اطلالة جنوبيَّة

تحدّيات وفرص في الحوار المهنيّ في طواقم التدريس

משרד החינוך
מחוז דרום
לחברה. לשותפ. להקשיב

השקפה
קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה

אוניברסיטת
בן-גוריון בנגב
המעבדה לחקר הפדגוגיה

משרד החינוך
מחוז דרום
השקפה
קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
המעבדה לחקר הפדגוגיה

اطلالة جنوبيَّة

تحدّيات وفرص في الحوار المهنيّ في طواقم التدريس

تحرير
نوغا كنولر
ترجمة للعربية: حسين الغول
مرافقة واستشارة مهنية لترجمة الكرّاسة للعربية: إسلام أبو أسعد

مختبر دراسات البيداغوجيا
قسم التربية
جامعة بن غوريون في النقب

كلمات شكر للشريكات والشركاء في هذا المشروع

هذه الكرّاسة هي نتاج للتعاون بين العديد من الأشخاص: الباحثون والباحثات، صانعات وصانعو السياسات، المفتّشات والمديرات، المرشدات والموجّهات، والأهم - المعلّمات والمعلّمون الرياديّون. لا يتّسع المجال لذكر جميعهم هنا، لكن بودّنا أن نشكر الشريكات والشركاء في المناصب الرئيسيّة.

موظّفو وزارة التربية والتعليم

عميرا حاييم، مديرة لواء الجنوب سابقًا
رام زهافي، مدير لواء الجنوب
موطي روزنير، مدير قسم التطوير المهنيّ سابقًا
عينات روم، مديرة قسم التطوير المهنيّ
إيلانا بن زاكين، مفتّشة التطوير المهنيّ سابقًا
زئيف إلدار، مفتّشة التطوير المهنيّ سابقًا
إيريس بيطون، مفتّشة التطوير المهنيّ
تصوفيا كوهين، مركّزة سيرورة هاشكافاه
إيلانيت شفارتس، مركّزة سيرورة هاشكافاه
إيريس إلباز، مركّزة سيرورة هاشكافاه
بات عامي لينغمان، مفتّشة عامّة بئر السبع

مديرو ومديرات مراكز التطوير المهنيّة ورياديّو ورياديّات هاشكافاه

مركز التطوير المهني أسدود: إيلانيت الحلو (مديرة) ورونيت مندلييف (رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني أشكلون: ميخال ليران (مديرة) وإيلانيت شفارتس (رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني إيلات: رونيت بيت هلحمي (مديرة)، ماغي يرحي وشيرا جربي (رياديّات هاشكافاه)
مركز التطوير المهني بئر السبع: حايا أفني (مديرة)، إيريس سباغ وديكلا باوم-فيلدمان (رياديّات هاشكافاه)
مركز التطوير المهني ديمونا: سمدار ليفي (مديرة) وكيرن ملكا رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني واحة الصحراء: يونس الهواشلة (مدير) ويحيى الهواشلة (رياديّ هاشكافاه)
مركز التطوير المهني نتيفوت: نوريت خوري (مديرة) ورونيت يحزكيل (رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني عراد: تسفيكا شميلوبيتس (مدير) ونتالي مدار (رياديّة هاشكافاه).
مركز التطوير المهنيّ كريات ملاخي: دوريت ديكل (مدبرة) ورونيت يحزكيل (رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني رهط: خالد القريناوي (مدير)، دلال أسدي (نائبة المدير) وسناء خلايلة (رياديّة هاشكافاه)
مركز التطوير المهني تل السبع: تركي أبو غليون (مدير) ويحيى الهواشلة (رياديّ هاشكافاه).

مرشدات وموجّهات- لواء الجنوب

عليزا أبينوعم، إيريس إلباز، يحيى الهواشلة، ديكلا باوم-فيلدمان، ميخال بن دافيد، ميري بن دافيد، أوريت جباي، شيرا جربي ليفي، رميت دغاني، حاجيت دهاري، لينوي درعي، سناء خلايلة حيادري، فادية حبيب الله (رحمها الله)، زينات حسين، ماغي يرحي، روتي كوهين، مالي ليفي، نتالي مدار، كيرن ملكا، رونيت مندلبيب، نجيّة مصاروة، إيريس سباغ، غلديس سوكولوبسكي، إليات عزران، معيان فرجون، إليزابيث كوستوف، هداس كلاين، ميرا كرويترو، إيلانيت شفارتس وإملي شفسو.

طاقم البحث والتطوير هاشكافاه

غال حيروت (مديرة البحث والتطوير في هاشكافاه سابقًا)، ميراف بركات (مديرة البحث والتطوير هاشكافاه)، شاحر بن نتان، أورطال بار أبرموبسكي، هيلا زعيرا فينشتاين، حين طننباوم، طال كرمي، تامي ليفي نحوم، تمار كنر فورمان وأساف شتاين.

باحثون وباحثات، مرشدات وموجّهات في لواء الجنوب- مختبر دراسة البيداغوجيا

دانا فيدر-فايس (باحثة رئيسيّة)، آدم ليفستاين (باحث رئيسيّ)، طالي أديرت-غرمان، عيناف إيزيكوفيتش، خالد السيّد، كريستا أسترحان، ندوة عسّاف، نداف أرنفيلد، ليبات أشحر-نيتس، ديكلا باوم-فيلدمان، مريم بيتشينكو، تمارا بوزوكاشفيلي، أبيلت بخار، جانيا غولدشتاين، عيدو جدعون، رحيلي ديفيس، عادي هرشكوفيتس، عيران حكيم، هيلا طال، روتم طرختنبيرغ-مسلطون، ميريت يسرائيلي، حسيدا يعكوفوف، ميراف يفراح، رينات كوهين، عادي مندلير، دانا مشولم، نوي سباغ، عليزا سيغل، وسام صيداوي، بنتسي سلكمون، شيرلي عوفر، إيتي فولك، يريف فنيغر، عنات فريد، كارين تسرفاتي-شاؤولوب، نوغا كنولر، غاي روط، اسلام أبو أسعد وحيمي رميئيل.

إنتاج، تحرير وتطوير: نوغا كنولر
طاقم التحري والتطوير: ليبات أشحر-نيتس، عادي هرشكوفيتس، آدم ليفستاين وشيرلي عوفر
باحثون رئيسيّون: دانا فيدر-فايس وآدم ليفستاين
التحرير اللغوي: رعوت يسسخار
ترجمة للعربية وتحرير لغويّ: حسين الغول
مرافقة واستشارة مهنية لترجمة الكرّاسة للعربية: إسلام أبو أسعد
التصميم الجرافيكي: سيفي سيناي
رسومات توضيحيّة: Vikki Academy
الاستشارة ومرافقة عمليّة الكتابة: عوزي برمي
استشارة جرافيكيّة: غايا كيستن وعادي ميندلر

يخضع استخدام هذه الكرّاسة لرخصة نسب-الاستخدام غير التجاريّ-مشاركة بالمثل (CC-BY-NC-SA).
عند أيّ استخدام لهذه الوثيقة أو الاقتباس منها يجب ذكر المصدر كما يلي:

كنولر، ن (محرّرة) (٢٠٢١). **اطلالة جنوبيّة: تحدّيات وفرص في الحوار المهنيّ في طواقم التدريس.**
קנולר, נ' (עורכת) (2021). **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה**.
مختبر دراسة البيداغوجيا، قسم التربية، جامعة بن غوريون في النقب.

يمكن الاطّلاع على التحديثات والمواد المرافقة المتعلّقة بما يجري في سيرورة هاشكافاه- لواء الجنوب:
في موقع سيرورة هاشكافاه https://hashkafa.macam.ac.il/
في موقع "معلّمات رياديّات في الميدان" https://datapedlab.wixsite.com/morotmovilot
وفي موقع مختبر دراسة البيداغوجيا https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/default.aspx

فهرس المحتويات

الباب الأوّل: نتائج، تبصّرات، استنتاجات وأسئلة من خمس سنوات من الشراكة البحثيّة

مقدّمة 11

الفصل الأوّل: خمس سنوات من الشراكة البحثيّة 15

أبحاث حول الحوار التربويّ وطرق توجيهه

الفصل الثاني: ماذا يجري في جلسات طاقم المعلّمين: استشارة، تحليل درس مصوّر أم تخطيط؟ تحدّيات وفرص للتأمل والبحث المشترك للعمليّة التدريسيّة في هذه النشاطات 25

الفصل الثالث: الدمج بين الدعم والنقد: كيف تحافظ المعلّمات على الصورة العامّة في النقاشات التي تستند إلى أنواع مختلفة من التمثيلات؟ / عادي ميندلر، دانا فيدر-فايس ونوغا كنولر 30

الصورة العامّة وانعكاساتها في لقاءات طاقم المعلّمين: سيرورة توجيه/ تستند إلى سيرورات إرشاد حموتال برات، عادي هرشكوفيتس وشيرلي عوفر 36

الفصل الرابع: "تعالي نتّفق على ألّا نتّفق": خلافات تربويّة بين المعلّمات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ/ روتم طراختينبرغ - مسلطون ونوغا كنولر 38

الخلافات في جلسات طاقم المعلّمين: سيرورة توجيه/ تستند إلى مخطّط طُوِّر في معهد كيرم في إطار سيرورة هاشكافاه- معلّمون رياديّون في لواء مديريّة التعليم في القدس، وإلى سيرورة توجيه طوّرتها ميراف لفين، إيريت زفراني وعادي هرشكوفيتس 44

ماذا نفعل عند وجود الخلاف؟ أداة لإدارة الخلافات 50

الفصل الخامس: ماذا يمكن أن نتعلّم من القصص القصيرة؟ القصص القصيرة في الحوار المهني للمعلّمات و انعكاساتها على التعلّم/ عليزا سيجال ونوغا كنولر 53

الفصل السادس: "نشاط تسجيل الدخول" في بداية اللقاء (פעילות הצ'ק-אין) - فرصة للتعلّم المشترك؟ مميّزات نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ/ عيران حكيم، دانا فيدر-فايس ونوغا كنولر 60

الفصل السابع: هل ثمّة مكان للتحدّث عن المشاعر في الحوار المهنيّ؟ قصص عن المشاعر التربويّة في الحوار المهنيّ بين المعلّمات/ كارين تسرفاتي-شاؤولوب، دانا فيدر-فايس ونوغا كنولر 66

الربط بين الشعور وبين البيداغوجيا: مخطّط محادثة لتعزيز الحوار الاستكشافيّ حول المشاعر التربويّة 73

الفصل الثامن: عندما يكون للمشكلة اسم شخصيّ: التشاور بين المعلّمات الذي يركّز على تلميذ معيّن/ عليزا سيجال ونوغا كنولر 75

مخطّط محادثة للتشاور حول تلميذ أو تلميذة 80

الفصل التاسع: يراقبن الدافعيّة للتعلّم: كيف تطوّر المعلّمات تصوّرًا مهنيًّا من خلال مناقشة دافعيّة التلاميذ أثناء لقاء طاقم المعلّمين؟/ وسام صيداوي، حسيدا يعكوفوف، ليبات أشحر-نيتس، دانا فيدر-فايس ونوغا كنولر 82

الباب الثالث: السياق، المجتمع والثقافة في الحوار التربويّ - أبحاث

الفصل العاشر: عند الالتقاء بين مخطّط المحادثة وطاقم المعلّمات: عمليّة امتلاك وتبنّي مخطّطات المحادثة في طواقم المعلّمات/ عليزا سيجال، آدم ليفستاين، دانا-فيدر-فايس ونوغا كنولر 91

الفصل الحادي عشر: سيرورة هاشكافاه للجميع، هل هذا ممكن؟ اللقاء بين سيرورة هاشكافاه القطريّة و الثقافة المحلّيّة في المدارس التعليم العربيّ في إسرائيل/ إسلام أبو أسعد ونوغا كنولر 99

الفصل الثاني عشر: ذات أقدمية تحول دون أن تعلّم؟ المعلّمات المبتدئات والمعلّمات ذوات الأقدميّة كفئات اجتماعيّة وانعكاساتها على التعلّم في طاقم المعلّمين/ ليبات أشحر-نيتس، آدم ليفستاين، دانا فيدر-فايس ونوغا كنولر 105

الفصل الثالث عشر: المديرة تنضمّ اليوم إلى الجلسة: مشاركة المديرات في لقاءات طاقم المعلّمين وتأثيرها على ثراء الحوار/ ميريت يسرائيلي 111

اسم اللعبة هو المشاركة المتوازنة المُلاءَمة للهدف: سيرورة توجيه للقاء تعلّم لمديرات المدارس في سيرورة هاشكافاه/ تصوفيا كوهين وميريت يسرائيلي 117

مشاركة المديرات في جلسة طاقم المعلّمين - وصف النماذج/ طُوِّرَ من قِبل تصوفيا كوهين وميريت يسرائيلي 120

الفصل الرابع عشر: اعادة تمركز البحث حول تعلم المعلمين: نحو حوار تربوي مثمر/ آدم ليفستاين، دانا فيدر-فايس وعليزا سيجال، ترجمة للعربية: تيريز أبو مراد
تحرير ومراجعة مهنية للترجمة: اسلام أبو أسعد 121

الباب الرابع: دورات التعلّم - فُرص وتحدّيات

الفصل الخامس عشر: نبذة قصيرة: أربع دورات تعلّم للمعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة / ليبات أشحر-نيتس، عادي ميندلر، عليزا سيجال وكارين تشرفاتي-شاؤولوب 137

الفصل السادس عشر: إمكانيّات وتحدّيات في الحوار حول القراءة وفهم المقروء: دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع اللغة/ عليزا سيجال وإيلانيت شفارتس 142

الفصل السابع عشر: دورة تعلّم- نتاج أو عمليّة؟ دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة في عامه الأوّل/ عادي ميندلر 151

الفصل الثامن عشر: "تقدير الجهد والاحتفال بالنجاحات": دورة تعلّم لمجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة/ كارين تسرفاتي - شاؤولوب 156

الفصل التاسع عشر: قوّة دليل القياس: دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في العمل الفكري الأصيل (AIW) في موضوع الرياضيّات/ ليبات أشحر-نيتس 164

الباب الخامس: سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب- مِن أين وإلى أين؟

الفصل العشرون: تبصّرات واستنتاجات من نشاط سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب: عمليّة إجمال واستخلاص العبَر (العام الدراسي 2020-2021)/ هيلا طال، تصوفيا كوهين، وإيريس إلباز 173

الفصل الحادي والعشرون: انتهى ولم يُكتمل: عبَر وتساؤلات في أعقاب الشراكة بين هاشكافاه في لواء الجنوب وبين مختبر دراسة البيداغوجيا - ملاحظات من مؤتمر إجمال ووداع (1 حزيران/يونيو 2021)/ آدم ليفستاين 179

الباب الأَوّل

نتائج، تبصّرات وأسئلة من خمس سنوات من الشراكة البحثيّة

المقدّمة

معضلات وقضايا في قيادة الحوار التربويّ المثمر

انضمّت مدرستك لسيرورة هاشكافاه. عيّنتك مديرة المدرسة معلّمة[1] رياديّة، وبموجب وظيفتك فأنتِ مسؤولة عن تعزيز دراسة العمليّة التدريسيّة والحوار التربويّ المثمر في طاقم المعلّمين. انطلق العام الدراسيّ والانفعال في أوجه، لأنّه على أيّ حال - يتعلّق الأمر بوظيفة جديدة. على مدار العام، ستجرين أنتِ وأعضاء طاقم المعلّمين نقاشات مثيرة للاهتمام في القضايا المتعلّقة بالتدريس والمشكلات التي ينطوي عليها. وعلى نحو تدريجيّ ستجدين أنتِ وزميلاتك السبيل الملائم لإنعام النظر، وفحص ومناقشة مشكلات التدريس بشكل بنّاء. تعتبر هذه العمليّة معقّدة، ومن حين إلى آخر ستطفو على السطح معضلات وقضايا تتحدّى ثراء الحوار.

هل ينبغي تجنّب الخلافات أثناء الحوار؟

تتحدّث المعلّمات في جلسات طاقم المعلّمين عن طرائق التقييم، وهو موضوع هامّ وملحّ. تتجادل معلّمتان حول طريقة التقييم اللائقة من وجهة نظرهما. يحتدّ النقاش بينهما والأجواء مضّطربة وتتبادل المعلّمات الأخريات نظرات تعبّر عن مشاعر القلق. ترنو الأنظار إليك ويتعيّن عليك البتّ في الأمر: هل نسمح للخلاف بالتطوّر؟ وإذا كان الأمر كذلك، بأيّ شكل؟ وربمّا أنّه من الأفضل العمل على تهدئة الأوضاع وتجنّب الخلاف.

1 تتوجّه الكرّاسة للنساء والرجال على حدّ سواء، وتصف واقعًا تعمل ويعمل فيه المعلّمات والمعلّمون، المديرات والمديرون والمرشدات والمرشدون. ولكن تجنّبًا للتعقيد، فالكرّاسة مُصاغة بصيغة المؤنّث.

إلى أيّ مدى يجب التمسك بمخطّط الحوار؟

تهدف مخطّطات الحوار في سيرورة هاشكافاه إلى تنظيم الحوار في طواقم المعلّمين والمساعدة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر. لكن المخطّط يعتبر غريبًا بالنسبة لطاقم المعلّمين، وفي الكثير من الأحيان تستعين المعلّمات بهذا المخطّط بصورة تقنيّة، صارمة ودقيقة (الأمر الذي يفضي أحيانًا إهدار المزيد من الوقت، وأحيانًا يحرف الانتباه عن النقاش الرئيسيّ). في أحيان كثيرة أنت في حيرة من أمرك، إلى أيّ مدى يجب الالتزام بالمخطّط: إلى أيّ مدى ينبغي توجيه النقاش وفقًا له بشكل رسميّ ودقيق؟ وإذا ما قرّرت التخلّي عن الاستخدام الصارم للمخطّط - فما الذي لا يزال يستحقّ الاحتفاظ به؟

تخشى المعلمات في طاقم المعلّمين تصوير دروسهن. هل يفضّل التخلّي عن الدرس المصوّر كتمثيل؟

يمكن أن يؤدّي استخدام الدرس المصوّر كتمثيل خلال جلسات طاقم المعلّمين إلى الإسهام الكبير في تعزيز الحوار التربويّ المثمر. لكنّ المشاركة في الدرس المصوّر كتمثيل هي بمثابة عمليّة كاشفة وتنطوي على التهديد، وغالبًا ما يمتنع عنها أعضاء طاقم المعلّمين. إذا كان الأمر كذلك، ربّما يفضّل التخلّي عن ذلك؟

هل ندعو المديرة للدخول إلى جلسة طاقم المعلّمين؟

تطلب منك مديرة المدرسة الانضمام إلى لقاء الطاقم. ماذا ستفعلين؟ فمن جهة، تقرّر في الجلسة الحاليّة التحدّث عن مواضيع ذات صلة بالمديرة أيضًا، كما أنّ إسهامها هامّ للحوار. ومن جهة أخرى، من غير المؤكّد أنّ جميع المعلّمات في طاقم المعلّمين سيشعرنَ بالراحة للمشاركة في الحوار بحضور المديرة، ومن جهة ثالثة - ليس من اللائق ألّا نسمح للمديرة الدخول إلى الجلسة. ما الحلّ الأمثل الذي يجب فعله؟

هذه مجرّد بضعة نماذج من المعضلات التي ينطوي عليها توجيه طواقم المعلمين، وبالتأكيد يمكنك التفكير في معضلات أخرى تشغل بالك في ريادة طاقم المعلّمين، وفي التوجيه وتعزيز دراسة العمليّة التدريسيّة والحوار التربويّ في طواقم المعلمين. تعرض هذه الكرّاسة أبحاثًا وأوصاف لحالات تتناول القضايا والمعضلات من هذا النوع. في سيرورة هاشكافاه في إطار برنامج "معلّمات رياديّات يغيّرن الواقع" كانت هناك إمكانات هائلة في التطوير المهنيّ والشخصيّ للمعلّمات الأعضاء في طواقم المعلمين واللاتي تبّنين معايير الحوار المثمر القائم على دراسة العملية التدريسيّة. بالإضافة إلى الإمكانات الهائلة في التطوير المهنيّ، أسهمت المعلّمات اللاتي شاركن في السيرورة وفي البحث في العثور على التحدّيات والمعضلات التي ينبغي التفكير فيها، وملاءمة مبادئ الحوار التربويّ لطواقم المعلمين التي تتبنّاها. تتناول الكرّاسة هذه التحدّيات والمعضلات، بالاستناد إلى سلسلة من الأبحاث وخبرة خمس سنوات من المرافقة لنشاطات هاشكافاه في لواء الجنوب.

يفضّل القراءة!

تعرض في هذه الكرّاسة مقالاتٌ قصيرةٌ وأوصاف حالة تستند إلى ما يجري في طواقم المعلمين التي شاركت في سيرورة هاشكافاه. من شأن هذه المقالات والأوصاف توسيع طرق التفكير ومنظومة الاعتبارات في التعامل مع هذه المعضلات. زد على ذلك، تظهر في المقالات وفي أوصاف الحالة الصعوبات والحالات التي تعاملت معها طواقم المعلمين الأخرى، وهذه فرصة للتعلّم من تجاربهم ومن خبرتهم. يمكن أن تنشأ في أعقاب القراءة أسئلة عديدة. هذه فرصة سانحة لدراسة العملية التدريسيّة، والتعلّم والتوجيه الشخصيّ لكلّ واحد وواحدة، معًا وعلى حدة. بالإضافة إلى ذلك، تُقترح في المقالات التي تحتوي عليها الكرّاسة أطر لفكّ رموز والتفكير في أحداث وظواهر في الحوار بين المعلّمات، وهذا من شأنه إثراء اللغة المهنيّة المشتركة الشائعة في طواقم المعلمين. طوّرنا، في أعقاب أبحاث مختلفة أيضًا، أدوات وسيرورات توجيه يمكن الاستعانة بها في جلسات طاقم المعلمين - هذه أيضًا من شأنها المساعدة في توجيه الحوار وفي التعامل مع مختلف المعضلات. يمكنك العثور على أدوات وسيرورات التوجيه في الأبحاث المختلفة المعروضة في الكرّاسة (الفصول 2-4، ص 25-52؛ الفصلان 7-8، ص 66-81، والفصل 14، ص 121-136).

لمَن مخصّصة هذه الكرّاسة؟

هذه الكرّاسة مخصّصة لك:

- المعلّمة الرياديّة ومركّزة الموضوع أو الشُّعبة.
- المديرة
- المرشدة والموجّهة لعمليّات التطوير المهنيّ
- الرياديّة في جهاز التعليم والمصمّمة لسياسات التعليم.
- كلّ مَن تقود طواقم التدريس، التطوير المهنيّ والسيرورات التربويّة-التعليميّة.

الكرّاسة مخصّصة أيضًا لجميع العاملات والعاملين في جهاز التعليم، ولجميع المعنيّين في توجيه وقيادة الحوار المهنيّ في طواقم التدريس.

ماذا يمكن أن تَجدي في الكرّاسة؟

- **مقالات قصيرة عن الأبحاث التي أجريت في سيرورة هاشكافاه في لوائي الجنوب والمركز.** تتناول المقالات قضايا التوجيه وتعزيز الحوار التربويّ في جلسات طواقم المعلّمين، من ضمنها القضايا التي استعرضت أعلاه وغيرها. تركّز المقالات على الطرق التي تناقش من خلالها المعلّمات العملية التدريسيّة في الطواقم وقضايا التوجيه (الفصول 2-9، ص 25-90). تتناول المقالات الأخرى ثقافة الحوار المحلّيّة والسياقات المختلفة التي تؤثّر في الحوار (الفصول 10-14، ص 91-135). في كلّ مقال يمكنك القراءة عن الأسئلة الرئيسيّة في البحث، عن النتائج الرئيسيّة وعن التبصّرات والاستنتاجات التي تُطرح في أعقاب البحث.

- **أدوات وسيرورات توجيه تمّ تطويرها في أعقاب الأبحاث.** على سبيل المثال، الأداة "نخطّط معًا" (الفصل 2، ص 25-29) تمّ تطويرها في أعقاب البحث الذي أجراه بيتشينكو، أسترحان وليفستاين،[2] الذي يتطرّق إلى التحدّيات والفرص للبحث المشترك للعملية التدريسيّة خلال النشاطات المختلفة في جلسات طاقم المعلّمين، وفي أعقاب البحث الذي أعدّه أشحر-نيتس وفيدر-فايس[3]، الذي يتناول تخطيط المعلّمات ذوات الأقدميّة والمعلّمات المبتدئات. إحدى الرؤى الرئيسيّة التي أثيرت في هذه الأبحاث هي أنّه تنشأ في نشاطات التخطيط في جلسات طاقم المعلمين فرص للبحث المشترك ودراسة الفروق في التصوّرات التربويّة للمعلّمات المشاركات في الحوار. الأداة "نخطّط معًا" هي أداة تهدف إلى المساعدة في توجيه لقاءات طاقم المعلمين التي تتناول التخطيط المشترك. مثال آخر هو الأداة التي طُوّرت في أعقاب دراسة تسرفاتي-شاؤولوب وفيدر-فايس ("هل ثمّة إمكانيّة للحديث عن المشاعر في الحوار المهنيّ؟ قصص عن المشاعر التربويّة في الخطاب المهنيّ بين المعلّمات"، الفصل 7، ص 66-74)، الذي يتطرّق إلى القصص القصيرة حول المشاعر التربويّة. وقد وجدن في بحثهما أنّ المعلّمات يتحدّثن بشكل مقتضب في جلسات طاقم المعلمين عن المشاعر التربويّة المتعلّقة بعمليّة التدريس. عند الحديث عن المشاعر التربويّة فقد كُنّ يكثرن من الإشارة بشكل مباشر إلى هذه المشاعر، وأبدين هذه المشاعر الواحدة تجاه الأخرى، مثل، التعاطف والاحتواء. ولكن بناءً على معايير الحوار التي لوحظت في البحث، فقد أبدت المعلّمات تحفظًّا من مناقشة المشاعر التربويّة. من شأن النقاش المتعمّق في المشاعر التربويّة الإسهام في تعلّم المعلّمات عن العمليّة التربويّة. طوّرنا في أعقاب البحث اقتراحًا لمخطّط محادثة

2 الفصل الثاني: "ماذا يجري في جلسات الطاقم: استشارة، تحليل درس مصوّر أو تخطيط؟ تحدّيات وفرص للبحث المشترك حول العمليّة التدريسيّة في هذه النشاطات".

3 Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*(3), 366-391. https://doi.org/10.1002/tea.21663

للنقاش المتعمّق حول المشاعر التربويّة (الفصل 7، ص 66-74). من الهامّ الإشارة إلى أنّ بعض الأبحاث لم تثمر عن تطوّرات بعد. حان الآن دورك.

- **دراسات حالة عن دورات التعلّم في الطواقم.** أُقترح في السنوات الأخيرة في سيرورة هاشكافاه تحسين العملية التدريسيّة من خلال دورات التعلّم. تختار المعلّمات أثناء دورة التعلّم قضيّة في التدريس تهمّهن، يدرسنها، يخطّطن لدرس وفق ما تعلّمنه، يجرّبن في الصفوف ويقمن بتوثيق ما يحدث. فيما بعد، يحضرن توثيق تجربتهنّ إلى جلسات الطاقم ويفحصن ممارستهنّ معًا. تطوّر المعلّمات من خلال دراسة العمليّة المشتركة تفكيرهن ويعدن النظر في القضيّة.[4] تتيح دراسات الحالة التعلّم عن طريقة تنفيذ المعلّمات لدورات التعلّم في طواقم المعلمين وعن الفرص والتحدّيات التي تخلقها. بإمكانك أن تقرئي في الكرّاسة عن أربع دورات تعلّم جرت في طواقم المعلمين المختلفة والتبصّرات في أعقابها (الفصول 15-19، ص 137-170).

- **الإحالة إلى النشاطات والبرامج الإذاعيّة (بودكاست) على موقع الإنترنت "معلّمات رياديّات في الميدان".**[5] يمكن أن تجدي على الموقع اقتراحات لعمليّات توجيه، دروسًا مصوّرة يمكن استخدامها كتمثيلات في جلسات الطاقم، بودكاست تعليميًّا في أعقاب الأبحاث المختلفة التي أجريت في سيرورة هاشكافاه ومقالات.

كيفيّة استخدام الكرّاسة؟

تُعرض في الكرّاسة أبحاثٌ أجريت في السنوات الخمس الأخيرة في سيرورة هاشكافاه. تُعتبر قراءة المقالات ودراسات الحالة فرصةً للانكشاف والتعرّف على البحث، التعلّم منه وأن نفحص كيف بإمكانه المساعدة وفي أيّ السياقات. غنيّ عن القول، إنّ كلّ مقال هو مجرّد جزء من صورة أكبر للبحث الذي تمّ اجراؤه حول جلسات طاقم المعلمين والحوار المهنيّ للمعلّمات في البلاد والعالَم. تُقدّم المقالات الواردة في الكرّاسة ملخّصًا للبحث الواسع الذي أجريَ، لكنّها لا تشمل جميع المعلومات. إذا رغبتِ في القراءة عن منهجية البحث، وعن نتائج البحث وعن ارتباطها بالصورة الأوسع للتطوير المهنيّ وحوار المعلّمات في أماكن مختلفة في العالَم، يمكنك قراءة وصف البحث الكامل في الإحالات المرجعيّة المرفقة بكلّ واحد من المقالات. أجري كلّ بحث في سياق معيّن، يشبه في بعض جوانبه السياق الذي تعملين فيه، ويختلف عنه في جوانب أخرى. من المحتمل أنّ البعض من النتائج والرؤى ذات صلة وثيقة بك وبعملك، والبعض الآخر منها بدرجة أقلّ. بناءً على ذلك، فإنّ قراءة المقالات ودراسات الحالة بمثابة فرصة لمعاينة البحث بشكلٍ نقديّ وطرح المزيد من الأسئلة حول الحوار التربويّ ودراسة العملية التدريسيّة، وعن توجيه الحوار وقيادته.

يمكنك استخدام المقالات ودراسات الحالة أيضًا في طاقم المعلمين أو في الاستكمال الذي تشرفين عليه. بإمكان الحوار المشترك حول الأبحاث المختلفة إثارة القضايا والمشكلات ذات الصلة بالعمل ضمن طاقم المعلمين وتشجيع التفكير المشترك حول طرق التعاطي معها، وتنمية التفكير الناقد عن الأبحاث وبصورة عامّة، وكذلك ربط المعلّمات بعالم البحث التربويّ. وكما جرّبت على الأرجح في الماضي، يمكنك دمج المقال كتهيئة للقاء الذي يتناول موضوع معيّن. أو بدلًا من ذلك، يمكنك دمجه بالذات في لقاء في أعقاب حوار حول معضلات تتعامل معها المعلّمات تتعلّق بالمعضلات الواردة في المقال أو في وصف الحالة. يوصى بأن يُدمج في مثل هذه اللقاءات تمثيلٌ أيضًا يوضّح المعضلة من العالم الشخصيّ للمعلّمات في طاقم المعلّمين. بإمكان المقال، بالإضافة إلى التمثيل، تغذية النقاش في التفكير في الاعتبارات الممكنة لطرائق عمل المعلّمات، وعن العوامل وانعكاسات المعضلة على الحوار في طاقم المعلمين، وعن طرق عمل بديلة وعن إيجابيّاتها وسلبيّاتها.

4 פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). **מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה**. https://tinyurl.com/bssteub2

5 "موقع معلّمات رياديّات في الميدان": https://tinyurl.com/4thvepad

الفصل الأوّل: خمس سنوات من الشراكة البحثيّة[1]

سيرورة هاشكافاه - معلّمات رياديّات هي خطوة تهدف إلى تحسين جودة التدريس والتعلّم من خلال تعزيز ثقافة التعلّم المهنيّ في أوساط المعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة،[2] بقيادة مديريّة العاملين في سلك التدريس في وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع معهد موفيت. جرت هذه السيرورة في لوائيّ الجنوب والمركز في وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مختبر دراسة البيداغوجيا[3] في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب (في لواء المركز كان معهد برانكو فايس ومعهد أفنيه روشاه شركاء أيضًا). رافق أعضاء طاقم مختبر دراسة البيداغوجيا المعلّمات الرياديّات، والمرشدات ورياديّات السيرورة من قِبل لوائيّ الجنوب والمركز. وقد وثّقنَ، وحلّلن ورافقنَ سيرورات التعلّم للمسؤولات التربويّات اللاتيّ شاركن في السيرورة، وأثرين سيرورات البحث والتطوير في السيرورة، وشاركن أيضًا في التوجيه.

سيرورة واحدة وأسماء عديدة لها: سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب

تهدف سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب إلى الإسهام في تحسين التدريس والتعلّم في المدارس من خلال تعزيز دراسة العملية التدريسيّة، وتعزيز الحوار التربويّ المثمر، التعلّم المهنيّ في طواقم التدريس وتطوير القيادة التربويّة. ربّما تتعرّفين على السيرورة تحت أسماء أخرى - معلّمات رياديّات، برنامج تعزيز الحوار المثمر، معلّمات رياديّات يغيّرن الواقع - جميع هذه الأسماء تشير إلى السيرورة ذاتها.

من أجل تعزيز الحوار التربويّ المثمر في طواقم التدريس، عمل البرنامج في مجموعة متنوّعة من المجالات، بما في ذلك تأهيل معلّمات رياديّات في إطار تطوير مهنيّ ورصد الموارد لتنظيم لقاءات طاقم المعلّمين المنتظمة داخل المدرسة بقيادة معلّمات رياديّات. عملت في إطار السيرورة في المدرسة نحو ثلاثة طواقم للمعلمين في مواضيع مختلفة، من بينها موضوع اللغة، الرياضيّات والدافعيّة، وكلّ طاقم معلمين كان بقيادة معلّمة رياديّة. يُطلق على هذه الطواقم في السيرورة أيضًا "مجتمعات التعلّم المهنيّة"، وذلك لكون السيرورة بأكملها مستمدّة من الأدبيّات البحثيّة حول مجتمعات التعلّم المهنيّة (Professional Learning Communities; PLC). نطلق على مجتمعات التعلّم المهنيّة هذه في الكرّاسة أيضًا الاسم "طواقم" - طواقم تتعلّم معًا، ولكن أيضًا طواقم عمل تعمل مع بعضها. تجتمع المعلّمات في لقاءات الطاقم لمناقشة مشكلات التدريس التي يتعاملن معها، ويقدّمن تمثيلات لتدريسهن للمشكلة قيد البحث، ويناقشن العملية التدريسيّة نفسها - مشكلات التدريس ومسبّباتها، وانعكاساتها على التدريس والتعلّم وبدائل التعامل مع المشكلات.

ما هو هذا البحث؟ عمليّة البحث والتطوير

لقد ذكرنا "البحث" مرّات عديدة حتّى الآن، ولكن ماذا يعني ذلك أصلًا؟ هل البحث هو تقييم، نفحص خلاله أداء الخاضعات للبحث؟ هل تلبس الباحثة خلال البحث رداءً أبيض، تجري التجربة وتقيس التأثير الدقيق للعوامل المختلفة على التدريس؟ هذه ليست أنواع البحث التي أجريت في البرنامج الحالي. حضرت الباحثات في اللقاءات، أنعمن النظر فيما يحدث ويُقال في اللقاء، وأحيانًا شاركن فيه أيضًا. قمن بتوثيق الحوار في اللقاءات من خلال التسجيلات الصوتيّة واستخدمن طرائق تحليل الحوار

1 أجزاء واسعة من هذا الفصل مأخوذة من ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 11-12). https://tinyurl.com/awabbxw8

2 موقع سيرورة هاشكافاه: https:hashkafa.macam.ac.il

3 للمزيد من القراءة عن مختبر دراسة البيداغوجيا: موقع مختبر دراسة البيداغوجيا، قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب: https://in.bgu.ac.il/humsos/Pages/default.aspx

والتفاعل التي تتيح التعمّق في أنماط الحوار ومضامينه. يدلّ التحليل الدقيق والمنهجيّ على الطريقة التي يُدار بها الحوار التربويّ في جلسات طاقم المعلّمين، وعلى العوامل التي تعيق أو تعزّز الحوار التربويّ المثمر، وعلى تحدّيات وظيفة المعلّمة الرياديّة وعلى فرص تعلّم المعلّمات في الطواقم. بإمكان المعلومات البحثيّة التي جمعت الإسهام وتوسيع منظومة الاعتبارات في اتّخاذ القرارات. من الهامّ الإشارة إلى أنّ الأبحاث تتّكئ بدرجة كبيرة على مبادئ الحوار التربويّ المثمر، انظري "نقل مركز البحث حول تعلّم المعلّمات: نحو حوار تربويّ مثمر"، الفصل 14، ص 121)، الحوار الذي بوسعه الإسهام في التعلّم المشترك في طواقم التدريس. في العديد من الدراسات التي أجريت على مدار سيرورة هاشكافاه، كانت خصائص الحوار التربويّ المثمر بمثابة الإطار الذي تمعّنت الباحثات عبره فيما يدور في لقاءات طاقم المعلّمين.

المعلّمات الرياديّات، طواقم التدريس، المديرات وصانعات السياسات التعليميّة كانت جزءًا من الشراكة البحثيّة. لقد شاركنَ في البحث الذي أُجري كجزء من الشراكة. على الرغم من الضبابيّة التي تكتنف مصطلح "بحث" وعلى الرغم من الصعوبات والمخاوف التي ترافق دخول الأشخاص الغرباء إلى المدرسة، فقد سمحت المعلّمات والمعلّمات الرياديّات، المديرات وصانعات السياسات للباحثات الدخول إلى لقاءات طاقم المعلمين وإلى الأطر التعليميّة المختلفة. وبفضل ذلك، أتيحت الفرصة لدراسة جوانب مختلفة في الحوار التربويّ للمعلّمات، الأمر الذي أسهم في فهم سيرورات التعلّم المهنيّ للمعلّمات. هذا ليس مفهومًا ضمنًا، وبالتالي فلهنّ منّا جزيل الشكر والتقدير.

لماذا أصلًا كلّ هذا؟

يعدّ التدريس عملًا معقّدًا، وفي أحيان كثيرة تضطرّ المعلّمات للتعامل مع حالات عدم اليقين.[4] في مثل هذه الحالات يتعيّن على المعلّمات التعامل مع الاحتياجات العاطفيّة، والمعرفيّة والجسديّة لجميع التلاميذ في صفّهن، ومع أهداف الدرس الذي خطّطن له، ولمتطلّبات المدرسة، وللقضايا التي في مجال المحتوى، والقيود المتعلّقة بالبنية المادّيّة للصفّ وغيرها. في كلّ لحظة في الدرس يتعيّن على المعلّمات معالجة جميع هذه المعلومات وأن يقرّرن كيف يتصرّفن. وبالتالي، فالتدريس يتطلّب:[5]

- **الحساسيّة** - الانتباه إلى لأحداث الجوهريّة في التدريس؛
- **التفسير** - القدرة على إكساب المعنى للأحداث في الصفّ؛
- **مخزن بدائل** - مجموعة من طرق العمل التي يمكن الاستناد إليها في التدريس التي تتيح المرونة في التعامل مع مشكلات التدريس.
- **تحكيم العقل والاتّزان** - القدرة على اختيار مسار العمل الأنسب.

تساعد جميع هذه الأمور المعلّمات في تطوير الخبرة في التعامل مع تعقيدات التدريس واتّخاذ القرار الحاسم بخصوص متى وكيف نستخدم طرائق التدريس المختلفة. تقترح سيرورة هاشكافاه طريقة رئيسيّة لتطوير الخبرة اللازمة وهي دراسة العمليّة التدريسيّة المشتركة التي في صلبها مشكلات التدريس. تكشف المعلّمات في هذه السيرورة عن الصعوبات التي يتعاملن معها في التدريس وطرائق تدريسهنّ، ويفحصنها بصورة نقديّة ومعمّقة بالاستناد إلى المعرفة المحلّيّة - تجربتهنّ وتجربة زميلاتهنّ. عمليّات دراسة العملية التدريسيّة القائمة على الحوار التربويّ المثمر من شأنها تعزيز التعلّم المشترك (نورد مميّزات الحوار بالتفصيل لاحقًا في هذا الفصل).

لماذا يجب بحث وتعزيز الحوار التربويّ في الطاقم؟[6]

جزء لا يستهان به من التعلّم المهنيّ للمعلّمات يجري بصورة غير رسميّة في طواقم التدريس ومن خلال العمل المشترك. الحوار - الطريقة التي تتحدّث بها المعلّمات مع بعضهنّ البعض - يشكّل سيرورات التعلّم للأعضاء في طاقم المعلّمين. الطريقة التي نفكّر بها في العالَم - بما في ذلك عالَم التدريس والتعلّم - يتأثّر من طريقة حديثنا عنه. على سبيل المثال، المعلّمة التي تستخدم في الحوار القولبة "تلميذ قويّ" أو "تلميذ ضعيف" تفكّر بشكل مختلف عن التلميذ من المعلّمة التي تعيد صياغة مفاهيم الصعوبات المحدّدة في عمليّات تعلّمه. وبناء على ذلك، فإنّ تعلّم المعلّمات يعتمد إلى حدّ كبير على معايير الحوار في طاقم المعلّمين. أظهرت الأبحاث[7] أنّ هناك معايير حوار سائدة في طواقم المعلّمات يمكن أن تعيق النقاش الاستكشافيّ في مشكلات التدريس: تتجنّب المعلّمات المشاركة في المشكلات التي تواجههن في تدريسهن، عندما تشارك المعلّمات في مشكلات التدريس فغالبًا ما يفعلن ذلك فقط لمجرّد "التنفيس عن مشاعرهنّ المكبوتة"، عندما تواجه المعلّمات بمشكلة لدى إحدى زميلاتهن، فغالبًا ما يسارعن لإسداء النصائح أو "النصائح والحيل" لحلّ المشكلة - قد تساعد هذه النصائح المعلّمة، ولكنّها قد تؤخّر أيضًا المناقشة المتعمّقة للمشكلة، في حالات أخرى يمكن أن تتحدّث المعلّمات عن المشكلات بطريقة تجعلها "عاديّة"، أيّ تعرض هذه المشكلات على أنّها عاديّة ومتوقّعة، بهدف - حتّى وإن كان ذلك يتمّ بشكل غير واعٍ - تهدئة المعلّمة التي تواجه المشكلة.

4 Labaree, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 228-233

5 Lefstein, A. & Snell, J. (2014) Better than bast practice: Developing teaching and learning through dialogue. Routledge

6 هذا الجزء "حوار تربويّ مثمر- مميزات الحوار" يستند إلى: ليفستاين، أ، وفيدر-فايس، د، وسيجال، ع، الفصل الرابع عشر: "نقل مركز البحث عن تعلّم المعلّمات: نحو حوار تربويّ مثمر"، ص 137.

7 للتوسّع والتفصيل حول هذه الأبحاث: ليفستاين، أ، فيدر-فايس، د، وسيجال، ع، الفصل الرابع عشر: "نقل مركز البحث عن تعلّم المعلّمات: نحو حوار تربويّ مثمر"، ص 137.

أحد أهداف سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب هو تعزيز معايير الحوار التربويّ المثمر التي بوسعها المساعدة في التعلّم المشترك والإسهام في تحسين التدريس. ما هو الحوار التربويّ المثمر؟

الحوار التربويّ المثمر- مميّزات الحوار

الحوار التربويّ المثمر هو الحوار الذي:

1) **يركّز على مشكلات التدريس.** يركز الحوار على جوهر عملية التدريس والتعلّم في الصفّ. تناقش المعلّمات المواضيع والقضايا التي نشأت داخل صفوفهنّ. يركّز هذا النوع من الحوار على المشكلات بدلًا من العملية التدريسيّة التي تعتبر "مثاليّة" أو مناقشة "النصائح" حول كيفيّة التصرّف في الصفّ. بالإضافة إلى ذلك، لا يتناول النقاش مشكلات التدريس العامّة، بل المشكلات التي تتعامل معها المعلّمات في الطاقم في عملهنّ اليوميّ.
2) **يدمج التفكير التربويّ.** تجري المعلّمات النقاش النقديّ في العوامل وانعكاسات مشكلات التدريس وطرق العمل الممكنة للمعلّمة. وهنّ يستخدمن الأدلّة، التفسيرات والتعليلات لتفسير الأحداث في الصفّ وطرق عملها.
3) **يرتكز على التمثيلات الغنيّة للعمليّة التدريسيّة.** تعتمد المعلّمات عند مناقشة المشكلة على التمثيلات، مثل، أعمال التلاميذ والدروس المصوّرة. تستند ادّعاءات المعلّمات على المعلومات التي توفّرها التمثيلات.
4) **يشمل أصواتًا كثيرة.** تعرض المعلّمات وجهات نظر مختلفة ويتطرّقن إليها.
5) **يمتاز باتّخاذ المواقف التي تعزّز العمل** تجاه التلميذات والتلاميذ، التعلّم، التدريس، مضامين التعلّم ومشكلات التدريس. تتطرّق المعلّمات في الحوار إلى التلاميذ، والتعلّم، والمضمون والتدريس والمشكلات في العملية التدريسيّة بصورة متعمّقة، ويؤطّرن المشكلات بطريقة عمليّة للمعلّمات اللاتي يواجهن المشكلات.[8] على سبيل المثال، إذا كانت المعلّمات تعزو التحصيل المتدنّي للتلاميذ لمرحلتهم التطوّريّة، لجنسهم أو لمهاراتهم اللغويّة، فهذا يعني أنّهنّ يفترضنَ أنّ المشكلة خارج نطاق سيطرتهنّ. ولكن حينما تؤطّر المعلّمات المشكلة على أنّها مرتبطة بالتدريس ذاته وبطرائق التدريس، فإنّهن يضعن أنفسهنّ في المكان الذي يكون لهنّ فيه القدرة على التعامل مع المشكلة.
6) **يدمج بين الدعم والنقد.** من ناحية، يعزّز الحوار الثقة بين أعضاء طاقم المعلمين، ومن ناحية أخرى، يعزّز البحث النقديّ لممارسات الآخر.

8 للمزيد من القراءة عن تأطير المشكلات في التدريس: ודר-וייס, ד', ארנפלד, נ', רם-מנשה, מ', ופולק, א' (2018). מבעיה ללמידה: איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה? **השקפה מחקרית, 5**, 31-35. https://hashkafa.macam.ac.il/research/hm5/

تطوّر المعلّمات من خلال الحوار التربويّ المثمر حول مشكلات التدريس المعرفة والخبرة، ويكشفن عن التصوّرات الخفيّة، ويسلّطن الضوء على وجهات نظر مختلفة وفحص طرق التعامل البديلة لمواجهة المشكلات والتحدّيات اليوميّة في المدرسة. تؤدّي المعلّمة الرياديّة في الطاقم دورًا هامًّا في إدارة لقاءات طاقم المعلمين والتخطيط لها، وفي تهيئة الظروف المثلى للتعلّم في الطاقم وفي توجيه ورسم معالم الحوار بشكل مثمر يسهم في التعلّم.

وظيفة مميّزات الحوار التربويّ المثمر في أبحاث هاشكافاه

في الكثير من الأبحاث الواردة في مجموعة المقالات هذه، كانت مميّزات الحوار التربويّ المثمر بمثابة الإطار الذي من خلاله تمعّنت الباحثات فيما يجري في لقاءات طاقم المعلّمين. ثمّة أبحاث تتناول جميع المميّزات، وهناك أبحاث تركّز على ميزة معيّنة. على سبيل المثال، سيجال، ليفستاين وفيدر- فايس بحثوا الطرق التي تمتلك وتتبنّى من خلالها المعلّمات مخطّطات المحادثة، التي اقترحت في السيرورة كأداة لإدارة النقاشات، بموازاة ملاءمتها ودمجها في ثقافة الحوار في طاقم المعلّمين. وقد وجدوا أنّه عندما شاركت معلّمات من طاقم المعلمين في البحث فقد استعنّ بمخطّط المحادثة في مشكلات التدريس (المميّز رقم 1). بالإضافة إلى ذلك، عندما تبنّين المخطّط لثقافة الحوار أيضًا من دون الاستعانة به بشكل صريح، فقد ناقشنَ عمليّات التدريس بصورة نقديّة إلى جانب دعم المعلّمة التي عرضت المشكلة (المميّز رقم 6). يُعرض هذا البحث في الفصل العاشر.
وجدت سيجال في بحثها الذي تناول دور القصص القصيرة في حوار المعلّمات المعروض في الفصل الخامس، أنّ بعض القصص يمكن أن تستخدم كتمثيل في الحوار (المميّز رقم 3)، وبالاستناد إليه يمكن أن تعبّر المعلّمات عن مواقف مختلفة تجاه القضيّة موضع البحث، ومن خلال ذلك الإسهام في تعدّد وجهات النظر في الحوار (المميّز رقم 4)حتّى في دراسة طراختنبيرغ-مسلطون، التي تناولت الخلافات التربويّة وتظهر في الفصل الرابع، تمّت دراسة الظروف التي يمكن أن تعزّز فيها الخلافات الحوار التربويّ المثمر، والظروف التي يمكن للخلافات فيها أن تعيقه، بموازاة التركيز على المميّزات من نوع تعدّد الأصوات والدمج بين الدعم والنقد (المميّزان 4 و-6).
تناول بحث مندلير وفيدر-فايس الصورة العامّة للمعلّمات في الحوار المهنيّ ويرد في الفصل الثالث. فحصت الباحثات تناول الصورة العامّة وقارنتا بين جلسات طاقم المعلّمات، التي ناقشت خلالها المعلّمات درسًا مصوّرًا وبين جلسات طاقم المعلمات، التي ناقشنَ فيها القصّة الشفهيّة. وقد وجدتا أنّه في الحوار على ضوء الدرس المصوّر بالمقارنة مع القصّة الشفهيّة، كان هناك دمج بين الدعم والنقد (المميّز رقم 4)، وركّزت المعلّمات خلاله على المشكلة التدريسيّة واستعانت بالتمثيل لتبرير ادعاءاتهنّ (المميّزان رقم 1 و-3).
مثال آخر هو الدراسة التي أجراها صيداوي، يعكوفوف، أشحر-نيتس وفيدر-فايس، التي تناولت الطريقة التي تناقش بها المعلّمات دافعيّة التلاميذ لتعلّم العلوم وتظهر في الفصل التاسع. ركّزت المعلّمات اللاتي شاركن في الدراسة في جلسات طاقم المعلمات على استراتيجيّات التدريس لتعزيز الدافعيّة. تقع هذه الاستراتيجيّات في نطاق مجال تأثيرهنّ، الأمر الذي قد يدلّ على الشعور بالكفاءة ومسؤوليّتهن للتأثير في دافعيّة التلاميذ. بالرغم من ذلك، فقد تحفّظن من تطبيق الاستراتيجيّات ولم يفحصن التحفّظات على ضوء إيجابيّات تطبيقها. أنعمت الباحثات النظر في دراستهنّ في الحوار على ضوء مميّزات الحوار التربويّ: يدمج التفكير التربويّ (المميّز رقم 2) ويمتاز باتّخاذ الخطوات التي تعزّز العمل (المميّز رقم 5).
هذه مجرّد نماذج من الأبحاث التي تظهر في الكرّاسة، ويمكنك أن تلاحظي في كل واحد منها التمعّن في الحوار على ضوء مميّزات الحوار التربويّ المثمر.

أبحاث مختبر دراسة البيداغوجيا في سيرورة هاشكافاه

אבו אסעד, א׳ (2020). **המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

באום-פלדמן, ד׳ (2020). **שיח מקצועי בין מורות בפייסבוק** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ודר-וייס, ד׳, ארנפלד, נ׳, רם-מנשה, מ׳, ופולק, א׳ (2018). מבעיה ללמידה: איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה? **השקפה מחקרית**, **5**, 31-35. https://hashkafa.macam.ac.il/research/hm5/

ודר-וייס, ד׳, סיגל, ע׳ ולפסטיין, א׳ (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך מנדל-לוי, נ׳, ובוזו-שוורץ, מ׳ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (עמ׳ 307-316). ירושלים: הוצאת מכון אבני ראשה. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

ודר-וייס, ד׳, וגדעון, ע׳ (2021). אמון וערעור בקהילות מקצועיות לומדות. בתוך יוספסברג בן-יהושע, ל׳ (עורכת), **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ולמתמטיקה** (עמ׳ 89-96). תל-אביב: מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין מכללתי. https://kehilotmorim.macam.ac.il/אסופת-המחקרים-קהילות-מקצועיות-לומדות/

ויונטה, ע׳ (2020). **מעורבות מורות בלמידה בפיתוח מקצועי** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טרכטנברג-מסלטון, ר׳ (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טרכטנברג-מסלטון, ר׳ (התקבל). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**.

טרכטנברג-מסלטון, ר׳, ולפסטיין, א׳ (2016). מודל לשיחת משוב דיאלוגית. בתוך מנדל-לוי, נ׳, ובוזו-שוורץ, מ׳ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (עמ׳ 240-251). ירושלים: הוצאת מכון אבני ראשה.

יעקובוב, ח׳, וודר-וייס, ד׳ (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים. **דפים**, **75**, 237-260.

יעקובוב, ח׳ (2019). **שיח מורים על מוטיבציה של תלמידים** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ישראלי, מ׳ (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מנדלר, ע׳ (2018). **הזדמנויות ללמידה בקהילות למידה רב-תחומיות של מורים בהשוואה לקהילות דיסציפלינריות** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ניר, מ׳ (2018). **"אבל צריך לגרום שיהיה שקט": כיצד מורים משוחחים על קשיים בניהול כיתה ומשמעת במהלך ישיבות צוות?** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רם, מ׳ (2018). **"זה לא באופי שלי לשווק מה שאני עושה": גורמים שמעודדים וגורמים שמעכבים שיתוף בין מורות בפרקטיקות הוראה ולמידה** [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

Aderet-German, T., Segal, A., & Vedder-Weiss, D. (2021). Leading teacher professional identity construction and school reform development: a reciprocal relationship. *Research Papers in Education, 36*(2), 129–151. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633562

Aderet-German, T. & Lefstein, A. (2021). Reform ripples: The role of recontextualization in scaling up. *Education Policy Analysis Archives, 29*(8). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5664

Babichenko, M. (2020). *Collaborative inquiry into practice in teacher workgroup meetings* [Doctoral dissertation]. The Hebrew University of Jerusalem.

Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education, 105*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103417 0742-051X/

Becher, A. & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, 0022487120972633. https://doi.org/10.1177/0022487120972633

Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories "Veteran" and "Novice" for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.

Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103524

Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*(3), 366–391. https://doi.org/10.1002/tea.21663

Lefstein, A. (2018). Moving teacher learning from the margins to the mainstream. *Practical Literacy: The Early and Primary Years, 23*(1), 35–37.

Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse:Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education, 88*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher, 49*(5), 360–368. https://doi.org/10.3102/0013189X20922998

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., Tabak, I., & Segal, A. (2018). Learner agency in scaffolding: The case of coaching teacher leadership. *International Journal of Educational Research, 90*, 209–222. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.002

Ramiel, H. & Lefstein, A. (2021). 'Bottom-up governance': discourse, practices and the duality of the state. *Cambridge Journal of Education*, 1–17.

Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102913. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education, 70*, 215–226. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018

Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity, 30*, 31–41. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.002

Vedder-Weiss, D., Lefstein, A., Segal, A., & Pollak, I. (2020). Dilemmas of leadership and capacity building in a research-practice partnership. *Teachers College Record, 122*(9), 1–30.

Vedder-Weiss, D., Segal, A. & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/0022487119841895

الباب الثاني

أبحاث حول الحوار التربويّ وطرق توجيهه

الفصل الثاني: ماذا يجري في جلسات طاقم المعلّمين: استشارة، تحليل درس مصوّر أم تخطيط؟ تحدّيات وفرص للتأمل والبحث المشترك للعمليّة التدريسيّة في هذه النشاطات[1]

مريم بيبيتشنكو،[2] كريستا أسترحان،[3] آدم ليفستاين[4] ونوغا كنولر[5]

أحد القرارات الرئيسيّة للمعلّمة الرياديّة في التخطيط لجلسات طاقم المعلمات هو اختيار الفعّاليّة/الفعّاليّات التي ستمرر في الجلسة: هل ينبغي استخدام الدرس المصوّر كتمثيل في الجلسة؟ أو ربّما الطلب من إحدى المعلّمات إحضار حالة للتشاور؟ أو تحليل أعمال التلاميذ معًا؟[6] أو ربّما يفضّل بالذات تخطيط درس معًا؟ قد يخلق كل نوع من أنواع النشاط فرصًا للتعلم، ولكنه يفرض أيضًا تحديات.

1 يستند المقال المعروض في الكراسة إلى البحث: Babichenko, M., Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication].

2 باحثة في مجال تعلّم المعلمين في مختبر دراسة التعلّم غير المنهجيّ في جامعة بن غوريون في النقب. أعدّت بحثها عن مجتمعات التعلّم المهنيّة في سيرورة هاشكافاه أثناء دراستها لنيل أطروحة الدكتوراه في الجامعة العبريّة في القدس.

3 باحثة في مجال التعلّم التفاعليّ في مدرسة التربية في الجامعة العبريّة في القدس.

4 باحث في مجال الحوار والعلاقات المتبادلة في الصفوف وفي طواقم المعلمين في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.

5 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب

6 يشير المكتوب عن التلاميذ للتلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. الصياغة هنا بصيغة المذكّر للتسهيل فقط.

هدف البحث

قارنّا في الدراسة بشكل منهجيّ طبيعة الحوار في إطار النشاطات المختلفة، كي نفهم بصورة أفضل ما هي الفرص والتحدّيات للتعلّم المشترك في كلّ نشاط.

من أين المعطيات؟

كيف اخترنا أنواع النشاطات للبحث؟

اخترنا التركيز على النشاطات التي استخدمتها المعلّمات الرياديّات على نطاق واسع خلال سيرورة هاشكافاه في لوائي الجنوب والمركز. حدّدنا أنواع النشاطات في - 215 جلسة مسجّلة لطواقم المعلّمين، تمّ جمعها من - 60 طاقمًا مختلفًا. حدّدنا من مجمل النشاطات التي تهدف إلى إثارة الحوار التربويّ، ثلاثة نشاطات شائعة في جلسات الطاقم:

1) **التشاور:** تحضّر إحدى المعلّمات في طاقم المعلمات مسبقًا وصفًا مفصّلًا لمشكلة تهمّها في سياق التدريس والتعلّم. تشارك المعلّمات في المشكلة فيقمن بتحليلها معًا ويقترحنَ الحلول.
2) **تحليل درس مصوّر:** تحلّل المعلّمات معًا مقطعًا مصوّرًا من درس لإحدى المعلّمات. يناقشن المشكلة التدريسيّة التي تنعكس في المقطع المصوّر ويقدّمن الحلول.
3) **تخطيط النشاط التربويّ:** تخطّط المعلّمات معًا لنشاطات متنوّعة تتعلّق بالتدريس، مثل، "يوم العلوم"، اختبار أو فعّاليّات تقييم.

حلّلنا في إطار البحث **20 جلسة لطواقم المعلمين** التي ركّزت على **الدرس المصوّر، 20 استشارة، و-14 محادثة تخطيط تربويّ.**

كيف اخترنا أنواع النشاطات للبحث؟

قسّمنا المحادثات في جلسات طاقم المعلمين إلى وحدات تتكوّن من دقيقة واحدة. فحصنا في كلّ وحدة إلى أيّ مدى يشجّع الحوار على البحث المشترك للعملية التدريسيّة مع الأخذ بالحسبان ثلاثة أبعاد:

1) **البعد الاستكشافيّ:** هل طرحت المعلّمات الأسئلة، عبّرن عن عدم الاتّفاق وتطرّقنَ إلى الأفكار السابقة التي اقترحتها زميلاتهنّ؟
2) **بُعد المشاركة:** كم معلّمة شاركت في الحوار؟
3) **بُعد التخطيط:**

- أعمال المعلّمات: هل انحصر الحوار فيما فعلته المعلّمات أو ما يمكن أن يفعلنه فيما يتعلّق بالموضوع قيد البحث؟
- وجهة نظر التلاميذ: هل ناقشت المعلّمات وجهة نظر التلاميذ (رغباتهم، مشاعرهم وما شابه ذلك) عدا عن وصف تصرّفاتهم؟
- المضمون: هل تطرّقت المعلّمات إلى مجال التعليم الذي طُرحت في إطاره المشكلة وإلى طرائق التدريس والتعلّم الخاصّة به؟

اعتُبرت الوحدات التي لم تكن فيها إشارة إلى أيّ واحد من متغيّرات المضمون، على أنّها وحدات تتناول الحوار غير التربويّ. ركّزت هذه الوحدات عادةً على إدارة جلسات طاقم المعلمين، وأُسر التلاميذ، والخدمات اللوجستيّة، والإدارة وأعضاء الطاقم الآخرين.تركز هذه الوحدات عادةً على إدارة اجتماعات الموظفين، وعائلات الطلاب، والخدمات اللوجستية، والإدارة، وغيرهم من الموظفين.

ما الذي اكتشفناه؟

1) **البُعد الاستكشافي.** تبيّن من المقارنة بين النشاطات أنّ المعلّمات **أكثر ميلًا إلى دراسة** أفكار بعضهنّ البعض عندما **يخطّطن** معًا: **يملنَ إلى طرح المزيد من الأسئلة الواقعيّة والتعبير عن عدم الاتّفاق** في نشاطات التخطيط أكثر من النشاطات الأخرى.

نسبة الإجراءات الاستكشافيّة في كلّ واحد من النشاطات

الإجراءات الاستكشافيّة	التشاور	تحليل درس مصوّر	التخطيط
طرح الأسئلة/ طلب المعلومات*	42%	33%	50%
طلب المشاركة في الأفكار أو التفكير	36%	35%	34%
التعبير عن عدم الاتّفاق*	35%	35%	52%
الربط مع الأفكار المسبقة	18%	12%	13%

* وجدت فروق بارزة إحصائيًّا في نسبة الإجراءات الاستكشافيّة بين النشاطات الثلاثة.

2) **بُعد المضمون.** أظهرت المقارنة بين النشاطات أنّ هناك ميلًا أكبر في التشاور للحوار غير التربويّ، وللنقاش المحدود في أعمال المعلّمات وفي مجال التعليم بالمقارنة مع النشاطات الأخرى.

نسبة تناول مضامين الحوار المتنوّعة في كلّ واحد من النشاطات

مضامين الحوار	التشاور	تحليل درس مصوّر	التخطيط
حوار غير تربويّ*	33%	20%	22%
إجراءات المعلّمات*	47%	59%	66%
وجهة نظر التلاميذ	42%	49%	34%
مجال المضمون التخصّصيّ*	26%	51%	37%

* وُجدت فروق جليّة إحصائيًّا في نسبة تناول مضامين الحوار بين النشاطات الثلاثة.

3) **بُعد المشاركة.** لم يتمّ العثور على فروق بارزة بين النشاطات.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

- **فرصة للبحث معًا في إطار التخطيط المشترك.** يشير البحث إلى الإمكانات التي تكمن في **نشاطات التخطيط المشترك** كأساس **لدراسة الفروق في التصوّرات والمواقف التربويّة** للمعلّمات المشاركات في الحوار. اتّضح أنّ المعلّمات في نشاطات التخطيط يشعرن بالراحة أو يشعرن بالالتزام **لتحدّي أفكار** زميلاتهنّ **بشكل صريح**. من المحتمل أن يخلق **عدم الاتّفاق** هذا، **فرصة لدراسة معمّقة للفروق بين الأفكار التربويّة** للمشاركات في الحوار.
- **في التشاورات هناك ميل لتجنّب نقاش أعمال المعلّمات.** على الرغم من أنّ الكثير من المعلّمات الرياديّات يفضّلنَ نشاط التشاور على حساب النشاطات الأخرى، تدلّ نتائج البحث على أنّه بالمقارنة بالنشاطات الأخرى، يركّز **مضمون هذه المحادثات بصورة أقلّ على أعمال المعلّمة** التي قامت بها أو يفضّل القيام بها من أجل حلّ المشكلة. أجزاء كبيرة من المضامين التي تناقش في المشاورات **غير تربويّة** (على سبيل المثال، تناول موضوع الخدمات اللوجستيّة). **تعزو** المعلّمات في هذه المحادثات **المشكلات** التي تُطرح في النقاش إلى **عوامل خارج نطاق تأثير المعلّمة** - الجهاز التعليميّ، أهالي التلاميذ وغيرها - الأمر الذي قد يمسّ في التعمّق في الحوار والتعلّم المشترك للمعلّمات.

- **تركّز المعلّمات في تحليل الدرس المصوّر على قضايا في تدريس المجال التعليميّ، ولكنّهن لا يركّزنَ على وجهة نظر التلاميذ، كما كان متوقّعًا.** الميزة الرئيسيّة لنشاط تحليل الدرس المصوّر هي أنّها تحصر الحوار في قضايا **تدريس مضمون محدّد.** وعلى نحو مفاجئ، وعلى الرغم من أنّ الدرس المصوّر يسمح بالتركيز على كيفيّة فهم وتجريب التلاميذ لما يجري في الصفّ، إلّا أنّه **لم** يتم العثور على إشارة متكرّرة (بشكل واضح) **لوجهات نظر التلاميذ** في نشاط من هذا القبيل، مقارنة بالنشاطات الأخرى. علاوة على ذلك، عندما حلّلت المعلّمات درسًا مصوّرًا فقد كنّ يملنَ إلى **تجنّب بحث أفكار زميلاتهنّ**، بالمقارنة مع نشاطات التخطيط.

للمعلّمة الرياديّة دورٌ مركزيّ في توجيه الحوار بشكل يعزّز البحث المشترك للعملية التدريسيّة:

- يتيح الوعي للتحدّيات والفرص التي تتكوّن في كلّ واحد من النشاطات للمعلّمة الرياديّة **توجيه** الحوار **بطريقة تزيد من الفرص وتتعامل مع التحدّيات.**
- يفضّل خلال نشاط **التخطيط** التشجيع أكثر على الكشف عن المواقف المتناقضة والاعتبارات التي تقف خلف اتّخاذ القرارات وتخصيص الوقت لذلك.
- أثناء **التشاور**، في الحالات التي تتّجه فيها المعلّمات لمناقشة القضايا غير التربويّة، يوصى بإعادة **وتركيز النقاش في عملية التدريس وفي الخطوات** التي بإمكان المعلّمات القيام بها بأنفسهنّ لحلّ المشكلات.
- عندما تحلّل المعلّمات **درسًا مصوّرًا** بصورة مشتركة، من الهامّ **توجيه** النقاش إلى ما يتجاوز ما يفعله التلاميذ في الدرس وكذلك إلى **وجهة نظرهم** وأن نسأل: بماذا يفكّر التلاميذ؟ ما هي مواقفهم؟ ما الذي يبغون تحقيقه في عملهم؟

يمكنكِ مشاهدة المحادثة مع الباحثة مريم ببيتشنكو في موضوع البحث المشترك للعملية التدريسيّة في طواقم المعلّمين في إطار النشاطات المتنوّعة على موقع "معلّمات رياديّات في الميدان":

https://vimeo.com/525405050/bcc1c23260

للمزيد من القراءة

Babichenko, M. (2020). *Collaborative inquiry into practice in teacher workgroup meetings* [Doctoral dissertation]. The Hebrew University of Jerusalem.

Babichenko, M., Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication].

Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103417. 10.1016/j.tate.2021.103417

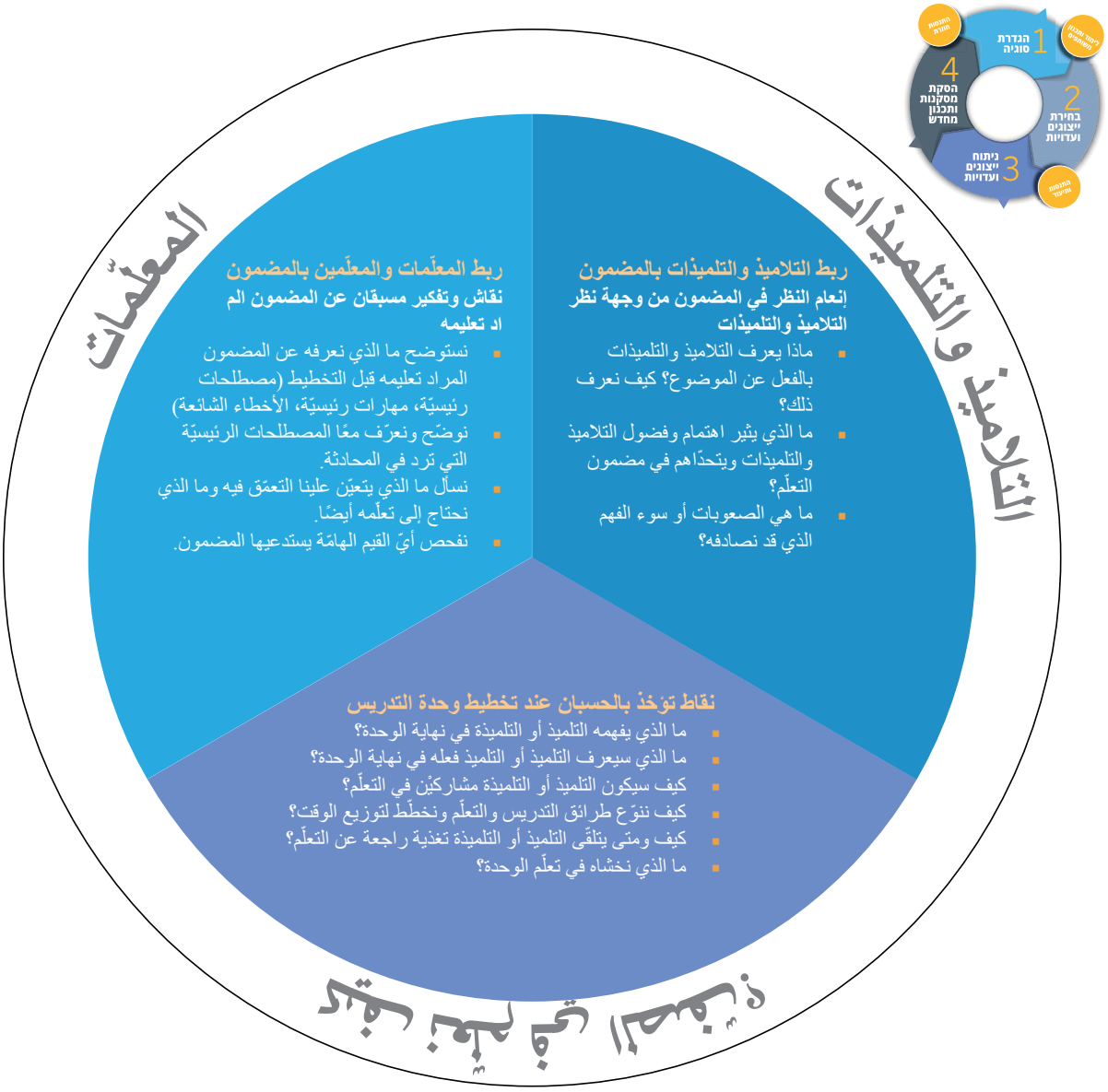
Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*(3), 366–391. https://doi.org/10.1002/tea.21663

Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(5), 175–179.

Van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 340–356.

التخطيط معًا: أداة لتخطيط وحدة تعليميَّة كجزء من دورة تعلّم[7]

التخطيط المشترك هو أحد المراحل في دورة التعلّم لدى المعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة، وهو يتيح الفرصة لإجراء حوار تربويّ حول المادّة التعليمية وعن كيفيّة تدريسها. يتيح التخطيط المشترك إنتاج تخطيط درس عالي الجودة، والكشف عن اعتبارات المعلّمات في طاقم المعلّمين والجمع بين معرفتهنّ وخبرتهنّ وبين المعرفة الخارجيّة (مقالات، أبحاث، مناهج تعليميّة وغيرها). يمكن من خلال استخدام الأداة التخطيط لوحدة تعليميّة من خلال فحص وجهات نظر المعلّمات والتلاميذ إلى جانب التفكير في سيرورة التدريس.



7 الأداة المفتوحة بإيحاء من البحث: Babichenko, M., Asterhan, C. S. C. &, Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication]. للقراءة عن هذا البحث: ماذا يجري في جلسات طاقم المعلّمين: استشارة، "تحليل درس مصوّر أو تخطيط؟ تحدّيات وفرص للبحث المشترك للعمليّة التدريسيّة في هذه النشاطات"، ص. وكذلك بإيحاء من البحث: Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*(3), 366–391. https://doi.org/10.1002/tea.21663

الفصل الثالث: الدمج بين الدعم والنقد
كيف تحافظ المعلّمات على الصورة العامّة في النقاشات التي تستند إلى أنواع مختلفة من التمثيلات؟[1]

عادي ميندلر،[2] دانا فيدر-فايس[3] ونوغا كنولر[4]

يعتمد التعلّم المشترك من المشكلات في التدريس بدرجة كبيرة على مدى استعداد المعلّمات لمشاركة زميلاتهن بعمليّاتهنّ التدريسيّة في الصفّ، بموازاة استخدام التمثيلات (درس مصوّر أو قصّة شفهيّة). مع ذلك، فإنّ المشاركة في التمثيلات من الصفّ من شأنها أن تعرِّض المعلّمات وتدريسهنّ للنقد. وبإمكان النقد أن يهدّد صورتهن العامّة[5] (face).

1 يستند المقال المعروض في الكرّاسة إلى البحث: Mendler, A. & Vedder-Weiss, D. (2021). Facework and teacher collaborative learning: Does choice of classroom representation matter? [manuscript submitted for publication].

2 باحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها الجوانب الاجتماعيّة-العاطفيّة في حوار المعلّمات.

3 محاضِرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة الوحدة لتعزيز المهنيّة في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسات التعلّم في البيئات غير المنهجيّة.

4 باحثة في مجال معالجة وإتاحة المعرفة البحثيّة ومصمّمة بيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

5 Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry, 18*(3), 213–231.

الصورة العامّة[6]

- **الصورة العامّة**: هي الطريقة التي يسعى من خلالها الشخص أن يتصوّره بها الآخرون، أو الطريقة التي ينظر بها إليه شركاؤه للحوار. تُعرض الصورة العامّة للفرد من خلال الخطّ (line) الذي يتبنّاه، أي، الطريقة التي يقدّم بها نفسه خلال التفاعل. على سبيل المثال، عندما تناقش المعلّمات المشكلات التدريسيّة، يمكن أن تقدّم المعلّمة خطًّا لمعلّمة محترفة وخبيرة. وهي تتوقّع أن تنظر إليها زميلاتها على هذا النحو، يحترمنَ موقفها ولا يطعنَّ في أقوالها، غالبًا ما تسعى زميلاتها إلى الدفاع عن خطّ المعلّمة والتعامل معها وفقًا لذلك.
- **تهديد الصورة العامّة:** يمكن أن ينشأ عندما يُرفض الخطّ الذي يقدّمه الفرد من قِبل الآخرين، أو عند وجود فجوة بين أقواله وأفعاله وبين الخطّ الذي يقدّمه، على سبيل المثال، إذا عارضت إحدى المعلّمات عمليات التدريس التي اقترحتها المعلّمة الخبيرة التي تسعى إلى النظر إليها على أنّها مهنيّة.
- **الحفاظ على الصورة العامّة:** عندما يكون هناك تهديد على الصورة العامّة يتّخذ المشاركون في الحوار استراتيجيّات مختلفة للحفاظ عليها، على سبيل المثال، تجنّب النقد الموجّه للمعلّمة الخبيرة، المجاملة أو تغيير موضوع النقاش. في الكثير من الأحيان تستخدم الاستراتيجيّات للحفاظ على الصورة العامّة حتّى من دون وعي.

يمكن أن ينشأ خلال لقاءات طاقم المعلّمين تهديدٌ على الصورة العامّة للمعلّمات. في لقاءات طاقم المعلمين التي ترتكز على التمثيلات، يمكن أن تفضّل إحدى المعلّمات مشاركة قصّة شفهيّة بدلًا من الدرس المصوّر، وذلك لأنّه عندما تعرض قصّة شفهيّة، يمكن أن تروي بكلماتها هي تفاصيل الحدث الذي وقع في الصفّ ووصفه بطريقة تتناسب مع الخطّ الذي تقدّمه، في حين يكشف الدرس المصوّر عن تدريسها بشكل مباشر. وبالتالي، يمكن الافتراض أنّ المعلّمات ستنشغل أكثر بالحفاظ على صورتهنّ العامّة في النقاشات التي تستند إلى الدرس المصوّر، أكثر منه في النقاشات القائمة على قصّة شفهيّة. ولكن هل الأمر كذلك بالفعل؟ كيف تتصرّف المعلّمات كي يحافظنَ على صورتهنّ العامّة في اللقاءات القائمة على كلّ واحد من أنواع التمثيلات؟ ما هي تداعيات ذلك على الحوار المهنيّ وعلى فرص التعلّم؟

هدف البحث

سعى البحث إلى فهم أيّ الجوانب في الحوار المهنيّ للمعلّمات تتعلّق بالحفاظ على صورتهنّ العامّة. وقد ركّز البحث بشكل خاصّ على التهديد الذي تتعرّض له الصورة العامّة في النقاشات التي تستند إلى الدرس المصوّر مقارنة بمثل هذا التهديد في النقاشات التي تستند إلى قصّة شفهيّة.

من أين المعطيات؟

يستند البحث إلى تسجيلات لـ - 26 لقاءً لـ 13 طاقمًا من طواقم المعلّمين في المدارس المشاركة في سيرورة هاشكافاه. حلّلنا لقاءً واحدًا لكلّ طاقم معلمين، ناقشت المعلّمات خلاله درسًا مصوّرًا ولقاء آخر ناقشنَ فيه قصّة شفهيَّة.

كيف حلّلنا المعطيات؟

1) حدّدنا الأحداث التي كان فيها تهديد للصورة العامّة للمعلّمة التي تقوم بالعرض (على سبيل المثال، المعلّمة التي وجّهت النقد تجاه للعملية التدريسيّة التي شوهدت في الدرس المصوّر).

6 يستند إلى: ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוזו-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

2) فيما يتعلّق بكلّ تهديد، فحصنا أيّ الاستراتيجيّات للحفاظ على الصورة العامّة اتّخذتها المعلّمات (على سبيل المثال، الثناء على المعلّمة التي تقوم بالعرض).

3) حلّلنا بشكل دقيق ما جرى في لقاءيْن **لأحد طواقم المعلمين**: أحد اللقاءات الذي ناقشت فيه المعلّمات مقطعًا من درس مصوّر، ولقاء آخر ناقشت فيه المعلّمات قصّة شفهيّة. أتاح لنا التحليل أن نفهم في أيّ الظروف اتّخذت المعلّمات استراتيجيّات مختلفة للحفاظ على الصورة العامّة، وكيف أثّرت تلك الاستراتيجيّات في الحوار التربويّ القائم على كلّ واحد من التمثيلات (درس مصوّر أو قصّة شفهيّة).

ما الذي اكتشفناه؟

خلافًا لفرضيّة البحث، لم نجد فروقًا واضحة في حجم الحفاظ على الصورة العامّة بين نوعي اللقاءات: في اللقاءات التي استندت إلى الدرس المصوّر وفي اللقاءات التي استندت إلى القصّة الشفهيّة، تناولت المعلّمات الحفاظ على الصورة العامّة بدرجة مماثلة. ولكن وجدنا فروقًا جليّة في نوع الاستراتيجيّات للحفاظ على الصورة العامّة التي اتّخذتها المعلّمات: في اللقاءات التي تستند إلى القصّة الشفهيّة، كانت المعلّمات تميل إلى استخدام استراتيجيّات مختلفة عن الاستراتيجيّات التي اتّخذتها في اللقاءات التي تستند إلى الدرس المصوّر.

فروق في نوع الاستراتيجيّات للحفاظ على الصورة العامّة

لقاءات طاقم المعلمين التي تستند إلى القصّة الشفهيّة

- عندما تحدّثت إحدى المعلّمات شفهيًّا عن مشكلات في التدريس، كانت المعلّمات في الطاقم تميل إلى **عزو التهمة عن ذلك إلى العوامل التي خارج مجال تأثير** المعلّمة التي قامت بالعرض (33% من إجماليّ التعبيرات التي حافظت فيها المعلّمات على الصورة العامّة)، مثل مميّزات التلاميذ (على سبيل المثال، التلاميذ الذين يعانون من اضّطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه أو الصعوبات في البيت) والقيود المتعلّقة بالجهاز (مثل، تركيبة الصفّ وسياسات المدرسة).
- ادّعت المعلّمات أنّ المعلّمات الأخريات أيضًا يواجهنَ مشكلة مماثلة (18% من إجمالي التعبيرات التي حافظت فيها المعلّمات على الصورة العامّة)، الظاهرة المسمّاة **تطبيع المشكلة**،[7] وهكذا فإنّهن حرفنَ التهديد عن الصورة العامّة من المعلّمة التي طلبت الاستشارة. على سبيل المثال، المعلّمة التي شاركت في صعوبات تواجهها في مشكلات الانضباط في الصفّ، قالت إنّها تفترض أنّ جميع المعلّمات الأخريات تعاملن مع مشكلات انضباط في هذه المرحلة أو تلك.
- في بعض الأحيان، في أعقاب تهديد الصورة العامّة، وضّحت المعلّمات وعلّلت طرق تصرّفهنّ (هنّ أنفسهنّ أو الأخريات) من خلال تبريرات تربويّة (17%) أو عبّرن عن عدم موافقتهنّ على النقد (15%).

لقاءات طاقم المعلمين التي تستند إلى الدرس المصوّر

- عندما تناقش المعلّمات درسًا مصوّرًا، كانت الاستراتيجيّة الأكثر شيوعًا للحفاظ على الصورة العامّة هي **مدح** المعلّمة المصوّرة والثناء عليها (31% من إجمالي تعبيرات الحفاظ على الصورة العامّة). فعلى سبيل المثال، بعد مشاهدة مقطع من الدرس المصوّر الذي وُثّق فيه عمل التلاميذ في مجموعات بصورة مباشرة، أشارت إحدى المعلّمات إلى المقطع وقالت: "لقد استمتعت حقًّا بمشاهدة درسها الآن وأرغب في أن أحضّر درسًا كهذا أيضًا".
- الاستراتيجيّة الأخرى التي كانت شائعة في الحوار كانت **التبريرات التربويّة** لتدريس المعلّمة المُصوَّرة (20% من إجمالي تعبيرات حماية الصورة العامّة). فعلى سبيل المثال، في إحدى جلسات الطاقم، عندما انتقدت المعلّمات أساليب

7 Little, J. W. & Horn, I. S. (2007). "Normalizing" problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 79–92.

تدريس المعلّمة المصوَّرة، وكان من الواضح أنّ صورتها العامّة تتعرّض للتهديد، دافعت إحدى زميلاتها عن الصورة العامّة للمعلّمة المصوّرة من خلال التبرير التربويّ لطرق عملها: "كان من الممكن في البداية أن نرى أنّها كانت تتنقّل بين الأولاد وتوقّفت [...] وهم بدورهم، عندما يرون شخصيّة المعلّمة بجانبهم فعلى ما يظهر يبذلون جهدًا أكثر ويريدون فعل ذلك كما ينبغي".

