TPD@SCALE COALITION FOR THE GLOBAL SOUTH

وثيقة فنية توجيهية حول التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع

تقييم «الإنصاف» عند تطبيق التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع: وثيقة توجيهية

فليسيتي فليتشر كامبل وجانيت سوليير

2022

الملخص التنفيذي

- يجب أن يضمن أي تقييم للإنصاف في برنامج التطوير المهني للمعلمين أنه يتخلل جميع طبقات الممارسات الاجتماعية المعقدة والموجودة والسريعة التي تعتبر فيها وكالة المعلم وتحكمه أمرًا بالغ الأهمية.

- يجب أن يعترف التقييم بالحاجة إلى مراعاة السياق والمظهر المحلي ليس فقط لوجود الإنصاف والظلم ولكن أيضًا لوجود المشاركين ضمن مراحل مختلفة من التطوير، ولكونهم يتحركون بسرعات مختلفة ولديهم أهداف مختلفة.

- يمكن أن يلقى هذا التنوع احتفاءً وتحديًا في إطار تقييم مشترك قائم على "المستويات" الثلاثة التي اقترحها روغوف (1995): ويمكن طرح الأسئلة الناشئة عن التأمل الذاتي ضمن سياق فيما يتعلق بالمستويات المؤسسية التبادلية والذاتية.

IDRC · CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada

FIT-ED
Foundation for Information Technology Education and Development, Inc.

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

تحالف التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع في الجنوب العالمي
https://tpdatscalecoalition.org

نُفذ هذا العمل بمنحة من مركز بحوث التنمية الدولية في أوتاوا بكندا. لا تمثل الآراء المذكورة في هذه الوثيقة بالضرورة وجهات نظر مركز بحوث التنمية الدولية أو مجلس المحافظين أو مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات.

مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات، إنك، 2022

حقوق النشر محفوظة لمؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات، إنك.
تم توفير هذا العمل بموجب الرخصة الدولية Creative Commons Attribution 4.0:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

الاستشهاد الموصى به
سولير، جيه، فليتشر كامبل، ف. (2022). *تقييم «الإنصاف» عند تطبيق التطوير المهني للمعلمين على نطاق واسع: وثيقة توجيهية* مؤسسة تعليم وتطوير تكنولوجيا المعلومات

تصميم
كريسيل دي ليون

التخطيط
باولا ميكا بينيرا

الاختصارات

IEA	الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (International Association for Evaluation of Educational Achievement)
PIRLS	التقدم في دراسة القراءة والكتابة الدولية (Progress in International Reading Literacy Study)
TPD	التطوير المهني للمعلمين (Teacher professional development)
SDG	هدف التطوير المستدام (Sustainable development goal)

مقدمة

تبدأ هذه الوثيقة التوجيهية بالإقرار أن أي برنامج TPD@Scale هو برنامج معقد وينطوي على الكثير من الجهات الفاعلة العاملة في العديد من المستويات والسياقات. لكل من هذه الجهات الفاعلة نقطة انطلاق ورؤية فيما يتصل بمخرجات ونتائج وتأثير عرض التطوير المهني للمعلمين ذي الصلة. وبناءً عليه، فإن الإنصاف في برنامج التطوير المهني للمعلمين وجميع أنواعه يحتاج إلى الفهم والتطبيق والتقييم ضمن جميع هذه السياقات. وفي ضوء ذلك، يمكن اعتبار التطوير المهني للمعلمين ناجمًا عن بيئة متعددة الطبقات وتعلم شامل مدمج في العمل والنظام بشكل تنظيمي (فولان، 2009).

يُفسر التقييم بأشكال مختلفة داخل البلدان والأقاليم وفيما بينها. وفي هذه الوثيقة التوجيهية، يُعرّف التقييم كوسيلة من وسائل:

- التحقق مما إذا كانت أهداف البرنامج قد تحققت.
- تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف تمثل قيمة بالنسبة للمشاركين الذين تم توجيهها إليهم.
- تفنيد الأهداف الأصلية، من خلال النظر فيمن لم يشارك وسبب عزفهم عن المشاركة، على سبيل المثال.

يشير تعقيد وبيئة مبادرات TPD@Scale إلى الحاجة إلى إجراء تقييم مشترك أو منهجية يمكن استخدامها لتحديد البنية التحتية والممارسات والعمليات ونتائجها ووصفها وتحليلها والتفكير بشأنها فيما يتعلق بالإنصاف في سياق معين. هذا «السياق» مرن ويتم تحديد معاييره من قبل الجهات الفاعلة ذات الصلة على المستوى الوطني أو المحلي أو المؤسسي أو الفصل الدراسي.

يطرح إجراء التقييم محل هذه الوثيقة مجموعة من الأسئلة ذات الأبعاد المختلفة. وتهدف هذه الأسئلة إلى تمكين جميع الجهات المعنية المشاركة في التطوير المهني للمعلمين (مقدمو الخدمات/الميسرون والمستفيدون/المشاركون) من دراسة الإنصاف في ممارساتهم في مجال التطوير المهني للمعلمين ضمن سياقهم الخاص. هذه الأسئلة لا تتعلق بالضرورة بجميع السياقات ولا ينبغي أن تُطرح جميعها في نفس الوقت. وهي لا تُشكل قائمة نهائية، وإنما هي مجرد تحفيزات. وقد تم تصميمها كمورد غير طولي متعدد الأوجه. يحتاج كل برنامج TPD@Scale إلى اختيار مجموعة من الأساليب لإنتاج البيانات لمعالجة الأسئلة المناسبة لبرنامجها.

