الجامعة الأمريكية بالقاهرة

التقريب بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم:

الشراكة بين كليات التربية والمدارس في التربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة وبحوث الفعل

المقدمة: ملك زعلوك

إعداد: إلينور هارجريفز
ماريا كمبوري
بيت برادشو
ميشيل أتارد

Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

التقريب بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم:

الشراكة بين كليات التربية والمدارس في التربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة وبحوث الفعل

المقدمة:

ملك زعلوك

إعداد:

إلينور هارجريفز

ماريا كمبوري

بيت برادشو

ميشيل أتارد

تم النشر للمرة الأولى في ٢٠١٦ من قبل
معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي
كلية الدراسات العليا للتربية والتعليم
الجامعه الأمريكية بالقاهرة
ص.ب. ٧٤ القاهرة الجديدة ١١٨٣٥ مصر

حقوق النشر محفوظة © ٢٠١٦ لمعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي

جميع الحقوق محفوظة. لا يجوز استنساخ أي جزء من هذا المنشور أو تخزينه في نظام استرجاع أو نقله بأي شكل أو بأي وسيلة، إلكترونية أو ميكانيكية أو التصوير أو التسجيل أو غير ذلك، دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر .

تم التصميم والطباعة في مطبعة متروبول
القاهرة، مصر

٢٠١٥/٢٧٠٦٣
الترقيم الدولي: ٣ – ٧٩٧ – ٤١٦ – ٩٧٧ – ٩٧٨

"هذا المشروع ممول بدعم من المفوضية الأوروبية. هذه المطبوعات (المواد الدعائية) تعكس وجهة نظر المؤلفين، وبدون أي هذه المطبوعات مسئولية على المفوضية الأوروبية حيال المعلومات الواردة فيها".

المحتويات

تصدير ٥

قائمة الاختصارات ١٥

الفصل الأول
الشراكة بين الجامعة والمدرسة:
البحوث وأفضل الممارسات ١٧

الفصل الثاني
التربية العملية:
البحوث وأفضل الممارسات ٣٣

الفصل الثالث
التنمية المهنية المستدامة:
البحوث وأفضل الممارسات ٦٥

الفصل الرابع
بحوث الفعل:
البحوث وأفضل الممارسات ٨٩

الفصل الخامس
ملخص ارشادات لصناع السياسة ١١٩

الملحق رقم ١
أدبيات البحث المتعلقة ببحوث الفعل ١٢٥

الملحق رقم ٢
دراسة حالة عن الشراكة الفعالة ١٣٣

تصديـــــر

ملك زعلـــوك

يعتبر هذا المجلد هو الأول من مجلدين؛ تم إعدادهما ضمن مشروع TEMPUS، والذي يستمر لمدة ثلاث سنوات؛ تحت عنوان "تطوير قدرات كليات التربية (CDFE)، في المداخل الدولية لتعليم المعلمين".

لا يعتبر هذا التصدير مقدمة للمجلد بالمعنى الأكاديمي للمصطلح؛ بل هو مجرد بيان موجز من قِبل المؤسسة المنسقة للمشروع؛ والرائدة للمشروع عن الهدف والروح اللذين تم تصميم المشروع في ضوئهما.

لعدة سنوات، أصبح التعليم على قمة جدول الأعمال لرؤساء الدول، وصانعي السياسات، فضلا عن المجتمع المدني، وذلك على كافة المستويات: الدولي والإقليمي والمحلي. وقد ركزت معظم عمليات الإصلاح على أهمية المعلمين؛ خاصة فيما يتعلق بالأثر الحاسم لعملية إعداد المعلم على تعلم الطلاب (Darling and Hammond 1997).

وبالإضافة إلى إعداد المعلم تشير البحوث إلى اعتماد جودة التعلم، بشكل كبير، على التنمية المهنية المستدامة(CPD)؛ (OECD/WB, 2014). علاوة على ذلك، فإن تفويض وتمكين المعلمين خلال عملية التعلم مدى الحياة يُعد مهمة معقدة؛ حيث يتضمن الاستقراء والتوجيه، وذلك عند البدء في العمل بالمهنة.

وهي رحلة تعلم طويلة تبدأ منذ الإعداد الجامعي، وتستمر خلال مسار التطور الوظيفي لكل مهني. ولذلك عدة أشكال؛ إلا أنه يمكن ملاحظة ورؤية معظمها في المدرسة، ومن خلال الشراكة مع الجامعات. وتبرز أفضل برامج للتنمية المهنية المستدامة (CPD) من خلال الكيفية التي يجب أن يكون التعليم الجيد، هذا من خلال المناهج، وطرق التدريس، وتزويد المعلمين بالمعارف والقدرة على توصيل تعليم مثالي، وبناء مهارات عملية من خلال فرص التنمية المهنية، ودعم المعلمين بالموجهين والمتابعين المتميزين، واختيار وتنمية القادة التربويين القادرين على التركيز على التعليم وإيجاد واستحداث مجتمعات للتعلم، فضلا عن تمكين المعلمين من استغلال فرص التعلم من بعضهم البعض (Barber and Mourshed 2007).

وخلال الخمسة عشرة سنة الماضية؛ تم تشكيل وتدشين العديد من فرق العمل والمبادرات الدولية؛ بُغية دعم المعلمين، باعتبارهم قلب عملية الإصلاح التربوي في أوربا وغيرها من المناطق. (UNESCO - 2014. Twinning وآخرون Haigh،2013 : 2013).

وخلال السنوات الأخيرة المنصرمة؛ قامت جامعة الدول العربية، وهي إحدى الجهات ذات الريادة في المنطقة العربية، بوضع رؤى واستراتيجيات لتحسين وضمان الجودة في الإصلاح التربوي والبحوث. وقد برز هذان الأمران خلال كل اجتماع للقمة العربية منذ عام ٢٠٠٦. قبل ذلك التاريخ قد تم استحداث إدارة للتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية (LAS) في ٢٠٠٥، وذلك من أجل دعم التوجه الجديد لهذه السياسة الجديدة.

وفي عام ٢٠٠٦، تم التشارك والتعاون بين جامعة الدول العربية (LAS) من ناحية، والعديد من الجهات الإقليمية من ناحية أخرى، وذلك من أجل تحسين جودة التعليم في العالم العربي، وكان من بين مثل هذه الهيئات والمنظمات: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، والمكتب العربي للتعليم في دول الخليج (ABEGS)، والمكاتب الإقليمية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO)، والمكتب الإقليمي لصندوق الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF). (جامعة الدول العربية واليونيسيف ٢٠١٠).

وقد اختارت هذه الشراكة المعلمين كنقطة بداية لتحقيق أهداف الإصلاح. فقد تم إجراء وتجميع عدة دراسات من أجل فهم أعمق لحالة المعلمين في المنطقة؛ فضلا عن تدريباتهم وأداءهم. وقد سلطت الدراسات المتعلقة بالجامعات العربية الضوء على حقيقة أن المؤسسات ذات الصلة، والتي تم إنشائها مؤخرا؛ تعمل في إطار معقد للغاية، وأنه رغم تزايد عددها بشكل سريع؛ فإنها تواجه تحديات كبيرة فيما يتعلق بجودة برامجها ومدى استقلاليتها (Mazawi, 2005 ، الأمين ٢٠١٤ ، Al Hroub, 2014).

وقد أشارت دراسات محددة، وبشكل أوضح حول كليات التربية إلى حقيقة معاناة العالم العربي بصفة عامة من ضعف مستوى البرامج ذات الصلة بالتنمية المهنية. فضلا عن أنه لا يتم تحديث مناهج الجامعات الخاصة بكليات التربية، ولا يتم تسليط الضوء على الابتكار والإبداع، والتفكير النقدي، والتفكير، والبحث وحل المشكلات. بالإضافة إلى هذا يوجد اتصال ضعيف بين النظرية والتطبيق، فضلا عن محدودية برامج التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة بشكل كبير (Zaalouk 2013). ويتفاقم الوضع بسبب المركز الاجتماعي والمرتب المتدني المخصص للمعلمين (فرج ٢٠١٠). (Herrara and Torres 2006).

وقد تحققت العديد من الإنجازات الإيجابية فيما يتعلق بدعم ووضع إطار عمل إسترشادي للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك خلال المراحل الأخيرة للمبادرة المشتركة المتعلقة بتحسين قدرات المعلمين، والتي تولت قيادتها جامعة الدول العربية (LAS) من خلال التعاون مع اليونيسيف (UNICEF)، ومعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC).

ومنذ عام ٢٠٠٨؛ ومن خلال هذه المبادرة يتم تنمية القدرة لمركزين إقليميين للتميز بُغية تحسين التنمية المهنية للمعلمين: يوجد المركز الأول في مصر وهي الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)، أما المركز الآخر فيوجد في الأردن، وهي أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA). وكان لدعم المبادرة الإقليمية للمعلم، التي قادتها جامعة الدول العربية (LAS)، واليونيسيف (UNICEF)، ومعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) بكفاءة بالغة؛ أكبر الأثر في منح الأولوية القصوى لإعداد المعلم وتعزيز قدراته في كل دول المنطقة.

علاوة على ذلك، فقد انضمت هيئات أخرى لمحاولات ومبادرات الإصلاح، حيث قام البنك الدولي عام ٢٠١٢؛ بتدشين الأجندة الإقليمية العربية لتحسين جودة التعليم" (ARAIEQ)؛ بالمشاركة مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO)، والمنتدى الاقتصادي العالمي، "وإنجاز العرب" (INJAZ Al-Arab: منظمة غير حكومية عربية)، وأكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA). وتعد السياسات الخاصة بالمعلمين ومنهيتهم؛ من أهم الركائز الأساسية لهذه المبادرة.

وعلى الرغم من القيام بمحاولات عديدة للإصلاح، إلا أنه يبدو أن هناك حاجة لمزيد من الجهود، وذلك فيما يتعلق بالتوجه نحو العولمة، والتبادل الثقافي، والتعلم داخل مجتمعات لا حدود لها؛ من خلال اكتساب وإنتاج المعرفة الضمنية والمعلنة. ففي أكتوبر ٢٠١٢ نال معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) مشروع لـ ٣٦ شهرا؛ تحت عنوان " تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (رقم المشروع 530614 - TEMPUS -1- 2012 - 1 - EG - TEMPUS - JPHES)

ويركز المشروع (المختصر في حروفه الأولى في CDFE) على بناء قدرات مؤسسات التعليم العالي التي يتم اختيارها. حيث ركز على التعلم من الممارسات الجيدة من الاتحاد الأوروبي (EU) في ثلاثة مجالات استراتيجية: بحوث الفعل، والتربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة. وعند القيام بهذا؛ قام المشروع بعملية متجانسة للربط بين عمليتي الإصلاح في كل من التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي، حيث كان الهدف من هذا هو ربط طبيعة عمل كليات التربية بعمليات الإصلاح المتمركز على المدرسة؛ بحيث يكون جزءا لا يتجزأ منه.

كما كان هدف المشروع أيضا، وذلك من خلال شبكة تعاونية بين كليات التربية في بعض دول الاتحاد الأوربي وبعض الشركاء الذين يتم اختيارهم من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والإقليم العربي، هو تحسين قدرات كليات التربية في الأخير (منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والإقليم العربي). والمشروع يهدف بشكل أساسي إلى التناغم بين عمل كليات التربية الجامعية والمدارس والمجتمع. ويُعد الهدف من هذا تقوية وتعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس؛ من خلال منظومة التربية العملية، وبحوث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة.

لا شك أن المدارس هي المؤسسات الاجتماعية التي تمثل مكان عمل المعلمين مستقبلا. لذا يجب أن تبدأ عمليات التعيين، والتوظيف، والتوزيع الجيد والفعال للمعلم والإبقاء عليه في المهنة أثناء سنوات دراسته الجامعية، على أن يتبع ذلك برامج توجيه وتنمية مهنية قوية أثناء سنوات العمل الأولى، فضلا عن التعلم المستمر ومدى الحياة من خلال البحث أثناء سنوات النضج في مهنة التدريس.

ويقوم التعلم الناتج عن هذا المشروع بتوريد الاستراتيجيات والمبادرات الناجحة إلى مركزين إقليميين للتميز: أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين بالأردن (QRTA)، والأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر (PAT)، وذلك فيما يتعلق ببناء القدرة المستدامة لكليات التربية في المنطقة. يتكون المشروع من إجمالي عدد (١٤) مؤسسة كالتالي: عدد (٣) من المملكة المتحدة، وعدد (١) من السويد، وعدد (١) من مالطا، وعدد (٢) من لبنان، وعدد (٢) من فلسطين، وعدد (٥) من مصر.

لقد شاركت المؤسسات التالية في المشروع: الجامعة الأمريكية بالقاهرة كعضو رائد، وجامعة مالطا، ومعهد التربية الذي يعتبر الآن جزءًا من الكلية الجامعية بلندن، والجامعة المفتوحة وجامعة ليسيستر، وجامعة ستوكهولم، وجامعة سان جوزيف، والجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة بيرزيت، وجامعة النجاح، وجامعة أسيوط، وجامعة الإسكندرية، وجامعة حلوان والأكاديمية المهنية للمعلمين.

وقد تم اختيار تجمع للمؤسسات في هذه الشراكة بعناية، وذلك بُغية ضمان الخبرة في الثلاثة مجالات الرئيسة الخاصة بالتدخل. فضلا عن أنه، تم اختيار جامعة مالطا والعديد من الجامعات المصرية، تلك التي بدأت بعض العمليات للإصلاح كجامعة الإسكندرية وجامعة أسيوط، وذلك وفقًا لتميزها في مجال التربية العملية. وفيما يتعلق بالتنمية

المهنية المستدامة؛ فقد تم اختيار كل من جامعة ليسيستر، ومعهد التربية بلندن، وإلى حد ما؛ جامعة بيرزيت والنجاح، وأسيوط. كما تم اختيار الجامعة المفتوحة، وجامعة ليستر والجامعة الأمريكية بالقاهرة، والجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة سان جوزيف، وذلك لخبرات الجامعات في مجال بحوث الفعل؛ بَيد أن جامعة ستوكهولم قد تم اختيارها لتميزها في مجال التوجيه، والبحث التربوي، والتوثيق.

وأخيرا، فإن للشركاء؛ كالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وضع خاص؛ وذلك بُغية نشر وضمان استمرارية النتائج في كافة جوانب المنظومة. كما تم اعتبار أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين بالأردن (QRTA) شريكًا مكملاً وقناة إضافية من أجل تعميم ونشر النتائج. تركز أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA) على استحداث شبكات مدرسية، كما تجري الأنشطة التي تهدف إلى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتمكين المعلمين الجدد، وتأسيس وتوطيد مجتمعات التعلم الإقليمية التي ستركز على عملية التدريس، والتقييم، فضلا عن تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وقد دشنت هذه الأكاديمية، (QRTA)، مشروع أُطلق عليه "الأجندة العربية الإقليمية لتحسين جودة التعليم" (ARAIEQ)، من أجل دعم وتأييد السياسات ذات الصلة بالتنمية المهنية، والتي تعتبر جزءًا من التحالف العربي لتحسين التعليم. وتعتبر أكاديمية الملكة رانيا للمعلم (QRTA)، متنوعة في توجهاتها فيما يتعلق بالبرامج، فضلا عن تفاعلها واستجابتها لنتائج البحوث، كما تسمح بالمشاركة الحقيقية من الشركاء المحليين والدوليين. وللأكاديمية ذاتها، (QRTA)، برنامج توأمه مع كلية المعلمين بجامعة كولومبيا.

وفي غضون ذلك؛ فإن التوجهات الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) تتضمن: بناء شراكات مع مؤسسات البحث والتدريب؛ على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وتعزيز العلاقة القائمة بين الأكاديمية وكليات التربية؛ فضلا عن المؤسسات البحثية، ووحدات التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس، وتوفير بناء القدرات لوحدات التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس وإجراء برامج تدريبية، وإجراء بحوث الفعل داخل المدارس؛ والتي ستعمل على تطوير وتحسين المهارات البحثية المعلمين.

وقد أقامت وأدارت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في الماضي علاقات مع جامعة كامبريدج ومع بعض المعاهد الألمانية العليا للتربية؛ فضلا عن مجلس التدريس العام لاسكتلندا. وكان التوجه العام أثناء تنفيذ مشروع تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (CDFE)، هو التدويل، والذي أود، في هذا الصدد، أن أميزه عن مفهوم العولمة. وفى هذا أكد الشركاء على التقليد الراسخ للتعاون الدولي والتعبئة لتحسين جودة التعلم، إلا أنهم كانوا حريصين على احترام سياق وخصوصية كل دولة. التعلم في ضوء ذلك تميز بأنه تعاوني وجدير بالاحترام؛ مع الإيمان العميق بالنظر إلى التعليم كصالح عام (De Wit 2010).

لم ينظر المشروع إلى مفهوم "التدويل" باعتباره هدفًا في ذاته، بل كوسيلة لتحقيق الإصلاح والأهداف التنموية العامة (Qiang 2003). فبينما تمثل العولمة الهيمنة وسيطرة نظام اقتصادي معين؛ والذي يعتمد أساسا على المنافسة والتباين، فإن "التدويل" في ضوء هذا المشروع يسمح بأن يكون التعلم تبادليًا ومرتكزًا على طريقتين لتبادل الأفكار. كما أنه لم يركز على نخبة محددة من أصحاب المصلحة؛ الأمر الذي قد يزيد من تفاقم الوضع وعدم المساواة، إلا أنه قد تم بذل جهدا كبيرًا حتى يصبح المشروع شاملا وعلى أوسع نطاق، حيث يسمح للطلاب بالتعلم جنبًا إلى جنب مع الكلية، وذلك أثناء الزيارات العديدة المتبادلة وطوال رحلة التعلم بحيث تتمكن المؤسسات البعيدة جدا عن المركز من التعلم مع المؤسسات المعروفة عالميا.

وبينما تختلف النصوص بشكل كبير داخل الدول والمدارس؛ مما يعني أن التعاون الدولي لم يخل من التوتر، إلا أن أعضاء الفريق قد تمكنوا من خلق مجتمع من المتعلمين يقدر قيمة التعلم تقديرًا بالغًا؛ أثناء تعاملهم مع بعضهم البعض باحترام كبير، مع تبادلهم للمشاعر الطيبة والتزامهم بالمعاملة العادلة. فقد تم تشكيل وتأسيس أشكال من التعاون المتنوع والابتكار مع الحفاظ في الوقت ذاته على الاعتبارات المحلية الآمنة.

أكد هذا المشروع بالفعل على قيمة "تدويل" التعليم العالي، حيث يتيح الفرصة لنمو جيل جديد من "المواطنين العالميين" الراغبين والقادرين على تحقيق التقدم، والتنمية الاقتصادية، والاجتماعية للجميع؛ فضلا عن تعزيز المثل الإنسانية بشكل منفصل تماما عن المنافع الاقتصادية البحتة التي يسعى المنادون بالعولمة إلى تحقيقها. (Altbach and Knight 2007)، (Hudzik 2011)، الرابطة الدولية للجامعات ٢٠١٢).

لقد كان العمل مع فريق تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (CDFE)؛ مصدرًا للسعادة والفخر.

وفي المراحل الأولى للمشروع طُلب من كل مؤسسة شريكة أن تقوم بعملية تقييم ذاتي لنفسها، وذلك لتقديم دراسة أساسية؛ تعكس مكانها وموقفها فيما يتعلق بالشراكة بين المدرسة والجامعة، وكيف قامت كل منها بتنظيم وتنفيذ تدريبها العملي وخبرات التعلم الميدانية، وما هو بحث الفعل الذي شاركت فيه، إن وجد. وأخيرا، كيف شاركت في تقديم ودعم برامج التنمية المهنية المستدامة.

كما طُلب بعد ذلك من بعض المؤسسات المختارة إعداد ثلاثة تقارير تحليلية وكتيب عن الممارسات العالمية الجيدة فيما يتعلق بالشراكة بين الجامعة والمدرسة، والتربية العملية، وبحوث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة. حيث كان جليًا منذ المراحل المبكرة للمشروع أنه يتم تبني الأسلوب التتبعي للمقاييس"، وذلك على عكس مقاييس الأداء البسيطة أو المؤشرات.

ومن البداية، فقد تم تحديد وصياغة العلامات المرجعية، ويساعد ذلك المؤسسات من خلال المتابعة المنتظمة، على تجميع المعلومات بشكل مستمر ومنتظم عن مدى تقدمها وأن يتم قياس هذا في ضوء الأهداف المحددة والواضحة؛ التي تم تحديدها من خلال التقارير التحليلية الأساسية (De Wit, 2010). وتم تحسين التعلم بعد ذلك، وتبادل كبير لمجموعة برامج من خلال زيارة الدول الأخرى وتبادل مجموعة من البرامج؛ حيث قامت فرق الدول بزيارة بعضها البعض.

أدى هذا إلى تحقيق عدة أهداف، والتي من بينها نقل المعرفة الضمنية، والتبادل الثقافي والتفاهم، والتعاطف، وتشكيل الفريق واكتساب الخبرة أثناء العمل. حيث تمكن عدد (١٢٠) فردا من المشاركة في عملية التعلم بين دول الشمال ودول الجنوب، فضلا عن التعلم والإثراء بين دول من الجنوب وأخرى أيضا من الجنوب. وتضمن البرنامج محاضرات، ومناقشات، وتبادل للمعرفة، وزيارات ميدانية للمدارس والمؤسسات التعليمية. وكانت مثل هذه الزيارات المتبادلة يستتبعها عمليات للتفكر والتقييم.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد التزمت المؤسسات بتطوير خطط التحسين الخاصة بها؛ باعتبارها مرحلة تفاعلية تتبع كل زيارة وكل فرصة للتعلم. وتم أخذ هذه الخطط على محمل الجد. ففي القاهرة عُقد مؤتمر بعنوان "التحولات"، وذلك في

منتصف عمر المشروع. حيث أصبح من الواضح في هذه اللحظة تفسير كيف كانت تتم خطط التحسين المؤسسية بجد واجتهاد (IIP)، وكيف كان يتم تأسيس مجتمعات قوية للمعلمين والممارسين.

كان كل شريك من الشركاء يقوم بتسليط الضوء على رحلة تعلمهم، والخطوات التي تم تنفيذها؛ حيث كان حجم الدعم والتشجيع والتعاون المتبادل؛ مثيرًا للإعجاب. ويعتبر الاجتماع الاستراتيجي، الذي عقد بين الشركاء في القاهرة، مَعلمًا بارزًا آخر؛ والذي من خلاله تم تضمين ودمج الدروس المستفادة في الثلاثة مجالات الرئيسة ضمن مراكز التميز الإقليمية؛ الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)، وأكاديمية الملكية رانيا للمعلمين (QRTA)، وذلك بُغية نشر نتائج هذا المشروع وضمان استمراريته. ومرة أخرى، كانت هذه لحظات للتعاون الرائع، والاحترام، والكرم والالتزام بمبدأ "المواطنة العالمية". حيث دارت المداولات بلغات متعددة؛ فضلا عن أن التعلم كان متعدد الاتجاهات.

وأثناء فترة تنفيذ المشروع، قامت عدة مجموعات داخل الفريق بإجراء بحث تعاوني، ونشر مقالات، وأوراق عمل عن نتائجهم. فقد وفرت المبادرة تمكين بيئة تعلم من خلال استحداث علاقات توجيه. حيث عملت على ضمان ارتباط كل من الكليات والمدارس بطرق البحث النقدي، والتي زادت من قيمة البحث النوعي، الأمر الذي أدى إلى تقديم التكنولوجيا كأداة جوهرية ذات أهمية، وذلك لالتقاط لحظات وعلاقات التعلم. فتم تزويد كل مشارك من الجنوب بكاميرا فيديو لاستخدامها؛ ليس فقط في التوثيق المنتظم، ولكن أيضا من أجل التفكير النقدي والإصلاح التربوي.

كما قد أكدت المبادرة على قيمة بحوث الفعل، والتدريب التشاركي، وورش العمل حول الإصلاح المتمركز على المدرسة، وكذلك في تعزيز العلاقات المحتملة بين المدارس وكليات التربية. وفي حالات محددة، تم توثيق علاقات تربوية بين أعضاء هيئات التدريس بالكليات من ناحية، ومعلمي المدارس من ناحية أخرى، الأمر الذي أدى إلى تمكين كليهما من تغير مسار علاقات القوة القائمة، فضلا عن استبعاد الشعور بعدم الارتياح بين المدرسة والجامعة.

كما شجعت المبادرة أيضا أعضاء هيئات التدريس بالكلية على الاهتمام بالممارسة بشكل أكبر، فضلا عن تشجيعها للمعلمين بالمدارس على أن يكونوا مؤطرين بشكل أفضل، ومزودين بالمعرفة النظرية التي تسمح لهم برؤية والاطلاع على أعمالهم في المدرسة، وذلك من منظور مجتمعي أوسع. كما أتاحت المبادرة فرص كبيرة للحوار ليس فقط بين كليات التربية والمدارس، ولكن أيضا بين أعضاء هيئات التدريس أنفسهم الذين كانوا يكتشفون بعضهم البعض؛ في سياق جديد، للمرة الأولى، حتى ولو كانوا من نفس الدولة أو نفس المؤسسة التعليمية.

وقد تم إتاحة التعلم من القرناء، وكذا إجراء الحوار. وفي كل مرحلة من مراحل المشروع، بما في ذلك اجتماعات الإدارة السنوية، كان هناك دائما تشجيع على الحوار بين كل الشركاء، وبين أعضاء هيئة التدريس والطلبة أثناء خبرات التعلم الفعلية. فقد حددت هذه الاجتماعات لحظات هامة للتخطيط والتعلم.

تم إنتاج المجلد الأول من خلال جهود فريق تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (CDFE)، ومن خلال المساهمة الخاصة لكل من إليانور هارجريفز (Eleanore Hargreaves)، وماريا كامبوري (Maria Kambouri)، وبيت برادشو (Pete Bradshaw)، وميشيل أتراد تونا (Michael Attard Tunna)، وذلك تحت عنوان "التقريب بين النظرية والتطبيق في تعلم المعلمين: الشراكة بين كليات التربية والمدارس في التربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة. وبحوث الفعل؛ الذي يتم تقسيمه خمسة أجزاء. أحدهم يتبع الشراكات بين الجامعة والمدرسة، والثاني يتعلق بالتربية العملية، والثالث عن التنمية المهنية المستدامة، ويتعلق الرابع ببحوث الفعل، أما الفصل الخامس والأخير فيقدم موجزا ومؤشرات لصانعي القرار. وهنا يتعين توجيه الشكر الخاص لكل من السيدة الأستاذة الدكتورة إليانور هارجريفز (Eleanore Hargreaves)، وذلك لمراجعتها القيمة لهذا المجلد، وإلى الأستاذة/ دانا الصباح، وذلك على مساعدتها القيمة أثناء المشروع.

المجلد تم تصميمه لقراء متعددين من ناحية، ولكي يخدم أهداف مختلفة من ناحية أخرى. كما أنه موجه لطلبة التربية، ولأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية، حيث يقدم أفضل الممارسات في كل مجال؛ على المستوى العالمي. ومن ثم يمكن استخدامه من قبل الجامعات والمدارس على أنه كتابًا أكاديميًا.

كما يمكن استخدامه أيضا كأداة لتتبع المقاييس ومتابعة التحولات والتغيرات أثناء فترة تنفيذ المشروع وما بعده. وأخيرا، يقدم هذا المجلد استشارات ونصائح ذات قيمة لمعدي السياسات؛ حيث يكافح هؤلاء من أجل الإصلاح في بلدانهم والإقليم الذي ينتمون إليه.

مرفق مع هذا المجلد تسجيلات فيديو، تم إنتاجها من خلال التشارك بين جامعتي ستوكهولم والجامعة الأمريكية بالقاهرة، وذلك عن المجالات الاستراتيجية التي يمكن الاستعانة بها أثناء جلسات التدريب و/أو المحاضرات الدراسية.

المراجع

Al-Hroub, A. 2014. "Quality Issues in Education Programs in the Arab Universities: A Synthesis of Case Studies." In Quality Issues in Higher Education in the Arab Countries, pp. 55–76. Beirut: The Lebanese Association for Educational Studies.

Altbach, P.G., and J. Knight. 2007. "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." Journal of Studies in international Education, 11(3–4): 290

Darling-Hammond, L. 1997. "School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching." Educational Policy, 11(2): 151–66.

De Wit, H. 2010. Internationalization of Higher Education in Europe and its Assessment, Trends and Issues. NVAO.

De Wit, H. 2011. "Globalization and Internationalization of Higher Education". Introduction. Universities and Knowledge Society Journal 8(2): 241–48, http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior

De Wit, H., International Association of Universities, IEA. 2012. "Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action."

El Amin, A. 2014. "Quality Issues in Higher Education Institutions in the Arab Countries (A Synthesis of Case Studies)." In A. El Amin, ed., Quality Issues in Higher Education in the Arab Countries, 13–38. Beirut: The Lebanese Association for Educational Studies.

Farag, I. 2010. The Politics of Educational Reform in Egypt. In A.E. Mazawi and R.G. Sultana, eds., The World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. New York: Routledge.

Haigh, M., and F. Ell. 2014. Consensus and Dissensus in Mentor Teachers' Judgments of Readiness to Teach. Teaching and Teacher Education, 40:10–21.

Herrara, L., and C.A. Torres, C.A. eds. 2006. Cultures of Arab Schooling: Critical Ethnographies from Egypt. New York, NY: State University of New York Press.

Hudzik, J. 2011. Executive Summary: Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. NAFSA.

Haigh, M., F. Ell, and V. Mackisack. 2013. Judging Teacher Candidates' Readiness to Teach. Teaching and Teacher Education, 34:1–11.

Lambert, J., and A. Usher. 2013.. "The Pros and Cons of Internationalization: How Domestic Students Experience the Globalizing Campus." Higher Education Strategy Associates Intelligence Brief 7.

Mazawi, A.E. 2005. Contrasting Perspectives on Higher Education Governance in the Arab States. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 20:133–89.

Twining, P., T. Raffaghelli, P. Albion, and D. Knezek. 2013. "Moving Education into the Digital Age: The Contribution of Teachers' Professional Development." Journal of Computer Assisted Learning, 29:426–37.

OECD/World Bank. 2014. Draft Report: Reviews on National Policies for Education: Schools for Skills—A New Learning Agenda for Egypt.

UNESCO. 2014. Teachers and Learning: Achieving Quality for All, 1st ed. EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris

UNICEF and League of Arab States. 2009. Guiding Framework of Performance Standards for Arab Teachers: Policies and Programs., The League of Arab States, Cairo.

Zaalouk, M. 2013. "Globalization and Educational Reform: What Choices for Teachers." In T. Seddon and J.S. Levin, eds., Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects, pp. 201–19. World Yearbook of Education 2013. London and New York: Routledge.

قائمة الاختصارات

AR	----------	بحث فعل
AUC	----------	الجامعة الأمريكية بالقاهرة (المؤسسة القائدة للمشروع)
BSc	----------	بكالوريوس علوم
CDFE	----------	تطوير قدرات كليات التربية (اسم المشروع)
CPD	----------	التنمية المهنية المستدامة
CV	----------	سيرة ذاتية
EBR	----------	المسار المتمركز على التوظيف
EdD	----------	دكتور في التربية
EU	----------	الاتحاد الأوروبي
FoE	----------	كلية التربية
HE/HEI	----------	تعليم عالي/ معهد تعليم عالي
IoE	----------	معهد التربية (جزء من كلية الجامعة، لندن)
ITE	----------	التعليم الأولي للمعلمين
ITT	----------	التدريب الأولي للمعلمين
MENA	----------	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
NQT	----------	معلم حديث التأهيل
PD	----------	تنمية مهنية
PGCE	----------	شهادة عليا في التربية
PhD	----------	دكتوراه الفلسفة
QTS	----------	حالة المعلم المؤهل
SCITT	----------	التدريب الأولي للمعلمين المرتكز على المدرسة
STEM	----------	مواد: العلوم، والتكنلوجيا، والهندسة، والرياضيات
SUPI	----------	مبادرة الشراكة بين الجامعات والمدارس
TEMPUS	----------	تدفق تمويل الاتحاد الأوروبي لمشروع تطوير قدرات كليات التربية
TP	----------	ممارسة التدريس (التربية العملية)
TPD	----------	التنمية المهنية للمعلم
UCL	----------	كلية الجامعة، لندن
UK	----------	المملكة المتحدة (انجلترا واسكتلندا وويلز وأيرلندا الشمالية)

الفصل الأول

الشراكة بين الجامعة والمدرسة:
البحوث وأفضل الممارسات

مدرسة في المملكة المتحدة

تعتبر المدارس هي المرحلة الأولى التي تقوم فيها كليات التربية بأهم أعمالها، ولذا فإن تحسين الشراكات وتوثيقها فيما بين المدارس والجامعات؛ بُغية تحقيق الأهداف المشتركة، والنهوض بالأنشطة المشتركة، يؤثر بشكل جلي في تحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس والجامعات على حد سواء.

تكوين شراكات فعالة

تساعد الشراكات الفعالة، والموثقة بعقود، في استحداث بيئات مدرسية لإعداد المعلمين، وتدريبهم عن طريق مدارس التنمية المهنية، والمدارس التجريبية، وشبكات إصلاح المدارس، وغير ذلك من أشكال الشراكة المحلية والتي تقدم نماذج قوية من الممارسة والتعاون. كما تعتبر البيئة المدرسية في حد ذاتها خبرة تعلمية بالنسبة للمعلمين. وكذلك تتطور الشراكات الفعالة حينما تكون المدارس ملتزمة ببرامج تدريبية ذات جودة؛ تتجاوز التدريب الأولي للمعلمين، وتؤكد على التنمية المهنية المستدامة. تكون مثل هذه الشراكات متضمنة في دورات تطوير الإعداد الأولي للمعلمين (ITE)، ودورات التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وتساهم في اتخاذ قرارات التقييم، كما تتميز – على الجانب الآخر – بكليات التربية والتي تلتزم بأنشطة أوسع في نطاق الشراكة مع المدارس، وتحرص على الزيارات التعليمية التي يقوم بها الموجهين إلى المدارس، فضلا عن تشجيعها للملاحظات المشتركة التي يبديها طلبة كليات التربية (الطلاب المتدربون) بمعرفة هيئة التدريس الجامعية وهيئة التدريس المدرسية.

يمكن أن تساعد مثل هذه المدارس المهنية على مشاركة طلبة كليات التربية (الطلاب المتدربون) في وضع قواعد وممارسات ثقافية قوية، وأن تدعم التقدم في المعرفة لكونها مواقع تساعد على إجراء بحوث الفعل، والتي تميل نحو الممارسة بالاشتراك مع معلمي المدارس وهيئة التدريس الجامعية والطلاب المتدربين / الباحثين. ويعتبر هذا النوع من البحوث أداة الربط بين "النظرية" والتطبيق الفعلي داخل الفصل. وتبدو كلمات لورانس ستينهاوس (Lawrence Stenhouse، 1983: 183) وثيقة الصلة بهذا الموضوع:

إن الحاجة تدعو إلى تطبيق نشاطين متوازيين: التدريس؛ الذي يمكننا من الوصول إلى استنتاجات تمثل – بطريقة مبسطة وبالتالي بصورة غير دقيقة – إدراكًا أفضل لعالم المعرفة والمعنى، والتعلم بالاستقصاء أو التعلم بالاكتشاف، الذي يمكننا من فهم كيفية الاستفادة من مثل هذا التمثيل بالمعرفة، وتقدير جوانب القصور فيها، وتطوير سبل التقدم لتجاوز جوانب القصور هذه.

ترتبط المدارس التي تركز على الاستقصاء بالتعلم المهني الشامل للمعلمين ذوي الخبرة العالية، ومن ثم يمكن اعتبارها محاور لتنمية مجتمعاتها المحلية مهنيا.

يمكن تطوير شكل آخر من أشكال الشراكة بين الجامعات والمدارس، وذلك من خلال تسجيل الطلاب الجدد كمتدربين بأجر في مدارس التربية؛ لكي يقوموا بالتدريس وبالمشاركة في التدريس بالفصول الدراسية مع معلمين مرشدين (Mentor Teachers) من ذوي الخبرة لمدة عام، على أن يستكملوا، في الوقت ذاته، دراساتهم في دورات المناهج الدراسية، والتعليم والتعلم التي تنفذها الجامعات المحلية المشاركة.

الشراكات بين الجامعات والمدارس: نماذج من أفضل الممارسات

كان للجنة هولمز (Holmes) بالولايات المتحدة الأمريكية الفضل في تطور مفهوم مدارس التنمية المهنية؛ عام ١٩٩٠. حيث يقدم هذا المفهوم مثالاً عن كيفية إحداث التكامل بين ممارسة طلبة كليات التربية، والدراسات الأكاديمية، والبحث والتطوير في المدارس، كما يركز المفهوم ذاته على الشراكات المتبادلة في العديد من المجالات:

- مكون ذا جودة عالية للمعلمين المتميزين بالمدارس، أولئك الذين يُعهد إليهم القيام بدور المعلم المتعاون (Cooperating Teacher)، أو المرشد (Mentor) أثناء التربية العملية (Practicum) ("ممارسة التعليم" أو "الخبرة الميدانية")
- اشتراك المعلمون التربويون (Teacher Educators)، كأعضاء هيئات التدريس في الجامعات؛ مع الباحثين في المجالات التربوية؛ كطلبة كليات التربية (الطلاب المتدربين) في الوقت ذاته، في تنفيذ أعمال إبداعية تتم في المدرسة.
- تأسيس شراكات دائمة بين مؤسسات التربية الأساسية، كالجامعات التي تقدم دورات في التربية، وبين المدارس.

الأدوار في الشراكات: أمثلة

تتقاسم هيئات التدريس في المدارس والجامعات مسئولية تعلم الطلاب المتدربين. وفي هذه الشراكات تتقاسم هيئات التدريس الموارد، والخبرات، كما تتكامل مع بعضها البعض؛ لاستحداث أدوار وهياكل تدعم الطلاب المتدربين، وتهيئ لهم فرص التعلم. بالإضافة إلى هذا، تقوم هذه الهيئات أيضا باختيار أعضاء من بينها لتولى توجيه الطلاب المتدربين والإشراف عليهم.

تتحمل هذه الشراكة المسئولية عن عرض الطلاب المتدربين للمحتوى التعليمي، وتنظيم معارفهم التربوية (التدريس) والمهنية وفقًا للمعايير، فضلا عن؛ عرض الكفاءة في خبرات التربية العملية أثناء انخراطهم في العمل تحت إشراف معلم متعاون. وكذلك يُتوقع من طلبة كليات التربية تطبيق ما يتعلمونه أثناء الدورة من المهارات، والمعارف، والترتيبات المهنية في إطار من المفاهيم بغية إحداث تأثير إيجابي طويل الأجل على تعلم الطلاب. كما أنهم مطالبون أيضا بإبراز مهاراتهم عند العمل مع الزملاء وأولياء الأمور والأسر والمجتمعات المحلية.

ولهذا فمن المفيد تحديد الأدوار التي من المتوقع أن تؤديها هيئة التدريس في الكلية، والمعلمين المتعاونين، وطلبة كليات التربية من أجل اكتساب خبرة التربية العملية.

الشراكة الفعالة:
مبادئ التطبيق

تتضمن هذه المبادئ ما يلي:

- رؤية مشتركة وواضحة للتدريس الجيد تتخلل جميع أعمال المقرر الدراسي وخبرات ممارسة التدريس، وتكوين مجموعة متجانسة من خبرات التعلم؛
- معايير محددة بشكل جيد للممارسة والأداء المهني؛ تستخدم في توجيه وتقييم أعمال المقرر الدراسي والأعمال التحليلية؛
- منهج جامعي جوهري قوي يتم تدريسه في سياق الممارسة؛ ويوضع على أساس المعرفة بتطور وتعلم الطفل والمراهق، وفهم السياقات الاجتماعية والثقافية والمنهج والتقييم وأصول تدريس الموضوع؛
- خبرات واسعة في مجال التربية العملية – ٣٠ أسبوعًا على الأقل من التربية العملية Practicum، وفرص تدريس التلاميذ في كل برنامج تحت الإشراف – على أن يتم اختيارها بعناية لدعم الأفكار المقدمة في أعمال المقرر الدراسي الجامعي؛
- استخدام طرق التعامل مع كل حالة على نطاق واسع، وكذلك البحوث التي يقوم بها المعلم، وعمليات تقييم الأداء، وتقييم الملفات التي تطبق التعلم على مشكلات الممارسة الحقيقية؛
- استراتيجيات واضحة تساعد الطلاب على مواجهة معتقداتهم الذاتية الراسخة وافتراضاتهم بشأن التعلم وبشأن الطلاب؛ كما تساعدهم على التعلم من خبرات الآخرين الذين يختلفون عنهم؛
- علاقات قوية، ومعرفة، ومعتقدات مشتركة بين هيئات التدريس المدرسية والجامعية المشاركة في إحداث التحول في التدريس والثقافة المدرسية وإعداد المعلمين. (Darling-Hammond، ٢٠٠٦)

مدرسة في المملكة المتحدة

دور المعلمين المتعاونين

يقوم المعلمون المتعاونون بدور بالغ الأهمية. حيث يحتاج طلاب كليات التربية إلى قدر كبير من الدعم أثناء التربية العملية؛ وعلى وجه الخصوص، ما يتعلق بمهارات التدريس والدعم الوجداني. حيث إن منحنى التعلم عند الطالب المتدرب شديد الانحدار، وذلك نظرًا لتعلمه الكثير من المواقف الفعالة والمنهجيات من خلال ضغوط التجربة الفعلية.

وللمعلمين المتعاونين تأثيرًا قويًا على الطلاب المتدربين أثناء فترة التربية العملية، حيث إنهم يقضون وقتا أطول من غيرهم مع الطلاب في المدارس، ولهذا السبب نجدهم يقومون بدور المرشد أثناء التربية العملية. فمن أهم ما يميز دور المعلم المرشد التعود على بيئة التعلم في المدرسة. إذ يستطيع المعلمون المرشدون، بفضل خبرتهم التربوية، أن يقدموا نماذج جديرة بالملاحظة والمحاكاة.

- لجودة الإرشاد Mentoring أهمية كبرى؛ "فالملاحظة وحدها" لا تكفي ولا بد أن تكون لدى المعلم المرشد والمعلم المتعاون / Mentor Cooperating Teacher أفكارًا واضحة وجوهرية عن تلك الخصائص التي تقود المعلم إلى أداء دوره بنجاح، ويشمل هذا الاستفادة بانتظام من ردود الأفعال وتحديد الهدف؛ بحيث تصب استجابات المعلم تحت التدريب في خطة عمل تنموية حية. ويمكن تشكيل هذه الأفكار من التعلم التجريبي ومن الفطنة النظرية السليمة على حد سواء.

علاوة على ذلك، تدعو التغييرات في أدوار المعلمين وأصول التدريس داخل الفصول وكذا حصيلة التعلم إلى إحداث تغييرات كبيرة في معارف المعلم/ممارسات التدريس، وفي نظريات التعليم والتعلم. وعلى المعلمين المتعاونين أن يكونوا على دراية بهذه التغييرات، وعليهم أيضا أن يكونوا قادرين على تبني ممارسات فصولهم الدراسية والتكيف معها، وحينئذ فقط يستطيعون التأثير أو توجيه الطلاب المتدربين إلى الأداء الوظيفي الفعال داخل المنظومة المدرسية.

في حال اعتماد المعلمين المتعاونين على تجاربهم التربوية فقط، وبعدهم عن نظريات التعليم والتدريس المعاصرة فإنهم يخاطرون بانتهاج نهج تربوي يتعارض بشدة مع ما يتعرض له الطلاب المتدربون أثناء القيام بدورهم في الجامعة. وقد يجد الطلاب المتدربون أن التأكيد في حجرات الدراسة تلك؛ إنما يركز على إدارة الفصل ونجاح أداء الطالب في امتحانات آخر السنة، وعلى طرق تدريس تبدو قديمة وعفا عليها الزمن. ورغم أن مجتمع المدرسة قد يعتبرهم معلمين "ناجحين" إلا أنهم ربما يؤثرون على الطلاب المتدربين تأثيرا لا يرغب فيه المشرفون / أو القائمون على تقييم أولئك الطلاب المتدربين. ولعل هذا هو ما يحدث بصفة خاصة عندما يتم تنفيذ التربية العملية في نوع واحد من المدارس.

قد يؤدي وجود عدد أكبر من اللازم من الطلاب المتدربين في المدارس في ذات الوقت إلى إثارة مشكلات للمعلمين المتعاونين؛ حيث لا يؤدي هذا الوضع إلى فوائد ملموسة سواء لهم أو لطلابهم، بل قد يجعل من الصعب اشتراك معلمين خبراء كموجهين بصفة منتظمة في دعم الطلاب المتدربين في مدارسهم.

يستطيع المهنيون الناجحون؛ الذين يتمتعون بمهارات عالية المستوى تقديم الدعم إلى غيرهم في العملية التعليمية، إلا أنه من الضروري أن يحصل المعلمون المتعاونون على التدريب

الضروري الذي يسمح لهم بوضع ما لديهم من خبرات فنية تجريبية داخل إطار نظري وتطوير مهاراتهم في التوجيه والنصح. ويجب أن يتم ذلك بالشراكة مع هيئة التدريس فى كليات التربية التي يجب أن تصمم وتطور معهم فرص التربية العملية بفاعلية.

دور المعلمين تحت التدريب

تعتبر خبرة المعلمين تحت التدريب الفرصة التي يكتسب فيها المعلمون المرتقبون معارف عملية شخصية تتعلق بعملهم في مجال التدريس. ورغم أن هذه الخبرة قد تعتبر مثل "التمرس في العصور الوسطى"، إلا أن هذا النموذج ما زال هو الطريقة السائدة لإعداد المعلمين لهذه المهنة. ويعتبر تدريس الطلاب فرصة هامة لإعداد المعلم، ويؤثر تأثيرًا عميقًا على المعلمين تحت التدريب. ويؤدي الانخراط في حياة الفصل إلى زيادة الفرص المتعددة لدى الطلاب المتدربين، وذلك لتطوير فهم متجدد لأبعاد العملية التعليمية، كأصول التدريس ومحتوى الموضوع وطلاب المدارس والسياق الاجتماعي في المدارس. ويتعين على الطلاب المتدربين توضيح ما إذا كانوا قد تمكنوا من تحقيق المعايير القياسية بالفعل، وأصبحوا قادرين على استعراض كفاءتهم داخل الفصل.

