





أدوات وموارد
المدرّب 

الشرائح
الموجزة 

بعض الحقوق محفوظة.

هذا العمل من إنتاج موظفي البنك الدولي مع مساهمات خارجية. لا تعكس النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة وجهات نظر البنك الدولي أو مجلس المدراء التنفيذيين أو الحكومات التي يمثلونها. لا يضمن البنك الدولي دقة المعلومات الواردة في هذا العمل.

لا شيء في هذه الوثيقة يشكل أو يعتبر قيداً على امتيازات وحصانات البنك الدولي أو تنازلاً عنها، وكلها محفوظة على وجه التحديد.

الحقوق والتصاريح



هذا العمل متاح بموجب رخصة المشاع الإبداعي (Creative Commons Attribution (CC BY) International (IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. مع الإضافة الإلزامية والمليمة التالية:

أي وجميع النزاعات التي تنشأ بموجب هذا الترخيص والتي يتعذر تسويتها ودياً يجب أن تعرض على الوسيط وفقاً لقواعد الوساطة الخاصة بالمنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO) السارية وقت نشر العمل. إذا لم يتم حل طلب الوساطة في غضون خمسة وأربعين (٤٥) يوماً من الطلب، فيجوز لك أو للمرخص، وفقاً لإشعار تحكيم يتم إرساله عبر وسيلة معقولة إلى الطرف الآخر إحالة النزاع إلى التحكيم النهائي والمليزم ويتم وفقاً لقواعد الأونسيترال للتحكيم على نحو سرياتها آنذاك. تتكون هيئة التحكيم من محكم منفرد وتكون لغة التحكيم هي اللغة الإنجليزية ما لم يتم الاتفاق على خلاف ذلك. يكون مكان التحكيم هو المكان الذي يوجد فيه المقر الرئيسي للمرخص. وتتم إجراءات التحكيم عن بُعد (على سبيل المثال، عبر مؤتمر هاتفي أو تقديم مكتوب) متى كان ذلك ممكناً، أو تُعقد في مقر البنك الدولي في واشنطن العاصمة.

الإسناد - يرجى الاستشهاد بالعمل على النحو التالي: البنك الدولي. ٢٠٢١. هيكلية الدعم الفعال على أساس فردي (واحد لواحد). واشنطن العاصمة: البنك الدولي. رخصة: إسناد المشاع الإبداعي CC BY ٤.٠ IGO.

الترجمات - إذا قمت بإنشاء ترجمة لهذا العمل، يرجى إضافة إخلاء المسؤولية التالي مع الإسناد: لم يتم إنشاء هذه الترجمة من قبل البنك الدولي ولا ينبغي اعتبارها ترجمة رسمية للبنك الدولي. لن يكون البنك الدولي مسؤولاً عن أي محتوى أو خطأ في هذه الترجمة.

التعديلات والتكيفات - إذا قمت بإنشاء تعديل لهذا العمل، فيرجى إضافة إخلاء المسؤولية التالي مع الإسناد: هذا تعديل لعمل أصلي للبنك الدولي. وجهات النظر والآراء المعبر عنها في التعديل هي مسؤولية مؤلف أو مؤلفي التعديل وحدهم ولا يصادق عليها البنك الدولي.

محتوى الطرف الثالث - لا يمتلك البنك الدولي بالضرورة كل مكون من مكونات المحتوى المتضمن في العمل. وبناءً عليه، لا يضمن البنك الدولي عدم انتهاك استخدام أي مكون أو جزء فردي مملوك لطرف ثالث وارد في العمل لحقوق تلك الأطراف الثالثة. يقع خطر المطالبات الناتجة عن هذا الانتهاك على عاتقك وحدك. إذا كنت ترغب في إعادة استخدام أحد مكونات العمل، ستكون أنت المسؤول عن تحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى إذن لإعادة الاستخدام هذه والحصول على إذن من مالك حقوق الطبع والنشر. يمكن أن تتضمن أمثلة المكونات، على سبيل المثال لا الحصر، الجداول أو الأشكال أو الصور.

ينبغي توجيه جميع الاستفسارات حول الحقوق والتراخيص إلى coach@worldbank.org، The World Bank Group، ١٨١٨، H Street NW، Washington، DC ٢٠٤٣٣، USA؛ البريد الإلكتروني: coach@worldbank.org.

تصميم الغلاف والتصميم الداخلي: كريم عزت خضر، واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية.

iv	الشكر والتقدير
v	الاختصارات
١	لمحة عامة
٢	نقاط بارزة
٤	الخصائص الرئيسية للبرامج الخاضعة للتقييم التي تدعم المعلمين
٧	الملف الشخصي للقائد التربوي
١٠	النسبة النموذجية للمعلمين إلى القائد التربوي
١١	تكرار دعم المعلمين
١٢	النسبة النموذجية لجلسة (جلسات) المراقبة والملاحظات
١٣	تقديم الدعم عن بُعد للمعلمين
١٥	القواسم المشتركة بين برامج التطوير المهني الفعالة للمعلمين
١٦	الاستنتاج
١٧	الملحق أ: الخصائص الرئيسية للبرامج عالية الفعالية التي تدعم القادة التربويين
١٨	الملحق ب: تفاصيل تدريبات القائد التربوي
٢٠	الملحق ج: مواد النشر
٢١	المراجع

الشكر والتقدير

قادت تريسي ويليثوفسكي حزمة إرشادات هيكلية الدعم الفعال على أساس فردي (واحد لواحد)، مع مشاركة آنا بوبوفا في تأليفها. تستفيد الحزمة من مدخلات إلين دينج، إيزيكويل مولينا، وأديل بوشباراتنام. وقد تلقى الفريق التوجيه من مجموعة الخبراء الفنيين المكونة من جاكوبوس سيلبيرز (جامعة جورج تاون)، وديفيد إيفانز (مركز التنمية العالمية - CGD)، وجيسيكا ميجيا (معهد البحث المثلث - RTI)، وبن بايبر (RTI). كما قدم العديد من الزملاء تعليقات ثاقبة وردود فعل ومدخلات على الحزمة. ومن بين هؤلاء الزملاء ميليسا آن أدلمان، ومايكل كروفورد، ولورا جريجوري، وخوان مانوال مورينو، ومنال قوتا، وألونسو سانثيز. كما يعرب الفريق عن امتنانه لجايانتي باتيا لمساعدتها البحثية الممتازة.

يتضمن هذا الإصدار من حزمة إرشادات هيكلية الدعم الفعال على أساس فردي (واحد لواحد) توصيات من مجموعة واسعة من أصحاب وجهات النظر التي تم حشدها كجزء من عملية استشارة عامة دولية. وإن المذكرة التوجيهية المحدثة هذه (١) تبرز دراسات الحالة التي تسلط الضوء على عناصر برنامج محددة ساهمت في إحداث الآثار. (٢) تفد إصلاحات نظام التعليم الأوسع نطاقاً اللازمة لهيكلية الدعم الفعال على أساس فردي (واحد لواحد)، و(٣) توفر تفاصيل إضافية حول مدى لعب الجهات الفاعلة من كليات تدريب المعلمين دور في نموذج الدعم الفردي (واحد لواحد) كموجهين أو مدربين. يعرب الفريق عن امتنانه لفريق عمل المعلمين التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ومؤسسة جيتس لاستضافة ورش عمل استشارية قدم خلالها أفراد من منظمات متعددة التوجيه والملاحظات والتعليقات بشأن المذكرة. كما ينظر الفريق بعين التقدير للتعليقات الخطية التي وردت من دافون بونفينج (وزارة الخارجية والتجارة الأسترالية - DFAT)، سايمون بلور (مؤسسة إنقاذ الطفل)، صوفي كابوس (منظمة التعليم من أجل التنمية VVOB)، بروك إستس (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية - USAID)، جيرد هان فوسين (الوكالة النرويجية للتعاون الإنمائي - NORAD)، آسيا كاظمي (مؤسسة جيتس)، ماركو كول (صندوق الأمم المتحدة للطفولة - اليونيسف)، ريبكا مارتنيز (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية - USAID)، الينور سكايز (صندوق الكومنويلث للتعليم كومنويلث إديوكيشن ترست)، وراميا فايكاناندان (الشراكة العالمية للتعليم - GPE)، ونواه يارو (مجموعة البنك الدولي).

هذه الحزمة هي جزء من سلسلة من منتجات فريق Coach. قدّم عمر أرياس، مدير الممارسة لفريق المعرفة والابتكار العالمي التوجيه العام لتطوير وإعداد الحزمة.

صُمّمت هذه الحزمة بواسطة كريم عزّت خضر، وشغلت أليسيا هيتزنر مسؤولية رئاسة تحرير النسخ، وقدم ميدهانيت سولومون وباتريك بيريبونوا الدعم الإداري.

الاختصارات

معهد جامعة الآغا خان للتطوير التربوي	AKU-IED
نظام منح علامات التقييم الصفي	CLASS
مسؤول دعم المناهج	CSO
معرف الكائنات الرقمي	doi
دراسة القراءة للصفوف الأولى	EGRS
معهد برازيلي يركز على بناء المجتمع المحلي	ELOS
مدرسة لتدريب المعلمين في سوبرال (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional)	ESFAPEGE
نظام تحديد المواقع	GPS
التعليم والتدريب أثناء الخدمة	In-SET
أداة استقصاء تدريب المعلمين أثناء الخدمة	ITTSI
وزارة التربية والتعليم	MoE
منظمة غير حكومية	NGO
مستشار التعليم الابتدائي	PEA
منسق تربوي	PC
نقاط مئوية	.p.p
مبادرة كينيا للرياضيات والقراءة للمرحلة الابتدائية	PRIMR
برنامج العلوم للمرحلة الابتدائية	PSP
مبادرة نيجيريا للوصول إلى القراءة ونشاط البحث	RARA
مشروع دعم القراءة	RSP
معهد البحث المثلث الدولي	RTI
الانحراف المعياري	SD
مسؤول الدعم المدرسي	SSO
شبكة أبحاث العلوم الاجتماعية	SSRN
التطوير المهني للمعلمين	TPD
قادة فرق العمل	TTL
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	USAID

لمحة عامة

غالباً ما يفنقر المعلمون في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل إلى المعرفة اللازمة لتحسين تحصيل الطلاب كما أنهم يظهرون مهارات معرفية ضعيفة وممارسات تدريس غير فعالة (Bold and others: ٢٠١٧). وقد أظهرت برامج التطوير المهني للمعلمين (TPD)، التي تم تضمينها كجزء من استراتيجية أوسع نطاقاً لتنمية القدرات وتتضمن ردود وتعليقات فردية مستمرة، أثراً إيجابية كبيرة على عملية تدريس المعلمين، وبالتالي على نتائج تعلم الطلاب (Kraft and others: ٢٠١٨). إلا أن ما يستتبعه هذا التطوير المهني الشامل في الممارسة العملية لم يتم توثيقه بشكل منهجي. فالأسئلة المطروحة هي: من هو الأفضل في النظام لدعم المعلمين؟ كم عدد المعلمين الذين ينبغي أن يدعمهم هؤلاء الأفراد؟ كم مرة ينبغي على هؤلاء الأفراد زيارة المعلمين؟ وإلى متى يجب أن يقوم هؤلاء الأفراد بالمراقبة ويقدمون ملاحظاتهم وتعليقاتهم؟ توفر المذكرة الإرشادية الفنية هذه إرشادات واضحة لوضعي السياسات حول كيفية هيكلة تقديم تدخل توجيهي ناجح للتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة. يمكن كذلك استخدام هذه المذكرة من قبل قادة فرق العمل (TTLs) لإقامة حوار مع عملائهم وللإبلاغ عن إعداد المشروع والإشراف عليه.

تلخص هذه المذكرة النقاط الرئيسية من الأدبيات، إذ تقدم إرشادات حول التفاصيل الهيكلية للدعم المستمر والفعال للمعلمين. تتضمن هذه التفاصيل نسبة القادة التربويين إلى المعلمين، والعدد المثالي للزيارات وتكرارها، ولمحة عامة عن الدعم الإضافي المقدم للمعلمين. يشير مصطلح "القائد التربوي" في هذا السياق إلى أي فرد يقدم الدعم المستمر للمعلمين. وهذا الدور هو الأكثر شيوعاً من بين أدوار الموجه. إلا أنه يمكن للأفراد ذوي الخلفيات المتنوعة شغل دور القائد التربوي، بما في ذلك المعلمين والباحثين ومدراء المدارس والمستشارين التربويين ومسؤولو الدعم المدرسي والمفتشين الحائزين على تدريب خاص (Darling-Hammond ٢٠١٧ and others). وللتوصل إلى هذه النتائج، راجع الفريق عينة من ١٠ برامج توجيهية تم تقييمها في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. لقد استوفت هذه البرامج معيار التضمين لكونها تدخلًا توجيهياً من صفوف رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في بلد منخفض أو متوسط الدخل خضع لتقييم الأثر الذي أفاد عن التأثيرات على علامات الطلاب في الاختبارات و / أو ممارسات المعلم. وقد تم استكمال هذه البرامج بمقابلات نوعية تضمنت أمثلة عبر سلسلة متصلة من برامج الدعم المهيكلة المرتفع / المنخفض التي تغطي برامج في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية.

