

תوجيه حوار تربوي في طواقم المعلمين

مبادئ وأدوات

بمشاركة: لواء المركز- وزارة التربية والتعليم، ومختبر بحث البيداغوجيا-التربية في
جامعة بن غوريون في النقب، ومعهد برنكو فايس، ومعهد أفني راشا، وهاشكافا

كتب البرنامج: سيفان بوخسلاف، يافا بنايا، ماتان باراك، عدي هيرشكوبيتس، دانا فادر-فايس،
روتם تراختينبرغ ميسالتون، آدم ليبستين، طوني ميتلمان، يوآف سالمون، إيتاي بوليج،
حموتال فرات.

تحرير: دانا فادر-فايس وأدم ليبستين

ترجمة الى العربية: موسى أبو شقارة
مراجعة وتحرير مهني للترجمة: اسلام زيادة أبو أسعد

التصميم الغرافي: أوريت ليدرمان

أعضاء مجموعة هاشكافا،

إنَّ سيرورة "هاشكافا- مُعلِّمون قياديون" تدخل هذه الأيام عامها الثاني. سيشارك في هذه السنة 500 معلِّم رياضي بإرشاد وتوجيه مجتمعات تعليمية في 200 مدرسة توزعت على 7 ألوية. أعدت سيرورة هاشكافا لغرض إنتاج وخلق بنية تنظيمية ومهنية للتطوير المهني لمعلمي المدارس، من خلال مجتمعات معلِّمين تُدار على يد المعلمين الرياديين. تتم دفع السيرورة من قِبَل الألووية، بمشاركة أجسام مرافقة من الأكاديمية ومن القطاع الثالث. كجزء لا يتجزأ من دفع هذه السيرورة، فإنَّ الألووية والأجسام المرافقة تُطوِّر أفكارًا ونماذج وتصورات وأدوات للتعلُّم وللتطوير المهني لمجتمع المعلمين. فعاليات الألووية مدعومة من قِبَل السيِّد موطي روزنر، نائب مدير إدارة موظفي سلك التعلُّم في وزارة التربية والتعليم وطاقمه، ومن قِبَل "موفت- هاشكافا- مركز إدارة معارف وفنون التدرّيس في معهد "موفت"، ويعملان بالتعاون مع الألووية للارتقاء بهذه السيرورة وتطويرها على المستوى القطريّ.

نحن في "موفت- هاشكافا"، وضعنا نصب أعيننا هدف الارتقاء بتبادل المعارف بين الألووية والمعلِّمين الرياديين ومجتمعات المعلمين، لإتاحة تعلُّم تبادليّ، ولدفع وتطوير هذه السيرورة والارتقاء بها. هذا الكتيّب هو نتاج عمل مُكثّف للواء المركز، وبمشاركة المختبر لبحث البيداغوجيا-التربّية في جامعة بن غوريون في النقب، ومعهد برنكو فايس، ومعهد أفني راشا. هدف هذا الكتيّب، هو مشاركة مجتمع هاشكافا للتصور المهنيّ والأدوات التي تمّ تطويرها، في إطار فعاليات مجتمعات المعلمين في اللواء. وهنا نوجّه شكرنا لكل من ساهم في هذا العمل المبارك، ونشكر رغبتهم الصّادقة في مشاركة بقية أعضاء مجتمع المعلمين. نتقدّم بالشكر الجزيل للطاقم الريادي في اللواء، ومديرة اللواء، السيِّدة عماليا حيموفيتش، ومفتّشة التطوير المهنيّ في اللواء السيِّدة حانا حروسيت، ومركزة المعلمين الرياديين السيِّدة جيلا حرازي، والمركزة السابقة السيِّدة ليّات أولييل، ولطاقم الريادي في مختبر بحث البيداغوجيا-التربّية البروفيسور آدم ليبستين، ود. دانا فادر-فايس. كلنا أمل أن يكون التصور والأدوات المعروضة في هذا الكتيّب، مرجعًا مساعدًا لكم في المستويات المختلفة، تُتيح لكم التعرّف على نموذج لواء المركز، وتثير لديكم أفكارًا وأحاديث عن نماذج ممكنة تتلاءم و السيرورة في اللواء الذي تعملون فيه، ويكون مرجعًا لعملكم داخل مجتمعاتكم. نحن نرى في هذا الكتيّب بداية مشوار. في أعقابها، سنأتي كتيّبات أخرى تصف نماذج وأدوات لألووية ومناطق أخرى، تعمق فهمنا وتفكيرنا عن السيرورة- كل في منطقته- وجميعنا على المستوى القطريّ.

يسرُّنا سماع ردود أفعالكم، أو أفكاركم، أو ملاحظاتكم، بعد معاينة الكتيّب. تواصلوا معنا عبر البريد الإلكتروني: hashkafa@macam.ac.il.

قراءة ممتعة

جال حيروت

وطاقم موفت-هاشكافا

ساهموا في التطوير

قيادة البرنامج في لواء المركز 2015-2017

مديرة اللواء - عماليا حيموفيتش؛ ممتنشة التطوير المهني - حانا حروست؛ مديرة وحدة التقييم ومركز البرنامج - جيلا حرازي؛ مرشدة البرنامج اللوائية - رافيت هيرمان؛ مركز البرنامج في العامين 2015-2016 - لينات أولينيل؛ مديرة وحدة التقييم سنة 2015 - سيجال رام؛ مديرة المركز التربوي راس-العين - دغنيت كاتس؛ مديرة المركز التربوي كفار-سابا - عاليزا إدوارد.

معلمات رياديات ومُرشدات ومديرات شاركن في تطوير البرنامج سنة 2015:

حاني بلوي، ألونا برو، سارا باروخ، عيريت جرشكوبيتس، أدفا جت، ملاك دكا، حاجيت درويش، عفرا فيزل، بنينا واينشطين، سرريت زكريا، فانتنة حجلة، شارونا حوفرا، سهى حمدان، داليا حن، يعاريت حن، سيجال حنين، هدر تيمور، كوخافا لفي، ليمور لفيت، هنا مرار، ميري متنا، ميخال نيسان، أفيفا سوكون، عليا عدس، سهاد عودة، أماني عراقي، جلبيت فيشر، دينا بيلد، كيرن فنالا، يوآف فريدن، عميهاي كنو، حجيت كفاح، رينا ريتبلت، شيرا شالم، أيريس شرايفر.

فهرس المحتويات

6	مبادئ وفرضيات أساسية
13	أربع مخططات حوارية
15	المشاورات
20	دراسة حالة مُصوّرة
25	تحليل نتائج التلاميذ
30	بحث مبادئ التدريس
35	أدوات ومواد مساعدة إضافية
37	التصوير و التصميم والعمل بالفيديو
39	خطوط موجهة لمحادثات تمهيدية مع المعلمة التي تمّ تصويرها من أجل الحوار في الطاقم
41	مردود حواري (מששוב דיאלוגי) في أعقاب مشاهدة درس مصوّر
43	خطوط موجهة لإعداد "قصة حالة" للتشاور
44	خطوط موجهة لاختيار وإعداد تمثيل لمخطط "تحليل نتائج التلاميذ"
46	أنواع "الإصغاء" أثناء معاينة أعمال التلاميذ (وبشكل عام أيضًا)
47	أسئلة للارتقاء بالحوار التربوي المثمر

التَّطْوِيرُ المِهْنِيُّ عَنِ طَرِيقِ الحِوَارِ التَّرْبَوِيِّ، بِتَوْجِيهِ مَعْلَمِينَ رِيَادِيِّينَ: مَبَادِيٌّ وَفَرَضِيَّاتٌ أُسَاسِيَّةٌ

يعرض هذا الكتيب مفهومًا أساسيًا لسيرورة "هاشكافا"، والتي طُوِّرت داخل مختبر أبحاث البيداغوجيا-التربوية في جامعة بن غوريون في النقب، بالتعاون مع لواء المركز، ومعهد برنكو فايس، ومعهد أفني راشا. وفقًا لهذا التصور، أعدت السيرورة، بادئ بدءٍ، للارتقاء بالتعليم المهني غير الرسمي لطواقم المعلمين داخل مدارسهم، من خلال حوار حول التعلم والتدريس (حوار بيداغوجي) بتوجيه معلمين رياديين، لغرض تحسين التعليم في المدارس وارتقائه. يعرض الكتيب فرضيات أساسية ومبادئ موجهة لهذا التصور، ويقترح أدوات معينة من شأنها دعم التخطيط، وإعداد حوار تربوي داخل طواقم المعلمين والمعلمات وبتوجيهه، وتطوير معايير سلوكية ومناخ ايجابي، ومتابعة مراحل تطور الحوار التربوي أيضًا. تجدرُ جزءًا من المعلومات في عرض الشرائح، يُمكنكم تحميلها من الرابط التالي: <http://dialogicpedagogy.com/cultivating-discourse/>.
صيغ الكتيب بلغة المذكر، لكنه موجهٌ للجنسين على حدٍّ سواء.

ما هي الفرضيات الأساسية؟

"التدريس هو مهنة في غاية الصعوبة والتي تبدو بسيطة"

"Teaching is an enormously difficult job that looks easy"

(David Labaree, 2000)

إنَّ التَّدْرِيسَ عَمَلِيَّةٌ مُعَقَّدَةٌ جِدًّا، وَمِنْ الصَّعْبِ التَّنَبُّؤُ بِمَجْرِيَّاتِهَا. خِلالَ عَمَلِيَّةِ التَّدْرِيسِ، عَلَيِ المَعْلَمِ التَّنَطُّرُ إِلَى الحَاجَاتِ الحَسِّيَّةِ وَالعَقْلِيَّةِ وَالجَسَامِيَّةِ لِجَمِيعِ التَّلَامِيذِ خِلالِ الصَّفِّ، بِشَكْلِ يَتَلَاءَمُ مَعَ أَهْدَافِ الدَّرْسِ، كَمَا خُطِّطَ لَهَا، وَمَتَطَلِّبَاتِ المَوْاسَّسَةِ، وَالقَضَايَا المَتَعَلِّقَةَ بِالمَضْمُونِ، وَبِالمَحْدُودِيَّاتِ الَّتِي يَفْرَضُهَا الهَيْكَلُ البِنْيَوِيُّ لِعَرْفَةِ الصَّفِّ، وَغَيْرِ ذَلِكَ. عَلَيِ المَعْلَمَاتِ وَالمَعْلَمِينَ اِكْتِشَافَ كُلِّ هَذِهِ الِاحْتِيَاجَاتِ بِسُرْعَةٍ وَالعَمَلِ وَفَقْهًا. وَتَبِيرَةَ الأُمُورِ لَا تَتِيحُ مَعَالِجَةُ المَسَائِلِ بِشَكْلِ وَاغٍ، وَلَا القَضَايَا الَّتِي تُطْرَحُ، وَلَا بَدَائِلَ العَمَلِ المَتَّوَعَةَ، حَسَنَاتِهَا وَسَيِّئَاتِهَا، لِذَلِكَ فَالتَّعْلِيمُ الجَيِّدُ يَتَطَلَّبُ:

- **الحساسية (רגישות)** – تساهم في تشخيص مشكلة أو فرصة حصلت، والتي تتطلب انتباهًا خاصًا، والتعرُّف عليها.
- **التفسير (פרשנות)** – يُساعد في تحليل الحالة، أسبابها وأبعادها، وما شابه ذلك.
- **مخزن بدائل (רפרטואר)** لتقنيات وإستراتيجيات تدريسية – بمعنى وجود مُرونة في عملية الاختيار من الإمكانيات المتنوعة المتوفرة والمعروفة للمعلم والمعلمة.
- **تحكيم العقل والاعتزان (שיקול דעת)** – لتقييم الحسنات والسيئات لجميع البدائل، ووفقًا لذلك اختيار البديل الأفضل. كلُّ هَذِهِ المَتَطَلِّبَاتِ تَسَاعِدُ المَعْلَمَ فِي مَعْرِفَةِ مَتَى وَكَيْفَ يَبِيِّمُ اِسْتِخْدَامَ التَّقْنِيَّاتِ المَخْتَلَفَةِ. وَفَقَّ هَذَا التَّصَوُّرَ، يَعْرِفُ المَعْلَمُ ذَوِ الخَبْرَةِ مَعْرِفَةً جَيِّدَةً تَعْقِيدَاتِ التَّدْرِيسِ، وَيَجْرُؤُ عَلَيِ الكَشْفِ عَنِ أُسْلُوبِ تَدْرِيسِهِ، وَبِلْتَزَمٍ بِبَدْلِ قُصَارَى الجُهْدِ لِيتَعَلَّمَ مِنْ خَبْرَتِهِ وَخَبْرَةِ غَيْرِهِ. لِذَلِكَ فَتَطْوِيرُ خَبْرَةِ التَّدْرِيسِ، يَسْتَوَجِبُ تَفْكِيرًا مُشْتَرَكًا وَمُثَابَرَةً فِي التَّعْلَمِ.
- على المعلمين تحمُّلَ مَسْئُولِيَّةِ تَعْلَمِهِمْ وَتَطْوِيرِهِم المِهْنِيَّ، كَأَفْرَادٍ وَكَمَجْمُوعَاتٍ أَيْضًا. يَعْرِفُونَ اِحْتِيَاجَاتِ تَلَامِيذِهِم وَالِاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةَ بِهِم، وَيَعْرِفُونَ المَوَاجِهَاتِ وَالتَّحْدِيَّاتِ اليَوْمِيَّةِ الَّتِي تَحْتَاجُ إِلَى نِقَاشٍ وَاِحْتِيَارٍ حُلُولٍ. لَقَدْ طَوَّرُوا خَبْرَةَ تَرْبَوِيَّةٍ وَتَعْلِيمِيَّةٍ وَمَعْرِفَةَ تَعْلِيمِيَّةٍ عَمَلِيَّةٍ، وَالكَثِيرُ مِنْهُم يَنْحَلُونَ بِالِالتِّزَامِ وَالِاسْتِعْدَادِ لِلْمَسَاهِمَةِ بِكِفَاءَاتِهِمْ وَمَعْلُومَاتِهِمْ لِمُتَلَمِّذِهِمْ. يَتَعَلَّمُ المَعْلَمِينَ بِاسْتِمْرَارٍ (إِجَابًا أَمْ سَلْبًا) مِنْ خِلالِ العَمَلِ، لَا يُعَدُّ التَّعْلَمُ حَدًّا مُنْفَصِلًا عَنْهُ (التَّعْلَمُ غَيْرُ الرِّسْمِيِّ). يَحْدِثُ جُزْءٌ كَبِيرٌ مِنَ التَّعْلَمِ المِهْنِيِّ خِلالَ طَوَاقِمِ المَعْلَمِينَ، مِنْ خِلالِ الحِوَارِ وَتَبَادُلِ الأَرَاءِ وَالعَمَلِ المُشْتَرَكِ.

كيف يحدث التّعلّم المهنيّ داخل طواقم المعلمين؟

أحد المفاتيح المهمّة لتحسين جودة التّدرّيس هو التّعلّم المهنيّ المتواصل، من خلال التّعاون مع زملاء في مجتمع مهنيّ. هدف سيرورة "هاشكافا" هو ارتقاء هذا النوع من التّعلّم.

يتمّ التّعلّم المهنيّ لمعلمين داخل طواقمهم من خلال حوار تربويّ، أي حوار يدور حول التّعلّم والتّدرّيس. في محادثات كهذه، يتشارك المعلمين مع زملائهم بممارساتهم لإتاحة الفرصة لهم للتّعلّم من التّحدّيات والمشكلات والمعضلات، وحلولها. يبحثون معاً عمليّة التّدرّيس، وهكذا يتشاركون ويطورون المعرفة والخبرة، ويكتشفون النّقاب عن مفاهيم غير ظاهرة، ويُسلّطون الضّوء على نقاط متنوّعة، وهذا كلّهُ يتمّ استناداً إلى التعاطي مع مهامّ وتحدّيات يومية في المدرسة. يمكن أن تكون مجالات التّعامل مع التّعلّم المهنيّ من ناحية المضمون (كمعرفة الرّياضيّات مثلاً)، من وجهة نظر تربويّة للمضمون (كيف نُعلّم مصطلحاً معيّناً، مثلاً)، ومن جوانب تربويّة عامّة (مثلاً: إدارة الصّف، والتّلاميذ الذين يشكلون تحديّ أمام المعلم، وأهداف التّربية وقضايا قيمية).

مع ذلك، لا يكفي الجلوس معاً في جلسات الطاقم كي يتعلّم المعلمون من بعضهم البعض. حتّى الحديث عن مواضيع تربويّة، لا يضمن حدوث التّعلّم. التّعلّم مرتبط بعادات النّقاش والتّعاون، أي بجوّد الحوار. يُقلّص الحوار التّنافسيّ أو المسيء من نافذة الفرص للتّعلّم المتبادل الإيجابي، وحتّى في ذلك مضبغة للوقت. بالمقابل، فإنّ الحوار الذي نتجنّب من خلاله ما يسيء إلى الأطراف المشاركة لعدم المسّ بأحاسيسهم، هو حوارٌ محدّد ومُقيّد لعمليّة التّعلّم. ما هو الحوار التربويّ المثمر إذاً، والمساهم في التّعلّم المتبادل والذي يُحسّن عمليّة التّدرّيس؟ لنفرض التالي:

مُميّزات الحوار التربويّ المثمر:

- مُحدّد داخل نواة العمل التّدرّيسيّ، أي في التّدرّيس والتّعلّم داخل الصّف.
- مُركّز على تمثيلات غنيّة للتّدرّيس والتّعلّم وتّفكير التّلاميذ، ويستند إلى شهادات من هذه التمثيلات لتقوية النّقاش.
- يتمحور حول قضايا ومُشكلات ومعضلات تدرّسية (problems of practice) ويبحث بشكلٍ ناقِدٍ العوامل والأبعاد وطرائق التنفيذ.
- يتخذ موقفاً أساسه البحث، ويطمح في وصف وفهم الأمور قبل التّقييم واقتراح الحلول.
- صريح ويجري توازناً ما بين الدّعم الحسيّ- الاجتماعيّ، ورفع التّحدّيّ أمام الأفكار.
- يُوطّر المُشكلات ويجعلها جاهزة لاتخاذ خطوات.
- يشمل وجهات نظر عديدة يسودها التّوتّر المثمر (الإيجابي).

