** وفهم المبادئ التربوية حتى يتمكنوا من التكيف في عملهم وتطوير إجراءات تناسب سياقاته.

خامساً: العوامل المؤثرة على التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

حدد بوسكيت (Poskitt,2005,143) تسعة عوامل تؤثر على التنمية المهنية للمعلمين تتمثل في الآتي:

- المعلمين من حيث حاجتهم للتنمية المهنية، والفوائد التي تعود عليهم من هذه البرامج، وخبراتهم المتنوعة في هذا المجال.

- أعباء العمل من حيث المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يقوم بها المعلمون ومدى تأثيرها على خوض برامج تنمية مهنية مستمرة.
- شفافية الأنظمة التي تخضع لها برامج التنمية المهنية.
- الصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تواجه برامج التنمية المهنية مثل الوقت.
- الاتصالات وتتضمن أساليب التواصل بين كافة المشاركين في برامج التنمية المهنية وتقبل وتحمل آثار المشاركات الفعالة.
- دعم المعلمين من خلال تخصيص موظفين لتقديم الدعم المستمر للمعلمين.
- الالتزام المدرسي بالتنمية المهنية لجميع المعلمين داخل المدرسة.
- التأمين المُبكر للمستشارين والخُبراء والمدربين المشاركين في البرامج.
- جمع البيانات والمعلومات عن كافة أنشطة وفعاليات برامج التنمية المهنية تمهيداً لاستخدامها في تقويم هذه البرامج.

سادساً: معايير التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

قام المجلس الوطني لتنمية قدرات الموظفين National Staff Development Council بوضع معايير للتنمية المهنية للمعلمين، حيث تم التركيز على سياق المعايير وعملياتها ومحتواها وذلك على النحو التالى: (Harwell,2003,22)

[١] سياق المعايير ويتضمن الآتي:Context Standards

أ- مجتمعات التعلم: Learning Communities

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تنظم المعلمين في مجتمعات تعلم تواكب أهداف المدرسة والمجتمع والمنطقة التعليمية.

ب- القيادة: Leadership

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تحتاج لقيادة مدرسية ماهرة تشرف على تحسين التعليم بصورة مستمرة.

ج- الموارد: Resources

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تحتاج لموارد تدعم تدريب المعلمين والتعاون فيما بينهم.

[٢] عمليات المعايير ويتضمن الآتي:Process Standards

أ- الاعتماد على البيانات: Data -Driven

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تستخدم بيانات الطلاب المُصنفة لتحديد أولويات تدريب المعلمين، ومتابعة إنجازهم، وتساعد على التحسين المستمر في الأداء.

ب- التقويم: Evaluation

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تستخدم مصادر متنوعة من المعلومات لتوجيه التحسين وإظهار تأثيرها.

ج- الاعتماد على البحوث: Research-Based

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تُعد وتؤهل المعلمين لتوظيف البحوث في عمليات صنع القرار.

د- التصميم: Design

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تستخدم استراتيجيات ملائمة لتحقيق أهداف التعلم المقصودة.

هـ- التعلم: Learning

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تطبق المعرفة عن التعلم والتغيير الإنساني.

و- التعاون: Collaboration

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تزود المعلمين بالمعارف والمهارات لدعم التعاون فيما بينهم.

[٣] محتوى المعايير وتتضمن الآتي:Content Standards

أ- العدالة والمساواة: Equity

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تُعد وتؤهل المعلمين وتساعدهم في فهم جميع الطلبة، وتوفير لهم بيئة تعليمية آمنة ومنظمة وداعمة، ووضع توقعات عالية لإنجازهم الأكاديمي.

ب- جودة التدريس: Quality Teaching

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة تُعمق معرفة المحتوى الأكاديمي وتوفر للمعلمين وتزودهم بالاستراتيجيات التعليمية القائمة على البحوث العلمية لمساعدة الطلبة في تحقيق المعايير الأكاديمية، كما يُعدهم ويؤهلهم لاستخدام أنواع مختلفة من أساليب التقويم في الفصول الدراسية بطريقة مناسبة.

ج- مشاركة الأسرة: Family Involvement

التنمية المهنية للمعلمين التي تحسن التعلم لجميع الطلبة يزود المعلمين بالمعارف والمهارات لإشراك الأسرة وكافة المستفيدين من العملية التعليمية بشكل مناسب.

سابعاً: مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

تناول أحمد وعابدين والشناوي وعناني (٢٠١١، ١٨٨- ١٩١) عدة مجالات للتنمية المهنية للمعلمين هي:

[١] المجال التخصصي:

ويركز هذا المجال على تزويد المعلم بقاعدة عريضة من المعارف والمفاهيم الأساسية والمهارات في مادة تخصصه توافق متطلبات العصر وتسايره وتواجه تحدياته، وتحقق التوازن المطلوب بين احتياجات الفرد والمجتمع، مما يمكنه من الإلمام بالمادة الدراسية بالشكل الذي يجعله مصدراً ومرجعاً للمعلومات. وتمكينه من معرفة علاقة مادة تخصصه بالمواد الأخرى وكيف يؤثر كل منهما بالآخر، وكيف تساعد المادة الواحدة في تحقيق أهدافها والمساهمة في تحقيق أهداف المواد

الأخرى. ومساعدته على إيجاد علاقة الترابط بين الدروس وبعضها أثناء عرضها بشكل منظم مما يحقق الترابط والتناغم بين الدروس بما يحقق أهداف المنهج.

[٢] المجال التربوي:

وذلك بتزويد المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من تشكيل تفكير طلابه، وتعويدهم على التفكير العلمي والمنطقي، والحفاظ على الهوية وتنمية قيم الانتماء والولاء للوطن في ظل هذا الكم الهائل من التحديات الداخلية الخارجية، والقدرة على التعامل بشكل فعال مع الطلاب على اختلاف احتياجاتهم وقدراتهم وتصوراتهم وتأملاتهم وتوقعاتهم ومستويات تقدمهم الأكاديمي.

[٣] المجال الإداري:

إن الدور التدريسي ليس الدور الوحيد الذي يقوم به المعلم، ولكن هناك كثير من الأدوار الإدارية التي يقوم بها داخل الفصل وخارجه، فهو مسئول عن تنظيم دخول وخروج الطلاب من وإلى قاعات الدروس، وعن ضبط البيئة الصفية واختيار الأسلوب المناسب لإدارة الصف، ومسئول عن المشاركة في اللجان وجماعات النشاط المدرسي والمجالس المدرسية على اختلاف تنوعها.

[٤] المجال الثقافي:

ويركز على الدور الثقافي للمعلم وتمكينه مع طلبته من مواجهة التحديات الثقافية المختلفة سواء كانت داخلية وخارجية، ويتضمن هذا المجال الاشتراك في الندوات الثقافية التي تنظمها المدرسة، عقد مناظرات ثقافية بين طلاب فصله، وبين فصله وغيرهم من الفصول، والثقافة الدينية، والثقافة السياسية والمجتمعية والتاريخية والأدبية والعلمية.

[٥] المجال القانوني:

ويركز على الإلمام بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل، مثل قوانين التعليم، والقرارات الوزارية، والتشريعات القانونية، واللوائح التنظيمية.

وأشارت هارويل (Harwell,2003,4,8) إلى عدة مجالات لبرامج التنمية المهنية للمعلمين تتحدد في تعميق معرفة المعلمين للمواد التي يقومون بتدريسها، وشحذ مهارات التدريس في الفصول الدراسية، وأساليب إدارة الصف، والموضوعات الجديدة في التربية بشكل عام، ومواكبة التطورات في مجالات التعليم الفردية والجماعية، وتوليد المعرفة الجديدة والمساهمة في تطوير مهنة التدريس، وزيادة القدرة على رصد ومتابعة تقويم أعمال الطلبة من أجل توفير تغذية راجعة بناءة للطلاب وتوجيها بشكل مناسب للتدريس، وتحديد الفجوات في إنجاز الطلبة، واستراتيجيات وأساليب التدريس، وجوانب الضعف التربوية في المدارس.

ووضعت وزارة التربية والتعليم بجزيرة الأمير إدوارد (The Prince Edward Island,2005,22-25) بكندا عدة مجالات للتنمية المهنية للمعلمين تتمثل في: التخطيط اليومي للتدريس، إدارة الصف الدراسي وضبط سلوكيات الطلبة، وتقويم إنجاز الطلبة وقياس أدائهم الأكاديمي، واستراتيجيات وأساليب التدريس المختلفة، وتعزيز العمل بروح الفريق، واستخدام الآلات والمعدات والأدوات المساعدة في عمليات التعليم والتعلم، والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ثامناً: التزامات التنمية المهنية للمعلمين:

حدد كول (Cole,2004,11) عدة التزامات للمعلمين حتى تحقق برامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة اهدفها أهمها:

- اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة (تعلم كيف يمكن تُحسين تدريسك).
- تنفيذ الخبرات والممارسات الجديدة (تطبيق المعرفة والمهارات الجديدة في الفصول الدراسية).
- صقل الممارسة الجديدة من خلال التفكير الذاتي والتغذية الراجعة (تحسين التنفيذ).

- مشاركة الزملاء في الخبرات والممارسات الجديدة من خلال ورش العمل والعروض (تعليم الآخرين وكيفية تحسين تدريسهم).
- مساعدة الآخرين في تنفيذ التحسينات من خلال تخطيط وتعليم وتدريب وتوجيه الفريق (نشر تنفيذ معارف ومهارات جديدة في الفصول الدراسية)
- صقل الممارسة الآخرين من خلال الملاحظة والتغذية الراجعة (تحسين تنفيذ الآخرين).

تاسعاً: أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

أشار خليفة (٢٠٠٥، ٥٢-٥٦) إلى عدة أساليب للتنمية المهنية أهمها: المناقشات، والمؤتمرات، والندوات، والعمل في الأنشطة الجماعية (جماعات- فرق عمل- لجان- مجالس)، والتدريب القائم على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، التدريب القائم على التدريس المصغر.

أما ويح (٢٠٠٤، ١١١) فقد حدد عدة أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة تتلخص في الآتي:

[١] أساليب تدريب نظرية: المناقشات، والمحاضرات، والاجتماعات، واللجان، والفرق، والجماعات، والمجالس، والندوات، والمؤتمرات، والمناظرات، وكتابة البحوث.

[١] أساليب تدريب عملية: ورش عمل، دروس تطبيقية نموذجية، والزيارات، والرحلات، والتعليم المصغر، وتمثيل الأدوار، وتحليل التفاعل اللفظي.

وأشار بروف وزملائه (dssasa,2010, 6) إلى عدة أساليب للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة هي: بحوث الفعل Action Research، ومناقشات الحالةCase Discussions، والتدريب Coaching، ومجموعات الأصدقاء الناقدين Critical Friends Groups، فرق البيانات وتنمية التقييمData Teams/Assessment Development، وفحص أعمال الطلاب Examining Student Work، وتنفيذ النمو المهني الشخصي وخطط التعلم

Implementing Individual Professional Growth/Learning Plans، دراسة الدرس Lesson Study، والرقابة والمتابعة Monitoring، وملفات الإنجاز Portfolios، ومجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities، والمجموعات الدراسية Study Groups.

في حين أشار كول (Cole,2004, 17-18) إلى وجود عدة أساليب للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة اهمها:مجموعات المناقشة والتي تعتمد على النشاط الجماعي المباشر من خلال الاستماع والقراءة واستخدام أدوات التدريب، وورش العمل والتي تعتمد على التدريبات العملية الفردية والجماعية، والمُرشد والموجه الذي يُقدم الدعم والنصح والإرشاد بصورة مُستمرة، والزيارات المُتبادلة مع الزملاء من المُعلمين، أو الزيارات الإشرافية من قبل المشرفين والموجهين والمسئولين، والتعليم الإجرائي المُصغر المتعمد على الفريق في استخدام استراتيجية أو أسلوب جديد من استراتيجيات وأساليب التدريس، أو استخدام أدوات تكنولوجية جديدة، أو محتوى علمي جديد.

كما أورد ميزل (Mizell,2010,9) عدة أساليب التنمية المهنية أهمها:

- القراءة والبحث والدراسة الشخصية.
- دراسات المجموعة بين الأقران والزملاء والتي تركز على حاجة مشتركة أو موضوع معين.
- ملاحظات النظير من خلال ملاحظة المعلمين لزملائهم.
- التدريب: معلم خبير يقوم بتدريب معلم أو أكثر من زملاءه.
- التوجيه والمتابعة والإرشاد للمعلمين الجدد من خلال الزملاء ذوي الخبرة.
- اجتماعات الفريق للتخطيط للدروس وحل المشكلات وتحسين الأداء، أو تعلم استراتيجية جديدة.
- دورات تدريبية على الانترنت.

-دورات في الكليات والجامعة.

-ورش عمل للتعمق في دراسة موضوعات محددة، أو حل مشكلات مُعقدة.

-المؤتمرات للتعلم من مجموعة متنوعة من الخبراء في مختلف التخصصات على مستوى الدولة.

-برامج التحسين الكاملة للمدرسة.

-برامج من قبل وكالات خاصة.

