



مركز نمو للتعليم
Numou Education Center

التطوير المهني المُستند إلى المدرسة

بقلم: د. سالي ب. التركي وزملائها في مركز نمو للتعليم



خلاصة تنفيذية

يلخص هذا التقرير الاستنتاجات التي توصلت إليها الأبحاث فيما يتعلق بالفعالية النسبية لأربعة نماذج رئيسة للتطوير المهني للمعلمين: (1) التدريب التعاقبي (2) ، (cascade) تدريب المعلمين من خلال مركز تدريب، (3) التدريب عن بُعد، (4) التدريب المستند إلى المدرسة (school-based). من الواضح من الأبحاث التي أُجريت من قبل باحثين تربويين قياديين في الولايات المتحدة وكندا خلال الثلاثين سنة الماضية أنّ القرارات المتعلقة بالتطوير المهني يجب أن تربط بأولويات التحسين التي تتبناها كل مدرسة بمفردها. علاوة على ذلك، من الواضح أنّ تنفيذ الأنشطة يكون في أحسن حالاته عندما يشمل جميع المعلمين في مدرسة أو دائرة معينة وحين يكون متضمناً في العمل اليومي للمعلمين في سياق ثقافة تآزرية بعلم ودعم من الفريق القيادي للمدرسة. وبهذا يُيسر تطوير القدرة الجماعية للمعلمين، واحدة من العوامل ذات الارتباط الأعلى بتحسين إنجاز الطلاب.

ولحسن الحظ، لقد أجرت د. ريماء كرامي وآخرون في دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت مزيداً من الأبحاث خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية والتي أثبتت أنّ المبادئ ذاتها تنطبق على أوضاع العالم العربي. واستناداً إلى نتائج أبحاثهم، فإنّ هذه بالضبط هي طبيعة التطوير المهني الذي يقدمه مركز نمو للتعليم، وشركاؤه في دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت. عسى أن تكون هذه المعلومات مفيدة للمخططين الذين يصممون برامج جديدة لتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية والبلاد العربية الأخرى.



خلاصة الأبحاث

لا خلاف بين القادة التربويين في العالم حول أهمية التعلم المهني كجزء من عملية إحداث تحسين في تعلّم الطلاب وفي المدارس- فالجميع يتفقون على ضرورته. والسؤال ببساطة هو حول كيفية تنفيذه- كيف نوفر تطويراً مهنيّاً فعّالاً كفوّاً ومستداماً، ويُحدث فعلاً التحسينات البعيدة المدى المطلوبة ويعزز تحصيل الطلاب. يلخص هذا التقرير نتائج الأبحاث التي قام بها باحثون تربويون في الولايات المتحدة وكندا خلال الثلاثين سنة الماضية على الفعالية النسبية لأربعة نماذج للتطوير المهني للمعلمين: (1) التدريب التعاقبي (2) (cascade)، التدريب من خلال مركز تدريب، (3) التدريب عن بُعد، (4) التدريب على أساس المدرسة.

نموذج التدريب التعاقبي (cascade)، حيث يجري التدريب على عدة مستويات من قبل مدربين يؤخذون من مستوى أعلى (Hayes,2000)، كان يُستخدم على نطاق واسع في العديد من الدول وفي المملكة العربية السعودية وله عدة فوائد: فعال من حيث التكلفة، لا يتطلب وقتاً طويلاً للغياب عن العمل، ويستعمل جهاز التعليم الموجود كمدرّبين مشاركين (Gilpin,1997). لقد أُجريت أبحاث كثيرة على هذا النموذج ووجدت هذه الأبحاث أنه ينطوي على سلبيات متعددة. إحدى هذه السلبيات هي أنّ التدريب غالباً ما يصبح مخفّفاً عند استخدام مدربين أخذوا من شرائح متتالية في نموذج التدريب التعاقبي (cascade)؛ أي يقل الفهم كلما نزلنا من أعلى إلى أسفل نموذج التدريب التعاقبي (cascade). وهناك سلبيات أخرى سوف نتضح في الأوصاف الواردة أدناه لنتائج عدد من الباحثين القياديين في هذا الميدان.

