فريق العمل الدولي الخاص
المعني بالمعلمين في إطار
التعليم حتى عام 2030

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

دعم إعداد سياسة المعلمين

التعليم 2030

صدر في عام 2020 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© اليونسكو 2020

الرقم الدولي: ISBN 978-92-3-600099-2

الانتفاع الحر بهذا المنشور متاح بموجب ترخيص نسبة المصنَّف إلى صاحبه – الترخيص بالمثل 3.0 منظمة دولية حكومية (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-ar).

ولا يشمل الترخيص المذكور آنفاً (CC-BY-SA) إلا نص هذا المنشور. ويجب طلب إذن مسبق من اليونسكو قبل استخدام المواد الأخرى (أي الصور والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية) التي لا ينص هذا المنشور نصاً صريحاً على أنها ملك لليونسكو أو على أنها تندرج في نطاق الملك العام (publication. copyright@unesco. org).

العنوان الأصلي: *Teacher policy development guide*
صدر في عام 2019 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

ولا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ولا تعبّر الأفكار والآراء الواردة في هذا المنشور إلا عن رأي كاتبها، ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء.

التصميم البياني: Aurélia Mazoyer

الطباعة: اليونسكو

طُبع في فرنسا

تمت ترجمة هذا المنشور إلى اللغة العربية بدعم
سخي من المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

فريق العمل الدولي الخاص
المعني بالمعلمين في إطار
التعليم حتى عام 2030

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين

تمهيد

وضع مجتمع التعليم العالمي، تحت قيادة اليونسكو، خلال *المنتدى العالمي للتعليم* في إنشيون (جمهورية كوريا الجنوبية)، المنعقد في أيار/مايو 2015، أولويات جدول أعمال التعليم المشترك ضمن أهداف التنمية المستدامة للسنوات الخمس عشرة المقبلة. وحث المشاركون في المنتدى على تحقيق أهداف التنمية المستدامة (الهدف 4 الخاص بالتعليم)، بهدف *ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع .*

ولتحقيق هذا الهدف، أقر المشاركون بالإجماع الأدوار المهمة للمعلمين والتدريس من أجل التعلم الفعال على جميع مستويات التعليم. وذلك سبب التزامهم بضمان تمكين المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفاً ملائماً وتدريبهم جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بطريقة فعالة وتُزوّد بموارد كافية. ولا يمكن توفير مثل هذه القوة التعليمية على أساس مستدام في النظم التعليمية بدون سياسات ولوائح معنية بالمعلم مستجيبة للسياقات ومبنية على الأدلة العلمية التي وُضِعتْ بمشاركة كاملة من جميع الجهات المعنية.

واعتماداً على الدروس المستفادة منذ إنشاء فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030، في أوسلو (النرويج) في عام 2008 ، ومن خلال منتديات الحوار بشأن السياسات واستعراض الاتجاهات السائدة في السياسات والممارسات الخاصة بالمعلمين، جمع فريق *العمل الدولي* جل موارده لتطوير دليل السياسة المعنية بالمعلم بشكل استباقي. ويتجلى الهدف من ذلك في دعم تحقيق الهدف المعني بالمعلمين ضمن أهداف التنمية المستدامة وجدول أعمال التعليم حتى عام 2030، وذلك من خلال وضع أداة تحت تصرف الدول الأعضاء والشركاء من شأنها تسهيل إعداد السياسات الوطنية المعنية بالمعلم ومراجعتها.

ونُشرت في عام 2015 النسخة المختصرة من دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين بسبع لغات (العربية والصينية والإنجليزية والفرنسية والبرتغالية والروسية والإسبانية). واستدعت الدروس المستفادة من استخدامه في بعض البلدان الحاجة إلى نشر هذا الإصدار الكامل بعد تنقيحه ومراجعته، الذي يشمل البيانات ودراسات الحالة وغيرها من الرسوم التوضيحية التي سيجدها المستخدمون في المستقبل مجدية. وستوفر هذه النسخة باللغتين الإنجليزية والفرنسية أداة تفاعلية يمكن تكييفها تبعاً لسياقات الدول واحتياجات المستخدمين، مما يجعل منها أداة رئيسية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية لفريق العمل الدولي المعني بالمعلمين للفترة 2018-2021 ، ترمي إلى تعزيز المعلمين ومهنة التدريس، ومن بين أمور أخرى، إعداد سياسات وطنية شاملة معنية بالمعلم.

ويتضمن الدليل خمسة أقسام رئيسية: يعرض الفصل الأول أغراض الدليل ومسوغاته ونطاقه والفئة المستهدفة؛ ويوضح الفصل الثاني الحاجة إلى صياغة سياسة معنية بالمعلم ضمن خطة قطاعية وأولويات التنمية الوطنية؛ ويدرس الفصل الثالث أهم جوانب السياسة المعنية بالمعلم والروابط فيما بينها؛ ويصف الفصل الرابع مراحل عملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم؛ ويؤطر الفصل الخامس للخطوات والموضوعات التي يجب معالجتها عند تنفيذ السياسة الوطنية المعنية بالمعلم.

وإننا إذ ندعو الحكومات التي تعتزم استخدام الدليل لإعداد سياسة وطنية معنية بالمعلم إلى اتباع نهوج تشاركية وشاملة، خاصة إشراك المعلمين والمنظمات التي تمثلهم في هذه العملية.

ونعرب عن تقديرنا وشكرنا للمؤلفين ولكل من أسهم في عمل هذه الأداة القيمة ونشرها.

د. عبدالرحمن بن إبراهيم المديرس
رئيس مشارك، فريق العمل الدولي الخاص
المعني بالمعلمين
مدير عام المركز الاقليمي
للجودة والتميز في التعليم

ستيفانيا جيانيني
مساعدة المديرة العامة للتربية
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

جيرد هان فوسين
رئيسة مشاركة، فريق العمل الدولي
الخاص المعني بالمعلمين
الوكالة النرويجية للتعاون
من أجل التنمية

شكر وتقدير

ما هذا الدليل إلا نتاج جهد جماعي، وإسهامات قيمة، ومدخلات قدمها عدد من الخبراء في السياسات المعنية بالمعلم. وقام بكتابته سيمون داكتورز (Simone Doctors، مستشار التعليم) ووليام راتيري (William Ratteree، موظف سابق في منظمة العمل الدولية) ويوسف سيد (محاضر في التعليم الدولي بجامعة ساسيكس والكرسي الجامعي للبحوث الجنوب الأفريقية الخاصة بإعداد المعلمين ومدير مركز تعليم المعلمين الدولي، جامعة كيب بينينسولا للتكنولوجيا). وتمت صياغة الدليل تحت إشراف إدين أدوبرا، (Adubra، Edem، رئيس أمانة فريق *العمل الدولي* الخاص المعني *بالمعلمين* في إطار التعليم حتى عام 2030)، وبتنسيق من هيروميتشي كاتاياما (Hiromichi Katayama).

ودعمت اللجنة التوجيهية لفريق العمل الدولي إنتاج هذا الدليل، ومولته المفوضية الأوروبية وحكومة النرويج بمنحة كريمة. وأصبحت ترجمته إلى العربية والصينية والفرنسية والبرتغالية والروسية والإسبانية ممكنة بتمويل من جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء الأكاديمي المتميز، وقدمت له منظمة «هيومانا» (Humana People to People) المساعدة التقنية.

وقام بتأطير مفهوم الدليل موظفو اليونسكو والاستشاريون خلال ورشة العمل المنعقدة في أيار/مايو 2014 في معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية في باريس، وهم: جين أدوتي-باه أدوتيفي (Jean Adote-Bah Adotevi)، إندريس آدم أوول (Endris Adem Awol)، أميناتو دياني (Aminatou Diagne)، غابرييل جوتيلمانو (Gabriele Goettelmann)، ماكي كاتسونو-هاياشيكاوا (Maki Katsuno-(Hayashikawa ماثيو لاكاسي (Mathieu Lacasse)، هيلير امبوتو (Hilaire Mputu)، أرنالدو نهافوتو (Arnaldo Nhavoto)، يايوي سيغي-فليتشيك ((Yayoi Segi- Vltchek)، فلورنس سيريو(Florence Ssereo)، وباربرا تورنيير (Barbara Tournier).

وبالإضافة إلى الأعلام المذكورين أعلاه، علق على المسودة الأولية للدليل كلا من: جولي بيلانجر (Julie Bélanger، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)، كامل براهم (Kamel Braham، البنك الدولي)، داكمارا جورجيسكو (Dakmara Georgescu، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية) مارك جينسبيرغ (Mark Ginsburg، منظمة صحة الأسرة الدولية)، ديانا هنكابي (Diana Hincapié)، بنك التنمية للبلدان الأمريكية)، فيبهاف جانداف (Vaibhav Jadhav ، جامعة بيون، الهند)، ليو جينغ (Liu Jing ، مركز اليونسكو الدولي للبحوث والتدريب في مجال التعليم الريفي، لابي الصين)، أوليفييه لابي، (Olivier Labé، معهد اليونسكو للإحصاء)، أوليفر لاينغ (Oliver Liang، منظمة العمل الدولية)، تاكيشي ميازاكي (Takeshi Miyazaki، الوكالة اليابانية للتعاون الدولي)، آيدان مولكين (Aidan Mulkeen، الجامعة الوطنية الآيرلندية – ماينوث)، باس بورتاليس (Paz Portales، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي)، روبرت براوتي (Robert Prouty، موظف سابق في البنك الدولي)، محمد راغب (منسق عمل فريق العمل الخاص المعني بالمعلمين، مصر)، إميلي ريتشاردسون (Emily Richardson، كلية المعلمين، جامعة كولومبيا)، بونافنتوري سيغويدا (Bonaventure Segueda، وزارة التعليم، بوركينا فاسو)، شيلدون شيفير (Sheldon Shaeffer، موظف سابق في اليونسكو)، مارسيلو سوتو سيماو (Marcelo Souto Simão ، معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، بوينس آيرس)، بورنا كومار شريستا (Purna Kumar Shrestha، جمعية الخدمة التطوعية الدولية)، إميليانا فيغاس (Emiliana Vegas، بنك التنمية للبلدان الأمريكية)، جسبر فولرت (Jesper Wohlert، منظمة هيومانا). نتقدم بجزيل الشكر لهم جميعاً.

وننوه أيضاً بالملاحظات الواردة من المشاركين في جلسة العرض التقديمي للمشروع الأولي للدليل في المؤتمر الدولي السابع عشر لبرنامج اليونسكو للتجديد التربوي من أجل التنمية في آسيا والمحيط الهادي المنعقد في تشرين الأول/أكتوبر 2014 في بانكوك (تايلاند)، وورشة التصديق على الدليل التي نظمتها أمانة فريق العمل الدولي في الثامن عشر من كانون الأول/ديسمبر 2014 في الرباط (المغرب). وقامت بتحرير هذا الدليل إليزا بينيت (Eliza Bennett) وقدمت له إيفون روابوكومبا (Yvonne Rwabukumba) الدعم الإداري طوال مراحل إعداده.

جدول المحتويات

تمهيد 3

شكر وتقدير 4

الفصل الأول
الخلفية 7

1.1. المقدمة 9

1.2 الغرض والنطاق 11

1.3 الفئات المستهدفة 12

الفصل الثاني
الحيثيات والسياق 15

2.1. مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع السياسة المعنية بالتعليم والسياسات الوطنية الأخرى 17

2.2 الأسس والمبادئ التوجيهية للسياسة المعنية بالمعلم 26

2.3 استخدام الأدوات المتاحة: الأعمال التحليلية ووثائق السياسات المعنية بالتعليم والمعلم 29

الفصل الثالث
الجوانب 37

3.1 توظيف المعلمين واستبقاؤهم 39

3.2 تعليم المعلم – الأولي والمستمر 45

3.3 النشر 54

3.4 الهيكل / المسار الوظيفي 56

5.3 توظيف المعلمين وظروف عملهم 58

3.6 مكافأة المعلم وأجره 62

3.7 معايير أداء المعلم 66

3.8 مساءلة المعلم 71

3.9 الحوكمة المدرسية 73

الفصل الرابع
المراحل 83

4.1 المراحل الرئيسية 85

4.2 الأدوار والمسؤوليات 91

4.3 التكاليف 93

4.4 شروط إعداد السياسة الناجحة المعنية بالمعلم 95

4.5 الإطار الزمني وخارطة الطريق 98

الفصل الخامس
التنفيذ 103

5.1 الإجراءات التشريعية والموافقة السياسية والقانونية 106

5.2 القرارات التنفيذية أو الإدارية 106

5.3 الأدوات وجدول العمل 107

5.4 الرصد والتقييم 109

5.5 الإجراءات التنظيمية 111

5.6 تكاليف التنفيذ 113

قائمة المفاهيم والمصطلحات 117

الفصل الأول
الخلفية

يستعرض هذا الفصل
أغراض الدليل ومسوغاته
ونطاقه والفئات المستهدفة.

1.1. المقدمة

1.1.1 في صميم عملية التعلم: المعلمون والتدريس

وضعت المعايير الدولية وهيئات الخبراء وعمليات الاستعراض المعلمين باستمرار في مركز العملية الرامية إلى تحقيق الانتفاع الشامل بالتعليم المنصف والعالي الجودة. واعتمد الخبراء الحكوميون والتربويون الذين قاموا بصياغة توصية منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن أوضاع المعلمين (منظمة العمل الدولية / اليونسكو، 1966، والمشار إليها فيما بعد بتوصية 1966) على الفكرة القائلة «يعتمد تطور التعليم إلى حد بعيد على مؤهلات هيئة التدريس وقدراتهم بوجه عام، وعلى السمات البشرية والتربوية والفنية للمعلمين الأفراد» (ILO/UNESCO، 1966: 4). واستنتج بحث مكثف أجري في بلدان وأنظمة تعليمية مختلفة أن «المعلمين هم أكبر تأثير منفرد داخل المدرسة على تحصيل الطالب» وأن «فعالية المعلم هي أهم مؤشر مدرسي على تعلم الطالب»، وغالباً ما تكون فعالية المعلم العامل الأكثر أهمية في التغلب على صعوبات التعلم لدى الطلاب الأقل تحصيلاً (Asia Society, 2014: 7; OECD, 2014a: 32; World Bank, 2013: 5).

ولذلك، هنالك العديد من الأسباب الوجيهة التي تجعل المعلمين والتدريس على رأس اهتمامات التعليم واهتمامات واضعي السياسة:

- **أهمية التعليم:** يعد التعليم أحد الأولويات البشرية الرئيسية، حتى في أفقر البلدان والمجتمعات. ويرتبط التعليم بالحد من الفقر وتحسين الصحة ومتوسط العمر المتوقع، وجودة الحياة واحترام حقوق الإنسان. ويركز أولياء الأمور كثيراً على التعليم الذي يمكنهم تقديمه لأطفالهم (ويقدمون التضحيات لأجل ذلك). ويعتمد التدريس أولاً وقبل كل شيء على التفاعل البشري بين المتعلمين ومعلميهم؛ ومع ذلك، يُدعَم المعلمون من خلال الوسائل التعليمية والتكنولوجيا والموارد التعليمية الأخرى.
- **جودة التعلم ونجاحه:** تُظهر الأدلة أنه بصرف النظر عن العوامل الخارجة عن نطاق المدرسة التي يصعب على واضعي السياسات التأثير فيها (على سبيل المثال، الخلفية الشخصية والأسرية والمجتمعية)، فإن المعلمين وممارسات التدريس من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطالب. وهنالك إجماع واسع على أن جودة المعلم هي أهم متغير مدرسي يؤثر في تحصيل الطالب (1): (OECD, 2005: 23–25; ILO, 2012). يعد المعلمون العنصر الأكثر أهمية فيما يتعلق بما يسمى «أزمة التعلم» التي تواجه الملايين من المتعلمين داخل المدرسة وخارجها (UNESCO, 2014: 191). ولزيادة فعالية المعلم والمساعدة في حل هذه المشكلات، يجب أن تتضمن خطة قطاع التعليم سياسة جيدة معنية بالمعلم (الفصل الثاني).
- **الموارد البشرية والميزانيات:** يعد المعلمون من أكبر مكونات القوى العاملة في الدولة (2-3% أو أكثر من العمالة الرسمية في العديد من البلدان)؛ وأهم الموارد البشرية الرئيسية في أي نظام تعليمي أو بيئة تعليمية، وأكبر مكون مالي منفرد في ميزانية أي سلطة تعليمية، وهو ما يمثل في أي مكان من 60% إلى أكثر من 80% من نفقات التعليم العام المتكررة (OECD, 2014b: 280–283; UNESCO, 2014: 254; UNESCO, 2010: 81). إن أدوات السياسة الدولية الحديثة (اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والبنك الدولي وسائر المؤسسات المذكورة في هذا الدليل) تعزز المفهوم القائل بأن المعلمين والتدريس العالي الجودة المبني على أساس احترافية المعلم، والتميز في سياسات الموارد البشرية، يحقق أفضل نتائج التعلم ويخفض من تكاليف أنظمة التعليم. وهذه العوامل وحدها، كافية لتبرر السياسة الشاملة المعنية بالمعلم التي تسعى إلى تعظيم نتائج التعلم واستثمار الدولة في المعلمين ذوي الجودة العالية.
- **أهداف التعليم وعمليات الإصلاح:** تشير -عادة- تقديرات الدول المتعلقة بالصعوبات في تحقيق أهداف التعليم الشاملة وعمليات الإصلاح التي تُجرى بصورة دورية للتعامل مع التحديات الوطنية الرئيسية، إلى العديد من العوامل المتعلقة بالمعلمين:
  - يمثل **نقص *المعلمين*** تحدياً كبيراً، سواء أكان هذا النقص على صعيد مواد تعليمية محددة أم مناطق جغرافية بعينها أو حتى في جميع المجالات. ففي عام 2013، قدرت الحاجة بحلول عام 2030 إلى 3.3 ملايين معلم ابتدائي إضافي و5.1 ملايين معلم للمرحلة الدنيا للتعليم الثانوي لتزويد جميع الأطفال بالتعليم الأساسي. ومع ذلك، من المتوقع أن يستمر النقص المزمن في المعلمين لعقود ما بعد عام 2015 إذا استمرت اتجاهات التوظيف الحالية (UNESCO Institute for Statistics – UIS, 2013: 1). ويعني هذا بأن المتعلمين لن يحصلوا على أي تعليم، أو سيحصلون على تعليم أقل جودة مما يحتاجونه ويستحقونه.
  - يعد ***تحفيز المعلمين والشعور بالمسؤولية المهنية*** عاملين حاسمين في نجاح أنظمة التدريس والتعلم الفردية.

فالمعلمون المتفانون في عملهم مع اهتمامهم بالتوقعات العالية لكل متعلم له تأثير كبير في نتائج المتعلم. ويؤدي عدم تحفيز المعلمين مع القليل من الالتزام المهني إلى التغيب على نطاق واسع وارتفاع معدلات التحول لدى المعلمين الجيدين الفعالين ويضعف أداءهم، و يقوِّض كل ذلك أسس التعليم الجيد.

- عدم *مشاركة المعلمين* في عمليات الإصلاح – غالباً ما تقوم السلطات التعليمية بتصميم عمليات الإصلاح وتنفيذها من جانب واحد أو مع الحد الأدنى من إسهام سائر الجهات المعنية. إن الأفراد المعنيين مباشرة والأهم للإصلاح الناجح هم المعلمون وممثلوهم. وفي أحسن الأحوال، لا تنجح عمليات الإصلاح هذه من الأعلى إلى الأسفل إلا جزئياً، لأنها لم تُشرك المهنيين المسؤولين عن تنفيذه مشاركة كاملة. وفي أسوأ الأحوال، قد يعارضها المعلمون وممثلوهم بشدة، لدرجة تفشلها تماماً. ومع ذلك، يظهر الدليل الدور الإيجابي الذي يمكن أن يؤديه المعلمون ونقابات المعلمين في إطار الجودة وعمليات إصلاح التعليم الناجحة، إذا أُشْرِكُوا من البداية بصورة صحيحة وفعالة (UNESCO, 2014: 220–222).

1.1.2 السياسات الشاملة هي الأفضل

لتحقيق أقصى قدر من فوائد التعلم، يجب أن يكون للسياسة المعنية بالمعلم رؤية واضحة للمضي قدماً قدماً ونهجاً شاملاً (كلياً) يشمل مجموعة واسعة من الجوانب المتشابكة التي تؤثر في كيفية اختيار الأفراد ليصبحوا أو يبقوا معلمين، يتدربون على عملهم ويؤدونه بفعالية. وكما يقترح الفصل الثاني، فإن السياسة التي تراعي فقط بعض العوامل الرئيسية ليست بالفعالة للغاية في تحقيق أهداف التعلم ذات الأولوية. وتتضمن السياسة الشاملة وبحد أدنى ما يلي:

- التعليم الأولي والشامل والقيادي المعني بالمعلم والمدرسة (ويشمل ذلك النظرية التربوية الجيدة وتطبيقها على مجموعة من المتعلمين)؛
- التطوير المهني المستمر ودعم جميع المعلمين وقادة المدارس وموظفي الدعم؛
- حزمة مكافآت وحوافز مادية تجذب وتستبقي أفضل المرشحين في المهنة مقارنة بالمهن الأخرى؛
- بيئة تعليمية آمنة وصحية ومحفزة.

يتعرض الدليل لهذه النقاط وأكثر منها. على سبيل المثال، ما السياسات المعنية بالمعلم التي تعمل بصورة أفضل لضمان جودة المعلمين والتدريس؟ تدعم الأدلة من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي السياسات التي تستحدث بيئة تتميز بالمستويات العالية من فعالية المعلمين. وترتبط هذه بدورها، بصورة إيجابية، بالرضا الوظيفي للمعلم، والسلوك الإيجابي للمعلم بالإضافة إلى تحفيز الطلاب ورفع تحصيلهم (OECD, 2014a). وتظهر الأبحاث الأخرى أن أنظمة التعليم العالية الأداء تبني مواردها البشرية من خلال التركيز على جذب المعلمين الجيدين وتدريبهم ودعمهم، عوضاً عن استنزاف مواردها أو فصل المعلمين ذوي الأداء الضعيف أو المتدني (Asia Society, 2014: 8). وغالباً ما تضطر البلدان القليلة الموارد وذات الدخل المنخفض إلى النظر بعناية إلى توازن التكاليف مع هذه النقاط بصورة أدق عند اتخاذ قرار معني بتوظيف المعلمين والتدريس وشروط التعيين لتلبية متطلبات الجودة؛ لكنها ما زالت تعتمد على بعض السياسات لجذب وتحفيز واستبقاء أفضل الأفراد للتدريس. ويلخص الدليل هذه الخيارات ويقدم توصيات بشأن دمج السياسات المختلفة لتمكين العمل بها في مجموعة واسعة من البلدان وأنظمة التعليم – غنية أكانت أم فقيرة، كبيرة أم صغيرة، في المناطق الحضرية أو المناطق الريفية على حد سواء.

ويمكن أن تكون السياسة الوطنية الشاملة التي يتم تزويدها بالموارد الكافية وتنفيذها بالإرادة السياسية والمهارة الإدارية اللازمة، خطوة أولى وحيوية على طريق تحقيق هيئات تدريسية مهنية ومحفزة. يمكننا القول إن تحقيق هذا الهدف هو أفضل استثمار يمكن للدولة القيام به تجاه التعليم والمتعلمين.

ويناقش الفصل الآتي من هذا الدليل أهمية صياغة سياسة معنية بالمعلم، وكيفية تماشيها مع السياسات الأخرى، وبعض المبادئ الرئيسية الداعمة لها.

1.2. الغرض والنطاق

1.2.1 الغرض

صمم هذا الدليل لمساعدة واضعي السياسات الوطنية، وأصحاب القرار، ومسؤولي التعليم في إعداد سياسة مدروسة مستنيرة لتكون عنصراً متكاملاً في خطط أو سياسات قطاع التعليم الوطنية، بما يتماشى مع خطط التنمية الوطنية واستراتيجياتها.

وبصورة أدق، يعد الدليل أداة مصممة للإسهام في وضع سياسة وطنية معنية بالمعلم ومبنية على أدلة محددة لكل سياق وطني والاعتماد على أمثلة من الممارسات الجيدة من مجموعة واسعة من البلدان والمنظمات[1].

واستناداً إلى أفضل الأدلة المتاحة بشأن السياسة المعنية بالمعلم ومهنة التدريس، يرمي الدليل إلى:

- تقديم نظرة عامة عن الجوانب السياسية المعنية بالمعلم، والقضايا التي يجب أخذها في عين الاعتبار عند وضع السياسة الوطنية وكيفية ترابطهما؛
- تأطير استجابات السياسة التي يجب أخذها في عين الاعتبار؛
- اقتراح خطوات لوضع سياسة وطنية معنية بالمعلم وتنفيذها؛

ولذلك، فالدليل ليس أداة تشخيصية على هذا النحو؛ فهو يفترض أن التشخيص الدقيق لواقع المعلمين والتدريس قد اكتمل بالفعل قبل وضع السياسة، أو سيعمل به؛ لأنه جزء من عملية تطوير السياسة المعنية بالمعلم. انظر الفصل الثاني (القسم 2.3) لأمثلة على بعض أدوات التشخيص التي أعدتها المنظمات الدولية.

1.2.2 النطاق

يتناول الدليل ما يلي:

- *"المعلمون"* – كما هو محدد بالمعيار الدولي الخاص بالمعلمين، توصية عام 1966 هم جميع الأشخاص في المدارس أو مواقع التعلم الأخرى المسؤولين عن تعليم الأطفال أو الشباب ما قبل التعليم الابتدائي، وفي مرحلة التعليم الابتدائي، والأساسي والثانوي»؛
- *المعلمون أو المربون*[2] في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال المتراوحة أعمارهم بين 0 و3 سنوات، والمعلمون في التعليم المهني الأساسي أو الثانوي، وسواء كان ذلك في بيئة مدرسية رسمية أو غير رسمية، على النحو المحدد في التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED 2011) للمستويات 0 و2 و3 (UIS, 2012: 79, 83).
- المعلمون في المؤسسات العامة والخاصة (ومنها المنظمات غير الحكومية)؛
- قادة المدارس والمديرون ونوابهم وهم جزء من القيادة المدرسية؛
- جوانب السياسة الشاملة المعنية بالمعلم وقضاياها (انظر الفصل الثالث)

ولا يتناول الدليل الفئات التالية من المعلمين على الرغم من أن الكثير من التحليل ينطبق عليها:

- البيئات التعليمية الخاصة «برعاية الطفولة المبكرة» حيث لا يفي مكون التعليم بالحد الأدنى من مكونات التعليم المعتمد، على النحو المحدد في التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2011 (UIS, 2012: 33–34; also ILO, 2014)؛ للتمييز بين مربي مرحلة الطفولة المبكرة ومقدمي الرعاية؛
- الموظفون المعنيون بالتدريب الذين يقدمون التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في مؤسسات التدريب المتخصصة التي لا تعد مدارس وفقاً للتعريف الوارد في التصنيف الدولي الموحد للتعليم لعام 2011، وفي أماكن العمل التي توفر التعليم في مكان العمل، وأماكن التعلم غير الرسمية (UIS, 2012: 83-84)؛
- أي من أعضاء هيئة التدريس لما بعد المرحلة الثانوية، ويشمل ذلك معلمي التعليم العالي على النحو المحدد في توصية اليونسكو بشأن أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، 1997 (من المتوقع أن يكون التعليم العالي موضوعاً لنسخة منفصلة أو موسعة من هذا الدليل في مرحلة لاحقة)؛
- المعلمون في التعليم غير الرسمي، كما هو محدد في التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2011 (UIS, 2012: 81).

ويرمي هذا الدليل إلى مساعدة واضعي السياسات، وأصحاب القرار في دمج السياسة الوطنية المعنية بالمعلم في خطة أو سياسة قطاع التعليم الوطني، وتجنب التجزئة وانعدام الاتساق في تنفيذها، ومع السياسات الأخرى الملائمة – على سبيل المثال، تلك التي تستهدف رعاية الأطفال وحقوقهم أو حقوق الإنسان بوجه عام، أو تلك المصممة للتعامل مع قضايا محددة مثل فيروس نقص المناعة البشرية (HIV) ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز) – يجب النظر فيها جنباً إلى جنب مع توصيات الدليل بشأن صياغة السياسة المعنية بالمعلم (تمت مناقشتها بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني).

1 عندما يعد الدليل مفيداً لإعداد السياسة، ويشير الدليل أيضاً إلى الممارسات غير الداعمة لسياسة جيدة معنية بالمعلم.

2 بينما يتم استخدام مصطلح المربي في بعض البلدان، مثل جنوب أفريقيا، يستخدم هذا الدليل كلمة المعلم على النحو المحدد في النص.

1.3. الفئات المستهدفة

1.3.1 سلطات التعليم العام

في المقام الأول، يجب أن يساعد هذا الدليل السلطات الوطنية المسؤولة عن التعليم والسياسة المعنية بالمعلم والتخطيط والتطبيق. فعلى المستوى الوطني، قد تشمل الفئات المستهدفة:

- وزارات أو إدارات التعليم؛
- وزارات أو إدارات العمل أو الخدمة المدنية أو العامة؛
- وزارات المالية؛
- هيئات التدريس أو الخدمة العامة أو الهيئات المماثلة التي تتعامل مع أي من الأبعاد الرئيسية للسياسة الوطنية المعنية بالمعلم، وخاصة توظيف المعلمين والتعليم الأولي والتطوير المهني وجميع جوانب العمل المتعلقة بذلك؛
- الهيئات المهنية الخاصة بالمعلمين، مثل المجالس المهنية للمعلمين أو الهيئات شبه الحكومية القانونية، مثل هيئات المفاوضة المشتركة، ومنها النقابات والحكومات.

وعلى الرغم من أن الدليل مصمم لتسهيل وضع السياسة الوطنية، فهو يساعد أيضاً أولئك على المستوى دون الوطني –الولاية أو الإقليم أو المحافظة، أو المحلي أو البلدي أو القروي– في شؤون القضايا المتعلقة بالمعلمين.

1.3.2 مقدمو التعليم الخاص

ينطبق الدليل على مقدمي التعليم العام والخاص ومعلميهما – ويجب تضمينهم جميعاً، كما تمت مناقشته في القسم 1.1.2 أعلاه، في صلب السياسة الوطنية. ويشمل مقدمو التعليم الخاص أولئك الذين يكون للحكومة وظيفة إشرافية أو تنظيمية عليهم وهم جزء من مسؤولياتها الوطنية، ومنهم:

- المدارس أو مجموعات المدارس الخاصة أو مراكز التعلم الأخرى غير الربحية، ويشمل ذلك المدارس الدعوية أو الدينية، المنشأة لتكملة سياسات التعليم العام؛
- المنظمات غير الحكومية أو المجتمعات المسؤولة عن توفير التعليم في المناطق التي تعاني من فجوات في التمويل، أو في حالات الطوارئ أو الكوارث أو الحروب أو النزاعات الأهلية.
- الجهات المعنية بالتعليم

1.3.3 الجهات المعنية بالتعليم

فضلاً عن سلطات التعليم العام والخاص، يساعد هذا الدليل جميع الجهات المعنية الأخرى المشاركة في حوار مع الحكومة بشأن السياسة، وهو جزء من تطوير سياسة وطنية وملائمة معنية بالمعلم وتنفيذها، ومنها ممثلو الجهات التالية (انظر الفصل الرابع للحصول على قائمة أكثر تفصيلاً):

- المعلمون، أي، نقاباتهم أو جمعياتهم؛
- مديرو المدارس/المديرون وجمعياتهم؛
- مؤسسات تعليم المعلمين؛
- المتعلمون[3]، على سبيل المثال جمعيات ومجالس الطلبة؛
- أولياء الأمور أو الأوصياء، على سبيل المثال جمعيات أولياء الأمور– المعلمون أو الهيئات المماثلة؛
- مؤسسات القطاع الخاص بما ذلك التعليم الداخلي؛
- الوكالات والمنظمات الدولية.

3 يشير مصطلح المتعلمون المستخدم في هذا الدليل إلى «الطلاب» أو «التلاميذ».

المراجع

المعايير الدولية

ILO/UNESCO. 1966. *Recommendation Concerning the Status of Teachers.* Geneva, ILO and Paris, UNESCO Publishing. http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO. 1997. *Recommendation concerning the Status of Higher- Education Teaching Personnel.* Paris, UNESCO Publishing. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 21 March 2015.)

UIS. 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011.* Montreal, UIS. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf (Accessed 21 March 2015.)

المبادئ التوجيهية والدلائل والكتيبات الإرشادية الخاصة بالسياسات

ILO. 2012. *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187793/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO. 2010. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues: Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA) Teacher Policy Development Guide.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

World Bank. 2013. *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper.* Washington, DC. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf (Accessed 21 March 2015.)

البحوث والتقارير والدراسات

Asia Society. 2014. E*xcellence, Equity, and Inclusiveness – High Quality Teaching for All: The International Summit on the Teaching Profession.* New York, Asia Society. http://asiasociety.org/teachingsummit (Accessed 21 March 2015

Commonwealth Secretariat. 2013. *Educators in Exile: The Role and Status of Refugee Teachers.* London, Commonwealth Secretariat.

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingan dretainingeffectiveteachers-homepage.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014a. *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris, TALIS, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

———. 2014b. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf

UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring Report, 2013/14.* Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports (Accessed 21 March 2015)

UIS. 2013. *A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030.* UIS Fact Sheet No. 27, October 2013. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ fs27-2013-teachers-projections.pdf (Accessed 21 March 2015.)

الفصل الثاني
الحيثيات والسياق

يتناول هذا الفصل الجوانب الرئيسية لتأطير السياسة المعنية بالمعلم. يبدأ بتحديد الحاجة إلى نهج متماسك ومتكامل لتطوير السياسة، لا سيما فيما يتعلق بسياسات التعليم الأخرى وخطط وأولويات التنمية الوطنية. ويتبع ذلك مناقشة المبادئ التوجيهية لإعداد السياسة. ويختتم بملخص ومراجعة للمصادر الرئيسية التي قد تساعد الحكومات الوطنية في تأطير السياسة المعنية بالمعلم وإعدادها.

2.1. مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع السياسة المعنية بالتعليم والسياسات الوطنية الأخرى

2.1.1 ما هي أهمية إعداد سياسة وطنية معنية بالمعلم؟ التخطيط والتنسيق

هنالك العديد من الأسباب المهمة لواضعي السياسات وأصحاب القرار لصياغة سياسة وطنية معنية بالمعلم وتنفيذها: أهمية التعليم والمعلمين والتدريس؛ ضمان نجاح التعلم المنصف لجميع المتعلمين؛ تعظيم استثمارات الدولة في التعليم؛ وضمان أعداد كافية من المعلمين الأكفاء والمتحمسين، لا سيما في المواقع التي هي بأمس الحاجة إليهم (الفصل الأول).

وتتطلب هذه الأهداف المتعددة تخطيطاً وتنسيقاً دقيقين بين العديد من الجهات الفاعلة المختلفة. وينطوي ذلك على إنشاء أو تعزيز آليات التنسيق لمعالجة العوامل المعقدة والمتشابكة التي تؤثر في التدريس والتعلم، ومنها: الإطار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للبلد أو المجتمع؛ الاعتبارات الأسرية؛ نظام التعليم / المدرسي؛ والعوامل المتعلقة بالمدرسة (OECD, 2005: 30). ستحتاج عملية تطوير سياسة وطنية معنية بالمعلم وتنفيذها إلى تحديد هذه العوامل المتشابكة التي تؤثر في المعلمين والتدريس والتعامل معها.

وجزئياً بسبب تعقيدها، قد لا تحتل السياسة المعنية بالمعلم مرتبة عالية في قائمة أولويات الدولة؛ نظراً لتكاليفها السياسية والمالية – خاصة إذا كانت، كما يشير الدليل، سياسات شاملة. ولتحقيق أقصى قدر من الفعالية، يجب أن تكون السياسة المعنية بالمعلم قابلة للتطبيق على جميع المعلمين، في جميع المناطق وعلى جميع مستويات المدارس ضمن نطاق هذا الدليل. ففي كثير من الأحيان، يتجنب واضعو السياسات وصناع القرار مثل هذه التغييرات الشاملة في السياسات أو تؤجل بسبب تكاليف التنفيذ والأطر الزمنية (الفصل الخامس). ومع ذلك، إذا تعاملوا معها جزئياً، فمن المحتمل أن يكون للسياسة تأثير محدود على التحديات (OREALC, 2013: 90). وعليه، فإن الإرادة السياسية، التي تمثل الحد الأقصى من الإجماع الوطني للمضي قدماً، هي المحدد الرئيسي لعملية رسم السياسة، التي تشمل وضع إطارها الأولي.

2.1.2 مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع السياسة المعنية بالتعليم

إن مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع سياسة أو خطة التعليم الخاصة بالبلد أمر بالغ الأهمية لنجاحها. ستسترشد السياسة المعنية بالمعلم التي تدمج جيداً في خطة قطاع التعليم الأشمل بالرؤية العامة نفسها، فضلاً عن مشاركة خصائصها الأساسية الأخرى: الطابع الاستراتيجي والشمول والجدوى والاستدامة ومراعاة السياق (Global Partnership for Education/GPE, 2014; International Institute for Educational Planning – IIEP and GPE, 2012: 7). أصدرت منظمة الشراكة العالمية من أجل التعليم دليلاً لتحليل قطاع التعليم (GPE, 2014) يوفر إطاراً وأداة مفيدة لربط إعداد السياسة المعنية بالمعلم بالتخطيط الشامل للتعليم. وعلى وجه الخصوص، يؤطر هذا الدليل لنهج واضح يربط إعداد المعلمين بالجودة لتحسين جودة التعليم. ويجب أن تتناول السياسة الشاملة المعنية بالمعلم الأهداف العامة والتحديات الرئيسية كما هو موضح في سياسة / خطة التعليم، والتمويل المطلوب لتحقيق هذه الأهداف، والمعايير الديموغرافية للسكان المتعلمين والموارد البشرية اللازمة لتحقيق الانتفاع العام بالتعليم الجيد.

ويعتمد هذا الدليل على المفهوم القائل بأن سياسة مفردة وشاملة أفضل من سياسات عدة أقل شمولية، أو من الوثائق التي تتعامل فقط مع واحد أو عدد قليل من الجوانب الرئيسية التي تحدد أطر جودة المعلم وظروف التعلم المناسبة، ومن ثم تتسم بعدم التجانس والاتساق. وإذا أُعدت السياسة المعنية بالمعلم ونفِّذت بالتوافق مع السياسة العامة لقطاع التعليم، فلن تُفاقم تجزئة السياسة العامة. ومع ذلك، لا تحتاج السياسة المعنية بالمعلم إلى أن تكون سياسة جديدة تماماً، فقد توحد النهوج المجزأة المتعلقة بالجوانب المهمة. وسيوجه قطاع التعليم الحالي والمستقبلي الخاص بالبلد والسياسات المتعلقة بهذا المجال المذكورة لاحقاً – فيما يتعلق بفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز والقضايا الجنسانية، وما إلى ذلك – قرار اختيار سياسة واحدة أو نهج آخر على المستوى الوطني.

وكما هو الحال الآن، فإن معظم خطط قطاع التعليم تفاقم التجزئة وتضعف الاتساق؛ فهي تتناول جوانب السياسة المعنية بالمعلم على نحو جزئي فقط، ولا تتضمن جميع المحددات الرئيسية لنجاح التعلم المرتبط بالمعلمين على نحو منهجي، أي، التوظيف؛ والتعليم الأولي؛ والتعيين المتوازن مع المتطلبات التعليمية؛ والتطوير المهني المستمر؛ والرواتب اللائقة؛ والآفاق المهنية؛ وظروف العمل (التدريس/التعلم) (انظر (Hunt, 2013))، لمراجعة 40 خطة تعليمية وطنية معنية بالتدريس والتعلم؛ (UNESCO, 2014a: 22). وتقدم على سبيل المثال، خطة تتضمن بعض الاستراتيجيات المحددة على نطاق واسع التي تشمل العديد من جوانب السياسة المعنية بالمعلم (الإطار 2.1). ومع ذلك، هنالك بعض العناصر المهمة المفقودة من عناصر السياسة الشاملة (انظر الفصل الثالث) التي من شأنها أن تعزز حماسة المعلم وأداءه المهني (كما هو موضح في القسم 2.2).

الإطار 2.1: خطة غانا الاستراتيجية للتعليم 2010 - 2020 – جوانب السياسة المعنية بالمعلم

تعتمد الخطة الخامسة لقطاع التعليم التي أعدتها وزارة التعليم في غانا على الخطط السابقة وتحليل تطبيقها وتنفيذها من خلال عمليات التقييم الوطنية، وعمليات استعراض الخطة وتحليل القطاع ومصادر إحصائية وطنية. وأقرت الخطة بالروابط مع سياسات التعليم والتطوير الوطنية والدولية الأخرى، ويشمل ذلك «السياسة الخاصة بإدارة شؤون المعلمين وتنمية قدراتهم في مرحلة ما قبل التعليم العالي التي وُضعت في عام 2008»، التي تضمنت صياغة استراتيجيات عامة جداً للتعامل مع الجوانب التالية للسياسة المعنية بالمعلم

- تعزيز وضع المعلمين من خلال المسار الوظيفي الذي يربط الحوافز بالتطور المهني؛
- تحسين جودة المعلم من خلال خطة التطوير المهني المستمر في المدرسة أو في مجموعة مدارس، ومنها التعلم عن بعد لجميع المعلمين؛
- ترشيد العرض والطلب للمعلمين على أساس الاحتياجات للمعلمين على مستوى الولاية، بما يتماشى مع اللامركزية في إدارة شؤون المعلمين؛
- وضع إطار عمل لتأهيل المعلمين واعتمادهم بناءً على المعايير والمتطلبات التي وضعها مجلس التعليم الوطني؛
- التدريب الإلزامي لجميع المعلمين المبتدئين، لضمان الالتزام الطويل الأجل بتميز التدريس وجودته؛
- تحسين إدارة المعلمين من خلال توفير الموارد والحوافز لإدارة المدارس المحلية.

وتشير المبادئ التوجيهية للخطة إلى تحسين جودة التدريس والتعلم وتطوير خدمة تعليمية فعالة وكفؤة ومكافأة ملائمة، بينما تشمل أهداف السياسة المعنية بالمعلمين في التعليم الأساسي والثانوي: تحسين إعداد المعلمين وترقيتهم ونشرهم على نحو ملائم (للتعليم الأساسي، وخاصة في المناطق الأقل حظاً، مع التركيز على المعلمات)؛ والتأكد من أن الخدمة التعليمية «هادفة وقيمة مقارنة بالتكاليف من حيث وقت التواصل مع التلاميذ». وتشير الأهداف إلى حضور المعلم في الفصول الدراسية والتزامه بساعات العمل، وضمِّن ذلك في تقييم أداء المعلمين والمعلمين القادة. وتستهدف أهداف أخرى وفورات في التكاليف من خلال استبدال الرواتب الحكومية لمعلمي التعليم الأولي عبر القروض، وزيادة التدريس المتعدد الصفوف، والتخلص التدريجي من إجازة التطوير المهني لصالح التدريب عن بعد و«ترشيد» تكاليف التوظيف من خلال التخلص من «العاملين الوهميين» و«غير المستغلين / غير المنتفع بهم». حيث من المتوقع أن ترتفع نسبة التلاميذ إلى المعلمين على جميع المستويات.

ومع أن الخطة مصممة بوضوح لمعالجة مشاكل محددة داخل النظام التعليمي في غانا، ولكن يبدو أنها لا تولي اهتماماً كافياً بقضايا مثل حوافز التوظيف والنشر والنقل من منطقة إلى أخرى، والتطوير المهني الشامل لجميع المعلمين، وساعات العمل المرنة والعوامل الأخرى التي تؤثر في حوافز ودوافع المعلم.

لمزيد من المعلومات:
(http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_esp_2010_2020_vol1.pdf)
(http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_esp_2010_2020_vol2.pdf)

تعد السياسة المعنية بالمعلم مكوناً مهماً في السياسة الشاملة المعنية بالتعليم لتعزيز جودة التعليم وتحقيق الرؤية القُطرية في هذا المجال: حين تتماشى السياسة المعنية بالمعلم مع السياسة المعنية بالتعليم، فإنها تعزز أهداف التعليم؛ وعندما تكون السياستان غير مترابطتين، تعاني كلاهما من جودة التدريس والتعلم. يقدم الإطاران (2.2) و(2.3) ملخصاً لنهجين مختلفين للغاية.

الإطار 2.2: أهداف التعليم والسياسة المعنية بالمعلم في شرق أفريقيا

ساعد اعتماد التزامات إطار عمل داكار لعام 2000 بأهداف التعليم للجميع على تحفيز التغييرات في السياسة العامة لتعزيز التعليم الابتدائي الشامل في كينيا وتنزانيا في الفترة 2002-2003، إذ أُلغيت الرسوم المدرسية أو قُلِّصت بشدة، مما أدى إلى زيادة الالتحاق بالمدارس الابتدائية كثيراً. وتناولت خطط التعليم الوطنية توظيف المعلمين وتدريبهم، والبنية التحتية الجديدة وتغيرات التمويل في السنوات القليلة الأولى. ومع ذلك، لم تكن هنالك سياسات شاملة معنية بالمعلم للتعامل مع العديد من التحديات الأخرى المتعلقة بالتوظيف والتدريب والنشر وظروف التدريس التي كانت موجودة بالفعل أو من المحتمل أن تظهر مع السياسة الجديدة المعنية بالتعليم.

وأفادت التقارير أن الزيادات الكبيرة في الالتحاق أثرت في الرضا الوظيفي لدى المعلم والحوافز مع زيادة حجم الفصول وعبء العمل، خاصة في المناطق الحضرية، في الوقت الذي اشتدت فيه القيود على الموارد، على الرغم من دعم المانحين الدوليين، واُستخدمت موارد إضافية كبيرة لزيادة القدرة على استيعاب الطلاب الملتحقين بالمدارس، بلا معالجة احتياجات المعلمين وخاصة المهنية منها بصورة مباشرة.

وفي تنزانيا، كان من المخطط زيادة توظيف المعلمين، لكن أعداد المعلمين الجدد كانت أقل نسبياً من معدل الالتحاق المستهدف والكبير جداً، والذي قل أيضاً بمرور الوقت (نقص بنسبة 50% في أعداد المعلمين مقارنةً بنسبة الالتحاق 100%). وأدى قرار الحكومة بوقف وتجميد التوظيف الحكومي إلى مغادرة بعض المعلمين المدربين للعمل في وظائف أخرى. وأدت الفصول الدراسية المزدوجة والمتعددة الصفوف، والتي ازدادت لتعويض الفجوة بين المعلم والفصل، إلى انخفاض في أداء المعلمين. ولذلك، تمت تلبية الزيادات المخطط لها في توظيف المعلمين جزئياً، لكنها لم تكن كافية للتغلب على النقص ونشر المعلمين في المناطق الريفية. وأثر أيضاً فيروس نقص المناعة البشرية في هيئة التدريس، وقُصِّرت فترة الإعداد الأولي للمعلم، وفشلت التحسينات المخطط لها للتطوير المهني – في أثناء الخدمة – في سد الفجوات بسبب الضغوط المالية واللوجستية. وقد كان لذلك تأثير سلبي في إعداد وتدريب المعلمين على تقنيات التدريس / التعلم الأكثر فعالية، وخاصة للفصول الدراسية الأكبر حجماً.

وتجلى التأثير العام في مزيد من الانخفاض في الوضع العام للتعليم مقارنة بالمهن الأخرى. وعلى هذا النحو، ما زالت مسألة توظيف معلم مؤهل من المرشحين مشكلة قائمة. وفي الوقت نفسه، بينما تحسنت مؤشرات التعلم الأساسية بوجه عام، لم يكن الحال كذلك فيما يتعلق بالمعلمين الفقراء والأقل حظاً الذين سجلوا المزيد من الركود على مستوى التعليم الأساسي– الثانوي. وبناء على ذلك، فإن غياب سياسة معنية بالمعلم أعاقت تحقيق أهداف الجودة.

لمزيد من المعلومات: (6-Bennell, 2011; Bennell and Akyeampong, 2007; Mbelle, 2008; Nordstrum, 2013; URT, 2006; UNESCO, 2014a: 203)

الإطار 2.3: أهداف التعليم والسياسة المعنية بالمعلم في فنلندا

تُصنَّف السياسة المعنية بالتعليم والسياسة المعنية بالمعلم في فنلندا في مراتب مرتفعة باستمرار في عمليات تقييم التعلم الدولية، التي تشير إلى أهمية دمج السياسة المعنية بالمعلم مع أهداف التعليم الشاملة للتعلم ونجاح جميع المتعلمين.

ولا يوجد في فنلندا سياسة رسمية معنية بالمعلم بالمعنى الدقيق للكلمة، فقد وُضِعتْ «سياسة معنية بالمعلم» على نحو افتراضي على مدى سنوات عديدة من خلال تعزيز معايير التعليم العالي الأولي (درجة الماجستير) للعمل معلماً في المدارس الفنلندية، وخضوع جميع المعلمين بانتظام لدورات التطوير المهني. ومولت الحكومة التعليم الأولي والتطوير المهني المستمر بالكامل. وتعد الشهادة الجامعية هي المؤهل الرسمي لممارسة مهنة التدريس – ولا توجد مسارات بديلة أخرى لوظيفة المعلم. وتركز برامج إعداد المعلم والتطوير المهني على تعلم المعلم – القائم على البحث والمعرفة الدقيقة –بالمحتوى والاستراتيجيات التربوية لمستوى التعليم المطلوب.

ونتيجة لذلك، يتمتع المعلمون بصفة فردية ومن خلال نقابتهم بدرجة كبيرة من الاستقلال داخل الفصول فيما يتعلق بممارسات التدريس وتقييم الطلاب، إلى جانب درجة عالية من المشاركة في اتخاذ القرارات بشأن المناهج وعمليات إصلاح التعليم الوطني، وتوجد درجة عالية من الاحترافية المهنية، تعززها الثقة في كفاءات المعلمين ومهاراتهم. ولا يوجد تقييم خارجي بل يجري تناول مسائل تطوير مهارات المعلم وتقييمه من خلال الاستشارات السنوية بين المدير والمعلم. وتُحدَّد رواتب المعلمين وظروف العمل من خلال المفاوضة الجماعية الوطنية. وليست الرواتب بأكثر من متوسط الأجر الوطني وهي قابلة للمقارنة مع المهن الأخرى. وتعد ساعات التدريس منخفضة مقارنة بسائر بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، للسماح بمزيد من الوقت لإعداد المعلمين وإجراء تقييم للطلاب.

والنتيجة هي سياسة واقعية، تمنح مكانة مهنية عالية للتدريس وتشجع خريجي المدارس الثانوية على البحث عن وظيفة معلم: يُقبَل واحد فقط من بين كل عشرة متقدمين لبرامج التدريب الأولي للمعلمين.

لمزيد من المعلومات: (Finnish National Board of Education, 2014; Sahlberg, 2010)

يوضح الجدول (2.1) أمثلة على مواءمة بعض جوانب السياسة المعنية بالمعلم مع خطة التعليم، بالاعتماد على توصية منظمة العمل الدولية / اليونسكو بشأن وضع المعلمين، وإطار اليونسكو العام لتحليل جودة التعليم وكتيب منظمة العمل الدولية بشأن *ممارسات الموارد البشرية الجيدة المعنية بمهنة التدريس*[4].

4 ليست قائمة المراجعة شاملة. فهي تسرد الحد الأدنى للموضوعات أو القضايا الرئيسية التي يجب النظر فيها عند تحديد سياسة وطنية متماسكة معنية بالمعلم فيما يتعلق بأغراض / أهداف التعليم المنصوص عليها في سياسات أو خطط التعليم الوطنية. لمزيد من التفاصيل، يرجى الرجوع إلى قائمة المراجع.

الجدول 2.1: قائمة مراجعة لمواءمة السياسة المعنية بالتعليم مع السياسة المعنية بالمعلم

السياسة المعنية بالتعليم	السياسة المعنية بالمعلم
الأهداف المحددة على المستوى الوطني لانتفاع كل الأطفال/المتعلمين بالتعليم الجيد: • الحد الأقصى للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة • نسبة الالتحاق والتخرج للمرحلة الابتدائية (الأساسية) تعادل 100% • الحد الأقصى للالتحاق بالمرحلة الثانوية والتخرج منها 100% • معدل القرائية في جميع أنحاء البلاد 100% • التوقعات الديموغرافية لتوجيه خطط الالتحاق	أعداد كافية من المعلمين المؤهلين تأهيلًا جيداً لكل مستوى تعليمي: • احتياجات التوظيف الحالية / المقبلة • معايير القبول لمهنة التدريس حسب المستوى التعليمي • احتياجات التوظيف / الملف الشخصي للمعلم (المناطق الحضرية والريفية والمناطق الأقل حظاً، الأقليات، والذكور والإناث) • التناقص: حالات التقاعد والمرض والوفاة، أو لأسباب مهنية وشخصية
المناهج الوطنية و / أو المبادئ التوجيهية لسلطات التعليم اللامركزية بشأن خيارات المناهج لتحقيق مستويات الكفاءة المطلوبة لدى الطلاب عند التخرج من كل مستوى تعليمي: • الأساليب التربوية الموصى بها لتحقيق أهداف التعلم • مراجعات في المناهج الحالية / السابقة لتحقيق أهداف إصلاح التعليم	الإعداد الأولي للمعلم، وإصدار الشهادات (الاعتماد) وبرامج التطوير المهني المستمرة لتحقيق نتائج التعلم المنشودة: • كفاءة المعلم ومهاراته • مستويات التأهيل والاستثناءات المسموح بها • معايير وإجراءات الشهادة / الاعتماد • متطلبات التطوير المهني لجميع المعلمين وبرامجه • ملفات التعريف الشخصية، والمعارف والمؤهلات • رصد ممارسات التدريس وتقييمها ومراجعتها • انتفاع جميع المعلمين بالتطوير المهني المستمر
تمويل نظام التعليم: • أهداف الاستثمار في الموارد الوطنية والإقليمية والمحلية – النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي وإسهامات القطاع العام والإنفاق الحكومي بحسب مستوى التعليم • استثمارات / إسهامات القطاع الخاص، ويشمل ذلك الأسرة والأفراد	تمويل إعداد المعلمين وتوظيفهم: • استثمارات للإعداد الأولي للمعلم والتوظيف • تمويل التطوير المهني المستمر لجميع المعلمين • الرواتب والحوافز لجذب المعلمين واستبقائهم ونشرهم، ويشمل ذلك الضمان الاجتماعي • وضع الإجراءات و/ أو المعايير لمعلمي القطاع الخاص
إدارة نظام التعليم: • مزيج من القطاع العام والخاص – المعايير واللوائح • التنسيق التنظيمي المركزي أو اللامركزي لتحقيق التجانس والتماسك بين مستويات التعليم • هيكلية إدارة التعليم لضمان الكفاءة ووضع الأهداف • القيادة المدرسية لتحقيق أهداف التعلم • مشاركةالجهات المعنية في وضع السياسة واتخاذ القرار	إدارة المعلمين ودعمهم: • المعايير والإجراءات والسلطات / الهيئات المسؤولة عن الأبعاد المعنية بالتدريس • تنسيق الجوانب المتعلقة بالمعلم على المستوى الوطني والإقليمي والمحلي • برامج تطوير القيادة المدرسية ودعمها • آليات الحوار الاجتماعي بشأن ظروف التدريس • آليات الحوار بشأن الجوانب المتعلقة بالمعلم
بيئة التعلم وظروفه: • الأيام وساعات التدريس المطلوبة • معايير نسبة التلاميذ إلى المعلمين • قواعد المدرسة الآمنة والصحية وأحكامها • بناء / تجديد المدارس / الفصول الدراسية • توفير أدوات ووسائل دعم التعلم	شروط التدريس والتعلم الفعالة: • ساعات التدريس المطلوبة، وحضور المعلم في المدارس، والتخطيط، والتحضير، والعمل التعاوني، والتطوير المهني، واستشارة أولياء الأمور • معايير حجم الفصول • دعم المعلم المساعد / شبه االمهني • توفير المواد والوسائل التعليمية
تقييم أداء النظام التعليمي: • خدمات التفتيش الوطنية أو الإقليمية أو المحلية لتقييم الأداء والتوصية بالتغييرات • أدوار الجمعيات / المجالس / الهيئات المهنية في وضع المعايير وأسس المراجعة	مساءلة المعلم: التقييم والأدوار والمسؤوليات • وضع حقوق وأدوار ومسؤوليات المعلمين وإجراءات التطبيق، ومنها الآليات التأديبية • معايير وإجراءات تقييم المعلم • متطلبات التطوير المهني أو الفرص المتاحة لتحسين الأداء

لمزيد من المعلومات: (ILO, 2012 (http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187793/lang--en/index.htm)
(ILO/UNESCO، 1966 (http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/ WCMS_162034/lang--en/index.htm)
(UNESCO, 2012a (http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/)

2.1.3 السياسة المعنية بالمعلم ومواءمتها مع مستويات التعليم والأولويات

إن مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع مستويات التعليم المختلفة في الدولة – مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والثانوي العام والمهني – ومع الأولويات المتغيرة يمكن أن يعزز القدرة على التكيف لضمان المزيد من الاتساق في تلبية احتياجات التعليم المتغيرة. وتميل الحكومات إلى تجزئة توظيف المعلمين وإعدادهم بحسب مستوى التعليم. فلدى اتخاذ قرار الالتحاق بمهنة التدريس، يسعى الأفراد عادة إلى مستوى تعليمي معين. ومع ذلك، تتغير الظروف الشخصية والمهنية والمادية وتؤثر في التنقل بين تلك المستويات.

وتشجع المعايير الدولية مثل هذه الاحتمالات. على أن تأخذ سياسة ومخططات الحكومة في عين الاعتبار أن المعلمين قد يختارون ترك مستوى تعليمي لآخر، أو ترك التدريس في الفصول الدراسية للمسؤوليات التعليمية الأخرى في الإدارة أو البحث أو إعداد المعلمين (ILO/UNESCO, 1966). ويمكن للسياسة المعنية بالمعلم، من خلال تكييف التخطيط الاستشرافي بحيث يلبي احتياجات التعليم المتغيرة، أن تساعد في تجنب الصدمات غير الضرورية التي تؤدي إلى النقص الكمي أو النوعي. وتشمل الأمثلة على ذلك:

- ضمان التكافؤ أو مقارنة الرواتب وظروف العمل الأخرى في مستويات مختلفة من التعليم، وفقاً لمتطلبات المهارات والحاجة المتزايدة إلى التعليم – الأهمية المتزايدة لمرحلة الطفولة المبكرة والحاجة المتزايدة إلى توظيف المعلمين المؤهلين وتعليمهم واستبقائهم في هذا المستوى فيما يتعلق بالمدارس الابتدائية –(ILO, 2014: 10–20)، (انظر أيضاً القسم 2.1.4)؛
- التعبير عن أهمية التعليم الابتدائي أو الأساسي (الذي يشمل المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي) مقارنة بمعلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي الأكثر تخصصاً في مادة محددة من خلال الرواتب والموارد المدرسية وظروف التدريس. فمع أن معلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي المتخصصين يميلون إلى التعلم بطريقة مختلفة والحصول على أجر ذي مستويات أعلى، فإن هنالك حاجة متساوية بين كل المعلمين للتأهيل المماثل – العالي – وتوفير الحوافز والموارد ذاتها لمعلمي المدارس الابتدائية أو الأساسية (OECD, 2014a: 46–48)؛
- وضع سياسات لمعالجة النقص بأعداد المعلمين على مستويات مختلفة ناشئة عن نقص عام في المعلمين المؤهلين أو الفجوات في ملفات تعريف مهارة محددة (من حيث المجالات أو اللغات أو الكفاءات التربوية لتلبية الاحتياجات المتخصصة، مثل احتياجات الأطفال الصغار والفئات المهمشة) (UNESCO, 2014a: 239–240)
- ويتطلب التخطيط لمواجهة التغيير الديموغرافي في احتياجات التوظيف والتحضير لأولويات التعليم الجديدة ما يلي:
  - توظيف المزيد من المعلمين لمرحلة الطفولة المبكرة أو المعلمات – في المدارس الابتدائية والثانوية في البلدان والمناطق حيث تمثيلهن منخفض – لتسهيل انتفاع الفتيات بالتعليم؛
  - تحقيق توازن أكبر في عملية نشر المعلمين في المناطق الريفية / النائية، ويشمل ذلك المدارس الأقل حظاً التي يصعب على الموظفين في المناطق الحضرية الالتحاق بها (إحدى المشاكل الشائكة التي تواجه واضعي السياسات وأصحاب القرار في مجموعة كبيرة من البلدان)؛
  - تجديد الدوافع المهنية عندما يتقدم العمر بأعضاء هيئة التدريس، ومعالجة القضايا التي ترفع معدلات التناقص بين المعلمين الصغار السن أو تثبط الوافدين الجدد؛
  - تحقيق التعليم الشامل للفئات الأقل حظاً، مثل الأقليات العرقية، والبدو، والمجتمعات الناطقة بلغة غير دارجة، أو المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (OECD, 2005: 54–60; OECD, 2014a: 32–33, 40–43; UNESCO, 2014a: 22, 25, 28)

وإن السياسة الاستشرافية المعنية بالمعلم، القادرة على توقع الصعوبات المحتملة ومعالجتها وتقديم الحلول لضمان التدريس والتعلم الفعالين، على الرغم من قيود محدودية الموارد، مهمة بوجه خاص في حالات الأزمات الاستثنائية، حيث يكون العدد الكبير من المعلمين والمتعلمين إما مشردين داخلياً أو لاجئين (Education International – EI, 2014a; Inter-Agency Network for Education in Emergencies – INEE, 2009; Teacher Task Force, 2011a; UNESCO, 2014a) وتتضمن هذه الظروف (انظر أيضاً القسم 3.1):

- الحرب الأهلية أو مناطق النزاع المسلح، داخلياً أو خارجياً؛
- حالات الطوارئ الناتجة عن الكوارث الطبيعية أو البشرية؛

- تحديات استثنائية في قطاع الصحة العامة، مثل أزمة فيروس إيبولا في غرب أفريقيا في عام 2014 أو استمرار انتشار فيروس نقص المناعة البشرية في عدد من البلدان.

2.1.4 مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع السياسات الوطنية الأخرى

على السياسة المعنية بالمعلم أن تكون متسقة مع سياسات أو خطط قطاع التعليم وأن تعترف بسياقات السياسات المتنوعة، مثل حقوق الطفل وسياسات حقوق الإنسان الملائمة؛ مثل السياسات الخاصة بمكافحة فيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، حيثما وجدت، أو عندما يكون هذا الشأن محل اهتمام وطني - بوجه خاص - (كما هو الحال في البلدان ذات الانتشار المرتفع)، والسياسات الوطنية المتعلقة بالقضايا الجنسانية أو الخطط المماثلة للحد من الفوارق بين الجنسين.

سياسات حقوق الطفل

يرتبط حق الطفل في التعليم بحقوق أساسية أخرى، مثل الرفاهية العامة والصحة والسلامة، ويشمل ذلك الحماية من مختلف ضروب الإساءة. وقد دُوِّنت هذه الاتفاقيات في واحدة من أكثر الاتفاقيات الدولية المصدق عليها، وهي اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (UN, 1989 – http://www.ohchr. org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx) . ونظراً إلى أن معظم البلدان قد صدقت على الاتفاقية، فقد وُضِعتْ تشريعات وسياسات لتنفيذ هذه المعايير. وكثيراً ما توصي أو تفرض هذه التشريعات متطلبات على المعلمين لاحترام حقوق الطفل أو مراقبة رفاه الأطفال المسؤولين عنهم في مجالات مثل العنف المنزلي أو الاعتداء الجنسي أو الاتجار بالأطفال أو عمالة الأطفال. فيجب أن تتماشى السياسة المعنية بالمعلم مع مثل هذه المتطلبات، لضمان التوظيف والتدريب المناسبين للمعلمين، وإعداد التقارير والإجراءات التأديبية في حالة عدم الامتثال. ويجب أن تضمن أيضاً تماشي حقوق المعلمين ومسؤولياتهم مع حقوق الطفل ورعايته وحمايته. وتمتلك المنظمات الدولية العاملة في مجال رعاية الطفل وحمايته عدداً من المصادر للمساعدة في توجيه السياسة بشأن هذه المسائل (انظر على سبيل المثال (EI, 2004; EI, 2014b; ILO, 2012: 20; Poisson, 2009)).