أما فريسر (Fraser,2005,10-11) فقد حدد عدة أساليب للتنمية المهنية للمعلمين المُرتكزة على المدرسة هي:

١- بحوث الفعل:Action Research

وهي بحوث إجرائية تتناول المشكلات التي تواجه المعلمين في التدريس.

٢- فحص أعمال الطلبة:Examination of Student Work

وذلك للتعرف على أساليب وطرائق تفكيرهم لتطوير الاستراتيجيات المناسبة لتعلمهم وتعليمهم.

٣- المجموعات الدراسية:Study Groups

وهي تفاعلات تعاونية منتظمة حول مواضيع محددة بين المعلمين، وهذا يوفر فرصاً للتفكير في الممارسة الصفية وتحليل بيانات تعلم الطلاب، ومناقشة البحوث والمستجدات التربوية.

٤- مناقشات الحالة:Case Discussions

حيث يتم استعراض حالات تعليمية معينة من خلال الصور أو الفيديو أو القصص السردية، وكيف يمكن الاستفادة من الحالات التي يتم مناقشتها في تحسين وتطوير الممارسات التعليمية.

٥- ملاحظة الأقران:Peers observation

وتعتمد على التغذية الراجعة المُقدمة من الزملاء، فملاحظة الأقران تعزز بيئة مفتوحة يتم تشجيع المناقشة العامة للتعليم ودعمها.

٦- تعلم الدروس:Lesson Study

تساعد تعلم الدروس المعلمين في إعداد خطط الدرس وتطوير فهم أعمق لكيفية تعلم الطلاب موضوعات محددة، حيث يجتمع مجموعة صغيرة من المعلمين بانتظام لتخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم الدروس، ويقوم أحد أعضاء الفريق بإجراء الدرس بينما غيره من أعضاء فريق يراقبه، وتتم المناقشة بعد ذلك.

عاشراً: المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة.

يتولى مسئولية التنمية المهنية للمعلمين فريق عمل أو لجنة أو جماعة مختصة، ففي جنوب افريقيا يشارك في برامج التنمية المهنية ويتولى مسئوليتها وينظم أنشطتها فريق عمل مكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين والمجتمع المحلي بدعم من مجلس إدارة المدرسة.(Boaduo,2010, 77)

وفي سريلانكا تتولى لجنة التنمية المهنية للمعلمين Teacher Professional Development Committee مسئولية التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، ويختلف تشكيل اللجنة وفقاً لحجم المدرسة ففي المدارس كبيرة ومتوسطة الحجم تتشكل اللجنة من مدير المدرسة ورئيس لها من الإدارة أو المعلمين وثلاثة معلمين يتميزون بالخبرات والكفاءات الواسعة والممتدة، أما المدارس صغيرة الحجم والتي يغلب عليها قلة الموارد المادية من أبنية وتجهيزات مدرسية يتم تشكيل لجنة التنمية المهنية للمعلمين بالتعاون بين المدرسة والمدارس المجاورة في نفس الموقع الجغرافي وتتشكل من مديري مدارس هذه المنطقة الجغرافية وعدد من المعلمين أصحاب الخبرة يتم اختيارهم وفقاً لعدد المدارس المشاركة في برامج التنمية المهنية ويتم اختيار رئيس اللجنة من أحد مديري المدارس المشاركين. (Sethunga and others, 2010, 18)

وفي نيوزيلندا تتولى لجان مختصة مسئولية برامج التنمية المهنية Professional Development Committees في المدارس الكبيرة، وذلك للتغلب على مشكلة تولي شخص واحد مسئولية قيادة مشروعات وبرامج التنمية المهنية، وهذا يحد من

سيطرة وهيمنة شخص واحد، ويمكن من تبادل الخبرات والمهارات الشخصية، وتقاسم عبء العمل عن طريق تفويض المهام إلى أشخاص من ذوي الخبرة أو المعنيين بالمجال، وتعزيز الاتصالات الرسمية وغير الرسمية من خلال تمثيل مختلف أقسام المدرسة، والحفاظ على استمرارية العمل في حال غياب أي عضو من اعضاء اللجنة أو الفريق. (Poskitt, 2005, 147)

ويعتمد عمل اللجان في نيوزيلندا على قيادة أو منسق متخصص أو مشرف لبرامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة ويوجد نوعان: (Poskitt,2005,146-147)

أ- منسق داخلي:Inside Facilitators/ Lead Teacher

ويكون بمثابة قائد للمعلمين، وهو شرط أساسي لنجاح برامج التنمية المهنية، ويمكن اختيار هذا المنسق من قبل فريق الإدارة العُليا، ويُشترط في هذا المنسق أن يكون لديه مهارات التعامل مع الاخرين، ويحظى بمصداقية وقبول من جميع العاملين بالمدرسة، ويتمتع بالمهارات التنظيمية والحماس المُلهم، ومن المهم أنم يكون على علاقة وثيقة مع المنسق الخارجي لأنه يُعبر عن الثقافة التنظيمية الداخلية للمدرسة، وفي بعض المدارس يكون المنسق الداخلي أحد المعلمين ذوي الخبرة، وقد يكون مدير المدرسة في المدارس كبيرة الحجم.

ب- منسق خارجي:Outside Facilitator

ويكون لديه القدرة على تنمية مهارات ووضع تصورات جديدة لبرامج التنمية المهنية، في كثير من الأحيان هذا المنسق يجلب شبكة من المستشارين والموارد تُدعم برامج التنمية المهنية مثل كليات التربية، والجامعات، والموظفين والمستشارين في القطاع الخاص، والمعلمين من المدارس الأخرى، ولابد أن يتوافر في هذا المنسق مجموعة من المهارات هي:(Poskitt,2005, 147)

[١] المعارف؛ وتتضمن:

-خبرة واسعة بالنظام التعليمي والنظريات الأساسية في التعليم. - المعلومات والموارد اللازمة.

-رؤية واتجاه واضحين نحو التنمية المهنية. - فهم ومعرفة تنمية هيئة العاملين وتعليم الكبار.

-القدرة على العمل عبر المناهج الدراسية. - فهم طرائق واستراتيجيات تعليم الكبار.

[٢] المهارات العملية ؛ وتتضمن:

-عقد الاجتماعات الفعالة (تحقيق شيء، لا إضاعة الوقت). - تقديم الدعم الإداري للمعلمين.

-توضيح الأفكار. - القدرة على تناول عدة موضوعات مُجتمعة. - تحديد القضايا بدقة.

-استخدام الشبكات الالكترونية، والموارد البشرية. - حل الصراعات - التركيز على نموذج الدور.

-طرح الأسئلة الرئيسة. - إرشاد المعلمين في تطوير نموذج عملي للتنمية المهنية.

[٣] مهارات التعامل مع الآخرين ؛ وتتضمن:

-الاستماع والانصات الجيد.- إعطاء تغذية راجعة إيجابية.- اكتساب الثقة. - الحساسية.

-الصبر. - المصداقية.- الرؤية والقوة الدافعة.- الحماس والدافعية.- الحياد والموضوعية.

-سعة الصدر في تقبل الآراء.- لديه رغبة في العمل في إطار ثقافة المدرسة.

- التفكير في المشاعر الخاصة، والدوافع والإجراءات.- الشراكة والتعاون. - المُخاطرة.
- الاحترافية والعمل.- الدعم والحفاظ على الاستقلالية.- المرونة والتفاعل.- الصدق.- الدقة.

وفي قسم التربية بولاية فيرموند الألمانية Vermont Department of Education يقوم فريق التنمية المهنية بعديد من المهام والوظائف مثل: (Duley,2011,15)

- ضمان التوحد والتماسك بين كافة المعلمين، وأن التعلم المهني يدعم تعلم الطلاب والتحسين المدرسي.
- إحضار مجموعة متنوعة من الآراء والأفكار ووجهات النظر، ومساعدة المعلمين ودعمهم في عملهم.
- الإشراف الكامل على عمليات وأنشطة وبرامج وفعاليات التنمية المهنية بما في ذلك تحديد الاحتياجات المهنية، والتخطيط والتنفيذ والتقويم.
- العمل بشكل وثيق مع القيادة المدرسية وفريق التحسين المدرسي.
- تطوير وتغيير وتحسين رؤية المدرسة للتنمية المهنية نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم التعلم المهني الجديد.
- إتاحة الفرصة لهيئة العاملين بالمدرسة بالمشاركة في دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- التعاون مع فرق التنمية المهنية الأخرى بالمدارس المجاورة.
- التعاون الفعال مع فرق العمل الأخرى بالمدارس.

وفي مدينة فانكوفر بكندا في ولاية كولومبيا البريطانية British Colombia ، تتولى لجنة التنمية المهنية المدرسية School Professional Development Committee مسئولية التنمية المهنية للمعلمين المرتكزة على المدرسة، وتتشكل

اللجنة من: مدير المدرسة أو نائبه، وممثلين عن المعلمين وهيئة العاملين والمستويات الصفية والمناهج الدراسية.

(British Colombia Department of Education, 2010, 15)

وتتولى لجنة التنمية المهنية القيام بعدد من المهام والمسئوليات والأدوار هي:

(British Colombia Department of Education, 2010, 15-16)

أ- عمل اللجنة:Committee Work

- تولي مسئولية التنمية المهنية للمعلمين، وضمان وضع جداول أعمال لبرامج التنمية المهنية وتؤخذ في الحسبان.
- عقد اجتماعات دورية منتظمة لمناقشة كافة الموضوعات والقضايا الخاصة بالتنمية المهنية المدرسية.
- إعداد خطة تنمية مهنية بالتعاون مع جميع العاملين بالمدرسة للعام الدراسي الجديد في ضوء احتياجاتهم المهنية.
- تحديد أوقات التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة محددة بالأيام.
- تنظيم أيام التنمية المهنية من خلال: ترتيب مقدمي العروض والميسرين، وتأمين الموارد والمرافق والأدوات والوسائل وجداول الأعمال، وتنظيم المتابعة ضمن النشطة المدرسية مثل خطاب الشكر، وإدارة الموارد الخاصة بأنشطة التنمية المهنية مثل حضور المؤتمرات.

ب- الاتصالات والتواصل:Communications and Liaison

- تقديم تقرير إلى لجنة هيئة العاملينStaff Committee بالمدرسة.
- إجراء الاتصالات مع مدير المدرسة.
- حضور الاجتماعات المدرسية مثل اجتماعات لجنة هيئة العاملين بالمدرسة أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- نشر المعلومات الواردة من هيئة العاملين بخصوص التنمية المهنية من خلال النشرات المدرسية وغيرها من وسائل التواصل.

- إبلاغ المعلمين بالأنشطة القادمة للتنمية المهنية، وقضايا التنمية المهنية الحاضرة، وتعزيز فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي والمقاطعة.

ب- دعم التنمية المهنية:Professional Development Support

- مساعدة هيئة العاملين في الوصول إلى موارد التنمية المهنية.
- توفير المعلومات التي تتعلق بالتنمية المهنية أو البحث عنها من خلال التعاون مع لجنة هيئة العاملين بالمدرسة، أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- المشاركة في دورات التنمية المهنية التي تعدها المستويات الإدارية العليا بالمقاطعة.
- استلام خطط التنمية المهنية الذاتية من هيئة العاملين.
- الحفاظ على دليل التطوير المهني الحالي للمدرسة.

وفي ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية تتولى فرق التنمية المهنية Professional Development Teams المسئولية الكاملة عن تصميم وتنفيذ برامج التنمية المُتمركزة على المدرسة، ويضم فريق التنمية المهنية ممثلين عن كافة التخصصات التعليمية مثل العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغات والتربية الخاصة، كما يمكن للفريق أن يستعين بأعضاء من خارج المدرسة مثل أساتذة الجامعات وخبراء من المناطق التعليمية ومستشارين من المجتمع المحلي، ويركز الفريق في برامجه على تنفيذ المناهج الدراسية، وأساليب واستراتيجيات التعليم، وفلسفة وأهداف التعليم في الولاية، والتحديات التي تواجه تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة بيئة التعليم والتعلم، وأساليب تقويم الطلبة، وملفات الإنجاز ومُعدلات ومهام الأداء. (Schack and Overturf,1998,92)

ويقوم كل من منسق الفريق ومدير المدرسة بأدوار مُتميزة في دعم التنمية المهنية القائمة على المدرسة وذلك كما يأتي: (School District of Palm Beach County, 2005,1)

- **المنسق:** ويقوم بالمهام الآتية:

- تسهيل اجتماعات عمل الفريق والمشاركة فيها لتصميم وتعزيز ميثاق مجتمع التعلم المهني وخطة التنمية المهنية في المدرسة.
- تسهيل والمشاركة في تحليل البيانات ومناقشة تقويم النتائج على المستوى المحلي والقومي وفقاً للمعايير القومية للتعليم.
- التواصل مع المجالس المدرسية بشأن خطط التنمية المهنية الفردية والجماعية.
- تسهيل تحديد الأهداف ذات الأولوية للتعلم المهني على أساس بيانات محددة ودقيقة.
- تسهيل والمشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتعزيز تنفيذ خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
- التنسيق والتخطيط للتنمية المهنية بحيث تتماشى مع احتياجات المدرسة الأساسية.
- تعزيز النمو المهني لجميع معلمي المدرسة.
- تسهيل المشاركة في شبكات التنمية المهنية التي تقدمها السلطات التعليمية العُليا.
- ضمان مشاركة فريق التنمية المهنية في تطوير خطة تحسين المدرسة.
- تنسيق المعلومات اللازمة لتوثيق خطة التنمية المهنية التي تحدث من موقع المدرسة.
- تنسيق تقديم المعلومات اللازمة للمسئولين في السلطات التعليمية العُليا على مستوى المنطقة التعليمية فيما يتعلق بالتنمية المهنية.