تنفذ مقارنة التدريب التعاقبي (cascade) غالباً من قبل مركز تدريب أُسس لمجتمع أو لمنطقة تعليمية. وعادة ما يقوم مركز التدريب بترتيب الإجراءات لاختيار عدد من المعلمين من كلّ من مجموعة من المدارس المختلفة ليحضروا برنامجاً تدريبياً محدداً لعدد من الأيام. ثم يعود هؤلاء المتدربون إلى مدارسهم حيث يُكلّفون بتطبيق الطرق الجديدة التي تعلموها وأن يقنعوا الآخرين في مدارسهم بأن يحذوا حذوهم. ولنقل الأثر على مستوى المدرسة، فإنّ من المفترض أنّ يقوم هؤلاء المتدربون بتدريب زملائهم على ما تعلموه للتو وأن يشجعوهم على القيام بالتغييرات ذاتها التي بدأوا يتعلمون كيف يجرونها. تأتي فائدة هذه المقارنة من التوقّع أنّ التدريب الذي أُعطي في المركز سيكون جيد الاختيار وجيد التصميم. في هذه الحالة، لا يأخذ المدير وأعضاء الفريق القيادي هذا التدريب، ولذلك لا يكونون قادرين على تقديم الدعم. وهناك مشاكل أخرى تتم مناقشتها فيما يلي.

وهناك نموذج آخر تم تقديمه حديثاً وازداد بصورة كبيرة أثناء وبعد فترة إغلاق المدارس على نطاق واسع نتيجة لجائحة كوفيد، وهو استعمال التدريب عن بُعد عبر برامج ومنصات متنوعة على الشبكة العنكبوتية. ويمكن أن يُنوّع هذا النموذج بطرق كثيرة وفقاً للتوازن بين التدريب المتزامن مقابل التدريب غير المتزامن، ومقدار التفاعل بين المشاركين، وكمية تطبيق التعلم المطلوبة في خطط التعليم اليومي أو المواد أو غيرها من المنتجات. وتحظى طرق التدريب عن بُعد باهتمام خاص لأنّ من السهل التوسع فيها، ويمكن الوصول إليها بشكل أسهل في أوضاع وأماكن متنوعة، ولا تتطلب مصاريف سفر وفنادق. إلا أنّ البعض يعتقد أنّ التوسع في البرامج غير المتزامنة بشدة قد يكون له علاقة عكسية مع أثر التدريب. أي، كلما زادت سهولة التوسع قلت الفعالية. وتعلّق آمال كبيرة على فعالية البرامج ذات التزامن والتفاعل العاليين التي تُقدّم إلى الفرق الداعمة من كل مدرسة. ولكن، وبما أنّ برامج التدريب الموسع عن بُعد ما زالت حديثة إلى حد ما، فلا يوجد حتى الآن أبحاث كثيرة وبيانات للمقارنة كما هو الحال في نماذج التدريب وجهًا لوجه.

وأخيراً، فإنّ النموذج الذي خضع للأبحاث بشكل موسع في السنوات الأخيرة هو التطوير المهني المستند إلى المدرسة، حيث يتلقى جميع المعلمين في المدرسة أو في دائرة ما التدريب ذاته وفي الوقت ذاته ثم يعمل المتدربون تآزريّاً ليدعم بعضهم بعضاً في التطبيق. وفي هذا النموذج، فإنّ المدير وأولئك المعنيين في التجديد المرغوب يُعرّفون على الأساليب الجديدة ذاتها، وقيمتها، ويعرّفون كذلك على دورهم في دعم المعلمين في إجراء التغييرات المطلوبة.



