אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

النهوض بعمليّة التدريس عبْرَ مشاهدات التدريس والمحادثة التربوية-البيداغوجيّة | د. كوبي غوطرمان

ترجمة: جلال حسن - تواصل للترجمة والتعريب | مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

فيلم قصير

مركّبات الأداة

مقدّمة

فرضيّات أساسيّة

مبادئ

مراحل المحادثة التربوية - البيداغوجيّة

أمثلة لمحادثة تربوية-بيداغوجيّة

أسئلة حول المحادثة التربوية البيداغوجيّة

روابط

مصادر لقراءات إضافيّة

مقدّمة

تساهم أداة المشاهدة في حصص التدريس والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة بين المدير والمعلّم في تغيير سلوكيّات تدريس المعلّمين وفي تطوُّرهم البيداغوجيّ. وممّا لا يقلّ شأنًا عن ذلك أنّ المشاهَدة والمحادَثة تُدْخِل تغييرًا على مُجْمَل الخطاب التربويّ في المدرسة. تهدف هذه الأداة (المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة بوصفهما أداة واحدة) إلى تعزيز المعلّم وتطويره داخل غرفة الصفّ، لكنّها لا تسعى إلى تقييمه كمعلم. من شأن أداة المشاهدة والمحادثة اتربوية-البيداغوجيّة المساهمة في تبديد مخاوف المعلّمين من المشاهدات في دروسهم وتعزيز قدراتهم على المراجعة الذاتيّة بغية إدخال تغييرات في العمليّة التدريسيّة.

أهداف الأداة

- النهوض بعلميّات التدريس والتعلّم في المدرسة عبْر اعتماد مشاهدات الدّروس والمحادثة التربوية-البيداغوجيّة
- خلق ثقافة مدرسيّة تتمحور حول التدريس والتعلّم
- دفع التطوّر المهني لطاقم المعلّمين في المدرسة نحو الأمام

أفضليّات المحادثة البيداغوجيّة

- تُركِّز على سلوكيّات التدريس التي جرت مشاهدتها في الحصّة، لا على سلوكيّات تدريس سابقة
- تساهم في تطوير قدرة المعلّمين على القيام بمراجعة وفحص ذاتيّين وتفكير ارتدادي تاملي (חשיבה רפלקטיבית) بخصوص الحصّة
- المعلّم - لا المديرُ المشاهِدُ - هو من يقوم بطرح الحلول
- تشدّد على المحافظة على سلوكيّات تدريسيّة مرغوبة، وعلى تحسين وتغيير بعضها الآخر
- المعلّم والمدير (اللذان يَعتبران العمليّة التربويّة جوهر عملهما المدرسيّ) يخصّصان بعضًا من وقتهم للعمليّة التربوية-البيداغوجيّة والتدريس المؤثّر والفعّال

المحادثة التربوية - البيداغوجيّة

- تتحلّى بطابع تجديديّ
- تدور حول سلطة تربويّة قابلة للاكتساب
- تُركّز على المعلّم، وترمي إلى تحسين عمليّة التدريس
- تدور بين طرفين يصبّان اهتمامهما على تحسين عمليّة التدريس
- تتّسم بالاحترام المتبادل بين الطرفين
- لا تنطوي على إصدار الأحكام ولا على توجيه الانتقادات
- يمكن إجراؤها بين المعلّمين كذلك
- توجّه نحو عمليّة المراجعة والفحص الذاتيّين
- مقتَضبة، وتركّز على هدفين اثنين فقط

فرضيّات أساسيّة

- التَحسين على مستوى المدرسة لا يتحقّق إلاّ من خلال الانغماس في صُلب العمل التربويّ، ألا وهو فعل التّدريس في غرفة التدريس (Sullivan, S., Glanz, J., 2004)
- التدريس ومفهوم وظيفة المعلّم قابلان للتغيير والتحسين (Sergiovanni, T. J & Starratt, R.J., 1998)
- يُمكن، بمساعدة أداة المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة، الحفاظ على سلوكيّات التدريس الجيّدة، واستبدال السلوكيّات التدريسيّة التي تستوجب التغيير (Glickman, 2002)
- يمكن، بمساعدة هذه الأداة، توفير المعلومات والمعارف التي يتطلّبها تنظيم وتخطيط التطوّر المهنيّ للمعلّمين (Mofert, D.W., Zhou, Y., 2009)
- يمكن، بمساعدة هذه الأداة، خلق ثقافة مدرسيّة يتركّز العمل الأساسيّ فيها على سيرورات التدريس والتعلّم (Sergiovanni, T. J & Starratt, R.J., 1998)
- على الرغم من المخاوف في صفوفهم، يأمل الكثير من المعلّمين أن يُقيَّم عملهم ويُخضَع للمشاهدة والملاحظات وتسليط الضوء. على سبيل المثال، قال معلّمون كثيرون -في معرض إجابتهم عن استطلاع رأي حول المشاهدات في غرف التدريس (وشمل عشرات المعلّمين) - إنهم يودّون لو قام المديرون بإجراء مشاهدة على تدريسهم (يُنظر، كورلند، 2010)

مبادئ

أسس المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة	
ثقة	شفافية العمليّة السرّيّة والتكتّم الفصل بين عمليّة التقييم ودعم ورعاية التدريس الأمثل
مثابرة	استخدام أداة المشاهدة والمحادثة في فترات زمنيّة ثابتة - تذكير بأهمّـيّة العمليّة - سواء أكانت المشاهدات لدى المعلّم ذاته أو لدى عدد من المعلّمين
تعاطف	تفهُّم الصعوبات الموضوعية التي يواجهها المعلّمون، وتفهُّم تعقيدات عمليّة التدريس العمل على خلق تجارب إيجابيّة تُمكّن الفردَ من النموّ والتطوّر
معارف تربوية-بيداغوغيّة	فهم أعمق للرابط بين التّعليم والتعلُّم عرض إستراتيجيّات خاصّة بالتدريس إثراء مخزون سبل التدريس
لغة داعمة	استخدام مفردات مُمكّنة وتحفيزيّة (نحو: النجاح؛ التخطيط؛ الإنجازات) عدم استخدام مفردات تركّز على المتحدّث بدل التركيز على المعلّم /المشاهَد (نحو:"استمتعتُ"، "أحببتُ"، "أُعجبتُ بـِ" - وغير ذلك) وعدم استخدام مقولات نحو: "لو كنتُ مكانك"؛ "لو أنّك قمت بفعل كذا..."؛ "كان في مقدورك أن تقوم بـِ"...

بناء الثقة بين المشاهِد والمعلّم المشاهَد[1]

تُعتبر الثقة أساسًا مركزيًّا في المنهج المقترح. ثمّة أهمّـيّة قصوى لأنْ يتولّد لدى المعلّمين المشاركين في عمليّة المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة شعورٌ وقناعة وإدراك أنّهم يستطيعون الوثوق على نحو تامّ بالمشاهِد. تتوافر الثقة إذا تحقّقت ثلاث فرضيّات أساسيّة: ١- شفّافيّة في عمليّة التطبيق ودراية بمراحلها؛ ٢- استخدام بيانات (معطيات) جُمعت بطريقة موضوعيّة؛ ٣- الفصل بين التقييم المدرسيّ وبين المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة. خلق الثّقة بين المشاهِد والمعلّم يشكّل القاعدة المركزيّة التي تمكّن من تحقُّق مسارات تحسين التدريس. تُعتبر الثقة أساسًا لتطوّر التدريس وتعزيزه (Blasé & Blasé, 1994).

المثابرة

إنَّ الالتزام بإجراء المشاهَدات في المدرسة على نحو ثابت (وليس من الواجب أن يقتصر الأمر على معلّم واحد) يشدّد على مدلولات استخدام هذه الأداة في تطوير عمليّة التدريس، وعلى أنّ المشاهَدة المقترنة بالمحادثة التربوية- البيداغوجيّة تشكّل جزءًا لا يتجزّأ من الأجِنْدة الإداريّة.