- العمل كحلقة وصل بين المدرسة والمنطقة التعليمية لتسهيل تنفيذ برامج التنمية المهنية.

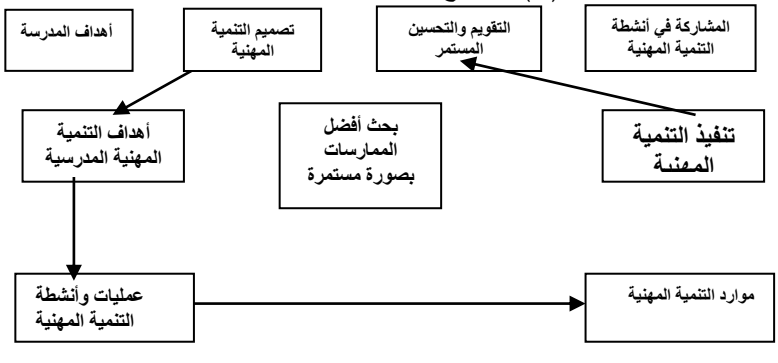
- **مدير المدرسة وقائدها:** ويقوم بالآتي:

- المشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتنفيذ خطة التنمية المهنية المُرتكزة على المدرسة.
- تنفيذ ودعم ومتابعة وتقويم خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
- التعاون مع فريق التنمية المهنية لضمان تنفيذ وتحقيق أهداف المدرسة.
- تعزيز النمو المهني لجميع المعلمين.
- ضمان توفير كافة الموارد المتاحة لأنشطة التنمية المهنية مثل (الوقت- الموظفين- والمواد -الأموال).
- التواصل باستمرار مع فريق التنمية المهنية ودعم جهوده.
- توفير القيادة والدعم في تنفيذ معايير التنمية المهنية المُتفق عليها.

حادي عشر؛ مراحل التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

تمر دورة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة بعدة مراحل يوضحها الشكل الاتي:

شكل (١) يوضح مراحل التنمية المهنية



Source: (Hassel, 1999, 4)

ويتضح من الشكل السابق أن دورة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة تمر بعدة مراحل هي: **(Hassel, 1999,5-7)**

ا- تصميم التنمية المهنية:Designing Professional Development

ويتم في هذه المرحلة تشكيل فريق عمل مسئول عن كافة عمليات التنمية المهنية، وتحديد المشاركين فيه من كافة المستفيدين من العملية التعليمية من إدارة تعليمية ومعلمين وآباء ومجتمع محلي، كما يتم إعداد خطة للتنمية المهنية للمعلمين في ضوء أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية التي تنتمي لها وتشتمل هذه الخطة على أهداف التنمية المهنية المراد تحقيقها، كما يتم تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين، ومحتوى وأنشطة وعمليات التنمية المهنية في ضوء البحث والموارد المادية المتاحة للمدرسة، ووضع معايير لتقويم ومتابعة الخطة.

ب- تنفيذ التنمية المهنية: Implementing Professional Development

وتتضمن هذه الخطوة تنفيذ ما تم التخطيط له من عمليات وأنشطة وبرامج، والحفاظ على دمج أفضل الممارسات في التدريس والتعلم والقيادة، وجعل الممارسات والسياسات المدرسية تدعم تنفيذ التنمية المهنية، وتحديد العوامل الحاسمة في التنفيذ والتي تحقق نجاح التنمية المهنية، وتحديد عملية مستمرة لضمان التنفيذ الناجح وحل المشكلات، وضمان أن تظل الموارد متاحة للتنظيم والتنفيذ، وتحديد الفرص المتاحة لجعل التنمية المهنية جزءاً لا يتجزأ من الحياة المدرسية اليومية، وإعادة النظر بشكل دوري في تحسينها وتطويرها.

ج- تقويم التنمية المهنية:Evaluating Professional Development

وتتضمن هذه الخطوة ضمان تنفيذ خطة التقويم، والجدول الزمني لمراجعة تحسين عمليات التقويم بعد الجولة الأولى من التقويم والتحسين.

د- المشاركة في تعلم التنمية المهنية: Sharing Professional Development Learning

وتتضمن هذه الخطوة الاحتفاظ بسجلات لقرارات التنمية المهنية لتوجيه القرارات المستقبلية، والحفاظ على تنظيم أدوات وموارد التنفيذ وجعلها مُتاحة للآخرين.

ثاني عشر؛ مداخل التنمية المهنية للمعلمين المُرتكزة على المدرسة:

توجد عدة مداخل للتنمية المهنية للمعلين المتمركزة على المدرسة أهمها:

(Minneapolis Public Schools,2011,28-35)

[١] الفردي:Individual

ويعتمد هذا المدخل على أن المعلمين ينمون مهنياً بشكل مستمر، ويعتمد هذا المدخل على بناء القدرات الفردية لتعلم مناهج جديدة وأساليب واستراتيجيات وطرائق تدريس جديدة، كما يهتم هذا المدخل بالفروق الفردية وتأثيرها على تدريب المعلمين، وان التنمية المهنية تعكس أوجه التشابه والاختلاف في مستويات وأساليب تدريب المعلمين، وأن النموذج الذي يصلح للبعض لا يصلح للآخر، كما يعتمد هذا المدخل على إعطاء إجازات قصيرة للمعلمين لتطوير انفسهم مهنياً من خلال حضور فعاليات معينة، أو الاعتماد على الأقران في الحصول على معارف أو تنفيذ مهارات جديدة، أو الاعتماد على التقويم الوظيفي للمعلم.

[٢] الخدمة الشخصية المباشرة:Personal Direct Service

ويعتمد هذا المدخل على تعيين معلم أو مرشد Monitor أو خبير لمعلم أخر أو مجموعة من المعلمين بهدف التعرف على المعلمين، وتشخيص احتياجاتهم المهنية وتقديم المساعدة والنصح والإرشاد لهم، ولا سيما في حال المعلمين الجدد، كما يعتمد هذا المدخل على المدربين التعليميين Instructional Coaches، والغرض الرئيس منهم هو دعم المعلمين بطرائق مختلفة تضمن تعميق فهمهم ومعارفهم للمحتوى التعليمي والاستراتيجيات التدريسية القائمة على البحوث العلمية، واستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقويم لمتابعة التحصيل العلمي للطلبة، فالتدريب التعليمي يساعد المعلمين على بناء القدرات لتحسين وتطوير خبراتهم وممارساتهم التعليمية بحيث تكون أكثر فعالية، وهذا النموذج يعتمد على التدريب المتمركز على المدرسة أو الإصلاح المتمركز على المدرسة. ونجاح التدريب القائم على المدرسة

يعتمد بشكل كبير على أدوار المدربين وهي متعددة وكثيرة منها: مقدم للموارد، مدرب على البيانات، مقدم التعليم المتخصص، مختص بالمناهج الدراسية، ومدعم للفصول الدراسية، وميسر ومسهل للتعلم، ومرشد وموجه، ومراقب، وقائد مدرسة، ومحفز للتغيير، ومتعلم.

[٣] المدخل التعاوني:Collaborative/Co-operative

ويعتمد هذا المدخل على مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Community، وغيرها من مجموعات التعلم التعاونية، حيث يتم التخطيط للدروس بين مجموعات المعلمين وتنفيذ المعارف الجدية، ويناقشون القضايا والأفكار الخاصة بتطوير وتحسين العملية التعليمية وزيادة إنجاز الطلبة. وفي التعلم المهني التعاوني يشارك المعلمين في فرق عمل تعمل معاً على طوال الوقت لتحسين عمليات التعليم والتعلم، وهناك عدة خصائص لمجتمعات التعلم المهنية لكي تكون ناجحة هي: دعم الإدارة المدرسية وتسخير كافة الموارد البشرية والمادية للمدرسة لبناء مجتمعات تعلم مهنية، ووجود ثقة حقيقية وتعاون بناء بين أفراد مجتمع التعلم المهني، والاعتماد على مدخل الفريق في كافة انشطة وبرامج التنمية المهنية، والتركيز على نجاح الطلبة وجودة إنجازهم، والتركيز على الجانب التعليمي أي المناهج الدراسية واستراتيجيات وأساليب التدريس، ومتابعة التطورات والتغيرات التي تحدث في العملية التعليمية.

[٤] ورش العمل أو التنمية المؤسسية:A Workshop or Institute

ويعتمد هذا المدخل على ورش عمل قصيرة تمتد لنصف يوم أو أكثر، أو توفير تدريب خارج المؤسسة في معاهد متخصصة لعدة أيام متتالية تعتمد على القراءات ومناقشة القضايا والاستماع إلى المتحدثين.

المبحث الثاني؛ الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان:

بدأت فكرة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة بطريقة منهجية منظمة في سلطنة عُمان عام ٢٠٠٦م من خلال تبني وزارة التربية والتعليم بالسلطنة لمشروع تطوير الأداء المدرسي والذي هدف إلى تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها منظمة متعلمة، وفي عام ٢٠٠٩م تبنت الوزارة مشروع الإدارة المدرسية الذاتية للمدرسة والذي زاد صلاحيات وسلطات مدير المدرسة في إقامة المشاغل والدورات التدريبية للمعلمين بالمدرسة كما أفرز هذين المشروعين مجموعة من اللجان أصبحت مسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى مجموعة من الأدوار والمهام والمسئوليات لرؤساء العمل في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وتأسيساً على ذلك سوف تتناول الدراسة هذا المبحث من خلال المحاور الآتية:

أولاً؛ نشأة وتطور التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

حيث تضمنت النشأة والتطور عدة مشروعات هي:

أ- مشروع الإدارة المدرسية الذاتية:

بدأت فكرة مشروع الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان من خلال القرار الوزاري رقم (٢) لسنة ٢٠٠٦م، ويهدف هذا المشروع إلى تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدرسة ممارسة بعض الصلاحيات والمسئوليات الإدارية والفنية، كوحدة تدير نفسها ذاتياً، في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة والقواعد المُنظمة للعمل، وذلك لتعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمُستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي، فضلاً عن تخفيف الأعباء عن المديريات والإدارات بالمناطق التعليمية.

وصدر بعد ذلك القرار الوزاري رقم (١٧٩) لعام ٢٠٠٦م والذي نص في مادته الأولى على تخصيص الحصة القانونية المقررة من أرباح الجمعية التعاونية

المدرسية والمقدرة ب ١٥% للصرف منها على احتياجات المدرسة ومنها برامج التنمية المهنية.

وفي عام ٢٠٠٩م صدر القرار الوزاري رقم(٢١) لعام (٢٠٠٩، ٥) حيث أشار إلى مجموعة من المهام والمسئوليات لمديري مدارس التعليم الأساسي في شؤون تنمية الموارد البشرية مثل إقامة المشاغل والدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة، وفقاً للضوابط الصادرة في هذا الشأن، ودعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمُعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع قسم التدريب والإنماء المهني ومركز التدريب بالمنطقة.

ب- مشروع تطوير الأداء المدرسي:

قامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بتبني مشروع تطوير الأداء المدرسي وفقاً للقرار الوزاري رقم (١٩) لعام (٢٠٠٦، ١-٢)، حيث أشار إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يسير على نهجه المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجحة.

وأشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (ب٢٠٠٩، ١٨) أن فكرة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة بدأت في المدارس العُمانية بصفة عامة والتعليم الأساسي بصفة خاصة بطريقة منهجية منظمة من خلال مشروع نظام تطوير الأداء المدرسي حيث ضم هذا النظام ثلاثة مشاريع هي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، والتي تتكامل فيما بينها وتذوب في بوتقة واحدة لتحقيق الغاية وهي تطوير الأداء المدرسي تحت مسمى نظام تطوير الأداء المدرسي، وفيما يلي تناول هذه المشاريع بشئ من التفصيل على النحو الآتي:

[١] مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره:

يهدف إلى الوقوف على أداء المدارس وما تحققه من نجاحات فيما يتعلق بأهدافها والأولويات الموضوعة لتطويرها وتشخيص كل من مجالات: التعلم والتعليم

والإدارة المدرسية؛ من خلال أدوات علمية مقننة مثل (الملاحظات، الاستبانات، المقابلات وتحليل الوثائق) تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على المجالات الثلاثة وفق المعايير الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير ومن ثم تضمينها في خطة المدرسة بهدف تحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلم.

