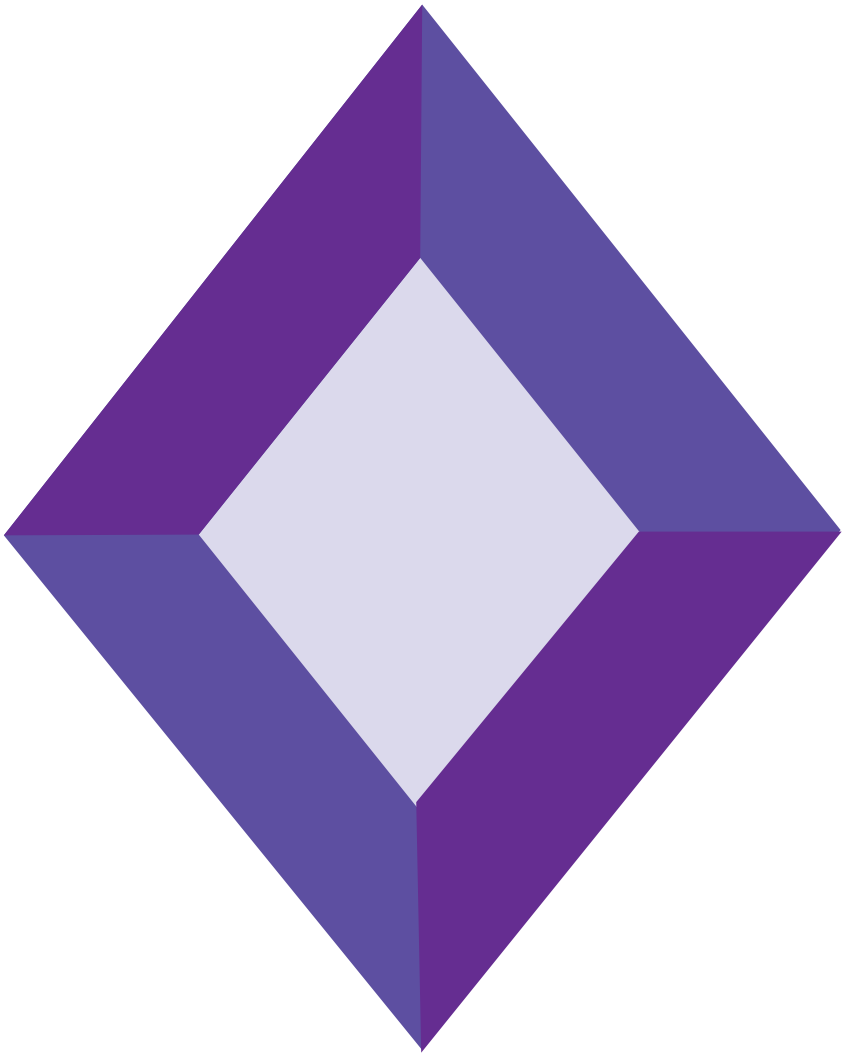
ممارسات المُعلِّم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم

تأليف:
أون سينغ تان
المعهد الوطني للتعليم،
سنغافورة

مع مساهمات من:
- المنظمة الفنلندية للتعلم مدى الحياة
- منظمة «علِّم لأجل قطر»

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation



NIE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
SINGAPORE

الفهرس

تمهيد 1

ملخص تنفيذي 4

مقدمة:
أهمية وضع سياسات تعليمية خاصة بالمُعلّم 14

I. سياسات المُعلّم التعليمية :
أفضل الممارسات العالمية ودراسة حالات 18

1. توظيف المرشحين من ذوي الكفاءات العالية... 18

2. الأجور والحوافز 26

3. الإعداد الأوّلي للمُعلّم ومعايير الإعتماد 36

4. هياكل التطوير الوظيفي 45

5. التطوير المهني والتعليم المستمر 52

6. المساءلة وإدارة الأداء والتقييم 62

7. القيادة المدرسية 72

8. رمزية المُعلّم 79

9. إقرار السياسات التعليمية والمواءمة
والإتّساق 89

10. التوجهات المستقبلية: أدوار التعليم في
القرن الحادي والعشرين 95

١١. توصيات وإستراتيجيات للتنفيذ 101

ملحق أ 111

ملحق ب 113

نبذة عن المؤلف 114

نبذة عن المعهد الوطني للتعليم 115

شكر وتقدير 115

المراجع 117

الآراء الواردة في هذا الإصدار تعبر عن وجهة نظر صاحبها فقط

تمهيد

مما لا شك فيه أن التعليم هو الإستثمار الوطني الأهم على المدى الطويل. فللتعليم الجيد تأثير على بناء الوطن وعلى قدرة المجتمع على التكيُّف والإبتكار وعلى تعزيز مستواه. إن التعليم أساسي لإزدهار الإنسان وللإحتفاء بجذورنا وقيمنا الثقافية، ولتقدير التنوع والحفاظ على السلام والوئام. تُشير الأدلة الحالية الى أن كفاءة المُعلّم تلعب دورًا رئيسيًا في نجاح التعليم حول العالم. اليوم، هناك أكثر من 60 مليون مُعلّم حول العالم، ما يجعل مهنة التعليم من أكبر المهن في العالم، تلك المهنة التي لعبت دورًا هامًا في كل المجتمعات البشرية عبر التاريخ. إن لكفاءة المعلم تأثيرًا هامًا وبارزًا على تعلم الطالب وأدائه، وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر على قدرات القوى العاملة ويساهم بتوسيع نطاق التنمية الإجتماعية والإقتصادية. باختصار، إن ما يمكن تسميته بـ «عامل المُعلّم» هو مُحفز أساسي لتحقيق التقدم في كل أبعاد التنمية.

وفي الوقت نفسه، إن تعقيدات القرن الحادي والعشرين ووعود العولمة ومخاطرها المحتملة والنمو الخطير والمتسارع للتكنولوجيا قد تحدّت الأفكار الأساسية المتعلقة بما يجعل المعلم «معلمًا فعالًا». إلّا أنّ هذه التعقيدات خلقت أيضًا فرصًا غير متوقعة لتعزيز التعلُّم وتوسيعه وجعله ديمقراطيًا. فالمعلّمون الذين غالبًا ما كان يتم عزلهم في صفوفهم، أصبح بإمكانهم الآن أن يشاركوا في رسم مستقبل التعليم من خلال الإبتكار.

تعتبر الآجال القصيرة التي تشكل مشكلة في كل ناحية من نواحي السياسة العالمية، بدءًا من الأسواق المالية، وصولًا الى مشاكل البيئة وحلولها، مشكلة أيضًا لسياسة المعلم. فالإعتماد المفرط على مجموعة محدودة من مقاييس أداء الطالب لطالما أعاق تطوير أساليب التعليم ونتج عنه نظرة شاملة وطويلة المدى عن التعليم تُحمّل المعلمين مسؤولية تنظيم بيئات التعليم.

ومن هنا تبرز مجموعة من الأسئلة نسعى إلى دراستها في هذا التقرير. كيف نستقطب المعلمين الكفوئين ونوظفهم؟ ما هي الطرق المثلى لتدريب المعلمين ومكافأتهم وتمييز كفاءاتهم؟ كيف يمكننا تسهيل عملية التطوير المهني المستمر وإدارة الأداء الفعّال وتقييمه؟ كيف يرسم صناع السياسات التعليمية أفضل المسارات المهنية الوظيفية التي تضمن إستمرار المعلم بوظيفته وتَناسُبْ الكفاءة مع الوظيفة وخلق الإحساس بالهوية المهنية للمعلمين ككل؟

ربما نحتاج للتخلص من طرق التفكير القديمة والخطاب الإجتماعي البالي الذي يهيمن على صنع السياسات التعليمية الحالية.

يحتاج المُربّون الى إتباع نهج إبداعي وخلاق لتطوير التعليم وخطط التعلم. فما هي بعض نماذج وقواعد العمل الجديدة؟ وكيف نوازن بين علم التعليم ومناهج البحث؟ كيف نستغل التكنولوجيا بأفضل طريقة ممكنة في التعليم الجماعي والمستقل والتعليم عبر الإنترنت الذي أصبح في كل مكان من بيئاتنا المرتبطة بشكل كثيف بوسائل الاتصال الغنية بالمعلومات؟ كيف يمكننا مواءمة التعليم مع مهارات إيجاد الحلول للمشاكل والتفكير الريادي والمهارات التي يتطلبها سوق العمل؟

إن المعلمين في كل المجتمعات عرضة لمطالب عديدة من الطلاب والأهل وللرتابة. وغالبًا ما يُحمّلون مسؤولية مجموعة من النتائج التي قد لا يلعبون فيها سوى دورًا ثانويًا. وبالتالي رفع مكانة مهنة التعليم سيساهم الى حد كبير برفع جودة التعليم والوصول الى نظم تعليم فعالة.

لحسن الحظ، هناك مجموعة متزايدة من الأدلة التي تعطينا الكثير من الأمل وتساعد في تحسين السياسات الخاصة بالمُعلّم. يستند هذا التقرير الى الأبحاث المتطورة وجمع البيانات العالمية حول هذه السياسات وأفضل الممارسات المستمدة من بعض أهم النظم أداءًا في العالم. إن هذا التقرير الجامع للبيانات هو تقرير شامل، إلا أنه سيكون سهلًا وعمليًا وليس أكاديميًا تقليديًا، على أمل أن تكون التوصيات الواردة فيه بمثابة مصدر ومرجع مفيد لراسمي السياسات التعليمية وقادة التعليم لتطوير مهنة التعليم، وفي نهاية المطاف، تطوير تجارب تعلم الأجيال المقبلة في كل مكان.

ستافروس يانوكا
الرّئيس التّنفيذي
مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم
مؤسّسة قطر

أون سينغ تان
أستاذ جامعي ومدير
المعهد الوطني للتعليم
سنغافورة

ملخص تنفيذي

إن السياسات الخاصة بالمعلم هي المفتاح لتحسين جودة آدائه، الأمر الذي يؤثر بدوره على أداء الطالب. يواجه العديد من أنظمة التعليم العراقيل بسبب مسائل توظيف المعلمين وإعدادهم وتطويرهم وتمكينهم وإدارة أدائهم.

إستنادًا الى بحثنا في المؤلفات الأكاديمية والتقارير الدولية، فإنه يمكن تصنيف الحديث الحالي عن السياسات الخاصة بالمعلم ضمن عشرة مجالات رئيسية، تعكس كل الجوانب المهمة في مهنة المعلم. وفي هذا التقرير، سنناقش هذه المجالات والإستراتيجيات ذات الصلة للوصول الى السياسات التعليمية المُثلى. كما سنستعرض أيضًا أنظمة مختلفة مُنشئة وناشئة (قيد الإنشاء) عالية الأداء من فنلندا، وسنغافورة، وأونتاريو، وشنغهاي، وهونغ كونغ، وماساتشوستش، وكاليفورنيا وكوريا الجنوبية، ونيوزيلندا، وقطر، وسنكتشف كيف تُطبّق هذه الأنظمة إستراتيجيات سياسة المعلم بفعالية. فيما يلي نوجز ملاحظاتنا الأساسية والإستراتيجيات المقترحة.

1 • توظيف المرشحين من ذوي الكفاءات العالية

المُعلّم المثالي هو الذي يوازن جيدًا بين الكفاءة والسلوك. لتمييز المعلمين من ذوي الكفاءات العالية، ينبغي أن تتضمن عملية الإختيار مناهج متعددة الجوانب، ودرجة عالية من الدقة في معايير الإختيار. تتضمن أفضل الممارسات العالمية عادةً مزيجًا من بضعة أدوات تشمل : (أ) الأداء الأكاديمي، و/أو إختبار دخول لتحديد الكفاءة، (ب) إختبار محاكاة للأداء في الصف، (ج) مقابلات مع لجان متمرّسة، (د) خبرة سابقة في التعليم و/أو (ه) تقييم التناسب المهني.

على سبيل المثال، معروف عن برامج التعليم في فنلندا بأنها إنتقائية ودقيقة للغاية، وتتضمن إمتحان قبول موحد يجري على الصعيد الوطني وذلك في المرحلة الأولى من الإختبار، تتبعها مرحلة ثانية تشمل مقابلات وإختبارات لشخصية المعلم (بحسب المؤسسة التعليمية التي تطرح برنامج إعداد المعلمين). وفي حين أنه ليست هناك «معادلة تناسب الجميع» لتمييز المُعلّم الأمثل، إلا أن توسيع نطاق الأدوات المستخدمة في عملية الإختيار سيكون بالتأكيد أكثر فعالية من الإعتماد على نظام قياس واحد.

2 • الأجور والحوافز

على صانعي السياسات التعليمية أن يدركوا الأسباب التي قد تجعل الناس ينجذبون الى التعليم أو لا ينجذبون إليه، وتتضمن هذه الأسباب عوامل غيرية (مثل شغف المعلم بتعليم الطلاب) وداخلية وخارجية. فالتصورات السلبية للتعليم والمتعلقة برواتب المعلمين المبتدئين، والصورة المهنية، وبيئة العمل، وآفاق التطور الوظيفي يجب أن تُعالج بفعالية. إن ضمان رواتب تنافسية للمعلمين هو أمر ضروري، وعلى صانعي السياسات التعليمية أن يضعوا معيار رواتب مناسب. لكن ليس بالضرورة أن يؤدي رفع الرواتب فوق معدل متوسط الأجور الى زيادة كبيرة في مستوى الكفاءات، فالعديد من الأنظمة الأكثر فعالية تقدم رواتب تنافسية لكنها تفسح أيضا المجال أمام المعلم الأفضل للتقدم نحو درجات أعلى وزيادة في المرتبات والأجور من خلال علاوات الجدارة. العديد من الدول التي تعتبر من الأفضل في هذا المجال تستخدم أيضًا مجموعة من الحوافز ذات الصلة مثل علاوات الأداء ومنح الإحتفاظ بالموظفين، والمكافآت المالية على المهام الإضافية وتفسح المجال أمام التطور المهني والشخصي.

على سبيل المثال، توفّر أونتاريو التمويل للمعلمين المرشحين الذين يتسجلون ببرامج ما قبل البدء فعليًا في التدريس. كما تتم زيادة رواتب المعلمين المحترفين على مدى حياتهم المهنية بحسب خبراتهم ومؤهلاتهم وأدائهم. وللمساعدة في ذلك تم وضع شبكة رواتب لعشر سنوات خبرة وأربع فئات للمؤهلات. وفي أنظمة أخرى، يُمنح المعلمون بدلات لقيامهم بمهام أخرى. غالبًا ما تقدم دول مثل شنغهاي، وكوريا، وسنغافورة، مكافآت سنوية على الأداء. كما

تقدم بعض هذه الأنظمة حوافز غير مالية للحفاظ على المعلمين، مثل دعم مواصلة التعليم وتوفير إجازات للمعلمين الذين يعملون لفترة أطول.

3 • الإعداد الأوّلي للمُعلِّم ومعايير الإعتماد

إن برنامج التعليم الأولي المتميز للمعلم (ETI) ضروري لضمان إعداده الفعال. إن أفضل البرامج من هذا النوع هي البرامج الشاملة التي تتضمن تدريبًا عامًا وخاصًا للإلمام بالمحتوى التربوي مع التركيز بشكل كبير على طرق التعليم المبنية على الأبحاث. تجمع هذه البرامج بين النظرية والممارسة بشكل فعال، وتسهل نمو مجتمعات التعلم القوي، كما تجمع بين آليات التوجيه واستقاء المعلومات من خلال برامج التدريب العملي والعلاقات المهنية بين المدرب والمتدرب. كما تضمن الأنظمة الأفضل أداءًا معايير تعليم عالية من خلال المواءمة الفعالة مع المعايير المهنية الوطنية ومعايير التوظيف بحسب الكفاءة الدقيقة جدًا.

على سبيل المثال، تعتمد سنغافورة وفنلندا برامج مثالية لإعداد المعلم. فمن المعروف عن فنلندا اعتمادها معايير عالية في شروطها لكفاءة المعلم (شهادة الماجستير إلزامية للتعليم بدءًا من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الثانوية)، كما تشترط خضوع المعلم لعملية إعداد طويلة مدتها خمس سنوات، بالإضافة الى سنة واحدة من التدريب العملي. أما في سنغافورة، فتتراوح مرحلة الإعداد من سنتين الى أربع سنوات، بينما تتراوح مدة التدريب العملي من 10 أسابيع الى 20 أسبوعًا (بحسب نوع البرنامج). من ناحية أخرى، في كلا البلديْن، يتم وضع معايير الإرشاد على سبيل المثال من خلال الخبرات العملية السابقة. كما تركز برامج إعداد المعلم في كلا البلدين على المحتوى وطرق التعليم والمهارات الأولية كجزء من المناهج الدراسية.

4 • هياكل التطوير الوظيفي

يتحول التعليم بشكل كبير الى مشروع معقد، وهناك حاجة الى الخبرات المتطورة في طرق التعليم وتطوير المناهج وقيادة الوحدات التعليمية. هناك حاجة ايضًا لتسهيل إنشاء مسارات واضحة لمهنة التعليم بهدف توفير فرص للتقدم الوظيفي ومكافأة أصحاب الكفاءات. على سبيل المثال، يجب وضع مسارات خاصة بالمعلمين الشغوفين بالعمل في الصف، وأخرى للمعلمين المهتمين بالعمل على محتوى التخصص والمناهج الدراسية، ومسار آخر للمعلمين الطموحين القادرين على الوصول الى مراكز قيادية في المدرسة. هذه المسارات الإحترافية الأكثر وضوحًا تؤكد على المرجعية المهنية والإستقلالية بين المعلمين المحترفين.

وفي حين أن بعض الدول تترك التخطيط والسبل الوظيفية تتطور بشكل طبيعي، فإن نيوزلندا وسنغافورة أخذتا في السنوات الأخيرة على عاتقهما مبادرة اعتماد

مسارات وظيفية أوضح للمعلمين المحترفين. وقد طورت سنغافورة مسارًا تعليميًا (للمعلمين الذين يركزون مهاراتهم على التميز التعليمي في الصف) ومسارًا قياديًا (للمعلمين الطامحين للقيادة والإدارة المدرسية) ومسارًا متخصصًا (للمعلمين الذين يميلون الى تطوير طرق التعليم أو إجراء بحوث تعليمية أكثر تعمّقا). أما نيوزيلندا، فقد نفذت من جهتها خططًا فريدة من نوعها في السنوات الأخيرة، منها مثلًا «للمعلمين المحترفين»، و «المعلمين القياديين» ، و «المدراء التنفيذيين»، و «المدراء المسؤولين عن التغيير»، آخذة بعين الإعتبار تحسين معايير التعليم في المدارس الأقل فعالية من حيث الأداء. كما سُمح لمدراء المدارس بتوظيف معلمين محترفين للمستوى المتوسط لزيادة الفعالية ولتعزيز الإستقلالية المهنية.

5 • التطوير المهني والتعليم المستمر

من الضروري أن يبقى المعلمون على اطلاع مستمر على أحدث المعارف والمهارات والممارسات التعليمية. كما أن على قادة المدارس تقديم الدعم من حيث الوقت والموارد لتلبية إحتياجات المعلمين في المراحل المختلفة من حياتهم المهنية. يتجاوز التطوير المهني الأمثل ورش العمل والدورات التدريبية ليتضمن تطويرًا مهنيًا في المدارس وتحفيزًا وتوجيهًا وشبكات تعاون بين المعلمين وأبحاث قائمة على المشاريع، وذلك بغية تحسين الممارسات التعليمية ونتائج التعلُّم.

تقدّم شنغهاي وهونغ كونغ مجموعة من أدوات التطوير المهني لتلبية حاجات المعلمين لديها. إن النموذج الذي تتبعه شنغهاي مشهور ببرامج التحفيز والتوجيه الشاملة على جميع مستويات الخبرة، حيث يتم إرشاد المعلمين المبتدئين من قبل المعلمين المحترفين بينما يتم إرشاد المحترفين من قبل القادة وكبار المعلمين. بالمقابل تنظم فرق دراسية حلقات لمناقشة خطط حول الدروس بينما تتولى فرق الأبحاث وضع مشاريع لتحسين تعلم الطالب. وتشجع هونغ كونغ أيضًا المعلمين والمدارس على تخصيص وقت أساسي للتطوير المهني وتعتمد مجموعة من أنشطة التطوير المهني مماثلة لتلك المعتمدة في أهم الأنظمة من حيث الفعالية، بدءًا من التعلم المنظم في الحلقات الدراسية وورش العمل، وصولًا الى زيارات دراسية في الخارج والدراسات العليا والتعاون المهني والتبادل والتوجيه والتعلم بالعمل والمشاريع القائمة على الأبحاث.

6 • المساءلة وإدارة الأداء والتقييم

يجب أن يُركز تقييم المُعلّم على تطوير المعلم والمساءلة على حد سواء، وهنا يُنصح باتباع نهج عملي متعدد الأوجه. من الأدوات الشائعة المستخدمة في التقييم هناك تقييم الأداء في الصف من قبل المعلمين وزملائهم والمعلمين

الأكبر سنًا، بالإضافة الى حلقات حوارية أو مقابلات، وإنشاء ملف يتضمن كافة النشاطات التي قام بها المعلم وملاحظاته، ووضع الأهداف الفردية والتقييم الذاتي، ومعرفة أوسع بتعلم الطلاب وتطورهم. في الوقت نفسه، يتطلب الإستشراف العملي تقدير كلفة استخدام أدوات التقييم المتطورة ومعايرة هذه الأدوات وفق كل مدرسة.

تقدم كاليفورنيا وماساتشوستس وسنغافورة أمثلة مفيدة لتقييم فعالية المعلم باستخدام مجموعة من الأدوات. في نموذج «لونغ بيتش، كاليفورنيا» يجري التقييم وفق مجموعة واضحة من المعايير (معايير كاليفورنيا لمهنة التعليم) التي تفرض مهارات معينة لقياس أداء المعلم. تستخدم المدارس في ولاية ماساشوستس معايير متعددة من التقييم بما في ذلك مراقبة أداء المعلم في الصف، وبيانات حول تعلم الطلبة، وآراء مختلف الأطراف المعنية. يوفر نظام إدارة الأداء المعزز (EPMS) مرحلة جديدة في التعليم من خلال إبتكار نظام متكامل يتابع ويوثق الدورة السنوية للتقييم الذاتي، وتقييم يجري في منتصف العام الدراسي، وتقييم نهائي بين المعلمين المبتدئين وقادة المدارس. وتبرز دراسات الحالة هذه جوانب مهمة من التقييم الفعال وهي: تحديد المعايير، وضع معايير متعددة ومختلفة للتقييم، وتوثيق مستمر لآراء ونصائح الآخرين لكي يستفيد منها المعلم على المستوى الشخصي ولقياس تطوره مع مرور الزمن.

7 • القيادة المدرسية

تلعب القيادة المدرسية دورًا حاسمًا في تغيير البيئة التي يعمل فيها المعلمون والمتعلمون. فالنظم الأكثر فعالية من حيث الأداء تولي المزيد من الاهتمام لعملية اختيار قادة المدارس، وتعزز ممارسات القيادة الفعالة وتطور قدراتهم القيادية كما تُعتبر المقاربة البعيدة الرؤية والخطط التي تحضر لعملية التجديد في الوظائف أمرًا ضروريًا. كما ينبغي إعطاء ذوي الكفاءة القيادية دورًا قياديًا تدريجيًا، وينبغي تطوير برامج تعزز الممارسات القائمة على البحوث والقيادة التعليمية. وينبغي تدريب القادة على كيفية التعامل مع تنفيذ السياسات التعليمية وعلى تعزيز المشاركة الإحترافية والتطوير المهني، وممارسة العمل العام الفعال.

وعلى سبيل المثال، إتبعت أونتاريو استراتيجية أونتاريو للقيادة ONTARIO LEADERSHIP STRATEGY (OLS) منذ العام 2008 التي تسعى لاستقطاب وتطوير القيادات المدرسية الكفوءة. وهناك أيضًا برنامج «تأهيل المدراء» الذي يفرض تدريبًا صارمًا للذين يريدون تحمل مسؤولية المراكز الإدارية. بالإضافة الى ذلك، هناك حد أدنى معين من الخبرة والمؤهلات يجب أن يكون متوفرًا لدى المرشحين المحتملين قبل أن يتقدموا للعمل في وظائف قيادية في المدرسة. وبالتالي فإن التوجيه المستمر، والتقييم، والآراء والخطط التي

تحضر لعملية التجديد في الوظائف، كل هذه العناصر تستخدم لإنتاج قادة مدارس لامعين في المستقبل.

8 • رمزية المُعلِّم

يجب أن نتجاوز رؤيتنا للمُعلمين كأشخاص يوصلون محتوى الكتب المدرسية، بل يجب أن نأخذ بعين الإعتبار دورهم كقادة في التفكير التعليمي، كقدوة مُلهمين، وخبراء في مجالهم محترمين وأمناء على القيم المجتمعية. وتشمل العوامل الأساسية الرئيسية لتعزيز رمزية المعلم (أ) تعزيز الشأن الثقافي للمعلمين، (ب) الإفساح في المجال أمام الإستقلالية المهنية والثقة، (ج) الترويج للتوظيف بحسب الكفاءات ومعايير الاختيار والتدريب (د) إدارة الأعباء وبيئة العمل، (ه) الإحتفاء على المستوى الوطني بإنجازات المعلمين المحترفين، (و) استخدام حملات دعائية وتسويقية تروج لمهنة التعليم.

تُقدم كوريا الجنوبية وقطر أمثلة مثيرة للاهتمام عن البلدان التي تولي أهمية كبيرة للتعليم. تثبت تجربة كوريا الجنوبية مدى احترام هذا البلد لمهنة التعليم، وهو متجذر في ثقافتها، إذ ينعكس ذلك في شروط القبول الصارمة التي ترفع مستوى التصور العام لنوعية الأفراد الذين يتقدمون الى مهنة التعليم، كما ينعكس ذلك في مستوى الاستقلالية المهنية التي تجذب الناس للعمل في هذه المهنة. أما تجربة قطر الحديثة مع منظمة «علّم لأجل قطر»، فهي تظهر أيضًا أنه من الممكن جذب الإهتمام الى مهنة التعليم وتوفير مستوى أعلى من المرشحين من خلال التوظيف الانتقائي الذي يركز على المرشحين الذين يتمتعون بالسلوك والكفاءة اللازمين للتعليم.

9 • إقرار السياسات التعليمية والمواءمة والإتّساق

حين يتعلق الأمر بالتنفيذ الفعال للسياسات التعليمية فإن الصورة الكبرى هي الأهم. لدى الأنظمة التعليمية الفعالة ما يسمى بمنظور «الصورة الكبرى» ، وهي تتولى تنسيق السياسات التعليمية آخذة بعين الإعتبار تأثيرها على المدى الطويل. تشمل استراتيجيات السياسات التعليمية الرئيسية : (أ) الهيئات الإدارية التي تضمن تطابق تنفيذ السياسة التعليمية في الأهداف، ومواءمة الأنشطة والاستغلال الأمثل للموارد، (ب) ضمان التعاون بين الجهات المعنية، ج) وجود جهات وشبكات وسيطة لتسهيل التنفيذ.

في سنغافورة وأونتاريو، يعمل كافة المعنيين بشكل جماعي لضمان التنفيذ الفعال لسياسات التعليم. وما ساعد سنغافورة على النجاح في هذا التوجه هو وجود عدد من المؤسسات الهامة التي تعمل على توجيه وضع السياسات التعليمية وتنفيذها، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم الوطنية، والمعهد الوطني للتعليم، والمدارس، والهيئات المحترفة مثل أكاديمية المعلمين في سنغافورة.

يركز النهج المتبع من قبل هذه المؤسسات على الشمولية والتعاون، بينما القوة الدافعة هي الرؤية العامة. وأونتاريو هي مثال مفيد آخر. فقد ركزت على مشاركة هيئات منبثقة من المعنيين مباشرة بالتعليم (على سبيل المثال عدد من نقابات المعلمين) ومستويات مختلفة من المدارس، فسهلت بذلك عملية تنفيذ سياسات تعليمية متقاربة جدًا من خلال التركيز أيضًا على التواصل والتعاون بين جميع الجهات المعنية.

10 • التوجهات المستقبلية: أدوار التعليم في القرن الحادي والعشرين

في عالم سريع التغير، على المعلمين أن يدركوا الطبيعة المتغيرة للمعرفة والتعلم والبيئات الحاضنة للتعليم. هناك حاجة لتأهيل المعلمين للعب أدوار جديدة، كأن يكونوا على سبيل المثال مسهّلين لعملية التعلم ومصممين لبيئتها. يحتاج المعلمون تبني طرق تعليم جديدة وتحويل الممارسات التربوية الى وسائل جديدة يستوعب من خلالها المتعلمون المعلومات من خلال استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي. على المعلمين تقدير دورهم في صقل مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك حل المشاكل، والتفكير النقدي، والتعاون، والإبداع، ومهارات التعامل مع الآخرين. كما يلعب المعلمون دورًا حاسمًا في مساعدة الطلاب على بناء شخصيتهم وغرس القيم فيهم.

تدرك وزارة التربية والتعليم في سنغافورة أهمية تصور الدور المتغير للمعلمين. فبرنامج «إطار عمل الكفاءات في القرن الحادي والعشرين» (21CC) يعطي دورًا أشمل للمعلم ويعزز الإحساس بالهوية والمهام إزاء الطلاب والزملاء والمجتمع. وفيما يتعلق بطرق التعليم، فإن المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة يُسخّر وسائل التواصل الإجتماعي والتقنيات الجديدة بما يتناسب مع البيئة التعليمية المتغيرة للمعلمين، بما في ذلك العالم الرقمي وأيضًا بيئة الصف التقليدية.

وفي حين أن دراسات الحالة (التي يتم مناقشتها لاحقًا بشكل مفصل) تقدم أمثلة مفيدة وحديثة للإستدلال بها، فإن كل نظام تعليمي يجب أن يكون ناشطًا بحسب مراحل تطوره وقيود موارده. قد تُركز الأنظمة في المراحل الأولى من التنمية على أنواع مختلفة من الاستراتيجيات. على سبيل المثال، قد تركز أكثر على مستوى أساسي من المهارات المصقولة في مرحلة التدريب ما قبل العمل، بدلًا من التركيز على نوع أكثر تقدمًا من التدريب المنطوي على التطوير المهني المستمر. إن الإستراتيجيات العشر التي يتم مناقشتها ينبغي أيضًا أن تؤخذ بعين الإعتبار مجتمعةً وليس منفردة. فالإستراتيجيات الخمس الأولى : 1. توظيف المرشحين من ذوي الكفاءات العالية، 2. الأجور والحوافز 3. الإعداد الأوّلي للمُعلّم ومعايير الإعتماد، 4. هياكل التطوير الوظيفي ، 5. التطوير المهني والتعليم المستمر، هي الإستراتيجيات «الصغرى» الأساسية الهادفة الى تحقيق التطوّر الفردي للمعلم. أما الإستراتيجيات الخمس الأخرى: 6. المساءلة وإدارة

الأداء والتقييم، 7. القيادة المدرسية، 8. رمزية المُعلّم، 9. إقرار السياسات التعليمية والمواءمة والإتّساق، 10. التوجهات المستقبلية– دور التعليم في القرن الحادي والعشرين، هي الإستراتيجيات «الكبرى» التي لا تقل أهمية عن البنية الداعمة لتنفيذ سياسات المعلم الفعالة على المدى الطويل. وكتحليل أخير، من المهم أن تأخذ النظم التعليمية بعين الإعتبار في نهجها الحالي كل من هذه الإستراتيجيات العشر، وإبتكار إستراتيجيات جديدة لتحقيق المزيد من التقدم في المستقبل.

#

أهمية وضع سياسات تعليمية خاصة بالمُعلّم

مُقدمة

أهمية وضع سياسات تعليمية خاصة بالمُعلِّم

إن الوتيرة غير المسبوقة للتغيير التي يشهدها العالم «المعولم» في القرن الحادي والعشرين تدعو لإصلاحات واسعة النطاق في الاستراتيجيات والنُظم والممارسات التعليمية. ومن بين أكثر من يواجه هذه التحديات المعلمون المكلفون بإعداد الجيل المقبل في مواجهة عالم سريع التغير. هناك منافسة متزايدة على الكفاءات في جميع قطاعات الاقتصاد، وهكذا يجب أن يكون الحال في قطاع الخدمات التعليمية الذي يجب أن يبذل المزيد من الجهد لجذب نسبة كبيرة من الأشخاص الكفوئين والمتفانين لدعم مؤسسات الدولة في سعيها نحو تحقيق أهدافها الاقتصادية والنتائج الاجتماعية المرجوة.

لطالما وصف «عامل المُعلّم» بالـ «متغير الأهم»، و «المحرك الرئيسي» والعامل الذي «يفوق العوامل الأخرى أهمية» حين يتم شرح القوى التي تصقل تعلم الطالب وإنجازاته. تلعب كفاءة المُعلّم دورًا أساسيًا في ضمان تحقيق الطالب نتائج ممتازة وتمكينه من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة قبل الوصول الى ميدان العمل. وفي الوقت نفسه، تؤثر العديد من العوامل في نوعية التعليم بشكل عام، بما في ذلك بيئة المنزل، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وتوافر الدروس الخصوصية الخارجية، والطبقة الإجتماعية، وحجم المدرسة، فضلا عن الآراء الاجتماعية والثقافية في التعليم والتحصيل العلمي. تشير دراسة حديثة أجريت في العام 2015 عن فنلندا إلى أن عوامل أخرى غير كفاءة المعلم تلعب دورًا في تحقيق طلاب من أنحاء مختلفة من العالم نتائج ممتازة في الاختبارات المعيارية الدولية (مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA).

مع ذلك، لا يمكن الإنكار أن كفاءة المعلمين وجودة التعليم هما أمران بالغا الأهمية. وفي حين قد يكون الوضع الاجتماعي والاقتصادي أو الدروس الخصوصية الخارجية وراء تحقيق الطلاب إنجازات معينة (أو عدم تحقيقها)، إلا أن المعلمين هم دائمًا عامل ثابت ضامن للنجاح في مجال متغير وغير منصف. ففي صف حجمه أكبر من المعدّل، بإمكان المعلم المتفاني والمدرب جيدًا أن يكتشف الطالب المتأخر بسبب صعوبات في التعلم. وبخلاف عوامل نظامية أخرى، يبقى عامل المعلم عاملًا مختلفًا لأنه عامل بشري. علاوة على ذلك،

يلعب المعلمون دورًا حيويًا ليس فقط في ضمان أسس علمية قوية في القراءة والكتابة الأساسية مثل المهارات اللفظية والكمية وقدرات التفكير، بل أيضًا في إلهام وتحفيز وتوجيه وتسهيل سعي كل طالب وراء المعرفة. كما يلعب المعلمون دورًا رئيسيًا في ترسيخ أخلاقيات وقيم المجتمع. ومما لا شك فيه، أن المعلمين هم قدوة للطلاب، سواء كان للأفضل أو للأسوأ، كونهم البالغين (من ناحية السن) الذين يقضي معهم الأطفال والمراهقون جزءًا كبيرًا من حياتهم خارج إطار الأسرة.

ونظرا لأهمية عامل المُعلّم، يجب أن يُخصص الوقت والموارد الكافية لتحسين سياسات التعليم للوصول الى نظام تعليمي متطور باستمرار. وقد أصبح من الضروري أن تستثمر الحكومات في الموارد اللازمة لجذب الكفوئين الى مهنة التعليم واستبقائهم وتطويرهم. كما أننا بحاجة إلى سياسات تعليمية تجذب أفضل الكفاءات، وتطور قدراتهم وتمكّنهم كمعلمين من تقديم أفضل ما لديهم. وتشرح الأقسام المتبقية من هذا التقرير الجوانب الرئيسية للسياسات التعليمية الخاصة بالمعلّم بالإستعانة بالمقارنات الدولية وأفضل الممارسات العالمية. هدفنا هو التأكد من أن كل نظام تعليمي يمكن أن يكون قدوة من خلال اعتماد سياسات تعليمية خاصة بمُعلّميه.

#1

سياسات المُعلِّم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية ودراسة حالات

#1 سياسات المُعلِّم التعليمية : أفضل الممارسات العالمية ودراسة حالات

1 • توظيف المرشحين الكفوئين

تمييز المعلم المثالي

ما هي صفات المعلم المثالي؟ على مدى العقد الماضي، حاولت العديد من الدراسات تحديد سمات المعلم المثالي، فهي تشير أساسًا إلى التوازن بين الكفاءة التعليمية والسلوك، وهي معادلة لا تزال ثابتة مهما اختلفت الدول أو أينما كان الطلاب ، كما يشير فرانكل FRAENKEL في دراسة قديمة حول المعلمين الكفوئين والناجحين في الولايات المتحدة الأميركية، وأستراليا، وألمانيا، وكوريا، ونيوزيلندا، وبولندا.

أهمية الكفاءة التعليمية: يمكن تلخيص الكفاءات الضرورية في المعلم المثالي في مجالات المعرفة التالية والتي نجدها في العديد من المعايير التعليمية، كما تشير اللجنة الأكاديمية الوطنية الأمريكية لتثقيف المعلمين:

- فهم محتوى المنهج وأهدافه، بما في ذلك امتلاك الخبرات والمهارات الخاصة بالمادة الدراسية التي ينبغي أن تُدرس مع الأخذ بعين الإعتبار الإنضباط، واحتياجات الطلاب، والأهداف الاجتماعية من التعليم.
- معرفة الطلاب وكيف يتعلمون ويتطورون ضمن سياقات اجتماعية متنوعة، بدءًا من ذوي الاحتياجات الخاصة وصولًا الى المتميزين.
- التمتع بمهارات التعليم والتواصل الفعال مع مختلف المُتعلّمين.

وهنا لا يمكن الإستهانة بأهمية إلمام المُعلم بمواضيع المادة الدراسية. تُظهر إحصاءات شملت كل من الطلاب والمعلمين أهمية إتقان المادة من أجل تعليم فعال. كما كشفت دراسات مختلفة وجود رابط وثيق بين التخصص الأكاديمي للمعلمين نتائج طلابهم، لا سيما في الرياضيات والعلوم.

أهمية الأسلوب: إن القدرات العلمية والتعليمية ضرورية ولكنها غير كافية. تقرير اسكلتندي أجري في العام 2010 وعنوانه: «تعليم مستقبل اسكتلندا: تقرير عن تعليم المعلمين في اسكتلندا» تحدث ضمن مواضيع أخرى عن الصفات والمهارات التي يجب أن يتحلى بها معلمو القرن الحادي والعشرين:

- القدرة على التفكير بما يقوم به المعلم خلال حصة التدريس
- الإلتزام بالتعليم كمهنة وبتطوير وتعليم كل تلميذ
- الشغف بالتعلم والفهم العميق والاهتمام التام بموضوع المادة التي يتم تدريسها.
- الإستعداد لتبادل الأفكار والتواصل مع الزملاء
- الحرص على المشاركة في التعلم الذاتي وتنمية القدرات.

تحقيق التوازن الصحيح: إن الصفات المذكورة أعلاه بالإضافة الى أسلوب المعلم المحترف المثالي والكفاءة التعليمية المناسبة، تشكل قوام المعلم المثالي. وبالعودة الى سياق تقريرنا، يجب أن يتمتع المعلم المثالي بمستويات مختلفة من الاحتراف ، فيتجاوز الطريقة الأساسية للتعليم التي يتبعها المعلم «الفعال» ليتحول الى معلم «يفكر بما يقوم به»، ثم الى معلم «باحث»، فمعلم « تحويلي». إن التفاعل المعقد لقواعد المعرفة والصفات هذه يؤدي إلى زيادة في جودة ومستوى التعليم العام.

إعداد عملية الإختيار

إعداد عمليات إختيار لتحديد كفاءات المعلم الأمثل: تحديد المعلم المثالي ليس إلا الخطوة الأولى في عملية التوظيف. فعلى مستوى التنفيذ، يجب أن يكون الهدف من عملية الاختيار نفسها «ليس فقط توظيف مرشحين ذوي مؤهلات جيدة، بل أيضًا غربلتهم بعناية للتأكد من أن لديهم الصفات اللازمة التي تجعل المعلم فعّالًا، بما في ذلك التفاني في المهنة والقدرة على العمل بشكل جيد مع الأطفال، فضلًا عن المعارف والقدرات الأكاديمية «. وخلال مرحلة الغربلة، حيث يتسجل المرشحون في برنامج لتدريب المعلمين، على الهيئة التنظيمية أو مدرّب المعلّمين المسؤول عن توظيف المعلمين المرشحين أن يتخطى الأداء الأكاديمي ويأخذ بعين الإعتبار دلائل أخرى على كفاءة المعلم وأسلوبه.

مقارنة شاملة لعمليات القبول: تختلف معايير مراحل القبول بشكل شاسع بين البلدان، وتتراوح بين قبول المعلم وفق علامات الامتحانات (لا يختلف عن شروط القبول العامة للتعليم فوق الثانوي)، وبين تحديد معايير اختيار

معينة وفق الكفاءة والأسلوب في التعليم. على سبيل المثال، تقرير يوريديس «معلومات رئيسية حول المعلمين وقادة المدارس في أوروبا» الذي صدر في العام 2013، تحدث عن تنوع كبير في عمليات القبول في أوروبا، مشيرا إلى أن فقط ثلث البلدان الأوروبية لديها معايير اختيار محددة (مثل أداء مقبول في اختبار معين). وتطبق هذه العمليات عادةً وفقًا لتقدير مُعد البرنامج (كما في الدنمارك، والبرتغال، ورومانيا، وفنلندا، وسلوفاكيا)، مع أنها قد تُحدد من قبل سلطة التعليم في بعض الحالات (كما في اسكتلندا وليتوانيا وإيطاليا) أو من قبل سلطة التعليم التي تعتمد مجموعة من المعايير البسيطة التي قد يضيف إليها واضعو البرامج التعليمية عددًا من المعايير الأخرى.

