

# التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع

Pearl Boateng and Freda Wolfenden  
2022

## الملخص التنفيذي

- ثمة فجوة واضحة في الأدبيات المتعلقة بالتقييم والتطوير المهني للمعلمين. غالبًا ما يتم الخلط بين تقييم التطوير المهني للمعلمين (أي التقييم الشامل لبرنامج التطوير المهني للمعلمين) والتقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين في الأدبيات الموجودة على الرغم من أن كلاهما مهم في قياس فعالية أي برنامج التطوير المهني للمعلمين.
- تركز هذه الورقة على التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين، والذي يشير إلى التقييم الواضح والمخصص للتعلم المهني للمعلمين الملاحظ من خلال التغييرات في المعتقدات والمعرفة والممارسات الفردية. التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين معقد بطبيعته وغالبًا ما يفتقر إلى الوضوح ويتقاطع مع مختلف الخطابات وعلاقات القوة والتسلسل الهرمي.
- يعد تنفيذ التقييم الفعال لتعلم المعلمين في برامج التطوير المهني للمعلمين واسعة النطاق دون المساس بالجودة والإنصاف أمرًا صعبًا. لكن بعض الأمثلة الواعدة من الجنوب العالمي تسلط الضوء على المجالات التي يمكن فيها تعزيز التقييم على نطاق واسع باستخدام التكنولوجيا. توضح هذه الأمثلة أيضًا متطلبات الموارد النموذجية لأنواع مختلفة من التقييم على نطاق واسع بالإضافة إلى اعتبارات أخرى لوضعي السياسات والممارسين.
- يمكن أن توفر الأطر العاكسة متطلبات مفيدة في وضع عناصر التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع، مع مراعاة الاعتبارات على مستوى النظام وتصميم التقييم وحلقات التغذية الراجعة وتقدير/ تحفيز المعلم وتقييم تصميم التقييم نفسه.

## نشرتها

مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة (FIT-ED)  
الطابق الثالث، مبنى أورسيل الثاني  
1611 كويزون أفينيو  
مدينة كويزون 1104 الفلبين

تحالف التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع في بلدان الجنوب  
<https://tpdatyscalecoalition.org>

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

مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة، 2022.



حقوق النشر محفوظة لمؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات المحدودة.  
تم توفير هذا العمل بموجب الرخصة الدولية لمؤسسة المشاع الإبداعي نَسْبُ المُنَصَّف 4.0:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## الاستشهاد الموصى به

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Assessment in large-scale teacher professional development programs*. Foundation for Information Technology Education and Development.

## التصميم

Kriselle de Leon

## التخطيط

Paola Micah Peñera

## الاختصارات

|  |            |
|--|------------|
| بناء أسس التعلّم   | BLF        |
| أجهزة الكمبيوتر للتعليم  | CPE        |
| دراسة القراءة للصف الأول   | EGRS       |
| تكنولوجيا المعلومات والاتصالات   | ICT        |
| برنامج تعزيز كفاءة معلم المتعلمين  | LTCEP      |
| بيئة التعلّم الشخصية   | PLE        |
| الرياضيات والقراءة للمرحلة الابتدائية  | PRIMR      |
| الفريق الاستشاري العالمي المعني بأدلة التعليم                                | GEEAP      |
| اختبارات كفاءة المعلم  | TCT        |
| صفك الدراسي بلدك   | TCTP       |
| التعليم القائم على التكنولوجيا من خلال العمل المشترك والمبادرات الإستراتيجية | TEJAS      |
| تعليم المعلمين من خلال الدعم المدرسي في الهند                                | TESS-India |
| معهد تاتا للعلوم الاجتماعية- نهج متكامل للتكنولوجيا في التعليم               | TISS-ITE   |
| التطوير المهني للمعلمين  | TPD        |
| منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)                       | UNESCO     |
| برنامج التدريب المدرسي في زامبيا   | ZEST       |

## الجدول والأطر

|   |      |
|---|------|
| الجدول 1. أنواع التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق في الجنوب العالمي                          | 8-15 |
| الإطار 1. الممارسة الواعدة: إطار وطني لتقييم المعلمين وتعيين الكفاءات في إندونيسيا                              | 16   |
| الإطار 2. الممارسة الواعدة: التطوير المهني للمعلمين قبل جائحة كوفيد-19 وبعدها باستخدام الشارات الرقمية في الهند | 17   |
| الإطار 3. الممارسة الواعدة: مقاطع فيديو تأملية كتقييم للمعلمين في كولومبيا                                      | 18   |
| الإطار 4. أسئلة تأملية لتصميم تقييم المعلمين في برامج التطوير المهني للمعلمين واسعة النطاق                      | 19   |

## مقدمة

تركز هذه المذكرة الموجزة على المسائل المتعلقة بالتقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع. تقليدياً، هناك غرضان رئيسيان للتقييم هما الحصول على الشهادة ودعم التعلم (Newton, 2007). في برامج التعلم المهني، قد نضيف هدفاً ثالثاً هو تعزيز التعلم المهني على مدى الحياة من خلال تطوير المهارات المرتبطة بالهوية كمحترف ذاتي التقييم والتنظيم (Boud, 2000).

تهتم برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق بتحسين جودة التدريس في الفصول الدراسية من خلال التعلم القائم على الممارسة، وقد تم تصميم البرامج حول فكرة أن النتائج المحددة للمعلمين المشاركين تركز على التغييرات في الفصول الدراسية والممارسات المدرسية. ومع ذلك، ترتبط ممارسة المعلمين ارتباطاً وثيقاً بالخطابات الثقافية، ووجهات النظر المتنافسة على الأداء المهني الجيد، وسياسة المعرفة والمؤسسات والأنظمة (بما في ذلك التوترات مع الأنظمة التنظيمية)، وكذلك أنظمة المساءلة المهنية. تحدد هذه العوامل كيفية استنباط النتائج. علاوة على ذلك، غالباً ما تركز هذه النتائج على المدى القصير بدلاً من تجهيز المعلمين للتكيف والاستجابة بفعالية للتغييرات طويلة المدى في النظام البيئي التعليمي: فهي لا تفعل شيئاً يذكر لدعم التعلم المهني على المدى الطويل.

