

التنمية المهنية للمعلم في دولة الإمارات: ما الذي يريده المعلم بالفعل؟

إليزابيث باكنر، سونال شيدها، جوستينا كيندرخ

المقدمة

إن البلدان في جميع أنحاء العالم تواجه مسألة كيفية ضمان تلقي الأطفال تعليماً عالي الجودة، ودولة الإمارات العربية المتحدة ليست مستثناء من هذا الأمر. وتشير الدراسات بتحسين كفاءة وجودة المعلم باعتباره واحداً من أهم عوامل تعلم الطلبة (باربر و مرشد، ٢٠٠٧)، وتماشياً مع هذا البحث، فقد دعا الباحثون على نحو متزايد إلى طرق إصلاح تركز على تحسين جودة المعلم (دارلينغ-هاموند، ٢٠١٣). وإدراكاً لأهمية جودة المعلم بالنسبة لنجاح الطالب، فقد ذكرت قيادة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة أن أولوياتها للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ هي "تحسين طرق التدريس"، وخطة البلاد الخماسية الإستراتيجية، التعليم عام ٢٠٢٠، التي تسلط الضوء على أهمية كفاءة وجودة المعلم (سالم، ٢٠١٤).

للأسف، لا تزال جودة المعلم عبارة عن مفهوم غامض، مع إجراء مناقشات ساخنة حول ما إذا كان المعلمون القديرون "يولدون" أو "يصنعون"، والذي يعكس نقاش سياسي أكبر حول ما إذا كان التوظيف أو التطوير المهني والإحتفاظ يجب أن يكون أولوية السياسة (OECD، ٢٠٠٥). وهناك تشديد في موضوع التوظيف يوصي برفع المتطلبات التعليمية للقبول في المهنة أو ببساطة رفع مرتبة وأجور التدريس لجذب المتقدمين من ذوي الكفاءة العالية. وبدلاً من ذلك، بالنسبة لأولئك الذين يؤيدون وجهة نظر أن التعليم ما هو إلا مهارة يجب تطويرها باستمرار يدعون إلى دعم أفضل للتطوير المهني المستمر للمعلمين عندما يعملون في المدارس (المعروف باسم التنمية المهنية أثناء الخدمة). ويتم إعتبار تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أنه عنصر محوري للتنمية المهنية الشاملة للمعلمين (دارلينغ-هاموند، ٢٠٠٦)، كما تشير البحوث إلى أن التنمية المهنية أثناء الخدمة ترتبط بكل من المعرفة المحسنة وطرق التدريس (ديسيمون وآخرون، ٢٠٠٢).

ومن الجدير بالذكر أن التنمية المهنية أثناء الخدمة هي أمر بالغ الأهمية للحفاظ على المعلمين في مستوى عال من الكفاءة والجودة في المهنة (انظر لينش وآخرون، ٢٠١٣). فهي لا تساهم فقط في التعلم المستمر من جانب المعلمين، والذي يساعد على الحفاظ على تجديد معرفتهم ومهاراتهم ولكنها تتناول أيضاً جوانب العلاقات الإجتماعية الخاصة بالتدريس. إن التنمية المهنية للمعلمين،

الملخص التنفيذي

بالاعتماد على بيانات المسح والمقابلة، يتناول موجز السياسة هذا تصورات التنمية المهنية بين المعلمين في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة. ويستكشف أنواع برامج التنمية المهنية التي شارك فيها المعلمون والتحديات أو العقبات التي يواجهونها في هذه البرامج، والإحتياجات التي صرح بها المعلمون لمزيد من التنمية المهنية. نجد أن المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة لديهم معدلات عالية من المشاركة في التنمية المهنية. فهم يستفيدون من ورش التنمية المهنية التي تقام لمدة أسبوع وكذلك من شبكات المعلمين في المدارس التي تغطي أدوات المواد فضلاً عن المهارات التربوية. ومع ذلك، فإن المخاوف بشأن عروض التنمية المهنية القائمة تضمن أن تكون برامج التنمية المهنية متكررة أو ليست على صلة وأن هناك القليل من الحوافز المرتبطة بحضور الدورات التدريبية. تشمل المجالات الرئيسية للدعم المستقبلي تقديم برامج تدريب خاصة ب (١) الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة؛ (٢) تكنولوجيا المعلومات والإتصالات؛ و (٣) المشاركة المجتمعية.

والتي غالباً ما تتم من خلال التوجيه والإرشاد وورش العمل، أو شبكات المعلمين، التي من شأنها أن تربط المعلمين بمعلمين آخرين داخل وخارج مدارسهم. ومن خلال ربط المعلمين عبر الفصول والمدارس تساعد شبكات المعلمين هذه على مشاركة المعرفة؛ وإيجاد الدعم الاجتماعي والعاطفي والتحفيزي في المهنة التي غالباً ما تكون صعبة. وتقليل الشعور بالعزلة التي كثيراً ما يرتبط بها التدريس.

ومما يجدر القول به أن التنمية المهنية أثناء الخدمة يمكنها أن تأخذ العديد من الأشكال، التي تتضمن محتوى المواد الدراسية، وكذلك الشبكات المهنية للمعلمين التي يتم تقاسم ومشاركة المعلومات والاستراتيجيات وتوجيه البرامج خلالها حيث يتواصل المعلمون ذوي الخبرة مع المعلمين المبتدئين. وعلى مستوى المدارس والمناطق، يمكن للسياسات دعم التنمية المهنية للمعلمين بطرق مختلفة، مثل توفير أوقات معينة خلالها يمكن للمعلمين التعاون وإنشاء مجتمعات التعلم على المستوى المدرسي أو على مستوى المنطقة؛ وتوفير ورش عمل ميسرة؛ أو تقديم حوافز (مالية أو غير ذلك) للمشاركة في أنشطة التنمية المهنية.

ومع ذلك، وحتى عند وجود دعم للتنمية المهنية، يكون هناك معوقات لا حصر لها للمشاركة. قد يكون المعلمون مشغولون جداً فلا يستطيعون المشاركة، كما قد يكون لديهم الكثير من الإلزامات بسبب المسؤوليات العائلية، أو وعلى الرغم من السياسات الرسمية فقد يشعر المعلم بأن مديره ليس داعماً فعلاً للتطوير المهني. وبالإضافة إلى ذلك، قد يشعر المعلمون في بعض الأحيان بأن التنمية المهنية ما هي إلا مضيعة للوقت أو أنها تخفق في تلبية احتياجاتهم الفعلية. وفي ضوء ذلك، من المهم تطوير فهم حول ما هي أنواع التنمية المهنية التي يريدها ويحتاج إليها المعلمون فعلاً.