أفضل الممارسات العالمية: لقد انتقينا مناهج تعليمية من بلدان مختلفة ذات أداء عالٍ ومتميز. ورغم أنها غير موحدة، إلا أنها تعطينا فكرة عما هو فعال في غربلة المرشحين الذين يتمتعون بالكفاءة والأسلوب اللازمين. ويشمل ذلك: أ) الأداء الأكاديمي ب) اختبارات الكفاءة التي ترتكز على الكفاءات الأساسية (مثل اختبارات الحساب أو القراءة والكتابة)؛ ج) اختبارات الجدارة والخبرة بمواضيع معينة (والتي قد تتخذ أشكالًا مختلفة، مثل اختبار التربية البدنية أو الموسيقى)؛ د) الاختبارات الكتابية في التربية؛ ه) اختبارات محاكاة الأداء في الصف لتحديد الكفاءة في إدارة الحصة الدراسية. و) مقابلات لتحديد الجدارة في التعليم. ز) اختبارات نفسية / تقييم للشخصية لتحديد الوظيفة المناسبة، ح) الخبرة السابقة في مجال التعليم؛ ط) خبرات أخرى مماثلة، ي) طلبات خطية (بما في ذلك بيانات شخصية وسير ذاتية). إن معدل نجاح المتقدمين للوظائف يعطي فكرة عن حجم المنافسة ومستوى عملية الاختيار الدقيق في برنامج تدريب المعلمين وهذا يدل على مستوى فعاليته أيضًا.

أمثلة من دول مختلفة: يقدم الجدول التالي دراسة استقصائية عالمية مختارة تظهر كيف طبقت دول مختلفة المعايير المذكورة أعلاه:

جدول 1 : الإلتحاق ببرامج إعداد المعلمين

العوامل المأخوذة بعين الاعتبار	أمثلة من حول العالم
الأداء الأكاديمي للمرشحين المقبولين	• فنلندا: أفضل 10% من المدارس الثانوية • كوريا الجنوبية: أفضل 5% من المدارس الثانوية (معلمو المرحلة الإبتدائية) • سنغافورة: الثلث الأفضل في المدارس الثانوية • هونغ كونغ: أفضل 30% في المدارس الثانوية (انتقائية بطبيعتها و18% تقريبًا فقط من التلامذة ينتقلون الى الجامعة) • الولايات المتحدة الأميركية: (حوالى 23% من الثلث الأفضل من تلامذة المرحلة الثانوية، وبشكل عام من الربع الأول من طلبة المرحلة الثانوية)

العوامل المأخوذة بعين الاعتبار	أمثلة من حول العالم
اختبار الكفاءة على أساس الكفاءات الأساسية (اختبارات الحساب والقراءة والكتابة على سبيل المثال)	• فنلندا: امتحانات متعددة الخيارات لإختبار قدرات المعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات حل المشكلات. • سنغافورة: هذا الاختبار إلزامي للمتقدمين الذين يحققون نتائج دون الحد الأدنى للمستويات العادية أو المتقدمة في امتحانات اللغة الإنكليزية. • أستراليا: إختبار غير موحد، تعتمده بعض معاهد إعداد المعلمين، وهو على سبيل المثال يستخدم في اختبارات اختيار المعلمين في جامعة ملبورن. • هولندا: اختبار اللغة الهولندية والمهارات الحسابية إلزامي لإعداد معلمي المرحلة الإبتدائية.
اختبارات الجدارة في الخبرة في مواضيع معينة	• سنغافورة: هذه الإختبارات إلزامية للمعلمين المتقدمين الى وظيفة معلم في مجالات خاصة (مثل التربية البدنية والفنون/الموسيقى)
إختبار خطي حول أصول التعليم	• فنلندا
اختبار محاكاة الأداء في الصف	• فنلندا
مقابلات لتحديد الجدارة في التعليم	• تعتمدها غالبية الدول لكن قد لا تُطبق بشكل موحد في كافة الدول. ففي أستراليا تعتمدها بعض معاهد تدريب المعلمين مثل جامعة نوتردام – أستراليا
اختبارات نفسية / تقييم للشخصية	• تطبق بنسبة قليلة في بعض معاهد تدريب المعلمين مثل جامعة ملبورن ضمن برنامج إختيار المعلمين (اعتمد في العام 2013 لاختبار انفتاح الشخصية والحساسية الثقافية... إلخ)
خبرة سابقة في التعليم	• وهي عادةً ليست إلزامية في معظم الدول • في سنغافورة: بعض المتقدمين لوظائف التعليم يعملون في مناوبات بدوام كامل ولكن مؤقتًا لكسب الخبرة قبل التقدم لإمتحان القبول في برنامج إعداد المعلمين.
خبرة في وظائف مماثلة	• عادةً غير مطلوبة في معظم الدول
المنافسة ونسبة الإختيار في امتحان الدخول	• فنلندا: يُقبل بمعدل 1 بين 10 معلمين متقدمين لوظائف تعليم في المرحلة الإبتدائية، أي 5000 من أصل 20000 يقبلون على مستوى كافة المراحل • سنغافورة: يُقبل بمعدل 1 بين 8 معلمين متقدمين لوظائف تعليم.

النقاش حول مزايا أفضل الممارسات والتطويرات فيها: يمكن القول إنه ليس هناك نهج موحد لتصميم معايير الاختيار. مع ذلك، تبين أن لنُظم الأداء المتميز معايير اختيار صارمة وُضعت عن عمد. ولا بد من التأكيد على أهمية الصرامة لاستباق أي انعكاسات سلبية سواء على الطلاب أو المعلمين:

- بالنسبة للطلاب، فقرار اختيار سيئ «يمكن أن يؤدي إلى 40 سنة من التعليم الضعيف».
- بالنسبة للمعلمين المحتملين، فإن القبول بأعداد كبيرة قد يصعب عملية إيجاد وظائف تعليم؛
- بالنسبة لبرامج إعداد المعلمين، فإن الأعداد المتزايدة تتسبب بخفض مستوى الجودة وتجربة التعليم في الصف،
- بالنسبة لنظام التعليم والمجتمع، يصبح التعليم مهنة متدنية المستوى.

وقد اختبرت بعض الدول أيضًا عمليات اختيار مختلفة في السنوات الأخيرة، آخذة بعين الاعتبار الهدف من تقييم الكفاءة والأسلوب. على سبيل المثال، وضعت جامعة ملبورن برنامج «أداة اختيار» لدعم الأداء التقليدي الأكاديمي على النحو الذي حدده برنامج القبول عالي المستوى المعتمد في أستراليا (الذي فقد فعاليته لأسباب مختلفة بما في ذلك التناقض في منح نقاط المكافأة). وقد علق البروفيسور جون هاتي قائلًا إن الاختبار يقيم «مجموعة واسعة من الصفات بدءًا من الانفتاح على الآخرين والمرح وصولًا الى العصبية والحساسية الثقافية»، وإن «أنظمة القبول في الجامعات والمقابلات لم تكن كافية لإيجاد أفضل الطلاب». من ناحية أخرى، العديد من البلدان مثل فنلندا وسنغافورة ما زالت تفرض إجراء مقابلات أمام لجان، الأمر الذي لا يزال يثبت فعالية كبيرة في الفرز حين يُجرى باتساق من قبل الخبراء والمسؤولين وخبراء التعليم القادرين على اختيار المرشحين المحترفين المناسبين عبر التفاعل الشخصي الذي يعتبر فرصة ثمينة.

دراسة حالة توظيف فعال: فنلندا

يلقى نموذج إعداد المعلمين في فنلندا ترحيبًا واسعًا. في هذا القسم، نُلقي نظرة متعمقة على المكون الأول من هذا النموذج: عملية القبول الانتقائية للغاية المعتمدة في فنلندا والهادفة الى اختيار المرشحين الذين يتمتعون بأفضل الكفاءات والقدرات لمهنة التعليم.

في مجال اختيار أفضل المرشحين، من المعروف أن المنافسة في نظام قبول المعلمين في برامج التعليم الجامعي في فنلندا عالية جدًا، بحيث أنه بمعدل

1 على 10 من المتقدمين للعمل في التعليم في المدارس الإبتدائية ينجحون (وهذا البرنامج هو الأعرق والأكثر طلبًا) بينما ينجح 5000 من أصل 20000 من المتقدمين في جميع مستويات التعليم. وعلى سبيل المثال، قبلت جامعة هلسنكي 340 من أصل 3200 من الذين تقدموا بطلبات في عام 2013. وقد أصبحت امتحانات القبول في فنلندا أكثر تنافسيةً في الواقع خلال العقد ونصف العقد الماضيين ومنذ العام 2001. ففي عام 2001، في حين كانت هناك حوالى 1000 وظيفة تعليم شاغرة في المدارس الابتدائية، تقدم أكثر من 5000 مرشح. وبحلول عام 2014، وبتوفر العدد نفسه تقريبًا من الوظائف الشاغرة، وصل عدد الطلبات الى حوالى 8000 طلب.

ينطوي توظيف المرشحين المناسبين للتعليم على اختيار الأشخاص الذين يتمتعون بالكفاءة والسلوك المميز. عندما نقول «كفاءة» نعني القدرات والكفاءة العلمية وعندما نقول «سلوك» نعني كيفية التعليم والإلمام والإلتزام بتطوير الأطفال والشباب. لتحديد المعلمين الذين يتمتعون بهذين الأمرين، ينبغي استخدام مجموعة من الأدوات تتجاوز التقييم الأكاديمي، منها : المقابلات، ومحاكاة التعليم في الصف، والخبرة في مجال التعليم أو تقييم التناسب مع الوظيفة.

تتألف عملية قبول المرشحين للتعليم من مرحلتين:

- أولًا، يخضع المرشحون لامتحان قبول موحد يجري على الصعيد الوطني، ويتألف من مجموعة متنوعة من الاختبارات النفسية، كما يتناول جوانب مختلفة من العلوم التربوية والتعليمية.
- بناء على نتائج المرحلة الأولى، يشارك المرشحون في الجولة الثانية من الاختيار. وتُنظم المرحلة الثانية وفقًا لتقدير الجامعات التي تقدم برامج إعداد المعلم. وغالبًا ما تتضمن المرحلة الثانية اختبارًا عمليًا كمحاكاة للأداء في الصفوف حيث تستعرض مجموعة صغيرة من المرشحين أداءًا يحاكي الأداء في الصف لتحديد كفاءتهم ومهارات التعليم لديهم، مثل مهارات التفاعل وحل المشكلات، بالإضافة الى مقابلة مع

هيئة التعليم بالجامعة يتم خلالها تقييم مدى فهمهم للمشاكل التعليمية واهتمامهم بالتعليم وغيرها من العوامل الأخرى.

ولشرح عملية الإنتقاء المذكورة أعلاه بشكل مفصل أكثر، نستخدم المثال التالي حول كيفية اختيار المرشحين لمتابعة برامج إعداد المعلمين في المدارس الإبتدائية في جامعة جيفاسكيلا JYVÄSKYLÄ (ومقارنته مع برامج جامعية أخرى).

بشكل عام، للجامعات وبرامج إعداد المعلمين الحرية في وضع معايير اختيار المرشحين (الطلاب المرشحين لدخول مهنة التعليم). ولكن في الوقت الحاضر، تعمل الجامعات الفنلندية التي توفر الإعداد الأساسي للمعلم على اتخاذ خطوة أولى مشتركة لاختيار الطالب من خلال امتحان فاكافا VAKAVA. ويحق للطالب أن يقدم طلبًا واحدًا فقط، ولكن بإمكانه أن يحدد في طلب الاستمارة ثلاث جامعات على الأكثر بترتيب الأفضلية.

- يخضع المرشحون لإمتحان خطي، وهو اختبار موحد بين جميع الجامعات. يستند هذا الإمتحان الى ست إلى ثماني مقالات علمية منشورة في مجال التعليم، يُعلن عنها قبل نحو شهرين من الإمتحان. على سبيل المثال، امتحان عام 2014 تضمن قراءة عامة لمقالات مختلفة تضم عناوين مثل «تطوير الذاكرة العاملة لدى الطفل وتقييمها»، «المساواة والعدالة في استثمار التعليم الأساسي وعملية إنتقاء الأفضل»، و «التغيير في السياسة التعليمية ووضع المدارس في أوروبا».
- يتألف إمتحان فاكافا VAKAVA من أسئلة متعددة الخيارات والهدف منه هو تقييم مدى براعة المرشحين في استخدام المعارف وتطبيقها في حل المشاكل المختلفة التي تظهر في السياقات التعليمية.
- تُستخدم النتائج المحققة في امتحان VAKAVA لاختيار المتأهلين للمرحلة الثانية من عملية الاختيار. في العام 2015، أهلت جامعة يوفاسكولا JYVÄSKYLÄ 264 مرشحًا من أصل 1817 للمرحلة الثانية وفي النهاية بلغ عدد الذين قبلتهم الجامعة 80.

في هذه المرحلة يُقيّم مدى ملاءمة المرشحين لمهنة التعليم، وتعتمد كل جامعة إجراءاتها الخاصة. هذه الاختلافات في الإجراءات تعكس الاختلافات في المناهج الدراسية بين الجامعات. فعلى سبيل المثال، في جامعتيْ هلسنكي وإيسترن يونيفرسيتي (حرم جونسو وحرم وسافونلينا الجامعيْن)، وجامعة روفانيمي، يتم التركيز على نتائج امتحانات القبول بالجامعة، وعلى المقابلات الفردية والجماعية. جامعة يوفاسكولا تعتمد نتائج امتحانات القبول بالجامعة ومقابلات فردية أيضًا، ولكنها تعتمد بالإضافة الى ذلك اختبار الشخصية. وفي حين تستخدم بعض الجامعات نتائج امتحان VAKAVA فقط في المرحلة الأولى، تأخذ جامعات أولو OULU وتامبيري TAMPERE وتوركو TURKU مثلًا بعين الاعتبار

هذه التقييمات في المرحلة الثانية أيضًا.

تؤكد كل الجامعات على تقييم السمات المعرفية للمرشحين. ويتم تقييم هذه السمات من خلال امتحان VAKAVA وعلامات امتحان القبول بالجامعة. مع ذلك، هناك اختلافات بين الجامعات من حيث مقدار الاهتمام الذي يتم إيلاؤه لامتحان القبول الجامعي. على سبيل المثال، في جامعة يوفاسكولا JYVÄSKYLÄ ، أهمية هذا الإمتحان منخفضة نسبيًا، وتؤخذ بعين الإعتبار فقط علامة امتحان اللغة الأم. يعتبر التحصيل الأكاديمي عنصرًا هامًا، لأنه يعطي صورة مستقبلية عن مدى نجاح الطالب في دراسته وأدائه الوظيفي. ولكن ليس بالضرورة أن يدل التحصيل الأكاديمي على مدى ملائمة الشخص لمهنة التعليم. وبالتالي، تتضمن إجراءات عملية إنتقاء المرشحين عناصر إضافية أخرى.

- تعتمد جميع الجامعات على المقابلات الفردية أو الجماعية في عملية اختيار الطلاب. ولكل جامعة نظام مقابلات خاص بها. يُجري المقابلات أعضاء من هيئة التعليم تدربوا على إجراء المقابلات. والهدف من المقابلات هو تقييم الدافع لدى المرشح وأدائه في التعليم، بالإضافة إلى أمور أخرى.
- بعض الجامعات مثل جامعة يوفاسكولا تعتمد أيضًا على خصائص أخرى في عملية الاختيار، إذ أظهرت الأدلة البحثية أن مقابلات الإختيار يمكن أن تتسم بالتحيز. فمثلًا، قد يجيب المرشح على أسئلة المقابلة بطريقة يرى فيها أنها ستترك إنطباعًا إيجابيًا. في جامعة يوفاسكولا، يدخل اختبار سمات الشخصية ضمن عملية الاختيار. وهو يستخدم لغربلة وفرز المرشحين الذين لديهم سمات شخصية سلبية التأثير على التعليم الفعال (مثل القلق الاجتماعي الشديد) ولاكتشاف مهاراتهم في التفاعل، والتكيف النفسي، والقدرة على تطوير المهارات واكتساب المعارف ذات الصلة في مهنة التعليم .

إن عملية الإختيار الصارمة هذه والمرتكزة على كافة العوامل المذكورة أعلاه تضمن لفنلندا توظيف معلمين من أعلى المستويات من حيث الكفاءة والجدارة.

2 • الأجور والحوافز

أهمية إعداد بنية حوافز صحيحة

في حين تعتبر المكافآت والحوافز الأخرى ذات الصلة عامل جذب هام لتوظيف المعلمين المحتملين، إلا أنها تعتبر مهمة على المدى الطويل للحفاظ على المعلمين وتشجيع المعلمين الحاليين على تقديم أداء على أعلى المستويات.

نحن ندرك أن المعلمين المحتملين «يتأثرون بمزيج من الحالة المهنية، وبيئة العمل، والشعور بالمساهمة الشخصية، والمكافآت المالية»، لذلك، على السياسات التعليمية المحفزة أن توضع وفق معايير ودوافع محددة..

في هذا القسم من التقرير، نتبع مقاربة شاملة لإعداد بنية الحوافز من خلال النظر أولًا في الدوافع السلبية ثم الايجابية للأشخاص الذين ينضمون إلى مهنة التعليم، ومن ثم نستكشف بشكل مفصل أكثر أنواع المكافآت والحوافز المتاحة لصانعي السياسات التعليمية، وذلك من خلال التطرق الى أفضل الممارسات العالمية.

تحديد حوافز الانضمام لمهنة التعليم

أنواع الحوافز: هناك العديد من الأسباب التي تجذب الناس الى مهنة التعليم أو تجعلهم ينفرون منها. المؤلفات والأبحاث الأكاديمية قسمت هذه الأسباب الى ثلاث فئات رئيسية هي:

- **أسباب غيرية** (مثل اهتمام المعلم أولًا بالطلاب): أسباب مرتبطة برؤية التعليم كمهنة هامة جديرة بالاهتمام إجتماعيًا ، يرافق ذلك الرغبة في مساعدة الأطفال على النجاح والمساهمة في تحسين المجتمع.
- **أسباب داخلية:** أسباب تتعلق بطبيعة العمل لوظيفة التعليم نفسها، مثل الاهتمام في استخدام المعرفة بالموضوع والخبرة، أو الرغبة في تحويل هذه المعارف والكفاءات الى ممارسة فعلية.
- **أسباب خارجية:** أسباب مرتبطة بطبيعة وظيفة التعليم، مثل العطلات الطويلة، أو الموقع الإجتماعي للوظيفة أو الراتب.

الأسباب التي تجذب أو لا تجذب المعلمين الى مهنة التعليم: أظهرت الدراسات مجموعة من الحوافز التي تجذب الناس إلى مهنة التعليم. تنوع النتائج التي جُمعت يعكس طبيعة البلد وطبيعة الدراسة مما حدد السياق التي أجريت فيه هذه الدراسات. قد تظهر بعض الأنماط الشائعة، إلا أنه من المهم أن ندرك أن صانعي السياسة التعليمية يجب أن يكونوا على إطلاع على تصورات الأشخاص الذين يفكرون بامتهان التعليم في منطقة

معينة. يبين الجدول التالي بعض الدراسات التي أجريت مؤخرًا في دول مختلفة حول العالم.

جدول2: دراسات حول حوافز الإنضام الى مهنة التعليم

الدراسة	خلاصات حول الحوافز التي تشجع على الإنضمام الى مهنة التعليم
فلوريس ونيكلاسون (2014)	في البرتغال، الأسباب الأكثر شيوعًا للإنضمام الى مهنة التعليم تتضمن: العمل مع الأطفال، تعزيز المعرفة في مجال معين، وتطوير مهارات في العلاقات الإجتماعية، وخدمة المجتمع. في السويد، الأسباب الأكثر شيوعًا وراء الإنضمام الى مهنة التعليم كانت : العمل مع الأطفال، وخدمة المجتمع، وتطوير المهارات القيادية، والعمل مع الشباب.
يونغيرت، ألم وثورنبرغ (2014)	أسباب غيرية وداخلية هي من أبرز الحوافز في مهنة التعليم في السويد، بينما الأسباب الخارجية كانت أقل أهمية
أزمان (2013)	يميل المعلمون في ماليزيا لاختيار التعليم لأسباب غيرية (أي تتعلق باهتمامهم بالآخرين) في الغالب.
لين و آل (2012)	في الغالب لأسباب تتعلق بقيم الفائدة الإجتماعية
وات وآل (2012)	أسباب داخلية(مثل إدراك القدرات التعليمية والرغبة بالعمل مع الأطفال) وأسباب غيرية (أي الرغبة بالمساهمة في المجتمع، أو مثلًا بسبب تجارب إيجابية سابقة في التعليم)
كلينيك و وات و ريتشاردسون (2012)	لفائدة الإجتماعية والرغبة بضمان عمل مؤمن هما أبرز العوامل الرئيسية في تركيا
ميتيكا وغيتس (2011)	أسباب «سلبية»، منها الفشل بمتابعة المهنة التي كان يرغب بها الطالب، التقدم في مهنة أخرى، وسائل لتطوير المؤهلات.
يونيسيف (2011)	عدد كبير من التلامذة في كيرغستان واريمينا والبوسنة والهرسك وأوزبكستان وجمهورية ملدورفا وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية سابقًا تسجلوا في دراسات لإعداد المعلمين لأنهم رُفضوا في برامج أهم وبسبب توفر التمويل.
غاو وترينت (2009)	المعلمون الصينيون الذين شملتهم الدراسة انجذبوا الى مهنة التعليم بسبب مكافآت خارجية ولأن المهارات في برامج إعداد المعلمين كانت قابلة للإستثمار في مهن أخرى.

مانويل و هيوغز (2006)	يميل المعلمون في أستراليا الى امتهان التعليم بسبب مطامح شخصية للعمل مع فئة الشباب.
كيرياكاو وكولتهارد (2000)	في دراسة أجريت في المملكة المتحدة، تبين أن الأشخاص الذين ينجذبون إلى مهنة التعليم كانت دوافعهم الأسباب التالية: اعتبار التعليم كوظيفة يمكن أن تسهم في المجتمع؛ وتمدهم بالحس بالمسؤولية، وتوفر فرصًا للعمل مع الأطفال ورعاية الآخرين .

الأسباب التي لا تجذب الناس الى مهنة التعليم: من المهم أن يفهم صانعو السياسات التعليمية أسباب عدم انجذاب الناس إلى مهنة التعليم. فقد أظهرت الدراسات أن على صانعي هذه السياسات معرفة ما هي العوامل الأهم بالنسبة للطلاب «المترددين» أو «معارضي» مهنة التعليم خلال بحثهم عن وظيفة والإثبات لهم أن التعليم قد يوفر في الواقع هذه العوامل، خاصةً في الحالات التي توجد فيها فجوات بين تصور الناس للتعليم وواقع المهنة.

- على سبيل المثال، يشير كيرياكو وكولتهارد إلى أن بعض الطلبة المترددين تجاه مهنة التعليم يرون أن الوظيفة المثالية بالنسبة إليهم هي وظيفة «يجدونها ممتعة»، ضمن «بيئة عمل سارة»، و «احتمالات ترقية جيدة»، «وكثافة عمل معقولة» وراتب عالٍ طيلة حياتهم المهنية. ومع ذلك، فإنهم لا ينظرون إلى التعليم كوظيفة تُحقق هذه التوقعات. ولهذا السبب، فإن حملات التوظيف التي تشجع الأسباب الغيرية، أي محبة الآخرين والاهتمام بهم، (على سبيل المثال «لا أحد ينسى المعلم الجيد») قد لا تكون موجهة بشكل صحيح نحو مجموعة الـ «مترددين» الذين لم تتبلور بعد لديهم ميول نحو امتهان التعليم أو عدمه.

- وأيضًا، في دراسة لماكينزي أجريت في العام 2010 على أشخاص في الولايات المتحدة الأميركية، تبين أن العديد منهم اعتبر الرواتب العالية للمبتدئين، والفخر المهني والتحدي، والتقدم الوظيفي كسمات مهمة للوظيفة المثلى بالنسبة إليهم، ولكنهم يرون أن التعليم ليس قادرًا على توفير ذلك. على سبيل المثال، وبالحديث عن الأجر، أشارت الدراسة إلى أن أكثر من نصف المشاركين في الاستطلاع يعتقدون أن رواتب المعلمين والمعلمات المبتدئين كانت دون الـ 30000 دولار أميركي في حين أن متوسط الدخل الوطني هو في الواقع 39000 دولار أميركي. وأيضًا، واحد فقط من بين كل ثلاثة أشخاص من المشاركين بالإستطلاع يرى أن رواتب مهنة التعليم كافية لإعالة أسرة. وأشارت الدراسة إلى أن هذه التصورات الخاطئة للمهنة كانت السبب وراء كون الثلث فقط من الطلاب المنجذبين هم جيدو المستوى.

الأجور

فهم الحوافز التي تشجع على إمتهان التعليم هو الخطوة الأولى لوضع سياسات أفضل للتوظيف والحفاظ على المعلمين. وفي حين أن الراتب هو بالتأكيد ليس الدافع الوحيد، أو حتى الدافع الحاسم في بعض الحالات (كما ورد في الدراسات أعلاه)، إلا أنه القاسم المشترك الرئيسي في جميع البلدان وأحد أهم العناصر في مخصصات ميزانية قطاع التعليم. وبالتالي فإن إيجاد الصيغة المناسبة للتعويض المالي المستدام يمثل أولوية بالنسبة لصناع السياسات التعليمية. نذكر في الملحق «أ» بعض الإحصاءات التي تظهر الاختلاف في أجور المعلمين حول العالم.

أفضل الممارسات العالمية لمكافأة المعلمين وتحفيزهم طوال حياتهم المهنية

إبقاء الأجور تنافسية: يجب أن يأخذ صناع السياسة التعليمية بعين الإعتبار بأن الرواتب التنافسية هي عنصر مهم، ولكن طالما أنها تقاس في مقابل الخيارات الأخرى المتاحة لطلاب التعليم العالي الذين يتطلعون نحو مهن احترافية (آخذين بعين الاعتبار أجور المهنة)، فإن عليهم ألا يتجاوزوا هذه المعايير بشكل كبير لجذب كمية أكبر ومستوى أفضل من المرشحين. وقد أكدت عدد من الدراسات ذلك:

- تقرير الخلفية الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لمؤتمر القمة الدولية لمهنة التعليم يشير إلى أن عدد المعلمين المتقدمين لوظيفة التعليم يتأثر بحسب الأجر حيث رواتب المعلمين منخفضة مقارنةً مع المهن التي تتطلب مؤهلات مماثلة، (فمثلًا عند زيادة نسبة معينة في الراتب، فإن عدد المعلمين المحتملين يزداد بنسبة أكبر). وعلى العكس، حيث رواتب المعلمين هي أصلًا مرتفعة نسبيا، لا يتأثر العدد كثيرًا (أي زيادة في نسبة معينة في الراتب ينتج عنها انخفاض في نسبة العرض).
- يُشير تقرير ماكينزي الصادر في العام 2007 إلى أن زيادة رواتب الخريجين فوق متوسط السوق لا يؤدي إلى زيادات كبيرة في نوعية أو كمية المتقدمين. ففي المملكة المتحدة، أسفر رفع متوسط رواتب المعلمين بنسبة عشرة في المئة عن زيادة ملحوظة في عدد المتقدمين بنسبة 30%. بينما في سويسرا وألمانيا، حيث كانت الرواتب عالية أساسًا، بدا أن الزيادات في الراتب كان لها تأثير هامشي على كمية أو نوعية المتقدمين للعمل في التعليم.

يتعين على صناع القرار أن يدركوا بأن الرواتب التنافسية هي عنصر مهم، ولكن طالما أنها تقاس في مقابل الخيارات الأخرى المتاحة فإن عليهم ألا يتجاوزوا هذه المعايير بشكل كبير لجذب كمية أكبر ومستوى أفضل من المرشحين.

تنظيم الرواتب وزيادتها مع مرور الوقت: نظرا للقيود المالية التي لا مفر منها، على صناع السياسات التعليمية أيضا أن يختاروا بين:

- تحديد الأجور مع إبقاء العلاوات ضئيلة وتقليل الفارق العام بين رواتب المبتدئين والمحترفين.
- إبقاء رواتب المبتدئين منخفضة نسبيًا مع الافساح في المجال أمام زيادات أكبر مع مرور الوقت، والوصول الى سقف أعلى للراتب في نهاية التقدم المهني.

لقد لوحظ أن دولًا مثل فنلندا وهولندا قد اعتمدت النموذج المذكور أعلاه، والذي يتميز بالسماح لصناع السياسات التعليمية بوضع رواتب تنافسية للمبتدئين (هولندا على سبيل المثال زادت راتب المبتدئين في التسعينيات بعد أن كان دون متوسط السوق ليتماشى مع القطاع الخاص). من ناحية أخرى، الأجر التنافسي للمبتدئين يعني أن الرواتب لا تزيد بنفس وتيرة المهن الأخرى، بل قد يكون خيارًا أكثر جاذبية حيث لا يرتبط بقاء المعلم بقوة مع زيادة الرواتب، كما هو الحال في فنلندا. العديد من أفضل البلدان أداءًا مثل كندا وكوريا الجنوبية وسنغافورة تفسح في المجال أمام المعلمين الأفضل والأكثر خبرة للتقدم في سلم الرواتب مع سقف مرتفع نسبيًا، وهذا حافز طبيعي لمواصلة العمل والأداء. يلخص الملحق «ب» مقاييس رواتب المعلمين في بلدان معينة ذات أداء متميز.

حوافز للإلتحاق بالوظيفة: بما أن مدخرات المتقدمين المحتملين لمهنة التعليم على المستوى الجامعي وما دون قد تكون أقل في المراحل الأولى من وظائفهم، فإن الحوافز قد تكون عاملًا مهمًا يؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ قرار إمتهان مهنة التعليم أو عدمه. إن الدول الناجحة من هذه الناحية واعية تمامًا لأهمية هذا العامل، وقد ابتكرت عددًا من المخططات للحوافز التي تهدف الى جذب المزيد من المتقدمين. ويبين الجدول التالي أفضل الممارسات التي تم جمعها من مختلف البلدان:

جدول 3: حوافز للإلتحاق بالوظيفة

الحافز	الدول التي تتبناه
تكاليف الرسوم الدراسية	سنغافورة (تتحملها وزارة التعليم مقابل سندات تعليم)، بينما كندا وأستراليا تقدمان دعمًا جزئيًا
التنازل عن الرسوم	فنلندا، وفرنسا، والمانيا
بدلات	سنغافورة (على سبيل المثال، تأمين الأموال لشراء موارد مثل الكتب وأجهزة الكمبيوتر المحمول)
منح	سنغافورة (برنامج منح التعليم في المعهد الوطني للتعليم، ولجنة الخدمة العامة ومنح وزارة التربية والتعليم)
قروض/إعفاء من دفع القرض	هولندا (يُقدم للطلاب قرض لتغطية النفقات يُسدد في حال أنهوا امتحاناتهم في الوقت المحدد)
رواتب	سنغافورة (تخصيص راتب شهري خلال فترة تدريب المعلمين تقدر بنسبة 60% من راتب المعلم المبتدىء)

المكافآت والحوافز المالية التي تضاف الى الراتب: ينبغي أن لا يكون الراتب مرتبطًا بعدد سنوات خبرة المعلم بل بأدائه. لذلك، يُدخل العديد من أفضل الدول أداءًا عنصر المكافأة والذي يختلف وفقًا لأداء المعلم (الذي قد يكون أو لا يكون مرتبطًا بأداء الطالب، وهي مسألة سنناقشها في قسم تقييم المعلمين لاحقًا):

- مكافأة الأداء: في شنغهاي وكوريا وسنغافورة، تُستخدم مكافآت متفاوتة باختلاف الأداء لتحفيز أداء المعلم. في سنغافورة وشنغهاي، يُلاحظ أن 30 من إجمالي الأجور يمكن أن يكون مصدرها مكافآت تمنح بحسب تقييم الأداء. في كوريا، فُرضت مكافآت الأداء مؤخرًا ويبدو أنها مُنحت بقيم معتدلة تتراوح ما بين 2200 و 3000 دولار أميركي.
- منحة الإحتفاظ بالموظفين: في سنغافورة، يتم تشجيع إستبقاء المعلمين من خلال استخدام المكافآت الدورية وهي تتراوح بين 10000 $ و 36000 $ كل 3 الى 5 سنوات، ومما لا شك فيه إن ذلك هو السبب الرئيسي وراء بقاء نسبة إستنزاف العاملين في مهنة التعليم في سنغافورة منخفضة نسبيًا، وتبلغ ثلاثة في المئة.
- الأجر الإضافي للقيام بمهام إضافية: في بعض الدول مثل فنلندا، يمكن المعلمين كسب أجر إضافي عن ساعات العمل الإضافية التي

يعملونها بالإضافة الى عبء التعليم الأساسي. في جميع البلدان الأوروبية، (باستثناء قبرص ولاتفيا وليتوانيا ومالطة ورومانيا واسكتلندا) يتقاضى المعلمون أجورًا مقابل العمل الإضافي غير المنصوص عليه في عقود عملهم. وفي دول مثل سلوفينيا، التعليم في الهواء الطلق يتيح لهم تقاضي نسبة إضافية تصل الى عشرين في المئة.

الحوافز غير المالية: بما أن العوامل الداخلية والغيرية تلعب دورًا مهمًا في جذب المعلمين واستبقائهم، فقد أدخلت العديد من الدول أيضا حوافز غير مالية كجزء من الحوافز بشكل عام.

- في سنغافورة، يتضمن برنامج «علّم أو TEACH» تدابير لتحفيز المعلمين من خلال التطوير المهني وتحقيق الانسجام بين العمل والحياة. يدعم برنامج نموذج مواصلة التطوير المهني (PDCM) الذي أطلق في العام 2005، المعلمين العاملين بقوة لإكمال دراسات عليا. إن الهدف من مِنَح الدراسات العليا والمكافآت هو توفير التطوير المهني عبر الدراسات العليا للمعلمين المتميزين في جميع المسارات المهنية. سيتابع المستفيدون من المنح الدراسية أو المكافآت دراسات عليا في مواضيع محددة، وفي مناطق معينة وبحسب المنهج العام، وذلك بهدف رفع مستوى الخبرات المهنية والكفاءة. وبمساعدة برنامج التعلم والتطوير، سوف يكون من حق المعلمين المطالبة بمبلغ يتراوح ما بين $ 400 أو $ 700 سنويًا، وذلك بحسب مدة الخدمة، كبدل نفقات متعلقة بالتعلم وبالاشتراكات في المجلات والصحف والمجتمعات المهنية، وشراء أجهزة الكمبيوتر وملحقاتها. وتتيح هذه المنح التفرغ العملي للمعلمين لتطوير مهنتهم وتنميتها بشكل احترافي.

ينبغي تنظيم الأجور لضمان أفضل تقدم في سلم الرواتب وفقًا للأداء. غالبًا ما تستخدم الأنظمة الجيدة مزيجًا من الحوافز المالية وغير المالية لتحفيز المعلمين. تتضمن الحوافز المالية مكافآت الأداء والإستبقاء، أما الحوافز غير المالية التي تضاهيها أهمية فهي تتضمن تدابير للتطوير المهني ومنح متابعة الدراسات العليا، وفرص التفرغ العلمي. هذه الإجراءات كلها تساهم في تطور المعلم وتعزز بقاءه.

دراسة حالات: أونتاريو، كندا

تميل معظم الدراسات إلى الاستشهاد بكوريا الجنوبية وسنغافورة وفنلندا كقدوة للأجور التنافسية والتحفيز الفعال طويل الأمد في مهنة التعليم. في هذا القسم، سنواصل مناقشة مثال أونتاريو، كندا، التي أصبحت في السنوات الأخيرة ذات أداء عالٍ جدًا.

في التعليم، كما في نوعية الحياة والسياسات الحكومية، تعتبر كندا بلدًا رائدًا عالميًا. في العام 2010، صُنّفت كندا في المرتبة السادسة في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) والبلد الناطق بالإنجليزية والفرنسية الأعلى تصنيفًا في العالم (OECD، 2010). وبالنظر إلى نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة في كل مقاطعة، نجد أن أربع مقاطعات كندية أظهرت أداءًا جيدًا جدًا وهي: أونتاريو، وألبرتا، وكولومبيا البريطانية، وكيبيك.

تتشارك كندا بعض القواسم المشتركة مع أنظمة تعليمية أخرى عالية الأداء، مثل فنلندا وسنغافورة. تقدر كندا التعليم وتحرص على توفير برنامج احترافي للتدريب في الجامعات لمعلمي المدارس الرسمية في عدد معين من مؤسسات إعداد المعلمين. هناك حوالي 50 برنامجًا لإعداد المعلمين في كندا، مما يجعل من السهل بالنسبة للحكومات المحلية تنظيم جودة هذه المهنة. 30% من التلامذة يتسجلون في جامعات لدراسة التعليم. على عكس جارتها الأقرب، لا تقدم كندا برامج المسار السريع مثل منظمة «عَلِّم لأجل أميركا TEACH FOR AMERICA» أو برامج بديلة أخرى لجذب الأشخاص الذين خضعوا للحد الأدنى من التدريب الى المهنة.

في نيسان/أبريل عام 2014، أطلقت وزارة التربية والتعليم المرحلة الأخيرة من استراتيجية التعليم في أونتاريو. وتحت عنوان «تحقيق التميز: رؤية متجددة للتعليم في أونتاريو،» تركز الإستراتيجية على الأولويات الثلاث الحالية في نظام التعليم: زيادة التحصيل العلمي للطلاب، وإغلاق الثغرات في تحصيل الطلاب، وزيادة ثقة المجتمع في التعليم الممول من القطاع العام. وتقوم الاستراتيجية على أربعة أهداف متجددة للتعليم. الهدف الأول هو تحقيق التميز حيث الطلاب من جميع الأعمار يحققون مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، ويكتسبون المهارات القيمة، ويظهرون سلوكًا مثاليًا كأي مواطن صالح. أما الهدف الثاني فهو التأكد من أن جميع الطلاب سيحصلون على الإلهام الكافي للوصول الى أقصى قدراتهم، مع إمكانية الوصول إلى خبرات التعلم الغنية التي تبدأ عند الولادة وتستمر حتى سن البلوغ. الهدف الثالث هو تعزيز صحة جميع الأطفال والطلاب من خلال تطوير الصحة النفسية والجسدية وتعزيزها، والشعور الإيجابي تجاه الذات والانتماء، والمهارات اللازمة لاتخاذ قرارات إيجابية. أما الهدف الرابع، فهو الثقة بنظام تعليم ممول من القطاع العام يساعد على تطوير أجيال جديدة من المواطنين الواثقين والموهوبين، والمهتمين.

إدارة المدرسة هي المسؤولة عن توظيف المعلمين وتعيينهم في مدارس أونتاريو التابعة للنظام التعليمي الرسمي. يتقدم المعلمون للعمل في مدارس من اختيارهم ويعينون في المناصب على أساس احتياجات برنامج المدرسة ورفاهية الطلاب، وأيضًا على أساس مؤهلاتهم الخاصة والأقدمية. بشكل عام، يتخذ المدراء قرارات التعيين هذه. بعض المدارس فيها أيضًا لجان توظيف تتألف من هيئة التعليم وإدارة المدرسة، وممثلين من نقابات المعلمين للمساعدة في اتخاذ قرارات التوظيف. يجب أن يكون جميع المعلمين في النظام العام أعضاءًا في «إتحاد أونتاريو للمعلمين» وفي نقابة المعلمين. إن جميع إدارات المدارس مسؤولة عن التفاوض على الاتفاقات الجماعية المحلية مع الاتحادات. يتميز سوق العمل في أونتاريو الآن بوفرة المعلمين المدربين ولا سيما في المدارس الابتدائية على الرغم من أن الوفرة في العدد تعني أن المعلم الجديد بحاجة الى وقت أطول لتأمين عقد تفرغ دائم. هذا وتكشف الدراسات الاستقصائية حول المعلمين الذين يبدأون حياتهم المهنية في مدارس أونتاريو عن وجود مستوى عال من الرضى المهني وحرص على البقاء في الميدان.

تُقرر رواتب المعلمين في أونتاريو إدارة كل مدرسة من خلال التفاوض مع اتحادات المعلمين المحليين. في السابق، كانت جميع الأطراف تعقد اتفاقات جماعية لمدة أربع سنوات لتتجنب الإخلال في العمل. في عام 2012 ظهرت خلافات بشأن تنفيذ هذه الاتفاقات الجماعية. ومؤخرًا، أصدرت الحكومة في عام 2014 قانون المفاوضة الجماعية بين إدارات المدارس لصياغة نظام مساومة ثنائي، حيث تتم مناقشة القضايا المالية الرئيسية بين المحافظات، واللجان، والنقابات، بينما المسائل المحلية تُقرر بين إدارات المدارس وممثلي النقابات في مناطق معينة. عمومًا، يتقاضى المعلمون في أونتاريو ما بين 42000 و92000 دولار كندي (أي بين 32000 و 69000 دولار أميركي) خلال حياة مهنية ممتدة على مدى اثنتي عشر سنة. في عام 2011، تراوح راتب المعلم المبتدئ الذي في رصيده خمس سنوات من التعليم الجامعي (إجازة مع شهادة تعليمية) بين 45709 و 58436 دولار كندي (أي ما بين 34500 و 44100 دولار أميركي)، بينما المعلمون الذين تفوق خبرتهم العشر سنوات تقاضوا ما بين 76021 و 97605 دولار كندي (أي تقريبًا ما بين 57400 و 73700 دولار أميركي).

يشمل جدول الرواتب فئة خبرة عشر سنوات وأربع فئات تأهيلية. وهو يأخذ بعين الإعتبار المؤهلات التعليمية والخبرة في مجال التعليم. يوضع المعلم بدايةً في فئة تصنيفية للراتب (بين الفئة الأولى كحد أدنى والفئة الرابعة كحد أقصى) وذلك من قبل مجلس إدارة المدرسة من أجل تحديد مكانه على الجدول. لتحسين تصنيفهم، بإمكان المعلمين إنجاز دورات تأهيلية إضافية يتم تقييمها عن طريق مجلس أونتاريو لتقييم المؤهلات (OCEQ) ودائرة إصدار الشهادات التابعة لإتحاد معلمي المدارس الثانوية في أونتاريو (FTSSO). وبعد عشر سنوات من الخبرة، تزداد الرواتب فقط إذا لم يحصل المعلمون على أعلى مستوى من التأهيل، أو من خلال المفاوضات لزيادة الراتب.