تُعد كيفية تقييم هذه النتائج أمراً معقداً بنفس القدر وتتأثر بالأراء السائدة للتعلم والمعرفة ودور المعلم في كل سياق. سيشكل ذلك كيفية فهم المعلمين والمقيمين للنتائج. عندما يُنظر إلى المعرفة على أنها موضوعية وقابلة للتحويل وقائمة على أساس فردي، فإن التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين هو أساس إعادة إنتاج المعرفة و تعلم المحتوى واستخدام أساليب التقييم، مثل أسئلة الاختيار من متعدد والامتحانات، والتي تتحقق مما يعرفه المعلمون. غالباً ما يُنظر إلى هذه الأشكال من التقييم على أنها محايدة ولا تؤثر على أداء تقييم المعلمين. ولكن عندما يُفهم التعلم المهني على أنه نشاط اجتماعي - يتم إنشاؤه اجتماعياً ويخضع للإشراف - فمن المرجح أن يتضمن التقييم مناهج مثل محافظ التعلم ومراقبة الأقران الموجودة في السياقات التاريخية والاجتماعية للمعلمين.

ومع ذلك، توصل البحث الذي أجري لهذه المذكرة الموجزة إلى وجود فجوات كبيرة في تقييم المعلمين داخل معظم برامج التطوير المهني للمعلمين، بما في ذلك البرامج التي تُعقد على نطاق واسع في الجنوب العالمي. تسلط العديد من الأوراق الضوء على التقييم أو التقدير لتأثير الكلي لبرامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع، ولكن القليل من الأوراق فقط تتناول كيفية تقييم تعلم المعلمين في مثل هذه البرامج. هذا الإهمال في التقييم هو إشكالية، فإنه يخاطر بتجاهل إمكانات التعلم في التقييم، ولا سيما فرصة التأثير على ممارسات التعلم وتطوير قدرات المعلمين على التقييم الذاتي لعملهم.

تأمل المذكرة الموجزة الماثلة إلى الإضافة للمناقشات المحدودة التي أجريت في هذا المجال وإنشاء إطار عمل تأملي يهدف لطرح أسئلة مهمة تتعلق بكيفية تقييم التعلم المهني للمعلمين، بما في ذلك التغييرات في الممارسة المهنية، بشكل مثمر وصادق وموثوق في البرامج واسعة النطاق. وتسعى المذكرة للتأكيد على أهمية أن يكون التقييم منصفاً للمعلمين من حيث الوصول والمحتوى و/ أو الطريقة. كما تؤكد على أهمية التقييم في توصيل الأولويات في التدريس الجيد، ولا سيما الإنصاف في التعلم للتلاميذ.

تبدأ المذكرة الموجزة بتقديم لمحة عامة عن تعريفنا العملي للتقييم وسبب أهميته. ثم نقدم تصنيفاً لأنواع التقييم الشائعة في برامج التطوير المهني للمعلمين وخصائصها. عند مراجعة الأمثلة الخاصة بالتصنيف، قمنا بتحديد أولويات الأساليب التي تطمح إلى التعرف على فعالية المعلم، وتجنب الانحلال المفرط للممارسة، ويمكن استخدامها وتكييفها عبر سياقات مختلفة. وهذا يعكس موقفنا بأن ممارسة المعلمين هي جهد مستنبط من السياق ومَلح وجماعي وليس نشاطاً فردياً لاكتساب المعرفة والمهارات الجديدة (Fenwick, 2009).

وتختتم هذه المذكرة الموجزة بعرض بعض الأسئلة التأملية لينظر فيها واضعو السياسات والممارسون ومنفذو برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع.

## وتتلخص أهداف تقييم برامج التطوير المهني للمعلمين فيما يلي:

من خلال تطويع تعريف اليونسكو، يمكننا تعريف التقييم في التطوير المهني للمعلمين على أنه العملية التي يتم من خلالها قياس تقدم وإنجازات المعلم أو تقييمه بما يتماشى مع معايير الجودة المحددة لدعم تطوير ممارساتهم المهنية (UNESCO-IBE, n.d.). لذلك، ينصب تركيزنا على المسار التنموي للتعليم المهني المستمر للمعلمين بدلاً من تقييم البرنامج و/أو إدارة الأداء. لأغراض مذكورة الإحاطة هذه، يشير تقييم التطوير المهني للمعلمين إلى التقييم الشامل لبرامج التطوير المهني للمعلمين وما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه و/أو مساعيه المعلنة. ويشير التقييم في برنامج التطوير المهني للمعلمين (وتقييم التطوير المهني للمعلمين) إلى التقييم الصريح والمحدد لتأثير مشاركة البرنامج على معتقدات المعلمين ومعارفهم وممارساتهم.

ويمثل كلا النوعين من التقييم أهمية لتقييم الفعالية العامة لأي تدخل في التطوير المهني للمعلمين وبناء قاعدة أدلة لما يصلح وتحت أي ظروف يصلح، وتقديم دليل على التأثير على تعلم الطلاب. وبالنسبة للمعلمين، يوفر التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين علامة على ما يتم تقييمه في المجال المهني، سواء من حيث الكفاءات المهنية أو الكفاءات التربوية أو غير ذلك. كما يوفر إمكانيات للتحقق الخارجي من التقدم في هذه الكفاءات (Mardapi & Herawan, 2018). في العديد من سياقات الدخل المنخفض، يكون للمشاركة مع التطوير المهني للمعلمين تأثير مباشر على الترقية والتقدم من خلال الأطر الوظيفية الوطنية، وعلى الراتب في بعض الأحيان. وعندما يكون التطوير المهني للمعلمين مرتبطاً بشكل حصري وصريح بالتقدم الوظيفي، يمكن أن يؤدي ذلك إلى خلق حوافز سلبية والتركيز على الامتثال بدلاً من تحويل الممارسة. يمكن أن يساهم التقييم الشامل في برامج التطوير المهني للمعلمين في عملية وثقافة التعلم المهني المستمر والتحفيز والممارسة المحسنة. ومن المهم أن يتم وضع هذا التقييم في سياقه وأن يكون ذا صلة بالموضوع بحيث يتم إبلاغ أغراضه وغاياته بوضوح إلى الأطراف المعنية. ومع ذلك، فإن أطر وأدوات التقييم ليست محايدة على الإطلاق، ولا شك في أن الأشخاص المختلفين سيتم تفسيرهم وفهمهم بشكل مختلف.

