

# التحرك نحو التطوير المهني الناجح للمعلمين في الجنوب العالمي

Pearl Boateng and Freda Wolfenden  
2022

## المخلص التنفيذي

- لا تتوفر سوى أدلة محدودة على ما يجعل التطوير المهني للمعلمين فعالاً و/أو ناجحاً في سياقات الدخل المنخفض. يمكن أن تؤثر عددًا من التحديات على فعالية التطوير المهني للمعلمين في سياقات الدخل المنخفض. يتراوح ذلك من التحديات في تعليم المعلمين الأولي إلى أنظمة المراقبة والتفتيش في المدرسة، والتحديات المتعلقة بجائحة كوفيد-19 مؤخرًا.
- ومع ذلك، هناك بعض النماذج الواعدة للتطوير المهني للمعلمين من جميع أنحاء الجنوب العالمي والتي تسلط الضوء على خمسة مجالات موضوعية رئيسية للنظر فيها عند تصميم التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع. وهي تشمل (على سبيل المثال لا الحصر): الاعتراف بالمعلمين كمحترفين/ وكلاء التغيير، وتقديم الدعم الكافي للمعلمين لمساعدتهم على التركيز على احتياجات الطلاب، وتصميم التطوير المهني للمعلمين على نحو قائم وواقعي وقائم على الممارسة، وتوفير الفرص للممارسة التأملية، والتعلم من الأقران/ التعاون معهم، وإنشاء مجتمعات المعلمين، وتوفير نهج مستدام مع مرور الوقت. يعتبر التدريب أيضًا مجالًا مهمًا ثبت أنه يعزز جودة التدريس.
- يجب أخذ عدد من القضايا السياقية وكيفية تفاعلها على مستويات مختلفة (النظام والمدرسة والفصل الدراسي والمعلم) في الاعتبار عند تصميم التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع.

## نشرتها

مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة (FIT-ED)

الطابق الثالث، مبنى أورسيل الثاني

1611 كويزون أفينيو

مدينة كويزون 1104 الفلبين

تحالف التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع في بلدان الجنوب

<https://tpdatSCALEcoalition.org>

تم تنفيذ هذا العمل بمساعدة منحة من مركز بحوث التنمية الدولية (IDRC)، أوتاوا، كندا. الآراء المذكورة في هذه الوثيقة آراء خاصة بالمؤلف ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر مركز بحوث التنمية الدولية أو مجلس المحافظين أو أعضاء تحالف التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع في العالم الجنوبي أو مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات.

مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة، 2022.



حقوق النشر محفوظة لمؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة.

تم توفير هذا العمل بموجب الرخصة الدولية لمؤسسة المشاع الإبداعي نَسْبُ المُصنَّف 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

الاستشهاد الموصى به

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). مذكرة موجزة حول التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع: التحرك نحو التطوير المهني

الناجح للمعلمين في الجنوب العالمي. مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات

مرجع الصورة

ELLN Digital by FIT-ED, Inc. (page 8)

التصميم

Kriselle de Leon

التخطيط

Paola Micah Peñera

## الاختصارات

بناء أسس التعلم	BLF
اللغة المبكرة والإلمام بالقراءة والكتابة والحساب	ELLN
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ICT
التعليم الأولي للمعلمين	ITE
وحدة الإجراءات المتعلقة بالتعلم	LAC
دورات المساق الهائل المفتوح عبر الإنترنت	MOOC
منظمة غير حكومية	NGO
الموارد التعليمية المفتوحة	OER
تعليم المعلمين من خلال الدعم المدرسي في الهند.	TESS-India
التطوير المهني للمعلمين	TPD

## الأطر والأشكال

الإطار 1. المعلمون كوكلاء للتغيير	7
الإطار 2. تحسين تعلم الطلاب ونتائجهم من خلال التطوير المهني للمعلمين	8
الإطار 3. الموارد المصممة للتطوير المهني للمعلمين المخصص	9
الإطار 4. مجتمعات المعلمين المدرسية التأملية	10
الإطار 5. نهج شامل ومستدام للتطوير المهني للمعلمين	11
الشكل 1. تمكين عوامل تيسير التطوير المهني الناجح للمعلمين في السياقات ذات الدخل المنخفض	13

## مقدمة

من الثابت أنه لا تتوفر سوى أدلة وأدبيات محدودة على ما يجعل التطوير المهني للمعلمين فعالاً أو ناجحاً في سياقات الدخل المنخفض (Haßler et al., 2018). تحلل الكثير من المراجعات الحالية من السياقات النامية المبادرات والتدخلات صغيرة الحجم لمرة واحدة باستخدام منهجيات تقييم متغيرة (Sims & Fletcher-Wood, 2020). ومع ذلك، بدأت بعض الأفكار الواعدة من سياقات الدخل المنخفض في تقديم منظور جنوبي حول خصائص التطوير المهني للمعلمين الناجحة التي تزداد أهمية خلال هذه الفترة من التعافي من جائحة كوفيد-19.

يصف تعريفنا العملي للتطوير المهني للمعلمين عملية مستمرة طويلة الأجل تشمل فرصاً منتظمة «لتطوير مهارات الفرد ومعرفته وخبرته وغير ذلك من الخصائص بصفته معلماً» (OECD, 2009, p. 49). يمكن أن يشمل التطوير المهني للمعلمين الدورات الرسمية وأنشطة التدريب غير الرسمية (كالورش والندوات) والتجارب غير الرسمية (كالمشاركة في مجتمع تعلم مهني). وعلى نحو أكثر أهمية، وُضع التطوير المهني الفعال للمعلمين بشكل منهجي وصُمم لتعزيز النمو والتنمية في المهنة (Villegas-Reimers, 2003).

هذه المذكرة الموجزة تجمع بين الفهم الحالي للخصائص التي لديها أكبر إمكانية للتأثير إيجاباً على سلوكيات المعلم، وعلى نتائج المتعلم في نهاية المطاف. توفر الأبحاث الدقيقة الأقدم من سياقات الدخل المرتفع أو المتوسط نقطة انطلاق مثمرة لهذه المناقشة، كالمبادئ المحددة في دارلنج-هاموند وآخرون. (2017). سيتم وضع هذه الرؤى في سياق لفحص العلاقة المتبادلة بين السياقات الكلية والمتوسطة والجزئية النموذجية في الجنوب العالمي.