هناك أيضًا حوافز أخرى مثل التمويل الحكومي المتاح لتحفيز الالتحاق في برامج ما قبل الخدمة. فعلى سبيل المثال، في الفترة الممتدة بين العامين 2009 و 2010، أُعطي كل مرشح كمعلم بدوام كامل حوالى 8517 دولار أميركي لمدة سنة واحدة خلال التدريب الأولي للمعلمين، وقد غطى ذلك ما يقارب 60% من تكاليف التدريب. كما يتلقى المعلمون أجورًا للقيام بمهام إضافية كرؤساء أقسام متخصصة بمواد معينة، أو للعمل التطوعي في الأنشطة اللامنهجية أو القيام بأعمال إرشادية إضافية.

ومع أن هناك منتقدين للأجر على أساس الأداء مثلما هناك مخاوف بشأن إنصاف خطط مكافئة الأداء بحسب الكفاءة نظرًا لصعوبة تقييم الأداء التعليمي والآثار السلبية المحتملة على التعاون بين المعلمين، والآثار السلبية المحتملة على معنويات المعلمين الذين هم غير مؤهلين بعد لتلقي أجر على أساس الكفاءة، مع ذلك، فإن مناصري مفهوم الأجر على أساس الأداء يدركون أن مكافأة المعلمين على الأداء الجيد تساعد في جذب المعلمين وتحفيزهم. يرى تومللينسون أن الهدف من الأجر على أساس الأداء هو تحفيز الناس وتطوير الثقافات ذات الأداء العالي. أما المعلمون الذين لا تحفزهم المكافآت المالية، قد تحفزهم المكافآت غير المالية. هذه المكافآت قد تشمل على سبيل المثال الشعور بالرضى من خلال أداء الطلاب الفعال، والتقدير، والنفوذ، وتعلم مهارات جديدة، والتطور الشخصي. وتعتبر المكافآت في المدارس من قبل أنصارها كوسيلة لتوفير الحافز عن طريق إدخال أهداف واضحة للمعلمين لقيادة عملهم إلى مستويات جديدة من الإنجاز.

وهكذا يُظهر نموذج أونتاريو كيف تم أخذ مصالح مختلف الأطراف المعنية في الاعتبار عند صياغة تعويضات جذابة لتوظيف المعلمين وتحفيزهم عبر مسار حياتهم المهنية.

3 • الإعداد الأولي للمعلم ومعايير الإعتماد

لمحة عامة

يعتبر الإعداد الأولي للمعلم والاعتماد الخطوة الأولى في تطوير المعلمين. بما أن الطلاب يقضون ما بين سنتين وسبع سنوات في هذه العملية، يتعين على صناع السياسات ضمان جعل برامج إعداد المعلم شاملة لأهداف محددة في مواضيع معينة، بالإضافة الى التدريب على الأساليب التربوية وغرس القيم المهنية.

في هذا القسم، سنتعرف الى المسائل المختلفة المتعلقة بوضع برامج تدريب أولي للمعلمين، بما في ذلك المؤهلات التي يتم اكتسابها، ومدة البرنامج، ومحتوى الدورة، ومكونات التدريب العملي، وأي متطلبات أخرى (مثل الامتحانات) قد تساهم بإرشاد المعلم بشكل فعال.

أبرز ميزات عمليات الإعداد الأولي للمعلمين

تتفاوت عملية الإعداد الأولي للمعلمين بين الدول. فلنتخذ مدة البرنامج كمثال. تشير تقارير منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية OECD الى أن مدة التدريب في ألمانيا هي الأطول (تتراوح بين خمس سنوات ونصف السنة وست سنوات ونصف السنة) وهي الأقصر في النمسا، وبلجيكا، واسبانيا، وانكلترا وإسرائيل وسويسرا (تتراوح بين ثلاث سنوات وثلاث سنوات ونصف السنة). وفي 21 بلدًا، تجري إمتحانات تنافسية إلزامية للتسجيل في برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة، ولكنه غير أساسي في كل نظام عالي الأداء. على سبيل المثال، في سنغافورة هذا العنصر ليس إلزاميًا وخبرتها الصغيرة نسبيًا تساعدها في السيطرة على عرض وطلب المعلمين.

نظرًا لتنوع المناهج، يظهر الجدول أدناه أبرز النقاط لمقارنة برامج إعداد المعلمين كمرجع لصناع السياسات التعليمية، والمستمدة من تجارب الدول الأعلى أداءًا مثل كندا وفنلندا وكوريا الجنوبية وسنغافورة وشنغهاي.

جدول 4: مقارنة بين برامج الإعداد الأولي للمعلمين

المؤهلات

كندا
الحد الأدنى بكالوريوس في التربية أو درجة البكالوريوس مع شهادة تعليم إضافية؛ قد تحتاج إلى مزيد من المؤهلات على سبيل المثال للموضوعات المتخصصة في المرحلة الثانوية

فنلندا
شهادة الماجستير إلزامية للتعليم في المدارس من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الثانوية.
على معلمي المرحلة الإبتدائية التخصص في التعليم بالإضافة الى التخصص في موضوعين أساسيين في المنهج.
على معلمي المرحلة الثانوية التخصص في الموضوع الذي يدرسونه وأخذ شهادة في طرق التعليم في السنة الخامسة

سنغافورة
دبلوم في التعليم (اللغة الأم، الموسيقى، الفنون، التعليم الخاص)

إجازة في الفنون/العلوم (إجازة في التعليم) أو دبلوم دراسات عليا في التربية والتعليم
شهادة الماجستير إلزامية للتعليم في المدارس من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الثانوية.
على معلمي المرحلة الإبتدائية التخصص في التعليم بالإضافة الى التخصص في موضوعين أساسيين في المنهج.

كوريا الجنوبية
شهادة بكالوريوس وشهادة تعليم

الصين (تركيز على شنغهاي)
دبلوم في التعليم/ درجة البكالوريوس، تليها شهادة تعليم وطنية. في شنغهاي، على معلمي المدارس الابتدائية بعد المرحلة الثانوية، نيل شهادة دبلوم ما بعد المرحلة الثانوية. أما معلمو المرحلة الثانوية فهم من حملة الإجازات.

مدة البرنامج /البرامج

كندا
تختلف باختلاف المكان. في أونتاريو، منذ العام 2015 المدة الإلزامية هي سنتان (4 فصول)

فنلندا
5–7 سنوات

سنغافورة
2–4 سنوات

كوريا الجنوبية
حوالى 4 سنوات تعليم

الصين (تركيز على شنغهاي)
4 سنوات لمعلمي الثاني والثالث ثانوي وسنتان لمعلمي الأول ثانوي. في شنغهاي، بين 3– 4 سنوات

الجهة المنظمة للبرنامج

كندا
الجامعة الكندية مثل معهد أونتاريو للدراسات حول التعليم، جامعة تورونتو، المجموع حوالى 50 برنامج ا

فنلندا
الجامعات الفنلندية بإشراف المجلس الأعلى لتقييم التعليم

سنغافورة
المعهد الوطني للتعليم (معهد مستقل داخل جامعة نانيانغ للتكنولوجيا)

كوريا الجنوبية
جامعات متخصصة في التعليم (11 جامعة في كوريا الجنوبية) وكليات التعليم في الجامعات مثل جامعة التعليم الوطنية

الصين (تركيز على شنغهاي)
توفر الجامعات برامج أطول لمعلمي الثالث الثانوي بينما تدرب الجامعات معلمي الثانوي الأول والثاني. في شنغهاي، يتدرب معلمو الإبتدائي في جامعة شنغهاي، بينما يتدرب معلمو الثانوي في جامعة شرق الصين

لمحة عامة عن مضمون المسار/ المناهج

كندا
بالإضافة الى الخبرة في المواد التعليمية، هناك تركيز على طرق التعليم في الصفوف المختلفة وتعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة

فنلندا
بشكل عام، يتضمن نظريات حول التعليم وطرق تعليم مواضيع معينة. تقدم كلية إعداد المعلمين في جامعة هيلسينكي إعدادًا لمعلمي الصفوف ودراسات حول مهنة التعليم ،وإعداد المعلمين، وتعليم الأطفال الصغار وغيرها من المواضيع. تتضمن البرامج التوجيه القائم على البحوث عن التعليم والتعلم، المدمجة في دورات مختلفة. على التلاميذ إكمال أطروحة الماجستير حول موضوع ذي الصلة.

سنغافورة
يتضمن نظريات حول التعليم وطرق تعليم مواضيع معينة بما في ذلك المنهجيات المبتكرة مثل التعلم القائم على حل المشاكل وطرق التعليم في القرن الحادي والعشرين (على سبيل المثال التعليم من أجل التَعلُم المستقل والإبداع، ومعالجة أنماط التعلم المختلفة)

كوريا الجنوبية
مزيج من محتوى موضوع ونظريات أساليب التعليم. بشكل عام، 70٪ من المناهج الدراسية تضم دورات كبرى حول طرق التعليم العامة والخاصة في مواضيع محددة، ودورات متقدمة في مواضيع معينة (بما في ذلك أطروحة). أما الـ 30٪ الأخرى فتتضمن دورات عامة مع تخصص إلزامي في العلوم الاجتماعية أو الطبيعية، فضلا عن خيارات أخرى.

الصين (تركيز على شنغهاي)
تتضمن البرامج دورات في مواضيع معينة وفي طرق التعليم.

التطبيق العملي

كندا
80 يومًا على الأقل

فنلندا
سنة كاملة من التطبيق العملي: 15–20% من إجمالي وقت إعداد المعلم

سنغافورة
4 سنوات لبرنامج طلاب المرحلة الجامعية الأولى، والتجارب العملية العادية في كل عام (المجموع حوالي 20 أسبوعا). سنة واحدة لبرنامج حملة الشهادة الجامعية و10 أسابيع للتدريب العملي.

كوريا الجنوبية
9 أسابيع بما في ذلك دورات في مجال التعليم، والمشاركة والمراقبة وممارسات العمل الإداري. أسبوعان آخران من التدريب قبل التوظيف في المدارس و6 أشهر من التدريب بعد التوظيف.

الصين (تركيز على شنغهاي)
موحد. في شنغهاي، يخضع معلمو الإبتدائي والثانوي لتدريب مدته 8 أسابيع

عمليات الإعتماد

كندا
معظم المقاطعات تفرض امتحانًا أو أنواعًا أخرى من التقييم

فنلندا
غير معتمدة

سنغافورة
غير معتمدة

كوريا الجنوبية
اختبار تنافسي تديره دوائر التعليم في المقاطعات

الصين (تركيز على شنغهاي)
اختبار للغة الصينية الشمالية الوطنية و4 امتحانات في طرق التعليم وعلم النفس وأساليب التعليم وقدرات التعليم.

مبادرات أخرى تساهم بإرشاد المعلم

كندا
يسهل برنامج «بناء المستقبل» الإنتقال الى التعليم من خلال ورش العمل التدريبية للمرشحين خلال السنة الدراسية الأخيرة

فنلندا
التلاميذ الذين يخضعون لبرامج تدريب المعلمين يعطون دروسًا بشكل مستقل لمجموعات من التلامذة ويتم الإشراف عليهم من قبل مشرفين يقيمون الأداء ويبدون رأيهم

سنغافورة
يتم الإشراف على التطبيق العملي وتقييمه من قبل مُحاضر ومعلم مشرف من المدرسة ويجب النجاح في الإمتحان قبل نيل الدبلوم

كوريا الجنوبية
يرافق التدريب العملي التوجيه والتقييم والإشراف على الأداء في الصف بالإضافة الى التدرب على واجبات إدارية مختلفة

الصين (تركيز على شنغهاي)
تعيين مرشد لمدة ثلاث سنوات لإعطاء دروس عن التعليم والمواد ومتابعة الدروس وأساليب التعليم وإعطاء العلامات. كما يشارك المعلمون في شنغهاي في مجموعات دراسية لمناقشة الدروس والخطط والملاحظات التي يضعها زملاؤهم السابقون.

مقتطفات من أفضل الممارسات

في هذا القسم، سنسلط الضوء على أفضل الممارسات للإعداد الأولي للمعلمين المستمدة ليس فقط من أفضل الدول أداءًا (مثل فنلندا أو سنغافورة)، بل ايضًا من أفضل البرامج التدريبية، مثل برنامج ستانفورد لإعداد المعلمين (STEP) الذي تعتمده كلية ستانفورد غراديويت سكول أوف إيديوكيشن وبرنامج الإعداد الأولي للمعلم الذي يعتمده معهد أونتاريو للدراسات حول التعليم (OISE) في جامعة تورونتو.

تركيز واضح على اكتساب كفاءات محددة: لقد لوحظ أن نُظم التعليم تستفيد مما يُتوقع أن يُستمد من خبرات المعلمين التعليمية. يستخدم برنامج ستانفورد لإعداد المعلمين (STEP) عن عمد خمس فئات منهجية لتنظيم البرنامج، بما في ذلك أ) الأسس الاجتماعية والنفسية، ب) المناهج وطرق التعليم، ج) اللغة ومحو الأمية؛ د) الاستراتيجيات التربوية، ه) التدريب العملي وتعليم الطلاب. هناك علامات محددة يجب نيلها على كل فئة من هذه الفئات، وهذا بدوره يضمن دراسة مختلف الاختصاصات بدلًا من إعطاء المتدربين دورة مكثفة المحتوى من دون تحديد واضح للكفاءات الشاملة التي يجب اكتسابها. وقد تجنب برنامج الماجستير في جامعة ليدن الدورات التقليدية حول أسس وطرق صياغة المعايير لمساعدة المعلمين على تطوير ما يسميه البرنامج بأدوار التعليم المهمة، مثل مدرس المادة و مدير الصف، والخبير في علم نفس المراهقين، والعضو في إدارة المدرسة والزميل والمعلم المحترف.

التعليم الشمولي: يعتمد معهد أونتاريو للدراسات حول التعليم (OISE) سبعة مبادئ تم التوصل إليها من خلال البحوث حول أفضل الممارسات في إعداد المعلم التي تشكل الأساس لبرامج الإعداد الأولي للمعلمين التي يتبناها، بما في ذلك: التعليم المتميز والإنصاف

والتنوع والعدالة الاجتماعية، طرق التعليم المرتكزة على البحوث، مجتمعات التعلم، القواسم المشتركة بين المدرسة والاختصاص والجامعة، والتعاون والتنسيق بين أعضاء هيئة التعليم. إن تركيزهم على برنامج إعداد جيد للمعلم ليس بيانيًا وحسب. فعلى سبيل المثال، هناك تركيز واضح على قضايا المساواة والتنوع والعدالة الاجتماعية ومساعدة الطلاب على فهم القضايا الكبرى وتخصيص الموارد في نظام تعليم أكبر. إن الهدف من هذه البرامج هو إعداد المعلمين للتعامل مع التنوع في الصفوف وأساليب التعليم المتنوعة. ويتم تدريب المعلمين ليس فقط على تعليم محتوى المواد بل أيضًا لتولي أدوار هامة كقادة مجتمعات.

الدمج بين النظرية والممارسة: من المهم ليس فقط الموازنة بين الدورات حول طرق التعليم، والمضمون، والممارسة (بمعنى إعطاء كل عنصر وزنه في المناهج الدراسية)، ولكن من المهم أيضًا تسهيل الدمج بين النظرية الأكاديمية، والبحث، والممارسة. قد يبدو هذا الأمر صعبًا لأنه قد يتطلب إصلاح المناهج الدراسية وإعادة توجيهها، إلا أن التجربة الفنلندية تظهر أنه من الممكن القيام بذلك على نحو فعّال. وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الدراسي الفنلندي يهدف إلى «إنشاء مسار منهجي من أسس التفكير التربوي نحو منهجيات البحوث التربوية ومن ثم نحو ميدان العلوم التربوية الأكثر تقدمًا». يتم تدريب الطلاب على إجراء وتقديم البحوث حول الجوانب العملية التعليمية، وبالتالي التدرب على الدمج بين النظرية التربوية والممارسة. أحد المكونات الهامة في هذه التجربة يكمن في التدريب العملي، الذي يُنظَّم ضمن مدارس إعداد المعلمين الخاصة داخل الجامعات. ومن المتوقع أن تواصل هذه المدارس البحث والتطوير بالتعاون مع كليات إعداد المعلمين الجامعية، وأن تعمل مع المعلمين المتدربين على مجموعة متنوعة من الممارسات التعليمية المبتكرة والمدعَّمة بالبحوث، مثل نماذج الدروس والمناهج البديلة.

تدريب المعلمين التدريجي وأهمية الملاحظات والتوجيه : يستند برنامج ستانفورد لإعداد المعلمين (STEP) الى التدريب العملي وإعتماد المسؤولية التدريجية حيث تزداد مسؤوليات التعليم تدريجيًا على مدار العام. وبفضل توجيهات المعلمين المحترفين والمشرفين الجامعيين، بإمكان الطلاب الإستفادة من تجاربهم والإندماج تدريجيًا بأدوار التعليم. إن معدل مدة التدريب العملي هو أربع ساعات يوميًا ويتم في موقع المدرسة بالإضافة الى ندوة أسبوعية في جامعة ستانفورد. تشمل البنية التدريجية على سبيل المثال ما يلي:

- المرحلة الأولى من تدريب المعلم هي تهيئة بيئة التعليم وتعزيز العلاقات مع الطلاب من خلال التعارف الرسمي وتعزيز المشاركة من خلال العمل في مجموعات صغيرة مع الطلاب والتخطيط المشترك للحصص التعليمية وتسهيل المناقشات.

- زيادة طول الحصص التعليمية والإستفادة من ملاحظات المعلم المتعاون، وكذلك زيادة المشاركة في عملية تعلم الطلاب عن طريق تقييم التلامذة وإعطائهم ملاحظات حول ذلك.
- الأخذ على عاتقهم مسؤوليات أكبر في التعليم مع تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المكتسبة في الدورات الدراسية وتحضير الدروس.

تأخذ برامج الإعداد الأولي للمعلمين الفعالة بعين الإعتبار مضمون المقررات المدرسية أي الإهتمام بالمعارف وبالمحتوى وكذلك التدريب على أساليب التعليم. كما أن الدمج بين النظرية والتطبيق هو أساس كل برامج إعداد المعلمين الممتازة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال برامج التطبيق العملي التي تعرف المعلمين المبتدئين تدريجيًا على المعايير العالية وعلى الممارسات المهنية الدقيقة.

دراسة حالات: فنلندا وسنغافورة

فنلندا

في هذا القسم سنناقش نموذجيْ فنلندا وسنغافورة، اللتين تبنتا وجمعتا بين العديد من أفضل الممارسات التعليمية المذكورة أعلاه بطريقة فعالة، رغم أنهما صاغتا هذه الممارسات بشكل يتناسب مع احتياجاتهما الخاصة ومناهجهما التعليمية.

إستثمرت فنلندا بكثافة في إعداد المعلمين كونها تؤمن بأن المعلمين المثقفين أكاديميًا هم مفتاح التعليم العالي المستوى والنتائج التعليمية الجيدة. انتقل إعداد المعلمين الى الجامعات منذ العام 1971. و الهدف من هذا التغيير هو توحيد التعليم الابتدائي والثانوي في كيان واحد وتطوير معايير أكاديمية عالية للطلاب المستقبليين. اليوم، على جميع المعلمين المحتملين (سواء معلمي المرحلة الابتدائية أو الثانوية) نيل شهادة الماجستير، والتي تُلزمهم بنيل 300 وحدة دراسية وفق نظام عدد الساعات الأوروبي (تعادل الوحدة الدراسية 27 ساعة من عمل الطلاب) سواء في اختصاص التعليم (معلمي المرحلة الابتدائية) أو في أي موضوع أكاديمي آخر (معلمي المرحلة الثانوية).

تدار البرامج المخصصة لمعلمي المرحلة الابتدائية من قبل كليات التربية. وتتمتع الجامعات في فنلندا باستقلالية في وضع برامج إعداد المعلم. ولكن مع ذلك، يجب أن تشمل جميع البرامج دراسات في مجالات التعليم وطرق التعليم (بما في ذلك ممارسة التعليم)، بالإضافة الى الدراسات البحثية، والتواصل، ودراسات اللغة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودراسات ثانوية خفيفة وإختيارية. على سبيل المثال، في جامعة يوفاسكولا، تتضمن دراسة شهادة البكالوريوس في التعليم دورات تحت عناوين مثل «التعليم والمجتمع والتغيير»، «دراسات الإدارة التعليمية»، «بناء المعرفة العلمية: طرق البحث النوعية والكمية» ودراسات مختلفة متعددة التخصصات والمناهج الدراسية. بينما تتضمن دراسة شهادة الماجستير في التربية دورات متقدمة مثل «دراسات متقدمة حول علم الظواهر» وحلقات دراسية مختلفة خاصة بالبحوث والأطروحات.

مع أن هناك اختلافات في المناهج الدراسية، إلا أن كل الجامعات تؤكد على أهمية تفكير المعلم التربوي، واستعداده للاستفادة من البحوث، ورأيه بنظرية التعليم والتعلم وتطبيقها ومواصلة تطوره المهني طيلة فترة ممارسته لمهنة التعليم. إن إعداد المعلم قائم على البحث، مما يعني أن مهنة التعليم تقوم على المعرفة العلمية السليمة وأنه يجب أن يتمتع المعلمون بالقدرة على تعزيز كفاءاتهم من خلال الاستكشاف والتفكير النقدي.

يعتبر الدمج بين العناصر النظرية والعملية من أهم الجوانب في إعداد المعلم. وهو يبرز بشكل خاص في ممارسة التعليم. يبلغ عدد الوحدات الدراسية للتطبيق العملي 20 وحدة دراسية من أصل 300 وحدة دراسية وفق النظام الأوروبي للساعات المعتمدة. في يوفاسكولا، يبلغ عدد الوحدات الدراسية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية 26 وحدة دراسية. خلال هذه الدراسات، يطور الطلاب فلسفتهم التعليمية الخاصة من خلال أنشطة تأملية وحوارية وعملية.

يتم جمع كل فصل تعليمي مع دراسات تفصيلية نظرية تتعلق بالموضوع المعني، وبالتالي كل فترات ممارسة التعليم هي مرتبطة بشكل وثيق بدراسات المعلمين الأخرى. والمقصود بهذه الفكرة هي أن توفر الدراسات النظرية أساسًا لمراحل التدريب العملية. ولاكتساب المزيد من المعرفة لتسهيل ممارسة التعليم، بإمكان الطلاب قراءة مواضيع ذات صلة ومناقشتها مع بعضهم البعض ومع المعلمين المحترفين. تبدأ عملية التعليم في أبكر وقت ممكن ويتم التركيز على التفاعل بين الممارسة والدراسات النظرية التربوية في جميع المراحل. تتضمن كل ممارسة عملية للتعليم مراقبة الأداء في الصف، والاعتبارات النظرية، وإعداد التقارير والمشاركة في المحاضرات خلال فترة ممارسة التعليم. يُعلم الطلاب لمدة ست ساعات في الممارسة الأولى و 26 ساعة في الممارسة الثانية و34 ساعة في الممارسة الثالثة و40 ساعة في الممارسة الرابعة.
إن هذا النهج الشمولي لتدريب المعلمين جعل نظام الإعداد الأولي للمعلم في فنلندا من أهم أنظمة الإعداد في العالم.

سنغافورة

في سنغافورة، المعهد الوطني للتعليم (NIE) هو المعهد الأول في تدريب المعلمين. لتمكين الطلاب من البقاء في دائرة المنافسة أجرى المعهد مراجعة منهجية لبرنامج إعداد المعلمين في عام 2009 أدى إلى ولادة نموذج جديد لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين (TE21). يقدم برنامج القرن الحادي والعشرين لإعداد المعلمين اقتراحات تهدف إلى تعزيز أسس إعداد المعلمين التي تتألف من الفلسفة الكامنة، والمناهج الدراسية، والنتائج الأساسية التي يطلبها المعلمون والمسارات الأكاديمية. نموذج القيم الثلاث المعزز KS3V ، والذي يعني (V القيم ، (S) المهارات و (K) المعرفة، يركز على ثلاثة نماذج من القيم: (أ) التركيز على المتعلم، (ب) هوية المعلم و(ج) خدمة المهنة والمجتمع. إن هذا البرنامج هو نموذج فريد من نوعه يركز فيه المعهد على إعداد المعلمين مع الأخذ بعين الإعتبار هذه القيم. يقوم إطار العمل هذا «بإعداد وإطلاق وتعزيز برامج ودورات المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، ويهدف إلى تطوير المعلمين وتزويدهم بالقيم والمهارات والمعارف اللازمة للعمل بشكل فعال في صفوف القرن الحادي والعشرين».

من أبرز سمات برنامج القرن الحادي والعشرين لإعداد المعلمين هو الرابط الوثيق بين النظرية والتطبيق. لطالما ظهرت انتقادات حول الفجوة بين النظرية والتطبيق واعتبرت أحد أوجه القصور في العديد من برامج التدريب الأولي للمعلمين في جميع أنحاء العالم. تدرك سنغافورة أهمية تحقيق التوازن بين التعلم القائم على الممارسة والمعرفة النظرية لتطوير معلمي القرن الحادي والعشرين.

في ضوء ما سبق، وضع المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة الممارسات التالية لضمان تدريب أولي معزز للمعلم:

المحفظة الإلكترونية : وضع خريطة تصورية للتعلم والتعليم

تعتبر المحفظة الإلكترونية منصة للمعلمين الطلاب تتضمن دوراتهم التدريبية وتنظم تعلمهم. إن إطار العمل هذا يتقاطع مع جميع الدورات التدريبية ما يتيح للمعلمين الطلاب تسجيل ما تعلموه في الوقت الذي يظهرون فيه من خلال التدريب العملي فهمهم لمسؤوليات المعلم. كما أن تطبيق فكرة المحفظة الإلكترونية يخلق الفرص للمعلمين الطلاب لتعزيز تعلمهم في المعهد الوطني للتعليم ومراقبة مسار تقدمهم طبقًا للمعايير المحددة في إطار عمل كفاءات المعلم المتخرج GTC .

- **التدريب العملي: تحسين الممارسات وتطوير شخصية المعلم**

  التدريب العملي هو فترة من التدريب يكون خلالها المعلم الطالب ملحقًا بإحدى المدارس لإعداده لواقع التعليم. للتدريب العملي فائدة كبيرة وهو بمثابة وسيلة للمعلم الطالب أن يجرب ويطبق ما تعلمه ويسمع رأي الآخرين حول مهاراته في التعليم ليفكر ويتأمل بما قام به.

هذه الفترة الحاسمة تسمح للمعلمين الطلاب بأن يتلقوا التوجيه عن كثب من قبل مرشدي المدرسة المشرفين على إعدادهم، كما أنها تتيح الفرصة لمعالجة أي مخاوف وافتراضات لديهم حول هذه المهنة.

- **الممارسة التأملية: وقفة متعمدة للتفكير المنظم**

التفكير هو عنصر أساسي للتطوير المهني والتطوير الشخصي، إذ يخلق الوعي لدى الفرد لتذكر ممارساته وصقلها كما أنه مفيد للغاية في تعزيز العلاقة بين النظرية والممارسة. يُستخدم نموذج الممارسة التأملية المعتمد في برامج المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة خلال عملية التدريب وهو يُطبّق بعد كل درس لتشجيع المعلمين الطلاب على التفكير بوعي وبمنهجية في أي افتراضات لديهم حول هذه المهنة.

- **الجلسات الحوارية المُركزة : تحدي الافتراضات والمشاركة في بناء المعرفة**

تهدف الجلسات الحوارية المركزة إلى تعزيز فلسفات المعلمين الطلاب الشخصية تجاه التعليم. وقد أدرجت هذه المحادثات في عملية التدريب العملي، فهي توفر مساحات مثالية للمعلمين الطلاب ومرشديهم للمشاركة في بناء المعرفة التي تشمل التعليم والتعلم وتشجع المعلمين الطلاب على مواجهة الافتراضات والمعتقدات المسبقة. هذه الجلسات الحوارية تمكن المعلمين الطلاب من ترسيخ معتقداتهم واستثمار تعلمهم عبر المقررات التي دُرست. وغالبًا، ما يُطلب من المعلمين الطلاب تبادل المواقف الحقيقية التي يواجهونها والتي تتعلق بإدارة الحصة الدراسية الصفية ومشاركة الطلاب. عندها يستغل مرشدو المدرسة الفرصة للطعن في معتقدات المعلم الطالب وصقل فهمه. هذه العملية تمكن المعلم الطالب والمرشد على حد سواء من متابعة تقدم المعلم المبتدئ على أساس التوقعات الموضوعة لإطار عمل «كفاءات المعلم المتخرج» .

إذًا، تمامًا كنهج فنلندا للإعداد الأولي للمعلمين الشامل والدقيق، تهدف برامج المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة الى وضع أسس متينة للمعلمين المتدربين.

4 • هياكل التطوير الوظيفي

لمحة عامة

كما هو الحال في العديد من المهن الأخرى، من المهم أن تطور أنظمة التعليم وأن توضح بشكل محدد المعالم مسارات التطوير الوظيفي للمعلمين لكي يسيروا فيها قدمًا نحو التطور. غالبًا ما تظهر إدارة البحوث أن التقدم الوظيفي مهم للحفاظ على المحترفين وتحفيزهم، الى جانب المكافآت وغيرها من الحوافز المالية الأخرى. وبما أن التعليم يقع إلى حد كبير في نطاق القطاع العام، فإنه من المهم بالنسبة لصانعي السياسات التعليمية تسهيل إنشاء مثل هذه المسارات المهنية، التي هي في مهن أخرى (مثل الخدمات القانونية أو الهندسة المعمارية أو الخدمات الاستشارية) قد تكون موجهة من قبل القطاع الخاص.

سنتناول في هذا القسم هياكل التنمية الوظيفية المتاحة في عدد من الدول، ونختم بدراسة حالات عن الإصلاح المهني في سنغافورة ونيوزيلندا حول مسار الحياة الوظيفية والمهنية. قد يفترض البعض أن التقدم الوظيفي طبيعي بما أن المعلمين ينتقلون عادة إلى أدوار قيادية وإدارية أكبر مع ازدياد سنوات الخبرة، إلا أن نماذج المسار المهني التي وضعها كلا البلدين بدقة تُظهر كيف يمكن مضاعفة المهارات والقدرات المختلفة للمعلمين الذين قد تكون لديهم ميزات تنافسية إضافية في بعض المجالات (مثل القيادة أو التعليم). إن هذه النماذج هي أمثلة عن أهم النماذج في العالم في الوقت الحاضر وقدوة بالنسبة الى الدول المختلفة التي تتطلع للإصلاح.

مقارنة بين هياكل التنمية المهنية بين الدول

هناك مقاربات متعددة للتطوير الوظيفي حول العالم، وهذا يتوقف على درجة تمحور التقدم الوظيفي وشكله، فضلا عن المرونة في المسارات الوظيفية لمهنة التعليم.

ومن الملفت للنظر أن بعض النظم التعليمية العالية الفعالية كتلك التي في فنلندا تفتقر الى سلم وظيفي واضح المعالم. ففي فنلندا، معروف أن المعلمين يتمتعون بدرجة من الاستقلالية في صفوفهم وفي وضع خطط الدرس. وبالتالي فإن التقدم في الأقدمية لا يعني درجة أكبر من الإستقلال الذاتي أو تحمل مسؤولية تعليمية إدارية. ولكن طبعًا المعلمون الذين يملكون الخبرة اللازمة والكفاءة في القيادة قد يتقدمون في السلم الوظيفي ليصبحوا إداريين يعينون من قبل سلطة البلدية المحلية. ومن مسؤوليات مديري المدارس إدارة الموارد وغيرها من المسؤوليات المالية والميزانية أخرى. ومع ذلك، ومن حيث المسؤوليات الإشرافية، فإن ثقافة إستقلالية المعلم القوية تعني أن مدراء المدارس لا يديرون أو يراقبون المعلمين بهدف تقييمهم.

في معظم البلدان هناك بعض السلالم الوظيفية الرسمية المقررة. في كندا، قد يتقدم المعلمون في السلم الوظيفي فيصبحون رؤساء أقسام. وبإمكانهم القيام بالمزيد من التدريب إذا كانوا يطمحون إلى أدوار قيادية في نظام المدرسة في وقت لاحق. في أونتاريو، لكي يصبح المعلم مديرًا، يجب أن يكون لديه خمس سنوات على الأقل من الخبرة في مجال التعليم، وحائزًا على شهادات في ثلاث أو أربع فئات عمرية (تصنف هذه الفئات العمرية كما يلي: الإبتدائي والإعدادي والمتوسط والثانوي)، ومؤهلَيْن تخصصيَيْن أو درجة الماجستير، وأن يكون قد أتم برنامج إعداد مديري المدارس. في هونغ كونغ، يُمكن ترقية المعلم الحائز على شهادة تعليم أو المعلم المؤهل إلى مستوى مدير مساعد حين يمتلك الخبرة المناسبة، والتي تكون عادةً عبارة عن عدة سنوات من التعليم تليها عدة سنوات من الخبرة كمعلم رئيسي. ويحق أيضًا للمعلم الحائز على دبلوم دراسات عليا في التعليم بالترقية إلى منصب مدير مدرسة إذا كان لديه الخبرة والتدريب المناسبين اللازمين للوظيفة. في كوريا الجنوبية، يطمح المعلمون الى مركز نائب مدير المدرسة أو مركز مدير المدرسة والسبب وراء هذا الطلب الكبير على هذين المركزين كونهما يعتبران مهمين.. المدراء هم المسؤولون عن إدارة المدرسة والإشراف على أداء المعلم والحفاظ على منشآت المدرسة. تتم الترقية في الوظيفة على أساس الأقدمية والأداء السنوي والإنجازات البحثية. بإمكان المعلمين كسب نقاط في كل من هذه المجالات تتيح لهم الترقية في الوظيفة.

في أعلى هذه السلسلة، هناك نظم التعليم ذات المسارات المهنية المحددة جدًا، مثل تلك المعتمدة في شنغهاي وسنغافورة. حددت النظم أنواع السلالم الوظيفية المتاحة بالإضافة إلى درجات كل سلم من السلالم التي من شأن المعلمين المحترفين اجتيازها. في شنغهاي على سبيل المثال، هناك أربع درجات هرمية للمعلمين تُحدد مستواه الإحترافي: الدرجة الثالثة أو درجة المعلمين المبتدئين، الدرجة الثانية أو درجة معلمي المستوى المتوسط والدرجة الأولى أو درجة المعلمين المتقدمين ودرجة المحترفين أو المعلمين المحترفين. يُرقى معلمو الدرجة الثالثة الى الدرجة الثانية بعد خمس سنوات من الخبرة في التعليم. وكذلك تتطلب الترقية من الدرجة الثانية إلى الدرجة الأولى خمس سنوات أخرى من الخبرة، بالإضافة إلى النجاح في تقييم داخلي تجريه المدرسة وتقييم خارجي على صعيد المقاطعة. الترقية إلى درجة المعلمين المحترفين ليست تلقائية (حتى ولو كان عدد سنوات الخبرة كبيرًا) وينحصر ذلك في المعلمين المتميزين الذين يشكلون نسبة صفر فاصلة واحد في المئة (0,1%) من المعلمين في شنغهاي، وذلك بعد دراسة متأنية يقوم بها مسؤولو قطاع التعليم في المقاطعة. في شنغهاي، بإمكان ترقية المعلمين من ذوي السجلات الجيدة والذين يظهرون قدرات قيادية إلى مناصب إدارية في المدارس، أو الى مناصب رسمية في قطاع التعليم.

قد يكون هناك نظام يتجنب الغاء مسارات وظيفية محددة للحفاظ على قدر من الإستقلال الذاتي (كالنظام المعتمد في فنلندا)، إلا أنه قد يكون من الأفضل

تحديد المسارات الوظيفية بدقة، مع الأخذ بعين الإعتبار إمكانية توفر مسارات متعددة لتحقيق أقصى قدر من المهارات المختلفة وتعزيز قدرات المعلمين. هذا من شأنه مد المعلمين المحترفين بالتوجيه والمرونة خلال تقدمهم المهني.

تتطلب تحديات التعليم اليوم التمرس والتخصص بشكل متزايد. كما أن هناك حاجة لمسارات مهنية أكثر وضوحًا لتطوير المهارات وتنمية القدرات وتوفير فرص للتقدم الوظيفي. يساعد وضع مسارات للتطور الوظيفي للمعلمين وقادة المدارس والمتخصصين بالمحتوى وطرق التعليم في رفع الكفاءة المهنية وتوجيه المعلمين المحترفين من خلال رؤية معينة للتطور الوظيفي تتيح لهم التقدم خلال حياتهم المهنية.

دراسة حالات: سنغافورة ونيوزلندا

سنغافورة

قبل عقدين من الزمن، كانت القوى العاملة في مهنة التعليم في سنغافورة تواجه مشكلة الاستنزاف بسبب توقف المعلمين الأصغر سنًا عن ممارسة مهنة التعليم وتقاعد المعلمين الأكبر سنًا. في الوقت الحالي، نرى أن معدلات الاستنزاف منخفضة بشكل ملحوظ. ومن أبرز الأسباب وراء ذلك هو تسهيل التمايز الوظيفي للمعلمين الذين يتمتعون بمهارات مختلفة. لدى سنغافورة سلالم مهنية محددة بشكل جيد، الهدف منها مساعدة المعلمين على تحقيق كامل إمكاناتهم في مسار تطورهم المهني. ويشمل ذلك «مسار التعليم»، و «مسار القيادة» و «مسار المعلم المتخصص» .

مسار التعليم: يشمل مسار التعليم غالبية الموظفين في قطاع التعليم. يقدم مسار التعليم فرصًا أفضل للتطوير المهني للمعلمين الممتازين. المعلم الأعلى مستوىً في مسار التعليم هو «المعلم المحترف»، الذي يتم تعيينه بعد اختياره من بين المعلمين الكبار. يواصل المعلمون المحترفون تعليم وتطوير البراعة في التعليم من خلال التوجيه وتطوير الممارسة الجيدة للتعليم والدروس النموذجية وبإمكانهم الوصول الى مركز يعادل رئيس قسم في الإدارة. لدى المعلمين المحترفين الذين يسلكون مسار التعليم الفرصة للتقدم مهنيًا من

خلال برامج الدبلوم المتقدمة وبرامج الشهادات العليا وأشكال أخرى من أشكال التطوير المهني. وللتقدم في السلم الوظيفي يجب أن يتمتع المعلمون بالحد الأدنى من المهارات والمعارف وعليهم إظهار الأداء والكفاءات اللازمة لمستوى الوظيفة الأعلى.

مسار القيادة: يعطي مسار القيادة المعلمين الفرصة لتولي المناصب القيادية والإدارية في المدارس وفي وزارة التربية والتعليم. على سبيل المثال، بإمكان الذين يسلكون مسار القيادة التقدم في عملهم كرؤساء أقسام ثم الى مدراء مدارس، ومن ثم الى وظائف في الوزارة مثل مشرفين ومدراء. بإمكان رؤساء الأقسام المكلفين بمسؤوليات أكبر الصعود في السلم الوظيفي إلى مراتب أعلى. كما هناك أيضًا بدلات خاصة وزيادة في البدلات بحسب المسؤوليات. للتقدم والوصول الى منصب مدير مدرسة، يخضع المرشحون المحتملون لمقابلات مع الإدارة العليا، بما في ذلك مدراء في وزارة التربية والتعليم. كما يخضعون أيضًا لإمتحان ممارسة القيادة وهو اختبار محاكاة مدته يومان والهدف منه قياس قدراتهم في القيادة. بعد الاختيار، عليهم التسجيل في برنامج تدريب القادة ومدته نصف سنة يجريه المعهد الوطني للتعليم يتدربون من خلاله على قضايا كبرى وصغرى يواجهها القادة ويتضمن ذلك أيضًا زيارات دراسية إلى دول أخرى.

مسار المعلم المتخصص: أطلقت وزارة التربية والتعليم هذا المسار لتطوير مجموعة قوية من المعلمين الذين يتمتعون بمعرفة عميقة ومهارات كبيرة في مجالات معينة « للإبداع وفتح آفاق جديدة وإبقاء سنغافورة في الطليعة في مجال التطورات التعليمية». تم تحديد أربعة مجالات للتخصص: المناهج والتصميم التعليمي، علم النفس التربوي، اختبارات ومقاييس التعليم، والبحوث والاحصائيات.

لكل مسار من هذه المسارات سلم رواتب خاص الهدف منه مد جميع العاملين في مهنة التعليم (المعلمين والقادة والمتخصصين) بحافز للمضي قدمًا بأقصى ما يستطيعون من قدرات. على سبيل المثال، بإمكان المعلم المتخصص أن يتقاضى راتبًا يعادل راتب نائب مدير مدرسة. وبالتالي، ليست هناك حاجة لأن يحيد المعلمون الممتازون عن مسار حياتهم المهنية لكسب أجور أعلى. أداء الموظف في مهنة التعليم يُصنف من «أ الى ج بالمقارنة مع زملاء مصنفين بنفس الخانة. ترتبط مكافآت الأداء السنوية بالتصنيفات، وبإمكان معلمي الصفوف المتميزين كسب مكافأة على الأداء تصل الى راتب شهرين. يتم دفع المكافأة في شهر آذار/ مارس من كل عام عن العمل الذي أُنجز في العام السابق.

تتم متابعة أداء المعلم أيضًا وتقييمه من خلال نظام إدارة الأداء المعزز (EPMS) الذي يحدد متى يكون المعلم مؤهلًا للتقدم في السلم الوظيفي. إن هذا

النظام هو نظام إدارة أداء قائم على الكفاءة ويركز على الكفاءات المتوقعة في كل مرحلة من المهنة وفي كل مسار وظيفي. إنه نظام موجه نحو التنمية الشاملة يأخذ بعين الاعتبار التقدم الوظيفي للمعلمين. يشمل هذا النظام تقييمًا سنويًا في ثلاثة مجالات هي: الممارسة المهنية، وإدارة القيادة والفعالية الشخصية. وفيما يتعلق بإدارة الأداء، يخضع المعلمون لثلاثة لقاءات لتقييم العمل وهي: التخطيط للأداء، والتدريب على الأداء، وتقييم الأداء.