### تقييم التطوير المهني للمعلمين

ولا تتوفر سوى أدلة محدودة على ما يجعل التطوير المهني للمعلمين فعالاً أو ناجحاً في سياقات الدخل المنخفض (Boateng & Wolfenden, 2021; Haßler et al., 2018). تتوقف الدعوة إلى إجراء مزيد من الأبحاث على التركيز على تحصيل الطلاب (Mardapi & Herawan, 2018). وعلى الرغم من الأهمية البالغة لتلك الأبحاث، إلا أنها لا تزال لا تتناول القضايا المتعلقة بكيفية حدوث تغييرات واضحة في عمليات التدريس والتعلم، لا سيما تلك التي تؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب. تركز الكثير من دراسات التقييم الحالية من سياقات الدخل المنخفض على مبادرات صغيرة الحجم لمرة واحدة وتدخلات ذات منهجيات متغيرة (Sims & Fletcher-Wood, 2021) وتوصي الأدبيات الحديثة بتقييم جودة أفضل لمثل هذه البرامج وتحسين الروابط مع نتائج تعلم الطلاب (Popova et al., 2021). تُظهر الأدلة المستمدة من سياقات الدخل المرتفع عددًا متزايدًا من دراسات الأثر المركزة والصارمة والسببية لاستكشاف العلاقة بين برامج التطوير المهني للمعلمين ونتائج التعلم. وبالمثل، تركز الدراسات حول برامج التطوير المهني للمعلمين واسعة النطاق والممولة من المانحين بشكل متزايد على نتائج تعلم الطلاب.

ومع ذلك، غالبًا ما يتم إهمال تقييم التطوير المهني للمعلمين على مستوى المدرسة (King, 2014) ويعتبر إشكاليًا (Hampton et al., 2004)، ونادرًا ما يتم إجراؤه "بطريقة منهجية ومركزة" (Muijs & Lindsay, 2008, p. 196). وعندما يحدث ذلك، يبدو أنه يفتقر إلى إشارة واضحة إلى نتائج التعلم المفصلة بوضوح لكل من المعلمين والطلاب، وبالتالي فهو أكثر عفوية وأقل منهجية في النهج (King, 2014).

### التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين

عند حدوث تقييم في برنامج تطوير مهني للمعلمين، فإنه يركز بشكل تقليدي على رضا المعلم أو تصوراته (عادة باستخدام البيانات الشخصية للتقييم) أو على الملاحظات الصفية (Hampton et al., 2004; O'Sullivan, 2011). من بين التحديات التي تواجه التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين "جمع البيانات حول ما يفعله المعلمون بالفعل وكيف يتعلمون في البرنامج، والأدوار التي يلعبونها كمتعلمين وطبيعة فرصهم الفعلية للتعلم وحجم تلك الفرص" (Ingvarson et al., 2003, p. 30). على سبيل المثال، على الرغم من أن التقييم الذاتي للمعلمين يحمل أهمية بالنسبة للمعلمين، حيث يعزز عملية تشكيل الهوية (Wenger, 1998)، إلا أن هناك حالات قليلة مسجلة لاستخدام التقييم الذاتي القوي في برامج التطوير المهني للمعلمين. وبالمثل، فعلى الرغم من الاعتراف على نطاق واسع بأن توجيه التعليقات والملاحظات للأقران واستقبالها منهم يُعد أمرًا مفيدًا للمتعلمين لتطوير مهارات التعلم المهمة وفهم التعليقات والملاحظات كحوار حول الممارسة، إلا أن بعض الأمثلة على ذلك تتضح من برامج التطوير المهني للمعلمين.

ويشير علماء آخرون، كميرتشي وزملاؤه (2018) إلى أن التطوير المهني للمعلمين معقد بطبيعته، مع وجود أغراض مختلطة تؤدي إلى عدم الوضوح في العديد من نماذج التقييم الحالية. هذه المسائل معقدة وتصبح أكثر تعقيدًا في البرامج واسعة النطاق. ومن هذا المنطلق، يشير بعض المؤلفين أنه قد يكون من الأفضل البدء في دراسة تأثير تدخل التطوير المهني للمعلمين على معرفة المعلم فقط (King, 2014). ومع ذلك، نادرًا ما يتوافق التركيز على قواعد معرفية محددة مع الواقع الفوضوي للممارسة الصفية والمشكلات أو المعضلات التي يواجهها المعلمون يوميًا. وبالمثل، نادرًا ما يتم الإقرار بأن التعلم المهني يتم بناؤه في ظل الظروف المعقدة لوضع التعليم، مع خطابه الخاصة، وعلاقات القوة، والتسلسل الهرمي (Billet, 2004).

ونتيجة لما سبق، تتناول دراسات أو برامج قليلة كيف تتغير معتقدات المعلم ومعرفته وسلوكياته وممارساته من خلال المشاركة في برامج التطوير المهني للمعلمين بمرور الوقت. هناك أيضًا ندرة في الدراسات حول الأدوات اللازمة لتقييم تعلم المعلمين بطرق تعترف بتعقيدات الممارسة والخبرة. علاوة على ذلك، هناك ندرة في البحث الذي يتحدى الفكرة في أن التعلم المهني هو أمر مكتسب وغير سياسي وقابل للتمثيل (Fenwick, 2009). ويرجع ذلك إلى نقص فارق في النماذج داخل برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق، ويُعزى ذلك إلى حد كبير إلى عدد الاعتبارات الإضافية المطلوبة. يشمل ذلك الأبعاد المختلفة لقدرة النظام والجودة والإنصاف والموارد، على سبيل المثال لا الحصر.

يوضح الجدول 1 بعض أشكال التقييم المستخدمة في برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع ويصف بعض خصائصها. تم العثور على هذه الأمثلة من خلال عمليات البحث/ المراجعات السريعة للأدبيات وكذلك الأبحاث المتعمقة السابقة التي أجريت من خلال مذكرة تكميلية موجزة، «مذكرة موجزة حول التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع: التحرك نحو تحقيق تطوير مهني ناجح للمعلمين في الجنوب العالمي» (Boateng & Wolfenden, 2022) و «ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع» (مؤسسة تعليم وتنمية تكنولوجيا المعلومات، 2022). ويتبع ذلك إطار ناشئ من الأسئلة التأملية لوضعي السياسات ومنفذي البرامج والممارسين لتعزيز النهج لتقييم برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع.