لقد نشر العديد من الباحثين والفرق المرموقين تقارير تتعلق بالفعالية النسبية لهذه الأنظمة الرئيسة في التطوير المهني للمعلمين. وفيما يلي عرض متسلسل يبيّن كيف بُنيت المعرفة بشكل جماعي وتدرجي. أولاً، كثير من الدراسات التي تعود إلى خمسينات القرن الماضي وتم إعادتها حديثاً، أظهرت أنّ النظام الاجتماعي بين المعلمين يميل بشكل عام ضد التغيير. لقد وجد (Smylie 1992) أنّ المعلمين غالباً لديهم تحكم قليل بوقتهم، وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يطبقوا ممارسات جديدة. وعلاوةً على ذلك فإنّ المعلمين غالباً معزولون عن بعضهم بعضاً، وهذا يمكن أن يخلق بسهولة شعوراً بالتنشيط المهني ويحد من فرص التعاون والتغيير المشترك. وفي هذا السياق إذا طُلب من مجموعة صغيرة من المعلمين أن يحضروا برنامجاً تدريبياً وينشروا محتواه في المدرسة بشكل تعاقبي، فإنّ المعلمين الآخرين سوف يشكون لأن: (أ) حادثة الأساليب (لأنهم لم يكونوا جزءاً من التدريب ولم يعطوا الفرصة ليستوعبوا المسوّغات بشكل عميق)، و (ب) الوقت والجهد المطلوبين لتطبيق الأساليب الجديدة و (ج) عدم اختيارهم لتلقي التدريب، وأخيراً (د) المعلمين الذين تلقوا التدريب وطبقوا الأفكار الجديدة، يجعلون المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب يبدون سيئين في نظر المدير. وعدم الرضا هذا، السائد بين المعلمين الذين لم يذهبوا إلى التدريب، غالباً ما يؤدي ليس فقط إلى عدم قيام المعلمين الباقين بالاستفادة من المعارف والمهارات، ولكن لدى المعلمين الذين تلقوا التدريب حين يستسلمون ويفضلون البقاء ضمن النظام الاجتماعي في المكان الذي يعملون فيه يضعون ذلك فوق الرغبة في تطبيق المفاهيم الجديدة. يلخص (Hargreaves 1994) النتائج الخاصة بتأثير الثقافة والنظام الاجتماعي السائدين بين المعلمين، ويخلص إلى أنّ مهنة التعليم متجذرة في ثقافة تقليدية تثمّن الاستقرار والنظام، والاستمرارية. والأبحاث الأكثر حداثة لا تقترح أي تغيير في السياق الاجتماعي للمعلمين في مواقف المدارس العادية.

وفي حين شدد الباحثون السابقون على قوة الجماعة في إحباط محاولات التغيير، شدد (Dufour & Eaker 1998) على أهمية هذه القوة في دعم المعلمين لتعلم بعضهم بعضاً عند إدخال تجديلات في سياق مجتمع تعلّم مهني. لقد توصل الباحثان إلى أنّه عندما تركز مجموعة المعلمين على هدف التحسين ذاته أو على الممارسة التجديدية ذاتها، فإنّ عملية التعلم عند كلّ من الراشدين والطلاب تصبح أكثر فعالية. لقد كانت الأدلة حتى في ذلك الوقت قوية لدرجة عالية، ما جعل (Guskey 2002) يجادل بأنّ التطوير المهني يجب أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحسين المدرسي المتوقع لكي يكون فعالاً. و وفقاً لـ Guskey، فإنّ برامج التطوير المهني غير المرتبطة بشكل مباشر بأحداث المدرسة وأولوياتها من غير المحتمل أن تؤدي إلى تغييرات ذات معنى في ممارسة المعلمين أو في تحسن نتائج الطلاب.

استنتج (Michael Fullan 2007)، الباحث المشهور المهتم بتحسين المدارس، أنّ نموذج التدريب التعاقبي (cascade) من الممكن أن يُحدث شرخاً بين قادة المدرسة ومعلميها. لقد بيّن أنه إذا لم تشرك قيادة المدرسة في عملية التدريب (وهذه هي الحال عادةً في نموذج التدريب التعاقبي (cascade))، فقد لا يفهم قادة المدرسة وقد لا يدعمون الأسلوب أو المفهوم الجديد، مما يجعل دعم المعلمين في مرحلة التطبيق صعباً عليهم. وهذا يجعل المعلمين يشعرون بعدم الدعم كما يجعل تطبيق الأسلوب أو المفهوم الجديد غير فعال. ومن ناحية أخرى فإنّ المقاربة التي تستند إلى المدرسة تسمح للقادة بأن يفهموا التغيير المطلوب وتجعلهم أكثر احتمالاً ليقنعوا ومن ثم أن يقدموا الدعم لمعلميهم في تطبيق الأسلوب الجديد. وكذلك تسهل عليهم مساعدة المعلمين على تكييف الأسلوب ليتلاءم مع السياق الخاص بالمدرسة، ما يزيد من فرصة حصول تأثير إيجابي.