يجب أن يُظهر التطوير المهني نفسه الإنصاف، وذلك من خلال المشاركة مع منح وكالة للمعلمين أنفسهم (Cordingley et al., 2005; Rodesiler, 2017). وبناءً عليه، من المهم أن تعكس الطريقة التي يُنظر بها إلى المعلمين الطريقة التي يُنظر بها إلى طلابهم. وبدلا من حصر التطوير المهني على برنامج «يقوده الخبراء» والمعرض لخطر استمرار التسلسل الهرمي للسلطة والممارسات الراسخة (تورانس وآخرون، 2021)، يجب أن تُتيح للمعلمين فرصة التعرف على احتياجاتهم والاستجابة لها (تيمبرلي وألتون لي، 2008). ينبغي أن يكونوا قادرين على تحدي الممارسات المفترضة (تورانس وآخرون 2021) وإن كان ذلك يجلب الدعم المتخصص والتوجيه حسب الحاجة (كوردينجلي وآخرون، 2005).

يترتب على ذلك أن التطوير المهني ينبغي ألا يشمل الفرص الرسمية فحسب، بل أيضًا، والأهم من ذلك، الفرص غير الرسمية– مثل مجموعات القراءة ومجموعات المناقشة التي يقودها المعلمون (كاربينتر 2016)، أو "مساحات التقارب" (غي 2004) حيث يمكن للمعلمين العمل معًا لتحقيق مصلحة مشتركة وتولي مسؤولية جدول أعمالهم الخاص. تصبح هذه المساحات، التي تحمل فرص تطوير مهني غنية للمعلمين، ممكنة بشكل متزايد من خلال الإنترنت (بوث 2012، كيلي وأنتونيو 2016، روديسيلر 2017). ومع ذلك، فإن عدم وجود بنية تحتية تضمن الطاقة و/ أو اتصالات الإنترنت المستقرة يمكن أن يؤدي إلى تفاقم عدم الإنصاف الموجود فيما يتعلق بحصول المعلمين على التطوير المهني خارج مدرستهم الخاصة والتأثير الناتج على تجارب الطلاب. ثمة دليل (روجوف 1993) على أن «التعلم من خلال الممارسة» بدلًا من التوجيه يحقق تعاونًا أكبر على صعيد المهام الفعلية- أي ممارسة المعلم في هذا السياق- بين أولئك الذين يشاركون بهذه الطريقة وأن الناس يتعلمون القيام بأشياء في أكثر من اتجاه واحد. وهذا الأمر يعتبر ضروريًا في حال تطبيق ممارسة فعالة ضمن ظروف مختلفة قد لا يوفر بعضها بيئات تعلم مثالية.

تحدد هذه الوثيقة تعريفًا تطبيقيًا لـ "الإنصاف" وتستعرض إجراءً للتقييم وتقترح إمكانية بحث الإنصاف في التطوير المهني للمعلمين. ويمكن تطبيق هذا الإطار على أي حالة أو موقف يحدث فيه تطوير مهني للمعلمين، بغض النظر عن العوامل الاقتصادية أو السياسية المتغيرة، لأنه مجرد «إطار»، ويدع للمشاركين فرصة تحديد مواصفات وتركيز النشاط المتصل بالتطوير المهني في هذه الممارسة.

مفهوم «الإنصاف في التعليم»

وتُعرِّف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2008) الإنصاف على النحو التالي:

> وللإنصاف في التعليم بُعدين. البُعد الأول هو الإنصاف، أي ضمان ألا تكون الظروف الشخصية والاجتماعية، كالنوع أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي أو الأصل العرقي، على سبيل المثال، عائقًا أمام تحقيق الإمكانات التعليمية. البعد الثاني هو الشمول، أي ضمان توفير الحد الأدنى الأساسي من مستوى التعليم للجميع. فعلى سبيل المثال، يجب أن يكون كل شخص قادرًا على القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية البسيطة.

ويُكمّل ذلك الهدفان العالميان اللذان ينصان على أنه يجب على الدول:

> "التأكد من أن جميع الفتيات والفتيان يكملون تعليمًا ابتدائيًا وثانويًا مجانيًا ومنصفًا وعالي الجودة يؤدي إلى نتائج تعليمية فعالة ومناسبة" (الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الهدف 4.1)

و

> "القضاء على الفوارق بين الجنسين في التعليم وضمان المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة والسكان الأصليون والأطفال في حالات الضعف" (الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الهدف 4.5)

تشير هذه البنود إلى "الشروط الضرورية" للمعلمين كمهنيين للعمل مع المتعلمين الصغار وتعتمد على التشريعات والسياسات والموارد الوطنية والمحلية (الموارد المادية والموارد البشرية). تتفاعل التشريعات والسياسات والممارسات وتؤثر في بعضها البعض.
تشير بيانات التقرير العالمي لرصد التعليم الأخير (سكوب، 2021) إلى أنه على الرغم من إحراز تقدم، إلا أن هناك تفاوتات مستمرة في التعليم بسبب الهياكل الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، لا يلتحق بالتعليم العالي، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، سوى سبع شابات مقارنة بعشرة شبان.

