من الصّف إلى اِجتماع الطَّاقم: معلّمون يتعلَّمون عن طريق مشاهدة تمثيلات [1]

ياعيل فولبرماخر

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

انتهى عامان من عمل طاقم مهني، في لقاءات أسبوعيّة، مدة كل لقاء منها ساعة ونصف. تقول مُركِّزة طاقم الرّياضيَّات في المرحلة الإعداديَّة ما يلي:

"ما زالت تُوجَدُ صُعُوبَةٌ وقليلٌ من المُعارضَة للقاءات التّعلُّم. ربما يعود جزء من ذلك إلى عدم وضوحي ... إنني أشعرُ في كُلِّ مرَّة أن الأمر ليس مفهومًا تمامًا. وعلى الرَّغم من روتين العمل في طواقم إلا أن فكرة التّحوُّل إلى التّعلُّم ليست بديهيَّةً".

في الواقع ، تحوُّل المُعلِّمين إلى التَّعلُّم ليس بديهيًّا . المشاهدة المُشتركة في تمثيل المُمارَسات العملية- اِمتحان، إجابة تلميذ، توثيق فيديو لدرس مُعيَّن وما شابه ذلك- لا يُمكنها أن تحل، بحدّ ذاتها، هذا التَّحدِّي. إن ضرورة اِلتزام المُعلِّمين بالجداول الزمنيَّة للمدرسة تتناقض مع حاجتهم إلى التَّعلُّم من أجل تحسين أدائهم، أي، التَّعليم والتَّعلُّم. صحيح أن العمل والتّعلُّم يُمكنهما، بل ينبغي أن يُغَذّي أحدُهُما الآخرَ، ولكن في عالَم المَدرسَة (وكما يبدو، ليس فيه فقط)، فإنَّ العمل والتّعلُّم ينقادان لمنطق ينطوي على تناقُض. التّعلُّم يحتاج إلى الزحزحةً، والتريُّث، والنقد والحركة ذهابا وإيابا ، والمفهوم الدائريَّ للزمن؛ العمل يتطلَّبُ تحقيق الأداء الأمثل وفقًا لجدول زمنيّ مُزدحم، في سياقات متنوّعة تتعلَّق بالصّفوف وبالمضامين، وكذلك، التحكّم والانضباط والعمل السّريع واتّخاذ القرارات بسُرعة. التعلُّم يتطلب قدرة على تحمل الارتباك والغموض . العمل يتطلب الثقة والحسم. التعلم يتطلب شراكة. التّعليم يتم بشكل ذاتي انفرادي.

ينبغي على تخطيط وتنفيذ عمليّة التّعلُّم المهني للمُعلّمين في المدارس التي تؤثّر على التَّدريس الفعلي في الصفوف أن يعالج كيفيّة مشاهدة الطواقم لتمثيلات الممارسة العملية ودراستها (Hall & Horn, 2012; Sherin, 2001). إن تمثيلات المُمارسة العملية، بمختلف أنواعها، تُمكّن من الرَّصد، الذي يُعتبر الأقرب من رصد "الشيء الحقيقي"، وبحث طبيعة العمل من أجل تحسينه. البحث المُشترك للتمثيلات العمل يُمكّن من ترسيخ الحوار بواسطة الحقائق. كذلك، يُتيح، أولاً وقبل كل شيء، تحديد ما حدث بالضّبط في الصّف (وهي عمليّة ذات قيمة عالية، بحد ذاتها)، ومن ثمّ مُناقشة التّفسيرات المُمكنة والمفاهيم المهنيَّة.
الواقع الذي تعكسُهُ التَّمثيلات المُختلفة، هو الذي يُتيحُ الزَّحزَحة عن الرّؤى والمواقف التي يتخذها أعضاء الطَّاقم. ولكن في كثير من الأحيان، يقوم المعلّمون باستخدام التمثيلات بدون مُحاولة دراستها، وبدون تخصيص الوقت والبُنية المُلائِمَين لبحثها، وذلك لأن

[1] تمّ إجراء البحث بدعم من الصّندوق الوطني للعلوم (منحة رقم 208/12).