لقد كتبت Linda Darling - Hammond، وهي من القادة الباحثين في إعداد وتطوير المعلمين، كتبت بشكل واسع عن النماذج المتعددة. لقد كتبت هي وزملاؤها في التقرير الذي يتناول وضع التطوير المهني للمعلمين في عام 2009، أنّ التطوير المهني لجميع التربويين في مدرسة ما أمرٌ لا بد منه، من أجل تحسين تعلّم الطلاب وتعزيز العدالة. وهذا بسبب أنّ اختيار عدد من المعلمين ليتولوا نشر ما تدربوا عليه، قد يخلق إحساساً بعدم العدالة، ما يمكن أن يؤثر سلباً على الروح المعنوية والدافعية. ومن ناحية أخرى، فإنّ تدريب جميع المعلمين في مدرسة أو دائرة ما يمكن أن يُساعد في تعزيز فهم مشترك لرسالة المدرسة وأهدافها؛ وهذا يبني شعوراً بالمجتمع بين معلميها. والالتزام الجماعي برؤية المدرسة الاستراتيجية من أجل التحسين يرتبط بدوره ارتباطاً إيجابياً بالتدريس وبتحسن نتائج الطلاب.



عام 2008 نشر John Hattie كتابه الذي يتضمن تحليلاً تلويّاً لما يزيد عن 800 بحث ذي صلة بالتحصيل، بما في ذلك التطوير المهني للمعلمين مستنتجاً أنّ أكثر برامج التطوير المهني تأثيراً كانت تلك البرامج التي اتّسمت بالاستدامة عبر الزمن، والتي ركّزت على نتائج تعلّم الطلاب، وشملت جميع المعلمين في مدرسة أو منطقة ما. وجادل Hattie استناداً إلى تحليله للأبحاث، أنّ التطوير المهني الذي يقتصر على مجموعة صغيرة من المعلمين يمكن أن يؤدي إلى فقدان الاتساق في ممارسات التعليم عبر مدرسة أو منطقة ما. وفي المقابل، فإنّ تدريب جميع المعلمين في مدرسة ما يُمكن أن يخلق فهماً مشتركاً لممارسات التعليم الفعالة ويؤدي إلى تطبيق أكثر اتساقاً لهذه الممارسات عبر جميع غرف الصفوف. وكذلك شدّدت دراسة Hattie (2008) على أهمية التطوير المهني على مستوى المدرسة كافة من أجل خلق ثقافة التعلم والتحسين المستمرين. وحين ينغمس جميع المعلمين في مدرسة ما في برامج التطوير المهني المستمر ذاتها أو في برامج ذات صلة، فهناك احتمال أكبر أن يتآزروا مع بعضهم بعضاً، ويتشاركوا الأفكار والموارد، ويعملوا معاً لتحسين نتائج تعلّم الطلاب.

لقد بيّن Means وآخرون (2010) أنّ هذه القوة للجماعة يمكن أيضاً أن تظهر حين يتلقى جميع أعضاء المدرسة أو الدائرة التدريب معاً عن بُعد. وجدوا أنّ هذه المقاربة يمكن أيضاً أن تؤدي إلى تحسين ممارسات المعلمين وتحصيل الطلاب، وبخاصة عندما تتضمن فرصاً للتآزر والتأمل، وهو ما يصبح ممكناً من خلال بناء القدرات استناداً إلى المدرسة خلّافاً للتدريب المستند إلى الخارج. وحديثاً، يُؤكد Huang وHsu (2021) على نتائج أبحاث Means وزملائه، ويبيّنان أنّ التدريب المهني عن بُعد على مستوى المدرسة بأكملها أثر تأثيراً إيجابياً على فعالية المعلمين وعلى نتائج تعلم الطلاب.

لقد أشار Gordon Ross & Gordon, Glickman (2010) إلى أنّ التطوير المهني يكون فعالاً حين يكون استجابةً إلى حاجات المعلمين وذا صلة بأهداف التحسين التي وضعوها بناءً على حاجاتهم التي شعروا بها وبناءً على تحديد حاجات الطلاب. وهذا الأمر ممكن فقط عندما تستند القرارات الخاصة بالتطوير المهني إلى المدرسة، وعندما يكون التطبيق متميّزاً طبقاً لحاجات مجموعات وأفراد معيّنين.