نقاط بارزة ١. تسليط الضوء على أكثر برامج الدعم الفردي (واحد لواحد) فعالية في الصفوف الابتدائية

دراسة القراءة للصفوف الأولى (EGRS I و EGRS II)، جنوب أفريقيا	برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado، بيرو	نشاط القراءة للصف الأول في توسوم، كينيا
Cilliers and others: ٢٠١٩. Cilliers and others (٢٠٢٠)	Castro and others: ٢٠١٩. Majerowicz and others (٢٠١٨) Montero	(Piper and others ٢٠١٨)
<ul style="list-style-type: none"> برنامج تجريبي منظم للغاية في جنوب إفريقيا يوفر للمعلمين أدلة تعليمية مهيكلة ويدرب القادة التربويين ليساعدوا المعلمين على استخدام الأدلة. القادة التربويون هم موظفون لدى المنظمات غير الحكومية معينون بعقود محددة المدة وذوي خبرة سابقة كمعلمين / موجهين. تحسن تعلم الطلاب بانحراف معياري مقداره ٠.٢٤. في إتقان قراءة اللغة الأم (EGRS I) و٠.٣١ في إتقان اللغة الإنجليزية الشفوية و٠.١٣ في إتقان قراءة اللغة الإنجليزية (EGRS II). 	<ul style="list-style-type: none"> برنامج وطني منخفض الهيكلة/التنظيم في بيرو يقوم بتدريب القادة التربويين لدعم المعلمين من خلال تقديم ملاحظات وتعليقات متعمقة في الغرف الصفية، بما يتماشى مع المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة. القادة التربويون هم موظفون حكوميون يتم اختيارهم بشكل تنافسي، ولديهم خبرة لا تقل عن ٥ سنوات في التدريس. تحسن تعلم الطلاب بانحراف معياري مقداره ٠.٢٥. في فهم القراءة و٠.٣٨ في الرياضيات. 	<ul style="list-style-type: none"> برنامج وطني منظم للغاية في كينيا يوفر للمعلمين أدلة تعليمية مهيكلة ويدرب القادة التربويين على كيفية مساعدة المعلمين على استخدام الأدلة. القادة التربويون هم موظفون حكوميون يتم إعطاؤهم أجهزة لوحية وتمكينهم من الموارد التربوية ونظام تحديد المواقع العالمي (GPS)، بدعم من شركة تنفيذية. تحسن تعلم الطلاب بانحراف معياري مقداره ٠.٦٣ و٠.٧٦ عبر مجموعة من مهام القراءة باللغة السواحيلية، في الصفين الأول والثاني على التوالي.

١. تم وضع هذه النتائج في سياقها من خلال المقابلات النوعية مع القائمين على البرامج التي لم يتم تقييمها بدقة ولكنها تعمل ضمن الأنظمة الحكومية و / أو على نطاق واسع. تضمنت هذه البرامج بلدية سوبرال والعديد من البرامج الواردة في مبادرة التعلم على نطاق واسع Learning @ Scale. وهي جهود قادتها مؤسسة بيل وميليندا جيتس، بدعم تقني من مركز التنمية العالمية.

نقاط بارزة

يجب أن تلتزم الحكومات بتسيخ الدعم المستمر في أنظمتها التعليمية. ويتطلب تحسين جودة التطوير المهني للمعلمين، وبالتالي نتائج تعلم الطلاب، أكثر بكثير من مجرد الاستثمار في المزيد من الموارد. إذ يتطلب تحسين الجودة التوافق بين جميع الجهات الفاعلة لضمان عمل النظام بأكمله من أجل تحقيق التعلم. ويتطلب النظام المتوافق مع التعلم للجميع توجيه بوضوح سياسات ومؤسسات النظام التعليمي للحكومة والمساءلة والمعلومات وقواعد التمويل وإدارة المدرسة نحو الهدف المشترك. وعليه، تظهر الحاجة إلى إصلاحات أوسع لنظام التعليم لهيكلية الدعم الفعال على أساس الفردي (واحد لواحد). سيضمن هذا الهيكل أن المنهج، ودعم المعلمين (التدريب قبل الخدمة وأثناءها)، والتقييم، والمراقبة والمساءلة جميعها تتفاعل مع بعضهم البعض ويبنى بعضها على الآخر. تجمع برامج التطوير المهني للمعلمين الفعالة بين الدعم على أساس فردي (واحد لواحد) والتدريب الجماعي الأولي الذي يعرّف المعلمين بالمفاهيم / المهارات التربوية والمواد المرتبطة بها. كما تربط البرامج الأكثر فاعلية المشاركة بالحوافز المهنية، وتركز بشكل خاص على موضوع معين، وتؤكد على إصدار الدرس. يعرض الجدول (1) عدداً من أفضل الممارسات الإضافية لتصميم برامج دعم فعالة للمعلمين ونصائح لتنفيذها:

الجدول 1. أفضل الممارسات الإضافية لبرامج دعم المعلمين الفعالة

الممارسة الأفضل	نصيحة للتنفيذ
لا ينبغي للقادة التربويين دعم المعلمين والعمل كمقيمين لهم في الوقت نفسه.	من الأهمية بمكان الضغط من أجل تحقيق الإصلاحات التي تعمل على تفعيل التمييز بين القادة التربويين والمقيمين لأنه ينبغي ألا تشغل المجموعتان الدور نفسه.
ينبغي على القادة التربويين زيارة المعلمين مرة واحدة في الشهر بشكل شخصي، أو مرتين في الشهر عن بُعد.	قد تكون جودة الدعم أكثر أهمية من حجمه. وبالتالي، يكون التركيز على كيفية ضمان أن يكون الدعم الذي يقدمه القائد التربوي قوياً. وينبغي على القادة التربويين الاحتفاظ بسجلات لما يحدث أثناء جلسات المراقبة والملاحظات والتعليقات مع المعلمين والمتابعة حسب الحاجة.
ينبغي على القادة التربويين مراقبة المعلمين طيلة فترة الدرس الكامل (٣٠ دقيقة على الأقل).	ينبغي على القادة التربويين عند مراقبة المعلمين أن يستخدموا أداة المراقبة، والتي قد تختلف في الشكل اعتماداً على هيكل البرنامج.
لا يقوم القادة التربويون البيدون بمراقبة المعلمين جسدياً. ومع ذلك، يمكن أن يقدموا ملاحظات وتعليقات افتراضية، والتي قد تكون مفيدة للمدارس التي تفتقر إلى خبراء محليين قريبين.	يكون الدعم عن بعد أكثر فاعلية عندما يتضمن تفاعلاً أولياً وجاهياً لبناء علاقة ثقة بين القادة التربويين والمعلمين.
يجب أن يلتزم واضعو السياسات بتضمين الدعم المستمر في أنظمتهم التعليمية واستكمال هذا الدعم بالتدريب والحوافز الأخرى لضمان مشاركة المعلمين.	يجب أن تجمع البرامج بين الدعم الفردي (واحد لواحد) المستمر مع تدريب المجموعة الأولي الذي يعرّف المعلمين بالمفاهيم / المهارات التربوية والمواد المرتبطة بها بطريقة عملية وتطبيقية.

على الصعيد العالمي، توفر مجموعة من نماذج الدعم المستمر ملاحظات وتعليقات بدرجات متفاوتة من العمق والاتجاه. وغالباً ما تبدأ أنظمة التعليم ذات الإمداد المحدود من القادة التربويين ذوي المهارات العالية في الطرف الأكثر هيكلية من سلسلة الدعم والتعليقات والملاحظات، وتوجه نحو النماذج المستقلة بشكل متزايد والمخصصة (الجدول ٢). وبغض النظر عن مستوى مهارة القائد التربوي، لكي يعمل البرنامج بفعالية، يتطلب كلا نموذجي الدعم درجات متفاوتة من الهيكل. يشير الهيكل إلى الإرشاد المعطى للقادة التربويين حول تكرار / ترتيب الملاحظات وجلسات الملاحظات والتعليقات. ويتضمن هذا الإرشاد الأدوات التي تساعد القادة التربويين على الملاحظة وتقديم الملاحظات والتعليقات وتسجيل تفاعلاتهم مع المعلمين. كما توفر مذكرة الإرشادات الفنية هذه تفاصيل إضافية حول هذه الأفكار الرئيسية والأدلة التي تدعمها، وتصف البرامج الرئيسية حول العالم التي أظهرت تأثيرات واعدة.

الشكل ١. الخصائص الرئيسية لبرامج الدعم عالية الهيكلية/التنظيم والمنخفضة الهيكلية/التنظيم



الخصائص الرئيسية للبرامج الخاضعة للتقييم التي تدعم المعلمين

سيؤثر البرنامج الذي يقع على السلسلة المتصلة للبرامج منخفضة الهيكلية/التنظيم مقابل تلك مرتفعة الهيكلية والتنظيم على المدخلات الرئيسية لتصميم البرنامج. يعرض الجدول (٢) أدناه نظرة عامة على الخصائص الرئيسية لبرامج التوجيه العشرة التي تم تقييمها. فقد استوفى كل واحد من هذه البرامج معيار التضمين لكونه تدرجاً توجيهياً للصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في بلد منخفض أو متوسط الدخل خضع لتقييم الأثر على علامات الطلاب في الاختبارات و / أو ممارسات المعلم. تم جمع المعلومات الواردة في الجدول (٢) باستخدام نهج مختلط، حيث استخرج المؤلفون المعلومات ذات الصلة من الأوراق واستكملوا التفاصيل المفقودة من خلال مقابلات نوعية أجروها. يقدم القسم التالي إجابة مبررة لكل فئة، تؤهل البحث في كل حالة.

الجدول ٢: البرامج الخاضعة للتقييم التي تدعم المعلمين

برامج الدعم ذات الهيكلية المرتفعة								
البرنامج	الصف؛ المادة	الملف الشخصي للقائد التربوي	طريقة الزيارات	نسبة المعلم إلى القائد التربوي	تكرار الزيارات	طول فترة المراقبة (بالدقيقة)	طول فترة الملاحظات والتعليقات (بالدقيقة)	الأثر
كينيا: مبادرة كينيا للرياضيات والقراءة للمرحلة الابتدائية (Piper and Zuilkowski ٢٠١٥)	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	مسؤولو دعم التدريس الحكوميون الذين تم تدريبهم بشكل خاص لتقديم الدعم التدريسي للمعلمين.	شخصياً	٦٣ : ١	١/شهر	٣٠	١٥-١٠	انحراف معياري (SD) بقيمة ٠.٢٣. في اللغة الإنجليزية للصف الأول، انحراف معياري بقيمة ٠.٣٤. في اللغة الإنجليزية للصف الثاني، وانحراف معياري بقيمة ٠.٣٩. في اللغة السواحيلية للصف الأول، وانحراف معياري بقيمة ٠.٣. في اللغة السواحيلية للصف الثاني
كينيا ٣: نشاط القراءة للصف الأول في توسوم (Piper and others ٢٠١٨)	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	مسؤولو دعم التدريس الحكوميون الذين تم تدريبهم بشكل خاص لتقديم الدعم التدريسي للمعلمين.	شخصياً	٧٠ : ١	١/شهر	٣٠-٣٥	١٥-١٠	انحرافات معيارية بقيمة ٠.٦٣ و ٠.٧٦. عبر مجموعة من مهام القراءة باللغة السواحيلية للصفوف الأول والثاني على التوالي
نيجيريا: مبادرة كينيا للوصول إلى القراءة ونشاط البحث (Harden and others ٢٠١٨)	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	مسؤولو الدعم المدرسي الحكوميون الذين يتم تعيينهم من مجموعة مختارة من المعلمين.	شخصياً	٣٧ : ١	١/شهر	٣٠-٤٠	-	تراجع بقيمة ٣٣ نقطة مئوية (p.p.) في صوت الحرف بالعلامة صفر وتراجع بقيمة ٢٠ نقطة مئوية في إتقان القراءة الشفوية بالعلامة صفر
مالاوي: القراءة باللغة المالوية (Sailors and others ٢٠١٤)	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	مفتشون حكوميون معينون من مجموعة مختارة من المعلمين.	شخصياً	-	٠,٥/شهر	٣٠-٦٠	٣٠-٦٠	انحرافات معيارية بقيمة ٠,٣٠-٠,٥٣. لتصورات المعلمين ومعتقداتهم حول عمليتي التدريس والتعلم ولكن ليس لها تأثير على ممارسات التدريس أو تعلم الطلاب

انحراف معياري بقيمة ٠,٢٤. لإتقان القراءة باللغة الأم	٣.	٦.	شهر/١	١ : ٢٥	شخصياً	معينون من قبل منظمة غير حكومية يعقود محددة المدة ويحملون درجة البكالوريوس على الأقل ولديهم خبرة سابقة / كمعلمين / موجهين.	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	جنوب أفريقيا: دراسة القراءة للصفوف الأولى (EGRS I) (Cilliers and others ٢٠١٩)
شخصياً: انحراف معياري بقيمة ٠,٣١ في إتقان اللغة الإنجليزية الشفوية وانحراف معياري بقيمة ٠,٣١ في إتقان القراءة باللغة الإنجليزية. وجاهياً: انحراف معياري بقيمة ٠,١٢ في إتقان اللغة الإنجليزية الشفوية ولا يوجد أثر يمكن اكتشافه إحصائياً على إتقان القراءة	شخصياً: ٣٠ افتراضياً: ١٥	شخصياً: ٦٠ افتراضياً: لا يوجد	شخصياً: ١-٢/شهر افتراضياً: ١-٣/شهر	شخصياً: ١ : ٢٢ افتراضياً: ١ : ٨٥	مقارنة شخصية وافتراضية	معينون من قبل منظمة غير حكومية يعقود محددة المدة ويحملون درجة البكالوريوس على الأقل ولديهم خبرة سابقة / كمعلمين / موجهين.		جنوب أفريقيا: دراسة القراءة للصفوف الأولى (EGRS II) (Cilliers and others ٢٠٢٠)
	٢٣ دقيقة	٤٠ دقيقة	شهر/١	١ : ٤٤				الوسيط