تحتاج المدارس إلى المعلمين القادرين على الاستجابة لاحتياجات الطلاب؛ خاصة القادمين من خلفيات محرومة، وإلى المعلمين الذين يتمتعون بالمرونة الكافية للعمل في المدارس التي يصعب تزويدها بالمعلمين. وهكذا يكون المتوقع من الطلاب المتدربين بناء خبرات ميدانية –في هذه الظروف بما فيها من التحديات – لتطبيق نظريات الإنصاف والتعلم من أجل إيجاد بيئات تعلم شاملة وأن تكون لهم سلطة التصرف المناسب في مكان العمل.

من الأمور الأساسية أن يقضي الطلاب المتدربون وقتا طويلا وشاملا في العمل الميداني، فليس من المتوقع أن يقوموا بشكلٍ مُرضي في حال اقتصار مدة تواجدهم وانخراطهم بالمدارس على وقت قليل.

ومن ثم يجب تشجيع الطلاب المتدربين على المشاركة في جميع أوجه الوظائف المدرسية؛ تلك التي تتراوح بين التربية الخاصة والخدمات الداعمة للطلبة، واجتماعات أولياء الأمور، والزيارات المنزلية، والانتشار في المجتمع المحلي. ومن الأمور الهامة الأخرى أن يشارك الطلاب المتدربون في اجتماعات هيئة التدريس، وفي المشروعات الموجهة إلى التنمية المستدامة لفرص التعلم المتاحة للطلاب. فبهذه الطريقة يتمكن الطلاب المتدربون من فهم السياق المؤسسي الأوسع للتعليم والتعلم والبدء في تطوير المهارات المطلوبة للمشاركة الفعالة في العمل بأسلوب جماعي من أجل تحسين المدرسة طوال فترة حياتهم العملية.

دور هيئة التدريس بالجامعة

من أدوار هيئة التدريس بالجامعة أن تكون على دراية بالبحوث الجديدة والمتطورة في مجالات العمل والنظريات والممارسات الجديدة. وعليها أن تسعى لتعميق فهمها للبحوث والممارسات التي من شأنها زيادة التعرف على أعمالها واستمرار عمليات إعادة تقييم قوة وقيمة الممارسات والنظريات البحثية القديمة والحالية. وعلى الهيئة كذلك تقييم انعكاس آثار ما تقوم به من تعليم على تعلم الطلاب المتدربين واستخدام ما تحصل عليه من استنتاجات لتقوية الأعمال التي تمارسها.

يتطلب عمل وأداء المشرف الجامعي الإلمام بأصول التدريس (البيداغوجيا) والسياسات والخبرات والمهارات وكذلك المعرفة الواسعة بصرف النظر عن السياق المؤسسي.

يعتبر الجهد الهائل المطلوب لضمان تعيين الأعداد المتزايدة من الطلاب المتدربين في المدارس وضمان حصولهم على مستوى رفيع من الدعم من أهم التحديات

التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والتي تشغلهم بعيدا عن القضايا الفكرية الاستراتيجية المتعلقة بالتجارب المهنية.

من الضروري أن تتآلف هيئة التدريس مع ثقافات المدرسة بصفة منتظمة، وبالطريقة التي تمكن أعضاء الهيئة من تزويد الطلاب المتدربين بالأدوات الكافية لانطلاقهم في رحلتهم إلى عالم التدريس. فمن المهم أن تكون لديهم خبرات مباشرة عن الحقائق الاجتماعية والتعليمية في المدارس وبيئات التعلم فيها. وسيؤدى هذا إلى تركيز أفضل على التحديات التي تواجه المعلمين تحت التمرين؛ لا سيما التحديات المتعلقة بالمهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، وإدارة الفصل، واستخدام منهجيات وطرق التدريس الفعالة.

لقد أعيدت صياغة المفاهيم المتعلقة بالمعلم التربوي وتم توسيعها بحيث يشمل دورها التيسير والإرشاد والتعليم الخاص والمشورة؛ فضلا عن التعليم والتدريس. يعتبر هذا منهج كلي للتوجيه مع التركيز على العلاقات والتأييد.

مدرسة في المملكة المتحدة

أسئلة إلى المدارس والجامعات للأخذ في الاعتبار

كيف يمكن مساعدة الطلبة المتدربين على أفضل الطرق للتفكير في العلاقة بين المحتوى بصفة عامة content وبين المحتوى التربوي المحدد content-specific pedagogy

يحتاج الطلبة المتدربين إلى فهم عميق للمحتوى الذي يخططون لتدريسه وعليهم أن يكونوا قادرين على تقديم الشرح بطرق متعددة وأن يكون لديهم استراتيجيات للتدريس لكي يتعلم جميع الطلبة. وفضلا عن ذلك، وعلى نفس القدر من الأهمية، لا بد أن يكونوا عند انتهاء تدريبهم الأساسي قد اكتسبوا خبرة في معرفة المحتوى التربوي لكي يتمكنوا من القيام بالبحث النقدي و أن يعرفوا النظريات المتعلقة بعلم أصول التدريس والتعلم (البيداغوجيا) وأن يتمكنوا أيضا من اختيار وتطوير استراتيجيات وتقنيات تعليمية تساعد جميع الطلبة على التعلم.

إلى أي مدى توجد لدى كلية التربية سياسة للتعليم الأساسي للمعلم تطور وتحدد نماذج للتوجهات المهنية professional dispositions المتوقعة من التربويين (أي المعلمين المؤهلين)؟

ولابد أن تشكل هذه التوجهات المهنية جزءا من الإطار المفاهيمي للمقرر الدراسي، وتحتاج هيئة التدريس بصفة منتظمة إلى تقييم كيف يقوم الطلبة المتدربون بتبني توجهات مهنية مناسبة أخرى. ويمكن تقييم مثل هذه التوجهات عن طريق السلوكيات القابلة للملاحظة في المواقف التعليمية بواسطة النماذج التي يضعها أعضاء هيئة التدريس في المدرسة والجامعة.

كيف تضمن السياسات أن المعلمين التربويين والمرشدين – الذين يقومون بدور اساسى بالنسبة لجودة القوى العاملة في التعليم – لديهم تطور مهني فعال للإشراف على التربية العملية Practicum وعلى إقامة الشراكات؟

لدى المعلمون التربيون والمرشدون تواجد في كل مرحلة من مراحل الحياة العملية للمعلم فهم يعلمونهم ويرشدونهم، وهم الذين يجب أن يكونوا النموذج والقدوة طوال عمليات التدريس اليومية ويمثلون المثل الأعلى للمعلم المهني الذي يرتكز على تعزيز التعلم المهنى طوال حياته العملية، وهم الذين يتعهدون بالقيام بالبحث الرئيسي الذي يطور فهمنا للتعليم والتعلم. ولذلك يجب أن تسعى السياسة الوطنية إلى تحسين الطرق المستخدمة لاختيار وتدريب المعلمين التربويين. كما أنها يجب أن تهدف إلى التعريف بدور وقدرات المعلمين التربويين الجيدين بصورة أفضل من أجل رفع وزيادة تأثيرهم على إعداد المعلمين الاخرين.

الهياكل في الشراكات: توصيات

يركز هذا الجزء على هياكل تلك الشراكات التي تكون ضرورية لنجاح التعليم الأساسي للدرس، وخاصة التربية العملية، وعلى الشراكات التي تؤدي إلى إكساب الطلاب المتدربين خبرات متميزة في التعلم.

قد يتأثر جانب التربية العملية في إعداد المعلمين بخصوصيات التعيين في وظائف المدرسة، ويجب تقليل ذلك بتنفيذ برنامج فعال لإعداد المعلمين، والذي يحتوي على منهج ممارسة التدريس بالإضافة إلى منهج فن التعليم (Didactics) وعلم أصول التدريس (بيداغوجيا Pedagogy). وسيتيح هذا للطلاب المتدربين فرصة تحويل التحليل إلى عمل بتطبيق ما يتعلمونه، وينعكس ذلك بصفة منتظمة على إعداد الطالب فيما يتعلق بالتدريس. ففي مثل هذه البرامج يتعرف الطلاب المتدربون على ردود الفعل بشكل مفصل وتكون لديهم فرص لإعادة المحاولة وتحسين ممارساتهم للتدريس بصفة مستمرة.

يجب أن يقوم هيكل التربية العملية على الخبرة الميدانية والأنشطة التي تصممها بهدف تعريف الطلاب المتدربين على مستويات من المسئولية تزيد عن الأدوار التي يتم إعدادهم لها بدرجة كبيرة. على أن يتم تصميم هذه الأنشطة خصيصًا لمساعدة المرشحين للحصول على معارف ومهارات وترتيبات مهنية معينة وفقا لما تحدده المعايير المهنية والوطنية والمؤسسية.

مؤشرات لصانعي السياسات

يعتبر تطوير مواقع تستخدم أحدث الممارسات عنصرًا هامًا من عناصر الإعداد القوي للمعلمين، وربما يكون واحدًا من أصعب هذه العناصر التي يمكن تحقيقها، ذلك أنه إذا كان على الطلاب المتدربين أن يشاهدوا ممارسات ذات جودة عالية، وأن يقوموا بمحاكاتها، خاصة في المدارس التي تعلم أطفالاً قادمين من خلفيات صعبة، فسيكون من الضروري الاستعانة بمعلمين متعاونين، وليس هذا فحسب بل وأيضًا بتطوير جودة المدارس حتى يتمكن المعلمون المرتقبون من التعلم بطريقة منتجة، وإيجاد ظروف تمكن من حدوث تقدم في المعرفة والممارسة، وبهذا المعني لا بد من تطوير التربية العملية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة في الوقت ذاته.

قد يكون من الصعب على المدارس أن تتعاون مع كليات التربية لتوفير أفضل بيئة للتعلم للطلاب المتدربين القادمين من الجامعة، حيث ترى المدارس أن الطلاب المتدربين ليست لديهم المعرفة الكافية بالمادة أو المواد التي يقومون بتدريسها، وأنهم سيكونون مصدرا لتعطيل الحياة المدرسية اليومية التي تسير عادة بسلاسة. علاوة على ذلك، لا تكون للجامعات سيطرة، في معظم الأحوال، على أعداد الفصول ومستويات الطلاب المخصصين للطلبة المتدربين. فيكون التعاون في هذا المجال أحد عناصر التعاون المشترك المطلوب بين هاتين المؤسستين.

هناك حاجة للتأكد أن جميع أعضاء هيئة التدريس المشتركين في التربية العملية قد أُعدوا ودربوا على منهجيات التدريس والتعاون والتعلم بما يناسب الطلاب المتدربين.

أسئلة للمدارس والجامعات

هل تمت دراسة وتحليل وظيفة التربية العملية والصورة التي يجب أن تكون عليها لتحقيق هذه الوظيفة؟ وهل تم التعبير عنها بوضوح؟

إذا كان للتدريب العملي أن يتعامل مع الفجوة بين النظرية والتطبيق فسيكون الحل هو وضع نموذج لقيام الطلاب المتدربين بتحويل النظرية إلى تطبيق. ويتقرر دور مختلف الأطراف للتربية العملية بهذا الشكل: أساتذة الجامعة الذين يقومون بتدريس النظرية، والمعلمون المتعاونون الذين يشرفون على ترجمة النظرية إلى عمل يقوم به الطلاب المتدربون، ومن المتوقع من الطالب تحت التدريب أن يتعلم النظرية وأن يقوم بتطبيقها عمليا.

يبدو أن وضع إطار واسع للأمثلة وللممارسات المهنية يتطلب معرفة واسعة كما هو الحال بالنسبة للممارسة المترابطة والمنسقة التي قد يجد فيها المعلمون (المرتقبون) حالات تعلم تناسب تعزيز وتطوير العمل الذي يتسم بالكفاءة والتأمل القائم على النظرية. كيف يمكن أن تتكامل الممارسة وتتسق مع كل نماذج إعداد المعلمين؟

مما لا شك فيه ومما هو شائع وبشكل كبير؛ أن التدريس الجيد يتأتي عن طريق "الفهم لا من خلال الحفظ والتلقين Caught Not Taught"، ولذا فيجب أن يعود أي تعامل مع المدارس بالفائدة على الطلاب المتدربين. *فإلى أي مدي سيؤثر ذلك على طريقة التربية العملية؟ هل يعني هذا توجيه الاهتمام الأكبر إلى الكم على حساب الكيف؟ أي جودة الخبرة؟*

هل توجد فجوة هيكلية ومعرفية بين المعلمين وبعضهم البعض، وهل يوجد لدى بعض المعلمين اتجاه لحماية الطلاب المتدربين من الأفكار "غير العملية"، والتي تتأتى عن طريق المقررات الدراسية؟ إذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن لسياسات الشراكة أن تتغلب على هذا بتصميم وظيفة ونماذج التربية العملية؛ بحيث لا يتأثر الإعداد الأساسي للمعلمين المرتكز على الجامعة بالفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق؟

كيف يمكن تقوية الشراكات بين الجامعات والمدارس والمجتمعات المحلية من أجل إعداد المعلمين وكيف يتم ذلك بدرجة أقل من التسلسل الهرمي؟

كيف تنعكس احتياجات طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا في نماذج التربية العملية، وكيف يمكن أن ينعكس كل ذلك في نماذج التعيينات لمجموعة كبيرة من المعلمين في نفس الوقت؟

من الممكن اختلاط المعرفة الأكاديمية والمعرفة المهنية العملية عن طريق أماكن مثل مدارس التنمية المهنية، من أجل دعم المتدربين في عملية التعلم. ويمكن لهذه المدارس أن تنشئ مجتمعا أصيلاً وإبداعيًا للتعلم، بينما يتفاعل المعلمون التربويون من الجامعات والمدارس والمتدربون من أجل تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق.

قد تكون التربية العملية هي المنتج النهائي للتجارب المدرسية على مدى فترة زمنية أطول؛ يقوم المقومون والموجهون خلالها بتوجيه المتدربين إلى الأداء الأفضل بصفة مستمرة وتكوينية. سيضمن هذا النموذج إعداد المتدربين بأفضل طريقة ممكنة. ولذلك فمن الضروري وجود ترابط جيد وتكامل فيما بين المقرر الدراسي وبين التربية العملية في المدارس. ومن الممكن أن يتعلم المتدربون بطريقة أكثر فاعلية عند إعادة تقوية الأفكار التي يتعرضون لها وربطها مع النظرية والتطبيق على حد سواء. فقد يكون إيجاد الترابط صعبا بسبب الفجوات الموجودة بين الإدارات وتشتت البرامج التقليدية لإعداد المعلمين قبل التخرج من الجامعة. لذا فمن الضروري أن تكون هذه البرامج متتابعة وأن تكون موضوعة وفق نظرية قوية من نظريات تعلم التدريس. حيث يمكن تصميم المقررات الدراسية لتتقاطع مع بعضها وتلتف جيدا حول عمل المتدربين في المدارس، وهي أيضًا مطالبة بأن تشمل التطبيقات في حجرات الدراسة حيث تجرى مراقبة الطلاب المتدربين.

تتولى هيئة التدريس التي تقوم بتدريس المقررات أيضًا بالإشراف على المتدربين وتقديم النصح لهم في المدارس التي تحدد لهم؛ مما يؤدي إلى تكامل الأدوار. حيث يتم تكليف أعضاء هيئة التدريس بالقيام بأدوار إعداد المتدربين إما طول الوقت أو كمشاركين بعض الوقت في الدورات التي ترتكز على الجامعة. ومن المقترح أن تكون الخبرة في التدريب على التعليم شاملة، وأن تتم تحت إشراف جيد وتكون مرتبطة بالأعمال التي تستخدم علوم التربية (أصول التدريس) التي تربط النظرية بالتطبيق بما يسمح للطلاب المتدربين بالتعلم من ممارسة الخبراء في المدارس.

تتطلب أقوى البرامج أن يقضي الطلاب وقتا طويلا في الميدان طوال مدة البرنامج لفحص وتطبيق المفاهيم والاستراتيجيات التي يتعلمونها في ذات الوقت في دوراتهم بجانب المعلمين؛ القادرين على أن يوضحوا لهم كيفية قيامهم بالتدريس؛ وذلك بالطرق التي يستجيب لها الدارسون. ويتطلب هذا العمل القائم على المدرسة إدراج طرق التدريس الناشئة الجديدة مثل التحليلات الجيدة للتعلم والتعليم، وطرق دراسة الحالة، وعمليات تقييم الأداء، ومذاكرة الدروس، وبحوث الفعل. تربط هذه النماذج كلها النظرية بالتطبيق بطرق تقوم بتنظير الممارسة وتجعل التعلم الرسمي تطبيقًا قابلاً للممارسة.

من شأن تحليل عينات أعمال الطلاب وخطط ومهام المعلمين وأفلام فيديو المعلمين والطلاب أثناء العمل وحالات التعلم أن يساعد المعلمين على الربط بين المبادئ العامة، وأمثلة محددة من أمثلة التعليم والتعلم.

ستؤدي الشراكات القوية بين الجامعات والمدارس إلى حدوث تغييرات في محتوى التدريس، وكذلك في إعداد المعلم. فلا يستطيع الفرد تعليم الآخرين كيف يعلمون غيرهم تعليمًا جيدًا؛ إذا لم يكن قد تعرض هو شخصيًا لنماذج أصلية من الممارسة الجيدة داخل الفصل. ذلك أن المقررات الدراسية في حد ذاتها لا تغني عن الدروس التجريبية القوية التي تشكل ما يقوم به المعلمون بالفعل. ويحتاج المعلمون إلى التعلم

من المواقف التي تمثل مشكلات المدارس وإلى التوصل إلى استراتيجيات مختارة بعناية ومصممة لتعليم عدد كبير من الدارسين.

قد يكون من الضروري أن تتكامل الممارسة بطريقة منطقية مع جميع نماذج إعداد المعلمين. ويستطيع الفرد؛ من خلال شراكة قوية تتميز بتبادل الفائدة مع المدارس، أن يُعد معلمين مهنيين على درجة عالية من الجودة بصفة خاصة لإنجاز المهام المطلوبة من الموجهين المتعاونين والموجهين والشركاء.

دراسة حالة شراكة فعالة: انظر الملحق رقم ٢

تبين دراسة حالة نوتنجهام في الملحق رقم (٢) عددًا كبيرًا من الأطراف الذين يقومون بأدوار محددة جدا من أجل دعم الطلاب المتدربين. وتؤكد دراسة الحالة هذه؛ الحاجة إلى شبكات دعم نظامية يوجد في كل منها مشارك يكون مسئول عن الآخرين وخاصة عن الطلاب المتدربين.

مؤشرات لصانعي السياسات

- من الضروري تغيير نموذج إعداد المعلم القائم على الجامعة من ذلك النموذج الذي يعتبر المعرفة الأكاديمية مصدرا رسميًا للمعرفة بالتدريس إلى النموذج الذي يوجد فيه تفاعل غير هرمي بين الخبراء من الأكاديميين، والمهنيين، والمجتمع المحلي. وهناك حاجة إلى دراسة لمختلف أوجه الخبرات الموجودة في المدارس والمجتمعات المحلية والخبرات التي تدخل في إعداد المعلمين لكي تتواجد جنبا إلى جنب، وعلى مستوى أكبر، مع المعارف الأكاديمية. عند تنسيق الخبرات الميدانية بعناية مع أعمال المقرر وفي ظل التوجيه الجيد يكون المعلمون التربويون في كل من المدارس والجامعات أقدر على إنجاز أهدافهم في إعداد المعلمين للقيام بمهام التدريس المعقدة بنجاح.

- هناك حاجة للتأكيد أن جميع المشتركين في دعم تدريب المعلمين يتلقون ما يتناسب مع الطلاب المتدربين من التعليم والتدريب على طرق التدريس والتعاون والتعلم.

- تؤدي الشراكات القوية بين الجامعات والمدارس إلى إحداث تغييرات في محتوى التدريب والمواد الدراسية للطلبة المتدربين.

المراجع

Buchberher, F., B.P. Campos, D. Callos, and J. Stephenson. 2000. Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umeå: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Carr, W. 2006. "Philosophy, Methodology and Action Research". Journal of Philosophy of Education 40 (4).

Carr, W. 2009. "Practice without Theory? A Postmodern Perspective on Educational Practice". In B. Green, ed., Understanding and Researching Professional Practice. Rotterdam: Sense Publishers.

Chetcuti, D.A., and M.A. Buhagiar. 2014. "Assessing the Field Placement in Initial Teacher Education: Finding the Balance between Formative and Summative Assessment". Problems of Education in the 21st Century 58:39–52.

Darling-Hammond, L. 2006. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. 2010. Teacher Education and the American Future. Journal of Teacher Education 61 (1–2): 35–47.

Darling-Hammond, L., and J. Baratz-Snowden. 2005. A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly-qualified Teachers Our Children Deserve. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Dick, B. 2002. "Action Research: Action and Research". Paper prepared for the seminar "Doing good Action Research," held at Southern Cross University, Monday, February 18, 2002, http://www.aral.com.au/DLitt/DLitt_P41aandr2.pdf

Earley, P., and V. Porritt, V. 2013. Evaluating the Impact of Professional Development: The Need for an Evidential Baseline. In Professional Development in Education.

Elliot, J. 1991. Action Research for Educational Change. Buckingham: Open University Press.

Furlong, C. 2013. The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealized Identities. European Journal of Teacher Education 36 (1): 68–83.

Goodnough, K. 2011. Examining the Long-term Impact of Collaborative Action Research on Teacher Identity and Practice: The Perceptions of K–12 Teachers. Educational Action Research 19 (1): 73–86.

Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Continuum.

Holmarsdottir, H., Z. Desai, L.R. Botha, A. Breidlid, S. Bastien, W. Mukoma, M. Ezekiel, A. Helleve, A.I. Farag, and V. Nomlomo. 2013. COMPARE Forum: The Idea of North–South and South–South Collaboration. Compare: A Journal of Comparative and International Education 43 (2): 265–86.

Lewin, K. 1946. "Action Research and Minority Problems". In G.W. Lewin, ed., Resolving Social Conflicts. New York: Harper & Row (1948).

Kemmis, S., and R. McTaggart. 1988. The Action Research Reader, 3rd ed. Melbourne: Deakin University Press.

Kemmis, S., and R. McTaggart. 2003. "Participatory Action Research". In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, eds., Handbook of Qualitative Research, 3rd ed., 559–604. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lendahls Rosendahl, B., and K. Rönnerman. 2006. "Facilitating School Improvement: The Problematic Relationship between Researchers and Practitioners". Journal of In-service Education 32 (4).

McFarland, K., J. and Stansell. 1993. “Historical Perspectives”. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, and K. Smith, eds., Teachers Are Researchers: Reflection and Action, 12–18. Newark, DE: International Reading Association.

McIntyre, D. 2004. “Making Sense of Research for Teaching. “Unpublished paper. SUPER Teaching and Learning Conference, June 2004, Chesterton Community College, Cambridge.

McLaughlin, C., D. McIntyre, and K. Black-Hawkins, K. 2004. Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature. www.educ.cam.ac.uk/research/projects/super/ReviewOfLiterature.pdf

McNiff, J., P. Lomax, and J. Whitehead. 2003. You and Your Action Research Project, 2nd ed. London: Routledge.

McNiff, J., P. Lomax, and J. Whitehead. 2011. All You Need to Know about Action Research, 2nd ed. London: Routledge.

McNiff, J., and J. Whitehead. 2005. Action Research for Teachers: A Practical Guide, Abingdon, UK: David Fulton.

Norton, L. 2009. Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. Abingdon, UK: Routledge.

OECD. 2011. Building a High-quality Teaching Profession: Lessons from around the World. Paris: OECD.

Pollard, A. 1984. Ethnography and Social Policy for Classroom Practice. In L. Barton and S. Walker, eds., Social Crisis and Educational Research. London: Croom Helm.

Portelli, J.P., P. Solomon, S.E. Barrett, D. Mujawamariya, L.E. Pinto, and J. Singer. 2010. Stakeholders’ Perspectives on Induction for New Teachers: Critical Analysis of Teacher Testing and Mentorship. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Postholm, M. 2012. “Teachers’ Professional Development: A Theoretical Review”. Educational Research 54 (4): 405–29.

Reason, P., and H. Bradbury. 2007. Handbook of Action Research, 2nd ed. London: Sage.

Rorrison, D. 2010. “Assessment of the Practicum in Teacher Education: Advocating for the Student Teacher and Questioning the Gatekeepers”. Educational Studies 36 (5): 505–19.

Sellwood, I and Twining, P. (2005), Action Research, Coventry: Becta

Smedley, L. 2001. “Impediments to Partnership: A Literature Review of School–University Links“. Teachers and Teaching 7 (2): 189–209.

Southgate, E., R. Reynolds, and P. Howley. 2013. “Professional Experience as a Wicked Problem in Initial Teacher Education”. Teaching and Teacher Education 31:13–22.

Vrijnsen-de Corte, M., P. den Brok, M. Kamp, and T. and Bergen. 2013. “Teacher Research in Dutch Professional Development Schools: Perceptions of the Actual and Preferred Situation in Terms of the Context, Process and Outcomes of Research“. European Journal of Teacher Education 36 (1): 3–23.

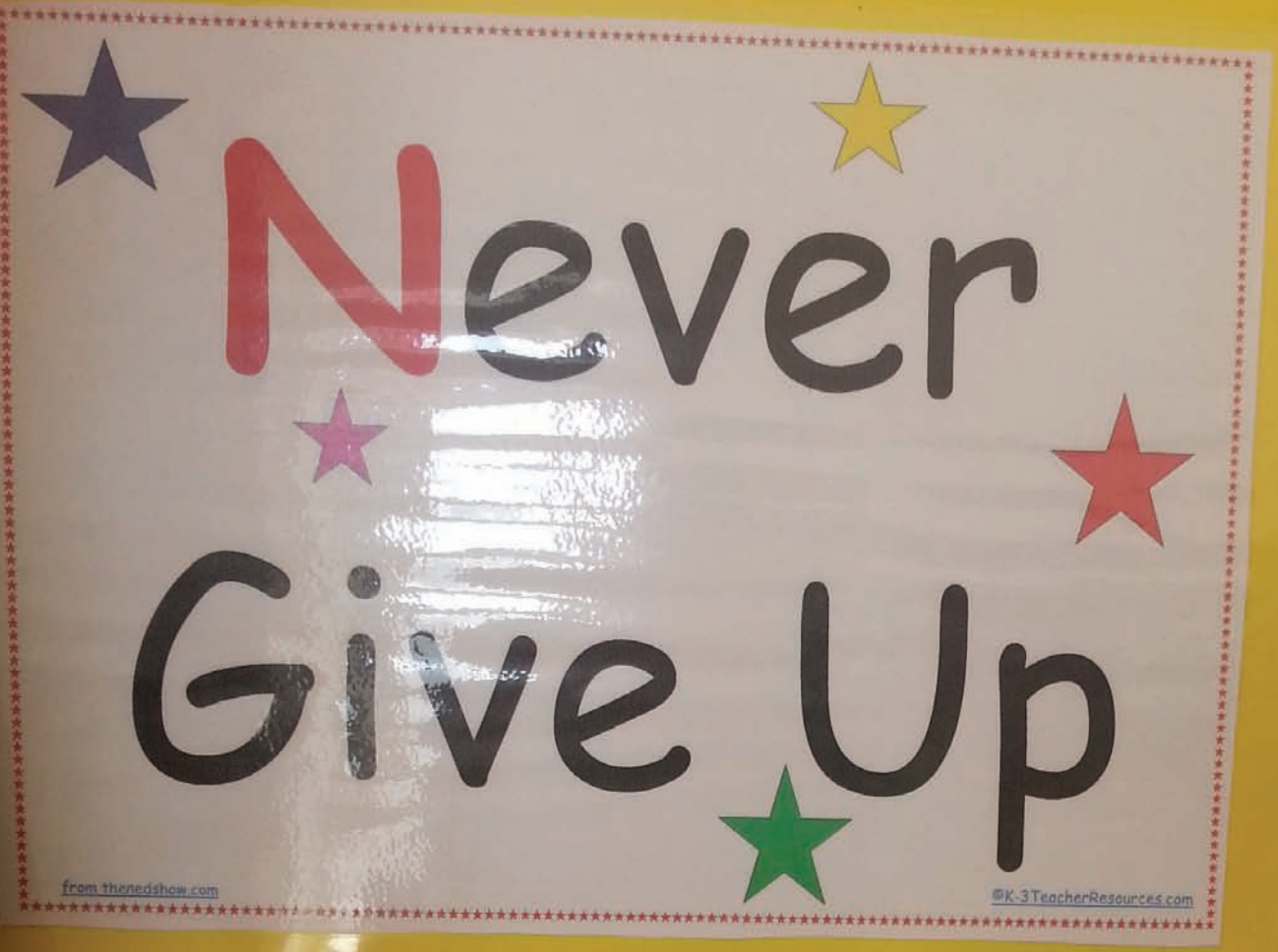
White, E. 2013. “Exploring the Professional Development Needs of New Teacher Educators Situated Solely in School: Pedagogical Knowledge and professional identity. Professional Development in Education 39 (1): 82–98.

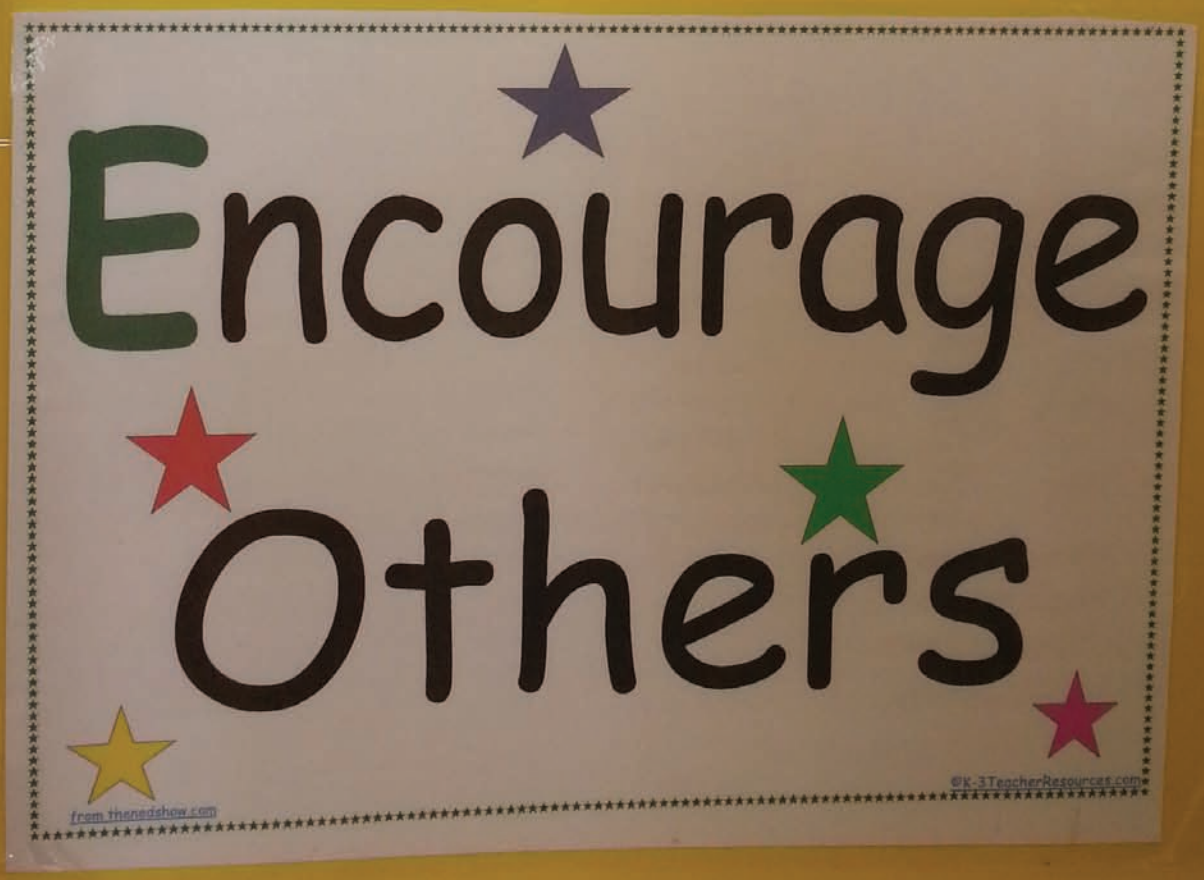
Zaalouk, M. 2013. “Globalization and Educational Reform”. In T. Seddon and J.S. Levi. eds., World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces, and Professional Projects, 201–19. London: Routledge.

Zailani, J. “Teaching Practicum: Student Teachers’ Perspectives”. In Proceedings of the 3rd International Conference on Foreign Language Learning and Teaching, 15–16 March, 2013, Bangkok, Thailand. http://litu.tu.ac.th/2012/index.php/fllt-conferences/521-fllt-2013-conference-proceedings

الفصل الثانى

التربية العملية:
البحوث وأفضل الممارسات





مدرسة في مالطة

تعريف التربية العملية

يطلق مصطلح "إعداد المعلمين تحت الإشراف" مسميات أخرى مثل "التدريب على التعليم" أو "الخبرة التدريبية الكلينيكية" أو "الخبرة الميدانية" أو "ممارسة التدريس" وهو من طرق التدريس الأكثر انتشارًا في إعداد المعلمين. وتعتبر مرحلة الإعداد هذه إحدى مراحل الحياة العملية للمعلم المرتقب التي طالما تم الاعتراف؛ بما لها من تأثير عميق على تعلم المعلم (دارلينج هاموند و باراتز –سنودين Darling-Hammond and Baratz– Snowden، 2005). ذلك أن انخراط المعلم المرتقب في حياة الفصل الدراسي؛ إنما يتيح له فرصا متعددة لفهم أبعاد التعليم من جهات مختلفة. وتتأثر هذه التجربة جدا بدور المرشدين والتزاماتهم وما يترتب على تفاعل المرشد مع الطالب المتدرب من نتائج. وتسهيلا للمرجعية سنطلق على هذه المرحلة اسم "التربية العملية للقيام بعملية التعلم".

يوصف "التربية العملية" كثيرا في البرامج المختلفة لإعداد المعلمين بأنه خبرة ميدانية تدريبية يستطيع فيها الطالب المتدرب، عن طريق التجربة والخطأ، أن يبدأ حياته المهنية، بما فيها من فكر ونظر ثاقب، تحوله في نهاية الأمر إلى معلم جيد. وهذا يمثل في العادة تأكيدا على نمو الطالب وتطوره حتى "الامتحان النهائي". ومن المعتقد في مثل هذا السيناريو أن تنمية الطالب المتدرب القادر على ممارسة التأمل والتقويم التشخيصي لمواطن قوته ومواطن ضعفه كممارس سيكون أكثر فائدة على المدى البعيد من التقييم القائم على تحديد التقدير مثل تقدير "مقبول" أو "راسب". وفي كثير من الأحيان يكون التدريب على التعليم فرصة للبقاء فى سلك التدريس حيث يمر الطالب المتدرب بفترة من الزمن يواجه خلالها عددا من التحديات (Portelli et al.، 2010). وقد يكون من الممكن كذلك؛ ربط الطريقة التي ينظر بها الطلاب المتدربون إلى هذه المرحلة من مراحل إعداد المعلمين بالطريقة التي لا بد من أن يتصرفوا خلالها كمعلمين في حجرة الدراسة، وبالتالي تستحق هذه المرحلة المزيد من البحث والمناقشة. يقول هارجريفز Hargreaves (1994) أن لدى المعلمين إحساس عميق بما هو عملي لأنهم معنيون أساسًا بما يصلح وما لا يصلح، وتتأثر احتياجاتهم ومطالبهم بما هو صحيح ومناسب وعملي. ويترتب على هذا الوضع تداعيات تنعكس على مدخلات مرحلة التدريب على التعليم وعلى برنامج إعداد المعلمين بصفة عامة (هارجريفز Hargreaves 1994).

يحدد زيشنر (Zeichner 1993) أربعة أساليب تقليدية رئيسية لبرامج تعليم وتدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة:

- أسلوب التطوير التقليدي Developmentalist Tradition: الذي يفترض أن النظام الطبيعي لتطوير الطالب المبتدئ يقدم الأساس لتحديد ما يجب تدريسه للمعلمين. ويتقرر هذا النظام الطبيعي لتطوير المعلمين عن طريق البحوث التي تشمل الملاحظة والوصف الدقيق لسلوك الطلاب المتدربين في مختلف مراحل التدريب.

- أسلوب الكفاءة الاجتماعية التقليدي Social Efficiency Tradition: وهو الاعتقاد في قوة العلم على تقديم الأسس لوضع منهاج لتعليم المعلمين. ويرى الكثيرون هذا الأسلوب باعتباره جزءا من استراتيجية تقوية حق علماء التربية في المطالبة بالوضع القانوني داخل إطار الجامعة.

- الأسلوب الأكاديمي التقليدي The Academic Tradition: القائم على إن تعليم العلوم الانسانية تعليما صحيحا مقرونا بالخبرة المكتسبة عن طريق التدريب في المدارس هو أفضل الطرق الملموسة لإعداد المعلمين للعمل.

- أسلوب إعادة البناء الاجتماعي Social Reconstructionist Tradition: القائم على حقيقة أن الدراسة وإعداد المعلمين هم عنصران حاسمان من عناصر الحركة الهادفة إلى بناء مجتمع أكثر عدلا (Zeichner 1993).

هناك العديد من المطالب المتضاربة المتعلقة بإعداد المعلمين –مثل الإلتزامات القانونية بشأن تغطية المنهج، واللوائح الجامعية المقيدة، والمعايير المهنية التي أصبحت مهددة بالتجاهل نظرا للنقص الشديد في أعداد المعلمين – وقد تؤدي هذه المطالب إلى وجود قوة عاملة في مجال التدريس تفتقر إلى المؤهلات اللازمة للتعامل مع متطلبات المهنة (Ben–Peretz، 2001).

وعلى الرغم من هذه التحديات إلا أنه يوجد أيضا دليل مادي ومتنامي على حقيقة أن لإعداد المعلمين أهمية في فاعلية المعلم (Evertson, Hawley, et al., 1985 Ashton and Crocker 1986, Wilson, Floden, et al., 2001) إلا أنه من الممكن أيضا ربط فكرة الفاعلية بمنظور ليبرالي جديد يرى أن قيمة المعلم تقاس بقدرته على جعل طلابه يحصلون على نتائج جيدة. ويقوم هذا المبدأ على الاقتناع بأن رفع المستويات التعليمية للجميع إنما يرجع إلى فاعلية إدارة المدرسة وجودة التدريس، بينما يتم تجاهل مسائل مثل فروق رأس المال الاجتماعي والاقتصادي والثقافي التي يجلبها الطلاب معهم إلى المدرسة وإلى سياق التعلم. و يرجع الاحتكام إلى المستويات التعليمية ذلك الى التوسع في اختبارات المعلمين؛ الأمر الذي يؤدي إلى سيطرة متزايدة على المدارس سواء من جانب الدولة أو من جانب السلطات التعليمية (Sultana, 2005).

الشراكة في تجارب التربية العملية: أمثلة لأفضل الممارسات

تتيح التربية العملية للطلاب المتدربين بيئة يبدأ فيها تكامل النتائج التي يتم الحصول عليها من البحوث التربوية القوية مع الجانب التطبيقي. ويجب، في الأحوال المثالية، أن تتاح الفرصة لمشاركة المشرفين على الطلاب المتدربين مع معلمي المدارس من أهل الخبرة في تدعيم الطلاب المتدربين والإشراف عليهم. أما على أرض الواقع فإن المؤسسات التعليمية التي تحاول القيام بذلك تواجه تحديات كبيرة إذ يتم الإشراف في معظم الأحيان؛ دون مشاركة من هيئة التدريس الجامعية أو من المرشدين المتواجدين في المدرسة، والذين يساعدون الطلاب على إقامة وتعزيز الصلات بين البحث والتطبيق.

التغلب على الفجوة بين النظرية والتطبيق

قد يوجد قصور في الترابط بين المقرر الأكاديمي والخبرات القائمة على أساس المدرسة. وتظهر بعض الأمثلة أن المعلمين المتعاونين، والذين يعمل معهم الطلاب أثناء التربية العملية، قد لا يعرفون إلا القليل عن تفاصيل الطرق والمقررات التي حصل عليها طلابهم المتدربين في الجامعة، وأن القائمين على التدريس في دورات بالحرم الجامعي قد لا يعرفون إلا القليل اليسير عن حجرات الدراسة التي تم تخصيصها لطلابهم المتدربين. وقد تم تخفيف هذه الحواجز في بعض النماذج الأخرى وأصبح للشراكة دور رئيسي تلعبه في هذا الشأن. إن المقررات الأكاديمية أيا كان عددها لا يمكن أن تحل بمفردها محل الدروس التجريبية القوية التي تشكل ما يفعله المعلمون بالفعل. من الأقوال المأثورة لديفيد كار (David Carr) ما يلي:

يعتبر التعليم نشاطًا "عمليًا" في المقام الأول –وليس نشاطا "نظريا" أو "فنيًا"– وهو يتضمن تدفقا دائما من مواقف صعبة الحل تتطلب من المعلمين إصدار أحكام عملية عما يجب عمله لكي يترجموا قيمهم التعليمية العامة (مثل "تطوير

الفهم" أو "إدراك الإمكانات الفردية") إلى ممارسات عملية (Carr، 60:2009).

قد يصف الطلاب المتدربون العمل الجامعي بأنه "نظري أكثر مما يجب" أي أنه عمل تجريدي يتناول عناصر عامة ولا يحتوي على أدوات محددة لاستخدامها في حجرة الدراسة. إلا أن "النظرية" و "التجرد" و "التعميم" من الأمور الأساسية التي تسمح للمعلم باتخاذ قراراته بشأن سلوكيات التدريس على أساس أدق البحوث التي تعزز الأسس التي قامت عليها "النظرية" ككل. بالإضافة إلى ذلك، فإن ما يبدو أنه "منفصل تماما" عن التطبيق المباشر قد يصبح من المعارف والمفاهيم المفيدة جدا للمعلم فيما بعد.

وقد تحولت برامج الإعداد الأولي للمعلمين في بعض السياقات (وبعضها ما زال في مرحلة التحول) إلى نموذج أقل اعتمادا على الإعداد الأكاديمي، وأكثر اعتمادا على إعداد المهنيين داخل محيط المدرسة مع وجود توازن جيد بين البحث والتطبيق. حيث إن هذه البرامج تمكن المعلمين من دخول حجرات الدراسة في وقت مبكر وقضاء وقت أطول فيها، والحصول على دعم أكبر في هذه العملية. حيث إن المدارس المخصصة المرتبطة بالجامعات أو بمعاهد إعداد المعلمين تعطي المعلمين فرصا للقيام بممارسات مبتكرة وقيادتها وإجراء البحوث عن التعلم والتدريس. إلا أنه عندما تميل كفة الميزان بعيدا عن الجامعة لصالح المدرسة فربما يفتقر الطلاب المتدربون إلى الوعي بأهمية البحث والمبادئ التي تقوم عليها تطبيقاتهم وبالتالي تُكبح قدرتهم على الابتكار والتطوير.

أسئلة لمعدي السياسات

هل يعتبر إعداد المعلمين للعمل في المدارس أمرًا عمليًا؛ في حالة وجود قيود تمنعهم من التعلم داخل المدارس؛ حيث يكتسبون الخبرة المتميزة التي تكون في العادة غير نظرية؟

كيف يمكن تزويد الطلاب المتدربين بفرص لقضاء فترات زمنية طويلة كافية في الميدان طوال مدة برنامج الإعداد الأولي من أجل اختبار، وتطبيق المفاهيم، والاستراتيجيات التي يتعلمونها في ذات الوقت في دوراتهم؟

كيف يمكن عمل روابط واضحة بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة التطبيقية دعما لتعلم الطلاب المتدربين؟

تتعرض هيئات التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين ويتعرض الطلاب المتدربون في أحوال كثيرة للتوتر بين التوجهات الأكاديمية والاتجاهات التطبيقية في مجال إعداد المعلمين (Elstad، 2010). ويُعد هذا التوتر هو أحد التحديات التي كثيرا ما تُخطَر بها مختلف المؤسسات المشاركة في مشروع (TEMPUS) الحالي. وكثيرا ما يؤدي هذا التوتر إلى أمور خطيرة تثير القلق حول الربط بين التعلم القائم على أساس الجامعة والتعلم المتمركز على المدرسة (Elstad، 2010). ويعبر عن الفجوة بين النظرية والتطبيق أولئك الذين يرون أن الخبرة في ممارسة التدريس توجد إلى حد كبير لدى المعلمين، وقد يضعف هذا الرأي الإمكانيات الثرية التي يمكن إتاحتها في حرم الجامعة (Loughran، 2001).

وكثيرًا ما يتم تعريف التطبيق بأنه (ما يمكننا أن نقوم به) بدلاً من (من نحن) أو (كيف نفكر). وقد يري الطلاب المتدربين أن التطبيق يركز على الأساليب أو على المهارات. إلا أن هناك تعريف أوسع لمفهوم التطبيق

يشمل كل من الأنشطة الفكرية والأنشطة العلمية. ويتطلب التطبيق أو التدريب وجود التناغم بين الفهم والمهارة والعلاقة والهوية من أجل القيام بأنشطة معينة مع الآخرين في بيئات معينة (Grossman، Compton et al.، 2009)، وبناء عليه فإن ذلك يستوجب أن تتوفر لدى المعلم المعرفة بالبحث التعليمي الدقيق المتعلق بالموضوع. أما على أرض الواقع وفي كثير من السياقات فإن أعضاء هيئة التدريس في الكلية ينشغلون في الغالب بالتدريس في المدارس؛ بينما ينشغل معلمو المدارس بالأنشطة الرسمية القائمة على أساس بحثي مثل بحوث الفعل (Action Research)؛ علمًا بأنه لا يوجد انفصال كهذا بين التعلم القائم على أساس الجامعة والتعلم المرتكز على المدرسة.

وقد يكون هناك سبب آخر من أسباب هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ يرجع إلى التضارب حول وضع ومحتوى البرامج الأكثر عملية التي تمثل جزء من معظم البرامج المهنية؛ بما فيها برامج إعداد المعلمين، (Grossman، Compton et al.، 2009). إذ أنه لا توجد لدى العامة ولا المعلمين في المدارس معلومات كافية عن الاستعداد للتدريب المهني الذي يحدث في السياق الجامعي، وخاصة فيما يتعلق بكيفية تدريس هذه المقررات.