في التخطيط للأداء، يبدأ المعلم السنة الدراسية بإجراء تقييم ذاتي وبتطوير أهداف للتعليم؛ كما يهتم بالابتكار في التعليم وبالتحسينات في المدرسة، وبالتطوير المهني وتنمية الشخصية ويجتمع مع المسؤول عن تقييمه، والذي يكون عادة رئيس القسم، وذلك لمناقشة تحديد الأهداف ومقاييس الأداء، واحتياجات التطوير المهني. يجري التدريبُ على الأداء على مدار السنة وخاصةً خلال لقاء رسمي في منتصف العام حيث يلتقي المسؤول عن التقييم مع المعلم لمناقشة تقدمه، ومشاركته المخاوف وتقديم الملاحظات والدعم.

في جلسة تقييم الأداء التي تعقد في نهاية العام، يلتقي المسؤول عن التقييم بالمعلم حيث يقارن بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع. يستفيد المعلمون أيضًا من لقاء نهاية العام لتحديد طموحاتهم الوظيفية. كما تتسنى للمشرفين الفرصة لإبداء الرأي بشأن الاتجاه الذي يرون أنه على المعلّم إتباعه. ويقيّم المشرفون المعلمين وفق «الإمكانيات الحالية التقديرية للمعلم،» وهي أعلى درجة يمكن أن يصل إليها المعلم ما قبل التقاعد. وتتيح هذه الطريقة للمشرفين على تحديد مسؤوليات إضافية في مهنة التعليم، وضع توصية الترقيات، أو حتى نصح الأشخاص الأقوياء بما يكفي والذين يملكون الكفاءات اللازمة للانتقال إلى مسار وظيفي مختلف إذا أرادوا. ويستند هذا التقييم ألى مناقشات مع المعلمين، والمراقبة، وبيانات أداء الطلاب، بالإضافة الى مساهمة كل معلم في المدرسة والمجتمع، مما يعزز الموضوعية في هذه العملية. ويراجع مدير المدرسة التقييم النهائي ويوافق عليه.

في كل مسار من المسارات المهنية هناك مستويات كفاءة محددة لتحديد المستوى التالي من الكفاءة للمعلم والمشرف وكذلك الكفاءات المتميزة. صرح مسؤول من وزارة التربية أنه خلال عملية التقييم، «تُحدد الكفاءات «ويُلقى الضوء عليها، وتُناقش، وتستعرض، وتُقيّم بهدف إبراز الكفاءات لدى المعلمين وتعزيزها»، وتوفر الكفاءات المختلفة التوجيه للمحترفين في مهنة التعليم لتحديد مجالات التقدم ولتطوير الممارسات التعليمية التي ترتبط بالتقدم الوظيفي وذلك بشكل فعال ومستمر.

نيوزيلندا

مؤخرًا، أعادت نيوزيلندا أيضًا هيكلة التعليم والمسارات المهنية للقيادات فيها، ومن المتوقع أن يجري التنفيذ الكامل بحلول عام 2017. وقد استثمرت وزارة

التربية والتعليم في نيوزيلندا 359 مليون دولار نيوزيلندي (حوالي 227 مليون دولار أميركي) في هذه العملية، والتي تتضمن 10 ملايين دولار نيوزيلندي (أي حوالى 3.6 مليون دولار أميركي) لصندوق الابتكار الخاص بالمعلم، مما سيتيح إجراء الأبحاث والتطويرات المتمركزة على العمل الجماعي في المستوى العملي، والعمل داخل المدارس أو عبر مجموعات من المدارس. المراكز التالية هي من المراكز الوظيفية الجديدة التي تم إنشاؤها:

المدير التنفيذي: وهو المدير الذي يتمتع بقدرات عالية وسجل حافل بالإنجازات خلال مساره المهني وهو يترأس مجموعة من المدارس بينما يدير مدرسته. يعمل كل مدير تنفيذي مع حوالى عشر مدارس من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية ويوجه المدراء الآخرين في تلك المدارس. يُعطى المدراء التنفيذيون يومان للعمل مع مدارس أخرى في مجتمعهم. ويتم دفع مخصصات إضافية لهم على مسؤولياتهم الجديدة. كما تتلقى مدرسته أيضًا دعمًا ماليًا لملء مركزه الشاغر وهو يعمل مع المدارس الأخرى. ومن المتوقع أن يكون هناك نحو 250 مركزًا شاغرًا كمدير تنفيذي عند بدء التطبيق.

المدير المسؤول عن التغيير: يتم توظيف المدير المسؤول عن التغيير لرفع مستوى التحصيل في المدارس التي تواجه المصاعب. يُدفع للمدراء المعينين بمثل هذا المركز أجرًا إضافيًا بالإضافة الى الراتب الذي تعطيه إياه المدرسة التي يعمل فيها. وهذا سيشجع المدراء الكبار على اختيار المدارس على أساس حجم التحدي بدلًا من حجم المدرسة. وتُحدد مدة عمله في هذا المنصب (بين 3 و 5 سنوات) وسيكون هناك تركيز بشكل خاص على رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب. ومن المتوقع أن تكون هناك حاجة لـ 20 مديرًا مماثلًا كل عام.

المعلم الخبير: يعمل المعلم الخبير مع المدراء التنفيذيين ويكون المعلم خبيرًا في مجالات مثل الرياضيات والعلوم، والتكنولوجيا الرقمية ومحو الأمية. ويعمل في الصفوف الدراسية، وفي مدارس أخرى، ضمن نطاق مدرسته، ومع المعلمين أيضًا للمساعدة في رفع مستوى ممارسة التعليم ومستوى التحصيل العلمي للطلاب. مدة هذه الوظيفة محددة بعامين وترتبط بأهداف معينة لتحصيل الطلاب. ومن المرجح أن يكون هناك طلب لحوالي 1000 معلم خبير عند تطبيق المبادرة بشكل كامل.

المعلم القائد: هذا النوع من المعلمين هو معلم المدارس الذي يتمتع بقدرات عالية جدًا وسجل حافل من الإنجازات والذي يكون بمثابة قدوة للمعلمين في مدارسهم وفي مدارس أخرى في مجتمعهم. سيكون صفه مفتوحًا أمام المعلمين الآخرين، بما في ذلك المعلم المبتدىء، وذلك لمتابعة ممارسته والتعلم منها. ومن المتوقع أن يكون هناك نحو 5000 معلم قائد عندما يتم تنفيذ هذه المبادرة بشكل كامل.

وبصرف النظر عن المراكز الوظيفية الجديدة التي ألقينا الضوء عليها، طبقت نيوزيلندا في السنوات الأخيرة استراتيجية أكثر تطلبا لإدارة المدارس، تُشرك عددًا من المحترفين في مجال التعليم على مستوى «الإدارة الوسطى». على سبيل المثال، بعد رؤساء الإدارات، تميل المدارس إلى تعيين قادة متخصصين في مجال المحتوى التعليمي ورؤساء أقسام ومرشدين، وعمداء كليات، وقادة رعويين، ومنسقي دعم الطالب / الدراسة ومعلمي الموارد. كما أن عددًا كبيرًا من مديري المستوى المتوسط يتشجع للوصول الى مناصب قيادية أكثر أهمية مع تقدمهم في حياتهم المهنية.

كما أطلقت وزارة التعليم في نيوزيلندا أيضًا البرنامج الوطني للمدراء الطموحين (NAPP) بإدارة شبكة تي توي توبو الرائدة في التعليم (مجموعة من مقدمي الخدمات متعاقدة مع وزارة التربية والتعليم، بالتنسيق مع جامعة وايكاتو) والذي بدأ منذ نصف عقد من الزمن. هذا البرنامج الذي يعمل على مدار السنة يهدف إلى تطوير المدراء المستقبليين من خلال سلسلة من النماذج والأنشطة بما في ذلك دورات تدريب شخصية مع ميسرين، وقيادة ظل في مدارس أخرى، بالإضافة الى أربع دورات عمل عبر شبكة الإنترنت.

وتمامًا كنموذج نظام سنغافورة، يولي النظام المتبع في نيوزيلندا أهمية كبرى لتعزيز الخبرات المتخصصة في مجالات القيادة والتعليم المختلفة. كما يعكس نوع التغييرات في نموذج نيوزيلندا أيضًا احتياجات نظامها، مثل طلب مدراء تنفيذيين ومدراء مسؤولين عن التغيير لتطوير المدارس الأضعف وطلب مدراء من المستوى المتوسط لتعزيز إدارة المدرسة. وبالتالي فإن تطوير الهياكل المهنية قد يحقق طموح العاملين في مجال التعليم بينما في الوقت نفسه يعزز إدارة المدرسة بشكل أفضل ويزيد التحصيل العلمي للطلاب.

5 • التطور المهني والتعليم المستمر

لمحة عامة: أهمية التطور المهني

مع تغير المجتمعات وازدياد المعلومات بمعدل هائل، وتحول المدن الكبرى الى مدن متعددة الثقافات يجتاحها التقدم التكنولوجي الذي يُحدث تحولًا في الاتصالات والعلاقات، أصبح من الضروري أن لا يتوقع المعلمون استخدام المهارات ومعرفة المحتوى المكتسبين في مرحلة الإعداد الأولي للمعلم فقط. بل أصبح التطور المهني الآن ضرورة وليس رفاهية.

يخدم التطوير المهني مجموعة من الأهداف المعينة بما فيها:

- تحديث معرفة الأفراد في مجال موضوع معين ومواكبة أي جديد في هذ المجال.
- تحديث مهارات الأفراد ومواكبة أي جديد في مجال أساليب وطرق التعليم وبيئات التعلم الجديدة.
- تمكين المعلمين من إجراء تغييرات ذات الصلة في المناهج والممارسات التعليمية.
- تسهيل تبادل المعلومات والخبرات بين العاملين في مهنة التعليم.

في هذا القسم، سنناقش دراسات وإحصاءات عن برامج التنمية المهنية حول العالم قبل التعمق في بعض أنواع عمليات التطوير المهني المتاحة في أفضل البلدان أداءًا. وسنناقش مزاياها ونستعرض دراسة حالات عن مدينتين رائدتين في هياكل التطوير المهني هما شنغهاي وهونغ كونغ.

إحصاءات عن برامج التطوير المهني

توفر برامج الإعداد: تتراوح برامج التنمية المهنية بين ورش العمل التي تنظم لمرة واحدة وبين الدورات التي تنظم لفترات أطول، فضلًا عن الدورات الأكثر اتساعًا، والدورات المتخصصة والتدريب العملي على برامج التهيئة وخطط التوجيه.

الإعداد أو التدريب التمهيدي: أشار استطلاع لمنظمة التعاون الإقتصادي والتنمية OECD تحت عنوان «المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم»(TALIS 2013) إلى أن حوالي 75% من المعلمين يعملون في مدارس توفر إمكانية متابعة برامج التدريب التمهيدي غير رسمية. وفيما يتعلق ببرامج التوجيه الرسمية، فإنها معتمدة عالميًا من قبل عدد من البلدان التي شملتها الدراسة، بما في ذلك هولندا، وألبرتا (كندا)، وفلاندرز (بلجيكا)، وأستراليا، وماليزيا، والمملكة المتحدة

وسنغافورة. من ناحية أخرى، هذه البرامج الرسمية هي أقل توفرًا في بلدان مثل المكسيك وتشيلي ورومانيا وتشيكيا.

الإرشاد: في المعدل، يبدو أن أقل من 10% من المعلمين يتمتعون بدعم مُرشد. في دول مثل إسرائيل وسنغافورة وماليزيا واليابان وأبو ظبي (الإمارات العربية المتحدة)، أكثر من 20% من المعلمين يفيدون بأن لديهم مرشدين، مع أن النسبة هي أقل بـ 10% في دول مثل السويد وآستونيا وتشيلي والدنمارك والبرتغال ولاتفيا وتشيكيا.

دورات، ورش العمل، الندوات، المؤتمرات: 77% من المعلمين ذكروا أنهم شاركوا على الأقل في دورة واحدة أو ورشة عمل واحدة في السنة، وأفاد 44٪ أنهم حضروا مؤتمرًا أو ندوة، وأفاد 37% أنهم شاركوا في ما يمكن تسميته بشبكة للمعلمين.

المشاركة: هناك العديد من برامج التنمية المهنية المتاحة، لكن هذا لا يعني بالضرورة أو بطبيعة الحال أنه يؤدي إلى مشاركة أكبر عدد ممكن من المعلمين في هذه الأنشطة. تلاحظ «الدراسة الدولية حول التعليم والتعلم» TALIS أنه بمعدل 50% فقط من المعلمين يشاركون في برامج التدريب التمهيدي الرسمية. في عدد من الدول، الفرق بين توفر برامج التدريب التمهيدي الرسمية والمشاركة فيها كبير جدًا. فعلى سبيل المثال، في أيسلندا، يبدو أن 60% من معلمي الثانوي الذين يملكون خبرة تقل عن ثلاث سنوات تتوفر لديهم إمكانية المشاركة في برامج التدريب التمهيدي الرسمية، ولكن حوالى 20% فقط يشاركون فيها. في هولندا، نسبة توفر هذه البرامج تتراوح ما بين 80 الى 100% بينما نسبة المشاركة تصل الى 60%.

الحواجز التي تحول دون المشاركة: يبدو أن من أبرز العقبات التي تعوق المشاركة الناجحة هو التعارض مع مواعيد العمل (السبب الذي ذكره حوالى نصف المعلمين الذين شملهم الاستطلاع)، فضلًا عن عدم وجود حوافز للمشاركة. وتشمل العوامل الأخرى كلفة هذه البرامج (التي يتوقع بعض المعلمين أن يتحملوها كلها أو جزءًا منها)، قلة الإهتمام في البرامج المقترحة، ضيق الوقت بسبب الالتزامات العائلية، وعدم وجود دعم من المدرسة. يشير تقرير يوريديس 2013 أيضًا الى أن عشر دول فقط من تلك التي شملها الاستطلاع تخصص للمعلمين بدلات مالية للتطوير المهني المستمر.

فعالية برامج التنمية المهنية: في حين يبدو أن معظم المعلمين يدركون فائدة هذه البرامج، يفيد بعض المعلمين أن البرامج لا تلبي احتياجاتهم التربوية. تسعون في المئة من المعلمين في البلدان التي شملتها دراسة TALIS ذكروا أنه كان لأنشطة التطوير المهني والتركيز على المعرفة بموضوع معين أو المهارات التربوية تأثير إيجابي كبير على أدائهم. أما أبرز احتياجات التطوير المهني

التي ذكرها المعلمون فكانت تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، والمهارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والتواصل، وسلوك الطالب وإدارة الصف، والتعليم في بيئات متعددة الثقافات ونهج التعلم الفردي.

دراسات حديثة حول النُهج المثلى للتطوير المهني

تشير الدراسات الأكاديمية مؤخرًا أيضًا إلى رؤى جديدة في مناهج التطوير المهني. يظهر الجدول أدناه بعض أحدث الدراسات:

جدول 5: بعض أحدث الدراسات الأكاديمية حول التنمية المهنية د. المناهج

الدراسة	الإستنتاجات الرئيسية
دراسة منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية (2015)	بينما يشارك عدد أكبر من المعلمين في برامج تطوير مهنية خارج المدرسة بدلًا من المشاركة في برامج مماثلة في المدرسة (تعلم المعلم الذي يأتي في السياق المدرسي وحيث يتعاون المعلمون مع زملائهم ويركزون على مشاكل الممارسة)، أظهرت الدراسة أن التطوير المهني في المدارس له تأثير أكبر على أداء المعلم (بما في ذلك فهم المواضيع التعليمية، والمناهج، والكفاءات التربوية، والإدارة الصفية وما إلى ذلك) في جميع الدول التي شملها الاستطلاع.
دنجيرينك ولونينبرغ و كولز (2015)	يختلف ما الذي يفضل المعلمون تعلمه وطريقة التعلم باختلاف مرحلة الخبرة والتطوير المهني. فعلى سبيل المثال، معلمو المدارس الذين لديهم خبرة تقل عن سبع سنوات يشعرون بحاجة أكبر لأساليب التعلم المنظم، مثل الإشراف والتدريب والمشاركة في دورات للمعلمين. أما المعلمون الذين لديهم سبع سنوات من الخبرة أو أكثر والذين يميلون إلى تفضيل التعلم من خلال قراءة الدراسات حول المهنة، وحضور المؤتمرات أو المشاركة في مشاريع، بالإضافة الى المشاركة في حوارات مع زملاء من خلفيات مماثلة، فقد ذكروا أنهم لا يحتاجون كثيرًا للتدريب المنظم .
كوردينجلي (2015)	يتضمن التطوير المهني الفعال الاستفادة من خبرات متخصصين في المجال التعليمي، وتبادل الدعم المنظم والمشورة مع الزملاء من خلال التعاون ومتابعة التعلم الإستفساري المستدام لفترات زمنية معينة، وتعلم استكشاف الأدلة البحثية حول نتائج التلاميذ ومراقبة تجارب التعليم والتعلم، وطلب الدعم من الإدارة المدرسية وتحمل مسؤولية توفير فرص التعلم المهني في الحياة المدرسية اليومية.
ماك ماهون وفورد وديكسون (2015)	يحتاج التعليم المهني إلى إعادة تصور بحيث يتم توزيع النشاط المكثف وضغوط التعلم في مرحلة الإعداد الأولي للمعلمين على فترة إعداد موسعة ومطورة تمتد طوال مهنة المعلم بحيث تتيح الممارسات المشتركة للمعلمين المحترفين التعامل مع قضايا أوسع وإيجاد الحلول الخاصة بهم.

المناهج المتبعة في التطوير المهني حول العالم

نظرًا لزيادة الوعي للحاجة إلى التطوير المهني، قامت العديد من أفضل البلدان أداءًا بوضع مجموعة من أنشطة التطوير المهني التي ترافق المعلم طوال فترة قيامه بمهنته. وتشمل الأنواع الرئيسية من الأنشطة مرحلة منظمة من الإعداد أو التدريب التمهيدي، وتوجيه ومراقبة مستمرين، وتعاون بين الزملاء والاساتذة، وورش العمل والدورات التقليدية، والبحوث العملية، إلى جانب الدعم المدرسي من حيث تخصيص الوقت للمشاركة في هذه الأنشطة. يظهر الجدول أدناه أمثلة من أفضل البلدان أداءًا والتي استخدمت بعض هذه الأنشطة.

-

على المعلم أن يكون مثالًا للمتعلم أو الطالب.
ويجب أن يكون لديه عطشا مستمرا للتعلم
والتقدم. والمعلم الذي يتوقف عن التعلم
سيتوقف عن التعليم بفعالية. ولكن بطبيعة
الحال، في كثير من الأحيان يكون المعلمون مثقلين
بسبب تضارب الأولويات والتوقعات اللامتناهية.
لذلك، يجب على صانعي السياسة التعليمية إعطاء
المعلم مساحة الإستقلالية الكافية والموارد اللازمة
ليتمكن المعلمون من تطوير أنفسهم، وهذا
يتطلب تخصيص وقت للتفكير التأملي، وللمحادثات
المهنية، والتعلم الجماعي والبحث والابتكار.
وفي الوقت نفسه، يمكن دمج كل هذه الأنشطة
في واجبات المعلم اليومية. وهناك أنشطة مثل
توجيه المعلمين المبتدئين والمشاركة في شبكات
مجتمعات التعلم الاحترافية تعزز تجربة المعلم في
الصف، بدلًا من إبعاده عن صفه.

-

جدول 6: أنواع أنشطة تطوير مهني في بلدان مختلفة

نوع النشاط	المثال
الإعداد أو التدريب التمهيدي	• مرحلة الإعداد أو التدريب التمهيدي هي المرحلة الأولى من عملية التدريب أثناء الخدمة وهي مهمة لتنمية ثقافة تطوير مهني قوية. • معروف عن برنامج أونتاريو الجديد لإعداد المعلم أنه شامل في توجيه المعلمين وتوفير الإرشاد والتدريب المناسب لكل مرحلة. • برنامج إعداد المعلم الجديد غير إلزامي للمعلمين الجدد ويتضمن التدريب على الإدارة الصفية والتقييم والتواصل مع أولياء الأمور وتعليم القراءة والكتابة والحساب وتعليم أنواع مختلفة من الطلاب. • مدة البرنامج هي سنة واحدة مع أن التوجيه قد يستمر بعد ذلك لفترة أطول. • المشاركة في البرنامج كبيرة إذ يشارك فيه ٢٩٪ من المعلمين العاملين في مراكز تعليم عادية في سنتهم الأولى .
المراقبة والتوجيه	• إن برنامج توجيه جيد مهم للإعداد الشخصي المباشر بين المرشد والمعلم والملاحظات البناءة • تتبع سنغافورة نهجًا منظمًا للإرشاد من خلال تخصيص فترة معينة للتوجيه وتفرض على المعلمين المبتدئين حضور دورات ذات الصلة مع تخفيف عبء العمل عليهم. • يتابع أداء المعلمين مسؤولون عن كل مرحلة ومنسقو المواد ورؤساء الأقسام. • يتم تدريب المرشدين من خلال برنامج التعليم الكفوء والإرشاد المعزز. • في هذا البرنامج المنظم، هناك منسقو الإرشاد (الذين يعملون على برنامج الإرشاد كله المتبع في المدرسة)، والمرشدون (وهم معلمون محترفون أكبر سنًا يوجهون بشكل عام المعلمين المبتدئين) بالإضافة الى المرشدين المتخصصين (المتخصصين في مجموعة معينة من المهارات). • تُعطى المدارس حرية الاختيار بين نماذج الإرشاد الخاصة ونماذج الإرشاد العامة أو حتى الدمج بينهما.
التعلم المشترك	• تعتبر شنغهاي (أنظر دراسة الحالة أدناه) وسنغافورة مثالين جيدين على كيفية تنظيم مجتمعات التعلم المشترك والحفاظ عليها . • أنشأت سنغافورة شبكة المعلمين في عام 1998 والتي تطورت منذ ذلك لتصبح أكاديمية المعلمين في سنغافورة • وُضع برنامج فصول المواد ومجتمعات التعلم لإطلاق حلقات دراسية وورش العمل التي يديرها معلمون والمؤتمرات والبرامج والمجتمعات القائمة على الإنترنت لتبادل المعارف. • على سبيل المثال، تشمل دائرة التعلم مجموعة صغيرة من المعلمين (يتراوح عددهم مثلًا بين 4 و 10) و خبير استشاري يجد حلولًا للمشاكل الشائعة. • يشجع الخبير الإستشاري التعلم من الأقران أو الزملاء، والتجارب من خلال الممارسات التعليمية وتطوير الصداقات المهنية مع الوقت.

ورش العمل والدورات	• لا تزال معظم البلدان تعتمد بشكل كبير على التدخل الموجه من خلال ورش العمل والدورات، والتي بالتأكيد سوف تظل مرتبطة بالتطوير المهني مكثف المحتوى (على عكس تدريب المهارات). • في هونغ كونغ، تُعطى دورات تدريبية في معهد هونغ كونغ للتربية والتعليم، وجامعة هونغ كونغ، والجامعة الصينية في هونغ كونغ، وجامعة هونغ كونغ المعمدانية. • قد تختلف مدة الدورات من دورات تدريبية قصيرة خلال العمل الى برامج بعد التخرج تكون أطول مدةً. • تحدد دائرة التربية والتعليم عدد الساعات بـ 50 ساعة من أنشطة التطوير المهني في العام الواحد (مع أن هذا غير إلزامي) • في كوريا الجنوبية، تمتد البرامج التي يخضع لها المعلم خلال الخدمة على مدى ما لا يقل عن 180 ساعة وتشمل التدريب المتخصص في مجالات جديدة مثل استخدام تكنولوجيا المعلومات. • قد تُدعم تكاليف هذه البرامج جزئيًا أو كليًا بتمويل من المدرسة بعد موافقة المدير، الأمر الذي يشجع على المشاركة.
البحث العملي	• نموذج شنغهاي للبحث العملي المتكامل هو مثال على تسهيل الروابط بين النظرية والممارسة. • خلال مرحلة الإعداد أو التدريب التمهيدي، ومن خلال استخدام مجموعات دراسية بحثية، يتم تشجيع المعلمين على تعزيز الممارسات التعليمية من خلال الدراسات الأكاديمية، ويُطلب منهم بلورة تجاربهم في مقالات أكاديمية (للمزيد أنظر أدناه).

دراسة حالة: شنغهاي وهونغ كونغ

شنغهاي

يعتبر نموذج شنغهاي للتطوير المهني المستمر أحد أفضل النماذج في العالم. وهو يشمل العديد من الأنشطة الأكثر فعالية للتطوير المهني والتي تمت مناقشتها أعلاه، كما يزيل الحواجز التي تحول دون المشاركة بطريقة تزيد من فعالية الموارد المخصصة للتطوير المهني.

في شنغهاي، يجري إعداد المعلم بشكل مستمر في مراحل مختلفة من مهنة التعليم. في مرحلة الإعداد المبكرة (التي تتألف من 240 ساعة من التدريب)، عادةً ما يوجه المعلمين مُرشدان، الأول يُستشار في المواضيع التعليمية والآخر مهمته إدارة الصفوف. ولدى هذين المرشدين مجموعة من الخبرات ويمكن أن يكونا رائدين في مواضيع معينة أو معلمين محترفين أو علاّمة أو باحثين.

إن برامج الإعداد هذه شاملة، إذ تتضمن تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المعلم، وتنمية المهارات داخل الفصول الدراسية أو الصفوف المختصة المستعملة كمثال للدراسة (مثل الصفوف على مستوى المدارس أو المقاطعات)، وأيضًا المراقبة وإعطاء الملاحظات. يوجه المرشدون في كثير من الأحيان المتدربين من خلال تطوير خطط الدرس والتعليم الخاصة بهم. ومن ثم على المتدربين تسجيل عملية تعلمهم طوال فترة البرنامج التوجيهي. في بعض الحالات، يوجه المرشدون المتدربين في مشاريع البحوث التي تجري على مستوى المدرسة أو المقاطعة، والتي قد تسلط في بعض الحالات الضوء على نتائج بحثية جديدة تُنشر كمقالات بحثية في المجلات الأكاديمية.

تعتمد بعض المقاطعات في شنغهاي تقييمًا آخرًا في نهاية مرحلة الإعداد يتضمن تقديرًا رسميًا لتقدم المعلم. ويمكن أن يشمل التقييم العام تقريرًا حول التقدم وكذلك تقييم المشرفين. وقد يخضع المعلمون أيضًا لامتحانات متعددة من قبل معهد تدريب المعلمين في المقاطعة أو من قبل المدرسة. ويجب أن تتم الموافقة على نتائج التأهيل النهائي من قبل دائرة التربية والتعليم في المقاطعة.

يتم الترويج لحلقة من التوجيه المستمر في شنغهاي حيث يُكلف المعلمون الذين يتقدمون ليصبحوا أكثر احترافًا بمسؤوليات توجيهية أكبر في الصفوف. على سبيل المثال، يمكن إعطاء المعلمين المتميزين دورًا توجيهيًا في عدد من المدارس في مقاطعة ما. كما ينظم هؤلاء المعلمون دورات وورش عمل للمجموعات عبر المدارس في المقاطعة.

في بعض المدارس، تتطور طبيعة الإعداد التربوي على طول مسار الحياة المهنية للمعلم. يتم إعداد المعلمين المبتدئين من قبل كبار المعلمين المحترفين، بينما يتم إعداد المعلمين المحترفين من قبل المعلمين الرئيسيين في المقاطعات أو القادة المتخصصين في المواضيع، ويتم إعداد الأخيرَين من قبل المعلمين الرئيسيين ومدراء الأبحاث أو المدراء الرئيسيين. تضم جميع البرامج التأمل والتفكير ومراقبة الأداء في الصف والمشاريع البحثية، إلا أن كثافة أنشطة معينة تتغير مع مرور الزمن إذ يصبح المعلمون أكثر خبرة. على سبيل المثال، تنخفض كثافة تكرار المراقبة في الصف بشكل ملحوظ مع تقدم مستوى المعلمين الذين يخضعون للتوجيه.

تسهل مجموعات التعليم والبحوث المبتكرة عملية التعلم من الزملاء الآخرين والتعليم المحسن بطريقة تدريجية. عمليًا، تميل مجموعات دراسة التعليم أو مجموعات دراسة إعداد الدروس للّقاء في أوقات معينة عادية (على سبيل المثال، مرة كل أسبوعين، أو خمس مرات في الفصل الدراسي) وذلك لإعداد خطط دراسية للموضوعات التي سيتم تعليمها في الفصل الدراسي. هذه المجموعات غالبًا ما تتألف من معلمين يدرّسون مواد متشابهة وعلى نفس المستوى من

الخبرة لتشجيع المزيد من التبادل البناء لوجهات النظر. إن خطط الدرس هذه هي بمثابة إرشادات للمعلم المتدرب وكذلك آليات للمساءلة في مرحلة ما بعد التعليم. هذا التعاون يحفز المعلمين على تعلم أفضل الممارسات من أقرانهم، ويضع معايير أعلى للتعليم ليطمح إليها المعلمون المبتدئون. أما المجموعات البحثية، فهي مختلفة قليلًا، وتركز في المقام الأول على مشروع بحثي يهدف إلى تحسين تعلم الطلاب. يركز أعضاء المجموعة على المواضيع المتعلقة بمجالهم، واختبار مناهج مختلفة لتنفيذ الممارسات المُحَسّنة. ويُطلب من الأعضاء كتابة ملاحظاتهم وقد يتم تشجيعهم على نشر أبحاثهم. في بعض المقاطعات، يجري التعاون في هذا المجال على مستويات متعددة، وليس فقط في المدرسة الواحدة بل بين المدارس. فمثلاً في قاطعة بو هوانغ هناك اتحاد للبحوث مؤلف من 13 مدرسة تتقاسم الموارد البحثية.

في نهاية المطاف، هذا التعاون ضروري للإفساح في المجال أمام التطوير المهني المستمر. بعض القرارات التي اتخذتها المدارس في شنغهاي تشمل توسيع الصفوف وخفض عددها وكذلك الوقت الذي يقضيه المعلمون في التوجيه وذلك لتحفيز التطوير المهني المستمر. ومن الحوافز الأخرى التي تشجع على المشاركة في برامج التطوير المهني هناك المؤهلات المعززة، والإجازات الدراسية والسفر، وتمويل البحوث، وتعزيز فوائد أخرى مرتبطة بالعمل.

إن نظام التطوير المهني في شنغهاي هو من أهم البرامج التي تركز تركيزًا شديدًا على التوجيه، والملاحظات، والتفكير التأملي، بالإضافة الى إزالة الحواجز أمام المشاركة. تضمن هذه العوامل استثمار قدرات المعلمين في التعلم المستمر والاستفادة الكاملة من الموارد المتاحة لتحقيق أهداف برامج التطوير المهني هذه.

هونغ كونغ

على مدى العقدين الماضيين، رفعت هونغ كونغ مستوى كفاءة المعلمين من خلال تحسين إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر. تقوم عدة جامعات في هونغ كونغ بتقديم دورات رسمية في التطوير المهني. تقدم هذه الجامعات منح دراسية في مجال التعليم والبحث، ومن بين تلك الجامعات جامعة هونغ كونغ، ومعهد هونغ كونغ للتربية والتعليم، وجامعة هونغ كونغ المعمدانية، والجامعة الصينية في هونغ كونغ. وتتراوح الدورات من برامج التعليم القصيرة ضمن العمل الى برامج ما بعد التخرج الأطول مدةً.

وقد شجعت دائرة التربية والتعليم هذا البرنامج لبعض الوقت عملًا بتوصيات اللجنة الاستشارية لإعداد المعلمين والكفاءات (ACTEQ) التي توصي منذ العام 2003 بوجوب مشاركة جميع المعلمين، بغض النظر عن مركزهم، في 150 ساعة من إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر على مدى ثلاث سنوات. يشترط في الدورة التي تكون مدتها ثلاث سنوات، أن تخصص ما لا يقل عن 50

ساعة للتعلم المنتظم (على سبيل المثال: دورات قصيرة وندوات وورش عمل وبرامج ترقية)، وما لا يقل عن 50 ساعة على وسائل أخرى من التطوير المهني. وتتضمن «الوسائل الأخرى» مجموعة واسعة جدًا من الأنشطة مثل تبادل الممارسات التعليمية الجيدة أو المبتكرة داخل المدارس وفيما بينها وتوجيه اللجان العاملة في مجال التعليم. اما الساعات المتبقية فبإمكان المعلم تقسيمها بحرية بحسب تقديراته الخاصة.

يشمل التطوير المهني في هونغ كونغ ما يلي:

- التعلم المنظم عبر الأنشطة مثل حضور المؤتمرات المهنية والندوات وورش العمل
- زيارات دراسية الى الخارج، وزيارات الى مدارس في نفس البلد
- مؤهلات عليا ومتقدمة في مجال التعليم
- التعاون المهني والتعاون بين المعلمين وتبادل الممارسات والخبرات
- توجيهات المعلمين المحترفين لتوفير الرعاية والدعم للمعلمين المبتدئين
- التعلم عن طريق العمل ضمن المشاريع المدرسية
- البحوث والإصدارات حول جوانب خاصة بطرق التعليم
- خدمة المجتمع المهني والمجتمع ككل من خلال الانتساب الى اللجان الاستشارية، ومجموعات العمل، أو اللجان ذات الصلة بالتعليم في إطار المنظمات غير الحكومية

على نطاق أوسع، أوصت اللجنة الاستشارية لإعداد المعلمين والكفاءات (ACTEQ) بـ «تطوير المدارس كمجتمعات تعلم مهني»، وبـ «ضرورة اعتبار التطوير المهني للمعلمين عنصرًا أساسيًا في تطوير المدارس». ومن خلال المشاركة في البحوث وتقديم الملاحظات والتفكير التأملي، فإن كل معلم يعتبر زملاءه شركاءً في التعلم. في تجربة هونغ كونغ، ساعد ذلك على «ترك تأثير جيد على المعلمين الآخرين، وغرس ثقافة وجو التعلم الجماعي، والمساعدة في تنشيط عملية التغيير».

6 • المساءلة وإدارة الأداء والتقييم

نظرة عامة:

نناقش في هذا القسم السياسات التعليمية الرئيسية و كذلك العناصر المحددة لعملية تقييم المعلم. إنّ قضية تقييم المعلم هي قضية مهمة، وغالبا ما يكون من الصعب معالجتها. من المهم أن نفهم أهداف التقييم، والتي تبدأ من تقديم وجهات النظر البناءة لتصل الى التقييم النهائي. هناك أيضًا معايير وأساليب تقييم مختلفة، والتي يجب أن تكون مصممة لهدف التقييم. كما نناقش استخدام النماذج ذات القيمة المضافة مقابل معايير الأداء التعليمي، ونستكشف مختلف وسائل التقييم المتاحة (المقابلات، ووجهات النظر ، ووضع ملف المتابعة والتقييم، وما إلى ذلك). في هذا الصدد، سنستعرض أيضًا دراسة حالات لثلاث أنظمة عالية الأداء من كاليفورنيا وماساتشوستس وسنغافورة، والتي تستخدم مجموعة من آليات التقييم لتشجيع القيام بتقييم أكثر دقة للمعلمين بالإضافة الى وجهات النظر البناءة.

إحصاءات دولية حول وتيرة تقييم المعلم والمحتوى والفعالية :

يظهر المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم الذي أجري في العام 2013 (TALIS) أنّ وتيرة تقييم المعلّم تختلف بشكل كبير بين الدول. أفاد نحو 13%، كمعدّلٍ، من جميع المعلمين الذين شملهم المسح بأنهم لم يتلقوا تقييمًا أو رأي حول أدائهم من أي مصدر. ويبدو أن في إيطاليا وإسبانيا والبرتغال أعلى النسب في هذا الصدد، إذ تبلغ نسبة المعلمين الذين لا يتلقون تقييمًا أو ملاحظات حول أدائهم 20%. وتظهر المعايير المستخدمة في تقييم المعلمين ووجهات النظر حول أدائهم أيضًا بعض التباين بين البلدان. كمعدّلٍ، العناصر التي تُظهر أهمية عالية أو متوسطة تشتمل على: العلاقات مع الطلاب، المعرفة والفهم للموضوع، الإدارة الصفية، معرفة وفهم الممارسات التعليمية، انضباط الطلاب وسلوكهم، علاقات العمل مع الزملاء، التقييم المباشر للتعليم في الصف، استطلاع رأي الطلاب في التعليم والممارسات التعليمية المبتكرة.

في حين أنه من الصعب استخلاص الاستنتاجات المعمول بها عالميًا، يلاحظ المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم (TALIS) أن هناك أثرًا ملموسًا كبيرًا للتقييم على التعليم. ويعتبر أنّ التقييم والملاحظات حول أداء المعلمين قد أدّت إلى تغييرات إيجابية كبيرة في تحسين أداء الطالب (أكثر من 40%) بالإضافة الى تحسين ممارسات الإدارة الصفية (أقل بقليل من 40%)؛ ومعرفة الممارسات التعليمية (أقل بقليل من 40%)؛ وتعليم خطط التحسين (أقل بقليل من 40%) وانضباط الطلاب (أقل بقليل من 40%)، بالإضافة الى أمور أخرى. وتؤكد هذه

النتائج على أهمية التفكير في عملية التقييم، بدلًا من التعامل معها بوصفها ممارسة روتينية. وهذا يقودنا إلى القضايا الرئيسية في تصميم السياسات التعليمية.

قضايا السياسات التعليمية الرئيسية:

التقييم التكويني والتقييم الكمي: في نهاية المطاف، إن الهدف من تقييم المعلم هو التقويم التكويني / أي قياس مدى تطور المعلم قي مجال ممارسة مهنة التعليم، والتقييم الكمي/ أي المحصلة النهائية عبر إلقاء نظرة شاملة على مسار المعلم الوظيفي. يسعى الأول إلى تحديد نقاط القوة و الضعف للفرد من أجل تسهيل إدخال تحسينات على الممارسات التعليمية وأنواع أنشطة التنمية المهنية التي تؤدي لهذا الأمر. في المقابل، يركز التقييم الكمي على الأداء السابق بهدف تحديد التقدم الوظيفي والتجديد والمركز الوظيفي، والمكافآت، أو في بعض الحالات، يعالج الأداء الضعيف. وفي حين أن كلا الأمرين لا يتعارضان مع بعضهما البعض، إلا أنه يجب تخصيص بعض التفكير لتصميم طبيعة عملية التقييم مع الأخذ بعين الإعتبار نوع التقييم. على سبيل المثال، حين يكون معلم ما معنيّا بالتقييم الموجه للأغراض التنموية، سيكون أكثر استعدادًا لمناقشة النقاط والمجالات المبهمة من أجل التحسين. من ناحية أخرى، عندما يتعلق الأمر بالتقييم النهائي، سينكبّ المعلمون بشكل طبيعي على التقدم الوظيفي. إنّ أخذنا أدوات التقييم الذاتي وملفات التعليم كأمثلة على عمليات التقييم، فمن الممكن أن نبين أنّ فعالية هذه العمليات سوف تختلف تبعًا لنوع التقييم. وإذا لم يتم التوضيح أنّ الغرض من التقييم الذاتي هو غرض تكويني، فإن المستطلعين قد يفترضون أنه يحمل عواقب إدارة الأداء ويغفلوا في الكشف عن المجالات التي من شأنها أن تسهل مناقشة الممارسات المحسّنة المتّبعة في التعليم .

أثر طول مدة المهنة على إدارة الأداء: بالإضافة إلى التقييم التكويني والتقييم الكمي، ينبغي على التقييم أيضًا أن يأخذ بعين الاعتبار مرحلة التطور الوظيفي. ينبغي تعديل التقييم أثناء الفترة التجريبية والتطور الوظيفي اللاحق وفقا للسياق، كأن يتم توفير «استمرار مناهج التقييم». على سبيل المثال، تميل أنظمة الأداء الأعلى فعالية إلى دمج الفترات التجريبية المستدامة (التي تصل على سبيل المثال إلى ثلاث أو أربع سنوات في مدن مثل بوسطن وشيكاغو)، والتي يتم تقييمها من أجل أن يصبح المعلم مؤهلًا للحصول على وظيفة دائمة في التعليم.

في كوريا الجنوبية يتم تطوير عمليات التقييم لمجموعة من الأهداف بما في ذلك التطوير المهني، وإدارة الأداء العامة وحوافز خاصة من أجل تحمّل المسؤوليات الإضافية أو المحددة. على سبيل المثال، عملًا بالبرنامج الكوري لتقييم المعلم من أجل التنمية المهنية الذي أطلق على الصعيد الوطني في العام 2010، لكل مدرسة لجنةٌ لإدارة التقييم تضع خطة التطوير المهني الخطية الخاصة بكلّ معلّم، وكذلك نتائج التقييم (ومن ضمنها تقييم المعلمين لزملائهم)، كما تنتج

تقريرًا ملخصًا مع عدد من الملامح الرئيسية بما في ذلك النتائج الإجمالية لنقاط القوة والضعف، وحاجات المعلمين للتدريب، وخطط التنفيذ لاستيعاب التطوير المهني، ومقترحات الميزانية المختلفة.

تربط بعض النظم التعليمية التقييم الكمي بنظام إصدار الشهادات الرسمية للمعلم الذي يتم استخدامه في عدد من المدن أو الدول. على سبيل المثال، الولايات المتحدة الأميركية معروفة جيدًا بالمجلس الوطني لمعايير التعليم المهني فيها (NBPTS). يشير دليل المجلس الوطني لإصدار الشهادات لعام 2014 – 2015 إلى أن أكثر من 100000 معلّم في 50 ولاية قد حصلوا على الشهادة (التي هي سارية المفعول لمدة عشر سنوات). وتتطلب الشهادة، خوض عملية التقييم على أساس الأداء مع الزملاء حيث يقدم المعلمون ملفَ عملٍ (بما في ذلك شريط فيديو للدرس) ويقومون بتمارين مختلفة. ويتم تقييم المعلّمين وفق معايير التعليم الموضوعة والتي تتم مراجعتها من قبل خبراء إضافة إلى المعلمين، ويتم إصدارها تماشيا مع المقترحات الأساسية للمجلس الوطني لمعايير التعليم المهني (NBPTS)، بما في ذلك الالتزام بالطلاب وبعملية التعلم والمعرفة بالموضوع والتربية، والتعليم المهني المستمر والتفكير المنهجي حول الممارسة التعليمية.

