

القوة التطويرية للمعلمين وعلاقتها بتعلمهم المهني في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

د. خالصة سالم الحارثية

وزارة التربية والتعليم

د. راشد سليمان الضهدي د. وحيد شاه بور حماد

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى بيان مستوى القوة التطويرية للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان، وكذلك تحديد درجة ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني غير الرسمي، ومن ثم استقصاء تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني. اعتمدت الدراسة أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية؛ لتحليل البيانات التي جُمعت من 574 معلمًا، وكشفت عن أن أبعاد القوة التطويرية (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البناء) تتحقق بمستوى كبير جدًا، حيث جاء بُعد "التفاؤل" أكثر الأبعاد تحققًا. كما أظهرت النتائج ممارسة كبيرة جدًا لأنشطة التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، وجاء في مقدمتها بُعد "التجريب"، ومن جانب آخر توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للقوة التطويرية في التعلم المهني، وكان مصدر هذا التأثير بالدرجة الأولى هو بُعد "الانخراط البناء"، في حين لم يكن لبُعد "التفاؤل" تأثير. خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، كضرورة تركيز النظام التعليمي على استدامة واستثارة القوة التطويرية للمعلمين، وتوجيهها للمشاركة بفاعلية في تطوير التعليم في السلطنة.

الكلمات المفتاحية: القوة التطويرية للمعلم، التعلم المهني، النمذجة بالمعادلة البنائية، سلطنة عُمان.

مقدمة

يمثل المعلمون في المدارس عنصراً مهماً في تطوير العملية التعليمية التعلمية، ويتحقق ذلك من خلال توافر حضورهم، وقوة فاعلة من المعلم لإحداث تحسين مستمر في ممارساته التدريسية داخل الفصول الدراسية، وكذلك إحداث تحسين خارج تلك الفصول، من خلال الانخراط البنّاء لتطوير الثقافة والممارسات التعليمية على مستوى المدرسة. لذا ظهر توجه تربوي ناشئ يعتمد على إعادة بناء المعلمين كمهنيين إيجابيين، وكعملاء للتغيير، من خلال تشجيعهم على تحقيق درجات عالية من الحرية والسلطة في ممارساتهم المهنية (Wang et al, 2017)، والتركيز على تعزيز قوتهم التطويرية Teacher Agency، حيث تؤكد نتائج الدراسات التربوية أن تلك القوة تُعد مدخلاً مهماً، ليس لتعزيز احترافية المعلم فحسب (Biesta et al., 2015)، بل أيضاً لدعم أدواره المحورية والبنّاءة في إحداث الإصلاح التعليمي بشكل عام (Nguyen & Bui, 2016).

ومع تأكيد الأدبيات والدراسات التربوية على أهمية القوة التطويرية للمعلم Teacher Agency، إلا أن هذا المصطلح كمفهوم لا يزال به قدر كبير من الغموض، على الرغم من القائمة الطويلة من المصطلحات التي ارتبطت به، مثل ("الدافعية Motivation، والإرادة Will، والغاية Purposiveness، والقصدية Intentionality، والاختيار Choice، والمبادرة Initiative، والحرية Freedom، والإبداع والتطويرية، يستعرض الباحثون في الدراسة الحالية مجموعة من وجهات النظر العلمية التي ناقشت هذا المفهوم، حيث ينظر عالم النفس (Bandura, 2006:164) إلى القوة التطويرية على أنها "قدرة الأفراد على تجاوز إملاءات بيئاتهم المباشرة، وقدرتهم على تشكيل ظروف حياتهم (المهنية)".

ويُعرف (Giddens, 1986: 14) القوة التطويرية للأفراد بأنها "قدرة الفرد على تحقيق الحضور، وممارسة نوع من السلطة لتحقيق الأهداف والمصالح (المهنية)"، وذلك من خلال وجود تفاعل متبادل بين القدرة والقوة الداخلية للمعلم، وبين البنية

الاجتماعية الخارجية. وفي إطار النظرية النقدية يركز (Girous, 2001: 68) على دور الأفراد كعملاء للتغيير الثقافي، ويحدد قوتهم في انخراطهم بشكل حاسم في طبيعة تنميتهم الذاتية، ومشاركتهم في المجتمع، ويتم ذلك من منطلق تاريخهم، وخبراتهم الخاصة. ويتفق جيرو مع باندورا وجيدنز على أن القوة التطويرية للأفراد تنطوي على إمكانية التصرف بشكل مستقل، ولخياراتهم الخاصة، وأن هذه القدرة تتشكل بفعل البيئة، غير أن جيرو يسلط الضوء على أهمية الوعي النقدي، وأهمية وجود دور مقصود وهادف للتفاعل الذي يحدث بين الفرد وبيئته (Fu & Clarke, 2017). ومن منظور زمني ينظر (Emirbayer & Mische, 1998) إلى القوة التطويرية للأفراد بأنها عملية اندماجية مؤقتة من المشاركة الاجتماعية، مستندة إلى الماضي (الجانب التكراري المعتاد من المشاركة)، وموجهة نحو المستقبل (القدرة على تخيل إمكانيات بديلة)، ونحو الحاضر (القدرة على تقييم الحالات المستجدة الحاضرة)، بينما ينظر (Biesta et al., 2015) للقوة التطويرية باعتبارها ظاهرة ناشئة، يحققها المعلمون كاستجابة ناتجة عن التفاعل بين القدرات الشخصية، والموارد والإمكانات المتوفرة في البيئة، وأنها ليست شيئاً يمكن أن يمتلكه المعلمون، أو صفة مقيمة فيهم، كممتلكات، أو قدرة، أو كفاءة، بل هي شيء يفعلونه. وبذلك قد يُظهر المعلمون القوة التطويرية في موقف ما ولا يظهرونها في موقف آخر؛ اعتماداً على النتائج المتوقعة، وكذلك المكاسب والخسائر المحتملة في بيئة معينة (Pantic, 2017). وتتأثر القوة التطويرية للمعلم بمجموعة من العوامل الشخصية والسياقية، وتشمل العوامل الشخصية المعرفة والمهارة والقيم والاعتقادات التي يجلبها المعلمون إلى عملهم (Biesta et al., 2015)، والمصالح الشخصية لهم (Lai et al., 2016)، وتجاربهم السابقة، وتطلعاتهم المستقبلية (Emirbayer & Mische, 1998). كما أن اعتقاد الأفراد بقدراتهم وفعاليتهم الذاتية والجماعية (Bandura, 2018)، وكذلك قدرتهم على بناء هويتهم المهنية، تحدث فارقاً كبيراً في قوتهم التطويرية (Pantic, 2017)؛ فعلى سبيل المثال كشفت دراسة (Lai et al., 2016) أن التباين في القوة التطويرية للمعلمين يرتبط بهوياتهم المهنية، وأنه يمكن تشكيل تلك القوة من خلال إدارة الهويات المهنية للمعلمين. بالإضافة للقدرات الشخصية، تتأثر القوة التطويرية للمعلم بالسياقات الاجتماعية والمهنية،