في وقتنا الحالي، تعد كفاءة المعلم موضوع سياسة مهم، وعلى غرار معظم الدول، تواجه دولة الإمارات العربية المتحدة العديد من التحديات من حيث ضمان كفاءة وجود المعلم ودعم التنمية المهنية للمعلمين. حالياً، يأتي المعلمون إلى دولة الإمارات العربية المتحدة من خلفيات وطنية مختلفة ونتيجة لذلك، يختلف تدريبهم على نطاق واسع (ريدج، ٢٠١٤). ورسمياً، يطلب من المعلمين المشاركة في ٣٠ ساعة للتنمية المهنية في كل عام، ويقوم كل من مجلس أبوظبي للتعليم ووزارة التعليم العالي بتقديم عدد من البرامج التي تقدم تدريب للمعلمين على مدار العام. وعلى الرغم من أهمية التنمية المهنية باعتباره أولوية سياسية، في الميزانية الاتحادية لعام ٢٠١٥، تم تخصيص فقط ١٥٠٠٠ درهم للتنمية المهنية للمعلمين (سالم، ٢٠١٤).

وبالإضافة إلى ذلك، تقوم هيئات دولة الإمارات العربية المتحدة التعليمية التنظيمية الثلاث (مجلس أبوظبي للتعليم، الذي يدير المدارس الحكومية والخاصة في أبو

ظبي، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، التي تدير المدارس الخاصة في دبي، ووزارة التربية والتعليم، التي تدير المدارس الحكومية والخاصة في الإمارات الشمالية وكذلك المدارس الحكومية في دبي بوضع معايير خاصة بها لتوظيف المعلمين. وهذا يعني أن معايير المعلم تختلف في جميع أنحاء الإمارات. في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، ستقوم الهيئات الثلاث بتجريب أنظمة جديدة لإدارة ترخيص المعلم، والتي تضم مجموعة من المعايير الموحدة المعمول بها على الصعيد الوطني. وسوف تتطلب هذه اللوائح الجديدة من المعلمين اجتياز إختبار وتقديم ملف إنجاز يضم أدلة للتدريس في دولة الإمارات العربية المتحدة (بنينجتون، ٢٠١٦). وكان هذا الإصلاح نتيجة مناقشة مستمرة لسنوات عديدة. وسيتم تجريب البرنامج في العام المقبل ويشترع في تنفيذه بحلول عام ٢٠٢١.

وفي حين التركيز على ضمان وجود مجموعة وطنية من الحد الأدنى لشروط القبول للمعلمين، وتهدف هذه التغييرات أيضاً إلى رفع مستوى كفاءة وجودة ومؤهلات المعلمين القائمين. وسوف يحتاج العديد من المعلمين إلى رفع مستوى مؤهلاتهم من أجل الإمتثال لمعايير جديدة. ومع ذلك، من غير الواضح ما هو الدور الذي سوف تلعبه التنمية المهنية أثناء الخدمة في متطلبات الترخيص الجديدة. ويمكننا القول أن هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن التنمية المهنية أثناء الخدمة يمكن أن تكون أحد مكونات عملية الترخيص للتجديد. وعلى هذا النحو، فإن إدخال متطلبات الترخيص الجديدة توفر فرصة ممتازة للتفكير في كيفية القيام بالتحسين المستمر لدعم تعلم المعلمين.

تتناول ورقة السياسة هذه مشاركة المعلمين والمعوقات والحاجة إلى التنمية المهنية أثناء الخدمة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتم تنظيمها من خلال التركيز على أربع أسئلة:

- ما هي برامج التنمية المهنية التي شارك فيها المعلمون؟
- ما هي المعوقات الرئيسية التي تواجه المعلم عند المشاركة في برامج التنمية المهنية؟
- هل للمشاركة في التنمية المهنية تأثير على المعلمين؟
- ما هي أنواع التنمية المهنية التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة إليها؟

مصادر البيانات

لدراسة المشاركة في التنمية المهنية، يعتمد موجز السياسة هذا على بيانات من مسح التعليم والتعلم الدولي (TALIS) لعام ٢٠١٣ التابع لمنظمة التعاون والتنمية (OECD). ويعتبر مسح التعليم والتعلم الدولي التابع لمنظمة التعاون والتنمية مسحاً مماثلاً على الصعيد الوطني لخلفيات المعلمين وخبراتهم في المدارس وقد شمل المسح أكثر من

المقدمة في دولة الإمارات العربية المتحدة أو التأثير الواضح لهذه التنمية المهنية.

المعدلات المرتفعة للمشاركة في التنمية المهنية للمعلم

ما هي برامج التنمية المهنية التي شارك فيها المعلمون؟

من الجدير بالذكر أن نسب المشاركة في برامج التنمية المهنية المختلفة هي أعلى نسب في دولة الإمارات العربية المتحدة مما كانت عليه في معظم الدول التي شملتها الدراسة من قبل مسح TALIS (OECD, 2015).

ومن بين 987 معلم ممن شملهم الاستطلاع في المدارس الحكومية الإعدادية في أبو ظبي، 873 (88%) منهم شاركوا في دورة أو ورشة عمل في الأشهر الـ 12 الماضية، و 458 (47%) أفادوا بأنهم شاركوا في شبكة المعلمين التي صممت خصيصاً للتطوير المهني. ومن المرجح أن تكون هذه المعدلات المرتفعة من المشاركة في التنمية المهنية للمعلمين ترجع إلى حقيقة أن المشاركة في ورش عمل التنمية المهنية هي إلزامية للمعلمين، الذين من المتوقع أن يحضروا أسبوعاً من التدريب قبل كل فصل دراسي.

117,000 معلم ومدير مدرسة في جميع أنحاء العالم. ومن بين 38 دولة ومنطقة وطنية فرعية شاركت في مسح 2013، كانت أبو ظبي (الإمارات العربية المتحدة) الممثل العربي الوحيد. وقد شملت الدراسة أكثر من 200 معلم في المدارس الثانوية العامة والخاصة (المدارس المتوسطة والثانوية أو الحلقة الثانية أو الثالثة في المدارس). وقد تضمنت الأسئلة التي تمت تغطيتها خلفيات المعلمين، والبيئة المدرسية، وفرص التنمية المهنية، والممارسات التربوية، وتركز هذه الورقة على المعلمين في المدارس الإعدادية العامة. في المجموع، شمل المسح تقريباً 1000 معلم في المدارس الإعدادية العامة في أبو ظبي.