وهناك أيضا مشكلة تتعلق بالجانب التنظيمي قد تُعزى إلى حقيقة أن المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس؛ تكون لديهم معرفة مسبقة وخبرة بالمفاهيم (مثل التعلم التعاوني أو التقييم أو التنوع) وأن هذه المعرفة قد تتدخل فيما يتعلمونه في برنامج إعداد المعلمين أو تتعارض معه. إذ يأتي الطلاب المتدربون ومعهم أطرهم المرجعية لإعداد المعلمين التي قد لا تتوافق مع الاتجاهات التي يدرسونها في الجامعة. وعلاوة على ذلك فإن مثل هذه المفاهيم قد تكون مرتبطة بمجموعة من السلوكيات. وقد يتمسك المعلمون المبتدئون بمثاليات معينة في التطبيق تختلف عما يهدف برنامج إعدادهم إلى تحقيقه. وقد يكون هذا صحيحا بصفة خاصة إذا لم تتح لهم فرصة الانخراط في خبرة ميدانية قوية يتم فيها وضع نماذج للمفاهيم الأساسية في التطبيق؛ يتم تفكيك مفرداتها بُغية إجراء المزيد من الدراسة عليها وفهمها (Darling-Hammond، 2006).

يقال حقا أن الفصل بين النظرية والتطبيق ربما يؤدي إلى انقسام زائف لأن المبادئ في التدريس تكون مدمجة في التطبيق ولا يمكن فصلها عنه (Schön، 1983). ويميل مفهوم النظرية والتطبيق لدى الطلاب المتدربين إلى الاعتماد على المفهوم التقليدي الضيق لكل من النظرية والتطبيق، فهم يؤمنون بوجود انفصال شديد بين النظرية والتطبيق، وأنه يجب وجود رسائل متبادلة فيما بين النظرية والتطبيق تفرض النظرية من خلالها ما يجب أن يفعله أصحاب المهنة. ولا يُنظر إلى النظرية دائما كوسيلة لفحص التطبيق وإثرائه. بل يتوقع الطلاب المتدربون في بعض الأحيان أن تحل النظرية مشاكل التطبيق بدلا من أن تقدم طرقًا للتفكير في التطبيق على أساس البحوث السابقة (Portelli et al.، 2010).

يمكن معالجة مثل هذه الأمور بتكليف الطلاب المتدربين مهام المراقبة أو بتكليفهم تمارين أخرى أو واجبات محددة في التعلم أثناء الدورات القائمة على النظرية مع الالتزام بتطبيق أفكار نظرية ومفاهيم للمواقف العملية التطبيقية. ويمكن تدعيم مثل هذه الأنشطة من خلال التغذية المرتجعة من قبل الموجهين الأكاديميين.

وهناك فرص أخرى للتعلم تدخل ضمن الأنشطة التي يشارك فيها المبتدئون. بالإضافة إلى التعلم من خلال العمل، ويمكن أن تكون هناك

فرص أخرى للتعلم عن طريق التدريب على يد أقران من المعلمين الأكثر خبرة، والمتواجدين في المدرسة، والذين يُنظر إليهم باعتبارهم مرشدين مؤهلين بفضل ما لديهم من خبرة (Grossman، Compton et al.، 2009) كما يمكن مساعدة الطلاب المتدربين على تطوير طرق جديدة للتفكير تتميز بالاستنتاجات المهنية والدخول في مناقشات مهنية والبدء في تكوين هوية مهنية. (Shulman، 1998).

عندما تكون لبرامج إعداد المعلمين علاقات وثيقة مع عدد من المدارس، ومع عدة ممارسات في هذه المدارس و تكون متوافقة بشكل جيد مع فلسفات برامج إعداد المعلمين فإن المعلمين المرتقبين يتمكنون من الوصول إلى معايير وممارسات ثقافية قوية يتشاركون فيها على نطاق واسع (Darling-Hammond، 2006). ويمكن للجامعات أن تطور علاقات رسمية خاصة مع عدد قليل من المدارس التي تعمل بالقرب منها وفق رؤية تدريب المعلمين وتطوير المدرسة والبحوث. وتعتبر مثل هذه المدارس تطويرا لمفهوم المدرسة التجريبية Laboratory School التي أنشأتها عدة معاهد تربوية في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن الماضي.

كما أن مدارس التنمية المهنية تنفذ فيها عدة جامعات برامج إعداد المعلمين والبرامج التدريبية، إلا أن هذا المفهوم يعتمد على الأبعاد الجغرافية لكل سياق من هذه السياقات. يبدو أن هناك عددا محدودا من المدارس التي يمكن الاستفادة منها في التدريب على التعليم في الدول الصغيرة وأن الجامعات تتعاون عادة مع جميع المدارس لضمان إعطاء جميع الطلاب المتدربين مساحة للتدرب على التعليم فيها.

يمكن لمدارس التنمية المهنية / المدارس التجريبية أن تحسن ممارسة المهنة على نطاق واسع عن طريق البحوث والتطوير والتدريب. وقد خلصت الدراسات التي أجريت على مدارس متقدمة جدا في التنمية المهنية إلى ما يلي:

- يبدو المعلمون المرتقبون أوسع معرفة وأكثر استعدادا للتدريس؛
- تتضمن تقارير المعلمين الأوائل في هذه المدارس تحقق تحسينات في المنهج وطرق التدريس؛
- تتحقق مكاسب في مجالات إنجاز الطلاب مرتبطة ارتباطا مباشرا مع المداخلات التي تقوم بها المدارس مع الجامعات المتشاركة معها.

(Darling-Hammond and Baratz-Snowden، 2005).

شراكات في التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

الجامعة الأمريكية في لبنان، بيروت

من أجل تقوية الروابط بين الجامعة، والمدرسة المضيفة يعقد ممثلو كل مدرسة اجتماعًا مع الطلاب المتدربين لمناقشة رسالة المدرسة، ومسئوليات الطلاب المتدربين وتوقعات المدرسة، كما تنقل المدرسة إليهم أي معلومات ضرورية لجعل تجربة التربية العملية فعالة بالنسبة لجميع المعنيين. ويقوم ممثلو المدارس المضيفة بتوفير أماكن للطلبة المتدربين تتناسب مع الجوانب المختلفة للمحتوى ويضعون جداول للاجتماعات مع المرشدين المناسبين.

كما تتم المحافظة على العلاقات بين الجامعات والمدارس عن طريق مشروعات مدعمة من الجامعات تقوم على أساس المدرسة وحجرات الدراسة، وعلى برامج التنمية المهنية التي تقدمها الكلية لهيئة التدريس في المدرسة، إضافة إلى الروابط التي تقام بمرور الوقت لتعزيز إنشاء بيئة فكرية غنية لإعداد المعلمين. يتشارك فيها المعلمين من الجامعة ومن المدرسة –مع وجود هذه العلاقات – في وضع خطة البرنامج، ويعمل المعلمون الموجودون في المدرسة كمعلمين مشاركين في المقررات التي تقدمها الجامعة. وتشارك هيئة التدريس والإداريون من الجامعة ومن المدرسة في تطوير المدرسة ويعملون معا لتحقيق الهدف وهو التجديد المتبادل للمدرسة والجامعة (Darling–Hammond، 2006)

شراكات في التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة أسيوط، مصر

يعتبر عدم وجود شراكة بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم من التحديات التي تسعى هذه الجامعة إلى التغلب عليها. وقد كان هناك اقتراح بتشكيل لجنة تتألف من أعضاء من كل من كلية التربية جامعة أسيوط، ووزارة التربية والتعليم على أن تشتمل مهام هذه اللجنة على اشتراك كلا الطرفين في: تيسير تدارس وتطبيق نتائج البحوث والدراسات في المدارس، وتأكيد فاعلية الدورات التدريبية التي يلتحق بها المعلمون في الكلية.

معهد التعليم " The Institute of Education "، المملكة المتحدة

اتجاهات المعهد القائمة على التوظيف للوصول إلى درجة المعلم المؤهل – بما فيها اتجاه "التدريب المباشر بالمدرسة" – تمكن المرشحين من التقدم مباشرة إلى المدرسة أو المدارس التي يختارونها للحصول على مكان في الدورة التدريبية على أمل التوظف فيها عند الانتهاء من التدريب. وهناك مساران في المدرسة على طريق التدريب مباشرة: المسار الأول يتم تمويله من رسوم التعليم كما هو الحال بالنسبة لشهادات الدراسات العليا التربوية وقد ينتهي بالحصول على هذا المؤهل أو على شهادة مماثلة. أما المسار الثاني هو المسار القائم على التوظيف عن طريق العمل بأجر. ويعمل معهد التعليم في شراكة مع عدد من المدارس في لندن في مجال التدريب المباشر في المدرسة (School Direct Training). ويمكن هذا الاتجاه المعلمين الطلاب من التقدم إلى أكثر من مدرسة واحدة، ويسمح للمعهد بالعمل مع المدارس التي لها سجل جيد في مجال إعداد المعلمين وتقديم نفس الدعم المالي كما هو الحال في الاتجاهات الأخرى لتدريب المعلمين في مرحلة الدراسات العليا.

اختيار المشرف / المرشد

ليس من السهل دائما أن تجد مدارس مستعدة لتوفير الوضع المثالي لإعداد المعلمين. حيث إنه من الممكن أن تساعد الجامعات في تطوير التدريس، وذلك على درجة عالية من الجودة في المدارس التي يتدرب فيها الطلاب المتدربون ذلك أنه من الأهمية بمكان اختيار أماكن هؤلاء الطلاب بدقة بحيث تتوفر أماكن معينة تيسر مراقبة الممارسات التي تتم فيها كما تيسر جمع المعلومات المتعلقة بها من خلال العمل مع معلمين خبراء، ومع طلاب لهم خصائص معينة، ومن مختلف أنواع المجتمعات المحلية والمدارس (مثل ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وأولئك الذين ينتمون إلى خلفيات متنوعة، وذوي القدرات المختلفة). ويتم اختيار المعلم المتعاون على أساس خبرته ورغبته في المشاركة النظامية مع زميل مستجد تحت التدريب. ومن المفيد أن تكون لدى المعلم خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في مجال التدريس، وأن تكون لديه القدرة على إحداث تأثير إيجابي على تعلم الطالب، وأن يكون قادرًا على تقديم نماذج للممارسات الجيدة، وأن يحول أفكاره إلى واقع ملموس، وأن يكون قادرا على توجيه الطلاب المتدربين والعمل معهم بطريقة تعاونية.

ويقترح البعض وضع الطلاب المتدربين مع خريجين اجتازوا نفس برنامج إعداد المعلمين، وأن ذلك قد يكون مفيد أحيانا لضمان حصول أولئك المعلمين على التمرس وطرق التفكير والتدريس المتقدمة التي تتناسب مع أعمال البرنامج الذي تضعه الجامعة. ويعزز هذا الاقتراح تماسك خبرة التعلم لدى المستجدين وينشئ علاقات أكثر ترابطا بين النظرية والتطبيق في كل من الجامعة والمدرسة. وبدلا من الفجوة التقليدية التي تقول أن الجامعة تمتلك النظرية وأن المدرسة تمتلك التطبيق، تكون هناك مجموعة من الخبرات الأكثر تكاملا يعتمد فيها مرشدو المدرسة على الفهم النظري للتطبيق وينقلونه إلى الغير بينما يساعدهم أساتذة التربية من الجامعة على تطوير تطبيقات ثرية من الناحية النظرية تكون تطبيقية في نفس الوقت (Darling-Hammond، 2006). ومن ناحية أخرى، قد يؤدي وضع الطلاب المتدربين مع معلمين متعاونين –سبق أن تلقوا إعدادا مختلفا أو لديهم معتقدات مختلفة فيما يتعلق بكيف يكون المرء مدرسا فعالا –إلى إتاحة فرص جيدة للطلبة المتدربين للتفكير فيما لديهم من افتراضات والعمل على تحديها.

فالمقارنة بين الأقران وأصحاب الوظائف العالية تشير إلى أن الأقران والزملاء الذين يأتون من نفس الفئة العمرية ويدرسون نفس المادة أو المواد أو يقومون بتدريس نفس المجموعة من الطلاب قد يكونوا أنجح كمرشدين وأكثر قدرة على الفوز بثقة المعلم الذي يجري تقييمه من أصحاب الوظائف الإدارية العليا في منظومة المدرسة الهرمية. وقد يتعامل المعلمون بسهولة مع زملاء لهم ليسوا في درجات عالية فيتحدثون عما يتعلق بأعمالهم ويعبرون عن مشاعرهم وشواغلهم أثناء المقابلات الشخصية دون خوف من احتمالات توقيع العقوبة عليهم. كما يستطيع النظراء من الإبلاغ عن العائد بشكل جيد على أساس تجاربهم الشخصية. (Goldstein، 2009)

شراكات في التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة ليسيستر، المملكة المتحدة

يعمل الطلاب المتدربون جنبا إلى جنب مع المعلم/ المرشد داخل الفصل، ويلاحظون مبدئيا وبصفة رسمية جوانب أو مهارات معينة مثل إدارة حجرة الدراسة، أو إدارة السلوك، أو تحويل المفاهيم إلى ممارسات قبل البدء في تخطيط أجزاء من الدروس معًا وبدعم من المرشد.

جامعة الاسكندرية، مصر

نظرا لعدم وجود بروتوكول يوجه التعاون بين أي طالب متدرب ومعلم الفصل؛ يبدو التعاون غير مرضٍ. وهناك خطة مقترحة لتحديد عدد من المعايير الصحيحة التي يمكن الاعتماد عليها فى الاسترشاد بها أثناء عملية اختيار المعلمين المتعاونين الذين يوافقون على أن يكونوا على اتصال مباشر مع الطلاب المتدربين أثناء فترة التربية العملية.

شركاء في تجربة التربية العملية

عادة ما يشترك عدد من مختلف الشركاء في كل تجربة من تجارب التربية العملية؛ على سبيل المثال: الكلية، ووزارة التعليم، والمدارس، والمعلمين المتعاونين، والمشرفين، والمرشدين. وتلعب سلطات التعليم في بعض البلدان دورا مباشرا في تنفيذ ورصد إجراءات الإشراف، وقد يتضمن هذا تصميم أدوات ووسائل معينة للتقييم بينما قد تكتفي بعض البلدان الأخرى بوضع مبادئ عامة وخطوط إرشادية وتمنح الجامعات أو المدارس قدرا كبيرا من الاستقلالية في إعداد نموذج الإشراف على الطلاب المتدربين حسب ظروف كل منهم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 2013).

الطلاب المعلمون

يتم خلال تجربة التربية العملية إعداد الطلاب المعلمين رسميًا للقيام بالتدريس. وقد وضع بورتيللي وآخرون (Portelli et al). قائمة تتضمن عددًا من المهارات التي يجب أن يتعلموها مثل:

- مهارات واستراتيجيات واتجاهات التدريس؛
- التحفيز والتواصل؛
- التعامل مع تنوع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي؛
- الأفكار المتعلقة بالتدريس.

(Portelli et al)

شراكات في التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

معهد التربية – لندن – المملكة المتحدة Institute of Education - London - UK

يتم كلما أمكن تجميع الطلاب المعلمون المتدربون في مجموعات بحيث تتكون كل مجموعة من طالبين على الأقل (أحدهما من طلبة السنة الأولى والآخر من طلبة السنة الثانية)، وذلك لتقديم مستوى آخر من الدعم للمشاركين وزيادة التأثير الجمعي الذي يمكن إحداثه في المدرسة.

جامعة سانت جوزيف، بيروت، لبنان

يتعرض الطلاب المتدربون "للتعلم من الأقران Peer Tutoring" أثناء التربية العملية؛ بحيث يشرف الطلاب الذين ينتهون من دراستهم الأكاديمية على الطلاب الذين هم في مستهل نفس الدراسة. وهناك نوعان مختلفان من التعلم من الأقران، النوع الأول هو "التعلم الترحيبي Welcome Tutoring" الذي يتكون من الترحيب بالطلاب حديثي التسجيل في الكلية بُغية تقديمهم إلى الحياة الجامعية وإلى العمل في البرامج المختلفة. ويساعد هذا النوع الطلاب المستجدين على التكامل في الحياة الجامعية ومقابلة الطلاب الآخرين. أما النوع الثاني فهو "التعلم أو التوجيه الداعم Support Tutoring or Coaching" الذي يتكون من الإشراف الفردي على الطلاب الذين يسعون إلى هذا النوع من الإرشاد. ويسمح هذا التطبيق بتوفير الدعم البيداجوجي على مستوي التوثيق وعلى مستوى البحث. كما يسمح بإجراء المناقشات والمناظرات حول الموضوعات التربوية الجارية.

المشرفون والمرشدون

دور المشرف هو ملاحظة الطالب المتدرب وتفسير تطبيقاته والحكم عليه، وهو مطالب بترجمة تفسيرات التطبيق وتحويلها إلى وسيلة مرنة لتوثيق التغذية المرتجعة. ورغم أن المشرفين يمكنهم نقل الأساليب التعليمية الفعالة (المجلس الوطني لجودة التعليم National Council of Teaching Quality، 2011)، إلا أن الغموض يكتنف أعمالهم: فالإشراف بطبيعته، على ما يبدو، يتم إهماله. وقد تكون عملية التغذية المرتجعة والتي من المفترض أن تسهل عملية "التعلم من أجل التدريس Learning To Teach" سطحية وتركز على نقاط ضعف المتدربين بدلا من تركيزها على كيفية تطوير هؤلاء الطلاب ليصبحوا أكثر فاعلية. وهناك أيضا دور تلعبه علاقات القوة وتعقيداتها.

ويعتمد دور المشرف إلى حد كبير على السياق ولا يستطيع جميع المشرفين المشاركة في المناقشات أو قد لا تتم دعوتهم للمشاركة في المناقشات التي تهدف إلى تحسين العمل الميداني.

يمكن اختيار المشرفين من عدة مصادر:

- مؤسسات إعداد المعلمين
- السلطات التعليمية المركزية أو سلطات الولايات أو الحكومات المحلية
- إدارات التفتيش الخارجية
- القيادات المدرسية
- شبكات المعلمين الأكثر خبرة

ويمكن أن تؤثر الصورة العامة للمشرف تأثيرا كبيرا على ما يشارك به من مدخلات. فعندما يتم التدريب على التعلم في محيط مدرسة للتنمية المهنية تابعة للجامعة يعمل قدامى المعلمين عن كثب مع هيئة التدريس بالكلية في تطوير ممارسات المدرسة ومناهج إعداد المعلمين.

جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

يبقى الطلاب المعلمون المتدربون في السنة النهائية لمدة أربعة أشهر في المدرسة يقومون خلالها بالتدريس بصفة جزئية ثم بالتدريس بصفة كاملة تحت إشراف معلم من المدرسة وأستاذ من كلية تربية.

معهد التربية – لندن – المملكة المتحدة Institute of Education - London - UK

يتم طوال برنامج "عَلِم أولا Teach First" تعيين معلم مرشد مؤهل تأهيلا مناسبا في كل مدرسة لتدعيم الطالب المتدرب: ويكون لكل مرشد جدول حصص مخفض لا سيما أثناء نصف الفصل الدراسي الأول للسماح له بتنفيذ خطة داخل المدرسة لتقديم الدعم للمعلم المتدرب عن طريق عقد اجتماعات أسبوعية وتلقى الملاحظات بمعدل مرتين في فترة التدريب على الأقل وكذلك عن طريق إتاحة الفرصة للمشاركين لمراقبة المعلمين ذوي الخبرة بصفة منتظمة. جامعة ستوكهولم، السويد

جامعة ستوكهولم، السويد

تتاح للطالب في كل فترة من فترات برنامج التربية العملية الفرصة للاستفادة من المعلم المرشد المؤهل تأهيلاً مناسبًا والمتواجد في كل مدرسة، ويكون المشرف مسئولاً عن مساعدة الطلاب في طريقة التدريس والتعامل مع الأمور الأخرى المتعلقة بالحياة في المدرسة بما يتناسب مع برنامج إعداد المعلمين الذي يدرسه الطالب. ومن المتوقع من المشرفين أن يشاركوا في دورة تقدر مدتها بخمسة أسابيع على أن تكون المشاركة طول الوقت للحصول على معلومات عن كيفية إدارة عملية إعداد المعلمين، وعن دور التربية العملية، ودور المشرف وذلك ضمن إعداد المعلمين.

التقييم في عملية التربية العملية
أسئلة إلى معدي السياسات

ما هي المهارات التي يكتسبها الطلاب المتدربون وكيف يمكن تقييم هذه المهارات بطريقة تتميز بالكفاءة والتطور؟

من هم مقيمو المعلمين المشاركين في عملية التقييم هذه، وما هي المهارات التي يجب أن تتوفر لديهم للقيام بهذا التقييم؟

هل تستخدم نتائج التقييم كمعلومات من أجل تطوير السياسات وتحسين ممارسات التدريس؟

"التركيز على تقدم الطلاب المتدربين يقدم رؤية أفضل من التركيز على المعوقات العمل مثل محدودية الأماكن في المدارس وعدم الملائمة" (Rorrison، 508:2010).

معايير التقييم

تقدم المؤسسات درجات مختلفة من الإرشادات للطلاب المتدربين. ونحن نعتقد أن الطلاب المتدربين يحققون استفادة أكثر عندما يتلقون التوقعات المطلوبة المتعلقة بالكفاءات، التي في ضوئها يتم تقويمهم، مكتوبة ومحددة بوضوح. فهم بحاجة إلى معرفة ما هو متوقع منهم من أجل الاعتراف بهم كمعلمين "وجيدين". هذا بتطلب شفافية تامة في معايير الإشراف وإجراءاته؛ كما يتطلب دعم الطلاب المتدربين بالتدريب الخاص (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 2013). فيجب توصيل هذه المعايير بوضوح إلى الطلاب المتدربين ومعلمي الفصل (حسبما يكون مناسبًا) والمرشدين. وبالإضافة إلى ذلك يتم تقييم الأساليب التي يتبعها المعلمون، والكفاءات المرغوبة مثل قدرات العمل الجماعي، والمهارات الاجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين وهي المهارات اللازمة للتدريس، والوعي بقضايا التنوع، والمهارات التنظيمية والقيادية المطلوب تطويرها وتقييمها.

من شأن التقييم الذي يقيس مهارة التدريس الفعلية أن يحسن جودة إعداد المعلمين، وذلك بتعريف الطلاب المتدربين والبرامج والقائمين على التقييم بالكفاءات اللازمة. يتطلب مثل هذا التقييم من الطلاب المتدربين توثيق خططهم وطريقة تدريس وحدة تعليمية، وإعداد فيلم فيديو ومقالة نقدية عن الدروس التي قاموا بتدريسها، وتجميع وتقييم الأدلة عن مدى تعلم طلابهم. يمكن تسجيل هذه الحقائب الوثائقية ومنحها نقاط كما يمكن أن تساعد على تطوير فاعلية كل من الطلاب المتدربين وأولئك المنخرطين في إرشاد ورصد الأداء في ذات الوقت.

نماذج التقييم المستخدمة

تختلف عملية التقييم من مستوى إلى آخر داخل نفس البرنامج وفيما بين البرامج المختلفة. وتوجد في عدد من الجامعات كتب أو ملفات إرشادية تستخدم كأدوات للتقييم بالإضافة إلى تطبيقات أخرى مثل بحوث الفعل والصحف التى تدعو للتفكر Reflective Journals والاجتماعات الأسبوعية والتشاور مع الأقران. وتقدم بعض الجامعات قواعد للمراقبة ولما يليها من مشاورات، ويوصَى الكثيرون بأن تشتمل التربية العملية على ملف تراكمي وتصاعدي يوثق على نحو أوضح المكاسب التي تعود على الطالب المتدرب فيما يتعلق بتوقعات الأداء

التي تم نقلها إليه في بداية هذه التجربة. ومع ذلك يحتاج المرء إلى منع ترجمة الملفات والنتائج القابلة للقياس إلى اتجاه يقوم على الكفايات لأن النقد يوجه إلى مثل هذا الاتجاه حيث إنه يعزز النظرة المجزأة لعملية التدريس، ولا يساعد على تدعيم التطور. الملفات التي تعمل كأدوات للتفكر تؤدي الغرض منها بكفاءة أكبر. وعلاوة على ذلك، ففى الغالب تتضمن تطبيقات التقييم الناجحة على مشاركة العديد من المقيمين الذين يحكمون على جودة أداء المعلم طبقا لمعايير متفق عليها وسبق أن تدرب الجميع عليها.

يمكن تطوير نموذج التدرج أو التلمذة Apprenticeship Model، على سبيل المثال، في مجتمع التعلم المدرسي بحيث يوضح المعلم الخبير للمعلم تحت التدريب كيفية أداء عملاً ما، فيلاحظه المتدرب قبل أن يبدأ فى ممارسة المهارات المطلوبة، ثم يبدأ في تحمل مزيد من المسئولية حول التعلم بالتدريج. ونظرًا لوجود هذه الديناميكيات التي يتضمنها مثل هذا المجتمع المدرسي وعناصر الثقة والدعم التي يتم بناؤها يشعر الطلاب المتدربون بقدر كاف من الأمن يمكنهم من الإشارة إلى مواطن الضعف ويجعلهم يشاركون بفاعلية في عملية التقييم. من المهم التأكد من أن القائمين على تقييم المعلمين مدربين على التعاملات الإنسانية الداعمة بدلا من العمل داخل إطار يدعو إلى الفشل عن طريق التوقعات غير الواقعية.

مدرسة في ستوكهولم

تقييم التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة ليسيستر، المملكة المتحدة

يلعب مرشدو المدرسة في ليسيستر دورا مركزيًا في تقييم الطلاب المتدربين وفقًا لمجموعة من المعايير التي تحددها الحكومة المركزية كمتطلبات لإصدار التوصية بالوصول إلى مكانة المعلم المؤهل Qualified Teacher Status. ومن خلال دورتين من دورات التدريب على التعليم متساويتين، وفى أثناء هذه الفترة يقوم موجهو المدرسة بإصدار أحكامهم لمنح التقدير المستحق لكل طالب متدرب بناءً على التدرج الآتي: (ممتاز أو جيد أو مقبول أو لم يتحقق إنجازه بعد) في مقابل ثلاث "مجموعات" من المعايير (القيم المهنية، والسلوك المهني والشخصي، والتدريس). تكون مثل هذه الأحكام مرنة خلال دورة التربية العملية الأولى بينما تكون شاملة وتجميعية في الأخرى. تصدر الأحكام على أساس مجموعة من الأدلة تتضمن تعليقات مكتوبة عن ملاحظة الدروس مع النصائح ذات الصلة بالأداء في المستقبل، وخطط العمل الفردي عند نقاط رئيسية في التعليم على التدريب عند مراجعة التقدم الذي تحقق، وعمل خريطة للأهداف المستقبلية.

يزود الموجهون بخطوط إرشادية لملاحظة دروس الطلاب المتدربين من أجل تقديم ردود فعل بناءة وضمان الاستمرار في إحراز التقدم. ويتم تقديم الملاحظات الرسمية Formal Observations بمعدل مرة واحدة على الأقل في الأسبوع لكنها تتم بصفة غير رسمية في أغلب الأحوال استنادا إلى الوقت المتاح عند معلم مشارك. وتسجل جميع الملاحظات الشكلية في استمارات تسجيل الأدلة التي تحدد فيها أهداف التنمية واستراتيجيات تحقيق هذه الأهداف المقترحة. وفضلا عن ذلك، يعقد اجتماع أسبوعى للموجه مع المعلمين المبتدئين لمدة ساعة تتم خلالها مراجعة التقدم، وتحديد مجالات العمل في المستقبل.

يعتبر رصد هذه الأحكام وتوحيد قياسها حتى يتسنى تقييم مستوى كل طالب من الطلاب المتدربين تقييمًا عادلاً بصرف النظر عن المكان المعين فيه، هو الدور الذي يقوم به أستاذ الجامعة. ولتحقيق هذه الغاية يقوم كل من أستاذ الجامعة وموجهي المدرسة بعملية ملاحظة مشتركة واحدة على الأقل طوال مدة تدريب الطلاب على التعلم. على أن يأخذ موجه المدرسة المبادرة في الإبلاغ عن ردود الفعل وتحديد الأهداف بالنسبة للطالب المتدرب أثناء تقديم تقرير مختصر. وعلى أستاذ الجامعة مراقبة الدرس، وجلسة الاستماع، لردود الأفعال، وأن يشترك في المناقشة بناء على ذلك مع موجه المدرسة حول مستوى أداء الطالب المتدرب ويتفقا على الأهداف التي يحتاج الطالب المتدرب الوصول إليها لكي يحصل على المستوى التالي في كل مجموعة من مجموعات المعايير الثلاثة التي سبق الاتفاق عليها مع الطالب المتدرب. وكذلك تعتبر المناقشات التي تدور بين أستاذ الجامعة وموجه المدرسة جزءا من أبعاد الشراكة، وهو التدريب. يجوز لأستاذ الجامعة في كلتا دورتي التربية العملية أن يقوم بتخفيف أحكام موجه المدرسة بالاتفاق فيما بينهما. ويحدث هذا التخفيف نظرًا لاحتمالات حدوث اختلاف بين لغة التقرير المعد عن أداء الطالب المتدرب وبين المستوى المتوقع، أو لكي يكون المستوى متسقًا مع أحكام أخرى في تعيينات أخرى. وقد يتعرض المستوى للارتفاع أو الانخفاض فيما بين التعيين في المكان الأول والتعيين في المكان الثاني (إلا أنه يرتفع في معظم الأحوال) استنادًا إلى السياق في مكان التعيين. وفى حالة ظهور اختلافات يتم تنفيذ عملية ملاحظة مستقلة لعملية التدريس.

جامعة مالطة

يزودُ الطلاب المتدربون بنماذج تسجيل وكتيبات تقييم تبين بوضوح المعايير التي سيتم تقييمهم بناءً عليها، ويستخدم الممتحنون بعد كل زيارة كتيب التقييم لتزويد الطلاب المتدربين بردود أفعالهم. كما يتم عقد جلسة مع الطالب بعد نهاية الدرس لتقديم تقرير قصير، يشارك فيها كثير من المجموعات لتقديم مزيد من الدعم للطلبة المتدربين أثناء عملية التربية العملية ثم يتم تطوير عدد من الجلسات التدريبية وتطبيقها على وحدات دراسية متخصصة في موضوعات مختلفة بعد انتهاء ساعات العمل في المدرسة مما يساعد الطلاب على التطور فيما يتعلق بالالتحاق بمجتمع الممارسين المتخصصين.

في الفترة الأولى للتدريب العملي يقوم اثنان من الممتحنين بزيارة الطلاب المتدربين بمعدل أربع مرات كحد أدنى خلال السنة الرابعة بالإضافة إلى زيارة يقوم بها ممتحن ثالث (لإعطاء رأي ثالث) عندما يصبح ذلك ضروريا.

أما طلبة المسار الثانوي فيتلقون ثلاث زيارات كحد أدنى خلال السنة الثالثة من الدراسة بالإضافة إلى أربع زيارات كحد أدنى خلال السنة الرابعة من الدراسة. ويتم تُقييم ممارسة التدريس على أساس تقدير "ناجح" أو "راسب". وفي نهاية كل دورة من دورات التدريب على التدريس يعقد مجلس الممتحنين اجتماعا يناقش فيه تقدم جميع الطلاب بمن فيهم أولئك المعرضين لخطر عدم تحقيق المعايير التي حددتها هيئة التدريس. ومن حق أولئك الطلاب الذين تبين أنهم لم يحققوا المعايير المحددة للحصول على الدرجة أن يحصلوا على المزيد من التدريب على التعلم وفي حالات معينة يتم استبعادهم تماما من مهنة التدريس.

جامعة ستوكهولم، السويد

يُطلب من الطلاب إجراء تقييم ذاتي لأنفسهم لكي يقيسوا مدى تقدمهم. كما أن المشرف مطالب أيضا بعمل تقييم للطلبة. في نهاية التربية العملية يجتمع الطلاب والمشرف وأستاذ محاضر من الجامعة يكون مسئولا عن التواصل مع المشرفين في منطقة جغرافية معينة عند اقتراب الجزء الأخير من الدورة على الانتهاء، وذلك لمناقشة تقويم الطلاب. وتقع المسئولية النهائية لإعطاء تقديرات الطلاب على المحاضر. علما بأن هذا التقدير لمستويات الطلاب يجب أن يقوم على أساس الملاحظات التي يجريها المحاضرون أثناء حضورهم الدروس التي ينفذها الطلاب. ويمكن تدعيم التقييم الذي يجريه المحاضر بالتقييم الذاتي للطالب إضافة إلى تقييم المشرف.

كيف يتعلم المعلم ليصبح معلمًا ناجحًا

من الأهمية بمكان أن نفهم العمليات التي يمر بها الطلاب المتدربون على التدريس لكي يتعلموا طرق التدريس ويستجيبوا بطريقة مناسبة لما يتوقعونه من قدرتهم على التدريس وعلى السلوكيات الممكنة والمحتملة في ممارسة هذه المهنة (Loughran، 2001).

أسئلة لمعدي السياسات

ما هي البحوث المتاحة الداعمة للفرضيات التي يأتي بها الطلاب المتدربون إلى دوراتهم التدريبية؟
ما هي البحوث الموجودة التي تبين معتقداتهم واتجاهاتهم حيال مناهج التدريس الإبداعية؟
ما هي البحوث الموجودة التي تبين أهم ما يساعدهم على تطوير معارفهم وممارستها؟
ما هي مواصفات التدريس الجامعي "الجيد" الذي يؤدي إلى تدريب المعلمين بطريقة فعالة؟

نلقي الضوء في هذا الجزء على بعض أصول التدريس Pedagogies (البيداجوجيات) التي تعرف في الأدبيات الدولية بأنها عوامل فعالة في تفسير الطرق التي يتعلم بها المعلمون طرق التدريس، وفي تنظيم إعداد المعلمين. ذلك أن التدرب واكتساب الخبرة يدخل ضمن عدد من المطالب المتعارضة المرتبطة بالتدريس والتعلم واهتمامات الطلاب المتدربين وتوقعاتهم من الممارسة. ويساعد البحث التفسيرى Interpretive Research في إعداد المعلمين على إضفاء المزيد من التوضيح على السياق الاجتماعي الثقافي لخبرة إعداد المعلمين. ويمكن لمثل هذه الدراسات أن تسلط الضوء على تأثير الحقائق الموجودة في الموقع على الطلاب المتدربين في تعلم طرق التدريس وأن تساعد الموجهين على إدراك المراد من الظواهر التي يلاحظونها. (Cuenca، 2012).

الطالب المتدرب هو دارس يبني آراءه في التعليم والتعلم بفاعلية على أساس تجاربه الشخصية. كما أن شخصيته تتشكل بقوة بفعل مداركه التي كان يتمسك بها قبل التحاقه ببرنامج إعداد المعلمين. فالطلاب ينضمون إلى أي موقع من مواقع التعليم ومعهم دراية بالتعلم ومعرفة مسبقة بمجال المحتوي والمعتقدات والقدرات والدوافع والصفات الشخصية. وتتفاعل هذه الخصائص الشخصية مع بيئة التعلم لإنتاج محفز للمشاركة في خبرة تعلمية معينة. (Brownlee, Purdee et al.، 2003). فالمعتقدات التي يميل الطلاب المتدربون إلى إحضارها معهم إلى حجرات دراستهم تتمسك بافتراضات لم يتم فحصها، وبالتالي تحتاج إلى من يقوم بتوضيحها والتصدي لها. وإذا لم يتم التعامل مع هذه المعتقدات فإن المعلمين المرتقبين قد لا ينجحوا أبدا في إدماج المعرفة الجديدة أو تطوير المهارات المطلوبة.

يتطلب تعلم التدريس من المعلمين الجدد أن يفهموا التدريس بطرق تختلف عما لديهم من خبرة كطلبة. ويشير "التدرب بالملاحظة Apprenticeship of Observation" (Lortie, 1975) يشير إلى التعلم الذي يحدث لأن الطلاب المتدربين كانوا تلاميذ لعدة سنوات في حجرات الدراسة التقليدية. يمكن أن تكون مثل هذه الخبرة المسبقة في المدارس والتدريس مصدرا محفزا للمعلمين، إلا أن بها بعض أوجه القصور الهامة التالية:

- لا يرى الطلاب ما يدور "خلف الكواليس" فيما يتعلق بأداء المعلمين
- كما أنهم لا يدركون مقاصد المعلمين الخاصة أو مواقفهم الشخصية تجاه أحداث حجرة الدراسة.

- ولا يستطيعون وضع أعمال المعلم في إطار توجهه لأصول التدريس (Lortie Pedagogy 1975).

تؤدي الميزة المحدودة للخبرة التي يكتسبها الطلاب من سنوات وجودهم في المدرسة إلى الميل إلى تقليد الجوانب السطحية من التدريس. فمن الصعب أن يتفهم الطالب تعقيدات عملية التدريس فهمًا عميقا. "التدريس الجيد" أو ما قد يعتبره الطلاب وما تعتبره المدرسة تدريسًا فعالاً ومؤثرًا يعزز الرأي القائل إن التدريس عملية تتم بدون مجهود لأن المعرفة والخبرة التي تساند هذه العملية ليست مرئية بالنسبة للدارسين. ولذلك يدخل الأفراد مهنة التدريس في الغالب وهم يفترضون أنهم يعرفون كيف يقومون بالتدريس ويعتقدون أن التعلم مجرد نقل ميكانيكي للمعلومات. إن هذه الأفكار المسبقة تجعل من الصعب إعداد المعلمين للتدريس بطرق تتوافق مع ما نعرفه الآن عن الطريقة التي يتعلم الناس بها (Darling-Hammond، 2006).

مفهوم أوسع "لمعرفة المعلم" وكيفية دعم تطورها

معارف المعلم مهمة، ويقوم الالتزام بالممارسة على ما يُعرف بالمهنة ككل؛ بدلا من خبرة المعلم الشخصية وحدها: ويرتبط هذا بمفهوم الممارسة المرتكز على الدليل، الذي يتطلب من المهنيين أن يكونوا مدركين لقاعدة المعرفة الجارية في مجالهم. ذلك أنه يمكن لجميع أصحاب المهنة الوصول إلى المعرفة ذات الصلة بالتعلم والتعليم الفعال عن طريق الإعداد المهني القوي بما في ذلك دراسة نتائج البحوث الحالية إضافة إلى معايير الممارسة الموضوعة بعناية.

فمعايير الممارسة الموضوعة بعناية تساعد على إيجاد بؤرة تتركز عليها المناقشات حول ممارسة المهنة. حيث إن معايير التدريس أو ما يسمى "بروتوكولات الممارسة" تنزع السمة الشخصية من هذه العملية لأنها تركز التقييم على الممارسة بدلا من التركيز على الفرد (Goldstein، 2009). فأنظمة المراقبة القوية تشتمل على معايير ثابتة للأداء، وقواعد، وتدريب للمشرفين من أجل المصداقية (Goldstein، 2009)، فرغم ضرورة مراعاة الحذر أيضا من الاعتماد أكثر من اللازم على معايير المصداقية على حساب السمات المفقودة في الممارسة والتي قد لا تكون مرتبطة بأي بروتوكول أو قاعدة إلا أن الالتزام بها حاسم نظرا لما لها من قيمة.

هناك ثلاثة مجالات عامة للمعرفة والمهارات والميول dispositions يجب أن يكتسبها كل معلم حسب رأى برانسفورد ودارلينج – هاموند وآخرين (Bransford, Darling-Hammond et al.2005):

- المعرفة الموجودة لدى الدارسين، وكيف يتعلمون ويتطورون داخل السياقات الاجتماعية.
- إدراك محتوي المنهج وأهدافه وفهم الموضوع والمهارات التي سيتم تدريسها في ضوء الأغراض الاجتماعية للتعليم، و
- فهم التدريس في ضوء المحتوى والدارسين الجاري تعليمهم حسب المعلومات المستقاة من التقييم والمؤيدة ببيئات حجرة الدراسة (برانسفورد و دارلينج – هاموند وآخرون (Bransford, Darling-Hammond et al. 2005).

ويوصى الخبراء بضرورة حدوث الخبرات الميدانية بالتزامن مع الدورات التدريبية في الجامعة طوال سنوات الدراسة، وأن يكون هناك تداخلاً فيما بينهما وأن تقوي كل منهما الأخرى مع تسهيل النقل المستمر من البحث إلى الممارسة ومن الممارسة إلى البحث. ذلك أن زيادة عدد البحوث تدل على أن المعلمين المتدربين الذين يشاركون في العمل الميداني قبل الدورة أو جنبا إلى جنب مع العمل المنهجي أكثر قدرة على فهم البحث الأكاديمي وتطبيق المفاهيم التي يتعلمونها في الدورة وأنهم يدعمون الطلاب الدارسين (Darling-Hammond، 2006). فعندما يقوم المعلمون بالتدريس، فإنهم يفكرون في عملهم ويربطونه بالبحث والنظرية ويكونوا أكثر قدرة على تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين ودراسة استراتيجيات بديلة للمستقبل، وحل مشاكل التدرب.

تتضمن البيداجوجيات التي تيسر التعلم للطلبة المتدربين دراسات الحالة، والتحليل الدقيق للتعلم والتعليم، وعمليات تقييم الأداء، والمَحَافظ Portfolios.

إن مقاربات الممارسة Approximations of Practice (كدراسات الحالة Case Methods والتدريس المصغر Micro Teaching والمحافظ Portfolios) لا تحل أبدا محل حاجة الطلاب إلى الانخراط في ظروف عملية حقيقية. ومع ذلك فإنها تعد الطلاب المتدربين إعدادا أفضل لمواجهة تحديات الممارسة، وتساعدهم على وضع طرق لتفسير وفهم الممارسة المهنية (Grossman Compton et al.,2009). ويفيد تفكيك مكونات Decomposing الممارسة في تكوين رؤية مهنية للدارس لكي يرى أجزاءها ويسميها بمسمياتها، كما يسمح للطلبة المتدربين بالبدء في تمثيل التدرب وممارسة مهارة محدودة نسبيا في ساحة آمنة. فإذا كانت ردود الفعل التي يحصل عليها الطلاب المتدربون مركزة فإنهم سيتمكنون من تحسين المهارة المستهدفة مع اكتساب التمرس في ذات الوقت (Grossman, Compton et al.، 2009). من الضروري معرفة التغذية المرتجعة، حيث إنها تساعد الطلاب المتدربين وتساندهم في التقدم في عملية التدرب، وبالتالي يكون التعرف على التغذية المرتجعة هذه أمر هام لضمان تمكين المشرفين والمعلمين المتعاونين من تطوير هذه المهارة الهامة (بوهاجيار Buhagiar، ٢٠١٣).

ويؤيد هذه الفكرة أحد عناصر أصول التدريس (بيداغوجيا)، وهو التدريس المصغر Micro Teaching، إذ أن أمثلة التدريس المصغر (حتى ولو كانت من الطلاب المتدربين أنفسهم خلال التربية العملية) من الممكن أن تنشئ نماذج قوية للتدريب في بيئة المدرسة فهي – بالإضافة إلى الواجبات المحددة والتجارب – تعتبر بحد ذاتها وبطبيعتها خبرات في التعلم. كما يتم استخدام أفلام الفيديو والوسائط المتعددة (Multi Media) في دراسة عمل المعلمين الخبراء عن كثب. ويمكن أن تؤدي هذه الجهود التي توثق التدريس إلى إنتاج مواد غنية يمكن للمعلمين التربويين استخدامها في المشاهدة المشتركة مع الطلاب وتكليف الطلاب بمراجعتها وتحليلها. كما يمكن استخدام الدليل على الأداء من تركيز التحليل على أمور مهمة تظهر أثناء عملية التعليم والتعلم ابتداء من تحديات مشاركة الطلاب، واستيعاب الطلاب، والتقييم وكذلك كيفية عمل إطار للمنهج. وتشير البحوث إلى أنه عند قيام مجموعات من المعلمين بتحليل هذه الأنواع من العمليات فإن تحليلاتهم ومناقشتهم تنتقل بالتدريج من التركيز على المعلم وما يفعله إلى التركيز على تفكير الطلاب وتعلمهم وكيف يمكن دعمهم (Darling-Hammond and Baratz-Snowden، 2005). وقد تساعد هذه الممارسة على ظهور مجتمع من ممارسي مهنة التدريس من بين الطلاب المتدربين أنفسهم.

لهذه الطريقة ثلاثة مزايا على الأقل فيما يتعلق بتحليل فنون التدريس:

- يمكن أن تتيح الفرصة للمعلمين الجدد للتفكير في مدى تعقد حجرة الدراسة عن طريق دراسة عمل المعلمين ذوي الخبرة الواسعة الذين شاركوا في تدريبهم وفي أفكارهم وأيضا عن طريق الدليل على إنجازات طلبتهم.

- يمكن أن تساعد المعلمين الجدد والمعلمين التربويين على إيجاد فهم مشترك ولغة مشتركة فيما يتعلق بالتدريس.
- تعطي المعلمين الجدد وقتا للتفكير والمراجعة وهم لا يزالون يستخدمون المواد التي تكسبهم الخبرة. (Darling-Hammond and Baratz-Snowden، 2005)

كيف يتعلم المعلمون لكي يصبحوا معلمين فاعلين: أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة سانت جوزيف، بيروت، لبنان

يتم تنظيم ندوة التربية العملية، والتي من شأنها تجميع كافة الطلاب المتدربين معا بمعدل مرة كل أسبوعين للتباحث في أحد موضوعات التدريب على التعليم، وتبادل الخبرات، والممارسات، وحل الصعوبات المهنية التي تواجه الطلاب المتدربين. وتستخدم الوثائق التعليمية ومواد المساعدات السمعية والبصرية ومحاكاة الدورات التدريبية من أجل تحسين استهداف الملاحظات والتفكير بطريقة أفضل في الممارسة المهنية لكل طالب.

جامعة مالطة

تعزز هيئة التدريس الأكاديمية بكل قوة فكرة التدرب التأملي. إذ يسجل الطلاب التقدم المحرز في السجلات الخاصة بتنميتهم المهنية التي يُقصد منها تقوية الرابطة بين البحث والتطبيق. وبمرور السنين تتطور هذه المَحَافظ المهنية لتصبح وثائق تراكمية تشمل أمثلة من نواتج أعمال الطلاب كجزء من الدرجة التي سيحصلون عليها في التدريس أثناء الدراسة، وأثناء إلحاقهم بالمدارس التي يتدربون فيها. وتبين هذه السجلات الإنجازات والأفكار لمواجهة التحديات التي تظهر، كما تشمل التقييم النقدي الذي يجريه الطلاب على ممارساتهم الشخصية وما لديهم من نقاط الضعف ونقاط القوة بالإضافة إلى التقارير المقدمة من الممتحنين.

