



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة



Regional Center For
Quality & Excellence in
Education

المركز الإقليمي للجودة
والتميز في التعليم

سياسات وبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلم في الدول العربية

الملخص التنفيذي

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

2019 - 2018

جميع الحقوق محفوظة

هذا العمل ملكية للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم ، ولا تعبر النتائج والتحليلات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة عن وجهة نظر المركز، أو الدولة المستضيفة، كما لا يضمن المركز دقة البيانات المتضمنة في هذا التقرير، كما أن جميع الخرائط التي قد يتضمنها هذا التقرير وما تتضمنه من حدود وألوان ومسميات ومعلومات لا تعني أي حكم من جانب المركز أو الدولة المستضيفة على الوضع القانوني لأي دولة أو منطقة أو تأييد لهذه الحدود أو قبولها.

أي استفسار حول الحقوق والأذونات بالنشر بكافة أشكاله (الطباعة الورقية- النشر الإلكتروني)، أو الحصول على النسخة الكاملة من الدراسة في حالة لم تكن منشورة بالكامل، توجه المراسلات إلى المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.

يمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي:

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2019). سياسات وبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلم في الدول العربية الجبل الصناعية: RCQE.



المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم ©2019

+966-13-3400444
info@rcqe.org
P.O.Box: 11226

4283 الشارع الدائري - حي الحويلات
الجبل الصناعية 35718 - 7546
المملكة العربية السعودية

هذه الدراسة من المشاريع البحثية التي يقوم بها المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ضمن خطته وبرامجه لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية، قام بإعدادها فريق من الباحثين. يتحمل فريق الدراسة المسؤولية عن المادة العلمية والتحليلات والآراء ووجهات النظر المتضمنة في هذه الدراسة.

9
1
0
2

شكر وتقدير

يتقدم المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم بخالص الشكر والتقدير والإمتنان لأصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم في الدول العربية، وفرق عملهم، واللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك الشكر والتقدير للمراكز الإقليمية تحت إشراف اليونسكو في المنطقة العربية، والمنظمات العربية والدولية المعنية بالشأن التربوي، والجامعات والمراكز والمؤسسات البحثية على الصعيد الإقليمي والدولي الذين يسروا أنشطة هذه الدراسة المعنونة بـ: **سياسات وبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلم في الدول العربية.**

كما يتقدم المركز بتقديره وامتنانه لجميع المفكرين والباحثين والمهنيين، الذين أسهموا في هذه الدراسة. والشكر أيضًا للجنة العلمية في المركز لجهودها بالإشراف والمتابعة على المشاريع والدراسات.

كذلك شكرنا للزملاء فريق عمل المركز الذين أسهموا في أنشطة الترجمة والتصميم والمتابعة، وكان لجهودهم التعاونية دور هام لتعزيز جودة هذا العمل، لتكون هذه الدراسة منشورة ومتاحة للجميع .

كذلك نقدم الشكر والامتنان – مقدماً - لكل من يقدم لنا مقترحات وفرص للتميز والابداع، لدعم جهود ومبادرات المركز لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية.

الملخص التنفيذي

استهدفت هذه الدراسة تحليل سياسات التنمية المهنية والتدريب وبرامجها أثناء الخدمة للمعلمين، برصد الاتجاهات الدولية بالتنمية المهنية، وتحليل واقع الممارسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين كما في خمس دول، وكيفًا في ست دول هي: الجمهورية التونسية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية، والجمهورية اللبنانية، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق ذلك؛ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون الاستبانات (للمعلمين ومديري المدارس والمشرفين)، والمقابلة الشخصية (لمسؤولي التخطيط) كأدوات لجمع البيانات، على عينات إجمالية بلغت حجمها (٥٢٢٩) مفردة موزعة على النحو الآتي: (١٩٨٠) معلمًا، و(١٦٥٤) من مديري المدارس ومعاونيهم، و(١٤٩٦) من المشرفين التربويين، و(٩٩) من مسؤولي التخطيط. وقد اعتمد الباحثون على نتائج الدراسة في بناء إطار، في شكل أربعة سيناريوهات، المسار الأول: تتضمن التنمية المهنية الإقليمية للمعلمين على مستوى العالم العربي، بإنشاء هيئة عربية للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والمسار الثاني: التنمية المهنية على المستوى الوطني، وهذا يتطلب ضرورة تأسيس وكالة، أو هيئة، أو أكاديمية، أو مركز، وطني للتنمية المهنية، والمسار الثالث: تفعيل التنمية المهنية بموقع المدرسة، وفي هذا الشأن، كانت أهم الأنشطة المقترحة هي: دعم مجتمعات التعلم المهني بالمرافقة التدريبية الشخصية، و دعم مجتمعات الممارسة المهنية، والمسار الرابع: التنمية المهنية الذاتية للمعلم، ويستند هذا الخيار على احترافية المعلم.