النماذج ذات القيمة المضافة إزاء التقييم المستند إلى المعايير: من المناقشات الهامة حول السياسات التعليمية الخاصة بالمعلم ما وصفه الخبراء بالنماذج ذات القيمة المضافة لتقييم فعالية المعلم، والتي تربط أداء المعلم بأداء الطالب من سنة إلى أخرى. قدم دارلينغ – هاموند وغيرهما انتقادات مقنعة لمثل هذه المناهج الخاصة بتقييم المعلمين بشكل فردي، مفضلين المناهج الأكثر شمولية المستندة إلى المعايير كتلك التي أشار المجلس الوطني لمعايير التعليم المهني (NBPTS) إليها أعلاه. من أبرز الإنتقادات:

- إن نماذج القيمة المضافة غير مستقرة وتختلف بشكل كبير من فئة إلى فئة ومن سنة لأخرى. وهي تعتمد على أنواع من الأساليب الإحصائية المستخدمة وأنواع من الاختبارات المعطاة للطلاب.

- هي تعتمد بشكل حاسم على خلفية الطلاب (مثلًا معلمون يواجه طلابهم مشاكل عائلية مختلفة مثل: الدخل المنخفض أو اختلاف اللغة، أو عوائق تعليمية أخرى مثل الاحتياجات الخاصة، تقدر فعاليتهم على أنها ضعيفة).

- لا يستطيعون التحكم بدقة بالتأثيرات المختلفة لتقدم الطالب، إذ لا يمكن أن يكون معلم واحد أو عامل واحد مسؤولًا عن أي مكاسب يمكن إثباتها في التعلم. (على سبيل المثال، المهارات اللغوية التي تُدرس في الصف الواحد يمكن أن توفر قوة دافعة لتحقيق مكاسب من الممكن إثباتها في صفوف مماثلة مثل الأدب أو العلوم الإنسانية).

عناصر محددة لعملية التقييم:

معايير التقييم و الجوانب المعينة التي يتم تقييمها: نظرا للمشاكل التي ترافق النماذج ذات القيمة المضافة، تُفضل معظم الدول منهجًا متعدد الجوانب لتقييم المعلمين. تتضمن نقطة الانطلاق لهذه المناهج صياغة معايير واضحة للتعليم الجيد بحيث يمكن قياس عمل جميع المعلمين وفقًا لها.

في الولايات المتحدة الأميركية، اعتمد عدد كبير من الولايات معايير الدولة المشتركة الأساسية (CCSS) للتعلم، والتي تأخذ بعين الإعتبار أهداف التعلم التي ينبغي على الطلاب معرفتها والتي يجب أن يحققوها في كل صف دراسي بدءًا من صف الحضانة وحتى الصف الثاني عشر. واتفق صانعو السياسات التعليمية في 48 ولاية معًا على تطوير هذه المعايير، وحاليًا قامت 43 ولاية باعتماد هذه المعايير طوعًا وتعمل على تنفيذها. ويمكن لهذه المعايير أن تساعد في مواءمة معايير التعلم مع معايير التعليم من خلال تحديد ما هو متوقع من المعلمين لتسهيل تعلم الطلبة. وقد عدّل اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات معايير الترخيص بحيث يركز على نوع كفاءات المعلم المطلوبة من أجل تنفيذ معايير الدولة المشتركة الأساسية CCSS.

لاحظت منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية OECD أن معظم الدول تستخدم معايير موحدة أو مركزية كنقطة مرجعية لأهداف المراقبة والتقييم المنتظم والتسجيل. على سبيل المثال، لدى أستراليا معايير تعليمية وطنية تحدد الواجبات المهنية، وهي تستخدم لجميع مراحل عمليات التقييم. بعض الأنظمة مثل فنلندا والدنمارك وايطاليا واسبانيا لا تعتمد هذه المعايير بشكل متفاوت أو حتى بطريقة موحدة في أي مرحلة من مراحل التقييم. أما دول أخرى، مثل السويد، فتعتمد معايير موحدة لبعض الأهداف مثل (فترة التجربة) ولكن تترك التقييم المنتظم للمدارس.

بالتأكيد، يختلف مضمون هذه المعايير من دولة لأخرى. ومع ذلك، يمكن اعتبار المعايير الأساسية كمساهمة لتعلم الطلاب، ومساهمة للمدرسة ككل ولعمل الزملاء المعلّمين . ومن خلال هذه المساهمات، يمكن تقييم أنشطة محددة. على سبيل المثال، قد يشمل تعلم الطالب التخطيط والإعداد، والتعليم، وبيئة الصف والإدارة، وغيرها من المسؤوليات المهنية ذات الصلة. يمكن تقييم المساهمات المقدمة إلى المدرسة والزملاء المعلّمين وفق الفئات الفرعية مثل العمل على مشاريع ضمن فرق، وإدارة الأدوار القيادية وبناء الشراكات من أجل التعلم. وتشير منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية OECD إلى أن الأنظمة التعليمية سوف تحصر هذه العناصر بشكل مختلف اعتمادًا على السياق. على سبيل المثال، أدت البيئة المتعددة الثقافات في نيوزيلندا إلى اعتماد تعزيز بيئات التعلم الشاملة والاستجابة لخلفيات لغوية وثقافية متنوعة مثل المجالات التي يتم على أساسها تقييم المعلمين.

وسائل مختلفة للتقييم وإبداء الملاحظات: إنّ معرفة ما يجب تقييمه ليست سوى الخطوة الأولى. أمّا الأهم فهو «كيف يجب إجراء التقييم». يشير الإجماع الأكاديمي على أنه من المهم أن تكون هناك مجموعة واسعة من وسائل وأدوات التقييم لضمان الدقة ولتعزيز التطوير المهني بعد التقييم التكويني. إنّ أساليب التقييم التالية هي من بين الأساليب الأكثر شيوعًا في العديد من البلدان ذات الأداء العالي الفعالية، على الرغم من أنه ليس من الضروري المقارنة بين منافع التقييم الجيد وتكاليف التنفيذ المذكورة أدناه (مثل تدريب الذين يقومون بالتقييم والوقت المستغرق من قبل كبار المربين لإجراء تقييمات متعددة):

- مراقبة الصفوف الداخلية والخارجية: تعتبر هذه الوسيلة إحدى الوسائل الأكثر شيوعًا في التقييم، كونها تتيح الفرصة لاختبار الكفاءات الأساسية للمعلم في تفاعله مع الطلاب. عادة ما يقوم بذلك كبار المعلمين ورؤساء الأقسام أو مديرو المدارس. في الوقت الذي يبدو فيه شكل الملاحظة واضح بذاته، فمن المهم أن تحرص مناقشات مراقبة أداء المعلم على أن يكون المعلمون بوضع مريح وأن تكون الاقتراحات بناءة لتحسين التعليم. ولأهداف المساءلة والتوثيق، فإن بعض البلدان (مثل تشيلي) تستخدم فيديو مسجل في الصف لأهداف التقييم.

- متابعة أداء المعلّمين من قبل زملائهم: بالإضافة إلى المراقبة من قبل المعلمين الأكثر خبرة، غالبًا ما يرافق التقييم التكويني متابعة أداء المعلّمين من قبل أقرانهم، مما يسهل اختبار مدى فاعلية الممارسات التعليمية اثناء تطبيقها ويكشف عن النقاط المبهمة التي ربما لم يستطع المعلمون المبتدئون تحديدها. ومن شأن مراقبة المعلّمين من قبل أقرانهم أيضًا تشجيع ثقافة تقاسم وتبادل المعلومات داخل البيئة المدرسية. وقد قامت ثلاث عشرة ولاية في الولايات المتحدة بتطبيق نظام مساعدة الأقران أو مساعدة المعلمين لزملائهم الجدد المبتدئين واستعراض نتائج هذا النظام (RAP) الذي أطلق في توليدو، أوهايو ضمن تعاون بين إدارات المدارس والإتحادات. ويقوم هذا النظام على إشراك المعلمين الإستشاريين الذين يقومون بدور المقيّمين والمرشدين للمعلمين الجدد، والذين يصممون خطط الدعم والتطور للمعلمين بشكل فردي، عبر مجالات تصميم التعليم، وإدارة الصف والتقييم والتطوير المهنيّين .

- وضع أهداف الأداء والتقييم الذاتي: قياس أداء المعلم الفردي في مقابل الأهداف الفردية المحددة بالاشتراك مع إدارة المدرسة هو من أهم عناصر التقييم. إنّ عملية تحديد الأهداف مهمة لوضع معايير عامة ومن ثم تخصيصها وفق ظروف كل معلم على حدة وتكييفها بشكل ملموس وعملي مع التحسن المتوقع من المعلمين من حيث نوعية

الممارسة التعليمية لهذه الأهداف و/ أو كميتها. يساهم أيضا تحديد الأهداف في تفكير المعلم بمجالات محددة تعزز تطوير قدرات المعلم التعليمية في مجالات يشعر أنه مجبر على القيام بها. ومن بين الأهداف الأخرى هناك التقييم الذاتي للمعلم، والذي يستخدم في معظم البلدان كجزء من الإدارة والمراقبة الدورية للأداء (بعد فترة التجربة). تنتهي حلقة تحديد الأهداف بالتقييم الذاتي الذي يعتبر حاسمًا في تعزيز التفكير في المجالات التي تفي بمقتضيات معايير التعليم العامة (حتى تلك التي لا ترتبط مباشرة بالأهداف الشخصية).

- المقابلات: تتم إدارة الأداء والتقييم عادة من خلال تأمين فرصة رسمية للحوار بين المعلمين والمشرفين على إعدادهم، والتي تتضمن عادة مقابلات سنوية يجريها عضو من إدارة المدرسة مع المعلم الجديد. يشكل هذا الأمر وسيلة مباشرة وذات طابع شخصي لإيصال آراء المشرفين للمعلمين. في ولاية فيكتوريا، أستراليا، تعتبر هذه المقابلات والحوارات جزءًا من الدورة السنوية للتخطيط ومن التقييم الذي يجري في منتصف العام الدراسي، وجزءًا من التقييم السنوي العام. وقد تم صياغة إطار هذا الحوار من قبل وزارة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة في فكتوريا، التي وضعت إطار عمل لثقافة الأداء والتنمية من خلال دمج فكرة المقابلات والحوارات في تقييم الأداء.

- الملف تعليمي: في عدد من الدول مثل اسكتلندا والمملكة المتحدة وسنغافورة، يطلب من المعلمين أو يتم تشجيعهم على تخصيص ملف يكمل التقييم الذاتي. ويمكن أن يشمل الملف المواد التعليمية، وخطط الدروس، ونماذج من أعمال الطلاب ومجمل الأفكار التي تتبادر الى ذهن المعلم. من أجل إنجاز هذا الأمر بطريقة فعالة، يجب أن يقوم المعلمون بتحديث ملفاتهم باستمرار دون تخصيص وقت إضافي كبير للمهام الإدارية. وبالتالي فإن صانعي السياسة التعليمية يؤدون أيضا دورًا في تصميم مكونات الملف من أجل أن يشمل المواد والوثائق التي يستخدمها المعلمون كجزء من التخطيط للدرس والتعليم والتفكير، وضمان أن أي وقت إضافي مخصص لهذا الأمر سيستخدم في تنظيم وعرض المعلومات الموثقة بطريقة يسهل الوصول إليها.

- وجهة نظر التلميذ وأولياء الأمور: عادة ما يرتبط استطلاع رأي الطلاب بمؤسسات التعليم العالي التي تنطوي على المتعلمين الكبار الذين يفترض بأنهم أكثر قدرة على التأمل في تجربة التعلم الخاصة بهم. بخصوص التعليم في المداس الثانوية وما دون، تشير الدراسات الحديثة مثل تقرير عام 2011 الصادر عن معهد غراتان إلى أن الطلاب قادرون على إعطاء وجهة نظرهم بالمعلمين مع درجة عالية من الموثوقية وأن المعلمين يستخدمون وجهات نظر الطلاب لتحديد الجوانب الضعيفة في التعليم. وبطبيعة الحال، ينبغي استخدام آراء الطلاب مع قدر من الحذر والحكمة، لأن نوعية الآراء قد تختلف تبعًا لنوع الطلاب المشاركين

(على سبيل المثال، الطلاب الأصغر سنًا قد يعطون تقييمات كثيرة دون إعطاء تعليقات بناءة أو مفيدة). إنّ أخذ آراء أولياء الأمور هو بالتأكيد أقل شيوعًا في التقييم النهائي، بما أنّ أولياء الأمور لا يملكون عمومًا معرفة مباشرة بالصف الدراسي ويميلون إلى التعبير عن وجهات نظرهم طبقًا لتصورات أطفالهم بحسب تجربتهم التعليمية. ومع ذلك، يمكن أن تكون وجهات نظر أولياء الأمور مفيدة لمؤشرات أخرى عن الأداء التعليمي، مثل قدرة المعلم على التواصل مع الأهل والطلاب ومهارات أخرى في العلاقات الشخصية.

- الأدلة على تعلم الطالب و أدائه: على الرغم من الجدل حول النماذج ذات القيمة المضافة عن تقييم المعلمين، يجب عدم تجاهل الأدلة على تعلم الطالب تمامًا. ففي النهاية، يبقى تعلم الطالب الهدف النهائي للمعلم. قد تكون علامات الإمتحانات التي ينالها الطالب مؤشرًا هزيلًا على أداء المعلم، إلا أنه يمكن استخدامها لمقارنة تقدم الطلاب مع كل معلم على حدة أو مع استخدام وسائل تعليمية مختلفة. كما قد يؤدي ذلك إلى تسليط الضوء على القضايا النظامية مثل الطلاب ذوي الخلفيات المعينة أو البيئات التي تواجه مشاكل في التعلم في إطار ما يمكن ان يعتبر ممارسات تعليمية فعالة بشكل منتظم. إذن، إنّ الدليل على تعلم الطلاب مهم جدًا للتقييم التكويني للمعلم، ويعطي المعلم بيانات مفيدة جدًا حول كيفية تحسين جوانب المنهج الدراسي.

يُسهل تقييم المعلم عمليتي المساءلة والتطوير. إنّ المساءلة مهمة لتذكير المعلمين بدورهم الأساسي في مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف التعلم. وفي الوقت نفسه، ينبغي على التقييم الفعال التشديد على النموذج «التنموي» بدلا من «العجز». يَستخدم نظام التقييم الجيد مجموعة متنوعة من الأساليب مثل وجهات نظر ورأي الخبراء والمعلمين الزملاء، وأدوات المراقبة الذاتية للمعلمين. يتعين على صانعي السياسات التعليمية و قادة المدارس أيضًا وضع أهداف ومعايير واضحة. كما أن جميع الأنظمة التعليمية ذات الأداء الفعال تشدد على التدريب المستمر والتوجيه والاقتراحات البناءة لمساعدة المعلمين على التحسن مع مرور الوقت.

دراسة حالات: كاليفورنيا وماساتشوستس، وسنغافورة:

بالتأكيد لا يوجد نموذج مثالي واحد لتقييم أداء المعلم. لذا قررنا مناقشة عدد من الدراسات في هذا القسم، كل حالة تجسد عددًا من أفضل الممارسات المذكورة أعلاه: في كاليفورنيا وماساتشوستس وسنغافورة.

كاليفورنيا:

في نموذج لونغ بيتش، كاليفورنيا، يتم تقييم المعلم من خلال متابعة ورصد أداء المعلمين وفق معايير كاليفورنيا لمهنة التعليم. تحدد هذه المعايير التدريب الأولي للمعلمين وكذلك تقييم أدائه في العديد من المقاعطات. تتمحور المعايير حول المجالات التالية: 1) إشراك جميع الطلاب في التعلم ودعمهم، 2) خلق بيئات فعالة لتعلم الطلاب والحفاظ عليها، 3) فهم مقررات الطلاب الدراسية وتنظيمها، 4) وضع وتوفير التعليمات الخاصة بالتخطيط الدراسي والخبرات التعليمية لجميع الطلاب، 5) تقييم تعلم الطلبة 6) التطور المهني للمعلم كمربٍ محترف. في كل مستوى، هناك فئات فرعية مصنفة في أربعة مستويات بدءًا من غير المرضي إلى المستوى المثالي. يتم التعبير عن كل

فئة فرعية بطريقة ملموسة إلى حد ما ويمكن رصدها، «فالمعلم يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والموارد التعليمية التي تستجيب لاحتياجات الطلاب المتنوعة».

وفيما يتعلق بطريقة التقييم، يناقش المعلمون والإداريون في كثير من الأحيان ويتفقون على مجموعة من الأدوات بما في ذلك مراقبة الصفوف الدراسية والاختبارات المتعلقة بالمناهج الدراسية، وتقييم الطلاب الذاتي وتبادل وجهات النظر مع الطلاب وأولياء الأمور، وتوثيق التعلم السابق الخاص بالطلاب والعمل لوقت إضافي من أجل إظهار تقدم الطالب وانجازاته، فضلًا عن البحوث والدراسات الخاصة بالتعليم. و تجدر الإشارة إلى أن نموذج لونغ بيتش يحرص على أن يقوم كل المعلم بمناقشة نتائج تقييم الطلبة وشرحها واستخدامها، الأمر الذي يُسهم في التعلم المشترك وتحسين الممارسات التعليمية.

ماساتشوستس:
ماساتشوستس، وهي ولاية أخرى في الولايات المتحدة تعتبر مثالًا جيّدًا على اتباع منهج شامل للتقييم. قد تختلف هذه المعايير قليلًا عن نموذج لونغ بيتش، إلا أن هذه المعايير تميل إلى التمحور حول المنهاج والتخطيط الدراسيَيْن والتقييم، وحول تعليم طلاب قادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة ومتنوعة وحول خلق بيئة صف فعالة وإشراك الأسرة والمجتمع المحلي، وكذلك التنمية المهنية والثقافة.

يستخدم نظام ماساتشوستس مقاييس متعددة للتقييم، بما في ذلك البيانات حول تعلم الطلاب مثل تقدم الطلاب وذلك وفقًا لتقييم وضعت الولاية معاييره وأيضًا وفق الأهداف التعليمية الفردية. وهناك أشكال أخرى من التقييم تتضمن مراقبة الصفوف وإعطاء الآراء حول فعالية التعليم فيها، والمساهمات المهنية والتنموية، والوصول إلى الأسر والمجتمعات المحلية المحيطة بها، وكذلك وجهات النظر التي يقدمها الطلاب والعاملون في المدرسة للمسؤولين.
والأهم من ذلك، لا تعتبر هذه المعاير نهائية في تقييم أداء المعلمين، بل يتم إجراء تقييم نوعي يأخذ بعين الاعتبار الفئات المذكورة أعلاه فتقاس فعالية المعلم وأداؤه وفقًا لمعايير متفق عليها بشأن كفاءة التعليم.

سنغافورة:
في سنغافورة، يتم تقييم أداء المعلم بطريقة شمولية عبر استخدام مقاييس متعددة طيلة مراحل مختلفة من رحلة المعلم نحو الإحترافية. نظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) الذي أطلق للمرة الأولى في العام 2003 هو الوسيلة الرئيسية لتقييم أداء المعلم. ويحدد نظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) مجموعة المهارات والكفاءات المتوقعة في كل مرحلة من مراحل الحياة المهنية وفي المسارات الوظيفية المشار إليها أعلاه (مسار التعليم ومسار المعلم المتخصص ومسار القيادة). ويتم تقييم المعلمين بالإستناد إلى المساهمات في تطوير الطالب،

ولا يتم الإعتماد فقط على علامات الإمتحانات بل على جودة التعليم أيضًا، والوضع العام والنمو الشامل على النحو المبين في الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية.

الأهم من ذلك، يستند نموذج نظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) الى فلسفة تقييم «تطويرية» بدلًا من فلسفة تقييم «عاجزة». و بالتالي، يبدأ المعلمون عامهم الدراسي بالتقييم الذاتي وبتحديد الأهداف التعليمية والإبتكار التعليمي وبالتدريب والتطوير المهني. تجرى مناقشة هذه الأهداف والمعايير مع المسؤولين عن إعداد التقارير التعليمية للتأكد من توافقها مع معايير المدرسة ومعايير وزارة التربية والتعليم (أي مع المعايير الوطنية). وتشمل التقييمات الرسمية تقييم منتصف العام والتقييم النهائي، على أن تستكمل بعقد اجتماعات غير رسمية خاصة لتقييم أداء المعلمين على مدار السنة. تشكل هذه الاجتماعات فرصة لمناقشة واقتراح حلول للمشاكل أو إيجاد مجالات تربوية أخرى للعمل عليها من أجل تعزيز أهداف المعلم المعلنة. وتتطلب هذه العملية تعاونًا بين المعلمين الزملاء من أجل ضمان انفتاح المعلمين المبتدئين على التفاعل مع المعلمين الأكثر خبرة أو رؤساء الأقسام واعتبارهم كمرجع.

يوثق نظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) هذه التفاعلات، بما في ذلك الملخصات والمناقشات ذات الصلة بين المعلمين والمشرفين على إعدادهم، وأيضًا تقييمهم لأداء المعلم بناء على ملاحظاتهم وتفاعلاتهم. وبالتالي يوفر نظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) باستمرار البيانات كلها والتي يمكن أن يتم تقييم المعلم وفقها سنويًا. وتشتمل التقييمات النهائية أيضًا على إمكانيات المعلم المفترضة، بناءًا على مساهمات جميع الأطراف المعنية بما في ذلك المعلمين المشرفين وكبار المعلمين من الزملاء والمسؤولين عن إعداد التقارير التعليمية ومدراء المدارس. إن الهدف من هذا التقييم هو مساعدة المعلمين على التطور بشكل مستمر بغية تحقيق قدراتهم وتجاوزها. كما إن الهدف منه هو مساعدة المسؤولين في المدارس على تحديد المعلم الذي يتمتع بالقدرة على الإستمرار بالعمل مستقبلًا أو بالقدرة على تحمل مسؤولية الأدوار قيادية.

تبرز دراسات الحالات المذكورة أعلاه أهمية وضع معايير لتقييم المعلمين في كل مرحلة من مراحل حياتهم المهنية المختلفة ، وذلك باستخدام مجموعة واسعة من وسائل التقييم بهدف وضع ملاحظات دقيقة وبناءة، وعدم الاكتفاء بمجرد القيام بتقييم نهائي مرتبط بنتائج اختبارات الطلاب ذات القيمة المضافة.

7 • القيادة المدرسية

نظرة عامة:

إن اعتماد سياسة فعّالة خاصة بالمعلم تحتاج لقيادة مدرسية حكيمة. العديد من الابتكارات والأفكار حول العناصر الرئيسية لسياسة خاصة بالمعلم، مثل التوظيف والتدريب والتطوير المستمرين والتقييم، تتطلب من مدراء المدارس تقدير أهمية السياسة الإصلاحية والمهارات اللازمة لتنفيذ هذه الأفكار في بيئات مدرسية معينة. تحقيقًا لهذه الغاية، تقوم القيادة المدرسية الفعالة بالتأكيد بأكثر من مجرد إتمام المهام الإدارية. فالأمر يتطلب اختيار قادة المدارس وتدريبهم في نماذج جديدة للقيادة التعليمية وصنع القرار المشترك، وإنشاء الهياكل الداعمة على المستوى المنهجي لتطوير المهارات القيادية المماثلة. وفي هذا القسم سنستعرض بعض الاتجاهات والأفكار الرئيسية التي تشكل ثورة في مجال القيادة المدرسية، وسننتهي بدراسة عملية الإصلاح الحديثة للقيادة المدرسية في أونتاريو.

الدراسات الحديثة بشأن القيادة المدرسية:

يوفر المسح الدولي لجودة للتعليم والتعلم (TALIS) مسحًا مفيدًا للأنشطة التي يخصص لها مديرو المدارس وقتهم وطاقاتهم. وقد لوحظ أن المدراء يخصصون 41% من وقتهم تقريبًا للمهام القيادية والإدارية والاجتماعات، و21% للمناهج والمهام المتعلقة بالتعليم، و 15%للتفاعل مع الطلاب، و 11% مع أولياء الأمور، وسبعة في المئة للتفاعل مع المجتمع. وبالتالي، فإن جزءاً كبيرًا من وقت المدراء (الثلثان تقريبًا) يُخصص للمهام الإدارية والمتعلقة بالمناهج الدراسية.

وقد لوحظ أيضًا مشاركة مديري المدارس في ما يعرف بأنشطة «القيادة التعليمية»، وهي الأنشطة التي تدعم التعليم وتنمية المعلم بما في ذلك على سبيل المثال اتخاذ إجراءات لدعم تعاون المعلم في تطوير الممارسات التعليمية الجديدة، وضمان تحمل المعلمين المسؤولية في النتائج التي يحققها الطلاب في تعلمهم بالإضافة الى تحسين مهاراتهم التعليمية. وببساطة، إن التركيز على هذا الجانب من القيادة هو من أجل تحسين التعليم. ويشير المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم (TALIS) أن متوسط نسبة النشاطات التي يقوم بها مديرو المدارس تصنف ضمن خانة «غالبًا» (بدلا من «أبدًا أو نادرا»، أو «أحيانا» أو «كثيرا جدا»). إذ أن 76% من المدراء الذين شملتهم الدراسة يعملون على جعل المعلمين يشعرون بأنهم مسؤولون عن نتائج التعلم، بينما 69% من المدراء يتخذون الإجراءات اللازمة لضمان تحسين مهارات التعليم لدى المعلم، وبالطبع لم يكن هذا الرقم مماثلًا في كل الدول.

في دول مثل فنلندا واليابان والنرويج والسويد وفلاندرز (بلجيكا)، أفاد أكثر من نصف المدراء الذين شملهم الاستطلاع بأنهم لم يقوموا أبدًا، أو نادرًا أو في بعض الأحيان فقط بتحميل المعلمين مسؤولية تحسين مهارات التعليم.
وبالإضافة الى ما ورد أعلاه، يلاحظ أيضًا أن برامج إعداد القيادات المدرسية في بعض الأحيان لا تشمل المكونات الكافية التي تركز على القيادة التعليمية، إذ فقط ربع عدد مدراء المدارس الذين شملتهم الدراسة ذكروا أنهم أخذوا بعين الإعتبار الإعداد للقيادة التعليمية.

العناصر الرئيسية لسياسة القيادة المدرسية:

الإختيار: يجب تحديد مدراء المدارس المحتملين وإعدادهم بإنصاف في وقت مبكر من حياتهم المهنية. في نظام سنغافورة، يتم وضع من لديه الرغبة والقدرة على تحمل القيادة المدرسية على مسار القيادة المهنية مما يتيح لهم التقدم من رئيس مقرر دراسي ورئيس قسم إلى نائب مدير مدرسة فمدير مدرسة، بل وأبعد من ذلك، إلى تولي مناصب وزارية في بعض الحالات. وبالتالي، تسهل عملية وضع مسار وظيفي واضح اختيار مدراء المدارس إلى حدّ كبير، وهي تفصل بين مسارات التعليم والمسارات المتخصصة، وتتيح تدريبًا وتخصصًا عالي الكفاءة للقيام بأدوار قيادية. أولئك الذين يسعون لتولي منصب رئيسي عليهم أن يجتازوا بنجاح عدة مقابلات مع الإدارة العليا، وأيضًا مع مسؤولي الأقسام، بالاضافة الى متابعة تدريب خاص بممارسة القيادة وهو نشاط محاكاة لمدة يومين يختبر كفاءاتهم القيادية.

البرامج التدريبية التي تعمل على دمج البحوث والممارسة: يشير الخبراء إلى أن برامج القيادة الجيدة، مثل برامج إعداد المعلمين، تتميز بمحتوى يستند إلى الأبحاث، والى تماسك المناهج الدراسية وأساليب التعليم القائمة على حل المشاكل، والتدريب الميداني، والتعاون بين المعلمين. إنّ برنامج القيادة في التعليم (LEP) المتّبع في سنغافورة هو نموذج يُنصح بطبيقه. هذا البرنامج الذي أطلق في العام 2001 والذي يديره المعهد الوطني للتعليم (NIE)، هو برنامج بدوام كامل مدته ستة أشهر وُضع لتدريب مدراء المدارس المحتملين. على المدراء المشاركة في هذا البرنامج قبل تعيينهم في مدارسهم. يتضمن برنامج القيادة في التعليم LEP جميع جوانب القيادة، بما في ذلك كيفية تصور الرؤية الخاصة بالمدرسة وثقافتها، واستراتيجيات إدارة أعمال المدارس، بالإضافة الى التفكير التنظيمي، وإعداد ممارسات التقييم والتقدير. ويتضمن البرنامج أيضًا محاضرات يلقيها كبار المهنيين والمسؤولون في التعليم والمتميّزون منهم، مثل وزير التربية ومدير عام التربية والتعليم ومدير المدارس. يتضمن البرنامج جانبًا أضافيًا فريدًا من نوعه وهو عبارة عن زيارة دولية لمدة أسبوعين لمؤسسات ومنظمات تعليمية أخرى، فضلًا عن زيارة ميدانية للتفاعل مع كبار المديرين التنفيذيين للشركات المتعددة الجنسيات التي تتخذ من سنغافورة مقرًا لها.

هذه الزيارات تعرف مدراء المستقبل الى آفاق جديدة عليهم أن يستمدوا منها المعارف ويستثمروها في فلسفتهم الخاصة في القيادة المدرسية.

يشير المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم (TALIS) الى أن القيادة التعليمية التي تركز على تطوير التعليم والتعلم هي واحدة من أهم مهام القيادة المدرسية. إن القيادة التعليمية مرتبطة بشكل كبير بخطط التطوير المهني التي يجري تنفيذها، وبمشاركة أكبر في مراقبة التعليم، وبمستويات أعلى من الاحترام المتبادل بين المعلمين، وبالرضى المهني. إن نقطة الإنطلاق لتحسين القيادة التعليمية هي زيادة الوعي بأهميتها وإدراجها على أنها جزء من التدريب الأساسي. على قادة المدارس أن يدركوا أنّ للقيادة في التعليم تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا على نتائج تعلم الطلاب وتحصيلهم العلمي.

القيادة التعليمية: يشير المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم (TALIS) الى أن القيادة التعليمية التي تركز على تطوير التعليم والتعلم هي واحدة من أهم مهام القيادة المدرسية. إن القيادة التعليمية مرتبطة بشكل كبير بخطط التطوير المهني التي يجري تنفيذها، وبمشاركة أكبر في مراقبة التعليم، وبمستويات أعلى من الاحترام المتبادل بين المعلمين، وبالرضى المهني . إن نقطة الإنطلاق لتحسين القيادة التعليمية هي زيادة الوعي بأهميتها وإدراجها على أنها جزء من التدريب الأساسي. على قادة المدارس أن يدركوا أنّ للقيادة في التعليم تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا على نتائج تعلم الطلاب وتحصيلهم العلمي. يمكن دعم أنشطة تعليمية معينة بشكل فعال من جميع مديري المدارس، مثل تشجيع المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعليم المحسّنة المستندة إلى الأبحاث، وفرض عمليات التقييم لتحميل المعلمين مسؤولية الخبرات التعليمية للطلاب وبيئاتهم التعليمية.

الإنابة و صنع القرار المشترك: يمكن أيضا تعزيز القيادة المدرسية الفعالة من خلال التعاون والإنابة أي تفويض المعلمين بتحمل مسؤولية مهام خاصة بمديري المدارس، وهذا ما يسمى أحيانا بالقيادة «الموزعة» أو قيادة «المعلم».

وينطوي هذا الأمر على إشراك المعلمين في عمليات صنع القرار فيما يتعلق بالجوانب المختلفة لإدارة المدارس، وخاصة المناهج الدراسية والمسائل ذات الصلة بالتعليم ضمن نطاق إختصاصهم المباشر. إنّ هذا النوع من القيادة يميل إلى تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم ويساعد على تخفيف بعض العبء عن مديري المدارس ونائبيهم. على سبيل المثال، يلاحظ المسح الدولي لجودة التعليم والتعلم (TALIS) أن 61% من المديرين الذين شملهم المسح يعتمدون سياسة تقاسم المسؤولية من أجل إدارة السياسات المتعلقة بانضباط الطلاب. بينما يفيد 52% أنّهم يتقاسمون مسؤولية سياسات التقييم. عموما، يتقاسم المدراء المسؤوليات لاختيار المواد التعليمية (45% منهم) ويبتون في المقررات التي يجب تقديمها (52% منهم) ويحددون محتوى المقرر (35% منهم). هناك بالتأكيد اختلافات واسعة بين الدول، إلا أن تلك التي تطمح لكي تكون صاحبة الأداء الأفضل عليها النظر في تطوير ثقافة القيادة المشتركة والتي تسهل على المدى الطويل التطوير المهني على الأرض وتزيد الرضى الوظيفي للمعلمين وقادة المدارس.

التقييم الأساسي: كما هو الحال مع المعلمين، يضمن التقييم نقل نتائج المساءلة السليمة والآراء إلى مدراء المدارس. ومع ذلك، نظرا لمستوى الإستقلال الذاتي الذي يملكه مدراء المدارس وطبيعة التحديات المتعلقة بالمهام التي تواجههم بحسب البيئة المدرسية التي من المفترض أن يديروها، فإنه يجب تقييم مديري المدارس بطرق تأخذ بعين الاعتبار التقدم المحرز في مجالات محددة. في فنلندا يعقد مدراء المدارس في كثير من الأحيان اتفاقات مع البلدية تحدد التوقعات وأهداف قيادة المدرسة التي يجب تحقيقها. غالبًا ما تكون هذه الأهداف أهدافًا نوعية وكمية، مثل تنفيذ الابتكارات الجديدة للمناهج، أو زيادة مشاركة المعلمين في برامج التطوير المهني. وفي أونتاريو، يحدد المدراء أهدافهم في خطة أداء تُستخدم في تتبع وقياس التقدم السنوي الذي أحرزته قيادة المدرسة في عدد من المجالات (انظر أدناه).

دراسة حالة: أونتاريو – كندا

تقدم أونتاريو مثالًا ممتازًا على تنمية المهارات القيادية المدرسية الشاملة التي تجسد العديد من العناصر المبينة أعلاه.

البنية التحتية لنطاق المنظومة والإدارة: استراتيجية أونتاريو للقيادة واستراتيجية تطوير قيادة مجلس التعليم.
إنّ محور البنية التحتية لتطوير القيادة على نطاق المنظومة التعليمية في أونتاريو هو استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLS) التي أُطلقت في العام 2008. وتهدف استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLS) إلى جذب القادة المحتملين، وتعزيز ممارسات القيادة الفعالة، وتطوير القدرات القيادية والانسجام التنظيمي.

تزوّد استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLS) مدارس أونتاريو بالتمويل والدعم اللازمين لتطوير استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS). تتيح استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS) في كل مقاطعة الفرصة لأولئك الذين يتطلعون إلى مناصب قيادية لتحقيق إمكاناتهم. وبشكل أكثر تحديدًا، تتطلع استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS) الى تجنيد واختيار القادة وضمان التخطيط للتعاقب الفعال ووضع القيادة المناسبة وضمان انتقالها من أجل تحسين مستوى النظام وتطوير القيادة من خلال التوجيه والتقييم وفرص التعلم المختلفة وبناء التماسك عبر المبادرات المختلفة للتدريب على القيادة.

على سبيل المثال، في ظل استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS)، فإن لدى المعلمين العديد من الفرص للوصول الى مراكز قيادية والقيام بمهام قيادية مختلفة (كرؤساء أقسام) لفترات من الزمن، والمشاركة في أنشطة التوجيه الجماعية، واعتماد المشاريع البحثية الممولة للتعلّم الإحترافي الموجه نحو القيادة الفعالة.

تتاح لأولئك الذين يخضعون لاستراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS) فرص لتقييم أنفسهم وفق مجموعة مختلفة من الكفاءات استنادًا إلى إطار عمل أونتاريو للقيادة (OLF)، مما يعطي مؤشرات عن القيادة الفعالة القائمة على البحوث. ويرتبط إطار عمل أونتاريو للقيادة (OLF) باستراتيجية أونتاريو للقيادة (OLF) لأنها تهدف إلى توفير أساس قوي من البحوث التي سيتم إسناد عناصر استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLF) إليها، ويضمن أن تدعم الممارسات القيادية في أونتاريو وموارد القيادة الشخصية الأهداف الرئيسية الرامية لتحسين تحصيل الطلاب والرفاهية، ويوفر لغةً وفهمًا مشتركًا للقادة للمشاركة في مناقشات حول ممارسات القيادة الفعالة. إذًا، فإنّ إطار عمل أونتاريو للقيادة (OLF) مفيد لجميع الأطراف المعنية، بما في ذلك أولئك الذين يجري إعدادهم للقيادة، وأولئك الذين هم في القيادة، من أجل ممارسة التقييم والتقدير الذاتيَين، وأيضًا المسؤولون عن تعيين قادة جدد وعن تطويرهم واستبقائهم في المهنة.

من حيث التطبيق العملي، ركزت المرحلة الأولى من استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLF) (2008–2012) على دعم المقاطعات لتطوير البنية التحتية للبدء في تنفيذ مبادرات استراتيجية أونتاريو للقيادة (OLF)، مثل التوجيه، والتقييم، وتنمية المواهب. ومنذ ذلك الحين، برهنت الأدلة على أن هذه البنية التحتية قد أثبتت نفسها في المقاطعات. وبالتالي، تركز المرحلة الحالية على التقييم الذاتي لتأثير عملية تطبيق استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS)، من خلال أدوات التقييم والتخطيط التابعة لاستراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS). إن الهدف من البيانات التي تم جمعها هو تمكين المقاطعات من تحديد المناطق التي تستدعي تدخلًا منها وتعزيز نوعية القيادة في المناطق التابعة لها.

التدريب والإعتماد والتوجيه

يطلب من قادة المدارس في أونتاريو أيضا الخضوع لتدريب صارم على وظيفة قادة المدارس. كما يُطلب من جميع مديري المدارس ونائبي مديري المدارس استكمال برنامج تأهيل المدراء (PQP) الذي يتكون من جزئين (كل جزء يتألف من 125 ساعة)، وكذلك الخضوع لفترة تدريب عملي. ويتمحور برنامج تأهيل المدراء (PQP) حول إطار عمل أونتاريو للقيادة، وهو برنامج معتمد من قبل كلية أونتاريو للمعلمين. وبالإضافة الى برنامج تأهيل المدراء (PQP)، هناك شروط تعليمية وأكاديمية أخرى بطلب من مديري المدارس، منها الحصول على درجة الماجستير أو على التخصص المزدوج، وعلى خمس سنوات من الخبرة في الصفوف الدراسية، وعلى مؤهلات في المراحل الثلاثة من النظام المدرسي.

في مدينة تورونتو حيث مجلس مدرسة مقاطعة تورونتو (TDSB)، وهو مجلس التعليم الاكبر في أونتاريو، وضع المجلس كفاءات قيادية محددة مثل تحديد التوجه، وبناء العلاقات والتنمية البشرية، والتطوير التنظيمي وقيادة البرامج التعليمية وتأمين المساءلة، الأمر الذي يقدّم إطار عملٍ لتطوير مديري المدارس. من خلال المجلس، يتوجب على المتقدمين لمناصب نائب مدير المدرسة أو مدير المدرسة أن يكونوا قد أنهوا برنامج تأهيل المدراء (PQP) وقدموا بلاغ إشعارِ نوايا (أي أرسلوا كتابًا خطيًا يعلنون فيه عن رغبتهم في تحمل مسؤوليات القيادة المدرسية)، ما يعطي مدراء المدارس وهيئة المدرسة فترة من الوقت لمناقشة درجة استعداد مقدم الطلب. كما يتوجب على المراقب العام التوقيع على هذا البلاغ والاجتماع مع مقدم الطلب لمراجعة احترامه لإجراءات عملية الاختيار. أما في المناصب الرئيسية، يجب أن تكون لدى المرشحين خبرة لا تقل مدتها عن سنتين في منصب نائب مدير مدرسة أو منسّق على مستوى المقاطعة.

كجزء من عملية التدريب في أونتاريو، يتم ارشاد المدراء ونائبو المدراء على مدى سنتين، يتم تمويلها من قبل وزارة التربية والتعليم. ويتضمن ذلك مطابقة نوايا المرشحين لهذا المنصب مع المسؤوليات الوظيفية من أجل تسهيل علاقات الارشاد الفعالة، واحتواء تطوير الخطط التعليمية بغية توفير إطار عمل لعملية التوجيه ووضع الملاحظات ليتم العمل بها.

التقييم والمساءلة

كما هو الحال مع المعلمين، إنّ تقييم قادة المدارس هو على نفس القدر من الأهمية. يتم تقييم مدراء المدارس ونائبي المدراء كل خمس سنوات من خلال عملية رئيسية لتقييم الأداء.

تتطلب هذه العملية من مديري المدارس وضع أهداف متعددة، مع الأخذ بعين الاعتبار اولويات الوزارة، ومجلس التعليم والمدرسة والمجتمع والأولويات الشخصية. ويُطلب منهم أيضًا وضع استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف مع الأخذ بعين الإعتبار إطار عمل أونتاريو للقيادة (OLF). ويترجم ذلك في خطة أداء

تدعمها خطة تنمية سنوية تضم تفاصيل هذه الأهداف والأساليب والممارسات المتبعة لتحقيق هذه الأهداف، والمؤشرات المختلفة أو معايير التقدم.

بعد ذلك يتم إجراء التقييم في الفترات المحددة وفق الأهداف التي حددها قادة المدارس. لا يتم تقديم الدعم بشكل متساوٍ بل يكون مرتبطًا بمقدار التقدم الذي حققته المدرسة، ويشمل ذلك وضع خطط التحسين وتطويرها بشكل يمكن فيه أن توفر الوقت للقيام بالأنشطة التصحيحية أو الإضافية لتحقيق الأهداف التي وضعتها القيادة المدرسية. يتم توثيق التقييم بتقارير نهائية واعتماد معايير تقييم موحدة.