ويعتبر تطوير المواد التي تساعد على تدعيم برنامج التربية العملية من أبرز العوامل التي تساعد على التعلم، والتي تعترف بها مؤسسات تعليمية كثيرة. حيث تقدم أدلة التربية العملية للطلاب المتدربين وفريق الموجهين معلومات وخطوطًا إرشادية أساسية، كما تحتوي بعض هذه الأدلة أيضًا على عدد من الأدوات التي يمكن للطلبة المتدربين استخدامها لإجراء التقييم الذاتي. كما تعتبر تقارير التقييم التي يتلقاها الطلاب المتدربون من المشرفين عليهم ذات قيمة كبيرة في تسجيل مختلف مراحل تدربهم على التعليم كما تمكنهم من مراجعة نتائج تعلمهم.

ويمكن أيضا تعيين موجهين مؤهلين يتواجدون بصفة منتظمة للتدريب وتقديم نماذج جيدة للتدريس من أجل دعم تعلم المعلمين المبتدئين. وكما هو الحال بالنسبة للموجهين على التربية العملية، ويجب اختيار الموجهين بعناية وأن

تتوفر فيهم المعايير المحددة ويتم تدريبهم على التوجيه، وتخفيض أعباءهم المدرسية لكي يتمكنوا من الذهاب إلى حجرات دراسة المعلمين المستجدين في مواعيد منتظمة. كما يجب أن تكون أعباء التدريس الملقاة على الطلاب المتدربين منخفضة لكي يتمكنوا من شحذ مهاراتهم المهنية عن طريق ملاحظة معلمين آخرين أثناء التدريس، والتخطيط والتعاون مع الزملاء، والعمل مع موجهيهم، والتفكير في الطرق التي يطبقونها في التدريس.

وكثيرا ما تعتبر أدبيات إعداد المعلمين أنهم كباحثين ومهنيين قادرين على التأمل الذاتي وفحص ممارساتهم بنظرة نقدية ومنتظمة. ويري مالينين و فيزانين وآخرين Malinen, Vaisanen et al. أنه على المعلمين اتخاذ مواقف تقوم على البحث تجاه عملهم بتطبيق منهج تحليلي منفتح، واستخلاص استنتاجات تقوم على الملاحظة والتجربة، وتطوير بيئات التعليم والتعلم بطريقة منتظمة (Malinen، Vaisanen et al.، 2012). كما يمكن أن تزود الدورات التي ينخرط فيها الطلاب المتدربون بالقدرة على قراءة البحوث البيداجوجية بطريقة نقدية. حيث يجب أن تتكامل الخبرة في التربية العملية مع البيداجوجيا النظرية ودراسات الموضوع على مستويات متعددة والبدء في ذلك مبكرا قدر الإمكان (Malinen, Vaisanen et al.، 2012). فالتربية العملية مكونًا أساسيًا في تدريب المعلمين المرتقبين ويعطي قيمة لمكونات التدريس الأخرى التي تقوم على أساسه. ذلك أن التربية العملية ليس مجرد تطبيق للمفاهيم النظرية والاستراتيجيات ولكنه يتيح للمعلمين المرتقبين الفرصة لإجراء البحوث على الأنشطة والتفكير في تجاربهم وإدماج وتكامل النظرية والتطبيق في نشاط يعكس المهنية. وكما يقترح الكثير من المؤسسات الشريكة في مشروع TEMPUS فإن من شأن المزيد من الاتصالات الفعالة بين هيئة التدريس الأكاديمية والمدارس من جهة وبين هيئات التدريس الأكاديمية والطلاب من جهة أخرى تسهيل هذا التكامل.

لكي يتم وضع برنامج لإعداد المعلمين يستمد الإلهام من إدراك "التدريس الجيد" فإنه من الأهمية بمكان أن يكون المجتمع التعليمي على دراية بالتدريس "الجيد". يميل البعض – طبقا لبورتيللي وآخرين Portelli et al. – إلى اعتبار التدريس الجيد معتمد ومتساوي مع الخصائص الشخصية والموضوعات الجذابة والمهنيين القادرين على جذب الانتباه؛ بدلا من التدريب والمعرفة والتأمل، وتقدم هذه الرؤية فهما ضيقا يستدعي إجراء مناقشات أكثر مهنية ونقدا (Portelli et al.، 2010). إلا أنه عندما

مدرسة في لبنان

يعتمد التدريس الجيد على صفات شخصية مثل التعاطف والرعاية فإن هذا يعنى أن بعض الأفراد لن يتمكنوا أبدا من الوصول إلى مركز المعلم الجيد رغم تعليمهم وتدريبهم وخبرتهم في الحياة. بالإضافة إلى ذلك، فقد يؤدي هذا النموذج الاستطرادي discursive إلى تقييم المعلمين على أساس متعنت دون وجود معايير تذكر لإصدار أحكام تقويمية (Portelli et al.، 2010).

ويستلزم التدريس الأكثر فاعلية تطبيق طرق تقوم على أساس البحث، وليس هذا فحسب، بل يستلزم أيضا القيادة، ومعرفة المحتوى، والخبرة الحياتية، والتنظيم، والالتزام، والحكمة، والحماسة، والمعرفة التطبيقية (Hess، 2011)، إلا أنه من الضروري ملاحظة أن تأثير خصائص المعلم على فاعلية التدريس لا يكون مباشرًا بل يُستخلص من تأثير هذه الخصائص على الطريقة التي ينظم بها المعلم حجرة الدراسة ويمارس عمله فيها (Anderson، 2004). وهناك أيضا سياق التدريس وهو مهم بالنسبة لفاعلية التدريس ويشمل عوامل من بينها حجم حجرة الدراسة، وحجم المدرسة، وشكل التنظيم، وتوجهات المناهج، وفرص التعاون القائم بين المعلمين.

تنظيم التربية العملية: أفضل الممارسات

تختلف الخبرة في التربية العملية اختلافا جوهريا سواء داخل البرامج أو فيما بينها، وذلك اعتمادًا على طريقة اختيار المعلمين المتعاونين وماهية التوقعات لكل من المعلم المستجد والمعلم المرشد المتعاون. وهناك أيضا اختلافات في مدى وجودة وضع النماذج والإرشاد التي تتراوح بين الحد الأدنى والشمول، والوضوح بشأن الممارسات المرغوبة، ومما هو غامض إلى ما تم تحديده بدقة. كما توجد اختلافات كبيرة في الإرشاد، والمقدم لبعض المعلمين المستجدين الذين يمارسون العمل تحت إشراف يومي يشمل التخطيط والتدريب المباشر ووضع النماذج والعرض ومعلمين آخرين لم تتح لهم أبدا الفرصة لكي يروا نماذج لما يحاولون إبداعه في التطبيق. (Darling-Hammond and Baratz-Snowden, 2005).

وقد قدمت المؤسسات المشاركة في هذا المشروع من مشروعات تيمبوس TEMPUS سيناريوهات مختلفة من ترتيبات التربية العملية. وفيما يلي نناقش ما نحسبه – في رأينا – اتجاهات وترتيبات فعالة في خبرة التربية العملية. سيتم فحص مستوى مدة الاتصال المتاحة للطلبة المتدربين في حجرة الدراسة، ونوع الفرص المتاحة للتدريس، ومستوى الإشراف الموجود. وتتضافر مع هذه المناقشة عينة من السيناريوهات التي عرضتها المؤسسات المشاركة في المشروع من أجل تسليط الضوء على التنوع الموجود فيما بينها.

الوقت الذي يجب قضائه في الميدان

تتطلب عملية تدريس الطلاب المتدربين الالتزام بعدد كبير من الأسابيع "أمام السبورة". أما عمليات التربية العملية المطولة؛ التي يتم وضعها بعناية لتدعيم الأفكار والممارسات التي تقدم في أعمال دورات متزامنة ومتقنة بطريقة جيدة فإنها قد تساعد المعلمين المرتقبين على اكتساب معرفة وخبرة كافية (Darling-Hammond، 2006).

تنظيم التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

معهد التربية لندن، المملكة المتحدة The Institute of Education London - UK

يتكون الجزء الأول من التربية العملية في برنامج السنة الواحدة بعد التخرج للحصول على شهادة عليا في التدريس من تعيين ثنائي في مدرسة لمدة خمسة أسابيع تبدأ بالملاحظة الشكلية لجوانب أو مهارات محددة وتتطور تدريجيا لتشمل تخطيط أجزاء من الدروس، ثم تقديم الدروس وتقييمها بدعم من المرشد. بينما يتم تنفيذ الجزء الثاني والثالث من التربية العملية؛ فإنه يتم استكمالهما على المستوى الفردي، ويستمران لمدة ستة أسابيع للجزء الثانى وثمانية أسابيع للجزء الثالث.

جامعة ستوكهولم، السويد

يستمر الطالب لمدة عشرين أسبوعًا في التدريب المتمركز على المدرسة؛ يتم توزيعه على مدار السنة. ويحصل الطلاب عادة على مدد أقصر في التربية العملية تتراوح بين أسبوع واحد وأسبوعين خلال نصف السنة الأول وعند نهاية معظم البرامج تكون مدة التدريب على التعلم قد بلغت عشرة أسابيع.

تجلب الاستراتيجيات المختلفة لبرامج التربية العملية معها مزايا مختلفة كما تجلب معها أيضًا جوانب قصور مختلفة. وقد يسمح وجود مجموعات متعددة من برامج التربية العملية للمعلمين المرتقبين بدراسة كيف تؤدى السياقات المختلفة الى وجود فروق في اختيار الاستراتيجيات وكيفية استخدامها. إلا أن التعيينات في مدارس لمدد قصيرة تحد من فرص تفهم المعلمين المرتقبين وتعلمهم كيف يؤثر تأريخ الأحداث على ما يحدث في حجرة الدراسة. وعلاوة على ذلك فإن التعيينات في المدارس لمدد قصيرة قد يتسبب فى جعل المدارس تواجه مشكلات في التنظيم ما لم يظل المعلم المتعاون موجودا في حجرة الدراسة، وحينئذ ستكون إدارة اللوجستيات أسهل. فعندما تتسبب مرحلة التربية العملية بشكل أو بآخر في إلقاء أعباء إضافية على المدارس فإن عملية التنظيم تزداد الصعوبة بالنسبة لمؤسسات إعداد المعلمين في المحافظة على شراكات قوية لإيجاد أماكن للطلبة المتدربين في المدارس. (Darling-Hammond and Baratz-Snowden، 2005).

ولا يوجد ترتيب واحد أو استراتيجية واحدة تقدم كل الأجوبة الصحيحة، ولذلك فمن الأهمية بمكان بناء خبرة التربية العملية بعناية بعد دراسة كيف سيكون شكل هذه الخبرة وكيف سترتبط بمنهج البرنامج حتى يمكن تعظيمها.

تنظيم التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر

يساعد الميسر على تعزيز مجموعات الصداقة الناقدة (Critical Friendship Groups) بين المعلمين المشاركين. حيث يقوم كل معلم أو كل معلم مرتقب بتنفيذ عدد من جلسات ملاحظة الأقران. ويتم توثيق كل جلسة من هذه الجلسات باستخدام معايير قياسية موحدة، ويكون كل مشارك مطالبا بالاشتراك في مناقشة شفهية جماعية وتقديم أفكاره مكتوبة، وتركز المناقشة الشفهية والأفكار المكتوبة على كيفية تأثير ممارسة التدريس تحت الإشراف على حجرة الدراسة وعلى الممارسات المهنية.

جامعة مالطة

يشمل الجزء الأول من دورة الخبرة المدرسية التأمل فيما يشاهده المتدرب في المدارس وحجرات الدراسة بطريقة نظامية ونظرية مع التزود بالمعرفة. ويحاول هذا النهج بناء جسور بين النظرية والبحث والتطبيق من خلال مواقف تعلم أصلية. وتتركز ملاحظات ومشاهدات الطالب على مجموعة من الأمور والتحديات القائمة على أساس بحثي، ويتم تشجيع الطلاب أثناء الدروس العملية الأسبوعية مع المعلم الخاص على تحليل مشاهداتهم في حجرة الدراسة بمساعدة القراءات المناسبة.

الانضمام التدريجي لسلك التدريس

يمكن إلحاق المعلمين بالتدريج إلى مجال العمل من خلال مشاهدتهم للممارسات في حجرة الدراسة لفترات معينة والتعود على تقنيات وسلوكيات ممارسي المهنة المحنكين. وسيمهد ذلك الطريق لإتاحة الفرصة لهم للقيام بالتدريس لفترات قصيرة تحت إشراف محكم، على أن تتبعها بعد ذلك دورة ثانية من التنمية الى أن يحين وقت الاستقلال والتجريب والتعميق على نطاق أوسع. فاكتساب المزيد من الخبرة يولد قدرا أكبر من الثقة بالنفس والمرونة والإحساس بالاستقلالية المهنية.

وبتزايد تحمل الطلاب المتدربون لمزيد من مسئولية التدريس في حجرة الدراسة يمكن تشجيعهم على تحمل مسئوليات أكبر داخل مجتمع المدرسة ويصبح لديهم أيضا قدرة أكبر على النقد الذاتي لممارساتهم. ومن المفيد فى هذا السياق وجود صحيفة أو سجل يدون فيه الطلاب المتدربون ملاحظاتهم وأفكارهم. كما يمكن أن يطلب من الطلاب إعداد دراسة حالة عن المدرسة، ودراسة حالة لطفل، ووضع خطط لتقديمهم لدروسهم، وتقييم الطلاب، وتصحيح الأوراق، ووضع جداول العمل.

تنظيم التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة بير زيت ، فلسطين

تسمح دورة الإعداد للتدريس للمعلمين المرشحين بالتعود على بيئة المدرسة التي سيتم تعيينهم فيها أثناء فترتي التربية العملية الأولى والثانية. حيث تتاح الفرصة للطالب فى هذه الدورة لمشاهدة بيئة المدرسة، وتجربة ثقافتها، وملاحظة المعلمين والطلاب أثناء العمل والتدريس الفعلي في حجرة الدراسة. حيث يركز الطلاب المتدربون على وجه الخصوص على جميع الأنشطة التي تحدث في المدرسة وفي حجرة الدراسة.

جامعة ستوكهولم، السويد

خلال فترة التربية العملية الأولى يتوقع من الطلاب متابعة الدروس التي يقدمها المشرفون عليهم في المدارس ومناقشتهم حول كيفية وأسباب تركيب الدرس بطريقة معينة. وعندما يصبح الطالب أكثر خبرة يُطلب منه القيام بالتدريس فعلا. وعند قيام الطالب بالتدريس لأول مرة يجب أن يمده المشرفون بتوجيهات واضحة عما سيقوم بعمله. ومن المتوقع في آخر دورة من دورات التربية العملية أن يكون الطالب المتدرب قادرا على تنظيم دروسه بصفة مستقلة.

الإعداد الجيد للتدريب العملي

لكي يتمكن المعلمون والمشرفون من مساعدة الطلاب المتدربين على تطوير الاستيعاب الجيد لعملية ممارسة التدريس المعقدة، ويجب أن تكون لديهم مجموعة من التصنيفات لوصف هذه الممارسات، ثم تركيز انتباه الطلاب أثناء التدريس على هذه المكونات في التدريس. وبمرور الوقت تصبح مكونات كثيرة من مكونات الممارسة عملية روتينية ، إلا أن هذه المكونات تحتاج في المراحل الأولية منها إلى عناية خاصة (Grossman, Compton et al.، 2009) وبالتالي فمن الأهمية بمكان أن توضع لبرامج إعداد المعلمين أهداف ومعايير واضحة لتحديد الأداء والتطبيقات المطلوب تطويرها. ويحتاج المشرفون إلى مجموعة متكاملة من الأدوات مثل معايير التدريس، وبروتوكولات تحليل أعمال الطالب المتدرب، ونماذج لتوثيق الملاحظات والتفاعلات (Yusko and Feiman-Nemser، 2008).

تنظيم التربية العملية
أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة ليسيستر، المملكة المتحدة: University of Leicester-U.K

يتم تقييم الطلاب المتدربين في الوقت الحالي وفقًا لمعايير المعلمين للمعلمين (Teachers' Standards for Teachers) التي تتكون من جزأين: التدريس (ويشمل مجالا واسعا من معرفة المعلم، ومهاراته واستيعابه) والسلوك الشخصي والمهني. وللتأكد من قدرة الطلاب المتدربين على تحقيق هذه المعايير دون المساس بالاهتمام الأصلي والأساسي لجامعة ليسيستر وهو التدريس التأملي Reflective Teaching، حيث يتم وضع خريطة لجميع جوانب برنامج التدريب وفقا لهذه المعايير. والغرض من هذا هو تمكين الطلاب المتدربين من التفكر والتأمل فى تعلمهم المهني بطريقة تتضمن على نحو أوضح تعميق معرفتهم النظرية بتطبيقاتهم المهنية.

جامعة مالطة

على الرغم من وجود مكون شامل وقوي في جميع مراحل التربية العملية إلا أن جميع المراحل تؤدي إلى بناء الخبرة، وفي كل جلسة لممارسة التدريس يكون الطالب مطالبا بتطوير قدرات ومهارات وتوجهات معينة مع ترسيخ الخبرات التي سبق أن تعلمها. فتطوير بيئات فعالة للتعلم يتطلب توفر عدد من الخصائص. إذ يبحث الممتحنون عن عدد من الصفات الأساسية بينما يتم تشجيع الطلاب على تطوير عدد من المهارات الإضافية والتوجهات الشخصية التي أشارت إليها إحدى الوثائق التي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس بـ (Seven Cs) اختصارا لسبع كلمات باللغة الإنجليزية هي: الالتزام commitment والرعاية care والكفاءة competence والتحكم control والإبداع creativity والروح الناقدة critical spirit والزمالة (أو العلاقات بين الزملاء) collegiality. وتعتبر هذه التوجهات وسيلة مفيدة لتجميع الصفات المرغوبة التي يجب أن تتوفر في المعلم. كما أن كتيبات التقويم تحتوى على مجموعة من المهارات الدقيقة التي يقوم الممتحنون بتقييمها والتي يتم تسليط الضوء على بعضها لإعطائها أهمية خاصة وفق كل سنة من سنوات إعداد المعلم.

وتعتمد فاعلية الإشراف كذلك اعتمادا كبيرا على ما إذا كانت لدى الموجهين المعرفة والمهارات اللازمة لتقييم الطلاب المتدربين بطريقة يمكن الاعتماد عليها حسب المعايير الموضوعة، كما تعتمد على ما إذا كان الطلاب المتدربون مستعدون لاستخدام نتائج الإشراف بطريقة تؤدى الى تحسين أداءهم. وعلى ذلك فمن الضروري حصول كل المعنيين بالإشراف على المعلمين على المعلومات والتدريبات الكافية لإنجاز معظم هذه العملية (Buhagiar، 2013).

ويستغرق تطوير المهارات والكفاءات اللازمة للإشراف على المعلمين بعض الوقت، كما يتطلب التزاما كبيرا من مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس والأطراف الرئيسية المعنية. ويجب تدريب المشرفين على الإجابة على الأسئلة حول "كيف" و"لماذا" وتدريبهم على الاتجاهات والأساليب المناسبة. كما يجب التوصل إلى توافق بين جميع أصحاب المصلحة على المؤشرات والقواعد التي تحدد جودة المدرسة والمعلم وعلى كيفية تحديد الدرجات. كما يجب أيضًا إسداء

النصيحة للطلبة المتدربين حول كيفية تحقيق النجاح بما في ذلك ما يجب أن تضمنه ملف الإنجاز وإعطائهم أمثلة وأفكارا من الطلاب والمشرفين السابقين.

يمكن وضع هيكل المناقشات التي تدور حول التعليم والتعلم على سجلات وصحف الممارسة التي تتضمن مذكرات ميدانية من المشاهدة في حجرات الدراسة وعلى عينات من أعمال الطلاب. كما يمكن استخدام مثل هذه البيانات أيضًا في تدعيم التقييمات المتعلقة بتقدم الطلاب المتدربين والتعرف على مجالات التحسن. وسيؤدى ذلك بتخطي ردود الفعل لما هو أبعد من التقرير الذاتي والرأي الشخصي إلى مستوى أعلى جديد من التحليلات الموضوعية (رغم احتمالات صعوبة تحقيق هذه الفكرة الأخيرة وأنها ليست دائما مفيدة). وكذلك قد يكون لاجتماعات الإحاطة Debriefing Conferences وتوقيتاتها ومدى تكرارها؛ تأثيرات ملحوظة على خبرة الإشراف. وليس من المستحب أن تقتصر اجتماعات الإحاطة على سرد تفاصيل أوجه النقص واستعراض حلولها. بل يجب أن يلتزم الموجه بأصول التدريس (Pedagogy)، وأن يستجيب لأقوال الطلاب المتدربين (Cuenca، 2012). ويتطلب هذا التطبيق بذل جهود بيداجوجية مدروسة من أجل تطوير تعلم الطلاب المتدربين. ويجب ألا تقوم ردود الأفعال على الاستنتاجات الخاصة أو المستقاه من مواقف تستند على إحدى الملاحظات فقط بل يجب أن يرتبط ذلك بأهداف برنامج وبغايات شخصية وبفهم الطلاب المتدربين. ومن المستحسن أيضا أن يتضمن اجتماع الإحاطة معلومات مكتوبة عن ردود الأفعال تكون متسقة مع معايير محددة.

تنظيم التربية العملية
أمثلة من أفضل الممارسات

جامعة الاسكندرية، مصر

أعدت جامعة الاسكندرية دليلا للتدريب العملي يُقدم للطلبة المتدربين ولفريق الإشراف معلومات وخطوط إرشادية كما يحتوي على عدد من الأدوات لتقييم تقدم الطلاب المتدربين وأدوات أخرى يمكن لهؤلاء الطلاب استخدامها لإجراء التقييم الذاتي. كما أعدت الجامعة علاوة على ذلك "مدونة حقوق ومسئوليات الطلاب المتدربين Code of Student Teachers' Rights and Responsibilities". وهناك أيضا مكتب للتدريب العملي Practicum Bureau مسئول عن تخطيط ومراقبة برنامج التدريب على التعلم وحل المشاكل على الفور. يعتبر هذا المكتب مسئولا أيضا عن التخطيط للاجتماعات المنتظمة مع المشرفين على البرنامج في أول كل عام دراسي. حيث تكون مثل هذه الاجتماعات فرصة طيبة للمشاركة في ثقافة التدريب على التعلم ومناقشة القضايا ذات العلاقة والتفاوض حول استراتيجيات التعامل مع التحديات.

وقد تؤدي مسئولية الإشراف إلى إضعاف قدرة المشرفين على بناء علاقات موضع ثقة مع طلبتهم. ولذلك فمن الأهمية بمكان أن يكسب المشرفون ثقة طلابهم من خلال إظهار التزامهم القوي وتزويدهم بالدعم والإرشاد القيِّم المستجيب لاحتياجاتهم. فمن شأن الجمع المناسب بين المساعدة الهادفة والتقييم المسئول أن يمكن المشرفين من بناء جسور الثقة مع الطلاب المتدربين الذين يشرفون عليهم (Yusko and Feiman-Nemser، 2008). ومن الناحية المثالية، ومن أساليب استكمال إرشاد المشرفين، يتم تمكين الطلاب المتدربين أيضا ليصبحوا أكفاء في التقييم الذاتي وممارسين مستقلين. ويلعب الطلاب المتدربون في بعض المؤسسات دورا نشطا في تخطيط التدريب على التعلم حيث يتم توزيعهم على المدارس المناسبة وفقا لاحتياجاتهم واختياراتهم، ومن ثم يتفاعلون مع غيرهم من الطلاب المتدربين من مدارس أخرى ويقدمون المشورة والتوجيه النظراء.

مؤشرات إلى معدي السياسات

التحديات

يعتبر ارتفاع أعداد الطلاب المتدربين بالمقارنة بعدد المشرفين واحدًا من أكبر التحديات التي تواجه التربية العملية، ونتيجة لذلك لا يحصل الكثيرون من الطلاب على الإرشاد الذي يكفي لتطوير قدراتهم. وبالإضافة إلى ذلك لا توجد أمامهم فرص كافية لممارسة التدريس في حجرات الدراسة الحقيقية. هذه الأعداد الكبيرة تمثل أعباء على المدارس في بعض الأحيان حتى أن بعض المدارس ترفض استضافة الطلاب المتدربين. هذا بالإضافة إلى أن المعلمين في تلك المدارس ربما لا يكونون متعاونين ولا يعجبهم أن يكونوا دائما تحت ملاحظة الآخرين، وقد لا يكون لبعضهم نصيب كبير من التدريب. إن الموارد في بعض المدارس محدودة لا سيما فيما يتعلق بالأجهزة التعليمية ومعامل التدريس المصغر. وعلاوة على ذلك فإن بعض مكاتب التدريب على التعلم ليس لها سيطرة على اختيار المدارس أو اختيار المعلمين المتعاونين.

نظرا لأن مدة التربية العملية قصيرة في بعض المؤسسات فهي بالتالي ليست دائما كافية للإشراف على الطلاب المتدربين أو تدعيمهم. فأشكال التقييم الجماعي في بعض حالات التدريب على التعلم قد لا تساعد الطلاب المتدربين، فقد يشعرون عندما يتم تقييمهم بصفة دائمة أثناء التربية العملية بأنهم مقيدون بشكل يمنعهم من العمل بناء على ردود الأفعال التي يتلقونها من المقيمين.

وهناك إضافة إلى ذلك مشاكل لوجيستية وإدارية في بعض المؤسسات. كما أن موقع الحرم الجامعي قد لا يشجع بعض الطلاب على التسجيل في البرامج التي تعرض عليهم. وإذا ما كان التدريس باللغة الإنجليزية فإن هذا يقف حائلا دون التحاق بعض الطلاب الذين لا يجيدون الإنجليزية بهذه الدورات.

التداعيات

- تحتاج برامج إعداد المعلمين إلى تصميم دورات التربية العملية بطريقة تسمح بتعرض الطلاب المتدربين لأكبر قدر ممكن لعالم التدريس الحقيقي حسب المسموح لهم به، فضلا عن تزويدهم بالخبرة العملية في التدريس داخل حجرات الدراسة.

- يجب تغيير نموذج إعداد المعلمين القائم على أساس الجامعة من النموذج الذي يرى أن المعرفة الأكاديمية هي المصدر السلطوي الوحيد للمعرفة بالتدريس إلى نموذج يتم فيه التفاعل بين الأكاديمي والمهني وخبير المجتمع المحلي بمنأى عن التسلسل الوظيفي الهرمي. فنحن بحاجة إلى أن نأخذ بعين الاعتبار مختلف جوانب الخبرات الموجودة في المدرسة وفي المجتمعات المحلية وتلك التي تُجلب إلى دورات إعداد المعلمين، وتعيش جنبا إلى جنب وبقدر كبير من المساواة مع المعرفة الأكاديمية. وعند التنسيق بعناية بين الخبرات الميدانية وبين أعمال الدورة مع وجود توجيه جيد سيكون المعلمون التربويون في كل من المدارس والجامعات أقدر على تحقيق أهدافهم في إعداد المعلمين؛ وذلك من أجل القيام بعمليات التدريس المعقدة بنجاح.

- يجب أن تعمل مدارس بأكملها لدعم إعداد المعلمين بالمشاركة مع مديري المدارس والإدارات المدرسية/ المجموعات السنوية والمعلمين في هذه العملية.

- يجب إعادة التفكير في دور المدرب/ المعلم التربوي والتوسع في هذا الدور ليشمل التيسير، والتوجيه، والتعليم الخصوصي، والاستشارات بالإضافة إلى التدريس والتعلم. وهذا يستدعي وجود نهج كلي للإشراف من شأنه تعزيز العلاقات والدعم.

- يمكن للطلبة المتدربين أن يعملوا جنبا إلى جنب مع معلمي المدرسة الذين يمكن أن يبينوا لهم كيف يمكن أن يقوموا بالتدريس بطرق تستجيب لاحتياجات الدارسين مع دمج المزيد من التعلم النظري بصورة أكبر مما تقدمه الدورات التي تنظمها الجامعة. ويجوز وضعهم تحت الإشراف المباشر لأحد أو أكثر من معلمي المدرسة الذين يقدمون بالتدريس كخبراء متمرسون.

- يمكن أن تساعد الشراكات الفعالة المؤكدة بعقود في إيجاد بيئات مدرسية للتدريس وتدريب المعلمين عن طريق مدارس التنمية المهنية والمدارس التجريبية وشبكات تطوير المدارس، وغيرها من أشكال الشراكات المحلية الأخرى. كل هذه نماذج قوية للممارسة والتعاون، كما توفر البيئة ذاتها خبرة تعلمية بالنسبة للمعلمين.

- تتشكل الشراكات الفعالة حيث تكون المدارس ذاتها ملتزمة بتطوير دورات الإعداد الأولي للمعلمين ودورات التنمية المهنية المستدامة لكنها تشارك أيضا في تقييم القرارات وتتميز، على الجانب الآخر، بكليات التربية التي تلتزم بمشاركة أوسع في الأنشطة مع المدارس واستمرار زيارات المعلمين التربويين إلى المدارس وحيث توجد ملاحظات على الطلاب المتدربين تشارك فيها هيئة التدريس الجامعية مع هيئة التدريس المدرسية.

- تشترك مثل هذه المدارس أيضا في التعلم المهني الشامل للمعلمين القدامى وقد تصبح محاور للتطوير المهني في مجتمعاتها المحلية. وهناك شكل آخر من أشكال الشراكات يمكن تطويره بين الجامعات / الكليات والمدارس، وذلك عن طريق تعيين المستجدين كممارسين بأجر في مدارس إعداد المعلمين. على أن يقوم هؤلاء المتدربين بالتدريس أو المشاركة في التدريس لمدة سنة في حجرات الدراسة التي يعمل فيها المعلمون الموجهون الخبراء إلى أن يكملوا دورتهم في المناهج والتعليم والتعلم مع الجامعات المحلية المشاركة.

- من الأهمية بمكان أن تعد الجامعات والمدارس سياسة واضحة تحكم نهج تقييم الطلاب المتدربين سواء أثناء التربية العملية أو عبر مختلف دورات التعلم في المرحلة التي تسبق الالتحاق بالخدمة. ويمكن وضع هذه السياسة على أساس عدد من الأدوات مثل التقييم الذاتي، والملاحظة في حجرة الدراسة، وملفات المعلم. وتحتاج هذه السياسة أيضا إلى الرجوع إلى معايير مهنة التدريس بغية تحسين الممارسة من جهة وضمان مساءلة الطلاب وهيئة التدريس من جهة أخرى.

- يمكن اشتراك مجموعة من الأطراف صاحبة المصلحة في عملية تقييم التربية العملية مثل المعلمين والمرشدين والقيادات المدرسية والإداريين التعليميين مع هيئة التدريس الجامعية ومؤسسات إعداد المعلمين. وتلعب السلطات التعليمية دورا رئيسيا في تقدير الطلاب المتدربين؛ إذ أنها تحدد أهداف مخرجات التعلم الوطنية، وتوافق على معايير مهنة التدريس وتضع القواعد التي تنظم تقويم المعلمين.

- يجب أن تكون إجراءات التقييم التي يتم وضعها صحيحة ويمكن الاعتماد عليها وأن يتفق عليها الطلاب المتدربون أنفسهم حتى يكونوا عادلين ويتميزون بالدقة، إلا أن هذه النقطة قد تكون صعبة عند فرض معايير خارجية للتقييم.

- تطوير مجتمع تعلم يمكن أن يشارك في تقييم الطلاب المتدربين أثناء التربية العملية يستدعي وجود شراكات أفضل بين الأكاديميين وقادة المدارس والمهنيين الميدانيين.

المراجع

Alexandria University, Faculty of Education. 2012. WP 1.1 Baseline Report. Arab Republic of Egypt: Alexandria University.

American University of Beirut, Department of Education. 2013. WP 1.1 Baseline report. Beirut: American University of Beirut.

American University in Cairo, Graduate School of Education. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Cairo: American University in Cairo.

Anderson, L.W. 2004. Increasing Teacher Effectiveness. 2nd ed. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

An Najah National University. 2012. WP 1.1 Baseline Report. Nablus: An Najah National University.

Ashton, P. and L. Crocker. 1986. "Does Teacher Certification Make a Difference?" Florida Journal of Teacher Education 3, pp. 73–83.

Assuit University. 2012. WP 1.1 Baseline report. Arab Republic of Egypt: Assuit University.

Ben-Peretz, M. 2001. "The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World". Journal of Teacher Education 52 (1), pp. 48–56.

Birzeit University, Faculty of Education. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Palestine: Birzeit University.

Bransford, J., L. Darling-Hammond, and P. LePage. 2005. Introduction. In: L. Darling-Hammond and J. Bransford, eds., Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do, pp. 1 – 39. San Francisco, CA: Jossey- Bass

Brownlee, J, N. Purdie, and G. Boulton-Lewis. 2003. "An Investigation of Student Teachers' Knowledge about Their Own Learning". Higher Education 45, pp. 109–25.

Buhagiar, M. 2013. "Mathematics Student Teachers' Views about Tutor Feedback during Teaching Practice". European Journal of Teacher Education 36 (1), pp. 55–67.

Cuenca, A. 2012. Introduction. In A. Cuenca, ed., Supervising Student Teachers: Issues, Perspectives and Future Directions, pp. vii–xvii. Missouri: Sense Publishers.

Darling-Hammond, L. 2006. Powerful Teacher Education. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Darling-Hammond, L., and J. Baratz-Snowden. 2005. A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Darling-Hammond, L., and J. Bransford. 2005. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco, CA: Jossey- Bass.Elstad, E., 2010. "University-based Teacher Education in the Field of Tension between the Academic world and Practical Experience in School: A Norwegian Case". European Journal of Teacher Education 33 (4), pp. 361–74.

Evertson, C., W. Hawley, and M. Zlotnik .1985. "Making a Difference in Educational Quality through Teacher Education". Journal of Educational Research 36 (3), pp. 2–12.

Goldstein, J. 2009. "Designing Transparent Teacher Evaluation: The Role of Oversight Panels for Professional Accountability". Teachers College Record 111 (4), pp. 893–933.

Greenberg, J., I. Pomerance, and K. Walsh. 2011. Student Teaching in the United States. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality.

Grossman, P., C. Compton, D. Igra, M. Ronfeldt, E. Shahan, and P.W. Williamson. 2009. "Teaching Practice: A Cross-professional Perspective". Teachers College Record 111 (9), pp. 2055–2100.

Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in The Postmodern Age. London: Continuum.

Hess, F.M. 2011. Rethinking the Teacher Quality Challenge. PIE Network Summary Policy Briefs.

Labaree, D.F. 2008. An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. In M. Cochran-smith, S. Feiman-Nemser, D.J. Mcintyre and K.E. Demers, eds., Handbook of Research in Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts, 3rd ed. New York, NY: Routledge.

Loughran, J. 2001. Learning to Teach by Embedding Learning in Experience. Seattle: AERA.

Malinen, O., P. Vaisanen, and H. Savolainen. 2012. "Teacher Education in Finland: A Review of a National Effort for Preparing Teachers for The Future". Curriculum Journal 23 (4), pp. 1–18.

OECD. 2013. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris: OECD Publishing.

Open University. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Milton Keynes, UK: Open University.

Portelli, J.P., P. Solomon, S.E. Barrett, D. Mujawamariya, L.E. Pinto, and J. Singer. 2010. Stakeholders' Perspectives on Induction for New Teachers: Critical Analysis of Teacher Testing and Mentorship. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Saint-Joseph University – Faculty Of Education. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Beirut: Saint-Joseph University.

Schön, D.A. 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Shulman, L.S. 1998. "Theory, Practice, and the Education of Professionals". Elementary School Journal 98 (5), pp. 511–26.

Stockholm University – Department Of Education. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Stockholm: Stockholm University.

Sultana, R.G. 2005. "The Initial Education of High-School Teachers: A Critical Review of Major Issues and Trends". Studying Teacher Education, 1 (2), pp. 225–43.

The Institute of Education, London University. 2013 . WP 1.1 Baseline Report. London: Institute of Education, London University.

University of Leicester – School of Education. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Leicester: University of Leicester.

University of Malta – Euro-Mediterranean Centre for Educational Research. 2013. WP 1.1 Baseline Report. Msida: University of Malta.

Wilson, S.M., R.E. Floden, J. Ferrini-Mundy. 2001. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations: A Research Report Prepared for the US Department of Education. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.

Yusko, B., and S. Feiman-Nemser. 2008. "Embracing Contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction". Teachers College Record 110 (5), pp. 923–53.

Zeichner, K.M., and D.P. Liston. 1990. The Traditions of Reform in US Teacher Education. Journal of Teacher Education, 41 (2), pp. 3–20.

Zeichner, K.M. 1993. "Traditions of Practice in U.S. Pre-Service Teacher Education Programmes". Teaching and Teacher Education 9 (1), pp. 1–13.

الفصل الثالث

التنمية المهنية المستدامة:
البحوث وأفضل الممارسات

مدرسة في لبنان

تعريف التنمية المهنية المستدامة

استخدم مشروع TEMPUS تعبير التنمية المهنية المستدامة (CPD) في عدة أشكال لتشمل المجالات التالية:

- بحوث الفعل؛ المتمركز على المدرسة أو الجامعة.
- برامج بحوث الخريجين التي تتم في الجامعات.
- المناسبات التي يتم تنظيمها من حين لآخر في المدرسة، أو تلك التي تعتمد على الدراسة الجامعية كالدورات التدريبية القصيرة، على سبيل المثال.
- الإرشاد والتدريب.
- مجتمعات تعلم المعلمين، وغيرها من وسائل دعم الأقران.
- التطوير من خلال خدمات الانترنت؛ بما في ذلك التدريس المصغر.

يتضمن تعبير التنمية المهنية المستدامة (CPD) كل التفسيرات السابقة، ويغطي مجالات واسعة من الفرص المتاحة للمعلمين؛ بُغية تطوير أدائهم المهني بما في ذلك مدرسوا الجامعة (هيئة التدريس). ونستخدم هذين التعبيرين بالتبادل مع تعبير تعلم المعلمين والتعلم الذاتي لهؤلاء المعلمين. ويشير تعبير التنمية المهنية المستدامة (CPD)، في ضوء هذا التقرير، إلى عملية التعلم لكل من يعمل بالتدريس بالفعل، ويرغب في تحسين خبرته كمعلم. حيث علينا أن نميز بين مثل هذا النوع من التعليم وبين تعليم المعلم المبتدئ الذي يفتقر إلى الخبرة في مجال التدريس. إلا أن هذه التفرقة أو التمييز قد يبدو ضبابيًا في بعض الأحيان، وذلك في الدول التي لا يشترط فيها أن يكون المعلمين الممارسين لمهنة التدريس (وهيئة التدريس) من المؤهلين لممارسة هذه المهنة.

يمكن أن تتم عملية تعلم المعلمين من خلال التنمية المهنية المستدامة (CPD) في عدة صور فبعضها يتم داخل المؤسسة التعليمية حيث يعمل المعلم. بينما يتم البعض الآخر خارج هذه المؤسسة، وقد يتضمن ذلك حضور المعلم للعديد من المحاضرات أو ورش عمل أو المؤتمرات أو الاجتماعات لمجموعات الدعم. كما يمكن أن يتضمن أيضًا التعاون مع معلمين آخرين أو التفكير في ذلك بشكل منفرد أو شخصي، أو إجراء بحوث. وهكذا فمن ضمن الأشخاص الذين نعتبرهم معلمي المعلمين من ذوي الخبرة كل من المعلمين النظاميين كالمعيدين الذين يعملون في برامج منتظمة؛ كالإشراف على إعداد رسائل الماجستير، أو كبار المعلمين في المدارس، والذين يقدمون ملاحظاتهم المبنية على خبرتهم، أو المعلمون غير الرسميون كالزملاء والطلاب الذين يقدمون وجهات نظر متعمقة ومفيدة لعملية تعلم المعلم وطلابه بما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحسين تعلم الطلاب، وإثراء تجربتهم المدرسية. ولذلك فقد اخترنا التركيز في هذا التقرير على التنمية المهنية المستدامة (CPD) العظيم – أي التنمية المستدامة بالمعنى الواسع، مستخدمين لفظ "العظيم" بالمعنى الذي أورده (Stoll et al 2012)، بمعنى "الأفضل للتعلم" أو الأنجح للعملية التعليمية" أو "الأعظم بمعايير التعلم".

ونركز في هذا التقرير على العلاقة بين التنمية المهنية المستدامة، وتعلم كل من التلميذ والمعلم باعتبار ذلك هو الأساس المعياري لتقييم "أهمية" التنمية المهنية المستدامة (CPD).

ويمكن تعريف أثر التنمية المهنية المستدامة في إطار تعلم المعلم نفسه أو من خلال ردود أفعاله، أو من خلال التغير في الهيئة التعليمية، أو في استخدام المشاركين للمعلومات والمهارات الجديدة أو مؤخرا جدا في مدى تعلم الطلاب (Guskey 2000). كما اقتبس منه (Early and Porritt 2013)، ويمكن تعريف نتائج تعلم الطلاب تعريفًا عامًا بأنه الاستمتاع بالتعلم والتحول في السلوك والمشاركة والافتخار بالعمل وتنظيمه والتفاعل مع المشاكل المثارة وتنفيذ المهام وتحسن الأداء وتحقيق التقدم، وأخيرًا المشاركة في مجموعة متنوعة من أنشطة

التعلم (Frost and Durrant كما اقتبس منهما Early and Porrit 2013). ويمكن تحقيق هذه النتائج عن طريق مجموعة متنوعة من عمليات التنمية المهنية المستدامة (CPD).

البحوث والمبادئ في أدبيات التنمية المهنية المستدامة، أفضل الممارسات:

تتضمن أفضل الممارسات "مبادئ أفضل الممارسات" في أدبيات البحوث الأكاديمية ذات الصلة بالتنمية المهنية المستدامة (CPD) ما يلي:

- تحديد المشاركين في برنامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) لاحتياجاتهم وشكل ومضمون عملية تعلمهم المهني هم أنفسهم وذلك من خلال حوارهم مع الآخرين.
- تذكير المشاركين في عملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) والحديث عنها والاستفسار عنها وتحدي بعضهم البعض بشكل تآزري داخل المؤسسة التعليمية أو فيما بين المؤسسات التعليمية، وغالبا ما يتم هذا في مجتمعات التعلم.
- إتاحة المؤسسات التعليمية وخاصة قياداتها مجالاً ودعمًا للمتعلمين.
- تأتي بعض مدخلات التعلم من خارج المؤسسات التعليمية وإن كان المكان الأساسي لتنفيذ عملية التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ هو داخل المؤسسة التعليمية ذاتها.

وتبحث الأجزاء التالية من هذا البحث فيما وراء بعض المبادئ التي تعتبرها معظم الأدبيات العالمية المتاحة أساسية لنجاح استمرار التنمية المهنية المستدامة (CPD). ومن ثم تقوم مثل هذه المبادئ بتحديد المعايير التي تمكن المؤسسات التعليمية من القيام بنفسها بعملية تقييم ما تم تحقيقه من تقدم في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD). إلا أنه من الملاحظ رغم هذا أن هذه الأدبيات تميل إلى الاعتماد على البلاد الغربية كالمملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وأستراليا، والدول الإسكندنافية. وإن كانت بعض عمليات التنمية المهنية المستدامة (CPD) تتم أيضًا في بلدان جنوب شرق أسيا، وجنوب أفريقيا إلا أن عدد قليل من مصادر هذه الأدبيات نشأ أصلا في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وبالطبع لا يعني هذا أنه ليس لبلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ممارسات على قدر من الأهمية ووجهات نظر متعمقة في هذا المجال، إلا أن ذلك يشير إلى أن فرصة نشر هذه الممارسات والتجارب في الدوريات العلمية الأكاديمية الدولية تبدو أقل.

المبدأ الأول:

يقوم المشاركون في برنامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) بتحديد احتياجاتهم وشكل ومحتوى تعلمهم المهني، وذلك من خلال حوارهم مع الآخرين.

يعتبر العمل المستقل ذاتيا مكونًا أساسيًا في نجاح التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وتوضح المقالات التي تستعرض البحوث العلمية أن التأكيد على الأهمية العظمى للتنمية المهنية المستدامة (CPD)، وتوفيرها يكون أكثر فائدة إذا ما حدد المشاركون فيها بأنفسهم الحاجة لها باعتبارها مهمة بالنسبة لهم كأفراد مهنيين، أو كمهنيين يعملون في مجتمع معين. حيث إنه من المستبعد أن يؤدي الاعتقاد بأن نوع واحد نمطي من عملية التعلم؛ سيناسب الجميع وأنه سيكون من الأهمية بمكان"، ذلك أنه لا يأخذ

في الاعتبار المعارف أو الخبرات المتوفرة بالفعل لدى المعلمين فضلا عن احتياجاتهم (Hustler et al 2003)، وجيمس وماكورميك (James and McCormick 2009). ويصل التزام المعلمين بعمليات التنمية المهنية المستدامة (CPD) إلى ذروته عندما يبدئون بأنفسهم في إحداث التغير ثم يتلقون الدعم في مرحلة تخطيط وتنفيذ هذا التغيير. (Wilkins 2011).

وعندما يبادر المعلمون بإحداث التغير الخاص بهم وبأنفسهم، ستصبح التنمية المهنية المستدامة (CPD) ذات مغزى هام لهؤلاء المشاركين وبالفصول التي يعملون بها. فإذا لم يتطوع المعلمون أنفسهم بالبدء فى هذه العمليات، ستفرض عليهم المدرسة مشاركتهم واهتمامهم بالمشكلات، ما قد يستفزهم ويثير لديهم الرغبة في التحدي – (Postholm 2012). وقد يتصور البعض سهولة الأمر من الناحية النظرية؛ إلا أنه ليس كذلك من الناحية العملية، حيث يبدو أن العديد من المعلمين في كل أنحاء العالم يعملون على أساس فرضية أنه إذا حقق طلابهم نتائج طيبة في امتحاناتهم فإنهم (المعلمون) لا يحتاجون إلى إحداث أي تغيير. وعلى عكس ذلك فإن بعض الكتاب كهسلر وآخرون (Hustler et.al) وبوستهولم (Postholm) وويلكنز (Wilkins)؛ على سبيل المثال يفترضون أن المعلمين لا يصلون أبدا إلى نقطة التوقف عن الحاجة للمزيد من التعلم. بيد أنهم يفترضون أيضا أن جزءًا كبيرًا من تعلم هؤلاء المعلمين يتم بشكل غير نظامي عن طريق تحاورهم مع زملائهم وطلابهم.

