אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

المجتمع المهنيّ في المدرسة يتعلّم

يافاه بْنَياه، ويغئال يعكوفزون، ويانون تساديك

الترجمة للعربية: جلال حسن، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

مقدّمة
ماذا نعني بالمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم؟

لماذا المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم؟

ما الذي يحوّل الطاقم إلى مجتمع مهنيّ يتعلّم؟

مبادئ موجّهة

"خارطة طريق"

أنموذج (موديل) لمجتمع مهنيّ يتعلّم

دَوْر القيادة

مثالان

مقدّمة

ماذا نعني بالمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم؟

تخيّلوا الواقع التالي: مجموعة من مدرّسي المدرسة من ذوي القواسم المشتركة (قواسم تتعلّق بموضوع التدريس، أو طبقة التدريس، أو غير ذلك) تلتقي على نحوٍ ثابت. اللقاءات تتّسم بجوّ دافئ حميميّ إيجابيّ مريح مليء بالطاقات الخلّاقة والتفكير المشترك، ورغبة تعمّ الجميع للنهوض بتغيير إيجابيّ ينصبّ على تحقيق الأهداف. يتحدّث أعضاء المجموعة عن أحداث وتجارب من عملهم، ويَعرضون مخطّطات دروس، ويصفون طرائق تدريسهم، ويصغون لوجهات نظر زملائهم، ويقومون بطرح الأفكار والنصائح وتَلقّيها. يطرح أفراد المجموعة -كلٌّ بدَوْره- قضيّة تشغله، فيقومون معًا بدراستها وسَبْر أغوارها، والتفكير في مدى ارتباطها بعالم التدريس، وفي سبل تطبيقها في المدرسة. يخرج كلّ واحد من أعضاء المجموعة من اللقاءات وقد تعلّم أمرًا ما يمكّنه من تحسين التدريس والتعلُّم، وبعد خوض التجربة العمليّة يأتي بانطباعاته إلى المجموعة ابتغاءَ المزيد من استخلاص العِبَر والتعلُّم. يعبرّ أعضاء المجموعة عن رضاهم عن التطوّرات المهنيّة والتحسين الحاصل في الصفّ، وكذلك عن شعورهم بالانتماء والشراكة. مع مرور الوقت، يتغلّب المدرّسون على شعورهم بالوحدة التي يعانون منها بعد إغلاق باب غرفة التدريس من ورائهم، ويعترفون بإمكانيّة التعلُّم من الزملاء، ويرَوْنَ أنفسهم أعضاء في مجموعة تعمل وتتعاون معًا.

المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم هو مجموعة من المهنيّين الذين يراجعون ويفحصون معًا معارفهم وممارساتهم، ويقومون بمناقشتها بغية استخدامها على الصعيد المهنيّ (בירנבוים، 2009). يلتقي المدرّسون الذين ينتمون للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم على نحوٍ ثابت، ويبحثون في العلاقة بين الممارسة العمليّة ونَواتج تعلُّم طلّابهم، ويقومون بتحليل سيرورات التدريس والتعلّم، ويستخلصون العِبرَ ويُدْخلون التغييرات من أجل تحسين عملهم التدريسيّ وتعلُّم الطلّاب (בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011)

يمْكن للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم (بالمفهوم الواسع للمصطلح) أن يتكوّن من تركيبات متنوّعة ومختلفة. على سبيل المثال: مجتمع مدرّسي العلوم الذين يجتمعون على نحوٍ ثابت للتعلُّم المهنيّ المشترك؛ ومجتمع مديري عدد من المدارس الذين يدرسون معًا قضايا إداريّة؛ ومجتمع يتكوّن من مفتّشين ومديرين (على مستوى اللواء)، وما شابه.

سنتمحور هنا في المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم داخل المدرسة فقط، الذي قد يضمّ في هذه الحالة غرفة المعلّمين بكاملها أو طاقم الموضوع، أو طاقم المربّين، أو طاقماً يجمع معلّمي عدد من المواضيع، أو جميع أعضاء طاقم يجتمعون على تحقيق أهداف محدَّدة. يمكن للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم أن يتمحور في مواضيع شتّى: التدريس والتعلّم، ومنهاج التعليم، وقضايا اجتماعيّة، وانخراط الطلّاب في المجتمع الواسع، وغير ذلك. تتعلّق تركيبة المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم بالموضوع الذي يقع في صُلب عمله. نشير أنّنا تمحورنا هنا في موضوع التعلُّم والتدريس على الرغم من أنّه -على نحوِ ما ذكرنا آنفًا- لا يشكّل سوى غيضٍ من فيض المواضيع التي يستطيع المجتمع المهنيّ معالجتها.

المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم مترسّخ في مفهوم المدرسة كـ"منظّمة تتعلّم"- بحيث "الجميع يتعلّمون" فيها، والتعلّم لا يقتصر على الطلّاب فقط، بل يشكّل مكوّنًا مركزيًّا في التطوّر المهنيّ للمدرّسين أنفسهم (בירנבוים,2009؛ סנג'י, 1998).

لماذا المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم؟

تُبيّن الكثير من الدراسات أنّ المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم في المدرسة يشكّل عاملاً مركزيًّا في جميع سيرورات التحسين المدرسيّة (Robinson, Lloyd, 2009). ومن بين جميع طرائق التطوير المهنيّ، فإنّ المجتمع الذي يتعلّم يُعتبر اليوم طريقة التطوير الأكثر فاعليّة ومهنيّة من حيث التأثير على المدرّسين، وعلى تعلُّم التلاميذ على حدّ سواء، لكونها تتميّز في انخراط المدرّسين على نحوٍ فاعل في عمليّة التدريس اليوميّة، في السياق العينيّ الذي يعملون فيه.

المجتمعات التي تتعلّم تساهم في إدخال التحسينات المتواصلة على معارف ومهارات المدرّسين المهنيّة، وتعزّز إحساسهم بالقدرة على دفع طلّابهم لتحقيق المزيد من التحصيل (שחר، 2007). يتزايد شعور المعلّمين أنّهم يملكون القدرة عندما يحصل التعلّم المهنيّ والتخطيط على نحو مشترك داخل الطواقم (Schachar&Shmuelevitz, 1997) . ثمّة علاقة مباشرة بين متغيرّي المعرفة والمهارة المهنيّة والإحساس بامتلاك القدرة، من ناحية، وتحصيل الطلّاب، من ناحية أخرى.

تحصيل الطلّاب في الذين يتعلّمون في المدارس التي يتواجد فيها مجتمع مهنيّ يتعلّم يفوق بكثير تحصيل الطلّاب في المدارس التي يعمل فيها المدرّسون على نحوٍ منعزل (בירנבוים، 2009؛ McLaughlin & Talbert, 2006). عندما ينخرط المدرّسون في مسار البحث المشترك لعمل الطلّاب وتعلُّمهم، فإنّهم يطوّرون الكفاءات المطلوبة لملاءَمة سُبُل تدرسيهم للطلّاب، ويتناولون التحدّيات الخاصّة بمدرّستهم (Militello, Rallis & Goldring, 2009).

تُظهر الأبحاث أنّ المدرّسين الذين ينخرطون في عمليّات التطوّر المهنيّ الناجعة يتحمّلون مسؤوليّة أكبر على تعلّم الطلّاب، ويميلون على نحوٍ أقلّ إلى تحميل البيت أو البيئة صعوبات التعلّم التي يواجهها الطلّاب. كلّما تَحمّلَ المدرّسون مزيدًا من المسؤوليّة، وكلّما اكتشفوا أنّ المعارف والممارسات الجديدة التي اكتسبوها وطبّقوها تؤثّر على الطلّاب على نحوٍ إيجابيّ، شعروا بأنّهم أكثر فاعليّةً كمدرّسين، وتَعزّزَ إحساسهم بأنّهم يملكون القدرة (Timperley, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

بالإضافة إلى تطوير المعارف والمهارات المهنيّة، ثمّة تأثير إيجابيّ للمجتمعات المهنيّة التي تتعلّم في المناحي التالية:

- تحسين عمل الطاقم؛
- تعزيز الإحساس بالانتماء إلى المهنة؛
- الانفتاح على تجارب جديدة، وإبداء المرونة تجاه التغييرات؛
- تحسين عمل المدرّس في الصفّ؛
- يتحلّى المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم بقدرة كامنة عالية للتأثير على جودة تعلُّم المعلّمين وعلى إنجازاتهم.