ولتكملة البيانات الكمية، يعتمد موجز السياسة هذا أيضاً على 20 مقابلة مع المعلمين في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة أجريت في يناير كانون الثاني عام 2016. وقد أجريت المقابلات في مدرستي إناث ومدرستي بنين باللغتين العربية والإنجليزية. وركزت الأسئلة على التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين وخبراتهم حول المشاركة في برامج التنمية المهنية القائمة، واحتياجاتهم لتنمية مهنية إضافية أو دعم. وهناك تحذير هام للنتائج الواردة أدناه هو أن هذه البيانات تعكس آراء المعلمين وتصوراتهم حول التنمية المهنية، بدلاً من التقييمات الموضوعية للتنمية المهنية

الجدول 1: أنشطة التنمية المهنية المقدمة لمعلمي المدارس العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة (n=902)

معدل المشاركة	نوع التنمية المهنية
90%	ممارسات تقييم وتقويم الطالب
87%	الكفاءات التربوية في مجال المادة
87%	الإدارة الصفية
86%	تكنولوجيات المعلومات والاتصالات
79%	معرفة وفهم أبعاد المادة
78%	حل مشاكل التدريس، تعلم كيفية التعلم
77%	تكنولوجيات جديدة في مكان العمل
72%	المعرفة والإلمام بالمنهج
72%	المناهج المتبعة في التعلم الفردي
59%	التوجيه والإرشاد المهني للطالب
54%	تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
47%	الإدارة المدرسية
40%	التدريس في بيئة متعددة الثقافات أو اللغات

المصدر: TALIS 2013

الأسبوع الذي يسبق كل فصل دراسي، والتي تغطي المعرفة والإلمام بالمادة، ومحتوى المناهج، وطرق تقييم الطلاب والتغذية الراجعة. وأفاد العديد من المعلمين أنهم وجدوا هذه المهارات مفيدة. كما أوضحت إحدى المعلمات المواطنات، "لقد كانت هناك بعض التقنيات الجديدة المفيدة. فعلى سبيل المثال، تعلمنا معايير جديدة بشأن كيفية تقديم التغذية الراجعة وأنواع مختلفة من الملاحظات، وكيفية إدارة الوقت في الصفوف الدراسية."

ما هي المعوقات الرئيسية التي تواجه المعلم عند المشاركة في برامج التنمية المهنية؟

ومع ذلك، يواجه المعلمون عدداً من العوائق لمتابعة التنمية المهنية. ويبين الشكل 1 الحواجز الكبرى التي تحول دون المشاركة في التنمية المهنية، حسب نوع الجنس.

وقد أفاد عدد قليل جداً من المعلمين أنهم يفتقرون إلى الشروط الأساسية للمشاركة في التطوير المهني (٤٪)

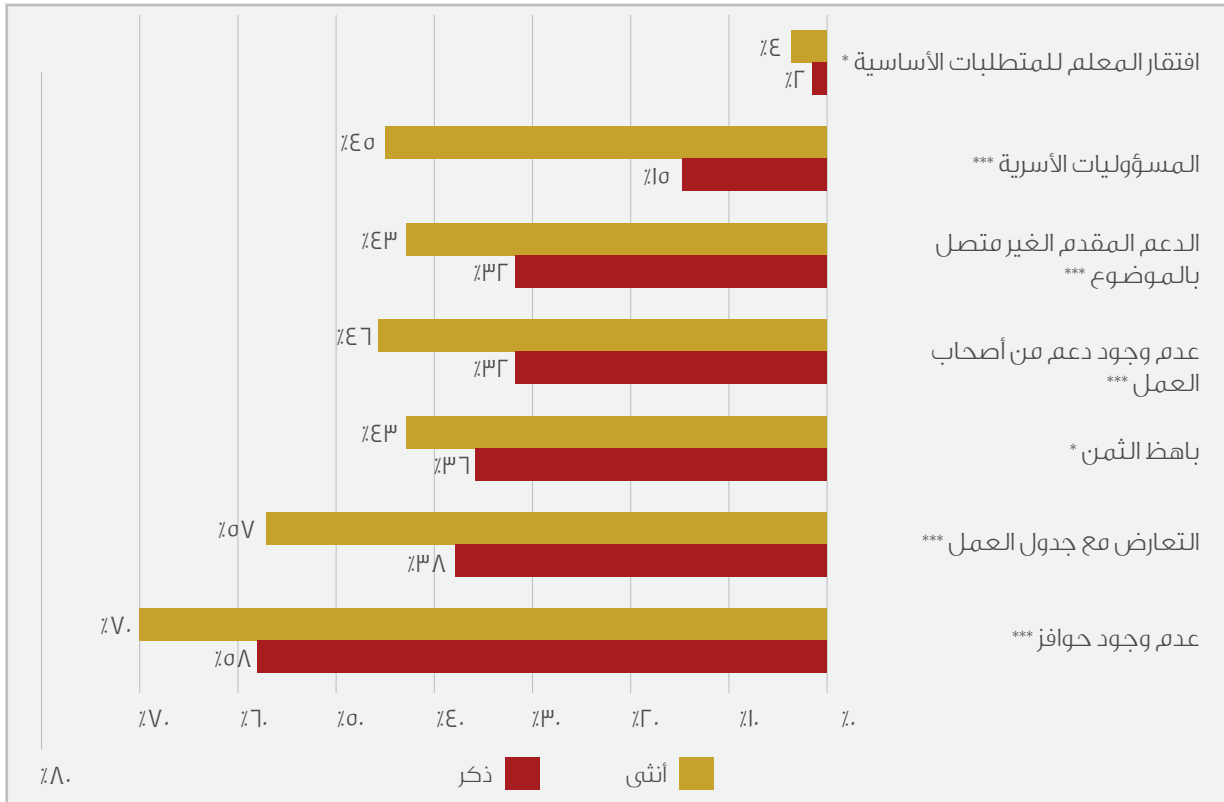
إن محتوى التنمية المهنية للمعلمين يغطي مجموعة واسعة من المواضيع، بما في ذلك المادة، وممارسات التقييم، وتدريب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويبين الجدول 1 النسبة المئوية للمعلمين المشاركين في التنمية المهنية في مجموعة واسعة من المواضيع.

وكما يظهر في الجدول، في دولة الإمارات العربية المتحدة، أن المعلمين أكثر احتمالاً للمشاركة في برامج التنمية المهنية التي تركز على ممارسات تقييم الطالب (٩٠٪)، والكفاءات التربوية (٨٧٪)، والإدارة الصفية (٨٧٪). وسجلت أقل نسب للمشاركة في برامج التنمية المهنية التي تركز على التدريس في بيئات متعددة الثقافات (٤٠٪)، الإدارة المدرسية (٤٧٪)، أو تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (٥٤٪).