إن تجربة الاستقلال الذاتي ضرورية لإنجاح أي عملية تعلم تؤدي إلى تحقيق تغيير ملموس. فافتراض أن المعلمين يميلون بذاتهم إلى التغيير للأفضل، يعني أنه يتعين على المعلمين أن يشعروا باستقلالهم الذاتي، على الأقل، كما ينطبق هذا أيضا على طلابهم. ذلك أن المفهوم البناء للتعلم يشير إلى أنه إذا لم يتصرف المتعلم باستقلالية ذاتية، فإن ذلك مؤداه أن يكون التعليم ظاهريًا فقط، ولا يؤدي إلى إعادة هيكلة لكيفية تقدير المتعلم للتجارب والخبرات، ومن ثم لا يؤدي ذلك إلى إحداث تغيير في سلوكه أو أفكاره (Watkins 2010)، ويصف كولب (Kolb 1984) دورة التعلم الاختباري التي يكون فيها التعلم نتيجة للتفكر في العمل بما يؤدي بعد ذلك إلى تغيير في الأفعال. ويشرح إدواردز (Ewards 2006) أيضا؛ كيف يمكن أن يكون التعلم بمثابة العمل الحكيم في لحظة معينة بصرف النظر عن المعرفة المختزنة في عقل "الإنسان" ويذكرنا ستول وآخرون (Stoll et al 2012) أن التنمية المهنية المستدامة (CPD) هي أفضل الوسائل التي يتعلم بها الكبار، بل وتعتمد مثل هذه الوسائل وتعمل على تشكيلها بطريقة فعالة (ص ٦ الخط المائل للتأكيد)، ولذلك فلابد أن تقوم الأنشطة التي تدعم تعلم الكبار على أسس علمية بناءً على البحوث والتغذية المرتجعة المحلية وكيف يمكن أن يكون لهم تأثيرا. إن أحد أهم النتائج المثمرة التي تركز عليها التنمية المهنية المستدامة (CPD)، هي أيضا إدراك أفضل الوسائل التي يتعلم بها الطلاب عموما، ومن ثم فإن البحوث المبنية على التحاور بشأن التعلم يمكن أن تصبح حجر الزاوية في التنمية المهنية المستدامة بالمعنى الواسع (CPD). وقد أشارت بعض البحوث الهامة التي أجريت في العقود الأخيرة إلى عدم تعلم الناس بشكل جيد إذا لم يستشعروا الهدف من التعلم، أو إذا لم يكونوا متحمسين، أو إذا كان التعلم ليس له صلة باحتياجاتهم أو اهتماماتهم، أو إذا ارتبط التعلم بمشاعر سلبية لديهم (Illeris 2007 Wells 2000). وهكذا يبدو أن حجرات الدراسة الرسمية التقليدية لم تعد توفر للأطفال ولا حتى للكبار أفضل الفرص للتعلم.

التنمية المهنية المستدامة: أمثلة على أفضل الممارسات

تم إنشاء الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة على أساس قيام معلمي المدارس بأنفسهم بتنظيم عملية التعلم، وتحديد نوع التعليم، وشكله حسب احتياجاتهم الخاصة. وطبقا لذلك يكون لمعلمي المدارس الذين يلتحقون بدورات الجامعة المفتوحة فرصة لإعادة تشكيل المعلومات التي يحصلون عليها من المصادر الالكترونية أثناء دراستهم للحصول على درجة علمية من الجامعة المفتوحة، واستخدام هذه المعلومات والمصادر في فصولهم وفي الاجتماعات المتعلقة بالتنمية المهنية المستدامة (CPD).

تعتبر كل الجامعات المشاركة بحوث الفعل (AR)، أحد أهم الممارسات ذات الصلة بهذا المبدأ. فالمعلمين؛ بوصفهم باحثين يعملون كعناصر تغيير في حجرات الدراسة وفي المدارس كما يقول (Vrijnsen-de Corte 2013)؛ حيث تُعَرف بحوث الفعل بأنها جزء من تطوير الهوية المهنية للمعلمين، وجزءً من فهمهم المستقل وممارستهم المبتكرة. فالغرض الأساسي لبحوث الفعل (AR)؛ هو توفير حلول عملية تلائم الاحتياجات الشخصية لكل فرد على حده، وبناءً على ذلك، يتم إرساء النظريات لموقف حقيقي للمعلم كما يقرر ريزون وبرادبري (Reason and Bradbury ٢٠٠٤). وقد بدأ هذا الاتجاه في ثلاثينات وأربعينيات القرن الماضي؛ فضلا عن ارتباطه بالتغيير الاجتماعي والتنظيمي من الداخل، وعادة ما يتضمن دورة دائمة من التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتفكير الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من التغيير (Mc Niff and Whitehead 2011).

ويتعارض هذا المنهج التطبيقي مع البحث العلمي التقليدي الذي كان ملتزما التزامًا تامًا بالنماذج الخارجية. ومن الناحية التاريخية كان المعلمون وهيئة التدريس؛ الذين قادوا فكرة بحوث الفعل يمارسون هذا المنهج. فتظهر بحوث الفعل في مجال التعليم في شكل "المعلم كباحث" و "الممارس المفكر" (Schon 1991).

لقد نمت بحوث الفعل (AR) بشكل متوازن مع الأجندات ذات الصلة بالعدالة الاجتماعية (Carr and Kemmis 1986)، و(Somekh 2006). حيث إن الهدف الأساسي هنا هو التحرير حيث يقوم المعلمون بإجراء البحوث عن ممارستهم الشخصية لتمكينهم ولإحداث فرقًا فعليًا في تعلم طلابهم وبشكل أكبر في الإزدهار الإنساني.

وأخيرا فلابد من توضيح دور التنظير في بحوث الفعل (AR)؛ التي تهدف إلى تغيير الممارسات التعليمية، ذلك أنه قد يكتفي الممارسون بمجرد وصف سجل تعلمهم الشخصي (Carr 1986 and Kemmis). وينظر نورتون (Norton 2008) إلى بحوث الفعل (AR) في المجال التعليمي باعتبارها مزيجًا من النظرية والتطبيق. ومن هذا المنظور فإن الهدف الأساسي في بحوث الفعل (AR) في مجال التعليم هو أن يبحث كل متعلم في ممارساته الشخصية في مجال التعليم والتدريس من أجل تحقيق هدف مزدوج هو تحسين هذه الممارسة والمساهمة في إثراء المعرفة النظرية حتى يستفيد منها الطلاب. وفي هذا الدور يتحقق للممارسين تطبيق النظرية على أنفسهم في عمل بحثي مستقل وبشكل واضح.

التنمية المهنية المستدامة:
أمثلة على أفضل الممارسات

كيفية إجراء بحث فعل في المدرسة

عند إجراء بحث جيد من بحوث الفعل (AR)؛ تقوم الممارسة نفسها بفحص ممارساتها الشخصية في مجال التدريب، وتحديد مشكلة ترغب في بحثها بنفسها. وتجري البحث في المدرسة التي تعمل بها سواء كان ذلك في كلية تربية أو في حجرة دراسة، وعادة ما يصاحب ذلك الحديث مع الطلاب أو/والزملاء لزيادة تفهمها للموضوع. وما أن تدرك الممارسة أنها قد تفهمت المشكلة تبدأ في إعداد بعض الحلول الممكنة للمشكلة بناء على النظريات الجديدة التي ابتكرتها أثناء إجرائها للبحث، وبدء تجربة هذه الحلول. وتبدأ هنا المرحلة التالية من دورة البحث فتقوم الممارسة بمراجعة ما اكتشفته والتعلم منه ثم تقوم بإجراء مزيد من البحث. وتستمر هذه العملية لعدة دورات إلى أن تبدو المشكلة وكأنها قد تغيرت تماما سواء تم حلها أو أصبحت شيء آخر.

وبهذه الطريقة يستمر تركيز المعلمة/ المحاضرة في التعلم على زيادة قدراتها الشخصية في التدريب وتعزيز عملية تعلم طلابها بالطرق التي تبدو مناسبة حسب ظروف كل شخص.

أسئلة لمعدي السياسات

لقد تم توثيق الأثر القوي لعمليات بحوث الفعل (AR) على نطاق واسع حيث يصف ليهي وويليام (Leahy and William٢٠١١) "مبدأ الاختيار"

عندما يقوم المعلمون بأنفسهم (أو جميعهم) بتحديد أولوياتهم في مجال تطويرهم المهني الخاص بهم، فإن أغلب الظن أنهم سيجعلون هذه الأولويات تنجح، وعندما يقوم المعلم نفسه باختيار جوانب الممارسة التي تمكنه من تحقيق التنمية فإن مسئولية ضمان التنفيذ الفعال لهذه التنمية تكون مشتركة (ص ٥٩).

عند دعم المعلمين في إجرائهم لبحوث الفعل (AR)؛ فإنه يتعين وضع ما يلي في الاعتبار:

- ما التأثير المرجو لهم على الطلاب؟ وكيف سيتم التحقق من هذا التأثير، حال حدوثه؟
- وبناء عليه ما سبق، ما نوع الممارسة التي يتعين تنفيذها؟
- ما الوقت اللازم/ أو المواد اللازمة لتنفيذ ذلك؟
- ما المعارف والمهارات التي يجب تطويرها لتحقيق أهدافك؟
- ما الأنشطة التدريبية التي يحتاجها الناس لتنفيذ هذا المشروع؟
- ما هي الأنشطة التدريبية التي يحتاجها الناس لتنفيذ هذا المشروع ؟

ويمكن أن تكون توجيهات الأقران وسيلة فعالة في مساعدة المعلمين على النظر بعمق في هذه الأمور (Stoll et al 2012)، وبهذه الطريقة يمكن إيجاد تركيز واضح لتوجيه كل متعلم.

كما يمكن أن تساعد صحيفة التفكر أو السجل أيضا في هذا المجال. حيث يمكن أن يكون، بالفعل وعن حق، أداة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). كما أنه يتوافق بسهولة مع المضمون، فالوصف الأساسي لهذا السجل هو كونه عبارة عن عملية يقوم خلالها المعلم أو المعلمة بالتسجيل، وعلى فترات منتظمة وبشكل مستمر وفي موقع أدائه لعمله وأفكاره/ أفكارها؛ ما يتعلق بالتدريس و/أو التعلم بل والأفضل أن يتم ذلك بدعم من الأقران. إذ يقوم المعلم بفحص الملاحظات التي يكون قد دَوَنها، ويختار وفقًا لهذا التغيير الذي يرغب في إحداثه خلال عمله المستقبلي.

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:
أمثلة على أفضل الممارسات

تعتبر كلية التربية بمالطا نموذجًا فريدًا في هذا المجال؛ إذ تسمح بأن تتضمن رسائل الماجستير مشروعًا لبحث من بحوث الفعل؛ بدلا من إعداد رسالة تقليدية. حيث يمكن أن يساعد هذا النموذج في تعزيز عملية تعلم المعلم، ومن ثم إحداث التغيير.

المبدأ الثاني:
اهتمام المشاركين في عملية التنمية المهنية المستدامة، والإشارة دائما إليها خلال الأحاديث اليومية، والاستفسار عنها، وتحدي بعضهم البعض بشكل تآزري وداعم، وذلك داخل المؤسسة التعليمية أو فيما بين المؤسسات التعليمية وبعضها البعض، الأمر الذي غالبا ما يتم في مجتمعات التعلم.

يبدو أن العنصر الأساسي في تحقيق أفضل عمليات للتنمية المهنية المستدامة؛ هو التعاون (Cassidy et al 2008)، جاريتي، وآخرون (Garet et al 2001). فالتعاون جزء أساسي من الأنشطة في مجتمعات التعلم عبر المدارس. فملاحظة الأقران أثناء قيامهم بالتدريس أو أثناء تحضيرهم للدروس التي سيقدمونها لطلابهم (Lawrenre and Chong 2001)؛ تعتبر قلب الممارسة التعاونية لعمليات التنمية المهنية المستدامة؛ فهي تدعم التخلص من المفاهيم الخاطئة ذات الصلة بخصوصية ممارسة التدريس (الذي غالبًا ما يرتبط بدفاع المعلمين عن أنفسهم، والخوف من أن يتم الحكم على أدائهم)؛ كما أنها تعزز عنصر المساءلة بين المشاركين وتركز بشكل مباشر على التدريس والتعلم داخل الفصول. ويساهم التعاون في اكتساب المعلمين للخبرة على التأقلم (Hammerness et al 2001) حيث اقتبس منه بوستهولم (Postholm 2012) الرأي؛ أي قدرتهم على التعلم من الآخرين بصفة مستمرة (Zwart et al 2009). فضلا عن الطرق التي من خلالها يمكن مضاعفة الفائدة من عملية إحداث التغيير المنشود داخل حجرات الدراسة؛ كنتيجة

لملاحظة الأقران أو متابعة طرق تدريسهم، وما يصحبها من ردود أفعال. ويشير بوستهولم (Postholm 2012) إلى أن هذه الملاحظة يمكن أن تتم من خلال الفيديو هذا في حالة تعذر الملاحظة الفعلية.

ويبدو أن الاستعداد الطبيعي للتعاون يتغير مع تقدم المعلمين في العُمر حيث إن المعلمين الأكثر خبرة يكونون أقل ميلا للعمل التعاوني في مجال التدريس؛ وإن كانوا أكثر ميلا لدراسة البحوث الخاصة بالتعليم، (Postholm 2014–2012). ومع هذا، يستلزم التعاون المفيد والمستمر تمتع المشاركين باستقلاليتهم، واستعدادهم لتحمل المسئولية كما هو موضح في المبدأ الأول أعلاه. كما يتطلب أيضا استخدام الأفراد والجماعات لأسلوب الاستقصاء لتحقيق التطوير الذي يتضمن تحويل البيانات والخبرة إلى معارف عن طريق التفكر والرجوع إلى الأدلة في اتخاذ القرار. ففي إطار الثقافة، والتي اعتاد خلالها المعلمين أن يتم توجيههم بما يعين عليهم القيام به؛ كما هو الحال في مصر يكون من الصعب عليهم البدء بأنفسهم في عملية الاستقصاء.

ويتطلب التعاون أن يتعامل كافة المشاركين مع بعضهم البعض على أساس الاحترام اللازم والمتبادل، (Stoll et al 2011)، أي الوقوف على قدم المساواة مع بعضهم البعض، والتأكيد على أهمية واستقلالية كل منهم من خلال الاهتمام باستقلالية الآخر بصرف النظر عن وظائفهم. الأمر الذي يؤدى إلى شعور كل من المشاركين بأنه يمكن أن يكون قائدا في مجال التعليم، ومع ذلك فإن هذه المساواة قد تكون مثالية أكثر منها عملية وواقعية، وهو ما يؤكده بوستهولم (Postholm 415:2012)

إذا كان للمدرسة (أو كلية التربية) ثقافة النظام المبني على إصدار التوجيهات من أعلي إلى أسفل، واستراتيجية تحسين أداء المعلمين؛ سيكون سلوك هؤلاء المعلمين تجاه التعلم غير الرسمي سلبيًا.

ويترعرع الحوار المبني على التفكر بكل حرية في ثقافة التعلم الداعم (Little 1992)، رغم أن الحوار التعاوني قد لا يكون بالضرورة خالٍ من الصراع الفكري (Achinstein 2002)، فمن المؤكد أن تحدي أفكار المشاركين بشكل ما؛ هو ما يؤدي عادة لإحداث التغيير(Stoll et al 2012)، ومع ذلك فتنظيم مجتمعات التعلم – أي مجموعات من المعلمين المتعاونين قد تؤدي إلى زيادة أو خفض فرص الاختيار أمام المشاركين، وعلى قدراتهم على اتخاذ القرار، ومن ثم تتباين المجموعات في فاعليتها إلا أنها بطبيعتها تركز على الاستراتيجيات التي يحددها المعلمون بأنفسهم باعتبارها مفيدة لهم أثناء قيامهم بالتدريس في حجرات الدراسة.

مدرسة في المملكة المتحدة

التنمية المهنية للمعلمين: أمثلة عن أفضل الممارسات

كيفية إدارة مجتمع تعلم في مدرسة

لقد كان ليهي ووليام (Leahy and William 2011) أول من أثارا فكرة تشكيل تجمعات تعلم للمعلمين (TLCS) لدعم تطوير تقييم استراتيجيات التعلم بالفصول. ويعتبر هذا نوعًا محددًا جدا – من أنماط مجتمعات التعلم التي تطبقها المدارس في لندن (Hargreaves 2013). فقد اقترح هذان الباحثان عقد اجتماعات دورية، بشكل شهري على الأقل، أو أطول قليلاً لمجتمعات تعلم المعلمين. ويعتقد ليهي ووليام (Leahy and William) أنه يجب ألا تقل المدة التي يستغرقها هذا الإجتماع عن (٧٥) دقيقة، وأن يحضرها عدد بين (٨ ، ١٢) مشاركًا؛ حيث إن هذا العدد هو الأفضل. وأثناء هذه الاجتماعات يستعرض المعلمون محاولاتهم في إجراء تجارب معينة بالفصول التي يقومون بالتدريس فيها؛ كما يستعرضون في الوقت ذاته خططهم المستقبلية لتحقيق التحسين، فضلا عن إمكانية توجيه الأسئلة إليهم خلال هذه الاجتماعات من المعلمين، وذلك للاستفسار منهم عن مبادئهم وممارساتهم. وقد اقترح ليهي ووليام (Leahy and William) جدول الأعمال التالي لاجتماعات مجتمعات تعلم المعلمين.

المقدمة (٥ دقائق)

يتم توزيع جدول أعمال الاجتماع ويتم عرض أهداف التعلم

النشاط الأول (٥ دقائق)

يشترك المشاركون في نشاط يركز على عملية تعلمهم هم.

التغذية المرتجعة (٢٥ دقيقة)

يقدم كل معلم تقريرا موجزا عما قام به من تجارب خلال الجزء الخاص بالتخطيط للعمل الشخصي في الاجتماع السابق، ويستمع له الآخرون حتى يتمكنوا من تقييم هذه التجربة، ثم يقدمون الدعم للمشارك المتحدث ويشجعوه على السير قدما في تنفيذ خططه.

سبل تعلم جديدة عن التقييم المرتكز على التدريس (٢٠ دقيقة)

يتضمن الاجتماع نشاط ما يعرض بعض الأفكار الجديدة عن التقييم المرتكز على التدريب. وقد يكون ذلك في شكل مهمة عليهم القيام بها أو فيديو يتعين عليهم مشاهدته ومناقشته أو قيامهم بالتعليق على كتاب تم تدارسه.

التخطيط الشخصي للعمل (١٥ دقيقة)

تتضمن هذه الجلسة مناقشة التخطيط الشخصي لكل مشارك بالتفصيل، وما يأمل في تحقيقه قبل الاجتماع التالي. وقد يتضمن هذا تجربة أفكار جديدة أو تعزيز لأساليب معينة. ويكون هذا وقت ملائم للمشاركين، وذلك للتخطيط لتقديم ملاحظاتهم باعتبارهم أقران وفرصة للمشاركين أيضا للتعرف على رد فعل الأقران تجاه الأنشطة التي يأملون في تنفيذها.

ملخص التعلم (٥ دقائق)

في أخر خمس دقائق من الاجتماع تناقش المجموعة ما إذا كانت قد حققت الهدف من التعلم الذي حددته المجموعة نفسها؛ ثم يناقش المشاركون الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها بحلول موعد الاجتماع التالي. وتعتمد هذه المناقشات أساسًا على مدى التعاون المهني الجيد والمناقشات التي يشاركون فيها.

المبدأ الثالث:
إتاحة المؤسسات التعليمية، وخاصة قيادات هذه المؤسسات، مجالاً ودعمًا للمتعلمين

من الخصائص الأخرى للتعلم؛ هو التنمية المهنية المستدامة، والذي يشكل جزءاً لا يتجزأ من العمل اليومي في المؤسسات التعليمية، كما أنه يجب ألا يتم ذلك على أساس إنجازه مرة واحدة فحسب، أو من خارج الموقع (Garet et al 2001) و بوستهولم (Postholm 2012) ومن هذا المنظور فإن التنمية المهنية المستدامة، التي تتميز بالأهمية، الكبيرة، سواء تم تطبيقها في المدارس أو في كليات التربية؛ يعتمد أساسا على إتاحة فرصة متكررة للمعلمين لكي يشاهدوا بأعينهم أثر جهدهم هم أنفسهم في مجال التعلم (Baker and smith 1999) وشيشتر (Schechter 2010). ولن تكون عملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) هذه عملية سريعة؛ حيث يعتقد بعض الباحثين أن سنة واحدة لن تكون كافية (Zwart et al 2009). مثل هذه التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ يجب ضمان استمرارها واستدامتها، وأن تتضمن المتابعة والدعم لتحقيق مزيدًا من التعلم بشروط مستدامة ومبنية على الحاجات بما يلزم المعلمون، فضلاً عن توجيه تعلمهم الخاص بهم على أن يكون هذا النوع من التعلم مرضيًا لهم في ذات الوقت. يدركون من خلال هذا أن الوقت والجهد والمال سيكون لصالحهم، وأن الشعور بالرضي في هذا الإطار سيكون عنصرا أساسيًا للتقدم وليس مجرد (جزره) للمشاركين.

وكما هو الحال في كل أنواع التعلم؛ يؤثر كلا من الهدف والنتائج على الممارسات، وعلى الجهد المبذول فيه أيضًا. ومع ذلك يحتاج التعلم إلى دعم دائم ومستمر؛ حتى في حالة وضوح أغراضه ونتائجه. إن حياة كل المعلمين مليئة بالمشاغل، ومن ثم فعملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) ستكون ضعيفة؛ خاصة إذا لم يتم تخصيص وقتًا محددًا لها ضمن مشاغلهم. فلابد أن تكون التنمية المهنية المستدامة (CPD) جزء لا يتجزأ من البرنامج الزمني للمؤسسة التعليمية؛ ولا تمثل مجرد إضافة له. وبالمثل فعندما تكون موارد المعلمين ومرتباتهم ضعيفة، وأغلب الظن أن التنمية المهنية المستدامة (CPD) ستكون سطحية حتى في أفضل حالاتها. أما المؤسسة التي يشارك فيها كبار المسئولين في التنمية المهنية المستدامة (CPD) ويتيحوا الفرصة لغيرهم من المعلمين؛ فإن عملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) ستزدهر. وعلى الإدارة العليا في أي مؤسسة تعليمية أن تطرح أمثلة تتعلق بالرغبة في التعلم (Stoll et al 2011). ويقرر تيمبرلي وآخرون (Timperley et al 2007) أن القادة المتفردين والذين يميلون للتجديد وتحدي المخاطر والتعاون مع غيرهم؛ هم أغلب الظن الأكثر نجاحًا؛ حيث إن هذا من شأنه التحفيز على البحث في عمليات ما وراء (Meta Cognitive) المعرفة التي تدعم المعلمين في الدفع بتطورهم للأمام. ونقتبس من ستول وآخرين (Stoll et al) ما ذكره في أنه يجب ألا يكون هناك أي توتر فيما يتعلق باحتياجات كل فرد على حده واحتياجات الفريق واحتياجات المؤسسة ككل "2012:5"، فمن الضروري أن يكون كل المعلمين جزء من عملية التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ حتى يتمكنوا من تطبيق منهج تطوير المعلم ككل وهو أمر مفيد للغاية (Vrijnsen de corte et al 2013)، و Timberly et al 2007).

التنمية المهنية المستدامة (CPD): أمثلة لأفضل الممارسات

من الممارسات الأساسية التي تضع هذا الدعم موضع التطبيق هو قيام كبار المديرين في المدارس بمنح المعلمين أيام أجازة مقابل الوقت الذي يخصصونه للتنمية المهنية المستدامة (CPD) لأنفسهم كأفراد مستقلين أو كمجموعات (Hargreavez 2013)، أو يمكن، وكحل بديل آخر، أن يقوم المعلمون الاحتياطيون بالتدريس لإتاحة الفرصة لغيرهم من المعلمين لزيارة زملائهم في حجرات الدراسة. وهناك مثل آخر، وهو أن يتواجد ناظر المدرسة لوقت ما، وذلك للملاحظة والتفكر ضمن الجدول الزمني المعتاد للمعلم أو الكلية، والقيام بالتدريس فعلا للعاملين حتى تتاح لهم الفرصة لمراقبة بعضهم البعض.

المبدأ الرابع:
تأتي بعض مدخلات التعلم من خارج المؤسسات التعليمية، وإن كان المكان الأساسي لتنفيذ عمليات التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ هو داخل المؤسسة التعليمية ذاتها.

يتفق الباحثون بشكل عام على أن التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين بالمدارس تكون أكثر فعالية إذا ما تمت داخل المدرسة وليس بالجامعة (Stoll et al 2012)(Postholm 2012). ويعبر مكالهون وتيلي (Mc Elhome and Tilly 2013) عن ذلك بقولهم "أن التطوير يحدث عن طريق الانتقال بالتفكر في الأنشطة Contextualized ذات المضمون الموحد التي يتم التوصل لها باستخدام أدوات محددة عن طريق العلاقات الاجتماعية (وضع الخط المائل من جانبنا للتأكيد)، ويوضح بدار وآخرون (Pedar et al 2005) الاختلافات التي حررها المعلمون بين التعلم في المدرسة والتعلم خارجها. وقد أشار إلى تقدير المعلمون للفرصة الكبيرة المتاحة لهم للتعلم. إلا أن البحوث التي أجريت على التنمية المهنية المستدامة (CPD) قد قدمت دليلاً دامغًا على أن أحد أهم عوامل نجاح التنمية المهنية المستدامة (CPD) هو الذي يتم إجراؤه داخل كل مدرسة بذاتها. وتقر كلية التربية (FoE) بالمملكة المتحدة أن العبء قد تحول من الجامعات؛ بصفتها المسئولة الأساسية عن تنمية وتعليم المعلمين قبل التحاقهم مهنة التدريس، إلى المدرسة ذاتها؛ والتي تتحمل هذا. فإذا زاد العبء بنسبة كبيرة في اتجاه المدرسة فإن هناك احتمالية لظهور مشاكل مدمرة بنفس الدرجة. ومع ذلك فقد أشارت البحوث التي أجريت على التعلم المهني المؤسسي على المدرسة أن المعلومات التي تصل المعلمين من مصادر بعيدة؛ قد تصبح جزءا مفيدا من التنمية المهنية المستدامة (CPD). كما أن التطلع للحصول على مصادر تعلم وأفكار جديدة من خارج المدرسة؛ يُعد مكونًا أساسيًا للتنمية المهنية المستدامة (CPD). رغم أن المدرسة لا تزال هي المكان الرئيسي لعملية التنمية. ذلك أن التنمية المهنية المستدامة (CPD) يجب أن تكون جزءا لا يتجزأ من عملية تغيير شاملة وليست عملية محلية محدودة (Garet et al 2001)، وإن كان هاولي وفالي (Hawley and Valli 1999) يجادلان في

هذه النقطة بالقول إن التنمية المهنية المستدامة (CPD) تتيح الفرص لكل معلم أن ينخرط بذاته في تطوير تفهمًا نظريًا للمعارف والمهارات الواجب تعلمها. فضلا عن هذا، لا ترتبط العملية فقط بالنشاط السلبي بالاستفادة من أفضل الممارسات. ومن ثم قد تكون كليات التربية في الجامعات شريكًا فعالاً في عملية إشراك المعلمين في تنميتهم المهنية؛ بحيث تلعب كل من المدرسة والجامعة دورها بالكامل في هذا المشروع (Vryjnsen de Cort 2013). ويصف ترنر وسيمون (Turner and Simon 2013) زيادة الشعور بالهوية المهنية للطلاب الذين يقومون بإعداد رسالات للحصول على درجة الماجستير نتيجة اطلاعهم على النظريات أثناء إجرائهم للبحوث، وذلك للحصول على هذه الدرجة ونتيجة ثقتهم المتزايدة في أنفسهم الأمر الذي يشجعهم على إجراء تجاربهم في حجرات الدراسة.

ويمكن للدورات الجامعية والبرامج المتاحة على الإنترنت والأدبيات والبحوث المنشورة أن تكون مصدرًا خارجيًا مضافًا. إلا أن كل ذلك يجب أن يكون جزءا من عملية مستمرة ترتكز على المدرسة نفسها، لا على دورات تدريس منعزلة. كما يمكن لأي من هذه المصادر دعم أفكار المعلمين عند إجرائهم لبحوث الفعل الخاصة بهم. فالتوازن المناسب بين الدعم من داخل المدرسة ومن خارجها أمرًا ضروريًا؛ بيد أنه ليس من السهل تطبيقه وخاصة إذا افتقر المعلمون في المدرسة للكفاءة أو الرغبة في التعلم. ومع هذا سيضمن الخليط المناسب من المحفزات من داخل وخارج المدرسة توافقًا لفرص التنمية المهنية المستدامة (CPD)، فضلا عن توافر معيار التنوع والإثراء؛ الذي يُعد المعيار الذي يرى ستول وآخرون (Stoll et al 2012) أنه جوهريًا. حيث يمكن بعد ذلك أن يثمر أفكارًا جديدة، بما يؤجج مشاعر المعلمين ليدركوا مدى التغيير الذي يرغبون في تحقيقه.

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين (CPD): أمثلة لأفضل الممارسات

جامعة سان جوزيف بيروت لبنان

تدعم الجامعة صراحة المعلمين داخل مدارسهم الشريكة، وذلك لإجراء مشروعات بحوث فعل (AR) والبدء في عملية التغيير.

كما ترسم جامعة سان جوزيف (USJ) الخطوط العريضة لمشروع مدته عامين في مدارسها الكاثوليكية؛ حيث يتم تسجيل الدروس داخل حجرات الدراسة بالفيديو كأساس للاجتماعات المنتظمة التي تعقد لمناقشة تحسين أداء المعلمين.

مدرسة في لبنان

وبالتالي تحتاج الجامعات إلى محفزات من خارج أسوارها حتى تتمكن من أداء دورها في التعليم والتطوير. حيث يوجد لجميع الجامعات علاقات طيبة بجهات دولية أو وطنية تدعم أو تمول برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) بها.

التطوير عبر الإنترنت (Online) بما في ذلك التدريس المصغر

تتزايد أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالنسبة للتنمية المهنية المستدامة (CPD)، خاصة في البلدان الفقيرة؛ التي تفتقر إلى البنية التحتية للتعليم (Kidd and Murray 2013). ففي بنجلاديش على، سبيل المثال، يجري إعداد نموذج قوي للتنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ والذي يعتمد على استخدام المعلمين لهواتفهم المحمولة (Walsh et al 2013). وقد اشتهرت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة باستخدامها لنظام التعليم عبر الإنترنت (Online)، بما في ذلك إتاحة مصادر معلومات مجانا على موقع التعليم المفتوح (Open Learn). ويمكن أن يتضمن هذا النظام استخدام التكنولوجيا لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) مجموعة كبيرة من الطرق بما في ذلك استخدام المعلم بالمدرسة أو عضو هيئة التدريس بها (IRIS) لكاميرا تعمل بواسطة إنسان آلي في حجرات الدراسة التي يقومون بالتدريس بها، أو استخدام طريقة المرآة ذات الواجهة الواحدة بحيث يمكن للمعلمين متابعة زملائهم أثناء العمل دون إزعاجهم. كما يمكن الحصول على دورات تعليمية عن طريق الإنترنت (Online) أو الحصول على البيانات والمعلومات أيضًا عن طريق الإنترنت (Online). إضافة إلى تكوين جماعات مدونين مفتوحة العضوية، وكذلك مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي، على سبيل المثال؛ فيس بوك (Facebook)، ويوتيوب (YouTube)؛ بالإضافة إلى استخدام البريد الإلكتروني ونظام سكايب (Skype)، (فيبر Viber)، وإرسال الرسائل النصية الأمر الذي يؤدى إلى سهولة التواصل بين المعلمين وكليات التربية (هيئة التدريس)، وتتزايد هذه الإمكانيات الضخمة لاستخدام التكنولوجيا بشكل كبير من لحظة لأخرى (Daly et al 2009 و Nance et al 2007).

الشراكة في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين: أمثلة

اشتهرت الشراكة بين المدرسة والجامعة بوصفها مقدمة للتنمية المهنية المستدامة (CPD)، وبأنها مثيرة للمشكلات (Vrijnse de corte et al 2013)، وقد كان ذلك أحد الموضوعات التي أوحت بالبدء في هذا المشروع (TEMPUS). وقد فرق بوستهولم (Postholm 2012) بين قوة كلمة "السلطوي" فى مقابل كلمة "المتسلط". حيث يعتمد مضمون تعبير المتسلط في محاضرات الجامعة بشكل فعال على اهتمامات وخلفية المعلمين المشاركين، ومن ثم يساهم في تعلمهم. فتكون المحاضرة متسلطة عندما ترتبط الموضوعات التي تعرضها ارتباطًا مباشرًا بما يتم في المدارس. أما عندما يطبق المحاضر المنهج السلطوي فإنه يكون هو بنفسه الذي يحدد الأولويات وعندئذ فقد تصبح المحاضرة عقبة في سبيل تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين وليست دعما له. وقد لاحظ بوثا وبردليد (Botha and Breidlid) كما اقتبس منهم هولمرزدوتير وآخرون (Holmarsdottir et al 2013:2014) وجود المنهج السلطوي في مؤسسات التعليم العالي التي تميل إلى تفضيل "المعرفة التي تُبني على الاقتراح وحصول الطلاب من خلالها على المهارات الفنية الأكاديمية. ومن ثم تركز هذه المؤسسات على المهارات المحددة بدلا من تركيزها على التعلم باعتباره ظاهرة اجتماعية

تؤثر على الإنسان بكامله، الأمر الذي يقيد الاستفادة من تطبيق مشروعات التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وذلك بتشارك الجامعات والمدارس.

وقد أكد وايت (White 2013) على أهمية إتاحة المعلومات المهنية الضمنية للمعلمين في مراحل التنمية المهنية المستدامة (CPD) الأولي. حيث يربط هذا بين البحوث المبنية على النظريات وبين التطبيق وهذه مسئولية هيئة التدريس بالجامعة التي يجب أن تثير هذا الوعي؛ الذي غالبا ما يكون غائبا في المدارس. ففي الحالة التي تكون فيها التنمية المهنية المستدامة (CPD)، مبنية حصريا على المدرسة قد يقوم المعلمون المتدربون بمتابعة المعلمين من ذوي الخبرة أثناء قيامهم بعملهم، إلا أن هؤلاء المعلمون قد لا يعبرون تعبيرا صادقا عن مهاراتهم أو معارفهم أو يربطون بينها وبين نظرية التعلم. أو بمعنى آخر قد يقوم المعلمون المتدربون بتقليد الممارسات المعتادة دون التفكر في مدى فاعليتها أو ملاءمتها لغرض ما، وفي هذا الإطار قد تسمح التركيبات النظرية التي توفرها المحاضرات الجامعية للمعلم؛ الذي يتعلم بأن يتصرف بشكل أبعد مما يواجهه في الوضع الحالي، وأن يفكر في الممارسات في مجالها الأوسع لتحقيق أغراض التعليم وخبراته. ويتطلب تحقيق ذلك إتاحة الفرص لهيئات التدريس في كليات التربية ليكشفوا عن أفكارهم "لأنفسهم" أولا حتى يتمكنوا من شرح ذلك لغيرهم من المعلمين بدلا من الاكتفاء "بالقول لهم" (White 2013) ويتمكنون بهذه الطريقة من الكشف عن نظرياتهم العادية والسائدة (Furlong 2013) عن التعلم والتي تمكنهم من استخدامها فيما بعد في تحديهم لأنفسهم أو لطلابهم من المعلمين.

وبشكل عام يبدو وجود علاقة ما بين الجامعات والمدارس أمرًا نموذجيًا لتعزيز التنمية المهنية المستدامة (CPD). يعني هذا أن الباحث بالجامعة / المعيد يعمل كنقطة انطلاق لإجراء بعض البحوث في المدارس ثم يدعمها بعد ذلك بزيارات أو بالاجتماع بالباحثين الآخرين بشكل منتظم في الجامعة حيث يناقشون ممارساتهم. وفي وقت ما وفي أماكن متفرقة من العالم، كانت الآمال عريضة بشأن الشراكة بين المدرسة والجامعة. إلا أن البحوث المتتالية قد أثبتت أن هذه الآمال لم تتحقق في العديد من الحالات بسبب مجموعة من الحواجز سمدلي (Smedly 2001) وقد أورد فيرجنسن دي كورت (Vrijnse De Corte et al 2013) العديد من الأسباب التي تجعل الشراكة بين المدرسة والجامعة محاطة بالمشاكل التي سنوضحها فيما بعد.

يتطلب بناء شراكة بين الجامعات والمدارس لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) وجود ترابط بين النظريات القائمة على البحوث وبين التطبيق. فلابد من ربط النظريات القائمة على البحوث والتي تعزز تنمية المعلم بممارساته في الفصل. ويلازم هذه العلاقة التوتر بسبب الاختلافات الثقافية بين القطاعين. وربما يكون ذلك بسبب التركيز بشكل أكبر على البحوث في الجامعة؛ بينما يكون التركيز في المدرسة على التطبيق. ولعل هذه الاختلافات هي السبب الأساسي في خلق هذه الحواجز. حيث إن جوهر الشراكة في تحقيق التنمية المهنية يكمن في إيجاد حل وسط.

وهناك أيضا تحدٍ لوجيستي أساسي لعقد شراكة بين جامعة واحدة معقدة التكوين وبين عدة مدارس. حيث يخلق هذا تحديات جديدة مثل عدم التوازن في مصادر إيجاد المعلمين بين الجامعة والمدارس العديدة والمحتمل عقد شراكات معها، وتحديد أولوياتها أو تحديد التوازن في العلاقات بين الجامعة وعدة مدارس مختلفة. وإضافة إلى ذلك فإن الشراكات عادة ما تبنى على العلاقات الفردية، إلا أن نقل المعلمين الأساسيين من مكان لآخر قد يعرضهم للإجهاد. وبالمثل فإن الانتقال أبعد من مجال شخص معروف وموجود فعلا يقوم على سبيل المثال بتدريب مجموعة أكبر للعمل مع المدارس قد يكون أمرًا صعبًا.

أسئلة موجهة لمعدي السياسات:
شراكة التنمية المهنية المستدامة (CPD) بين الجامعات والمدارس

هل هناك تدابير قائمة فعلا للقاء المدارس والجامعات لاستعراض سبل العمل سويا؟ وهل تبلورت هذه التدابير في شكل اتفاقات مكتوبة؟

إلى أي مدى يتم إيجاد الشراكة بين المدارس والجامعات لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ (إن وجد) على أساس العلاقات القائمة فعلا لتحقيق التربية العملية؟ هل تستطيع الجامعة العمل مع المدارس التي بها طلبه (ITE)؛ حتى تستمر في العمل معهم لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؟

كيف يمكن التفاوض لإنشاء علاقة بين الجامعة والمدارس؟

هل هذه العلاقة تبادلية أم أن هناك عوامل أخرى تجعل أحد الأطراف يقود هذه الشراكة؟

هل الشراكة مبنية على أساس مشروع أم أن هناك بروتوكول تعاون طويل الأجل للعمل المشترك؟ فإذا كان هناك مثل هذا البروتوكول فكيف يضمن الشركاء أن قيمة الشراكة سوف تستمر بدلا من أن تصبح ذات صبغة مؤسسية ولكنها غير فعالة؟ كيف يمكن تقييم قيمة الشراكة بالنسبة للتنمية المهنية المستدامة (CPD)؟

هل هناك أي فرص لهيئة التدريس في المدارس للعمل في الجامعة (مثلا كمحاضرين زائرين) أو لهيئة التدريس بالجامعة أن تعمل في المدارس؟

القيادة في التنمية المهنية المستدامة (CPD): أمثلة

لا الشراكة ولا التشبيك ينظمان أنفسهما بأنفسهما فهما يحتاجان إلى قيادة لتحقيق الشراكة التعاونية التي يتم توزيعها وتقاسمها عبر الحدود بين الشركاء بيكل وهاترب (Bickel and Hattrup 1995).

فيلعب قادة الرأي الذين قد يشغلون منصبًا رسميًا أو لا يشغلون دورًا محوريًا في تشكيل وتقوية شراكات ناجحة تتخطى الحواجز الثقافية والعملية التي تواجهها. فمن الواضح أن أولئك الذين يسعون إلى إقامة شراكات عليهم أن يعدوا رؤية واضحة وغرض مشترك مبني على قواعد مشتركة تحدد بدقة مزايا العمل سويًا، ويتطلب هذا لغة مشتركة وقيادة فعاله.

وقد يؤدي الدور الذي يلعبه الوسطاء والذين يسعون للتوفيق بين الأطراف المختلفة والمترجمون إلى تمكين الآخرين من الدخول في حوار، حيث إنه من الأهمية بمكان الاعتراف بهذا المستوى من الوساطة التي تتطلب الاستثمار فيها. ويتطلب الأمر أيضًا قيادة استراتيجية لكي تستمر الشراكة الفعالة. ولابد من الاستماع إلى كل الأصوات. فالشراكات الناجحة ترفض المنهج الهرمي الذي تسيطر فيه الجامعة ويتم التقليل فيه من قيمة معارف الممارسين. وبدلا من ذلك

فإن البحوث التي تمت مؤخرا عن الشراكة القائمة على أسس محدودة في الولايات المتحدة، (Byrk et al 2011) تستفد من الأمثلة السابقة التي كان فيها صوت المدارس مواز لصوت هيئة التدريس بالجامعة وكان يتم فيها تقدير قيمة أولويات الممارسين ومعارفهم.

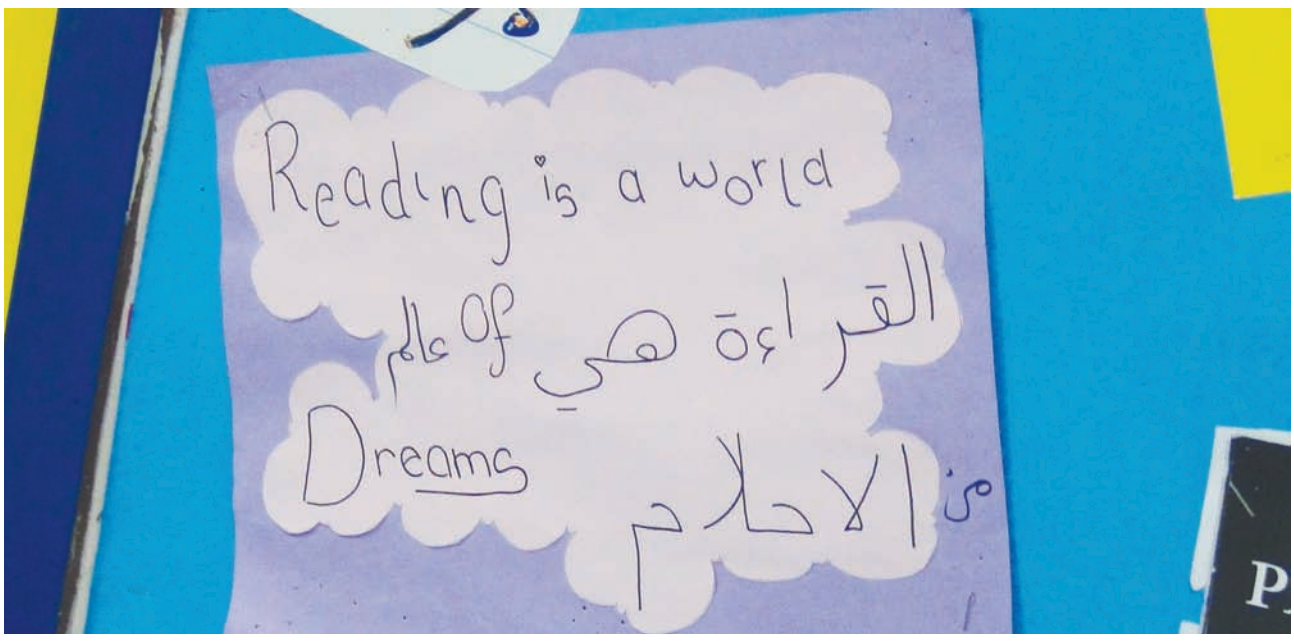
الأمور ذات الصلة بالقيادة في الشراكات لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)

تحتاج القيادة التي تسعى لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) إلي تحديد شكل النجاح أو إلي تحديد الممارسات الجيدة في التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وكيف يمكن الحكم عليها. ويتطلب ذلك تقييم وتطوير المعايير المناسبة لقياس الأثر.

تتطلب القيادة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ اتخاذ القرارات بشأن الشكل الذي يتم به الاعتراف بالنجاح ومن الذي يجب مكافأته؛ الفرد أم المؤسسة. وقد تكون المكافأة الفردية في شكل تقدير مهنيًا أو مبالغ مالية (بحيث تصبح مشاركة المدارس جزءًا لا يتجزأ من أدوار المجتمع وأن تكون مسجلة في عقود توصيف الوظائف وما إلى ذلك) حتى يمكن أن تحقق تغييراً في الثقافة. ويمكن تقديم مكافأة للمؤسسات والإدارات المدرسية على أساس الدعم الفعال لأعمال الشراكة. ويجب أن تركز هذه المكافآت على التعريف بالممارسات الفعالة ونشرها والاحتفاء بها لزيادة الوعي بهذا العمل وإلقاء مزيد من الضوء على الدروس المستفادة.

يجب أن تتأكد قيادة الشراكة لكي تحقق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ من خلال مشاركة كل الشركاء وأنهم يدعمون بعضهم البعض، وأن هناك شفافية في التعاملات داخل الشراكة وأن المسئوليات والمهام والأدوار محددة بشكل رسمي، (Vrijusen de Corte 2003). فبدون ذلك لن تكون هناك ثقة متبادلة أو احترام بين الشركاء وسيتوقف التواصل الفعال.

- النشاط التشاركي المرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأولويات الاستراتيجية للمؤسسات، تكون فرصة في النجاح أكبر.
- الأطر القانونية؛ بما في ذلك المساءلة والنماذج المفروضة والجداول الزمنية، والتي تجعل الشراكة أمرًا صعبًا.
- يُعد إعفاء المعلمين من جدول الحصص؛ أمرًا خطيرًا، وذلك فيما يتعلق بالشراكات مع الجامعات.



مدرسة في لبنان

أسئلة موجهة لمعدي السياسات:
القيادة في الشراكات بين المدارس والجامعات

هل يحصل قائد الشراكة بين المدرسة والجامعة على الدعم لإعداد رؤية عالية المستوى تربط بين معد السياسات، وقرارات التمويل والممارسات في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD)؟

هل يقوم هؤلاء القادة بنقل هذه الرؤيا بوضوح لتحديد اتجاه رحلة التعلم مع وجود مقاييس لقياس الأثر المتوقع؟

ما هو شكل المكافآت التي تمنح للقادة الذين ينجحون في تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؟ وهل تمنح هذه المكافآت للأفراد أم للمؤسسات؟

هل المهارات والقدرات اللازمة للقيام بعملية الوساطة للتنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ مفهومة بشكل واضح: وهل يتم إدراك أثرها؟ (أي القيادة الوسيطة)

هل يتم ربط الشراكة بين المدرسة والجامعة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) باهتمامات المجتمع ومشاركته بشكل عام؟ فإذا كان الأمر كذلك، فإن هذا سيزيد من أهميته ومن أثره على المهمة الاستراتيجية للجامعة.