الكلمات المفتاحية:

التنمية المهنية- التدريب أثناء الخدمة - تعلم الكبار- مجتمعات التعلم المهني- نماذج التنمية المهنية - التنمية المهنية الإقليمية- سياسات التنمية المهنية.

ب- أبرز احتياجات المعلمين الجدد من التنمية المهنية، من وجهة نظر المشرفين التربويين:

جاءت الاستجابة بدرجة عالية لدى غالبية الاحتياجات على المتوسط العام لكل الدول الخمس، وكانت أعلى احتياجات المعلمين الجدد هي: تحسين مهارات التدريس، بوزن نسبي (٨٦,٦)، ثم مهارات تقويم الطلاب، بوزن نسبي (٨٦,٠)، وكانت أقل الاحتياجات في التنمية المهنية، من وجهة نظر المشرفين هي: تنمية مهارات الاتصال في بيئة العمل، بمتوسط (٨٥,٥)، وكلها بالنهاية درجات احتياج عالية.

ج- آليات التخطيط وتحديد الاحتياجات لدى المعلمين:

(١): الآلية التي استخدمها المشرفون التربويون في تحديد احتياجات المعلمين المهنية، تتضح مما يأتي: الأسلوب الأكثر استخداماً على المستوى الكلي للدول الخمس، الذي استخدمه المشرفون، في تحديد احتياجات المعلمين هو: جلسات المناقشة مع المعلمين، بمتوسط (٨١,٦)، ثم الملاحظة الصفة بمتوسط (٦٧,٧)٪، ثم نواتج الطلاب بمتوسط (٤٨,١)٪، وجاءت المعايير لتكون الترتيب الرابع بمتوسط استجابة (٣٧,٦)٪، وكان أسلوب مناقشة الطلاب للتعرف على احتياجات المعلمين، أقل الأساليب استخداماً بمتوسط (١٨,٢)٪.

(٢): المعايير أو الكفايات الوطنية المستخدمة في تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين، من وجهة نظر عينة من مسؤولي التخطيط. توجد معايير لدى جميع الدول الخمس، إذ كان مجموع الاستجابات بنعم (٨١,٠)٪، إلا أن الآراء قد تفاوتت بين الدول.

(٣): ما الأسس التي وُضعت في ضوئها معايير أو كفايات التنمية المهنية، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط؟ وجه الباحثون هذا السؤال للمسؤولين عن التخطيط بشكل مفتوح، وتشاركت الاستجابات في أن أسس بناء المعايير هي: احتياجات الموظف والأخذ برأيه في احتياجاته المهنية، والتوافق مع سياسة التعليم، والمعايير والكفايات التخصصية والمهنية، وتقييم أداء المعلمين وترقيتهم، ونتائج المتابعة الميدانية للمتدربين، ونتائج الدراسات والبحوث، والوثائق الدولية (مرجعيات، دراسات، تقارير، تقييمات...)، وأفضل الممارسات دولياً في المجال.

(٤): الأطراف المشاركة في صياغة المعايير أو الكفايات الوطنية أو المحلية للتنمية المهنية للمعلمين، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط. كانت أهم الجهات هي: هيئات ومراكز متخصصة في القياس والاعتماد، وبعض الجامعات، والوزارات المركزية، وبعض الهيئات والأكاديميات المسؤولة عن التنمية المهنية للمعلمين كأكاديمية الملكة رانيا للتدريب، إضافة لمنظمات دولية مثل اليونسكو، واليونسيف.