برامج الدعم ذات الهيكل المنخفضة

البرنامج	الصف؛ المادة	الملف الشخصي للقائد التربوي	طريقة الزيارات	نسبة المعلم إلى القائد التربوي	تكرار الزيارات	طول فترة المراقبة (بالدقيقة)	طول فترة الملاحظات والتعليقات (بالدقيقة)	الأثر
البرازيل: برنامج سيارا للملاحظات والتعليقات والتوجيه للمعلمين (Bruns and others ٢٠١٨)	ثانوي؛ الرياضيات واللغة البرتغالية	موظفون حكوميون لديهم خبرة سابقة في التدريس، ويعملون بدوام كامل في المدرسة.	شخصياً (وتوجيه رئيسي افتراضي)	١ : ٢-١٠	٦ / الشهر (أو ٦ / سنة)	١٥	٢٠-٣٠	انحراف معياري بقيمة ٠,٥-٠,٩ في مادتي الرياضيات واللغة البرتغالية للصف العاشر وانحراف معياري بقيمة ٠,٦ للصف الثاني عشر باللغة البرتغالية
تشيلي: برنامج Un Buen Comienzo (Leyva and others ٢٠١٥)	ما قبل الروضة والروضة؛ جميع المواد	معينون من قبل مؤسسة Fundación Oportunidad، ولديهم خبرة لا تقل عن ٦-٤ سنوات في التدريس. بالإضافة إلى ذلك، يحمل معظمهم درجة الماجستير في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة.	شخصياً	١ : ٨-١٣	٢/شهر	٦٠	٩٠-١٢٠	انحراف معياري بقيمة ٠,٤٣-٠,٨١ في تفاعلات المعلم مع الطلاب ولكن لا يوجد أثر على معرفة القراءة والكتابة أو المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب

انحراف معياري بقيمة ٠,٢٥ في فهم القراءة وانحراف معياري بقيمة ٠,٣٨ في الرياضيات	١٢٠-٦٠	٣٠	١/شهر	١ : ١٢-١٠	شخصياً	موظفون حكوميون على مستوى المقاطعة ممن لديهم خبرة لا تقل عن ٥ سنوات في التدريس، والذين اجتازوا اختباراً خطياً حول معرفة المحتوى والقواعد وأفضل الممارسات.	عدة صفوف ابتدائية، الرياضيات ومعرفة القراءة والكتابة	بيرو: برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado (Castro and others ٢٠١٩; Majerowicz and Montero ٢٠١٨)
٤,٨٤ نقطة مئوية في الفهم الشفوي لدى الطلاب و٤,٤٦ نقطة مئوية-١٢,٠٦ في تفاعلات المعلم مع الطلاب	٦٠-١٠	١٢٠	١/شهر	١ : ٣	شخصياً	موظفو مشروع دعم القراءة (PSP) بخلفيات تتراوح من البحث فقط إلى الخبرة التدريسية الواسعة.	ابتدائي؛ معرفة القراءة والكتابة	جنوب أفريقيا: برنامج العلوم للمرحلة الابتدائية (PSP) (Harvey ١٩٩٩)
	٣٥ دقيقة	٦٠ دقيقة	١/شهر	١ : ١١				الوسيط (بدون بيرو)
	٣٠ دقيقة	٥٥ دقيقة	١/شهر	١ : ١٩				الوسيط العام

ملاحظات:

- يتم الإبلاغ عن تقديرات الأثر باستخدام نفس تنسيق الأوراق المصدر.
- SD = الانحراف المعياري؛ p.p. = نقاط مئوية. تم توحيد آثار الانحراف المعياري لجعل المقارنة مريحة عبر الأوراق. لسوء الحظ، فإن الأوراق التي تفيد عن آثار في النقاط المئوية لا تفيد عن الانحرافات المعيارية، والتي كان من شأنها أن تمكن من توحيد تقديرات الأثر. جميع تقديرات الأثر المدرجة كبيرة ما لم يذكر خلاف ذلك. تقديرات الأثر المبلغ عنها هي على مستوى البرنامج، وبالتالي فهي تعكس تأثير التوجيه مع أي مكونات تكميلية لبرنامج معين، مثل المواد.
- أ. معلم متوسط: يتم تقريب نسب القائد التربوي إلى أقرب معلم؛ وقد تم تقريب طول فترة المراقبة والملاحظات والتعليقات إلى أقرب دقيقة.
- ب. البرامج على نطاق واسع = البرامج التي تعمل بأعداد كبيرة عبر الأنظمة بأكملها (جميع المدارس في قسمين إداريين على الأقل $i < ٥٠$ مدرسة).
- ج. يتضمن برنامج جنوب إفريقيا الأول لدراسة القراءة للصفوف الأولى EGRS II كلاً من الإحصائيات التي أجريت شخصياً وافترضياً في الحسابات لأن التدخل عمل على تقييم فريقي/ذراعي معالجة.
- د. أزيلت بيرو من المتوسط العام للبرامج منخفضة الهيكلية/التنظيم بسبب الطبيعة الفريدة للبرنامج. في برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado، يسافر القادة التربويون لمسافات بعيدة لزيارة المعلمين المقيمين في المدارس الريفية والتي يصعب الوصول إليها. تميل هذه المدارس إلى وجود معلم واحد فقط. يكون هذا المعلم مسؤولاً عن تدريس صفوف متعددة وعن إدارة المدرسة. وبسبب تعدد المسؤوليات، يراقب القادة التربويون المعلمين ليوم دراسي كامل (حوالي ٥ ساعات) ويقضون ساعة إلى ساعتين في تقديم الملاحظات والتعليقات إليهم.

الملف الشخصي للقائد التربوي

يشير القائد التربوي إلى أي فرد يقدم الدعم المستمر للمعلمين. والأثر شيوياً أن يتم شغل هذا الدور من قبل الموجهين. ومع ذلك، يمكن للأفراد ذوي الخلفيات المتنوعة أداء دور القائد التربوي، بما في ذلك المعلمون الرئيسيون المدربون تدريباً خاصاً، والباحثون، ومدبرو المدارس، والمستشارون التربويون، ومسؤولو الدعم المدرسي، أو المفتشون (Darling-Hammond and others، ٢٠١٧). كما تختلف جودة هذا الدعم اعتماداً على منصب القائد التربوي. على سبيل المثال، في بعض الأنظمة، يقدم مدبرو المدارس الدعم المستمر للمعلمين. إلا أنه من غير المحتمل أن يتمكن المدبرون في كثير من الأحيان من تخصيص الوقت لتقديم دعم عالي الجودة، خاصة إذا كان من المتوقع منهم أيضاً أن يتعاملوا مع جميع المهام الإدارية.

الدعم ذات الهيكلية المرتفعة



يمكن أن يكون الدعم المستمر عالي الهيكلية/التنظيم المقدم من قبل القادة التربويين ذوو الخبرة المحدودة فعالاً، ولكن فقط إذا تم تزويدهم بالمواد والتدريب والوقت لتحديد أولويات هذه المهام. تكمن فعالية هذا النموذج في جودة المواد المتاحة للقادة التربويين والمعلمين، والتي غالباً ما يتم تطويرها بدعم من شركة تنفيذية. يستلزم هذا الدعم المنظم تزويد المعلمين بأدلة معلم عالية الجودة أو دروس مكتوبة أو خطط دروس مفصلة؛ وتزويد القادة التربويين بالأدوات ليس فقط لضمان اتباع المعلمين للأدلة، ولكن كذلك لتقديم الملاحظات والتعليقات المناسبة عندما لا يتبع المعلمون الأدلة. يُستكمل هذا الدعم بتوجيه من كبار المدربين، الذين غالباً ما توظفهم الشركة المنفذة، والذين يقومون أولاً بتدريب القادة التربويين؛ ثم تزويدهم بتعليقات وملاحظات حول دعمهم للمعلمين. وفي بعض الأنظمة، يوفر هؤلاء المدربون الرئيسيون أيضاً تدريباً للمعلمين أثناء الخدمة مباشرةً، مما يضمن فهم المعلمين للمفاهيم التي يراجعها القادة التربويون معهم. أخيراً، والأكثر أهمية، يجب إعطاء القادة التربويين الذين شغلوا مناصب إدارية سابقاً الوقت الكافي لتحديد أولويات هذه المهام التربوية، ولا ينبغي إضافة هذه المسؤوليات الإضافية إلى عبء العمل الحالي.

نقاط بارزة ٢: الدعم ذو الهيكلية/التنظيم المرتفع مع شركة تنفيذية وبدونها

بدون شركة تنفيذية/ سوبرال، البرازيل (Loureiro and Cruz ٢٠٢٠)	مع شركة منفذة: توسوم، كينيا (Piper and others ٢٠١٨)
<p>تمت إدارة هذا البرنامج دون مساعدة من شركة تنفيذية وأدى إلى إحداث تغييرات كبيرة في مخرجات تعلم الطلاب في المنطقة. فقد نفذت حكومة سوبرال سلسلة من الإصلاحات التي أعادت تركيز نظام التعليم على الجودة والتعلم. وهناك أربعة عوامل تعمل مجتمعة للمساهمة في نجاح البرنامج.</p> <p>١. في إطار البرنامج، يتلقى المعلمون أدلة المعلم ومواد تعليمية أخرى تتماشى مع المنهج الدراسي.</p> <p>٢. يشارك المعلمون في دورات تدريبية منتظمة من كلية تدريب المعلمين في سوبرال (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE) حول كيفية استخدام هذه المواد في غرفهم الصفية.</p> <p>٣. تقترن هذه التدريبات بدعم على مستوى المدرسة من المنسقين التربويين. إنهم لا يضمنون فقط أن اتباع المعلمين للدليل، ولكنهم يقدمون كذلك إرشادات تربوية حول كيفية تخصيص عملية التدريس وفقاً لاحتياجات جميع الطلاب.</p> <p>٤. يحصل المنسقون التربويون، بدورهم، على دعم وتوجيه تربوي شهري من قبل فريق متخصص على مستوى البلدية. يضمن الفريق قيام المنسقين بإجراء عمليات المراقبة الصفية بشكل مناسب ودعمهم للمعلمين في مراقبة تعلم الطلاب.</p> <p>تم دعم هذه التدخلات من خلال التغييرات على مستوى النظام. وقد ميزت بشكل واضح بين المنسقين التربويين والمفتشين؛ ومنحت المعلمين مكافآت مالية وتقدير غير مالي مرتبط بأداء طلابهم؛ وقامت بمساءلة المدارس عن تحقيق أهداف التعلم.</p>	<p>يستخدم هذا البرنامج مسؤولي دعم التدريس الحكوميين (مسؤولي دعم المناهج) لدعم المعلمين، ورفع علامات الطلاب في الاختبارات على المستوى الوطني. هذه الفعالية غير معتادة بالنسبة للبرامج التي تعمل على نطاق واسع، والتي تعتمد على مفتشين حكوميين ذوي خبرة تربوية محدودة. وهناك خمسة عوامل تعمل مجتمعة للمساهمة في نجاح هذا البرنامج.</p> <p>١. يعد توافر الكتب المدرسية عالية الجودة وأدلة المعلم، التي طورتها شركة تنفيذ دولية، أمراً أساسياً.</p> <p>٢. يتم تدريب مسؤولي دعم المناهج ودعمهم من قبل الموظفين الفنيين للشركة المنفذة ويتم إعطاؤهم أجهزة لوحية مع توجيهات تربوية.</p> <p>٣. يقدم الموظفون الفنيون في شركة التنفيذ ومسؤولو التعليم على مستوى المقاطعة دعماً مستمراً لمسؤولي دعم المناهج، ويراقبونهم خلال جلسات الملاحظات والتعليقات مع المعلمين ويساعدونهم على تحسين جودة الملاحظات والتعليقات.</p> <p>٤. يتم أيضاً تمكين الأجهزة اللوحية الخاصة بمسؤولي دعم المناهج من خلال المراقبة بنظام تحديد المواقع العالمي (GPS)، الذي يزيد واضعي السياسات بإمكانية ضمان قيام مسؤولو دعم المناهج بزياراتهم المخصصة وتقديم تعويضات السفر لهم عندما يقومون بذلك.</p> <p>٥. خلال البرنامج، سبقت الحكومة سلسلة من الإصلاحات، حيث اعتمدت منهاجاً قائماً على الكفاءة وحولت دور مسؤولي دعم المناهج من إداري إلى داعم لعملية التدريس، وخصصت لهم وقتاً لإجراء هذه المهام الجديدة بشكل هادف.</p> <p>تعمل هذه الموارد والإصلاحات معاً بشكل متناغم لإنشاء نظام للمساهمة عن نتائج التعلم الناجحة.</p>

الدعم ذات الهيكلية المنخفضة



لكي تكون فعالة، تعتمد البرامج التي تقدم دعماً منخفض الهيكلية/التنظيم على قادة تربويين خبراء في المحتوى أو في أصول التدريس التي يدعمون المعلمين فيها. يتطلب الدعم المستمر الذي يتبع هيكل أقل تحديداً - أي لا يركز على مراقبة تنفيذ المعلمين لأدلة معينة - والذي يتم تخصيصه بشكل أكبر للاحتياجات المحددة للمعلمين الفرديين، من القادة التربويين أن يظهروا الخبرة العميقة في المعرفة التربوية والمحتوى ذات الصلة. تكمن فعالية هذا النموذج في جودة القادة التربويين وقدرتهم على تحديد المجالات التي يحتاج المعلمون فيها إلى الدعم (نقاط بارزة ٣). فلا تستند الفعالية إلى النصوص أو المواد ولكن إلى رؤية واضحة أو إطار عمل لما يشكل التدريس الفعال. والأهم من ذلك، أن فعالية البرنامج لها علاقة بجودة قدرة التدريس لدى القادة التربويين أكثر من ارتباطها بشهاداتهم أو سنوات خبرتهم. وعلى وجه التحديد، ينبغي أن يكون القائد التربوي قادراً على استخدام الأدلة وعمليات المراقبة لتحديد الممارسات التي يجب ينبغي ترتيبها حسب أولويتها لمعلم معين. ونمذجة هذه الممارسات، والعمل مع المعلم لدمج هذه الممارسات في الغرفة الصفية (Sailors and Shanklin ٢٠١٠). وكما هو الحال في نموذج الدعم المرتفع الهيكلية/التنظيم، غالباً ما يتم دعم هؤلاء القادة التربويين من قبل المتخصصين الذين يقدمون الملاحظات والتعليقات ويراقبون جودة دعم القادة للمعلمين.