السياسات الخاصة بمكافحة فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز

وبالمثل، فإن البلدان في جميع أنحاء العالم- ولا سيما في مناطق أفريقيا وآسيا ومنطقة البحر الكاريبي وأوروبا الشرقية الأكثر تضرراً من جائحة فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز منذ ثمانينات القرن العشرين - تمتلك سياسات وطنية لمعالجة أسباب المرض وآثاره. ويجب أن تتماشى السياسة المعنية بالمعلم مع الجهد الوطني للتصدي لفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز، بالنظر إلى العواقب البشرية المدمرة للجائحة والاضطرابات التي تسببها في التدريس والتعلم (المرض والغياب ووفاة المعلمين والمتعلمين، وازدياد عدد اليتامى، والتكاليف البشرية والمالية لنظام التعليم) (ILO, 2012: 67–70).

إن مواءمة السياسة المعنية بالمعلم مع التدابير المعتمدة في إطار سياسة وطنية لمكافحة فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز تساعد على تخفيف الآثار السلبية على جودة التعليم والموارد البشرية، فضلاً عن تقليل التكاليف المالية الناتجة عن عدم اتساق السياستين. ووجد مسح دولي 2011 - 2012 للتقدم المحرز في هذا المجال أن ثلثي 40 دولة مُسِحتْ تقريباً من البلدان ذات مستويات الانتشار الكبيرة قد اعتمدت سياسة قطاع تعليم مرتبطة بالسياسة / الخطة الوطنية لمكافحة فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز؛ وقد وضع ما يقرب من نصف البلدان سياسة معنية ببيئة العمل في قطاع التعليم تنطبق على قضايا التوظيف والتدريب ذات الصلة بالمعلمين والعاملين الآخرين في مجال التعليم (UNESCO and UNAIDS-IATT, 2013: 16, 20–27). ووضعت منظمة العمل الدولية واليونسكو (ILO/UNESCO, 2006a and 2006b) مبادئ توجيهية بشأن محتوى وعمليات وضع مثل هذه السياسة الخاصة في منطقتين متضررتين بشدة (منطقة البحر الكاريبي والجنوب الأفريقي). واعتُمدت من لجنة خدمات المعلمين في كينيا عام 2007.

السياسات المدنية وسياسات حقوق الإنسان

يجب أن تكون السياسة المعنية بالمعلم مرتبطة أيضاً بالتشريعات والسياسات الوطنية المدنية وسياسات حقوق الإنسان. فالمعلمون هم المرشدون لمن سيصبحون المواطنين الصالحين في المستقبل. كما يُتوقع منهم أن يكونوا بمثابة نماذج يحتذى بها لالتزام الدولة بالحقوق المدنية وحقوق الإنسان الأساسية، ويشمل ذلك عدم التمييز في التعليم وفي المجتمع على نطاق أوسع. وتحتاج السياسة المعنية بالمعلم إلى وضع إطار للتعليم الأولي والتطوير المهني والقوانين الأخلاقية التي تكرس الحقوق والمسؤوليات المهنية، وتوفر للمعلمين الأدوات اللازمة للتدرب والتصرف وفقاً لأعلى المعايير المهنية ليكونوا مواطنين نموذجيين (Tomasevski, 2004; UNESCO, 2014b).

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

يعد الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أساساً مهماً لجميع أنواع التعليم الأخرى؛ ولتحسين الجودة وتحقيق العدالة (UNESCO, 2006). وتعد جودة الرعاية والتدريس أمراً بالغ الأهمية لضمان توفير رعاية طفولة مبكرة عالية الجودة. واستناداً إلى أدلة من مجموعة واسعة من البلدان، تشير المبادئ التوجيهية

لمنظمة العمل الدولية بما يتعلق بظروف العمل اللائقة للعاملين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن «توفير جودة عالية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يعتمد على الاستثمارات الكافية في التعليم والتدريب الأولي للعاملين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الذي يضمن الإعداد لجميع أفراد المنظومة – ومنهم معلمو المدارس الابتدائية – الذين يتمتعون بوضع ومسؤوليات مهنية متكافئة». وتؤكد المبادئ التوجيهية كذلك أهمية الوضع المهنيو والاجتماعي والمادي اللائق للعاملين في التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة، المبنية على سياسة أو استراتيجية شاملة للتوظيف والتطوير والاستبقاء موضوعة على المستوى الوطني، لضمان تميز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ILO, 2014: 10, 13). وبالنظر إلى أهمية هذا الأساس التعليمي، يجب أن تتماشى السياسة المعنية بالمعلم في المقام الأول مع السياسات المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيزها.

المساواة بين الجنسين

يجب أيضاً ربط السياسة المعنية بالمعلم بالجهود الوطنية للحد من التفاوت بين الجنسين في التعليم والتدريب والتوظيف والدخل والحصول على الخدمات الاجتماعية. وسواء وجدت سياسة وطنية لذلك أم لا، فإن العديد من خطط التعليم الوطنية تعالج الاختلالات بين الجنسين وهو جزء من الجهود المبذولة لتحقيق الهدف الخامس من إطار عمل داكار للتعليم للجميع (UNESCO, 2000). وتستهدف هذه السياسات، بوجه عام، انتفاع الفتيات بالتعليم والتدريب الجيد، على الرغم من أن بعض البلدان في بعض المناطق – مثل منطقة البحر الكاريبي – يجب أن تتناول مشاركة الشباب في مستويات التعليم الثانوي والعالي. ويستشهد الإطار (2.4) ببعض الأمثلة.

2.1.5 سياسة محددة ومنسقة ضمن نظم التعليم المختلفة وسياقاته

في الولايات الفيدرالية وأنظمة التعليم اللامركزية، من المرجح أن تكون سلطات التعليم المحلية هي المسؤولة عن وضع السياسة الرئيسية واتخاذ القرار أو على الأقل مشاركة المسؤوليات مع السلطات الوطنية. وعليه، يجب أن تتناول السياسة المعنية بالمعلم المسؤوليات المشتركة لإعداد السياسة وتنفيذها من خلال التنسيق مع السلطات المحلية على المستوى الوطني. وقد وضعت عدة دول مثل البرازيل وكندا ونيجيريا والولايات المتحدة الأمريكية نهوجاً مختلفة لتنسيق السياسات التي تعزز المساواة في الوصول والحصول على التعليم ومعايير الجودة مع مراعاة السياقات المحلية أيضاً (الأطر 2.5، 2.6).

وتعرف السياسات الجيدة المعنية بالمعلم في الأنظمة الفيدرالية بصفة عامة جداً عادةً، وتعترف بسيطرة السلطات على مستوى الولاية على ممارسات التدريس والمعلمين. إن الأداة الرئيسية

الإطار 2.4: ربط السياسة المعنية بالمعلم بالقضايا الجنسانية في التعليم

تتخذ العديد من البلدان إجراءات من شأنها ربط السياسة المعنية بالمعلم بالاختلالات المهمة بين الجنسين التي يرغبون في تقليلها أو القضاء عليها، وفي أغلب الأحيان لتحسين انتفاع الفتيات بالتعليم الجيد. من الأمثلة على ذلك:

- **أفغانستان، خطة التعليم المؤقتة، 2011–2013:** تراقب نظم معلومات إدارة التعليم التطور في معدلات التحاق الفتيات بالتعليم ومواظبتهن على الحضور إلى المدارس، وتقليص الفوارق بين الجنسين، والتفاوت بين المناطق الحضرية والريفية، وتحسين تحصيل الطلاب. ويركز التقرير السنوي على نسبة التلاميذ إلى المعلمين، ونسبة الطلاب إلى الفصول الدراسية، ونتائج الامتحانات وغيرها من البيانات المتعلقة بإنجازات التعلم.
- **كينيا، برنامج دعم قطاع التعليم 2005–2010:** يركز تدريب المعلمين على التدريس التفاعلي المتمحور حول الطفل والمراعي للاعتبارات الجنسانية.
- **جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، إطار تطوير قطاع التعليم 2009-2015، استراتيجية تعليم المعلمين 2006-2015، والاستراتيجية الوطنية لإصلاح قطاع التعليم:** من المؤمل أن ينشر غالبية الخريجين الجدد لبرنامج تعليم المعلمين في المناطق النائية والأقل حظاً لتحقيق المساواة بين الجنسين والتكافؤ العرقي. وتعطي السياسات المعنية الأولوية في ملء الوظائف الشاغرة في المدارس النائية للمعلمين الناطقين بلغة عرقية، ولا سيما من خلال نظام الحصص لتوظيف المعلمين الجيدين واستبقائهم في المناطق الفقيرة.
- **نيجيريا، خارطة طريق لقطاع التعليم النيجيري 2009:** تستهدف المساواة بين الجنسين في توظيف المعلمين.

لمزيد من المعلومات: (Hunt, 2013, Annex Two)

الإطار 2.5: نهج النظام الاتحادي الخاصة بالسياسة المعنية بالمعلم في البرازيل ونيجيريا

في البرازيل، تتناول خطة التعليم الوطنية المعتمدة في عام 2010 وخطة تطوير التعليم العديد من المسائل المتعلقة بالسياسات المعنية بالتعليم والمعلم. وتسعى الخطة على وجه التحديد إلى تعزيز نهج نظامي على الصعيد الوطني لزيادة المساواة في الانتفاع بالتعليم وتحسين جودة التعليم عبر العديد من المناطق والولايات البرازيلية. وتعتمد الخطتان كلاهما على قانونين اعتمدا سابقاً لإنشاء آليات تمويل وطنية لتحقيق أكبر قدر من المساواة في الانتفاع بالتعليم وتحسين جودته للمناطق والولايات والبلديات الأكثر فقراً: صندوق إدارة التعليم الابتدائي والتطوير لتحسين وضع المعلم؛ وصندوق تطوير التعليم الأساسي وتقدير مهنة التدريس، اللذان يستكملهما برنامج «بولسا فاميليا» الذي يوفر تحويلات نقدية للعائلات مقابل التحاقالأطفال بالمدارس.

وأسفر صندوق إدارة التعليم الابتدائي عن تحسين وضع المعلم كثيراً من خلال استثمارات الحكومة الفيدرالية في التعليم، حيث خصص 60% من الأموال لرواتب المعلمين و40% للشؤون المدرسية. وسمح تحديد الحد الوطني الأدنى لأجر المعلم في الولايات الشمالية الفقيرة بتحسين مؤهلاتهم، وحصل تقريباً جميع المعلمين على الحد الأدنى المطلوب من التدريب حتى عام 2002 . وشجع على تدفق المعلمين المؤهلين تأهيلاً كاملاً إلى تلك المناطق، مما أدى إلى زيادة بنسبة 20% في القوى العاملة للمعلمين خلال الفترة 1997 - 2002. وأدت الصناديق الخاصة إلى زيادات كبيرة في نسبة الالتحاق بالمدارس في المناطق الشمالية الأكثر فقراً، وزيادة في متوسط الحضور المدرسي بين الأطفال من أفقر 20% من العائلات، وزيادة درجات التحصيل لمادة الرياضيات. وأدت خطة التعليم الوطنية وخطة تطوير التعليم إلى تعاون أكبر في التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني ما بين مؤسسات التعليم العالي والمفتوح والقوى العاملة من المعلمين على مستوى الولايات والبلديات. واستُحدثت أدوات جديدة لنظام التعليم لتعزيز التنسيق على الصعيد الوطني في المجالات الرئيسية مثل تعليم المعلمين والتطوير المهني والموارد التعليمية.

وأُدرجت خطة قطاع التعليم في نيجيريا للفترة 2011-2015 في «خارطة الطريق» التي نُشرت في عام 2009. حيث يعد التعليم مسؤولية مشتركة على صعيد الاتحاد والولايات والصعيد المحلي. ووزارة التعليم الاتحادية هي المسؤولة عن السياسة الوطنية وجمع البيانات والمعايير الموحدة ويشمل ذلك ضمان الجودة وتطوير المناهج والمواءمة بين السياسات والإجراءات المتبعة.

وينظر إلى توظيف المعلمين والجودة والتطوير والتحفيز والاستبقاء إلى جانب البنية التحتية غير الكافية والموارد التعليمية باعتبارها تحديات رئيسية في خارطة الطريق، جنباً إلى جنب مع الاستراتيجيات العامة والمؤشرات والجداول الزمنية المعنية بتعليم المعلمين وتطويرهم، وتعاملت الخطة مع العديد من جوانب السياسة المعنية بالمعلم:

- توظيف المعلمين (ويشمل ذلك المساواة بين الجنسين) والتوظيف المدرسي المناسب؛
- حوافز لنشر المعلمين وتوافر المدارس في المناطق الريفية؛
- تنفيذ السياسة الوطنية لتعليم المعلمين، وأطر التطوير المهني وتوجيه المعلمين ورصد أدائهم؛
- مواءمة هيكلة الرواتب المحلية والوطنية؛
- التطوير المهني؛
- إيجاد بيئات عمل مواتية، ويشمل ذلك نسبة التلاميذ إلى المعلمين؛
- تعزيز قادة المدارس وتدريبهم.

ومع أن خطة قطاع التعليم واسعة النطاق، فإن معظم الاستراتيجيات والمؤشرات عامة جداً، مع أطر زمنية قصيرة جداً للتنفيذ. وسلط تقرير تنفيذي لعام 2012 الضوء على التحديات وأوجه النقص أو الخلل في التنفيذ، التي تُنسب غالباً إلى قضايا التمويل.

لمزيد من المعلومات: (Ministry of Education, Brazil, 2007; Bruns et al., 2012; UNESCO, 2014a; Nigeria: FME, 2009 and 2012; Teacher Task Force, 2011a)

الإطار 2.6: نهج النظام الاتحادي الخاص بالسياسة المعنية بالمعلم في أمريكا الشمالية – كندا والولايات المتحدة الأمريكية

في كندا، يعد وضع البرامج والسياسة المعنية بالمعلم من صميم عمل مجالس الولايات وإدارة المدارس المحلية. ومع ذلك، يوفر مجلس وزراء التربية والتعليم الكندي منتدى يتشارك فيه وزراء التعليم بالولايات / الأقاليم المعلومات، ويتشاورون في الأمور ذات الاهتمام المشترك، والقيام بمبادرات تعاونية وتمثيل مصالح الولايات / الأقاليم أمام الحكومة الاتحادية وعلى الصعيد الدولي لجميع المستويات التعليمية. واقتصر عمل مجلس وزراء التربية والتعليم الكندي على السياسة المعنية بالمعلم بصورة أساسية حتى الآن على تنسيق المعايير الكندية الشاملة للحصول على شهادة معلم – ترخيص – وتقييم أوراق اعتماد المعلمين الذين دُرِّبوا ووظِّفوا من خارج كندا.

وفي الولايات المتحدة، كما هو الحال في كندا، تعد جوانب التعليم والسياسة المعنية بالمعلم من اختصاص الولايات والسلطات المحلية. وفي السنوات الماضية، الأخيرة، حاولت الحكومة الفيدرالية التأثير في سياسات الولايات والسياسات المحلية من خلال مبادرات الإصلاح المتتالية لتلبية المعايير الاتحادية (أو المعايير الأساسية المدعومة على صعيد الاتحاد التي وضعتها الهيئات المهنية الوطنية)، وذلك باستخدام المنح الاتحادية وتعرف هذه الإجراءات باسم تشريع «عدم ترك أي طفل بلا تعليم» ومبادرة إدارة أوباما الرئاسية «سباق إلى القمة»، وترمي إلى تحسين نتائج التعلم، مع التركيز على الفئات الأقل حظاً، من خلال تحسين فعالية المعلمين وآليات المساءلة النظامية. وتتأثر أبعاد السياسة المعنية بالمعلم بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالمعايير والمنح على مستوى الولاية والمستوى الاتحادي وتشمل توظيف المعلمين والتطوير المهني والدعم والتقييم؛ والفعالية والأجر القائم على الأداء؛ الحوافز والعقوبات التي تؤثر في العمالة والمكافآت والوظائف؛ وصولاً إلى فصل المعلمين والمديرين إذا لم تتحقق الأهداف. ومنتقدو هذه السياسة، ومنهم العديد من معلمي الفصول الدراسية المطلوب منهم أو المضغوط عليهم لتطبيق منهجيات تدريس على سبيل الاختبار، ينتقدون الاعتماد المفرط على نتائج الاختبار الموحد و«نماذج التقييم» المعتمدة لقياس النجاح، من غير الأخذ بالاعتبار ظروف كل مدرسة على حدة وعوامل التعلم.

لمزيد من المعلومات: (Canada: CMEC (2008 and 2014); Hargreaves and Braun (2013); US Department of Education (2009))

للحكومة الفيدرالية لتنسيق السياسة على الصعيد الوطني هي الدعم المالي؛ وعادة ما تكون مرتبطة بمعايير محددة لتحسين التعلم أو التدريس، مع تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة على الجوانب المعنية بالمعلم.

الإطار 2.7: السياسة المعنية بالمعلم في الدول الكبيرة – الصين

كما هو الحال في جميع البلدان تقريباً، تُدرج الصين عناصر السياسة المعنية بالمعلم في خطتها العشرية لقطاع التعليم، وذلك بدلاً من صياغة سياسة خاصة معنية بالمعلم. وتتضمن الخطة فصلاً عن المعلمين يركز على العناصر الرئيسية لتحسين جودة المعلم / التدريس في خضم التحول السياسي والاقتصادي المستمر لثاني أكبر اقتصاد عالمي وأكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان. وتشمل:

- تعزيز الأخلاقيات المهنية فيما يتعلق بتوظيف المعلمين والتقييم وسوء السلوك؛
- رفع الكفاءة المهنية من خلال التدريب لتعزيز المعارف والكفاءة التربوية، مع التركيز على المعلمين القادة والموجهين والمديرين؛ ويتوقع من جميع المعلمين الخضوع في المستقبل للتطوير المهني كل خمس سنوات؛ وتدعو الخطة إلى التدريب الثنائي اللغة لتعزيز مناطق الأقليات؛
- تركيز أدوات السياسة على توظيف وجودة المعلمين ونشرهم – في المناطق الريفية – من خلال الحوافز المهنية والرواتب المناسبة؛
- رفع مستوى ظروف العمل والمعيشة للمعلمين لزيادة مجموعة المواهب والالتزام بالمهن الوظيفية مدى الحياة، من خلال تدابير مثل سن التشريعات لضمان رواتب مماثلة لرواتب موظفي الخدمة المدنية الآخرين أو أعلى منها، والرواتب القائمة على الأداء، وحوافز النشر في المناطق النائية والحدودية، وتوفير السكن وتحسين إجراءات الضمان الاجتماعي (نادراً ما يظهر هذا الهدف للسياسة في الخطط أو السياسات الأخرى)؛
- تعزيز إدارة المعلمين، وخاصة على المستوى المحلي (الولاية)، من خلال نظام الاعتماد والترخيص المهني لتحديد قرارات التوظيف؛ وأن يخصص التقدم الوظيفي أكثر للخدمة في المناطق الريفية والنائية.

لمزيد من المعلومات: (Government of China (2010); UNESCO 2014a)

وتبرز مسائل أخرى تتعلق بالسياسة في الدول الكبيرة والصغيرة جداً (خاصة الجزر)، غالباً فيما يتعلق بالنطاق الكبير للتعليم والمدى الجغرافي الشاسع في الدول الكبيرة جداً (انظر الإطار 2.7 جمهورية الصين الشعبية مثالًا على ذلك)، والقيود المتعلقة بالقدرات البشرية والمالية في هذه الدول.

وتنطبق أيضاً الاعتبارات الخاصة بالسياسة المعنية بالمعلم على سياقات ما بعد النزاع أو ما بعد الكوارث. وتحدد المبادئ التوجيهية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ دمج حساسية النزاع في السياسة المعنية بالتعليم وبرمجة السياقات الهشة المتأثرة بالنزاعات (INEE, 2013) في العديد من الجوانب المهمة للسياسة المعنية بالمعلم، ويشمل ذلك:

- تعزيز عملية إعداد المعلمين وتدريبهم (ومدربي المعلمين)؛
- تعزيز نظام معلومات إدارة المعلم، ونظام معلومات وزارة التعليم، ونظام رواتب المعلمين؛
- ضمان وجود أعداد كافية من المعلمين المدربين الذين يمثلون تنوع مجتمعاتهم (المجموعات العرقية والدينية المختلفة، والجنس).

2.2 الأسس والمبادئ التوجيهية للسياسة المعنية بالمعلم

تؤكد المبادئ التوجيهية لخطط قطاع التعليم وسياساته الاستقلال والتنسيق والمشاركة والاستدامة من خلال تنمية القدرات. وقد تتضمن المبادئ أو العناصر الرئيسية ما يلي: رؤية أو بيان مهمة يحدد الاتجاه؛ وتحديد الاستراتيجيات والقدرات والأولويات؛ والنهج الشامل؛ وتحليل الجدوى للاتجاهات والقيود والتزامات الجهات المعنية التي تؤثر في التنفيذ وغالباً ما ترتبط ارتباطاً وثيقاً «بالثغرات» السياسية والاقتصادية والطبيعية التي تمثل السياق الوطني الذي توضع وتنفذ فيه الخطة (IIEP and GPE, 2012).

وكما هو الحال مع سياسة أو خطة التعليم الوطنية، يجب أن تبني السياسة الجيدة المعنية بالمعلم أساساً متيناً فيما يتعلق بعدد من المبادئ والعناصر الأساسية اللازمة لتنفيذ هذه الخطة وتحقيقها، ولا سيما:

- بيان المهمة وأهداف الرؤية؛
- الأهداف والمعايير والجداول الزمنية؛
- تغطية شاملة للجوانب الرئيسية؛
- تقييم البيئة: الصعوبات / التحديات /الثغرات؛
- البيانات والإدارة الملائمة؛
- آليات التنسيق؛
- احتياجات ومصادر التمويل؛
- المشاركة والتزام الجهات المعنية؛
- التقييم والمراجعة.

2.2.1 بيان المهمة وأهداف الرؤية

تحتاج السياسة المعنية بالمعلم على الأقل إلى بيان موجز بشأن ماهية الموضوع وسبب أهميته، وتحديد بعض الأهداف الشاملة التي تحدد الاتجاهات وتحدد أين تريد الدولة أو النظام لمهنة التعليم أن تكون في مرحلة معينة في المستقبل. حيث يجب أن تسود ثلاثة مفاهيم رئيسية في تحديد الأهداف:

- فعالية المعلم؛
- تحفيز المعلم؛
- احترافية المعلم (مهنيته).

وتتمثل الأهداف النهائية في حصول الجميع على التعليم بأعلى جودة ممكنة لجميع المواطنين في المجتمع، حتى الفئات الأكثر تهميشاً. واستناداً إلى أدلة من العديد من البلدان، يعد المعلمون العامل الوحيد الأكثر أهمية الذي يحدد ما إذا كان ستحقق هذه الأهداف (على الأقل من حيث العوامل التي يمكن أن تتأثر بواضعي السياسات التعليمية). لذا تعد فعالية المعلم جزءاً حاسماً من بيان المهمة.

ويمكن تعريف الفعالية من خلال تحقيق أهداف تعليمية معينة، مثل الأهداف الإحصائية (نسبة محو الأمية 100%) والملموسة أقل (نسبة المواطنين المربين المشاركين)، «وإعلاء قيمة» عمل المربين السابقين (الذين يشملون العائلات والمجتمعات)، أو تحديد الجوانب الرئيسية المعنية بالمعلم التي تفيد التقارير بأنها تؤثر في الفعالية (انظر الفصل الثالث). ومهما كانت قيم هذه المؤشرات، من المهم تحديد بيان مهمة السياسة بطريقة تربط عمل المعلمين بالأهداف التعليمية الأساسية والعالمية (Moon, 2013: 22–25; OECD, 2005: 30–33; World Bank, 2013).

ويعد تحفيز المعلمين للقيام بأفضل عمل ممكن من خلال التدريب والأدوات المتاحة لبنة أساسية من الفعالية. ولا يوجد قدر كاف من تعليم المعلمين أو الحوافز المادية لتقديم أداء جيد التي يمكنها أن تعوض عن عدم اهتمام الأفراد وعدم حماستهم في إطار أوضاع التدريس والتعلم (مع أن كليهما يمثلان جانباً حاسماً لمسألة الفعالية – انظر الفصل الثالث). ومن ثم، يجب أن تحدد السياسة المعنية بالمعلم هدفاً عاماً لتحقيق أقصى قدر من الحماسة (وجوانبها الأخرى، أي التفاني في المهام وتدريس المتعلمين) لجميع الذين يلتحقون بمهنة التدريس (Bennell, 2011).

وأن يكون المبدأ التوجيهي الثالث في بيان / أهداف مهمة السياسة هو الوصول للمستويات القصوى من مهنية المعلم. «المهنية» لها جوانب عديدة، يمكن القول إن أهمها المعايير العالية من التعليم / التدريب، ومهارات العمل، والوفاء بالواجبات والمسؤوليات، وأقصى قدر من اتخاذ القرارات بصورة مستقلة. حتى – أو بوجه خاص – في أنظمة التعليم التي تفتقد إلى واحد أو كل هذه العوامل (على سبيل المثال، بسبب الأعداد الكبيرة من المعلمين المؤهلين تأهيلاً ضئيلاً أو الرقابة الصارمة على عمل المعلمين من خلال الإشراف من الأعلى للأسفل والاختبار الموحد)، إن سياسة جيدة معنية بالمعلم ستحدد أهدافها على أعلى مستوى مهني (ILO/ UNESCO, 1966: Arts. 6, 61–63, 66, 71–73).

2.2.2 الأهداف والمعايير والجداول الزمنية

لمعرفة ما إذا كانت السياسة ناجحة (تحقق الأهداف)، من المفيد تحديد أهداف ومعايير وجداول زمنية لقياس التقدم. فضلاً عن الأهداف العامة (مثل تحسين جودة المعلم، والحد من تناقص أعداد المعلمين أو التغيب عن العمل، وزيادة الوصول إلى المواد

التعليمية)، ويُنصح عموماً بتحديد الأهداف والمعايير الإرشادية (مثل النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين المعينين، وعدد المعلمين بمرحلة التطوير المهني، ورواتب المعلمين مقارنة بنظرائهم المهنيين الآخرين، وعدد المعلمين المزودين بوسائل التعلم الأساسية). وتسمح الأهداف أو المعايير الأكثر تحديداً بمراقبة التقدم بسهولة وكفاءة أكبر. وتصاغ الأهداف خلال فترة زمنية محددة تشمل الأهداف المتوسطة والنهائية. ويكون الجدول الزمني أكثر فائدة إذا تماشى مع خطة التعليم الوطنية ويضع في الحسبان كلاً من الأولويات القصيرة الأجل (توظيف المعلمين لشغل جميع حالات النقص المحددة) والأولويات الطويلة الأجل للتخطيط والنتائج التعليمية (سنوات التعليم اللازمة لإعداد معلم جيد بصورة صحيحة) (IIEP and GPE, 2012: 12–13; UNESCO, 2012a: 23–25; UNESCO, 2010: 26–27).

2.2.3 تناول الجوانب الرئيسية بصورة شاملة

ستكون السياسة المعنية بالمعلم أكثر فاعلية إذا كانت شاملة، وعلى الأقل تشمل أهم جوانب إعداد المعلم وعمله (OECD, 2005; ILO, 2012؛ انظر الفصل الثالث لمزيد من التفاصيل):

- سياسة توظيف شاملة غير تمييزية للمعلمين المؤهلين؛
- الإعداد الأولي الفعال للمعلم؛
- التطوير المهني المستمر للمعلمين؛
- الحث والتوجيه والرصد والدعم، وبخاصة للمعلم الفعال؛
- رواتب المعلمين وحوافزهم لجذب المعلمين الفعالين ونشرهم واستبقائهم؛
- التطور المهني، ويشمل ذلك التنقلات والترقيات؛
- دعم ظروف التدريس والتعلم اللائقة – ساعات العمل المحددة، وحجم الفصول، والدعم والتنظيم الجيد لتلبية احتياجات التعلم، والوصول إلى وسائل التدريس والتعلم المناسبة؛
- المعايير المهنية والمساءلة والحقوق والواجبات، ويشمل ذلك درجة من الاستقلال، وقواعد الأخلاق والسلوك والإجراءات التأديبية؛
- ارتباط التقييم التكويني للمعلم بأهداف التعلم؛
- الحوار الاجتماعي – تبادل المعلومات والتشاور والتفاوض لإعطاء المعلمين صوتًا في عملية اتخاذ القرار؛
- الحوكمة والقيادة المدرسية الفعالة، ويشمل ذلك إدارة المعلمين ودعمهم.

وتشير معظم عمليات الاستعراض بشأن سياسات التعليم والسياسات المعنية بالمعلمين إلى أن السياسات والاستراتيجيات عادة ما تكون مجزأة أو غير مكتملة فيما يتعلق بشمول هذه الجوانب، مع التركيز بدلًا من ذلك على السياسات التي تبدو مهمة في وقت معين (Teacher Task Force, 2011a and 2011b; UNESCO, 2014a: 22). ويجب أن تتنبأ السياسة الجيدة المعنية بالمعلم بجميع الجوانب وأن يكون لها نظرة بعيدة الأمد، حيث يقاس تأثير إعداد المعلمين وتعلمهم بالسنوات، إن لم يكن بالعقود.

2.2.4 تقييم البيئة: الصعوبات والتحديات والفجوات

يجب ألا تخفي السياسة المعنية بالمعلم التحديات والشكوك والعقبات المحتملة التي تعترض طريق النظام لتحقيق أهدافه، ويشمل ذلك الجوانب السياسية لصياغة السياسة وتنفيذها (انظر الفصلين الرابع والخامس). وهي مكافئة للأخطار أو مواطن الضعف أو المخاطر في مفاهيم التخطيط الأخرى، سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو طبيعية. ويجب أن تحدد السياسة بوضوح الفجوات الموجودة فيما يتعلق بالمعلمين، الكمية والنوعية، وتقييم مواطن القوة والضعف في السياسات والاستراتيجيات السابقة التي حاولت معالجتها. وتقدم هذه العناصر صورة تمثل الواقع من حيث القدرات والقيود (الديموغرافية أو الموارد البشرية أو المالية أو غيرها)؛ وتحدد معايير و جداول زمنية عملية، وتساعد في تعزيز فرص كون السياسة فعالة (IIEP and GPE, 2012: 9, 16, 19, 21, 24; UNESCO, 2012a: 36–38).

2.2.5 البيانات المهمة والإدارة

تتطلب السياسة الفعالة بيانات قوية ومرتبطة بالموضوع لدعم إعدادها، والسماح بتقييم التقدم المحرز والأهداف المحققة، وتمكين مراجعتها المحتملة. مع الأخذ في الاعتبار قيود الموارد والصعوبات في الحصول على بيانات موثوقة وجيدة (ليس الأرقام فقط)، خاصة في الأنظمة الضعيفة الموارد، يجب أن تشمل مجموعة البيانات بقدر الإمكان الجوانب الرئيسية للتدريس (كما هو موضح في الفصل الثالث) لجميع المناطق الجغرافية والمجموعات السكانية والمستويات التعليمية ضمن نطاق هذا الدليل. وجمع معلومات عن الظروف والتوقعات والتصورات (وصفتها مراجعة الخبراء بما يوجد في «الصندوق الأسود»)، فاستطلاعات المعلمين النوعية يمكن أن تكون عاملاً حيوياً لفهم الدافع المحفز (أو المثبط) – وتأثيره في الفعالية. ويجب قراءة تحليل مؤشرات المعلم عن كثب مع مؤشرات نتائج التعلم لتحقيق الأهداف الأساسية (Teacher Task Force, 2011a: 18, 25; UNESCO, 2012b: 11–16). تقدم العديد من المنظمات

الدولية مؤشرات وقواعد بيانات وطنية يمكن أن تثري سياسة الدولة (انظر القسم 2.3).

2.2.6 احتياجات التمويل ومصادره

يجب أن تكون السياسة المعنية بالمعلم مدرجة في الميزانية بكامل جوانبها (الفصل الثالث)، ويشمل ذلك عملية إعداد السياسة (الفصل الرابع) والتنفيذ (الفصل الخامس). وأن تتضمن السياسة إعداد المعلم والتكاليف المتكررة (معظمها رواتب ومزايا الموظفين) والتكاليف الرأسمالية المتعلقة بالتدريس والمرتبطة بتوقعات الميزانية الوطنية أو المحلية أو المدرسية حسب الاقتضاء. وكما هو الحال مع أهداف التعليم الأخرى – التي تتناولها المؤشرات الدولية بصورة متزايدة – قد تحدد السياسة أهداف تخصيص الميزانية العامة لبنود محددة من بنود السياسة، تكملها إسهامات وطنية خاصة (المؤسسة، والمجتمع، والعائلة[5] والمانحين الدوليين. ومن بين أمور أخرى، الموارد الوطنية اللازمة للأبعاد الرئيسية لمهنة التدريس: عدد المعلمين المؤهلين حديثاً لتلبية توقعات التناقص؛ والتعليم الأولي للمعلمين؛ والتطوير المهني المستمر لجميع المعلمين؛ والرواتب المناسبة لجذب المعلمين الفعالين واستبقائهم؛ وحوافز للنشر والتنقل المتوازن؛ والضمان الاجتماعي؛ والمكونات المختلفة لظروف التدريس/التعلم المتعلقة بأهداف التعليم. وعند الضرورة، قد تحدد السياسة مصادر تمويل بديلة (الفصل الثالث) لضمان التمويل الكافي لهذه الجوانب، إذا لم تكن محددة بالفعل في خطة التعليم الوطنية (IIEP and GPE, 2012: 10–11, 14–15, 22; ILO, 2012; UNESCO, 2012a: 46–49).

2.2.7 المشاركة والالتزام

وعلى غرار عمليات وضع السياسة وتنفيذها (الفصلان الرابع والخامس)، يجب أن تستند عملية صياغة سياسة معنية بالمعلم إلى أكبر مشاركة ممكنة لجميع الجهات المعنية الرئيسية لضمان توليها زمام تنفيذ السياسة والالتزام بتحقيق أهدافها. وأهم الشركاء والجهات المعنية هم المعلمون، وممثلوهم، أي نقابات المعلمين والمنظمات المهنية (هيئات المعلمين المهنية والكليات)، يتبعها عن كثب الجهات الفاعلة الرئيسية في النظام، ولا سيما مؤسسات تعليم المعلمين والتأهيل المهني والهيئات التنظيمية أو الهيئات المعيارية[5].

وأن يكون للطبقة الثانية من أصحاب المصلحة التي تضم الطلاب وأولياء الأمور وممثلي المجتمع صوت في تحديد أطر السياسة، أملاً في أن يلتزموا بتحقيقها.

وتعد استشارة هؤلاء الأفراد الأكثر دراية بالموضوع، لأنهم منخرطون في التدريس والتعلم على أساس يومي، أساساً حاسماً لإعداد سياسة جيدة. ومع ذلك، أشارت عمليات الاستعراض الدولية باستمرار إلى افتقاد صوت المعلم في تحديد السياسة المعنية بالتعليم (التي تشمل السياسة المعنية بالمعلم). ولا يؤدي هذا إلى انخفاض معنويات المعلمين فحسب، بل يمكن أن يكون له عواقب سلبية على إعداد السياسات المناسبة والالتزام بتحقيق رؤيتها (ILO and UNESCO, 2010: 7–18; Ratteree, 2004; UNESCO, 2014a: 220–222). فيجب أن يتم تأطير سياسة شاملة معنية بالمعلم من خلال الحوار الاجتماعي (بين السلطات / الإدارات التعليمية والمعلمين ونقابات المعلمين والمنظمات المهنية) والحوار السياسي مع سائر الجهات المعنية القريبة من ديناميكية التدريس والتعلم في الفصول الدراسية (ILO/UNESCO, 1966: Arts. 9, 10(k), 75; ILO, 2012: 202–204; OECD, 2005: 214–218; World Bank, 2013: 21). ويتناول الفصلان الرابع والخامس بمزيد من التفصيل دور المعلمين ونقابات المعلمين والمنظمات المهنية في وضع السياسات وتنفيذها.

2.2.8 التقييم والمراجعة

مثل أي سياسة أخرى تضع خارطة طريق لتوجيه عملية التنفيذ، يجب أن تبني السياسة المعنية بالمعلم أداة أو عملية تقييم للمساعدة في تحديد ما إذا كانت الأهداف والمعايير قد تم الوفاء بها (أم لا) ولماذا يجب احترام الجداول الزمنية، وما الذي يجب تغييره في المستقبل بأطر السياسة وتنفيذها (انظر الفصلين الرابع والخامس لمزيد من المناقشة الشاملة). ويجب أن يطرح تقييم فعالية السياسة أسئلة رئيسية بشأن معايير القياس (المؤشرات الكمية والنوعية)، والأفراد المسؤولين عن إجراء التقييم (مخططو التعليم، واختصاصيو التقييم، وأعضاء هيئة التدريس، وسائر الجهات المعنية)، وتوقيت عمليات المراجعة (مستمر، أو في منتصف المدة، أو في نهاية الخطة) وكيف يمكن استخدام نتائج التقييم على أفضل وجه في السياسة والتطبيق العملي (IIEP and GPE, 2012: 17–18; UNESCO, 2012a: 24, 37–38).

5 يجب توخي الحذر مع عنصر الأسرة لتجنب إقامة الحواجز التي تحول دون انتفاع الأسر الفقيرة بالتعليم بسبب الرسوم المدرسية المعلنة أو المبطنة.

2.3 استخدام الأدوات المتاحة: الأعمال التحليلية ووثائق السياسات المعنية بالتعليم والمعلم

تصدر عدد من المنظمات الدولية والإقليمية[6] بيانات ومؤشرات وأدوات تحليلية ومنشورات يمكن أن تساعد واضعي السياسات وأصحاب القرار في تحديد وتنفيذ وتقييم وتنقيح سياسة وطنية معنية بالمعلم. وقد وُضع العديد منها أو تم التحقق من صحتها أو تجريبها على المستوى الوطني، بالتشاور الوثيق مع السلطات التعليمية، وكذلك ممثلي المعلمين (النقابات والجمعيات المهنية والمعلمين الأفراد) وممثلي المتعلمين وغيرهم من الجهات المعنية. ويلخص هذا القسم بإيجاز بعض المصادر الأكثر أهمية، وكيف يمكن أن تساعد في صياغة السياسة المعنية بالمعلم، ويوفر روابط للمصادر الرقمية والمطبوعة.

وفيما يتعلق بالمصادر الوطنية، يشير الدليل على نحو انتقائي إلى تشريعات التعليم أو القوانين المتعلقة بمختلف شؤون السياسة المعنية بالمعلم. ويمكن الاطلاع على قائمة كاملة للتشريعات الوطنية بحسب الدولة – وفي بعض الحالات باللغة المعنية من خلال بعض المواقع الإلكترونية للمنظمات المذكورة أدناه.

2.3.1 منظمة العمل الدولية واليونسكو

أُعتمدتْ توصية منظمة العمل الدولية / اليونسكو المعنية بالمعلمين (http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm) لتكون معياراً عالمياً لصياغة سياسة معنية بالمعلم، خلال مؤتمر دولي خاص – على مستوى الحكومات – في عام 1966، بعد سنوات من العمل التحضيري المشترك. وتظل التوصية المعيار الدولي الوحيد المخصص للمعايير الرئيسية التي تحدد أطر التدريس المهني. ويمكن لواضعي السياسات وأصحاب القرار استخدامها بوصفها مرجعاً لبناء أو مراجعة السياسة المعنية بالمعلم/التدريس. ويتكون المعيار من اثني عشر فصلاً، تتناول الموضوعات الآتية: فصلا

- المبادئ التوجيهية والأهداف والسياسات التعليمية؛
- الإعداد الأولي والتعليم اللاحق لمهنة التدريس؛
- التوظيف والمسار المهني في مجال التدريس؛
- حقوق وواجبات المعلمين، والاستقلال المهني، والأخلاقيات / مدونات السلوك؛
- شروط التدريس والتعلم الفعالْين؛
- رواتب المعلمين؛
- الضمان الاجتماعي؛
- السياسات المعنية بنقص المعلمين.

وتصدر لجنة الخبراء المشتركة بين منظمة العمل الدولية واليونسكو والمعنية بتطبيق التوصيتين الخاصتين بأوضاع العاملين في التعليم تقرير رصد دولي كل ثلاث سنوات عن الفجوات والتقدم المحرز في تطبيق توصية 1966 http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_162256/lang--en/index.htm. ويمكن لهذه التقارير أن تساعد واضعي السياسات في تحسين السياسة المعنية بالمعلم وممارسات المعلمين. في الماضي، شاركت الحكومات ونقابات المعلمين في اليابان (من بين آخرين) في حوار مع اللجنة بشأن قضايا تقييم المعلمين المرتبطة بالوظائف، في حين ناقشت السنغال السياسة التعاقدية المعنية بالمعلم.

2.3.1 اليونسكو

أعدت اليونسكو **إطار اليونسكو الخاص بتحليل وتشخيص جودة التعليم العام؛** لتعزيز قدرة وزارات التعليم على تحليل وتشخيص ورصد جودة أنظمتها التعليمية العامة من خلال نهج نظامي يعزز القيادة والسيادة الوطنية. ويحتوي الإطار على أقسام معنية بالمعلمين والتدريس ضمن الإطار العام لأهداف التنمية والنتائج المنشودة والعمليات والموارد الأساسية والآليات الداعمة.

وتشمل الأقسام المعنية بالمعلمين والتدريس:

- جذب المعلمين وتوظيفهم ونشرهم واستبقاؤهم؛
- تدريب المعلمين؛
- ظروف عمل المعلمين ورواتبهم وحوافزهم؛
- فن الإدارة والاستفادة من المعلمين؛
- الإجراءات المعنية بالتدريس الفعال؛
- رصد الأداء ودعم المعلمين؛
- ظروف بيئة التدريس.

وبالإضافة للدعم التقني المقدم من اليونسكو يمكن استخدام إطار اليونسكو الخاص بتحليل وتشخيص جودة التعليم العام للمساعدة في تحديد أولويات السياسة المعنية بالتدريس في إطار تشخيص نظام التعليم العام.

6 قائمة المنظمات ليست بالحصرية، ولا تشمل العديد من المنظمات الحكومية الدولية الإقليمية أو المنظمات الإقليمية غير الحكومية المنخرطة في التعليم و/أو عمل السياسة المعنية بالمعلم. يمكن الحصول على روابط للعديد من هذه المنظمات من مواقع المنظمات المدرجة في هذا القسم.

وقامت منظمة اليونسكو بالتعاون مع إطار عمل داكار ومقره السنغال (أصبح الآن جزءاً من المعهد الدولي لتخطيط التربية) بوضع دليل منهجي لتحليل الشؤون المعنية بالمعلمين ونشره وتطبيقه (http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129e.pdf). وتضطلع البعثات القطرية المشتركة بتصميم الدليل وتستخدمه أداةً تشخيصية لإعداد السياسة المعنية بالمعلم ومراجعة تطبيقها في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتشمل مهام التشخيص وزارات ووكالات التعليم الوطنية والجهات المعنية، بدعم من المتخصصين الإقليميين والدوليين. وبالإضافة إلى سياق التعليم العام، يحتوي الدليل المنهجي على فصول معنية باحتياجات المعلمين، والتدريس، والإدارة، والتوظيف، والنشر، والتغيب، والأجر، والوظائف، والمسار المهني والاجتماعي للتدريس.

وأعد مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي (مكتب اليونسكو في سانتياغو)، في إطار مشروع إقليمي معني بالمعلمين وبالتعاون مع الدول الأعضاء في أمريكا اللاتينية والكاريبي، سلسلة من المنشورات بشأن السياسة المعنية بالمعلم وتطبيقها، **ومنها التقرير المعنون «المعلومات الأساسية والمعايير لإعداد سياسات خاصة بالمعلمين في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي»**، باللغتين الإسبانية والإنجليزية (OREALC, 2013 – http://www.orealc.cl/wp-cont ent/blogs.dir/1/files_mf/politicasdocentesingles27082013.pdf). وينقسم التقرير إلى قسمين: الأول هو نظرة عامة على «أحدث التقنيات» للمدرسين والمنظمات المعنية بالمعلمين في المنطقة، والتدريب الأولي للمعلمين، والتدريب / التطوير المهني المستمر، ومهنة التدريس والمؤسسات والسياسات المعنية بالتدريس. ويقترح القسم الثاني المعايير والمبادئ التوجيهية لإعداد السياسات الخاصة بالتدريب الأولي والمستمر، والمسارات المهنية في مهنة التدريس، والسياسات والإجراءات الخاصة بالمؤسسات المعنية بالتدريس في المنطقة. وتشمل المنشورات الأكثر حداثة (OREALC, 2014a and 2014b) استعراضاً لتجارب الدول والممارسات الناجحة في هذه المجالات، فضلاً عن توفير سلسلة من وثائق العمل التشخيصية مع معلومات إقليمية منظمة وأدلة للمقارنة في مجالات الموضوعات الرئيسية.

وفي المنطقة العربية، نوقش إطار عمل السياسات الإقليمية المعنية بالمعلمين في ورشة عمل إقليمية عقدت في كانون الأول/ ديسمبر 2014 في بيروت ، بلبنان، بهدف وضع اللمسات الأخيرة عليها. واقتِرحت الوثيقة لتكون إطاراً للسياسات المعنية بالمعلمين في المنطقة. ويبحث هذا الإطار في الافتراضات والقيم والمبادئ الرئيسية التي تدعم السياسات الاستشرافية المعنية بالمعلم، ويشير إلى أدوات مختلفة يمكن أن تساعد في ترجمة هذه السياسات إلى واقع التطبيق والممارسة.

2.3.2 معهد اليونسكو للإحصاء

يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن المعلمين على الصعيد العالمي ويعهد قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت (http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/teachers-statistics.aspx) لما يقرب من 150 دولة منخفضة الدخل. وتسمح هذه المؤشرات لمستخدمي هذا الدليل بمقارنة المؤشرات في بلادهم بمؤشرات دول مماثلة في منطقتهم أو على مستوى العالم. وتشمل هذه البيانات والمؤشرات ما يلي:

- أعداد المعلمين، حسب مستوى التعليم (الطفولة المبكرة، الابتدائي، الثانوي)، والتعليم العام أو الخاص، والتوجه البرامجي (التعليم العام، والتعليم والتدريب المهني والتقني)، والجنس، وحالة التدريب (مدرب أو غير مدرب)؛
- المعلمون المدربون أو المؤهلون، ويشمل ذلك النسبة المئوية للمدرسين المدربين، والمعلمين المؤهلين، والمعلمين المدربين المؤهلين؛
- جنس المعلم؛
- نسبة التلاميذ إلى المعلمين.

وتشمل عملية جمع المؤشرات والبيانات السنوية لـ 64 دولة مرتفعة ومتوسطة الدخل ما يلي:

- ملفات التعريف الشخصية للمعلمين (مبنية على الفئة العمرية): الجنس ومستوى التعليم (لجميع البرامج)؛ نسب المعلمين لمختلف الفئات العمرية؛ ونسب الإناث والذكور بحسب الفئات العمرية؛ والنسبة المئوية للمعلمين الذين يفصلهم خمس سنوات عن سن التقاعد؛
- مؤهلات المعلم: هل أكمل أعلى مستوى تعليمي مقارنة بمستوى التعليم الذي دُرِّس؛ وتوزيع المعلمين بحسب مستوى التأهيل؛ والحد الأدنى لمستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم المطلوب للتدريس؛ والحد الأدنى لعدد سنوات التدريب المطلوبة للتدريس؛
- أجور المعلمين: بحسب مستوى التعليم (البرامج العامة، نسبة الناتج المحلي الإجمالي / القوة الشرائية)؛ مدة الخدمة (الراتب المبدئي، والراتب بعد خمس عشرة سنة، والراتب لدى نهاية الخدمة)؛ وحالة التدريب (مدرب أم غير مدرب)؛ والمستوى التعليمي المدرس (التصنيف الدولي الموحد للتعليم)؛ وإجمالي الأجور (ومنها الرواتب والمكافآت الإضافية)؛ والنسبة المئوية للمكافآت الإضافية مقارنة بإجمالي الدخل؛
- ساعات عمل المعلم: ساعات العمل والتدريس بحسب مستوى التعليم؛ ونسبة وقت العمل المستخدم في التدريس؛ ونسبة ساعات العمل المخصصة للتطوير المهني وتكلفة الحصة الواحدة للمعلم وإجمالي أسابيع العمل / التدريس السنوية أو الأيام أو الساعات.

وتوفر وحدات القياس الإقليمية التي تشمل غالبية البلدان الأفريقية وبعض الدول العربية وجنوب آسيا وشرقها مؤشرات متنوعة من البيانات التي جُمِعت، مثل عدد المعلمين وخصائصهم، بما يشمل ذلك العمر والجنس والتدريب والتأهيل، والمواد الدراسية، والخبرة التعليمية، والحالة المهنية ونوع المؤسسة. وتتوافر أيضاً صحائف وقائع خاصة بشأن احتياجات المعلم لتحقيق أهداف التعليم الابتدائي الشامل. ويعمل معهد اليونسكو للإحصاء على وضع وحدة قياس عالمية معنية بالمعلمين، ستدشَّن في عام 2015 ، وستدمج الكثير من البيانات والمؤشرات على المستوى العالمي والإقليمي.

2.3.4 المعهد الدولي لتخطيط التربية

يوفر المعهد منشورات بشأن إدارة شؤون المعلمين، ولا سيما مدونات السلوك، وموارد عن المعلمين في حالات الطوارئ وإعادة البناء، وموارد بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز، وإعداد المعلمين وتوظيفهم. ويقوم المعهد بإعداد الكتيبات التدريبية وإدارة الدورات المعنية بتخطيط قطاع التعليم، وتتضمن مكونات تتعلق بالمعلمين. ويعهد قاعدة بيانات عن الخطط والبرامج والتشريعات الوطنية لقطاع التعليم لتي يمكن الاطلاع عليها عبر موقع المعهد على شبكة الإنترنت (http:// www.iiep.unesco.org/ en).

2.3.5 فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030

يعهد الفريق، الذي تستضيفه اليونسكو، مكتبة من المصادر المتعلقة بالسياسة المعنية بالمعلم وممارساتها مع توفير الروابط المعنية عبر موقعها على شبكة الإنترنت (http: // www. teachersforefa.unesco.org). وتشمل المصادر ما يلي:

- تقارير منتديات الحوار بشأن السياسات الدولية والإقليمية واجتماعات الخبراء؛
- منشورات فريق العمل بشأن السياسات والموضوعات المعنية بالمعلم في كل بلد مثل تناقص المعلمين، ودمج تعليم المعلمين والمساواة بين الجنسين في التدريس؛
- تقارير التشخيص على مستوى كل بلد – الوطنية – (خاصة البلدان الأفريقية)؛
- توفير روابط لمنشورات فريق العمل والشركاء.

وتلخص منتديات الحوار بشأن السياسات وجهات النظر والبحوث وتجارب أصحاب القرار والممارسين والباحثين والمعلمين بشأن قضايا المعلم البارزة والممارسات الواعدة من وجهات النظر الوطنية والإقليمية والدولية. حيث توفر تقارير اجتماعات الخبراء، التي تجمع بين المتخصصين البارزين بشأن السياسات والممارسات المعنية بالمعلمين، فهماً أعمق للموضوعات المحددة المعنية بالمعلم لتكون أساساً لإعداد السياسات وتحسين الممارسات. وتقدم منشورات الدول والأعضاء والشركاء نظرة ثاقبة للقضايا المتعلقة بصياغة السياسات وتطبيقها ومراجعتها وتمحيصها.

2.3.6 منظمة العمل الدولية

قامت منظمة العمل الدولية بإعداد كتيب *الممارسات الجيدة للموارد البشرية في مهنة التدريس* ونشره /http://www.ilo.org sector/Resources/publicationsWCMS_187793/lang--en /index.htm. ويحتوي الكتيب على ثماني وحدات تتعامل مع القضايا الرئيسية التي تحتاج السلطات التعليمية إلى معالجتها لرفع جودة مهنة التدريس والحفاظ على مستوى جودتها. وتستند المحتويات إلى المعايير الدولية الخاصة بالمعلمين، ومعايير العمل الدولية المطبقة على العمال المهنيين (مثل المعلمين)، والممارسات الجيدة والمبادئ المستمدة من إدارة تنمية الموارد البشرية من مجموعة واسعة من البلدان والمنظمات.

ويتناول الكتيب ما يلي:

- توظيف المعلمين وتعيينهم، ويشمل ذلك الكفاءات المهنية؛
- شروط التوظيف، ويشمل ذلك شروط إجازة الموظفين والتطوير المهني؛
- الأدوار والمسؤوليات والمساءلة المهنية؛
- بيئة العمل والتدريس / التعلم، ويشمل ذلك ساعات العمل وعبء العمل، وحجم الفصل الدراسي، ونسبة التلاميذ إلى المعلمين، وقضايا الصحة والسلامة؛
- السياسات المتعلقة بإدارة شؤون المعلم، والمكافآت والرواتب والحوافز؛
- الضمان الاجتماعي؛
- الحوار الاجتماعي والعلاقات العمالية داخل مهنة التدريس؛
- التعليم الأولي والإضافي للمعلمين وتدريبهم ليكونوا جزءاً من التطوير المهني المستمر.

ويحتوي فهرس الكتيب على قائمة أبجدية لمئات الكلمات والعبارات الرئيسية التي تتيح للمستخدمين الوصول إلى الوحدة (الوحدات) الخاصة بكل موضوع.

وأصدرت منظمة العمل الدولية «مبادئ توجيهية لسياسة تعزيز العمل اللائق لصالح العاملين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة» التدريس لمرحلة الطفولة المبكرة

http://www.ilo.org/sector/Resources/odesofPractice-) (and-Guidelines/WCMS_236528/lang-en/index.htm تقدم توجيهات بشأن السياسات إلى معلمي مرحلة الطفولة المبكرة وغيرهم من العاملين في المجال فيما يتعلق بما يلي: الأدوار والمسؤوليات العامة، موجهّة أيضاً لمقدمي التعليم العام والخاص، والنقابات العمالية وسائر الجهات المعنية؛ والأهداف والسياسات، ويشمل ذلك المناهج الدراسية ومنهجية التدريس والتمويل؛ وتعليم وتدريب المعلمين؛ والتوظيف والنشر والاستبقاء؛ والتطوير المهني والوظيفي؛ وشروط وأحكام التوظيف؛ وشروط التدريس/التعلم؛ والضمان الاجتماعي والحماية الاجتماعية؛ وتقييم معلمي مرحلة الطفولة المبكرة؛ والحوكمة والحوار الاجتماعي.

2.3.7 البنك الدولي

يحتوي النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم، الذي وضعه البنك الدولي والمتاح عبر الإنترنت، على مكون معني بالمعلم (http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1) ، يوثق السياسات المعنية بالمعلم ويحللها في نطاق المدارس العامة في خمسين بلداً وإقليماً متوسط الدخل ومنخفض الدخل. ويقوم النهج بجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها لتصنيف نظم التعليم وفقاً لمستويات تحقيقها للأهداف المتعلقة بالسياسات (من المتدنية إلى المتقدمة)، وينشر وثائق إطارية عن السياسة المعنية بالمعلم والتقارير التحليلية الوطنية والإقليمية لأهداف السياسة الثمانية التالية:

- وضع توقعات واضحة للمعلمين؛
- جذب أفضل الناس للتدريس؛
- إعداد المعلمين الذي يتضمن التدريب واكتساب الخبرات بطريقة مجدية؛
- مطابقة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب؛
- المعلمون القادة – مع مديرين أقوياء؛
- رصد عملية التدريس والتعلم؛
- دعم المعلمين لتحسين جودة التدريس؛
- تحفيز المعلمين لتقديم أفضل أداء ممكن.

ويمكن أن يستخدم واضعو السياسات وأصحاب القرار المعلومات والتقارير التحليلية لتحديد كيف لأنظمتهم والأنظمة الوطنية المماثلة أن تلبي أهداف السياسة لتكون وسيلة لإعداد أو مراجعة السياسات المعنية بالمعلمين. القوانين الداعمة من دول مختارة باللغات الوطنية متاحة أيضاً للاطلاع والتشاور بشأنها من خلال روابط موقع النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم على شبكة الانترنت (SABER).

2.3.8 منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

تنشر المنظمة تقريراً سنوياً عن مؤشرات التعليم في الدول الأعضاء وعدد من الدول الشريكة المتوسطة الدخل. وتضمنت أحدث طبعة، من التقرير، المعنونة «لمحة عن التعليم في عام 2014» (http://www.oecd.org/edu/eag.htm) ، المؤشرات المعنية بالمعلم وتحليلات عما يلي:

- رواتب المعلمين؛
- نسبة التلاميذ إلى المعلمين وحجم الفصول؛
- الوقت المخصص للتدريس؛
- التعليم الأولي للمعلم ومتطلبات الاحترافية المهنية؛
- التطوير المهني؛

وتوفر المؤشرات مقارنات تفصيلية للغاية بين البلدان، يمكن أن تساعد واضعي السياسات في تقييم أداء بلادهم والتقدم المحرز بمرور الوقت في تحقيق أهداف السياسة كما قيست بواسطة المؤشرات.

وتنشر المنظمة، كل خمس سنوات تقريباً، نتائج استطلاع رأي في صفوف المعلمين وقادة المدارس من أكثر من ثلاثين دولة عضواً وشريكاً. ويشدد أحدث المنشورات، تقرير *نتائج الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلم (TALIS 2013)*: *منظور دولي للتدريس والتعلم* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.) على تجارب المعلمين وقادة المدارس في المجالات التي يدعي البحث إمكانية تأثيرها في التدريس الفعال، والتي تشمل: التدريب الأولي للمعلمين والتطوير المهني؛ والتغذية الراجعة من عمليات تقييم المعلمين؛ والفصول الدراسية والبيئة المدرسية؛ والرضا الوظيفي للمعلم؛ وتصورات المعلمين لقدراتهم المهنية. ويفحص التقرير بصورة أدق من معظم التقارير الدولية العوامل غير الملموسة التي تؤثر في اختيار الأفراد التدريس مهنةً، والبقاء في المهنة طوال فترة حياتهم المهنية، والحفاظ على حماستهم وأدائهم الفعال. ويمتاز التقرير ببحثه لما هو خلف الإحصاءات والمؤشرات لفهم الرغبات الشخصية والإحباطات التي تؤثر في ملايين المعلمين في عملهم اليومي، وعليه لا بد من المساعدة في التأثير في تدابير السياسة لخلق أفضل بيئة للتدريس والتعلم.

2.3.9 منظمة الشراكة العالمية من اجل التعليم

تركز المنظمة على المعلمين بموقعها على شبكة الإنترنت وقامت بنشر الدليل التوجيهي لمنهجية تحليل قطاع التعليم، المجلد الأول (http://www.globalpartnership.org/content/method logical-guidelineseducation-sector-analysis-volume1)، للمبادئ التوجيهية التي تركز على التعليم الابتدائي والثانوي، وتقدم الإرشادات بشأن دمج السياسات المعنية بالمعلمين في سياسات وخطط قطاع التعليم.

المراجع

المعايير الدولية

ILO/UNESCO. 1966. *Recommendation Concerning the Status of Teachers.* Geneva, International Labour Organization and Paris, UNESCO .http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

United Nations. 1989. *Convention on the Rights of the Child.* New York, United Nations. http://www.ohchr. org/EN/ProfessionalInterest/ (.Pages/CRC.aspx (Accessed 21 March 2015

السياسات والخطط

Ministry of Education, Brazil. 2007. The Plan for the Development of Education – Reasons, Principles and Programs. Brasilia, Ministry of Education. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/nigeria_roadmap.pdf (Accessed 26 March 2018.)

Council of Ministers of Education Canada. 2008. *Learn Canada 2020.* Toronto, Council of Ministers of Education Canada. http://cmec.ca/ Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Government of China. 2010. *Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development (2010–2020).* Beijing, Government of China. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/china_national_long_ term_educational_reform_development_2010-2020_eng.pdf (Accessed 26 March 2018.)

Government of Ghana. 2012. *Education Strategic Plan 2010–2020 – Vol. 1: Policies, Strategies, Delivery, Finance and Vol. 2: Strategies and Work Programme.* Accra, Ministry of Education, Government of Ghana. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/ files/ressources/ghana_esp_2010_2020_vol1.pdf and http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_ esp_2010_2020_vol2.pdf (Accessed 26 March 2018.)

Teacher Service Commission. 2007. *Sub-Sector Workplace Policy on HIV and AIDS.* Nairobi, Teacher Service Commission. http:// hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/teachers-service-commission-sub-sector-workplace-policy- hiv-and-aids (Accessed 21 March 2015.)

Federal Ministry of Education, Nigeria. 2009. *Roadmap for the Nigerian education sector. Consultative draft, April 2009.* Lagos, Federal Ministry of Education. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/nigeria_roadmap.pdf (Accessed 21 March 2015.)

US Department of Education. 2009. *Race to the Top Program – Executive Summary.* Washington, DC, US Department of Education. http:// www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf (Accessed 26 March 2018.)

المبادئ التوجيهية والدلائل والكتيبات الإرشادية وقواعد البيانات الخاصة بالسياسات

Education International. 2004. *Declaration on Professional Ethics.* Brussels, Education International. http://download.ei-ie.org/docs/ IRISDocuments/EI%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014a. Ebola's Ongoing Impact on African Teachers. *Education International News,* 17 September 2014. Brussels, Education International. http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3216 (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014b. Teachers and Education Unions: Ending Child Labour – *A Resource Manual for Teachers and Education Unions.* Brussels, EI. http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/ChildLabourEditorialGroup/Doc/2014_EI_Manual_EndingChildLabour_E.pdf (Accessed 21 March 2015.)

GPE. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guides, Vol. 1.* Washington, DC, Global Partnership for Education. (http://www. globalpartnership.org)

INEE. 2009. *INEE Guidance Notes on Teacher Compensation in Fragile States, Situations of Displacement and Post-Crisis Recovery.* New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies. http://www.ineesite.org/en/ teacher-compensation-initiative (Accessed 21 March 2015.)

———. 2013. *Guiding Principles on Integrating Conflict Sensitivity in Education Policy and Programming in Conflict-Affected and Fragile Contexts.* New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies. http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1150/ INEE_Guiding_principles_A3_English%5B1%5D.pdf (Accessed 21 March 2015.)

IIEP and GPE. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal.* Paris, UNESCO. http://www.iiep.unesco.org/ fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/121106-Guidelines-for-Education-Sector-Plan-Preparation- and-Appraisal-EN.pdf (Accessed 21 March 2015.)

ILO. 2012. *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession.* Geneva, International Labour Organization. (Accessed 21 March 21.)

———. 2014. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 21.)

ILO and UNESCO. 2006a. *An HIV/AIDS Workplace Policy for the Education Sector in the Caribbean.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/activities/topics/hiv-aids/WCMS_159530/lang--en/index.htm. (Accessed 21 March 21.)

———. 2006b. *An HIV and AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/activities/topics/hiv-aids/WCMS_160799/lang--en/index.htm. (Accessed 21 March 2015.)

Poisson, M. 2009. *Guidelines: For the Effective Design and Use of Teacher Codes of Conduct.* Paris, International Institute for Educational Planning and UNESCO. http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/ Guidelines.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Tomasevski, K. 2004. *Manual on Rights-based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple.* Bangkok, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf (Accessed 21 March 2015.)UNESCO. 2000. Dakar Framework for Action – Education For All: Meeting Our Collective Commitments. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0012/001211/121147e.pdf. (Accessed 21 March 2015.)

———. 2010. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues: Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA) Teacher Policy Development Guide.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0019/001901/190129e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012a. *General Education Quality Analysis/Diagnostic Framework.* Paris, UNESCO. www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/. (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014b. *Teaching Respect for All.* Paris. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227983E.pdf (Accessed 21 March 2015.)

OREALC. 2013. *Background and Criteria for Teacher Policy Development in Latin America and the Caribbean.* Santiago, UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. http://www.orealc.cl/ wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdocentesingles27082013.pdf (Accessed 21 March 21.)

World Bank. 2013. *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper.* Washington, DC, World Bank. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers. pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014. *Systems Approach for Better Results in Education (SABER) – Teachers.* Washington, DC, World Bank. http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8andtb=1 (Accessed 21 March 2015.)

البحوث والتقارير والدراسات

Bennell, P. 2011. A UPE15 *Emergency Programme for Primary School Teachers, Background paper for the Education for All Global Monitoring Report.* Paris, UNESCO. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf (Accessed 26 March 2018.)

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. Department for International Development: Educational Papers.* http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/policystrategy/ researchingtheissuesno71.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Bruns, B; Evans, D.; Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda.* Washington, DC, World Bank. http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Council of Ministers of Education, Canada. 2014. 'Education in Canada: An Overview', 'Student and Teacher Mobility' and 'Establishing a Pan-Canadian Credential Assessment Centre for Internationally Educated Teachers'. Toronto, Council of Ministers of Education, Canada. http://www. cmec.ca/en/ (Accessed xxxxxx.)