## سياق السياسة: التحديات التي تواجه التطوير المهني للمعلمين والتعلم في الجنوب العالمي.

التعلم الأولي للمعلمين غير كافٍ من حيث الوصول والجودة. تعني سياسات التعليم الشامل والتوسع السريع اللاحق للقوى العاملة التعليمية أن العديد من المعلمين لم يستفيدوا من أي شكل من أشكال التعليم الأولي للمعلمين (ITE) قبل دخول الفصل الدراسي (Orr et al., 2013). وحيث يوجد التعليم الأولي للمعلمين (ITE)، تشير العديد من الدراسات إلى أن مناهج التعليم الأولي للمعلمين الثقيلة والقديمة التي تركز على التربية العامة والفجوة الكبيرة بين النظرية والتطبيق (هاسلر، 2020)، والافتقار إلى نمذجة "أفضل الممارسات"، وعدم كفاية توجيهي المعلمين المدربين من أصحاب الخبرة (بينتون وآخرون، 2016)، والمعرفة التربوية المكتسبة بشكل ضعيف، وعدم وجود دعم متابعة الإرشاد للمعلمين، والانفصال بين أساليب التدريس المُروَّجة التي تركز على المتعلم وأساليب تدريب المعلمين المتمحورة حول المعلم.

علاوة على ذلك، نادرًا ما يتخذ المخططون والمنفذون نهجًا شاملاً للتعليم الأولي للمعلمين. وفي كثير من الأحيان، يبدو أن التعليم الأولي للمعلمين يتجاهل تأثير خبرات المعلمين السابقة وقيمهم ومعتقداتهم على ممارساتهم في الفصول الدراسية (Westbrook et al., 2013) ولماذا قد تمثل هذه التأثيرات مشكلة. نادرًا ما تعكس آراء المعلمين والموجهين حول "التدريس الجيد" الممارسة الفعالة، وغالبًا ما تعارض مبادئ التعليم المتمحور حول المتعلم والتي تميل إلى الترويج لها على مستوى السياسة الوطنية (Akyeampong et al, 2013).

غالبًا ما يكون هناك اختلاف بين مناهج التعليم الأولي للمعلمين، ومناهج الطلاب، وأصول التدريس وأنظمة تقييم الطلاب. تكون مناهج الطلاب وطرق التدريس وتقييم الطلاب مترابطة بشكل حاسم ولها تأثير متبادل على بعضها البعض في التفاعلات الصفية اليومية وممارسات المعلم. في العديد من السياقات، تكون مناهج التعليم الأولي للمعلمين (والتطوير المهني للمعلمين) غير متوائمة أو غير متوافقة مع مناهج الطلاب التي يتوقع من المعلمين تدريسها والأساليب التربوية التي يتم تشجيعهم على استخدامها (Allier-Gagneur et al., 2020). نظرًا لأن مناهج الطلاب تميل إلى أن تكون مطلوبة للغاية ومركزة ومصحوبة بامتحانات عالية المخاطر، فإن هذا عادة ما يكون له "تأثيرات عكسية قوية" ويرسل إشارات واضحة إلى المعلمين فيما يتعلق بالموضوعات والمفاهيم والمهارات التي يجب عليهم التركيز عليها. ونتيجة لذلك، قد يستخدم المعلمون أساليب موجهة بشكل أكبر نحو المعلم لتغطية المنهج بسرعة و"التدريس للاختبار" (Somerset, 2011).

غالبًا ما يكون الوصول إلى فرص التطوير المهني للمعلمين وتواترها غير متسق و/ أو غير عادل. يكون توفير التطوير المهني للمعلمين غير كافٍ غالبًا أو غير موجود لأسباب عدة من بينها: عدم كفاية التمويل وعدم وجود هيكل للتطوير المهني للمعلمين وغياب الموجهين الأكثر خبرة من أصحاب الجودة العالية لتوفير دعم مستمر ومنتظم للمعلمين. وبالمثل، لا يحظى الموجهون أنفسهم بالدعم المطلوب لبناء القدرات لتعزيز مهاراتهم وخبراتهم. ينتشر التطوير المهني للمعلمين في صورة تدريب متتالي وورش عمل لمرة واحدة، لكن الأدلة تشير بقوة إلى أن هذه الأساليب غير فعالة (Westbrook et al., 2013). وعلى هذا النحو، نادرًا ما تقدم برامج التطوير المهني للمعلمين الحالية فرصًا مستدامة للممارسة التأملية والقائمة وفرص التعلم من الأقران.

لا يكون غرض التطوير المهني للمعلمين وأهدافه أمرًا واضحًا دائمًا، ونادرًا ما يتم تعريفه من منظور نتائج المتعلمين. أفادت بعض الدراسات بحدوث ألبس بين المعلمين حول كيفية تعريف التطوير المهني للمعلمين، حيث يدرك الكثيرون أن التطوير المهني للمعلمين يعتبر طريقة لتحسين المؤهلات الحالية وليس برنامجًا لدعم تعلم الطلاب المحسن (Hardman et al., 2011). وبناءً عليه، فإن التركيز بالنسبة للتطوير المهني للمعلمين غالبًا ما يكون على حضور البرنامج وإتمامه وليس على التحسن المحقق في الممارسة الصفية للمعلمين.