الجدول 1. أنواع التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق في الجنوب العالمي<sup>1</sup>

| طلبات الموارد (على نطاق واسع)                               |                 |  |                            |                                       |   |  |   |   |  |   |  |
|---|-----------------|--|----------------------------|---------------------------------------|---|--|---|---|--|---|--|
| نوع التقييم   | تكرار الاستخدام | التمويل (تكاليف التشغيل/التكاليف المستمرة) | تقنية المعلومات والاتصالات | الموارد البشرية مستوى الخبرة المطلوبة | القرب من الممارسة الصفية                    | مستوى التخصيص/ الملاحظات والتعليقات للمعلمين | المميزات  | العيوب  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات  | للإنصاف   | أمثلة المشاريع   |
| ١. المناقشات في مجموعات التركيز/ المجتمعات المهنية للمعلمين | متوسط           | مرتفع/مرتفع                                | منخفض                      | مرتفع                                 | الاعتمادية على مستوى طرح الأسئلة/ المناقشات | مرتفع/ متوسط                                 | يمكن جمع مجموعة متنوعة من البيانات التي تثبت التغييرات في معرفة المعلمين ومعتقداتهم وقيمهم وممارساتهم | <ul style="list-style-type: none"> <li>الموارد الكثيفة</li> <li>يمكن الاعتماد على التغييرات التي يتم التقرير بها ذاتيًا وستحتاج إلى دعمها بأدلة أخرى للتوصل إلى استنتاجات ملحوظة</li> </ul> | يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لجمع البيانات وتحليلها بشكل أكثر فعالية. | ضمان تضمين المعلمين/ المدارس من مواقع مختلفة ومع خبرات وخلفيات واحتياجات مختلفة، إلخ. | <ul style="list-style-type: none"> <li>عبر التعليم التكنولوجي من خلال العمل المشترك والمبادرات الإستراتيجية (Tejas) (انظر الملف 4 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>دراسة القراءة للمرحلة المبكرة - (EGRS II) Wits</li> <li>برنامج التدريب المدرسي في زامبيا (ZEST) (انظر الملف 13 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> </ul> |

<sup>١</sup> الأمثلة المطروحة هنا ليست شاملة ولكنها تستند إلى الأمثلة التي وُجدت أثناء مراجعة الأدبيات والبحث.

| طرق تحسين التقييم على نطاق واسع  |  | طلبات الموارد (على نطاق واسع)  |  |  |  |                             |  |  |   |                 |   |
|--|--|--|--|--|--|-----------------------------|--|--|---|-----------------|---|
| أمثلة المشاريع   | للإنصاف  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات  | العيوب   | المميزات   | مستوى التخصيص/<br>الملاحظات والتعليقات<br>للمعلمين | القرب من<br>الممارسة الصفية | مستوى الخبرة<br>المطلوبة في<br>الموارد البشرية | تقنية المعلومات<br>والإتصالات  | التمويل تكاليف<br>التشغيل/التكاليف<br>المستمرة) | تكرار الاستخدام | نوع التقييم                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>الرياضيات والقراءة الأساسية (PRIMR)/Tusome)</li> <li>Tejas</li> <li>برنامج تعليقات وتدريب المعلمين في سيارا (انظر الملف 7 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>بناء أسس التعلم (BLF)</li> <li>(انظر الملف 5 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>ZEST</li> <li>صفك الدراسي بلدك (TCTP) (انظر الملف 11 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>التعرف على نقاط انطلاق المعلمين المختلفة والتأكيد على ممارسات التدريس الشاملة</li> <li>يمكن أن يفودها الأقران (المدرسين) لدعم التعلم المشترك أثناء إجراء الملاحظات</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم المراقبين ومساعدتهم على جمع البيانات بشكل أكثر فعالية ومن خلال مواقع متعددة.</li> <li>يمكن للنهج الذي يقوده الأقران (كنوادي الفيديو ومجتمعات الممارسة)، إلى جانب التدريب والموارد، دعم المعلمين لإجراء ملاحظاتهم الخاصة والتفكير ومشاركة التعليقات.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>كثافة الموارد البشرية حتى في حال الاعتماد على المدرسة في المقام الأول يمكن أن تستغرق وقتاً طويلاً وتتطلب موظفين خبراء في مواقع متعددة لتسهيل عملية مراقبة الدرس وتوجيه الملاحظات والتعليقات</li> <li>يلزم إجراء جدولة دقيقة للاستمرار على المدى الطويل</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>ترتبط ارتباطاً مباشراً بممارسة الفصل الدراسي ويمكن أن تقدم أدلة على التغييرات الفعلية في الممارسة بمرور الوقت إذا تم إجراؤها على فترات منتظمة</li> <li>السماح بتقييم التحسينات/التحديات في التدريس والتعلم في الوقت الفعلي يمكن ربط مدخلات التطوير المهني للمعلمين بالتغيرات في الممارسة</li> </ul> | متوسط إلى مرتفع                                    | مرتفع                       | مرتفع  | منخفض/متوسط اعتماداً على الأدوات تُستخدم لإجراء الملاحظات وتقديم التغذية الراجعة | متوسط إلى مرتفع/متوسط                           | متوسط           | ٢. ملاحظات الدروس/التدريس المصغر/الممارسة |

| طلبات الموارد (على نطاق واسع) |                 |   |                            |  |                          |   |  |   |   |  |  |
|-------------------------------|-----------------|---|----------------------------|--|--------------------------|---|--|---|---|--|--|
| نوع التقييم                   | تكرار الاستخدام | التمويل تكاليف التشغيل/التكاليف المستمرة) | تقنية المعلومات والاتصالات | مستوى الخبرة المطلوبة في الموارد البشرية | القرب من الممارسة الصفية | مستوى التخصص/ الملاحظات والتعليقات للمعلمين | المميزات   | العيوب  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات   | للإنصاف  | أمثلة المشاريع   |
| ٣. خطط الدروس                 | متوسط           | منخفض/منخفض                               | منخفض                      | مرتفع                                    | متوسط                    | مرتفع/مرتفع                                 | السماح بتقييم النهج المتغير للمعلمين للتدريس والتعلم | <ul style="list-style-type: none"> <li>لا يعالج توصيل الدروس بشكل فعلي من تلقاء نفسه</li> <li>يمكن أن يستغرق التحقق وقتًا طويلاً بالنسبة لقيادة المدرسة ويصعب القيام بذلك لجميع المعلمين على نطاق واسع</li> </ul> | يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين لصياغة خطط الدروس، ومن قبل المراجعين لتقييمها عن بُعد ومن خلال منصة إلكترونية بشكل أكثر فعالية. | التأكد من أن الدروس موجهة بصراحة لأنواع مختلفة من الطلاب وتعالج احتياجاتهم، وأن المعلمين يتلقون دعمًا متباينًا | <ul style="list-style-type: none"> <li>مركز التعلم اكس بجامعة بكين (انظر الملف 9 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>معهد تاتا للعلوم الاجتماعية - نهج متكامل للتكنولوجيا في التعليم (TISS-ITE)</li> </ul> |