وخلال المقابلات في الدولة، ذكر المعلمون في كثير من الأحيان أنهم شاركوا في تدريب المعلمين الإلزامي التي تقدمه وزارة التربية والتعليم في

٨٨٪ من معلمي المدارس العامة شاركوا في دورات أو ورش عمل في التنمية المهنية في العام الماضي.

الشكل 1: عقبات التنمية المهنية¹



المصدر: TALIS ٢٠١٣

¹ أجرى الباحثون سلسلة من اختبارات لمعرفة ما إذا اختلفت ردود المتوسط بين المعلمين والمعلمات. تمثل النجوم فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط بين المعلمين الذكور والإناث. القيمة الاحتمالية: * .٥٠، ** .٠١، *** .٠٠١.

له نتيجة غير مقصودة في تحويل التنمية المهنية إلى عمل روتيني، والتي قد تضعف فائدته في أذهان بعض المعلمين.

هل للمشاركة في التنمية المهنية تأثير على المعلمين؟

ببساطة، السؤال عن المشاركة لا يقيس تأثير ورش التنمية المهنية أو يشير إلى ما إذا كان يجد المعلمون تجارب تنميتهم المهنية مفيدة أم لا. ويبين الجدول ٢ أدناه أثر التنمية المهنية الذي يشعر به المعلمون على تدريبهم. ويبين الجدول النسبة المئوية لأفراد العينة الذين ذكروا أن تأثير ورش العمل حول الموضوعات التالية "ضئيلة أو معدومة الأثر"، "تأثير معتدل"، أو "تأثير كبير" على تدريبهم.

ويتضح من الجدول رقم ٢ أن غالبية المعلمين الذين شملهم الإستطلاع أن ورش العمل وخيارات التنمية المهنية التي شاركوا بها كان لها تأثير كبير على تدريبهم. وأفاد أكثر من نصف جميع المعلمين أن التنمية المهنية ذات الصلة بالمعرفة بالمادة، والمناهج الدراسية، وتقييم الطلاب، والإدارة الصفية قد أثرت كثيراً على تدريبهم.

من الإناث و ٢٪ من الذكور). وبالأحرى، يشير المعلمون إلى العوامل الظرفية بإعتبارها معوقات كبيرة في المشاركة. ولكل من المعلمين الذكور والإناث، يعتبر العائق الأكثر شيوعاً هو عدم وجود الحوافز، حيث أفاد ٧٠٪ من الإناث و ٥٨٪ من الذكور بأنه لا توجد حوافز لهم للمشاركة في فرص التنمية المهنية. بينما يعتبر ثاني أكبر عائق هو تضارب برامج التنمية المهنية مع جداول عمل المعلمين، وفقاً ل ٥٧٪ من الإناث و ٣٨٪ من الذكور.

وعموماً، يبدو أيضاً أن المعلمين الذكور يواجهون عقبات أقل في المشاركة في برامج التنمية المهنية من الإناث - النقيض المطلق هنا هو المسؤوليات الأسرية. وتقريباً ترى ٤٥٪ من المعلمات أن مسؤوليات الأسرة تشكل بالنسبة لها عائقاً أمام التنمية المهنية، وهو ما يمثل العائق الأكبر الرابع للإناث بشكل عام. وفي الوقت نفسه، فإن نسبة المعلمين الذكور الذين يشعرون بأن مسؤولياتهم الأسرية تحول دون تطوير المشاركة بالتنمية المهنية هو أقل من ١٥٪ بكثير.

في حين أن هناك اختلافات هامة بين الجنسين فيما يتعلق بالحصول على فرص التنمية المهنية، إلى أن أكبر وأهم عائق أمام المشاركة في برامج التنمية المهنية لكلا الجنسين هو الحوافز. إن جعل التنمية المهنية للمعلمين إلزامية الحضور

الجدول ٢: أثر التنمية المهنية على معلمي المدارس العامة في الإمارات العربية المتحدة (%)

نوع التنمية المهنية	تأثير ضئيل أو لا يوجد تأثير	تأثير معتدل	تأثير كبير
المعرفة والإلمام بمجال الموضوع	٧%	٣٣%	٦%
الكفاءة التربوية	٩%	٣٩%	٥٣%
المعرفة والإلمام بالمنهج	٦%	٢٨%	٦٦%
ممارسات تقويم الطالب	٧%	٣٧%	٥٦%
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	١٠%	٣٨%	٥٢%
الإدارة الصفية	١٠%	٣٦%	٥٤%
الإدارة المدرسية	١٣%	٤٥%	٤٢%
أسلوب التعلم الفردي	١١%	٤٩%	٤٠%
تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٢١%	٤٣%	٣٦%
التدريس في بيئة متعددة الثقافات	١٦%	٤٤%	٤٠%
تدريس الدراسات عبر المناهج الدراسية	١١%	٤٤%	٤٤%
التكنولوجيات الجديدة في مكان العمل	٩%	٤٠%	٥١%
التوجيه والإرشاد الطلابي	١٠%	٣٨%	٥٢%

المصدر: TALIS ٢٠١٣

وقد لوحظ أن أكثر أنواع التنمية المهنية فعالية تتعلق بالمعرفة والإلمام بالمنهج (77%) والمعرفة والإلمام بالمادة (76%). وبالإضافة إلى ذلك، لوحظ أيضاً أن التنمية المهنية التي تركز على ممارسات تقييم الطلاب، والإدارة الصفية، والكفاءة التربوية لها تأثير كبير على التدريس في الفصول الدراسية. كما أن العدد المرتفع من المعلمين الذين أشاروا إلى أن هذه الأشكال من التنمية المهنية كان لها تأثير على تدريبهم يتماشى مع البحوث الأخرى. فعلى سبيل المثال، في استعراض لبحث عن التنمية المهنية الفعالة، غوزكي (2003)، يرى أن "مساعدة المعلمين على فهم أكثر عمقاً للمحتوى الذي يدرسه والطرق التي يتعلم بها الطلاب ذلك المحتوى يبدو بعداً حيوياً للتنمية المهنية الفعالة" (غوزكي، 2003).

وعلى صعيد آخر، أظهر المعلمون تواصلًا إيجابياً عبر شبكات المعلمين. وقد علق أحد المعلمين الذكور قائلاً: "أحد الأشياء الجيدة التي تعلمتها هو كيفية استخدام تطبيق جديد على الهاتف يساعد على تعزيز الحوار بين معلمي المادة نفسها، وعلى سبيل المثال هناك شبكة على الإنترنت لمعلمي اللغة الإنجليزية للصف السادس في دولة الإمارات العربية المتحدة." إن الممتع في هذا النوع من التنمية المهنية هو بالإضافة إلى أنه نوع من التدريب الذاتي أو التدريب القائم على المدرسة يمكن للمعلمين الاستفادة من شبكات الإنترنت التي تسمح لهم بتبادل المعلومات والنصائح التربوية.