تخطيط انتقال القيادة

ضمن إطار التخطيط الشامل الذي يرافق استراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS)، هناك استراتيجيات لتخطيط انتقال القيادة (أي تأمين انتقال المنصب الى مديرين آخرين). يجب أن تضم كل لجنة إدارية تابعة لاستراتيجيات تنمية قيادة مجلس التعليم (BLDS) ممثلًا للموارد البشرية. وفي هذا الصدد، يتوجب على المقاطعات توقع واقع العرض والطلب على هذا المنصب القيادي من اجل التأكد من أن عدد المرشحين الذين هم على استعداد لتولي أدوار قيادية يتطابق مع الطلب الحالي والمتوقع، كما يجب تحديد آلية الاختيار وتقييم استعداد المرشح للأدوار المتاحة. على المستوى المنهجي، تتشارك المقاطعات أيضًا المعلومات مع الوزارة بشأن تقدم المدرسة الناتج عن التغييرات في قيادة المقاطعة، ونتائج عمليات نقل القيادة في المدارس، من أجل التنسيق الأفضل على نطاق المنظومة ككل.

مبادرات مشتركة وتنسيقية أخرى

إن تحقيق الممارسات القيادية المتناغمة والمنسّقة على نطاق المنظومة التعليمية يتطلب أيضًا إتفاق جميع المعنيين بالأمر والتنسيق الفعال من أسفل التدرج الهرمي التربوي الى أعلاه. وفي هذا الصدد، تعمل الوزارة مع مختلف الرابطات المهنية لقادة المدارس، مثل مجلس مدراء أونتاريو، من خلال مبادرة الشراكة المعروفة باسم معهد القيادة في التعليم (IEL). ويشمل معهد القيادة في التعليم (IEL) مديري المدارس والمشرفين التابعين لمجالس مدرسة المقاطعة ومسؤولي الوزارة. وهو يدعم القيادة عن طريق إجراء البحوث المتعلقة بممارسات القيادة الفعالة التي يتم مشاركتها مع الأعضاء، والعمل على استراتيجيات التنفيذ للسياسات التي بدأتها الوزارة، إلى جانب أمور أخرى.

إذن، يوفر نموذج الإصلاح في أونتاريو التدريب والدعم الشاملَيْن من أجل تطوير القيادة المدرسية في المدارس وبشكل دائم (تسهيل عمليات انتقال القيادة الناجحة)، مع ضمان نجاح تطور إطار قيادتها الجديدة في فترة زمنية قصيرة نسبيًا.

8 • رمزية المعلّم

نظرة عامة

ما هي رمزية المعلم؟ ولماذا هي مهمة؟ ببساطة، ترتبط رمزية المعلم بالرمز الذي يمثله المعلمون في المجتمع. على المستوى العام، نشعر بالقلق حيال مكانة المعلمين في المجتمع. هل يتم النظر إليهم كمحترفين بالمقارنة مع مهن أخرى مثل الطب والقانون؟ هل التعليم مهنة يطمح إليها الشباب؟ هل يكنّ الوالدان وأولياء الأمور والمجتمع الإحترام للمعلمين؟ إنّ مكانة المعلمين هي مسألة تطال جميع مجالات السياسة الخاصة بالمعلم، فتؤثر على التوظيف والاستبقاء (أي بقاء المعلمين في العمل في مهنة التعليم) والرضى الوظيفي خلال العمل اليومي.

على مستويات أكثر تحديدًا، إنّ رمزية المعلم لا تعني فقط تحسين وضع المُعلم، بل تعني تعميق وتوسيع الأدوار التي يؤديها المعلمون في سنوات نشوء طلابهم. وبالتالي، يجب أن يكون لدى صناع السياسات رؤية واضحة خاصة بالمعلم تتجاوز فكرة أنه مجرد موصل للمحتوى أو المسؤول عن تقييم الطالب، وتأخذ بعين الإعتبار مسؤولياتهم كقادة ومبتكرين في التفكير التربوي ونماذج ملهمة للمواطنين وخبراء معتبرين في مجالات معينة وأمناء على القيم المجتمعية.

في هذا القسم، سنستعرض مكانة المعلم في دول مختلفة و نناقش السبل العملية لتعزيز رمزية المعلم مع إعطاء أمثلة عن دراسة حالات من كوريا الجنوبية وقطر، حيث مكانة المعلمين ترتفع باستمرار فيهما، وتشكل مثالًا تستخلص منه البلدان الأخرى العبر.

دراسات حول وضع المعلمين

في دارسة حديثة من إنتاج منظمة فاركي جيمز في العام 2013 عنوانها دليل المكانة العالمية للمعلّم، أُجري استطلاع مثير للاهتمام شمل 21 دولة (بما في ذلك دول تتميز بمستوى عالٍ من الأداء والتخصص مثل الصين، وفنلندا، واليابان، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأميركية). ويتناول التقرير عددًا من المسائل بما في ذلك كيف يتم النظر إلى المعلمين مقارنة بالمهن الرئيسية الأخرى، وما إذا كان التعليم يعتبر مهنة «يتم السعي لها»، وما هي المهنة الذي يمكن «مقارنة» التعليم بها في مختلف الدول، ومدى احترام التلميذ للمعلم. وقد تم جمع البيانات الكمية والنوعية حول الأسئلة أعلاه، واعتبرت كمقياس يُصنف وفقه وضع المعلم في الدول الإحدى والعشرين كلها.

أظهرت النتائج الرئيسية أنه في بعض البلدان مثل فرنسا والصين والولايات المتحدة الأميكية، يعتبر معلّمو المدارس الابتدائية أكثر أهمية من معلمي المدارس الثانوية. وفي الصين، 50% من أولياء الأمور يشجعون أطفالهم لكي يصبحوا معلمين، في حين أن نسبة تشجيع الأهل لهذا الموضوع في إسرائيل هي 8% فقط. كما أظهرت النتائج أن البلدان التي يشجع فيها أولياء الأمور أطفالهم لكي يصبحوا معلمين فهي الصين وكوريا الجنوبية وتركيا ومصر، بينما ظهرت كلّ من إسرائيل والبرتغال والبرازيل في نهاية أسفل الجدول القياسي. ومن المثير للاهتمام، أنّه في الولايات المتحدة والبرازيل وفرنسا وتركيا تتم مقارنة المعلمين في معظم الأحيان مع أمناء المكتبات، في حين يعتقد الناس في اليابان أن المعلمين هم الأقرب في مستوى النفوذ الى المسؤولين الحكوميين المحليين. في الصين، تتم مقارنة المعلمين بالأطباء. بينما في المملكة المتحدة، أقل من خمسة في المئة ممن شملهم الاستطلاع يؤيدون ذلك. أما بالنسبة لاحترام التلميذ للمعلم، فقد سجلت الصين وتركيا وسنغافورة ومصر نسبة عالية. ويبدو أن في البلدان الأوروبية التي شملتها الدراسة، النسبة الكبرى ممن شملهم الإستطلاع يعتقدون أنّ نسبة التلاميذ الذين لا يحترمون المعلمين أكبر من نسبة التلاميذ الذين يحترمونهم. وتصدرت الصين المقياس في تقديرها لمعلمي المرحلة الثانوية وفي تشجيع أولياء الأمور لأولادهم على امتهان التعليم.

وسلطت أيضا دراسات خاصة بكل بلد الضوء على دور العوامل السياقية التي تؤثر على مكانة المعلمين. على سبيل المثال، لاحظت دراسة إسبانية أجريت في العام 2014 أن التصورات التي تصيغها وسائل الإعلام وجماعات المصالح السياسية قد تظهر بشكل غير دقيق مهنة التعليم كمهنة تفتقر إلى الهيبة، على الرغم من أن استطلاعًا أكثر دقة أظهر أنّ هيبة المعلمين تتراوح من « مستوى متوسط إلى مستوى عال» ، بدلًا من المستوى «المنخفض» في أسفل المقياس. إنّ التصريحات الرسمية الصادرة عن المسؤولين حول دور المعلمين من شأنها أن تساهم في تعزيز صورتهم المهنية بشكل عام .

تظهر دراسة حديثة أخرى لـ لانكفورد، ولوب، وماكإيتشين، وميلر وايكوف أجريت في العام 2014 في الولايات المتحدة الأميركية « دليلًا مشجعًا» على أنّ مكانة المعلمين آخذة في التحسن. حلل المؤلفون 25 عامًا من البيانات حول القدرة الأكاديمية للمعلمين في ولاية نيويورك، ولاحظوا أنّ القدرة الأكاديمية للأفراد الكفوئين الذين يدخلون مجال التعليم تزداد بصورة مستمرة منذ العام 1999. و ذكر المؤلفون أن « ازدياد القدرة الأكاديمية» للمعلمين الذين يدخلون مجال التعليم يشير أيضا إلى ازدياد الاحترام لمهنة التعليم وبالتالي يزداد إدراك الجمهور لأداء المعلم.

عناصر رئيسية لتعزيز رمزية المعلّم

تعزيز النظرة الثقافية للمعلمين: في كوريا الجنوبية وفنلندا، المعلمون محترمون جدًا في المجتمع. في كوريا الجنوبية، هناك ثقافة متجذرة تاريخيًا تحترم المعلمين على جميع المستويات. ويعتبر التعليم على أنّه أكبر مساهمة مهنية في المجتمع. في فنلندا، من المعترف به أن المعلمين الفنلنديين يعتبرون بمثابة لاعبين أساسيين في بناء الأمة، ويتم النظر إلى التعليم على أنّه المهنة الأكثر شعبية بين خريجي المدارس الثانوية، ما يجعلهم ينظرون إلى هذه المهنة على أنه بنفس مستوى مهن أخرى مثل الطب والمحاماة والهندسة المدنية والمعمارية أو حتى متقدمة عليها. يبقى الرأي العام المؤثر الأكبر على مر التاريخ، ومن الممكن تحسين صورة مهنة المعلم في المجتمع خلال سنوات عبر الحملات الإعلانية والتصريحات الرسمية ذات الأهداف المحددة (والتي سنناقشها أدناه).

الإفساح في المجال أمام الإستقلال الذاتي والثقة: معروف عن المعلمين الفنلنديين تمتعهم بدرجة كبيرة من الإستقلال الذاتي وبثقة الآخرين بهم. عمليًا، يترجم هذا الواقع في تصميم البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، ومحتوى المقرر والمواد الدراسية وسياسات التقييم والموارد المخصصة. ويعتبر المعلمون في فنلندا أنهم يملكون الخبرة المهنية عينها التي يملكها الأطباء والمحامون والمهندسون المعماريون بما أنّه يُسمح لهم بتقييم مهنتهم بأنفسهم. على سبيل المثال، حين يتم تعيين أهداف المنهاج التعليمي بشكلٍ مشترك كمعايير أساسية للعمل بها، يتمتع المعلمون ببعض الحرية لرسم بيئتهم التعليمية الخاصة من أجل تحقيق هذه الأهداف. وهم يشاركون بنشاط في تصميم المناهج وتطويرها دون التقيد بهياكل المساءلة الصغيرة التي من شأنها أن تعيق إبداعهم وعملية صنع القرار. وهذا يُترجم إلى رضى وظيفي على نطاق واسع وبمعدلات استبقاء مرتفعة نسبيًا تصل الى 90%.

التوظيف بحسب الكفاءة، ومعايير الاختيار والتدريب: في فنلندا، تعزز نظرة التقدير للمعلم جودة المستوى الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم (على سبيل المثال، نيل المعلم درجة الماجستير وتشجيعه للحصول على المزيد من المؤهلات المرتكزة على البحوث– أنظر أعلاه إلى القسم المتعلق بمعايير الإعداد الأولي للمعلم والإعتماد) وهذا يضمن النظر الى التعليم على أنه يُقدّر الكفاءات ويكافئها. هذه الإستراتيجية محصورة بفنلندا. أما في أمثلة كوريا واليابان الواردة أدناه، هناك تبني لمعايير صارمة وتنافسية جدًا للدخول في مهنة التعليم (بما في ذلك الامتحانات التنافسية)، ولذلك يتم تقدير المعلمين بسبب قدراتهم الأكاديمية. ويتم تسهيل ذلك أيضا من خلال برامج التدريب الصارمة التي تنطوي على البحوث، مثل البرامج الأولية لإعداد المعلمين في شنغهاي. وإعتبار المعلمين كـ «ممارسين مفكرين» (و هو مصطلح كثيرًا ما يظهر في الخطابات والسياسات الأكاديمية) يعكس صورة المعلم كخبير محترف ذي خبرة متزايدة في التعليم،

وهذا يرفع مستوى المعلم بنظر المجتمع أيضًا.

إدارة عبء العمل و بيئة العمل العامة: كما هو الحال في جميع المهن الأخرى، تلعب بيئة العمل العامة دورًا في مدى رغبة المعلمين بهذه المهنة. ويشمل ذلك بيئة العمل، ونسبة عدد الطلاب لكلّ معلّم، والأعباء الإضافية، والموارد المتاحة والبنية التحتية. ويمكن لهذه العوامل أن تكون محفزة مثل المكافأة حتى ولو كانت أقل إرتباطًا بعنصريْ الجذب والإستنزاف.

أشار تقرير يوريديس في العام 2013 إلى أن نسبة عدد الطلاب لكلّ معلم في الدول الأوروبية كانت بين 10 و 15 تلميذًا لكل معلم، بينما كانت المعدلات أقل في ليتوانيا والبرتغال وليختنشتاين: ثمانية تلاميذ لكل معلم في المرحلة الثانوية. بينما سجلت أعلى النسب في هولندا والمملكة المتحدة وتركيا إذ وصل عدد التلاميذ الى 16 أو 17 تلميذًا لكل معلم. وقلة هي الدول التي تقدم دعمًا تعليميًا متخصصًا إضافيًا (مثل معالجي اللغة وعلماء النفس التربويين والمتخصصين في القراءة، والطاقم التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة وما إلى ذلك)، الأمر الذي قد يفرض أعباءًا إضافية على المعلمين.

من ناحية أخرى، إن إبقاء نسب عدد الطلاب لكل معلّم منحفضة ليس حلًا لضمان تعليم أفضل أو جذب المزيد من المعلمين الى هذه المهنة. بعض البلدان، وبخاصة سنغافورة وكوريا الجنوبية، اتبعت استراتيجية معينة بحيث ترفع أجور المعلمين وتزيد في الوقت نفسه حجم الصف، وبالتالي تضمن تقديم دعم مالي أكبر لكل معلم مدركةً بأن كفاءة المعلم هي أكثر أهمية من حجم الصف في تعزيز التعلم الفعال. في كوريا الجنوبية، معدل الطلاب في الصف هو 30 طالبًا للمعلم الواحد، وهي نسبة أعلى من المعدل الذي حددته منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية OECD الذي يبلغ 17 طالبًا للمعلم الواحد، ولكن دون أن يؤثر ذلك على جودة التعليم أو الرضى الوظيفي بما أن المعلمين ينالون راتبًا أكبر نسبيًا، خاصةً وأنه يتم تقييم ما إذا كان المعلم مناسبًا لهذا العمل في مرحلة تقديم الطلبات الأولية.

من حيث عبء العمل، يستطيع المدرسون الفنلنديون تخصيص وقت أكبر للتعليم بالمقارنة مع المعلمين في العديد من البلدان الأخرى، إذ لديهم ما يقارب 32 ساعة عمل في الأسبوع يقضون منها 21 ساعة في التعليم. أما في اليابان، فلدى المعلمين 54 ساعة عمل في الأسبوع، بينما في السويد، يبلغ عدد ساعات عمل المعملين 42 ساعة. ينفق المعلمون الفنلنديون ما يقرب من ستة في المئة من وقتهم على العمل الإداري. و إنّ عبء العمل الأقل نسبيًا (سواء من حيث الوقت المخصص للتعليم أو العمل الإداري) يعطي المعلمين المجال للتركيز على التطوير المهني والتفكير النقدي، فضلا عن جعل التعليم مهنة جذابة، لما توفره من توازن بين العمل والحياة الشخصية والإستقلال الذاتي المهني.

رؤية منهجية أوسع لدور المعلمين: يمكن أن يساهم صانعو السياسات التعليمية في رسم الانطباع السائد عن مهنة التعليم من خلال تحديد وتوسيع أدوار المعلمين في المجتمع. على سبيل المثال، في نموذج نمو المعلم في سنغافورة، يُعتبر المعلمون في سنغافورة أمناء على قيم المجتمع، ووسطاء في عملية التعلم وميسيرين لها، وبناة المجتمع التحويلي متعدد الأعراق والثقافات في سنغافورة. من خلال تحديد الأدوار التي يتوقع أن يقوم بها المعلمون، تقدّم وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم أيضا توجيهات بشأن ما ينبغي على المعلمين أن يطمحوا إليه في المجتمع المحلي. فالمجتمعات المختلفة ذات الإحتياجات والتحديات المختلفة تتطلب ايضًا في مراحل مختلفة من التقدم وجود معلمين، ولكن دور المعلم قد يختلف وفقًا لذلك. من شأن صانعي السياسات التعليمية القيام بعمل جيد لبناء مثل هذه الرؤية الشاملة المتماسكة.

ا**عتراف وطني بإنجازات الخبراء في مجال التعليم :** عمليًا، اتخذت بعض الخطوات من أجل تعزيز الاعتراف بمهنة التعليم وتقديرها ولكنها مبادرات متفاوتة، مثل تقدير القطاع العام للمعلم من خلال الجوائز والتكريم (أي ليست حوافز مالية بحتة). وهذا يشكل عامل جذب غيري وداخلي للأشخاص الذين يدخلون مجال التعليم، الذين لا يعتمدون على الحوافز الخارجية فقط. في سنغافورة، أطلقت جائزة الرئيس للمعلمين في العام 1998، وهي أعلى تكريم للعاملين في التعليم، إذ تكرم التفاني المهني في التنمية الشاملة للطلاب. وقد تم تكريم حوالي 66 معلمًا بهذه الجائزة بين عامي 1998 و 2014. في العام 1996، أطلق معهد سنغافورة الوطني للتعليم، ووزارة التربية والتعليم، وشركة إكسون موبيل آسيا والمحيط الهادئ المحدودة المسؤولية جائزة المعلم الراعي. وتكرم هذه الجائزة المعلمين الذين أظهروا التزامًا متميزًا تجاه الطلاب وتعلّمهم.

حملات الترويج والتسويق: في بعض الأحيان يمكن أن يتأثر التصور العام بحملات التسويق الفعالة لتعزيز صورة المعلم، وتصحيح سوء الفهم عن المهنة (على سبيل المثال، إذا كان المجتمع يستخف بأجر المعلم)، وتعزيز دوافع الذين يفكرون بامتهان التعليم. وأشار تقرير ماكينزي في العام 2007 إلى أن مبادرة الولايات المتحدة التي أطلقتها تحت عنوان «علموا أولا» و «علموا من أجل أميركا» قد نجحت بتكوين صورة نخبوية ومتميزة وغيرية عن المعلمين. في المملكة المتحدة، درست وكالة تدريب وتطوير المدارس آثار حملاتها التسويقية على الناس وعدلت نهجها التسويقي (مثل محتوى إعلاناتها) لتتواءم مع دوافع المرشحين المحتملين لممارسة مهنة التعليم، فقامت على سبيل المثال بالتركيز أكثر على فرص التقدم الوظيفي في الاعلانات اللاحقة. إن الرأي العام متأرجح دائمًا ويتأثر بعدد لا يحصى من العوامل التاريخية والاجتماعية والثقافية لذلك فإن الحملات الترويجية التي تُدار بعناية تستطيع أن تؤثر بسرعة أكبر في الانطباع العام عن المعلم.

إلام يرمز المعلم في المجتمع؟ اعتبار المعلم انضباطي صارم، أو خبير في مجال معين ومهنيّ متفاني أمر مهم. فعندما يتم النظر إلى المعلمين على أنّهم محترفين يصبو الشباب إلى هذه المهنة، ويزدهر التعليم ويرتفع مستواه. يجب أن تكون لصانعي السياسات التعليمية رؤية واضحة عن المعلم تتجاوز مجرد كونه وسيلة لإيصال المحتوى أو مسؤول عن تقييم الطلاب فقط. بل يجب تمكين المعلمين كونهم قادة في الفكر التربوي، وقدوة ُملهمة، وخبراء محترمين وأمناء على القيم الإجتماعية. وتحسين رمزية المعلم تشمل جميع مجالات السياسة الخاصة بالمعلم بدءًا من التعيين وصولًا الى مسارات التطوير الوظيفي. والأهم من ذلك، يجب أن يكون هناك جهد منهجي للتعبير عن رمزية المعلم من خلال التقدير الوطني.

دراسة حالات: كوريا وقطر

كوريا الجنوبية

تقدّر كوريا الجنوبية معلميها كثيرًا، وينعكس هذا التقدير في مختلف جوانب السياسة الخاصة بالمعلم. لطالما راجع صانعو السياسة التعليمية نهجهم إزاء السياسة الخاصة بالمعلم للحفاظ عليها، كما ذُكر في خطة الإصلاح التعليمي للعام 1995 ، والخطة الشاملة للتطوير المهني للمعلمين في العام 2001، والقرار الحالي لوضع خطة الابتكار الإجمالية التي تغطي كافة النواحي في السياسة الخاصة بالمعلم. أشار كلّ من كانغ و هونغ إلى أنّ راتب المعلمين في كوريا الجنوبية أعلى بحوالي 4.2 مرة من راتب المعلمين في الولايات المتحدة. وخلصا إلى أن «كثيرا ما يجد المرء أن بعضًا من ألمع الخريجين وأكثرهم طموحًا يلتحقون بمهنة التعليم».

تضمن شروط التوظيف الصارمة أيضا نوعية المرشحين. وهذا بدوره يحسّن التصور العام لقوة التعليم. وليصبح المرء معلمًا، عليه متابعة دورات التعليم التي تشغلها وتديرها معاهد إعداد المعلمين، والحصول على شهادة التعليم في فئة معينة، وبشكل خاص فئة المعلمين (الفئة الأولى والفئة الثانية التي تعتمد على الامتحانات المؤهلة) وفئة المعلمين المساعدين، والمرشدين المهنيين، وأمناء المكتبات، والمعلمين المتدربين والمعلمين الراعين. إن امتحان تعيين المعلم المعتمد في كوريا الجنوبية هو امتحان صعب. توظف سلطات التعليم في كوريا الجنوبية المعلمين الكفوئين وتختارهم لجميع المستويات في المدارس. لكل سلطة محلية لجنة إدارية تدعمها لجنة استشارية، وهي بدورها تخضع لإشراف المجلس المحلي للتعليم. تخضع عملية التوظيف بأكملها لمعايير اختيار صارمة. وبما أنّ عملية التوظيف تشمل المنافسة بين مقدمي الطلبات المتميزين، فإن مقدمي الطلبات الذين يتم اختيارهم يتمتعون بكفاءة عالية، ويُنظر إليهم بفائق الاحترام لإنجازاتهم.

إنّ بنية وظيفة المعلم في كوريا الجنوبية تستوعب بشكلٍ واضحٍ شروطها العالية للتوظيف وتعترف بالمعلمين على أنّهم محترفون. قام كانغ وهونغ بمقارنة وقت التعليم في الصف بين كوريا الجنوبية والولايات المتحدة الأمريكية ووجدا أن التعليم في الصف في كوريا الجنوبية يشكل 35% فقط من إجمالي وقت عمل المعلّم ، بينما في الولايات المتحدة فهو يشكل 80% من وقت عمله. وهذا يسمح بشكلٍ فعال للمعلمين في كوريا الجنوبية بالحصول على مزيد من الوقت للقيام بالمهام الأخرى فضلًا عن التعليم في الصف. على الرغم من أنه في المرحلة الثانوية الأولى، فإنّ متوسط حجم الصف في كوريا الجنوبية هو أكبر بـ 4.1 مرة من حجم الصف في الولايات المتحدة (النسبة هي 36 طالبًا في كوريا الجنوبية و 9.24 طالبًا في الولايات المتحدة)، و يحظى المعلمون في كوريا الجنوبية بوقت أكبر لتحضير الدروس للتعليم في الصف وللوفاء بمسؤوليات مهنية أخرى.

ثقافيًا، إنّ هوية مهنة التعليم في كوريا متجذرة بقوة في مفهوم الكونفوشيوسية. على سبيل المثال، يتلخص احترام الكونفوشيوسية للمعلمين في موعظة كورية قديمة تقول: «لا تخطو ولو خطوة واحدة على ظل معلم». إن دور المعلم هذا وهويته متأصلان بالقيم الثقافية الكورية بعمق، وقد عززهما التركيز على التفوق الأكاديمي. بما أنّه يتم توجيه التعليم نحو التعليم الأكاديمي ويتطلب مستوى أعلى من التعليم، ومع الاحترام الثقافي الذي يتلقاه، فإنه يتم تقدير مهنة التعليم من قبل المجتمع ويتم تفضيلها على غيرها من المهن. وبالتالي فإن قيمة الاحترام والتقدير الاجتماعي للمهنة يعتبران أكثر أهمية من المكافآت المالية بالنسبة الى العديد من الكوريين وبالتالي تجذب مهنة التعليم أصحاب الكفاءات.

قطر

تستثمر قطر في رفع مكانة مهنة التعليم. ومن العوامل المهمة في هذه الديناميكية هي منظمة «علّم من أجل قطر» التي أسستها الشيخة هند بنت حمد آل ثاني، وأُطلقت رسميًا في شهر آذار/مارس من العام 2014. هذه المنظمة هي منظمة غير حكومية محلية تعمل من أجل المساعدة في حل التحديات التي يواجهها الطلاب في قطر وذلك من خلال تعيين القادة الموهوبين بشكل استثنائي في النظام المدرسي المستقل من خلال برنامج مدته سنتين للتعليم وتنمية المهارات القيادية.

وقد أولت منظمة علّم لأجل قطر اللغة الإنجليزية والرياضيات، والعلوم أولوية كبيرة. ولهذا الهدف تم تعيين وتدريب المعلمين الجدد لتعليم تلك المواد تحديدًا في الصفين السابع والثامن. وبدءًا من الإعداد الأولي للمعلم خلال المعهد الصيفي (لمدة سبعة أسابيع) وصولا الى سنتين من مرحلة الانتساب الى برنامج تأهيل المعلمين الذي يتضمن التدريب والدعم المستمرين، يتلقى الخريجون التدريب التربوي والتعليمي الضروري لممارسة مهنة التعليم ولتنمية مهاراتهم القيادية.

من أبرز الوسائل التي تعتمدها منظمة علّم لأجل قطر لرفع أهمية الرمز الذي يشكله المعلم هي أن تكون على مستوى الدوافع الغيرية للمعلمين الجدد، الذين يحرصون على الإنطلاق في رحلة تعلم طويلة الأمد تساعدهم في تحقيق نمو شخصيتهم والتطور كمعلمين وقادة يلهمون الطلاب ويحثونهم على تحقيق الإنجازات. في سنة واحدة، يركّز المعلمون الجدد على كونهم قادة فاعلين في الصفوف الدراسية لأنفسهم وللطلاب. في السنة الثانية، يطوّرون ما تعلموه في السنة الأولى ويتم اختبارهم وتشجيعهم على شق طريقهم في تطوير القيادة خارج نطاق الصفوف الدراسية، وصولًا إلى مستوى المدرسة والمجتمع، وذلك حتى نهاية فترة تأهيلهم وتخرجهم.

في عملية التوظيف والاختيار، تعمل منظمة «علّم لأجل قطر» مع الأفراد من ذوي الكفاءات العالية، من الموهوبين والمنفتحين على المجتمع، لأنها تختار فقط المرشحين الذين يتمتعون بهذه الصفات لضمهم الى برنامجها. وهي تبحث بشكل صريح وواضح عن المرشحين الذين يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية، وعن الخريجين الجدد أو المهنيين الشباب، وعن الأفراد المتميزين أكاديميًا من ذوي المهارات القيادية والخبرة التي يمكن إثباتها، وعن الأفراد المبتكرين البعيدي النظر الذين يقودهم التغيير وعن المتمتعين بالقدوة الإيجابية الذين يسعون إلى إلهام الجيل المقبل من الشباب. إن عملية الاختيار التي تعتمدها المنظمة وُضعت بحيث تُميز المرشحين الذين لديهم إمكانية أكبر ليصبحوا قادة فعالين للغاية في الصفوف الدراسية وخارجها. ويستند نموذج الاختيار هذا الى منهج شمولي يأخذ بعين الاعتبار تجارب كلّ شخصٍ على حدة، بالإضافة إلى التحديات التي واجهها والإنجازات التي حققها. لا يتم التقييم على

نطاق نسبي والذي يتمحور حول القيام بتقييم المرشحين وفقًا لمعيار قياسي، ولا من خلال مقارنتهم ببعضهم البعض. حوالى 13% من المرشحين الذين قدّموا الطلبات قد مُنحوا حق الإنتساب ومتابعة التأهيل التربوي لمهنة التعليم في العام 2014، بينما بلغت النسبة 9% في العام 2015. بشكل عام، قدمت مؤسسة قطر وجامعة قطر أكبر عدد من مقدّمي الطلبات من بين مجموعة المرشحين، وبالتالي قدمت أكبر عدد من المنتسبين للعام 2015.

إنّ صرامة برنامج الإنتساب التابع لمنظمة علّم لأجل قطر (TFQ) ونوعية التدريب الخاص تساهمان في النظرة الإيجابية التي شكّلها المجتمع عن منتسبيها. يبدأ البرنامج مع المعهد الصيفي الممتد على مدى سبعة أسابيع، ويتضمن التعليم الأولي والتدريب على القيادة، حيث لا يتابع المنتسبون دورات تعليمية بل يطورون كل المهارات التربوية والمهارات الأساسية للتعليم والقيادة الفعالة فقط (مثل التواصل مع الآخرين والوعي الذاتي، وتصور الهدف التعليمي وإعداده)، كما يقومون أيضًا بإعطاء نماذج من الدروس والأنشطة لزملائهم المنتسبين الجدد.

يتضمن البرنامج أيضا الممارسة الصفية الأولية، والتي من خلالها يقوم المنتسبون بإعداد وتوصيل وتلقي وجهات نظر الآخرين حول طريقتهم في إعطاء الدروس للطلاب في «مخيم قطر». تجري جميع حلقات العمل والدورات وعملية التدريب خلال المعهد الصيفي بالكامل باللغة العربية من قبل العاملين في منظمة علّم لأجل قطر باستثناء عدد قليل من ورش العمل (التواصل، واختبار الشخصية باستخدام مقياس مؤشر مايرز – بريجز). لهذه الأسباب، تتم الإستعانة بالمدربين من أجل تقديم الخبرة الفنية وتلبية احتياجات التعلم والتطوير المحددة للمنتسبين. تدعو منظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ) أيضًا الأفراد من المجلس الأعلى للتعليم في قطر أو أنظمة المدارس المستقلة لتقديم الدورات التربوية المناسبة من أجل إدخال المنتسبين وتوجيههم وتعريفعم الى نظام المدارس المستقلة. يتم القيام بالتدريب الأولي للتعليم وتنمية القيادة عبر مجموعة من ورش العمل وتبادل الأفكار والمقترحات والأنشطة التفاعلية. وقد تم تصميم هذا البرنامج خصيصًا لتلبية احتياجات التعليم وتنمية المهارات القيادية للمنتسبين على المديين القصير والطويل. وقد تمت هيكلة هذا البرنامج من أجل تحقيق أهداف التعلم الموضوعي التي يلحظها برنامج التعليم وتطوير القيادة التابع لمنظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ).

إنّ نتائج إستطلاع آراء الطلاب الذي أجري تؤكد أيضًا أن النتائج الأولية لمنظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ) إيجابية. فما لا يقل عن 70% من الطلاب المنتسبين لمتابعة برنامج تأهيل المعلمين الخاص بمنظمة علّم لأجل قطر للعام 2014 أعطوا في غضون ثلاثة أشهر من التعليم ردود فعل إيجابية في شهر نوفمبر/ تشرين الثاني من العام 2014 في المجالات التالية:

- يحمل المعلم توقعات دقيقة للتعلم والجهد المبذول (72%)

- يتأكد المعلم من فهم الطالب (71%)
- يضمن المعلم بأنّ الطلاب قد استوعبوا تمامًا الدروس (70%)
- يقيّم المعلم مداخلات الطالب وأفكارهم (70%)

إنّ نتائج إستطلاع آراء الطلاب إيجابية نسبيًا بالنظر إلى أن أغلبية كبيرة من الطلاب في الصفوف الدراسية للمنتسبين تُقدّم ردود ايجابية (ذكر «أوافق» أو «أوافق بشدة») على أسئلة في الفئات المذكورة أعلاه. وتشير المنشورات الأكاديمية إلى أن خصائص المعلم هذه وأعماله هي مؤشرات دلالية عن نتائج الطلاب الإيجابية، وأن المنتسبين في منظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ) يبلون بلاءًا حسنًا وهم على المسار الصحيح الذي سيجعل منهم معلمين فعالين نظرًا لأنهم كانوا يدرّسون لمدة ثلاثة أشهر فقط عندما تم القيام بالإستطلاع.

بالإجمال، تعكس منظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ) صورة تحسن احترافية المعلم في قطر. وهي تجذب المرشحين من ذوي الكفاءات من خلال عملية اختيار صارمة، وتدربهم مع الأخذ بعين الاعتبار مزيجا جيّدا من المحتوى ومن المهارات التربوية، وتوفر المتابعة اللازمة طوال رحلة التعليم. و كما ذكر أعلاه، إنّ المدرسين الكفوؤين والتزامهم بقضية أوسع لضمان المساواة في التعليم (في سياق منظمة علّم لأجل قطر) يرفع من شأن صورة المعلمين في المجتمع ويستمر في إلهام الشباب ليسيروا على خطى المنتسبين لمنظمة «علّم لأجل قطر» (TFQ).

9 • إقرار السياسيات التعليمية والمواءمة والإتساق

نظرة عامة

حتى ولو وَضع صانعو السياسة التعليمية أفضل السياسات الفردية الممكنة لمعالجة كافة الأمور بدءًا من مسألة التوظيف وصولًا لموضوع بقاء المعلم في مهنته، غالبًا ما تضيع الموارد والثروات التعليمية نتيجة انعدام الإتّساق بين مختلف المؤسسات التابعة للأنظمة التعليمية. تنبع هذه المشكلة من نقص في التواصل، ومن المصالح المتناقضة، والفشل في التفكير من خلال منظار الـ«الصورة الكبيرة» للنظام التربوي لتنفيذ كل هذه القضايا. لكل نظام مؤسساته المختلفة (على سبيل المثال، قد تتألّف الأنظمة التعليمية في الدول الكبرى من عدد من السلطات التعليميّة المحلّية، أو قد نجد فيها نقابات تأسيسية للمتخصصين في مجال التعليم هدفها تغيير ديناميكية صانعي السياسة التعليمية)، إلا أننا نجد مبادئ مشتركة يمكن لكلّ نظام تربوي تطبيقها لتعزيز سياسة التكامل والمواءمة والإتّساق. وسنناقش هذه المبادئ من خلال دراسات الحالات التي أُجريت على أنظمة سنغافورة وأنتاريو والتي تعكس هذه المبادئ.

تعزيز التماسك: المبادئ الرئيسية

توحيد الرؤية بين المعنيين الذين يلعبون عدة أدوار مميزة وتكاملية: من المهّم أن نعي أنّ المعنيين الرئيسيين هم في المستوى نفسه بالنسبة لأهداف النظام التعليمي، ولهم دور في تحقيق هذه الأهداف. تعتبر سنغافورة مثالًا جيدًا يُظهر المقصد أعلاه (سنكتشف المزيد لاحقًا). عمِلت وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم والمدارس مع بعضها البعض تحت شعار «نموذج الشراكة المعززة» التأسيسي. يتمتع كلّ معني بالتعليم بأدوار متميزة في صياغة السياسات التعليميّة، وبسدّ النقص فيها وتنفيذها. والأهمّ من كلّ ذلك أنّ أيّ تناقضات مُحتملة بين أدوار ومصالح كلّ طرف من الأطراف تُحَلّ بالعودة إلى الأهداف الواسعة النطاق التي تكون كافة الأطراف تسعى إلى تحقيقها.

التواصل والتعاون بين كلّ المعنيين بالتعليم: تعتبر أونتاريو مثالًا جيدًا لوضع المبادرات مع الأخذ بعين الاعتبار النقاط السابقة. على سبيل المثال، سهّلت وزارة التعليم في أونتاريو في العام 2010 عملية تشكيل عمل «طريق التعليم– التعلّم الحساس»، حيث تُحدِد المدارس والأقسام في كافة أرجاء المحافظة المجالات التي تهمّها بهدف التطوير والعمل من خلال استخدام البيانات وردود فعل الطلاب لتطوير «الأفكار الكبيرة» وترسيخها في الممارسة التعليمية اليومية. يتطلب الأمر درجات من الحوار، وتبادل وجهات النظر والتعاون بين مختلف المعنيين بالتعليم. يُعرض نموذج أونتاريو أدناه بطريقة مفصّلة.

الوساطات بين الأنظمة التعليمية الواسعة والشبكات: أثار تقرير ماكينزي للعام 2010 نقطة مهمّة جدًا تتعلّق بدور المؤسسات الحكوميّة كوسيط يربط بين المركز (مثلًا الوزارة الحكومية) والمدارس، الأمر الذي يشبه كثيرًا أنظمة تشغيل الكمبيوتر. تتخذ بعض هذه الوساطات شكل مجموعة من المدارس على أساسٍ جغرافيّ أو تجمعات على أساسِ موضوع بحثي معين. تلعب هذه الأخيرة دورًا في متابعة الأمور الإداريّة، والدعم المالي والتعليمي على مستوى الدولة أو المقاطعة أو حتى على مستوى كل مدرسة من المدارس، وذلك اعتمادًا على حجم النظام المعني. ومن الأمثلة الجيدة التي تُعطى في هذا السياق هو كيف استطاعت المدارس الرسمية في بوسطن– ماساتشوستس أن تُنشىء تسع مجموعات جغرافيّة من المدارس توّفر الدعم والمساعدة لمدراء نظيراتها. تمّ اختيار هذه المجموعة من القادة من بين المدراء الأكثر فعاليّة لتسهيل عملية التوجيه الفعّال لقادة المدارس الأخرى، ولتعزيز شبكة التفاعل بين المعلمين والطلاب. ويمكن لأدوار أخرى تؤدّيها مجموعة الوساطات أن تسّهل التطبيق التدريبي العملي لما يمكن أن يشكّل أهدافًا سياسيّة تربوية مُعلَنة واسعة النطاق أو فنيّة، أو التصرف كحواجز تخفف من مقاومة التغيير على أرض الواقع، وبالتالي تعزز التواصل البنّاء بين المركز وبين المدارس.

-

ليكون تنفيذ السياسة الخاصة بالمعلم فعّالًا، من المهم جدًا ألّا يتمّ عزل الإصلاحات السياسية. فعندما تكون للمجموعات المتعددة والمعنيين بالتعليم عدّة إعتبارات فلسفيّة أو عمليّة، تميل السياسات إلى أن يتمّ تنفيذها بطريقة سيئة. تنظر الأنظمة التعليميّة الفعّالة للنظام التعليمي بشكل واسع، أي عبر «صورة كبيرة»، ورؤية واضحة شاملة، وتواصل فعّال. تتضمن الاستراتيجيات الرئيسية التي تضمن مواءمة السياسات ما يلي: أ) أساسات الحكم التي تعزز تطابق الأهداف ومواءمة النشطات واستغلال الموارد، ب) تسهيل التعاون والتواصل المفتوحَين بين كافة المعنيين، ج) وجود مجموعة الوساطات والشبكات لتسهيل عملية التنفيذ.

-

دراسة حالة: سنغافورة وأونتاريو

سنغافورة

مع ارتفاع مرتبة سنغافورة نحو الذروة في تصنيفات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية خلال العقد الماضي، تعززت سمعة البلاد على أنّها أفضل نظام تعليمي في العالم. ودوليًا، عندما درس المعلّمون قصة نجاح التعليم في سنغافورة، تمّ التنويه بالاتساق المنهجي على أنّه حجر الأساس. وتعتبر العلاقة الثلاثيّة القويّة بين المعهد الوطني للتعليم ووزارة التربية والمدارس مفتاحًا لتوجيه السياسة التعليميّة والتدريب التعليمي والبرامج التعليميّة مع ضمان التواصل والانسجام والتماسك والتطبيق.

الرؤية والأهداف المشتركة

تعتبر مسألة وجود رؤية مشتركة للأهداف المتوسطة والبعيدة الأمد أمرًا ضروريًا في ما يتعلّق بالاتساق المنهجي لنظام التعليم في سنغافورة. حدّدت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة السياسات التعليمية والمبادئ التوجيهية الوطنية بناءًا على مناهج الحكومة المتكاملة والاحتياجات الاقتصادية الصناعية للبلاد، ووجهات نظر المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. كما تتضمن هذه السياسات أيضًا البحث التربوي وتعليم الفكر القيادي الأكاديمي وذلك من قِبل المعهد الوطني للتعليم ومنظمة الإعداد الاولي للمُعلّم في سنغافورة، بالإضافة إلى المؤسسات الأكاديمية ومراكز البحوث الأخرى.

إن التنمية الشاملة على صعيد السياسات الوطنية يمكن أن تُترجم بسهولة إلى ممارسة في المدارس وفي برامج إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتعليم. وإن العلاقة الوثيقة والتواصل المفتوح بين وزارة التربية والمعهد الوطني للتعليم والمدارس يُنتجان فهمًا وتواصلًا مشتركَين للأهداف الطويلة والمتوسطة الأمد للتعليم في سنغافورة. ويضمن ذلك بدوره بأن تنّفذ السياسات التربوية بطريقة متماسكة مع الأخذ دائمًا بعين الاعتبار الأهداف النهائيّة، مع السماح بالإستقلال الذاتي من حيث الإنجاز على المدى القصير. يساهم تقاسم الرؤية المشتركة والأهداف الاستراتيجية لسنغافورة بتنفيذ الابتكارات والإصلاحات والتغييرات الواسعة والمتماسكة والفعّالة في المعهد الوطني للتعليم والمدارس بهدف الاستجابة السريعة للاحتياجات المتغيّرة للمصالح الاقتصادية والوطنيّة.