السؤال الذي يطرح نفسه هو إذا ما كان استخدام **الاستراتيجيّات المختلفة** جنبًا إلى جنب مع استخدام **أنواع مختلفة من التمثيلات يسهم أو يعيق الحوار التربويّ المثمر؟** ننعم النظر في مثالين من لقاءات طاقم المعلمين.

إطلالة على لقاءات الطاقم

ناقشت المعلّمات في كلّ لقاء من لقاءات الطاقم تمثيلًا مختلفًا: قصّة شفهيّة من الصفّ ودرسًا مصوّرًا. يتكوّن الطاقم من أربع معلّمات - ليا[8]، المعلّمة الرياديّة، ديبي، تامي وسارة. المعلّمات مربّيات للصفّ الأوّل. كما شاركت المرشدة مايا في أحد لقاءات طاقم المعلمين.

التمثيل: قصّة شفوية من الصفّ

سألت المرشدة مايا المعلّمات في بداية اللقاء إذا كنّ يرغبن في مشاركة مشكلة من الصفّ. تطوّعت تامي للمشاركة وتحدّثت عن صفّها: "هذا صفّ مركّب جدًّا، من ناحية اجتماعيّة وكذلك من ناحية تعليميّة أيضًا، ثمّة مجموعة كبيرة جدًّا من التلاميذ وصلوا غير مستعدّين للصفّ الأوّل ومن دون التعرّف على الحروف الأبجدية". عزَت تامي في هذا الوصف الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ[9] لما تعلّموه في رياض الأطفال، الذي كان من المفروض أن يهيّئهم استعدادًا للدخول إلى المدرسة، وبالتالي إلقاء اللوم على جهات أخرى. روت تامي أنّها تحاول في كلّ مرّة العمل مع التلاميذ بطريقة أخرى، وبناءً على ذلك، فإنّها تقدّم نفسها على اعتبار أنّها معلّمة مهنيّة تجرّب طرائق التدريس المتنوّعة لغرض ملاءمة تدريسها مع احتياجات التلاميذ. حاولت مايا خلال النقاش أن تستوضح من تامي أيّ الإجراءات اتّبعتها في الصفّ لكي تساعد التلاميذ، وفحصت ما إذا كان بالإمكان التصرّف بشكل مختلف.

كان هذا السؤال يشكّل تهديدًا على الصورة العامّة لتامي، التي عرضت خطًّا لمعلّمة تبدي الاهتمام ومهنيّة. أيّدت المعلّمات في طاقم المعلمين تامي وادّعين أنّ الأمر يتعلّق بحالة استثنائيّة لمجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خاصّة تمّ وضعهم في صفّ واحد، وأنّهنّ أيضًا قد واجهن هذه الصعوبات مع الصفّ نفسه. وهكذا فقد عملن من أجل تطبيع **المشكلة**. وألقت المعلّمات باللائمة على إدارة المدرسة فيما يتعلّق بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. أدّعت مايا في هذا السياق: "نحن هنا أمام قضيّة على مستوى الجهاز بأكمله [...] السيرورات التي في رأسها أو ما تتوقّع أن يحدث وجميع الأشياء الجميلة جدًّا التي نتحدّث عنها وجميع برنامج التذويت لم تنجح في تحريك ذلك لأنّ [...] صفّها، فيه بؤرة أكثر تحدّيًا، أكثر صعوبة ومن حيث الموارد فإنّها تحصل على الشيء نفسه". مايا، مثل باقي المعلّمات، وصفت المشكلة كمشكلة شاملة على مستوى الجهاز بأكمله. وبالتالي تمحور النقاش على الجوانب التنظيميّة وهكذا أيضًا بالنسبة للبدائل التي اقترحتها المعلّمات، البدائل التي كانت على مستوى الجهاز بأكمله (على سبيل المثال، كيفيّة إشراك الإدارة)، لم يتطرّقن إلى السؤال كيف بإمكان تامي التعامل مع الصعوبة. الحلول التي قدّمنها تناولت **المشكلة**، ولكن **لم** يتطوّر نقاش حول **طرق تعامل** تامي مع المشكلة. وبسبب محاولة حماية الصورة العامّة لتامي، لم تتناول المعلّمات الصعوبة التي تواجهها. تحديد المشكلة كمشكلة شاملة على مستوى الجهاز بأكمله، وأعمال المعلّمات في الحوار أبعدت عن تامي الكفاءة والقدرة والمسؤوليّة للتعامل مع صعوبات التلاميذ.

8 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

9 يشير المكتوب عن التلاميذ للتلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. الصياغة هنا بصيغة المذكّر للتسهيل فقط.

حافظت المعلّمات في هذا النقاش على الصورة العامّة لتامي عندما استخدمنَ استراتيجيّات الإلقاء باللائمة على جهات أخرى وتطبيع المشكلة. استخدام هذه الاستراتيجيّات منع المعلّمات من مناقشة الصعوبات التي تواجهها تامي أثناء الدرس، والبحث عن بدائل تساعدها في ملاءمة التدريس إلى مجموعة التلاميذ في صفّها.

للإجمال، في لقاءات طاقم المعلمين التي استندت إلى قصّة شفهيّة:

1) كانت القصّة قليلة التفاصيل.
2) لم يتناول النقاش المشكلة.
3) استخدمت المعلّمات الاستراتيجيّات للحفاظ على الصورة العامّة التي حالت دون مناقشة البدائل لطرائق التدريس.

التمثيل: درس مصوّر

شاهدت المعلّمات في أحد اللقاءات مقطعًا من درس مصوّر في صفّ سارة. كان الدرس عبارة عن درس لغة تناول صياغة الإجابات الكاملة. كتبت سارة في هذا المقطع على اللوح: "ما هو اليوم؟" وطلبت من التلاميذ إكمال الإجابة عن السؤال. أجاب أحد التلاميذ عن السؤال، وحلّلت سارة مع تلاميذها الآخرين إجابته. بعد مشاهدة المقطع المصوّر، أثنت ديبي على سارة وشكرتها على درسها وقالت إنّها استمتعت جدًّا ممّا شاهدته. أوقفت ليا جولة المجاملات التي تطوّرت في الحوار وعرضت قضيّة مستمدّة من المقطع المصوّر. ذكرت ليا أنّ عددًا محدودًا فقط من التلاميذ شاركوا وطرحت سؤالًا بخصوص كيفيّة تعليم سارة للموضوع: "أعتقد أنّه يمكن تعريف القضيّة التي سنناقشها على أنّها [...] طرق ومبادئ أخرى لتعليم إجابة مثاليّة". ومن خلال أقوالها جعلت ليا النقاش يتمحور حول طرق تدريس سارة ووجّهت إلى نقاش ناقد حول هذا الموضوع. سألت تامي سارة ما إذا كانت قد كرّست درسًا خاصًّا للتعامل مع أدوات الاستفهام، الأمر الذي قد يُفسَّر على أنّه نقدٌ موجّه إلى تدريس سارة وتهديد صورتها العامّة. إلّا أنّ سارة لم تدافع عن نفسها وأجابت عن السؤال مباشرة: "كان ذلك في معرض الكلام، انتهينا وأحضرنا، ولكن لم يكن ذلك درسًا عن أدوات الاستفهام". اقترحت ديبي لاحقًا أن يبدأ الدرس بمثال على إجابة كاملة، وادّعت أنّه من خلال هذه الاستراتيجيّة بإمكان التلاميذ إعطاء الإجابات، وبالذات التلاميذ الضعفاء. وضّحتْ تامي من جانبها أنّه يُحتمل أنّ سارة خطّطت للحثّ على مشاركة التلاميذ الضعفاء من خلال "طرق أخرى أو في الدروس التالية". وبذلك، فإنّها برّرت إجراءات تدريس سارة، الأمر الذي كان من شأنه الحفاظ على صورتها العامّة. تبنّت سارة في ختام المناقشة فكرة إحدى طرائق التدريس التي اقترحت في النقاش.

باختصار، تمّ الحفاظ على الصورة العامّة لسارة من خلال المديح والثناء والتبريرات التربويّة. أتاح استخدام هذه الاستراتيجيّات للمعلّمات إجراء نقاش ناقد حول عمليّة تدريس سارة. بالإضافة إلى ذلك، كانت سارة مستعدّة لقبول البدائل التي اقترحتها زميلاتها.

يمكن أن تكون المشاركة في درس مُصوّر عملًا كاشفًا، قد يشكّل تهديدًا على الصورة العامّة للمعلّمة المصوَّرَة. امتدحت المعلّمات سارة أثناء جلسة طاقم المعلمين بعد مشاهدة الدرس المصوَّر الذي قدّمته فورًا، وهكذا فقد خفّفن من حدّة التهديد على صورتها العامّة. وبعد مجاملتهنّ لسارة، ناقشت المعلّمات بشكل ناقد طرائق التدريس التي شوهدت في الدرس المصوَّر. من المحتمل أن تكون المجاملات دعمت الصورة العامّة لسارة، ونتيجة لذلك، كانت على استعداد للاستماع إلى النقد والبدائل التي اقترحتها المعلّمات عليها. وفّر تصوير الدرس صورة غنيَّة بالتفاصيل، سمحت للمجموعة تفحّص المشكلة التي أثيرت من خلال مشاهدة الدرس المصوّر ومناقشة كيفيّة تعامل المعلّمة معها. أسهم الدمج بين النقد وبين المجاملات واستخدام التبريرات التربويَّة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر.

للإجمال، في لقاءات طاقم المعلمين التي تستند إلى الدرس المصوَّر:

1) أتاح تصوير الفيديو تفاصيل غنيَّة للمناقشة.
2) تطرّق النقاش إلى قضيّة تربويَّة.
3) لم تهيمن المجاملات على الحوار وجرى أيضًا استخدام الاستراتيجيّات التي سمحت بمناقشة مثمرة لمشكلة في التدريس.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

- لم يؤثّر نوع التمثيل في درجة الانشغال بالحفاظ على الصورة العامّة. على الرغم من الصعوبة التي تنطوي عليها مشاركة **درس مصوَّر**، إلّا أنّه **كما يظهر تمثيل أفضل** من القصّة الشفهيّة، وذلك لكونه يوفّر صورةً أكثر ثراءً لما يحدث في الصفّ.
- وُجدت **فروق في أنواع الاستراتيجيّات** للحفاظ على الصورة العامّة في النقاشات التي تستند إلى **نوعي التمثيلات**.
- يجدر بنا التمييز بين الاستراتيجيّات التي تسهم في تعزيز الحوار التربويّ المثمر (على سبيل المثال، عدم الاتّفاق والتبريرات التربويّة) وبين تلك التي لا تسهم (على سبيل المثال، الإلقاء باللائمة على الآخرين أو تطبيع المشكلة). بالرغم من ذلك، من الهامّ أن تشعر المعلّمة بأنّ النقاش يجري في بيئة تكون فيها صورتها العامّة محميّة. وبناءً على ذلك، في بعض الأحيان، هناك حاجة لـ**دمج الاستراتيجيّات التي يُمكن أن تعيق** الحوار المثمر، مثل، تقديم المجاملات، لغرض التشجيع على نقاش ناقد حول مشكلات في التدريس.

هناك دورٌ هامّ للمعلّمة الرياديّة في توجيه النقاش بطريقة تعزّز الحوار التربويّ المثمر والذي يحضّ على التعلّم.

إذًا ماذا يمكن أن نفعل؟

- جعل الحوار يتمحور حول قضيّة أو مشكلة التي تظهر من التمثيل الذي شاركت فيه المعلّمة.
- التشديد على الربط بين المشكلة التي تمّ وصفها وبين المعلّمة، والتركيز على الإجراءات التي قامت بها أو كان بإمكانها القيام بها من أجل التعامل مع المشكلة (وليس على المعلّمة نفسها).
- يفضّل استخدام الدروس المصوَّرة، وذلك لكونها توفّر صورة غنيّة عن الدرس يمكنها تعزيز الحوار التربويّ المثمر.
- من الأهمّيّة بمكان إبداء الحساسيّة تجاه الصورة العامّة للمعلّمات والسماح أيضًا بالاستراتيجيّات مثل، تقديم المجاملات أو إلقاء اللائمة على الآخرين (الاستراتيجيّات التي يمكن أن تحرف النقاش عن التعامل مع المشكلة)، ولكنّ في الآن ذاته جعل النقاش يركّز على المشكلة أو الصعوبة التي شاركتها المعلّمة.

للمزيد من القراءة

ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוזו-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 417–436. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012

Mendler, A. & Vedder-Weiss, D. Facework and teacher collaborative learning: Does choice of classroom representation matter? [manuscript submitted for publication].

Little, J. W. & Horn, I. S. (2007). "Normalizing" problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 79–92.

Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video-recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education, 70*(5), 538–551. https://doi.org/10.1177/0022487119841895

الصورة العامّة وانعكاساتها في لقاءات طاقم المعلّمين: سيرورة توجيه[10] يستند إلى سيرورات إرشاد

حموطال برات،[11] عادي هرشكوفيتس[12] وشيرلي عوفر[13]

عندما تناقش المعلّمات مشكلات التدريس من خلال التمثيلات، تنكشف عمليّاتهنّ التدريسيّة، وهنّ معرّضات للنقد. يمكن أن يشكّل هذا النقد تهديدًا على صورتهنّ العامّة.

هدف اللقاء

التعرّف على مصطلح "الصورة العامّة" وفهم الطريقة التي يتمّ التعبير عنه عبرها في الحوار في طواقم المعلمين، وفحص تأثير الصورة العامّة في الحوار، وفي ديناميكيّات المجموعة وفي فرص تعلّم المعلّمات.

فعّاليّة البداية

تلتقط كلّ واحدة من المعلّمات صورة "سيلفي" لنفسها بحيث يكون وجهها يملأ الشاشة. بالإمكان عرض صورة كلّ معلّمة على شاشة في اللقاء. تطلب موجّهة الحوار من المعلّمات أن يكتبن (لأنفسهنّ) الشعور الأقوى الذي ينشأ لديهنّ من خلال التمعّن في الصورة أو إكمال الجملة بالكتابة "أرجو فقط ألّا يرون أنّني ..."

للموجّهة: جميعنا نشعر بالتهديد عندما نكشف عن أنفسنا، والميل الطبيعي في المجموعة هو التسبّب في الشعور الجيّد من خلال الحفاظ على مَن تمّ الكشف عنها. عندما ننعم النظر في الصورة معًا، فيمكن أن نكتشف لدينا العيوب، وهذا شبيه بالحالات التي نشارك فيها بالتمثيلات من الصفّ ونناقش بصورة معمّقة ومنهجيّة مشكلات تدريسنا.

نقاش في أعقاب مشاهدة محاضرة أو قراءة مقال عن الصورة العامّة

الإمكانيّة الأولى: مشاهدة محاضرة عن الصورة العامّة

تشاهد المعلّمات (خلال اللقاء أو قبله) محاضرة للباحثة دانا فيدر-فايس[14] حول تناول الصورة العامّة في لقاءات طاقم المعلّمين. تطلب المرشدة من المعلّمات كتابة تعريفات هامّة، أمثلة على كلّ مصطلح، ملاحظات وأسئلة أثناء مشاهدة المحاضرة.

لمشاهدة المحاضرة: https://vimeo.com/245714760
(يعرض في الدقيقة 13:00 مثال، المشاهدة حتّى الدقيقة 26:00)

10 تستند المصطلحات والقضايا التي تتناولها سيرورة التوجيه إلى: ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוזו-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx ;Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry, 18*(3), 213–231.

11 موجّهة مجموعات وسيرورات مدرسيّة.

12 مسؤولة عن مجال التوجيه في مختبر دراسة البيداغوجيا في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. سيرورة التوجيه المطروحة في هذا القسم طُوّرت كجزء من وظيفة التوجيه في معهد برانكو فايس.

13 مديرة شراكات تربويّة في مختبر دراسة البيداغوجيا في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. تركّز في إطار وظيفتها تنسيق العمل والتعاون مع الجهات التربويّة.

14 يمكنك الاطّلاع على المحاضرة حول تناول الصورة العامّة في جلسات طاقم المعلمين ومحاضرات إضافيّة على موقع مختبر دراسة البيداغوجيا: https://tinyurl.com/3drm32m5

الإمكانيّة الثانية: قراءة مقال عن الصورة العامّة

تقرأ المعلّمات المقال "تناول الصورة العامّة خلال نقاش المشكلات التدريسيّة"[15] أثناء القراءة، تطلب موجّهة الحوار من المشاركات كتابة تعريفات رئيسيّة، أمثلة لكلّ مصطلح، ملاحظات وأسئلة أو الكتابة عن حالة مماثلة تناولت الصورة العامّة في لقاء طاقم معلمين شاركن فيه.

لقراءة المقال: https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

تعريف المصطلحات

بعد قراءة المقال أو مشاهدة الفيلم القصير، تناقش المعلّمات المصطلحات الرئيسيّة المتعلّقة بتناول الصورة العامّة.

نقاش مشترك: كيف تحافظ المعلّمات على الصورة العامّة؟

تناقش المعلّمات الاستراتيجيّات المختلفة للحفاظ على الصورة العامّة. يمكن عرض شريحة تتضمّن الاستراتيجيّات المختلفة: تغيير الموضوع، تجنّب التعبير عن رأي، استخدام صلاحيّة المعلمة الرياديّة من أجل تفادي النقاش الذي يتحدّى الفرضيّات الأساسيّة، عزو المشكلة إلى جهة أخرى، تطبيع المشكلات (عرضها على أنّها شيء طبيعيّ وليست إشكاليّة)، التحدّث عن القضايا بشكل عام وتجنّب التطرّق إلى التفاصيل الملموسة والواقعيّة، المجاملات، استخدام السخرية أو الفكاهة، الابتعاد عن التمثيل، التعبير عن عدم الاتّفاق، واستخدام التعليلات.

الحوار الذي يسند إلى التمثيل

تشارك المرشدة في تمثيل من جلسة طاقم معلمين (تفريغ المحتوى الصوتي إلى نصّ مكتوب، تسجيل أو تصوير محادثة). تناقش المعلّمات ما يحدث في جلسة طاقم المعلمين وتحدّد الحالات التي تتعرّض فيها الصورة العامّة لإحدى المشاركات للتهديد. يستحسن التركيز في النقاش أيضًا على استراتيجيّات الحفاظ على الصورة العامّة، وأن نفحص كيف تؤثّر هذه الاستراتيجيّات في الحوار، وفي ديناميكيّة المجموعة وفي فرص تعلّم المعلّمات.

للموجّهة:

- عند تفريغ المحتوى الصوتيّ إلى نصّ مكتوب من المفضّل تحديد عبارات النقد (الصريحة أو الضمنيّة) وفحص كلّ تعبير نقديّ: كيف يُقال؟ أيّ المعلّمات عقّبت على النقد، وكيف؟ ما الذي يسمح به النقد وما الذي يعيقه؟
- يفضّل تحديد جميع تعابير الحفاظ على الصورة العامّة عند تفريغ المحتوى الصوتي إلى نصّ مكتوب: تعابير الحفاظ (على بعضهما بعض) أو الدفاع عن النفس (ذاتيّ)، والتفكير بأيّ الاستراتيجيّات تحافظ المعلّمات على الصورة العامّة؟ ما الذي تسمح به الاستراتيجيّة وما الذي تعيقه؟
- من المفضّل التركيز على حدث واحد في الحوار الذي، حسب رأي المعلّمات، أدّى فيه تناول الصورة العامّة إلى إعاقة فرص التعلّم وفحص السبب. بعد ذلك، يمكن مناقشة البدائل التي من شأنها تعزيز التعلّم وفحص إيجابيّاتها وسلبيّاتها.

من المفضّل التعمّق في الموضوع، يفضّل القراءة عن "الدمج بين الدعم والنقد: كيف تحافظ المعلّمات على الصورة العامّة في النقاشات على ضوء أنواع مختلفة من التمثيلات؟"، في الفصل الثالث، ص 28. في البحث الموصوف في هذا الفصل فحص مندلير وفيدر-فايس أيّ المركّبات في الحوار المهنيّ تتعلّق بالحفاظ على الصورة العامّة في النقاشات التي تستند إلى درس مصوَّر مقارنة بالنقاشات التي تستند إلى قصّة شفهيّة من الصفّ.

15 ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוזו-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

الفصل الرابع: "تعالي نتّفق على ألّا نتّفق"
خلافات تربويّة بين المعلّمات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ[1]

روتم طراختنبرغ ـ مسلطون[2] ونوغا كنولر [3]

عندما تقود المعلّمات مجتمع التعلّم المهنيّ أو توجّه الاستكمالات، فغالبًا ما يكنّ مضطرّات للتعامل مع الخلاف الذي يتطوّر أثناء اللقاء. يمكن أن تصاب المعلّمات بالذعر من الخلافات: هذا مخيف وغير لطيف عند حدوث الخلاف ـ ينزعج الناس ويتأذّون، هذا يهيمن على النقاش ومن الصعب جدًّا إدارة الخلاف. وبالتالي، من الأسهل إسكاته أو تجنّبه. لكن ليس كلّ خلاف يشكّل تهديدًا على العلاقات في مجتمع التعلّم المهنيّ أو يمسّ بمشاعر المعلّمات. يمكن أن يدعم الخلاف البحث المشترك للقضايا التربويّة أثناء لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ، وإتاحة الفرصة أمام المعلّمات أن يفحصنَ معًا طرق تعاملهنّ مع المشكلات في الصفّ، تحدّيها واقتراح البدائل. يعتبر هذا الخلاف خلافًا مثريًا يعزّز التعلّم المشترك.

الخلاف التربويّ: كلّ خلاف أو عدم الاتّفاق الذي يتعلّق بالتربية، سواءً كان صريحًا أو ضمنيًّا.

الخلاف المثمر: الخلاف الذي يعزّز فرص التعلّم لدى المعلّمات من خلال التعرّف على وجهات النظر الأخرى، والمعاينة النقديّة للمواقف وأساليب العمل، والتفكير في البدائل وطرق التعامل مع المشكلات داخل الصفّ.

1 يستند المقال الذي يُعرض في الكرّاسة إلى البحث: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

2 باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا وفي الوحدة لتعزيز المهنيّة في التعليم، في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. مديرة البحث والتطوير في وحدة تعزيز التميّز في التعليم.

3 باحثة في مجال معالجة وإتاحة المعرفة البحثيّة ومصمّمة بيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

هدف البحث

فحص البحث ما الذي **يميّز** خلافات المعلّمات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ، إلى أيّ مدى تكون **مثمرة**، وفي أيّ **الظروف تعيق** الخلافات أو تعزّز التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ.

من أين المعطيات؟

شملت المعطيات 181 لقاء للمعلّمات في 23 من مجتمعات التعلّم المهنيّة في هاشكافاه في المدارس الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة. اختير من بينها 46 لقاء، وتمّ تحديد **149 خلافًا** فيها.

ما الذي اكتشفناه؟

الخلافات ـ نظرة عامّة

كانت غالبيّة الخلافات في لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة خلافات **مثمرة** ـ ركّزت المعلّمات في الموضوع بصورة **مهنيّة**، فمن ببحثه، تطرّقن إلى ادّعاءات زميلاتهنّ وإلى مضمون الخلاف **وتجنبنَ ردود الأفعال الشخصيَّة** والمسيئة. أدرجت المعلّمات **التبريرات التربويّة** مع ادّعاءاتهنّ.

كم خلافًا؟	حول ماذا؟
شمل كلّ لقاء من لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ **1-6** خلافات (استغرق اللقاء نحو- 60 دقيقة).	تحدّثت المعلّمات بشكل أساسيّ عن **طرائق التدريس** (34% من إجمالي الخلافات). على سبيل المثال، استراتيجيّات التعلّم ومبادئ التدريس.
كم من الوقت؟	**المميّزات**
استغرق الخلاف في المتوسّط نحو **ثلاث دقائق**. كانت أطول الخلافات حول قضايا التقييم واستغرقت حوالي 11 دقيقة في المتوسّط.	معظم الخلافات كانت **صريحة** (60%)، **مهنيّة** (53%) وتضمّنت **تبريرات** كثيرة (61%).

ما هي مميّزات الخلافات؟

1) حدة الخلاف

إلى أيّ درجة تعبّر المعلّمات عن موقف معارض لأقوال المعلّمات الأخريات بشكل صريح، قاطع ومطلق؟
تمّ قياس الخلافات في البحث وفقًا لخمسة مستويات من القوّة. يستند هذا التقسيم إلى دراسة نيتس.[4]

قوّة الخلاف	نسبة الخلافات*	كيف نحدّد هذا المميّز؟	مثال
الخلاف الصريح لا تتّفق المعلمات مع بعضهن بعض بشكل صريح وتتضمّن ادّعاءاتهنّ **الشروح الطويلة**. معارضتهنّ **واضحة**، ولكنّها **مهذّبة**.	60%	تعبّر المعلّمات عن المعارضة الصريحة، ولكنّهنّ يجعلنَ أقوالهنّ مهذّبة نوعًا ما من خلال **مقدّمة** عن القسم الذي يعبّرن عن معارضتهنّ له.	"**حسب رأيي**، لا يفضّل السماح بموعد ب. أدّى ذلك في المرّة السابقة إلى الاستهانة وعدم بذل الجهد من قِبل التلاميذ، **يفضّل التفكير في طريقة أخرى**."
الخلاف الشديد والقويّ جدًّا لا تتّفق المعلّمات مع بعضهن البعض **بشكل صريح وقاطع ويفسّرن** أقوالهن **بإيجاز**، أو بدون تفسير.	31%	تقاطع المعلّمات كلام بعضهن بعض، الحوار **موجز**، تؤكّد المعلّمات على معارضتهنّ من خلال **كلمات النفي**.	"**لن أعلّم** الفرقة ب بالمستوى ج."
الخلاف المخفّف تعبّر المعلّمات عن رأي معارض من خلال التحفّظ والتردّد، المصحوب أحيانًا بالاعتذار.	9%	تتريّث المعلّمات قليلًا، يتردّدن، يعبّرن **عن عدم اليقين**.	"أنا أنا أعتقد أنّه مثلما يوجد اختلافات هنا في المجموعة إذًا ربّما ..."

* نسبة الخلافات من إجمالي الخلافات التي فحصت في البحث - 149 خلافًا.

تعتبر **الخلافات الصريحة والقويّة جدًّا قاعدة للنقاش الاستكشافيّ والمثمر.** كانت غالبيّة الخلافات صريحة وقويّة. عبّرت المعلّمات أثناء هذه الخلافات عن عدم الاتّفاق بشكل **واضح وعلنيّ**. عندما لا تتّفق المعلّمات فيما بينهنّ بهذا الشكل، تنشأ الفرص للبحث معًا وفهم مواقف المعلّمات المتعارضة واعتباراتهنّ بعمق. وهذا له إسهام كبير في تطوير التفكير ولتحسين عملية التدريس.[5] ولكن عندما تكون الخلافات **غير علنيّة، ضمنيّة ومخفّفة**، تكون تصوّرات المعلّمات وفرضيّاتهنّ الأساسيّة غير واضحة بما فيه الكفاية للمشاركات في لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ، وفرص التعلّم المشترك تكون محدودة.[6]

4 Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics, 61*, 142–160. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.007

5 Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*(3), 421–455.

6 Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education, 47*, 230–240. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003

2) درجة المجادلة في الخلاف

إلى أيّ درجة يعتبر الحوار جدليًّا؟ أي، هل المعلّمات المختلفات مع بعضهنّ منخرطات في منافسة شخصيّة وتدحض كلّ منهن أقوال الأخرى نهائيًّا ومن دون تفسير؟ أم أنّ الحوار ليس جدليًّا، والمعلّمات يتمحورن حول مضمون الخلاف ويتناولن عملية التدريس ذات الصلة؟

درجة المجادلة في الخلاف	نسبة الخلافات*	مثال
خلاف غير جدليّ تبحث المعلّمات معًا، يتعمّقن في **مضمون** الادّعاءات المتعارضة ويتناولن عملية التدريس.	53%	المتحدّثة أ: ليس من المفيد معرفة أنواع استخدام المعادن «. المتحدّثة ب: "لكن هذه **معرفة**." المتحدّثة أ: "هذه **معرفة** ملتبسة."
خلاف جدليّ بدرجة عالية تركّز المعلّمات على **المتحدّثات وليس** على **الأفكار والمضامين**. يرفضن الأفكار والبدائل نهائيًّا من دون استيضاح وينتقلن للمناقشة بين المواضيع دون التعمّق فيها.	10%	"**أنتِ** تدمّرين التجربة والمتعة بأكملها."
تطوّرت خلال الجلسات أيضًا **خلافات جدليّة بدرجة متوسّطة**. هذه خلافات أساسها غير جدليّ، ولكن كانت فيها تعابير قليلة تشير إلى أنّ المعلّمات يركّزن على المتحدّثات بدلًا من الأفكار والمضامين ويرفضن البدائل نهائيًّا (37% من إجمالي الخلافات).		

* نسبة الخلافات من إجمالي الخلافات التي فحصت في البحث - 149 خلافًا.

الخلافات الجدليّة لا تعزّز الحوار المثمر ويمكن أن تعيق التعلّم المشترك. خلال الخلافات الجدليّة، تركّز المعلّمات على المتحدّثات وليس على مضمون أقوالهنّ ويتطرّقن إلى المستويات الشخصيّة. من شأن هذه الخلافات أن تكون مسيئة ومؤذية، وتشكّل تهديدًا على التماسك الجماعيّ وعلى العلاقات بين المشاركات في مجتمع التعلّم المهنيّ، وبالتالي إعاقة عمليّات التعلّم المشترك.[7]

3) شيوع المبرّرات في الحوار وأنواعها

هل تبرّر المعلّمات أقوالهنّ خلال الخلاف؟

في معظم الخلافات، **برّرت** المعلّمات **ادعاءاتهنّ، وعلّلن** مواقفهنّ من خلال **الاعتبارات التربويّة**. على سبيل المثال: "تعلّم التلاميذ عن المعادن في الاستخدام اليوميّ، ينبغي عليهم معرفة استخداماتها". وفي بعض الأحيان برّرن أقوالهن من خلال تبريرات **غير تربويّة** تضمّنت اعتبارات بيروقراطيّة ولوجستيّة. على سبيل المثال: "هذا غير مسجّل في منشور المدير العام".

4) مدى الالتزام باتّخاذ قرار مشترك

هل الخلاف ناجم من منطلق الحاجة إلى قرار مشترك الذي يؤثّر بشكل مباشر في عملية التدريس؟

في بعض الخلافات (18%) من المعلّمات ناقشن القضايا الملحّة التي كانت تتطلّب **قرارًا مشتركًا**. على سبيل المثال، اتّخاذ قرار

7 Asterhan, C. S. C. & Babichenko, M. (2014). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 740–755. https://doi.org/10.1037/edu0000014; Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 227–242; Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction, 6*(4), 359–377. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7

بشأن إجراء اختبارات مفاجئة في الصفوف التعليميّة أم لا. أدّى الالتزام باتّخاذ القرار إلى خلافات مثمرة شرحت المعلّمات خلالها عن مواقفهن بشكل واضح، وصريح وقاطع، وشاركن في الاعتبارات وفحصن البدائل بصورة مشتركة.[8] ولكن في الحالات التي اعترضت فيها المعلّمات على اتّخاذ القرار المشترك، لم تكن الخلافات مثمرة.

كيف تنظر المعلّمات الرياديّات إلى الخلافات؟ تحدّيات وفرص في الخلاف

ذكرت المعلّمات الرياديّات اللاتي شاركن في البحث أنّ ثمّة تحدّيات في التعامل مع الخلافات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ. مثلًا، **المشاركة العاطفيّة** العالية في الخلاف من شأنها أن تجعل من الصعب على المشاركات الإصغاء إلى بعضهن البعض، وأحيانًا تشعر المعلّمات بالإساءة من زميلاتهنّ. مع ذلك، من خلال التمعّن في نتائج البحث، ادّعت المعلّمات الرياديّات أنّه من **الهامّ السماح للخلافات بالتواجد في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ وليس من المفضّل تجنّبها**. يمكن للخلاف أن يعزّز أهداف لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ وخاصّة إذا كانت المعلّمة الرياديّة توجّهه بحيث إنّه يعزّز التعلّم المشترك.

"يجب... عدم الإسراع لوضع حدّ للخلاف، هذا يبدو لي شيئًا طبيعيًّا أن أضع حدًّا له."

"هذا ينتهي أحيانًا بشكل سيّء للغاية. كانت اللهجة عنيفة، وعندها ما يحدث هناك ليس خلافًا مثمرًا. إنّه يؤذي ويمسّ، وحينئذ لم أعد أعرف ما إذا كان بالإمكان أن أسمّيه خلافًا..."

"إذا كنت منفعلة عاطفيًّا فأنا غير متفرّغة للإصغاء. سأكون متفرّغة بعد أن أهدأ، بعد مرور الوقت."

"لم أشأ أن تكرّس الجلسة كلّها لهذا [الخلاف]. الآن أسمع، لست متأكّدة أنّ ذلك هدر للوقت. كان بوسعي أن أقول لهنّ، حسنًا إذًا، هيّا بنا نبدأ الموضوع ولكن وضّحن، ابحثن عن البدائل، إن لم يكن هذا، ماذا إذًا؟"

استنتاجات وتبصّرات من البحث

- من الهامّ أن **نتجادل وألا نتفادى الخلافات!** ولكن من الأهمّيّة بمكان أن يتمّ ذلك بطريقة تعزّز **التعلّم المشترك**.
- ثمّة **عوامل تدعم** الخلاف، بحيث ينشأ **خلاف مثمر**، وثمّة **عوامل تعيق** ثراء الخلاف ويمكن أن تخلق أساسًا لخلاف جدليّ.

ما الذي يعزّز التعلّم المشترك في أعقاب الخلاف؟

- عندما يكون من الواضح لجميعهنّ أنّ هناك خلافًا وهو خلاف صريح - موضوع الخلاف والأطراف المختلفة فيه معروفة لجميع المشاركات.
- عندما يكون الخلاف مؤطّرًا في مجال تأثير ومسؤوليّة المعلّمات.
- عندما تسعى المعلّمات لاتّخاذ قرار مشترك.
- عندما تشجّع الموجّهة أو المعلّمة الرياديّة التفكير في أكثر من موقفين مختلف عليهما وعدم التفكير من منظور مصطلحي "أسود وأبيض".

ما الذي يعيق التعلّم المشترك في أعقاب الخلاف؟

- عندما لا تبرّر المعلّمات مواقفهنّ ويرفضن الأفكار بشكل قاطع من دون تفسير.
- عندما تلقي المعلّمات باللائمة على جهات أخرى.

8 Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education, 59*, 347–359. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007

- عندما تركّز المعلّمات على بعض المتحدّثات وعلى المستويات الشخصيّة بدلًا من الأفكار والمضامين.
- عندما تطلب المعلّمات عدم البتّ في المسألة معًا بشأن كيفيّة التصرّف، على الرغم من الحاجة لاتّخاذ قرار مشترك.

أدّى تدخّل الموجّهات خلال الخلاف إلى جعل الخلافات الجدليّة تتحوّل طوال الجلسة إلى خلافات تتضمّن مميّزات مثمرة. وبناءً على ذلك، تلعب المعلّمة أو الموجّهة الريادية لمجتمع التعلّم المهنيّ **دورًا خاصًّا في توجيه الخلاف بطريقة تفضي إلى الحوار المثمر** في مجتمع التعلّم المهنيّ وإلى التعلّم المشترك.

دور المعلّمة الريادية

تؤدّي المعلّمة الريادية دورًا محوريًّا في توجيه الحوار بطريقة تعزّز التعلّم من الخلافات. من الهامّ إبداء الحساسيّة للحالات التي تتطوّر فيها الخلافات الجدليّة، وتوجيهها بطرق تفضي إلى تعزيز التعلّم. في الحالات التي تنشأ فيها خلافات خفيفة ومتردّدة، لدرجة أنّه من غير الواضح ما إذا كان هناك خلاف أو ما الذي تختلف عليه المعلّمات، فإنّ للمعلّمة الريادية وللموجّهة دورًا هامًّا في التأكيد وتوضيح الخلاف وتحويله إلى خلاف علنيّ.

ما الذي يمكن فعله؟

- توضيح **المواقف المختلفة** التي عرضت في الخلاف.
- التشديد على **الموضوع** الذي اختلفت حوله المعلّمات.
- تركيز الخلاف في **المضمون** الذي يُقال.
- عرض **البدائل** المختلفة والنظر فيها بصورة مشتركة.
- تشجيع المشاركات على **شرح** مواقفهنّ **والتعقيب** على أقوال زميلاتهنّ.
- حصر النقاش في **مجالات تأثير ومسؤوليّة المعلّمات**.

يمكنكِ مشاهدة المحادثة مع الباحثة روتم طراختنبرغ-مسلطون حول موضوع الخلافات التربويّة على موقع "معلّمات رياديّات في الميدان": https://vimeo.com/523830406/21957a8ae5

للمزيد من القراءة

טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טרכטנברג-מסלטון, ר' (התקבל). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*(3), 421–455.

Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education, 47*, 230–240. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003

Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics, 61*, 142–160.

Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education, 59*, 347–359. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.007

الخلافات في جلسات طاقم المعلّمين: سيرورة توجيه[9]

يستند إلى مخطّط طُوّر في معهد كيرم في إطار سيرورة هاشكافاه - معلّمون رياديّون في لواء مديرية تعليم القدس، وإلى سيرورة التوجيه التي طوّرتها ميراف لفين،[10] إيريت زفراني[11] وعادي-هرشكوفيتس[12]

تميل الموجّهات إلى الخشية من مظاهر انعدام الاتّفاق في الحوار. والأسباب لذلك عديدة، مثلًا: الخشية من المواجهات، والخوف من أن تتسبّب الخلافات في إلحاق الضرر بطاقم المعلمين، وقلّة المعرفة حول الطرق التي يمكن استخدامها في الخلافات في الرأي والخلافات وتوجيهها إلى الطريقة التي تجعلها تسهم في التعلّم. بالإضافة إلى ذلك، هناك افتراض شائع بأنّ طاقم المعلمين المتماسك والجيّد هو المجموعة التي يسودها الإجماع والاتّفاق. ولكنّ الحوار التربويّ المثمر يعرّف على أنّه هو الحوار الذي يشجّعون فيه على إسماع الأصوات المتنوّعة إزاء القضايا المطروحة، وهناك فرصة كبيرة خلاله لظهور وتطوّر الخلافات. مثل هذه الخلافات يمكن أن تسهم في التعلّم المشترك، لأنّه يتمّ الكشف خلالها عن وجهات النظر والمواقف المختلفة والمتعارضة ويحتمل تطوّر نقاش نقديّ بشأنها. عندما يتمّ الكشف عن هذه المواقف يتعيّن على المشاركات في الحوار شرحها وتبريرها، وهذا الأمر يمكن أن يسهم في تطوير تفكيرهنّ حول الموضوع الذي يتمّ البحث فيه، وأحيانًا يسهم أيضًا في التعلّم وتغيير في مواقف المشاركات. والأسباب لذلك عديدة ، على سبيل المثال: الخوف من المواجهات ، والخوف من أن الخلافات قد تسبب ضررًا للموظفين، ونقص المعرفة حول الطرق التي يمكن من خلالها استخدام الخلافات والخلافات وقيادتها بطريقة تساهم في التعلم.

يُعرض في هذه الوحدة تسلسل لسيرورتي توجيه تتناولان الخلافات في الحوار المهنيّ لدى المعلّمات. الهدف من سيرورتي التوجيه هو توفير المعرفة والأدوات لموجّهات الحوار، التي من شأنها تبديد النفور الطبيعيّ من وجود الخلافات وتمكينهنّ من قيادة الخلافات المثمرة في طواقمهنّ.

يتناول اللقاء الأوّل تعريف وتحديد الخلافات المثمرة التي تسهم في التعلّم المشترك والخلافات التي لا تسهم في التعلّم. يتناول اللقاء الثاني استخدام أداة عمليّة تساعد المعلّمات الرياديّات في تشجيع وإدارة الخلافات المثمرة في طواقم المعلّمين التابعة لها. تشمل الأداة أيضًا الاستراتيجيّات التي يمكن أن تساعد المعلّمة الرياديّة في "تحييد" الخلافات الجدليّة غير المثمرة.

بالمقارنة مع موضوع الطب، يمكن القول إنّ هدف اللقاء الأوّل منح المعلّمة أداة لتشخيص الخلافات في طاقم المعلّمين، ويهدف اللقاء الثاني إلى منح أداة لعلاج الخلافات بحيث تكون مثمرة وتسهم في التعلّم.

اللقاء الأوّل: ما هي الخلافات وما هي مميّزاتها؟

يتناول اللقاء التعلّم المشترك لمصطلح "الخلاف"، ومميّزات الخلافات (قوّة الخلاف ودرجة حدّة الجدل) وعن تأثيراتها في الحوار.

9 المصطلحات والقضايا التي تُناقش في سيرورة هذا التوجيه مستمدّة من الأبحاث التي تتناول الخلافات: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*(3), 421–455; Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics, 61*, 142–160.

10 مركّزة سيرورة هاشكافاه - معلّمون رياديّون في معهد كيرم (لواء مديريّة تعليم القدس)، طالبة بحث في مدرسة التربية، الجامعة العبريّة في القدس.

11 معلّمة في مدرسة أوفيك في الرملة، معلّمة رياديّة لمجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الحوار التعلّمي المثمر، مرشدة في موضوع اللغة في لواء المركز وموجّهة استكمالات.

12 مسؤولة عن مجال التوجيه في مختبر البيداغوجيا في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.

هدف اللقاء

يهدف اللقاء إلى مساعدة المعلّمات في التمييز بين الخلافات المثمرة والخلافات غير المثمرة، لكي يكون بإمكانهنّ لاحقًا التعلّم، والقيادة والتشجيع على الخلافات المثمرة في طواقم المعلمين. هدف آخر للقاء هو الكشف عن النفور الطبيعيّ من الخلافات ومواجهته من خلال فصل مصطلح الخلافات من شحنته السلبيّة وتعريف الخلافات المثمرة كمكوّن مرغوب فيه ومفيد في الحوار التربويّ.

نشاط يسبق اللقاء

قبل حوالي أسبوع من اللقاء، تطلب الموجّهة من المعلّمات الانتباه إلى الخلاف الذي يصادفنه في سياق معيّن في حياتهنّ. في لقاء طاقم المعلمين، في الصفّ، في المنزل أو في أيّ سياق آخر. يُطلب من المعلّمات أيضًا الكتابة بإيجاز عمّا جرى في هذا الخلاف.

فعّاليّة البداية

الإمكانيّة الأولى: إلى أيّ مدى أُجادل؟

تعرض الموجّهة محورًا يشير إلى المدى الذي تتجادل فيه المعلّمات. تشير المعلّمات على المحور إلى أيّ درجة يتجادلن في حياتهن الشخصيّة، وإلى أيّ درجة يتجادلن في جلسات طاقم المعلمين.

الإمكانيّة الثانية: وصف الخلاف

تصف المعلّمات خلافًا أو جدلًا شاركن فيه في الأسبوع نفسه في المدرسة. تتطرّق المعلّمات إلى الجوانب المختلفة في الخلاف الذي انتبهن إليه ويشخّصن المتشابه والمختلف في الخلافات. كما وتناقش المعلّمات أيضًا تأثيرات كلّ خلاف في الحالة ذاتها.

للموجّهة (فيما يتعلّق بالإمكانيّتين):

يمكن مناقشة القضايا التالية:

- لماذا هناك ميل لتجنّب الخلافات أو الخشية منها؟
- إذا كانت هناك معلّمة أشارت إلى أنّها كثيرة الخلافات، يمكن أن نسألها عن التجربة عندما يتطوّر الخلاف.
- يمكن الإشارة إلى الفجوات بين الشخصيّ والمهنيّ وفحص ما إذا كان هناك حيّز تخاف فيه المعلّمات أقلّ من الخلافات.
- كيف نشعر وماذا يحدث عندما نشارك في الخلاف؟ ماذا يحدث وكيف نشعر عندما نتفادى الخلافات؟

تعريف مصطلح "الخلاف"

تعرض الموجّهة تعريف مصطلح الخلاف الذي سيجري النقاش في اللقاء بناءً عليه: "تعبير عن وجهة نظر مختلفة عن تلك التي يعبّر عنها من قِبل متحدّث آخر ومعارض لها".[13]

للموجّهة: تُعتبر كلمة خلاف لدى الكثير من الناس كلمة سلبيّة. عندما لا يكون هناك وضوح بالنسبة لمعنى مصطلح الخلاف، يمكن أن يؤدّي ذلك إلى تأخير مواصلة النقاش، أو التركيز على التعريف الاصطلاحيّ للكلمة. بما أنّ كلمة الخلاف يمكن أن تكون مشحونة، من المفضّل محاولة "تحييدها" منذ بدء النقاش، كي تكون المعلّمات منفتحات على مناقشة الخلافات المثمرة في التعلّم. يمكن محاولة القيام بذلك من خلال قول صريح إنّ لكلمتي خلاف أو جدال لها في بعض الأحيان دلائل سلبيّة. ولكن،

13 Sifianou, M. (2012). Disagreements, face and politeness. *Journal of Pragmatics, 44*, 1554–1564.

في سياق اللقاء الحالي، وبناءً على التعريف المذكور أعلاه، لا يتعلّق الأمر بمصطلح سلبيّ، لأن الخلافات، أي التعبير عن مواقف مختلفة في نقاش تربويّ، هي حالة مرغوب فيها، كما يمكن رؤية ذلك لاحقًا في اللقاء.

قراءة مقال ونقاش في أعقابه

تقرأ المعلّمات فقرات من المقال الذي يظهر في الفصل الرابع: "تعالي نتفق على ألّا نتّفق" - الخلافات التربويّة للمعلّمات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ، ص 38. تركّز هذه الفقرات على المصطلحات خلاف مثمر، شدّة وقوّة الخلاف والخلاف الجدليّ. تُقرأ الفقرات ضمن أزواج، تقرأ كلّ معلّمة فقرة أخرى. تعرض في النهاية كلّ واحدة لزميلتها أو في المجموعة بكامل هيئتها ما الذي فهمته من المقال. وبعد ذلك يجرين مناقشة في المجموعة بكامل هيئتها حول الفقرات التي قُرئت في المقال.

للموجّهة:

- يفضّل إرسال المقال قبل اللقاء. يمكن إعطاء مهمّة غير تزامنيّة كتحضير للقاء بحيث تشمل أسئلة موجّهة تشدّد على تعريفات الخلاف المثمر مقارنة بالخلاف الجدليّ.
- يفضّل التوقّف عند مصطلحات شدّة وقوّة الخلاف ودرجة المجادلة، والتركيز على الفروق بينها. الخلاف الحادّ والقويّ هو ليس بالضرورة خلافًا جدليًّا - هذان مميّزان مختلفان: الخلاف الحادّ والقويّ يمكن أن يسهم في التعلّم في الحوار، بينما المجادلة من شأنها أن تعيق العمل في طاقم المعلمين. وبالتالي، يفضّل مناقشة الفروق بين الخلاف الجدلي، الذي يترك غالبًا أجواء غير جيّدة في الطاقم ولا يعزّز التعلّم، في مقابل الخلاف المثمر، الذي يمكنه الإسهام في التعلّم.
- **أسئلة للنقاش:**
  - ما هو الفرق بين الخلاف الحاد والقويّ وبين الخلاف الجدليّ؟
  - ما هو الفرق بين الخلاف المثمر وبين الخلاف غير المثمر؟
  - قدّموا أمثلة على الخلاف الجدليّ أو الخلاف المثمر من تجربتكم. ما الذي تضمّنه الخلاف؟ لماذا يعتبر مثمرًا أو جدليًّا؟

الحوار الذي يستند إلى التمثيل

تشارك الموجّهة في تمثيل من لقاء طاقم المعلمين (تفريغ المحتوى الصوتيّ إلى نصّ مكتوب، تسجيل أو صورة لمحادثة). تناقش المعلّمات ما يجري في لقاء طاقم المعلمين ويحدّدن التعابير التي تشير إلى عدم الاتّفاق في الحوار (خلاف). يركّز الحوار على مميّزات الخلاف (قوّة الخلاف ودرجة المجادلة) وتأثيراتها على الحوار.

للموجّهة: أسئلة للنقاش

- ما الذي يتناوله الخلاف؟
- كيف حدّدتنّ الخلاف؟
- ما الذي يميّز الخلاف؟
- ما هو مدى الجدال في الخلاف؟ ما هو مدى قوّة الخلاف؟
- كيف أدارت المعلّمة الريادية الخلاف الذي تمّ تحديده من قبلكنّ؟
- ماذا كانت اعتبارات المعلّمة الريادية حسب رأيكن؟ لماذا تصرّفت المعلّمة الريادية على هذا النحو؟

إذا كان هناك وقت في النقاش:

- كيف أثّر تدخّل المعلّمة الريادية في النقاش؟
- ما هي البدائل الأخرى التي يمكن اقتراحها على المعلّمة الريادية في التمثيل من أجل تشجيع الخلاف المثمر؟

إجمال

تجري المعلّمات مناقشة قصيرة تتناول أهمّيّة الخلافات في النقاشات في لقاءات طاقم المعلمين. يمكن طرح السؤال التالي: لماذا تعتبر الخلافات هامّة في الحوار؟ كيف سيبدو لقاء من دون خلاف؟

للموجّهة:

تهدف النقاشات في طاقم المعلمين إلى التعلّم والتغيير. بطبيعة الحال هناك نقاشات مثمرة من دون خلافات، ولكن في النقاش الذي يتّفق فيه الجميع على الأفكار نفسها أو يخشون الكشف عن الآراء المختلفة، هناك خطر ألّا يطرأ تغيير في التفكير ولا يكون هناك تعلّم.

- يرغمنا الخلاف على تفسير مواقفنا، تقديم أمثلة والتوضيح، التعليل والإقناع. قد يؤدّي الكشف عن مبرّرات كلّ موقف من المواقف المعروضة في الخلاف إلى تحدّي وجهات النظر الحاليّة والسماح بالمعاينة النقديّة لكل موقف منها. وهكذا يسهم الخلاف في تنمية التفكير في موضوع معيّن وقد يؤدّي إلى التعلّم والتغيير في وجهات النظر.
- يثير الخلاف الاهتمام والمشاركة.
- هدف الخلاف ليس البقاء في موقف "اتّفقنا على ألّا نتّفق"، بل التوصّل من خلال النقاش المستنير والمعلّل إلى تفاهمات مشتركة أو إلى لغة مشتركة، وأحيانًا حتّى اتّخاذ قرار مشترك في الموضوع الذي يتمّ بحثه. تستغرق عمليّة تطوير الفهم المشترك في الحوار وقتًا طويلًا، وربّما نحتاج إلى الكثير من الوقت للوصول إلى تفاهمات مشتركة.

للمزيد من القراءة

يمكن بعد اللقاء أن يُرسل للمعلّمات رابط تسجيل المحادثة مع الباحثة روتم طراختنبرغ-مسلطون حول موضوع الخلافات التربويّة: على موقع "معلّمات رياديّات في الميدان" https://vimeo.com/523830406/21957a8ae5

اللقاء الثاني: إدارة الخلافات المثمرة

هدف اللقاء

يتناول اللقاء الحالي الاستراتيجيّات التي بإمكانها المساعدة في تحفيز وإدارة الخلافات المثمرة في الطاقم، ويتيح تجربة ذلك.

الحوار الذي يستند إلى التمثيل وتجربة أداة إدارة الخلافات

عرض الأداة

تقرأ المعلّمات المكتوب في الأداة "ماذا نفعل عند وجود الخلاف؟ أداة لإدارة الخلافات" (الفصل الرابع، ص 38). تطرح المعلّمات أسئلة توضيحيّة حول الأداة.

الحوار الذي يستند إلى التمثيل

تشارك الموجّهة في تمثيل من جلسة طاقم (تفريغ المحتوى الصوتيّ إلى نصّ مكتوب، تسجيل أو تصوير محادثة). تناقش المعلّمات ما يدور في جلسة طاقم المعلمين ويحدّدن تعابير الخلافات، أي عدم الموافقة في الحوار (خلاف).

للموجّهة: يمكن استخدام تمثيل من اللقاء السابق إذا كان الإطار الزمنيّ للقاء قصيرًا. يتناول هذا اللقاء بشكل أساسيّ استراتيجيّات إدارة الخلافات؛ ولذلك من الهامّ التعمّق في هذا الموضوع بالذات في النقاش.

أسئلة لغرض التعرّف على التمثيل

تهدف هذه الأسئلة إلى خلق الفهم المشترك للخلاف الذي يظهر في التمثيل ومميّزاته، قبل مناقشة الاستراتيجيّات الممكنة لإدارته. من الهامّ طلب إثبات من التمثيل عن كلّ قول في الإجابة عن الأسئلة.

- ما هو سبب الخلاف؟ ما هو موقف كلّ واحدة من المتحدّثات؟
- كيف حدّدتنّ الخلاف؟
- ما هي قوّة الخلاف؟ (خفيفة أو حادّة)؟
- هل هذا خلاف مثمر أو جدليّ؟

نقاش: كيف نحوّل الخلاف إلى مثمر؟

الإمكانيّة الأولى: عندما تحدّد المعلّمات الخلاف، تطلب الموجّهة من المعلّمات أن تقترح تدخّلًا للتوجيه - استراتيجيّة لإدارة الخلاف من الأداة. يُطلب من المعلّمات أن يقترحنَ في أيّ مرحلة يحبّذ استخدامها طوال تحويل المحتوى الصوتيّ إلى نصّ مكتوب، وتعليل سبب اختيارها بالذات من بين الإمكانيّات المختلفة المقترحة في الأداة.

الإمكانيّة الثانية: توزّع الموجّهة على كلّ واحدة من المعلّمات قصاصة ورقيّة تتضمّن استراتيجيّة لإدارة الخلاف كموجّهة، تقرأ المعلّمات معًا النص الكتابي للتسجيل الصوتي. المعلّمة التي تعتقد أنّ الاستراتيجيّة التي تلقّتها ملائمة للاستخدام في مرحلة معيّنة من تفريغ النص الصوتيّ، تعرض الاستراتيجيّة وتوضّح سبب ملاءمتها لتطبيقها في تلك المرحلة من النقاش.

مناقشة أداة إدارة الخلافات المثمرة: بعد مناقشة الاستراتيجيّات المختلفة لإدارة الخلافات، تفحص المعلّمات بشكل منهجيّ، بموازاة إنعام النظر في أداة إدارة الخلافات المثمرة النقاط التالية: ما هي الاستراتيجيّة الملائمة أكثر للخلاف قيد البحث، ما هي إيجابيّات وسلبيّات كل واحدة من الاستراتيجيّات التي اقترحت في تلك الحالة، هل ثمّة بدائل أخرى للاستراتيجيّة التي اختيرت وما هي إيجابيّاتها وسلبيّاتها؟

للموجّهة:

- **"هنا والآن"** - من الهامّ أن تشجّع الموجّهة خلال النقاش الخلافات التي تطرأ في الوقت الحقيقيّ بين المعلّمات وتعكسها للمجموعة. عندما ينشأ الخلاف يفضّل أن ندعه يتطوّر والتشجيع على مناقشته، بعد ذلك يمكن وقف النقاش وتركيز انتباه المعلّمات على وجهة النظر الانعكاسيّة حول ما يحدث الآن في المجموعة. يمكن أن نسأل: أيّ خلاف هذا؟ (خلاف خفيف، خلاف جدليّ، خلاف غامض وما شابه ذلك)، ما هي المشاعر التي تثار هنا والآن بالنسبة للخلاف؟ هل ثمّة خشية في المجموعة من ازدياد قوّة الخلاف؟

  إذا تطوّر خلاف مثمر أثناء النقاش يمكن الإشارة إلى مميّزاته وتحليله. حتّى وإن لم يتطوّر أيّ خلاف وهناك تجنّب للخلافات يفضّل عكس هذه الحالة أيضًا ومناقشتها (جميعهن يعتقدن الشيء نفسه؟ لماذا يخشون طرح آراء مختلفة؟ كيف نشجّع هنا والآن آراء مختلفة؟).
- من الهام الإشارة إلى أنّ هذه أداة عمل عامّة وينبغي ملاءمة استخدامها لحالات متغيّرة. وبالتالي، من الهام دراسة العلاقة بين الاستراتيجيّة التي اختيرت لإدارة الخلاف وبين مميّزات الخلاف الذي حدّدته المعلّمات. من المحتمل أن تسهم بعض الاستراتيجيّات في تعزيز الخلاف المثمر أكثر من غيرها. على سبيل المثال، إذا كان الخلاف المعروض خلافًا خفيفًا، ولم تلحظ جميع المشاركات في الحوار الخلاف، فقد تضيع فرصة مناقشة وجهتي النظر المختلفتين. ولذلك فإنّ استراتيجيّة "القول بشكل صريح بأنّ لدينا خلافًا" يمكن أن تلائم أكثر من "السعي إلى الحسم المشترك مع مراعاة المعيقات". يحبّذ تكريس وقت للنقاش حول ملاءمة الاستراتيجيّات المختلفة للخلاف الذي ورد في التمثيل..

في ما يلي اقتراح لفحص التلاؤم بين الاستراتيجيّات المختلفة لإدارة الخلاف وبين مميّزات الخلاف:

الاستراتيجيّة	متى من الملائم استخدامها (اختياريّ، يُحتمل وجود إمكانيّات أخرى)	لماذا يعتبر هذا جيّدًا؟
القول بشكل صريح أنّ لدينا خلاف.	عندما يكون الخلاف غامضًا وخفيفًا.	إثارة ما يقال في النقاش والتشديد عليه.
	عندما يكون الخلاف جدليًّا أو لاذعًا بشكل خفيّ.	قول صريح كهذا يلطّف الأجواء. نطرح الحوار على الطاولة وليس هناك حاجة أن نكون لاذعين.
توضيح سبب الخلاف وما هي حالات عدم الاتّفاق	عندما يكون الخلاف غير واضح أو عندما يكون الخلاف خفيف جدًّا.	التأكيد على ما يُقال في النقاش والنقاط الخلافيّة من أجل تعميق الحوار، وإثارة الاهتمام.
جعل الخلاف يتمحور حول المضمون وليس بالأشخاص.	عندما يكون الخلاف جدليًّا ويتمحور حول الأشخاص.	من أجل الانتقال من الجدال إلى البحث في الحوار.
الطلب من المشاركات البرهنة وإثبات ادّعاءاتهن.	عندما يكون الحوار بلا أساس أو عندما يكون هناك استخدام للعبارات العامّة أو الشعارات (مثلًا، عندما يقولون "من الهام تشجيع الخلاف" يمكن أن نسأل لماذا وأن نطلب تقديم مثال).	لكي يكون الحوار راسخًا ومعمّقًا، يفضّل الكشف عن الفرضيّات الأساسيّة للمعلّمات فيما يتعلّق بموضوع الخلاف.
طلب التعقيب على الادّعاءات التي قيلت وتمّ الاستماع إليها.	عندما لا يكون إصغاء واهتمام بأقوال المعلمة الأخرى.	من أجل التعمّق في الحوار التربويّ وتحدّي الآراء المتعارضة لكلّ واحدة.
تشجيع وجهات نظر أخرى.	عندما يكون النقاش ذا بُعد واحد، عندما يكون هناك توافق كامل في الحوار، عند وجود عدد قليل من المشاركات في الحوار.	لإثارة الخلاف وتنوّع وجهات النظر التي تتحدّى التفكير، من أجل مشاركة المزيد من المتحدّثات.
توجيه النقاش بحيث يتطرّق إلى الجوانب التي بإمكان المعلّمات التأثير فيها.	عندما تطرح في النقاش اتّهامات لجهات خارجيّة وقضايا ليس بإمكان المعلّمات التأثير فيها.	من أجل تحويل النقاش إلى مثمر وليس إلى حوار حول أشياء ليس بإمكان المعلّمات تغييرها.
توجيه أعضاء المجموعة لمعارضة آراء بعضهنّ البعض.	عندما تكون هناك توافقات شاملة لا تسهم في تقدّم النقاش، عندما يكون هناك استخدام للأقوال العامّة وغير المعلّلة.	من أجل التعمّق في النقاش. تشجّع هذه الاستراتيجيّة المعلّمات على التعليل، وعرض المواقف المتعارضة وتشخيص الفروق بينها، إيجابيّاتها وسلبيّاتها.

إجمال

1) يطلب من المعلّمات المشاركة في استنتاج واحد عامّ، مبدئي، من النقاش حول موضوع الخلافات، مثلًا، أن يشاركن بشأن ما فهمنه بالنسبة للخلافات وما هو الشيء الجديد الذي تعلّمنه أو تمّ توضيحه والتأكيد عليه.
2) كلّ معلّمة مدعوّة لاختيار سيرورة حوار واحدة من سيرورات الحوار المقترحة في الأداة التي ترغب في استخدامها خلال الأسبوع القريب في العمل أو في إطار آخر.

للموجّهة: يمكن الاقتراح على المعلّمات إرسال السيرورة التي يرغبن في تطبيقها في مجموعة واتساب الخاصّة بالمجموعة. بالإضافة إلى ذلك، بالإمكان تشجيعهنّ على المشاركة في واتساب خلال الأسبوع الذي يلي اللقاء عن الفرص التي استخدمن خلالها الأداة وعن الطريقة التي أثّر بها هذا الأمر في الحوار. يمكن التدرّب على التنفيذ في الصفّ، في المنزل وفي سياقات أخرى، وليس في مجتمع التعلّم المهنيّ فحسب.

ماذا نفعل عند وجود خلاف؟ أداة لإدارة الخلافات[14]

متى يمكن أن نتعلّم من الخلافات

(+) في أيّ الظروف يعزّز الخلاف التعلّم في طاقم المعلّمين؟	(-) في أيّ الظروف يعيق الخلاف التعلّم في طاقم المعلمين؟
الخلاف صريح ولا يقبل التأويل يمكن أن نعرف بشكل واضح أنّ هناك خلافًا وما هي النقطة الرئيسيّة فيه. • "أنا حقًّا أعارض الـ ... " "أنا لا أتّفق مع حقيقة أنّ..."	**الخلاف خفيف (ضمنيّ)** تتحفّظ المعلّمات من أقوالهنّ ويعبّرن عن عدم الاتّفاق. من الصعب ملاحظة الخلاف ومن الصعب معرفة ما الذي يتناوله. • "أنا لا أعرف. أنا غير متأكّدة بالنسبة للاختبارات الفجائيّة. ربّما... لا أعرف."
الخلاف مهنيّ ويتمحور حول المضمون يتناول الخلاف التدريس والتعلّم. • "أنا لا أوافق على أنّ العمل في مجموعات يعتبر مفيدًا."	**الخلاف هو من أجل الجدال ويتمحور حول جوانب شخصيَّة** ينصبّ اهتمام المعلّمات على المتحدّثة وليس في الأفكار والمضامين التي يتناولها الخلاف. • "أنت تدمّرين التجربة برمّتها." • "لا يعنني ما تفعلينه..."
الخلاف يستند إلى التبريرات تدعم المعلّمات أقوالهنّ من خلال التبريرات التربويّة المتعلّقة بالتدريس والتعلّم (على سبيل المثال، أهداف واستراتيجيّات التدريس). • "من المفروض أن يعرفوا ذلك، لأنّهم تعلّموا بالفعل العلاقة بين الصفات والمنتجات." "من الصعب عليهم في هذه السنّ فهم المعرفة المجرّدة."	**ليست هناك تبريرات أو عندما تكون التبريرات غير تربويّة** ترفض المعلّمات الأفكار بشكل قاطع دون التوضيح. • "صدّق صدّق، هذا غير صحيح غير صحيح." • "وفي الحقيقة هذا ليس كذلك." • "هكذا يظهر ذلك في منشور المدير العامّ."
هناك تماسك وتسلسل في الحوار تعقّب المعلّمات على ادّعاءات سابقة ولا تتحدّث بمعزل عنها • المتحدّثة الأولى: في كلّ درس أعطيهم واجبات بيتيّة من أجل إكسابهم العادات." المتحدّثة الثانية: "كنتُ سأنتظر قليلًا. منذ بداية العام وأنت تعملين معهم على هذا؟ يبدو لي هذا سابقًا جدًّا لأوانه."	**تتحدّث المعلّمات في محورين موازيين** لا تعقّب المعلّمات على أقوال بعضهنّ بعض، بل يوضّحن وجهة نظرهنّ من دون الإشارة إلى أقوال المعلّمة الأخرى. • المتحدّثة الأولى: "من الصعب عليهم في هذه السنّ فهم المعرفة المجرَّدة." المتحدّثة الثانية: "يجب أن يعمل التلاميذ ضمن أزواج." المتحدّثة الأولى: "المعرفة المجرّدة أنا أقصد أنّ..."

14 طوّرت الأداة بإيحاء من البحث: הכלי פותח בהשראת המחקר: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. للقراءة حول هذا البحث: الفصل الرابع: "تعالي نتّفق على ألّا نتّفق" خلافات تربويّة بين المعلّمات في لقاءات مجتمع التعلّم المهني"، ص 38.

تتعهّد المعلّمات باتّخاذ قرار مشترك بشأن العمليّة التدريسيّة تلتزم المعلّمات بعمليّة اتّخاذ القرار المشترك الذي له تداعيات فوريّة فيما ينبغي عليهنّ القيام به في أعقابه. عندما تلتزم المعلّمات بعمليّة اتّخاذ القرار فهنّ يكشفن عن اعتباراتهن. • "تعالوا نفكّر في شيء يتّفق الجميع عليه حقًّا." "هذا ليس من الضروريّ أن يكون مطابقًا في جميع الطبقات... يمكننا اختيار واحدة من الإمكانيّتين."	**تعترض المعلّمات على اتّخاذا قرار مشترك** على الرغم من تبلور عمليّة اتّخاذ قرار مشترك في الطاقم، تعترض المعلّمات على اتّخاذ القرار بصورة مشتركة ويتركن القرار بيد المعلّمة الوحيدة. • "لذلك ربّما كان ذلك ناجحًا معك، أنا أعرف أولادي."
الخلاف مؤطّر في مجال تأثير ومسؤوليّة المعلّمات تفكّر المعلّمات معًا في كيفيّة التصرّف بمفردهنّ فيما يتعلّق بالخلاف. • "كيف يمكننا بالرغم من ذلك ربط الوظائف بالحياة اليوميّة للتلاميذ؟"	**الخلاف مؤطّر خارج مجال تأثير ومسؤوليّة المعلّمة** تشرح المعلّمات المشكلات وعدم القدرة على حلّها بسبب عوامل خارجيّة للمشاركات في الطاقم. • "لا يبدي أهلها التعاون. لا أعرف كيف أعمل على تقدّمها."

ماذا نفعل حتّى نعزّز التعلّم من الخلافات في طاقم المعلّمين؟

أن نقول بشكل صريح أنّه لدينا خلاف	▪ "أنا في الواقع أسمع أنّكِ تقولين شيئًا يتعارض مع ما قالته روتي من قبل." ▪ "إذًا في الواقع نحن لا نتّفق."
أن نوضّح الأشياء التي لا نتّفق عليها	▪ "مع أيّ الأشياء التي قالتها ريكي أنتِ لا توافقين؟" ▪ "تدّعي روتي أنّ ... وتدّعي ريكي في المقابل أنّ... ريكي لا تتّفق معها... لدينا هنا رأيان متعارضان."
جعل الخلاف يتمحور حول المضمون	▪ "تعالوا لا نركّز عليها [في المعلّمة التي توجّهوا إليها] بشكل محدّد، بل نركّز على الفكرة أو في العمليّة التي ندرسها."
الطلب من المشاركات إثبات أقوالهنّ	▪ "لماذا تعتقدين أنّ ...؟" ▪ "وبالإضافة إلى كون ذلك يظهر في منشور المدير العام، ما الذي يمكنه أيضًا توضيح هذا؟"
الطلب من المشاركات التعقيب على ادّعاءات زميلاتهنّ	▪ "ريكي، أفهم منك أنّ ... (نعود إلى فكرة ريكي). هل لديك ادّعاءات أخرى؟ ما رأيكن فيما قالته ريكي؟" ▪ "أنتنّ تتحدّثن عن شيئين مختلفين، تعالوا نفكّر في كلّ مرّة في فكرة واحدة/ تعالوا نركّز أوّلًا على فكرة ريكي."
التشجيع على وجهات نظر إضافيّة	▪ "قالت ريكي لغاية الآن أنّ... ولم توافق روتي معها وقالت أنّ ... ما رأيكن؟ مَن تفكّر بشكل آخر؟" ▪ "أنعمنا النظر حتّى الآن من خلال وجهة نظر التلميذ فحسب، تعالوا نتمعّن من خلال وجهة نظر الأهل أيضًا."

توجيه النقاش بحيث يتطرّق إلى الجوانب التي لدى المعلّمات القدرة في التأثير فيها	▪ ”لنفترض أنّنا لا نستطيع التأثير في [... مثلًا، الأهل]، فماذا يمكننا أن نفعل في الموضوع؟“
السعي إلى الحسم المشترك مع مراعاة القيود	▪ ”يجب إنتاج متطلبات موحّدة لـ [على سبيل المثال، للتقييم] كي يكون بالإمكان فحصها في نهاية العام.“ ▪ ”إذا كان يجب على الطبقة كلّها بالفعل أن تكون خاضعة لما نقرّره هنا، ماذا كنتنّ ستفعلن؟ كيف كنتنّ تتخذن قرارًا حاسمًا بشأن ماذا تعملن؟“ ▪ ”ما الذي كنتنّ ستتنازلنَ عنه مع الأخذ بالحسبان القيود التي ذكرناها؟“

الفصل الخامس: ماذا يمكن أن نتعلّم من القصص القصيرة؟
القصص القصيرة في الحوار المهنيّ للمعلّمات
وانعكاساتها على التعلّم[1]

عليزا سيجال[2] ونوغا كنولر[3]

تشارك المعلّمات زميلاتهنّ تجاربهنّ في التدريس من خلال القصص القصيرة. يدور الحديث عن القصّص التي تُروى خلال المحادثة بصورة غير رسميّة ونستخدمها كأداة اتّصال. قد تسهم القصص القصيرة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر، ولكنّها لا تخدم دائمًا هدف الجلسة أو المشكلة التي يتمّ بحثها خلالها. وقد تعيق التعلّم في بعض الأحيان. ماذا يمكن أن نتعلّم من القصص القصيرة عن التدريس والتعلّم في الصفوف التعليميّة؟ كيف وفي أيّ الظروف تسهم هذه القصص في الحوار التربويّ المثمر أو تعيقه؟

1 يستند المقال المعروض في الكرّاسة إلى البحث: Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102913. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

2 باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. تتناول أبحاثها قضايا المعرفة، الثقافة والهويّة في الحوار التربويّ في الصفّ والحوار التربويّ المهنيّ لدى المعلّمات.

3 باحثة في مجال معالجة وإتاحة المعرفة البحثيّة ومصمّمة بيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

هدف البحث

تناول البحث القصص القصيرة التي تُروى أثناء لقاءات طاقم المعلّمين. وقد فحص وتيرة سرد المعلّمات لهذه القصص، وظيفة القصص في الحوار وكيف تسهم هذه القصص في تعلّم المعلّمات أو إعاقته.

من أين المعطيات؟

يستند البحث إلى توثيق 18 لقاء من لقاءات طاقم معلّمين واحد (استغرق كلّ لقاء 90 دقيقة تقريبًا). عقدت اللقاءات في مدرسة ابتدائيّة شاركت في سيرورة هاشكافاه. خلال كلّ لقاء تمّ تحديد القصص القصيرة التي روتها المعلّمات.

ما الذي يُعتبر قصّة صغيرة في هذا البحث؟

القصّة القصيرة هي قصّة، تكون عادة قصيرة، تُروى أثناء المحادثة بصورة عفويّة تصف حدثًا وقع في الماضي أو حدثًا معيّنًا يروى افتراضيًّا. يوصف الحدث كحبكة ذات مميّزات الوقت، المكان والشخصيّات.

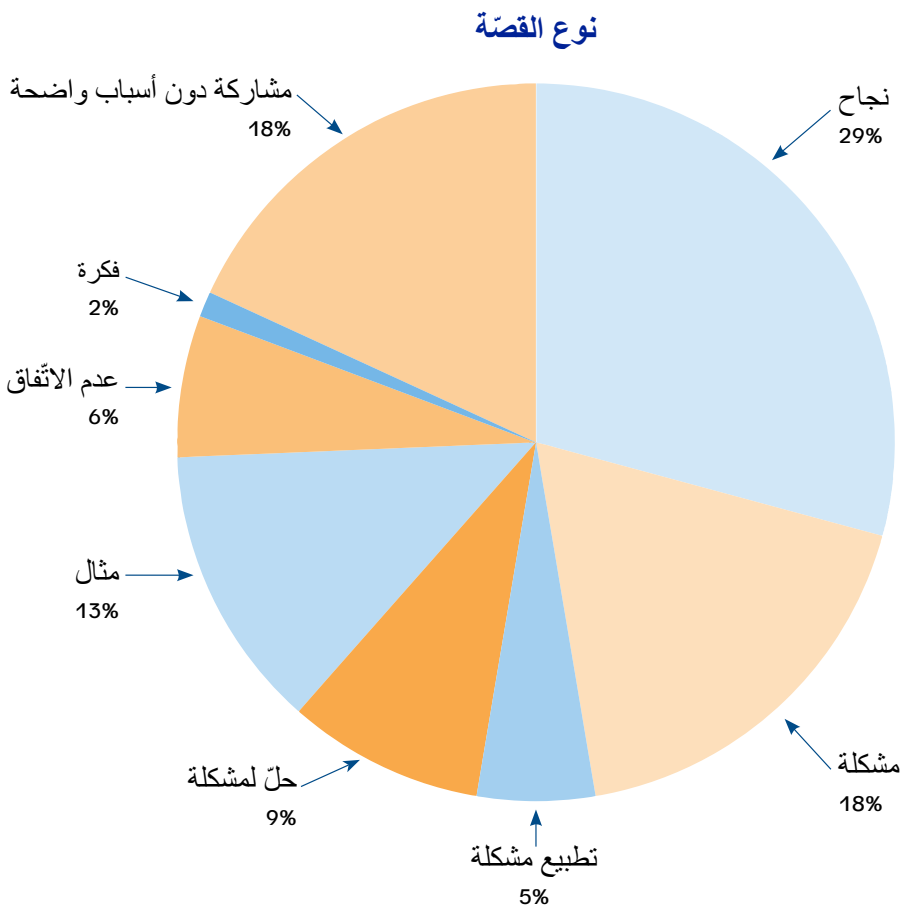
كيف تمّ تحليل المعطيات؟

1) فحصت مميّزات القصص التي رويت خلال جميع اللقاءات الـ (18) - وتيرة ظهورها، طولها ونوعها (على سبيل المثال، قصّة نجاح، قصّة تصف مشكلة، قصّة توضّح شيئًا معيّنًا وقصّة تعبّر عن عدم اتّفاق). وبالاعتماد على نوع القصص فقد صنّفت حسب السياق التي رويت فيه.
2) اختير لقاء طاقم خاصّ رويت فيه خمس قصص متتالية خلال وقت قصير يتكوّن من تسع دقائق. اختير اللقاء لتوضيح الأدوار المختلفة للقصّة في الحوار وفرص ومحدوديّة القصّة القصيرة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر.
3) فيما يخصّ القصص الخمس فحصت الأسئلة التالية:
   - ما هو الادّعاء الذي يقف خلف قصّة المعلّمة؟
   - كيف تقدّم المعلّمة نفسها داخل الحالة من خلال القصّة؟
   - هل تستخدم القصّة تمثيلًا يمكن أن نتعلّم منه عن التدريس والتعلّم؟

ما الذي اكتشفناه؟

- روت المعلّمات قصصًا قصيرة كثيرة: كلّ خمس دقائق وثلاثين ثانيّة في المتوسّط سُردت قصّة.
- القصص التي رويت كانت قصيرة: كان متوسّط طول القصّة 47 ثانية، واستغرقت أقصر قصّة ثلاث ثوانٍ تقريبًا والأطول خمس دقائق تقريبًا.
- كانت القصص الأكثر شيوعًا التي رويت قصص نجاح (29%) في حين تناولت المعلّمات مشكلات التدريس في نحو خُمس القصص فقط (18%).

ما هي أنواع القصص التي روتها المعلّمات؟



- نجاح: قصّة توضّح نجاح المعلّمة في مهنة التدريس.
- مشكلة: قصّة شاركت المعلّمة من خلالها في مشكلة تتعامل معها.
- تطبيع مشكلة: قصّة توضّح أنّ المشكلة التي يتمّ بحثها هي مشكلة شائعة وتتعامل معها معلّمات أخرى.
- حلّ لمشكلة: قصّة تقترح المعلّمة من خلالها للمعلّمات الأخريات حلّا للمشكلة التي تمّت مناقشتها في الجلسة.
- مثال: قصّة لغرض التوضيح.
- عدم الاتّفاق: قصّة تعبّر المعلّمة من خلالها عن موقف مخالف لما يقال.

كيف تعاملت المعلّمات مع القصص القصيرة؟

- روت المعلّمات بشكل عفويّ قصصًا قصيرة بشكل مترابط ومتسلسل - بحيث تستدعي القصّة قصّة أخرى.
- كانت القصّة التي رويت متعلّقة بموضوع النقاش، ولكن زميلات المعلّمة التي روت القصّة لم يتطرّقن إليها بعمق في أغلب الأحوال:
  - لم تثر غالبيّة القصص ردودًا حقيقيّة من جانب المعلّمات، وفي نحو 58% من الحالات لم تعقّب المعلّمات على القصص أو أنّهنّ تعاملنَ معها بصورة محدودة (على سبيل المثال، عندما عقّبت المعلّمات بـ: "حسنًا"، "هذا رائع" أو عندما أجملت المعلّمة الرياديّة القصّة واستمرّت في النقاش في مواضيع أخرى). تطرّقت المعلّمات بصورة معمّقة إلى 31% من القصص التي سُردت في الجلسات، القصص التي أثارت مشاركة أعضاء طاقم المعلّمين. انعكست

هذه المشاركة في إشارة المعلّمات إلى مضمون القصص أو الأفكار المستوحاة منها بصورة مباشرة وإلى النقاش في أعقابها.

في نحو 11% من إجماليّ القصص، طلبت المعلّمات من المعلّمة التي روت القصّة أن تتوسّع في تفاصيل القصّة أو أضفن بأنفسهن تفاصيل عمّا تدور حوله القصّة.

- لم يشر أعضاء طاقم المعلمين في غالبيّة الحالات تقريبًا إلى قصص النجاح (65% من إجماليّ هذه القصص)، إلى القصص التي عملت على تطبيع المشكلة (72% من إجماليّ هذه القصص) وإلى القصص التي تمت مشاركتها دون سبب واضح (70% من إجمالي هذه القصص). في المقابل، عندما روت المعلّمات قصصًا طرحن من خلالها مشكلة، كانت زميلاتهنّ تميل إلى التعمّق في القصص وطرح الأسئلة في أعقابها (56% من إجماليّ هذه القصص).

وظائف القصص

من أجل فحص وظائف القصص في الحوار، سنتمعّن في سلسلة من القصص من أحد لقاءات طاقم المعلمين التي وُثّقت. حضرت اللقاء أعضاء الطاقم - معلّمات المواضيع المختلفة، المعلّمة الرياديّة، المديرة والباحثة. روت خمس معلّمات قصصًا قصيرة خلال اللقاء: دفنا[4] (المعلّمة الرياديّة)، ياعيل (المديرة)، شيرا، كيتي وفيرد. تُعرض بالتفصيل قصص ياعيل وفيرد لغرض التوضيح. ومن أجل أن نفهم ما هي وظيفة القصص في الحوار، يتم فحص كلّ قصّة من خلال ثلاث عدسات: الادّعاء، الهويّة والتمثيل.

ما المقصود بذلك؟

الادّعاء: ماذا تدّعي المعلّمة (بشكل علنيّ أو خفيّ) من خلال القصّة؟

الهويّة: كيف تموضع المعلّمة الراوية وتميّز القصّة؟ كيف تموضع معلّمات أخريات في الطاقم، مثل، المعلّمة المصوَّرة؟ ماذا تخبرنا القصّة عنهنّ بصفتهنّ معلّمات وبشكل عامّ؟

التمثيل: كيف وإلى أيّ مدى يُنظر إلى القصّة على أنّها تمثيل؟ كيف تؤدّي القصّة وظيفة التمثيل؟ ما مدى ثراء التمثيل، وارتباطه بالتدريس وإتاحته للحوار التربويّ المثمر؟

شاهدت المعلّمات المقطع من درس مصوّر لهوديا، الذي يوثّق عملها مع مجموعة صغيرة من التلاميذ عن المهارات الاجتماعيّة. طُلب من المعلّمات بعد ذلك أن يصفن ما رأينه في الفيلم القصير. ذكرت شيرا أنّها رأت في الفيلم القصير "إصغاءً وانتظارًا". سلّطت دفنا، المعلّمة الرياديّة، الضوء على الموضوع من خلال قصّة: "في الحقيقة هذه النقطة وأنا أطرح سؤالًا والصمت سيّد الموقف، ثم فجأة أشعر بالحرج لأنّني معلّمة. طرحت سؤالًا ولم يجبني أحد؟ ماذا جرى هم لا ينتبهون إليّ؟" في هذه القصّة الافتراضيّة، أشارت دفنا إلى الشخص الذي جرّب هذه المشاعر، وبالتالي فإنّها عبّرت عن التعاطف مع الصعوبة التي يواجهها المعلّمون في التعامل مع حالات الصمت في الصفوف. وبعد ذلك عبّرت عن موقفها الواضح بأنّ الصمت والانتظار هي ممارسات لائقة في الصفّ. روت المعلّمات الواحدة تلو الأخرى قصصًا قصيرة كانت ذات صلة بالصمت في الصفّ.

4 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

روت **ياعيل** قصّة من الماضي تطرّقت إلى وجهة نظرها كتلميذة:
"كان لديّ معلّم [...] حينما كان يسود مثل هذا الصمت كان يقول: "مَن ينقذ احترام الصفّ؟" وقد أضافت بنبرة عاطفيّة، "جميعنا جلسنا صامتين، هذا فظيع".

ادّعاء: وافقت ياعيل على أنّ هناك معلّمين لا يستطيعون تحمّل الصمت، ولكن بدلًا من إبداء التعاطف فقد انتقدتهم وشاركت أنّ المعلّم الذي لا يتحمّل الصمت يسبّب الضرر لتلاميذه، وهذا أمر "فظيع".

الهويّة: تبنّت ياعيل وجهة نظرها كتلميذة. تبنّي وجهة نظر التلميذ[5] هي عمليّة تدريسيّة تعتبر متقدّمة ومرغوب فيها في المدارس. وهكذا فهي تضع نفسها كمعلّمة تتّخذ هذه العمليّة وتعتبر نموذجًا يحتذى به في طاقم المعلّمين.

التمثيل: الحالة التي وصفتها ياعيل كانت حالة عامّة (الأمر الذي يحدث عادة في صف المعلّم ذاته) ومحدّدة (عُرضت لحظة واحدة من حدث دون أيّ تطوّر في الحبكة). العمليّة التي وصفتها ياعيل لم تُنسب لها أيضًا بصفتها معلّمة، بل إلى المعلّم الذي درّسها في الماضي. أي أنّه ليس في هذه العمليّة إشارة مباشرة إلى فعل تدريس ياعيل. لم يتطرّق أعضاء طاقم المعلمين إلى القصّة التي رويت. كلّ ذلك قلّل من فرصة مناقشة هذه القصّة كتمثيل بشكل معمّق.