Federal Ministry of Education, Nigeria. 2012. *The Four-Year Strategic Plan for the Development of the Education Sector: 2011–2015 – 2012 Implementation Report.* Lagos, Federal Ministry of Education. http://educationstrategy.info/documents/2012-ImplementationReport.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Finnish National Board of Education. 2014. *Education in Finland: Teachers in Finland – Trusted Professionals.* Helsinki., Finnish National Board of Education. http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Hargreaves, A. and Braun, H. 2013. *Data-driven Improvement and Accountability.* Boulder, CO, National Education Policy Center, University of Colorado. http://nepc.colorado.edu/files/pb-lb-ddia-policy.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Hunt, F. 2013. R*eview of National Policies on Learning and Teaching. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/14.* Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis. pl?catno=225949andset=0054538B93_3_213andgp=0andlin=1andll=1. (Accessed 21 March 2015.)

ILO and UNESCO. 2010. *Report, Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel.* (Tenth session. Paris, 28 September – 2 October 2009.) Paris, UNESCO.

International Task Force on Teachers for EFA. 2011a. *Addressing the Teacher Gap through Efficient and Effective Policies and Practices: Country Reports of Nigeria, Ghana, South Africa and Uganda.* Paris, UNESCO. http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/consoldidatedcasestudies_anglophone.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2011b. *Addressing the EFA Teacher Gap: What Makes Effective Policies and Practices in Asian Countries? Case Studies on: Bangladesh, Indonesia, and Vietnam. Report of the Hanoi Workshop, November 28–29, 2011.* Paris, UNESCO. http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/hanoi_workshop.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Mbelle, A. 2008.*The Impact of Reforms on the Quality of Primary Education in Tanzania. Research Report 08.1.* Dar es Salaam, Research on Poverty Alleviation. http://www.repoa.or.tz/documents_storage/08.1%20Amon%20V.Y.%20Mbelle.pdf (Accessed 26 March 2018)

Moon, B. 2013. *The Management of Teacher Education – Trends in Policies and Practice: What Works, Why and for Whom?* 6th Policy Dialogue Forum of the International Task Force on Teachers for EFA. Kinshasa, DRC. 27–28 November 2013. Paris. UNESCO (Accessed 21 March 2015.)

Nordstrum, L. 2013. *Teacher Supply, Training and Cost in the Context of Rapidly Expanding Enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/14. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225952E.pdf (Accessed 26 March 2018.)

ECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevel opingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014a.Talis 2013 *Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris, TALIS, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en (Accessed .)

———. 2014b. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf (Accessed .)

Ratteree, B. 2004. *Teachers, their Unions and the Education for All Campaign.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative. http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001466/146693e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Sahlberg, P. 2010. *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers.* Research Brief. Stanford, CA, Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE) https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf (Accessed 26 March 2018.)

UNESCO. 2006. *Strong foundations: Early childhood care and education - EFA Global Monitoring Report, 2007.* Paris, UNESCO. http://en.unesco.org/gem-report/ report/2007/strong-foundations-early-childhood-care-education#sthash.LePVIkNg.dpbs (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012b. *Report – Indicators for Teachers and Teaching Expert Group Meeting.* Paris, 3–4 October 2012. Paris, UNESCO, UIS, Teacher Task Force. http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/indicators_report. pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014a. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring Report, 2013/14.* Paris. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports (Accessed 21 March 2015.)

OREALC. 2014a. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago, UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. (In Spanish.) http://www.unesco.org/new/en/santiago/resources/single-publication/news/catastro_de_experiencias_relevantes_de_politicas_docentes_ en_america_latina_y_el_caribe-1/#.VJrZXv_C3A (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014b. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Santiago, UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. (In Spanish.) http://www.unesco.org/new/en/santiago/resources/single-publication/news/temas_criticos_para_formular_nuevas_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe_el_debate_actual/#.VJrZZf_C3A (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO and UNAIDS-IATT. 2013. 2011–2012 *Education Sector HIV and AIDS Global Progress Survey: Progression, Regression or Stagnation?* Paris, UNESCO. http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/2011-2012-education-sector-hiv-and-aids-global-progress-survey-progression (Accessed 21 March 2015.)

United Republic of Tanzania. 2006. *Status of Implementation of Primary Education Development Plan, Presented to Workshop for Directors and Assistant Directors PMO – RALG held in Morogoro,* April 2006. Dodoma, Tanzania, Republic of Tanzania.

الفصل الثالث
الجوانب

وفقاً للفصلين الأول والثاني، من المتعارف عليه بوجه عام أن جودة المعلم عامل محدِّد مهم – مع أنه ليس الوحيد – لنتائج التعليم. إذ يعتمد التدريس والتعلم الجيّدان على مستويات عالية من الاحترافية المهنية للمعلم واستقلاله: يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا وكلاء نشطين في ضمان التدريس والتعلم الفعالين. ويجب أن تكون جودة المعلم مدعومة بفهم واضح للسياق والعمليات التربوية التي تنتج تعلماً جيداً وكيف يمكن لممثلي المعلمين تنفيذها (Sayed and Ahmed, 2014).

يعد توفر المعلمين الجيدين شرطاً ضرورياً، ولكنه ليس شرطاً كافياً لنجاح التعليم. والتدريس الجيد هو نتيجة لمجموعة معقدة من المهارات والكفاءات المختلفة وبيئات العمل والدعم، بالإضافة إلى عوامل مثل الحماسة والالتزام. وتظهر مجموعة من البيّنات أن عدداً من العوامل تؤثر إيجاباً وسلباً في جودة المعلم أو أدائه. وتشمل: التعليم الأولي، والتطوير المهني المستمر والمؤهلات، وأحجام الفصول ونسبة التلاميذ إلى المعلمين؛ وشروط التوظيف، ويشمل ذلك المكافآت والحوافز؛ وظروف وبيئة العمل؛ والحصول على الموارد؛ واحترام المعلمين وحالتهم الاجتماعية والمهنية المتصورة؛ والمشاركة في القرارات التي تؤثر فيهم؛ والاستقلال المهني.

ويبحث هذا الفصل أهم الجوانب التي يتوجب على السياسة المعنية بالمعلم التعامل معها ومعالجتها. والكثير منها مترابط ومتجذر في السياقات التاريخية أو السياسية أو الثقافية أو الاقتصادية لبلد معين أو نظام تعليمي معين. ولذلك، يجب معالجتها معاً لكونها جزءاً من سياسة شاملة ومتكاملة معنية بالمعلم.

ومع أن هذا الفصل يركز بوجه خاص على أهم عناصر السياسة المعنية بالمعلم، فإنه يجب النظر إليها أيضاً في سياق البلد أو نظام التعليم المعني. وبعض هذه العناصر كانت موضوع بحث ودراسة مستفيضين، والمساحة المتاحة لا تسمح بمناقشة شاملة لكل جانب منها. ويحدد هذا الفصل المبادئ الأساسية لكل جانب؛ ثم يوفر مراجع لمصادر أكثر تفصيلًا (بصيغة شكل مراجع مضمنة وروابط إلكترونية)، للسماح لمستخدمي هذا الدليل بالبحث بمزيد من التفصيل، حسب الحاجة. ويقدم هذا الفصل المبادئ الأساسية لتسعة جوانب رئيسية تعد حاسمة لأي سياسة شاملة معنية بالمعلم:

- توظيف المعلمين واستبقاؤهم؛
- تعليم المعلمين (الأولي والمستمر)؛
- التعيين؛
- الهيكلية المهنية / المسارات المهنية؛
- ظروف التوظيف وبيئة العمل؛
- مكافأة المعلم وأجره؛
- معايير أداء المعلم؛
- مساءلة المعلم؛
- إدارة المدرسة.

3.1 توظيف المعلمين واستبقاؤهم

يعد توظيف المعلمين واستبقاؤهم جانباً أساسياً من السياسة المعنية بالمعلم. يركز هذا القسم على الحاجة إلى استراتيجية توظيف تعتمد على:

- الاحتياجات الحالية والمتوقعة؛
- جذب المعلمين واستبقاؤهم؛
- الوضع الوظيفي للمعلمين؛
- الاعتماد أو الشهادة؛
- الإنصاف والشفافية في توظيف المعلمين؛
- تعيين قادة للمدارس؛
- تعيين المعلمين في الأوضاع الهشة وحالات الطوارئ.

3.1.1 استراتيجيات التوظيف والاستبقاء المستندة إلى البيّنات

يجب النظر إلى استراتيجية توظيف المعلمين واستبقائهم على أنها مكمل ضروري لبرنامج أو خطة التعليم الوطنية (انظر الفصل الثاني، الجدول 2.1)، وسواء كانت الاستراتيجية نفسها وطنية أو لا مركزية / محلية، يجب أن تأخذ في الاعتبار وعلى قدم المساواة:

- الاحتياجات الكمية – أعداد كافية من الفصول الدراسية والمدارس أو مجموعات التعلم على جميع مستويات التعليم (ويشمل ذلك التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة) والمناطق الجغرافية وتوفر الموارد؛
- الاهتمامات النوعية – يجب أن يكون جميع المعلمين مؤهلين تأهيلًا جيداً ومتسلحين بالمهارة والفعالية في الفصل الدراسي، بقدر ما تسمح به قدرة تعليم المعلمين ومصادر التمويل؛
- الاحتياجات الحالية والمقبلة المتوقعة، على سبيل المثال الفترة الزمنية لخطة التعليم ودورة إعداد المعلم وتوظيفه.

يجب أن تأخذ استراتيجية التوظيف في الاعتبار العوامل التالية[7] (الحالية والمتوقعة):

- معدلات التناقص (المعلمون الذين يغادرون المهنة، أو وصلوا لسن التقاعد).

7 لمزيد من المعلومات: انظر (ILO، 2012; UNESCO، 2010a)

- التغيرات في معدلات المواليد والاتجاهات الديموغرافية: على سبيل المثال، التغيرات في معدلات وفيات الرضع ومعدلات الهجرة؛
- أحجام الفصول الدراسية ونسبة التلاميذ إلى المعلمين؛
- أثر الأهداف العالمية للتعليم في معدلات الالتحاق بالمدارس؛
- أثر التوسع الحالي على صعيد التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الحاجة إلى معلمي هذه المرحلة ومعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية؛
- أثر زيادة معدلات الالتحاق ومعدلات التسجيل بمستويات التعليم الدنيا (ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي) في معدلات الالتحاق والتسجيل بمستويات التعليم العليا (المرحلة الدنيا والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)؛
- الاحتياجات الحضرية / الريفية، ولا سيما الريفية؛
- الملفات المتعلقة بالقضايا الجنسانية (الحاجة إلى تحسين التوازن بين الجنسين من خلال توظيف المزيد من الذكور في معظم البلدان / المناطق والمزيد من الإناث في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا على وجه الخصوص).

ويتطلب التخطيط لاستراتيجية التوظيف الحصول على المعلومات الآتية:

- البيانات الوطنية بشأن هيئات التدريس الحالية: توفر أنظمة معلومات الموارد البشرية في قطاع التعليم (المعروفة أيضاً باسم نظام معلومات إدارة المعلم أو نظام معلومات وزارة التعليم) معلومات متكاملة تتعلق بالمعلم كملفات التعريف الشخصية للمعلمين والتدريس والمسار المهني، بالإضافة وتتيح رصد توظيف المعلمين ونشرهم واستبقائهم وتزويدهم بما ينقصهم في المجالات الرئيسية. وتتيح أيضاً هذه الأنظمة للمخططين وواضعي السياسات رؤية البيانات المصنفة (بحسب العمر والجنس والفجوة الحضرية / الريفية، إلخ) فيما يخص القوة التعليمية. وفي حال عدم توفر هذه الأنظمة حالياً، يعد العمل عليها وتقديمها خطوة أولى مهمة نحو إعداد سياسة متسقة معنية بالمعلم. (ILO, 2012: 14–16) (انظر أيضاً الفصل الثاني، القسم 2.2.5 والفصل الرابع، القسم 4.4.4).
- بيانات المستوى الكلي، مثل البيانات التي يعدها معهد اليونسكو للإحصاء (انظر الفصل الثاني، القسم 2.3).

3.1.2 جذب المعلمين واستبقاؤهم

يجب أن يكون للسياسة المعنية بالمعلم استراتيجية توظيف لضمان دخول عدد كاف من المعلمين "المناسبين" في المهنة. ويجب تحديد الخصائص المطلوبة للمعلمين وتحديد كيفية جذب المرشحين مع ملف التعريف المطلوب. وبالمثل، يجب أن تتضمن الاستراتيجية خططاً لاستبقاء المعلمين: فليس من الكفاءة لأنظمة التعليم استخدام الموارد البشرية والمالية الثمينة لتدريب المعلمين وتوظيفهم ما لم يبقوا في المهنة لمدة لا تقل عن حد أدنى معين. وتشمل استراتيجيات استبقاء المعلمين ما يلي:

- التوظيف الهادف لضمان التزام المعلمين المقبلين أو المتدربين المختارين، وتحفيزهم وإدراكهم لحقائق واقع التدريس، بدلًا من مجرد السعي إلى الحصول على مؤهل أعلى؛
- ضمان أن تكون ظروف العمل والتوظيف جذابة ومواتية بما يكفي لاستبقاء المعلمين؛
- توفير خيارات حقيقية للتقدم الوظيفي مرتبطة بالتطوير المهني المستمر والوصول إلى المسؤوليات المتزايدة، جنباً إلى جنب مع الحوافز المناسبة؛
- جعل الحد الأدنى لفترة الممارسة مطلباً ضرورياً للاستفادة من تدريب المعلمين الممول من الدولة (بحيث يُطلب من المعلمين الذين لا يقومون بالتدريس بعد التأهيل لمدة تزيد عن عدد من السنوات أن يسددوا جزءاً من كلفة تدريبهم).

وتظهر مجموعة متزايدة من البيّنات أن تناقص عدد المعلمين وانخفاض الحافز مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بعوامل مثل ظروف العمل والتوظيف، والأجر، والتوقعات المهنية، والدعم الإداري للمعلمين (على سبيل المثال، دفع الرواتب في وقتها المحدد)، ونسبة التلاميذ إلى المعلمين / أحجام الفصول الدراسية، وظروف المعيشة (خاصة الإسكان والنقل) والرعاية الصحية (Bennell, 2004; Bennell and Akyeampong, 2007; Mulkeen, 2010; Mulkeen and Chen, 2008; VSO, 2002 and 2008). وفي حال عدم توفر المعلومات الخاصة بالبلد المعني، قد يُطلب إجراء بحث بشأن العوامل التي تؤثر في توظيف المعلمين واستبقائهم، والتحفيز في سياق معين.

ويجب أن تكون استراتيجية حذب المعلمين واستبقاؤهم خاصة بسياق معين، وأن تتناول على نحو مباشر تلك العوامل التي ثبت أنها تقلل من جاذبية التدريس وتعيق عملية التوظيف وتساهم في معدلات التناقص (الإطار 3.1).

وقد تشجع أيضاً سياسة التوظيف المعلمين المؤهلين وذوي الخبرة الذين تقاعدوا أو أخذوا فترات راحة مهنية أو غيروا المهنة على العودة إلى مهنة التدريس. وتشير البيّنات إلى أن مثل هذه السياسة يمكن أن توفر ثروة من مواهب المعلمين من ذوي الخبرة، ولا سيما من مجموعة المعلمات المؤهلات – اللواتي غالباً ما يكن شابات نسبياً – اللواتي أخذن فترات راحة وظيفية لأسباب عائلية (OECD, 2005). ويجب أن تتم هيكلة العودة للمهنة بحيث تكون جزءاً من سياسات الموارد البشرية التعليمية وتكون مصحوبة بوجه خاص بالتدريب التنشيطي والتطوير

الإطار 3.1: توفير المساكن والحوافز الملائمة لجذب المعلمين واستبقائهم في دول أفريقيا الناطقة باللغة الإنجليزية

إن عدم الحصول على سكن مناسب هو أحد الأسباب التي ذكرها المعلمون لمغادرتهم المهنة. وكثيراً ما يكون هذا الأمر عائقاً أمام النشر في المناطق الريفية النائية. وبناء عليه، قامت السلطات التعليمية أو المجتمعات بتوفير السكن لاستبقاء المعلمين في عدد من البلدان الأفريقية الناطقة باللغة الإنجليزية:

في غامبيا، حيث يمتلك زهاء 25% من المعلمين شكلاً من أشكال الإسكان المدرسي، تستخدم الحكومة أموال المانحين لتوفير سكن دائم للمعلمين في المناطق الريفية، بلا مقابل. ويؤثر توفير السكن بالتزامن مع كلفة بدل المشقة الكبير للنشر الريفي (حتى 40% من الراتب الأساسي في بعض الحالات)، تأثيراً كبيراً في جذب المعلمين واستبقائهم في المدارس الريفية.

وفي ملاوي، توفر بعض المدارس مساكن للمعلمين. ويدفع المعلمون إيجاراً يستخدم للصيانة أو الأنشطة المدرسية الأخرى، وفقاً لتقدير إدارة المدرسة.

وفي زامبيا، تستخدم مخططات مبتكرة لجذب المعلمين واستبقائهم، ومنها المخطط لمنطقة جويمبي حيث تمنح القروض للمعلمات في معظم المدارس الريفية لشراء الألواح الشمسية.

مقتبس من (Mulkeen, Aidan, 2010). المعلمون في أفريقيا الناطقة باللغة الإنجليزية: المسائل المتعلقة بتوفير المعلمين وتدريبهم وإدارة شؤونهم. واشنطن العاصمة، البنك الدولي. © البنك الدولي 6/13545 https://openknowledge.worldbank.org/handle/109.
الترخيص: ترخيص منظمة المشاع الإبداعي (CC BY 3.0 IGO) أُعد هذا العمل بتصرف في المصنَّف الأصلي الصادر عن اليونسكو. تقع المسؤولية عن المحتوى والآراء المعبر عنها على عاتق المؤلف أو المؤلفين فقط ولم تخضع لموافقة أي عضو أو مؤسسة في مجموعة البنك الدولي.

المهني المستمر، فضلاً عن التعيين والدعم المهني المناسبين. وعلى سبيل المثال، قامت العديد من ولايات أستراليا، مثل كوينزلاند (QCT, 2013)، بتنظيم برامج وتفصيلها من شأنها أن تحدد بوضوح متطلبات وشروط العودة وإعادة الدمج بمهنة التدريس.

3.1.3 المعلمون الموظفون بموجب عقود مؤقتة والمعلمون المساعدون والمعلمون من المجتمع المحلي

ابتعد عدد متزايد من البلدان في أفريقيا وجنوب شرق آسيا وأمريكا اللاتينية عن نموذج هيئة التدريس المكونة إلى حد بعيد أو حصرياً من المعلمين العاملين بصورة دائمة (الخدمة المدنية أو غيرها)، بغية إشراك أعداد كبيرة من المعلمين العاملين بموجب عقود، الذين يعينون لعدة أسباب في سياقات الدول المختلفة:

- الإنصاف والانتفاع: لتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم، وخاصة في المناطق الريفية والنائية التي تواجه صعوبات في توظيف المعلمين المؤهلين؛
- الاقتصاد: ليكون وسيلة منخفضة التكلفة لمواجهة قيود الميزانية في توظيف المعلمين؛
- المساءلة: تعزيز المساءلة المحلية عن طريق الحد من تغيب المعلمين وتحسين الأداء؛
- التنوع: توظيف معلمين محليين من المجموعة العرقية أو اللغوية نفسها مثل المتعلمين من الفئات الأقل حظاً لتحسين نتائج التعلم.

وعادةً ما يُعيّن معلمو العقود بعقود مؤقتة أو محددة المدة (عادةً سنوياً). وقد لا يمتلكون مؤهلات التدريس، وغالباً ما يحصلون على الحد الأدنى من التدريب التربوي (من أسابيع قليلة إلى ثلاثة إلى ستة أشهر على الأكثر) ويتقاضون رواتب أقل بكثير من المعلمين النظاميين (تصل إلى ثُمن راتب المعلم النظامي). وفي العديد من البلدان، يكون المعلمون المتعاقدون أصغر سناً، وغالباً ما يكونون أقل خبرة وأحياناً أكثرهم من الإناث، لكن هذه المواصفات ليست موحدة (Duthilleul, 2005; Fyfe, 2007; Kingdon et al., 2013).

وهنالك تباين في نتائج الأنظمة المختلفة للتوظيف. فقد أدى توظيف المعلمين المتعاقدين إلى زيادة كبيرة في الالتحاق بالمدارس وانخفاض نسبة التلاميذ إلى المعلمين في دول غرب أفريقيا، حيث قدِّموا لأول مرة على نطاق واسع. ومع ذلك، لا تزال هذه البلدان تحتل مرتبة متدنية تقترب من أدنى التصنيفات الدولية في الانتفاع بالتعليم والتعلم. ومن الناحية الأخرى، لم تؤد زيادة توظيف الهند للمعلمين المتعاقدين إلى تدهور جودة التعليم، بل ربما حسنت نتائج التعلم في بعض السياقات المحلية. وأظهرت التقارير أن المستويات الدنيا من التدريب للمعلمين المتعاقدين قابلتها زيادة في أنشطة المدرسة وجهد التدريس، ولكن الاختلافات غالباً ما تكون قليلة للغاية ويكون التأثير الإجمالي ضئيلاً. ومن المرجح أن يحضر المعلمون المتعاقدون للمدرسة أكثر من معلمي الخدمة المدنية في بنين والهند، ولكن من المحتمل بقوة أن يتغيبوا عن الحضور في إندونيسيا وبيرو (Alcázar et al., 2006; Bhattacharjea et al., 2011; Chaudhury et al., 2006; Senou, 2008). وتعد نسبة التغيب عن العمل أقل بين المعلمين المتعاقدين في دول مثل بنين والهند، ويرجع ذلك جزئياً إلى أنهم يعيشون عادةً في المجتمعات التي تقع فيها المدارس ولديهم مسؤوليات أقل – غير التدريس – من معلمي الخدمة المدنية (UNESCO, 2014a: 268).

وتتضمن العديد من الشروط الاستخدام الناجح للمعلمين المتعاقدين الذين لا يرتبطون ببساطة بالمجتمع المحلي. ومن بين

أكبر الإجراءات مشاركة أولياء الأمور أو المجتمع، لأن المعلمين يعينون محلياً. وفي إحدى التجارب في كينيا، لوحظت فائدة تخفيض حجم الفصل الدراسي إلى النصف عن طريق التعاقد مع معلم من المجتمعات التي درِّب فيها أولياء الأمور على رصد أداء المعلمين، ولم يُسمح بتعيين أقارب معلمي الخدمة المدنية المحليين ليكونوا معلمين متعاقدين (Duflo et al., 2012). وبالمثل، في مالي، كانت درجات التحصيل لمواد اللغات والرياضيات للصفين الثاني والخامس أعلى دائماً لدى المعلمين المتعاقدين الذين رصد المجتمع المحلي أداءهم عن كثب (Bourdon et al., 2010; UNESCO, 2014a: 259).

وطُوِّر العديد من المبادرات لدمج المعلمين المتعاقدين تدريجياً في قوى التدريس الوطنية. واستوعبت أعداد المعلمين العاملين بموجب عقود والمعلمين من المجتمع المحلي في بنين في الخدمة المدنية من خلال التدريب اللازم لتلبية معايير ما قبل الخدمة الوطنية. ويوجد في إندونيسيا برنامج تقييم طموح للمعلمين والتطوير المهني، لدمج النسبة المئوية الكبيرة من المعلمين المتعاقدين في الخدمة المدنية، على حساب زيادة كبيرة في الإنفاق الحكومي على التعليم (Chang et al., 2014; UNESCO, 2014a: 258).

وتوفر العديد من المبادرات الواعدة دعم التطوير المهني للمعلمين غير المدربين من خلال التعليم عن بعد. ففي غانا، يوفر برنامج دبلوم المعلمين غير المدربين – لمرحلة التعليم الأساسي – الدعم لأكثر من نصف المعلمين غير المدربين في أكثر من خمسين منطقة أقل حظاً (UNESCO, 2014a: 249).

ويمكن لتوظيف معلمي المجتمع غير المدربين أو غير المؤهلين تقديم الدعم للمدارس في المناطق النائية والمجتمعات المهمشة. ففي فيتنام، قدم برنامج مساعدي التدريس وبرنامج الاستعداد للالتحاق بالمدرسة، الذي بدأ في عام 2006، التعلم لأكثر من 100.000 طفل. ونُشِر أكثر من 7000 مساعد تدريس ثنائي اللغة، وظِّفوا محلياً، في 32 مقاطعة لمساعدة أطفال الأقليات العرقية في المناطق النائية في الاستعداد للالتحاق بالمدرسة من خلال أنشطة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمدة شهرين قبل دخولهم الصف الأول؛ وزوِّد الأطفال بإرشادات إضافية بمجرد دخولهم المدرسة، وشمل ذلك المساعدة في تعلم اللغة الفيتنامية (Harris, 2009; UNESCO, 2014a: 280). وفي كمبوديا، عادة ما يتعين على المعلمين المتدربين إكمال الصف الثاني عشر للالتحاق بالتدريس؛ ومع ذلك، خُفِّف هذا الشرط للمناطق النائية حيث لا يتوفر التعليم الثانوي للمرحلة العليا، مما أدى إلى زيادة المعروض من المعلمين المتحمسين للبقاء في المناطق النائية والقادرين على التدريس باللغة المحلية (Benveniste et al., 2008; UNESCO, 2014a: 235).

ووضعت بعض البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط أنظمة مماثلة للتوظيف المباشر لخريجي الجامعات من التعليم العالي. طرق التعيين البديلة هذه، التي بدأت لأول مرة في الولايات المتحدة باستخدام برنامج "التدريس من أجل أمريكا"، توظف خريجي الجامعات الذين لديهم الحافز للتدريس في المدارس الحضرية والريفية المحرومة، مما يوفر لهم توجيهاً وتدريباً أولياً محدوداً قبل بدء التدريس. وقد امتدت هذه البرامج إلى العديد من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ودول أمريكا اللاتينية. وأظهرت المراجعات المستقلة لبرنامج "التدريس من أجل أمريكا" أن المعلمين فعالين في تحقيق نتائج التعلم بناءً على الاختبارات المعيارية مثل المعلمين الآخرين غير المدربين، ولكن ليسوا فعالين مثل المعلمين المبتدئين المعتمدين الذين خضعوا لبرنامج تعليم المعلمين التقليدي. فضلاً عن ذلك، يترك 50% من هؤلاء الشباب التدريس بعد عامين و80% بعد ثلاث سنوات – وهي نسبة أعلى من متوسط معدلات التناقص في الولايات المتحدة الأمريكية. والمعدل المرتفع لهذا التغير مكلف من حيث توفير بيئات تعلم مستقرة للتلاميذ المحرومين وتكاليف التوظيف الإضافية للسلطات التعليمية التي تستخدمهم (Vasquez Heilig and Jez, 2014: 1, 13–14).

وعلى السياسة المعنية بالمعلم أن تزن بعناية إيجابيات التوظيف الواسع النطاق للمعلمين المتعاقدين وسلبياته فيما يتعلق بالانتفاع بالتعليم وأهداف الجودة والتنوع. فعلى الرغم من كون توظيف المعلمين بموجب عقود ضرورياً ومفيداً في كثير من الأحيان لتعزيز الوصول إلى المناطق الريفية والنائية في البلدان المنخفضة الدخل، إلا أن وجود نظام مزدوج للمؤهلات والمعايير للالتحاق بمهنة التدريس يسفر عن وضع مهني يعوق توظيف مرشحين ذوي جودة عالية في الأجل الطويل. ويمكن أن يؤدي أيضاً مثل هذا البرنامج إلى بيئة تدريس وتعلم ذات جودة أقل، ناتجة عن توتر العلاقة وقلة التعاون بين المعلمين المتعاقدين والمعلمين المعينين بصورة دائمة. ومع أن بعض الأمثلة التي نوقشت أعلاه تظهر أنه من الممكن صياغة سياسة جيدة في ظروف أقل مثالية، فلدى وضع سياسة مناسبة للمعلمين الموظفين بموجب عقود مؤقتة والمعلمين من المجتمع المحلي، من المستحسن اتباع ما يلي[8]:

- وضع جدول زمني لضمان التكافؤ بين المعلمين الموظفين بموجب عقود مؤقتة والمعلمين من المجتمع المحلي من جهة والمعلمين الموظفين في الخدمة المدنية من جهة أخرى؛
- توفير التطوير المهني المطلوب الذي يحتاجه هؤلاء المعلمون؛
- اضطلاع أساتذة مؤهلين وذوي خبرة أو مديري المدارس بوضع برامج الالتحاق والتوجيه والإشراف لتحسين ممارسات التدريس؛

8 ADEA, 2011: 26; ILO/UNESCO, 1966.

- التأكد من أن المعلمين الموظفين بموجب عقود مؤقتة والمعلمين من المجتمع المحلي لهم حقوق ومزايا مماثلة مقارنة بالمعلمين النظاميين؛
- إشراك ممثلي نقابة المعلمين في القرارات المتعلقة بهذه السياسة.

3.1.4 الشهادة أو الاعتماد

توجد لدى معظم الدول إجراءات معمول بها لاعتماد المعلمين أو منحهم شهادات لضمان امتلاك الأفراد الراغبين في التدريس للمعارف والكفاءات والسمات اللازمة. وتختلف هذه الإجراءات على نطاق واسع، ولكنها قد تشمل مستويات التعليم ومهارات التدريس والمواطنة والكفاءة في لغة التدريس والفحوص الطبية والأمنية. ويرغب الأفراد العاملون على تطوير سياسة معنية بالمعلم في العمل مع الهيئات المهنية (مثل مجالس التعليم المهني حيثما وجدت) أو إنشاء مثل هذه الهياكل في حال عدم وجودها، لضمان مراعاة إجراءات اعتماد المعلمين لسياسة التطوير والتعليم الأشمل. وستشمل هذه الإجراءات استعراض هيئات وإجراءات الاعتماد، فضلاً عن ضمان الاتساق بين سياسة الاعتماد وتعليم المعلمين (انظر القسم 3.2) والمعايير المعنية بالمعلمين (انظر القسم 3.6). ومن المهم التأكد من أن إجراءات الاعتماد شفافة ومنصفة، ولن تؤدي إلى استبعاد مجموعات أو أفراد بعينهم (DarlingHammond, 2001: 751–776; ILO, 2012: 16–17).

3.1.5 الإنصاف والشفافية في توظيف المعلمين

يعد الإنصاف والشفافية في توظيف المعلمين واستبقائهم من المبادئ الأساسية. ويجب أن يُفهم الإنصاف على أنه ليس مجرد ممارسة شاملة من حيث الجنس والعمر واللغة والعرق، ولكنه منهج أوسع يؤثر في عملية التوظيف بأكملها. على سبيل المثال، يجب أن تتضمن سياسة التوظيف وإجراءاته تدابير عملية لضمان المساواة في الوصول إلى المرشحين ذوي الإعاقة، وكذلك المرشحين الذين ينتمون إلى الأقليات، أو الذين ينتمون إلى المجتمعات الريفية، أو الذين لديهم مسؤوليات عائلية أو المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية. وهذا يتطلب سياسات أو إجراءات معينة كما يلي[9]:

التعريف بفرص التوظيف بين الفئات الناقصة التمثيل؛

- توفير المعلومات أو التدريب للفئات الأقل تمثيلاً لضمان المساواة في الوصول للفرص؛
- تحديد أهداف للتوظيف من فئات معينة؛
- استخدام معايير توظيف لا تسفر عن حرمان بعض الفئات أو الأفراد بصورة غير عادلة؛
- تدريب مسؤولي التوظيف على تطبيق مبادئ الإنصاف؛
- استخدام مبدأ التمييز الإيجابي عند الضرورة؛
- ضمان إجراءات توظيف شفافة وعادلة.

3.1.6 تعيين قادة للمدارس

يعد قادة المدارس الفعالون من بين المحددات الرئيسية للمدارس الفعالة، والمعلمين الفعالين، وعليه تكون المخرجات التعليمية جيدة. ومع ذلك، في العديد من السياقات، يُختار قادة المدارس أو "القادة / الرؤساء العاملون» من بين أعضاء هيئة التدريس الحاليين ويعينون في وظائف القيادة المدرسية من غير امتلاك المهارات أو التدريب أو السلطة اللازمة لأداء الدور بصورة فعالة (ILO, 2012: 42; OECD, 2014a: 68–70). ويجب أن تنص السياسة المعنية بالمعلم على تعيين قادة المدارس على أساس مبادئ الكفاءة والإنصاف والشفافية. ومع أنه يمكن الجمع بين القيادة المدرسية والتدريس في الفصول الدراسية في بعض السياقات، فإنه يجب تعيين قادة المدارس رسمياً وتعويضهم عن مسؤولياتهم القيادية.

ويرتبط تعيين قادة للمدارس ارتباطاً وثيقاً بالتدريب على فن القيادة المدرسية وتعليمه، سواء كان ذلك قبل التعيين أو في أثناء الخدمة، كونه جزءاً من التطوير المهني المستمر. ويجب أن تستند الإجراءات إلى المعايير المطلوبة من قادة المدارس من حيث المؤهلات والمعارف والكفاءات والسمات (انظر القسمين 3.7 و3.7.3). ومن المرجح أن تشمل معايير المؤهلات لقادة المدارس مزيجاً من المؤهلات الأكاديمية والتدريب المهني والإداري (ويشمل ذلك التركيز على فن إدارة المدرسة والقيادة وتحسين الشؤون المدرسية) والحد الأدنى من فترة التدريس (ILO, 2012: 43; OECD, 2014a: 71–72).

ويجب أن تستند عملية التوظيف على هذه المعايير وأن تكون مصممة لتحديد المرشحين الذين تنطبق عليهم هذه المعايير بطريقة شفافة وواضحة. وتمت التوصية بإطار إجراءات التوظيف ومعايير المؤهلات المطلوبة لتسهيل العملية. فعندما تصبح المناصب الخاصة بقادة المدارس شاغرة، يجب الإعلان عنها على نحو ملائم من خلال وسائل التواصل المحلية المناسبة التي يمكن الوصول إليها على نطاق واسع، داخل المدرسة وخارجها. وأن تكون المعلومات المتعلقة بالملف الشخصي للمرشح (مواصفات المرشح) ووصف الوظيفة وعملية التقديم واضحة ومتاحة مجاناً. وأن تضم لجان الاختيار ممثلي أرباب العمل والمعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن أعضاء الهيئات الإدارية المدرسية أو مجالس المدارس الذين درِّبوا على توظيف

9 ILO, 2012: 9–11; ILO/UNESCO, 1966: Art. 7; UNESCO, 2014a: 234–236

الإطار 3.2: الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ

اقترحت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ أن يكون الهدف في حالات الطوارئ: " تعيين عدد كاف من المعلمين المؤهلين على نحو مناسب وغيرهم من العاملين في مجال التعليم من خلال عملية تشاركية وشفافة، بناءً على معايير الاختيار التي تعبّر عن التنوع والإنصاف".

وتوصي الإرشادات لتحقيق هذا الهدف بما يلي:

وصف الوظيفة:

أن يكون منصفاً وغير تمييزي، ويشمل الأدوار والمسؤوليات، بتقارير تفصيلية واضحة ومدونة لقواعد السلوك.

الخبرة والمؤهلات:

أن يكون المعلمون مؤهلين ولديهم أوراق اعتماد ومهارات مناسبة لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمتعلمين وتعليم المتعلمين ذوي الإعاقة. وحيثما أمكن، على المعلمين التحدث باللغة الأم للمتعلمين. وفي حال عدم حصول المرشحين على شهاداتهم ووثائقهم المهنية بسبب حالة الطوارئ، يجب تقييم مهاراتهم التدريسية.

معايير الاختيار:

يجب أن تشمل معايير الاختيار الخلفية الأكاديمية، وخبرة التدريس، التي تشمل تدريس الأطفال ذوي الإعاقة، والاستجابة للاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، ومهارات التعامل والمهارات التقنية الأخرى، والقدرة والإلمام باللغة المعنية.

معايير التنوع:

يجب أن تعبّر معايير التنوع عن خصائص المجتمع، مع الأخذ في الاعتبار التوترات الاجتماعية الكامنة وعدم المساواة الطويلة الأمد التي قد يكون لها تأثير في عملية التوظيف.

مؤهلات أخرى:

يجب أن يكون المعلمون قادرين على التفاعل ومقبولين من المجتمع؛ وحيثما أمكن، يجب اختيارهم بصورة أساسية ضمن نطاق المجتمع المتضرر بسبب فهمهم للسياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

المرجعيات:

حيثما أمكن، يجب فحصها للتأكد من عدم تعرض المتعلمين للخطر.

حجم الفصل الدراسي:

يجب تعيين عدد كافٍ من المعلمين لوضع حدود قصوى واقعية محددة لحجم الفصول الدراسية.

لمزيد من المعلومات: (INEE, 2010: 95–97)

قادة المدارس. وفي حال عدم استيفاء أي مرشح للمواصفات المطلوبة، يجوز تعيين مرشح يثبت القدرة على أداء الدور بالدعم المهني الكافي والإعداد والتدريب؛ وفي مثل هذه الحالات، يجب أن يكون تأكيد التعيين مشروطاً بتحقيق المرشح للمستوى المطلوب من المؤهلات والأداء خلال إطار زمني متفق عليه (ILO, 2012: 39, 22; OECD, 2009: 41–45).

3.1.7 تعيين المعلمين في الأوضاع الهشة وحالات الطوارئ

هناك متطلبات محددة للغاية من حيث توظيف المعلمين في الأوضاع الهشة وحالات الطوارئ، ومنها أوضاع ما بعد النزاع وبعد الكوارث. ويجب التخطيط لعمليات التوظيف هذه بصورة منهجية، على أن يشمل التخطيط ما يلي: وضع خطة منسقة في الأجل الطويل لضمان توفير الأعداد المطلوبة من المعلمين واستقرارهم؛ وتقديم معلومات واضحة بشأن ظروف العمل والتوظيف؛ وتوفير الدعم المهني وتنمية المهارات المهنية للمعلمين العاملين مع متعلمين يعيشون في أوضاع نزاع أو يعانون من الصدمات.

وقد أعدت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ معايير دنيا لاختيار المعلمين وتوظيفهم في حالات الطوارئ (الإطار 3.2).

3.2 تعليم المعلم – الأولي والمستمر

يعد إطار تعليم المعلمين المتسق والشامل عنصراً أساسياً في السياسة المعنية بالمعلم. "إن السياسة القوية والموضوعية لتدريب المعلمين، التي تحدد بوضوح العرض والطلب والميزانية والموارد المطلوبة، وكيف ستساعد هذه الأهداف في تحقيق أهداف التعليم، ضرورية على المستويين الوطني والدولي" (ILO, 2012: 225). ويتضمن تعليم المعلمين ثلاث مراحل مترابطة: الإعداد الأولي للمعلم؛ وفترة الالتحاق، –وعندما يبدأ المعلمون المؤهلون حديثاً في التدريس ينبغي أن يتلقوا توجيهاً ودعماً تحت الإشراف، قبل الحصول على الاعتماد أو ترخيص ممارسة المهنة – والتطوير المهني المستمر أو (ممارسات التدريس المستندة إلى البيّنات لتحسين النتائج)، وبوجه خاص للمعلمين غير المدربين أو غير المؤهلين (UNESCO, 2014a: 236).

3.2.1 التعليم الأولي

يعد التعليم الأولي للمعلمين (المعروف أيضاً باسم تعليم أو تدريب المعلمين قبل الخدمة)عاملاً أساسياً لجودة أداء المعلم. وقد لاحظ دارلينج هاموند (Darling-Hammond (2000: 1) ما يلي:

> تشير نتائج التحليلات النوعية والكمية إلى أن الاستثمار على صعيد السياسات في جودة المعلمين مرتبط بتحسين أداء الطلاب. وتشير التحليلات الكمية إلى حد بعيد بأن مقاييس إعداد المعلمين واعتمادهم هي أقوى العوامل المرتبطة بتحصيل الطلاب في مادتي القراءة والرياضيات، قبل وبعد العمل على تحسين المستوى المتدني للطلاب ومستواهم اللغوي ... ويشير هذا التحليل إلى أن السياسات التي اعتمدتها الولايات [في الولايات المتحدة الأمريكية] فيما يتعلق بتعليم المعلمين، والاعتماد، والتوظيف، والتطوير المهني قد أحدثت فرقاً كبيراً في المؤهلات والقدرات التي يستخدمها المعلمون في ممارسة عملهم.

وفي الهند، وجد أن تدريب المعلمين قبل الخدمة والحصول على شهادة الماجستير له ارتباط إيجابي كبير بنتائج المتعلمين (Kingdon, 2006). ووجدت دراسة باستخدام مجموعة بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة جودة التعليم أن سنوات من التدريب المهني للمعلمين أظهرت علاقة إيجابية بنتائج درجات تحصيل الرياضيات في بعض الحالات، ولكن لم يكن كذلك الحال في أربعة من أصل خمسة بلدان (Spreen and Fancsali, 2005).

ومع ذلك، يجب أن يكون التعليم الأولي جزءاً من نموذج التطوير المهني المتكامل المرتبط بالتوجيه والإرشاد في بداية العمل، والتطوير المهني المستمر طوال فترة العمل. ومن المرجح أن يُخطّط التعليم الأولي ليكون جزءاً من استراتيجية توظيف المعلمين بناءً على الاحتياجات الحالية (القسم 3.1). ولهذا، يعد التنسيق بين برامج تعليم المعلمين وإعدادهم ووزارات أو إدارات التعليم – ومنها الهياكل اللامركزية – والهيئات المسؤولة عن تمويل تدريب المعلمين وتوظيفهم أمراً ضرورياً، خاصة مع انتقال التركيز نحو المزيد من النتائج التي تعتمد على المدرسة والمرتكزة على المتعلم (ILO, 2012: 224–226; Moon, 2013: 11–14).

3.2.2 متطلبات اختيار المرشح والالتحاق[10]

في كثير من الأحيان، يُوَظّف المرشحون على أساس الحد الأدنى من متطلبات الالتحاق، من غير النظر لظروفهم ودوافعهم ومدى ملاءمتهم لمهنة التدريس. وقد تتضمن عمليات الاختيار إجراء المقابلات واختبارات الأهلية من أجل الملاءمة والتحفيز. وعلى الرغم من تكاليف تنفيذها، إلا أن هذه التدابير تؤتي ثمارها في الأجلين المتوسط والطويل، من حيث تعزيز استبقاء المعلمين وجودة أدائهم. ويمكن أن يؤدي تقديم المنح الدراسية للمرشحين الأكفاء إلى تعزيز توظيف المرشحين لتدريس المواد النادرة. ويجب على واضعي السياسات الأخذ بعمليات اختيار ترمي إلى تحديد المرشحين المناسبين والمتحمسين للتدريب الأولي للمعلمين.

وتختلف متطلبات الالتحاق وفقاً للسياق: فمن الممكن للبلدان ذات العدد القليل من الخريجين توظيف مرشحين أكملوا التعليم الثانوي بنجاح – أو حتى عشر سنوات من التعليم – لتدريب معلمين للمرحلة الابتدائية، في حين أن المرشحين للتدريب من معلمي المرحلة الثانوية سيحتاجون إلى درجة جامعية. ومع ذلك، يجب أن يحقق الحد الأدنى من متطلبات الالتحاق التوازن بين جذب أولئك الذين لديهم مستوى تعليمي عال وفيه الكفاية وإمكانية أن يصبحوا معلمين فعالين، بجانب ضمان وجود عدد كاف من المرشحين لتلبية الاحتياجات. وبوجه عام، تعد مراجعة الحد الأدنى لمتطلبات الالتحاق من أجل رفع مستوى هذه المتطلبات استراتيجية فعالة لجذب المرشحين الأكثر تأهيلاً، ومن ثم تعزيز جودة التعليم. ومع ذلك، فلهذا الأمر أثر في الميزانية، إذ من المرجح أن يُختار المرشحون المؤهلون بصورة أفضل لقطاعات أخرى، ومن ثم الحصول على رواتب أعلى. وقد تؤدي المعايير العالية إلى تقليل التنوع في توظيف المعلمين وتؤثر سلباً في المخاوف من عدم الإنصاف – مما يؤدي إلى انخفاض أعداد المرشحين من النساء، والأقليات العرقية أو اللغوية، وذوي الإعاقة، ومن ثم، انخفاض أعداد المعلمين المقبلين – مما يستلزم

10 لمزيد من المعلومات والمصادر الإضافية: (ILO, 2012: 231–237; Moon, 2013: 16–18; UNESCO, 2010a: 52–54; UNESCO, 2014a: 233–235; World Bank, 2013: 14, 28)

المقايضة على أساس الأولوية العليا للتعليم الأولي للمعلمين (انظر أيضاً القسم 3.2.6). وبوجه عام، عندما يكون أحد أهداف السياسة المعنية بالمعلم هو تحسين جودة التعليم، يجب أن يكون الحد الأدنى لمتطلبات الالتحاق بتدريب المعلمين عالياً بما يكفي لضمان كون المعلمين ذوي المعارف الكافية والكفاءات والسمات الملائمة من خريجي برنامج تدريب المعلمين (انظر المثال في الإطار 3.3).

الإطار 3.3: سياسة تعيين مرشحين يتَّسمون بالكفاءة ضمن برنامج التعليم الأولي للمعلمين في ولاية نيوساوث ويلز، أستراليا

أدت المناقشات بشأن سبل تحسين جودة التدريس والتعلم في المدارس في نيوساوث ويلز، بأستراليا، إلى وضع "مخطط للعمل، والتدريس المميز، والتعلم الملهم"، أساساً للإصلاح. وإدراكاً بأن أداء التلاميذ يتأثر بشدة بجودة المعلم، فإن ذلك يشمل التوجيهات المستقبلية لتعيين المرشحين المناسبين لبرنامج التعليم الأولي للمعلمين.

"سيكون المشاركون في البرنامج من أصحاب الأداء الأكاديمي العالي، والذين لديهم مهارات جيدة في القراءة والكتابة والحساب والذين أبدوا القدرة على التدريس". ويجب على المتقدمين المقبولين في التعليم الأولي للمعلمين تحقيق الحد الأدنى من الدرجات في الامتحانات النهائية للتخرج من المدرسة ولديهم مهارات القراءة والكتابة والحساب بما لا يقل عن معدل أعلى بنسبة 30% من السكان؛ وفي حالة عدم استيفاء المعايير المطلوبة لمحو الأمية والحساب، قد يقبلون في التعليم الأولي للمعلمين، ولكن، سيُطلب منهم إكمال دراستهم أثناء تدريبهم وعمل تقييم جديد لمحو الأمية والحساب قبل ممارسة مهنة التدريس في العام الأخير لإثبات أنهم يستوفون مستويات المهارات المطلوبة.

"ستستقطب مهنة التدريس المزيد من أفضل الطلاب الذين تخرجوا منا المدرسة، والأشخاص الراغبين في تغيير مهنتهم". وستوجَّه الحوافز والمنح الدراسية لجذب المزيد من "أفضل وألمع" هؤلاء الطلاب للالتحاق بمهنة التدريس، ولا سيما في المواد التي فيها نقص في المعلمين خاصة في المجتمعات الريفية والنائية. وستشجّع المدارس الثانوية على تحديد الطلاب ذوي الأداء العالي مع الكفاءة للتدريس في وقت مبكر من الصف العاشر وتشجعهم على الانخراط في مهنة التدريس، على سبيل المثال، من خلال توفير مواضع خبرة في العمل بناءً على وظائف التدريس المطلوبة.

لمزيد من المعلومات: (NSW Government, 2013: 7–9)

3.2.3 المضامين والمناهج الدراسية والممارسة العملية في المدرسة

لا بد من تخديد مضامين برامج تدريب المعلمين والمناهج الدراسية لهذه البرامج بطريقة تلائم السياق المحلي وتتماشى مع سياسات التعليم الوطنية وقضايا الفصل الدراسي المحددة، مثل السياسات المعنية باللغة. ومع ذلك، تظهر مجموعة من الأدلة المتقاربة أن أكثر الأساليب فعالية لتعليم المعلمين هي التي تجمع بين النظرية والتطبيق، حيث يشارك المتدربون بنشاط ملحوظ. وتتضمن دورات تدريب المعلمين الأكثر فعالية التعلم التجريبي النشط والقائم على الممارسة مع التركيز على المخرجات عوضاً عن المدخلات. وترى هذه الدورات المعلمين المتدربين باعتبارهم «ممارسين مفكرين» يتعلمون من خلال الفعل والتفكر في ممارستهم.

ويعني ذلك أن يتضمن تدريب المعلمين قدراً كبيراً من ممارسة التدريس في الفصول الدراسية تحت إشراف معلمين مختارين مؤهلين وذوي خبرة، حيث يمكن للمدرسين المتدربين تطوير كفاءتهم المدرسية والصفية. ويُعِدُّ التدريب العملي في المدرسة المعلمين المتدربين لواقع العمل في المدارس. فالمعلمون المتدربون المدركون لواقع التدريس – الذي يشمل العمل في المدارس النائية مع القليل من موارد التدريس والتعلم، حيث يحتاج المعلمون إلى الإبداع والتحفيز لتحقيق أداء جيد وفعال – من المرجح أن يكونوا كذلك بمجرد أن يبدأوا التدريس. وتدرب كليات تدريب المعلمين مثل تلك التي تديرها المنظمات التابعة لمنظمة «هيومانا» المعلمين المتدربين بوضوح على هذا الواقع؛ ويشمل التدريب التحضير للتدريس والعيش في المجتمعات النائية، ويشمل ذلك إنتاج وسائل التدريس والتعلم من الموارد المتاحة محلياً (Humana People to People, 2013).

3.2.4 مواصفات / مؤهلات معلمي المعلمين[11]

يعد وجود المعلمين الفعالين والمتحمسين والملهمين أمراً ضرورياً لضمان تدريب المعلمين المتدربين تدريباً جيداً، مع أن القليل من أطر السياسات تشدد على هذا الجانب بصورة كافية (Moon, 2013: 23; Naylor and Sayed, 2014: 11). واعتماداً على

11 لمزيد من المعلومات والمصادر إضافية:
(Naylor and) (OECD, 2014a: 6–7) (Moon, 2013: 11–14) ILO, 2012: 240–242)
Sayed, 2014: 9–10((UNESCO, 2010a: 236) (UNESCO, 2014a) (World Bank, (2013: 14–15, 28

(*) الممارسة التأملية: هي القدرة على التبصر في تصرفات فرد ما للمشاركة في عملية التعلم المستمر. وفقاً لأحد التعريفات، فإنها تنطوي على «الاهتمام الشديد بالقيم والنظريات العملية التي تسترشد بها الإجراءات اليومية، من خلال دراسة الممارسة بشكل عاكس وانعكاسي".

احتياجات السياق، قد تتضمن السياسة المعنية بالمعلم توصيات أو متطلبات للمواصفات الشخصية والمؤهلات والتطوير المهني لمعلمي المعلمين. ويجب على معلمي المعلمين فهم أساليب التعلم النشط واستخدامها، ودعم التدريب على نحو فعال. ويجب أن يتحلوا بفهم علم أصول التدريس والقدرة على ممارسة مجموعة متنوعة من أساليب التدريس وتقنياته؛ وأن يكونوا على دراية وخبرة في القضايا العملية المتعلقة بالعمل اليومي في الفصل الدراسي والمدرسة؛ وسبق لهم المشاركة، أو على الأقل الاطلاع على البحوث المتعلقة بمجال خبرتهم. ويجب أن تكون لديهم القدرة أيضاً على إعطاء نموذج جيد لسلوك التدريس في الفصول الدراسية، وذلك لمنح المعلمين المتدربين تجربة تعلم حقيقية، مع تقديم حقائق واقعية عن التدريس والتعلم قد لا تقدّر أو لا تفهم بالكامل (على سبيل المثال، تنوع المتعلمين) إذا تمت مناقشتها أو نقلها أو تنقل بطرق أخرى (European Commission, 2013: 9; see also UNESCO, 2014a). فضلاً عن المعارف المعمقة بنظام التعليم الوطني وسياقه؛ والمهارات الجيدة في العمل الجماعي والعمل التعاوني؛ وذلك لإيجاد موقف إيجابي تجاه التدريس لدى طلابهم (ILO, 2012: 242-43).

وتتطلب ممارسة مهنة معلمي المعلمين الوصول لمصادر التعلم والالتزام بالتعلم مدى الحياة. فضلاً عن مواكبة التطورات في التعليم والتدريس ومهنتهم الخاصة، وأن يكونوا متعلمين مدى الحياة لتعزيز التعلم مدى الحياة لدى المعلمين الذين يدربونهم. وكما هو الحال فيما يخص المعلمين، ستشملهم عمليات الاختيار والتدريب الأولي والالتحاق ببرامج التطوير المهني المستمر طوال مسيرتهم المهنية (European Commission, 2013: 21).

الاختيار والتدريب الأولي

قد تتضمن معايير الاختيار المؤهلات الأكاديمية؛ ويمكن تحديد حد أدنى من مستويات التأهيل (مثل درجة الماجستير) وخبرة التدريس في المستوى الابتدائي أو الثانوي، أو اعتماد معيار للكفاءة (انظر القسم 3.7). ومع أن اختيار معلمي المعلمين غالباً ما يبنى على أساس معرفتهم بالمادة أو خبرتهم البحثية، بدلاً من كفاءتهم في تعليم المعلمين، فإن معايير مؤهلات القبول والخبرة السابقة يمكن أن تكون أدوات مفيدة لتوفير الحد الأدنى من المستوى المطلوب في البداية (European Commission, 2013: 21-22).

المرحلة التمهيدية

نظراً لأن العديد من معلمي المعلمين لا يستفيدون من تدريب محدد، فإن المرحلة التمهيدية تسهل الانتقال من كونك معلماً إلى معلم المعلم، فهذا يعزز من فهم الدور، وتنمية الثقة المهنية والوصول إلى قاعدة المعارف واللغة المعنية بتعليم المعلمين (European Commission, 2013: 22).

التطوير المهني المستمر

يجب أن يكون لدى معلمي المعلمين إمكانية الوصول والمسؤولية عن تنفيذ التطوير المهني المستمر المرتبط بالمعايير المتفق عليها (UNESCO, 2014a: 246–247). وخضوعهم لعمليات تقييم منتظمة مرتبطة بهذه المعايير وخطط التطوير المهني المستمر الخاصة بهم. وقد تتضمن السياسة متطلبات رسمية للتطوير المهني المستمر، أو إنشاء حوافز وآليات وظروف مواتية لتحفيز التعلم المهني، ويشمل ذلك التطوير المهني المستمر الذاتي التوجيه.

وتساعد المجتمعات والجمعيات المهنية لمعلمي المعلمين في بلورة الهوية المهنية وتعزيزها، ويجب أن يجري ذلك في إطار المجتمع المهني ولا يمكن تحقيقه من خلال تنفيذ التدابير الخاصة بالسياسات فحسب (European Commission, 2013: 31). وقد تكون المجتمعات المهنية منظمات مهنية رسمية، قادرة على تمثيل أعضائها في حوار مع الجهات المعنية الخارجية مثل النقابات أو الجمعيات العامة للأفراد أو الجمعيات المهنية ذات الوظيفة التنظيمية، أو المجتمعات والشبكات غير الرسمية.

ولا يقتصر الدور الحيوي لمعلمي المعلمين على تعزيز جودة التدريس والتعلم والحفاظ عليها، فهم في وضع مثالي للمساهمة في صياغة السياسة المعنية بالتعليم والمعنية بالمعلم على حد سواء. ومع ذلك، غالباً يُتجاهل معلمو المعلمين وممثلوهم عند وضع السياسة، مما يعني أن السياسة لا تراعي ولا تستفيد من معارفهم وخبراتهم (European Commission, 2013: 29). وينبغي أن يكون معلمو المعلمين وممثلوهم فاعلين رئيسيين في إعداد السياسة المعنية بالمعلم وتنفيذها بوجه عام، والسياسات المتعلقة بمهنتهم بوجه خاص (Darling-Hammond, 2006: 3, 13).

3.2.5 التأهيل، والمرحلة التمهيدية للمعلمين الجدد، وفترة التجربة والمراقبة

يؤدي الانتهاء بنجاح من التدريب الأولي للمعلمين، الذي يشمل التدريب العملي، إلى التأهيل أو الحصول على وضع المعلم المؤهل. ومن الناحية العملية، فهذه ليست سوى البداية لمهنة التدريس، التي تنطوي على التطوير المهني المستمر. وقبل الحصول على الاعتماد أو رخصة ممارسة مهنة التدريس، قد يُطلب من المعلمين المؤهلين حديثاً إكمال فترة التجربة بنجاح. ويوفر ذلك فرصة لتشجيع التحاق الوافدين الجدد بعالم التدريس والتعلم، ووضع المعايير المهنية المناسبة والحفاظ عليها، وتطوير الكفاءة المهنية العملية للمعلمين. وبينما لا تتطلب جميع البلدان الخضوع لفترة تجربة (اختبار)، بات يتنامى اعتبارها خطوة أساسية قبل تأكيد الالتحاق بمهنة التدريس، ويجب اعتبارها جزءاً حيوياً من السياسة المعنية بالمعلم، مع تحديد المدة المعتادة للمراقبة – التي تتراوح عادةً من عدة أشهر إلى ثلاث سنوات (OECD, 2005) –

ويجب أن ترتبط شروط الإنجاز ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة المهنية. وفي حال فشل المعلم المرشح في إكمال فترة التجربة بصورة مُرضية، يجب تقديم المزيد من الدعم المهني لإعطائه فرصة ثانية، ولكن في نهاية المطاف يشير الفشل في إكمال فترة التجربة بنجاح إلى عدم ملاءمة المرشح لمهنة التدريس. ومع ذلك، يجب أن تضمن الإجراءات المتبعة الحق القانوني لأولئك الراغبين في تقديم استئناف على التقييم السلبي (ILO/UNESCO, 1966: Art. 39).

وعندما تسبق فترة التجربة حصول المعلم على الاعتماد، يمكن ربط فترة التجربة بالتدريب المهني المستمر أو برنامج تمهيدي رسمي، يقيّم من خلال اختبار رسمي أو يقيّمه المعلم نفسه، مما يدل على أن المعلم قد استوفى معايير الاعتماد. ففي اسكتلندا، على سبيل المثال، تستمر العملية التمهيدية لمدة عام واحد وتنتهي بتقييم رسمي «للمواصفات النهائية» يقدمه المعلم لإثبات استيفاء 23 من المعايير المهنية (European Commission, 2010: 33)؛ انظر أيضاً القسم 3.6.8). وعند استخدام فترة التجربة، يجب أن تكون المتطلبات والمعايير التي تحكمها واقعية ومناسبة للسياق، حتى لا تزيد الحمل على نحو غير متناسب مع العبء الواقع على المعلمين المؤهلين حديثاً والمشرفين عليهم.

ومن الناحية المثالية، سواء استُخدمت فترة التجربة أو لم تُستخدم، على المعلمين المؤهلين حديثاً الخضوع لبرامج تمهيدية معرفية، لتمكينهم من تعزيز المعارف والمهارات التي اكتُسبت في أثناء التدريب الأولي، وذلك بدعم من مرشدين من المعلمين ذوي الخبرة، إلى جانب الأنواع الأخرى من الدعم المهني وبرامج التوجيه التي تعزز الرضا الوظيفي وفعالية المعلمين المتدربين (كما يقاس بمكاسب التعلم) وتحسن معدلات الاستبقاء (ILO, 2012: 22; OECD, 2014a: 88). وفي ظل قلة أو عدم وجود برامج توجيه أو دعم مهني آخر، ولا سيما في السياقات المعزولة مثل المناطق النائية أو المناطق اللغوية، يقل دافع المعلم وحافزه وفعاليته وتزداد معدلات التناقص بين المعلمين (Bennell, 2004; Bennell and Akyeampong, 2007; VSO, 2008).

ومن المهم اعتبار البرنامج التمهيدي مرحلة واحدة في التعلم مدى الحياة، تستند إلى التعليم الأولي وتفيد التطوير المهني المستمر؛ مع وجود علاقات فعالة بين مقدمي ومنسقي هذه الجوانب المختلفة (European Commission, 2010: 23).

وقد تحدد المدرسة البرنامج التمهيدي (المدرسة مسؤولة عن دعم المعلم الجديد)؛ أو المجتمع المحلي (توفر نقابات المعلمين برامج الدعم)؛ أو البلدية، أو مجموعات المدارس؛ أو يتم تحديده على أساس نهج تعاوني بين المدارس ومؤسسات تعليم المعلمين (التدريب الموجه أو التوجيه الجماعي / الفردي الذي تنظمه مؤسسة تدريب المعلمين؛ فهذا النهج هو الأكثر شيوعاً في البرامج التمهيدية الرسمية خلال فترة التجربة). وبما يتعلق بمجموعات المدارس – التي تربط بين عدد من المدارس لتعزيز التطوير المهني للمعلمين داخل المجموعة – فهي نوع شائع من التطوير المهني في العالم النامي، وعادةً ما تقودها مدرسة منسقة (يمكن تعيينها على أساس التناوب) بما يعزز التطوير المهني حيث تشترك مجموعات المعلمين في الخبرات والمشكلات، وتقدم الدعم المهني بعضها إلى البعض الآخر. وتتمثل المسألتان الرئيسيتان المهمتان فيما يتعلق بمجموعات المعلمين في تولي زمام الأمور والتحكم في سير عمل المجموعة.

وعلى البرامج التمهيدية أن توفر للمعلمين الجدد الدعم الشخصي والاجتماعي والمهني؛ وقد تشمل التوجيه، ومدخلات يقدمها المعلمون الخبراء أو معلمو المعلمين، ودعم الأقران والتأمل الذاتي (European Commission, 2010: 16–21; ILO, 2012: 245–246). فقد وجدت الأبحاث أن البرامج التمهيدية الالتحاق الشاملة والتعاونية – التي تركز على التعلم المهني – هي الأنجح:

- **الشاملة:** أن تكون العملية التمهيدية «منظمة للغاية وشاملة وصارمة ومراقبة بشكل جيد». وتحدّد أدوار للمطورين والإداريين والمعلمين والموجهين على نحو جيد وواضح؛
- **التعاونية:** أن تعتمد ثقافة التدريس على العمل الجماعي التعاوني؛ فإنشاء مجموعة محددة أمر أساسي؛ والتعامل مع المعلمين الجدد على أنهم زملاء يتشاركون الخبرات والممارسات والأدوات واللغة.
- **التعلم المهني:** يُنظر إليه على أنه مرحلة واحدة من مراحل عملية التطوير المهني المستمر، حيث تركز البرامج المهنية على التطوير المهني والاحترافية المهنية للمعلمين (European Commission, 2010: 41).

ويؤدي الموجهون دوراً رئيسياً في البرامج التمهيدية وأهميتهم في ازدياد مستمر. وفي سنغافورة، على سبيل المثال، تمد برامج التوجيه المنظمة فترة برنامج الالتحاق والسنوات الأولى التكوينية للمعلمين الجدد لمدة تصل إلى عامين (OECD, 2014a: 90, 93). وعندما يعمل المعلمون ذوو الخبرة موجهين للزملاء المؤهلين حديثاً، يجب أن تكون معايير اختيارهم واضحة وتستند إلى أطر الكفاءة؛ وأن يكون هنالك دعم كافٍ للموجهين وتدريبهم، وتقييم أدائهم على نحو منتظم، ومنحهم عبء تدريس أقل و / أو حوافز، مثل صرف بدل المسؤوليات المضافة (بدل المهمات) (UNESCO, 2014a: 244). وعندما ينظر لمعايير الكفاءة بعين الاحترام، سيضمن استخدام المعلمين المتقاعدين لتوجيه المعلمين المؤهلين حديثاً عدم خسارة خبرتهم وخبراتهم القيمة في نظام التعليم بمجرد تقاعدهم عن مهنة التدريس.

ويعد غياب البرامج التمهيدية في العديد من البلدان، وخاصة في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أحد أسباب ارتفاع معدلات التناقص. ومن المرجح أن يقلل وجود مرشد وموجه من نفس المجال ، في أثناء التخطيط المشترك أو التعاون مع معلمين آخرين، من معدل التناقص للمعلمين حيث «يكون المعلمون المشاركون في مجموعات أو مجموعات التدريب الموجه والعمل الجماعي أقل عرضة للهجرة إلى مدارس أخرى أو مغادرة مهنة التدريس في نهاية عامهم الأول» (Smith and Ingersoll, 2004: 706).

وقد ينظر واضعو السياسات في عدد من الأسئلة الرئيسية عند تصميم البرنامج التمهيدي وتوجيه مصمم خصيصاً للسياق المحلي:

- ما هي الأهداف المتعلقة بالسياسات للبرنامج التمهيدي والتوجيه؟
- هل تشمل السياسة الجوانب الرئيسية للتوجيه؟
- هل شارك جميع الفاعلين في تحديد أطر السياسة؟
- هل أدوار كل فاعل ومسؤولياته محددة بوضوح؟
- هل حصل جميع الفاعلين على الإعداد الذي يحتاجونه للوفاء بمسؤولياتهم؟
- كيف يتم دمج العملية التمهيدية والتوجيه في سلسلة متصلة من التعلم مدى الحياة للمعلم؟
- هل خُصِّصت الموارد المالية والوقت الكافي؟
- ما الإجراءات التي تضمن تنفيذ السياسة بانتظام؟

يحتوي الإطار 3.4 على قائمة مراجعة لواضعي السياسة.