(٥): الأدوات الرسمية المستخدمة في تحديد احتياجات المعلمين من التنمية المهنية على المستوى الوطني/ المحلي؟ وجه الباحثون هذا السؤال للمسؤولين عن التخطيط بشكل مفتوح، وتشاركت الاستجابات في أن الأدوات المستخدمة في تحديد احتياجات المعلمين للتنمية المهنية متعددة، إلا أن أكثرها اتفاقاً بين الدول العربية هي: تقارير جهات المتابعة والإشراف بدرجة اتفاق (٨٢,٠)٪، ومن الآليات الأكثر استخداماً -كذلك- خطط التطوير المركزي والمحلي، وجاء في نهاية الترتيب تقييمات الطلاب بدرجة (٢٥,٠)٪، هذا إضافة إلى مجموعة أخرى من الأدوات المستخدمة لتحديد احتياجات المعلمين على المستوى الوطني والمحلي، ذكرتها عينة الدراسة ضمن السؤال المفتوح عن مدى وجود أدوات أخرى، فجاءت مجموعات التركيز والمقابلات الشخصية بنسبة (٧,٠)٪، بينما جاءت الزيارات الصفية، الملاحظة، والتقييم الذاتي، وزيارة اختصاصي التدريب بنسبة (٢,٠)٪، وهناك مجموعة أخرى من الآليات جاءت بنسب استجابة (١,٠)٪ وهي: تحليل كفايات المعلمين، وتقييمات المتابعة الخاصة بأنشطة المدرسين، وتوصيات الرئيس المباشر، و ملاحظات مدير المدرسة والمشرف العام، والإطار الوطني لمعايير المناهج في الدولة، وجميع الأطراف المعنية بالتعليم، وخطة التطوير التربوي، وخطط التطوير المركزي، والتقييم الذاتي للمعلم.

مقدمة

استهدفت الدراسة الحالية تحليل سياسات وبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين، وكانت نقطة الانطلاق هي تحديد الأبعاد المكونة للسياسات والبرامج، واستقرت الدراسة على أن الأبعاد التي يمكن من خلالها تقديم عرض مفصل وقابل للقياس والتطوير هي السياسات المتعلقة بكل من التخطيط وتحديد الاحتياجات، والمتعلقة بتصميم محتوى التنمية المهنية، والمتعلقة بالتنفيذ، ودراسة بعض الأبعاد المتعلقة بالتنفيذ الفعال مثل التمويل والحوافز ولمدة الزمنية، والمتعلقة بالتقويم، وأخيراً اهتمت الدراسة الحالية بأن تولى التنمية المهنية بموقع المدرسة أهمية خاصة، فكان لها بعداً يتعلق بالسياسات المتعلقة بالتنمية المهنية بموقع المدرسة.

وكانت البداية مع تحليل الأدبيات ذات الصلة بالأبعاد التي تم الاتفاق على تناولها في هذه الدراسة، ثم تقديم دراسات حالة لمجموعة من الدول ذات الأنظمة التعليمية المتقدمة، وشملت ست دول تم اختيارها بعناية ووفق معايير محددة، وهذه الدول كانت كندا والمملكة المتحدة وفنلند وسنغافورة وماليزيا وأستراليا، وتم عرض كل حالة على حدة مع تقديم ملخصاً لأبرز الممارسات لدى كل دولة، ثم عرض ملخص لأبرز الممارسات على مستوى الست دول.

أما على مستوى الدول العربية فتتمت دراسة واقع الممارسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين بأسلوبين، الأول كان من خلال دراسة الحالة ضمن الأبعاد المتفق عليها في الدراسة، وقد شملت دراسات الحالة ست دول هي: الجمهورية التونسية وجمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية اللبنانية والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، وتم تقديم ملخص لكل بعد من أبعاد الدراسة ليعطي مؤشرات عن واقع السياسات وأبرزها، جنباً إلى جنب مع الممارسات المتبعة في التنفيذ، إضافة لبعض المقترحات الملائمة لواقع كل دولة على حدة.

بعد عرض دراسات الحالة بشكل نوعي، تم قياس أبعاد الدراسة كمياً من خلال مجموعة من الأسئلة التي اشتملت على أسئلة متنوعة بين المغلقة والمفتوحة والمغلقة المفتوحة، ووفق مدرجات متعددة مثل نعم ولا، أو عالية ومتوسطة ومنخفضة وغيرها؛ بهدف جمع بيانات دقيقة حول أبعاد الدراسة يمكنها تقديم معلومات تساعد في فهم الواقع على مستوى الدول المشاركة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين باستخدام الاستبانة بشكلها الورقي والإلكتروني، إضافة لمقابلة شخصية مع المسؤولين عن التخطيط لبرامج التنمية المهنية بالدول الخمس التي خضعت للدراسة الميدانية وهي: الجمهورية التونسية وجمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