نقاط بارزة ٣: ما المطلوب... وما هو غير المطلوب أن يتسم به القائد التربوي "الخبير"

مطلوب:	غير مطلوب:
• أن تكون لديه معرفة متعمقة بالمحتوى / أصول التدريس	• أن يكون لديه اعتماد تعليمي
• أن تكون لديه خبرة في التدريس خاصة بالمحتوى والصف	• أن يكون لديه عدد محدد من سنوات الخبرة في التدريس
• أن تكون لديه خبرة في ممارسات النمذجة للمعلمين	• أن تكون لديه خبرة في دور إشرافي (مثل مدير المدرسة أو مسؤول دعم مدرسي)

المصادر: Frost and Bean ٢٠٠٦؛ Herman and Baker ٢٠٠٩؛ Kraft and Gilmour ٢٠١٦؛ Sailors and Shanklin ٢٠١٠.

مع وجود قادة تربويين خبراء وإعداد المعلمين المناسبين، نجحت الأنظمة الحكومية في دعم المعلمين دون استخدام نصوص عالية الهيكلية/التنظيم. على سبيل المثال، كما برنامج الدعم التربوي متعدد الصفوف (Acompañamiento Pedagógico Multigrado)، وهو برنامج يتم تفيذه على الصعيد الوطني في بيرو، بتعيين مدرسين "استثنائيين" ذوي خبرة كقادة تربويين. ولكي نكونوا مؤهلين، يجب أن يتمتع هؤلاء الأفراد بخبرة تعليمية سابقة وخبرة تتراوح من عام إلى عامين في التدريب أو في تقديم الدعم للمعلمين (Castro and others ٢٠١٩). يتم تدريب هؤلاء القادة من قبل متخصصين في نموذج تسلسلي^٢. يكون هؤلاء المتخصصون كذلك مسؤولين عن مراقبة ودعم كل قائد تربوي وتقديم ورش عمل متابعة للمعلمين مرتين في السنة.

في المتوسط، وبغض النظر عن موقعها في الطيف، فإن البرامج في العينة التي وظفت "قادة تربويين خبراء" كان لها الأثر الأكبر على ممارسات التدريس وتعلم الطلاب مقارنة بالبرامج التي لم تستخدم صراحة قادة تربويين لديهم خبرة سابقة في دعم المعلمين. إن

وجود قادة تربويين يمكنهم ترجمة معارفهم بشكل فعال إلى المعلمين من شأنه أن ينشئ أو يوقف برنامج دعم المعلمين. على سبيل المثال، عمل تقييم عشوائي في أوغندا على مقارنة نفس تدريب المعلمين (وليس توجيههم) الذي يقدمه مدربون خبراء ومن "معلمو مركز التنسيق" الحكوميون. نتج عن البرنامج، عندما قدمه مدربون خبراء، آثار إيجابية كبيرة على نحو أمية الطلاب. غير أنه عندما تم تدريب موظفي الحكومة من قبل الخبراء لتقديم التدريب باستخدام نموذج التعاقب (Kerwin and Thornton ٢٠٢٠)، اختفت هذه الآثار الإيجابية تماماً. تشير هذه النتيجة إلى أنه بدون التدريب المناسب والدعم المهيكلي/المنظم، قد لا يمتلك الموظفون الحكوميون القدرة على دعم المعلمين بشكل فعال لتحسين عملية تعلم الطلاب. انظر الملحقين (١) و(٢) للحصول على تفاصيل إضافية حول كيفية تدريب القادة التربويين في كل برنامج.

نصيحة للتنفيذ

"على الرغم من أن الباحثين قد يكون لديهم الخلفية المناسبة لدعم المعلمين، إلا أنهم ليسوا في وضع جيد لتيسير جلسات الملاحظات والتعليقات ذات المغزى معهم، لأنهم يفتقرون إلى الخبرة العملية اللازمة لتقديم التوجيه العملي. بدلاً من ذلك، من الضروري أن تقوم الحكومات بتجنيد قادة تربويين من المعلمين ذوي الخبرة [و] قاموا بالتدريس في المدارس التي يقدم فيها برنامجنا خدمات. لكي يؤخذ على محمل الجد، يجب أن يتمتع القادة التربويون بمهارات تربوية قوية وأن يكونوا قادرين على تيسير درس جذاب".

--زورينا دارسي، مديرة،
برنامج العلوم للمرحلة الابتدائي،
جنوب أفريقيا

دعم علي نطاق البرامج



بغض النظر عن مستوى الدعم المنظم المتبع، لا ينبغي للقادة التربويين دعم المعلمين والعمل كمقيمين لهم في نفس الوقت. تشير النظرية وتحليلات دراسات الحالة إلى أن الحصول على نفس الدعم الفردي وتقييم المعلمين يمكن أن يقوض الثقة ويثقل كاهل المفتشين (Herman and Baker ٢٠٠٩؛ Kraft and Gilmour ٢٠١٦). وهذه النتائج السلبية مرجح وقوعها بشكل خاص عندما يُتوقع من المفتشين الحكوميين الاضطلاع بمسؤولية دعم المعلمين بالإضافة إلى أعباء العمل الحالية الخاصة بهم وبتدريب قليل أو بدون تدريب. في مثل هذه الحالات، من غير المحتمل أن يتمكن المفتشون من تقديم دعم مكثف أو مستمر للمعلمين (Kraft and others ٢٠١٨). على سبيل المثال، استخدم برنامج قراءة اللغة المالابوية Read Malawi ومبادرة نيجيريا للوصول إلى القراءة ونشاط البحث مفتشين حكوميين لدعم المعلمين (Harden and others ٢٠١٨؛ Sailors and others ٢٠١٤). نتجت عن هذه البرامج نتائج أقل من تلك التي أوجدت دوراً منفصلاً للأفراد لدعم المعلمين.

٢. يستخدم نموذج التعاقب لتدريب العديد من المعلمين أثناء الخدمة في فترة زمنية قصيرة. عادة ما يقوم هذا النموذج بتدريب مجموعة أولية من المدرسين الذين يقومون بعد ذلك بتدريب زملائهم. وبالتالي، فإن النموذج التعاقبي يستخدم عدة طبقات، وذلك بالاعتماد على عدد المشاركين المستهدفين.

النسبة النموذجية للمعلمين إلى القائد التربوي

من بين البرامج الفعالة، هناك الهيكل المشترك للقادة التربويين الذين يقدمون الدعم المستمر في جلسات الملاحظات والتعليقات الفردية (واحد لواحد) في الغرف الصفية الفعلية للمعلمين (Darling-Hammond and Campbell and Malkus: ٢٠١١؛ others Landry and others: ٢٠١٧؛ others: ٢٠٠٩). إلا أنه توجد أدلة أقل بكثير فيما يتعلق بالنسبة النموذجية للمعلمين المعينين لكل قائد تربوي.

الدعم ذات الهيكل المرتفعة

تعتبر نسب المعلم إلى القائد التربوي العالية إلى حد ٤٤:١ مقبولة للبرامج التي تقدم دعماً مستمراً عالي الهيكل/

التنظيم، بشرط أن يكون لديها خبير فريد أو دعم تقني مع التنفيذ. إن تزويد القادة التربويين بأدوات مهيكلة/منظمة عالية الجودة لمراقبة دقة التنفيذ وتوفير دعم فني متواضع للمعلمين يجعل من الممكن للقادة التربويين دعم المزيد من المعلمين. وعلى الرغم من أن هذه النسبة الأعلى قد تقلل من التكاليف المباشرة للدعم، إلا أن هذه التخفيضات في التكاليف قد تغطي عليها التكاليف الإضافية التي يتم تكبدها من خلال التعاقد مع شركة تنفيذية و / أو استخدام تكنولوجيا باهظة الثمن لتسهيل عملية التنفيذ.

على سبيل المثال، قارن تقييم لمبادرة كينيا للرياضيات والقراءة في المرحلة الابتدائية (PRIMR) فعالية نسبة المدرسة إلى مسؤولي دعم المناهج بنسبة ١٠:١ و ١٥:١ (مع مسؤولي دعم المناهج المسؤولين عن ٣-٤ معلمين لكل مدرسة). توصل التقييم إلى أن الدعم أثراً أعلى بمقدار ١٠٪ للانحراف المعياري (SD) على مخرجات اللغة السواحيلية (ولكن ليس اللغة الإنجليزية) للطلاب في المدارس ذات النسبة الأصغر (Piper and Zuilkowski: ٢٠١٥). كما توصل التقييم إلى أن مسؤولي دعم المناهج المسؤولين عن عدد أكبر من المعلمين قاموا بزيارات أقل لكل معلم بمفرده. ومع ذلك، اختلف عدد الزيارات قليلاً بين المدارس غير الرسمية، بين مجموعتي نسبة المدارس إلى مسؤولي دعم المناهج (١٢،٢ و ١١،٢ زيارة تمت في كل مجموعة، على التوالي). يرجى العلم بأنه على الرغم من الآثار الأكبر لنسبة مسؤولي دعم المناهج البالغة ١٠:١، فقد تم تحقيق فعالية أكبر من حيث التكلفة مع نسبة المدرسة إلى مسؤولي دعم المناهج ١٥:١ (Piper and Zuilkowski: ٢٠١٥). وقعت هذه النتائج في سياق جميع مسؤولي دعم المناهج الذين لديهم أجهزة لوحية ساعدت في توجيههم خلال عملية المراقبة والملاحظات والتعليقات، والتي تضمنت إلى حد كبير تقييم مدى اتباع المعلمين لأدلة المعلم وتقديم الدعم الفني المتواضع لأولئك الذين لم يتبعوها. تبتعت الأجهزة اللوحية أيضاً ما إذا كان مسؤولو دعم المناهج قد أجروا زيارات مراقبة وأضافوا طوابع زمنية تلقائية عند فتح كل صفحة / قسم، وبالتالي سجلوا مدة جلسات التدريب وما إذا كان مسؤولو دعم المناهج قد تلقوا تعويضات السفر أم لا.

الدعم ذات الهيكل المنخفضة

تعتبر نسب القائد التربوي إلى المعلم ١١:١ نموذجية للبرامج التي تقدم دعماً مستمراً منخفض الهيكل/التنظيم.

في البرامج منخفضة الهيكل/التنظيم، يراقب المنسقون التربويون المعلمين، ويحددون نقاط القوة والضعف لديهم، وينمذجون تحسينات مقترحة على هذه الممارسات بناءً على الاحتياجات الفردية للمعلمين. على سبيل المثال، في حالة برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado، أعطى القادة التربويون أداة مراقبة توفر إطار عمل واضح للمهارات التربوية التي يمكن توقعها من كل معلم، بما في ذلك أمثلة لما ستبدو عليه التفاعلات بين المعلم والطالب في مستويات مختلفة من الكفاءة. وبناءً على عملية المراقبة هذه، يختار القادة التربويون المهارات التي يجب تحديد أولوياتها وممارستها مع المعلمين.^٣ إن الملاحظات والتعليقات الأعمق والأكثر خصوصية والعلاقات الوثيقة المتأصلة في مثل هذا الدعم تعني أن القادة التربويين يحتاجون إلى مزيد من الوقت والنطاق الترددي لتخصيصه لأي معلم فردي أكثر من البرامج المنظمة التي تتطلب نسباً أقل للمعلم إلى القائد التربوي.

تكرار دعم المعلمين

دعم علي نطاق البرامج

تعد مدة الدعم المستمرة أمراً بالغ الأهمية لأي برنامج فعال للتطوير المهني للمعلمين (Darling-Hammond and Richardson ٢٠٠٩؛ Desimone and Garet ٢٠١٥). ترتبط المدة المستمرة بآثار أقوى على ممارسة المعلم وتعلم الطلاب لأن المدة توفر للمعلمين المزيد من الفرص لصقل وتطبيق فهمهم في غرفهم الصفية (Darling-Hammond and others ٢٠١٧). ومن البحوث التي أجريت على تعديل العادات، أظهر بحث مدة البرنامج المستمرة تزيد من احتمال أن يصبح أي تغيير مبدئي في السلوك دائماً (Duhigg ٢٠١٤). وعلى الرغم من أن البحث لا لبس فيه بشأن التأكيد على أهمية المدة المستدامة لبرامج التطوير المهني للمعلمين، إلا أن البحث لم يحدد مدة واضحة لهذه البرامج (Desimone ٢٠٠٩). فقد تبين من خلال تحليل بعدي حديث لجميع الدراسات التجريبية وشبه التجريبية لتوجيه الصفوف من الروضة وحتى الثاني عشر في الولايات المتحدة أن العدد المبلغ عنه لساعات عمل المعلمين الفردية مع موجه (واحد لواحد) يختلف اختلافاً كبيراً عبر البرامج: من ٢٠ دقيقة إلى ١٣ ساعة في الشهر، بمتوسط ٢,٥ ساعة شهرياً من بين ٣٤ دراسة أبلغت عن تكرار ومدة البرنامج (Kraft and others ٢٠١٨).

وفي مقارنة بين البرامج العشرة ذات الدخل المنخفض والمتوسط التي تمت مراجعتها، تراوحت الفترات الإجمالية من ٢٠ دقيقة إلى ٦,٥ ساعة شهرياً بمتوسط شهري قدره ساعتان من التوجيه^٤ وأظهر تحليل برامج التطوير المهني للمعلمين التي تم تقييمها بدقة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أن البرامج الأكثر فعالية تبدأ بفترة أولية من التدريب الجماعي الوجيه، المتبوعة بدعم مستمر للمعلمين من خلال زيارات المتابعة (Popova and others ٢٠١٩). إلا أن ما يشكل الدعم المستمر يختلف من حيث تركيزه. ولتوضيح النطاق الواسع لما يمكن أن يستلزمه الدعم المستمر (Popova and others ٢٠١٩)، ركزت ٣٣ بالمائة من برامج التطوير المهني للمعلمين التي تم تقييمها على الزيارات الهادفة إلى الدعم التربوي داخل الغرفة الصفية، و٢٤ بالمائة على المراقبة، و٩ بالمائة على مراجعة المواد من التدريب الأولي.