أين المُشكلة؟ لماذا نحتاج إلى "سيرورة" للقيام بذلك؟

لكي نحقق التّعلّم المهنيّ فن طريق حوار تربويّ مثمر بداخل الطواقم، كجزء من العمل الرّوتيني داخل المدرسة، يجب توفّر:

- **حيّز** – يحتاج المعلمين إلى أوقات فراغ متزامن، من أجل العمل المشترك والتّعلّم الإيجابي.
 - **تحويل عمليّة التّدرّيس إلى عمليّة عننيّة (فتح باب الصّف)** – غالباً ما يعمل المعلمين بشكلٍ منفرد وراء باب مغلق. بشكلٍ يختلف عن مواضيع أخرى (كالطبّ مثلاً)، في عمليّة التّدرّيس من الصّعب إيقاف تسلسل الأحداث من أجل التّشاور مع الزملاء. لذلك، فعند الحديث أو التّشاور حول موضوع التّدرّيس، لا يوجد، بوجه عامّ، غرض أو شئ مشترك يمكن اختياره أو نقاشه. للتّغلب على هذه العقبة، يجب توفير "تمثيلات" للتّدرّيس والتّعلّم التي تحصل داخل الصّفوف (كتصوير الحصص، مثلاً).
 - **ثقافة العمل ضمن طاقم** – بسبب المبنى التّنظيمي للمدرسة، يتجنّب الكثير من المُعلّمين مشاركة زملائهم صعوباتٍ تواجههم أو مشاركة إخفاقاتهم، ويجدون صعوبة في تقبل وجهات نظر أخرى، لذلك فمن المهمّ إرساء معايير من الحوار الدّاعم التي تساهم في التّعاون والانفتاح والتّعلّم المتبادل- هكذا نبني حيّزاً أميناً يتمّ به تناول (بالأساس) صعوبات وتحدّيات وإخفاقات تدعو إلى التّعلّم.
 - **القيادة** – عادةً، لا يحدث العمل والتّعلّم المثمر داخل الطّاقم من تلقاء ذاته، بل يتطلّب وجود قيادة تديره.
- لكي تكون عمليّة التّعلّم المهنيّ من خلال حوار تربويّ مثمر من نصيب العديد من المُعلّمين، وتؤدي إلى تحسّن في مسار التّدرّيس داخل المدرسة، وذلك يتطلّب تنظيمًا ودعماً من جميع المنظومات المدرسيّة. الأدوات المطلوبة من أجل تحقيق دعم لشرحية واسعة، تختلف عن تلك المطلوبة لدعم مستويات متواضعة. تطمح سيرورة "هاشكافا" إلى تطوير أدوات قابلة للنشر وسهلة الاستعمال، حتّى بالنسبة لمعلمين رياديّين لا يمتلكون الخبرة في العمل الإرشاديّ، من أجل دعم معلمون رياديّون داخل المؤسسة.

كَيْفَ نُوَاجِهُ هَذِهِ التَّحَدِّيَّاتِ؟

التَّحَدِّي	طرائق المواجهَة
تنظيمي	خلق حيّزٍ لحوار وتعلّم متبادل تخصيص ساعتين أسبوعيتين لجلسة طاقم داخل المدرسة
ثقافي	تطوير معايير لحوار تربويّ مثمر استخدام مخططات الحوار، تشمل المعايير والقيم الاخلاقية
تمثيل	إستحضار الحالات التي تحدث داخل الصفّ من خلال تمثيلات
الريادة	رعاية وتطوير المعلمين الرياديين لإدارة الحوار مجتمعات المعلمين الرياديين والمدراء، مكافأة المعلم على عمله
الجانب التنظيمي	دعم بمقاييس كبيرة دعم للموارد الداخليّة- بمستوى اللواء (موجهون لمعلمين رياديين)، تطوير موادّ وأدوات ونشرها

ما هي الأدوات والمواد التي نقترحها، ولماذا؟

لغرض المساعدة في توجيه الحوار التربويّ داخل طاقم العمل، ننصح باستخدام مخططات حوار وتمثيلات وبمخططات التوجيه المفصلة.

استخدام مخططات الحوار

"مخططات الحوار تكبح السلوك بهدف تحسين الخبرة والأداء"

Protocols constrain behavior in order to enhance

"experience

(McDonald, 2003, p.8)

مخطّط الحوار هو أداة لتخطيط الحوار التربويّ وإدارته، من شأنه مساعدة المعلمين الرياديين في توجيه الحوار، وحتى للمعلمين المشتركين فيه. إنّه هيكليّ لمجرى فعّاليّة ونقاش، يشمل سلسلة من الفعاليّات، وجدولاً زمنياً، وأسئلةً موجّهة، ونقاطاً مهمّة للتوجيه. المخطّطات التي ننصح بها، هي تلك النقاط الموجّهة لتحسين الحساسيّة، والتّحليل، والبدائل، والقرارات المتزّنة للمعلمين المشاركين في الحوار.

يُمكن أن يفهم استخدام مخطّط حوار على أنّه شيءٌ مُبتدل ومُقيد، لذلك من المهمّ إبراز الحسنات الكامنة فيه. يُتيح مخطّط الحوار إمكانيّة التّخطيط والتّوجيه وتنظيم الحوار، ومن شأنه المساهمة في الأمور التالية:

- تشكيل منظومة توقّعات مشتركة تجاه أهداف الحوار وطريقة إدارته.
 - الحفاظ على معايير الاحترام المتبادل، والحساسية وضرورة خلق مناخ مُفعم بالثقة المتبادلة والانفتاح.
 - محورة الحوار والتقليل من الانحرافات، والخروج عن الموضوع كما خُطّط له.
 - إدارة الحوار وفقاً لمراحل منطقيّة، كأن يكون الوصف والتّحليل في البداية، وبعد ذلك التّقييم واقتراح الحلول.
 - تخطيط جدول زمنيّ يعكس أولويّات الحوار والطاقم.
 - تنفيذ مخطّط مراحل الحوار وجدوله الزمنيّ، بحيث يكتمل المخطّط بالرّغم من محدوديّة العامل الزمنيّ، وميل المشاركين ب"التشتت".
 - الحفاظ على مبنّى متوازن للمشاركة، يتيح للجميع تأجيل ردود أفعالهم والتّفكير ملياً قبل إسماع صوتهم والإصغاء المتبادل.
 - توزيع مسؤوليّة إدارة الحوار بين جميع المشاركين.
- من المحبّب ملاءمة كلِّ مخطّط للسياق وللموضوع وللمشاركين ولطريقة العرض وللمحدوديّة الزمن، وما شابه ذلك. يسرّنا السماع عن ملاءمات وتحسينات قمتم باضافتها، وكذلك مردودكم واقتراحاتكم في أعقاب ممارساتكم وتجاربكم.

في الممارسات الأولى التي نستخدم فيها مخططًا، ننصح بعرض المخطط أمام المشتركين لكي تكون جميع المراحل معروفة سلفًا، حتى إذا أمكن إعطاء كل مشترك نسخة عن المخطط بشكل مختصر. مع الوقت، وبشكل تدريجي، يتم تدوير المبادئ التي تشكل أساس المخطط، كمعايير للنقاش داخل طاقم المعلمين، عندها يمكن عدم الالتزام الكلي للتعليمات الرسمية للمخطط.

يمكن إيجاد نماذج لمخططات توجيهه، بمرافقة تمثيلات مختلفة، في الكتيب "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגית" الذي يرافق البرنامج في لواء المركز: [/Http://dialogicpedagogy.com/cultivating-discourse](http://dialogicpedagogy.com/cultivating-discourse)

مَا هِيَ مُرَكَّبَاتُ "مُخَطِّطِ الْحَوَارِ" - وَحَدَاتُ الْبِنَاءِ الْأَسَاسِيَّةِ

في هذا القسم، نجري مسحًا أساسيًا لوحدات بناء مخطط الحوار. نعرض الفكرة المركزية من ورائها، ونفترح فعاليات ممكنة لكل وحدة. الهدف هو تعميق فهم هذه المركبات ومدى أهميتها. إنَّ الفهم العميق لمبنى المخطط، وفهم الفكرة المركزية كأساس للمخطط، تزيد من محورية عملية التوجيه، والحفاظ على مرونتها، ومما لا شك فيه، أنها ستقودنا إلى إنتاج مخططات حوار خاصة، تتلاءم ومتطلبات كل طاقم.

وحدات البناء	التفصيل	يحسن القدرة على
التَّحْوُّرُ حَوْلَ قَضِيَّةٍ أَوْ مُشْكَلَةٍ	عرض بُورَة الحوار، بحيث يلفت انتباه المشتركين ويلقي الضوء حول قضيَّة معيَّنة/سؤال أو معضلة	حَسَاسِيَّةً وَتَحْلِيلَ
تَمَثِيلٌ + وَصْفٌ	عرض الحالة أو المعطيات التي يدور الحوار حولها، لغرض إبراز ما يحدث داخل الصَّفِّ. كلما كان الوصف مُسْتَبَدًّا إلى تمثيلات غنيَّة أكثر، كنتاج التلاميذ أو تصوير الحصَّة، كان النَّقَاشُ حوله أكثر عمقًا	
التَّحْلِيلُ	التَّطَرُّقُ إلى العوامل والأبعاد للظاهرة التي يتم الحديث حولها، لاختبار جوانب ونقاط مختلفة لفهم الموضوع بشكلٍ مُعمَّق	
البدائل	النَّقَاشُ بطرائق مختلفة لمواجهة القضيَّة، بما فيه إبراز حسنات وسيئات البدائل التي تمَّ اختيارها	المخزون وتحكيم العقل
الانعكاس الذاتي	معاينة ما يحدث خلال الحوار: ما الذي كان ناجحًا وما الذي كان أقلَّ نجاحًا؟ ماذا نرغب في عمله في المرة القادمة؟ معاينة العمل التدريسي للمشاركين: ماذا أتبني منه لنفسي؟	فهم وتصور مراحل التدريس الخاصة بنا

1. التَّحْوُّرُ حَوْلَ قَضِيَّةٍ أَوْ مُشْكَلَةٍ

عرض مركز النَّقَاش، بحيث يُجمَع جميع المشاركين حول قضيَّة معيَّنة، وإلقاء الضوء عليها كمعضلة. من المهمَّ بناء الحوار حول قضيَّة أو مشكلة تتلاءم مع حياة المشتركين المهنيَّة. هكذا يكون الحوار مركزًا ومثمرًا وذا معنى. القضيَّة التي اخترنا معالجتها، بالإمكان طرحها قبل عرض الحالة أو بعدها. بالإمكان عرض القضيَّة بطرائق مختلفة، على سبيل المثال، توجيه سؤال شخصي للمشاركين في الحوار عن المعضلة المطروحة، تمامًا كما تمَّ التعبير عنها من قِبَل المشتركين (في حالة معاينة نقاش داخل الصَّفِّ، كمثال، نبدأ النَّقَاش بطلب الرُّجوع إلى حوار سابق كان مثمرًا، ومحاولة إبراز ما حصل خلاله).

2. التمثيل والوصف

عرض الحالة أو المعطيات التي يتم إجراء الحوار حولها، لغرض استحضار ما يحصل داخل الصف. كلما كان الوصف مستنداً إلى تمثيلات غنية أكثر، كانت عمل التلاميذ أو تصوير الحصّة، كان أكثر عمقاً. إن الحوار التربوي المثمر يتمركز بلبّ التدريس داخل الصف. إلا أن التدريس يتم وراء أبواب مغلقة، والمعلم يتواجد وحده داخل الصف. أحد الركائز المهمة لخلق حوار تربوي مثمر، هو استخدام تمثيل مُتيسّر وعَنِيّ لما يحدث داخل الصف، وطرحه أمام المشتركين بالحوار كشيءٍ أو غرض مشترك للتحليل والفحص. أمثلة لتمثيلات: تصوير حصص، تسجيل كتابي لدرس، تسجيل صوتي لحصّة، وصف لحدث مُفضّل، أعمال قام بها التلاميذ، امتحان، منشور، صورة للوح.

يُمكن الحصول على التمثيلات من أعمال المعلمين التدريسيّة كطاقم، أو من معلمين وتلاميذ وطواقم أخرى من مدارس أخرى. في جميع الحالات، ولكي نحصل على أقصى فائدة من الحوار، من المهم الحفاظ على بعض القواعد الأخلاقية. يُساعد المعيار الأخلاقي في الحفاظ على أجواء آمنة ومنفتحة، فيه بالإمكان أن نكشف عن أنفسنا، ونطرح الأسئلة والفرصيات، دون خوفٍ أو ترددٍ (يتمّ تفصيل القواعد السلوكية الأخلاقية في كل مخطط من المخططات).

بعد معاينة التمثيل، من المهم إعطاء وصف مفصّل للجوانب المناسبة للقضية المطروحة للحوار. من المفضل أن يتطرق الوصف إلى عمل المعلمين والتلاميذ معاً. الوصف المفصّل والمشاركة فيه، يساهمان في تركيز المعاينة وتبنيها، وفي التعرّض لوجهات نظر متعدّدة، وفي بناء وصف مشترك غنياً وحساساً لما يحدث. إنهما يساهمان في ارتقاء حساسية المشاركين تجاه قضايا تربوية معقّدة، تتطلب حسماً وعملاً فيه أناةً وتعقّل.

3. التحليل

التنطرق إلى العوامل والأبعاد للظاهرة، والتي يتم تناولها بهدف اختبار تحليلات وجوانب مختلفة، ولكي نفهم الموضوع بعمقٍ أكثر

في هذه المرحلة، نبحث الحالة ونحاول معاً فهم ماهية القضية المعروضة، وما هي عواملها وأبعادها، وكيف تمت مواجهتها، وما هي حسّنات وسيئات طريقة المواجهة هذه. بدون شك، يُحسّن التحليل قدرة التفسير للمشاركين في الحوار، من خلال استخدام شروحات متعدّدة للأسئلة، مثل: ما هي الأسباب لما رأيناها؟ كيف ساهمت فيه سلوكيات المعلم والتلاميذ؟ ما هي الدوافع الممكنة لذلك؟ ماذا كانت أبعاد هذه السلوكيات أو غيرها؟ لماذا؟ لأسئلة مُتحرّجة أخرى، انظروا "أسئلة لارتقاء الحوار التربوي المثمر" - ص 47.

وظيفة الموجه في سياق الحوار، هي إتاحة الفرصة للمشاركين للتنطرق لما يثير اهتمامهم، مع التمرکز بموضوع الحوار، وعدم إغفال التمثيل المطروح أمام الطاقم. ليست هذه مرحلة لنقاش نظري ومبدئي، بل نقاش واقعي ملموس لحالة تمّ طرحها في جلسة الطاقم.

من المفضل تركيز التحليل وتوجيهه بزوايا معيّنة (مثل: الأسئلة التي تمّ طرحها من قبل المعلم، وشخصية معيّنة للتلميذ، أو حدث تفاعلي معيّن)، يُمكن أيضاً إبقاؤه مفتوحاً أمام المعانين (مثلاً: اختاروا عملاً معيّناً أثار اهتمامكم من قبل المعلم، وفكروا ماذا كانت نتائجه؟ أو ما هي الاعتبارات التي عمل المعلم وفقاً لها؟).

4. البدائل

حوار بأساليب وطرائق متنوّعة للتعامل مع المسألة (القضية)، مع التنطرق لحسّنات وسيئات كل بديل

في هذه المرحلة، يختبر المشاركون بدائل مختلفة تُواجه أيّ معلم موجود في وضع كهذا. البحث عن البدائل، من شأنه أن يبعثنا عن الحالة الحقيقية التي نبحث أمرها، إلى حوار قضايا ذات حالات متشابهة. ننصح بالتنقيد بالحالة نفسها، ووفقاً لها فحص البدائل من خلال افتراض تأثيرها، وفحص حسّناتها وسيئاتها. حوار كهذا، من المفروض، أن يكون عميقاً ومركباً، كلما التصقنا أكثر بالحالة الحقيقية على جميع جوانبها.

بالإمكان طرح البدائل بأشكال عديدة: كتابة شخصية ومشاركة، الحديث بأزواج، دورة، لعبة وظانف (مثلاً مشارك يقوم بدور المعلم، ويعرض كيف نتصرّف في الحالة المعطاة. يقوم بعض المشاركون بدور التلاميذ، ويعرضوا كيف تُكون ردود أفعالهم لأمر كهذا).

يمكن الفصل بين مرحلة طرح البدائل ومرحلة فحصها. المرحلة الأولى هي عصف ذهني، هدفه تحفيز التفكير المتشعب لغرض طرح عدد كبير ومتنوع من الإمكانيات. في المرحلة الثانية، ينشأ تفكير داخلي ناقد للخيارات التي تم اقتراحها (أو جزء منها).

5. الانعكاس الذاتي او التغذية المرتدة

معاينة مسار الحوار الذي تم: ما الذي كان ناجحاً، وما الذي كان أقل نجاحاً؟ ما الذي نرغب في فعله في المرة القادمة؟ معاينة العمل التدريسي للمشاركين: ما الذي كنت أرغب في تبنيه لنفسه؟

الانعكاس الذاتي مهم لارتقاء الحوار داخل الطاقم مستقبلاً، ولتحسين ردود الفعل الانعكاسية عامةً. لذلك يجب التوجيه لمعاينة الحديث الذي دار: ما الذي كان أكثر نجاحاً، وما الذي كان أقل نجاحاً؟ كيف يمكن تحسين الأمر في المرة القادمة؟

في هذه المرحلة، يمكن الربط بين حوار المشاركين عن الحالة المعطاة، وبين عملهم داخل الصف. هذه المرحلة مهمة لإنشاء وصل المفاهيم التي تمت بلورتها في سياق التحليل، ولتدويتها داخل الفصل التدريسي للمشاركين. يمكن طرح أسئلة مباشرة عن الحوار الذي دار. مثلاً: ما هو السؤال الذي لفت نظري بشكل خاص؟ ما هي المفاهيم التي أرغب في تبنيها لنفسه واستخدامها في حصصي التدريسية؟ ما هي القضية التي لها علاقة بمعضلتي في عملي الخاص؟ كيف؟ في النهاية، يمكن تخطيط فعاليات مكتملة للطاقم كمجموعة، وللمعلمين كل على حدة داخل صفه.

في الصفحات التالية، عرض لمسارات (مخططات) الحوار الأربعة في الصفحة الأولى، لكل مخطط يوجد نص ملخص، يمكن تصويره وتوزيعه على المشاركين في الحوار. بعد ذلك، يراد المخطط بروايته المفصلة بما في ذلك مراحل التوجيه، والشرح، والنقاط المشددة للموجه، واقتراح البدائل التوجيهية. إضافة إلى ذلك، عرضت أدوات ومواد مساعدة إضافية، من شأنها المساهمة في إعداد التمثيلات وتخطيط الحوار من خلال المخططات.

المُخَطَّطَات الأربعة للحوار

المُشاوَرَاتُ – مخطَّط حِوَار

الهدف الأساسي من التَّشاور، هو إتاحة الفرصة أمام معلِّم من ضمن الطَّاقم، أن يطرح أمام زملائه مشكلةً أو معضلة واجهها، ويرغب في مشاركتها بالبحث عن وسائل وطرائق لحلها. مشاورات كهذه من شأنها التأثير على جميع المشتركين للتعمُّق في فهم المشكلة (المعضلة)، والاكتشاف على أفكار تربويَّة مُتنوِّعة.