وبالاستفادة مما تم تناوله في دراسات الحالة للدول ذات الأنظمة التعليمية المتميزة عالمياً، ومما تم الوصول إليه من خلال دراسات الحالة للدول العربية، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية؛ تم بناء الإطار المقترح من الدراسة الحالية، والذي اشتمل على خلاصة لنتائج الدراسة لفصولها السابقة، ثم تقديم تصور تنفيذي اشتمل على أربعة بدائل، أولها البديل الإقليمي من خلال الاستفادة المتبادلة بين الدول العربية في ممارسات التنمية المهنية، والبديل الثاني التنمية المهنية على المستوى الوطني من خلال تقديم مقترحات على مستوى أبعاد الدراسة، ثم البديل الثالث، وهو التنمية المهنية المرتكزة للمدرسة والتي تمثل اتجاهاً دولياً قوياً، وبالنهاية التنمية المهنية على مستوى المعلم نفسه.

خلاصة النتائج

فيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

١- السياسات المتعلقة بالتخطيط وتحديد الاحتياجات لبرامج التنمية المهنية:

أ- الاحتياجات التي عبر عنها المعلمون كمجالات للتنمية المهنية في السنة الدراسية (٢٠١٧/٢٠١٨): أكثرها كان دورات في تقنيات التعليم مثل: استخدام السبورة الذكية، وأجهزة العرض...، بنسبة ٥٤,٦ ٪، أما أقل الاحتياجات التدريبية، فكانت لتخطيط الدروس الصفية بنسبة (٢٠,٦)٪.

٢- السياسات المتعلقة بتصميم برامج ومحتوى التنمية المهنية:

١) محتوى التنمية المهنية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: ظهر أن كل الدول العربية لديها برامج تأهيلية للمعلمين الجدد؛ إذ كانت نسبة الاستجابة بنعم (٩٠,٠٪) على مستوى الدول الخمس.

أ) محتوى التنمية المهنية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: كان أبرزها على مستوى العالم العربي، وفق السؤال المفتوح: محتوى تدريبي يغطي الجوانب التدريبية للمعلم الجديد، يتكون غالباً من معارف نظرية تخصصية، ومهارات فنية تخصصية، واتجاهات سلوكية، وتحليل الاستجابات؛ اتضح أن المحتوى المقدم من كل من تونس والإمارات يتمتع بالتجديد، إذ لاحظ الباحثون أن لدهما الاهتمام الواضح بمهارات مهمة، مثل مهارات القرن الحادي والعشرين.

ب) نوعية الإعداد الذي يُقدم للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس (٩٣,١٪) من أفراد عينة الدراسة من المديرين، رأوا أن هناك إعداداً يقدم للمعلمين الجدد، فيما يرى (٦,٩٪) فقط عدم وجود برنامج أصلاً، والطريقة السائدة الاستخدام في تأهيل المعلمين على مستوى الدول الخمس، هي: الدورات التدريبية القصيرة أو الطويلة بنسبة (٦٨,٤٪)، وقد جاء التوجيه والمرافقة التدريبية من الزملاء بالمدرسة في المركز الثاني بنسبة (٤٤,٠٪).

٢) محتوى التنمية المهنية للمعلمين بجميع فئاتهم من وجهة نظر المعلمين مناسب بدرجة متوسطة، على النحو الآتي: يتناسب محتوى التدريب أو التنمية المهنية مع المستوى الوظيفي (مستوى الخبرة) لدى المعلمين بدرجة متوسطة، ويقدم المحتوى الاتجاهات الحديثة في المجال بدرجة متوسطة، ومستوى مناسبة المحتوى لاحتياجات المعلم الصفية بدرجة متوسطة، ويعرض مقدمو البرامج المادة العلمية بإستراتيجيات متنوعة تلائم جميع المتدربين بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة «يزود مقدمو برامج التنمية المهنية المعلمين بأدلة تساعدهم على تطبيق المعارف أو المهارات في المدرسة» بمتوسط نسبي (٢,٠٧).

٣- السياسات المتعلقة بتنفيذ برامج التنمية المهنية:

أ- الجهات المسؤولة

١) المسؤول عن اتخاذ قرار التحاق المعلمين ببرامج التنمية المهنية المختلفة، التي تعقد خارج المدرسة للمعلمين، من وجهة نظر مديري المدارس: إن المسؤول الأكبر هو: جهات من خارج المدرسة، بنسبة اتفاق بين عينة الدراسة على مستوى الدول الخمس (٥٦,٢٪)، وفي الترتيب الثاني: إدارة المدرسة بمتوسط استجابة (٣٢,٥٪)، والمسؤول الأخير عن ذلك هو المعلم بمتوسط استجابة (١٠,٢٪)، والنسبة الباقية كانت لصالح جهات أخرى.