1 من المحبّذ عند الشّروع في تطبيق هذا المنهج في المدرسة أن يكون المشاهد هو مدير المدرسة بعد تأهيله في مجال المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة وَفق الطريقة المعروضة هنا. أمّا بخصوص مشاهدة الزملاء المعلّمين، فإنّها محبّذة فقط شريطة أن يكون جميع المعلّمين قد اختبروا المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة وَفق الطريقة المقترحة. المعلّمون الذين حالفهم النجاح في هذه التجربة، وأحسّوا بأنّهم قد تطوّروا، سيكونون أكثر انفتاحًا للمشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة التي يقوم بها زملاؤهم من المعلّمين.

التّعاطف

عند إجراء المشاهدات، ثمّة ضرورة قصوى لتفهُّم الوضعيّات التدريسيّة التي يعيشها المعلّم. من السهل أن يقوم الفرد بإصدار الأحكام وتقديم النصائح حول أفضل السبل للتدريس واستخلاص أفضل النواتج من التلاميذ. من السهل على المشاهِد الذي لا يُضّطر إلى التعامل مع التعقيدات التي تستوجبها عمليّة التدريس أن يوجّه سهام نقده تجاه الحصّة ومِن ثَمّ تجاه المدرّس. لا يمكن إجراء محادثة تربوية- بيداغوجيّة داعمة دون إبداء التعاطف. ينبغي بالمشاهِدين أن يدركوا -بادئ ذي بدء- أنّ الحصّة الفائتة لا يمكن تغييرها ولا تعديلها أو تقويمها. فكلّ نقد يُرسّخ الاعتراضات، وكلّ شجب يُفضي إلى التقوقع.

دراية في مجال البيداغوجْيا

تبتغي مشاهدة عمليّة التدريس المحافظة على سلوكيّات التدريس الفاعلة والمؤثّرة وتغيير السلوكيّات غير الناجعة. يتعيّن على المشاهِد أن يطّلع على سبل التدريس الجيّدة، وأن يتعرّف على معالم السيرورات البيداغوجيّة في الحصّة، وأن يُشخّص وضعيّات التدريس، وأن يعرف عند الحاجة كيف يطرح الاقتراحات التي تحسّن السلوكيّات التدريسيّة الجديرة بالتحسين.[2]

لغة

تحمل اللغة التي تُستخدم في المحادثة التربوية- البيداغوجيّة قدرة كامنة هائلة على إفشال العمليّة برمّتها أو المساهمة في إنجاحها. يتعيّن على لغة المحادثة أن تركّز على عمليّات التدريس والسيرورات التربويّة في الحصّة وليس على تغيير شخصيّة المعلّم. على المشاهِد كذلك أن يمتنع عن وضع نفسه في المركز من خلال استخدام مقولات نحو: "أحببتُ ما رأيتُ" أو: "أعجبتُ بطريقة تفعيلك للتلاميذ". تخلق مثل هذه المقولات إحساسًا عند المعلّم بأنّ عليه أن يقوم بتحضير الحصص على النحو الذي "أحبّه" المشاهِد أو بالطريقة التي "تنالُ إعجابه"، وذلك بمعزلٍ عن مساهمة هذه الحصص في عمليّة التعلّم أو في تطوير التلاميذ.

2 من المحبّذ عند الشّروع في تطبيق هذا المنهج في المدرسة أن يكون المشاهد هو مدير المدرسة بعد تأهيله في مجال المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة وَفق الطريقة المعروضة هنا. أمّا بخصوص مشاهدة الزملاء المعلّمين، فإنّها محبّذة فقط شريطة أن يكون جميع المعلّمين قد اختبروا المشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة وَفق الطريقة المقترحة. المعلّمون الذين حالفهم النجاح في هذه التجربة، وأحسّوا بأنّهم قد تطوّروا، سيكونون أكثر انفتاحًا للمشاهدة والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة التي يقوم بها زملاؤهم من المعلّمين.

مراحل المحادثة التربوية - البيداغوجيّة

مراحل عمليّة المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة		
المرحلة	وصف	مثال
لقاء مُمهّد للمشاهدة	يتّفق المعلّم والمدير على جمع بيانات حول التّدريس. يضع المعلّم والمدير معًا جدولاً زمنيًّا لمشاهدة التدريس. القول الفصل هو للمعلّم حول هذا الجدول، أي حول ما هي الممارسات التدريسيّة التي يتعيّن جمعها. ثمّة نماذج عديدة لهذه المرحلة. للاستزادة، يُنظر: غوطرمان، Achison & Gall, 2006; 1997; Hunter & Russell, 1982	"مرحبا. سأدخل إلى صفّك لإجراء مشاهدة في يوم الخميس، التاسع من الشهر. يهمّني أن تعلم أنَّ الهدف ليس فحص أدائك أو تقييمك، وإنّما التعلّم معًا من خبرتك بغية تطوير التدريس والتعلّم في المدرسة. نلتقي للتحدّث بهذا الشأن في الحصّة الخامسة حيث تكون متفرّغًا. أين تودّ أن نُجري هذه المحادثة؟
مشاهدة التدريس وتجميع بيانات	المدير حاضر في الصفّ ويجمع بيانات تدريس مختلفة، أو تلك البيانات التي جرى الاتّفاق بشأنها في اللقاء التمهيديّ. يتعيّن على كلّ تدوين للأحداث أن يتوخّى الدقّة القصوى.	**8:25** **م:** نعم، من يودّ قراءة الأجوبة؟ ميّ. **ت:** (تقرأ) **م:** لا، لا، لا، أنا لا أسمعك. رجاءً بصوت عالٍ. **ت:** تقرأ بصوت عالٍ. **م:** حسنًا. **ت:** آه... كنتُ في منتصف التوجيه إلى منطقة نهر الفالق. **م:** أريد أن أخبركم أنَّ نهر الفالق جميل جدًّا وأوصي بالتنزّه فيه. **ت:** أين يقع؟ **م:** في منطقة طولكرم (بمحاذاة نتانيا حاليًّا). **ت:** السفر بصورة مستقيمة من حيفا وبعد معهد "فينغيت" تتّجهون إلى اليمين... **م:** أودّ أن أطرح سؤالاً عامًّا. لا حاجة إلى تلاميذ آخرين، فقد كان جوابها صائبًا. لماذا من المهمّ أن نتعلّم كيفيّة التوجيه؟ ماذا يعني التوجيه في ضوء تحضيركم للفروض البيتيّة؟ رازي، لماذا عليَّ معرفة كيفيّة التوجيه؟

مراحل عمليّة المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة		
المرحلة	وصف	مثال
		ت: لكي أعرف كيف أصل إلى المكان الذي أريد الوصول إليه. **ت:** إذا كنت في مكان لا تعرفه، عليك أن تعرف ما إذا كنت متّجهًا نحو الغرب. **م:** صحيح، في التوجيه عليّ أن أعرف عمليًّا كيف أقرأ الخريطة، كيف أقرأ الاتّجاهات، ماذا سيحلّ بي لو لم أعرف...؟ **ت:** نضيع. **م:** صحيح، لديّ العديد من القصص حول هذا الموضوع.
تحليل الحصّة ووضع غايات للتغذية المرتدّة	يقوم المدير بتحليل مشاهدة التدريس حسب معايير تربويّة مفتوحة أو مغلقة (مبنيّة). يضع المدير الأهداف التي يجري التركيز عليها في لقاء التغذية المرتدّة حول التدريس.	**أ.** **سلوك تدريسيّ تجدر المحافظة عليه:** "في الحصص القادمة تواصل سناء استخدام مبدأ "ارتباط التدريس" بعالم التلاميذ وواقعهم. **سلوك تدريسيّ يجدر تغييره:** "تُقلّص سناء في الحصص القادمة من عدد الأسئلة، وتركّز على الأسئلة المفتوحة". **ب.** **سلوك تدريسيّ تجدر المحافظة عليه:** تواصل منال توجيه الأسئلة للتلاميذ حول الأحاسيس والمشاعر التي تعتريهم عند سماع القصّة (بغية ربطها بتجاربهم الحياتيّة). **سلوك تدريسيّ يجدر تغييره:** في الحصص القادمة تَمنحُ منال التلاميذ فرصة طرح إجابات أكثر تركيبًا، دون تدخُّل من طرفها، ودون أن تُكمل الإجابة.

مراحل عمليّة المشاهدة والمحادثة التربوية - البيداغوجيّة		
المرحلة	وصف	مثال
لقاء مخصّص للمحادثة التربوية - البيداغوجيّة على إثر المشاهدة البيداغوجيّة على إثر المشاهدة	يلتقي المعلّم والمدير بغية إجراء محادثة في يوم المشاهدة. ثمّة سببان لعقد مثل هذه المحادثة في يوم المشاهدة، لا بعد ذلك: ١. يرغب المعلّمون في الاستماع إلى المُشاهِد وإنْ لم يُسمعهم واقتصرت ملاحظاته على طرح الأسئلة فقط. ٢. الذاكرة البصريّة للحصّة تَخْفت بمرور الزمن. يعرض المدير بيانات الحصّة أمام المعلّم. لا يدور النقاش إلاّ حول البيانات التي يجري تجميعها. يستطيع المعلّم تحديد غاية للتحسين أو التغيير في الحصص القادمة. يحلّل المعلّم والمدير البيانات ويحدّدان إستراتيجيّات لمعالجة تلك السلوكيّات التي تنطوي -في رأي المعلّم- على مشاكل في التنفيذ، وذلك شريطة أن تكون هذه المشاكل قد اشتُقّت من البيانات. يحدّد المعلّم والمدير موعدًا للمشاهدة القادمة، ويحدّد المعلّم الفترة الزمنيّة التي يحتاجها بغية إدخال التغييرات الضروريّة من وجهة نظره في طرائق تدريسه.	أمثلة حول المحادثة، يُنظر لاحقًا: "المدير: ما الذي تأخذينه من المحادثة بيننا؟" "هل ترغبين في أن نتمحور حول مجال معيّن في المشاهدة القادمة.* * أمثلة لمجالات مُحتملة: عدد الأسئلة في الحصّة، ونوع الأسئلة وطبيعتها، وسبل بناء الثقة، والانضباط.

التنظيم والتطبيق وَفق الجدول المدرسيّ السنويّ

تستوجب منظومة المشاهدات والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة تحضيراً مسبقًا وكافيًا. ويستوجب تطبيق هذه المنظومة في المدرسة عمليّةَ تحضير مسبقة في صفوف المعلّمين بغية ضمان استقبالها بروح إيجابيّة. التحضير المسبق يُسهم في التخلّص من المعارضات، ويمنح المعلّمين وقتًا كافيًا لفهم عمليّة المشاهدة والمحادثة. في ما يلي مقترَح لبناء وتنظيم المشاهدات والمحادثة التربوية-البيداغوجيّة على امتداد العام الدراسيّ.

السنة الدراسيّة الحاليّة	
نيسان-أيار	اتّخاذ قرار الخوض في هذه التجربة– من المفضّل أن يكون القرار مشتركًا بين طاقم الإدارة، وطاقم التطوير، والمركّز التربويّ (إذا وُجد)، ولجنة الأهالي (ليس ذاك بضروريّ)، ويفضّل تحويل نسخة عن القرار إلى جهاز التفتيش ونقابات المعلّمين.
نهاية آب، قبل بداية السنة الدراسيّة	عرض برنامج للاستكمال المدرسيّ في مجال تطوير التدريس وتحسينه. لقاء للطاقم تُعرض خلاله عمليّة المشاهدة والمحادثة التربوية-البيداغوجيّة، وخلفية نظريّة بحثيّة، وطرح أمثلة لنوع وطبيعة المحادثة التربوية- البيداغوجيّة. تُمنح فرصة طرح الأسئلة وتوفير الأجوبة.
السّنة الدراسيّة القادمة	
أيلول (الأسبوعان الأوّل والثاني)	يدخل المدير إلى غرف التدريس لفترات زمنيّة قصيرة (نحو 10 دقائق في كلّ مرّة)، كي يعتاد المعلّم والتلاميذ على وجوده في الغرفة. توفّر هذه الفترات الزمنيّة فرصة لتجميع البيانات حول الوضع القائم، ووضع تقييم أوّليّ للمتطلّبات؛ بعد هذه الزيارات يقوم المدير بتقديم الشّكر للمعلّمين وإيصال رسالة غير رسميّة لهم بأنّه لا "يبحث" عن عيوبهم أو إخفاقاتهم في التدريس. يُقترح التوجّه إليهم بروح الجملة التالية: "شكرًا، لقد تعلّمت اليوم أمرًا ما".
قبل مضيّ شهرين على بداية السنة الدراسيّة	المشاهدات والمحادثات التربوية- البيداغوجيّة تتحوّل إلى عمل روتينيّ في المدرسة.
بداية الشهر الثالث من السنة الدراسيّة	تتحوّل المشاهدات والمحادثة التربوية- البيداغوجيّة إلى عمل روتينيّ في المدرسة. ينتقل المدير في المعالجة من شريحة معلّمين إلى أخرى، ولكنّه يواصل إجراء زيارات قصيرة لتلك التي عالجها من قبل. يُمكن للمدير أن يُجري جولة أخرى من الزيارات خلال السنة لدى شريحة معيّنة أو معلّم معيّن، وَفق الحاجة.

السنة الدراسيّة الحاليّة	
إمكانيّة لمشاهدات الزملاء	
بعد مضيّ نصف سنة تقريبًا	يتعيّن على المدير أن يقرّر بالتعاون مع المعلّمين متى يحين الوقت للشروع في مشاهدات ومحادثات تربوية- بيداغوجيّة من قِبل معلّمين مدرِّبين مع معلّمين زملاء لغرض تقييم الزملاء.
بعد مضيّ سنة دراسيّة كاملة	يُفضَّل أن يقوم المعلّمون بتصوير أنفسهم عند قيامهم بالتدريس، ومن ثَمّ يشاهدون التسجيل ويقرّرون ما إذا كانوا يرغبون في شطبه أو عرضه على معلّمين آخرين في معرض النقاش حول التدريس. إنَّ الحالة المُثْلى هي ألاّ يشعر هذا المعلّم أو ذاك بأنّه مهدَّد من قِبَل معلّمين آخرين، وألاّ يَعتبر المشاهدةَ والملاحظاتِ التي تلتها محاولةً لإطلاق الأحكام على طرائق تدريسه أو التشكيكَ في مستوى مهنيّته.

تفصيل المراحل المختلفة

المشاهدة وتجميع البيانات

تستند عمليّة تجميع البيانات إلى مشاهدة مفتوحة؛ يقوم المدير بتدوين تفاصيل مُجرَيَات التدريس في غرفة التدريس. منذ اللحظات الأولى لدخول المدير إلى الغرفة، يشرع بعمليّة التدوين، بدءًا من تحديد ساعة بداية الحصّة والإشارة إلى نقاط زمنيّة خلال الحصّة. بعد مرور بضع دقائق، يُمكن التوقّف عن تدوين الملاحظات ووضع أدوات الكتابة جانبًا بعد تدوين وقت التوقّف، والعودة إلى الكتابة بعد دقائق معدودة مع إدراج الوقت مرّة أخرى. تتميّز الكتابة عادةً بكونها مقتضبة، وتُستخدم فيها اختصارات دارجة، نحو: م = معلّم/ة أو مدرّس/ة؛ ت = تلميذ/ة؛ تت = تلاميذ.

في ما يلي أحد الأمثلة للكتابة في حصّة المدنيّات للصفّ التاسع. تمتد الفترة الزمنية للكتابة على نحو 7 دقائق من زمن الحصّة:

11:05 – (5 دقائق تأخير)

م: (على اللوح). حين تبدأ عمليّة الإجابة عن أسئلة الامتحان، يجب التطرّق إلى "ت-ت-س"؛ وحين تجري قراءة فقرة معيّنة، يجب بدايةً القيامُ بعمليّة تمييز في الفقرة ذاتها. في بعض الأحيان، تُطرح أسئلة حول ما هي المبادئ التي يدور الحديث عنها.

ت: كيف نجيب عن سؤال في المدنيّات؟

م: (تتجاهل). يجري السؤال حول المبدأ الذي يجري تجسيده، ويجب عليكم تمييزه. مثال: إذا كُتب في الفقرة أنَّ جميع أفراد الشعب شاركوا في الانتخابات، أو أنَّ السلطة أجرت استفتاءً، فماذا؟ ما هو المبدأ؟

ت: حقّ الاقتراع والترشّح للانتخابات.

م: ما هو المبدأ الديمقراطيّ؟

ت: مبدأ سلطة الشعب.

م: جميل. هذا تمييز (يكتب على اللوح).

ت: ماذا تعني أوائل الكلمات ت-ت-س؟

م: سوف أفسّر ذلك حالاً. إنّه اختصار للكلمات: "تَمييز، تفسير، سَنْد".

ت: هل هذا يعني أنّه سؤال مفتوح؟

م: نعم. ما هي الحقوق التي تعرفونها؟ الحقّ بالأمن، الحقّ بالتملّك...

ت: حقوق الأقلّيّات.

م: لا يجري الحديث حول حقوق الأقلّيّات فحسب. يجب عدم الخلط. ماذا بعد؟

ت: أنا أعرف.

تت: استفتاء.

م: هذا يدخل ضمن سلطة الشعب. مبادئ أخرى... لم تبدأوا بعد بتعلّمها، صحيح؟ ماذا نفعل؟

ت: ما معنى "مبدأ ترجيح رأي الأغلبيّة"؟

م: يجب أن نشرح ذلك. فالقصد بهذا المبدأ هو عدد المقاعد في البرلمان، أي الحزب الأكبر.

ت: ماذا؟

م: ابدأوا بالدراسة، يوم الأربعاء ستتقدّمون إلى امتحان.

11:09

تت: لقد بدأنا اليوم.

م: جيّد، هذا هو التمييز. هل من الواضح ما الذي يجب تمييزه؟ اشرح -ما هو المقصود؟

ت: شرح الموجود.

م: جيّد. ما الذي تجب كتابته؟ تجب كتابة ما هو هذا الشيء. نسي الكثير منكم كتابة ذلك في السابق. عليكم أن تشرحوا الأمور التي تكتبونها.
ت: ولكن إذا لم يُطرَح سؤال حول ذلك، لماذا يجب عليّ أن أشرح؟
م: سيسألونك: "ميّز واشرح"، أو "ميّز وفسّر"، وليس "ميّز" فقط. أنت تعرف، حتّى لو لم يسألوك، عليك كتابة ذلك. لن ينتقصوا من علامتك إذا كتبت ذلك.
11:12

ما هي الأمور التي نقوم بمعاينتها في الحصّة

في معرض مشاهدة عمليّة تدريس مفتوحة، من الصعب أن نقرّر منذ البداية في شأن النقاط التي نُخضعها للمشاهدة أو تلك التي نقوم بتجميع بيانات حولها. على الرغم من ذلك، ثمّة من السلوكيّات التدريسيّة ما يساهم على نحو إيجابيّ في الحصّة وثمّة أخرى تُعيقها، ومن المحبّذ التوقّف عندها في معرض المشاهدة.

- الفجوة بين الفترة الزمنيّة المُعَدّة للحصّة (45-50 دقيقة) والزمن الفعليّ المخصَّص للتدريس والتعلُّم.
- أ. المدّة الزمنيّة المخصَّصة لإدارة الصفّ
- ب. المدّة الزمنيّة المخصَّصة للانضباط
- الفجوة بين "الوقت المخصّص للمعلّم" وَ "الوقت المخصّص للتلميذ"
- أ. المدّة المخصّصة للكلام مقابل الزمن المخصّص للإصغاء
- ب. المدّة المخصّصة للتمرّن أو لمهامّ تدريس- وتعلُّم وتقييم أخرى
- عدد التلاميذ الذين يرفعون أياديهم للإجابة بعد طرح المعلّم لسؤال مفتوح أو مغلق
- عدد التلاميذ المشاركين في الحصّة مشاركة فعّالة أو خفيّة
- الوقت الذي يفصل بين طرح السؤال وتلقّي الإجابة
- التنويع في التدريس والمهامّ
- إدارة الصفّ
- الوضوح في التدريس

في الحصص التي يتميّز التدريس فيها بمستوى مرموق وبفاعليّة ونجاعة، يتعيّن التفكير كذلك في المسائل التالية:

- الثقة بالتلاميذ
- من يطرح الأسئلة خلال الحصّة

تحليل الحصّة وتحديد الأهداف

الهدف من وراء تحليل حيثيّات عمليّة التدريس هو التحضير للمحادثة مع المعلّم. من المحبّذ التركيز في الحصّة على نوعين من الغايات:

- **غاية للتعزيز / للمحافظة:** يجري تحديد هذه الغاية بعد تشخيص سلوك تدريسيّ فعّال ومؤثّر تجدر ممارستُه في المستقبل كذلك. لا يعي المعلّمون دومًا الأسباب التي تقف وراء النواتج الإيجابيّة الناجمة عن اعتماد سلوكيّات تدريسيّة معيّنة. ونقصد بالنواتج الإيجابيّة التعلّم الفعّال، أو شيوع مُناخ طيّب في الحصّة. ثمّة أهمّـيّة للتعرّف على

تلك السلوكيّات التي تولّد هذه النواتج وتسميتها بأسمائها.

- **غاية للفحص / غاية للتغيير:** يجري تحديد هذه الغاية على ضوء التعرّف على سلوك تدريسيّ تَحوم شكوك في شأن درجة فاعليّته، ومن المحبّذ طرحه في معرض المحادثة التربوية- البيداغوجيّة.

طرائق ونقاط مركزيّة في تحليل الحصّة

يجب أن يعتمد تحليل سلوكيّات التدريس على أحداث جرت في الحصّة. السلوكيّات التدريسيّة المتكرّرة تُعتبَر قوالبَ، ومن المعقول في حال تكرارها أكثر من مرّتين في الحصّة الواحدة أن تُعتبر من خصائص تدريس المعلّم الذي يخضع للمشاهدة.

أمثلة:

- عدد كبير من الأسئلة المعلوماتيّة
- تشجيع أو عدم تشجيع التلاميذ. تعزيزات إيجابيّة أو الإحجام عن تقديم التعزيزات للتلاميذ
- خلق جوّ تسوده الثقة من خلال تفعيل التلاميذ، أو الاعتماد على المعلّم كمصدر المعلومات الأساسيّ
- نقاشات مفتوحة
- استغلال ناجع وصائب للزمن المخصّص للتدريس.

المحادثة التربوية - البيداغوجيّة

يجب أن تتّسم المحادثة التربوية - البيداغوجيّة الناجعة بثلاث خصائص: مُتمحورة، وعاكسة، ومُقتضبة. يجب أن تكون:

- **مُتمحورة في الغايات** – حتّى لو كان المعلّم هو مَن أملى هذه الغايات
- **عاكسة** – استنادًا إلى طرح الأسئلة والإصغاء الفعّال والسخي
- **مقتضبة** – لا يتراوح الوقت المخصّص لها أكثر من 12-10 دقيقة.

الأمور التي لم تُطرح ولم تُناقَش في المحادثة التربوية-البيداغوجيّة يمكن التطرّق إليها في المحادثة القادمة:

المدّة الزمنيّة: حتّى 12 دقيقة

البنية: في ما يلي الإطار المفضّل للمحادثة الناجعة:

- افتتاحيّة – التعبير عن التقدير لمجرّد موافقة المعلّم على إجراء المشاهدة ("شكرًا لإتاحة الفرصة لي للمشاهدة في حصّتك...").
- أسئلة عاكسة (تأمّليّة) مُتمحورة في الغايات
- تلخيص – سؤال يتيح للمعلّم فرصة التطرّق إلى أهمّ ما جاء في المحادثة ("ماذا تأخذين من المحادثة بيننا؟")

إصغاء: على الرغم من ضرورة التهيُّؤ جِدّيًّا قُبَيْل المحادثة، تمامًا كما لو أنّنا نقوم بالتحضير للحصّة، ثمّة حالات عديدة يطرح فيها المعلّمون الذين خضعوا للمشاهدة غايات للمحادثة تختلف عن تلك الغايات التي قام المشاهِد بالتحضير لها. مثال: فورًا بعد البدء بالمحادثة، يمكن أن يقول المعلّم: "لقد كانت حصّتي كارثيّة"، أو -بخلاف ذلك-: "لقد كانت الحصّة في غاية الروعة". في كلتا الحالتين يجب أن نستفسر حول السبب أو الأسباب: "لماذا كانت رائعة؟ ماذا تقصد؟"، أو: "حاول رجاء أن تفصّل ماذا قصدت بتعبيرك "كارثيّة"؟ ما الذي كان كارثيًّا بالضبط؟".

من هنا ستتميّز المحادثة بأَجِنْدة مغايرة لتلك التي استعددنا لها.

أسئلة حول المحادثة التربوية-البيداغوجيّة

في معرض المحادثة التربوية- البيداغوجيّة، من المهمّ الإصغاء جيّدًا إلى أجوبة المعلّم والردّ عليها بصورة ملائمة. على الرغم من صعوبة التنبّؤ بردّة فعل المعلّمين تجاه الأسئلة، تُظهر التجربة أنّ طرح الأسئلة أفضل من طرح المقولات، إذ قد تُشيع هذه الأخيرة إحساسًا بإصدار الأحكام (وإنْ كانت إيجابيّة)، بينما تشحذُ الأسئلة عمليّة التفكير.
من الصعب القيام بتحديد مسبق للأسئلة التي قد تثير التفكير في المحادثة التربوية- البيداغوجيّة، وذلك أنّ كلّ حصّة تختلف عن الأخرى. ينبغي للأسئلة أن تكون منسجمة مع روح الحصّة وغايات المحافظة أو التغيير. وعلى الرغم من ذلك، نقترح بعض الأسئلة التي يمكنها دفع المحادثة التربوية-البيداغوجيّة قُدُمًا.

نوع الأسئلة	أمثلة
أسئلة تعزيز وتمكين	ما هي الأمور التي نجَحَتْ كما خطّطت لها؟ ما هو الأمر الذي تعتبره نجاحًا؟ ماذا –برأيك- يقول تلاميذك حول...؟ كيف يبدو -من وجهة نظرك- الصفُّ الذي ينجح فيه جميع التلاميذ؟ كيف يمكن الدفع نحو نجاح جميع التلاميذ في الصفّ؟
أسئلة تساعد على الفحص الذاتيّ، والتفكير حول التدريس والتعلّم	كيف يمكن أن تعرف بأنّك نجحت في دفع التلاميذ نحو التعلّم؟ كيف تعرف بأنَّ هدف الحصّة قد تحقّق؟ كيف للفكرة التي طرحتها أن تدفع الصفّ إلى الأمام؟ هل لك أن تطرح مثالاً؟ هذه الفكرة تبدو منطقيّة؛ ما هي الخطوة القادمة؟ هل ترى العلاقة بين مقولتك وما حدث لاحقًا في الحصّة؟
طرح بدائل وإمكانيّات للتغيير المستقبليّ	كيف يمكن تشجيع عدد أكبر من التلاميذ للمشاركة في الحصّة؟ ما هي الخيارات الأخرى المتاحة أمامك؟ ما الذي يمكن استخدامه في الحصص القادمة؟ إذا تسنّى لك أن تدرّس هذه الحصّة (أو حصّة شبيهة) في صفّ آخر، هل تودّ إدخال تغييرات عليها؟ ما هي الإستراتيجيّة التي من المفضّل اعتمادها في حالة...؟ كيف يمكنني المساعدة؟ هل ثمّة ما يُمكنني فعله؟

أسئلة غير ناجعة في المحادثة التربوية - البيداغوجيّة

استخدام الأسئلة العاكسة يَحُول دون استخدام المشاهد لأسئلة غيـر ضروريّة. الأسئلة أو المقولات التي تؤدّي إلى انغلاق المعلّم ترفع منسوب الإحباط من المحادثة، وترسّخ الفجوة القائمة بين المشاهِد (الذي يوفّر التغذية المرتدّة) والمعلّم (المجيب). من هنا فمن الأفضل الامتناع عن استخدام أسئلة ومقولات كالتي تظهر في القائمة التالية. وفي جميع الحالات، من المهمّ الامتناع عن توجيه أسئلة تسعى إلى تصويب مسار الحصّة الفائتة. تتمثّل الفرضيّة الأساسيّة في استحالة تصويب أو تغيير حصّة قد انتهت. يستند طابع وأسلوب الأسئلة التي تظهر في معرض المحادثة إلى إدراك هذه الفرضيّة الأساسيّة.

مقولة أو سؤال	لماذا لا نستعمله/ها في معرض المحادثة التربوية- البيداغوجيّة
أحببتُ جدًّا ما رأيت ...	استعمال لفظة "أحببتُ" يضع المشاهِد في المركز. والفرضيّة المُضمرة فيها هي أنَّ على المعلّم أن يقوم بتحضير الحِصص التي يحبّها المشاهِد، لا تحضير حصص ناجعة ومؤثّرة أو حصص تستهدف التلاميذ. ينضاف إلى ذلك أنّ المُشاهِد يحبّ حاليًّا الحصّة، ولكن قد لا يحبّها في المستقبل، الأمر الذي يُعتبر بحدّ ذاته فكرة عويصة.
لو كنتُ مكانكَ...	تلك مقولة مُغيظة؛ إذ لا يمكنك فعليًّا استبدال المعلّم أو التدريس مكانه. وبالطبع إذا كنت مكان المعلّم ربّما الأجدر أن تقوم بتعليم التلاميذ الحصص من الآن فصاعدًا، ويقوم المعلّم بتولّي إدارة المدرسة مكانك.
لو فعلتَ (قلتَ، أجبتَ، وغير ذلك) "أ" لَحصل "ب"	لا نعرف حقيقة ما كان سيحصل، والفرضيّة أنَّ الفعل "أ" يُفضي إلى "ب" هي فرضيّة غير واقعيّة.
ماذا كان يمكنكَ أن تفعل على نحوٍ مختلف؟	لو كان بمقدوره أن يفعل لَفعل. وحقيقةُ أنَّ سلوك التدريس لم يكن على ذلك النحو حقيقةٌ تشير إلى عدم اعتماد المعلّم ذاك السلوك لسبب ما.
ماذا كان هدفك في الحصّة؟	إذا نجحنا في تحديد هدف الحصّة، يمكن الافتراض أنَّ التلاميذ نجحوا كذلك. وإذا لم ننجح فذلك يعني أنّه ربما لم ينجح التلاميذ أيضًا في هذا. إنَّ التساؤل بشأن هدف الحصّة يضع المعلّم في موضع المُدافِع عن نفسه في وجه مقولات ذات طابع "توبيخيّ / تأنيبيّ". والسؤال المُجْدي هنا هو: هل حقّقت هدف الحصّة؟

أمثلة لمحادثة تربوية - بيداغوجيّة

١. محادثة تربوية - بيداغوجيّة بعد مشاهدة تدريس حصّة الفيزياء للصفّ التاسع

يَعرض المثال التالي محادثة تربوية- بيداغوجيّة في أعقاب مشاهدة تدريس حصّة الفيزياء في الصفّ التاسع. إلى جانب حيثيّات المحادثة، تُدْرَج أمور تتطرّق إلى فاعليّة الأسئلة وفاعليّة ملاحظات المشاهد على الحصّة. استمرّت المحادثة نحو 6 دقائق فقط، واعتمدت على غايات مُشخّصة. توضع الغايات على نحوٍ عينيّ، وبعد المشاهدة في الحصّة مباشرة، وتتطرّق إلى سلوكيّات التدريس التي جرت مشاهدتها في الحصّة فقط.[3]

غاية للمحافظة: يواصل المعلّم في الحصص القادمة تنشيط التلاميذ عبر إلقاء مَهمّة (تَذَكُّر أو تفكير).
غاية للتغيير: سيقوم المعلّم في الحصص القادمة بمراعاة الصعوبات التي تواجه التلاميذ. مثال: دوّن التعليمات لتنفيذ المهامّ إضافة إلى شرحها شفهيًّا

المشاهد: شكرًا لأنّك منحتني فرصة المشاهدة في حصّتك.
ما هيَ الأمور التي نجحت فيها في حصّتك كما خطّطت لها؟

افتتاحيّة شائعة وتنطوي على مشاعر الاحترام.
سؤال افتتاحيّ مهمّ يَمنح المعلّمَ فرصةَ افتتاح المحادثة. ينطوي السؤال على فرضيّة مُفادُها أنَّ المعلّم قد نجح في الحصّة، وأنَّ الحصّة قد خُطّط لها مسبقًا.

المعلّم: آه ... الوصول إلى جميع التلاميذ، ومن حيث المبدأ أنْ أرى على أرض الواقع كيف فهم التلاميذ الموضوع – هذا كان هدفي في الحصّة، أن أرى كيف فهموا مسألة التفاعل. يمكنني القول إنّني توقّعت أن يتذكّر التلاميذ أكثر. هذا الأمر عرقل تقدُّمي قليلاً، لكنّني أعرف أنَّ لديّ حصّتين حول الموضوع ذاته، لذا استخدمت الوقت لاحقًا للتمرّن في الموضوع

المشاهد: المهمّة الافتتاحيّة التي عرضتها كانت ناجعة ومؤثّرة. توافرت للتلاميذ فرصة التذكّر وتوافرت لك فرصة الوقوف عن كثب على الأمور التي جرى تعلُّمها في الحصّة السابقة. عند إعداد المهمّة تجوّلتَ بينهم، ولوحظ جليًّا الانفتاحُ الذي تحدّثوا به معك، وعدم تردُّدهم في طرح الأسئلة. قُمتَ بالتجوال بين المجموعات حين استدعاك التلاميذ. هل أقدمتَ على فعل أمور معيّنة ساهمت في إضفاء جوّ مريح في الحصّة؟

التّشجيع، والتطرّق إلى الأمور التي ينبغي الحفاظ عليها.
توصيف لإدارة المعلّم الناجعة للحصّة.
الاختتام بسؤال ينطوي على مقولة مضمرة مُفادُها أنَّ جوًّا مريحًا قد ساد في الصفّ.

المعلّم: آه... أظنُّ أنّني أحاول عدم الانجرار إلى نقاشات غير ضروريّة، أو إلى ملاحظات حول أمور جانبيّة. وبخصوص التأخيرات التي تميّز الحصّة الأولى، أقوم بمعالجتها في نهاية الحصّة لا خلالها. آه... لا أرفع صوتي.

3 في حالات معيّنة، وبعد إجراء عدد من المشاهدات لدى نفس المعلّم، أو في معرض محادثة تمهيديّة مع المعلّم حول الحصّة، يمكن وضع غايات لتغيير سلوكيّات تدريسيّة قبل المشاهدة. مثل هذه الطريقة معروفة في الأدبيّات البحثيّة، وتنطوي على إمكانيّة خلق سقف زجاجيّ لا (لا يقوم المعلّم بالتحضير إلاّ لتحقيق الغايات التي وُضعت في المحادثة التمهيديّة).

المشاهد: صحيح. لقد أشرتَ سابقًا إلى صعوبة معيّنة، بأنّك توقعت أن يتذكّرَ التلاميذ أكثر ممّا تذكّروا فعليًّا. هل لديك طريقة لدفعهم نحو مزيد من الفهم؟

إصغاء فعّال وتطرُّق إلى ملاحظة أشار إليها المعلّم في مطلع المحادثة، وروفِق ذلك بسؤال محدّد لتحفيزه على التفكير.

المعلّم: صحيح. أظنُّ أنه كان عليّ أن أطرح مزيدًا من الأمثلة قبل بداية التمرّن، على الرغم من أنّهم قد تمرّنوا من خلال الأمثلة، لكن كان عليّ أن أطرح أمامهم مزيدًا من الأمثلة. والمثال الذي عرضته كان شديد الصعوبة. شعرت أنّني تورّطت فيه، وكان عليّ أن أعرض مثالاً أسهل، وبهذه الطريقة يُمكن التقدّم من الأسهل إلى الأصعب، ولكنّني قدّمت لهم مثالاً صعبًا وأدركت ذلك من خلال أجوبتهم. كان عليّ أن أستبدل المثال بأسهل منه.

المشاهد: عندما قام التلاميذ بممارسة نشاط فرديّ، طرحتَ أمامهم تنويعة من الظواهر والتفاعلات.

ملاحظة تنمّ عن إصغاء جيّد وتطرُّق إلى سلوك تدريسيّ فعّال جرى رصده خلال المشاهدة.

المعلّم: صحيح. ربّما كان من المتعيَّن عليّ أن أطرح أمامهم مزيدًا من الأمثلة التي تجمع بين الظواهر والتفاعلات معًا قبل أن أطلب منهم أن يتعاملوا مع التفاعلات لوحدها.

المشاهِد: هل يمكنك تحديد الصعوبة على نحو دقيق؟

بعد موافقة المعلّم، يقوم المشاهِد بتحديد السؤال ويطلُب إلى المعلّم تحديدَ موضع الصعوبة لدى التلاميذ.

ما هي الصعوبة التي واجهها التلاميذ -برأيك؟

المعلّم: آه... ربّما تمييز أنواع القوى. في تلك الأمور التي تعاملنا معها قبل التفاعل. في المراحل السابقة للتفاعل.

يجري طرح الاقتراحات بعد الحصول على موافقة من طرف المعلّم. لا يكون ذلك إلاّ إن لم يطرح المعلّم بنفسه الحلّ.

المشاهِد: هل يمكنني اقتراح أمر ما؟

المعلّم: بالطبع.

المشاهِد: خلال الحصّة قمتَ بطرح العديد من المهامّ. لقد كانت هذه المهامّ متنوّعة: كانت هناك مهمّة شخصيّة قمتم بفحصها لاحقًا في الحصّة، ومهامّ تبادل التلاميذ في ما بينهم الانطباعاتِ حولها. ماذا جرى في الصفّ حين عرضتَ المهامّ؟

المعلّم: لا أذكر.

تجسيد لأهمّـيّة استخدام التوثيق الدقيق. يستخدم المشاهِد التوثيق لكي يُذكِّر المعلّمَ بمُجريات الحصّة.

المشاهِد: سألك التلاميذ مرّات متكرّرة حول ما يتعيّن فعله.

المعلّم: صحيح، لم أكتب المَهَمّة المطلوبة على اللوح. أنت محقّ. لقد ذكرتُها بصورة شفهيّة ولم أكتبها على اللوح. في مرحلة معيّنة، حين لاحظتُ أنّهم يسألون بهذا الشأن، قمتُ بكتابتها على اللوح لترتيب عمليّة تفكيرهم.

المشاهِد مُصغٍ تمامًا لأقوال المعلّم، والموافقة مع المعلّم تقلّل من حدّة الضغوط. هذه فرصة جيّدة لتحديد سلوك التدريس أو لشرحه. يتيح السؤال أمام المعلّم فرصة تلخيص المحادثة بينه وبين المشاهِد. يقع واجب إثبات حصول التعلّم من المحادثة التربوية-البيداغوجيّة على كاهل المعلّم.

المشاهِد: هذه بالفعل طريقة تُرتّب للتلميذ ماذا يتعيّن عليه فعله، لأنّه يرى ذلك أمام عينيه، وهذا الأمر يرسم له طريق ما يتوجّب عليه فعله خطوة تلو الأخرى. حين يواجه التلميذ صعوبة ولا يرى المهمّة مكتوبة أمام ناظريه، ينسى ما يجب عليه فعله في الخطوة القادمة، لا استمرّت حين تنطوي المَهمّة على عدّة خطوات. لقد طرحوا أمامك أسئلة تقنيّة عدة مرّات: "ما الذي يجب فعله".

ماذا تأخذ من المحادثة بيننا اليوم؟

المعلّم: إضافة تعليمات المَهمّة كتابيًّا على الصفحة التي تُعرض فيها المهمّة. أي، إلى جانب شرح المهمة شفهيًا، تجب كتابتها كذلك على صفحة.

المشاهِد: هل ثمّة أمور إضافيّة؟

المعلّم: ربط الحصّة الحاليّة بالحصّة السابقة على نحو أوسع، والتأكّد من أنَّ التلاميذ قد فهموا الأمور الممهِّدة قبل التقدّم إلى الأمام. لقد كانت الأجواء مريحة في الحصّة.

المشاهِد: شكرًا جزيلاً.

٢. محادثة تربوية - بيداغوجيّة بعد مشاهدة طريقة التدريس في حصّة كفاءات لغويّة للصفّ الثالث الابتدائيّ

يعرض المثال التالي محادثة تربوية- بيداغوجيّة في أعقاب مشاهدة طريقة التدريس في حصّة الكفاءات اللغويّة للصفّ الثالث الابتدائيّ. ارتبطت السلوكيّات التدريسيّة التي ينبغي المحافظة عليها (وبالتالي تحديدها كغاية للمحافظة) بفاعليّة وتأثير إغناء الثروة اللغويّة، وعليه قد تقرّر أنْ تُواصل المعلّمة إغناءَ الثروة اللغويّة لدى التلاميذ كما جرى في الحصّة الحاليّة. أمّا الأمور التي يُفضَّل تغييرها في السلوك التدريسيّ (وجرى تحديدها كغاية للتغيير)، فتتعلّق بتقديم تعليمات دقيقة، وفحص ما إذا فهم التلاميذ التعليمات قبل أن تتقدّم المعلّمة إلى الأمام في عرض الحصّة. نلفت انتباهكم إلى أنَّ الهدف للتغيير قد تبدّل خلال المحادثة. أحيانًا يجب تغيير هذه الأمور في أعقاب ظهور بيانات

جديدة، أو بسبب طابع الأجوبة وحيثيّات المحادثة.

المشاهِدة: شكرًا على منحك لي فرصة المشاهدة في حصّتك.

افتتاحيّة تحافظ على إطار المحادثة.
سؤال افتتاحيّ يُفضّل طرحه في الحصص التي لا تتميّز بالنجاحات أو التخطيط.

ما هي الأمور التي جرت في حصّتك بالطريقة التي خطّطت لها؟

المعلّمة: بداية أودّ أن أعرض خلفيّة مقتضبة. نحن نبذل جهودًا عظيمة في العمل على النصوص. المهمّ هو الفهم. وقد كَشف مؤخّرًا مسحٌ يتعلّق بالمهارات اللغويّة -في ما كشف- أنَّ الصعوبة في الفهم تعود إلى ضحالة الثّروة اللغويّة. يصادف التلميذ كلمات "صعبة" فيفقد المعنى. يتجسّد هذا الأمر على نحو خاصّ في المقاطع التي تتعلّق بتنفيذ التعليمات حيث لا تتوافر فرصة للاستعانة بالسياق. اجتمعنا كطواقم ووضعنا نُصب أعيننا بعضَ الأهداف، وتمثّل أحد الأهداف الأولى في إغناء ثروة التلاميذ اللغويّة. ما قمنا به ببساطة هو إضافة كلمة جديدة على بنك الكلمات في كلّ يوم.

المشاهِدة: كيف تعرفين أنّ التلاميذ قد تعلّموا كلمات جديدة؟

يتضمّن هذا السؤال ردًّا على فرضيّة للمعلّمة مغلوطة مُفادُها أنّ التلاميذ يتعلّمون بالفعل ما تُعلّمهم إيّاه المعلّمةُ.

المعلّمة: ربّما لم يبرز الأمر على النحو الكافي، ولكنّ التلاميذ تدرّبوا في السابق على طرح كلمات غير مفهومة عند قراءة النصوص. لا يمكن طرح كلمات كثيرة في حصّة واحدة، لذا نُركّز على عدد قليل منها فقط. يملك كلّ طالب كرّاسًا صغيراً يسجّل فيه الكلمات الجديدة وَفق الترتيب الأبجديّ. ويكتب التلاميذ إلى جانب كلّ كلمة جديدة معناها، ويمكن إضافة رسومات كذلك.

المشاهِدة: هل تعرفين طرقًا أخرى للتدريس أو التمرّن على كلمات جديدة، أو إغناء الثروة اللغويّة؟

يمثّل هذا السؤال "محفِّزًا" للتفكير حول أساليب تدريس غير تقليديّة. وعلى المستوى الخفيّ، يشير هذا السؤال إلى إخفاق في التخطيط أو في التدريس.

المعلّمة: بالطبع. أستطيع طرح قائمة طويلة... على سبيل المثال...، ربّما يمكنني أن أطلب من التلاميذ صياغة جملة تتضمّن الكلمة الجديدة. وربما يكون من الأنجع التمرّن على إدراج الكلمات الجديدة في جملة أو في مقطع. أو... أو... يمكن بذل الجهد وتحضير ألعاب، نحو مربّع الكلمات المتقاطعة أو لعبة الدومينو: الكلمة + معناها. يمكن لهذا الأمر أن يكون مسلّيًا كذلك. بالمناسبة، خطر لي أنّه ربّما يمكن إحضار صورة حقيقيّة لفرس النهر إلى الصفّ. في هذا الأمر أشعر أنّني أضعت فرصة ثمينة. خسارة أنّني لم أفعل هذا. الإمكانيّات غير محدودة. ولا ننسَ أنَّ الوقت ضيّق كذلك. إذا ركّزتُ كلّ جهدي على الثروة اللغويّة فقط في الحصّة، فمتى سأعلّم الأمور الأخرى؟

يثير هذا السؤال فعلاً ردّ فعل يتضمّن فحصًا ذاتيًّا، ممّا قد يوفّر فرصة التغيير في المستقبل على صعيد السلوك التدريسيّ.

المشاهِدة: كيف تعرفين أنّ التلاميذ قد تعلّموا حقًّا كلمة جديدة في هذه الحصّة، وأنّهم فهموا النصّ، وأجابوا بصورة صحيحة عن الأسئلة الواردة في الكتاب؟

سؤال مُجْدٍ، إلاّ أنَّ طرح ثلاثة أسئلة متعاقبة لا يساهم في عمليّة فحص ومراجعة الذات، ولا يساهم في إثارة التفكير.

المعلّمة: لا يمكنني الجزم في هذا الأمر بشأن جميع الطلاب في هذا التوقيت وهذا المكان بأكثر من قيامي بالتجوال بين التلاميذ طَوال الوقت لمتابعة العمل الذاتيّ. يمكن قطع الشكّ باليقين عند فحص الامتحانات فقط، وحتّى عندذاك لا يمكن الجزم على نحوٍ كامل. استندت في الحصّة على الإجابات الشفهيّة. ومن الواضح أنَّ قلّة مِن التلاميذ فقط قد شاركوا في الحصّة لا جميعهم.