الأمور المُلِحَّة تدفع الأمور المهمّة جانبا. المُخطَّطات التّمهيديَّة (البروتوكولات)، تهدف إلى إنشاء حوار فعّال ومُرَكَّز للتّعلّم في نطاق التَّعلّم من النظراء، كما أنها تُساعِدُ على ذلك. **ليطال وكيري**، في مقالهما الوارد في هذا الكتاب، تُرَكِّزان على طريقة تطبيق المُخطَّطات التَّمهيديَّة في الاجتماعات وعلى تأثير طريقة تطبيق المُخطَّطات التَّمهيديَّة على جودة التَّعليم. ولكنني أودّ التنويه إلى أن المسائل الأكثر أهميّة في تخطيط وتطبيق التّعلّم الجماعي تتعلّق في التّحديد الدَّقيق لأهداف التّعلُّم وباختيار التّمثيلات المُلائِمَة لأهداف التَّعلُّم. إنني أرغب في تقديم مثال ، بواسطة فقرات من وقائع اجتماع طاقم واحد في إحدى المدارس فوق الابتدائيَّة، كيف يُمكن أن يبدو لقاء تعلُّم جماعي يتركَّز في رصد تمثيلات لمُمارسات عمليَّة، ومُناقشة الإمكانيَّات الكامنة فيها.

مُعلّمون يشاهدون يرصدون توثيق درس

أريئيل، يائير ودواليت (جميعُها أسماء مُستعارة)، المعلمون في طاقم موضوع المدنيَّات، يلتقون بشكل ثابت طيلة السّنة. إنهم يُخطِّطُون معًا وحدات تعليمية وفعاليَّات تعليمية طبقيَّة ويفكّرون كيف يقيّمون عمليَّات التَّعلُّم. الهدف الذي حدَّده الطَّاقم لنفسه هو تخطيط وحدات تعليميّة مُرَكَّزة، من شأنها أن تُثير التّفكير لدى التَّلاميذ إلى أبعد مدى مُمكن، ولا تقتصر على تمرير المواد. الشعور العام هو أن التخطيط المشترك فعال للغاية ومثمر، ولكن غير واضح إلى أي مدى يُلبّي ما يحدث في الصّف فِعْلاً الأهدافَ التي حدَّدوها لأنفسهم. إن الطَّاقم مُهَيَّأ للقيام بمُشاهدات النّظراء، وهو مُهتَمٌّ بذلك، ولكن، يقفُ في طريقه نوعان من الصّعوبات: الأول، النظام المدرسي لا يُتيح ذلك بسهولة؛ والثَّاني، ليس واضحًا لأعضاء الطَّاقم تمامًا ، كيف يُنفِّذون مُشاهدة، ليس لغرض إعطاء تغذية مُرتدة؛ كيف يستخدمون مُشاهدَة، أو توثيق درس لكي يتعلّموا منهما .

قام بتخطيط اللقاء الذي يُعرَضُ أمامنا هُنا المُرَكِّز أريئيل لكي يكتسب خبرة في التّعلّم الجماعي من خلال ما يمارس بالفعل في الصفوف ، من أجل الفحص معًا إذا كانت هناك قيمة تعليميَّة من مُشاهدة مُشتركةٍ كهذه. لهذا الغرض، اختار أن يشاهد مع الطاقم مقطعا من درس تم تصويره في صفِّهِ. استمرَّت الجلسة كلها ساعةً ونصف، والقسم الذي خُصِّصَ لمُشاهدة الفيديو استمر 63 دقيقة. بطبيعة الحال، التوثيق الذي تم عرضه هنا مُقسم إلى مقاطع، في مُحاولة لتمثيل العمليَّة ومُناقشة الإمكانيات الكامنة فيها. الهدف ليس إعطاء مثل على المُمارسة الأفضل للقاء تعلُّم جماعي، بل تمثيل مُمارسة مُمكنة. في عمليّة موازية لما قامَ به أريئيل مع طاقمه، فإن عرض توثيق الجلسة ومشاهدتها يُمكننا أن نرى ما يحدث في الجلسة اللقاء، أن نفكر كيف نفهم ما يحدُث، ما هي إمكانيَّات مثل هذا النوع من التّعلُّم وما هي حدوده.

في بداية الجلسة يعرض أريئيل سياق الدّرس (الأسطر 2- 12 فيما يلي)، يصف القسم الذي ستتم مُشاهدته (الأسطُر 13-15) ومهمّة الطَّاقم (الأسطُر 16-25) : تمييز الأمور التي "تجدُرُ مُناقشتها" ومُشاهدة مقطع الفيديو مرَّة ثانية، وفقًا للأسئلة التي يطرحها الطَّاقم.

[2] لغرض سهولة القراءة، لم يتم تقديم النسخ وفقا للقواعد المتفق عليها للنسخ اللغوي. كذلك، حذفت التَّأتأة وألفاظ أخرى. الإشارة [تُشيرُ إلى حديث اثنين أو أكثر في نفس الوقت.

أريئيل: في الواقع، ما أودّ أن أقوم به ينقسمُ إلى قسمين:
القسم الأول كان في الواقع مُراجعة ينبغي أن تكون قصيرة لما تعلمناه قبل العطلة، وهو عبارة عن موضوع المتدينين اليهود والمساواة في تحمّل العبء، وما شابه ذلك.
كان من المُفترض أن تكون مُراجعة لمدّة 5 دقائق، للتّذكير وللربط مع الموضوع التّالي.
ولكن ذلك تحوّل إلى مُراجعة استمرّت لأكثر من نصف حصّة.
وفي الواقع، ما سنراه الآن هو بداية القسم الثّاني.
والآن، ما سأحاول عمله في هذا القسم، هو مُحاولة مناقشة فهمهم، إذ أن فكرَتهم كما سيعرضونها هنا هي أن حقوق الإنسان هي حقوق يستحقّها كل إنسان لمُجرّد كونه إنسانًا، تولد معه ولا أحد يمنحه إيّاها، كما أن لا أحد لديه الحق في سلبها منه. حسنًا، أنا أحاول مُناقشة ذلك
سوف نُشاهِدُ هذا القسم من المناقشة
إننا لن نُشاهد هذا القسم بعد ذلك
بل قسمًا من مُناقشة فكرتهم فقط
الأمر المهم بالنسبة لي، وما سنقوم به
أننا سنشاهد ذلك مرّتين
سنُشاهد في المرّة الأولى ونتحدّث بشكل عام، أي كل ما سوف ترونه في مقطع الفيديو وكُل ما يبدو لكم مُثيرًا للاهتمام أو مهمًّا أو تجدر مناقشته
بعد ذلك، نُشاهد مقطع الفيديو مرَّة ثانيةً، نتوقف ونرى ما ...
أنا أريد الاشارة إلى أمر واحد ينبغي التشديد عليه أثناء المُشاهدة
أن نخرج من مكان ما إذا كان الشيء الذي أفعله هناك هو جيّد أم لا، هذا ليس القصد

داليت: واضح
أريئيل: القصد هو محاولة رؤية ما يحدث. ما يحدث في الصّف. ماذا أفعل أنا. ماذا يفعل التّلاميذ.
... هذا هو

المهمّة تخلق مجالاً للتّعلُّم. من السّهل ملاحظة كم هو يختلف عن مجال العمل السّائد في المدرسة، حيث الهدف فيه هو الوصول إلى قرار ينبغي تنفيذه. كيف يقوم أريئيل بخلق مجال ممكن للتّعلُّم؟ يقوم أريئيل بدعوة الطّاقم للمُشاهدة بارتياح- يُشاهدون مقطع الفيديو مرّتين- وللانتباه لكل أمر يُثير الاهتمام. إنّه يدعوهم **"ليتحدّثُوا بشكل عام عن كل ما تُشاهدونه في مقطع الفيديو وكُل ما يبدو لكم مُثيرًا للاهتمام أو مُهِمًّا أو جديرًا بالمُناقشة"**. ولكن بعد ذلك، يُطلب من الطّاقم التّعمُّق (الأسطر 17- 20) من خلال الرّصد المُركّز والمتكرّر للأشياء التي تم اختيارُها. هذا يعني أنه لا يُمكن "إطلاق" أقوال في الهواء. سوف يكون من المطلوب التّحقُّق، التعليل والتّمعُّن من جديد. بالإضافة إلى ذلك، المهمّة تتطلّب رصدًا مفتوحًا ولكن ليس عملاً: **" القصد هو محاولة رؤية ما يحدث. ما يحدث في الصّف. ماذا أفعل أنا. ماذا يفعل التّلاميذ"**. لا يوجد حاليا أي حاجة لاتخاذ قرار، والأمر بحدّ ذاته يعمل على التّهدِئَة ويُتيح للمعلّمين الذين أنهوا للتّو يومَ تدريس من خمس حتّى سبع ساعات أن ينتقلوا إلى مجال للتعلّم والتّريُّث.