نظراً لأهمية المدة المستدامة، فإن التكرار المعتاد للزيارات لجلسات الدعم الشخصية يكون مرة واحدة شهرياً،

بغض النظر عن هيكل الدعم الخاص بالبرنامج. في العينة، أدت ٨ من ١٠ برامج التي أجريت فيها زيارات مرة واحدة في الشهر على الأقل إلى تحسن ملحوظ في علامات الطلاب في اختبار محو الأمية (والرياضيات، حيثما تم الإبلاغ عنها). كما تبين أن البرنامجين الشهرين المتبقين يفتقران إلى إجراءات الطلاب على المدى الطويل ولكنهما يحسنان ممارسات التدريس. فالتفاعلات المتكررة من شأنها أن تمكن القادة التربويين من بناء علاقة مع المعلمين والتعرف عليهم. يعتبر بناء العلاقات هذا مهماً بشكل خاص للمعلمين الجدد، الذين يستفيدون من المزيد من الدعم المتكرر في السنة الأولى (Darling-Hammond and Scherer ٢٠١٢). على سبيل المثال، يخضع المعلمون الجدد في سوبرال لفترة تجريبية، حيث يتلقون خلالها تدريباً إضافياً مباشرةً من كلية تدريب المعلمين^٥. وفي البرامج التي تستخدم التكنولوجيا لتتبع تنفيذ المعلمين لأدلة المعلم، يمكن كذلك استخدام بيانات المراقبة هذه لتحديد أولويات زيارات الدعم المتكررة للمعلمين الذين هم في أمس الحاجة إليها، إذ يعدّ تكرار هذه الزيارات أمراً حاسماً للقادة التربويين لإقامة علاقة ثقة بالإضافة إلى التعرف على التحديات التي يواجهها معلمهم والتقدم المحرز من قبلهم.

نصيحة للتنفيذ

”قم بتدريب القادة التربويين على كيفية عمل مقاطع الفيديو لعمليات التدريس الخاصة بهم بحيث لا يقتصر على مقاطع الفيديو التي يوفرها البرنامج. سيساعد إنشاء مقاطع الفيديو الخاصة بهم على توفير دعم أكثر تخصيصاً للمعلمين بناءً على احتياجاتهم. أنشأ برنامجنا سلسلة من مقاطع الفيديو التدريسية عالية الجودة للقادة التربويين لإظهار مهارات محددة للمعلمين. وعلى الرغم من أنها كانت مفيدة، إلا أن مقاطع الفيديو لم تتناول سوى عدداً محدوداً من الموضوعات.“

--نومبوميلولو موهولواين،
نائب مدير تنسيق البحوث والرصد والتقييم،
جنوب إفريقيا

لن يكون أي تكرار للزيارات فعالاً إلا إذا كانت جودة الدعم

عالية، والتي قد تكون أكثر أهمية من حجم الدعم. خفضت Kraft وزملاؤها ساعات التوجيه على التدريس ونتائج التحصيل لعينة البرامج التي تم تقييمها ولم يجدوا أي تأثير لذلك، مما يشير إلى أن جودة التوجيه وتركيزه قد يكونان أكثر أهمية من العدد الفعلي لساعات الاتصال (Kraft and others ٢٠١٨). ففي البرامج التي تتمحور حول دعم المعلمين لتنفيذ ممارسات معينة فعالة موصحة في أدلة المعلم، يتم تجسيد الدعم عالي الجودة في كل من الأدلة المصممة جيداً والتي تفضل الممارسات القائمة على الأدلة، ومهارات القادة التربويين الذين يدعمون تنفيذها.

٤. ما لم يُذكر خلاف ذلك في التقييم، تم حساب إجمالي عدد المرات بافتراض أن العام الدراسي مدته ٩ أشهر ويتضمن وقتاً لكل من عمليات المراقبة والملاحظات والتعليقات.

٥. Amaury Gomes, President Director, ESFAPEGE, School of Teacher Training and

Educational Management, and Fábila Barbosa, Pedagogical Director, ESFAPEGE, School of Teacher Training and Educational Management, in discussion with authors, May 2020

المدة النموذجية لجلسة (جلسات) المراقبة والملاحظات والتعليقات

دعم علي نطاق البرامج

بغض النظر عن هيكل الدعم الخاص بالبرامج، يجب على القادة التربويين مراقبة المعلمين لما يعادل درس كامل (٦٠-٣٠ دقيقة). فجلسة المراقبة الكاملة للدرس هذه تمكن القادة التربويين من فهم الممارسات التربوية التي يحتاج المعلمون الدعم بخصوصها في نقاط مختلفة في كل درس. ومن بين البرامج العشرة التي تم تقييمها والتي تمت مراجعتها في بيئات الدخول المنخفض والمتوسط، تتراوح مدة جلسة المراقبة بين درس واحد مدته ٣٠ دقيقة ويوم دراسي كامل مدته ٥ ساعات، مع متوسط طول جلسة المراقبة ٥٥ دقيقة. تتطلب الجهة الخارجية - Acompañamiento Pedagógico Multigrado - من الموجهين إجراء جلسات المراقبة على مدار يوم دراسي كامل مدته ٥ ساعات. غير أن هذه المدارس تقع في مناطق نائية ويصعب الوصول إليها، والتي عادة ما يكون بها معلم واحد فقط مسؤول عن صفوف متعددة. ^١ فإذا كان من المتوقع أن يقدم القادة التربويون دعماً تربوياً متعمقاً، فيجب عليهم مراقبة المعلمين لدرس كامل، سواء كان ذلك من خلال سلسلة من اللقطات للوقوف على جودة التدريس؛ أو الدرس بأكمله، للحصول على صورة شاملة لجودة عملية التدريس التي يقدمها المعلمون. تمكن جلسات المراقبة لدرس كامل القادة التربويين من فهم الممارسات التربوية التي يحتاج المعلمون إلى الدعم بخصوصها في نقاط مختلفة في كل درس. من ناحية أخرى، إذا كان القادة التربويون يركزون على مهارة تربوية واحدة فقط تحدث في نقطة معينة من الدرس، مثل ضمان فهم الطلاب للمحتوى، فقد يكون من المناسب للقادة التربويين مراقبة المعلمين لفترة أقصر حول هذه النقطة. وبالمثل، إذا قام القادة التربويون بزيارة المعلمين على أساس أكثر تكراراً، مثل أسبوعياً، فقد تكون الملاحظات الأقصر والأكثر استهدافاً مقبولة أيضاً. وحتى إن كان ذلك لزيادة وقتهم في مدرسة معينة، خلال الزيارة، يجب على القادة التربويين زيارة جميع المعلمين المعيّنين في تلك المدرسة.

عند مراقبة المعلمين، يجب على القادة التربويين استخدام أداة المراقبة، والتي قد تختلف في شكلها على حسب

هيكل البرنامج. على الرغم من التناقض في طول جلسات المراقبة، استخدم القادة التربويون في جميع البرامج العشرة التي تم تقييمها أداة مراقبة لتحديد احتياجات المعلمين. وقد تم تصميم أدوات المراقبة في الغرف الصفية هذه لمساعدة القادة التربويين على ضمان اتباع المعلمين للدليل والوقوف على جودة التفاعلات بين المعلم والطالب، مما يوفر رؤية مشتركة للتدريس الفعال. أدوات المراقبة (١) تركز انتباه القادة التربويين على جوانب محددة من ممارسة التدريس، وتساعد على ملاحظة تحركات المعلم المناسبة، و(٢) تؤسس بمعايير مشتركة قائمة على الأدلة لكل مستوى من مستويات الممارسة (Kane and Staiger ٢٠١٢). في كلتا الحالتين، من الضروري استخدام أدوات المراقبة الصفية. فمن الصعب على المراقبين تحديد مجالات القوة والضعف لدى المعلمين بدون استخدام معيار التقييم، والسبب هو أن النتائج قد تعكس خصوصيات مراقب أو درس معين. على عكس الجوانب المتسقة لممارسة المعلم (Kane and Staiger ٢٠١٢). على سبيل المثال، أظهر سترونج وآخرون (Strong and others ٢٠١٢) أنه حتى المتخصصين في مجال التعليم من ذوي الخبرة يجدون صعوبة في التمييز بين المعلمين الفعالين وغير الفعالين.

الدعم ذات الهيكل المرتفعة

بعد مراقبة المعلمين، يقدم القادة التربويون في البرامج عالية الهيكل/التنظيم ٢٠ دقيقة من الملاحظات والتعليقات الفردية (واحد لواحد) للمعلمين. تضمن جميع البرامج العشرة التي تمت مراجعتها، بعد المراقبة، تلقي المعلمين ملاحظات وتعليقات على ممارساتهم كجزء من جلسة استخلاص المعلومات. ومع ذلك، يختلف نوع الملاحظات والتعليقات باختلاف البرنامج. فعندما يتحقق القادة التربويون مما إذا كان المعلمون يتبعون الدليل أو يتم إعطاؤهم مواد دعم مهيكلة/منظمة للغاية ونصية إلى حد كبير، تكون جلسات الملاحظات والتعليقات قصيرة نسبياً. يتطلب الدعم المستمر عالي الهيكل/التنظيم قادة تربويين لمراقبة تنفيذ البرنامج، مما يوفر للمعلمين دعماً فنياً متوازناً فقط. وفي الغالب، يكون هذا النوع من الدعم نقطة البداية للإعدادات التي تفتقر إلى القادة التربويين القادرين على تقديم دعم هادف للمعلمين على نطاق واسع.



يقدم القادة التربويون في البرامج منخفضة الهيكل/التنظيم ٣٥ دقيقة من الملاحظات والتعليقات الفردية (واحد لواحد) للمعلمين.

إذا تم تكليف القائد التربوي بتقديم ملاحظات وتعليقات متعمقة دون دعم الدروس المكتوبة، فإن هؤلاء القادة يضطرون إلى تقديم نموذج وممارسة فعالة مع المعلم. في هذه الظروف، يميل القادة إلى تقديم ملاحظات وتعليقات لمدة ٣٠ إلى ١٢٠ دقيقة. كما تتيح البرامج ذات جلسات الملاحظات والتعليقات الطويلة إمكانية تقديم ملاحظات وتعليقات تدريسية أعمق، ووقتاً لنمذجة ممارسات معينة، ومن بين البرامج التي تمت مراجعتها، كان لدى برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado أطول جلسات للملاحظات والتعليقات، والتي استمرت من ساعة إلى ساعتين، قدم القادة التربويون الخبراء خلالها الدعم لمعلمي المدرسة الواحدة عن بعد (2018 Majerowicz and Montero). تتمثل تكلفة الفرصة البديلة في فقدان القدرة على تقديم الملاحظات والتعليقات لجميع المعلمين في المدرسة في يوم واحد، وهو واقع يتعرض له معظم القادة التربويين.

لضمان استمرار الملاحظات والتعليقات، ينبغي على القادة التربويين الاحتفاظ بسجلات لجلسات الملاحظة مع المعلمين والمتابعة حسب الحاجة. يمكن أن تساعد هذه السجلات القادة التربويين على مراقبة مدى نجاح ملاحظاتهم

وتعليقاتهم وتكييفها بغرض تحسينها، ومن الناحية المثالية، سيكون لدى القادة التربويين أدوات لمساعدتهم على تخزين بيانات المراقبة الخاصة بهم. كما ستعمل هذه الأدوات على تتبع المهارات التي وافق المعلمون على تحسينها بعد كل زيارة. على سبيل المثال، في مبادرة نيجيريا للوصول إلى القراءة ونشاط البحث، يتتبع المفتشون ما إذا كان المعلمون ينهون خطط الدروس، ويحتفظون بسجلات لما يقوم به المعلمون بشكل جيد وما الذي يجدون صعوبة فيه.^٧ أما في برنامج دراسة القراءة للصفوف الأولى في جنوب إفريقيا، يقوم القائد والمعلم التربوي بعد كل زيارة بالتوقيع على نموذج يخصص الخطوات التالية المتفق عليها.^٨ أخيراً، تتيح أداة الملاحظات والتعليقات الموجودة على الأجهزة اللوحية في توسوم لمسؤولي دعم المناهج إعادة الاتصال بالمعلمين الذين قاموا بزيارتهم سابقاً، مما يمكن هذه المنظمات من التحقق مما إذا كان سلوك المعلمين قد تغير وكيف تغير بمرور الوقت.^٩

نصيحة للتنفيذ

"لا يمكن للأجهزة اللوحية تخزين أداة مراقبة الغرفة الصفية فحسب؛ بل يمكن أيضاً برمجتها لاقتراح مجالات للقادة التربويين لاستعراضها مع المعلم بناءً على بيانات المراقبة. يساعد هذا الخيار القائد التربوي على استهداف مجموعة موجزة من المهارات عالية التأثير التي يحتاج المعلم إلى تحسينها. كما يمكن أن توفر إقران القادة التربويين بالمدرسين الرئيسيين وسيلة لضمان أن القادة التربويين لا يقومون بزياراتهم فحسب، بل يقدمون للمعلمين ملاحظات وتعليقات مفيدة ومناسبة".

--بن باير،
مدير أول، أفريقيا إديوكيشن، معهد البحث المثلث الدولي،
كينيا



تقديم الدعم عن بُعد للمعلمين

على الرغم من أن الدعم عن بعد لا يمكن القادة التربويين من مراقبة المعلمين جسدياً، إلا أن القادة لا يزالون من خلاله قادرين على تقديم الملاحظات والتعليقات والتشجيع من خلال نموذج هجين للدعم الافتراضي وفي الموقع. على سبيل المثال، في تجربة تحكم عشوائية لمدة عامين، حسنت Head Start بشكل ملحوظ علامات اللغة المبكرة للأطفال ومهارات القراءة والكتابة وجودة الغرفة الصفية. تضمن نموذج الدعم في الموقع ٩٠ دقيقة من المراقبة و٣٠ دقيقة من الملاحظات والتعليقات. أما في نموذج الدعم عن بُعد، فقد شارك المعلمون مقطع فيديو مدته ١٥ دقيقة لأنفسهم وهم يدرسون، وشارك الموجهون ملاحظات وتعليقات مكتوبة شاملة (2010 Powell and others). وبالمثل، أجرى القادة التربويون في برنامج Un Buen Comienzo، وهي منظمة غير حكومية مقرها في تشيلي تقدم دعماً للتطوير المهني لمعلمي الصفوف المبكرة والقادة التربويين، في الأصل مشاهدة حية للغرف الصفية لمدة ساعة واحدة. لقد تغير النموذج منذ ذلك الحين، حيث أصبح القادة التربويون يشاهدون مقطع فيديو لعمليات تدريس المعلمين ويقدمون الملاحظات والتعليقات بناءً على الفيديو. يمكن هذا التنسيق القادة من زيارة المعلمين

٧. Alison Pflapsen, Education Technical Director, Chemonics, in discussion with author, April 2020.

٨. Mpumi Nompumelelo, Deputy Director, Research Coordination, Monitoring, and Evaluation, South Africa Department of Education, in discussion with author, March 2020.