| طرق تحسين التقييم على نطاق واسع   |   | طلبات الموارد (على نطاق واسع)  |   |   |  |                             |   |                               |   |                 |   |
|---|---|--|---|---|--|-----------------------------|---|-------------------------------|---|-----------------|---|
| أمثلة المشاريع  | للإنصاف   | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات  | العيوب  | المميزات  | مستوى التخصيص/<br>الملاحظات والتعليقات<br>للمعلمين | القرب من<br>الممارسة الصفية | مستوى الخبرة<br>المطلوبة<br>في الموارد<br>البشرية | تقنية المعلومات<br>والاتصالات | التمويل تكاليف<br>التشغيل/التكاليف<br>المستمرة) | تكرار الاستخدام | نوع التقييم   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>TCTP برنامج تعزيز كفاءة معلم المتعلمين (LTCEP) في إندونيسيا</li> <li>تعليم المعلمين من خلال الدعم المدرسي في الهند (TESS-India) (نبذة عن الملف 1 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>TISS-ITE المعلمين للمعلمين (انظر الملف 6 من ملخص التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع)</li> <li>ZEST أجهزة الكمبيوتر للتعليم (CPE) (نبذة عن ملخص TPD@Scale رقم 3)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>ضمان وسائل متصلة أو غير متصلة بالإنترنت لمستويات مختلفة من الاتصال والوصول</li> <li>تقديم محتوى متباين حيثما أمكن</li> </ul> | <p>يمكن أن تُستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيط أساسي لتقديم الاختبارات وما إلى ذلك.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>إذا لم يكن مصحوبًا بدعم / تغذية راجعة كافية للمتابعة، فيمكن أن يقتصر على دعم المعلمين لتغيير ممارستهم بشكل فعلي.</li> <li>يمكن أن تكون بعيدة عن السياقات التي يقوم فيها المعلمون بالتدريس إذا لم يتم تصميمها بعناية</li> </ul> | <p>يمكن استخدامه لتحليل الاحتياجات وتحديد مجالات التحسين على نطاق واسع، لكنه بحاجة لدعم متابعة شامل لتحسينه بشكل أكبر</p> | منخفض/ متوسط                                       | الاعتمادية على المحتوى      | متوسط   | مرتفع                         | مرتفع/مرتفع                                     | مرتفع           | 4. اختبارات الاختيار من متعدد/ الاختبارات/ الاستبيانات/ اختبارات الدخول والخروج |

| طرق تحسين التقييم على نطاق واسع |  | طلبات الموارد (على نطاق واسع)         |  |  |  |                             |   |                               |   |                 |  |
|---------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|--|-----------------------------|---|-------------------------------|---|-----------------|--|
| أمثلة المشاريع                  | للإنصاف  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات | العيوب   | المميزات   | مستوى التخصيص/<br>الملاحظات والتعليقات<br>للمعلمين | القرب من<br>الممارسة الصفية | مستوى الخبرة<br>المطلوبة<br>في الموارد<br>البشرية | تقنية المعلومات<br>والاتصالات | التمويل تكاليف<br>التشغيل/التكاليف<br>المستمرة) | تكرار الاستخدام | نوع التقييم  |
| • CPE<br>• TCTP                 | قم بتضمين طرق ومحتويات متباينة لدعم المعلمين ذوي المهارات والمعارف المتنوعة وفي مراحل مختلفة من حياتهم المهنية | لا ينطبق                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>يمكن أن تكون أكثر تحدياً في السياقات الأضعف من حيث البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات</li> <li>يتطلب التشغيل تكلفة عالية</li> <li>يتطلب معرفة فنية مستمرة ودعمًا للمحافظة عليه على المدى الطويل</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>يمكن توفير منصة مستدامة تمكن المعلمين من تخزين الأدلة وعكسها على تعلمهم وتقديمهم مع مرور الوقت، ومن ثم زيادة امتلاكهم لرحلة التعلم المهنية</li> </ul> | مرتفع/متوسط إلى مرتفع                              | الاعتمادية على المحتوى      | مرتفع   | مرتفع                         | مرتفع/مرتفع                                     | منخفض           | <p>٥. محافظ عبر الإنترنت (منصة إلكترونية تستضيف مجموعة متنوعة من الأدلة حول معرفة المعلم وتعلمه وممارسته، كخطط الدروس والمهام عبر الإنترنت ومقاطع الفيديو وتحميل نماذج من عمل الطلاب، وما إلى ذلك)</p> |

| طرق تحسين التقييم على نطاق واسع   |  | طلبات الموارد (على نطاق واسع)   |  |  |  |                           |  |  |   |                 |  |
|---|--|---|--|--|--|---------------------------|--|--|---|-----------------|--|
| أمثلة المشاريع  | للإنصاف  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات   | العيوب   | المميزات   | مستوى التخصيص/ الملاحظات والتعليقات للمعلمين | القرب من الممارسة الصفية  | مستوى الخبرة المطلوبة في الموارد البشرية | تقنية المعلومات والاتصالات                 | التمويل تكاليف التشغيل/التكاليف المستمرة) | تكرار الاستخدام | نوع التقييم  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>TESS-India</li> <li>TCTP</li> <li>TISS-ITE</li> <li>CPE</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>ضمان الاعتراف بجميع خبرات المعلمين وممارستهم و تعزيزها لتوفير/وتحفيز ودعم دافع المعلمين في مراحل مختلفة من مسيرتهم المهنية/تطورهم المهني</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم المرأقين ومساعدتهم على جمع البيانات بشكل أكثر فعالية.</li> <li>يمكن أيضًا استخدام المنصات الإلكترونية لتمكين تقييم الأقران من خلال مواقع متعددة مما يؤدي إلى مشاركة أكبر للأفكار المتنوعة وخبرات التعلم وما إلى ذلك.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>الموارد الكثيفة في النموذج الأولي وقد تتطلب تدريباً عالي الجودة ومواد موجهة وموارد، وما إلى ذلك ضمان تعزيز معرفة المعلمين وإمكانياتهم للقيام بمهام الأقران بفعالية</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>يمكن أن تكون طريقة مستدامة لبناء كادر من المعلمين القادرين على إجراء أنشطة التطوير المهني للمعلمين الخاصة بهم (كملاحظات الدروس، على سبيل المثال) و المشاركة في التعلم المستمر المشترك مع الأقران</li> </ul> | مرتفع/ مرتفع                                 | اعتمادًا على محتوى المهام | مرتفع                                    | منخفض إلى مرتفع بناء على الوسيلة المستخدمة | منخفض                                     | منخفض           | ٦. تقييم الأقران (أنواع التعاون بين الأقران عبر الإنترنت ودون الاتصال بالإنترنت. يمكن أن يشمل ذلك مراجعة الأقران لخطط الدروس وملاحظات الدروس بين الأقران ومراجعة الأقران للمهام من خلال منصات MOOC، وما إلى ذلك) |