[٢] مشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم:

حيث تقوم فلسفة المشرف المقيم على النظرة الحديثة للمدرسة باعتبارها مؤسسة قائمة بذاتها، أو منظمة تلعب أدوارا مختلفة، وتتفاعل فيها مجموعة من المجالات، كما أنها تعتبر بيئة تعلم، وأن أي تطوير يجب أن يبدأ من المدرسة ذاتها، وأن أقدر الناس على إيجاد التغيير هم المنتسبون إليها، بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء وتحسين جودة المخرجات، والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاية والفاعلية. وتعتمد هذه الفلسفة على زيادة فاعلية المستويات الإشرافية المحددة في الهيكل الوظيفي للمشرفين (مشرف عام، مشرف أول، مشرف، معلم أول " مشرف مقيم") بشكل يساعد على البعد عن المركزية، وتفويض الصلاحيات وفقا للمهام الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات، حيث يقوم المعلم الأول (المشرف المقيم) بالدور الأكبر في الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم لأنه الأكثر قدرة على معرفة احتياجات زملائه المهنية والتدريبية ومعرفة معوقات العمل، وتقديم الدعم اللازم لهم، وذلك بحكم قربه منهم.

[٣] المشروع التكاملي للإنماء المهني:

حيث تتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم كما للطالب وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية من خلال ممارسات علمية مدروسة، منها الممارسة التأملية لواقع المدرسة وإجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وتصميم برامج الإنماء المهني لمقابلة الاحتياجات

التدريبية الفعلية. بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء وتحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاءة.

ثانياً؛ مبادئ التنمية المهنية:

حدد دليل نظام تطوير الأداء المدرسي (٢٠٠٩ب، ٣٣) عدداً من المبادئ لضمان تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لدورها في التطوير الذاتي لأداء المدرسة على النحو الآتي:

- أن تعطي المدرسة أولوية قصوى للتنمية المهنية وتوفر لها الوقت والموارد اللازمة.
- أن تركز التنمية المهنية على رفع وتنمية مستويات تعلم الطلاب.
- أن تتصف التنمية المهنية بالجودة العالية وبالتخطيط الجيد وأن يتم تقويمها.
- أن تكون خبرة معلمي المدرسة مصدراً من مصادر التدريب.
- أن ترتبط التنمية المهنية بالأولويات المحددة في خطة تطوير الأداء المدرسي.

ثالثاً؛ أساليب التنمية المهنية في المدارس:

تعتمد التنمية المهنية للمعلمين على عدد من الأساليب أهمها: المشاغل التدريبية، والندوات والمحاضرات. وتبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة وبينها وبين المدارس الأخرى، والتأمل الذاتي (الممارسة التأملية) القائمة على العمل، والتعلم الذاتي، والقيام بالبحوث والدراسات. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ب٢٠٠٩، ٣٣)

رابعاً؛ المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين:

ويتمثل ذلك فى مستويين على النحو التالى:

أ- على مستوى اللجان:

أشار دليل عمل الإدارة المدرسية (٢٠٠٣، ٤٤-٥٣) إلى وجود عدد من اللجان تقدم خدمات التنمية المهنية للمعلمين وهي:

[١] لجنة التقويم الذاتي للأداء المدرسي (التحسين والتطوير).

وتتولى مسئولية القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في كل مادة دراسية، والمشاركة في وضع خطة للإنماء المهني للمعلمين حسب الاحتياجات وتنفيذها وتقويمها ومتابعة أثر التدريب.

[٢] لجنة متابعة التحصيل الدراسي.

وتتولى مسئولية القيام بزيارات للمعلمين داخل الصفوف الدراسية لمتابعة تفعيل الخطط العلاجية والإثرائية، والمشاركة مع معلمي المادة في دراسة الخطط العلاجية والإثرائية الموضوعة في العام الدراسي السابق له لهؤلاء الطلبة، والتواصل مع المشرف التربوي للمادة واطلاعه واستشارته فنياً وإدارياً حول الخطط العلاجية والإثرائية بشكل مستمر، والتنسيق والتعاون مع المشرف التربوي في تدريب المعلمين على ووضع وتنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية، والتواصل مع المعلمين للمواد الأخرى لبحث سبل التعاون من أجل الاستفادة القصوى من البرامج والخطط العلاجية والإثرائية.

[٣] لجنة مراكز مصادر التعلم.

وتتولى مسئولية إكساب المعلمين مهارات التعامل مع التقنيات في المركز (الحاسوب – الأجهزة– المعدات)، والتنسيق مع مشرفي المجالات بشأن متابعة استفادة معلمي المجالات من مركز مصادر التعلم.

[٤] لجنة الدراسات والبحوث:

وتتولى مسئولية إجراء دراسات نظرية وميدانية وبحوث إجرائية حول الظواهر السلبية بالمدرسة، للمساهمة في إيجاد حلول علمية مناسبة، ومساعدة المعلمين في تحليل نتائج الطلاب تحليلاً إحصائياً ودراستها دراسة علمية، ومراجعة البحوث التي يعدها المعلمون مراجعة علمية قبل تسليمها للجهة المعنية والمعروضة

على المدارس كمسابقات أو بحوث معدة للتقييم، والمشاركة بها في الملتقيات العلمية على مستوى المنطقة التعليمية أو على مستوى المدارس المجاورة، وتنظيم مسابقات للبحوث الإجرائية المعدة بأسس علمية سليمة، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات التربوية الموجودة في الحقل التربوي ومحاولة علاجها، وتقديم البرامج والدورات التدريبية على مستوى المدرسة لكيفية إعداد بحث علمي، والتعاون مع المدارس المجاورة لدراسة ظاهرة معينة دراسة علمية، والاشتراك في إيجاد الحل المناسب لها.

ب- على المستوى الفردي:

حدد دليل التوجيه الفني (٢٠٠٠، ١٤)، ودليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها (٢٠١٤، ٦-١٤) في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على مجموعة من الأدوار والمهام والمسئوليات الخاصة بالتنمية المهنية لرؤساء المعلمين في العمل وهم مدير المدرسة ومساعده والمشرف التربوي والمعلم الأول، وذلك على النحو الآتي:

[١] المشرف التربوي:

حيث يتولى مسئولية تزويد المعلمين بنشرات تتضمن مصادر المعلومات للمواد التي يدرسونها، ويقترح الكتب والدوريات والنشرات التعليمية لإثراء المادة الدراسية وأساليب تدريسها، ويستخدم استراتيجيات توجيهية تساعد المعلمين على اكتساب المهارات الفنية اللازمة للتدريس بفعالية، ويتعاون مع المعلمين في تطوير وتحديد الأساليب التوجيهية والمحافظة عليها وتقييمها وتقديم التغذية الراجعة لتطويرها، وينفذ استراتيجيات تعليمية لكيفية استخدام أساليب التعزيز في الإدارة الصفية، ويطلع المعلمين على أحدث المعلومات والأساليب في المجالات المختلفة، ويعقد ورشاً تدريبية مستمرة للمعلمين ويتابع الدورات التدريبية بصورة مستمرة ويتابع انتقال أثر التدريب إلى المواقف التعليمية، ويخطط لعمل أيام عملية بصفة دورية

يستدعى فيها خبراء من التربية، ويحضرها المعلمون وتتناول قضايا تربوية تتعلق بكيفية تحسين الموقف التعليمي، وتطوير أساليب التدريس.

[٢] مدير المدرسة:

حيث يتولى مسئولية إعداد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي، وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم، ويشارك مدير المدرسة المساعد والمعلمين الأوائل في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويزود المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة، ويشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها، ويتابع أثر هذه البرامج على أدائهم بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل، ويعد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء المعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع المختصين، ويرشح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية، ويشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله، ويعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي لجميع المعلمين بالمدرسة.

[٣] مساعد مدير المدرسة:

حيث يتولى مسئولية توعية الهيئة التدريسية بأدوات تقويم الأداء المدرسي، ويشارك في تخطيط وتنفيذ برامج الإنماء المهني للكوادر التي يشرف عليها بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين المختصين، ويتابع أثرها على أدائهم، ويشارك في تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني للمعلمين، وينفذ زيارات إشرافية للفئات التي يشرف عليها، ويزود مدير المدرسة أو المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة بالتنسيق مع المعنيين، ويشارك في عقد الاجتماعات الدورية مع الهيئة

التدريسية لتطوير العمل المدرسي، ويشرف على إعداد وتنفيذ الخطط والإثرائية والعلاجية للطلبة التي يعدها المعلمون الأوائل والمعلمون ويتابع تنفيذها، ويعمل على توفير التغذية الراجعة لمشرفي المجالات والمواد حول تطبيق المناهج الدراسية والأنشطة وأساليب التدريس المصاحبة وأساليب التقويم المتبعة، ويشارك مدير المدرسة والمشرفين المختصين في إعداد التقارير السنوية لأداء الفئات التي يشرف عليها من المعلمين، ويشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.

[٤] المعلم الأول:

حيث يتولى مسئولية الإشراف على تطبيق المناهج الدراسية ويقدّم الدعم الفني للمعلمين في تنفيذها ويزود المشرفين بنماذج تحليلية لها، ويشرف على توفير تقنيات التعليم الوسائل التعليمية وتوظيفها، ويشجع المعلمين على استخدام برامج مصادر تعلم متنوعة في تنفيذ الدروس والأنشطة أثناء الحصص الدراسية، ويقوم بزيارات إشرافية لمعلمي مجاله أو مادته ويتعاون مع مدير المدرسة ومشرف المجال/ المادة في الإشراف الفني على المعلمين، وينوّع في أساليب إشرافه على معلمي مجاله أو مادته، ويحلل نتائج إشرافه على معلمي مجاله أو مادته بهدف تحديد جوانب القوة والضعف وتطوير أدائهم، ويتعاون مع مدير المدرسة في تنظيم اجتماعات لمعلمي مجاله أو مادته لمناقشة وطرح الموضوعات المهنية والإدارية، ويضع برامج إنماء مهني لمعلمي مجاله أو مادته، ويقوم بتنفيذها في إطار خطة الإنماء المهني العامة للمدرسة، ويشارك في إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مجاله أو مادته بالتعاون مع مدير المدرسة، ويتابع سجلات وملفات معلمي مجاله أو مادته، ويشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.

[٥] المعلم:

حيث يتولى مسئولية التعاون مع المعلم الأول في إعداد الخطة الدراسية للمادة أو المجال، ويشارك في اجتماعات معلمي مادته أو مجاله لمناقشة وطرح

الموضوعات المهنية والإدارية، ويقدم دروسا نموذجية في مجاله أو مادته على مستوى المدرسة والولاية، ويشارك معلمي مجاله أو مادته في وضع برامج الإنماء المهني للمادة أو المجال ويقوم بتنفيذها، ويشارك في أعمال المجالس واللجان وحضور الاجتماعات المدرسية، ويشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.

خامساً؛ مراحل عملية التنمية المهنية:

أشار دليل نظام تطوير الأداء المدرسي (ب٢٠٠٩، ٣٤) إلى وجود ستة مراحل للتنمية المهنية للمعلمين، ويمكن بيان هذه المراحل على النحو الآتي:

١- جمع البيانات:

تتم هذه المرحلة من خلال توظيف أدوات التقويم الذاتي لجمع البيانات حول عمليات ومخرجات التعليم والتعلم في كل مادة دراسية وللمدرسة ككل.

٢- التحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية:

بعد جمع البيانات ينظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت بعد تقصي الأدلة فمثلاً في الملاحظة الصفية ننظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت في أداء المعلم، وبعد تحديد نقاط التميز والضعف يجب تحديد السبب أي سبب التميز لتعزيزه، أو سبب أولويات التطوير للقيام بمعالجته، وهذه العملية تعد أهم العمليات؛ فبقدر ما كان التشخيص ناجحاً سيؤدي ذلك إلى تحديد دقيق. لبرامج التنمية المهنية، وتتم عملية التشخيص من عدة اجتماعات مثل: اجتماع المعلم الأول المشرف المقيم بمعلمي المادة، واجتماع فريق التطوير والتحسين، واجتماع أعضاء مجلس إدارة المدرسة معا، وذلك بهدف تحديد الأولويات المهمة والمتفق عليها ثم تصنيفها ضمن عدة محاور تمهيداً لوضع الأهداف.

٣- التخطيط والتصميم:

في ضوء نتائج تحليل البيانات يتم وضع خطة الإنماء المهني وتصميم البرامج التدريبية بحيث يحدد فيها الأهداف والإجراءات والفئات المستهدفة والمنفذين ومتطلبات التنفيذ ومسؤولية التقويم وآلياته.

٤ – التنفيذ:

يجب أن يراعى في التنفيذ استخدام كوادر ذات كفاءة كمدربين واعتماد أساليب ذات فاعلية في التنفيذ بحيث يعد مواعيد ومكان التدريب بما يناسب ظروف المتدربين وتوفير مواد التدريب وتقنياته وكافة الإمكانات المطلوبة، وأن تكون البرامج متنوعة وثرية بحيث يتطلب من المعلمين استخدام مهارات تعاونية لممارسة المهارات، واتخاذ قرارات مشتركة وحل مشكلات، وإنجاز عمل أكاديمي مشترك.

٥ –الإشراف والمتابعة:

يتم الإشراف على سير عملية التدريب من قبل مدير المدرسة ومساعده والمعلمين الأوائل المشرفين المقيمين، ويتابع المعلم الأول (المشرف المقيم) معلميه في تنفيذ البرامج الخاصة بأهداف مادته، مع مراعاة انتظام سير برنامج التدريب والتزام المتدربين وملائمة زمن التدريب، مع الحرص على توفير فرص متنوعة للمشاركين لتجريب مادة التدريب في فصولهم.