في كثير من الحالات، يعتبر التطوير المهني للمعلمين غير مصمم صراحة لتلبية احتياجات التعلم المهني التي تنشأ عن احتياجات التعلم بالنسبة للطلاب. وبدلاً من ذلك، يركز معظم الطلاب على ما إذا كان المعلمون يتبنون الطرق التي تظهر في برامج تعليم المعلمين ويستخدمون التقارير الذاتية كتقييم، وهذا لا يساعد المعلمين على فهم كيف يصبح الطلاب في وضع مختلف في الفصول الدراسية. وكما أشار أليير جاجنور وآخرون (2020)، تندّر مناقشة تأثير المراقب، أي احتمالية بذل المعلمين جهدًا إضافيًا لاستخدام أساليب جديدة عندما يكونون تحت الملاحظة. وتُشير دراسة أخرى من جنوب أفريقيا أن المعلمين يتبنون في حالات كثيرة "شكل" وليس "جوهر" الإصلاح التربوي الذي يركز على المتعلم، أي ترتيب الطلاب للقيام بعمل جماعي دون تغيير طبيعة المهام والتفاعلات في الفصل (Brodie et al., 2002).

لا يتم أيضًا مراعاة واقع الفصل الدراسي وظروف العمل بشكل كافٍ في تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين. يجب أن تُدرك برامج التعليم الناجح للمعلمين (سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة) الواقع اليومي للفصل الدراسي بالإضافة إلى دافع المعلمين وقدرتهم على تنفيذ إصلاحات الفصل الدراسي. وعلى الرغم من ذلك، غالبًا ما يكون هناك اعتراف ضئيل بواقع الفصول الدراسية للمعلمين في سياسات المستوى الكلي والإصلاحات وتصميم فرص التعلم المهني. ويشمل هذا الواقع ما يلي: التنوع اللغوي في الفصول الدراسية، والفروق بين الجنسين، واحتياجات الجيل الأول من المتعلمين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقيود الموارد (Hardman et al., 2011).

كما أن أنظمة المراقبة والتفتيش في المدارس لها تأثير مقيد على ممارسات المعلمين وقد تشجع أساليب تربوية تعليمية غير فعالة بدلاً من دعم الانفتاح للتجربة والتفكير في مناهج جديدة من خلال التطوير المهني للمعلمين. وقد تشمل الأسباب الأخرى وراء عدم المشاركة في برامج التطوير المهني للمعلمين و/أو ممارسات التدريس الجديدة حجم العمل بالنسبة للمعلمين والمسؤوليات والالتزامات الخارجية ونقص أو عدم وجود الوقت المخصص المجدول لبرامج التطوير المهني للمعلمين المستمرة، والقيود اللوجستية، وتصميم برامج التطوير المهني للمعلمين.

خلقت جائحة كوفيد-19 تحديات غير مسبقة للتدريس والتعلم، لكنها وفرت فرصة لإعادة تشكيل التطوير المهني للمعلمين. ومنذ بداية الجائحة، تم تكليف المعلمين في جميع أنحاء العالم على الفور بتنفيذ مناهج التعلم عن بعد، غالبًا بدون توجيه أو تدريب أو موارد كافية. وفي العديد من السياقات من بينها الجنوب العالمي، بدأ تقديم التطوير المهني للمعلمين عبر الإنترنت أو عبر الهاتف أو الفيديو أو تطبيقات المذيع. ومع ذلك، لم يصل هذا الدعم على نطاق واسع للمعلمين الذين يعملون في مجتمعات مهمشة. وحتى في السياقات التي يتوفر بها بنية تحتية رقمية كافية، يفتقر الكثير من المعلمين للثقة و/أو أبسط مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويعني ذلك أنهم قد يكافحون على الأرجح مع التطوير المهني المستمر، ناهيك عن تسهيل التعلم الجيد عن بعد بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (United Nations, 2020; Liyanagunawardena, 2013). وبعد أكثر من شهر من بدء الجائحة، هناك عدد قليل من التقييمات المتاحة للجمهور لتدخلات التطوير المهني للمعلمين عن بعد. ومن المتوقع أن يعزز بناء هذا الدليل من فهمنا لأي تطورات في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المعلمين والسبل التي يمكن من خلالها أن تعمل التكنولوجيا كعامل تمكين للتعلم المهني المعزز لجميع المعلمين.

## ماذا نعرف عن برامج التطوير المهني للمعلمين الناجحة في الجنوب العالمي؟

طرحنا العديد من الدراسات الحديثة الخصائص والمبادئ التي يجب مراعاتها في تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين (Allier-Gagneur et al., 2020 و Bainton et al., 2016 و Burns & Lawrie, 2015 و Haßler, 2020 و Haßler et al., 2020 و Naylor & Sayed, 2014 و Popova et al., 2021 و Power et al., 2019 و Westbrook et al., 2013). وعلى الرغم من عدم وجود إجماع واضح، فإن بعض الموضوعات الناشئة تقدم نفسها كمجالات ذات صلة مشتركة عبر مجموعة من الدراسات المختلفة التي تركز على برامج التطوير المهني للمعلمين الناجحة في سياقات الدخل المنخفض. وفي نهاية المطاف، يمثل التطوير المهني الناجح للمعلمين بفعالية الممارسة المرغوب فيها ويمكن المعلمين من التعلم من خلال الممارسة بطرق تلبى احتياجات التعلم لديهم، وهو متأصل في البحث والتفكير التعاوني، ويخلق الظروف التي تُمكن المعلمين وتساعدهم على استخدام إمكانياتهم، ويتيح الوصول إلى الخبرات في أشكال مختلفة.

فيما يلي بيان خمسة موضوعات رئيسية حددناها من خلال دراسات مختلفة ركزت على التطوير المهني للمعلمين في الجنوب العالمي. توضح دراسات الحالة في الأطر التالية الموضوعات المحددة عمليًا. تجدر الإشارة إلى أن أمثلة دراسات الحالة هي أمثلة "على نطاق واسع" مع البيانات المتاحة. نحن ندرك أن هناك أيضًا ابتكارات أصغر يمكن أن توفر أيضًا رؤى مفيدة.