دعم ووجهة نظر الشركاء

بما أنّ المعهد الوطني للتعليم ومعظم المدارس في سنغافورة مموّلة من القطاع العام، فإنّ الدعم على الصعيد الوطني أمر لا بدّ منه لكي يكتب النجاح والاستدامة لعملية إعداد المُعلّم، بالإضافة إلى البرامج التعليمية العامة في سنغافورة. ولا يُخفى أنّ برامج إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتعليم والبرامج التعليميّة العامة في المدارس متطوّرة وتنفذ عمليًا بالتوافق مع

الاحتياجات الوطنية والصناعية، وتشكّل علاقة تكافليّة تضمن دائمًا وجودًا قويًا من قبل الحكومة والقوى الصناعية في البلاد والمجموعات الداعمة للمبادرات التعليميّة. بالإضافة الى وضع السياسات التعليمية وتنفيذها، غالبًا ما قامت الحكومة السنغافوريّة وقاداتها بوضع خطط للتعاون الدولي على المستوى الوطني، خطط تشمل شراكات استراتيجيّة مع المؤسسات والمنظمات التعليميّة التي تملك شهرة عالمية. يأخذ الدعم المالي القويّ من قبل وزارة التربية والحكومة شكل تمويل للبرامج التعليمية والبحوث، ما يضمن بأن تبقى هيئة التعليم والمرافق والبنية التحتية وعناصر البرامج التربوية والمناهج الدراسيّة مثل مبادرات التبادل الدولي في المعهد الوطني للتعليم والمدارس، تبقى من بين الأفضل عالميًا. كما أنّ وجهات نظر وآراء واضعي السياسات في وزارة التربية والتعليم وقادة المدارس والطلاب وأولياء الأمور تخدم مسألة تطوير البرنامج ومراجعة المناهج الدراسية في المعهد الوطني للتعليم.

المبادرات المشتركة خلال كلّ مرحلة من مراحل تدريب المعلمين

إنّ إتمام مبادرات تدريب المعلمين لا يتوّقف عند تخّرج المعلمين من المعهد الوطني للتعليم. فقادة المدارس ووزارة التربية والتعليم تدعم دعمًا قويًا ومنظّمًا فكرة التنمية المهنيّة للمعلمين. فيعمد المعهد الوطني للتعليم ووزارة التربية والتعليم والأكاديميات المهنيّة مثل أكاديمية المعلمين في سنغافورة، إلى بناء تعاون وثيق لتقديم مجموعة واسعة من نشاطات التنمية المهنية والبرامج القيادية التي تخدم المعلمين. تتضمن هذه النشاطات مؤتمرات مموّلة أو برعاية وزارة التربية والتعليم، ومنتديات، وندوات، ودورات وبرامج. كما يتم تشجيع عملية التعليم المشترك والحصص الدراسية ومبادرات العمل البحثي، بالإضافة إلى الإجازة الدراسية للمعلمين الذين يرغبون بمتابعة دراساتهم العليا. كما أنّ الوزارة والمعهد الوطني للتعليم يؤمّنان فرص الحصول على المنح الدراسيّة للمعلمين الذين يسعون لمتابعة شهادة الماجستير والدكتوراه في سنغافورة أو في الخارج، وذلك إمّا بدوام كامل أو جزئي. يستطيع المعلمون الذين يعلّمون في المدارس التابعة لوزراة التربية والتعليم المشاركة في ما يصل إلى 100 ساعة من التطوير المهني سنويًا. وضمن نموذج تطوير المُعلّم، تملك وزارة التربية والتعليم إطارًا توجيهيًا منظمًا لتنمية المعلمين مهنيًا خلال الخدمة وذلك بهدف «مساعدة المعلمين على أخذ المبادرة الشخصية في عملية نموهم المهني بهدف زرع المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين في نفوس الطلاب».

النهج المشترك لضمان الجودة

إنّ نجاح النظام التعليمي في سنغافورة ليس صدفة، بل هو نتيجة علاقة ثلاثيّة متطوّرة استراتيجيًا بطريقة صحيحة ودائمة بين تطوير السياسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم من جهة والممارسة في المدارس من جهة أخرى وبرامج إعداد المعلمين والبحوث في المعهد الوطني للتعليم من جهة ثالثة. يُلاحظ وجود دعم من الحكومة والمجتمع بشكل قويّ ومستدام، يؤدّي إلى إعداد

تعليميّ منظّم وفعّال للمعلمين وتطوير مهني للمعلمين بالإضافة إلى أنظمة وبرامج تعليمية مضمونة الجودة. بفضل التواصل الوثيق بين الوزارة والمدارس والجامعات والمعهد الوطني للتعليم، وبفضل تقاسم الرؤية المشتركة، تمّكنت سنغافورة من تنفيذ الابتكارات والإصلاحات التعليمية، والتغييرات الواسعة للاستجابة بسرعة لكلّ الاحتياجات المتطّورة التي تطرأ على الاقتصاد العالمي والمصالح الوطنيّة. وسرّ النجاح يكمن في وضع سياسات مطّلعة وفعالة وحقيقية، يتم تنفيذها بإخلاص من خلال اتساق منهجي.

أونتاريو

تعتبر أونتاريو مثلًا آخر يُبرز جيدًا عملية الاتساق المنهجي. ففي السنوات الأخيرة، قامت بعض الجهات المعنيّة بجهود مشتركة لتسهيل إنتظام السياسة التعليمية وتنفيذها بأكبر قدر ممكن.

في العام 2004، وضعت وزارة التربية والتعليم برنامج «بناء المستقبل» بهدف تسهيل إنتقال المعلمين من التعلُّم إلى التعليم وذلك من خلال ورش عمل مُتاحة للمعلمين المرشحين في سنتهم الدراسيّة الأخيرة في المؤسسات العامة لإعداد المعلمين. نُظّمت ورش العمل حول موضوعات تتضمن التعليم الأصلي والتقييم وإعداد التقارير الخاصة بتقييم المعلمين، والتعليم الموجه لفئة معينة من الطلاب، ومشاركة المعلمين وتواصلهم مع أولياء الأمور، وتعلّم الرياضيات وتعليمها. يضاف الى ذلك برنامج آخر بعنوان «عش وازدهر» وهو موقع على الإنترنت للمعلمين من كلّ المستويات التعليمية – بمن فيهم المعلّمون قيد الإعداد – يهدف إلى تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين وايضًا بناء علاقة إرشاديّة مع بعضهم البعض.

كما ذُكر أعلاه، يُلزِم برنامج « المسار الضروري للتعليم والتعلّم» لوزارة التربية والتعليم في أونتاريو المدارس والمقاطعات بتطوير الممارسات التعليميّة. كما فرضت وزارة التربية والتعليم في اونتاريو ممارسات تعليمية أخرى لزيادة استخدام البحوث في مدارس أونتاريو. وتمّ ذلك من خلال دمج عناصر البحث في كافة الاستراتيجيات الرئيسية، بهدف إعطاء الباحثين والبحوث ذات جودة عالية صفة عامة ولتطوير وتنفيذ استراتيجية البحوث التربوية بهدف زيادة الكفاءة التعليمية وتعزيز الشراكة والتعاون بين الباحثين والمدارس.

والجدير بالذكر أيضًا أنّ نقابات أونتاريو التعليميّة الأربع (بالإضافة إلى منظمة مهنية خامسة للمعلمين) كانت تعمل لتفعيل الجهود التنموية. كما تستمع وزارة التربية دائمًا الى وجهات نظر نقابات المعلمين، وهذه النقابات مدعوّة دائمًا للعلب الدور الرئيسي في تحديد شروط بعض السياسات التعليمية في أونتاريو. بالإضافة إلى أنّ الوزارة تؤمّن للنقابات تمويلًا ماديًا كبيرًا في سبيل تقديم دورات مهنيّة تطويرية للمعلمين وذلك كوسيلة للاعتراف بدور النقابات وتعزيزه في تنمية الممارسات المهنية الجيدة. كما أنّ الوزارة أدخلت أيضًا كي – 12، K-12

النظام الفعّال للمدرسة الذي يضع التخطيط المنظّم والإجراءات التعليمية وبناء قدرات المعلمين في قلب العمل التربوي وعلى كافة مستويات النظام التعليمي. ومما لا شكّ فيه أنّ العلاقة الوثيقة بين وزارة التعليم في أونتاريو والمدارس ونقابات المعلّمين قد سهّلت إنتظام السياسات التعليمية ووضعت أساس آلية التنفيذ الفعّالة للتحسينات المستقبليّة للنظام التعليمي.

10 • التوجيهات المستقبلية: أدوار التعليم في القرن الحادي والعشرون

لمحة عامة: عالم سريع التغير

نعيش حاليًا في عالم يتّسم بالتغيير. فعلى كافة الأصعدة، من السياسة والأمن الدوليين إلى التمويل والتكنولوجيا، نجد قوى تسعى جاهدة إلى تغير الوضع القائم سواء نحو الأفضل أو الأسوء. كيف يمكننا إعادة هيكلة التعليم وكذلك السياسة الخاصة بالمعلمين لتتماشى مع هذه التغيرات الحاصلة؟ إن الحاجة الأهم تكمن في إعادة تشكيل مناهجنا لضمان ألّا يكون بحر المعرفة المُعطى في المدارس ثابتًا أو قديمًا. وعليه، من المهم جدًا توسيع دور التعليم والمعلمين بهدف توفير التدريب على مهارات جديدة وتوفير أدوات التفكير الحديثة والمهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين

. على سبيل المثال، وضع مجلس البحوث القومي الأمريكي تقريرًا للعام 2012 بعنوان التعليم من أجل الحياة والعمل: تطوير المعرفة والمهارات القابلة للتحويل خلال القرن الـ21، سلّط فيه الضوء على المهارات المهمّة التي يحتاجها الأفراد لاكتساب الثقافة والمعارف في عصرنا هذا؛ تتضمن هذه المعرفة والمهارات: مهارات معرفيّة (مثل التفكير النقدي، المنطق والحجج، صناعة القرار، بالإضافة إلى التفكير الإبداعي)، ومهارات شخصية نفسية داخلية (مثل الانفتاح الفكري مع احترام التنوّع، المهارات التي تتعدى المعارف العلمية البحتة كالتبصر والتأمّل الذاتي)، ومهارات شخصية للتعامل مع الآخرين (مثل القدرة على القيادة، التعاطف، القدرة على التعاون، والعمل الجماعي الفعّال). وفيما يتعلّق بالموضوع عينه، توجد مهارات أخرى متعلقة بالقرن الحادي والعشرين وتشمل أشكالًا جديدة من «التفكير»: الصورة الكبيرة، التخصصات المتعددة، المحاكاة، التصميم والأشكال المتعددة لأساليب التفكير، وذلك بهدف التعامل مع كافة جوانب المشاكل العالمية.

إنّ ترسيخ هذه الأهداف المُستحدثة للتعليم في مناهجنا يتطلب سياسة خاصة بالمعلمين تمثّل نقلة نوعيّة: أيّ أنّ على المعلمين تبني أدوارًا جديدة، وأن يكونوا متمكنين وخبراء تواصل لمحتوى يتغير باستمرار، كما عليهم تطوير أساليب تربوية جديدة تتماشى مع الطرق التعليميةّ الحديثة.

تحديات واتجاهات جديدة لسياسة المُعلّم:

ادوار جديدة للمعلمين :
أولًا، يتوّجب على المعلمين أن يرَوا أنفسهم في موقع يجسّد دورًا جديدًا بعيدًا عن الصورة التقليدية المُتعارف عليها وهي أنهم ينقلون المعلومات وهمُّهم اتباع سياسة مدرسية منضبطة. فقد اقترح الأكاديميون بأن يلعب المعلمون

عدة أدوار في الوقت نفسه : بأن يكونوا المُدركين، الشركاء، الرعاة، المرشدين، المُستفسرين، الأولياء، المستشارين، المصممين، المدربين والقدوة. وفي السياق عينه، تطلب البيئات التعليمية الجديدة من الطلاب أنفسهم ارتداء مجموعة واسعة من «القبعات»: أي أن يكونوا الباحثين، الشركاء، المصممين، المُستكشفين، المحققين، المفكرين، العملاء، المرؤوسين، الحافظين والمتدربين. توّفر هذه المجموعة الواسعة من الأدوار والديناميات مساحة للتعلّم ذات مستوى أعلى، حيث يصبح الطلاب أقل كسلًا وأكثر مبادرة في حيّن أنّ المعلمين يختارون أن يكون دورهم الواعظ أقل، بينما أدوارهم التيسيرية أكبر في عملية التعلّم.

باختصار، يتوّجب على المعلمين أن يفهموا الطرق المختلفة التي من خلالها يمكنهم تسهيل التعلم وتشكيل بيئة تعليمية مميزة داخل الصفوف وزيادة الفرص التي تسمح لهم بتحقيق ذلك. على سبيل المثال، بدل التنافس مع التعليم غير الرسمي الذي يتّم عبر وسائط متعددة (كدخول الطلاب إلى موقع يوتيوب)، يتعين على المعلمين استخدام هذه التقنيات في الصّف، وفهم ما يتمّ تعلّمه خارج الفصول الدراسيّة ليتمكنوا من مساعدة المتعلّمين من دمج كلّ خبراتهم التعليميّة، المنهجية منها وغير المنهجية. وأظهرت مثلًا الدراسات التي أجريت في هونغ كونغ، أنّ التحولات النموذجيّة نحو نوع التعليم المذكور أعلاه يمكن أن يساهم في تحسين تعلّم الطلاب من خلال تعزيز المواقف الإيجابية للتعلّم وتوفير الفرص للتأمّل الذاتي واختبار أساليب متعددة من التفكير مثل التفكير الاجتماعي الثقافي.

طرق تربوية جديدة:

أحد جوانب التعليم التربوي الذي يتطلّب إعادة التفكير في هيكليته هو مسألة الخبرة الدراسية التقليدية حيث يُعطي مُعلّم واحد الدرس لمجموعة من الطلاب. لذا يجب تعديل هذين المتغيرين – أيّ المُعلّم والمجموعة المتعلّمة أو الطلاب – بهدف تعزيز التجربة التعليميّة. على سبيل المثال، تمّ إدخال التعليم الجماعي في بعض المجالات لما له من مزايا متعددة: فهو يُتيح التخطيط المشترك وتقاسم استراتيجيات التطوير المهني، ويعزز الرؤية في ما يخصّ ممارسات التعليم، يوّفر بيئة طبيعيّة لمعرفة وجهة نظر الزملاء من المعلمين، وقد يحمل في طيّاته المزيد من الاهتمام الشخصي بالطلاب. شدّدت منظمة التعاون والتنمية على أنّ هذه المناهج التربوية قد دخلت حيز التنفيذ بعد أن استخدمتها فرق تعليم في المدارس في ولاية فيكتوريا، أستراليا؛ بالإضافة إلى الدورات المتعددة التخصصات في قرية كراملينجتون التعليمية (في المملكة المتحدة)، والصفوف المختلطة الأعمار والاحتياجات في بعض الفصول الدراسيّة في النمسا. ويمكن تنمية هذه الممارسات التعليمية الجماعية من خلال سبل شراكة وتعاون موجودة أصلًا، تتضمن شبكات تشكّلت خلال الإعداد الأولي للمُعلّم والتطوير المهني المستمر.

إبتكار تربوي آخر يرى النور وهو التعلّم القائم على حل مشكلة أو التعلم القائم

على البحث والتحقيق، والذي يشّجع الطلاب على السعي خلف مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التحقيق في مشكلة، صياغة الفرضيات أو وضع الحلول الممكنة، التعلم الذاتي لإيجاد المعلومات المطلوبة والتي لا تتوفر في الكتب المدرسيّة. مدارس عدّة في المملكة المتحدة وألمانيا وإسبانيا، أدرجت هذه الممارسة التعليمية، التي اتّسمت عادة بعنصر العمل الجماعي. ومن الأمثلة الجيدة التي تُبرز عنصر التعليم القائم على حلّ المشاكل الذي أُدخل في تدريب المعلمين هي تجربة دورة علم النفس التربوي في المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة. وُضع عنصر التعليم القائم على حلّ المشاكل في المعهد الوطني للتعليم ليدرس من سبعة إلى 13 أسبوعًا خلال دورة علم النفس التربوي. تابع المعلمون ما قبل الخدمة دورة عنصر التعليم القائم على حلّ المشاكل والتي تشمل المراحل التالية:

- المرحلة الأولى: مواجهة المشكلة (مقدمة عن سيناريوهات العالم الحقيقي).
- المرحلة الثانية: تحليل المشكلة وتعلّم القضايا (مناقشة الأفكار وتحليلها، مع مجموعة من الفرضيات والتفسيرات المحتملة).
- المرحلة الثالثة: الإكتشاف والإبلاغ (عملية استجواب متكرر للمعلمين الزملاء، النقد والتعلّم، كلّ ذلك ممزوجًا بوجهات نظر متعددة للمشكلة وحلول ممكنة تمّت مناقشتها بحيوية على أنّها معلومات جديدة أبصرت النور).
- المرحلة الرابعة: عرض الحلول (عرض النتائج والحلول أمام المرشد والمعلمين الزملاء من خارج المجموعة التي عملت على المشروع؛ التعلّم من مجموعات أخرى).
- المرحلة الخامسة: نظرة عامة، الدمج والتقييم (من خلال محفظة عنصر التعليم القائم على حلّ المشاكل، التفكير بالعملية كاملة والنقاط الأساسية التي سمحت بالوصول الى الحل).

وأخيرًا، إنّ ثورة التكنولوجيا والاتصالات تُظهر أنّ التعلّم أصبح موجودًا «في كلّ مكان» – وهذا مصطلح يشير إلى أنّ التعليم له مكانٌ سواء أكان منهجيًا أو غير منهجيّ من خلال وسائل الإعلام الجديدة (كالأجهزة المحمولة)، التعليم موجود في كلّ الأوقات من خلال التدفق المستمر للصور والمعلومات، بطريقة مُتاحة لأكبر عدد من الناس، وأكثر من ذي قبل .وهذا يوّفر الكثير من الفرص لتعزيز تعلّم المعلم ، ويعزز التعاون وفي النهاية يطور الممارسات التعليمية. يستطيع المعلمون تنظيم خبراتهم التعليمية بدعم من منصات التعلّم الإلكترونيّة، مدونات وغرف دردشة المعلمين الزملاء غير الرسمية، تبادل المعلومات على المنصات السحابية، وضمان التحديثات المستمرة من خلال مصادر «آر إس إس» (صيغة بيانات لنشر المعلومات) وموقع فيسبوك. يؤكّد البحث في هذا المجال أنّ مثل هذه المنصات الإلكترونية تتضمن إمكانية صياغة ومشاركة المعلومات وتحليلها، وفي الوقت عينه استغلال قدرات شبكات التواصل الاجتماعي لتعزيز التعاون المهني، وهذا التعاون المهني هو بالتالي جزء لا يتجزأ من سياسة المعلم .

محتوى ومناهج جديدة:

وفي النهاية، ترجمة المحتوى الجديد إلى مناهج مُستحدثة تتطلّب تدريب المعلمين أولًا وإعادة تدريبهم ليكونوا متمكنين من اختصاصهم والمجالات ذات الصلة. كما يجب أن تشمل برامج تدريب المعلمين جميع المهارات التي يحتاج الطلاب أن يُطوّروها، فيصبح بالتالي المعلمون قدوة رئيسية للطلاب في المستقبل. ويوجد عدد من برامج تدريب المعلمين التي أدرجت هذه الأفكار. ولمحة واسعة عن أنواع الدورات الموّجهة نحو المستقبل قد تتضمن ما يلي:

- دورات توفر رؤى واضحة عن التعليم في القرن الحادي والعشرين؛
- دورات تقدّم فهمًا معززًا للبيئة الثقافيّة والسياق الاجتماعي للنظام التعليمي؛
- دورات هدفها تسليط الضوء على الحاجة إلى الأخلاقيات المهنيّة وتوسيع أدوار التعليم والتفكير في هوية المعلم

وفي عالم يميل إلى التغيير السريع، يحتاج المعلمون إلى إدراك الطبيعة المتطورة للبيئات التعليميّة. كما يتوجّب عليهم إعتماد مناهج تربوية جديدة وممارسات بديلة وطرق جديدة تساعد الطلاب على اكتساب المعلومات من خلال التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعية. و يجب على المعلّمين تقدير دورهم في صقل مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن حلّ المشكلة، والتفكير الابداعي ومهارات التعامل مع الآخرين. و يلعب المعلمون دورًا أساسيًا في مساعدة الطلاب على بناء شخصيتهم وغرس القيم فيها.

دراسة حالة: سنغافورة

وضعت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة مؤخرًا هيكليّة لمهارات القرن الحادي والعشرين (21 سي سي) والتي تُستخدم كوثيقة مرجعيّة تهدف في النهاية إلى تكوين طلاب مثقفين، يتعلّمون بذاتهم، مواطنين معنيين ومساهمين فاعلين في المجتمع. ومع هيكلية «21 سي سي» التابعة لوزارة التربية والتعليم، قام أيضًا المعهد الوطني للتعليم بمراجعة كليّة لبرامج المعلمين التعليميّة، وذلك من خلال العمل في شراكة مع وزارة التربية والتعليم والمدارس.

وكما ناقشنا أعلاه في القسم الخاص بالإعداد الأولي للمُعلّم والمعايير المعتمدة، تجسّدت هيكلية القيم والمهارات والمعرفة (في 3 إس كاي) في نموذج تعليم المعلم في سنغافورة للقرن الحادي والعشرين، وهي هيكلية تركّز أيضًا على الخصائص الرئيسية لمهنية التعليم للقرن الحادي والعشرين، التي تعطي دورًا اوسع للمعلم كونه يتمتع بحس كبير بهويته التعليمية ومهمته تجاه الطلاب، والزملاء والمجتمع الأوسع.

نضيف إلى ذلك أنّ نموذج نموّ المعلم (تي جي إم) تمّ تطويره على أنّه إطار تعليميّ ترافقه نتائج مرجوّة للمعلم وذلك بهدف تحقيق التطوّر المهني المستمر. يُنظَم نموذج «تي جي إم» التعليمي المتواصل وفقًا لخمس نتائج لأنواع المعلمين التي تعكس الأدوار الجديدة التي يلعبها المدرّسون في القرن الحادي والعشرين: المربي الأخلاقي، المهني المتخصص، المتعلّم التعاوني، القائد التحويلي، وباني المجتمع. تحت كل مسمى لنوع من المعلمين نجد المهارات والكفاءات المطلوبة للنمو والتنمية وبذلك يحقق المعلمون الأدوار الخمسة. يظهر التعليم والتنمية من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب مثلًا: الدورات، التوجيه، التعلم الإلكتروني، الرحلات التثقيفية، الممارسة التأمليّة والممارسة القائمة على البحوث.

ومن حيث المناهج وعلم التربية، تبدّلت أيضًا البرامج ما قبل الخدمة الفعلية والبدء بالتدريس لمواجهة تحديات التعليم في القرن الحادي والعشرين. إنّ الهدف النهائي للإعداد ما قبل الخدمة هو الوصول إلى معلمين مفكرين ومدربين فعليين وناقلين للمعارف ووسطاء جيدين ومصممي بيئات تعليميّة. ووصولًا لهذه الغاية، هناك تغيير رئيسي واحد يجب أن يطرأ على ملكية التعليم قتُنقل من المعلم (أي المعلمين التربويين) إلى المتعلّم (أي الطلاب المعلمين). وذلك يشمل التعليم القائم على حلّ المشكلة (أنظر أعلاه)، دورات حول السياق الاجتماعي للتربية (التي توّفر للمعلمين الطلاب منصة تسهّل عملية تنظيم الدروس التي يترأسها الطلاب حيث تمّت مناقشة السياسات التعليميّة وانعكاساتها)، دورات دراسات المناهج الدراسية العلميّة، التي تُقام مباشرة في الكليات المتوسطة لتشجيع المعلمين الطلاب على تطبيق حقيقيّ لما تعلّموه في المدارس.

وقد استخدم المعهد الوطني للتعليم الامكانيات الكبيرة للتكنولوجيا بهدف تسهيل عملية تعليم المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين. في هذا الصدد، طوّر مؤخرًا المعهد الوطني للتعليم تطبيقاته الخاصة لأجهزة «آي أو أس» و«أندرويد» بهدف تعزيز التعلّم المستقل المستقبلي. من الأمثلة التي نقدّمها ذلك المثل المتعلّق بتطبيق «إم فيديو» الذي صممه المعهد الوطني للتعليم والذي يُتيح للطلاب مشاهدة الفيديوهات من مكان تواجدهم وإختبار معرفتهم فيما يتعلّق بالمفاهيم الرئيسية ثمّ المشاركة في مناقشات عبر الإنترنت. صُمم هذا التطبيق مع الأخذ بعين الاعتبار قلب الأدوار في الفصول

الدراسيّة: أيّ أن إيصال المحتوى يتمّ خارج الصّف بينما عمل الفروض يحصل في الصّف.

ويجب على المعلمين أن يعتمدوا بانفسهم مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلّقة بالابتكار والإبداع، مهارات ستُنشئ بيئة تعليميّة شُكلّت فيها هذه القيم والمهارات لتناسب الطلاب. تُظهر تجربة سنغافورة أنّ الخطوات الفعّالة في هذا السياق يمكن ويجب أن تُتخذ، على الرغم من الجمود الثقافي والتغيرات العالمية المستمرة وهذا يعني أنّ صنّاع القرار يجب أن يعتمدوا، بحسب لغة المسؤول على التكنولوجيا، «بتا دائمة» عوض نهج «المنتج النهائي» وذلك في إطار السياسة الخاصة بالمعلمين.

#2

توصيات وإستراتيجيات للتنفيذ

#2 توصيات وإستراتيجيات للتنفيذ

كل بلد فريد من نوعه، ولا شكّ بأن التخطيط الصحيح للسياسات الخاصة بالمعلمين وتنفيذها أمر لا بدّ منه في كلّ نظام تعليمي.

هناك طريقة واحدة لوضع السياسات الخاصة بالمعلمين في سياقها الصحيح الأخذ بعين الاعتبار مرحلة التطور التي يمرّ بها النظام التعليمي حاليًا. في تقرير ماكنيزي للعام 2010 ، شدّد الكتاب على أنّ بناء المهارات التعليمية للمعلمين ومهارات المدراء الإداريّة، وتقييم الطلاب، وجمع البيانات، وآلية التوثيق ووضع قواعد التعليم، وتحسين المعايير والمناهج الدراسيّة ووضع سلم وظيفي مناسب، كلها مبادرات عملية متواجدة في كافة مراحل تطوير النظام التعليمي ولكنها قد تظهر بشكل مختلف في كلّ مرحلة.

يمكن وصف مراحل التنمية بسلسلة تتميّز بمستويات مختلفة من التقدّم. فعلى سبيل المثال، يحدّد تقرير ماكينزي للعام 2010 أربع مراحل: من «الضعيف إلى المُرضي»، «المرضي إلى الجيد»، «الجيد إلى العظيم»، «العظيم إلى الممتاز». ففي كلّ مرحلة، يختلف نوع التدخل، ليتماشى مع حاجة وأولويّة نظام التعليم في هذه المرحلة. مثلًا في المرحلة الأولى، يتضمن نوع التدخل توفير الحافز والأساسات الضرورية للمعلمين من ذوي الكفاءات الضعيفة وذلك من خلال المواد التعليمية المكتوبة. وكلّما تقدّمنا نحو مراحل النظام العليا يتغير نوع المساهمة في التنمية المهنية، فمثلًا في مرحلة «الجيد إلى العظيم»، يمكن تجنيد المزيد من الموارد لتعزيز التدريب قبل بدء الخدمة الفعلية في التدريس وللحصول على الشهادات المطلوبة لممارسة مهنة التعليم ؛ في حين أنّ الممارسات التعليمية الجماعية والمشتركة في مرحلة «العظيم إلى الممتاز» تتعزز بالإضافة الى اللامركزية التي تستفيد منها المدارس والمعلمون في صناعة القرار. يُظهر التقرير مقارنة مفيدة بين أرمينيا التي اعتمدت، في مرحلة مبكرة من مراحل التنمية المهنية، على برامج تدريب المعلمين مركزيًا، وبين سنغافورة التي، في المراحل المتقدمة من التنمية، سمحت مثلًا للمعلمين ببعض المرونة خلال وحدات التدريب الأولية وأنواع أنشطة التنمية المهنية التي تعتبر ملائمة جدًا لاحتياجاتهم. حين يكون النظام في مرحلة إنتقاليّة في وقت ما ولا يقع ضمن مراحل التقدّم السابقة، النقطة المهمة تكمن في التفكير في إحتياجات التنمية في البلاد لتحديد أولويات التدخل التنموي الذي يجب اعتماده.

تنطوي زاوية أخرى خاصة بالسياق الذي يجري فيه اعتماد سياسة تعليمية تنموية على النظر إلى كيف تجمع مختلف الأنظمة التعليمية بين تدخلات سياستها التنموية الهادفة لتحقيق تحسينات تعليمية مع القيود الخاصة بواقع النظام التعليمي في البلاد. تقرير مناهج أنظمة البنك الدولي للعام 2012 من أجل الحصول على نتائج تعليمية أفضل (سي آي بي آي آر) يُلاحظ أنّ كلّ نظام تعليمي هو نتاجٌ لتوجهات تاريخيّة، ولخيارات محددة، وقيود سياسّية ومالية واجتماعية. قد تكون فكرة الرواتب الجيدة لكلّ المعلمين مثاليّة، وقد لا يكون الأمر ممكنًا بالنظر إلى موارد الدولة والأولويات التنافسيّة أو قد يكون ممكنًا فقط ولكن على حساب تدخل تنموي آخر. وبالتالي، يجب أن يأخذ كلّ نظام بعين الاعتبار أهدافه الخاصة وكيف يمكن تحقيقها بكفاءة دون تكرار أو تضارب أو تداخل عدد من الإجراءات التنموية. على سبيل المثال، وعلى عكس الأنظمة الأخرى التي تُدير بفاعلية أكثر أنشطة المعلمين وآدائهم خلال العام الدراسي، يبرز النظام الفنلندي الذي يتميز بمنح الإستقلال الذاتي المهني. ومع ذلك، فإنّ الثقة التي تمنح للمعلمين الفنلديين ليست غير مبررة أو مجرد قطعة ثقافية أثرية؛ يقضي المعلمون الفنلنديون ساعات طويلة في تدريب المعلمين المبتدئين بهدف تعميق الحسّ المهني لديهم فضلًا عن الخبرة التعليمية. وفي هذا السياق، تتشكّل صورة المعلم ليشبه المرشدين المهنيين في القطاعات الاقتصادية الأخرى مع التمتع بالمزيد من الإستقلال الذاتي. وبالتالي، إنّ النهج الفنلندي الصارم للإعداد الأولي للمُعلّم والاعتماد عليه يبدو في الواقع كإدارة مصغرة أو كمقاربة أقل صرامة لإدارة الأداء.

مع الأخذ بعين الاعتبار هذه النقاط، يمكن تلخيص التوصيات الرئيسية في كلّ نطاق من السياسة الخاصة بالمعلم على الشكل التالي:

1. توظيف المرشحين من ذوي الكفاءات العالية

المعلم المثالي هو الذي يملك توازنًا صحيحًا بين الكفاءة والسلوك. يجب أن تتضمن الكفاءة الإجابة على «ماذا، مَن وكيف» تتم عملية التعليم، أي أن تتضمن بكلمات أخرى الخبرة في المناهج الدراسية، معرفة المتعلمين والمهارات التربوية. أما السلوك فيتضمن الالتزام والشغف بالتعليم والحرص على رعاية الأطفال والشباب بطريقة شاملة. لتحديد المعلمين من ذوي الملف المثالي، يجب أن تتضمن عمليات الاختيار مقاربة متعددة الجوانب، والحفاظ على أعلى درجات الدقة في معايير الاختيار. أفضل الممارسات العالمية في عملية اختيار المعلم المثالي تنطوي عادة على مزيج من مجموعة من الأدوات، بما فيها: (أ) الأداء الأكاديمي و/ أو اختبار كفاءة ، (ب) محاكاة الفصول الدراسيّة، (ج) مقابلات مع مجموعة من الخبراء ذوي خبرة، (د) خبرة سابقة في مجال التعليم، و/ أو (هـ) تقييم مهني مناسب.

2. المكافآت والحوافز

يحتاج صانعو السياسات التعليمية إلى فهم الأسباب التي تجذب أو لا الناس إلى التعليم، والتي تتضمن عوامل غيرية، وذاتية وخارجية. إنّ التصورات السلبية للتعليم المتعلّقة بالرواتب في بداية الحياة المهنية التعليمية، وبصورة المهنة، وبيئة العمل وآفاق التطور الوظيفي، كلها مسائل تحتاج إلى المعالجة بشكل فعّال. يُعتبر ضمان الرواتب التنافسيّة للمعلمين أمرًا ضروريًا وينبغي على واضعي السياسات التعليمية أن يحددوا بطريقة مناسبة الرواتب. ومع ذلك، لا تؤدّي بالضرورة زيادة الرواتب فوق معدل سوق العمل إلى زيادات كبيرة في الجودة. فعدد من الأنظمة ذات الأداء العالي تقدّم رواتب تنافسيّة ولكنها تفسح في المجال أمام المعلمين المميزين للتقدم وظيفيًا من خلال جداول لرواتب عالية عبر زيادات تعطى بفعل الكفاءة. توّظف أيضًا بعض البلدان ذات الأداء المميز مجموعة من الحوافز ذات الصلة مثل مكافآت الأداء ومكافآت للبقاء والاستمرار في ممارسة مهنة التعليم، أو عبر دفع مبلغ إضافي للقيام بمهام إضافية، أو امكانية حصول المعلم على إجازة بهدف التنمية المهنية والشخصية.

3. الإعداد الأولي للمعلّم ومعايير الإعتماد

إنّ برنامجًا جيدًا للإعداد الأولي للمعلم (آي تي إي) بالغ الأهمية لضمان التحضير الفعّال للمعلم. فأفضل برامج الإعداد الأولي شاملة وتتضمن التدريب المعرفي العام والخاص على المحتوى، مع تركيز كبير على البحوث التربوية المميزة. كما أنّها تدمج النظرية والتطبيق بشكل فعّال، وتسّهل نموّ المجتمعات التعليمية القويّة. وعلاوة على ذلك، فهي تدمج آليات التوجيه والنتائج، على سبيل المثال من خلال برامج التدريب العملي التي لها علاقة بالدراسات العليا والعلاقات الرسمية بين المعلّم – المرشد. تضمن أيضًا أفضل الأنظمة التعليمية مستويات عالية من التعليم من خلال تطابقها مع المعايير المهنية الوطنية ومعايير اعتماد المعلمين الصارمة. كما أنّ هذه الأنظمة تبني في معظم الأحيان شراكات فعّالة بين الجامعات والمدارس، لضمان الإنتقال السلس من واحدة إلى أخرى.

4. هياكل التطوير الوظيفي

أصبح التعليم منظومة تزداد تعقيدًا مع الوقت، والخبرة المتطورة تشكّل حاجة في مجال التربية وتطوير المناهج الدراسيّة وقيادة الوحدات التعليمية. تُحدد أيضًا المسارات المهنيّة الواضحة السلطات المهنية والإستقلال الذاتي بين المهنيين العاملين في مجال التعليم. هناك حاجة لوضع مسارات وظيفية بهدف توفير الفرص للتقدم الوظيفي وتحديد الراتب حسب الكفاءة. فعلى سبيل المثال، يجب إنتقاء مسار للمعلمين الذين يحبون العمل مع الطلاب في الفصول الدراسية، ومسار خاص بذوي الخبرة والمهتمين بالعمل على المحتوى والمناهج الدراسية، و مسار آخر للمعلمين المتميزين الراغبين بتحمل مسؤوليات قيادية في المدارس. إنّ التخطيط المنهجي، والارشـاد والتنمية هي أمور مهمة تسهّل عملية تنفيذ هياكل التطوّر الوظيفي للمعلم.

5. التطوير المهني والتعليم المستمر

من المهم جدًا أن يواكب المعلمون دائمًا وباستمرار كلّ جديد على صعيد المعرفة والمهارات والممارسات التعليمية. ويتوّجب على صانعي السياسات التعليمية الاستفادة من المناهج الجديدة المبتكرة وتحويلها إلى تنمية مهنية. وهناك حاجة للاعتراف بضرورة دعم المعلمين من حيث الوقت والموارد التي تلبي احتياجاتهم خلال مراحل متفاوتة من وظائفهم. فالتطوير المهني الأمثل يتجاوز ورش العمل والدورات التدريبية ليتضمن تطويرًا مهنيًا لا يتجزأ عن المدرسة، وإستقراءًا وتوجيهًا متطورَين، وشبكات تعاون للمعلمين وبحوث قائمة على المشاريع، كلّها تهدف إلى تحسين الممارسات التعليمية والنتائج التعلميّة.

6. المساءلة، إدارة الآداء والتقييم

إنّ تقييم المعلم يجب أن يتركز على تطوير المعلّم ومساءلته في الوقت عينه. فالمطلوب إذن مقاربة واقعية متعددة الأوجه. تتضمن أدوات التقييم الشائعة ملاحظات المعلمين الزملاء والمعلمين الكبار اثناء الفصول الدراسية، والمقابلات أو الحوارات، والاهتمام بالمحفظة الالكترونية لتدوين كافة الانشطة، وتحديد الأهداف الفردية والتقييم الذاتي، وأدلة حسية عن تعلّم الطلاب ونموّهم. وفي الوقت نفسه، تتطلّب الواقعيّة تقدير تكاليف تنفيذ عملية التقييم المتطورة، ومعايرة أدوات التقييم ضمن واقع وظروف كل مدرسة.

7. القيادة المدرسية

تلعب القيادة المدرسية دورًا حاسمًا في تحويل البيئة التي يعمل فيها المعلمون والمتعلمون. يجب أن تكون القيادة في المدارس مثاليّة ومُلّمة بكل شيء مع هدف ومهمة واضحَين. تعطي الأنظمة العالية الآداء إنتباهًا أكبر لكيفية اختيار قادة المدارس، وتعزز الممارسات القياديّة الفعّالة وتطوّر القدرات القيادية. إنّ المناهج الاستباقية والتخطيط المتعاقب ضرورية لتحديد مدى قدرة قادة المدارس وإعدادهم. ينبغي على هؤلاء الذين يتمتعون بالكفاءة القيادية أن يتولّوا تدريجيًا الأدوار القيادية، كما يجب أن توضع البرامج لتشجيع الممارسات القيادية المبنية على البحث والتعليم. من المهم تدريب القادة على التعامل مع أساليب تطبيق السياسات التعليمية، وعلى تعزيز وتنمية المشاركة المهنية، والعمل على تأمين مشاركة فعالة للمجتمع بالشأن التعليمي. عندما يتمّ تعيين مدير المدرسة، يُعطى استقلالًا ذاتيًا أكثر ويتوّقع منه أن يُشرك المعلمين من خلال التعاون في اتخاذ القرارات. تميل الأنظمة العالية الآداء إلى تعيين قادة مدارس يملكون قدرة قيادية تعليمية قويّة ويمكنهم تعزيزها، وهم قادرون على الانخراط في التعليم والتعلّم، أمران يؤثّران مباشرة على نتائج الطلاب.

8. رمزيّة المعلّم

يجب أن تتجاوز رؤيتنا للمعلمين على أنّهم مجرد وسيلة لإيصال المحتوى، ويجب أن يعتبروا كقادة للفكر التربوي، وكقدوة مُلهمة، وخبراء محترمين وأمناء على القيم المجتمعيّة. وتتضمن عوامل السياسة التعليمية الأساسية في تعزيز رمزية المعلّم ما يلي: (أ) بناء ثقافة الاحترام للمعلمين، (ب) تحديد مساحة من الاستقلال المهني والثقة، (ج) نشر عملية التوظيف حسب الكفاءة ومعايير اختيار المعلمين والتدريب، (د) إدارة العمل المرهق وبيئة العمل العامة، (هـ) التقدير الوطني لإنجازات المعلمين، (و) إستخدام الحملات الأعلانية والتسويقية التي من شأنها أن تزيد من جاذبية هذه المهنة.

9. إقرار السياسات التعليمية والمواءمة والإتّساق

حين يتعلق الأمر بالتنفيذ الفعال للسياسات التعليمية فإن الصورة الكبرى هي الأهم. لدى الأنظمة التعليمية الفعالة ما يسمى بمنظور «الصورة الكبرى» ، وهي تتولى تنسيق السياسات التعليمية آخذة بعين الإعتبار تأثيرها على المدى الطويل. تشمل استراتيجيات السياسات التعليمية الرئيسية : (أ) الهيئات الإدارية التي تضمن تطابق تنفيذ السياسة التعليمية في الأهداف، ومواءمة الأنشطة والاستغلال الأمثل للموارد، (ب) ضمان التعاون بين الجهات المعنية، (ج) وجود جهات وشبكات وسيطة لتسهيل التنفيذ.

10. التوجيهات المستقبلية: أدوار التعليم في القرن الـ21

في عالم يتّسم بسرعة التغير، يحتاج المعلمون إلى تبني نوع جديد من التربية وتحويل الممارسات التربوية إلى طرق جديدة تساعد المتعلّمين على استيعاب المعلومات من خلال التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي. يجب أن يكون المعلّمون مُسهلين لعملية التعلّم، وسطاء لمصادر المعرفة ومصممي البيئات التعليميّة. إنّ تطوير التكونولوجيات مثل الحوسبة السحابية، تطبيقات غوغل وتطبيقات الجوّال متوّفرة للحصول على تطور جديد في التعلّم قد تكون قابلة للتطوير. من المهمّ أن يقدّر المُعلّمون دورهم في تشجيع ممارسات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن: (أ) تفكير نقدي، (ب) عمل جماعي، (ج) إبداع، (د) مهارات التعامل مع الآخرين. يجب أنّ يقوم المعلمون بتزويد الطلاب بمهارات حلّ المشاكل الجديدة، وتحمّل المسؤولية الشخصية للتعلم، وممارسة التعاون في التعليم ومن عدة مصادر، والقدرة على نقل التعلم عبر مختلف التخصصات والسياقات.

إنّ الاستراتيجيات المذكورة أعلاه تعكس بشكل فعّال الرسم التوضيحي التالي، التي من شأنها تصوير تفاعل الاستراتيجيات الخمس الأولى على أنّها طبقة «جزئيةً» مدعومة بالاستراتيجيات الخمس المقبلة التي تعتبر طبقة «كليّة» عملها قيادة السياسة الخاصة بالمعلّم للقرن الحادي والعشرين.