ومع ذلك، فإن الفجوة بين الجنسين ليست كبيرة كما هي بين الشباب في المناطق الريفية مقارنة بالمناطق الحضرية وبين الأغنياء والفقراء، خاصة في البلدان منخفضة الدخل ومتوسطة الدخل. كما أن.الشباب ذوي الاحتياجات الخاصة ممثلين بشكل كبير في مجموعات خارج المدرسة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2017). وبالطبع، تحتاج مثل هذه البيانات الأساسية إلى تفسير: حيث تتفاعل العديد من مجموعات البيانات، لذلك يمكن تصنيف الشباب ضمن فئات متعددة من عدم الإنصاف. علاوة على ذلك، لا تشير البيانات نفسها إلى استجابة محددة أو نشاط تطوير المعلمين، حيث تتنوع الأسباب: وقد يكون عدم الحضور بسبب نقص الوصول أو ضعف الدافع أو الافتقار إلى الطموح، على سبيل المثال. وأي من هذه الأسباب يعتبر ناتجًا عن ظروف مختلفة. لكن أهمية تقييم التطوير المهني للمعلمين ذات شقين. الشق الأول هو أن القوى العاملة التعليمية قد تعكس في حد ذاتها أوجه عدم الإنصاف من حيث أن مجموعات فرعية معينة من السكان قد تكون غير ممثلة بشكل كافٍ بسبب عدم المساواة في الحصول على التعليم خلال العقود السابقة. والشق الثاني هو أن تكوين قوائم المدارس الحالية قد لا يتطابق مع تكوين السكان المحليين (من حيث النوع أو الاحتياجات الخاصة، على سبيل المثال). علاوة على ذلك، تُظهر البيانات أن توفير التعلم الحالي لا يخدم احتياجات جميع الطلاب، وقد يكون توفير التعليم في المستقبل فعالًا بشكل جزئي فقط، خاصة عندما تكون المجتمعات متنقلة. يحتاج المعلمون العاملون وأولئك الذين يضعون برامج التطوير المهني للمعلمين إلى إدراك هذه العوامل.

بينما تحدد الهياكل الخارجية الثقافة والسياق الذي يعمل فيه المعلمون (بيستا وبريستلي وروبنسون، 2017)، يمكن لوكالة المعلمين تقديم استجابة قوية. تعتبر البنية التحتية والتشريعات الوطنية مسؤولة عن مراعاة المقاييس المتعلقة بالإنصاف في التعليم (سكوب، 2021). تتمتع المعاملة العادلة في جميع الفئات الاجتماعية وعلى مستوى الأفراد بإمكانية أكبر للدعم من خلال التخطيط التربوي والإجراءات والوعي الاجتماعي للمؤسسات التعليمية الفردية أو المنظمات وواضعي البرامج. تتأثر «الممارسة العادلة» بالقيم والممارسات الثقافية والتسلسلات الهرمية الثقافية للمجتمع الأوسع حيث توجد المؤسسات والبرامج التعليمية. إن تحقيق العدالة فيما يتعلق بتحقيق الإمكانات التعليمية لجميع المجموعات يعتمد أيضًا على فهم السياق المحلي والمشاركين في مجتمعات التعلم وتجاربهم المعيشية. يشير هذا إلى نهج حواري بدلاً من نهج تعليمي للتطوير المهني للمعلم، حيث يتعين على المعلمين الاستجابة للاحتياجات المحددة لطلابهم، بما في ذلك مفهوم الطلاب عن "الحياة الجيدة". في الوقت نفسه، يجب أن يكون المعلمون على دراية بالوضع الوطني فيما يتعلق بفرص توظيف طلابهم في المستقبل والتنقل والتقدم إلى سياقات أخرى.

تشير البيانات الرسمية للأهداف التعليمية إلى النتائج العامة (على سبيل المثال، "نتائج التعلم الفعالة ذات الصلة" لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية). وعلى الرغم من كون هذه البيانات قابلة للتقييم من خلال المقاييس، إلا أنها محدودة، حيث أنها لا ترسخ للتطوير المهني للمعلمين في المجتمع ولا تعترف بضرورة أن يشير التطوير المهني للمعلمين إلى ما يحاول المعلمون القيام به وتحقيقه في فصولهم إلى جانب تدريس المقرر الدراسي. وللسماح بالتقييم، لابد لأي نشاط تطوير مهني يُعد المعلمين لتطوير تعلم طلابهم أن يكون له بعض المعايير الشفافة والمتفق عليها في السياق، وستعتمد هذه المعايير على القيم المتضمنة في السياق المحلي.

[1] https://www.education-progress.org/en/

إطار التقييم

في حال الاتفاق على غرض التعليم وإذا كان يشمل صراحة الرغبة في تعزيز المساواة والإنصاف في الوصول بالنسبة لجميع الفئات الاجتماعية، فمن الممكن إذًا النظر فيما يحتاج صانعو السياسات/ المخططون والمعلمون إلى فهمه أو تنفيذه أو التمكن من القيام به لتحقيق المساواة في الوصول والإنصاف في الإنجاز التعليمي عبر مجموعة مختلفة من المتعلمين في المدرسة- وهذا يشكل برامج التطوير المهني للمعلمين. يجب وضع البرامج نفسها في إطار فهم تعلم المعلم. وفي المقابل، يحتاج المعلمون إلى فهم تعلم الطلاب. ويحتاج صانعو السياسات إلى توفير البنية التحتية والفرص لكليهما.