1. تمهيد وملاءمة توقَّعات (5 دقائق)

يعرض المرشد أهداف اللقاء، والخطوات المخطَّطة، والمعياري السلوكيَّ الاخلاقي، وفقاً لطريقة عرض الحالة (مثلاً: إذا كان التَّشاورُ مستنَدًا إلى فيلم تعليمي، نستخدم القواعد السلوكيَّة الخاصَّة بمشاهدة حصَّة مُصوَّرة). عموماً، في كلِّ عمليَّة تشاور، يمكننا الرُّجوع إلى القواعد التَّالية:

قواعد لمعايير سلوكيَّة أخلاقيَّة في عمليَّة التَّشاور

- نبحث وناقش هذه الحالة، لكي نساعد معلِّم طلب استشارة، ونتعلَّم عن أساليب تدريسيِّنا نحن وليس بهدف توجيه الانتقاد لعمليَّة تدريسه.
- نحن نعمل في التَّدریس والتَّعلُّم، ولا يهْمنا الانشغال بالأشخاص المذكورين في الحالة.
- ندرك أنَّ المعلومات التي سنحصل عليها من الحالة، هي مُجرَّد جزء بسيط من سياق أوسع بكثير.
- فرضيَّتنا هي أنَّ المعلِّم والتَّلاميذ، يعملون وفقاً لمنطقٍ مُعيَّن. وإذا لم ننجح في فهمه، فَعَلينا بذل المزيد من المجهود لتحقيق ذلك.
- كلُّ ما يُذكر أو يُقال عن الحالة وعن المشتركين، يبقى داخل اللقاء التَّعلُّميِّ.

2. عرض الحالة وتعريف المشكلة (10-15 دقيقة)

- يعرض المعلِّم طالب الاستشارة الحالة أمام المجموعة، بواسطة تمثيل غنيٍّ ووصف مُفصَّل لما حصل، وكلِّ التَّفاصيل ذات العلاقة لفهم المشكلة. بالإمكان عرض الحالة بواسطة تصوير الحصَّة، وإيراد تفصيل الحالة كتابيًّا، وسرد قصَّة شفهيًّا أعدت مسبقاً، وأعمال للتَّلاميذ، وما شابه ذلك. يستمعُ المشاركون دون مداخلات أو أسئلة بينيَّة.
- عند الانتهاء من العرض، يطرحُ المشاركون أسئلة توضيحيَّة قصيرة وموجزة، والمعلِّم يجيب بشكلٍ مباشر وموضوعيٍّ ومُقتَضِب.

3. تحليل المشكلة (10-15 دقيقة)

- يطرح المشاركون توضيحاتٍ بخصوص مُسبِّبات المشكلة وأبعادها، واقتراحاتٍ لاعادة صياغة للمشكلة من جديد وفقاً لفهمهم، إذا دعت الحاجة لذلك. عموماً، من المفضَّل أن يُصغِيَ طالب الاستشارة وألا يُشارك في الحوار.
- يطرحُ المعلِّم (طالب الاستشارة) ردود فعله حول ما سمعه، ويحدِّد من جديد المشكلة على ضوء التَّحليلات.

4. اقتراحات للتعامل مع المشكلة (20 دقيقة)

- يطرحُ المشاركون اقتراحاتٍ عمليَّةً لتعامل المعلِّم مع تلك المشكلة، آخذون بعين الاعتبار الحسنات والسَّيِّئات في طرائق المواجهة المختلفة. مطلوب هنا من المعلِّم (طالب الاستشارة) الإصغاء وعدم المشاركة في النَّقاش.
- يطرحُ المعلِّم (طالب الاستشارة) ردَّ فعله للاقتراحات التي طرحت.

5. انعكاس ذاتيٍّ وتلخيص (5 دقائق)

يُلخِّصُ المعلِّم طالب الاستشارة السَّيرورة التي مرَّ بها خلال عمليَّة الاستشارة: كيف كان شعوره؟ إلى أيِّ مدى ساعدته السَّيرورة؟ يعاينُ المشاركون السَّيرورة التي مرَّوا بها: كيف كانت؟ ما الذي تَعَلَّموه؟ كيف كان بالإمكان تحسين هكذا سيرورة للمرَّات القادمة؟

استشارة – مخطط حوار • تعليمات للموجه



المقدمة:	5 دقائق
عرض الحالة	10-15 دقيقة
وتعريف المشكلة:	
تحليل المشكلة:	10-15 دقيقة
طرائق المواجهة:	20 دقيقة
انعكاس ذاتي:	5 دقائق
المجموع:	60 دقيقة

الهدف من مخطط الحوار هذا، هو إتاحة الفرصة للمعلم (طالب الاستشارة) أن يعرض أمام زملائه مشكلة أو معضلة تواجهه، والتفكير معاً في طرائق حلها. تُمكن الاستشارة المجموعة من تقديم المساعدة للمعلم طالب الاستشارة، لمواجهة المشكلة التي تم عرضها، من خلال تحليل عميق للمشكلة، وعن طريق طرح بدائل مختلفة واختبارها، وكذلك تقديم الدعم اللازم للمعلم. لذلك من المهم إضفاء أجواء منفتحة وداعمة، ممزوجة بنقد بناء. هدف آخر هو مساعدة جميع المشاركين لتعميق فهمهم للمشكلة التي يتم بحثها، ولتوسيع تنوع البدائل المتيسرة لمواجهة هذه المشكلة والمشكلات الأخرى المشابهة.

التحضيرات المسبقة (قبل الحوار داخل الطاقم)

- تحضير الحالة للاستشارة أمرٌ في غاية الأهمية، فهي بداية سيرورة تعليمية للمعلم طالب الاستشارة. من المهم مرافقة المعلم من البداية، في تعريف المشكلة التي يطرحها، وفي إعداد تمثيل يُتيح للمشاركين إجراء تحليل مُعمق لحالته (راجعوا "خطوط موجهة لإعداد حالة استشارة" - ص43). يحدث أحياناً، أن مُعلمين ليس لديهم التجربة الكافية في هذه السيرورة، يترددون في كشف نقاط الضعف، ويطلبون الحوار في مشكلة سبق ووجدنا لها الحل، أو أنها ليست مشكلة لهم. لذلك، من المهم التشديد أمام المعلم أن الهدف من الاستشارة هو الدعم ومساعدته في مواجهة مشكلة حقيقية تُشغل باله. (من المفضل أن تكون ذات صلة لمعلمين آخرين في الطاقم).
- إعداد التمثيلات لطرح المشكلة بما فيها المواد المساعدة المرافقة، والوسائل التكنولوجية، مثل جهاز عرض وساعات.

1. مقدمة وتنسيق توقعات (5 دقائق)

يعرض الموجه أهداف اللقاء، والسيرورة المخططة للقاء، والمعيار السلوكي وفقاً لطريقة وأسلوب عرض الحالة (إذا كانت الاستشارة، مثلاً، تستند إلى فيلم تعليمي، نتبع المعيار السلوكي الخاص بمشاهدة درس مُصوّر). على وجه العموم، في كل استشارة يمكن الاعتماد على القواعد التالية:

قواعد لمعايير سلوكية أخلاقية للاستشارة:

- نحن نتحاور حول حالة بهدف مساعدة المعلم (طالب الاستشارة)، لكي نتعلم عن التدريس وعن أنفسنا، وليس بهدف توجيه الانتقاد لأسلوب تدريسه.
- عملنا وانشغالنا هو التدريس والتعلم، وليس بأشخاص لهم علاقة بالحالة.
- نحن ندرك بأن المعلومات التي نحصل عليها من الحالة، هي جزء من سياق أوسع بكثير.
- ننطلق من فرضية أن المعلم والتلاميذ، يعملون وفقاً لمنطق معين. وإذا لم ننجح في فهم أفكارهم بعمق، سنبدل جهداً أكبر لكي نفهمهم.
- كل ما يُقال بيننا عن الحالة والمشاركين، يبقى حصرياً داخل اللقاء التعليمي.

نقاط يُشدّد عليها المُوجه

- يجب التّشديد أمام المشاركين، بأنّ الهدف الأساسيّ من اللّقاء، هو مساعدة زميل في الطّاقم للتعامل مع مشكلة أو معضلة تشغل باله.
- من المهمّ في بداية اللّقاء استعراض السّيرورة بأكملها، وخصوصاً عندما تجري استشارة للمرّة الأولى، لكي يدرك المشاركون ماهيّة التّوقّعات. لذلك من المفضّل توزيع ورقة مخطّط على المشاركين.
- بالإمكان إجراء ملاءمة توقّعات بين المشاركين.
- نفضّل ربط اللّقاء والحدث والحالة مع حواراتٍ سابقةٍ كانت للطّاقم، ومع مواضيع تشغل بال المعلّمين المنتميين لهذا الطّاقم.



2. عرض الحالة وتعريف المشكلة (10-15 دقيقة)

- يعرض المعلّم (طالب الاستشارة) الحالة أمام المجموعة، من خلال استخدام تمثيلات غنيّة ووصف مفصّل عمّا حدث، وتفصيل ذات صلة لفهم المشكلة.
- يطرّح المشاركون أسئلة توضيحيّة قصيرة، ويُجيب عنها المعلّم بشكلٍ موضوعيٍّ وموجزٍ.

نقاط يُشدّد عليها المُوجه

- الهدف في مرحلة العرض، هو إتاحة الفرصة للمشاركين للتعرّف على المشكلة وتفصيلها من وجهة نظر المعلّم. لذلك من المهمّ تأجيل التّقييم وتحليل المشكلة.
- في المرحلة الأولى من العرض، يكون الكلام مسموحاً للمعلّم طالب الاستشارة فقط، بدون ملاحظاتٍ أو مداخلاتٍ من قبل المشاركين أو الموجه. هكذا يتمكّن المعلّم من عرض الحالة من بدايتها وحتى نهايتها، من وجهة نظره، ويحافظ المشاركون على التركيز والإصغاء.
- أسئلة توضيحيّة هي أسئلة قصيرة، هدّفتها استكمالاً للمعلومات الناقصة لفهم الحالة. من المفضّل الامتناع في هذه المرحلة عن الأسئلة التوضيحيّة. عملياً، أسئلة كهذه تُعتبرُ بدايةً تحليلٍ للمشكلة أو بدائلٍ للمواجهة.
- عندما تستنبد الاستشارة إلى حدثٍ مُصوّر، من المهمّ أن يصف المعلّم خلفيّة الحدث ويعرّف المشكلة قبل المشاهدة، بهدف أن تكون المشاهدة مركّزة ومُحدّدة بطلب المعلّم طالب الاستشارة. بعد مشاهدة الفيلم القصير، من المهمّ إتاحة الفرصة أمام المشاركين لوصف ما شاهدوه في الفيلم القصير (بدون تحليلٍ أو تقييم)، والتّطرّق إلى المشكلة التي عرضها المعلّم لغرض توسيع وجهات النّظر، وخلق فهم مشتركٍ لما حصل في الحدث المصوّر. من المفضّل أن يُصغّي المعلّم ويعطي ردود فعله بعد الانتهاء من مرحلة الوصف.
- عندما تستنبد الاستشارة إلى حدثٍ مُصوّر، من المهمّ أن نذكر المشاركين بالمعيار السلوكيّ الأخلاقيّ الخاصّ بمشاهدة الدُّروس المصوّرة قبل عرض الفيلم القصير. بالإمكان أيضاً توزيعه على المشاركين (على الجانب الآخر لصفحة المخطّط مثلاً).



3. تحليل المشكلة (10-15 دقيقة)

- يطرّح المشاركون شروحاتٍ لها علاقة بأسباب المشكلة وأبعادها، واقتراحاتٍ لإعادة صياغة المشكلة وفقاً لفهمهم، بحسب الحاجة. عموماً، من المفضّل أن يُصغّي المعلّم طالب الاستشارة ويمتنع عن المشاركة في الحوار.
- يُعطي المعلّم ذات الشّأن ردود فعل حول ما سمعه، ويتقدّم بالمشكلة خطوة إلى الأمام على ضوء التحليل.

نقاط يُشَدَّدُ عليها المُوجه

- الهدف من هذه المرحلة، هو فهم المشكلة بعمق أكبر، وإتاحة الفرصة للمعلم للتعرف عليها من جوانب أخرى، وإذا لزم الأمر، اقتراح صياغة جديدة للمشكلة على ضوء مفاهيم المشاركين.
- في المرحلة الأولى، عند تحليل المشاركون للمشكلة، من الجدير أن نطلب من المعلم طالب الاستشارة أن يُصغي فقط، وأن يسجل نقاطاً يرغب في التطرق لها لاحقاً. هذا الاقتراح يُعفي المعلم من الحاجة للردّ حالاً (وأحياناً يدافع عن نفسه)، ويُعطي الفرصة لإصغاء كامل، والوقت الكافي للتفكير في الأمور التي قبلت، وأن يختار طريقة وأسلوب تطرقه لهذه الأمور. في المرحلة الثانية، يتم إعطاء الفرصة للمعلم للتطرق لأقوال المشاركين بدون مقاطعة.



بدائل توجيه

- صياغة المشكلة وشرحها من قبل المعلمين وبشكل دوري: يكتب كل معلم على ورقة لنفسه، وبعد ذلك يشارك.
- خلال التجميع: بالإمكان أن تكتب على اللوح التحليلات المختلفة التي طرحت.
- محادثة بين كل زوج معلمين وفيها يمر المعلم (طالب الاستشارة) بين الأزواج، يتحدث لعدة دقائق مع كل زوج. في هذه الحالة، المعلم الذي يعرض بإمكانه عرض الشرح الذي سمعه من الجميع.



4. اقتراحات للتعامل مع المشكلة (20 دقيقة)

- يترخ المشاركون اقتراحاتٍ عمليةً أو اقتراحاتٍ لمواجهة المعلم للمشكلة التي طرحها، ويختبرون الحسنة والسّيئة بطرائق العمل المختلفة. عموماً، من المفضل ألا يشترك المعلم في الحوار، بل عليه الإصغاء فقط.
- يعطي المعلم صاحب الشأن رُوداً فعله لإقتراحات التي طرحت.

نقاط يُشَدَّدُ عليها المُوجه

- لهذه المرحلة عدّة أهداف: المرحلة الأولى، مساعدة المعلم طالب الاستشارة في التعامل مع المشكلة التي طرحها، وبواسطة طرح بدائل مختلفة وتحليلها. هدف آخر، هو تعميق الأدوات والقدرة التربوية لجميع المشاركين في الحوار، لغرض مساعدتهم في مواجهة مشكلات مشابهة مستقبلية، وتعميق قدرات الحوار التربوي لديهم كأفراد وكطاقم.
- من المهمّ التّشديد على البدائل المقترحة، بحيث تكون بدائل عملية، بإمكان المعلم تنفيذها، وليست أموراً كان من الممكن أن يقوم بها لكن بعد فوات الأوان.
- ننصح بإجراء عصف ذهني واسع قبل اختبار أو قبول أو رفض أيّ بديل مهما كان.
- عندما يتمّ طرح اقتراحات من قبل المشاركون، من المفضل أن يُصغي المعلم (طالب الاستشارة)، ويسجل ملاحظاته دون التّدخل في الحوار. ننصح بالتلخيص (شفهياً أو على اللوح) بعدة جمل، الاقتراحات الأساسية التي تمّ طرحها، بما في ذلك الإشكالات الأساسية (أو المنظوماتية) التي طرحت، والتي يجدر الرجوع إليها في نهاية اللقاء أو في لقاء آخر.



بدائل توجيه

- عصف ذهنيّ بسياق المجموعة الكاملة- جمع أكبر عددٍ من الاقتراحات، واختيار 2-3 اقتراحات مركزيّة، وإجراء نقاش حول حسناتها وسيئاتها.
- العمل مع بطاقات: يتمّ تقسيم المشاركين إلى أزواج. في كلّ مرحلة، تمرّ البطاقات على الجميع - أحد الأزواج يكتب اقتراحاً لحلّول، والزوج التالي يكتب الأفضليّات الكامنة في هذا الاقتراح، والزوج الثالث يكتب السيئات في الاقتراح نفسه.
- بشكلٍ مشابه، يمكن كتابة الاقتراح على بريستول كبير- وكلّ مشترك يسجل ملاحظاته عن الاقتراحات الأخرى.



5. إنعكاس ذاتي وتلخيص (5 دقائق)

- يُلخّص المعلم طالب الاستشارة السيّورة التي مرّ بها خلال الاستشارة: ماذا كان شعوره؟ إلى أيّ مدى ساعدته هذه السيّورة؟
- يتأمّل المشاركون السيّورة التي مرّوا بها: كيف كان الأمر؟ ماذا تعلمنا؟ كيف يمكن تحسين هذه السيّورة في المرّة القادمة؟

نقاط يُشدّد عليها الموجه

- الهدف المركزي هنا، هو فحص كيف أنّ المشاركين، وعلى رأسهم المعلم طالب الاستشارة، اختبروا هذه التجربة، والتفكير بطرائق وأساليب لتحسينها في المرّة القادمة (مثلاً: من خلال تغييرات في المخطّط، وتحديد قواعد للحوار).
- نُوصي أيضاً بتشخيص مواضيع نرغب في التّطرّق إليها في مرّاتٍ قادمة، وأن نفحص وجود معلّم داخل الطّاقم يرغب في طرح (إحضار) مشكلة أو معضلة أمام الطّاقم بهدف الاستشارة.
- بعد الاستراحة، أو في لقاءٍ قادم، بالإمكان نقاش إشكال/مسألة أساسية أو قضية منظوماتية طرّحت خلال الحوار. إذا تمّ حوارٌ كهذا فعلاً، فيجبُ الفصل بينه وبين الاستشارة نفسها. في الاستشارة، يتمحورُ الحوار حول التّدرّيس الخاصّ بالمعلّم ذو الشّأن نفسه. في الحوار العامّ، نتطرّق إلى ما يحصل في صفوف جميع المعلّمين في الطّاقم.



دراسة حالة مُصَوَّرَة - مُخَطَّط حِوَار

هدفُ دراسةِ حالةٍ مُصَوَّرَة، هو تحليل حدثٍ مُصَوَّر وإجراء حوارٍ حول قضايا مبدئية تنتج منها - وهذا من أجل تعميق فهم المشاركين، بما يتعلّق بسيرورة التدريس والتعلّم داخل الصُّفوف، وتوسيع مجال المناورة وتحديد اعتباراتهم التربوية بشكلٍ أكبر.

1. مُقدِّمة وملاءمة توقعات (5 دقائق)

يعرض الموجه الهدف من اللقاء، ولماذا تمّ اختيار هذا الحدث المصوّر والقضايا للحوار، وكيف سننمّ إدارة السيرورة وقواعد الحوار (بما في ذلك القواعد السلوكية الاخلاقية).

القواعد السلوكية الاخلاقية لمشاهدة الدروس المصوَّرة

- هدف مشاهدة درس مُصَوَّر هو التعلّم عن أساليب تدريسنا، وليس نقد تدريس الآخرين.
- شغلنا الشاغل هو التدريس والتعلّم، وليس أشخاصًا معيَّنين في الفيلم القصير.
- نحن على علم أنّ المقطع الذي نشاهده، هو جزءٌ من سياقٍ أوسعٍ بكثير.
- نفرض أنّ المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم ننجح بفهمهم علينا بذل أقصى مجهود لتحقيق ذلك.
- إذا كان المعلم المصوّر موجود، فيجب الامتناع عن قول أمر قد يمس به؛ وإذا لم يكن موجودًا - فيجب ألا نقول شيئًا تمامًا، كما لو كان حاضر.
- كل ما يُقال بخصوص الدرس، يبقى داخل اللقاء التعليمي.