الإطار 3.4: قائمة مراجعة لواضعي السياسات

الأهداف والغايات

- ما الطرق المحددة التي يمكن أن يفيد بها وضع برنامج تمهيدي منهجي المتعلمين في بلدك، وأن يتناسب مع أهداف سياستك الوطنية؟
- ما توقعات سائر الجهات المعنية؟ (الوزير، والمعلمون المبتدئون، والمعلمون والعاملون، وقادة المدارس، ومعلمو المعلمين، والسلطات المحلية، والنقابات، والهيئات المهنية ...)
- ماذا ستكون الأهداف المتعلقة بالسياسات لبرنامجك التمهيدي؟ وما الإجراءات الملموسة التي ستستخدمها لقياس إحراز هذه الأهداف؟
- ما الطرق التي تريد أن يرتبط بها البرنامج التمهيدي بالتنمية المدرسية، أو بالتطوير المهني للمعلمين ذوي الخبرة والمعلمين المؤهلين وقادة المدارس؟

التصميم

- ما نوع البرامج التمهيدية الذي يناسب أهدافك والسياق الوطني؟ على سبيل المثال، هل هو برنامج مرتبط بفترة اختبار قبل تسجيل المعلمين في سلك التدريس في أم برنامج غير رسمي؟ وهل سيكون البرنامج إلزامياً لجميع المعلمين المبتدئين؟
- ما الذي تبحث عنه تحديداً لدى المعلم؟ وهل يوجد في بلدك بيان صريح عن الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلمون في كل مرحلة من حياتهم المهنية؟
- ما الطرق التي سيوفر من خلالها برنامجك التمهيدي الدعم على الصعيد الشخصي والاجتماعي والمهني لجميع المعلمين المبتدئين؟ من هم الأشخاص والمؤسسات الذين سيتحملون المسؤولية؟
- كيف يمكنك في سياقك الخاص توفير أنظمة مترابطة جيداً من أجل: التوجيه والمراقبة،و دعم الأقران،و دعم الخبراء، والتأمل الذاتي؟

التنفيذ

- هل حصلت على دعم مالي كافٍ، وخاصةً لتدريب الموجهين، ولتقليص الأطر الزمنية للمعلمين والموجهين المبتدئين؟
- هل تنوي تقديم برنامج تجريبي لاختبار أفكارك؟
- هل تدعم كل الجهات المعنية المخطط المقترح؟
- هل حُدِّد دور كل الفاعلين (الجهات المعنية) في المخطط المقترح بوضوح؟
- هل وضعت هيكليات مناسبة للتواصل والتعاون بين جميع الجهات المعنية وهل هناك علاقة ثقة متبادلة؟
- هل دُرِّب قادة المدارس ودعموا بقدر كاف لغرز ثقافة التعلم في المدارس؟
- هل دُرِّب الموجهون تدريباً كافياً؟
- هل برنامج الالتحاق والتوجيه الخاص بك مبني على مناهج التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر؟
- هل لديك نظام فعال للرصد والاستعراض وضمان جودة إجراءات السياسة بمجرد تنفيذها؟

3.2.6 التدريب على الإدماج والمساواة

ينبغي لجميع مستويات التعليم الأولي للمعلمين أن تتسم بمبادئ الإدماج والمساواة، بدءاً من توظيف المعلمين المتدربين وصولاً إلى توظيف معلمي المعلمين، ومحتوى التدريب ومنهجه. وينبغي للمناهج الدراسية للتدريب الأولي للمعلمين أن تركز بصورة واضحة على التدريب المستند إلى الإدماج والإنصاف، لكي يتعلم المتدربون التدريس بأساليب شاملة لكل المتعلمين، بغض النظر عن الجنس والعرق واللغة أو مجموعات الأقليات وذوي الإعاقة. وينبغي للمعلمين أن يكونوا على دراية بآليات الاستبعاد والتحيز والتمييز، وينبغي تمكينهم من تكييف أساليبهم ووسائل التدريس لتناسب احتياجات التعلم لمجموعات مختلفة من المتعلمين، ومنهم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وينبغي للتدريب أن يشمل تعليم أسس المواطنة والمساواة، لضمان المشاركة الفعالة. فمن شأن التركيز على المساواة في التدريب أن يضمن وجود عدد كافٍ من المعلمين المدربين للتدريس باللغة المحلية (UNESCO, 2010d: 186– 87; UNESCO, 2014a: 218, 239, 247).

وينبغي للتدريب المستند إلى الإدماج والمساواة في التعليم الأولي للمعلمين أن يعبّر عن السياسة الوطنية للتعليم الشامل. وفي حال عدم وجود مثل هذه السياسة، على الحكومات التفكير في إعداد واحدة، مع ضمان اتساقها مع السياسة المعنية بالمعلم.

3.2.7 التطوير المهني المستمر

كما ذكر سابقاً، يجب أن يكون تعليم المعلمين مستمراً طوال حياتهم المهنية. ويضمن الانتفاع بالتعليم الجيد وبالتطوير المهني المستمر فعالية المعلمين، واطلاعهم على أحدث الأساليب والمعرفة بالمادة والمهارات الصفية وتغيرات السياسة؛ فقد أظهرت البيّنات فوائد واضحة للغاية للتطوير والتعلم المستمر (ILO, 2012: 75; OECD, 2014a: 97, 107). وعلى التطوير المهني المستمر أن يتوافق مع الجوانب الأخرى للسياسة المتكاملة والشاملة المعنية بالمعلم. وقد تشمل الهيكليات أو المسارات الوظيفية للمعلم، بناءً على المعايير المتفق عليها، والتي تحدد الكفاءات والسلوك الأساسية التي يجب أن يمتلكها المعلم في مراحل مختلفة من التطوير المهني (انظر القسم 3.4 أدناه)، أو إكمال التطوير المهني المستمر – بنجاح – معياراً للتقدم الوظيفي ورفع الأجور (انظر القسم 3.6 أدناه).

ويجب أن يكون التطوير المهني المستمر للمعلم مدمجاً على نحو جيد مع استمرار التعليم الأولي للمعلم. وأن يكون في المدرسة (إلى الحد الذي تسمح به الموارد ببرنامج تطوير مهني مستمر وفعال في المدارس)، وأن يركز على الممارسة، ويكون متكاملًا مع عمل المعلمين اليومي في الفصل الدراسي ومرتبطاً بعمليات الإصلاح المنهجية التي ترمي إلى تحسين جودة التعليم. ومع أن التطوير المهني المستمر يمكنه تحسين تحصيل الطلاب، كثيراً، فإنه يتعين على نظم المدارس التفكير بطريقة استراتيجية في مضامينه وطريقة تنفيذه وتكييف التدريب مع الاحتياجات المحددة للمعلمين المختلفين. إن التدريب الشخصي في الموقع هو وسيلة فعالة لتقديم المشورة بشأن الممارسات في الفصول الدراسية، وينبغي أن يكون التدريب هو جوهر أي برنامج جيد للتطوير المهني. وينبغي أيضاً أن يُصّمم وفقاً لاحتياجات المعلمين وتوفيره في المدارس، وأن يركز على مناهج التدريس (خاصة المناهج التي ترتكز على المتعلم) والمهارات التي يمكن للمعلمين استخدامها في الفصل الدراسي (Schwille et al., 2007; Sayed, 2009; UNESCO, 2014a: 245). وعلى التطوير المهني المستمر الفعال أن يكون طويلاً بما فيه الكفاية ومستمراً للتأثير في ممارسات المعلم – لا يعد التدريب المتتالي القصير الأمد صيغة فعالة للتطوير المهني المستمر، خاصة إذا كان الهدف هو تغيير ممارسات المعلمين التربوية.

وعلى أرباب العمل توفير بيئة داعمة للتطوير المهني المستمر، ويشمل ذلك ضمان منح المعلمين الوقت والفرص اللازمة للتطوير المهني في أثناء عملهم في المدرسة (OECD, 2014a: 107–ق 108). ومن المهم أن يشمل التطوير المهني المستمر في المدرسة مدخلات من خارج البيئة والخبرة المباشرة للمعلم.و قد يأخذ هذا صيغة دورات تدريبية يوفرها معلمون خبراء على مستوى المدرسة أو المجموعة، أو دورات التعليم عن بعد باستخدام الأوراق أو المواد الإلكترونية، أو الدورات القصيرة التي تستضيفها كليات تدريب المعلمين (ILO, 2012: 77–79). ويمثل التوجيه الذي يضطلع به معلمون خبراء، بالإضافة إلى توجيه الأقران، وملاحظة الأقران واجتماعات فرق المعلمين لإعداد الدروس والدعم، جوانب قيّمة من التطوير المهني المستمر في المدرسة (انظر أيضاً الفصل 3.2.5).

ونظراً إلى الوضع المهني للمعلمين، يعد الالتزام بالانخراط في التطوير المهني المستمر لتطوير كفاءاتهم المهنية ومواكبة التطورات في مجالهم حقاً أصيلاً لهم. وهذا مهم بوجه خاص في مهنة التدريس، حيث تتطور وجهات النظر بشأن الممارسات الجيدة بانتظام كلما توفرت أدلة جديدة. ويعد مبدأ استقلال المعلمين بتطويرهم المهني الخاص مهماً إذا أراد المعلمون أن يكونوا مهنيين محترفين، مع درجة عالية من الاستقلال في ممارساتهم داخل الفصول الدراسية.

ويجب أن يكون التطوير المهني المستمر متاحاً لجميع المعلمين، بغض النظر عن مستوى مؤهلاتهم وموقعهم الجغرافي، حتى يتمكنوا من التدريس بصفتهم "ممارسين مفكرين". وعلى وجه الخصوص، تحتاج السياسة المعنية بالمعلم إلى تحديد طرق مبتكرة للسماح للمدرسين المنتشرين في المناطق الريفية والنائية بالوصول إلى فرص التطوير المهني المنتظمة. وقد يكون تقديم خيارات تطوير مهني مستمر وجذاب جزءاً من حزمة مصممة لتحفيز المعلمين على قبول التعيين بمناطق بعيدة أو

نائية (النشر البعيد) لفترة زمنية محددة. ومن المحتمل أن يكون إنتاج وسائل التدريس والتعلم باستخدام المواد المتاحة محلياً أحد جوانب التطوير المهني المستمر للمعلمين في المناطق النائية. ولفرص التطوير المهني المستمر التي توفرها التقنيات الجديدة والتعلم المدمج أهمية واضحة خاصة للمعلمين في المناطق النائية، كما هو موضح أدناه.

ويجب تضمين التطوير المهني المستمر في ميزانيات التعليم على المستوى الوطني أو الإقليمي أو المحلي أو المدرسي، اعتماداً على طبيعة نظام التعليم. وأن تتضمن السياسة المعنية بالمعلم تمويلاً مخصصاً له لتجنب استخدام أموال التعليم لأغراض أخرى، مثل سد النقص في الرواتب. وقد يمثل تخصيص بند سنوي لكل معلم يشمل تكلفة تزويد المعلمين بالوسائل التعليمية عند الضرورة، استراتيجية تمويل للتطوير المهني المستمر. ويقدم الإطار (3.5) مثالاً على الصعيد القُطري على ذلك.

وتعد مهنة التدريس نشاطاً ديناميكياً ومتغيراً باستمرار وتتطور بتطور الاحتياجات الاجتماعية والبيئات الثقافية والاقتصادية والتكنولوجية، المحلية والعالمية. ويتطور المعلمون أيضاً طوال حياتهم المهنية: ستكون ثقتهم بأنفسهم وأسلوبهم في التدريس وإتقان كل من المادة وأساليب التدريس مختلفة تماماً في أوقات مختلفة على مدار حياتهم المهنية. هذا هو السبب في أن خطط التطوير المهني المستمرة، المدمجة مع عمليات التقييم والدعم المهني، من الممكن أن تساعد المعلمين في تخطيط تطورهم المهني، بناءً على مواطن القوة والضعف والاحتياجات الحالية، وكذلك على احتياجات مدرستهم ونظام التعليم الأوسع. في الواقع، على التطوير المهني المستمر أن يكون مرتبطاً على نحو منهجي بعمليات التقييم والتعليقات، وبناءً على المعايير المعمول بها (OECD, 2013c). انظر أيضاً الإطار (3.6) أدناه.

وعلى أنظمة التعليم وخطط التطوير المدرسي الحالية دمج خطط التطوير المهني الفردية ضمنها. وفي هذه الحالة، يمكن أن تمثل مراجعة الخطط الفردية للمعلمين أحد عناصر التفتيش المدرسي. وأن يساعد تقديم الدعم للمعلمين لتطوير خطط التطوير المهني الفردية الخاصة بهم في تعزيز مبدأ الاستقلال، ومسؤوليتهم عن خطة التطوير المهني (أن يضع المعلم خطة التطوير المهني الخاصة به بنفسه). لتصبح الخطة بعد ذلك أساساً لاتفاق بين المعلم ورب العمل، ومحددة الشروط والمسؤوليات على كلا الجانبين: كم من الوقت سيوفر للمعلم من أجل التطوير المهني المستمر، داخل المدرسة وخارجها؟ وكيف ستمول دورات محددة أو فرص تطوير مهنية أخرى؟ وما الذي سيسهم به رب العمل في خطة التطوير المهني المستمر للمعلم؟ وبماذا سيسهم المعلم نفسه؟

ويستعرض الإطار (3.6) مثالاً على التطوير المهني المستمر في اليابان.

الإطار 3.5: توصيات بشأن الميزانية المخصصة للتطوير المهني المستمر في المملكة المتحدة

في عام 2010، وبعد مراجعة البيّنات المتاحة، لاحظت لجنة المدارس والأسر التابعة لمجلس العموم البريطاني أن تأثير التطوير المهني في فعالية المعلم "غالباً ما يصل إلى ما يعادل ستة أشهر إضافية من مستوى تقدم التلاميذ سنوياً". وخلص التقرير إلى أن "تحديد حد أدنى من الإنفاق على التطوير المهني (بالنسبة المئوية من الميزانية الكلية للمدرسة) من شأنه أن يدعم الجهود الأوسع لدمج ثقافة التطوير المهني داخل القوى العاملة بالمدارس"، وأوصى بأن "تُخصّص الأموال لهذه الميزانية في أقرب فرصة".

لمزيد من المعلومات: (UK parliament, (2010, p.47))
https://publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/275/275i.pdf.

الإطار 3.6: الخطة الدراسية في اليابان – مثال على التطوير المهني المستمر

تعد "الخطة الدراسية" (مشتقة من المصطلح الياباني، jugyokenkyu) مثالاً على التطوير المهني المستمر القائم على الفريق بقيادة المعلم، والمعمول به في اليابان منذ مئتي عام. وكانت الطريقة ناجحة للغاية في اليابان وكيّفتها ونفّذتها بلدان أخرى. إذ يجتمع المعلمون للتخطيط ومناقشة ممارسات التدريس الخاصة بهم وتحسينها. وقد يشمل ذلك تخطيطهم للدرس على نحو جماعي، ثم يتابعون عضواً في المجموعة يقدم الدرس للطلاب. وبعد انتهاء الدرس، يناقش المعلمون كيف سار الدرس، وكيف كان رد فعل الطلاب وما الذي يمكن تحسينه. ويمكن بعد ذلك تقديم الدرس مرة أخرى إلى مجموعة مختلفة من الطلاب، متضمناً التحسينات.

وتتضمن الخطة الدراسية جميع الخصائص الرئيسية لنشاط التطوير المهني المستمر والناجح: فهو قائم على الفصل الدراسي وعادة ما يرتبط بالجهود على مستوى المدرسة، حيث يُشجَّع جميع المعلمين في المدرسة على المشاركة. وهو نشاط تشاركي يديره المعلم ويركز في المناقشات على كيفية تحسين التدريس. ويتمحور حول ما يتعلمه الطلاب وكيف يتعلمونه، وهي عملية مستمرة تتضمن إبداء الملاحظات وجمعها.

المصدر: (© International Labour Organization, 2012, p. 76)
(مقتبس بإذن)

3.2.8 تعليم المعلمين وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تعد الإمكانات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضرورية لتعليم المعلمين لسببين: من ناحية، تسمح هذه التقنيات بتدريب المعلمين والتطوير المهني المستمر – سواء على أساس الحضور أو من خلال التدريب عن بعد، وذلك أيضاً من خلال الدورات المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت (Fyle, 2013) ، أو – أن ينسق ويقدّم جزئياً أو كلياً باستخدام الأدوات والوسائط الإلكترونية. ومن ناحية أخرى، يحتاج المعلمون في القرن الحادي والعشرين – الذي يستخدم فيه المتعلمون تقنيات شبكة الإنترنت يومياً أو بصورة منتظمة على الأقل – إلى إدراك إمكانات التدريس القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية، وإلى الدراية باستخدام مختلف الأدوات التعليمية. وتبين البيّنات من البلدان المتوسطة الدخل والمرتفعة الدخل أن المعلمين يقيمون هذا التدريب بدرجة عالية (OECD, 2014a: 107). ولا تعني ضرورة تمكين المعلمين من دعم المتعلمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن بمقدور التكنولوجيا الحديثة وأدواتها أن تحل محل المعلمين أو التعلم التقليدي. بل على العكس من ذلك، يتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي تدريب المعلمين تدريباً كاملاً على استخدامها واكتساب المهارات لتطوير تطبيقاتها لتستجيب لاحتياجات محددة وتولي زمام أمورها (IICD, 2007).

وينبغي تدريس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بوصفها مادة دراسية وإدراجها ضمن المواد المدرسية في التدريب الأولي للمعلمين والتدريب في أثناء الخدمة (Latchem, 2010). ويوجد العديد من أطر عمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الكفؤة المعنية بالمعلمين، ومنها إطار عمل اليونسكو لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعني بكفاءة المعلمين (UNESCO, 2011). ويكشف استعراض السياسات الوطنية المعنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم الأولي للمعلمين في 31 دولة من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بأن العديد من البلدان تركز بصورة أكبر على استخدامها في التعليم المستمر، بدلاً من التعليم الأولي. وتدعو عملية الاستعراض إلى زيادة تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع التعليم الأولي للمعلمين، إلى جانب وضع تعريف أوضح للكفاءات الرقمية المطلوبة للمعلمين. وهنالك حاجة إلى المزيد من تطوير السياسات والاستراتيجيات الوطنية المعنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تعليم المعلمين، لتجنب الإفراط في إلزامهم بالمسؤوليات وضمان مصداقية الجهات المعنية التي ستنفذها. وتبرز الحاجة إلى الاتساق بين سياسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المختلفة في مجالات مثل تطوير المناهج الدراسية وأطر كفاءة المعلمين وأطر التقييم وممارساته (Rizza, 2011: 40). ويقدم مكتب اليونسكو في بانكوك بعض دراسات الحالة عن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعليم الأولي للمعلمين في أستراليا والصين وجمهورية كوريا والفلبين وسنغافورة وتايلاند وفيتنام[12] (UNESCO, 2013) . وتشمل المنظمات ذات الخبرة الواسعة والمحققة على إعداد المعلمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية اليونسكو، ورابطة التعلم (انظر للاطلاع على استعراض مستفيض بشأن الخبرات والمسائل المتعلقة بالتعلم المفتوح والتعلم عن بعد وإعداد المعلمين على الصعيد القُطري) (Danaher and Umar, 2010)، والمركز الإعلامي لرابطة التعلم في آسيا، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

وفضلاً عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب الأولي للمعلمين، توفر هذه الوسائل العديد من الإمكانيات القيمة للتطوير المهني المستمر عن بعد. حيث يمكن للمعلمين الممارسين تطوير مهاراتهم المهنية ومعارفهم من خلال الدورات الإلكترونية الحصرية، أو الوصول إليها عبر الاتصال – أو من غير الحاجة للاتصال بشبكة الإنترنت–، أو دورات تعليمية مختلطة تجمع بين التدريب القائم على الحضور والدراسة المستقلة باستخدام المواد الرقمية. وفضلاً عن أن شبكة الإنترنت تسهل توزيع مواد تعليم المعلمين، تدعم شبكة الإنترنت التطوير المهني المستمر الذي يمكن الانتفاع به ذاتياً من خلال السماح للمعلمين باختيار المواد وفقاً لاحتياجاتهم وأهدافهم وتفضيلاتهم، وتلبية احتياجات أساليب التعلم المختلفة. ومع ذلك، يحتاج المعلمون إلى تعلم كيفية تقييم المواد والأدوات المتاحة بصورة نقدية واتخاذ خيارات حكيمة، تتطلب عادةً مستوى معيناً من الدعم. ويتيح أيضاً الإنترنت للمعلمين التفاعل والتواصل مع معلمين آخرين والتعلم بعضهم من البعض داخل جماعة ممارسين واسعة النطاق. وفي العديد من السياقات، تعني التطورات التكنولوجية تطور التعلم الإلكتروني ليصبح الآن "التعلم عبر الهاتف" (مدعوماً بالأجهزة المحمولة والبث اللاسلكي)، مما يوفر إمكانية أكبر في الوصول للمعلمين في المناطق التي لا تتوفر فيها حالياً إمكانية الوصول إلى الإنترنت السلكي ولكن يتوافر فيها الاتصال عبر شبكات الهاتف المحمول (Mayes and Burgess, 2010).

3.2.9 تدريب المعلمين على التعليم من أجل التنمية المستدامة

دفع الوعي بالطبيعة غير المستدامة للعديد من جوانب أنماط الحياة والممارسات الحديثة إلى وضع التعليم من أجل التنمية المستدامة، وهو نهج تعليمي مبني على مبدأ أن التعليم هو العامل الرئيسي لتعزيز القيم والسلوك وأنماط الحياة اللازمة لمستقبل مستدام. وأنتج برنامج اليونسكو التعليم من أجل مستقبل مستدام برنامجاً لتعليم المعلمين بعنوان «التدريس

12 لا يسمح المجال المتاح باستعراض هذه المسائل استعراضاً كاملاً.

والتعلم من أجل مستقبل مستدام»، يرمي إلى وضع قضايا البيئة والاستدامة في صميم عملية التدريس والتعلم ومساعدة المتعلمين في فهم أفضل للعالم الذي يعيشون فيه، ومعالجة تعقيد وترابط مشاكل مثل الفقر والاستهلاك المهدر والتدهور البيئي والسكان والصحة والنزاع وحقوق الإنسان التي تهدد مستقبلنا، (UNESCO,2010b:www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs/mod0a.htm). ولذلك يتوجب أن تتضمن السياسة المعنية بالمعلم مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة في تدريب المعلمين وضمان أن الجوانب الأخرى من السياسة، مثل إدارة المدرسة، تتسق مع مبادئ التنمية المستدامة (UNESCO, 2010b).

3.2.10 تدريب قادة المدارس

الإطار 3.7: برنامج عمل المدارس الخضراء التابعة لليونسكو في بانجارماسين، بإندونيسيا

تعزز المدارس الخضراء في آسيا التعليم ليكون أداة لمنح المعلمين والطلاب الشعور بالتمكين لمواجهة التحديات البيئية، وذلك لتعزيز المشاركة في القضايا البيئية في مجتمعاتهم والعالم.

وفي عام 2012، دُرِّبَ معلمو مادة العلوم من المدارس المستهدفة في بانجارماسين على تنفيذ "مشاريع العمل" مع تلاميذهم. وتضمن تدريبهم القضايا البيئية على المستويات المحلية والوطنية والعالمية، والمناهج التربوية للتثقيف في مجالات تغير المناخ، وتخطيط المشاريع، ووضع الميزانيات، والتنفيذ، والرصد والتقييم. ثم بدأ المعلمون وتلاميذهم في تنفيذ مشاريعهم في واحد من خمسة مجالات: النفايات والمياه والغابات والطاقة والتنوع البيولوجي. وشملت المشاريع في المدارس أنشطة نظافة البيئة، وإعادة زراعة الأشجار الحرجية، وتنظيف البرك والأحواض، ومسابقات إعادة التصنيع، والاقتصاد في الطاقة.

لمزيد من المعلومات:
UNESCO, 2014b) (https://en.unesco.org/greencitizens/stories/adiwiyata-green-schools).

غالباً ما يكون للمدارس الناجحة قادة فعالون؛ وبالمثل، المدارس التي لا تعمل على نحو جيد، قد يكون لديها قادة يكافحون. ولقادة المدارس دور حيوي في ضمان الإدارة الفعالة للمدرسة بالتعاون مع فريق الإدارة، الذي قد يشمل نواب المديرين والوكلاء و / أو ممثلي سائر الجهات المعنية، فإنهم مسؤولون في نهاية المطاف عن التعليم المقدم داخل المدرسة، وإدارة هيئة التدريس وسائر العاملين ودعمهم، وتعزيز المواد والبيئة الأخلاقية للمدرسة. ويتطلب هذا الدور توظيفاً مخططاً له بعناية (انظر القسم 3.1.6)، ودعماً وتدريباً مناسبين، خاصةً لقادة المدارس الأقل خبرة، الذين يعملون في المناطق الريفية والنائية. وأن يعتمد تدريب قادة المدارس على السياق المحلي والاحتياجات المحددة. ومن المحتمل أن تقوم الإدارة والقيادة التعليمية التي تركز على إدارة المعلمين، ويشمل ذلك رصد أداء المعلمين واحترام الوقت والاحترافية والأداء الجيد، بتزويد المعلمين بالدعم التربوي والتوجيه والإرشاد؛ والتفاعل مع المتعلمين وأولياء أمورهم وتوجيههم؛ والتعامل مع قضايا الإدارة المالية وإدارة المدرسة (ILO, 2012: 255–257; OECD, 2014a: 80–81; UNESCO, 2014a:303). وعليه يجب أن يستند التدريب الأولي والتطوير المهني المستمر لقادة المدارس على المعايير المحددة في إطار الكفاءة المناسبة، وربطهم بنظام التقييم (OECD, 2009). ومن الأمثلة على ذلك، مدارس القيادة المتخصصة التي أُنشئت في دول مثل أستراليا والمملكة المتحدة لوضع المعايير وتعزيزها وتوفير التدريب على القيادة (المعهد الأسترالي للتعليم القيادة المدرسية (AITSL, 2014)؛ و(الكلية الوطنية البريطانية للتعليم والقيادة (UK National College for Teaching and Leadership, 2014).

3.2.11 تعليم المعلمين في مرحلة ما بعد النزاعات وما بعد الكوارث

يحتاج المعلمون الذين يعملون في سياقات ما بعد الكوارث إلى تدريب مناسب، بناءً على احتياجات السياق المحدد الذي يعملون فيه، يراعي احتياجات المعلمين والمتعلمين. وينبغي لسلطات التعليم، إن أمكن، تنسيق أنشطة تعليم المعلمين وتصميمها وتنفيذها؛ وإذا لم يكن ذلك ممكناً، يمكن أن تضطلع لجنة تنسيق مشتركة بتقديم التوجيه والتنسيق. ونظراً لأن المعلمين لهم مستويات مختلفة من الخبرة والتدريب في سياقات ما بعد الكوارث، وقد يكونون من كبار المثقفين أو أعضاء المجتمع، فيجب أن تتوفر لهم إمكانية الوصول إلى التدريب على المعارف بالموضوع الأساسي إذا لزم الأمر، وكذلك في مناهج التدريس والتعلم، ويشمل ذلك الانضباط الإيجابي، وإدارة الفصول الدراسية، والمناهج التشاركية التي تركز على التدريس والتعلم الشامل فيما يتعلق بنهج التنوع (INEE, 2010: 83–4). وقد يكون التدريب في المجالات التالية ضرورياً أيضاً:

- مدونات قواعد السلوك للمعلمين، ويشمل ذلك إدانة العنف الجنساني ضد المتعلمين؛
- الحد من مخاطر الكوارث ومنع نشوب النزاعات؛
- الدعم النفسي والاجتماعي، الموجّه أيضاً للمعلمين الذين يعملون مع الأطفال الذين تعرضوا لصدمات نفسية، أو مع المجتمعات النازحة؛
- مبادئ حقوق الإنسان والقانون الإنساني وكيفية تفاعلها مع احتياجات المتعلمين ومسؤوليات المعلمين والمتعلمين والمجتمعات والسلطات التعليمية؛
- أي محتوى آخر مناسب للسياق.

3.2.12 الشراكات بين القطاعين العام والخاص في تعليم المعلمين

على الرغم من أن تدريب المعلمين غالباً ما يُفترض أنه دور الدولة، تحت رعاية وزارات التعليم، فإن هنالك العديد من الحالات التي تقدم فيها الجهات الفاعلة غير الحكومية إسهاماً لا يقدر بثمن في تدريب المعلمين. على سبيل المثال، يمكن للمنظمات غير الحكومية تدريب المعلمين بدلاً من – أو بالنيابة عن الدولة –: قد يحدث هذا حين تكون مؤسسات تدريب المعلمين الحكومية وبرامجه غير فعالة لسبب أو لآخر (على سبيل المثال، في أثناء أو ما بعد النزاعات)، وبالتوازي مع المبادرات التي تديرها الدولة في برامج تعليم المعلمين المتكاملة. ويتطلب ذلك إطار شراكة واضح، ويتطرق لجوانب عدة مثل التنظيم والتوجيه.

وقد يسهم وجود شركاء متنوعين في تعليم المعلمين، عند تنظيمهم وتوجيههم جيداً، في تطوير منهجيات وأساليب تربوية أفضل عبر نظام وطني. وفي موزمبيق، على سبيل المثال، تعمل إحدى عشرة كلية لتدريب المعلمين تحت إدارة منظمة (ADPP في موزمبيق) وهي منظمة وطنية غير حكومية، وعضو في اتحاد منظمات "هيومانا"، وذلك إلى جانب مجموعة من مؤسسات تدريب المعلمين التي تديرها الدولة (Humana People to People, 2013). فهي تقوم بتدريس المنهاج ذاته، ويتقدم المتدربون لاختبار موحد؛ وينظر للمؤسسات التي تديرها منظمة "إيه دي بي بي" أن لها تأثير إيجابي، على نطاق واسع، في أساليب تدريب المعلمين وتعليمهم المستخدمة في المؤسسات التي تديرها الدولة.

3.3 النشر

3.3.1 استراتيجية النشر

تتطلب استراتيجية النشر القائمة على الاحتياجات الحالية، معلومات موثوقة وحديثة بشأن الخصائص والاحتياجات والتفضيلات لكل من المعلمين الذين يبحثون عن التعيين، والمدارس التي تسعى إلى توظيف أعضاء هيئة التدريس. وكما هو مذكور أعلاه، يعد الاستخدام الفعال لنظام معلومات إدارة المعلم، أو نظام معلومات وزارة التعليم، الطريقة الأكثر فعالية لإدارة استراتيجية النشر (لمزيد من المعلومات: انظر ILO, 2012: 14–16).

ويوجد نموذجان أساسيان لنشر المعلمين:

- الأنظمة المدارة مركزياً على المستوى الوطني أو مستوى المحافظة / الولاية / المقاطعة، التي تعين المعلمين لشغل الوظائف الشاغرة؛
- الأنظمة القائمة على المدرسة، حيث تعلن المدارس عن الوظائف الشاغرة ويتقدم لها المعلمون بصورة مباشرة. وقد تستخدم المدارس وسطاء مثل وكالات توظيف المعلمين.

ويعتمد اختيار النموذج على كيفية تنظيم قطاع الخدمات العامة تاريخياً في بلد معين. ولكل نموذج مزاياه وعيوبه. ويمكن أن يكون أحد الآثار السلبية لنماذج النشر الوطنية، أو دون الوطنية، تعيين المعلمين في مناطق لا يتحدثون لغتها الأم، مع عواقب سلبية على رفاههم وقدرتهم على التدريس. ومع ذلك، قد تؤدي النظم القائمة على المدرسة إلى تفاقم أوجه التفاوت القائمة في نشر المعلمين، وتفضيلهم للمدارس الأكثر ثراء، والمدارس الحضرية.

ومن الناحية النظرية، يجب أن توفر الأنظمة المدارة مركزياً نشراً أكثر إنصافاً للمعلمين، من حيث مطابقة احتياجات المدارس مع مواصفات المعلمين الباحثين عن وظيفة. وعلى أرض الواقع، يؤدي كلا النموذجين إلى تخصيص الوظائف الأكثر جاذبية – في المدارس ذات الأداء الجيد (غالباً ما تكون في المناطق الحضرية) – للمعلمين الأكثر خبرة وذوي المؤهلات العالية، وتخصص الوظائف الأقل جاذبية – في مدارس المناطق الريفية النائية أو الأقليات العرقية أو المناطق الحضرية المحرومة – للمعلمين الأقل تأهيلاً أو قليلي الخبرة، والأقل قدرة على التعامل مع هذه الظروف. ولذلك، فمن المرجح أن تبقى هذه الوظائف شاغرة، وأن تشهد معدلات تناقص عالية. وسواء كان نشر المعلمين مُداراً مركزياً أو تديره المدرسة، فإن التفاعل والتواصل بين السلطات الوطنية والمحلية، ضروري لضمان النشر المنصف (الكمي والنوعي) للمعلمين على المستوى المحلي. وستسعى السياسة الوطنية المعنية بالمعلم إلى تعزيز قدر أكبر من الإنصاف بين المناطق المحلية، بحيث يتوقف التمييز وعدم المساواة بانتقاء مدارس بعينها لبعض المعلمين.

ويجب أن تجد استراتيجية النشر الفعالة طرقاً لنشر المعلمين بحسب الوظائف المناسبة، وتحقيق التوازن بين احتياجات المدارس ورفاهية المعلمين. ويعد تحقيق هذه "الملاءمة" أمراً ضرورياً للسماح للمعلمين بتقديم أداء جيد، وضمان التزامهم بالوظيفة. وتعد عملية وضع استراتيجية النشر مهمة معقدة، لارتباطها بالهيكل الوظيفي، والحصول على التطوير المهني المستمر والمكافآت والحوافز. ولذلك فهي أحد الجوانب الرئيسية للسياسة المعنية بالمعلم ويترتب عليها تكاليف مالية يجب تقديرها. فتمويل استراتيجية النشر جزء من العملية المعقدة

لحساب التكاليف وتحديد التمويل للسياسة المعنية بالمعلم الموضحة في الفصلين الرابع والخامس.

3.3.2 النشر في المناطق الريفية والنائية، والحضرية المحرومة[13]

تنطوي استراتيجية النشر الفعالة على نشر المعلمين حيث تكون هناك حاجة ماسة إليهم. ويجب أن تضمن استراتيجية النشر، على وجه الخصوص، توفير المعلمين في المناطق الريفية النائية والمناطق الحضرية المحرومة. وأن تتعامل مع الحقائق والاحتياجات الخاصة للمدارس في هذه المجالات؛ وأن تحدد وتوظف وتستبقي المعلمين أصحاب المهارات والالتزام اللازم للعمل في تلك المدارس، والقادرين على التفاعل مع المتعلمين – تحفيزهم – وأولياء أمورهم والمجتمع ككل. وتسمح العديد من الاستراتيجيات الواعدة بنشر المعلمين في هذه المواقع:

- تقديم مكافأة على الخدمة في المدارس التي يصعب توظيف المعلمين فيها وتعجيل التقدم الوظيفي ومسار الأجور للمعلمين العاملين في هذه المدارس؛
- ربط إعانات التعليم بالنشر الإلزامي في المناطق الريفية أو النائية؛
- تطبيق برامج المسار السريع، لمنح المعلمين – المختارين ليصبحوا معلمين قادة – فرصة الوصول إلى برامج الماجستير أو التدريب على إدارة التعليم, وذلك بعد فترة خدمة دنيا في مدرسة يصعب نشرالمعلمين فيها؛
- اختيار الطلاب وتدريبهم ممن يملكون الدافع للخدمة في المناطق الريفية أو النائية؛
- تدريب الطلاب وتوظيفهم من المجتمعات الريفية أو النائية؛
- تسهيل التنمية المهنية للعاملين في التعليم في المجتمعات الريفية
- التمكين من الحصول على التطوير المهني المستمر عن بعد، ويشمل ذلك برامج تحسين المؤهل الأكاديمي أو إدارة التعليم؛
- التنازل عن رسوم الحصول على برامج التعليم عن بعد؛
- منح إجازة دراسية؛
- توفير الهواتف الذكية أو أجهزة القراءة الإلكترونية أو أجهزة الكمبيوتر المحمولة، والاتصال بشبكة الإنترنت عبر الهاتف المحمول من أجل التطوير المهني المستمر؛
- توفير السكن و/أو التنقل؛
- توفير حوافز مالية حقيقية لا تلغيها حوافز أو مزايا أخرى، وبالقدر الكافي لتحفيز التغيير؛
- تعزيز التفاعل بين العاملين في مجال التعليم الحضري والريفي.

وكما ذكر سابقاً، قد تشمل تلبية احتياجات المدارس في المناطق التي يصعب الوصول إليها توظيف المعلمين المحليين وتدريبهم، المرجح اندماجهم وقبولهم من المجتمع المحلي، ويتحدثون اللغة الأم ويلتزمون بالبقاء في المدرسة أو المنطقة المحلية. ويجب إدراك أن هذه الاستراتيجيات ليست بالحصرية: فقد تتضمن استراتيجية النشر، على سبيل المثال، توظيف المعلمين المحليين وتدريبهم، وفي ذات الوقت جذب معلمين من مناطق جغرافية أخرى من خلال توفير حوافز كبيرة، وعليه، تعزيز التنوع وجودة أعضاء هيئة التدريس. ولن تكون الاستراتيجيات المبنية على الحوافز فعالة إلا إذا كانت جزءاً من سياسة جيدة التصميم والتنفيذ، وتخفف من العواقب الضارة وغير المقصودة بفعالية.

يذكر الإطار 3.8 توسيع قاعدة التدريس المتعدد الصفوف كاستراتيجية للنشر المنصف. وعادة ما تتبعه الدول النامية لتلبية احتياجات التعليم في المناطق الريفية والنائية حيث التعداد السكاني المنخفض. وتشير بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (2012) إلا أنه في بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ومنها بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال وتوغو، يدرس 10% على الأقل من الطلاب ضمن نظام تدريس متعدد الصفوف. وفي تشاد، يُدرّس ما يقرب من نصف جميع الطلاب في هذه الفصول الدراسية. وترمي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم في كمبوديا إلى تطوير تدريب المعلمين على منهجية

الإطار 3.8: استراتيجيات ضمان النشر المنصف للمعلمين في جنوب شرق آسيا

اعتمدت دول منظمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا عدداً من الحوافز الإبداعية لضمان نشر المعلمين في الأماكن التي بأمس الحاجة إليهم: بإنشائها وظائف "معلم خاص" للمناطق النائية جداً مثل برنامج نشر المعلم (الفلبين)؛ ومنح حوافز أخرى لجذب المعلمين إلى المجتمعات المحرومة كبدل السكن (جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية)، والرواتب المرتفعة أو تمويل المشاريع (فيتنام)؛ ورواتب إضافية مقابل التعيينات المتفق عليها في المناطق النائية (إندونيسيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية)؛ والمنح والجوائز (الصين، والفلبين، وفيتنام)؛ وتوسيع قاعدة التدريس المتعدد الصفوف في المناطق التعليمية الصغيرة (جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وإندونيسيا)؛ والتوظيف المحلي والتدريب في أثناء الخدمة بالقرب من أماكن العمل، وتقديم معلومات بسيطة وشفافة لمديري المستوى المحلي بشأن النشر (مخطط الترميز بالألوان، الفلبين).

المصدر: (Teacher Task Force, 2011).

13 انظر "Deployment to rural and remote areas for all teachers" (ILO, 2012) and "Teacher deployment" (UNESCO, 2010a, 67–74)

الفصول الدراسية المتعددة الصفوف في المدارس النائية، مع إعطاء الأولوية للمعلمين الذين يقومون بها بالفعل. وترمي أيضاً إلى وضع خطة عمل سنوية معنية بالفصول الدراسية المتعددة الصفوف في المناطق النائية، وتلك التي تسكنها مجموعات الأقليات العرقية (UNESCO, 2014a).

3.3.3 النشر في الوظائف الأولية

يجب أن يكون نشر المعلمين المؤهلين حديثاً في الوظائف الأولية جزءاً من نظام نشر متكامل، وعلى أساس مبادئ الإنصاف والشفافية. وأن يضمن هذا النشر:

- نشر المعلمين المدربين حديثاً في مدارس حيث يمكنهم الاستفادة من الدعم والإرشاد من الزملاء الأكثر خبرة؛
- أن لا يكون نشر المعلمين في الوظائف التي قد يكونون مستضعفين فيها، بسبب جنسهم أو عرقهم أو أي عوامل أخرى؛
- نشر المعلمين ذوي الإعاقات في الوظائف التي تسمح لهم بنيتها التحتية بالقيام بدورهم المهني، والوصول إلى الدعم والمرافق اللازمة، ويشمل ذلك المرافق الطبية؛
- نشر المعلمين الذين يعانون من حالات مرضية، ومنها فيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، في وظائف مناسبة مع الدعم المناسب، وتوفر المرافق الطبية.

3.3.4 النشر والحق في الحياة الأسري[14]

على استراتيجية النشر أن تحترم الحق في الحياة الأسرية. وذلك بنشر المعلمين ذوي المسؤوليات العائلية، وخاصة من لديهم أطفال في سن المدرسة وما دونها، في الوظائف التي تسمح لهم بتنفيذ هذه المسؤوليات. وينبغي أن تأخذ الاستراتيجية في الاعتبار أماكن عمل عائلاتهم. فعندما تطرح وظائف لا تتوافق مع الحياة الأسرية، يجب تقديم- بدل نقل الأسرة -، أو محل إقامة مناسب. والمعلمون الذين يقبلون وظائف لا تسمح لهم بالعيش في منازل أسرهم، أن يحصلوا على نفقات سفر للسماح لهم بالعودة إلى منازلهم بانتظام.

3.3.5 إدارة عملية نقل المعلمي[15]

يجب اتخاذ الترتيبات اللازمة لنقل المعلمين الذين تتغير ظروفهم الشخصية أو المهنية، بقدر ما يتوافق مع احتياجات التوظيف في المدارس. وأن تتم عمليات النقل وفقاً لمبادئ الإنصاف والشفافية ذاتها التي تحكم النشر، وتحقيق التوازن بين احتياجات المعلمين والمدارس. ويمكن أن يسهل استخدام نظام معلومات إدارة المعلم / نظام معلومات وزارة التعليم إدارة عمليات النقل.

14 لمزيد من المعلومات: (Placement criteria for first assignments" (ILO, 2012

15 لمزيد من المعلومات: ILO, 2012: "Transfer criteria" (pp. 27-28), "Management of deployment and transfers (pp. 28)

3.4 الهيكل / المسار الوظيفي

إن وجود هيكل أو مسار وظيفي يسمح بتقدم مهنة المعلم وتطويرها أمر حاسم لجذب المعلمين وتحفيزهم واستبقائهم، ومن ثم، المساعدة في تعزيز هيئة التدريس بالمعارف والكفاءات والظروف المناسبة لتعزيز التعلم. ويضمن تعزيز التقدم الوظيفي وجود معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة يمكنهم إرشاد المعلمين الأقل خبرة وتدريبهم. وتؤثر البنية الوظيفية أيضاً في استبقاء المعلمين، كونها تحفز المعلمين على التطور. في حين أن المسارات المهنية قد تعد مكلفة نوعاً ما، إلا أنها أقل تكلفة من توفير التدريب للمعلمين الذين يغادرون بعد وقت قصير من تعيينهم. ويجب أن يوفر المسار الوظيفي مكافآت وحوافز مجدية، مالية وغير مالية، لتحفيز المعلمين على التقدم. وكما ذكر سابقاً، يرتبط التقدم على طول المسار الوظيفي بالانتفاع بخيارات التطوير المهني المستمر والهادف. ولذلك، يجب أن يتماشى التطوير المهني المستمر مع الأدوار المختلفة للمعلم داخل الهيكل الوظيفي، حتى يتمكن المعلمون من الحصول على التطوير المهني المنتظم الذي يدعم تطورهم الوظيفي.

ويجب أن يتحلى الهيكل الوظيفي بالإنصاف ويسمح بتكافؤ الفرص في التطور؛ ويعتمد ذلك على تصنيف الوظائف الفعال، والمعايير الواضحة والشفافة والمنصفة للتطور والترقيات. وأن تعكس الهياكل الوظيفية احتياجات وسياقات النظام التعليمي: فإذا كان النظام التعليمي، على سبيل المثال، يعاني من التناقص المفرط في أعداد المعلمين، أو من نقص بالمعلمين المؤهلين ليصبحوا موجهين أو قادة للمدارس، يجب تكييف الهيكل الوظيفي للاستجابة لهذه الاحتياجات (ILO, 2012: 54).

3.4.1 فرص التطور الوظيفي المتنوعة التي تقدم مسارات متباينة – ولكنها متكافئة

يمتاز الهيكل الوظيفي الجيد الذي يراعي احتياجات النظام التعليمي بكونه متنوعاً، مما يوفر خيارات وظيفية متعددة – ولكن متكافئة – للمعلمين.

فرص التطور الوظيفي الأفقي

كانت الطريقة الوحيدة للمعلمين للتطور، بعد مرحلة معينة من تحمل المسؤولية والمكافآت في كثير من الأحيان، حتى وقت قريب نسبياً هي ترك الفصل الدراسي لشغل وظائف في إدارة المدرسة أو إدارة التعليم أو إعداد السياسة؛ وكان يعرف هذا بالتطور الوظيفي "العامودي". واليوم، تسمح مجموعة من الخيارات بالتطور الوظيفي "الأفقي"، مع الاعتراف بالحاجة إلى السماح للمعلمين الجيدين بمواصلة التدريس واستخدام خبراتهم وكفاءاتهم لصالح المعلمين الآخرين. ويشمل المسار الوظيفي الأفقي عدة فئات، مع النطاقات المتعلقة بالرواتب. ويمكن للمعلم الحصول على ترقية الفئة الأولى – تلك الخاصة بالمعلمين المؤهلين حديثاً أو الخريجين – بحصوله على "الترخيص" أو الحصول على شهادة جامعية. وأنشأت أنظمة التعليم المختلفة سلسلة من الفئات أو المستويات المختلفة، بعناوين مثل "المعلم الموهوب"، و"المعلم الخبير"، و"المعلم الرائد"، و"المعلم الموجه"، و"المعلم القائد". ويجب أن ترتبط كل فئة بإطار كفاءة واضح يصف معايير الأداء المطلوبة والأدلة المستخدمة لتعريفها (انظر القسم 183).

وعادة ما تتضمن فرص التطور الوظيفي الأفقي البقاء في الفصل الدراسي معلماً خبيراً أو العمل على تطوير المناهج والمواد، ودعم الزملاء وإرشادهم، والتخطيط وتنسيق التدريس لمجال معين أو صف معين (رئيس قسم أو رئيس عام)، أو معلماً من ذوي "المهارات المتقدمة"، بتولي مسؤوليات دعم القيادة المدرسية. وقد يشمل أيضاً أدواراً خارج المدرسة، مثل توجيه المعلمين في مجموعة من المدارس، أو توفير القيادة أو التدريب لمجموعات المعلمين، أو المساهمة في تطوير المناهج أو البحوث. وبالإضافة إلى الزيادة في الراتب (الأجر)، قد تستلزم هذه الوظائف مكافآت إضافية، مثل بدلات المسؤوليات الإضافية، وبدلات منسق الصف والمادة، وبدلات التوجيه، أو إمكانية تقليل ساعات التدريس.

فرص التطور الوظيفي العامود[16]

يتضمن التطور الوظيفي العامودي التقدم إلى دور دعم عملية التدريس بوجه العام، عادةً في منصب إداري أو قيادي. وغالباً ما تتضمن هذه المسارات الترقية إلى مدير المدرسة أو نائب مدير المدرسة، أو مفتش المدرسة، أو مدرب المعلمين، أو مسؤول التعليم على مستوى المنطقة، أو الولاية، أو الإقليم، أو المناصب الإدارية أو الإشرافية أو الاستشارية أو التخطيطية في الوزارات أو إدارات التعليم. وهنالك مزايا مختلفة لترقية المعلمين إلى فرص عمل عامودية، شريطة أن تكون هذه الترقيات مصحوبة بالتدريب والدعم اللازمين. والمعلمون المدركون لواقع الفصل الدراسي والبيئة المدرسية من المرجح أن يطبقوا هذه المعرفة الداخلية في دورهم الجديد؛ لذا فإن التوقعات المصاحبة لإدارتهم المدارس وشؤون المعلمين قد تكون مرتفعة وأكثر عدالة وواقعية. لكن الخطر يتمثل في أن إسهاماتهم قد تكون محدودة بالممارسات الحالية، وعدم قيامهم بالدفع باتجاه تحقيق تغيير إيجابي كبير. ولكن عندما يترقى المعلمون إلى مناصب قيادية، يجب تعيينهم رسمياً، وتلقي التدريب على وظائف القيادة، ومكافأتهم على هذه المسؤوليات.

شروط منح الإجازات والتدريس بدوام جزئي ضمن هيكل وظيفي متنو[17]

يعد منح المعلمين حق الحصول على الإجازة وتمكينهم من التدريس بدوام جزئي في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية عنصراً مهماً في الهيكل الوظيفي المتنوع. فحصول المعلمين على إجازة أو أداء عملهم بدوام جزئي يمكنهم من إجراء المزيد من التطوير المهني أو التدريب، وذلك لتعزيز تطورهم الوظيفي وليكونوا قادرين على التدريب للانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، على سبيل المثال، من تعليم مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم الابتدائي (انظر الأقسام 2.1.3 و 3.2). فضلاً عن ذلك، تعد المرونة والقدرة على الجمع بين المهنة ومسؤوليات أخرى، مثل رعاية الأطفال الصغار (للأمهات)، أو تحمل مسؤوليات عائلية مختلفة، أو متابعة خطط التطوير الشخصية أو المهنية الأخرى، عاملًا في جذب الأفراد واستبقائهم في التدريس. وقد تتجاوز هذه المرونة استحقاقات الإجازة القانونية، مثل إجازة الأمومة أو الإجازة المرضية للأمراض المزمنة والموهنة. ويتطلب هذا الأمر توافر سياسة معنية بتوظيف المعلمين البدلاء وتمويلهم (المعروفين أيضاً باسم المعلمين الإضافيين) لسد النقص في المعلمين تبعاً للأنواع المختلفة من الإجازات.

ويتوجب أن يتضمن الهيكل الوظيفي بنداً للمعلمين يتيح لهم التقدم بطلب للعمل بدوام جزئي في مراحل معينة من حياتهم الشخصية والمهنية، مع إمكانية العودة إلى العمل بدوام كامل بمجرد تغير ظروفهم. ومن المحتمل أن يؤدي السماح للمعلمين

16 لمزيد من المعلومات:
ILO, 2012: "Career diversification and job classification" (pp. 54-61)

17 لمزيد من المعلومات: (Diversified career structure and leave terms for specifi groups of teachers" (ILO, 2012: 63-71); "Leave terms" (ILO, 2012: 71-74); and (("Study and professional development" (ILO, 2012: 75-79

بالعمل بدوام جزئي، أو الحصول على إجازة، إلى استبقاء المعلمين الذين قد يضطرون إلى الاستقالة أو التقاعد مبكراً. وعند النظر في طلبات الحصول على الإجازة أو العمل بدوام جزئي، يجب أخذ الاحتياجات الحالية للمدرسة أو نظام التعليم في عين الاعتبار، وإمكانية تعيين المعلمين البدلاء، وأن تستند هذه الإجراءات إلى مبادئ ومعايير واضحة وشفافة ومنصفة.

3.5 توظيف المعلمين وظروف عملهم

يجب أن تسعى السياسة المعنية بالمعلم إلى إنشاء أفضل بيئة عمل (التدريس / التعلم) لتحفيز المعلمين الأفراد وفريق المدرسة على تحقيق ثلاثة أهداف متزامنة ومتشابكة:

- تحقيق أعلى مستويات التدريس المهني والرضا الوظيفي؛
- التركيز على مسؤوليات التدريس والتعلم الأساسية؛
- تعزيز فعالية المعلم قدر المستطاع، التي تقاس بإنجازات التعلم أو النتائج.

ويجب أن تسترشد السياسة المعنية ببيئة العمل بمجموعة من المبادئ :

تعزيز عمل المعلمين المحترفين من خلال توفير بيئة عمل داعمة:

- قدرة المعلمين على العمل على نحو مستقل؛
- تحديد مسؤوليات المعلم بوضوح؛
- تحقيق الإدارة / الإشراف التوازن المطلوب بين احترام استقلال المعلم والوفاء بمسؤولياته تجاه المتعلمين.

- يقدم المعلمون مستوى عالٍ من الخدمة المهنية بناءً على السياسات التي يساعدون في تصميمها وتنفيذها وتقييمها؛
- يستطيع المعلمون تعزيز أفضل بيئة تعليمية للطلاب والمساعدة في تحقيق أعلى نتائج التعلم إذا زوِّدوا بالوقت والدعم للانخراط في:
  - الأنشطة الجماعية داخل المدرسة؛
  - التفاعل المناسب والتواصل المنتظم مع الطلاب وأولياء الأمور؛
  - التطوير المهني والأنشطة الفكرية الأخرى لتكون جزءاً منتظماً من أنشطتهم المهنية.

ووفقاً للمعايير الدولية، يجب وضع سياسة معنية بظروف عمل المعلم بالتشاور أو التفاوض مع ممثلي نقابة المعلمين – ويعد هذا الأمر عاملاً رئيسياً في تحسين جودة التعلم – (ILO/UNESCO, 1966; ILO, 2012; OECD, 2005; UNESCO, 2014a).

ولسياسة التوظيف وظروف العمل تأثير قوي في بلورة تصور مهنة التدريس، وفي قدرة المهنة على جذب المرشحين ذوي الجودة العالية واستبقائهم، وفي تحفيز المعلمين، والمعنويات والرضا الوظيفي (انظر على سبيل المثال، Bennell, 2004; Bennell and Akyeampong, 2007; Mulkeen, 2010; Mulkeen and Chen, 2008; VSO, 2002 and 2008; UNESCO, 2010a). وتشمل ظروف العمل التي تؤثر على نحو إيجابي أو سلبي في دوافع المعلمين ومعنوياتهم، فضلًا عن الجذب والاستبقاء والالتزام، ما يلي:

- ساعات العمل ونسبة الحصص الدراسية والتوازن بين العمل – الحياة؛
- أحجام الفصول الدراسية ونسبة التلاميذ إلى المعلمين؛
- البنية التحتية للمدرسة؛
- توفر وسائل التدريس والتعلم وجودتها؛
- سلوك الطلاب وانضباطهم؛
- ممارسة العنف والاعتداء على المدارس؛
- الاستقلال والقدرة على اتخاذ القرار.

3.5.1 ساعات العمل ونسبة الحصص الدراسية والتوازن بين العمل – الحياة

تدعو توصية عام 1966 (المواد 89-93) إلى أن تعتمد ساعات العمل على جميع الجوانب المعنية بعمل المعلمين وعلى الاحتياجات الشخصية والأسرية. ومع ذلك، في العديد من السياقات، لا تكون عقود المعلمين صريحة وواضحة فيما يتعلق بتعريف «ساعات العمل».

وسواء تم تحديد ساعات العمل استناداً إلى تعريف وقت التدريس / التعلم أو الوجود في المدرسة / العمل أو إجمالي ساعات العمل المتوقعة حسب اليوم أو الأسبوع أو الشهر أو السنة، يجب أن تحدد السياسة المعنية بالمعلم ساعات العمل المتوقعة للمعلمين مع مراعاة ما يلي:[18]

18 European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; ILO, 2012; ILO/UNESCO, 1966;.UNESCO, 2014a

- الوقت المخصص للتدريس / التحضير كونه مسؤولية أساسية للمعلم بناءً على عدد المتعلمين والفصول الدراسية؛
- وقت التحضير بناءً على الخطة الدراسية وتقييم الطلاب وإرشادهم؛
- وقت التطوير المهني داخل المدرسة أو خارجها، ويشمل ذلك التحضير الشخصي والتوجيه والتعليم والتعلم التعاوني؛
- المسؤوليات "الإدارية"، مثل الإشراف على الطلاب وحفظ السجلات وغيرها من مهام إدارة المدرسة؛
- الأنشطة اللاصفية، ويشمل ذلك نوادي ما بعد المدرسة والرحلات والمشاريع المدرسية؛
- وقت الاجتماعات والتفاعل والتواصل مع أولياء الأمور / الأوصياء؛
- الشروط المحددة التي تنطبق على التدريس والتعلم في المناطق الريفية والنائية والمحرومة، ويشمل ذلك التدريس وفقاً لنظام المناوبتين والتدريس المتعدد الصفوف.

وفضلًا عن تحديد ساعات عمل المعلمين، يندرج تحديد مبادئ معينة للتدريس داخل الفصل الدراسي في نطاق الأمور التي ينبغي للسياسة المعنية بالمعلم تحديدها، ولا سيما فيما يتعلق بدروس التقوية والمعالجة، التي في بعض السياقات تحل محل التدريس في الفصول الدراسية (انظر (UNESCO, 2014a: 271–72) لمزيد من التفاصيل والأمثلة على استجابات السياسات في عدد من البلدان).

وعندما تعمل المدارس لأكثر من مناوبة واحدة بسبب عدم كفاية المدارس أو المعلمين بالنسبة إلى عدد السكان في سن الالتحاق بالمدرسة، غالباً ما يُطلب من المعلمين التدريس بنظام المناوبات، أو يختار المعلمون ذلك. وعندما تكون رواتب المعلمين بنظام المناوبة الواحدة غير كافية، فإن هذا "الاختيار" هو في الواقع ضرورة. ويؤدي التدريس المتعدد المناوبات إلى تقليل وقت تعلم التلاميذ، وتراكم التعب لدى المعلمين وتدني التزامهم؛ مما يعرض جودة التعليم للخطر، وهذا أحد العوامل التي تسهم في تدني التقدير الاجتماعي والمهني للمعلمين في العديد من البلدان الفقيرة (ILO, 2012; UNESCO, 2010a; VSO, 2008). ولذلك يشجع واضعو السياسات على التخلص التدريجي من التدريس المتعدد المناوبات بأسرع ما يمكن. فضلًا عن ذلك، ينبغي عدم اضطرار المعلمين إلى التدريس عدة مناوبات بسبب الاحتياجات المالية نظراً لانخفاض الرواتب إلى حد غير مقبول (انظر القسم 3.6).

وتتيح السياسة الجيدة المعنية بالمعلم تحديد أعباء عمل وترتيبات زمنية مرنة لتحقيق أهداف فعالية المعلم، والتوازن بين العمل والحياة، ويشمل ذلك الترتيبات التي تمنح امتيازات للمعلمين الأصغر أو الأكبر سناً، والرجال والنساء ذوي المسؤوليات العائلية، والمعلمين الراغبين في العمل بدوام جزئي أو المشاركة في العمل، والمعلمين الذين يعانون من حالات صحية خاصة، مثل فيروس نقص المناعة البشرية أو ذوي الإعاقة. وتحتاج مثل هذه السياسات إلى التكيف مع هذه الظروف، بقدر الإمكان، وتجنب العبء المفرط على إدارة المدرسة / إدارة المعلمين. وقد تتضمن هذه السياسات بعض الأحكام بشأن ما يلي:

- ساعات العمل المرنة،
- ساعات أو أسابيع عمل أقصر أو مضغوطة، ويشمل ذلك العمل بدوام جزئي؛
- المشاركة في العمل؛
- أنواع محددة من العمل بنظام المناوبات؛
- ساعات العمل الفردية، رهناً باحترام عبء العمل المتوقع بوجه عام واحتياجات المتعلم (ILO, 2012; OECD, 2005).

3.5.2 حجم الفصل الدراسي ونسبة التلاميذ إلى المعلمين

يعد حجم الفصل الدراسي عاملاً مهماً في عبء عمل المعلم والرضا الوظيفي أو عدم الرضا. وترتبط الفصول الدراسية الأكبر بمستويات أقل من الرضا الوظيفي في عدد من البلدان (UNESCO, 2010a).

وفضلاً عن تحديد احتياجات توظيف المعلمين ونسبة التلاميذ إلى المعلمين المرغوب فيها، قد تضع السياسة المعنية بالمعلم حدوداً منظمة أو مؤشرات أكثر مرونة لحجم الفصل الدراسي، مقياساً لبيئة التدريس والتعلم الحقيقية. ومع أن هنالك بعض الادعاءات التي لا يمكن تجاهلها بأن حجم الفصل الدراسي ليس مسألة مهمة لنجاح التعلم، فإن ثمة بيّنات كافية تدعم وضع لوائح أو مؤشرات لحجم الفصل الدراسي تستهدف فعالية المعلم، وتحقيق أهداف التعلم، خاصة:

- اعتماد منهجيات تدريس تركز على المتعلم (تتأثر تأثراً سلبياً بحجم الفصول الدراسية الكبيرة)؛
- السماح للمعلمين بإعطاء التلاميذ أقصى قدر من الاهتمام الفردي، مع توفير الاحتياجات حسب الحاجة للمجموعات الصغيرة أو التدريس الفردي، أو المجموعات الأكبر مع توفر الدعم، ويشمل ذلك المنهجيات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛
- استهداف مجموعات محددة من المتعلمين أو مستويات التعليم، مثل المتعلمين المحرومين، والدروس الثنائية اللغة، والمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي.

وتشير البيّنات المستمدة من الأبحاث والتجارب الواقعية، إلى أهمية السياسات التي تتناول تفاصيل حجم الفصل الدراسي، وفقاً لسياقات البلد، خاصةً فيما يتعلق بما يلي:

- ضمان الإنصاف في حجم الفصل المستهدف بين المناطق / الأحياء الريفية والحضرية؛
- توفير التدريب والدعم لمساعدة المعلمين في تكييف المنهجيات التربوية لتحقيق مكاسب التعلم الناجمة عن حجم الفصول الدراسية الصغيرة؛
- توفير التدريب والدعم لتدريس فصول كبيرة للغاية أو مزدوجة الصف أو متعددة الصفوف.

ونظراً إلى آثار السياسة الخاصة بحجم الفصول الدراسية في متطلبات توظيف المعلمين ومن ثم الموارد المتاحة، وكذلك الحاجة إلى الحفاظ على معايير الجودة في أحجام الفصول الدراسية الأصغر، يجب أن تأخذ السياسة الخاصة بحجم الفصول الدراسية تمويل التعليم الحالي والمتوقع – المحتمل – بعين الاعتبار (انظر القسم 3.6) (ILO/UNESCO, 1966; ILO, 2012; OECD, 2005; OECD, 2013a; OECD, 2014a; UNESCO, 2014a; UNESCO/OREALC, 2013, World Bank, 2013).

3.5.3 البنية التحتية للمدرسة

تعد البنية التحتية للمدرسة عاملاً رئيساً فيما يتعلق بنتائج التعليم ورضا المعلمين والتحفيز والوضع الاجتماعي. وتعيق البنية التحتية الضعيفة والأثاث المهترئ، الذي لا يصان بقدر كاف، التعلم الفعال وترسل رسائل سلبية بشأن قيمة المعلمين والتعليم (UNESCO, 2014a; VSO, 2002 and 2008). ويجب أن يتاح للمعلمين الوصول إلى غرف الموظفين أو المساحات المخصصة ليمكنهم أداء مهام مهنية غير تعليمية، والتشاور مع الزملاء، وما إلى ذلك. وعلى أرباب العمل أن يحرصوا على أن تكون مباني المدارس آمنة وفعالة للتدريس والتعلم الفعال والأنشطة اللامنهجية، بالتعاون مع المعلمين وممثليهم، وعلى استشارة المعلمين وموظفي المدرسة الآخرين بشأن تصميم وبناء المدارس.

وعلى المدارس تلبية المعايير الصحية المعمول بها. وتوفير مصادر المياه النظيفة والآمنة، ومرافق الصرف الصحي الكافية من حيث الجودة والكم، ويشمل ذلكتوفير مراحيض منفصلة وآمنة للطلاب الذكور والإناث، والمعلمين والمعلمات، مع مرافق لغسل اليدين قريبة بعضها من البعض.

ونظراً لأن البنية التحتية للمدرسة تؤثر بالضرورة في الرفاهية والتطور الفعال للتلاميذ والمعلمين وغيرهم من موظفي المدرسة، فهذا أمر يتعلق بالسياسة الأوسع المعنية بالتعليم. ومع ذلك، قد تحدد السياسة المعنية بالمعلم مبادئ استشارة المعلم في قضايا التصميم والصيانة المدرسية، فضلاً عن بيئة العمل الآمنة والصحية (انظر أيضاً القسم 3.9 المعني بإدارة المدرسة، والقسم 3.10 المعني بالبيئة المدرسية).