| طلبات الموارد (على نطاق واسع)   |                 |   |                            |  |                          |   |   |  |                                       |   |  |
|---|-----------------|---|----------------------------|--|--------------------------|---|---|--|---------------------------------------|---|--|
| نوع التقييم   | تكرار الاستخدام | التمويل تكاليف التشغيل/التكاليف المستمرة) | تقنية المعلومات والاتصالات | مستوى الخبرة المطلوبة في الموارد البشرية | القرب من الممارسة الصفية | مستوى التخصص/ الملاحظات والتعليقات للمعلمين | المميزات  | العيوب   | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات | للإنصاف   | أمثلة المشاريع   |
| ٧. مقاطع الفيديو التأميلية/ مهام الفيديو (على سبيل المثال، المهام التي تتطلب من المعلمين التفكير في معرفتهم/ تعلمهم عبر تحميل الفيديو، والمهام التي تتطلب من المعلمين استخدام الفيديو لإثبات ممارسة التعلم في الفصل الدراسي، وما إلى ذلك) | منخفض           | مرتفع/ مرتفع                              | مرتفع                      | مرتفع                                    | الاعتمادية على المحتوى   | مرتفع/ مرتفع                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>طريقة مبتكرة لتفكير المعلمين في ممارستهم وتلقي الملاحظات والتعليقات من مدرس أو مدرب</li> <li>يمكن أن تتخذ نهجًا بقيادة الأقران كما هو مذكور أعلاه</li> </ul> | يتطلب بنية تحتية مستقرة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإمكانية الاتصال، و موارد بشرية ذات خبرة لمراجعة محتوى الفيديو وتقديم الملاحظات والتعليقات | لا ينطبق                              | تضمن سبل متباينة و محتوى لدعم المعلمين ذوي المهارات والمعرفة المتباينة وعلى مراحل مختلفة من مسيرتهم المهنية | <ul style="list-style-type: none"> <li>CPE</li> <li>TCTP</li> <li>BLF</li> </ul> |

| طلبات الموارد (على نطاق واسع) |                 |   |                            |  |                          |  |   |   |  |   |                |
|-------------------------------|-----------------|---|----------------------------|--|--------------------------|--|---|---|--|---|----------------|
| نوع التقييم                   | تكرار الاستخدام | التمويل تكاليف التشغيل/التكاليف المستمرة) | تقنية المعلومات والاتصالات | مستوى الخبرة المطلوبة في الموارد البشرية | القرب من الممارسة الصفية | مستوى التخصيص/ الملاحظات والتعليقات للمعلمين | المميزات  | العيوب  | بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات  | للتقييم   |                |
| ٨. اختبارات التقييم الذاتي    | مرتفع           | منخفض                                     | متوسط/مرتفع                | متوسط                                    | الاعتمادية على المحتوى   | منخفض/متوسط                                  | يمكن استخدامه لتحليل الاحتياجات وتحديد مجالات التحسين على نطاق واسع لكنه بحاجة لدعم شامل للمتابعة ليصبح أكثر فعالية | <ul style="list-style-type: none"> <li>إذا لم يكن مصحوبًا بدعم / تغذية راجعة كافية للمتابعة، فيمكن أن يقتصر على دعم المعلمين لتغيير ممارستهم بشكل فعلي.</li> <li>يمكن أن تكون بعيدة من السياقات التي يقوم فيها المعلمون بالتدريس إذا لم يتم تصميمها بعناية</li> </ul> | يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيلة أساسية لاختبارات التقييم الذاتي | <ul style="list-style-type: none"> <li>ضمان وسائل متصلة أو غير متصلة بالإنترنت لمستويات مختلفة من الاتصال والوصول</li> <li>تقديم محتوى متباين حيثما أمكن</li> </ul> | أمثلة المشاريع |
|                               |                 |   |                            |  |                          |  |   |   |  | • TCTP  |                |

يجب معالجة كل نوع من التقييم بشكل شامل ومراجعتة من حيث كيفية عمله جنبًا إلى جنب مع عوامل التمكين الرئيسية الأخرى في النظام بالإضافة إلى مكونات برنامج التطوير المهني للمعلمين الأساسية الأخرى. وكما نوقش في المذكرة التكميلية الموجزة (Boateng & Wolfenden, 2022)، يجب أن توفر برامج التطوير المهني للمعلمين عالي الجودة على نطاق واسع ما يلي: (1) تعزيز فعالية المعلمين وتضمين المعلمين والطلاب على حد سواء؛ (2) أن تكون واقعية وقائمة على الفصل الدراسي؛ (3) أن تشجع بفعالية الممارسة التأملية؛ (4) أن توفر فرصة كبيرة للتعلم التعاوني بين الأقران؛ (5) أن تكون مستدامة مع مرور الوقت.

## إطار تأملي لبدء إعادة التفكير في التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع

يركز هذا القسم الأخير على أسئلة مهمة لتوجيه تصميم وتطوير التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق. وكما هو موضح في الجدول 1، في حين أن لكل نوع من تقييم المعلم مزاياه وعيوبه، فإن أي مجموعة مختارة من هذه الأنواع من التقييمات تكون أكثر فاعلية عندما يتم اختيارها بعناية ودمجها في إطار شامل لبرامج التطوير المهني للمعلمين. يتضح ذلك من خلال الحالات المطروحة في الأطر من 1 إلى 3. تسلط نماذج الممارسات الواعدة المشار إليها الضوء على كيفية محاولة التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق في السياقات الإندونيسية والهندية والكولومبية باستخدام مناهج تخطيط الكفاءات، والشارات الرقمية المفتوحة ومقاطع الفيديو التأملية كجزء من أطر برامج التطوير المهني للمعلمين الأوسع نطاقاً.

في المثال من إندونيسيا (الإطار 1)، يعد الاستخدام المتكرر لبرنامج تحسين كفاءة المعلمين (LTCEP) محاولة للتغلب على القيود الملحوظة لقوائم الكفاءات في التقاط تعقيد وعمومية التعلم أثناء العمل بالنسبة للمعلمين في فصولهم الدراسية. وفي الوقت نفسه، استقبل معلمون في مشروع تجريبي في الهند (الإطار 2) ربط عدد صغير من التقييمات بشارة رقمية مفتوحة بشكل جيد.