في أعقاب قصّة ياعيل، حتّى شيرا روت قصّة وادّعت فيها أنّ الحاجة لملء حيّز الصمت هي حاجة أساسيّة للبشريّة جمعاء. ومن خلال ذلك فقد اعترفت بصعوبة المعلّمات في السماح بفترة انتظار. وُصفت هذه العمليّة من قِبلها على أنّها إيجابيّة.
صحيح أنّ المعلّمات في القصص الأولى التي تمّت روايتها بالتسلسل (من قِبل دفنا، ياعيل وشيرا) تناولن موضوع الصمت في سياقات مختلفة، ولكن كان يبدو منها أنّ المعلّمات أتّفقنَ على أنّ الصمت في الصفّ إيجابيّ (حسب ما رأينه في مقطع من الدرس المصوّر الذي عرضته هوديا). لم ينشأ عن هذه القصص طرح أسئلة استكشافيّة من قِبل المعلّمات (على سبيل المثال، عن أنماط المشاركة في صفّ المعلّمة ياعيل). ولم تتناول الفروق بين وجهات النظر المختلفة التي عُرضت. بعد قصّة شيرا، أضيفت قصّة إلى سلسلة القصص، حيث روت كاتي قصّة نجاح التي استشارت فيها إحدى المعلّمات (فيرد) عن فحص الاختبارات. روت كاتي القصّة بصورة مثيرة، لكنّها لم تكن متعلّقة بموضوع النقاش، وبالتالي فقد حرفت النقاش. سألت دفنا كاتي: "لحظة يا كاتي، وكيف ارتبط ذلك بالصمت لديك؟" تلكّأت كاتي إلى أن قالت: "أنا لا أصل إلى حالات الصمت". يبدو أنّ القصّة أتاحت لكاتي أن تنصّب نفسها كمعلّمة مهنيّة وناجحة، وبعد عرضها للقصّة شعرت بالارتياح للتعبير عن موقف مناقض للموقف الذي كان سائدًا في الحوار حتّى الآن، وادّعت أنّ الصمت أقلّ فائدة للتعلّم، دفع اعتراف كاتي هذا فيرد إلى الموافقة: "أنا كذلك أيضًا". روت فيرد قصّتها التي أيّدت هذا الموقف.

روت فيرد القصّة الخامسة في سلسلة القصص - قصّة عن استكمال شاركت فيه. وقد روت أنّها شاهدت في إطار الاستكمال درسًا مصوّرًا كان يبدو فيه أنّ هناك انتظارًا وصمتًا في الصفّ: "كدتُ أغفو لأنّه كان هناك بالفعل الكثير من الفراغ، الكثير من الوقت للتفكير"، وقد أضافت: "لم أتوقّف للحظة، ورأينا أنّ المعلّمة تقف ثابتة في المكان طوال الوقت ولم تتحرّك وأنا شعرت بالكثير من الـ "آه"، وقد منحتهم طوال الوقت إمكانيّة الردّ، ساد الصمت، اعتقدت أنّني جننت". قارنت فيرد بين عمليّة التدريس المصوّرة التي ظهرت في الفيلم القصير نفسه وبين ممارستها هي ذاتها، لكنّها تحفّظت أيضًا بالنسبة لممارستها التدريسيّة: "لا أعرف ما هو الصحيح وما هو غير الصحيح".

5 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. ومن أجل تجنّب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكّر.

ادّعاء: قدّمت فيرد من خلال القصّة موقفًا يعتبر الصمت في الصفّ ليس إيجابيًّا. وهذا موقف يتعارض مع الموقف السائد في النقاش.

الهويّة: وضعت فيرد نفسها في موقع المندهشة، وقابلة للتعلّم ومنفتحة لإمكانيّة أنّ العمليّة التدريسيّة الملائمة لها بشكل شخصيّ هي ليست بالضرورة العمليّة الأمثل.

التمثيل: وصفت فيرد من خلال القصّة بالتفصيل الطريقة التي تعوّدت عليها هي ذاتها التعليم في الصفّ.

بالإضافة إلى هذا التفصيل فقد أشارت بشكل نقديّ إلى فترة الانتظار والصمت في الصفّ في درس آخر لا يتعلّق بطاقم معلّماتها. وقد عرضت موقفًا مفاده أنّ الصمت في الصفّ ينطوي على إشكاليّة ("كدتُ أغفو" و "اعتقدت أنّني فقدت عقلي")، وهكذا فإنّها عبّرت في الواقع بصورة غير مباشرة عن انتقادها أيضًا لممارسة هوديا (المعلّمة التي قدّمت العرض). مع ذلك، فإنّ وضعها لنفسها في موقع الحائرة والمتعلّمة إلى جانب كونها ناجحة ومطّلعة - خفّف من النقد وسمح بمناقشة القصّة التي روتها، تلك القصّة الغنيّة بالتفاصيل بما يكفي لإثارة النقاش.

تطوّر في أعقاب القصّة نقاش معمّق في القضيّة وعارضت المعلّمات ادّعاء فيرد وطرحن أسئلة مثيرة للتحدّي. فعلى سبيل المثال، ادّعت فيرد أنّه "كان هناك فراغ كثير" وأضافت أنّ الفراغ تجلّى في الصفّ بعد أن طرحت المعلّمة سؤالًا. وقد انعكس الصمت وفقًا لادّعائها، في انتظار المعلّمة وغياب الحركة. من ناحية أخرى، لم توافق ياعيل على موقفها وطلبت منها أنّ توضّح السبب الذي جعلها تعتبر ذلك "فراغًا".

رويت في فقرة من النقاش، التي استغرقت نحو تسع دقائق، خمس قصص: أيّدت ثلاث منها ممارسة الصمت في الصفّ ورويت من وجهات نظر مختلفة ولم تحظَ بالإشارة المعمّقة إليها من جانب المعلّمات الأخريات، قصّة واحدة لم تكن لها علاقة بموضوع النقاش، ولكن إثر تدخّل المعلّمة الريادية فقد سمحت للمعلّمة التي روتها أن تعبّر عن موقفها بعدها، وهو الموقف الذي يتناقض مع الموقف السائد في النقاش بالنسبة للصمت في الصفّ، وفي نهاية المطاف رويت قصّة عارضت المعلّمة الراوية عبرها الموقف السائد في النقاش. كان موقفها أقلّ شيوعًا في الحوار، وعبّرت المعلّمة من خلال القصّة الغنيّة عن موقفها بصورة مباشرة وطرحت في أعقابها أسئلة استكشافيّة في الحوار.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

- تعتبر القصص القصيرة أداة للتعبير عن الأفكار والمواقف المتناقضة والنقديّة. دعمت القصص تعدّد الأصوات في الحوار. مع ذلك، فلم تتطوّر في أغلب الأوقات في أعقابها نقاشات تربويّة نقديّة.
- استعانت المعلّمات بالقصص للتعبير عن ادّعاء من الصعب عليهن أحيانًا التعبير عنه بشكل صريح وواضح. علاوة على ذلك، ساعدت القصص المعلّمات في موضعة أنفسهن في موقع المعلّمات المهنيّات أو المعلّمات المتعلّمات في الحوار، وبناءً على ذلك، ربّما شعرن بالارتياح للتعبير عن مواقفهنّ النقديّة أو المتناقضة مع المواقف السائدة في الحوار.
- يمكن أن تستخدم المعلّمات القصص كأداة للنقاش النقديّ حول العمليّة التدريسيّة. ومن أجل تحقيق هذه الغاية، من الأهمّيّة بمكان أن تكون المواقف المتناقضة التي تتّضح من القصص صريحة، أو أنّ النقاش الذي يتناولها يركّز على كشف المواقف وتوضيحها.
- يمكن أن تستخدم القصّة كتمثيل للتعلّم. تطرّقت المعلّمات إلى القصص القصيرة وناقشنها بشكل أساسيّ في الحالات التي أثارت فيها القصّة مشكلة في التدريس. وبالتالي، يحتمل أنّ القصص عن المشكلات يمكن أن تستخدم كتمثيل تكون مشاركة المعلّمات في أعقابه عالية. يظهر من البحث أنّ القصص لم تكن دائمًا غنيّة ومركّزة بما فيه الكفاية على العمليّة التدريسيّة، الأمر الذي أعاق في بعض الحالات النقاش النقديّ حول العمليّة التدريسيّة.

- تلعب المعلّمة الرائدة دورًا هامًّا في توجيه الحوار الذي يمتاز بسلسلة من القصص القصيرة. هكذا على سبيل المثال، يبدو أن تدخّل المعلّمة الرياديّة في حصر النقاش الذي وُصف أعلاه أسهم في الكشف عن موقف مخالف للموقف السائد في الحوار، ما أدّى إلى دعم معلّمة أخرى لهذا الموقف وإلى نقاش نقديّ الذي يتحدّى الموقف ذاته.

إذًا عندما تسرد إحدى المعلّمات قصّة صغيرة، هل يفضّل تخصيص الوقت لذلك؟ هل يمكن أن تسهم القصّة في التعلّم؟

القصص القصيرة هي عبارة عن أداة تتيح للمعلّمات التعبير عن المواقف التي ما كانت ستُعرض ربّما في النقاش من دون القصّة. فمن جهة، من خلال بعض القصص يمكن أن نتعلّم ونتعمّق في الحوار حول العمليّة التدريسيّة، ومن جهة أخرى، يمكن أن تحرف القصص القصيرة الأخرى النقاش عن المشكلة التي يجري بحثها. وبناءً على ذلك، فإنّ الأمر متروك للمعلّمة القياديّة التي يمكنها بعد التفكير في الأمر جيّدًا أن تتخذ القرار بخصوص أيّ من القصص التي تلاحظها في الحوار يفضّل الإشارة إليها وبأيّ طريقة.

عندما تلاحظ المعلّمة الرياديّة قصّة صغيرة ذات صلة ويمكن أن تسهم في تعلّم المعلّمات

- يفضّل أن نفحص ما الذي تعالجه القصّة، وطرح الأسئلة حولها وفهم ماذا حدث في الحالة التي وصفت وما هي أسبابها.
- من الهام الكشف عن الادّعاء الذي يقف خلف القصّة وأن نفهم ما الذي حاولت المعلّمة ادّعاءه من خلال القصّة.
- عندما تنشأ مواقف مختلفة في الحوار، من الهامّ أن نوضّح ما هي وموازنتها مقابل بعضها بعض بشكل صريح.
- تحكي المعلّمات قصصًا صغيرة بالتسلسل، لكن ليس هناك رابط فكريّ بين القصص دائمًا. من الأهمّيّة بمكان حصر النقاش في الموضوع المبحوث وفحص علاقة كلّ قصّة بالموضوع قيد البحث.

للمزيد من القراءة

Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk, 28*(3), 377–396. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018

Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record, 112*(1), 225–259.

Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102913. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

الفصل السادس: نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء (הצ'ק-אין) - فرصة للتعلّم المشترك؟
مميّزات نشاطات تسجيل الدخول في بداية اللقاء في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ[1]

عيران حكيم،[2] دانا فيدر-فايس[3] ونوغا كنولر[4]

عُرضت في المراحل الأولى لسيرورة هاشكافاه أمام المعلّمات الرياديّات نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء (**צ'ק-אין**) – نشاطات قصيرة في بداية لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ التي تعالج غالبًا المواضيع **غير التربويّة**، إلّا أنّها تُفضي إلى نقاش في المشكلات ذات العلاقة بالعمليّة التدريسيّة. أي نوع من **نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء**. وأضحت نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء بمرور الوقت جزءًا مركزيًّا في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ - أصبحت طويلة وتحوّلت إلى شائعة. يفحص البحث المعروض هنا ماذا تفعل المعلّمات وعمّ يتحدّثن في نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء؟ وهل بإمكان المضامين التي تناقشها المعلّمات في إطارها أن تستخدم لهدف التعلّم المهنيّ؟

1 يستند المقال المعروض في الكرّاسة إلى البحث: Hakim, E. & Vedder-Weiss, D. (2020). Check-ins in teacher professional learning communities: What do teachers talk about when they do not discuss pedagogy [manuscript submitted for publication].

2 باحث في مجال علم اجتماع التربية في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. يتمحور بحثه حول العنف والمقاطعات في الصفّ، ومؤخّرًا أيضًا في التطوير المهنيّ للمعلّمات.

3 محاضِرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة الوحدة لتعزيز المهنيّة في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسات التعلّم في البيئات غير المنهجيّة.

4 باحثة في مجال معالجة وإتاحة المعرفة البحثيّة ومصمّمة بيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب

هدف البحث

فحص البحث **مميّزات** نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء **والمواضيع** التي تختار المعلّمات التحدّث خلالها. ركّز البحث على كيفيّة مناقشة المعلّمات للمواضيع غير التربويّة **التي تثير اهتمامهنّ** وتتجاوز تعليمات النشاط.

من أين المعطيات؟

حُلّل خلال البحث **227 لقاء من لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ**، وحدّد من ضمنها **50 لقاء** جرت خلالها **نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء.** من بين الـ 50 لقاء، فحصت النقاشات التي جرت خلال نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء، التي قرّرت فيها **أعضاء مجتمع التعلّم المهنيّ بأنفسهن المواضيع** (وليس في اللقاءات التي استجابت فيها المعلّمات إلى تعليمات المعلّمة الرياديّة). جرى في 20 من نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء **60 نقاشًا** من النوع الذي أطلق عليه **شذوذ عن القاعدة**، وقد سمّيت كذلك لأنّها شذّت عن التعليمات الصريحة التي أعطيت لهن أثناء نشاط الدخول "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء.

227 لقاء من لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ ← 50 جلسة جرت فيها نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء ← 20 نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء كان فيها خروج عن قاعدة تعليمات النشاط ← 60 نقاشًا توصف كخروج عن القاعدة

ما الذي اكتشفناه؟

ما الذي تناولته نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء التي وجّهتها المعلّمة الرياديّة وكم من الوقت استغرقت؟

في معظم الحالات (56%) وجّهت المعلّمات الرياديّات النشاطات التي تتناول تعميق التعارف الشخصيّ بين أعضاء مجتمع التعلّم المهنيّ. وقد استغرقت في المتوسّط نحو 18% من مدّة اللقاء.

أنواع النشاط	نسبة النشاطات من إجماليّ النشاطات*	نسبة متوسّط وقت النشاط**	مثال
تعميق التعارف الشخصيّ بين المعلّمات	56%	18%	وجّهت المعلّمة الرياديّة المعلّمات لاختيار جهة اتّصال من دليل الهاتف، ومشاركة مجتمع التعلّم المهنيّ ماذا كانت ستحكي عنها كمعلّمة.
المشاركة في المشاعر والعواطف	16%	12%	طلبت المعلّمة الرياديّة من المعلّمات المشاركة "كيف وصلن" اليوم إلى اللقاء. ووجّهت المعلّمات في بعض الحالات القيام بذلك من خلال استخدام مصطلح "التنفيس".
التعاطف والاستحسان	14%	21%	طلبت المعلّمة الرياديّة من كلّ معلّمة المشاركة بشيء واحد جيّد تحبّه في المدرسة.
الإثراء	14%	23%	نشاطات للإثراء الفكريّ، مثل تحليل قصيدة، مناقشة موضوع عامّ (على سبيل المثال، حرّيّة الاختيار) أو نشاط بدنيّ.

* الكمّيّة النسبيّة للنشاطات من ضمن 50 نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء.

** المدّة النسبيّة للنشاط من إجماليّ مدة طول اللقاء (المجموع في المتوسّط 63.9 دقيقة).

ماهي المواضيع التي اختارت المعلّمات أن تتحدّث عنها بمبادرتهنّ خلال نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء؟

في 31% من إجماليّ النقاشات في نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء **تجاوزت المعلّمات** تعليمات المعلّمة الرياديّة **وحدّدن بأنفسهن** الموضوع. في مثل هذه النقاشات طالت مدّة نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء وركّزت بالأساس **على الصعوبات في العمل، وفي القضايا الشخصيّة وفي قضايا اجتماعيّة.**

نوع الاستثناء (الخروج عن القاعدة)	نسبة الاستثناء (الخروج عن القاعدة) من إجماليّ نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء ***	مثال
مهنيّ شاركت المعلّمات في صعوبات التدريس وفي المشكلات العامّة.	30%	شاركت المعلّمات في الأعباء المنوطة بمهنة التدريس
شخصيّة تحدّثت المعلّمات عن أسرهنّ أو شاركن في التفاصيل الشخصيّة التي تخصّهن (بخلاف المميّزات المهنيّة).	28%	شاركت المعلّمات في القصص الشخصيّة، مثل، رحلة إلى لندن أو ولادة حفيد.
اجتماعيّ تحدّثت المعلّمات عن أشخاص آخرين أو ركّزن على القضايا الاجتماعيّة.	27%	ناقشت المعلّمات صعوبة النساء في تقييم قدراتهنّ بشكل إيجابيّ.
المجاملات أثنت المعلّمات على بعضهن بعض، حسب تعليمات النشاط.	8%	
آخر	7%	

*** الكمّيّة النسبيّة للاستثناءات (الخروج عن القاعدة) من إجمالي 60 استثناء.

ماذا يحدث عندما تتجاوز المعلّمات تعليمات النشاط؟

خلق نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء فرصة لمجتمع التعلّم المهني لكي يناقش مجموعة متنوّعة من المواضيع معًا. ركّز البحث على قضيّتين رئيسيّتين التي نوقشت في نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء: (1) الصعوبة في العمل و- (2) قضيّة اجتماعيّة تتعلّق بالجندر. يشير الانشغال الكبير بهذه القضايا إلى أنّه من الهام بالنسبة للمعلّمات مناقشتها مع معلّمات إضافيّات.

السؤال الذي يُطرح هو **كيف بإمكان مجتمع التعلّم المهنيّ مناقشة الصعوبات التي طرحتها المعلّمات بدافع الحاجة الحقيقيّة، أثناء نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء، بطريقة تسهم في التعلّم المشترك؟**

حتّى نفحص ذلك سننعم النظر في حالتين استخدمت المعلّمات خلالهما نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء من أجل طرح القضايا التي تشغل بالهنّ. تناولت الحالة الأولى الصعوبة في العمل وتناولت الحالة الثانية **التوتّر القائم بين المطالبة بالتصريح علنًا عن نقاط القوّة المهنيّة لدى المعلّمات وبين المطالبة الثقافيّة من النساء بإخفائها.**

"كم من الصعب أن نشهد على أنفسنا": مناقشة التوتّر القائم بين المتطلّبات المهنيّة وبين المتطلّبات الثقافيّة

جرت فعّاليّة "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء في أحد لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ الذي ركّز على الجوانب العاطفيّة في التدريس. طلبت المعلّمة الرياديّة في بداية اللقاء من المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ أن يخترن بشكل عفويّ إحدى جهات الاتّصال في هواتفهنّ والإجابة عن السؤال "كيف كان سيكون رأيه فيها؟" تجاوزت المعلّمات خلال النشاط تعليمات المعلّمة الرياديّة مرّة تلو الأخرى، وقلن لها إنّه من الصعب تنفيذ المهمّة. وقد ذكرن، مثلًا، "ماذا كانت ستقول عنّي؟ أنا لا أعرف"، في الوقت الذي اقترحت فيه زميلاتهنّ إجابات تنطوي على المجاملة مثل، "أنت جدًّا تتحلّين بالمسؤوليّة" أو "أنتِ متفانيّة جدًّا". عندما حدث شيء من هذا القبيل في المرّة الثالثة، قالت إحدى المعلّمات، ميري، "كم من الصعب أن نشهد على أنفسنا". اعتبارًا من هذه المرحلة في النقاش تناولت المعلّمات مسألة صعوبة أن يشهدن على نقاط القوّة المهنيّة لديهنّ (على سبيل المثال، عندما يطلب منهنّ تقييم أنفسهنّ عند التعيينات للوظائف). وقد وضّحت إحدى المعلّمات ذلك على النحو التالي "إنّهم يعلّمون [النساء] أن يكنّ متواضعات". وقد فحصت المعلّمات معًا السياقات التي من الهامّ فيها أن تشهد على فضائلك، كما في المقابلة لبرنامج تطوير القيادة، وعبّرن عن الخشية الثقافيّة حيث يمكن "أن يقولوا إنّنا مغرورات". درست المعلّمات معًا التوتّر القائم بين المطالبة المهنيّة بإبداء الثقة والاعتراف علنًا بقيمتهنّ المهنيّة وبين المطالبة الثقافيّة من النساء أن يكنّ متواضعات. هذا التوتّر متأصّل في التدريس على اعتبار أنّه مهنة نسائيّة.

أتاح هذا النقاش للمعلّمات أن يخلقنَ معًا قيمة مهنيّة لأنفسهن والتعامل مع التصوّرات الاجتماعيّة الشائعة حول هيبة وظيفة التدريس. أكّدت المعلّمات أثناء النقاش مرّة تلو الأخرى على أنّ المعلّمات وعملهنّ ذات قيمة، ومن الهامّ أن يشعرن بذلك. وقد قلنَ: "في اللحظة التي تقدّر فيها نفسك فإنّ الآخرين يقدّرونك أيضًا"، "لا تقلّل من قيمة نفسك"، "يتعيّن علينا أن نقدّر أنفسنا". تجاوزت المعلّمات في اللقاء الموصوف تعليمات النشاط وتوسّعن في النقاش حول التوتّر الذي كان يشغلهن - وهو التوتّر المتأصّل إلى حدّ ما في مهنة التدريس كمهنة نسائيّة. ولكن، إلى جانب التعمّق في النقاش، لم تربط المعلّمات النقاش مع ممارساتهنّ اليوميّة في مهنة التدريس.

صعوبات في روتين العمل: "العلامات الحمراء هي مستوى الصعوبة اليوم... هذه المشكلة ترافقني حتّى البيت"

طلبت المعلّمة الرياديّة من المعلّمات خلال نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء أن يرسمنَ شيئًا ما يرمز إليهنّ. وطُلب منهن لاحقًا أن يكتبن جملة إلى جانب رسومات المعلّمات الأخرى، وطُلب من المعلّمة التي رسمت الرسمة أن تختار الجملة التي عبّرت بصورة دقيقة جدًّا عن شعورها أثناء ترسم.

طلبت مايا السماح لها بالتحدّث وأشارت بأنّ أيّ واحدة من المعلّمات لم تعبّر بدقّة عن قصدها. حيث وضّحت: "العلامات الحمراء، هي مستوى صعوبة اليوم". تناول النقاش منذ هذه المرحلة الصعوبات التي تواجهها مايا في عملها، تلك الصعوبة المستمرّة التي تسبّب لها الكثير من العناء.

حاولت مايا مرارًا وتكرارًا أن توضّح وتتحدّث عن صعوبة محدّدة وملموسة عانت منها اليوم. ولكنّ المعلّمات الأخريات لم تتعاون معها: في البداية قاطعنها وبعد ذلك أوصينها بأن تتجاهل الصعوبة وتدعها حتى تزول من تلقاء نفسها. أخيرًا، بعد أن أصرّت مايا على أنّ الصعوبة لن تزول من تلقاء نفسها، وقد عرّفت المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ بصورة مشتركة الصعوبة التي تعاني منها مايا على أنّها عبء عاطفيّ وليست مشكلة مهنيّة.

وقد ميّزت ردود أفعال المعلّمات في حالة مايا معظم النقاشات أثناء نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء التي تناولت الصعوبات في العمل. في مثل هذه التجاوزات لم تتناول المعلّمات صعوبات محدّدة بعينها، بل تطرّقن إلى الصعوبات كمميّزات عامّة لا يمكن تجنّبها في مهنة التدريس. شاركت المعلّمات خلال هذه التجاوزات مع مجتمع التعلّم المهنيّ الصعوبات التي

تواجههن، ولكن نادرًا ما تعامل معها مجتمع التعلّم المهنيّ على اعتبار أنّها مشكلات مهنيّة يمكن التفكير في طرق للتعامل معها. ترك هذا الموقف المعلّمة التي عرضت المشكلة من دون أدوات للتعامل معها.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

عند إجراء نقاشات حول قضايا استثنائيّة - مثل الصعوبات في العمل أو التوقّعات من النساء العاملات - يُطلب من المعلّمات الرياديّات التوجيه، دون تحضير مسبق، النقاشات غير التربويّة، التي تكون أحيانًا مشحونة عاطفيًّا. على سبيل المثال، عرّفت مايا الصعوبة على أنّها متأصّلة في التدريس وأنّها "لن تحلّ من تلقاء نفسها". قد يؤدّي تعريف الصعوبة بهذه الطريقة إلى تصعيب الأمر على من توجّه النقاش، لأنّ مايا أشارت إلى تفسيرين محتملين لمصدر المشكلة: التفسير الأوّل "هكذا هو الحال"، المشكلة تعتبر جزءًا لا يتجزّأ من عمل التدريس، ولا سبيل لحلّها. التفسير الآخر أنّ المشكلة تنجم من الطريقة التي تتعامل بها مايا فقط مع المشكلة والتفسير الذي تمنحه لها، الأمر الذي يمكن أن يعيق التفكير المشترك حول الصعوبة. هذه التفسيرات تعيق التفكير المشترك حول المشكلة وطرق التعامل معها. ولكن خلال الحوار وفي الوقت الحقيقي من الصعب جدًّا رؤية ذلك. بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تكون التوقّعات في مرحلة "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء عدم التأخّر، إنهاء نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء من أجل الوصول إلى النقاش الرئيسيّ (ما لم تقرّر المعلّمة الرياديّة بصورة عفويّة تحويل المشكلة التي طرحت إلى موضوع اللقاء). مع ذلك، وبنظرة إلى الوراء، عندما يكون بالإمكان التريّث والتفكير، يحتمل أنّه لو فكّرت المعلّمات معًا وحلّلن صعوبات مايا اليوميّة وأسبابها ربّما كان من الممكن العثور على تفسيرات أخرى لمصدرها.
قد يؤدّي الامتناع عن التفكير المشترك في طرق للتعامل مع الصعوبات التي طرحتها المعلّمات أثناء نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء إلى الإحباط بين المعلّمات الرياديّات وفي أوساط المعلّمات اللاتي شاركن الصعوبة، وذلك لأنّ الصعوبة لم تحظَ بالتعامل معها من قِبل مجتمع التعلّم المهنيّ بشكل معمّق وينمّ عن الاحترام. من جهة أخرى، عندما لا يناقش مجتمع التعلّم المهنيّ القضايا التربويّة، فيمكن أن تعتبر المعلّمة الرياديّة ذلك نقصًا وربّما فشلًا في توجيه الجلسة.
ولكن نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء يمكن أن يكون بمثابة حيّز للحوار المعمّق الذي يتناول المشكلات الجوهريّة التي تواجه المعلّمات وطرق التعامل معها. تطرح المعلّمات خلال النشاط بصورة عفويّة الصعوبات والقضايا، وبإمكان المعلّمة الرياديّة أن تختار عن وعي هل وكيف تسخّر الحوار في الموضوع كفرصة للتعلّم المشترك في مجتمع التعلّم المهنيّ. من المفيد دراسة طرق ردود الأفعال الممكنة للقضايا التي تطرحها المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ بشكل عفويّ، مع الإشارة المركّزة للصعوبة في العمل وإلى مكانة المعلّمة، وتناول طرق ردود الأفعال التي تخدم أهداف المجتمع واحتياجاته.

تؤدّي المعلّمة الرياديّة دورًا رئيسيًّا في توجيه الحوار أثناء نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء:

- الاعتراف بأنّ نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء هو بمثابة فرصة لمناقشة القضايا والمشكلات التي تشغل بال المعلّمات في مجتمع التعلّم، وأنّه يتيح حيّزًا تكشف فيه مشكلات من هذا النوع، حتّى وإن لم يقصد نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء ذلك.
- التشجيع على الحوار الذي **ينمّ عن الاحترام والمعمّق** الذي يتناول الصعوبات **والمشكلات** التي **تثيرها المعلّمات** في إطار نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء.
- أن **تحدد** في الوقت الحقيقيّ وخلال الجلسة أنّ المعلّمة طرحت موضوعًا من الهامّ بالنسبة لها التحدّث عنه.
- اتّخاذ **قرار عن وعي** بشأن **رد الفعل الملائم** للمشكلة أو للموضوع الذي أثارته المعلّمة في لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ: هل نستجيب للمشكلة في نفس اللحظة الزمنيّة وإجراء حوار استكشافيّ ومعمّق في مجتمع التعلّم المهنيّ الذي يركّز عليها؟ هل نوفّر الاستجابة للمشكلة في لقاء آخر بموازاة التخطيط المسبق له؟ هل نوفّر الاستجابة الأخرى لمعلّمة من خارج مجتمع التعلّم المهنيّ، على سبيل المثال، من خلال المرافقة الشخصيّة؟

- يمكن اغتنام **الفرصة لإجراء مناقشة استكشافيّة للمشكلة**: تحديد المشكلة بوضوح، التفكير معًا في الأسباب المحتملة للمشكلة، الانتباه إلى عدم التعامل مع المشكلة على أنّها جزء طبيعيّ من العمل غير قابل للتغيير، التفكير في خيارات عمل المعلّمة والتشجيع على تنفيذها، توثيق عمل التدريس في الصفّ في أعقاب هذا النقاش وبعد ذلك إجراء نقاس انعكاسيّ في المجتمع.
- يمكن أن يساعد تشخيص المشكلة المعلّمة الريادية في التعرّف على مجتمع التعلّم المهنيّ، التفكير في خطّة **عمل لمواصلة اللقاءات**، تعالج المشكلات التي تقضّ مضاجع المعلّمات.

بإمكانكِ مشاهدة المحادثة مع الباحث عيران حكيم حول موضوع نشاطات "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء في موقع "معلّمات رياديّات في الميدان": https://vimeo.com/557152657/5e9a27f345

للمزيد من القراءة

Hakim, E. & Vedder-Weiss, D. (2020). Check-ins in teacher professional learning communities:What do teachers talk about when they do not discuss pedagogy [manuscript submitted for publication].

Horn, I. S. & Kane, B. D. (2015). "Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise". *Journal of the Learning Sciences, 24*(3), 373–418. https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1034865

Lefstein, A., N. Louie, A. Segal, & Becher A. (2019). "Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field". *Teaching and Teacher Education*. Advance online publication. doi:10.1016/j.tate.2019.102954

Little, J. W. (2002). "Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work". *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 917–946. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5

الفصل السابع: هل هناك مكان للتحدّث عن المشاعر في الحوار المهنيّ؟ قصص عن المشاعر التربويّة في الحوار المهنيّ بين المعلّمات[1]

كارين تسرفاتي-شاؤولوب،[2] دانا فيدر-فايس[3] ونوغا كنولر[4]

تعتبر المشاعر جزءًا لا يتجزّأ من مهنة التدريس. تثير مهنة التدريس واللقاءات العديدة التي تتيحها مجموعة متنوّعة من المشاعر ذات الصلة بالعلاقة الشخصيّة - بين المعلّمة وتلاميذها،[5] وزميلاتها، وبينها وبين المديرة وأولياء الأمور، وكذلك المشاعر تجاه المضمون التعليميّ، المناهج التعليميّة وطرائق التدريس. يُطلق على هذا الطيف من المشاعر، الإيجابيّة والسلبيّة على حدّ سواء، في الأبحاث المشاعر التربويّة.[6] وفقًا للمعايير الاجتماعيّة السائدة تجاه مهنة التدريس، يتوقّع من المعلّمة "الجيّدة والمهنيّة" التعبير بالأساس عن المشاعر الإيجابيّة، ويتوقّع منها احتواء التلاميذ، والاعتناء بهم، وأن تحبّهم وتشملهم برعايتها، أن تكون يقظة ومتعاطفة مع مشاعرهم وأن تتحلّى بالصبر تجاههم. كما يتوقّع منها ألّا تعبّر تجاه تلاميذها عن

1 يستند المقال المعروض في هذه الكرّاسة إلى البحث: Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

2 باحثة في مجال المشاعر في إطار الحوار المهنيّ للمعلّمات، طالبة دكتوراه في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. رافقت في إطار سيرورة هاشكافاه المعلّمات الريادياّت ووجّهت مجتمعات التعلّم المهنيّة.

3 مُحاضِرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة الوحدة لتعزيز المهنيّة في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسة التعلّم في البيئات غير المنهجيّة.

4 باحثة في مجال معالجة وإتاحة المعرفة البحثيّة ومصمّمة بيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

5 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. ومن أجل تجنّب التعقيدات فإنّ الكتابة هنا بصيغة المذكّر.

6 Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

الغضب الشديد، خيبة الأمل العميقة، أو عدم الثقة أو الاشمئزاز.[7] وعند قيامها بوظيفتها فهي مطالبة بتنظيم مشاعرها وفقًا لما هو متوقّع منها، وأحيانًا خلافًا لما تشعر به بالفعل. يمكن أن يؤدّي هذا الطلب إلى العبء العاطفيّ الذي يعبّر عنه بالإنهاك، الإعياء والغضب، التي من شأنها المساس بأداء المعلّمة وبالتالي التأثير على التلاميذ.[8]

تناقش المعلّمات في لقاءات طاقم المعلّمين المشكلات التدريسيّة ويملنَ إلى المشاركة في الصعوبات في العمليّات التدريسيّة.[9] تصاحب هذه الصعوبات المشاعر التربويّة، بإمكانها التأثير في اعتبارات المعلّمة في التدريس وتوجيه أدائها المهنيّ.[10] ومن ثمّ فإنّ لقاءات طاقم المعلّمين توفّر حيّزًا بإمكان المعلّمات أن يتحدّثن فيه عن المشاعر التربويّة التي تنطوي عليها مشكلات التدريس.

وهل من الممكن أن تحدّ المعايير الاجتماعيّة التي تتناول المشاعر في التدريس من قدرة المعلّمات على مناقشة مشاعرهنّ التربويّة؟ هل يحفّز الحيّز المفتوح للحوار حول العمليّة التدريسيّة بالضرورة على الحوار حول المشاعر المصاحبة لهذه المشكلات؟ وهل وكيف تحظى المشاعر بالتعامل لدى طواقم المعلّمات؟

ماذا نعني بالمشاعر التربويّة؟

المشاعر الإيجابيّة أو السلبيّة التي تنشأ لدى المعلّمة فيما يخصّ الأحداث، الحالات، عمليّات التدريس، المضامين التعليميّة، اللقاءات والعلاقات المهنيّة في إطار ممارستها التربويّة. على سبيل المثال، الشعور تجاه إدارة الصفّ، تجاه المنهج التعليميّ، تجاه التلاميذ وأولياء أمورهم، الشعور الذي يتكوّن في أعقاب المحادثات المهنيّة مع الزميلات أو طاقم الإدارة، الشعور تجاه مجال المضمون أو الشعور الذي ينشأ من خلال التعامل مع مشكلة تربويّة.

هدف البحث

تناول البحث **مميّزات المشاعر التربويّة** التي تنعكس في **الحوار المهنيّ لطواقم المعلّمات**. أنواع المشاعر، **تواترها وانعكاساتها**. ركّزت الدراسة على معايير التعبير عن المشاعر في الحوار المهنيّ للمعلّمات، من خلال إنعام النظر في القصص القصيرة التي تعبّر فيها المعلّمات عن مشاعرهنّ التربويّة.

"أشعر بأنّني أعاني (أبصق دمًا) مع الضعفاء."

"خفت، كيف أعلّم القراءة؟ ماذا سأفعل؟"

7 Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 185–201. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008

8 Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report, 23*(6), 1347–1363.

9 Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record, 112*(1), 225–259; Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0022487116676315

10 Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967–983. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007

من أين المعطيات؟

جُمعت المعطيات من **66 لقاء** من **33 طاقمًا من طواقم المعلّمات** من **17 مدرسة ابتدائيّة**. تمّ تحديد **128 قصّة صغيرة** للمعلّمات حول المشاعر التربويّة. روت المعلّمات في كلّ جلسة قصّتين قصيرتين (في المتوسط) عن المشاعر، استغرقت نحو دقيقة. احتوت هذه القصص العاطفيّة بداخلها ما مجموعه **492 تعبيرًا عاطفيًّا** للمعلّمات. تضمّنت هذه القصص تعابير صريحة عن المشاعر (على سبيل المثال، "سررتُ"، "غضبتُ"، و - "خاب أملي")، وتعابير من المألوف استخدامها للتعبير عن المشاعر رغم أنّها لا تحتوي على كلمة الشعور صراحة (على سبيل المثال، "شعرت بالمحو"، "أردت أن أدفن نفسي").

كيف حلّلنا المعطيات؟

عندما روت المعلّمات قصّة صغيرة وتناولن الشعور التربويّ، تمّ فحص عدّة معايير: **مدّة القصّة، نوع الشعور** - إيجابيّ أو سلبيّ (على سبيل المثال، "استمتعتُ" أو "خفتُ")، **موضوع الشعور** - لمَن يُنسب هذا الشعور؟ و**مدى تعامل معلّمات الطاقم مع المشاعر** التي تم التعبير عنها في القصّة، أي، إلى أيّ مدى حظيت القصّة عن المشاعر بالاهتمام من جانب أعضاء طاقم المعلّمين والمعلّمة الرياديّة؟

قصّة صغيرة عن المشاعر التربويّة

إحدى الطرق التي تلجأ إليها المعلّمات للمشاركة في التجارب والأحداث من عملهن هي سرد **القصص القصيرة**[11] (انظري الفصل الخامس: "ماذا يمكن أن نتعلّم من القصص القصيرة؟ القصص القصيرة في الحوار المهنيّ للمعلّمات وانعكاساتها على التعلّم"، ص 57). هذه قصص عفويّة، قصيرة، تسرد كنوع من اللحظات العابرة في الحوار. تسرد المعلّمات قصصًا صغيرة عن عمليّات التدريس في صفوفهنّ في كثير من الأحيان عندما يسترجعن أحداثًا من الماضي. من ضمن الكثير من القصص القصيرة التي تُروى في جلسات الطاقم، هناك قصص تحتوي على تعابير المشاعر التربويّة، التي تعبّر فيها المعلّمات عن مشاعرهنّ الإيجابيّة والسلبيّة تجاه تلاميذهنّ، وأولياء الأمور، وطاقم المعلّمين والمضمون التعليميّ.

ما الذي اكتشفناه؟

متى وكيف شاركت المعلّمات في مشاعرهنّ التربويّة؟

- ناقشت المعلّمات المشكلات المتعلّقة بالعمليّة التدريسيّة، الأمر الذي كان يستدعي الحوار حول مشاعرهنّ التربويّة أيضًا. **ولكن في الواقع، فإنّ 4% تقريبًا من مدّة وقت الجلسات** التي تمّ تحليلها روت فيها المعلّمات قصصًا تحدّثت فيها المعلّمات عن مشاعر من هذا النوع.
- وصفت المعلّمات مشاعرهنّ التربويّة بشكل أساسيّ عندما طلبت منهنّ الموجّهة أو إحدى المشاركات الأخرى القيام بذلك بشكل صريح (في 40% من إجمالي التعبيرات العاطفيّة). أي، **نادرًا ما كانت المعلّمات يبادرن** من تلقاء أنفسهنّ لسرد القصص التي عبّرن فيها عن مشاعرهنّ أمام زميلاتهنّ.
- عبّرت المعلّمات في قصصهنّ عن **المشاعر السلبيّة أكثر** (60% من إجمالي التعبيرات العاطفيّة) من التعبير عن المشاعر الإيجابيّة (40%).

11 Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102913. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

إلى أيّ مدى تطرّق أعضاء طاقم المعلّمين إلى القصص القصيرة عن المشاعر التربويّة التي شاركتها المعلّمات؟

- كانت المعلّمات تكثر من الإشارة إلى قصص زميلاتهنّ عن المشاعر التربويّة، غالبًا بشكل مباشر.
- وبالرغم من ذلك، لم يقمن تقريبًا بدراسة التحدّيات العاطفيّة التي ذُكرت في الحوار بشكل مشترك.

مدى إشارة الطاقم للمشاعر التي وصفتها المعلّمة	التكرار (نسبة التواتر)*	أمثلة
الإشارة المباشرة للمعلّمات للشعور المعبّر عنه في القصّة. عبّرت المعلّمات عن التعاطف مع مشاعر المتحدّثة، طرحن أسئلة توضيحيّة تتعلّق بالعاطفة، أبدين الاهتمام بخصوص الظروف التي أثارتها، طلبن التوسّع في الحوار حول العاطفة، عكسن وكرّرن بشكل صريح تعبيرات العاطفة.	50%	"أتفهّمك عندما شعرت هكذا."، "هل تعرفين ما الذي جعله يشعر بأنّك مهمّة بالنسبة للتلميذ؟"، "قلت إنّك اليوم أكثر تعاطفًا مع هذه التلميذة، ولكن ما الذي أفادك عندما كنت متسامحة معها؟"، "ماذا يعني أنّك شعرت بأنّك تتعرّضين للهجوم؟"
الإشارة غير المباشرة للشعور عقّبت المعلّمات على الوصف العاطفيّ للمعلّمة التي روت القصّة، ولكن تعقيباتهنّ بالنسبة للشعور الذي وُصف كانت غامضة.	28%	عبّرت المعلّمات عن تعاطفهنّ مع الشعور الذي وُصف في القصّة، من وجهة نظر المستمعة للقصّة، على سبيل المثال: "أنا أيضًا شعرت بهذا في الصفّ."، "ما أجمله!"، "خسارة."
الإشارة إلى مضمون القصّة فقط اهتمّت المعلّمات بتفاصيل أخرى في القصّة، ولكنهنّ لم يشرنَ إلى المشاعر التي وصفت.	13%	المعلّمة التي عبّرت في قصّتها عن خيبة أملها من علامات صفّها وفي أعقاب ذلك وُجّه إليها السؤال التالي: "إذًا ماذا تفعلين مع المعدّل؟"
غياب الإشارة لم تهتمّ المعلّمات في الطاقم بصورة كلاميّة للقصّة عن الشعور.	9%	التزمت المعلّمات الصمت في نهاية القصّة، قاطعن القصّة من دون اهتمام، عبّرن عن شكرهنّ الرسميّ وانتقلن لمناقشة قضايا أخرى.

* كمّيّة نسبيّة من التعبيرات من إجمالي التعبيرات العاطفيّة (492).

كيف تعاملت المعلّمات مع قصص زميلاتهن عن المشاعر؟

التمعّن في لقاء الطاقم

في لقاء مشترك لمعلّمات اللغة، دعت المعلّمة الريادية حين والموجّهة ساجيت،[12] المعلّمات إلى غرفة قامتا بترتيبها بديكور خاصّ مسبقًا. افتتحت الموجّهة ساجيت، التي رافقت المعلّمة الريادية، النقاش بسؤال: "كيف يؤثّر [تصميم المكان المادّيّ] في [التدريس]؟ هل هذا هامّ أصلًا من وجهة نظركنّ؟" أجابت أورتال وهي إحدى المعلّمات عن السؤال من خلال قصّة صغيرة: "هذا تمامًا ما حدث معي في يوم الأحد عندما أخبرتكنّ أنّني وصلت وكان جميع الصفّ يبدو وكأنّه غير مرتّب وفقًا لما اعتدت عليه وهذا كما تعرفين" ردّت المعلّمة إفرات على أقوالها: **"هذا يبعث على الجنون"**.
ومضت أورتال قائلة: "المنزل الذي أعود إلى هناك، الألعاب ليست الألعاب ذاتها، وضعوا بعض الخرائط وكان كلّ شيء تعتريه الفوضى وبدأت بتفعيل الأطفال وقلت لهم هذا خذوه، وهذا حرّكوه. شعرت وكأنّني لست هادئة بسبب الفوضى من حولي و" قاطعت رحيلا أقوال أورتال وأكّدت عليها: "هذا نوع من **الهدوء، هدوء نفسيّ داخليّ**".

12 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فهذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

حتّى في مرحلة لاحقة من النقاش أبدت المعلّمات في طاقم المعلمين الاهتمام بالمشاعر التي وصفتها أورتال. وقد توسّعن بصورة استكشافيّة في النقاش المتعلّق بالسؤال الذي تمحور حوله النقاش - تأثير التصميم الماديّ للصفّ في التدريس. قالت حين، المعلّمة الرياديّة التي أدارت النقاش: "تحدّثتن عن النظام في الصفّ، ومدى أهمّيّة أن تكون الأشياء مرتّبة في مكانها [...] لكنّني أودّ للحظة أن أشير إلى التمييز بين النظام وبين ما الذي يمكن أن تخلقه الأجواء. إذا تحدّثنا هنا عن الخريطة أو عندما دخلتن هنا تحدّثتن عن الشعور وكأنّك في المنزل أو الشعور بشيء لطيف جدًّا أكثر راحة، الترتيب والنظام هو ما يخلق الأجواء أو ماذا أيضًا؟"

أجابت إفرات عن السؤال وقالت: "إنّه النظام الذي يخلق الانفتاح، هذا يعني أنّه إذا منحت التلاميذ الشعور أنّ هذا بيت، فحينذاك يثقون بي كما يثقون في البيت. هذا ما أشعر به".

في الحالة الموضّحة أعلاه، تحدّثت إفرات عن حدث من صفّها التعليميّ وعن مشاعرها في ذلك الحدث. أتاحت هذه القصّة للمعلّمات التعمّق أكثر في القضيّة التربويّة التي بُحثت في اللقاء - تأثير التصميم الماديّ للصفّ في شعور التلاميذ وفي طبيعة التدريس في الصفّ.

تطوّرت القصّة حول المشاعر التربويّة إلى بحث وتعلّم مشتركين للمعلّمات في طاقم المعلّمين: حيث تطرّقن إلى قصّة زميلتهنّ في طاقم المعلّمين، تعاطفن معها وواصلن يحللن معًا تأثير النظام في الصفّ في التدريس والتعلّم والجوانب العاطفيّة المنوطة بغياب النظام والترتيب في الصفّ. يمكن أنّ يؤثّر نقاش من هذا النوع بصورة عمليّة وعاطفيّة في تدريس كلّ واحدة من المعلّمات في الحوار.

صحيح أنّ النقاش تطوّر بشكل استكشافيّ وتناول البيداغوجيا، ولكنّه لم يتناول مشاعر المعلّمة بشكل متعمّق. كان بالإمكان التفكير في أسئلة استكشافيّة منوطة بشعور المعلّمة وتأثيره فيها (وليس في مشاعر التلاميذ)، على سبيل المثال: لماذا يزعجك جدًّا انعدام النظام في الصفّ؟ كيف يمسّ بقدرتك على التعليم في الصفّ؟ وماذا يمكن أن نفعل كي نتعلّم قبول هذا الشعور والتعامل معه؟ كيف يمكنك تفادي إثارة هذا الشعور؟ هذه الأسئلة وغيرها من شأنها أن توفّر أساسًا للبحث المشترك في المشاعر التربويّة وانعكاساتها على التدريس، فضلًا عن الكشف عن الفرضيّات الأساسيّة التي تقف خلف قرارات المعلّمة، من خلال التمعّن في وجهات نظرها وتجاربها العاطفيّة (وليس فقط تلك الخاصّة بتلاميذها).

استنتاجات وتبصّرات من البحث

في الحوار التربويّ القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة تنشأ المشاعر المتداخلة في التدريس. نادرًا ما روت المعلّمات القصص التي وصفن فيها مشاعرهن التربويّة. عندما شاركت إحدى المعلّمات عن شعور تربويّ، كانت المعلّمات تكثر من الإشارة بصورة مباشرة إلى هذه المشاعر، وأبدين بأنفسهنّ المشاعر الواحدة تجاه الأخرى، مثل التعاطف والقبول. ولكن وفقًا لمعايير الحوار التي حُدّدت في البحث، تحفّظت المعلّمات والموجّهات من مناقشة المشاعر التربويّة، أو على الأقلّ لم ينسبنَ لها قيمة مهنيّة أو مساهمة للتطوير المهنيّ.

يمكن الافتراض أنّ الإحجام عن مناقشة المشاعر التربويّة ينبع من الاعتبارات العقلانيّة المختلفة، على سبيل المثال: نقص في الوقت، الرغبة في التحدّث عن العمليّة، الخشية من الانزلاق نحو الحوار ذي الطابع النفسيّ الذي يصرف الانتباه عن النقاش التربويّ والخشية من البقاء في إطار الحوار "المتذمّر" الذي لا يقدّم. بالإضافة إلى ذلك، لم توجّه المعلّمات الرياديّات إلى التعمّق في الحوار الذي يركّز على المشاعر التربويّة المتداخلة في عمليّة التدريس، ولم يتلقّين الأدوات من أجل ذلك. أظهرت نتائج الدراسة أنّه في الحوار التربويّ الذي يستند إلى البحث المشترك لمشكلات التدريس، هناك نقص في الإشارة إلى الفحص الاستكشافيّ أيضًا لمشاعر المعلّمة. ولذلك من الهامّ ترسيخ معايير الحوار الجديدة في طواقم المعلّمات التي تشمل التعمّق في

المشاعر التربويّة في الأماكن وفي الظروف الملائمة، من أجل تحفيز المعلّمات على بحث مشاعرهنّ المتعلّقة بالتدريس. أي، فحص العوامل المسبّبة لها، وكيف تؤثّر في تدريسهنّ، وما هي الطرق الممكنة للتعامل مع هذه المشاعر.

يمكن أن يكشف الحوار حول المشاعر للمعلّمات المعلومات المفيدة للتعلّم المشترك في طاقم المعلّمين، مثل الفرضيّات الأساسيّة التي تقف خلف قرارات واعتبارات المعلّمات ومعلومات عن سيرورات تفكيرهنّ، الذي يمكن أن يساعد في الإجابة عن الأسئلة:

ما هي دوافع تصرّفي؟ كيف أفكّر في الأشياء؟[13] وبناءً عليه، فإنّ النقاش المتعمّق في المشاعر يمكن أن يسهم في التعلّم المتبادل للمعلّمات عن عمليّاتهنّ التدريسيّة والتأثير بشكل عمليّ في أدائهنّ في الصفّ.

تؤدّي المعلّمة الريادية دورًا هامًّا في خلق حيّز حوار من الممكن ومن المرغوب فيه المشاركة في المشاعر التربويّة، وكذلك قيادة الحوار الذي يفحص بصورة استكشافيّة وظيفتها في التدريس.

ماذا يمكن أن نفعل؟

- من المفضّل دمج المصطلح **"مشاعر تربويّة"** كجزء من منظومة المصطلحات في سيرورة بحث العمليّة التدريسيّة في طاقم المعلمين.
- من الهامّ **التحدّث عن المشاعر التربويّة**، وعدم "نبذها" خارج الحوار المهنيّ.
- يوصى بإبراز الصلة بين الشعور وبين البيداغوجيا في الحوار بين المعلّمات. عندما تصف إحدى المعلّمات في طاقم المعلمين تجربة أو شعورًا يتعلّقان بالتدريس يفضّل أن نوضّح للمعلّمات في طاقم المعلمين **العلاقة بين المشاعر والتدريس نفسه**. على سبيل المثال، بإمكان الموجّهة أو المعلّمة الريادية تكرار أقوال المعلّمة والتأكيد: "أنتِ إذًا تقولين إنّ انعدام النظام في الصفّ يسبّب لك الانزعاج" أو "أنتِ تصفين أنّ هذا الشعور أثّر في طريقة تعليمك للصفّ".
- يمكن أن تكون قصّة عن شعور تربويّ بمثابة مصدر للمعلومات في التعلّم المشترك. في بعض الحالات التي يتمّ التعبير فيها عن مشاعر تربويّة بالنسبة لمشكلة تتناول التدريس، من المفضّل تحليل طرائق التدريس أيضًا من خلال الحوار **الاستكشافيّ** عن المشاعر وأن نطرح الأسئلة الاستكشافيّة حولها. أي مناقشة العوامل المسبّبة لها، وانعكاساتها على التدريس وطرق العمل البديلة التي يمكنها الإسهام في التعامل مع هذه المشاعر. على سبيل المثال، في أحد لقاءات الطاقم شاركت إحدى المعلّمات وقالت: "**أصبت بخيبة أمل كبيرة** من العلامات هذا العام [...] أشعر أنني **أبصق دمًا**". ولكي نشجّع على الحوار **الاستكشافيّ** كان بالإمكان أن نوجّه لها أسئلة مثل: "ما هو سبب خيبة أملك؟"، "ماذا افترضت أن يحدث؟"، "ما الذي تفاجأت من اكتشافه في الصفّ؟"، "كيف أثّرت فيك خيبة الأمل هذه في الصفّ؟"، "ماذا تنوين العمل في أعقاب خيبة الأمل التي أصابتك؟".
- الأسئلة الأخرى التي بالإمكان أن نسألها هي الأسئلة التي تكشف عن سيرورات التفكير والتصوّرات التربويّة للمعلّمة، مثلًا: "مِمَّن خاب أملك؟ من التلاميذ؟ من نفسك؟"، "ماذا كانت أهدافك؟"، "ماذا كانت توقّعاتك؟"، "ما هو التوجّه التربويّ الذي وجّه أفعالك؟"، "هل هناك شيء في هذه القصّة كنتِ راضية عنه؟" بإمكان المعلومات التي في أساس إجابات الأسئلة الفضوليّة من هذا النوع مساعدة المعلّمة في فحص أعمالها وأن تفهمها بصورة أفضل. تؤثّر كلّ واحدة من الإجابات بشكل مباشر في تدريس المعلّمة، وكذلك في باقي المعلّمات في الطاقم. يمكن أن نسأل جميع المعلّمات في الطاقم في أعقاب قصّة عن الشعور التربويّ: "هل تتعاطفن مع هذا الحدث؟"، "كيف شعرتن في حالات مشابهة؟"، "كيف كان ردّ فعلكن على حدث مشابه؟" وهكذا.

13 Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 935–948. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005

- يفضل أن نفحص ما هو **أفضل دمج في حوار المعلّمات بين الجانب العمليّ وبين الجانب العاطفي**، وتجنّب أنماط الحوار التي يمكن أن تجعل من الصعب على المعلّمات التعامل مع المشكلة التي تُبحث. على سبيل المثال: تطبيع المشكلة العاطفيّة، أي عندما تعرّف المعلّمات المشكلة على أنّها شائعة وبالتالي لم تعد هناك حاجة لحلّها، اقتراح حلول سريعة للتحدّيات العاطفيّة التي تنشأ،[14] تجاهل المشاعر التي وصفت في الحوار، اللجوء إلى الحوار العاطفي غير الاستكشافيّ الذي يبدو وكأنّه "تنفيس عن المشاعر" فقط.

يمكنكِ مشاهدة المحادثة مع الباحثة كارين تسرفاتي-شاؤولوب حول موضوع المشاعر التربويّة في موقع "معلّمات رياديّات في الميدان": https://vimeo.com/558058500/1c3260cad5

للمزيد من القراءة

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967–983. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0022487116676315

Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report, 23*(6), 1347–1363.

Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102913. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 935–948. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005

14 Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

الربط بين الشعور وبين البيداغوجيا
مخطط محادثة لتعزيز الحوار الاستكشافيّ حول المشاعر التربويّة[15]

المشاعر التربويّة[16] هي مشاعر إيجابيّة أو سلبيّة تنشأ لدى المعلّمة في إطار عملها التربويّ، على سبيل المثال، الشعور تجاه المنهج التعليميّ، الشعور تجاه التلاميذ وأهلهم والشعور الذي ينشأ في أعقاب التعامل مع مشكلة تربويّة. من الهامّ التحدّث عن المشاعر التربويّة ودمج الحوار بشأنها في عمليّة بحث العمليّة التدريسيّة في طاقم المعلمين، وعدم "نبذها" خارج الحوار المهنيّ. عندما تنشأ المشاعر التربويّة في النقاش، يحبّذ التفكير في إثارة الحوار الاستكشافيّ حول المشاعر وطرح الأسئلة عنها. أي، مناقشة العوامل المسبّبة لها، انعكاساتها على التدريس وطرق العمل البديلة التي يمكنها المساهمة في التعامل مع هذه المشاعر. بإمكانك أن تجدي هنا اقتراحات لإدارة الحوار الاستكشافيّ حول المشاعر التربويّة.

1) تشخيص الشعور التربويّ في قصّة الحالة

- أنتِ تقولين أنك شعرت ... (ترداد الشعور)
- ما هي المشاعر التي نشأت لديك في هذه الحالة؟ (توضيح/ شرح)
- هل وجدتن أنفسكنّ أيضًا في موقف مماثل؟ كيف شعرتن؟

2) استيضاح أسباب المشاعر التربويّة

- ما الذي جعلك تشعرين هكذا؟
- ماذا اعتقدت أنّه سيحدث؟
- ماذا جرى في الواقع؟ (تشخيص الفجوات)
- لماذا أثارت هذه الفجوة هذا الشعور؟
- ما هي الافتراضات أو التصوّرات التربويّة التي يعكسها؟

3) استيضاح وجهة نظر الآخر

- كيف، حسب رأيكن، شعر "الآخر" (تلاميذ وتلميذات، معلّمة، أهل) في الحدث الذي قمت بوصفه؟ كيف شخّصت ذلك؟
- كيف، حسب رأيكن، شعر "الآخر" ما جعله يتصرّف على هذا النحو؟ (تشخيص الشعور على أنّه الدافع للفعل أو لسلوك معيّن).

4) فحص انعكاسات الشعور التربويّ على التدريس والتعلّم

- كيف أثّر فيك في الصفّ؟
- كيف أثّر في تدريسك في الصفّ؟
- هل كان ردّ فعلك يختلف عن ردّ فعلك في العادة؟
- كيف أثّر في تعلّم التلاميذ والتلميذات؟
- هل كان ردّ فعلهم مختلفًا عن المعتاد؟
- كيف تأثّر المشاركون الآخرون في الحدث؟

15 تطوير مخطّط المحادثة مستوحى من البحث: Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

16 للتوسّع حول مصطلح المشاعر التربويّة الذي نوقش في بحث تسرفاتي - شاؤولوب وفيدر-فايس، وللمزيد من القراءة عن البحث انظري: الفصل السابع: "هل ثمة مكان للتحدث عن المشاعر في الحوار المهني؟ قصص عن المشاعر التربوية في الحوار المهني بين المعلمات"، ص 73.

5) بدائل للتعامل مع الشعور التربويّ

- بأيّ الطرق الأخرى يمكن التعامل مع هذه المشاعر في المرّة القادمة في الصفّ؟
- ما هي إيجابيّات وسلبيّات هذه البدائل؟
- إذا جرّبت المشاعر الإيجابيّة، كيف يمكن استحضار المزيد من هذه المشاعر؟
- إذا جرّبت المشاعر السلبيّة، كيف يمكن تجنّب أو منع الحالات التي تثير هذه المشاعر؟

6) تأمّل انعكاسيّ

- ماذا تعلّمنا من تحليل تصوّراتنا التربويّة؟ كيف يمكن أن يسهم ذلك في تدريسنا؟
- ماذا يمكن أن نغيّر في طرق عملنا في أعقاب الوعي بشأن الشعور؟
- أيّ الأسئلة أو الأفكار طرحها النقاش فيما يتعلّق بتدريسنا؟

الفصل الثامن: عندما يكون للمشكلة اسم شخصيّ
التشاور بين المعلّمات الذي يركّز على تلميذ معيَّن[1]

عليزا سيجال[2] ونوغا كنولر[3]

تتشاور المعلّمات في لقاءات طاقم المعلمين حول مشكلات مختلفة في التدريس والتعلّم. يهدف التشاور إلى التعمّق في فهم المشكلة، وفي العوامل المسبّبة لها وفي انعكاساتها، والتفكير معًا في البدائل الملائمة للتصرّف لحلّ المشكلة. تبيّن أنّه بالإضافة إلى المشكلات التي تركّز على التدريس في الصفّ، فإنّ المعلّمات يلجأن كثيرًا إلى التشاور بشكل مركّز حول تلميذ أو تلميذة معيّنين. والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف تتشاور المعلّمات بالنسبة لتلاميذ معيّنين؟[4] كيف يفيد مثل هذا التشاور في التفكير المشترك في الحلول العمليّة التي تتناول التدريس؟

"إذًا، عندي تلميذ في الصفّ السادس يرفض منذ بداية العام أن يُخرج لوازمه، يفتح كتابًا، أن ينسخ من على اللوح. كلّ شيء... ماذا بوسعي أن أفعل مع تلميذ كهذا؟ لا أرغب في التخلّي عن هذا التلميذ."
(مربّية الصفّ)

1 يستند المقال المعروض في هذه الكرّاسة إلى البحث: Segal, A. (2020). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation].

2 باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. تتناول أبحاثها قضايا المعرفة، الثقافة والهويّة في الحوار التربويّ في الصفّ والحوار التربويّ المهنيّ للمعلّمات.

3 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

4 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. ومن أجل تجنّب التعقيدات فإنّ الكتابة هنا بصيغة المذكّر.

هدف البحث

تناول البحث الطرق التي **تتحدّث** من خلالها **المعلّمات** عن **تلاميذ معيّنين** كمشكلة تدريسيّة في إطار التشاورات. ويركّز البحث على السؤال: كيف تبني المعلّمات وكالات ومسؤوليّة المعلّمة التي تطلب التشاور في حوار من هذا النوع؟

من أين المعطيات؟

من عيّنة من 245 لقاء من لقاءات طاقم المعلّمين، تمّ العثور على 40 عمليّة تشاور.

عن الفرق بين الوكالة والمسؤوليّة

الوكالة والمسؤوليّة هما مركّبان مركزيّان في الهويّة المهنيّة للمعلّمات.

الوكالة - ماذا **يمكنني** أن أفعل؟ ماذا **يمكنني** أن أفعل في إطار وظيفتي؟

المسؤوليّة - ماذا **يتعيّن عليّ** أن أفعل في إطار وظيفتي؟ خلال التشاور، تعرض المعلّمة أثناء التشاور حالة تشاور بشأن تلميذ معيّن **كمشكلة تقع ضمن نطاق مسؤوليّتها**. وتقرّر المعلّمات أثناء التشاور بصورة مشتركة إذا كانت لديهن وكالة لحلّ المشكلة أو هناك عوامل تقيّدهن وتحدّ من قدراتهنّ.

ما الذي اكتشفناه؟

حول ماذا وبأيّ وتيرة تتشاور المعلّمات؟

من ضمن عيّنة من 40 عمليّة تشاور، تناولت 21 منها تلميذًا معيّنًا. تناولت **غالبيّة** عمليات التشاور حول **تلميذ معيّن الجوانب السلوكيّة للتلميذ** - في قضايا الاشتراك والطاعة، في المشكلات السلوكيّة وفي قضايا تعليميّة-سلوكيّة. وكذلك في القسم الأكبر من عمليات التشاور الأخرى ناقشت المعلّمات المشكلات المتعلّقة بالجوانب السلوكيّة، وناقشن إدارة الصفّ. إلّا أنّ **معظم عمليات التشاور الأخرى** تناولت **الجوانب التعليميّة في تدريس الصفّ** - التدريس التفاضليّ، التدريس والتعلّم من مجال المعرفة والتقييم.

تُعرض في الجدول **المواضيع** التي ناقشتها المعلّمات خلال عمليات التشاور في لقاءات طاقم المعلمين ووتيرة ظهورها. يركّز الجدول على أوجه التشابه والاختلاف بين عمليات التشاور حول التلاميذ وبين عمليات التشاور الأخرى.

	عمليات التشاور حول تلميذ معيّن		عمليات التشاور الأخرى	
	الموضوع	كمّيّة عمليات التشاور (من بين 21)	الموضوع	كمّيّة عمليات التشاور (من بين 19)
الجوانب السلوكيّة	الاشتراك والطاعة	38%	إدارة الصفّ	21%
	كيف نجعل التلميذ الذي "لا يفعل أيّ شيء" الوصول إلى الدرس وتنفيذ المهامّ؟		كيف نتعامل مع الحالة التي "يختبئ فيها التلاميذ تحت الطاولة، يسكبون الماء، يدفعون ويضربون؟"	
	مشكلات سلوكيّة	24%		
	تلميذ "ذكيّ جدًّا" و "ناجح في التعليم" لكن "لديه الكثير من المشكلات في سلوكه".			
جوانب تعليميّة	قضايا تعليميّة وسلوكيّة	19%		
	تلميذة قادمة جديدة، تعاني المعلّمة من صعوبات سلوكيّة وتعليميّة معها.			
	تلميذ ضعيف	10%	التدريس التفاضليّ	21%
	تلميذ "يعتقد أنّه يعرف" و "ينهي كلّ شيء سريعًا" ولكن عندما تفحص المعلّمة الوظيفة، **"ليس هناك أيّ شيء صحيح"**.		كيف نعمل مع صفّ كبير يتمتّع "بتنوّع كبير" بين مستويات التلاميذ؟	
			التدريس والتعلّم من مجال المعرفة	11%
			كيف نحسّن فهم المقروء في اللغة الإنجليزيّة في الصفّ الخامس؟	
	تقييم	5%	تقييم	21%
	تلميذة لم تنجح في الامتحانات في الصفّ، ولكنها تنجح عندما تُمتَحن لوحدها في غرفة أخرى.		ما مدى أهمّية الإشارة إلى كتابة الأشياء السلبيّة في الشهادات أو تجنّبها؟	
قضايا أخرى	الأهل	5%	الأهل	11%
	تلميذ بحاجة إلى التدخّل الذي يطالب به الأهل، ولكنّهم لا ينفّذون.		كيف نتعامل مع وليّ الأمر العدوانيّ؟	
			القوى البشريّة	11%
			كيف نتعامل مع الاختلافات في الرأي مع المُساعِدة في الصفّ.	
			مشاعر المعلّمة	5%
			"كيف يمكنني تحييد مشاعري وغضبيّ" تجاه تلاميذ "أحبّهم بهذه الدرجة أو تلك"؟	

كيف تتشاور المعلّمات بالنسبة لتلميذ معيّن؟

تشاورت المعلّمات حول تلاميذ معيّنين بطرق خاصّة. وقد استخدمن **خمس استراتيجيّات مختلفة***:

1) **استخدام لغة علاجيّة لوصف الطالب (95%)**

"إنّها **غير مستعدّة تمامًا عاطفيًّا** للتعامل مع شيء مثل الامتحان [...] نحن البشر تحفّزنا وتدفعنا دوافع العواطف. ليس لديها دافع. لا يمكن، لا يمكن، لا يمكن دفعها وتحفيزها على ذلك."

2) **الحوار حول التاريخ الشخصيّ والتعليميّ للتلميذ (62%)**

"سأعرض **شيئًا ما عن الخلفيّة**. في الصفّ الأوّل كان عند إحدى المربّيات. في الصف الثاني انتقل إلى مربّية أخرى. كانت هذه المربّية ذات ثقافة محدودة [...] أميل اليوم إلى التقليل من مدى الجهل وقلّة المعرفة التي كان يميّزها."

"تطلّق الأهل طلاقًا صعبًا وكانت هناك قطيعة بين الأبناء والوالد."

3) **إظهار التعاطف تجاه التلميذ (67%)**

"**أتفهّم** كثيرًا جدًّا **الصعوبة** التي يعاني منها الولد."

4) **وضع حدود لمجالات مسؤوليّة المعلّمة (81%)**

"إذًا أنهيت. أنتِ جئتِ، أنتِ مسؤولة عمّا تدرّسينه وعن تحسين مستوى الولد من النقطة الموجود فيها، عشر درجات إلى الأعلى. تحاولين. هذا هو. **إلى هنا تنتهي مسؤوليّتك**."

"إذًا، ربّما ينبغي عليها التفكير في عقد المزيد من اللقاءات **لدى المستشارة** في الأسبوع."

نقل المسؤوليّة إلى الأهل (90%)

"هل **الأهل** مشاركون بما فيه الكفاية؟ لماذا لم يأخذوه إلى التشخيص؟ كيف يمكننا تجنيدهم؟"

* المعطيات الواردة هي من ضمن 21 عملية تشاور حول تلميذ معيّن.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

عندما تشاورت المعلّمات بشأن تلميذ معيّن، فقد حدّدن مشكلات التلميذ نفسه على أنّها متعلّقة **بمجالات مسؤوليّة جهات أخرى**، على سبيل المثال، الأهل، الاختصاصيّون النفسيّون وأفراد الطاقم الآخرون في المدرسة. هذا النوع من الحوار يصعّب عليهن إيجاد الحلول الملائمة في مجال تأثيرهن.

- عندما تتشاور المعلّمات بخصوص تلميذ معيّن، تنشأ **فجوة بين شعور المسؤوليّة العالية** للمعلّمة طالبة الاستشارة وبين حلّ المشكلة (لمجرّد كونها تطرح هذه الحالة كمشكلة من الهامّ بالنسبة لها التشاور بشأنها)، **وبين إحساسها بضعف قدرتها** للعمل لحلّ المشكلة التي تتبلور خلال الحوار بين المعلّمات.
- **تقلّل** المعلّمات في طاقم المعلمين خلال التشاور من **مجالات مسؤوليّة** المعلّمة وينقلن المسؤوليّة عن المشكلة إلى جهات أخرى. صحيح أنّهن يقمن بالتجسير معًا على الفجوة بين درجة المسؤوليّة العالية وانخفاض مستوى الإحساس بالقدرة على التصرّف (وكالة)، ولكن تنشأ حالة تفتقر فيها المعلّمة طالبة التشاور إلى الحلول العمليّة **وتتضاءل قدرتها على مساعدة التلميذ.**

كيف يمكن تقليص هذه الفجوة وزيادة قدرة المعلّمة للعمل من أجل حلّ المشكلة؟

تؤدّي **المعلّمة** الريادية دورًا رئيسيًّا في توجيه الحوار أثناء التشاور حول تلميذ معيّن:

1) **حصر** الحوار في **حيّز تأثير المعلّمة** وفي عمليّة التدريس نفسها - في الجوانب التعليميّة، السلوكيّة والعاطفيّة.
2) أن ندعو مسبقًا **الطاقم المهنيّ الذي يمكن أن يساعد** أثناء التشاور حول تلميذ معيّن، التي تتعلّق مجالات المسؤوليّة التي تعزى إليه بحلّ المشكلة، على سبيل المثال، المستشارة، معلّمة الدمج، المربّية.

بإمكانكِ مشاهدة المحادثة مع الباحثة عليزا سيجال حول موضوع عمليات التشاور حول تلميذ معيّن في موقع "معلّمات رياديّات في الميدان": https://vimeo.com/523899595/d4f6a955a7

للمزيد من القراءة

Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Classification of students and conceptions of subject matter in math teachers' conversations. *The Journal of the Learning Sciences, 16*, 37–79. https://doi.org/10.1080/10508400709336942

Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Louie, N. L. (2016). Tensions in equity-and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education, 53*, 10–19. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.001

Segal, A. (2020). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation].

Zhang, M., Lundeberg, M., & Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Sciences, 20*(3), 342–394. https://doi.org/10.1080/10508406.2011.553258

مخطّط محادثة للتشاور حول تلميذ أو تلميذة[5]

في الحالات التي ترغب فيها المعلّمة التي طلبت التشاور أن تعرض أمام زميلاتها مشكلة أو معضلة تتناول تلميذًا أو تلميذة ما، ينبغي الأخذ في الحسبان التحضير المطلوب، الحساسيّات والمسائل الأخلاقيّة الأخرى التي قد تثيرها هذه الاستشارة. على العكس من القضايا الأخرى التي يكون التركيز فيها منصبًّا على التدريس والتعلّم، في هذا النوع من الحوار يتمّ تسليط الضوء على التلميذ الوحيد، الأمر الذي من شأنه إثارة المشاركة العاطفيّة العالية في أوساط المشاركات. الهدف الرئيسيّ لحالة التشاور من هذا النوع هو تعميق فهم المشكلة المطروحة على جدول البحث والتفكير معًا في مجموعة متنوّعة من الطرق للتعامل معها.

1) التحضير المسبق

تجري الموجّهة محادثة مسبقة مع المعلّمة التي طلبت الاستشارة لاستيضاح مصادر المعلومات المطلوبة بغية الحصول على صورة شاملة عن التلميذ (وجهة نظر معلّمات أخرى، كشف علامات، مستندات، تشخيصات وما شابه). وهذا هو الوقت الملائم للتفكير في دعوة اختصاصيّين آخرين للمساهمة في النقاش.

2) مقدّمة وملاءمة توقّعات

تعرض الموجّهة هدف اللقاء، السيرورة المخطّط لها وقواعد السلوك الأخلاقيّة.

قواعد السلوك الأخلاقيّة للتشاور بالنسبة لتلميذ معيّن

- نبحث في الجوانب المعرفيّة، السلوكيّة والعاطفيّة للتلميذ كي نساعد المعلّمة التي طلبت الاستشارة.
- يتمحور النقاش حول التلميذ الذي نعرفه، ولذلك، سنبذل جهدًا للحفاظ على الحوار المهني، الموضوعي والذي ينمّ عن الاحترام.
- من الهامّ أن ندرك أنّ التلميذ غير موجود في الغرفة حتّى يعرض وجهة نظره.
- نحن ندرك أنّ المعلومات التي نحصل عليها عن هذه الحالة، هي جزءٌ من سياق أوسع بكثير.
- نحن نفترض أنّ جميع الشخصيّات تتصرّف بشكل منطقيّ، وإذا لم ندرك كنه أقوالها، سنبذل جهدًا إضافيًّا كي نفهمها.
- جميع ما يقال بيننا بالنسبة للحالة والمشاركين فيها يظلّ في إطار لقاء التعلّم.

3) عرض الحالة وتحديد المشكلة

أ. **تعرض** المعلّمة التي طلبت الاستشارة **المشكلة المطروحة للنقاش** بمساعدة تمثيلات غنيّة (مقطع فيديو، توثيق محادثات، كشف علامات، تشخيصات أو مستندات ذات صلة أخرى). ينبغي أن يشتمل عرض المشكلة على المركّبات التالية:

- السياق العام للحالة: وصف للتعرّف على التلميذ، مدّة التعرّف على التلميذ، منظومة العلاقات بينه وبين المعلّمة، وكلّ تفصيل آخر من شأنه أن يكون ذا صلة لفهم الحالة.
- خلفيّة التلميذ (عاطفيّة، سلوكيّة، تعليميّة، اجتماعيّة، عائليّة).
- نقاط القوّة لدى التلميذ.
- عرض الحالة (وصف المشكلة الرئيسيّة التي تواجهها المعلّمة).

5 تطوير مخطط المحادثة مستوحى من البحث: Segal, A. (2020). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation].
للقراءة حول هذا البحث انظري: الفصل الثامن: "عندما يكون للمشكلة اسم شخصيّ: التشاور بين المعلّمات الذي يركّز على تلميذ معيّن"، ص 89.

- وصف شامل قدر الإمكان للإجراءات وطرق التعامل مع الحالة التي تمّ القيام بها حتّى الآن.
- أفكار ومشاعر المعلّمة التي طلبت الاستشارة بالنسبة للحالة.

ب. **تحديد المشكلة** أو توضيح ما يزعج المعلّمة التي طلبت الاستشارة وما هي المساعدة التي تطلبها، من أجل المستقبل: "ماذا يجب أن أفعل لاحقًا؟" وليس "ما كان يجب أن أفعله بأثر رجعيّ؟".

ج. **توضيح الحالة** ـ تطرح المشاركات أسئلة توضيحيّة بالنسبة لتفاصيل المعلومات الضروريّة لفهم الحالة.

- في هذه المرحلة، تميل المعلّمات غالبًا إلى المشاركة من معرفتهن السابقة مع الشخصيّات التي في مركز الحدث (أهل التلميذ، أقارب العائلة وسلوك التلميذ في مواقع أخرى في المدرسة). في بعض الأحيان تكون المعلومات ضروريّة وتوسّع سياق الحالة، وأحيانًا تكون غير ضروريّة وتوتّر سلبًا على التركيز في المشكلة التي عرضتها المعلّمة التي طلبت الاستشارة. **من الهامّ التعامل بحساسيّة مع المعلومات التي يتمّ الكشف عنها وفحص مدى حيويّتها للقضيّة المطروحة على بساط البحث.**

4) عرض الحالة وتحديد المشكلة

أ. تطرح المشاركات تفسيرات للعوامل المسبّبة للمشكلة ولتداعياتها. إذا اقتضت الحاجة، يمكن أن يُقترح على المعلّمة صياغة جديدة للمشكلة.

- يفضّل الانتباه إلى التوازن بين النقد وبين دعم تعليقات المعلّمات على المعلّمة التي طلبت الاستشارة.
- من المحبّذ التشجيع على تشكيلة متنوّعة من التفسيرات للمشكلة (تربويّة، عاطفيّة، اجتماعيّة).

ب. **تتبنّى المشاركات موقف التلميذ ويفترضن كيف كان سيفسّر العوامل المسبّبة للمشكلة.**

ج. **تردّ المعلّمة** التي طلبت **الاستشارة على الأقوال التي سمعتها وتعيد تركيز المشكلة على ضوء التحليل.**

5) فحص النصائح للتعامل مع المشكلة

تطرح المشاركات بدائل في مجال مسؤوليّة وعمل المعلّمة ويدرسن إيجابيّاتها وسلبيّاتها.

- يجب الانتباه إلى أنّ البدائل موجّهة أيضًا للإجراءات التربويّة التي يمكن تطبيقها في التعلّم في الصفّ.

6) تأمّل انعكاسيّ وتلخيص

تُلخّص المعلّمة التي طلبت الاستشارة السيرورة التي مرّت بها: كيف شعرت خلال الاستشارة؟ إلى أيّ مدى ساعدتها هذه العمليّة؟

تنعم المشاركات النظر في السيرورة التي مررن لها: ماذا تعلّمن؟ كيف يمكنهن تحسين السيرورة في المرّة القادمة؟

الفصل التاسع: يراقبنَ الدافعيّة للتعلّم:
كيف تطوّر المعلّمات وجهة نظر مهنيّة من خلال مناقشة دافعيّة التلاميذ أثناء لقاء طاقم المعلّمين؟[1]

وسام صيداوي،[2] حسيدا يعكوفوف،[3] ليبات أشحر-نيتس،[4] دانا فيدر-فايس[5] ونوغا كنولر[6]

تعتبر الدافعيّة للتعلّم من جانب التلميذ أمرًا بالغ الأهمّيّة لمشاركته في التعلّم،[7] وبإمكانها أيضًا التأثير في أدائه التعليميّ. ولهذا السبب فإنّ المعلّمات تطمح لتعزيز الدافعيّة في أوساط التلاميذ والتغلّب على معيقاتها. ومن أجل القيام بذلك، يتعيّن على المعلّمات التعرّف على مستوى الدافعيّة لدى التلاميذ ونوعها، والتفكير في طرق مختلفة لتعزيزها. ولكن من الصعب خلال الدروس تحديد وتقييم الدافعيّة لدى التلاميذ بجميع مركّباتها. ومن هنا تنجم أيضًا صعوبة تعزيز الدافعيّة لدى كلّ واحد من التلاميذ وفقًا لاحتياجاتهم المختلفة.

بإمكان المعلّمات أثناء الحوار المهنيّ عن الدافعيّة أن يطوّرن معًا وجهة نظرهن المهنيّة حول هذا الموضوع. أي، الطريقة التي يحدّدن من خلالها أنّ هناك ظواهر مختلفة مرتبطة بالدافعيّة والمعاني التي تمنحها لهذه الظواهر. تتبلور في هذا الحوار أيضًا

1 يستند المقال المعروض في الكراسة إلى البحث: Sedawi, W., Yakubov,. H., Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Science teachers' discourse and professional vision of student motivation to learn [manuscript submitted for publication].
للمزيد من القراءة حول حوار المعلّمات حول دافعيّة التلاميذ انظري: יעקובוב, ח', וודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים. **דפים, 75**, 237-260.

2 باحثة في مدرسة التربية في جامعة ميشيغان، آن أربور. كانت باحثة في قسم التربية ومحاضرة في وحدة تعزيز المهنيّة في التعليم في جامعة بن غوريون في النقب. رافقت خلال سيرورة هاشكافاه الموجّهات في مجتمعات التعلّم المهنيّة في موضوع الدافعيّة.

3 باحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.

4 باحثة في قسم التربية ومحاضرة في وحدة تعزيز المهنيّة في التعليم في جامعة بن غوريون في النقب. مرافقة للموجّهات في سيرورة هاشكافاه.

5 مُحاضِرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة وحدة تعزيز المهنيّة في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسات التعلّم في البيئات غير المنهجيّة.

6 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

7 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. ومن أجل تجنّب التعقيدات فإنّ الكتابة هنا بصيغة المذكّر.

اختياراتهن لبعض الاستراتيجيّات لتعزيز الدافعيّة، وطريق تطبيق هذه الاستراتيجيّات ومقدار الجهد الذي لديهن للاستعداد للاستثمار في تطبيقها.

هدف البحث

سعت الدراسة لوصف وجهة النظر المهنيّة لمعلّمات العلوم في موضوع دافعيّة التلاميذ للتعلّم، كما يتّضح في الحوار في لقاءات طاقم المعلّمين، وكذلك فرص التعلّم الكامنة فيها. فحصت الدراسة **المقدار** (الوتيرة والمدّة الزمنيّة) الذي تناولت فيه المعلّمات في لقاءات طاقم المعلّمين أحداث من الصفّ تتعلّق بدافعيّة التلاميذ، وطرق **التحديد** (تشخيص) **والتعليل** (تفسير) لهذه الأحداث. كما فحصت الدراسة أيضًا الطرق التي تناقش بها المعلّمات استراتيجيّات تعزيز الدافعيّة لدى التلاميذ.

وجهة النظر المهنيّة - قدرة الأشخاص المنتمين إلى مجموعة مهنيّة لتفسير وفهم الأحداث الرئيسيّة في عملهم.[8] تتكوّن وجهة النظر المهنيّة التربويّة من عنصرين:

التحديد - قدرة المعلّمات على ملاحظة الأحداث في الصفّ التي تحدّ من التعلّم أو تعزّزه.

التعليل القائم على المعرفة - تفسير للأحداث التي حدثت في الصفّ بالاستناد إلى معرفة المعلّمات عن التدريس والتعلّم.[9]

من أين المعطيات؟

يستند البحث إلى تسجيل لـ - **20 لقاء لثلاثة طواقم من معلّمات العلوم** في مدارس ابتدائيّة من المجتمع اليهوديّ، اللاتي شاركت في سيرورة هاشكافاه. من أجل تحليل المعطيات، حدّدنا أحداث الحوار في لقاءات طاقم المعلمين التي دار الحديث فيها عن دافعيّة التلاميذ. ثمّ حلّلنا فيما بعد مضمون اللقاءات وفقًا لفئتين رئيسيّتين تتعلّقان بوجهة النظر المهنيّة عن الدافعيّة لدى التلاميذ. **تحديد الدافعيّة والتعليل القائم على المعرفة عن الدافعيّة**. تُعزى فئة **تحديد الدافعيّة** إلى تحديد المشاركة في التعلّم، التي تتضمّن المركّبات السلوكيّة، العاطفيّة والمعرفيّة. تشمل فئة **التعليل القائم على المعرفة** الإشارة إلى العوامل الخارجيّة والداخليّة للدافعيّة أو لغياب الدافعيّة لدى التلاميذ. حدّدنا أيضًا أحداث حوار ناقشت فيها المعلّمات استراتيجيّات تعزيز الدافعيّة لدى التلاميذ. اخترنا لقاء واحدًا وحلّلناه جملة تلو الأخرى، وهكذا وضّحنا العمليّات التي حدثت في لقاءات الطاقم.