اقترح روجوف (1995) إطارًا يمكن بموجبه تحليل التأثير الذي يمارس على التعلم ضمن أي "نشاط" (التطوير المهني للمعلم) من خلال النظر في ثلاث مستويات: التعلم الذاتي- تعلم الفرد، والتبادلي- التفاعلات بين المشاركين في نشاط التعلم، والقيم والمعتقدات والمتطلبات المؤسسية النابعة من السياق الأوسع ولكنها تؤثر على النشاط في المستويات الأخرى. يمكن اعتبار المستوى "المؤسسي" على أنه مستوى وطني أو إقليمي أو مدرسي. وبالمثل، يمكن أن يكون "المستوى التبادلي" على مستوى المدرسة، أو مجتمع التعلم المهني، أو ضمن مجموعة صغيرة من المعلمين. يمكن تطبيق المستوى «الذاتي» على تعلّم كل من المعلمين والطلاب.

يمكن لجميع المشاركين في التطوير المهني استخدام إطار العمل- فهو ليس مخصص للإداريين أو القادة أو المديرين وحدهم. ستظهر أنواع مختلفة ضمن سياقات مختلفة وعلى مستويات مختلفة، وستؤدي إلى أولويات وطرق عمل مختلفة. يمكن أن يتحكم اثنان من مدرسي العلوم معًا في التعلم الخاص بهما وأن يكون لهما أهدافًا مماثلة طويلة المدى، لكن أحدهما قد في مدرسة ريفية مع عدد قليل من مدرسي العلوم الذين يتسنى له التحدث معهم يوميًا، بينما قد يعمل الآخر في مدرسة حضرية كبيرة وتُتاح له فرصًا أكبر للتبادل المهني الشخصي. وبينما تساعد التكنولوجيا على تقليل هذه التحديات، إلا إنها توفر للمعلم المنعزل تجربة مختلفة عن التجربة التي توفر له زميلًا يمكنه تبادل الأفكار والتعليقات معه أثناء الممارسة اليومية. يحتاج واضعو برامج التطوير المهني للمعلمين إلى إدراك ذلك. ومرة أخرى، يكون للممارس في بداية مسيرته المهنية احتياجات مختلفة عن احتياجاته في نهاية مسيرته المهنية، وسيكون هناك اختلاف في الطريقة التي يتعاملون بها مع مبادرة المناهج الجديدة، والتي يتم تقديم التطوير المهني لها. ومن ثَمّ، يعتمد المستوى الذاتي على المستوى الشخصي الذي يتأثر بالمستوى المؤسسي (موارد التعليم وتوقعات المعلمين، على سبيل المثال). هذه المستويات تتفاعل وسيؤثر التحول في أحدها على النشاط في الآخر، ويجب أن يأخذ أي تغيير ذلك في الاعتبار وأن يتواصل مع احتياجات المشاركين والنشاط في المستويات ذات الصلة ويفهمها.

تقدم المستويات وصفًا للموقف وفقًا للأسئلة المطروحة، بحيث يمكن تضمين قيم ومعتقدات التطوير المهني للمعلمين في الأسئلة وستعكس أولويات وشواغل السياق المعين وعلاقتها بالممارسات في المستويات الأخرى. قد يكون تحديد الأسئلة فرصة للتطوير المهني في حد ذاته. في حين أن بعض المعلمين التربويين، أو حتى المعلمين، قد يكونون معتادين على العمل بهذه الطريقة، قد يختبر البعض الآخر درجة جديدة من الفاعلية التي ستعزز كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم كمحترفين وتعتبر عاملًا محفزًا للانخراط في الأنشطة التنموية (كانرينوس وآخرون، 2011). ونظرًا لترابط الإطار، يعد العمل الجماعي التعاوني الذاتي والشخصي داخل المستوى أمرًا بالغ الأهمية.

المستوى المؤسسي

يتعامل المستوى المؤسسي (كالبنية التحتية والمتطلبات العامة والموارد، على سبيل المثال) مع الإنصاف لأنه يحدد الظروف التي يمكن للمعلمين من خلالها تطوير ممارساتهم. يضمن أيضًا توفير التدريس عالي الجودة على هذا النحو على قدم المساواة لجميع الطلاب بغض النظر عن موقعهم أو خلفيتهم.

أمثلة على المعلومات ذات الصلة:

- هل تم تحديد احتياجات الطلاب المتنوعة التي تتطلب استجابات من المعلمين؟ إذا لم يتم تحديدها بعد، كيف يمكن إدارة ذلك؟ إذا لم يتم تحديدها، فهل يمكن لمجموعات المعلمين من مناطق مماثلة فيما يتعلق بالمؤشرات الاجتماعية والاقتصادية أن تعكس الاحتياجات المحددة لقوائم المدارس الخاصة بها (كالأطفال من مجتمعات متنقلة أو متجولة، وأيتام الإيدز الذين لا يعيشون مع أسرهم، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو صعوبات التعلم، والأطفال الذين يتولون بشكل أساسي تقديم الرعاية الصحية لأشقائهم الأصغر سنًا) لإبلاغ التطوير المهني للمعلمين؟
- هل لدى المعلمين أعباء عمل مماثلة عبر المدارس (بحيث تكون هناك فرص متساوية للوقت والمساحة للتطوير المهني، على سبيل المثال)؟
- هل تمتلك المدارس إمكانية الوصول إلى موارد مماثلة، كالكهرباء واتصال الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر، للوصول إلى التطوير المهني للمعلمين خارج المدرسة حيثما يلزم؟ هل هناك مناقشات تُجرى مع صانعي السياسات والإدارات المالية لضمان وجود استراتيجية مستقرة طويلة الأجل؟
- هل هناك ثقافة احترام تشجع المعلمين وتلهمهم لتطوير ممارساتهم وتطبيع تطوير المعلمين التعاوني؟ إذا كانت الإجابة «لا»، هل يمكن للمهنيين المناسبين العمل معًا لتحديد العوائق؟
- هل هناك مسار واضح للتقدم الوظيفي للمعلم يدعم التطوير المهني؟
- هل هناك مفهومًا موحدًا لما يميز برامج التطوير المهني للمعلمين الفعالة؟ إذا كانت الإجابة «لا»، فهل يمكن لأصحاب المصلحة والجهات الفاعلة الرئيسية، بما في ذلك المعلمين، التوصل إلى ترسيم مشترك؟
- هل تراعي مخططات تقييم المعلمين التطوير المهني للأفراد وكيف ترتبط بتنمية أقرانهم لضمان اتباع نهج جماعي؟ إذا كانت الإجابة «لا»، كيف يمكن معالجة ذلك؟