٩. Ben Piper, Senior Director of Africa Education, RTI International, in discussion with author, April 2020.

مرتين في الشهر (مرة واحدة وجهاً ومرة واحدة شخصياً)، وبالتالي زيادة نسبة المعلم إلى القائد التربوي من ٨:١ إلى ١٣:١، ومن الأمثلة الأخرى على هذا النوع من الدعم هو برنامج Ceará لملاحظات وتعليقات المعلمين وتوجيههم، والذي لخص المعلومات من ملاحظات الغرف الصفية التي تم جمعها شخصياً في رسم بياني من صفحتين لقادة التدريس والمعلمين ليعملوا من خلاله، بالإضافة إلى ذلك، قام المدربون الرئيسيون بمراجعة مقاطع الفيديو الخاصة بالمنسقين والمعلمين المتفاعلين، وقدموا ملاحظات وتعليقات واقتراحات عبر تطبيق Skype لتحسين هذه التفاعلات (Bruns and others ٢٠١٨).

لتوفير دعم فعال عن بعد، يميل القادة التربويون إلى التفاعل مع المعلمين بشكل متكرر (مرتين على الأقل في الشهر). تعد إضافة المزيد من الزيارات لجلسات الدعم عن بُعد أكثر جدوى من الجلسات الشخصية لأن تكاليف السفر والوقت لا يمثلان مشكلة في الجلسات عن بُعد. علاوة على ذلك، من غير المرجح أن تتغير تكاليف الجهاز اللوحي والتطبيق مع زيادة جلسات الدعم المتكررة. ومن بين أكثر برامج البلدان ذات الدخل المرتفع فعالية، يشجع اتباع الزيارات نصف الشهرية. تستخدم في هذه البرامج الدعم عن بُعد لتحقيق مثل هذه التكرارات، مثل روضة هيد ستارت وماي تينشينج بارتنر - الثانوية، وبرنامج دراسة القراءة للصفوف الأولى (EGRS) في جنوب إفريقيا (Powell and others ٢٠١٩; Kotze and others ٢٠٢٠; Cilliers and others ٢٠٢٠; Allen and others ٢٠٢٠). ففي جنوب إفريقيا، نظم القادة التربويون الافتراضيون جلسات افتراضية فردية (واحد لواحد) بواقع مرة كل أسبوعين مع المعلمين لمتابعة مجالات التدريب، وتحسين ممارسات التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريس اللغة الإنجليزية، والتأكد من أنهم كانوا يغطون المناهج الدراسية. كما أرسل القادة التربويون مقاطع فيديو تدريبية قصيرة حول المهارات المحددة التي وجد المعلمون صعوبة فيها، وقدموا الدعم عبر الرسائل الفورية، والرسائل النصية الفردية (واحد لواحد)، والمكالمات الهاتفية الأسبوعية. كما حصل المعلمون على أجهزة لوحية مليئة بخطط الدروس التي تحتوي على موارد صوتية ومرئية تكميلية، وبشرط الموارد، مثل الوصول إلى النطاق العريض عالي السرعة والكهرباء والتكنولوجيا، قد يكون هذا الخيار واعداً للبرامج لتحقيق نطاق واسع من الدعم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، لا سيما عند خدمة المدارس الريفية النائية.

بدون المساءلة والدعم المناسبين اللذين يتم تمكينهما من خلال الاتصال الشخصي، لن تكون تدخلات الدعم عن بعد فعالة مثل البرامج الشخصية أو الهجينة. يمكن أن تؤدي تدخلات الدعم عن بعد إلى زيادة عدد المعلمين الذين يمكن لقائد تربوي واحد العمل معهم من خلال تقليل وقت التنقل (Kraft and others ٢٠١٨). إلا أنه بدون المساءلة والدعم المناسبين الأكثر تواجداً في البرامج الشخصية، تكون البرامج عن بُعد لوحدها أقل فعالية.

نقاط بارزة ٤: فعالية التدريب في الموقع مقابل التدريب عن بعد

التدخل التوجيهي عن بُعد (افتراضياً) في جنوب أفريقيا

(Cilliers and others ٢٠٢٠)

في برنامج تجريبي تم تقييمه، قارن Cillier و زملاؤه فعالية الدعم في الموقع والدعم عن بُعد. وباستخدام خطط الدروس الورقية والإلكترونية، على التوالي، توصلوا إلى نتيجة مفادها أن التدخل التوجيهي في الموقع أكثر فاعلية من التوجيه الافتراضي في تحسين إتقان القراءة باللغة الإنجليزية. وبعد ٣ سنوات، أدى الدعم الشخصي إلى تحسين مهارات اللغة الإنجليزية الشفوية للطلاب وإجادة القراءة بانحراف معياري قيمته ٣١. و١٣. على التوالي. في المقابل، أدى الدعم عن بعد إلى تحسين إتقان اللغة الإنجليزية الشفوية بانحراف معياري مقداره ١٢، فقط، ولم يكن له أي أثر على إتقان القراءة باللغة الإنجليزية، وكان له أثر سلبي غير مقصود على معرفة القراءة والكتابة في المنزل.

لكننا النتيجة، كانت الاختلافات في أحجام التأثير بين الدعم في الموقع والدعم عن بعد ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥ بالمائة. تُظهر عمليات المراقبة في الغرفة الصفية أن الدعم الشخصي أدى إلى تحسين إنتاجية التدريس والممارسة المتعلقة بالدعم عن بُعد، مما أفضى إلى التخلص بشكل أكبر من وقت تدريس اللغة في المنزل. كما لم تفسر الحواجز التكنولوجية أو جودة التنفيذ التناقض بين الدعم الشخصي والدعم عن بعد. وبدلاً من ذلك، أتاحت الزيارات الشخصية مستويات أعلى من المساءلة والدعم المستهدف. ومن الأهمية بمكان أن تتضمن برامج الدعم تفاعلياً أولاً وجهاً واحداً لبناء علاقة ثقة بالإضافة إلى عمليات المراقبة في الغرفة الصفية لتمكين القادة التربويين من تقديم ملاحظات وتعليقات مستهدفة.

على الرغم من الاختلاف في المخرجات بين الدعم في الموقع والدعم عن بعد، لا يزال الموقع أكثر فعالية من حيث التكلفة. يتميز الدعم عن بُعد بتكاليف مقدمة عالية نظراً لتوزيع الأجهزة اللوحية على كل معلم بالإضافة إلى التكاليف المتكررة المرتفعة بسبب استضافة تطبيق لخطط الدروس عبر الإنترنت. يمكن توزيع تكلفة الأجهزة اللوحية على مدى أربع سنوات تقريباً قبل الحاجة إلى استبدالها. فإذا كانت الأجهزة اللوحية هي التكاليف الوحيدة للتوجيه الافتراضي، فستكون أرخص بثلاث مرات من الدعم في الموقع. ومع ذلك، فإن الصيانة المتكررة للخادم والتطبيق تجعل خطط الدروس عبر الإنترنت أكثر تكلفة بتسع مرات من البدائل الورقية. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر إتقان اللغة المحلية أحد القيود الهامة على الموارد في توسيع نطاق البرامج الافتراضية. فمن غير المرجح أن تقلص تكاليف الدعم الافتراضي هذه بمرور الوقت. وجد Cilliers أن تكلفة برنامج التوجيه في الموقع تزيد بنسبة

٢٣ بالمائة تقريباً عن تكلفة برنامج التوجيه الافتراضي. ومع ذلك، يُظهر تحليل الفعالية من حيث التكلفة أنها تظل أكثر فعالية من حيث التكلفة. وبناءً على هذه التقديرات، تبلغ تكلفة التوجيه في الموقع للطالب الواحد ٦٦ دولاراً أمريكياً في السنة مقارنة بمبلغ ٥٣ دولاراً أمريكياً للتوجيه الافتراضي. وتبلغ تكلفة دعم معلم واحد في السنة الواحدة للتوجيه في الموقع ٢,٧٤٧ دولاراً أمريكياً مقارنة بمبلغ ٢,١٣١ دولاراً أمريكياً للتوجيه الافتراضي (٢٠٢٠ Cilliers and others). يشير فرق التكلفة هذا إلى أنه على الرغم من أن الدعم الافتراضي قد يكون وسيلة واحدة لمعالجة مشكلة العثور على أعداد كبيرة من القادة التربويين ذوي الجودة العالية، إلا أنه لا ينبغي تحويل الدعم الافتراضي إلى حل موفر للتكلفة، لأنه أقل تكلفة قليلاً من التوجيه الشخصي وليس بقدره من حيث الفعالية. كما يعتبر الدعم في الموقع وسيلة للقادة التربويين للإجابة على الأسئلة وتقديم المشورة بشكل متكرر بتكلفة أقل، مما يشير إلى أهمية الملاحظات والتعليقات الفردية (واحد لواحد) بدلاً من الوسيلة التي يتم تقديمها من خلالها.

القواسم المشتركة بين برامج التطوير المهني الفعالة للمعلمين

يعتمد نجاح الدعم المستمر للمعلمين، لا سيما عندما يتم تقديمه من خلال البرامج المطبقة على نطاق واسع ومن خلال الأنظمة الحكومية، على العديد من العوامل التي تعمل معاً لتحسين ممارسة عملية التدريس من قبل المعلمين ومساهماتهم في تعلم الطلاب. ويتم تقديم معظم الدعم المستمر كجزء من برنامج أوسع لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، تكمله جلسات جماعية ومواد تعليمية مثل أدوات المراقبة الصفية، وأدلة المعلم، وخطط الدروس، والكتب المدرسية؛ وأحياناً الدعم من قبل مجتمع الممارسين.

في جميع البرامج التي تمت مراجعتها، تلقى المعلمون تدريباً جماعياً تكميلياً تعرفوا من خلاله على مفهوم الدعم التربوي والمواد المرتبطة به (إذا كان قابلاً للتطبيق). استمرت هذه التدريبات على مدار العام، واتخذت أشكالاً مختلفة تتراوح من ٤ ساعات إلى عدة أيام كاملة وقعت بين مرتين و١٠ مرات في السنة. كما تحدث تدريبات أطول لأيام متعددة بشكل أقل تكراراً؛ أقصرها نصف يوم، وتميل الجلسات إلى وجود اجتماع شهري. فخلال التدريبات، يجتمع المعلمون في مجموعات (لا يزيد عدد المعلمين فيها عن ٢٠ معلم لكل قائد تربوي) لمناقشة وممارسة الأساليب التربوية وتشجيع تبادل الأفكار على سبيل المثال، يشارك المعلمون في سوبرال في تدريب جماعي شهري يساعدهم على فهم أهداف التعلم لمكونات المناهج بشكل أفضل؛ وإعداد ومناقشة المواد التدريسية المكتوبة ودفاتر الواجبات المنزلية ومواد الامتحان. " وبالتالي، يعرف المعلمون ما هو متوقع من الطلاب في كل صف وكيفية استخدام الكتب المدرسية والتقييمات والأدوات الأخرى المقدمة لتحقيق أهداف التعلم (٢٠٢٠ Loureiro and Cruz).

علاوة على ذلك، تربط برامج التطوير المهني للمعلمين الأكثر فاعلية أيضاً المشاركة بالحوافز المهنية، وتركز بشكل خاص على الموضوع، وتؤكد على إصدار الدرس. عملت دراسة أجريت حديثاً على تطوير وتطبيق أداة استقصائية موحدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة (ITTSI) في عالم برامج التطوير المهني للمعلمين التي تم تقييمها في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ربطت الدراسة المؤشرات الناتجة مع تقديرات الأثر على تعلم الطلاب (٢٠١٩ Popova and others). وقد توصل هذا العمل إلى أن برامج التطوير المهني للمعلمين التي تربط المشاركة بالحوافز، مثل الترقية أو الراتب، ترتبط بمكاسب أكبر في الانحراف المعياري بمقدار ١٢، في حيث تعلم الطلاب. كما ترتبط برامج التطوير المهني للمعلمين التي تركز على موضوع معين بزيادة في الانحراف المعياري قدرها ٢٤، في تعلم الطلاب، وترتبط البرامج التي تتضمن ممارسة التدريس من خلال إصدار الدرس بزيادة في الانحراف المعياري قدرها ١٠، في تعلم الطلاب.