وجد Johnson وآخرون (2012) أنّ توفير تطوير مهني لجميع المعلمين في مدرسة ما في الوقت ذاته، يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على رضا المعلمين الوظيفي. يتعزز هذا التأثير أيضاً بالحقيقة التي تقول إنّ تدريب جميع المعلمين يزيد من فرص تحقيق جذب معظم معلمي المدرسة الذين على الأرجح سيشعرون بالتقدير والدعم المهني (وهذا أيضاً يزيد الرضا الوظيفي). علاوة على ذلك، حين يُقدّم التدريب إلى جميع المعلمين في المدرسة، يصبح "من ضمن الوظيفة"، وهذا يلائم بشكل أفضل حاجات المتعلمين الراشدين، ما يجعل وظيفة المعلم تجربة تعليمية ذات معنى ومستمرة.

وبالمثل، بيّن Desimone & Garet (2015) أنّ التطوير المهني يجب أن يركّز على حاجات معلمي المدرسة. ومساقات التدريب التي تقتصر على مجموعة صغيرة من المعلمين المختارين قد تخفق في تحقيق حاجات المعلمين الملحة والمهمة وتعرّض للخطر إمكانية تحقيق هذه الحاجات. وعندما لا تتحقق حاجات المعلمين والمدرسة، تزداد خطورة رفض التغييرات المقترحة من قبل معلمي المدرسة الذين شعروا بأنهم استُبعدوا أو الذين حصلوا على الصيغة المخففة من التدريب. ومن ناحية أخرى، فإنّ تدريب جميع المعلمين يسمح بالاتساق في إيصال المحتوى ويضمن أن يتلقى جميع المعلمين المعلومات ذاتها والدعم ذاته. وهذا النموذج المستند إلى المدرسة يزيد كذلك من احتمال التجديد على مستوى المدرسة، والتكيفات القيمة التي يكون احتمال حدوثها أقل عندما يتدرب فقط عدد قليل من المعلمين. وبالتالي فإنّ هذا التدريب يساعد على ضمان ألا يقتصر الأثر على عدد قليل من المعلمين- وغرف فصولهم وطلابهم- ولكنه موجود بالقدر ذاته في جميع الصفوف بالمدرسة. تتفق هذه النتيجة مع الاستنتاجات السابقة في ثمانينات وتسعينات القرن الماضي التي عبّر عنها Joyce & Showers (2002) حيث بيّنا أنّ التغيير ينتج من محاولة المعلمين تطبيق الأسلوب الجديد في غرف صفوفهم والحصول على تغذية راجعة تتعلق بما فعلوه خلال ساعات أو خلال أيام على الأقل. وعندما تحاول كل المدرسة الأساليب ذاتها في الوقت ذاته، يستطيع قادة المدرسة وحتى المعلمون الآخرون أن يوفروا تغذية راجعة في الموقع الصفّي ويدعموا المعلمين للتغلب على التحديات التي يواجهونها في المراحل الأولى من التغيير.