8 Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist, 96*(3), 606–633.

9 Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

تحديد دافعيّة التلاميذ

إحدى الطرق لتحديد مستويات مختلفة من الدافعيّة هي حسب مدى **المشاركة في التعلّم**.

كيف يمكن أن يتمّ التعبير عن المشاركة؟

السلوكيّة: تنفيذ المهامّ في الصفّ، طرح الأسئلة وخلق التواصل البصريّ. هذا المكوّن قابل للمشاهدة في الصفّ.

العاطفيّة: الغضب، الملل، الحزن والفرح. ليس من الممكن دائمًا مشاهدة هذا المكوّن في الصفّ.

المعرفيّة: الفهم، تفضيل التحدّي في المهام في الصفّ. من الصعب ملاحظة هذا المكوّن في الصفّ.

من السهل تحديد المركّبات السلوكيّة أكثر من المركّبات النفسيّة الداخليّة، العاطفيّة والمعرفيّة.

التعليل القائم على المعرفة الذي يتناول دافعيّة التلاميذ

عوامل داخليّة: العوامل المرتبطة بالتلميذ، من ضمنها تصوّره لقدراته، تمكّنه ومهاراته في المجال المعرفيّ، أهمّيّة التعلّم أو المضمون بالنسبة له، أهدافه واستمتاعه واهتمامه بالتعلّم.

عوامل خارجيّة: عوامل خارج سيطرة التلميذ تؤثّر في الدافعيّة للتعلّم لديه، بما في ذلك المعلّمات أو تدريسهنّ، التلاميذ الآخرون، الأهل والبيئة التعليميّة (على سبيل المثال، الضوضاء في الصفّ).

ما الذي اكتشفناه؟

بأيّ مدى تناقش المعلّمات وتتعمّق في دافعيّة التلاميذ؟

- لاحظنا في 18 لقاء من لقاءات طاقم المعلمين من أصل 20 لقاءً أحداثًا حول الحوار عن دافعيّة التلاميذ لتعلّم العلوم. يؤكّد هذا المعطى أنّ **موضوع الدافعيّة حاضر في حوار** المعلّمات وهامّ بالنسبة لهنّ.
- حدّدنا 123 أحداث حوار تناولت خلالها المعلّمات دافعيّة التلاميذ. كانت الإشارة إلى موضوع الدافعيّة في غالبية الأحداث (70%) قصيرة أو هامشيّة ولم ترقَ إلى مستوى النقاش المتعمّق.
- كانت المعلّمات تميل إلى مناقشة الدافعيّة في **سياق معيّن** (72%) أكثر من مناقشة القضيّة بصورة عامّة (28%).

نظرة مهنيّة: كيف حدّدت وعلّلت المعلّمات الأحداث المتعلّقة بدافعيّة التلاميذ؟

- تطرّقت المعلّمات إلى **المشاركة العاطفيّة** للتلاميذ (51%) **ولمشاركتهم السلوكيّة** (46%) أكثر من مشاركتهم المعرفيّة (3%).
- حلّلت المعلّمات في معظم الأحداث (71%) **العوامل التي تؤثّر في مستوى الدافعيّة** وطرق تعزيزها. أشارت المعلّمات في هذه الأحداث **بشكل أساسيّ إلى العوامل الخارجيّة** (82%) وبدرجة أقلّ إلى العوامل الداخليّة (13%). تحدّثت المعلّمات في حالات قليلة فقط عن كلا النوعين من العوامل (5%).
- في الغالبيّة العظمى من الأحداث التي أشارت فيها المعلّمات إلى العوامل الخارجيّة للدافعيّة، فقد أشرن بشكل أساسيّ إلى دور **المعلّمات في التدريس** (83%). شمل هذا العامل استراتيجيّات التدريس والتمكّن مقابل الاستقلاليّة.

كيف تحدّثت المعلّمات عن استراتيجيّات تعزيز دافعيّة التلاميذ؟

1) المشاركة في الاستراتيجيّة من دون تعليل	
الحوار التقنيّ	تناقش المعلّمات القضايا التقنيّة واللوجستيّة المتعلّقة بتنفيذ الاستراتيجيّات لزيادة دافعيّة التلاميذ في تعلّم العلوم، ولم يتطرّقن إلى مضمون الاستراتيجيّة أو إلى كيف يمكن أن تسهم في تعزيز الدافعيّة.
مشاركة "النصائح والحيل"	اقترحت المعلّمات طرقًا محدّدة لتعزيز دافعيّة التلاميذ، اقترحت إحدى المعلّمات عادة "نصيحة أو حيلة" لتعزيز دافعيّة التعلّم. ونتيجة لذلك، أبدت زميلاتها تحمّسًا للنصيحة أو شاركن نصائح أخرى.
عرض الاستراتيجيّات بشكل عام ومجرّد	عرضت المعلّمات استراتيجيّات لتعزيز الدافعيّة بمصطلحات عامّة ومجرّدة، من دون أن يوضّحن صراحة ما الذي يقصدنه بذلك.
2) تحفّظ من تنفيذ الاستراتيجيّة	
طلبت المعلّمات توضيح طرق تنفيذ الاستراتيجيّات لتعزيز دافعيّة التلاميذ، لكنّهن تحفّظن من تنفيذها. كانت التحفّظات تتعلّق بجوانب مختلفة، مثلًا، أهداف التعلّم والتقييم، عمل وسيطرة المعلّمات خلال الدرس، تصوّرات التلاميذ وجوانب لوجستيّة (الظروف المادّيّة).	
3) اقتراحات بديلة للتعامل مع الصعوبات في تنفيذ الاستراتيجيّات	
اقترحت المعلّمات بدائل للتعامل مع الصعوبات في تنفيذ الاستراتيجيّات. وغالبًا ما كنّ يقترحنها وفي الحال كنّ يتحفّظن منها من دون فحصها. على سبيل المثال، عندما تحدّثت إحدى المعلّمات عن خشيتها من فقدان السيطرة أثناء إجراء تجربة مستقلّة في الصفّ، اقترحت معلّمة أخرى "حشر التلاميذ في إطار". بعد الاقتراح، لم تناقش المعلّمات العلاقة بين البديل وكيف يسهم في التعامل مع الصعوبة وإسهامه في تعزيز الدافعيّة.	

إطلالة على لقاء طاقم: كيف تناقش المعلّمات استراتيجيّات تعزيز الدافعيّة؟

خلال لقاء طاقم العلوم، ناقشت المعلّمات مشكلة تتعلّق بتعزيز تعلّم العلوم في المدرسة. وقد ركّزن حول صورة موضوع العلوم ودافعيّة التلاميذ. قالت المعلّمة الرياديّة إفرات[10]: "العلوم [هذه] ليست مجالًا يحبّه الأولاد". وبالمثل، لاحظت معلّمات الطاقم غياب الاهتمام وقلّة المشاركة العاطفيّة في موضوع العلوم بين التلاميذ، وعزون ذلك إلى عوامل داخليّة تتعلّق بقدرة التلاميذ ومهارتهم. سألت المعلّمة إفرات ما الذي يمكن فعله من أجل معالجة المشكلة: "ما هي الأمور الأخرى التي يتعيّن علينا أن نحسّنها ونرتقي بها؟" اقترحت المعلّمات مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيّات والأدوات التي يمكن أن تساعد في تعزيز الدافعيّة: حيث اقترحن "نصائح وحيل"[11] (قالت إحدى المعلّمات، على سبيل المثال، أنّها استخدمت المعجونة في الصفّ لكي تعلّم عن تغيير الحجم الذي لا يتغيّر في المواد الصلبة) واستراتيجيّات أخرى مثل، التجربة الملموسة في بيئة خارج الصفّ، فعّاليّة بمشاركة التلاميذ وفعّاليّة البحث المستقلّ.

10 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

11 Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0022487116676315

المتحدّثة الأولى: "أعتقد أنّه يجب تعزيز الموضوع الملموس، للخروج من الصفّ ولكن ذلك إشكالي أيضًا، هذا يتعلّق بالصفّ".

المتحدّثة الثانية: "هذه فعّاليّات يقوم بها التلاميذ، فعاليّات هم يقومون بها".

المتحدّثة الثالثة: "ماذا يعني ذلك؟ لنفترض الآن أنّني أتناول موضوع حالات المادّة".

المتحدّثة الثانية: "هذا أصلًا أسهل موضوع في العالم لنجري معه [...] سهل للقيام بالتجارب معه، ولكنّي على سبيل المثال، ولا في أيّ **واحد** من صفوفي، فعلت كلّ شيء من خلال إعطاء الأمثلة والتوضيح، لم أسمح للأولاد بفعل أيّ شيء، وذلك لعدّة أسباب: السبب الأوّل أنّني أواجه الصعوبات في غرفة العلوم هذه [...] لا أعرف، إنّها مكتظّة بالنسبة لي، لست مرتاحة، حتّى ينظّم الأولاد أنفسهم [...] أنا شخصيًّا لا أعرف".

المتحدّثة الأولى: "اشتريت أكوابًا مع الثلج، ثمّ كما لو أنّنا طرحنا فرضيّة، نعم، عملت على دقّة الانصهار، الذين قالوا، أنّ ذلك سيذوب، وتحدّثنا عن كيف [...] إذا كان ذلك من الصلب إلى السائل، إذًا ذلك من خلال التبريد، التسخين، على هذه المصطلحات، ذلك بالذات كان رائعًا، مع البطاقات، أعددت لهم البطاقات على أعواد المصاصة الثلجيّة وهم قاموا بلفّها." لقد اشتريت أكوابًا بها ثلج ثم كما لو كنا نفترض، نعم لقد عملت على دقة الذوبان، قالوا، سوف يذوب، وكما تحدثنا عن كيفية [...] إذا كان صلبًا إلى سائل، فسيتم التبريد، الاحترار، بناءً على هذه المفاهيم، كان أمرًا رائعًا على وجه التحديد "باستخدام البطاقات ، صنعت لهم بطاقات على أعواد مثلجات ويتم نسجها."

المتحدّثة الثانية: "نعم، جميل... هذه ليس فعّاليّة بحث مستقلّة، هذا ليس معناه أنّه جاءت مجموعة مكوّنة من أربعة أولاد ولديهم صينيّة على الطاولة وورقة تعليمات وهم يعملون، وعليهم أن يأخذوا ويجلبوا، ويجب عليهم طرح الأسئلة."

المتحدّثة الأولى: "لكن السؤال هو ما إذا كان بالإمكان فعل ذلك في كلّ تجربة، هناك تجارب -"

المتحدّثة الثالثة: "مسألة المياه التي تغلي تنطوي على إشكاليّة نوعًا ما."

اقترحت المعلّمات العديد من الاستراتيجيّات لتعزيز الدافعيّة لدى التلاميذ، ولكن العديد منهن تحفّظن أيضًا من تنفيذها بشكل فوريّ. وقد فعلن ذلك دون فحص التحفظّات على ضوء إيجابيّات هذه الاستراتيجيّات ومن دون اقتراح طرق للتعامل معها. غالبًا ما تُعزى هذه التحفّظات إلى حقيقة أنّ التعامل مع التحدّيات هو مسألة شخصيّة ولا يستوجب تفسيرًا تربويًّا، ممّا جعل النقاش لا لزوم له إلى حدّ ما. بالإضافة إلى ذلك، فقد ادّعت المعلّمات أنه في بعض الأحيان ليس هناك ما يمكن فعله للنجاح في تنفيذ الاستراتيجيّات، ممّا جعل من الصعب عليهن مناقشة سبل التغلّب على صعوبات التنفيذ.

ومن أجل تبرير تحفّظاتهنّ فقد قمن بعرضها بشكل متطرّف (على سبيل المثال، استخدمن تعابير تنطوي على التعميم - "لا أحد"، "لا شيء"، "مرّات كثيرة") وفي الحالات التي كان يبدو فيها أنّ هناك انتقادًا تجاه أحد المعلّمات، كانت هناك بعض المعلّمات التي لجأت إلى الدفاع عن مهنيّة المعلّمة من خلال طرح التحفّظات أو مشاركة "حيل مثيرة" التي استخدمنها في الصفوف التعليميّة (على سبيل المثال، "اشتريت أكوابًا مع الثلج...") اضطرّت المعلّمة الرياديّة أيضًا في إحدى الحالات إلى التعامل مع النقد الموجّه إلى النصيحة التي اقترحتها. الأمر الذي يوضّح أنّ أحد تحدّيات التوجيه البحثيّ-النقديّ هو أنّ النقد يمكن أن يكون موجّهًا أيضًا نحو ممارسات المعلّمة الرياديّة.

جعلت مميّزات الحوار هذه من الصعب على المعلّمات مناقشة التحدّيات المتعلّقة بتنفيذ الاستراتيجيّات، وقيّدت تطوير تصوّرهن المهنيّ، وجعلت من الصعب عليهن التغلّب على العقبات من أجل تعزيز دافعيّة التلاميذ لتعلّم العلوم.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

كانت المعلّمات خلال لقاءات طاقم المعلمين تكثر من إثارة القضايا المتعلّقة بدافعيّة التلاميذ، لكنّهن تناولن الموضوع بشكل هامشيّ، "مرور الكرام". وقد ركّزن أكثر على المشاركة العاطفيّة والسلوكيّة للتلاميذ في التعلّم وبدرجة أقلّ على مشاركتهم المعرفيّة. تعمّقت المعلّمات في العوامل الخارجيّة التي يمكن أن تسهم في تعزيز دافعيّة التلاميذ وتناولن بدرجة أقلّ العوامل الداخليّة للتلاميذ أنفسهم، ولكن تجد الإشارة إلى أنّه في الحوار حول دافعيّة التلاميذ من الهامّ مراعاة العوامل الداخليّة للدافعيّة وكذلك العوامل الخارجيّة.[12] غالبًا ما كانت المعلّمات تركّز على استراتيجيّات التدريس لتعزيز الدافعيّة. تقع هذه الاستراتيجيّات في مجال تأثيرهن، الأمر الذي يمكن أن يدلّ على إحساسهن بالقدرة والمسؤوليّة للتأثير في دافعيّة التلاميذ. وعلى الرغم من ذلك، فقد تحفّظن من تنفيذ الاستراتيجيّات ولم يفحصن التحفّظات على ضوء الإيجابيّات التي في تنفيذها. أحد التفسيرات لكون عمليّات التعليل كانت محدودة طوال النقاش يتعلّق بصعوبة الانتقاد وتقبّل الانتقاد في طاقم المعلمين. حدّت هذه القيود من تطوّر النظرة المهنيّة للمعلّمات في موضوع دافعيّة التلاميذ.

بإمكان المعلّمة الرياديّة أن تسهم في النقاش والمشاركة في الصعوبات التي تواجهها هي نفسها في تدريسها، الصعوبات التي تواجهها زميلاتها أيضًا. ولكن أحد التحدّيات التي تتعامل معها المعلّمة الرياديّة هو توجيه الحوار عندما يتمّ توجيه النقد إليها هي أيضًا، بصفتها المعلّمة التي تدرّس هي أيضًا المجال المعرفيّ. على الرغم من هذا التحدّي، فإنّ مشاركة المعلّمة الرياديّة في النقاش وتوجيهه بإمكانها أن تسهم في ثراء النقاش وفي سيرورات التفسير والاستدلال التربويّة المرتبطة بالتدريس.[13] إحدى الطرق لذلك هي الربط بين المناقشة التي تتناول عمليّة التدريس وبين النقاش في المبادئ النظريّة التي تتناول الدافعيّة.

ماذا يمكن أن نفعل؟

- التخطيط المسبق والمبادرة إلى النقاشات التي تركّز على مشكلة تتعلّق بدافعيّة التلاميذ للتعلّم.
- التعمّق في الحوار الذي يرتكز على التمثيل الذي فيه وصف لمشكلة في دافعيّة التلاميذ للتعلّم.
  - **تحديد** الدافعيّة على مركّباتها: بالنسبة للجوانب المعرفيّة، والعاطفيّة والسلوكيّة المرتبطة بالتلاميذ.
  - **تحليل المشكلة بالنسبة للعوامل الداخليّة والخارجيّة:** تحليل المشكلة وأن نأخذ بالحسبان العوامل الداخليّة (على سبيل المثال، الشعور بالقدرة لدى الطالب) بالإضافة إلى العوامل الخارجيّة (مثلًا، استراتيجيّات التدريس).
  - **اقتراح طرق للتعامل مع المشكلة التي تتناول الدافعيّة:** فحصها بشكل نقديّ وفحص مدى ملاءمتها لعوامل الدافعيّة ولاحتياجات التلميذ.
  - **مناقشة القيود وطرق التعامل معها:** مناقشة الصعوبات التي يمكن أن تجعل المعلّمات يمتنعن عن استخدام الاستراتيجيّات، ولكن أيضًا مناقشة ماذا يمكن أن نفعل لمعالجة هذه الصعوبات.
  - الوعي بالنسبة لتحدّي التوجيه، الناجم من مشاركة المعلّمة الرياديّة في النقاش ولكونها معرّضة للنقد كواحدة من معلّمات الطاقم، إلى جانب متطلّبات توجيه الحوار، يمكن أن يسهم في التعامل مع النقد بصورة تعزّز الحوار الاستكشافيّ.

12 Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N., & Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Science Education, 102*(4), 820–855. https://doi.org/10.1002/sce.21445; Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*(1), 68.

13 Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional improvement and teachers' collaborative conversations: The role of focus and facilitation. *Teachers College Record, 119*(2), 1–37.

للمزيد من القراءة

יעקובוב, ח', וודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים, **דפים**, **75**, 237-260.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist, 96*(3), 606–633.

Hardré, P. L. & Hennessey, M. N. (2013). What they think, what they know, what they do: Rural secondary teachers' motivational beliefs and strategies. *Learning Environments Research, 16*(3), 411–436. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9131-0

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0022487116676315

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*(1), 68.

Sedawi, W., Yakubov,. H., Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Science teachers' discourse and professional vision of student motivation to learn [manuscript submitted for publication].

Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

الباب الثالث

السياق، المجتمع والثقافة في الحوار التربويّ - أبحاث

الفصل العاشر: عند الالتقاء بين مخطّط المحادثة وطاقم المعلّمات
عمليّة امتلاك وتبنّي مخطّطات المحادثة في طواقم المعلّمات[1]

عليزا سيجال،[2] آدم ليفستاين،[3] دانا فيدر-فايس[4] ونوغا كنولر[5]

لقاءات طاقم المعلّمين هي عبارة عن حيّز بإمكان المعلّمات مناقشة المشكلات التدريسيّة فيه، وفحص الطرق للتعامل معها وتوسيع مخزون طرق تدريسها. ولكنّ عمليّات التعلّم يمكن أن تتأخّر أحيانًا من جرّاء معايير الحوار: الخشية من مشاركة العمليّة التدريسيّة في الصفّ، التركيز على الجوانب التقنيّة واللوجستيّة بدلًا من التركيز على التدريس في الصفّ ذاته، تطبيع المشكلات (التعامل مع المشكلة على اعتبار أنّها شائعة لدى الآخرين، الأمر الذي يجعل من غير الضروريّ ظاهريًّا التفكير في طرق لمعالجتها)، المشاركة في قصّص نجاح، والتركيز على المشكلة بشكل عامّ وليس على حالة معيّنة غنيّة.

تتمثّل إحدى طرق تغيير معايير الحوار في استخدام مخطّطات المحادثة. توفّر مخطّطات المحادثة الخطوط العريضة للمعلّمة التي توجّه الحوار وتشمل توزيع للأدوار، تحديد المواضيع، اقتراح لهيكل المحادثة وطرق لمناقشة الموضوع المعنيّ.[6] ومن

1 يستند المقال المعروض في الكرّاسة إلى البحث: Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education, 70*, 215–226.

2 باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. تتناول أبحاثها قضايا المعرفة، الثقافة والهويّة في الحوار التربويّ في الصفّ والحوار التربويّ المهنيّ بين المعلّمات.

3 باحث في مجال الحوار والعلاقات المتبادلة في الصفوف وفي طواقم المعلّمين في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.

4 مُحاضِرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة الوحدة لتعزيز المهنيّة في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسة التعلّم في البيئات غير المنهجيّة

5 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب

6 McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2007). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*. New York, NY: Teachers College Press.

شأنها أيضًا المساعدة في تنظيم المشاركة في النقاش، والتخطيط للأوقات والالتزام بها، والتركيز على المواضيع والحفاظ على الاحترام والحساسيّة في الحوار.
ولكنّ استخدام مخطّطات الحوار يعتبر معقّدًا: ظاهريًّا، يمكن الاعتقاد أنّه إذا استخدمت المعلّمات الأداة الخارجيّة، مثل مخطّط المحادثة، وفقًا للتعليمات، فإنّها "ستنجز المهمّة". ولكن الأمر مختلف من الناحية العمليّة - عادة ما تتم صياغة وكتابة مخطّط المحادثة خارج الطاقم والمدرسة، في بداية الطريق يكون استخدامه غريبًا وتقنيًّا وليس من الواضح دائمًا للمشاركات ما هي الإيجابيّات التي تنطوي عليها. يجري استخدام الأداة في السياق الذي توجد فيه بالفعل معايير للحوار، وعند اللقاء بين الأداة وبين طاقم المعلّمات تحدث عمليّة الامتلاك والتبنّي.

> **الامتلاك والتبنّي** هي عمليّة جماعيّة تحدث على مدار الوقت من خلال التفاعل مع طاقم المعلمين. وهي تستند إلى معايير الحوار الموجودة في طاقم المعلمين إلى جانب معايير الحوار التي يوجّه إليها المخطّط. تستخدم المعلّمات في هذه السيرورة المخطّط بطرق مختلفة ويمكن أن يدخلن عليه تعديلات. في نهاية المطاف قد يتمّ استيعاب استخدام المخطّط في الحوار وأن يصبح جزءًا من ثقافة الحوار في طاقم المعلمين.

طوّرت في سيرورة هاشكافاه مخطّطات للمحادثة كان الغرض منها المساعدة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر القائم على دراسة العملية التدريسيّة في طواقم المعلّمات. جرى تحرير وكتابة مخطّطات المحادثة خارج المدرسة وتم إحضارها إلى داخل طواقم المعلمين، وبناء على ذلك، تُطرح بعض الأسئلة: ماذا يحدث في اللقاء بين مخطّط المحادثة الذي جُلب من خارج المدرسة وبين الثقافة المحلّيّة في طاقم المعلمين؟ كيف تمتلك وتتبنّى المعلّمات مخطّط المحادثة في طاقمهن؟ وكيف يؤثّر امتلاك المخطّط في الحوار في طاقم المعلمين؟ في هذه العملية ، يستخدم المعلمون المخطط التفصيلي بطرق مختلفة ويمكنهم إجراء تعديلات عليه.

هدف البحث

يفحص البحث بأيّ طريقة امتلك وتبنّى طاقم المعلّمات مخطّط المحادثة، الذي يُطلق عليه مخطّط التشاور، الذي تمّ إحضاره من خارج الثقافة المحلّيّة لطاقم المعلمين. ركّز البحث على مسألة ثراء الحوار في مختلف مراحل عمليّة الامتلاك والتبنّي.

من أين المعطيات؟

وثّقنا 16 لقاء لطاقم الرياضيّات في مدرسة ابتدائيّة خلال العام. لقد ركّزنا على ستّة لقاءات لطاقم المعلمين حيث أجرت فيها المعلّمات الاستشارات، في فترات زمنيّة مختلفة. سنصف لاحقًا ثلاث استشارات (حسب الترتيب الزمنيّ) اجريت في الطاقم كي نفهم عمليّة الامتلاك والتبنّي لمخطّط المحادثة.

ماذا يشمل مخطّط التشاور؟[7]

1) مقدّمة وملاءمة التوقّعات.
2) عرض الحالة وتحديد المشكلة- تصف المعلّمة التي طلبت الاستشارة المشكلة بالتفصيل وتعرض تمثيلات توضّحها. تصغي المعلّمات إلى وصف المشكلة وعند الانتهاء من الوصف يطرحن أسئلة توضيحيّة. تهدف الأسئلة التوضيحيّة إلى إكمال المعلومات الناقصة لفهم الحالة وليس لغرض تقييم العمليّة التدريسيّة.
3) تحليل المشكلة- تناقش المعلّمات العوامل المسبّبة للمشكلة وانعكاساتها. تمنح المعلّمة التي تعرض المشكلة في هذه المرحلة الوقت لإعادة صياغة المشكلة على ضوء اقتراحات زميلاتها.
4) دراسة الاقتراحات للتعامل مع المشكلة- تطرح المعلّمات طرق عمل بديلة ويدرسن إيجابيّاتها وسلبيّاتها.
5) تأمّل انعكاسيّ وتلخيص.

ما الذي اكتشفناه؟

1) عندما لا يكون هناك مخطّط "حسب رأيك المهنيّ - ماذا تقولين؟"

اللقاء الأول الذي سنصفه هو لقاء طاقم للمعلمين جرى قبل أن تنكشف المعلّمات على مخطّطات المحادثة في إطار التطوير المهنيّ. بعد نحو عشر دقائق على بداية اللقاء، عرضت المعلّمة الرياديّة ليئات[8] الاستراتيجيّة التي تستخدمها لمسح مهارات التلاميذ. وقد تحدّثت عن العمل الذي ينطوي عليه إحضار دفاتر التلاميذ إلى البيت وفحص الإجابات بصورة متعمّقة. وقد انتقدت زميلاتها طريقة الفحص التي وصفتها. قاطعت نيلي، إحدى المعلّمات، أقوال ليئات وعبّرت عن شكوكها بشأن الممارسة التي وصفتها: «لكن لماذا؟» استمرّت ليئات من جانبها في عرضها بينما اقترحت نيلي حلًّا بديلًا: حلّ التمارين على اللوح. بدأ أعضاء الطاقم الحديث أيضًا. كان تبادل الكلام بين المعلّمات سريعًا، وقاطعن أقوال بعضهن البعض، اقترحن حلولًا بديلة، لكنّ هذه تمّ رفضها من قِبل معلّمات أخريات. بعد نحو خمس دقائق توجّهت ليئات إلى المرشدة دوريت. وسألتها: "حسب رأيك المهنيّ، ماذا تقولين؟" وحينذاك توقّفت المعلّمات الأخريات عن الحديث وسمحن لدوريت بالتعبير عن موقفها. تحدّثت دوريت لمدّة ثلاث دقائق تقريبًا دون أن يقاطعها أحد.

تضمّن الحوار في طاقم المعلمين: مجموعة متنوّعة من الأفكار قيلت بسرعة وبشكل غير منظّم، نقدًا تجاه عمليّة تدريس المعلّمات الأخريات في طاقم المعلمين، والتوجّه إلى استشارة المرشدة، التي كان ينظر إليها على أنّها خبيرة.

2) اللقاء الأول مع مخطّط الاستشارة

استخدمت المعلّمات في هذا اللقاء للمرّة الأولى **مخطّط الاستشارة**، بعد أن استعانت في اللقاءات السابقة بمخطّطات المحادثة.

الأخرى. وجّهت ليئات اللقاء وفقًا للمخطّط وتطرّقت إليه بشكل صريح: "سأوزّع عليكن ورقتين. الأولى، هي الموضوع الذي ستقدّمه لكم تاليا بعد قليل، الحالة التي ترغب في طرحها للاستشارة، والورقة الثانية حول كيفيّة عملنا اليوم. مخطّط استشارة". وقد ألمحت أيضًا أنّه نظرًا لأنّ طاقم المعلّمين معتاد على التشاور في لقاءات طاقم

7 للتوسّع حول مخطّط التشاور ومبادئه انظري: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). ערכת כלים וחומרים למדריכה ולרכזת (רציונל ומתווי שיחה) (עמ' 19-15). https://tinyurl.com/3jxuf92x

8 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

المعلمين، فإنّ مخطّط الاستشارة يلائم احتياجاته. "في الأسبوع الماضي، كان هناك العديد من أنواع الاستشارة. وقد قرّرنا أن نفعل ذلك الآن في نوع من الإطار المبنيّ. طلبنا منكن إحضار استشارة، لأنّنا نختلف عادة حول مَن تعرض موضوعها ومَن تقدّم حوارًا معيّنًا واستشارة للمجموعة".

بعد أن عرضت ليئات المخطّط، طرحت تاليا مشكلة تدريسيّة وتحدّثت عن أحد التلاميذ في صفّها الذي راكم الكثير من الفجوات من حيث تحصيله. وصفت تاليا الحالة وتصنيف أخطاء التلاميذ من الاختبار، ولكنّها لم تجلب اختبار التلميذ. وجّهت ليئات بعد ذلك النقاش وفقًا للمراحل المكتوبة في مخطّط المحادثة. وطلبت من المعلّمات أن يطرحن الأسئلة التوضيحيّة وأكّدت على أنّنا" "لن نعطي الحلول الآن، هذا ليس في هذه المرحلة". مع ذلك، كان بالإمكان ملاحظة أنّ أسئلة المعلّمات تحتوي على اقتراحات للحلّ، حتّى لو كانت تحت ستار السؤال، مثلًا: "هل حاولت مرّة واحدة إجراء اختبار معه، أي بعد أن أجرى الامتحان، أن تجري الامتحان معه؟ من خلال القراءة ورؤية الفروق في العلامة؟"

لخّصت ليئات مرحلة الأسئلة التوضيحيّة وقادت المعلّمات إلى مرحلة التحليل. وقد شدّدت مرّة أخرى على عدم اقتراح الحلول ووجّهت المعلّمات للتعامل مع المشكلة الجوهريّة التي حدّدنها في وصف تاليا. وطلبت من تاليا عدم التعليق على أقوال زميلاتها في هذه المرحلة، كما ورد في مخطّط المحادثة. وضّحت المعلّمات أن جذور المشكلة تكمن في أسرة التلميذ وفي الصعوبات التنظيميّة في المدرسة. واجهت ليئات صعوبة في تركيز الحوار الحماسيّ والنشط للمعلّمات وتوجّهت لطلب المساعدة من دوريت. أشارت دوريت إلى أنّ المعلّمات بدأن بـ "تحديد مشكلة الولد" بدلًا من الإشارة إلى "ما تريده تاليا". وفي الحال صحّحت دوريت كلماتها واستبدلت مصطلح "مشكلة" بمصطلح "صعوبة"، وليس كما يظهر في المخطّط: "دعونا نقول ليست المشكلة، الصعوبة". في مرحلة التبديلات، طلبت ليئات من المعلّمات التفكير في الحلول التي تساعد تاليا.

اقترحت المعلّمات إمكانيّات للعمل فقاطعتهن دوريت وطلبت فحص الحلول على ضوء إيجابيّاتها وسلبيّاتها. الأسئلة التي طرحت في بداية النقاش كأسئلة توضيحيّة اقترحت في هذه المرحلة كأفكار للحلّ، مثلًا، منح التلميذ أدوات تنظيميّة تساعده في تنظيم نفسه.

أتاح استخدام المخطّط للمعلّمة الرياديّة وللمرشدة تنظيم المشاركات في الحوار وتركيزه عندما "تشتت" المعلّمات وتجاوز الحوار حدود المخطّط. كما عزّز المخطّط من سلطة المعلّمة الرياديّة وأفاد أيضًا المعلّمة التي طلبت الاستشارة في خلق الفرصة للمشاركة في مشكلة تشغل بالها دون مقاطعة ومن دون الاضطرّار إلى الإجابة في المرحلة التي كانت المعلّمات تردّ فيها على أقوالها.

في جميع مراحل الحوار، كانت هناك مفاوضات حول معايير الحوار الحاليّة مقابل المعايير الجديدة التي يوجّه إليها المخطّط. هكذا على سبيل المثال، على الرغم من محاولة المعلّمات طرح أسئلة توضيحيّة كما هو مقترح في المخطّط، كانت بعض الأسئلة تبدو وكأنّها اقتراحات للحلول. ولكن المعلّمات، بصورة عامّة، استخدمن المخطّط بصورة رسميّة وصارمة حسب المراحل والمصطلحات المكتوبة فيه. وقد تطرّقن بالأساس إلى المصطلحات والمميّزات التقنيّة لمخطّط المحادثة، وكان يبدو أحيانًا أنّ النقاش يتناول مخطّط المحادثة ومراحله أكثر ممّا تناول المضمون المذكور. من حين إلى آخر، ظهرت الفجوات بين مبادئ المخطّط وبين مميّزاته التقنيّة، على سبيل المثال، استخدام مصطلح "صعوبة" بدلًا من المصطلح "مشكلة" - ظاهريًّا، كان يبدو أنّ المصطلحات متقاربة، لكن هذا الاستبدال تحدّى مبدأ رئيسيًّا يقوم عليه المخطّط" مناقشة مشكلات تدريسيّة كفرصة للتعلّم.

3) الاستشارة العفويّة

جرت الاستشارة الثالثة التي سنوضّحها بشكل عفويّ أثناء لقاء طاقم المعلّمات، بعد أن جرّبت المعلّمات مخطّط الاستشارة بالفعل. طرحت نيلي أثناء النقاش بمبادرة منها مشكلة تدريسيّة تتعامل معها. وقد استخدمت المصطلح "قضيّة" عندما أرادت عرض المشكلة التدريسيّة، وبذلك تكون في الواقع قد أتت على ذكر مصطلح دارج ينبثق من مصطلح الاستشارة ومستمدّ من سيرورة هاشكافاه. شاركت نيلي: "أشعر بأنّ الدروس الفرديّة في الرياضيّات تقودني إلى أماكن غير جيّدة". طلبت دوريت مناقشة القضيّة وفقًا للمخطّط: "دعنا نفعل ذلك بصورة مرتّبة؟ حسنًا، أنت تصفين الحالة برمّتها، ولا واحدة تعلّق". صحيح أنّ مخطّط المحادثة ذُكر خلال اللقاء، لكن المعلّمات لم تستعن به بشكل رسميّ.

تحدّثت نيلي عن القضيّة التي تواجهها- الصعوبة في تحسين مستوى التلاميذ في الرياضيّات- ووصفت الصعوبات في التدريس الفرديّ، وقد أشارت إلى "الصعوبات وانعدام الفهم" لديهم وقالت إنّ "الفجوة لا تتقلّص". وهكذا لخّصت: "سؤالي هو كيف يمكنني جعل هذه الساعة ناجعة، وقبل أي شيء آخر، كيف يمكن التحقّق إن كانوا قد فهموا بالفعل؟". كان هذا السؤال ملائمًا للمبنى الذي يقترحه مخطّط المحادثة، الذي بموجبه يجب أن نختتم الاستشارة بسؤال يشغل بال المعلّمة التي عرضت المشكلة.

من خلال توجيه ليئات، طرحت المعلّمات أسئلة توضيحيّة. وفي هذه المرّة أيضًا، ألمحت بعض الأسئلة إلى حلّ بديل، الذي ينبغي على نيلي تنفيذه حسب رأي المعلّمات. اقترحت دوريت على نيلي لاحقًا، كما ذُكر في المخطّط، إعادة صياغة القضيّة التي تشغل بالها. وضّحت نيلي سؤالها: "السؤال المطروح الآن هو كيف أجعل الدرس الفرديّ عنصرًا يساعد على التقدّم. السؤال هو كيف يمكنك استخدام هذا المورد، أي الساعة الفرديّة، من أجل تحسين مستوى التلاميذ؟" وتعقيبًا على ذلك اقترحت المعلّمات عدّة بدائل. على سبيل المثال، اقترحت ريكي تقسيم المجموعة إلى مجموعات أصغر وفقًا للمستوى. تطرّقت ليئات وإيمبار إلى المبنى التنظيميّ للساعات الفرديّة واقترحتا تعليم المجموعة نفسها لمدّة شهر مرّتين في الأسبوع وعدم تعليم مجموعتين مختلفتين مرّة في الأسبوع. أصرّت نيلي من جانبها على أنّها بحاجة إلى مساعدة تتعلّق بمضمون التعليم.

ناقشت المعلّمات على مدار النقاش توزيع الساعات الفرديّة بين التخصّصات وبين التلاميذ، وعدد التلاميذ الأمثل للتدريس الفرديّ واختيار المادّة التعليميّة للدروس الفرديّة. كما وناقشت المعلّمات استخدام التشخيصات، ومبنى الدرس وصعوبات التلاميذ. وقد كرّسن الوقت لبحث المشكلة المطروحة للبحث. مع ذلك، لم يفحصن الإيجابيّات والسلبيّات التي في حلولهنّ وعرضن الاقتراحات بالتسلسل دون منح نيلي الوقت للردّ عليهن.

ساعد المخطّط المعلّمات في إبطاء وتيرة المحادثة، وتنظيم المشاركة في الحوار والتركيز على المواضيع المختلفة. استعانت المعلّمات بصورة مرنة بالمخطّط ولم يضعنه في مركز النقاش. على الرغم من أنّ مركزيّته في الحوار قد تلاشت، من الواضح أنّ المعلّمات كانت تعزو لنفسها بعض مراحل الحوار الذي في المخطّط (على سبيل المثال، التركيز على مشكلة تدريسيّة، الوقت والمكان التي أعطيت لوصف المشكلة وإعادة تأطيرها). مع ذلك، استخدمت المعلّمات أجزاء من المخطّط فقط، وتخطّين الأجزاء الأخرى، مثلًا، مرحلة تحليل المشكلة والتفكير في إيجابيّات وسلبيّات البدائل. حتّى عندما سمح المخطّط بتأجيل التفكير في الحلول لمرحلة متقدّمة من الحوار، فلا تزال بعض الحلول تظهر في مرحلة الأسئلة التوضيحيّة.

ما الذي يتيحه مخطّط المحادثة؟

	قبل استخدام المخطّط	اللقاء الأوّل مع المخطّط	الاستشارة العفويّة
تنظيم المشاركة في المحادثة	تنافست المعلّمات على إعطائهن الحقّ في الكلام وقاطعن بعضهن البعض خلال الحديث	تحدّثت المعلّمات بعد إعطائهن الحقّ في الكلام، وفقًا لما هو مكتوب في مخطّط المحادثة. أحيانًا، عندما قاطعت المشاركات كلام بعضهن البعض، نظّمت المرشدة والمعلّمة الريادية المشاركة بمساعدة المخطّط.	العديد من المشاركات في المحادثة نظّمن المشاركة وفقًا لمراحل المخطّط (على الرغم من عدم التزامهن بالمخطّط بشكل دقيق).
مصدر السلطة لإدارة اللقاء والمشاركة في المعرفة	المرشدة.	المعلّمة الريادية والمخطّط.	المعلّمة الريادية والمرشدة بالإضافة إلى مبادئ المخطّط.
تعزيز الحوار التربويّ المثمر			
ما هو التمثيل؟	وصف شفهيّ.	وصف كتابيّ وتصنيف أخطاء التلميذ في الامتحان.	الوصف العامّ الشفهيّ الموسّع بواسطة الأسئلة التوضيحيّة.
كيف حُدّدت المشكلة؟	ليس هناك سؤال أو قضيّة صريحة.	وصفت المعلّمة عمليّة تدريسيّة تمّ تأطيرها على أنّها مشكلة وطلبت المساعدة من زميلاتها.	وصفت المعلّمة عمليّة تدريسيّة تمّ تأطيرها على أنّها مشكلة وطلبت المساعدة. أتاحت الأسئلة التوضيحيّة إبراز المشكلة وتوضيحها وطلب المساعدة.
هل جرى نقاش في مشكلة تدريسيّة؟	لا.	التركيز على تحديد المشكلة.	التركيز على العمليّة التدريسيّة للمعلّمة التي طلبت الاستشارة.
هل جرى نقاش في الحلول؟	اقترحت المعلّمات سريعًا أفكارًا للبدائل.	ناقشت المعلّمات طرق العمل مع الإشارة إلى تحليل المشكلة.	لم يتطوّر نقاش حول طرق العمل، وركّز أعضاء الطاقم في طرق عمل معيّنة.
الدمج بين الدعم والنقد	انتقدت المعلّمات أفكار زميلاتهنّ.	ركّزت المعلّمات على مساعدة المعلّمة التي عرضت المشكلة، وانتقدن بشكل أقلّ الأفكار التي طُرحت في الحوار وطرق العمل.	ركّزت المعلّمات على مساعدة المعلّمة التي عرضت المشكلة، بينما انتقدن في الوقت ذاته ممارستها التدريسيّة.
مبنى النقاش	ترابطيّ.	اعتمد النقاش على المخطّط ووُجّه وفقًا لقواعد ومبادئ صريحة.	معايير الحوار القائمة والمعايير التي ذوتّت من قِبل أعضاء طاقم المعلمين في أعقاب استخدام المخطّط وجّهت المحادثة.

أسهم مخطّط المحادثة إلى حدّ ما في توجيه الحوار المثمر بالمقارنة مع الحوار الذي جرى من دون المخطّط. كانت الاختلافات بين اللقاءات التي اعتمدت على مخطّط المحادثة مرتبطة بمدى المرونة في استخدام المخطّط وتذويت المبادئ والقواعد التي يوجّه إليها. عندما استخدمت المعلّمات مخطّط الاستشارة للمرّة الأولى فقد استخدمنه بشكل دقيق وصارم. في المقابل، في اللقاء الأخير الذي تمّ وصفه كان استخدام المخطّط مرنًا وذوّتت المعلّمات بعض المعايير التي كان يهدف إلى تعزيزها.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

في بداية الطريق كان مخطّط المحادثة الذي أحضر من خارج ثقافة طاقم المعلّمات غريبًا بالنسبة للمعلّمات. وبمرور الوقت امتلكت وتبنّت المعلّمات المخطّط بشكل يناسب طاقم المعلمين. عندما تبنّت المعلّمات المخطّط فقد غيّرنه وبالتالي تمّ التعبير عن السيطرة والحرّيّة في استخدام المخطّط بالصورة التي تناسبهن. في البداية، عندما تشاورن بمساعدة المخطّط، فقد كنّ ملتزمات بمراحله، ولكنّهن ركّزن بالأساس على خصائصه التقنيّة التي تتعلّق بالمشاركة، وتنظيم النقاش وبدرجة أقلّ على المبادئ التي يقوم عليها المخطّط. وفي حالة الاستشارة العفويّة بالأساس، أصبح استخدام الأداة أكثر مرونة، وتمّ تطبيق المبادئ، المصطلحات وبعض الممارسات بشكل طبيعيّ في طاقم المعلّمات ووفقًا لرغباته.

عمليّة امتلاك وتبنّي المخطّط هي عمليّة جماعيّة وتتأثر من جميع أعضاء طاقم المعلّمات ومن الثقافة السائدة فيه. في مرحلة معيّنة من عملية الامتلاك والتبنّي، يكون حضور المخطّط ضعيفًا ولكن لا تزال بعض مبادئه تنعكس في الحوار، ولكن ليس جميعها، لأنّ طاقم المعلمين أجرى التغييرات والملاءمات على مخطّط المحادثة. على سبيل المثال، أعدت المعلّمات صياغة المصطلحات الأساسيّة التي تظهر في المخطّط بطرق أخرى تتوافق مع الثقافة المتّبعة في طاقمهن، مثل، "الحلول" بدلًا من "البدائل"، وتخطّين مرحلة تحليل المشكلة. عندما يتلاشى المخطّط، ولكنّه يكون حاضرًا في أساس الحوار، تنشأ فرصة للتركيز على مضمون النقاش - مشكلة تدريسيّة- ويتقلّص استثمار الموارد المعرفيّة في التفكير بشأن طريقة مناقشة المشكلة. مع ذلك، فليس كلّ تغيير ساهم بالضرورة في ثراء الحوار. مثلًا، يحتمل أن يكون الحوار أكثر ثراءً لو أنّ المعلّمات خلال الاستشارة العفويّة حلّلن أيضًا العوامل المسبّبة للمشكلة ولم يتخطّين هذه المرحلة. ربمّا يكون المخطّط قد تلاشى سريعًا جدًّا، قبل أن يتمّ فهم المراحل والمبادئ التي يقوم عليها بصورة متعمّقة.

ماذا يمكن أن نفعل عندما نستخدم المخطّطات؟

- المخطّط ليس مجرّد وسيلة لتنظيم المحادثة وجعلها تركّز على المراحل المختلفة لدراسة العمليّة التدريسيّة. بل إنّه يقوم على مبادئ، من ضمنها التركيز على مشكلة تدريسيّة تستند إلى الأدلّة والتحليل المسبّبة لها، وفقط بعد فهم المشكلة يكون هناك مجال للتفكير في طرق التعامل معها. عندما يتمّ التركيز على المميّزات التقنيّة فحسب في المخطّط، مثل، مبنى الحوار، من الصعب ترسيخ مثل هذه المبادئ في الحوار. وبناءً على ذلك، من الهامّ مناقشة **المبادئ التي يقوم عليها المخطّط وليس في مبناه ومميّزاته التقنيّة فقط** (مثل الوقت المخصّص لكلّ مرحلة، "الانتقال" بين مراحل المخطّط وغيرها).
- الالتزام بالمخطّط واستخدامه الرسميّ يمكن أن يسهم في الحوار الاستكشافي في المشكلات التدريسيّة. لكن لسنا مضطرّين لنكون مستعبدين للمخطّط. تتمثّل وظيفة المخطّط في المساعدة في تعزيز الحوار التربويّ. يكون المخطّط في بداية الطريق غريبًا، ولذلك من شأن التقيّد به أن يسهم في فهم مميّزاته التقنيّة ومبادئه. يتيح استخدام المخطّط على مدار فترة طويلة امتلاك وتبنّي المخطّط بشكل يناسب طاقم المعلمات. من الممكن ومع مرور الوقت الانفصال عن المخطّط ومناقشة المشكلات التدريسيّة بشكل مثمر بصورة طبيعيّة، حتّى من دون الإشارة الصريحة إلى المخطّط. **يتعيّن على المعلّمة الرياديّة أن تفحص في أيّ نقطة من المفضّل تجربة الحوار العفويّ من دون المخطّط، مع الأخذ بالحسبان إيجابيّات وسلبيّات تلاشي المخطّط.**

يفضّل التفكير في:

- إلى أيّ مدى استوعب طاقم المعلمات المبادئ التي يقوم عليها المخطّط ومبنى الحوار الذي يقترحه المخطّط؟
- أيّ من قواعد الحوار المقترحة في المخطّط لا تلائم ثقافة طاقم المعلمات، ولماذا؟
- هل من الهامّ الإصرار عليها؟ لماذا؟
- ما هي إيجابيّات وما هي سلبيّات العمل مع المخطّط بالنسبة لطاقم المعلمات؟
- كيف يمكن تحسين فاعليّة مخطّط المحادثة على ضوء أهداف واحتياجات طاقم المعلمات، مع الحفاظ على الفرص التي من المفترض أن يخلقها المخطّط؟

للمزيد من القراءة

Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education, 108*, 1–29. https://doi.org/10.1086/444230

Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*, 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Lefstein, A, Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher, 49*(5), 360–368. https://doi.org/10.3102/0013189X20922998

McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2007). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education, 70*, 215–226. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018

الفصل الحادي عشر: سيرورة هاشكافاه للجميع، هل هذا ممكن؟ اللقاء بين سيرورة هاشكافاه القطريّة والثقافة المحلّيّة في المدارس في التعليم العربيّ في إسرائيل[1]

إسلام أبو أسعد[2] ونوغا كنولر[3]

أقيمت في سيرورة هاشكافاه مجتمعات تعلّم مهنيّة مدرسيّة وعلى رأسها معلّمات رياديّات. كانت مجتمعات التعلّم المهنيّة بمثابة حيّز يتيح الحوار المهنيّ المنفتح والمتساوي، بإمكان المعلّمات فيه التعلّم معًا عن تدريسهنّ.[4] أظهرت الأبحاث التي تناولت مجتمعات التعلّم المهنيّة للمعلمات، ودراسة العمليّة التدريسيّة والحوار المهنيّ المثمر أنّ الحوار المهنيّ في المجتمعات، كما تعزّز ذلك سيرورة هاشكافاه، يمكن أن يسهم في التعلّم والتطوير المهنيّ للمعلّمات المشاركات. وبناءً على ذلك، يفضّل تجربة هذا النموذج في كلّ مدرسة، أليس كذلك؟

ولكنّ نموذج مجتمعات التعلّم المهنيّة طُبق وبُحث بالأساس في الثقافات الغربيّة، في دول مثل، الولايات المتّحدة وبريطانيا. يعتمد هذا النموذج للتعلّم المشترك على مبادئ ومعايير الحوار التي تعكس الفرضيّات الغربيّة، وفي أساسها أنموذج لمنظومة علاقات متساوية ومتبادلة داخل المجتمع، تتميّز بالمشاركة والاستعداد على الانكشاف. ولكن هذا الأنموذج لا يتلاءم بالضرورة مع المعلّمات من ثقافات أخرى ويتعارض أحيانًا مع القيَم والمعايير السائدة لديهنّ. شاركت المدارس اليهوديّة والمدارس

1 تستند الوثيقة الحاليّة إلى هذا البحث: אבו אסעד, א׳ (2020). **המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

2 باحثة في مجال الحوار المهنيّ للمعلّمين في التعليم العربيّ في إسرائيل والسياقات التي تتشكّل فيها أنماط الحوار. تعمل في تأهيل طواقم المعلّمين في التعليم العربيّ في كلّيّة سخنين الأكاديميّة.

3 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب

4 Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

العربيّة في سيرورة هاشكافاه كجزء من برنامج تعزيز الحوار التربويّ المثمر، ولكن لم تؤخذ بالحسبان في هذه العمليّة التباينات الثقافيّة بين المدارس ولم يتمّ دمج ممثليّة من المدارس العربيّة في قيادة هذه السيرورة. السؤال المطروح هو هل وكيف يؤثّر السياق الثقافي-المحلّي في تطبيق السيرورات والإصلاحات التعليميّة، ولا سيّما بالنسبة لسيرورة هاشكافاه؟

هدف البحث

تناول البحث سيرورات نقل السياسات التعليميّة التي تستند إلى مبادئ الحوار الغربيّة (برامج لتعزيز الحوار التربويّ المثمر في سيرورة هاشكافاه) إلى ثقافة الحوار غير الغربيّة. ركّز البحث على الحوار المهنيّ في مجتمعات التعلّم المهنيّة لدى المعلّمات في التعليم العربيّ في إسرائيل، وفحص اللقاء بين السياقات المختلفة وتأثيرها في مميّزات الحوار في مجتمعات التعلّم المهنيّة.

من أين المعطيات؟

جرت في البحث مشاهدات مشتركة[5] في 91 لقاء من لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة في ثماني مدارس من التعليم الرسميّ-العربيّ، تمّ تسجيل المشاهدات وتوثيقها. جرى تحليل منهجيّ للمتحدّثين، المضامين التي بحثت في لقاءات طاقم المعلّمين والأحداث من داخل لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ للمعلّمات. وفي أعقابه تمّ تحديد مميّزات مختلفة للحوار المهنيّ الخاصّ بالمدارس من التعليم العربيّ.

ما الذي اكتشفناه؟

الحوار الذي كان سائدًا في مجتمعات التعلّم المهنيّة:

- **حوار تعليميّ**. كان الحوار يشبه في مميّزاته الحوار بين التلاميذ[6] وبين معلّمة في الصفّ. يمتاز نمط الحوار الشائع في الصفوف التعليميّة بتسلسل سؤال مغلق أو توجّه المعلّمة (I-initiation)، إجابة قصيرة من جانب التلاميذ (R- response)، وتقييم من جانب المعلّمة[7] (E-evaluation). في هذا النمط من الحوار تكون المعلّمة هي المهيمنة في الخطاب وتدير مشاركة التلاميذ وكذلك النقاش. هذا النمط من الحوار سائد أيضًا في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ. المعلّمات الرياديّات طرحن الأسئلة، جمعن الإجابات من زميلاتهنّ، صدّقن على الإجابات وقيّمنها. كتبت المعلّمات الرياديّات الإجابات على اللوح أو في الدفتر أحيانًا، كما هو معتاد في الصفّ. كانت المعلّمات تكثر من نقل المعرفة التخصّصيّة وكنّ ينظرن إلى دورهنّ كمسؤولات عن قيادة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ وتعزيزه. مع ذلك، كان الحوار تفاعليًّا- كانت المعلّمات فعّالات في الجلسة. ولكن لم يكن في الحوار تعبير عن وجهات النظر المختلفة ولم يتطوّر نقاش بشأن الأفكار التي عرضها أعضاء مجتمع التعلّم المهنيّ. الأفكار الرئيسيّة التي تناولتها النقاشات كانت أفكار المعلّمة الرياديّة.
- **حوار سلطويّ**. أدارت المعلّمات الرياديات الحوار ولم تشارك فيه مثلما شاركت فيه زميلاتهنّ. كان لهنّ دور مركزيّ في الحوار: تحدّثن على مدى فترات زمنيّة طويلة، شاركن في تمرير المعلومات الإداريّة أو التربويّة من خلال الأسئلة التي قمن بطرحها وأجبن عن بعضها بأنفسهن، كما وقرّرن مواضيع النقاش. وغالبًا ما كانت المعلّمات الرياديات يتّخذن القرارات مع المديرة حتّى قبل النقاش في مجتمع التعلّم المهنيّ.

5 المشاهدة المشتركة هي طريقة لجمع المعطيات من خلال المشاهدة والاندماج في البيئة التي يجري بحثها، وهي تتيح تجريب الواقع كما يجرّبه المشاركون في البحث. Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

6 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حدّ سواء. ومن أجل تجنّب التعقيدات فإنّ الكتابة هنا بصيغة المذكّر.

7 Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice, 18*(4), 285–294.

تميّز الحوار أيضًا بتجنّب الخلافات وبالاتّفاق مع المديرة أو المعلّمة الريادية - كانت المعلّمات تميل إلى تجنّب الخلافات والموافقة على أقوال المعلّمة الريادية أو المديرة. وفي الحالات التي تطوّر فيها خلاف ما في النقاش، حاولت المعلّمة الريادية أو المديرة التوفيق بين المواقف وفي نهاية المطاف تمّ البتّ في الخلاف وفقًا لموقفهما، والذي تمّ تبريره من خلال سياسة المدرسة. وجّهت المعلّمة الريادية الخلاف على مراحل: (1) لقد وضعت حدودًا واضحة للنقاش وصرّحت بأنّ سياسة المدرسة تؤثّر في القرار، وهو التصريح الذي من شأنه التصدّي للنقاش في الموضوع؛ (2) وجّهت الأسئلة للمعلّمات لفهم دوافع المعارضة؛ (3) وجّهت المعلّمة الرياديّة النقاش في البحث عن الحلول التي توازن بين اعتبارات المعلّمة المعارضة وبين سياسة المدرسة؛ (4) عرضت الحلول التي اقترحت وتم اختيار القرار الأصليّ الذي تم اتّخاذه مسبقا.

على سبيل المثال، جرى في أحد لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ نقاش حول الساعات الفرديّة وعدد التلاميذ المطلوب من المعلّمة تدريسهم في الساعة الفرديّة نفسها. اعترضت نيبال[8] وهي واحدة من المعلّمات على المطالبة بتعليم خمسة تلاميذ وادّعت بأنّها ستعلّم في الساعة الفرديّة تلميذين فقط. لم تقبل المعلّمة الريادية عايدة والمديرة جميلة ادّعاء نيبال وصرّحتا بأنّ ما تفعله نيبال غير معتاد وفقًا لسياسة المدرسة: "هذا غير مقبول، يجب أن تضيفي حتّى خمسة"، "جميع المعلّمات [في مجتمع التعلّم المهنيّ] أخذن خمسة [تلاميذ]". اعترضت نيبال على أقوالها ما أدّى إلى تشكّل الخلاف. سألت جميلة نيبال عن سبب رفضها لخمسة تلاميذ. شرحت نيبال قائلة إنّه من خلال تجربتها الشخصيّة عندما درّست خمسة تلاميذ فلم يستفيدوا من ساعات التدريس الفرديّة. وقد أشارت عايدة وجميلة مرّة أخرى وتحدّثتا عن حاجة المدرسة للتدريس الفرديّ لخمسة تلاميذ. عارضت نيبال في البداية وشرحت موقفها وتطرّقت إلى الضغوط التي تتعرّض لها: "لديّ صفوف صعبة جدًّا هذا العام، أشعر أنّه ربّما في الدروس **الفرديّة**، إذا أخذت أكثر، فهذا سيؤثّر فيّ وفي عطائي، إذًا قلت ربّما آخذ اثنين وأجعل تركيزي منصبّ عليهما، ومن خلال العمل معهما أجعلهما **يتقدّمان** بدلًا من أن آخذ خمسة ولا **يتقدّم** أيّ منهم". لكن كان من الواضح أنّ عايدة وجميلة متمسّكتان بموقفهما. وكنوع من التسوية، اقترحت المعلّمة الريادية على المعلّمة أن تختار تلاميذ معيّنين يتناسبون مع احتياجاتها وفي الوقت نفسه يلبّون حاجة المدرسة في تعليم خمسة تلاميذ. في نهاية المطاف، حُسم الخلاف ووافقت نيبال على الطلب الذي يقضي بتعليم خمسة تلاميذ، على الرغم من أنّها لا تزال تعتبر أنّ من سيتضرّر من ذلك هم التلاميذ أنفسهم.

- **الحوار المؤسّسي، الحوار الذي اعتادت فيه المعلّمات تقييم طرائق التدريس**. ناقشت المعلّمات القضايا المختلفة بطريقة إصدار الأحكام وقيّمن طرائق تدريس المعلّمات، التلاميذ، الدروس، الامتحانات وغير ذلك. قيّمت المعلّمات طرائق تدريس زميلاتهنّ أو اقترحن حلولًا تلبّي معايير التعلّم ذي المعنى ونموذج دائرة التعلّم - **مصطلحات مؤسّسية لوزارة التربية والتعليم**. على سبيل المثال، عندما أشارت المعلّمات إلى طرائق التدريس، قالت إحدى المعلّمات: "صياغتها للمفاهيم كانت ممتازة"، وقالت معلّمة أخرى: "هذا هو التعلّم ذو معنى". ولم يناقشن إيجابيّات وسلبيّات طرائق التدريس المختلفة أو البدائل الممكنة لها.

ينعكس استخدام الحوار في اللغة المؤسّسية التي تكسبها وزارة التربية والتعليم في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ في استخدام المصطلحات العبريّة أثناء التحدّث باللغة العربيّة. ترتبط هذه المصطلحات بالسياسة التنظيميّة (مثلًا، طاقم المعلمين، المركّز، الجلسة، الاستكمال، امتحانات مقاييس النجاعة والنماء (ميتساف)، امتحانات المسح - צוות, רכז, ישיבה, השתלמות, מיצ"ב, מיפויים) وبالجوانب البيداغوجيّة (مثلًا، البيداغوجيا، عمليّة تدريسيّة، منهج، تخطيطات دروس، التعلّم ذو معنى، حلقات التعلّم، دافعيّة، تجريب). استخدمت المعلّمة الرياديّة عددًا كبيرًا من المصطلحات بالعبريّة أكثر من استخدام باقي المعلّمات في المجتمع معًا.

8 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

- **حوار تربويّ**. أسهمت مبادئ السيرورة ومخطّطات الحوار في تعزيز الحوار الذي شاركت فيه المعلّمات وناقشن مختلف القضايا في التدريس. لكنّ الحوار لم يتحوّل إلى حوار استكشافيّ وانعكاسيّ. نفّذت المعلّمات المخطّط ومراحله بصورة رسميّة وتقنيّة: كان الحوار قائمًا على المراحل التي اقترحت في المخطّط واستخدمت المعلّمات المصطلحات التي تظهر فيه باللغة العبريّة (مثلًا، قضيّة، وصف، تحليل، بدائل، إيجابيّات، سلبيّات، تأمّل انعكاسيّ - סוגיה, תיאור, ניתוח, חלופות, יתרונות, חסרונות, רפלקציה). ولكن لم تنعكس في الحوار المبادئ التي يقوم عليها المخطّط: تأطير وتركيز النقاش في قضيّة أو مشكلة تدريسيّة محدّدة وواضحة للمشاركات، توسيع وجهة نظر المشاركات فيما يتعلّق بالمقطع المصوّر أو نواتج التعلّم، ونقاش معمّق واستكشافيّ حول ما يحدث في الحالة المطروحة وفهم القضيّة.

اللقاء بين سياقات مختلفة

الحوار السائد في مجتمعات التعلّم المهنيّة كان حوارًا يتضمّن أنواعًا مختلفة من الحوار: حوار مهنيّ للمعلّمات وفقًا لنموذج هاشكافاه، حوار تعليميّ، حوار تفاعليّ، حوار مؤسّسيّ وحوار سلطويّ. جرت صياغة الحوار الذي كان سائدًا في مجتمعات التعلّم المهنيّة ضمن سياقات مختلفة ومن خلال اللقاء بينها: السياق المؤسّسيّ، سيرورة هاشكافاه القائمة على مبادئ الحوار الغربيّة وثقافة الحوار المحلّيّة.

- **السياق المؤسّسيّ - وزارة التربية والتعليم.** استخدمت المعلّمات مصطلحات بالعبريّة التي تستند إلى المعرفة التي اكتسبنها من المسؤولين التربويين خارج نطاق المدرسة الذين أهّلوهن في الماضي في إطار الاستكمالات التي تتناول السياسات أو طرائق التدريس المثلى. كانت هذه المصطلحات مصطلحات شائعة تستخدمها وزارة التربية والتعليم. يمكن أن يشير استخدام المصطلحات التربويّة والتنظيميّة بالعبريّة إلى الصعوبة في ملاءمة وتغيير المصطلحات وفقًا للاحتياجات المحلّيّة وثقافة الحوار المحلّيّة السائدة في مجتمعات التعلّم المهنيّة.
- **المبادئ والأدوات التي اقترحت في سيرورة هاشكافاه - مبادئ حوار غربيّة.** اقترحت في سيرورة هاشكافاه أدوات للاستخدام في مجتمعات التعلّم المهنيّة لتعزيز الحوار المثمر، من ضمنها مخطّطات المحادثة. أسهمت مبادئ السيرورة ومخطّطات المحادثة في تعزيز الحوار التفاعليّ، مع أنّ الحوار لم يتحوّل إلى حوار استكشافيّ وانعكاسيّ. نفّذت المعلّمات المخطّط ومراحله بشكل تقنيّ ورسميّ. ولكن لم تنعكس في الحوار المبادئ التي يقوم عليها المخطّط: تأطير وتركيز النقاش في قضيّة أو مشكلة تدريسيّة محدّدة وواضحة للمشاركات، توسيع وجهة نظر المشاركات فيما يتعلّق بالمقطع المصوّر أو نواتج التعلّم، ونقاش معمّق واستكشافيّ حول ما يحدث في الحالة المطروحة وفهم القضيّة.
- **ثقافة الحوار المحلّيّة.** تتعلّق ثقافة الحوار السائدة في المدارس في التعليم العربيّ بالطريقة التي تطبّق فيها المعلّمات سيرورة هاشكافاه في مجتمعات التعلّم المهنيّة. تتّسم أنماط الثقافة المدرسيّة في المدارس العربيّة بشكل عام بكونها محافظة،[9] كما أنّ الثقافة المحلّيّة تتميّز بالهرميّة واحترام السلطة والنفوذ.[10] يمتاز جهاز التعليم العربيّ بمستوى عالٍ من المركزيّة والهرميّة وهذا يعني أن تفويض الصلاحيّات إلى أعضاء طاقم المعلمين يكون في حدّه الأدنى.[11] تتّسم ثقافة الحوار المحلّيّة أيضًا بنمط كلام قائم على المراعاة (مسايرة)، وتعني المسايرة التعامل مع المُحاور من منطلق مراعاة مكانته ورغباته. يشدّد هذا النمط الثقافي على المشترك بين المتحاورين من منطلق الرغبة في الحفاظ على الانسجام.[12] تغلغلت هذه المميّزات إلى داخل ثقافة الحوار في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ وصاغت، من جملة أمور أخرى، الطريقة

9 אבו-עסבה, ח' (2007). **חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

10 אלחאג', מ' (1995). **המורה הערבי בישראל – מעמד, שאלות וציפיות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.

11 Arar, K. & Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation, 37*(2-3), 162–169. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006

12 כתריאל, ת' (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה: הוצאת ספרים של האוניברסיטה.

التي ناقشت بها المعلّمات التدريس والطريقة التي تبنّت بها المعلّمات المبادئ المختلفة والأدوات التي اقترحت في سيرورة هاشكافاه، على سبيل المثال، عندما كانت المعلّمات تميل إلى تجنّب الخلافات في الحوار. تعكس مبادئ ومعايير الحوار المشترك المهنيّ التي وضّحت أعلاه (المشاركة، المعاملة بالمثل، الإصغاء، الصراحة والاستعداد للانكشاف) فرضيّات أساسيّة غربيّة وتقدّم نموذجًا مثاليًا لمنظومة علاقات متكافئة ومتبادلة بين المعلّمة الرياديّة وبين زميلاتها، غير الملائمة بالضرورة لثقافة الحوار المدرسيّة غير الغربيّة. أظهرت الدراسة أنّه نشأت توتّرات بين معايير الحوار هذه وبين المعايير السائدة في ثقافة الحوار المحلّيّة في المدارس العربيّة، على سبيل المثال، توتّرات بين الحوار المتساوي وبين التسلسل الهرميّ في المدرسة، وبين الحوار الذي يتمّ التعبير فيه عن مواقف متنوّعة ووجهات نظر متناقضة (ومن ثمّ الخلافات أيضًا) وبين الحوار الذي ينطوي على ميل لتجنّب الخلافات.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

أظهر البحث أنّ اللقاء مع معايير الحوار الذي تطمح سيرورة هاشكافاه لتعزيزه قد خلق التوتّرات مع ثقافة الحوار المحلّيّة في المدارس العربيّة. يمكن أن تدلّ هذه التوتّرات على عدم التوافق بين مبادئ ومعايير حوار هاشكافاه وبين سياقات الحوار في المدارس العربيّة في التعليم العربيّ في إسرائيل. كانت أنماط الحوار السائدة في مجتمعات التعلّم المهنيّة قائمة على أنواع مختلفة من الحوار، وقد أتاح الدمج بين أنواع الحوار للمعلّمات أن يكنّ شريكات في سيرورة هاشكافاه وفقًا لشروطهنّ، لكن دون تبنّي مبادئ هاشكافاه. أتاح الدمج بين أنواع الحوار للمعلّمات التعامل مع التوتّرات بين مبادئ ومعايير الحوار.

اتّجاهات للتفكير مستقبلًا

في ضوء نتائج البحث، من الأفضل فحص الطريقة التي يحاولون من خلالها تطبيق الإصلاحات في التعليم التي تستند إلى المبادئ المستمدّة من ثقافات غربيّة في سياقات أخرى. نقترح فحص نتائج البحث حسب التوجّه الذي يعارض الفصل الصارم بين المعرفة الأصلانيّة والمعرفة الغربيّة (Endogenous Knowledge)[13]. بناءً على هذا التوجّه، يجب تسليط الضوء على الاتّصال وعلى تطوير عمليّة نشطة لتكوين المعرفة التي يتم بناؤها داخل المجتمع والثقافة الأصلانيّة وتتطوّر بشكل هجين مع الثقافة والمعرفة العالميتين. بالاعتماد على هذا التوجّه، من المفيد وضع برامج تدخّل تتلاءم مع الاحتياجات والثقافة المحلّيتين في المدارس العربيّة. مثل هذه البرامج ينبغي تطويرها أوّلًا من خلال مشاركة المعلّمات أنفسهن بالاستناد إلى المعرفة، والاحتياجات والثقافة المحلّيّة. بعد ذلك يجب الجمع بين المعرفة المحلّيّة والمعرفة العالميّة تدريجيًّا، ممّا سيسمح بالتبني المضبوط لعمليّات التغيير بما يتلاءم مع المبادئ والمعرفة العالميين والمحلّيّة أيضًا.

تثير نتائج البحث أسئلة مختلفة فيما يتعلّق بسيرورات تصميم السياسات:

1) هل التطلّع إلى حوار تربويّ مثمر كما هو متصوّر في الثقافة الغربيّة ملائم لجميع الثقافات والسياقات المختلفة؟
2) هل وكيف يمكن تعزيز الحوار التربويّ في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس في التعليم العربيّ وفقًا لثقافة الحوار المحلّيّة؟
3) هل ينبغي تطوير أدوات تراعي الثقافة المحلّيّة؟ وكيف؟
4) بأيّ طريقة يمكن إدراج مشاركة المعلّمات الرياديّات والموجّهات من التعليم العربيّ في عمليّة التطوير في سيرورة هاشكافاه؟

13 Hountondji, P. (1997). Endogenous Knowledge: Research Trails, Senegal, CODESRIA; Hountondji, P. (2002). Producing Knowledge in Africa Today. In: Coetzee, P. H. *Philosophy from Africa*, Cape Town, Oxford University Press.

للمزيد من القراءة

אבו אסעד, א׳ (2020). **המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל**. [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-עסבה, ח׳ (2007). **חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג׳, מ׳ (1995). **המורה הערבי בישראל – מעמד, שאלות וציפיות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.

כתריאל, ת׳ (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה: הוצאת ספרים של האוניברסיטה.

Arar, K. & Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation, 37*(2-3), 162–169. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006

Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Lefstein, A. (2018). Moving teacher learning from the margins to the mainstream. *Practical Literacy: The Early and Primary Years, 23*(1), 35–37.

الفصل الثاني عشر: ذات أقدمية تحول دون أن تتعلّم؟ المعلّمات المبتدئات والمعلّمات ذوات الأقدميّة كفئات اجتماعيّة وانعكاساتها على التعلّم في طاقم المعلّمين[1]

ليبات أشحر-نيتس،[2] آدم ليبستاين،[3] دانا فيدر-فايس[4] ونوغا كنولر[5]

الاعتقاد السائد في المجتمع هو أنّ المعلّمات ذوات الأقدميّة يعارضن التعلّم والتغيّرات التربويّة، بينما المعلّمات المبتدئات يعتبرن متعلّمات متحمّسات ومبدعات يطمحن إلى قيادة التغيير التعليميّ. لكن هل فعلًا المعلّمات المبتدئات هن الأكثر ملاءمة لقيادة التغييرات التربويّة؟ هل تعتبر المعلّمات صاحبات الخبرة، ذوات أقدميّة تحول دون أن يتعلّمن؟ تناول البحث الطريقة التي تتعامل بها المعلّمات، المديرات ومصمّمات السياسات التربويّة في الحوار للفئات الاجتماعيّة معلّمة ذات أقدميّة ومعلّمة مبتدئة، الشائعة جدًّا في الثقافة المدرسيّة.

ثمّة حدود محدّدة للفئة الاجتماعيّة وهي التي تقرّر من يمكنها الانتماء إليها ومَن لا يمكنها ذلك، وأيّ التوقّعات الاجتماعيّة تتجسّد فيها، على سبيل المثال، يتوقّع من المعلّمة ذات الأقدميّة أن تكون صاحبة معرفة وقدرة على التعليم، بينما يتوقّع من المتعلّمة المبتدئة أن تكون في موضع المتعلّمة. ولكن ماذا يحدث عندما يكون طاقم المدرسة شريكًا في الإصلاحات التربويّة الجديدة التي تطلّب من جميع المعلّمات- ذوات الأقدميّة والمبتدئات - أن يكنّ في موقع المتعلّمات ومشاركات وعلى قدم المساواة في الحوار الاستكشافيّ حول المشكلات التدريسيّة؟

1 يستند المقال المعروض في الكرّاسة إلى البحث: Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories "Veteran" and "Novice" for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.

2 باحثة في قسم التربية ومحاضرة في وحدة تعزيز المهنية في التعليم في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها التعلّم لدى المعلّمات في مجتمعات التعلم المهنية مع التركيز على الديناميكيّة العاطفيّة- الاجتماعيّة التي تؤثّر على الحوار الاستكشافي والتعلّم. مرافقة للموجّهات في سيرورة هاشكافاه.

3 باحث في مجال الحوار والعلاقات المتبادلة في الصفوف وطواقم المعلمين في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.

4 محاضرة وباحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب، رئيسة وحدة تعزيز المهنية في التعليم ورئيسة مجموعة باحثين لدراسات التعلم في البيئات غير المنهجية.

5 تعمل في مجال ملاءمة الأبحاث وتصميم البيداغوجيا في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب

فئات اجتماعيّة

تؤثّر الفئات الاجتماعيّة في الطريقة التي نجرّب بها العالم ونفهمه.[6] كلّ فئة اجتماعيّة لها خصائص مشتركة تنفرد بها وتوقّعات تؤثّر في تشكّلها. تؤثّر هذه الفئات (على سبيل المثال، "مديرة"، "معلّمة" و"تلميذة") أيضًا في الطرق التي نتعامل بها مع مَن يقف أمامنا، ونتحدّث معه ونتحدّث عنه. عندما ينتمي الشخص، من وجهة نظر المجتمع، إلى فئة معيّنة فهو يستمر في بلورة سلوكه وفقًا للتوقّعات الاجتماعيّة التي تنطوي عليها تلك الفئة، مثلًا، تتبنّى المديرة أنماط حوار ذات سلطة. الانتماء إلى فئة ما يوجّه الآخرين أيضًا إلى كيفيّة تفسير سلوكيّات أولئك الذين ينتمون إلى الفئة.

رسائل مزدوجة في سيرورة هاشكافاه؟

تبعث سيرورة هاشكافاه والثقافة التعليميّة السائدة في إسرائيل رسائل متناقضة فيما يتعلّق بالمعلّمات ذوات الأقدميّة: فمن جهة، تعتبر المعلّمات ذوات الأقدميّة مهنيّات، ذوات خبرة وتنطوي وظيفتهنّ على تعليم المعلّمات ذوات الأقدميّة الأقل منهن. ومن جهة أخرى، لا سيما في سياق الإصلاحات، وبالذات في سيرورة هاشكافاه، فإنّ المعلّمات ذوات الأقدميّة يمكن أن ينظر إليهن على اعتبار أنّهن يعانين من الإنهاك الوظيفيّ ومحافظات. وفي المقابل، وفي سياق الإصلاحات، يتوقّع من المعلّمات المبتدئات أن يتبنّين بحماس الإصلاحات الحديثة وكذلك تولّي المناصب القياديّة. يخلق التوتّر بين الرسائل المتناقضة التحدّيات، التي تتعامل معها المعلّمات ذوات الأقدميّة والمعلّمات المبتدئات في مجتمعات هاشكافاه. السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف تؤثّر الافتراضات الاجتماعيّة في المعلّمات ذوات الأقدميّة والمبتدئات وفي التوتّر بينهنّ فيما يتعلّق بالتعلّم والتطوير المهنيّ؟

"لأنّني أكثر خبرة، سأقدّم لك نصيحة." (معلّمة، ذات أقدميّة أربع سنوات)

"في الغرفة الكثير من سنوات الأقدميّة والخبرة، ويتعيّن علينا معرفة كيف نستغلّها." (معلّمة ذات أقدميّة 10 سنوات)

"المنظّمة التي لا تتجدّد - ستنهار." (مدير مدرسة)

"معلّمة ذات أقدميّة 21 سنة، غالبًا ما تسير هكذا، بطريقة جافّة ومملّة أكثر، وهناك معلّمون جدد يأتون بأفكار رائعة." (معلّمة، ذات أقدميّة 21 سنة)

هدف البحث

تناول البحث كيفيّة تنظر المعلّمات، والمديرات ومصمّمات السياسة التربويّة للفئات الاجتماعيّة. **معلّمة ذات أقدميّة ومعلّمة مبتدئة** في سياق خاصّ - الإصلاحات التعليميّة الجديدة التي توجب على كلّ المعلّمات أن يكنّ في موضع **المتعلّمات** والمشاركات الفعّالات في الحوار الاستكشافيّ حول المشكلات التدريسيّة. كما وتناول البحث أيضًا انعكاسات الفرضيّات السائدة فيما يتعلّق بالفئات الاجتماعيّة عن التعلّم والتطوير المهنيّ للمعلّمات ذوات الأقدميّة والمبتدئات.

6 Mehan, H. (1996). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. *Natural Histories of Discourse*, 253–276; Plotkin-Amrami, G. (2018). How is a new category "born"? On mechanisms of formation, cycles of recognition, and the looping effect of "national trauma". *Health, 22*(5), 413–431. https://doi.org/10.1177/1363459317695631

من أين المعطيات؟

أجري البحث كجزء من سيرورة هاشكافاه، ويهدف إلى تشجيع وتعزيز تعلّم المعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة المدرسيّة. ويستند البحث إلى لقاءات من أنواع مختلفة جرت في سيرورة هاشكافاه، من بينها 63 لقاء لمجتمعات التعلّم المهنيّة، 20 ورشة تطوير مهنيّ، سبع جلسات لطاقم قياديّ لوائيّ، وعشر زيارات في المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أجرينا 16 مقابلة مع معلّمات وحلّلنا وثائق للسياسات.

عثرنا خلال عمليّة تحليل المعطيات على أحداث اعتبرت المعلّمات أنفسهن فيها كمعلّمات ذوات أقدميّة وكمبتدئات (أو عبارات من هذا القبيل مثل، "هي جديدة هنا" أو "لديها خبرة كبيرة") والأحداث التي اعتبر فيها مشاركون آخرون المعلّمات على هذا النحو. وجدنا **165 تصريحًا تعتبر المعلّمات كذوات أقدميّة** أو **كمبتدئات**، وتمّ وصف هؤلاء وفقًا للسياق الذي قيلت فيه.

ما الذي اكتشفناه؟

مجموعة خصائص المعلّمة ذات الأقدميّة هي صورة معكوسة لمجمل خصائص المعلّمة المبتدئة.

كيف وُصفت المعلّمات ذوات الأقدميّة؟	عدد الأحداث	كيف وُصفت المعلّمات المبتدئات؟	عدد الأحداث
واسعة الاطّلاع	15	تفتقرن إلى المعرفة	28
واثقة من نفسها	7	تفتقر إلى الثقة	5
مُهدِّدة	15	عاجزة	12
فجوة بين الأجيال بينها وبين التلاميذ	3	قريبة من عالم التلاميذ[7]	12
الملل والإنهاك	18	التحمّس للابتكارات التربويّة	20
تعارض التغييرات	8	منفتحة على التغيّرات	11
تتردّد في الكشف عن العمليّات التدريسيّة	6	على استعداد لتقاسم تمثيلات التدريس	6

في حين كان المعلّمات ذوات الأقدميّة تُعتبر (من قبل أنفسهنّ ومن قِبل الأخريات) واسعات الاطّلاع، فإنّ المعلّمات المبتدئات كان يُنظر إليهن على اعتبار أنّهن يفتقرن إلى المعرفة. من الجائز أنّ معرفة المعلّمات ذوات الأقدميّة تغرس فيهن الثقة، الأمر الذي يمكن أن يفسّر النتيجة التي مفادها أنّه كان يُنظر إلى المعلّمات المبتدئات على اعتبار أنّهن يفتقرن إلى الثقة بالمقارنة مع زميلاتهن ذوات الأقدميّة. علاوة على ذلك أظهرت المعلّمات المبتدئات الضائقة وكان ينظر إليهن على اعتبار أنّهن عاجزات. وقد تطرّقت المديرات والمعلّمات أيضًا إلى الفجوة بين الأجيال التي تُبعد المعلّمات ذوات الأقدميّة عن تلاميذهن، على العكس من المعلّمات المبتدئات اللاتي يكنّ أكثر قربًا من عالم التلاميذ. كما أنّه كان يُنظر إلى المعلّمات ذوات الأقدميّة على أنّهن يعانين من الإنهاك الوظيفيّ ومعارضات للتغيير. كما كان يُنظر إليهنّ أيضًا على أنّهنّ معلّمات يتورّعن من الكشف عن عمليّات تدريسهنّ ومشاركتها في النقاش المشترك، كما كان متوقّعًا منهنّ فعله في سيرورة هاشكافاه. في المقابل، كان يُنظر إلى المعلّمات المبتدئات على أنّهن متحمّسات ومؤيّدات للابتكار التربويّ، ومنفتحات على التغيير ومستعدّات لمشاركة تمثيلات التدريس في النقاش المشترك مع زميلاتهنّ.

7 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حد سواء، ومن أجل تجنب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكر.

أمثلة: بأيّ شكل يتمّ التعبير عن مميّزات الفئات؟

واسعات الاطّلاع - يفتقرن إلى المعرفة

"كيف يمكنني منع نفسي من إعطاء المعلّمين المبتدئين جميع الإجابات؟" (حافا،[8] معلّمة رياديّة، ذات أقدميّة 28 سنة)

حافا، معلّمة رياديّة ذات أقدميّة وتحظى بتقدير كبير في المدرسة، واظبت على التخطيط للقاءات طاقم المعلمين وشاركت بشأن خشيتها بخصوص توجيه الحوار الاستكشافيّ المتكافئ في طواقم المعلمين. طاقم المعلّمين الذي قادته حافا كان يتكوّن من المعلّمات المبتدئات بشكل أساسيّ. كانت حافا تنظر إلى وظيفتها على أنّها معلّمة تعلّم وتُكسب المعرفة. وتنعكس في أقوالها الفرضيّة الاجتماعيّة التي تعتبر أنّ المعلّمات ذوات الأقدميّة هن صاحبات المعرفة وأنّ المعلّمات المبتدئات يفتقرن إلى المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، يتّضح من أقوالها أنّها تعتبر التعلّم سيرورة ذات اتّجاه واحد، تشمل أدوارًا محدّدة: المعلّمات ذوات الأقدميّة يجب أن يُعلّمن والمعلّمات المبتدئات يفترض فيهنّ أن يتعلّمن.

يعانين من الملل والإنهاك الوظيفي بالمقارنة مع متحمّسات للابتكار

عنات معلّمة للعلوم في سنة التخصّص في التدريس (ستاج)، وكجزء من عملها في المدرسة فهي تعلّم عدّة مواضيع، بما في ذلك اللغة. اقترحت في أحد لقاءات الطاقم: "علّمونا خلال الدراسة للحصول على شهادة التدريس في العلوم أن نصطحب معنا التلاميذ إلى الخارج، إلى الغابات. هل يمكننا فعل ذلك في دروس اللغة أيضًا".

مريم (معلّمة رياديّة، ذات أقدمية 20 سنة): "تعانين من الملل؟ انظري، هذه سنتك الأولى فقط. نحن نعلّم هذه المادّة مرّة تلو المرّة. أنا أعرفها بالفعل عن ظهر قلب".

لم تتحمّس المعلّمات للفكرة الابتكاريّة. رفضت مريم، المعلّمة الرياديّة فكرة عنات وأكّدت على أنّ الملل، مثل التنوّع في طرائق التدريس، هو حقّ للمعلّمات ذوات الأقدميّة. صحيح أنّ اعتبار المعلّمات ذوات الأقدميّة واسعات الاطّلاع يرفع من مكانتهنّ بين زميلاتهنّ، لكن عندما يُنظر إلى المعلّمات ذوات الأقدميّة على أنّهن بهذه المكانة وليس هناك شيء جديد بالنسبة لهنّ، ولا يوجد لديهن أي اهتمام بتجارب جديدة أو رغبة في تعلّم أشياء جديدة، فهذا يعنيّ أنّه محكوم عليهنّ كما يبدو بالإنهاك والامتناع عن التغيير.