جعل التنمية المهنية أكثر فعالية

وعلى الرغم من النجاح في بعض المجالات، إلى أن المعلمين لا ينظرون إلى جميع أشكال التنمية المهنية على أنها مفيدة. وقد كانت ملاحظات المعلمين الأكثر سلبية مُنصبة على ورش العمل والتدريب المكلفين به من قبل سلطات التربية والتعليم. فقد اشتكى المعلمون أن العديد من ورش العمل ما هي إلا ورش مكررة، فضلاً عن أنها تحتوي على مواد تدريبية لا علاقة لها بالمواد، أو تم إجراؤها من قبل مدربين من غير ذوي الكفاءة. وبالإضافة إلى ذلك، كانت العديد من الدورات التدريبية معقدة جداً. ورداً على ذلك، أعرب المعلمون الرغبة في المشاركة في تدريب أكثر إستهدافاً، وبشكل أوضح أن يكون ذو صلة بمهارات الإدارة الصفية، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الصفوف الدراسية، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

مستويات المشاركة

ذكر العديد من المعلمين الذين تمت مقابلتهم أن فرص التدريب المكلفين بها من قبل الحكومة لم تكن مفيدة بشكل خاص. وقد ذكر ما لا يقل عن خمسة معلمين أن الفعاليات التدريبية "متكررة للغاية"، وإشترك آخرون أن ورش العمل هي "حقاً طويلة ومملة" أو أنه لا يوجد "مواد جديدة". وقد علق أحد المعلمين أنه تم تدريبه على "أشياء أنا حقاً لست بحاجة إليها - أشياء تعلمتها منذ ٢٠ عاماً." وأوضح آخر أن ورش العمل، موجهة لجميع المعلمين، "توجيه تدريب لمعلمين ممن لديهم ١٥ أو ٢٠ عاماً من الخبرة وتوجيه نفس التدريب لمعلمين من ذوي الخبرة القليلة." وقد صرح أحد المعلمين الذكور قائلاً "علينا أن نجلس أو نستمع إلى أمور قد تم إعدادها مراراً وتكراراً." إن التكرار ينتقص من منافع التنمية المهنية. وكما أوضحت إحدى المعلمات المواطنات، "إن التدريب المملوس هو أمر جيد، ولكن إذا كان عليك الذهاب والجلوس

ومع ذلك، فقد تبين أن الثلث فقط (37%) من المشاركين في التدريب على تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قالوا أن التعليم كان له تأثير كبير عليهم. وقال فقط ٤٪ من المشاركين في التنمية المهنية مع التركيز على التعلم الفردي والتدريس في بيئة متعددة الثقافات أن الأنشطة كان لها تأثير كبير على تدريبهم. ومن الممكن أن ورش العمل أو غيرها من الدورات المعتمدة على الفصول الدراسية هي أقل فعالية في مساعدة المعلمين في هذه المجالات وأن طرق أخرى للتدريب هي ضرورية. في القسم التالي، سوف نستفيد من المقابلات للتفكير في كيفية جعل التنمية المهنية أكثر فعالية للمعلمين.

التعلم من المدرسين الآخرين

وفي كثير من الأحيان خلال المقابلات، ذكر المعلمون أن أحد أكثر أنواع التنمية المهنية فعالية هو برامج التنمية المهنية التي تقام في المدارس والتي يتم تنظيمها من قبل المعلمين أو لجنة خاصة من المدرسة نفسها. وقد أوضحت إحدى المعلمات أنه في مدرستها، هناك لجنة للتنمية المهنية مختصة بتخطيط البرامج للمدرسة. ووفقاً لها، "في بداية كل فصل دراسي، تسألهم اللجنة برامج التنمية المهنية التي يرغبون في الالتحاق بها فتقوم اللجنة بدورها بتوفير ورش العمل حول تلك الموضوعات." ومن وجهة نظر المعلمين، فإن هذه الورش المدرسية مفيدة، حيث قال أحد المعلمين، "في كل شهر، لدينا برامج تنمية المهنية تجمع بين معلمي نفس المرحلة. وهذا أمر ممتاز ومفيد، وأنا شخصياً اكتسبت الكثير منه."

وبالإضافة إلى ذلك، ذكر المعلمون بأن القيام بزيارة حصص المعلمين الآخرين هي جزء رسمي من التنمية المهنية وقد أوضحوا في كثير من الأحيان أن هذه الزيارات، يتم تنظيمها من قبل الإدارة. ومع ذلك، كانت الملاحظات والتغذية الراجعة التي يضعها الزملاء أكثر تبايناً. وفي حين أن بعض المعلمين يحبون حصص المشاهدة وقد أشاروا إلى أنهم قد عرضوا أفكاراً لتقنيات جديدة، نجد معلمين آخرين متشككين، ويشيرون إلى

لمدة أربع ساعات والإستماع إلى نفس الأشياء مراراً وتكراراً، يصبح التدريب أمراً غير جيد."

ومع ذلك، إعترف المعلمون أيضاً بأن نوعية التدريب تختلف إلى حد كبير. وقد أوضح أحد المعلمين، "في هذا العام، كانت برامج التنمية المهنية أفضل بكثير من الفصل الدراسي الماضي، ولكن ذلك يعتمد حقاً على المُيسر. لقد كنت سعيداً مع الميسر، ولكن يعتمد التدريب حقا على المدرب."

أهمية المواد الدراسية

ومن الجدير بالذكر أن المجال الثاني الذي يدعو للقلق بين المعلمين هو أن محتوى الدورات التدريبية للتنمية المهنية كان غير مفيد أو لم يستهدف احتياجاتهم. وقد أوضحت إحدى المعلمات "نعم، لدينا فرص تدريب التنمية المهنية، ولكنها ليست كما ما نريد." وبالمثل، قال أحد المعلمين الذكور "نريد تدريب له علاقة مباشرة بالتدريس. نحن بحاجة الى شيء يرتبط مباشرة بالمنهاج؛ الكثير من فرص التدريب لها أهمية قليلة بالكاد تذكر." وعلق معلم آخر أن "الدورات التدريبية التي تقدمها [السلطات التعليمية] هي بعيدة كل البعد عن المنهج." فكما يتم تقييم المعلمين بناءً على إتقان طلابهم من المنهج الدراسي، فمن المنطقي أن العديد من المعلمين يريدون تنمية مهنية على صلة بالمنهاج التي يدرسونها.