كالأنظمة التعليمية، وسياساتها، وثقافتها، وهياكلها، والموارد والدعم متاح، ومستوى تركيز المدارس على تعلم الطلبة، والقيم والأهداف المشتركة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (Biesta et al., 2015). كما تتأثر بشكل كبير بفرص مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي، ومقدار الحرية والاستقلالية الممنوحة لهم، وكذلك ثقة المعلمين في بعضهم، وقدرتهم على العمل بشكل هادف وتعاوني مع الآخرين (Pantic, 2017)، حيث كشفت دراستان (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017) وجود تأثير إيجابي لثقة المعلمين بزملائهم في قوتهم التطويرية. وبشكل عام، تتضمن القوة التطويرية مجموعة من الأبعاد المحورية، منها: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البناء (Piyaman et al., 2017)، حيث إن "فاعلية التعلم" ضرورية للمعلم للتعامل مع التغيرات المتسارعة في العملية التعليمية، ويقصد بفاعلية التعلم اعتقاد المعلمين بقدرتهم على التعلم المستمر، ومثابرتهم، وتعزيز دوافعهم الذاتية كمتعلمين مدى الحياة (Liu et al., 2016)، بينما ترتبط "فاعلية التدريس" باعتقاد المعلمين بقدرتهم على العمل بفاعلية مع جميع الطلبة باختلاف إمكاناتهم، ومستوياتهم التحصيلية (Hallinger et al., 2017)، واعتقادهم بقدرتهم على بناء توقعات إيجابية لدى الطلبة عن إمكانية نجاحهم مستقبلاً، كما تعتمد فاعلية تدريس المعلمين على قدرتهم على توظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية للتعامل مع المواقف التعليمية، وإظهار استعداد قوي للمخاطرة بتجربة ممارسات جديدة في صفوفهم الدراسية (Piyaman et al., 2017). ويكمن "تفاؤل المعلمين" في اعتقادهم بقدرتهم على إحداث تغيير في الأداء الأكاديمي للطلبة، وأيضاً اعتقادهم بقدرتهم على مواجهة التحديات، والاستفادة منها كفرص للتطوير من أجل تعليم جميع الطلبة، حتى المتأخرين دراسياً منهم (Yildirim & Yilmaz, 2018)، وكذلك في مواقفهم تجاه زملائهم، واعتقادهم باحتمالية النجاح الجماعي في المستقبل (Hallinger et al., 2017)، وثقتهم في الطلبة وأولياء الأمور، وتكوين اعتقاد جماعي مشترك بينه وبينهم، بأن الطلبة سيحققون نجاحاً أكاديمياً أعلى (Fejova & Uhlarikova, 2018).

من جانب آخر، تتطلب القوة التطويرية أن يكون لدى المعلم "انخراط بناءً"؛

لإحداث التغيير والتحسين، ليس فقط على مستوى الغرفة الصفية، بل على مستوى المدرسة، وتعلمها المنظمي والفرقي أيضاً، ويتطلب هذا الانخراط عنصرين محوريين، أولهما: الشعور بالغرض الأخلاقي "Moral purpose" للتغيير، وثانيهما: نظرة المعلمين لأنفسهم كعوامل للتغيير "Change agents"، حيث يمثل الغرض الأخلاقي دوراً مهماً في مشاركة وانخراط المعلم في التغيير، وذلك لارتباط التغيير بالرغبة، والدافعية، والالتزام، والمسؤولية الذاتية للمعلم (Fullan, 1993)، ويؤكد (Fu & Clarke, 2017) أن مصدر القوة التطويرية للمعلم بشكل عام هو الغرض الأخلاقي الذي يدفعه لتوجيه ممارساته التدريسية، باعتباره عاملاً أساسياً للتغيير. وفي إطار مهنية المعلم، قد يكون التأثير الأكثر أهمية للقوة التطويرية، هو الاعتراف العلمي بتأثيرها في احترافية المعلمين (Biesta et al., 2015)، فقد أكدت نتائج الدراسات تأثير تلك القوة في الهوية المهنية للمعلمين، ومهاراتهم، وعلاقتهم بزملائهم، وفي تعلمهم المهني، ومثال ذلك دراسة (Lai et al., 2016)، التي أظهرت أن التباين في القوة التطويرية للمعلمين يرتبط بهوياتهم المهنية، وبينت نتائج دراسة (Wang et al., 2017) أن لها علاقة إيجابية بمهاراتهم المهنية، كما أظهرت نتائج دراسة (Riveros et al., 2012) أن تلك القوة تمثل أهمية لمجتمعات التعلم المهني، وتحسين ممارسات التعلم المهني، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وكشفت نتائج دراستي (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017) أن لها تأثيراً إيجابياً مباشراً في التعلم المهني للمعلمين، ويشير (Calvert, 2016) أن تلك القوة تعمل بشكل أساسي على تقليل الفجوة بين ما يحتاجه المعلمون، وما يحصلون عليه من تعلم، ويؤكد (Day, 2002) أنها تدفع المعلم إلى التعلم المهني المرتبط بمعايير الممارسات الخاصة به، بدلاً من الامتنال للتغيير الذي يطلبه الآخرون.

في إطار ما سبق، تركز الدراسة الحالية تحديداً على تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، حيث إن توجيه تلك القوة للتأثير في تعلم المعلمين أصبح أمراً محورياً لتعزيز الإصلاح التعليمي بصورته العامة على مستوى النظم التعليمية؛ إذ يُعد التعلم المهني للمعلمين محورياً أساسياً لمبادرات تطوير التعليم، والسبيل لإطلاق القدرات غير المستغلة في الإصلاح التعليمي (Hallinger et al., 2017)، وذلك

لدوره الفاعل في تحقيق التغيير الدائم في بيئات العمل، وتشكيل ثقافة تعزز التعلم على المستويات الفردية والجماعية والمنظمية، وتحسين عمليات الاتصال، والتعاون، واتخاذ القرار، وتعزيز الثقة، وتكوين شبكات مهنية فاعلة مع الزملاء والمديرين (Huh & Lee, 2015)، كما أن له تأثيرًا مؤكدًا في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين؛ فمثلاً كشفت دراسة (Thoonen et al., 2011) أن مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني مؤثر قوي على ممارسات التدريس داخل الفصول الدراسية، كما يساهم ذلك التعلم في بناء وتعزيز قيادة الأفراد (المعلمين)، وتعزيز التفكير الناقد لديهم، وتعزيز الفاعلية الذاتية، والاستقلالية، ومعنى العمل، والمسؤولية، وتحسين الاعتقادات، ومساعدتهم على إعادة النظر في طرائق التعلم والتدريس (Huh & Lee, 2015)، وبشكل عام، يرى التربويون أن التعلم المهني أكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمين، وتغيير ممارساتهم التدريسية، مقارنة ببرامج التطوير المهني الرسمية (Opfer & Pedder, 2011)، ومن هنا ظهرت دعوات بضرورة التحول من التطوير المهني التقليدي إلى التعلم المهني (Timperley, 2011).