هل تتغيّر الفئات الاجتماعيّة حسب السياق؟ معلّمة ذات أقدميّة ومعلّمة مبتدئة في سياق الإصلاح - سيرورة هاشكافاه

أجري البحث في سياق سيرورة هاشكافاه، وهي إصلاح تربويّ يُطلب فيه من جميع المعلّمات أن يكنّ في موضع المتعلّمات. تبلورت الفئات الاجتماعيّة معلّمة ذات أقدميّة ومعلّمة مبتدئة داخل هذا السياق وربّما تأثّرن منه. هكذا على سبيل المثال، يمكن ملاحظة ذلك في جلسة طاقم المعلّمين في مدرسة زارها ممثّلون عن سيرورة هاشكافاه:

طُلب من المعلّمات في جولة التعارف التي عقدت في بداية اللقاء أن يقدّمن أنفسهن، أشارت جميعهنّ تقريبًا إلى عدد سنوات أقدميّتهن في التدريس كأحد تفاصيل التعريف الأولى. شاركت إحدى المعلّمات، إفرات، ذات أقدميّة 28 سنة، على مضض أقدميّتها في التدريس. أوقفت المعلّمة الرياديّة ميتال، وهي الأصغر من بين جميع أعضاء طاقم المعلّمين، الجولة ووقفت إلى جانب إفرات: "وهيّ تعمل لكي تكون مطّلعة على التجديدات والتحديثات كلّ عام". عندما شاركت المعلّمة التي تلتها وهي صاحبة أقدميّة 25 سنة، تدخّلت ميتال مرّة أخرى وقالت: "وهي تعمل كي تكون مطّلعة على التجديدات والتحديثات كلّ دقيقة".

8 من أجل الحفاظ على خصوصية المعلمات اللاتي شاركن في البحث، فإن هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

إذا كان من الممكن في العديد من السياقات الأخرى النظر إلى سنوات الأقدميّة على أنّها مؤشّر على المهنيّة، فإنّ المعلّمات ذوات الأقدميّة في مجتمع التعلّم المهنيّ الخاصّ بها في سياق الإصلاح يمكن أن ينظر إليهن كمحافظات. وقد أكّدت ميتال في معرض كلامها على أنّ طاقم المعلّمين الذي تقوده هو طاقم يتعلّم، وهكذا ارتبطت بسياق سيرورة هاشكافاه، حيث إنّ أحد مبادئ هذه السيرورة هو أنّ المعلّمة المهنيّة هي المعلّمة المتعلّمة.

كيف تعتبر المعلّمة ذات الأقدميّة نفسها كواسعة الاطّلاع وكمتعلّمة في الوقت نفسه؟

استعانت المعلّمات ذوات الأقدميّة باستراتيجيّات للتعامل مع ما يبدو للعديد من المعلّمات على أنّه تناقض - **شغل منصب المعلّمة ذات الأقدميّة واسعة الاطّلاع وفي الوقت نفسه تشغل وظيفة المعلّمة المتعلّمة**. استخدمت المعلّمات بشكل أساسيّ هذه الاستراتيجيّات في الأطر الرسميّة، مثل، الاستكمالات أو المقابلات، وفي حالات قليلة فقط في النقاشات في مجتمعات التعلّم المهنيّة:

1) **التعاون مع زميلات مبتدئات**. قالت المعلّمات ذوات الأقدميّة إنّهن يتعلّمن من زميلاتهنّ المبتدئات وصرّحن بأنّهن يعملن معهن بصورة مشتركة، وكذلك لغرض تشجيعهن والثناء عليهن. على سبيل المثال، شاركت سيمحا وهي معلّمة علوم ذات أقدميّة في قرارها لتبنّي طريقة حديثة لتدريس موضوع الحمض النووي، وهي طريقة مستوحاة من معلّمة أصغر سنًّا منها: "قلت لها، إنّني أتبنّى فكرتها وأعمّمها على الجميع. كأنّها تفكّر بعقل شابّ ولديّ سنوات أقدميّتي، نحن إذًا نعطي الواحدة للأخرى".
2) **الالمام بالمجال التكنولوجيّ**. يتمّ التعامل مع الفجوات المعرفيّة عند المعلّمات ذوات الأقدميّة في المواضيع التكنولوجيّة بشكل متسامح، وذلك لأنّ المجال التكنولوجيّ محسوب على الجيل الشاب. على سبيل المثال، قالت إحدى المعلّمات ذوات الأقدميّة: "ما هو الـ "سناب شات؟ مَن يشرح لي ذلك".
3) **التعلّم من التلاميذ**. قالت المعلّمات ذوات الاقدميّة إنّهن يتعلّمن من تلاميذهن. على سبيل المثال، قالت حنّا، معلّمة ذات أقدميّة: "لدى الأولاد أسئلة رائعة. أنا لا أعرف كلّ شيء. يعيدني [التلاميذ] **دائمًا إلى الكتب**. ولهذا السبب فإنّني أحبّ هذه الديناميكيّة. **لأنّني أجدّد نفسي طوال الوقت**". وضعت حنّا نفسها عبر أقوالها كمعلّمة مهنيّة يتعلّم في صفّها تلاميذ فضوليين، وهم يعبّرون عن الأجواء المنفتحة والمحفّزة التي تخلقها لهم في الدرس.

استنتاجات وتبصّرات من البحث- ما هو الثمن؟

فحصت هذه الدراسة كيف تنظر المعلّمات والشخصيّات التربويّة إلى الفئات الاجتماعيّة معلّمة ذات أقدميّة ومعلّمة مبتدئة. يمكن أن تنظّم هذه الفئات الطرق التي تشارك بها المعلّمات في التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة، عندما يبدو مفهومًا لجميع المشاركات ما هو المتوقّع منهن، حسب أقدميّتهن. ولكن وضع المبتدئات مقابل ذوات الأقدميّة كفئات ثنائيّة معاكسة لبعضها البعض يمكن أن يحدّ من إمكانيّات عمل المعلّمات بسبب انتمائهن للفئات. المعلّمة ذات الاقدميّة لا تستطيع أن تعتبر في الآن ذاته كمعلّمة شابّة أيضًا. نتيجة لذلك، فإنّ المعلّمات ليست مقيّدات فقط للتوقّعات المرتبطة بالفئة نفسها التي ينتمين إليها، بل إنّهن عالقات أيضًا فيما لا يستطعن أنّ يكنّه، فالمعلّمة ذات الأقدميّة، التي يتوقّع منها أن تكون خبيرة-واسعة الاطّلاع ومعتادة على إسداء النصائح للمعلّمات المبتدئات، يمكن أن تجد صعوبة في طرح السؤال، أن تطلب النصيحة بنفسها أو إبداء الحماس بالنسبة للفكرة الجديدة. في المقابل، المعلّمة المبتدئة، التي ينظر إليها على أنّها تفتقر إلى الثقة، تفتقر إلى المعرفة وبحاجة إلى النصائح، ربّما يكون من الصعب عليها تقديم النصائح للأخريات.

ينبع التوتّر الذي قد يبدو بين التجربة الغنيّة والتعلّم من الطريقة التي يُنظر بها إلى الخبرة والتعلّم في التطوير المهنيّ. قد يساهم تغيير التفكير الثنائيّ والنظرة إلى الخبرة حسب الأقدميّة في جعل المعلّمات ذوات الأقدميّة يكنّ مشاركات فعّالات في عمليّات التغيير وفي عمليّات البحث والتعلّم المشتركة. ومن شأنه أيضًا المساهمة في وضع المعلّمات المبتدئات كشريكات على قدم المساواة في الحوار في مجتمعات التعلّم المهنيّة. بالإضافة إلى ذلك، في أعقاب التغيير المنشود في التفكير، سيكون بالإمكان

تخفيف التوقّع من المعلّمات المبتدئات في قيادة الإصلاحات أو الابتكار التربويّ في مدرستهن، في مرحلة مبكّرة وهشّة من حياتهنّ الوظيفيّة، بينما لا يزلن يواجهن الصعوبات في الاستجابة للمتطلّبات والضغوط من إدارة المدرسة. عبّرت المعلّمات ذوات الأقدميّة اللاتي شاركن في سيرورة هاشكافاه وفي هذا البحث عن صعوبة أن يكنّ في موضع المتعلّمات دائمًا، ولكن في الوقت ذاته، أبدين الرغبة في كسر الفرضيّة القائلة بانّهن أنهين التعلّم والسعي للتعاون مع المعلّمات المبتدئات. وبالتالي، من الهام استغلال هذه المشاعر للتعلّم المشترك في مجتمعات التعلم المهنية.

ماذا يمكن أن نفعل؟

- من الهامّ في إطار عمليّات التأهيل المهنيّ للمعلّمات الرياديّات معرفة ومناقشة الاستخدام الثنائيّ للفئات الاجتماعيّة **للمعلّمة ذات الأقدميّة والمعلّمة المبتدئة** في الحوار، وأن نفحص بشكل مشترك مميّزاتها المختلفة (وأحيانًا المتناقضة) ومناقشة تداعياتها على سيرورات تعلّم المعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة المدرسيّة.
- أن نعيد تعريف مَن هي المعلّمة واسعة الاطّلاع والمهنيّة كمعلّمة شريكة في سيرورات التعلّم والبحث المشتركة. هكذا بالإمكان تعريف المعرفة أيضًا على أنّها تبنى بصورة مشتركة من خلال التعلّم المشترك والمتبادل، وليس كسيرورة ذات اتّجاه واحد يُكسبون فيها المعرفة.
- التعامل بحساسيّة مع التحدّيات التي ينطوي عليها التعلّم المشترك في مجتمعات التعلّم المهنيّة من جرّاء الفئات الاجتماعيّة، مثلًا، تشجيع مشاركة المعلّمات المبتدئات والتعرّف على التعقيدات التي تتعامل معها المعلّمة ذات الأقدميّة، الناجمة من التوقّع منها أن تكون معلّمة واسعة الاطّلاع ومهنيّة وفي الوقت ذاته في موضع المتعلّمة الدائمة.
- تعزيز الحوار المتكافئ الذي يكون بوسع كلّ معلّمة فيه أن تعلّم وتتعلّم أيضًا- طرح الأسئلة، اقتراح طرق للمواجهة، إسداء النصائح، أن تعقّب كلّ معلّمة على أقوال صديقتها.
- أن نحدّد متى "تجتاز" المعلّمات حدود الفئة، أيّ يعملن بخلاف ما يتوقّع منهن، السماح بهذه الإجراءات والتشجيع عليها.
- السماح للمعلّمات ذوات الأقدميّة أن يسهمن من تجربتهنّ في التعلّم والتغيير التربويّ، والاعتراف بأنّ جزءًا من معارضاتهنّ للتغيير ناجم من خبرتهنّ الغنيّة في البرامج والإصلاحات التي تبدّلت بسبب قلّة نجاحها.

يمكنكِ مشاهدة المحادثة مع الباحثة ليبات أشحر- نيتس حول الفئات الاجتماعيّة "معلّمة ذات أقدميّة" و "معلّمة مبتدئة"، وعن انعكاساتها على التعلّم في طاقم المعلّمين، في موقع "معلّمات رياديات في الميدان":
https://vimeo.com/618919076/9d03a265fe

للمزيد من القراءة

Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories "Veteran" and "Novice" for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.

Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*(3), 366–391. https://doi.org/10.1002/tea.21663

Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103524

Mehan, H. (1996). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. *Natural Histories of Discourse*, 253–276.

Plotkin-Amrami, G. (2018). How is a new category "born"? On mechanisms of formation, cycles of recognition, and the looping effect of "national trauma." *Health, 22*(5), 413–431. https://doi.org/10.1177/1363459317695631

الفصل الثالث عشر: المديرة تنضمّ اليوم إلى الجلسة...
مشاركة المديرات في لقاءات طاقم المعلّمين وتأثيرها في ثراء الحوار[1]

ميريت يسرائيلي[2]

أحد أهداف سيرورة هاشكافاه هو تعزيز القيادة الوسطى في المدرسة من خلال تعيين معلّمات رياديّات. تكون المعلّمات الرياديّات مسؤولات عن قيادة طواقم المعلّمين المهنيّة، على سبيل المثال، طاقم اللغة أو طاقم الدافعيّة. على الرغم من أنّه من صلاحيّات ومسؤوليّة المعلّمات الرياديّات النهوض بالحوار التربويّ المثمر في طواقم المعلّمين، إلّا العديد من المديرات مشاركات في العمليّات التي تجري في طواقم المعلّمين. السؤال الذي يطرح نفسه هو بأيّ شكل تشارك المديرات في لقاءات طاقم المعلّمين؟ ما هي إيجابيّات وسلبيّات مشاركتهنّ في الحوار؟ ما هي إيجابيات وسلبيات المشاركة في الخطاب؟

هدف البحث

تناول البحث طريقة مشاركة المديرات في لقاءات الطاقم - الحيّز الذي يقع تحت مسؤوليّة المعلّمات الرياديّات. وهو يركّز على طرق مشاركة المديرات في لقاءات طاقم المعلمين وانعكاساتها على مشاركة المعلّمة الرياديّة في لقاء الطاقم، وعلى الحوار في الطاقم وعلى سلوك المديرة ذاتها في لقاءات الطاقم.

من أين المعطيات؟

أجري البحث في إطار سيرورة هاشكافاه. وُثّق خلاله 170 من لقاءات طواقم المعلّمين في 24 مدرسة ابتدائيّة وفوق ابتدائيّة من التعليم الرسميّ-العام، الرسميّ-العربيّ والرسميّ-الدينيّ. بالإضافة إلى ذلك، تمّ توثيق لقاءات تعلّم للمديرات التي عُقدت

1 يستند المقال المعروض في هذه الكرّاسة إلى البحث: ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

2 باحثة في مركز ديالوغوس في الجامعة العبريّة في القدس ومُحاضِرة ومرشدة تربويّة في الكلّيّة الأكاديميّة للتربية على اسم كي. تركّز في بحثها في العمليّة التعليميّة للمعلّمات ومديرات المدارس. كانت شريكة في طاقم البحث في مركز دراسة البيداغوجيا، وكجزء من سيرورة هاشكافاه تناولت مرافقة الرياديّات في لواء الجنوب.

كجزء من تطويرهنّ المهنيّ، والتي انعكست فيها تصوّرات المديرات فيما يتعلّق بدورهنّ في لقاءات طاقم المعلمين. بالإضافة إلى ذلك ، تم توثيق جلسات التعلم لمديري المدارس التي عقدت كجزء من تطويرهم المهني، والتي انعكست فيها تصورات المديرين فيما يتعلق بدورهم في اجتماعات الفريق.

ما الذي اكتشفناه؟

لماذا تختار المديرات الانضمام إلى لقاءات طاقم المعلّمين؟

شاركت المديرات في لقاءات التعلّم كجزء من التطوير المهنيّ للمديرات في سيرورة هاشكافا خلال أوّل عامين من السيرورة. من خلال الحوار في هذه اللقاءات، تمّ تحديد اعتبارات مختلفة لقرار المديرات الانضمام والمشاركة في لقاءات طاقم المعلمين في المدرسة.

- **تمكين المعلّمة الرياديّة.** أحد الاعتبارات الموجّهة في حضور ومشاركة المديرات في لقاءات طاقم المعلمين التي تمّ تحديدها في الحوار هو الإسهام في **تمكين المعلّمات الرياديات.** هكذا يتّضح مثلًا من أقوال أحد المديرين: "مشاركة المدير [في لقاءات الطاقم]، تأتي من أجل تمكين المركّز ذاته [...] أشاركُ كواحد من الطاقم وأنا أتوجّه إلى المركّز لأنّه هو القائد، الخبير، وهذا يمنح الدعم والقوّة للمركّز نفسه في مقابل طاقمه". في المقابل، ادّعى عدد قليل من المديرات أنّ الامتناع بالذات من حضور لقاءات الطاقم يسهم في تمكين المعلّمات الرياديّات. كما يتّضح من أقوال أحد المديرين: "إذا كنت أثق في طواقمي، فحينئذ أمنحهم الاستقلاليّة في العمل."

قدّمت المديرات أيضًا اعتبارات تتعلّق بالتعلّم في طاقم المعلّمين. يستشفّ من أقوالهنّ أنّ المديرات تختار المشاركة في لقاءات الطاقم كي يعلّمن المعلّمات، ولكي يتعلّمن **مع** المعلّمات أو لكي يتعلّمن **عن** المعلّمات.

- **تعليم المعلّمات.** تفترض المديرات أنّ الطريقة التي يشاركن من خلالها في جلسات الطاقم هي بمثابة نموذج يحتذى به للطريقة التي من المفضّل والمرغوب فيها أن نتحدّث وفقًا لها في النقاشات. كما تعتبر المديرات أنّ مشاركتهنّ تسهم في إثراء المعرفة التربويّة للمعلّمات فيما يتعلّق بطرائق التدريس والبرامج التعليميّة. كما يبدو من أقوالهنّ أنّ انضمام المديرة إلى اللقاء يؤكّد على أهمّيّة الحفاظ على بنية لقاء الطاقم وعلى الآليّات التي أقيمت لتعزيز التطوير المهنيّ للمعلّمات، على سبيل المثال، عقد لقاء طاقم بصورة منتظمة.
- **التعلّم مع المعلّمات.** بالإضافة إلى الموقف السائد في الحوار، الذي يعتبر أنّ حضور المديرات يمكن أن يسهم في تعلّم المعلّمات في الطاقم، أشارت المديرات أيضًا إلى سعيهن إلى التعلّم مع المعلّمات في لقاءات طاقم المعلمين، من أجل فهم ما تواجهه المعلّمات والشعور بأنّهن جزء من طاقم المعلّمات أو من أجل التعلّم عن مجالهنّ التخصّصيّ.
- **التعلّم عن المعلّمات.** قالت المديرات إنّهنّ حضرن اللقاءات كي يبقين في موقع السيطرة والتعلّم من خلال تجربتهنّ حول ما يجري في طواقم المعلّمين. من ناحية أخرى، كانت المديرات تتخوّف من أن ينظر إليهن على أنّهن جهة مراقبة، أو كمن "يتجسّسن" على أعضاء الطاقم أو يختبرنهن. كان أحد الحلول التي اقترحت في مجموعة المديرات حتّى لا يُنظر إليهن كجهة للمراقبة، الانضمام إلى بعض اللقاءات فقط وليس بشكل دائم.

كيف أثّر حضور المديرات في الحوار وفي المعلّمات في طاقم المعلّمين؟

- انضمّت المديرات إلى 21% من لقاءات الطاقم التي وُثّقت، وهذا يعني أنّهن لم يحضرن في غالبيّة الجلسات.
- كان عدد المعلّمات اللاتي حضرن في لقاءات الطاقم أعلى بشكل ملحوظ عندما حضرت المديرات في اللقاءات - معلّمة واحدة أكثر في المتوسّط - أكثر من اللقاءات التي لم تحضرها المديرات.

- وُجدت فروق بارزة في المشاركة في الحوار في لقاءات الطاقم من جانب المعلّمات ومن جانب المعلّمة الريادية - تحدّثت كلّ واحدة منهما بشكل أقلّ في اللقاءات التي حضرتها المديرة. من ناحية أخرى، لم يتمّ العثور على فروق بارزة في مدّة تحدّث المرشدات في اللقاءات التي شاركت فيها المديرات وفي اللقاءات التي لم تشارك فيها المديرات. وهذا يعني، على العكس من المرشدة، وهي تعتبر من خارج طاقم المدرسة وغير خاضعة للمديرة، فإنّ مدة حديث المعلّمة الريادية والمعلّمات في طاقم المعلّمين، اللاتي يخضعن للمديرة، تأثّرت من حضورها.
- عندما حضرت مديرة المدرسة لقاءات الطاقم كان الحوار منظّمًا ومبنيًّا حسب الإذن في الحديث وتضمّن تعليمات أكثر وضوحًا من اللقاءات التي لم تحضرها المديرة. علاوة على ذلك، عندما حضرت مديرة المدرسة في لقاء الطاقم، انخفضت المدّة الزمنيّة التي نوقشت فيها المضامين التي لا علاقة لها بمجال التعليم (قضايا إداريّة) مقارنة باللقاءات التي لم تشارك فيها المديرة. يمكن القول إنّ حضور المديرة أسهم في تركيز الحوار على المواضيع ذات الصلة بالتدريس.

كيف تشارك المديرات في لقاءات طاقم المعلمين؟ نماذج أوّليّة للمشاركة

شاركت مديرات المدرسة في لقاءات الطاقم بخمس طرق مركزيّة، التي ميّزت نحو خمس نماذج أوليّة للمشاركة. كلّ مديرة لديها نموذج أوليّ تعمل بموجبه معظم الوقت في اللقاءات. ولكن في بعض الحالات غيّرت المديرات طبيعة مشاركتهنّ من أجل تعزيز هدف معيّن. لكلّ مشاركة وفقًا لأحد النماذج الأوّليّة هناك إيجابيّات وسلبيّات في تأثيرها في الحوار في طاقم المعلّمين وفي مشاركة المعلّمة الريادية. فيما يلي تفصيل للنماذج الأوليّة الخمسة وإيجابيّاتها وسلبيّاتها:

1) **مشاركات كصاحبات صلاحيّة** - المديرات اللاتي شاركن في لقاءات طاقم المعلمين بغية تعزيز القرارات في قضايا سياسة المدرسة. لم تتطرّق المديرات إلى التدريس ذاته أو إلى مجال التخصّص، بل تناولن مواضيع على مستوى المنظومة المدرسيّة أو المستوى اللوائيّ أو حتّى على مستوى الدولة، مثل، التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، أو عن البلديّة ومنشورات المدير العامّ.

> على سبيل المثال، انضمّت غيلا،[3] إحدى المديرات، إلى لقاء طاقم معلمين نوقشت فيه عمليّات المسح التي يتعيّن على المعلّمات تحضيرها. اشتكت المعلّمات في مرحلة ما من الضغط الذي يتكوّن من جراء تحضيرات عمليّات المسح، وأضفن أنّهن لا يرين أيّ جدوى من تعبئة الاستمارات. وضعت غيلا حدًّا للشكاوى المتتابعة ووضّحت الأساس المنطقيّ لوزارة التربية والتعليم: "وزارة التربية والتعليم تطلب ذلك، وجميعنا نلتزم بمتطلّبات وزارة التربية والتعليم [...] إذا كانت هنا حاجة للتحدّث عن الأمور فبالإمكان دعوة المرشدة اللوائيّة لإحدى جلسات طاقم المعلمين، لست متأكّدة أنّ ذلك سيصنع التغيير، ولكن على الأقلّ يمكن [...] عل الأقلّ يمكنكن أن تعرفن أنّهم استمعوا إلى أقوالكنّ [...] أنا أيضًا بصفتي مديرة التزم بجميع المتطلّبات بالنسبة لجميع الاستمارات [.]" تطرّقت غيلا إلى الاعتبارات الشاملة، على سبيل المثال، الادّعاء "أنّ هذا القرار ليس قرارنا" واستخدام تجربتها كمديرة عندما قالت "أنا أيضًا كمديرة التزم بجميع المتطلّبات". بالإضافة إلى ذلك، تعكس أقوالها تصوّرًا بيروقراطيًّا ينصاع بموجبه كلّ واحد لمن هو أعلى منه في التسلسل الهرميّ للمنظومة.

يمكن أن تمس مشاركة المديرة وفقًا لهذا النموذج الأوليّ بقدرة المعلّمة الريادية في تطوير قيادتها واعتدادها بنفسها تجاه أعضاء طاقم المعلمين، نظرًا لأنّ المديرة تعتبر من وجهة نظر المعلّمات على أنّها الشخصيّة صاحبة السلطة في الجلسة وتتخذ القرارات حسب رغبتها. لكنّ مثل هذه المشاركة يمكنها مساعدة المعلّمة الريادية، وذلك لأنّها ليست مضّطرّة للتعامل مع طاقم المعلمين في جميع الساحات، بل أن تختار الحالات التي تودّ العمل فيها وقيادة طاقم المعلمين بنفسها

3 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

والحالات التي تحتاج إلى تدخّل المديرة فيها. عندما يكون هناك تنسيق بين المديرة وبين المعلّمة الرياديّة، فإنّ مشاركة المديرة كصاحبة سلطة يمكن أن يمكّن المعلّمة الرياديّة، ولكن في الحالات التي تكون فيها صراعات بين صاحبات المناصب، فيمكن أن تمسّ مشاركة المديرة بقدرة القيادة للمعلّمة الرياديّة.

2) **مشاركتهن عبارة عن إدارة للحوار** - المديرات اللاتي شاركن في لقاءات طاقم المعلمين مثل الطريقة التي شاركت بها المديرات كصاحبات سلطة (اتّخذن قرارات تتعلّق بسياسة المدرسة وقدّمن تصوّرًا شاملًا)، وعلاوة على ذلك، حدّدن مواضيع النقاش وتنظيم مناقشتها، وجّهن المناقشة بالفعل وسعين إلى اتّخاذ القرار في القضيّة المطروحة للبحث. استخدمت هذه المديرات استراتيجيّات توجيه مختلفة، مثل، توزيع الإذن بالكلام وطرح الأسئلة.

على سبيل المثال، انضم براك، وهو أحد المديرين، إلى لقاء طاقم المعلمين بعد 20 دقيقة على بدايته، وفور وصوله طلب إجراء نقاش حول موضوع تقييم التلاميذ. لقد طرح أسئلة توجيهيّة تهدف إلى إثارة النقاش: "سؤال، هل لديكم استنتاجات ملموسة يمكنكم عرضها؟ ما هي؟"، "أسألكم - ما هو، حسب رأيكم، المناسب فعله من ناحية كمّيّة الامتحانات، التي من اللائق السماح لهم بالتقدّم إليها في مواعيد ب؟"

إنّ مشاركة المديرات وفقًا لهذا النموذج الأوليّ ينظر إليها بدرجة كبيرة كسيطرة المديرة على الساحة المسؤولة عنها المعلّمة الرياديّة، ويمكن أن تتسبّب في صراعات على السلطة بينهما والمس بصورة كبيرة بسلطة المعلّمة الرياديّة تجاه الطاقم. ولكن ثمّة حالات تكون فيها مشاركة المديرة منظّمة للحوار ضروريّة وحيويّة للطاقم. مثلًا، عندما تُختار المعلّمة الرياديّة بناء على قدراتها التربويّة وليس بالضرورة بناءً على قدراتها الإداريّة، فإنّ المديرة تؤدّي الدور كجزء من عمليّة تدريب المعلّمة الرياديّة.

3) **مشاركات كمتعلّمات** - المديرات اللاتي شاركن في لقاءات طاقم المعلمين كجزء من تطويرهن المهنيّ مثل باقي المعلّمات. شاركت هذه المديرات من تجربتهنّ في تدريس الموضوع وشاركن في النصائح وصعوبات التدريس، وغالبًا ما كان ذلك من منطلق موقف استكشافيّ.

هكذا على سبيل المثال، في أحد لقاءات الطاقم التي شاهدت فيها المعلّمات درسًا مصوّرًا لمعلّمة من الطاقم، شاركت المديرة ميراف في صعوبات التدريس في الصفّ الذي تدرّسه هي بنفسها: "أكثر ما أخشاه أن تكون لديّ الفوضى، لأنّه إن كانت لديّ فوضى في رأسي فهذا يعني أنّني لم آتِ بصورة منتظمة، وحينذاك تكون عندهم هم أيضًا فوضى ومتعة أكثر [...] ارتكبت ما يشبه الخطأ ... وهذه تجربة... أنتِ تتعلّمين". يوضّح هذا المثال أنّ ميراف شاركت المعلّمات من خلال وجهة نظرها الشخصيّة ولم تتطرّق إلى القواعد أو لسياسة عامّة يجب ملاءمتها لجميع المعلّمات. لقد شاركت في عمليّة مرّت بها من دون أن تستنتج من هذه الحالة حول ما هو الأجدر فعله في المدرسة بشكل عام، ومن دون أن تطلب من المعلّمات أن يتعلّمن هنّ أيضًا من هذه الحالة. عندما وصفت ميراف العمليّة كتجربة وذكرت أنّها تتعلّم منها فهي قد وضعت نفسها كمتعلّمة مثل باقي المعلّمات وليست كخبيرة، وأكّدت على أهمّيّة التعلّم كجزء من تطويرها المهنيّ.

يخلق المبنى الهرميّ القائم في المدرسة تمييزًا بين وظيفة المديرة ووظيفة المعلّمات، بحيث إنّ المديرة هي الجهة المسؤولة عن جميع ما يدور في المدرسة، بما في ذلك توظيف المعلّمات. هذا التسلسل الهرميّ يجعل من الصعب على المديرات تقليص تأثيرهن الناجم عن وظيفتهن ووضع أنفسهن في الحوار مثل باقي أعضاء طاقم المعلمين. مع ذلك، عندما تنجح المديرة في المشاركة كمتعلّمة والمعلّمات ينظرن إليها على هذا النحو، فإنّ المديرة من جانبها يمكنها المساعدة في التعلّم من خبرتها المهنيّة، وفي الوقت ذاته التعلّم من باقي المعلّمات، من خلال الحوار المشترك حول القضايا المتعلّقة بالتدريس والتعلّم.

4) **مشاركات كمراقبات** - المديرات اللاتي حضرن لقاءات الطاقم، ولكنهنّ لم يشاركن في الحوار على الإطلاق تقريبًا. انضممن إلى اللقاء بالأساس من أجل جمع المعلومات عن المعلّمات في الطاقم وعن المعلّمة الرياديّة لأهداف مختلفة. شاركت المديرات في النقاش قليلًا ومن منطلق المجاملة أو في الحالات التي تناول فيها النقاش قضيّة «مُلحّة». قد يُنظر إلى مشاركة من هذا النوع كأداة للمراقبة والتحكّم حول الحضور في الجلسة.

حضور أيّ شخص من خارج طاقم المعلمين، وخاصّة إن لم يشارك في المحادثة، يمكن أن يمسّ بالحوار. يمكن أن تخلق المشاركة من هذا النوع انعدام المساواة في طاقم المعلمين. وذلك لأنّه من جرّاء المشاركة القليلة للمديرة المراقبة، فإنّه يمكن اعتبار أقوالها هامّة للغاية، ربّما أكثر من قبولها لو كانت قد قيلت من قِبل مديرة مشاركة بشكل متتابع في الحوار. من ناحية أخرى، فإنّ إصغاء المديرة إلى أقوال المعلّمات من دون أن تتدخّل يمكن أن يعزّز ثقة المعلّمات في طاقم المعلمين والمعلّمة الرياديّة: يمكنهنّ اتّخاذ القرارات التي تخصّهن بشكل مستقلّ، كما أنّ المديرات تثق في اعتباراتهن ولا يتدخّلن في قراراتهن. وفي الآن ذاته فإنّ المديرة حاضرة هناك في حال اقتضت الحاجة للاستعانة بها.

5) **الامتناع عن المشاركة** - المديرات اللاتي اخترن عن وعي عدم الانضمام إلى لقاءات طاقم المعلمين. وقد فعلن ذلك بهدف مساعدة المعلّمات والمعلّمة الرياديّة للعمل بشكل مستقلّ والتبلور كطاقم معلمين من دون تدخّل جهات خارجيّة يمكن أن تعرقل.

عندما لا تكون المديرة حاضرة في اللقاءات، فهي تتيح للمعلّمات حرّيّة العمل وتقلّل من موقفها كمسؤولة عن اتّخاذ القرارات. وبالتالي بالإمكان تطوّر القدرة القياديّة للمعلّمة الرياديّة، التي توطّد مكانتها كصاحبة السلطة والمسؤوليّة عمّا يدور في طاقم المعلمين. لكن مجرّد اختيار عدم المشاركة في الجلسات لا ينفي دائمًا رغبة المديرة معرفة ما يحدث في لقاءات طاقم المعلمين، الأمر الذي يحتّم على المعلّمة الرياديّة إبلاغ مديرة المدرسة بما يحدث في اللقاءات. علاوة على ذلك، على الرغم من أنّ المسؤوليّة في بعض الحالات تنتقل إلى المعلّمة الرياديّة، إلّا أنّها لا تحصل بالضرورة على الصلاحيّة المطلوبة لتنفيذ المهامّ، وبالتالي يمكن أن تتأخّر عمليّات اتّخاذا القرارات في طاقم المعلمين. وقد يُنظر أعضاء الطاقم في بعض الأحيان إلى الامتناع عن المشاركة على أنّه دلالة على عدم الاكتراث وقلّة الاهتمام حول ما يحدث في طاقم المعلمين.

استنتاجات وتبصّرات من البحث

هل هناك نموذج أوّليّ مثالي لمشاركة المديرات في جلسات طاقم المعلّمين؟

ليس هناك نموذج أوليّ يعتبر أفضل من الآخر، وليست هناك طريقة واحدة فقط ممكنة للمشاركة في لقاءات طاقم المعلمين. وجُدت فروق في طريقة مشاركة المديرة وردود أفعال أعضاء طاقم المعلمين على مشاركتها بين المدارس. ولكن في الطواقم من المدرسة نفسها كانت هناك نقاط تشابه في عمل المديرة وردود الأفعال من قِبل أعضاء الطاقم للطريقة التي شاركت بها في الجلسة. في أغلب الأحيان بقيت المديرات مواظبات حسب النموذج الأوليّ الذي يميّزهن، وشارك أعضاء طاقم المعلمين في اللقاءات وفقًا للنموذج الأوليّ الذي يميّز المديرة. مع ذلك، فإنّ مشاركة المديرات وفقًا لنموذج أوليّ مماثل وكذلك العمل المتشابه للمديرات يمكن أن تؤدي إلى خلق فروق كبيرة في الحوار في طاقم المعلمين وفي الدور الذي تؤدّيه المعلّمة الرياديّة في الجلسة. بالإمكان تفسير الفروق إلى حدّ كبير بناءً على الثقافة المدرسيّة والطريقة التي تعرف وتفهم بها المعلّمات في الطاقم طرق مشاركة المديرة. على سبيل المثال، في مدرستين مختلفتين كان يبدو أنّه حتّى عندما شاركت المديرات خلال اللقاء حسب نماذج أوليّة مختلفة، كان تأثيرهنّ في الحوار وفي المعلّمة الرياديّة يعتمد على النموذج الأوليّ الذي يميّز مشاركة المديرة بصورة دائمة ووفقًا للطريقة التي ينظر بها أعضاء طاقم المعلمين إلى مشاركتها. اعتادت المديرة "أ" المشاركة كصاحبة سلطة في جلسات الطاقم، بينما اختارت المديرة "ب" المشاركة كمتعلّمة. عندما شاركت كلتاهما كصاحبات سلطة، ناقشت المعلّمات في جلسة طاقم المعلمين التي شاركت فيها المديرة "أ" مشكلات التدريس بصورة مثمرة وتطوّر الحوار حتّى بلغ مرحلة الحسم من قِبل المديرة. في المقابل، عندما شاركت المديرة "ب" بشكل حازم، الذي يناسب المشاركة كصاحبة سلطة، تفاجأت المعلّمات في

طاقم المعلمين، وأضرّت مشاركتها بالحوار وأوقفت النقاش. من ناحية أخرى، استقبلت محاولة المديرة "أ" للمشاركة لمرّة واحدة كمتعلّمة باندهاش كبير من جانب أعضاء طاقم المعلمين، وكان يبدو أنّ المديرة أسهمت في الحوار وبالذات في الأجزاء التي لم تتناول فيها المعلّمات التدريس والتعلّم، وبالتالي لم تسهم مشاركتها في الحوار التربويّ، بينما عندما شاركت المديرة "ب" كمتعلّمة، فقد أسهمت في تعزيز الحوار التربويّ.

إذًا ما يفضّل أن نعمل؟

- قبل جلسة طاقم المعلمين التي تشارك فيها المديرة، يفضّل ملاءمة التوقّعات فيما يتعلّق بأهداف وطرق مشاركة المديرة.
- من الهامّ فحص مَن هنّ المعلّمات في طاقم المعلمين، وما هي منظومة العلاقات بين المعلّمات، ما هي احتياجات طاقم المعلمين، والمعلّمة الرياديّة والمديرة، وما هي معايير الحوار المألوفة في طاقم المعلمين. وفقًا لذلك، من المفيد إجراء محادثة مفتوحة وصريحة بين المعلّمة الرياديّة والمديرة والتفكير في أسلوب المشاركة الأكثر ملاءمة الذي يفضّل اتّباعه.
- يؤثّر سياق طاقم المعلمين والمدرسة في كيفيّة مساهمة مشاركة المديرة في الحوار. وبناءً على ذلك، من الأهمّيّة بمكان أن تتصرّف المديرة بصورة طبيعيّة ومألوفة لها ولطاقم المعلّمات، وألّا تتصرّف مثل مديرة أخرى لأنّها سمعت عن نجاحها. وبالتالي، إذا كانت مديرة مدرسة معيّنة تعوّدت أن تشارك في جلسات طاقم المعلمين كصاحبة سلطة، وأعضاء طاقم المعلمين تعوّد على ذلك، فإنّ التغيير المفاجئ في طبيعة مشاركتها - على سبيل المثال، المشاركة كمتعلّمة- يمكن أن يفاجئ المعلّمات ويعيق أيضًا ثراء الحوار.
- يمكن تغيير أنماط المشاركة وفقًا لسياقات مختلفة - لهدف النشاط في اللقاء، للهدف الذي دعيت المديرة من أجله إلى اللقاء أو لسبب اختيارها المجيء من دون إشعار مسبق. إذا حدث تغيير في طرق المشاركة، يفضّل الإشارة إلى ذلك بشكل صريح قبل اللقاء أو بأثر رجعيّ. على سبيل المثال، إذا اختارت المديرة الانضمام إلى جلسة يحلّلون فيها درسًا مصوّرًا لأحد معلّمات الطاقم، وغالبًا ما تشارك المديرة كذات سلطة، يستحسن أن تشارك طاقم المعلمين أنّها في هذه الجلسة ترغب في التعلّم معهن جميعًا، لأنّ هذه أداة جديدة، أو لأنّ هناك ما يمكن تعلّمه من المعلّمة المصوّرة. بحيث لا تتفاجأ المعلّمات في طاقم المعلمين من نمط المشاركة الذي يمكن أن يفسّر من منظورهنّ على أنّه يفتقر إلى الجزم، وهو نمط يختلف عن الطريقة المألوفة لمشاركة المديرة.

للمزيد من القراءة

ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

פרחי, ט', וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 13-14, 80-101.

קליין, י' (2008). **בית הספר בניהול מבוזר: האצלת סמכויות – מתיאוריה ומחקר למעשה**. תל אביב: צ'ריקובר.

Birky, V. D., Shelton, M., & Headley, S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin, 90*(2), 87–101. https://doi.org/10.1177/0192636506290155

Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education, 30*(4), 147–154. https://doi.org/10.1177/0892020616665938

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management, 23*(3), 313–324. https://doi.org/10.1080/1363243032000112801

Oplatka, I. (2016). Israel: Research on school principals in Israel, varied topics and limited scope. *In a Decade of Research on School Principals* (pp. 403–420). Springer, Cham.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316. https://doi.org/10.3102/00346543074003255

اسم اللعبة هو المشاركة المتوازنة المُلاءَمة للهدف
سيرورة توجيه للقاء تعلّم لمديرات المدارس في سيرورة هاشكافاه

تصوفيا كوهين[4] وميريت يسرائيلي[5]

هدف اللقاء

المشاركة فيما يحدث في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس، تعميق الحوار حول وظيفة المديرة في السيرورة لتعزيز مجتمعات التعلّم المهنيّة ومشاركتها في لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة.

للموجّهة: تُعرض خلال سيرورة التوجيه نشاطات تتناول مقال قصير وتحليل تمثيل. إذا كان وقت اللقاء قصيرًا، يفضّل اختيار نشاط واحد من بينهما أو توزيع سيرورة التوجيه إلى لقاءين.

نشاط البداية: المشاركة في ما يحدث في المدرسة

تشارك المديرات في ما يحدث في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس وفقًا لأسئلة توجيهيّة معروضة في مجموعة أدوات بطاقات الحوار (انظر بطاقات الحوار في موقع "معلّمات قائدات في الميدان" (https://tinyurl.com/xhhaz45p).

الإمكانيّة الأولى: تأخذ كلّ مديرة بطاقة واحدة، تتجوّل في الغرفة وتتحدّث مع مديرة أخرى حول السؤالين. بعد بضع دقائق يبدّلن الأسئلة بينهما ويواصلن التجوّل في الغرفة حتّى اللقاء مع المديرة التالية (وهلمّ جرّا).

الإمكانيّة الثانية: يجري النشاط ضمن أزواج أو ضمن ثلاث مشاركات. تقرأ الموجّهة سؤالًا مشتركًا تتمّ مناقشته في كلّ طاقم معلمين لمدّة ثلاث دقائق تقريبًا. يمكن استبدال تركيبة المشاركات الثلاث أو الأزواج بين سؤال وآخر، وهكذا نتيح للمشاركات التعرّف على بعضهن البعض.

الإمكانيّة الثالثة: تنظّم الموجّهة بصورة مسبقة حلقتين للجلوس- دورة داخليّة من الكراسي تقابل دورة خارجيّة من الكراسي (الأمر الذي يتيح الحوار في أزواج في الدورة). تُلصق على كلّ كرسيّ خارجيّ بطاقة سؤال، ويناقشها كلّ زوج لمدّة ثلاث دقائق تقريبًا. بعد ذلك تتحرّك كل مشاركة في الدورة الداخليّة كرسيًّا واحدًا إلى اليسار، وكلّ مشاركة في الدورة الخارجيّة تتحرّك كرسيًّا واحدًا إلى اليمين، بحيث تتبدّل الأسئلة والأزواج.

للموجّهة: يفضّل اختيار عدد الأسئلة وفقًا لعدد المشاركات من أجل عدم تكوين الضغط خلال النشاط.

أسئلة:

- ما هي أكثر جملة تقولينها للمعلّمات الرياديّات؟
- ما هي أبرز صعوبة في المدرسة في سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات؟
- ما هو الشيء الأكثر نجاحًا في دخول سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات إلى المدرسة؟
- ما الذي تحتاجين إليه لكي تعزّزي سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات في مدرستك؟

4 مركّزة سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب منذ إقامتها وحتّى عام 2021. وجّهت في هذا الإطار موجّهات السيرورة، مديرات/ مديري مراكز التطوير المهني. كانت شريكة بصورة كاملة في تطوير الأساس المنطقيّ، الأدوات والبنية التنظيميّة لهاشكافاه- لواء الجنوب.

5 باحثة في مركز ديالوغوس في الجامعة العبريّة في القدس ومُحاضِرة ومرشدة تربويّة في الكلّيّة الأكاديميّة للتربية على اسم كي. تركّز في بحثها في العمليّة التعليميّة للمعلّمات ومديرات المدارس. كانت شريكة في طاقم البحث في مركز دراسة البيداغوجيا، وكجزء من سيرورة هاشكافاه تناولت مرافقة الرياديّات في لواء الجنوب.

- شاركي في الرؤية والتبصّر الذي طرأ في أعقاب عمل سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات في المدرسة.
- ما هو إسهام السيرورة للمدرسة؟ أعطِ مثالًا على ذلك.
- ما هي قيمة السيرورة للمعلّمة الرياديّة؟
- ما هي الفرصة التي تتيحها لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ للمعلّمات المشاركات فيها؟ أعطِ مثالًا على ذلك.
- ما هو التحدّي الأكثر تعقيدًا الذي صادفك عند دخول السيرورة إلى مدرستك؟
- ما مدى فهمك لسيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات؟ وضّحي لماذا.
- شاركي في تحدٍّ ما عرفت كيف تتعاملين معه في المدرسة.
- كيف ينعكس الحوار داخل مجتمعات التعلّم المهنيّة في عمل المعلّمة في الصفّ؟
- ما هي، حسب رأيك، المشاركة الأمثل للمديرة في السيرورة؟
- شاركي في رؤاك وتبصّراتك الجديدة حول مجتمع المعلّمين التي نشأت في أعقاب السيرورة.

أسئلة للمديرات في السنة الأولى للسيرورة:

- ما هو الشيء المثير للاهتمام الذي اخترت في أعقابه الانضمام إلى سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات؟
- صفي ردود أفعال المعلّمات الرياديّات عندما عرضت عليهنّ قبول الوظيفة.
- ما الذي ترغبين أن تُسهم فيه سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات في مدرستك؟
- أيّ مرافقة كنت ترغبين في الحصول عليها من أجل تذويت سيرورة هاشكافاه- معلّمات رياديّات في المدرسة؟

حوار حول نتائج بحث عن مشاركة المديرات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ

النقاش قبل القراءة

تناقش المديرات الطرق التي تشارك من خلالها فيما يحدث في مجتمع التعلّم المهنيّ المعلّمين. يمكن إجراء نقاش في المجموعة بكامل هيئتها أو في مجموعات تتكوّن من ثلاث - أربع مديرات.

أمثلة على أسئلة:

- ما هي عاداتكن عند دخول لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة، إذا وجدت أصلًا؟
- لماذا تنضممن إلى اللقاءات؟

قراءة المقال الذي يعرض نتائج بحث حول مشاركة المديرات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ

تقرأ المديرات المقال "المديرة تنضمّ اليوم إلى الجلسة... مشاركة المديرات في جلسات الطاقم وتأثيرها على ثراء الحوار"[6] (الفصل الثالث عشر ص). يمكن قراءة المقال في مجموعات صغيرة وإدارة حوار قصير في المجموعة قبل انعقاد المجموعة بكامل هيئتها أو القراءة بشكل مستقلّ وإجراء نقاش في المجموعة بكامل هيئتها.

نقاش في أعقاب القراءة: تجري المديرات نقاشًا على ضوء قراءة المقال وعملهن في مجتمعات التعلّم المهنيّة.

للموجّهة: من الهام أن تنكشف المديرات على أهداف مختلفة في المشاركة في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ (الأهداف التي ستنبثق من التباينات بين المديرات)، وتوفير الشرعيّة لهذه الأهداف. ليس هناك هدف واحد فقط في المشاركة في مجتمع التعلّم المهنيّ.

6 يستند هذا المقال إلى البحث: ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

أسئلة للنقاش:

- ما هي أهدافك من المشاركة في لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ؟
- أيّ من النماذج الأوّليّة يميّزك؟ قدّمي مثالًا للإجراءات التي تدلّ على ذلك.
- ما هو النموذج الأوليّ الذي ترغبين في اعتماده استعدادًا للعام القادم؟ لماذا؟
- ما هي، حسب رأيك، توقّعات المعلّمات الرياديّات فيما يتعلّق بمشاركتك في لقاءات طاقم المعلّمين؟

حوار في أعقاب تمثيل وأداة: كيف بإمكان المديرة الإسهام في الحوار في مجتمعات التعلّم المهنيّة؟

عرض أداة لوصف النماذج الأوليّة لمشاركة المديرات في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ

تتعرّف المديرات على المروحة: "مشاركة المديرات في جلسة طاقم المعلّمين - وصف للنماذج الأوليّة" (الفصل الثالث عشر، ص) تُعرض في المروحة نماذج أوليّة لمشاركة المديرات في لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة ومميّزاتها. تهدف المروحة إلى إثارة الوعي بشأن طرق المشاركة المختلفة، وبإمكان المديرات من خلالها التمعّن في أنماط مشاركتهن أنفسهن ووصفها. بالإضافة إلى ذلك، بإمكان المروحة المساعدة في الفحص الواعي للطرق البديلة للمشاركة في اللقاءات. يمكن أن تستخدم المروحة أيضًا أداة للحوار وملاءمة التوقّعات مع المعلّمة الرياديّة، بحيث تستطيع المعلّمة الرياديّة والمديرة من خلالها التفكير مسبقًا في طرق مشاركة المديرة المناسبة لكلّ لقاء.

الحوار القائم على التمثيل

تستمع المديرات إلى تسجيل لأحد لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ الذي شاركت فيه إحداهنّ أو يقرأن نصًّا مكتوبًا للحوار الصوتيّ من اللقاء. تناقش المديرات كيفيّة مشاركة المديرة في لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ الذي تم وصفه في التمثيل، وتأثير المشاركة في الحوار، وعن سلوك المعلّمات، والمعلّمة الرياديّة وكذلك المديرة نفسها.

اقتراحات لأسئلة عن التمثيل:

- ما الذي يميّز مشاركة المديرة؟ كيف يمكن وصف المشاركة (حسب النماذج الأوليّة)؟
- ما هي الاعتبارات التي تقف، حسب رأيكن، خلف طريقة مشاركة المديرة على مدار اللقاء؟
- أيّ تدخّل للمديرة تعيق المشاركة أو سيرورات أخرى خلال الجلسة؟ أيّ تدخّل يعزّز هذه السيرورات؟
- ما هي البدائل لطرق تدخّل المديرة؟ ما هي إيجابيّاتها وسلبيّاتها؟
- ما هو موقع المديرة بالنسبة لمجتمع التعلّم المهنيّ؟

اقتراح لنشاط حول الأداة

تناقش المديرات في مجموعات النماذج الأوليّة المختلفة المعروضة في المروحة وإيجابيّات وسلبيّات طرق المشاركة في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ.

للموجّهة: يجب التأكيد على أنّه ليست هناك طريقة واحدة صحيحة لمشاركة المديرة في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ. نرغب في معرفة العادات الموجودة، وصياغة أهداف مشاركة المديرة في كلّ لقاء من لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ بحدّ ذاته، والسماح لها بالاختيار الواعي لطريقة المشاركة الأكثر ملاءمة.

إجمال: جمع الاستنتاجات في المجموعة بكامل هيئتها

تشارك المديرات المضامين من النقاشات المختلفة ويتطرّقن إلى: الطرق التي يمكن من خلالها التأثير في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدرسة، طرق مشاركة المديرة في نشاط مجتمعات التعلّم المهنيّة داخل وخارج اللقاءات، إيجابيّات وسلبيّات كلّ واحدة من هذه الطرق.

مشاركة المديرات في جلسة طاقم المعلمين - وصف للنماذج الأوليّة[7]

طُوّر من قِبل تصوفيا كوهين وميريت يسرائيلي

تُعرض في المروحة نماذج أوليّة لمشاركة المديرات في لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّة ومميّزاتها. تهدف المروحة إلى زيادة الوعي بشأن طرق المشاركة المختلفة، وبإمكان المديرات من خلالها التمعّن في أنماط مشاركتهن أنفسهن ووصفها. بالإضافة إلى ذلك، بإمكان المروحة المساعدة في الفحص الواعي للطرق البديلة للمشاركة في اللقاءات. يمكن أن تستخدم المروحة أيضًا أداة للحوار وملاءمة التوقّعات مع المعلّمة الريادية، بحيث تستطيع المعلّمة الريادية والمديرة من خلالها التفكير مسبقًا في طرق مشاركة المديرة المناسبة لكلّ لقاء.

مشاركة كمتعلّمة

تشارك هؤلاء المديرات مثل سائر المعلمات اللاتي يتعلمن في المجموعة، وبالتالي فهن يشاركن من خبرتهن كمعلمات، ويكشفن عن الصعوبات في عملية التدريس ويقترحن النصائح لعمل المعلمة. تمتاز هذه المشاركة بموقف استكشافي يطرح الأسئلة أو الاقتراحات وتحاول تعزيز التفكير المشترك مع المعلمات في الطاقم من دون تصور محدد مسبقًا أو كصاحبة معرفة.

مشاركة كصاحبة صلاحيّة

المشاركة التي توجّه إلى مواضيع السياسات وعرض التصور الشامل على مستوى المنظومة. تستعين المديرات بالتعليلات التي تستند إلى خبرتهن وفهمهن للجهاز التربوي-التعليمي والاعتبارات السياسية مقابل الأهل، التفتيش أو السلطة. بالإضافة إلى ذلك، فهن يتحدّثن عادة بضمير المتكلم- الجمع ("نحن") من أجل عرض موقف مدرسي مقابل موقف المعلمات. .

השקפה מורות מובילות מחוז דרום

مشاركة المديرات في جلسات طاقم المعلمين

وصف للنماذج الأوليّة

ميريت يسرائيلي
مختبر دراسة البيداغوجيا
جامعة بن غوريون في النقب

يستند إلى مسح منهجي لـ 44 جلسة شاركت فيها المديرات من ثماني مدارس.

مشاركة كمراقبة

تحضر هؤلاء المديرات في الجلسة ولكنهن لا يشاركن بشكل فعّال في النقاش، وهن بالأساس يقمن بتسجيل ما يجري في طاقم المعلمين أو طريقة عمل المعلمة الريادية من أجل استخدام تلك التسجيلات في التقييم أو الرقابة. في حال أن هؤلاء المديرات يقررن المشاركة فهن يشاركن على غرار المديرات من نموذج "المشاركة كصاحبة صلاحية".

مشاركة كموجّهة

تتطرق المديرات إلى مواضيع النقاش بصورة شاملة، ويضاف إلى ذلك خبرة واضحة في إدارة النقاش، وتوجيه الجلسة (ومن يحق لهم التحدّث وتنظيم ذلك حسب الدور بالإذن من المديرة للراغبين في التحدّث وطرح الأسئلة) وكذلك تحديد المواضيع وتنظيم النقاش والقرارات التي يتم اتخاذها في الختام.

الامتناع عن المشاركة

تختار هؤلاء المديرات بشكل مبدئي وأيديولوجيّ عدم الانضمام إلى جلسات طاقم المعلمين. وحسب ادّعائهن فذلك لغرض تطوير وتعزيز المعلّمات الرياديات ومركّزات طاقم المعلمين ومنحهن الاستقلالية في أعمالهن وبالذات في إدارة جلسات طاقم المعلمين.

7 تطوير هذه المروحة مستوحى من استنتاجات البحث: ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
לקריאה על מחקר זה ראי: פרק 13: "המנהלת מצטרפת היום לישיבה: השתתפות מנהלות בישיבות צוות והשפעתה על פוריות השיח", עמ' 111-116.

فصل 14: اعادة تمركز البحث حول تعلم المعلمين: نحو حوار تربوي مثمر[1]

آدم لفشتين، دانا فادر-فايس وعليزا سيغال[2]
ترجمة للعربية: تيريز أبو مراد
تحرير ومراجعة مهنية للترجمة: اسلام أبو أسعد

تركز معظم الأبحاث والممارسات في مجال تعلم المعلّمين على عملية التطوير المهني الرسمية والمنهجية. تدعو هذه المقالة إلى إيلاء مزيد من الاهتمام للمحادثات غير المنهجية التي تحدث خلال العمل بين المعلّمين والتي من خلالها يتعلمون من بعضهم البعض عن ماهية مهنة التدريس وكيفية أداء المهام المختلفة المنوطة بها. نستند على النظرية والبحث الموجود عن الحوار والتعلّم في مجتمعات المعلّمين من أجل (أ) الادّعاء بأننا كباحثون وباحثات في المجال والذين نعمل في التطوير المهني للمعلمين نحتاج إلى إيلاء اهتمام أكثر تمحورًا ومنهجية لحوار المعلّمين في مجتمعات التعلّم أثناء العمل؛ (ب) تقديم إطار متماسك لمفهوم «حوار تربوي مثمر» بين المعلّمين؛ (ج) تسليط الضوء على اتجاهات بحث مستقبلية وتحديات في دراسة هذه الظاهرة والظواهر الأخرى التي تتصل بها.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات طاقم المعلمين حول عملية التدريس؛ تحليل الحوار؛ عمليات الحوار؛ التطوير المهني؛ تطوير الموظفين؛ حوار المعلم؛ تدريس/تطوير المعلّمين؛ تعلم المعلم

على الرغم من الانتقادات الواسعة النطاق، فإن النموذج السائد للتعلم المهني للمعلمين، سواء في الممارسة أو في البحث، لا يزال يقتصر على ورشة التطوير المهني (الاستكمال) التي يمررها خبراء من خارج المدرسة، من أجل الامتثال لجدول أعمال وضعته الإدارة او متخذي القرارات (بدلاً من المعلمين المشاركين). استمر استعمال هذا النموذج لأسباب وجيهة. أولاً،

1 תורגם ועובד בהתבסס על: Lefstein, A, Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher 49*(5), 360–368. https://doi.org/10.3102/0013189X20922998

2 جامعة بن غوريون في النقب

يعمل المعلمون عادةً في عزلة نسبية، خلف أبواب مغلقة، بحيث تكون فرص التعلم المشترك محدودة، وغالبًا ما يحتاجون إلى خلقها خصيصًا لأغراض التطوير المهني. ثانيًا، نظرًا لأن معظم استكمالات تطوير المعلمين مصممة لمعالجة النواقص التي يُفترض وجودها في معرفة ومهارات المعلم، فمن المنطقي أن يقود هذا العمل خبراء خارجيون ووفقًا لجدول الأعمال الذي يفرضوه. ثالثًا، تم إضفاء الطابع المؤسسي على النموذج في سياسات اللواءات وهياكل المدارس. أخيرًا، يهيمن النموذج على البحث جزئيًا بسبب القيود اللوجستية: التفاعلات التي تحدث بشكل طبيعي في قلب التعلم المستمر والعفوي للمعلمين والتي تكون غير مخططة وعير مترابطة وعابرة، وبالتالي، دراستها أكثر صعوبة واستهلاكًا للوقت من جلسات التطوير المهني المستمر (CPD) وخاصة الجلسات التي يقودها الباحثون أنفسهم.

ومع ذلك، فإن جهودنا في هذا الصدد تشبه جهود السكير الذي يبحث عن مفاتيحه تحت مصباح الشارع بدلاً من المكان الذي فقدهم فيه. على الرغم من سهولة إلقاء الضوء على أنشطة التطوير المهني المستمر -الاستكمالات- ودراستها، فإن الأدلة المتاحة لفعاليتها غير مشجعة (على سبيل المثال، Hill et al., 2013).
في هذه المقالة، ندعو إلى تحويل الاهتمام بمكان آخر: إلى المحادثات خلال عمل المعلمين اليومي، والتي يتعلمون من خلالها من بعضهم البعض معنى عملية التدريس ودور المدرس في أداء واجباته. نستند على النظرية والبحث الموجود عن الحوار والتعلّم في مجتمعات المعلّمين من أجل (أ) الادّعاء بأننا كباحثون وباحثات في المجال والذين نعمل في التطوير المهني للمعلمين نحتاج إلى إيلاء اهتمام أكثر تمحورًا ومنهجية لحوار المعلّمين في مجتمعات التعلّم أثناء العمل؛ (ب) تقديم إطار متماسك لمفهوم "حوار تربوي مثمر" بين المعلّمين؛ (ج) تسليط الضوء على اتجاهات بحث مستقبلية وتحديات في دراسة هذه الظاهرة والظواهر الأخرى التي تتصل بها.
يجب أن نوضح في البداية أن هدفنا في هذه المقالة هو تحديد وتبرير برنامج البحث، بدلاً من إجراء مراجعة مفصلة للأبحاث الموجودة حول حوار المعلمين. في الواقع، فحسب الأدلة البحثية الموجودة فانه من الصعب تقديم ادعاءات حول فاعلية "الحوار التربوي المثمر" - ومن هنا جاءت الحاجة إلى برنامج البحث الذي نعرضه. لذلك، على الرغم من أن نقاشنا يستند إلى النظرية والأبحاث الراهنة، فإن استخدامنا للأدلة انتقائي ومثير للنقاش، وليس شاملاً وقاطعًا.

لماذا يعتبر حوار المعلمين أثناء العمل مهمًا؟

الحوار مهم، أولاً وقبل كل شيء، لأنه يبلور الطريقة التي نفكر بها ونرى من خلالها العالم (Foucault, 1994; Sfard, 2008). العوامل/المقاييس التي نستخدمها لمناقشة مواضيع وأحداث هي أيضًا العوامل/المقاييس التي نفكر بها عن هذه المواضيع. ومن هنا فإن الطريقة التي يتحدث بها المعلمون عن الأهداف التدريسية، التعلم، المعرفة وما يعنيه «أن تكون مدرسًا» لها تأثير على كيفية تفكيرهم في عملهم وأنفسهم. يوضح مشهد من فيلم "بين الجدران" (Entre Les Murs, 2008) للمخرج لوران كانتيه هذه الفكرة بشكل جيد. يصف الفيلم ما يقوم به معلّم متمرّس في بداية العام الدراسي، حيث يراجع المعلم المتمرّس مع المعلم الجديد قائمة اسماء تلاميذ صفه. يقرأ المعلم ذو الاقدمية الأسماء سريعاً، ويصف كل طالب: "لطيف، لطيف، ليس لطيفًا، ليس لطيفًا على الإطلاق. إنه لطيف، هو ليس لطيف انتبه له، ليس لطيفًا على الإطلاق". المعلمون الذين اعتادوا التحدث عن طلابهم بمصطلحات "لطيف"/"ليس لطيف" سيتمكنون من رؤيتهم والتفكير فيهم بشكل مختلف عن المعلمين الذين يستخدمون أوصافًا متعددة تجذب الانتباه إلى عادات التعلّم لدى الطلاب، لمعرفتهم السابقة، اهتماماتهم، دوافعهم، علاقاتهم الاجتماعية وما إلى ذلك. الفئات التي نطورها كمهنة والطرق التي يستخدمها المعلمون تشكل الطريقة التي ننظر من خلالها إلى عملية التدريس، كيف نفسرها والاعتبارات التي نأخذها في مرحلة التنفيذ (Abbott, 1988; Goodwin, 1994).
على الرغم من أن هناك عوامل متعددة تأثر على التنشئة الاجتماعية للمعلمين (socialization) - بما في ذلك، على سبيل المثال، خبراتهم التكوينية كطلاب، التدريب الرسمي قبل العمل وأثناءه، تفاعلهم مع الطلاب وأولياء الأمور، السياسات

التربوية والمناهج التدريسية التي يعملون وفقها، الهياكل المدرسية والإشراف والتقييم (see Smagorinsky et al., 2013; also Bausell & Glazier, 2018; Zeichner & Gore, 1990) – في هذه المقالة نلقي الضوء على الدور الجوهري للحوار والتفاعل مع الزملاء في مكان العمل (Staton, 2008). ضعوا في الاعتبار التجربة الفكرية التالية: تخيلوا أن المعلمين في فيلم كانتيه يشاركون أيضًا في استكمال للتطوير المهني خلاله عليهم التعرف على نقاط القوة الشخصية لكل طالب. في الاستكمال كما نتوقع، يقدم المعلمون جميعًا تفسيرات موسعة للقدرات العديدة لطلابهم. ما هو الحوار الذي سيكون له أهمية أكبر في تشكيل توقعات المعلمين وممارستهم - المحادثات غير المنهجية في غرفة المعلمين مثل تلك التي صنفت الطلاب إلى "لطيف"، "غير لطيف" و "ليس لطيفًا على الإطلاق"؛ أم الحوار المنهجي خلال الاستكمال؟

ندّعي بأن محادثات المعلمين التي تحصل في مكان العمل من المرجح أن تكون أكثر تأثيرًا. يستند ادعائنا إلى الأبحاث والنظريات حول التعلم في مكان العمل، والتي تُظهر أن تعلّم المعلومات والمهارات المهنية، تحصل خلال العمل بشكل غير مباشر من خلال الممارسة والتفاعلات غير المنهجية مع الزملاء (على سبيل المثال، Brown & Duguid, 1991; Fuller et al., 2005; Lave & Wenger, 1991; Webster-Wright, 2009). ترتبط المعرفة ارتباطًا وثيقًا بالممارسات التي يتم من خلالها تكوينها وتطبيقها. بالنظر إلى هذه الطبيعة القائمة للمعرفة، من المرجح أن يتم استخدام الأفكار التي يتم إنشاؤها مع الزملاء في المدرسة (أي التعلم في مكان العمل) تمامًا كما يتم تطبيق الأفكار التي تم إنشاؤها في استكمالات التطوير المهني في الممارسة الاجتماعية للمشاركة في الاستكمال.

التعاون المهني في المدرسة ومجتمع المعلمين يرتبط بتحسين التدريس والتحصيل الأكاديمي للطلاب (على سبيل المثال، Kraft & Papay, 2014; Louis & Marks, 1998; Ronfeldt et al., 2015; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008). الحوار هو عنصر مهم في التعاون ومجتمع المعلمين. إنها الوسيلة التي يعمل من خلالها أعضاء مجموعة (مهنية) ويعطون معنى ويتفاوضون على الأدوار والهويات معًا (Barton & Tusting, 2005). ومع ذلك، على الرغم من تضمين "الحوار التأملي" (Reflective Dialogue) كعنصر أساسي في مجتمعات التعلم المهنية (على سبيل المثال، Louis et al., 1996)، إلا أن خصائصه الدقيقة لم يتم توضيحها بشكل كافٍ - أو التحقيق فيها بشكل منهجي.

أخيرًا، إن دعوتنا لكم للمشاركة في حوار تعاوني بين المعلمين مستوحاة من التقدم في مجال تعلم الطلاب. تُظهر مجموعة كبيرة من الأدلة الى فوائد المشاركة في حوار منظم جيدًا (well-structured discourse) لتعلم الطلاب وتنمية المعرفة عندهم (Resnick et al., 2015). من خلال المشاركة في "حوار أكاديمي مثمر" - أي حوار الصف الذي يتضمن بناء مشترك للمعرفة، حل المعضلات والتفكير المنطقي في بيئة داعمة (ومليئة بالتحديات) - يتم تعويد الطلاب على استخدام المفاهيم وطرق التفكير الأكاديمية. في مثل هذا الحوار، تتشابك العمليات الاجتماعية والمعرفية وتشكل العلاقات بين الأشخاص شروطًا ودوافع مهمة لتطوير الأفكار والنظريات. نقترح على سبيل المقارنة لمصطلح الحوار الأكاديمي المثمر فكرة **الحوار التربوي المثمر**: حوار غني بالمفاهيم والاستدلالات التربوية وله القدرة على تطوير الحكم المهني للمعلمين المشاركين. نوضح أدناه خصائص الحديث التربوي المثمر، بعد مناقشة موجزة للبحث في المعايير السائدة لحوار المعلمين أثناء العمل.

ما الذي نعرفه حاليًا عن حوار المعلمين أثناء العمل؟

على الرغم من أننا، كحقل، نفتقر إلى بحث شامل ومنهجي في أنماط الحوار السائدة، فقد أنتج الباحثون عددًا من دراسات الحالة (case study) المقنعة والغنية بالمعلومات لحوار المعلمين أثناء العمل، بالاعتماد بشكل خاص على عمل ليتل وهورن (Horn, 2007; Horn & Little, 2010; Little, 2002, 2003; see Lefstein et al., 2020, for a systematic review). فيما يلي، نسلط الضوء على مواضيع رئيسية التي تظهر في دراسات الحالة هذه، والتي وإن لم تكن قابلة للتعميم، فهي توحي بالقضايا التي تشكل تعلم المعلم من خلال المشاركة في الحوار التعاوني في مكان العمل.

نقطة البداية لتحليل التفاعل بين المعلمين في المدارس هي تفهم أن المدارس غالبًا ما تعمل تحت معايير خصوصية المعلم وعدم التدخل (Little، 1990؛ Lortie، 1975). القاعدة هي الفردية وليس التعاون (Johnson، 1990). يذكر ليتل (1990) أن "التعاون قد ينشأ بشكل طبيعي من المشاكل والظروف التي يمر بها المعلمون بشكل مشترك، ولكن غالبًا ما يبدو أنهم مفتعلون، غير أصليين، مطعمين ويقفون بشكل غير مستقر (وغالبًا مؤقتًا) على هوامش العمل الحقيقي" (ص. 510). في هذه البيئة، يتجنب المعلمون مشاركة مشاكل الممارسة التعليمية مع بعضهم البعض، وبدلاً من ذلك يركزون على اللوجستيات والتخطيط (Little، 2002؛ Nelson et al.، 2010). في واحدة من عدد قليل من الدراسات المنهجية واسعة النطاق لحوار المعلمين، وجدت هورن وزملاؤها (2017) أن ٣٢٪ فقط من الجلسات التي تمت دراستها من بين 24 مجموعة عمل للمعلمين ركزت على التفسير الجماعي لممارسة التعليم في الصف، على النقيض من ذلك، غالبية الجلسات المدروسة ركزت على سرعة التعليم، اللوجستيات والمشورة.

ينتقد الباحثون هذه الحالة ويرون أن مشاركة مشاكل التعليم والتفكير فيها هو أمر بالغ الأهمية لتعلم المعلم وتحسين التعليم (على سبيل المثال، Ball & Cohen, 1999; Horn & Little, 2010; Lieberman & Pointer Mace, 2010). ومع ذلك، عندما يتشارك المعلمون مشاكل التعليم، فإن حوار طاقم المعلمين لا يؤدي دائمًا إلى التفكير في التعليم بل غالبًا ما يتطور بطرق غير منتجة. على سبيل المثال، سيغال وآخرون. (2018) وجدوا أن المعلمين في طاقم الرياضيات في المدارس الابتدائية الاسرائيلية غالبًا ما استخدموا عرض المعضلات كفرصة "للتنفيس عن التوتر" بدلاً من محاولة معالجة القضايا المطروحة. وبالمثل، في بحث هورن وليتل (2010) غالبًا حول المعلمون المشاكل الى "طبيعية"؛ أي أنهم تعاملوا مع المشكلة على أنها طبيعية ومتوقعة، وبالتالي طمأنة المعلم الذي واجه مشكلة، ولكن أيضًا في بعض الأحيان ادى ذلك الى تحويل المناقشة بعيدًا عن التحليل /التعمق في المشكلة (اقرأ أيضًا Vedder-Weiss et al.، 2018). الاستجابة الثالثة الموثقة بشكل شائع لمشاكل التعليم هي فيض من النصائح أو "النصائح والحيل" Tips and tricks (Horn et al.، 2017). على الرغم من أن هذه النصائح قد تقدم علاجات للمشكلة المطروحة إلا أنها عادة تمنع الاستكشاف الجاد للمشكلة.

أحد التحديات المهمة في استكشاف مشاكل التعليم هو في كيفية تمثيل التدريس بطريقة تجعل سياقه وتفاصيله في متناول التحقيق. على عكس المهن الأخرى، مثل الطب أو علم الآثار، حيث يكون موضوع العمل متاحًا للممارسين أثناء تداولهم بشأنه - على سبيل المثال، استشارة الأطباء لبعضهم البعض جانب سرير المريض في جولة طبية بين المرضى، أو علماء الآثار الذين يفكرون معًا في البقايا المكتشفة في الحفرة (Goodwin, 1994) - الحديث عن التدريس غير متزامن مع ممارسة التدريس. بسبب ذلك، يعتمد المعلمون عادةً على موارد تمثيلية جزئية، مثل الوصف أو السرد أو خطط الدروس (Ball & Cohen, 1999; Horn, 2010; Little, 2003). هذه الموارد مقيدة بمنظور الواصف أو الراوي ومحدودة بافتقار لغة تقنية دقيقة لديه (على سبيل المثال، Jackson, 1990). علاوة على ذلك، غالبًا ما تؤدي الروايات إلى مزيد من السرد القصصي، بدلاً من التحقيق في القصص المشتركة أو الادعاءات والمناقشات الواضحة (Segal, 2019). تتم الدعوة بشكل متزايد إلى تسجيل الممارسة بالفيديو كوسيلة للتغلب على هذه القيود (مثل Gaudin & Chaliès، 2015)، على الرغم من أن جمع الفيديو وتحريره يستغرق وقتًا طويلاً؛ يتردد العديد من المعلمين في الكشف عن تعليمهم بطريقة حية ومفصلة كهذه (Grossman et al., 2001)؛ وعندما يفعلون ذلك، غالبًا ما يكافح زملاؤهم لتجاوز المحادثة العادية والانتقال إلى تحقيق نقدي حول التعليم المسجل بالفيديو (van Es et al.، 2014؛ Vedder-Weiss et al.، 2019). ربما لهذه الأسباب، يبدو أن الفيديو يجذب الباحثين ومعلمي المعلمين أكثر من المعلمين نفسهم.

إن الطرق التي يصوغ بها المعلمون المعضلات تؤثر على كيفية استجابتهم لها. على سبيل المثال، أظهرت الباحثة نيكول لوي (2016) كيف فريق من معلمي الرياضيات بالمدارس الثانوية تعامل مع الفهم الموسع والمقيّد للرياضيات (على سبيل المثال، كفهم للمفاهيم أو الحصول على الإجابة الصحيحة بشكل بتلاءم مع قدراتهم) وللطلاب (أي باعتبارهم قادرين على التعلم أو ضعفهم) (اقرأ أيضًا Bannister, 2015; Horn, 2007; Vedder-Weiss et al., 2018). من المحتمل أن تكون الإطارات

التي ترى الطلاب على أنهم قادرون على التعلم والمعلمين كمسؤولين عن هذه العملية أكثر إنتاجية من تلك الإطارات التي ترى قدرة الطالب على أنها ثابتة والمعلمين عاجزين. ومع ذلك، من ناحية أخرى، قد تكون الإطارات التي تنسب المسؤولية إلى المعلم بمثابة تهديد للصورة العامة للمعلم (Vedder-Weiss et al., 2019). في الواقع، من المحتمل أيضًا أن يكون هذا النوع من الحوار الاستكشافي والتحدي الذي يبدو مثمرًا في مواجهة المشاكل وفهمها نوعًا من الحوار الذي ينتهك معايير عدم التدخل ويهدد تضامن تضامن طاقم المعلمين.

نحو حوار تربوي مثمر

فيما يلي، نقترح نموذجًا لحوار تربوي مثمر وسنتطرق جزئيًا للقضايا التي تظهر في البحث حول حوار طاقم المعلمين، وجزئيًا بناءً على تحليل مطالب مهنة التدريس على ممارسيها.

أولاً، يجب أن نوضح الأغراض التي يهدف هذا النموذج إلى خدمتها: بمعنى آخر، إلى أي غاية يُفترض أن يكون هذا الحوار مثمرًا؟ يتضمن التدريس على ايدي ذوي الخبرة مجموعة واسعة من القدرات والصفات، بما في ذلك الالتزامات المعرفية والأخلاقية (على سبيل المثال، حول المعرفة، الطلاب والأهداف التعليمية)، الهوية (أي ما يعنيه أن تكون معلم)، المعرفة الأساسية والفهم (على سبيل المثال، حول علم أصول التدريس، حول محتوى المناهج)، المهارات والتقنيات والخبرة التكيفية واتخاذ القرارات (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). لا يوجد نشاط أو نوع حوار واحد يمكن أن يكون مناسبًا بشكل متساوٍ لتنمية كل هذه القدرات المختلفة. نستخدم «حوار تربوي مثمر» لوصف الحوار المثمر لتنمية خبرة المشاركين التكيفية واتخاذ القرارات المهنية.

يعتبر التدريس مهنة معقدة وغامضة: معقدة بسبب الحاجة إلى التعامل مع أهداف ومتطلبات متضاربة، وغامضة لأنها تنطوي على التفاعل مع طلاب ذات تفكير خاص بهم (Labaree, 2000). إن جداول الأعمال التعليمية المتفائل والطموح، التي تضع معايير فكرية عالية وتشرك الطلاب بنشاط في بناء المعرفة ونقدها، تزيد من عقد التعقيد التعليمي وتزيد من عدم اليقين (Cohen, 2011). تتطلب مواجهة التعقيد وعدم اليقين خبرة تكيفية (Hatano & Inagaki, 1986): القدرة على الاستجابة بفعالية لحالات التدريس غير الروتينية ومشاكل التعليم.

هذه الخبرة تتضمن الحساسية، اي ملاحظة أن حدثًا خطيرًا يتطلب الانتباه؛ التفسير، لتفهم الوضع؛ مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها للاستجابة بمرونة؛ والقدرة على اختيار أفضل مسار للعمل (Lefstein & Snell, 2014). نحن نجادل بأنه يمكن شحذ قدرة الحساسية، إثراء قدرة التفسير، توسيع حقبة الاستراتيجيات، وشحذ القدرة على اتخاذ قرارات من خلال المشاركة المتكررة في المداولات المثمرة مع الزملاء حول مشاكل التعليم. ما هي المبادئ التوجيهية لمثل هذه المداولات المثمرة؟ بناءً على القضايا التي تم تحديدها في البحث حول حوار المعلمين أعلاه، تحليل الخبرة التكيفية وتجربتنا العملية الخاصة، نقترح الإطار التالي.

الحوار التربوي المثمر هو حوار تعاوني للمعلمين لأنه:

(١) يركز على المعضلات التعليم: يناقش المعلمون القضايا والشؤون التي نشأت في فصولهم الدراسية؛
(٢) يتضمن التفكير التربوي: استخدام الأدلة، التفسيرات والأسباب لتفسير أحداث الصف وتحليل وتبرير مسارات العمل؛
(٣) ترتكز على تمثيلات غنية للتعليم، على سبيل المثال، عمل الطلاب، وتسجيلات الفيديو للتعليم في الصف؛
(٤) متعدد وجهات النظر: يتم تقديم وجهات نظر مختلفة ومناقشتها بها؛
(٥) يشمل توجيهات انتاجية generative orientations تجاه الطلاب، التعلم، المحتوى، التدريس ومشاكل التعليم؛
(٦) يجمع بين الدعم والنقد: تعزيز الثقة والزمالة، من ناحية، والتحقيق النقدي المثير للمشاكل من ناحية أخرى.

يتضمن المبدأ الأول ثلاثة عناصر: التركيز على المعضلات (بدلاً من "النصائح والحيل" tips and tricks أو "الممارسة المفضلة" best practice) التي تتعلق بالتدريس (بدلاً من اللوجستيات أو الإدارة) والمتعلقة بالفصول الدراسية الخاصة بالمعلمين (بدلاً من أسئلة افتراضية أو مجردة). مشاكل عملية التدريس مهمة لأنها تعكس الحالات التي أصبحت فيها استراتيجيات التدريس الروتينية غير كافية؛ حيث تشكل فيها الأهداف، القيم والاهتمامات المتضاربة - معضلات (Kennedy, 2016)؛ أو التي يحاول فيها المعلمون تجربة عملية تدريس جديدة (Saunders et al., 1992). مشاكل عملية التدريس تُبرز التعقيد والطبيعة الموضوعية للتدريس بطريقة لا يمكن لما يسمى "الممارسة الفضلى" best practice ان تقوم بها (Lefstein & Snell, 2014). تتطلب مواجهة مثل هذه المعضلات التفكّر فيما يحدث ولماذا، ما هي الغايات التي يجب العمل من اجلها، وكيف يمكن تحقيقها على أفضل وجه - هذا هو تحديداً نوع عمليات التفكير التي تكمن في صميم الخبرة التكيفية.
المبدأ الثاني، فيما يتعلق بالتفكير التربوي، يقوم على فكرة ليف فيغوتسكي Vygotskyan أن عمليات التفكير العليا تنشأ في الحوار بين الأشخاص. المنطق السليم في الحوار حول علم أصول التدريس - الذي يتضمن، على سبيل المثال، التفكّر في الأسباب، تقييم الأدلة، نقد التبريرات وتحليل التكلفة والفائدة- يتم استيعابها في النهاية على أنها حكم سليم في التدريس. يمكن العثور على مثال جيد للتفكير التربوي في بحث هورن وزملائها (2017، ص 48-51) لكيفية معالجة مجموعة من المعلمين لصعوبة طالب في موضوع الرياضيات للصف السادس في موضوع حساب معدل الوحدة. ينتقل المعلمون من تشخيص مشاكل الطالب إلى التوضيح؛ التدقيق؛ تقديم وجهات نظر بديلة وفي النهاية اقتراح، تبرير وتنقيح مسار العمل لحل المشكلة. وجد وارويك وزملاؤه (2016) أن فعاليات الحوار الاستكشافي مثل التساؤل، تقديم الأدلة أو التبرير، البناء على أفكار بعضهم البعض والتحدي كانت موجودة بحوارات مهنية مثمرة في مناقشات الدروس في مدارس اللغة الإنجليزية.

تم تصميم المبدأ الثالث لمعالجة مسألة التمثيلات خلال البحث في عملية التدريس. مثالياً، يجلب المعلمون إلى المناقشة مصادر متعددة للأدلة حول ما حدث في الدرس، بما في ذلك، على سبيل المثال، تسجيلات الفيديو، خطط الدروس، عمل الطلاب وبيانات التحصيل للطلاب. تعتبر ذات قيمة خاصة الأدلة التي تمثل عمليات تفكير الطلاب ووجهات نظرهم (Horn, 2015; Sherin & Han, 2004). يعد الفيديو أداة تمثيلية واعدة بشكل خاص لأنه يقدم سجلاً غنيًا ودائمًا لتفاعل الصف، والذي يمكن إيقافه مؤقتًا، إعادة تشغيله وفحصه بالتفصيل (Sherin, 2004). أثبتت الدراسات التي أجريت على تعلم المعلم إلى قدرة الفيديو على تشكيل الرؤية المهنية للمعلمين، وإلى حد ما، التأثير على عملية التدريس في الصف (Gaudin & Chaliès, 2015). تشكل التمثيلات مفاضلة بين التوافر والتعمق، لأن العروض المتعددة والمفصلة تتطلب الكثير من الوقت.

لا يتطلب المبدأ فقط أن يوفر المعلمون الموارد التمثيلية ولكن أيضًا أن يؤسسوا تفسيراتهم عليها. وهكذا، في دراسة اليزابث فان-إس (2012، ص 189) عندما يناقش المعلمون مقطع فيديو للطالبة ميكايلا التي تحاول العثور على ارتفاع الشكل الهندسي بناءً على قاعدته ومساحته، فإنهم يشيرون باستمرار إلى الفيديو والنص من أجل التفكّر في طريقة ميكايلا. على سبيل المثال، تقول إيفيت، "بدا الأمر وكأنه حمل (شيئ)"، مقتبسًا من السطر ذي الصلة من النص، وبالمثل يلاحظ المعلمون في النص الطرق التي تبني بها ميكايلا تفكيرها بالارتكاز على تفكير طالب آخر. أثناء المحادثة، ينشئ المعلمون موردًا تمثيليًا إضافيًا، حيث ترسم واندا تفسيرها لتفكير الطالبة ويرتكز المعلمون في تفسيراتهم على الرسمة بالإضافة إلى الفيديو والنص.

في تحليل لنوع مختلف من التمثيل، هورن وآخرون. (2015) ناقشوا التباين بين طاقمين من المعلمين وفهمهم لبيانات تحصيل الطلاب: في "Creekside"، كان المورد التمثيلي الوحيد الذي يستخدمه المعلمون المشاركون عبارة عن جداول بيانات لعلامات الامتحانات، مصنفة حسب كل معلم. في المقابل، في "Park Falls"، استعان المعلمون بالإضافة الى العلامات بكتيب الاختبار والإعادة السردية للمواقف التدريسية. في حين أن عوامل أخرى مثل بيئة مكان العمل، هياكل النشاط والموارد المفاهيمية شكلت الفرق في المحادثات، فإن تمثيل بيانات Creekside "قلل من فرص التعلم من خلال حجب الجوانب الهامة للتدريس والتعلم" (ص 238-239).