## برامج التطوير المهني للمعلمين الناجحة.

### 1 تمييز المعلمين كمحترفين

غالبًا ما يبدأ المعلمون المشاركة في التطوير المهني للمعلمين بسنوات من الخبرة السابقة ومن المهم ألا يتم تجاهل هذه التجربة أو تفويتها. يجب التعرف على المعرفة العملية والمهنية للمعلمين لتحفيزهم على الانخراط والمشاركة في التطوير المهني للمعلمين والاستفادة من خبراتهم ومعرفة المتنوعة من خلال الحوار التعاوني والتعلم من الأقران. مع وضع ذلك في الاعتبار، ينبغي منح المعلمين الخيار والقدرة على تحديد التعلم المهني الخاص بهم في رحلتهم كممارسين مفكرين (SUMMA, 2021b). ويمكن القيام بذلك من خلال تلبية احتياجات المعلمين المحددة ذاتيًا، ونمذجة علم أصول التدريس التواصلي، وتوفير فرص للتحقيق النقدي والتعلم النشط وتعاون المعلمين لدعمهم في تلبية احتياجات المتعلمين (Haßler et al., 2020). يوضح الإطار 1 كيف أن نهج المنظمات غير الحكومية الدولية تجاه التطوير المهني للمعلمين يمكن المعلمين كعوامل تغيير في مجتمعاتهم المدرسية.

### الإطار 1. المعلمون كوكلاء للتغيير

يستخدم نهج STIR Education في برامج التطوير المهني للمعلمين مجتمعات الممارسة التي يديرها مسؤولو المنطقة وغيرهم من المعلمين لتحسين السلوكيات المهنية للمعلمين وإحساسهم بالقدرة على إجراء تغييرات إيجابية في الفصول الدراسية والمدارس. يشارك المعلمون الممارسات الفعالة التي تناسبهم، ويتم تزويدهم بالأدلة والأبحاث حول ما يحسن مشاركة الطلاب، ويتم تكليفهم "بالتحديات" لتحسين ثقافة المدرسة ونتائج الفصل الدراسي خلال فترة زمنية محددة. وبعد التحاق المعلم بالبرنامج بصفته "صانع تغيير مشارك"، يصبح المعلم "صانع تغيير" بعد السنة الأولى، و"صانع تغيير رئيسي" عند إنهاء التحدي الأول، ويصبح "زميلًا" في نهاية المطاف بعد التحدي الثاني، تقديراً لجهوده وتطوره والإنجازات التي تحققت خلال البرنامج (ID Insight, 2018).

أظهرت تجربة عشوائية مراقبة مستقلة ممولة من البنك الدولي لتدخل STIR في دلهي أنه حتى عندما لا تتوفر إمكانية الوصول إلى التدخل سوى لخمس المعلمين في المدرسة، فقد شهدت المدرسة بأكملها مكاسب قوية إحصائية في مستويات التعلم في الرياضيات (0.11 الانحراف المعياري في المدرسة بأكملها). تزامن هذا "الامتداد" القوي لمكاسب التعلم عبر المدرسة بأكملها مع مكاسب ذات دلالة إحصائية في عقلية نمو المعلمين ودوافعهم. في أوغندا، أبلغ المعلمون عن زيادة الثقة في قدراتهم كمعلمين، وزيادة التجريب، واستخدام الوسائل التعليمية، وتحسين تقنيات طرح الأسئلة في الفصل (Wolfenden et al., 2018).

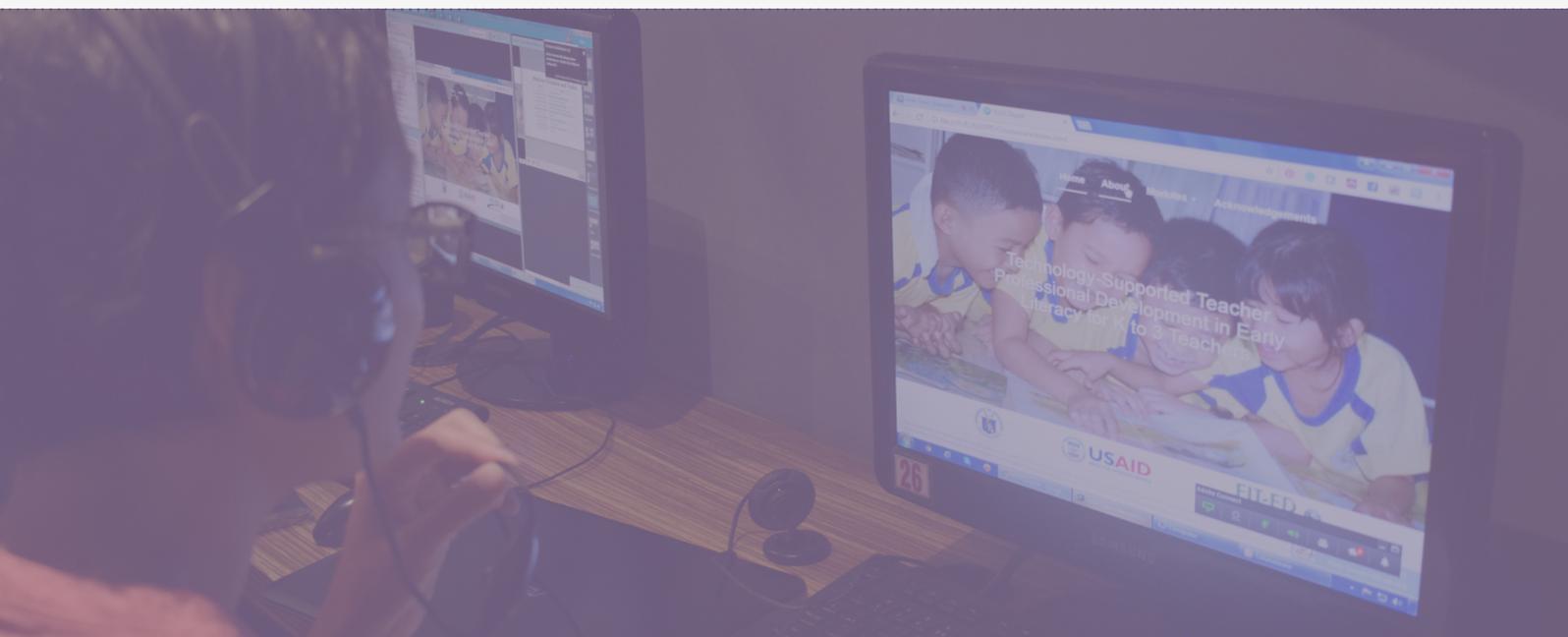
## 2 مساعدة المعلمين على التركيز على احتياجات التعلم لجميع طلابهم.