استمر John Hattie في متابعة البحث في المواضيع ذات الصلة؛ و في عام 2015 أكد أنّ التطوير المهني الفعال يتطلب تأزراً وتغذية راجعة. ويشير إلى أنّ المعلمين يتعلمون على النحو الأفضل حين يكون لديهم فرص للتأزر مع أقرانهم، ويتلقون تغذية راجعة ويتأملون في ممارستهم. علاوةً على ذلك قام Hattie عام 2019 بتحديث مُصنّفه المشهور الذي نشره عام 2009 (Hattie 2009) حيث حلل فيه النتائج الكميّة والكيفيّة لعدد كبير من الدراسات، وراجع التدخلات والأساليب التي تُؤثر على تحصيل الطلاب. وما يسميه بـ"اقتناع المعلمين أنّ عملهم الجماعي يحسّن تعلّم الطلاب" (Collective teacher efficacy)، واحد من العوامل ذات التأثير الأعلى (Hattie 2019). ومثل هذا الاقتناع يمكن أن يحصل فقط عندما يُعطى المعلمون الفرصة ليعملوا معاً ليكيّفوا الأفكار الجديدة ويجعلوها تلائم حاجات سياقهم الذاتي وحاجات طلابهم. وهذا العمل الجماعي يطور لدى المعلمين اعتقاداً مشتركاً مفاده أنه من خلال عملهم معاً يستطيعون أن يؤثروا تأثيراً إيجابياً على نتائج الطلاب غير المنغمسين أو الطلاب المحرومين (Donohoo & Hite, 2021). وكما جاء في كتاب (Donohoo & Hite, 2021) حول الموضوع، فإنّ العلاقات الإيجابية القوية بين "اقتناع المعلمين أنّ عملهم الجماعي يحسّن تعلّم الطلاب" (Collective teacher efficacy) وتحصيل الطلاب تحدث "لأنه حين يكون هذا الاقتناع موجوداً، ينتج عنه إصرار أكبر وواقعية أكثر، وجهد مُستدام مطلوب لتحقيق الممارسات التي تستند إلى أدلة تساعد في دعم تعلّم الطلاب (Donohoo & katz, 2020). ولقد بيّن Skrla , Goddard و Salloum عام 2017 أنّ هذا الاقتناع المشترك لدى المعلمين (Collective teacher efficacy) لا يعزّز فقط التحصيل العالي الكلي ولكنه، يؤدي كذلك إلى تضيق فجوات التحصيل".

وتأسيس "اقتناع المعلمين أنّ عملهم الجماعي يحسّن تعلّم الطلاب" (Collective teacher efficacy) يصبح أيسر بكثير عندما يكون محور التطوير المهني الفردي وتطوير المدرسة داخل المدرسة. وحين يكون مدعوماً من قبل المدير و فريق القيادة.

وهناك نقطة أخرى تضاف إلى النقاش من خلال العمل الذي قام به (Joyce & Shower (2002) Hallinger et al (2011-2017) و (Sergioanni & Strarratt (2007), Glickman et.al. (2010) تتعلق بالدور المهم للمُشرّفين على التدريس/ منسقي المواد / رعاة التدريس (Coaches). يجب أن يكونوا في المدرسة لكي يوفرُوا الدعم اليومي، البعيد المدى لأولئك المعلمين حين يدمجون التعلّم الجديد في ممارساتهم. ولكي يلعبوا هذا الدور، يجب أن يتلقى هؤلاء التدريب ذاته قبل أن يتلقاه المعلمون وأن تتاح لهم الفرصة ليكتسبوا فهماً عميقاً للتجديد أو التدخل لكي يتمكنوا من مراقبة العمل ويعملوا كرعاة (Coaches) وموارد للمعلمين على أساس يومي. وعندما تقدّم التجديدات، يكون هناك دائماً حاجة لمجموعة أن تكون "سابقة" في معارفها ومهاراتها وأن تكون متاحة لتعمل كزوج عيون إضافية لممارسة المعلمين في مرحلة التطوير. وهذا المجال عادة ما يكون مهملاً أو يتم تجاوزه في نماذج التدريب الخارجي، ما يترك المعلمين بدون الرعاية التي يحتاجونها حين يطبقون ما تعلموه، وبخاصة في سياق تدخلات تجديدات جديدة. وهذا الأمر نفسه ينطبق على المدير وأعضاء فريق القيادة حين يحاولون تطبيق التدريب الذي تلقوه لكي يحدثوا تحسّناً في مدارسهم. إنّ دور الراعي (Coach) - لكل من المعلمين وقادة المدرسة - لا يمكن التقليل من شأنه للمساعدة في ترجمة الأفكار الجديدة التي تم تعلمها من خلال تدريب حسن التصميم إلى حقيقة في مدرسة ما.

لقد عادت Linda Darling-Hammond، الأستاذة في جامعة ستانفورد، لتتشدّد بشكل متكرر على أهمية المدرسة كمحور لاتخاذ القرارات وتطبيق أنشطة التطوير المهني وكذلك لتوفير رعاية من أجل نقل المعارف إلى التطبيق. وقد أكدت أبحاثها عام 2017 على أهمية المواءمة بين خطة التطوير المهني ومبادرات تحسين المدارس والحاجات المحددة للمعلمين. ويشير التقرير إلى أنّ التدريب والرعاية (Coaching) يجب أن يصمّمَا لدعم الجهود العامة لتحسين المدرسة. ومرة أخرى، عام 2023، وفي خطابها الافتتاحي في مؤتمر CIES أكدت على أهمية قدرة المعلمين في كل من التعليم، ومبادرات التحسين التي ستنفذ في مدارسهم، والربط بين التطوير المهني وهذه المبادرات.