3.5.4 توفر مواد التدريس والتعلم وجودتها

يعد توفر المواد التعليمية الكافية وذات الجودة العالية للمعلمين، وللمتعلمين، ويشمل ذلك الكتب الدراسية، عاملاً رئيسياً في إرضاء المعلمين وتحفيزهم، وكذلك في جودة مخرجات التعليم (UNESCO, 2014a). ويجب استشارة المعلمين بشأن وسائل التدريس والتعلم التي سيستخدمونها، والمشاركة في اختيارها وتطويرها (ILO/UNESCO, 1966). وفضلاً عن إعطاء الأولوية لتوفير وسائل التدريس والتعلم الجيدة، قد تعزز السياسة المعنية بالمعلم الحلول الإبداعية لزيادة الفعالية التعليمية إلى أقصى حد ممكن. ويمكن في السياقات الشحيحة الموارد أن يركز تعليم المعلمين – الأولي والمستمر على حد سواء – على مساعدة المعلمين في تقديم تعليم فعال باستخدام الموارد المتاحة محلياً، فضلاً عن تدريب المعلمين على إنشاء وسائل التدريس والتعلم باستخدام الموارد المحلية. وعندما يُتوقع من المعلمين إنشاء وسائل تعليمية خاصة بهم، يجب مراعاة ذلك في حساب ساعات عملهم.

3.5.5 سلوك الطلاب وانضباطهم

يجب أن تحاول السياسة المعنية بالمعلم معالجة بيئة الفصل الدراسي ضمن التدابير المصممة لتحسين صحة المعلم وسلامته ورضاه الوظيفي وفعاليته، ومن ثم، ضمان جودة مخرجات التعليم. وقد أكدت البيّنات من البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط الأهمية المتزايدة لانضباط الطلاب وسلوكهم داخل الفصول الدراسية والمدرسة؛ وتأثيره الكبير في الرضا الوظيفي للمعلمين والشعور بالكفاءة الذاتية. وتعد جودة الحوكمة والإدارة المدرسية (القسم 3.9) عاملاً رئيسياً في إيجاد بيئات مدرسية وفصول دراسية أفضل للمعلمين والمتعلمين (ILO, 2012; OECD, 2005; OECD, 2014a; UNESCO/OREALC, 2013).

3.5.6 ممارسة العنف والاعتداء على المدارس

يعد التدريس مهنة عالية المخاطر في العديد من البلدان. ففي السنوات الماضية، تعرضت العديد من المدارس والمعلمين والتلاميذ إلى هجمات على نحو متكرر، في دول مثل أفغانستان، وكولومبيا، وجورجيا، والهند، والعراق، ونيبال، وباكستان، وفلسطين، وتايلاند، وزيمبابوي. وتعود الاعتداءات والهجمات على المدارس والمعلمين إلى العديد من الأسباب: كمنع التعليم، وخاصة تعليم الفتيات، لكي لا تتبوأ الفتاة مكانتها في المجتمع؛ واستهداف الطلاب أو المعلمين أو الأكاديميين لآرائهم أو نشاطهم السياسي، أو دعمهم لحقوق الإنسان أو المشاركة في

النشاط النقابي؛ في أثناء العمليات الأمنية أو العسكرية، أو في إطار التكتيكات العسكرية؛ كاختطاف الأطفال والبالغين للانضمام إلى المتمردين أو القوات المسلحة؛ أو للعمل القسري أو الإجبار على تقديم خدمات جنسية.

ومهما كانت الدوافع، فإن مثل هذه الهجمات "تنطوي على الاستخدام المتعمد للقوة بطرق تؤدي إلى تعطيل وعرقلة توفير التعليم أو الانتفاع به" (UNESCO, 2010c: 27–28). وللعنف الممارس على المدرسة عواقب كثيرة على المعلمين، ومنها ما يلي:

- الآثار الجسدية على الأفراد، ويشمل ذلك الخسائر في الأرواح والإصابات؛
- الآثار المادية والخسائر على صعيد المباني والمعدات المدرسية ووسائل التدريس والتعلم؛
- الآثار النفسية المترتبة على جرائم القتل والإيذاء والتعذيب، واختفاء الطلاب والمعلمين والموظفين، ويشمل ذلك الصدمات والخوف وانعدام الأمن وغياب الدافع واليأس؛
- الأطفال الذين يخشون الذهاب إلى المدرسة، وأولياء الأمور الذين يخشون إرسالهم، والمعلمون الذين يخشون الذهاب إلى العمل؛
- الآثار السلبية في توظيف المعلمين واستبقائهم؛
- إغلاق المدارس؛
- الحد من إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية والسياسية والبشرية؛
- الهجمات على أعضاء النقابة المهنيين التي تحرم المعلمين وممثليهم من توفير التعليم، الأمر الذي يقوض جودة التعليم المقدم (UNESCO, 2010c: 27–28).

وتمثل السياسات الملائمة للسياق لتعزيز دعم المعلمين وحمايتهم أحد عناصر استجابة السياسة "لتعزيز احترام المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى واعتبارها ملاذات ومناطق سلام آمنة من أجل حماية الحق في التعلم" (UNESCO, 2010c: 36).

وتشمل الأوجه الأخرى للعنف في المدارس، العنف الجنساني ضد الطالبات والمعلمات، وكذلك العقاب البدني، وهو ما أكده المعلمون أنفسهم: "العنف الجنساني يضر فرص الفتيات في التعلم، وهو عامل رئيسي في مغادرة المعلمات للمهنة" (UNESCO, 2014a: 266, 269). وبناءً على ذلك، يجب أن تتضمن السياسة المعنية بالمعلم أحكاماً لجعل المعلمين على دراية بأدوارهم ومسؤولياتهم المهنية، ووضع عقوبات للمعلمين الذين ينتهكون قواعد السلوك المهني (كما هو موضح أيضاً في القسم 2.1.4). وأن تشير السياسة صراحة إلى العنف ضد التلاميذ؛ وأن تراعي العقوبات حقوق الطفل القانونية وأطر الحماية، وتطبيقها بفعالية (UNESCO, 2014a: 303). وفي كينيا، تحتوي اللوائح الجديدة للجنة خدمات المعلمين، التي صيغت بدعم من نقابات المعلمين، على أحكام تنص على إلغاء تسجيل واعتماد المعلمين المدانين بارتكاب اعتداءات جنسية ضد التلاميذ.

الإطار 3.9: الممارسات الجيدة في كينيا، مثال- على اضطلاع المعلمين بإعداد وتنفيذ السياسة المعنية بالعنف الجنساني

العمل بصورة مباشرة مع نقابات المعلمين وسيلة مهمة لبناء الدعم لاتخاذ إجراءات ضد المعلمين الذين ينتهكون قواعد السلوك. ففي كينيا، تعاون **فريق الدعوة لوقف العنف ضد الفتيات في المدارس** مع لجنة خدمات المعلمين، ووزارة التعليم، والاتحاد الوطني الكيني للمعلمين، وإدارة حماية الأطفال لصياغة مشروع قانون برلماني على أساس تعميم لجنة خدمات المعلمين لعام 2010 بشأن الاعتداء الجنسي. ويرمي مشروع القانون إلى تعزيز إجراءات الإبلاغ عن حالات الاعتداء أو العنف التي يرتكبها المعلمون، وضمان عدم نقل المدانين ببساطة إلى مدارس أخرى. فضلاً عن ذلك، ينص التعميم على أن أي فشل في الإبلاغ عن أي محاولة أو محاولة التستر عليها سيؤدي إلى إجراءات تأديبية. وأفادت التقارير بأن الاتحاد الوطني للمعلمين، الذي كان في السابق في كثير من الأحيان كتلة للإصلاح، ملتزم الآن بتجنب حماية المعلمين المدانين بارتكاب الجرائم، وأنشأ قاعدة بيانات مركزية لتتبع المعلمين المدانين بارتكاب جرائم جنسية.

المصدر: (UNESCO, 2014a: 270).

3.5.7 الاستقلال والقدرة على اتخاذ القرار

ترتبط الاحترافية المهنية للمعلم بـ"مجموعة" من العوامل: التعليم الأولي والمستمر العالي الجودة؛ ومستويات عالية نسبياً من المكافأة والوضع الاجتماعي؛ ودرجة من الاستقلال والسيطرة على الممارسة المهنية لكل من المعلمين الأفراد والمهنة بوجه عام.

وتتفاعل هذه العناصر المختلفة بعضها مع البعض: فيجب أن تكون جودة المعلم والتعليم على درجة من الكفاءة تسمح باستقلال المعلم. وفي فنلندا، يتمتع المعلمون بمكانة تعليمية واجتماعية ومهنية عالية، ويتمتعون بدرجة عالية من الاستقلال داخل الفصول الدراسية وبيئة العمل، بعد أن اكتسبوا ثقة أولياء الأمور والمجتمع بوجه عام، من خلال قدرتهم الواضحة على استخدام السلطة التقديرية المهنية، واختيارهم للطريقة التي يديرون بها الفصول الدراسية مستجيبين للتحديات المتمثلة في مساعدة جميع الطلاب تقريباً على التحصيل والتعلم الفعال (OECD, 2011b: 11)) انظر أيضاً الإطار 2.3). وعلى النقيض من ذلك، حين يفتقر المعلمون وممثلوهم إلى التأثير والتحكم في ممارسات التدريس وظروف العمل الخاصة بهم، فمن المرجح

أن يشعروا بالإحباط، وتراجع قوتهم وقدرتهم على تحقيق أفضل النتائج الممكنة للمتعلمين. وهذا بدوره يؤدي إلى حلقة مفرغة من المكانة الاجتماعية المتدنية، والدافع المنخفض والمعنويات المتدنية، وضعف الأداء والمخرجات المهنية.

وبناءً على ما تقدم، تعزز السياسة الشاملة المعنية بالمعلم استراتيجيات التطور التدريجي لمهنة التدريس العالية الجودة، من خلال تعزيز مختلف جوانب الاحترافية المهنية، ويشمل ذلك توفير قدر أكبر من الاستقلال فهي جزء من نهج متكامل.

3.5.8 علاقة العمل

تُحدَّد العلاقة بين رب العمل والموظف من خلال الحقوق والالتزامات. ويجب أن تحدد السياسة المعنية بالمعلم شروط علاقة العمل بين المعلمين وأرباب عملهم. في بعض الحالات، قد تُضمَّن بوصفها سياسة منفصلة بموجب قانون العمل، وفي هذه الحالة يجب أن تتوافق السياسة المعنية بالمعلم مع هذه السياسة. ويجب أن تحدد السياسة المعنية بالمعلم حقوق المعلمين ومسؤولياتهم الخاصة بالسياق. وتشمل الأحكام والإجراءات الخاصة بتعيين المعلمين وتوظيفهم، الحصول على الشهادة، والتثبيت أو الأمن الوظيفي، والتقييم / الترقيات، وتحديد حالات الفصل من العمل. وفي كثير من الحالات، تشمل أيضاً الحق في حرية التعبير والدين – وحيثما لا تشملها سياسة منفصلة – إمكانية الانتماء إلى النقابة والمشاركة في المفاوضات الجماعية. وقد تحدد السياسة أيضاً الحقوق والمسؤوليات التعليمية، مثل ما يمكن وما لا يمكن تعليمه، والحرية الأكاديمية والمنهجية، وسياسات منح الدرجات واستخدام سجلات الطلاب وسلامة الطلاب ورفاههم (Osborne and Russo, 2011).

3.6 مكافأة المعلم وأجره

تشتمل المكافأة على مجموعة كاملة من المدفوعات النقدية وغير النقدية المقدمة تعويضاً عن العمل، وعادةً ما تكون "حزمة" من مكونات مختلفة. وإضافة إلى الأجر الأساسي (الراتب الأساسي)، يمكن أن تكون المكافآت مثل البدلات والمكافآت ومجموعة واسعة من الحوافز المالية وغير المالية، ويشمل ذلك المعاشات التقاعدية وسائر أنواع الضمان الاجتماعي، والإجازات المستحقة والوصول إلى فرص التطوير المهني المستمر، بمثابة أدوات لسياسة معنية بمكافأة المعلم. وينبغي للسياسة الشاملة المعنية بالمعلم تناول جميع هذه العوامل فيما يتعلق بتوظيف المعلمين، واستبقائهم، وتطويرهم، وتحفيزهم وفعاليتهم. وتمثل كل هذه الأدوات جزءاً من السياسة المعنية بمكافأة المعلم بدرجة أكبر أو أقل اعتماداً على الاحتياجات والظروف الوطنية.

3.6.1 سياسة الرواتب

يعد راتب المعلم مهماً لتوظيف المعلمين واستبقائهم. ومن منظور سوق العمل، تثبت أنظمة التعليم التي تدفع رواتب مغرية مقارنة بالمهن المماثلة أنها أكثر نجاحاً في جذب المعلمين **ذوي الجودة العالية** واستبقائهم. وتتأثر قرارات الأفراد بأن يسلكوا طريق مهنة التدريس ويلتحقوا ببرامج تعليم المعلمين بوجه خاص بمستويات الرواتب والحوافز المهنية التي تسهم معاً في جعل التدريس مهنة عالية المستوى. وتساعد سياسة الرواتب التي تقدر التدريس مقارنةً بالخيارات المهنية الأخرى في جذب أفضل خريجي المدارس الثانوية لمهنة التدريس. وتشير البيّنات خلال العقد الماضي إلى أن الراتب هو العامل الأساسي (وإن لم يكن الوحيد) في نجاح ما يُعرف الآن باسم "أنظمة التعليم العالية الأداء" (OECD, 2005; OECD, 2013a; World Bank, 2013).

وعلى النقيض مما سبق، حين يُنظر إلى رواتب المعلمين على أنها لا تتناسب مع مستويات التعليم والتدريب والمسؤوليات المطلوبة، أو لا تسمح للمعلمين بالعيش الكريم بلا شغل وظائف أخرى، فإن مهنة التدريس تخسر مكانتها، ويسفر ذلك عن آثار سلبية في محاور السياسة الثلاثة: توظيف المعلمين والتحفيز والاستبقاء. وتؤدي الرواتب التي لا تلبي حتى مستوى خط الفقر للأسرة في البلدان ذات الدخل المنخفض للغاية إلى صعوبات في توظيف المعلمين، وتغيبهم وانخفاض أدائهم بمختلف أوجهه (UNESCO, 2014a: 254).

ولتحقيق أهداف السياسة، يجب تحديد مستويات رواتب المعلمين بالارتباط بما يلي:

- مستويات الدخل القومي – تقاس عادة بالناتج المحلي الإجمالي للفرد؛
- مستويات المعيشة الدنيا في البلدان الفقيرة جداً؛

- المهن المماثلة: المهن التي تتطلب مؤهلات مماثلة، مثل التدريب المستمر والمعارف والمهارات والمسؤوليات؛
- الإيرادات أو القدرات المالية لسلطات التعليم (ILO, 2012: 148–150; UNESCO, 2010a: 2-3)

وسيجري في العديد من البلدان وضع السياسة التي تلبي المتطلبات المتعددة للتوظيف والاستبقاء والتحفيز والفعالية، على جدول أعمال **التعليم للجميع** ما بعد عام 2015 ومناقشة مسألة الفعالية من حيث التكلفة، وسيسفر ذلك في كثير من الحالات عن خيارات ومفاضلات صعبة على صعيد السياسات (للمزيد بشأن قضايا الوضع والرواتب، GPE, 2014: 152–156).

وفي بعض السياقات، يعني ذلك إعطاء الأولوية على صعيد الموارد لتمويل التعليم على حساب مجالات أخرى. وعلى سبيل المثال، تنفق ليسوتو، لعدة أسباب منها قربها من جنوب أفريقيا الأكثر ثراءً، مع أنها واحدة من أفقر دول العالم، 13% من ناتجها المحلي الإجمالي وأكثر من 30% من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم، وذلك للحفاظ على رواتب المعلمين بمستويات أعلى بكثير مما هي عليه في العديد من البلدان الأفريقية المماثلة – ما بين 3 إلى 5 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2005 ولكن لا يزال ذلك أقل من رواتب الموظفين الآخرين في القطاع الحكومي (Mulkeen, 2010; GPE, 2005: 6–7).

وتم إسداء النصيحة للعديد من البلدان المنخفضة الدخل بتحديد رواتب المعلمين بحسب معيار أُنشئ في البداية بموجب مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع بما يعادل 3.5 أضعاف الناتج المحلي الإجمالي للفرد، من أجل ضمان الموارد اللازمة لاحتياجات التدريس والتعلم الأخرى. وكان هذا المعيار عاملاً في توظيف المعلمين العاملين بموجب عقود مؤقتة على نطاق واسع (انظر القسم 3.1). وإذا ما استخدم، فيجب تعديله بحسب الناتج المحلي الإجمالي للبلد المعني – خاصة في البلدان المنخفضة الدخل جداً وذات الاقتصاد الرسمي الضعيف – وإلا فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الرواتب انخفاضاً حاداً جداً قد يصل أحياناً لما دون مستوى خط الفقر الوطني (UNESCO, 2010a: 16; UNESCO, 2014a: 254). ونظراً إلى أن هذا المعيار لا يأخذ بالضرورة في عين الاعتبار الرواتب النسبية لوظائف القطاع العام أو الخاص الأخرى التي تتطلب المستوى نفسه من التدريب والمسؤوليات، فقد يكون هذا مثبطًا لتوظيف المعلمين واستبقائهم.

وفي بعض البلدان، قد يتطلب رفع مستويات الرواتب مقايضات مع أهداف سياسية أخرى، بسبب القيود المفروضة على الإيرادات الحكومية. إن المفاضلة الأوضح هي بين الرواتب وأعداد المعلمين، ونسبة التلاميذ إلى المعلمين وأحجام الفصول الدراسية. ويمكن أيضاً زيادة وقت التعليم أو التدريس أو إجمالي ساعات العمل المطلوبة لتقليل الأعداد المطلوبة من المعلمين، وسيساعد ذلك في رفع قدرات المعلمين ومن ثم زيادة رواتبهم. وفي كلتا الحالتين، يجب الموازنة بين التأثير المحتمل في جودة التدريس والتعلم قبل اعتماد السياسات التي تزيد من حجم الفصل الدراسي أو وقت التدريس – ولكليهما تأثير في عبء العمل للمعلمين (القسم 3.5) وقد يقللان من الرضا الوظيفي للمعلم، في ظل الظروف الصعبة داخل الفصل الدراسي (OECD, 2013a: 191).

وفي الواقع، تختار بعض البلدان ذات الدخل المرتفع دفع رواتب أعلى بكثير للمعلمين المدربين تدريباً جيداً، وذلك مقابل قبول نسبة التلاميذ إلى المعلمين وأحجام الفصول. فجمهورية كوريا واليابان وسنغافورة هي بلدان مرتفعة الدخل بمتوسط أحجام للفصول في التعليم الثانوي لا يتجاوز ثلاثين متعلماً في الصف الواحد، وأقل قليلاً في التعليم الابتدائي، ولكن لا يزال أعلى بكثير من متوسط النسبة المقررة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وتدفع هذه الدول لمعلميها أكثر بكثير من متوسط الناتج المحلي الإجمالي للفرد، أو متوسط الرواتب التي يحصل عليها خريجو التعليم في وظائف مماثلة في القطاع العام أو الخاص (OECD, 2013a: 45; OECD, 2014b: 411, 454).

ومن ناحية أخرى، اختارت إندونيسيا ذات الدخل المتوسط في السنوات الماضية تأكيد زيادات رواتب المعلمين في الخدمة المدنية ليكون جزءاً من إضفاء قدر أكبر من الاحتراف المهني لمهنة التدريس، بينما في الوقت نفسه حافظت على نسبة منخفضة نسبياً لنسبة التلاميذ إلى المعلمين، ويرجع ذلك جزئياً إلى توظيف المعلمين العاملين بموجب عقود مؤقتة على نطاق واسع، الذين من المتوقع أن يستفيدوا في نهاية المطاف، على غرار المعلمين في الخدمة المدنية، من التوظيف والرواتب وتدابير الاحترافية المهنية (Chang et al., 2014; UNESCO, 2014a).

وستواجه البلدان التي لديها بالفعل معدلات كبيرة جداً لنسبة التلاميذ إلى المعلمين وأحجام الفصول الدراسية – خاصة في المدارس الابتدائية بينما تكافح في الوقت نفسه للوصول إلى التعليم الابتدائي الشامل والتعليم للجميع وتواجه نقصاً كبيراً في المعلمين – صعوبات في اختيار هذا النوع من المقايضة كونه جزءاً من السياسة المعنية بالمعلم. والبديل لتوظيف المعلمين ذوي الأجور المتدنية جداً مع الحفاظ على الرواتب بمستوى كافٍ لجذب المعلمين الجيدين واستبقائهم، قد يكون بتوسيع مصادر التمويل وتنويعها. وللعديد من البلدان ذات الرواتب المنخفضة التي تعاني من صعوبات في التوظيف / الاستبقاء، مستويات منخفضة نسبياً من مصادر تمويل التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي أو الناتج القومي.41 دولة فقط في العالم

تخصص ما لا يقل عن 6% من الناتج القومي الإجمالي للتعليم، وهو الهدف الموصى به لتحقيق التعليم للجميع. وعلى الرغم من الزيادات الكبيرة منذ عام 2000 في فئة الدخل المنخفض بوجه عام، فإن 25 دولة من هذه الدول تخصص أقل من 3% من الناتج القومي الإجمالي للتعليم. البعض في الواقع يقلل التمويل أكثر. وستسمح الزيادة الكبيرة في تلك البلدان التي لم تصل بعد إلى هدف 6% بتخصيص حصة أكبر من الميزانية للتعليم، الأمر الذي سيوفر بدوره المزيد من الأموال للتوظيف ودفع رواتب معقولة للمعلمين اللازمين لسد النقص (UNESCO, 2014a: 24, 110–113).

ونظراً إلى أن الخيارات أكثر صعوبة للبلدان التي تعتمد كثيراً على المساعدات الدولية لتمويل تعليمها، تعد التزامات التمويل الطويلة الأجل من الجهات المانحة الدولية ضرورية لتكملة التزام الحكومة الوطنية بإعطاء الأولوية لتمويل التعليم، ويشمل ذلك رواتب المعلمين. وتكمن الحاجة إلى حوار بشأن السياسات والتماسك بين جميع الشركاء وممولي التعليم. فعلى الرغم من مبادئ فعالية المعونة – التي تعزز مواءمة آليات تمويل الجهات المانحة مع الأهداف الاستراتيجية في قطاع التعليم – يفضل المانحون دعم المشاريع على دعم الميزانيات، بسبب غياب أطر عمل موثوقة للميزانية المتوسطة الأجل، والمخاوف من سوء الإدارة المالية (Steiner-Khamsi, et al., 2008: 43, 46; OECD 2005/2008).

وإلى جانب التردد في دعم التكاليف المتكررة (مثل رواتب المعلمين) وانخفاض المساعدات المعنية بالتعليم في السنوات الماضية يتوجب إيجاد مصادر تمويل أخرى، بالتزامن مع الضغط على المانحين للوفاء بالالتزامات السابقة (UNESCO, 2014a: 127–133).

وأُقترح عدد من الطرق «لإيجاد فسحة مالية» واقتُرح المزيد من الموارد لتمويل رواتب المعلمين. وتشمل ما يلي[19]:

- زيادة الإيرادات من خلال تحصيل الضرائب بصورة أفضل، وخفض الإعفاءات ومكافحة التهرب الضريبي؛
- تنويع القاعدة الضريبية لتشمل الشركات الكبيرة والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة والقطاع غير الرسمي؛
- إعادة ترتيب أولويات الإنفاق ضمن ميزانيات الحكومة نحو التعليم وبعيداً عن بنود الميزانية غير المنتجة نسبياً مثل الإنفاق العسكري؛
- تخفيف الممارسات الدولية التي تقيد الاقتراض الحكومي المسؤول؛
- مواءمة سياسات المانحين مع استقرار الاقتصاد الكلي تبعاً لنفقات التعليم المتكررة مثل رواتب المعلمين.

3.6.2 جداول رواتب المعلمي[20]

تستخدم العديد من البلدان جدول رواتب موحد، يضم فصولاً أو نطاقات استناداً إلى المؤهل الأكاديمي، ويزداد الراتب ضمنها على نحو تدريجي، بناءً على الأقدمية أو سنوات الخدمة. وبدأوا الآن باستخدام مستويات المهارة أو الأداء على نحو متزايد، بناءً على المعايير المحددة في أطر الكفاءة كأساس لزيادة الرواتب (انظر القسم 3.7). وعادةً، تستند الزيادات الإضافية المنتظمة ضمن جداول الرواتب إلى سنوات الخبرة، في حين ترتبط الزيادات الأكبر باكتساب أعلى مستويات المهارة التي يحددها الهيكل الوظيفي – على سبيل المثال، من المعلم المؤهل حديثاً إلى صاحب الترخيص المهني، ثم المعلم الرائد، ثم معلم خبير (أو أياً كانت المصطلحات المستخدمة في هيكل مهني معين، كما هو موضح في القسم 3.4).

وفي العديد من البلدان، لا يمكن إجراء تغييرات على جدول رواتب المعلمين في نظام الخدمة المدنية بلا توسيعها بحيث تشمل جميع الموظفين المدنيين.

3.6.3 الحوافز المالية الأخر[21]

فضلًا عن الأجر الأساسي أو الراتب الأساسي – الذي يشمل معاشات التقاعد ومخصصات الضمان الاجتماعي (ويشمل ذلك الرعاية الطبية والاستحقاقات المرضية، وإصابات العمل وإعانات العجز، واستحقاقات التقاعد والورثة) – تشمل الحوافز المالية الأخرى مكافآت المعلمين وعلاوات لمسؤوليات خاصة، وحوافز لجذب المعلمين إلى المدارس التي يصعب تشغيلها للموظفين، واستحقاقات الأسرة، وإعانات السكن وإعانات المعيشة، وإعانات النقل والمساهمات المالية لمزيد من التدريب والتطوير المهني المستمر.

وكما ذكر سابقاً، يمكن استخدام الحوافز المالية لجذب المعلمين للعمل في المدارس التي يصعب تشغيلها للموظفين، مثل المدارس في المناطق الريفية النائية والمناطق المحرومة. وقد تشمل هذه الحوافز بدل المشقة؛ أو توفير مساكن ذات جودة جيدة؛ وتكاليف النقل والتنقل؛ أو تقديم المنح الدراسية لتدريب المعلمين مقابل

19 Action Aid, 2007; UNESCO, 2014a.For more information, see "Remuneration, incentives and benefits" (UNESCO, 2010a: 90-100); "Cost of achieving UPE — domestic/external funding sources for teachers" (UNESCO, 2010a: 105-107).

20 لمزيد من المعلومات ومناقشة أكثر تفصيلاً لجداول الرواتب، بما في ذلك ذكر مثال، انظر "Salary scales" (ILO, 2012: 153-162); "Salary criteria and scales" (UNESCO 2010a: 100-103)

21 لمزيد من المعلومات، انظر Material incentives/bonuses for rural and disadvantages areas" (ILO, 2012: 172-173) and "Module 6: Social security" (ILO, 2012: 181-197) disadvantages areas" (ILO, 2012: 172-173) and "Module Social security" (ILO, 2012: 181-197)

الالتزام بالخدمة في المدارس التي يصعب تشغيلها للموظفين، أو المنح الدراسية للحصول على مؤهلات أكاديمية عالية بمجرد الالتحاق بالوظيفة.

3.6.4 الحوافز غير المالية الأخر[22]

تشمل الحوافز غير المالية أحكاماً مختلفة تتعلق بالإجازات (ويشمل ذلك إجازة الدراسة)، وفرص التعزيز المحسنة، وإمكانية الوصول إلى أنواع مختلفة من التطوير المهني المستمر، وتوفير الهواتف الذكية، وأجهزة القراءة الإلكترونية أو أجهزة الكمبيوتر المحمولة المزودة بخدمة الاتصال بشبكة الإنترنت للتطوير المهني المستمر، وتوفير السكن.

ويجب أن تكون الحوافز المالية وغير المالية (ويشمل ذلك التطور الوظيفي) جزءاً من استراتيجية شاملة لجذب المعلمين للعمل في المدارس التي يصعب تشغيلها للموظفين.

3.6.5 الحوافز المرتبطة بالأداء

تربط بعض البلدان أو الأنظمة التعليمية حوافز المعلمين بالأداء، في صيغة راتب أو مكافآت إضافية (في الماضي وفي بعض البلدان، يشار إليها غالباً باسم "راتب الاستحقاق"). وقد ترمي هذه الخطط إلى جذب معلمين ذوي جودة عالية واستبقائهم، فضلاً عن تشجيع الحماسة وبذل الجهد لتحسين نتائج التعلم. ونظراً إلى أن البيّنات المتوافرة لا تمكن من استخلاص استنتاجات قاطعة في هذا الشأن (OECD, 2012)، فإنه ينبغي لواضعي السياسات التفكير بعناية في الحجج المؤيدة والمعارضة للخطط المتعلقة بالأداء، وتجارب الأنظمة التي قامت بتنفيذها، وكذلك أهدافها وتصميمها، قبل دمجها في السياسة المعنية بالمعلم.

وقدمت الحجج المؤيدة بيّنات بحثية على أن الحوافز المرتبطة بالأداء فعالة في رفع أداء المعلمين والطلاب. ويستشهد البنك الدولي (2013: 34–35) بعدد من الدراسات في البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط لدعم هذه النتيجة؛ انظر أيضاً (OECD: 2012: 1, 4). ويُنظر إلى ربط التعويض مباشرة بمدى مساهمة المعلمين ونتائج التلاميذ على أنه يقلل تغيب المعلمين ويجعلهم يبذلون جهداً تعليمياً أكبر، وهي مؤشرات يُنظر إليها كعوامل رئيسية في جودة التعلم. ودائماً ما يقاس هذا التقدم من خلال نتائج الاختبارات الموحدة في دراسات المدافعين عن هذه النظرية. ويدعي مؤيدون آخرون عند تطبيق الحوافز المرتبطة بالأداء، ضمن البرامج القائمة على المدرسة، أن ذلك سيعزز من روح العمل الجماعي. وفي البرامج القائمة على المعلم، سيجمع ذلك كلا من المكافآت المهنية (الرضا الوظيفي للمعلم /الرضا عن تحسن مستوى الطلاب) والمكافآت المالية (المزيد من الدخل). وتربط هذه الحجج والأدلة التي يستشهدون بها الحوافز المرتبطة بالأداء بأهداف التعليم الرئيسية.

وتقدم الحجج المعارضة لهذه المخططات بحثاً يشير إلى وجود القليل من البيّنات على التحسينات في التدريس أو التعلم من خلالو الحوافز المرتبطة بالأداء ((ILO, 2012: 166–168) ويستشهد هذا المرجع بدراسات ودراسات حالة من مجموعة من البلدان – معظمها مرتفع الدخل؛ انظر أيضاً (OECD, 2012: 1, 4)). ويجادل المعارضون بأن هناك الكثير من البيّنات على الآثار السلبية، مثل تعزيز التفاوت بين المدارس، مما يجعل من الصعب على المدارس المحرومة جذب المعلمين الذين تحتاجهم. ويميل المعلمون العاملون في مثل هذه الخطط إلى "التدريس للاختبار"، لضمان أداء المتعلمين الجيد في الاختبارات المعيارية، وهو ما يسفر عن تضييق المهارات والمعارف المكتسبة. وقد تفشل مخططات الحوافز المرتبطة بالأداء في مراعاة العوامل التي لا يتحكم فيها المعلمون (مثل الفقر واللغة ومشاركة أولياء الأمور وتأثير المعلمين السابقين) التي تؤثر في جودة التعلم. وإن أي خطة تعتمد على تحديد الأهداف وإدارة الأداء في خطة معقدة وتتطلب الوقت والمهارات والتدريب الذي يمكن أن يثقل كاهل مديري المدارس. فعندما تستند خطط الحفز إلى الأفراد فقط، فإن الحوافز المرتبطة بالأداء ستقوض العمل الجماعي باعتباره عاملاً من عوامل تحقيق التقدم على صعيد التعلم ونجاح المدرسة، وتزعزع حماسة المعلمين على المستوى الفردي نظراً إلى اعتبارها خططاً مجحفة. وتستند هذه الحجج إلى بيّنات تشير إلى أن الحوافز المرتبطة بالأداء تعمل بصورة أساسية ضد أهداف التعليم الرئيسية.

وعندما تُستخدم على نحو متكرر، تشير البيّنات التي جمعت في السنوات الماضية إلى أن الطريقة التي طُبِّقت بها تحدث فرقاً كبيراً في تحقيق أهداف التعليم. والعوامل الرئيسية التي يجب مراعاتها هي طرق تقييم المعلم كونها أساساً للمكافآت؛ وحجم الحوافز واستدامتها المالية بمرور الوقت؛ والعلاقة الوثيقة بين السلوك المتوقع والمكافآت؛ ومستوى الحوافز والمنح، إما للمعلم كفرد أو مجموعة المعلمين أو المدرسة بصفة عامة (انظر Harris, 2007; Ingvarson et al., 2007; World Bank, 2013)، مستشهداً بمجموعة من الدراسات). ويؤدي نظام الرواتب العام دوراً مهماً، فعلى سبيل المثال، تستخدم الدول الأعضاء المتوسطة الدخل والمرتفعة الدخل في في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مجموعة متنوعة من خطط الحوافز المرتبطة بالأداء المتميز للمعلم، ويشمل ذلك تحديد موضعها في جدول الرواتب الأساسية والمدفوعات الإضافية والتكميلية. ويكون أداء الطلاب بوجه عام أفضل عندما تكون أنظمة الحوافز المرتبطة بالأداء في مكانها الصحيح، في البلدان ذات رواتب المعلمين المنخفضة نسبياً (أقل من 15% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد) وأقل في

22 لمزيد من المعلومات، انظر Non-material incentives for rural and disadvantaged areas" (ILO, 2012: 197-74)

البلدان ذات رواتب المعلمين الجيدة نسبياً (أكثر من 15% فوق الناتج المحلي الإجمالي للفرد) (OECD, 2012: 2–3).

ووفقاً لسياسة إدارة الموارد البشرية ينبغي لخطة الحوافز المرتبطة بالأداء في السياسة المعنية بالمعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- من الذي سيجري تقييم أدائه: المعلمون الأفراد أم فريق أم مجموعة من المعلمين أم جميع موظفي المدرسة؟
- كيف يقاس الأداء ويُقيَّم: من خلال المخرجات (على سبيل المثال، تحقيق أهداف التعلم الفردية أو الجماعية) أو المدخلات (مهارات المعلم والمعارف والسلوك)؟
- كيف يُكافأ الأداء: إن كان بتقييم الأداء الفردي أو الجماعي، بناء على حكم من وما هي المعايير المتبعة؟ (Kessler, 2005)

وتشمل المبادئ الإدارية التي يجب اتباعها لضمان خطة ناجحة للحوافز المرتبطة بالأداء الإنصاف والشفافية في التطبيق، والمعايير المتنوعة والملائمة، والتواصل الجيد، وفهم المعلم للنظام المتبع، وتقديم الدعم المهني للمعلمين الذين لا يفي أداؤهم بالمعايير، حتى الوصول إلى وضع يكون فيه تقديم الدعم بلا فائدة (انظر أيضاً القسم 3.9).

وإجمالاً، عندما تشير احتياجات التدريس والتعلم، والقدرة الإدارية والموارد المتاحة إلى أن الحوافز المرتبطة بالأداء يمكن أن تكون مفيدة ومتوفرة، قد يرغب واضعو السياسات في النظر في القضايا التالية ((ILO,2012: 166)، العديد من آراء المتخصصين في مسألة الحوافز):

- **مؤشرات الأداء:** هل تقتصر على مؤشرات محدودة جداً وقابلة لقياس تحصيل الطلاب عن طريق الاختبارات الموحدة في المواد الأساسية، أم أنها تشمل مجموعة أوسع من أهداف التعلم، مثل الإبداع أو القدرة على التفكير وحل المشكلات؟
- **قياس النجاح:** هل سيحدَّد النجاح من خلال الاختبارات الموحدة أم مجموعة متنوعة من القياسات المتنوعة، مثل ملفات تعريف تعلم الطلاب ونتائج تقييم المعلمين (الأقران أم مشرف المدرسة أم المقيِّمون الخارجيون؟) وهل سيعتمد القياس على التقدم من سنة إلى أخرى مقارنة بالمعيار المطلوب، أم على تعريف القيمة المضافة؟ ما ثقل القيمة التي يجب إعطاؤها لمساهمات أعضاء هيئة التدريس في تحسين جودة التعليم؟ هل تُستخدم البيانات على نحو كافٍ وموثوق فيه خاصةً بمرور الوقت كأساس لقرارات منح المكافآت؟
- **التكيف مع العوامل الخارجية:** هل أخذت أدوات القياس العوامل الخارجة عن نطاق المدرسة في عين الاعتبار، مثل الفقر والمتعلمين المحرومين، وأدوار أولياء الأمور، والاختلافات في التمويل بين المدارس أو النظم المدرسية؟
- **الأهلية والتمويل:** هل سيكون جميع المعلمين / الموظفين مؤهلين؟ هل ستركز الخطة على الأداء الفردي أم أداء المدرسة برمتها أم كليهما؟ ما حجم المكافأة مقارنة بالتعويضات الأخرى؟ هل التمويل المخصص للمكافآت مستدام بمرور الوقت؟

وهنالك اعتبار حاسم أخير ينبغي مراعاته في كل الأعمال المتعلقة بالسياسة المعنية بالمعلم وهو تعزيز القبول والتعاون، ولضمان نجاح أي خطة للحوافز المرتبطة بالأداء، يجب إشراك المعلمين ونقاباتهم / ممثليهم في تصميمها وتطبيقها من خلال الحوار الاجتماعي. وتفشل العديد من المخططات إن لم يكن معظمها، في حال اختيارها تجاهل هذا المبدأ (ILO/ UNESCO, 1966: Art. 124).

3.7 معايير أداء المعلم

في محاولة لفهم وتحديد ما يجعل المعلم جيداً وتعزيز كفاءته واحترافيته المهنية، وبهدف عام هو تحسين جودة التدريس ونتائج المتعلم، يقوم عدد متزايد من البلدان بإعداد معايير مهنية للمعلمين (يشار إليها فيما يلي بالمعايير). وبينما توجد مفاهيم مختلفة «للمعايير»، يعرّف هذا الدليل المعايير على أنها التوقعات المتعلقة بمعارف المعلم وكفاءاته وسماته والمستوى المرغوب للأداء (معايير الأداء). ومن المتفق عليه بوجه عام أن على المعايير أن تصف على نحو واضح ودقيق ما يمثل تدريساً جيداً في سياق معين، وما الذي يحتاج المعلمون إلى معرفته، والقدرة على القيام به لتنفيذ هذا التدريس الجيد.

ويخدم وضع المعايير للمعلمين أغراضاً متعددة:

- **تطوير فهم وهدف ولغة مشتركة**، فيما يتعلق بالتدريس الجيد بين المعلمين وغيرهم من المتخصصين في مهنة التدريس وعامة الناس؛
- توفير إطار عمل لتوجيه التعلم والتطوير المهني للمعلمين؛
- توفير إطار واضح ومنصف للمساءلة المهنية؛
- توفير إطار لتحسين الاتساق والتماسك بين السياسات المعنية بالمعلمين (ويشمل ذلك على سبيل المثال لا الحصر، تعليم المعلم واختياره وترقيته ومكافأته وتطويره)؛
- المساهمة في الاحترافية المهنية ورفع مستوى مهنة التدريس.

3.7.1 هيكلية المعايير ومحتواها

معظم وثائق المعايير الحالية عامة من حيث إنها مشتركة بين المعلمين في معظم المستويات والمواضيع – مع بعض الاستثناءات البارزة كما في شيلي، التي وضعت معايير محددة لمعلمي المرحلة الابتدائية وللمعلمين المتخصصين في المدارس الثانوية (Ingvarson, 2012).

وتحدد بعض أطر المعايير من اثنين إلى أربعة مستويات تحصيل مختلفة، بناءً على الكفاءات الأساسية والمراحل المهنية للمعلم. وتتضمن هذه المستويات معايير الالتحاق المؤقت (حديثو التخرج، ومستوى الالتحاق، والمعلمون المبتدئون)، والدائم (المعلم المؤهل)، والمعلم الرائد (ذو الخبرة) والمعلم القائد (المميز). وعادةً ما تحتوي أطر المعايير على عدة مستويات، ومن العبارات العامة إلى العبارات المحددة (انظر الجدول 3.1). ومع ذلك، لا تحتوي أطر المعايير على جميع المستويات، وقد تختلف أيضاً في مسائل تفصيلية.

الجدول 3.1: مستويات البيانات ضمن أطر المعايير

المستوى الأول: المبادئ	المبادئ التوجيهية لجودة التعلم وعمل المعلمين
المستوى الثاني: المجالات	تنظيم فئات لمعايير التدريس
المستوى الثالث: المعايير	وصف لما يجب أن يعرفه المعلمون وقدرتهم على القيام به في كل مجال
المستوى الرابع: التفاصيل	تفصيل ما تعنيه المعايير في مجالات تدريس معينة

المصدر: (مقتبس بإذن) Ingvarson, 2012, p.11

المستوى الأول: المبادئ

تحتوي العديد من أطر المعايير على بيانات رؤية تصف التدريس الجيد تبعاً للسياق. على سبيل المثال، تتضمن **معايير التدريس النموذجية الأساسية** (InTASC، الولايات المتحدة الأمريكية) وصفاً بشأن "رؤية جديدة للتدريس من أجل تحسين تحصيل الطلاب" (Council of Chief State School Officers, 2011).

المستوى الثاني: المجالات

تنظم العديد من الدول أطر معاييرها في العديد من المجالات، كما هو موضح في الجدول 3.2.

الجدول 3.2: المجالات المعيارية

الدولة	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع
أستراليا	المعارف المهنية	الممارسة المهنية	المشاركة المهنية	-
اسكتلندا (المملكة المتحدة)	القيم المهنية والالتزام الشخصي	الفهم والمعارف المهنية	المهارات والقدرات المهنية	-
سنغافورة	الممارسة المهنية	الإدارة والقيادة	فعالية الأفراد الشخصية	-
الولايات المتحدة (InTASC)	المتعلم والتعلم	المحتوى المعرفي	الممارسة التعليمية	المسؤولية المهنية
كيبيك (كندا)	الأسس والقواعد	نشاط التدريس	السياق الاجتماعي والتربوي	الهوية المهنية
إطار عمل دانيلسون للتدريس[23]	التخطيط والإعداد	بيئة الفصول الدراسية	التوجيه والإرشاد	المسؤوليات المهنية

المصدر: من إعداد المؤلفين

23 أثر إطار عمل دانيلسون للتدريس في عدد من أنظمة تقييم المعلمين حول العالم (OECD, 2013b).

المستوى الثالث: المعايير

يُعبَّر عن المعايير بوجه عام إما في عبارات واضحة وموجزة أو في مجموعات من العناوين القصيرة مصحوبة بأوصافها. وعادة ما تعنى المعايير بجميع الجوانب الأساسية المعنية بعلم المعلم ومعارفه وممارسته التي يقيمها نظام التعليم. وتحتوي معظم أطر المعايير على عناصر متشابهة، مثل المعرفة الضليعة بالموضوع، والمهارات التربوية، والمعرفة بشؤون المتعلمين، ومهارات تخطيط التعليم، وتقييم تعلم الطلاب، وإدارة البيئة التعليمية، والقدرة على مواصلة التطور.

المستوى الرابع: التفاصيل

لترجمة معيار ما إلى أداء يمكن ملاحظته وقياسه، يجب توضيح تفاصيل البيانات العامة، بحيث تكون محددة بما يكفي لتفعيلها. ويقدم إطار المعايير القَطَري مثالاً واضحاً على المعايير ومستوى التفاصيل التي توضحها (الشكل 3.1).

الشكل 3.1: إطار المعايير القطّري

اعتُمدت صيغة موحدة لعرض المعايير، ويتضمن كل معيار العناصر المبيّنة فيما يلي.

1 تصميم خبرات تعلم مبتكرة ومرنة للأفراد ومجموعات من الطلاب

يشمل هذا المعيار المتطلبات اللازمة لتحديد أهداف التعلم، وإيجاد الخبرات التعليمية المرنة والمبتكرة التي تتماشى مع هذه الأهداف واحتياجات التعلم الفردية والأفضليات وأنماط الطلاب

البيانات	المؤشرات
1.1 تحديد أهداف التعلم التي تعبّر عن وثائق المناهج وسياسات المدرسة	• وضع أهداف التعلم ومعايير التقييم التي تعبّر عن معايير المناهج والمناهج الدراسية التي أعدتها المدرسة • تحديد أهداف التعلم وأساليب التقييم ومعايير التقييم وتوثيقها بما ينسجم مع سياسات المدرسة • إطلاع الطلاب وأسرهم على أهداف التعلم وأساليب التقييم ومعايير التقييم
1.2 دمج المعلومات عن الطلاب في تصميم خبرات التعلم	• جمع معلومات من عدة مصادر عن خلفية الطلاب وتعلمهم السابق واحتياجاتهم التعليمية والأمور المستجبة لديهم وأساليبهم ومتطلباتهم التعليمية الخاصة. • تحليل المعلومات عن الاحتياجات التعليمية للطلاب أفرادا ومجموعات، واستخدامها لتصميم واختيار خبرات التعلم المرنة والمبتكرة. • استخدام المعلومات المستقاة من بيانات التقييم لتصميم خبرات التعلم المرنة والمبتكرة.

المهارات المطلوبة

هذا الجانب من الممارسة المهنية يتطلب المعرفة والفهم والقدرة على تطبيق ما يلي:

- مهارات تحليلية لتحديد احتياجات تعلم الطلاب، ومنها المتطلبات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقات الذهنية والجسدية والطلاب ذوي الموهبة.

المعارف المطلوبة

هذا الجانب من الممارسة المهنية يتطلب المعرفة والفهم والقدرة على تطبيق ما يلي:

- وضع معايير التقييم
- نظريات تطور الأطفال والمراهقين.

التصرفات المطلوبة

هذا الجانب من الممارسة المهنية يتطلب المعرفة والفهم والقدرة على تطبيق ما يلي:

- الإيمان بأن جميع الأطفال والمراهقين يمكن أن يتعلموا في مستويات مرتفعة وتحقيق النجاح
- الإيمان بأن جميع الأطفال والمراهقين يتعلمون بطرق مختلفة والاستفادة من المواهب الخاصة ومواطن القوة في التعلم.

دليل البيّنات

المعلمون المبتدئون

المعلمون المبتدئون قادرون على تنظيم وتنفيذ خبرات التعلم للأفراد ومجموعات الطلاب باستخدام المعارف التي تتضمنها معايير المنهاج الدراسي والمناهج الدراسية التي تعدها المدارس، ويمكن تقديم البيّنات بهذا الشأن من خلال ما يلي:

- تحديد أهداف التعلم في معايير المنهاج الدراسي والمناهج الدراسية التي تعدها المدرسة.

عنوان المعيار هو بيان قصير بصيغة فعل يصف المجال الرئيسي للممارسة المهنية للمعلمين والقادة

يتضمن واصف المعيار وصفاً موجزاً لجانب الممارسة المهنية التي يشملها المعيار

بيانات تصف من حيث النتيجة المكونات الرئيسية للممارسة المهنية المشمولة بالمعيار. وتركز البيانات على الأداء ويمكن تبيانها.

ليست **المؤشرات** قائمة مراجعة، بل تحدد الإجراءات التي يتخذها المعلم أو القائد عادةً لأداء جانب الممارسة المهنية المفصّل في البيان المعني. ويعرض هذا المثال بياناً وبعض المؤشرات المرتبطة به.

يحدد هذا القسم **المهارات والمعارف والمفاهيم والتصرفات المطلوبة** التي ينطوي عليها جانب الممارسة المهنية الموصوف في المعيار، ويشير أيضاً إلى مجالات عامة للتعلم والتطور التي قد ينظر المعلمون وقادة المدارس فيها من أجل تعزيز هذا الجانب من ممارستهم.

يحدد **دليل البيّنات** الأداء المتوقع من المعلمين وقادة المدارس في كل مرحلة من مراحل تطورهم المهني، ويتضمن أيضاً قائمة لأنواع البيّنات التي يمكن للمعلمين وقادة المدارس تقديمها من أجل تبيان سبل تحقيقهم لمستوى الأداء المطلوب.

المصدر: مقتبس بإذن من معهد التربية، (http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Documents/NPSTSLE.pdf)

3.7.2 استخدام المعايير

قد تضع بعض البلدان معايير لغرض معين، بينما قد تستخدمها دول أخرى كإطار عمل لأغراض متعددة. على سبيل المثال، تصف المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في أستراليا المؤهلات الأساسية، جنباً إلى جنب مع مستويات الأداء المحددة لأربع مراحل من المسارات المهنية: الخريج، والمؤهل، والرائد، والقائد (AITSL, 2014).

وفي بعض السياقات، تُستخدم المعايير لتحفيز التعلم المهني للمعلمين وتحسين جودة التدريس. في هذه الحالات، يجب على السلطات التعليمية التفكير بجدية في تحفيز المعلمين ودعمهم للوفاء بالمعايير. إن وضع مسؤوليات إضافية على المعلمين الذين يعانون من عبء العمل الزائد بالفعل بلا تقديم أي دعم من المحتمل ألا يكون له أي تأثير، أو ربما يكون له تأثير عكسي وضار.

ويمكن أن توفر المعايير المحددة جيداً إطاراً منهجياً ومفيداً لتطوير المعلم، ويشمل ذلك التطوير المهني المستمر، فضلاً عن توجيه المعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية، والتقييم التكويني الذي يوفر الملاحظات والردود للمعلمين[24]، ويعد أداة للتقييم والتعلم الذاتي. ويوفر موقع (AITSL) على شبكة الإنترنت مجموعة واسعة من الأدوات والمصادر الداعمة للتعلم المهني للمعلمين.

وعلى البلدان التي تضع معايير معنية بالمعلمين المبتدئين أن تتأكد من أن برامج التدريب والالتحاق والتعليم قبل الخدمة معدة على نحو مهني ولائق. وقد يتطلب هذا الأمر مراجعة نهج إعداد المعلمين. وإذا كان لدى الدولة نظام اعتماد لمؤسسات / برامج تعليم المعلمين أو أي لوائح أخرى، فيجب أن تتماشى معايير التقييم مع معايير الاعتماد. وتوفر معايير التقييم نقطة مرجعية لتحديد معايير اعتماد الأفراد الذين سيلتحقون ببرامج إعداد المعلمين.

ويمكن أيضاً استخدام معايير التقييم القائمة على الأداء لأغراض الإدارة والمساءلة[25]. هذه الأنواع من التقييم تجعل من المعلمين مسؤولين عن أدائهم، وتتطلب أدوات تقييم جيدة التصميم وقابلة للمقارنة، بالإضافة إلى المقيّمين المدربين والمؤهلين لضمان نزاهة التقييم.

3.7.3 المعايير المتعلقة بمديري المدارس

فضلاً عن المعايير المتعلقة بالمعلمين، وضعت بعض البلدان معايير متعلقة بمديري المدارس. الأغراض الرئيسية لوضع مثل هذه المعايير هي: (1) تحديد وظيفة المديرين؛ (2) توجيه التطوير المهني؛ (3) تحديد معايير التقييم؛ (4) توجيه عملية اختيار المديرين (CEPPE, 2013).

ومع أن المعايير تختلف اختلافاً كبيراً في هيكلها، فقد وُضعت معايير متعلقة بمديري المدارس على غرار المعايير المتعلقة بالمعلمين، كما هو موضح أعلاه.

3.7.4 الشروط الأساسية للتنفيذ الناجح

العلاقة المباشرة مع أهداف تعلم الطلاب

يتمثل الأمر الأهم بهذا الشأن في الاتساق بين المعايير المتعلقة بالمعلمين ومديري المدارس وأهداف تعلم الطلاب في نظام التعليم، حيث إن الهدف النهائي لأطر المعايير هو تحسين جودة فرص التعلم للطلاب في المدارس (OECD, 2005).

موائمة أطر المعايير مع الاستراتيجية الشاملة لتطوير التعليم

تعد السياسات والأنظمة المتماسكة التي تدعم باستمرار تطور المعلم طوال جميع المراحل الوظيفية أمراً بالغ الأهمية. وفي غياب استراتيجية واضحة المعالم، قد تكون السياسات المعنية بالمعلمين في المجالات المختلفة ضعيفة الترابط، ومجزأة وغير متسقة، مما يقوض التطور الفعال لمهنة التدريس. ويقترح دارلينج هاموند (DarlingHammond (2012b)) عدة عناصر رئيسية لمثل هذا النهج المنظم:

- وضع المعايير المشتركة للتدريس والمرتبطة بالتعلم الهادف؛
- إجراء عمليات تقييم للأداء استناداً إلى هذه المعايير التي توجه جهود السلطات مثل إعداد المعلمين وترخيصهم (الاعتماد)؛
- إجراء عمليات تقييم متنوعة في أثناء الخدمة تتماشى مع ذات المعايير؛
- وضع هياكل الدعم لضمان التنفيذ، ويشمل ذلك المقيّمون المدربون، وتقديم التوجيه والإرشاد للمعلمين،
- توفير فرص التعلم المهني ودعم المعلمين.

24 للمزيد من المعلومات: انظر Teacher evaluation, assessment and feedback (ILO, 2012: 89-97)

25 للمزيد من المعلومات: انظر 'Teacher evaluation, assessment and feedback' (ILO, 2012: 89-97

تولي المعلمين زمام الأمور والحصول على موافقتهم الواسعة النطاق

تعد مشاركة المعلم وتوليه زمام الأمور أمرين ضروريين في وضع المعايير. فالمعلمون مسؤولون في نهاية المطاف عن تطبيق المعايير في ممارساتهم، والاستثمار في تطويرهم المهني الخاص بما يتماشى مع هذه المعايير (Asia Society, 2013; Hayes, 2006; OECD, 2013b) . وتماماً مثل العديد من الهيئات المهنية في المهن الأخرى – مثل الطب والهندسة والقانون – التي تتحمل مسؤولية تحديد المعايير العالية والحفاظ عليها، يجب على المجالس التعليمية أن توفر مساحة تشاركية في وضع المعايير المهنية وضمان الجودة.

تقييم المعايير ومراجعتها

تتطلب المعايير تقييمها وإجراء البحوث بشأنها باستمرار. وتتمثل بعض الأسئلة الشائعة فيما إذا كانت المعايير تحدد بالفعل المعلمين الجيدين، وما إذا كانت قابلة للتطبيق على مستويات مختلفة (Darling-Hammond, 2001). ويشير تنامي المعارف والخبرة بشأن المعلمين والتدريس، والدور المتغير للمعلمين في سياقات مختلفة، إلى ضرورة إبقاء المعايير قيد المراجعة المستمرة.

مخاطر الإدارة

يجب على السلطات التعليمية أن تتوخى الحذر من استخدام المعايير كأداة لتحجيم مهنة التدريس وقصرها على تلك التي يمكن تدقيقها وقياسها.

وألا تتعارض المعايير مع استخدام النهوج المتنوعة، أو تبسيط تعقيدات الممارسة، أو تجاهل الجوانب الاجتماعية والسياقية العميقة للتعليم (Darling-Hammond, 2001). فعند استخدام المعايير بوصفها إجراءً "إدارياً" من الأعلى إلى الأسفل، بدلاً من كونها أداة تابعة في الأساس لمهنة التدريس، فهذا يقيد ممارسات التدريس ويؤدي إلى الامتثال الصوري فقط، بدلاً من التغييرات التربوية الهادفة.

موازنة التوجيه المركزي مع الاستقلالة المحلية

يجب أن تتوافق المعايير الوطنية وأنظمة التقييم مع سياق الحوكمة الخاص بالبلد. ففي البلدان التي تسمح فيها أنظمة التعليم اللامركزية بقدر أكبر من الاستقلال للمدارس والمعلمين، قد يكون من غير المفيد إدخال المعايير الوطنية وأنظمة التقييم القائمة على المعايير المستهدفة. على سبيل المثال، لا يوجد في فنلندا معايير وطنية أو نظام لتقييم المعلمين. بدلاً من ذلك، يُنظر إلى المديرين على أنهم قادة في إدارة الجودة؛ ويجري المديرون والمعلمون "محادثات تطوير" سنوية، ولدى معظم المعلمين خطط تطوير فردية تتماشى مع خطة تطوير المدرسة. ومن ناحية أخرى، لدى بعض البلدان معايير وطنية، ولكنها تتضمن مرونة كبيرة في مراحل التنفيذ. وتحتاج البلدان إلى النظر في أفضل توازن بين التوجيه المركزي والمرونة المحلية لتناسب السياق الوطني، وضمان الاتساق والمساءلة (OECD, 2013b).

3.8 مساءلة المعلم

3.8.1 المساءلة والأداء والجودة

إن مبدأ مساءلة المعلمين عن أدائهم وجودة تعليمهم هو كلمة السر لضمان مكانة عالية لمهنة التدريس وتعزيز التعلم. والمبدأ الآخر المقابل له هو أن أنظمة التعليم مسؤولة أمام المعلمين، من حيث توفير الدعم الفعال وظروف العمل اللائقة. وهذه نقطة مهمة، حيث لا يسيطر المعلمون على العديد من العوامل التي تؤثر في أدائهم وأداء طلابهم. ولذلك يجب أن تؤكد السياسة المعنية بالمعلم مبدأ المساءلة، وأن يكون هذا الأمر جزءاً من سياسة أوسع لتحسين جودة التدريس والتعليم. ومن الضروري ألا تُترجم الدعوات العامة والسياسية لمساءلة المعلمين إلى إلقاء اللوم على المعلمين في جميع المشاكل في نظام التعليم.

3.8.2 تقييم الأداء والتقييم الوظيفي[26]

من الممارسات الجيدة المعنية بالمعلمين – كما هو الحال بالنسبة لجميع الموظفين – الخضوع لتقييم منتظم لتقييم أدائهم وملاحظة تطورهم المهني. ويمكن استخدام التقييم لقياس تطور المعلمين الأفراد تبعاً لخطة التطوير المهني الخاصة بهم. وأن يكون التقويم – خاصة التقييم الوظيفي – مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطوير المهني المستمر (OECD, 2013c; also see Section 3.2 above) . وكما ذكر أعلاه، من المرجح أن تستند عمليات

26 لمزيد من المعلومات: انظر eacher evaluation, assessment and feedback' (ILO, 2012: 89-97).

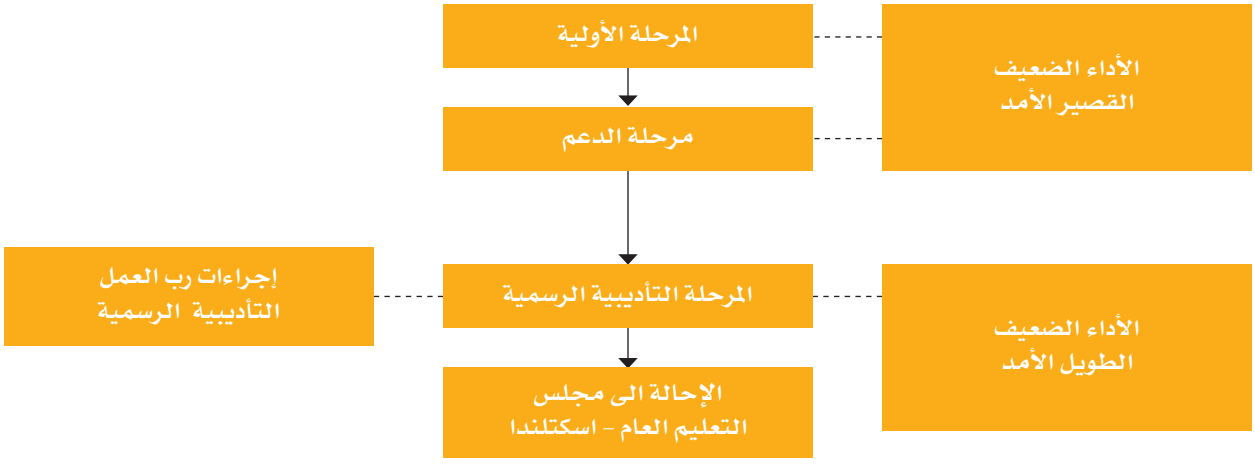
التقييم القائمة على الأداء إلى أطر المعايير. وأن يكون تقييم المدرس تكوينياً، ويركز على تحسين الممارسة المهنية؛ ويرتبط بالتقييم والاستراتيجية والأهداف على مستوى المدرسة؛ ويستند إلى معايير شاملة، تشمل جوانب محددة في السياق المدرسي.

وينبغي لأهداف التقييم أن تكون واضحة ومشتركة بين جميع المعنيين؛ وعلى وجه الخصوص، أن يكون التقييم شفافاً ومنصفاً، وأن يوازن بين الحاجة إلى التطوير وعملية تقديم الملاحظات والردود الإيجابية. فضلاً عن ذلك ذلك، ينبغي توضيح ما إذا كان استخدام التقييم من أجل المساءلة أو التطوير، أو ربما كليهما. ومع ذلك، فإن الجمع بين الأمرين قد ينطوي على بعض المخاطر، كأن يؤدي إلى إخفاء المعلمين نقاط ضعفهم، بدلاً من استخدام التقييم فرصةً لمناقشة استراتيجيات للتغلب عليها.

ويرتبط التقييم الوظيفي بتقييم أداء المعلم المتدني / الضعيف الأداء. وفيما يتعلق بالأداء الضعيف المرتبط بالتدريس، تطبق المبادئ المتعلقة بتقييم الأداء نفسها – الإنصاف والشفافية. ومع ذلك، ينبغي استخدام المسار القانوني لتقييم الأداء إجراءً أخيراً. وذلك بأن تحدد معايير تقييم الأداء الجيد، المتجذرة في ثقافة التطوير المستمر والممارسة التفكيرية، نقاط الضعف في مرحلة مبكرة وتضع التدابير اللازمة لتحسينها. وعندما تفشل هذه الإجراءات، ينبغي اتخاذ إجراءات أكثر صرامة كاستبعاد المعلمين ذوي الأداء الضعيف.

ويوفر **مجلس التعليم العام لإطار العمل الاستكتلندي (2012)**، المتضمن دعماً للمعلمين ذوي الأداء الضعيف بوصفه عنصراً رئيسياً في استراتيجية التطوير، ملخصاً مفيداً لتجربته في التعامل مع ضعف الأداء (الشكل 3.2).

الشكل 3.2: التعامل مع المعلم الضعيف الأداء



المصدر: مقتبس بإذن من مجلس التعليم العام – اسكتلندا (http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/framework-on-teacher-competence.pdf)

3.8.3 تقييم الأداء والحوافز

كما نوقش في القسم 3.7.5 أعلاه، قد يُربط تقييم الأداء بالحوافز، بصيغة مكافآت مالية أو غير مالية، مثل الانتفاع بالتطوير المهني أو الإجازة الدراسية. وعندما تستخدم الحوافز المرتبطة بالأداء، يجب أن تكون معايير إدارتها منصفة وشفافة وتمتاز بالمصداقية، وأن يكون الأفراد المسؤولون عن تطبيقها مدربين تدريباً جيداً وقادرين على استخدامها على نحو متسق ومنصف، فعمليات تقييم الأداء التي تدارعلى نحو ضعيف وغير منصف بناءً على معايير ذاتية أو مجاملة أو محاباة، تعد مصدراً رئيسياً للإحباط وتثبط من عزيمة المعلمين. وعندما يتبين أن أداء المعلمين لا يفي بالمعايير، يجب إعطاؤهم ملاحظات واضحة وبناءة توضح جوانب الأداء التي يحتاجون إلى تحسينها، وكيفية القيام بها، وتوفير الدعم لهم.

3.8.4 ضمان الجودة[27]

يمكن اضطلاع زملاء مؤهلين بالرصد والتقييم المنتظمين للتدريس دعم المعلمين في استخدام الأساليب والممارسات المناسبة وتعزيز تطورهم المهني، ومن ثم، الإسهام في جودة التدريس بوجه عام.