المشاهِدة: إن افترضنا أنَّ لديك ثلاث دقائق أو أربع في إطار الحصّة لفحص درجة استيعاب التلاميذ وفهمهم في لحظة معيّنة، فهل يمكنك أن تقترحي طريقة لفحص غالبية التلاميذ في الصفّ؟

إنَّ استخدام تعبير "لو افترضنا أنَّ لديك ثلاث أو... إلخ" ليس تعبيرًا مُجْديًا. يجب أن يكون التوجّه بلغة ملموسة وقاصدًا نحو المستقبل. من ذلك –على سبيل المثال-: "ما الذي يجب فعله على صعيد التخطيط بغية توفير فرصة لفحص الاستيعاب والفهم؟".

المعلّمة: لا أظنّ ذلك... ربّما إجراء إملاء قصير... سؤال واحد، وفحص الإجابات في الحال... استخدمت مرّة لوحًا قابلاً للمحو. توافر لكلّ تلميذ مثل هذا اللوح وممحاة وقلم "توش" خاصّ. لنفترض أنّني طرحت سؤالاً أو تمرينًا... وبعد العدّ ١، ٢، ٣ قام جميع التلاميذ برفع الألواح إلى الأعلى مع الإجابات. يحبّ الأولاد هذا الأسلوب من العمل حبًّا جمًّا.

المشاهِدة: (تومئ علامة على الموافقة).

لغة الجسد الفاعلة والمؤثّرة تُعتبر جزءًا شديد الأهمّـيّة من المحادثة. إيماءة الموافقة يمكنها أن تتّفق مع ما قالت المعلّمة دون استخدام الكلام. مثل هذا السلوك يُعتبر مُجْديًا.

المشاهِدة: ما الذي تأخذينه من محادثتنا؟

مثابَرة في السؤال –المثابرة على امتداد المحادثة التربوية- البيداغوجيّة تُفضي إلى تلقّي رسالة مهمّة.

المعلّمة: لقد تكلّمت أكثر من اللزوم. ما رأيك؟ أم يتعيّن عليّ أن أقوم بالتلخيص؟ هل أقوم بالتلخيص؟

المشاهِدة: يسعدني ذلك! إذن ماذا تأخذين من محادثة اليوم؟

المعلّمة: بداية، أنا أومن بالأهمّـيّة القصوى للعمل على إثراء الثروة اللغويّة للتلاميذ. لأنَّ هذا هو السبيل للمواصلة والفهم بصورة عامة. طُرح خلال المحادثة تساؤلٌ حول طرائق أكثر تنوُّعًا، وقد لا تكون من النوع الاعتياديّ

إذا لم تَعُد المعلّمة خلال التلخيص إلى إحدى الغايات المحدّدة، التي دار الحديث بشأنها، فهذه هي اللحظة الملائمة لطرح السؤال مجدّدًا.

المشاهِدة: هل هناك استنتاج معيّن حول إشراك جميع التلاميذ في الحصّة، وفحص معلومات جميع التلاميذ في الحصّة؟

المعلّمة: أكرّر، هذا الأمر يرتبط بالطرق الأخرى غير التقليديّة... الحصول على أجوبة من الجميع في الوقت ذاته، ابتغاءَ الحصول على الصورة العامة. لا تسير الأمور دائمًا على هذا النحو، ولكن -على سبيل المثال- يمكن لفكرة الألواح الفرديّة لكلّ تلميذ أن توفّر الحلّ... حاليًا ليس لديّ فكرة أخرى.

المشاهِدة: هل يمكنني طرح اقتراح معيّن؟

حين تبحث المعلّمة عن إجابات ولا تعثر عليها، يجب طرح سؤال: "هل أستطيع طرح اقتراح معيّن؟" كما حصل هنا. لا تفرض هذه الطريقة الحلَّ المرغوب فيه أو ذاك المستحَبّ، وإنّما تعرض طريقة أخرى للاختيار.

المعلّمة: يسرّني ذلك.

المشاهِدة: سأستخدم الفكرة التي طرحتِها حول مشاركة جميع التلاميذ. يمكن كذلك الطلب منهم أن يكتبوا في الدفتر، أو كتابة ثلاث جمل على اللوح والطلب منهم أن يقوموا بإدراج الكلمات الجديدة التي تعلّمناها اليوم، وإذا كان هناك متّسع من الوقت، يمكن الطلب منهم أن يبتكروا ألعابًا حول هذه الكلمات الجديدة، كلعبة الكلمات المتقاطعة أو شيء من هذا القبيل. هل تتواصلين مع هذه الأفكار أو مع بعض منها؟

التأثير البالغ لهذا الاقتراح يبدأ في الجملة التالية: " سأستخدم الفكرة التي طرحتِها" -مثل هذه الطريقة تزيد من فرص استخدام المعلّمة لهذه التقنيّة، إذ إنّ الفكرة فكرتها...

المعلّمة: يمكنني المحاولة.

المشاهِدة: حاولي وأخبريني كيف سارت الأمور. شكرًا.

روابط - קישורים

١. "تامه" – أداة لخلق صورة حال لسيرورات تدريسٍ وتعلُّم:
http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/1.3.aspx

٢. "كلّ مَنْ في الصفّ، طَوال الوقت"، مقالة د. كوبي غوطرمان:
http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/62.aspx

٣. "تخليص التدريس من النمط ي.ي.ي (المدرس يبادر، التلميذ يردّ، المدرس يُقيّم)"،
مقالة غال فيشر ومايا شفارتس-بوزو:
http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/58.aspx:

٤. "التربية، والثقافة والإدراك المعرفيّ: التدخّل لأجل التطوّر"، مقالة روبين إلكسندر:
http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/90.aspx

٥. المحادثة التربوية- البيداغوجيّة، مقابلة مع د. كوبي غوطرمان، سمينار هكيبوتسيم،
كلّـيّة تعليم التكنولوجيا والفنون:
http://avneyrosha.org.il/ResourceCenter/Pages/video.aspx?genre=%u05e1%u05e8%u05d8%u05d5%u05e0%u05d9%u05dd&videoID=7

٦. رابط لفيلم قصير حول الإرشاد:
http://avneyrosha.org.il/ResourceCenter/pages/video.aspx?videoID=24

مصادر لقراءة إضافيّة

גוטרמן, י' (2006). **בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב.** החינוך וסביבו, כח, 26-11.

גוטרמן, י' (2007). **שיחות משוב בעקבות תצפיות הוראה - כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר.** החינוך וסביבו, כט, 27-13.

גוטרמן, י' (2010). **בדרך למנהיגות חינוכית, הצעד הבא: תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמוקד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר.** החינוך וסביבו, לב, 167-149

קורלנד, ח' (2010). **מנהלים מעריכים מורים - בין תפיסה לביצוע.** בתוך מ' כץ (עורך), עיונים במינהל ובארגון החינוך (עמ' 323-271), אוניברסיטת חיפה: מכון אבני ראשה.

Acheson, K. A., & Gall, M. D., (1997). **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications.** 4th Edition. John Wiley and Sons.

Glickman, C. D., (2002). **Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed.** Alexandria, Virginia, ASCD.

Hunter, M. & Russell. D., (1982). **Mastering Coaching and Supervision.** Corwin Press. Sage Publication. Thousand Oaks, CA.

Moffett, D. W., Zhou, Y. (2009, Oct 23). **Cooperating Teacher Evaluation of Candidates in Clinical Practice and Field Experiences.** Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., 1998. **Supervision: A redefinition.** (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sullivan, S., Glanz, J.,(2004). **Supervision that improves teaching: Strategies and techniques.** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blasé, J. & Blase, J.R, (1994). **Empowering Teachers: What Successful Principals Do.** Corwin Press, Thousand Oaks, CA.