وفي النهاية، ينبع الاعتراف بأهمّيّة المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم من مفاهيم بيداغوجيّة حديثة تَصفُ التعلُّم بأنواعه كسيرورة تحصُل في سياقات اجتماعيّة- ثقافيّة ومن أسباب أخرى لا مجال لذكرها هنا. (בירנבוים، 2008؛ Lave & Wenger, 1991). بحسب هذه المفاهيم، إنّ التعلُّم يتحقّق في نطاق التفاعل بين الناس، ومن خلال علاقة وثيقة بين التعلُّم والممارسة، ومن خلال المشاركة بالممارسة داخل المجتمع المهنيّ. المفهوم الاجتماعيّ الثقافيّ للتعلُّم يلائم غرفة تدريس الأولاد وطواقم المدرّسين على حدّ سواء. وبحسب الفرضيّة، إذا وُضع **التعلّم** (وليس تعلُّم الطلّاب فقط، كما ذُكر آنفًا) في مركز المدرسة كمؤسّسة تتعلّم، فمن المفضل عندئذ أن يمارس مفهوم التعلّم ذاته في غرف التدريس، وفي داخل طواقم التدريس. مع مرور الوقت، ستخلق هذه "السيرورات الموازية" مفهومًا مشتركًا للتعلُّم، وستعزّز فرص إدخال تحسينات بيداغوجيّة شاملة في المدرسة.

ما الذي يحوِّل الطاقم إلى مجتمع مهنيّ يتعلّم؟

طواقم التدريس التي تعمل معًا هي مشهد شائع في المدارس، لكن هذه الحقيقة بحدّ ذاتها لا تضمن تحوُّلَ هذه الطواقم إلى مجتمعات مهنيّة تتعلّم؛ فوجود الطاقم **لا يعني أنّه مجتمع مهنيّ يتعلّم**، ويشكّل تحويله إلى مجتمع مهنيّ يتعلّم **مسارًا تدريجيًّا يستغرق بعض الوقت.**

- يشكّل الطاقم مجتمعًا مهنيًّا يتعلّم عندما يلتقي على نحوٍ ثابت داخل المدرسة، **ويعمل معًا بوتيرة ثابتة ولوقت طويل.**
- يحمل الطاقم **أهدافًا مشتركة** يتعامل معها أعضاؤه كأهداف ذات قيمة عالية.
- يقوم المدرّسون خلال لقاءات الطاقم بمراجعة طرق وأساليب تدريسهم، وتأثيرها على تعلُّم الطلّاب (Dufour, 2004; Temperely, 2008)، ويرسمون أهدافًا محدّدة لعمليّة التدريس ولتعلُّم وتحصيل الطلّاب، ويعملون على تحقيق الأهداف، ويقومون بفحص درجة تحقيقها على نحوٍ دَوْريّ.
- إلى ذلك، يقوم المدرّسون بإشراك زملائهم بما يحصل في صفوفهم، ويُجْرون مشاهدات في صفوف بعضهم البعض، ويُبْدون رأيهم بما يشاهدون؛ ويُجْرون عمليّات تخطيط مشترك للدروس والمَهّمات والامتحانات، ويناقشون معًا عمل الطلّاب والصعوبات العينيّة التي يواجهها بعضهم، وسبل التعامل مع هذه الصعوبات خلال التدريس.
- مع مرور الوقت، يتطوّر لدى المدرّسين في الطاقم مفهومٌ وإدراكٌ مشتركان حول طرائق التدريس المُثْلى، وتنمو لديهم ثقافة **المسؤوليّة الجماعيّة** عن جميع الطلّاب، لا كمجرّد شعار، بل كنِيّة حقيقيّة.
- يشكّل **إشراك** الزملاء إحدى الخصائص المركزيّة للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم. الإشراك هو أكثر من مجرّد الجلوس معًا في جلسة طاقم؛ إذ إنّه يقترن بالمكاشفة، وبتحويل ممارسات المدرّس التعليميّة إلى مسألة علنيّة. في كثير من المدارس، يعمل المدرّسون في ظروف تتميّز بالعزلة المهنيّة. العمل المشترك يتعارض مع هذا الواقع، ويتطلّب تنازلاً معيّنًا عن استقلاليّة المدرّس، وعن المفهوم المتأصّل أنّ التدريس هو عمل انفراديّ.
- إحدى خصائص المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم (وهي لا تقلّ أهمّيّة عن الخصائص الأخرى) هي **وجهة النظر الاستقصائيّة**، والاستعداد لمراجعة الممارسة التدريسيّة على نحوٍ نقديّ. المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم لا يستكين للإجماع المريح، ويتقبّل الاختلاف والمواقف المتباينة والمتنوّعة برحابة صدر، من خلال الاعتراف بمساهمة هذه الأمور في التعلُّم الذي يتحدّى الواقع القائم.
- لا يقتصر التزام أعضاء المجتمع الذي يتعلّم على التخطيط والتنسيق المشترَكَيْن، بل يشمل أيضًا **فحص الممارسات العمليّة** ابتغاءَ تحسينها.

من المهمّ أن نؤكد على التحفُّظ التالي: تختلف المجتمعات المهنيّة التي تتعلّم بعضها عن بعض في سياقات مدرسيّة مختلفة، ويتعلّق هذا الاختلاف بعوامل كثيرة: في الطاقم، والأهداف، ومضامين التعلّم، وكذلك في طبيعة المدرسة والطلّاب وغير ذلك. نتحدّث عن ظاهرة متنوّعة لا عن أمر متجانس. ما نسعى إليه هنا هو **عرض خصائص أساسيّة** مشتركة لهذا التنوّع، لكن لا يمكن الاستنتاج من ذلك أنّ جميع المجتمعات المهنيّة التي تتعلّم متشابهة.

مبادئ موّجهّة للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم

في ما يلي خمسة مبادئ موجّهة يتميّز بها المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم في أحسن حالاته:

المبدأ الأوّل: علاقات الثقة ومعايير التعاون والمشارَكة

البعد المجتمعيّ للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم يتجسّـد في مستوى العلاقات وفي مُناخ عمل الطاقم، والتـي تتعلّق بمعايير التحاور وبدرجة الثقة والتعـاون القائمَيْن بين أعضاء الطاقم، وكذلك بالقدرة على احتواء الاختلاف، والتعامل مع الصراعات والتنوّع على نحوٍ بَنّاء.

تشكّل الثقة أمرًا بالغ الأهمّيّة في المكان الذي فيه يتعلّق نجاح مجهود فرد واحد -في ما يتعلّق- بمساهمة الآخرين. تحسين التعلُّم والتحصيل، وتحقيقُ رفاهية الطلاّب، يستوجبان في السـياق المدرسيّ بذل مجهود جماعـي، ويتعلّق نجاح كلّ فرد (جزئيًّا على الأقلّ) بمجهود وكفاءات الآخرين.

المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم الذي تسـوده الثقة والاحترام المتبادلان يخلـق حيزا آمنًا يمكّن المدرّس من التعلّم والتطوّر من الناحية المهنيّة. هذا المجتمع يشكّل "شبكة أمان" وجدانيّة ومهنيّة لتجارب غير ناجحة.