بعد عدّة مُحاولات لتحسين جودة الصّوت في مقطع الفيديو، و تنظيم الجلوس حول الكمبيوتر المحمول الخاص بأريئيل، يُشاهد الطّاقم المقطع مرَّة واحدة. مُباشرة بعد المُشاهدة يعود أريئيل على المهمّة:

36 أريئيل: فلنُحاول الآن التّفكير معًا، قبل أن نُشاهد ذلك مرّة ثانية بشكل متقطّع

37 وأنا آمل أن نتمكّن من السّماع أكثر
38 ما هي الأمور التي تُريدون مُشاهدتها أو يهمكم أن تُشاهدوها وتتحدّثُوا عنها؟

39 داليت: ماذا؟ القصد من الفيديو؟
40 أريئيل: من الفيديو
41 داليت: أعطِني مثالاً لما تقصده
42 أريئيل: ماذا يحدُث هناك ويبدو لك مُثيرًا للاهتمام [أو أنه جدير
43 داليت: [بالمُناقشة؟ حوارهم هو حوار جيّد ولكنهم يردون على سؤالك ويستجيبون للأمر. كان حقا متعة
44 مشاهدة هذا

في الواقع، يُمكن المُلاحظة أن الانتقال إلى التَّعلُّم ليس شيئًا بديهيًّا. سؤال أريئيل ليس مفهومًا، أو الأصح القول، ليس مألوفًا. تظهر دراسات عديدة أن المعلمين يميلون للنظر إلى الممارسات التعليمية أثناء الدرس، ويسارعون إلى الحكم عليها وتقييمها مقابل بدائل معروفة لهم. داليت لا تفهم ماذا تعني **"الأمور التي تُريدون مُشاهدتها أو يهمكم أن تُشاهدوها وتتحدّثُوا عنها"**، ولأن أريئيل لا يُقدِّم مثالاً على ذلك، فإنَّها تتحوَّل إلى تقييم أنماط الحوار: **"حوارهم هو حوارٌ جيِّدٌ ولكن"**، وإذا كان حوارهما جيِّدًا (ماذا يعني ذلك؟ كيف نعرف ذلك؟)، لا شيء يمكن الحديث عنه.

في نهاية المطاف، داليت ويائير أبديا كلاهما رغبتهما في مُشاهدة مُمارسات مُصَغَّرة وتقييمها. تقول داليت: **"أردت معرفة لماذا قمتَ بتسجيل إسم من قال ماذا... ماذا يُضيف لك ذلك من النَّاحية المنهجيَّة"**. في مقطع الفيديو يظهر أريئيل وهو يُسَجِّل اسم المُتكلّم على اللوح، إلى جانب إجابته، وهذا ما يلفت انتباه داليت ويجعلها تسأل ماذا يُفيدُ ذلك. الميل إلى استبدال "النصائح" بارز. داليت هي مُعلِّمة مُبتدِئة. لقد انكشفت، من خلال توثيق الدَّرس، على إجراء ممكن لم تعرفه من قبل، وهي تريد أن تعرف ما هي الإمكانيات الكامنة فيه. وهي، بعد السّؤال، تقترح على الفور تفسيرًا: **"الآن، وأنا أفكّر في ذلك، فإن ذلك يجعلهم يتركزون في ما تعمله، أليس كذلك؟"** ولكن كما سترى هي فيما بعد، عندما يقومون بفحص هذه الممارسة من خلال الحوار في الصّف، فإنّ أريئيل يستخدم ذلك لغرض آخر، على ضوء حاجة أخرى تظهر في الصَّف. بعدها، يقول يئير: **"كنت أود أن أرى بعض الأيادي مرفوعة بعد دقيقة تفكير... كم من الأشخاص فكّروا لدقيقة ولديهم ما يقولونه، على الأقل كم كان ذلك حسب رفع الايادي"**.

أريئيل يقوم بتسجيل الفكرتين، ولكنه يؤطّر اقتراح يئير كسؤال تعلّمي أوسع:

"فلنفكّر إذن في توسيع ذلك. فلنحاول أن نرى متى يكون هناك تفكير في الصَّف، متى يُفكّر التَّلاميذ، ولنُحاول أن نرى كيف ننجح نحن... إذا كُنَّا نرغب في أن يُفكّر التَّلاميذ أثناء الدَّرس. إذَن، إذا كنا نرى هنا أن التَّلاميذ يُفكّرون، فكيف يُمكننا حقًّا أن نرى أن التَّلاميذ يُفكّرون؟ ما الذي يجعلهم يُفكّرون؟ يبدو لي أن ذلك يُمكن أن يُشَكِّلَ اتّجاهًا مُثيرًا للاهتمام".

ما هو الفرق بين الاقتراح الأصلي ليئير وبين التَّأطير الذي يعرضه أريئيل؟ يُمكننا أن نرى في مقطع الفيديو كيف يقوم أريئيل بطرح سؤال تفكير ثم يطلب من الصّف التّفكير لدقيقة وخفض الأيدي حتَّى انتهاء وقت التَّفكير. يُريد يئير، عن طريق إعادة مشاهدة الفيديو،

أن يفحص ويُقَيِّم ما إذا كانت هذه مُمارسة ناجعة، ما إذا كان هناك الكثير من التَّلاميذ الذين لديهم الاستعداد للمُشاركة بعد دقيقة من التّفكير. أريئيل يُحدِّد في سؤال يئير إمكانيات تعلّم أوسع؛ أيّة دلائل توجد لتفكير التَّلاميذ و كيف يمكن التعرف على عملية غير مرئية؟ هذا سؤال سيتم بحثه على أساس مشاهدة المثال الملموس للدّرس، ولكنه لن يتركز في تقييم الدّرس، بل على مُحاولة فحص ما إذا كان بإمكاننا، وكيف، أن نُحدّد هل فكَّر التَّلاميذ فعلًا وما الذي جعلهم يفعلون ذلك. التَّأطير الواسع يُتيح تحويل الاهتمام بالمُمارسة المُصَغَّرة إلى بحث مسألة مُثمرة للتّعليم الجماعي.

في هذه المرحلة يبدأ الجزء المركزي والأطول من اللقاء. يقوم الطّاقم بمُشاهدة الفيلم ثانيةً، بينما يقوم أريئيل بإيقاف الفيلم في كل مرّة يُحدّد فيها أحد الأشخاص تطرُّقًا إلى السؤالين اللَذَيْن تمَّت صِياغتهما: عبارات تفكير من التّلاميذ وتسجيل أسماء التَّلاميذ على اللوح. في كل مرّة يقوم أريئيل بتكرار الأسئلة: ماذا يحدث هنا؟ هل يوجد تفكير هنا؟ كيف يُمكن معرفة ذلك؟ وهي أسئلة تتطلب أحيانًا إعادة مُشاهدة مقاطع قصيرة (10- 40 ثانية)، من أجل صياغة ما يُشاهدونه بالضّبط، وكيف يفهمون ذلك. عند إبطاء سرعة المُشاهدة يتّضح أن " الأشياء التي تُرى من هنا لا تُرى من هناك".

السّابق من الدّرس السؤال "من يستحق حقوق الإنسان؟"، أريئيل يسأل الآن "من لا يستحق حقوق الإنسان؟" وفي جلسة الطاقم يقوم أريئيل بإيقاف مقطع الفيديو ويسأل زُملاءَهُ: **"لماذا أنا أنتقِلُ إلى السّؤال الثاني؟"**.

155 يئير : أنت تجعلهم الآن ينتقلون إلى مرحلة تفكير أعمق، لأنك تُحفِّزُهم
156 إنك تُحفِّزهم في المحتوى والمبنى على حدٍّ سواء

157 أريئيل : حسنًا
158 يئير : في المحتوى أنت تطرح عليهم سؤالًا
159 أنت تُبلغهم أولا أنهم سيواجهون سؤالًا يُثير التّحدي

160 داليت: أجل، إنّك تقوم بإعدادِهم
161 يئير : هذا يُثير حب الاستطلاع. هذا سؤال أكثر تعقيدًا. أنت تطرح سؤالا يُثير التحدّي. يُحفِّز كل
162 واحد منا، يثير عالم المعرفة لدى كل شخص والعالَم الدَّاخلي لدى كُل واحد "من لا يستحق
163 حقوق الإنسان؟"
164

165 أريئيل : نعم
166 يئير : عادة ما يكون السؤال معكوسًا
167 داليت: صحيح
168 يئير : ثالثًا، إنك تُثير التحدي من ناحية مبنى المناقشة، عندما تقول "سألتكم سؤالا، ولكن لا أحد
169 يُجيب عنه".

التّتبّع الدّقيق للدَّرس يُمكّن المعلّمين من فحص: (أ) مِمَّ يتألّف الحوار- ما هو المبنى التّفصيلي لدور الحوار؛ (ب) كيف يتطور الحوار- كيف يتأثّر كُل دور في الحوار من الأدوار السَّابقة له وكيف يؤثّر على الأدوار التَّالية له. في البداية، يتطرَّق يئير إلى سؤال أريئيل

ويحدد ثلاثة عناصر مختلفة تجعل منه سؤالًا يُثير التّفكير لدى التّلاميذ: المقدّمة - الإعلان على طبيعة السؤال، المحتوى غير المُعتاد ومبنى المُناقشة- –" **سؤال، ولكن لا أحد يجيب عنه".** فيما بعد، تتوسّع داليت وتتطرَّق إلى موقع السّؤال في الحوار الصّفّيّ:

> **"حتَّى إذا كنت في البداية قد سألتَ عن شيء ربما يبدو كأنّه نوع من المعرفة العامَّة common knowledge، فإنك عندما تقول: الآن "هذا سؤال مُرَكَّب"، فكأنّك تجعل درجة السؤال ترتفع وانت كما لو كنت تطلب منهم الآن "تعالوا، اِصعَدوا معي إلى ما هو أكثر ... أعطوني إجابة جدية. هذا يعني أنك كما لو كنت ... أنت... أنت تجذبهم نحو ذلك الأعلى وليس إلى ما كانوا عليه في البداية"**

يقوم الطَّاقم بتحديد التّتابع في الدّرس الذي يظهر فيه السّؤال الثّاني. السؤال السّابق الذي طرحه أريئيل في الدّرس كان سؤالًا أساسيًّا، والتّلاميذ أجابوا الإجابات المألوفة لهم بسهولة . لذلك، يستنتج الطاقم أنه قد حان وقت التّحفيز "لأن نرفعهم لطبقة إضافيَّة". بواسطة السّؤال الثّاني (من الذي لا يستحق حقوق الإنسان؟) يلمّح أريئيل للتّلاميذ إلى أن الإجابات البديهيّة المفروغ منها، التي تُقال بسُرعة، لم تعد مُلائِمة.

النّقاش حول مُكَوِّنات السّؤال المُحفِّز وحول ما يجعل منه سؤالًا كهذا، تواصَلَ بشكل مطول (حوالي 15 دقيقة)، وبعده يعود الطَّاقم إلى مُشاهدة مقطع الفيديو ويرى كيف يتصرَّف الصَّف أثناء دقيقة التَّفكير. الهدف هو الوصول إلى نهاية دقيقة التَّفكير لفحص كم من الأيادي سترتفع بعدها، ولكن أريئيل يقوم بإيقاف مقطع الفيديو مرَّة ثانية، قبل أن ترتفع الأيدي، ويطلب تحديد ما الذي حدث.

لاحظت داليت أن إحدى التِّلميذات طرحت سؤالًا: **"هي لم تفهم وفقًا لأيّ شيء عليها أن تُجيب عن ذلك. شيء قانوني أم شيء حدسي".** أريئيل يوافق معها ويكرر إجابته من الدّرس، التي لم تُسمَع جيّدًا في الفيلم، **"[أجيبوا] بحسب ما تشعرون به من حيث القلب"**، وعندها:

276 داليت: فجأة ترتفع أيادٍ أكثر
277 أريئيل: فجأة يُوجد (أياد أكثر) شاهدوا مرَّة أخرى
278 ((ينظرون مرّة أخرى))
279 داليت: إنّهم يُجيبون بثقة أكبر
280 أريئيل: خلال لحظة، لماذا؟
281 داليت: من الخوف إلى الخطأ
282 أريئيل: ماذا؟

דליות: لقد قُلتَ لهم أننا نجيب بسرعة أكثر مما ينبغي، أوضحت لهم أنك لم تكن راضِيًا حقًّا عن الإجابات السَابقة، وعليه، فإنَّك تطلب منهم شيئًا جيّدًا أكثر، أنا لا أعلم ما إذا كانوا خائفين، ولكنهم كما لو كانوا يتراجعون عن المُشاركة

أريئيل: ولكن لماذا الآن لا؟

دليت: لأنّك تقول لهم "من قلبكم، وبحسب رأيكم"، هذا يعني أنه لا يُوجد هنا مكان للخطأ. هذا ما يعتقدون انه صحيح ومن المفترض أن لا يكون هناك خطأ في تفكيرهم. إنك تمنحهم حرّيَّة أكثر لإلقاء الأجوبة أو قولها، هكذا يبدو لي

تُثبت عمليّة المشاهدة للطَّاقم ما أراد يئير أن يفحصه، وهو أن الكثير من التَّلاميذ قاموا بالإجابة بعد دقيقة من التّفكير. ولكنها توفر أيضا تفسيرًا أفضل لهذا الحدث. الأمر الذي يُشكِّل نقطة تحوّل في المُناقشة هو، في الواقع، السّؤال التّوضيحي للتلميذة والإجابة التي يرد بها أريئيل. السؤال الثاني مربك، والصّف صامت أثناء دقيقة التَّفكير. لكن التغييرات في نمط المشاركة، طول الإجابة ومستوى التّعليل، تحدث بعد السّؤال التَّوضيحي للتلميذة وإجابة المُعلّم. على ما يبدو، فإن دقيقة التَّفكير هي التي مكَّنَت من السّؤال. وإلا، لماذا لم تسأل الطالبة السؤال على الفور؟ الطّاقم يفترض أن التّلميذة لم تكن واثقة من هدف السّؤال، وفترة التَّفكير والتّفكير اللذان توفّرا لها مكّناها، بعد حوالي 40 ثانية، من صياغة سؤال. عدد الأيدي التي ارتفعت فورًا بعد إجابة أريئيل يُبيّن أن التَّوضيح كان مهمًّا لغالبيَّة الصّف.

نحن نُرصُدُ في اجتماع طاقم

ما الذي يُوفِّره فيلم الفيديو كتمثيل للمُمارسة العملية في هذا اللقاء التعلّيمي؟ الفيلم يُمكّن من رؤية الأمور كما تم التقاطها من الزاوية المعيّنة التي وُضِعَت فيها الكاميرا في الصَّف؛ رؤية الأشياء من خلال أجزاء صغيرة، بينما يتركز الاهتمام في مجموعة متنوعة من التفاصيل التي تحدث في الصَّف، في آن واحد، بهدف الرَّبط بينها. البُطء في عمليّة التّعلُّم، إعادة مُشاهدة العرض مرَّة تلو الأخرى وأصالتها، كلُّها تُتيح القيام بتحليل مُفصَّل.

الأسئلة الموجّهة التي يطرحها أريئيل على الطاقم، تخلق هذا المجال للمشاهدة والتّعلّم. لا يكفي عرض تمثيل جيّد. لقد قام أريئيل بدراسة الفيلم بنفسه قبل ذلك. لقد اختار المقطع الذي، حسب رأيه، يُمكّن من الرّصد المتجدّد لما يجري في الصّفوف، وخلق مثل هذا الفهم الذي يرى أن مُشاهدة الزّملاء يُمكن أن تُساعدهم في التّعلّم وفي الانزياح عن المفهوم ضمنا ؛ إلى ما وراء المعرفة العامة - common knowledge الخاص بهم كمعلّمين. المُمارسة التي تظهر في الصّف ليست الأفضل في نظر زملائه. توجد لديهم تساؤلات عنها، وحتَّى تحفظات. ولكن التّركيز ليس على تقييم تدريسه، بل إن التّركيز هو محاولة فهم تفكير التَّلاميذ وكيفيّة التّعبير عن ذلك في الدّرس.