ويجب أن يتضمن تقييم المعلم دعم المعلمين لتحديد ما إذا كان الطالب يحقق نتائج التعلم المطلوبة، وتنفيذ الإجراءات العلاجية المناسبة عند الضرورة. وفي العديد من البلدان، يضطلع المفتشون بعمليات تقييم المعلمين، أو يجريها أعضاء إدارات التفتيش المتخصصة الملحقة بسلطات التعليم الإقليمية،

27 لمزيد من المعلومات:
Teacher evaluation, assessment and feedback (ILO, 2012: 89-97)

أو تُجرى تحت رعاية إدارات أو وزارات التعليم الوطنية. ونظراً إلى أن هؤلاء المفتشين الخارجيين قد يخشاهم المعلمون ولا يثقون بهم، فإن زياراتهم يمكن أن تعطل الروتين المدرسي وتكون مصدراً رئيسياً لقلق المعلم وتوتره. فعندما يُستعان بالمفتشين الخارجيين، يتوجب تعيينهم وفقاً لأطر عمل كفؤة وجيدة التصميم، مما يضمن توفر المعرفة والسمات والكفاءات لديهم لتقييم ودعم المعلمين. فضلاً عن ذلك، ينبغي أن يستخدم المفتشون أطر التقييم الشاملة والواضحة بطريقة متسقة وموضوعية ومنصفة. وأن يتلقوا التدريب، ولا سيما فيما يتعلق بالإنصاف وعدم التمييز وتجنب التحيز. وأن تكون عمليات التفتيش بناءة وغير عقابية، مع التركيز على توفير ملاحظات تقويمية للاستفادة منها في التحسن المستمر.

وبات يتنامى التوجه المتمثل في الابتعاد عن عمليات التفتيش الخارجية نحو نظم تقييم المعلمين التي يضطلع بها الزملاء والتي تنطوي على قدر أكبر من المرونة وتجرى في المدرسة (ILO, 2012: 94). يمكن للمدرسين الزملاء والقادة وهيئات إدارة المدرسة والمجالس المدرسية، أو مجالس أولياء الأمور والمتعلمين أن يؤدوا جميعاً دوراً محورياً في تقييم المعلمين، الذي يمكن أن يشمل أيضاً التقييم الذاتي. ولدى استخدام هذه الأساليب، يجب أن يتلقى المسؤولون عن تقييم المعلمين التدريب المناسب لإجراء تقييم متسق وموضوعي ومنصف وبناء.

ويجب أن تنص السياسة المعنية بالمعلم على تقييم أداء قادة المدارس، وتحديد وتيرة التقييم وطريقته، ووضع معايير تقييم واضحة وشفافة. وينبغي لأنظمة تقييم قادة المدارس جمع التعليقات بشأن أدائهم من المعلمين والأفراد الآخرين تحت إدارتهم، وكذلك من مديريهم. ومواءمة معايير التقييم ودمجها مع السياسة المعنية بالتعليم والأولويات الوطنية؛ التي قد تتضمن معايير مثل نتائج تعلم الطلاب ورعايتهم؛ والإدارة والإشراف على المعلمين؛ والرضا الوظيفي للمعلمين واستبقائهم. وأن تُدمج أنظمة التقييم والتقييم الوظيفي مع التطوير المهني المستمر والفرص الأخرى للتطوير الوظيفي. وتدريب الأشخاص المسؤولين عن تقييم أداء قادة المدارس على نحو سليم. ويجب ألا تصبح عملية التقييم "ممارسة شكلية وصورية، بل أن تكون متميزة بما يكفي لفهم أنماط السلوك الأساسية التي نشأت نتيجة للإدارة الفعالة" (ILO, 2012: 45).

3.9 الحوكمة المدرسية

حُدِّدت الحوكمة المدرسية بوصفها عاملاً حاسماً في تحفيز المعلمين (رفع معنويات المعلمين والأداء ومعدلات الاستبقاء) وأداء المتعلم ونتائج التعليم (Hightower et al., 2011; UNESCO, 2014a). ومن الأمثلة على عواقب ضعف الحوكمة المدرسية التي تؤثر سلباً في المتعلمين: تغيّب المعلمين وعدم الالتزام بأوقات العمل؛ واتجاه المعلمين للدروس الخاصة غير الخاضعة للرقابة كبديل لتنفيذ واجباتهم التعليمية الأساسية، أو لرفع دخلهم؛ والعنف الجنساني وسائر أنماط السلوك غير المهنية. ويعزز تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع (EFA 14/2013) التكامل بين الحوكمة المدرسية والجوانب المتعلقة بإدارة المعلمين المعروضة في هذا الفصل من خلال تحديد أربع استراتيجيات لتطوير الحوكمة: جذب أفضل المعلمين؛ وتطوير تعليم المعلمين حتى يتمكن جميع الأطفال من التعلم؛ وتوظيف المعلمين في المناطق ذات الحاجة الماسة إليهم؛ وتقديم الحوافز لاستبقاء أفضل المعلمين (UNESCO, 2014a: 266). وتشمل الجوانب الرئيسية الأخرى لتعزيز الحوكمة التدريب على القيادة المدرسية، وتحمل سائر الجهات المعنية مسؤولية القيام بأدوارها بفعالية، وضمان أن كل من أسهم في إنشاء البيئة المدرسية المادية والثقافية والحفاظ عليها يدرك الوظيفة الرئيسية التي يؤديها هذا الدور في تعزيز جودة التدريس والتعلم.

3.9.1 القيادة المدرسية

إن دور القيادة في نجاح المدارس وتعزيز حوكمة المعلمين موثق جيداً (انظر، على سبيل المثال، Pont, Nusche, and (Moorman, 2008; Hightower et al., 2011; (UNESCO,2014a). وعلى الرغم من الوعي المتزايد بالحاجة إلى توظيف وتدريب فعالين لقادة المدارس أو مديريها (انظر القسمين 3.1 و 3.2)، لا تزال العديد من البلدان مفتقرة إلى استراتيجيات واضحة لاختيار قادة المدارس وإعدادهم، الذين عادةً ما يكونوا من هيئة التدريس ويصلون إلى هذه المناصب من خلال الترقية ويتوقع منهم إدارة المدرسة ومواردها، المادية والبشرية على حد سواء، مع القليل من الإعداد والتدريب، إن لم يكن الضعيف.

وكما هو موضح في القسم 3.2، فإن قادة المدارس هم المسؤولون في نهاية المطاف عن التعليم الذي يتلقاه المتعلمون داخل المدرسة، سواء أكان مباشراً في الفصل الدراسي أو على نحو غير مباشر في المناطق المجتمعية للتجمعات المدرسية وأماكن الترفيه. كما أنهم مسؤولون عن إدارة أعضاء هيئة التدريس ودعمهم، ويشمل ذلك مراقبة حضور المعلمين والتزامهم بالمواعيد، وكذلك البيئة المادية والمعنوية للمدرسة وباقي المنظومة المدرسية. وتشمل أدوار قادة المدارس ومسؤولياتهم الإرشاد والدعم

وتوجيه المعلمين والمتعلمين؛ والتفاعل والتواصل مع أولياء الأمور والأوصياء؛ وإدارة الشؤون المالية وغيرها من الوظائف الإدارية؛ وتحديد أسلوب وثقافة وروح المدرسة. وبناء على ما تقدم، يجب أن تمكّن السياسة المعنية بالمعلم قادة المدارس من أداء هذا الدور الحاسم، مع أحكام من أجل: تحديد قادة المدارس الموهوبين المتحمسين وتوظيفهم واستبقائهم (انظر القسم 3.1.6)؛ وضمان توفير التدريب الأولي المناسب، والتطوير المهني المستمر (انظر القسم 3.2.10)؛ وإجراء عمليات تقييم منتظمة لأدائهم مع تقديم التوصيات بصورة دورية (انظر القسم 3.8.4).

3.9.2 أدوار سائر الجهات المعنية ومسؤولياتها

يؤدي العديد من المجموعات وسائر الجهات المعنية دوراً مهماً في الحوكمة المدرسية. وتشمل أولياء الأمور؛ وقادة المدارس؛ وجمعيات أولياء الأمور- المعلمون؛ وأفراد المجتمع والقادة؛ ومسؤولو التعليم المحليون؛ وأعضاء هيئة التدريس؛ والعاملون غير المدرسين، مثل المديرين ومقدمي الرعاية أو عمال النظافة، وموظفي الصيانة والبستانيين. وكل شخص يعمل في المدرسة بانتظام أو يأتي إلى المدرسة - المثال، أي متطوع يساعد في الأنشطة المدرسية، مثل الرياضة أو الوجبات المدرسية - كل له دور يؤديه في تعزيز ثقافة المدرسة وروحها. ويجب على جميع هؤلاء الأفراد التأكد من توافق سلوكهم مع أعلى المعايير، وأن يكونوا قدوة حسنة للمتعلمين، وأن لا يضروا المتعلمين أو المعلمين أو الموظفين الآخرين بأي حال من الأحوال. ويعد مدير المدرسة ونائبه مسؤولين عن توصيل وتطبيق هذه القواعد والمعايير؛ وأن يدعمهم الأعضاء في ذلك، وخاصة رئيس مجلس إدارة المدرسة أو الهيئة الإدارية.

3.9.3 البيئة المدرسية

إن القيادة المدرسية، بالشراكة مع سائر الجهات المعنية، مسؤولة عن إنشاء بيئة مدرسية آمنة وملائمة للغرض المنشأة من أجله وقادرة على تعزيز جودة التعليم، وهي مسؤولة أيضاً عن المحافظة على هذه البيئة. وتشمل البيئة المدرسية كلاً من البيئة المادية والثقافية.

البيئة المادية

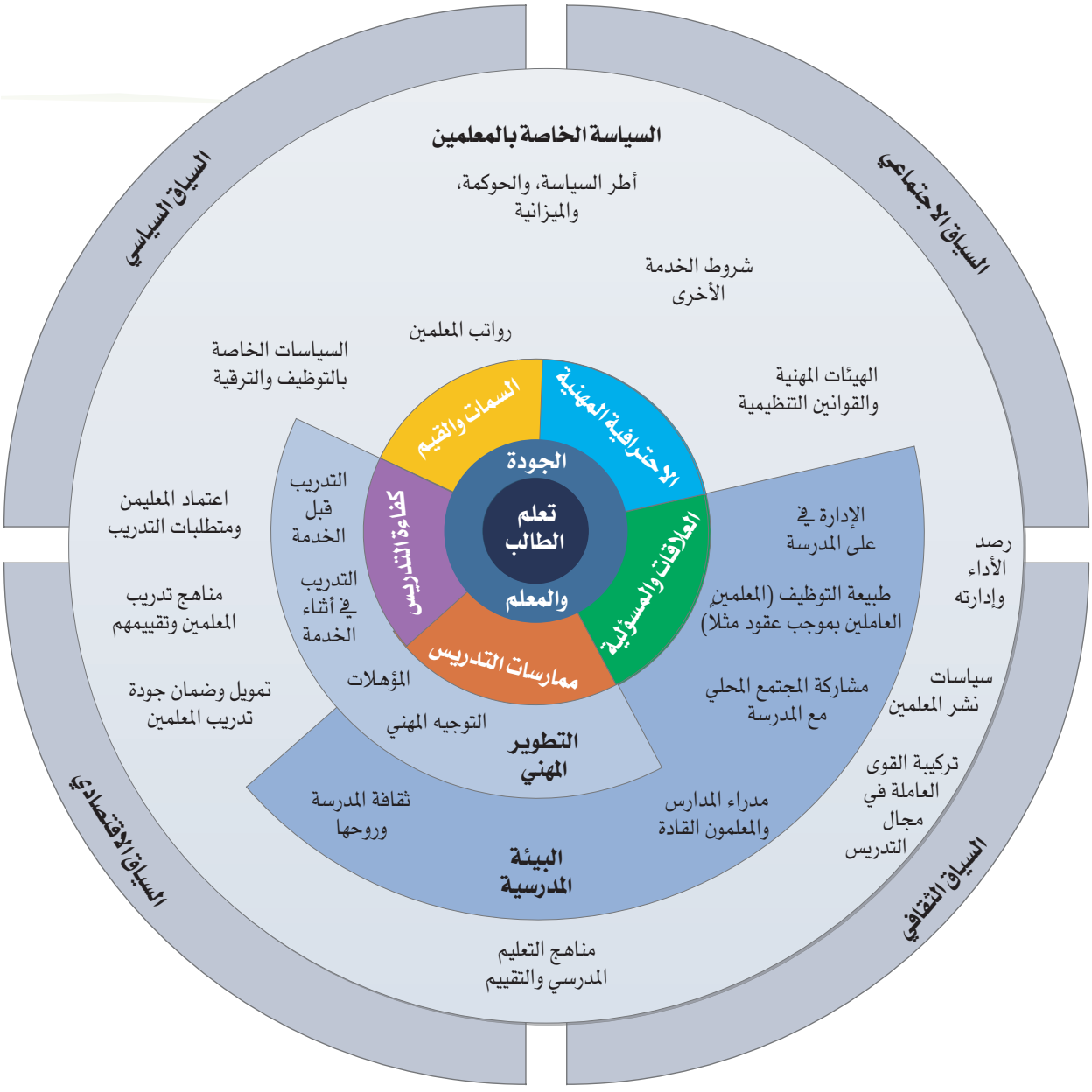
تشمل إنشاء بيئة مدرسية فعالة والحفاظ عليها وإدارة وصيانة البنية التحتية وأثاث المدرسة، وضمان المحافظة على نظافة المدرسة، وأن تكون خالية من القمامة والتلوث والمخاطر. على سبيل المثال، أن تكون المراحيض آمنة، مع توفير المياه النظيفة والمناديل لغسل اليدين، بحيث يمكن للمتعلمين (وخاصة الفتيات) استخدامها بثقة وبلا تردد. ويشتمل إنشاء بيئة مواتية للتدريس والتعلم وإدارتها على أن تكون المدرسة خالية من الضوضاء المفرطة، وممتعة جمالياً بقدر الإمكان. والمدارس التي تعرض مواهب المتعلمين وأعمالهم الفنية بصورة بارزة، تعطي المتعلمين وأولياء الأمور والزوار رسالة مفادها أن هذا العمل مهم وقيم. فالبيئة المدرسية الفعالة صديقة للمتعلم وللفتيات وللمعلمين، وذلك لتعزيز أداء المتعلمين والمعلمين ورفعه (انظر المناقشة بشأن التفاعل مع بيئة العمل وتحفيز المعلمين وتطوير أدائهم في القسم 5.3). وتقع مسؤولية الحفاظ على مثل هذه البيئة على عاتق جميع من يستخدمونها، ولكنها المسؤولية النهائية لقادة المدارس.

البيئة الثقافية

البيئة الثقافية مرتبطة بالبيئة المادية للمدرسة ولها نفس الأهمية. فيجب أن تكون المدرسة مكاناً يعطي للتعلم قيمته الثقافية وأن يشعر المتعلمون والمعلمون بالدعم والتقدير. وأن تكون مشبعة بقيم التسامح والتكافل والإنصاف على جميع المستويات وفي جميع الأنشطة. وتجب حماية أي مجموعة مستضعفة، وتعزيز ثقافة المساواة. ويتطلب إنشاء بيئة ثقافية يتعلم فيها المتعلمون العيش في المجتمع ومعاملة بعضهم البعض ومعلميهم باحترام، قيادة قوية، تقع على عاتق مدير المدرسة.

استعرض هذا الفصل وناقش عدة جوانب مختلفة، ولكنها مترابطة، تدعمها السياسة الشاملة والمتكاملة المعنية بالمعلم. ويوضح الشكل 3.3 بعض القضايا أو المشكلات الرئيسية التي نوقشت في هذا الفصل والتي تسعى السياسة المعنية بالمعلم إلى معالجتها. ويوضح أن وضع السياسات والبرامج الفعالة للمعلمين يعتمد على العلاقة بين المتغيرات الرئيسية في بيئات التعليم وتعليم المعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، المستوى الوطني والعالمي.

الشكل 3.3: مخطط لقضايا السياسة المعنية بالمعلم



المصدر: (Australian Government, Office of Development Effectiveness, 2013) (مقتبس بإذن)

يبحث الفصل الآتي في عملية إعداد سياسة كهذه.

المراجع

المعايير الدولية

ILO/UNESCO. 1966. *Recommendation Concerning the Status of Teachers.* Geneva, International Labour Organization and Paris, UNESCO Publishing. http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

UIS. 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011.* Montreal, UNESCO Institute for Statistics. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf (Accessed 21 March 2015.)

المبادئ التوجيهية والكتيبات الإرشادية والبرامج المتعلقة بالسياسات

Association for the Development of Education in Africa. 2011. *Policy Frameworks on Contract Teachers.* Tunis, Association for the Development of Education in Africa. http://www.adeanet.org/includes/publications/PDF/conferences_08_en.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2014. *Australian Professional Standards for Teachers.* Melbourne, Australian Institute for Teaching and School Leadership. http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers (Accessed 21 March 2015.)

Council of Chief State School Officers. 2011. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue.* Washington, DC, Council of Chief State School Officers. https://ccsso.org/sites/default/files/2017-11/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Education Institute. 2007. *National Professional Standards for Teachers and School Leaders.* Doha, State of Qatar, Supreme Education Council, Education Institute. http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/ EducationInstitute/Offices/Documents/NPSTSLE.pdf (Accessed 21 March 2015.)

European Commission. 2010. *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginner Teachers: A Handbook for Policy-makers.* (European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.) Brussels, European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Accessed 21 March 2015.).

———. 2013. *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes.* Brussels, European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (Accessed 21 March 2015.)

European Commission/EACEA/Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice). 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eacea. ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Gallie, M. and Keevy, J. 2014. *Standards Framework for Teachers and School Leaders. London, Commonwealth Secretariat.* http://www.saqa.org.za/docs/papers/2014/StandardsFramework.pdf (Accessed 21 March 2015.)

General Teaching Council, Scotland. 2012. *Framework on Teacher Competence.* Edinburgh, General Teaching Council. http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/framework-on-teacher-competence.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Global Partnership for Education. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guides.* Vol. 1. Washington, DC, Global Partnership for Education (http://www. globalpartnership.org).

ILO. 2012. *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187793.pdf (Accessed 21 March 2015.)

INEE. 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery.* (2nd edition.) New York, INEE-Inter-Agency Network for Education in Emergencies. http://www.ineesite.org/minimum-standards/handbook (Accessed 21 March 2015.)

New South Wales Government. 2013. *Great Teaching, Inspired Learning: A Blueprint for Action.* Sydney, New South Wales Government. http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/news/greatteaching/gtil_blueprint.pdf (Accessed 21 March 2015.)

OECD. 2009. *Improving School Leadership: The Toolkit.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012. *Does Performance-based Pay Improve Teaching? PISA in Focus.* (Policy Brief No. 16.) Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014b. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Queensland College of Teachers . 2013. *Returning to Teaching Fact Sheet.* Brisbane, Queensland College of Teachers. https://www.qct.edu.au/Renewal/RTTPrograms.html (Accessed 21 March 2015.)

UK Parliament. 2010. *Children, Schools and Families Committee. Report 4: Training of Teachers, Professional Development.* London. https://publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/275/275i.pdf (Accessed 26 March 2018.)

UNESCO. 2010a. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues: Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TISSA) Teacher Policy Development Guide.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2011. *Transforming Education: The Power of ICT Policies. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002118/211842e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014b. Green Schools Asia. Jakarta? UNESCO. https://en.unesco.org/greencitizens/stories/adiwiyata-green-schools (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO/OREALC. 2013. *Background and Criteria for Teacher Policy Development in Latin America and the Caribbean.* Santiago, UNESCO/OREALC. http:// www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdocentesingles27082013.pdf (Accessed 21 March 2015.)

United Kingdom National College for Teaching and Leadership. 2014. *Professional Development for School Leaders.* London, United Kingdom National College for Teaching and Leadership. https://www.gov.uk/government/collections/professional-development-for- school-leaders (Accessed 21 March 2015.)

World Bank. 2013. *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper.* Washington, DC, World Bank. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf (Accessed 21 March 2015.)

البحوث والتقارير والدراسات

Action Aid. 2007.*Confronting the Contradictions: the IMF, Wage Bill Caps and the Case for Teachers.* Johannesburg, Action Aid International. http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/aaconf_contradictions_final2.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. and Muralidharan, K. 2006. Why Are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, Vol. 45, pp. 117–36.

Asia Society. 2013. *Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession.* New York, Asia Society. http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Australian Government, Office of Development Effectiveness. 2013. *Evaluability assessment: The influence of Australian aid on teacher quality* (unpublished report)

Australian Government 2014. *Teacher Quality: Evidence Review.* Canberra, Office of Development Effectiveness, Department of Foreign Affairs and Trade. https://dfat.gov.au/aid/how-we-measure-performance/ode/Documents/evidence-review-teacher-quality.pdf(Accessed 21 March 2015.)

Bennell, P. 2004. *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. Knowledge and Skills for Development.* Brighton, Eldis. http://www.eldis.org/fulltext/dfidtea.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia.* Department for International Development Educational Papers. http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/policystrategy/ researchingtheissuesno71.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Benveniste, L., Marshall, J. and Santibanez, L. 2008. *Teaching in Lao PDR.* Washington, DC, World Bank and Vientiane, Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.

Bhattacharjea, S., Wadhwa, W. and Banerji, R. 2011. *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India.* Mumbai, Pratham Mumbai Education Initiative.

Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher Shortages, Teacher Contracts and Their Effect on Education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society),* Vol. 173, No. 1, pp. 93–116.

Centre of Study for Policies and Practices in Education. 2013. *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study.* OECD Education Working Papers, No. 99. Paris, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en (Accessed 21 March 2015.)

Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A., de Ree, J., and Stevenson, R. 2014. *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making, Directions in Development*. Washington, DC, World Bank. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/12/05/000442464_2013120513023 9/Rendered/PDF/831520PUB0Teac00Box379886B00PUBLIC0.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Danaher, P.A. and Umar, A. (Eds). 2010. *Teacher Education through Open and Distance Learning, Commonwealth of Learning Perspectives on Distance Education.* Vancouver, Commonwealth of Learning. http://www.icde.org/ filestore/Resources/Reports/PERSPECTIVESONDISTANCEEDUCATION-TeacherEducationthrough.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Darling-Hammond, L. 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives,* Vol. 8, No. 1.

———. 2001. Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching, 4th Edition,* pp. 751–776 Washington, DC, American Educational Research Association..

———. 2006. Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 10, pp. 1–15. http://www.chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2010/12/Constructing-21st-Century-Tchr-Ed.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012a. *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching.* Stanford, CA, Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/ publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching_1.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012b. The Right Start: Creating a Strong Foundation for the Teaching Career. *Phi Delta Kappan*, Vol. 94, No., pp. 8–13.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools.* NBER Working Paper, 17939. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

Duthilleul, Y, 2005. *Lessons Learnt in the Use of "Contract" Teachers – Synthesis Report.* Paris, UNESCO-IIEP. http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/N42.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Fyfe, A. 2007. *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact.* Sectoral Activities Working Paper 252. Geneva, ILO. http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_160813/lang--en/index (Accessed 21 March 2015.)

Fyle, C.O. 2013. *Teacher Education MOOCs for Developing World Contexts: Issues and Design Considerations. Paper delivered at the 9th International Conference of MIT's Learning International Networks Consortium.* http://linc. mit.edu/linc2013/proceedings/Session3/Session3Fyle.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Global Partnership for Education. 2005. *Education for All Fast Track Initiative Endorsement Report Lesotho.* Washington, DC, Global Partnership for Education. https://www.globalpartnership.org/content/education-all-fast-track-initiative- endorsement-report-lesotho (Accessed 21 March 2015.)

Harris, D. 2007. *The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches.* Phoenix, AZ, EPRU and Boulder, CO, EPIC. http://nepc.colorado.edu/files/EPSL-0704-231-EPRU.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Harris, R. 2009. *Capacity Building for Sustainable Development: Teaching Assistants – At School.* http://rayharris57.wordpress.com/2009/05/29/teaching-assistants-at-school (Accessed 21 March 2015.)

Hayes, T. 2006. *Professional Teaching Associations and Professional Standards: Embedding Standards in the 'Discourse of the Profession.'* Acton, ACT, Teaching Australia. http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default document-library/professional_teaching_associations_and_professional_standards_-_embedding_standards_in_the_ (Accessed 21 March 2015.)

Hightower, A.M., Delgado, R. C., Lloyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., and Swanson, C. B. 2011. I*mproving Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies*. Bethesda, Editorial Projects in Education, Inc. http://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf

Humana People to People. 2013. *Teacher Training. Humana People to People*. http://www.humana. org/Programs-Home/teacher-training (Accessed 21 March 2015.)

Ingvarson, L. 2012. *Standards for Graduation and Initial Teacher Certification: the international experience.* Australian Council for Educational Research. http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/206 (Accessed 21 March 2015.)

Ingvarson, L., Kleinhenz, E and Wilkinson, J. 2007. *Research on Performance Pay for Teachers.* Victoria, Australian Council for Educational Research Ltd. http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000andcontext=workforce

IICD. 2007. *ICTs for Education: Impact and Lessons Learned from IICD-supported Activities.* The Hague, International Institute for Communication and Development. http://www.iicd.org/about/publications/icts-for- education-impact-and-lessons-learned-from-iicd-supported-activities (Accessed 21 March 2015.)

International Task Force on Teachers for Education for All. 2011. *Developing and Implementing Comprehensive National Policies for EFA: Teacher Quality and Equity.* (Final Report. Third International Policy Dialogue Forum, 13–14 September 2011, Bali, Indonesia.) http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/ipdf/finalreport3pdf.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Kessler, I. 2005. Remuneration Systems. S. Bach (ed.), *Managing Human Resources. Fourth edition.* Oxford, Blackwell.

Kingdon, G.G. 2006. *Teacher characteristics and student performance in India: a pupil fixed effects approach.* Global Poverty Research Group Working Paper 59, 2006. http://economics.ouls.ox.ac.uk/14026/1/gprg-wps-059.pdf

Kingdon, G.G., et al. 2013. *Are Contract Teachers and Para-teachers A Cost-effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/systematicreviews/ Parateachers2013Kingdon.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Latchem, C. 2010. Using ICT to Train Teachers in ICT. P.A. Danaher and A. Umar (eds.), *Teacher Education through Open and Distance Learnin*g. Vancouver, Commonwealth of Learning, pp. 75–91. http://www.col.org/ PublicationDocuments/pub_PS_TeacherEd_web.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Mayes, A. S. and Burgess, H. 2010. Open and Distance Learning for Initial Teacher Education. P. A. Danaher and A. Umar (eds.), *Teacher Education through Open and Distance Learning*. Vancouver, Commonwealth of Learning, pp. 35–46. http://www.col.org/PublicationDocuments/pub_PS_TeacherEd_web.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Moon, B. 2013. *The Management of Teacher Education – Trends in Policies and Practice: What Works, Why and for Whom?* 6th Policy Dialogue Forum of the International Task Force on Teachers for EFA. Kinshasa, DRC. 27–28 November 2013. Paris, UNESCO. http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/6pdf/report6thpdf-kinshasa.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa : Issues in Teacher Supply, Training, and Management.* Washington DC, World Bank. © World Bank https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13545 License: Creative Commons Attribution license (CC BY 3.0 IGO) This is an adaptation of an original work by UNESCO. Responsibility for the views and opinions expressed in the adaptation rests solely with the author or authors of the adaptation and are not endorsed by any member institution of the World Bank Group.

Mulkeen, A. and D. Chen (eds). 2008. *Teachers for Rural Schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/ INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1212165766431/ED_Teachers_rural_schools_L_M_M_T_U.pdf (Accessed 21 March 2015.)

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevel opingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2005/2008. *Paris Declaration and Accra Agenda for Action.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/dac/effectiveness/parisdeclarationandaccraagendaforaction.htm. (Accessed 21 March 2015.)

———. 2013a. PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? *Resources, Policies and Practices.* Vol. 4, PISA. Paris, OECD Publishing.

———. 2013b. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching.* Paris, OECD Publishing.

———. 2013c. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment in Educatio*n. Paris, OECD Publishing.

———. 2014a.*Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris, TALIS, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

———. 2014b. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf

Osborne, A.G. and Russo, C.J. 2011. *The Legal Rights and Responsibilities of Teachers.* Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. 2008. *Improving School Leadership*, Vol. 1. Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Rizza, C. 2011. *ICT and Initial Teacher Education: National Policies.* OECD Directorate for Education Working Paper, No 61. Paris. http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/ WKP%282011%291anddocLanguage=En (Accessed 21 March 2015.)

Sayed, Y. 2009. Teacher Professional development: Lessons and Experiences. In *Proceedings of the 2nd National Continuing Professional Development Education Conference*. Namibia, NIED.

Sayed, Y. and Ahmed, R. 2014. Education Quality, and Teaching and Learning in the Post-2015 Education Agenda. *International Journal of Educational Development,* Vol. 40. http://www.sciencedirect.com/science/ (Accessed 21 March 2015.)

Schwille, J., Dembélé, M. and Schubert, J. 2007. *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris, IIEP UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261e.pdf (Accessed 14 January 2015.)

Senou, B. M. 2008. Contractualisation de la fonction enseignante et comportement des maîtres au primaire: cas du Bénin. Unpublished. Yaoundé, Université de Yaoundé II-SOA.

Smith, T. M. and Ingersoll, R. M. 2004. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 3, pp. 681–714.

Spreen, C.A., and Fancsali, C. 2005. *What Can We Learn about Improving Teaching and Learning from Comparing Policies across Countries? A Study of Student Achievement and Teacher Quality in Southern Africa.* Paper from the 2005 International Invitational Educational Policy Research Conference.

Steiner, L. 2010. *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence.* Chapel Hill, NC, Public Impact. http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Steiner-Khamsi, G., Harris-Van Keuren, C., Silova, I. and Chachkhiani, K. 2008. *Decentralization and Recentralization Reforms: Their Impact on Teacher Salaries in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia.* Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2009, Overcoming Inequality: Why Governance Matters.* Paris, UNESCO. http:// unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178023e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Tayyaba, S. 2012. Rural–urban Gaps in Academic Achievement, Schooling Conditions, Student, and Teachers' Characteristics in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, Vol. 26, No. 1, pp. 6–26.

UNESCO. 2010b. *Teaching and Learning for a Sustainable Future. Multi-media teacher education programme*. www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs/mod0a.html (Accessed 21 March 2015.)

———. 2010c. *Education under Attack.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186809e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2010d. *Reaching the Marginalized. EFA Global Monitoring Report, 2010.* Oxford, Oxford University Press and Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010- marginalization/. (Accessed 21 March 2015.)

———. 2013. Case Studies on Integrating ICT into Teacher Education Curriculum in Asia. Bangkok, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002235/223520e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014a. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring Report, 2013/14.* Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226662 (Accessed 21 March 2015.)

Vasquez Heilig, J. and Jez, S. J. 2014. *Teach For America: A Return to the Evidence.* Boulder, CO, National Education Policy Center. http://nepc.colorado.edu/publication/teach-for-america-return (Accessed 21 March 2015.)

Voluntary Services Overseas. 2002. *What Makes Teachers Tick? A Policy Research Report on Teachers' Motivation in Developing Countries.* London, Voluntary Services Overseas. http://www.vsointernational.org/images/What_Makes_ Teachers_Tick_tcm76-21000.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2008. *Listening to Teachers: the Motivation and Morale of Education Workers in Mozambique.* London, Voluntary Services Overseas. http://www.vsointernational.org/Images/listening-to-teachers-mozambique_en_tcm76-22696.pdf (Accessed 21 March 2015.)

الفصل الرابع
المراحل

يتناول هذا الفصل بعض القضايا العملية المتعلقة بعملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم. ويستند إلى الفصل الثاني، الذي يناقش أطر السياسات المعنية بالمعلم في سياقات مختلفة، والفصل الثالث، الذي يصف الجوانب المختلفة للسياسة المعنية بالمعلم. ويجب قراءته بالاقتران مع الفصل الخامس، الذي يأخذ في الاعتبار الجوانب الرئيسية لتنفيذ السياسات الوطنية المعنية بتعليم المعلمين.

تعد السياسة المعنية بالمعلم جانباً رئيسياً من السياسة العامة. وهي بمثابة أداة لتخصيص الموارد بصورة مباشرة. وهدفها تعزيز جودة المعلم، وعليه تحسين جودة التدريس والتعلم. ولكي تنجح عملية إعداد السياسة يجب التخطيط لها جيداً منذ البداية؛ فهنالك روابط قوية بين وضع السياسة، والتخطيط لتنفيذها، والتنفيذ والموارد. وعادة ما تؤدي وحدات التخطيط في وزارة التعليم دوراً رئيسياً في هذه العملية. فعلى سبيل المثال، لدى وزارة التعليم في سنغافورة قسم تخطيط مهمته "صياغة السياسات المعنية بالتعليم ومراجعتها فضلاً عن اتخاذ بيانات وزارة التعليم الرئيسية وتحليلها لدعم إدارة التعليم في صنع القرار" (http://www.moe. gov.sg/about/orgstructure/pld/).

وتعد وزارة التعليم / إدارة التعليم الفاعل الرئيسي في تنظيم عملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم. وعند البدء بهذه العملية، يجب على وزارة التعليم توضيح الخطوات والمراحل، والهيئات المعنية المشاركة بها، والإطار الزمني والتكاليف. ومن الاعتبارات المهمة في تطوير أي سياسة معنية بالمعلم التأكد من وجود فريق عمل أو مجموعة تديرها. وفي كثير من الأحيان، تقوم الحكومات بتعيين فريق عمل أو لجنة من موظفي وزارة التعليم، إلى جانب الخبراء، ومنهم الأكاديميون وممثلو المنظمات الشريكة، مثل نقابات المعلمين والوكالات المانحة، لإدارة العملية وقيادتها. وقد تتضمن مهام اللجنة عقد الاجتماعات، والتكليف بإجراء البحوث في هذا المجال، والإشراف على المشاورات مع الجهات المعنية، وتنظيم عملية تطوير السياسة بوجه عام. إن مثل هذا الفريق أو المجموعة هو المسؤول في نهاية المطاف أمام وزارة التعليم.

ويجب إدراك أن عملية إعداد سياسة معنية بالمعلم غالباً ما تكون مهمة طويلة ومعقدة ومرهقة. فلا يوجد نهج عالمي "معيار واحد يناسب الجميع" لإعداد السياسة، كون عملية الإعداد محددة السياق جداً. وتشير السياسة المعنية بالمعلم (لعام 2013) لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى وتشغيلهم (الأونروا) إلى أنه "لدى وضع أي سياسة ينبغي لها أن تكون متسقة مع السياق"، مع إدراك أن هذه السياسة هي جزء من "الإصلاح التعليمي المتعدد الجوانب" للأونروا الذي تمثل السياسة المعنية بالمعلم جانباً رئيسياً منه. إن نوع السياسة التي سيجري إعدادها – سواء كانت ستتخذ صيغة قانون أو برنامج عمل، أو مجموعة من اللوائح أو المبادئ التوجيهية التنظيمية (الفصل الخامس) – تملي أيضاً النهج الذي يجب اتباعه في عمليات إعداد السياسة، فلكل بلد قواعده وإجراءاته الواجب اتباعها.

4.1 المراحل الرئيسية

يجمع هذا القسم العديد من النماذج المختلفة لتوفير إطار لعملية إعداد السياسة[28]. ويمثل النموذج أدناه أداة تحليلية لمساعدة واضعي السياسات في تحديد العناصر الرئيسية في صياغة السياسة. ومع ذلك، ينبغي إدراك أن صياغة السياسات وتنفيذها نادراً ما تكون ممارسة تقنية – منطقية. إنها بالأحرى عملية سياسية متأصلة. ويتأثر وضع السياسة في حد ذاته بالنزاعات الاجتماعية والصراعات، وكذلك المقايضات بين الأولويات المتنافسة والأهداف. وتنطوي على تنافس بين القوى والحركات الاجتماعية في جميع مراحل عمليات وضع السياسة، من وضع جدول الأعمال إلى الصياغة والاعتماد والتنفيذ. ونعني بذلك أن الحركات الشعبية يمكن أن تؤدي دوراً في صياغة السياسة ومخرجاتها، ويمكنها تعديل السياسة المعنية بالمعلم كما وردت في النصوص الرسمية.

وإن الجدل حول ما يمثل أطر السياسة، ثم ما يجب تضمينه في أي سياسة معنية بالمعلم، يعبّر عن وجهات نظر مختلفة بشأن ما هو مرغوب وما هو ممكن. ولاحظ ريزفي ولينغارد (Rizvi and Lingard) أن القيم أساسية لوضع السياسات. فالسياسة تعبّر في قالب نص أو مستند عن قيم معينة وهي "القيم الرسمية المتعارف عليها" (Rizvi and Lingard, 2010). وكممارسة محملة بالقيم، يعد إعداد السياسة عملية معيارية تحظى فيها بعض الأصوات بالامتياز والاستماع لها، بينما تُهمش أصوات أخرى، مما يعبّر عن فارق القوى في المجتمع. لذلك يبدأ هذا القسم بمناقشة مشاركة الجهات المعنية بوجه عام، وإشراك المعلمين بوجه خاص. والتشاور والمشاركة الجادة لجميع الجهات المعنية، ولا سيما أولئك المهمشين، أمر حاسم لجميع جوانب عملية وضع السياسة، ولا سيما خلال مرحلة وضع جدول الأعمال.

ونستدل مما سبق مناقشته بأن عملية وضع السياسة ليست بالعملية البسيطة والمباشرة. ولذلك ينبغي فهم نهج دورة حياة السياسة المقترحة أدناه على أنها أداة تحليلية لمساعدة الوزارات في صياغة السياسات. واستخدام هذا الإطار دليلاً مرنًا يسترشد به لتطوير السياسة المعنية بالمعلم، وليس دليلًا نموذجياً يجب اتباعه خطوة بخطوة.

ويجب التأكيد بأن المراحل المقترحة غالباً ما تكون مكررة ومتداخلة، ولا يمكن تمييزها بوضوح كما هو متضمن غالباً. ويعد رسم السياسة العامة، كما ذكر أعلاه, نشاطاً معقداً ومتعدد المراحل ومكرراً، وغالباً ما يجري تنفيذ عدة مبادرات متعلقة بالسياسات بصورة متزامنة (Badat, 2014).

28 يقدّم المؤلفان (Rizvi and Lingard, 2020) استعراضاً مفيداً بشأن المعاني المتعددة والمثيرة للجدل للفظة السياسات وعملية رسم السياسات.

4.1.1 التشاور المستمر والهادف طوال عملية صياغة السياسة

يجب إجراء المشاورات مع مجموعات المصالح طوال عملية وضع السياسة المعنية بالمعلم؛ ومع ذلك، فإن التشاور مع مختلف الجهات المعنية ومجموعات المصالح بعد صياغتها أمر مهم أيضاً.

وتشمل المجموعات التي يجب استشارتها الهيئات الحكومية المحلية (حيثما وجدت)، والوزارات الأخرى ناهيك عن وزارة التعليم، ومنظمات المجتمع المدني الوطنية والدولية، والوكالات الدولية، وهيئات التعليم الخاص، والمعلمين، وأولياء الأمور والمتعلمين، والمنظمات التي تمثلهم.

وتضمن المشاركة الواسعة والأصوات المتنوعة في عملية وضع السياسة الاستماع لاهتمامات ووجهات نظر مختلف الجهات الفاعلة وأخذها بعين الاعتبار. كما أنه يزيد من احتمال حصول السياسة، بمجرد اكتمالها، على دعم الجمهور وأصحاب المصلحة وموظفي الخطوط الأمامية المتوقع منهم تنفيذها، والممولين والجهات المانحة (UNESCO and UNICEF, 2013). ولعملية التشاور تأثير حاسم في الاستجابة العامة للسياسة بمرحلة تنفيذها، ومن ثم تأثير في نتائجها ومخرجاتها (Adams, 2001; ILO/UNESCO, 2003; Ratteree, 2004; VSO, 2002a; VSO, 2002b; VSO, 2002c).

وينبغي مراعاة القوى والسياقات السياسية عند الدعوة إلى التشاور وتنسيق المشاركة (Lewis and Naidoo, 2004). وأن يضمن التنسيق أن لكل مشارك صوتاً يُحترم ويؤخذ بعين الاعتبار، بغض النظر عن قوته أو تأثيره داخل أو خارج عملية وضع السياسة (ILO/UNESCO, 2003; ILO/UNESCO, 2008; VSO, 2002a; VSO, 2002b; VSO, 2002c). وكما جادل الكثيرون، يجب أن تشمل هذه العملية الشاملة الطلاب أيضاً، مثلما تشمل المعلمين (Flutter and Ruddock, 2004; Morgan, 2011; Pedder and McIntyre, 2006; Ratteree, 2004; Thompson, 2009).

ونادراً ما يكون اختيار خيارات السياسة لتحقيق أهدافها واضحاً تماماً، حيث قد تعالج الاستراتيجيات المختلفة القضية نفسها. ويمكن أن تصبح عملية التشاور مكثفة وتحدث خلافات بشأنها، مما يتطلب التفاوض بين مجموعات المصالح. ومن ثم، تعد عملية التشاور حاسمة في اعتماد خيارات السياسة، ولا سيما عند اقتراح استراتيجيات وعلميات تدخل بديلة لمعالجة المشكلات والقضايا المحددة.

والكل يعلم بأن الحوار الاجتماعي والتشاور يتخذ أوجهاً مختلفة في بلدان مختلفة. ففي نيجيريا، تضمّن التشاور إجراء مسح للرأي العام في مناطق مختارة (الإطار 4.1).

الإطار 4.1: مثال على الصعيد القُطري/ التشاور بشأن السياسة المعنية بالمعلم في نيجيريا

تضمنت عملية تطوير السياسة المعنية بالمعلم تعاون فرق عمل اللجنة الوطنية لأساليب التدريس وممارساته مع اليونسكو والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية من خلال مشروع «ENHANSE» (تمكين القطاع الاجتماعي من التعامل مع فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز والسل). وتمحورت أهداف فرق العمل حول تقييم السياسة الحالية المعنية بتعليم المعلمين في نيجيريا، وتحديد المشكلات وتحليلها والتأكد منها، وتقديم توصيات للحكومة والجهات المعنية بمجال التعليم لوضع سياسة وطنية شاملة. وتضمنت العملية مجموعة واسعة من الجهات المعنية المشاركة بنشاط في تحديد المشكلات.

وتضمنت عملية إعداد السياسات اجتماعات ومشاورات في ست ولايات في البلد، باستخدام الاستبيانات ورصد واقع الفصول الدراسية، وإجراء المقابلات وعقد المناقشات. وكانت النتيجة تحديد العديد من خيارات السياسة، ويشمل ذلك: وجوب التطوير المهني الإلزامي للمعلم، وإعادة العمل بنظام اعتماد المعلم وترخيصه المهني، وعمل مدونة لقواعد السلوك المعنية بالمعلمين، وتوافر الحد الأدنى من المؤهلات والخبرة العملية للمعلمين، ووضع متطلبات جديدة لتعيين مفتشي المدارس، ومأسسة الإشراف المنتظم على المدارس.

المصدر: (UNESCO, 2007).

وكما لوحظ في الفصل الثاني، فإن إشراك نقابات المعلمين في إصلاح التعليم ليس حقاً فقط، ولكنه ضروري أيضاً للتنفيذ الناجح. وإن مشاركة المعلمين في التعليم وفي إعداد السياسة المعنية بالمعلم هي أكثر من مجرد تشاور بسيط؛ فيجب إشراك المعلمين مشاركة جوهرية في تحديد التغييرات اللازمة وتطبيقها لتحسين جودة التعليم (مرحلة التنفيذ)، وإدراك أن المعلمين مهنيون محترفون. وفي هذا الصدد، تؤدي نقابات المعلمين دوراً حاسماً في التأثير في السياسات واستقلالها. ويتضمن استعراض مشاركة نقابات المعلمين في التعليم في أمريكا اللاتينية (Gindin and Finger, 2013) عدة أمثلة لكيفية إسهام نقابات المعلمين في تعزيز الجودة والإنصاف. ويسلط المؤلفون الضوء على حالة بوليفيا (دولة متعددة القوميات)، حيث أدّت نقابة المعلمين، واتحاد معلمي التعليم الريفي في بوليفيا، دوراً رئيسياً في الدعوة إلى تعليم لغة السكان الأصليين لمجموعات السكان الأصليين غير المتحدثين بها (Gindin and Finger 2013:17–20). ويشيرون إلى أن النقابة كانت من المدافعين المهمين عن حقوق تعليم السكان الأصليين في بوليفيا، مما يضمن أن هذه الحقوق مكرسة دستورياً.

4.1.2 المرحلة الأولى: تحديد القضية ووضع جدول الأعمال

إن نقطة البداية في أي عملية لإعداد سياسة معنية بالمعلم هي وضع جدول الأعمال الذي يتضمن تحديد القضايا أو المشكلات وتوضيحها، والاتفاق على تلك التي تتطلب مزيداً من اهتمام الحكومة.

وقد تنبثق أجندة السياسة المعنية بالمعلم من مصادر أخرى إلى جانب الحكومة، مثل الرأي العام والوكالات الدولية ونقابات المعلمين. وأيا كان المصدر، تؤدي الحكومة دوراً حاسماً في تناول جدول الأعمال والتصرف فيه. وتعبّر عملية وضع جدول الأعمال للسياسة المعنية بالمعلم عن علاقات القوى – خاصة فيما يتعلق بأسئلة مثل "من يمكنه التحدث ومتى وبأي سلطة" (Ball, 1990: 17). وتمتلك العديد من الجهات الفاعلة والجهات المعنية مواقع قوى مختلفة في المجتمع تفرضها على عملية وضع السياسة. ولذلك، من المهم الانتباه إلى الطريقة التي يتعامل بها مع قضية معنية بالسياسة – ومن هي الجهة التي تحددها وتؤطرها؛ فديناميكيات القوى تؤثر في كامل عملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم، من الطريقة التي يوضع بها جدول الأعمال المقترح والتعامل معه، إلى الجوانب التي ستصبح سياسات في النهاية.

ويستعرض القسم 4.2 أدوار الهيئات المعنية ومسؤولياتها في تصميم السياسة الوطنية المعنية بالمعلم وصياغتها والتحقق من فعاليتها.

4.1.3 المرحلة الثانية: صياغة السياسات – التحليل والمبادئ والخيارات / الاختيارات

بمجرد تحديد القضايا التي تتطلب اهتمام السياسة بها والموافقة على أجندة السياسة المعنية بالمعلم، فإن المرحلة التالية هي تحديد خيارات الأفكار والسياسة للتشاور اللاحق. وتتطلب هذه المرحلة جمع المعلومات وإجراء البحوث لتحديد خيارات السياسات الممكنة والقابلة للتنفيذ، التي يمكن تضمينها في جدول الأعمال المتفق عليه.

الاحتياجات / التحليل / التشخيص

كما ذكر في المرحلة الأولى أعلاه، يجري تحديد خيارات السياسة لتناسب سياقات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية معينة. ولذلك تتطلب تحليل الاحتياجات لفحص الوضع على نحو منهجي، والتوصية بشأن القضايا التي تتطلب اهتماماً فورياً وتحديد سبل معالجتها. وينبغي تحديد تكاليف خيارات السياسة، والنظر في أدوات السياسة – التشريعات أو البرامج أو اللوائح – الأكثر ملاءمة.

ومن الأنشطة المهمة خلال هذه المرحلة تحليل الوضع الشامل للمعلمين في بلد معين، ويشمل ذلك الجوانب التي تؤثر في فعالية المعلمين، والتناقص والنقص. وفيما يتعلق بسياقات ما بعد النزاع وما بعد الكوارث، يجب إيلاء اهتمام خاص للجوانب الرئيسية مثل توظيف المعلمين ونشرهم، فضلاً عن دور المعلمين بوصفهم عناصر لبناء السلام والمصالحة والتأهب للكوارث. ويعد البحث مكوناً رئيسياً في تحليل الموقف، لتحديد الحقائق والتدابير الناجحة. ويقدم الفصل الثالث دليلاً لبعض هذه الجوانب الرئيسية.

ويجب أن يمكّن هذا الجهد، في هذه المرحلة، واضعي السياسات من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن التغييرات السياسية المطلوبة لمعالجة قضية محددة. فمن المحتمل أثناء تطوير خيارات السياسة، أن تتغير القضايا التي حدِّدت سابقاً، ثم تحدَّد قضايا جديدة أخرى.

الاتفاق على المبادئ خلال صياغة السياسة

يجب أن توجه مجموعة واضحة من المبادئ والعوامل عملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم، التي يجب أن يكون جوهرها الالتزام بجودة التدريس والتعلم (انظر الإطار 4.2 للاطلاع على سياسة الأونروا كمثال). وأن تشمل مجموعة المبادئ والعوامل ما يلي:

الإطار 4.2: مبادئ سياسة وكالة الأونروا المعنية بالمعلم

إن الهدف من السياسة المعنية بالمعلم هو إضفاء الطابع المهني على قوة التدريس داخل الأونروا لتحسين جودة التدريس والتعلم في المدارس، مع إدراك الدور الرئيسي الذي يؤديه المعلمون في ضمان جودة التعليم. وتسعى السياسة إلى تقديم الدعم للمعلمين على مستوى المدرسة والتطوير المهني المستمر، مع ضمان تنوع فرص العمل وتحفيزها. وتقدم أدواراً جديدة لتسهيل ضمان الجودة في المدرسة والتوجيه والتقييم والتنسيق الشامل للتطوير المهني. وتدرك السياسة المعنية بالمعلم الحاجة أيضاً إلى دعم معزز لمكتب رئيس الوكالة.

وترتكز رؤية السياسة المعنية بالمعلم على تفويض الأونروا لتوفير التعليم المجاني لجميع أطفال اللاجئين الفلسطينيين. وترمي إلى إنشاء قوة تعليمية "ملتزمة بتقديم أعلى مستويات التعليم بمستويات عالية من الأداء والسلوك المهني لإعداد الأطفال والشباب اللاجئين الفلسطينيين للقرن الحادي والعشرين حيث يمكنهم عيش حياة ذات قيمة ومنتجة ومبدعة وتحقق لهم الاكتفاء، والمساهمة في التنمية الخاصة بهم وبمجتمعهم المحلي والمجتمع الأوسع والعالم".

المصدر: (UNRWA, 2013) (مقتبس بإذن رسمي)

- الإنصاف: هل ستؤدي السياسة إلى قدر أكبر من الإنصاف في التعليم؟ وهل تنظر الخيارات والاختيارات في احتياجات الفئات المهمشة والمحرومة؟ وكيف ستتعامل خيارات واختيارات السياسة مع ذوي الإعاقة؟

- الجمع والشمول: هل السياسة شاملة؟ وهل تعالج بصورة جامعة جميع الجوانب المتعلقة بجودة المعلم ووضعه وظروفه وتعليمه؟ وهل تعد متكاملة ومرتبطة بالوضع المجتمعي – السياسات الاجتماعية – والسياسات التعليمية القائمة؟

- الاستدامة المالية: هل خيارات واختيارات السياسة ميسورة التكلفة ومستدامة مالياً؟

- الجدوى: هل خيارات واختيارات السياسة مجدية وسهلة التنفيذ؟ وهل يمكن إدارتها من وجهة نظر إدارية؟ وهل هناك قدرة كافية على تنفيذها؟

صياغة خيارات السياسة واختياراتها – الاهتمام بالتكلفة والتنفيذ

يجب أن تكون صياغة خيارات واختيارات السياسة متسقة مع تحليل الوضع في البلد والمبادئ المتفق عليها. وغالباً ما تكون مهمة مجموعة محددة من الأشخاص، قد تتكون من فريق عمل أو لجنة أنشأتها الحكومة، أو مسؤولين في وزارة التعليم. وفي بعض الحالات، قد يختار فريق العمل أو وزارة التعليم التعاقد مع خبراء معنيين بالسياسة. وغالباً، تستعين هذه المرحلة بخبراء تعليم المعلمين.

ويجب أن تحدد السياسة الجيدة المعنية بالمعلم رؤيتها الواضحة، والقضية التي يجب معالجتها، وخيارات السياسة الممكنة وحل المشكلات. وأن تشمل أيضاً تكاليف وفوائد كل خيار من خيارات السياسة، فضلاً عن القضايا المعنية بالتنفيذ التي يجب معالجتها لنجاح السياسة.

وبعد إنهاء عملية التشاور، يجب إصدار وثيقة نهائية تحدد خيارات السياسة المتفق عليها.

4.1.4 المرحلة الثالثة: الاعتماد / القرار

يتخذ المسؤول أو الهيئة الحكومية المناسبة، مثل الرئيس أو الكونغرس أو الوزير المعني، أو مشرعي الولاية أو مسؤولي الوكالات أو المحكمة، قراراً بشأن السياسة النهائية. وقد تؤدي مداولات هذه الأطراف والهيئات في بعض الأحيان، إلى تغيير السياسة أو تعديلها، وفي حالات استثنائية، رفضها بالكامل. ومع ذلك، ينبغي أن تساعد مرحلة التشاور الموصى بها سابقاً في التخفيف من هذه التداعيات.

وتعتمد عملية الموافقة على السياسة واعتمادها على السياق الوطني. ففي العديد من البلدان – حيث تعد السياسة النهائية بنداً رئيسياً في برنامج الحكومة – يوضع مشروع نهائي لكي يقره البرلمان ويوافق عليه. وفي حالات أخرى، تصبح السياسة وثيقة خاصة بوزارة التعليم، تتطلب موافقة وزير التعليم. فقد تتطلب أي سياسة معتمدة إجراءات حكومية، ويشمل ذلك تخصيص الميزانية، والتغييرات في القواعد القائمة واللوائح الجديدة. وتختلف عملية وإجراءات سن القوانين في كل بلد. ففي جنوب أفريقيا، على سبيل المثال، تصاغ جميع السياسات الرئيسية المعنية بالتعليم، بصورة مبدئية، بصيغة مشروع – **ورقة بيضاء** – (وفي بعض الحالات – **ورقة خضراء**)، وتتبعها بعد ذلك العملية البرلمانية للقراءة والنظر في مشروع القانون وأخيراً سن القانون. ويشرح الإطار 4.3 الإجراءات العامة لسن قانون في جنوب أفريقيا، التي تنطبق أيضاً على اعتماد السياسة المعنية بالمعلم.

وتخضع عملية سن القانون للطعن والنزاع بشأنها، وغالباً ما تنطوي على تحديات قانونية. ففي الولايات الفدرالية، على سبيل المثال، قد تتحدى المقاطعات أو الولايات أو المناطق الحكومة المركزية، في حال توليها المسؤولية عن تمويل تنفيذ القانون. ويصف الإطار 4.4 الطعن في قانون حق التعليم المجاني في الهند.

الإطار 4.3: إجراءات سن القوانين في جنوب أفريقيا

البرلمان هو الهيئة التشريعية الوطنية (هيئة سن القوانين) في جنوب أفريقيا. وعلى هذا النحو، فإن إحدى وظائفه الرئيسية هي تمرير القوانين الجديدة، وتعديل القوانين القائمة، وإبطال العمل بالقوانين القديمة وإنهاؤها (إلغاؤها). وتسترشد هذه العملية بدستور البلاد، الذي يحكم ويطبق على جميع القوانين ومدونات السلوك داخل جنوب أفريقيا.

من يضع القوانين؟

يؤدي كلٌ من مجلسي البرلمان والجمعية الوطنية، ومجلس المقاطعات الوطني دوراً في عملية سن القوانين. ولا يجوز تقديم اقتراح أو مشروع قانون إلى البرلمان إلا لوزير أو نائب وزير أو لجنة برلمانية، أو عضو في البرلمان. وتقدم السلطة التنفيذية زهاء 90% من مشروعات القوانين.

ما القانون؟

القانون هو نظام من القواعد، يُطبّق عادة من خلال مجموعة من المؤسسات لتنظيم السلوك البشري. ويبلور القانون السياسة والاقتصاد والمجتمع بطرق عديدة. وهنالك أنواع مختلفة من القوانين، كقانون العقود وقانون الملكية وقانون توكيل إدارة الممتلكات والقانون الجنائي والقانون الدستوري والقانون الإداري. ويوفر القانون الدستوري إطاراً لسن القوانين وحماية حقوق الإنسان وانتخاب الممثلين السياسيين. كما يثير القانون قضايا مهمة تتعلق بالمساواة والإنصاف والعدالة.

إجراءات سن القوانين

قد تبدأ عملية إصدار القانون وبوثيقة للمناقشة تسمى الورقة الخضراء التي تصاغ في الوزارة أو الدائرة التي تتعامل مع قضية معينة. وتعطي وثيقة المناقشة هذه فكرة عن الأفكار العامة المتعلقة بسياسة معينة. ثم تنشر لإبداء التعليقات أو الاقتراحات أو الأفكار بشأنها. وهذا يؤدي إلى وضع وثيقة مناقشة أكثر دقة، تُسمى الورقة البيضاء، وهي بيان موسع لسياسة الحكومة. وتضطلع بصياغتها الإدارة المختصة أو فريق العمل المعني، ويمكن للجان البرلمانية المعنية أن تقترح تعديلات عليها أو مقترحات أخرى. وبعد ذلك، تعاد إلى الوزارة المعنية لمزيد من المناقشة وإصدار القرارات النهائية.

ما هو اقتراح القانون؟

اقتراح القانون هو مشروع قانون، تضطلع إدارة حكومية بإعداده في معظم الأحيان، بتوجيه من الوزير أو نائب الوزير المختص. ويجب أن يوافق مجلس الوزراء على اقتراحات القوانين قبل عرضها على البرلمان. وتسمى اقتراحات القوانين التي يقدمها الأعضاء الأفراد بالمقترحات التشريعية لأعضاء البرلمان. ويصبح اقتراح القانون قانوناً عندما يوافق عليه رئيس الدولة في جنوب أفريقيا – أي يوقع على اقتراح القانون. وفي حالة اقتراحات القوانين في الأقاليم، فهي تصبح قوانيناً عندما يعطي الحاكم الإقليمي موافقته عليها.

وقبل دخول القانون الجديد حيز النفاذ، يجب "سنّه". وتتضمن هذه العملية إعلان رئيس الدولة عن تاريخ دخول القانون حيز النفاذ في الجريدة الرسمية. ولكي يسن القانون بصورة نهائية، يجب على الوزارة / الإدارة المسؤولة أن تشير إلى أنها جاهزة ولديها القدرة المطلوبة على تنفيذ القانون الجديد.

المصدر: مكتب التعليم العام، برلمان جمهورية جنوب أفريقيا 2014، (مقتبس بإذن رسمي).

الإطار 4.4: مثال على الصعيد القُطري- سن قانون حق التعليم المجاني لعام 2009 في الهند

شرعت الحكومة الهندية في اتخاذ إجراءات تشريعية في عام 2002 للتأكد من أن سياستها التعليمية تتماشى مع التحولات العالمية لسياسات التعليم الوطنية، وسعياً منها إلى جعل التعليم المجاني والإلزامي حقاً أساسياً لجميع الأطفال في الهند بين سن 6 سنوات و14 سنة. وتحقيقاً لهذه الغاية، وبناء على التشريعات القائمة في الدستور الهندي، بدأ العمل على القانون المعدل رقم 86 (2002) المادة 21– أ (الجزء الثالث) في كانون الأول / ديسمبر 2002.

وبحلول تشرين الأول / أكتوبر 2003 ، صيغ المشروع الأول للقانون، مشروع قانون التعليم الإلزامي المجاني للأطفال لعام 2003 ، وأُتيح للتشاور العام. وتمت دعوة الرأي العام للتعليق واقتراح مجالات التغيير أو التحسين الممكنة.

وفي عام 2004، وبعد أخذ ملاحظات الرأي العام في عين الاعتبار، تم إصدار نسخة منقحة لمشروع القانون بعنوان "قانون التعليم المجاني والإلزامي لعام 2004 ". وقد قامت وزارة الموارد البشرية والتنمية ورئيس الوزراء بمراجعته في عام 2005. ولكن رفضت لجنة المالية ولجنة التخطيط مشروع القانون في عام 2006 على أساس عدم كفاية التمويل. ونتيجة لذلك أرسل مشروع قانون إلى الولايات لاتخاذ الترتيبات اللازمة لتمويله وتنفيذه.

وبعد الكثير من الجدل والعديد من الطعون القانونية، مُرِّر مشروع قانون حق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي في عام 2009 في مجلسي النواب والشيوخ. وحصل القانون على موافقة الرئيس في أغسطس 2009. وعُدِّلت المادة 21 –أ "الحق في التعليم المجاني" ودخل القانون حيز النفاذ في الأول من نيسان / أبريل 2010.

وعلى الرغم من الموافقة عليه، كان القانون خاضعاً للاستئنافات والطعون القانونية، خاصةً لأنه قد طُلب من الولايات تمويل تنفيذ السياسة. وفي عام 2012، أيدت المحكمة العليا موافقة البرلمان، مما جعل التنفيذ مسؤولية قانونية على كل ولاية.

لمزيد من المعلومات: (Selva 2009; Radhakrisshnan, 2012)

4.1.5 المرحلة الرابعة: التنفيذ – التواصل والإعلام والنشر

يبحث الفصل الخامس من هذا الدليل في عملية تنفيذ السياسة المعتمدة على نطاق أوسع. ويناقش هذا القسم قضية التواصل والإعلام والنشر.

ونظراً لمستوى "الدقة" المنوطة بعملية التنفيذ، تسلط عملية التنفيذ الضوء على القدرات الهيكلية الحالية، فضلاً عن القدرة الفعلية للجهات المعنية على تحقيق التغيير المطلوب. وفي بعض الحالات، قد يتطلب ذلك إعادة التفكير في السياسة وتعديل بعض جوانبها.

وينبغي تعزيز التنفيذ الفعال لهذه السياسة من خلال حملات إعلامية جيدة التصميم تستهدف جميع الجهات المعنية، وكذلك المجموعات المهتمة الأخرى (يقدم الإطار 4.5 مثالاً من الأونروا). ويزيد نشر السياسة من احتمال التنفيذ الناجح، لبنائه على دعم الرأي العام للموافقة على السياسة، وهو أمر حاسم لتحقيق الأهداف المرجوة. فيمكن أن يساعد عرض السياسة من خلال وسائل الإعلام في ضمان فهم الرأي العام لإجراءات وضع السياسة ودعمها.

الإطار 4.5: مثال على الصعيد القُطري – التواصل والإعلام فيما يتعلق بسياسة الأونروا المعنية بالمعلم

إن التواصل والإعلام والنشر قبل بدء تنفيذ السياسة المعنية بالمعلم أمر ضروري. ويشمل ذلك:

- دعوة الجهات المعنية بمجال التعليم إلى التواصل على المستوى الميداني، ويشمل ذلك موظفي التعليم وأولياء الأمور والمجتمعات؛
- مقرات الدعم الميداني (مكاتب خارج المقر) من خلال:

(1) عقد لقاءات مع النقابات؛ (2) إنتاج مواد في المجالات المتعلقة بالإصلاح التربوي بوجه عام ونشرها، ومواد عن السياسة المعنية بالمعلم بوجه خاص؛ (3) الدعوة إلى اجتماعات دعم وتأييد في الميدان.

المصدر: (Source: UNRWA, 2013) (مقتبس بإذن)

4.1.6 المرحلة الخامسة: الرصد والتقييم

يجب أن تتضمن عملية وضع السياسة خطة واضحة للرصد والتقييم للمساعدة في تحديد ما إذا كانت السياسة المنفذة تحقق الأهداف المرجوة. ويمكن أن يؤدي توفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب إلى تحسين ملاءمة السياسة للسياق وكفاءتها وفعاليتها. وتركز الجهود المبذولة على تحسين استخدام المعلومات لتمكين واضعي السياسات من استخدامها، ولا سيما في أعقاب دعوات البلدان إلى وضع المزيد من "أنظمة الرصد والتقييم" وبقيادتهم (UNICEF, 2009). ويتحتم أن يقيس الرصد والتقييم فعالية السياسة في معالجة القضايا التي حدّدت في الأصل، وتحديد ما إذا كانت السياسة قد أدت إلى التغييرات المطلوبة. وقد تتطلب القضايا التي حدّدت في أثناء الرصد والتقييم إجراء تغييرات في تصميم السياسات. ومع ذلك، ينبغي ألا تكون عملية الرصد والتقييم تلخيصية أو تُجرى بعد انتهاء التنفيذ. بل يجب أن تتضمن التقييم التقويمي والمستمر لتعديل السياسة في أثناء تنفيذها (انظر الفصل الخامس للمزيد من التفاصيل بهذا الشأن). وأن يكون الهدف الرئيسي من الرصد والتقييم الفعال للسياسة المعنية بالمعلم هو تعزيز السياسة وتطويرها؛ وعلى هذا النحو، ينبغي أن تصاغ السياسة في إطار نهج من التطوير المستمر.

4.2 الأدوار والمسؤوليات

إن التحديد الواضح لأدوار مختلف الجهات الفاعلة المشاركة في إعداد السياسة أمر حيوي لعملية إعداد سياسة فعالة (UNESCO and UNICEF, 2013)، ويضمن مراعاة وجهات نظر مختلف الجهات المعنية في النص النهائي للسياسة. ومن ثم، فإن الخطوة الحاسمة في أي عملية إعداد للسياسة المعنية بالمعلم هي تحديد المؤسسات والمنظمات المعنية، ويشمل ذلك وزارات التعليم، ووزارات المالية، والمدارس، والمنظمات التي تمثل المعلمين والطلاب، وجمعيات أولياء الأمور، والمنظمات والوكالات الدولية (OECD, 2005). وتؤدي مختلف الجهات المعنية أدواراً مختلفة في مراحل مختلفة من عملية إعداد السياسة. فعلى سبيل المثال، عادة ما يكون الاعتماد / اتخاذ القرار من اختصاص البرلمانات أو الهيئة التشريعية المعنية في السياقات التي تمر بها السياسة المعنية بالمعلم خلال النظام التشريعي. ويبيّن الجدول 4.1 بعض الجهات المعنية الرئيسية ويشير إلى أدوارها المحتملة ومشاركتها الإيجابية في دورة وضع السياسة. وكما أشرنا سابقاً، تعد مشاركة جميع الهيئات المعنية في جميع مراحل عملية تطوير السياسة أمراً حاسماً لضمان وضع سياسة فعالة.