كما هو مبين في الصورة رقم 1، إنّ استراتيجيات سياسة المعلّم (تي بي أس) على المستوى «الجزئي» هي:

- **توظيف المرشحين من ذوي الكفاءات العالية**
- **المكافآت والحوافز**
- **الإعداد الأولي للمعلّم ومعايير الإعتماد**
- **هياكل التطوير الوظيفي**
- **التطوير المهني والتعليم المستمر**

إنّ العلاقة بين الطبقات «الجزئيّة» و«الكليّة» مهمّة. من حيث السياسة التعليمية، تعتبر استراتيجيات الطبقة «الجزئية» أقرب إلى جذب المعلمين الفنيين الفردين وتطويرهم. من وجهة نظر المعلّم، فهم يأخذون بعين الاعتبار الدورة الطبيعية للتقدّم عبر الزمن، بدءًا من التوظيف والتدريب الأولي وصولًا إلى التعلّم المُستمر والتطوير الوظيفي، كل ذلك بدعمٍ من مزيج فعّال يضمّ الحوافز المالية وغير المالية.

إنّ تعيين المرشح المناسب يضمن وجود شخص يتمتع بمعرفة وأساس مسبقَين، بحبّ التعليم، وحسّ الاهتمام بالمتعلّمين والطلاب، والتزام في مواجهة التحديات. تضمن المكافآت والحوافز العادلة والمنظّمة جيدًا أن يُكافأ المعلمون ويُقدَّروا. إنّ الإعداد الأولي والفعّال للمعلّم أمرٌ بالغ الأهمية إذ إنّه يُهيىء كلّ

معلم على حدة لأن يكون مختصًا في الفصول الدراسيّة وخارجها. تضمن مستويات الإعداد العالية بأنّ يتمّ الإشراف بشكل صحيح على كلّ معلم مع إرشاده بواسطة معايير آداء واضحة. يحتاج المعلّمون إلى إدراك مسار حياتهم المهنيّة، وعليه يجب أن تتصل المسارات الوظيفية الواضحة بسُبل تأسيسية للنموّ. يضمن التطوير المهني والتعلّم المستمر أن ينمو المعلمون كأفراد مرتبطين أيضًا بمجتمع مهني أكبر يشعرون بالفخر للإنتماء إليه.

تعتبر الاستراتيجيات «الجزئية»، كجماعة، ضرورية ولكنها لا تشكّل ظروفًا كافية للحصول على سياسات معلّم ناجحة بشكل عام. توّضح الطبقة الخارجية من الصورة 1 الاستراتيجيات على «المستوى الكلي». يُمكن فهم الاستراتيجيات على «المستوى الكلي» من منظور الأنظمة الأوسع وهي تشمل:

- المساءلة وإدارة الأداء والتقييم
- القيادة المدرسية
- رمزية المعلّم
- سياسة التكامل والمواءمة والإتّساق
- التوجيهات المستقبليّة: أدوار التعليم في القرن الـ21

تتعلّق الاستراتيجيات الخمس على «المستوى الكلي» بعوامل بيئيّة هي محفّزة لعوامل الطبقة الجزئية لتعمل بشكل فعّال ومستدام. إنّها مهمّة بالنسبة لسياسات المعلّم وذلك لفترة طويلة، لبناء قدراته التعليمية ولضمان عملية التكيف في بيئة معقدّة وسريعة التغير. إنّ المساءلة وإدارة الأداء والتقييم تضمن الثقة في أداء المعلّم. وتلعب القيادة المدرسية دورًا مهمًا في تحديد البيئة الثقافية والمهنية للمعلّمين. يجب أن يتسلّح المدراء بكفاءات قيادية تخلق جوًا من التواصل والرعاية في المدرسة. تشجع القيادة المدرسيّة الجيدة بشكل فعال على حل المشاكل ودعم الإبتكار. ترتبط رمزيّة المعلّم ببيئة ثقافية واسعة النطاق حيث يُمنح المعلّمون الثقة والاحترام. يطلب من كلّ شخص معني أن يهتم بتجميل صورة المعلّم بين اقرانه وداخل المجتمع. ففي مجتمع إضمحلت فيه الصورة والاحترام التقليديَين للمعلمين، سنجد صعوبة بتوظيف الاستراتيجيات ذات المستوى الجزئي دون معالجة مثل هذه القضايا التي تعتبر واسعة النطاق.

كما أنّ سياسة التكامل والمواءمة والإتّساق تشكّل عنصرًا إضافيًاً لـ«صورة الكبيرة» للاستراتيجية ذات المستوى الكلي. تضمن سياسة التكامل تنسيق عدّة وحدات سياسية مع بعضها البعض والمشاركة في أهدافها ونواياها. يساعد التعاون والتنسيق على توضيح الأولويات التنافسيّة، والفلسفات والممارسات التعليمية. كما أنّ الأخذ بعين الاعتبار فكرة المواءمة يضمن أن يؤدي تنفيذ السياسة التعليمية من أعلى الهرم التربوي لأسفله أو بالعكس، الى تحقيق تطابق الأهداف. وأخيرًا، تتطلب التغيرات السريعة في العالم من كافة السياسات

التعليمية أن تفكر بالمستقبل، لا سيما من خلال تمكين المعلّمين في أداء أدوارهم المتغيرة.

يُقصد بالاستراتيجيات أعلاه على المستويَين الجزئي والكلي ضمان التكيّف مع أنظمة التعليم بطريقة مرنة. والجدير بالذكر أنّ كافة الطبقات هي على المستوى نفسه من الأهمية. فبدون الطبقة الكلية، قد يحمل المعلمون مهامهم على قدر من الفعاليّة ولكنهم سيفتقرون إلى شعور أوسع بالمجتمع والمهنة. سيعمل النظام التعليمي بنفسه ولكنه غالبًا ما سيتعثر بهيكل بيروقراطي قديم عفى عليه الزمن. إذن بدون الطبقة «الجزئية»، تميل نقاط السياسة العامة إلى الإنزلاق لتكون مجرد بيان خالٍ من أي تأثير حقيقي على الحياة المهنية لكلّ معلم. في التحليل النهائي، أظهر تقريرنا أنّ هذه الاستراتيجيات العشر يجب أن تُعالج بدقة مع الأخذ بعين الاعتبار مصالح كلّ المعنيين. وهذا سيساعد على تنفيذ تحسينات دائمة وفعّالة في كافة السياسات الخاصة بالمعلم.

الصورة 1: استراتيجيات سياسة المعلّم

الملحق أ: بيانات مقارنة عن رواتب المعلمين

سؤال	جواب
ما هو معدل راتب المعلّم في البلدان التي تنتمي إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؟	• للمعلّمين الذين يتمتعون بـ15 عامًا من الخبرة على الأقل: – 37350 دولار أمريكي (للصفوف التحضيرية) – 39024 دولار أمريكي (للصفوف الابتدائية) – 40570 دولار أمريكي (للصفوف الإعدادية) – 42861 دولار أمريكي (للصفوف الثانوية)
كيف يُقارن معدل راتب المعلّم مع نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي؟	• معلمو الصفوف التكميلية – القسم الأدنى: 124% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد • معلمو الصفوف التكميلية – القسم الأعلى: 129% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد (أرقام معدّلة وفقًا للاختلافات في معادلة القوّة الشرائيّة)
كيف تقارن مختلف البلدان بمعدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؟	• مثلًا، معلمو الصفوف التكميلية – القسم الأدنى: – تشمل البلدان التي هي فوق معدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: كوريا، إسبانيا، لوكسمبورغ، البرتغال، تركيا، نيوزلندا، كندا، فنلندا، ألمانيا، إنجلترا، أستراليا، اليونان والدنمارك. – تتضمن البلدان التي هي ما دون معدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: بلجيكا («إف آي» و«إف آر»)، فرنسا، إسرائيل، أستونيا، بولندا، إسكتلندا، السويد، هولندا، إيرلندا، سلوفينيا، شيلي، النرويج، الولايات المتحدة الأمريكية، إيطاليا، النمسا، الجمهورية التشيكية، هنغاريا والجمهورية السلوفاكية. • فيما يخصّ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، لمعلمي الصفوف الإعدادية، فإنّ كوريا، المكسيك، ألمانيا، البرتغال، إسبانيا، هولندا، إيرلندا، نيوزيلندا تتمتع بأرباح سنوية تتراوح ما بين 150 و215 في المئة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. بينما الأرباح السنوية تبلغ 70 في المئة أو أقل من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي للجمهورية السلوفاكية، إستونيا، المجر، رومانيا، أندونيسيا وغيرها من البلدان. • أمّا نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، لمعلمي الصفوف الثانوية، فإنّ ألمانيا، كوريا، البرتغال، إسبانيا، تركيا والهونغ كونغ (الصين)، من بين بلدان أخرى، تتمتع بأرباح سنوية تتراوح ما بين 160 و223 في المئة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. وعلى عكس ذلك، في الجمهورية السلوفاكية، إستونيا، رومانيا، إندونيسيا وغيرها من الدول، الرقم المقابل للسابق يتراوح ما بين 44 و68 في المئة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.

كيف يقارن معدل راتب المعلّم في البلدان التي تنتمي إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مع معدل راتب غيرهم من العاملين في مجال التربية من ذوي المراتب العالية؟	• بالتحدث عن مستوى المدارس الابتدائية، تبلغ رواتب المعلمين 85 في المئة من متوسط الدخل مقارنة بأولائك الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و 64 سنة ويتميزون بتعليم عالٍ. • بالنسبة لمعلمي التعليم الثانوي، تبلغ رواتبهم 92 في المئة من متوسط دخل العاملين في مجال التربية من ذوي المراتب العالية.
كيف تقارَن معظم الدول بمتوسط راتب العمّال الآخرين في مجال التربية من ذوي المراتب العالية؟	• فوق معدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للعاملين في مجال التربية من ذوي المراتب العالية: كوريا، إسبانيا، لوكسمبورغ، البرتغال، تركيا، نيوزلندا وكند. • ما دون معدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للعاملين في مجال التربية من ذوي المراتب العالية: فنلندا، ألمانيا، إنجلترا، أستراليا، اليونان، الدنمارك، بلجيكا («إف آي» و«إف آر»)، فرنسا، إسرائيل، إستونيا، بولندا، إسكتلندا، السويد، هولندا، إيرلندا، سلوفينيا، شيلي، النرويج، الولايت المتحدة الأمريكية، إيطاليا، النمسا، جمهورية التشك، المجر وجمهورية سلوفاكيا.
كم يبلغ متوسط إرتفاع الراتب خلال المسار الوظيفي للمعلّم؟	• المرحلة التحضيرية: زيادة بنسبة 15 في المئة على رواتب بداية العمل. • المرحلة الإعدادية: زيادة بنسبة 61 في المئة على رواتب بداية العمل. • المرحلة الثانوية: زيادة بنسبة 62 في المئة على رواتب بداية العمل. (تعتمد الزيادة على عدّة أمور منها كَم من الوقت إستغرق للوصول إلى أعلى مراتب الرواتب ونوع المؤهلات التي يملكها المعلّم).
على أي أساس تزيد مختلف البلدان رواتب أساتذتها خلال مسيرتهم المهنية؟	• النسب العالية: في سنغافورة، شنغهاي (الصين) وماليزيا، من بين بلدان أخرى، تكون نسب الرواتب في أقصى درجاتها أعلى بمرتين ونصف من رواتب بداية العمل (ويستغرق الوصول إلى أعلى راتب ما بين 20 و 40 سنة). في شنغهاي، يسّجل الراتب الأقصى إرتفاعًا بـ5.4 مرّة من راتب بداية العمل للمعلمين في المرحلة الإعدادية و6.5 ضعف رواتب الأساتذ في المرحلة الثانوية. • النسب المنخفضة: في الدنمارك، أيسلندا، النرويج، سلوفينيا، السويد، فنلندا، ألمانيا وغيرها، تكون أقصى رواتب للمعلمين 4.1 مرة أعلى من رواتب بداية العمل.

	راتب بداية العمل	بعد اكتساب خبرة في مجال التعليم
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	30635 دولار أمريكي (لمعلمي الصفوف الإعدادية)	40570 دولار أمريكي (15 سنة من الخبرة) 48938 دولار أمريكي (أقصى حدّ للأجور)
كندا	37145 دولار أمريكي (لمعلمي الصفوف الإعدادية) 37294 دولار أمريكي (للصفوف الثانوية)	58495 دولار أمريكي (15 سنة من الخبرة) 50000 – 90000 دولار أمريكي (أقصى حدّ للأجور ، وفقًا للمقاطعة)
فنلندا	34720 دولار أمريكي (للصفوف الإعدادية)	45157 دولار أمريكي (أقصى حدّ للأجور)
كوريا الجنوبية	30401 دولار أمريكي (للصفوف الإعدادية)	84529 دولار أمريكي (أقصى حدّ للأجور)
سنغافورة	31200 دولار أمريكي	77693 دولار أمريكي (أقصى حدّ للأجور)

نبذة عن المؤلف

البروفيسور أونسينغ تان
مدير وأستاذ الدراسات النفسية،
المعهد الوطني للتعليم

البروفيسور أون سينغ تان هو مدير المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة. كان سابقًا عميدًا للمعهد الوطني للتعليم وترأس مبادرة تعليم المعلّم للقرن الحادي والعشرين واعتبرت إبتكارًا رئيسيًا للسياسات الخاصة بالمعلّم. كما كان البروفيسور تان رئيسًا لجمعية البحوث التربوية في آسيا والمحيط الهادئ (إيراس) وجمعية البحوث التربوية في آسيا والمحيط الهادئ (أبيرا). وهو حاليًا رئيس التحرير في «إيدوكايشنال ريسورتش فور بوليس أند براكتيس جورنال» (مجلة البحوث التربوية للسياسات والممارسات)، ورئيس التحرير لـ «آسيا باسيفك جورنال أوف إيدوكايشن» (مجلة آسيا والمحيط الهادئ للتعليم) ومنظم جمعية البحوث التربوية العالمية (ويرا) وشبكة البحوث الدولية لتعليم المعلّم. ولقد نشر الكثير من أبحاثه التي تمحورت حول مجالات تعليم المعلّم، علم النفس المعرفي والتعلّم القائم على المشكلة. حاز البروفيسور تان على جائزة "The Enterprise Challenge Innovator Award" من مكتب رئيس الوزراء (في سنغافورة) وذلك لمشاركته الريادية في مشروع التجديد التربوي. في العام 2014، منحه رئيس جمهورية سنغافورة وسام الإدارة العامة (باللون الفضي). وقد كان المتحدث الرئيسي في عدد من المؤتمرات الدولية الكبرى ومستشارًا لكثير من الحكومات والمنظمات الدولية.

نبذة عن المعهد الوطني للتعليم

يشتهر المعهد الوطني للتعليم بتفوقه بإعداد المعلّمين وبالبحوث التربوية. لعب المعهد دورًا حيويًا في رفع شأن سنغافورة عبر تجديد السياسة التعليمية وتطوير العاملين في حقل التعليم في البلاد وقادة المدارس. في العام 2015، إحتلّت سنغافورة أعلى المراتب في تصنيف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية العالمي للتربية. من خلال التوجه المستقبلي، يسلّح المعهد المعلّمين بالقيم المطلوبة والمهارات والمعارف لمواجهة احتياجات طلاب القرن الحادي والعشرين. إنّ شهادات المعهد، والدراسات العليا، والدكتوراه، والبرامج التنفيذية تعتمد على البحوث وأفضل الممارسات المبنية على الأدلة، وتُعطى كلها باستخدام علوم تربوية مُبتكرة. إنّ المعهد من ضمن المراتب العشرة الأولى عالميًا من حيث البحث التأثيري والتميز في مجال التعليم. بفضل سمعة المعهد الدولية، إستطاع هذا الأخير بناء تحالفات استراتيجية مع مؤسسات أخرى مشهورة في الولايات المتحدة الأمريكية، أوروبا وآسيا والمحيط الهادئ. تقاسم المعهد خبرته مع الكثير من الحكومات والهيئات الدولية وذلك من خلال قسمه الاستشاري، المعهد الدولي.

شكر و تقدير:

يودّ كاتب هذا المقال أن يتوجّه بشكر خاص إلى صاحبة السموّ الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، وقيادة مؤسسة قطر لالتزامهم الثابت تجاه قضية التعليم العالمية. فقد تحقق مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم (وايز) نتيجة رؤية صاحبة السموّ وقيادتها ومن دون دعمها المستمرّ، ما كان إصدار هذا التقرير ممكنا.

يودّ الكاتب أيضا أن ينوّه بتفاني أعضاء فريق وايز ومساعدتهم الثمينة في شتى مراحل إنتاج هذا التقرير.

شكر خاص يعود أيضا للسيّد ستافروس يانوكا، المدير التنفيذي لمؤتمر القمّة العالميّ للابتكار في التعليم (وايز). وقد قدّم أعضاء وايز تنظيما ودعما واقتراحات تحريرية ممتازة ومن بينهم: الدكتورة أسماء الفضالة، رئيس قسم الأبحاث في وايز، مؤسسة قطر، والسيّدة ناتالي لوندغرين، منظّمة قسم البرامج في وايز.

كما أشكر الأشخاص التالين على مراجعة هذا البحث وتقديم التعليقات المفيدة لتقوية هذا العمل: البروفيسور شير بينغ ليم، كلية التربية والتنمية البشرية، معهد التربية في هونغ كونغ. والبروفيسور تين فولك سلون، مدير برنامج تدريب المعلمين، جامعة كاليفورنيا في سانتا باربرا.

كما أود أيضا أن أشكر المساهمين التالين للمساهمة في دراساتهم الميدانية: الدكتورة تينا سيلاندر، رئيس قسم التربية في جامعة جيفاسكيلا، فنلندا؛ ولي سونغا، رئيس قسم «الخريجين والتأثير» في مؤسسة علّم من أجل قطر. ومحمد فخرو، الرئيس التنفيذي لمؤسسة علّم من أجل قطر ؛ وناصر الجابر، نائب الرئيس التنفيذي، لمؤسسة علّم من أجل قطر.

كما أتوجه بالشكر إلى الموظفين في المكاتب التالية من المعهد الوطني للتعليم (NIE)

لمساعدتي في إجراء البحث: مكتب البحوث التربوية، مكتب المعلمين، مكتب التخطيط الاستراتيجي والجودة الأكاديمية، ومكتب مدير المعهد الوطني للتعليم.

تنويه

يتحمل مؤلفو هذا التقرير حصريًا مسؤولية أي خطأ أو سهو ورد فيه.

نبذة عن مؤتمر وايز

برعاية رئيستها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، أنشأت مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع مؤتمر القمة العالمية للابتكار التعليمي "وايز" في العام 2009. إنّ "وايز" هي منصة دولية متعددة القطاعات للتفكير الإبداعي والمناقشة والعمل الهادف؛ تُسهم في بناء مستقبل التعليم من خلال الابتكار والتعاون. بفضل مجموعة من البرامج الجارية، أصبح "وايز" مرجعًا عالميًا في مقاربته الجديدة لقطاع التعليم. جمع مؤتمر "وايز" أكثر من 1500 شخص من قادة وصنّاع قرار وعاملين في حقول التربية والفنون والأعمال والسياسة والمجتمع المدني ووسائل الإعلام.

تضع تقارير "وايز" البحثية مواضيع أساسية في واجهة النقاشات الدائرة حول التعليم العالمي وتعكس أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث.

تقدِم هذه المنشورات تقارير محددة وشاملة وُضعت بالتعاون مع خبراء وباحثين معروفين وقادة فكر وتظهر التحسن الملموس في الممارسات التعليمية من كافة أقطار العالم، بالإضافة إلى توصيات لصانعي السياسات، للمعلمين ولصانعي التغيير. ستركز المنشورات على موضوعات مثل الإبتكار على مستوى النظام التعليمي، تعليم المعلّم، التربية في مراحل الطفولة المبكرة، طرق جديدة لتمويل التعليم، تعليم ريادة الأعمال، الرفاهية، مهارات القرن الحادي والعشرين والإصلاح التعليمي في دول مجلس التعاون الخليجي.

تمّت مراجعة هذا التقرير من قبل:

– البروفيسور لايم شير بينغ، قسم المناهج وطرق التعليم في معهد هونغ كونغ للتربية والتعليم.

– تين سلوان، مدير، برنامج إعداد المعلم، مدرسة جافيرتز للتعليم، جامعة كاليفورنيا في سانتا باربارا.

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation

NIE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
SINGAPORE

المراجع

1 - See Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass; Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first day of school in the classroom of two more effective and four less effective primary grade teachers. Elementary School Journal, 104, 269-287; Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.). (2005). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Washington: American Educational Research Association.

2 - See Fraenkel, J. R. (1995). Characteristics and behaviors of effective social studies teachers in selected countries. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, San Francisco, CA.

3 - See Darling-Hammond, L. (2007). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass.

4 - See Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., & Witcher, A. E. (2000). Pre-service teachers' perceptions of characteristics of effective teachers: A multi-stage mixed methods analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington, KY; Bohn et al, 2004.

5 - See Craig, H., Kraft, R., & du Plessis, J. (1998). Teacher development: Making an impact. Washington, DC: Academy for Educational Development, ABEL Clearinghouse for Basic Education; Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. Economics of Education Review, 13(2), 125-145; Goldhaber, D., & Brewer, D. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. Fowler (Ed.), Development in school finance (pp. 197-210). Washington, DC: U.S. Department of Education; Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives, 10(12), 1-30.

6 - Donaldson, G. (2010). Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland. Edinburgh The Scottish Government.

7 - Ibid, p. 12.

8 - Ibid, p. 15.

9 - See Rasmussen, J. (2013). Competence goal-driven education in school and teacher education. Paper presented at the International Conference on Learning and Teaching 2013: Transforming Learning and Teaching to Meet the Challenges of 21st Century Education, Selangor, Malaysia.

10 - Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). Lessons from successful systems. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (Eds.), Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems (pp. 76-90). New York: Teachers College Press, p. 79.

11 - The information presented in this table is derived from and builds on the following sources: Centre for International Education Benchmarking. (2015). Learning from the world's high performing education systems. Retrieved from http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/; Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015). Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems New York: Teachers College Press; Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). Teacher education around the world: Changing policies and practices. Oxon, OX: Routledge; Darling-Hammond, L. (2013). Developing and sustaining a high-quality teaching force: Asia Society. Retrieved from http://asiasociety.org/files/gcen-darlinghammond.pdf; Sahlberg, P. (2011) Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College Press; 2011-2015 Background reports of the International Summit on the Teaching Profession and relevant accompanying Asia Society reports [OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world Background report for the International Summit

on the Teaching Profession: OECD Publishing; Schleicher, A. (Ed.). (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the21st century: Lessons from around the world: OECD Publishing; OECD. (2013). Teachers for the21st century: Using evaluation to improve teaching: OECD Publishing; Schleicher, A. (2014). Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world: OECD Publishing; Schleicher, A. (2015). Schools for21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches: OECD Publishing; Asia Society. (2011). Improving teacher quality around the world: Final Report: The 2011 International Summit on the Teaching Profession; Asia Society. (2012). Teaching and leadership for the twenty-first century: Final Report: The 2012 International Summit on the Teaching Profession; Asia Society. (2013). Teacher quality: Final report. The 2013 International Summit on the Teaching Profession; Asia Society. (2014). Excellence, equity, and inclusiveness: High quality teaching for all (Final report). The 2014 International Summit on the Teaching Profession; Asia Society. (2015). Implementing highly effective teacher policy and practice: Final report: The 2015 International Summit on the Teaching Profession]; Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2014). Action Now: Classroom ready for teachers. Australia: Department of Education. Available at https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_accessible.pdf; Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top: McKinsey & Company. Available at http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf; Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. New York: McKinsey Company; Eurydice. (2013). Key data on teachers and school leaders in Europe (2013 ed.). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

12 - Barber, M., & Mourshed, M. (2007), p. 18.

13 - Teacher Education Ministerial Advisory Group. (2014).

14 - Preiss, B. (2013). Personality test for aspiring teachers. The Age. Retrieved from http://www.theage.com.au/victoria/personality-test-for-aspiring-teachers-20131106-2x1am.html.

15 - The information on this case study synthesizes and builds upon the following sources: Sahlberg. (2011); Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012); Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015).

16 - Schleicher, A. (2012). The case for 21st century teacher policies. In O. S. Tan (Ed.), Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies (pp. 21-41). Singapore: Cengage Learning Asia.

17 - See studies of Brown, M. M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. Journal of Education for Teaching, 18(2), 185-195; Chuene, K., Lubben, F., & Newson, G. (1999). The views of pre-service and novice teaches on Mathematics teaching in South Africa related to their educational experience. Educational Research, 41(1), 23-24; Kyriacou, C., & Kobori, M. (1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. Educational Studies, 24(3), 345-351; Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. Learning and Instruction, 18(5), 405-407.

18 - See Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 40(4), 328-343.

19 - See Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 40(2), 173-185.

20 - Primary and secondary research conducted by See Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. European Journal of Teacher Education, 36(1), 113-130.

21 - See Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between pre-service teachers in the United States and China. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40(3), 227-248.

22 - See Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. Teaching and Teacher Education, 28(6), 791-805.

23 - See Kilinc, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40(3), 199-226.

24 - See Mtika, P., & Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their "choice" in Malawi. Teaching and Teacher Education, 27(2), 424-433.

25 - See UNICEF. (2011). Teachers: A regional study on recruitment, development and salaries of teachers in the CEECIS Region. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS). Available at http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_teachers_web.pdf.

26 - See Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 35(2), 145-159.

27 - See Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. Teacher Development, 10(1), 5-24.

28 - See Kryiacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 26(2), 117-126.

29 - Ibid, p. 123.

30 - Ibid.

31 - Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective: McKinsey & Company. Available at http://www.thecb.state.tx.us/files/dmfile/Closingthetalentgap.pdf.

32 - See OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession.

33 - Barber, M., & Mourshed, M. (2007), p. 20.

34-Ibid, p. 21.

35 - The data in this table is derived from the Centre on International Education Benchmarking. (2015). Comparative data for top performing countries. Retrieved from http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/comparative-data-for-top-performing-countries/; Barber, M., & Mourshed, M. (2007); Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012); Darling-Hammond, L. (2013). Developing and sustaining a high quality teaching force; Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015).

36 - See further Barber, M., & Mourshed, M. (2007); Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012); Darling-Hammond, L. (2013). Developing and sustaining a high quality teaching force; Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015).

37 - Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010), p. 21.

38 - Ibid, p. 17.

39 - Eurydice. (2013), p. 87.

40 - See Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015); Darling-Hammond, L. (2013). Developing and sustaining a high-quality teaching force.

41 - OECD. (2011). Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education: OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. p. 69.

42 - All dollar figures in this paper are in Canadian dollars.

43 - Ontario Secondary School Teachers Federation. (2008). Collective agreement between the Toronto School District Board and the Ontario Secondary School Teachers Federation for the 2008-2009, 2009-2010,

2010-2011 and 2011-2012 school years, p. 23.

44 - Pervin, B., & Campbell, C. (2011). Systems for teacher and leadership effectiveness and quality. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (Eds.), Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems (pp. 23-33). Washington, DC and Stanford, CA: Alliance for Excellent Education and Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, p. 24.

45 - Ballou, B., & Podgursky, M. (1993). Teachers attitudes toward merit pay: examining conventional wisdom. Industrial and Labour Relations Review, 47(1), 50-61. Dee, T. S., & Keys, B. J. (2004). Does merit pay reward good teachers?: Evidence from a randomized experiment. Journal of Policy Analysis and Management, 23(3), 471-488. Desander, M. K. (2000). Teacher evaluation and merit pay: legal considerations, practical concerns. Journal of Personal Evaluation in Education, 14(4), 307-317.

46 - American Federation of Teachers. (2001). AFT on the issues: Merit Pay. from http://www.aft.org/issues/meritpay/meritpay.html.

47 - Tomlinson, H. (2000). Proposals for performance related pay in English schools. School Leadership and Management, 20(3), 281-298.

48 - Odden, A. (2000). New and better forms of teacher compensation are possible. Phi Delta Kappan, 81(5), 361-366.

49 - See Tomlinson, H. (2000). See also Odden, A. (2000). Paying teachers for performance. School Business Affairs(June), 28-31.

50 - Odden, A., & Kelley, C. (2002). Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools (2nd ed.). California: Corwin Press. See also Kelley, C. (1999). The motivational impact of school-based performance awards. Journal of Personnel Evaluation in Education, 12(4), 309-326.

51 - Data gathered from Centre on International Education Benchmarking. (2014). Postgraduate Diploma in Education. from http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/; The Hong Kong Institute of Education. (2015). Postgraduate Diploma in Education (Primary) Programme. from https://www.ied.edu.hk/acadprog/pgde/Primary.htm; The Hong Kong Institute of Education. (2015). Postgraduate Diploma in Education (Secondary) Programme. from http://www.ied.edu.hk/acadprog/pgde/Secondary.htm; The Hong Kong Institute of Education. (2015). Postgraduate Diploma in Education (Early Childhood Education). from http://www.ied.edu.hk/acadprog/pgde/ECE.htm; The Hong Kong Institute of Education. (2015). Postgraduate Diploma in Education (Professional and Vocational Education). from http://www.ied.edu.hk/acadprog/pgde/PVE.htm; The University of Hong Kong Faculty of Education. (2014). Teaching Practice Handbook. from http://web.edu.hku.hk/community/school-university-partnerships/teaching-practice/teaching-practice-handbook; Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015).

52 - OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession, p. 14

53 - See Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing programme outcomes. Journal of Teacher Education, 57(2), 120-138; Stanford Graduate School of Education. (2014). Academic and Clinical Work. Stanford Teacher Education Programme. from https://gse-step.stanford.edu/academics; Stanford Graduate School of Education. (2014). Stanford University's partnership schools initiative: Developing schools for state-of-the-art practice. from https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/partnership_schools_initiative.pdf; Stanford Graduate School of Education. (2015). Stanford Teacher Education Programme: Elementary Handbook. Available at https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/step_elementary_handbook_2015-2016_6.19_3.pdf; Stanford Graduate School of Education. (2015). Stanford Teacher Education Programme: Secondary Handbook. Available at https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/step_secondary_handbook_2015-2016_6.19_2.pdf.

54 - Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012).

55 - See Ontario Institute for Studies in Education. (2014). Bulletin 2014-2015: Apply Psychology and Human Development. from http://ro.oise.utoronto.ca/OLC-OISE-Bulletin-2014-2015/Applied_Psychology_and_Human_Development.html#APD2220Y; Ontario Institute for Studies in Education. (2014). OISE Strategic plan and progress report. October 2014. from http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/OISE_Strategic_Plan_Progress_Report_October_2014_FINAL.pdf; Ontario Institute for Studies in Education. (2015).

2015-2016 Graduate Studies in Education: Teacher Education. In University of Toronto (Ed.). Available at http://www.oise.utoronto.ca/ro/UserFiles/File/OISEViewbook.pdf; Ontario Institute for Studies in Education. (2015). Dr. Eric Jackman Institute of Child Study: Course and electives. from http://www.oise.utoronto.ca/ics/index.html; Ontario Institute for Studies in Education . (2015). Master of Arts in Child Study and Education Programme. from http://www.oise.utoronto.ca/ics/M.A._Program/MACSE_Program_Welcome/; Ontario Institute for Studies in Education. (2015). Master of Teaching: Practicum handbook 2015-2016. from http://www.oise.utoronto.ca/mt/UserFiles/File/2Practicum_Handbook_2015-16.pdf;
Ontario Institute for Studies in Education. (2015). Master of Teaching Programme. from http://www.oise.utoronto.ca/mt/index.html.

56 - Sahlberg, P. (2015). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (Eds.), Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems (pp. 30-43). New York: Teachers College Press, p. 35.
57 - Tan, O. S., & Liu, W. C. (2015). Developing effective teachers for the21st century: A Singapore perspective. In O. S. Tan & W. C. Liu (Eds.), Teacher effectiveness: Capacity building in a complex learning era (pp. 139-157). Singapore: Cengage Learning Asia, p. 142.

58 - See Bouwens, J. F. M. G., & van Lent, L. A. G. M. (2003). Effort and selection effects of incentive contracts (Vol. 2003-130). Tilburg: Accounting; Harrison, D. A., Virick, M., & William, S. (1996). Working without a net: Time, performance, and turn-over under maximally contingent rewards. Journal of Applied Psychology, 81(4), 331-345; Hausknecht, J. P. (2009). Targeted employee retention: Performance-based and job-related differences in reported reasons for staying. Human Resource Management, 48(2), 269-288; Salamin, A., & Hom, P. W. (2005). In search of the elusive U-shaped performance-turnover relationship: are high performing Swiss bankers more liable to quit? Journal of Applied Psychology,, 90(6), 1204-1216; Steel, R. P., Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Lyons, D. M. (2002). Practical retention policy for practical manager. Academy of Management, 16(2), 149-164; Sturman, M. C., Trevor, C. O., Boudreau, J., & Gerhart, B. (2003). Is it worth it to win the talent war? Using turnover research to evaluate utility of performance-based pay. Personal Psychology, 56, 997-1035; Trevor, C. O., Gerhart, B., & Boudreau, J. (1997). Voluntary turnover and job performance: Curvilinearity and moderating influences of salary growth and promotions. Journal of Applied Psychology, 82(1), 44-61; Trevor, C. O., Hausknecht, J. P., & Howard, M. J. (2007). Why high and low performers leave and what they find elsewhere: Job performance effects on employment transitions Working Paper 07-11-2007. Ithaca, NY. Available at http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/466/; Williams, C. R., & Livingstone, L. P. (1994). Another look at the relationship between performance and voluntary turnover. The Academy of Management Journal, 32(2), 269-298.

59 - See further, Centre for International Education Benchmarking. (2015). Comparative data for top performing countries.

60 - Teo, C. H. (2001). [A high quality teaching force for the future]. Speech by the Minister for Education and Second Minister for Defence at the Senior Education Officer Promotion Ceremony, 14 April 2001. Available at http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2001/sp04082001.htm.

61 - Ibid.

62 - See Sclafani, S., & Lim, E. (2008). Rethinking human capital: Singapore as a model for teacher development. Washington, DC: Aspen Institute.

63 - OECD. (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices: OECD Publishing, p. 37.
64 - Ibid.

65 - Sclafani, S., & Lim, E. (2008).
66 - Steiner, L. (2010). Using competency-based evaluation to drive teacher excellence: Lessons from Singapore. Chapel Hill, NC: Public Impact.

67 - Sclafani, S., & Lim, E. (2008), p. 21.

68 - Parata, H. (2014). $359m for teaching & leadership career pathways [Press release]. Retrieved from http://www.beehive.govt.nz/release/359m-teaching-amp-leadership-career-pathways.

69 - Morris, J., & Patterson, R. (2014). Teaching stars: Transforming the education profession. New Zealand Initiative. Retrieved from http://nzinitiative.org.nz/site/nzinitiative/files/Teaching_stars_web.pdf.

70 - OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession, p. 18

71 - Derived primarily from OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. OECD Publishing. Available at http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf; and Eurydice. (2013).

72 - OECD. (2015). Embedding professional development in schools for teacher success. Teaching in Focus(10). Available at http://www.oecd-ilibrary.org/education/embedding-professional-development-in-schools-for-teacher-success_5js4rv7s7snt-en, p. 3.

73 - See Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 41(1), 78-96.

74 - Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. Oxford Review of Education, 41(2), 234-252.

75 - McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. Educational Review, 67(2), 158-178.

76 - See further, Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., & Burns, T. (2012). Catching up: Learning from the best school systems in East Asia: Grattan Institute; Jensen, B., Hunter, J., Sonnemann, J., & Cooper, S. (2014). Making time for great teaching: Grattan Institute; and Centre for International Education and Benchmarking website.

77 - Draper, J. (2012). Hong Kong: Professional preparation and development of teachers in a market economy. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), High quality teaching and learning: Changing policies and practices (pp. 81-97). Oxford: Routledge.

78 - ACTEQ. (2003). Towards a learning profession: The Teacher Competencies Framework and the Continuing Professional Development of Teachers. Retrieved from Hong Kong: http://www.acteq.hk/media/ACTEQ-%20Eng.pdf, p. 7.

79 -ACTEQ. (2009). Third report on Teachers' Continuing Professional Development. Retrieved from Hong Kong: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/ACTEQ%20Document%202009%20-%20Eng.pdf, p. 29.

80 - OECD. (2012). The importance of teacher recognition. Teaching in Focus(1). Available at http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-importance-of-teacher-recognition_5k4220vw98ms-en.

81 - OECD. (2013). Teachers for the21st century, pp. 17-18.

82 - Ibid, p. 18.

83 - National Board for Professional Teaching Standards. (2014). Guide to National Board Certification: For candidates beginning the National Board Certification process in 2014-15. Available at http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/v1%204_2014_3%200_Guide_to_NB_Certification_2014_08%2027%2014_0.pdf.

84 - See Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H., & Rothstein, J. (2011). Getting teacher evaluation right: A background paper for policy makers: American Educational Research Association and National Academy of Education; Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. Phi Delta Kappan, 93(6), 8-15; Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. New York: Teachers College Press; Darling-Hammond, L. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. California: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education.

85 - Darling-Hammond, L. (2012), p.6.

86 - See further, OECD. (2013). Teachers for the21st century, pp. 22-23.

87 - Darling-Hammond, L. (2012), p. 15.

88 - OECD. (2013). Teachers for the21st century, p. 33.

89 - See further, Jensen, B. (2011). Better teacher appraisal and feedback: Improving performance: Grattan Institute; OECD. (2013). Teachers for the21st century, pp. 33-41.

90 - Darling-Hammond, L. (2012), pp. 34-35.

91 - Jensen, B. (2011), p. 16.

92 - Darling-Hammond, L. (2012), pp. 25-26.

93 - Schleicher, A. (2015). Schools for21st-century learner, p. 18.

94 - Darling-Hammond, L. (2012), p. 27; See studies in Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2015).

95 - Schleicher, A. (2015). Schools for21st-century learners, p. 17.

96 - See Darling-Hammond, L. (2013); Pervin, B., & Campbell, C. (2011); and Ontario Ministry of Education website.

97 - Perez-Diaz, V., & Rodriguez, J. C. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. European Journal of Education, 49(3), 365-377.

98 - L Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L. C., & Wyckoff, J. (2014). Who enters teaching? Encouraging evidence that the status of teaching is improving. Educational Researcher, 43(9), 444-453, p. 451.

99 - OECD. (2013). Finland: Key findings from the Teaching and Learning and International Survey (TALIS) Country Note. Available at http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.pdf, p. 3.

100 - Barber, M., & Mourshed, M. (2007), p. 22.

101 - Kang, N.-H., & Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. Educational Researcher, 37(4), 200-207, p. 201.

102 - Ibid.

103 - Korea Research Institute for Vocational Education and Training. (2007). Announcement. from http://eng.krivet.re.kr/eu/index.jsp; OECD. (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report: Teachers matter: OECD Publishing.

104 - Student Survey based on Bill & Melinda Gates Foundation's study on Measures of Effective Teaching [Bill and Melinda Gates Foundation. (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study Measures of Effecting Teaching: Policy and Practice Brief. Available at http://metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf.]

105 - Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010), p. 21.

106 - See Pellegrino, J. W., & Hilton, M. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the21st century. Washington, DC: The National Academies Press.

107 - Cheng, Y.-C. (2012). Teachers for new learning: Reform and paradigm shift for the future. In O. S. Tan (Ed.), Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies (pp. 93-121). Singapore: Cengage Learning Asia.

108 - Cheng, Y.-C., & Mok, M. M. C. (2007). School-based management and paradigm shifts in education: An empirical study. International Journal of Educational Management, 21(6), 517-542.

109 - Schleicher, A. (2015), pp. 63-65.

110 - Ibid, p168

111 - See further, Tan, O. S. (2003). Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the21st century. Singapore: Cengage Learning Asia; Tan, O. S., Parsons, R. D., Hinson, S. L., & Sardo-Brown, D. (2011). Educational psychology: A practitioner-researcher approach (An Asian edition) (2nd ed.). Singapore: Thomson Learning.

112 - Burbules, N. C. (2014). Ubiquitous learning and the future of teacher. In R. Bruno-Jofre & J. S. Johnston (Eds.), Teacher education in a transnational world (pp. 177-189). Toronto: University of Toronto Press.

113 - See Pachler, N., & Redondo, A. (2012). Towards a technology-enhanced pedagogy of teacher education. In O. S. Tan (Ed.), Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies (pp. 171-191). Singapore: Cengage Learning Asia.

114 - Adapted from Cho, Y. (2012). Innovative model for teacher education: Preparing teachers for a changing world with a redefined concept of teacher. In O. S. Tan (Ed.), Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies (pp. 123-145). Singapore: Cengage Learning Asia, p. 139-140.

115 - Lee, S. K., & Low, E. L. (2014). Conceptualising teacher preparation for educational innovation: Singapore's approach. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), Educational policy innovations: Levelling up and sustaining educational achievement (pp. 49-69). Singapore: Springer, p. 55.

116 - Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010), p. 20.

117 - SABER. (2012). What matters most in teacher policies?: A framework for building a more effective teaching profession: The World Bank, p. 34.

118 - The following statistics are derived from a number of sources, including OECD. (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators: OECD Publishing. Available at http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en; OECD. (2013). PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV): PISA, OECD Publishing. Available at http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

119 - The data in this table is derived from the Centre for International Education Benchmarking (2015). Comparative data of top performing countries.

يودّ وايز أن ينوّه بدعم الجهات المعنيّة التالية

BABSON

Education Development Institute
معهد التطوير التربوي
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

eiesp

مؤسسة قطر
Qatar Foundation
جامعة حمد بن خليفة
HAMAD BIN KHALIFA UNIVERSITY

Innovation Unit

KANSANVALISTUSSEURA
The Finnish Lifelong Learning Foundation

NIE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SINGAPORE

PARTHENON EY

porvir

جامعة فلسطين التقنية
PTU
Palestine Technical University

أكاديمية قطر
Qatar Academy
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

الوكرة Al Wakra
أكاديمية قطر Qatar Academy
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

RSA
Action and Research Centre

المجلس الأعلى للتعليم
SUPREME EDUCATION COUNCIL

علّم لأجل قطر
TEACH FOR QATAR

清華大學
Tsinghua University

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation