١

التدريسُ والتَعلُّم في المدارسِ اليوم

لم يَعُدْ التدريس في مدرسة "ساوثسايد" الثانوية (Southside High School) نشاطًا خاصًا، فقد أصبحَ تحسين التدريسِ هدفًا مستمرًا، وهُناك فرص عديدة للمعلمين لتبادل الخِبرات ومُساعدة بعضهم بعضاً. حيث يعمل المعلُّمون في مدرسة "ساوثسايد" (Southside High School) ويتعلمون سويًا مِن خلال استخدام زيارات الأقران وفحص عمل الطالب، ومجموعات الدراسة والحوار التَأمُّلي. ويَستخدمُ المُعلمون زيارةَ الأقرانِ بشكلٍ شهريٍ لمُتابعة اثنين من زملائهم. ويُشاركُ كُلُّ مُعلِّمٍ في الزياراتِ الصفيةِ الثماني عشرة على مدار العام الدراسي، إضافة إلى تحديد مادة مختلفة كل شهر يُشارك المُعلمون في دراستها من خلال مجموعات دراسية تجتمع مرة واحدة كل شهر. وتحدد كل مجموعة الموضوع الَّذي ستبحثه. فقد تشارك مجموعة في دراسة كتاب، مثلاً: قراءة كتاب المؤلف "ألفي كوهين Alfie Kohn" ما معنى أن تكون متعلمًا جيدًا؟ "، بينما تستخدم مجموعة أخرى بحث العمل لدراسة آثار الأساليب التحفيزية المختلفة. وقد تتناول مجموعة ثالثة تصميم العملية الَّتي ستستخدمها المدرسة في مشروعها الكبير، وربما تدرس المجموعة الرابعة عينات من أعمال الطلاب.

وتحدد الأقسام المتنوعة-على مستوى المدرسة-إستراتيجية تدريس جديدة. فيتم تقديم الإستراتيجية الجديدة ويناقشها المُعلمون في الاجتماع الأول لهيئة التدريس

كل شهر. وبعد تجريب الإستراتيجية الجديدة، يجتمع المُعلمون في مجموعات صغيرة؛ لتبادل الأفكار حول كيفية استخدام الاستراتيجية الجديدة ومدى نفعها لهم. وأخيرًا، يترأس مدير المدرسة "جيل كيندي Gail Kennedy"؛ اجتماعًا شهريًا لهيئة التدريس يُدير فيه حوارًا تَأمُّليًا لمُناقشة الاستراتيجية الجديدة. ويوزِّع مقالًا قبل الاجتماع بعدة أيام، مع مسودات إضافية عن جلسات الحوار التأملي. لقد أصبحت مدرسة "ساوثسايد" الثانوية مكانًا مُختلفًا عما كانت عليه قبل سنوات قليلة. فقد تم إنشاء مجتمع تَعلُّمي للمعلمين ولطلابهم، يساعدهم على مواجهة التحديات العديدة والمتنوعة للتدريس في مدارس القرن الحادي والعشرين.

إن التدريس في المدارس اليوم يعُّد تحديًا كبيرًا وصعبًا، كما أنه يتطلب تنمية مجتمع التَعلُّم الَّذي يدعم تَعلُّم المُعلِّم كما في مدرسة "ساوثسايد" الثانوية، حيث يتوقع من المُعلمين الكثير، حيث إن مسؤولياتهم تتطلب قدرًا فائقًا من البراعةِ. ولا ينبغي على المُعلمين التركيز فقط على التعلُّم اليومي لمجموعة مختلفة من الطلاب، وإنما ينبغي أن يتأكدوا من نجاح الطلاب في مقاييس المسؤولية. إضافة إلى ذلك، يتوقعُ المجتمعُ من هؤلاءِ الطلاب أن يكتسبوا مهاراتِ تفكيرٍ متقدمةٍ تُمكِّنَهُم من النجاحِ في مجتمعِ المعرفة اليوم؛ لأنه لا قبول اليوم بالطلاب الَّذين يَفتقِرون إلى تلك المهاراتِ.

يَهدفُ هذا الكتابُ إلى توضيحِ ما ينبغي أن يفعله المُعلِّم الخبير كي يواجه تحديات اليوم، ويتأكد من إنجاز جميع الطلاب بأفضل المستويات. قد تبدو العلاقة بين التدريس وتَعلُّم الطالب بسيطة وواضحة ظاهريًا، لكن ممارسة التدريس الفعَّال ليست ممارسة واضحة كما يعتقد البعض. فمساعدة جميع الطلاب مهمة صعبة ومعقدة. ولحسن الحظ أننا نعرفُ اليومَ أكثر بكثير عما كنا نعلمه مُنْذُ عدة عقود عن تَعلُّم الطلاب، وما يستطيع أن يفعله المُعلمون ليؤثروا بشكل فعال في تَعلُّم طلابهم.

وفي الوقت نفسه ، تظل بعض جوانب التدريس والتَعلُّم سرًا غامضًا، ولسوء الحظ أن بعض مما نعرفه لا يستخدمه المُعلمون. ونحن ندعو القُراء إلى الانضمام إلينا في استطلاعنا حول ما نعرفه عن التدريس والتَعلُّم، بالإضافة إلى تَعلُّم كيفية استخدام هذه المعرفة وتلك الممارسات بشكل فعال والمشاركة في البحث للتعرف على المزيد. فالوصول لدرجة المُعلِّم الخبير المتميز هي رحلة تستمر مدى الحياة؛ لأن تحسين التدريس والتمكن من الممارسة هو تحدٍ يواجه كل مُعلم.

لقد ألفنا كتاب " **التدريس من أجل تَعلُّم الطالب** " من أجل المُعلمين الَّذين اجتازوا الفترة الاستهلالية من التدريس (فترة مُعلِّم تحت الاختبار). فأنت الآن تبرع وتتميز في أساسيات التدريس، بالإضافة إلى ثقتك في مهارات التعامل مع الأفراد وإدارة الفصل. أنت الآن مستعد للتركيز على تحسين مهاراتك، بالإضافة إلى زيادة ذخيرتك من ممارسات التدريس الفعَّال. فالآن تفهم بشكل أعمق العلاقة بين تدريسك وتَعلُّم الطالب. كما قد ترغب في بحث التفريد والتركيز على إشراك كل طالب. ومستعد إلى تدعيم إدارتك عن طريق زيادة تأثيرك ليتجاوز حدود فصلك، كي يصل إلى المدرسة والمجتمع والمهنة أيضًا.

يهدف هذا الكتاب إلى مساعدة المُعلمين إلى الانتقال من مرحلة المُعلِّم المبتدئ إلى مرحلة المُعلِّم الخبير حتى تصبح أكثر ثقة في قدراتك؛ لتساعد كل الطلاب لإحراز التقدم المناسب في التَعلُّم الاجتماعي والأكاديمي. ونحن نعتمد على منظور بأن التدريس لا يمكن فصله عن التَعلُّم. ونؤمن أن التدريس هو **"فن وعلم مساعدة الطلاب على التَعلُّم"**. إننا نُعرِّفُ التَعلُّم بأنه تغيير في عقول وأذهان الطلاب. ونشير بإيجاز إلى ما يُعرف بعلم التدريس والتَعلُّم ونشجعك على المشاركة مع زملائك لتحسين صياغة فن مساعدة الطلاب على التَعلُّم والاستمرار عليه. كما نعتقد أن كل

من يعكفون على تَعلُّم المُعلِّم من مراقبين ومدربين ومطورين، سيجدون ضالتهم في هذا الكتاب والكتاب الميداني المرفق به مصدرًا مُفيدًا في عملهم.

نريد أن ننجز عدة أهداف في هذا الفصل التمهيدي. **أولاً**: سنصف آراءنا حول ما يعنيه أن ندرس اليوم مستعينين بما نسميه البيئة الَّتي تعتمد على المعايير، والَّتي تتسم بمعايير مفروضة من الخارج، بالإضافة إِلى المسؤولية. وسنقدم تأريخًا قصيرًا لما مررنا به حتى توصلنا لتلك المرحلة، كما سنصف التحديات الَّتي تضعها هذه البيئة. سنناقش أيضًا التنوع المتزايد للطلاب في الفصول والحاجة إِلى تفريد التدريس ليواجه الاحتياجات المتنوعة لهم. فنحن جميعًا نعرف الجغرافيا الاقتصادية والتطور التكنولوجي الَّذي أصاب العالم وصنع منه مجتمعًا عالميًا.

ثانيًا: سنركز على أهمية التنمية المهنية للمُعلِّم والتَعلُّم. فاليوم تحتاج البيئة إِلى أن يجاري المُعلمون الظروف الدائمة والتغير والتحديات، كما ينبغي أن يكرسوا جزءًا كبيرًا من وقتهم لتَعلُّم طرق جديدة أكثر فاعلية للتدريس.

تأمَّلْ
فكر لبرهة
* لماذا تقرأ هذا الكتاب – هل هو جزء من منهج دراسي؛ أو مجموعة دراسية بالمدرسة؟
* كيف يمكنك أن تستخدم هذه التجربة لتحسين ممارسات تدريسك؟ أو ممارسات زملائك؟

وسنصف أيضًا ما يتضمنه تنمية فهم متطور لأنواع المعرفة المختلفة، واكتساب الخبرة واكتساب مخزون ممتد من ممارسات التدريس الفعَّال. وستكون مناقشتنا للتنمية المهنية للمُعلِّم والتَعلُّم في هذا الفصل بمثابة مقدمة لنقاش شامل لهذه المسألة في الفصل الخامس عشر.

ثالثًا: نحن نعتقد أنه يمكننا حل قصور المدارس اليوم من خلال **قيادة المُعلم**، بالإضافة إِلى استعداد العديد من قراءنا إِلى توفير هذه القيادة، ليس فقط لتحسين

التدريس في فصولهم، لكن أيضًا بشكل يتجاوزها ليصل للمدرسة والمجتمع والمهنة أيضًا.

وأخيرًا: يختتم الفصل بجولة مُوجزة حول الكتاب ويوضح بعض سماته الفريدة. وسترى أننا ألفنا كتاب **"التدريس من أجل تَعلُّم الطالب"** من أجل المُعلمين في المقام الأول. ونعتقد أن يقرأ المُعلمون المتمرسون هذا الكتاب كجزء من منهج دراسي بالجامعة أو مع زملائهم كجزء من مجموعة دراسة لتحسين الممارسة في مدارس معينة. وقد يكون قراؤنا هم معلمون يهتمون باكتساب معرفة جديدة ويهتمون بتأمُّل عملهم ودراسة عمل طلابهم ودراسة العلاقات بين ممارسات التدريس ونتائج الطلاب. في كلتا الحالتين، نرى أن هذا الكتاب والكتاب الميداني المرفق به دليلًا للتجريب والنقاش. ويمكن أن تساعد تلك المصادر المُعلِّم أيضًا ومسؤولي المدارس، وبخاصة أولئك الَّذين يدربون ويدعمون المُعلمين لأنهم يعملون كي يحسنوا الممارسات الفصلية.

لذا، يمكننا أن ندعو قراءنا للمضي معنا في هذه الرحلة الَّتي تهدف إلى اكتشاف وتحسين الممارسة المهنية، واستخدام كل فصل للتَعلُّم بشكل فردي، بالإضافة إلى رؤية كل فصل والأنشطة المتعلقة به كفرص للتَعلُّم والعمل المتعاون مع الزملاء.

التدريس في القرن الحادي والعشرين

Twenty-First Century Teaching

إن المدارس الَّتي ندرس فيها اليوم ليست هي المدارس الَّتي ارتدناها في شبابنا، حيث توجد حقائق كثيرة لم تكنْ موجودةً مُنْذُ سنوات قليلة ماضية، حيث تصنع ثلاث من تلك الحقائق ظروف التدريس والتَعلُّم في القرن الحادي والعشرين وهي: التأكيد المجتمعي على المعايير والمساءلة، والتنوع المتزايد للطلاب، والتغيرات الجذرية

في التكنولوجيا والعولمة. وسنناقش فيما يلي تلك الحقائق وكيف تؤثر على المُعلمين والمسؤولين في المدارس اليوم.

التعليم القائم على المعايير والمُساءلة

Standards-based Education and Accountability

ظهر في العقدين الماضيين نظام جديد للتعليم، سُمِّيَ **التعليم القائم على المعايير والمُساءلة**، وهو نظام يستندُ إلى عدة معتقدات جوهرية:

(١) يمكن تصميم مجموعة من المعايير المتفق عليها لتوجيه التدريس والتَعلُّم.

(٢) نتوقع من كل طفل وشباب إنجازًا كبيرًا لتعرضهم لتلك المعايير.

(٣) يستطيع المُعلمون إنجاز معايير رفيعة المستوى بواسطة استخدام **الممارسات المعتمدة على الدليل**.

(٤) ينبغي أن يسأل التربويون عن تَعلُّم الطالب، وهو ما يشار إليه الآن، ليعني الإنجاز الأكاديمي المقبول للطالب، الَّذي يقاس بواسطة اختبارات معيارية.