يؤكد تصميم وتقييم برامج التطوير المهني للمعلمين الحالية بشكل عام على تغيير سلوكيات المعلم ويفترض أن يؤدي ذلك إلى تحسين جودة التدريس والتعلم. عند وجود صلات مع نتائج المتعلم، غالبًا ما يتم تحديدها من منظور ضيق يقتصر على معرفة القراءة والكتابة والحساب، ونادرًا ما يتم النظر في احتياجات الطلاب (والمعلمين) الأكثر تهميشًا. يجب تشجيع المعلمين ودعمهم لإجراء الاستفسار والتجريب في الفصل الدراسي الذي يتعلق بموضوعهم وطلابهم وموقعهم. يجب أن تُبرز أي تغييرات لاحقة في ممارسة الصف الدراسي والتفاعلات الصفية جوانب متعددة من تعلم الطلاب ووجهات نظرهم حول ما يقدرونه، وليس درجات التقييم فقط. تدعم برامج التطوير المهني للمعلمين الفعالة المعلمين للتعرف على التهميش وعواقبه على التعلم والاستجابة له. وغالبًا ما ينطوي ذلك على تغيير في منظور الممارسة مما يؤدي إلى توسيع ذخيرة ممارساتهم، كما توضح دراسة الحالة في الإطار 2.

### الإطار 2. تحسين تعلم الطلاب ونتائجهم من خلال التطوير المهني للمعلمين

يهدف برنامج التطوير المهني للمعلمين للغة المبكرة ومحو الأمية والحساب الرقمي (ELLN Digital) في الفلبين إلى تحسين تعليم القراءة والكتابة والحساب في فصول K-3. يجمع هذا البرنامج المختلط بين الدراسة الذاتية المرنة للمواد التفاعلية غير الإلكترونية والمشاركة في الجلسات الأسبوعية المدرسية التي تُعقد وجهًا لوجه. كل أسبوع، من المقرر أن يكمل المدرسين نشاطًا أو واجبًا يشمل في كثير من الأحيان نشاطًا قائمًا على الصف الدراسي. يسهل الموجه النظير خلايا إجراءات التعلم التعاونية هذه. يدعم ميسرو التعلم المتاحين للزيارة وتقديم الدعم عبر الهاتف والرسائل النصية القصيرة الموجهين النظراء (Oakley et al., 2018).

كشف تقييم برنامج اللغة المبكرة ومعرفة القراءة والكتابة والحساب الرقمي التجريبي أن "المدرسين غيروا وجهات نظرهم حول كيفية تعليم محو الأمية في الفصول الدراسية من رياض الأطفال حتى الصف الثالث" (Oakley et al., 2018, p. 22). أبلغ المدرسون عن تعلم طرق جديدة لتقييم تلاميذهم والتخطيط للتدريس المتميز. أدى ذلك إلى إحداث أثر إيجابي على الطلاب من حيث "تحفيزهم وحرصهم على التعلم واستمتاعهم ومشاركتهم العامة" (Oakley et al., 2018, p. 21).



### 3 مركز موثوق وحقيقي وقائم على الممارسة.

تسلط العديد من الدراسات، بما في ذلك الأدلة الحديثة من الإكودور (SUMMA, 2021a)، الضوء على أهمية وضع التطوير المهني للمعلمين في سياقها والتركيز على ممارسات وشروط الفصل الدراسي بالإضافة إلى توفير إرشادات لتجربة الممارسات الجديدة بطريقة استكشافية تتعلق بالموضوع والطلاب وسباق كل معلم. من المهم أيضًا أن يرتبط محتوى التطوير المهني للمعلمين باحتياجات التعلم للمعلم، والتي بدورها سترتبط باحتياجات التعلم لطلابهم (Akyeampong et al., 2011; Allier-Gagneur et al., 2020; Burns & Lawrie, 2015; Bainton et al., 2016; Haßler, 2020; Haßler et al., 2020; Naylor & Sayed, 2014; Power et al., 2019; Westbrook et al., 2013) وفي سياق أي برامج تطوير مهني للمعلمين، في حين أن هناك عوامل متوسطة معينة (كالدولة والمنطقة ومستوى المدرسة والموضوع واللغات الوطنية، على سبيل المثال) التي تعتبر عادة مهمة لمثل هذا التكيف، تشير بعض الأدلة إلى وجود عوامل صغيرة أيضًا تتعلق بالظروف المميزة للمدرسة والمعلم والتي قد تكون ذات أهمية مماثلة (Haßler et al., 2019). وعلى الرغم من أن التخصيص على مستوى المدرسة والمعلم الفرد سيكون أمرًا صعبًا، من المهم إيلاء المزيد من الأهمية لكيفية جعل التطوير المهني للمعلمين غير مركزي ومخصص لسياقات المدرسة واحتياجات المعلمين، كما توضح تجربة تعليم المعلمين من خلال الدعم المدرسي في الهند (TESS-India) (انظر الإطار 3).

### الإطار 3. الموارد المصممة للتطوير المهني للمعلمين المخصص

تزود مجموعة أدوات الهند الشاملة لتعليم المدرسين من خلال الدعم المستند إلى المدرسة المكونة من 191 مصدرًا تعليميًا مفتوحًا للمدرسين بالمعرفة والمهارات اللازمة لإشراك طلابهم بنشاط في التعلم الهادف. تتكون مجموعة الأدوات من 105 وحدة لتطوير المدرسين و20 وحدة إدارة مدرسية و10 مبادئ للممارسة و55 مقطع فيديو للتدريس في الفصول الدراسية الأصيلة وسجل يقدم عينة من مسارات التدريس والتعلم من خلال الموارد التعليمية المفتوحة. تتوفر الموارد بتنسيقات ولغات وإصدارات لغات متعددة لدول مختلفة. تعتبر الأنشطة التي يجب أن يجربها المدرسين في فصولهم الدراسية مركزية في الموارد؛ وهي تعكس الجوانب الأساسية للمناهج الدراسية ومناهج تربوية تشاركية نموذجية.