### الإطار 1. الممارسة الواعدة: إطار وطني لتقييم المعلمين وتعيين الكفاءات في إندونيسيا

في عام 2012، أطلقت إندونيسيا اختبارات كفاءة المعلمين (TCT) كجزء من العملية الوطنية لتحديد كفاءات المعلمين، مع قوة عاملة للمعلمين تبلغ حوالي 3 ملايين تقريباً. وتُقيم اختبارات كفاءة المعلمين الكفاءة المهنية والتربوية للمعلمين وتستخدم كلا الطريقتين الإلكترونية/غير الإلكترونية (اعتماداً على إمكانية الاتصال المحلي). وفي عام 2015، وصلت اختبارات كفاءة المعلمين إلى ما يقرب من 2.7 مليون معلم. وتمثلت أهدافها فيما يلي: (1) الحصول على معلومات عن عدد المعلمين الذين بلغوا المستوى المطلوب من الكفاءة المهنية والتربوية؛ (2) وضع خريطة لكفاءة المعلمين تسترشد بها الدولة في توفير التعليم والتدريب اللاحقين للمعلمين؛ و (3) تقييم أداء المعلمين وتوجيه السياسات اللاحقة المتعلقة بالمعلمين. وفيما يتعلق بالتصميم، اتخذت اختبارات كفاءة المعلمين شكل اختبار مدته ساعتين مع 60-100 أسئلة متعددة الاختيارات (مع 4 خيارات من الإجابات لكل سؤال).

تُعد اختبارات كفاءة المعلمين في إندونيسيا عنصرًا رئيسيًا في التطوير الوظيفي للمعلمين. وبمجرد الانتهاء من الاختبار وإعداد نموذج الكفاءة، يُستخدم الاختبار كإرشاد للتطوير الذاتي للمعلمين وكذلك تقديم الدعم من خلال التطوير المهني للمعلمين. وتُجرى اختبارات كفاءة المعلمين مرة أخرى، على فترات منتظمة، لتقييم التقدم المحرز. وتُستخدم النتائج الجديدة لاختبارات الكفاءة للمعلمين عندئذٍ أساساً لمزيد من التوجيه وتطوير المعلمين.

في عام 2016، أطلقت الحكومة سياسة متابعة لنتائج اختبارات الكفاءة للمعلمين من خلال برنامج تعزيز كفاءة المعلمين (LTCEP). ويوفر برنامج تعزيز كفاءة المعلمين فرصًا تعليمية تهدف إلى تحسين قدرة المعلمين وكفاءتهم في أداء واجباتهم المهنية. وتهدف أنشطة التطوير المهني للمعلمين إلى تطوير قدرات المعلمين وسلوكهم ومهاراتهم بهدف التأثير على أداء المعلمين وعملية التدريس والتعلم في الفصول الدراسية. وتُقدّم هذه الأنشطة من خلال التدريب الشخصي المباشر أو التدريب الافتراضي أو مزيج من كليهما اعتمادًا على نموذج الكفاءة وكثافة الدعم المطلوب.

المصدر: Mardapi & Herawan, 2018

## الإطار 2. الممارسة الواعدة: التطوير المهني للمعلمين قبل جانحة كوفيد-19 وبعدها باستخدام الشارات الرقمية في الهند

أثبتت جانحة كوفيد-19 الحاجة إلى دعم المعلمين على نطاق واسع. وفي هذا السياق، ما فتئت حكومة الهند تنظر في استخدام شارات رقمية مفتوحة لدعم جهود التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع. بينما حظيت الشارات الرقمية المفتوحة باعتراف عالمي كوسيلة لتصميم التعلم المهني للمعلمين وتقديره ومكافأته ومراقبته، لكن هذه الشارات نادرًا ما تُستخدم في الكثير من البلدان في الوقت الحالي. ولكن أظهرت حلقات العمل والمشاريع التجريبية التي تنفذها الجامعة المفتوحة (OU) بالمملكة المتحدة ومعهد تاتا للعلوم الاجتماعية (TISS) في ولاية آسام بالهند كيفية استخدام الشارات الرقمية لدعم التعلم المهني.

اقترح بحثهم أن الشارات الرقمية المفتوحة المرتبطة بالإنجازات الصغيرة والقصيرة والمستقلة تمنح مكانة وتقديرًا لجهود المعلمين. توفر الشارات مرونة واسعة النطاق من حيث ما يمكن منحه وإثباته وتقييمه، كما توفر الوضوح للمعلمين من حيث توضيح ما هو متوقع، وقابلية التوسع من خلال توفير عملة رقمية مشتركة محتملة لأنظمة التطوير المهني للمعلمين المحلية والإقليمية والوطنية، والمشاركة من خلال السماح باختيارات المعلمين التي يسعون من خلالها إلى الحصول على شارات لدعم مسارات التعلم المهنية الخاصة بهم، وقابلية المشاركة من خلال السماح للمعلمين بمشاركة إنجازاتهم مع الآخرين. وهذا بدوره يبني ثقة المعلمين واحترامهم لذاتهم، ويعزز الاعتراف المجتمعي، ويوفر علامة لتقدم المعلمين الأفراد والتخطيط المستقبلي لبرامج التطوير المهني للمعلمين.

المصدر: Cross et al., 2021

وكنموذج نهائي، يحاول برنامج **Computadores para Educar (CPE)** في كولومبيا (الإطار 3) توسيع نطاق تجسيد الممارسة في فيديو أنشأه المعلم. يلعب الفيديو دورين محتملين، حيث يمثل صورة من صور التقييم وأداة وسيطة للتعلم في حد ذاته.

### الإطار 3. الممارسة الواعدة: مقاطع فيديو تأملية كتنقيح للمعلمين في كولومبيا

يُعد برنامج أجهزة الحاسوب للتعريف (**Computadores Para Educar**) برنامجًا تديره حكومة كولومبيا ويعزز الابتكار التعليمي من خلال الوصول إلى التكنولوجيا واستخدامها واعتمادها في مدارس البلاد. ويوفر برنامج أجهزة الكمبيوتر للتعليم تعلمًا قائمًا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توفير أجهزة الحاسوب والإنترنت للمدارس الكولومبية. وتُقدّم فرص التطوير المهني للمعلمين أيضًا بالشاركة مع الجامعات المحلية التي لها وجود في مناطق العمل.

يوفر البرنامج سبلاً متباينة من خلال "طريق الابتكار التربوي" الذي حددته وزارة التعليم، والذي يهدف إلى تطوير كفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويتم تقديم ذلك في طريقة تعلم مختلطة ويتكون من أربع وحدات ذات تعقيد تدريجي.