٦ – التقييم:

يهدف التقييم لمعرفة مدى ملاءمة البرنامج التدريبي وكذلك جودة تنفيذه وفعاليته في تحقيق الأهداف التي خطط من أجلها، كما يجب تقييم أثر التدريب على المشاركين وتطبيقهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المقدمة، ومن هنا فلا بد من استخدام أساليب التقويم قبل وأثناء وبعد الانتهاء من التدريب لتحديد مدى اكتساب المتدربين للمعارف والمهارات والاتجاهات المحددة على أن تستخدم نتائج التقويم لتطوير تصميم ومحتوى البرنامج.

الدراسة الميدانية:

وسوف يتم تناول خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية، التي سارت الدراسة في ضوئها وتتضمن مجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وبنائها والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل المعلومات، وذلك على النحو الآتي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمُعلمين الأوائل بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وقد بلغ عددهم (٤٠٣٧) معلما ومعلمة، منهم (٢٣٠٥) ذكرا، و(١٧٣٢) أنثى، خلال الفصل الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت(٢٣٠) معلماً ومعلمة بنسبة (٥,٧%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٠٩) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات المفقودة (٢١) استبانة.

وفيما يلي وصف لمجتمع الدراسة، تبعاً لمتغيرات الدراسة:

أ- متغير النوع الاجتماعي

جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع	التكرار	النسبة %
ذكر	١٦٢	%٧٧,٥
أنثى	٤٧	%٢٢,٥
المجموع	٢٠٩	%١٠٠

يوضح الجدول (١) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي حيث تم تقسيم أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي إلى مجموعتين: ذكور وإناث. ويبين الجدول أن الذكور هي النسبة الأكبر في حجم أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ عددهم (١٦٢) فردا، وبلغت نسبتهم (٧٧,٥%) من حجم أفراد عينة الدراسة، وحلت الإناث في المرتبة الثانية، وبلغ عددهم (٤٧)، ونسبتهم (٢٢,٥%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

ب- متغير المؤهل العلمي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	١٩٨	%٩٤,٧
ماجستير	١٠	%٤,٨
دكتوراه	١	%٠,٥
الجملة	٢٠٩	%١٠٠

يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هى: حملة البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، ويلاحظ أن الغالبية من مجتمع الدراسة هم حملة شهادة البكالوريوس، حيث بلغ عددهم (١٩٨) فردا، وبلغت نسبتهم (٩٤,٧%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم يليهم حملة الماجستير، وبلغ عددهم (١٠) فردا، ونسبتهم (٤,٨%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم الحاصلون على الدكتوراه، وبلغ عددهم فردا واحدا، ونسبته (٠,٥%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

ج- متغير سنوات الخبرة:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المؤهل	التكرار	النسبة %
أقل من ٥ سنوات	١٨	%٨,٦
من ٥ – ١٠ سنوات	٨٦	%٤١,٢
أكثر من ١٠ سنوات	١٠٥	%٥٠,٢
الجملة	٢٠٩	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: أقل من ٥ سنوات، و٥ – ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات. ويلاحظ ان الغالبية من أفراد عينة الدراسة هم أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ عددهم (١٠٥) فردا، وبلغت نسبتهم (٥٠,٢%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم يليهم في المرتبة الثانية ذوي الخبرة من (٥-١٠) سنوات، حيث بلغ

عددهم (٨٦) فردا، وبلغت نسبتهم (٤١,٢%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم يليهم في المرتبة الثالثة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، حيث بلغ عددهم (١٨) فردا، وبلغت نسبتهم (٨,٦%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

د- متغير الوظيفة

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة %
معلم	١٨٧	%٨٩,٥
معلم أول	٢٢	%١٠,٥
المجموع	٢٠٩	%١٠٠

يوضح الجدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة حيث تم تقسيم أفراد مجتمع الدراسة حسب الوظيفة إلى مجموعتين: معلم ومعلم أول. ويبين الجدول أن وظيفة المعلم هي النسبة الأكبر في حجم أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ عددهم (١٨٧) فردا، وبلغت نسبتهم (٨٩,٥%) من حجم أفراد عينة الدراسة، وحل المعلمون الأوائل في المرتبة الثانية، وبلغ عددهم (٢٢)، ونسبتهم (١٠,٥%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع، حيث تكونت الاستبانة من (٦٣) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٥) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها، والنسبة المئوية للفقرات بعد مقارنتها بالعدد الكلي.

جدول (٥) توزيع مجالات الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

رقم المحور	المجال	مجموع الفقرات	تحديد الفقرات	النسبة المئوية
١	أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة	١٢	١-١٢	%١٩
٢	مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	١١	١ -١١	%١٧,٥
٣	مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	١١	١ -١١	%١٧,٥
٤	أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	٢٠	١ -٢٠	%٣١,٧
٥	المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	٩	١ -٩	%١٤,٣
	المجموع	٦٣		%١٠٠

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإدارة التعليمية، وأصول التربية، ومناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، في جامعات نزوى والسلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب. وتم إعادة ترتيب بعض العبارات للمحاور الخمسة. كما هو ترتيبها في استبانة الدراسة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة للدراسة:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرو نباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٦) توضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرو نباخ
المحور الأول	١٢	٠,٩٠
المحور الثاني	١١	٠,٨٨
المحور الثالث	١١	٠,٨٦
المحور الرابع	٢٠	٠,٩٠
المحور الخامس	٩	٠,٨٧
الثبات الكلي	٦٣	٠,٩٦

يوضح الجدول (٦) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثبات العام للأداة (٠,٩٦)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

إجراءات الدراسة:

- تم توزيع الاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة.
- تم إعطاء أفراد مجتمع الدراسة الفرصة الكافية للإجابة، ومن ثم تم جمع الاستبانات بالطريقة ذاتها التي أتبعت في توزيعها.
- تم تطبيق الأداة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م.
- تم إدخال البيانات الدراسية إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) بهدف إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة وفقا لأسئلة الدراسة، ثم تم عرض نتائج التحليل ومناقشة هذه النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات الآتية:

١. النوع الاجتماعي وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
٢. المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات: (بكالوريوس)، و(ماجستير)، و(دكتوراه).
٣. سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات: (أقل من ٥ سنوات)، من (٥-١٠) سنوات، و(أكثر من ١٠ سنوات).
٤. الوظيفة ولها مستويان: معلم، ومعلم أول.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية التي تهدف إلى التعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات. – المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

وتم تحليل البيانات وفق معيار تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي، وحساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	**من ١ إلى ١,٦٦**
متوسطة	**من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣**
كبيرة	**من ٢,٣٤ إلى ٣**

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر؟ وتمت الإجابة عنه في الإطار النظري حيث تم تناول الأسس الفكرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المعاصر من حيث الأهمية، والمبادئ، والتخطيط لأنشطتها، وسمات وخصائص برامجها، والعوامل المؤثرة عليها، ومعاييرها، ومجالاتها، والتزاماتها، وأساليبها، والمسئولين عنها، ومراحلها، ومداخلها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان؟ وتمت الإجابة عنه في الإطار النظري للدراسة حيث تم تناول الأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان من حيث النشأة والتطور، والمبادئ، والأساليب، والمسئولين عنها، ومراحلها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الخمس للدراسة، والجدول (٨) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

رقم المحور	ترتيبه	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة	2.19	0.46
2	4	مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	2.06	0.45
3	1	مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	2.26	0.42
4	5	أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	1.85	0.41
5	3	المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة	2.11	0.49
		المتوسط الحسابي العام	2.09	0.45

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

أن المحور الثالث (مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة)، حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.26)، وانحراف معياري قدره (0.42)، بينما حصل المحور الرابع (أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة)، على أقل متوسط حسابي بلغ (1.85)، وانحراف معياري قدره (0.41)،

وقد بلغت المتوسطات الحسابية للمستوى العام لمحاور الاستبانة (2.09)، وانحراف معياري قدره (0.45)، وهو يقابل مستوى تقدير بدرجة متوسطة، ويشير الجدول كذلك أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة كلها متوسطة، ويرجع ذلك إلى وجود قصور لدى القائمين بإدارة برامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة من تصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة أثرها، حيث إنهم لم يتم إعدادهم وتأهيلهم بالشكل الكافي في هذا المجال، بالإضافة إلى قلة وقت المعلمين وزيادة أعبائهم الوظيفية، وقلة الاهتمام بتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين، وقلة الاستفادة من المجتمع المحلي بجميع مؤسساته وهيئاته ومنظماته في دعم برامج التنمية المهنية ولا سيما المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف دافعية المعلمين في الإقبال على تلك البرامج، وقلة الموارد المادية المخصصة لبرامج التنمية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من منصور (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى قلة الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب وضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية في مساعدة المعلمين أثناء التدريب، والتميمي(٢٠١٠) والتي توصلت إلى زيادة العبء التدريسي للمعلم يقلل من فرصة تطويره مهنياً، والراسبي (٢٠١١) والتي كشفت عن وجود بعض المعيقات الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين مثل: الوقت والمكان والأعباء التدريسية، وتبني بعض المعلمين الاتجاه السلبي، وبوسكت (Poskitt, 2005) والتي أشارت إلى أن الاستخدام المبدع للوقت وتنظيمه وإدارته من أهم التحديات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، وسبتان (Sibtain,2013) والتي توصلت إلى وجود صعوبة في توفير الموارد اللازمة للتدريب داخل المدارس ولا سيما مكافآت التدريب.

ولكنها تختلف مع نتائج دراسات كل من أبو عمر (٢٠١١) والتي توصلت إلى أن من دعائم التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية للتنمية المهنية مثل القاعات

المُهيأة والميزانيات الكافية والمدرب الكفء، والنمران (٢٠١٣) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة تتطلب وضع خطة للتدريب على مستوى المدرسة، وترسيخ نظام مُتميز للمعلومات، وتخصيص ميزانية منفصلة لبرامجها، وزوزوفسكي (Zuzovsky ,2001) والتي أشارت إلى أن من أهم عوامل نجاح برامج التنمية المهنية للمعلمين هو دعم الإدارة الذاتية وتوفير الموارد المادية والبشرية لتلك البرامج، وأن هناك رضاً كبيراً من قبل المعلمين عن تلك البرامج لأنها نابعة من احتياجاتهم المهنية، وبوسكت (Poskitt, 2005) والتي كشفت عن اهتمام والتزام المعلمين بتلك البرامج، ولمجيندا (Iemjinda, 2005) والتي بيَّنت وجود التزام من جانب المعلمين لحضور البرامج التدريبية المدرسية، ووجود مشاركة فعالة من وكالة تدريب المعلمين والجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية المحلية في دعم برامج تدريب المعلمين، وشانج وكو (Cheng and Ko ,2009) والتي توصلت إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تراعي احتياجاتهم المهنية، وسبتان (Sibtain,2013) والتي أشارت إلى زيادة مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في برامج التدريب داخل المدارس.

وللمزيد من التعمق في تحليل بيانات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقره من فقرات المجالات كلا على حدة، وذلك بناء على التقديرات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة. وفيما يأتي عرض النتائج الدراسة لفقرات كل مجال على حدة:

أولاً: محور أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة

يحتوي هذا المحور على (12) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، وجاء هذا المحور في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	تزودني بالمستجدات التربوية في مجال تخصصي.	2.31	0.64	متوسطة
5	2	تنمي قدراتي في أساليب التعلم الذاتي.	2.24	0.66	متوسطة
4	3	ترفع من مستوى أدائي المهني.	2.28	0.68	متوسطة
8	4	تنمي قدراتي على الإبداع والابتكار.	2.13	0.69	متوسطة
3	5	تجعل اتجاهاتي إيجابية نحو مهنة التدريس.	2.31	0.67	متوسطة
9	6	تعرفني بمشكلات العملية التعليمية وكيفية حلها بطرائق علمية سليمة.	2.12	0.67	متوسطة
6	7	تزيدني فهما لبرامج التحسين والتطوير التعليمية المطبقة في المدارس.	2.19	0.63	متوسطة
12	8	تزودني بخطط تطوير التعليم المستقبلية في المدارس.	2.01	0.69	متوسطة
10	9	تساعدني على تحديد احتياجاتي المهنية بدقة.	2.05	0.68	متوسطة
11	10	تمكنني من المشاركة الفعالة في تخطيط وتنفيذ برامجها.	2.04	0.67	متوسطة
1	11	تساعدني على تبادل المعارف والخبرات مع الزملاء.	2.38	0.64	كبيرة
7	12	تدعم تعلمي التنظيمي داخل المدرسة.	2.18	0.65	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.19	0.66	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في محور أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (11) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.38)، وبانحراف معياري قدره(0.64)، بينما حصلت الفقرة رقم (8) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.01)، وبانحراف معياري قدره (0.69)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (2.01-2.38). وفيما يلي بيان هذه الاستجابات وتفسيرها على النحو الآتي:

[أ] استجابات حصلت على درجة عالية من الحدوث:

حصلت الفقرة (١١) والخاصة ب" تساعدني على تبادل المعارف والخبرات مع الزملاء " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.38)، وبانحراف معياري قدره(0.64)،

ويرجع ذلك إلى وجود علاقات إنسانية طيبة بين المعلمين تشجعهم على تبادل الخبرات والمعارف بينهم، وعلى الحوارات والمناقشات المتعددة والبناءة حول القضايا الخاصة بالعملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من الراسبي (٢٠١١) والتي أشارت إلى وجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين لدعم أسلوب تدريب الزملاء، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض، وشانج وكو (Cheng and Ko ,2009) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية للمعلمين ساهمت في بناء وتدعيم الثقة بين المعلمين بعضهم البعض، ودعمت الجوانب الأخلاقية في العمل التواصل بين المعلمين، ونمت الحوارات والمناقشات الهادفة، وقيم الاحترام المتبادل، والتفكير الناقد في ممارساتهم المهنية.