وقد ذكر أحد موظفي الدعم الأكاديمي أن تدريبهم يحتاج إلى أن تكون أكثر تخصصاً من ذلك بكثير. على سبيل المثال، ذكر أحد أمناء المكتبات في إحدى المقابلات:

نحن بحاجة إلى تدريب أكثر تخصصاً - على سبيل المثال، أنا أمين مكتبة، وإضطرت إلى الجلوس وحضور تدريب في مجال الصحة. كان علي فقط الذهاب، على الرغم من أنه ليس له صلة بتخصصي. أحتاج الى تدريب يتعلق بأمور المكتبة، مثل الموارد الأكاديمية والبحوث الإلكترونية، إلى آخره.

التصورات المتعلقة بمؤهلات المدرب

إن تعقيد قضية أن خيارات تدريب التنمية المهنية ينظر إليها أحياناً على أنها ورش عمل متكررة ولا يتم الإندماج فيها هو أن المعلمين يعتقدون أيضاً أن أولئك الذين يقومون بالتدريب هم أشخاص غير مؤهلين أو أنهم على قدر قليل من الكفاءة في بعض الأحيان للقيام بالتدريب. وقد سأل أحد المعلمين، "من هم الأشخاص الذين يقدمون البرامج؟ في السابق كانوا معلمين عاديين نقوم بترشيحهم ، إلا أنه في آخر مرة كان مقدموا التدريب من الأجانب، ولكنهم كانوا سيئين حقاً" لم يكن في قصد المعلمين أنهم لا يستطيعون الإستفادة من التعلم عن بلدان أخرى أو من الخبراء الأجانب؛ في الواقع، أشار

الجدول ٣: المجالات التي تكون فيها التنمية المهنية مطلوبة (عدد = ٩٣٠)

التنمية المهنية المطلوبة	موافق (%)
تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٥٤%
التكنولوجيات الجديدة في مكان العمل	٤٣%
التدريس في بيئة متعددة الثقافات	٤١%
الإدارة المدرسية	٣٨%
التوجيه والإرشاد المهني للطلاب	٣٦%
تدريس المهارات عبر المناهج الدراسية (على سبيل المثال: حل المشاكل، التفكير الناقد)	٣٣%
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٣٢%
أسلوب التعلم الفردي	٢٨%
ممارسات تقييم وتقويم الطالب	٢٢%
الإدارة الصفية	٢١%
الكفاءة التربوية	١٥%
المعرفة والإلمام بالمادة	١٠%
المعرفة والإلمام بالمنهج	٩%

القيمة الإحتمالية $p > ٠.٠٠٥$
المصدر: TALIS ٢٠١٣

كانت عليه في بيانات المسح. على سبيل المثال، على الرغم من أن الإدارة الصفية هي واحدة من الاحتياجات الأقل رغبة وفقاً لبيانات TALIS (2013)، فقد ربط المعلمون الذين أجريت معهم مقابلات بين الإدارة الصفية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا يشير إلى أن التحديات التي نوقشت في إستطلاعات TALIS و بالنسبة لبعض المربين، ترتبط ارتباطاً وثيقاً في الممارسة.

أنشطة الإدارة الصفية

أحد الاحتياجات الأساسية التي نوه إليها المعلمون هي تدريبهم على كيفية التعامل مع إدارة قضايا الصفوف الدراسية، بما في ذلك كيفية تحفيز الطلاب، ومعالجة القضايا السلوكية والطلاب ذوي النشاط الحركي الزائد ودمج الأنشطة في الدروس، والعمل مع بطيئي التعلم أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكما ذكر أحد المعلمين الذكور، "إن ما نحتاج إليه هو إيجاد طرق لحل مشاكل الطلاب الذين يفتقدون إلى الحافز." وذكر معلم آخر تعليماً مماثلاً، قائلاً: "إن لدينا الكثير من التحديات السلوكية والتحديات الاجتماعية. شجار الطلبة مع بعضهم و عدم لزمهم مقاعدهم. نريد أن نعرف كيفية التعامل مع بطيئي التعلم والطلاب الموهوبين."

من الجدير بالذكر أن هذه النتيجة تعكس حاجة المعلمين للحصول على مزيد من إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الدروس من خلال وسائل تعليمية مختلفة. وقد قام العديد من المعلمين بتجميع هذه القضايا معاً، مشيرين إلى أنهم يحتاجون إلى إستراتيجيات "لإدارة الصفية". وبما أن القضايا السلوكية هي أسوأ في مدارس البنين و الإتفاق على حقيقة أن معظم المعلمين الذكور هم من العرب المغتربين (أنظر ريدج، 2014)، أعرب المعلمين الذكور في كثير من الأحيان عن الحاجة إلى التدريب في مجال الإدارة الصفية أكثر من المعلمات.

وذكر المعلمون أنهم بحاجة إلى ما يسمى إستراتيجيات "عملية" و "تطبيقية"، وهو ما يتناقض مع تدريب ورش العمل النظرية. وبالإضافة إلى ذلك، اقترح أحد المعلمين توفير التنمية المهنية "في المدرسة لمساعدة المعلمين، ولإعطاء الملاحظات المباشرة على التدريب"، فيما أشار آخر إلى ضرورة إجراء المزيد من "البحث في الإدارة الصفية" لفهم أنواع التقنيات الفعالة في سياقات صفوفهم.

تدريب محدد على استخدام التكنولوجيا وموضوعات أخرى

ذكر معلمون آخرون رغبتهم في الحصول على فرص تدريب الأكثر تخصصاً في مجال التكنولوجيا، بما في ذلك اللوحات الذكية. وأوضح العديد من المعلمين أن اللوحات الذكية متوفرة لديهم لكنهم يحتاجون إلى مساعدة على معرفة

أحد المعلمين الذكور إلى أنه يود أن يري "دراسات حالة من بلدان أخرى" التي من شأنها أن تساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر فعالية. ومع ذلك، فقد أكد المعلمون أيضاً على أهمية أن تكون المواد المستخدمة متماشية مع سياق دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد علق أحد المعلمين الذكور: "إن هذه التدريبات التي تقوم بها [الحكومة] ما هي إلا نسخ ولصق من مصادر دولية، من بريطانيا. يجب أن تكون قد نفذت هنا كما لا يوجد هناك أي اعتبار للتكيف مع السياق."

ومن المسائل ذات الصلة هي أن بعض الدورات التدريبية يتم تقديمها على نحو سيئ؛ فقد إشتكى العديد من المعلمين أن طبيعة فعاليات التدريب نفسها لم تكن مواتية للتعلم، وقال: "ينبغي لبرامج التنمية المهنية أن تشمل المزيد من النقاش وتبادل الآراء." وإلا فمن غير المرجح أن يشارك المعلمون بشكل نشط في التدريب. وبالتالي، فمن غير المرجح أن يحققوا استفادة كاملة من التدريب.