قامت د. ريماء كرامي وزملاؤها في دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت (2019، 2018، 2014) بأبحاث إضافية خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية في ثماني دول عربية، وقد أكدت نتائج هذه الأبحاث أنّ المبادئ نفسها تنطبق على أوضاع المدارس في العالم العربي مع إجراء بعض التعديلات التي تناسب الثقافة الوطنية والتنظيمية للبلد.

وباختصار، على الرغم من أنّ تدريب ودعم المعلمين في دائرة أو مدرسة ما في مقابل مجموعة صغيرة مختارة تتلقى التدريب في مركز تدريب قد يتطلب وقتاً إضافياً وموارد إضافية، فإنّ مستويات الفوائد التي تعود على الطلاب، والعدالة، والروح المعنوية، والدافعية، والرضا الوظيفي، و تأثير التدريب، و التجديد، و الاستدامة تفوق التكلفة. إنّ نتيجة الأبحاث واضحة، وهي أنّ القادة في الغرب أو في العالم العربي الذين يسعون إلى تطوير وتحسين المدارس بحق يجب أن يركزوا على التدريب المستند إلى المدرسة مع إشراك فريق القيادة في المدرسة. ومع توفر الفرص الجديدة من خلال التكنولوجيا، يمكن أن يكون هذا التدريب وجهاً لوجه أو- لما هو أفضل لكلا العالمين- أن يكون ممزوجاً مع أساليب حسنة التطوير عن بُعد طالما أنه ينفذ على مستوى كل المدرسة أو كل الدائرة مع الدعم النشط من فريق قيادة المدرسة وفي سياق ثقافة مدرسية تأزرية وداعمة. وهذه المقاربة، التي تم تبنيها للعالم العربي، هي بالضبط نوع التطوير المهني الذي يتبناه مركز نمو للتعليم.



المراجع

Campbell, C. (2017). Developing Teachers' Professional learning: Canadian Evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education*, 40(2). <https://www.jstor.org/stable/90010103>.

Darling-Hammond, L. (2023) Keynote Address at CIES. <https://cies2023.org/program/keynote/>.
Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Stanford, CA: National Staff Development Council.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher professional development. In *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* (pp. 379-396). John Wiley & Sons.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington, IN: National Educational Service.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227. DOI:10.1080/19415257.2012.657861

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge.
Glickman, C. D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J. M. (2010) (International edition). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (8th ed.). Boston: Pearson.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142. DOI 10.1108/09578231111116699.

Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 1-17. DOI: 10.1080/03057925.2017.1407237.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development, *ELT Journal*, Volume 54, Issue 2, Pages 135-145



المراجع

- Huang, T. H., & Hsu, Y. S. (2021). The impact of school-wide online professional development on teacher efficacy and student learning. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 354-376
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*, VA, USA, ASCD
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). The impact of online professional development on teacher practice and student achievement: A meta-analysis. Center for Technology in Learning, SRI International.
- Karami-Akkary, R., (2019). Evaluating Teacher Professional Learning: The Experience of TAMAM Project. *Teaching and Teacher Learning*, Vol. 85 (October) 137-147.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.008>
- Karami-Akkary, R., & DeKnight, J. (2018). Educational Reform as Design-Based Research: The Case of a Project Implemented in Arab Countries. *International Journal of Educational Reform*, Vol.28 (1) 99-121. DOI: 10.1177/1056787918824206.
- Karami-Akkary, R. & Rizk, N. (2014). School Reform in the Arab World: Characteristics and Prospects. *International Journal of Educational Reform [IJER]*. Vol. 23, (4) 315-332
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105678791402300405>
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.



مركز نمو للتعليم
Numou Education Center

Alamir Turki Al Khubar Ash Shamaliyah
Dist. AL KHUBAR 3842 34425

@ : info@numoucenter.org

🌐 : <https://www.numoucenter.org/>