أخيراً، يجب على الحكومات أن تلتزم بترسيخ الدعم المستمر في أنظمتها التعليمية. يتطلب تحسين جودة التطوير المهني للمعلمين، وبالتالي نتائج تعلم الطلاب، أكثر بكثير من مجرد الاستثمار في المزيد من الموارد. إذ يتطلب تحسين الجودة التوافق بين جميع الجهات الفاعلة لضمان عمل النظام بأكمله من أجل تحقيق التعلم. وهذا يعني التأكد من أن سياسات ومؤسسات النظام التعليمي للحكومة والمساءلة والمعلومات وقواعد التمويل وإدارة المدرسة تتماشى مع مبدأ التعلم للجميع. وعليه، تظهر الحاجة إلى إصلاحات أوسع لنظام التعليم لهيكلية الدعم الفعال على أساس الفردي (واحد لواحد). سيضمن هذا الهيكل أن المناهج، ودعم المعلمين (التدريب قبل الخدمة وأثناءها)، والتقييم، والمراقبة والمساءلة جميعها تتفاعل مع بعضهم البعض ويبنى بعضها على الآخر. إذ يعتبر تضمين الدعم الفردي (واحد لواحد) أمراً ضرورياً لإضفاء الطابع المؤسسي والتوسيع المناسب للممارسات الموضحة في هذا الدليل. وكحد أدنى، ينبغي أن يكون للقادة التربويين أدوار محددة داخل النظام تكون مختلفة عن دور المفتشين من حيث الشكل، ولكنها مكملة لها. بالإضافة إلى ذلك، يجب إعطاء القادة الوقت والموارد لأداء هذه الأدوار. وفي هذا الصدد، ينبغي إشراك جميع الجهات الفاعلة والتعبير عن رسالة متسقة لما هو مطلوب من المعلمين. على سبيل المثال، لن يساعد التوجيه كثيراً إذا لم يكن المدراء داعمين؛ إذا لم يكن المشرفون على مستوى المنطقة على دراية بالتدخل ولا يدعمونه؛ أو إذا لم يقم مفتشو المدارس بحاسبة المعلمين.

غالباً ما يفتقر المعلمون في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل إلى المعرفة اللازمة لتحسين تحصيل الطلاب، لذا فهم محصورون في ممارسات التدريس غير الفعالة (Mbiti وBold and others، ٢٠١٦). وقد أدت برامج التطوير المهني للمعلمين المضمنة في استراتيجية شاملة لتنمية القدرات والتي تضم العم الفردي المستمر الفعال (واحد لواحد) إلى تحسينات كبيرة في عملية التدريس التي يقدمها المعلمون، وبالتالي في نتائج تعلم الطلاب (Kraft and others، ٢٠١٨). يوفر هذا الدعم فرصاً للمعلمين يتمكنوا من خلالها من العمل مع القادة التربويين لصقل وتطبيق فهمهم في الغرف الصفية (Darling-Hammond and others، ٢٠١٧). إلا أن واضعي السياسات لم يحددوا صراحة التفاصيل على مستوى النظام للدعم الفردي المستمر (واحد لواحد)، وبالتالي، فإن الإرشادات حول أفضل السبل لبناء أنظمة دعم فرية فعالة ظلت غامضة.

تقدم المذكرة الإرشادية الفنية هذه نصيحة واضحة حول كيفية هيكلة/تنظيم عملية تقديم الدعم المستمر للمعلمين على طول طيف معين. يختلف الهيكل حسب مستوى خبرة القادة التربويين والدعم الفني المقدم لهم. يسلط هذا الدليل الضوء على:

- النسبة النموذجية للقادة التربويين إلى المعلمين (٤٤:١ للبرامج ذات الهيكل المرتفعة، ١١:١ للبرامج ذات الهيكل المنخفضة)
- عدد الزيارات وتواترها (١ شهرياً)
- طول جلسة المراقبة (٣٠ دقيقة على الأقل)
- مدة جلسة الملاحظات والتعليقات (٢٠ دقيقة للبرامج ذات الهيكل المرتفعة، ٣٥ دقيقة للبرامج ذات الهيكل المنخفضة)
- لمحة عامة عن الدعم الإضافي المقدم للمعلمين على طول هذه السلسلة المتواصلة
- الحد الأدنى من ظروف الدعم عن بعد بشكل فعال.

علاوة على ذلك، تم تصميم التوثيق المنتظم والتعليمات خطوة بخطوة لتمكين واضعي السياسات، وكذلك أصحاب المصلحة الآخرين، من تصميم أنظمة فعالة للتطوير المهني للمعلمين، والتي تعد حجر أساس لتحسين جودة التدريس وضمان التعلم للجميع.

الملحق أ. الخصائص الرئيسية للبرامج عالية الفعالية التي تدعم القادة التربويين

من الأهمية بمكان أن يتم تدريب القادة التربويين بشكل فعال بحيث يحظوا بالمهارات اللازمة لدعم المعلمين بشكل مناسب. يوفر الجدول (أ) من الملحق تفاصيل عن برنامجين تم تقييمهما بشكل صارم يدعمان بشكل أساسي القادة التربويين وأديا إلى تغييرات في سلوكيات المعلمين ونتائج تعلم الطلاب.

الجدول أ: الخصائص الرئيسية للبرامج عالية الفعالية التي تدعم القادة التربويين

البرنامج	الصف؛ المادة	الملف الشخصي للمدرب الرئيسي	طريقة الزيارات	نسبة المدرب الرئيسي إلى القائد التربوي	تكرار الزيارات	طول فترة المراقبة (بالدقيقة)	طول فترة الملاحظات والتعليقات (بالدقيقة)	الأثر
البرازيل: برنامج سيارا للملاحظات والتوجيه للمعلمين (Bruns and others ٢٠١٨)	الثانوي؛ الرياضيات واللغة البرتغالية	موظفو معهد Instituto Elos الحاصلين على درجات الماجستير. وعادة ما تكون شهاداتهم في مجال التعليم، ولديهم من ٥ إلى ١٥ عاماً من الخبرة في قطاع التدريس / التعليم	افتراضياً (عبر تطبيق سكايب). مدعومة بثلاث جلسات تدريبية وجاهية مكثفة	٣:١	٢/شهر	٣٠-١٣	٦٠	انحرافات معيارية بقيمة ٠.٥-٠.٩. في مادة الرياضيات واللغة البرتغالية للصف العاشر وانحراف معياري بقيمة ٠.٦ في مادة اللغة البرتغالية للصف الثاني عشر
باكستان: برنامج الإرشاد العنقودي (Hussain and Ali ٢٠١٠)	ابتدائي؛ لا يوجد	المعلمون القدامى وذوي الخبرة في التعليم الأساسي والابتدائي الذين أظهروا موقفاً مرناً ومتعاطفاً واستعداداً لتنشئة شخص آخر في مقابلات أجريت مع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الآغا خان - معهد الدراسات التطبيقية والتنمية	شخصياً (ورث عمل)	١٥:١	٤/شهر	٦٨	٦٨	المعلمين: ٤٥,٨ نقطة مئوية في المناقشة الصفية. ٣٦ نقطة مئوية في المهام القائمة على الاستفسار. ٤٧,٨ نقطة مئوية في الاستجابة للمشكلات التي تثار أثناء الدروس. ٣٩ نقطة مئوية في عرض الموضوعات بتسلسل منطقي. ٣٦,٢ نقطة مئوية في تصحيح الإجابات الشفوية. ٣٥,٣ نقطة مئوية في توضيح الغرض من الدرس. ٣١,٨ نقطة مئوية طرح أسئلة ذات مستوى أدنى لتقييم فهم الطلاب. ٢٨,٥٥ نقطة مئوية في استخدام موارد التدريس بشكل فعال الطلاب: ٥٩ نقطة مئوية في الإجابة عن الأسئلة. ٢٩,٤٥ نقطة مئوية في مساعدة بعضهم البعض في دراستهم الوسيط
الوسيط				١٥:١	١/شهر	٤٠ دقيقة	٣٥ دقيقة	

ملاحظات:

يتم الإبلاغ عن تقديرات الأثر باستخدام نفس تنسيق أوراق المصدر. SD = الانحراف المعياري: p.p. = نقاط مئوية. تم توحيد آثار الانحراف المعياري لجعل المقارنة مريحة عبر الأوراق، حيث إن الأوراق التي تفيد عن آثار في النقاط المئوية لا تفيد عن الانحرافات المعيارية، والتي كان من شأنها أن تمكن من توحيد تقديرات الأثر. جميع تقديرات الأثر المدرجة كبيرة ما لم يذكر خلاف ذلك. تقديرات الأثر المبلغ عنها هي على مستوى البرنامج، وبالتالي فهي تعكس تأثير التوجيه مع أي مكونات تكميلية لبرنامج معين، مثل المواد. أ. متوسط المدرب الرئيسي: يتم تقريب نسب القائد التربوي إلى أقرب معلم؛ تم تقريب طول فترات المراقبة والملاحظات والتعليقات إلى أقرب دقيقة. ب. AKU-IED = معهد جامعة الآغا خان للتطوير التربوي

الملحق ب: تفاصيل تدريبات القائد التربوي

الجدول ب ١: تفاصيل تدريبات القائد التربوي

البرنامج	تفاصيل تدريبات القائد التربوي
<p>البرازيل: برنامج سيارا للملاحظات والتعليقات والتوجيه للمعلمين. تم تنفيذه في المدارس الثانوية في مختلف أرجاء ولاية سيارا</p> <p>(Leyva and others ٢٠١٥)</p>	<ul style="list-style-type: none"> شارك المنسق التربوي في ثلاث ورش عمل لمدة يوم واحد؛ استضافت كل منها حوالي ٦-١٠ مشاركون. تم تدريب المنسقين التربويين على كيفية (١) مراقبة الصف وتقييم أداء المعلم فيما يتعلق بتقنيات برنامج "دّرس مثل البطل"، (٢) توصيل الملاحظات والتعليقات بشكل بناء إلى المعلمين، و(٣) المتابعة مع المعلمين لمراقبة استخدامهم للممارسات الجديدة. دعم كل مدرب من معهد Instituto Elos من ٣١ إلى ٣٦ مدرسة وقدم أربع جلسات توجيه افتراضية لمدة ساعتين عبر تطبيق Skype على مدار العام الدراسي. خلال هذه الجلسات، تعلم المنسقون التربويون كيفية التخطيط للأنشطة وإعدادها مع المعلمين من خلال الإجابة عن أسئلة حول تقنيات برنامج "دّرس مثل البطل" وتلقي الملاحظات والتعليقات على مقاطع الفيديو الخاصة بتفاعلات المنسقين التربويين مع المعلمين.
<p>تشيلي: برنامج Un Buen Comienzo. تم تنفيذه في ٦٤ مدرسة، تحديداً لمعلمي ما قبل الروضة والروضة</p> <p>(Leyva and others ٢٠١٥)</p>	<ul style="list-style-type: none"> شارك الموجهون في تدريب مدته شهر واحد في بداية العام الدراسي، تضمن تدريباً أثناء العمل تحت إشراف مدربين محترفين. تم تدريب المدربين على كيفية (١) مراقبة التفاعلات في الغرفة الصفية باستخدام أداة المراقبة لنظام منح علامات التقييم الصفي (CLASS)، (٢) زيادة وقد التدريس للمعلمين، و(٣) التحقق من حضور الطلاب.
<p>كينيا: مبادرة كينيا للرياضيات والقراءة للمرحلة الابتدائية. تم تجريبه في ٣٣٨ مدرسة حكومية و١٨٠ مدرسة في المستوطنات العشوائية في الأحياء الفقيرة في نيروبي</p> <p>(Piper and Zuilkowski ٢٠١٥)</p>	<ul style="list-style-type: none"> شارك مسئولو دعم المناهج في تدريب واحد لمدة ١٠ أيام في بداية العام الدراسي. تم تدريب مسؤولي دعم المناهج على كيفية (١) استخدام أدلة المعلم، (٢) إدارة الجهاز اللوحي، و(٣) الإشراف على تسليم الكتب. تم إعطاء مسؤولي دعم المناهج أجهزة لوحية لجمع بيانات تقييم الطلاب وبيانات مراقبة المعلمين. تأخذ الأجهزة اللوحية قراءة نظام تحديد الموقع لمواقع مسؤولي دعم المناهج، مما يمكّن واضعي السياسات من مراقبة ما إذا كانوا يجرون زيارات وتحديد من يحصل على أجر عن ذلك. تم إقران كل مسؤول تعليمي دولي في معهد البحث المثلث الدولي مع أحد مسؤولي دعم المناهج، الذي شارك في مراقبة المعلمين في الغرفة الصفية وقدم ملاحظات وتعليقات في الوقت الفعلي حول ممارسات مسؤول دعم المناهج مرة واحدة في الشهر.
<p>نشاط القراءة للصف الأول في توسوم. تم تنفيذه على المستوى الوطني</p> <p>(Piper and others ٢٠١٨)</p>	<ul style="list-style-type: none"> شارك مسئولو الدعم المدرسي في تدريب واحد لمدة ٨ أيام في بداية العام الدراسي. تم تدريب مسؤولي الدعم المدرسي على كيفية (١) استخدام أدلة المعلم، (٢) توفير دعم فني متواضع للمعلمين، و(٣) إدارة الأجهزة اللوحية.
<p>نيجيريا: مبادرة نيجيريا للوصول إلى القراءة ونشاط البحث. تم تنفيذها في ٦٠ مدرسة ابتدائية حكومية في ولايات بوتشي وسوكوتو</p> <p>(Harden and others ٢٠١٨)</p>	<ul style="list-style-type: none"> شارك مسئولو الدعم المدرسي في تدريب واحد لمدة ٨ أيام في بداية العام الدراسي. تم تدريب مسؤولي الدعم المدرسي على كيفية (١) استخدام أدلة المعلم، (٢) توفير دعم فني متواضع للمعلمين، و(٣) إدارة الأجهزة اللوحية.