والسؤال الَّذي يطرح نفسه؛ كيف نصل لفكرة التعليم تلك؟ ففي حين نجد أن بعض سمات المعايير وحركات اختبار إنجاز الطالب الَّتي تميز المدارس اليوم تعود إلى بداية القرن العشرين؛ إلا أن تلك المعايير أصبحت ضرورة ملحة، واكتسبت عناصر عديدة زخمًا كبيرًا في الثمانينات والتسعينيات (١٩٨٠-١٩٩٠) حيث أصبح العديد من المواطنين والساسة مقتنعين بأن المدارس العامة أضحت فاشلة، ويرجع سبب فشلها إلى افتقار التعليم فيها إلى المساءلة الخارجية. وفي عام ١٩٨٣ تم الكشف عن مبادرة " **أمة في خطر: ضرورة إصلاح التعليم**" (اللجنة الوطنية للتميُّز في التعليم، ١٩٨٣). قدَّمَ هذا التقرير – بناءً على تفويض من إدارة ريجان-مجموعة متنوعة من التوصيات وهي:

- زيادة متطلبات المنهج الدراسي الأساسي للتخرج من المدرسة الثانوية.
- وضع معايير جيدة ودقيقة لجميع مستويات التعليم.
- تنفيذ استخدام الاختبارات المعيارية لقياس إنجاز الطالب.

وبعد مضي عِقد آخر وفي ظل الإدارة الجديدة، أصدر الكونجرس قانون أمريكا للتعليم

(Goals 2000 Act) لعام ١٩٩٤. فقد وعدَ هذا القانون بأنه بحلول عام ٢٠٠٠ سينجز العديد من الأهداف الخاصة بالتعليم، وهي:

- أن يبدأ الطلاب اليوم الدراسي وهم على استعداد للتَعلُّم.
- أن يتزايد معدل الخريجين من المدرسة الثانوية حتى يصل إلى قرابة ٩٠٪.
- أن يحتل طلاب الولايات المتحدة المرتبة الأولى في الرياضيات والإنجاز العلمي.

وبالرغم من عدم تنفيذ التوصيات الواردة في مبادرة **"أمة في خطر"** وقانون أهداف ٢٠٠٠ Goals 2000، إلا أنها كانت السبب في تغييرات جوهرية في الطريقة الَّتي نفكر بها في التعليم، كما كانت بمثابة مقدمة لتنمية مستمرة في الولايات المتحدة للمشاركة الفيدرالية في التعليم وصدور قانون فيدرالي عام ٢٠٠٢ "لن يضار طفل NCLB" (ويهدف إلى المساواة بين الأطفال المُنتمين لأعراق مختلفة). وكما يعرف القراء من المُعلمين الخبراء، أن قانون "لن يضار طفل NCLB" يقتضي اتساق التدريس بالفصل مع معايير الدولة المنصوص عليها، بالإضافة إلى الاختبار السنوي للتأكيد على مسؤولية المدرسة عن تلقي جميع الطلاب لتلك المعايير، مع فرض عقوبات على المدارس الَّتي تفشل في ذلك. وبالرغم من تفرد الولايات المتحدة بذلك القانون إلا أن هناك نُظماً مشابهة له الآن في أمريكا الشمالية وأوروبا وبعض دول آسيا.

وتختلف رؤية التعليم في بعض النواحي المهمة الَّتي تعتمد على الكتاب المعلمي والرؤى المشيرة لمعايير القرن التاسع عشر والقرن العشرين. فقد تغير نظريًا ما يتوقع أن يتعلمه الطالب ومستويات الكفاءة الَّتي يتوقع أن يصلوا إليها. فبدلاً من العمل "للحصول على درجة" أو لاجتياز مقرر دراسي معين، حيث ينبغي أن يتعرض الطلاب إلى معايير متفق عليها، وتطبيق تلك المعايير على جميع الطلاب، وليس الطلاب المتفوقين فقط. وتقتضي تلك النظرة للتعليم استخدام المُعلمين لممارسات جديدة ومختلفة. كما أوضح كل من "شولاك وجيرود" Schalock وGirod (٢٠٠٧) أن مثل هذا النظام من التعليم يتطلب اتساق التدريس مع المعايير؛ وتكامل المنهج الدراسي، والتدريس والتقييم، وتفريد التدريس ليستوعب تاريخ التَعلُّم والاحتياجات الفردية للطلاب..." (صـ٢) وأصبح كل من تفريد وتكامل وتوافق التدريس جوهر عمل المُعلمين في نظام التعليم القائم على معايير.

لقد تبنى المربون تعليميًا يعتمد على معايير. فيما دعمت اتحادات المُعلمين الرئيسة المفاهيم الأساسية لقانون لن يضار طفل NCLB. حيث يعتقد كثير من المُعلمين أن الجهود المزمعة لرفع مستوى إنجاز جميع الطلاب هو شيء جيد، وأنهم يؤمنون بمسألة تفريد التدريس، لكن ظهرت عيوب مثيرة للقلق في الوقت نفسه ، وذلك فيما يخص ترجمة التعليم القائم على معايير إلى سياسة عامة. فعلى سبيل المثال، نتج عن حركة المعايير مجموعة ضخمة من المعايير الَّتي لا يمكن تحقيقها على أرض الواقع نظرًا للمعوقات الحالية للتعليم الابتدائي والمتوسط. وقد زاد حجم التوقعات العالية والدعوة لزيادة الصرامة والدقة ودفع الهيئات المنظمة إلى المطالبة بمقررات أكثر، ووضعت مقررات متقدمة والنجاح في الامتحانات النهائية كشرط من شروط

التخرج من المدارس الثانوية، لكن كان لهذه الاستراتيجيات بعض العواقب المؤسفة وغير المقصودة.

إن استراتيجيات اختبار الإنجاز المعتمدة على معايير لم تؤتِ بثمارها المتوقعة في تَعلُّم الطلاب. فعلى سبيل المثال كانت درجات التقييم الوطني لتقدم التعليم (NAEP) متواضعة جدًا على مدى العقد الماضي، ولم يتخرج الكثير من الطلاب الَّذين بدؤوا الصف التاسع من المدرسة الثانوية.

وقد ذكر "لاندسبرج Landsberg" في تقرير له في الآونة الأخيرة (٢٠٠٨) عن مشروع بحث "أوكس كاليفورنيا للتسرب من الدراسة"، حيث وجد انخفاضاً في معدلات التخرج (الآن أقل من ٥٠ في المئة) في المدارس العامة في "لوس انجلوس". وطبقاً لهذه الدراسة، فقد بدأ هذا الانخفاض عندما رفعت ولاية كاليفورنيا المعايير، وبدأت بمطالبة الطلاب باجتياز امتحان التخرج قبل الحصول على شهادة الدبلوم.

كذلك توجد عيوب وأوجه قصور أخرى لاستخدام هذه المعايير، فقد لاحظ كل من "برلينر ونيكولاس" Nichols وBerliner (٢٠٠٧) أن حركة المعايير بالإضافة إلى اختبار الإنجاز قد ضيقت وحصرت المناهج الدراسية، وأثارت إحباط المُعلمين (بسبب لجوء البعض للغش)، وكانت النتيجة طلاب لا يمكنهم اتخاذ القرارات، ولا تحمل مسؤولية تعلمهم، فقد ركزت التدريس على الطلاب دون المستويات المقبولة في الاختبارات المعيارية، في حين تجاهلت الطلاب منخفضي الأداء والطلاب المتفوقين. وقد لاحظ سيد Seed (٢٠٠٨) أن حركة المعايير الَّتي تمارس حاليًا كانت قد بالغت في استخدام الاختبارات وقدمت نظريات "لا أساس لها" حول ما ستحققه تلك الاختبارات من تحسن.

وقد بدأ عدد متزايد من الباحثين والمربين مثل برلينر ونيكولاس (Nicols & Berliner, 2007) في التساؤل هل يمكن للتعليم القائم على المعايير والمدارس وحدهم أن يقلصوا فجوة الإنجازات والتحصيل الأكاديمي؟ لقد كان سبب تلك الفجوة هو قلة الرفاهية الاقتصادية والتمييز الاجتماعي. ويرى هؤلاء المصلحون أنه من الواجب علينا أن نعالج أولًا القضايا الاجتماعية مثل: الفروق الطبقية وبيئة المنزل والبيئات الاجتماعية. ويتبنى هذه الرؤية مجموعة من المُربين المتميزين والخبراء السياسيين الَّذين صدر عنهم أخيراً تقرير "مدخل أشمل وأجرأ" (معهد السياسة الاقتصادية ٢٠٠٨). حيث تعتقد هذه المجموعة أنه ينبغي لنا أن نرفض المعتقدات التقليدية الَّتي تقول بأن المدارس السيئة هي السبب الرئيس لنقص الإنجاز، وبأنه يمكن تحسين وضع تلك المدارس، عن طريق زيادة "إنجاز الأطفال المعوزين" فقط. ويرى الأعضاء المتضامنون مع "منهج أشمل وأجرأ" لا يكون مانعًا من مواصلة الجهود لتحسين المدارس أو دعم مبدأ المساءلة، لكنهم يدعمون الاستثمارات القوية والجديدة في التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وتحسين الخدمات الصحية للفقراء. كما يعتقدون أنه ينبغي الانتباه إلى خبرات الطلاب خارج المدرسة الَّتي تفتقر في كثير من الأحيان إلى الأنشطة "الثقافية والتنظيمية والرياضية والإثراء الأكاديمي" الَّتي يقدمها الوالدان من الطبقة المتوسطة.

وبصرف النظر عن عيوبها، وبالرغم من المبادرة الجديدة وفكرة التعليم القائم على معايير قد أصبحت جزءًا مهماً من السياق السياسي الَّذي يؤثر على التدريس والتَعلُّم، إلا أن

تَـــــأمَّـــــلْ
كيف تؤثر حركة المعايير على فصلك، أو على مُعلمتك، وما الآثار الإيجابية لها، وما الآثار السلبية أو النتائج غير المرغوب فيها؟ ناقش مع زميل لك هذه الآراء لترى هل يتفق معك في الرأى.

المطالبة بضرورة المساءلة واختبارات الإنجاز لم تختفِ. كما ذكرنا أن الإدارة الفيدرالية الجديدة بدأت في تلخيص أهدافها للتعليم العام، فقد قال الرئيس "أوباما" أن خفض درجات الاختبار لا تعتبر بالضرورة معايير أقل وإنما معايير "أكثر صرامة وجودة". كذلك، فلا يرجح أن يتعاطف الجمهور مع المشاكل الَّتي يواجهها المربون في التعامل مع قضايا المساءلة. واليوم، يعمل معظم المهنيين من الممرضين، والمحاسبين، وأصحاب العقارات، والمحامين في البيئات التي بها تدابير للمساءلة المؤسساتية، وكما قال أحد المراقبين " لقد وجدوا أن شكوانا حول موضوع المساءلة بعيدة المنال ومثيرة للتذمر "(Seed, 2008, p.9).

إن تغير الآراء حول التعليم؛ تتيح للمعلمين مجموعة متنوعة من الفرص والتحديات. فمن ناحية تتيح هذه الآراء دعمًا كبيراً للتعليم الَّذي يعتمد على المعايير والمُساءلة، كما أن هناك عناصر تنطوي على إمكانيات تؤمن تعلُّماً رفيع المستوى لكل الطلاب. لذا ينبغي الحفاظ على تلك العناصر. ومن ناحية أخرى، نحن نعرف بكوننا معلمين أن هذا المدخل يمكن أن يكون مدخلاً بيروقراطيًا يحتوي على عناصر تحد من نجاح العديد من الطلاب. نحن نعتقد أن تلك التحديات يمكن التعامل معها في السنوات القادمة لو استطاع المُعلمون توفير قيادة أساسية مع اتخاذ مبادرة جماعية تدعم تَعلُّم الطالب. على ما يبدو أن لدينا عملاً كثيراً لنقوم به.

التنوع والتفريد Diversity and Differentiation

ليس لدينا الكثير لنخبر به قراءنا من المُعلمين الخبراء عن الفصول الَّتي تتسم بالتنوع. فأنت ترى ذلك كل يوم، كما التاريخ يخبرك أن التوزيع السكاني للمجتمع والمدارس في الجزء الأول من القرن الواحد والعشرين يختلف بشكل كبير عن المدارس العامة مُنْذُ قرن ونصف القرن من الزمان. فلقد اختلفت تلك المدارس عن

قريناتها مُنْذُ عقود قليلة. وهناك عدد متزايد من الطلاب في مدارسنا لديهم خلفية دينية وعرقية غير أوروبية، مثل متعلمي اللغة الإنجليزية (ELLs) الَّذين يعيشون على خط الفقر.

لقد تزايدت نسبة الأقليات من الطلاب في المدارس بين الفترة من ١٩٧٠ إِلى ٢٠٠٥، من معدل ٢٠٪ إِلى ما يقارب ٤٥٪. الآن في الولايات الغربية من الولايات المتحدة الأمريكية يمثل الطلاب الَّذين ينتمون إِلى ثقافات غير أوروبية أغلبية، حيث تصل نستهم إِلى ٥٠٪ في ولايات مثل كاليفورنيا (المركز القومي لإحصائيات التعليم، ٢٠٠٧). كما تزايد عدد الطلاب الَّذين لا يتكلمون الإنجليزية كلغة أولى بشكل واضح على مدى ٣٠ سنة الماضية. ففي عام ١٩٨٠ كانت نسبة طلاب الأقليات متعلمي اللغة الإنجليزية تقارب ١٠٪. وبحلول عام ٢٠٠٥ تضاعف هذا العدد إِلى ٢٠٪. ومعظم الطلاب متعلمي اللغة الإنجليزية يتحدثون الإسبانية كلغة أولي، ويوجد العديد من اللغات الأخرى مثل: العربية والصينية والروسية والتغالوغية (اللغة الرسمية للفلبينيين). كما تزايد عدد الطلاب الَّذين لديهم ملكات مختلفة بشكل كبير. فعند تطبيق قانون الأطفال المعوقين عام ١٩٧٥، تبين أن ٥٪ إِلى ٨٪ من الطلاب في المدارس العامة لديهم إعاقات. وفي عام ٢٠٠٥، تضاعفت تلك الإحصائيات إِلى ١٥٪ تقريبًا. واليوم، يقضي نصف عدد الطلاب المعاقين ٨٠٪ من يومهم في الصفوف العادية، وهي زيادة كبيرة مُنْذُ عام ١٩٧٥ (المركز القومي لإحصائيات التعليم، ٢٠٠٧).

وربما ترتبط أهم عناصر التنوع بالأطفال الَّذين يعيشون دون خط الفقر، والَّذين يعيشون في الأسر والمجتمعات الَّتي تعاني آثار الفقر الاقتصادية والاجتماعية. وتحصي مجموعة "المدخل الأجرأ والأوسع" آثار الفقر على فجوة الإنجاز كما يلي:

• توضح فروق صحة الطفل ٢٥٪ تقريبًا فجوة في التحصيل والإنجاز أبيض/ أسود.

• توضح فروق الانتقال السكني ١٤٪ تقريبًا من فجوة الإنجاز والتحصيل الأسود/ الأبيض.

• توضح فروق الدخل ٨٠٪ من فجوة الإنجاز والتحصيل بين الأطفال الَّذين ينحدرون من عائلات قليلة الدخل عند مقارنتهم بعائلات الطبقة المتوسطة (معهد السياسة الاقتصادية، ٢٠٠٨).

وللتنوع المطرد داخل الفصل مضامين عديدة ومهمة للمعلمين:

أولًا: أننا كمعلمين ينبغي لنا التعامل مع تلك الفروقات عن طريق توفير تفريد التدريس وينبغي لنا أن نوفر مناهج دراسية وتدريس يلائم احتياجات كل متعلم، وتؤمن لهم بعض مقاييس النجاح الأكاديمي والاجتماعي. فلم يعد مقبولًا أن ندرس درسًا يستهدف المتعلم المتوسط المستوى فقط. وبالأحرى، ينبغي أن يواجه التدريس التحدياتِ، ويدعم الطلاب المتعثرين والمتفوقين.

ثانيًا: لا يمكن تجاهل أصوات الآباء والمعنيين بالطلاب المعاقين ومتعلمي اللغة الإنجليزية. ومقارنة بالأيام الماضية، فقد بدأ الآباء يزورون المدارس ويشاركون بشكل فعال في تعليم أطفالهم.

ثالثًا: اتضاح مدى أهمية التنوع، كما أوضحنا فيما سبق، فقد أدركنا الآن أن جهود تحسين المدارس وحدها ليست كافية لغلق فجوات الإنجاز المهمة. وينبغي أن ينضم المربون مع الآخرين؛ لتوسيع مفهوم التعليم ليمتد لحياة الطلاب خارج المدرسة. وهذا يتطلب بدء تفعيل السياسات الَّتي تركز على أكثر من مجرد النمو المعرفي والأكاديمي، وتنمية علاقات عمل قوية بين المدارس والأسر والمجتمعات المحلية.

وفي الوقت نفسه ، لا يعد التنوع تحديًا فقط، لكنه أيضًا فرصة، فالمتعلمون المختلفون هم مصدر قيِّم وثري. فهم يجعلون الفصول أكثر تشويقًا، كما أنها توفر نموذجًا يوميًا لمساعدة الطلاب لتَعلُّم كيفية العيش في مجتمع عالمي.

التدريس في عالم كالقرية الصغيرة Teaching in a Flat World

لقد غيَّر التقدم التكنولوجي في العقدين السابقين دورَ التعليم والطريقة الَّتي ندرس بها بصورة كبيرة، فالحاسبات وتكنولوجيا المعلومات المتاحة اليوم للشباب لم تكنْ موجودة في فترة نشأة المؤلفين، وعلى الأرجح كانت موجودة لاحقًا في مراحل طفولتهم، أو عندما كان قراؤنا في مرحلة المدرسة. لقد أصبحت الكرة الأرضية كالقرية الصغيرة، وازدادت بها حدة المنافسة. ويصف توماس فريدمان Thomas Friedman (٢٠٠٥) كيف أثرت التقنية والاقتصاد الجغرافي على العالم وأعاد تشكيل حياتنا. فقد زاد التقدمُ التكنولوجي من الوصول إلى المعلومات والوظائف حول العالم، بالإضافة إلى توفير الاتصالات الفورية. ويمكن لأي فرد ذكي ولديه القدرة على الوصول للإنترنت أن يوفر الخدمات والمنتجات لأي فرد آخر في العالم تقريبًا. ولم تعد الحوادث والأزمات الَّتي تقع في مكان ما في العالم تؤثر تأثيراً محدودًا على جيرانها فقط، لكنها تؤثر على الأماكن المجاورة على مستوى العالم أيضًا. فاليوم سيغادر طلابنا المدرسة وسيدخلون عالما مختلفًا واقتصادًا عالميًا حتى لو لم يختاروا أن يسافروا أو يعملوا في الخارج. أما الجيل التالي من الطلاب فسيدخل عالمًا تكون فيه مصدر العديد من الوظائف الدول المتقدمة، مثل أمريكا الشمالية وأوروبا، حيث سيكونون مضطرين للتنافس مع أعداد كبيرة من الأفراد من دول أخرى، لديهم درجات جامعية ولديهم القدرة على العمل في الوظيفة نفسها وبعائد أقل.

إن التَعلُّم في "عالم كالقرية الصغيرة" أصبح أكثر سهولة وأكثر صعوبة في الوقت نفسه. فقد كان للوصول إلى كميات هائلة من المعلومات أثرًا في زيادة فرص التَعلُّم؛

لكنه أتاح في الوقت ذاته خيارات معقدة. يستطيع الطلاب اليوم العثور على كل شيء على الإنترنت؛ لكن المشكلة تكمن في كيفية تصنيف ذلك الكم الهائل والمتنوع من المعلومات وتحديد جودتها ودقتها ومدى صحتها. وبالمثل؛ فقد سلب التقدم الإعلامي انتباه الطلاب، ويضمن لهم مشاركة أكبر. فقد أثر ذلك التقدم على العديد من الطلاب الَّذين ضاق صدرهم من التَعلُّم داخل المدرسة والمداخل التقليدية للتدريس.

تأمَّلْ
فَكِّرْ لدقيقة في زعم Friedman أننا نعيش في عالم كالقرية الصغيرة. هل تتفق أم لا مع هذا الرأي؟ لو اتفقت مع هذا الرأي، فكيف أثر هذا الموقف على حياتك، عائلتك، مجتمعك، وطريقة تدريسك؟

ففي الأعوام الأخيرة، حددت الاختبارات الدولية والدراسات المتخصصة (مثل Barber & Mourshed,2007; Darling-Hammond, 2009) مقارنات بين أفضل أداء للنظم المعملية على مستوى العالم. وتوضح تلك الدراسات المشكلات والإمكانيات المتاحة لتعليم الطلاب في القرن الحادي والعشرين. ومن بين أهم المقارنات كانت أولوية فاعلية وقيادة المُعلِّم وكيفية تنمية ذلك من خلال التَعلُّم المستمر، وهذا ما سنتناوله في الأقسام الآتية.

التنمية المهنية للمُعلِّم والتَعلُّم

Teacher Development and Learning

أن تصبح معلمًا خبيرًا متمرسًا؛ فذلك لن يحدث ذلك بين عشية وضحاها أو من خلال الحصول على إجازة للتدريس. لكنه يتطلب الانتباه لتعلمنا وبذل مزيد من الجهد مدى الحياة. فالمقررات الجامعية وورش العمل هي أماكن مهمة لتَعلُّم التدريس الفعَّال، لكنها غير كافية. فقد غيرت المدارس في القرن الحادي والعشرين الطريقة الَّتي نعمل ونتعلم بها. فهناك حاجة لفرص وبيئات جديدة للتَعلُّم، بيئات يستطيع

المُعلمون من خلالها تنمية كفاءتهم وخبرتهم، بالإضافة إلى تَعلُّم ممارسات تدريس جديدة مع الزملاء وداخل المدارس والفصول. وسنقدم في هذا القسم رؤى حول التنمية المهنية للمُعلِّم والتَعلُّم، كما سنقدم مجموعة أفكار حول كيف ينتقل المُعلمون من مرحلة المُعلِّم المبتدئ إلى المُعلِّم الخبير المتمرس. وسنتناول هذا النقاش بالتفصيل في الفصل الخامس عشر، حيث نصف استراتيجيات عديدة ستحسن من تَعلُّم المُعلم، وتوضح كيفية دمج التَعلُّم بعمل التدريس اليومي. وربما يرغب البعض في تناول ذلك في الفصل التالي.

تقدم التنمية المهنية للمُعلِّم Progression of Teacher Development

يتقدم المُعلِّم معرفيًا وبشكل فعال مع مرور الوقت، مثله مثل تنمية الطفل. لقد تم تقديم عدد من النماذج والنظريات لوصف " **مراحل التنمية المهنية للمُعلِّم** ". وقد أكد أحد تلك النماذج سمات مراحل التنمية، واقترح أن التنمية المهنية للمُعلِّم تكون من خلال سلسة من المراحل على امتداد سنواته المهنية. لقد كانت "فرانسيس فولار" Francis Fuller (١٩٦٩) من أوائل الَّذين وضعوا نظرية المراحل الَّتي يمر بها المُعلم.

وحددت بحثها في ثلاث مراحل تطويرية. المرحلة الأولى أطلقت عليها **"مرحلة البقاء"**، عندما يركز المُعلمون المبتدئون على أنفسهم وتدريسهم بشكل أساسي. ففي هذه المرحلة يُبدي المُعلمون قلقًا بشأن العلاقات بينهم وبين الطلاب، وهل سيحبهم الطلاب أم لا، وهل سيتمكنون من السيطرة على الفصل. في المرحلة الثانية، الَّتي أطلقت عليها **"مرحلة التدريس"**، حيث يبدأ المُعلمون في التركيز على مرحلة ممارسة التدريس نفسها، ويبدون قلقهم حول الوقت المتاح والمصادر وقلة مخزونهم من ممارسات التدريس الفعَّال. في النهاية، يجد المُعلمون طرقًا للتغلب على مسألة البقاء وممارسات التدريس، وأساسيات بعض جوانب التدريس وإدارة الفصل

والَّتي تصبح روتينا يوميًا. وهنا تكون المرحلة الثالثة من مراحل التنمية المهنية للمعلم، الَّتي تسمي **" نتائج الطالب ومرحلة البراعة "**، وهي المرحلة الَّتي يزداد فيها شعور المُعلِّم بالقلق حول الطلاب وتعلمهم والتخطيط واتخاذ قرارات التدريس. لقد لاحظت فولار Fuller أن المراحل الثلاث هي محل تركيز بحثها عن التنمية المهنية للمُعلِّم لعدة سنوات. وفي عام ١٩٨٠، عرف فيمان نيمسر Feiman-Nemser (١٩٨٣) تلك المراحل كاملة، لكنه وجد أنها المراحل نفسها الَّتي سبق الإشارة إليها. كما أشار كل من ريتشاردسون وبلاشر Richardson & Placier في دراسة وتعقيبات حول هذا البحث، كما أكد كل من كلارك وكونواي Conway وClark (٢٠٠٣) أن نظرية المراحل صمدت أمام اختبار الوقت.

في الوقت الَّذي قدم كل من شاورز وجويس Joyce وShowers إطارًا مختلفًا لمسألة التنمية المهنية للمُعلِّم والتَعلُّم، وخصوصًا لأنها تنطبق على استراتيجيات التدريس الجديدة. وبعد مجهوداتهم لمساعدة المُعلمين على تَعلُّم **نماذج التدريس**، خلصوا إلى أن تَعلُّم مهارات تدريس جديدة يستغرق الوقت، وذلك يتضمن عدة عمليات: التَعلُّم الأولي للمهارات المتضمنة؛ تجريب المدخل الجديد؛ تحسين الممارسة، وفرص للتأمل. خلال مرحلة التَعلُّم الأولى، حيث يتعلم المُعلمون استراتيجية جديدة أو مهارة عن طريق اكتساب المعرفة، وفهم النظرية المدعمة لهذه الاستراتيجية والنتائج الَّتي ينبغي أن يحرزها الطالب. ولم تعد المعرفة وحدها كافية لاستخدام مدخل جديد بفاعلية. لكن طبقاً لشاورز وجويس Joyce وShowers فإن ذلك يتطلب فُرصًا عديدةً لتجريب المدخل الجديد. وهذا يعني ممارسة الاستراتيجية في بيئة جامعية، وبواسطة دعم مدرب خبير، بالإضافة إلى فرص للحوار الشخصي والتأمل. لكننا سنعود لمفهوم مراقبة القرين والتدريب في الفصل الخامس عشر.

خبرة المُعلِّم Teacher Expertise

لقد تطرق بعض المربيين إلى تَعلُّم المُعلِّم وتنميته من خلال منظور يركز على الطريقة الَّتي يفكر بها المُعلمون (Berliner, 1994, 2001; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Carter, Cushing, Sabers, Stein& Berliner, 1988). واهتموا بالاختلافات الَّتي اكتشفوها في عمليات التفكير لدى المُعلمين المبتدئين والمتمرسين. فالهدف الرئيس من التنمية المهنية للمُعلِّم من بدايتها وحتى يصل إلى مرحلة المُعلِّم المُحترف البارع تكمن في اكتساب ما أطلقوا عليه **"خبرة المُعلِّم"**. وقد أصبح ذلك هدفًا مهماً في عالم أصبح فيه التغيير هو المعيار حيث يتسع مدى ما نتوقعه من المُعلمين. وهنا بعض الأشياء الَّتي اكتشفها الباحثان (Berliner, 1987, 1994, 2001; Glaser, 1987, 1990) حول ما يستطيع المُعلمون الخبراء فعله بالمقارنة بالمُعلمين المبتدئين:

- المُعلمون الخبراء قادرون على أداء مجموعة من المهام بشكل تلقائي دون الحاجة للتوقف والتفكير حول كيفية تأديتها. ويستطيع المُعلمون الخبراء إدارة الفصول وروتين الفصل بفاعلية وكفاءة. أما المُعلمون المبتدئون فيحتاجون للتوقف للتفكير قبل أداء المهمة.
- يفهم المُعلمون الخبراء المشكلات بشكل أعمق من المُعلِّم المبتدئ. فقدرة المُعلِّم المتمرس على الفهم المتعمق تعينه على تطبيق مبادئ مرتبطة بشكل سريع. أما المُعلِّم المبتدئ فقدرته على الفهم سطحية وقد لا تعينه على فهم المشكلات.
- لدى المُعلمين المتمرسين مرونة أكثر من المُعلمين المبتدئين في تدريسهم. حيث يستغل المُعلِّم الخبير المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى تعديلات سريعة على طريقة تدريسه. أما المُعلِّم المبتدئ فيعد تلك التعديلات صعبة، وغالباً ما يتمسكون بخططهم المبدئية، دون النظر إلى مدى مُلاءمتها.

• يتمتع المُعلمون الخبراء بقدر أكبر من الثقة في قدراتهم التدريسية أكثر من المُعلمين المبتدئين. فالخبرة والمعرفة العميقة والواسعة تجعلان المُعلِّم الخبير أكثر ثقة في أدائه. أما المُعلمون المبتدئون فغالبًا ما يكونوا مترددين.

• يستطيع المُعلمون الخبراء الاستدلال بصورة أكبر من المُعلمين المبتدئين. يستطيع المُعلمون الخبراء التجاهل والتأثير على سريان أحداث الفصل. أما المُعلمون المبتدئون فيدعون أحداث الفصل تؤثر عليهم.

• المُعلمون الخبراء قادرون على معرفة نماذج أنشطة الفصل وأحداثه، حيث يترجم المُعلمون الخبراء التلميحات والعلميات بشكل دقيق، بينما يرتبك المُعلمون المبتدئون ولا يفهمون ما يجري حولهم في الفصل.

لقد أوضحت دراسة مثيرة للاهتمام العنصر الأخير، ولخصته في "مربع البحث ١.١".

تـــــأمَّلْ
هل تحديد البحث لاختلافات المُعلمين الخبراء والمبتدئين تتفق مع ملاحظاتك وتجاربك؟ هل تستطيع أن تقدم استثناءات في عملية تنمية طريقة تدريسك؟ ربما ترغب في مناقشة هذه الأسئلة مع زميل.

استـــطـلاع
مربع البحث ١.١ .Sabers, D., Cushing, K., & Berliner, D. (1991) فروق بين المُعلمين في مهمة تتسم التزامن وتعدد الأبعاد وسرعة البديهة. مجلة البحوث التربوية الأمريكية، ٢٨ (١)، ٦٣-٨٨.

لقد طُلب من المُعلمين الخبراء والمبتدئين استكشاف مقطع من شريط الفيديو نفسه لدرس بالفصل. كما هو موضح، واستطاع المُعلمون الخبراء رؤية أمثلة لما يحدث، بينما لم يرَ المُعلمون المبتدئون تلك الأمثلة وبدا عليهم الارتباك. هنا بعض ما قاله المُعلمون.

المُعلِّم الخبير٦: على الشاشة اليسرى، تشير ملاحظات الطلاب إلى أنهم رأوا الصحف كما أنهم شاهدوا عروضًا مثلها من قبل. يبدو أنه عرض مؤثر، لأنهم معتادون على الشكل الَّذي يستخدمونه.

المُعلِّم الخبير ٧: لا أفهم لِـمَ لم يتوصلْ الطلاب لهذه المعلومة بأنفسهم بدلًا من الاستماع إلى من يلقيها عليهم.... لو شاهدت وجوه معظم هؤلاء الطلاب، تجد أنهم كانوا منتبهين في أول دقيقتين أو ثلاث ثم انصرفوا عنه.

المُعلِّم الخبير٢: لم أسمعْ جرس الحصة، لكن الطلاب موجودون على مقاعدهم، ويبدو أنهم يقومون بنشاطٍ هادفٍ، أرى أنهم ضمن مجموعة لتسريع التعليم لأنهم جاؤوا للحجرة وبدؤوا بتشغيل شيء ما بدلًا من الجلوس والتحدث لبعضهم بعضاً.

مُعلِّم مبتدئ ١: لا أستطيع أن أحدد ما يقوم به هؤلاء الطلاب. فهم يستعدون للفصل، لكن لا أدري ماذا يفعلون ؟

مُعلِّم مبتدئ ٢: إنها تحاول أن تتواصل معهم، لكني لست أكيدًا ما هذا الشيء؟

مُعلِّم مبتدئ ٣: هناك الكثير الَّذي يمكنهم مشاهدته.

(مختصر مأخوذ من :Hammerness et al, 2005, p 361)

تنمية الخبرة Developing Expertise

لكن ما الخبرة وكيف يمكن اكتسابها؟ يشير كل من أورا وهاتانو Hatano وOura (٢٠٠٣) وهامرنس وآخرون Hammerness et all (٢٠٠٥) إلى أن المُعلمين ينمون نوعين من الخبرة: خبراء الروتين وخبراء التكيف. حيث يرى هامرنس وآخرون Hammerness et all (٢٠٠٥) (ص ٤٩):

أن خبراء الروتين ينمون مجموعة جوهرية من الكفاءات الَّتي يطبقونها خلال حياتهم بكفاءة كبيرة. وعلى النقيض، يمكن أن يغير خبراء التكيُّف كفاءاتهم ويوسعوا مدى وعمق خبراتهم بشكل مستمر.

ويرى الباحثون أن لكل نوع من الخبرة بعدين: الكفاءة والإبداع. ويشمل بعد الكفاءة قدرة المُعلِّم على استرجاع وتطبيق المعلومة بشكل دقيق، بالإضافة إلى تطبيق المهارات الخاصة بمواقف التدريس. على سبيل المثال، ربما يتمتع المُعلمون الروتينيون بمخزون غني بممارسات التدريس، كما أنهم يعرفون الوقت المناسب لاستخدام ممارسة معينة، مثل المجموعات الصغيرة لتدريس تهجئة الحروف، كما يمكنهم تفعيل تلك الممارسة بشكل أوتوماتيكي. وقد لا يملك المُعلمون البارعون القدرة على تغيير الممارسات الموجودة عن طريق تبني طرق مختلفة وجديدة لعمل الأشياء.

في حين أن **البعد الإبداعي** يشمل قدرة المُعلِّم على التحرك بعيدًا عن المداخل المعروفة والروتين، وإعادة التفكير فيما يقوم به، بالإضافة إلى قابليته لاكتساب استراتيجيات ومهارات جديدة. فعندما يتبنى المُعلِّم مدخلًا جديدًا لتدريس القراءة بعد التأكد من فشل المدخل السابق؛ مثالًا على الإبداع، أو يكتشف طريقة مختلفة للعمل مع الطلاب الجدد الأوكرانيين الَّذين لا يستطيعون تكلم اللغة الإنجليزية،

ولكن لديهم حاجات تَعلُّم مختلفة مقارنة بالطلاب الَّذين يتحدثون اللغة الإسبانية بالمدرسة.

كذلك يتعلم المُعلمون المتمرسون ذوو الخبرة التكيفية؛ كيفية عمل توازن بين أبعاد الإبداع والكفاءة (Schartz, Bransford, &Sears, 2005). فهم يستطيعون تأدية العديد من ممارسات التدريس الروتينية بتلقائية وكفاءة، كما أن لديهم القدرة أيضًا على تبني ممارسات جديدة عندما تفشل الطرق التقليدية في تأدية المهام. ويرى هامرنس وآخرون Hammerness et all (٢٠٠٥، ص٥١) أن مسألة الكفاءة والإبداع هي جوانب تكميلية "عندما تفسح مستويات الكفاءة مجالا للإبداع". وبالرغم من ذلك **"قد تتضارب الأدوار عندما يعيق كل منهما الآخر"**.

وكما الحال بالنسبة لجوانب التدريس الأخرى، يبدو أن المُعلمين ينمون الخبرة التكيفية عن طريق التقدم من خلال مجموعة من المراحل أو المستويات الَّتي تمتد من بداية كونه مُستجدًا في المهنة وحتى يصبح خبيرًا. ويحدد Dreyfus وDreyfus (١٩٨٦) خمسة مستويات، كما في الشكل رقم (١.١).

تأمَّلْ
ما رأيك في مفهوم "الخبرة التكيفية"؟ هل تعتقد أن لديك خبرة روتينية أو تكيفية؟ وما رأيك في التوازن بين الخبرتين؟

لقد لاحظ بيرلنر Berliner (٢٠٠١) أن المُعلمين ينتقلون إلى مرحلة الكفاءة عبر فترة زمنية تتراوح بين خمس إلى سبع سنوات، لكن بعضًا منهم فقط هم الَّذين ينتقلون إلى مستويات الكفاءة والخبرة. والهدف الرئيس لنا هو أن نجد طرقاً لمساعدة جميع المُعلمين كي ينتقلوا إلى مرحلة الكفاءة والخبرة بصورة أسرع، ومن ثم تخطي هذا المستوى إلى مستوى الخبرة.

المرحلة ١: مستوى المبتدئ:

- المُعلِّم المبتدئ متأن.
- عادة ما يكون سلوك المُعلِّم المبتدئ متعقلاً وغير مرن نسبيًا.
- يتقيد المُعلِّم المبتدئ بمجموعة من القواعد والإجراءات.
- المُعلمون المتدربون والمُعلمون الَّذين لم تمضِ على مزاولتهم المهنة سوى سنة نعتبرهم معلمين مبتدئين.

المرحلة ٢: مستوى المبتدئ المتقدم:

- المُعلِّم ذو المستوى المبتدئ المتقدم يتمتع ببصيرة مهنية.
- يستطيعون إدراك التشابهات عبر السياقات المختلفة.
- يعرفون متى يمكنهم تجاهل القواعد ومتي يمكنهم اتباعها.
- ليس لديهم خبرة في تحديد المهم من بين تلك السياقات.
- المُعلمون في السنة الثانية والثالثة نعتبرهم معلمين مبتدئين متقدمي المستوى.

المرحلة ٣: مستوى الكفاءة:

- المُعلِّم الكُفء عقلاني.
- يتخذ خيارات واعية، يحدد الأولويات ويحدد الخطط.
- يحدد ما الأهم والأقل أهمية-لديه قدرة على تحديد ما ينبغي اتباعه وما ينبغي تجاهله
- المُعلِّم الكُفء ليس سريعًا أو مرنًا في الأداء.

المرحلة ٤: مستوى البراعة:

- المُعلِّم البارع سريع البديهة.
- لديه طريقه شمولية في التعامل مع المواقف.
- يمكنهم التنبؤ بالأحداث بصورة دقيقة.
- لديهم قدرة تحليلية ومتأنية في اتخاذ القرارات.
- المُعلمون في السنة الخامسة عدد متواضع منهم ينتقل لمرحلة البراعة.

المرحلة ٥: مستوى الخبرة:

- المُعلمون الخبراء عقلانيون.
- لديهم حس بديهي في استيعاب المواقف، وسرعة في الاستجابة.
- يتمتعون بأداء مرن.
- يعرفون أين يكونون والوقت المناسب لوجودهم.
- أداؤهم مرن وعفوي.

الشكل رقم (١.١). المراحل التنموية للخبرة.

المصدر: ملخص من بحث Dreyfus& Dreyfus (١٩٨٦).

لماذا تناولنا هذا الموضوع هنا، هذا ما سنناقشه في مداخل تَعلُّم المُعلِّم في الفصل الخامس عشر.

معرفة المُعلِّم Teacher Knowledge

الجانب الأخير من تَعلُّم المُعلِّم وتنميته في هذا الكتاب يتناول هذا السؤال، **"ما طبيعة معرفة المُعلِّم؟ "** يحقق كل من ليتل وكوتشران سميث Cochran-Smith وLytle (١٩٩٣) في أهمية التمييز بين نوعين من معرفة المُعلِّم: (١) معرفته بالممارسات الفعَّالة؛ و(٢) معرفته بممارسته هو. **فالنوع الأول من المعرفة** يشمل معلومات في شكل نظرية أو دراسة توفر معرفة محددة حول الممارسة. وهذا يتضمن معرفته بالمادة، معرفته بطرق تَعلُّم الطلاب، ومعرفته بمتى وكيف يمكنه استخدام الاستراتيجيات التدريسية. على سبيل المثال، يحتاج المُعلمون إلى معرفة ما التَعلُّم التعاوني أو استراتيجيات التدريس التبادلي قبل استخدام تلك الممارسات بشكل فعال، بالإضافة إلى حاجتهم إلى معرفة التقييم البنائي لتفريد التدريس. حيث يكتسب المُعلمون هذا النوع من المعرفة من خلال قراءة الكتب مثل هذا الكتاب، أو حضور دورات ومقررات، أو الذهاب إلى الحلقات الدراسية وورش العمل.

النوع الثاني من المعرفة هو معرفة المُعلِّم بالممارسة. هذه المعرفة تختص بالممارسات الخاصة الَّتي يستخدمها المُعلمون في فصولهم وآثارها على دافعية الطالب وتعلُّمه. وتساعد مربعات التأمل في هذا الكتاب ومداخل تَعلُّم المُعلِّم الموضحة في الفصل الخامس عشر في بناء معرفة المُعلِّم بممارسته؛ لأنها توفر هياكل للنقاش وتأملات حول ممارسات التدريس. وعلى سبيل المثال؛ تساعد عملية فحص عمل الطالب المُعلِّم في تحديد نجاح أو فشل الممارسة المستخدمة في إنتاج العمل. فمراقبة كل مُعلِّم لتدريس الآخر وتوفير التدريب يساعدنا في اكتساب المعرفة حول ممارستنا

وتحسينها. فمناقشة فكرة ما مع الزملاء تعيننا على فهم أفضل للفكرة وتساعدنا على اكتشاف كيفية لاستخدامها في ممارستنا اليومية.

ويستطيع المُعلمون أيضًا أن يصنعوا معرفة جديدة حول تنفيذ المنهج الدراسي وممارسات التدريس. على سبيل المثال، ربما يختار المُعلمون استخدام بحث الأداء لمقارنة آثار اثنان من الاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وربما يدرسوا نتائج استخدام أنواع مختلفة من أنظمة المكافأة على الواجب المنزلي أو مجهود الطالب. وقد يختارون تكرار دراسة أجريت في مكان آخر ليروا هل توجد تأثيرات جديدة يمكن مقارنتها إن وجدت في فصولهم أو مُعلمتهم. حيث تساعد الاستطلاعات الَّتي يديرها المُعلمون في التركيز على العلاقات بين الممارسات التدريسية وتَعلُّم الطالب بشكل خاص، والَّتي يمكن أن تساعدنا إذا أجريت بصورة تعاونية في تحمل مسؤولية تَعلُّم الطالب بصورة جماعية أو فردية. وسنصف هذا النوع من المعرفة وكيفية بنائه من خلال بحث أداء في الفصل الخامس عشر.

قيادة المُعلِّم في المدارس اليوم

Teacher Leadership for Today's Schools

نعتقد أن المدارس اليوم تحتاج إِلى معلمين يتحملون مسؤولية تَعلُّم الطالب في فصولهم. فلا ينبغي أن تتوقف القيادة عند باب الفصل. بل ينبغي أن تمتد إِلى ما وراء ذلك، إِلى المدرسة والمجتمع والمهنة ككل. في هذا القسم، سنوضح آراءنا حول قيادة المُعلم، وهي رؤية ليس من شأنها أن تقلل من دور القيادة التدريسية لمديري المدارس، بل تؤكد على أهمية قيادة المُعلِّم للفصل إن أردنا تطوير الفصل والمدرسة ككل.

لماذا نركز على فكرة قيادة المُعلِّم اليوم؟ Why Teacher Leadership Today?

إن فكرة قيادة المُعلِّم ليست بالجديدة. فقد تمكن معلمون من تلك القيادة على مدى فترات طويلة، كما تم ابتكار مجموعة متنوعة من البرامج على مر النصف الماضي من هذا القرن، والَّتي وضعت المُعلمين في أماكن قيادة مختلفة. واليوم، اكتسبت فكرة قيادة المُعلِّم زخمًا جديدًا لعدة أسباب نناقشها فيما يلي.

ضرورة تطوير المدرسة. كما أشرنا في بداية هذا الفصل، لقد غير هذا العالم المتغير توقعاتنا نحو التعليم وتَعلُّم الطالب. وأصبح العالم خلال الثلاثين سنة الماضية أكثر ارتباطًا، فقد أصبحت الفصول أكثر تنوعًا، كما تطورت أنظمة جديدة للتعليم، الَّتي تعتمد معاييرها على اعتقاد أن كل طفل وشاب يستطيع التَعلُّم، وطبقًا لمعايير عالية الإنجاز، حيث يختلف هذا النظام التعليمي من عدة نواحٍ مهمة عن النظام الأوقات السابقة، كما في مثل وضع مطالب مختلفة وجديدة على عاتق المربيين، وبخاصة المُعلمون.

ومن أهم هذه المطالب هي ما نادى به دانيلسون Danielson (٢٠٠٦) **ضرورة تطوير المدارس**، الَّتي تُلقي بضغوط مستمرة على كاهل المربين (المديرين والمُعلمين) لتحسين إنجاز جميع الطلاب لغلق فجوة الإنجاز بين الطلاب المتفوقين والمتعثرين. وتأتي ضغوط تطوير المدرسة من عدة مصادر فيدرالية ومن مشرعي الدولة، ومجالس المدارس المحلية، الأسر والمربيين الإصلاحيين. وربما لا نتفق كمعلمين مع بعض المبادرات الإصلاحية، إلا أن معظمنا يتفق مع مبادرة تطوير المدارس حتى يستطيع كل طفل أن يصل إلى إمكانياته الحقيقية؛ وهو هدف ثمين يستحق الملاحقة. ولكي نحقق هذا الهدف المنشود؛ ينبغي على المعلِّمين أن يتحملوا المسؤولية والقيادة؛ ليس فقط في تحسين التدريس في فصولهم لكن أيضًا في المدرسة والمجتمع والمهنة.

نعتقد أن قيادة المُعلِّم شيئًا ضروري للتغييرات الإصلاحية الصغيرة والكبيرة. فمعظم الإصلاحات الكبيرة لا يمكن أن تحقق نجاحًا لو لم ينفذْ ويدعم المُعلمون الهياكل والممارسات الإبداعية. ويوجد العديد من الأمثلة الإصلاحية الَّتي لم يكتبْ لها البقاء لعدم دعم أو إدارة المُعلمين لها. ونذكر بعض الأمثلة الَّتي تتوارد إلى أذهاننا في هذه اللحظة مثل: المناهج الدراسية الَّتي تعتمد على الاستطلاع، وبرامج فريق التدريس المبكر، والفصول المفتوحة، وتفريد هيئة التدريس، ودفع المستحقات. وبالرغم من ضرورة مشاركة المُعلِّم في هذه الإصلاحات الكبيرة، إلا أن أهم تلك المشاركات هي قيادة المُعلِّم للممارسات المبتكرة، الَّتي يبادر بها المُعلمون أنفسهم في فصولهم ومدارسهم.

لا يستطيع المديرون تنفيذ ذلك بمفردهم: من المعتاد أن يتولى المدير القيادة لتطوير المدرسة، حيث توجد أدبيات كثيرة يؤكد على أن " قيادة المدير تحتل المرتبة الثانية في تدريس الفصل وذلك من بين عوامل أخرى تساهم فيما يتعلمه الطلاب " (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p. 3).. ونحن نعرف أن المديرين الناجحين يصنعون بيئة مدرسية واسعة حتى يستطيع المُعلمون التركيز على تحسين التدريس. فهم يخططون لمقرر دراسي واضح للمدرسة ويساعدون في وضع رؤية تعاونية للتدريس والتَعلُّم. كما أنهم على دراية ومعرفة بما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد، بالإضافة إلى أنهم يبحثون عن نماذج **الممارسة الجيدة** ويشاركون بخبراتهم. يغير المديرون أيضًا الجداول والهياكل التنظيمية لتأمين وقت لتَعلُّم المُعلِّم والاستخدام الفعَّال للوقت لتَعلُّم الطالب. كما يبنون عمليات تعاونية وإجراءات تمكن المُعلمين من عقد محادثات حول التدريس والتَعلُّم. ومن أهم ما يقوم به المديرون

هو تأسيسهم لمجتمع تعلُّمي مهني يدعم إبداع المُعلم، وتعزيز وتطوير التَعلُّم المستمر. (Fullan, 2008a; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2007)

لكن بقدر أهمية قيادة المديرين، إلا أن المسؤولية الَّتي تقع على عاتق المديرين اليوم في قيادة المدارس يستحيل عليهم مواجهتها، بالإضافة إِلى أن هناك إجماعاً متزايداً على أنها مهمة يصعب على المديرين تنفيذها بمفردهم. فهناك مطالبات بتوزيع القيادة بين المديرين والمُعلمين في المدرسة(Fullan, 2008b; Spillane, 2006) . علاوة على ذلك؛ نعلم أن التغييرات المهمة الَّتي تلهم بعض المديرين قد تختفي إثر انتقال المدير إِلى مدرسة مختلفة أو موقع إداري آخر. تدعم هذه الحجة مشاركة المُعلمين في القيادة لأنهم يقضون فترة أطول في المدارس، كما أنهم ذاكرة المدرسة المؤسسية لتنفيذ التطورات المهمة بالمدرسة.

احتراف التدريس: بالنهاية، تغيرت آراؤنا حول التدريس ومهنة التدريس على مر الثلاثين سنة الماضية. فقد كان ينظر للمعلمين على أنهم أفراد يحتلون قاع النظام البيروقراطي الهرمي، حيث تكمن المراكز القيادية والسلطة في الأدوار الرسمية الإدارية، بينما يتولى المُعلِّم مسؤولية تنفيذ الخطط والتصاميم الَّتي ابتكرها الآخرون. وعمل المُعلمون بمفردهم، إضافة إِلى أنهم كانوا محكومين بمعايير لا تدعم الحكم الذاتي وفقط؛ لكنها تعاقب أي جهود للتدخل مع المُعلمين الآخرين.

واليوم لدى الكثير منا رؤية أكثر مهنية في التدريس، رؤية تعتمد فيها ممارسات التدريس على البحث، وقدرة المُعلمين على اتخاذ أحكام معقدة حول أفضل طريقة لإنجاز تَعلُّم الطلاب في فصولهم وفي المدرسة. تحتاج هذه الرؤية الجديدة إِلى إدراك أن الخبرة بالتدريس والتَعلُّم والموضوعات ومستويات الصف تقع على عاتق المُعلِّم أكثر من أي شخص آخر، كما أنها تتطلب توزيع القيادة بين الجميع لدعم تَعلُّم الطالب.

رؤى مختلفة وطرق لقيادة المُعلم

Differing Perspectives and Paths to Teacher Leadership

يتفق كل من كتبوا عن موضوع قيادة المُعلِّم (Danielson, 2006; killion & Harrison, 2006; Lieberman & Miller, 2004, 2008; York-Barr & Duke, 2004) على أن قيادة المُعلِّم تشمل امتداد سلطة المُعلمين إلى ما وراء فصولهم مع الاستمرار في التدريس للطلاب، إضافة إلى تنُّوع دوافع تولي القيادة. ويقرر البعض-على سبيل المثال-أن يمارس القيادة بعد تحقيق إنجازات في فصولهم، حيث يدفعهم ذلك إلى محاولة نفع المدرسة والمجتمع والمهنة بما لديهم. أما البقية، فقد يتولون القيادة بعد ما سمَّاه دانيلسون Danielson (٢٠٠٦) "الضجر المهني" أو استعداد المُعلِّم إلى تولي مهام لمواجهة تحديات جديدة. بصرف النظر عن دافعية المُعلِّم لذلك، إلا أن هناك سبيلاً عديدة متاحة لمن يرغب في تحمل مسؤوليات القيادة.

أدوار القيادة الرسمية: عادة تكون الطرق التقليدية الَّتي يرضى بها المُعلمون رغبتهم في نفوذ أكبر هي القيام بأدوار فعالة في النقابات حتى يتولوا مناصب إدارية، فكلا الدورين يتطلب ويستدعي تركهم للفصل. فقد تم تصميم مجموعة من الأدوار الرسمية في الآونة الأخيرة-عام ١٩٧٠ و١٩٨٠-للتشجيع على قيادة المُعلم. غالبًا يتم تعيين المُعلمين كمراقبين على مُعلمي الطلاب بالمدرسة أو على المُعلمين المستجدين، أو رؤساء أقسام. قد يتم إسناد مسؤوليات محددة مهمة للمعلمين في مهمة خاصة (TOSAs) حتى يساعدوا في تنسيق إصلاحات المدرسة أو المقاطعة، وبخاصة تلك المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية وتطوير هيئة التدريس. يصف Killion وHarrison (٢٠٠٦) بعضاً من أدوار القيادة الرسمية المصممة للمعلمين، وما زالت تلك الأدوار موجودة حتى اليوم، يوجد موجز لها في الجدول رقم (١.١).

الجدول رقم (١.١). أدوار القيادة الرسمية للمعلمين.

١	**خبير المصادر**	يؤمن المُعلِّم المسؤول المصادر المهنية للمعلمين. يتشاركون المواقع على شبكة الإنترنت، وخطط الدرس، ويعيرون كتبهم لبقية المُعلمين.
٢	**خبير التدريس**	يدرب المُعلِّم المسؤول زملاءه عند تنفيذ إستراتيجيات تدريس وتَعلُّم جديدة مثل تفريد التدريس والتقييم البنائي.
٣	**خبير بالمناهج الدراسية**	يعرف المُعلِّم المسؤول المعايير وخرائط المنهج الدراسي وإرشادات سير الدرس. يساعد المُعلمين على استخدام تلك المعايير للتأكد من ترابط المنهج الدراسي في المدرسة.
٤	**مُعلم/ مشرف**	يعمل المُعلِّم المسئول داخل الفصل ليشرح الدروس، بوصفه معلماً مساعداً ومدرباً يساعد المعلمين في تنفيذ الافكار الجديدية وإبداء الآراء والتعليقات.
٥	**مطور هيئة التدريس**	يدير المُعلِّم المسؤول جلسات التنمية المهنية. ويسهل تَعلُّم المُعلمين من أو مع بعضهم بعضاً.
٦	**مراقب**	يعطي المُعلِّم المسؤول دعمًا مهماً للمعلمين المستجدين. يساعد المُعلمين المستجدين بالإجراءات وأصول التعليم، والمسائل الشخصية.
٧	**رئيس القسم**	يشارك المُعلمين المسؤولين كرؤساء أقسام. يخدمون أيضًا المسؤولين عن المدرسة ويمثلون المدرسة بالخارج.
٨	**مدرب البيانات**	يساعد المُعلِّم المسؤول هيئة التدريس على تَعلُّم كيفية تحليل واستخدام البيانات لتقوية واتخاذ القرارات التدريسية.

المصدر: ملخص من دراسة Killion وHarrison (٢٠٠٦).

وفي معظم الحالات، تتطلب بعض الأدوار الموضحة في الجدول رقم (١.١) أن يترك المُعلِّم الفصل لبعض الوقت على الأقل خلال اليوم الدراسي. يشمل ذلك تولي المُعلمون مسؤوليات إدارية، وعادة ما يستخدمها المُعلمون كنقطة ارتكاز نحو الوظائف القيادية في الإدارة التعليمية. لقد مر أحدنا بهذا الموقف من سنوات قليلة ماضية. فقد وظفت إحدى الجامعات الكبيرة معلمين خبراء للعمل في وظيفة "مُعلِّم إكلينيكي" للإشراف على المُعلمين المتدربين. وتم إعفاء هؤلاء المُعلمين من مسؤوليات تدريس الفصل لمدة عامين، بالإضافة إلى احتفاظهم بالوظيفتين في المدرسة والجامعة. وكان من المتوقع في نهاية العام الثاني أن يعودوا للتدريس بالفصول. واستطاع المُعلمون الخبراء -بالإضافة إلى الإشراف على المتدربين- استغلال وجودهم بالجامعة للحصول على درجات علمية متقدمة، بالإضافة إلى شهادات إدارية. بعد مضي عقد من الزمان؛ عاد واحد أو اثنان من المُعلمين للتدريس، حيث حصل معظمهم على وظيفة دائمة بالجامعة أو وظيفية إدارية في مدرسة المقاطعة.

الأداء غير الرسمي والسلطة: كلنا يعلم أن تولي أدوار قيادية رسمية مسألة مهمة للغاية للمدارس ولمهنة التدريس عمومًا. لكن هناك نظرة مختلفة لقيادة المُعلِّم، حيث يفضِّل الكثير من المُعلمين أن يمارس المُعلم القيادة بطرق غير رسمية. في هذه المواقف لا يتولى المُعلِّم مسئوليات إدارية خاصة ولا يكتسب أية سلطة أو نفوذ من خلال الأدوار الرسمية المسندة إليه، لكنه يكتسب النفوذ من خلال العمل الَّذي يقوم به (وهو دائماً عمل تطوعي) مع طلابهم أو زملائهم وأعضاء المجتمع والمهنة.

يركز هؤلاء القادة غير الرسمين من المُعلمين على تحسين التدريس بشكل رئيس لتَعلُّم الطلاب في فصولهم وفي المدرسة ككل. فهم يساعدون في صنع مجتمعات تَعلُّم بهدف إنجاز تحسينات كبيرة وصغيرة الحجم على التدريس. كما يخدمون من خلال

لجان على مستوى المقاطعة، حيث يؤثرون على السياسات والبرامج، إضافة إلى أنهم سباقين في دمج المجتمع بالمدرسة وريادة المجتمع.

إننا ندعم قيادة المُعلِّم غير الرسمية، حيث يمكنه اكتساب السلطة عن طريق ما يؤديه بدلًا من تخصيص الأدوار، حيث يقضي معظم وقته في الفصل. يقدم هذا النوع من الزعامة أفضل شكل للمهنية ويوفر أفضل الفرص المتاحة لتنمية المدارس وتَعلُّم الطالب، لكن ماذا يفعل المُعلِّم غير الرسمي؟ فيما يلي بعض الأمثلة للمعلمين الَّذين تولوا أدوار قيادة غير رسمية ونجحوا في ذلك:

- **القيادة داخل القسم أو مستوى الصف.** يعتقد روجر Roger أن المدرسة المتوسطة هي المدرسة الَّتي تعلم بها أسوأ مداخل ومقررات فنون اللغة الإنجليزية. فقد لاحظ أن التنسيق بين مستويات الصفوف قليل، كما أكد معظم المُعلمين على تدريس الأدب أكثر من التأليف، وأشار العديد من المُعلمين إلى أن طلابهم قُراء مطلعون. فقد أبدى روجر Roger اهتمامه بأحد اجتماعات القسم وطلب من زملائه دراسة هذا الموقف. لم يلقَ اهتمامه في البداية سوى المعارضة، لكن بعد عدة اجتماعات، **وافقت هيئة التدريس على ثلاثة قرارات:**

(١) تطوير خرائط المنهج الدراسي لكل مقرر دراسي، الَّتي توضح ما يدرسه الطلاب في الفصول ومستويات الفصول.

(٢) جمع درجات الاختبارات وتحليل مستويات القراءة لعينة من الطلاب لكل مستوى صفي.

(٣) الاتصال باتحادات مهنية، مثل: المجلس القومي لمُعلمي اللغة الإنجليزية، وجمعية القراءة الدولية لتحديد الفكر الجديد فيما يتعلق بالتأكيد على الأدب في مقابل التأليف.

• **القيادة على مستوى المدرسة**: لقد خاب رجاء جيل Gail في المدرسة الابتدائية الَّتي تعلمت بها. فقد كانت درجات الاختبارات بالنسبة لاختبارات الدولة للبراعة أقل من مستوى الصف بصورة ثابتة، كما كانت من بين أسوأ الدرجات على مستوى المقاطعة. وبالرغم من تعنيف المدير للمعلمين، إلا أن معدل الدرجات استمر في التدهور. فقررت جيل Gail أنه حان الوقت لها ولزملائها أن يفعلوا شيئًا تجاه ذلك الموقف. فبدأت باتخاذ وقفة مهنية حول ممارسات التدريس على مستوى الصف و عقد اجتماعات لهيئة التدريس على مستوى المدرسة، ثم أقنعت العديد من الزملاء بمساعدتها في جمع البيانات حول ممارسات التقييم وما قامت به المدارس الأخرى كي تلتف حول الأداء المتدني للطلاب. وبعد دراسة الموقف ومناقشة أبعاده، اكتشفت هيئة التدريس أن بالرغم من قضاء وقت كثير كل عام في إعداد الطلاب لاختبارات البراعة، إلا أنهم لم يقضوا سوى القليل من الوقت في تقديم تقييم بنائي مستمر. وبعد مضي عام تقريبًا والإنصات لجيل Gail وبقية المُعلمين، قبلت هيئة التدريس سياسة جديدة تحد من الساعات الَّتي يكرسونها في إعداد الطلاب، وأنشؤوا لجنة لدراسة آثار السياسة الجديدة. كما بدؤوا العمل في فرق مستوى-الصف بهدف وضع سلسلة من التقييمات البنائية.

• **القيادة في المجتمع**: لقد أثار قلق فكتوريا Victoria – المدرسة في مدرسة "ساوثسايد" الثانوية الَّتي ذكرناها أنفًا-المواقف السلبية لطلاب الصف التاسع تجاه الفروض المنزلية وقلة الدعم الأسري. فقدمت لهيئة التدريس طلبًا بتشكيل مجموعة

دراسة جديدة للتركيز على الفروض المنزلية ومشاركة الوالدين. وقفت هيئة التدريس على أهمية تلك الموضوعات، وقد تطوع الكثير من الأعضاء بالحضور للاجتماعات الشهرية. وفي الاجتماع الأول، ناقش الأعضاء وجهة نظر الطلاب في الفروض المنزلية، وقلة الدعم الأسري الَّذي لاحظوه، ثم أجمعوا على تبني الطلاب لمواقف شديدة السلبية تجاه الفروض المنزلية، بالإضافة إلى عدم مشاركة الوالدين في الإصرار على ضرورة استكمال الطلاب للفرض المنزلي. وبعد عقد عدة اجتماعات، ومناقشة وقراءة عدة مقالات حول الفروض المنزلية؛ وقفت مجموعة الدراسة على التوصيات الآتية والتزام هيئة التدريس بها: (١) وضع بيان بسياسة الفروض المنزلية (ويتكون من صفحتين أو ثلاثة) يحدد فيه أهمية الفروض المنزلية وملخص توقعات الطلاب والوالدين؛ (٢) تصميم وإدارة ورشة عمل للوالدين، يراجع فيها المُعلمون سياسة الفروض المنزلية ويوضح للوالدين أفضل الطرق لمساعدة الطلاب في استكمال الفروض المنزلية.

توضح الأمثلة الثلاثة السابقة طرق قيادة مختلفة يُمْكن للمعلمين اتباعها، بالإضافة إلى القرارات الَّتي أدت إلى تحسين ممارسات المدرسة وتَعلُّم الطلاب. وهي قرارات أثنى عليها الزملاء وأعضاء مجتمع التدريس.

سلوكيات ومهارات المُعلمين القادة

Dispositions and Skills for Teacher Leaders

يألف بعض الناس القيادة بصورة طبيعية، بينما يجدها آخرون مهمة صعبة. وبغض النظر عن تلك الآراء، فقد اكتشف أولئك الَّذين مارسوا قيادة المُعلِّم أن القادة المؤثرين من المُعلمين يمتلكون مجموعة مشتركة من السلوكيات والمهارات. وهذه السلوكيات تشمل طبيعة متفائلة بشأن التطورات وعقلًا متفتحًا تجاه آراء الآخرين.

فهم أشخاص مرنون في التعامل لديهم ميل طبيعي للعمل الشاق. كما يتمتعون بمجموعة من المهارات المهمة الَّتي تعينهم على العمل مع الزملاء وبقية أعضاء مجتمع المدرسة. يوجد في الجدول رقم (١.٢) ملخص لتلك السلوكيات والمهارات الَّتي يحتاجها القادة المؤثرون من المُعلمين الَّتي حدَّدها كل من دانيلسون Danielson (٢٠٠٦) ويورك بار وديوك York-Barr وDuke (٢٠٠٤).

القضايا والتحديات الَّتي تواجه قيادة المُعلِّم

Issues and Challenges Facing Teacher Leadership

إن الطرق التقليدية الَّتي نظمت بها المدارس تقف عائقًا أمام استخدام قيادة المُعلم. حيث يحدد كل من دانيلسون Danielson (٢٠٠٦) وديوك ويورك باير York-Barr وDuke (٢٠٠٤)، ودونادسون وجونسون Johnson وDonaldson (٢٠٠٧) عدة قضايا وتحديات تعوق الاستخدام المؤثر للقادة من المُعلمين:

- **ارتباك الأدوار**: غالباً ما تكون أدوار المُعلمين القياديين، حيث يترك لهم مهمة تحديد أدوارهم في غياب أي إطار شامل أو تأسيس مجموعة من المسؤوليات المفردة لتقديم التوجيه والشرعية. يقضي العديد من المُعلمين القياديين وقتهم كمتدربين أو مساعدين في الإدارة.
- **مقاومة المُعلِّم**: يقاوم بعض الزملاء المُعلمين القياديين؛ لأن معايير التدريس التقليدية مثل الذاتية والتساوي والأقدمية ما زالت مستمرة في الكثير من المدارس. ويمكن أن يرى الزملاء أن المُعلِّم القيادي يتدخل في المساحة التدريسية لهم. كما تعوق طبيعة المساواة في التدريس عمل المُعلمين القادة. وقد يتساءل الزملاء لماذا يستثني أحد المُعلمين دون البقية. بالإضافة إلى أسئلة أخرى تتعلق " بالامتيازات الخاصة " الَّتي تصاحب ذلك الدور. وقد يرى المُعلمون المتمرسون الأقدم أن المُعلمين القادة الأصغر سنًا أو المستجدين بالمدرسة لا يتمتعون بالخبرة الكافية لتقديم النصيحة أو المشورة.

الجدول رقم (١.٢). سلوكيات ومهارات مطلوبة لدى المُعلمين القادة:

السلوكيات	المهارات
- يلتزم بشدة بتَعلُّم الطلاب. - متفتح ويحترم آراء الآخرين. - متفائل وحماسي. - يعقد آمالًا كبيرة على نفسه والآخرين. - مبدع ومرن. - مثابر. - مخلص لعمله / جاد في عمله.	- يمكنه استخدام الدليل والبيانات عند اتخاذ القرار. - يمكنه تقبل أو اتخاذ المبادرة. - يمكنه أن يقنع المحيطين به بالالتفاف حول هدف مشترك. - يمكنه التعبير عن الأهداف المشتركة وإقناع الزملاء بالانضمام إليها. - يمكنه البحث عن الأفكار الجدية وإيجاد المصادر واتخاذ الإجراءات اللازمة. - يمكنه مراقبة تقدم الآخرين والتأكد من التزامهم. - لديه علاقات قوية ومهارات جماعية.

المصدر: ملخص من مجموعة من الدراسات لـ Danielson (٢٠٠٦) وYork-Barr وDuke (٢٠٠٤).

• **غياب دعم المدير:** يقوم المديرون بدورٍ مُهمٍ لتسهيل قيادة المُعلم. فينبغي أن يكون لهم دور فعال بدلاً من التشجيع السلبي ومساعدة القادة من المُعلمين في دعم العلاقات. وأن يقدموا الدعم عن طريق توضيح الأدوار، والمسؤوليات والعمل على دمج عمل القادة من المُعلمين بهياكل المدرسة من خلال الجدول. وهذا يعني أن يقدم المدير وقت التخطيط المشترك، استبدال التغطية بإشراف الأقران، واستخدام اجتماعات هيئة التدريس لتَعلُّم المُعلمين، والتأكد من التنمية المهنية للمعلمين القادة، حث المُعلمين على العمل؛ لتحسين التدريس.

الإطار المفاهيمي وجولة سريعة
Conceptual Framework and Quick Tour

نود في نهاية هذا الفصل أن نقدم لقرائنا جولة سريعة نوضح فيها ما استرشدنا به في الكتاب وما سنتناوله فيما تبقى منه.

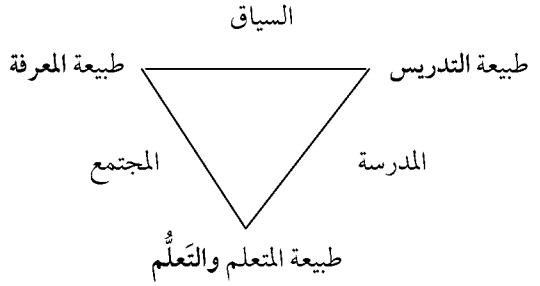
إطارنا المفاهيمي Our Conceptual Framework

أسوة بالمُعلِّم الَّذي يخبر طلابه بما يتناوله درس ما أو وحدة على وشك البدء في تدريسها، نعتقد أنه ينبغي أن نخبر قراءنا بما سيتناوله هذا الكتاب، وبخاصة الإطار المفاهيمي الَّذي وجه تفكيرنا وتأليفنا له. علاوة على ذلك، نعتقد أن توضيح أهمية مركزية التدريس لتَعلُّم الطلاب ستساعدنا في تنظيم ذلك الكم الهائل من المعلومات عن التدريس والتَعلُّم المتاحة الآن. ويوضح الإطار الموضح في الشكل رقم (١.٢)- والَّذي استخدمناه في التدريس لتَعلُّم الطالب-أربعة أبعاد مهمة:

- *طبيعة المعرفة الَّتي نستلهم منها أهدافنا التربوية والمناهج الدراسية.*
- *طبيعة المتعلمين وكيف يتعلمون.*
- *طبيعة التدريس والاستراتيجيات والنماذج الَّتي تكون المخزون التدريسي والتقييمي للمعلم.*
- *أهمية السياق وتأثيره على المناهج الدراسية والتدريس والتَعلُّم.*

كما موضَّح في الشكل رقم (١.٢)، فإن التفاعل بين المنهج الدراسي والتدريس والتَعلُّم لا يوجد في معزل عن بعضها بعضاً، لكنها تتأثر بالبعد الرابع: السياق، الَّذي يشمل القيم الَّتي يلتزم بها أعضاء مجتمعات معينة، مدارسهم، وأهدافهم للتعليم. هذا الإطار لا يبدو فريدًا من نوعه بالنسبة لنا، حيث ترجع مفاهيم حاجات المتعلمين

ومطالب المنهج والمجتمع إلى الفترة المهنية الَّتي عاصرها جون ديوي Dewey (١٩٠٢، ١٩١٦).



الشكل رقم (١.٢). الإطار المستخدم في التفكير في التدريس وتَعلُّم الطالب.

علاوة على ذلك، عبَّرت الأدبيات عند Arends (2009), Ball and Cohen, (1999), Bennett & Rolheiser (2001), Darling-Hammond & Bransford (2005) مؤخرًا عن العلاقة التفاعلية بين المُعلمين والمتعلمين والمحتوى والسياق، إضافة إلى ذلك فقد تضمنت المعايير الَّتي طورتها **اللجنة الوطنية لممارسات التدريس المهنية** هذه الأفكار، وذلك في شكل بيانات تتناول ما يقوم عليه التدريس الفعَّال.

التدريس لتَعلُّم الطالب: سيستخدم هذا الكتاب هذا الإطار؛ لتستكشف كيفية استخدام المُعلمين الممارسات الجيدة، بهدف مساعدة الطلاب على التَعلُّم والفهم واكتساب المهارات. ويُعنى "بالمهارات الجيدة" مجموعة واسعة من الممارسات الَّتي أثبتت فاعليتها بالدليل العلمي و/ أو إجماع المُعلمين الخبراء. وبالمثل، لن تقتصر رؤيتنا لتَعلُّم الطالب على تلك المهارات والتفاهمات الَّتي لا يمكن قياسها بسهولة بالاختبارات المعيارية، بل ستتجاوز وستتضمن التَعلُّم المرتبط بمستويات التفكير عالية المستوى وحل المشكلات، وتقدير الفنون والموسيقى والأدب، مع القدرة على

العمل التعاوني في الأعمال المعقدة والبيئات الاجتماعية؛ حتى نكون مواطنين فعَّالين في مجتمعاتنا المحلية والعالمية. وتؤكد المعرفة في هذا السياق الفهم المتعمق للأفكار الثابتة، والأسئلة الجوهرية والقدرة على تحمل الفرد مسؤولية تَعلُّمه.

ومن خلال تعريفاتنا للتَعلُّم والمعرفة، فلن يقتصر النقاش على المتعلمين. وكما يعرف المُعلمون الخبراء التنوع الهائل للطلاب في فصولنا؛ ولأنهم يتحدثون لغات عديدة؛ فهم يمثلون ثقافات مختلفة. البعض يأتي من بيوت ثرية مُترفة؛ والبعض الآخر ينتمي إِلى بيئات فقيرة مهملة. وبغض النظر عن ذلك؛ ينبغي أن يكون لهؤلاء الطلاب القدرة على الوصول إِلى التعليم بشكل منصف وعادل، كما ينبغي أن تساعدهم المدارس على تَعلُّم التفاهمات الضرورية والمهارات المطلوبة لتحقيق النجاح الشخصي، والمدني والاقتصادي.

سنناقش قضايا عدة من خلال مناقشتنا للتدريس. قد نتجه للتأكيد على الجوانب المعتمدة على الدليل والقواعد العلمية للتدريس. قد يكون أمامنا الكثير لنتعلمه، لكن نعلم الكثير اليوم عن كيفية تَعلُّم الطلاب وكيف يستطيع المُعلمون التأثير على تعلمهم. وسنحاول أن نلخص جوانب عديدة من البحث الَّتي تتناول التدريس الفعَّال وتقدم توجيهاً عمليًا حول ما نعنيه بممارسات الفصل. وعلى الرغم من ذلك، لن يقتصر نقاشنا على الرؤى العلمية وحدها. لكننا سنستكشف أيضًا ما سمَّاه ناثانيل جايج Nathaniel Gage (١٩٨٤) مُنْذُ عقدين من الزمان **فن التدريس**؛ وهو ذلك الجانب الَّذي يبتعد عن الطريقة والإجراءات ويشمل، طبقاً لـــجايج Gage، عمليات "الأسلوب والإيقاع والملاءمة ". أو ما يسميه تومِلنسون وجيرمويدسون Tomlinson & Germundson (٢٠٠٧) **"جاز التدريس"** *الَّذي* يشمل **"الإيقاع المتعدد ونموذج الطلب والإجابة والارتجال"**. فهذا الجانب من التدريس لا

يمكن قياسه بشكل جيد وذلك بسبب تعقيده وبراعته الفنية. ولكنه جانب هام. باختصار، نود أن نقدم من خلال هذا الكتاب رؤية شاملة لتَعلُّم الطالب ونظرة متآكلة للتدريس، حيث يعد كل منهما فنًا وعلمًا.

كما أننا سنؤكد في هذا الكتاب أيضًا على أهمية **السياق في التدريس والتَعلُّم**، لأن التدريس والتَعلُّم لهما طبيعة اجتماعية. فقد يأتي الطلاب للمدرسة من أسر ومجتمعات متنوعة. وقد تختلف الأسر في الطرق الَّتي يربون بها أطفالهم طبقا لما يعتبرونه سلوكًا ملائمًا، وكمية الشجاعة والدعم الَّذي تقدمه هذه الأسر. كما تتنوع المجتمعات والمناطق المجاورة لها بشكل هائل من حيث تدابير الأمن والغذاء الَّتي تقدمها للأطفال والشباب، بالإضافة إلى المصادر الَّتي يمكن الاستعانة بها في تربية الأطفال والتعليم. جميع هذه العوامل لها تأثيرات مهمة على الطريقة الَّتي يدرس بها المُعلمون وما يتعلمه الطلاب. علاوة على ذلك وطبقاً لما تم تناوله في بداية الفصل، يتأثر التعليم والتدريس اليوم بالَّتيارات الاجتماعية الكبيرة والبيئات السياسية بشكل كبير. على سبيل المثال، فقد اختلف التوزيع السكاني لمدارسنا في الجزء الأول للقرن الحادي والعشرين عما كانت عليه مُنْذُ عقود قليلة. فقد أثرت التغييرات التقنية والديموغرافية الشباب والمجتمع اليوم بشكل كبير ومميز.

وأخيرًا، لقد حاولنا أن نكتب هذا الكتاب بطريقة تساعد القراء في تعريف التدريس الفعَّال، وهي مهمة أسهل مما كانت عليه في العصور السابقة. وبعد سنوات عدة من الخلاف على كيفية تعريف **التدريس الفعَّال**، فقد توصلنا في العقدين السابقين إلى إجماع متنام ومرحب به حول ما ينبغي أن يعرفه المُعلمون الأكفاء وما يمكنهم فعله. ولنأخذ على سبيل المثال الكلمات الَّتي استخدمتها ليندا دارلنج هاموند وجون

براندزفورد Linda Darling_hammond وJohn Bransford (٢٠٠٥، الغلاف الداخلي) في تقريرها للأكاديمية الوطنية للتعليم:

إضافة إلى مسألة المعرفة القوية ينبغي أن يكون لدى جميع المُعلمين فهم أساسي بالطريقة الَّتي يتطور ويتعلم بها الأفراد، بالإضافة إلى الطريقة الَّتي يكتسب ويستخدم من خلالها الأطفال اللغة، وهي رواج التعليم، بالإضافة إلى أنه ينبغي لمحترفي التدريس أن يكونوا قادرين على تطبيق المعرفة في المنهج المتطور الَّذي يراعي احتياجات الطلاب، ومطالب المحتوى، والأهداف الاجتماعية للتعليم، في الموضوعات الخاصة بالنسبة لتنوُّع الطلاب، وفي إدارة الفصل، وتقييم أداء الطالب، واستخدام التقنية في الفصل.