الجدول 4.1: الجهات المعنية / الهيئات المعنية المشاركة في عملية وضع السياسة

الهيئة / المنظمة	الأدوار	تأثير المشاركة في عملية وضع السياسة
المعلمون وممثلوهم (مثل نقابات المعلمين)	تقديم الخبرات العملية للمعلمين. الاستجابة لاهتمامات / احتياجات المعلم. المشاركة في صياغة السياسة والتحقق من فعاليتها.	المعلمون أساسيون لتحسين جودة التعليم على كل المستويات. هم المسؤولون عن تنفيذ السياسة. وتضمن مشاركتهم تنفيذ السياسة بفعالية وتولد شعوراً لدى المعلم بأنه ذو شأن شعورهم بالتقدير (OECD, 2005).
المعلم / الهيئات التنظيمية (مثل مجالس المعلمين)	توفير منتدى للحوار يسهم في تطوير السياسات بقيادة مهنية.	الإسهام في إضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس، وتحقيق التوازن بين الاستقلال المهني والمساءلة العامة، مثل تلك التي ميزت منذ فترة طويلة مهناً أخرى كالطب والهندسة والقانون.
الحكومة – ويشمل ذلك وزارة التعليم ووزارة المالية (في الولايات الفيدرالية، يجب أيضاً إشراك حكومات الأقاليم / المناطق / الولايات، لا سيما عندما يمتلكون سلطات متزامنة على التعليم والإيرادات)	تسهيل عملية وضع السياسة. المسؤولية عن ضمان اعتماد السياسة وتوفير الموارد الكافية. تسهيل تقييم الاحتياجات. قيادة عملية وضع السياسة.	التأكد من أن التنفيذ يحقق الأهداف المرجوة. ضمان الالتزام السياسي. ضمان الاحترافية والمساءلة والكفاءة والجودة، مما يؤدي إلى وضع سياسة فعالة (ILO, 2012). دور وزارة المالية أمر حاسم في ضمان تمويل السياسة على نحو كاف ومتسق مع خطة التنمية الوطنية والميزانيات.
العلماء والباحثون "مؤسسات الفكر والرأي" (مثل معاهد السياسة والبحوث)	توفير الخبرة والمدخلات والأدلة لخيارات السياسة. الأعضاء المحتملون في فريق العمل لتحليل وضع / صياغة السياسة.	التمكين من اتخاذ قرارات مستنيرة وصياغة السياسات المبنية على البيّنات.
قادة المدارس (مديرو المدارس ونوابهم)	تقديم الخبرات وشرح المفاهيم للمشاركين في إدارة المدارس.	دور قادة المدارس أساس لضمان جودة التدريس والتعلم على مستوى المدرسة وتعزيز جودة المعلم.
أولياء الأمور وممثلوهم (مثل جمعيات أولياء الأمور – المعلمين)	تمثيل احتياجات / اهتمامات أولياء الأمور / المجتمعات المحلية. العمل حلقةَ وصل مع المجتمعات المدرسية	تعد المشاركة والاستقلال أساسيين لإعداد السياسة المعنية بالمعلم. تضمن المشاركة المحلية الفعالة ودعم تنفيذ السياسة.

الهيئة / المنظمة	الأدوار	تأثير المشاركة في عملية وضع السياسة
الطلاب وممثلوهم (مثل المجالس الطلابية)	غالباً ما يجري تجاهل الطلاب وممثليهم. ويجب أن تشملهم محاولات إعداد سياسات التعليم بوجه عام، والسياسات المعنية بتعليم المعلمين بوجه خاص.	يؤثر فهمهم للسياسة ومشاركتهم في وضعها في جودة التعليم في نهاية المطاف.
القطاع الخاص	يمثل احتياجات الشركات والأعمال ومصالحها في إعداد السياسات. في كثير من البلدان، هذه الشركات والأعمال هي التي تقدم فعلاً خدمات التعليم على جميع المستويات، ويشمل ذلك خدمات تعليم المعلمين من خلال مؤسسات التعليم العالي الخاصة.	بوجود قطاع خاص مزود لخدمات تعليم المعلمين، تؤدي الشركات والأعمال دوراً مهماً في إعداد السياسات. يوفر القطاع الخاص وجهات نظر الشركات والأعمال بشأن التعليم بوجه عام، والمعلمين وتعليم المعلمين بوجه خاص.
المنظمات والوكالات الدولية	قد يمولون عملية وضع السياسة. توفير الضوابط والتوازنات المعنية بالمساءلة. دعم صياغة السياسة. المساعدة التقنية. بناء القدرات.	عندما يكون تمويل أو مشاركة المانحين مطلوباً أو ضرورياً، يكون للجهات المانحة ووكالات المعونة الأخرى دور مهم تؤديه. تقديم وجهات نظر الوكالة الدولية بشأن السياسة المعنية بالمعلم.

المصدر: من إعداد المؤلفين.

يقترح الجدول أعلاه بعض الجهات المعنية الرئيسية والهيئات المعنية التي ينبغي أن تشارك في عملية وضع وصياغة السياسة. ومن الأفضل تحديد قائمة معينة لكل حالة محددة على المستوى الوطني، مع مراعاة السياقين الاجتماعي السياسي والاجتماعي الاقتصادي. وتبنى مشاركة الهيئات المعنية والجهات المعنية على فعالية المشاركة والقدرة على الإضافة. ومن حيث المبدأ، يجب أن يكون للجهات المعنية رأي (كما هو مذكور أعلاه) في جميع جوانب إعداد السياسة، على الرغم من انعدامه خلال عملية التشريع، وذلك (على الرغم من أن الجهات المعنية قد تؤثر في العملية، على سبيل المثال، من خلال مجموعات الضغط على أعضاء البرلمان)، وهو ما يعد في الأساس من اختصاص الناخبين. ومن ناحية أخرى، يعد المعلمون من خلال ممثليهم (مثل النقابات) مكوناً رئيسياً يجب إشراكه في أي عملية لإعداد سياسة معنية بالمعلم.

وتتطلب المشاركة إيجاد مساحات وآليات تسهل الحوار الاجتماعي بين السلطات الحكومية والجهات المعنية، خاصة فيما يتعلق بالمعلمين. وفي ظل نظام ديمقراطي، قد تكون المراحل المختلفة لوضع السياسة وصياغتها عامة نسبياً ومفتوحة ومتاحة للمواطنين، وقد يسهل القانون مشاركة الفاعلين الاجتماعيين في وضع السياسات. ويلاحظ بادات (Badat 2014) أن هذه المشاركة قد تجري بسبل مختلفة، ويشمل ذلك الطلبات الرسمية وغير الرسمية التي يقدمها القائمون على إعداد السياسة لإسداء المشورة إليهم، وإجراء المشاورات مع الهيئات القانونية مثل لجان خدمة المعلمين، وقيام الجهات المعنية بتقديم اقتراحات وبأنشطة الترويج في جلسات الاستماع العامة وغيرها من الأحداث. وكما هو مذكور أعلاه، من المهم إدراك أن الجهات المعنية تملك موارد مختلفة تماماً، وغالباً ما تكون غير متساوية، ويشمل ذلك الخبرة والتمويل للمشاركة في وضع السياسات.

وتتطلب المشاركة الهادفة بناء العلاقات، ضمن ثقافة من الشفافية والانفتاح: لذا يجب أن تلتزم الجهات المعنية والهيئات المعنية المشاركة في وضع السياسات بأعلى مستوى من التواصل الصريح والمفتوح، وأن تكون مستعدة للإصغاء إلى غيرها وتبادل المعلومات.

إن المعلومات أمر حاسم للمشاركة، ويجب أن تلتزم الحكومات بجعل المعلومات متاحة على نطاق واسع. وتضمن الحكومة الوصول المفتوح غير المقيد إلى المعلومات – الذي التزمت به العديد من الدول – لضمان قدرة الجهات المعنية والهيئات المعنية على المشاركة في إعداد السياسة المعنية بالمعلم، واتخاذ خيارات وقرارات مستنيرة.

ويتضمن الإطار 4.6 بعض الأسئلة التي قد تساعد في تحديد أدوار الهيئات المعنية وتنظيم التشاور بشأن السياسة.

الإطار 4.6: قائمة مراجعة للمشاورات المتعلقة بالسياسة المعنية بالمعلم

- هل حُدِّدت جميع الهيئات والجهات المعنية المتأثرة بالسياسة المعنية بالمعلم؟
- هل ضمِّن المتعلمون والمعلمون وأولياء الأمور، فضلاً عن ممثليهم، بوصفهم مشاركين رئيسين؟
- هل أدوار الهيئات المعنية المشاركة في وضع السياسة محددة بوضوح ومتفق عليها؟
- هل زوِّد جميع المعنيين بمعلومات كافية عن الحاجة إلى السياسة وأدوارهم الخاصة؟
- هل هناك حاجة لتوفير التدريب والدعم للهيئات المعنية والجهات المعنية المشاركة في وضع السياسة؟
- هل تتطلب هذه العملية إسهام الخبراء؟ إذا كان الأمر كذلك، أي خبراء؟
- هل المعلومات المتعلقة بعملية إعداد السياسة متاحة لجميع الجهات المعنية وهل تم تعميمها عليها على نطاق واسع؟

المصدر: من إعداد المؤلفين.

4.3 التكاليف

يجب دراسة الجوانب المالية للسياسة المعنية بالمعلم في المراحل الأولى من صياغتها. ويعد الفشل في الربط الفعال بين وضع السياسة والموازنة الوطنية أحد الأسباب الرئيسية في التنفيذ غير الفعال للسياسة. فعلى سبيل المثال، قد يؤدي تجاهل النظر إلى الجانب التمويلي لأي سياسة إلى وجود "بنود غير ممولة".

ولتعزيز العلاقة بين السياسة والتخطيط والموازنة، تعتمد العديد من البلدان على عملية إعداد موازنة متعددة السنوات، غالباً ما تتمثل في إطار إنفاق متوسط الأجل (الإطار 4.7).

الإطار 4.7: المكونات الرئيسية الثلاثة لإطار الإنفاق المتوسط الأجل

الميزانية الأساسية: تحديد تكاليف تنفيذ الالتزامات المترتبة على السياسة من خلال التحليل الدقيق؛

التقييم البرامجي: تحديد ما هي السياسات الناجحة والسياسات غير الناجحة، ولماذا؛

الحيز المالي: توقع مقدار الموارد الإضافية التي يمكن تخصيصها لتنفيذ السياسات الجديدة.

المصدر: من إعداد المؤلفين

تدمج أطر الإنفاق المتوسطة الأجل للقطاعات في الأطر المالية الوطنية المتعددة السنوات، مما يضمن تخصيص الموارد لأولويات السياسة ضمن الميزانية الوطنية وضمن إطار طويل الأجل على نحو معقول. ويمكن أن يكون هذا مهماً، خاصة في البلدان النامية، حيث غالباً ما يخصص معظم الموارد للبرامج الموجودة ويصعب تمويل تنفيذ السياسات الجديدة.

ويعتمد تمويل سياسة جديدة على الأولوية المعطاة للقضية والتكاليف ومدى توافر الموارد لتنفيذ السياسة. ويجب تحديد أولويات السياسات الجديدة ضمن خطط قطاع التعليم في الأجلين الطويل والمتوسط بوضوح. فضلاً عن ذلك، يجب وضع ميزانية جديدة بعناية وواقعية للسياسة الجديدة[29]. وقد تحتاج وزارة التعليم إلى تعزيز قدرتها التقنية على نمذجة السياسة المالية والتكاليف وجمع البيانات المالية (Clarke, 2010). وعند النظر في تكاليف السياسة، يجب تضمينها تكلفة مرحلة التنفيذ (UNESCO, 2007).

ويمكن أن يسهم التخطيط المالي المدروس جيداً للسياسات في إعداد السياسات المستدامة والفعالة المعنية بالمعلم. فقد اعتمدت بعض الدول استراتيجيات مختلفة في تقدير تكاليف السياسات المعنية بالمعلم: في كينيا، على سبيل المثال، تضمنت السياسة تحليلاً للموارد الموجودة ومصادر التمويل الإضافي المحتمل (الإطار 4.8).

29 أنتجت بعض البلدان دليلاً لحساب تكاليف المشاريع الجديدة، على سبيل المثال، الكتاب الأخضر للمملكة المتحدة، التقييم والتقييم الوظيفي في الحكومة المركزية (HM Treasury, 2011). https:// www.gov.uk/government/uploads/ system/uploads/attachment_data/file/220541/ green_book_complete.pdf.

الإطار 4.8: مثال على الصعيد القُطري – حساب تكلفة السياسة الكينية المعنية بالتعليم

ضمَّن العديد من جوانب التكاليف في إعداد السياسة المعنية بالتعليم في كينيا لعام 2005. أولاً، حدِّدت المصادر المحتملة للموارد المتاحة، مثل الوكالات والجهات المانحة المهتمة بالسياسة محل الدراسة. وأبدت مراجعة التعاون الحالي بين الحكومة والمنظمات الأخرى، مثل صناديق التمويل الائتمانية المحلية والمشاريع الممولة من البنك الدولي، تقديراً كبيراً للمشاريع الجارية، وكيف سيؤثر أي تعديل أو تطوير جديد للسياسة في التكاليف في الأجل القصير أو الطويل.

ويعد تحليل هذه العلاقات وتنسيق الموارد الجديدة والمستمرة أمراً حاسماً في إعداد وتنفيذ سياسة فعالة من حيث التكاليف.

وعند صياغة السياسة، قدِّرت التكاليف لكل هدف من أهداف السياسة، وشمل ذلك كل عنصر من عناصرها، مثل مخططات الاستبقاء، والموارد البشرية، وإعداد المناهج الدراسية، وما إلى ذلك. وقدِّرت التكاليف طوال فترة العمل المقترحة للسياسة، مع الأخذ بعين بالاعتبار فترة العمل المتوقعة.

لمزيد من المعلومات: (Kenya: Ministry of Education, Science and Technology, 2005).

وفي جنوب أفريقيا، تضمنت التكلفة أيضاً النظر في المسؤوليات القانونية للجهات المشاركة في تمويل السياسات المعنية بالتعليم (الإطار 4.9).

الإطار 4.9: مثال على الصعيد القُطري – تكاليف السياسة المعنية بالمعلم في جنوب أفريقيا

طوِّر إطار التخطيط الاستراتيجي المتكامل لتعليم وتطوير المعلمين بالتعاون بين قسم التعليم الأساسي ووزارة التعليم العالي والتدريب. وانطوى حساب تكاليف السياسة على جمع المعلومات عن عدة جوانب:

- التمست المشورة القانونية بشأن آليات التمويل من الفريق القانوني لإدارة التعليم؛
- جمعت المعلومات عن الموارد، مثل مخصصات ميزانية الدولة لتدريب المعلمين؛
- حلِّلت الوثائق المالية الرسمية، مثل بيانات الميزانية؛
- عقدت مناقشات بشأن الموارد المالية المتاحة لتطوير المعلمين مع إدارات التعليم الإقليمية والجامعات والبرامج المالية الوطنية المعنية بالطلاب؛
- كانت هنالك أيضاً مشاورات بشأن الموارد المتاحة مع المسؤولين في وزارة المالية، الذين ساعدوا في توفير معلومات دقيقة بشأن فرص التمويل المتاحة.

وقدم هذا التحليل الواسع النطاق معلومات عن الموارد المتاحة وأين وكيف يمكن الوصول إليها أو استخدامها.

المصدر: مقتبس بإذن من إدارة جنوب أفريقيا للتعليم الأساسي ووزارة التعليم العالي والتدريب ، 2011.

ويجب النظر في العوائق المحتملة أمام اتباع مثل هذا النهج – مثل الافتقار إلى الشفافية بشأن الموارد المتاحة. ومن ثم، فإن حساب تكاليف السياسة يتضمن تحديد جميع العناصر والأهداف الرئيسية للسياسة المعنية. وجميع الأهداف والإجراءات اللازمة لتحقيقها، يجب حساب تكلفتها بصورة فردية.

4.4 شروط إعداد السياسة الناجحة المعنية بالمعلم

يسرد هذا القسم بعض القضايا المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة السياسة المعنية بالمعلم، والمرجح أن تُنفّذ بفعالية. فالسياسة الناجحة المعنية بالمعلم واضحة ومحددة في اختياراتها لمواجهة التحديات الرئيسية.

4.4.1 الاتساق بين السياسة الجديدة والهياكل الإدارية والسياسات القائمة

لا يجري إعداد السياسة المعنية بالمعلم بمعزل عن السياسات الأخرى بوجه عام، والسياسات المعنية بالتعليم بوجه خاص. فضلاً عن ذلك، يجب أن تعتمد صياغة أي سياسة جديدة معنية بالمعلم على السياسة الموجودة فعلاً. وعند تقديم السياسة الجديدة، ينبغي إجراء تحليل شامل للبحث في كيفية تأثير السياسة الجديدة في السياسات الحالية وما التغييرات، إن وجدت، التي يجب إجراؤها على السياسة الحالية. وضمان الاتساق والتعاون بين الأقسام / الإدارات المختلفة في وزارة التعليم، وكذلك مع الوزارات الأخرى. وفي بعض الحالات، قد يتطلب ذلك إنشاء هياكل إدارية وهيئات جديدة، مثل لجان خدمات المعلمين، التي تشرف على جوانب مختلفة من إدارة المعلمين، ويشمل ذلك التوظيف والنشر. وفي حال وجود مثل هذه الهياكل الإدارية، يمكن إعادة تحديد أدوارها في ضوء السياسة المعنية بالمعلم – على سبيل المثال، في حال دعوة السياسة إلى اعتماد نظام لا مركزي فيما يتعلق بنشر المعلمين إما على مستوى المقاطعة / الإقليم أو المدرسة.

4.4.2 التخطيط الاستراتيجي الشامل

التخطيط الاستراتيجي المتكامل أمر حاسم لإعداد سياسة فعالة. فالسياسة المعنية بالمعلم جزء لا يتجزأ من سياسات التعليم الأخرى والخطط الاستراتيجية العامة للحكومات.

في جنوب أفريقيا، دعا مؤتمر القمة بشأن تطوير المعلمين في عام 2009 إلى وضع خطة متكاملة لتعليم المعلمين وتطويرهم ثم تنفيذها. وكلفت الحكومة أفرقة العمل وأصدرت إطار عمل للتخطيط الاستراتيجي المتكامل لتعليم المعلمين وتطويرهم في جنوب أفريقيا، الذي يوجه العديد من الإجراءات للفترة ما بين 2011–2015، بناءً على المراجعة الشاملة للقطاع ومواءمتها مع خطته التعليمية للخمس وعشرين سنة القادمة. ولكن حتى في ظل هذه الجهود المنسقة، لا تزال هنالك بعض التناقضات بين خطة التعليم هذه وخطة التنمية الوطنية، مما يعزز الحاجة إلى عملية تخطيط متكاملة (DBE and DHET, 2011).

4.4.3 إشراك المعلمين

يعد المعلمون الجهات المعنية الرئيسية بالسياسات المعنية بالمعلم؛ ويعد فهمهم وقبولهم ودعمهم للسياسة المعنية بالمعلم أموراً حيوية لتنفيذها بنجاح. وهذا المفهوم مكرس في توصية 1966، التي تأخذ في الاعتبار إدراج المعلمين ومنظمات المعلمين على نطاق واسع ضمن خطط إعداد السياسة المعنية بالتعليم – وكذلك أرباب العمل والعمال وأولياء الأمور وغيرهم من الجهات المعنية – وهم حجر الزاوية في إعداد السياسة المعنية بالمعلم (ILO/ UNESCO, 1966: Articles 9, 10k). فالمشاركة النشطة للمعلمين في وضع السياسات وتنفيذها، وشعور المعلمين "بتولي زمام الأمور"، ذلك ما يكمن وراء نجاح أي إصلاح (ILO/UNESCO, 2003; OECD, 2005; Yelland and Pont, 2014: 35).

وكما ذكر أعلاه، يمكن للحوار الاجتماعي مع المعلمين أن يتخذ أساليب مختلفة في مراحل مختلفة من مراحل صياغة السياسة وتنفيذها.

- *مشاركة المعلومات* من خلال مجموعة واسعة من قنوات التواصل بين السلطات التعليمية والمعلمين، بدءاً من الاجتماعات الرفيعة المستوى المعنية بالسياسة مع منظمات المعلمين بشأن النطاق الكامل للسياسة المعنية بالمعلم، إلى المناقشات في مكان العمل (المدرسة والفصول الدراسية) بشأن آلية التنفيذ، ويشمل ذلك التواصل الشفهي أو الكتابي بدرجات متفاوتة من الشكليات الرسمية.
- *المشاورات*، التي تستمع فيها السلطات بنشاط وباحترام إلى آراء المعلمين، بلا أي التزام فعلي، رسمي أو غير رسمي بالعمل بهذه الآراء، على أن تكون عملية التشاور هادفة على الأقل. وبعبارة أخرى، يجب أن تكون عملية التشاور مفتوحة ومبنية بالفعل على إمكانية تغيير السياسات بناءً على مقترحات السلطات / أرباب العمل والمعلمين / النقابات المنخرطة في عملية التشاور. وقد تشمل الموضوعات المتشاور بشأنها التعليم الأولي للمعلمين وبرامج التطوير المهني؛ والمناهج؛ وتقييم المعلم؛ ومدونات السلوك المهني أو الأخلاقي؛ والتنظيم المدرسي والابتكارات في التعلم بوصفها جزءاً من إصلاحات التعليم: وتكيف البنية التحتية المدرسية مع تفاصيل احتياجات التعلم في بلد أو نظام معين. وتعتمد العديد من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بنجاح على هيئات ومؤسسات استشارية لإعداد عمليات إصلاح بشأن السياسة المعنية بالمعلم والتعليم (Asia Society, 2014; ILO, 2012: 206–207; ILO/UNESCO, 1966; Yelland and Pont, 2014: 36).

- *المشاركة*، التي تنطوي على منح المعلمين دوراً في اتخاذ القرار من خلال مجلس أو هيئة قائمة في المدرسة، أو في النظام بلا الحاجة إلى إبرام اتفاق تفاوضي بالضرورة، وهو حل وسطي بين التشاور والتفاوض. ومجالس التعليم في العديد من البلدان، أو غيرها من الهيئات المهنية التي تضع المعايير مثل تلك الموجودة في الولايات المتحدة وجنوب أفريقيا، هي أمثلة على إشراك المعلمين في عملية إعداد السياسة (MacBeath, 2012; 109 ;208-ILO, 2012: 207) انظر أيضاً الفصل الثالث فيما يتعلق بالمعايير).

- *التفاوض*، الحوار الاجتماعي والذي غالباً ما يتخذ صيغة مفاوضات جماعية على بنود التوظيف وشروطه – ويشمل ذلك الرواتب وتقييم الأداء وساعات العمل وظروف بيئة العمل الملائمة – المؤثرة في سائر السياسات المعنية بالتدريس والتعلم، مثل توظيف المعلمين ونسبة التلاميذ إلى المعلمين / أحجام الفصول الدراسية. ومن المرجح أن تجري المفاوضات بشأن ترجمة السياسة إلى إجراءات عملية أكثر من إجرائها بشأن بلورة السياسة آخر (ILO, 2012: 203, 205, 206).

ولكي يكون الحوار الاجتماعي فعالاً، يتطلب بعض الشروط (ILO, 2012: 205–206):

- منظمات المعلمين، القوية والمستقلة والتمثيلية والديمقراطية، وكذلك منظمات أرباب العمل في مجال التعليم حيثما وجدت، سواء كانت عامة أو خاصة؛

- الإرادة السياسية، والثقة المتبادلة والتزام جميع الأطراف بالانخراط في هذه الإجراءات، ويشمل ذلك السلطات التعليمية التي تضع السياسة، ومنظمات المعلمين التي لم تعتد دائماً على إعداد السياسة وتطبيقها، أو ليس لديها القدرة على الانخراط في هذه العملية بصورة دائمة؛

- احترام الحقوق الأساسية للحريات النقابية والمفاوضة الجماعية كأساس للحوار الاجتماعي المؤسسي؛

- مؤسسات الحوار الاجتماعي وهيئاته، إذ من غير المرجح أن يكون لأساليب الحوار الجماعي غير الرسمية أو المخصصة تأثير دائم. ويعد الإطار القانوني المستند إلى قوانين السلوك الاجتماعي بمختلف أوجهه أمراً حيوياً للهيئات الاستشارية ذات المسؤوليات والهياكل المحددة (للتمثيل في قضايا مثل برامج تعليم المعلمين والمعايير المهنية والمناهج للحصول على مخرجات تعليمية أفضل) أو للمفاوضة الجماعية على بنود التوظيف وشروطه (مثل الرواتب وساعات العمل، سواء على المستوى الوطني أو المحلي أو مستوى المدرسة).

وقد تحتوي مختلف أساليب الحوار الاجتماعي المستخدمة لإشراك المعلمين في إجراءات صياغة السياسة على تداخل كبير بين إعداد السياسة وتنفيذها (انظر أيضاً الفصل الخامس). لذلك، من المهم التخطيط لهذه الآثار في عملية الإعداد، على سبيل المثال، من خلال اعتماد سياسة معنية برواتب المعلمين تتوقع مجريات عملية التفاوض – قد تحدد ما إذا كان ستنفذ السياسة وكيفية ذلك. وفي حين أن التشاور الحقيقي قد يكون صعباً ومجرد استهلاك للوقت، إلا أن التشاور الرمزي والإجراءات المتسارعة تعرض التنفيذ الناجح للسياسة للخطر.

4.4.4 إعداد سياسة مستندة إلى البيّنات

عُزِّزت السياسة المستندة إلى البيّنات في العقود القليلة الماضية في مجال دراسات التنمية. ويجب أن يراعي إعداد السياسة البيّنات المتوفرة لتصميم السياسات المعنية بالمعلم مما يؤدي إلى نتائج أفضل. وتعد هذه السياسة مهمة بوجه خاص في البلدان النامية (Sutcliffe and Court, 2005)، ويتطلب تسهيل العمل بها تطوير القدرة البحثية للبلاد، وتعزيز التكامل المنهجي للبحوث والسياسات. وبالمثل، لتسهيل تعزيز استخدام واضعي السياسات للبيّنات، يحتاج الباحثون الأكاديميون إلى تعزيز فهمهم للسياسة للربط بين أبحاث السياسة وكيفية إيصال وشرح البيّنات المهمة بطريقة سلسة وواضحة لواضعي السياسات (Segone, 2008).

ويتطلب إعداد سياسة مستندة إلى البيّنات إدارة البيانات وجمعها لاستخدامها في إعداد السياسة المعنية بالمعلم (والتنفيذ – انظر الفصل الخامس). ويساعد وجود نظام معلومات إدارة التعليم الفعال في إدارة البيانات، سواء كان قاعدة بيانات قائمة بذاتها أو جزءاً من نظام معلومات وزارة التعليم الأكبر. فقد يحتوي نظام معلومات إدارة التعليم على بيانات تتعلق بجميع جوانب التدريس المهمة للسياسة المعنية بالمعلم. وتحدد بعض الشروط فوائد استخدام نظام معلومات وزارة التعليم (أو نظام معلومات إدارة التعليم) للسياسة الفعالة، ويشمل ذلك: موثوقية البيانات واتساقها وتوقيتها المناسب على صعيد مستويات التعليم والحدود الإدارية (الوطنية واللامركزية)؛ والقدرة على التمويل والصيانة والدعم الفني بمرور الوقت؛ ومشاركة المستخدم الأساسي والمهني (لا سيما المعلمون والمديرون / قادة المدارس) في التخطيط والاختبار والتجربة والتنفيذ وتقديم الملاحظات والردود؛ والتدريب وبناء القدرات (ILO, 2012: 13–14).

4.4.5 تولي السلطات القُطرية زمام الأمور

يعد تولي البلدان النامية زمام عملية إعداد السياسات من بين المبادئ الأساسية لإعلان باريس بشأن فعالية المعونات، الذي ينص على ما يلي:

- تلتزم البلدان الشريكة بقيادة إعداد استراتيجياتها الوطنية وتنفيذها في مجال التنمية من خلال عمليات استشارية واسعة النطاق؛
- تلتزم الجهات المانحة باحترام قيادة البلدان الشريكة، ومساعدتها في تدعيم قدراتها لممارسة هذه القيادة (2008/OECD, 2005: 3).

لذا فإن الوضوح بشأن الأدوار أمر أساسي، ولا سيما فيما يتعلق بتولي زمام الأمور، خاصة عندما تشارك الوكالات الدولية في وضع السياسات.

ويشير إعلان باريس بوضوح إلى أن وضع السياسات عملية تقودها البلدان. فالحكومات الوطنية مسؤولة عن إعداد سياساتها واستراتيجياتها الموجهة نحو التنمية من خلال التشاور الواسع النطاق. وعندما يقدم المستشارون الدوليون أو الجهات المانحة المساعدة التقنية لوضع السياسات، يجب على الحكومات الوطنية التأكد من أن العملية مصممة لتنمية القدرات الوطنية.

ويشير أيضاً إطار عمل أكرا لعام 2008 إلى أن البلدان المتلقية للمعونات "ستعزز جودة تصميم السياسات"، وفي الوقت ذاته، يجب على الجهات المانحة الالتزام بـبناء قدرات الجهات الفاعلة في التنمية – البرلمانات، والحكومات المركزية والمحلية، ومنظمات المجتمع المدني، ومعاهد البحوث، ووسائل الإعلام والقطاع الخاص – بحيث يحري تمكينهم من أداء دور نشط في عملية وضع السياسة (2008/OECD, 2005: 16).

4.4.6 قدرات وزارة التعليم

الشرط المسبق لإعداد السياسات الناجعة المعنية بالمعلم أن يكون لدى وزارة التعليم / إدارة التعليم الموارد البشرية اللازمة، مع الخبرة التقنية الكافية. وينبغي إجراء تقييم للاحتياجات التدريبية لضمان قدرة موظفي الخدمة المدنية والمسؤولين على إدارة عملية وضع السياسة العامة بفعالية. ويشير الإطار 4.10 إلى بعض الأقسام في وزارة التعليم مع أدوارها المهمة في وضع السياسات؛ ويتضمن الجدول 4.2 قائمة مراجعة لتقييم القدرات.

الإطار 4.10: ملخص عن مديريات وزارة التعليم التي تضطلع بدور مهم في تخطيط عملية وضع السياسات التخطيط:

التخطيط: عادة ما تكون وحدات التخطيط التابعة لوزارة التعليم هي المسؤولة عن تنسيق جميع السياسات التعليمية. ويجب أن تكون في وضع يمكنها من إدارة العملية وتنسيقها بفعالية مع الإدارات الأخرى والخبراء الخارجيين، مثل الأكاديميين أو الخبراء القانونيين. وأن تمتلك معرفة شاملة بعملية وضع السياسة والمهارات التي تتطلبها هذه العملية، ويشمل ذلك وضع السياسات والتكاليف وإجراء البحوث.

التمويل: تعد الوحدات المالية التابعة لوزارة التعليم، أو وحدات السياسة الاجتماعية التابعة لوزارة المالية، عاملاً أساسياً في تطوير السياسة بفعالية. ويبنغي لها أن تكون قادرة على حساب تكاليف السياسة بدقة، وعلى دراية بقيود والتزامات الميزانية العامة. فعندما يكون لدى وزارة التعليم وحدات تمويلية، يجب لها أن تشارك بفعالية وأن تتفاوض مع فرق وزارة المالية.

المصدر: من إعداد المؤلفين.

الجدول 4.2: قائمة مراجعة لتقييم القدرات

• هل خُصِص وقت كافٍ للعمل على وضع السياسات؟
• هل لدى الوزارة عدد كاف من الموظفين ولديهم المعرفة والخبرة الكافية بشؤون وضع السياسات؟
• هل لدى الموظفين معرفة كافية بكيفية وضع السياسة؟
• هل التدريب ضروري لتزويد الموظفين بالمهارات والمعرفة اللازمة بوضع السياسة، ويشمل ذلك المهارات المتعلقة بسن القوانين التشريعية؟
• هل هناك آليات تنسيق فعالة بين الأقسام المختلفة في وزارة التعليم مع الوزارات الأخرى؟

المصدر: من إعداد المؤلفين.

4.5 الإطار الزمني وخارطة الطريق

كما ذكرنا سابقاً في هذا الفصل، فإن وزارة التعليم / إدارة التعليم هي جهة فاعلة رئيسية في تنظيم عملية إعداد السياسة المعنية بالمعلم. لذا يجب على الوزارة، في بداية عملية تطوير المعلمين، توضيح الخطوات والمراحل، وتحديد الهيئات المعنية التي ستُشارك، والإطار الزمني والتكاليف.

ويعد وضع السياسات وتنفيذها (الفصل الخامس) مشروعاً مكلفاً، ويستغرق وقتاً طويلاً ومعقداً، تقنياً وسياسياً. ومن ثم، يعد توفير إطار زمني مناسب أمراً بالغ الأهمية لضمان دعم المعلمين وسائر الجهات المعنية للسياسة. ويمكن أن تكون خارطة الطريق مفيدة في تحديد كيفية تنفيذ أهداف السياسة وتحقيقها. على سبيل المثال، خُطِّط **للإطار الاستراتيجي المتكامل لتعليم المعلمين في جنوب أفريقيا** من خلال إطار زمني للتنفيذ الشامل للفترة الممتدة من عام 2011 إلى عام 2025. ولكل هدف ضمن هذه السياسة جدول زمني محدد للتنفيذ، ويشمل ذلك الإطار الزمني والموارد والأهداف.

ويمكن أن يساعد تحديد الأولويات بوضوح في تحديد الأطر الزمنية، والنظام الذي من خلاله ستحقق الأنشطة المحددة أهداف السياسة. وقد يعتمد نجاح بعض أهداف السياسة على أهداف سياسة أخرى ستحقق. لذلك، قد تعمل الأطر الزمنية لبعض الأنشطة أو أهداف السياسة كأساس لأنشطة أخرى. ومن ثم ، ينبغي تحليل العلاقات بين الجوانب المختلفة لأهداف السياسة وفهمها جيداً (Haddad, 1995; WHO, 2001; ILO, 2012).

وترد في قائمة المراجعة في الجدول 4.3 بعض الأسئلة الرئيسية التي يجب التطرق إليها عند وضع إطار زمني لخارطة الطريق.

الجدول 4.3: قائمة مراجعة لوضع إطار زمني وخارطة طريق للسياسة المعنية بالمعلم

- هل هناك وضوح تام بشأن ما يجب القيام به أولاً؟
- هل جميع الموارد اللازمة لتنفيذ السياسة متوفرة؟
- هل الإطار الزمني واقعي وعملي؟
- هل هناك خارطة طريق واضحة لتنفيذ السياسة؟
- هل تعرف جميع الجهات الفاعلة بوضوح ما يتعين عليها القيام به ومتى؟

المصدر: من إعداد المؤلفين.

نختتم هذا الفصل بتقديم دراسة حالة تفصيلية لإعداد السياسة المعنية بالمعلم في جنوب أفريقيا (الإطار 4.11). لإذ تقدم جنوب أفريقيا مثالًا مثيراً للاهتمام لعملية وضع السياسات والتقدم المحرز حتى الآن. وهي تشبه في نواح كثيرة دورة السياسة وإطار التخطيط – ويشمل ذلك جوانبها المتداخلة وغير المتسلسلة – التي نوقشت في هذا الفصل.

ويركز الفصل الخامس على الخطط والقدرة التنظيمية لتنفيذ السياسة الوطنية المعنية بالمعلم المتفق عليها.

الإطار 4.11: مثال على الصعيد القُطري – إعداد السياسة المعنية بالمعلم في جنوب أفريقيا

قبل التحول الديمقراطي الكبير في عام 1994، كان تعليم المعلمين وتطويرهم مجزأين على أساس الفصل العنصري. وفي عام 1995، انتهت عملية الاستعراض بشأن تعليم المعلمين، التي أشارت إلى آثار أحكام الفصل العنصري، والتحديات التي تعترض تحسينها وخيارات معالجتها. وكان تعليم المعلمين من الاختصاصات التي تسيطر عليها المقاطعة، حيث تعمل 102 كلية تعليم بجودة متفاوتة، ومنخفضة بوجه عام، بعملياتها التشغيلية. وأعقب عملية الاستعراض اعتماد **قواعد تعليم المعلمين ومعاييره لعام 1996**، التي وصفت كفاءات ومؤهلات المعلمين والحد الأدنى من الكفاءات لكل تأهيل مهني. وفي المقابل، أعقب ذلك في عام 2000 وضع قواعد معلمي المعلمين ومعاييره، التي أصبح من خلالها تعليم المعلمين اختصاصاً محدداً على المستوى الوطني، حيث دمجت 120 كلية للتعليم في مؤسسات التعليم العالي. وحددت المعايير الجديدة لكفاءات المعلمين سبعة أدوار للمعلمين ومفاهيم الكفاءات التطبيقية والمتكاملة. ووصفت الوثيقة أيضاً إطار مؤهلات تعليم المعلمين بما يتماشى مع إطار المؤهلات الوطنية. والأهم من ذلك، ركزت هذه الوثائق على الكفاءات والمؤهلات، بلا الرجوع إلى السياق الأوسع لقضايا مثل العرض والطلب والتطوير المهني المستمر المعني بالمعلم.

وجرى ترشيد الكليات ودمجها في سياق مؤسسات التعليم العالي في الدولة. ومع أن الهدف من إغلاق الكليات ونقل تعليم المعلمين إلى مؤسسات التعليم العالي كان تحسين الجودة والمعايير، فإن عدداً من التأثيرات والصعوبات غير المقصودة قد طفت على السطح. أحدها كان مخصصات الدعم المنخفض لكليات التعليم، مما أدى إلى انخفاض معدلات الالتحاق. وقد أدى ذلك إلى قلق متزايد، في السنوات الماضية، بشأن انخفاض المعروض من المعلمين الجدد لنظام يتطلب المزيد من المعلمين الأفضل، وخاصة في مجالات المهارات النادرة مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والمرحلة التأسيسية والمواد الجديدة التي أدخلها المنهاج الدراسي الجديد.

وحدثت تطورات هيكلية مهمة: أُنشئ **المجلس المعني بعلاقات العمل في مجال التعليم** للتفاوض على اتفاقيات بين نقابات المعلمين التي تسجل معدلات عضوية عالية (88%) والدولة. وأدّى المجلس دوراً مهماً في مجموعة متنوعة من القضايا المتعلقة بالسياسة المعنية بالمعلم، مثل الرواتب وظروف العمل وتقييم الأداء. أما بخصوص التطوير المهني للمعلم، فكان التقدم بطيئاً نوعاً ما.

لمزيد من المعلومات: (Sayed and Mohamed, 2010)

والهيكل الإداري المهم والثاني الذي أُنشِئ هو **مجلس المعلمين الجنوب أفريقي**، الذي يمثل هيئة وطنية مسؤولة عن الاعتماد المهني للمعلمين ومدونة قواعد السلوك المهني الخاصة بهم. وقد عمل المجلس أيضاً على وضع المواصفات المطلوبة من أجل التطوير المهني. وقد فوِّض مؤخراً لإدارة نظام التطوير المهني المستمر للمعلم، الذي سيجعل مشاركة المعلمين في التطوير المهني إلزامية ومعترفاً بها.

وكانت جميع هذه التطورات مهمة وضرورية، ولكن كان هنالك شعور بين متخذي القرار الرئيسيين في هذا الشأن بالحاجة إلى نهج أكثر شمولاً لمعالجة حجم ووتيرة القضايا التي يواجهها هذا المجال. ونتيجة لذلك، أنشئت اللجنة الوزارية المعنية بتعليم المعلمين في عام 2001. وأُصدرَ تقرير شامل من ستة مجلدات، قدم نظرة على الوضع في ذلك الوقت، ووضع 42 توصية أوسع نطاقاً للنظر فيها. وتضمن التقرير مناقشات ومشاورات مكثفة مع جميع الوكالات والجهات الفاعلة الرئيسية في هذا الشأن. واعتمدت إدارة التعليم تقرير اللجنة الوزارية وحوَّلته إلى إطار السياسة الوطنية المعنية بتعليم المعلمين وتطويرهم، ووافقت عليه في نيسان / أبريل 2007. واستغرقت العملية اثني عشر عاماً من الوقت منذ بدء المناقشات في عام 1994.

وتشمل السياسة الوطنية المعنية بتعليم المعلمين وتطويرهم مجموعة من المجالات في التعليم المهني الأولي والتطوير المهني المستمر للمعلمين، وتتضمن قسماً بشأن أنظمة الدعم لتعليم المعلمين وتطويرهم. وتسعى تسمية هذين المجالين إلى تأكيد الاحترافية المهنية للمعلمين والاستمرارية القوية بين الإعداد الأولي للمعلمين وتطويرهم المستمر فيما يتعلق بممارسات التدريس. كما استخدمت السياسة عملية تطوير ذات نهج تشاوري واسع النطاق، يتألف من عروض تقديمية لمستويات مختلفة من متخذي القرار في وزارة التعليم، وإدارات التعليم الوطنية والإقليمية، والنقابات، وسائر الجهات المعنية الرئيسية.

وعطفاً على ما سبق، تشمل السياسة مجموعة من المجالات الرئيسية التي تتوافق مع تلك المحددة بوجه عام في أطر إعداد السياسات، سواء في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أو على الصعيد الدولي. وهي:

- الموافقة والاعتراف ببرامج تعليم المعلمين أساساً للتوظيف؛
- اعتماد مسارات التأهيل التي تتبعها المنظمة *الوطنية للمعلمين* المهنيين؛
- حملات التوظيف؛
- إدارة الجودة وضمانها؛
- نظم دعم تعليم المعلمين.

المراجع

المعايير الدولية

Accra Agenda for Action. 2008. http://siteresources.worldbank.org/ACCRAEXT/ Resources/4700790-1217425866038/AAA-4-SEPTEMBER-FINAL-16h00.pdf (Accessed 21 March 2015.)

ILO. 1997. *Code of Practice on the Protection of Workers' Personal Data.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1997/97B09_118_engl.pdf (Accessed 21 March 2015.)

ILO/UNESCO. 1966. *Recommendation Concerning the Status of Teachers.* Geneva International Labour Organization and Paris, UNESCO. *at* http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2003. Report, Eighth Session, Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel, Paris, 15–19 September 2003. Paris, UNESCO and Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_162312.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2007. Report, Ninth Session, Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Geneva, 30 October–3 November 2006, Geneva, International Labour Organization and Paris, UNESCO (Accessed 21 March 2015.)

———. 2008. Interim Report, Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Geneva, International Labour Organization and Paris, UNESCO. http://www.ilo.org/global/ industries-and-sectors/education/WCMS_162315/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

•

الخطط والمبادئ التوجيهية والكتيبات الإرشادية بشأن السياسات

Departments of Basic Education and Higher Education and Training. 2011. *Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011–2015.* Pretoria, Departments of Basic Education and Higher Education and Training, Republic of South Africa. http://www.dhet.gov.za/Teacher%20Education/Intergrated%20Strategic%20Planning%20Framework%20for%20Teacher%20Education%20and%20Development%20In%20South%20Africa,%2012%20April%202011.pdf (Accessed 21 March 2015.)

HM Treasury. 2011. *The Green Book: Appraisal and Evaluation in Central Government.* London, HM Treasury. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/220541/green_book_complete.pdf (Accessed 4 May 2015.)

ILO. 2012. *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187793/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

Ministry of Education, Ghana. 2003. *Education Strategic Plan 2003–2015 Volume 1: Policies, Targets and Strategies.* Accra, Ministry of Education, Government of Ghana. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ghana/Ghana%20Education%20Strategic%20Plan.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kenya. 2005. *Kenya Education Sector programme 2005–2010 – Delivering Quality Education and Training to all Kenyans.* Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kenya. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/kenya_kessp_final_2005.pdf (Accessed 21 March 2015.)

OECD. 2005/2008. *Paris Declaration on Aid Effectiveness and Accra Agenda for Action.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/dac/effectiveness/parisdeclarationandaccraagendaforaction.htm (Accessed 21 March 2015.)

Public Education Office, Parliament of the Republic of South Africa. 2014. *How A Law is Made.* Cape Town, Parliament of the Republic of South Africa. https://www.parliament.gov.za/how-law-made (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO. 2007. *Teacher Education Policy Forum for Sub-Saharan Africa Report. UNESCO Headquarters, Paris, 6–9 November 2007.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0016/001627/162798e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

UNICEF. 2009. *Country-led Monitoring and Evaluation Systems: Better Evidence, Better Policies, Better Development Results.* M. Segone (ed.). Geneva, UNICEF. http://www.childinfo.org/files/Country_ led_ME_systems.pdf (Accessed 21 March 2015.)

UNRWA Education Department. 2013. *UNRWA Teacher Policy.* Amman, UNRWA. http://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa_teacher_ policy.pdf (Accessed 21 March 2015.)

WHO. 2001. *How to Develop and Implement a National Drug Policy – 2nd ed. Updates and Replaces Guidelines for developing national drug policies (1988).* Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://apps.who.int/medicinedocs/pdf/s2283e/s2283e.pdf. (Accessed 21 March 2015.)

البحوث والتقارير والدراسات

Adams, D. 2001. Linking Research, Policy, and Strategic Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic. Comparative Education Adams, D. 2001. Linking Research, Policy, and Strategic Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, Vol. 45, No. 2, pp. 220–241.

Asia Society. 2014. *Excellence, Equity, and Inclusiveness – High Quality Teaching for All: The International Summit on the Teaching Profession.* New York, Asia Society. http://asiasociety.org/teachingsummit (Accessed 21 March 2015.)

Ball, S. 1990. *Politics and Policy Making in Education.* London and New York, Routledge.

Badat, S. 2014. From Innocence to Epistemic Reflexivity: Critical Researchers and Policy Making in Post-1990 South Africa. Unpublished mimeo.

Clarke, G. 2010. *Education MTEF Approaches, Experiences and Lessons from Nine Countries in Asia.* Bangkok, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0019/001915/191500e.pdf. (Accessed 21 March 2015.)

Crosby, B. 1996. Policy implementation: The Organisational Challenge. *World Development*, Vol. 24, No.9.

Flutter, J. and Rudduck, J. 2004. *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London, Routledge.

Voluntary Services Overseas. 2002a. *What Makes Teachers Tick? A Policy Research Report on Teachers' Motivation in Developing Countries.* London, Voluntary Services Overseas. http://www.vso.nl/Images/What_Makes_ Teachers_Tick_tcm98-21000.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2002b. *Listen and Learn: A Policy Research Report on Papua New Guinean Teachers' Attitudes to Their Own Profession.* London, Voluntary Services Overseas. http://www.vsointernational.org/Images/listen-and-learn-png_tcm76-22703.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2002c. *They've got class! A policy research report on Zambian teachers' attitudes to their own profession.* London, VSO. http://www. vsointernational.org/Images/they-have-class-zambia_tcm76-22705.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Gindin, J. and Finger, L. 2013. *Promoting Education Quality: the Role of Teacher Unions in Latin America.* Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2013/14. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225931e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Haddad, W.D. 1995. *Education Policy-planning Process: An Applied Framework.* Fundamentals of Education Planning 51. Paris, UNESCO.

Hua, H. and Herstein, J. 2003. Education Management Information System (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management, Paper Presented at the Annual Conference of Comparative and International Education Society. New Orleans, LA. http://www.infodev.org/infodev-files/resource/ InfodevDocuments_188.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Lewis, S. G. and Naidoo, J. 2004. Whose Theory of Participation? School Governance Policy and Practice in South Africa. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 6, No.2, pp. 100–113.

MacBeath, J. 2012. *The Future of the Teaching Profession.* Brussels, Education International. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20 Future%20of%20the%20Teaching%20profession.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Morgan, B. 2011. Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in One School. *Research Papers in Education*, Vol. 26, No. 4, pp. 445–467.

Nudzor, H.P. 2014. An Analytical Review of Education Policy-Making and Implementation Processes within the Context of

'Decentralized System of Administration" in Ghana. *SAGE Open,* Vol. 4, pp. 1–11. http://sgo. sagepub.com/content/4/2/2158244014530885 (Accessed 21 March 2015.)

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevel opingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm (Accessed 21 March 2015).

Overseas Development Institute, Research and Policy in Development Group. 2009. *Think Tanks in Post-Conflict Contexts: Towards Evidence-Informed Governance Reform.* Discussion Paper 16. Oslo, Oslo Governance Centre, United Nations Development Programme. http://www.gaportal.org/sites/default/files/1%20Synthesis%20Paper%20A.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Pedder, D. and McIntyre, D. 2006. Pupil Consultation: The Importance of Social Capital. *Educational Review,* Vol. 58, No.2, pp. 145–157.

Radhakrisshnan, K.S. 2012. Supreme Court Upholds Constitutional Validity of RTE Act. *Economic Times,* 12 April 2012. http://articles.economictimes.indiatimes.com/2012-04-12/news/31331364_1_minority-institutions-rte-act-education-act (Accessed 21 March 2015.)

Ratteree, B. 2004. *Teachers, their Unions and the Education for All Campaign. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative.* http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001466/146693e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Rizvi, F. and Lingard, B. 2010. *Globalizing Education Policy.* London and New York, Routledge.

Rudduck, J. and McIntyre, D. 2007. *Improving Learning through Consulting Pupils* (Improving Learning TLRP Series). London, Routledge.

Sayed, Y and Mohamed, H. 2010. Teacher Development Policy-making in SSA – Key Lever for Progress. TISSA Policy Briefs. Unpublished mimeo.

Segone, M. 2008. Evidence-based Policy Making and the Role of Monitoring and Evaluation within the New Aid Environment. M. Segone (ed.) *Bridging the Gap: the Role of Monitoring and Evaluation in Evidence-based Policy Making.* Geneva, UNICEF, pp. 16–45.

Selva, G.2009. 'Universal Education in India: A Century of Unfulfilled Dreams,' *PRAGOTI.* http://www.pragoti.in/node/3262 (Accessed 15 September 2014.)

Sutcliffe, S. and Court, J. 2005. *Evidence-Based Policymaking : What Is It ? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries.* London, ODI. http://www.odi.org/publications/2804-evidence-based-policymaking- work-relevance-developing-countries (Accessed 21 March 2015.)

Thompson, P. 2009. Consulting Secondary School Pupils about Their Learning. *Oxford Review of Education,* Vol. 35, No. 6, pp. 671–687.

UNESCO. 2004. *Education for All: The quality Imperative -EFA Global Monitoring Report 2005.* Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality (Accessed 21 March 2015.)

UNESCO and UNICEF. 2013. *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report on the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda.* Paris, UNESCO and New York, UNICEF. http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Yelland, R. and Pont, B. 2014. *OECD Education Policy Outlook 2014: Part 3. A Special Focus on Reforms.* Paris, OECD. (EDU/EDPC(2014)6/PART3, draft for discussion, 10–11 April 2014.)

الفصل الخامس
التنفيذ

كما يوضح هذا الدليل، فإن تطوير السياسة المعنية بالمعلم مسعى معقد، يعتمد على عدد من العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، يقع العديد منها خارج عن نطاق التعليم. وغالباً ما يختلف التنفيذ في كل بلد بحسب ظروفه. وقد لا تكون السياسة المعنية بالمعلم «بارزة للعيان» بالقدر المنشود في مرحلة التنفيذ، على غرار البروز الذي قد يحظى به إنشاء مدرسة جديدة أو الالتحاق المجاني لجميع المتعلمين بالتعليم، على سبيل المثال. ونظراً لأن الشخصيات السياسية غالباً ما تحتاج إلى إظهار نتائج فورية لناخبيها، يصبح إعداد السياسة المعنية بالمعلم أمراً معقداً ومكلفاً على الصعيد السياسي، كما هو موضح في سائر الدلائل الإرشادية بشأن السياسات الإقليمية (OREALC, 2013: 9, 90).

وتشمل العوامل التي تؤثر في التنفيذ، السياسات والقدرات والتوجه السياسي العام للحكومة، فضلاً عن حالة النظام التعليمي ومهنة التدريس في أثناء إعداد السياسة وتنفيذها. وتزيد القوى السياسية والاجتماعية العاملة في البلد – على سبيل المثال، منظمات المعلمين أو سائر الجهات المعنية – من تعقيد تنفيذ المشروع.

مع الأخذ في عين الاعتبار كل هذه التأثيرات المحتملة، فإن الهدف النهائي لوضع السياسة هو تنفيذها إلى أقصى حد ممكن. لذلك، كما يقترح الفصل الرابع، يجب أن تكون خطط التنفيذ قد وضعت بالفعل عند وضع السياسة منذ البداية، مع وضع جدول زمني وخارطة طريق رسمها معدو السياسات لتناسب البلد والسياق التعليمي.

بعض البيّنات المقدمة لتوجيه تنفيذ السياسة المعنية بالتعليم في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد تساعد في توجيه الجهود المقبلة في هذه البلدان وغيرها من البلدان (الإطار 5.1).

وبناء على ذلك يتمثل أحد القرارات الأولى، وفقاً للسياق السياسي للبلد، في تحديد ما إذا كانت السياسة ستُطبق بصورة أفضل من خلال برنامج أو حملة حكومية، أو قرارات / قوانين، أو تشريع، أو مزيج منها. وتتضمن الأسئلة التي يجب وضعها في الاعتبار:

- ما الذي سيكون له الأثر الأكبر في ضوء البيئة السياسية والاقتصادية والتعليمية للبلاد؟
- ما الموارد البشرية والتكاليف المالية المرتبطة بالمسار المختار؟
- ما المقايضات من حيث هذه التكاليف مقابل الأثر المتوقع؟

وكما هو موضح في الفصل الرابع، يبدأ التفكير في خطة التنفيذ خلال عملية وضع السياسة. والخطوة التالية في العملية هي وضع وسيلة تنفيذ واضحة، وخطة يمكن لمتخذي القرار إدارتها.

الإطار 5.1: التنفيذ الفعال لعمليات الإصلاح في مجال التعليم في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

يشير البحث المتعلق بالتنفيذ الفعال لعمليات الإصلاح في مجال التعليم التي تركز على جهود تحسين المدارس في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ذات الدخل المرتفع إلى عدة عوامل، ومنها:

- *وضع الطلاب والتعلم في محور مركز عمليات الإصلاح:* التركيز على التدريس والتعلم والبيئة الصفية لتحقيق نتائج تعليمية أفضل؛
- *بناء قدرات الموظفين المحترفين:* تطوير مهارات المعلمين وكفاءاتهم، ومهارات الموظفين الآخرين المسؤولين عن عمليات الإصلاح على أي مستوى كان، من خلال ضمان الوقت الكافي وتوفر الموارد وفرص التعلم اللازمة للتطوير المهني؛
- *القيادة والمواءمة:* ضمان وجود قيادة جيدة على مستوى المدرسة / النظام للمساعدة في توجيه تنفيذ السياسات ومواءمتها مع سياسات نظام التعليم الأخرى في الأجل الطويل؛
- *إشراك الجهات المعنية:* الاعتماد على الحوار الاجتماعي المناسب لإشراك المعلمين، ونقابات المعلمين بوجه خاص، وأرباب العمل وغيرهم من الجهات المعنية، وذلك من بدء عملية التصميم لوضع سياسات شرعية مقبولة؛
- *تقييم السياسات:* دراسة تأثير السياسة في نتائج التعلم من خلال معايير دراسة صارمة وعالية الجودة، ولا سيما التجريبية وشبه التجريبية.

لمزيد من المعلومات: (OECD, 2015)

5.1 الإجراءات التشريعية والموافقة السياسية والقانونية

كما يوضح الفصل الرابع (في القسم الخاص بالمرحلة الثالثة من عملية وضع السياسة)، قد تكون التشريعات اللازمة لتطبيق سياسة معنية بالمعلم مطلوبة أو غير مطلوبة بموجب النظام السياسي للبلد، ولكن تنفيذ السياسة من خلال التشريعات الوطنية يضيف جانباً سياسياً آخر قد يكون حاسماً. وفي المجتمع الديمقراطي، القانون الوطني هو الأسمى فيما يتعلق بدستور البلد. وغالباً ما يصاحب التشريع إجراءات تمويل وتنفيذ إدارية تعزز إلى حد بعيد (ولكنها لا تضمن) فرص تنفيذ السياسة بنجاح. وكما هو مذكور في الإطار 2.6، تتضمن الأمثلة تشريع «عدم ترك أي طفل بلا تعليم»، الذي اعتُمد في عام 2001، ومبادرة «سباق إلى القمة» في الولايات المتحدة الأمريكية، التي قدِّمتْ لتكون جزءاً من تشريع التحفيز الاقتصادي المعتمد في أعقاب الانهيار المالي في عام 2008. ونظراً إلى الطبيعة الاتحادية للولايات المتحدة، تضمن كلا البرنامجين حوافز مالية كبيرة تشجع الولايات والمناطق التعليمية المحلية على اتباع أهداف السياسة، بناءً على معايير وخطط محددة بدقة. ووضعت العديد من الولايات والمناطق التعليمية المحلية خططاً لتلبية معايير هذه السياسات، وتأمين المنح الاتحادية اللازمة، مع التركيز غالباً على تقييم المعلمين وقضايا التوظيف، كما هو موضح في مبادرة «سباق إلى القمة». وتكشف التقارير الحديثة عن نتائج تنفيذية مختلفة، وتشير إلى تحديات مثل قلة الموارد، وافتقاد التواصل مع الجهات المعنية مما يسفر عن تراجع مشاركتهم (انظر (Baker, Oluwole, and Green, 2013; Boser, 2012; Weiss, 2013)). ومع ذلك، فإن المناقشات السياسية بشأن التشريع والجهود المبذولة لتنفيذ السياسة مع التحفيز للامتثال لها، أعطتها رؤية وتأثيراً أكثر بكثير مما كانت ستحصل عليه من غير ذلك.

ولا يخلو التخطيط وتقديم الدعم التقني والقانوني للهيئة التشريعية لاعتماد قانون (قوانين) لتنفيذ سياسة وطنية معنية بالمعلم، من التكاليف والتأخير والنكسات المحتملة. ويصف الإطار 4.5 العملية والجدول الزمني لاعتماد قانون الحق في التعليم المجاني في الهند لعام 2009، ويشمل ذلك التحديات القانونية، وتمت الموافقة على هذه السياسة رسمياً في عام 2012، في نهاية عملية استغرقت عشر سنوات. ويعد سن القانون، وإعادة تأكيد توافقه مع دستور الدولة، أداة قوية محتملة للسلطات التعليمية والجهات المعنية للنهوض بالسياسة المعنية بالمعلم، في بلد يضم ما يقرب من 15% من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في العالم، وسيحتاج إلى ما يقرب من ثلاثة ملايين معلم إضافي بحلول عام 2030 (UNESCO, 2014; UIS, 2014).

فإذا كان التشريع هو المسار المختار لتنفيذ السياسة، فإن الدعم الفني من معدي السياسات ضروري خلال مراحل مختلفة: صياغة التشريعات لتشمل معارف الخبراء القانونيين ومدخلاتهم؛ والرد على الاستفسارات البرلمانية (الهيئات / اللجان أو الردود المباشرة على المشرعين أو مساعديهم)؛ وبناء علاقات مع مجموعات المصالح السياسية، ومنها الجهات المعنية الرئيسية والمهمة؛ والضغط على المشرعين ووسائل الإعلام؛ وتنقيح القانون بعد الموافقة عليه.

5.2 القرارات التنفيذية أو الإدارية

قد يُفوّض أو يُكلّف معدو السياسات داخل وزارة التعليم أو غيرهم من أرباب عمل المعلمين / المعلمين أو ممثليهم, لتطبيق مسارات تنفيذية أو إدارية لتنفيذ السياسة. وهذه السبل، المستمدة من السلطة المؤسسية، أقل إرهاقاً (من حيث الموارد البشرية والمالية). وقد يكون تحقيق الأثر المنشود أكثر صعوبة، لأنهم لا يملكون دائماً السلطة السياسية اللازمة والدعم المالي اللازم. وفي الوقت نفسه، يمكن أن تكون وسيلة أكثر فعالية من حيث التكاليف لتنفيذ السياسات، بل وحتى تحسين الأدوات الأقل موثوقية، مثل إصدار الأنظمة اللامركزية للمبادئ التوجيهية. وتعد سياسة توظيف المعلمين في كينيا مثالاً على ذلك (الإطار 5.2).

الإطار 5.2: سياسة لجنة خدمات المعلمين بشأن توظيف المعلمين في كينيا

تتمتع لجنة خدمات المعلمين بتفويض لتأسيس والحفاظ على خدمات التدريس المهنية والكافية للمؤسسات التعليمية العامة في البلد. وتسهم اللامركزية في عمل اللجنة على مستوى المقاطعات والمدارس في تقريب الخدمات من المستخدمين، ولكن أعقب ذلك في أواخر التسعينات قرار حكومي بتجميد التوظيف في القطاع العام، ومن ثم، وقف التوظيف التلقائي للمعلمين المدربين. ثم اعتمدت اللجنة سياسة جديدة لتوظيف المعلمين على أساس الطلب والشواغر إثر التناقص الطبيعي، وأصدرت المبادئ التوجيهية السنوية، التي كان يجري تنقيحها كل عام قبل عملية التوظيف.

وفي عام 2006، وضعت ونشرت اللجنة سياسة شاملة لتعزيز الكفاءة في توظيف المعلمين. وتضمنت السياسة المبادئ التوجيهية للتوظيف في المستقبل، وحددت أدوار وكلاء التوظيف، وحددت أدوار الجهات الفاعلة الأخرى المشاركة في العملية ومسؤولياتها. ووضعت السياسة إطاراً مؤسسياً للتنفيذ، وشمل ذلك الوحدات القيادية والتنفيذية، وحددت أطر التنفيذ (من بينها المبادئ التوجيهية للوحدات اللامركزية، وأنواع التوظيف، ومدونات قواعد السلوك والأخلاقيات المعنية بالمعلمين)، وأسس الرصد والتقييم (وشمل ذلك مصفوفة التقييم) للتعامل مع القضايا الناشئة. واستمدت السياسة شرعيتها من (قانون لجنة خدمات المعلمين الكينية) و (مدونة اللوائح التنظيمية للجنة المعنية بالمعلمين).

لمزيد من المعلومات: (TSC, Kenya, 2006).

5.3 الأدوات وجدول العمل

قد تستخدم العديد من الأدوات أو الآليات لتنفيذ السياسة، ويشمل ذلك خطة العمل، وإطار السجلات التفصيلي، والمبادئ التوجيهية، والأدوات المماثلة. ويتحتم أن تشتمل الأدوات المختارة على جدول زمني يأخذ بعين الاعتبار مقدار الوقت المطلوب لتنفيذ السياسة، والتحديات التي تواجه القيام بذلك، والقدرات على تفعيل وتنفيذ السياسة.

5.3.1 خطط العمل

تعمل خطة العمل بمثابة خارطة طريق للسلطات بشأن تنفيذ أهداف واستراتيجيات وبرامج السياسة، استناداً إلى الموارد المتاحة والأدوار والمسؤوليات المحددة والتوقيت المطلوب. وتصاغ بعض خطط العمل بصورة أعم، كما هو الحال في خطة المملكة المتحدة لتعليم المعلمين (الإطار 5.3).

الإطار 5.3: خطة تنفيذ استراتيجية التدريب الأولي للمعلمين في المملكة المتحدة

في عام 2011، نشرت إدارة التعليم البريطانية خطة تنفيذ استراتيجية التدريب الأولي للمعلمين. وشملت الفئات المستهدفة الجهات الفاعلة الرئيسية في تدريب المعلمين، أي المدارس والجامعات والمعلمين ومدربي المعلمين. مع سرد الأنشطة الرئيسية المتوقع تنفيذها: جودة المتدربين (خمسة أنشطة)؛ واستثمار أفضل – معلمون أفضل (12 نشاطاً)؛ وإصلاح برنامج التدريب (تسعة أنشطة). وتتضمن الخطة أيضاً مخططاً بيانياً يوضح التواريخ والمعالم المهمة لتنفيذ الاستراتيجية.

للمزيد من المعلومات:
(Department for Education, United Kingdom, 2011) وأوصى بأن "تُخصّص الأموال لهذه الميزانية في أقرب فرصة".