ما هي أنواع التنمية المهنية التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة إليها؟

ومع إدراك حدود ممارسات التنمية المهنية الحالية، فإننا نستكشف ما هي أنواع التدريبات التي ستكون أكثر فائدة للمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة. الجدول 3 المستمد من بيانات TALIS سأل المعلمين في أبو ظبي عن أنواع التنمية المهنية التي يرغبون في المشاركة فيها.

وعلى الرغم من أن معظم المعلمين قد ذكروا أن التنمية المهنية التي تم تقديمها كان لها تأثير إيجابي، إلى أن هناك بعض المجالات التي يرحب فيها المعلمون بخيارات إضافية من برامج التنمية المهنية. ذكر غالبية المعلمين الذين شملهم الإستطلاع (54%) أنهم بحاجة إلى التدريب على كيفية تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشمل المجالات الأخرى للتدريب في إرتفاع الطلب على برامج تدريبية حول إستخدام التكنولوجيا الجديدة في مكان العمل (43%) وكذلك إستراتيجيات التدريس في بيئات متعددة الثقافات (41%)؛ والتدريب على الإدارة المدرسية (38%). ومن المثير للاهتمام، أن هذه البرامج تعتبر الأقل أهمية لدى المعلمين.

يحتاج المعلمون إلى التنمية المهنية المتخصصة

خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة، طلبنا من المعلمين أن يعطوا وصفاً مفصلاً عن احتياجاتهم ورغبتهم من التنمية المهنية. فأظهرت احتياجات المعلمين نفس نتائج تقرير TALIS حيث أعرب المعلمون عن رغبتهم في المشاركة في برامج تدريبية تتعلق بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأعربوا أيضاً عن غيرها من الاحتياجات، بما في ذلك الإدارة الصفية التي عبروا عن رغبتهم في المشاركة فيها بقوة أكبر في المقابلات مما

كيفية استخدامها. وذكر أحد المعلمين الذكور، "من المفترض أن نقوم بالتعلم الذكي، لكننا لا نعرف كيفية استخدام اللوحات الذكية كما أنه ليس لدينا نظام للتعاون بين المعلمين لتبادل أوراق العمل وغيرها من الموارد." وبالمثل، قال مدرس آخر، "نحن بحاجة أيضاً إلى التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيفية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم."

المشاركة الأسرية والمجتمعية

- وأخيراً، أشار المعلمون إلى رغبتهم في معرفة المزيد عن كيفية إشراك أولياء الأمور في المدرسة لتحسين مشاركة أولياء الأمور في التعليم. وقد أوضح أحد المعلمين المغتربين أن المعلمين بحاجة إلى تنمية مهنية تركز على "كيفية التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، وكيف يمكن جعلهم يفهمون ويقدرّون أهمية التعليم." كما أوضحت إحدى المعلمات المواطنات أنه في مدرستها، هناك حاجة إلى الإستشارة وتقنيات لتحسين "مشاركة أولياء الأمور، مثل كيفية إشراك أولياء الأمور في أعمال أطفالهم وجعلهم يهتمون بها." وللمساعدة في تحقيق ذلك، أضاف أحد المعلمين الذكور، فيما يتعلق بمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، لن يكون المعلم هو المستفيد الوحيد بل وكذلك الآباء والأمهات يمكنهم الاستفادة من فرص التدريب. وبكلماته، "نحن بحاجة إلى ندوات لأولياء الأمور كذلك، من أجل جعل الآباء والأمهات على بينة من إحتياجات أبنائهم وأنشطة المدرسة ودورها." كما صرّح معلمون آخرون بتصريحات مماثلة.

توصيات السياسة

- يبدو أن في دولة الإمارات العربية المتحدة، هناك حاجة للتنمية المهنية ليتم تحفيز المعلمين وإستهداف إحتياجاتهم على نحو أفضل. ولذلك نحن نوصي بما يلي:

بالنسبة لواضعي السياسات التربوية

1. ذكر العديد من المعلمين أنهم يستفيدون من الأسبوع التدريبي الذي عادة ما يعقد قبل بداية كل فصل دراسي. وعلى ما يبدو أن عقد دورات تنمية مهنية لمدة أسبوع لا تتعارض مع المسؤوليات المهنية والشخصية للمعلمين وتسمح لهم بالحضور على نطاق واسع. ومع ذلك، يجب أن يكون تصميم ورش العمل ومحتواها أكثر إستجابة لإحتياجات المعلمين. وقد وجد الباحثون في التحليل البعدي لما يجعل من التنمية المهنية أكثر فعالية، أنه على الرغم من إنتقاد ورش العمل قصيرة المدة على أنها غالباً غير فعّالة، في الواقع، "كل الدراسات التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين التنمية المهنية والتحسن في تعلم الطلاب إرتبطت بورش العمل أو معاهد الصيف"

(غوسكي و يون، ٢٠٠٩، ص. ٤٩٦). والأهم من ذلك، أن ورش العمل هذه ركزت على تنفيذ الممارسات القائمة على البحوث التعليمية، ودمج التعلم النشط في تصميم ورشة العمل وتقديمها؛ وقدمت للمعلمين فرص لممارسة مهاراتهم المكتسبة حديثاً في سيناريوهات الصفوف الدراسية من واقع الحياة. وعليه، يوصي موجز السياسة هذا بمراقبة جودة جميع ورش عمل التنمية المهنية المقررة للمعلمين والتأكد من أنها صممت لتتماشى مع الممارسات الجيدة.

كما ذكر المعلمون أيضاً أنهم بحاجة وأنهم سوف يستفيدون من خيارات التدريب الأكثر تخصصاً. في المستقبل، يجب على القادة التربويين إعداد "قائمة خيارات" لفرص التدريب الهادفة والأكثر تخصصاً التي يمكن للمعلمين الإختيار من بينها، والسماح لهم بالعثور على التنمية المهنية التي تليبي إحتياجاتهم. وينبغي أن تتضمن قائمة الخيارات لهذه الدورات التدريبية المتخصصة السير الذاتية المهنية للمدرّبين وخبراتهم بحيث يمكن للمعلمين إتخاذ قرارات مستنيرة ويشعرون بالثقة حول نوعية خيارات التنمية المهنية هذه. وقد تم إبتكار هذا النموذج من خيارات التدريب في عام ٢٠١٥ من قبل مجلس أبوظبي للتعليم، من خلال برنامج تنمية، والتي قدمت من خلاله فعاليات تدريبية لمدة أسبوع ل ١١ معلماً وقد منحتهم فرصة اختيار التدريب في التحصيل المرتفع لجميع الطلبة، والتخطيط لإستراتيجيات التعليم ومحو الأمية عالية الجودة، ووضع إستراتيجيات لتعلمي اللغة الإنجليزية (بنينجتون، ٢٠١٥).