2. عرض الحالة وتعريف القضية أو المشكلة (10 دقائق - 15 دقيقة)

- السياق: يعرض الموجه خلفية الحدث- الصّف، ومجال التعليم، والمرحلة السنوية، والمرحلة في الدرس، وما حدث قبل ذلك، وما شابه ذلك.
- عرض الفيلم القصير وتوزيع النصّ.
- توضيح الحالة: يطرح المشاركون أسئلة توضيحية عن بعض التفاصيل الضرورية، من أجل فهم أكثر للحالة.
- تعريف المشكلة أو القضية: يطرح الموجه سؤالاً أو معضلة للمواد بعد عرض الحالة

3. الوصف (5 دقائق)

يصف المشاركون ما شاهدوه وسمعوه من الفيلم.

4. تحليل القضية أو المشكلة (10 دقائق - 15 دقيقة)

يطرح المشاركون شروحات عن العوامل المسببة للقضية أو المشكلة، وفرضيات عن أبعاد ممكنة. يلخص الموجه التحليل، وأحياناً يعرف المشكلة من جديد لإلقاء ضوء أكثر عليها.

5. اقتراحات لمواجهة القضية أو المشكلة (20 دقيقة)

يطرح المشاركون اقتراحات لمواجهة المشكلة، ويعرضون حسنات هذه الاقتراحات وسيئاتها.

6. انعكاس ذاتي وتلخيص (5 دقائق)

معاينة المشاركون للسيرورة التي مرّوا بها: كيف كان؟ ماذا تعلّمنا؟ كيف يمكن تحسين الأمر في المرّة القادمة؟ ما هي الأسئلة أو الأفكار التي أفرزها الحوار عن أسلوب تدريسنا؟ ما الذي كنّا نرغب في تجربته داخل الصُّفوف؟ ما الذي نرغب في الاستمرار فيه، ومتابعة نقاشه داخل المجموعة؟

دراسة حالة مُصَوَّرَة - مُخَطَّط حوار • تعليمات للمُوجه



5 دقائق	مقدّمة:
10 دقائق	عرض الحالة:
5 دقائق	وصف:
15 دقائق	تحليل:
20 دقيقة	طرائق التعامل:
5 دقائق	انعكاس ذاتي:
60 دقيقة	المجموع:

هَدَفُ دراسة حالة مُصَوَّرَة، هو تحليل حدث تدريس مصوّر ونقاش المسائل المبدئية المنبثقة منها - وذلك من أجل تعميق فهم المشاركين، وسيرورة التدريس والتعلم داخل الصُّفوف، لتوسيع حيز المرونة لديهم وتحديد خياراتهم التربوية.

يمكن اعتبار المخطّط "دراسة حالة مُصَوَّرَة" كاستشارة بدون حضور المعلم (طالب الاستشارة). القالب الأساسي لعرض الحالة، والأسئلة التوضيحية، وتحليل وطرح طرائق للتعامل معها هي متشابهة في المخططين. الفرق بينهما هو حضور المعلم المصوّر، الذي هو صاحب الحدث، والقضية التي يبيّن بحثها. لذلك عند حضوره، من المهم أن يدور الحوار ويتمحور حول احتياجاته. لهذا السبب، عندما يكون المعلم المصوّر عضوًا في الطاقم، ننصح باستخدام مخطّط الاستشارة المستند إلى فيلم تعليمي، وليس مخطّطًا لدراسة حالة مصوّر. مع هذا، إذا عملنا مع مخطّط كهذا، بحيث يكون المعلم حاضرًا في الحوار، فمن المهم إجراء ملاءمة توقّعات في حضوره عن السيرورة والقضية، قبل طرح الحالة للحوار بين أفراد الطاقم، وإتاحة فرصة التعبير عن نفسه، في جميع مراحل الحوار.

تحضيرات تمهيدية (قبل الحوار داخل الطاقم)

- اختيار حدث مُصَوَّر لتحليله. الحدث الناجح هو الذي: (أ) يطرح مشكلة أو معضلة أو قضية تربوية تُشغِل المشاركين (أو من الجدير أن تُشغَلهم)؛ (ب) يتداخل في حدود نسبيًا واضحة (بداية-وسط-نهاية)؛ (ج) المدّة الزمنية بين أربع إلى ست دقائق (أو بالإمكان إعداده بشكل يتلاءم مع الإطار الزمني المعطى) بالطبع، بالإمكان الاعتماد على أفلام تم تجميعها في الألوية المختلفة وموف هاشكافا. لمزيد من المعلومات انظروا: تصوير، إعداد، وعمل مع الفيديو (ص37)؛ "خطوط موجهة لحوار تحضيريّ مع المعلم المصوّر" (ص39)؛ مردود حوار بعد مشاهدة الدرس ص41.
- تحضير تدوين نصّي للحدث (كتابة الحديث الذي يدور بين المعلم والطلاب وكذلك الطلاب فيما بينهم) يشمل فقرة تفصل خلفيّة الحدث (الصّف، الموضوع، المرحلة في الحصّة).
- التّعريف على الحدث وظروفه، لكي يكون قادرًا وجاهزًا للإجابة عن الأسئلة التوضيحية.
- تعريف القضية المعضلة أو المشكلة التي ستكون محور الحوار. قضية جيّدة هي قضية ملائمة للمشاركين (بمعنى أنّها كالقضايا التي تواجه المشاركين في عملهم اليومي أو تكون مشابهة لها)، وتَمَسُّ أسئلة تربوية أساسية، ليس لها حل واحد بسيط، وتَمّ التعبير عنها بشكل بارز في الفيلم.

1. مقدّمة وملاءمة توقّعات (5 دقائق)

يعرض المرشد الهدف من اللقاء، ويشرح لماذا اختير الحدث المصوّر والقضايا للحوار، وما هي سيرورته- ويعرض المبادئ السلوكية.

نقاط للتشديد للموجه

- عند افتتاح اللقاء، من المهم استعراض السيرورة بأكملها، وخصوصاً عند إجراء فعالية لبحث حالة مصورة للمرة الأولى، لكي نطلع المشاركين إلى أين تتجه توقّعاتهم. لذلك يجب توزيع ورقة المخطط على المشاركين.
- في حالة اختبار المعلمين المشاركين في الماضي مخطّطاً مشابهاً، فيمكن أن نوضّح لهم أن المنطق الأساسي لمراحل البحث (المشاهدة، الأسئلة التوضيحية، الوصف، التحليل، البدائل) متشابهة في المخطّطين.
- من المفضّل الرّبط بين اللقاء والحدث أو القضية الجاري الحوار حولها، مع حوارات سابقة مع الطاقم، أو مع مواضيع أزعجت معلمين الطاقم.
- في هذه المرحلة، يمكن إجراء ملاءمة توقّعات قصير بين المشاركين: ما الذي يرغبون في تحقيقه من هذا اللقاء؟ ماذا يقترحون لكي يتلاءم اللقاء مع احتياجاتهم؟



القواعد السلوكية لمشاهدة الدروس المصوّرة

- هدف مشاهدة درس مصوّر، هو التعلّم عن عملية تدريسنا وليس نقد لتدريس الآخرين.
- شغلنا الشاغل هو التدريس والتعلّم، وليس أشخاصاً معيّنين في الفيلم.
- نحن على علم أن المقطع الذي نشاهده، هو جزء من سياق أوسع بكثير.
- نفرض أن المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم ننجح بفهمهم علينا بذل أقصى مجهود لتحقيق ذلك.
- إذا كان المعلم المصوّر موجود فيجب الإمتناع عن قول ما قد يمسّه؛ وإذا لم يكن موجود- فيجب عدم التقوّه بأي شيء قد يمسّه تماماً كما لو كان حاضر.
- كل ما يُقال بخصوص الدرس يبقى داخل اللقاء التعليمي.

2. عرض الحالة وتعريف القضية أو المشكلة (10 دقائق - 15 دقيقة)

- السياق- يعرض الموجه خلفية الحدث: الصّف، ومجال التعلّم، والفترة السنوية، وما الذي حصل قبل ذلك، وما شابه ذلك.
- عرض الفيلم وتوزيع النصّ الصوتي.
- توضيح الحالة: يطرح المشاركون أسئلة توضيحية عن تفاصيل ضرورية لفهم الحالة.
- تعريف القضية أو المشكلة: يطرح الموجه سؤالاً أو معضلة للحوار بُعيد الحدث.

نقاط للتشديد من قبل الموجه

- بالإمكان قلب الترتيب، بحيث نعرض القضية قبل مشاهدة الفيلم، ونجري حواراً قصيراً لإثارة الاهتمام بها.
- من المهمّ عرض خلفية موجزة قبل عرض الفيلم، كمساعدة للمشاركين لفهم ما يحدث (مثلاً: في أيّ صّف وفي أيّ موضوع صوّر الفيلم، وما الذي حدث قبل الحالة التي تمّ تصويرها، وكيف تندمج الحالة مع سيرورة الدرس الكامل، وما الذي سيحصل في الفيلم). من المفضّل توزيع نصّ صوتي للفيلم.
- بعد المشاهدة، يُعطى للمشاركين زمن لأسئلة توضيحية موجزة. من الممكن طبعا، وبسبب غياب المعلم، أن تُطرح أسئلة لا يستطيع المشاركون الإجابة عنها. في حالة كهذه، يمكن اقتراح جواب (أو فرضيات) من معرفة المشاركين السابقة عن الصّف. بالإمكان أيضاً أن يُفترَح على المشاركين تخيل وضع مُعيّن.
- إذا تبقى وقت بعد الأسئلة التوضيحية وتعريف المشكلة، من المفضّل عرض الفيلم مرّة أخرى.



3. الوصف (5 دقائق)

يُصِفُ المشاركون ما شاهدوه وسمِعوه حول الحدث.

نقاط للتشديد للموجه

- الوصف أولاً قبل التحليل، وقبل اختبار طرائق المواجهة. من المهم توجيه المشاركين إلى تأجيل التحليلات وطرائق الحل للمرحلة التالية.
- لتوفير الوقت، من المفضل إجراء دورة يقول فيها كل مشارك جملة وصف واحدة (رأيت أن...)
- ننصح المشاركين بترسيخ ملاحظاتهم حول أحداث عينية في الفيلم (بما في ذلك الإشارة إلى رقم الأسطر ذات الصلة في النص الصوتي).



4. تحليل القضية أو المشكلة (10 دقائق - 15 دقيقة)

يُطرح المشاركون تفسيرات عن مسببات وعوامل للقضية أو المشكلة التي عرّفت، وفرضيات بخصوص أبعاد ممكنة لها. يُلخص الموجه تحليل المشكلة، ويتم أحياناً تعريف المشكلة من جديد على ضوء التحليل.

نقاط للتشديد للموجه

- الهدف في هذه المرحلة، هو أن نعمّق لدى المجموعة فهم القضية التي يئم الحوار بشأنها: مسبباتها وأبعادها (لماذا تُسمى، أصلاً، مشكلة؟). من المهم فهمها قبل البدء بحلها، لذلك يجب كبح جماح الحافز الطبيعي بالتسرع باقتراح حلول، أو أن أسرد "كيف أفعل هذا في صفي".
- من المفضل ربط التحليل بالمواضيع التي تمّ تشخيصها في مرحلة الوصف: لماذا حدث ذلك؟ ما الذي دفع التلميذ إلى ذلك؟ ما هي الأسباب التي دفعت المعلم إلى إبداء رد فعل كالذي أظهره؟
- يمكن التّمحور في عدّة مواضيع وإتاحة إجراء الحوار للمشاركين ضمن أزواج أو ثلاثيات.
- أحياناً، يقود تحليل قضية معينة المجموعة إلى إعطائها تعريفاً جديداً (مثلاً: يبدأ النقاش بوصف صعوبات تلميذ معين، يمكن أن يتحوّل إلى نقاش عن صعوبات المعلم في تشخيص صعوبات في فهم بعض التلاميذ في الوقت الحقيقي). في حالة كهذه، من الصواب أن نعرّف المشكلة من جديد في مرحلة التلخيص، ونعطي أسباب لتغييرها. (لكي نشدّد على قدرة المجموعة للتوصّل إلى مفاهيم جديدة).



5. اختبار بدائل للمواجهة (20 دقيقة)

يُطرح المشاركون اقتراحات للتعامل مع المشكلة، آخذين بعين الاعتبار حسناتها وسيئاتها.

نقاط يُشدّد عليها للموجه

- بالإمكان إجراء عصف ذهني، نطرح من خلاله اقتراحات عديدة لطرائق المواجهة، وبعد ذلك فقط نبحث في حسنات وسيئات جزء منها. مهما يكن الأمر، من المهم الاهتمام لإبقاء وقت لمعاينة الحسنات والسيئات.
- محور الحوار المفضل، ليس الخيار الإستراتيجي (أي الطريق الفضلي) بل السؤال المهم هو: في وجود الحسنات والسيئات، بأيّ الشروط نختار طريقة المواجهة؟
- ننصح بأن نُفكّر بالسيئات كنوع من التحدّي الذي يجب مواجهته (بدل إعطاء أسباب لإلغاء الفكرة). من الممكن طرح السؤال: كيف يمكن تغيير الاقتراح، بحيث نتجنّب السيئات التي ذكرت، أو على الأقل لكي نقلص قدر الإمكان من الأذى المتوقع حصوله؟ كيف يمكن تحسينها؟



6. إنعكاس ذاتي وتلخيص (5 دقائق)

- يُعَيَّن المشاركون السَّيرورة التي تَمَّ إنجازُها: كيف كانت؟ ماذا تَعَلَّمْنَا؟ كيف يمكن تحسين السَّيرورة في المَرَاتِ القادمة؟
- ما هي الأسئلة والأفكار التي تَمَّ طرحها في الحوار فيما يَخُصُّ عملية التدريس الخاصة بنا؟ ما الذي نرغبُ في تجربته داخل الصُّفوف، وما الذي نريدُ الاستمرارَ في نقاشه مَعَ المجموعة؟

نقاط مهمة للموجه

تمامًا كما هي الرغبة في ربط قضيةٍ أو حدثٍ بالمواضيع التي أُلقت أعضاء المجموعة قبل اللقاء، من المهم في مرحلة تلخيص اللقاء تشخيص مواضيع ترغب المجموعة في نقاشها في لقاءاتٍ قادمة، أو أفكار يمكن اختبارها داخل صفوفهم. ممَّا لا شكَّ فيه، من المهمَّ التركيز خلال الوصف والتحليل في حالة عينية، لكن في نهاية الأمر يجب الخروج من الحدث الخاص الذي حصل في صفِّ معلِّمٍ آخر، واستخلاص العِبَر منه، تلك التي تتلاءم مع حالات مشابهة تحصل في صفوفٍ مشاركين آخرين. أحيانًا، يتطلَّب التعميم بهذا الشكل لقاءً إضافيًا. بالإمكان أيضًا، وخلال الانعكاس الذاتي أن نشير إلى مواضيع وقضايا للنَّحاور حولها لاحقًا. أحيانًا، يتوفَّر وقتٌ كافٍ لإدارة حوار عام في اللقاء نفسه. في حالة كهذه، بالإمكان طرح الأسئلة مثل:

- هل صادفتُ في الصَّفِّ حالاتٍ مشابهة للحالة المصوَّرة؟ كيف تصرَّفْتُ؟ ما الذي سأُتَبَّأه من هذا لصفِّي؟
- إلى أيِّ مدَى تتشابه الظروف في صفوفنا مَعَ الحالة التي يجري الحوار عنها؟ ما هي الأبعاد العمليَّة للفروق بين الحالاتِ على أساليبِ تدريسينا؟
- ما هي المفاهيم التي نستخلصها من الحوار؟
- ما هي الأسئلة التي نرغبُ في الاستمرارِ بالتفكير فيها والعمل عليها؟



تحليل نتائج التلاميذ - مخطط حوار

الهدف العام من تحليل نتائج التلاميذ، هو تحسين فهمنا لتفكير التلاميذ، لكي نحسن أسلوب تدريسينا. هذه الرغبة ترافقها الدقة والعمق والمشاركة والتركيز في الموضوع الذي يتم نقاشه. من الممكن أن تثمر مفاهيم لن يتمكن المعلم أن يصل إليها من خلال عمله الفردي مع تلاميذه.

1. مقدمة وملاءمة للتوقعات (5 دقائق)

يعرض الموجه أهداف اللقاء، وأسلوب إدارته، وقواعد الحوار (تذكير بالمعيار السلوكي الاخلاقي).

القواعد السلوكية الأخلاقية لمشاهدة نتائج التلاميذ

- نشاهد منتجات التلاميذ بهدف تحسين أسلوب تدريسينا، وليس بهدف نقد تدريس الآخرين.
- عملنا وانشغالنا هو التدريس والتعلم، وليس أشخاصا معينين.
- نحن ندرك أن المنتجات التي أمامنا هي جزء بسيط من سياق أوسع بكثير.
- نفرض أن المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم ننجح في فهمهم، فعلينا بذل مجهود إضافي لفهمهم.
- إذا كان المعلم حاضرا، فعلينا الامتناع عن قول أي شيء يسيء إليه. وإذا لم يكن من بين الحضور - فلا نقول أي شيء كنا نمتنع عن قوله لو كان حاضرا فعلا.
- كل ما يقال بما يخص النتائج، يبقى داخل اللقاء.

2. عرض نتائج التلاميذ (10 دقائق)

يطرح المشاركون أسئلة توضيحية قصيرة، والمعلم يجب بإيجاز وبموضوعية.

3. أسئلة توضيحية (5 دقائق)

يطرح المشاركون أسئلة توضيحية قصيرة، والمعلم يجب بإيجاز وبموضوعية.

4. الوصف (5 دقائق)

يصف المشاركون ما شاهدوه في نتائج التلاميذ، من منظور القضية التي عرضها المعلم. يلخص الموجه ما قيل، والمعلم صاحب العرض يعود ويعرف المشكلة التي سيتم التركيز عليها في مرحلة التحليل، ونوعية المساعدة التي يتوخاها (مثلا: مساعدة في التفكير على مردود مطور للتلميذ، أو في التفكير بتخطيط الوحدة التعليمية القادمة).

5. التحليل (15 دقيقة)

- يطرح المشاركون شروحات عما تمت مشاهدته، ويصفون أبعادا ممكنة لها. المعلم يصغي.
- يلخص الموجه الشروحات التي طرحت، والمعلم الذي قام بالعرض يشارك بأفكاره واستنتاجاته.

6. التفكير المستقبلي (15 دقيقة)

- يطرح المشاركون بدائل مختلفة للمتابعة، تتمحور حول مجال واحد، ويختبرون حسانات وسيئات كل بديل - مثلا:
- تصميم مهمة مشابهة في المستقبل.
- بناء الوحدة التعليمية القادمة للمعلم مع هؤلاء التلاميذ.
- إعطاء مردود للتلاميذ (شكلا ومضمونا؛ كتابيا أو شفويا).

7. الانعكاس الذاتي والتلخيص (5 دقائق)

- ينطرق المعلم لما تم استخلاصه من الحوار، ومن السيرورة، ومن الأفكار، وعند الحاجة يطرح أسئلة أخرى.
- ينطرق المشاركون إلى الأسئلة: ماذا تعلمنا؟ كيف كان النقاش؟ كيف يمكن تحسين النقاش في المرة القادمة؟ ما الذي نرغب في الاستمرار في نقاشه داخل المجموعة؟

تحليل إنتاج التلاميذ – مخطط حوار • تعليمات للموجه

5 دقائق	مقدمة
10 دقائق	عرض
5 دقائق	أسئلة توضيحية
5 دقائق	وصف
15 دقيقة	تحليل
15 دقيقة	تفكير مستقبلي
5 دقائق	انعكاس ذاتي
60 دقيقة	المجموع

الهدف العام من تحليل إنتاج التلاميذ، هو أن ننجح في فهم تفكير وفهم التلاميذ، بهدف تحسين أداء عملية التدريس (ليس الهدف هو التقييم أو إعطاء علامة). من شأن هذه الغاية - المرافقة هنا بالبقاء والدقة والعمق والمشاركة والتركيز على موضوع الحوار - أن نتمرّ مفاهيم لا يمكن الوصول إليها، من خلال معاينة المعلم لأعمال تلميذه فقط. كما في الفيلم أو في النص أو في القصة، تفتح إنتاجات التلاميذ نافذة على ما يحصل داخل الصف، وتزود مرساة غنيّة وحقيقية للتداول حولها. باستثناء الهدف العام، من المفضل تركيز الحوار في هدف محدد وخاص. مثلاً: "نحن كطاقم، تحدثنا كثيراً هذه السنة عن كيفية مساعدة التلاميذ، وعن كيفية حلّ مسائل كلامية في الرياضيات. لكي نتقدم في نقاش كهذا، ونفهم أكثر كيف يتعامل التلاميذ مع مسائل كهذه، أحضر لنا أحد الزملاء أمثلة مختارة من إنتاج تعامل تلميذه مع مسائل من هذا النوع.



تحضيرات تمهيدية (قبل النقاش مع أفراد الطاقم)

- من المهم جداً إعداد السيرورة مع المعلم صاحب العرض، بغرض ملاءمة التوقعات، والتأكد من وجود المواد الضرورية (مثلاً: النصوص المرافقة والمهمة نفسها)، والتركيز على القضية التي تشغل بال المعلم.
- بالإمكان إحصار منتجات لعدد من التلاميذ لإظهار تنوع التعاطي مع المهمة ذاتها، أو عدة إنتاجات للتلميذ نفسه تعكس سيورة تطوره. إذا كانت النتائج صعبة الفهم (كالخط الرديء مثلاً، أو الخط غير المقروء فمن المفضل إرفاق نص مطبوع لنتائج التلميذ).

1. مقدمة وملاءمة توقعات (5 دقائق)

يعرض الموجه الهدف من اللقاء، وكيف تتم إدارته وقواعد الحوار فيه (تذكير- المعيار السلوكي).

نقاط مهمة للموجه:

- في بداية اللقاء، من المهم استعراض السيرورة كاملة، وخصوصاً عند إجراء تحليل لإنتاج التلاميذ للمرة الأولى، لكي يعرف المشاركون ماذا ينتظرهم. لذلك ننصح بتوزيع ورقة المخطط للمشاركين.
- نوصي بربط اللقاء والحدث والقضية التي يتم بحثها بحوارات سابقة كانت على مستوى الطاقم نفسه، أو بمواضيع تشغل بال بعض المعلمين داخل الطاقم.
- في هذه المرحلة، بالإمكان إجراء ملاءمة توقعات قصير بين المشاركين: ما الذي يرغبون في تحقيقه من اللقاء؟ كيف يقترحون ملاءمة اللقاء وتسخيرها لاحتياجاتهم؟



القواعد السلوكية الأخلاقية الخاصة بمشاهدة إنتاج التلاميذ

- نشاهد إنتاج التلاميذ بهدف التعلم من أسلوب تدريسي، وليس بهدف نقد تدریس الآخرين.
- نتعامل ونعمل بالتعلم والتدريس، ولا نتعامل مع أشخاص محددين.
- نحن على إدراك تام، أن المنتجات التي أمامنا هي جزء من سياق أوسع بكثير.
- نفرض أن المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم نتمكن من فهمهم، فعلىنا بذل أقصى مجهود لفعل ذلك.
- إذا كان المعلم (صاحب العرض) حاضراً، فيجب الامتناع عن قول أي شيء يسيء له، حتى ولو كان غير حاضر فيجب الامتناع عن ذلك.
- كل ما يقال بخصوص الناتج، يبقى داخل اللقاء.

نقاط مهمة للموجه

- عند عرض الناتج، ننصح بالتطرق إلى النقاط التالية:
- مكانة النتائج في السيرورة التربوية- أهداف الوحدة التعليمية التي أنتجت من خلالها ومراحلها المركزية (على الأقل: ماذا سبق النتائج؟ ما هو المخطط عمله في المرحلة التالية؟)
- المهمة التي أعطيت للتلاميذ والنصوص المرافقة.
- تفاصيل ضرورية عن الصف، والتلاميذ الذين اختيرت نتائجهم للتحليل (لماذا تم اختيارها؟)
- التوقعات من اللقاء: التمحور حول القضية، أو الصعوبة، أو المعضلة التي من أجلها اختار المعلم إحضار هذه النتائج للطاقت، وما هي نوعية المساعدة التي يطلبها المعلم؟ (انظروا بدائل في التفكير المستقبلي).



3. أسئلة توضيحية (5 دقائق)

يطلب المشاركون أسئلة توضيحية قصيرة، والمعلم يجب بإيجاز وبموضوعية.

نقاط مهمة للموجه

- الأسئلة التوضيحية هي أسئلة قصيرة توجه إلى إكمال معلومات ناقصة لفهم الحالة. من الأفضل الامتناع في هذه المرحلة عن طرح أسئلة توضيحية، من شأنها عرض تحليل للمشكلة أو بدائل للمواجهة.



4. الوصف (5 دقائق)

- يصف المشاركون ما شاهدوه في النتائج ذات العلاقة بالقضية التي عرضها المعلم.
- يلخص المرشد ما قيل، والمعلم يعرف من جديد القضية أو المشكلة التي يتم التركيز عليها في مرحلة التحليل، ونوعية المساعدة التي يطلبها.

نقاط مهمة للموجه

- الوصف أولاً، والتحليل يسبق طرائق المواجهة. من المهم توجيه المشاركين لتأجيل التقييم، واقتراحات الحلول للمرحلة القادمة.
- ننصح بإجراء مرحلة الوصف بشكل دوري وسريع، لكي نحافظ على وتيرة الحوار، وإعطاء فرصة الحديث للجميع. لكن الحديث العميق عما يوصف، يتأجل لمرحلة التحليل.



5. التحليل (15 دقيقة)

- يَطْرَحُ المشاركون شروحاتٍ لما شاهدوه وَيَصِفُونَ أبعادها. المعلمُ صاحب العرض يُصغي.
- يُلَخِّصُ الموجه الشُّروحاتِ المختلفة التي طرحت، والمعلمُ يشارك أفكاره ومفاهيمه.

نقاط يُشَدَّدُ عَلَيْهَا الموجه

- الهدف من مرحلة التحليل، هو فهم سيرورة التعلّم، وتفكير التلاميذ قبل الشُّروع بتحسين التدريس. لذلك من المهمّ أن نسأل: ما الذي دار في رأس هذا التلميذ عندما أنتج هذا النّتاَج؟ (وليس: ما هي الفجوة بين ما أنتج وبين المطلوب إنتاجه). عندما نقف أمام نتاج فيه نقص معيّن، فمن المهمّ أن تعمل وفقاً لمبدأ الرّحمة: من وجهة نظر التلميذ، النّتاَج جيّدٌ وجدير بالتقدير، والتّحدّي هو فك رموز المنطق الذي وجّه التلميذ إلى نتاج كهذا.
- معاينة وتأمّل أعمال التلاميذ نوعٌ من الإصغاء لصوته، وعندما نصغي جيّداً فبالإضافة سنسمع أمور تساعدنا على فهم التلميذ، لتحسين التدريس وحتى لتطوير التربويين. ثلاثة أشكال من الإصغاء، يمكن التعبير عنها عندما نحلّل أعمال التلاميذ: الإصغاء التقييمي (إصغاء يُوجّه إلى تنفيذ أمر معيّن، ويطلب تقييم جودة التنفيذ مقارنةً مع المعايير المطلوبة)؛ والإصغاء التحليلي (يُوجّه إلى فهم التلميذ نفسه، وإلى طرائق تفكيره لمواقفه، أكثر بكثير ممّا يحاول المعلم استخلاصه من التعلّم)؛ والإصغاء الاستنفاقي (وهو الموجه إلى الفرضيات الأساسية في إطار المضمون، بإدراك التدريس-التعلّم، وبالتّربية عامّة). لمزيدٍ يمكن الاطلاع على أشكال الإصغاء، انظروا أشكال الإصغاء خلال معاينة أعمال التلاميذ - ص46
- من المفضّل ربط تحليل المواضيع التي شخّصت في مرحلة الوصف: ما هي أسباب حدوثه؟ ما الذي حفّز التلميذ؟



أسئلة من شأنها ترقيّة عمليّة التحليل

- ما الذي أثار دهشتكم في النّتاجات؟
- ما هو السؤال الذي كنتم ستطرحونه على التلميذ صاحب النّتاَج؟
- ما الذي يشغل بال التلميذ؟ ما هي المشكلة التي يواجهها؟ على أيّة أدوات وإستراتيجيات يعتمد؟
- كيف فهم التلميذ المهمة؟ إلى أيّ الأمور يُظهر ردّ فعل؟
- كيف نُعبّر عن قواعد العمل الخفيّة التي عمِلَ وفقها التلميذ؟ ما هي المراحل الأساسية في سيرورة عمله؟
- بأيّ سياق أو بآية ظروف، يُقبل النّتاَج كعملٍ ممتاز؟



6. التّفكير المُستقبليّ (15 دقيقة)

يطرح المشاركون بدائلٍ مختلفة لإستمراريّة التّمحور حول مجالٍ واحدٍ، مع الأخذ بعين الاعتبار حسنات كلّ بديلٍ وسينّاته. على سبيل المثال:

- تصميم مهمّة مشابهة في المستقبل.
- بناء الوحدة التّعليميّة التالية للمعلم بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.
- إعطاء مردودٍ للتلاميذ (شكلاً ومضموناً، كتابياً أو شفهيّاً).

نقاط مهمة للموجه

- الهدف من هذه المرحلة هو اختبار فعلي لكيفية تحسين عملية التدريس خاصتنا، على ضوء فهمنا لسيرورة التعلم والتفكير الخاص بالتلاميذ.
- مرحلة التفكير المستقبلي، من المفروض أن تُبنى على فهم المراحل السابقة، وهكذا أيضاً اختيار ما نركز عليه. إذا تبين من التحليل، مثلاً، أن نص المهمة قد أربك التلاميذ، فيجب كتابة النص من جديد. بالمقابل، إذا دار الحديث بمعظمه حول إستراتيجيات ذي اشكالية للتلاميذ، من المفضل التركيز على مردود ملائم. في جميع الأحوال، المهم أن التحليل والتفكير المستقبلي، يتلاءم مع توقعات المعلم من الحوار، ويتيح له المساعدة التي يطلبها.
- بالإمكان إجراء عصف ذهني، وطرح عدد كبير من طرائق المواجهة، قبل البدء بالنقاش عن حسنات قسم منها وسيئاتها.
- نرغب في أن لا يدور الحديث في السؤال إذا كانت هذه الإستراتيجية جيدة وأفضل من غيرها، بل السؤال: على ضوء الحسنات والسيئات، بأيّة شروط ستختارون اعتماد طريقة مواجهة معينة؟
- ننصح بالتفكير بالسيئات كتحدي يجب مواجهته (بدلاً من إعطاء أسباب للتنازل عن الفكرة) بواسطة السؤال: كيف تقترحون تغيير الاقتراح، لكي نتجنب السيئات التي ذكرتها، أو على الأقل لكي نقلص الضرر المتوقع منها؟ كيف يمكن تحسين الاقتراح؟

بدائل للتوجيه

- في هذه المرحلة، ننصح باختيار إحدى الإمكانات التالية:
- تصميم مهمة مشابهة في المستقبل: على ضوء ردود أفعال التلاميذ للمهمة، كيف سيكون بالإمكان تحسينها (أو في مهمة مشابهة) في المرة القادمة؟ على سبيل المثال: إذا لم ينجح التلاميذ في فهم التعليمات، فكيف سنوضحها؟
- بناء الوحدة التعليمية التالية للمعلم مع هؤلاء التلاميذ بشكل خاص: على ضوء تشخيصنا لما تعلمه التلاميذ، ما هي المفاهيم الخاطئة لديهم وما هي عادات التفكير التي اعتمدها، وأي الأهداف يجب أن نضعها في الوحدات التعليمية التالية، وكيف نريدها أن تكون؟
- إعطاء مردود للتلاميذ: في أعقاب فهمنا لسيرورة التعلم والتفكير لدى التلاميذ، وتشخيصنا لما تعلموه وفهموه، أي مردود يجب إعطاؤهم؟ بالإمكان إعطاء مردود كتابياً أو محاكاة للمحادثة لاعطاء مردود شفوي. يجب الانتباه جيداً لمضمون المردود ولأسلوب إعطائه.

7. الانعكاس الذاتي (5 دقائق)

- يذلي المعلم صاحب العرض برأيه بما استخلصه من الحوار ومن السيرورة ومن الأفكار، وإذا دعت الحاجة، فيمكنه أن يطرح أسئلة إضافية.
- يتطرق المشاركون إلى الأسئلة التالية: ما الذي تعلمناه؟ كيف كان الحوار؟ كيف يمكن تحسين الحوار في المرة القادمة؟ ما الذي نرغب في متابعة بحثه داخل المجموعة؟

نقاط مهمة للموجه

- الهدف المركزي في هذه المرحلة، هو كيف اختبر المشاركون هذه التجربة، وعلى رأسهم المعلم صاحب العرض، والتفكير بوسائل لتحسينها في مرات قادمة (مثلاً: بواسطة تغييرات في المخطط، واعتبارات أخرى في اختيار النتائج، وتحديد قواعد الحوار).
- من المفضل التفكير في مواضيع جديدة لحوارات قادمة، ونفحص إذا كان هنالك معلم يرغب في إحضار نتائج للطاقتم لغرض تحليلها.

بَحْثُ مَبَادِي التَّدْرِيسِ – مَخَطُّ الحِوَارِ

الهدف من بحث مبادئ التدريس، هو التعرف وفهم واختبار مبادئ تعليمية (مثلاً: مردود صانع للتعلم أو "أداء المتعلم")، من خلال معاينة تطبيق هذه المبادئ في فعاليات ملموسة داخل الصفوف. إنه اختبار مزدوج: للمبادئ وملاءمتها لاحتياجات المعلمين المشاركين، وللفعاليات داخل الصف. هدف آخر لحوار من هذا النوع، هو تطوير لغة تربوية مشتركة ومتفق عليها، من قبل طاقم المعلمين.

1. مُقَدِّمَةٌ وَمَلَاعِمَةٌ تَوَقَّعَات (5 دَقَائِق)

يعرض الموجه أهداف اللقاء، ولماذا تم اختيار هذا المبدأ أو المبادئ، وكيف يُدار اللقاء، ويذكر المعيار السلوكي الاخلاقي.

القواعد السلوكية لمشاهدة الدروس المصورة

- الهدف من مشاهدة درس مُصوَّر، هو التعلُّم عن عملية التدريس الخاصة بنا وليس نقد تدريس الآخرين.
- شغلنا الشاغل هو التدريس والتعلم، وليس أشخاصاً معينين في الفيلم.
- نحنُ على علم أن المقطع الذي سنشاهده، هو جزء من سياق أوسع بكثير.
- نفرض أن المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم ننجح في فهمهم، فعلينا بذل أقصى مجهود لتحقيق ذلك.
- إذا كان المعلم المصور موجوداً، فيجب الامتناع عن قول ما قد يمس به؛ وإذا لم يكن موجوداً - فيجب عدم قول أي شيء تماماً، كما لو كان حاضر.
- كل ما يُقال بخصوص الدرس، يبقى داخل اللقاء التعليمي.

2. التَّعَرُّفُ الأَوَّلِيُّ على المبادئ (10 دَقَائِق)

تُعاين المجموعة المبدأ أو المبادئ التي تم اختيارها. والهدف هو التعرف على هذه المبادئ، واختبارها بشكل ناقد وطرح أسئلة للمتابعة. تختبر المجموعة، من ضمن ما تختبره، الفرضيات التي إليها تستند هذه المبادئ وحسناتها، وتبحث الصعوبات المتوقعة في تطبيقها داخل الصفوف.

3. مشاهدة حدث تعليمي مصوَّر (10 دَقَائِق)

تشاهد المجموعة مقطعاً من درس مُصوَّر، بهدف فحص ملاءمة مبادئ التعليم وتطبيقها.

4. الوصف (10 دَقَائِق)

يصف المشاركون أشكال تطبيق المبادئ التي تم فحصها واختبارها.

5. التَّحْلِيلُ والحِوَارُ النَّاقِدُ حَوْلَ المَبَادِي (20 دَقِيقَةً)

تبحث المجموعة حسنات المبادئ وسيئاتها، على ضوء ما شاهدته، بحسب الأحداث التي شُخصت في مرحلة الوصف، ويمكن طرح الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى، كانت التعابير العملية للمبدأ الذي شوهد في المقطع المصور، عاملاً مساهماً للدرس؟
- ما هي الصعوبات والمشكلات والتحديات التي نتجت من أسلوب تطبيق المبادئ؟
- أي الاقتراحات كنتم ستطرحونها لتحسين المبدأ، وملاءمته لاحتياجاتكم؟

6. الانعكاس الذاتي والتلخيص (4 دَقَائِق)

- يعاين المشاركون السيرورة التي مروا بها: كيف كانت؟ ماذا تعلمنا؟ كيف سنحسنها للمرات القادمة؟
- ما هي الأسئلة التي سنطرحها لمتابعة بحث مبادئ التعليم؟ كيف نرغب في متابعة بحثها؟

بحث مبادئ التدريس- مخطط حوار • تعليمات للموجه



5 دقائق	مقدمة
10 دقائق	التعريف على المبادئ
10 دقائق	مشاهدة الفيلم
20 دقيقة	الوصف
5 دقائق	تحليل المبادئ ومناقشتها
10 دقائق	الانعكاس الذاتي
60 دقيقة	المجموع

الهدف من بحث مبادئ التدريس، هو أن نتعرف ونفهم ونختبر مبادئ تربوية (تعليمية)، من خلال معاينة تطبيق هذه المبادئ في فعاليات ملموسة داخل الصفوف. إنه اختبار مزدوج: للمبادئ ولملاءمتها لاحتياجات المعلمين المشاركين، وللفعاليات داخل الصف. هدف آخر لحوار من هذا النوع، هو تطوير لغة تربوية مشتركة ومتفق عليها، من قبل طاقم المعلمين.

تحضيرات تمهيدية (قبل الحوار داخل الطاقم)

- اختيار حكيم لمبدأ أو لمبادئ لاستخدامها قاعدة للحوار. يمكن اعتماد مبادئ وأفكار جديدة لاختبارها من قبل الطاقم من مصادر عديدة: مقالات كتبت عن المبادئ وأساليب وإستراتيجيات تعليمية في مجلات تربوية مثل "صدى التربية"، وتعليمات واقتراحات لفعاليات، ومقالات أكاديمية. يعتمد اختيار المبدأ أو المبادئ على ما يثير الاهتمام، أو ما يشغل بال الطاقم، وكذلك على تقييم الموجه لمبادئ من شأنها أن تطور التدريس لأعضاء هذا الطاقم. عند اختيار المبادئ، يجب معالجة النص الذي يمثل هذه المبادئ ويلائم الطاقم، لكي يوزع على أعضاء الطاقم، وحتى تتم - بالطبع - مناقشته في اللقاء (من حيث الفترة الزمنية، والتفاصيل، واللغة، والملاءمة، وما شابه ذلك).
- اختيار حدث تربوي (تعليمي) يتلاءم مع بحث المبدأ، أو المبادئ التي اختيرت وتجهيزه للنقاش (الخلفية، وإعداد الفيلم، ووصف الحالة، والنص الصوتي للمقطع المصور، وما شابه ذلك).
- إذا كان المعلم التي ينم تصويره عضواً في الطاقم، فيجب تحضيره للقاء، بما في ذلك ملاءمة التوقعات حول أهداف اللقاء ومرآه، وما هي توقعاتنا منه. (مثلاً: عرض الخلفية للحدث المصور، والإجابة عن أسئلة توضيحية)، وطبعاً أخذ موافقة على استعمال الفيلم لغرض هذه الفعالية.

1. مقدمة وملاءمة التوقعات (5 دقائق)

يعرض الموجه أهداف اللقاء، ويشرح لماذا وكيف تم اختيار المبدأ أو المبادئ، وكيف ستتم إدارة الحوار.

نقاط مهمة للموجه

- من المهم في بداية اللقاء استعراض السيرورة بأكملها، خصوصاً عند إجراء فعالية بحث مبادئ التدريس للمرة الأولى، لكي يعرف المشاركون ما هو المتوقع حدوثه. لذلك، ننصح بتوزيع ورقة المخطط على المشاركين.
- من المفضل ربط اللقاء والمبادئ التي ينم بحثها مع حوارات سابقة، مع الطاقم أو مع مواضيع تشغل بال المعلمين داخل الطاقم.
- في فعاليات عديدة للتطوير المهني، من المتبع عرض مبادئ التعليم بشكل سلطوي، وكأنه شيء مقدس. إذا سادت داخل الطاقم أجواء كهذه، فبالإمكان التشديد على الموقف الناقد للمخطط: نحن نختبر المبادئ ومدى ملاءمتها لوضعنا على ضوء الدرس المصور (لا نختبر الدرس المصور على ضوء المبادئ).
- في هذه المرحلة، بالإمكان إجراء ملاءمة قصيرة للتوقعات بين المشاركين: ما الذي يرغب المشاركون في التوصل إليه في هذا اللقاء؟ كيف يقترح المشاركون ملاءمة اللقاء (والمخطط) لاحتياجاتهم؟

1 مثلاً: مسارات لتعليم ذي معنى، إصدار الإدارة التربوية لوزارة المعارف- تسعة مبادئ تعليمية للتعليم ذي المعنى. من إعداد شمعون أولواي، إصدار معهد برانكو فايس.

2. تعرّف أولي على المبادئ (10 دقائق)

تُعاين المجموعة المبدأ أو المبادئ التي اختيرت. الهدف هو التعرف على المبادئ واختبارها بشكل ناقد، وطرح أسئلة للمتابعة. تفحص المجموعة، من ضمن ما تفحصه، الفرضيات التي تشكل أساس هذه المبادئ، وحسناتها، ونبحث الصعوبات المتوقع حدوثها عند تطبيقها داخل الصفوف.

نقاط مهمة للموجه

- الهدف من هذه المرحلة، هو التعرف بصورة أولية على المبادئ، وإثارة حُب الفضول، ووضع أسئلة للمتابعة. لا نتوقع فهم المبادئ بشكل عميق خلال عشر دقائق. لا ينتهي النقاش حول المبادئ في هذه المرحلة، بل يستمر لما بعد مشاهدة الحدث المصور.
- يمكن أن تتم معاينة المبادئ ضمن أزواج، وبعد ذلك يُطلب من كل زوج المشاركة في المفهوم أو في السؤال.
- من المفضل إنهاء هذه المرحلة بتلخيص مرحلي، نستعرض عدة أسئلة وتساؤلات أو فرضيات، يتم فحصها لاحقاً، على أساس الحوار عن القيم. مثلاً: في حالة طرح فرضية من قبل المشاركين، بأن رُود أفعال التلاميذ كانت إيجابية تجاه مبدأ معين، عندها يكون التلخيص: "من المثير للاهتمام، أن نرى إذا كنتم محقين، فهذا المبدأ سيُقبل بالترحاب من قبل التلاميذ. لنر إذا كانت الأمور هكذا في الفيلم".



أسئلة موجهة لهذه المرحلة

- ماذا يفترض واضعو المبدأ أو المبادئ عن التعلم والتدريس والتلاميذ وأهداف التربية؟
- كيف، من المفروض، أن تبدو المبادئ داخل الصف بشكل عملي؟
- ما الذي أعجبكم في هذه المبادئ؟ ما هي الصعوبات والتحديات التي تفرضها؟
- ما هي الأسئلة التي تريدون طرحها بالنسبة للمبادئ وملاءمتها لاحتياجاتكم؟ هل يوجد نقص في هذه المبادئ؟



3. مشاهدة حدث تعليمي مصور (10 دقائق)

تشاهد المجموعة مقطعاً من درس مصور، بهدف فحص ملاءمة مبادئ التدريس وتطبيقها.

القواعد السلوكية لمشاهدة الدروس المصورة

- الهدف من مشاهدة درس مصور، هو التعلم عن عملية التدريس الخاصة بنا، وليس نقد تدريس الآخرين.
- شغلنا الشاغل هو التدريس والتعلم، وليس أشخاصاً معينين في الفيلم.
- نحن على علم أن المقطع الذي نشاهده، هو جزء من سياق أوسع بكثير.
- نفرض أن المعلم والتلاميذ يعملون بمنطق، وإذا لم ننجح في فهمهم، فعلياً بذل أقصى مجهود لتحقيق ذلك.
- إذا كان المعلم المصور موجوداً، فيجب الامتناع عن قول ما قد يمس به؛ وإذا لم يكن موجوداً- فيجب عدم قول أي شيء عنه، تماماً كما لو كان حاضر.
- كل ما يُقال بخصوص الدرس، يبقى داخل اللقاء التعليمي.

نقاط مهمة للموجه

- من المهم تذكير المشاركين بالمعيار السلوكي الأخلاقي الخاص بمشاهدة الدروس المصورة، قبل عرض الفيلم. بالإمكان أيضاً توزيعه على المشاركين (مثلاً: على الجانب الآخر لورقة المخطط).
- من المهم عرض خلفية موجزة قبل المشاهدة، لكي تساعد المشاركين في فهم ما يحدث (مثلاً: في أي صف وفي أية حصّة صور الدرس، وما الذي حصل قبل التصوير، وكيف يندمج الحدث في سياق الحصّة الكاملة، ما الذي سيحدث في الفيلم "بخطوط عربية"). من المفضل توزيع نص صوتي للفيلم.
- بإمكان المشاركين طرح أسئلة توضيحية قصيرة بعد المشاهدة.
- بعد الأسئلة التوضيحية، إذا كان هنالك وقت كافٍ، فننصح بعرض الفيلم مرة أخرى.



4. الوصف (10 دقائق)

يُصِفُ المشاركون الأشكال التي تمّ التعبير بها عن المبدأ أو المبادئ التي تمّ اختيارها.

نقاط مهمة للموجه

- الوصف أولاً ثمّ التحليل ثمّ التقييم. من المهمّ توجيه المشاركين إلى تأجيل التفسيرات والتقييم إلى المرحلة التالية.
- بهدف توفير الوقت، بالإمكان في هذه المرحلة، إشراك المعلمين بشمل دوري بحيث يقول كل مشارك جملة وصف واحدة (رأيت أن...)



5. تحليل وحوار ناقداً عن المبادئ (20 دقيقة)

تبحث المجموعات حسنات المبادئ وسيئاتها على ضوء المشاهدة. استناداً إلى الأحداث التي شخّصت في مرحلة الوصف، بالإمكان طرح الأسئلة التالية:

- إلى أيّ مدى، بحسب رأيكم، ساهمت التعبيرات العملية للمبدأ - والتي ظهرت في المقطع المصور - في ارتقاء الدرس؟
- ما هي الصعوبات والمشكلات والتحديات التي أفرزها أسلوب تطبيق المبادئ؟
- ماهي اقتراحاتكم لتحسين المبدأ وملاءمته لاحتياجاتكم؟

نقاط مهمة للموجه

- هذه المرحلة، هي عملياً زبدة السيرورة، والغرض منها هو مساعدة المشاركين للبدء في بلورة مواقفهم تجاه مبدأ التدريس، من خلال الاعتماد على تطبيقه داخل الدرس. الهدف هو طرح نقد بناء: من خلال التركيز على مشكلات أو صعوبات، يمكن تحسين المبدأ وملاءمته لاحتياجات المجموعة.
- من المفضل الاستناد إلى مواضيع أو أحداث تمّ تشخيصها في مرحلة الوصف. ننصح بالتركيز على موضوع واحد أو اثنين أثار اهتمام المشاركين. بإمكان الموجه تكبير المشاركين بالمواضيع، ووضع أسئلة لاختبارها بشكل عميق. مثلاً: لماذا، بحسب تقديرك، حدث هذا؟ كيف ينصح واضع المبدأ بمواجهة الحدث؟ هل من أسلوب مغاير لمواجهة الحدث؟
- بالإمكان طرح مواضيع أخرى، وإعطاء المشاركين الفرصة لمناقشتها ضمن أزواج أو ثلاثيات.



6. الانعكاس الذاتي والتلخيص (5 دقائق)

- يعاين المشاركون السيرورة التي مروا بها: كيف كانت؟ ماذا تعلمنا؟ كيف نحسن السيرورة في المرة القادمة؟
- هل لدينا أسئلة أخرى نطرحها لمتابعة بحث مبادئ التدريس؟ كيف نرغب في الاستمرار والعمل فيها؟

نقاط مهمة للموجه

- في معظم الحالات، لا ينتهي البحث الجماعي لمبدأ التعليم أو لمبادئه بعد لقاء واحد. نوصي بالرجوع إلى المبادئ نفسها، من خلال استخدام أحداث مصوّرة أخرى، بهدف تعميق النقاش وفحص المبادئ من زوايا وجوانب أخرى. لذلك ينبغي الاتفاق مع المشاركين بشأن الأسئلة والمواضيع، أو الأحداث التي يرغب المشاركون بفحصها في اللقاءات القادمة.
- إذا تواجد المعلم داخل الغرفة، فمن المهمّ إعطاؤه الفرصة للمشاركة بأحاسيسه، وإعطاء المجموعة مردوداً عن كيفية نقاش حصته (إذا رغب في ذلك).



أَدَوَاتُ وَمَوَادُّ مُسَاعِدَةٍ إِضَافِيَّة

التَّصْوِيرُ وَالتَّحْرِيرُ وَالعَمَلُ بِالقِيدِيُو

التَّصْوِيرُ دَاخِلَ الصَّفِّ

- أَيْنَ نَضَعُ الكَامِيرَا؟
 - ليس أمام مصدر الضوء! ظهرها باتجاه النوافذ...
 - في زاوية الصَّفِّ - لالتقاط أكبر عددٍ مِنَ المشاركين، وأقل ما يمكن مِنَ الإزعاج، وَمِنَ المفضَّل التَّوَاجِد بجانب مصدر الكهرباء.
- إِلَى أَيْنَ نُوَجِّهُ الكَامِيرَا؟ مِنَ الأَعْلَى إِلَى الأَسْفَل، لِكِي نَرَى التَّلَامِيذَ لَا السَّقْفَ.
 - اللُّوح، الباب، المَعْلَم، التَّلَامِيذ - شَكْل تَرْتِيب الصَّفِّ.
- تَصْوِير ثَابِت أَمْ مَتَحَرِّك؟
 - مَا الَّذِي نَرَعِبُ فِي تَصْوِيرِهِ؟ مَا مَدَى أَهْمِيَّة مَتَابَعَة المَتَحَدِّثِينَ؟
 - كُلُّ حَرَكَة مِنْ شَأْنِهَا صَرَفُ انْتِبَاهِ المَشَارِكِينَ، لِإِبْقَاءِ الكَامِيرَا "حَاضِرَة".
 - تَبْيِير عَلَى اللُّوح - لَيْسَ فِي كُلِّ ثَانِيَة.
- عَلَيْنَا التَّأَكُّدُ مِنْ أَنَّنَا شَعَلْنَا الكَامِيرَا، وَالمِيكْرُوْفُون يَعْملُ، وَأَنْ هُنَاكَ مِسَاحَة دَيْسِك كَافِيَة فِي الكَامِيرَا وَأَنَّ البِطَّارِيَّة مَشْحُونَة.
 - إِذَا لَزِمَ الأَمْرُ، نَضِيفُ كَامِيرَا مُوجَّهَة إِلَى الجِهَة العَكْسِيَّة - بِاتِّجَاهِ التَّلَامِيذِ.
 - إِذَا اسْتَعْمَدْنَا كَامِيرَا الهَاتِفِ الجَوَّالِ - فَعَلَيْنَا أَنْ نَتَذَكَّرَ:
 - أَنَّ التَّبْيِيرَ يُؤَثِّرُ سَلْبِيًّا عَلَى جَوْدَة الصُّورَة - وَالتَّقْلِيلُ مِنْ ذَلِكَ قَدْر الإِمْكَانِ.
 - مِنَ المِهْمِ الحِفَافُ عَلَى الثَّبَاتِ، لِذَلِكَ عَلَيْنَا ثِبْرَاءً وَوَقْفَةً (سِتَانِد) عَالِيَة، وَمُثَبَّتٌ لِلهَاتِفِ.
 - التَّأَكُّدُ مِنْ وَجُودِ مِسَاحَة فُرْصِ (دَيْسِك) كَافِيَة.
 - بِالإِمْكَانِ شِرَاءَ (micro-sd-card) تَعْرِيفِ كَامِيرَا الهَاتِفِ بِحَيْثُ تَحْفَظُ المَلْفَاتُ عَلَى بَطَاقَة الذَّاكِرَة وَلَيْسَ دَاخِلَ جِهَازِ الهَاتِفِ.
 - تَعْرِيفِ جَوْدَة التَّصْوِيرِ - مَعَ زِيَادَة الدَّقَّة (رِيزُولُوتْسِيَا) يَكْبُرُ حَجْمُ المَلْفِ. يَكْفِي التَّصْوِيرُ بِجَوْدَة 720.
- يَمَكِنُ اسْتِعْمَالُ التَّسْجِيلِ الصَّوْتِي أَيْضًا.

مَاذَا نَفْعَلُ خِلَالَ فِتْرَة التَّصْوِيرِ؟

- مِنَ المفضَّل تَدْوِينُ لِمَا يَحْدُثُ فِي البِيئَة المَحِيظَة، الأَمْرُ الَّذِي يَسَاحِمُ فِي فَهْمِ السِّيَاقِ بَعْدَ التَّصْوِيرِ (مِنْ أَجْلِ اخْتِيَارِ وإِعْدَادِ مَقْطَعِ مَلَائِمٍ لِلنَّقَاشِ دَاخِلِ الطَّاقِمِ وَإِعْطَاءِ مَرْدُودِ حَوَارِيٍّ بَعْدَ الدَّرْسِ). كَذَلِكَ نُوَصِي بِمَا يَلِي:
 - تَمْيِيزُ الإِنْتِقَالَاتِ بَيْنَ الفِعَالِيَّاتِ خِلَالَ الدَّرْسِ - بِحَسَبِ الزَّمَنِ.
 - تَسْجِيلُ وَتَصْوِيرُ مَوَادِّ مَسَاعِدَة تَمَّ اسْتِعْمَالُهَا بِالهَاتِفِ، سَتَسَاعِدُ المَشَارِكِينَ عَلَى فَهْمِ السِّيَاقِ.
 - رَسْمُ تَخْطِيطِي لَتَرْتِيبِ غَرَفَةِ الصَّفِّ - تَرْتِيبِ الجُلُوسِ وَهُوِيَّةِ التَّلَامِيذِ الرِّيَادِيِيِّينَ الَّذِيْنَ يَسَاحِمُونَ فِي تَوْضِيحِ مَا يَحْدُثُ، إِذَا دَعَبَتِ الحَاجَة إِلَى ذَلِكَ.
 - الإِشَارَة إِلَى أُمُورٍ مِنَ الصَّعْبِ فَهْمُهَا خَارِجَ السِّيَاقِ - خِصُوصًا تَجَاةَ بَعْضِ التَّلَامِيذِ أَوْ الأَحْدَاثِ الَّتِي لَمْ يَبَيِّنِ النَّقَاطِهَا بِالكَامِيرَا.

اخْتِيَارُ المَقْطَعِ

- أحيانًا يَكُونُ المَقْطَعُ المَثِيرُ وَاضِحًا وَمُمَيِّزًا، إِذْ تَلْتَقِطُهُ العَيْنُ بِسَهولَة وَبِساطَة خِلَالَ الدَّرْسِ.
- أحيانًا لَا يَحْدُثُ أَيُّ شَيْءٍ مَثِيرٍ/عَاصِفٍ. عِنْدَهَا نَبْدَاءٌ بِتَفْكِيكِ الأُمُورِ.
- يَبِيِّنُ الإِخْتِيَارَ وَفَقًّا لِأَهْدَافِ الخَاصَّةِ بِالمَشَاهِدَةِ وَ الطَّاقِمِ وَالمَعْلَمِ، وَبِحَسَبِ تَقَاهِمَاتِ مَسْبِقَة مَعَ المَعْلَمِ الَّذِي يَبِيِّنُ تَصْوِيرَهُ.
- الإِمْتِنَاعُ عَنِ تَصْوِيرِ مَقَاطِعِ مَحْرَجَة لِالأَشْخَاصِ المَصُورِينَ.