وفيما يتعلق بتقييم المعلمين، يدير معلمو البرامج اختبار مهارات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات للمعلمين. يجب اجتياز 4 اختبارات معرفية في نهاية كل وحدة من الدورة. وتكون المحصلة النهائية - تقييم المهارات المطلوبة - عبارة عن مقطع فيديو يعده المعلم، حيث يوثق فيه عملية التعلم عبر الوحدات الأربع. ويظل الفيديو إثباتًا في بيئة التعلم الشخصي للمعلم والطالب (PLE).

المصدر: SUMMA, 2021

تبين الأمثلة بعض النهج الأولية الواعدة للتقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين. غالبًا ما يكون التقييم في برامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق أكثر صعوبة بسبب العدد الهائل للقوى العاملة التعليمية، والتوزيع غير المتكافئ للموارد ورأس المال البشري، والتحديات اللوجستية، والتمويل، واتساق السياسات، وكيف يرتبط كل ذلك بتحفيز المعلم والتقدم الوظيفي واختيار المعلم واعتبارات الإنصاف، وما إلى ذلك. ومع ذلك، يمكن للنهج التصميم الأكثر تأملية أن تتحرك نحو نهج أكثر فعالية على نطاق واسع.

يقدم الإطار 4 إطارًا ناشئًا للأسئلة التأملية/ محفزات التصميم التي يمكن أن تبدأ في دعم صانعي السياسات والممارسين ومنفذي البرامج لبرامج التطوير المهني للمعلمين واسع النطاق. ولا شك أن الكثير من هذه الأسئلة بحاجة للنظر في عدد من المسائل على نحو شامل ومترابط.

#### الإطار 4. أسئلة تأملية لتصميم تقييم المعلمين في برامج التطوير المهني للمعلمين واسعة النطاق

##### سياق النظام

- كيف يقع تصميم التقييم ضمن قدرة النظام الحالية؟
- ما هي الفرص والتحديات التي قد تؤثر على تنفيذ التقييم في سياقات مختلفة مثل المناطق الشمالية/الجنوبية، والحضرية/شبه الحضرية/الريفية؟
- ما هي الأدوار اللازمة على المستوى المدرسي/المحلي/الإقليمي/الوطني لدعم استدامة نهج التقييم؟
- كيفية توافق نهج التقييم مع أطر كفاءة المعلمين القائمة؟

##### تصميم التقييم

- كيف يمكن ضمان مراعاة جميع المعلمين ونقاط انطلاقهم المختلفة (المعرفة/المهارات/الممارسة) في تصميم التقييم ومحتواه والوصول إليه؟
- كيف يُجرى النظر في سياقات الفصول الدراسية الأصيلة المختلفة داخل البلد في تصميم التقييم؟
- ما هي استراتيجيات التقييم الذي يقوده الممارس الذي يمكن للمعلمين استخدامه؟
- هل يتعلق التقييم بنتائج تعلم الطلاب؟
- كيف يُراعى التقييم أشكالاً مختلفة من الإدماج لكل من المعلمين والطلاب؟
- ما هي نسبة التقييم التي تركز على الممارسة الصفية؟
- هل يتم التركيز على هذا الأمر بشكل كافٍ؟
- ما هي الطرق التي من المتوقع أن تتغير بها معرفة/ممارسة/مهارات المعلمين وتطبيقها في الفصل الدراسي؟

##### التغذية الراجعة

- ما هي الفرص المتاحة للمعلمين للتفكير فيها خلال ممارستهم، سواء بشكل فردي أو جماعي؟
- ما هي الطرق التي يُتاح بها للمعلمين فرص المشاركة والتعاون مع الآخرين على مستوى المدرسة والمستوى المحلي لتعزيز التعلم؟
- كيف يتلقى المعلمون التغذية الراجعة؟
- كيف يتلقى معلمو التغذية الراجعة رابطاً لمزيد من التعلم المهني؟
- ما نوع دعم المتابعة الذي سيحصل عليه المعلمون؟
- كيف سيتم تقييم دعم المتابعة واستدامته؟

## الإقرار

- كيفية التحقق من صحة التقدم في الكفاءة المهنية للمعلمين/الاعتراف بها/منحها/الاحتفال بها؟
- ما هي الآليات المختلفة المستخدمة؟
- ما هي المعايير المستخدمة؟

## تقدير التقييم في برنامج التطوير المهني للمعلمين

- ما هي الآليات المستخدمة لقياس خبرة المعلمين في أساليب التقييم ومهامه؟
- كيف تعمل هذه المعلومات على تحسين البرنامج؟
- ما هو التقييم الأكثر نفعًا وفائدة للمعلمين ولماذا؟
- كيف يجري تقدير التقييم من حيث الجودة والفعالية من حيث التكلفة والإنصاف؟
- هل يوفر تصميم/ أدوات التقييم البيانات ذات الصلة التي يمكن أن تساعد المعلمين على تحسين ممارسة مهنتهم؟

## مجالات يمكن إجراء مزيد من الأبحاث حولها

لتوفير المزيد من الأدلة في هذا المجال، نقترح ما يلي كمجالات رئيسية لمزيد من البحث:

- خصائص برامج التطوير المهني للمعلمين الفعالة واسعة النطاق في البلدان منخفضة الدخل
- تقييم التعلم المهني للمعلمين وتغير المعلمين في الفصل الدراسي

## المراجع

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/713695728>

Cross, S., Adinolfi, L., Charania, A., Wolfenden, F., Ramchand, M., Sen, S., Paltiwale, S., Coughlan, E., Shende, S., Sarkar, D., Chatterjee, A., & Balli, O. (2021). *Teachers' professional learning during and after Covid: A role for open digital badges*. The Open University, UK.

Fenwick, T. (2009). Making to measure? Reconsidering assessment in professional continuing education. *Studies in Continuing Education*, 31(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/01580370903271446>

Foundation for Information Technology Education and Development. (2022). *TPD@Scale Compendium*.

Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching, and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203591949>

Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58-78.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2003). Evaluating the quality and impact of professional development programs. In M. Meiers (Ed.), *ACER Research Conference Proceedings 2003. Building teacher quality: What does the research tell us?* (pp. 28-34). ACER.

JISC. (2015). *Transforming assessment and feedback with technology*.

King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>

Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>

- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>
- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- O'Sullivan, H. (2011). Leading and managing professional learning in schools. In H. O'Sullivan, & J. West-Burnham (Eds.), *Leading and managing schools* (pp. 111-125). Sage.
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- SUMMA. (2021). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- UNESCO International Bureau of Education. (n.d.). *Assessment*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>