أُنشئت مجموعة الأدوات الإلكترونية بالتعاون مع أكثر من 200 خبير هندي ودولي في التطوير المهني للمدرسين، وتمكن المدرسين من تحويل سياسة التدريس إلى ممارسة حقيقية. يمكن اختيار الموارد الإلكترونية وتسلسلها وتكييفها بمرونة وفقًا لأولويات الولايات أو المقاطعات أو المدارس أو الأفراد. يمكن للمدرسين استخدام الموارد للدراسة بشكل مستقل أو بدعم من موجهي المدرسين.

كما تدعم الدورات الإلكترونية المجانية المكثفة المفتوحة المتوفرة باللغتين الإنجليزية والهندية موجهي المدرسين. أكمل أكثر من 50000 مشارك هذه الدورات الإلكترونية المكثفة المفتوحة (Koomar et al, 2020). تشير أدلة قدمها ولندن وآخرون (2017) إلى أن البرنامج أشرك المدرسين لمحاولة تجريب ممارسات أكثر تفاعلية وتشاركية في كل من تخطيط الدروس والتدريس داخل الفصل. كما تصف دراسة ولندن وزملانه (2017) المعرفة الرقمية المحسنة للمدرسين بعد المشاركة في البرنامج.

#### 4 تضمين فرص لممارسة تأملية والتعلم من الأقران/ التعاون معهم وتأسيس مجتمعات المعلمين.

ويُعزى التطوير المهني للمعلمين الناجح، وما نتج عنه من تحسين التدريس ونتائج تعلم الطلاب، إلى تعاون المعلمين (Burns & Lawrie, 2015). وفي أحد التقييمات من الإكوادور، أكد العديد من المعلمين أن عملية التحول لا تتحقق من خلال التدريب بل على أساس يومي من خلال التجريب والتفكير في الفصل الدراسي. وذكروا أيضاً بأن هذه التجارب يعززها إنشاء مجتمعات المعلمين التي يتم خلالها مشاركة الأفكار والتجارب (SUMMA, 2021a). ومع ذلك، فإن الافتراض بأن التعاون بين معلم ومعلم يحدث بشكل طبيعي ولا يتطلب سوى القليل من التخطيط أو الاستثمار هو افتراض خاطئ. تتحقق قيمة التعاون بين الأقران عند توفر ظروف معينة أهمها الوقت والمساحة للتعاون، ودعم مدير المدرسة / مسؤول المدرسة، ووجود ميسر أكثر خبرة، والوصول إلى الخبرة (مزيج مثالي بين الدعم الذي يُقدم وجهاً لوجه والدعم الذي يُقدم عن بُعد)، والأهم من ذلك، شعور المعلمين "بالمسؤولية" عن تعلمهم (Burns & Lawrie, 2015). كما تُظهر الأدلة من مركز X-Learning بجامعة بكين في الصين أهمية التعلم غير الرسمي بين المعلمين داخل المدارس (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2019). يوضح الإطار 4 كيف توفر استراتيجيات التطوير المهني للمعلمين عن قصد فرصاً للتعلم الفردي والتعاوني بين المعلمين في رواندا.

#### الإطار 4. مجتمعات المعلمين المدرسية التأملية

بتمويل من المعونة البريطانية وتنفيذ من اتحاد يقوده صندوق تطوير التعليم، يركز بناء أسس التعلم في رواندا على إنشاء أسس متينة في المرحلة الابتدائية (من الصف الأول إلى الصف السادس) في جميع المدارس الحكومية والمدارس التي تدعمها الحكومة من خلال ثلاث ركائز: إعداد المعلمين والقيادة للتعلم وتعزيز النظام.

بالنسبة لركيزة التطوير المهني للمعلمين، يوفر البرنامج مجموعات أدوات التعلم الذاتي والتعلم من الأقران لجميع معلمي اللغة الإنجليزية والرياضيات في المرحلة الابتدائية. تتكون مجموعات الأدوات من كتب مطبوعة و مواد دعم سمعية بصرية على وسائط قابلة للإزالة تغطي طرق التدريس والمحتوى الخاصين بموضوع معين. تم تصميم الأدوات لاستخدامها على الهواتف المحمولة للمعلمين. علاوةً على ذلك، تم تزويد كل مدرسة بهاتفين ذكيين بحيث يمكن للمدرسين مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية وتصوير فصولهم الدراسية للتأمل الذاتي ومناقشة الأقران. يجتمع المعلمون مرة واحدة على الأقل شهرياً ويستخدمون خطط جلسات تدريبية قابلة للتكيف وموجهة لمناقشة محتوى مجموعة الأدوات والتأمل فيه بالإضافة إلى أي تحديات عملية يواجهونها في الفصل الدراسي.

## 5 مستدام مع مرور الوقت.

من الصعب تغيير ممارسة المعلمين ويستغرق تضمينها وقتاً (Burns & Lawrie, 2015). من أجل تضمين أي تغيير، من المهم التعرف على التطوير المهني للمعلمين كعنصر أساسي في التعلم المهني المستمر للمعلمين. ومن هذا المنطلق، هناك حاجة إلى مجموعة متنوعة من النهج المستدامة. وكما تشير الأدلة، فإن التطوير المهني للمعلمين الذي يركز على ممارسات المعلم ونتائج المتعلم يستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب (مثل التدريب والمواد السمعية والبصرية وورش العمل)، ويوفر دعم المتابعة، ويوفر فرصاً للتعلم من الأقران، وقد ثبت أنه أكثر فعالية بمرور الوقت (Hardman et al., 2011). يصف الإطار 5 كيفية استدامة مبادرات التطوير المهني للمعلمين بنجاح في فينتام.