المبدأ الرابع، تعدد وجهات النظر، يقوم على فهم أن منظور كل معلم على حده محدود، وعقلانيته مقيدة (Shulman, 1988): "أخذ بعين الإعتبار وجهات نظر الآخرين يساعدنا على توسيع وفهم تفكيرنا بشكل أفضل (وبالعكس)." (Drago-Severson & BlumDeStefano, 2018، ص 81). علاوة على ذلك، يمكن أن تؤدي وجهات النظر المتعددة، خاصة عند وجود خلاف في وجهات النظر، إلى إثارة الجدل والأدلة من أجل حل التفسيرات والمواقف المتضاربة (Achinstein, 2002). هذه العمليات ليست تلقائية: لاحظ نيلسون وزملاؤه (2010) في العديد من مجتمعات التعلم المهنية التي درسوها أن المعلمين عملوا بجد لتجنب الصراع والحفاظ على المحادثات المتوافقة، حتى لو كانت سطحية. ومن ذلك، فإن هذا المبدأ يدعو إلى مشاركة وجهات نظر متعددة، أخذها بعين الاعتبار والاستكشاف والبناء عليها (Grossman et al., 2001). يناقش دوبي وأندرسون (2015) ثلاثة أشكال من الحوار عبر خلالها المعلمون في دراستهم عن أفكار متناقضة: في "المنعطفات المتسلسلة" [serial turns]، لم يرتكز المعلمون على أفكار بعضهم البعض، وكانت المناقشات قصيرة؛ في "النقد الضمني" [implicit critique]، غالبًا ما يخفي المشاركون خلافاتهم "وراء الاتفاقات الجزئية، الترددات واختيار كلامهم بعناية" (ص 237)، مما يجعل المحادثة المركزة أكثر صعوبة؛ في المقابل، وجدت محاورات مثمرة أكثر في نمط "المناقشة المفتوحة" [open discussion]، حيث اختلف خلالها المتحدثون بشكل علني ومباشر. يوضح بوب وجولدمان (2016) هذه العملية التي يقوم فيها المعلمون بالبناء على أفكار بعضهم البعض، حيث تقوم إحدى المعلمات بتنقيح أفكارها حول تدريس بنية النص بعد أن تم تحديها من قبل زملائها حول ما إذا كان اقتراحها مناسبًا لعمر الطلاب أم لا. استخدم سكوت وزملاؤه (2006) استعارة باختين Bakhtin لـ "interanimation" لوصف هذا التفاعل الحواري لوجهات النظر والأفكار، حيث يبث كل منهم الحياة في الآخرين (Zhang et al., 2011 لتطبيق لحوار المعلم).

المبدأ الخامس – "التوجهات التوليدية» [generative orientations] اتخاذ المواقف التي تعزز العمل تجاه الطلاب، التعلم، المحتوى، التدريس ومشكلات عملية التدريس- يتضمن، على سبيل المثال، موقف الاستفسار تجاه التدريس (Cochran-Smith & Lytle, 1999)، والتوجهات القائمة على التشديد على قدرات الطلاب بدلاً من التوجهات القائمة على العجز [deficit-based orientations] (على سبيل المثال Louie, 2016)، وصياغة المعضلات بشكل يدعو المعلمين المعنيين للتغيير والعمل (Horn, 2015). غالباً ما ترتبط المسألتان الأخيرتان ببعضهن البعض. على سبيل المثال، إذا عزت مجموعة من المعلمين التحصيل الضعيف للطلاب إلى جنسهم أو نضجهم التطوري أو إتقانهم للغة، فإنهم يفترضون أن المشكلة خارجة عن سيطرتهم. ومع ذلك، عندما يتعامل المعلمون مع المشكلة على أنها مشكلة تتعلق بطريقة التدريس، فهكذا يشيرون لأنفسهم كذوي قدرة على التغيير [agency] للتعامل معها (Gallimore et al., 2009; Vedder-Weiss et al., 2018).

ينبهنا المبدأ الأخير، الذي يجمع بين الدعم والنقد، إلى التهديدات التي يمكن أن يفرضها البحث والتفكّر النقدي على التضامن الجماعي، والعكس صحيح. يتطلب الحوار التربوي المثمر أن يتعامل المعلمون مع هذا التوتر، ان يتحاوروا وينتقدوا بعضهم البعض في ظل علاقات الزمالة والثقة (Lord, 1994)، حول "الزمالة الناقدة"). ينطوي التفكّر النقدي على التشكيك في الافتراضات والممارسات الشائعة، وما يتم قبوله دون تفكير والتعامل معه **كمشكلة**. قدمت هورن (2007) مثالًا جيدًا على لهذه العملية: أشارت معلمة الرياضيات أنها تجد صعوبة في اختيار فعاليات جماعية ملائمة لاستخدامها مع الطلاب الذين وصفتهم بأنهم "متعلمون بطيؤون". حاول أحد قادة الطاقم، غييرمو [Guillermo]، التشكيك في وصفها من خلال القول بأن التصنيف السريع الذي نعطيه لطالب بطيء "حسب الطريقة التي تعودنا التفكير بها عن التعلم"، يأتي بنتائج عكسية ويمنع المعلمين من تلبية احتياجات كل من الطلاب "السريعين والطلاب" "البطيئين." يبدأ غييرمو نقده بالتنبؤ المتشائم بأنك "لن تكون قادرًا على فعل أي شيء حيال" المشكلة، ولكنه يخفف أيضًا من هذا النقد بالجمع بين الدعم ونقده، بالقول إنه "كان يحاول فقط أن يكون صادمًا"، "لا يحاول أن يكون لئيمًا وأيضًا من خلال شمل نفسه ضمن مجموعة المعلمين المتأثرين بهذه العقليات. كيف يؤثر وضع المعلمين لبعضهم البعض فى موضع معين على هذا التوازن (بين النقد والدعم). على سبيل المثال، يوضح سوتون وشوس (2018) كيف قام مدرس ذا اقدمية بتعيين مدرسين مبتدئين كأعضاء متساويين في طاقم المعلمين، وبالتالي تشجيعهم على المشاركة في المناقشات النقدية والداعمة.

يُفترض أن تؤدي المشاركة المتكررة في الحوار بناءً على هذه المبادئ الستة إلى تعلّم المعلمين طرق مثمرة للحوار والتفكير في عملية التدريس، التأمل في عملية التدريس وتحسينها، الالتزام بتدريس الطلاب والتميز في التدريس. علاوة على ذلك، يُفترض أن المشاركة المستمرة في مثل هذا الحوار تقوي قدرة طاقم المعلمين على أن يكونوا بمثابة مورد اجتماعي ومهني لباقي المعلمين. يمكن أن يكون هذا المفهوم بمثابة أساس للفرضيات للبحث في حوار المعلمين، و/أو كأساس للتصاميم لتنمية تعلم المعلم أثناء العمل. سنشرح هذه الاحتمالات وغيرها في القسم التالي.

بحث حوار المعلمين

كيف يمكن للبحث أن يعزز فهمنا لحوار المعلمين خلال العمل، سواء كان مثمرًا نت ناحية تربوية أو من نواحي أخرى؟ فيما يلي، نلي القضايا المركزية التي قد يتابعها مجتمع البحث ونناقش التحديات المنهجية التي يطرحها كل منهم.

حوار المعلمين خلال العمل

ما هي الفعاليات الرئيسية، المواضيع، الأدوار وأنماط الحوار الموجودة في تفاعل المعلمين غير الرسمي خلال العمل؟ على وجه الخصوص، كمجال بحث لدينا عدد قليل من الدراسات التي توثق حوار المعلمين وعمليات التعلم خارج تدخلات التطوير المهني وغيرها من الإعدادات المنهجية. بالإشارة إلى الأبعاد الستة للحوار التربوي المثمر الموضحة أعلاه، قد نسأل: إلى أي مدى وبأي طرق يشارك المعلمون مشاكل عملية التدريس التي تواجههم؟ ما هي وجهات التفكير التي يستعملونها؟ ما هي الموارد التمثيلية التي يستخدمونها (وكيف)؟ ما هي التوجهات ووجهات النظر التي يتم الاستماع إليها والعمل حسبها، وكيف يتعاملون مع التوترات والخلافات؟ ما هي التوجهات السائدة نحو الطلاب، التعلم، المحتوى، التدريس ومشاكل التدريس؟ وكيف يتعامل المشاركون مع التوترات بين الاستفسار النقدي، الثقة والزمالة؟
لا يمكننا افتراض أن الإجابات على هذه الأسئلة ستكون ثابتة في كل سياقات الحوار. في الواقع، يجب علينا التحقيق في الاختلاف بين حوار طاقم المعلمين حول مواد تدريس مختلفة، مراحل التدريس وفي إطار تربوي وطني وبيئي/ثقافي مختلف. على سبيل المثال، تعكس المبادئ التي حددناها أفكارًا «غربية» نسبيًا حول التعاون، الشفافية وأهمية النقد. كيف يتم تبني هذه الأفكار والممارسات من قبل طواقم المعلمين غير الغربية؟ ما هي أشكال الحوار التربوي المثمر في كل من هذه الحالات وما غايته؟

تأثير الحوار التعاوني بين المعلمين

على أساس النظرية ناقشنا إنتاجية أشكال معينة من حوار المعلمين؛ يجب أن يختبر البحث المستقبلي هذه الفرضيات: إلى أي مدى ترتبط السمات المختلفة للحوار التربوي المثمر بتحسين خبرة المعلم التكيفية، المعرفة التربوية، الدافعية، المشاركة في الصف وتعلم الطلاب؟ ما هي نتائج المشاركة في الأشكال الأخرى لحوار طاقم المعلمين؟ حتى الآن، عالج الباحثون هذه الأسئلة من خلال دراسات الحالة لطواقم عمل مختارة و/أو أحداث حساسة، لكن البحث في هذا المجال سيستفيد من عينات أكبر، مقارنات مبنية بعناية ووسائل موثوقة لقياس المتغيرات الرئيسية. على الرغم من أنه من المغري في هذا الصدد البناء على الأدوات التي تم تطويرها في مجال حوار الفصل الدراسي إلا أننا نجد أن الاختلافات في هيكل الفصل الدراسي وحوار طاقم المعلمين تتطلب تطوير مخططات ترميز جديدة.

شروط وموارد الحوار

يتشكل الحوار بشكل كبير من خلال سياقات إنتاجه وتقبله (Duranti & Goodwin, 1992). كيف يتشكل الحوار التربوي المثمر في ظل ظروف مثل البيئة التنظيمية للمدرسة، تكوين طاقم المعلمين، قيادة طاقم المعلمين والموارد التمثيلية؟ من

المرجح أن تشكل الظروف في معظم المدارس والأنظمة تحديًا للحوار التربوي المثمر كما حددناه هنا: على سبيل المثال، المعايير السائدة للخصوصية وعدم التدخل؛ الهياكل التنظيمية التي تحد من فرص تعاون المعلمين والتعلم من أقرانهم؛ البيئات السياسية العامة التي تقلل من قيمة الخبرة المحلية؛ والحوافز المؤسسية التي تميز ورش العمل الرسمية المُيسرة من قبل جهات خارجية. بالمثل، يفتقر المعلمون في العديد من النظم التدريسية إلى مجموعة من الموارد المعرفية المشتركة، مثل النظريات المتفق عليها، لغة مشتركة والأدوات التدريسية المشتركة، مما يحد من قدرتهم على تطوير المعرفة وتبادلها (Glazer & Peurach, 2015). ما هي خصائص الحوار التربوي المثمر في ظل هذه الظروف؟ كيف يتعامل المعلمون والإداريون مع هذه القيود وغيرها؟

تعلم المعلمين في الأوساط المنهجية وغير المنهجية

أعلاه، ناقشنا أن عمليات التعلم غير الرسمية للمعلمين أثناء العمل عادة ما تكون أكثر أهمية من أنشطة التطوير المهني الرسمية. ومع ذلك، فإن السؤال المهم ليس ما هي العملية الأكثر أهمية ولكن كيف تعمل هذه العمليات وغيرها معًا (راجع Parise & Spillane, 2010). نحن بحاجة إلى دراسات شاملة تأخذ في الاعتبار بيئة حوار المعلمين والتفاعل عبر البيئات والتحقيق في كيفية تفاعل عمليات التنشئة الاجتماعية من أماكن متعددة، بما في ذلك، على سبيل المثال، ورش عمل التطوير المهني، طواقم المعلمين، التدريس الرسمي، التعلم من التجربة في الصف وحياة المعلمين خارج المدرسة (Kazemi & Hubbard, 2008). إلى أي مدى تنتشر الأفكار، الحوار والممارسات بين هذه البيئات؟ كيف تشكل عمليات التعلم الرسمية وغير الرسمية بعضها البعض؟

انشاء الحوار التربوي المثمر

كيف يمكن للأفكار الموضحة هنا حول أهمية حوار المعلمين أثناء العمل والحوار التربوي المثمر أن تُؤثر على تشكيل التعلم المهني للمعلمين؟ نحن الآن في السنة السادسة من إحدى المحاولات لتفعيل هذه الأفكار والتحقيق في كيفية تعرض في المناطق والمدارس المشاركة في البحث. يتضمن عملنا مشروع بحث تنفيذي كبير قائم على التصميم يهدف إلى تنمية حوار طاقم المعلمين من خلال تطوير قدرات قيادة طاقم المعلمين في لوائي تدريس إسرائيليتين. كجزء من هذا المشروع، تعاونا مع مرشدي اللواء والمعلمين الرياديين لتصميم التدريب، الأدوات وهياكل التدريب لدعم توجيه المعلمين الرائدين للحوار التربوي المثمر وفقًا للمبادئ الستة الموضحة أعلاه. تشمل أدوات المشروع، على سبيل المثال، بروتوكولات للتفكير النقدي والتداول بشأن مشاكل عملية التدريس؛ مقتطفات من الدروس المسجلة بالفيديو؛ ورش عمل تدريبية حول استخدام المواد والأدوات؛ وشبكة لنشر الممارسات والأبحاث بين المعلمين الريدين، المدربين والإداريين المشاركين.

نحن نعمل أيضًا مع المسؤولين لتهيئة الظروف اللازمة لمثل هذا العمل، الحفاظ عليه وبناء قدرة اللواء على تشغيل البرنامج بشكل مستقل. نستخدم مجموعة متنوعة من أدوات البحث - الملاحظة وتسجيل اجتماعات طاقم المعلمين، الاستطلاعات والمقابلات - لتوثيق وتحليل حوار المعلمين، عمليات التعلم والظروف التي تسهل أو تمنع حوار المعلمين وعمليات التعلم. تشمل أبحاثنا معلومات عن تكيف المعلمين مع مخططات الحوار (Segal et al., 2018)؛ تأثير تعلم المعلم للعمل لموضوع (Vedder-Weiss et al., 2018) وكيف يتم تقديم المعضلات (Vedder-Weiss et al., 2018) في المناقشات القائمة على الفيديو؛ كيف تشكل فعاليات تحليل الفيديو، المشاورة والتخطيط - التفكري التربوي بشكل مختلف (Babichenko & Asterhan, 2018)؛ كيف يدير المعلمون الخلافات وتأثيرها على التعلم (Trachtenberg-Maslaton et al., 2018)؛ كيف تشكل مشاركة مديري المدارس في مناقشات طاقم المعلمين حوار المعلمين وقيادة الطاقم (Israeli, 2017)؛ ترجمة وتفعيل مبادئ وأدوات البرنامج في المدارس العربية الإسرائيلية (Abu-Asaad, 2019)؛ الاختلافات بين طواقم المعلمين متعددة التخصصات فيما يتعلق بالمعرفة والتفكير (Mendler & Segal, 2019)؛ وكيف يشير المعلمون ذوي الاقدمية والمبتدئين الى بعضهم البعض وكيف تختلف مشاركتهم في مناقشات طاقم المعلمين (Eshchar-Netz et al., 2019).

نقدم هذا المثال كطريقة واحدة ممكنة للعمل وفقًا لأجندة البحث الموضحة في هذه المقالة، على أمل أن يؤدي ذلك إلى تطوير أبحاث وتدخلات أخرى. على الرغم من أننا حفزنا ظهور حوار تربوي مثمر أكثر في المدارس الناجحة - التي تمتلك ادارة/ قيادة ملتزمة، اجتماعات منتظمة والفرق المتماسكة - فإننا نتعلم أن نقل البحث عن تعلم المعلمين إلى الأماكن الفوضوية لمحادثات المعلم أثناء العمل هو ليس بسيطاً بتاتاً. يتعارض الحوار التربوي المثمر مع المعايير الثقافية - على سبيل المثال، عدم كشف المشاكل أو الاعتراف بها، تجنب الإهانة والمفهوم التربوي المبتذل «كل واحد لنفسه». وبالمثل، فإن تفضيل التعلم غير المنهجي في طاقم المعلمين يتعارض مع العديد من الهياكل المؤسسية، مثل الطريقة التي يتم بها تحديد دور منسق الفريق وتعويضه، هياكل وعمليات التدريب التدريسي، جداول عمل المعلمين واستمرار نموذج التعويض المادي على المشاركة في ورشة عمل التطوير المهني في النظام الإسرائيلي وتخصيص موارد وزارة التربية والتدريس لذلك. ومع ذلك، نعتقد أن الاخذ بعين الاعتبار لحوار المعلمين أثناء العمل له إمكانات كبيرة لدفع هذا المجال إلى الأمام. لقد كتبنا هذا المقال على أمل أن ينضم إلينا آخرون في هذا الجهد.

ملاحظات

يشكر المؤلفون الزملاء الباحثين والشركاء في مختبر دراسات البيداغوجيا، جامعة بن غوريون في النقب، لمساهمتهم في تطوير الأفكار الواردة في هذه المقالة. نشكر أيضًا المراجعين والمحررين وجوشوا غليزر على تعليقاتهم.

- نظرًا لأن خصائص الحوار التربوي المثمر تستند إلى الدراسات السابقة، فإن تصميم تدخلنا يعتمد على العمل السابق في هذا المجال (خصوصاً، Blythe et al., 1999; McDonald, 2003; Sherin & Han, 2004).
- كانت هذه الابحاث وغيرها حاسمة في تطوير تفكيرنا وشركائنا حول الحوار التربوي المثمر. يدمج المخطط المعروض أعلاه الدروس المستفادة.

ביבליוגרפיה

טרכטנברג-מסלטון, ר' (בדפוס). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**. מכון מופת.

Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Abu-Assad, I. (2019, April). *Teacher Professional Discourse as Intercultural Encounter*. Paper presented at the 63rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Francisco, CA.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micro-politics of teacher collaboration. *Teachers College Record, 104*, 421–455. doi:10.1111/1467-9620.00168

Babichenko, M., & Asterhan, C. (2018, October). *Collaborative inquiry into practice in teacher teams: The role of group activity type*. Paper presented at the biennial EARLI SIG26 meeting on Argumentation Dialogue and Reasoning, Jerusalem, Israel.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.

Bannister, N. A. (2015). Reframing Practice: Teacher Learning Through Interactions in a Collaborative Group. *Journal of the Learning Sciences, 24*(3), 347–372. doi:10.1080/10508406.2014.999196

Barton, D. & Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice: language, power, and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bausell, S. B. & Glazier, J. A. (2018). New Teacher Socialization and the Testing Apparatus. *Harvard Educational Review, 88*(3), 308–333.

Blythe, T., Allen, D., & Powell, B. S. (1999). *Looking Together at Student Work*. New York: Teachers College Press.

Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 40-57.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*(1), 249–305.

Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education, 47*, 230–240. doi:10.1016/j.tate.2015.01.003

Drago-Severson, E. & Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading change together: Developing educator capacity within schools and systems*. Alexandria, VA: ASCD.

Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 182–192.

van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 340–356.

Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D. & Lefstein, A. (2019, August). *Veteran and novice teacher participation in collaborative reflective inquiry*. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) Conference, Aachen, Germany.

Foucault, M. (1994). *The birth of the clinic: an archaeology of medical perception*. New York: Vintage books.

Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal, 31*(1), 49–68. doi:10.1080/0141192052000310029

Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The Elementary School Journal, 109*(5), 537–553.

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41–67.

Glazer, J. L. & Peurach, D. J. (2015). Occupational Control in Education: The Logic and Leverage of Epistemic Communities. *Harvard Educational Review, 85*(2), 172.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist, 96*(3), 606–633.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record, 103*(6), 942–1012.

Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. W. Stevenson & H. Azuma (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: W. H. Freeman.

Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Framing the mismatch problem in mathematics teachers' conversations. *Journal of the Learning Sciences, 16*(1), 37–79.

Horn, I. S. (2010). Teaching Replays, Teaching Rehearsals, and Re-Visions of Practice: Learning From Colleagues in a Mathematics Teacher Community. *Teachers College Record, 112*(1), 225–259.

Horn, I. S. (2015). Growing our own practice: How Math Teachers Can Use Social Media to Support Ongoing Improvement. #TMC15 Keynote, 23.7.2015.

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 41–54.

Horn, I. S., Kane, B. D., & Wilson, J. (2015). Making Sense of Student Performance Data: Data Use Logics and Mathematics Teachers' Learning Opportunities. *American Educational Research Journal, 52*(2), 208-242. doi:10.3102/0002831215573773

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181–217.

Israeli, M. (2017, April). *Principal Participation in Teacher Team Meetings: Empowering or Impeding Teacher Leadership?* Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Antonio, TX.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: achieving success in our schools*. New York: Basic Books.

Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 428–441.

Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education, 67*(1), 6–17.

Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36*(4), 476–500.

Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 228–233.

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

Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better Than Best Practice: Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. Abingdon: Routledge.

Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (in press). Taking Stock of Research on Teacher Collaborative Discourse: Theory and Method in a Nascent Field. *Teaching and Teacher Education, 70*, 215–226.

Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 77–88. doi:10.1177/0022487109347319

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509–536.

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education, 18*, 917–946.

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record, 105*, 913–945.

Lord, B. (1994). Teachers' professional development: Critical colleagueship and the role of professional communities. In N. Cobb (Ed.), *The Future of Education: Perspectives on National Standards in America* (pp. 175–204). New York: College Entrance Examination Board.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*(4), 532–575.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal, 33*(4), 757–798.

McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (Vol. 3, pp. 134–156). New York, NY: Routledge.

McDonald, J. P. (2003). *The power of protocols: an educator's guide to better practice*. New York: Teachers College Press.

Mendler, A. & Segal, A. (2019, August). *Disciplinary and Multidisciplinary Teacher Learning Communities: Equal Opportunities to Learn?* Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) Conference, Aachen, Germany.

Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House, 83*(5), 175–179.

Parise, L. M. & Spillane, J. P. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal, 110*(3), 323–346.

Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education, 59*, 347–359.

Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (Eds.) (2015), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington, DC: AERA.

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475–514. doi:10.3102/0002831215585562

Saunders, W., Goldenberg, C., & Hamann, J. (1992). Instructional conversations beget instructional conversations. *Teaching and Teacher Education, 8*(2), 199–218. doi:10.1016/0742-051x(92)90009-r

Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education, 70*, 215–226. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018

Segal, A. (2019). Story Exchange in Teacher Professional Discourse. *Teaching and Teacher Education, 86*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (Vol. 10, pp. 1–27). Bingley, UK: Elsevier.

Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 163–183.

Shulman, L. S. (1988). "Teaching alone, learning together: Needed agenda for the new reforms." In T.J. Sergiovanni & J.H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn & Bacon.

Smagorinsky, P., Rhym, D., & Moore, C. P. (2013). Competing centers of gravity: A beginning English teacher's socialization process within conflictual settings. *English Education, 45*(2), 147–183.

Staton, A. Q. (2008). Teacher socialization. In Donsbach, W. (Ed.) *The International Encyclopedia of Communication* (pp. 4990–4994). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Sutton, P. S. & Shouse, A. W. (2018) Investigating the Role of Social Status in Teacher Collaborative Groups. *Journal of Teacher Education*. doi:10.1177/0022487117751125

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17–40.

Vedder-Weiss D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M. and Pollak, I. (2018), Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity, 30*, 31–41.

Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). Teacher Face-Work in Discussions of Video-Recorded Classroom Practice: Constraining or Catalyzing Opportunities to Learn? *Journal of Teacher Education, 70*(5), 538–551.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N., & van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *Zdm-Mathematics Education, 48*(4), 555–569. doi:10.1007/s11858-015-0750-z

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research, 79*(2), 702.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.

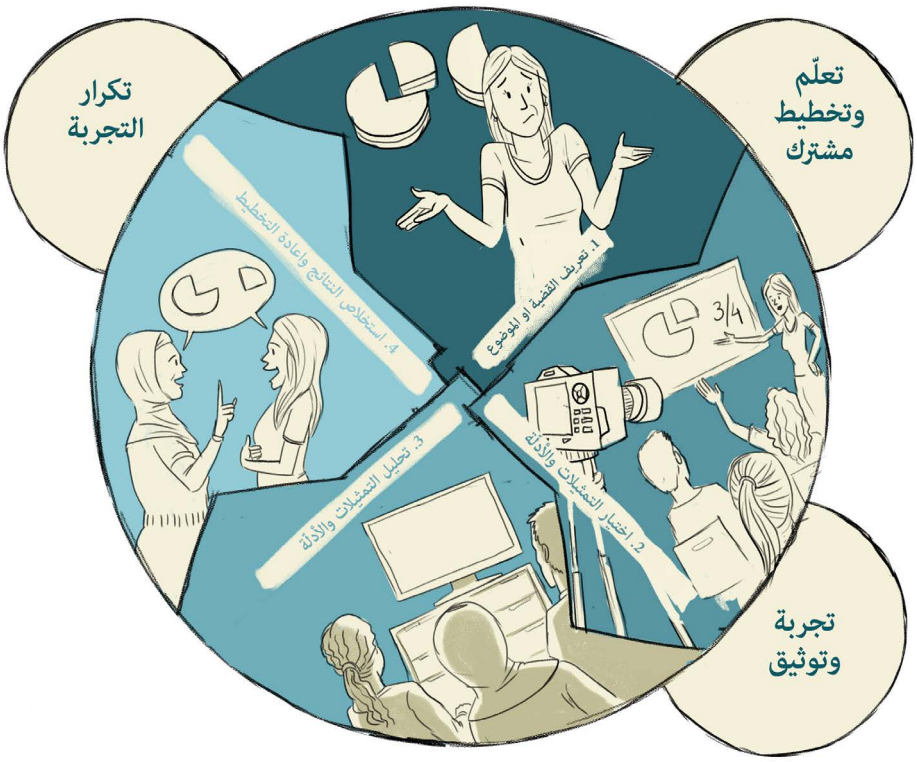
الفصل الرابع

دورات التعلّم ـ الفرص والتحدّيات

الفصل 15: نبذة قصيرة:
أربع دورات تعلّم للمعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة

ليبات أشحار-نيتس،[1] عادي ميندلر،[2] عليزا سيجال[3] وكارين تسرفاتي-شاؤولوب[4]

تعتبر دورة التعلّم سيرورة مثيرة للتحدّي في صندوق أدوات دراسة الممارسة التدريسيّة. وهي تجمع مجموعة متنوّعة من وجهات النظر وطرق العمل للمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ الراغبات في التعمّق في موضوع تربويّ معيّن. ولذلك، في العام الأخير الذي رافق فيه مختبر دراسة البيداغوجيا اللواء الجنوبي تقرّر التمعّن عن قرب في دورات التعلّم. دورة التعلّم[5] هي "عمليّة تتيح للمعلّمات التعمّق في دراسة موضوع واحد على مدار بضعة لقاءات وفحصه من جوانب مختلفة، وترجمة الاستنتاجات من التعلّم في طاقم المعلّمين معًا إلى عمليّات تدريس وفحص تأثيرها في التلاميذ في الصفّ".[6]



1 باحثة في قسم التربية ومحاضرة في وحدة تعزيز المهنية في التعليم في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها التعلّم لدى المعلّمات في مجتمعات التعلم المهنية مع التركيز على الديناميكيّة العاطفيّة- الاجتماعيّة التي تؤثّر على الحوار الاستكشافي والتعلّم. مرافقة للموجّهات في سيرورة هاشكافاه.

2 باحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها الجوانب الاجتماعيّة-العاطفيّة في حوار المعلمات.

3 باحث في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. تتناول أبحاثها قضايا المعرفة، الثقافة والهوية في الحوار التربوي في الصف والحوار التربوي المهني لدى المعلمات.

4 باحثة في مجال المشاعر في إطار الحوار المهنيّ للمعلّمات، طالبة دكتوراه في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. رافقت في إطار سيرورة هاشكافاه المعلّمات الرياديّات ووجّهت مجتمعات التعلّم المهنيّة.

5 للتوسّع حول دورات التعلّم انظري: פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). **מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה**. https://tinyurl.com/bssteub2; אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה**. https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/

6 عن: פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). **מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה**. https://tinyurl.com/bssteub2

رافقنا على مدار العام أربعة من مجتمعات التعلّم المهنيّة لسيرورة هاشكافاه في اللواء الجنوبي، من أجل توثيق وتحليل دورة التعلّم لدى كلّ واحدة منها. المعلّمات الأربع الرياديّات اللاتي تطوّعن لسيرورة البحث هذه مع مجتمعات التعلّم المهنيّة الخاصّة بهنّ، حظين بالتوصية من جانب مرشدات هاشكافاه كمعلّمات رياديّات ينفّذن إجراءات هامّة في مجتمعات التعلّم المهنيّة وفي مدارسهنّ. تعرّفت كلّ واحدة من المعلّمات الرياديّات على دورات التعلّم في أحد استكمالات هاشكافاه وقرّرت تجريبها في مدرستها لغرض تعزيز الأهداف التربويّة المختلفة، مثل، تطوير القرّاء ذوي المهارات أو تطوير التفكير الرياضيّ من المستوى العالي. وعلى غرار القول المعروف - "اثنان من اليهود- ثلاثة آراء"، ترجمت كلّ واحدة من المعلّمات الأربع الرياديّات فكرة دورة التعلّم بشكل مختلف، وبالتالي، فإنّ قراءة دراسة الحالة التي تصف أربع دورات تتيح التعرّف على الإمكانيّات المختلفة التي تكمن في الأداة، ووجهات نظر مختلفة حول استخدامها. سنتعرّف في هذا الإجمال على مجموعة متنوّعة من التفسيرات المختلفة لمصطلح **دورة التعلّم**، وعلى التحدّيات والفرص الكامنة فيها، فضلًا عن التوتّرات المحتملة التي تكمن في تنفيذها على أرض الواقع.

إذًا ماذا كان لدينا؟ أربع دورات تعلّم مختلفة

إمكانيّات (affordances) وتحدّيات في الحوار حول القراءة وفهم المقروء: دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع اللغة (الفصل 16، ص 142)

دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لليمور،[7] مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع اللغة يضم 8 أعضاء من معلّمات الصفوف الثالث-الرابع، استغرقت ستّة لقاءات. ليمور معلّمة ذات أقدميّة ويتكوّن مجتمع التعلّم المهنيّ لديها من معلّمات مبتدئات، بعضهن معلّمات لمادّة الرياضيّات. كان موضوع دورة التعلّم كما عُرض في اللقاء الأوّل "بناء خطّة تدخّل لتطوير قارئ/ة مهار/ة". بموازاة التشجيع على التفكير فوق المعرفيّ. كان من الواضح خلال دورة التعلّم الالتزام بالمراحل المختلفة لمخطّط الدورة وكذلك التنفيذ الصارم لها كما عُرضت في الأداة: ناقشت المعلّمات الموضوع بصورة عامّة وحدّدن القضيّة من خلال إنعام النظر في المعطيات من الصفّ (بالذات المسح)، تمّ إحضار تمثيلين مصوّرين في مراحل مختلفة، الأوّل في بداية تعلّم الموضوع والآخر في مرحلة التجربة، عرضت المعلّمة الرياديّة المعرفة والمفاهيم التي تخدم تخطيط التدريس، وخطّطت المعلّمات معًا سيرورة النصّ، جرّبته وناقشته.

دورة التعلّم ـ نتاج أو سيرورة؟ دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة في عامه الأوّل (الفصل 17، ص 151)

دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لحمده، مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة وهو يضمّ تسع من المعلّمات اللاتي يدرّسن مجالات معرفة مختلفة، امتدّت على مدار ثلاثة لقاءات. هذا هو العام الأوّل مجتمع التعلّم المهنيّ في سيرورة هاشكافاه. تعرّفت المعلّمات في اللقاء الأوّل على نظريّات الدافعيّة وطُلب منهن التفكير في قضايا ذات صلة بالموضوع. اختيرت في اللقاء الثاني القضيّة: "كيف يؤثّر التعلّم عن بعد في دافعيّة المعلّمة؟" حلّلت المعلّمات دافعيّة إحدى معلّمات المجموعة التي مارست التعليم عبر زوم على ضوء التمثيل الذي أحضرته للقاء. توسّعت المعلّمات في اللقاء الثالث في القضيّة بما يتجاوز دافعيّة المعلّمة: "كيف نعزّز الدافعيّة للتعلّم عن بُعد من منظور المعلّمة والتلميذ؟". وقد ناقشن البدائل المختلفة كما حدّدتها حمدة في "الأدوات التكنولوجيّة لزيادة دافعيّة المعلّمة والتلميذ"، وبدأن التخطيط لنتاج للاستخدام المدرسيّ المشترك، من أجل "تعميمه على الآخرين".

7 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في المقال هي أسماء مستعارة.

"تقدير الجهد والاحتفال بالنجاحات": دورة تعلّم لمجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة (الفصل 18، ص 156)

تواصلت دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لعماليا وليا، مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة الذي ضمّ سبع معلّمات، على مدار ثلاثة لقاءات وتناولت بناء أدوات للتلاميذ[8] المستصعبين تسهم في تعزيز مشاعر الكفاءة لديهم. كان الهدف هو بناء أداة معًا ليستخدمها التلاميذ كخريطة طريق للإشارة إلى النجاحات والإخفاقات على طريق تحقيق الأهداف التي يحدّدونها هم بأنفسهم. تستند هذه الدورة إلى دورة تعلّم سابقة، حدّدت فيها المعلّمات هدفًا لأنفسهن (تعزيز الكفاءة الذاتيّة لدى التلاميذ). طُلب منهن قراءة مقالات عن الموضوع وطرّحت كلّ واحدة من المعلّمات على ضوئها قضيّة بالنسبة لتلميذ تعتقد أنّه يجب مساعدته في زيادة الكفاءة الذاتيّة. طُلب من كلّ معلّمة التفكير في أداة في أعقاب المقال والقضيّة وعرضه، واختارت المعلّمات من مجموع الأدوات التي عُرضت أداة لتجريبها.

دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في العمل الفكريّ الأصيل (AIW) في الرياضيّات: قوّة دليل القياس (الفصل 19، ص 164)

امتدّت دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لميتال، مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الرياضيّات الذي يعمل على ضوء مبادئ العمل الفكريّ الأصيل[9] (Authentic Intellectual Work; AIW) وكان يضمّ أربع معلّمات، على مدار سنة دراسيّة كاملة وتكوّن من 15 لقاء. كان الهدف الأوّل تطوير نتاج- ملف لمهام المعلّمات اللاتي يطوّرن مهارات التفكير العليا. القضيّة الرئيسيّة التي شغلت المعلّمة الرياديّة وموجّهتها كانت الصلة الممكنة بين حلقات التعلّم وبين مصطلحات AIW. كانت القضيّة التي اختيرت لدورة التعلّم التركيز على أحد معايير AIW: "كيف يمكن تطوير **مهارات التفكير العليا** في الرياضيّات؟" وجّهت المعلّمة الرياديّة والموجّهة المعلّمات خلال الدورة للعمل على نتاج-دليل قياس مشاهدة في درس من أجل المعلّمات في المدرسة ويهدف إلى المساعدة في تخطيط درس يشجّع على مهارات التفكير العليا. وخصّصت لذلك الغرض ثلاثة لقاءات للتعلّم المعمّق لمقالات ووثائق وزارة التربية التي استمدّت من خلالها المعلّمات الاستنتاجات لتطوير المؤشّر. قادت ميتال على مدار دورة التعلّم نقاشات AIW في مجموعة متنوّعة من التمثيلات: مهمّة من الكتاب التعليميّ، مهمّة أعطيت من قِبل إحدى المعلّمات لصفّها، إجابة التلميذ، درس مصوّر لهاشكافاه، ومشاهدة لدرس مصوّر لإحدى المعلّمات في طاقم المعلمين. تداخل تعلّم المقالات وتحليل التمثيلات المختلفة في الوقت ذاته مع تصميم دليل القياس، وتجريبه في ساحات مختلفة ومواصلة العمل حتّى تطويره.

قد يؤدّي التمعّن المعمّق في دراسات الحالة الأربع المفصّلة لاحقًا إلى تحدّي التفكير في دورات التعلّم. سنعرض الآن عدّة معضلات وأسئلة مفتوحة بخصوص دورات التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة التي طرحت لدى الكاتبات. لا شكّ أنّ الأمر لا يتعلّق بسيرورة مكتملة. ندعوك للتعمّق في دراسات الحالة واكتشاف المزيد من الرؤى، الأسئلة والمعضلات بالتأكيد.

ماذا يمكن أن نتعلّم من خلال التمعّن في دراسات الحالة الأربع؟

ما هي وظيفة النتاج في دورة التعلّم؟

تعتبر المعلّمات في مجتمعات التعلّم المهنيّة المختلفة انتماءهن إلى مجتمع التعلّم المهنيّ جزءًا لا يتجزّأ من تطويرهنّ المهنيّ. وبناء على ذلك، تنظر المعلّمات إلى سيرورات التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ كجزء لا يتجزّأ من عملهنّ في المدرسة وتهدف في الإسهام الكبير لتحسين عمليّات تدريسهن هن أنفسهن ولمجتمع التعلّم المهنيّ الواسع في المدرسة. جرت جميع دورات التعلّم الأربع على ضوء نتاج نهائيّ حُدّد مسبقًا بالتعاون مع إدارة المدرسة، المعلّمة الرياديّة

8 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حد سواء، ومن أجل تجنب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكر.

9 للمزيد من القراءة عن العمل الفكريّ الأصيل انظري: https://hashkafa.macam.ac.il/aiw-bwdth-dth-wthntyth/

والموجّهة التي ترافقها. من الواضح أنّ وضع هدف على شكل نتاج ملموس يقف أمام أعين مجتمع التعلّم المهنيّ على مدار دورة التعلّم يسهم في دافعيّة العمل في مجتمع التعلّم المهنيّ والمشاركة في سيرورات التعلّم التي تجري فيه. يمنح النتاج النهائيّ معنى لجهود المعلّمات في المواظبة على مشاركتهنّ ويوفّر محورًا منظِّمًا تندرج في إطاره الرؤى من سيرورات التعلّم - سواء تحليل تمثيلات التدريس، أو التخطيط لسيرورات التدريس أو التعمّق في المعرفة الخارجيّة (المعرفة القائمة على مصادر خارجيّة للخبرة المهنيّة للمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ، على سبيل المثال، كتاب، ورشة مع محاضر خارجيّ).

مع ذلك، نتساءل عما إذا كانت دراسة العمليّة التدريسيّة الموجّهة من قِبل النتاج تعيق "التعلّم لذاته"، أي تقلّص تشكيلة المفاهيم والعمليّات التدريسيّة التي يمكن بحثها بشكل مشترك؟ بالإضافة إلى ذلك، فإنّنا نخشى من التطابق الكبير بين النتاج وعمليّة البحث نفسها - إذا لم نفلح في تعزيز النتاج، هل هذا معناه أنّنا لم نتعلّم؟

إلى أيّ مدى نجتهد لتعزيز الحوار التربويّ المثمر القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة؟

دلّت جميع حلقات التعلّم الأربع على جهد واعٍ من قبل المعلّمات الرياديّات للتشجيع على الحوار الاستكشافيّ في أوساط المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ. شجّعت المعلّمات الرياديّات الأعضاء في الطاقم التحدّث عن الصعوبات وليس النجاحات فقط، والاعتراض على الأعراف، والتعليل، والتوسّع أو المشاركة في تفكير تربويّ صريح. ولكن هذه المحاولات لم تسفر دائمًا عن النتائج المرجوّة. في الكثير من الحالات فحتّى عند اندلاع الخلافات فإنّها لم ترقَ إلى النقاشات المتعمّقة. وعلى صلة مباشرة بالبند السابق، ونظرًا لأنّ المعلّمات ركّزن على تكوين النتاج، من المحتمل أن الحوار الاستكشافيّ حول العمليّة التدريسية والتعلّم، الذي ليس لثماره انعكاس مباشر على المهمّة المحدّدة، قد حظي بأفضليّة ثانويّة في العديد من النقاشات.

كم من الوقت استغرقت دورة التعلّم؟

كما ذكرنا، فقد قدّمت أربعة من مجتمعات التعلّم المهنيّة أربعة نماذج مختلفة جدًّا لدورات التعلّم. تتراوح دورة التعلّم من ثلاثة لقاءات إلى سنة كاملة. كان من الواضح أنّ المعلّمات الرياديّات المختلفات قد تردّدن بخصوص تحديد نطاق دورات التعلّم. كانت دورات التعلّم القصيرة (ثلاثة لقاءات) جزءًا من سيرورة أوسع تتناول الموضوع التربويّ نفسه. تضمّنت دورة التعلّم الأطول (سنة كاملة) في الواقع عدّة سيرورات مختلفة (دورات تعلّم مصغّرة) لتحليلات التمثيلات واستخدام الرؤى المشتركة لغرض تطوير النتاج. تشير الخيارات المختلفة إلى المرونة التي يمكن أن تتيحها دورة التعلّم للمعلّمات الرياديّات اللاتي يخترن استخدام هذه الأداة.

ما هي التحدّيات والفرص في ترسيخ دراسة العمليّة التدريسيّة على تمثيلات من الصفّ؟

واجهت المعلّمات الرياديّات في جميع دورات التعلّم بعض الصعوبة في تسخير المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ لإحضار تمثيلات تدريس خاصّة بهنّ أنفسهنّ وبتلاميذهن من الصفوف (وبالأخصّ الدروس المصوّرة). لوحظ في بعض الأحيان أيضًا الاستياء من جانب المعلّمات الرياديّات من النقاشات على ضوء هذه التمثيلات في مجتمعات التعلّم المهنيّة، وذلك لأنّ الحوار ركّز على عبارات الإطراء للمعلّمة المصوّرة وفقط في بعض الأحيان اشتمل على نقاش نقديّ لطرائق تدريس المعلّمة ذاتها. مع ذلك، من الواضح أنّ هذه النقاشات النقديّة، التي تركز بشكل وثيق على تمثيلات من الصفّ، استدعت التمعّن الغني والمتعمّق في عمليّات التدريس والتعلّم داخل الصفوف.

تجدر الإشارة إلى تطور النقاش التربوي المتعمّق أيضًا في مجتمعات التعلّم المهنيّة حول التمثيلات الأخرى مثل، أسئلة من الكتب التعليميّة وتحليل تمثيلات التلاميذ (انظري على سبيل المثال الفصل 16، ص 142)، التي تكون أقلّ تهديدًا للصورة العامّة المهنيّة للمعلّمات.

- **المعرفة الخارجيّة والمعرفة المحلّيّة**

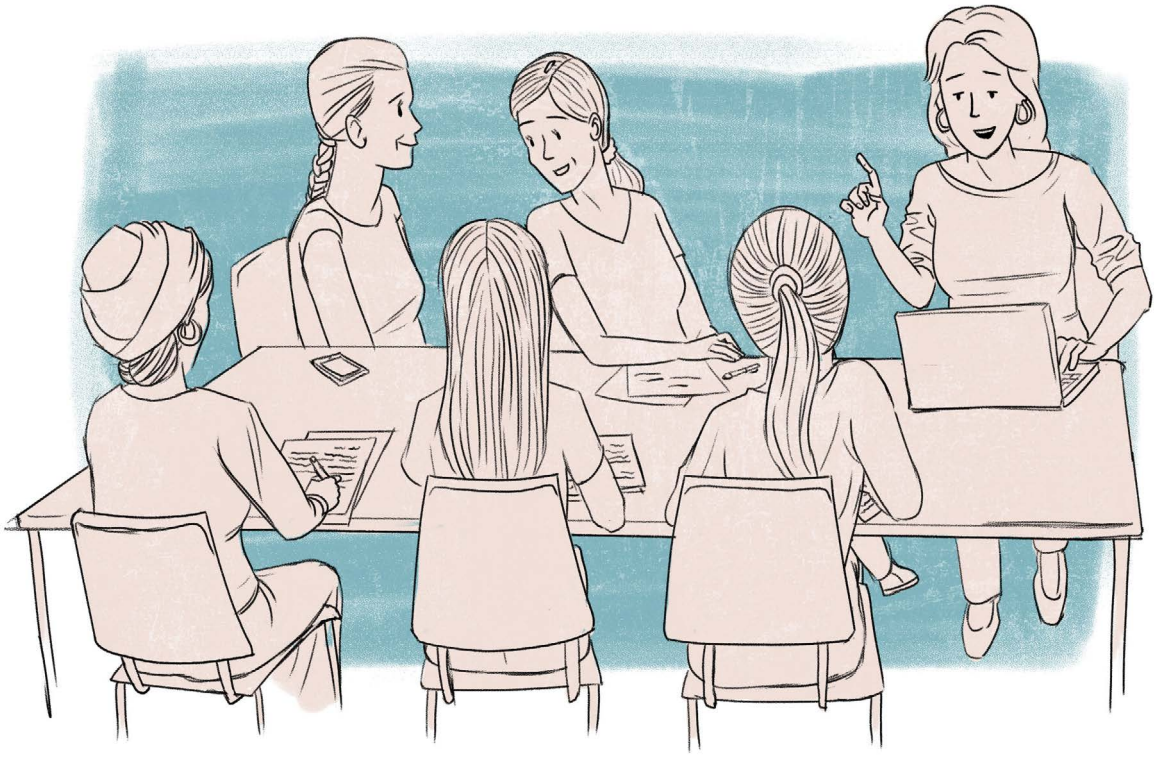
دمجت المعلّمات الرياديّات في جميع دورات التعلّم المعرفة الخارجيّة حول قضايا التدريس التي تعمّقت فيها كلّ واحد من مجتمعات التعلّم المهنيّة، بالإضافة إلى المعرفة المحلّيّة النابعة من التجربة الغنيّة لأعضاء مجتمع التعلّم المهنيّ. كانت المعلّمات المبتدئات يملن إلى تبنّي أجسام معرفة خارجيّة دمجتها المعلّمة الرياديّة في اللقاءات، من منطلق إدراكهن أنّهن يفتقرن إلى المعرفة من جرّاء تجربتهنّ المحدودة. بالرغم من الاهتمام الكبير الذي أبدته المعلّمات المبتدئات في المعرفة الخارجيّة، ففي أغلب الأحوال، كانت المعلّمة الرياديّة هي التي أخذت على عاتقها مسؤوليّة اختيار أجسام المعرفة وطرق استخدامها. وهكذا اعتبرت المعلّمات في مجتمع التعلم المهنيّ بمثابة تلميذات في النقاشات.

اتّجاهات للتفكير المستقبليّ

- على ضوء نطاق الإمكانيّات الواسع، فإنّنا نوصي المعلّمة الرياديّة أن تضيف إلى اعتباراتها العديدة التفكير الصريح بشأن المدّة الزمنيّة وطرق تحديد نطاق دورات التعلّم. يشمل هذا التفكير نظرة واسعة على أهداف دورة التعلّم والسيرورات المثلى التي يفضّل دمجها فيها من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- نظرًا للحساسيّة الكبيرة التي تثيرها الدروس المصوّرة للمعلّمات في صفوفهنّ- إحجام المعلّمات عن الكشف عن هذه التمثيلات للمناقشة المشتركة والصعوبة التي يواجهنها في الدمج بين الدعم والنقد- ينبغي التفكير في الفائدة والخسارة من الضغط الذي يمارس عليهن لدمج هذه التمثيلات في مجتمعات التعلّم المهنيّة. أوّلًا، ينبغي أبداء الحساسيّة للموضوع وتقبّل إحجام المعلّمات من مشاركة الدروس المصوّرة. ثانيًا، يفضّل التفكير في إكساب دراسة العمليّة التدريسيّة في مجتمع التعلّم المهنيّ من خلال استخدام التمثيلات الأقل تهديدًا، مثل، أعمال التلاميذ أو الأسئلة التي استصعب فيها التلاميذ. بإمكان هذه التمثيلات إثارة نقاش تربويّ مثمر حول العمليّات التدريسيّة والتصوّر التربويّ للمعلّمات. بمرور الوقت وعبر تعزيز علاقات الثقة في مجتمع التعلّم المهنيّ، وبالطبع بموازاة تقديم مثال شخصيّ من قِبل المعلّمة الرياديّة، من المفضّل التفكير في دمج التمثيلات الأكثر تحدّيًا أيضًا مثل، التسجيلات والدروس المصوّرة.
- عندما تشعر معلّمات مجتمع التعلّم المهنيّ والمعلّمة الرياديّة بالحاجة لتعلّم معلومات خارجيّة، بالإمكان اقتراح سيرورات تشاركيّة، تتحمّل المعلّمات فيها مسؤوليّة اختيار الموادّ، إحضارها وعرضها في مجتمع التعلّم المهنيّ. يفضّل إعمال التفكير في الطرق التي بإمكان المعلّمة الرياديّة بناء هويّتها أيضًا كموجّهة، وفي الوقت ذاته بناء هويّات المعلّمات المشاركات في مجتمع التعلّم المهنيّ ليس كتلميذات فحسب، بل كشريكات مبادرات وذوات مسؤوليّة مشتركة لسيرورات التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ.
- في العديد من الحالات ثمّة تأثير محدود للمعلّمة الرياديّة على التمثيلات التي تقدّمها لها المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ (على سبيل المثال، مدى التلاؤم بين التمثيل الذي اختارت إحدى المعلّمات مشاركته والهدف التربويّ الذي وضعته المعلّمة الرياديّة في اللقاء). ينبغي التفكير في جودة التمثيل والهدف الذي يخدمه، من أجل اختيار التمثيل الأكثر ملاءمة لدراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على التمثيلات. تجدر الإشارة إلى أنّه عندما ينخرط مجتمع التعلّم المهنيّ في تطوير نتاج، فإنّ إعادة تجربة النتاج في مراحل التخطيط المختلفة إلى النقاشات التالية في مجتمع التعلّم المهنيّ يمكن أن تكون بمثابة تمثيل تدريس غنيّ جدًّا.

الفصل السادس عشر: إمكانيّات وتحدّيات في الحوار حول القراءة وفهم المقروء: دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع اللغة

عليزا سيجال[1] وإيلانيت شفارتس[2]



في ما يلي حالة اختبار غنيّة يمكننا من خلالها دراسة إمكانيّات العمل مع دورات التعلّم، بالإضافة إلى التحدّيات والصعوبات التي يمكن أن تنشأ في عمل من هذا النوع. امتدّت دورة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لليمور[3] على مدار ستّة لقاءات، وجميعها كانت مصحوبة بالمشاهدات. كان موضوع الدورة كما عُرض في اللقاء الأوّل "بناء خطّة تدخّل لتطوير قارئ/ ة ماهر/ ة". برز خلال دورة التعلّم الالتزام بالمراحل المختلفة بالأداة كما عرضت فيه[4]: ناقشت المعلّمات الموضوع بشكل عامّ ومن خلال إنعام النظر في المعطيات من الصفوف (عمليّات المسح بالأخص) حدّدن القضيّة، وتم تقديم تمثيلين مصوّرين في مراحل مختلفة، كان الأوّل في بداية تعلّم الموضوع والآخر في المرحلة التجريبية، قدّمت المعلّمة الرياديّة المعرفة والمصطلحات التي تصبّ في مصلحة تخطيط التدريس، كما خطّطت المعلّمات معًا لسيرورة معالجة النصّ، جرّبنه وناقشنه. ليمور معلّمة رياديّة في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع اللغة لمعلّمات الصفوف الثالث - الرابع في السنة الثالثة في هذه الوظيفة. في مجتمع التعلّم المهنيّ ثماني معلّمات، البعض منهن في عامهن الاوّل أو الثاني في جهاز التعليم، والبعض الآخر

1 باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب. تتناول أبحاثها قضايا المعرفة، الثقافة والهويّة في الحوار التربويّ في الصفّ والحوار التربويّ المهنيّ بين المعلّمات.

2 مركّزة سيرورة "هاشكافاه" في لواء الجنوب، موجّهة معلمات واستكمالات في مجال تدريس اللغة وقيادة مجتمعات التعلّم المهنيّة.

3 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في المقال هي أسماء مستعارة.

4 للتوسّع حول الأداة انظري: אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה.** https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/

منهنّ معلّمات ذوات أقدميّة أكثر ولكنّهن جدد في المدرسة. أي إنّ ليمور معلّمة رياديّة وذات أقدميّة، ومجتمع التعلم المهني التابع لها هو في الواقع مجتمع تعلم مهني جديد. وصفت ليمور بعض التحدّيات في العمل في مجتمع التعلم المهني، مثل، حقيقة أنّ الهويّة المهنيّة الأساسيّة لبعض المشاركات هي معلّمة رياضيّات وليست معلّمة لغة، صعوبة العمل عبر تطبيق زوم مقابل الملفّات والتمثيلات العديدة في الوقت ذاته، بالإضافة إلى عدم التجانس في الفئات العمريّة المختلفة التي تدرّسها المعلّمات، وهذا الأمر، بحسب ليمور، يجعل من الصعب بناء خطّة مشتركة.

نصفُ الآن سيرورة دورة التعلّم بإجمال قصير لكلّ لقاء. يشمل الوصف اقتباسات ذات صلة وتتضّح منه قضايا مركزيّة تتعلّق بدورة التعلّم. بعد الوصف الغني، نناقش بإيجاز القضايا الرئيسيّة بشكل محدّد ومركّز.

تعريف القضيّة: "ما الذي يهمّنا، يشغلنا أو يزعجنا بالنسبة للموضوع؟" (اللقاء 1)

عرضت المعلّمة الرياديّة الموضوع العام لدورة التعلّم الجديدة: "وضع خطّة تدخّل لتطوير قارئ/ ة ماهر/ ة". فحصت المعلّمات في مجموعتين صغيرتين مسحين: القراءة الجهريّة وفهم المقروء. كان الهدف المصرّح به: "نفحص الملاءمة بين قراءتهم [التلاميذ] وبين فهم المقروء". ركّز النقاش في المجموعة بكامل هيئتها على ظاهرة التلاميذ[5] الأقوياء في طلاقة القراءة ولكنّهم ضعفاء في فهم المقروء. ركّزت ليمور على الأسئلة التي تؤدّي إلى تعريف القضيّة (على سبيل المثال، "ما هو الهام بالنسبة لنا أن نتعلّمه؟"، "ما الذي يهمّنا، يشغلنا أو يزعجنا بالنسبة للموضوع؟") وكذلك مميّزات القضيّة الثريّة (مثل، الموضوع "الذي يأخذنا إلى العمل"). اقترحت المشاركات جذور عامّة للمشكلة (مثل، البعد العاطفيّ، الثروة اللغويّة، معرفة العالم) وبدأن باقتراح الحلول (مثل، إحضار "نصوص أكثر قربًا من عالم" التلاميذ). بذلت ليمور من جانبها جهدًا جبّارًا للتمهّل في النقاش في مرحلة تعريف القضيّة. بعد تعريف القضيّة، طرحت ليمور أسئلة تتعلّق بمصادر المعرفة: "من أين لنا المعرفة الضروريّة لغرض تناول القضيّة؟" "مَن المسؤول عن إحضار المعرفة؟" وفي ردّهن على الأسئلة أكدت المعلّمات على المعرفة المحلّيّة التي بحوزتهن من خلال معرفة تلاميذهن وصفوفهنّ، وكذلك من المسوح والاختبارات المختلفة.

التعلّم والتخطيط المشتركان: يتعلّمن معًا عن ما وراء المعرفة (اللقاء 2)

بعد نشاط البداية الذي تناول استعارات للقارئ الماهر، طرحت ليمور السؤال: "هل نحن كمعلّمات نفعل ما فيه الكفاية كي نثير لدى تلاميذنا العمليّات الإداريّة وهم يقرأون؟" ناقشت المعلّمات مختلف الاستراتيجيّات مثل، استخدام القاموس، التدرّب والتدريس الصريح. شاركت ليمور مع المشاركات مقالًا قصيرًا في موضوع ما وراء المعرفة وطلبت من كلّ واحدة أن تجيب من خلال منصّة بادليت (لوح تشاركي محوسب) عن الأسئلة: "ما هو التفكير ما وراء المعرفيّ؟ لماذا من الهام استخدامه في دروس اللغة؟ وكيف يعزّز عمليّات فهم المقروء؟" توزّعت بعدها المعلّمات إلى مجموعات من أجل فحص مركّبات ما وراء المعرفة في العرض التقديميّ الذي حضّرته إحدى المشاركات لصفّها. أطّرت ليمور الفعّاليّة: "أمنحكم في الواقع القيام بتحليل لمعالجة النصّ". بدلًا من تناول جوانب ما وراء المعرفة، عالجت المعلّمات مواضيع أخرى: صلة الدرس بحياة التلاميذ وبمجال العلوم والمهارات التعليميّة، مثل، استخلاص الاستنتاجات. وقد ركّز النقاش في المجموعة بكامل هيئتها، بعد النقاش في المجموعات، على التدريس الصريح في الصفّ بهدف إدخال متغيّر تفكير ما وراء المعرفة في الدروس.

كان ينظر إلى المشاركات في هذا اللقاء على اعتبار انّهن المتعلّمات وليمور هي المعلّمة، التي منحتهنّ مادة قراءة ومهام. وبصفتهن متعلّمات تعاونت المعلّمات مع ما كان يجري ونفّذن المهامّ، ولكن يبدو أنّ الأساس المنطقي لهذه المهام والعلاقة بينها وبين الموضوع العام لم يكن واضحًا بالنسبة لهنّ، وذلك لكونهن ناقشن كلّ مادّة بمعزل عن المجموع.

5 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حد سواء، ومن أجل تجنب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكر

تحليل التمثيلات والأدلّة: كيف حلّلت المعلّمات درسًا مصوّرًا؟ (اللقاء 3)

افتتحت ليمور اللقاء: "بدأنا في الأسبوع الماضي الحديث عن مصطلح ما وراء المعرفة، واليوم أودّ التوسّع عنه بالذات". طُلب من المعلّمات في فعّاليّة البداية التعقيب خطيًّا على الجملة: "الهدف الرئيسيّ للتدريس هو أن نعلّم كيف نفكّر وليس ما يجب التفكير فيه". قرأت ليمور للمعلّمات من العرض التقديميّ حول موضوع ما وراء المعرفة. شاهدت بعد ذلك المجموعة درسًا مصوّرًا لإحدى المشاركات، وطلبت ليمور من المشاركات التركيز على السؤال: "كيف ينعكس مبدأ اللغة المحكيّة للتفكير ما وراء المعرفيّ أثناء الدرس؟" أو "كيف تطلب [المعلّمة المصوّرة] من الأولاد التعبير بالكلمات عن تفكيرهم؟".

الدرس الذي شوهدَ كان درسًا عبر تطبيق زوم سألت المعلّمة التلاميذ خلاله ماذا يفعلون عندما يتعاملون مع نصّ جديد. قال عدد من التلاميذ إنّهم لم يفهموا السؤال، وأجاب الآخرون إجابات مختلفة مثل، "أقرأ العنوان" و "أضع إشارات على الأسطر". عرضت المعلّمة قائمة من الاستراتيجيّات التي قدّمت من قِبل تلاميذ صفّ آخر حسب أقوالها، وطلبت من التلاميذ اختيار إحداها وأن يقولوا إذا كانت كلّ سيرورة "لها ما يبرّرها، إذا كانت هامّة، وإذا كنتم تستخدمونها".

حرصت ليمور على توجيه النقاش في التمثيل وفقًا للمراحل المقترحة في مخطّطات المحادثة:[6] أسئلة توضيحيّة، وصف، تحليل ونقاش. عندما سألت ليمور عن التحدّيات والبدائل، ابتعدت المشاركات في الحوار عن أيّ شيء يتعلّق بالدرس المحدّد الذي شوهد، وركّزن على صعوبات التدريس عبر تطبيق زوم بشكل عام. وقد أثنت المعلّمات على التغذية المرتدّة الإيجابية التي منحتها المعلّمة المصوّرة لتلاميذها، ولكنّهن تردّدن في توجيه النقد حتّى عندما حاولت ليمور التقليل من الضرر المحتمل الذي قد يلحق بالصورة العامّة للمعلّمة المصوّرة، وحتّى عندما صرّحت المعلّمة ذاتها أنّه يسرّها تلقّي الملاحظات حول التحدّيات والمصاعب. سادت هذا الجزء من اللقاء لحظات طويلة من الهدوء والحديث المتردّد. وأخيرًا، عبّرت المعلّمة المصوّرة نفسها عن النقد: "أعتقد أنّه كان يتعيّن عليّ أن أكرّر الجمل طوال الوقت وربطها بالنصّ". لكن هذا النقد لم يُناقش. انتقلت المعلّمات لاحقًا إلى مرحلة التأمّل الانعكاسيّ، وقد صرّحن فيها أنّهن تعلّمن "التحدّث عن ذلك طوال الوقت"، "أفحص نفسي دائمًا إذا كان ذلك موجودًا في الدرس الذي خطّطت له"، و "مشاركتهم معًا دائمًا".

يبدو أنّه كان من الصعب على المعلّمات إجراء حوار استكشافيّ-نقديّ تجاه المعلّمة المصوّرة، ربّما بسبب غياب القدرة (ليس لديهن ما يقلنه) وربّما بسبب الانزعاج الاجتماعيّ.

لقاء بين المعلّمة الرياديّة، المرشدة والباحثة: الحوار "لم يرتقِ إلى المستوى المطلوب" في مجتمع التعلّم المهنيّ

خرجت ليمور من اللقاء الثالث محبطة، كان الحوار في اعتقادها "ضئيلًا" "لم يرتقِ إلى المستوى المطلوب". وقد تطرّقت في لقائها مع الباحثة والمرشدة إلى الصعوبة التي عبّرت عنها المشاركات أمامها بعد اللقاء: حسب رأيهن كان لديهن الكثير من الملاحظات حول الدرس المصوّر، ولكنّه لم يكن من المريح بالنسبة لهنّ القيام بذلك، وذلك بسبب التعقيدات الاجتماعيّة-المهنيّة التي في المجموعة غير المتجانسة. شاهدنا معًا تصوير جلسة الطاقم، وركّزنا على النقطة التي لم توافق فيها المشاركات على التحدّث عن التحدّيات والصعوبة التي عبّرت عنها المعلّمة المصوّرة التي لم تُناقش. تحدّثنا عن **إمكانيّات التدخّل التي كانت متاحة أمام المعلّمة الرياديّة**، وعن شعورها بأنّه لم يكن بإمكانها في تلك المرحلة مناقشة المشكلات بصورة مركّزة وموضوعيّة.

عبّرت ليمور عن خشيتها من أنّه في ضوء ما حدث في اللقاء الثالث، امتناع المعلّمات عن تقديم تمثيلات للقاءات طاقم المعلّمين، وتساءلت كيف بالإمكان في المرحلة التالية من دورة التعلّم، التي تشمل تخطيط درس وتجريبه في الصفّ، الحدّ

6 اقترحت خلال سيرورة هاشكافاه مخطّطات محادثة تهدف إلى دعم تعزيز الحوار التربويّ القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة (انظري: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **ערכת כלים וחומרים למדריכה ולרכזת** (רציונל ומתווי שיחה) (עמ' 13-34). https://tinyurl.com/3jxuf92x).

من التهديد الذي تتعرّض له الصورة العامّة للمعلّمة المصوّرة والوصول إلى النقاش الواقعيّ والاستكشافيّ. اقترحنا أن **تخطّط المعلّمات معًا درسًا مشتركًا لجميعهن**، بحيث تكون المسؤوليّة والملكيّة مشتركة لجميعهن، والمعلّمة المصوّرة في الواقع تحضر فقط مثالًا لتدريس الدرس المشترك. طُرحت في المحادثة أيضًا الخشية من أنّه بسبب التركيز في كلّ سيرورة تعلّم محدّدة مشخّصة، تنشأ لدينا حالة تؤدّي إلى فقدان السياق الأكبر لدورة التعلّم الكاملة.

التعلّم والتخطيط المشتركان (اللقاء 4)

اعتمدت ليمور الفكرتين اللتين اقترحتا في اللقاء المرحليّ، وافتتحت اللقاء (وكذلك باقي اللقاءات) بمراجعة مبنى دورة التعلّم- ما الذي تطرّقن إليه وما هو المطروح على جدول العمل في هذا اليوم. قرأت ليمور من العرض التقديميّ عن المعرفة فوق الاستراتيجيّة. وقد شاركت المعلّمات: "الأولاد الأذكياء لدينا يعرفون [...] والتدريس الصريح يساعد الأولاد الضعفاء"، وهذه "معرفة مجرّدة، يجب السماح للأولاد بالتجريب". عرضت ليمور فيلمًا قصيرًا لعمليّة تدريس وطلبت من المعلّمات: "خلال مشاهدة الفيلم القصير أن يكتبن ما هي مراحل التدريس الصريح لاستراتيجيّة التفكير".

كان الفيلم القصير فيلمًا مفتعلًا في الواقع لوزارة التربية والتعليم، يعلّم فيه معلّم من دون تلاميذ وهناك موجّهة تحلّل الدرس إلى مراحل التدريس الصريح لاستراتيجيّة التفكير، وبالفعل عندما سألت ليمور المعلّمات إذا لاحظن المراحل، قالت إحداهنّ، "هي في الواقع لخّصتها".

تناول النقاش في القسم الآخر من اللقاء التخطيط المشترك لمعالجة نصّ سيتمّ تعليمه قريبًا في الصفّ الثالث، مع التأكيد الصريح على تطوير طلاقة القراءة وعمليّات ما وراء المعرفة. ملأت المعلّمات معًا جدولًا يحتوي على عناصر مثل، "المبنى والتنظيم"، "التخطيط"، و "اللغة". كان من الواضح ربّما أنّ هذه العناصر التي اعتادت المعلّمات على العمل معها، وقد شاركن وأسهمن في تعبئة الجدول. عندما وصلن إلى قسم عمليّات ما وراء المعرفة، قامت ليمور بمعظم العمل، أجرت بعض المعلّمات محادثة جانبيّة، وفي ضوء انخفاض مستوى المشاركة، سألت ليمور المشاركات إذا كنّ يشعرن بالتعب. وقد حاولت تطوير الحوار، وذكّرت المعلّمات بأنّ أمامنا سلسلة من الدروس وليس درسًا واحدًا، وعملت على تشجيعهن، "هيّا بنا نفكّر مثل الأولاد". وأخيرًا، عادت المعلّمات للمشاركة عندما طُرح موضوع المغزى من القصّة. حاولت ليمور النهوض بفكرة أنّ التلاميذ يجب أن يتعلّموا كيفيّة تحديد المغزى في القصّة، من أجل أن يتمكّنوا في المستقبل أيضًا من تحديد المغزى والعبر من قصص أخرى. وفي المقابل، كانت المعلّمات منهمكات في المغزى نفسه- ما هو المغزى، كيف نقوم بصياغته، ومع أيّ مثل أو تعبير معروف يرتبط.

التعلّم والتخطيط المشتركان لوحدة تدريس (اللقاء 5)

اتّضح أن المعلّمات في الصفّ الثالث لم يستطعن تدريس وتوثيق السيرورة التي خطّطن لها في اللقاء السابق، ولذلك، كان من المفروض أن يخطّطن في هذا اللقاء لمعالجة نصّ آخر الذي سيقمن بتدريسه. علّمت ليمور المعلّمات قبل ذلك من خلال العرض التقديميّ عن "وسائل إتاحة التجارب المعرفيّة وما وراء المعرفيّة"، بما في ذلك التعبير كلاميًّا عن تفكير المعلّمة- موديلينغ، تكريس الوقت للتفكير والتدريب في الأوقات الروتينيّة. تناول العرض التقديميّ سلسلة من الأسئلة والأقوال التي يوصى بها تحت عنوان "الحوار المسؤول"، وكذلك قائمة مركّبات يفضّل أن تظهر في كلّ درس. أثناء العمل على معالجة النصّ، اعتمدت المعلّمات على الجدول ذاته الذي استخدمنه في اللقاء السابق (الجدول الذي تضمّن الفئات: المبنى والتنظيم، المضمون واللغة وكذلك سير الدرس، ممارسات لتعزيز القراءة، عمليّات ما وراء المعرفة). ركّز النقاش على عمليّة وصف بطلة القصّة. وضّحت ليمور أنّهم عادة لا يطلبون من تلاميذ الصفّ الثالث وصف الشخصيّة، بل "يأتي ذلك عادة في أسئلة الرأي". خطّطت المعلّمات معًا للسيرورة، وكذلك اعترضن على بعض الفرضيّات الأساسيّة (ألا يعتبر ذلك صعبًا جدًّا بالنسبة لتلاميذ الصفّ الثالث؟ هل تعتبر محاولة استنتاج الصفات الشخصيّة لبطلة القصّة من أعمالها فكرة جيّدة، في ضوء حقيقة

أنّ القليل جدًّا من أفعالها وصفت في القصّة؟). سألت ليمور خلال النقاش عدّة مرّات، "أيّتها المعلّمات، هل لا زلتن متابعات لي؟" - وكان ذلك نابعًا كما يبدو من منطلق شعورها أنّهن لا يتابعنها. حاولت المعلّمات في عدّة مواقع إدراج صلة القصّة مع حياة التلاميذ كعنصر رائد في التخطيط، ولكن ليمور كانت تعيدهن إلى القصّة ذاتها، وفي نهاية المطاف إلى مركّبات الحوار المسؤول أيضًا. انتهت عمليّة التخطيط عندما طُرح اقتراحان لإجمال الدرس: "ما الذي ساعدنا في وصف بطلة القصّة؟" و "كيف نشرح لصديق لم يحضر الدرس كيف نصف شخصيّة من خلال قصّة؟". قالت ليمور: "في الواقع أنهينا العمليّة وسألت" "كيف نقيّم النتائج". عندما لم تكن هناك متطوّعات لإحضار توثيق لدرس، قالت ليمور: "حسنًا، سأتوجّه فيما بعد بصورة شخصيّة". وقالت إحدى المعلّمات أثناء التأمّل الانعكاسيّ حول اللقاء إنّ اللقاء مكّنها من التفكير في الأشياء بصورة مغايرة، وأن تفكيك الشخصيّة هو شيء يمكن نقله أيضًا إلى سياقات أخرى. اختتمت ليمور اللقاء عندما طلبت من كل طاقم المعلّمات لشعبة الثوالث توثيق تدريس الوحدة التي خطّطن لها، وأن يقرّرن فيما بعد إن كنّ يرغبن في المشاركة.

تحليل التمثيلات والأدلّة: التمثيل الذي يركّز على تلميذ معيّن (اللقاء 6)

طلبت ليمور في اللقاء الأخير من دورة التعلّم من معلّمات شعبة الثوالث المشاركة في "ماذا كان في الصفّ". قالت إحدى المعلّمات إنّها استصعبت في البداية الاستفادة من العمل حول العلاقة بين الأفعال والصفات الشخصيّة، ولكن "بعد ذلك، كان هذا ساحرًا، رائعًا". قالت معلّمة أخرى إنّها في كلّ مرة كانت تعيد التلاميذ إلى النصّ من أجل استخراج الصفات الشخصيّة منه، وأطلقت على ذلك "التدريس الصريح". وقالت معلّمة ثالثة: "أنهينا الجُمل وتوصّلوا إلى الصفات الشخصيّة وعرفوا كيف يفعلون ذلك بشكل جميل". عملت ليمور لكي يكون الحوار مركّزًا من خلال أسئلة مثل، "ماذا فعلت بصفتك معلّمة لتعزيز ما وراء المعرفة؟" ودعت المعلّمات اللاتي يدرّسن في الصفّ الرابع أن يتحدّثن عن كيفيّة تطبيقهن لمبادئ ما وراء المعرفة في صفوفهن. وكذلك شجّعت المعلّمات على التفكير كيف يمكن أن تكون الأشياء ذات صلة في مواضيع أخرى غير اللغة. وقد شاركت إحدى المعلّمات: "طلبت منهم أن يشرحوا لماذا من الأسهل عليهم إيجاد الإجابة في المكان الذي أشاروا إليه"، وأضافت أنّ العمليّة ذاتها أفادت عمليّة تدريسها في درس العلوم. على مدار النقاش بأكمله حول ممارسات تعزيز ما وراء المعرفة، تحدّثت المعلّمات مرارًا وتكرارًا عن التعبير الكتابي والكلاميّ، وفي مرحلة ماء ذكّرتهن ليمور أنّ ما وراء المعرفة ليس تعبيرًا كتابيًا/ كلاميًّا فقط.

بعد جولة المشاركة والنقاش شاهدت المعلّمات مقطعًا من درس مصوّر. كان المقطع من القسم الأخير في الدرس، الذي طُلب من التلاميذ فيه أن يعبّروا بالكلمات عن السيرورة والإجابة عن السؤال "كيف نشرح لصديق لم يكن حاضرًا في الدرس كيف نميّز شخصيّة من القصّة؟" ظهر في التصوير التلميذ الذي يتحدّث فقط. وقد شرح وفصّل وعلّل جميع العمليّة التي مرّوا بها خلال قراءة القصّة. وقد تحدّث بطلاقة ووضوح، وكما يبدو أنّه استثنائي بالنسبة لتلميذ في الصفّ الثالث في المدرسة نفسها. دهشت المعلّمات منه: "يا أمّاه، ما هذا الولد؟"، "لطيف، رائع". عندما طلبت ليمور التوسّع حول ما يجري في المقطع المصوّر، ذكرت إحدى المعلّمات "أنّ [التلميذ] فعل ذلك وعبّر كلاميًّا تمامًا كما عبّرت عن ذلك المعلّمة كلاميًّا قبل ذلك [...] تسير العمليّة بشكل جيّد، هناك تعلّم، هناك فهم، هناك تطبيق". عندما سألتها ليمور ماذا كانت ستضيف أو تغيّر، أجابت المعلّمة: "كنت أطبّق ذلك في جميع المواضيع، أن يشرح أحد الأولاد لولد آخر لم يكن حاضرًا. رائع!" استمرّت ليمور وحاولت أن تضع تحديًّا أمام المعلّمات: "هل سألتن الأولاد لماذا نفعل ذلك أصلًا، لماذا نتناول ذلك، ماذا يمنحنا، لماذا من الهامّ أن نصف شخصيّة ما؟" لكن كان يبدو أنّ المعلّمات متمسّكات بمخطّط الدرس الذي وضعنه ولم يقمن بإجراء حوار أكثر انفتاحًا مع التلاميذ حول التعلّم. اعترضت إحدى المعلّمات، تمار، على نجاح العمليّة (وبشكل غير مباشر على عمليّة التوضيح التي قام بها الولد المتميّز الذي في التمثيل المصوّر): "الأولاد المتوسّطون وما فوق سيتدبّرون أمرهم، الضعفاء بحاجة إلى تكرار الأشياء، وفي كلّ مرّة من مكان آخر [...] إنّهم لا يستطيعون شرح العمليّة التي مرّوا بها". سألت ليمور باقي المعلّمات إذا كنّ يؤيّدن هذا القول، وكانت الإجابة على ذلك من خلال الصمت. سألت ليمور تمار عما إذا كانت تقصد أنّ

طريقة التدريس التي تتم مناقشتها غير ملائمة لجميع التلاميذ. وعلى الرغم أنّه يفهم من ذلك أن هذا ما تقصده تمار، فقد أصرّت تمار أنّ الطريقة ملائمة للجميع بالفعل. قالت المعلّمات إنّهن يستخدمن العمليّات التدريسيّة التي تجري مناقشتها في مواضيع أخرى. عندما طلبت منهن ليمور أن يسجلن في نظام البادليت "كإجمال لدورة التعلّم" إجابات للسؤال "كيف تسهم العمليّة التي مررنا بها في تطويرنا المهنيّ - أم لا، ولماذا، ما الذي ينقص ربما؟ أيّ معرفة تنقصكم؟" جميعهن كتبن أشياء إيجابيّة فقط.

أفكار وتبصّرات في أعقاب دورة التعلّم

- **الحوار الاستكشافي**. على مدار دورة التعلّم بأكملها كان هناك استخدام لتعبيرات كثيرة من مبادئ الحوار الاستكشافيّ. شجّعت ليمور المعلّمات التحدّث عن الصعوبات وليس عن النجاحات فحسب، وتحدّي الأعراف، والتعليل، والتوسّع والتحدّث بشكل واضح. وكما يتّضح من الأمثلة التي ذكرناها أعلاه، لم تسفر محاولات ليمور دائمًا عن نتائج، وخاصّة الأسئلة الصعبة لم تحظَ دائمًا بالإجابات (مثل، ما الذي يمكن أن تفعله المعلّمة المصوّرة بصورة مختلفة؟ هل تقولين إنّ ذلك غير ملائم لجميع التلاميذ؟). في المهام التي أعطيت للمعلّمات في اللقاءات كانت هناك لحظات من عدم الاتّفاق وتعدد الأصوات، لكنّها لم تؤدِّ إلى الخلافات حول أسس التدريس والتعلّم. طُرحت في الحوار قضايا لم تحظَ بالفحص من خلال الحوار الاستكشافيّ، مثل، مدى الصلة مع حياة التلاميذ أو المضامين التي يتمّ تدريسها. بالإضافة إلى ذلك، فيما يتعلّق بالتوازن بين النقد والدعم، فقد مالت المشاركات إلى الدعم، كما يبدو بسبب النسيج الاجتماعيّ المعقّد للمجموعة. وجدنا في هذه الحالة معلّمة رياديّة ذات أقدميّة تتماهى جدًّا مع مبادئ الحوار الاستكشافيّ وتتخذ العديد من الخطوات لتعزيزها، ولكن انطباعنا، مثل المعلّمة الرياديّة، على مدار المشوار بأكمله وخاصّة بعد اللقاء الثالث، وعلى الرغم من جميع المحاولات فإنّ الحوار لم يرتقِ إلى المستوى المطلوب. ونحن نتساءل عما إذا كان بإمكان العرض المباشر لمبادئ الحوار الاستكشافيّ تعزيزه. قد تكون هناك معيقات أخرى للتحقيق التام لإمكانات هذا الحوار، كما سنرى ذلك في البند التالي.
- **المعرفة الخارجيّة والمعرفة المحلّيّة**. عندما سُئلت المعلّمات عن المعرفة المطلوبة من أجل تحسين التدريس، فقد ادّعين أنّهن سبق وأن حصّلن هذه المعرفة- من خلال معرفتهن بصفوفهنّ وعبر المعطيات القابلة للقياس التي بحوزتهن (هذه معرفة محلّية). تتجلّى هذه المعرفة بالتأكيد على مدار دورة التعلّم. مع ذلك، أبدت بعض المعلّمات المبتدئات أو اللاتي يتخصّصن في موضوع آخر التحفّظ بالنسبة لامتلاكهن المعرفة الكافية في المجال. قدّمت ليمور في اللقاءات معرفة عما وراء المعرفة من خلال القراءة من العروض التقديميّة، بحيث كان الاعتراض عليها أو تكوين مبنى مشترك أقلّ، وطلبت ليمور في الواقع من المعلّمات في أعقاب قراءتهنّ تنفيذ أداء الفهم. تتنقل ليمور بين الوظائف: بين الموجّهة التي تطرح الأسئلة وتتحدّى المشاركات في مجموعة التعلّم وبين المعلّمة التي تدرّس المادة التي يتعيّن على التلاميذ استيعابها وتطبيقها، وهكذا صرّحت إحدى المعلّمات: "أنا جديدة، كلّ ما أتعلّمه هنا أقبض عليه بكلتا يديّ". حتّى في نهاية اللقاء، عندما سألت ليمور كيف ترغب المعلّمات في الاستمرار "والتعمّق في ذلك"، أجابت إحدى المعلّمات: "دروسكِ مثيرة للاهتمام، سنرى ما الذي ستحضرينه". بالإمكان أن نتخيّل المزيد من السيرورات التعاونيّة، تتقاسم فيها المعلّمات معًا المسؤوليّة عن إحضار الموادّ وعرضها.
- **دراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على التمثيلات**. اتّضح لنا في دورة التعلّم أن الحوار استند إلى تمثيلات متنوّعة: أدوات المسح، عرض تقديميّ لدرس مخطّط، درس مصوّر مفتعل لوزارة التربية والتعليم، ومقاطع من درسين مصوّرين لمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ. كان يبدو أنّ ليمور تهدف إلى الاستخدامات المختلفة للتمثيلات، وفقًا للمرحلة في دورة التعلّم التي أحضر فيها التمثيل، كما أنّ الأسئلة التي طرحتها حول التمثيلات تطابقت مع الاستخدامات المختلفة: على سبيل المثال، أحضرت أدوات المسح لتوضيح الحاجة في العمل على فهم المقروء بعد أن عملن كمجتمع تعلّم مهنيّ حول طلاقة القراءة، وبناء على ذلك، سألت ليمور: "ما الذي فاجأكم في المسوح؟"، تمّ إحضار الفيلم القصير من وزارة التربية

والتعليم من أجل التعليم عن تدريس استراتيجيّات التفكير، ووفقًا لذلك سألت ليمور: "اكتبوا ما هي مراحل التدريس الصريح لاستراتيجيّات التفكير"، أحضرت صورة الولد الذي عبّر كلاميًّا عن عمليّة وصف الشخصيّة من أجل فحص تجربة الدرس الذي خطّطت له المعلّمات معًا في الصفّ، وسألت ليمور بمقتضى ذلك: "ماذا كنت تضيفين أو تغيّرين؟" يدل هذا التنوّع الغنيّ على العمل حسب مبدأ الحوار القائم على التمثيلات، وكذلك يعبّر عن الاستخدام الماهر له. ولكن، كما رأينا في مثال الدرس المصوّر الأوّل (في اللقاء الثالث)، ليس في كلّ الأحوال تحقّقت إمكانات العمل مع التمثيل.

يتّضح من خلال التمعّن في اللقاء السادس أيضًا وجود تعقيد في اختيار التمثيل. نذكّر أنّه في التمثيل (الفيلم القصير) الذي جُلب إلى اللقاء لم يكن هناك تفاعل بين التلاميذ أو بين التلميذ [التلاميذ] والمعلّمة، بل تمّ تصوير تلميذ واحد فقط، بحيث كان بالإمكان رؤية أداء التلميذ، ولكن ليس بالإمكان رؤية سيرورة التدريس والتعلّم التي أدّت إلى ذلك. علاوة على ذلك، تم اختيار تلميذ يجيد التعبير الشفهي بشكل خاصّ، الذي كان أداؤه، بحسب رأي المعلّمات، مثاليًّا ولا يمكن توقّعه من تلاميذ آخرين. في الواقع، كان الفيلم القصير مثالًا على النجاح، ولم يسمح الحوار بشأنه إجراء دراسة مشتركة للعمليّة. وحتّى بالنسبة لسؤال ليمور "ماذا كنت تضيفين أو تغيّرين؟" ليست هناك أيّ إجابة، وذلك لأنّه لم يكن هناك أيّ عمل للمعلّمة بحيث يمكن اقتراح التغيير أو الإضافة له، وكذلك لأنّ جميع المعلّمات اتّفقن على أنّ أداء التلميذ كان متقنًا.