يجب أن تحتوي قائمة الخيارات المتاحة للمعلمين على التدريب المتعلق باللوحة الذكية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتدريس، وتعليم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، ومشاركة أولياء الأمور.

قبل بداية كل عام دراسي، يجب على المسؤولين إستشارة المعلمين حول أنواع التدريب التي يريدونها. ويتم تنفيذ هذه الممارسة بالفعل في بعض المدارس التي يتم تدريب المعلمين فيها وكانت تستخدم أيضاً إستبيانات المعلم لإختيار الدورات التي يقدمها برنامج التنمية.

الأدوات التكنولوجية، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت، ينبغي تفعيلها لتوفير منصة للمعلمين لمناقشة القضايا، وحل المشاكل، وتبادل المعلومات والموارد.

ومن الواضح أنه يجب أن يحظى المعلمون بحوافز أكبر للمشاركة في التنمية المهنية؛ ينبغي مراجعة

مسارات ومكافآت التنمية المهنية لتحفيز المعلمين. نحن نوصي بنظام مكافأة داعم. بدلاً من جعل جميع ورش العمل إلزامية، ينبغي على السلطات التعليمية النظر في مكافأة المشاركة في التنمية المهنية عالية التأثير (بما في ذلك البرامج طويلة المدة أو المحتوى المتخصص) من خلال دعم التكاليف أو تقديم المكافآت أو زيادات في أجور المعلمين الذين أحرزوا عدد معين من نقاط التنمية المهنية. كما ينبغي إستكشاف الفرص لإدماج التنمية المهنية أثناء العمل في برنامج الترخيص في المستقبل في دولة الإمارات العربية المتحدة.

بالنسبة لقادة المدارس

المعلمين المتميزين في كل مدرسة لتقديم هذه الدورات ويتعين على اللجان المدرسية إجراء استبيان مع جميع المعلمين لمعرفة أنواع التدريب المطلوبة.

8. يجب أن يشعر المعلمين بالحافز للمشاركة في التنمية المهنية. والأمر متروك لقادة المدارس لتوفير بيئة مدرسية يوجد فيها إلتزام مشترك لتعليم عالي الجودة الذي ينطوي على تشجيع جميع المعلمين لتحقيق التنمية المهنية. ويمكن أيضاً أن يتم ذلك من خلال قيام مدراء المدارس بوضع أهداف سنوية مع المعلمين ووضع الأهداف المهنية الشخصية وخطط التنمية المهنية في كل عام.

9. وأخيراً، ينبغي أيضاً أن يهتم قادة المدارس بتعزيز مشاركة أولياء الأمور من خلال مجالس الآباء المدرسية واللجان التي تعمل على إشراك و تثقيف أولياء الأمور حول تجارب أطفالهم المدرسية.

7. يجب على قادة المدارس تقديم الدعم اللازم لقادة المعلمين عند إعداد فرص التنمية المهنية المحلية لتدريب المعلمين في المدرسة. فمن المهم أن تقدم هذه الدورات التدريبية بحيث لا تتعارض مع الإلتزامات الشخصية والمهنية الأخرى للمعلم. ويمكن ترشيح

قائمة المراجع

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Darling-Hammond, L. (2013). *High quality teaching and learning: Changing policies and practices*. London, England: Routledge.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Finkelstein, C. (2016). Thank you so much for the truth! *Phi Delta Kappan*, 97(7), 19-24.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Lynch, R., Hennessy, J., & Gleeson, J. (2013). Acknowledging teacher professionalism in Ireland: The case for a chartered teacher initiative. *Irish Educational Studies*, 32(4): 493-510.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Country profile—Abu Dhabi (United Arab Emirates)*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Country-profile-Abu-Dhabi.pdf>
- Pennington, R. (2015, January 4). UAE teachers become pupils to develop skills. The National. Retrieved from <http://www.thenational.ae/uae/education/uae-teachers-become-pupils-to-develop-skills>
- Pennington, R. (2016, May 1). UAE-wide teacher licensing scheme to begin in 2017, minister says. The National. Retrieved from <http://www.thenational.ae/uae/uae-wide-teacher-licensing-scheme-to-begin-in-2017-minister-says>
- Ridge, N. (2014). Education and the reverse gender divide in the Gulf states: Embracing the global, ignoring the local. New York, NY: Teachers College Press.
- Salem, O. (2014, December 23). Salaries make up big slice of 2015 UAE federal budget. *The National*. Retrieved from <http://www.thenational.ae/uae/salaries-make-up-big-slice-of-2015-uae-federal-budget>

اليزابيث باكنر هي أستاذ مساعد زائر في التعليم الدولي والمقارن في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا، وأستاذ زائر في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة.

سونال شيدر طالبة ماجستير في التنمية التربوية الدولية في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا.

جوستينا كيندرخ هي خريجة برنامج الماجستير ٢٠١٦ في التنمية التربوية الدولية في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا.

تهدف سلسلة أوراق عمل مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة إلى نشر بحوث الأفراد والمؤسسات التي تهتم و تركز على تنمية السياسة العامة في العالم العربي. و تعبر النتائج و الإستنتاجات عن آراء أصحابها المؤلفين و لا تعتبر كمرجع لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة.

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

دعم البحوث، توسيع آفاق التفكير

تقع مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة في رأس الخيمة وهي مؤسسة غير ربحية تأسست في عام ٢٠٠٩ تحت رعاية صاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، حاكم إمارة رأس الخيمة. وللمؤسسة ثلاث وظائف رئيسية:

- إعلام صانعي السياسات عن طريق إجراء وتكليف البحوث ذات الجودة العالية،
- إثراء القطاع العام المحلي، وخاصة التعليم، من خلال تزويد التربويين وموظفي الخدمة المدنية في رأس الخيمة بالأدوات اللازمة لإحداث تأثير إيجابي على مجتمعهم، و
- بناء روح الجماعة والتعاون والرؤية المشتركة من خلال المشاركة الهادفة التي تعزز العلاقات بين الأفراد والمنظمات.

لمعرفة المزيد عن أبحاثنا، والمنح، والأنشطة البرامجية يرجى تسجيل الدخول إلى

www.alqasimifoundation.com

ص.ب: 12050، إمارة رأس الخيمة، الامارات العربية المتحدة

الهاتف: +971 7 2338060، فاكس: +971 7 2338070

البريد الالكتروني: info@alqasimifoundation.rak.ae

www.alqasimifoundation.com