### الإطار 5. نهج شامل ومستدام للتطوير المهني للمعلمين

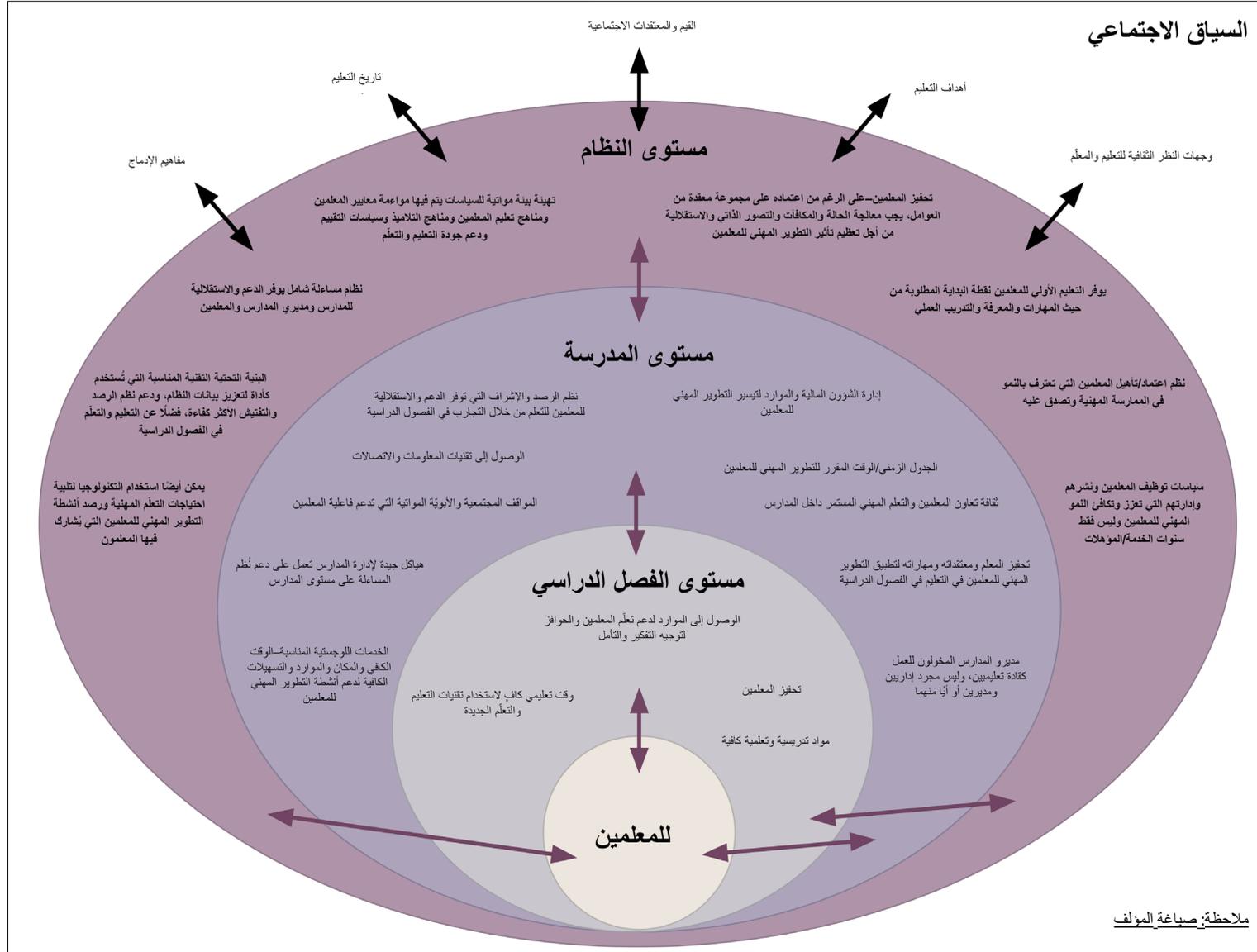
تطور نموذج اسكويلا نويفا، الذي أنشئ في الأصل في كولومبيا في السبعينيات، على مدى عدة عقود داخل أمريكا اللاتينية وخارجها. كما نجح تكيف النموذج مع السياق الفينلامي حيث ثبت أن للنهج تأثيرات ذات دلالة إحصائية على نتائج الطلاب في كل من اللغة الفينلامية والرياضيات.

كان محور نجاح البرنامج هو إجراء عمليات تكيف دقيقة ومدروسة مع السياق الفينلامي؛ ومنهج دراسي كامل؛ واستراتيجية شاملة تضمنت بناء الوعي المستمر وحملة تحفيزية استهدفت بشكل فعال الأوساط المدرسية وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين. على مدى السنوات الأربع من البرنامج، شارك المدرسون في التعلم التجريبي المستمر حيث صيغت طرق التدريس التي تركز على المتعلم بشكل فعال؛ وأنشئت مراكز صغيرة تعمل على تعزيز شبكات التعلم المهنية على المستوى المدرسي؛ وتلقى المدرسون دعماً مدرسياً من خلال أدلة المتعلم (Parandekar et al, 2017).

**إشارة مشرفة - التدريب.** تسلط العديد من الدراسات الضوء على أهمية الخبرة الخارجية في برامج التطوير المهني للمعلمين ذات الجودة، خاصة من خلال التدريب. تشير الأدلة من سياقات الدخل المرتفع إلى أن التدريب يمكن أن يكون فعالاً للغاية كعنصر من عناصر التطوير المهني للمعلمين. تدعم هذه الأدلة مجموعة من الأدبيات من الجنوب. ومع ذلك، فإن التحديات التي تواجه الإمكانات والتنفيذ تُعيق الاستعانة بها وكذلك فعاليتها (Piper & Zuilkowski, 2015). وتشير بعض الأدلة من جنوب إفريقيا إلى أن التدريب الافتراضي يحمل نفس فعالية التدريب على أرض الواقع من حيث تحسين الممارسة التعليمية للمعلمين ونتائج التعلم للأطفال. يشير ذلك إلى إمكانية الابتكارات التكنولوجية لتمكين نشر برامج التدريب على نطاق أوسع حتى في السياقات التي لا يكون فيها المعلمون على دراية بالتقنيات الجديدة. ومع ذلك، ففي أي برنامج تدريب، يجب اختيار المدربين بعناية وتدريبهم بدقة وتحديد أدوارهم بوضوح شديد لزيادة فعاليتهم (Kotze et al., 2018).