فيما يتعلق بهذا النوع من الأسئلة، هناك مجموعة من الأسئلة العامة:

- هل يتمكن المديرون من الوصول إلى البيانات بسهولة لمعالجة الأسئلة أعلاه؟
- ما هي أنظمة التدقيق المُطبقة؟
- ما مدى دقة البيانات وحداثتها؟
- ما مدى شمولية البيانات؟ هل توجد بيانات تتعلق بجميع المعلمين، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة أو مجموعات الأقليات أو مجموعات النازحين «الضعيفة»؟

المستوى التبادلي

يتعامل المستوى التبادلي مع الإنصاف حيث يركز على إدارة وتيسير تعلم المعلمين، ويتم تأطيرها ضمن ما يحدث على مستوى المدرسة والفصول الدراسية. وعلى هذا النحو، سيكون من الأسهل تحديد احتياجات التطوير المهني للمعلمين.

أمثلة على الأسئلة ذات الصلة:

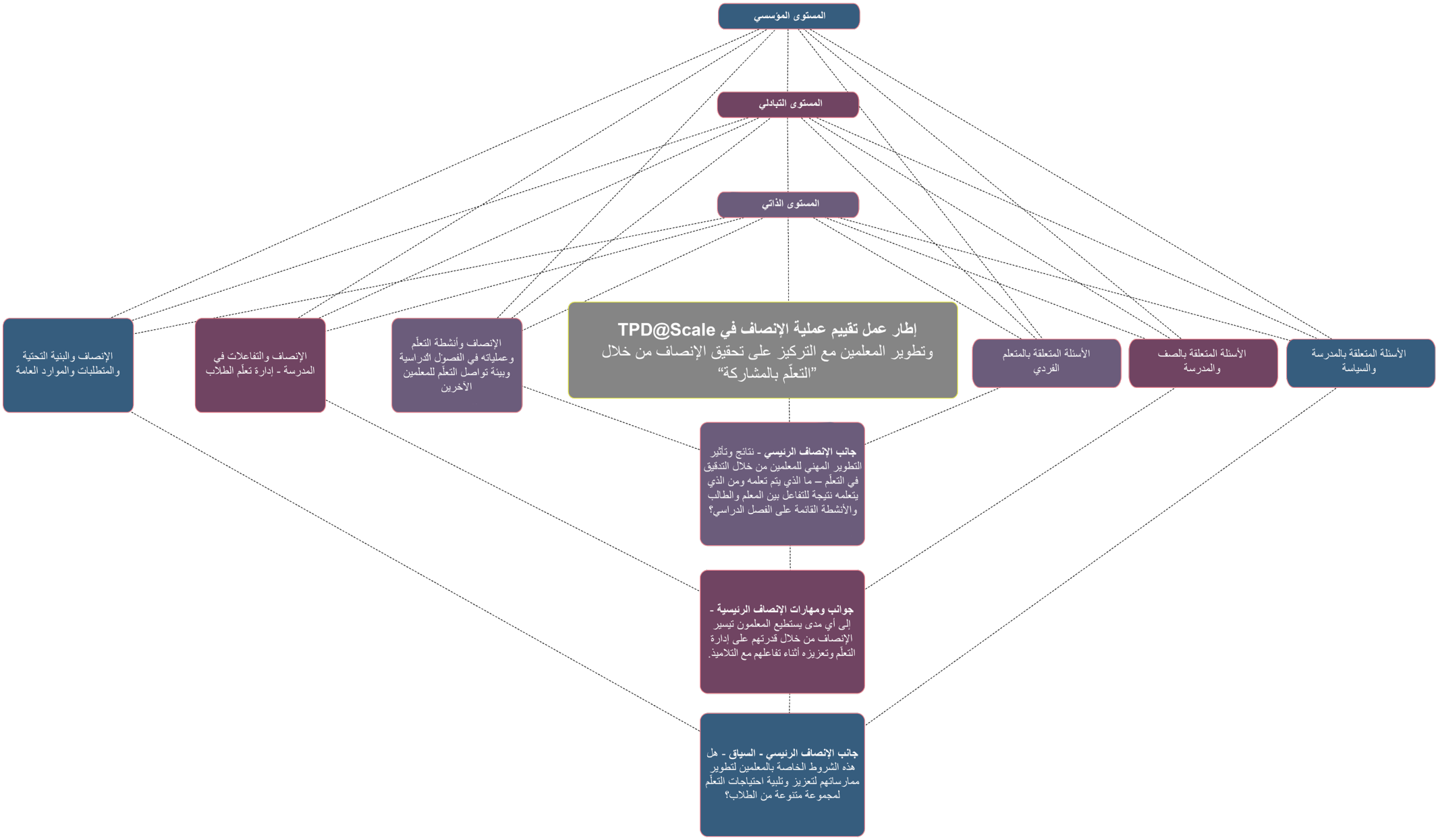
- هل يتلقى المعلمون استشارة بشأن احتياجاتهم في مجال التطوير المهني؟ إذا لم يكونوا كذلك، فلمَ هذا الأمر وهل هناك وسيلة لسماع صوتهم والتصرف بناءً على ذلك؟
- هل فرص التطوير المهني للمعلمين متاحة لجميع المعلمين بغض النظر عن المنصب/الحالة/الأقدمية؟ إذا كان هناك تمييز غير مبرر فكيف يمكن التغلب عليه؟
- هل يتوفر الوقت للمعلمين للمشاركة في التطوير المهني؟ كيف يمكن إيجاد الوقت؟ (من خلال وضع جدول زمني تخيلي على سبيل المثال)
- هل يتم تشجيع المعلمين للمشاركة في أنشطة التطوير المهني للمعلمين؟
- هل تتمثل فرص التطوير المهني للمعلمين في مجموعة من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية؟ ما الجوانب المفقودة في هذه الأنشطة؟ ما مبرر محدودية الفرص؟
- هل يرتبط التطوير المهني للمعلمين بالملف الشخصي للطلاب تحت رعاية المعلمين؟ (كالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب من الأقليات والفتيات، على سبيل المثال)؟
- على أي نحو يعكس منهج التطوير المهني للمعلمين المنهج المدرسي؟ كيف يزود المعلمين بالمعرفة والمهارات لضمان ارتباط المناهج وطرق التدريس بتعلم الطلاب والخبرة المعيشية في المدرسة لتمكين مشاركة الجميع؟
- هل يضمن منهج التطوير المهني للمعلمين أن المعلمين لديهم القدرة والمعرفة لوضع التعلم في سياقات داخل المدرسة وخارجها بحيث تكون ذات صلة وذات مغزى للمتعلمين، مع مراعاة خصائصهم الخلفية وثقافاتهم المنزلية؟
- هل منهج التطوير المهني للمعلمين وطرق التدريس مقبولان للمعلمين بحيث يشعروا بتماشيهم، لأنه يعدهم للحصول على المناهج الدراسية التي يقدمونها بدورهم لطلابهم؟
- كيف يُمكّن منهج التطوير المهني للمعلمين موظفي المدرسة من التواصل مع المجتمع الذي تخدمه المدرسة؟
- هل يتوقع من المعلمين تحديد التغيرات في ممارساتهم بعد إجراء أنشطة التطوير ومشاركة نتائجهم مع الزملاء؟ إذا لم يكن كذلك، فهل هذا الأمر لأن التعاون ليس متوقعًا في المدرسة؟ كيف يمكن التغلب على ذلك؟
- هل يعتبر المعلمون أن التعلم من طلابهم والنظر في هذا الأمر يشكل جزءًا من التطوير المهني للمعلمين؟
- هل تمكن ممارسة تطوير المعلمين الطلاب من الشعور بالقيمة في المدرسة؟
- هل منهج التطوير المهني للمعلمين مستوحى من آراء الطلاب فيما يتعلق بما يقدرونه ويجدون أنه أكثر فائدة في تعلمهم في المدرسة؟