ويرتبط مفهوم التعلم المهني بمصطلح التعلم المضمن بالوظيفة Job-embedded learning، والتعلم أثناء العمل، والتعلم بالممارسة، ومع أنه لا يوجد تعريف متفق عليه، إلا أن هناك فهمًا مشتركًا لطبيعة التعلم المهني، ينطلق من كونه عملية تعلم عن طريق العمل (Dotlich & Noel, 1999). ويُنظر للتعلم المهني على أنه عملية تطويرية اختيارية، يشارك فيها الأفراد، بناء على رغبتهم الخاصة بهدف حل مشكلة واقعية في مكان العمل، أو تطوير العمل (Dean, 1998)، كما يُنظر له على أنه نظام معقد من العلاقات والتفاعلات المتداخلة، التي تحدث في الحياة المهنية للمعلم، ينتج عنها تطور مهني (Opfer & Pedder, 2011)، ويرتبط تعلم المعلمين بالأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة، سواء في بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي (Hallinger et al., 2017)، مع التأكيد على أن هذا التعلم قائم على وجود دوافع ذاتية، ومرتبطة بالخصوصية الفردية لاحتياجات المعلمين التطويرية (Trust et al., 2016). وقد ناقشت الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة كواكمان (Kwakman, 2003)، و (Durksen et al., 2017) أن المعلمين

يتعلمون بفاعلية كبيرة من خلال الأنشطة غير الرسمية أثناء ممارستهم لأعمالهم اليومية، وتتمثل تلك الأنشطة في: "التأمل في ممارساتهم اليومية"، و"التجريب المستمر للأفكار الجديدة لتطوير تدريسهم"، و"التعاون التفاعلي وغير التفاعلي بين المعلمين"، وبالإضافة إلى تلك الأنشطة أو الأبعاد، أضافت مجموعة من الدراسات كدراستي (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017) بُعداً رابعاً للتعلم المهني للمعلمين، وهو بُعد "استقصاء المعرفة" من مصادرها الأساسية، سواء المصادر البشرية، كالمشرفين، والطلبة، وأولياء الأمور، وكذلك المصادر المادية، كالكتب، والمجلات التربوية، والمواقع الإلكترونية.

وإيماناً من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بأهمية دور المعلم في تطوير العملية التعليمية التعلمية، فقد برزت العديد من المشاريع التربوية التي أظهرت اهتماماً واضحاً بالقوة التطويرية للمعلمين، وبتعلمهم المهني، منها "نظام تطوير الأداء المدرسي"، حيث يُعنى هذا النظام في أحد مجالاته بـ"التعليم"، وكيف يمكن للمعلم أن يقدم تدريساً، وممارسات مهنية متطورة، وذلك في إطار جملة من المعايير، والمؤشرات، والأدوات العلمية المقننة، حيث تتضمن المعايير على سبيل المثال "تقويم المعلم لأدائه ذاتياً"، الذي يتم عبر مجموعة من المؤشرات، منها تحديد المعلم لنقاط القوة والضعف في أدائه، ووضع خطة لتطوير ممارساته ذاتياً، والقيام بالبحوث، والمشاريع التطويرية، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله (وزارة التربية والتعليم، 2009).

ومن جانب آخر تُتاح للمعلم في مدارس السلطنة فرص للمبادرة بالتطوير، وذلك من خلال مشاركته في عضوية العديد من المجالس، واللجان المدرسية المعتمدة من قبل الوزارة، كـ"مجلس إدارة المدرسة"، و"فريق التطوير والتحسين"، و"مجلس أولياء الأمور"، فمن خلال فريق التطوير والتحسين بالمدرسة مثلاً، تتاح للمعلمين فرص فعلية للمشاركة في تحليل نتائج تعلم الطلبة، وفي بناء خطة المدرسة التطويرية، وفي التخطيط لبرامج الإنماء المهني داخل المدرسة، وفي اقتراح وتنفيذ المشاريع التربوية التي تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2019). كما يوجد تأكيد على أهمية القوة التطويرية للمعلمين في السلطنة،

وممارستهم للتعلم المهني، عبر بطاقة الوصف الوظيفي للمعلم، حيث تتضمن العديد من المهام الوظيفية ذات العلاقة، ومنها مسؤوليته عن "تطوير معارفه المهنية، وتعزيز خبراته العملية"، و"مشاركة زملائه في وضع وتنفيذ برامج الإنماء المهني"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها لتطوير العملية التعليمية التعلمية" (وزارة التربية والتعليم، 2015: 20)، علاوة على أن المعلمين يخضعون لبرامج تدريبية هادفة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وذلك لرفع مستوى مهنتهم، والارتقاء بمستوى إحساسهم بالمسؤولية الذاتية تجاه تحسين ممارسات التدريس، وكذلك مساعدتهم على بناء وتعزيز مجتمعات التعلم المهني في المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2016).

مشكلة الدراسة

رغم ما تبذله وزارة التربية والتعليم في السلطنة من جهود لتجويد عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن قطاع التعليم يعاني من انخفاض واضح في مستوى تعلم الطلبة، وفي جودة التدريس، كما أن ممارسات المعلمين الصفية تعاني من كونها ممارسات روتينية (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017؛ وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، 2012)، ولتلك الأسباب وغيرها، يُجمع خبراء التعليم على أن المعلمين يجب أن يكونوا أحد الأهداف الرئيسة لإجراءات تطوير التعليم في السلطنة (Al Jabri et al., 2018).

ومع أهمية كل من القوة التطويرية والتعلم المهني للمعلمين كمدخل فاعلة لتعزيز الإصلاح التعليمي كما أكدت الأدبيات التربوية، إلا أن الدراسات السابقة في السلطنة تكشف عن العديد من الإشكاليات ذات العلاقة، منها مثلاً: تخوف المعلمين من استحداث طرق إبداعية في التدريس (الشعيلي، 2010)، وضعف استفادة المعلمين من تجارب الآخرين (العويسي، 2010)، ومحدودية الفرص المتاحة للمعلمين لتقديم وإثبات أفكارهم، وقصور في مستوى الاستقلالية المتاحة للمعلمين في اتخاذ القرارات المهنية (الحراسي، 2017)، وبالرغم من تلك الإشكاليات، غير أنه من الصعب إصدار أحكام حول مستوى القوة التطويرية، والتعلم المهني للمعلمين،

والعلاقة بينهما، في ظل عدم وجود دراسة علمية لاستقصاء هذه العلاقة ميدانياً في السياق التربوي العُماني، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى لتحقيق ذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما مستوى تحقق أبعاد القوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟
- 2 - ما درجة ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني غير الرسمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟
- 3 - هل يوجد تأثير للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟
- 4 - أي أبعاد القوة التطويرية للمعلمين أكثر تأثيراً في تعلمهم المهني في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة للتعرف إلى مستوى تحقق أبعاد القوة التطويرية للمعلمين (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفائل، والانخراط البنّاء) في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وكذلك الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، بالإضافة إلى استقصاء قدرة القوة التطويرية على التأثير في التعلم المهني للمعلمين، ومن ثم تحديد أي أبعاد تلك القوة أكثر تأثيراً في ذلك التعلم.