تنعكـس الثقة بمعايـير الإصغاء، وبالقدرة على تبنّي منهـج "التجربة والخطأ" (كمنهج يشـكّل مرحلة ضروريّة من مراحل التعلّم)، وباحترام مواقف مغايرة، وبتبنّي طرق واضحة وموضوعيّة لتسوية الخلافات. تجري عمليّة بناء الثقة المتبادلة من خلال تنمية الاحترام تجاه الآخر؛ والاهتمام الشـخصيّ؛ وتوزيع القوّة، والإشراك في القرارات؛ والاستقامة؛ وتبنّي الممارسات التي تشكّل قدوة للآخرين.

ثمّة تجسـيد آخر لعلاقات الثقة في الطاقم، هو التعاون بين المدرّسـين حول ما يدور في غرفهم التدريسـيّة. يقوم المدرّسون الأعضاء في المجتمعات التي تتعلّم بكشـف النقاب عن سـبل تدريسـهم، ويُبدون اسـتعدادهم للتعامل مع أفكار مختلفة، وتجريب سـبل تدريس تختلف عن تلك التي يتبنّونها. يتحدّث هؤلاء حول ما يدور في غرف التدريس ويحدّثون زملاءهم حول سـيرورات التدريس التي يتبنّونها في غرفة التدريس، وحول سـيرورات تعلُّم طلاّبهم. ما يحصل على أرض الواقع هو قيام المدرّسين بتقاسم الأمور التي كان من المتعارَف عليه أنّها شخصيّة. علاقات الثقة والتعاون لغرض التعلُّم والتطوّر المهنيّ تخلق الفرق بين مشاهدةِ الدروس كوسيلة للتفتيش والتحكّم، والمشاهداتِ كوسيلة للتعلُّم والتطوّر.

المبدأ الثاني: مسارات مبنية وآليّات منتظمة لعمل الطاقم

يشكّل إطار (Setting) عمل الطاقم أرضيّة متينة لخلق الثبات والاستقرار، وبدونهما لا تتوافر أيّة إمكانيّة للتعلّم المهنيّ المهمّ.

الإطار الواضح لعمل الطاقم هو حاجة ماسّـة. يمنح الإطار الاسـتقرار والأمان، يضفي إحساسًـا بالجِدّيّة والالتزام. يشـمل إطار من هذا النوع تخطيطًا مسـبقًا لوتيرة اللقاءات وطول مدّة كلّ واحد منها، وتخطيطًا سـنويًّا، وتخطيطًا لكلّ واحد من اللقاءات. المنظومات الثابتة والمستقرّة تشكّل الأرضيّة التي تمُكّن حصول التعلُّم المهمّ.

يتحمّل القادة مسـؤوليّة مَأْسَسـة ترتيبات ثابتة ومسـتقرّة لعمل الطاقم، ويتحمّلون كذلك مسـؤوليّة إدارة وتنظيم أُطُر التعليم المهنيّة على أحسن وجه، وكذلك توفير الشروط المطلوبة للمشاركة في مسارات التعلُّم والتطوّر المهنيَّيْن.

ثمّة أهمّيّة لأن نتذكّر أنّ "البنْية تخلق السـيرورة": لا يمكن لسـيرورات التعلُّم المُثْلى أن تتحقّق إلاّ إذا قمنا بالمحافظة على الهيكليّـات التي تمُكّـنُ من تحقيقها، ألا وهي: الجداول الزمنيّة الثابتة، والوتيرة الملائمـة، والظروف المحيطيّة اللائقة، وغير ذلك.

المبدأ الثالث: التمحور في تعلُّم الطلاّب، وفي العلاقة بين التدريس والتعلُّم

مسـارات التعلُّم المهنيّة التي تتمحور في الروابط بين ممارسـاتٍ تدريسـيّة محدّدة وتعلُّمِ الطلاّب وتحصيلهم، تُحسّن تعلّم الطلاّب وتحصيلهم.

على كلّ حوار بيداغوجيّ (تربوي) في صفوف المدرّسين أن يتمحور في تعلُّم الطلاّب، وفي العلاقة بين تدريس المدرّسين وتعلُّم الطلاّب. ما يعنيه نقل المحور من التدريس إلى التعلّم هو أنّ تدريس المعلّمين غير كافٍ، وأنّ على الطلاّب أن يتعلّموا كذلك. من هنا، ثمّة أهمّيّة لأن يطرح المدرّسون -على سبيل المثال- الأسئلة التالية: كيف يحصل التعلّم في الصفّ؟ وأيّ نوع من التعلّم نريد له أن يتحقّق؟ وما الذي فهمه الطلاّب من الأمور التي درّستها، وكيف أعرف ما هي الأمور التي فهموها؟ وكيف يصبح بمقدورنا تعزيز قدرة الطلاّب على الفهم؟ وكيف نعلّم المضامين، ونقوّي في الوقت ذاته مهارات التفكير العليا؟ وكيف نتعامل مع التبايُن بين مستويات الطلاّب في الصفّ؟

إضافة إلى ذلك: لا ينبغي تعريف النجاح بمفردات تحكّم المدرّس بأساليب تدريسيّة حديثة، إنّما بمفردات **التأثير الذي يحمله تغيير سبل التدريس على التعلّم، وعلى تحصيل الطلاّب**. إذًا، يستوجب السؤال حول «تأثيري على تعلُّم الطالب» تحوّلاً في التفكير، ويتطلّب من المدرّس أن يقوم بتأمّل وفحص عمله. يقترن هذا الفحص بتطوير قدرته للتأثير على جودة التعلُّم وعلى تحصيل طلاّبه من خلال مهنيّة تدريسه وجودته.

مثالان لخلق الرابط بين التدريس والتعلّم

المبدأ الرابع: العمل الذي يرتكز على البيانات والتقييم

مسـارات التعلُّم المهنيّة للمدرّسين تأخذ أفضل أشكالها عندما ترتكز إلى بيانات من أنواع شتّى، وعندما ينفّذ تقييم يفحص النتائج مقارَنةً بالغايات.

ثقافة التقييم بهدف التعلّم تشكّل قاعدة المراجعة الذاتيّة التي يمارسها المدرّسون في المجتمع المهنيّ التي تتعلّم من أجل فحص وتقييم التغييرات التي يقومون بإدخالها على ممارساتهم التدريسيّة. توفّر بيانات التقييم قاعدة لتحديد الغايات قبل الولوج في مسار تحسين التعلّم والتدريس وكذلك خلال المسار- وهذه المرّة من أجل الحصول على صورة الوضع التي تؤشّر للطاقم ما إذا كان يسير في الاتّجاه الصحيح، وما إذا كانت الغايات تتحقّق، وما الذي يجب تغييره في الطريق. لذا، ثمّة حاجة إلى مهارات تقييم عالية تتعدّى إجراء الامتحانات العاديّة. المقصود هو إجراء تحليل منهجيّ لعمل الطلاّب، ومشاهدات في الدروس، وتبنّي مهارات قراءة وتفسير للبيانات.

المبدأ الخامس: حوار تأملي ومراجعة ذاتيّة واستقصاء

التعلُّم المهنيّ الناجع للمدرّسين يشمل مُكوّنات التأمل (reflection) حول الممارسات، والاستقصاء حول سبل التدريس، وعمليّات مراجعة ذاتيّة متواصلة.

تتميّز خبرة ومهنيّة المدرّسين -في ما تتميّز- بالقدرة على اشتقاق المفاهيم من عمليّة التدريس، ومراجعة الممارسات العمليّة مراجَعةً نقديّة. تنمو كفاءات التأمل من خلال التأمّل العميق للممارسات التدريسيّة ولعمليّات التعلّم التي توفّرها هذه الممارسات. التأمل هو شكل قويّ جدًّا من أشكال التعلُّم والتطوُّر المهنيّ، ويتطلّب الإبطاء والتأنّي قبل تقديم الحلول، بهدف ممارسة التفكير الذي يعمّق الفهم والإدراك اللذين يُفضيان بدورهما إلى تحسين الممارسة التدريسيّة نفسها.

المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم يتضمّن روح الاستقصاء والتعلُّم المتواصل، وهو يرسّخ ثقافة الاستقصاء التي تشمل -في ما تشمل-: تحديد ومراجعة أهداف الدرس، والوحدة التدريسيّة، ومنهاج التدريس؛ وتأمُّل أحد الدروس عن كثب واستقاء مبادئ عامّة للتدريس منه؛ ومراجعة وفحص نتائج التدريس من منظور فهم الطلاّب وتحصيلهم؛ واستخلاص العِبَر وتحليل الأحداث؛ ومراجعة العلاقة بين طرقِ التدريس ومفهومِ التدريس والتعليم الذي يشكّل قاعدة هذه الطرق.

"خارطة طريق": كيف يبدو المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم؟

في ما يلي، نقدّم لكم خارطة طريق تساعدكم على بناء مجتمع مهنيّ دارس في مدرستكم.
تشمل الخارطة المبادئ التوجيهيّة الخمسة للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم التي فصّلناها أعلاه. من كلّ واحد من هذه المبادئ تُشتقّ ممارسات ذات صلة بعمل الطاقم الأمثل. ونعرض كذلك أدوات مساعِدة متنوّعة لتطبيق الممارسات.

مبادئ	ممارسات	أدوات
المبدأ	ممارسات المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم	أدوات مساعدة- روابط
1. علاقات ثقة ومعايير التعاون	* يقوم الطاقم ببلورة معايير تحاور تحترم وتشرك الجميع. * يحترم الطاقم المعايير ويفحصها بين حين وآخر، إذا ما اقتضت الضرورة. * يقوم الطاقم بتقييم جودة عمله وجودة العلاقات السائدة بين أفراده. * يُمارَسُ تعاونٌ متواصل في مجال المعرفة من خلال قنوات رسميّة وأخرى غير رسميّة. * يُجري الطاقم مشاهدات زملاء، وهذه بدورها تحوّل الممارسة التدريسيّة إلى ممارسة علنيّة. * يقوم مدرِّسون ذوو تجربة بعمليّةِ مرافَقة إرشاديّة للمدرّسين الجدد. * تُجرى محادثات تغذية راجعة متبادلة بين القادة والمدرّسين.	معايير للمحادثة على مستوى الطاقم "مؤشّر معايير" للتحاور داخل المجموعة تقييم جودة عمل الطاقم. تطوير التدريس بواسطة مشاهدات ومحادثات تربوية- بيداغوجيّة المحادثة المفتوحة: أداة للتحاور المهنيّ
2. مسارات مبنية وآليات منتظمة	* يوجّه عمل الطاقم بأهداف واضحة ومتماسكة. * يُجري الطاقم لقاءات محدَّدة في البرنامج، وبوتيرة تُمكّن من تحقيق تعلُّم مهنيّ فعّال: من المفضَّل أن يلتقي مرّة كلّ أسبوع. * يتحقّق روتين عمل يحصل فيه تقاسم في المعرفة- إشراك رسميّ (مبنيّ داخل جدول الساعات)، وغير رسميّ. * لقاءات الطاقم مبنيّة، وأهدافها واضحة ومعروفة من قبل الجميع، وتُحدَّد مسبقًا المواضيعُ التي ستناقش خلال الاجتماع، ويعمَّم ملخَّص اللقاءات على المشاركين. * يُجري الطاقم عمليّة مسح لاحتياجاته التعليميّة ويستعين بخبراء خارجيّين إذا اقتضى الأمر.	أداة لبناء الغايات استطلاع التماسك الداخليّ أداة "صوت" - مشاهدات في جلسات الطاقم

المبدأ	ممارسات المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم	أدوات مساعدة- روابط
3. التركيز على على تعلُّم الطلاّب، وعلى العلاقة بين التدريس والتعلُّم	* يقوم أفراد الطاقم معًا بتحليل عمل الطلاّب. * يُجري الطاقم نقاشًا حول تلاميذ محدَّدين بهدف مراجعة ملاءَمة سبل التدريس لهم وفحص سبل تحسين أوضاعهم. * يتناول الطاقم السؤال التالي: كيف نعرف أنّ الطلاّب فهموا الأمور التي درّسناها لهم؟ * يقوم أفراد الطاقم معًا ببناء دروس وامتحانات بالاعتماد على أهداف محدَّدة. * يحلّل الطاقم العمل التدريسيّ والمفاهيم التي يرتكز عليها. * يتعلّم الطاقم، ويخطّط، ويطبّق سبل تدريس حديثة ومستجدّة. * مع مرور الوقت، يطوّر الطاقم مفهومًا وفهماً مشتركًا لأفضل سبل التدريس.	نقاش حول عمل الطلاّب محادثة طاقم: نقاط الالتقاء بين تدريسي وتعلّم الطلاّب محادثة الطاقم متمحورة حول الطلاّب التدرّب على التغذية المرتدّة التي تطوّر التعلّم في الصفّ محادثة طاقم: تخطيط درس من خلال أسئلة ونصوص ما هي الأمو التي يجب على المديرين معرفتها حول التدريس والتعلّم؟ رؤيا شخصيّة وبنيويّة للتمحور في الطالب أداة "صوت"-مشاهدات في جلسات الطاقم
4. عمل مرتكز على البيانات والتقييم	* يجمع الطاقم بيانات حول التدريس والتعلّم من مصادر معلومات مختلفة متّبعًا منهجيّات متنوّعة. * يجمّع الطاقم بيانات متنوّعة من مصادر مختلفة حول كلّ واحد من التلاميذ. * يُجري الطاقم مشاهدات في الحصص. * يجري الطاقم نقاشات ترتكز على البيانات حول تعلّم الطلاّب وإنجازاتهم. * يقوم الطاقم بتفسير البيانات وتحديد قضايا للحلّ على أساس التفسيرات.	تقييم جودة عمل الطاقم "هيّا اخرج وتَعلَّم" أداة "صوت" -مشاهدات في الدروس "استطلاع التماسك الداخليّ" (لم تترجم الأداة للعربية بعد) خمس نصائح للإدارة التي ترتكز على البيانات نظرة شخصيّة وبنيويّة للتمحور في الطالب
5. حوار تأملي وفحص ذاتيّ	* تجري عمليّة تأمل متكرّرة حول تدريس المدرّسين، وتعلّم الطلاّب والعلاقة بينهما. * تجري عمليّة مراجعة مشتركة لـ"نظريّات العمل" التي تشكّل ركيزة ممارسات تدريس كلّ واحد من المدرّسين. * ينغمس الطاقم في تحديد وتعريف المشكلات، وتشخيص مسبّباتها. * تقام مسارات مبنيّة لاستخلاص العبر من النجاحات والإخفاقات. * تُجرى نقاشات مبنيّة حول معضلات ومشكلات مختلفة. * يناقش الطاقم الأحداث ويتعلّم منها.	بروتوكول الصداقة الناقدة بروتوكول: تشخيص مسبّبات المشكلة دليل لاستخلاص العبر (لم تترجم للعربية بعد) بروتوكول: نقاش حول معضلة بروتوكول: تحليل حدث

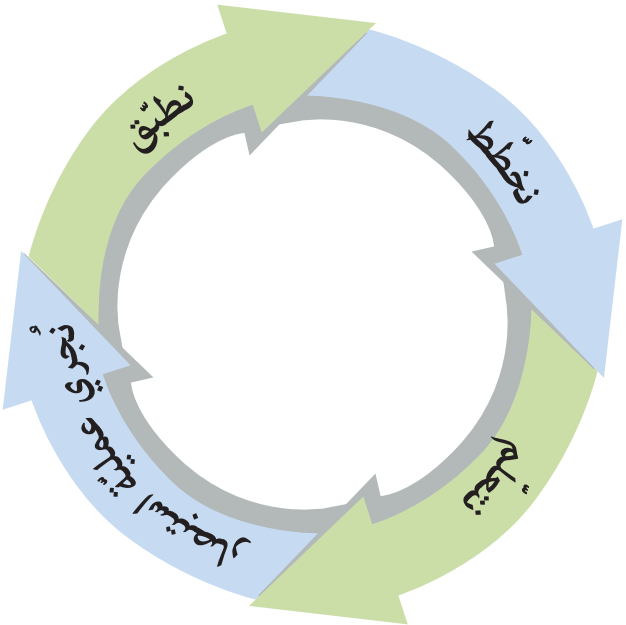
أنموذج (موديل) أساسيّ للمجتمع المهنيّ الذي يتعلّم: دائرة التعلُّم

لا يمكــن تغيــير ممارســات التدريــس إلاّ إذا قمنــا بمراجعتهــا وفحصها على نحــوٍ منهجــيّ، وقمنا اشــتقاق المفاهيم من (conceptualization) أفعالنــا، وخطّطنا التغييرات وطبّقناها من خــلال التعلّم المتواصل؛ وبكلمات أخرى: عندما **يتداخل التعلّــم والتطبيــق** كلّ منهما في الآخــر. "دائرة التعلُّم" هي أنمــوذج يجمع كلّ هذه الأمور في ســيرورة دائريّة (أو لولبيّة) مكوّناتُها هي: **التعلُّم والتخطيط** على أساس التعلُّم الحاصل، **وتطبيق** ما جرى تخطيطه، وإجراء **عمليّة تأمّل** حول التطبيق. قــد تتمخّض عمليّة الاســتبصار عن مواضيع جديدة للتعلُّم أو إنّها تثــير الحاجة للتعمُّق في مواضيع جرى تعلُّمها، وهنا تبدأ دائرة تعلُّم جديدة. وعلى هذا النحو تُفضي دائرة تعلُّم واحدة إلى دائرة تعلُّم أخرى، وهكذا دواليك.

مــن المهمّ أن نشــير هنــا أنّ المراحل لا تكون دائمًا متتالية، ولا يمكن في بعض الحــالات تمييز الواحدة عن الأخرى كما يظهر في الأنمــوذج، وقــد يكون ترتيبها مغايرًا كذلك. من غير الضروريّ أن يكــون التعلّم نظريًّا، أو أن يبدأ من النظريّة، ويمكن له أن ينبع من العمل الميدانيّ. يمكن -على ســبيل المثال- القيام بتأمُّلٍ مشــتَرك لدرس مُصوّر بهدف مراجعة وفحص قضيّة عامّة تُستشَــفّ من الدرس؛ أو مراجعة مفاهيم المدرّســين حول أســلوب تدريسيّ معينّ؛ أو التعامل مع موضوع صعب في منهاج التعليم؛ أو القيام معًا بتحليل امتحان رسب فيه معظم الطلاّب؛ أو إجراء فحص مشترك لسبل تقديم الحلول لمجموعة من الطلاّب الذين يواجهون الصعوبات؛ أو أيّ مشكلة أخرى تنبع من العمل الميدانيّ.

وثمّة إمكانيّة أخرى هي البدء من "الأعلى"، أي من غاية يريد الطاقم تحقيقها، على شــاكلة تطوير مهارات التفكير العليا في صفوف الطلاّب؛ أو تحسين تقنيّة التغذية الراجعة في المحادثة الصفّيّة؛ أو تطوير التعلُّم في المجموعات، وما إلى ذلك. الغاية هي التي توجّه مواضيع تعلُّم الطاقم، ويشكّل هذا التعلُّم قاعدة تخطيط التدريس في الصفوف، وبعد التطبيق تُنفّذ عمليّة الاســتبصار. على امتداد المســار، تُصاغ المفاهيم والمبادئ المشتقّة من الممارسة التدريســيّة والأمور التي يجب تغييرها على ضوء المعرفة الجديدة.

يمكــن لدائــرة التعلّم أن تكون مقتضبة، وأن تقتصر على لقاءَين: لقاء يتعلّم فيه الطاقم ويخطّط، ولقاء بعد التطبيق بهدف إجراء عمليّة تأمل؛ وقد تكون الدائرة أطول فتمتدّ لعدّة لقاءات إذا اقتضت الحاجة ذلك.

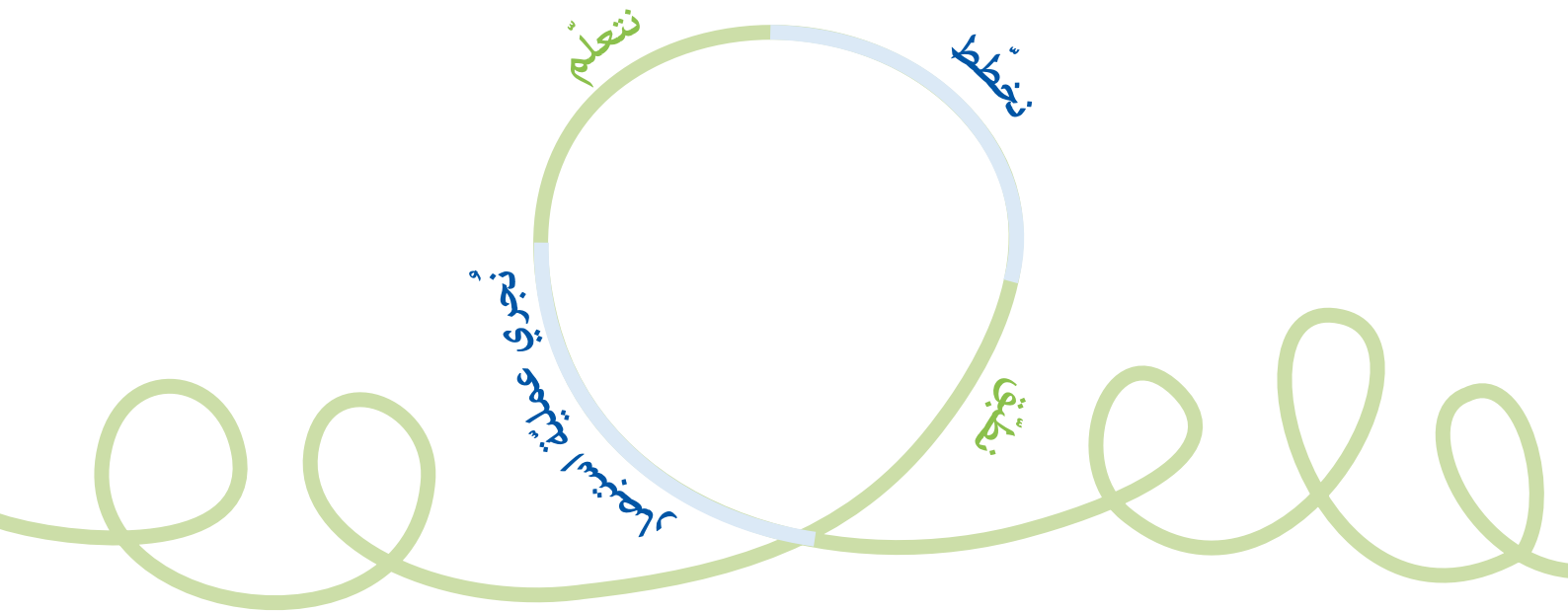


دائرة التعلّم هي أنموذج واحد محتمل لعمل المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم

دائرة التعلّم: أسئلة موجّهة

تخطيط
ما الذي يجب أن يحصل كي يصبح الطالب قادر على...؟ ما الذي يجب علينا فعله، ما هي الأمور التي نريدها أن تحصل في الصفّ؟ كيف نقوم بذلك؟ ما هي الأمور التي سننفّذها بطريقة مغايرة عن تلك التي نفّذناها فيها حتّى الآن؟ ما هي الأمور التي يجب علينا التوقُّف عن تنفيذها؟ ما هي الخطوات التي سنتّخذها كي ندمج الاستنتاجات الجديدة في ممارساتنا؟ ما هي المصادر والموارد التي يمكننا الاعتماد عليها لإثراء وتطوير معارفنا المهنيّة؟

تعلّم
ما هي سبل التدريس الملائمة للطريقة التي يتعلّم فيها الأولاد، وتلك الملائمة للتباين في ما بينهم؟ كيف نطوّر مهارات التفكير العليا لدى طلّابنا؟ كيف نوفّر الحلول لمجموعات الطلّاب التي تواجه صعوبات في موضوع محدّد؟ كيف يمكننا تطوير فهم طلّابنا، وكيف نعرف أنّهم قد فهموا بالفعل؟



تطبيق
يقوم المدرّسون بتطبيق البرنامج الذي رسموه في المرحلة السابقة، ويقومون في بعض الأحيان بتوثيق جزء من العمل الميدانيّ كقاعدة التأمل والتعلّم الإضافيّ في داخل الطاقم.