[ب] استجابات حصلت على درجة متوسطة من الحدوث:

حصلت باقي فقرات المحور على درجة متوسطة من الحدوث، ويرجع ذلك إلى تكرار موضوعات تلك البرامج وتكرار المُدربين القائمين بها، وقلة تجديدها من عام لآخر، كما أنها لا تنطلق من الاحتياجات المهنية الفعلية للمعلمين وأحياناً تكون عملاً تجميلياً أمام السلطات العُليا لإثبات أن المدرسة تقدم برامج تنمية مهنية للمعلمين، كما أن توقيتاتها تكون غير مناسبة للمعلمين في كثير من الأحيان ولا سيما الذين لديهم أعباء وظيفية كبيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من التميمي(٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن التنمية المهنية للمعلمين تساعدهم على معرفة جوانب الضعف في أدائهم وعلاجها، وزوزوفسكي (Zuzovsky ,2001) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية ساعدت المعلمين على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات في المجتمع المدرسي، وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004) والتي توصلت إلى أن التنمية المهنية مكنت المعلمين من المهارات المهنية العامة مثل التخطيط والتعاون

والدقة والضبط، وسبتان (Sibtain,2013) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية دعمت بناء الثقة واحترام الذات لدى المعلمين.

ثانيا: محور مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

يحتوي هذا المحور على (١١) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، وجاء هذا المحور في المرتبة الرابعة، ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تنطلق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.	2.14	0.67	متوسطة
3	2	تواكب المستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتغيرات الثقافية.	2.13	0.62	متوسطة
5	3	تشمل جميع المعلمين بالمدرسة على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية.	2.12	0.68	متوسطة
8	4	تستخدم أساليب متعددة لتتلاءم مع الفئات المستهدفة واحتياجاتهم المهنية.	2.00	0.61	متوسطة
7	5	تجمع وتربط بين التخصصات المختلفة.	2.05	0.66	متوسطة
9	6	يتم تقويم فعالية برامجها بصورة مستمرة.	1.98	0.70	متوسطة
10	7	تمتد من بداية العام لنهايته ولا تقتصر على فترة زمنية محددة.	1.98	0.73	متوسطة
11	8	توظف نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والتعلم الفعال.	1.88	0.68	متوسطة
6	9	تركز على ممارسات وخبرات العمل اليومية للمعلم.	2.08	0.67	متوسطة
4	10	تستفيد من نتائج تعليم وتعلم الطلبة.	2.13	0.66	متوسطة
2	11	تعتمد على العمل التعاوني التشاركي.	2.14	0.68	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.06	0.67	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في محور مبادئ التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة كلها متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (1)، على أعلى

متوسط حسابي بلغ (2.14)، وبانحراف معياري قدره(0.67)، بينما حصلت الفقرة رقم (8) على أقل متوسط حسابي بلغ (1.88)، وبانحراف معياري قدره (0.68)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (1.88–2.14). ويرجع ذلك إلى وجود نوع من القصور لدى القائمين على تلك البرامج والمعلمين في إدراك جدواها وأهميتها، وما يمكن أن تحققه للمعلمين من تنمية المعارف، والارتقاء بالمهارات، وتأصيل الاتجاهات الإيجابية مما يحقق الجودة في عملهم، كما أن القائمين على تلك البرامج يفتقر بعضهم إلى معرفة الأسس العلمية والإجراءات التنظيمية السليمة في بنائها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة منصور (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى ضعف وضوح أهداف التنمية المهنية بالنسبة لكثير من المعلمين، وضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية.

ولكنها تختلف عن نتائج دراسات كل من التميمي(٢٠١٠) والتي أشارت إلى المشاركة الفعالة من قبل مديري المدارس في برامج التنمية المهنية للمعلمين، والراسبي (٢٠١١) والتي كشفت عن وجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين في برامج التنمية المهنية، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض، وأبو عمر (٢٠١١) والتي توصلت إلى أن الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للمعلمين من أهم دعائم برامج التنمية المهنية، والنمران (٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن من أهم مبادئ التنمية المهنية مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين ومشاركتهم بأنفسهم في التخطيط والتنفيذ للعمليات التدريبية، وزوزوفسكي (Zuzovsky ,2001) والتي بينت أن برامج التنمية المهنية للمعلمين نابعة من احتياجاتهم المهنية، وكارني (Carney,2003) والتي كشفت عن استخدام التنمية المهنية للمعلمين أساليب متنوعة، ولمجيندا (Iemjinda, 2005) والتي أشارت إلى اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين على الجوانب النظرية والعملية والتطبيقات

والتغذية الراجعة، كما أنها تستخدم أساليب متعددة ويشارك فيها الإدارة المدرسية والمشرفين والمعلمين الخبراء، وهيرد (Hurd,2008) وشانج وكو (Cheng and Ko ,2009) والتي وضحتا وجود مشاركة فعالة من المعلمين الخبراء في برامج التنمية المهنية، وسبتان (Sibtain,2013) والتي كشفت عن استخدام استراتيجيات وأساليب جديدة في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

ثالثا: محور مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

يحتوي هذا المحور على (١١) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، وجاء هذا المحور في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مجالات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الإعداد والتخطيط للدروس.	2.43	0.65	كبيرة
3	2	استراتيجيات وأساليب التدريس المختلفة.	2.32	0.61	متوسطة
6	3	تكنولوجيا التعليم.	2.26	0.68	متوسطة
9	4	محتوى المناهج الدراسية.	2.17	0.66	متوسطة
4	5	إدارة البيئة الصفية.	2.32	0.63	متوسطة
7	6	أساليب التقويم أداء الطلبة المختلفة.	2.22	0.62	متوسطة
5	7	التعاون مع الزملاء والإدارة المدرسية.	2.32	0.69	متوسطة
11	8	التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	2.07	0.71	متوسطة
10	9	القوانين واللوائح والتشريعات المنظمة للعمل.	2.15	0.64	متوسطة
2	10	أخلاقيات مهنة التدريس.	2.35	0.64	كبيرة
8	11	المعايير المهنية للمعلم.	2.22	0.66	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.26	0.65	متوسطة

يتضح من الجدول (١١) أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، في محور مجالات التنمية المهنية للمعلمين

المُتمركزة على المدرسة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (1)، على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.43)، وبانحراف معياري قدره(0.65)، بينما حصلت الفقرة رقم (8) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.07)، وبانحراف معياري قدره (0.71)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (2.43-2.07). وفيما يلي بيان هذه الاستجابات وتفسيرها على النحو الآتي:

[أ] استجابات حصلت على درجة عالية من الحدوث:

حصلت الفقرة رقم (١) والخاصة ب" الإعداد والتخطيط للدروس " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.43)، وبانحراف معياري قدره(0.65)، ويرجع ذلك إلى أن جميع عمليات الإشراف على المعلم سواء من المشرف التربوي، أو من مدير المدرسة، أو المعلم الأول تركز في المقام الأول على الإعداد والتخطيط للدروس، فضلاً عن كونها الركيزة الرئيسة التي يتوقف عليها نجاح المعلم في تنفيذ درسه، وكونها أسهل الموضوعات التي يمكن إعدادها وتنفيذها في برامج التنمية المهنية المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كل من كارني (Carney,2003) وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004) واللتان أشارتا إلى أن التدريب المتمركز على المدرسة يهتم بالتخطيط الجيد للدروس.

حصلت الفقرة رقم (١٠) والخاصة ب" أخلاقيات مهنة التدريس " على متوسط حسابي بلغ (2.35)، وبانحراف معياري قدره(0.64)، ويرجع ذلك إلى حرص القائمين على تلك البرامج على دعم أخلاقيات مهنة التدريس لأنها تجعل المُعلمين ملتزمين ويجدون في العمل، ويُدعمون علاقاتهم مع الطلاب والزملاء والإدارة وأولياء الأمور، كما أنها عامل أمان أمام أي انحرافات سلوكية في المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شانج وكو (Cheng and Ko ,2009) والتي كشفت عن أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تركز على الجوانب الأخلاقية في العمل.

[ب] استجابات حصلت على درجة متوسطة من الحدوث:

حصلت باقي فقرات المحور على درجة متوسطة من الحدوث، ويرجع ذلك إلى قصور في تقدير المعلمين لأهمية المجالات الأخرى، أو اعتقادهم الخاطئ أن لديهم معارف ومهارات كاملة وشاملة فيها ولا يحتاجون إلى تدريب عليها، فضلاً عن اختلاف كفايات واهتمامات القائمين على إدارة البرامج والمعلمين، بالإضافة إلى اختلاف وتنوع المجالات التي يركز عليها المشرفون في عملياتهم الإشرافية والتي يُبنى عليها برامج التنمية المهنية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من كارني (Carney,2003) والتي أشارت إلى أن التدريب المتمركز على المدرسة يهتم بالتقويم الذاتي، والعمل التعاوني، وتخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية، واستراتيجيات وأساليب التدريس، ومناخ العمل، وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية للمعلمين تركز على مجالات متعددة مثل: تصميم وبناء أدوات التعلم، وإدارة الصف وبيئة التعليم والتعلم، والمهارات المهنية مثل التخطيط والتعاون والدقة والضبط، وأساليب التقويم، والتقويم الذاتي للمعلم، وبوسكت (Poskitt, 2005) والتي توصلت إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة تركز على الممارسات أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واهتمام والتزام المعلمين، والاختبارات وتقويم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات، ولمجيندا (Iemjinda, 2005) والتي كشفت عن تركيز التنمية المهنية على أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، والجوانب النظرية والعملية والتطبيقات والتغذية الراجعة، وسبتان (Sibtain,2013) والتي أشارت إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تركز على استراتيجيات وأساليب التدريس الجديدة.

رابعا: محور أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

يحتوي هذا المحور على (٢٠) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، وجاء

هذا المحور في المرتبة الخامسة، ويوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	المحاضرة.	2.28	0.69	متوسطة
1	2	الحوار والمناقشة.	2.51	0.60	كبيرة
4	3	تبادل الزيارات بين المعلمين.	2.19	0.72	متوسطة
2	4	الزيارات الإشرافية من قبل المديرين ونوابهم والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل.	2.36	0.70	كبيرة
5	5	العمل الجماعي (لجان- فرق- مجالس- جماعات)	2.08	0.73	متوسطة
8	6	التدريس المَصغر.	1.89	0.68	متوسطة
6	7	الاجتماعات الدورية مع المهتمين بالعملية التعليمية.	2.00	0.74	متوسطة
14	8	الندوات والمؤتمرات العلمية.	1.68	0.65	متوسطة
17	9	المناظرات.	1.55	0.63	قليلة
7	10	ورش العمل (المشاغل التربوية).	1.96	0.70	متوسطة
12	11	تفويض السلطات.	1.72	0.66	متوسطة
13	12	لعب وتمثيل الأدوار.	1.71	0.70	متوسطة
10	13	المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.	1.81	0.71	متوسطة
16	14	الزيارات الخارجية.	1.58	0.67	قليلة
19	15	البحوث الإجرائية.	1.50	0.64	قليلة
20	16	الدراسات العليا.	1.42	0.62	قليلة
18	17	دراسات الحالة.	1.51	0.63	قليلة
15	18	ملفات الإنجاز.	1.64	0.71	قليلة
11	19	المرشد والموجه.	1.80	0.73	متوسطة
9	20	القراءات الذاتية.	1.89	0.69	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			1.85	0.68	متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في محور أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة تراوحت بين الكبيرة والقليلة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (2)،

على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.51)، وبانحراف معياري قدره(0.60)، بينما حصلت الفقرة رقم (16) على أقل متوسط حسابي بلغ (1.42)، وبانحراف معياري قدره (0.62)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (1.42-2.51). وفيما يلي بيان هذه الاستجابات وتفسيرها على النحو الآتي:

[أ] استجابات حصلت على درجة عالية من الحدوث:

حصلت الفقرة رقم (٢) والخاصة ب" الحوار والمناقشة " على متوسط حسابي بلغ (2.51)، وبانحراف معياري قدره(0.60)، والفقرة رقم (٤) والخاصة ب" الزيارات الإشرافية من قبل المديرين ونوابهم والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل" على متوسط حسابي بلغ (2.36)، وبانحراف معياري قدره(0.70)، ويرجع ذلك إلى أن أسلوبا الحوار والمناقشة، والزيارات الإشرافية من الأساليب الأكثر استخداماً في التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة لسهولة تنفيذها حيث لا تحتاج إلى إمكانات مادية وبشرية كبيرة، وتتم في إطار العمل دون الحاجة لوقت مُخصص منفرد لها، كما يتعدد ويتنوع القائمون بها من المشرفين التربويين والإدارة المدرسية والمعلمين الأوائل وزملاء المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كل من التميمي(٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يعتمد في التنمية المهنية للمعلمين على الشورى ومناقشة المعلم في نقاط الضعف بطريقة يغلب عليها الطابع الودي، وشانج وكو (Cheng and Ko 2009,) والتي كشفت عن أن التنمية المهنية للمعلمين تعتمد على الحوارات والمناقشات الهادفة كأسلوب من أساليب التنمية المهنية.

[أ] استجابات حصلت على درجة متوسطة من الحدوث:

حصلت الفقرات أرقام (١)، (٣)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٩)، (٢٠)، على درجة متوسطة من الحدوث، ويرجع ذلك إلى أن الأساليب الخاصة بهذه الفقرات تحتاج إلى إمكانات مالية وبشرية كبيرة قد لا تتوافر

بالقدر الكافي في المدارس، كما أن بعضها يحتاج لأوقات تمتد إلى ما بعد انتهاء اليوم الدراسي، فضلاً عن حاجة بعضها لكفاءات مهنية خاصة قد لا تتواجد بالمدارس.

[أ] استجابات حصلت على درجة قليلة من الحدوث:

حصلت الفقرات أرقام (٩)، (١٤)، (١٥)، (١٦)، (١٧)، (١٨)، على درجة قليلة من الحدوث، ويرجع ذلك إلى قلة الموارد المادية المُخصصة لبرامج التنمية المهنية في ميزانية المدرسة والتي تتطلبها هذه الأساليب، وكذا قلة توافر خبرات مدرسية قادرة على القيام بتنفيذ هذه الأساليب، فضلاً عن قلة السلطات والصلاحيات المتاحة للإدارة المدرسية والتي تتطلبها بعض هذه الأساليب.

وتختلف النتائج السابقة مع نتيجة دراسات كل من التميمي(٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن أهم الأساليب التي يتخذها مديرو المدارس في التنمية المهنية للمعلمين هي ورش العمل والدورات التدريبية، والراسبي (٢٠١١) والتي كشفت عن توافر بعض متطلبات تنفيذ تدريب الزملاء بدرجة كبيرة، وكارني (Carney,2003) والتي توصلت إلى استخدام أساليب متنوعة في التدريب تعتمد على لعب الأدوار، واستخدام الفيديو والأفلام التعليمية، ولمجيندا (Iemjinda, 2005) والتي بيَّنت أن برامج التنمية المهنية تستخدم أساليب متعددة مثل ورش العمل والفصول الاسترشادية.

خامسا: محور المسئولين عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

يحتوي هذا المحور على (٩) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية، وجاء هذا المحور في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المسئولين عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	يستخدم المشرف التربوي استراتيجيات توجيهية تساعد المعلمين على اكتساب المهارات الفنية اللازمة للتدريس بفعالية.	2.11	0.69	متوسطة
1	2	يشارك مدير المدرسة في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة.	2.28	0.61	متوسطة
7	3	يوفر مساعد مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين حول تطبيق المناهج الدراسية والأنشطة وأساليب التدريس المصاحبة وأساليب التقويم المتبعة.	2.10	0.72	متوسطة
2	4	يضع المعلم الأول برامج إنماء مهني لمعلمي مادته ويقوم بتنفيذها في إطار خطة التنمية المهنية العامة للمدرسة.	2.23	0.74	متوسطة
4	5	يتبادل المعلمون فيما بينهم الزيارات الإشرافيه ويكتسبون من خلالها الخبرات المهنية المختلفة.	2.14	0.71	متوسطة
8	6	تتولى لجنة التقويم الذاتي للأداء المدرسي وضع خطة للتنمية المهنية للمعلمين وتنفيذها وتقويمها ومتابعة أثرها.	2.02	0.72	متوسطة
9	7	تجري لجنة الدراسات والبحوث دراسات وبحوث إجرائية لحل المشكلات المدرسية.	1.83	0.72	متوسطة
3	8	تدعم لجنة مراكز مصادر التعلم استفادة معلمي المجالات من مركز مصادر التعلم.	2.15	0.72	متوسطة
5	9	تقوم لجنة متابعة التحصيل الدراسي بالتواصل مع المعلمين من كافة التخصصات من أجل الاستفادة من البرامج والخطط العلاجية والإثرائية.	2.12	0.75	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.11	0.71	متوسطة

يتضح من الجدول (١٣) أن واقع التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في محور المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة كلها متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.28)، وبانحراف معياري قدره(0.61)، بينما حصلت الفقرة رقم (7) على أقل متوسط حسابي بلغ (1.83)، وبانحراف معياري قدره (0.72)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (1.83–2.28). ويرجع ذلك

إلى ضعف التنسيق بين المسئولين عن التنمية المهنية للمعلمين سواء على مستوى الأفراد أو اللجان، واتباعهم طرائق تقليدية مثل الزيارات الإشرافية، فضلاً عن قلة تلك الزيارات وقصور في تزويد المعلمين بتغذية راجعة عقب الانتهاء منها ومتابعة أثرها، كما أن بعض المسئولين يفتقرون إلى المعارف والمهارات اللازمة للتنمية المهنية، فضلاً أن بعض الأساليب تحتاج دعم مادي كبير لا يتوافر بالمدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كل من منصور (٢٠٠٣) والتي كشفت عن ضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية في مساعدة المعلمين أثناء التدريب، والتميمي(٢٠١٠) والتي توصلت إلى أن ما يعوق التنمية المهنية للمعلمين تغير المشرفين التربويين الزائرين للمدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من التميمي(٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يقومون بدور فعال في التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة، والراسبي (٢٠١١) والتي كشفت عن وجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض في تدريب الزملاء داخل المدرسة، والنمران (٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن من دعائم التنمية المهنية للمعلمين مشاركتهم في التخطيط والتنفيذ للعمليات التدريبية، وكارني (Carney,2003) والتي بينت أن المعلمين ذوي الخبرة يقومون بدور متميز في التدريب المتمركز على المدرسة، وتاكونيس وأخرون (Taconis, and others, 2004) والتي كشفت عن أن المساعدين التربويين يقومون بدور مهم في تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين، ولمجيندا (Iemjinda, 2005) والتي أشارت إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة يشارك فيها الإدارة المدرسية والمشرفون والمعلمون الخبراء، وشانج وكو (Cheng and Ko ,2009) والتي توصلت إلى أن المعلمين الخبراء لهم دور متميز في قيادة برامج التدريب داخل المدارس.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة؟

أ) متغير النوع (ذكر، وأنثى)

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لجميع المحاور وفقا لمتغير النوع (ذكر، انثى)، تم اختبار ت **(T-test)** لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفرق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع

المحور	ذكر		انثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أهمية التنمية المهنية	2.12	0.46	2.42	0.38	-4.03	0.00	دالة
مبادئ التنمية المهنية للمعلمين	1.98	0.44	2.30	0.40	-4.44	0.00	دالة
مجالات التنمية المهنية للمعلمين	2.19	0.40	2.50	0.40	-4.72	0.00	دالة
أساليب التنمية المهنية للمعلمين	1.79	0.38	2.09	0.40	-4.72	0.00	دالة
المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين	2.01	0.48	2.44	0.38	-5.54	0.00	دالة

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في جميع المحاور ولصالح الإناث، ويرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماماً بالتنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة من الذكور، حيث إنهم أكثر حرصاً على التمسك بالمهنة، وبالتالي يبذلن جهوداً متنوعة لتنمية وتطوير أنفسهن مهنياً لمواكبة تطورات وتغيرات مهنة التدريس، أما الذكور فكثير منهم يترك مهنة التدريس وينتقلون إلى الوظائف الإدارية أو

الإشرافية في المدرسة أو مديرية التربية والتعليم أو الوزارة، أو التقدم للتقاعد المُبكر، أو الاستقالة للعمل في مؤسسات أخرى وبالتالي فهم أقل اهتماماً ببرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة.

ب) متغير المؤهل العلمي

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٥) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور		مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة
أهمية التنمية المهنية	بين المجموعات	0.36	2.00	0.18	0.84	0.43
	داخل المجموعات	43.70	206.00	0.21		غير دالة
	المجموع	44.06	208.00			
مبادئ التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.50	2.00	0.25	1.26	0.28
	داخل المجموعات	41.13	206.00	0.20		غير دالة
	المجموع	41.63	208.00			
مجالات التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.95	2.00	0.47	2.70	0.07
	داخل المجموعات	36.19	206.00	0.18		غير دالة
	المجموع	37.14	208.00			
أساليب التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.94	2.00	0.47	2.92	0.06
	داخل المجموعات	33.25	206.00	0.16		غير دالة
	المجموع	34.19	208.00			
المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.89	2.00	0.44	1.83	0.16
	داخل المجموعات	50.05	206.00	0.24		غير دالة
	المجموع	50.94	208.00			

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في جميع المحاور، وهذا يشير إلى وجود اتفاق أو تشابه في تقديرات أفراد عينة الدراسة، ويرجع ذلك إلى قلة الاستفادة من أصحاب الدراسات العُليا في برامج التنمية المهنية المُتمركزة على

المدرسة إما لأن هذه الفئات يكون لديها أفكار ورؤى يُصعب تطبيقها على أرض الواقع لأنها تحتاج موارد مادية وجهود كبيرة أو أن هؤلاء يفكرون في وظائف أعلى بالمديرية أو الوزارة وبالتالي لا يهتمون كثيراً ببرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة.

ج) متغير سنوات الخبرة

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٦) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور		مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة
أهمية التنمية المهنية	بين المجموعات	0.94	2.00	0.47	2.26	0.11
	داخل المجموعات	43.11	206.00	0.21		غير دالة
	المجموع	44.06	208.00			
مبادئ التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.68	2.00	0.34	1.70	0.18
	داخل المجموعات	40.96	206.00	0.20		غير دالة
	المجموع	41.63	208.00			
مجالات التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	1.04	2.00	0.52	2.98	0.05
	داخل المجموعات	36.09	206.00	0.18		غير دالة
	المجموع	37.14	208.00			
أساليب التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	0.92	2.00	0.46	2.85	0.06
	داخل المجموعات	33.27	206.00	0.16		غير دالة
	المجموع	34.19	208.00			
المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	1.90	2.00	0.95	3.98	0.06
	داخل المجموعات	49.04	206.00	0.24		غير دالة
	المجموع	50.94	208.00			

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في جميع المحاور، ويرجع ذلك إلى قلة دافعية المعلمين نحو برامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة

وضعف إقبالهم عليها سواء أكانت خبرتهم كبيرة أو قليلة لتكرار تلك البرامج بنفس الموضوعات ونفس الأشخاص.

د) متغير الوظيفة

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لجميع المحاور وفقا لمتغير النوع (معلم، معلم أول)، تم اختبار ت **(T-test)** لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٧).

جدول (١٧) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالة الفرق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة

المجال	معلم		معلم أول		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أهمية التنمية المهنية	2.17	0.46	2.34	0.47	-1.67	0.10	غير دالة
مبادئ التنمية المهنية للمعلمين	2.05	0.45	2.09	0.41	-0.39	0.70	غير دالة
مجالات التنمية المهنية للمعلمين	2.26	0.44	2.25	0.29	0.06	0.95	غير دالة
أساليب التنمية المهنية للمعلمين	1.85	0.41	1.91	0.32	-0.71	0.48	غير دالة
المسئولون عن التنمية المهنية للمعلمين	2.11	0.50	2.09	0.46	0.17	0.87	غير دالة

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في جميع المحاور، ويرجع ذلك إلى أن كثير من برامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة يوجد فيها قصور في مُراعاة طبيعة الوظائف والاحتياجات المهنية لكل وظيفة، فمثلاً وظيفة المعلم الأول تفتقر إلى تنميته بوصفه مشرفاً تربوياً مُقيماً.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة عن الأسس الفكرية للتنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة في الفكر الإداري التربوي المُعاصر، والأطر التنظيرية للتنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ونتائج الدراسة الميدانية، توصي الدراسة بالآتي:

[١] <u>في مجال أهمية التنمية</u> المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، حيث ينبغي أن تُركز على:

- تزويدهم بالمستجدات التربوية في مجال تخصصاتهم، وتنمية قدراتهم في أساليب التعلم الذاتي.
- الارتقاء بمستويات أدائهم المهني، وتنمية قدراتهم على الإبداع والابتكار والتجديد والتحديث.
- تحفيزهم بصورة مستمرة لجعل اتجاهاتهم إيجابية نحو مهنة التدريس.
- تعميق وعيهم لمشكلات العملية التعليمية وكيفية حلها بطرائق علمية سليمة.
- زيادة فهمهم لبرامج التحسين والتطوير التعليمية المطبقة في المدارس.
- تزويدهم بخطط تطوير التعليم المستقبلية في المدارس.
- مساعدتهم على تحديد احتياجاتهم المهنية بدقة وموضوعية وواقعية.
- إتاحة الفرص لهم للمشاركة الفعالة في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية المهنية.
- تدعيم تعلمهم التنظيمي داخل المدرسة من خلال العمل الفريقي.