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تسهم الدراسة في إبراز مفهوم القوة التطويرية للمعلم (teacher agency) في السياق العربي، وذلك لما لهذا المفهوم من أهمية كبيرة في التعامل مع المعلمين، كعوامل تغيير وإصلاح تعليمي، في ظل وجود دعوة إلى ضرورة انطلاق التغيير والإصلاح في النظم التعليمية من أسفل إلى أعلى، وذلك بمشاركة الأفراد الأقرب من الطلبة ومن عملية

التدريس، كالمعلمين والمديرين في المدارس، كما تكمن أهمية الدراسة في سد النقص في الأدب التربوي والدراسات العربية التي تتناول موضوع القوة التطويرية للمعلمين، وتعلم المعلمين المهني غير الرسمي، بالإضافة إلى أن الدراسة تُقدم تعريياً وتقنياً لأداتين دوليتين لقياس القوة التطويرية للمعلمين، والتعلم المهني. ومن الناحية التطبيقية توفر الدراسة نتائجاً يؤمل أن تساعد القيادات في وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، في تعرّف مستوى تحقق القوة التطويرية لدى المعلمين، ودرجة ممارستهم للتعلم المهني غير الرسمي، ومن ثم تتيح الدراسة فرصة لتلك القيادات للمبادرة في تطوير سياسات وبرامج تربوية تدعم القوة التطويرية للمعلمين، وتوجهها لتعزيز تعلمهم المهني، بما يرتقي بجودة التدريس، ومستوى تعلم الطلبة في السلطنة.

التعريفات الإجرائية

أ - القوة التطويرية للمعلم Teacher Agency:

قبل الشروع في تعريف القوة التطويرية للمعلم، من المهم التأكيد أن الدراسة تتبنى المصطلح بما يتوافق مع المعنى الذي يحمله المصطلح الإنجليزي (Teacher Agency) الذي صُعب على الباحثين إيجاد تعريف دقيق له، وبمراجعة مجموعة من الأساتذة في تخصصات مختلفة، والاجتهاد في قراءة المضامين المفاهيمية والفلسفية للمصطلح، تم اقتراح عدد من التعريفات، وهي (مبادرة المعلم بالتغيير، ومبادأة المعلم، والقوة التطويرية للمعلم، وفاعلية المعلم)، وبمشاركة عدد من الأكاديميين التربويين، والمتخصصين في الترجمة، والمتخصصين في اللغة العربية، قام الباحثون بتحكيم التعريفات المقترحة. ونظراً لعدم وجود اتفاق واضح بين المحكمين، استقر الباحثون على مصطلح "القوة التطويرية للمعلم"؛ لأنه الأكثر قدرة على تمثيل الأفكار، والتعريفات، وأبعاد وفقرات المقياس في سياق الدراسة الحالية، كما أن قاموس أكسفورد (Oxford) يُعرف مصطلح (agent) بأنه (force or substance that produces effect or change) (Cowie, n.d., p. 23).

وفي إطار تعريفات القوة التطويرية للمعلم وأبعادها التي تم تضمينها في مقدمة الدراسة الحالية، فإنه سيتم تبني القوة التطويرية للمعلم إجرائيًا؛ انطلاقًا من كونها حالة من الفعل والتصرف الواعي للمعلم، للمبادرة بتحسين ممارساته المهنية، متجاوزًا تأثير السياق المحيط به، وتتحدد تلك القوة في أربعة أبعاد، هي: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفائل، والانخراط البناء.

ب. التعلم المهني للمعلمين Teachers' Professional Learning:

تُعرف الدراسة الحالية التعلم المهني للمعلمين بأنه عمل المعلمين بصورة مستمرة على تطوير خبراتهم المهنية ذاتيًا، بالاستفادة من المواقف والممارسات اليومية أثناء العمل (الفردية، والجماعية)، وتتحدد تلك الممارسات في أربعة أبعاد، هي: التأمل في الممارسات، وتجريب الأفكار الجديدة، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة الداعمة للتطوير من مصادرها المتنوعة (البشرية، والمادية).

حدود الدراسة

تتناول الدراسة القوة التطويرية، والتعلم المهني للمعلمين طبقاً لنموذج (Liu et al., 2016) الذي يتكون من أربعة أبعاد للقوة التطويرية للمعلم: فاعلية التعلم Learning Effectiveness، وفاعلية التدريس Teaching Effectiveness، والتفائل Optimism، والانخراط البناء Constructive Engagement، وكذلك أربعة أبعاد للتعلم المهني للمعلمين: التأمل Reflection، والتجريب Experimentation، والتعاون Collaboration، واستقصاء المعرفة Reach Out to the Knowledge Base، وتم تطبيق الدراسة ميدانيًا على المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019م.

منهج وأداة الدراسة

تعتمد الدراسة منحى البحوث الكمية، بالاستعانة بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية SEM، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس القوة التطويرية للمعلم،

ومقياس التعلم المهني للمعلمين المطورين من قبل ليو وآخرين (Liu et al., 2016)، وذلك بعد الحصول على تصريح بالاستخدام من المؤلف الثاني (Hallinger)، بتاريخ 12 مايو 2018م، وكذلك الحصول على إذن تطبيق المقياسين على المعلمين من الجهة المختصة بوزارة التربية والتعليم، بتاريخ 2 أبريل 2019م، وبشكل عام يتكون مقياس القوة التطويرية من 24 فقرة، كما يتكون مقياس التعلم المهني من 25 فقرة، وتم استخدام المقياسين في دراسات عديدة، كدراسة (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017).

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وعددهم 56689 معلمًا (وزارة التربية والتعليم، 2019 ب)، وتم تطبيق المقياسين إلكترونياً، عبر البريد الإلكتروني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم، وشبكة التواصل الاجتماعي (WhatsApp)، وذلك بطريقة العينة المتاحة (Convenience Sample)، حيث كان المقياسان متاحين لجميع المعلمين، باختلاف محافظاتهم، فنظام التعليم في السلطنة مركزي، يتصف بوجود سياسات، وبرامج، وتوصيف وظيفي، ومناهج، وقرارات إدارية موحدة للمعلمين في جميع المحافظات. ولتحديد الحجم المناسب لعينة الدراسة يرى (Kline, 2005) أنه يمكن اعتماد 10 أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس، وعليه فإن الحد الأدنى المقبول لحجم عينة الدراسة الحالية كان 490 معلمًا. وتأسيسًا على ذلك، تم التوقف عن استقبال استجابات المعلمين الإلكترونية، عندما بلغ عددها 600 استجابة مكتملة، وبعد التحقق من اعتدالية البيانات، وحذف الحالات ذات القيم المتطرفة، استقرت عينة الدراسة النهائية على 574 معلمًا، وتُمثل نسبة 11.0% من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الذكور في عينة الدراسة 192 معلمًا، في حين بلغ عدد الإناث 382 معلمة، وتضمنت العينة تنوعًا في سنوات خبرة المعلمين، حيث تراوحت خبرة 86 منهم بين (1 إلى 7) سنوات، بينما تراوحت سنوات خبرة 221 معلمًا بين (8 إلى 13 سنة)، كما أن خبرة 267 منهم كانت (أكبر من 13 سنة).

صدق مقياسي الدراسة

أ - صدق المحتوى: قام الباحثون بتعريب مقياسي القوة التطويرية، والتعلم المهني من اللغة الإنجليزية، باستخدام أسلوب الترجمة الراجعة "Back Translation"، وذلك بالاستعانة بعدد من الأكاديميين التربويين، وكذلك المتخصصين في الترجمة من غير التربويين، للتحقق من مطابقة الترجمة العربية للعبارة الأصلية، كما تم التحقق من ملائمة المقياسين للتطبيق في السياق العُماني، عبر عرضهما على اثني عشر معلماً للتأكد من وضوح عبارات المقياسين لهم، وقدرتهم على الإجابة عنها، وفي إطار تلك الإجراءات تم عمل تعديلات بسيطة على الفقرات بما لا يخل بالمعنى الأصلي، حيث تم في مقياس التعلم المهني تعديل فقرتين من فقرات بُعد "التأمل"، من خلال استخدام عبارة "سجلاتي المرتبطة بالتدريس" كترجمة لـ "Instructional file"، وذلك لعدم وجود ملفات تدريسية لدى المعلمين في السلطنة، وأيضاً حذف فعل "Analyze" من الفقرة الثالثة؛ لشمولية الفعل الذي يليه "Verify" للمعنى، حيث إن وجود الفعلين معاً يقلل من جودة صياغة العبارة في اللغة العربية.

ب - صدق التحليل العاملي التوكيدي: تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) من الدرجة الثانية على نموذجي قياس القوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين، وذلك بغرض اختبار صدق البنية العاملية للنموذجين، وتم الحكم على صدق البنية العاملية في ضوء محكين أساسيين، ضمن المعالجات الإحصائية التي تمت في برنامج AMOS، أولهما مؤشرات جودة مطابقة النموذجين مع البيانات الميدانية، وثانيهما درجة التشبعات المعيارية العاملية للفقرات على الأبعاد، حيث تم اعتماد التشبع العاملي الذي يساوي أو يفوق 0.50، وهو الحد الأدنى من التشبع الموصى من (Byrne, 2010).

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي الأولية عن مستويات غير مناسبة لمؤشرات جودة المطابقة في نموذجي القياس، التي اعتمدت الدراسة منها مؤشر نسبة مربع كاي x^2/df ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر توكر-لويس TLI، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA، حيث

إن الحد الأدنى المقبول لمستوى تلك المؤشرات هو: أقل من 3 لمؤشر x^2/df ، ويساوي أو يفوق 0.90 لمؤشر CFI، و NFI، و TLI، وأقل من 0.08 لمؤشر RMSEA (Hair et al., 2010)، وهي ذاتها المستويات المعتمدة في استخراج نتائج الدراسة. وبالإستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS، وبما يتفق مع المنطق النظري، تم تحسين النموذجين (يظهر النموذجان في إجابة السؤال الثالث)، حيث تم تحسين نموذج قياس القوة التطويرية للمعلم، من خلال استبعاد الفقرة (LE₂) من بُعد فاعلية التعلم بسبب تشبعها المنخفض 0.42، علاوة على استبعاد الفقرتين (OP₂ و OP₅) "عندما يكون الوضع غامضاً، عادة أتوقع حدوث الأفضل"، و "بشكل عام أحافظ على علاقة إيجابية مع زملائي" من بُعد التفاعل، وذلك بسبب تشبعهما على أكثر من عامل، كما تم إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين (CE₁ و CE₂) في بُعد الانخراط البناء، وبذلك تكون المقياس المحسن من 21 فقرة من أصل 24 فقرة جاءت في المقياس الأصلي، وقد حقق النموذج بعد التعديل جودة مطابقة جيدة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي x^2/df (2.825)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI 0.942، ومؤشر المطابقة المعياري NFI 0.913، ومؤشر توكر-لويس TLI 0.943، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA 0.056.

أما بالنسبة لمقياس التعلم المهني، فقد تم تحسينه من خلال حذف الفقرة (RE₇) من بُعد التأمل، والفقرتين (RK₁ و RK₅) من بُعد استقصاء المعرفة، علاوة على إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين (EX₁ و EX₂)، والفقرتين (EX₄ و EX₅) في بُعد التجريب، وكذلك أخطاء قياس الفقرتين (CO₄ و CO₅) في بُعد التعاون، وعليه تكون المقياس من 22 فقرة من أصل 25 فقرة جاءت في المقياس الأصلي، وقد حقق النموذج بعد التعديل جودة مطابقة جيدة، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي x^2/df (2.999)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI 0.951، ومؤشر المطابقة المعياري NFI 0.929، ومؤشر توكر-لويس TLI 0.944، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA 0.059، أما بالنسبة لدرجة التشبعات المعيارية العملية فقد جاءت بمستويات مناسبة، أقلها كان 0.69.

ثبات مقياسي الدراسة: تم تطبيق المقياسين بصورتهم النهائية على 50 معلمًا (تم تضمينهم لاحقًا لعينة الدراسة)، بهدف حساب معامل الثبات لهما عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل بُعد من أبعاد المقياسين، ويوضح جدول رقم 1 معامل ألفا لأبعاد مقياس القوة التطويرية، ومقياس التعلم المهني في الدراسة الحالية، وكذلك في دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016).

جدول رقم 1

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياسي الدراسة

المقياس / المتغير	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	الثبات في دراسة (Liu et al., 2016)
القوة التطويرية للمعلم	فاعلية التعلم	6	0.80	0.87
	فاعلية التعليم	7	0.90	0.89
	التفاؤل	5	0.87	0.81
	الانخراط البناء	6	0.85	0.90
مقياس القوة التطويرية للمعلم ككل		24	0.95	—
التعلم المهني للمعلمين	التأمل	9	0.84	0.89
	التجريب	5	0.91	0.96
	التعاون	5	0.89	0.87
	استقصاء المعرفة الأساسية	6	0.79	0.84
مقياس التعلم المهني ككل		25	0.94	—

يتضح من جدول رقم 1 أن معامل ثبات أبعاد مقياس القوة التطويرية في الدراسة الحالية تراوح بين 0.80–0.90، وفي دراسة (Liu et al., 2016) كان بين 0.81–0.90، كما تراوح معامل ثبات أبعاد مقياس التعلم المهني في الدراسة الحالية بين 0.79–0.91، وفي دراسة ليو وآخرين بلغ بين 0.84–0.96، الأمر الذي يسمح بتطبيق المقياسين على المعلمين عينة الدراسة، حيث إن ثباتهما يفوق المعيار الموصى به 0.70 في البحوث الوصفية (Nunnally & Bernstein, 1994).

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لاستخراج ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة، وكذلك للتحقق من اعتدالية البيانات، وأيضاً لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، كما تم استخدام برنامج أموس (AMOS) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي لنموذجي القياس المستخدمين في الدراسة، بالإضافة إلى استخدامه لإجراء النمذجة بالمعادلة البنائية؛ للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع. وتم استخدام الحدود الفعلية للفئات كمعيار للحكم على نتائج المتوسطات الحسابية، حيث مثلت المتوسطات التي تقع في الفئة 4.20-5.00 درجة ممارسة كبيرة جداً، والفئة 3.40-4.19 ممارسة كبيرة، و2.60-3.39 متوسطة، و1.80-2.59 منخفضة، و1.00-1.79 منخفضة جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: بناء على المقياس المستخلص من التحليل العاملي التوكيدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى تحقق أبعاد القوة التطويرية (فاعلية التعلم، وفاعلية التعليم، والتفاؤل، والانخراط البناء)، وجدول رقم 2 يبين النتائج.

جدول رقم 2

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد القوة التطويرية (ن=574)

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التحقق
التفاؤل	3	4.47	0.50	1	كبيرة جداً
فاعلية التدريس	7	4.37	0.47	2	كبيرة جداً
الانخراط البناء	6	4.36	0.54	3	كبيرة جداً
فاعلية التعلم	5	4.14	0.53	4	كبيرة
القوة التطويرية ككل	21	4.34	0.44	-	كبيرة جداً

يتضح من جدول رقم 2 أن القوة التطويرية للمعلمين في سلطنة عُمان تتحقق بدرجة "كبيرة جدًا"، وبصورة عامة يتصدر بُعد "التفأول" الأبعاد الأربعة، وذلك بمتوسط حسابي 4.47، وانحراف معياري 0.50، يليه بُعد "فاعلية التدريس"، وبُعد "الانخراط البناء" بمتوسطات حسابية متقاربة 4.37 و4.36، وانحرافات معيارية 0.47، و0.54 على التوالي، وأخيرًا، بعد "فاعلية التعلم" بمتوسط حسابي 4.14، وانحراف معياري 0.53.

وبشكل عام، ينسجم ارتفاع مستوى القوة التطويرية للمعلمين الذي كشفت عنه الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية الأبعاد الأربعة في تشكيل هذه القوة، كدراستي (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017)، ويمكن أن يُعزى ارتفاع مستوى القوة التطويرية للمعلمين في السلطنة إلى المشاريع والبرامج التربوية المنفذة في المدارس، مثل تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي، بما يتضمنه من معايير تحمل بين ثناياها توجهات لتعزيز تلك القوة، مثل معيار "تقويم المعلم لأدائه ذاتيًا"، و"عمل المعلم على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، 2009)، ومن جانب آخر تتيح عملية مشاركة المعلمين في عضوية المجالس المدرسية فرصًا فعلية لإظهار قوتهم كعوامل للتغيير؛ فمثلاً من خلال "فريق التطوير والتحسين" متاح للمعلمين فرص المشاركة في تحليل نتائج تعلم الطلبة، وفي بناء خطة المدرسة التطويرية، وفي التخطيط لبرامج الإنماء المهني، وفي اقتراح وتنفيذ المشاريع التربوية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2019). ويمكن أن يرجع سبب ظهور بُعد التفأول في مقدمة أبعاد القوة التطويرية إلى طبيعة هذا البعد الذي يميل للجوانب العاطفية والانفعالية من سلوك المعلم أكثر من الجوانب المهارية، كما هي في باقي أبعاد القوة التطويرية، خاصة في ظل وجود بيئة مدرسية تسودها علاقات العمل الإيجابية، مع شعور المعلمين بالرضا تجاه الدعم الإداري والإشرافي المقدم لهم من مديري مدارسهم والمعلمين الأوائل (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017).

نتائج السؤال الثاني: للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم لأبعاد التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) كما يبين جدول رقم 3.

جدول رقم 3

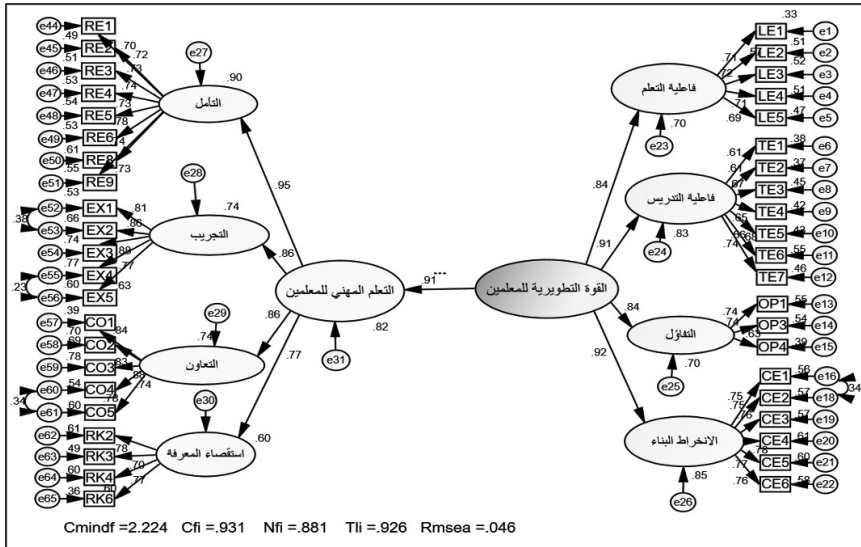
الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد التعلم المهني (ن=574)

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
التجريب	5	4.34	0.58	1	كبيرة جدًا
التأمل	8	4.34	0.54	2	كبيرة جدًا
التعاون	5	4.31	0.63	3	كبيرة جدًا
استقصاء المعرفة	4	4.04	0.71	4	كبيرة
التعلم المهني ككل	22	4.26	0.53	—	كبيرة جدًا

تكشف النتائج في جدول رقم 3 أن المعلمين في السلطنة يمارسون التعلم المهني بدرجة كبيرة جدًا، وبصورة عامة يتصدر بُعد "التجريب" و"التأمل" أنشطة التعلم المهني الممارسة، وذلك بمتوسط حسابي متساوٍ بلغ 4.34، وانحرافين معياريين 0.58 و0.54، ثم بُعد "التعاون" بمتوسط حسابي 4.31، وانحراف معياري 0.63، وأخيرًا بُعد "استقصاء المعرفة" بمتوسط حسابي 4.04، وانحراف معياري 0.71. وبصورة أساسية، تنسجم هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتبرت الأبعاد الأربعة أشكالاً أساسية لممارسة التعلم المهني، كدراسات (Durksen et al., 2017; Kwakman, 2003; Liu et al., 2016)، ومن المرجح أن ارتفاع مستوى ممارسة المعلمين لأنشطة التعلم المهني نابع من مسؤوليتهم وواجباتهم الوظيفية، ويتم متابعة تنفيذها بصورة رسمية من قبل مديري المدارس، والمعلمين الأوائل، ومن تلك المسؤوليات مثلاً "تطوير معارفه المهنية، وتعزيز خبراته العملية"، و"تطوير أساليب تدريس متنوعة في المواقف التعليمية"، و"مشاركة زملائه في وضع وتنفيذ برامج الإنماء المهني" (وزارة التربية والتعليم، 2015). ومن جانب آخر، يمكن أن يُعزى سبب ظهور بُعد "التجريب" في مقدمة أنشطة التعلم المهني الممارسة إلى عمل "المعهد التخصصي للتدريب المهني

للمعلمين" على نشر الكثير من الأفكار التربوية المستجدة، والعديد من استراتيجيات التدريس الحديثة بين المعلمين، وتشجيع المتدربين على تعميم تلك الأفكار، والاستراتيجيات، ونقلها إلى زملائهم داخل المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2016)، الأمر الذي يجعل المعلمين أمام حالة من التجريب المتواصل للأفكار المستجدة داخل صفوفهم.

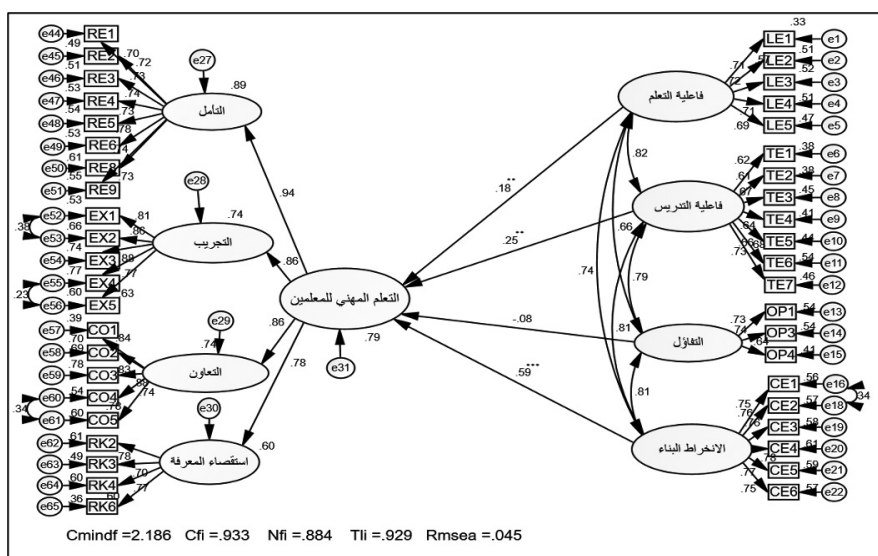
نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن هذا السؤال تم افتراض وجود تأثير للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، ومن خلال رسم النموذج الموضح في شكل رقم 1، تم اختبار ذلك الفرض بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وللحكم على مدى وجود تأثير من عدمه، تم الاعتماد على مؤشرات جودة مطابقة النموذج مع البيانات الميدانية، وكذلك على الدلالة الإحصائية، وحجم تأثير قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β). حيث إن ذلك التأثير يكون ضعيفاً إن كانت قيمة بيتا أقل من 0.30، ومتوسطاً إن كانت بين 0.30-0.60، وقوياً إذا كانت أكبر من 0.60 (Cohen, 1992)، وشكل رقم 1 يظهر نتائج الاختبار.



شكل رقم 1
تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني

كشفت نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية التي تمت على النموذج، الذي يفترض وجود تأثير للقوة التطويرية في التعلم المهني للمعلمين كما يظهر في شكل رقم 1، عن مطابقة جيدة للنموذج مع البيانات الميدانية، حيث بلغت قيمة مؤشر كاي النسبي x^2/df 2.224، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI 0.931، ومؤشر المطابقة المعياري NFI 0.881، ومؤشر توكر-لويس TLI 0.926، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA 0.046، ومن جانب آخر تُظهر قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا ($\beta = 0.91$) وجود تأثير قوي، ودال إحصائياً $P < 0.001$ للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، واستطاعت القوة التطويرية أن تفسر نسبة 82% من التباين في التعلم المهني للمعلمين. بشكل عام، تُعزز نتائج هذا السؤال ما توصلت إليه الدراسات السابقة بشأن وجود تأثير إيجابي للقوة التطويرية للمعلمين في التعلم المهني، كدراسة (Hallinger et al., 2017; Piyaman et al., 2017) ويمكن أن يُفسر التأثير الإيجابي للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني في مدارس السلطنة بأن تلك القوة في الأساس تعتمد على شعور المعلم بالغرض الأخلاقي للتغيير، وبالتالي فإن ذلك الشعور يدفع المعلم إلى المبادرة بالتغيير والتعلم لتطوير ممارساته التدريسية؛ فمن خلال الشعور بالغرض الأخلاقي للتغيير تنشأ الرغبة، والالتزام، والمسؤولية الذاتية عن التغيير، ومن ثم عندما يشعر المعلمون بذلك الغرض، فإنهم يصبحون أكثر مسؤولية تجاه تعلمهم وتطورهم المهني، وهذا ما أكدته (Fu & Clarke, 2017; Fullan, 1993). ومن جانب آخر، تعمل القوة التطويرية على بناء هوية مهنية واضحة وفاعلة لدى المعلم، وبالتالي يستطيع المعلم عبر تلك الهوية تحديد احتياجاته التطويرية، والتحكم في طرق تلبيتها، بما يتناسب مع ظروفه وميوله وقدراته، دون التقيد ببرامج التطوير الرسمية التي تقدم له من الآخرين (Day, 2002; Biesta et al., 2015; Calvert, 2016; Riveros et al., 2012).

نتائج السؤال الرابع: للإجابة عن هذا السؤال، تم رسم النموذج الموضح في شكل رقم 2، ومن ثم اختباره بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وتم الاعتماد على مؤشرات جودة المطابقة، وكذلك الدلالة الإحصائية لقيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β)، كمعيار للحكم على النتائج.



شكل رقم 2

تأثير أبعاد القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني

تُظهر نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية كما يبين شكل رقم 2 عن مطابقة جيدة للنموذج مع البيانات الميدانية، حيث بلغت قيمة مؤشر كاي النسبي χ^2/df (2.186)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI 0.933، ومؤشر المطابقة المعياري NFI 0.884، ومؤشر توكر-لويس TLI 0.929، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA 0.045، وبالمقارنة بين الأبعاد الأربعة في قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β)، يتبين وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً يميل للقوة لبُعد "الانخراط البناء" ($\beta = 0.59$, $P < 0.001$) في التعلم المهني للمعلمين، وكذلك تأثير إيجابي دال إحصائياً، وإن كان ضعيفاً لبعد "فاعلية التدريس" ($\beta = 0.25$, $P < 0.01$)، وكذلك لبُعد "فاعلية التعلم" ($\beta = 0.18$, $P < 0.01$) في تعلم المعلمين، وبالمقابل لا يوجد تأثير لبُعد "التفاؤل" في ذلك التعلم. وفي إطار هذه النتيجة، يمكن أن يُعزى ظهور بُعد "الانخراط البناء" كمصدر رئيس للتأثير في تعلم المعلمين إلى أن هذا الانخراط بطبيعته يعتمد على نظر المعلمين لأنفسهم كعوامل للتغيير كما أكد (Fullan, 1993)، ويترتب على ذلك اندماج المعلم في حالة من

التساؤلات، والاستفسارات الدائمة، ومن المشاركة الجماعية من أجل التغيير، وبالتالي يعمل ذلك الاندماج كمحرك فاعل يحفز الأفكار الإبداعية لدى المعلمين، ويدفعهم نحو التعلم، واستقصاء كل ما هو جديد. وبالمقابل أظهرت نتائج السؤال ذاته أن بُعد "التفاؤل" لا يؤثر في تعلم المعلمين، بالرغم من أنه قد تصدر الأبعاد الممثلة للقوة التطويرية في نتائج السؤال الأول، وهو ما يبين أن ذلك التفاؤل مع تحقيقه بصورة كبيرة جداً، إلا أنه لا علاقة له بممارسة المعلمين للتعلم المهني، وهذا الأمر يبدو إيجابياً، ولصالح تعلم المعلمين؛ فكون أن المعلم لا يربط ممارسته لأنشطة التعلم المهني بتفاؤله - الذي قد يصطدم بواقع التحديات، وتعدد العلاقات المهنية، وضعف فرص التطوير - فهذا مؤشر على أن المعلم قادر على توجيه القوة التطويرية لديه نحو التعامل الإيجابي مع الواقع الذي يتفاعل معه، وقد يكون المنطلق الأساسي لتلك القدرة هو استناد القوة التطويرية على الوعي والقصدية في ممارسات المعلم، وذلك ما أكدته (Bandura, 2018)، و(Giroux, 2001).

توصيات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- 1 - تركيز النظام التعليمي على استدامة واستثارة القوة التطويرية للمعلمين، وتوجيهها للمشاركة بفاعلية في تطوير التدريس، ودعم الإصلاح التعليمي في السلطنة.
 - 2 - اهتمام القائمين على التطوير المهني للمعلمين بإثراء أنشطة التعلم المهني غير الرسمي، وضمان انعكاسها الفاعل في الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية.
 - 3 - التركيز على تبني سياسات تعليمية وبرامج عمل منظمة تستثمر في القوة التطويرية للمعلمين كمدخل مهم للتأثير في تعلمهم المهني، وفي تجويد عمليتي التدريس والتعلم بمدارس السلطنة.
 - 4 - اهتمام مديري المدارس، والمشرفين التربويين، والمعلمين الأوائل بتعزيز فاعلية التدريس، وفاعلية التعلم لدى المعلمين للتأثير في ممارستهم للتعلم المهني.

5 - إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بالقوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني في السلطنة، وذلك بالاستعانة بمنهجيات، وعينات، وأدوات مختلفة عما قدمته الدراسة الحالية؛ حيث يمكن باستخدام طرق البحث النوعية تحقيق فهم أفضل لواقع الممارسات المرتبطة بهذين المفهومين، وتحديد العوامل المؤثرة فيهما بشكل أكثر عمقاً مما تتيحه الدراسة الكمية.

Teachers' Agency and its Relationship with their Professional Learning in Oman Public Schools

Dr. Khalsa S. Al-Harthi

MOE

Dr. Rashid S. Al-Fahadi

Dr. Waheed Sh. Hammad

College of Education - Sultan Qaboos University

Sultanate of Oman

Abstract

This study aims to explore the relationship between teacher agency and teacher professional learning in Oman public schools. The study adopted the quantitative approach using structural equation modeling to analyze data collected from 574 teachers. The study found that the dimensions of teacher agency (learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism, and constructive engagement) were manifested in the sample schools to the degree "very high", with "optimism" being the most manifested dimension. Results also showed a very high level of teachers' practice of informal professional learning activities with "experimentation" being the most practiced dimension. Moreover, the study revealed a positive effect of teachers' agency on their professional learning, with the dimension of "constructive engagement" being the most influential, and the dimension of "optimism" had no effect. The study concluded with some recommendations as focusing the educational system on sustaining and stimulating teachers' agency and directing them to participate effectively in the development of education in Oman.

Keywords: Teacher agency, Professional learning, Structural equation modeling, Oman.

References

- Al-Harrasi, H. (2017). *Transformational leadership among basic education principals in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman and its relationship with the organizational commitment of their teachers*, (in Arabic). [Unpublished Master Thesis], University of Nizwa, Oman.
- Al-Jabri, M.; Silvennoinen, H. & Griffiths, D. (2018). Teachers professional development in Oman: Challenges, efforts and solutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 82-103.
- Al-Owaisi, R. (2010). Organizational learning: an approach to the development of educational institutions, an empirical study in public schools in the Sultanate of Oman, (in Arabic). *Resalat Al-Tarbia, Ministry of Education of the Sultanate of Oman*, (27), 60-73.
- Al-Shuaili, A. (2010, July 14-15). *Difficulties in creative teaching among basic education teachers in the Sultanate of Oman*, [Research] (in Arabic). The Scientific Conference: Discovering and Nurturing Talented People between Actuality and Hope, Benha, Egypt.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and NCTAF.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Cowie, A. (ed.). (n.d.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (4thed). Oxford University Press.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.

- Dean, P. (1998). Action learning and performance improvement. *Performance Improvement Quarterly*, 11(2), 17-33.
- Dotlich, D. & Noel, J. (1999). *Action learning: How the world's top companies are re-creating their leaders and themselves*. Jossey Bass.
- Durksen, T., Klassen, R. & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. Doi:10.1086/231294
- Fejova, A. & Uhlarikova, J. (July, 2018). Teacher's academic optimism, Hope and zest for work as predictors of pupils' school achievement. *Proceedings of Edulearn 18 Conference (9860-9866)*, Mallorca, Spain.
- Fu, G. & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593.
- Fullan, M. (1993). *Changing forces: Probing the depth of educational reform*. Palmer Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structure*. University of California Press.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Hallinger, P., Piyaman, P. & Viseshsiri, P. (2017). Research paper: Assessing the effects of Learning-Centered Leadership on Teacher Professional Learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.
- Huh, Y. & Lee, D. (2015). Proposing an effective action learning process model: Introducing the PAIR model. *Performance Improvement*, 54(10), 22-29.
- Kline, R., (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 2nd ed. The Guilford Press.

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lai, C., Li, Z., Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, (59), 79-91.
- Ministry of Education (2009). *School performance development system guide*, (in Arabic). MOE, Oman.
- Ministry of Education (2015). *School jobs and approved workloads' guide*, (in Arabic). MOE, Oman.
- Ministry of Education (2016). *Guide for the Specialized Center for Professional Training for Teachers*, (in Arabic). MOE, Oman.
- Ministry of Education (2019a). *Guide for School Committees*, (in Arabic). MOE, Oman.
- Ministry of Education (2019b). *Educational statistics annual book for the academic year 2018/2019*, (in Arabic). MOE, Oman.
- Ministry of Education and Federation of New Zealand Educational Organizations (2017). *Assessment of the educational system of the Sultanate of Oman: Grades 1-12*, (in Arabic). MOE Oman.
- Ministry of Education and the World Bank (2012). *Education in the Sultanate of Oman, the way forward in achieving quality*, (in Arabic). Oman Printing and Library Ltd.
- Nguyen, H., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105. from <http://ezproxysrv.squ.edu.om>
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

- Pantic, N. (2017). Research paper: An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.
- Piyaman, P.; Hallinger, P. & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55 (6), 717-734.
- Riveros, A.; Newton, P. & Burgess, D. (2012). A Situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal Of Education/ Revue Canadienne De L'education*, 35(1), 202-216.
- Thoonen, E.; Slegers, P.; Oort, F.; Peetsma, T. & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, Organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire, McGraw-Hill Education.
- Trust, T.; Krutka, D. & Carpenter, J. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Wang, Y., Mu, G., & Zhang, L. (2017). Chinese inclusive education teachers' agency within temporal-relational contexts. *Teaching and Teacher Education*, 61, 115-123.
- Yildirim, A. & Yilmaz, E. (2018). Examination of the academic optimism perceptions of the teachers at the schools in terms of their preferred teaching styles. *International Journal of Human Sciences*, 15(3). 1623-1633.