نحن ندرك أنّه في الكثير من الحالات ليس للمعلمة الرياديّة سيطرة على جودة التمثيلات، وعلى أيّ حال، فإنّ التحدّي المتمثّل في تشجيع المعلّمات على إحضار تمثيل مصوّر من الدرس يعتبر تحدّيًا كبيرًا. وفي حالة مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لليمور كان ذلك أكثر تعقيدًا، لأنّ ذلك التمثيل أحضر بعد أن ناقشت المعلّمات في اللقاء الثالث تمثيل تدريس آخر كان هناك الكثير من الانتقادات غير المعلنة تجاهه. ربّما كان ذلك هو السبب الذي جعل ليمور ترى أنّه من المناسب أن تختار بالذات تمثيلًا لا يشكّل تهديدًا على الصورة العامّة للمعلّمة. تبيّن هذه الحالة أيضًا أنّه في دورة التعلّم الغنيّة بالتمثيلات المتنوّعة، كما هو الحال في مجتمع التعلّم المهنيّ التابع لليمور، ينبغي التفكير مليًّا في جودة التمثيل والهدف الذي يخدمه من أجل اختيار التمثيل الأكثر ملاءمة والوصول إلى أكبر قدر من إمكانات دراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على أساس التمثيلات.

- **الانتقال المستمرّ بين الخاصّ والعامّ - الإمساك بـ "الصورة الكبرى"**. كانت دورة التعلّم التي وجّهتها ليمور غنيّة، متماسكة، مخطّطة جيّدًا، وجميع الأجزاء (المراحل، التمثيلات، المهامّ) اندمجت معًا لتشكّل وحدة متكاملة. من الهام الإشارة إلى أنّه لفتنا انتباه ليمور إلى أنّ السيرورة المكتملة ربّما تبدو أقلّ اكتمالًا في نظر المشاركات، فقد وضّحت صراحة الروابط بين النشاط المحدّد في لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ وبين سيرورة دورة التعلّم بأكملها. مع ذلك، لم يدعم دائمًا التأطير الأوسع النشاط ذاته فعليًّا. على سبيل المثال، لا يبدو أنّ تأطير ما وراء المعرفة ساهم في التخطيط لمعالجة النصّ في اللقاء الرابع، عندما أضيفت الإشارة إلى ما وراء المعرفة في نهاية اللقاء، بل إنّ ما كان يشغل بال المعلّمات هي المعايير الأخرى لبناء الدرس (الصلة بحياة التلاميذ أو الربط مع المادّة التي تدرّس). كانت ليمور منشغلة بالانتقال المستمرّ بين الخاصّ والعامّ (على سبيل المثال، من الهام أن يعرف التلميذ كيف يحدّد المغزى أيضًا في نصّ **آخر**)، لكن المعلّمات ناقشن الكثير من الحالات في سياق معيّن (على سبيل المثال، ما هو مغزى **هذه** القصّة). هل هذا يعني أنّهن لم يتعلّمن، أو لم يغيّرن العمليّة التدريسيّة؟ بالتأكيد لا. لكن هذا يشير إلى الفجوات بين المعلّمة الرياديّة ذات الأقدميّة وبين مجتمع التعلّم المهنيّ الذي فيه الكثير من المعلّمات المبتدئات ليس في دراسة العمليّة التدريسيّة فحسب، بل في التدريس بصورة عامّة أو في تدريس موضوع اللغة. نحن نميل إلى التفكير ونرجو أنّه إذا واصلت المعلّمات اعتماد العمليّات التدريسيّة الخاصّة التي تحدّثن عنها والتدرّب عليها في الصفوف، ويواصلن أيضًا التفكير في الأمور "بشكل مختلف"، كما ذكرت ذلك إحدى المعلّمات، تتحقّق القدرة في القيام بالروابط التي تحدّثت عنها ليمور.

ونحن نتساءل إلى أيّ مدى أدّى اختيار ليمور للتركيز على ما وراء المعرفة فقط (وعدم العمل على فهم المقروء من زوايا مختلفة) إلى تقليص وجهات النظر التي يتمّ التعبير عنها في النقاشات أحيانًا، وبأيّ قدر دعم التعمّق ومنع التشتت

في اتجاهات عديدة. في ضوء الفهم الذي أبدته ليمور، كان يبدو لنا أنّه من الهامّ العمل مع المعلّمات الرياديّات على التوجيه الذي يركّز على "بين الخاصّ والعام"، حتّى تؤثّر دراسة العمليّة التدريسيّة في مجتمع التعلّم المهنيّ ليس في عمليّة تدريسيّة معيّنة، بل في سيرورات التدريس والتعلّم في الصفوف بشكل معمّق وعلى مدار الوقت.

من وجهة نظر المرشدة

يعتمد مدى فاعليّة التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ أثناء التفاعل مع معلّمات زميلات على مركّبات عديدة. هناك مَن يدّعون أنّه ينبغي تعريف النجاح ليس فقط من خلال مصطلحات تمكّن المعلّمة من طرائق التدريس الجديدة، بل بمصطلحات تأثير تغيير طرائق التدريس على التعلّم وعلى مدى فهم التلاميذ ونجاحهم. التعلّم ذو معنى عند المعلّمة بحدّ ذاته لا يكفل أن تتمكّن المعلّمة من إتاحة التعلّم ذي معنى لتلاميذها.
تثير دورة التعلّم في موضوع ما وراء المعرفة في التعلّم، كما وصف هنا، التساؤل بالنسبة للتأثير العميق وطويل المدى في التدريس والتعلّم في الموضوع قيد البحث. شكّكت ليمور، المعلّمة الرياديّة، في تطبيق المبادئ التي عُلّمت على مدار الوقت وفي فرص تعلّم متنوّعة. وقد عزت ذلك إلى التفاوت الكبير الذي في طاقم المعلمات في مجتمع التعلّم المهنيّ، تعلّم فهم الموضوع، والالتزامات الأخرى، الأكثر إلحاحًا، الملقاة على عاتق المعلّمات وكذلك قلة "ارتباط" المعلّمات بالموضوع ذاته. هل يمكننا من خلال منظور انعكاسي، تحديد الخطوات التي يمكنها المساعدة في تعلّم المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ كي يكون "تعلّمًا مستدامًا" ويطبّق بشكل معمّق على مدار الوقت.

ليس هناك شكّ أنّه يتعيّن على المعلّمات تعلّم كيفيّة تحديد احتياجات تلاميذهن وكذلك احتياجات التعلّم المهنيّ الخاصّ بهن. في دورة التعلّم التي جرى بحثها، فإن اختيار موضوع "عمليّات ما وراء معرفيّة في التعلّم" أحضر إلى المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ كحاجة حدّدتها بالذات المعلّمة الرياديّة ليمور، وذلك لأنّها كانت تؤمن أنّ هذا الموضوع سيرتقي بالمعرفة المهنيّة للمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ وسيؤدّي إلى التعلّم ذي معنى وتطوير قارئ ماهر.
هل كان من المفضّل التخلّي عن السيرورة التي لم توفّر حاجة حقيقيّة للمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ (ربّما بسبب قلّة المعرفة أو الاعتراف)، ولكنّ من ناحية أخرى كانت تعتبر موضوعًا هامًّا جدًّا في كلّ عمليّة تعلّم؟
ربّما أنّ تكوين أساس أفضل، قبل بدء العمليّة، كان سيجنّد المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ للموضوع، ويفضي إلى فهم الحاجة لها، وهكذا كان يجنّد المعلّمات ويخلق مشاركة والتزام أكبر للعمليّة. هكذا على سبيل المثال، لو كان هناك تعمّق في مميّزات القارئ الماهر، كان بإمكان المعلّمات فحص ماذا يعرفه تلاميذهنّ ويستطيعون القيام به فيما يتعلّق بالنتائج المتوقّعة منهم، وما الذي يجب عليهنّ أنفسهن التعمّق فيه والتطوّر حتّى يستطعن المساعدة في تعلّم تلاميذهن.

نعود إلى تعريف القضيّة قيد البحث: "كيف نحفّز العمليّات الإداريّة لدى تلاميذنا خلال القراءة؟" ونسأل هل تمّ تحديد هدف واضح للتعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ، هل كان من الواضح لجميع المشاركات في العمليّة ما هي أفضل نتيجة للتعلّم؟
وضعت دورة التعلّم لها هدفًا يتمثّل في تعريف المعلّمات بموضوع هام لدمج عمليّات ما وراء المعرفة خلال القراءة. الهدف هامّ بحدّ ذاته ولكنه يفتقر إلى الغاية النهائية التي يوجّه إليها تناول الموضوع، إذا كان التركيز في مجال القراءة، يتعيّن على المعلّمة أن تسعى أن يعرف التلميذ كيف يراقب فهمه في كلّ مرحلة من مراحل القراءة، يفحص بينه وبين نفسه ما الذي فهمه وما الذي فهمه بدرجة أقل، أن يعرف طرح الأسئلة، يربط بين المعرفة التي لديه والمعرفة الجديدة من النصّ، أن يعرف العثور على الرسائل والمغزى وتكوين رأي عن الشخصيّات والأحداث الموصوفة، كل ذلك أثناء تجنيد الاستراتيجيّات لتحسين فهمه.

تجري عمليّات ما وراء المعرفة، في نهاية المطاف، بين القارئ وبين ذاته. وبناء على ذلك، من غير المستبعد أن تحديد هدف التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ بشكل واضح، بموازاة تكوين العلاقة الواضحة للتغيير أو للنتيجة التي نسعى إلى تحقيقها لدى التلاميذ أنفسهم، يخلق معنًى أكبر للعمليّة التي جرّبتها المعلّمة وتأثيرها في تلاميذها. لذلك ، من الممكن أن تحديد الغرض من

التعلم في المجتمع بشكل واضح ، مع إجراء اتصال واضح بالتغيير أو النتيجة التي نريد تحقيقها بين الطلاب أنفسهم سيخلق معنى أكبر للعملية التي يمر بها المعلم ويؤثر على ذلك. الطلاب.
هناك حاجة لفهم متعمق من أجل تغيير العمليّات التدريسيّة. ولذلك، تحتاج المعلّمات إلى فرص مختلفة ومتنوّعة يطبّقن فيها المعرفة الجديدة التي تعلّمنها. سنفحص في إطار دورة التدريس قيد البحث عددًا محدودًا جدًّا من التجارب. حالت التجربة القليلة بين المعلّمات وبين مراقبة فاعليّة الخطوات التي طبّقنها في الصفّ. بسبب فرص التطبيق القليلة، تظلّ العلاقة بين النظريّة التي تمّ تعلّمها في مجتمع التعلّم المهنيّ وبين طريقة التدريس سطحيّة إلى حدّ ما، ولم يكن للتغييرات التي أجرتها المعلّمات أيّ تغيير كبير في فهم التلاميذ. حتّى يكون التغيير في طرائق التدريس **وسيلة** تساعد التلاميذ في تفعيل عمليّات ما وراء المعرفة أثناء القراءة ولا يتحوّل إلى **الهدف** الرئيسيّ، يتعيّن على المعلّمات التجريب، والانكشاف على التحدّيات، وكذلك تلقّي الدعم في الوقت الذي يصنعن فيه التغيير. لا يمكن لفترة دورة التعلّم ذات الستة لقاءات إتاحة عمليّة تذويت عميقة كهذه.

وبالمقارنة مع تعلّم المهارات في الصفّ، فحتّى المعلّمات، كما يبدو، تحتاج إلى عدّة مراحل حتّى التذويت الأفضل للتعلّم. التدريس مع الأمثلة، التوسّط المنضبط وتعلّم الزملاء هي بعض من العمليّات التي يمكن أن تساعد في ذلك.
بالإضافة إلى ذلك، من الممكن أنّه عند تناول القضايا الجوهريّة، الهامّة لتعزيز معرفة التلاميذ وفهمهم، هناك حاجة لمشاركة أكثر شمولًا. لدى مديرة المدرسة إمكانيّة خلق الفرص المستمرّة لتطبيق العمليّات التي يتمّ تعلّمها- من خلال ربط التعلّم في مجتمع التعلّم المهني برؤية تربويّة مشتركة.

اتّجاهات للتفكير المستقبلي

وجدنا في دراسة الحالة هذه معلّمة رياديّة ذات أقدميّة وماهرة، ومجتمع تعلّم مهنيًّا كانت المعلّمات فيه مجنّدات للتعلّم والتطبيق الصارم لمخطّط دورة التعلّم على مختلف مراحله. انصبّ الحوار خلال اللقاءات على التدريس والتعلّم على أساس المعرفة والتمثيلات، والتنقّل المنتظم بين المبادئ العامّة وبين الحالات المحدّدة. تبدو هذه الظروف قريبة من المستوى الأمثل في قدرتها على التعلّم المعمّق من خلال دراسة العمليّة التدريسيّة، بواسطة استخدام الأداة "دورة التعلّم". وبالفعل كان بالإمكان في دراسة هذه الحالة تمييز تحقيق إمكانات العمل حسب دورة التعلّم في جوانب عديدة، مثل، التركيز على موضوع واحد على مدى فترة من الزمن أثناء التعلّم والتجربة، الجاهزيّة للتعلّم والتطبيق في الصفوف وتأطير الحوار على أنّه يتناول المشكلات وليس النجاحات فحسب. إلى جانب الإمكانات العديدة التي ينطوي عليها العمل في دورة تعلّم، تتضّح من حالة الاختبار هذه عدّة قضايا من المفضّل التفكير فيها ودراستها. وجدنا في القضايا الرئيسيّة التي طرحناها عنصرًا مركزيًّا يوضّح أنّه بالإضافة إلى المحور العملياتيّ-البنيوي الذي برز جدًّا في دقّته، هناك محور المضمون الذي يفضّل تطويره في العمل في دورات التعلّم. يتناول هذا المحور عدّة قضايا: (1) قضيّة المعرفة: مَن يحضرها؟ بأيّ طريقة؟ ما هو حجم المعرفة وما هو مستوى إلمام الشخص الذي يعرضها بهذه المعرفة؟، (2) قضايا التمثيل: أيّ أنواع التمثيلات تخدم التعلّم؟ هل يمكن الاكتفاء بتجربة واحدة وتمثيل واحد؟ كيف يمكن، بالرغم من كلّ الصعوبة، تعزيز الحوار الاستكشافيّ أكثر حول التمثيلات؟، (3) قضايا العمليّات التدريسيّة: كيف يمكن التوجيه إلى التغييرات العميقة وطويلة المدى؟
أصبح طرح هذه القضايا ممكنًا في ضوء سيرورات التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة مثل تلك التي تقودها ليمور، وفيها ما يشبه الدعوة للتوجيه للاستمرار في العمل مع المعلّمات الرياديّات.

الفصل السابع عشر: دورة تعلّم- نتاج أو سيرورة؟
دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة في عامه الأوّل

عادي مينـدلر[1]

توصف في دراسة الحالة هذه لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة الذي عمل في المدرسة في العام الأوّل في سيرورة هاشكافاه. شاركت في مجتمع التعلّم المهنيّ تسع معلّمات من تخصّصات مختلفة (على سبيل المثال، الفنون والعلوم) بعضهن ذوات أقدميّة (أكثر من 20 عامًا في جهاز التربية والتعليم) وبعضهن الآخر معلّمات مبتدئات (هذه السنة الأولى لهن في جهاز التعليم). ومن أجل إيجاد لغة موحّدة بين المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ، نوّهت المعلّمة الرياديّة مرّة أخرى بمراحل المخطّط والمصطلحات التي تتكوّن منها نظريّة التوجيه الذاتيّ. التقت المعلّمة الرياديّة أسبوعيًّا مع الموجّهة اللوائيّة لسيرورة هاشكافاه. من ضمن التعليمات التي تلقّتها المعلّمة الرياديّة كان إجراء دورات تعلّم. المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ: حمدة[2] (المعلّمة الرياديّة)، نعمة، يفيت، ياسمين، فيرد، رحيلي، ديبي، حاجيت وروتي. جرت لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ عبر تطبيق زوم. رافقتُ المجموعة بصفتي باحثة أسبوعيًّا. اخترت التركيز على **ثلاثة لقاءات، اعتبرتها حمدة دورة تعلّم**.

التعلّم والتخطيط المشتركان - ما هي الدافعيّة؟ (اللقاء 1)

أحضرت كلّ معلّمة في اللقاء السابق صورة لطاولة عملها بهدف التدرّب على الحوار في ضوء التمثيل ومناقشة التمثيلات المختلفة. في بداية اللقاء الحالي قامت حمدة بمراجعة الشرح ما هي التمثيلات وما هي القضايا، عرضت الرسم البياني لدورة التعلّم[3] وأشارت مرة أخرى إلى القواعد السلوكيّة الأخلاقيّة[4] في إجراء حوار تربويّ حول مشكلات التدريس. عرضت نعمة، التي ركّزت اللقاء السابق، التمثيلات وأجملت ماذا كان يمكن أن نتعلّمه من كلّ صورة.

قالت حمدة: "نحن مجتمع تعلّم مهنيّ، نحن معلّمات من مواضيع مختلفة. نعمة معلّمة فنون، شاهدنا الكثير من التفاصيل بفضل نعمة - وهذا هامّ جدًّا ونحن نشاهد التمثيلات. نحن مجتمع تعلّم مهنيّ فريد من نوعه، لسنا معلّمات لغة، يوجد هنا تنوّع واسع من المعلّمات وكل واحدة ترى الأمور من منظار آخر. لدينا التحدّيات ويتعيّن علينا الآن التفكير في القضايا". اقترحت المعلّمات قضايا مختلفة طرحت في أعقاب الصور من اللقاء السابق. شجّعتهن حمدة على التطرّق إلى التمثيلات. اقترحت روتي من جانبها قضيّة: كيف تتعامل المعلّمة مع وظيفتها كصاحبة أسرة وكأم؟ لم تتفق ديبي مع روتي بشأن القضيّة، وذلك بحسب ادّعائها لكون القضيّة تعميمًا لا تصلح لجميع الصور التي أحضرتها المعلّمات. وضعت حمدة حدًّا للخلاف الذي أثير، ولكن ديبي واصلت حديثها وحاولت أن تفهم ما هو الهدف من طرح القضايا في الحوار.

في الجزء التالي من اللقاء علّمت حمدة المعلّمات ما هي الدافعيّة. رافق اللقاء عرض تقديميّ. عرضت حمدة أوّلًا تعريف لمصطلح الدافعيّة وفيما بعد بيّنت الفرق بين الدافعيّة الداخليّة والدافعيّة الخارجيّة. تذكّرت المعلّمات باستكمال مدرسيّ تناول الدافعيّة الخارجيّة. بعد ذلك عرضت حمدة أمثلة على الدافعيّة الخارجيّة والداخليّة، وطلبت من المعلّمات تصنيف بعض المقولات بحسب الدافعيّة

1 باحثة في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها الجوانب الاجتماعيّة-العاطفيّة في حوار المعلّمات.

2 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في المقال هي أسماء مستعارة.

3 الرسم البياني الذي عرضته حمدة مقتبس عن: אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה**. https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/

4 اقترحت في سيرورة هاشكافاه مخطّطات محادثة لإدارة الحوار التربويّ القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة. تُعرض في مخطّطات المحادثة القواعد السلوكيّة الأخلاقيّة للنقاش في المشكلات التدريسيّة، على سبيل المثال، "نحن نتناول التدريس والتعلّم وليس الأشخاص المحدّدين في الحالة"، "كلّ ما يُقال بيننا فيما يتعلّق بالحالة والمشاركين يبقى في إطار لقاء التعلّم ولن يشكّل قاعدة للمحادثة معهم" (انظري: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **ערכת כלים וחומרים למדריכה ולרכזת** (רציונל ומתווי שיחה) (עמ' 13-34). https://tinyurl.com/3jxuf92x).

الداخليّة والخارجيّة. لم تكن الأقوال التي عرضتها حمدة تتعلّق بالعمليّات التدريسيّة، بل بدافعيّة تعلّم التلاميذ.[5] عرضت حمدة فيما بعد شريحة تحتوي على نصّ يتناول العوامل العاطفيّة التي تؤثّر في الدافعيّة، وطلبت من المعلّمات القراءة والكتابة في مينتيميتر (أداة رقميّة لإنشاء الاستطلاعات والأسئلة) "ماذا يريد التلميذ من المعلّمة - عوامل عاطفيّة". كان تعقيب المعلّمات: "انخفضت الدافعيّة عندي". وبعد ذلك مباشرة عرضت حمدة نصًّا يتناول مبادئ الدافعيّة وطلبت أن يكتبن في الـ مينتيميتر "ماذا تريد المعلّمة من التلميذ - عوامل تربويّة". انتهت المعلّمات من كتابة تعقيباتهن في الـ مينتيميتر وعرضت حمدة مركّبات الدافعيّة الثلاثة. حيث قالت: "أيها البنات، هذه العوامل الثلاثة هي الركائز الأهمّ بالنسبة لنا طوال السنة. في كلّ مرّة نقدّم فيها تمثيلًا نفكّر كيف يتمّ التعبير عنها. هذه أشياء هامّة استنتجناها ممّا قرأناه". وقد قرأت من العرض التقديميّ بسرعة تعريفات الاحتياجات الثلاثة.

وقبل نحو ستّ دقائق على نهاية اللقاء أجملت حمدة: "في اللقاء القادم يجب أن تفكّرن في القضايا المتعلّقة بالدافعيّة، أيّ تمثيلات يمكن أن تكون ملائمة. اليوم، ونحن نعرف أنّ مركّبات الدافعيّة هي الشعور بالقدرة، الانتماء والأمان والاستقلاليّة". تطرّقت حمدة إلى الصور التي عرضتها نعمة في بداية اللقاء وسألت أيّ مركّب من مركّبات الدافعيّة يُطرح اليوم.

ومن أجل إجمال اللقاء أشارت حمدة إلى عدّة مواضيع رئيسيّة: شرح عن القضايا، نقاش حول التمثيلات، دورة التعلّم، تعريف الدافعيّة الداخليّة والخارجيّة، ومركّبات الدافعيّة الثلاثة. استعانت حمدة بالعرض التقديميّ على مدار اللقاء (وهكذا كان أيضًا في باقي اللقاءات في دورة التعلّم). كانت عروضها التقديميّة غنيّة بالمضمون، وقد اقتبست مضامين من مصادر مختلفة، ودمجت الصور وكان من الواضح أنّها استثمرت في العرض التقديميّ جهدًا كبيرًا. استعانت حمدة بتشكيلة واسعة من وسائل التعلّم، على سبيل المثال، مينتيميتر وبادليت (لوح تشاركيّ محوسب). ولكن حمدة كانت في معظم اللقاء مصدر المعرفة ولم يؤدّ استخدام وسائل التعلّم إلى النقاش. على سبيل المثال، عندما طُلب من المعلّمات التعقيب في بادليت عن مبادئ الدافعيّة والعلاقة بين المعلّمات والتلاميذ، أشارت حمدة بإيجاز وبشكل عامّ إلى المضمون وانتقلت إلى الآتي كي "تتمكن من إنهاء المادّة". حتّى عند نشوء الخلاف بالنسبة لإحدى القضايا سارعت حمدة إلى الانتقال إلى الموضوع التالي.

تحليل التمثيلات والأدلّة: مشاهدة درس مصوّر (اللقاء 2)

افتتحت حمدة اللقاء بهذا التصريح: "اليوم سنعمل على دورة تعلّم كاملة". بعد أن عرضت مخطّط اللقاء، عرضت حمدة متاهة اختبأت بداخلها ثلاث قضايا وطلبت من المعلّمات العثور عليها. وضّحت حمدة أثناء النشاط ما هو الفرق بين القضايا والحلول: "نحن نخلط بين التمثيلات والحلول. نحن نقع في البدائل. التمثيلات هي ما نأتي بها إلى مجتمع التعلّم المهنيّ".

كانت قضيّة اللقاء: "كيف يؤثّر التعلّم عن بُعد في دافعيّة المعلّمة؟" شاركت ياسمين المعلّمات في طاقم المعلمين في درس مصوّر من صفّها. كان يبدو في البداية أنّها محرجة. وقد شاركت أنّه كان من الصعب عليها جدًّا تصوير الدرس وأن تسمع نفسها تتحدّث. الدرس الذي اختارت مشاركته كان درسًا نموذجيًّا للمعلّمات المبتدئات - كان هدف الدرس توضيح كيفيّة دمج الوسائل الرقميّة في درس مباشر (عبر زوم).

أخبرت ياسمين المعلّمات بأنّ التلاميذ كانوا مرهقين للغاية وأضافت أنّ الدرس كان بالفعل الدرس الثالث أو الرابع عبر تطبيق زوم الذي جرى في اليوم نفسه. أثنت يافيت على ياسمين: "أنا صاحبة 20 سنة أقدميّة ولم أجرؤ. أحسنتِ!" وصفّقت لها. وذكرت ياسمين أنّ ما يرونه هو المقطع المصوّر هو مجرّد جزء من الأدوات التي تستخدمها عادة.

قرأت حمدة القواعد السلوكيّة الأخلاقيّة قبل مشاهدة المقطع من الدرس المصوّر. وبعد ذلك مباشرة عرضت مخطّط المحادثة في ضوء الدرس المصوّر[6] وأضافت: "سنفحص ما إذا كنا نرى دافعيّة ياسمين أثناء إلقائها للدرس". طلبت حمدة من المعلّمات

5 تتوجّه الكرّاسة للنساء والرجال على حدّ سواء، وتصف واقعًا تعمل ويعمل فيه المعلّمات والمعلّمون، المديرات والمديرون والمرشدات والمرشدون. ولكن تجنّبًا للتعقيد، فالكرّاسة مُصاغة بصيغة المؤنّث.

6 اقترحت في سيرورة هاشكافاه مخطّطات محادثة تهدف إلى دعم وتعزيز الحوار التربويّ القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة (انظري: ודר-וייס, ד׳, ולפסטיין, א׳ (עורכים) (2017). **ערכת כלים וחומרים למדריכה ולרכזת** (רציונל ומתווי שיחה) (עמ׳ 13-34). https://tinyurl.com/3jxuf92x).

الانتباه أثناء المشاهدة إلى المواضع التي يلاحظن فيها الانتماء، الاستقلاليّة والشعور بالقدرة. المقطع الذي شاهدته المعلّمات كان درس لغة إنجليزيّة استخدمت خلاله ياسمين الأدوات التكنولوجيّة المختلفة. كان التلاميذ يبدون نشيطين ومشاركين. وفي نهاية المقطع المصوّر ضحكت ياسمين وتنفّست الصعداء.

كرّرت حمدة طلبها من المعلّمات أن يكتبن أين رأين في المقطع المصوّر أشياء تتعلّق بالتعلّم عن بُعد وبالدافعيّة. أثنت المعلّمات على ياسمين على هذا الدرس تحت ستار الوصف: "[هي] استخدمت الأدوات الرقميّة من خلال الاختيار الدقيق" "دمج الدرس بين الفهم، والمتعة والتحكّم في الوسائل الرقميّة. لديها ثقة ودافعيّة لإدارة درس مثاليّ"، "التلاميذ في ذروة انفعالهم"، "نلاحظ أنّها تستمتع، أنّها مرتاحة، أنت ترين وجود الحماس"، "درس مثاليّ، هذه هي المهارة المطلوبة منّا في مهنتنا". عندما تحدّثت إحدى المعلّمات عن بعض التلاميذ الذين استصعبوا في الدرس، سارعت المعلّمات الأخرى إلى القول إنّ هؤلاء التلاميذ يستصعبون في كلّ درس.

لطّفت حمدة الأجواء ووضّحت أنّه طُلب من المعلّمات النظر إلى دافعيّة المعلّمة، وليس إلى دافعيّة التلاميذ.

في المرحلة التالية من النقاش، طلبت حمدة من المعلّمات أن يعرضن بدائل لطرق تدريس ياسمين، ولكن المعلّمات لم يفهمن قصدها. قالت إحدى المعلّمات: "أنا لا أفهم أين المشكلة هنا؟" ولذلك يبدو أنّ الصعوبة في عرض البدائل ناتجة من عدم طرح قضيّة في النقاش.

عندما لخّصت حمدة النقاش سألت: "كيف نحن كطاقم قائد للدافعيّة [...] كيف يمكن نشر البشارة بصفتنا طاقم قائد للدافعيّة، ماذا بوسعنا أن نفعل بالمعلومات التي جمعناها؟ نحن هنا أصلًا نتعلّم لغرض هدف معيّن، نشر البشارة. نحن نقترح على المعلّمات استخدام الأدوات". وذكرت أنّ الهدف هو تعليم المعلّمات في المدرسة استخدام هذه الأدوات من أجل زيادة الدافعيّة والشعور بالقوّة لديهن ولدى تلاميذهن. في نهاية اللقاء، بلورت المعلّمات التوصيات للمعلّمات الأخرى لدمج النقاش حول الأدوات التكنولوجيّة عبر زوم.

للإجمال: صرّحت حمدة في بداية اللقاء أنّهن سيعملن على دورة التعلّم. وقد قمن بمراجعة القضايا التي طرحت في اللقاء السابق من أجل توضيح الفرق بين القضيّة والحلّ. شاركت ياسمين في الجزء التالي من اللقاء مقطعًا من درس مصوّر من الصفّ. لم يصاحب عرض الدرس المصوّر مشاركة بقضيّة أو بمشكلة، ولكن كان بالإمكان أن نلاحظ فيه "عمليّة تدريسيّة مثلى" في التدريس. أثنت المعلّمات على المعلّمة المصوّرة في الحوار، وعندما أشارت المعلّمات إلى أنّ بعض التلاميذ استصعبوا، لجأت المعلّمات إلى تطبيع المشكلة بداعي أنّ هؤلاء التلاميذ يستصعبون في كلّ درس. طلبت حمدة من المعلّمات بعد الوصف اقتراح البدائل، ولكنّهن لم يفهمنَ قصدها، كما يبدو لأنّه لم تطرح مشكلة أو صعوبة في المقطع الذي شاهدنه. صرّحت حمدة عند نهاية اللقاء عن هدف المجتمع: "تعليم المعلّمات [في المدرسة] استخدام الوسائل الرقميّة لأجل زيادة الوعي والشعور بالقدرة لديهنّ ولدى التلاميذ".

استخلاص النتائج والتخطيط من جديد: "نريد أن نحضّر نتاجًا... هدفنا نقل ذلك إلى الآخرين" (اللقاء 3)

بعد نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء قرأت حمدة موضوع اللقاء: "الأدوات التكنولوجيّة لزيادة دافعيّة المعلّمة والتلميذ". وقد عرضت برنامج اللقاء: "تعلّم حاجيت اليوم عن الأدوات التكنولوجيّة المختلفة في الجزء الأوّل من اللقاء وحينئذ نتوزّع. تأخذ كلّ واحدة معلّمة من طاقم المدرسة، نحن نمرّر ذلك للمعلّمات وهنّ بدورهن يمرّرن ذلك للتلاميذ. نريد أن نعدّ نتاجًا. هدفنا أن ننقل ذلك إلى الآخرين". كرّرت حمدة تعريف الدافعيّة، وذكرت أنّ بوسع المعلّمة زيادة الدافعيّة للتعلّم بمساعدة الألعاب. القضيّة التي اختارت المعلّمات مناقشتها: "كيف نشجّع الدافعيّة للتعلّم عن بُعد للمعلّمة والتلميذ".

عرضت حمدة مرّة أخرى الرسم البياني لدورة التعلّم وعاودت التذكير بالمراحل التي تتكوّن منها. عرضت اللقاء السابق كدورة تعلّم. بعد ذلك، ذكرت مرّة أخرى مركّبات الدافعيّة ولخّصت: "نحن نفحص طوال الوقت أين نرى مركّبات الدافعيّة".

طلبت حمدة من المعلّمات التركيز على الأدوات التكنولوجيّة. عارضت المعلّمات طلبها، وخاصّة فيرد ونعمة (معلّمتان لمواضيع مختلفة). كان ادّعاؤهن المركزيّ أنّه يجب عدم التركيز على الأدوات الرقميّة فحسب، وذلك لأنّها ليست ذات صلة بجميع المعلّمات. على الرغم من تحفّظهن، قرّرت حمدة أنّه بالرغم من ذلك يجب عليهن الآن التركيز على تعلّم الأدوات التكنولوجيّة وذكرت أنهنّ سيتعلّمن لاحقًا أدوات أخرى.

عرضت حاجيت المنطقة المخصّصة بالمعلّمات في موقع المدرسة. وقد حضّرت فيلمَ إرشاد قصيرًا بنفسها عن إنشاء الاستطلاعات والاستبيانات من خلال محرّك البحث غوغل، وحضّرت المعلّمات استبيانًا بصورة مشتركة. وقبيل نهاية اللقاء قرّرن الالتقاء في غرفة الحواسيب مع المعلّمات في المدرسة وأن يجلبنَ معهن للّقاء امتحانين على الأقلّ من تلك التي حضّرنها في "غوغل".

عرضت حمدة في الختام اللقاء السابق كدورة تعلّم. حلّلت المعلّمات في اللقاء السابق مقطعًا من درس مصوّر من الصفّ حسب مخطّط دراسة حالة مصوّرة من الصفّ، كما أنّ عرض اللقاء كدورة تعلّم يمكن أن يدلّ على أنّ حمدة لم تميّز بين دراسة الحالة وبين دورة التعلّم. تحدّد اللقاء الحالي كتحضير استعدادًا لصياغة "نتاج مجتمع التعلّم المهنيّ". صرّحت حمدة أنّ هدف مجتمع التعلّم المهنيّ هو تعليم معلّمات المدرسة استخدام الأدوات التكنولوجيّة، نظرًا لأنّه في ضوء الاستنتاجات من اللقاء السابق، يمكن أن تكون الأدوات التكنولوجيّة وسائل لزيادة الدافعيّة. بالرغم من أنّ بعض المعلّمات عارضن هذا الاستنتاج وادّعين أنّ الأدوات لا صلةَ لها بجميع التخصّصات، لم يتطوّر نقاش بشأن ادّعائهنّ.

أفكار وتبصّرات في أعقاب دورة التعلّم

سير اللقاءات ـ إكساب وجاهيّ، نشاط، نتاج

تناولت المعلّمة الريادّيّة موضوعيْن رئيسيّين: أدوات السيرورة (القضايا، دورة التعلّم، البحث القائم على التمثيلات). والدافعيّة (الدافعيّة الخارجيّة والداخليّة، المركّبات الثلاثة للدافعيّة). كان التعلّم في اللقاءات شبيهًا في مميّزاته بالتعلّم المألوف في الصفّ: بدأ اللقاء بالتعليم الوجاهيّ مصحوبًا بعرض تقديميّ وجرى بعده نشاط بموازاة استخدام العرض التقديميّ ووسائل التدريس من الصفّ (مثل الألغاز، الكلمات المبعثرة والمسابقات). أطّرت اللقاءات كدورة تعلّم، ولكن كما يبدو فإنّ المعلّمة الريادّيّة لم تميّز دائمًا بين دورة التعلّم وبين مخطّطات الحوار الأخرى. كان ينظر إلى دورة التعلّم على أنّها سيرورة تعرض المعلّمات في نهايتها "نتاجًا" أمام باقي المعلّمات، وليست سيرورة بحث تهدف إلى فحص انعكاسيّ للتدريس.

تصوّر أهداف مجتمع التعلّم المهنيّ ـ التعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ أو تعليم جميع المعلّمات في المدرسة؟

صرّحت المعلّمة الريادّيّة أنّ هدف مجتمع التعلّم المهنيّ هو تعليم المعلّمات في المدرسة الأدوات التكنولوجيّة، نظرًا لأنّ هذه الأدوات تساهم في دافعيّة التلاميذ. وبالتالي تستطيع المعلّمات الكشف عن عملهن في مجتمع التعلّم المهنيّ مع باقي المعلّمات في المدرسة، ولكن من الممكن أن يؤدّي التركيز خارج مجتمع التعلّم المهنيّ إلى الانحراف عن تناول سيرورات التعلّم داخل مجتمع التعلّم المهنيّ.

الحوار القائم على التمثيلات

تم تقديم التمثيل الذي رافق دورة التعلّم كمثال على التدريس الأمثل. لم تنشأ مشكلة أو صعوبة من التمثيل. حتّى في مرحلة الوصف الذي في مخطّط المحادثة، تطرّقت المعلّمات فقط إلى الجوانب الإيجابيّة للتدريس وفي الواقع امتدحنَ المعلّمة التي قدّمت العرض "تحت ستار" الوصف. عندما طلبت المعلّمة الريادّيّة من المعلّمات اقتراح البدائل فلم يفهمن ما ترمي إليه، وذلك لكون طلبها لم يكن ناجمًا عن مشكلة. تجدر الإشارة إلى أنّه في هذه المرحلة من بداية السنة، كان من الصعب على المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ المشاركة في تمثيلات من الصفّ وفي مشكلات تدريسيّة.

الحوار التربويّ المثمر

في الجلسات التي قمت بتحليلها كان مجتمع التعلّم المهنيّ منهمكًا في بناء علاقات الثقة بين المعلّمات والمعلّمة الرياديّة وبينهن وبين أنفسهن. وقد تجلّى ذلك، من بين أمور أخرى، في الصعوبة التي واجهتها المعلّمات في إدارة الحوار القائم على قضايا أو صعوبة من الصفّ. حاولت المعلّمات عامّة والمعلّمة الرياديّة خاصّة، التعامل مع الخلافات التي تطوّرت في النقاش من خلال طمسها، وتطبيع المشكلة التي قيد البحث (الادّعاء بأنّ ذلك يحدث لدى الجميع) وادّعاء أنّ الموضوع المُختلف عليه ليس موضوع النقاش. حتّى عندما شاركت المعلّمات في التمثيلات امتاز الحوار بقدر كبير من الإطراء، الدرس الذي قُدّم كتمثيل عُرض كدرس للتوضيح ولم تُعرض فيه قضيّة أو صعوبة في التدريس.

تعدّد المصطلحات

ينبغي تعزيز معرفة المعلّمات في المجال في مجتمع التعلّم المهني في موضوع الدافعيّة. تميل المعلّمات إلى استخدام مصطلح الدافعيّة بشكل حدسيّ، لكن الربط بين المصطلح والتدريس ليس مفهومًا ضمنًا. علاوة على ذلك، ففي سيرورة هاشكافاه، التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة في موضوع الدافعيّة يستند إلى حدّ كبير على نظريّة التحديد الذاتي (SDT)،[7] ولكنّ هذه النظريّة ليست بالضرورة معروفة للمعلّمات، اللاتي يتعلّمن معًا المصطلحات النظريّة. علاوة على ذلك، يتعيّن على المعلّمة الرياديّة أن ترسّخ مبادئ السيرورة وأدوات الحوار: الحوار الذي يتناول قضايا في التدريس في ضوء تمثيلات من الصفّ. في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ التي حلّلتها انتقلت المعلّمة الرياديّة من تناول مجال الدافعيّة إلى تناول الأدوات المقترحة في السيرورة ومبادئها، ما أدّى إلى حدوث الضغط والالتباس في المفاهيم. في ضوء ذلك، فالسؤال المطروح هو ما إذا كان من الصواب العمل في السنة الأولى لمجتمع التعلّم المهنيّ على دورة تعلّم، أو ربّما من الأفضل أن يتمّ التركيز في هذا العام على مبادئ السيرورة وتعزيزها في الحوار؟

اتجاهات للتفكير المستقبليّ

بالإضافة إلى العمل الدائم والمستمر على مدار العام في مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة، ينبغي فحص عدّة قضايا في توطيد سيرورات التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة في بداية طريقها. تعدّد المفاهيم المتعلّقة بدراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على التمثيلات في السنة الأولى لمجتمع التعلّم المهنيّ والمتعلّقة بدورة التعلّم والدافعيّة يمكن أن يشكّل عبئًا وخلق انعدام الوضوح. وبناءً على لك، من الهام أن نفحص بأيّ درجة وفي أيّ مرحلة في السيرورة، يفضّل دمج المصطلحات المتعلّقة بسيرورة هاشكافاه إلى جانب مصطلحات في نظريّة الدافعيّة وفي دورة التعلّم؟ للمعلّمة الرياديّة ولمجتمع التعلّم المهنيّ احتياجات وأهداف خاصّة بكلّ واحد منها، وفي الوقت نفسه مطلوب منهما العمل وفقًا لمبادئ السيرورة، في بعض الأحيان هناك توتّرات بين احتياجاتهم وبين أهداف السيرورة. يفضّل فحص: (1) كيف يمكن وضع الأهداف الملائمة لاحتياجات مجتمع التعلّم المهنيّ والمرحلة الموجود فيها، وفي الآن ذاته تعزيز الأهداف القائمة على مبادئ السيرورة؟ (2) ما الذي يمكن أن يساعد مجتمع التعلّم المهنيّ على استخدام التمثيل كأداة للنقاش المعمّق في مشكلات التدريس؟ أيّ تمثيل يجب أن نختاره لذلك الغرض؟

المعلّمة الرياديّة التي توجّه المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ مطلوب منها مهارات أخرى من التدريس في الصفّ. وبالتالي فإنّ أحد الأسئلة التي تتضّح من دراسة الحالة هي ما الذي يمكن أن يدعم المعلّمة الرياديّة في بناء هويّتها كمرشدة في مجتمع التعلّم المهنيّ؟

7 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist. 55*(1): 68–78.

الفصل الثامن عشر: "تقدير الجهد والاحتفال بالنجاحات"
دورة تعلّم لمجتمع التعلّم المهني في موضوع الدافعيّة

كارين تسرفاتي-شاؤولوب[1]

في دراسة الحالة هذه هناك وصف لدورة تعلّم لمجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الدافعيّة التي شاركت فيها سبع معلّمات- عماليا، ليا (المعلّمتان الرياديّتان)، روتي، ميخال، حنا، عيريت وإفرات.[2] تناولت دورة التعلّم بناء أداة للتلاميذ المستصعبين، وهدفها تعزيز الشعور بالقدرة الذاتيّة لدى التلاميذ، وأن تكون بمثابة خريطة طريق للإشارة إلى النجاحات والإخفاقات على طريق تحقيق الأهداف التي يحدّدها التلاميذ.[3]

دورة التعلّم التي يجري وصفها تستند إلى دورة تدريس سابقة، التي حدّدت فيها المعلّمات كهدف تعزيز الكفاءة والقدرة الذاتيّة للتلاميذ. طُلب من المعلمات قراءة المقالات في الموضوع الذي وجّهتهن المعلّمتان الرياديّتان إليه، شاهدن عرضًا تقديميًّا الذي حضّرته المعلّمتان الرياديّتان وطُلب منهن اختيار المقال الذي يشعرن بأنّه الأكثر ملاءمة بالنسبة لهن. طُلب من المعلّمات لاحقًا اقتراح قضيّة تخصّ تلميذًا يعتقدنَ أنّه يجب مساعدته في تعزيز كفاءته الذاتيّة. طُلب من كل واحدة من المعلمات أن تفكر في أداة في أعقاب المقال والقضيّة التي اقترحتها. كشفت المعلّمات في دورة التعلّم الحالية عن الأدوات التي خطّطن لها وقمن باختيار الأداة الأكثر ملاءمة للتجربة في الصفوف. وقد طوّرنَ الأداة المختارة وفقًا لتجاربهن في الصفوف.

عرض القضيّة: "نريد التفكير معًا في أداة ما نستطيع أن نأخذها معنا غدًا إلى الصفوف" (اللقاء 1)

افتتحت عماليا اللقاء الأول وقالت: "نباشر اليوم العمل كي نبدأ العمل على الأداة في لقائنا". افتتح اللقاء بـ "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء بمناسبة عيد المساخر (بوريم) في فترة كورونا. سألت المعلمات الرياديّات: "أيّ قناع كنت ترغبين في وضعه أو إزالته عنك؟" فأجابت المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ إجابات تنسجم مع روح الفترة، على سبيل المثال: "أريد إزالة كمامة كورونا عنّا جميعًا"، "أريد بدلًا منها أقنعة سعيدة، ملوّنة"، "أريد قناع العودة إلى الحياة الروتينيّة".

قالت ليا: "تفتتح حنّا لنا اليوم دورة التعلّم، التي تهدف إلى التفكير في بناء أداة، أن نبدأ الوصول إلى حالة من العمل والتطبيق حول مشاعر القدرة والكفاءة التي تناولناها في دورة التعلّم السابقة. بعد أن عرضنا في الدورة السابقة أربع دراسات حالة للأولاد المتشابهين تقريبًا وفي الواقع فكّرنا كيف [...] نخرجهم من حالة الامتناع وكيف نعزّز مشاعر كفاءتهم وقدراتهم. نريد أن نفكّر معًا في أداة معيّنة يمكن أن نأخذها غدًا إلى الصفوف، إلى غرفة المعلّمين، واستخدامها أمام التلميذ، أمام الصفّ، أمام المجموعة [...] نريد أن نسمع منكن ما هو، حسب رأيكن، أكثر شيء يمكن أن يساعدكن في المهمّة".

1 باحثة في مجال المشاعر في إطار الحوار المهنيّ للمعلّمات، طالبة في مرحلة الدكتوراه في مختبر دراسة البيداغوجيا، في جامعة بن غوريون في النقب. رافقت في إطار سيرورة هاشكافاه المعلّمات الرياديّات ووجّهت مجتمعات التعلّم المهنيّة.

2 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في المقال هي أسماء مستعارة.

3 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حد سواء، ومن أجل تجنب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكر.

في هذه المرحلة من النقاش عرضت عماليا وليا على الشاشة نقاط للتفكير حول بناء الأداة. فيما يلي مضمون الشريحة التي عُرضت:

عمليّات تدريسيّة، أدوات وموادّ أخرى لتعزيز مشاعر الكفاءة والقدرة

وضع التحدّيات الأمثل، دعم مشاعر القدرة والكفاءة.

خريطة طريق: أهداف مرحليّة، ومساعدة (خطّة أهداف).

تغذية راجعة محدّدة، غير مقارنة، فوريّة.

المساعدة في التعامل مع عدم النجاح: تعلّم استراتيجيّات التعامل والتخطيط.

تمرير نظريّة النجاح البنّاء (عوامل النجاح الداخليّة قابلة للتطوير)

رسائل بالنسبة للقدرة والجهد.

ناقشت المعلّمات الأدوات المختلفة التي استخدمنها في الماضي مع تلاميذهن. على سبيل المثال، الأداة "مسطر نجاحاتي"، التي من خلالها تحدّد المعلّمة والتلميذ هدفًا يوميًّا، وتعطي المعلّمة في نهاية اليوم تغذية راجعة فيما يتعلّق بالهدف، الأداة "خريطة الطريق"، التي تضع المعلّمة فيها هدفًا معيّنًا وعلامات بارزة على طريق تحقيق الهدف. اقترحت المعلّمات في الختام التحدّث عن ثلاث أدوات: الحوار الشخصيّ، مسطرة النجاحات وخريطة الطريق.

توّجهت ليا إلى المعلّمات وجعلت النقاش يتمحور حول بناء الأداة: "إذًا هنا مهمّتكن الآن. جميعكن معلّمات تتعاملن في الصفّ وجميعكن عرضتن لنا في دورة التعلّم السابقة دراسة حالة ترتبط بغياب الكفاءة والقدرة التي استندت إلى مقال قرأتنّه حول الموضوع. الآن هيّا فكّرن: أيّ استبيان يفضّل أن نبني؟ كيف يمكن البدء ببناء استبيان كهذا؟ ربّما مثلًا، استبيان يبدأ بحوار شخصيّ عامّ، وبعد ذلك يجعلنا نركّز اهتمامنا على مشاعر الكفاءة والقدرة؟"

وتعقيبًا على ذلك، طرحت المعلّمات أسئلة توضيحيّة حول المهمّة التي أعطيت لهن، مثل، ما هو نوع الأسئلة التي يجب صياغتها؟ هل المقصود بذلك الأسئلة متعدّدة الخيارات؟ سألت روتي أيضًا سؤالًا يتعلّق بكيفيّة استخدام الاستبيان: "يجب عليّ أن أفكّر أيضًا هل أقرأ لهم (للتلاميذ) الأسئلة؟ [...] هذا أصلًا يعتمد على الولد". انعكست في هذا السؤال علاقة المعلّم بالعمليّة التدريسيّة في الصفّ. ولكن عماليا، المعلّمة الرياديّة، أجّلت تناول هذا السؤال وطلبت أوّلًا تخطيط الاستبيان.

طلبت عماليا وليا في نهاية اللقاء من المعلّمات التفكير في أداة عمليّة يرغبن في تجريبها مع تلميذ بحاجة إلى زيادة مشاعر الكفاءة والقدرة حسب رأيهن.

كان يبدو أثناء اللقاء أنّ المعلّمات الرياديّات حدّدن هدف دورة التعلّم، جعلن النقاش يتمحور حول هذا الهدف ولم يسمحنَ بحرف النقاش إلى اتّجاهات أخرى.

تحليل التمثيلات والأدلّة: المعلّمات يعرضن الأدوات والعمليّات التدريسيّة التي جرّبنها (اللقاء 2)

افتتحت عماليا النقاش: "كما تذكرن طلبت منكن في اللقاء السابق اختيار إحدى العمليّات التدريسيّة والقيام بعمليّة ما أوليّة مع الأولاد. إذًا تعرض اليوم كل واحدة منكن بإيجاز الأداة التي جرّبتها وبعدها نتحدّث عن الأداة التي نرغب في بنائها معًا".

اختارت حنا العمليّة التدريسيّة للمسار الشخصيّ لتحديد الأهداف: بنيتُ مسارًا شخصيًّا مع تلميذ اكتشفت أنّ مستوى الدافعيّة لديه متدنٍّ جدًّا، ولذلك اخترته. كان عندي بعض التساؤلات حول ما إذا كان هذا التلميذ ملائمًا من ناحية القدرة على التعبير الكلاميّ، إذا كان قادرًا على التعاون، ولكن في النهاية قرّرت أنه يجب اختيار هذا التلميذ. كانت لي معه محادثة مسبقة حول نقاط القوّة لديه، عن الأشياء التي يتقنها بصورة جيّدة ومن ثم الانتقال إلى الصعوبات التي يعاني منها. سألته ما الذي يستصعب منه". قالت

حنّا عن ذلك إنّ عماليا كانت حاضرة في الصفّ أثناء استخدام الأداة. وأضافت أنّ عماليا أخبرت أنّ التلميذ لا يشارك حتّى في دروسها أيضًا. ولذلك فقد حدّدتا هدفًا مشتركًا لدروسهما مع التلميذ.

تحدّثت حنا عن تجربة استخدام الأداة وعن العمليّة التي قامت بها مع التلميذ. وقد ذكرت أنّها قرّرت أن تركّز على هدف إحضار معدّات مطلوبة كي تمنح التلميذ تجربة النجاح. وقد وصفت أيضًا ماذا جرى في المحادثات مع التلميذ: "خصّصنا أسبوعًا كاملًا للهدف، تحدّثنا عن الأهداف، عن الصعوبات التي تواجهه لأنّه قال لي إنّه يحضّر برنامج الدروس في الصباح ولذلك فهو لا يتمكّن من الوصول إلى سيّارة السفريّات في الوقت المحدّد. تحدّثنا عن طرق تحقيق الهدف، على سبيل المثال، تحضير برنامج الدروس في المساء حتّى يتمكّن من ترتيب أموره في الصباح [...] تحدّثنا في المحادثة التالية عن مسار تحقيق الهدف. بنينا من خلال التعاون معه مسارًا، كيف يحقّق الهدف، مثلًا، أن يفحص هل وضع جميع اللوازم؟"

في هذه النقطة من النقاش أشارت عماليا إلى الهدف الأعلى لهذه المرحلة في دورة التعلّم- اختيار أداة واحدة "الأكثر ملاءمة" إليهن. عملت ليا لكي يكون النقاش أكثر تركيزًا وسألت حنا: "ما هو انطباعك عند استخدام هذه الأداة؟ ماذا يمكنك أن تخبرينا عن تجربتك؟ عن مشاعرك؟" أجابت حنا: "يبدو لي أنّني أخترت الولد غير الملائم كي أفحص هذه الأداة، لأنّني واجهت صعوبة كبيرة معه". وهكذا فإنّها تكشف عن التحدّي الذي تعاملت معه خلال العمل مع هذه الأداة. كما تحدّت روتي من جانبها أقوال حنا قائلة: "ولكنك لم تختاريه من دون سبب، بل إنّك قمت باختياره لإجراء فعّاليّة وعمليّة معه". سارعت حنا للتأكيد أنّها تخطّط لإجراء نقاش مع التلميذ بخصوص إيجابيّات وسلبيّات الأداة، ما هي الأشياء التي تمّت بنجاح وما هي الأشياء التي لم تؤدّ إلى نتيجة، ولكنها لا تزال تؤكّد على مشاعر خيبة أملها من تجربتها مع الأداة. خلصت عماليا وليا إلى نتيجة مفادها أنّ الأداة كما يبدو غير ملائمة للتلميذ نفسه الذي عملت معه حنا، ووافقت حنّا على أقوالهما. توقف النقاش حول الموضوع ولم يتطرّق إلى الأسئلة التي تتناول العوامل المسبّبة لخيبة أمل حنا أو للعوامل الأخرى لصعوبة العمل مع الأداة والتلميذ. أكّدت المعلّمات الرياديّات مرّة أخرى على هدف اللقاء: "بعد أن نستمع إلى جميع الأدوات في الواقع، سنختار أداة واحدة أو أداتين نريد أن نصقلها ونطوّرها لتكون حقًّا الأداة الأكثر اتساعًا، وهذا يعني التفكير معًا: ماذا نفعل في حال أنّ ذلك غير ملائم، أو ملائم؟ ما الذي يلائم المربية وما الذي يلائم المعلّمة التي تدرّس موضوع ما؟ وإلى أيّ فئة عمريّة؟ هذا يعني أنّنا نريد بالتأكيد الخروج من هنا مع أداة معيّنة يمكنني الدخول غدًا إلى الصفّ وتنفيذها. والهدف بالطبع أوّلًا التعلّم من تجربتكن مع الأدوات التي أنشأتنّها".

وعلى غرار حنا، عرضت باقي المعلّمات الأدوات التي وضعنها وتجربة كلّ واحدة منهن مع تلاميذها. عرضت إفرات، على سبيل المثال، العمليّة التدريسيّة التي أطلقت عليها "أتحمّل المسؤوليّة عن نفسي" ووضّحت: "الولد الذي اخترته في الواقع هو الولد نفسه الذي تحدّثنا عنه في أوقات الإغلاق. وهو لا يفعل الكثير في الدروس، وكما تذكرن، فهو ولد يشعر بأنّه قادر". عرضت إفرات في هذه المرحلة الاستبيان الذي عبّأه التلميذ وأشارت على متن الاستبيان إلى ما اعتبرتها نقاط القوة والضعف لديه. وشاركت أنّه حسب رأيها فإنّ الاستبيان يعكس قدرات التلميذ بشكل "صحيح جدًّا". وقد أشارت إلى أنّه في أعقاب تعبئة الاستبيان والتشديد على "الذكاء الجسديّ والاجتماعيّ" الذي برز لدى التلميذ، فطلبت منه إدارة لعبة في الساحة، ولكنّها أضافت "أنّ ذلك لم يعمل كما ينبغي". وقد شاركت إفرات في أنّ اقتراحها بتعزيز نقاط القوّة لدى التلميذ لم يسفر عن نتائج. وقد وضّحت لماذا حسب رأيها حدث ذلك وعزت قلّة النجاح إلى عوامل أخرى، مثل، انعدام تعاون التلاميذ في الصفّ.

تحدّثت ميخال من جانبها عن الأداة "الطريق إلى النجاح". من خلال هذه الطريقة تختار التلميذة هدفًا أسبوعيًّا وتراقب المعلّمة والتلميذة تنفيذها معًا. وقد قالت إنّها جرّبت الأداة مع تلميذة ذات صعوبات تعليميّة. تحمّست المعلّمات من الأداة التي عرضتها ميخال ووجّهن لها الثناء.

كانت روتي هي آخر من عرضت أداتها. وقد شاركت المعلّمات في اختيارها العمل مع التلاميذ الذين وفقًا لادّعائها "أكثر تحدّيًا، الذين لم نستطع هناك في الحقيقة النجاح في تنفيذ العمليّة معهم". عرضت روتي أداة أطلقت عليها: "خريطة طريق مع أهداف مرحليّة". وقد تحدّثت عن تجربتها مع الأداة مع أحد تلاميذها، الذي يستصعب الاندماج في إطار المدرسة: "في المرحلة الأولى حضّرت معه الجدول وقد فرح كثيرًا، لأنّه يعتقد دائمًا أنّه لا يجيد فعل أيّ شيء. وحينذاك سألته ما هي الأشياء

التي تعتبر نفسك جيدًا فيها؟ فأجاب: في كرة القدم. وحينئذ جلست معه وكتب لوحده جميع ما قاله. وكان مستمتعًا جدًّا لفعل ذلك. وقد دوّن بنفسه جميع نقاط القوّة لديه. وشاهدنا معًا نقاط القوّة التي يمتلكها في كرة القدم ودرجة إتقانه لذلك، بالمقارنة مع الصعوبات التي يواجهها في المدرسة، حيث كان عليّ بالفعل بذل الجهد للبحث عن نقطة قوّة واحدة لديه فيما يتعلّق بالمدرسة [...] خلال المحادثة بيننا حلّلنا كلّ هدف وآخر، بأي طريقة سيفعل هذا وذاك. ولسوء الحظّ، فهذا استمرّ ربّما لدرس أو درسين لا أكثر. لا شيء يعمل مع هذا الولد. أيّ أداة لن تعمل معه". وأضافت روتي أنّها بحاجة إلى مساعدة زميلاتها: "ربّما لا تزال هناك أداة يمكن أن أحاول تجريبها معه؟"

عند نهاية أقوال روتي، ناقشت المعلّمات مشاعر اليأس العام الذي يعتريهن في أعقاب استخدام الأدوات مع التلاميذ المستصعبين: "ليست هناك أداة تعمل على مدار الوقت"، "هذا يعمل فقط على المدى القصير وليس على المدى البعيد"، "هذه الأدوات لا تعمل مع الأولاد ذوي التعقيدات". بعد بضع دقائق، شجّعت ليا المعلّمات وذكّرتهن بأنّه من المفضّل التفكير في الحالات التي لا تعتبر حالات استثنائيّة والتفكير في هذا السياق في عمليّة تدريسيّة: "انظروا، لا أعتقد أنّه من الممكن حقًا استخدام بعض العمليّات التدريسيّة التي من شأنها إحداث بعض التغيير الفوري بطريقة سحريّة. يوجد هنا شيء أكثر اتّساعًا، هذا أيضًا الأهل، هذا أيضًا العلاج الدوائيّ الذي يستخدم أحيانًا. ولكن في الحالات المتوسّطة من ناحية التعقيدات، أيّ الأولاد الذي تواجهنا معهم بعض الصعوبة، أعتقد أنّ هذه العمليّات التدريسيّة هناك أكثر ملاءمة، ومن المحتمل أنّه يتعيّن علينا أن نضع خطّة عمل معيّنة وليست عمليّة تدريسيّة واحدة محدودة للأولاد الذين يعانون أكثر من التعقيدات. أو أنّه يتعيّن على العمليّة التدريسيّة أن تكون في إطار أطول، لن نتطرّق الآن إلى هذا التلميذ بعينه، ولكن يمكن على سبيل المثال، إذا شاركنا جميع الطاقم الذي يعمل مع الصفّ مقابل التلميذ نفسه، أو إذا قمنا بعملية موازية في المنزل، إذا استخدم الجميع العمليّة التدريسيّة ذاتها، فهذا يمكن أن يؤتي أُكله".

أشارت عماليا مرّة أخرى إلى جميع العمليّات التدريسيّة التي عرضتها المعلّمات، وطلبت من المعلّمات اختيار الأداة التي يجرّبنها مع تلاميذهن حتّى اللقاء القادم. قرّرت المعلّمات بالإجماع تجريب العمليّة التدريسيّة التي عرضتها ميخال وأشرن إلى أنّهن أعجبن بالمرئيّات في العرض التقديميّ الذي عرضت من خلاله الأشياء. وقد ذكرن أنّهن تماهين مع الجمل المفتاحيّة المكتوبة فيه.

وقد لخّصت ليا في نهاية اللقاء: "سنرسل إليكن في الأسبوع القادم بعض الموادّ فيما يتعلّق بالعمليّة التدريسيّة المحدّدة هذه، كي نستطيع البدء في العمل عليها وتحليلها". ودعت ميخال لجمع الموادّ المتعلّقة باستخدام ميخال للاستبيان مع تلميذتها، التي يمكنها إحضارها في اللقاء القادم. انتهى اللقاء وطلبت عماليا وليا منّي (الباحثة) البقاء معهن لمحادثة.

شاركت عماليا وليا في محاولتهما تشجيع المعلّمات ألّا يخشين من إحضار التمثيلات المحسوسة من الصفّ (تحويل نصّ صوتيّ إلى كتابيّ، تسجيل، درس مصوّر). عبّرت ليا وعماليا عن المشاعر الصعبة بالنسبة لعدم النجاح في إحضار التمثيلات على مدار دورة التعلّم.

تحليل تمثيلات وأدلّة واستخلاص النتائج - نزيد وتيرة المشاركة ونشارك في أدلّة من الميدان (اللقاء 3)

تحدّثت المعلّمات بصورة عفويّة عن لجان التنسيب التي عقدت اليوم في مدرستهن. وسألن بعضهن البعض عن تجربة المشاركة في اللجان وشاركن في صعوبة اتّخاذ القرارات التي تخصّ مصير تلاميذهن في المدرسة. وبعد ذلك ناقشت المعلّمات الصعوبات التي يواجهنها مع التلاميذ بسبب العودة الفجائيّة إلى روتين التعليم في المدرسة (مرحلة الخروج من تطبيق زوم)، وعزين الأمور أيضًا للصعوبات التي يعانين منها مع العودة إلى الحياة الروتينيّة.

بدأ اللقاء بصفة رسميّة عندما توجّهت عماليا إلى المعلّمات وطلبت منهن زيادة وتيرة المشاركة وأن يجلبن للقاء القادم "تمثيلات وأدلّة حيّة من الميدان". وقد وضّحت أهمّيّة مشاركة التمثيلات من الميدان: "استنتجنا أنّ الأداة التي نودّ أن ننتجها

في دورة التعلّم الخاصّة بنا هي في الواقع ليست الشيء الأساسيّ. بل الأهمّ هو أن نبدأ لقاءاتنا بمستوى محادثة مسجّلة مع تلميذ، حتّى لو أربع دقائق من تجربة تلميذ، من درس، كي نستطيع تحليل سلوكه. عليكن أن تدركن لا أحد يريد هنا أن يجري تحليلًا لكن، وكذلك أداء المعلّمة في الصفّ. ليس ما تفعله المعلّمة. كلّا. هذا غير موجّه تجاهكنّ. نحن نريد فقط أن نفحص الإحساس بالقدرة لدى الولد عن طريق المحادثة، التصوير، وحينذاك نقرّر كيف يمكننا المساعدة معًا كمجتمع تعلّم مهنيّ، كيف نساعد المعلّمة كي ترى ماذا كانت التحدّيات، في نفس الوضع، في الحالة ذاتها. ما الذي شكّل تحدّيًا بالنسبة للمعلّمة، ما الذي شكّل تحدّيًا بالنسبة للتلميذ، ما الذي أزعج التلميذ، كي نرى كيف يمكننا، معًا بالطبع، المساعدة وتوجيه العمليّة التدريسيّة[...] عندما نسمع ماذا قال الولد، أو نصوّر ذلك، يمكننا الحصول على الكثير من المعلومات".

توجّهت عماليا إلى ميخال وشكرتها على إحضارها التمثيل من الصفّ عندما طُلب منها خلال فترة قصيرة. سجّلت ميخال محادثة مع أحد التلاميذ الذي عملت معه، التي تعتقد أنّه يمكنها تحسين مستواه من خلال الأداة. عندما بدأت ميخال تتحدّث عن التلميذ، شاركت زميلاتها أنّهنّ يعرفنه وهنّ أيضًا يدرّسنه، الأمر الذي يؤكّد على عملهن المشترك. عرضت ميخال أداتها على الشاشة وبجانبها تسجيل المحادثة التي أجرتها مع التلميذ أثناء عرض الأداة. هذه أوّل مرّة في السنة التي تقرأ فيها المعلّمات معًا تسجيل للمحادثة الذي تعرضه إحدى المعلّمات. تمعّنت المعلّمات عدّة لحظات في عنوان العرض التقديميّ: "تقدير الجهد والاحتفال بالنجاح". وقد أثنت المعلّمات على ميخال: "أعجبني يا ميخال"، "هذا صحيح جدًّا"، "هذه الطريق الحقيقيّة، للنظر إلى الجهد أيضًا والاحتفال بكلّ نجاح".

شكرت ميخال المعلّمات وشاركتهن في الخطوط العريضة لشخصيّة التلميذ الذي عملت معه: "هو تلميذ هادئ، لا يُزعج، أحيانًا يثرثر قليلًا". توجّهت إلى إفرات مربّية الصفّ الذي يتعلّم فيه التلميذ: "هل تريدين أن تقولي شيئًا إضافيًّا عن التلميذ؟" عبّرت إفرات في تعقيبها عن موافقتها على أقوال ميخال: "أنتِ تصفينه بصورة دقيقة جدًّا يا ميخال. إنّه دائمًا لا يبدي اهتمامًا كما تقولين [...] والمشكلة كما يبدو بسبب انعدام الدافعيّة". قرأت ميخال تسجيل المحادثة مع التلميذ، منذ اللحظة التي عرضت عليه الأداة. توقّفت ميخال أثناء قراءة نصّ الحوار وأشارت إلى بضع جمل فيه:

التلميذ: "هناك أولاد آخرون [يحضّرون الجدول أيضًا]؟"

ميخال: "الآن بدأت المحادثة معك، بالأمس في الصفّ في الدرس الأخير عملت بصورة رائعة، وأنا أعتقد أنّك يمكن أن تواظب على الهدف الذي تضعه. وأنا على يقين بأنّني سأتحدّث مع بعض التلاميذ."

التلميذ: "وسيكون هناك أولاد آخرون؟"

ميخال: "الآن تحدّثت في الصفّ معك وأنا أفترض أنّه سيكون هناك أولاد آخرون. أتمنى لنا النجاح وفي الدرس القادم يوم الأحد سأحضر الورقة، هل لديك شيء آخر تودّ أن تعرفه؟"

التلميذ: "لا."

شرحت ميخال أقوال التلميذ: "ألاحظ هنا أنّه كان من الهامّ جدًّا بالنسبة له مسألة "المزيد من الأولاد" ألّا يكون لوحده. هذا كان يبدو لي هامًّا من ناحيته خلال المحادثة، سألني عن ذلك مرّتين، أترين ذلك؟"

مع ذلك، جعلت عماليا النقاش يتمحور حول السؤال: "ماذا كان نشاط ميخال هنا؟" ذكرت حنا أنّ "التلميذ غير فعّال وغير متحمّس بما فيه الكفاية". اقترحت المعلّمات لاحقًا أفكارًا لتوسيع وتحسين الأداة، من ضمنها بدائل مختلفة: "ربّما كان ينبغي إجراء محادثة افتتاحيّة. هكذا أرى الأمور. ربّما مقدّمة توضّح له الأهداف وحينذاك يُعرض عليه الجدول وأن نسأله عن رأيه. وكنت سأضيف هدف المسار الشخصيّ، لكنّني أرغب في دمج الهدف". وفي تعقيبها على ذلك شاركت ميخال في صعوبة

تنفيذ اقتراح من هذا القبيل، نظرًا لأنّها لا تستطيع ترك الصفّ كلّه من أجل العمل الفرديّ مع التلميذ. أيّدت عماليا أقوال ميخال بشدّة وأكّدت على أنّه ليس لديها الوقت الكافي كمعلّمة موضوع في الصفّ. اقترحت المعلّمات في هذه المراحل بدائل أخرى: إجراء محادثة أوّليّة مع التلميذ، وأن نشرح له الهدف ومساعدته في التركيز على هدف محدّد واحد.

اقترحت إفرات على ميخال فكرة أخرى: "ربّما أيضًا يفضّل أن تدعيه يجلس مع تلميذ آخر وأن تفعلي ذلك معه بصورة مشتركة، حتّى لو كان التلميذ الآخر ليس بحاجة إلى هذا، هذا يمكن أن يعطي التلميذ دافعًا للتعاون". وهكذا فإنّها تقترح اقتراحًا يتعلّق بكيفيّة توضيح ميخال للصعوبة التي يعاني منها التلميذ. وافقت ميخال من جانبها على أقوال إفرات وقالت: "لأنّني لاحظت أنّه سألني مرّتين إذا كان هناك أولاد آخرون؟"

أجرت المعلّمات لاحقًا محادثة نشطة عبّرن خلالها عن موقفهنّ بخصوص تجربة ميخال مع التلميذ: شاركت إفرات من تجربتها الشخصيّة مع التلميذ المعني، سألت روتي أسئلة توضيحيّة، على سبيل المثال، لماذا امتنع حسب رأيك؟ هل لديه صعوبة في الكتابة؟ تطرّقت حنا إلى الأداة التي استخدمتها ميخال واقترحت أنّه يجدّر أن نضيف إليها أسئلة تتيح للتلاميذ توسيع إجاباتهم: ماذا يعني "حاولت قليلًا"؟؟ ماذا يعني "بذلت جهدًا حقًّا"؟، وكذلك اقترحت روتي بعض الأسئلة: "ماذا كان ردّ فعل المعلّمات على جهده؟"، واصلت عماليا: "وإذا اختار التلميذ "لم أجرّب"، إذًا من المثير أن نسأل: لماذا لم تحاول؟ ما الذي أخّرك؟"

استنتجت المعلّمات من خلال تجربة ميخال مع التلميذ أنّه من المفيد إضافة عمود آخر في الجدول (الأداة) يستطيع التلميذ أن يكتب فيه ملاحظاته الشخصيّة، مثل الشروح، التعليلات والطلبات الخاصّة، مثلًا، إضافة تلاميذ آخرين إلى المهمّة.

دعت عماليا المعلّمات في نهاية اللقاء إلى أخذ أداة ميخال، مع إضافة العمود الجديد، وتجريبها مع أحد تلاميذهن. وأضافت أنّها تتوقّع أن تجلب المعلّمات التمثيلات للقاءات القادمة، كما أحضرت ذلك ميخال. كان يبدو أنّ المعلّمات استجبن لطلبها وحدّدن بينهن تواريخ لإحضار التمثيلات. قالت عماليا لي (الباحثة) في نهاية اللقاء بابتسامة إنّه من ناحيتها فقد انتهت دورة التعلّم الحاليّة وشكرتني على المشاركة فيها.

أفكار وتبصّرات في أعقاب دورة التعلّم

- **الشراكة بين المعلّمات خلال الممارسة اليوميّة**. يتّضح من خلال الحوار أنّ الممارسة مشتركة لجميع المعلّمات - هنّ يدرّسن التلاميذ أنفسهم، يعرفنهم ويشاركن في تجارب متشابهة من العمل اليوميّ. على مدار النقاشات كانت هناك لحظات يبدو فيهن التواصل بين المعلّمات والأشياء المشتركة، ومعرفتهن الوثيقة ببعضهن بعض. كان يمكن أن نلاحظ في هذه اللحظات مجتمع تعلّم مهنيًّا داعمًا ومدعومًا، مجتمع تعلّم مهنيًّا مجرّد المشاركة فيه تساعد المعلّمات في التعامل مع العمل اليوميّ. على سبيل المثال، عندما تطرّقت ميخال إلى تلميذ تعلّمه كمعلّمة موضوع، فقد توجّهت إلى إفرات أيضًا، مربّية صفّه. وفي تعقيبها على ذلك فقد أكّدت إفرات على أقوال ميخال وتوسّعت بشأنها. من الهامّ الإشارة إلى أنّ توثيق لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ جرت في أوقات الطوارئ حيث أدّى وباء كورونا إلى الإغلاقات وإلى فترة طويلة خضع فيها جهاز التربية بأكمله للفوضى والارتباك. شاركت المعلمات على مدار دورة التعلّم في مساهمة مجتمع التعلّم المهنيّ في مثل هذه الأيام التي يسودها عدم اليقين. حرصت المعلّمات على الوصول إلى جميع اللقاءات وكانت الأجواء مريحة في طاقم المعلّمين.
- **تحديد الأهداف الواضحة لدورة التعلّم وتركيز الحوار فيها**. حافظت المعلّمات الرياديّات على مسار واضح ومتتابع في إرشاد مجتمع التعلم المهني. وقد فعلن ذلك من خلال تحديد الأهداف الواضحة والمركّزة لدورة التعلّم الحاليّة. حدّدت المعلّمات في اللقاءات الثلاثة هدفًا مركّزًا ووجّهن سيرورة لها بداية، وسط ونهاية، وهي السيرورة التي اختارت المعلّمات في نهايتها أداة وطوّرنها. حتّى في اللحظات التي ناقشت فيها المعلّمات المواضيع الأخرى، عملت المعلّمات الرياديّات من أجل تركيز اهتمام أعضاء الطاقم وتوجيه النقاش وفقًا لهدف اللقاء. وينطوي ذلك على أفضليّة، حيث إنّ

المعلمات تمكنّ من العمل على الأداة وفقًا لأهداف دورة التعلّم، وبالتالي تمكّنَّ من تحقيق الهدف الذي حدّدنه. مع ذلك، كانت هناك لحظات كان يمكن أن يتطوّر فيها حوار استكشافيّ بخصوص القضايا المختلفة التي طرحت في اللقاء ولا تتعلّق بالضرورة بهدف دورة التعلّم بشكل واضح. هكذا على سبيل المثال، عندما شاركت حنا في مشاعر خيبة الأمل من الأداة التي نجمت حسب ادّعائها من كونها اختارت تلميذًا "غير ملائم": للعمل من خلال هذه الأداة، حاولت روتي تحّدي أقوالها. لكنّ المعلّمات الرياديّات وضعن حدًّا للنقاش، واتّفقن مع حنا ووجّهن النقاش حسب هدف اللقاء. عندما تحدّت روتي أقوال حنا، كانت تلك النقطة التي كان يمكن فيها مناقشة العوامل المسبّبة لخيبة الأمل وفحص ادّعاء حنا بصورة استكشافيّة. ولكن يبدو أنّ هدف دورة التعلّم كان يحظى بدرجة عالية جدًّا من الأولويّة، وبالتالي اتّخذت المعلّمات الرياديّات هذا التوجّه.

- **دراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على التمثيلات**. كانت التمثيلات التي أحضرت إلى دورة التعلّم بشكل أساسيّ أوصافًا شفهيّة للمعلّمات حول التلاميذ وعن تجربتهن مع الأداة التي طوّرنها. كما عرضت المعلّمات الأدوات التي طوّرنها بأنفسهن. صحيح أنّه كان يبدو أنّ المعلّمات شاركن بصورة متتابعة في نشاطهن في المدرسة، ولكن يحتمل أنّه لو كنّ قد استخدمن التمثيلات الأكثر غنى، لكان من الممكن الحصول على معلومات أوسع نطاقًا حول وجهة نظر التلميذ، وكان من الممكن إجراء تحليل متعمّق لأسباب الصعوبات في ملاءمة الأداة له. قد يساهم الحوار القائم على التمثيل أيضًا في التفكير في طرق العمل التي بإمكان المعلّمات العمل وفقًا لها. على سبيل المثال، عندما أحضرت ميخال إلى لقاء مجتمع التعلّم المهنيّ تفريغ لمحتوى صوتيّ إلى نص مكتوب لمحادثة مع التلميذ، فقد تمكّنت من تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثّر في التلميذ وفي شعور القدرة لديه، الأمر الذي ساهم في حوار حول طرق العمل الممكنة لتحسين مستوى التلميذ. وفي المقابل، كان يبدو في اللقاء الثاني عندما وصفت المعلمات شفهيًّا الحالات التي لا تلائم فيها الأداة للتلميذ ولا تساعده، فلم يناقشن طرق العمل البديلة.

كانت المعلّمات الرياديّات على دراية بالصعوبة التي تواجه المعلّمات في الطاقم لإحضار التمثيل من صفوفهن، وحاولن على مدار دورة التعلّم بأكملها تشجيع المعلّمات على المشاركة في التمثيلات الغنيّة. وفي نهاية الأمر في اللقاء الثالث شاركت ميخال بتمثيل، وفورًا وبعد انتهاء اللقاء تمكّنت المعلّمات الرياديّات من التنسيق مع باقي أعضاء طاقم المعلمين بخصوص اللقاءات التي يشاركن فيها بالتمثيلات. تعتبر مشاركة التمثيلات في اللقاءات تحدّيًّا بالنسبة للمعلمات، ولكن المرافقة والتشجيع من جانب المعلّمات الرياديّات والمرشدة بإمكانها أن تسهم في التعامل مع ذلك.

- **العمل مع مخطّطات المحادثة**.[4] أتيحت في اللقاء الثالث الفرصة للعمل مع تمثيل بطريقة منهجيّة. تطرّقت المعلمات إلى القضيّة المتعلّقة بالتمثيل، وضّحن ما الذي يمكن أن يساعد التلميذ وناقشن البدائل والإمكانيّات لتطوير الأداة التي استعانت بها المعلّمة التي قدّمت العرض. مع ذلك، لم تناقش المعلّمات التمثيل بشكل منهجيّ: منذ بداية اللقاء، في المرحلة التي عرضت فيها ميخال مقطعًا من المحادثة، فسّرت المحادثة وما يهمّ التلميذ. لم تطرح باقي المعلّمات تفسيرات أخرى، اقترحت المعلّمات سريعًا الحلول وطرق التعامل وطرحن الأسئلة التوضيحيّة في مرحلة متأخّرة أكثر، بل اقتراح البدائل. ربّما كان بإمكان استخدام مخطّط المحادثة مساعدة المعلمات الرياديّات في توجيه النقاش بشكل منهجيّ. بالإضافة إلى ذلك، يحتمل أنّه أثناء استخدام المخطّط كانت ستنشأ الفرص للتفكير في تفسيرات أخرى إضافة إلى تفسير ميخال. فضلًا عن ذلك، شجّعت عماليا وتحدّثت مطوّلًا عن أهمّيّة المشاركة في التمثيلات الأخرى وحاولت طمأنة المعلمات من أنّه لا داعي للخوف من المشاركة في تمثيل من النقد الشخصيّ، بل إنّ التمثيل معدّ للتعلّم المشترك. من الجائز أنّ قراءة القواعد السلوكيّة الأخلاقيّة التي تظهر في مخطّطات المحادثة والاستخدام المتكرّر لها كان يمكن أيضًا أن تساعد المعلّمات في تبديد المخاوف من المشاركة في التمثيلات.

4 اقترحت خلال سيرورة هاشكافاه مخطّطات محادثة تهدف إلى دعم وتعزيز الحوار التربويّ القائم على دراسة العمليّة التدريسيّة (انظري: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **ערכת כלים וחומרים למדריכה ולרכזת** (רציונל ומתווי שיחה) (עמ' 13-34). https://tinyurl.com/3jxuf92x).

- **التسلسل بين اللقاءات**. عبّرت المعلمات عن العلاقة بين ما جرى في اللقاءات السابقة وبين ما يجري في اللقاء ذاته، الأمر الذي يشير إلى سيرورة متواصلة. كما تطرّقت المعلمات أيضًا إلى دورات التعلّم السابقة، على سبيل المثال عندما قلن: "بعد أن عرضنا في الدورة السابقة أربع دراسات حالة للأولاد [...] نريد أن نفكّر معًا في أداة معيّنة نستطيع أن نأخذها معنا غدًا للصفوف، إلى غرفة المعلّمين، ونستخدمها مع التلميذ، مع الصفّ، مع المجموعة".

- **دورة التعلّم**. تطرّقت المعلمات الرياديّات إلى دورتي تعلّم. الدورة التي سبقت دورة التعلّم التي توصف هنا تناولت النظريّة المتعلّقة بالكفاءة الذاتيّة للتلاميذ، عرضت خلالها المعلّمات أوصاف حالة عن التلاميذ من صفوفهنّ. حدّدت المعلّمات في هذه الدورة القضيّة "كيف ننمّي الكفاءة الذاتيّة؟"، تعلّمن عن القضيّة وأحضرن أوصاف حالة كتمثيلات. تطرّقت المعلّمات الرياديّات إلى العلاقة بين دورات التعلّم وحدّدن دورة التعلّم الراهنة على أنّها تتناول تطوير أداة لتعزيز الكفاءة الذاتيّة لدى التلاميذ. أثناء دورة التعلّم الحاليّة، حدّدت المعلّمات الرياديّات القضيّة مرّة أخرى واقترحن أدوات للتعامل معها. أضف إلى ذلك، تمّ تحديد مهمّة تخطيط للأدوات الملائمة للتعامل مع المشكلة. **جرّبت** المعلّمات الأدوات التي اخترنها مع تلاميذهنّ، وعدن إلى مجتمع التعلّم المهنيّ كي يخبرن ماذا جرى مع الأداة. كانت قصص الحالة هذه شهادات من الميدان على التجارب. **حللتِ** المعلّمات الرياديّات القصص، وتعمّقت المعلّمات في اللقاء الثالث في تمثيل معيّن أحضرته إحدى المعلّمات وقمن بمعاينته. **استخلصت** المعلّمات في اللقاء ذاته الاستنتاجات بالنسبة لأداة ميخال وعرضن مقترحات عمليّة لإعادة التخطيط لها. دعيت المعلّمات لاستخدام الأداة وإحضار التمثيلات المماثلة لهذه التي عُرضت، ولكن مع ذلك أشارت المعلّمة الرياديّة إلى أنّ دورة التعلّم قد انتهت.