المستوى الذاتي

يتعامل المستوى الذاتي مع الإنصاف من حيث التدقيق في التعلم وما يأخذه المعلمون من الأنشطة. سيتم تحديد نتيجة وتأثير التطوير المهني للمعلمين السابق والمستمر في هذا المستوى.

أمثلة على الأسئلة:

- كيف يتجلى ما يتعلمه المعلمون من التطوير المهني في معتقداتهم وأفعالهم؟
- كيف يقيمون ممارستهم الخاصة؟ ما المعايير التي يستخدمونها؟
- ما الدروس التي يتلقونها مع زملائهم ومنهم وإليهم؟


المستوى المؤسسي
المستوى التبادلي
المستوى الذاتي
إطار عمل تقييم عملية الإنصاف في TPD@Scale
وتطوير المعلمين مع التركيز على تحقيق الإنصاف من خلال "التعلّم بالمشاركة"
الإنصاف والبنية التحتية والمتطلبات والموارد العامة
الإنصاف والتفاعلات في المدرسة - إدارة تعلّم الطلاب
الإنصاف وأنشطة التعلّم وعملياته في الفصول الدراسية وبيئة تواصل التعلّم للمعلمين الآخرين
الأسئلة المتعلقة بالمتعلم الفردي
الأسئلة المتعلقة بالصف والمدرسة
الأسئلة المتعلقة بالمدرسة والسياسة
جانب الإنصاف الرئيسي - نتائج وتأثير التطوير المهني للمعلمين من خلال التدقيق في التعلّم – ما الذي يتم تعلمه ومن الذي يتعلمه نتيجة للتفاعل بين المعلم والطالب والأنشطة القائمة على الفصل الدراسي؟
جوانب ومهارات الإنصاف الرئيسية - إلى أي مدى يستطيع المعلمون تيسير الإنصاف من خلال قدرتهم على إدارة التعلّم وتعزيزه أثناء تفاعلهم مع التلاميذ.
جانب الإنصاف الرئيسي - السياق - هل هذه الشروط الخاصة بالمعلمين لتطوير ممارساتهم لتعزيز وتلبية احتياجات التعلّم لمجموعة متنوعة من الطلاب؟

وسائل إعداد البيانات وجمعها

يتعين استخدام طائفة من الأساليب لإعداد البيانات اللازمة لمعالجة بعض الأسئلة المحددة أعلاه. ومن ناحية أخرى، البيانات: سيتطلب الأمر إعدادها، وقد تكون موجودة وكافية، أو قد تكون موجودة ولكنها غير كافية.