من المُثير للاهتمام القيام بمُقارنة الحوار في الفيلم مع تمثيل آخر يُعرَضُ في الاجتماع. في نطاق النقاش حول "سؤال التَّفكير" يحكي يئير بإسهاب ماذا فعل في صفِّه عندما واجه نفس الصّعوبة لدى التَّلاميذ في أن يبتعدوا ينزاحوا عمَّا هو بديهي ومألوف. أريئيل ودانا

يسألان أسئلة توضيحيَّة ("ماذا فعلت إذَن؟"، "ماذا فعلتَ قبل ذلك؟")، ولكنهما لا يقومان ببحث القصّة. يتمّ تلقِّي القصَّة كوصف للواقع، إلا أنها لا تُمكّن بشكلها الطّبيعي- كقصّة ترد خلال الانسياب الطّبيعي للحوار- البحث ڤكقصّة ترد بشكل طبيعيّ في الحوار، وليس مُخطَّطًا لها مُسبقًا للتعلّم، فإنها ضئيلة المعلومات، وهي غارقة في مفهوم يئير، الرَّاوي. إنّها لا تُمكّن المُستمعين من "اختلاس النّظر" إلى الصّف وبلورة موقف مستقل تجاه ما يجري فيه. المعلومات المتوفّرة تحوي فقط ما يختار يئير أن يُحضِره من الصّف والطريقة التي يصف بواسطتها ذلك. بالمُقابل، الفيلم أكثر ثراءً، وبالأساس- إنه غير مُنغمس في تصوّر أريئيل. حقًّا إن أريئيل هو الذي اختار المقطع، ولكن المقطع يعرض ما التقطته عدسة الكاميرا، وليس ما اختار أريئيل أن يحكيه عن الحدث، فقط. إنَّه يُمكّن من رصد الصّف كُلَّه، ورصد أريئيل داخلَه.

يبدو أنه نظرًا لكون التّخطيط الجيّد للدرس يبدأ بتحديد أهداف التّدريس ثم يسير إلى الوراء [4] (Backward design) ، ولا يبدأ بسلسلة فعاليات مُخطّطة للدرس، هكذا أيضًا، ينبغي أن يبدأ تخطيط التّعلّم لدى المُعلّمين بتحديد دقيق وواضح لأهداف التّعلّم، وليس باختيار التّخطيط أو التّمثيل. تخطيط عمليَّة التعلُّم ينطوي، أولًا وقبل كلّ شيء، على تحديد أهداف مُركّزة ومسائل هامة جديرة بالتَّعلّم؛ كتلك التي يُمكنها أن تقود إلى البحث، إلى الرَّصد من زوايا رؤية مُختلفة؛ مسائل تُثير الخلافات ومُناقشتها تتطلّب المواجهة بين وجهات النظر والتفسيرات المُمكنة. بعد ذلك، ينبغي اختيار التّمثيل الأكثر مُلاءَمةً لهذا التّدريس، وفي نهاية الأمر- ما هو مبنى الاجتماع المُلائم. صياغة الأهداف، المسائل والطريقة التي من خلالها يُساعِد رصد المُمارسة في بحث القضايا، هي المراحل الحاسمة، وكل ذلك ليس بديهيًّا.

مراجع

Hall, R. & Horn, I. S. (2012) Talk and conceptual change at work: Adequatere presentation and epistemic stance in a comparative analysis of statistical consulting and teacher workgroups. *Mind, Culture, and Activity*, *19*, 240–258.

Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. Int. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.).*Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[3] حول دور القصص الطبيعيّة في الحوار كتمثيلات للتّدريس والتّعلّم، أنظروا: Pulvermacher,Y. & Lefstein,A. (2016).Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*,*55*, 255-266.

[4] للتوسّع أنظروا: וויגנס ומקטאי (2013).*הוראה בכוונה : תכנון שיעורים עתירי הבנה*. מכון ברנקו וייס.