- نختار مقطعاً قصيراً نسبياً - بطول 4-7 دقائق.
- يجِبُ أن يشمل المقطع قصّةً كاملةً - بداية، وسط، نهاية.
- يَتِمُّ تحديد نقاط القطع في نقاط طبيعية من ناحية ما يحصل.
- عند ربط مقطعين منفصلين - يجب إضافة شريحة تصف ما حصل بين المقطعين.
- المقطع الجيد هو ذلك المقطع الذي يعرض معضلة، ويطرح أسئلة تَمَسُّ عمليّة التدريس، ويوفّر الإمكانيّات لحوار حول الخطوات العمليّة، وحوار عمّا يحدث.
- إرفاق خلفيّة ونص صوتي وموادّ تمّ استعمالها في الصّف - أوراق عمل، وتصوير اللّوح، وأعمال للتلاميذ.
- من المهمّ مشاركة المعلم الذي سيتمّ تصويره في سيرورة الاختيار والإعداد (انظروا: خطوط مُوجّهة لحوار تحضيريّ مع المعلم الذي يَتِمُّ تصويره، ص39).

كيف يَتِمُّ إعداد الفيديو وتحريره؟

- في المرحلة الأولى، يَتِمُّ نقل الملفّ من الكاميرا إلى الحاسوب.
- يجِبُ ألا نخاف إذا لم نتمكّن من سماع الصّوت - أحياناً يجب تشغيل ما يُسمّى VLC Media /Player-
[/http://www.videolan.org/vlc](http://www.videolan.org/vlc)
- يمكن استبدال الملفّات الكبيرة بصيغ (فورمات) مقتصدة، بواسطة برنامج إعداد: يمكن استعمال Freemake Video Converter <http://www.freemake.com/downloads>
- لتحضير نصّ صوتي، يمكن استعمال برنامج لتشغيل الملفّ في الخلفيّة: free express scribe transcription <http://express-scribe.en.softonic.com> أفضليّة هذا البرنامج في القدرة على طباعة ملف وورد (word)، وفي الوقت نفسه، نسيطر على ملفّ السّمع عن طريق مفاتيح-F بحيث لا حاجة للتّنقل بين النّوافذ. يمكن إبطاء وتيرة اللّحن، وعندها نتمكّن من الطباعة المباشرة تقريباً.

خُطُوطٌ مُوجَّهَةٌ لِمُحَادَثَاتٍ تَمَهِيدِيَّةٍ مَعَ الْمُعَلِّمِ الْمُصَوِّرِ، قُبَيْلَ النِّقَاشِ دَاخِلِ الطَّاقِمِ

القِسْمُ (أ) - اِخْتِيَارُ الْقَضِيَّةِ

الأهداف:

- خلق أجواء لطيفة ومشجعة لاستمرار الحوار.
- مشاركة الأحاسيس بعد التصوير وقُبَيْلَ جِلسَةِ الطَّاقِمِ.
- إختيار قضيَّة (مشكلة) مِنَ الدَّرْسِ ومناقشتها داخل جِلسَةِ الطَّاقِمِ.

المهمُّ في هذا الجزء مِنَ التَّحْضِيرِ، أَنْ يُنْفَذَ في وقت قريب من موعد التَّصْوِيرِ، بهدف تنقية الأحاسيس في أعقاب التَّصْوِيرِ.

أ. فحص "كيف الحال"

مشاركة أحاسيس وأفكار المعلم بعد التصوير. جملة قصيرة مشجعة وصريحة مِنَ المشاهد (عمومًا، مِنَ المعلمِ الرِّيَادِيِّ) عَنِ الحِصَّةِ. بالإمكان التَّطَرُّقُ إلى موضوع الدَّرْسِ، إِذَا وجدنا فيه ما يثيرُ اهتمامنا بشكلٍ خاصٍّ، كالأجواء اللطيفة بين المعلمِ والتَّلامِيذِ، ومشاركة التَّلامِيذِ، وكل ما من شأنه المساهمة في خلق الإحساس بالثقة والرغبة من أجل الاستمرار. ننصَحُ بِإِجْرَاءِ حوارٍ مردوديٍّ (انظروا نموذجًا لذلك، ص 41).

ب. اِخْتِيَارُ قَضِيَّةٍ لِلنِّقَاشِ فِي جِلسَةِ الطَّاقِمِ

بعد الحِصَّةِ (التي صُوِّرَتِ)، يطرح المعلم مشكلاتٍ أزعجته ويرغبُ في جلبها ووضعها أمام الطَّاقِمِ لمناقشتها. مِنَ المهمِّ أَنْ يُعْطَى المعلمُ إِمْكَانِيَّةً للتَّعْبِيرِ الشَّخْصِيِّ، وإِعطائه الحرية باختيار القضيَّةِ، بشرط أن يكون للقضيَّةِ مكانٌ وتعبيرٌ داخل الحِصَّةِ. يجبُ أَنْ تَكُونَ القضيَّةُ معقَّدةً ومثيرةً، بحيث يخرجُ جميعُ أفرادِ الطَّاقِمِ بريحٍ ما، بسبب التَّعَاطِيِ معها. مِنَ الممكن طرح السؤال: لماذا هذه القضيَّةُ مهمَّةٌ لكَ؟ لماذا هي مثيرة للاهتمام؟ هل تناسب هذه القضيَّةُ أشخاصًا آخرين مِنَ الطَّاقِمِ؟ ماذا نتعلم من بحثِ قضيَّةٍ كهذه؟ يُمْكِنُ أيضًا اقتراح قضايا أخرى عدا القضيَّةِ التي اقترحها المعلمُ: أَنْ نَسْأَلَهُ إِذَا ما كان معنيًا بمراجعة ظاهرة معيَّنة في الحِصَّةِ ومعاينتها، والإشارة إلى قضيَّةٍ لفتت انتباهنا، ويُمكنُ أَنْ تكون ملائمَةً للطَّاقِمِ بِأَكْمَلِهِ. موافقة المعلمُ مهمَّةٌ جدًّا قبل البدء بالحوار. لكي نتذكَّر - الدَّرْسِ والفيلم هما "ملك" المعلمِ المصوِّرِ. نفضِّلُ تعريف القضيَّةِ كمشكلةٍ أو ضُعبوبةٍ أو تحدٍّ، يَرغبُ المعلمُ المصوِّرُ في وضعها أمام الطَّاقِمِ للإستشارة.

القسم (ب) - اِخْتِيَارُ مَقْطَعٍ مِنَ الفِيلْمِ، وَإِعْدَادُهُ لِلنِّقَاشِ دَاخِلِ الطَّاقِمِ

الأهداف:

- إختيار مقطعٍ مِنَ الفِيلْمِ لمشاهدته داخل جِلسَةِ الطَّاقِمِ.
- التَّحْضِيرِ لِجِلسَةِ الطَّاقِمِ، وَاِخْتِيَارِ القضيَّةِ التي اختيرت.
- طرد المخاوف وخلق أحاسيسٍ لطيفةٍ قُبَيْلَ المشاهدة من قِبَلِ الطَّاقِمِ.
- إختيار الفِيلْمِ على ضوءٍ مُخَطَّطِ الحوار المناسب.

في هذه المرحلة، نحاول تمييز مقاطع قصيرة في الفِيلْمِ (حتَّى 5 دقائق)، نرى فيها تعبيرًا عَنِ القضيَّةِ التي اختارها المعلمُ. يمكن تشخيص المقاطع المناسبة معًا، لكن يَجِبُ للمعلمِ المصوِّرِ أَنْ يَشَاهِدَ وَحْدَهُ الفِيلْمِ بِأَكْمَلِهِ، وبعد ذلك يقترح مقاطع مناسبة. وعلى التَّوَالِي - بموافقة المعلمِ المصوِّرِ والمعلمِ الرِّيَادِيِّ، يستطيع مشاهدة الفِيلْمِ بِأَكْمَلِهِ ووحده، ويقترح مقاطع ملائمَةً.

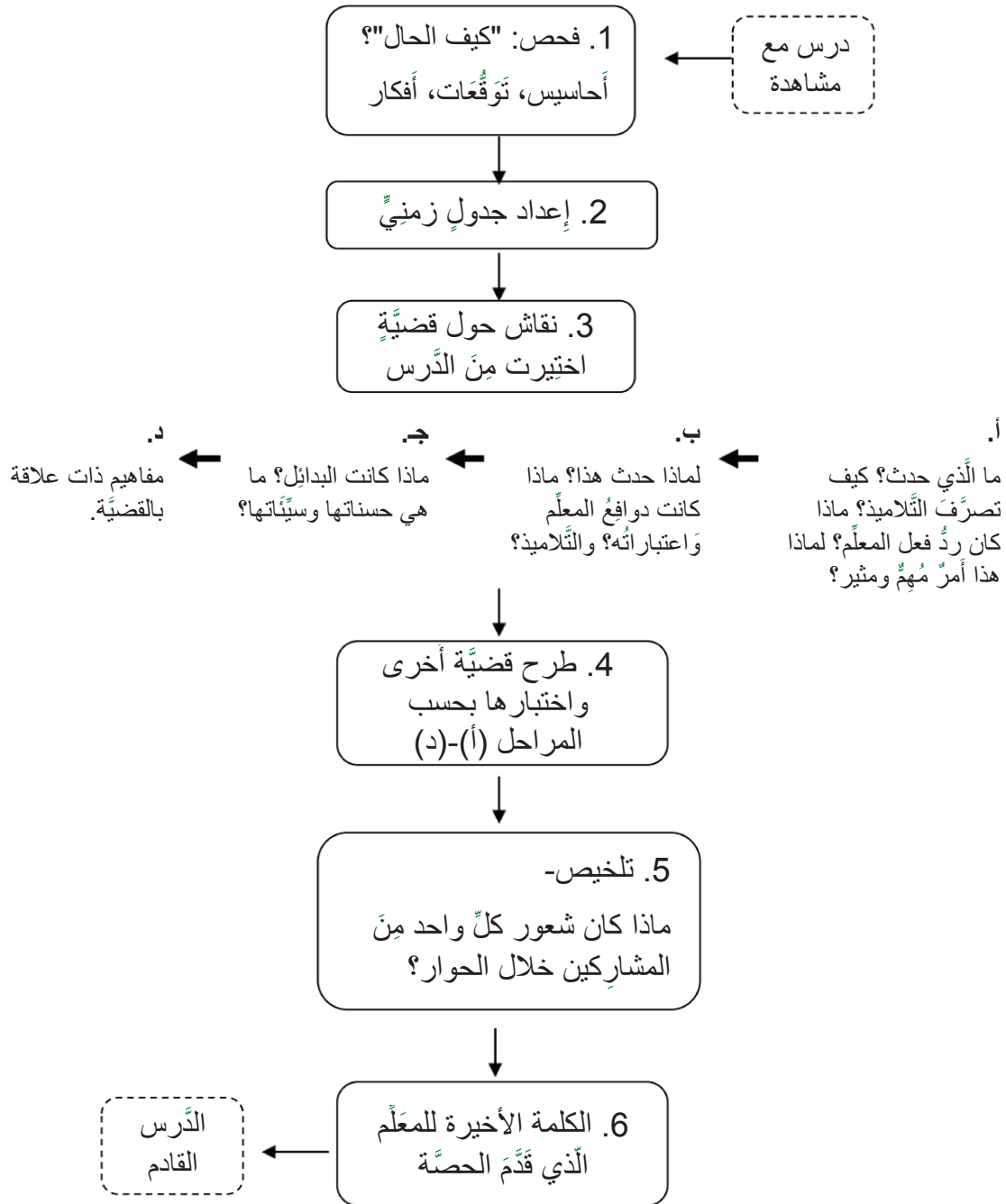
من بين المقاطع التي تمَّ اختيارُها، نختار مقطعاً واحداً للحديث عنه داخل الجلسة (بالإمكان اختيار عدة مقاطع وبحثها في عدة جلسات، لكن لا ننصح بتحليل أكثر من مقطع لفيلم في جلسة واحدة). الهدف في نهاية الأمر، هو اختيار مقطع غير مُخرج للمعلم، بل مقطع يشعر تجاهه بارتياح وفي الوقت نفسه يوفر نقاشاً غنياً ومثيراً تجاه القضية التي تشغل بال المعلم. لذلك نقتراح إجراء عملية الاختيار وفقاً للمراحل التالية:

- مشاهدة حرة لمقاطع الفيلم المقترحة، وإعطاء فرصة لملاحظات حرة من قبل المعلم. يمكن أن تكون هذه هي المرة الأولى التي يشاهد فيها المعلم هذا الفيلم، أو ربما المرة الأولى التي يشاهد فيها نفسه مُصوِّراً كـمعلم.
- فحص مهام وصف وتحليل مختلفة، وملاءمتها للقضية التي اختارها المعلم وللمقاطع المختلفة. ننصح بمحاكاة سيرورة وصف وتحليل، كما نتوقع حصوله داخل الطاقم: وصف فعاليات المعلم، ووصف فعاليات التلاميذ، ووصف عام لما يحدث داخل الدرس، وطرح الأسئلة أيضاً، مثل: كيف أثرت فعاليات المعلم على التلاميذ؟ كيف أثرت فعاليات التلاميذ على المعلم؟ لماذا تصرف المعلم بالشكل الذي نراه وكذلك التلاميذ؟
- اتخاذ قرار بشأن المقطع الذي سيُجلَّب للمشاهدة وللنقاش في جلسة الطاقم.
- أحياناً، خلال مشاهدة مقاطع الأفلام تبرز قضية أخرى، يفضل المعلم الحديث عنها. بالطبع، يمكن تبديل الموضوع قبل طرحه على الطاقم، أو تحديد عدة نقاشات عن الفيلم نفسه.

المردود الحواري في أعقاب مشاهدة درس تعليمي

الهدف من المردود الحواري بعد مشاهدة درس تعليمي، هو التعلّم عن التدريس بواسطة اختبار مشترك لتقنيات وأساليب تدريس. يشمل هذا الفحص محاولة مشتركة لتفسير ما حصل في الدرس، وتشخيص المشكلات والفرص، وطرح البدائل، وبحث حسناتها وسيئاتها. الغرض من هذه السبورة هو تطوير حساسية وتفسيرات المشاركين في الحوار واعتباراتهم الخاصة. محادثة ناجعة حول المردود هي المحادثة الحوارية في جوهرها، أي، توفر لقاءً بين وجهتي النظر- وجهة نظر المعلم المشاهد ووجهة نظر المعلم الذي أعطى الدرس.

مراحل في إعداد محادثة حول مردود حواري في أعقاب الدرس:



تفاصيل لمراحل النموذج

فحص- "كيف الحال"؟ - كل محادثة حول مردود حوارٍ تبدأ بمشاعر المشتركين بعد المشاهدة. وهذه فرصة لمشاركة توقعات المشتركين في الحوار.

إعداد جدول زمني - تحديد "إطار" للحديث من خلال الاتفاق على قضايا النقاش. ننصح باختيار قضيتين للنقاش. القضايا الجيدة هي القضايا التي يمكن تشخيص وجودها في الدرس، وهي ملائمة للمشاركين في الحديث، وتحمل إمكانية للتغيير والتطور.

نقاش في قضية اختيرت من سياق الدرس - يترافق النقاش في القضية بالتذكير بأمرٍ من داخل الدرس، ومشاهدة مقاطع منه (إذا صور)، ويشمل المراحل (أ)-(د).

النموذج المقترح يستند إلى 4 مبادئ موجهة:

1. التبادلية - يتقاسم الحوار زميلان متساويان من حيث الحقوق والقدرة على المساهمة في السيرورة، من منطلق المعرفة والخبرة، دون علاقة بوظيفتهما أو بموقعهما داخل المدرسة. الزميلان شريكان في سيرورة اختيار القضايا المعدة للبحث، وللسيرورة كذلك. كل واحد يمكن أن يكون مشاهد أو مشاهد.
2. التمحوّر حول القضايا - يركّز الزميلان حول قضايا معدّة وقصيرة، مع إمكانية للتغيير والتّحسين والتّطور من داخل الدرس الذي يشاهدوه. يتمّ اختبارها من جوانب متعدّدة لغرض فهمها، واقتراح بدائل لمواجهةها.
3. ترسيخ المحادثة في تمثيلات غنية من الدرس، وتأسيس ادّعاءات من خلال شهادات منها - يتمّ الحوار بمرافقة فيلم عن الدرس. يستند الزميلان إلى أحداث حصلت في الدرس الذي تمّت مشاهدته، ويدعم ادّعاءاتهما ويتّققا معها بواسطة أمثلة حقيقية من الدرس. بالإمكان استخدام النموذج لمحادثة حول مشاهدة حصّة بدون تصوير. في حالة كهذه، من المهم أن يوثق المشاهد كتابياً، قدر الإمكان، أكبر كمّ من التفاصيل خلال المشاهدة.
4. الوعي للحساسيات والانعكاسات الذاتية تجاه السيرورة - تتمّ إدارة الحوار من قبل الزميلان، وهما على وعي كامل لنقاط الضعف ولقاط القوة، وللصعوبات كل واحد مقابل زميله. قبل كل حديث تكون هناك مشاركة في الأحاسيس، ومشاركة في التّوقعات، ومشاركة في الأفكار ذات العلاقة بالسيرورة، وفي النهاية، يتشارك الأفكار لمتابعة السيرورة.

نقاط أخرى يجب التّشديد عليها عند إجراء مردود حوارٍ بعد الدرس

1. الامتناع عن التّقييم وإصدار الأحكام - هنالك فرق كبير بين ردّ الفعل وبين الحكم على فكرة. يميل الحكم إلى إجمال للفكرة (فكرة جيدة أو أقل جودة)، بينما يطوّر المردود الحواريّ فكرة ما (هل فكرت في...؟ ما رأيك في...)
2. الإكثار من طرح الأسئلة قدر الإمكان - من المفضّل أن نطرح سؤالاً بدلاً من التعليق بملاحظة.
3. الإصغاء - محاولة فهم أفكار الزميل واحتياجاته ورغباته.
4. نبي الحوار ونشكله من وجهة نظر المعلم الذي علم الدرس، ونحاول الدخول إلى أفكاره، وننتج له إمكانية التّعبير عن نفسه. ليس مهمّاً كيف نُحل المشكلة؛ بل المهم هو كيف نساعد في حل المشكلة بطريقته.
5. توجيه الحوار إلى مكان يمكن من خلاله التّغيير والتّحسين. طرح نقاط يمكن للمعلّم مواجهتها وتحسينها. "أن نضخ طاقة إيجابية" من خلال التّطرّق إلى أمور يمكن تغييرها، وأن نقتصد في عملية انتقاد تأخذنا إلى أماكن خارج سيطرته.
6. ترسيخ الأقوال بأمثلة من الدرس - أن نمتنع عن "أحاسيسنا الداخليّة". إذا لم نرفق قولنا بمثالٍ حقيقيّ، فمن الأفضل التنازل عنه.
7. الحفاظ على مرونة واتزان - الامتناع عن الإكثار من الملاحظات والتّوضيحات. قضيتان جوهريّتان ملائمتان للمتحدّثين، ستكونان كافيتين.
8. إيجاد المكان والزمان الأنسبين - من المفضّل عدم البدء في حديث مردوديّ-حواريّ، إذا كان الوقت غير كافٍ لإنهائه.
9. أن نتحدّث ولا نعتظ - نغمة الحديث بين الزملاء يجب أن تكون مناسبة لصديقان يتحدّثان عن فكرة أثارت اهتمامهما. الفصول والاهتمام هما مصدرًا لإجراء الحديث.
10. إعطاء الفرصة للمعلم بالشروع بالتّخصيص - أن يشارك بأحاسيسه وبأفكاره وبمفاهيمه بعد الدرس والحديث.