<ul style="list-style-type: none"> شارك مستشارو التعليم الابتدائي في تدريب واحد لمدة ٣ أيام في بداية العام الدراسي. تم تدريب مستشاري التعليم الابتدائي على كيفية استخدام أدلة المعلم لدعم المعلمين. 	<p>مالوي: القراءة باللغة المالوية. تم تنفيذه في المدارس الابتدائية في مقاطعتين</p> <p>(Sailors and others ٢٠١٤)</p>
<ul style="list-style-type: none"> شارك المرشدون في برنامج يمنح الشهادات مدته ١٠ أسابيع تعلموا فيه مهارات الاتصال وتقنيات الاستماع النشط والتدريس الفعال والإشراف والتوجيه وحل المشكلات وحل النزاعات. تم دعم المرشدين بشكل مستمر من قبل طاقم العمل الميداني التابع لمعهد جامعة الآغا خان للتطوير التربوي. بالإضافة إلى روايتهم التدريسية العادية، حصل المرشدون على راتب تدفعه الجامعة. 	<p>باكستان: برنامج الإرشاد العنقودي. تم تنفيذه في ٩ مناطق مختارة في مقاطعتي السند وبلوشستان</p> <p>(Hussain and Ali ٢٠١٤; Rizvi and Nagy ٢٠١٥)</p>
<ul style="list-style-type: none"> شارك المعلمون الخصوصيون في تدريب لمدة أسبوعين في بداية العام الدراسي. تم تدريب المعلمين الخصوصيين على مختلف مكونات معيار الرصد والمناهج الدراسية القائمة على الكفاءة في بيرو. تضمن التدريب كيفية دعم المعلمين في (١) خلق مناخ إيجابي، (٢) تقديم ملاحظات وتعليقات جيدة، و (٣) غرس مهارات التفكير النقدي. دعم كل معلم خصوصي ١٢-١٠ معلماً. في كل شهر، كان من المتوقع أن يقضي المعلمون الخصوصيون ١٥ يوم عمل في مراقبة المعلمين وه أيام في إجراء الأعمال الإدارية في مكتب المقاطعة. تم إقران كل متخصص في وزارة التربية والتعليم مع معلم خصوصي شارك في مراقبة المعلمين في الغرفة الصفية. قدم أخصائي وزارة التربية والتعليم ملاحظات وتعليقات في الوقت الفعلي حول ممارسات المعلمين الخصوصيين مرتين في السنة. 	<p>البيرو: برنامج Acompañamiento Pedagógico Multigrado. تم تنفيذه في مدارس ابتدائية ريفية متعددة الصفوف على المستوى الوطني</p> <p>(Castro and others ٢٠١٩; Majerowicz and Montero ٢٠١٨)</p>
<ul style="list-style-type: none"> شارك المرشدون في تدريب لمدة أسبوعين في بداية العام الدراسي. كما شاركوا في ٤ دورات تدريبية للمتابعة على مدار العام، والتي استغرقت يوماً واحداً تقريباً. تم تدريب المرشدين على أسس الإرشاد بما في ذلك الوظيفة والمسؤوليات الأساسية للدور: كيفية التواصل بشكل فعال؛ كيفية الاستماع بنشاط؛ كيفية تطوير علاقات جيدة والحفاظ عليها؛ وكيفية تقديم التوجيه والدعم للمعلمين في الغرفة الصفية. 	<p>جنوب أفريقيا: برنامج العلوم للمرحلة الابتدائية (PSP). تم تنفيذه في ٤٦ مدرسة في منطقة مادديني في كوازولو ناتال</p> <p>(Harvey ١٩٩٩)</p>
<ul style="list-style-type: none"> شارك الموجهون في تدريب لمدة أسبوعين في بداية العام الدراسي. كما شاركوا في ٤ دورات تدريبية للمتابعة على مدار العام، والتي استمرت من يومين إلى ٥ أيام. تم تدريب الموجهين على (١) إجراء الروتين اليومي، وتيسير الأنشطة، واستخدام المواد المدرجة في التدخل؛ (٢) تتبع توزيع المواد والأجهزة المعطاة للمعلمين؛ (٣) تدريب المعلمين على استراتيجيات القراءة في الصفوف المبكرة؛ و(٤) تحسين المهارات التربوية للمعلمين من خلال جلسات التأمل والنمذجة الهادفة. 	<p>جنوب أفريقيا: برنامج دراسة القراءة للصفوف الأولى (EGRS ١) و١١ ومشروع دعم القراءة (RSP)، الذي تم تنفيذه في ١٨٠ مدرسة ابتدائية عامة في جميع أنحاء جنوب إفريقيا</p> <p>(Cilliers and others ٢٠١٩)</p>

ملاحظات:

AKU-IED = معهد جامعة الآغا خان للتطوير التربوي
 CLASS = نظام منح علامات التقييم الصفي
 EGRS = دراسة القراءة للصفوف الأولى
 MoE = وزارة التربية والتعليم
 RSP = مشروع دعم القراءة
 RTI = معهد البحث المثلث الدولي
 دَرَس مثل البطل = منهجية تدريب تقدم تقنيات تدريس ملموسة ومحددة وعملية لدعم المعلمين.

الملحق ج. مواد النشر

استضاف البنك الدولي مؤخراً فعالية تضمنت عرضاً تقديمياً موجزاً قدمته الكاتبة، تريسي ويليتشوسكي Tracy Wilichowski، إلى جانب إرشادات حول كيفية قيام البلدان بوضع هيكل لبرنامج التطوير المهني للمعلمين القائم على الأدلة أثناء الخدمة والذي يتضمن الدعم على أساس فردي (واحد لواحد). تلا العرض التقديمي حلقة نقاش ميسرة قادها توبي ليندن Toby Linden وضمت أودري سبنسر Audrey Spencer، الممارس الذي قدم رؤى مباشرة حول بعض التحديات في تنفيذ هذه النماذج في التطبيق العملي؛ جايكوبس سيلبير Jacobus Cilliers، الباحث الذي ناقش استدامة هذه النماذج وكيف يمكن استخدام التكنولوجيا لتوفير الدعم عن بعد للمعلمين؛ و أندري لوريرو André Loureiro، رئيس فريق العمل القطري بالبنك الدولي الذي شارك في كيفية الاستفادة من هذه النتائج كجزء من الحوار الحكومي وتنفيذ مشاريع البنك الدولي. تلخص القائمة التالية المصادر المتعلقة بالفعالية وستكون بمثابة مذكرة توجيهية للمراجع:

الجدول ج: مواد مرجعية من فعالية البنك الدولي

لمشاهدة الفعالية كاملة...	شاهد التسجيل هنا .
لقراءة ملخص سريع للفعالية...	استعرض الشرائح هنا .
لقراءة ملخص المذكرة التوجيهية...	اقرأ المدونة هنا .
للاستماع إلى مناقشة المذكرة التوجيهية...	استمع إلى النشرة الصوتية على أجهزة Apple وعلى Spotify.
للاستماع إلى ملخص المذكرة التوجيهية...	استمع إلى مقطع فيديو موجز قصير.
لمعرفة المزيد عن برنامج Coach...	قم بزيارة الموقع الإلكتروني، وشاهد مقطعاً مدته خمس دقائق يلخص البرنامج، أو تحقق من أحدث مدوناتنا هنا و هنا .

- Allen, Joseph, Robert Pianta, Anne Gregory, Amori Mikami, and Janetta Lun. 2011. "An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement." *Science* 333 (6045): 1034–37. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, and Waly Wane. 2017. "Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa." *Journal of Economic Perspectives* 314: 185–204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>.
- Bruns, Barbara, Leandro Costa, and Nina Cunha. 2018. "Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?" *Economics of Education Review* 64: 214–50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>.
- Campbell, Patricia F., and Nathaniel N. Malkus. 2011. "The Impact of Elementary Mathematics Coaches on Student Achievement." *The Elementary School Journal* 111 (3): 430–54. <https://doi.org/10.1086/657654>.
- Castro, Juan F., Paul Glewwe, and Ricardo Montero. 2019. "Work with What You've Got: Improving Teachers' Pedagogical Skills at Scale in Rural Peru." Working Paper 158. Peruvian Economic Association, Lima, Peru. <http://perueconomics.org/wp-content/uploads/2019/12/WP-158.pdf>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Cas Prinsloo, and Stephen Taylor. 2019. "How to Improve Teaching Practice? Experimental Comparison of Centralized Training and In-Classroom Coaching." *The Journal of Human Resources*. February. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538R1>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Janeli Kotze, Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, and Tshegofatso Thulare. 2021. "Can Virtual Replace In-Person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning." RISE Working Paper Series. 20/050. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/050.
- Darling-Hammond, Linda, and Nikole Richardson. 2009. "Teacher Learning: What Matters? (Research Review) (Survey)." *Educational Leadership* 66 (5): 46–53. https://www.researchgate.net/publication/287590851_Teacher_Learning_What_Matters.
- Darling-Hammond, Linda, and Marge Scherer. 2012. "The Challenges of Supporting New Teachers." *Educational Leadership* 69 (8a): 18–23. <http://pi-34.pbworks.com/w/file/attach/56517230/The%20Challenges%20of%20Supporting%20New%20Teachers.pdf>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, and Madelyn Gardner. 2017. "Effective Teacher Professional Development." Learning Policy Institute, Washington, DC. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>.
- Desimone, Laura M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181–99. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>.
- Desimone, Laura M., and Michael S. Garet. 2015. "Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States." *Psychology, Society, and Education* 7 (3): 252. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>.
- Duhigg, Charles. 2014. *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House Trade Paperbacks. <https://charlesduhigg.com/the-power-of-habit/>.
- Frost, Sharon, and Rita Bean. 2006. "Qualifications for Literacy Coaches: Achieving the Gold Standard." National Council of Teachers of English, Urbana, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530335.pdf>.
- Harden, Karon, Alison Pflapsen, and Simon King. 2018. "Relationships between Coach Support and Teachers' Adoption of New Instructional Practices: Findings from the Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA)." *Cultivating Dynamic Educators: Case Studies in Teacher Behavior Change in Africa and Asia*. Durham, NC: RTI Press (Research Triangle Institute International): 169–204. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.bk.0022.1809.6>.

- Harvey, Stephen. 1999. "The Impact of Coaching in South African Primary Science In-SET (In-Service Education and Training)." *International Journal of Educational Development* 19 (3): 191–205. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(99\)00012-7](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(99)00012-7).
- Herman, Joan L., and Eva L. Baker. 2009. "Assessment Policy: Making Sense of the Babel." In *Handbook of Educational Policy Research*, edited by Timothy G. Ford, David N. Plank, Barbara L. Schneider, and Gary Sykes. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203880968>.
- Hussain, Rana, and Sajid Ali. 2010. "Improving Public School Teachers in Pakistan: Challenges and Opportunities." *Improving Schools* 13 (1): 70–80. <https://doi.org/10.1177/1365480209352404>.
- Kane, Thomas J., and Douglas O. Staiger. 2012. "Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains." Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>.
- Kerwin, Jason, and Rebecca L. Thornton. 2020. "Making the Grade: The Sensitivity of Education Program Effectiveness to Input Choices and Outcome Measures." *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3002723>.
- Kotze, Janeli, Brahm Fleisch, and Stephen Taylor. 2019. "Alternative Forms of Early Grade Instructional Coaching: Emerging Evidence from Field Experiments in South Africa." *International Journal of Educational Development* 66: 203–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>.
- Kraft, Matthew A., and Allison F. Gilmour. 2016. "Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences." *Educational Administration Quarterly* 52 (5): 711–53. <https://doi.org/10.1177/0013161x16653445>.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88 (4): 547–88. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Landry, Susan H., Jason L. Anthony, Paul R. Swank, and Pauline Monseque-Bailey. 2009. "Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of at-Risk Preschoolers': Correction." *Journal of Educational Psychology* 101 (3): 739–39. <https://doi.org/10.1037/a0016746>.
- Leyva, Diana, Christina Weiland, M. Barata, Hirokazu Yoshikawa, Catherine Snow, Ernesto Treviño, and Andrea Rolla. 2015. "Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes." *Child Development* 86 (3): 781–99. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Loureiro, Andre, and Louisee Cruz. 2020. "Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil." World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34150> License: CC BY 3.0 IGO.
- Majerowicz, Stephanie, and Ricardo Montero. 2018. "Can Teaching Be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru." Working Paper. Job Market Paper, Cambridge, MA. <https://scholar.harvard.edu/smajerowicz/publications/job-market-paper-can-teaching-be-taught-experimental-evidence-teacher>.
- Mbiti, Isaac M. 2016. "The Need for Accountability in Education in Developing Countries." *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 109–32. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.109>.
- Piper, Benjamin, and Stephanie Simmons Zuilkowski. 2015. "Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools." *Teaching and Teacher Education* 47: 173–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.
- Piper, Benjamin, Joseph Destefano, Esther M. Kinyanjui, and Salome Ong'Ele. 2018. "Scaling up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program." *Journal of Educational Change* 19 (3): 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>.
- Popova, Anna, David K. Evans, Mary E. Breeding, and Violeta Arancibia. 2019. "Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice." Working Paper. Center for Global Development, Washington, DC. <https://www.cgdev.org/publication/teacher-professional-development-around-world-gap-between-evidence-and-practice>.

- Powell, Douglas R., Karen E. Diamond, Margaret R. Burchinal, and Matthew J. Koehler. 2010. "Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children." *Journal of Educational Psychology* 102 (2): 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>.
- Rizvi, Meher, and Philip Nagy. 2015. "The Effects of Cluster-Based Mentoring Programme on Classroom Teaching Practices: Lessons from Pakistan." *Research Papers in Education* 31 (2): 159–82. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1029962>.
- RTI (Research Triangle Institute International). 2016. Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA): Results of an Approach to Improve Early Grade Reading in Hausa in Bauchi and Sokoto States. Prepared for USAID under the EdData II project, Task Order no. AID-620-BC-14-00002 (RTI Task 26). Research Triangle Park, NC. <https://shared.rti.org/content/nigeria-reading-and-access-research-activity-rara-results-approach-improve-early-grade>.
- Sailors, Misty, and Nancy L. Shanklin. 2010. "Introduction: Growing Evidence to Support Coaching in Literacy and Mathematics." *The Elementary School Journal* 111 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1086/653467>.
- Sailors, Misty, James V. Hoffman, P. David Pearson, Nicola McClung, Jaran Shin, Liveness Mwale Phiri, and Tionge Saka. 2014. "Supporting Change in Literacy Instruction in Malawi." *Reading Research Quarterly* 49 (2): 209–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.70>.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt, and Emmanuel Jimenez. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. Summary Report." *Systematic Review Summary 7*, International Initiative for Impact Evaluation, London. <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/systematic-review-summaries/impact-education-programmes-learning-school-participation-low-and-middle-income-countries>.
- Strong, Michael, John Gargani, and Özge Hacifazlıoğlu. 2011. "Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers." *Journal of Teacher Education* 62 (4): 367–82. <https://doi.org/10.1177/0022487110390221>.

Coach