البيانات الكمية

من المحتمل أن تكون البيانات الكمية متاحة بالفعل لمجموعة من المجالات المتعلقة بالتعليم على الصعيد الوطني أو الدولي – مثل البيانات وقواعد البيانات المرتبطة بها التي وضعتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) والتقدم المحرز في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS) وفي إطار التقارير والسجلات الحكومية الوطنية. وستكون متوفرة أيضًا على الصعيد المؤسسي حيث ستنبثق عن إجراءات حفظ السجلات الموحدة.

وكلما اتسع نطاق قاعدة البيانات، زاد خطر إعدادها لأغراض أخرى غير تلك المتعلقة بتقييم مدى وصول التطوير المهني للمعلمين أو النظر في مسائل الإنصاف. وبالتالي، يلزم استجواب قواعد البيانات لمعرفة مدى فعاليتها في معالجة مسائل الإنصاف ذات الصلة بالسياق؛ فعلى سبيل المثال، هل تُبيّن البيانات ذات الصلة حول أقليات معينة أو مجموعات ضعيفة كل على حدة؟ هل يقدمون أرقامًا إجمالية أم يعرضون التوزيع؟ ما مدى أهمية التطوير المهني للمعلمين والأنشطة المتعلقة بالتدريس، أو ما مقدار البيانات التي تؤثر على الإنصاف فيما يتعلق بالوصول إلى المناهج الدراسية ونتائج التقييم والتحصيل المدرسي والأساليب التربوية والممارسات المناسبة؟

من المرجح أن تكون قواعد البيانات على مستوى الفصل الدراسي أكثر فائدة للمعلمين ومديري المدارس. ومع ذلك، لا يتم استخدامها غالبًا لتحقيق أفضل النتائج، ولا يتم استخراج الرسائل المتعلقة بقضايا الإنصاف. فعلى سبيل المثال، قد تُسفر مثل هذه البيانات عن أدلة على أن بعض المعلمين تمكنوا من رفع معايير التحصيل من خلال تنفيذ أسلوب تدريس معين، في حين أن البعض الآخر لم يفعل ذلك لأنهم لم يطبقوا هذا الأسلوب. ويحتاج الموظفون إلى امتلاك القدرة والوقت على تفسير البيانات، وتحديد الأسئلة التي تنبثق عنها، والنظر في أفضل السبل للإجابة على هذه الأسئلة وماهية الجهة (أي على أي مستوى) والإجراءات اللاحقة التي يتعين اتخاذها.

البيانات النوعية

ستتعامل هذه البيانات في الغالب مع العمليات والتصورات والخبرات الحية حول التطوير المهني والمشاركة مع المتعلمين. وستظهر في المستوى التبادلي وستعتمد على الروايات الشخصية التي تُطرح في المقابلات أو ضمن مناقشات مجموعات التركيز أو في جلسات التغذية الراجعة، أو أي مساحة يمكن للمشاركين في التطوير المهني التعليق فيها على الطريقة التي غيّرت بها المبادرات أو لم تغير سلوكهم أو معتقداتهم فيما يتعلق بالمنهج التعليمي. يجب أن يشمل جمع البيانات صوت جميع المشاركين في نشاط التطوير المهني للمعلمين (المعلمين والميسرين) وأولئك الذين يعانون من تغييرات في نهج التدريس (كالطلاب والزملاء المهنيين الآخرين، على سبيل المثال).

تكامل البيانات النوعية والكمية

على الرغم من وجود بعض التمييز بين هذين النوعين من البيانات، إلا أنه يمكن اعتبارهما متكاملين بدلًا من ينتجا أسسًا منفصلة لاتخاذ القرار. ويلزم تفسير أي قياس (بيانات كمية)، وسيتأثر هذا التفسير بالسياق، مما سيجعل التفسير معقدًا. وسيتأثر أي استدلال مستمد من البيانات الكمية بالمقاربات النفسية والاجتماعية والثقافية والقائمة (إرجيكان وروث، 2006). ويمكن للبيانات النوعية أن تسبب إشكالية في البيانات الكمية من خلال استجوابها والسعي للحصول على أدلة حول سبب العواقب. وبالتالي، من الأهمية بمكان اتباع نهج تعاوني في تقييم التطوير المهني للمعلمين حتى يتسنى لصانعي السياسات والمشرعين والممارسين العمل معًا لتحديد الممارسات القوية وتحسين الممارسات الأضعف.

المخرجات والنتائج والتأثير

يحتاج أي تقييم إلى النظر في ثلاث وظائف مرحلية لتحديد أي "تحسين" أو تغيير: المخرجات والنتائج والتأثير.

المخرجات هي «نتاج» التطوير المهني للمعلمين، وهي المبادرات التي يمكن قياسها وتسجيلها بدقة: على سبيل المثال، عدد محدد من المعلمين المدربين لتدريس منهج معين، أو المشاركة في منتدى مناقشة عبر الإنترنت، أو حضور جلسة حول تعليم الأطفال اللاجئين. سيتم تحديد المخرجات مباشرة بعد المبادرة وستبين الوضع عند انتهاء المبادرة. لا تحدد المخرجات جودة المبادرة أو فعاليتها على المدى الطويل.