٢) الأطراف المشاركة في اتخاذ القرار في تحديد صيغة برامج التنمية المهنية المختلفة للمعلمين، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: أظهرت النتائج أن وزارة التعليم هي المسؤول الأول بنسبة اتفاق (٩٤٪)، تلتها المنطقة التعليمية بنسبة (٦٩,٠٪)، وكانت أقل نسبة مشاركة لصالح المنظمات الدولية العاملة بقطاع التعليم، إلا أن نسبة مشاركتهم في اتخاذ القرار حول صيغ التنمية المهنية، جاءت مرتفعة قليلاً بالمملكة الأردنية بنسبة اتفاق (٤٥,٠٪)، وجاءت نسبة مشاركة المعلم في اتخاذ القرار في تحديد صيغة التنمية المهنية بدرجة اتفاق (٥٣,٠٪)، إلا أن النسبة المميزة كانت لصالح الإمارات العربية المتحدة، فكان الاتفاق على مشاركة المعلم كطرف معني رئيس بنسبة اتفاق (٩٠٪)، أما الجمهورية التونسية، فيبدو أن للمناطق التعليمية أو الجهوية دوراً كبيراً في تحديد صيغ التنمية المهنية للمعلمين، فقد ظهر الاتفاق حول دورها بنسبة (٩٠٪).

٣) أفضل المقررات التي يقدم المختصون بها برامج تنموية وتدريبية فعالة للمعلمين، داخل المدرسة أو خارجها، من وجهة نظر مديري المدارس: كان أفضلها اللغة العربية بمتوسط استجابة (٥٠,٥٪)، ثم اللغة الإنجليزية بمتوسط (٣٨,٨٪)، فالرياضيات بمتوسط (٣٨,٧٪)، ثم العلوم بمتوسط (٣٥,١٪)، وكانت أقل المقررات فاعلية هي العلوم الاجتماعية سواء جغرافياً أو تاريخ بمتوسط (١٨,٢٪)، وكان متوسط الاستجابة على فاعلية كل المواد الأخرى مجتمعة (٢٠,٤٪).

٤) المشكلات المؤثرة على فاعلية دور المشرفين التربويين في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم: كان أعلاها: كثرة الأعباء الإدارية لدى المشرفين بمتوسط (٣,٣٩) وهي نسبة عالية، وفي المملكة الأردنية الهاشمية كان متوسط تأثيرها على المشرفين متوسطاً، وكذا في الجمهورية التونسية بمتوسطات نسبية (٣,٢٣، ٢,٩٣) على التوالي. وفي الترتيب الثاني جاءت مشكلة ضعف الحوافز أو المكافآت المخصصة للمشرفين بمتوسط (٣,٣١) وهي تمثل درجة تحقق عالية، إلا أنها كانت ذات أثر متوسط على فاعلية التنمية المهنية بكل من الإمارات العربية المتحدة والجمهورية التونسية، وكانت برامج التنمية المهنية المخصصة للمشرفين، هي ثالث مشكلة تعيق المشرفين، وتؤثر على عملهم بالتنمية المهنية، ودرجة تأثيرها متوسط، بمتوسط نسبي (٣,٠٧)، بينما كانت الأقل تأثيراً على المشرفين المملكة الأردنية، من بين الدول الخمس بمتوسط (٢,٩٦)، وفي الترتيب الرابع جاء تعدد الجهات الرقابية على أعمال المشرفين بمتوسط (٣,٠٦)، أما في جمهورية مصر العربية، فكانت هي الأعلى تأثيراً على فاعلية عملهم بمتوسط (٣,٢٥)، وكانت المشكلة الأقل تأثيراً على عمل المشرفين بالتنمية المهنية، هي: تعارض اللوائح والقوانين المتعلقة بطبيعة عملهم بمتوسط (٢,٨٧).