التأمّل
ما الذي فعلناه؟ كيف قمنا بذلك؟ كيف شعرنا؟ ما هي الأفكار التي راودتنا؟ ما هي الأمور التي كانت قابلة للتطبيق وتلك التي لم تكن قابلة للتطبيق، ولماذا؟ هل تفاجأنا من أمور معيّنة؟ ماذا كانت فرضيّاتنا، وهل أكّد التطبيق على صحّتها؟ ما هي الصعوبات التي واجهناها؟ ما هي مُسبّباتها؟ ما هي الأمور الإضافيّة علينا تعلّمها كي نمضي قُدُمًا؟ ما هي مكامن قوّة وضعف ممارساتنا التدريسيّة؟ كيف تؤثّر الطريقة التي ندرّس بها على تعلّم طلّابنا؟

دَوْر القيادة

تشغل القيادة المدرسيّة دورًا مركزيًّا في قيادة وترسيخ المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم في المدرسة (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2008; Timperley, 2008). نقصد بـ "القيادة المدرسيّة" المديرَ والشخصيّات القياديّة الأخرى، نحو: مركِّزي الطبقات، ومركِّزي المواضيع، وأصحاب الوظائف الأخرى، بالإضافة إلى قادة تنبع قدراتهم القياديّة من قدرتهم على التأثير، ومن خبرتهم وتخصّصاتهم على الرغم من عدم تبوُّئهم لوظيفة رسميّة. وبما أنّ "المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم" يشير إلى ثقافة مدرسيّة قِوامُها التعلُّم وتعزيز القدرات المهنيّة ابتغاءَ إدخال التحسينات الدائمة، فإنّ جميع القادة شركاء في هذه الثقافة، وعلى رأسهم قادة الطواقم أنفسهم.

المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم يُغيّر الثقافة المدرسيّة

تغيير الهدف الأساسيّ وتغيير محور عمل الطاقم	
من التمحور في التدريس...	إلى التمحور في التعلُّم
من التشديد على ما سيقوم المدرّسون بتدريسه...	إلى التشديد على ما سيتعلّمه الطلّاب
تغيير في عمل المدرّسين	
من استكمالات خارجيّة...	إلى تعلُّم داخليّ في سياق الممارسة الميدانيّة
من العزلة...	إلى التعاون والتشارك
من مدرّسين يبحثون لوحدهم عن سُبُل تحسين تعلُّم وتحصيل الطلّاب...	إلى طواقم تدريسيّة تعمل معًا، ويساعد أفرادها بعضهم بعضًا على تحسين تعلُّم الطلّاب وتحصيلهم
من قرارات تُتَّخَذ على أساس التفضيلات والاعتبارات الفرديّة...	إلى قرارات تُتَّخَذ ضمن الطاقم، وعلى أساس المعرفة المشتركة حول التعلُّم الأمثل
من التدريس الفرديّ المنغلق داخل الصف...	إلى علنيّة التدريس
من التعلّم من خلال الإصغاء الخامل...	إلى التعلّم من خلال العمل
من مفهوم "هؤلاء تلاميذي"، وَ "هؤلاء تلاميذك"...	إلى مفهوم "هؤلاء تلاميذنا"
تغيير الثقافة المدرسيّة	
من العمل على نحو مستقلّ...	إلى التعلُّق المتبادل
من لغة الذنْب والتأفُّف...	إلى لغة الالتزام
من غياب الاعتراف بالمجهود...	إلى لغة الاعتراف التي نحتفل فيها بالجهد وبالنجاح

تحدّيات تواجه قيادة وتثبيت المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم

"لا نبالـغ عندمـا ندّعـي أن تعلُّم المجموعة هو مهارة جماعيّـة. مجموعة المهنيّين، وإن كان كلّ فـرد فيها على درجة عالية من الكفاءة، لا تشـكّل بالضرورة مجموعة تخوص عمليّة تعلّم. على المجموعة الدارسـة أن تتعلّم كيف يتعلّم أفرادها معًا. التحدّي الكامن في تطوير كفاءات جماعيّة أكبر من التحدّي الكامن في التعلّم الفرديّ (סנג'י، 1988، ص 262).

يعمـل المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم على وضع الطاقم الذي يمارس المدرّسـون في إطـاره التعلُّمَ المهنيّ في المركز، وتلك مَهمّة ليسـت يسـيرة بتاتاً. التحدّيات هنا كثيرة ومركّبة، وتنبع من مبدأ العمل في المجموعة (بكلّ تركيباتها)، وكذلك من المفهوم الشائع والمتأصّل أنّ عمل المدرّس هو عمل فردانيّ يمارَس في معزل عن المدرّسين الآخرين.

القيـم التي تحوّل طاقـ ً معيّنًا إلى مجتمع مهنيّ يتعلّم (العمـل التعاونيّ، والاعتراف بالاعتماد المتبادل، وعلنيّة الممارسـة التدريسيّة، وروح الاستقصاء، والمراجعة الناقدة المشتركة للممارسات التدريسيّة)، هذه القيم ليست مفهومة ضمنًا. العكس هو الصحيح: المفهوم ضمنًا لدى الكثير من المدرّسين والكثير من المدارس (حتّى في جهاز التأهيل والتطوير المهنيّ للمدرّسين) هو أنّ التدريس هو عمل انفراديّ ومسـتقلّ. وقد يُنظر في هذا السـياق إلى تحويل الممارسـة التدريسـيّة إلى مسألة علنيّة كنوع من التطفّل، وكممارسـة تحمل في طيّاتها نوعًا من التهديد. من هنا، إنّ ما يعنيه ترسـيخ وتطوير مجتمع مهنيّ يتعلّم في المدرسة هو قيادة عمليّة تغيير بكلّ ما تحمل الكلمة من معنى، وعلينا أن نأخذ في الحسبان المفاهيم السائدة في صفوف المدرّسـين، وأن نفكّر كيف نتعامل معها. يجدر بنا أن نتذكّر أيضًا أنّ الحديث يدور عن سـيرورة تتطلّب الكثير من الوقت والاستثمار والتجنّد، وخلق الظروف الملائمة التي تدعم المدرّسين في هذا المسار.

من المهم هنا أنْ نذْكر أنّ تخوُّف المدرّسين من نقل ثقافة التدريس من ثقافة فردانيّة إلى ثقافة طاقميّة هو تخوّف مفهوم. المخاطر التي تتربّص بالعمل ضمن مجتمع مهنيّ يتعلّم هي تلك التي تتربّص بكلّ عمل داخل مجموعة: خطر التآلف حول العامـل المشـترك الأدنى، ونزعة التفكير الانقياديّ المتجانس، والاسـتكانة إلى الضحالة وغيرها مـن الأمور. وعلى الرغم من طموحنـا أن يفـوق مُكتمَل حكمة الطاقم مجمـوع أجزائه، فقد يحصل في بعض الأحيـان أنّ الطواقم تصبح أقلّ ذكاء من ذكاء مجمـوع الأفراد الذيـن يكوّنونها (סנג'י، 1998)... في حالات كهذه، ربمّا يعتبر المعلّمـون الأكْفاء في الطاقم أنّ تقليص الاسـتقلاليّة الذاتيّة داخل الطاقم لصالح خلق لغة تربوية- بيداغوجيّة مشـتركة هو أمر غير ضروريّ (في أحسـن الحالات)، ويلحـق الـضرر بمهنيّتهم (في الحالات الأسـوأ). التحدّي الكامن هنـا يتمثّل في التحرّك بحنكة وبلطف بين ما هو مشـترك والمحافظـةِ عـلى الثراء الكامن في تنوُّع وجهات نظر الأفراد؛ وكذلك بين النزعة الجماعيّة والمحافظة على فضاءات مسـتقلّة للمدرّسين، وهي الفضاءات التي تتيح الممارسة الإبداعيّة. من المهمّ أن نقوم بذلك مع التشديد طَوال الوقت على الفرق بين اللغة المشتركة التي تنهض بالتعلّم المهمّ والخلّاق في الطاقم، واللغةِ الموحَّدة التي تقطع الطريق على هذا النوع من التعلُّم. التحدّي الماثل أمام قادة الطواقم هو تطوير قدرة المدرّسـين على التقصيّ في ممارسـاتهم، واستخلاص المبادئ الملائمة. يدور الحديث هنا كذلك عن جاهزيّة المدرّس لإخضاع عمله للمراجعة المتواصلة، وعن مهارات عالية في اشتقاق المفاهيم، وهي مهارات غير مفهومة ضمنيًّا، وتتطلّب الجهد وطول الأناة.

في النهايـة، ثمّة تَحَدٍّ بالغٌ في الحفاظ على الزّخْم لمـدّة طويلة وَ "صيانة" الطاقات المطلوبة لعمل المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم إلى حين تحويلها إلى واقع مدرّسي مستدام، وإلى مركّب مركزيّ في الثقافة المدرسيّة.

أدوار القيادة

على ضوء التحدّيات التي عُرضت أعلاه، إنّ أدوار القيادة في قيادة وتطوير المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم هي الآتية:

- صياغة وتطوير ثقافة مدرسيّة تحمل في طيّاتها روح **المشاركة وإدراكًا للمسؤوليّة المشتركة** تجاه جميع الطلاّب، وتسودها **علاقات الثقة** والانفتاح، وكذلك الاعتراف بمجهود وإنجازات الطواقم، والاحتفال بالنجاحات.
- **تثبيت البنى والترتيبات** التي تضمن الظروف الأمثل لعمل المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم، ورصد موارد الوقت والمعرفة التي يتطلّبها تطوُّر هذا المجتمع، ومن أجل تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه.
- **العثور على الأشخاص الملائمين** لقيادة المجتمعات الدارسة في المدرسة. ثمّة دور حاسم لقادة الطواقم في قيادة سيرورات التعلُّم. وهو دور يتخطّى القدرات التنفيذيّة المتمثّلة في التنسيق والتنظيم، ويتطلّب قدرةً على قيادة سيرورات من هذا النوع داخل الطاقم.
- **القدوة الشخصيّة** للتعلُّم المتواصل كمنهج حياتيّ، والمشاركة والانخراط في مسارات التعلُّم المهنيّة التي تخوضها طواقم المدرّسين في المدرسة.

من المهمّ أن نحافظ على الوضوح في كلّ ما يتعلّق بتركيبة الطاقم وصلاحياته، وعلى حقيقة أنّ للطاقم مَهمّة جماعيّة وغايات محدّدة جدًّا، تتطلّب من أفراده العمل أن يعمل معًا من أجل تنفيذها، وأن يتحمّل مسؤوليّة مشتركة عليها (Hackman,2000). من المهمّ أن نخلق السياقات التي تشجّع وتحفّز الطاقم على العمل المشترك: تخطيط العمل والتعلّم اللذين يجب على الطاقم تنفيذهما، ووضع معايير التحادث والعلاقات بين أفراد الطاقم، وتحديد تركيبة الطاقم وحجمه. يعمل الطاقم بدافعيّة عالية عندما يشعر أفراده أنّ ثمة معنى وجدوى للعمل، وعندما يشعرون بالمسؤوليّة عن النتائج، ويقومون بمتابعة وتقييم مسارات عملهم. يتحمّل القادة مسؤوليّة توفير إدارة وتنظيم جيّدين لأُطُر التعلُّم المهنيّة، وخلق ظروف ملائمة للانخراط في مسارات التعلُّم والنموّ المهنيَّيْن. علينا التأكّد من أنّ البرامج والتجديدات الأخرى التي تنفّذ في المدرسة تتلاءم مع المعرفة والمفاهيم الجديدة التي يجري تعلُّمها ودمجها في التدريس، وضمان عدم تطبيق برامج تربوية-بيداغوجيّة موازية تتنافس في ما بينها، إذ من شأن أمر كهذا التسبُّب في تجزئة المجهود وغياب الفاعليّة. من المهمّ أن نمنح عمل الطواقم دعمًا تنظيميًّا: الاعتراف بالعمل والجهد والنتائج؛ وتوفير إمكانيّة الوصول إلى المعرفة والموارد المطلوبة؛ وتقديم الإرشاد والمساعدة التقنيّة بحسب احتياجات الطاقم.

اسأل نفسك: عشرة أسئلة لقادة المدرسة وقادة المجتمعات المهنيّة التي تتعلّم

1. هل قام الطاقم ببلورة غايات واضحة توجّهُ عمله؟
2. هل نوفّر وقتًا ثابتًا ومنتظماً للقاءات الطواقم؟
3. هل تتمحور الطواقم البيداغوجيّة (طواقم الموضوع على سبيل المثال) في مسائل التعلُّم والتدريس؟
4. هل قام كلّ واحد من الطواقم بتطوير معايير توضّح الالتزامات التي أخذها كلّ واحد من أعضاء الطاقم على نفسه في كلّ ما يتعلّق بطريقة العمل وسُبُل التحادث في الطاقم؟
5. هل تحترم الطواقم المعايير التي قامت بوضعها؟
6. هل وفّرنا للطواقم الوقت الذي تحتاجه، وهل وفّرنا لها قاعدة معرفيّة ودعماً كي تعمل على نحوٍ فعّال وناجع؟
7. هل قامت الطواقم بتطوير معايير واضحة لفحص جودة تعلُّم الطلاّب؟
8. هل يطبَّق تقييم منهجيّ وثريّ (سبل تقييم متنوّعة) لعمل الطلاّب وعمل الطاقم؟
9. هل تَستخدم الطواقم بيانات التقييم من أجل تشخيص مَكامن القوّة والضعف في تدريس المدرّسين؟
10. هل خلقنا ثقافة الثقة المتبادلة والانفتاح التي تمكّنُ الطاقمَ من التعلّم وخوض التجارب في بيئة آمنة؟

מקורות

בירנבוים, מ' (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופ' אריה לוי**. אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך והוצאת רמות. עמ' 77-100.

בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). **קהילות מורים לומדות**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות http://education.academy.ac.il

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית. **הד החינוך**, 82(4), 40-44.

סנג'י, פ"מ (1998). **הארגון הלומד**. תל אביב: הוצאת מטר.

שחר, ח' (2007). **ייעוץ לבית הספר כמערכת - תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional community and classroom culture. **Studies in Educational Evaluation**, 37, 35-48.

DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'? **Educational Leadership**, May 2004, 6-11.

Hackman, R. (2002). **Leading teams – setting the stage for great performances**. USA: Harvard Business School Publishing Corporation.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). **Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement**. The series on school reform. New York: Teachers College Press.

Militello, M., Rallis, S., & Goldring, E. (2009). **Leading with inquiry and action: How principals improve teaching and learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis**. The University of Auckland.

Schachar, H. & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. **Contemporary Educational Psychology**, 22(1), 53-72.

Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. **Educational Practices Series**, 18. Ed. Jere Brophy, International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels.

ملحق – مثالان لمجتمع مهنيّ يتعلّم

المثال الأوّل: خلق رابط بين التدريس والتعلُّم

نادية هي مديرة مدرسة ثانويّة، وقد ارتأت البدء في مسار التحسين مع طاقم مدرّسي الرياضيّات في المدرسة، وانغمست في تخطيط اللقاء الأوّل، لكنّها قررت عدم افتتاح اللقاء بشروح مطوّلة حول المسار الذي تعتزم قيادته، لرغبتها في الابتعاد عن الانشغال في التغيير الذي يُبعِد المدرّسين عن الأمور المهمّة، وفضّلت عوضًا عن ذلك التركيز على العمل الفعليّ. في افتتاحها للّقاء، طلبت نادية إلى المدرّسين أن يكتبوا على بطاقات لاصقة أسبابًا مختلفة لتراجُعِ تحصيل الطلّاب. قام المدرّسون بالكتابة، ومن ثَمّ ألصقوا البطاقات على اللوح:

الطلّاب الذين يصلون إلى المرحلة الثانويّة لم يحَضّروا لمسائل مركّبة كما يجب.	لا قدرة لدى الطلّاب على التفكير المجرّد.	يتنازل الطلّاب عن حلّ المسألة عندما تكون معقّدة.
يعاني الطلّاب من رهبة الرياضيّات- لا يعتقدون أنّهم يملكون القدرة على النجاح.	الطلّاب غير مطّلعين على طريقة الامتحانات القُطْريّة.	ثمّة العديد من المسائل العاطفيّة والاجتماعيّة التي تشغل الطلّاب.

بعدما لاحظت نادية أنّ غالبيّة البطاقات تحمّل الطلّابَ مسؤوليّةَ الوضع، قامت بتحفيز المدرّسين على التفكير بأسباب محتمَلة أخرى للصعوبات التي يواجهها الطلّاب في حلّ مسائل رياضيّة، وأن يحاولوا طرح أسباب تبدأ بكلمة "أنا" أو "المدرّسون"، وأرادت بذلك **خلق رابط متين بين التدريس والتعلُّم، وتعزيز الوعي في صفوف المدرّسين في شأن تأثير تدريسهم على تعلُّم الطلّاب.** وشملت بطاقات المدرّسين هذه المرّة المقولات التالية:

حجم مادّة الرياضيّات كبير بالنسبة لسنة تدريسيّة واحدة- ليس ثمّة ما يكفي من الوقت لمعالجة مسائل طويلة.	لا يملك الأهل دراية في موضوع الرياضيّات، وعليه فهم لا يتمكّنون من مساعدة أبنائهم وبناتهم.	يستهلك المدرّسون وقتهم في تطبيق معادلات لا في التعامل مع مسائل مركّبة.	أضع مسائل مركّبة في نهاية قائمة المَهمّات، وأقوم في بعض الأحيان بتجاوزها.
لا أدرّس إستراتيجيات للتعامل مع مسائل حسابيّة مركّبة.	يُهدِر المدرّسون الكثير من الوقت على محاضرات يلقونها على الطلّاب، وعلى تنفيذ العمل بدلاً عنهم.	لا يتمرّن الطلّاب لوحدهم بما فيه الكفاية.	لا يضمّ كتاب تدريس الرياضيّات عددًا كافيًا من المسائل المركّبة للتمرُّن، وأنا لا وقت لديّ يكفي للعثور على المزيد منها.

في هذه المرحلة، تتمحور الكثير من المقولات (حتّى لو لم تكن جميعها) في المدرّسين.

بعد ذلك، قام المدرّسون بترتيب محاضراتهم في إطار فئات محدّدة، ووزّعوها تحت الفئات التالية: "منهاج تدريس"، "تدريس"، "تعلُّم"، وأضافوا كذلك فئة "ساحة رَكن السيّارات" للأمور التي لا سيطرة لهم عليها. ساعد مسار العمل المدرّسين على اتّخاذ قرار بضرورة إدراج أفكار نحو "لا يملك الطلّاب قدرة على ممارسة التفكير المجرّد" في فئة "التدريس"، حتّى لو لم يفكّروا على هذا النحو في البداية. الفئات التي تتمحور في الأمور التي يفعلها المدرّسون (لا التلاميذ) عكست الفهم المتزايد لأعضاء الطاقم حول دَوْرهم في تعلُّم الطلّاب.

المثال الثاني: خلق الترابط بين التدريس والتعلُّم

في مدرسة "الرازي"، جرى استخدام تمرين الـ "لماذا" -وفي أساسه طرح متواصل للسؤال "لماذا"- بغية "تقشير" طبقات مشكلة التعلّم. يفتتح المدرّسون النشاط بطرح مشكلة تعلُّم تُواجِهُ تلاميذهم، ويسألون أنفسهم عن سبب مواجهة هؤلاء مشكلة من هذا القبيل. ومقابل كلّ جواب يطرحونه، يعاود المدرّسون طرح سؤال "لماذا؟"، ويعاودون تنفيذ العمليّة مرّات عدّة. في ما يلي رسم "لماذا- لماذا- لماذا" لإحدى المدارس الإعداديّة تناوَلَ السؤالَ التالي: لماذا لا يجيب طلّاب التعليم الخاصّ لديهم على أسئلة الرياضيّات التي تتعدّى المرحلة الأولى؟

تمرين الـ "لماذا"- في الرياضيات

لا يحلّ الطلّاب مسائل الرياضيّات التي تتعدّى المرحلة الأولى

يعتقد الطلّاب أنّ هذا الأمر كافٍ	لا يطلب المدرّسون من الطلّاب شرح طريقة تفكيرهم	لا يبذل الطلّاب جهدا كافيا لحل سألة معيّنةٍ في الرياضيات حلا كاملا.
لماذا؟	لماذا؟	لماذا؟
يشعر الطلّاب بأنّهم غير ناجحين، أو أنّ المَهمّة تفوق قدراتهم	وتيرة الدرس لا تمكّن من التوقّف عند تفكير الطلّاب	يكتفي المدرّسون بتوفير إجابات "سطحيّة"
لماذا؟	لماذا؟	لماذا؟
ربّما لا يجري توجيه الطلّاب إلى الامتحانات التي تلائمهم	ثمّة الكثير من الموادّ التعليميّة التي تجب تغطيتها	يقوم المدرّسون طَوال الوقت بتشجيع جميع أنواع الجهد المبذول، وإنْ لم يكن في الاتّجاه الصحيح
لماذا؟	لماذا؟	لماذا؟
غياب للتّخطيط المسبق	أنموذج التدريس الحاليّ غير ملائم للتعليم الخاصّ	يعتقد المدرّسون أنّ هذا الأمر يجعل الطلّاب يشعرون بمزيد من الثقة بأنفسهم.

لا ينبغي أن تستهلك الخطوة الأولى في خلق الترابط بين التعلُّم والتدريس الكثير من الوقت، ومن المرجّح أنّ لقاءً واحدًا سَيَفي بالغرض المطلوب. على الرغم من ذلك، تغرس هذه الخطوة أُسسًا لمراجعة أكثر دقّة وتفحُّصًا للممارسات من خلال صبّ الاهتمام في جوهر التدريس، ألا وهو **التفاعل بين المدرّس والطلّاب ومادّة التدريس.** البيانات التي استُخدمت في الرسم أعلاه تعبرّ عن تجربة المدرّسين أنفسهم، بما في ذلك فرضيّاتهم ومعتقداتهم. يشكّل ذلك نقطةَ انطلاق جيّدة، إذ إنّ هذا النوع من البيانات متاح نسبيًّا، وهو يؤثّر على تعامُل المدرّسين مع مسألة الممارسة. لاحقًا، وبغية فهم مشكلة الممارسة بعمق، ثمّة حاجة إلى مراجعة الممارسات الفعليّة للمعلّمين عن كثب.