النتائج هي التأثيرات السلوكية للمبادرة وستتعلق بالأدلة على تغيير أصول التدريس، والتغيرات في المعتقدات المعرفية، وإعادة النظر في بعض عناصر المنهج، وما إلى ذلك. تكون بعد تحديد المخرجات وقد تحتاج إلى تركيز خاص لاستنباط الأدلة. تشمل الأمثلة مدرسة تقدم المزيد من العمل العملي في العلوم، حيث يعمل المعلمون بشكل تعاوني لتخطيط الدروس مع مجموعات مختلفة من الطلاب. قد يكون هناك مدرس آخر يقدم مجموعة أكبر من استراتيجيات التمايز من أجل تلبية احتياجات مجموعة طلابية أكثر تنوعًا.

التأثير هو التأثير - الإيجابي أو السلبي- طويل المدى على المستفيدين المستهدفين من المبادرة. قد تكون هناك أيضًا عواقب غير متوقعة أو غير مقصودة، ويمكن أن تكون إيجابية أو سلبية أيضًا. تكون الأدلة داخل المستوى التبادلي. على سبيل المثال، قد تشهد المدرسة التي تطبق مناهج أكثر تنوعًا لتلبية الاحتياجات الأكثر تنوعًا، في نهاية المطاف، تقدم المزيد من الطلاب المعاقين إلى التعليم العالي أو انسحاب عدد أقل من الطلاب من التعليم قبل تاريخ المغادرة القانوني. كما أن المعلمين الذين يقدمون المزيد من دروس العلوم العملية قد يشهدون تحسنًا في أداء الطلاب وزيادة في عدد الطلاب الراغبين في دراسة موضوعات العلوم في مسيرتهم بعد المدرسة. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنه ابتعد هذا التأثير عن المبادرة الأصلية، كلما زادت إمكانية تدخل متغيرات أخرى وربما كانت أقوى من المبادرة الأصلية. وبناءً عليه، فمن الصعب «إثبات» التأثير، لكن النتاج لا جدال فيه.

سيساهم جمع وتحليل البيانات النوعية والكمية في تحديد كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة. لابد من استرجاع العناصر ليس فقط مقابل الغرض الأصلي للمبادرة وإنما مقابل رؤية وقيم المشاركين في سياق معين كذلك. ويمكن تطبيق العناصر على المستوى المؤسسي والتبادلي والذاتي. فقد تحقق مؤسسة (على سبيل المثال، نظام تعليم وطني أو مدرسة أو وحدة داخل مدرسة) أهدافها الحالية للتطوير المهني للمعلمين ولكنها لا تزال بحاجة إلى الانتقال إلى فعالية أكبر. يجب أن تؤدي المعرفة والخبرة والفهم الأكبر إلى مزيد من تحديات الممارسة ومزيد من الاستجواب الذاتي. على سبيل المثال، قد تحقق المدرسة هدفًا يتمثل في مشاركة جميع الشباب في منطقتها الجغرافية والذهاب إلى المدرسة بانتظام، ولكنها قد لا تكون قادرة بعد على تجهيز بعض هؤلاء الطلاب لمتابعة الرحلة إلى دورهم المفضل في الحياة أو العمل. وبالمثل، قد يتبنى المعلم الفرد نهجًا تربويًا جديدًا، لكنه قد يكون غير كافٍ للوصول إلى جميع الطلاب الذين يصادفهم هذا المعلم.

إذا كانت الشمولية هي الهدف الشامل للتطوير المهني للمعلمين، فيجب أن نتذكر أن الشمول مرن ويتم إعادة تخيله باستمرار استجابة للتحولات الأخرى في الظروف الاجتماعية والاقتصادية. يجب أن يمثل كل "إنجاز" أو "نجاح" في التطوير المهني للمعلمين تحديًا مصاحبًا، وسيكون من الضروري إقامة دورة أخرى من التطوير المهني للمعلمين على مستوى معين. إن عملية التطوير المهني للمعلمين نفسها تتطور باستمرار، وترتكز على انعكاس الشركات والفرد ضمن الممارسات الاجتماعية المعقدة: يجب أن يضمن التقييم حدوث ذلك.

المراجع

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(1), 38–54. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143

بوث، س، إ. (2012) . تنمية مشاركة المعرفة والثقة في المجتمعات عبر الإنترنت للمعلمين.
Journal of Educational Computing Research, *47*(1), 1–31. https://doi.org/10.2190/EC.47.1.a

Canrinus, E. T., Helms Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, *37*(5), 593–608. https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857

Carpenter, J. (2016). Unconference professional development: Edcamp participant perceptions and motivations for attendance. *Professional Development in Education*, *42*(1), 78–99. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1036303

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In: *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarising research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, *35*(5), 14–23. https://doi.org/10.3102/0013189X035005014

Fullan, M. (2009). The challenge of change: *Start school improvement now!* Corwin Press. https://www.doi.org/10.4135/9781452218991

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203594216

Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 138–149. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007

OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education: Policy Brief*.

Rodesiler, L. (2017). For teachers, by teachers: An exploration of teacher-generated online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 33*(4), 138–147. https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347535

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121–153). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://doi.org/10.4324/9781315807379

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008

Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education, 32*(1), 328–369. https://doi.org/10.3102/0091732X07308968

Torrance, D., Forde, C., King, F., & Razzaq, J. (2021). What is the problem? A critical review of social justice leadership preparation and development. *Professional Development in Education, 47(*1), 22–35. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787198

UNESCO Institute of Statistics (UIS). (2017). *Education and disability*.