ب. صيغ التنمية المهنية:

١) صيغ التنمية المهنية التي حضرها المعلمون في السنوات الثلاث الماضية من وجهة نظرهم: ظهر أن أكثر صيغة استخدمها المعلمون هي: المناقشات المهنية داخل المدرسة، بوزن نسبي (٨٠,٥) وهي نسبة تحقق مرتفعة، أما أقل الصيغ حضوراً، فقد كانت للبرامج الجامعية، بوزن نسبي (٤٦,٥).

٢) الصيغ التي استخدمها المشرفون التربويون في تنفيذ التنمية المهنية، ووجهة نظرهم فيها: كانت أكثر الصيغ استخداماً هي: الزيارات الصفية وما يتبعها من جلسات مناقشة، بوزن نسبي (٨١,٧)، بينما كانت الدورات التدريبية عن بعد، هي الأقل استخداماً، بوزن نسبي (٢٢).

٣) صيغ التنمية المهنية للمعلمين الجدد، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: ظهر أن أبرزها على مستوى العالم العربي، وفق السؤال المفتوح: البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى، تلك التي تتراوح بين ثلاثة أيام إلى (١٥٠) ساعة، والابتعاث الخارجي والإيفاد الداخلي للجامعات، والتدريب الإلكتروني، ومجموعات التعلم المهنية المستمرة، وبرامج متخصصة مثل: برنامج ارتقاء لتأهيل المعلمين الجدد، والمرافقة التدريبية، والتوجيه، والزيارات الإرشادية، وكُرّس التبرّص، وإنجاز بحوث تربوية.

٤) المشكلات التي تواجه تفعيل التنمية المهنية على المستوى الوطني، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: بتوجيه السؤال المفتوح لمسؤولي التخطيط في الدول الخمس، وتحليل الإجابة عنه، يمكن ذكر أبرز المشكلات على النحو الآتي: قلة وجود معايير وطنية معتمدة لترشيح قيادات ومدربين مؤهلين لذلك، وعدم وجود خطة إستراتيجية للتنمية المهنية لدى بعض الدول، والافتقار إلى القيادات الواعية لدعم برامج التنمية المهنية، إضافة للمركزية الزائدة في اقتراح البرامج وتنفيذها، وغياب التنسيق بين الجهات، وعدم الالتفات للاحتياجات الخاصة لكل منطقة علي حدة، وقلة مراجعة محتوى البرامج وتحسينه، على النحو الذي يواكب التطورات السريعة.

٤- بعض الأبعاد المتعلقة بالتنفيذ الفعال للتنمية المهنية:

أ- تمويل التنمية المهنية وحوافز المعلمين:

١) مستوى دعم الوقت الإضافي المخصص للتنمية المهنية بمكافآت مالية، تقررها وتحددها الإدارة، من وجهة نظر المعلم: لا يوجد دعم للوقت الإضافي المخصص للتنمية المهنية بمتوسط (٦٩,٣٪)، ومثلت جمهورية مصر العربية أعلى الاستجابات للاختيار (لا يوجد) بنسبة (٧٩٪).

٢) الشروط المتعلقة بعلاقة التنمية المهنية، بمنح رخصة مزاولة أو الاستمرار في مهنة التعليم، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: توجد شروط مرتبطة بذلك على مستوى الدول الخمس بنسبة اتفاق (٦٤٪)، و بالمملكة العربية

٦- التنمية المهنية بموقع المدرسة:

أ- الهياكل التنظيمية الداعمة للتنمية المهنية على مستوى المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس: أشار (٦١٪) من قيادات المدارس أن مدارسهم ليس لديها هيكل تنظيمي محدد وخاص للتنمية المهنية، واحتلت تونس المرتبة الأخيرة في وجود هياكل تنظيمية داعمة للتنمية المهنية، بمستوى المدرسة بنسبة (٩٢,٠٪)، وكانت الإمارات العربية المتحدة، هي الأقوى من ناحية القدرات التنظيمية الداعمة للتنمية المهنية، بعلى مستوى المدرسة بنسبة موافقة (٧٧,٦٪) من أفراد العينة.

ب- المسؤول عن تقديم التنمية المهنية داخل المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس: الدور الأكبر جاء لصالح المعلمين، بمتوسط استجابة (٤٨,٥٪)، تلاه الإشراف التربوي، بمتوسط استجابة (٤٦٪)، وأما عن وجود دور مهم لمدير المدرسة، فكانت الاستجابة (٣٨,٦٪)، أما أقل الجهات دورًا بالمدرسة، فهي الجامعات، و كان لوحدة التدريب الدور الأكبر في جمهورية مصر العربية، بمتوسط (٧١,٨٪). وفي الجمهورية التونسية والمملكة الأردنية، كان للإشراف التربوي الدور الأكبر بنسب (٩٨,٥٪) و (٧٠,٦٪) على التوالي.