خطوط موجهة لإعداد "قصة حالة" للاستشارة

عندما ينجح المعلم في تحديد حالة، ويرغب في إجراء استشارة حولها، فعلى الموجه تشجيعه لتنفيذ مراحل توضيح ومعالجة ذاتية قبل إحضارها وطرحها أمام الطاقم وإعدادها، بحيث يمكن استنفاذ كل ما سيوفره من تعليم. فيما يلي قائمة بنقاط من الجدير الانتباه إليها في سيرورة الملاءمة والتّحضير لحالة استشارية. كلما كانت الحالة والعرض متوافقين مع المعايير التالية، فبدون شك ستوفر استشارة مثمرة أكثر:

اختيار الحالة

- حالة تشغل بال المعلم طالب الاستشارة الآن، وبشكل شخصي (شخصي إلى حد ما).
- حالة محددة (حالة معينة في زمن معين أو عدة حالات حول شخص واحد).
- حالة يمكن وضعها باستفاضة وبشكل مفهوم للمشاركين، من المفضل أن يتم ذلك بوسائل عرض (تمثيلات) (مثل وظائف التلميذ، وتصميم درس، وقصة غنية بالاقتراسات).
- حالة تجسد في داخلها مشكلة أو معضلة بشكل يتعدى الحالة الشخصية.
- حالة قابلة للفهم ويمكن تفسيرها بطرائق متعددة، وطرح حلول عديدة لها.
- حالة تثير قضية مرتبطة وذات علاقة بعمل المعلم وموجودة في حيز تأثيرها.
- حالة ذات صلة بالمعلمين المشتركين في الاستشارة.

تحضير وصف الحالة

- وصف السياق لحدوث الحالة (من، ماذا، متى، أين، لماذا)
- وصف غني، قدر الإمكان، بالتفاصيل ذات العلاقة، ومن المفضل إرفاق تمثيلات مثل تصوير أو تسجيل جزء من الحصة أو المحادثة، والاقتراسات وأعمال التلاميذ.
- وصف أعمال المعلم صاحب العرض وأفكاره وأحاسيسه خلال الحالة.
- وصف أعمال الآخرين في هذه الحالة، دون إعطاء تفسيرات مسبقة.
- إنهاء بطرح سؤال أو بعرض مشكلة، أو بتوضيح ما يشغل بال المعلم طالب الاستشارة، وأي نوع مساعدة يطلب، من خلال التوجيه للمستقبل: "ماذا علي أن أفعل لاحقاً؟" وليس "ماذا كان علي أن أفعله سابقاً؟"

خُطُوطٌ مُوجَّهَةٌ لِإِخْتِيَارِ عَرْضِ مُخَطَّطِ "تَحْلِيلِ نِتَاجِ التَّلَامِيذِ" وَإِعْدَادِهِ

إِخْتِيَارُ الْمُنْتَجِ (نِتَاجِ التَّلَامِيذِ)

- لكي نفحص ملاءمة المنتج (العمل؛ الامتحان؛ الدفتر؛ أو أي منتج آخر من تعلم التلاميذ) لغرض تحليل مشترك داخل الطاقم، ننصح أن تؤخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:
- هل يحظى المنتج بإعجاب المعلم الذي أحضره وباهتمامه؟
 - هل يحظى المنتج باهتمام بقية أعضاء الطاقم وبإعجابهم؟
 - هل تحليل المنتج لا يحتاج إلى اختصاص معين من مجالات المعرفة (كسيرورة اكتساب القراءة مثلاً) التي ليست مشتركة لأعضاء الطاقم؟
 - هل يمكن أن نتعلم من المنتج عن طرائق تفكير التلميذ وأساليبه، وعن سيرورة التعلم؟ (لا يُبيح نموذج الأسئلة المغلق أو العلامات ذلك).
 - هل المنتج قابل للقراءة؟
 - هل يمكن التعلم منه عن التدريس داخل الصف؟
 - هل يُتيح المنتج اختبار القضية التي تُهم المعلم (هل يُجسد رغباته)؟
 - هل يمكن فهمه بطرائق مختلفة وإعطائه حلولاً متنوعة؟
 - هل في المعروض (التمثيل) مركب للمقارنة؟ هل هناك أمثلة متنوعة؟ (للتلميذ نفسه أو لتلاميذ مختلفين).

إذا كان المعروض (التمثيل) ملائماً "لتحليل أعمال التلاميذ" بشكل جزئي، فننصح بفحص: ماذا ينقصه؟ ما الذي يمكن طلبه من المعلم لملاءمته؟ وعلى التوالي: ما هي التغييرات التي يمكن إدخالها إلى المخطط لكي نلائمه للمنتج ولأهداف الحوار؟ هل يمكن استعمال المنتج الذي أحضره المعلم لأهداف أخرى؟

- عندما يقترح المعلم للنقاش عدة أعمال (أو إجابات) لتلاميذ مختلفين تعاطوا مع المهمة نفسها، فإننا ننصح بالاتفاق مسبقاً على الانسجام في التعامل وفقاً للاعتبارات التالية:
- عدد أعمال لا يُقبل على الحوار.
 - أعمال تُجسد بشكل كبير الجوانب المتعددة للقضية.
 - أعمال متنوعة تشمل مركبات للمقارنة.

تعريف القضية للحوار

- ننصح أن نعرف مسبقاً القضية أو المشكلة أو الصعوبة أو التحدي الذي يتمحور الحوار حوله. من المهم اختيار قضية:
- (أ) لها تمثيل في المعروض الذي أحضره المعلم (ب) تشغل بال المعلم أو تزعجه، لكي تساعد المعلم في نص قضية النقاش (الحوار)، يمكن الاستعانة بالأسئلة التالية:
- ما المهم، بالنسبة لك، تعلمه من الأعمال؟ ما المثير للاهتمام، أو الملفت للنظر، أو الذي يسغل بالك بما يتعلق بأعمال التلاميذ؟
 - ما الذي أُرغب في فهمه من الأعمال عن سيرورة تعلم هؤلاء التلاميذ؟ وعن سيرورة تعلمك أنت؟
 - ما الذي فاجأك في هذه الأعمال؟ ما الذي كان مختلفاً عما توقعت؟ ما الذي أثار فيك علامات استفهام عن سيرورات التدريس-التعلم التي حصلت؟ هل نجحت في تشخيص أخطاء متكررة للتلاميذ؟ أخطاء شاذة؟
 - ما هو السؤال الذي ترغب في توجيهه عن اتجاه معين في إجابات التلاميذ، وفقاً لتشخيصك؟
 - هل يُجسد المعروض (التمثيل) القضية أو يمثلها؟ إذا لم يكن كذلك: فهل ترغب في تغيير القضية؟ هل هناك معروض (تمثيل) يجسد القضية بوضوح أكبر؟

تحضيرات إضافية قبيل الحوار

من المهم أن تُحضّر مسبقاً تفاصيل الخلفية والعلاقة للمهمة:

- إرفاق التعليمات الدقيقة التي أعطيت للتلاميذ.
- تعريف هدف المهمة.
- وصف سيرورة التدريس ما قبل المهمة.
- وصف كيف عرّض المعلم المهمة لتلاميذه.
- الإشارة إلى مهام مشابهة تم تمريرها للتلاميذ في السابق.
- إذا كانت المهمة بمرافقة منشور، فبالإمكان التطرق إليه لكن أحياناً، ومن المفضل عدم الكشف عنه في المرحلة الأولى.
- إرفاق النصوص التي تستند إليها المهمة (مثلاً: القصة التي تتطرق إليها المهمة).

ننصح موجه الحوار بأن يختبر مسبقاً تنفيذ المهمة التي أعطيت للتلاميذ، لكي يفهم مركباتها واختبار الأسئلة التالية:

- ما هي مركبات المهمة؟ وأي المهارات والمعارف تتطلب؟
- ما هي الصعوبات المتنوعة المتوقع مواجهتها في هذه المهمة؟
- ما الهدف الذي أراد المعلم إنجازه من خلال هذه المهمة؟
- ما هو الجزء الأساسي في المهمة؟
- ما هي الإجابات الممكنة للمهمة؟ (تكون الإجابات مقبولة وفقاً للمنطق، وليس بالضرورة بحسب المنشور المرافق للمهمة)
- ما هي المصطلحات الخاصة من مجال التخصص التي يجب معرفتها قبيل بحث هذه المهمة؟
- ما هي التفسيرات المختلفة الممكنة للمهمة؟
- في أيّة مرحلة من مراحل الحوار، يمكن ظهور خلافات داخل الطاقم؟

من المفضل التخطيط مسبقاً لأسئلة الوصف والتحليل التي ستوجه للمشاركين في الحوار، بحيث يطوّر فهم المعروض (التمثيل) والتمحور حول القضية بشكل أكبر.

أنواع "الإصغاء" أثناء معاينة أعمال التلاميذ (وبشكل عام أيضاً)

إنّ معاينة منتجات التلاميذ، هي بمنزلة إصغاء لصوت التلميذ. إذا أصغينا جيّداً، فسَنَسْمَعُ أمور تساعدنا في فهم التلميذ، وتحسين التدريس، ولأجل أن نتطوّر كترقيين. ما هو² "الإصغاء الجيد"؟ فيما يلي ثلاثة أنواع من الإصغاء؛ يمكن التعبير عنها عند تحليل أعمال التلاميذ (أو عند التدريس داخل الصف، أو خلال محادثة مع زملاء، أو في إرشاد حوار، وما شابه ذلك). أنواع الإصغاء هذه لا يُبطلُ أحدها الآخر.

الإصغاء التقييمي

يُرْجَى الإصغاء التقييمي إلى تنفيذ عمل معيّن، ويطلب تقييم جودة التنفيذ وفقاً لمعايير معطاة. هذا النوع من الإصغاء يمكن تفعيله عندما يدرك المعلم بشكل واضح، ما هو المتوقع عن عملية التنفيذ. يختبر هذا الإصغاء العمل بالنسبة للتوقعات، ويقمّ الفجوة بين عمل التلميذ وبين المعايير المطلوبة، وبناءً عليه يتمّ تحليل ما يواجهه التلميذ من صعوبات. هذا الإصغاء من شأنه تشخيص نقاط ضعف أو فجوات أو صعوبات في فهم التلميذ وتخطيط سيرورة التدريس، وفقاً لذلك. (غالباً ما تُرافِقُ الإصغاء التقييمي أثناء التدريس داخل الصفّ ويتوجّه المعلمين، أسئلة تكون إجاباتها محدّدة ومعروفة مسبقاً. يكون تقييم الأسئلة يكونها صحيحة أو غير صحيحة، ولا تُؤثّر على سيرورة التدريس أو اتوجه المخطط له مسبقاً).

الإصغاء التحليلي

هذا النوع من الإصغاء موجه لفهم التلميذ ذاته. في حين أنّ الإصغاء التقييمي يعالج مدى الملاءمة بين عمل التلميذ وأهداف التدريس، فإنّ الإصغاء التحليلي يهتم في مراحل وعمليات التفكير لدى التلميذ ومواقفه، أكثر ممّا يحاول المعلم استخلاصه من التدريس. هذه المعاينة تفرض أنّ يكون التلميذ قد عمل بمنطق معيّن، وتطالب بتشخيص هذا المنطق. هذه المعاينة تتجاهل، بشكل مؤقت، التنفيذ المتوقع وتحاول اتباع قواعد المنطق، والتي وفقاً لها يُحسب تنفيذ التلميذ تنفيذاً جيّداً. هذه المعاينة توفر إمكانية اختبار نقاط وجوانب متنوعة، ويمكن أن توفر فهماً عميقاً لصعوبات التدريس والتعلم، وتخطيطاً وفقاً لذلك. (الإصغاء التحليلي في التدريس والتوجيه تُرافقه، غالباً، أسئلة لا نعرف إجاباتها مسبقاً. يمكن أن تكون تحليلات إجابات غير متوقعة، أمراً يُؤدّي إلى سيرورة تدريس مختلفة عمّا هو مُخطّط).

الإصغاء الاستنفاي

هذا النوع من الإصغاء يناسب الفرضيات الأساسية في مجال المضمون، وفي إدراك التدريس والتعلم، وفي عملية التربية عامةً. يتخذ هذا الإصغاء، بشكل واع، وجهة نظر ناقدة تجاه فرضيات أساسية للمهمة وللمعايير والتقييم، وحتى للوحدة التعليمية بأكملها. هذا الشكل من الإصغاء يتجاهل، بشكل مؤقت، الهدف الذي تُوجّه إليه المهمة أو من السياق الذي ورد فيه، لكي يكشف بواسطة العمل نفسه تناقضات بين أجسام المعرفة، والمبادئ التربوية، والمعضلات، والرسائل المخفية، وما شابه ذلك. يُمكن أن يقود الإصغاء الاستنفاي إلى تغييرات جوهرية في فهم التدريس، والممارسات الناتجة منه.

2 بايحاء من برنت ديفيس: Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 355-376.

أَسْئَلَةٌ لِارْتِقَاءِ الْحَوَارِ التَّرْبَوِيِّ الْمُثْمَرِ

الأسئلة الجيدة التي تُرَقِّي التَّعَلُّمَ وتُعَمِّقُ الفهم، هي:

- الأسئلة المفتوحة
- الأسئلة التي تُؤدِّي إلى إجابات متنوّعة
- الأسئلة التي تُعزِّزُ المشتركين وتغنيهم، لكي يبحثوا عن التفسيرات والخُلول
- الأسئلة التي تساهم للتفكير، والمعتمقة للفهم لجميع أطراف القضية
- الأسئلة التي لا تُعتَبَرُ مصدرًا لإصدار الأحكام

أنواع الأسئلة بحسب الهدف	أمثلة
الأسئلة التوضيحية	<p>ماذا تقصد بـ...؟</p> <p>ما هي فكرتك المركزية؟</p> <p>هل تقول إن...؟</p> <p>هل بإمكانك إعطاء مثل...؟</p> <p>بماذا يختلف هذا عن...؟</p>
أسئلة لفحص الفرضيات، ولتحدي فرضيات أساسية، وللخروج عن أنماط التفكير الروتيني	<p>ما هي العلاقة بين... وبين...؟</p> <p>ما هي فرضيتك؟</p> <p>كيف يمكنك تعزيز الفرضيات أو دحضها؟</p> <p>ما الذي يجعلك تعتقد، تفكر، تقول إن...؟</p> <p>كيف تعرف؟ استنادًا إلى ماذا تقول إن...؟ كيف توصلت إلى الاستنتاج أن...؟</p> <p>ماذا يحدث إذا...؟</p> <p>تخيّل أن... كيف سيبدو...؟</p> <p>كيف كان سيبدو الأمر، لو أنّ العملية نمت...؟</p>
أسئلة لفحص تعليقات وبراہین	<p>من أين عرفت ذلك؟</p> <p>ما الذي أدى إلى... بحسب رأيك؟</p> <p>لماذا تفكر هكذا؟</p> <p>إلى ماذا تستند في ادّعاءاتك؟</p> <p>ما الذي كان يمكن أن يغيّر رأيك؟</p> <p>أيّ هدف سيخدم ذلك؟</p>
أسئلة لبحث آفاق ووجهات نظر	<p>هل هناك وسيلة أو زاوية أخرى للنظر إلى هذا؟</p> <p>من الرّايح من هذا؟</p> <p>ما هي الجوانب الأخرى التي من الممكن وجودها؟</p>
أسئلة لطرح إمكانيات متنوّعة	<p>ما هي الاتجاهات الأخرى التي يمكن فحصها؟</p> <p>ما الذي يمكن عمله في هذا السياق؟</p> <p>من تجاربكم السابقة- ما هي البدائل الممكنة للعمل...؟</p> <p>ماذا يحدث إذا...؟</p>
أسئلة لفحص أبعاد ونتائج لإتخاذ قرار/عمل/بديل لعمل	<p>ماذا يمكن أن يحدث؟</p> <p>ما هي أبعاد...؟</p> <p>ما هو التأثير المتوقّع لـ...؟</p> <p>لماذا تُعتَبَرُ هذه القضية مهمّة؟</p> <p>ما الذي يعمل في حالة كهذه؟ ما الذي لا يعمل؟ لماذا؟</p>

أنواع الأسئلة بحسب الهدف	أمثلة
أسئلة للتعميم وخلق الأفكار (الخواطر) - تعميق التفكير بشكل يتعدى الحالة الخاصة	من الأمور التي تمّ طرحها هنا، كيف يمكن تعريف...؟ حول ماذا تدور القصة، بحسب رأيكم؟ كيف يرتبط ما عملناه هنا ب...؟ كيف نعبر عن الموضوع الذي طرح هنا- داخل الصف؟ ما الذي يمكن إضافته عن الموضوع؟
أسئلة مرتبطة بالناحية الحسية	ماذا كان شعورك عندما...؟ هل اختبرت أحاسيس كهذه في الماضي؟ أين يمسك هذا؟
أسئلة تربط قوى الفرد مع المجموعة	ما الذي يمنحنا القوة للإستمرار بالرغم من الصعوبات؟ ما هو الأمر الإيجابي في هذه الحالة؟ ما الذي يمكن ربحه من هذه الحالة؟

من المهم التمييز بين أسئلة مُحفزة لبحث مشترك للقضية، وبين أسئلة تكون مجرد توصية للعمل. أسئلة مثل: ألا تعتقد بأن عليك أن...؟ لماذا لم تعمل كذا وكذا...؟؛ هذه ليست أسئلة بحث هدفها تعميق التفكير وفهم القضية، بل هي عملياً، نصائح وتوصيات "تتنكر" بغلاف أسئلة. أحياناً، نلاحظ أسئلة كهذه تكون فيها صبغة إصدار حكم، بشكل ظاهر أو خفي. في كل سيرة حوار جماعي، من المهم التدقيق في استفاد مرحلة البحث قبل الانتقال إلى توصيات تنفيذية واختبار بدائل العمل. إن عملية عرض توصيات للعمل في مرحلة مبكرة من الحوار، تحد من عملية التعلم والتعمق في فهم القضية المطروحة للحوار، وتعيقها.