وأجمعت جل الدراسات والأبحاث على أن خطة العمل المصاغة بعناية تزيد من احتمال التنفيذ الناجح. ومن العناصر التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع خطة العمل ما يلي:

- بيان النشاط المرتبط بالسياسة والهدف الاستراتيجي / البرامجي الذي يدعمه النشاط؛
- مخرجات التنفيذ والأهداف والمعايير (المعالم) والمؤشرات؛
- الجدول الزمني للتنفيذ؛
- مصادر المعلومات، مثل نظم معلومات إدارة التعليم ونظم معلومات وزارة التعليم أو نظام معلومات مماثل؛
- تكاليف النشاط، التي قد تشمل تكاليف النشاط المحدد والإشارة إلى النسبة المئوية للتكاليف فيما يتعلق بميزانية خطة العمل الإجمالية ؛
- مصادر التمويل: المصادر الوطنية العامة والخاصة (ويشمل ذلك المصادر الإقليمية والمحلية)، وحيثما كان ممكناً، التمويل من خلال شركاء التنمية الخارجيين؛
- الهياكل والهيئات التنفيذية والأدوار والمسؤوليات المنوطة بها لتنفيذ السياسة.

ويتطلب إعداد خطة عمل لديها فرصة معقولة للنجاح في تنفيذ السياسة المعنية بالمعلم، إجراء حوار بين مختلف الجهات الفاعلة ذات المهام والأدوار المختلفة، كما هو موضح في الفصل الرابع والإطار 5.1. ونظراً لكونها عملية سياسية بامتياز، يجب إجراء حوار فعال على مختلف مستويات اتخاذ القرار ومع أكبر مجموعة ممكنة من الجهات السياسية الفاعلة، ويشمل ذلك:

- مختلف الإدارات / المكاتب / الوكالات التابعة لوزارة التعليم وسلطة التعليم المعنية؛
- بين وزارة التعليم والهيئات الحكومية الأخرى المعنية: على سبيل المثال، وزارة المالية أو لجنة الميزانية؛ ولجنة الخدمات العامة أو خدمات المعلمين أو الكيان المكافئ المسؤول عن تعيين وتوظيف المعلمين؛ ووزارة العمل المسؤولة عن تنظيم بيئة وعلاقات العمل؛ وأي هيئة حكومية أخرى تشمل ولايتها الموضوعات المتعلقة بالسياسة والخطة (وزارة الصحة لفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز؛ والوزارات المعنية بمستوى التعليم مثل مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي / الأساسي أو التعليم الثانوي، أينما وجدت على نحو منفصل عن وزارة التعليم)؛
- بين الحكومة الوطنية أو الحكومة المركزية والمستويات الإقليمية أو المحلية: على سبيل المثال، السلطات أو اللجان التعليمية الإقليمية (الولاية / المقاطعة) أو المحلية (الحي / البلدية)؛
- بين الحكومة وسائر الجهات المعنية: على سبيل المثال، المعلمون / النقابات / منظمات المعلمين (وهي مهمة بوجه خاص نظراً إلى مكانتها المركزية في العملية)؛ ومقدمو التعليم الخاص، خاصة عندما يكون القطاع الخاص مصدراً رئيسياً لتوفير خدمات التعليم؛ وأرباب العمل والشركات الذين يمكنهم دعم التنفيذ، بوصفه جزءاً من رغبتهم في رؤية قدر أكبر من الاتساق؛ ومؤسسات أو مقدمو خدمات تعليم المعلمين المستقلة؛ والهيئات المهنية، مثل مجالس المعلمين؛ وجمعيات أولياء الأمور / المعلمين؛ وممثلي المجتمع / القرية؛ والمنظمات غير الحكومية. ومن الأهمية بمكان استخدام أنسب أساليب الحوار الاجتماعي مع المعلمين ومنظمات المعلمين، لتخطيط تنفيذ سياسة ينبغي إشراك الجهات المعنية الرئيسية في إعدادها منذ البداية (انظر القسم 4.4.3)؛
- بين الحكومة أو سلطة التعليم وشركاء التنمية: على سبيل المثال، الوكالات المتعددة الأطراف والجهات المانحة الثنائية.

ونظراً لطبيعتها السياسية، فإن الحوار بشأن تنفيذ الخطة، مشابه لعملية وضع السياسة نفسها (الفصل الرابع)، وينطوي حتماً على حلول وسطية في تحديد أولويات طبيعة الأنشطة المطلوبة وتنفيذها. مع توقع إجراء مراجعات أو تأجيل أو إلغاء للأنشطة ذات الأولوية الأقل بحيث يمكن للعدد الأقصى من الجهات المعنية / الجهات الفاعلة الالتزام بنجاح السياسة والخطة. فبدلاً من إضعاف الخطة، ستعزز العملية القائمة على التسوية والمقايضة احتمال التنفيذ الناجح، إذا جمعت أكبر عدد ممكن من الشركاء في تنفيذ الخطة.

وبمجرد اتخاذ القرار، ستحتاج خطة العمل إلى حساب تكاليفها بالكامل وتمويلها (قدر الإمكان) من الموارد المتاحة، وفقاً للمعايير المذكورة أعلاه. وقد يختلف تمويل التنفيذ عن تمويل إعداد السياسات (القسم 4.3)، حتى إذا كان كلاهما جزءاً من ميزانية واحدة ومتوفرة منذ البداية. وحيثما يكون ذلك ضرورياً وممكناً، يمكن طلب توفير التمويل والموارد من الجهات المعنية الوطنية و / أو الشركاء الدوليين. وهذا يسلط الضوء على أهمية دعم الجهات المعنية للسياسة على نطاق واسع، وعلى خطة زيادة الموارد المخصصة للتنفيذ: وغالباً ما تكون الحاجة إلى الموارد البشرية بقدر الحاجة إلى الموارد المالية. وفي حال حدوث فجوة في التمويل، فقد يكون من الضروري إعادة التفكير في أهداف الخطة وطموحاتها، أو تضمين وسائل بديلة للتغلب على القيود في الخطة. ويجب أن تنظر الخطة دائماً في تمويل التنفيذ بمرور الوقت – ليس فقط في الأجل القصير أو على النحو المرتبط بالخطة الأولى – وينبغي توقيته بحيث يتزامن مع دورات ميزانية الحكومة وسلطة التعليم (ADEA, 2009: 3; GPE, 2014: 350; IIEP and GPE, 2012: 15–16; ILO, 2014: 4, 33; Yelland and Pont, 2014: 31-32).

5.3.2 الأطر المنطقية وخطط العمل

الإطار المنطقي هو أداة تم إعدادها بوصفها منهجية لتصميم المشروعات وإدارتها وتستخدمه العديد من وكالات التنمية الثنائية والمتعددة الأطراف في البلدان المرتفعة الدخل (World Bank, n.d.)، وقد يساعد الإطار المنطقي، إذا ما تم تكييفه بصورة ملائمة، المسؤولين عن التنفيذ في متابعة التقدم. وترتبط مصفوفة الإطار المنطقي بين الأهداف والغايات والأغراض والمخرجات المتوقعة، من خلال الأنشطة المخطط لها بمؤشرات قابلة للتحقق على نحو موضوعي، أو قابلة للقياس. والهدف هو قياس التقدم، مع تحديد وسيلة للتحقق من المؤشرات (المعلومات) والافتراضات. ومن الأمثلة على المستوى الدولي الإطار المنطقي الذي أعدته اليونسكو لتنفيذ مبادرة تدريب المعلمين الخاصة بها في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. (UNESCO, 2007 – http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001539/153940e.pdf)

وتمثل خطة العمل لوضع الاستراتيجيات أو البرامج موضع التنفيذ نهجاً بديلاً. وتحتوي خطة عمل غانا لدعم خطتها لقطاع التعليم (الإطار 2.1) على عدة مكونات، مجمعة في إطار أهداف معنية بالمعلم أو التدريس: تحسين جودة التدريس والتعلم؛ وتحسين إدارة خدمات التعليم؛ وتوفير المعلمين ونشرهم. ومصفوفة خطة العمل هذه تربط أهداف الخطة بالأهداف المطلوبة في السياسة (النتائج والمخرجات)؛ وتقدم الخطوط العريضة للاستراتيجية والأنشطة والأطر الزمنية والهيئات / الوكالات المسؤولة (Government of Ghana, 2012).

ويمكن أن يوفر إعداد الإطار المنطقي أو خطة العمل كونهما جزءاً من تنفيذ السياسة وضوح الغرض والنطاق، ويساعدان في تطوير التعاون بين الوحدات والإدارات والوكالات. ومع ذلك، يجب الاعتراف بحدود أي من الأداتين: الاتجاه نحو الصلابة والصرامة كما هو محدد في المصفوفة، وعليه عدم المرونة في تكييف التنفيذ مع الظروف والقيود المتغيرة – السياسية والاقتصادية / المالية وقبل كل شيء الإنسان – وكذلك الصعوبة في الحصول على مدخلات مفيدة من الجهات المعنية في المصفوفة، سواء في مرحلة التصميم أو التنفيذ أو الرصد / التقييم. ولذلك، يبقى الإطار المنطقي وخطط العمل أدوات للاستخدام الداخلي، ومفيدة لأولئك المشاركين في تصميم السياسة / الخطة وتنفيذها، شريطة أن يكون لديهم المعرفة والتدريب على استخدام هذه الأدوات بفعالية.

5.3.3 المبادئ التوجيهية والآليات الأخرى

قد يستفيد التنفيذ في كثير من الأحيان من المبادئ التوجيهية – التفصيلية والعملية – لتنفيذ السياسة. ويمكن أن تكون المبادئ التوجيهية – التي قد تشتمل أيضاً على قوائم المراجعة أو تكون مصحوبة بها – مفيدة بوجه خاص للجهات الفاعلة والجهات المعنية التي لم تشارك بصورة مباشرة في وضع السياسات، على سبيل المثال: الإدارة اللامركزية؛ والمؤسسات مثل مقدمي خدمات تعليم المعلمين؛ والهيئات المهنية المتخصصة، مثل سلطات اعتماد المؤهلات، وهيئات المواصفات والمعايير، أو هيئات العمل المعنية. وتتضمن سياسة كينيا المعنية بتوظيف المعلمين (الإطار 5.2) إرشادات تنفيذية وأدوات مفيدة أخرى.

5.4 الرصد والتقييم

يجب أن تمثل خطة الرصد والتقييم، التي تضم الأدوات المناسبة، جزءاً لا يتجزأ من أي خطة تنفيذية، لضمان تنفيذ الأنشطة المخطط لها وتحقيق الأهداف. وأن يُعهد إلى إدارة أو وحدة واحدة (على سبيل المثال، وحدة رصد وتقييم مخصصة، أو الوحدة المسؤولة عن نظام معلومات وزارة التعليم أو نظام معلومات إدارة التعليم، أو فريق متعدد الأقسام) القيام برصد دوري لضمان التنفيذ الأمين للخطة. وعندما تكون الموارد البشرية أو المالية للسلطات التعليمية محدودة (على سبيل المثال، في البلدان الشحيحة الموارد، أو الولايات الصغيرة أو السلطات اللامركزية)، يجب أن يتحمل عضو واحد على الأقل من وحدة تصميم الخطة هذه المسؤوليات.

- *الرصد الدوري* من خلال عمليات المراجعة المكتبية أو الميدانية، وتحليل سجلات التنفيذ وسجلات الأنشطة، وجمع البيانات الحالية والاجتماعات المنظمة داخل وبين الإدارات / الوكالات المنفذة. ويعد هذا النوع من الرصد ضرورياً لتقييم التقدم ونسبة تحقيق الأهداف والمعايير (المعالم) المدرجة في خطة التنفيذ، وتحديد القيود وإيجاد حلول للمشكلات عند ظهورها. ويمكن استخدام خطط العمل السنوية والتقارير الدورية للمساعدة في هيكلة هذه الممارسات (Kusek and Rist, 2004: 97–98). كما في الخطة الاستراتيجية للتعليم في ترينيداد وتوباغو المستندة إلى رصدها للتقارير الشهرية التي يعدها كل راصد ميداني وجميع الأقسام / الوحدات المشاركة في الخطة (MoE/Government of the Republic of Trinidad and Tobago, 2012: 30–31). ويمكن أيضاً استخدام تحليل المعلومات – في الوقت المناسب – الناتجة عن نظام معلومات إدارة التعليم / نظام معلومات وزارة التعليم أو الوحدات الإحصائية. كما في الخطة الاستراتيجية لبابوا غينيا الجديدة للمساواة بين الجنسين في التعليم، باعتمادها على الرصد القائم على البيانات المصنفة حسب الجنس للطلاب والمعلمين ومديري المدارس وموظفي التعليم، لتي تُجمع سنوياً (DoE, Papua New Guinea, 2009: 13–25). وينبغي أيضاً أن يشمل الرصد الدوري الهيئات اللامركزية المسؤولة عن أنشطة الخطة.
- *تعد تقارير الرصد الدورية الصادرة عن اختصاصيي الرصد والتقييم*، بناءً على عمليات المراجعة المنتظمة التي يجريها فريق أو وحدة الرصد، واستخدام المبادئ التوجيهية والأدوات المتفق عليها (على سبيل المثال، استبيان لتقييم نتائج الإنجاز أو قائمة مراجعة تتماشى مع أنشطة التنفيذ)، مهمة للغاية. وأن تصل التقارير إلى أصحاب القرار الرئيسيين على المستويات المناسبة، لإبلاغهم في الوقت

نفسه بالقيود والإجراءات التصحيحية الموصى بها لإجراء التعديلات اللازمة على خطة التنفيذ.

- ينبغي *التخطيط لإجراء مراجعة سنوية* الجهات المعنية، واضطلاع المسؤولين عن الرصد والتقييم بإجرائها، لمراجعة تنفيذ الخطة مع الجهات المعنية الرئيسية – ممثلي المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمنظمات غير الحكومية أو المجتمع المدني. وفضلاً عن استخدام نتائج الرصد الدوري والتقارير، يجب أن يجري فريق التقييم الذي يعد المراجعة السنوية عملية تشاورية مفتوحة، تتيح للجهات المعنية تبادل الاهتمامات وكذلك الجارب الناجحة في تنفيذ الخطة، والإشارة بوضوح إلى الأنشطة التي تحتاج إلى التغيير. هذه الملاحظات مهمة جداً لتقييم تنفيذ السياسة. ويجب أن يكون التقرير الخاص بالملاحظات والردود شفافاً وصريحاً، ويحدد الصعوبات وحتى نواحي الفشل، وليس مدفوعاً بالرغبة في إرضاء الرؤساء أو أصحاب القرار على المستوى الأعلى.

- *تقرير أداء سنوي موحد، يشتمل على العناصر المهمة من ممارسات الرصد الأخرى.* ويعد هذا التقرير بمثابة الوثيقة الأساسية للمراجعة الرفيعة المستوى للإنجازات، وأوجه القصور وعمليات الإصلاح الممكنة. وينبغي أن يكون التقرير بمثابة ركيزة لخطة عمل منقحة. ولكي تكون الخطة مجدية ينبغي مواءمتها مع أهداف خطة العمل، من حيث الجوانب المعنية بالموارد البشرية والمالية الرئيسية.

ويمكن للرصد أن يكشف عن التغييرات التي طرأت من حيث المؤشرات المحددة، كقياسات التقدم أو عدمه، ولكن، لن يمكنه الإشارة بالضرورة إلى الأسباب الكامنة وراء التغييرات – وهنا تكمن الحاجة إلى التقييم، الذي يمكن أن يكشف ما حدث ولماذا وما الفرق الذي يحدثه (Russon, 2010: 108). ويعد التقييم في منتصف المدة أو نهايتها (أو كليهما)، الذي يُستحسن أن يضطلع بإجرائه أشخاص مستقلون لضمان الموضوعية، مهماً في تقييم تنفيذ السياسة وتقديم التوجيه للتنفيذ في المستقبل. ويمكن للمراجعة النهائية تقييم الأثر والنتائج والأهمية والفعالية، من حيث التكلفة والاستدامة، فضلاً عن تحديد أسباب نجاح الخطة أو فشلها، ولا سيما استخلاص العبر والدروس لتوجيه مراجعة السياسة والخطط المقبلة (انظر الإطار 5.4، مثال على الصعيد القُطري – ناميبيا).

الإطار 5.4: دور المعلمين في إعداد سياسة ناميبيا وتنفيذها – تقييم الفصول الدراسية والتطوير المهني

في العقد الأول من القرن الحالي، تطلبت السياسات الرئيسية لوزارة التعليم من المعلمين استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم، ومراقبة أدائه من خلال منهجية التقييم المستمر. ولدعم جهود الإصلاح، استند التطوير المهني للمعلمين في البداية على صياغة سياسة مركزية، وتوفير مواد مكتوبة عن السياسات وتنفيذها، والتدريب التعاقبي، بالانتقال من الوزارة المركزية إلى مناطق التعليم إلى مجموعات أصغر من المدارس، وأخيرًا إلى المعلمين في المدارس.

وأدت استراتيجية وزارة التعليم الدائمة التطور، استناداً إلى التطوير اللامركزي للمعلم من القاعدة إلى القمة، التي تتوخى من المعلمين الاضطلاع بدور الوسيط لوضع سياسة جديدة وتنفيذ الإصلاح، بدلًا من أن يكونوا موضوع المبادئ التوجيهية وبرامج التدريب، إلى قيام وزارة التعليم بإعداد نظام التقييم الذاتي المدرسي. وأصبحت الجوانب المعنية بالتدريس في الفصل الدراسي أحد مكونات النظام لدعم التنفيذ الأكثر فعالية لإصلاح استراتيجية التدريس وتتبع أداء المدرسة. واستخدم بروتوكول للمراقبة يتضمن محددة بوصفه أساساً يستند إليه المعلمون وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع ومدير المدرسة لمناقشة الردود وإعداد موجز أداء المدرسة على نحو تعاوني، الذي استخدم فيما بعد في وضع خطط المدرسة لتحسين الأنشطة. وأشارت النتائج إلى الحاجة لتعاون أكبر بين المعلمين فضلاً عن زيادة دعم آلية تقديم الملاحظات والردود لمنح المعلمين صوتاً أكبر في عملية تطورهم المهني، ومن ثم تحسين تنفيذ السياسة..

لمزيد من المعلومات: (LeCzel and Gillies, 2006).

ويتطلب الرصد والتقييم الفعالان مؤشرات واضحة وقابلة للقياس مرتبطة بالأهداف المحددة. على أن تكون المؤشرات الرئيسية:

- محدودة العدد وتركز على الأولويات الرئيسية؛
- مقدمة في إطار قائم على النتائج أو موجه نحو النتائج، لقياس النتائج على نحو هادف؛
- صيغت لتمكين تحليل أوجه التفاوت أو الاختلال (المساواة بين الجنسين، والمناطق الحضرية / الريفية، والمحرومة، وما إلى ذلك) في تنفيذ السياسات؛
- متسقة ومستقرة طوال دورة التنفيذ، والأهم من ذلك، يسهل فهمها على جميع المستخدمين، من أصحاب القرار من المستوى الأعلى إلى المستخدمين الأكثر تأثراً، أي المعلمين والمتعلمين.

وفي هذا الصدد، يجب الاتفاق مع الجهات المعنية، إذا كانت معنية بتنفيذ السياسة، والشركاء في التنمية على المؤشرات والتحقق من قبولهما لها على المؤشرات (IIEP and GPE, 2012: 15–18; ILO, 2012: 64, 102, 133–134).

ومن خلال آليات الحوار الاجتماعي المناسبة (انظر الفصل الرابع)، يمكن للمعلمين على مستوى المدرسة ومنظمات المعلمين على المستويات الأخرى، تقديم مدخلات قيمة فيما يخص المؤشرات ذات الأولوية لنتائج التعلم القابلة للقياس والهادفة والمنصفة فيما يتعلق بواقع الفصل الدراسي واحترام المتطلبات لتحقيق الاتساق بمرور الوقت.

ونظراً إلى أن مصممي خطة التنفيذ سيكون لديهم دائماً مؤشرات كمية لتوجيه التنفيذ، فإن الاعتماد أكثر على المعلومات النوعية من الجهات المعنية أو الباحثين المستقلين يمكن أن يكون مكملًا قيماً لقياس النجاح أو الفشل، ومن ثم، التأثير في السياسة والتخطيط الاستراتيجي من أجل تأثير أكبر. ويعد هذا النهج حاسماً في تقييم مواقف وسلوك المعلمين، الذين هم ربما أهم الجهات الفاعلة في تنفيذ السياسة، والذين لأسباب عديدة تتعلق بخلفياتهم الشخصية والمهنية، وخبراتهم، غالباً ما يصبحون منفذين للسياسة التي لهم فيها القليل من المدخلات، أو لم يكن لهم أي مساهمة فيها خلال عملية إعدادها (Smit, 2005; Hargreaves, 1994; Hargreaves, 1998).

وفضلًا عن تصورات وتعليقات المعلمين وقادة المدارس بشأن تنفيذ الخطة وأهداف السياسة العامة، قد يكون الرصد والتقييم فرصة لاستخدام آلية مؤسسية – حوار اجتماعي – لضمان رفع قيمة صوت المعلم في العملية على مستوى المدرسة، إذا كان هذا الصوت غير موجود بالفعل في مراحل السياسة الأخرى (انظر الفصلين الثاني والرابع) (ILO, 2012: 216-217).

ويفضل اتباع نهج من القمة إلى القاعدة، على نحو متزايد، لرصد وتقييم تصميم السياسات وتنفيذها:

- أظهرت أبحاث أجريت في الصين وجود فجوة بين تقييم المعلمين والسلطات لنجاح سياسة نقل المعلمين من المناطق الحضرية إلى الريف. وحُدِّدت نقاط الضعف في نظام الحوافز وآليات التقييم ونظام دعم الحكومة المحلية، التي تتطلب جميعها عملاً إضافياً لإنجاح السياسة. وكانت إحدى التوصيات للتغييرات الناتجة عن تحليل السياسات هي إتاحة فرصة أكبر للمعلمين للتشاور معهم، وتقديمهم للملاحظات والمشاركة في رسم السياسات (Liu, Li and Du, 2014: 78–80).
- وبالمثل، حدد تقييم لخطط التعليم الوطنية الباكستانية من عام 1992 إلى عام 2010 في مقاطعة البنجاب الكبيرة، أسباب الفشل وضعف التنفيذ المرتبط بالإدارة. وكانت إحدى التوصيات لتعزيز تنفيذ خطط التعليم هي جعل آلية التنفيذ أكثر نشاطاً ومسؤولية وخضوعاً للمساءلة، باستخدام نهج منظم من القاعدة إلى القمة بشأن مشاركة أكبر لجمعيات أولياء الأمور / المعلمين، والمعلمين وسائر الجهات المعنية (Siddiq, Salfi and Hussain, 2011: 294).
- وأخيراً، وجد تحليل لتجارب المعلمين في تنفيذ سياسة التعليم الشامل في مقاطعتين في غانا، أن المعلمين لديهم فهم محدود ومشوَّه غالبًا للسياسة والابتكارات المطلوبة في ممارساتهم. ولتحقيق النجاح، يجب أن تصبح العملية الأولية لوضع السياسة أكثر وضوحاً وشمولًا، لتمكين الجهات المعنية من فهم الغرض من خطة السياسة وقبولها (Alhassan, 2014: 127).

5.5 الإجراءات التنظيمية للتنفيذ

يوفر تحديد المسؤول عن أي جزء من أجزاء تنفيذ السياسة وعلى كل مستوى (انظر أيضاً الفصل الرابع) سواء في نظام التعليم المركزي أو الفيدرالي أو اللامركزي للغاية، وضوح المسؤوليات والمهام وخطوط التواصل (IIEP and GPE, 2012: 13; UNESCO, 2012a: 42–45). فتحديد المسؤوليات التي تتراوح من أعلى مستوى تنفيذي وطني إلى مستوى المدرسة مهم بوجه خاص لأولئك الذين يتعاملون على نحو مباشر مع المعلمين – على سبيل المثال المديرين / قادة المدارس والمفتشين، ومعلمي المعلمين وواضعي المعايير (هيئات التأهيل المهني) وسلطات التوظيف (المعلم أو لجان الخدمة العامة، ومديري المدارس الخاصة/أرباب العمل).

ويعد التخطيط والحوكمة المعنية بعالم مرحلة الطفولة المبكرة المتعدد الصفوف، الذي يتوزع غالباً على العديد من الوزارات أو الوكالات الحكومية، مثالاً جيداً على أهمية التنسيق بين الوزارات /الوكالات لتحقيق النجاح في السياسة المعنية بالتعليم.

ولذلك يتطلب تنفيذ السياسة إجراء تقييم لعوامل النجاح الرئيسية والمعوقات، فضلاً عن القرارات المتعلقة بمن يفعل ماذا ومتى وأين وكيف. وينبغي أن تحدد هذه القرارات مسؤوليات القيادة والتنفيذ، فضلاً عن تحديد القدرة البشرية والمالية على التنفيذ. فبتحديد عملية التنفيذ يجب التعامل مع العقبات السياسية وغيرها من العقبات التي تقف في طريق النجاح. وإذا

لم يتم تضمين هذه العوامل في خطة العمل، فيجب تحديدها في تقييم مرافق، ودعمها بالتوجيهات التنظيمية حسب الحاجة.

5.5.1 المسؤوليات: القيادة والإدارة

يعد تعيين الأفراد المسؤولين عن القيادة والتنفيذ الشامل للسياسة، فضلاً عن برامج أو أنشطة محددة، وتحديد كيفية مساءلتهم، قضايا رئيسية يجب التطرق إليها في السياسة المعنية بالمعلم، كما هو الحال في سياسة قطاع التعليم بوجه عام. على سبيل المثال:

- ينبغي أن تكون *القيادة* قريبة من قمة سلسلة اتخاذ القرار السياسي قدر الإمكان: وزير أو مسؤول تنفيذي رئيسي (مثل المدير العام أو المشرف العام أو الأمين الدائم) لضمان نجاح السياسة؛
- قد تكون *الأدوار والمسؤوليات* قريبة من أو مكررة عن الأدوار والمسؤوليات المعتادة لوحدات السلطة الحكومية أو التعليمية، أو تفوّض إلى فريق متخصص، شريطة ألا تؤدي القرارات المتعلقة بالمسؤوليات إلى الغموض أو الارتباك. ويساعد المخطط التنظيمي المصمم بوضوح في إظهار هيكلية وأطر السلطة / القرارات. وقد تشمل الهياكل الإدارية الجديدة لجنة توجيهية مشتركة أو فريق عمل مسؤول عن تنفيذ السياسة العامة، بينما يقوم فريق التوجيه أو الوحدات القائمة بتنسيق التنفيذ اليومي. وتقدم جمهورية تنزانيا المتحدة مثالاً على التناقضات بين المسؤوليات الإدارية المحددة بوضوح. إذ تتضمن الخطة الرئيسية لتعليم المعلمين، التي نُشرت في عام 2001، أهدافاً واسعة النطاق وتكاليف الخطة، لكنها تخلو من الترتيبات التنظيمية لتنفيذها. في المقابل، تفصل خطة تطوير التعليم الابتدائي، التي طرحتها الحكومة في العام نفسه، مسؤوليات التنفيذ، التي تشمل مخططاً تنفيذياً يتراوح من مستوى الحكومة المركزية، إلى المنطقة والحي والقرية، وصولاً إلى مستوى المدرسة (BEDC, URT, 2001; MOE, URT, 2001).

5.5.2 القدرة على التنفيذ

إن القدرة الكافية على تنفيذ السياسة بفعالية أمر حاسم لضمان النجاح. وهي من العوامل التي يمكن أن تتأثر مباشرة بواضعي السياسات وأصحاب القرار. لذا على تحليل قدرات الفاعلين الرئيسيين على التنفيذ أن يأخذ ما يلي بعين الاعتبار:

- الإدارة والمؤسسات *في القطاع العام:* جودة الإدارة العامة وإدارة الخدمة المدنية على جميع المستويات المشاركة في تنفيذ السياسة المعنية بالمعلم؛ الشفافية والمساءلة والقدرة على إقامة حوار مع الجهات المعنية؛ وجودة إدارة الميزانية والإدارة المالية؛ ومستوى وكفاءة تحصيل الإيرادات؛
- *الإدارة التربوية وإدارة المعلمين ودعمهم:* فعالية الأدوار والمسؤوليات الفردية على مختلف المستويات؛ والهياكل الإدارية؛ وهياكل السلطة؛ والتواصل والتنسيق؛ والرصد والتقييم؛
- *اختصاصات فرادى المسؤولين* أو الموظفين: مؤهلات المسؤولين المشاركين في تنفيذ السياسة وكفاءاتهم ومهاراتهم وتدريبهم وحوافزهم ؛
- *مقدمو خدمات التعليم من القطاع الخاص والجهات الفاعلة غير الحكومية:* المسؤوليات والقدرة البشرية والمالية لاستكمال مسؤوليات القطاع العام.

ويستلزم التنفيذ الناجح حتماً تطوير وتعزيز القدرة على أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار. وعند تحديد الثغرات، ينبغي النظر في التدريب على التخطيط والإدارة والتواصل والمهارات الأخرى قبل التنفيذ، أو معه بالتوازي. واستهداف أي دعم فني خارجي (مثل الأفراد أو المؤسسات / الوكالات أو الحكومات) لزيادة تطوير القدرات الوطنية، سواء على المستوى المركزي أو الإقليمي أو المحلي (IIEP and GPE, 2012: 8, 13, 24). تشدد خطة ترينيداد وتوباغو الاستراتيجية للتعليم الرامية إلى تحويل وزارة التعليم إلى منظمة عالية الأداء، على الهدف الاستراتيجي / الأولوية فيما يتعلق بالقدرات المؤسسية، مع التركيز على سبعة عشر نشاطاً يتعلق بالقيادة والحوكمة والإدارة المتكاملة؛ ونظم الرصد والتقييم؛ والتخطيط؛ وإعداد وإدارة السياسات؛ والعمليات والإجراءات؛ وإدارة نظم المعلومات (MOE/Government of the Republic of Trinidad and Tobago, 2012: 16–18).

5.5.3 الحوكمة: هيئات / هياكل التنفيذ

إن السياقات الوطنية والإدارية، وكذلك القرارات المتعلقة بالقيادة والمسؤوليات والقدرات، تحدد إلى حد بعيد هياكل أو هيئات التنفيذ الأكثر ملاءمة. وقد تعتمد الاستراتيجية على الهياكل الحالية للإدارة العامة أو التعليمية، ويشمل ذلك الهيئات المخصصة لتوظيف المدنيين أو المعلمين؛ أو نقل المسؤولية إلى كيان مستقل أو هيئة واحدة، مثل مجلس التأهيل المهني؛ أو

إنشاء هيكل تنفيذي جديد – ربما خارج السلطة الحكومية – مثل مؤسسة مهنية وطنية أو هيئة أخرى. ومهما كان المسار المختار، يجب أن يجيب على بعض الأسئلة الرئيسية:

- ما الهيكل الإداري الأكثر إنصافاً وكفاءة ومساءلة وديمقراطية على الأرجح؟
- هل يتمتع بالسلطة لاتخاذ قرارات أساسية، من قبيل الجوانب الرئيسية للسياسة (الفصل الثالث)، وخاصة تعليم المعلمين، والتطوير المهني، والتوظيف، وحشد التمويل أو نقله من نشاط لآخر؟
- هل يمتلك القدرة الإدارية والمالية للإشراف على التنفيذ، نظراً إلى المخاطر والمعوقات المحددة في خطة العمل؟
- هل لديه القدرة على التواصل مع جميع الفاعلين السياسيين والجهات المعنية المهمة، وحشدهم لفهم أهداف السياسة وخططها والالتزام بها والتصرف بناء عليها؟

5.6 تكاليف التنفيذ

يجب إدراج جميع جوانب التنفيذ (على الأقل الجوانب الرئيسية المشار إليها أعلاه) في الميزانية، ويشمل ذلك:

- آلية وعملية التنفيذ – تنفيذية / إدارية أو تشريعية؛
- خطة العمل والآليات المتعلقة بها؛
- الرصد والتقييم؛
- الترتيبات التنظيمية – القيادة، والإدارة، وتنمية القدرات، والهياكل الإدارية.

وكما هو الحال مع وضع السياسات (الفصل الرابع)، ووضع خطة العمل الموضحة سابقاً في هذا الفصل، قد يأتي التمويل من مصادر وطنية أو شبه وطنية (الميزانية العامة أو مزيج من المصادر العامة والخاصة)، وكذلك من شركاء التنمية. وقد يكون لتنفيذ السياسة المعنية بالمعلم أولوية أقل لدى شركاء التنمية، ولكنهم لا يستبعدونها. ويمكن التماس الدعم الخارجي عند الضرورة من العديد من الشركاء المشار إليهم في الفصل الثاني (القسم 2.3)، على سبيل المثال، من خلال الدعم الوطني لفريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030، أو من خلال آليات تمويل المنح والتنفيذ التي تقدمها منظمة الشراكة العالمية للتعليم. ويجب أن تكون شروط هذا التمويل واضحة، سواء وجِّهت من خلال دعم الميزانية العامة أو دعم قطاع التعليم، أو من خلال التمويل المخصص لأنشطة مختارة، مع الحفاظ على استقلال البلد المعني. فيمكن لخطة عمل سياسية مجدية، أو واحدة يُنظر إليها على أنها كذلك، أن تساعد في حد ذاتها في حشد الموارد لتنفيذ السياسات.

وفي حال وجود فجوات في التمويل، قد يتعين مراجعة الاستراتيجيات والخطط – على سبيل المثال، من خلال ابتكار وسائل تنفيذ أكثر فعالية من حيث التكاليف، ويشمل ذلك المزيد من دمج الهياكل/الإدارة أو الأنشطة، أو تفويض المسؤولية عن الأنشطة من الهيئات المركزية إلى اللامركزية، أو إلى سائر الجهات المعنية. ويجب دائمًا أخذ الأهداف العامة والأولويات الرئيسية بعين الاعتبار خلال عملية المراجعة (IIEP and GPE, 2012: 14).

وكما نوقش في هذا الدليل، فإن إعداد السياسة وتنفيذها عملية معقدة وخاضعة للتنازع السياسي. ويتطلب التنفيذ الفعال للسياسة المعنية بالمعلم إدراكاً للديناميكيات السياسية والثقافية الخاصة بالسياق، التي تُعَدّ في إطارها السياسات وتترسخ. ويتطلب هذا الأمر نهجاً تنفيذياً يركز بصراحة على القيود السياقية وتوقعات الوكلاء المحليين والجماعات الخارجة عن نطاق الحكومة، وعلى العوامل المتعلقة بعلاقات القوة القائمة، لضمان أن تؤدي السياسة المعنية بالمعلم إلى تحقيق التغييرات المنشودة.

المراجع

السياسات والخطط

Basic Education Development Committee, Government of the United Republic of Tanzania (BEDC, URT). 2001. *Primary Education Development Plan (2002–2006).* Dar es Salaam, Government of the United Republic of Tanzania. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania%20UR%20Primary%20Education%20Development%20Plan.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Department of Education, Papua New Guinea. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009–2014.* Port Moresby, Departmetn of Education, Government of Papua New Guinea. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Papua%20New%20Guinea/Papua_New_Guinea_gender_ equity_strategic_plan.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Government of Ghana. 2012. *Education Strategic Plan 2010–2020 – Vol. 1: Policies, Strategies, Delivery, Finance* and *Vol. 2: Strategies and Work Programme*. Accra, Ministry of Education, Government of Ghana. http://planipolis.iiep. unesco.org/upload/Ghana/Ghana_ESP_2010_2020_Vol1.pdf and http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ghana/Ghana_ ESP_2010_2020_Vol2.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Ministry of Education, Government of the Republic of Trinidad and Tobago. 2012. *Education Sector Strategic Plan: 2011–2015*. Ministry of Education, Government of the Republic of Trinidad and Tobago. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Trinidad%20and%20Tobago/ Trinidad%20and%20Tobago_Strategic_plan_2011-2015.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Ministry of Education, United Republic of Tanzania. 2001. *Teacher Education Master Plan (TEMP).* Dar es Salaam, Ministry of Education, United Republic of Tanzania. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania_Teacher_Master_Plan-2001_2005.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Teachers Service Commission. 2006. *Policy on Teacher Recruitment and Selection.* Nairobi, Teachers Service Commission. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/AFR/Kenya/TCH/20130515_041150.pdf (Accessed 21 March 2015.)

.

المبادئ التوجيهية والدلائل الإرشادية بشأن السياسات

Association for the Development of Education in Africa. 2009. '*Communiqué – "Bamako+5" Conference on Contractual Teachers*', Tunis, Association for the Development of Education in Africa. http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/downloadcenter/bamako/Bamako%20COMMUNIQUEFinal-eng.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Department for Education, United Kingdom. 2011. *Training our next generation of outstanding teachers Implementation plan*. London, Department for Education. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf (Accessed 21 March 2015.).

Global Partnership for Education. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guides*, Vol. 1. Washington, DC, Global Partnership for Education(http://www. globalpartnership.org).

International Institute for Educational Planning and Global Partnership for Education. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal.* Paris, UNESCO. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/121106-Guidelines-for-Education-Sector-Plan-Preparation- and-Appraisal-EN.pdf (Accessed 21 March 2015.)

ILO. 2012. *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187793/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel.* Geneva, International Labour Organization. http://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm (Accessed 21 March 2015.)

Kusek, J. and Rist, R. 2004. *Ten Steps to a Results-based Monitoring and Evaluation System*. Washington, DC, World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/14926/296720PAPER0100steps.pdf?sequence=1 (Accessed 21 March 2015.)

OREALC. 2013. *Background and Criteria for Teacher Policy Development in Latin America and the Caribbean.* Santiago, UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. http://www.orealc.cl/ wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdocentesingles27082013.pdf (Accessed 21 March 2015.)

World Bank. n.d. *The Log Frame Handbook: A Logical Framework Approach to Project Cycle Management.* Washington, DC, World Bank. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/07/000160016_20050607122225/Rendered/PDF/31240b0LFhandbook.pdf (Accessed 21 March 2015.)

البحوث والتقارير والدراسات

Alhassan, A. M. 2014.Teachers' Implementation of Inclusive Education in Ghanaian Primary Schools: An Insight into Government Policy and Practices. *Advances in Social Sciences Research Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 115–129.

Baker, B.D., Oluwole, J., and Green, P.C. III. 2013. The Legal Consequences of Mandating High Stakes Decisions Based on Low Quality Information: Teacher Evaluation in the Race to the Top Era. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 21, No. 5. http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1298/1043 (Accessed 21 March 2015.)

Boser, U. 2012. Race to the Top: What Have We Learned from the States So Far? A State-by-State Evaluation of Race to the Top Performance, Washington DC, Center for American Progress.http://www.americanprogress.org/issues/education/report/2012/03/26/11220/race-to-the-top-what-have-we-learned-from-the- states-so-far/ (Accessed 21 March 2015.)

Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times.* Toronto, OISE Press.

———. 1998. The Emotions of Teaching and Educational Change. In Hargreaves A. (ed.), *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 558-570.

LeCzel, D. K. and Gillies, J. 2006. From Policy to Practice: The Teacher's Role in Policy Implementation in Namibia. *Equipe 2 and USAID Working Paper.* Washington, DC, Education Policy and Data Center. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/From%20Policy%20to%20Practice%20The%20Teachers%20Role%20in%20Policy%20Implementation%20in%20Namibia.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Liu, X. Z., Li, L. and Du, C. 2014. Evaluation on the Efficiency of Policy Implementation for Teacher Mobility of Compulsory Education between Rural and Urban Areas in China. *Chinese Studies*, Vol. 3, pp. 74–81. Ihttp://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=46235#.VFrLIWchO3E (Accessed 21 March 2015.)

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en.

Russon, C. 2010. The Role of Policy Analysis in Overcoming the Implementation Challenge. M. Segone (ed.), *From Policies to Results: Developing Capacities for Country Monitoring and Evaluation Systems.* New York, UNICEF. http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/2010_-_Segone_-_From_Policy_To_ Results-UNICEF.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Siddiq, M. I., Salfi, N. A., and Hussain, A. 2011. Analysis of Implementation Mechanism of National Education Policies at Provincial Level Regarding Elementary Education in Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, No. 16, November 2011.

Smit, B. (2005). Teachers, local knowledge, and policy implementation: A qualitative policy-practice inquiry. *Education and Urban Society*, Vol. 37, No. 3, pp. 292–306.

UNESCO. 2007. *UNESCO's Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa (TTISSA) 2006–2015: LOGFRAME.* Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ images/0015/001539/153940e.pdf (Accessed 21 March 2015.)

———. 2012a. *General Education Quality Analysis/Diagnostic Framework.* Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/ (Accessed 21 March 2015.)

———. 2014. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring Report, 2013/14.* Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports (Accessed 21 March 2015.)

UIS. 2014. *Data Centre: Teachers by Teaching Level of Education and UNESCO eAtlas of Teachers.* Montreal, UNESCO Institute for Statistics. http://www.uis.unesco.org/datacentre/pages/default.aspx and http://tellmaps.com/uis/teachers/ (Accessed 21 March 2015.)

Weiss, E. 2013. *Mismatches in Race to the Top Limit Educational Improvement: Lack of Time, Resources, and Tools to Address Opportunity Gaps Puts Lofty State Goals Out of Reach.* Washington, DC, Bolder, Broader Approach to Education. http://www.epi.org/files/2013/bba-2013-race-to-the-top.pdf (Accessed 21 March 2015.)

Yelland, R. and Pont, B. 2014. *OECD Education Policy Outlook 2014: Part 3. A Special Focus on Reforms.* Paris, OECD. (EDU/EDPC(2014)6/PART3, draft for discussion, 10–11 April 2014.))

قائمة المفاهيم والمصطلحات

تغيُّب (Absenteeism)

الغياب المتكرر أو المعتاد عن العمل، بلا سبب وجيه؛ ولا يشمل الغياب العرضي لأسباب خارجة عن السيطرة، مثل المرض.

تقييم (أو تقييم الأداء أو استعراض الأداء) (Appraisal)

طريقة لتقييم الأداء الوظيفي للمعلم في إطار تقييم فعالية التدريس، وتوجيه التقدم الوظيفي والتطوير المهني وإدارتهما.

تناقُص (Attrition)

انخفاض القوى العاملة بسبب الإنهاء الطوعي وغير الطوعي للعمل والوفيات وتقاعد الموظفين.

مزايا أو استحقاقات (Benefit)

تعويضات مالية أو غير مالية تتعلق بالتوظيف تُضاف إلى الراتب الأساسي، مثل بدلات السكن، والنقل، والرعاية الصحية، والتأمين، والتقاعد، والأمومة، والإجازات المرضية أو غيرها من أنواع الحماية الاجتماعية، وتمويل التطوير المهني المستمر، وما إلى ذلك.

تعلم مختلط (Blended learning)

برنامج تعليم رسمي يُقدّم من خلاله جزء من المضامين والتربية باستخدام أساليب التدريب الحضوري، ويُقدَّم الجزء الآخر من خلال الأنشطة التي تُجرى بالاستعانة بالحاسوب والوسائل الإلكترونية.

لجنة الخبراء المشتركة بين منظمة العمل الدولية واليونسكو المعنية بتطبيق التوصيتين الخاصتين بأوضاع العاملين في التعليم (CEART)

لجنة خبراء مشتركة بين منظمة العمل الدولية واليونسكو معنية بتطبيق توصية عام 1966 بشأن أوضاع المدرسين وتوصية عام 1977 بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي، وتضطلع برصد تطبيق هاتين التوصيتين وتعزيز تطبيقهما.

منح الشهادات (منح الشهادات أو الترخيص المهني للمعلمين) (Certification)

عملية اكتساب المؤهلات أو وحدات الاعتماد، واعتراف سلطة التعليم المعنية بهذه الإنجازات الذي يمكّن المعلم من تدريس مواد في مجالات معينة في مستوى تعليمي معين.

مجموعة (Cluster)

انظر مجموعات المدارس.

اتفاق جماعي (Collective agreement)

اتفاق مكتوب بشأن ظروف العمل وشروط التوظيف يُبرم بين موظف واحد أو أكثر، أو منظمة موظفين، من جهة، ومنظمة تمثيلية واحدة أو أكثر للمعلمين أو لغيرهم من العاملين في مجال التعليم، أو ممثليهم المنتخبين، من الجهة الثانية.

مفاوضات جماعية (Collective bargaining)

كل المفاوضات التي تجري بين رب عمل واحد أو أكثر، أو منظمة أرباب عمل واحدة أو أكثر، من جهة، ومنظمة واحدة أو أكثر للمعلمين أو غيرهم من العاملين في مجال التعليم، أو ممثليهم المنتخبين أصولاً، من الجهة الثانية، من أجل تحديد ظروف العمل وشروط التوظيف أو لتنظيم العلاقات بين أرباب العمل والمعلمين أو غيرهم من العاملين في مجال التعليم.

معلمون عاملون بموجب عقود مؤقتة (أو معلمون شبه محترفين، أو معلمون مساعدون، أو معلمون من المجتمع المحلي) (Contract teachers)

معلمون يوظفون على أساس تعاقدي مؤقت، غالباً لمواجهة الصعوبات في توظيف أعداد كافية من المعلمين المؤهلين، أو بسبب قيود الميزانية. ويكون هؤلاء المعلمون في الأغلبية الساحقة من الحالات أقل تدريباً ويتقاضون أجوراً أدنى ويتمتعون بأمان وظيفي أقل مقارنةً بالمعلمين الدائمين أو الموظفين في الخدمة المدنية.

التطوير المهني المستمر/التنمية المستمرة للمهارات المهنية (CPD: Continuing/continual professional development)

عملية التعلم المهني المستمرة، التي يتفكّر من خلالها المعلمون في معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم المهنية ويصونونها ويطورونها. ويمثل التطوير المهني المستمر حقاً وواجباً في جميع المهن، ومنها مهنة التدريس، وقد يشمل التعلم النظامي، والمنظَّم، وغير النظامي، والذاتي.

نشر (المعلمين) (Deployment)

تعيين أو توظيف المعلمين في مناصب في نظام التعليم، أو على نطاق المنطقة أو البلد.

تدني مهارات الوظيفة (De-skilling)

عملية الاستغناء عن المعلمين الماهرين جداً والمدربين جيداً وتعيين معلمين أقل مهارةً أو عديمي المهارات، ذوي تدريب مهني أقل أو تلقوا الحد الأدنى من التدريب المهني أو غير مدربين مهنياً محلهم، وهو ما يسفر عن تدني المعايير التعليمية ومكانة المهنة.

تمييز مباشر (Direct discrimination)

معاملة أسوأ بصورة صريحة أو ضمنية على أساس واحد أو أكثر من الأسس المحظورة، ومنها العرق والأصل والدين والرأي السياسي والجنس والإعاقة والسن والميول الجنسية والمنشأ الاجتماعي (ويشمل الطبقة الاجتماعية) والجنسية وظروف الميلاد، أو على أساس الانتماء إلى جماعة أو منظمة معينة.

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Early Childhood Education – ECE)

التعليم قبل التعليم الإلزامي، الذي يعدّ تعليماً في حد ذاته وجزءاً أساسياً من التعلم مدى الحياة، وليس مجرد إعداد للمدرسة الابتدائية. ويشار إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بوصفه المستوى (صفر) في التصنيف الدولي الموحد للتعليم.

التعليم للجميع (Education for All – EFA)

حركة التعليم للجميع هي التزام عالمي بتوفير تعليم أساسي جيد لجميع الأطفال والشباب والكبار. وتعمل الحكومات ووكالات التنمية والمجتمع المدني والقطاع الخاص معاً في إطار هذه الحركة لتحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع بحلول عام 2015.

التعليم من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development – ESD)

نهج التعليم القائم على مبدأ أن التعليم هو عنصر رئيسي في تعزيز القيم والسلوك وأنماط الحياة اللازمة لتحقيق مستقبل مستدام.

نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم (نظام معلومات إدارة التعليم) (Education Management Information System – EMIS)

نظام مصمم لجمع البيانات بشأن نظام التعليم وإدارتها ومعالجتها، ومنها المعلومات المتعلقة بالمدارس والمتعلمين والمعلمين والموظفين؛ وتعد هذه المعلومات أساساً مهماً يُستند إليه في صياغة السياسات الخاصة بالتعليم وإدارتها وتقييمها.

تعلم إلكتروني (E-learning)

استخدام الوسائل التكنولوجية للتعليم الإلكتروني أو تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التدريس والتعلم.

ممارسات مستندة إلى البيّنات (Evidence-informed practice)

نهج لإعداد السياسات يرمي إلى استخدام البحوث والمعلومات والمعارف المتعلقة بالممارسات لتوجيه رسم السياسات وتنفيذها، بهدف تحقيق نتائج أفضل للناس والمجتمعات المحلية.

مبادرة المسار السريع (Fast Track Initiative)

انظر الشراكة العالمية من أجل التعليم.

حوافز مالية (Financial incentives)

تعويض مالي يُضاف إلى الراتب الأساسي لتشجيع المعلمين أو غيرهم من الموظفين على قبول القيام بمهام في مناطق جغرافية معينة أو فيما يتعلق بمسائل معينة، أو لحفزهم ومكافأتهم على أدائهم.

ساعات عمل مرنة (Flexible working hours)

جداول زمنية تسمح للموظفين في مجال التعليم بتنظيم ساعات عملهم وفقاً لأنشطة تطورهم المهني أو مسؤولياتهم الشخصية، غالباً من خلال العمل بدوام جزئي أو مشاطرة الوظيفة أو أسبوع العمل المكثف.

حرية تكوين الجمعيات (Freedom of association)

حق العاملين وأرباب العمل في إقامة ما يختارونه من منظمات، ومنها النقابات، والانضمام إليها بحرية، بلا تمييز أو إذن مسبق أو تدخل، بموجب قواعد المنظمة المعنية فحسب.

إطار تحليل وتشخيص جودة نظام التعليم العام (General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework – GEQAF)

إطار وضعته اليونسكو بالتعاون مع الدول الأعضاء لتعزيز القدرات الوطنية على تقييم نظم التعليم استناداً إلى المعارف والخبرات المحلية. ويحتوي إطار تحليل وتشخيص جودة نظام التعليم العام على خمس عشرة أداة تحليلية تتناول الجوانب الرئيسية المترابطة لنظام التعليم، ويرمي إلى توجيه عمليات التشخيص والتحليل من أجل تعزيز قاعدة المعارف المطلوبة لتخطيط عمليات تحسين النظام وتنفيذها.

الشراكة العالمية من أجل التعليم (Global Partnership for Education)

شراكة متعددة الأطراف أُنشئت في عام 2002 بوصفها «مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع»، وتضم زهاء ستين عضواً من البلدان النامية، والحكومات المانحة، والمنظمات الدولية، والقطاع الخاص، والمعلمين، ومجموعات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية، وترمي إلى التحاق جميع الأطفال بالمدرسة وانتفاعهم بالتعليم الجيد.

ناتج محلي إجمالي (Gross domestic product)

المؤشر الأساسي للنشاط الاقتصادي الوطني، ومن ثم، الثروة الوطنية. ويمثل الناتج المحلي الإجمالي القيمة السوقية لجميع السلع والخدمات النهائية في البلد في سنة معينة. ويُحسب بمضاعفة القيمة السوقية للسلع والخدمات المنتجة لكل فرد في البلد بعدد السكان.

بدل المشقة (Hardship allowances)

البدلات المدفوعة للمعلمين الذين يعملون في مدارس نائية أو يصعب الوصول إليها أو يصعب تعيين موظفين فيها، أو في مناطق الفقر المدقع، أو في ظروف صعبة أو خطيرة، مثل مناطق النزاع أو المناطق التي تمر بمرحلة ما بعد النزاع أو ما بعد الكوارث.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT – information and communication technologies)

تقنيات المعلومات والاتصالات وخدماتها وأنظمتها وشبكاتها المستخدمة لإنشاء المعلومات والانتفاع بها وتخزينها وتنظيمها وحمايتها ونشرها ونقلها بوسائل إلكترونية أو رقمية متنوعة. وتوفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم أدوات وأساليب عديدة لدعم التدريس والتعلم.

حوافز (Incentives)

مكافآت مالية أو غير مالية ترمي إلى حفز الأفراد على قبول وظيفة أو مسؤولية معينة أو على تحقيق أهداف معينة.

تمييز غير مباشر (Indirect discrimination)

معاملة أسوأ تجري في ظل تطبيق الشروط والمعايير ذاتها على الجميع، ولكنها تسفر عن عواقب سلبية غير متناسبة على بعض الأشخاص بسبب خصائص من قبيل الأصل واللغة والعرق واللون والجنس والدين.

تمهيد/برامج تمهيدية/مرحلة تمهيدية (Induction)

عملية دعم المعلمين لحثهم على التفكر في مهاراتهم المهنية وتنميتها خلال سنوات عملهم الأولى في مجال التدريس أو سنة عملهم الأولى في مدرسة معيّنة، من خلال الدمج بين الإرشاد والدعم غير النظامي والتدريب النظامي المستمر.

التعليم والتدريب الأولي للمعلمين (التدريب ما قبل الخدمة) (Initial teacher education / training)

إعداد المعلمين قبل استهلالهم العمل في الفصول الدراسية أو أي موقع تعليمي بصفة معلمين مع مسؤوليات كاملة.

التعليم والتدريب في أثناء الخدمة (انظر أيضاً التطوير المهني المستمر) (In-service education and training)

مواصلة المعلمين للتعليم والتدريب من أجل تجديد معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم وتحسينها خلال شغلهم وظيفتهم.

فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030 (International Task Force on Teachers for Education 2030)

تحالف دولي مخصّص للجهات المعنية، التي تشمل الحكومات الوطنية والمنظمات الدولية الحكومية والمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ووكالات التنمية الدولية ومنظمات القطاع الخاص، والتي تعمل معاً لسد الفجوات المتعلقة بالمعلمين سعياً إلى تحقيق هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم.

مشاطرة الوظيفة (Job-sharing)

نوع من أنواع العمل المرن يتشاطر وفقه شخصان الوظيفة ذاتها.

نقابات العمال (Labour unions)

انظر نقابات المعلمين.

ترخيص (Licensing)

انظر منح الشهادات.

تعلم عبر الأجهزة المحمولة ((mobile-) M-learning (learning)

نوع من أنواع التعلم الإلكتروني من خلال أوجه التفاعل الاجتماعية والتفاعل بين المضامين باستخدام الأجهزة الإلكترونية أو «المحمولة» الشخصية (أجهزة الحوسبة المحمولة)، مثل الهواتف الذكية أو أجهزة الكمبيوتر اللوحية أو أجهزة المساعدة الرقمية الشخصية.

إرشاد (Mentoring)

عملية فردية بين معلم متمرس ومعلم مؤهل حديثاً، يوفر من خلالها المعلم المتمرس الدعم والمشورة والتدريب غير النظامي للمعلم المبتدئ.

إطار الإنفاق المتوسط الأجل (Medium term expenditure framework)

إطار استراتيجي للسياسة والإنفاق يوازن بين ما هو ميسور التكلفة وأولويات السياسة الحكومية، في سياق عمليات إعداد الميزانية السنوية.

رصد وتقييم (Monitoring and Evaluation)

عمليات جمع المعلومات بصورة مستمرة ومنهجية لتتبع التقدم المحرز في عملية معيّنة (الرصد) وقياس التغيّر وتقييمه وتحليله (التقييم) لتقييم التنفيذ وتحسين عمليات التنفيذ، واستقصاء النتائج والبيّنات على الأثر، وتحقيق المساءلة.

تدريس متعدد الصفوف (Multi-grade teaching)

نظام يكون فيه معلم واحد مسؤولاً عن المتعلمين في صفين دراسيين أو أكثر (أحياناً في المدرسة برمتها) في الوقت نفسه.

تدريس متعدد المناوبات (Multi-shift teaching)

قيام المعلمين بتدريس المتعلمين بمناوبتين أو أكثر عندما يكون عدد المدارس (و/أو المعلمين) غير كافٍ لتوفير التعليم بمناوبة واحدة لجميع المتعلمين؛ وغالباً ما يسفر هذا النظام عن أثر سلبي في جودة التعليم، ومعنويات المعلمين، ووضع مهنة التدريس بوجه عام.

الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم (OECD TALIS) (Teaching and Learning International Survey))

دراسة استقصائية تتناول ظروف العمل وبيئات التعلم استناداً إلى عيّنة تمثيلية من المعلمين والمدارس في كل بلد، سعياً إلى توفير المعلومات ومساعدة البلدان في إجراء عمليات استعراض بشأن السياسات ورسم سياسات كفيلة بالنهوض بمهنة التدريس بجودة عالية.

تفاوض (Negotiation)

عملية يلتقي فيها طرفان أو أكثر لديهما مصالح مشتركة ومتضاربة ويتحدثان بهدف التوصل إلى اتفاق.

حوافز غير مالية (Non-financial incentives)

حوافز بصيغة مزايا واستحقاقات. انظر الحوافز.

معلمون شبه محترفين ومعلمون مساعدون (Paraprofessional or 'para' teachers)

انظر المعلمون العاملون بموجب عقود مؤقتة.

استعراض الأداء أو تقييم الأداء (Performance review or appraisal)

انظر التقييم.

تمرُّن (Practicum)

ممارسة التدريس في الفصول الدراسية في أثناء التعليم الأولي للمعلمين لتمكين طلاب مهنة التدريس من اكتساب كفاءات التدريس الأولية، وتطبيق النظريات على الصعيد العملي، وإعدادهم لواقع التدريس.

التدريب ما قبل الخدمة (Pre-service training)

انظر التعليم والتدريب الأولي للمعلمين.

فترة تجربة (Probation)

فترة تجريبية محددة المدة لتقييم تقدم الموظف الجديد ومهاراته قبل شغله لوظيفة دائمة بدوام كامل.

ترخيص مهني (Professional licensing)

انظر منح الشهادات.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين (Pupil–teacher ratio)

عدد التلاميذ الملتحقين بالمدرسة مقسوم على عدد المعلمين في المدرسة، أي عدد التلاميذ لكل معلم (أو متوسط حجم الفصل الدراسي). وتُحسب نسبة التلاميذ إلى المعلمين بحسب مرحلة التعليم (نسبة التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الثانوية).

معلم مؤهل (Qualified Teacher Status)

وضع قانوني تمنحه هيئة اعتماد المعلمين في بلد معين، يأذن لصاحبه بالتدريس في المدارس الحكومية. وثمة أوضاع قانونية مماثلة في بعض البلدان تحت أسماء أخرى.

استبقاء (Retention)

قدرة نظام تعليم أو منظمة تعليمية على استبقاء معلميها أو غيرهم من العاملين في مجال التعليم. وقد يشير المصطلح إلى الاستراتيجيات التي يعتمدها أرباب العمل لاستبقاء الموظفين في القوى العاملة، أو إلى نتيجة هذه العملية.

معلمون عائدون إلى العمل (Returning teachers)

المعلمون المتمرسون العائدون إلى مهنة التدريس بعد انقطاعهم عن العمل (عادةً للاضطلاع بالمسؤوليات الأسرية مثل رعاية الأطفال).

مجموعات مدارس (School clusters)

مجموعات من المدارس، في المناطق النائية عادةً، تعمل معاً من أجل تبادل الموارد وتمكين المعلمين من تبادل الخبرات والممارسات المهنية، سعياً إلى تحسين مواد التدريس ومهاراته. وتتلقى مجموعات المدارس عادةً الخدمات من مراكز الموارد المشتركة للمعلمين.

حوار اجتماعي (Social dialogue)

كل أساليب تبادل المعلومات والتشاور والتفاوض بين السلطات التعليمية، العامة والخاصة، والمعلمين ونقاباتهم/رابطاتهم.

تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لرصد جودة التعليم (Southern and Eastern Africa Consortium for MonitoringEducational Quality – SACMEQ)

منظمة تنمية دولية غير ربحية تضم خمس عشرة وزارة للتربية والتعليم في أفريقيا الجنوبية والشرقية، تطبق أساليب علمية لرصد ظروف التعليم في المدارس وجودة التعليم وتقييمهما.

جهة معنية (Stakeholder)

شخص أو جماعة أو منظمة لديها اهتمام بإجراء أو هدف أو نظام معيّن أو سياسة معينة، أو يمكن أن تتأثر بنتائجها. ويعد التشاور مع كل الجهات المعنية ومشاركتها في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيها من الممارسات الجيدة.

معايير (Standards)

المعارف والكفاءات والسمات والأداء المتوخاة من المعلمين، التي تصف التدريس الجيد في سياق معين وما على المعلمين معرفته والتمكن من القيام به لمزاولة التدريس الجيد.

النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (Systems Approach for Better Results in Education – SABER)

مبادرة البنك الدولي لإنتاج بيانات ومعارف مقارنة عن السياسات الخاصة بالتعليم والمؤسسات التعليمية، بهدف مساعدة البلدان في تعزيز نظمها التعليمية بصورة منهجية. ويمثل المعلمون أحد مجالات السياسة التي يركز عليها النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم. ويوثق القسم الخاص بالمعلمين في هذا النهج ويحلل السياسات الخاصة بالمعلمين المطبقة في المدارس العامة في نظم التعليم في جميع أنحاء العالم، في البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حد سواء.

شهادات تأهيل المعلمين (Teacher certification)

انظر منح الشهادات.

نقص في المعلمين (Teacher gap)

الفرق بين عدد المعلمين العاملين في الوقت الراهن والعدد المطلوب لضمان التعليم لجميع المتعلمين وفقاً للنسب المحددة بين المتعلمين والمعلمين وغيرها من المتغيرات.

نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون المعلمين (Teacher Management Information System – TMIS)

نظام يرمي إلى جمع البيانات الفردية على مستوى المعلمين بشأن القوى العاملة في مجال التدريس، وإدارة هذه البيانات ومعالجتها، سواء في إطار نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم، أو بوصفه قاعدة بيانات قائمة بذاتها.

نقابات المعلمين (Teacher unions)

منظمات للمعلمين أنشئت لحماية الوضع الاقتصادي والاجتماعي لأعضائها أو تحسينه من خلال العمل الجماعي. والمعلمون في بعض البلدان أعضاء في رابطات تعمل بصفتها نقابات، أو أعضاء في نقابات للعاملين في مجال التعليم تمثل بصورة جماعية مختلف فئات العاملين في مجال التعليم.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (Technical and vocational education and training – TVET)

اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل؛ وغالباً ما يُقدَّم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من خلال شراكات بين قطاع الصناعة ومقدمي التعليم في القطاعين العام والخاص.

معدلات التغير في ملاك الموظفين (Turnover rates)

نسبة الموظفين الذين يغادرون المؤسسة بالنسبة المئوية من العدد الإجمالي للقوى العاملة خلال فترة محددة (غالباً سنوياً).

تدني الأداء (Under–performance)

الفشل في أداء الواجبات المنوطة بدور معيّن وفقاً للمعايير المتفق عليها أو المطلوبة. وقد ينجم تدني الأداء عن أسباب عديدة، ومنها عدم وضوح المعايير والتوقعات، وعدم كفاية التدريب، وعبء العمل المفرط، والتواصل غير الفعال، واضطلاع الشخص غير المناسب بالوظيفة، والعوامل الشخصية الخارجية. وينبغي عدم الخلط بين تدني الأداء وسوء السلوك أو إساءة التصرف.

نقابات (Unions)

انظر نقابات المعلمين.

التوازن بين العمل والحياة الخاصة (Work–life balance)

امتلاك الشخص قدر من السيطرة على وقت عمله ومكانه وسبل أدائه، على نحو يمكّنه من التمتع بالحد الأمثل من جودة الحياة في نطاق العمل المدفوع الأجر وخارجه.

قطاع التربية

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

لا بد للبلدان من وضع رؤية شاملة بشأن المسائل المتعلقة بالمعلمين لكي تتمكن من تحقيق هدف التنمية المستدامة 4 ومعالجة الأحكام المتعلقة بالمعلمين الواردة في إعلان إنشيون وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030. ويمثل وضع نظام لتوجيه إعداد السياسات الوطنية الخاصة بالمعلمين و/أو استعراضها أداة مفيدة في هذا الصدد. ويقدم فريق العمل الخاص المعني بالمعلمين هذا الدليل لإعداد السياسات الخاصة بالمعلمين مستنداً إلى ميزته النسبية، بوصفه ائتلافاً عالمياً متعدد الجهات المعنية يعمل بتضافر من أجل التصدي للتحديات التي يواجهها المعلمون على الصعيد العالمي. ويوفر هذا الدليل لمستخدميه تعاريف لمفاهيم مهمة، ووصفاً لمختلف جوانب المسائل المتعلقة بالمعلمين والروابط القائمة بينها، ومراحل مقترحة لعملية وضع سياسات وطنية خاصة بالمعلمين، التي تعد مشاركة كل الجهات المعنية، ولا سيّما المعلمين، فيها أمراً بالغ الأهمية.

9 789236 000992

بدعم من :

European Commission

HAMDAN BIN RASHID AL MAKTOUM
AWARD FOR DISTINGUISHED ACADEMIC PERFORMANCE

NORWEGIAN MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS

أهداف التنمية المستدامة

التعليم الجيد ٤