ج- دور المدير في التنمية المهنية من وجهة نظرهم: حوالي نصف عدد المديرين في عينة الدراسة الحالية (٤٩,٥٪) ذكروا أنهم لم يقدموا دورات تدريبية للمعلمين بمدارسهم خلال السنوات الثلاث السابقة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، بينما وصلت نسبة المديرين الذين قدموا دورات تدريبية للمعلمين في الإمارات العربية المتحدة إلى (٨٣,٦٪).

د- صلاحيات مدير المدرسة لتقديم حوافز للمعلمين؛ لتشجيعهم على الاستمرار في التنمية المهنية من وجهة نظرهم: جاء خيار: لا توجد صلاحيات، بمتوسط (٦٩,٣٪)، وفي الترتيب الثاني جاء خيار الصلاحيات القليلة، بمتوسط (٢٣,٥٪).

هـ- المشكلات التي تواجه تفعيل التنمية المهنية على مستوى المدرسة، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: بتوجيه السؤال المفتوح لمسؤولي التخطيط في الدول الخمس وتحليله؛ يمكن ذكر أبرز المشكلات على النحو الآتي: الافتقار لأدلة الدعم على مستوى المدرسة، والافتقار للقيادة المدرسية الواعية المؤمنة بقيمة التنمية المهنية، وكثرة الأعباء و الأعمال التي تعيق كاهل المعلمين وترهقهم، وضعف استقلالية المدرسة في إصلاح التعليم، وضعف قدرة المدرسة المالية علي توفير برنامج جيد للمعلم، وقلة الوقت لدى المعلمين، إضافة لضعف قناعة المعلمين بالبرامج التدريبية للتنمية المهنية.

و- المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين على مستوى المدرسة، من وجهة نظر مديري المدرسة: ظهر أن مشكلة التمويل هي العائق الأكبر أمام إحداث التغيير داخل المدرسة، بنسبة اتفاق ٦٨,٣٪، يليها: الجدول الدراسي للمعلمين غير مناسب، بمتوسط (٦٥,٨٪)، وزاد المديرين: ضعف الحوافز الممنوحة لهم في قيادة التنمية المهنية داخل المدرسة.

ز- المشكلات المؤثرة في فاعلية التنمية المهنية للمعلمين، من وجهة نظر المعلمين: ظهر أن أهم المشكلات كانت قصور نظام الحوافز المادية للمعلمين في مجال برامج التنمية المهنية، وكانت نسبة الاستجابة للدرجة العالية (٦٧,٣٪)، وفي الترتيب الثاني: زيادة العبء التدريسي لدى المعلمين، وكانت النسبة الأعلى للاستجابة بدرجة عالية (٦٢,٤٪) من أفراد العينة. وفي الترتيب الثالث: زيادة الأعباء الإدارية على المعلمين، مثل: التقويم، والمشاركة في الأعمال الإدارية بالمدرسة. وفي الجمهورية التونسية كان متوسط الاستجابة بدرجة عالية لإغفال تصميم برامج التنمية المهنية وفق الاحتياجات المهنية للمعلمين، وضعف سلطة المدرسة في اتخاذ القرار حول التنمية المهنية المناسبة للمعلمين، بنسب (٥٩,٨٪)، (٤٩,٦٪) على التوالي، وهي نسبة أكبر من باقي الدول الخمس.

السعودية لا توجد شروط تربط تجديد رخصة مزاولة المهنة أو الاستمرار فيها فيما يتعلق بالتنمية المهنية، بمتوسط استجابة (٨٥٪).

ب- الوقت المخصص

١) مدى وجود خطة زمنية محددة بها أوقات التنمية المهنية بالمدرسة، من وجهة نظر مديري المدارس، على مدار اليوم والأسبوع والشهر والسنة: ظهر أن الخطط موجودة، ولكن حسب الحاجة لها، بمتوسط عام (٤٧,٣٪)، أما الاستجابة بعدم وجود خطة زمنية محددة، فكان متوسط الاستجابة على مستوى الدول الخمس (٢٣,٥)، وهي النسبة الأقل، وعلى مستوى الجمهورية التونسية، كانت نسبة الاستجابة ب(لا) بمتوسط (٦٧,٢٪).