?? اتّجاهات للتفكير المستقبليّ

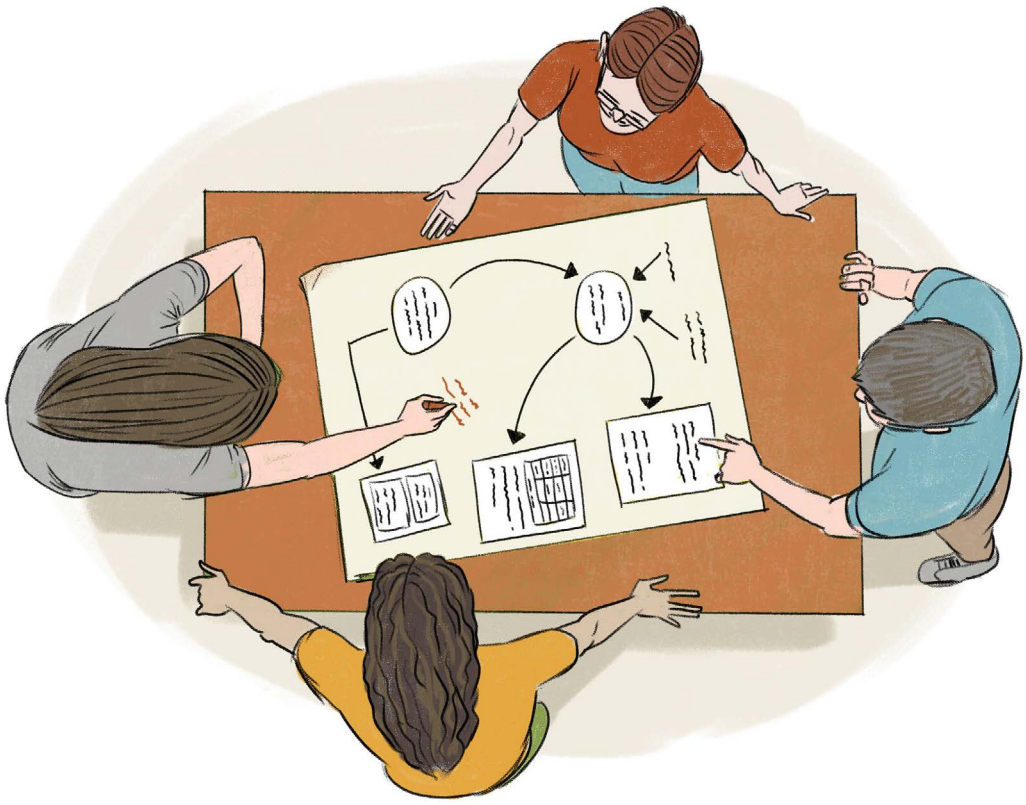
التقت المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ بشكل منتظم خلال دورة التعلّم، وكنّ مشاركات، وشاركن في أوصاف الحالة من العمليّة التعليميّة ونفّذن المهامّ والتجارب من أسبوع إلى آخر. بالإضافة إلى العمل الدؤوب والمستمر كانت هناك أيضًا التحدّيات التي من المحبّذ في أعقابها فحص عدّة اتّجاهات للتفكير المستقبلي. ماذا يفضّل أن نفعل في الحالات التي يتطوّر فيها الحوار إلى اتّجاهات أخرى التي تحرف النقاش من تناول الأهداف التي حدّدت في دورة التعلّم؟ إلى أيّ درجة يفضّل الالتزام بهذه الأهداف؟ كيف يؤثّر هذا الالتزام في الحوار؟ وبأيّ مدى يسهم في تحقيق الهدف، ومن ناحية أخرى يعيق اتّجاهات التفكير الأخرى، وأحيانًا الاستكشافيّة؟

امتدّت دورة التعلّم على مدار ثلاثة لقاءات، ولكنّها كانت متعلّقة بدرجة كبيرة أيضًا باللقاءات السابقة والمستقبليّة. هل ثمّة قيمة من تحديد بداية ونهاية لدورة التعلّم؟ حسب أيّ مبادئ يوقفون دورة التعلّم أو يعلنون عن دورة تعلّم جديدة، وما هي قيمة هذا التقسيم؟ كيف تقاس دورة التعلّم بالمقارنة مع أوقاتها؟

عرضت خلال سيرورة هاشكافاه أدوات تهدف إلى المساعدة في تعزيز الحوار التربويّ المثمر، من ضمنها دراسة العمليّة التدريسيّة من خلال دورة التعلّم، مخطّطات المحادثة واستخدام التمثيلات. من المفضّل فحص ما هي التحدّيات والفرص في استخدام هذه الأدوات. بأيّ شكل يمكن ملاءمتها لاحتياجات مجتمع التعلّم المهنيّ، وفي الآن ذاته استخدامها لتعزيز الحوار التربويّ المثمر؟ على سبيل المثال، كيف يمكن توسيع تمعّن المعلّمات **الرياديّات** في سيرورات دورة التعلّم بما يتجاوز الامتحان - هل نجحن في إحضار التمثيل؟ ما هي الأسباب التي تجعل مجتمع التعلّم المهنيّ لا يستخدم المخطّطات؟ كيف يمكن التشجيع على استخدام الأدوات ومخطّطات المحادثة بشكل يلائم احتياجات مجتمع التعلّم المهنيّ؟

الفصل التاسع عشر: قوّة دليل القياس: دورة تعلّم في مجتمع التعلّم المهنيّ في العمل الفكري الأصيل (AIW) في موضوع الرياضيّات

ليبات أشحر-نيتس[1]



مجتمع التعلّم المهنيّ الذي في مركز دراسة الحالة هذه هو مجتمع التعلّم المهنيّ في موضوع الرياضيّات الذي يعمل في المدرسة في عامه الثالث. بدأ مجتمع التعلّم المهنيّ في العام الماضي تبنّي ممارسات نقاش العمل **الفكريّ الأصيل** (Authentic Intellectual Work; AIW) من منطلق الرغبة في التعمّق في سيرورات التعلّم التي تحدث في مجتمع التعلّم المهنيّ. العمل الفكريّ الأصيل هو إطار للتمعّن في سيرورات التدريس والتعلّم. من أجل فحص هذه السيرورات يمكن التمعّن في أنواع التمثيلات المختلفة- التدريس (الدرس نفسه)، مهام المعلّمات (مثلًا، سؤال من الكتاب التعليمي) وأداء التلاميذ[2] (مثلًا، إجابات التلاميذ عن السؤال) - وفحصها بناءً على المعايير (مثلًا، بناء المعرفة) أدلّة القياس (مثلًا، تطوير مهارات التفكير العليا هي طريقة لفحص ما إذا عزّزت المعلّمات في الدرس بناء المعرفة). تدرّج المعلّمات خلال النقاشات بصورة شخصيّة التمثيل في ضوء معايير الـ AIW، وبعد ذلك يناقشن التدريجات بشكل بنيويّ.[3] يمكن أن يشجّع النقاش في الفجوات التي بين التدريجات الخلافات المثمرة التي تعمّق الفهم وتحسّن العمليّة التي تتمّ مناقشتها.

1 باحثة في قسم التربية ومُحاضِرة في وحدة تعزيز المهنيّة في التعليم في جامعة بن غوريون في النقب. يتناول بحثها التعلّم في مجتمع التعلّم المهني للمعلّمات مع التركيز على الديناميكيّة الشعوريّة-الاجتماعيّة التي تؤثّر في الحوار الاستكشافيّ والتعلّم. ترافق الموجّهات في سيرورة هاشكافا.

2 يشير المكتوب عن التلاميذ إلى التلميذات والتلاميذ على حد سواء، ومن أجل تجنب التعقيدات فإن الكتابة وردت بصيغة المذكر.

3 يستند إلى: רמיאל, ח', לפסטיין, א', פולברמכר, י', בן נתן, ש', וחירות, ג' (עורכים) (2019). **עבודת דעת אותנטית**. השקפה. https://tinyurl.com/44t76k89

شاركت في دورة التعلّم المعلّمة الرياديّة ميتال،[4] والمعلمات آنا- معلّمة ذات أقدميّة ومركّزة موضوع الرياضيّات في المدرسة، شيلي، طالي ورينات - معلّمات مبتدئات نسبيًّا. اعتادت المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ الالتقاء بشكل دائم، وتخلّلته أجواء إيجابيّة من الانفتاح والتعاون بين المعلمات، على الرغم من الفجوات في الأقدميّة والمكانة. جرت معظم لقاءات المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ في ساعات المساء المتأخّرة، ما عدا اللقاءات الثلاثة الأخيرة التي عُقدت في المدرسة في ساعات الظهر وجهًا لوجه. طلبت موجّهة مجتمع التعلّم المهنيّ والمعلمة الرياديّة هذا العام النهوض بمجتمع التعلّم المهنيّ خطوة إضافيّة وإنتاج نتاج هام يعكس عمل مجتمع التعلّم المهنيّ بشكل ملموس ويسهم في طاقم المعلّمين في المدرسة.

عند انطلاقة هذا المشروع كان السؤال الذي يشغل بال الموجّهة والمعلمة الرياديّة هو كيف بالإمكان الربط بين عمليّة تدريس AIW وبين دورة التعلّم. كانت الفرضيّة الأساسيّة أنّ مركز الربط يمكن أن يكون صياغة القضيّة، كما قالت الموجّهة: "إذا تناولت القضيّة واحدًا أو أكثر من معايير AIW فسيكون بالإمكان القيام بدورة تعلّم كاملة حول ذلك". وبالفعل، تقرّر أن تتناول دورة التعلّم الحاليّة معيار تطوير مهارات التفكير العالي في الرياضيات.

تحديد القضيّة: "كيف يمكن تطوير مهارات التفكير العليا في الرياضيّات؟" (اللقاء 1)

أخبرت المعلمة الرياديّة ميتال المعلّمات أنهنّ بصدد الدخول في سيرورة دورة تعلّم. كانت القضيّة التي اختيرت لدورة التعلّم: "كيف يمكن تطوير مهارات التفكير العليا في الرياضيّات؟" ووصفت ميتال أيضًا النتاج الذي يعتبر الغاية المتوقّعة من دورة التعلّم: ملف مهام تطوّر مهارات التفكير العليا، مخصّصة للمعلّمات. وأضافت: "نحن نريد أوّلًا وقبل أي شيء آخر، تحسين تدريسنا. إذا نجحنا في إنتاج أداة ومشاركة غرفة المعلّمين- قمنا بواجبنا". عرضت ميتال مهمة من الكتاب التعليميّ للتحليل من خلال تدريج AIW. طُلب من المعلّمات في البداية حلّ المهمة بأنفسهن وبعد ذلك تدريجها. بعد التحليل المعمّق القائم على استخدام معايير AIW، فقد اكتشفن لدهشتهن أنّ المهمّة التي كانت تبدو لهن في البداية كتدريج 3، اتّضحت على أنّها عمليًّا من التدريج 1. ناقشت المعلّمات كيفيّة إدارة النقاشات في AIW. قالت رينات إنّها تخشى من حقيقة أنّ جميعهن متّفقات لا تحقّق الهدف، لكنّ ميتال طمأنتها قائلة: "ليس هناك صحيح وغير صحيح"، وأضافت أنّ اللقاءات القادمة ستتيح المزيد من الخلافات. تطوّر في مرحلة البدائل، التي كانت تهدف إلى الارتقاء بالمهمّة، نقاش صاخب اقترحت فيه المعلّمات الكثير من البدائل وطرحن الكثير من التساؤلات بخصوص المهمّة، مثلًا، «ولكن هل يُنتج التلميذ معرفة جديدة بالفعل؟" أم "أنّ هناك فرقًا بين الصفوف المتدنيّة والعالية!"

التعلّم والتخطيط المشتركان: ما هي العمليّات المطلوبة من المعلّمة والتلاميذ من أجل تعزيز مهارات التفكير العليا؟ (اللقاءات 2-4)

خطّطت ميتال أن تقرأ المعلمات وثيقة جهاز التربية والتعليم ووزّعتها على الصناديق الخاصّة بهن في غرفة المعلمات. كما أنّها حضّرت عرضًا تقديميًّا تشاركيًّا كي تختار كل معلمة موضوعًا واحدًا، تدرُسه وتدرّس زميلاتها في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ. استغرقت مرحلة التعلّم نحو ثلاثة لقاءات وخلالها:

- تطوّر حوار جدّيّ ومعمّق حول مسائل جوهريّة بشأن "جوهر المعرفة وجوهر المعلومة" أو "هل التلميذ هو مصدر المعرفة؟" طُلب من كلّ معلّمة في أعقاب الحوار كتابة ما الذي ستتبنّاه لتدريسها في الصفّ.
- تطوّر توضيح مفاهيميّ حول مصطلحات مثل "استراتيجيّة" و "مقارنة" كمهمّة رياضيّة تدرّبت عليها المعلمات في اللقاء.
- جرى حوار حول أهمّيّة التعليل الرياضيّ وحول طرق تعزيز تعليلات التلاميذ، على سبيل المثال، من خلال أسئلة مثيرة للتحدّي، مثل "لماذا؟"

4 من أجل الحفاظ على خصوصيّة المعلّمات اللاتي شاركن في البحث، فإنّ هذا الاسم وباقي الأسماء التي تظهر في الفصل هي أسماء مستعارة.

- فكّرت المعلمات في ملاءمة المهمّة لمجموعة متنوّعة من التلاميذ من خلال التدريس التفاضليّ، لثلاثة مستويات مختلفة على الأقلّ.
- في أعقاب قراءة مقال معهد أفنيه روشاه، فكّرت المعلمات معًا في "العمليّات المطلوبة من المعلّمة" و "العمليّات المطلوبة من التلاميذ من أجل تكوين مهارات التفكير العليا". شاركت المعلّمات في الأمثلة وأجملت ميتال: "ما أسهل زيادة مستوى التفكير لدى التلاميذ!"

تحليل التمثيلات والأدلّة: مهمّة من امتحان مديرة (اللقاء 5)

حضرت هذا اللقاء أيضًا إيلا، الموجّهة، وساريت، مديرة المدرسة. شاركت شيلي، إحدى المعلّمات المبتدئات في المدرسة، في مهمّة من امتحانات مديرة، التي استصعب تلاميذها في تنفيذها. سألت المعلمات في أعقابها أسئلة توضيحيّة، مثل، "هل يستخدم التلاميذ في الصفّ المصطلحات الرياضيّة؟"، وبعد ذلك كرّسن الوقت للتدريج الشخصيّ. عندما كشفت المعلّمات عن التدريجات الشخصيّة، سألت ميتال أسئلة تنطوي على التحدّي ومحفّزة على التفكير. وهكذا أدارت نقاشًا كشفت فيه المعلّمات عن اعتباراتهن، علّلن إجاباتهنّ ووضّحن المصطلحات الرياضيّة، مثل، التعبير الشفهي، التبصّر ومهارات التفكير العليا. شجّعت ميتال على الانفتاح والمرونة في الحوار وقالت: "نحن نتطوّر من خلال علامات الاستفهام". فكّرت بعدها المعلمات في البدائل، التي من شأنها وفقًا لإيلا، استنفاد "الحد الأقصى من الإمكانات لهذه المهمّة من حيث مبنى المعرفة".

التعلّم والتخطيط المشتركان: يتعلّمن معًا عن تحليل نتاجات التلاميذ (اللقاء 6)

بدأ اللقاء بالتفكير المشترك والمراسلات (في الدردشة "شات" عبر زوم) حول السؤال: "لو كنّا ذبابة على الحائط في الصفّ، كيف كنّا نعرف أنّ مهارات التفكير العليا تحدث من ناحية التلاميذ؟" وجّهت ميتال المعلمات إلى كيفية تحليل نتاجات التلاميذ، وشدّدت على أنّه "عندما نتطرّق إلى نتاجات التلاميذ، فإنّنا نحوّل التركيز من عمليّات المعلّمة إلى العمليّات المتوقّع من التلميذ القيام بها". ركّزت ميتال في العرض التقديميّ على الاعتبارات المتعلّقة بتحليل عمل التلاميذ- الصفّ، اختيار الأعمال للتدريج، التركيز على المعايير من عمل التلميذ و "أخذ الإجابات الجيّدة وكذلك الأخطاء".

تحليل التمثيلات والأدلّة: تحليل إجابات التلاميذ (اللقاء 7)

حضرت هذا اللقاء أيضًا الموجّهة إيلا. أعادت ميتال التذكير بأنّه: "في اللقاء الأخير طوّرنا مهمّة، وطلبنا من شيلي إحضار نتاجات للتلاميذ". طلبت من شيلي أن تضيف معلومات عن التلاميذ. عرضت شيلي أمام معلّمات مجتمع التعلّم المهنيّ إجابات التلاميذ للمهمّة التي طوّروها من صفّها للتحليل المشترك. ارتأت ميتال أن تحلّل إجابة أرنون لأنّها تحتوي على التوضيح الكلاميّ الأكثر تفصيلًا، "وحسب المعايير" طلبت تدريجها. ناقشت المعلمات من خلال تحليل إجابات التلاميذ الطرق التي يمكن من خلالها تشجيع التلاميذ على التوسّع في الشروح الرياضيّة. اقترحت آنا على سبيل المثال: الطلب من تلميذ أن يشرح لصديقه الذي لم يفهم. تحويل التلميذ إلى فعّال. انتهى اللقاء بتفكير انعكاسيّ حول إسهام اللقاء في تحسين تدريس المعلّمات، من خلال الإجابة عن السؤال "ما الذي كنّا سنتبنّاه من هذا اللقاء إلى صفّنا؟" قالت رينات، على سبيل المثال، إنّها ستعتمد طرقًا لتعزيز التعليل الرياضيّ: "محاولة الفحص ومحاولة أن نرى بالذات أولئك الذين يسرعون ويقدّمون أوّلًا. يمكن أن نحصّل منهم أكثر. الانتقال، التوجيه، طلب التوسّع". وأضافت: "أتبنّى صياغة آنا- إذا لم يكن أحد الأصدقاء في الدرس، كيف كنت ستشرح له؟".

من مجتمع التعلّم المهنيّ إلى كلّ المدرسة (اللقاءان 8-9)

واصلت المعلّمات في اللقاء الثامن العمل على الجدول الذي واظبن عليه في ضوء الرؤى من اللقاءات السابقة، الذي احتوى على الخطوات المطلوبة من المعلّمة والخطوات المطلوبة من التلاميذ من أجل تطوير مهارات التفكير العليا في الدرس. علّلن مواقفهنّ في المحادثة عبر الأمثلة من الصفّ.

وبعد ذلك، في مجموعة المعلّمات بكامل هيئتها، توزّع طاقم المدرسة إلى قسمين - غرفة واحدة عبر زوم خصّصت لعرض المعلّمة الرياديّة للغة والغرفة الأخرى كرّست لميتال ولتبصّرات معلّمات مجتمع التعلّم المهنيّ في الرياضيّات. عرضت ميتال الأداة التي طوّرتها المعلّمات ووضّحت الهدف من العرض: "ما الذي نتبنّاه لكي نطبّقه في الصفّ. كيف نحسّن تدريسنا باستمرار. أنتنّ أيضًا مدعوات لكتابة شيء واحد أو أكثر اطّلعتن عليه، حتّى نستطيع في نهاية المجموعة بكامل هيئتها إجراء جولة صارمة تشارك فيها كلّ واحدة بتبصّر أو أداة كانت ذات أهمّيّة بالنسبة لها". عرضت ميتال المراحل الستّ لدورة التعلّم، التدريجات ومؤشّرات كلّ معيار في العمل الفكريّ الأصيل ووضّحت: "تدرّج كلّ معلّمة المهمّة. هذه هي وسيلة التقدّم للولوج إلى النقاش". جرّبت جميع المعلّمات في الغرفة تحليل السؤال من الكتاب التعليميّ الذي كان في محور اللقاء الأوّل من دورة التعلّم:

ميتال: "أذكّر بأنّنا هنا لتطوير مهارات التفكير العليا."
راشيل: "لكن لا يوجد هنا!"
ميخال: "لا أوافق"
راشيل: "هذا شيء جدًّا أساسيّ، استخراج المعطيات من جدول."
رينات: "أشارك أنّني في البداية درّجت 2 والآن درّجت 1 لأنّه ما يبرز هنا هو استخراج المعرفة، التمعّن في الرسم البيانيّ وكتابة المعطيات وهذه ليست مهارات التفكير العليا. هذه تمارين جمع مع كسور. حتّى من دون أعداد مختلطة."

في أعقاب النقاش في المجموعة بكامل هيئتها، أكّدت رينات على الرغم من أنّها شاركت في نقاش مع مجموعة معلّمات الرياضيّات، فإنّ مشاركتها في نقاش جميع المعلّمات أثرَت تفكيرها وكذلك تغيير رأيها في أعقاب تبصّر رياضيّ متجدّد. وافقت ميتال: "انتبهوا إلى الفرق بين المعلّمات اللاتي يدرّسن ولا يدرّسن الرياضيّات. الشيء الجميل هو أنّه ليس هناك صحيح أو غير صحيح، يتمثّل هدفنا الأساسيّ في إحضار التعليلات، وأن ترسّخ كلّ واحدة رؤيتها. كيف ثمّة فرق بين معلّمة اللغة التي من ناحيتها يوجد هنا مبنى معرفة، وبين معلّمة الرياضيّات التي تفكّك المهمّة وتدّعي أنّه لا يوجد مبنى هنا. وكذلك التقلّبات الطبيعيّة التي وصفتها رينات بين النظرة الأولى والثانية".

توقّف النقاش في هذه المرحلة، ووجّهت ميتال المشاركات فيه إلى مناقشة البدائل: "إذًا كيف نيسّر للتلاميذ مهارات التفكير العليا؟" بعد النقاش في الغرف، عادت المعلّمات للمجموعة بكامل هيئتها وشاركن في التبصّرات، شاركت ميخال على سبيل المثال: "من ناحيتي كان من المثير القيام بالتفكير النقديّ في الرياضيّات. دائمًا أنا في اللغة. كان من الواضح بالنسبة لي في التدريج أنّ هذه مهارات للتفكير العالي ولكن صديقاتي في الغرفة جعلنني أشكّك في ذلك".

تحليل تمثيلات وأدلّة: مشاهدة درس مصوّر "المستقيمات المتوازية" (اللقاء 10)

شاهدت المعلمات معًا درسًا مصوّرًا "المستقيمات المتوازية"[5]، من مجمّع الأفلام القصيرة في موقع مختبر دراسة البيداغوجيا وفي موقع "معلمات رياديّات في الميدان". وجّهت المعلّمة التلاميذ في الفيلم القصير إلى صياغة تعريف للمستقيمات المتوازية. حضرت اللقاء الموجّهة إيلا وساريت المديرة. عرضت ميتال وإيلا الركائز الأساسيّة في AIW لتحليل درس مصوّر. "الفئة

5 الدرس المصوّر هو جزء من مجمّع الدروس المصوّرة المعروضة في موقع مختبر دراسة البيداغوجيا. تستخدم هذه الدروس كتمثيلات في دراسة العمليّة التدريسيّة. يمكنك مشاهدة صيغة معدّة كصور متحركة للدرس المصوّر الذي شاهدته المعلّمات: https://vimeo.com/638374004/a9053de2df; لمشاهدة دروس أخرى: https://tinyurl.com/x4vw5pd3

العمريّة، تفريغ المحتوى الصوتيّ إلى نصّ مكتوب وتقييم مشاركة التلاميذ". وعرضن أيضًا المعايير وركّزن على مهارات التفكير العليا. أكّدت إيلا على أبعاد انعدام اليقين لدى المعلّمة. درّجت المعلّمات الدرس المصوّر تدريجًا منخفضًا فيما يتعلّق بمهارات التفكير العليا. وقد وضّحن لماذا. أضافت إينا: "هذا درس تشرحه المعلّمة فقط".

بعد ذلك، ناقشت المعلّمات البدائل وإيجابيّاتها وسلبيّاتها. تحدّث إيلا ما يقال من خلال الأسئلة، على سبيل المثال: "وماذا نستفيد إذا فحصوا (إذا كانت في البناية خطوط متوازية). إذا وجدت خطوطًا متوازية، فماذا يعني ذلك؟" ساهم النقاش في مساعدة المعلّمات في التخطيط لدليل للقياس - النتاج النهائي لمجتمع المعلّمات. وضّحت إيلا لاحقًا أثناء اللقاء أنّ إنتاج النتاج يجب أن يكون مرتبطًا بممارسة المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ وبسيرورات تحسين العمليّة التدريسيّة التي خضعن لها على مدار العام: "المسألة هي تجريبكن في الصفّ. لأنّه بالإمكان العثور على عدد غير قليل من الأمثلة على شبكة الإنترنت. لكن ما نحتاج إليه هو أن تجرّبن وتقلن بأنفسكن ما الذي قمتن بتنفيذه، ما هي التحدّيات وما هي النجاحات وما هي توصياتكن، كيف نتدرّب على ذلك أكثر. النتاج هو تجربتكن".

تطوير دليل للقياس (اللقاءان 11-12)

تمّ تخصيص اللقاءان لتطوير دليل للقياس. شاهدت المعلمات مرّة أخرى درسًا مصورًا "المستقيمات المتوازية"، وناقشن في هذه المرّة في ضوء دليل قياس أوّليّ الذي بدأن بتطويره. فحصت المعلّمات إذا كان كلّ عنصر في دليل القياس يتمّ التعبير عنه في الدرس، وقدّمن المثال من الفيلم القصير. على الرغم من أنّهن درّجن في اللقاء السابق معيار مهارات التفكير العليا تدريجًا منخفضًا، فقد انعكست غالبيّة عناصر دليل القياس في الدرس المصوّر. تحدّث المعلّمات عن قوّة دليل القياس.

أجرت المعلّمات حوارًا جماعيًّا ثريًّا عن التخطيط لعناصر دليل القياس. وقد جمّعن عدّة عناصر، قمن بإيجاز وتنظيم المادّة المكتوبة في دليل القياس بصيغته الأولى. قالت ميتال: "انظروا كيف تحوّلنا من عشرين عنصرًا إلى عشرة". وتطرّقت إلى تواصل عمل المعلّمات في الصفّ وفي مجتمع التعلّم المهنيّ: "من الهامّ أن تجرّب كلّ واحدة بدليل قياسها. تصف كلّ واحدة في الأسبوع القادم الدرس واستخدام دليل القياس. سنجرّبه على أرض الواقع. بعد أن نجرّبه على أرض الواقع، نعود ثم ننهيه بشكل نهائي. هذا سيكون التأمّل الانعكاسيّ لنا مع دليل القياس الذي طوّرناه". وعند نهاية الجلسة شجّعت المعلّمات: "ما فعلناه لا يعتبر حقًّا مفهومًا ضمنًا. إنّنا نتطلّع إلى شيء بنيناه أثناء سيرورة تعلّمنا. غالبًا ما نتلقى الأشياء جاهزة والآن طوّرنا شيئًا هو بمثابة ابننا الصغير".

تأمّل انعكاسيّ على التجربة الشخصيّة في دليل القياس (اللقاء 13)

حضرت اللقاء ساريت وإيلا. كانت المعلّمتان متردّدتين بشأن طريقة التدريج في دليل القياس. قالت رينات: "كان من الصعب عليّ أن أقول إذا كان[هو] موجودًا بالكامل. إذًا قمت بدوري. نصف علامة V". حاولت إيلا أن تكون أكثر دقّة مع باقي المعلّمات في طريقة استخدام دليل القياس بالنسبة لمسألتين - التخطيط (قبل الدرس) والتأمل الانعكاسي (بعد الدرس). ذكّرت إيلا المعلّمات أيضًا أنّه يتعيّن عليهن تبسيط دليل القياس للمعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ في المدرسة "اللاتي لم يخضعن للسيرورة التي مررتن بها في مجتمع التعلّم المهنيّ". أشارت ميتال إلى أنّه بالرغم من أنّهن حاولن "عدم الدخول إلى تخصّص الرياضيّات فقط". صرّحت المعلّمات أثناء النقاش فيما بعد أنّ العمل مع دليل القياس طوّر ممارستهنّ التدريسيّة. قالت تالي: "أودّ القول إنّني اليوم قبل الدرس [...] كان عندي درس عن الضرب والقسمة، وقد أسهم دليل القياس كثيرًا في إثراء الدرس. هذا أرغمني أن استخدم الكلّ. وكان هذا درس آخر تمامًا". كما أنّ شيلي شاركت من طرفها: "عندما نظرت إلى دليل القياس فهذا وجّهني إلى الأماكن، وخاصّة "رسالة إلى صديق"، وبالذات لدى الصغار الذين يحبّون الكلام والحكي. هذا منحني الإلهام، كما قالت تالي، أنت فجأة منفتح على مجموعة متنوّعة من الإمكانيّات". اقترحت المعلّمات استخدام دليل القياس في تدريسهن خاصّة للمعلّمات من خارج طاقم المدرسة المسؤولات عن تطوير مهارات التفكير العليا، لكي نفحص إلى أيّ مدى يمكن أن يحسّن دليل القياس عمليّة التدريس.

سألت إيلا المعلّمات في نهاية اللقاء أسئلة مثل "ماذا تردن أن تسألن مَن استخدمت دليل القياس؟"، "ما هي النتيجة الأخيرة لدليل القياس التي تعتبرنها نجاحًا؟"، "بأيّ طريقة يعرف مجتمع التعلّم المهنيّ، أو نحن، أو ساريت أنّ المعلّمات يستخدمن دليل القياس بالفعل؟" بدأت المعلّمات مناقشة السؤال كيف نكمل من هنا. اقترحت ميخال العودة إلى تخطيطات الدروس وتطويرها. وكردّ على ذلك اقترحت إيلا: "أعتقد أنّه بإمكاننا الوصول بالفعل إلى الجزء الثالث من تحليل تمثيلات التدريس عبر تطبيق زوم أو وجهًا لوجه، والفحص حسب المعيار الثالث لتمثيلات التدريس. وهذا يكمل لكن الصورة بأكملها. وحينذاك لن تبقي بمستوى عدم رؤية الأشياء. هذا لا يزال حتّى الآن داخل دورة التدريس ذاتها". وقد أكّدت: "حضّرتن دليل قياس للتدريس في الصفّ، إذًا هيا بنا نرى التدريس في الصفّ".

التخطيط والتعلّم المشتركان: تخطيط درس (اللقاء 14)

كان هذا هو اللقاء الأوّل الذي جرى هذا العام وجهًا لوجه في المدرسة. حضرت اللقاء إيلا أيضًا. تطوّعت تاليا لتعليم درس يشجّع على مهارات التفكير العليا تحضّره المعلّمات معًا. قرّرت المعلمات أن الدرس الذي تمرّره تالي يركّز على مهمّة التدرّب على امتحانات المديرة (التي نوقشت أيضًا في اللقاء الخامس، ص 191) وتخطيط درس في الموضوع. تردّدت المعلّمات بخصوص سؤالين. وقد اخترن أحد الأسئلة وبدأن بتطوير المهمّة. ومن أجل الكشف عن تفكير التلاميذ، اقترحت المعلّمات أن تدعو المعلمة أثناء الدرس أربعة تلاميذ لعرض طريقة حلّهم على اللوح. كما اقترحن أن يحكي أحد التلاميذ لصديقه ما الذي تعلّمه في نهاية الدرس، وكلّ واحد يخبر بما قاله له صديقه. هذا هو الاقتراح الذي طُرح في النقاشات الأخرى في لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ.

تحليل تمثيلات وأدلّة: تحلّل المعلمات الدرس في ضوء دليل القياس (اللقاء 15)

بعد مقدّمة قصيرة، عملت ميتال لكي يكون النقاش مركّزًا في مقطع معيّن من الدرس المصوّر الذي أحضرته تالي للتحليل المشترك. وقد سمحت للمعلمات العمل في طواقم وتحليل الدرس وفقًا لدليل القياس. بعد تحليل الدرس استمرت المعلمات في التردّد بشأن عناصر دليل القياس. على سبيل المثال، حسب رأيهن، في درس تالي فإنّ "تطبيق ما جرى تعلّمه من مجالات معرفة مختلفة" لم يتمّ التعبير عنه، وقد تردّدت المعلّمات ما إذا كان هذا العنصر ذا صلة لكلّ درس من عدمه. التردّد الآخر كان بخصوص الحوار بين التلاميذ الآخرين الذي يقارنون فيه بين إجاباتهم. ادّعت المعلّمات أن بعض التلاميذ دوّنوا إجاباتهم على اللوح، وبالتالي تمكّن التلاميذ من مقارنة إجاباتهم مع الإجابات التي على اللوح، ولكن لم يجرِ نقاش صفّي صريح وهادف عن المقارنة. تطرّقت المعلّمات إلى طريقة انتهاء الدرس - في فعّاليّة "رسالة إلى صديق"، التي شارك فيها كلّ تلميذ صديقه بما تعلّمه. وكان الانطباع السائد لديهنّ أنّ هذه الفعّاليّة يمكن أن تعزّز التفكير لدى التلاميذ.

أفكار وتبصّرات في أعقاب دورة التعلّم

- **أهميّة نشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء**. افتتح كلّ لقاء بنشاط "تسجيل الدخول" في بداية اللقاء، والغرض منه السماح للمعلمات بالاستراحة والاسترخاء قليلًا قبل الخوض في لقاء التعلّم - "وضع الأكياس"، التركيز في ذاتهن، المشاركة في اللحظات الصعبة (التي لم تكن معدومة هذا العام)، بالآمال والتمنّيات. انتهى كل لقاء بكتابة تأمل انعكاسيّ في ملف بعنوان "الأمور التي استفدت منها في الرياضيّات". كتبت فيه كل معلّمة إلى أيّ درجة استفادت من اللقاء، ما الجديد الذي تعلّمته وبإمكانها أن تتبنّاه لدروسها في أعقابه.
- **دراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على التمثيلات**. خطّطت ميتال لدورة تعلّم ترتكز على تمثيلات مختلفة، التي حلّلتها المعلّمات كجزء من سيرورة تعلّمهن (مقالات، أعمال التلاميذ، مهام من الكتاب التعليميّ ودرس مصوّر).

- **طريقة النقاط لـ AIW**. خلقت طريقة النقاط لـ AIW فرصًا للنقاشات الاستكشافيّة. سرعان ما أدركت المعلمات أنّ طريقة النقاط لن تؤتي ثمارها إلّا إذا كانت إجاباتهن مختلفة. وبالفعل، سعت المعلّمات إلى تكوين الفروق في النقاط التي منحنها للتمثيلات المختلفة، واستخدمن هذا الاختلاف كأساس لتعزيز النقاشات الاستكشافيّة، وبالتالي- تعزيز تعلّمهن.

- **العمل حسب نتاج** محدّد مسبقًا وجّه مجتمع التعلّم المهنيّ إلى العمل منذ اللقاءات الأولى (بالرغم من أن النتاج ذاته تغيّر من تكوين ملف للمهام التي تحثّ على مهارات التفكير العليا في الرياضيات إلى دليل قياس لدرس)، وبالفعل فإنّ الدافعية لإجراء اللقاءات ومن ضمنها النقاشات العميقة بقيت متّسقة. مع ذلك، من المثير للاهتمام فيما إذا كان العمل الذي يقدّس النتاج يمكن أن يأتي على حساب التعمق في المضامين والمواضيع التي لا تعزّز النتاج ولكنّها ضروريّة للعمل الجاري للمعلّمات. مثلًا، قررت ميتال الانتقال من التركيز على التباين بين المتعلمين والتعليم التفاضلي ("ماذا نفعل من أجل الأقوياء"، "كيف نبّسط من أجل الضعفاء؟")، التي كانت تحظى باهتمام كبير من قِبل المعلمات، إلى التركيز على عمليّات التدريس التي تعزّز التفكير عالي المستوى، التي تقف في أساس تخطيط النتاج.

- **إدارة الحوار الاستكشافيّ** - وجّهت ميتال النقاشات الموضوعيّة والجديّة على مدار العام، في ظروف غير بسيطة بالمرّة (التقت المعلمات في الساعة الثامنة مساء، وجميعهن يعانين من الإرهاق، ومتوتّرات جدًّا وأحيانًا كنّ يعتنين بأطفالهن الذين لم يخلدوا للنوم بعد). على مدار النقاشات، شجّعت طريقة النقاط في AIW، كما ذكرنا، على تعدّد الأصوات والخلافات المثمرة لغرض الإقناع أو الحسم الضروري جدًّا للتعلّم. مع ذلك، كان من الواضح أنّ الخلافات من حين إلى آخر كانت تهدّد أو تلقي بظلالها على الأجواء الجيّدة في الطاقم، ومن حين إلى آخر ذكّرت ميتال "ليس هناك صحيح أو غير صحيح"، بهدف الاستمرار في تشجيع تعدّد الأصوات، من دون أن تهدّد هذه الأصوات الأخرى. وبالرغم من ذلك، ففي كثير من الحالات بعد هذا القول، هدأت حدّة الخلافات وأحيانًا انتهت بالكامل. وبشكل مثير فإنّ العبارة المطمئنة "ليس هناك صحيح أو غير صحيح" يمكن أن تحوّل أحيانًا كلّ نقاش إلى غير ذي صلة، ذلك لأنّه إذا كانت جميع الإجابات صحيحة ومقبولة- فما الجدوى من الجمع بينهن ومحاولة الحسم بينها؟

- **فجوات الأقدميّة والمكانة في مجتمع التعلّم المهنيّ** - في مجتمع التعلّم المهني الذي أشرفت عليه ميتال شاركت معلّمة واحدة ذات أقدميّة كبيرة، وهي أيضًا مركّزة الرياضيّات ومرشدة في مدارس أخرى، ومعلّمتان مبتدئات نسبيًّا (إحداهما ذات أقدمية سنتين والأخرى ذات أقدميّة سبع سنوات). يبدو أنّه في معظم اللقاءات، ساهمت الفجوات في الأقدميّة والمكانة في التعلّم المشترك والمثمر. شاركت المركّزة ذات الأقدميّة في كلّ لقاء على قدم المساواة وكشفت عن تردّداتها. انكشفت المعلّمات المبتدئات على اعتباراتها وتعلّمن منها، لكنّهن لم يتورّعن أيضًا من التعبير عن رأيهن. مع ذلك، كان يبدو أنّه بالرغم من أنّ ميتال طلبت استحضار ما تعلّمته المعلّمات في اللقاءات (مثلًا، من خلال جولة "ماذا تعلّمت من اللقاء؟" أو تعبئة ملف "الأمور التي استفدت منها في الرياضيّات" في نهايته)، فإنّ آنا، المعلّمة ذات الأقدميّة، في معظم المرّات، لم تشهد بصورة صريحة عن التعلّم أو التغيير في تدريسها في أعقاب اللقاء.

- **دورة التعلّم "الكلاسيكيّة"** تتألّف من خمس مراحل[6] - التعلّم المشترك وتحديد الأهداف، تخطيط التدريس، التجريب في الصفوف والتوثيق، مناقشة التمثيل، التأمل الانعكاسيّ - بينما تشمل دورة AIW مراحل أخرى - **مناقشة سؤال من الكتاب، تحليل نتاجات التلاميذ، تحليل التعليم الوجاهيّ**. هناك حاجة لتفكير إضافيّ في طرق الربط بين هذه الدورات. خطّط مجتمع التعلّم المهنيّ عدّة دورات تعلّم للعام. ولكن خلافًا للتخطيط الأصلي، فإنّ دورة التعلّم الحاليّة، التي كانت كما أسلفنا غنيّة وشاملة وأفضت إلى تطوير النتاج، استغرقت عامًا كاملًا.

6 لغرض التوسّع حول مراحل دورة التعلّم انظري: פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). **מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה**. https://tinyurl.com/bssteub2; אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה**. https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/

الباب الخامس

سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب - من أين وإلى أين؟

الفصل 20: تبصّرات واستنتاجات من نشاط سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب
سيرورة إجمال واستخلاص العِبَر
(العام الدراسيّ 2020-2021)

هيلا طال،[1] تصوفيا كوهين[2] وإيريس إلباز[3]

بعد خمس سنوات من النشاط واستعدادًا لانتهاء فترة المرافقة والدعم لمختبر دراسة البيداغوجيا في تفعيل مشترك لسيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب، تقرّر على مدار العام الأخير إجراء عملية جمع للمعطيات بين المجموعات الرئيسيّة المشاركة في سيرورة هاشكافاه. جرت عملية جمع المعطيات من خلال مجموعات تركيز التي قام ببنائها وقيادتها بصورة مشتركة ممثليّة اللواء وممثّلو المختبر.

اجتمع في المرحلة الأولى للسيرورة طاقم مشترك سعى إلى العثور على الأسئلة الرئيسيّة التي تشغل بال المسؤولات في اللواء عشيّة انتهاء فترة المرافقة والدعم لمختبر دراسة البيداغوجيا. وبعد ذلك، وبناء على التوافقات المشتركة، بدأت ممثّلات اللواء وممثّلة المختبر التخطيط وبناء أداة للمقابلة في مجموعات التركيز، واختيرت ثلاث مجموعات تركيز: المعلّمات الرياديّات، المعلمات المشاركات في مجتمعات التعلّم المهنيّة ومديرات المدارس. طُلب من المشاركات في مجموعات التركيز الإشارة إلى الجوانب الناجحة لسيرورة هاشكافاه وإلى جوانب السيرورة التي يفضّل تحسينها. كما طُلب من المشاركات أيضًا اقتراح مقترحات لتحسين السيرورة في المستقبل.

هذه الوثيقة مقسّمة إلى ثلاثة أقسام وفقًا لمجموعات التركيز الثلاث. ستوصف في كلّ واحد من الأقسام التبصّرات والاستنتاجات من مجموعات التركيز وفي الختام يكون هناك تلخيص موجز للأمور. تقدّم الوثيقة تلخيصًا للنقاط الرئيسيّة كما طرحت في اللقاء بموازاة الحرص على الحفاظ على سريّة هويّة المشاركات. ولذلك، فإنّ التعقيبات التي طرحت بشكل يمكن أن ينتهك السريّة لن تُعرض في هذه الوثيقة (مع أنّها أخذت بالحسبان عند اتّخاذ القرارات) أو أن تفاصيل المتحدّثات طُمست بغية الحفاظ على سريّة هويّتهن.

معلّمات رياديّات

حضرت اللقاء نحو عشر معلّمات رياديّات من مدارس مختلفة من أنحاء لواء الجنوب.

جوانب ناجحة في السيرورة

أشارت المعلّمات الرياديّات اللاتي شاركن في مجموعة التركيز أنّ مجرّد مبنى مجتمعات التعلّم المهنيّ بالطريقة التي تسمح لها بممارسة نشاطها على نحو منتظم هو جانب ناجح جدًّا لسيرورة هاشكافاه في اللواء. يتيح وجود مجتمعات التعلّم المهنيّ للمعلّمات حيّزًا "لاستيضاح القضايا" المختلفة إلى جانب البحث المعمّق للعمل.

1 كانت باحثة في مختبر دراسة البيداغوجيا في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. كانت أبحاثها تتمحور حول التطبيق والتذويت لسيرورة هاشكافاه. بالإضافة إلى ذلك، رافقت لواء الجنوب في عملية جمع المعطيات وتحليلها كجزء من عملية استخلاص العبر من تنفيذ السيرورة. تشرف حاليًّا على مجال البحث في مكتب العالِم الرئيسيّ في وزارة التربية والتعليم.

2 مركّزة سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب منذ إقامتها وحتّى عام 2021. وجّهت في هذا الإطار موجّهات السيرورة، مديرات/ مديري مراكز التطوير المهني. كانت شريكة بصورة كاملة في تطوير الأساس المنطقيّ، الأدوات والبنية التنظيميّة لهاشكافاه - لواء الجنوب.

3 مرشدة لوائيّة في لواء الجنوب، في سيرورة هاشكافاه، موجّهة في المدارس وتشرف على مجالات الدافعيّة و- aiw في اللواء.

كما أشارت المعلّمات بشكل إيجابيّ إلى المرونة التي تتيح شكلًا من التطوير المهني لمجتمع التعلّم المهنيّ في هاشكافاه. في الواقع، بإمكان المعلّمات المشاركات اختيار القضايا التي ستطرح للنقاش، وبالتالي يمكن استبدال المواضيع وملاءمتها لاحتياجات المجموعة.

طُرح موضوع اللغة التي نشأت في أعقاب المشاركة في سيرورة هاشكافاه في حديث بعض المعلّمات الرياديّات. وقد ذكرن أنّه في المدارس التي تعمل في السيرورة منذ عدّة سنوات (ثلاث سنوات أكثر) بالذات تكوّنت لغة فريدة للمشاركات، وهي تستند إلى مبادئ وأدوات السيرورة وتمكّن المعلّمات من التحدّث معًا والتعرّف على عملهن.

أدّت اللغة المشتركة، وكذلك الانفتاح الذي توجبه المشاركة في مجتمع التعلّم المهنيّ، في بعض المدارس إلى تطوير عمليّات تدريسيّة مثل، مشاهدة الدروس والعمل المشترك على تطوير الموادّ. علاوة على ذلك، شاركت المعلّمات الرياديّات في صعوبة العمل في عزلة وأحيانًا تجد المعلّمة نفسها بحاجة إلى المساعدة ولكن لا تعرف مِمّن تطلبها وكيف يمكن الحصول عليها. أشارت المعلّمات الرياديّات إلى أن العزلة قد تبدّدت عبر المشاركة في سيرورة هاشكافاه. وبحسب رأي المعلّمات، فإنّ إجراء اللقاءات بشكل منتظم ساهم في الأجواء اللطيفة، القائمة على الثقة والمنفتحة بين طاقم المعلّمين التي تتيح الاستشارة والتفكير المشترك بشأن القضايا والصعوبات التي تنشأ من وقت إلى آخر.

امتدحت المعلّمات الرياديّات عمومًا الاستكمال ومرافقة المرشدات. الإشارة إلى هذا الموضوع تتكرّر أيضًا كذلك في النقاط التي تحتاج إلى تحسين، ولكن من بين المعلّمات الرياديّات اللاتي امتدحن المرافقة والتأهيل، يتّضح أنّ المرشدات والموجّهات حاضرات دائمًا وهنّ بمثابة عنصر مهنيّ للتشاور وأنّ الاستكمالات (وخاصّة في السنوات الأولى والثانية) تساهم وتضيف إلى معرفة المعلّمات الرياديّات.

جوانب يفضّل تحسينها

تحدّثت المعلّمات الرياديّات عن الصعوبات الناجمة من عدم إجراء الإرشاد والمرافقة بشكل منتظم. يتّضح من أقوالهنّ أنّ الإرشاد في بعض المدارس يسير بشكل منتظم، ولكنّه في قسم آخر من المدارس فإنّه يُعطى بناء على توجّه وحاجة المعلّمة الرياديّة. عبّرت بعض المعلّمات عن رغبتها أنّه حتّى في المدارس التي يجري فيها الإرشاد حسب الطلب، يجب أن يجري فيها إرشاد منتظم، وقد ادّعين أنّ الإرشاد الذي يُعطى وفقًا للحاجة يؤدّي عمليًّا إلى تقليص الإرشاد ولا تتم ملاءمته لاحتياجات المعلّمات الرياديّات.

كما وطُرحت أيضًا في موضوع الإرشاد ذاته الصعوبات التي واجهتها المدارس التي تبدّلت فيها المرشدات بشكل متكرّر. أمّا في المدارس التي شهدت استقرارًا من حيث شخصيّة المرشدة فقد تكوّنت علاقات طيبة وثقة بين المعلّمة الرياديّة وبين المرشدة، الأمر الذي مكّن المعلّمة الرياديّة من التطوّر والتقدّم، أمّا في المدارس التي استبدلت فيها المرشدات لأسباب عديدة، فلم ينشأ تسلسل في المرافقة وهذا الأمرّ أدى إلى المسّ بقدرة التطوير لدى المعلّمات الرياديّات.

يتبيّن من أقوال المعلّمات الرياديّات أنّ الاستكمالات في السنوات الثالثة وما بعدها في الماضي لم تنجح في الاستجابة المناسبة لاحتياجات التطوير الشخصيّ والمهنيّ للمعلّمة الرياديّة. ولم يتّضح بصورة واضحة ما إذا كانت استكمالات السنة الثالثة وما بعدها في السنة الحالية نجحت في الاستجابة لهذه الحاجة. كان هناك اتّفاق على أنّه من المجدي الاستمرار وتعلّم موادّ موسّعة للآفاق مثل AIW، وأنّه بعد عامين من الاستكمال ليست هناك حاجة للتعمّق في مخطّطات الحوار.

كانت هناك معلّمات رياديّات منزعجات بسبب كون نشاطات مجتمع التعلّم المهنيّ في المدرسة لم تنجح في تجاوز حدود هذا المجتمع.

تطرّقت المعلّمات أثناء النقاش في مجموعة التركيز إلى الوتيرة المرغوب فيها للقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّ. وقد رأى بعضهنّ أن الحرص على لقاء أسبوعي يثقل على كاهل المعلّمات المشاركات في الاستكمال ولا يتيح تطوير عمليّة مثلى. وأشارت بعض المعلّمات إلى أنّ السيرورة قد تبنّت شعار المرونة في الالتزام بإجراء اللقاءات الأسبوعيّة، ولكنّها تقوّض أهدافها وتبدي الصرامة، وهذا يضعف من إمكانيّة تحقيق أقصى قدر من الاستفادة من هذه السيرورة.

كما طرحت المعلّمات الرياديّات غياب الآليات لتعميم المعرفة في السيرورة، ومن ضمن ذلك نقل المعرفة بين المعلمات الرياديّات وكذلك الانكشاف على نتائج البحث الذي أجري على مدار السنوات من قِبل مختبر دراسة البيداغوجيا في جامعة بن غوريون في النقب.

طرحت المعلّمات الرياديّات بعض الاقتراحات للتحسين:

- جعل مبنى لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ أكثر مرونة، بحيث تُعقد على التوالي لقاءات تزامنيّة وغير تزامنيّة، وهذا يتيح المرونة في المضامين والوتيرة.
- عقد لقاءات مجتمع التعلّم المهنيّ أيضًا من خلال تطبيق زوم في ساعات المساء وليس أثناء ساعات الدوام في المدرسة.
- إجراء نمذجة لمحادثة في مجتمع التعلّم المهنيّ من قِبل المرشدة كي تستطيع هي الاندماج بشكل أفضل في مجتمع التعلّم المهنيّ، ولا يُنظر إليها على أنّها ضيفة وغريبة تأتي لفحص المعلّمة الرياديّة أو المشاركات.
- توجيه المرشدات بعدم تناول مهارات الإرشاد للمعلمات الرياديّات، بل التركيز على دعم دورات التعلّم أو المضامين التي تُطرح في مجتمع التعلّم المهنيّ.
- تخصيص وقت للقاءات المنتظمة للمعلمات الرياديّات في المدرسة، وهذا يؤدّي إلى زيادة التعاون بين المعلّمة الرياديّة وبين مجتمعات التعلّم المهنيّ، وربّما أيضًا زيادة التأثير في مجتمعات التعلّم المهنيّ داخل المدرسة.
- تخصيص الوقت للتعلّم بين مجتمعات التعلّم المهنيّ من مدارس مختلفة.
- استخدام أداة السيرورة مرّة في العام (مخطّط محادثة) من أجل السماح للمعلمات بمعالجة القضايا الشخصيّة وليس القضايا المهنيّة فقط.
- تنظيم ساعات توجيه منتظمة وليس حسب الطلب.
- إتاحة موادّ البحث التي كتبت على مدار السنوات عن عمل المعلّمات الرياديّات وعن سيرورة هاشكافاه.

للإجمال، أشارت المشاركات في لقاء مجموعة التركيز أنّ مجرّد الدعوة للمشاركة في مجموعة تركيز واللقاء كانت هامّة بالنسبة لهنّ، أتاحت لهن إسماع صوتهنّ والاستماع إلى أصوات المعلّمات المرشدات الأخريات، وإثراء معرفتهن وكانت مثيرة للاهتمام. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المبادرة إلى إقامة مجموعة تركيز يبعث على الاهتمام والمهنيّة من جانب اللواء ومن جانب منظّمي السيرورة. اقترحت المشاركات إرسال الأسئلة مسبقًا كي يتمكنّ من الاستعداد للقاء.

معلّمات ناشطات في مجتمعات التعلّم المهنيّ

حضرت اللقاء قرابة ست معلمات ناشطات في مجتمعات التعلّم المهنيّة في سيرورة هاشكافاه من مدارس مختلفة في أنحاء لواء الجنوب.

جوانب ناجحة في السيرورة

جميع المعلّمات اللاتي شاركن في مجموعة التركيز ذكرن أنّ المشاركة في مجتمع التعلّم المهنيّ عادت عليهنّ بالفائدة حتّى وإن- كما وافقن جميعًا - تطلّب ذلك تعلّم مبنى المحادثة، أي العمل وفقًا للمخطّط الذي يستدعي تأجيل الحلول. أشارت المعلّمات إلى العمل في دورة التعلّم كطريقة جيّدة لتناول التحدّيات التي تشغل بالهن. الموضوع الآخر الذي أثير كذي أهمّيّة هو قيمة مجتمع التعلّم المهنيّ كحيّز يمكن من خلاله المشاركة في الصعوبات والحصول على الردود التي لا تنطوي على إصدار الأحكام. من الواضح من أقوال المعلّمات، أنّه على خلفية أزمة كورونا، اكتسبت إمكانيّة المشاركة في التحدّيات، والصعوبات والقضايا التي تهمّ المعلّمات زخمًا وساعدتهن في التعامل مع الواقع المعقّد الذي كان ينبغي عليهن العمل فيه.

أشارت المعلمات إلى تعلّم الزميلات كعنصر رئيسيّ وناجح في السيرورة. وقد تحدّثن عن نشوء لقاء اجتماعيّ داعم في مجتمعات التعلّم المهنيّ، اتّضح أنّه هامّ بشكل خاص على خلفيّة أزمة كورونا. كما وذكرت المعلّمات أيضًا أنّ لقاءات مجتمعات التعلّم المهنيّ أدّت إلى خلق لغة مشتركة في أوساط أعضاء مجتمع التعلّم المهنيّ. يتّضح من أقوالهنّ أنّهن يستمتعن خصوصًا من التعمّق الذي تتيحه عمليّة البحث في مجتمع التعلّم المهنيّ. يبدو أنّه في مجتمعات التعلّم المهنيّ التي تأتي منها المعلّمات المشاركات ويبحثن قضيّة واحدة على مدار الوقت، فإنّ المعلّمات اللاتي شاركن في مجموعة التركيز ذكرن أنّهن يستمتعن من التعلّم في "وجبات صغيرة" - التعلّم بمسارات مستمرّة تنعم النظر في كلّ مرّة في جانب صغير من عمل المعلّمة ويتعمّقن فيه.

جوانب يفضّل تحسينها

كان من الصعب على المعلمات المشاركات في مجتمعات التعلّم المهنيّ إيجاد نقاط للتحسين في السيرورة. جميعهن كنّ متّفقات على أنهنّ تعرّضن أحيانًا لبعض الصعوبات المحدّدة ولكنّها وجدت طريقها إلى الحلّ بعد تدخّل المعلّمة الرياديّة أو مركّز مركز التطوير المهني ذي الصلة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت المعلّمات إلى أنّ الانكشاف كان صعبًا بالنسبة لهنّ في بداية السيرورة، وفي بعض الأحيان كان مجتمع التعلّم المهنيّ يميل إلى تناول مجالات ليست بالضرورة تسري على مجالات اهتمام جميع المشاركات. وجميعهن تقريبًا كنّ متّفقات على أنّ أحد التحدّيات والصعوبات الرئيسيّة في مجتمعات التعلّم المهنيّ تتمثّل في الانعزال والفصل بين مجتمعات التعلّم المهنيّ. صحيح أنّ بعض المعلمات تحدّثن أنّه تجري في المدارس التي يعملن فيها لقاءات الانكشاف المتبادل بين مجتمعات التعلّم المهنيّ ولغرفة المعلّمين بكامل هيئتها، ولكن كان هناك إجماع على أن هذه اللقاءات ليست بديلًا كافيًا للمشاركة في سيرورة بحث أصليّة التي تجري في مجتمع التعلّم المهنيّ. طُرح موضوع الملاءمة والتوافق بين مواضيع البحث الجماعيّة وبين مجالات اهتمام المعلّمات في مجتمع التعلّم المهنيّ حتّى بخصوص الجهة التي تقرّر أيّ من المعلّمات تشارك في السيرورة وفي أيّ مجتمع تعلّم مهنيّ يتم تعيينها أيضًا. في المدارس التي كان التقسيم فيها حسب التخصّص في المقام الأوّل، نشأت أحيانًا حالات وجدت فيها المعلّمات أنفسهن جزءًا من مجتمعات التعلّم المهنيّة التي تناولت بحثًا لم يثر اهتمامهن بقدر كافٍ.

طُلب من المعلمات المشاركات في مجتمع التعلّم المهنيّ اقتراح مقترحات للتحسين، ولكنّهن لم ينجحن في صياغة اقتراحات محدّدة، ولذلك ظلّ هذا الجزء غير مكتمل.

مديرات المدارس في السيرورة

حضرت اللقاء قرابة ستّة من مديري ومديرات المدارس الناشطين في سيرورة هاشكافا في لواء الجنوب.

جوانب ناجحة في السيرورة

أشار المديرون والمديرات المشاركون في مجموعة التركيز إلى عدّة جوانب كانت ناجحة من وجهة نظرهم في السيرورة. أوّلًا، اتّفق الجميع على أنّ السيرورة نجحت في ترسيخ ذاتها كنشاط إيجابي تطالب المعلمات بالمشاركة فيها أكثر من سيرورات أخرى من التطوير المهنيّ، وأنّه بالنسبة للمعلّمات الرياديّات أوّلًا وقبل أيّ شيء آخر، ولكن أيضًا بالنسبة لبعض المعلّمات الأخريات، فإنّ المشاركة في سيرورة هاشكافاه كانت بمثابة رافعة للتمكين لدرجة أنّ بعضهن أخذن على عاتقهن وظائف التركيز في المدرسة (وكذلك المبادرة إلى وظائف لم تكن موجودة قبل ذلك، على الأقل في بعض المدارس، وفقًا لأقوال أحد المديرين). وفي هذا السياق، صرّح بعض المديرين والمديرات أنّ السيرورة، في بعض المدارس على الأقل، سمحت لهم بتحديد بعض القوى القائمة في أوساط طاقم المعلمين والتعرّف عليها، التي لولا هذه السيرورة كانت ستبقى غير معلومة. كانت مجتمعات التعلّم المهنيّ في بعض المدارس بمثابة عامل محفّز لتكوين الأدوات والممارسات التي تنتشر بين المعلّمات كافّة في المدرسة، وبهذه الطريقة تكون السيرورة قد نجحت في أن تكون وسيلة لتجميع الموارد لصالح السيرورات المدرسيّة التي تهتمّ

المديرات بتعزيزها. بالإضافة إلى ذلك، فإنّها تضع المعلّمات المشاركات في مجتمع التعلم المهني والمعلمات الرياديّات كعامل مؤثّر داخل المدرسة. تحدّث المديرون والمديرات عن لغة ومميّزات حوار تجذّرت في المدارس، يتّضح من أقوالهم أنّ هذه السيرورة تستغرق وقتًا وقد طرحت هذه الأمور بشكل أكثر لدى المديرات التي تفعّل هذه السيرورة على مدار سنوات طويلة. تم التأكيد في اللقاء على أنّ المديرين والمديرات من خلال مجتمع التعلّم المهنيّ في هاشكافاه يتمكّنون من التجسير على الفجوات داخل طاقم المعلّمات. وقد طرحت أمثلة على ذلك عندما تحدّثوا عن طواقم المعلّمين التي تشارك فيها معلّمات في سنة التخصّص في التدريس (ستاج)، ومعلّمات ذوات أقدمية مختلفة ومعلمات من تخصّصات مختلفة (وبالذات في مجتمعات التعلّم المهنيّة في موضوع الدافعيّة). أحد العوامل الرئيسيّة الذي أتاح التجسير على الفجوات هو الطلب الذي يطرح في مجتمع التعلّم المهنيّ في الكشف عن عمليّات التدريس في الصفّ. هذا الكشف، هكذا أشار المديرون والمديرات، يتيح الإثراء وتعلّم الزملاء الأمثل. علاوة على ذلك، وعلى خلفيّة أزمة كورونا والتحوّل إلى التعليم عن بُعد، تطرّق بعض المديرين والمديرات إلى قيمة التعوّد على كشف وتصوير الدروس مسبقًا في إطار عمل مجتمعات التعلّم المهنيّة. كما تطرّق المديرون والمديرات أيضًا إلى إمكانيّة بناء مجتمعات تعلّم مهنيّة متعدّدة، بحيث تشمل جميع طاقم المعلّمين (عمليًّا عدا عن هذه السيرورة أيضًا) وبالتالي النجاح في تناول المواضيع التي على جدول أعمال المدرسة والنهوض بأجندتها.

جوانب يحبّذ تحسينها

ذكر المديرون والمديرات أنّ مجتمعات التعلم المهنية منغلقة داخل نفسها للغاية، وأنّ أحد تحدّيات السيرورة هو اختراق الحدود بحيث تتعرّف مجتمعات التعلم المهنية المختلفة على بعضها بعض والعمل الجاري في مجتمعات التعلم المهنية الأخرى في المدرسة. أمّا الجانب الآخر الذي اقترحوا تحسينه فهو النقص في المعرفة الذي يتضح في مجتمعات التعلم المهنية. يبدو أنّه على مدار السنوات، وبالذات عندما لا تتبدّل المعلّمة الرياديّة، تنشأ حالة ليس فيها تجديد في المعرفة التخصّصيّة للمعلمة الرياديّة وبالتالي يبقى مجتمع التعلم المهني برمّته يعاني من النقص في التعمّق. يمكن أن نضيف إلى ذلك الادّعاء بأنّ وتيرة استبدال المرشدات عالية، ولذلك لا يوجد في الواقع أيّ تسلسل للمرافقة وأحيانًا تكون المعلّمة الرياديّة ذات أقدميّة وخبيرة أكثر من المرشدة. وقد طرحت الإمكانيّة أنّه ليس جميع المعلمات الرياديّات بحاجة إلى الإرشاد ويجب توفير الاستجابة التفاضليّة التي تتلاءم مع الحاجة وإعفاء المعلّمات الرياديّات ذوات الأقدميّة من إلزاميّة المشاركة في الاستكمال. كما واتّضح أنّ بعض المعلّمات الرياديّات اكتسبن في الواقع مهارات القيادة على مر السنين، وأنّه يمكن أن تكون هناك قيمة في تعيينهن في وظائف التركيز ذات الساعات الكثيرة.

الجانب الآخر الذي طُرح يتعلّق بإطار ساعات السيرورة، تطرّق المديرون والمديرات إلى ذلك من منظورين: أوّلًا، المعلمات المشاركات في مجتمع التعلم المهني مطلوب منهن المشاركة في السيرورة أثناء ساعات العمل وفي الأيّام العاديّة التي تجري فيها أيّام تعليم مطوّلة، وهذا يخلق التناقض مع الوظائف الأخرى ومع المهام الأخرى التي يتعيّن على المعلمات القيام بها. ثانيًا، تبذل المعلمات المشاركات وقتًا كثيرًا في التحضير للقاءات دون الحصول على أيّ مكافآت، وذلك حسب ادّعاء المعلّمات. وعلى هذا الأساس، في المدارس الصغيرة أو في المدارس التي يكون فيها عدد المعلّمات الرياديات غير كبير، فإنّ المعلمات الرياديّات تؤدي عدّة وظائف والأعباء الملقاة على عاتقهن كبيرة بشكل خاص. ذكر المديرون والمديرات أن استكمال المعلّمات الرياديّات في إطار سيرورة هاشكافاه يجعل من الصعب عليهن المشاركة في استكمالات التخصّص، وهذا يعتبر نقطة سلبيّة وخاصّة على خلفيّة نيّة اللواء إقامة مجتمعات تعلم مهنية في مجالات النواة وتسليط الضوء على المعلّمين الملقاة على عاتقهم أعباء كثيرة من ذي قبل.

الموضوع الآخر الذي طُرح هو استكمال المديرات. من ناحية، كان يبدو أنّ المديرين والمديرات راضون لكونهم غير ملزمين بالمشاركة في استكمال ما، ومن ناحية أخرى، كان يبدو أنّ بعضهم سيكون سعيدًا للمشاركة في مجموعة زملاء تتعلّم وتفكّر من أجل النهوض بالسيرورة وتحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها. أحد المواضيع الذي تتناوله المديرات، على سبيل المثال، هو كيف ننشئ التواصل والارتباط بين مجتمعات التعلّم المهنية على مستوى البلدة أو على مستوى اللواء.

طرح المديرون والمديرات عدّة اقتراحات للتحسين:

- إضافة الاستشارة والدعم في المعرفة التخصّصيّة من خلال ذوي الاختصاص.
- إقامة مجتمعات تعلم مهنية أخرى في مهارات النواة من أجل إتاحة الفرصة للمبادرات وتعزيز الأفكار ومجالات أخرى في المدرسة.
- تعزيز مجتمعات التعلّم المهنية لدى الأولاد وكذلك الأولاد الرياديين.
- بناء نموذج لشبكة مجتمعات التعلم المهنية أو لمجتمعات التعلم المهني على مستوى البلدة أو اللواء.

للإجمال، يبدو أنّه على مستوى المدارس (معلّمات رياديّات، معلّمات مشاركات ومديرات) فإنّ السيرورة حققت النجاح. اتفق جميع المشاركين في مجموعات التركيز أنّ هذه السيرورة كانت هامّة لكونها تتيح للمعلّمات لقاءً منظّمًا يجري فيه نقاش حول عمليّاتهن التدريسيّة في المدرسة. مجرّد هذه الإمكانيّة تؤدّي إلى خلق حيّز استطاعت المعلّمات أن تجد فيه ركيزة للدعم، والتعلّم والتطوّر. مع ذلك، يبدو أنّه في كلّ ما يتعلّق للربط بين النشاط المختلف لمجتمع التعلم المهني- داخل المدرسة وبين المدارس- هناك حاجة لفحص الآليّات التي تتيح انتقال المعرفة والتجارب بين مجتمعات التعلم المهنية.
يبدو أنّ موضوع الاستكمالات للمعلّمات الرياديّات ومديري ومديرات المدارس لا يزال يتطلّب التفكير والدقّة؛ من أجل توفير الاستجابة المثلى للاحتياجات المتنوّعة، والشيء ذاته يمكن قوله بالنسبة لآليّة الإرشاد والمرافقة في المدارس.
وأخيرًا، يبدو أنّ التوتّر القائم بين التأهيل المهنيّ للمعلّمات الرياديّات في السيرورات الخاصّة لدراسة العمليّة التدريسيّة وبين التأهيل والتعمّق في مجالات المعرفة لم يُحلّ بعد، وفي بعض المدارس ومجتمعات التعلم المهنية يسود الانطباع أحيانًا لدى المعلمات الرياديّات أو المديرات أنّ الواحد يأتي على حساب الآخر.

الفصل 21: انتهى ولم يُكتمل:
عِبَر وتساؤلات في أعقاب الشركة بين هاشكافاه في لواء الجنوب وبين مختبر دراسة البيداغوجيا ـ ملاحظات من مؤتمر إجمال ووداع
1 حزيران/يونيو 2021

آدم ليفستاين[1]

حلاوة ومرارة الوداع

أودّ الإشارة في بداية أقوالي أنّ هذا اللقاء هو بمثابة الوداع بالنسبة لنا، ويؤلمني أنّ هذا الوداع يجري من خلال تطبيق زوم وليس وجهًا لوجه. أرى أمامي في المربّعات الصغيرة على الشاشة الكثير من المعلّمين الذين التقيت بهم في المدارس وفي مراكز التطوير المهنيّ والأصدقاء الذين أعمل معهم منذ سنوات طويلة. أرجو أن يتاح لنا أن نودّع بعضنا بعضًا وجهًا لوجه أيضًا، وأن نجد بعد الوداع الطرق لكي نواصل اللقاءات بيننا وكذلك العمل معًا.

وكما في كلّ وداع، ففي هذا الوداع هناك الحلاوة والمرارة، لأنّنا هيئة مرافقة وكلّ هيئة مرافقة تريد أن تشعر بأنّها ضروريّة وذات أهمّيّة: كيف يمكن أن يتدّبروا أمرهم من دوننا؟ ولكن من ناحية أخرى، فهي تعرف أنّ نجاحها يقاس بقدرة شركائها على

1 عضو في هيئة التدريس في قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب. شغل في العامين الأخيرين رئيس طاقم البحث الذي رافق سيرورة هاشكافاه في لواء الجنوب.

مواصلة العمل وكذلك تحسينه من دون دعمنا. ونحن حظينا في عملنا مع اللواء بشركاء مؤهّلين ومستقلّين ومنذ اليوم فإنّهم يتدبّرون أمورهم بصورة ممتازة من دوننا. ولذلك، في هذا الوداع، الذي نُجري فيه ما يشبه محاسبة للنفس على خمس سنوات من الشراكة، المرارة والحلاوة للشعور بأنّك غير ضروري.

من الهام بالنسبة لي أوّلًا أن أشكركم وأقدّركم: للطاقم القائد للمنظومة في اللواء- إيريس (بيتون)، تصوفيا (كوهين)، إيلانيت (شفارتس)، وإيريس (إلباز)، وكذلك زئيف (إلداد) وإيلانا (بن زاكين)، إلى مديري ومديرات مركز التطوير المهني، للمرشدات والموجّهات، وبالطبع لجميع المعلمات الرياديّات والمعلمين الرياديّين وأعضاء مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس. كما أودّ أن أشكر طاقم البحث، والقسم الكبير منهم موجود هنا، وبالذات دانا فيدر-فايس، شريكتي في إدارة مختبر دراسة البيداغوجيا التي أشرفت على نشاطنا في لواء الجنوب في السنوات الأولى وتواصل المساهمة السخيّة من خلف الكواليس. الكثير من الباحثين الذين رافقوا اللواء موجودون معنا اليوم في المؤتمر، حتّى أولئك الذين تقاعدوا منهم. العمل مع جميعكم شرف كبير.

مصادر للفخر

إذًا كيف نجمل خمس سنوات من التعاون؟ أوّلًا هناك الكثير ممّا نفتخر به. أودّ أن أذكر بعض النقاط ذات الأهمّيّة الخاصّة من ناحيتي:

1) **نقل راية قيادة التوجيه والإرشاد**. عندما بدأنا، قمنا بمعظم عمل التوجيه والإرشاد، أي، من قِبل الباحثين. ومنذ ذلك الحين تطوّرت داخل اللواء مجموعة مهنيّة وملتزمة من المرشدات والموجّهات، وبمرور الوقت تقلّص دورنا. يمكن القول إنّنا ننقل راية التوجيه بثقة كبيرة، لأنّ اللواء تحمّل بالفعل المسؤوليّة عن معظم التوجيه والإرشاد وينفّذها بمهنيّة كبيرة.

2) **تطوير المعرفة المحلّيّة**. هناك الكثير من التطويرات. أشير هنا إلى الربط بين هاشكافاه وبين مواضيع التعليم، وبالذات العمل الذي تقوم به إيلانيت (شفارتس) في موضوع اللغة، وإيريس (سباغ) في موضوع الرياضيّات، ونشاط العمل الفكريّ الأصيل وتوسيعه في اللواء على الرغم من وباء كورونا، من المهمّ في هذا السياق أن نشكر إيريس (إلباز) وتقديرها على هذا النشاط، وتطوير وتطبيق نموذج تفعيل المنظومة من قِبل مراكز التطوير المهني الذي أشرفت عليه تصوفيا (كوهين)، وجميع الأدوات التي طُوّرت في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس وفي مراكز التطوير المهنيّ- ثمّة ثراء مدهش. القسم الكبير من التطويرات موجود في موقع "معلّمات رياديّات في الميدان"[2] التي طوّرتها ديكلا (باوم-فيلدمان) وعادي (هيرشكوفيتس). أوصي مَن لا تعرف أو لم تزر الموقع مؤخّرًا الدخول إليه، وأخذ انطباع عن المواد الموجودة فيه واستخدامها. ومن بين سائر الأمور، أودّ أن ألفت انتباهكن إلى علامة التبويب "تخطيطات توجيه وأدوات" التي تتضمّن الكثير جدًّا من الموادّ التي طوّرها المعلمات الرياديّات، الموجّهات، المرشدات ومديرات ومديرو مراكز التطوير المهنيّ، وإلى علامة التبويب "بحث وتطوير" التي نرفع إليها ملخّصات البرامج الإذاعيّة (بودكاست) للأبحاث التي أجريناها- التي سنعرض بعضها اليوم في المؤتمر.

3) **الحوار والتعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة**. أخيرًا، أهم شيء هو الإشارة إلى النشاط المهني والمثير للانطباع في مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدارس. لسوء حظّي، فأنا أعرف القليل فقط من هذا النشاط بسبب حجمه الكبير، ولكن ما تمكّنت من التعرّف عليه فهو مثير للاهتمام بالتأكيد ويترك لديك الانطباع بأنّك تريد التعرّف على المزيد منه، أي رغبة شديدة في معرفة المزيد. قسم كبير فقط من المعرفة التي بنيناها والأدوات التي صمّمناها يظهر على موقع "معلّمات رياديّات في الميدان"، من الهامّ مشاركة هذه الأشياء حتّى يتعلّم الآخرون منها.

2 موقع "معلّمات رياديّات في الميدان" https://tinyurl.com/fknx6hkh

ولكنّنا لم نأتِ للاحتفال فحسب، أليس كذلك؟ جئنا لكي نتعلّم ونواجه السؤال - إلى أين سنتّجه؟ ولذلك، أودّ الآن الانتقال من كلمات الشكر والثناء والاحتفال بنجاحات السيرورة إلى بعض العبَر والتساؤلات الخاصّة بي، سواء بالنسبة لهاشكافاه أو مختبر دراسة البيداغوجيا.

هاشكافاه- التساؤلات والعبَر

أوّد أوّلًا بالنسبة لسيرورة هاشكافا الإشارة إلى أربعة تساؤلات تنطوي أيضًا على جانب من العبر.

1) **تطوير مهنيّ أو ثقافة تنظيميّة؟** على مدار السيرورة بأكملها تساءلنا عما إذا كانت سيرورة هاشكافاه هي قناة بديلة للتطوير المهنيّ أو محاولة لإحداث تغيير ثقافي-تنظيميّ داخل المدارس. إذا كان الأمر يتعلّق بالتطوير المهنيّ، إذًا نحضّر منهجًا دراسيًّا لاستكمال - 30 ساعة وفقًا لاتفاقيّات الأجور- يأتي المعلّمون، يتعلّمون ويغادرون. حتّى تحلّ موضة التطوير المهنيّ القادمة وحينذاك يتبدّل ذلك. إذا كان الأمر يتعلّق بثقافة تنظيميّة إذًا تصبح لقاءات طاقم المعلّمين بتوجيه من المعلّمة الرياديّة جزءًا من روتين النشاط في المدرسة. وتصبح المعلّمة الرياديّة جزءًا لا يتجزّأ من طاقم الإدارة في المدرسة. نحن لا نقوم بذلك النشاط كي نحصل على بدل استكمال، بل لأنّ ذلك ما يفعله المعلّمون والمعلّمات المهنيّون: هم طوال الوقت يدرسون ممارستهم التدريسيّة ويحاولون إدخال التحسينات. حسب رأيي، فإنّ هاشكافاه اتّخذت أكثر منحى التطوير المهنيّ وأحد التحدّيات الذي يواجهنا هو كيفيّة إضفاء الطابع المؤسّسي على هاشكافاه لتصبح جزءًا من الثقافة التنظيميّة المدرسيّة. هذا تحدّ كبير ولكنّنا مرغمون على التعاطي معه إذا رغبنا في استمرار هاشكافاه في العمل والازدهار.

2) **دراسة العمليّة التدريسيّة المفتوحة أو الموجّهة من قِبل إطار تربويّ؟** التردّد أو التساؤل الثاني هو هل نعزّز دراسة العمليّة التدريسيّة المفتوحة أو الموجّهة من قِبل إطار تربويّ أو تغيير تربويّ محدّد؟ لقد جئنا مع توجّه مفتوح للغاية: تلتقي كلّ واحدة مع ممارستها التدريسيّة من المكان الذي تتواجد فيه، بموجب تصوّراتها وقيَمها التربويّة، وما يزعجها. وبنظرة إلى الوراء فأنا أتساءل عما إذا كان ينبغي علينا أن نأتي مع إطار تربويّ ما واضح، على سبيل المثال، العمل الفكري الأصيل الذي تمّ إدخاله في السنوات الأخيرة. أو أنّه كان يتعيّن علينا أن نأتي إلى المدارس مع هدف تربويّ محدّد ما، على سبيل المثال، تعزيز استراتيجيّات فهم المقروء في تدريس موضوع اللغة، أو التدريس من خلال الأمثلة المعالجة (worked examples) في الرياضيّات أو هدف آخر في أيّ مجال معرفة آخر. ثمّة بوادر أولى لمثل هذه الاتّجاهات في اللواء. ترتبط هذه القضيّة أيضًا بقضيّة المعرفة الخارجيّة. قلنا، دعونا نعتمد على المعرفة الداخليّة داخل المدرسة، وعلى أنّ المعلّمات سيشاركن في خبراتهن. هناك خبرات كثيرة لدى المعلّمات والمعلّمين داخل الطاقم المدرسيّ التي بإمكان كلّ طاقم المعلّمين أن يتعلّم منها. صحيح أنّ هذه المعرفة الداخليّة ضروريّة ولكنّها غير كافية. ثمّة أهمّيّة لجلب المعرفة الخارجيّة إلى داخل المدرسة. من الجائز أنّه لو أتينا قبل خمس سنوات بتوجّه بنيويّ أكثر الذي يستند إلى المعرفة الخارجيّة، كنت أقول اليوم إنّه كان يتعيّن علينا أن نأتي مع توجّه أكثر انفتاحًا يحترم المعرفة الداخليّة لطاقم المعلّمين. ثمّة هنا ما يشبه البندول ويجب علينا أن نتعلّم ما هو السبيل الأفضل لتحقيق التوازن بين الانفتاح والفهم.

3) **التصوير أو التمثيلات الأخرى؟** التردد والتساؤل الثالث كان بخصوص أيّ نوع من التمثيلات ينبغي التشديد عليها في سيرورات دراسة العمليّة التدريسيّة. يبدو لي أنّنا جميعًا متّفقون اليوم أنّ تمثيلات التدريس أمرٌ بالغ الأهمّيّة للحوار التربويّ المثمر ولعمليّات التعلّم في مجتمعات التعلّم المهنيّة. لكن ربّما أنّنا شدّدنا أكثر من اللازم على التمثيل الذي يصعب الإنتاج والعمل به، أي الدروس المصوّرة؟ ربّما لو كنّا قد شدّدنا أكثر على التمثيلات الأخرى - على سبيل المثال، أعمال التلاميذ، أو مهام التنفيذ- كنّا سننجح في الوصول إلى البحث القائم على التمثيلات في عدد أكبر من مجتمعات التعلّم المهنيّة وإلى عمليّات تعلّم أفضل؟ أحد الأبحاث الذي سيعرض اليوم، البحث الذي أعدّته مريم ببيتشنكو

وشركاؤها، يوضّح أنّ المعطيات التي تشير إلى أنّ التمثيل المصوّر ليس بالضرورة أفضل شيء، على الأقلّ بالنسبة لمجتمع التعلّم المهنيّ في بداية طريقه. يتطلّب تصوير الدروس استثمار موارد الوقت في التصوير والتحرير، وفي بعض الأحيان يشكّل تهديدًا على المعلّمات، وفي بعض الأحيان يخلق حساسيّات نحن في غنى عنها في النقاشات. لا زلت أرى إمكانات هائلة في دراسة العمليّة التدريسيّة القائمة على مقاطع الدروس المصوّرة، ولكن ربّما يتعيّن علينا التعامل مع التمثيل المصوّر كأداة مخصّصة في المقام الأوّل للمتقدّمين.

4) **هل نتنازل؟** التردّد والتساؤل الأخير هو عمّ نتنازل عندما نضيف الانتظام في اللقاءات والمواعيد لهاشكافاه؟ واجهنا على مدار الفترة تحدّي تكوين الانتظام في عمل طاقم المعلّمين، الذي يشارك فيه جميع المعلّمات والمعلّمين كلّ أسبوع في سيرورات دراسة العمليّة التدريسيّة داخل مجتمع التعلّم المهنيّ المدرسيّ. هذا بمثابة صراع لأنّ المدرسة مكان مزدحم وضاغط، لا أودّ أن أحكي لكم عن مدى انشغالكم وحتّى توتّركم. لذلك في مثل هذا الواقع المزدحم، لا يمكن إضافة مهامّ جديدة دون التنازل عن المهامّ القائمة. أودّ أن أتركّكن مع هذا السؤال: ما هو الشيء الذي تقرّرن أنتنّ ومعلّماتكنّ **عدم** القيام به؟ أي، عمّ تتنازلنَ من أجل تخصيص الوقت للقاءات طاقم هاشكافاه؟

مختبر دراسة البيداغوجيا- عبَر وتساؤلات

لديّ بعض العبَر والتساؤلات أيضًا بالنسبة لمختبر دراسة البيداغوجيا.

1) **الشراكة بين الأكاديميا-والحقل تتطلّب الشراكة في جميع مراحل البحث**. أوّلًا، إحدى العبَر هي أنّ الشراكة من هذا النوع التي حاولنا تطويرها تتطلّب الشراكة في جميع مراحل البحث. وأعتقد أنّنا في أحيان كثيرة، ومن بين أمور أخرى، بسبب الأعباء والضغوط التي ذكرتها، شاركنا في خطط البحث في مراحل متقدّمة جدًّا- وهذا المؤتمر يعكس هذا التوجّه إلى حدّ كبير. وهذه إحدى العبَر.

2) **تركيز نشاطنا على نقاط القوّة**. العبرة الثانية بالنسبة لي هي التركيز على نقاط قوّتنا، أي، على الأشياء التي نقوم بها على أكمل صورة، وهي بالأساس البحث وبدرجة ما التطوير، وألّا نأخذ على عاتقنا المهام التي لا نملك أفضليّة نسبيّة فيها، مثل، تفعيل منظومة كبيرة من الموجّهات والمرشدات. هذه العبرة التي أطبّقها بالفعل في المرحلة القادمة من المختبر.

3) **الحذر من التوسّع السريع**. العبرة الثالثة هي الحذر من التوسّع السريع جدًّا. المرافقة والبحث في خمس مدارس، وما يتطلّبه ذلك منّا، لا يشبه البحث والمرافقة في خمسين مدرسة. ربّما ليس من المفروض أن يتعامل المختبر أصلًا مع مثل هذا النشاط التربويّ على نطاق واسع؟ سنساعد في تطوير الأدوات بموازاة التعاون مع عدد أقلّ من المعلّمات والمدارس، وربّما من الأفضل أن نترك تحدّي نشر التطويرات وتوسيع النشاط لهيئات أخرى متخصّصة في هذا الموضوع؟ كما أنّ توسّع البحث يتطلّب الأدوات والموارد الأخرى من تلك التي تخصّصنا فيها.

4) **التغذية الراجعة الأسرع**. العبرة الأخيرة لهذه المحاضرة القصيرة هي التغذية الراجعة الأسرع حول نتائج البحث والتبصّرات، قبل فترة طويلة من نهاية البحث ونشره. بطبيعة الحال نرغب في أن ننقل لكم نتائج أبحاثنا فقط عندما تكون جاهزة ومكتملة أيضًا. على سبيل المثال، بعد أن خضعت لعمليّة تحكيم في المجلّات. وهذا يعني أنّنا نعمل على مدار عدّة سنوات على البحث ونشره في مجلّة دوليّة وفقط بعد ذلك نتفرّغ لمسألة إتاحته لكنّ شريكاتنا. وهذا يكون متأخّرًا للغاية لكي تستفدن من البحث، وهذا يكون متأخّرًا أيضًا للحصول منه على التغذية الراجعة عن عملكن. نحن بحاجة إلى أن نتعلّم كيف نكون أقلّ كمالًا وقلب النظام: أوّلًا نعمل على إتاحة البحث لكنّ، والتحدّث معكّن بشأنه والاستفادة أيضًا من النقد ومن أفكاركنّ، وفقط حينذاك إكمال السيرورة وتقديم البحث للنشر.

هذه بعض العبَر الخاصّة بي بالنسبة لمختبر دراسة البيداغوجيا. نحن نفترق ولكنّنا لن نذهب إلى أيّ مكان، نحن باقون في الجنوب، نستمر في أن نكون جيرانًا لكم. كونوا على اتّصال معنا وأنا على يقين بأنّ طرقنا ستتقاطع وسنتمكن من فكّ لغز التساؤلات معًا وتنفيذ العبَر خلال عملنا المشترك. شكرًا لكلّ من يعرض في المؤتمر ووافر الشكر على السنوات الخمس الرائعة التي أمضيناها معًا.