**تجدر الإشارة إلى وجود تقارير مختلطة حول ما إذا كانت الخصائص الموضحة أعلاه لها تأثير كبير على نتائج المتعلم.** وجدت مراجعة واحدة شملت مجموعة واسعة من الدراسات من الجنوب العالمي علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين أثناء الخدمة ونتائج الطلاب. ومع ذلك، لم تكن العلاقة قوية ولا متسقة (Glewwe et al., 2011). ومع ذلك، يمكن أن يشير هذا الأمر إلى قضايا التباين في الجودة والتسليم وليس فعالية الخصائص نفسها. تدعم مراجعة تلوية أخرى هذا الرأي وتشير إلى أن فعالية التطوير المهني للمعلمين تبدو ذات صلة بنوع التدريب المقدم (أي جودته وكثافته ومدته)، وإلى أي مدى يكون ذا صلة بالسياق واحتياجات المعلم، وإلى أي مدى يشكل جزءاً من برنامج مخطط له وطويل المدى ومستدام (Naylor & Sayed, 2014).

يوضح القسم الأخير من هذا الملخص عوامل التمكين الرئيسية المطلوبة على مستويات النظام والمدرسة والفصول الدراسية والأفراد (المعلم) لتسهيل برامج التطوير المهني للمعلمين الناجحة في سياقات الدخل المنخفض (انظر الشكل 1). يمكن استخدام التكنولوجيا بفعالية في كل مستوى لتمكين العمل بشكل أكثر فعالية وتوسيع نطاق البرامج. ومع ذلك، فإن نتائج أي برنامج تطوير مهني للمعلمين تعتمد بشكل كبير على السياق بالإضافة للأولويات على مستوى النظام. تعتبر النقاشات المتعمقة التي تدور حول القضايا ذات الصلة بالتكنولوجيا والصراع وجائحة كوفيد-19 والتكاليف والتقييم خارجة عن نطاق هذه المذكرة الموجزة، لكنها طُرحت في أوراق أخرى ذات صلة.



الشكل 1. تمكين عوامل تيسير التطوير المهني الناجح للمعلمين في السياقات ذات الدخل المنخفض

## المراجع

- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272–282.
- Allier-Gagneur, Z., McBurnie, C., Chuang, R., & Haßler, B. (2020). *Characteristics of effective teacher education in low-and middle-income countries. What are they and what role can EdTech play?* (EdTech Hub Helpdesk Response No. 25). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762301>
- Bainton, D., Barrett, A.M., & Tikly, L. (2016). *Improving secondary school teacher quality in Sub-Saharan Africa - Framing the issues* (Bristol Working Papers in Education #03/2016)
- Brodie, K., Lelliott, A., & Davis, H. (2002). Forms and substance in learner-centred teaching: Teachers' take-up from an in-service programme in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 541-559. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00015-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00015-X)
- Burns, M., & Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where it's needed the most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761> <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. (National Bureau of Economic Research Working Paper 17554). <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Haßler, B. (2020). *Teacher professional development and coaching in low-income countries: Practical considerations for the use of technology*. (EdTech Hub Helpdesk Response No. 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631750>
- Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (2020). *Teacher professional development in Sub-Saharan Africa: Equity and scale* [Preprint]. Published as: Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (forthcoming). Teacher professional development in sub-Saharan Africa: Equity and scale. In C. McNaught & S. Gravett (Eds.), *Embedding social justice in teacher education and development in Africa*. Routledge.
- Haßler, B., D'Angelo, S., Walker, H., & Marsden, M. (2019). *Synthesis of reviews on teacher professional development in Sub-Saharan Africa with a focus on mathematics*. Open Development & Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3508267>

- Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58–78.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>
- ID Insight. (2018). *Impact of STIR's programming on teacher motivation and student learning. Endline report, July 2018.*
- Koomar, S., Allier-Gagneur, Z., & McBurnie, C. (2020). *Effective teacher education in low-connectivity settings: A curated resource list.* (Helpdesk Response No. 21). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762283>
- Kotze, J., Taylor, S., & Fleisch, B. (2018, June 21-22). *Moving towards cost-effective delivery models of teacher coaching: Evidence from field experiments in South Africa* [Paper presentation]. RISE Annual Conference, Oxford, UK.
- Liyaganawardena, T., Williams, S., & Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective. *eLearning Papers* (33), 38–46.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review.* Department of Foreign Affairs and Trade.
- Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). *An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy, and numeracy for K-3 teachers.* Foundation for Information Technology Education and Development.
- OECD. (2009.) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.*
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). *What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?* EPPI Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Parandekar, S. D., Yamauchi, F., Ragatz, A. B., Sedmik, E. K., & Sawamoto, A. (2017). *Enhancing school quality in Vietnam through participative and collaborative learning.* World Bank. <https://doi.org/10.1596/27882>
- Piper, B., & Zuilkowski, S. S. (2015). Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education*, 47, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 2021, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>

Power, T., Hedges, C., McCormick, R., & Rahman, S. (2019). Evidence-based approaches to improving teachers' skills, in schools serving poor and marginalised communities. *Pan-Commonwealth of Learning Forum* 9.

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>

Somerset, A. (2011). Strengthening educational quality in developing countries: The role of national examinations and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 141-144. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.534851>

SUMMA. (2021a). *Teacher professional development supported by information and communication technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. Manuscript in preparation.

SUMMA. (2021b). *A landscape review of teacher professional development programs using ICT in Latin America and the Caribbean*. Unpublished manuscript.

TPD@Scale Coalition for the Global South. (2019). *A landscape review of TPD@Scale*. Unpublished manuscript.

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries*. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.

Wolfenden, F., Auckloo, P., Buckler, A., & Cullen, J. (2017). Teacher educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In C. Hodgkinson-Williams & P. Arinto (Eds.), *OER adoption and impact in the Global South* (pp. 251-286). African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1005330>

Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). *Re-envisioning and strengthening the education workforce*. Initial literature review for the Education Workforce Initiative. The Open University and Education Commission.