٢) مدى وجود ساعات مخصصة أسبوعيًا للتنمية المهنية باليوم الدراسي، من وجهة نظر المعلمين: على مستوى الدول الخمس، كانت الإجابة ب(لا) هي الأعلى بمتوسط (٤٦,٩٪)، وأحيانًا (٣٠٪)، ولا (٢٣٪). وكانت نسبة الاستجابة بعدم وجود ساعات مخصصة للتنمية المهنية باليوم الدراسي، هي الأعلى لدى كل من الجمهورية التونسية، والمملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية، أما في دولة الإمارات العربية المتحدة، فكانت نسبة الاستجابة بوجود ساعات مخصصة للتنمية المهنية باليوم الدراسي، هي الأعلى بمتوسط (٦٧,١٪).

٣) عدد ساعات التنمية المهنية الإجمالية التي حصل المعلمون عليها ما بين عامي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ من وجهة نظرهم: ٢٥٪ حضروا أكثر من (٢٠) ساعة تدريبية، بينما ١٩٪ من أفراد العينة حضروا من (١ - ٥) ساعات، ومن (٦ - ١٠) ساعات، والنسبة المثيرة للانتباه أن ١٩٪ لم يحضروا أي نوع من التنمية المهنية في العام نفسه، وفي الإمارات العربية المتحدة، كانت نسبة حضور أكثر من (٢٠) ساعة هي الأعلى بمتوسط ٧١,٩٪.

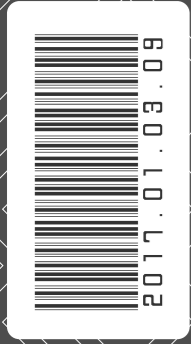
٤) المدة التي يقضيها المعلمون الجدد في التدريب أو التنمية المهنية في البرنامج التعريفي (التأهيلي) من وجهة نظر مديري المدارس: ظهر أنها شهر فأقل على مستوى الدول الخمس بنسبة (٤٥,٧٪)، وكانت النسبة الأقل هي أسبوع فأقل، بنسبة (١٤٪).

٥ - السياسات المتعلقة بالتقويم:

أ- الإجراءات الرسمية المستخدمة في تقييم برامج التنمية المهنية، من وجهة نظر مسؤولي التخطيط: بتحليل السؤال المفتوح كانت أبرز الإجراءات هي قياس المستوى الأول، وهو ردة فعل المتدربين باستخدام الاستبانة الورقية أو الإلكترونية، وتوجد دراية واستخدام لخطوات كيركباتريك الأربعة في التقييم، ولدى بعض الدول يوجد استخدام لمعايير وطنية محددة، ترصد رضا المشاركين باستخدام الاستبانة وإجراء الاختبارات القبليّة، وتقييم المعرفة (اختبارات قبليّة وبعديّة)، و تقييم التطبيق (زيارات ميدانية- الملاحظة)، أو تقارير الإشراف التربوي لدى بعض الدول.

ب- الأدوات المستخدمة في تقييم برامج التنمية المهنية، التي اشترك فيها المعلمون، ووجهة نظرهم فيها: كان الأكثر استخدامًا هو: الاستبانة التي قد تكون بشكل ورقي أو إلكتروني، بمتوسط موافقة (٦٦,٩٢٪)، أما المقابلة الشخصية، فتمتدّد بنسبة (٣١,٦٧٪).

ج- تقييم أثر برامج التنمية المهنية من وجهة نظر مدير المدرسة: رتّب متوسط الأثر لبرامج التنمية المهنية على النحو الآتي: تحسنت رغبة المجتمع المحيط في التحاق أولادهم بالمدرسة، بمتوسط عام للوزن النسبي في الدول الخمس (٨٠,٨)، و متوسط نسبي (٣,٢٣)، وهي النسبة الأعلى من ناحية التحقق، وبقية العبارات جاءت بدرجة متوسطة، مثل: تطورت الممارسات التعليمية داخل القاعة الصفية، ويطبق المعلمون المعارف أو المهارات الجديدة التي اكتسبوها من المشاركة في برامج التنمية المهنية في العمل، وتغيرت الممارسات التنظيمية للمعلم بدرجة متوسطة، وتحسنت نواتج الطلاب نتيجة مشاركة المعلمين.



كل الحقوق محفوظة © 2020



www.rcqe.org

UNESCO | RCQE | مركز الإتصال الموحد



920003217