المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

GASERC

التنمية المهنية للمعلمين

سبتمبر
2025

التقارير العلمية المتخصصة
العدد الثالث - المجلد الأول

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

التنمية المهنية للمعلمين

سبتمبر
2025
التقارير العلمية المتخصصة
العدد الثالث - المجلد الأول

سلسلة التقارير العلمية المتخصصة

الترقيم الدولي

ISSN: 3080 - 2024

الناشر

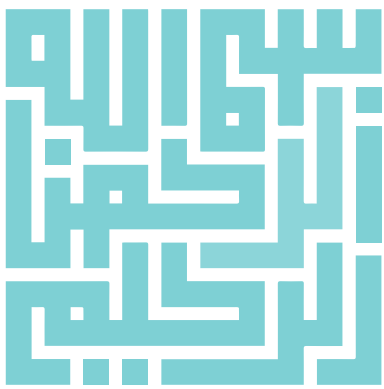
المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت

العنوان البريدي

ص. ب. 12580 - الشامية 71656 - الكويت

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة
للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت
ولا يجوز استخدام أو اقتباس أي جزء من هذا الإصدار، أو تصويره،
أو إعادة طباعته، أو اختزاله بأية وسيلة أخرى، إلا بموافقة خطية من المركز.

2025 م



رئيس التحرير

د. محمد مطير الشريكة

هيئة التحرير

د. سعيد إسماعيل عمر

د. هدى سعود الهندال

د. إلين وينوكور

حبيبة حسن

المراجعة اللغوية

جوارح مرضي الملالي

المحتويـــات

كلمة رئيس التحرير	7
موضوع التقرير: التنمية المهنية للمعلمين	9
واقع التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج	10
العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين	23
تأثير برامج التنمية المهنية في أداء المعلمين: تجارب ميدانية	31
تطوير ممارسات وبرامج التنمية المهنية للمعلمين: توصيات للمعلمين وصناع القرار	38
اتجاهات مقترحة للبحوث المستقبلية	43
المراجع	45

سبتمبر

2025

التقارير العلمية المتخصصة

العدد الثالث - المجلد الأول

كلمة رئيس التحرير
ومدير المركز
د.محمد مطير الشريكة

يسرنا في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج أن نقدم للقارئ الكريم العدد الثالث من سلسلة «التقارير العلمية المتخصصة»، الذي يأتي استكمالا لمسيرة هذه السلسلة في تسليط الضوء على قضايا تربوية محورية تستند إلى الأدلة العلمية، وتستجيب في الوقت ذاته لأولويات السياسات التعليمية في دول الخليج. فمن خلال هذه التقارير، نهدف إلى توفير مراجعات تحليلية معمقة للأدبيات البحثية الخليجية، بما يعزز من قدرة صناع القرار والممارسين التربويين على تبني سياسات وإجراءات أكثر فاعلية وارتباطا بخصوصيات السياق التعليمي المحلي.

وقد تم تخصيص هذا العدد لموضوع «**التنمية المهنية للمعلمين**»، إدراكا منا لمكانة المعلم باعتباره حجر الزاوية في أي إصلاح تربوي ناجح، ولأن الاستثمار في تنميته المستدامة يمثل مدخلا أساسيا لرفع جودة التعليم وتحقيق مستهدفات التنمية الوطنية في المنطقة. فقد أبرزت الدراسات الخليجية والدولية أن المعلم المتمكن معرفيا ومهنيا هو الأكثر قدرة على تهيئة بيئة صفية محفزة، وتبني ممارسات تعليمية مبتكرة، وتحقيق أثر مباشر في تحسين تعلم الطلبة. ومن هنا، جاء هذا التقرير ليعالج محاور متعددة، تشمل: واقع التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج، والعوامل المؤثرة فيها، وأثر البرامج التدريبية في الأداء الصفي، إضافة إلى استعراض توصيات عملية لصناع القرار والمعلمين لتطوير السياسات والممارسات ذات الصلة، واقتراح اتجاهات للبحوث المستقبلية في هذا المجال.

وإذ نعرض هذا التقرير، فإننا نأمل أن يشكل إضافة نوعية للنقاش التربوي الخليجي حول التنمية المهنية للمعلمين، وأن يسهم في بناء رؤية استراتيجية أكثر تكاملا تدعم المعلمين وتمكنهم من مواجهة تحديات مهنة التعليم في عصر سريع التغير. كما نطمح أن يجد فيه صناع القرار والباحثون والمعلمون أداة مرجعية ثرية بالتحليلات والمعطيات والتوصيات التي تعزز من فاعلية الإصلاح التربوي، وتسهم في الارتقاء بمستقبل التعليم في دول الخليج.

سبتمبر

2025

التقارير العلمية المتخصصة

العدد الثالث - المجلد الأول

موضوع التقرير: التنمية المهنية للمعلمين

عزيزي القارئ،

تعد التنمية المهنية للمعلمين من القضايا الجوهرية التي تشغل صانعي السياسات التربوية والباحثين والممارسين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، لما لها من أثر مباشر في جودة التعليم وفاعلية النظم التربوية. فالاستثمار في بناء قدرات المعلم مهنيا لا يقتصر على تحسين أدائه داخل الصف فحسب، بل يمتد ليشمل تطوير بيئة التعلم المدرسية ككل، بما يحقق مستهدفات التنمية الوطنية ويعزز تنافسية مخرجات التعليم. وقد أجمعت الأدبيات التربوية على أن المعلم الكفؤ والمحفز هو الضامن الأساسي لتحقيق تحول تعليمي مستدام قادر على مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

يأتي هذا التقرير العلمي الثالث في إطار سلسلة «التقارير العلمية المتخصصة» ليعالج موضوع «**التنمية المهنية للمعلمين**» من خلال تناول محاور متعددة تكمل بعضها بعضا. ففي القسم الأول، يستعرض التقرير واقع التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج عبر تحليل الاتجاهات الراهنة والجهود المؤسسية المبذولة والتحديات القائمة. أما القسم الثاني، فيتناول العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين، من خلال تسليط الضوء على المحددات المؤسسية والشخصية والتقنية والثقافية التي تشكل بيئة المعلم المهنية. ويتطرق القسم الثالث إلى تأثير برامج التنمية المهنية في أداء المعلمين، مستعرضا نتائج دراسات تجريبية وشبه تجريبية أجريت في المنطقة لقياس تأثير هذه البرامج. وفي القسم الرابع، يقدم التقرير توصيات عملية موجهة لكل من المعلمين وصناع القرار لتطوير ممارسات وبرامج التنمية المهنية وضمان فاعليتها واستدامتها. ويختتم التقرير بقسم خامس يتضمن اتجاهات مقترحة للبحوث المستقبلية، بما يسهم في توجيه بوصلة الباحثين نحو مجالات لا تزال بحاجة إلى استقصاء أعمق.

وإذ يعرض هذا التقرير هذه المحاور المترابطة، فإنه يسعى إلى إثراء النقاش التربوي الخليجي حول التنمية المهنية للمعلمين، وتقديم قاعدة معرفية رصينة تساعد على بلورة سياسات تعليمية أكثر استجابة لاحتياجات المعلمين والميدان التربوي، وأكثر قدرة على تعزيز جودة التعليم في دول الخليج.

المحرر

واقع التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج

شهدت دول مجلس التعاون الخليجي خلال العقدين الماضيين جهودا متسارعة لتطوير أنظمتها التعليمية، كان من أبرز ملامحها السعي الحثيث لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين بوصفها ركيزة أساسية للارتقاء بجودة التعليم وتحقيق التحول المنشود في مخرجاته. وقد تنوعت هذه الجهود بين المبادرات الرسمية التي أطلقتها وزارات التعليم، والشراكات المؤسسية بين الجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين، والممارسات المستجدة داخل المدارس الحكومية والخاصة. ومع ذلك، لا تزال التنمية المهنية في المنطقة تواجه تحديات تتعلق بالحاجة إلى إيجاد أطر وطنية موحدة، وتفاوت فاعلية البرامج التدريبية، وضعف مواءمتها للاحتياجات الفعلية للمعلمين، فضلا عن ضعف التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي. يستعرض هذا المحور أبرز الدراسات التي تناولت واقع التنمية المهنية في دول الخليج، من خلال تحليل السياسات والممارسات والتجارب الميدانية، والوقوف على التحديات القائمة، من أجل استجلاء الفرص الممكنة، واستشراف مسارات التطوير المستقبلية.

وتعد تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة من أبرز النماذج التي تم توثيق تطورها في هذا السياق، حيث تناولت دراسة حديثة (Bacsal et al., 2022) **ملامح التطوير المهني الناشئ للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة**، من خلال تتبع تطور برامج التنمية المهنية للمعلمين واستعراض المراحل التاريخية والتغيرات التي مرت بها، بداية من الاستعانة بمدرسين أجانب غير مدربين في سبعينيات القرن الماضي، مرورا بتأسيس كليات إعداد المعلمين، وصولا إلى برامج أكثر تخصصا وشمولية تشمل القيادة التربوية، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة، والصحة البدنية.

ورغم كثرة المبادرات، أبرزت الدراسة الحاجة إلى إيجاد إطار وطني موحد يوجه عمليات التدريب المهني، بدلا من المبادرات المجزأة وغير المتجانسة. وواجهت البرامج تحديات في التوفيق بين النظرية والممارسة، خاصة في ظل الاعتماد على أساليب تدريب تقليدية لا ترتبط مباشرة بالواقع المدرسي. ومع ذلك، تم رصد تجارب ناجحة مثل برنامج تدريب المعلمين في مجال الموهوبين الذي امتد لعامين، وتميز بالمرونة، والتقييم المرحلي، والتطبيق العملي المباشر.

وأشارت الدراسة إلى تأثير جائحة كوفيد-19 بشكل كبير على منظومة التعليم، مما استدعى التحول السريع إلى التعليم الرقمي، وتوفير برامج تدريبية مكثفة

للمعلمين. ورغم الجهود الحكومية، أظهرت الدراسات شعور نسبة كبيرة من المعلمين بعدم الجاهزية للتعليم عن بعد، خصوصا عند التعامل مع الطلبة من أصحاب الهمم. وخلصت الدراسة إلى ضرورة إنشاء إطار وطني موحد للتطوير المهني للمعلمين في دولة الإمارات، يكون مرنا ومتكيفا مع خصوصية السياق الثقافي والتعليمي المحلي، ويجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية. كما دعت إلى تصميم برامج تدريبية مستمرة، تراعي احتياجات المعلمين في مختلف المراحل والتخصصات، مع إتاحة فرص للتدريب العملي التفاعلي والتأمل الذاتي، وتقديم تغذية راجعة بناءة.

وشددت التوصيات على أهمية إدماج المعلمين في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية لتعزيز التمكين المهني، إلى جانب تعزيز التعاون بين الجامعات ووزارات وهيئات التعليم مثل وزارة التربية والتعليم، ودائرة التعليم والمعرفة في أبو ظبي (ADEK) وهيئة المعرفة والتنمية البشرية (KHDA)، لتطوير محتوى تدريبي عالي الجودة. كما أكدت على ضرورة تقييم فعالية برامج التطوير المهني بشكل منهجي من خلال أدوات قياس واضحة، وربط نتائجها بأداء الطلبة والمخرجات التعليمية. وأخيرا، دعت إلى توفير دعم فني وتقني خاص للمعلمين العاملين مع الطلبة من أصحاب الهمم، لضمان شمولية التعليم وتكافؤ الفرص.