[٢] <u>في مجال مبادئ</u> التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، حيث ينبغي أن:

- تُصمم في ضوء الاحتياجات المهنية الفعلية والواقعية لجميع المعلمين بالمدرسة على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية.

- تواكب المستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتغيرات الثقافية المُجتمعية.
- تستخدم أساليب مُتنوعة لتتلاءم مع احتياجاتهم المهنية المُتعددة.
- يتم تقويم فعالية برامجها بصورة دورية ومستمرة ومتابعة أثرها في الميدان.
- تكون مستمرة تمتد من بداية العام لنهايته ولا تقتصر على فترة زمنية محددة.
- توظف نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والتعلم الفعال سواء على مستوى الوزارة أم على مستوى الجامعات.
- تركز على ممارسات وخبرات العمل اليومية للمعلم، وتوظف نتائج تعليم وتعلم الطلبة في الارتقاء بإنجازهم وحل مشكلاتهم.

[٣] <u>في مجال مجالات التنمية</u> المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، حيث ينبغي أن تهتم ب:

- استراتيجيات وأساليب التدريس المختلفة، وتكنولوجيا التعليم، ومحتوى المناهج الدراسية.
- إدارة البيئة الصفية، وأساليب تقويم أداء الطلبة، ودعم التعاون مع الزملاء والإدارة المدرسية والهيئة المعاونة بالمدرسة.
- دعم التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والقوانين واللوائح والتشريعات المنظمة للعمل، والمعايير المهنية للمعلم.

[٤] <u>في مجال أساليب التنمية</u> المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، حيث يتطلب:

- الاهتمام بالزيارات الخارجية، والبحوث الإجرائية، والدراسات العليا، وملفات الإنجاز، والمناظرات، والمرشد والموجه، والقراءات الذاتية، والعمل الجماعي (لجان- فرق- مجالس- جماعات)، والتدريس المَصغر، والاجتماعات الدورية مع المهتمين بالعملية التعليمية، والندوات والمؤتمرات العلمية، وورش العمل،

وتفويض وتمكين السلطات، ولعب الأدوار، والمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.

- زيادة الميزانية المُخصصة من قبل وزارة التربية والتعليم للتنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة لأن كثير من أساليب التنمية المهنية يحتاج لدعم مادي كبير مثل: الزيارات الخارجية، والبحوث الإجرائية، والدراسات العليا، والندوات، والمؤتمرات.
- تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته التعليمية ومنظماته الاقتصادية لدعم أساليب التنمية المهنية فنياً ومادياً.
- زيادة صلاحيات وسلطات مديري المدارس بحيث يتمكن من تنفيذ أي أسلوب من أساليب التنمية المهنية دون الرجوع للمديرية التعليمية التابع لها.
- إعداد كوادر بشرية متميزة قادرة على تصميم وتنفيذ أساليب التنمية المهنية للمعلمين التي تحتاج لقدرات خاصة مثل: البحوث الإجرائية، والمناظرات، والمؤتمرات.

[٥] <u>في مجال المسؤولين</u> عن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

- إنشاء وحدة التنمية المهنية المدرسية بجميع مدارس التعليم قبل الجامعي بسلطنة عُمان بصفة عامة ومرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، وذلك لدمج جميع أنشطة التنمية المهنية الجماعية والفردية تحت مظلة واحدة والتنسيق بينها.
- تتشكل الوحدة من عضو من الإدارة المدرسية رئيساً، وأحد المُعلمين الأوائل نائباً له، وعضوية جميع المعلمين والأخصائيين الأوائل، ويُضم للوحدة المُشرفين التربويين والإداريين في حالات زياراتهم للمدرسة.
- تقوم الوحدة بتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة أثر برامج التنمية المهنية المدرسية، والتنسيق بين جميع القائمين بها لجان وأفراد، وإعطاء صلاحيات وسُلطات لها للاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في الجوانب الفنية والمادية لبرامج التنمية المهنية بالوحدة.

مراجع الدراسة:

أولاً؛ المراجع العربية:

١- أبو عمر، ريما أسعد.(٢٠١١). اتجاهات معاصرة في تنمية المعلمين وإعدادهم مهنيا. **التربية (جامعة الأزهر) – مصر**، ١ (١٤٥)،٢٨٩ – ٣٢٨.

٢- أحمد، محمود عبدالسميع؛ عابدين، محمود عباس؛ الشناوي، أحمد محمد سيد أحمد؛ عناني، مصطفى عبدالحميد.(٢٠١١). الاحتياجات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة في ضوء التحديات الداخلية والخارجية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – مصر**، (٢١)، ١٦٧ – ٢١٤.

٣- البدري، سليمه بنت خميس بن سيف.(٢٠١٤). **مدى فعالية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى – سلطنة عُمان.

٤- التميمي، عبدالعزيز بن عمر بن ناصر (٢٠١٠). **دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة**، رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥- خليفة، خليفة عبدالسميع.(٢٠٠٥). **التنمية المهنية للمعلم العربي (مفهومها – أهدافها – اسسها ومبادئها – اساليبها)**. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) – مصر، (٢)، ٤٩ – ٦١.

٦- الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد.(٢٠١١). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي – الحلقة الثانية (٥ – ١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر**، ٢٢ (٨٨)، ١ – ٤٤.

٧- شحاتة، حسن.(٢٠٠٥). **التنمية المهنية للمعلمين في عصر العولمة**، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) – مصر، (٢)، ٣٥ – ٤٧.

٨- عتريس، محمد عيد. (٢٠١١). بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة** ، (٢٩) ، ٢٣٨– ٢٦٥.

٩- عتريس، محمد عيد.(٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. **التربية– مصر** ، ١٣ (٢٩) ، ١١ – ١٥٢.

١٠-عوض،عوض توفيق.(٢٠٠٧). التنمية المهنية للمعلمين. **مجلةالتربية والتعليم–مصر** ، (٤٥) ، ١٨ – ٤٠.

١١-الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). **البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٢-منصور، سميه حيدر.(٢٠٠٣). **دراسة مقارنه لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية**، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٣.

١٣-النمران، مبارك هادي عدس.(٢٠١٣). التدريب على رأس العمل: مدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: رؤية مقترحة. **التربية (جامعة الأزهر) – مصر** ، ٢(١٥٤)، ١٨٣ – ٢١٨.

١٤-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٣). **دليل عمل الإدارة المدرسية**، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

١٥-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩ب). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي**، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

١٦-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٩أ).**قرار وزاري رقم(٢١) لعام ٢٠٠٩ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية**، مسقط.

١٧-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٠). **دليل التوجيه الفني**، مسقط.

١٨-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٤).**دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها**، مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.

١٩-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٦أ). **قرار وزاري رقم(٢) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية**، مسقط.

٢٠-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٦ب). **قرار وزاري رقم(١٧٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية**، مسقط.

٢١-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي**، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

٢٢-وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(ج٢٠٠٦). **قرار وزاري رقم(١٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي**، مسقط.

٢٣-ويح، محمد عبد الرازق ابراهيم. (٢٠٠٤). دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الاولي من التعليم الاساسي. **التربية – مصر** ، ٧ (١٢)، ٧٣ – ١٦٠.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

24- Ayeni, Adeolu Joshua ; Ibukun, Williams Olusola.(2013).A Conceptual Model for School-Based Management Operation and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools ,***Journal of Education and Learning***. 2 (2),36-43.

25- Barrera-Osorio, Felipe; Fasih, Tazeen; Anthony Patrinos, Harry; Santibáñez, Lucrecia.(2009). ***Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management***, Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.

26- Berg, Margaret;(et.al.).(2011). ***Five-Year Comprehensive Professional Development Plan2011 – 2016***,Minnesota: Minneapolis Public Schools.46.

27- Boaduo ,Nana Adu-Pipim.(2010). School- Based Continuing Professional Teachers Development: A study of Alternative Teacher Development initiative in the Eastern CAPE, ***The African Symposium***, 10(2), 75-83.

28- British Colombia Department of Education.(2010).***VSB/VTF PROFESSIONAL Development Handbook*** ,Vancouver: The School District.

29- Carney,Stephen.(2003). Learning from School-based Teacher Training: possibilities and constraint for experienced teachers ,***Scandinavian Journal of Educational Research***,47(4),413-429.

30- Cheng ,Lu Pien; Ko, Ho-Kyoung.(2009). Teacher-Team Development in a School-Based Professional Development Program, ***The Mathematics Educator***, 19 (1), 8-17.

31- Cheng, Yin Cheong ; Mo Ching Mok, Magdalena.(2007). School-based management and paradigm shift in education: an empirical study, ***International Journal of Educational Management***, 21(6), 517-542.

32- Cheng, Yin Cheong ;Cheung, Wing Ming.(2003). Profiles of multi-level self-management in schools, **The International Journal of Educational Management**,17 (2/3), 100-115.

33- Cole,Peter.(2004). ***Professional Development: A great way to avoid change***, Melbourne: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria,pp.17-18.

34- Croft,Andrew ; Coggshall, Jane G. ; Dolan, Megan ; Powers,Elizabeth ;Killion ,Joellen.(2010).***Job-Embedded Professional Development:What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well***, Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
35- Degraffenreidt,James H.et.al.(2008). ***Maryland Teacher Professional Development Planning Guide***, Maryland:The Maryland State Department of Education, p..
36- Duley,Carol.(2011).**A Guide for Increasing the Effectiveness of Professional Development in Schools and Districts** ,Montpelier:Vermont Department of Education.
37- Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland.(2007). ***School autonomy in England***, Eurydice network's forthcoming comparative study on School Autonomy in Europe for the Portuguese Presidency of the European Union.
38- Florida department of Education.(2011).**Guideline for School-based Professional Development Process**, Florida.
39- Fong ,O Sui.(2004). **School-based Management:A way to improve teacher performance in Hong Kong Government Secondary Schools**, Dissertation presented a part fulfillment of the requirements of the degree of Master of Education, the University of Hong Kong.
40- Fraser ,Darrell.(2005). ***Professional Learning in Effective Schools:The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning***, Melbourne: victoria Department of Education & Training.
41- Galanouli, Despina.(2010).***School-Based Professional Development***, Belfast: General Teaching Council for Northern Ireland.
42- Gemeda, Fekede Tuli ;Fioruccib , Massimiliano ;Catarci,Marco.(2014). Teachers' professional development in schools: rhetoric versus reality, ***Professional Development in Education***,40(1),71-88.
43- Harwell, Sandra H.(2003).***Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process***, Texas:Center for Occupational Research and Development.
44- Hassel,Emily.(1999). ***Professional Development: Learning From the Best A Toolkit for Schools and Districts Based on the National Awards Program for Model Professional Development***, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
45- Hurd,Steve.(2008). Does school-based initial teacher training affect secondary school performance ?,***British Educational Research Journal***,34(1).19-36.

46- Iemjinda,Meechai.(2005). Teachers and Changes: A School-based Professional Development Programme for Thai Teachers, Silpakorn University ***Journal of Social Sciences, Humanities', and Arts***, 5 (1-2) ,91-107.
47- Kiragu,Joyce Wangari ;King'oina,John Ogamba ;Migosi,Joash A.(2013). School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang'a South District, Kenya, ***International Journal of Asian Social Science***, 3(5):1166-1179.
48- Minneapolis Public Schools.(2011***).Five-Year Comprehensive Professional Development Plan 2011 - 2016***, Minnesota.
49- Mizell,Hayes.(2010).***Why professional development matters***, Oxford: Learning Forward.
50- Poskitt; Jenny.(2005).Towards a Model of New Zealand School-Based Teacher Professional Development, ***New Zealand Journal of Teachers' Work***, 2 (2), 136-151.
51- Schack, Gina; Overturf, Brenda J.(1998). Professional Development Teams, ***Teaching Education***,9(2), 91-98.
52- School District of Palm Beach County.(2005). ***The Roles of the School-Based Professional Development Team***, www.palmbeachschools. org/staffde.
53- Sethunga, Prasad;(et.al).(2007). ***The Study on School Based Teacher Development Programmes***, University of Peradeniya: Department of Education Faculty of Arts.
54- Sibtain,Aliya.(2013).Training Teacher's in Early Indentation and Management of Specific Learning Difficulties (SPLD) in Mainstream Pakistani School, ***Journal of Pakistan Psychiatric Society*** , 10 (2), 72-76.
55- Syahruddin, Andi Ernawati, Muh. Nasir Ede.(2013).Teachers' Pedagogical Competence in School-Based Management: A Case Study in a Public Secondary School at Pare-Pare, Indonesia.Competence in School-Based Management. ***Journal of Education and Learning***. 7(4). 213-218.
56- Taconis, R.; van der Plas, P.; van der Sanden,J.(2004).The development of etencies by educational assistants in school-based teacher education ,***European Journal of Teacher Education***,27(2),215-240.
57- The Prince Edward Island.(2005).***Standards and Guidelines for Teachers and Support Staff Working Together***,Charlottetown:The Department of Education, Student Services Division,pp.22-25.
58- Zuzovsky ,Ruth.(2001). Teachers' Professional Development: an Israeli perspective, ***European Journal of Teacher Education***, 24 (2), 133-142.