لكن لا تعكس هذه البيانات وجهة نظر كتابها فقط، ولكنها تعكس رؤى اللجنة الوطنية لمعايير التدريس المهنية(NBPTS). وكما يعرف العديد من قرائنا، أنه تم تأسيس المجلس الوطني عام ١٩٨٧ بعد تقرير تكليف جارنجي Carnegie حول **التدريس كمهنة**. حاولت اللجنة الوطنية على مر السنين أن تعرف المعايير الصارمة الَّتي تحدد معرفة المُعلمين وما يمكنهم القيام به، بالإضافة إلى تقديم آلية للتصديق على مهارة المُعلمين الَّذين يلتزمون بتلك المعايير. لقد عرفت اللجنة الوطنية المعايير وعبرت عن خمسة اقتراحات جوهرية تعرف ما المُعلِّم الكُفء:

- *اقتراح ١:* أن يراعي المُعلِّم الطلاب ويتعهد تَعلُّمهم.
- *اقتراح ٢:* أن يعرف المُعلِّم المواد الَّتي يدرسها وكيفية تدريسها للطلاب.
- *اقتراح ٣:* المُعلِّم مسؤول عن إدارة ومراقبة تَعلُّم الطالب.
- *اقتراح ٤:* أن يفكر المُعلِّم بانتظام حول ممارسته ويتَعلَّم من التجربة.
- *اقتراح ٥:* المُعلمون أعضاء مجتمعات التَعلُّم.

ونقر، ونتفق مع تعريف دارلنج هاموند Darling-Hammond وبرانزفور Bransfor واللجنة الوطنية في تعريف المُعلِّم الكفء. وسيجد قراؤنا أننا دمجنا عدة جوانب لهذا المنظور في الكتاب والكتاب الميداني المصاحب له.

جولة سريعة عن التدريس لتَعلُّم الطالب

Quick Tour of *Teaching for Student Learning*

لقد حاولنا أن ننسق هذا الكتاب بشكل يوضِّح الإطار المفاهيمي ورؤيتنا حول تَعلُّم الطالب والمُعلِّم الخبير المتمرس، حيث تقدم الفصول الأولى **للتدريس من أجل الطالب** معرفة تأسيسية عن التدريس والتَعلُّم، وتهتم بشكل خاص بالمتغيرات البيئية والسياقية. يقدِّم الفصل الثاني تمهيدًا عن كيفية تَعلُّم الطالب، حيث يعتمد على دراسة في العلوم العصبية وعلم النفس الإدراكي للتَعلُّم في المدرسة. يركز الفصل الثالث على الدافعية والدور المهم الَّذي تؤديه في عملية التَعلُّم والتدريس. ويشمل الفصل الرابع نقاشات حول طبيعة المعرفة، وبخاصة الطريقة الَّتي تؤثر الرؤى الحالية لنا على أهداف المدارس وتصميم المنهج الدراسي. ويصف الفصل الخامس تفريد التدريس كسمة مهمة في الفصول المعاصرة، ويقدم توجيهاً عمليًا للمعلمين حول الطرق الَّتي ينبغي تعهدها لمواجهة الحاجات الفردية وأساليب التَعلُّم. يخاطب الفصل السادس **تقييم التَعلُّم والتقييم كعملية تَعلُّمية**، بالإضافة إلى المضامين المهمة للتدريس. نتناول من خلال هذه الفصول الحاجة إلى وقفة واضحة ونتائج مطلوبة حول الطلاب والممارسات الَّتي نستخدمها لتفريد التدريس ولتقييم نتائج التَعلُّم.

يؤكد الجزء الأول على أن ممارسة التدريس والتَعلُّم لا يمكن الفصل بينهما، وبأن نجاح التدريس يعتمد على أثره في تَعلُّم الطالب. قد نعمد إلى جدل مختصر في الفصول الأولى، لأن الهدف منها هو تقديم أفكار ومبادئ مهمة فقط. وهي بمثابة

مقدمة لنقاشات موسعة في الفصول التالية، حيث يتم تطبيق مضامين مبادئ خاصة على نماذج التدريس الخاصة والاستراتيجيات.

ويتضمن الجزء الأساسي من كتاب **التدريس من أجل تَعلُّم الطالب** في القسم الثاني في الفصول من السابع للرابع عشر ما يقوم به المُعلم، بمعنى توظيف استراتيجيات ونماذج التدريس لتحسين تَعلُّم الطالب. ويصف مجموعة كبيرة من استراتيجيات التدريس بالتفصيل. وبالرغم من ذلك، لا تقتصر هذه الفصول على وصف **" كيفية التدريس "**، لكن تقدم معلومات حول كل استراتيجية:

- تقدم افتراضات حول طبيعة المعرفة الَّتي تتضمنها الاستراتيجية.
- يقدم مبادئ مستخلصة من نظريات خاصة توضح سبب وكيفية عمل كل استراتيجية وكيفية استخدامها.
- تقدم الدليل الَّذي يوضح نقاط قوة ونقاط ضعف إستراتيجية بعينها.
- تستعرض بيئات التَعلُّم بالفصل، والمطلوبة عند استخدام الاستراتيجية.
- تحدد سلوكيات وأدوار المعلم والمتعلم المناسبة لاستخدام الاستراتيجية
- تقدم إستراتيجيات التقييم المناسبة ليقيس تَعلُّم الطالب المرتبطة بنتائج التَعلُّم والإستراتيجية المصممة لإنجاز ذلك.

لقد قمنا بتنظيم نماذج تدريس، وإستراتيجيات حول الأهداف المصممة للإنجاز؛ ونعني: بناء معرفة تقريرية، وتنمية المهارات، وتحسين مستويات تفكير عالية، وحل المشكلات، ودعم التعاون. وسيتم تنمية هذه الفكرة بالتفصيل فيما بعد. وفي الجزء الثاني من الكتاب، سيجد القراء تأكيداً مستمراً حول موضوع المُعلمين الفعَّالين وعدم قصور ذلك على مداخل قليلة مفضلة محدودة، لكن من خلال مخزون من الممارسات الفعَّالة. وسنتبنى أيضًا وجهة النظر الَّتي سادت في الأزمنة السابقة

حول أفضلية ممارسة أكثر من ممارسة أخرى؛ وهو ما اتضح بطلانها وضررها. فلا يوجد مدخل أفضل من مدخل بصورة مطلقة، عوضاً عن ذلك، فإن رؤية فائدة كل ممارسة قد يؤتي ثماره عند دراسة طبقة معينة من الطلاب وكل موقف تدريسي-تَعلُّمي. كذلك فإن اختيار أي مدخل أو إستراتيجية ينبغي أن يعتمد على أهداف التَعلُّم وطبيعة مواد التَعلُّم الَّتي سيتم تَعلُّمها، المعرفة السابقة الَّتي يستحضرها المتعلمون لموقف التَعلُّم، سمات مجموعات معينة من الطلاب والمتوقع لها. وطبقًا لتلك الرؤية، فقد يتناسب مدخل تدريس معين مع موقف ما أو مع مجموعة طلاب بعينها بصورة جيدة، لكنه قد لا يتناسب مع موقف آخر أو بيئة أخرى.

وفي الجزء الثاني من الكتاب سنصف التَعلُّم الممركز حول المُعلِّم (بمعنى: العروض، التدريس المباشر، تدريس المفهوم) والتدريس الممركز حول الطالب (بمعنى: التَعلُّم التعاوني، والتَعلُّم القائم على حل المشكلات) كمداخل للتدريس. فالمُعلمون الخبراء المتمرسون هم أولئك المُعلمون الَّذين يملكون مخزونًا متنوعًا من الممارسات الفعَّالة الَّتي يمكن أن يختاروا منها؛ معتمدين على مجموعة متنوعة من المتغيرات المعقدة المرتبطة بأي موقف تدريس – تَعلُّم.

أما في الفصل الأخير من كتاب **التدريس من أجل تَعلُّم الطالب** فسننتقل إلى خارج نطاق الفصل، ونركز على سياق التدريس. وسنناقش ظروف المدرسة لدعم والارتقاء بتَعلُّم وتطوير المُعلم. أما المنظور المتبع في هذا الفصل لدعم فاعلية المُعلِّم يكمن في ضرورة عمل المُعلِّم في بيئات، حيث يمكنهم استخدام ما يعرفون، وحيث يمكنهم الحصول على الدعم والمساءلة. وينبغي أن تتاح للمعلمين الفرص لاستعراض القيادة عندما يتعرفون على طلابهم وأسرهم. الأهم من ذلك أن تشجع بيئة المُعلمين على العمل والتَعلُّم مع أقرانهم. فالمدارس الَّتي يتعاون فيها المُعلمون،

الَّتي يتفقون فيها على ما سيتم تدريسه، والطريقة الَّتي سيشارك بها الطلاب في التَعلُّم، وكيفية تقييم الطلاب هي مدارس تحدث فارقًا فيما يتعلمه الطلاب في كل فصل.

الخلاصة Summary at a Glance

• ينبغي ألا يركز المُعلِّمون على تَعلُّم الطالب المرتبط بالدروس اليومية والأسبوعية، لكن ينبغي أن يتأكد من نجاح الطلاب في قياسات المساءلة الرفيعة المستوى. فهذا يجعل مهنة التدريس أكثر تعقيدًا وأكثر صعوبة من الأزمنة السابقة.

• لقد أحدثت ثلاثة مظاهر رئيسة للعالم اليوم مجموعة مختلفة من متطلبات التدريس والتَعلُّم وهي: الحاجة إلى المعايير والمساءلة؛ والتنوع المتزايد للطلاب؛ والتقدم التكنولوجي والعولمة.

• زيادة الطلب على المُعلمين تحتاج إلى عمل تغييرات في الطرق الَّتي نعمل بها، بالإضافة إلى زيادة الطلب على الطرق الَّتي نتعلم بها. فلا ينبغي للمعلمين الاستمرار في التدريس من أجل إنجاح الطالب فقط، لكن ينبغي أن يبحثوا أيضًا عن مواقف تَعلُّم يمكنهم من خلالها تطبيق ممارسات جديدة وأداء أدوار جديدة.

• هناك تقدم في طرق تنمية قدرات المُعلمين وممارسة تعلمهم. فقد أثبتت مداخل تساعد المُعلمين في اكتساب المعرفة اللازمة حول ممارستهم من خلال الدراسة والتَأمُّل والتعاون مع الزملاء؛ إنها من بين أفضل الطرق المستخدمة لمساعدة المُعلمين على اكتساب الخبرة.

• يقوم المُعلمون الخبراء بأداء الأشياء بصورة مختلفة عن المُعلمين المستجدين. يمكن أن ينمي المُعلمون خبرة روتينية وخبرة تكيفية.

• تحتاج المدارس اليوم إلى المُعلِّم كي يمارس دور القيادة لتحسين التدريس، لكن ليس في فصولهم فقط بل على مستوى المدرسة كلها، بالإضافة إلى المجتمع والمهنة أيضًا.

• يستخدم **التدريس من أجل تَعلُّم الطالب** لإطار مفاهيمي يؤكد على التفاعل بين المُعلمين والمتعلمين والمحتوى والسياق. فهو يتبنى نظرةً عامةً حول طبيعةِ المعرفةِ وما يقوم عليه التدريس الفعَّال والتَعلُّم الناجح.

أسسْ تَعلُّمك
بالعمل مع الزملاء في المدرسة، أو زميلك في الفصل، ابدأ الحديث والعمل الَّذي سينمي تَعلُّمك حول ممارسات تدريسك. ابدأ بحوار حول طريقة تدريسك. كيف تطورت وكيف نضجت ممارستك على مر السنين؟ ما الجوانب الَّتي يدعمها البحث أو الدراسة في ممارستك؟ هل هي الخبرة: أم فن التدريس؟ حدد إجراءات محددة يمكن لك ولشريك القيام بها حتى تحسن ممارسة تدريس معينة. فكر في زيارة كل منكم فصل الآخر ومن ثم المشاركة في المناقشات حول ما تراه، ضع الأسئلة الَّتي تسمح لك باستكشاف كل منكم ممارسة الآخر.

المصادر

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice* . Alexandria, VA:
Association for Supervision and Curriculum Development.
Darling-Hammond. L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San
Francisco, CA: Jossey-Bass.
Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century* New York: Farrar,
Straus & Giroux.
Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.