وفي المملكة العربية السعودية، استعرضت دراسة محمد (2021) **واقع وآليات تفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في التطوير المهني للمعلمين**، وذلك في ضوء توجهات رؤية المملكة 2030 التي تسعى إلى بناء منظومة تعليمية رائدة، وتحقيق نقلة نوعية في جودة التعليم العام، من خلال تحسين برامج إعداد وتأهيل المعلمين. وتكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول أحد المحاور الرئيسة في تطوير منظومة التعليم، وهو بناء علاقة تكاملية بين مؤسسات التعليم العالي والميدان التربوي، بما يضمن تهيئة المعلمين الجدد لتلبية متطلبات الواقع التعليمي المتجدد.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بالأساليب الكمية والنوعية، من خلال تصميم استبانة تم توزيعها على عينة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومسؤولي إدارات التعليم، إضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية المرتبطة بالموضوع. وهدفت أدوات الدراسة إلى رصد واقع الشراكة، والتحديات التي تواجهها، والآليات المقترحة لتفعيلها. وكشفت النتائج عن ضعف في التنسيق

المؤسسي بين كليات التربية وإدارات التعليم، ووجود معيقات قانونية وتشريعية وتنظيمية وإدارية ومادية تعوق تحقيق الشراكة بين الطرفين في التطوير المهني للمعلمين، مع وجود تفاوت في الأهداف والأولويات. كما أظهرت النتائج وجود فجوة بين برامج إعداد المعلمين في الجامعات والواقع العملي في المدارس، مما يحد من فعالية التدريب الميداني ويؤثر على جاهزية الخريجين للعمل التربوي.

وقدمت الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم يقوم على بناء إطار مؤسسي منظم يحدد مجالات الشراكة، وآلياتها، ومسؤوليات كل طرف. وقد شمل ذلك اقتراح إنشاء مجلس أو لجنة مشتركة بين كليات التربية وإدارات التعليم تكون مسؤولة عن التنسيق المستمر، ومتابعة تنفيذ البرامج التدريبية، وتقويم نتائجها. كما أكد التصور على أهمية صياغة لوائح تنظيمية واضحة تلزم الطرفين بالتعاون، وتضمن استمرارية العمل بعيدا عن الاجتهادات الفردية أو الاتفاقات غير الرسمية. ويهدف هذا الإطار المؤسسي إلى تحقيق تكامل حقيقي بين الجانبين الأكاديمي والميداني، بحيث تخدم الكليات احتياجات الميدان التربوي، وتستفيد إدارات التعليم من خبرات الجامعات البحثية والتدريبية.

كما دعا التصور المقترح إلى إنشاء مدارس للتنمية المهنية بالتعاون بين كليات التربية وإدارات التعليم تختص بتقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين والقيادات التربوية في المدارس؛ وبناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتعزيز مبادئ الشراكة المستدامة في التطوير المهني للمعلمين، ووضع آليات محددة لتفعيل الشراكة تغطي الجوانب القانونية والتشريعية والإدارية والتنظيمية والمالية، إضافة إلى الاستفادة من قدرات كليات التربية في تقديم الاستشارات العلمية والتربوية لإدارات التعليم فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين. ويهدف هذا التصور الشامل إلى إرساء شراكة مستدامة قائمة على التكامل والتفاعل المستمر بما يعزز من القدرات المهنية للمعلمين ويحقق أهداف التنمية الوطنية (محمد، 2021، ص ص 248 - 252).

وفي دراسة مشابهة، استهدفت القحطاني (2021) **تقييم واقع برامج التطوير المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، وتقديم نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في هذا المجال. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات،

والتي شملت ثلاثة محاور أساسية: تصميم برامج التطوير المهني، وتنفيذها، ومخرجاتها. وتكونت عينة الدراسة من 891 معلما ومعلمة من مراحل التعليم العام المختلفة. وأظهرت النتائج وجود قصور في برامج التطوير المهني المتاحة من وجهة نظر عينة البحث، مؤكدة على ضرورة تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير هذه البرامج وتصميمها وتنفيذها. وتشير هذه النتائج إلى وجود فجوة كبيرة تحتاج إلى معالجة لضمان تقديم برامج تطوير مهني فعالة تلبي احتياجات المعلمين.

وقدمت الدراسة نموذجا مقترحا يعتمد على خبرات جامعتي هارفرد وكامبردج الرائدتين. يعتمد هذا النموذج على مبدأين أساسيين: نموذج التطوير المهني القائم على احتياجات المعلمين (TNBPD)، الذي يركز على حل المشكلات التعليمية، ونموذج التصميم التراجعي (Backward Design)، الذي يبدأ بالتفكير في النتائج المرجوة قبل التخطيط للبرنامج. ويهدف هذا النموذج المقترح إلى تعزيز التعاون بين المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي والجامعات السعودية لتقديم برامج أكثر فعالية في مجال التنمية المهنية للمعلمين.

أوصت الدراسة بضرورة تبني النموذج المقترح لتعزيز الشراكة بين الجهات المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين والجامعات، مع الاستفادة من تجربة الجامعات العالمية. كما أكدت على أهمية تفعيل دور الجامعات السعودية في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني للمعلمين، لضمان استمرارية التحسين في الممارسات التعليمية ورفع مستوى جودة التعليم في المملكة. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد الاحتياج التدريبي للمعلمين قبل تصميم برامج التطوير المهني، وإقرار برامج دراسات عليا في تخصص التطوير المهني في الجامعات السعودية لتأهيل المطورين المهنيين المحترفين، إضافة إلى تقديم برامج تطوير مهني للمعلمين منخفضي الأداء في الاختبارات المخصصة للحصول على الرخصة المهنية (القحطاني، 2021، ص 129).

وفي دولة قطر، استهدفت دراسة صادق وزملائها (2023) **تحليل واقع برنامج تهيئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بدولة قطر**، وتقديم مقترح لتطويره. وتكتسب الدراسة أهميتها من كونها الأولى التي تتناول هذا الموضوع في النظام التعليمي القطري، بالإضافة إلى تركيزها على مشكلة تسرب المعلمين الجدد، خاصة المواطنين، التي تشكل تحديا كبيرا للنظام التعليمي. ولتحقيق أهدافها،

اتبعت الدراسة منهجا يجمع بين تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بالبرنامج، وإجراء مقابلات شبه مقننة مع القيادات التربوية (مديري المدارس، والنواب الأكاديميين، ومنسقي المواد)، بهدف الحصول على رؤى وتفاصيل إضافية حول كيفية تطبيق البرنامج على أرض الواقع.

وكشفت النتائج أن الأنشطة المتبعة حاليا في برنامج تهيئة المعلمين الجدد في قطر تتدرج ضمن ما يسمى بـ «الأنشطة منخفضة الكثافة»، وفقا للإطار المفاهيمي الذي طوره Stansbury وZimmerman. وتشمل هذه الأنشطة دعما عاطفيا وتخصيص معلم متمرس لدعم المعلم الجديد. وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة منخفضة التكلفة وتهدف في المقام الأول إلى إبقاء المعلمين في المهنة، إلا أنها قد لا تكون كافية لتطوير أدائهم المهني وتحقيق الفاعلية المطلوبة في التدريس.

وبناء على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة دمج مجموعة من «الأنشطة عالية الكثافة» في برنامج التهيئة الحالي للمعلمين الجدد. وتهدف هذه الأنشطة، مثل برامج التوجيه والإرشاد وورش العمل المتخصصة، إلى تزويد المعلمين الجدد بالمهارات والمعرفة اللازمة لتحسين أدائهم التدريسي. وتعد هذه التوصية حاسمة لضمان استمرار المعلمين الجدد في المهنة، وتطويرهم المهني والوظيفي، مما يسهم في رفع جودة التعليم في النظام التعليمي القطري بشكل عام.

وفي دولة قطر أيضا، استهدفت دراسة أخرى (Qadhi & Floyd, 2021) **استكشاف تصورات وتجارب معلمات اللغة الإنجليزية في قطر حول التنمية المهنية المستمرة** (CPD)، بهدف تقديم رؤى نظرية وعملية جديدة يمكن أن تساعد في تطوير هذا المجال. ولتحقيق أهدافها، اعتمدت الدراسة على المنهج القصصي (narrative approach)، واستخدمت أسلوب مقابلات تاريخ الحياة شبه المقننة. وقد شملت العينة 16 معلمة للغة الإنجليزية يعملن في مدارس قطرية ولديهن خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس. وقد تم اختيار هذا المنهج ليتيح للمشاركات التعبير عن تجاربهن الشخصية والمهنية بشكل عميق، مما سمح للباحثين بالتعمق في فهم مواقفهن وتصوراتهن حول التنمية المهنية.

وكشفت النتائج عن أن تجارب المعلمات مع التنمية المهنية المستمرة كانت متباينة للغاية، وتأثرت بخصائصهن الشخصية والمهنية. وظهرت عدة عوامل رئيسية تؤثر في توجهاتهن نحو التنمية المهنية المستمرة، منها: الشغف والالتزام بالمهنة، وقيود الوقت التي تواجهها المعلمات، والمواقف تجاه مقدمي برامج التنمية المهنية،

والاهتمام بالتعليم من الأقران، والخبرة والمعرفة العملية، وأخيرا، ممارسة التأمل الذاتي. وتشير هذه النتائج إلى أن النموذج الحالي الموحد للتنمية المهنية (مقاس واحد يناسب الجميع) قد لا يكون فعالا.

وبناء على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة التحول من النموذج التقليدي للتنمية المهنية المستمرة إلى نمط أكثر ديناميكية وتفاعلية، يستجيب لاحتياجات المعلمين وقدراتهم الفردية، ويسمح لهم بالتطور الذاتي وبالسرعة التي تناسبهم. ويشمل هذا النمط الجديد تسهيل التأمل الشخصي والحوار المهني بين المعلمين. وترى الدراسة أن مثل هذا التحول سيشكل خطوة كبيرة ومهمة للأمام في تدريس اللغة الإنجليزية في دولة قطر، حيث سيضمن تلبية برامج التنمية المهنية للاحتياجات المتنوعة للمعلمين، ومساعدتهم على تطوير أدائهم بشكل فعال ومستدام.

وفي سلطنة عمان، سعت دراسة الحارثية وزملائها (2021) إلى اختبار نموذج قياس رباعي الأبعاد للتعلم المهني للمعلمين، وذلك للتحقق من مدى تطابقه مع الواقع الميداني في سلطنة عمان. كما سعت إلى **تحديد أنشطة التعلم المهني التي يمارسها المعلمون بشكل أكبر**، ودراسة ما إذا كان هناك تباين في هذه الممارسات بناء على متغيرات مثل الجنس وسنوات الخبرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي، حيث تم جمع البيانات من عينة بلغ حجمها 315 معلما ومعلمة من مدارس محافظة مسقط، وذلك باستخدام مقياس التعلم المهني للمعلمين المكون من أربعة هي: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج القياس المقترح يتطابق بشكل جيد مع السياق التعليمي العماني، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في هذا المجال. أما فيما يخص الأنشطة الأكثر ممارسة، فقد تبين أن «التجريب» كان في الصدارة، يليه «التأمل»، ثم «التعاون»، وأخيرا «استقصاء المعرفة». وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين العمانيين يميلون إلى تطبيق الأفكار الجديدة وتجربتها في فصولهم الدراسية، لكنهم قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم في مجالات مثل التعاون مع زملائهم والبحث عن المعرفة.

أما بالنسبة لتأثير متغيري الجنس وسنوات الخبرة، فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم المهني بين المعلمين والمعلمات، باستثناء بعد «التجريب»، حيث كانت الممارسات لدى المعلمات أعلى.

وهـذا يشـير إلـى أن المعلمـات أكثـر اسـتعدادا لتجربـة طـرق تدريـس جديـدة. كمـا توصلت الدراسـة إلـى أن سـنوات الخبـرة لا تؤثـر علـى ممارسـات التعلم المهنـي، ممـا يعنـي أن المعلـمين الجـدد وذوي الخبـرة الطويلـة يمارسـون الأنشـطة المهنيـة بنفـس الدرجـة تقريبـا.

وبنـاء علـى هـذه النتائـج، أوصـت الدراسـة بضـرورة وضـع برامـج واضحـة ومنظمـة لتعزيـز ومتابعـة ممارسـات التعلم المهنـي في المدارس، مـع التركيـز علـى الأبعـاد التـي تحتـاج إلـى تطويـر مثـل التعـاون واسـتقصاء المعرفـة. كمـا أوصـت بإنشـاء رابطـة أو نقابـة مهنيـة للمعلـمين، تكـون مهمتهـا دعمهـم مهنيـا والمسـاهمة في الارتقـاء بمسـتوى مهنـة التعليـم، وهـو مـا يعكـس أهميـة العمـل الجماعـي في تطويـر الممارسـات التعليميـة. وأوصـت الدراسـة أيضـا بطـرح برامـج فاعلـة لمسـاعدة المعلـمين علـى القـراءة الهادفـة والمقصـودة في الأدبيـات التربويـة المختلفـة بمـا يعـزز تعلمهـم المهنـي في المجـال التربـوي، والاسـتفادة مـن مقيـاس التعلم المهنـي للمعلـمين المترجـم في الدراسـة لتحديـد الاحتياجـات التدريبيـة للمعلـمين في مجـال التعلم المهنـي (الحارثيـة، المهـدي وآخـرون، 2021، ص ص 48 - 49).

وتؤكـد هـذه النتائـج دراسـة أخـرى (الحارثيـة، الفهـدي وآخـرون، 2022) أجريـت حـول **العلاقـة بين القـوة التطويريـة للمعلـمين والتعلم المهنـي غير الرسـمي في المدارس الحكوميـة بسـلطنة عمـان**. وأظهـرت النتائـج أن المعلـمين في سـلطنة عمـان يمتلكـون قـوة تطويريـة عاليـة، حيـث جـاءت أبعادهـا الأربعـة (فاعليـة التعلم، فاعليـة التدريـس، التفـاؤل، والانخـراط البنـاء) بمسـتوى «كبيـر جـدا». وكان أكثـر هـذه الأبعـاد تحققـا هـو بعـد «التفـاؤل». كمـا كشـفت الدراسـة أن المعلـمين يمارسـون أنشـطة التعلم المهنـي غيـر الرسـمي بشـكل مكثـف، ووجـدت تأثيـرا إيجابيـا وفعـالا للقـوة التطويريـة علـى التعلـم المهنـي للمعلـمين، ممـا يؤكـد العلاقـة القويـة بين هذيـن المفهـومين.

وبنـاء علـى النتائـج التـي توصلـت إليهـا، أوصـت الدراسـة بضـرورة تركيـز النظـم التعليميـة علـى تعزيـز واسـتدامة القـوة التطويريـة لـدى المعلـمين، وذلـك مـن خـلال إتاحـة الفـرص لهـم للمشـاركة بفاعليـة في تطويـر العمليـة التعليميـة. وتؤكـد الدراسـة علـى أهميـة بعـد **"الانخـراط البنـاء"** كونـه العامـل الأساسـي الـذي يؤثـر بشـكل مباشـر في تحفيـز المعلـمين علـى ممارسـة التعلم المهنـي. وتشـير هـذه النتيجـة إلـى أن توفيـر بيئـة عمـل تشـجع المعلـمين علـى التفاعـل والمشـاركة الفعالـة في صنـع القـرار وتبـادل الخبـرات المهنيـة هـو مفتـاح مهـم لتعزيـز تعلمهـم المهنـي وتطويـر أدائهـم.

وفي دولة الكويت، هدفت دراسة Aljassar و Altammar (2020) إلى **تقديم إطار عمل مقترح لتطوير برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة**. وقد تم تنفيذها باستخدام المنهج النوعي، حيث اعتمدت على إجراء مقابلات معمقة مع مجموعة من المعنيين بالميدان التربوي. وشملت العينة 18 مشرفا و36 معلما، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية لضمان تنوع وجهات النظر حول واقع التدريب المهني في القطاع التعليمي.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود نقاط ضعف في مبادرات التطوير المهني الحالية في الكويت. ومن أبرز هذه النقاط العدد المحدود لمراكز التدريب، وتكرار محتوى البرامج التدريبية، والنسب غير المتوازنة بين أعداد المشرفين والمعلمين، بالإضافة إلى عدم وجود استراتيجية واضحة وفعالة لضمان التطور المهني المستمر للمعلمين. وتؤكد هذه النتائج أن البرامج الحالية لا تلبي الاحتياجات الفعلية للميدان التعليمي.

وتطرقت الدراسة إلى التحديات من وجهة نظر كل من المعلمين والمشرفين. فبالنسبة للمعلمين، فإن التحديات تتمثل في أن البرامج تعقد غالبا في المساء، ومحتواها لا يتناسب مع احتياجاتهم التنموية، كما أنها لا تستخدم التكنولوجيا الحديثة، ويتم تقديمها من قبل مدربين غير مؤهلين. أما بالنسبة للمشرفين، فكانت التحديات متركزة في العبء الإداري الذي يستهلك الكثير من وقتهم، مما يقلل من قدرتهم على توفير الدعم الفردي والوقت اللازم للتطوير المهني للمعلمين.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، قدمت الدراسة إطار عمل تفاعلي لبرامج التدريب المهني، يدمج بين نتائج الدراسة، ومعطيات الأدبيات البحثية السابقة، والتجارب الناجحة في بعض الدول في مجال التطوير المهني للمعلمين. يتكون الإطار من خمسة محاور أساسية هي: وصف البرنامج وموضوعه، والمجموعات المستهدفة، والأهداف العامة والسلوكية، وتطوير المحتوى، وآليات التنظيم والتنفيذ والتقييم.

وأوصت الدراسة بضرورة وضع إطار وطني شامل للتطوير المهني للمعلمين يستند إلى التعاون بين صناع القرار والأكاديميين والممارسين، ومراجعة المبادرات الحالية في ضوء الاتجاهات العالمية، مع إلزامية التدريب السنوي وزيادة التمويل المخصص له بما يتوافق مع المعايير الدولية. كما شددت على تطوير محتوى

البرامج التدريبية وفقا لاحتياجات المعلمين ومجالات ضعفهم، وضمان تنفيذها عبر مدربين مؤهلين، مع توظيف التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس المبتكرة لتعزيز كفاءة التدريب. كما أوصت بتوسيع نطاق مراكز التدريب وتجهيزها ببيئات تعليمية جاذبة، واستخدام المدارس كمراكز تدريب لرفع نسب المشاركة. كذلك، أكدت الدراسة أهمية تنمية الجوانب الشخصية والمهنية للمعلمين من خلال تبادل الزيارات الصفية والمشاركة في المؤتمرات والورش، وتقديم حوافز مالية ومعنوية كالمكافآت والترقيات والبعثات لدعم تميزهم وتحفيزهم. وأخيرا، دعت الدراسة إلى إعادة تأهيل دور المشرف التربوي عبر تقليص أعبائه، وضبط مهامه وفق تخصصه، وزيادة زياراته الصفية بما يضمن متابعة دقيقة ومستمرة لأداء المعلمين والإسهام بشكل أكبر في تنميتهم مهنيا (Aljassar & Altammar, 2020, pp. 382 - 383).

وفي دراسة مشابهة، سعت Al-Hashem (2022) إلى **تحليل واقع برنامج التنمية المهنية المستمرة (CPD) في دولة الكويت**، وتقديم مقترحات لإعادة هيكلة آلياته لضمان استدامته لجميع المعلمين. وتكتسب الدراسة أهميتها من كونها جزءا من برنامج أكبر للبنك الدولي يهدف إلى تحسين جودة التعليم في دولة الكويت، حيث تركز على **التنمية المهنية المستمرة** كأداة رئيسة لرفع كفاءة المعلمين وتحفيزهم. واستخدمت الدراسة **منهجا نوعيا** لجمع بيانات معمقة، حيث شملت العينة **127 مشاركا** يمثلون فئات مختلفة في القطاع التعليمي، من المعلمين إلى رؤساء الأقسام ومديري المدارس في المدارس الحكومية والخاصة. وقد تم جمع هذه البيانات من خلال **جلسات استشارية** ومجموعات تركيز، مما سمح للباحثة بالحصول على رؤى واسعة حول التحديات والممارسات الحالية.

وكشفت النتائج عن أن الأنشطة الحالية للتنمية المهنية في الكويت غالبا ما تكون **مجزأة** وتفتقر إلى الارتباط بين المراحل المختلفة من إعداد المعلم. كما أن المحتوى يميل إلى أن يكون **نظريا وعاما**، ولا يستند إلى الاحتياجات الفعلية للمعلمين. وأشار المشاركون إلى أن المعلمين غالبا ما لا يعرفون كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهناك نقص في الدورات التدريبية حول أخلاقيات المهنة. وأكدوا على أن تحديد الاحتياجات المهنية يجب أن يتم من قبل رؤساء الأقسام وليس المشرفين، ورفضوا ربط تقييم المعلمين بأداء الطلبة.

وبناء على النتائج، دعت الدراسة إلى ضرورة إحداث تحول في برامج التنمية المهنية لتصبح أكثر تركيزا على المعلم، وإعادة تصميم برامج إعداد المعلمين

قبل الخدمة لتشمل خبرات عملية مكثفة. كما شددت على أهمية إنشاء قاعدة بيانات تفاعلية لتوثيق السجل المهني لكل معلم، وتوفير نظام توجيه وإرشاد (Mentoring) واضح المعالم لتطوير المعلمين الجدد، مع ضرورة إخضاع مقدمي التدريب لرقابة الجودة. وأوصت الدراسة بإنشاء لجنة استشارية من أساتذة كليات التربية وأصحاب المصلحة الآخرين في وزارة التربية وغيرهم، لوضع رؤية مستقبلية لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج التنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة، بما يتوافق مع أفضل الممارسات الدولية. وأكدت الدراسة أن الإطار الجديد للتنمية المهنية المستمرة يجب أن يدعم مسارا مهنيا أكثر مرونة، مما يحفز المعلمين على التميز في التدريس ورفع مستوى تحصيل الطلبة، مع إعطاء مساحة لاهتمامات المعلمين الشخصية. وشددت الدراسة على ضرورة تطوير اللوائح الحالية لديوان الخدمة المدنية كي تدعم هذا التوجه الجديد (Al-Hashem, 2022, pp. 582-583).

وسعت دراسة Al Mahdi وزملائه (2023) إلى **استكشاف خصائص مجتمعات التعلم المهني في المدارس الخاصة بمملكة البحرين وسلطنة عمان**. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، حيث تم تحليل تجربتين في مدرستين خاصتين، إلى جانب الاستفادة من الإطار النظري للدراسات الدولية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهني. وتم اختيار الحالتين بناء على خبرة الباحثين أنفسهم كقادة في هاتين المدرستين، مما سمح لهم بتقديم رؤى عميقة حول كيفية تنظيم هذه المجتمعات وخصائصها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج مجتمعات التعلم المهني يتوافق بشكل كبير مع السياقات التعليمية في البحرين وعمان. وشددت على أن نجاح هذه المجتمعات يعتمد على وجود قيادة داعمة، وثقافة مدرسية تعاونية، والتركيز على التعلم الجماعي لتحسين نتائج الطلبة. كما أكدت الدراسة على أهمية عدة ممارسات لتعزيز التعاون، مثل توفير أوقات مخصصة للتخطيط التعاوني، وتطوير مسارات تعليمية، وتشكيل فرق عمل متنوعة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتشجيع إلغاء خصوصية الممارسة من خلال الزيارات المتبادلة والمشاركة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

وأبرزت الدراسة أن التحديات والممارسات تختلف بين البلدين، على الرغم من وجود بعض أوجه التشابه. ففي الحالة البحرينية، تم التركيز على إنشاء شبكات تعلم مهني موسعة تتجاوز حدود المدرسة، واستخدام التكنولوجيا لتعزيز التعاون.

أما في الحالة العمانية، فقد تم التركيز على برنامج تدريبي مكثف (21CAST) يهدف إلى تحويل المعلمين من مدرسي مواد إلى معلمي صف محترفين، مع توفير دعم مستمر. وأكدت كلتا الحالتين على أن نهج مجتمعات التعلم المهني يسهم في بناء علاقات مهنية دائمة بين المعلمين.

وبناء على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تبني نهج مجتمعات التعلم المهني في الأنظمة التعليمية بالبحرين وعمان، وتكييف أفضل الممارسات الدولية لتناسب السياق المحلي والثقافة الوطنية. كما شددت على ضرورة أن يكون المعلمون أكثر استقلالية، وأن يعملوا معا لحل المشكلات التي تواجههم في أنشطتهم التدريسية اليومية. ودعت الدراسة إلى استبدال أساليب التطوير المهني التقليدية المعتمدة على المحاضرات والنقاشات، وبناء شبكات متميزة من المعلمين المتعاونين الذين يعملون معا لتحسين جودة التعليم. كما شددت على أهمية إعداد قادة المدارس لقيادة هذه المجتمعات بفعالية، وتوفير الدعم المالي والبشري اللازم لضمان استدامتها. بالإضافة إلى ذلك، دعت الدراسة إلى ضرورة تعزيز ثقافة التعاون والمشاركة داخل المدارس، مع التأكيد على أهمية إشراك الطلبة وأولياء الأمور في هذه المجتمعات لتحقيق نتائج تعليمية أفضل (Al Mahdi et al., 2023).

وفي دراسة بعنوان **"عبور الصحاري والمحيطات: مسارات التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في دول الخليج العربية"** (Pitychoutis et al., 2025)، تم بحث تجارب التطوير المهني للمعلمين الأجانب (الوافدين) في دول الخليج، وتحديد كيفية تأثير عوامل مثل سنوات الخبرة في التدريس والعمر على تصوراتهم لبرامج التطوير المهني. وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على فئة حيوية من المعلمين في منطقة تعتمد بشكل كبير على الخبرات التعليمية الأجنبية. كما أنها تسعى إلى فهم التحديات التي يواجهونها في مسيرتهم المهنية، مما يمكن أن يساعد في تطوير سياسات تعليمية أكثر فاعلية.

وقد استخدمت الدراسة منهجا كميا، حيث قامت بتوزيع استبانة منظمة على عينة عشوائية قوامها 144 معلما أجنبيا يعملون في دول الخليج. وتم تصميم الاستبانة لجمع بيانات حول دوافعهم للمشاركة في التطوير المهني، والعوائق التي تواجههم، وتصوراتهم حول مدى فعالية هذه البرامج. وسمح هذا المنهج للباحثين بتحليل العلاقة بين متغيرات محددة مثل العمر والخبرة، وبين مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني.

وكشفت نتائج الدراسة عن رؤى متباينة بين المعلمين. فمن جهة، يرى المعلمون الأكثر خبرة أن التطوير المهني له قيمة كبيرة في النمو الوظيفي، ولكنه لا يلبي بالضرورة احتياجاتهم اليومية في الفصل. ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أطول في دول مجلس التعاون الخليجي يميلون إلى الاعتقاد بأن أنشطة التطوير المهني غير منتجة ومن غير المحتمل أن تؤدي إلى ترقية، مما يشير إلى وجود شعور بالإحباط أو عدم المواءمة بين التدريب والواقع المهني.

وبناء على هذه النتائج، توصلت الدراسة إلى استنتاج رئيس يؤكد ضرورة تصميم برامج تطوير مهني مخصصة تلبي الاحتياجات المحددة للمعلمين الأجانب في دول الخليج. وأوصت الدراسة بالانتقال من نموذج التدريب التقليدي إلى نهج أكثر ديناميكية وتفاعلية، يأخذ في الاعتبار الخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين الوافدين، وتوفير الدعم التنظيمي اللازم لمساعدتهم على التطوير المهني، مثل توفير إجازات دراسية كافية، وتخصيص الموارد اللازمة، وإنشاء مسارات وظيفية واضحة مرتبطة بالمشاركة في برامج التطوير المهني، مثل فرص الترقيات والشهادات المعترف بها. كما أوصت الدراسة بتقييم برامج التطوير المهني بشكل دوري للتأكد من أنها تلبي احتياجات المعلمين الوافدين وتساهم في نموهم المهني (Pitychoutis et al., 2025, p. 195). وتهدف هذه التوصيات إلى جعل برامج التطوير المهني أكثر جاذبية وفعالية، بما يضمن استدامة الخبرات الأجنبية في الأنظمة التعليمية بالمنطقة.

وهكذا تشير مراجعة الأدبيات والدراسات الواردة في هذا المحور إلى أن جهود دول الخليج في مجال التنمية المهنية للمعلمين قد شهدت توسعا ملحوظا من حيث عدد المبادرات وتنوع البرامج، إلا أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى أطر وطنية موحدة تضمن التكامل والتنسيق بين مختلف الجهات المعنية. وقد برزت فجوة واضحة بين البرامج النظرية والتطبيق العملي في الميدان، إلى جانب محدودية استجابة كثير من البرامج لاحتياجات المعلمين الفعلية في التخصص والسياق المحلي. كما كشفت الدراسات عن ضعف في استدامة البرامج، وتفاوت في جودة المحتوى، والحاجة إلى وجود أدوات دقيقة لقياس الأثر الحقيقي على أداء المعلمين ومخرجات التعليم. وقد تكررت الإشارة إلى مركزية الدور الحكومي وضعف إشراك المعلمين في تصميم البرامج وتخطيطها، مما أضعف من فاعليتها وأثرها التحويلي.

في المقابل، أبرزت بعض الدراسات تجارب ناجحة جزئيا في عدد من الدول، مثل نموذج مدارس التنمية المهنية في السعودية، والبرامج التخصصية الدامجة في الإمارات، ومبادرات التهيئة المهنية للمعلمين الجدد في قطر، ومجتمعات التعلم المهني في البحرين وعمان، وهي نماذج أظهرت نتائج واعدة عندما توفرت لها القيادة التعليمية الداعمة، والبنية التحتية الملائمة، وآليات المتابعة والتقييم. كما كشفت الأدبيات عن أهمية العوامل السياقية والثقافية في تشكيل تصورات المعلمين وتفاعلهم مع فرص التطوير المهني، مما يدعو إلى ضرورة تبني مقاربات مرنة تراعي الفروقات الفردية، وتعزز من استقلالية المعلم وتفاعله المهني. وبناء على ذلك، تعد الحاجة إلى إعادة هيكلة منظومات التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج أمرا ملحا، بما يضمن تحولها من مبادرات مجزأة إلى استراتيجيات وطنية شاملة قائمة على الشراكة، والتخطيط المستند إلى الأدلة، والتطوير المهني المستمر المرتبط بتحسين جودة التعليم.

العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين

لا تتحقق التنمية المهنية الفاعلة للمعلمين بمعزل عن مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر في طبيعتها وجودتها واستدامتها. فنجاح برامج التطوير المهني لا يعتمد فقط على جودة المحتوى أو تصميم الأنشطة التدريبية، بل يرتبط أيضا بجملة من المحددات المؤسسية والشخصية والتقنية والثقافية، التي تشمل القيادة التعليمية، ودور مؤسسات التعليم العالي، والدعم الإداري، والتمويل، والممارسات التربوية داخل المدرسة، فضلا عن الحوافز المهنية، وخصائص المعلمين أنفسهم كالدافعية والتأمل الذاتي والكفاءة المهنية. وفي السياق الخليجي، تبرز خصوصية هذه العوامل في ظل التحولات السريعة التي تشهدها النظم التعليمية، وتفاوت مستوى اللامركزية، واختلاف البنى التنظيمية والبيئات المدرسية. ويستعرض هذا المحور أبرز الدراسات التي تناولت هذه العوامل في دول الخليج، بهدف الوصول إلى فهم أعمق للبيئات الممكنة والمعوقة للتنمية المهنية، واستكشاف سبل تفعيلها لتحقيق أثر أوسع وأعمق في تحسين أداء المعلمين وجودة التعليم.

وفي هذا السياق، تناولت عدد من الدراسات الميدانية في دول الخليج أدوارا محددة لبعض هذه العوامل، من أبرزها دراسة السلمي والحارثي (2021) التي سعت إلى استكشاف **واقع التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية ودوره في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية**. بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي قد تواجه المعلمين في هذا المجال، وتقديم مقترحات عملية للتغلب عليها. كما تناولت الدراسة مسألة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول دور التعليم التطوعي، بناء على عوامل مثل سنوات الخبرة وعدد مرات المشاركة. ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وقاما بتصميم استبانة شاملة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها 380 معلما ومعلمة.

وأكدت نتائج الدراسة وجود موافقة كبيرة من المعلمين على أن التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية يسهم بشكل فعال في تنميتهم المهنية. ومع ذلك، لم تغفل الدراسة الجانب السلبي، حيث أقر المعلمون بوجود معوقات تحول دون استفادتهم الكاملة من هذا النوع من التعليم. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في آراء المعلمين حول دور التعليم التطوعي، حيث ارتبطت هذه الفروق بمتغيرات محددة مثل سنوات الخبرة وعدد مرات المشاركة. لكن بشكل عام، أكدت نتائج الدراسة أن التعليم التطوعي عبر المنصات الرقمية له دور مهم في التنمية المهنية للمعلم، حيث يزيد من تمكن المعلم من مهارات التعليم بشكل عام، وينمي فيه كثيرا من الصفات التي تساعده على تطوير ذاته، ويكسبه عديدا من الخبرات الجديدة.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تهدف إلى زيادة إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين. ومن أبرز هذه المقترحات: وضع لوائح منظمة للتعليم التطوعي وجعلها رافدا مهما في التنمية المهنية للمعلمين، والعمل على نشر الوعي بأهمية التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وجعل هذا العمل التطوعي جزءا من متطلبات ترقية المعلم عبر نظام الرخصة المهنية، وتذليل العقبات لتحقيق أقصى استفادة من هذا النوع من التعليم في تطوير قدرات المعلمين (السلمي والحارثي، 2021، ص ص 227 - 228).

وتناولت دراسة السيف (2025) **دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية**، بهدف تفعيل هذا الدور وتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام، والتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص، وتقديم مقترحات عملية للتغلب عليها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقامت بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات. وتم تطبيق هذه الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها 316 معلما ومعلمة في المدارس الثانوية بمدينة حائل، وذلك بهدف استكشاف آرائهم حول واقع ومعوقات استخدام الذكاء الاصطناعي في تطويرهم المهني.

وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم وعي متوسط بأهمية الذكاء الاصطناعي وإمكانياته في العملية التعليمية. ومع ذلك، كشفت الدراسة عن أن استخدامهم الفعلي لأدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية لا يزال محدودا. وأكدت النتائج وجود فجوة واضحة بين المعرفة النظرية للمعلمين حول هذه التقنيات وقدرتهم على تطبيقها عمليا. كما أبرزت الدراسة أهم المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال للذكاء الاصطناعي، والتي تشمل نقص المعرفة والتدريب

المتخصص، وعدم كفاية الدعم المؤسسي من الإدارات التعليمية، بالإضافة إلى وجود مخاوف لدى المعلمين تتعلق بتطبيق هذه التقنيات في بيئة التعليم.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات العملية لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين. ومن أبرز هذه التوصيات: ضرورة تقديم برامج تدريبية مكثفة ومتخصصة للمعلمين، تركز على الجانب العملي لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي. كما أوصت بضرورة تعزيز الدعم المؤسسي من قبل وزارة التعليم والإدارات التعليمية، من خلال توفير البنية التحتية اللازمة والموارد التقنية. وأخيرا، اقترحت الدراسة بناء مجتمعات تعلم مهنية تشجع المعلمين على تبادل الخبرات والمعرفة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال إنشاء منصات تعليمية متخصصة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، بهدف تشجيع المعلمين على المشاركة الفعالة في استخدام هذه الأدوات لتعزيز مهاراتهم وتحسين أدائهم التعليمي (السيف، 2025، ص ص 62 - 63).

وتعد القيادة التعليمية من بين العوامل الأخرى المهمة المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين. ومن بين الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب دراسة (الحارثية، 2021) التي سعت إلى **استكشاف تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان على التعلم المهني والقوة التطويرية لدى المعلمين**. كما سعت إلى بيان أي أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) أكثر قدرة على التأثير في التعلم المهني للمعلمين، وجودة القوة التطويرية للمعلمين كوسيط.

لتحقيق أهدافها، اعتمدت الدراسة على **المنهج الكمي** عبر تصميم **نموذج بنائي افتراضي** مستند إلى النظريات التربوية والدراسات السابقة. ويوضح هذا النموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة: القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين. وتم اختبار النموذج باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM). وقد تم جمع بيانات الدراسة من عينة بلغت 574 معلما باستخدام ثلاثة مقاييس تم تعريبها وتكييفها مع السياق العماني لضمان دقة النتائج.

وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرا إيجابيا للقيادة التعليمية لمديري المدارس في كل من القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني. وكشفت الدراسة عن أن القوة التطويرية للمعلم تؤدي دور الوساطة الكاملة بين القيادة التعليمية والتعلم المهني،

مما يعني أن تأثير المدير على تعلم المعلمين ليس مباشرا، بل يتم عبر تفعيل قوة المعلم التطويرية. كما أشارت النتائج إلى أن التأثير غير المباشر للقيادة يأتي بشكل أساسي من بعدي «إدارة برنامج التعلم» و"بناء رؤية التعلم"، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بنية النموذج بناء على جنس مدير المدرسة.

وبناء على النتائج الميدانية، قدمت الدراسة نموذجا تطويريا مقترحا يهدف إلى تفعيل دور القيادة التعليمية في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين. وطرحت الدراسة مجموعة من الإجراءات لمديري المدارس، والقائمين على تنميتهم المهنية بوزارة التربية والتعليم لتفعيل النموذج المقترح، من أهمها: مساعدة مديري المدارس على فهم مضامين الإصلاح التعليمي المستهدف في سلطنة عمان، مما يجعلهم أكثر فاعلية في تبني ممارسات قيادية مؤثرة في القوة التطويرية للمعلمين. كما أوصت الدراسة بضرورة تحديد دور القادة التعليميين بوضوح وتقديم إرشادات عملية لهم حول كيفية تعظيم تأثيرهم في التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، مما يسهم في تحسين الممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية.

وفي دراسة مشابهة (الدرعية، 2023) تم تحديد **درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان لأبعاد القيادة الأصيلة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين**. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت استبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغت 286 معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الأصيلة كانت عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى. وأظهرت الدراسة وجود مستوى عالٍ من الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء تعزى للمؤهل العلمي للمعلم. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد القيادة الأصيلة للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بزيادة اهتمام الإدارات العليا المسؤولة عن برامج التدريب والتنمية المهنية بدور القيادة التعليمية في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وأن تكون القيادة الأصيلة للمديرين والولاء التنظيمي للمعلمين من ضمن الموضوعات الرئيسية التي يجب التركيز عليها في هذه البرامج، وذلك بهدف تعزيز ممارسات القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس، مما يسهم في زيادة الولاء التنظيمي لدى المعلمين ومن ثم تحسين ممارساتهم المهنية.

وفي دولة الكويت، سعت دراسة Alazmi و Hammad (2023) إلى **استقصاء تأثير القيادة المرتكزة على التعلم على التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية**. وتكمن أهمية هذه الدراسة في فهم كيفية تأثير قيادة مدير المدرسة على التعلم المهني للمعلمين من خلال وسيطين أساسيين: «ثقة المعلمين» و «كفاءة المعلمين». واستخدمت الدراسة منهج المسح التنبؤي غير التجريبي، مع تطبيق «نمذجة المعادلة الهيكلية» (SEM) لتحليل العلاقات بين المتغيرات. وتم جمع البيانات خلال الفترة من مايو إلى سبتمبر 2020 من عينة عشوائية طبقية تضم 1060 معلما ومعلمة يعملون في 64 مدرسة حكومية في ست محافظات كويتية. كما تم استخدام استبيان إلكتروني لجمع المعلومات.

وأظهرت النتائج صحة النموذج الذي اختبرته الدراسة، حيث أكدت أن القيادة المرتكزة على التعلم تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على التنمية المهنية للمعلمين. ووجدت أن هذا التأثير يتم بشكل وسيط عبر عاملين أساسيين: ثقة المعلمين وكفاءة المعلمين؛ حيث يؤثر أسلوب قيادة مدير المدرسة على مستوى ثقة المعلمين وكفاءتهم، مما يؤدي بدوره إلى تعزيز تعلمهم وتطورهم المهني. وتشير هذه النتائج إلى أن المبادرات التي تطلقها وزارة التربية لدعم التنمية المهنية للمعلمين يمكن أن تكون فعالة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الموجهة لصناع القرار وقادة المدارس وجهات إعداد القيادات، أبرزها ضرورة انتقال القيادة التعليمية في الكويت من الأساليب التقليدية إلى نهج تعاوني يعزز بناء مجتمعات تعلم مهنية ويمنح المدارس مزيدا من الصلاحيات، بما يتيح للمعلمين المشاركة الفاعلة في القرارات المرتبطة بالتطوير المهني وتحسين المدرسة. كما أوصت بتمكين مديري المدارس من تبني أنماط قيادية تشجع المعلمين على التفكير التأملي، وتبادل الخبرات، والانخراط في أنشطة التطوير التعاوني، إلى جانب إصلاح البنية التحتية والسياسات المدرسية لتحقيق التغيير المستدام. وأكدت الدراسة كذلك أهمية تطوير برامج إعداد القيادات بما يزود مديري المدارس بالمعارف والمهارات اللازمة للقيادة المتمحورة حول التعلم والقيادة التحويلية، بما يعزز قدرتهم على الاضطلاع بدورهم كقادة للتعليم ووكلاء للتغيير في سياق الإصلاح التعليمي في الكويت (Alazmi & Hammad, 2023, pp. 1153-1154).

وفي دولة الكويت أيضا، سعت دراسة Alsaleh (2022) إلى فهم **تأثير القيادة التعليمية لرؤساء الأقسام، والتعاون بين المعلمين، والدعم الإداري على التعلم المهني القائم على المدرسة**. واستخدمت الدراسة منهجا كميا وصفيا للإجابة عن أسئلة البحث، مستخدمة استبانة كأداة لجمع البيانات. وتم اختيار العينة باستخدام طريقة العينة العنقودية، حيث تم اختيار 24 مدرسة حكومية (مدرستين للبنين ومدرستين للبنات) بشكل عشوائي من كل منطقة تعليمية من المناطق الست في الكويت. وتم توزيع 876 استبانة على المعلمين، وكانت العينة النهائية الصالحة للتحليل تتكون من 649 معلما.

وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم مستوى عال من الإدراك الإيجابي للتعلم المهني القائم على المدرسة. وكشف تحليل الانحدار المتعدد أن هذا التعلم يتنبأ به بشكل كبير التعاون بين المعلمين، تليه القيادة التعليمية لرؤساء الأقسام، ثم الدعم الإداري للمدرسة. وتشير النتائج أيضا إلى أن العوامل الثلاثة مجتمعة تفسر حوالي 49.8% من التباين في التعلم المهني القائم على المدرسة لدى المعلمين. وقد وجد ارتباط عال بين دعم الإدارة والقيادة التعليمية لرؤساء الأقسام والتعاون بين المعلمين.

وخلصت الدراسة إلى أن اجتماعات الأقسام الأسبوعية التي فرضتها وزارة التربية في الكويت كانت فعالة في تعزيز التعلم المهني للمعلمين وتطوير مهاراتهم ومعارفهم المتعلقة بالمادة. وتؤكد الدراسة أن التعلم المهني الفعال هو عملية تفاعلية تتأثر بالعوامل التنظيمية. وبناء على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن تشجيع التعاون بين المعلمين، ودعم القيادة لرؤساء الأقسام، وتوفير الدعم الإداري، هي أمور ضرورية لتعزيز البيئة التعليمية الناجحة في المدارس التي تسمح للمعلمين بالنمو والتطور المهني. وأوصت الدراسة بتشجيع أشكال التعلم غير الرسمي للمعلمين داخل المدارس مثل: تدريب الأقران، والتعاون غير الرسمي، وزيارات التدريس التبادلية، والتعلم الذاتي المستقل. كما أوصت بإعادة النظر في الدور الإشرافي التقليدي لرؤساء الأقسام، وإعادة تصميمه بما يخدم تسهيل تعلم المعلمين وتنمية قدراتهم (Alsaleh, 2022, p. 845).

وهدفت دراسة Bin-hady وزملائه (2024) إلى فهم **دور مجتمعات التعلم المهني في تعزيز التطوير المهني المستمر لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في اليمن**. كما هدفت الدراسة إلى قياس إدراك المعلمين لدور هذه المجتمعات في تمكينهم

مهنيا، وتحديد أي من مكونات التطوير المهني المستمر (التأسيس، المشاركة، التكامل، والتخصص) كان الأكثر تأثيرا.

وقد اعتمدت الدراسة منهجا كميا واستخدمت استبانة مغلقة كأداة لجمع البيانات، تم تصميمها خصيصا لقياس إدراك المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من 54 معلما للغة الإنجليزية في اليمن، كانوا أعضاء في مجتمع تعلم مهني تم تأسيسه ودعمه من قبل المجلس الثقافي البريطاني في أواخر عام 2022 إلى أوائل عام 2023. وشملت الاستبانة أسئلة حول المكونات الأربعة للتطوير المهني المستمر، وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.

وأظهرت النتائج أن مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهني كان لها أثر إيجابي وواضح على تطويرهم المهني، حيث بلغ متوسط إدراكهم العام 3.90 من 5.00، وهو ما يشير إلى مستوى عال من التأثير. ومن بين المكونات الأربعة، حصل مكون «المشاركة» على أعلى متوسط (4.04)، مما يؤكد أهمية التفاعل والتعاون بين المعلمين. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين للتطوير المهني المستمر بناء على متغيري الجنس أو سنوات الخبرة في التدريس.

وبناء على النتائج، أوصت الدراسة بتفعيل مجتمعات التعلم المهني وتوسيع نطاقها لتشمل المزيد من معلمي اللغة الإنجليزية في اليمن. وترى الدراسة أن هذه المجتمعات توفر منصة قيمة للمعلمين لتبادل الخبرات والأفكار، مما يعزز أداءهم المهني. كما تؤكد أن هذه النتائج قد تكون مفيدة بشكل خاص للمنظمات الدولية التي تعمل في البلدان التي تعاني من الأزمات، حيث يمكن تدريب عدد من المعلمين كقادة لمجتمعات الممارسة، ليقوموا بدورهم بتدريب معلمين آخرين وتطويرهم في مختلف أنحاء البلاد. وتمثل مجتمعات التعلم المهني خطوة لتعويض النقص في برامج التدريب وورش العمل الخاصة بالمعلمين. ولذلك توصي الدراسة أساتذة الجامعات بنشر ثقافة مجتمعات التعلم المهني وتشجيعها، وزرع فكرتها لدى طلبتهم في كليات التربية حتى تنمو بينهم ويتمكن المعلمون لاحقا من جني ثمارها.

وهكذا تكشف الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في دول الخليج عن تنوع هذه العوامل وتشابكها، بما يعكس تعقيد البيئة التعليمية وتعدد الأطراف المعنية بتطوير المعلم. فقد أظهرت البحوث **أن القيادة التعليمية**

تمثل أحد المحركات الأساسية في تعزيز التعلم المهني، سواء من خلال الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس أو رؤساء الأقسام أو المشرفون التربويون، إذ يرتبط وجود قيادة داعمة وتشاركية بزيادة فاعلية برامج التدريب ورفع مستوى الالتزام المهني لدى المعلمين. كما أثبتت بعض الدراسات الدور المحوري الذي تؤديه **الثقة التنظيمية وكفاءة المعلم الذاتية** في تهيئة بيئة مهنية محفزة، وهو ما يجعل من بناء **ثقافة مدرسية داعمة** أولوية لأي إصلاح مهني مستدام.

وفي المقابل، سلطت دراسات أخرى الضوء على أهمية **العوامل الشخصية والتقنية**، مثل **دافعية المعلم، والتأمل الذاتي، والميل نحو التعلم المستمر**، إلى جانب إتاحة **فرص التعليم الرقمي والتعليم التطوعي عبر المنصات الإلكترونية**، والتي أظهرت أثرا إيجابيا في التنمية المهنية متى توافرت لها البنية التحتية المناسبة والدعم المؤسسي. كما بينت الأدبيات أن مشاركة المعلمين في **مجتمعات التعلم المهني** تمثل أداة فعالة لتبادل الخبرات وتطوير الممارسات، خصوصا في ظل ضعف بعض برامج التدريب الرسمية. وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى تبني مقاربات أكثر شمولا في تصميم وتنفيذ برامج التنمية المهنية، تراعي السياق المدرسي، وتدمج بين الدعم المؤسسي، والتحفيز الفردي، والتقنيات الحديثة، بما يضمن استدامة التطوير المهني وتحقيق أثره في تحسين جودة التعليم.

تأثير برامج التنمية المهنية في أداء المعلمين: تجارب ميدانية

يعد قياس أثر برامج التنمية المهنية في أداء المعلمين أحد المحكات الجوهرية التي تحدد جدوى هذه البرامج وفاعليتها الحقيقية في تطوير العملية التعليمية. فبينما تتعدد المبادرات وتتنوع الأطر التدريبية، تبقى النتائج الميدانية هي المؤشر الأكثر مصداقية للحكم على نجاح تلك الجهود في إحداث تغيير ملموس في ممارسات المعلمين الصفية، وتطوير مهاراتهم التربوية، وتعزيز انعكاس ذلك على تحصيل الطلبة. وفي هذا السياق، اتجهت عديد من الدراسات الخليجية إلى تقييم برامج تدريبية محددة، اعتمادا على مناهج تجريبية وشبه تجريبية وأدوات دقيقة لقياس الأداء التربوي قبل وبعد التدريب. ويعرض هذا المحور نماذج من هذه التجارب الميدانية في عدد من دول الخليج، بهدف الوقوف على نوعية التدخلات التدريبية، وأساليب تصميمها وتنفيذها، وأثرها على أداء المعلمين، بما يسهم في تقديم أدلة تطبيقية لصناع القرار والممارسين حول عناصر النجاح في برامج التنمية المهنية الفاعلة.

وتعد دراسة الشهراني (2022) من أبرز النماذج التي تناولت هذا الجانب، حيث استهدفت تعرف **تأثير برنامج تدريبي مقترح، يعتمد على المعايير المهنية للمعلمين، في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتوافق مع التطلعات الحالية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، وتستجيب لتوصيات التربويين بضرورة تقديم برامج تدريبية لمعلمي العلوم لتحسين أدائهم التدريسي. كما تهدف إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية، وبناء برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في دورات التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي.

وقد تألفت عينة الدراسة من (22) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة أبها، وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية ممن أبدين رغبتهن في المشاركة بالبرنامج التدريبي. وقد تم إعداد أداة قياس للأداء التدريسي للمعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث اشتملت الأداة على 50 مفردة مقسمة على المهارات التدريسية الرئيسية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأداء التدريسي، وكان ذلك لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي المقترح كان له أثر إيجابي وفعال في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة. وتدلل هذه النتائج على أن برامج التدريب المستمر للمعلمين، المصممة بناء على المعايير المهنية، تعد وسيلة فعالة لتنمية الأداء التدريسي. حيث أكدت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير إيجابي كبير على أداء المعلمات، مما يسلط الضوء على أهمية وفعالية مثل هذه البرامج في تطوير قدرات المعلمين، ومن ثم جودة التعليم.

وفي المملكة العربية السعودية أيضا، هدفت دراسة الشلهوب وزملائها (2025) إلى **تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يعتمد على نموذج كمب (Kemp)، بهدف تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات**، وذلك في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين. وتبرز أهمية البحث من الناحية النظرية كونه استجابة لمتطلبات رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية، والتي تركز على رفع الأداء المهني للمعلمين ليواكب التطورات الحديثة. أما من الناحية التطبيقية، فيوفر البحث قاعدة معرفية للمشرفين التربويين ومراكز التدريب لتطوير برامجهم التدريبية بما يتناسب مع المعايير المهنية الجديدة.

ولتحقيق هدف الدراسة، اتبعت الباحثات المنهج الوصفي الوثائقي الذي يعرف بأنه جمع وتحليل دقيق للوثائق ذات العلاقة بمشكلة البحث. وقد اقتصر البحث على المعايير التربوية العامة الواردة في وثيقة المعايير والمسارات المهنية التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. وتمثلت أداة البحث في قائمة بمؤشرات الممارسات التدريسية. ولم تستخدم الدراسة عينة من المعلمين، بل اعتمدت على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وبناء التصور المقترح، ثم التحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من 6 خبراء في مجال تعليم وتعلم الرياضيات.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في أداء معلمي الرياضيات، كما أكدت على أن الحاجة للتدريب في تنفيذ الوحدات الدراسية وتقويم الطلبة تعد مرتفعة إلى مرتفعة جدا. وقد أسفر البحث عن وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على الممارسات التدريسية، ويهدف إلى تنميتها لدى معلمي الرياضيات.

وتم تصميم هذا التصور المقترح بالاستفادة من نموذج كمب الذي يتميز بالمرونة والنظرة الشاملة لعملية التخطيط والتقويم.

وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على معلمي الرياضيات لتنمية ممارساتهم التدريسية في ضوء المعايير التربوية العامة والمسارات المهنية للمعلمين، وتضمين البرنامج ضمن الخطة التدريبية لبرامج إدارة التدريب التربوي، وإعداد بطاقة تقييم لممارسات المعلم التدريسية في ضوء البرنامج المقترح، وإجراء بحث لدراسة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (الشلهوب وآخرون، 2025، ص ص 16 - 17).

وهدفت دراسة Ahmad (2023) إلى استكشاف مدى تأثير برنامج التطوير المهني **Cambridge English Teacher (CET)** على الممارسات الصفية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في منطقة الخليج العربي، وتحديدا في المملكة العربية السعودية. كما سعت الدراسة إلى معرفة كيف ساعد هذا البرنامج المعلمين على تكييف أساليبهم التعليمية لتتوافق مع الأعراف الثقافية السعودية والسياسات المؤسسية. وتكمن أهمية هذا البحث في أن ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية في المنطقة غالبا ما تتبنى نهجا موحدا لا يراعي التحديات الاجتماعية-الثقافية الفريدة والعادات التعليمية التقليدية في السعودية.

وقد استخدمت الدراسة تصميم المنهج المختلط المتوازي (Convergent Parallel Design) باستخدام الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، حيث تم جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية بشكل متزامن. وشارك في الدراسة 120 معلما سعوديا من الذكور. في الجزء الكمي من الدراسة، تم تطبيق استبانة بنظام الاختبار القبلي/البعدي الاستذكاري. أما في الجزء النوعي، فقد شارك خمسة معلمين في مقابلات شبه منظمة.

وأظهرت النتائج أن برنامج Cambridge English Teacher قد ساهم بشكل كبير في تحسين الممارسات الصفية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكشفت النتائج بوجه خاص أن المشاركين نظروا إلى خبرتهم التعليمية في البرنامج من خلال أربعة أبعاد رئيسة: تكييف أساليب التدريس، وتوطين مبادئ التدريس التواصلي للغة، وتنويع أساليب ومواد التدريس (التدريس المتمايز)، وفهم استراتيجيات إدارة الفصل الخاصة بالسياق. وأكدت المقابلات النوعية هذه النتائج، حيث أفاد

المشاركون بأنهم أصبحوا الآن قادرين بشكل أفضل على تكييف تدريسهم مع الأعراف الثقافية والقيم الدينية المحلية، مثل استخدام أمثلة محلية بدلا من الأمثلة الغربية غير الملائمة. كما كشفت الدراسة أن البرنامج نجح في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، مما ساعد المعلمين على فهم الأساس النظري لممارساتهم العملية والعكس صحيح.

وخلصت الدراسة إلى أن برنامج Cambridge English Teacher كان مبادرة تطوير مهني فعالة ومصممة خصيصا، مما مكن المعلمين من مواءمة ممارساتهم مع السياق المحلي. كما أبرزت الدراسة الأثر الكبير لبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة المصممة وفق السياق المحلي في عملية «التوطين العالمي» (glocalizing) لطرق التدريس. وأوصت الدراسة بأن تكون مبادرات التعلم المستمر للمعلمين مصممة خصيصا للسياق الفريد لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مع الأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية-الثقافية.

وفي مملكة البحرين، أجرت الحمدان والجاسم (2020) دراسة لاستكشاف **أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة على تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى معلمات المرحلة الابتدائية**. وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول مشكلة ميدانية تواجه إحدى المدارس الحكومية، وتسعى إلى تقديم حل عملي ينسجم مع أهداف التعليم ومتطلبات الجودة.

واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من 35 معلمة من معلمات مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات في المحافظة الوسطى بمملكة البحرين. وقد استمرت الدراسة لمدة ستة أشهر، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي يحتوي على تدريب نظري وعملي لتطبيق مهارات التفكير العليا ضمن المنهج المدرسي. وتم استخدام أداة لقياس مهارات التفكير العليا بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة المعلمات. كما أكدت النتائج أن تدريب المعلمين على مهارات التفكير يعزز تحصيل الطلبة. وتتوافق هذه النتائج مع دراسات سابقة أبرزت أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يؤدي إلى تحسين مستوى أدائهم الصفي. وبناء على النتائج، أوصت الدراسة بضرورة وضع خطة متكاملة لإدماج مهارات التفكير العليا ضمن المنهج المدرسي. كما أوصت بإجراء دراسة مستقبلية حول أثر تعليم هذه المهارات ضمن المنهج على أداء الطالبات. وتؤكد الدراسة على أن تدريب المعلمين المستمر هو مفتاح أساسي لتحقيق الجودة في التعليم.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، هدفت دراسة Prasanna وMohammed (2023) إلى **تحديد أكثر برامج التنمية المهنية المستمرة فاعلية لدى معلمي المدارس الخاصة في أبوظبي**. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تساعد مديري المدارس والفرق القيادية العليا على تخطيط برامج فعالة للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، كما تفيد واضعي السياسات التعليمية في التخطيط لإطار تقييم منظم لبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين. وتصف الدراسة التنمية المهنية المستمرة بأنها النشاطات التعليمية التي يشارك فيها المهنيون لتطوير وتحسين قدراتهم. كما تؤكد الدراسة أن التنمية المهنية المستمرة تعزز من معايير وجودة التدريس والتعلم والقيادة، وتزيد من حافز المعلمين وثقتهم والتزامهم بالتدريس.

وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) واستخدمت عينة عشوائية تتكون من 153 معلما من معلمي المدارس الخاصة في أبوظبي. ولجمع البيانات، استخدمت الباحثتان مقياس «فاعلية التنمية المهنية المستمرة»، بالإضافة إلى استمارة بيانات شخصية. وتم اختبار صلاحية الأداة من خلال خبراء في مجال التعليم. كما تم تحديد موثوقية الأداة باستخدام قيمة ألفا كرونباخ التي بلغت 0.926، وهي قيمة عالية تشير إلى اتساق عال في بنود المقياس. وتم تحليل البيانات باستخدام تقنيات إحصائية استنتاجية، بما في ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتحليل المئوي.

وكشفت النتائج أن الدورات التدريبية أثناء الخدمة (**INSET Sessions**) هي أكثر برامج التطوير المهني المستمر فاعلية لدى معلمي المدارس الخاصة في أبوظبي، وهي الأكثر تأثيرا بشكل إيجابي في تحسين أساليب التدريس؛ إذ أكد معظم المعلمين موافقتهم أو موافقتهم الشديدة على فاعليتها مقارنة ببرامج التنمية المهنية الأخرى. وفي المقابل، اعتبرت اجتماعات الأقسام الأقل تأثيرا في تطوير طرق التدريس، بينما جاءت ملاحظات الدروس التي يجريها رئيس القسم في مرتبة متوسطة من حيث الفاعلية، رغم أن نسبة كبيرة من المعلمين رأت أنها تسهم بوضوح في تحسين الممارسات التدريسية. وبصورة عامة، عكست النتائج أن المعلمين يفضلون برامج التدريب العملي المباشر على غيرها من صور التنمية المهنية، ما يبرز الحاجة إلى تعزيز هذا النوع من البرامج كخيار رئيسي لتطوير الأداء التعليمي.

وبناء على النتائج، أوصت الدراسة بأن تعقد الدورات التدريبية أثناء الخدمة بشكل متكرر في المدارس، مع وضع إطار تقييمي منظم لبرامج التنمية المهنية

المستمرة لقياس أثرها في تحسين التدريس. وشددت على أهمية اختيار مدربين أكفاء يؤمنون بقدرات الطلبة، وتعزيز التكامل بين صور التنمية المهنية المختلفة مثل التدريب وملاحظة الدروس واجتماعات الأقسام، بما يدعم جهود المؤسسات التعليمية وصناع القرار في رفع مستوى الأداء الأكاديمي والحد من تدني التحصيل الدراسي (Prasanna & Mohammed, 2023, p. 51).

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة أيضا، سعت دراسة Ewen وزملائها (2023) إلى **تقييم نموذج مبتكر للتنمية المهنية للمعلمين في مجال الدمج التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة**. وقد استند النموذج إلى إطار مفاهيمي يدمج مبادئ التركيز على المحتوى، والتعلم النشط، ومدة التدريب، بهدف تعزيز قدرة المعلمين على تلبية احتياجات جميع الطلبة في فصولهم الاعتيادية، بما في ذلك «الطلبة ذوي الهمم» (الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة). وتم تقييم أثر هذه المبادرة المبنية على الأدلة من خلال منهج البحث المختلط المتوازي (Convergent Parallel Mixed Method). وأشارت نتائج التحليل إلى أن النموذج تحقق من المعايير التي بني عليها، وأثبت جدواه في إحداث تغيير حقيقي وإيجابي في تعلم المعلمين وتشجيع الممارسات التدريسية الدامجة، مما يبرز قيمته كنموذج قابل للتعميم في مجال التنمية المهنية للمعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وناقشت الدراسة المساهمات الرئيسة في فاعلية هذا النموذج، إلى جانب إمكاناته في تعزيز التغيير المستدام، وما يترتب على ذلك من دلالات وتطبيقات تربوية (Ewen et al., 2023).

على ضوء ما سبق، تظهر الدراسات الميدانية التي تناولت تأثير برامج التنمية المهنية في أداء المعلمين في دول الخليج نتائج واعدة تؤكد فاعلية هذه البرامج في تحسين الممارسات التدريسية، خاصة عندما تبنى على أسس منهجية واضحة وتستند إلى معايير مهنية محددة. فقد كشفت عدة دراسات تجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيا في أداء المعلمين قبل وبعد المشاركة في برامج تدريبية، ما يعكس أثرا مباشرا للتدخلات المهنية على تطوير مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم داخل الصف. وبينت النتائج أن البرامج التي تتسم بتركيزها على تخصصات محددة، وتعتمد مداخل تربوية حديثة، تكون أكثر قدرة على إحداث تغيير ملموس في الأداء المهني للمعلمين. كما أظهرت بعض الدراسات أن فاعلية التدريب ترتبط بجودة المحتوى، وكفاءة المدربين، وتنوع أساليب التعلم المهني، ومراعاة السياق المدرسي والثقافي للمشاركين.

وفي المقابل، أبرزت الأدبيات الحاجة إلى تجاوز النمط التقليدي للتدريب الذي يقتصر على المحاضرات النظرية، لصالح نماذج أكثر تفاعلية، وأكثر تركيزا على الممارسة، تتضمن تطبيقات عملية، وتغذية راجعة بناءة، وأنشطة صفية واقعية. وأكدت بعض التجارب الميدانية أن دمج المعلمين في بناء وتصميم البرامج التدريبية، وتوفير فرص التأمل الذاتي والتقويم المرحلي، يسهمان في تعزيز الدافعية المهنية واستدامة التعلم. كما برزت أهمية ربط برامج التنمية المهنية بالتحسين المدرسي، وتوظيف نتائجها في رفع جودة التعليم وتحقيق التحول التربوي المنشود. ومن هذا المنطلق، فإن مراجعة التجارب الخليجية الميدانية تبين أن برامج التنمية المهنية الناجحة هي تلك التي تتبنى رؤية شمولية تدمج بين الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وأفضل الممارسات التربوية، والسياق المحلي، بما يضمن أثرا طويل المدى في الميدان التربوي.

تطوير ممارسات وبرامج التنمية المهنية للمعلمين: توصيات للمعلمين وصناع القرار

يمثل تطوير ممارسات وبرامج التنمية المهنية للمعلمين خطوة محورية لضمان جودة التعليم واستدامة التحسين في النظم التربوية بدول الخليج. فالمراجعة الشاملة للدراسات الواردة في هذا التقرير كشفت عن مكامن القوة والضعف في البرامج الحالية، وأبرزت الحاجة إلى الانتقال من مبادرات متفرقة إلى استراتيجيات متكاملة تبنى على أسس علمية وتستجيب لاحتياجات الميدان التربوي. ومن هذا المنطلق، يقدم هذا القسم مجموعة من التوصيات الموجهة إلى كل من **المعلمين** باعتبارهم الفاعلين الرئيسيين في العملية التعليمية، وإلى **صناع القرار** بوصفهم المسؤولين عن رسم السياسات وتوفير البيئة المؤسسية الداعمة، بما يسهم في تطوير منظومة أكثر فاعلية وشمولية للتنمية المهنية للمعلمين، تعزز من مكانة المعلم وتنعكس إيجابا على أداء المعلمين ومخرجات التعليم.

أولا: توصيات موجهة للمعلمين

1. الانخراط النشط في فرص التنمية المهنية

تشير الأدبيات التربوية إلى أن المعلم الفعال هو الذي يتبنى موقفا إيجابيا تجاه التطوير المهني المستمر، باعتباره شرطا أساسيا للارتقاء بأدائه وتحقيق جودة التعلم. لذا فإن على المعلمين ألا يكتفوا بالمشاركة في البرامج التدريبية المفروضة من قبل الجهات الرسمية، بل ينبغي عليهم المبادرة إلى البحث عن فرص تعلم متنوعة تلبي احتياجاتهم الشخصية والمهنية، مثل الدورات التخصصية، والورش التطبيقية، والمؤتمرات التعليمية، والمجموعات المهنية عبر الإنترنت. ويعد هذا الانخراط النشط علامة على وعي المعلم بأهمية التعلم مدى الحياة، وقدرته على مواكبة المستجدات التربوية، وتحسين ممارساته بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

2. تعزيز التأمل الذاتي والممارسة التأملية

يعد التأمل الذاتي أحد أهم أدوات المعلم لتطوير نفسه مهنيا، إذ يتيح له الوقوف على مكامن القوة والقصور في أدائه الصفي، وفهم أسباب التحديات التي يواجهها، واستكشاف البدائل الممكنة لتحسين أدائه. وتنبثق الممارسة التأملية من قناعة داخلية لدى المعلم بقدرته على التطوير الذاتي، وهي تمارس

بطرق متعددة، مثل تدوين الملاحظات اليومية، وتحليل الدروس المصورة، والنقاش مع الزملاء. وتشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين يداومون على هذه الممارسات يميلون إلى الابتكار، وتبني استراتيجيات تدريس أكثر مرونة، واتخاذ قرارات تربوية أكثر استنارة. ومن هنا، فإن التأمل لا يعد ترفا معرفيا، بل ممارسة احترافية جوهرية في مسيرة التنمية المهنية للمعلمين.

3. الاستفادة من المنصات الرقمية

مع تصاعد التحول الرقمي في النظم التعليمية، أصبحت المنصات الإلكترونية من أبرز مصادر التعلم المهني للمعلمين، لما توفره من محتوى تدريبي متنوع، ومرونة في الوقت والمكان، وفرص للتفاعل مع مجتمعات تعليمية من مختلف أنحاء العالم. وتشمل هذه المنصات دورات المساقات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق (MOOCs)، والحقائب التدريبية الإلكترونية، والمحاضرات المسجلة، والشبكات المهنية على وسائل التواصل الاجتماعي. وتشير التجارب إلى أن المعلمين الذين يوظفون هذه المنصات بانتظام يطورون فهمهم للممارسات التعليمية الحديثة، ويكتسبون مهارات جديدة في التعلم النشط، والتقويم البديل، والتعليم المدمج. لذا، من الضروري أن يوجه المعلمون إلى الاستخدام الذكي والناقد لهذه الموارد، وربطها بسياقاتهم الصفية، واستثمارها في تحسين الأداء المدرسي.

4. المشاركة في تصميم البرامج التدريبية

تؤكد البحوث التربوية أن فعالية البرامج التدريبية تزداد عندما يكون المعلم شريكا فاعلا في تصميمها، لا مجرد متلق لمحتواها. فالمعلمون هم الأدرى باحتياجاتهم المهنية، وهم الأقدر على تشخيص الصعوبات الصفية التي يواجهونها. ومن هنا، فإن إشراكهم في التخطيط المسبق للتدريب، وتحديد أهدافه ومضامينه، واختيار طرائق تنفيذه، يضمن مواءمته مع الواقع التربوي، ويعزز من فرص استفادتهم الحقيقية منه. كما أن هذه المشاركة ترفع من شعور المعلمين بالملكية والمساءلة، وتسهم في بناء ثقافة مدرسية داعمة للتعلم المهني الجماعي. لذا، ينبغي تفعيل آليات التغذية الراجعة، والمشاركة التعاونية بين المعلمين والجهات المشرفة على التدريب، لضمان الجودة والاستجابة للاحتياجات الحقيقية.

5. بناء مجتمعات تعلم مهني تشاركية

تعد مجتمعات التعلم المهني (PLCs) إحدى الاستراتيجيات الفاعلة لتعزيز التنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة، حيث تتيح للمعلمين فرصة التعاون المنتظم، وتبادل الخبرات، وحل المشكلات الصفية بشكل جماعي. ويشجع هذا النموذج المعلمين على الانخراط في حوارات مهنية عميقة، وتحليل بيانات تعلم الطلبة، والتخطيط لدروس مشتركة، وممارسة الملاحظة المتبادلة، مما يؤدي إلى بناء ثقافة تعلم مؤسسية قائمة على الثقة والدعم المتبادل. وتشير التجارب الخليجية إلى أن المدارس التي تتبنى هذا النموذج تسجل تحسنا في أداء المعلمين وتماسكا في العمل التربوي الجماعي. لذا، ينصح بتأسيس مجتمعات تعلم مستدامة داخل المدارس وخارجها، تسند بقيادة تربوية تشاركية وموارد مهنية كافية.

ثانيا: توصيات موجهة لصناع القرار

1. وضع أطر وطنية موحدة للتنمية المهنية

تشير معظم الدراسات الخليجية والدولية إلى أن غياب الإطار الوطني الشامل للتنمية المهنية للمعلمين يؤدي إلى مبادرات مجزأة وغير متناسقة، تقلل من فاعلية التدريب وتحد من استدامته. لذا، فإن تطوير أطر مرجعية ومعايير وطنية واضحة يعد مدخلا أساسيا لضمان العدالة والجودة في فرص التطوير المهني للمعلمين. ويجب أن يتضمن هذا الإطار مستويات مهنية متدرجة تحدد كفايات المعلمين من مرحلة التأسيس وحتى مستويات القيادة التربوية، إلى جانب مسارات تطويرية متعددة تتيح خيارات تناسب مختلف التخصصات والفئات العمرية. كما ينبغي أن يشتمل على آليات للتقويم المستمر والمتابعة المرحلية، تضمن قياس أثر البرامج التدريبية على أداء المعلمين وجودة التعليم. ويمثل هذا التوجه خطوة استراتيجية نحو تحويل التنمية المهنية من مبادرات آنية إلى منظومة متكاملة ومستدامة.

2. ربط برامج التنمية المهنية بالأداء المدرسي والتعليمي

لكي تحقق برامج التنمية المهنية أثرا ملموسا، ينبغي أن تنطلق من احتياجات المدارس الفعلية وخططها للتحسين، بدلا من كونها مبادرات عامة لا تتصل مباشرة بسياق المدرسة. إن ربط التدريب بخطط تحسين الأداء المدرسي

يعزز من فاعلية الجهود، حيث تصبح التنمية المهنية أداة لدعم رؤية المدرسة ورسالتها. كما أن تضمين خطط المتابعة والتقويم المرحلي يساعد على التأكد من أن ما يكتسبه المعلمون في البرامج التدريبية يترجم إلى ممارسات صفية ملموسة، تنعكس بدورها على تحصيل الطلبة ونواتج التعلم. ويعزز هذا الربط من المساءلة، ويجعل التنمية المهنية جزءا أصيلا من منظومة تحسين الجودة التعليمية.

3. تصميم برامج تدريبية تخصصية وعملية

أثبتت نتائج عديد من الدراسات أن البرامج العامة ذات الطابع النظري المحدود غالبا ما تفشل في إحداث أثر حقيقي في أداء المعلمين. وعلى النقيض من ذلك، تحقق البرامج التي تركز على موضوعات متخصصة (مثل التعليم الدامج، التعليم الرقمي، استراتيجيات التفكير العليا، أو طرائق تدريس مادة معينة) نتائج ملموسة، خاصة إذا كانت تتضمن تطبيقات عملية تحاكي الموقف الصفي. وعليه، فإن تصميم البرامج يجب أن يراعي خصوصية كل تخصص ومجال تدريسي، وأن يبنى على تحليل دقيق لاحتياجات المعلمين. كما يستحسن أن تتبنى هذه البرامج نهج «التعلم بالممارسة» عبر ورش تطبيقية، أو زيارات صفية، أو تجارب تعليمية عملية، بحيث يكون المعلم مشاركا فعالا لا مجرد متلق للمعلومات.

4. تمكين القيادات المدرسية من دعم التنمية المهنية

تشير الأدبيات إلى أن القيادة المدرسية تعد رافعة أساسية في تفعيل التنمية المهنية للمعلمين. فوجود مدير مدرسة يمتلك رؤية تربوية واضحة، ويؤمن بالتطوير المهني المستمر، ينعكس إيجابا على ثقافة المدرسة بأكملها. ومن هنا، فإن تأهيل القيادات المدرسية ليكونوا داعمين حقيقيين للتنمية المهنية يمثل أولوية قصوى. ويتحقق ذلك من خلال تزويدهم ببرامج إعداد قيادي تركز على بناء ثقافة مدرسية محفزة، وتوفير بيئة آمنة تسمح بالتجريب، وتشجع على التعلم من الأخطاء. كما ينبغي تمكين هذه القيادات من أدوات عملية للتخطيط للتنمية المهنية، ومتابعة نتائجها، وتحفيز المعلمين على المشاركة فيها.

5. الاستثمار في أدوات وأساليب تدريب مبتكرة

في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، لم يعد ممكنا الاكتفاء بالأساليب التقليدية للتدريب. بل يتطلب الأمر استثمارا واسعا في أدوات وتقنيات حديثة مثل التعلم المدمج، والتدريب القائم على الذكاء الاصطناعي، والمحاكاة الصفية (Classroom Simulation)، وغيرها من الأساليب التفاعلية. فهذه الأدوات لا تسهم فقط في جعل التدريب أكثر جاذبية للمعلمين، بل توفر أيضا بيئة غنية بالخبرات المتنوعة التي تعزز من استيعاب المفاهيم الجديدة وتطبيقها عمليا. كما أن هذه الأساليب تسهل تقييم أثر التدريب بشكل فوري، وتتيح للمعلمين فرصا للتعلم المرن في أي زمان ومكان، مما يزيد من استدامة برامج التنمية المهنية.

6. تشجيع البحث التربوي الإجرائي المرتبط بالتنمية المهنية

تؤكد البحوث الحديثة على أهمية البحث التربوي الإجرائي بوصفه أداة عملية بيد المعلم لتشخيص المشكلات الصفية والتوصل إلى حلول مبتكرة لها. وعليه، فإن تشجيع المعلمين على ممارسة هذا النوع من البحث، وتوفير الدعم المؤسسي لهم، يساهم في تعزيز ملكيتهم لعملية التطوير المهني، ويحولهم إلى شركاء فاعلين في تحسين جودة التعليم. ويمكن أن يتم ذلك عبر إدراج البحث الإجرائي كجزء من برامج التنمية المهنية، وتخصيص حوافز للمعلمين الذين ينجزون بحوثا ذات أثر ملموس، إضافة إلى نشر هذه الممارسات في المنصات المهنية لتبادل المعرفة والخبرات. بهذه الطريقة يصبح البحث الإجرائي ثقافة مدرسية داعمة للتعلم المهني المستدام.

اتجاهات مقترحة للبحوث المستقبلية

تكشف مراجعة الأدبيات والدراسات الخليجية المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين عن الحاجة إلى التوسع في أبحاث نوعية وكمية جديدة تسد الفجوات المعرفية وتدعم صناع القرار في صياغة سياسات أكثر فاعلية. ويمكن تحديد أبرز الاتجاهات المقترحة للبحوث المستقبلية على النحو الآتي:

1. **بناء أطر وطنية للتنمية المهنية**

هناك حاجة ماسة لدراسات تقويمية ومقارنة تبحث في كيفية تصميم الأطر الوطنية للتنمية المهنية في السياقات الخليجية، ومدى اتساقها مع المعايير الدولية، وتأثيرها في تحسين جودة التعليم.

2. **قياس أثر التنمية المهنية للمعلمين في نواتج التعلم**

على الرغم من تعدد البرامج التدريبية، لا تزال الدراسات التي تربط بشكل مباشر بين التنمية المهنية للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة محدودة. لذا، من الضروري إجراء أبحاث تجريبية وشبه تجريبية لتقييم هذا الأثر بشكل منهجي.

3. **التنمية المهنية في ضوء التحول الرقمي**

تتطلب المرحلة الراهنة بحوثا معمقة في فاعلية المنصات الرقمية، وبرامج التعلم الإلكتروني، واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والمحاكاة الصفية في تدريب المعلمين، مع تحليل العوائق المؤسسية والثقافية المرتبطة بها.

4. **القيادة التعليمية والتنمية المهنية للمعلمين**

أوضحت الدراسات دور القيادة المدرسية في تعزيز التعلم المهني للمعلمين، إلا أن هناك حاجة إلى بحوث تستكشف أنماط القيادة الأكثر تأثيرا في السياق الخليجي، وآليات تمكين القادة لدعم مجتمعات التعلم المهني.

5. **البحث في التنمية المهنية للمعلمين الجدد والوافدين**

تمثل فئة المعلمين الجدد والوافدين شريحة مهمة في أنظمة التعليم الخليجية، ومن ثم فإن دراسة تجاربهم واحتياجاتهم الخاصة، والتحديات التي يواجهونها في برامج التطوير المهني، تشكل مجالا بحثيا واعدا.

6. البحث الإجرائي والمجتمعات المهنية

هناك حاجة إلى تشجيع الدراسات الميدانية التي تتبنى منهج البحث الإجرائي والممارسة التأملية، بما يساعد في بناء مجتمعات تعلم مهنية مستدامة داخل المدارس، ويعزز من ملكية المعلمين لعمليات التطوير.

7. تمويل التنمية المهنية واستدامتها

تبرز ضرورة إجراء بحوث تحليلية حول سياسات التمويل الموجهة لبرامج التنمية المهنية في دول الخليج، وكيفية ضمان استدامتها وتكاملها مع الخطط الوطنية للتعليم.

المراجع:

الحارثية، خالصة سالم (2021). *تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: نموذج بنائي مقترح* [رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة السلطان قابوس]. سلطنة عمان.

الحارثية، خالصة سالم؛ الفهدي، راشد سليمان؛ وحماد، وحيد شاه (2022). القوة التطويرية للمعلمين وعلاقتها بتعلمهم المهني في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. *المجلة التربوية*، 36(143)، 175-202.

الحارثية، خالصة سالم؛ المهدي، ياسر فتحي؛ الفهدي، راشد سليمان؛ وحماد، وحيد شاه (2021). التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عمان: نموذج القياس وواقع الممارسة. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية جامعة قطر*، (18)، 26-53.

الحمدان، نجاة سليمان؛ والجاسم، فاطمة أحمد (2020). أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، 21(1)، 161-179.

الدرعية، هنية سالم (2023). القيادة الأصيلة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. *مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية*، 1(1)، 121 - 168.

السلمي، سلطان؛ والحارثي، عبد الرحمن (2021). إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية*، 29(3)، 195-229.

السيف، أشواق فهد (2025). تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة الآداب*، 13(1)، 33 - 68. https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432

الشلهوب، سمر؛ الزيد، ندي؛ القرني، فاطمة؛ والحميد، مدى (2025). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على نموذج كمب (kemp) في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 2(18)، 1 - 12.

الشهراني، أمل عبد الله (2022). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 1(7)، 125 - 148.

القحطاني، ريم عبد الهادي (2021). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (7)، 107 - 131.

صادق، حصة محمد؛ فخرو، عائشة أحمد؛ والأكرف، مبارك صالح (2023). واقع برنامج تهيئة المعلمين الجدد مهنيا في النظام التعليمي القطري: دراسة استطلاعية. *مجلة العلوم التربوية*، (21)، 93 - 115.

محمد، ماهر أحمد (2021). تفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في التطوير المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات والتجارب الدولية. *المجلة التربوية*، 36(141)، 207-260.

Ahmad, H. (2023). Glocalizing English Language Teaching in the Arabian Gulf: Professional Development's Mediating Influence. *Register Journal*, *16*(2), 301-322. https://doi.org/10.18326/register.v16i2.301-322

Al-Hashem, F. (2022). The Need for National Professional Development to Support Sustainability Among Teachers in Kuwait. In *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 569-584). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_32

Al Mahdi, O., de Munnik, M., Meinen, L., & Green ,M. (2023). Professional learning communities in private schools in bahrain and oman: reflection on two cases. *ECNU Review of Education*, *6*(3), 469-484. https://doi.org/10.1177/20965311221131583

Alazmi, A. A., & Hammad, W. (2023). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(5), 1141-1160.

Aljassar, S., & Altammar, J. (2020). A Framework for the Professional Development of In-Service Teachers in Kuwait. *Journal of turkish science education*, *17*(3), 364-386. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272778.pdf

Alsaleh, A. A. (2022). The influence of heads of departments' instructional leadership, cooperation, and administrative support on school-based professional learning in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, *50*(5), 832-850.

Bacsal, R. M. G., Alhosani, N., Takriti, R. A., Schofield, L., Stylianides, G., Mohamed, A., & Almuhairy, O. (2022). Mapping the evolving teacher professional development landscape in the United Arab Emirates. *International Journal for Research in Education*, *46*(2), 28-83. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=1998&context=ijre

Bin-hady, W. R., Busabaa, N., & Abdullah, L. (2024). The Role of Communities of Practice in Developing Yemeni EFL Teachers' Continuous Professional Development. *Traduction Et Langues*, *23*(1), 143-160.

Ewen, M., Ferreira, A., & Helder, M. (2023). Evaluation of an innovative model for teacher professional development on educational inclusion in the UAE. *Professional Development in Education*, 1-24. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283421

Pitychoutis, K. M., Al Rawahi, A., & Spathopoulou, F. (2025). Crossing Deserts and Oceans: Professional Development Routes of English Teachers in Arab Gulf Countries. *World Journal of English Language*, *15*(6), 184-198. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n6p184

Prasanna, S. P., & Mohammed, L. A. (2023). An Analysis of the Effective Continuous Professional Development Programs on Teaching in UAE. *International Journal of Emerging Issues in Social Science, Arts, and Humanities*, *01*(03), 41-52. https://doi.org/10.60072/ijeissah.2023.v1i03.004

Qadhi, S., & Floyd, A. (2021). Female English teachers perceptions and experience of continuing professional development in Qatar. *Education Sciences*, *11*(160), 1-14. https://doi.org/10.3390/educsci11040160