ما هي الطريقة التي يسمح بها القادة للمعلمين للتعبير عن رأيهم وكيف يمكن لهذا الرأي أن يكون جوهريًا في تنفيذ سياسات التنمية المهنية المستدامة (CPD)؟ إن المعلمين يستمعون لغيرهم من المعلمين، وهكذا يصبح السؤال هو كيف يمكن الاستفادة من ذلك في تعزيز التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وفي تطوير الأدوار على مستوى القيادة في المدرسة؟

ما هو التدريب اللازم لهؤلاء الوسطاء واللاعبين الأساسيين في تطوير الشراكة في إطار التنمية المهنية المستدامة (CPD)؟

التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:
أمثلة لأفضل الممارسات في المملكة المتحدة

المثال (١) عِلم أولاً (Teach First) في المملكة المتحدة

عِلم أولا (Teach First) هي جمعية خيرية تقوم بتدريب الخريجين الناجحين بدرجة جيدة في برامج تنموية؛ بهدف تشغيلهم. كما أن هدف هذه الجمعية هو معالجة عدم المساواة في التعليم. وقد أنشأت هذه الجمعية، علم أولا (Teach First)، موقعًا لها على شبكة الانترنت في عام ٢٠١٤، وتقوم بتعيين المتدربين في مدارس في المناطق الأكثر حرمانا من التعليم. وبعد فترة تدريب أولية تمتد لمدة ستة أشهر في الصيف؛ يصبح هؤلاء المعلمون مسئولون عن حجرة دراسة. ورغم أنه قد تم تشغيلهم بعد عملهم في برنامج تدريب المعلمين إلا أن كل مدرسة تقوم بتعيينهم كمعلمين غير مؤهلين وليس لهم الحق في اختيار المدرسة التي يقومون بالتدريس فيها. وبعد انتهاء السنة الأولى من قيامهم بالتدريس يكونوا قد اكتسبوا من الخبرة ما يجعلهم يرتقون إلى صفة معلمين مؤهلين (QTS)، ويتم منحهم شهادة بأنهم حصلوا على

دراسات عليا (PGCE) وبعد التدريب للسنة الثانية يبدئون في صقل مهاراتهم في القيادة وهكذا يصبحوا ملتزمين بالعمل في مدرسة؛ لمدة عامين على الأقل، كما لا يكون لديهم أي خيار في تغيير هذه المدرسة.

المثال (٢): كلية جامعة لندن University College London UCL وأكاديمية المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة (UCL)

كلية جامعة لندن (UCL) هي الراعية الوحيدة للمدرسة الثانوية التي يطلق عليها اسم أكاديمية (UCL)، وقد قدمت بقية أقسام الكلية الدعم المادي في عدة مجالات.

ففي الحالات التي لا يكون فيها للكلية معدات متخصصة، يقوم الطلاب بإتمام الجزء العملي من دراستهم في معامل وورش كلية (UCL)؛ أي الهندسة (A2)، وجهاز قياس مقاومة شد المعادن في المدارس يعتبر مستحيلا، إلا أنه ممكن في معامل كلية (UCL).

ويستطيع كل المعلمين والطلاب على المستوي الثالث استخدام مكتبات كلية (UCL) للقراءة فقط.

كما يمكن اقتراض القطع الفنية بشكل مؤقت من المتاحف وصالات العرض المختلفة بكلية (UCL)، وعرضها بالأكاديمية.

إن البعد العالمي هو أحد الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الأكاديمية؛ فجميع الطلاب يتعلمون لغة المندرين (إحدى اللغات الصينية)، حيث يقوم المتحدثون الأصليون للغة المندرين من الطلاب بزيارة الأكاديمية أثناء دروس اللغة ويساعدون المعلمين في أداء مهمتهم سواء في تعلم اللغة أو في التبادل الثقافي.

ومن أهم خصائص أسبوع التعلم بالأكاديمية؛ هو إتاحة الفرصة للطلبة لاختيار مجال معين يبحثون فيه من بين مجموعة واسعة من المجالات، وعادة ما يقومون بذلك جنبا إلي جنب مع طلبة أكاديمية (UCL). وقد تضمن ذلك نموذج الأمم المتحدة وIGEM ونموذج المناظرة، ونموذج قيادة الهتاف وما إلي ذلك.

كما قام الطلاب في مجموعة المسرح الغنائي بكلية (UCL) بمساعدة طلبة الأكاديمية في إخراج مسرحيتين غنائيتين هما Hair Spray (مقوي الشعر)، والبرنامج الغنائي للمدرسة الثانوية (High School Musical)، ويحضر المتخرجون الناجحون للأكاديمية بما في ذلك قدامي الخريجون اجتماعات التشبيك غير الرسمية مع طلبة الأكاديمية وذلك بهدف تبصير الطلاب بما يمكن أن يحققه الأفراد من نجاح وشغل للمناصب الهامة. فكل عضو في هيئة التدريس بالأكاديمية (UCL)؛ يعتبر عضوا في مجموعة بحث نشطة تبحث في أمور مثل "علم التعلم" (Pedagogy)، "والمناهج" (Curricula)، وما إلي ذلك. كما أن العلاقة الوطيدة بين هذه المجموعات وبين أكاديمية (UCL) تؤكد الاهتمام البالغ الذي توليه أكاديمية (UCL) لتعزيز مكانتها كمؤسسة تعتمد في تقدمها على البحوث.

وقد اختار الراعي لهذا المشروع والإدارة أحد أعضاء هيئة التدريس ليكون همزة الوصل بين كل الروابط.

المثال (٣)
مبادرة الشراكة بين المدارس والجامعات (SUPI) بالمملكة المتحدة

أطلقت مبادرة الشراكة بين المدارس والجامعة في المملكة المتحدة في سنة ٢٠١٢ بتمويل لمدة ثلاث سنوات، تم تقديمه لعدد (١٢) مؤسسة تعليم عالٍ، وذلك للعمل مع المدارس الثانوية في كل أنحاء المملكة المتحدة. وذلك بهدف ربط الباحثين في مجالات مختلفة بالمعلمين، والفصول الدراسية بشكل يثري نوعية التدريس والتعلم بين طلاب المدارس،

ويعزز مهاراتهم ويزيد من أثر الباحثين المبتدئين، ويبث فيهم الأمل للعمل في مجال البحث العلمي كمهنة. وقد كان الهدف الأساسي من هذه الخطة هو تشجيع الجامعات للعمل مع مجموعة من المدارس إذا كان ذلك ممكنا مثل رابطة المعلمين بالمدارس (Teaching School Alliance) حتى يصلوا إلي مجالات أوسع وتتاح لهم فرص أكبر لإقامة شراكة أكثر استدامة وأطول أمداً.

إرشادات لمعدي السياسات

لابد من احترام الأربع مبادئ الأساسية لنجاح التنمية المهنية المستدامة (CPD) والتطبيق، وأن تدعم السياسات التعليمية هذا التوجه. ونظرا لأنه من الأهمية بمكان لتحقيق تنمية مهنية مستدامة (CPD) ناجحة؛ أن تأتي بعض مدخلات التعلم من خارج المدارس؛ رغم أن المدارس ستظل الموقع الأساسي للتعلم. ومن ثم فلابد من تعزيز شراكة قوية مع الجامعة لتيسير ذلك.

وفيما يتعلق بهذه النقطة الأخيرة؛ فإن الشراكة الفعالة مع الجامعة ضرورية، وذلك لتيسير ما يلي:

- يجب تحديد الاختلافات الثقافية بين المدارس والجامعات صراحة، فضلا عن فهمها حتى يمكن خلق "مجال ثالث" للعمل في إطار الشراكة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). هذا "المجال الثالث" ليس بالضرورة الجامعة أو المدرسة ولكنه يسعي إلي تقليل الحواجز بينهم، وهذا يعني تخفيف حدة الاختلافات الفعلية والمتصورة للأنواع المختلفة من الجامعات والمدارس وتعزيز نقاط الاتفاق (على سبيل المثال تقوم كل من المدرسة والجامعة بتعليم الشباب، كما يسعيان لتحقيق أفضل ما يمكن لهم).

- يجب تحديد معايير واضحة للجامعات والمدارس، والتي ستدخل في شراكة بحيث يعرف الطرفان تماما حقوقهم والتزاماتهم؛ حيث يعزز ذلك تشاركهم، ويضمن وجود التزام مؤسسي بينهما.

- يجب إعداد نموذج لتقييم الجودة؛ بحيث يجعل أهداف (أو نتائج) العملية الوسيطة للتعلم جوهر ومركز أنشطة الشراكة فهذا شرط أساسي لنجاح الشراكة واستمرارها.

- يجب توفر التقدير الواضح والعلني، وكذلك الدعم لفكرة أنه لا يوجد نموذج يناسب الجميع سواء كان ذلك لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) بشكل عام أو إنجاح الشراكة في هذا المجال، كما يجب أن تسمح القيادة بنمو الشراكة لتحقيق أهدافها الخاصة والتوسع فيها لتضم جهات أخرى كلما كان ذلك ممكنًا (مثل جمعية المتعلمين أو الجمعيات ذات الاهتمام بموضوع معين). وأن تسمح لشبكات التواصل بين المدارس أن تكون أساسًا جيداً للشراكة؛ بدلا من أن يكون الدافع لذلك هو كليات التربية نفسها (FOEs).

- يؤدي تعريف المجتمع ككل بمزايا الشراكة بين المدارس والجامعات والممولين لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) إلي تعزيز الشراكة. ذلك أن تقديم دليل على أثر ومزايا الشراكة سيكون له أكبر الأثر على نجاح التنمية المهنية المستدامة (CPD).

- يمكن تحديد أدوار الوسطاء والمسئولين عن توسيع نطاق الحدود من تطوير وتعزيز "المجال الثالث" بين كليات التربية FOEs والمدارس. وتتضمن الأدوار الرئيسة التي يقوم بها هؤلاء الوسطاء معرفة البيئة المحلية وتشجيع المحادثات بين معلمي المدارس والجامعات. ويجب أن يرتبط كل ذلك بإدراك لأهمية تحديد مدى التقدم في الحياة العلمية والتدريس.

المراجع

Achinstein, B. 2002. "Conflict Amid Community." Teachers' College Record 104 (5): 421–55.

Baker, S., and S. Smith. 1999. "Starting Off on the Right Foot: The Influence of Four Principles of Professional Development in Improving Literacy Instruction in Two Kindergarten Programs." Learning Disabilities Research and Practice 14 (4): 239–53.

Bubb, S., P. Earley, and A. Hempel-Jorgensen. 2008. Staff Development Outcomes Study Report. London Centre for Leadership in Learning: Institute of Education.

Cassidy, C., D. Christie, N. Coutts, J. Dunn, C. Sinclair, D. Skinner, and A. Wilson. 2008. "Building Communities of Educational Enquiry." Oxford Review of Education 32 (2): 217–35. doi: 10.1080/03054980701614945.

Daly, C., N. Pachler, and C. Pelletier. 2009. Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A Literature Review. London: WLE Centre, Institute of Education, University of London.

Earley, P., and V. Porritt. 2010. Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools. London: Institute of Education.

Earley, P., and V. Porritt. 2013, forthcoming. "Evaluating the Impact of Professional Development: The Need for a Student-focused Approach". Professional Development in Education.Edwards, A. 2005. "Let's Get beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Constructing or Co-constructing Knowledge." Curriculum Journal 16 (1): 49–66.

Fielding, M. 1996. "Beyond Collaboration: On the Importance of Community." In D. Bridges and C. Husbands, eds., Consorting and Collaborating in the Education Market Place, 149–167. London: Falmer.

Findlow, S. 2008. "Islam, Modernity and Education in the Arab States". Intercultural Education 19 (4): 337–52. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14675980802376861

Furlong, C. 2013. "The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealised Identities". European Journal of Teacher Education 36 (1): 68–83.

Garet, M., A. Porter, L. Desimone, B. Birman, and K. Yoon. 2001. "What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers." American Educational Research Journal 38 (4): 915–46.

Gross, Z. 2013. "The Attitudes of Israeli Arab and Jewish High School Students towards Extrinsic and Intrinsic Values". Journal of Moral Education 42 (1): 88–101. http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2012.685803

Hargreaves, E. 2010. "Knowledge Construction and Personal Relationship: Insights about a UK University Mentoring and Coaching Service". Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning 18 (2): 107–20.

Hargreaves, E. 2013, forthcoming. "Assessment for Learning and Teacher Learning Communities: UK Teachers' Experiences". Teaching Education.

Hargreaves, E., and S. Preece. 2013, forthcoming. "The Value of the Personal in Teachers' Professional Learning: A Case Study." Professional Development in Education.

Hargreaves, E., R. Berry, Y. Leung, D. Scott, and G. Stobart .2013. "Teachers' Experiences of Autonomy in CPD: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong." Teacher Development 17 (1): 19–35.

Hawley, W., and L. Valli. 1999. "The Essentials of Professional Development: A New Consensus." In L. Darling-Hammond and G. Sykes, eds., Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice, 151–80. San-Francisco: Jossey-Bass.

Holmarsdottir, H., D. Zubeida, L.R. Botha, A. Breidlid, S. Bastien, W. Mukoma, M.J. Ezekiel , A. Helleve, A.I.Farag and V. Nomlomo. 2013. COMPARE Forum: "The Idea of North–South and South–South Collaboration." Compare: A Journal of Comparative and International Education 43 (2): 265–86. doi http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.765274

Hustler, D., O. McNamara, J. Jarvis, M. Londra, and A. Campbell. 2003. Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development. Research Report RR429. London: Department for Education and Skills.

Illeris, K. 2007. How We Learn. London: Routledge.

James, M., and R. McCormick. 2009. "Teachers Learning How to Learn". Teaching and Teacher Education 25 (7): 973–82. doi: www.elsevier.com/locate/tate

Kidd, W., and J. Murray. 2013. "Using Emerging Technologies to Develop Professional Learning." Professional Development in Education 39 (2): 165-167. doi: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.771087

Kolb, D. 1984. Experiential Learning. New Jersey: Prentice Hall.

Lam, E. 2011. "Sharing Best Practices in Barbados and Trinidad and Tobago: Patterns of Policy Implementation and Resistance". Compare: A Journal of Comparative and International Education 41 (1): 25–41. doi: http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2010.530746

Lawrence, C., and W.H. Chong. 2010. "Teacher Collaborative Learning through the Lesson Study: Identifying Pathways for Instructional Success in a Singapore High School". Asia Pacific Education Review 11 (4): 565¬72. doi: 10.1007/s12564-010-9103-3

Leahy, S., and D. Wiliam. 2011. "From Teachers to Schools: Scaling up Professional Development for Formative Assessment". In J. Gardner, ed., Assessment and Learning, 2nd ed, 49–71. Thousand Oaks, CA: Sage.

Little, J.W. 1992. "The Black Box of Professional Community." In A. Lieberman, ed., The Changing Contexts of Teaching, 157–78. Chicago: University of Chicago Press.

Lore, Arthur. 2011. "Perspectives on International Aid in Conflict Affected Countries". Compare: A Journal of Comparative and International Education 41 (5): 699–702. doi: http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.598019

Maringe , F, N. Foskett, and S. Woodfield. 2013. "Emerging Internationalisation Models in an Uneven Global Terrain: Findings from a Global Survey". Compare: A Journal of Comparative and International Education 43 (1): 9–36. doi: http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.746548

Marshall, B., and M. Drummond. 2006. "How Teachers Engage with AfL: Lessons from the Classroom." Research Papers in Education 21 (2): 133–49. doi: 10.1086/444197

McElhone, D., and T. Tilley. 2013. "Following the Teacher's Lead in Professional Development to Improve Classroom Talk around Texts". Action in Teacher Education 35 (1): 3–18.

McNiff, J., and J. Whitehead. 2011. All You Need to Know about Action Research. London: Sage Publications.

Muijs, D., and D. Reynolds. 2001. Effective Teaching: Evidence and Practice. London: Paul Chapman.

Nance, B., M. Kambouri, and H. Mellar. 2007. Developing Teaching and Learning: Practitioner Guides: ICT. Leicester: NIACE.

Papastephanou, M., M. Christou, and Z. Gregoriou. 2013. "Globalisation, the Challenge of Educational Synchronisation and Teacher Education." Globalisation, Societies and Education 11 (1): 61–84. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2012.690311

Pedder, J., M. James, and J. McBeath. 2005. "How Teachers Value and Practise Professional Learning." Research Papers in Education 20 (3): 209–43.

Rodger, F. 2006. "The Ideal Mentor?" Professional Learning Today, Spring, 29–37.

Schechter, C. 2010. "Learning from Success as Leverage for a Professional Learning Community: Exploring an Alternative Perspective of School Improvement Process." Teachers College Record 112 (1): 182–224.

Schön, D. 1991. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 2nd ed. Aldershot: Arena (Ashgate).

Schwille, J., and M. Dembele. 2007. Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Sobhy, H. 2012. "The De-facto Privatization of Secondary Education in Egypt: A Study of Private Tutoring in Technical and General Schools." Compare: A Journal of Comparative and International Education 42 (1): 47–67. doi: http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.629042

Somekh, B. 2006. Action Research: A Methodology for Change and Development. Maidenhead: Open University Press.

Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, and S. Thomas. 2006. "Professional Learning Communities: A Review of the Literature." Journal of Educational Change 7: 221–58.

Stoll, L., A. Harris, and G. Handscomb. 2012. Great Professional Development Which Leads to Great Pedagogy: Nine Claims from Research. London: National College for School Leadership.

Villegas-Reimers, E. 2003. "Teacher Professional Development: An International Review of the Literature." UNESCO.

Vrijnsen-de Corte, M., P. den Brok, M. Kamp, and T. Bergen. 2013. "Teacher Research in Dutch Professional Development Schools: Perceptions of the Actual and Preferred Situation in terms of the Context, Process and Outcomes of Research." European Journal of Teacher Education 36 (1): 3–23. doi: http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.662639

Walsh, C., T. Power, M. Khatoon, S.K. Biswas, A.K. Paul, B.C. Sarkar, and M. Griffiths. 2013. "The 'Trainer in Your Pocket': Mobile Phones within a Teacher Continuing Professional Development Program in Bangladesh." Professional Development in Education 39 (2): 186–200. doi: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.766232

Watkins, C. 2010. "Learning, Performance and Improvement." INSI Research Matters 34: 1–15.

Wells, G. 2000. "Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky." In C.D. Lee and P. Smagorinsky, eds., Vygotskian Perspectives on Literacy Research, 51–85. New York: Cambridge University Press.

White, E. 2013. "Exploring the Professional Development Needs of New Teacher Educators Situated Solely in School: Pedagogical Knowledge and Professional Identity." Professional Development in Education 39 (1): 82–98. doi: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.708667

Wilkins, R. 2011. Research Engagement for School Development. London: Institute of Education.

الفصل الرابع

بحوث الفعل:
البحوث وأفضل الممارسات

مدرسة في سكتلاندا

تعريف بحوث الفعل:

في دراسة الأوضاع الأولية لمشروع TEMPUS، والتي استخدمت بحوث الفعل قد عرفتها بطرق متعددة. فبعضها ربط هذا التعريف بالبحوث التجريبية من خلال الممارسات الشخصية أو ممارسات الغير. أما البعض الآخر؛ فينظر إلى بحوث الفعل على أنها مزيجاً من بحوث قام بها ممارسون خلال ممارساتهم الشخصية، ومع ما يصاحبها من مراجعة وتفكر وتأمل.

وترجع فكرة استخدام البحث في إطار "طبيعي" إلى تغيير الطريقة التي يتفاعل بها الباحث مع هذا الإطار، إلى ديوي ولوين (Dewey And Lewin) في ثلاثينيات القرن الماضي. ويقرر ماكفرلاند وستانسيل (Mc Farland and Stansell 14:1993) أن لوين (Lewin) كان أول من ابتكر كلمة "بحوث الفعل" ليصف العمل الذي لا يفصل بين التحري وبين العمل اللازم لحل مشكلة ما (Reason and Burrgburry 2004)، وهكذا فإن الغرض من نتائج بحوث الفعل هو تطبيقها على مضمون البحث. ويختلف هذا مع البحث العلمي التقليدي الذي؛ لا يهدف إلى تغيير موضوع البحث بل الاكتفاء بالبحث فيه. ويقرر كميس وماك تاجارت (Khemmis and Mctaggart 560:2003) وجود أسرة من بحوث الفعل (Family of Action Research)؛ تلك التي يتم فيها تحليل مجموعة مختلفة من توجهات المناهج المتباينة، التي تضم بدورها منهجين أساسيين يرتبطان بهذا الكتيب والذي يمكن تلخيصهما فيما يلي:

- بحوث الفعل التشاركية Participarory Action Research: يتدخل الباحثون مع موضوع البحث في إطار تحرري، فإذا ما طبق هذا المنهج على التعليم؛ فإن هذا يعني اشتراك أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية بالجامعات والمعلمين، وغيرهم من أصحاب المصلحة (بما في ذلك الطلاب) في البحث والعمل بُغية تحقيق هدف نهائي؛ هو تحقيق نوع ما من التحرر. حيث ترتبط كلا من النظرية النقدية وبحوث الفعل. وهنا تتضمن أهداف البحث بشكل ضمني الالتزام بتحقيق تغيير اجتماعي أو تغيير في هياكل السلطة المتأصلة في نظم التعليم.

- بحوث الفعل داخل حجرات الدراسة وبحوث الفعل البيداجوجية (Norton 2009) التي يقوم بها المعلمون بالاستقصاء والتفكير لتحسين أدائهم وبالطبع فإن ذلك يمتد ليشمل طلابهم (Kemmis and Mc Taggart 2003).

ويدخل مفهوم التعاون في إجراء بحوث الفعل بشكل أساسي خلال هذا التصنيف. ويعتبر هذا مهمًا لمشروع TEMPUS بشكل خاص؛ فضلا عن أهميته أيضًا لأصحاب المصلحة المتعددين فيه من جامعات وكليات تربية ومدارس. ومن الأهمية بمكان في هذا المجال أيضاً هو طبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمعلمين أنفسهم والهدف الأساسي من البحث. هل هو أن المعلمين أنفسهم هم الباحثين بالمعني الحقيقي لبحوث الفعل، أم أن مدرسي الجامعة هم من يتولى القيادة في هذا الأمر؟ وتتضح هنا دعوة ماكنتير (Macintyre) منذ أكثر من ثلاثين عاماً، والمعلقة بضرورة أن يعمل الباحثون والمعلمون سوياً "لتوضيح" مدارك عمل المعلمين وشرحها وتوسيعها.

ويتتبع برايدون ميلير وآخرون (Brydon. Miller et al 2003) أصل بحوث الفعل. حيث يعتقدون أن جوهر هذا النوع من البحوث هو رفض فكرة "المنهج الموضوعي"؛ الخالي من القيمة لتوليد المعارف لتحل محلها ممارسات سياسية بالدرجة الأولي تهدف إلى إشراك المجتمع وتحقيق الممارسة الديمقراطية. (Brydon. Miller et al 13:2003)

يكون الباحث خلال هذا النظام في قلب عملية التطبيق، كما أنه يسيطر بشكل تام على اتجاهات البحث. تستبعد بحوث الفعل بهذا المعني قيود المضمون وتسمح للباحث (أو في هذا الإطار الباحث أو المعلم) بأن يتفهم الظروف التي يعمل فيها. ومن المؤكد ألا تكون هذه الظروف خالية من التأثر بظروف خارجة عن إرادة المعلم كالمدرسة

والمجتمع الذي تخدمه ونظام التعليم وسياساته. فكل هذه العوامل تؤثر على البحث، وعلي تطبيقه ومن ثم تقيد البحث نفسه. (Hammersly 1993 و Somekh and Zeichner 2009).

تزداد أهمية الظروف السياسية المحيطة بإجراء بحوث الفعل في حالة حدوث تغيرات تدريجية في السياسات والتي غالباً ما تكون الحكومة مسئولة عنها. حيث يوضحان لأمثلة من ناميبيا وجنوب أفريقيا وروسيا وإسبانيا، بعد عهد فرانكو، والتي يتم من خلالها توضيح دور بحوث الفعل في تحديد وسائل جديدة للبقاء للمعلمين؛ الذين خرجوا من رحم المراجعة الأساسية للتطبيقيات ولأغراضها.

ويرتبط ذلك باستخدام بحوث الفعل ليس فقط لتحقيق التنمية المهنية؛ بل لإصلاح التعليم أيضاً، والذي قد يرجع إلى ردود الفعل إزاء الإجراءات الحكومية أو إلى التفاعل مع مؤسسات التعليم العالي، ثم إلى تدخل في شراكة مع المدارس. (Somekh and Zeichner 2009).

والمهم هنا هو اهتمام بحوث الفعل بشكل جوهري بالبحث عن طرق لتحسين الممارسات (Elliot 1991 – Sellwood and Twiuning 2005)، ومفاهيم تحسين حافلة بالقيم طبقاً لقيمة الباحث. فهدف البحث هو تعديل الممارسات التي هي بذاتها موضوع البحث نفسه. فبينما يمكن تعريف البحوث التقليدية بأنها البحث عن معارف جديدة ومعرفة ما الذي يجري؛ فإن هدف بحوث الفعل هو تطبيق هذه المعارف للإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن أن أستشعر ما يجري هنا؟ (McNiff, Whitehead and Lomax 1996).

وهناك شيء آخر يتميز بالأهمية في هذا السياق، وهو أن أعضاء الفريق المعني بالدراسة الذاتية للمعلم وممارسات التعليم (S-STEP) والذين ابتعدوا عن بحوث الفعل يدعون أن البحوث والنظريات التي تولدها هذه البحوث ليست أساسية بالضرورة للتفكير في الممارسات وكيفية تحسينها (McNiff and Whitehead 2011).

يقدم السياق العام، بعد تعديله عن طريق التفكر والتقييم المبني علي النتائج، فرصاً أكبر لإجراء مزيد من البحوث المتكررة. ويعود بنا هذا إلى المفهوم التقليدي لبحوث الفعل باعتبارها دورة أو حلزون. لوين Lewin 1996، واليوت Elliot 119، وديك Dick 2002، وماكنيف ووايتهد McNiff and Whitehead 2005، وكار Carr 2006، وليندهاس زوزندال ورونرمان Lendahls Rosendahl and Rönnerman 2006.

وينظر كلا من كميس وماك تارجات (Kemmis and Mc Taggart 1988) إلى بحوث الفعل باعتبارها تحرر عمدي لإيجاد حلول تتميز بهذه الدورات أو الحلزونات من التعرف على المشكلات ثم البحث بشكل منتظم عن البيانات، ثم التفكر فيها وتحليلها واتخاذ القرار بناءً عليها، ثم وأخيراً إعادة تعريف المشكلة. وينظرون أيضًا إلى بحوث الفعل على أنها تهدف أساساً إلى تحقيق التغير المتحرر إما للأفراد أو على مستوي المؤسسة، وأن هذا التحول الفردي قد يؤدي لتحسين الكفاءة الشخصية للمعلمين وإلى تغيير تفهمهم لهويتهم المهنية بالإضافة إلى إحداث تغيير في ممارساتهم (Goodnough 2011).

وقد يتباين عدد المراحل في كل دورة، إلا أنه يمكن بشكل عام ومبسط تلخيصه في "الخطة" والتنفيذ والمراجعة. وما يحدث في الواقع هو أن البحث غالباً ما يبدأ بشكل رسمي في مرحلة المراجعة

حيث يتم تحديد الأمور التي تؤدي إلى التقصي. وبناءً على ذلك يتم التخطيط لممارسات جديدة (مثلاً تدريس مادة معينة بطريقة معينة) ثم تتم مراجعة الطريقة لنقل المعلومات للدورة الأولي من بحث الفعل. ويجيد سلود وتوينتج (Sellwood and Twinning 4:2005) عدة مصادر لإثبات أن الباحث كباحث (Stenhouse,1975) يمكن أن يكون أداة لتنفيذ هذه المراجعة.

- ملاحظات ومذكرات يومية.
- خطط الدرس.
- المواد المستخدمة في حجرة الدراسة.
- عمل الطلاب.
- الملاحظة.
- التطوير والتسجيلات الصوتية والفيديو.
- المجموعات التي تركز على دراسة موضوع محدد Focus Groups.
- المقابلات الشخصية (أعضاء هيئة التدريس والطلاب).
- الاستبيانات (السلوك والآراء).

ومن الملاحظ أن العديد من هذه الممارسات التاريخية والمصادر تتولد بطبيعتها أثناء عملية التطبيق. فعلى سبيل المثال، ستتواجد خطة الدرس وأعمال الطلاب سواء كان البحث يتم في هذا النشـــاط أم لا. ويضـع هـذا بحـث الفعـل في محـل البحـث الطـبيعي (Naturalistic) (Tomal 2010) ، وهو الأمر الذي يشير بدوره إلى محدداته. فهو لا يمكن أن يؤدي إلى نتائج يمكن تعميمها بالمعني الكمي (رغم أنه كثيراً ما يتم الربط بينها)، ولا يمكن تطبيقها إلا على الوضع المعين الذي تم فيه إجراء البحث أو في أوضاع مشابهة جداً له. (Sellwood and Twinning 2005).

ومن ناحية أخري فإن مجرد التفكر في الممارسات لا يشكل بحث فعل في ذاته، حيث يتطلب بحث الفعل توفر نية وهيكلة التغير (Cochran – Smith and Lytle 1999). ويضيف سيلود وتوينيج (Sellwood and Twinning 2005) إلى ما قاله زيشنر (Zeichner 1994) من أن بحوث الفعل في المؤسسات التعليمية قد تتضمن مجموعة من الأنشطة التي يتم تصنيفها في أبواب مختلفة تتضمن:

- دراسات حالة عن المدرسة وحجرة الدراسة أو الطلاب.
- دراسات حالة مبنية على المدرسة.
- الاستقصاء من الممارسين.
- ممارسات التأمل.
- التقييم.
- التنمية المهنية

ويتم تحديد أغراض كهذه الأنشطة باعتبارها تتضمن التحسين المؤسسي أو التغيير المؤسسي (Ibid : Day 2000)، والنقطة الأساسية هنا هي أن أولئك الذي يقومون بإجراء البحث هم ممارسون أي معلمون أو قادة مـدارس، كما يتضمن هذا البحـث بصـورة دائمة تأملهم وتفكـرهـم في ممـارسـاتهم أيـاً كـانت صـفـته. (Schon 1984 Eraut 1994)، أما بالنسبة لبرنج (Pring 2004) فإن التفكر في الممارسة يعمل كعنصر محفز لبحث الفعل ومن ثم يشكل مرحلة "المراجعة" في دورة البحث وهكذا يثري البحث ويدعم أفكار المعلمين.

وقد يقوم بهذا العمل فرد أو مجموعة (أي إدارة ما) أو مؤسسة بكاملها. ويكون من الصعب في معظم الحالات فصل هذا العمل عن التنمية المهنية؛ مما يجعله يشكل جزءاً هامًا منه. (Sellwood and Twinning 2005). وسيقع الأثر الأكبر للبحث على المجال العام الذي أجري فيه (مثلاً تطبيقات المعلم الباحث في حجرات الدراسة)، إلا أن إعلان هذا البحث على العامة سيؤدي إلى تنفيذ أثره في المجال المحيط به. ويقرر برنج (Pring 2004) أن هذا النشر لنتائج بحوث الفعل هذه هو جزءا هامًا فيها نظراً لأن الغرض منها في الأساس هو تغيير الممارسات. ويمكن أن يتحقق ذلك حسب ارتباط البحث بالتطبيق، إذ يواجه العديد من المعلمين مشكلات مماثلة في العديد من حجرات الدراسة والمدارس المماثلة.

ويؤكد سلود وتوينتج (Sellwood and Twinning 2005) على ما هو أبعد من ذلك؛ حيث يصفون الأثر

بأنه يبدأ في حجرة الدراسة ويمتد نحو المجتمع التعليمي ليشمله. ومن ثم يرى كل منهما أن بحوث الفعل يمكن أن تؤدي إلى تطوير الممارسات على عدة مستويات:

- مستوي تطور الطالب – تلبية احتياجات طالب معين أو مجموعة معينة من الطلاب.
- مستوي تطور هيئة التدريس – مما يساهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD).
- مستوي تطور المجموعة – أي تطوير الممارسات حسب مجموعات الطلاب في مستوي معين أو حسب موضوعات الدراسة في نفس المدرسة.
- مستوي تطوير المؤسسة التعليمية – تغيير ممارسات الإدارة والقيادة والسياسات.
- مستوي التطور الاجتماعي أو المجتمعي – ويشمل المجتمع الأوسع من أولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة ويؤثر على سلوكهم في التعامل مع المؤسسة التعليمية، بما في ذلك التعلم خارج المدرسة.
- مستوي تطور المجتمع التعليمي الأوسع عن طريق نشر نتائج هذه البحوث.

فإذا ما تم تقارب موقعي البحث والتطبيق عندئذ يمكن تفادي صعوبات ترجمة المعارف التي تنتج عن البحث الأكاديمي إلى التطبيق في مرحلة لاحقة (Somekh 1993:31). ولما كان الباحث هو أيضا الممارس فإنه يمكن رد أي معارف جديدة إلى مجال التطبيق. ويعبر ماكنيف ووايتهد (Mc Niff and Whitehead 2005 : 4) عن ذلك بقولهما أن الممارسة أو التطبيق هو "ما تقوم به فعلاً "، ويحيل ذلك إلى النظرية فهي "رأيك فيما تقوم به". والنظرية هي "ما تفكر فيه" ونحيل ذلك للتطبيق "ما الذي تقوم به" أي أن النظرية والتطبيق يتبادلان المواقع بشكل مستمر.

وقد يبدو للوهلة الأولي أن مجال التطبيق يعني فقط حجرات الدراسة، إلا أن استخدام كلارك وهولينجورثس (Clarkes and Hollingworths 2002) لهذا التعبير وارد في عدد من مستوياتها للتطوير، والتي أشار إليها سلود وتوينج (Sellwood and Twinning) أعلاه، فكلا منهما يرى ممارسة التطبيق في العديد من المجالات المهنية كالمدارس، والشبكات والجمعيات المهنية. ويتطابق هذا مع ما يؤكده وود (Wood 2007) من أن المدارس تصبح أماكن؛ ليس فقط للتعلم بل تصبح وعن عمد أماكن لإجراء البحوث مما يؤدي إلى البناء المشترك للمعارف الناتجة عن هذا البحث. ذلك أن المعلمين يقومون بتأسيس مجتمعات التعلم أو مجتمعات التطبيق، وذلك عن طريق قيامهم بأبحاث مشتركة. (Wenger) ويؤمن أورلاند باراك وبكر (Orland – Barak and Becher 2001) بفكر مماثل. أي أن لبحوث الفعل عدة أوجه، حيث قاموا بتحديد الثلاثة توجهات الأساسية التالية في بحوث الفعل في مجال عملهم في تعليم المعلمين:

- توجه تطبيقي مهني.
- توجه نقدي – مهني.
- توجه شخصي – مهني.

أما التوجه الأول فيعتبر منصة لمساعدة المعلمين لتفهم ممارساتهم، وعادة ما يؤدي ذلك إلى تغيير هذه الممارسات طبقاً لسياسة معينة أو طبقاً لمتطلبات المؤسسة التعليمية. وهذا هو الإطار العملي (البرجماتي) لبحوث الفعل، وهو ما قد يؤدي إلى الانحياز أو الانحراف، إذ أن الدافع المبدئي قد لا يأتي من الباحث – المعلم نفسه. ويربط هامرسلي (Hammersley 1993) بين هذا وبين الرقابة التي تفرضها الطبيعة الهرمية لنظام إدارة المدارس. فالمنهج العملي يتوازن باحتمال توجهه نحو التنظير في بحوث الفعل بهدف تغير الممارسات التعليمية مما يدفع

بالممارسين إلى ما هو أبعد من أن يكون بحثهم مجرد سجل وصفي لتفهمهم؛ ليصبح إطاراً أعمق من ذلك بكثير (Carr and Kemnis 1986).

أما التوجه الثاني فهو يتوافق بشكل أكبر مع بحث الفعل كما يصفه برايدون – ميلر وآخرون (Brydon-Miller et al) إذ يكون للنقد في هذه الحالة هدفًا ما. فقد يبدأ المعلمون الباحثون بنقد مضمون بحوثهم إلا أن هذا التوجه يفترض شيئاً أعمق. إذ ينظر الذين يقومون ببحوث الفعل لبحوثهم نفسها في هذه الحالة بعين نقدية تشمل أدبيات هذه البحوث أيضاً. وأغلب الظن أن تكون أهدافهم من ذلك تحررية أو بمعني آخر تحسين العدالة الاجتماعية بشكل ما.

ويتعرض التوجه الثالث لبحوث الفعل للنظرة المتعمقة للباحث بدخوله في مرحلة تفكير نقدي قبل أو أثناء أو بعد وجوده في ظروف يقوم هو بالتعامل معها أو التقصي عنها (Orland – Barak and Becher 2011: 120). ويتبع هذا النوع من البحوث تصميم دوار؛ يتضمن دورات متكررة من التفكر في العمل تدفع الباحث لإدخال نصوص في بحثه واستبعاد نصوص أخرى وإصدار أحكام والتفكير في الافتراضات والشك فيها ثم تأكيدها، (Peshkin 2005: 5). وهنا تتضح بصورة أكبر العلاقة بين التفكر والفعل والبحوث كما وصفناها في بداية هذا العرض. وقد يكون ذلك هو المنظور التقليدي لبحث الفعل. ويقرر أورلاند – باراك وبيكر (Orland – Barak and Becker 2011). إن كل هذه الثلاثة توجهات تعمل سوياً. ويشير هذا المنهج أيضاً إلى ضرورة مشاركة كل الفاعلين (كليات التربية والباحثين والمعلمين) في دورات التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتفكر في ممارسات هيئات التدريس وممارسات تدريس المعلمين للطلاب (Schon 1983) و(Carr and Kemmis 1983)، و(Elliot 1991)، و(LaBoskey 1994)، و(Mc Niff et al., 2003).

فإذا ما شارك المعلمون في البحث باعتبارهم ممارسين، فإن الفروق الفاصلة بين إجراء البحوث وبين التدريس تصبح غير واضحة؛ هذا إذا لم يتم استبعادها تماماً. وسيتخطى ذلك المشاكل التي يثيرها هامرسلي (Hammersley 1993)؛ الذي يلقي الضوء على خطورة أن يصبح إجراء البحوث نشاطًا يتم على المعلمين؛ بدلاً من إجرائها بواسطتهم وبهذا يقع إجراء البحوث أما في السياق الأكاديمي أو في سياق نظام التعليم بشكل عام. ويؤكد باين (Pine 2008) هذه الرؤية ويقرر أن الفجوة بين التدريس وبين البحث ترجع جزئياً إلى اعتقاد المعلمين أن البحث عملية منفصلة عن حقيقة ما يقومون به في الواقع. إلا أنها حاسمة لأنهم غير معنيين بها بشكل فعال. ويقرر باين أيضا (Pine 2008) أن المعلمين يمكن أن يصبحوا بل ويصبحون فعلاً عناصر لتحقيق التغير في التعليم عن طريق مشاركتهم في بحوث الفعل مدفوعين إما باحتياجاتهم الخاصة أو باحتياجات المؤسسات التعليمية التي يعملون بها.

لمزيد من التفاصيل عن أدبيات بحوث الفعل
يرجى الرجوع للملاحق

أفضل الممارسات في بحوث الفعل: أمثلة من الجنوب

بحوث الفعل: أمثلة عن أفضل الممارسات

تركز كلية التربية بجامعة سان جوزيف في بيروت بلبنان بشكل خاص على تطوير بحوث الفعل بهدف تمكين الطلاب من القيام بدراسات لتحسين أدائهم المهني. حيث يحددون أربع أنواع من بحوث الفعل، تلك التي يقوم أعضاء هيئة التدريس بها بإجرائها منذ سنة ٢٠٠٨ بالتعاون مع شركاء آخرين هم:

١. نوادي سابقة على التعيين يضم كل منها ما بين أحد عشر إلى أربعة عشر من خريجي المدارس ليتدربوا على القيام بأعمال التعليم الأساسي، ولبدء خطواتهم الأولي نحو التعيين بما في ذلك تعرفهم على الحقوق المدنية والقانونية وتقديم المشورة النفسية.

٢. دعم الطلاب الذين يمرون بظروف صعبة عن طريق برامج الإرشاد التي تتناسب مع ظروف كل طالب منهم بهدف تعزيز ثقتهم في أنفسهم ودعم الهوية المهنية للمعلمين الذين يشاركون في هذا العمل الابتكاري.

٣. مناهج متعددة للتعرف على اللغات والثقافات الأخرى عن طريق تمعن الفريق في التفكير في ممارسة معينة تم تصويرها في فيلم، والربط بشكل واضح بين النظرية والتطبيق لتحسين المناخ في حجرة الدراسة.

٤. المناخ المجتمعي التعليمي: مساعدة المدارس (٦ مدارس خاصة) على التعرف على ثلاثة مجالات هي: مناخ المدرسة بشكل عام، والممارسات التعليمية، والمشاكل الإدارية. وأن يقوموا بإعداد استراتيجيات لكل مجال من هذه المجالات.

وتتضمن المزايا التي نشأت عن هذا النظام ما يلي:

أ. أصبح أعضاء هيئة التدريس المشاركون في هذا المشروع أكثر قدرة على التعاطف مع الممارسين وأصبحوا قادرين على إعداد خطط عمل تستجيب للحقائق الواقعية ولحاجات المهنيين.

ب.تمكن الطلاب المعلمين المشاركين من ربط النظرية الممتزجة بالدورات الأكاديمية التي حصلوا عليها بأوضاع الحياة الواقعية.

ت.وبالمثل فقد اكتشف المشاركون في المشروعات قدرتهم على تطبيق وسائل البحث واتجاهاتهم في إطار مهنتهم، وكما تعلموا أن ينظروا إلى هذا الإطار بشكل أوسع، وذلك بالعمل مع هيئات التدريس في المدارس الأخرى. وقد أتاح ذلك الفرصة لإضافة قيمة حقيقية لأفضل الممارسات والتحقق من صلاحية هذه الممارسات.

ث.قد عزز منهج بحوث الفعل المشاركين على زيادة الشعور بذاتهم وبمهاراتهم على التفكير وعلى علاقتهم بالمعارف التي تعلموها وبطلبتهم. فقد سمح لهم أيضاً بإعادة التفكير في هويتهم المهنية ومكنهم من أن يكتسبوا رؤية أوسع لمهمتهم المجتمعية.

ج.كما أدت المشاركة في التفكير في بحوث الفعل وفي تنفيذها إلى التعاون بين كل الزملاء كما أدت إلى خلق مناخ تشاركي وديمقراطي الأمر الذي تم تعزيزه بشكل مكثف في عدة مدارس.

ح.تحسن سلوك الطلاب تجاه المدرسة وحصولهم على سعادة حقيقية لاكتشاف قدرتهم على التعبير عن أفكارهم واحتياجاتهم، وأنهم يلاقون كل احترام من مدرسيهم وأقرانهم.

خ.تم تغير وجهة نظر قادة المدارس تجاه قدرات هيئة التدريس العاملة معهم ومن ثم قاموا بتغيرات هيكلية أساسية بعد انتهاء المشروعات التي أضفت صيغة مؤسسية على أفضل الممارسات التي حصلوا عليها عن طريق البحث.

وتتضمن أفضل الممارسات ما يلي:

١. إشراك الأساتذة من هيئة التدريس في تشكيل وتنفيذ وتقييم المراحل المختلفة للمشروع.

٢. إشراك طلبة الدراسات العليا (ممن يدرسون للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه) الذين يستخدمون البحث كأساس لتقديم رسالة أكاديمية في نفس الموضوع.

٣. عقد اجتماعات متابعة منتظمة بين الأساتذة والطلاب الباحثين لتبادل الخبرات وللتعرف على التغذية المرتجعة عن التوجهات ذات الصلة بالعمل الميداني وبإعداد رسائلهم.

٤. قيام أعضاء هيئة التدريس بتنظيم لقاءات للتقييم بحضور مهنيين من مجالات مختلفة وطلبة من المدارس للتفكير في البحث.

٥. إعداد ورش تدريس وتبادل الزيارات والتشارك في النتائج والإعداد للخطوات التالية.

٦. إقامة مشروع علي مستوي الجامعة يهدف إلى خلق مكانة متميزة للباحثين.

وقد قامت جامعة سان جوزيف بإعادة هيكلة نموذج البحوث لتركز بشكل أكبر على البحوث الكيفية بشكل عام، وعلي بحوث الفعل بشكل خاص. ويتم تشجيع بشكل موازٍ الطلاب الذين يقومون بإجراء بحوث أو يعدون رسالات للحصول على درجة الماجستير والمشرفين عليهم للتخطيط للقيام ببحث فعل رائد في إطار من المهنية كأساس لرسائلهم. وقد تم تشكيل مجلس استشاري من ممثلي المدارس الخاصة والعامة لتحسين نوعية الشراكة بين كليات التربية وبين المدارس في عدة مجالات.

ويعزز ذلك أنشطة لنشر المعلومات بما يسمح للمدارس أن تدرك بشكل أفضل الأثر الايجابي لبحوث الفعل التي يتم إجرائها عن الممارسات وعن تعليم الطلاب.

بحوث الفعل:
أمثلة لأفضل الممارسات

بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS) رؤية طويلة الأمد

تعتبر بحوث الفعل في المدارس مشروعًا أقامه معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) بالجامعة الأمريكية بالقاهرة – مصر؛ بهدف "خلق معارف في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) عن السياسات والممارسات التعليمية التي تعتمد أساساً على التعاون وعلى إجراء بحوث فعل في مجال التعليم". وقد تم تنفيذ هذه المهمة جزئيًا عن طريق عقد اتفاقيات مع المجلس الأعلى للجامعات ووزارة التربية والتعليم والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم (NAQAE)، وذلك للبدء في مشروع بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS)، وذلك بالتعاون مع هيئة إنقاذ الطفولة Save The Children ومؤسسة فورد Ford Foundation من أجل تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وبناء قدرات مراكز التميز. وإضافة إلى ذلك فقد تم عقد بعض الاتفاقيات المنفردة مع بعض كليات التربية لتدريب الخريجين من الطلاب على إجراء بحوث الفعل، وفي نفس الوقت دعم الدخول للمدارس باعتبارها الموقع الأساسي لإجراء بحوثهم وتنفيذ أعمالهم. وقد تم تعزيز العلاقة بين مشروع بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS) وبين وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي بمصر؛ مما سمح بمزيد من التعاون الوثيق مع كليات التربية والمدارس الحكومية. ويتاح للطلبة في كلية التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة كما هو الحال مع كل خريجي كليات التربية بمصر؛ الفرصة لإجراء بحث فعل علي المدرسة التي يعملون بها كجزء لا يتجزأ من دراساتهم للحصول على درجة الماجستير. ويقال أن إتباع المعلمين لمنهج بحث الفعل، وقيامهم بالاستقصاء يمكنهم ويجعلهم أكثر قدرة على الاستمرار في عملهم.

أما على المستوي المؤسسي الجامعي فيعتبر مفهوم "بحوث الفعل في كل المدارس" (ARAS) تقليدا جديداً يتم إدخاله على طرق البحث وينظر إليه باعتباره ملائماً للتحول الذي يجري حالياً. ومن ثم يركز مثل هذا النوع من البحوث على أن يكون للبحث هدفاً يمكن الممارس، الباحث الذي يسعي لتحقيق التغيير، أن يبحث عن المعارف التي يمكن أن يطبقها وأن يتفهمها كي يكون هذا التطبيق واقعياً لا أن يظل مجرد نظريات. ويعتبر توفير مزيد من الخريجين الجدد ودخولهم سلك التدريس، والذين سيكون لديهم القدرة والمقدرة على أن يحققوا التحول سواء على مستوى الفرد أو على مستوى المؤسسة بتطبيقهم لمنهج بحوث الفعل هو جوهر هذه العملية.

ويرمي هذا المشروع إلى أحداث تقدم في الممارسات التعليمية على مستوي المدارس، وذلك بالعمل مع المعلمين في المدارس وتزويدهم بالأدوات التي تمكنهم من التحري والتفكر والبحث. والمعتقد أن هذا السلوك يمكن أن ينتشر ليضم مزيداً من أصحاب المصلحة حتى يمكن خلق مجتمعات تعلم أو مجتمعات بحث تضم المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم.

ويتضمن مشروع بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS) ثلاث مراحل هي: الإعداد والتجريب والتوسع في التطبيق

في المرحلة الأولي تم إنشاء شبكة من كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ضمت خريجي كليات التربية التي تم اختيارها على أساس معايير محددة. وفي المرحلة الثانية يتم تدريب الطلاب الخريجين كجزء من إعدادهم لرسائل الماجستير في التعليم، والتي يقومون بإعدادها وذلك بإجراء بحث فعل في المدارس. ويتم إجراء هذا البحث بالتعاون مع المعلمين والطلاب والمجتمعات المحلية وإدارات المدارس حيث يتم إدراج نتائج هذا البحث ضمن رسائلهم المبنية على تقييمهم للمدرسة وتفكرهم فيه، وعلى تحديد المشاكل وإجراء البحث واقتراح حلول يمكن للمدرسة تطبيقها.

ورغم أن هذا المشروع، بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS)، قائم على جهود الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) في سعيها لتطوير بحوث الفعل في التعليم، إلا أن برنامج الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير في التعليم الدولي أو التعليم المقارن يتيح للطلبة تعزيز قدراتهم علي إجراء بحوث الفعل. وهذا الجزء الذي يتم تدريسه كجزء من الإعداد للحصول على درجة الماجستير يدفع الطلاب إلى إجراء بحوث فعل عن طريق قيام الممارسين بالتفكر والتأمل الذاتي والتقصي المنتظم لممارستهم. وفي هذه العملية يتم تزويد الطلاب بأدوات بحث، يمكنهم باستخدامها المساهمة في تجديد المدارس وتحقيق تحسن مؤسسي. وسيتعرف الطلاب أيضاً على أربعة أنواع من بحوث الفعل: التعاونية والنقدية والتي تتم في حجرات الدراسة والتشاركية (Kemmis & Mc Taggart 2003).

جامعة أسيوط بمصر

تعتبر جامعة أسيوط بحوث الفعل باعتبارها اتجاه "لإجراء البحوث على العمليات ذات الصلة بالمدارس وبالمناهج وبعمليات تدريس وتعلم الطلاب. ورأي الجامعة في ذلك يتفق ورأي سلود وتوينج (Sellwood and Twinning 2005) باعتبارها بحوث تسعي إلى تحسين مستوي الطلاب وتحسين نوعية تعلمهم. وقد يؤدي ذلك إلى تغيير المستوي المهني سواء للأفراد أو للمجموعات. وترى الجامعة بحوث الفعل باعتبارها مزيج من النظرية والتطبيق، حيث تمثل العمل أثناء تنفيذه وتنتج المعرفة التي تمكن المعلم – الباحث من أن يكون متمكناً من تنميته المهنية الشخصية. ويوضح هذا العلاقة بين الثلاثة مكونات وهي المشروع وبحث الفعل والتنمية المهنية المستدامة لمشروع (CDFE) بحوث الفعل والتنمية المهنية المستدامة للمعلم (CPD) والتربية العملية.

ويهدف برنامج بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS) إلى مجموعة من الناتج الاستراتيجية

١. شراكة بناءه وتوافق بين كليات التربية والمدارس.
٢. بناء القدرات داخل كليات التربية مع التركيز بوجه خاص على الدراسات العليا.
٣. تعزيز إصلاح المدارس.
٤. إعداد دراسات مبنية على الأدلة لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين.
٥. تطوير المهارات المهنية والأكاديمية للمعلمين.

وقد تحقق في أسيوط حالياً وسيتحقق في المستقبل تطوير يتضمن ما يلي:

أ. إعداد خطة للتوسع في مرافق كلية التربية؛ بما في ذلك حجرات الدراسة والمعامل لتتناسب مع التوسع في الدراسات العليا.
ب.المشاركة في إعداد برامج تدريب تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين.
ت.تحديد القدرات التدريبية للمعلمين عن طريق الدراسة والبحث والاستبيانات وتحديد احتياجاتهم.
ث.إعداد نظام لتقييم المعلمين باستخدام وسائل ومناهج وأدوات مختلفة.
ج.إعداد روابط تعاون بين كلية التربية والإدارة التعليمية وغيرها من المؤسسات.
ح.المشاركة الفعالة في الدورات القادمة لبحوث الفعل في المدارس.
خ.إصدار مجلة أو نشره إعلامية لنشر نتائج البحوث.
د. توجيه طلبة الدراسات العليا لإجراء بحوث الفعل.

مدرسة في مالطة

الشراكة في بحوث الفعل: أمثلة

رغم أن للجامعات تاريخ طويل في مجال إجراء البحوث إلا أن ذلك لا يعني تحويل البحوث إلى فعل. وإضافة إلى ذلك فإن كليات التربية عندما تقوم بإجراء بحث عن المدارس، وهي عادة ما تبحث في "ممارسات المعلمين" أو في أحسن الظروف تقوم بإجراء البحوث "مع" المعلمين. ويتعرض هذا الجزء لبحوث الفعل الخاصة بممارسات المعلمين. ويطبق في ذلك التعريف التقليدي الأكثر استخداما لمعنى بحوث الفعل (أنظر أعلاه) ويعني هذا أن المعلمين أنفسهم يشاركون في هذه البحوث؛ إلا أنه قد لا تكون لدى المعلمين الخبرة في مجال البحوث، بل ليس لديهم فعلا هذه الخبرة، ومن ثم فيمكن اللجوء إلى منهج الشراكة لتعزيز هذه القدرات بحيث يعمل أساتذة الجامعة جنبا إلى جنب مع المعلمين لتعزيز قدرة المعلمين على إجراء البحوث عن ممارساتهم هم شخصيا.

الشراكة بين الجامعات والمدارس في مجال بحوث الفعل: أمثلة بعض التوصيات

لتعظيم الأثر بالنسبة لمعاهد التربية

١. ضرورة إعداد إطار التنمية المهنية المستدامة (CPD) على المستوي الوطني والمحلي، وتحديد المجالات التي يمكن أن تساعد بحوث الفعل (AR) على تنفيذ هذه التنمية.

٢. ضرورة تحديد المدي الذي يمكن لأعضاء هيئات التدريس في كليات التربية أن يقوموا هم بأنفسهم بإجراء بحوث الفعل وكيف يمكن تنفيذ ذلك في عمليات تخطيط وتنفيذ ومراجعة البحث.

٣. ضرورة تحديد مدي إمكانية المدارس التي تدخل في شراكة مع الجامعات على استخدام بحوث الفعل (AR) أو مناهجها كجزء من التنمية المهنية المستدامة (CPD).

٤. ضرورة تحديد المدارس الأساسية (إن وجد) والتي انضمت في شراكة مع الجامعات التي لديها سياسة واضحة لاستخدام بحوث الفعل أو مناهجها.

٥. ضرورة البحث عن وسائل للتشارك في هذا السياق وهذه الممارسات مع مدارس أخري واستخدام هذه الوسائل لنشر معلومات عن سياسة الشراكة بالنسبة لبحوث الفعل (AR) وللتنمية المهنية المستدامة (CPD).

الموضوع (١): بحوث الفعل كوسيلة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD

إن أحد المبادئ الأساسية لإجراء بحوث الفعل هي الطريقة التي يتم بها استخدام نتائج هذه البحوث لتمكين الباحثين من أن يتعمقوا في فهم ممارساتهم الشخصية. حيث تشكل هذه الطبيعة التفكرية لبحوث الفعل جزءاً من البحث منذ البداية أي منذ "الأسئلة التي يتم توجيهها إلى البيانات التي يتم تجميعها وتحليلها. والسؤال الأكبر والذي يكون أساسياً في كل أنواع بحوث الفعل هو دائماً " ما الذي يخبرني به هذا البحث عن ممارساتي الخاصة؟ وما أثر ذلك"؟، ومن ثم فالذين يقومون بإجراء بحث فعل سواء كانوا معلمين أو من هيئة المعاهد تربية ملزمون في سعيهم للحصول على إجابات لهذه الأسئلة الشاملة والحصول عليها فعلاً والمساهمة بشكل ما في تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). فمما لا شك فيه أن مشروع SUPI المشار إليه أعلاه (في الفصل ٣) يضع هذا البحث في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD). وفي الكثير من المدارس يكون الشخص المسئول عن التنمية المهنية المستدامة (CPD)، مسئولا أيضاً عن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس الذين سيقومون بإجراء بحوث الفعل. وسيكون لذلك أثر ليس فقط على طبيعة التنمية المهنية ولكن سيمتد هذا الأثر ليشمل الطريقة التي ستطور بها الشراكات اهتماماتها وهياكلها وفيما يلي نرصد هذا الآثار.

إرشادات لمعدي السياسات

تتمثل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين (CPD) في السياسات التي تتخذ على الصعيد الوطني وعلى مستوي المدارس سواء كان ذلك بشكل رسمي أو غير رسمي. وهناك عدة تعاريف للعناصر التي تشكل التنمية المهنية المستدامة (CPD)، والشكل الذي تتخذه والأهداف التي يسعي لتحقيقها. وقد تعتبر بحوث الفعل (AR) كوسيلة لتشكيل التنمية المهنية المستدامة (CPD) أو كأداة لتحقيقه. فمن الناحية الرسمية يمكن أن يشترط على المعلمين القيام بنوع ما من التنمية المهنية المستدامة لعملهم، إما بهدف الحصول على تصريح لهم بالعمل (أي الحصول على صفة مهنية كمعلم مؤهل) أو للحصول على ترقية أو لمراجعة أدائهم. فبحوث الفعل (AR) تستغرق وقتاً طويلاً، وهذا يعني بالضرورة أن يتم تصميمها بحيث تتماشى مع أنشطة أخري مثل المراجعة السنوية لتقييم المعلمين.

أما على المستوي القومي فقد يكون لدي الحكومة سياسات لكيفية قيام المعلمين بالتنمية المهنية المستدامة (CPD)، وكيف يمكن استخدام ذلك لتنظيم التنمية المهنة والتنمية العملية للمعلمين، وكيف يمكن تسجيل ذلك ورصده وتقييمه. وقد تكون هناك هيئات حكومية أو منظمات غير حكومية (NGO) تدعم تنفيذ هذه السياسات.

وعلى المستوي المحلي قد تكون لدي السلطات أو الإدارات المدرسية سياساتها لتنفيذ ودعم التنمية المهنية المستدامة (CPD). فستكون هذه السياسات وسيلة لتطبيق السياسات القومية مع اهتمامها بالشئون المحلية (مثلاً قد تكون احتياجات التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين الذين يعملون في المناطق الريفية مختلفة عن احتياجات المعلمين الذي يعملون في الحضر، ومن ثم فسيكون لكل مدرسة

سياستها لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) التي تستمدها من السياسات القومية والإقليمية والمحلية حيث يعمل هؤلاء المعلمون، ثم تقوم بتعديلها لتتوافق حسب احتياجات كل مدرسة واحتياجات العاملين فيها بما في ذلك ملاءمة عنصر الوقت، المخصص لإجراء هذه البحوث ومن ثم يجب إعداد مشروعات بحوث الفعل بحيث تسمح للمعلمين وكليات التربية بالبحث والاستقصاء عن أمور محدده.

تعني بحوث الفعل (AR) بمعناها الذي تقرره الأدبيات في هذا الشأن قيام الممارس (أي المعلم) بالتخطيط المنتظم لبحثه، وتنفيذه، ومراجعته، وذلك في ضوء ممارساته الخاصة. وأنه يجري هذا البحث بالتفاعل مع نتائج الدورة الأولي ودمجها في مرحلة التخطيط للدورة الثانية وهكذا. وبشكل غير رسمي فقد تعني بحوث الفعل (AR) تفكر المعلم في ممارساته أو تجربته لتوكيد أفكار جديدة وملاحظة أثرها.

وتحتاج شراكة الجامعات والمدارس لإجراء بحوث فعل (AR) للعمل في هذه الأطر، وتعتمد في نفس الوقت في بنائها على احتياجات المؤهلات الأكاديمية أو على أهداف البحث. (انظر أدناه)

وقد يمثل سماح بعض المدارس للمعلمين الأفراد باختيار جوانب ممارساتهم التي سيجرون عليها بحث الفعل تحدياً كبيراً لهذه المدارس إذ أن ذلك قد يتعارض مع خطط المدرسة وأولوياتها.

إرشادات للجامعات والمدارس

ما هي متطلبات أطر التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وكيف يمكن لمناهج بحوث الفعل أن تفي بهما؟

كيف يمكن ربط بحوث الفعل بخطط التحسين ومبادرة التحسين لكل مدرسة؟

هل هناك تعريف متفق عليه بين هيئة التدريس عما يعنيه مفهوم بحوث الفعل؟ وهل هناك أيضا مثل هذا الاتفاق بين الإدارات المختلفة بالجامعة أو بين معلمي مواد معينة بها؟ وأيضا فيما بين المدارس التي تضمها الشراكة؟

هل هناك تجانس في مفهوم بحوث الفعل بين كل المدارس وفي إطار الشراكة؟

أثناء العمل من خلال الشراكة هل الجهة المسئولة عن إجراء بحوث الفعل معروفة للجميع؟ لما كانت بحوث الفعل تؤثر على الممارسة، فما هي الممارسات التي ستتأثر؟

إذا قام أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بإجراء بحث عن مدرسة ومعها وكان لهذا البحث تأثير على التنمية المهنية للمعلمين؛ فهل يعتبر هذا فعلاً بحث فعل؟

كيف يمكن تمكين المعلمين ليصبحوا "عوامل لأحداث التغيير" عن طريق التنمية المهنية المستدامة (CPD) والبحوث ذات الصلة به.

كيف يمكن اعتبار بحوث الفعل أداة لتحقيق التحول.

الموضوع (١): أمثلة على بحوث الفعل باعتبارها تنمية مهنية

بحوث الفعل: أمثلة لأفضل الممارسات لاستخدام بحوث الفعل كتنمية مهنية مستدامة

بحوث الفعل والتنمية المهنية المستدامة في مدرسة ثانوية في وسط مدينة لندن – المملكة المتحدة

يوجد بهذه المدرسة، والتي تقع بالقرب من وسط مدينة لندن، ما يقرب من عدد (١٢٠٠) طالب تتراوح أعمارهم بين أحد عشر وثمانية عشر عامًا، وتخدم هذه المدرسة منطقة بها خليط من الثقافات واللغات والأصول الإثنية، وقد تم إنشائها طبقا لبرنامج "الأكاديمية" الحكومي، كما أنها تحل محل مدرسة قديمة كانت قائمة في نفس الموقع. حيث تم إعادة بناء المدرسة كجزء من هذا البرنامج. وقد تحولت هذه المدرسة من مدرسة ضعيفة الأداء إلى واحدة من أفضل المدارس أداءً في البلاد. وبمقارنتها بغيرها من المدارس نجد أنها تقع في المجموعة الأولي من المدارس في الحساب واللغة الإنجليزية والعلوم.

كما أنها جزء من "سلسلة الأكاديمية" التي هي شبكة من المدارس تتشارك في بعض عناصر الإدارة وغيرها من الخدمات. ومن الخصائص الأساسية لهذه السلسلة وهي الأكبر في إنجلترا؛ انتشارها على المستوي القومي وأنها مدارس ابتدائية ومدارس ثانوية ومدارس حضرية ومدارس ريفية. كما أن كيفية دمج بحوث الفعل في عملية التنمية المهنية للمدرسة لها دلالة وخاصة في هذه الصورة الدقيقة المتداخلة لعمليات التنمية المهنية للمعلمين.

وترى سلسلة "الأكاديمية" للتنمية المهنية للمعلمين أن التنمية المهنية تتم في أربعة مراحل هي: مرحلة ما قبل الالتحاق بمهنة التدريس، ثم مرحلتان أولويتان للتدريب أثناء العمل في التدريس ثم مرحلة بحوث الفعل. المرحلة الأولي السابقة على الالتحاق بمهنة التدريس خاصة بالمعلمين المتدربين الذين يتم تدريبهم مهنياً في المدرسة ثم يتم تعيينهم في مدرسة مختلفة في نفس السلسلة. وتتم هذه المرحلة بدعم من جامعة ما؛ بما يعكس النموذج الحالي للمعلم في أول مراحل التحاقه بالعمل في انجلترا. وعند تأهلهم كمعلمين يتم تشغيل عدد كبير من المتدربين في مدارس ضمن السلسلة. وفي هذه الحالة ينضمون إلى المرحلة الثانية من التنمية المهنية للمعلمين. ويعتبر هذ العام بمثابة عام انضمام المعلمين لسلك التدريس. ويلي هذا العام؛ عامًا آخر ينضم فيها معلمون جدد للمدرسة (أو السلسلة) من أماكن أخري. ويدخل المعلمون المؤهلون حديثا في هذه المرحلة الثالثة من التنمية وهي المرحلة التي يتم فيها صقل هويتهم وقدراتهم المهنية. ولا يتابع في هذه المرحلة المعلمون الذين لهم خبرة من مكان آخر.

أما المرحلة الرابعة فهي موجهة للمعلمين الذين لديهم على الأقل عامان من الخبرة والذين أكملوا عامًا أو عامين من مرحلة ما بعد التأهل للتنمية المهنية المستدامة (CPD) المبينة أعلاه. وتتخذ هذه المرحلة شكل قيام الممارس بإجراء بحث فعل مع المعلمين الذين يقومون بالتحري عن جوانب ممارستهم لعملية التدريس، أو يقومون بإجراء بحوث فعل بشكل أوسع على المدرسة ككل. ويقود هذه المرحلة معلم معتمد يكون أيضاً مسئولاً عن مادة معينة. ويتم تنفيذ هذه المرحلة بواسطة مجموعة من المعلمين لضمان توفر

دعم النظراء. وتلتقي هذه المجموعة عادة كل نصف عام دراسي للتشارك في الخطط والاتجاهات والنتائج الجديدة التي ظهرت. كما تتم أيضاً مناقشة الموضوعات ذات الصلة بالجانب الأخلاقي في سياسات المدرسة. ولابد من الحصول هنا على الموافقة المبنية على علم لأولياء الأمور والطلاب قبل قيام المعلمين بإجراء مثل هذا البحث.

يتم نشر نتائج الاستقصاء وذلك في لقاءات أو منتديات التنمية المهنية. ويجوز نشر هذه النتائج ضمن منشورات سلسلة التنمية المهنية المستدامة (CPD) أو في أي مناسبات أخري. ويجوز أن تجري مرحلة الاستقصاء في شكل دورة واحدة يقوم بها ممارس واحد أو أن تكون متكررة كما هو الحال في التعريف الأكثر استخداما لمفهوم بحوث الفعل. وقد يستخدم المعلمون هذه التجارب والتحريات لإعداد رسالات الماجستير، إلا أن ذلك ليس ضرورياً.

أثار ذلك على كليات التربية

مع تعميق البرنامج يصبح المعلمون أكثر دراية بعمليات الاستقصاء التي يقوم بها الممارسون في حجرات الدراسة، ويبدئون في ممارسة أنشطة يمكن دمجها في المناهج التقليدية لبحوث الفعل. ويمكن في هذه الحالة للجامعات التي تستقطب طلبة ليعدوا درجات الماجستير أو الدكتوراه من هذه المجاميع وأن تستفيد بشكل أكبر من بحوثهم التشاركية ومن نشراتهم. ويمكن أن تساعد كليات التربية هذه المدارس في التواصل مع المجتمعات الأكاديمية.

الموضوع (٢): بحوث الفعل التي تؤدي إلى التأهيل الأكاديمي

من المفترض أن أولئك الذين يقومون بإجراء بحوث فعل يبذلون قصارى جهدهم للإجابة على الأسئلة التي تكون قد ظهرت نتيجة لممارستهم. ذلك أن بحث الفعل الحلزوني يبدأ بمراجعة الممارسة (وقد يكون ذلك بشكل غير رسمي أو أن يكون ذلك جزءا من عملية أخري مثل التقييم السنوي أو تحليل البيانات من الامتحانات) الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تشكيل أسئلة البحث: ذلك أن الهدف من البحث هو الاستقصاء عن هذه الأسئلة بهدف تفهم الوضع، وما تشير إليه من احتمالاًت التغيير في الممارسات بشكل أفضل. وقد تتم هذه المراحل بهدف البحث الداخلي وتتم لصالحهم وبهدف إخطار الممارسين المهنيين بعنصر من عناصر التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ باعتباره – كما ذكرنا أعلاه – النتيجة الطبيعية.

ومن ناحية أخرى يجوز ربط بحوث الفعل بالأطر الخارجية، حيث قد يتم ذلك على أحد المستويات ضمن المراجعة السنوية أو ضمن نظم الترقي، حيث يتم ربط البيانات وتحليلها بالأعراف المحددة فيه. فقد يحدد المعلم مشكلة ما أو وضع ما أثناء الاستعراض السنوي للأعمال أو عندما يقترب من مرحلة الترقي وعندئذ يقوم بابتكار بعض الحلول المبنية على البحث ويطبقها. ثم يقوم بالتحليل بوصفه دليلاً عند المراجعة للحصول على ترقيه، ويجوز القيام بهذا الاستعراض مع الحاصلون على مؤهلات خارجية. حيث يرتبط إعداد بحث للحصول على درجة الدكتوراه بأول الخطوات الأكاديمية وينتهي بالحصول على درجة الدكتوراه. في التعليم أو ما يعادلها. وبنفس المنهج يستطيع المعلمون أن يقوموا بإجراء البحوث عن ممارستهم الشخصية ولكنهم في هذه الحالة يقومون بمواءمة هذا البحث ليتوافق مع متطلبات الحصول على مؤهلات خارجية أخري مثل الحصول على درجة الماجستير في التعليم. ويعالج الفصل التالي الأمور التي قد تنشأ عند مزج هذين الغرضين عند القيام بالبحث وكيف يمكن التعرض لهما سوياً.

بحوث الفعل: أسئلة موجهة لكليات التربية

عادة ما يتطلب الالتحاق بمهنة التدريس الحصول على مؤهل أكاديمي رغم أن ذلك ليس شرطاً في كل الحالات. ففي انجلترا، على سبيل المثال، قد تقوم المدارس بتعيين معلمين "غير مؤهلين". تعني هذه الصفة وفي هذا السياق غير مؤهلين للعمل كمعلمين وإن كانوا مؤهلين للعمل لمهنة أخري أو أن لديهم مؤهلات أكاديمية عامة. مثال ذلك أن المعلم "غير المؤهل" الذي يقوم بتدريس مادة العلوم قد يكون حاصلاً على بكالوريوس علوم أو حتى شهادة أعلى في العلوم أو أن يكون قد حصل على مؤهلات مهنية ولكنه لم يحصل على مؤهلات تربوية أو مؤهلات متخصصة تؤهله للقيام بالتدريس.

وفي كثير من الأحيان لا يتم الاهتمام بصورة خاصة بحصول المعلمين على شهادة عليا تالية على الشهادة الجامعية في التعليم، أو بالمفهوم الرسمي لا يعتبر الحصول على شهادة عليا بعد الحصول على الشهادة الجامعية أمر ضروري للترقي أو للتقدم في الحياة العملية. وإن كانت هذه المؤهلات قد تستخدم بشكل غير رسمي لتعزيز التنمية المهنية المستدامة (CPD)، دون أن يكون ذلك شرطًا أساسيًا للقيام بمهمة التدريس. وفي مجالات وبلاد أخري قد يكون حصول المعلم على درجة الماجستير في التعليم ضمان لحصوله على الترقية أو علي زيادة في الأجر. وإن كانت هناك حالات أخري يشترط للقيام بدور رائد في مجال التعليم بها حصول المعلم علي هذه المؤهلات.

وفي بعض الحالات يكون لزاماً على المعلمين الحصول على شهادة جامعية في التعليم (علوم التعليم) (The Pedagogical Science)، وفي حالات أخري يكون الحصول على ليسانس أو بكالوريوس في المادة التي سيقوم المعلم بتدريسها شرط أساسي للقيام بالتدريس على أن يكون المعلم قد تلقى بعد ذلك دورة تدريبية في العلوم التربوية.

وقد تزايد اشتراط حصول المعلمين على دورات التعليم الأولي للمعلمين أو تدريبهم قيام الطلاب الدارسين بإجراء بحث مصغر أو استقصاء عن ممارساتهم أو عن ممارسات غيرهم. وهذه المتطلبات أصبحت أكثر أهمية في الدراسات العليا على أن يصاحبها بعض مكونات أخري لمعرفة مناهج إجراء البحوث.

فبحوث الفعل أو بعض عناصرها يمكن أن تكون آلية يتم إجراء البحث بمقتضاها باعتباره جزء من المؤهلات الأكاديمية.

بحوث الفعل: الاستراتيجيات الفعالة لكليات التربية بالجامعات

١. ضرورة إدراج البحوث ضمن برامج تدريب المعلمين وإشراك هيئات التدريس من المدارس الشريكة في هذا المجال (كما هو الحال بالنسبة لمجالات أخرى).

٢. ضرورة إعداد متطلبات البحث للحصول على درجة علمية أكاديمية في التعليم طبقاً لاحتياجات المدارس، وذلك حسب النتائج التي يتم التوصل إليها عن طريق المراجعة التشاركية.

٣. ضرورة العمل مع المدارس لإعداد دفعة (Cohort) من المعلمين الذين يقومون ببحوث فعل.

٤. ضرورة السماح بإجراء البرامج المختلطة في هذه الدفعات (Cohorts) حيث يقوم بعض المعلمين بدراسة أكاديمية للحصول على درجات علمية أكاديمية؛ بينما يقوم غيرهم بإجراء استقصاء أقل مجالاً وأطول أجلاً يكون مبنياً على الاستقصاء من داخل حجرات الدراسة.

٥. ضرورة إعداد شهادات علمية بالتعاون مع المدارس للاستجابة لاحتياجاتهم. مثلاً إعداد نماذج نابعة من مدرسة معينة أو من مبادرات وطنية.

أسئلة موجهة لمعدي السياسات

ما هي متطلبات حصول المعلمين على درجة علمية أكاديمية (قبل مرحلة التخرج من الجامعة وبعد مرحلة التخرج من الجامعة وأثناء انضمامهم للإعداد لدراسات عليا) وكيف يمكن لبحوث الفعل أن تفي بهذه المتطلبات؟

هل هناك تعريف متفق عليه وعن مكونات بحوث الفعل بين كليات التربية؟ أو في كل الكليات؟ في كل المواد التي يتم تدريسها بالجامعة؟ وبين المدارس المنضمة للشراكة؟

هل تدعم المدارس الحصول على مؤهلات علمية أكاديمية أم أن اهتماماتها (البرجماتية) هي التي تحدد حاجاتها للبحث والتقصي؟

إلى أي مدى يتم إجراء بحوث الفعل باعتبارها جزء ضروري للحصول على مؤهلات علمية أكاديمية، وإلى أي مدي يمكن إجراء هذه البحوث في المدارس؟ وهل هناك تناقض بين الاثنين فيما يتعلق بالإطار الزمني أو استقلالية الدراسة أو أهدافها؟ أو بمعني آخر هل اهتمامات المدرسة مكملة لاهتمامات من يرغبون في الحصول على شهادة علمية أكاديمية أم أن هذا العنصر الأخير يفرض نفسه على العوامل المقيدة الأخرى مثل ضرورة استكمال البحث في وقت معين أو ضرورة أن يتبع منهجاً نقدياً قد يزعج المدرسة؟

إذا كان إجراء المعلمين لبحث كجزء من سعيهم للحصول على درجة علمية أكاديمية يتأثر بهذا البحث فكيف يمكن أن يؤثر ذلك على الشراكة بين المدرسة والجامعة؟

بحوث الفعل: أمثلة لأفضل الممارسات

بحث فعل مبني على ملاحظات الأقران في مدرسة ابتدائية يؤدي إلى الحصول على درجة علمية أكاديمية

المدرسة التي أجريت بها هذه الدراسة منشأة حديثاً في مدينة ميلتون بمقاطعة كينس (Milton Keynes)، وهي تخدم مجموعات من أجناس مختلطة وإن كان أغلب تلاميذها من أولاد المهاجرين المهرة. وتؤمن هذه المدرسة بأن بحوث الفعل يمكنها من أن تكون أفضل وسيلة للتعجيل بتقدم التلاميذ. كما تؤمن المدرسة ذاتها وأيضاً بأن بحوث الفعل هي جزء من تنميتها المهنية، ويسمي هذا النوع من البحوث "بحوث الفعل المبني على ملاحظات الأقران" ويركز بحث الفعل من هذا النوع علي طلبة محددين بعينهم بغرض تحسين أدائهم. وتسعي هذه المدرسة لاكتشاف فرص لإجراء بحوث الفعل بهدف الحصول على شهادة علمية أكاديمية من الجامعة المفتوحة (أي عن طريق الانترنت online).

كيف يستخدمون بحوث الفعل في مدارسهم

إنهم يستخدمون فرق من ثلاثة ممارسين (معلمين) لتنفيذ مشروع معين، ويسمح ذلك بإجراء حوار بهدف تحقيق التعلم الجيد والحصول على دعم من الفريق والتشارك في الأفكار والخبرات. ويستخدمون لتحقيق ذلك ما يسمونه "سجل البحث" لمتابعة إجرائهم لبحث الفعل.

فهم يقومون أولاً بتحديد المشكلة ثم يقدمون افتراضاً بأن استخدام الاستراتيجية المبنية على دعم التدريس والكتابة ستؤدي إلى تحسين أداء وتقدم التلاميذ. ولكي يتحققوا من هذه النظرية يتبعوا دورة بحث الفعل خلال ستة أسابيع من بدء استقصائهم:

المرحلة (١) تحديد متعلم لإجراء بحث الفعل عليه

أولاً يقوم المعلم / أو المدرسة بتحديد تلميذ في فصله / فصلها، على ألا يكون قد حقق تقدماً ملحوظاً في الفصل الدراسي السابق أو لا يحقق التقدم الذي يجب أن يحققه المتعلم.

المرحلة (٢) تحديد النظرية والاستراتيجيات

يلتقي المعلم/ المدرسة بفريقه / فريقها ثم يتشارك معهم في المعلومات الخاصة بالتلميذ ويتعرفون عليه ويحددوا احتياجاته وكيف يمكن تلبية هذه الاحتياجات؛ ثم يطبقون ما يطلقون عليه البيان الخاص بسير العمل في البحث وربط النظرية بالتطبيق. ثم يقوموا بعد ذلك بإعداد النظرية التي قد تساعدهم في تسهيل الأمور على التلميذ (المتعلم) موضع البحث ولماذا اختاروا هذه النظرية؟ ثم يقومون بتحديد الاستراتيجيات التي ستساعد في دعم التلميذ (المتعلم).

المرحلة (٣) تخطيط عملية جمع البيانات

نتيجة للتخطيط الإستراتيجي التي سيتم تطبيقها في ممارستهم (تحرياتهم)، يكون على كل معلم أن يقرر الأمر الذي سيقوم بملاحظته لتتبع حدوث التغيير الذي قام بالتخطيط له، فضلا عن قياس أثر ذلك. وقد يستخدم هو / أو هي المناهج أو الأساليب التالية لقياس البيانات التي تم الحصول عليها:

-الملاحظات الخاصة بالمراقبة.
-معدلات المشاركة.
-معدلات الرفاه
-تسجيلات الفيديو
-إجراء مقابلات مع المتعلمين.
-بحث المناخ العام.

يجب أن يكون لكل معلم (باحث) في الفريق تفهما كاملاً عن وسائل جمع البيانات، ومتي سيتم بحث المناخ العام في حجرة دراستهم، ووسيلة جمع هذه البيانات. كما يجب أيضاً وضع جدول زمني يتشارك الفريق في إعداده.

المرحلة (٤) جمع البيانات

يقوم كل باحث بزيارة حجرات دراسة الباحثين الآخرين بهدف جمع البيانات. وهم يقومون بذلك باستخدام حصص الألعاب الرياضية (أي عندما يكون متخصص الرياضة البدنية مسئولاً عن التلاميذ) ويستكملون في هذه الفترة جمع كل البيانات التي يحتاجونها.

المرحلة (٥) قياس وبحث الأثر

بعد جمع البيانات يقوم المعلمون بقياس ملاحظاتهم. ويستخدمون البيانات الخاصة بمدي تقدم التلميذ (المتعلم) كجزء من عملية بحث الأثر. ثم أخيراً يقومون بمراجعة وفحص الفرضية ويدرسوا توصياتهم أو يحددوا الأسئلة الواجب توجيهها لاستكمال بحثهم.

مدرسة في ستوكهولم

الموضوع (٣) بحث الفعل كوسيلة لتعزيز الشراكة: أمثلة

يرتبط هذا الموضوع ارتباطا وثيقا بالموضوع الأول إذ يبحث في كيف يمكن أن تؤدي بحوث الفعل إلى تعزيز العلاقات بين الجامعة والمدارس الشريكة لها. ومرة أخرى فإن إطار العمل المبين أعلاه في الفصل الثالث يتعرض لهذا المجال من التطور. فمع تطور المعلمين ليصبحوا أكثر خبرة بمناهج بحوث الفعل ويستخدمونها؛ يتغير دورهم تجاه الجامعة. إذ لم يعد الأستاذ بهيئة التدريس بالجامعة هو الخبير الذي يتابع عمل المعلم. ومع تزايد عدد المعلمين الباحثين الخبراء يتطور المجتمع الذي قد يكون أستاذ الجامعة منتمي له وعندئذ تصبح الشراكة أقل "هرمية" وتصبح قائمة بين المدرسة والجامعة على قدم المساواة.

بحوث الفعل: التحديات التي تواجهها الجامعات والمدارس

يطلب من الجامعات التي تقدم تعليما أوليا للمعلمين أن تتعاون مع المدارس لتحقيق أغراض التربية العملية. وقد يكون أحد عناصر هذه الشراكة إجراء بحث أو إجراء تحري وإن كان ذلك ليس ضروريا.

فالجامعات التي لديها برامج دراسات عليا فإن هذه الدراسات تضم إجراء بحوث كجزء من هذه الدراسات. وإن كان ذلك ليس أمراً ضرورياً وقد يُفضل في هذا الإطار إتباع المنهج التقليدي أي أن الباحث يكون منفصلا عن موضوع البحث. وعلى سبيل المثال، قد يقوم المعلم بإجراء بحث على موضوعات خارج نطاق ممارسته هو الشخصية.

وتستطيع المدارس أن تقدم أيضا الفرص الخاصة بها في مجال التدريس وإجراء البحوث دون أن تشترك معها في ذلك أي جامعة. إذ يمكن تجميع المعلمين الذين يقومون بإجراء بحوث في مجموعة ليقدموا لبعضهم البعض دعم الأقران.

ويجوز للمدارس أن تتشارك مع بعضها البعض في تجمعات إدارية (تجمعات مدارس) بما يسمح بتبادل الأفكار في مجال إجراء البحوث وتعزيزها.

وقد لا تتماشى اهتمامات كليات التربية وأي من أعضائها مع اهتمامات المدارس. أو قد لا تكون هناك أماكن مناسبة لإجراء البحوث.

بحوث الفعل: أسئلة موجهة للجامعات والمدارس

ما هي أدوار أولئك الذين يقومون بعقد شراكات بين المدارس والجامعات؟

هل هم معروفون ومحددون؟ مثلا هل ينظر إلى المعلمين باعتبارهم باحثين من الأقران أم أن هناك توقع بأن يكون أعضاء هيئة التدريس بمعاهد التربية مسئولون عن إرشاد المعلمين؟

كيف تستفد المدارس من خبرة الجامعات في مجال إجراء البحوث وإلى أي مدى يدخل ذلك ضمن مجال إجراء البحوث؟

كيف يتواصل أعضاء الشراكة سواء على المستوى الفردي أو على المستوى المؤسسي مع بعضهم البعض بشأن مقصد البحوث وتنفيذها ونتائجها؟

كيف يؤثر عنصر إجراء بحوث الفعل في إطار الشراكة على تدابير التربية العملية والتعليم الأولى للمعلمين لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). وقد يكون من بين الأمور الواجب الالتفات لها هنا هو كيفية دمج بحوث الفعل التي يجريها المعلمون ضمن برامج تعليم المعلمين. وكيف يمكن استخدام البيانات والنتائج ضمن ملفات الأدلة التي يمكن استخدامها لتقييم نتائج تعليم المعلمين ضمن برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وكيف يمكن أن تتطلب هذه البرامج صراحة إجراء بحوث فعل أو استخدامها.

مدرسة في لبنان

مواجهة التحديات

يعتبر إعداد سياسات للتواصل وتشكيل مجتمع من الأقران أحد أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق شراكة فعالة. كما تعني كلمة "شركاء" العمل سويًا مع توفر نوع من المساواة بين الشركاء. وفيما يتعلق ببحوث الفعل تعتبر "المراجعة" Audit هي أول خطوة في هذا المجال بالمعنى الأوسع لهذا التعبير. أي التفكير في طرق استخدام هذا البحث بعينه في المؤسسات الشريكة. ويتضمن هذا الجامعات حيث من المحتمل أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بها بإجراء أنواع أخرى من البحوث بشكل أكبر كثيرا، فضلا عن تضمنه للمدارس حيث من المحتمل ألا يقوم المعلمون فيها بتصنيف ما يقومون به باعتباره بحوثا. ومن ثم ما أن يتم الاتفاق المشترك بشأن ما يجري، سيمكن استخدام هذا الاتفاق لتحقيق شراكة قوية.

وقد يكون نشر نتائج بحوث الفعل نشاط معلن أو نشاط ضمني يدخل في إطار أنشطة أخرى. وهكذا فإن الجامعة قد تدمج بحوث الفعل التي يقوم بها الباحثون في برامج التنمية المهنية ودمج الاستقصاء التفكيري في الممارسات الأولية لتعلم المعلمين. وفيما يلي نورد بعض طرق نشر نتائج بحوث الفعل التي يقوم بها المعلمون والتشارك فيها وتبادلها.

على سبيل المثال فإن إصدار دورية تضم المقالات التي كتبها المعلمون والتي تركز على بحوث الفعل، ونشرها قد يكون أحد الوسائل العلنية المعروفة للتعريف بنتائج هذه البحوث. وقد يكون ذلك أحد وسائل تخطي المشاكل المتعلقة بالنشر في المجالات الأكاديمية الموجودة فعلا. كما أنه يتيح للمعلمين فرصة لتعزيز استراتيجياتهم في النشر.

ويجب أن يُعرف أن كليات التربية تجري أيضا بحوث فعل. حيث إنه إذا قام الأكاديميون بالجامعة بإجراء بحوث في مجالات أخرى فقط غير بحوث الفعل؛ فإن ذلك من شأنه أن يقلل من قيمة بحوث الفعل. وقد لاحظ بعض أعضاء الشراكة في TEMPUS ظهور هذا الميل إلى التقليل من شأن بحوث الفعل في التقارير الأولية للمشروع.

مؤشرات لمعدي السياسات

من الناحية الرسمية يجب أن يشترط لحصول المعلمين على الترخيص للعمل كمعلمين (أي أن يتم حصولهم على صفة معلمين مؤهلين) حتى تتم ترقيتهم أو حتى يتم استعراض أدائهم أن يقوموا بتنفيذ قدر معين من الإجراءات لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). فتعتبر بحوث الفعل (AR) هي نموذج مثالي للتنمية المهنية المستدامة (CPD)، كما أنها غالبا ما تُعد عملية تستغرق وقتا طويلا مما يعني ضرورة بذل مزيد من الاهتمام لتخصيص وقت لها من بين الأنشطة الأخرى مثلا في الاستعراض السنوي لأداء المعلمين.

وعلى المستوى القومي يمكن أن تتبنى الحكومات سياسات معينة تشجع المعلمين على بذل الجهود في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD)، بما في ذلك القيام ببحوث فعل (AR) وكيف يمكن استخدامها في تنظيم مهنة التدريس وتطوير الحياة العملية للمعلمين، وكيف يمكن تسجيل هذه البحوث ورصدها وتقييمها. وقد تكون هناك هيئات حكومية أو منظمات غير حكومية (NGO) تساعد على تنفيذ هذه السياسات.

يتطلب الأمر من الجامعات والمدارس التي تعمل في إطار شراكة لإجراء بحوث فعل (AR) أن تعمل في نفس هذه الأطر، وفي نفس الوقت تسعى للوفاء

بمتطلبات الحصول على درجات علمية أو تحقيق أهداف البحوث (أنظر أدناه)

على الحكومات أن تفكر أيضا في اتخاذ الإجراءات التالية:

- هناك حاجة لزيادة نشر بيانات عن مشروعات لإجراء بحوث الفعل في الدوريات العلمية الدولية بما يؤدي إلى التعرف على الباحثين الذين يقومون بإجراء هذا النوع من البحوث.

- هناك حاجة أيضا لبناء شبكات مع الباحثين الأوربيين والأمريكيين من أجل تبادل الآراء والمعارف بشأن الممارسات المختلفة، وأن يتم ذلك فيما بين الجامعات وكذلك في داخل وزارة التعليم نفسها.

- يمكن أن تقوم معاهد التربية والجهات الحكومية التي تقوم بالتدريب (مثل PAT في مصر) بدعوة المعلمين للمشاركة في الندوات ليس فقط كجمهور بل كمتحدثين في هذه الندوات أيضاً. ويمكن فتح المجالات الالكترونية مثل البوابات أو التدوينات أو المنصات وغيرها للمعلمين؛ بل وفتح مجالات وقنوات إلكترونية جديدة إذا لزم الأمر.

- يمكن أن تشترط الحكومة كجزء من متطلبات الانضمام إلى برامج تدريب المعلمين إجراء مثل هذه البحوث، وأن تشرك فيها هيئات التدريس في المدارس المشاركة في هذا المشروع (أو في غيره).

- يمكن أن تعمل الحكومات مع المدارس على تكوين جماعات للمعلين وإشراكهم في إجراء بحوث فعل مشتركة.

- يمكن للحكومات التعاون مع المدارس لتشجيع الحصول على المؤهلات العلمية بحيث تستجب هذه المؤهلات لاحتياجات المدارس فعلا. وعلى سبيل المثال التشجيع على إعداد نماذج نابعة من مدرسة معينة أو من مبادرات على المستوى الوطني.

- يجب الاعتراف بشكل رسمي بالمؤهلات العليا في التعليم واعتبارها أساس للترقية أو للتقدم في الحياة العملية للمعلمين.

مدرسة في المملكة المتحدة

المراجع

Adamson, B., and E. Walker. 2011. "Messy Collaboration: Learning from a Learning Study". Teaching and Teacher Education 27 (1): 29–36.

Ainscow, M. 2005. "Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change?" Journal of Educational Change 2005 (6): 109–24.

Barrett, A., M. Crossley, and H. Dachi. 2011. International Collaboration and Research Capacity Building: Learning from the EdQual Experience". Comparative Education 47 (1): 25–43.

Bradshaw, P., P. Twining, and C. Walsh. 2012. "The Vital Program: Transforming ICT Professional Development". American Journal of Distance Education 26 (2): 74–85.

Brydon-Miller, M., D. Greenwood, and P. Maguire. 2003. "Why Action Research?" Editorial, Action Research 1 (1): 9–28.

Carr, W. 2006. "Philosophy, Methodology and Action Research". Journal of Philosophy of Education, 40 (4).

Carr, W., and S. Kemmis. 1983. Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research. Lewes: Falmer Press.

Chen, Y-M. 2012. "A Socio-Cultural Approach toward EFL Teacher Education in Taiwan". Procedia – Social and Behavioral Sciences 55 (5): 435–44.

Clarke, D. and H. Hollingsworth. 2002. "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth". Teaching and Teacher Education 18:947–67.

Cochran-Smith, M., and S. Lytle. 1999. The Teacher Research Movement: A Decade Later". Educational Researcher 28 (7).

Cornelissen, F., J. van Swet, D. Beijaard, and T. Bergen. 2011. Aspects of school–university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research". Teaching and Teacher Education 27 (1): 147–56.

Day, C. 2000. "Teachers in the Twenty-first Century: Time to Renew the Vision". Teachers and Teaching: Theory and Practice 6 (1): 101–15.

Eilks, I., and S. Markic. 2011. "Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science Teachers' Professional Development Eurasia Journal of Mathematics". Science & Technology Education 7 (3): 149–60.

Elliot, J. 1991. Action Research for Educational Change. Buckingham: Open University Press.

Eraut, M. 1994. Developing Professional Knoweldge and Competence. Lewes: Falmer Press.

Gall, J., M. Gall, and W. Borg. 2005. "Action Research". In A. Burvikovs, ed., Applying Educational Research: a Practical Guide, 487–522. Boston: Pearson Education.

Genor, M. 2005. "A Social Reconstructionist Framework for Reflection: The "Problematizing" of Teaching." Issues in Teacher Education 14 (2): 45–62.

Goodnough, K. 2011. Examining the Long-term Impact of Collaborative

Action Research on Teacher Identity and Practice: The Perceptions of K–12 Teachers". Educational Action Research 19 (1): 73–86.

Guskey, T. (2000), Evaluating Professional Development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guzey, S., and G. Roehrig. 2009. Teaching Science with Technology: Case Studies of Science Teachers' Development of Technology, Pedagogy, and Content Knowledge". Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 9(1): 25–45.

Halai, N. 2011. "How Teachers become Action Researchers in Pakistan: Emerging Patterns from a Qualitative Metasynthesis". Educational Action Research 19 (2): 201–14.

Hammersley, M. 1993. "On the Teacher as Researcher". In M. Hammersley, ed., Educational Research: Current Issues. London: P. Chapman.

Hume, A., and A. Berry. 2010. "Constructing CoRes – a Strategy for Building PCK in Pre-service Science Teacher Education". Research in Science Education 41 (3): 341–55.

Jovanovic, J., D. Houston, and C. Ohly. 2012. "'That's Not an Essay!': Designing & Implementing 'Bendy Assessment' that Puts the Personal in the Professional" Australian Teacher Education Association [online], http://www.atea.edu.au/ConfPapers/2012/Peer%20Reviewed/ATEA_Jessie%20Jovanovic.docx accessed 31/3/13

Jurdak, M., and S. BouJaoude. 2011. The Impact of Collaborative Action Research on Inquiry Skills, Habits of Mind, and Orientations toward Collaborative Action Research and Collaboration: The Case of a School-based Project in an Arab Context. The TAMAM project [online], http://www.tamamproject.org/documentation/publications/tamam_technical_report_1.pdf

Kambouri, M. 2003. "ICT And Adult Literacy and Numeracy: Observing Practice". Basic Skills Bulletin 19.

Kambouri, M., H. Mellar, and K. Logan. 2006. "Adult Learners and ICT: An Intervention Study in the UK". In W. Nejdl and K. Tochtermann, eds., EC-TEL, 2006, LNCS 4227. Book Series: Lecture Notes in Computer Science. Berlin: Springer.

Kemmis, S., and R. McTaggart. 1988. The Action Research Reader, 3rd ed. Melbourne: Deakin University Press.

Kemmis, S., and R. McTaggart. 2003. "Participatory Action Research," In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, eds., Handbook of Qualitative Research, 3rd ed., 559–604. Thousand Oaks CA: Sage.

LaBoskey, V. 1994. Development of Reflective Practice: A Study of Pre-Service Teachers. New York: Teachers College Press.

Le Cornu, R., and R. Ewing. 2008. "Reconceptualising Professional Experiences in Pre-Service Teacher Education . . . Reconstructing the Past to Embrace the Future." Teaching and Teacher Education 24 (7): 1799–1812.

Lendahls Rosendahl, B. and K. Rönnerman. 2006. "Facilitating School Improvement: The Problematic Relationship between Researchers and Practitioners". Journal of In-service Education 32 (4).

McFarland, K., and J. Stansell. 1993. "Historical Perspectives". In L. Patterson, C. Santa, K. Short, and K. Smith, eds., Teachers are Researchers: Reflection and Action, 12–18. Newark, DE: International Reading Association.

McNiff, J., and J. Whitehead. 2005. Action Research for Teachers: A Practical Guide, Abingdon, UK: David Fulton.

McNiff, J., P. Lomax, and J. Whitehead, J. 2003. You and Your Action Research Project, 2nd ed. London: Routledge.

McNiff, J., P. Lomax, P., and J. Whitehead, J. 2011. All You Need to Know about Action Research, 2nd ed. London: Routledge.

Mogra, I. 2012. "Role Play in Teacher Education: Is There Still a Place For It?" TEAN Journal 4 (3), http://bit.ly/YCbBmy accessed 31/3/13

Muijs, D., and A. Harris. 2003. "Teacher Leadership – Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature". Educational Management, Administration and Leadership 31.

Norton, L. 2009. Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. Abingdon, UK: Routledge.

Orland-Barak, L., and A. Becher. 2011. "Cycles of Action through Systems of Activity: Examining an Action Research Model through the Lens of Activity Theory." Special issue. Mind, Culture, and Activity 18 (2): 115–28.

Ono, Y., and J. Ferreira. 2010. "A Case Study of Continuing Teacher Professional Development through Lesson Study in South Africa". South African Journal of Education 30: 59–74.

Peshkin, A. 2000. "The Nature of Interpretation in Qualitative Research". Educational Researcher 29 (9): 5–10.

Pine, G. 2008. Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies. Sage: London.

Pollard, A. 1984. "Ethnography and Social Policy for Classroom Practice". In L. Barton and S. Walker, eds., Social Crisis and Educational Research. London: Croom Helm.

Pring, R. 2004. Philosophy of Educational Research. London: Continuum.

Reis-Jorge, J. 2007. "Teachers' Conceptions of Teacher-Research and Self-Perceptions as Enquiring Practitioners – A Longitudinal Case Study". Teaching and Teacher Education 23 (4): 402–17.

Sales, A., J. Traver, and R. García. 2011. "Action Research as a School-Based Strategy in Intercultural Professional Development for Teachers". Teaching and Teacher Education 27 (5): 911–19.

Schön, D. 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Sela, O., and M. Harel. 2012. "The Role of Teacher Education in Introducing Action Research into the Education System: A Case Study of An Education College". Current Issues in Education 15 (2), http://cie.asu.edu/ojs/index.php/ cieatasu/article/view/897 accessed 31/3/13

Sellwood, I. and P. Twining. 2005. Action Research. Coventry: Becta

Somekh, B. 1993. "Quality in Educational Research: The Contribution of Classroom Teachers". In J. Edge and K. Richards, eds., Teachers Develop Teacher Research. Oxford: Heinemann.

Somekh, B., and K. Zeichner. 2009. "Action Research for Educational Reform: Remodelling Action Research Theories and Practices in Local Contexts". Educational Action Research 17 (1): 5–21.

Soprano, K., and L-L. Yang. 2012. "Inquiring into My Science Teaching through Action Research: A Case Study on One Pre-Service Teacher's Inquiry-Based Science Teaching and Self-Efficacy". International Journal of Science and Mathematics Education, December. doi: 10.1007/s10763-012-9380-x accessed 31/3/13.

Stenhouse L. 1975. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann.

Taha, V. 2012. "The Effects of Using the Jigsaw Method in Teaching Science on Student and Teacher Learning: A Self-Study". Unpublished masters' thesis, Birzeit University.

Tomal, D. 2010. Action Research for Educators. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.

Tsafos, V. 2010. "Developing a Practice-Theory Model in Pre-Service Teacher Education in Greece: The Implications of Action-Research: A Case Study". Action Research 8: 153–70.

Vaino, K., J. Holbrook, and M. Rannikmäe. 2013. "A Case Study Examining Change in Teacher Beliefs Through Collaborative Action Research". International Journal of Science Education 35 (1).

Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J., C. Eames, A. Hume, and J. Lockley. 2012. "Promoting Pedagogical Content Knowledge Development for Early Career Secondary Teachers in Science and Technology Using Content

Representations". Research in Science & Technological Education 30 (3): 327–43.

Wood, D. 2007. "Professional Learning Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing". Theory into Practice 46 (4).

Wyatt, M., and E. Arnold. 2012. "Video-Stimulated Recall for Mentoring in Omani Schools". International Journal of Mentoring and Coaching in Education 1 (3): 218–34.

Xu, Y. 2009. "School-Based Teacher Development through a School–University Collaborative Project: A Case Study of a Recent Initiative in China". Journal of Curriculum Studies 41 (1): 49–66.

Zeichner, K. 1994. "Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education". In I. Carlgren, G. Handal, and S. Vaage, eds., Teacher Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice, 9–27. London: Falmer Press.

Zeichner. K. 2010. "Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education". Journal of Teacher Education, 61–89.

الفصل الخامس

ملخص المؤشرات لمعدى السياسات

مدرسة في المملكة المتحدة

نتطلع إلى أن يكون مشروع (TEMPUS): هذا مشجعًا لمعدي السياسات، وذلك بُغية اتخاذ خطوات محددة فيما يتعلق بتحسين مهنة التدريس في بلدانهم، حيث نرى في هذا الدليل ما من شأنه إمكانية تحسين عمل المعلمين إلى حد كبير، وذلك من خلال استخدام منهج ثلاثي الشُعب في التعامل مع التربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة (CPD)، وتزامن بحوث الفعل في الوقت ذاته.

ونقترح، من أجل تعظيم تطوير التعليم؛ أن تقوم وزارات التعليم بتطوير وتدعيم هذه الشُعب الثلاثة جميعا. ويتوقف هذا الدعم والتطوير على الأنشطة الاقتصادية والهيكلية، إضافة إلى تحسين العلاقات بين معدي السياسات وهيئات التدريس في كليات التربية والمدارس في كل بلد على حده، ثم عبر الحدود الوطنية بعد ذلك.

فيما يلي بعض النقاط الرئيسة لتطوير علاقات قوية بين الجامعات والمدارس:

- إقامة علاقات بين الجامعات والمدارس وتوثيقها بعقود، والتأكد أن كلا الطرفين يعرف بوضوح ما له من استحقاقات، وما عليه من التزامات، لا سيما عن طريق استخدام أهداف/مخرجات العمليات الوسيطة.
- إقامة شراكات مع المدارس؛ التي لديها القدرة على تقديم التنمية المهنية المستدامة (CPD) لمعلميها؛ ممن ذوي الخبرة.
- التزام كليات التربية بأنشطة أكثر شراكة مع المدارس، والاستمرار في الزيارات التعليمية والمشاركة في ملاحظات الطلاب المتدربين مع معلمي المدارس.
- إجراء البحوث الحساسة للممارسة والبحوث القائمة على الممارسة بالتعاون بين المعلمين والتربويين والباحثين. فهذا النوع من البحوث هو الرابط بين النظرية والعمل التطبيقي في حجرات الدراسة.

فيما يلي ملخص الاقتراحات المقدمة إلى معدي السياسات، والتي نتجت عن هذا المشروع وما يتعلق بالشعب الثلاثة:

يحتاج معدي السياسات إلى تيسير قيام المدارس والمؤسسات التعليمية بتنفيذ التدابير التالية لتحسين الإعداد الأولي للمعلمين:

- العمل مع كليات التربية على زيادة المتطلبات والاشتراطات اللازمة لكي يقضي الطلاب المتدربون وقتا أطول في المدارس، ويمارسوا التدريس ممارسة فعلية وجهًا لوجه.
- إصدار تشريع يكرس مدارس بأكملها لدعم الطلاب المتدربين مع قيام النظار، والمديرين، والمجموعات السنوية، والمعلمين بأدوار واضحة في هذه العملية.
- زيادة دور المدرب / التربوي لكي يشمل عمليات التيسير والإرشاد والتوجيه والاستشارة إضافة إلى التدريس والتعليم.
- وضع سياسة واضحة لتقييم الطلاب المتدربين وذلك بالشراكة مع كليات التربية والمدارس.
- العمل مع كليات التربية على زيادة الشركاء؛ أصحاب المصلحة، والذين يعملون بصفة منتظمة في تقييم التربية العملية كالمعلمين، والمرشدين، وقيادات المدارس، والإداريين في المؤسسات التعليمية والهيئات التعليمية وهيئة التدريس الأكاديمية.

فيما يتعلق بتدعيم التعلم وتطوير المعلمين (التنمية المهنية المستدامة CPD)

- نشر الوعي بأن التعلم المستمر للمعلمين ذوي الخبرة؛ خاصية إيجابية تستحق المكافأة.
- نشر الوعي بأنه لا يوجد شيء بمسمى "مقاس واحد يناسب الجميع" في التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ إلا أن هذا يتوقف في بعض الأحيان على الاحتياجات والمبادرات المحلية.
- تشجيع نظار المدارس على تقوية الشراكات من أجل تلبية احتياجاتهم من التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وتشجيع وجذب جهات أخرى؛ كلما كان ذلك مناسبا.
- إصدار تشريع يلزم المعلمين رسميًا بالحصول على قدر معين من التنمية المهنية المستدامة (CPD) كل فترة، سواء كان ذلك لأغراض الحصول على الترخيص بمزاولة المهنة أو الترقية أو تقييم ومراجعة الأداء.
- تقديم الدعم وتقديم أمثلة من الطرق الفعالة لمباشرة المعلمين في التنمية المهنية المستدامة (CPD)، وكيفية تسجيل هذه العمليات ورصدها وتقييمها. حيث قد توجد هيئات حكومية أو منظمات غير حكومية تدعم إدراج مثل هذه السياسات.
- تقوم الإدارات التعليمية على المستوى المحلي بدعم وسائل معينة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD)؛ من خلال النهج الوطني والتعامل مع القضايا المحلية.

يتعين على الحكومات كذلك النظر في التدابير التالية؛ لدعم ثقافة بحثية أكثر إفادة للتعليم، بما في ذلك بحوث الفعل (Action Research)

تقديم حوافز مالية لمشاركة المدارس وأصحاب المهنة في المشروعات الوطنية لتطوير المعلمين؛ بما في ذلك بحوث الفعل (Action Research).

- تشجيع جميع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في البحوث ونشرها.
- تشجيع النشر ولا سيما نشر مشروعات بحوث الفعل؛ بما يساعد على اعتراف مجتمع العلميين والباحثين بالقائمين على إعداد بحوث الفعل.
- دعم كليات التربية لبناء شبكات بحثية نظامية مع باحثين من أوروبا وأمريكا الشمالية للتشارك في الخبرات والمعرفة.
- دعم كليات التربية في إدراجها لتدريس طرق البحث ضمن برامج إعداد المعلمين وإشراك أعضاء من هيئات التدريس من المدارس المشاركة في هذه العملية.
- العمل مباشرة مع المدارس لإعداد مجموعات من المعلمين المشتركين في بحوث الفعل.
- الاعتراف بالشهادات العليا في التعليم، بالمعنى الرسمي، كخطوة ضرورية لترقية المعلمين أو التدرج المهني.

ملحق (١)

المؤلفات البحثية المتعلقة ببحوث الفعل

المؤلفـــــون	بلد الدراسة	ملخص
سوبرانو ويانج Soprano and Yang 2012	تايوان	تدريس العلوم القائم على الاستقصاء والفعالية الذاتية
دراسة عن استخدام المعلم، قبل الالتحاق بمهنة التدريس لبحوث الفعل في مجال تدريس العلوم القائم على الاستقصاء. حيث قد تم تطوير وتحسين فهم المعلم لتعليم وتعلم العلوم القائم على الاستقصاء قبل ممارسة المهنة؛ عن طريق القيام بمشروع بحث فعل خلال تخطيط وتدريس مراحل الخبرة المدرسية لممارسة التدريس، وصاحب ذلك تحسن فعالية المدرسة الذاتية وزادت الثقة في النفس أثناء تدريس مادة العلوم. لا يكفي القيام بتدريس برامج إعداد المعلمين أهمية الممارسات القائمة على الاستقصاء بل يجب عليها أيضا إتاحة الفرص لهؤلاء المعلمين لتطبيقها عمليًا قبل الالتحاق بالمهنة.		
چوفانوفيتش وآخرون Jovanovic et al. 2012	استراليا	اشتراك المعلمين في قواعد التقييم قبل الالتحاق بمهنة التدريس
قام بإعداد بحث الفعل هذا أعضاء من هيئة التدريس الأكاديمية؛ المعنيين بإعداد المعلمين، وذلك لاستكشاف كيف تؤدي مشاركة المعلمين، قبل التحاقهم بمهنة التدريس، في تصميم التقييم إلى تمكينهم من توثيق عمليات التعلم التي شاركوا فيها، بدلا من كتابة التقارير في مقالات بصيغة معينة تنصب أساسًا على المعرفة بالموضوع. فقد كان المؤلفون يفكرون، عند القيام بالبحث، في ممارساتهم الذاتية كمدربين للمعلمين ويعيدوا تصميم التقييم والجوانب المختلفة لملفات برامجهم.		
تشين Chen 2012	تايوان	استخدام بحوث الفعل ذات التوجه الاجتماعي والثقافي لتخطيط وتصميم دورة TEFL
درس المؤلف ممارسته الشخصية لتصميم وتنفيذ دورة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية باستخدام نهج المعلم الباحث في بحوث الفعل. وفي هذا الصدد درس المؤلف أربعة جوانب: طبيعة أن يكون معلمًا في هذا السياق، والمعرفة المهنية، وطرق التدريس التشاركية collaborative والتفكرية reflective، والسياق الخاص بتايوان. وقد أشارت الدراسة إلى ارتفاع المردود من جانب الطلاب.		
ويليامز وآخرون Williams et al. 2012	نيوزيلاند	استكشاف استخدام "تمثيل المحتوي" (Core) كأداة توسطية mediational tool لتطوير معرفة معلم المرحلة الثانوية المبتدئ؛ بالمحتوى البيداجوجي.
(انظر أيضا هيوم وباري Hume and Berry، ٢٠١٠ للاطلاع على دراسة أسترالية مماثلة، وإيلكس وماركيك Eilks and Markic، ٢٠١١ لمجموعة واحدة في ألمانيا، وجيوزي وروهريج Guzey and Roehrig، ٢٠٠٩ لمجموعة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية). تم تطبيق منهج بحوث الفعل من خلال التعاون بين معلم وأعضاء من هيئة التدريس الأكاديمية وبيانات مستقاه من العمل مع معلمين يمارسون المهنة منذ عدة سنوات. وقد أظهر البحث أن المعلمين كانوا راغبين في المشاركة؛ كجزء من فريق البحث ليتمكنوا من استكشاف كيفية استخدام هذه الوسيلة. فترتيب مراحل البحث حسب التخطيط الطبيعي للتدريس؛ يعني وجود حاجة إلى وقت إضافي وإلى "مساحة" كافية. وحيث يرتكز بحث الفعل على الممارسة اليومية؛ فإنه يحتاج إلى موارد إضافية.		

المؤلفـــــون	بلد الدراسة	ملخص
موجرا Mogra (2012)	المملكة المتحدة	استخدام بحث فعل لأحد المشاركين لاستكشاف مدى كفاءة استخدام تمثيل الأدوار في إعداد المعلمين
كان الطلاب هم "المشاركون" في بحث الفعل، والذين يحضرون دورة إعداد المعلمين. حيث استمر موضوع البحث مع عضو هيئة التدريس؛ الذي استخدم أفكارهم كبيانات في البحث الأوسع.		
ويات و ارنولد Wyatt and Arnold (2012)	عُمان	استكشاف إرشاد الدارس في المدرسة بواسطة معلم أول
في إطار الإرشاد القائم على أساس المدرسة؛ تم تحليل استخدام المناقشات التي تعقب الدروس باستخدام الفيديو للمساعدة في التذكر. حيث كانت الباحثة لبحث الفعل هذا؛ إحدى المعلمات (رغم تأكيد الورقة بأنها كانت معلمة أولى) وعضو فريق البحث التعاوني مع أعضاء من هيئة تدريس الكلية. والتي قامت بدورها كباحثة من خلال إرشادها للغير، وكانت تجمع بيانات لمشروع البحث؛ عند القيام بهذا.		
سيلا وهاريل Sela and Harel (2012)	اسرائيل	دراسة حالة عن تقديم بحث فعل في كلية لإعداد المعلمين
تعترف دراسة الحالة هذه بالأهمية المتزايدة لبحوث الفعل من خلال ملف المنهجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية، واستخدامها بدرجة أقل في عمل المعلمين أنفسهم. وتؤكد الدراسة أن التصدي لهذا النقص يعتبر أمرًا مرغوبًا، ويتم تيسيره بوضع بحوث الفعل ضمن مقررات إعداد المعلمين. وقد صحب هذه الحركة الجمع بين النظرية والتطبيق (وهو ما يتردد كثيرا في مشروع تطوير قدرات كليات التربية بوصفه أحد مشروعات التربية العملية).		
آدمسون و ووكر Adamson and Walker (2011)	هونج كونج	حالة تعاون بين معلمين وباحثين من مؤسسة لإعداد المعلمين بالنظر إلى تعلم الطالب
تركز دراسة الحالة هذه على تحديات التعاون بين الشركاء المختلفين في وجهات النظر في مشروع لبحث فعل. وتنشأ هذه التحديات من العلاقة بين المدارس ومؤسسة التعليم العالي، حيث تؤدي إلى فجوة بين الداخل والخارج. وتفحص هذه الدراسة كيف يمكن معالجة هذه التحديات التي تنشأ مما يسمى "فوضى التعاون" من خلال مناقشات تفسيرية تسمح بالاستماع إلى جميع أصوات الشركاء في عملية تقرير البحث.		

المؤلفـــــون	بلد الدراسة	ملخص
سيلز وآخرون Sales et al. (2011)	أسبانيا	تستكشف دراسة الحالة دور استراتيجية بحوث الفعل في برامج التدريب التي يتم تنفيذها في المدارس أثناء الخدمة، والتي استجابت للطلب المقدم من هيئة التدريس في معلمة ابتدائية.
وجدت الدراسة تغييرات في آراء المعلمين من خلال مشاركتهم في بحث الفعل: تحدى المعلمون استعراض نظرية العجز، حيث قاموا بالتشكيك في طريقة تصنيف التلاميذ، وأولياء الأمور، ودور المعلمين أنفسهم. وقد تجادل المعلمون حول وظيفة معلمتهم وعلاقات القوة داخل المدرسة وطرق التواصل وتفويض المسئوليات. وقد وجد المعلمون تغييرات في ثقافة المدرسة: كما تم اكتشاف المشاكل التنظيمية في المدرسة عن طريق التعاون والحوار. كما تم الاستماع أيضا للأصوات المتعددة والاعتراف بها ونشأت فكرة المدرسة كمجتمع محلي. وأصبح المعلمون مشاركين مهمين في عملية اتخاذ القرار في المدرسة.		
كورنيلسين وآخرون Cornelissen et al. (2011)	هولندا	دراسة حالة التعاون بين مدرسة وجامعة في بحث عمل على أساس مشاركة ٢١ مدرسا في برنامج رئيسي.
(انظر أيضا كورنو وإيويج Cornu and Ewing، ٢٠٠٨ لمناقشة تطور مجتمعات التعلم في الهيئة الأكاديمية والمعلمين وبرنامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس في استراليا). قامت الدراسة بتحليل شبكات البحث في المدرسة والجامعة، والتي تسعى لتحقيق تكامل أكثر بين البحث والتطبيق بواسطة بحث المعلم. وقد وجدت الدراسة أن مثل هذه البحوث، الموجهة نحو التطبيق، يمكن أن تحسن من تطوير معرفة المعلمين المهنية، وأن تفيد كل من المدرسة والجامعة. وقد تم استخلاص إطار لتحسين فهم مثل هذه الشبكات.		
جايبال و فيج Jaipal and Figg (2011)	كندا	دراسة العمل التعاوني بين الهيئة الأكاديمية ومعلمين باحثين جدد تم تنظيمها بفرق بحث الأداء
أسفر تحليل فرق العمل أثناء القيام ببحث العمل عن تحديد ثلاثة اتجاهات لبحوث العمل التعاونية لتعزيز التطوير المهني هي: الممارسة في حجرة الدراسة في معلمة واحدة، والممارسة في حجرة الدراسة في مدارس متعددة، والقضايا على مستوى المدرسة الواحدة بأكملها. وقد أظهرت النتائج أن مشاركة المعلمين التعاونية في هذه الاتجاهات كانت متأثرة بثلاثة عوامل هي: وقت المشاركة والتعاون، وعبء العمل، وديناميكية المجموعة، كما بينت أن هذه العوامل كانت موجودة في الاتجاهات الثلاثة بطرق مختلفة.		
هالاي Halai (2011)	باكستان	تناولت هذه الدراسة كيف يصبح المعلمون باحثي عمل في سياق محاولة وزارة التعليم إعادة النظر إلى المعلمين كباحثين
شملت الدراسة عدد (٢٠) بحثًا من بحوث الفعل لطلبة وزارة التعليم، ووجدت أن المعلمين اعتبروا بحوث الفعل معقدة وغير منظمة؛ نظرا لقيام المعلم بدورين (دور المعلم ودور الباحث). حيث يكون المعلم مسئولا عن الانتهاء من المقرر وعمل الامتحانات بينما يقوم الباحث بإيجاد معرفة صحيحة بالمدرسة وإحداث التغيير. وقد استنتجت الدراسة أن الدعم القوي مطلوبًا، لا سيما في مجال بناء قدرات التأمل والملاحظة. حيث أوصت الدراسة بالحاجة إلى تثقيف مدربي المعلمين في اتجاهات بحوث الفعل وإدماج بحوث الفعل ضمن منهج إعداد المعلمين.		

المؤلفـــــون	بلد الدراسة	ملخص
باريت وآخرون Barrett et al. (2011)	المملكة المتحدة وأفريقيا جنوب الصحراء	تبحث هذه الدراسة في طرق عدم سيطرة أجندة الشمال على التعاون بين الباحثين من شمال وجنوب العالم
ذهبت هذه الورقة إلى ما هو أبعد من دراسة بحوث الفعل؛ فعمدت إلى التفكير الناقد لتجربة مجموعة من الباحثين مكونة من مؤسسات أكاديمية من المملكة المتحدة وأفريقيا جنوب الصحراء. حيث قامت الدراسة بتحليل عملية المشاركة في وضع أجندة البحث، وتوزيع القيادة، وأشكال بناء القدرات داخل المجموعة، ووجدت أن مثل هذا التعاون يمكن أن ينشئ فرصا جديدة تحقق مثاليات الملكية المشتركة في وضع إطار البحث وقيادته. إلا أن الخطر يكمن في احتمال اتباع أجندات مختلفة تؤدي إلى وجود نقاط نقص في البحث. وهكذا خلصت الدراسة إلى ضرورة فحص الحاجة إلى مبادرات بحثية في المستقبل لبناء القدرات بحيث تذهب هذه المبادرات إلى ما هو أبعد من توضيح "مبادئ" الملكية المشتركة لتصل إلى تمكين الباحثين من دول الجنوب صراحة من قيادة عمليات وضع الأجندة في سياقاتها المحلية والوطنية.		
زيشنر Zeichner (2010)	الولايات المتحدة الأمريكية	تدرس هذه المقالة العلاقة بين الدورات القائمة على أساس الجامعة والتجارب الميدانية في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بمهنة التدريس
تناقش الورقة الحاجة إلى الانتقال من كون المعرفة الأكاديمية هي المصدر الرسمي الوحيد للمعرفة بالتدريس إلى وضع يتم فيه التفاعل الديمقراطي بين ما هو أكاديمي، وما هو مهني وخبرة المجتمع المحلي على نطاق واسع. كما تناقش الورقة أن مثل هذا الرأي يزود المعلمين المرتقبين بفرص أوسع للتعلم، وتعتبر هذه الفرص أساسية في الدور المعقد الذي يقومون به. ذلك أن الإخفاق في تحويل هذا النموذج يهدد بأن تحل المدارس محل الجامعات فتصبح المركز الرئيسي لإعداد المعلمين		
أونو و فيريرا Ono and Fereira (2010)	جنوب أفريقيا	تدرس هذه الورقة التنمية المهنية للمعلمين أثناء عملهم بقصد استخدام دراسة الدرس الياباني Japanese lesson study كمنهج
هو شكل من أشكال بحوث الفعل البيداجوجية. حيث كان هناك اقتراح بإمكانية Japanese lesson study دراسة الدرس الياباني استخدام مثل هذه الدراسة لتغيير طريقة النظر إلى التنمية المهنية في منطقة دراسة الحالة. إلا أن عدم تبني المعلمين لهذا الشكل من أشكال بحوث الفعل يرجع إلى كونه غير مدمج في النظرية والتطبيق. وقد رأى البعض أن هناك حاجة إلى إعطاء مزيد من الوقت لتطبيق هذا المنهج أثناء ساعات العمل العادية وليس كعمل إضافي. وأخيرا، تم الاعتراف بحاجة المعلمين إلى التشارك فى أفضل الممارسات على الصعيد الإقليمي والمحلي.		
تسافوس Tsafos (2010)	اليونان	تناقش هذه الورقة استخدام بحوث الفعل في برنامج دراسات عليا لإعداد المعلمين
تم إجراء دراسة بحوث الفعل في برنامج دراسات عليا لإعداد المعلمين في اليونان من خلال الجمع بين النظرية والتطبيق، وبذلك تم وضع نموذج يجعل المعلمين ممارسين وباحثين قبل الالتحاق بالخدمة. كما تتعامل الورقة مع تحديات التركيز على جعل المعلمين مشاركين فاعلين في هذه الأدوار الأخرى، والتي تتجاوز عملية التدريس إلى مختلف أوجه الحياة العملية، وذلك قبل الالتحاق بالخدمة. كما أكدت الدراسة أيضا على الحاجة إلى توجيه داعم المعلمين.		

المؤلفـــــون	بلد الدراسة	ملخص
زو Xu (2009)	الصين	تصف هذه الورقة تنفيذ لمشروع بحث فعل باعتباره عملية تعاونية بين الجامعة والمدرسة لتعزيز خبرات المعلمين العملية والشخصية والفكرية
تطبق الصين منذ عام ١٩٩٩ سياسة تعطي المعلمين سلطة جزئية في صنع القرار بشأن المناهج، وكان يتطلب هذا تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مستخدم للمفاهيم الغربية في تطوير المناهج والممارسة التأملية. ويدعو هذا المشروع المعلمين للتفكير في هذا التحول من خلال مشروع لبحث فعل تجريه الهيئات الأكاديمية الجامعية والمعلمون. وقد صحبت هذه الدراسة التحول لوضع البرامج القائمة على أساس المدرسة بدلا من التدريب والتطوير القائم على أساس الجامعة. وهكذا يقوم أعضاء الهيئات الأكاديمية بدور رئيسي في تطوير بحوث الفعل التعاونية والممارسات التأملية.		
ريس–جورج Reis-Jorge (2007)	البرتغال	دراسة طولية لمدارك المعلمين الدوليين حول بحث المعلم teacher-research
حاولت دراسة الحالة هذه توثيق آراء المعلمين في بحث المعلم teacher-research بعد الشرح والاندماج في مناهج البحث والممارسة التأملية. حيث تؤكد نتائج الدراسة الافتراضات السابقة أن الصيغ الأكاديمية بطبيعة هيكلها وبحوث إعداد التقارير بها قد لا تفي بتزويد المعلمين بمهارات وأدوات التأمل التي يمكن نقلها بسهولة إلى ممارساتهم.		
اينسكاو Ainscow (2005)	المملكة المتحدة وأماكن أخرى	دراسة حالة بحث عمل تعاوني على مدى عشر سنوات من استكشاف استراتيجيات تطوير ممارسات شاملة
خلصت الدراسة – من خلال العمل مع السلطات المحلية والهيئات المسئولة عن سياسات التعليم الشاملة – إلى وجود أربعة اتجاهات تدور داخل الاستراتيجيات الفعالة هي: اعتبار الإدماج عملية – وأن الإدماج يُعنى بتحديد الحواجز وإزالتها – وأن الإدماج يُعنى بوجود ومشاركة وإنجاز جميع الطلاب – وأن الإدماج يشمل تأكيدا خاصا على مجموعات الدارسين المهددة بخطر التهميش أو الإقصاء أو ضعف الإنجاز.		

ملحق (٢)

الشراكات الفعالة: نموذج

نشكر جامعة نونتنجهام ترينت على تقديم هذا النموذج المستخلص من اتفاقية شراكتهم

أدوار الشراكة ومسئولياتها

تقر الشراكة بين الجامعة والمدارس والكليات المشاركة بما عليها من المسئوليات التالية:

مسئوليات الجامعة

الجامعة:

- مسئولة عن تقديم التدريب القائم على أساس الجامعة.
- تضع مهام التقييم للتدريب القائم على أساس الجامعة.
- ترصد مشروع الشراكة.
- تدفع رسوم للمعلمة / الكلية عن كل متدرب يتم تسجيله في كل تدريب مهني.
- ترد جزء من المبلغ المتفق عليه من الرسوم إذا غادر المتدرب الجامعة دون إتمام التمرس المهني.
- تخصص معلمين خصوصيين tutors (معيدين)، للقيام بزيارات ملاحظة منتظمة أثناء تسكين المتدربين في المدارس/ الكليات وتقديم الدعم لهم.
- تمول وتنظم مناسبات/ اجتماعات لتطوير الشراكة لزملاء من المدارس / الكليات الشريكة.
- تعمل مع المدارس / الكليات لضمان تنفيذ خطة التدريب المتفق عليها.
- تدير تدابير التمويل مع المدرسة / الكلية.
- تجري تقييما نهائيا للمتدرب – عن طريق مجلس الامتحانات – وفقا لمعايير المعلمين.

مسئوليات المدرسة / الكلية

المدرسة / الكلية:

- تحدد منسقًا معينًا للتدريب الأولي للمعلمين ITT، يكون مسئولاً تمامًا في المدرسة / الكلية عن الشراكة ويكون حلقة الربط الرئيسية مع الجامعة.
- تحدد مرشد مادة يكون مؤهلاً تأهيلاً مناسبًا وذا خبرة لمراقبة التنمية المهنية للمتدربين (ملحوظة: إذا تعدى عدد الكليات (١٦) كلية (post -16 colleges) تلتزم الكلية بإبلاغ الجامعة عما إذا كان المرشد المحدد حاصل على وضعية معلم متعارف به أو معتمد (QTS) أم لا، حيث قد يؤثر ذلك على طريقة إجراء التقييم).
- تخصص اجتماعًا أسبوعيًا لموجه المادة لقياس التقدم؛ اتساقًا مع دور الموجهين
- تقدم ملاحظات رسمية للمتدرب وتقدم بيان كتابي وشفهي بردود الفعل.
- تتأكد من مراجعة تقدم المتدرب والأهداف المحددة والأعمال / التدريبات المحددة.
- تضع خطة تدريب لتعزيز التنمية المهنية وفقا لاحتياجات المتدرب الفردية التي يتم تحديدها مع سجل تقييم الملاحظات وتحديد الأهداف ومراجعتها.
- تنظم خطة السياق الأوسع للمعلمة / الكلية School/College Wider Context Plan للمتدرب اتساقا مع التعليم والتعلم في الجامعة في نموذج السياق الأوسع Wider Context Module.
- تضطلع بالمسئولية الرئيسية في تقييم نشاط

المتدرب في المدرسة / الكلية فيما يتعلق بالتوقعات المحددة في معايير المعلمين.

- تقدم تقارير الإنجاز الذي تحقق إلى الجامعة عند الطلب.
- تقدم معلومات عن توكيد الجودة وأغراض التحسين عند الطلب بما في ذلك: إبلاغ الجامعة عندما تتلقى المدرسة / الكلية إخطارا بالتفتيش Ofsted inspection، وإبلاغ الجامعة بنتائج التفتيش Ofsted inspection، وتقديم إشعار فوري إلى الجامعة عند وجود مؤشرات على وضع المدرسة/ الكلية تحت إجراءات خاصة أو استلام طلب للتحسين، وحضور الجامعة مناسبات التنمية المهنية.

المتدرب

يتحمل المتدربون المسئولية عن تدريبهم وتقدمهم خلال السنة الثانوية المهنية، وإجراء حوار مهني مع منسق التدريب الأولي للمعلمين ITT، وموجه المادة Subject Mentor، ومعلمي حجرات الدراسة، والمعلم الخاص بالمادة Subject Tutor، والمعلم المهني Professional Tutor، وغيرهم من معلمي الجامعة الذين يدعمونهم.

المتدرب:

- يقوم بإعداد، وتخطيط، وتقديم الدروس المتتالية حسب جدول الحصص المحدد مع تقديم الدعم عند الحاجة.
- يشارك في عمليات وممارسات التقييم المرتبطة بتتابع الدروس التي يكلفون بتدريسها مع تقديم الدعم عند الحاجة.
- يتحمل مسئولية إدارة حجرة الدراسة، وإدارة السلوك حسب جدول الحصص المحدد مع تقديم الدعم عند الحاجة.
- يحضر جميع دورات التدريب التي تقدمها المدرسة / الكلية أو أنشطة التنمية المهنية الأخرى التي يحددها موجه المادة و/أو منسق التدريب الأولي للمعلمين.
- يجتمع مع موجه المادة Subject Mentor بصفة أسبوعية لمراجعة الإنجاز.
- يعمل ويتصرف بطريقة مهنية ويبين التزامه بالدورة المسجل فيها، ويتصرف طبقا لما يتناسب مع التدريس وظروف الخدمة ومدونة سلوك الطالب في الجامعة.
- يقوم بدور رائد في مراجعة وتطوير احتياجات التنمية المهنية مع الاحتفاظ بسجلاتها كلما كان ذلك مناسبًا.
- يشارك في حياة وعمل المدرسة / الكلية بما في ذلك حضور اجتماعات هيئة التدريس ومناسبات أولياء الأمور...إلخ. كلما كان ذلك مناسبًا وممكنًا.
- يقدم معلومات عن ضمان الجودة وأغراض التحسين.
- يتابع سياسات المدرسة / الكلية والجامعة بشأن تساوي الفرص والصحة والسلامة والمساواة بين الجنسين وتقييم الدورة.

منسق التدريب الأولي للمدرسين

منسق التدريب الأولي للمعلمين هو عضو هيئة التدريس الذي يتحمل مسئولية المدرسة ككل كما يتحمل المسئولية العامة لتنظيم وتنسيق المتدربين المسجلين في المدرسة / الكلية.

منسق التدريب الأولي للمدرسين:

- يراقب بصفة عامة اندماج المتدربين في المدرسة / الكلية وسلوكهم وتطورهم أثناء عملية التمرس المهني.
- يوضح توقعات المدرسة / الكلية المهنية فيما يتعلق بحضور الاجتماعات والملابس الواجب الالتزام بها والحضور المبكر خلال فترة التمرس المهني.
- ينسق أعمال المتدربين في المدرسة ككل فيما يتعلق بتنميتهم المهنية من خلال خطة السياق الأوسع للمعلمة / الكلية School/College Wider Context Plan والمشاركة في النظام الرعوي Pastoral

System، والاتصال مع أولياء الأمور، والمشاركة في اجتماعات هيئة المعلمين، واجتماعات الأقسام...إلخ.

- ينظم زيارة المتدربين للمدرسة الابتدائية في المرحلة الثانية من برنامج التمرس المهني بالتشاور مع المعلم المهني Professional Tutor.
- يلاحظ التواصل مع الآخرين في مجتمع المدرسة / الكلية.
- ينسق ويدعم عمل موجهي المواد Subject Mentors ومعلمي الصف عند اللزوم بما في ذلك التأكد من انعقاد الاجتماع الأسبوعي لمراجعة الإنجاز.
- يرصد التدريب في المدرسة / الكلية والإرشاد والدعم المقدم للمتقدمين.
- يلاحظ ويراجع ويقيم عمل المتدربين ويقدم بيان بالتغذية المرتجعة.
- ينسق الترتيبات لتقييم المتدربين ويشارك فيها من خلال اجتماع ثلاثي الجوانب.
- يقارن بين تقارير الإنجاز ويعيدها.
- يناقش تقارير الإنجاز مع المتدربين.
- يتصل بالمعلم المهني الأكاديمي University Professional Tutor فيما يتعلق بالتدريب والتقييم والمتدربين الأفراد.
- يحضر اجتماعات مجلس الامتحانات والجامعة عند الطلب.
- يشارك في مراجعة وتقييم منهج الدورة.

موجه المادة Subject Mentor

يتولى موجه المادة، المعلم من ذوي الخبرة والمتخصص في مادة معينة، مسئولية المتدربين في تلك المادة. وتكون المدارس / الكليات مطالبة –قبل تخصيص أدوار الموجهين –بالنظر فيما إذا كانت مسئولياتهم تؤدي إلى قيود كثيرة متعلقة بالوقت اللازم لدعم التوجيه الفعال كما هو الحال بالنسبة لرؤساء الأقسام مثلا.

مرشد المادة

- يراقب دخول المتدرب في القسم ويقدم معلومات عن المقررات والرصد والتقييم والتسجيل وتقديم التقارير والمساءلة المهنية والموارد.
- يتصل بمنسق التدريب الأولي للمعلمين والمعلم الخاص للمادة Subject Tutor والمعلم المهني Professional Tutor، ومعلمي الصفوف للتأكد من تقديم برنامج مناسب لاكتساب الخبرة في حجرة الدراسة مع وجود إطار داعم للمتدربين.
- يدعم ويرتب عند اللزوم التدريب المستمر على المادة لضمان إعداد المتدربين لتدريس معرفة المادة المناسبة للصفوف التي يعملون فيها.
- يلاحظ ويراجع ويقيم عمل المتدرب ويقدم بيان برد فعله إزاء عمله (ويشمل ذلك المشاركة في الملاحظة المزدوجة مع معلم المادة).
- ينظم اجتماعا أسبوعيا مع المتدربين لمدة (٤٥) دقيقة على الأقل لمراجعة الإنجاز.
- يرصد ويدعم ملف التمرس المهني للمتدربين (بما في ذلك مشروعات العمل، وخطط الدروس، والتقويم)، والمدخلات في سجل تنميتهم المهنية.
- يخطط لمستقبل التطور القائم على حجرة الدراسة والتطور الإداري.
- يشارك في تقييم المتدربين عن طريق الاجتماع ثلاثي الجوانب.
- يستكمل تقارير إنجاز المتدربين بما في ذلك التواصل مع معلمي الصف عند اللزوم.
- يناقش تقارير الإنجاز مع المتدرب.
- يتواصل مع معلم المادة في الجامعة فيما يتعلق بالتدريب والتقييم والمتدرب.
- يشارك في مراجعة الدورة وتقييمها.

معلم الصف Class Teacher

رغم أن موجه المادة يتولى المسئولية عن المتدربين داخل القسم، إلا أن الأقسام الأخرى قد تقدم مدخلات قيمة في مجال التدريب.

العمل بالتعاون مع موجه المادة ومعلم الصف قد:

- يقدم معلومات عن التلاميذ لدعم التدريس الفعال (مثل IEPs وقوائم الفصول والبيانات الإحصائية).
- يدعم اندماج المتدرب.
- يدعم المتدرب ويرشده فيما يتعلق بجميع جوانب التمرس في حجرة الدراسة وفرص زيادة التنمية المهنية.
- يدعم المتدرب في مواقف التدريس في حجرة الدراسة والتعامل مع التلاميذ.
- يلاحظ المتدرب في سياق حجرة الدراسة ويقدم – عند الاتفاق مع مرشد المادة – بيانًا شفهيًا وكتابيًا برد فعله.
- يزود موجه المادة بمعلومات مكتوبة لمساعدته على استكمال تقارير إنجاز المتدربين.

معلم المادة Subject Tutor

يخصص معلم مادة لكل متدرب طوال مدة الدورة. يكون معلم المادة متخصصًا في مادته التي يكون مسئولاً عنها في زيارة المتدربين في المدرسة / الكلية أثناء الممارسة المهنية. وبما أن معلمو المادة أكاديميون من الجامعة، فإنهم يقدمون حلقة وصل مهمة بين عمل المتدربين في الجامعة وعملهم في المدرسة / الكلية.

معلم المادة

- يدعم موجه المادة في القيام بدوره وفي تحقيق التنمية المهنية.
- يدعم ويرتب عند الضرورة استمرار التدريب على الموضوع لضمان إعداد المتدربين لتدريس المادة المناسبة للصفوف التي يعملون فيها.
- يتصل بموجه المادة والمعلم المهني Professional Tutor، ومعلمي الصفوف للتأكد من تقديم برنامج مناسب لاكتساب الخبرة والإدارة في حجرة الدراسة مع وجود إطار داعم للمتدربين.
- يلاحظ ويراجع ويقيم عمل المتدرب ويقدم بيان برد فعله (على أن يشمل ذلك المشاركة في الملاحظة المزدوجة مع موجه المادة).
- يرصد ملف الممارسة المهنية للمتدربين (بما في ذلك مشروعات العمل، وخطط الدروس، والتقويم) وسجل تطورهم المهني.
- يشارك في تقييم المتدربين من خلال مرشد المادة والمعلم المهني الخاص.
- يتواصل مع مرشد المادة في المدرسة / الكلية فيما يتعلق بالتدريب والتقييم والمتدرب.
- يشارك في مراجعة الدورة وتقييمها.

المعلم المهني Professional Tutor

يخصص لكل متدرب طوال مدة الدورة معلمًا مهنيًا Professional Tutor يكون ملازمًا له في أماكن تمرسه المهني ويكون مسئولاً، بالتشاور مع منسق التدريب الأولي للمعلمين ITT في المدرسة / الكلية، عن الإشراف عليه في المدرسة. المعلمون المهنيون أكاديميون من الجامعة (وقد يكون المعلم المهني أيضا معلم مادة) ولهم خبرة طويلة في التدريب والقيادة المدرسية.

المعلم المهني

- يحافظ على الربط بين المدرسة / الكلية والجامعة بزيارة المدرسة / الكلية بانتظام ودعم منسق التدريب الأولي للمعلمين في الدور الذي يقوم به.

- يتواصل مع منسق التدريب الأولي للمعلمين ومعلم المادة لضمان تقديم جميع الخبرات المدرسية إلى المتدربين فيما يتعلق بتطورهم المهني من خلال المشاركة في خطة السياق الأوسع للمدرسة / الكلية School/College Wider Context Plan، والمشاركة في النظام الرعوي Pastoral System، والاتصال مع أولياء الأمور والمشاركة في اجتماعات هيئة المعلمين واجتماعات الأقسام...الخ.
- يجتمع مع المتدربين ومنسق التدريب الأولي ومعلم المادة وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس لاستكمال تقارير التدريب وتحديد المسائل التي تؤثر على تقدم المتدربين بما في ذلك الروابط بين الجامعة والتدريب في المدرسة / الكلية.
- ينظم ويرصد الشراكة من وجهة نظر الجامعة ويحافظ على الاتصالات مع الآخرين في مجتمع الجامعة.
- يدعم عمل معلم المادة كما يدعم عمل معلمي الجامعة الآخرين عند اللزوم.
- يلاحظ ويراجع ويقيم عمل المتدربين ويقدم بيان بردود الأفعال لتدريبهم.
- يشارك في تقييم المتدربين من خلال اجتماع ثلاثي الجوانب.
- يشارك في تقارير إنجاز المتدربين بما في ذلك التواصل مع معلم المادة.
- يناقش تقارير الإنجاز مع المتدربين.
- يتصل بمنسق التدريب الأولي للمعلمين فيما يتعلق بالتدريب والتقييم والمتدربين الأفراد.
- يحضر اجتماعات مجلس الامتحانات في الجامعة عند الطلب.
- يشارك في مراجعة وتقييم منهج الدورة.

معلمون آخرون من الجامعة

رائد المادة أو الفرع Subject/Strand Leader

يشرف رائد المادة / الفرع على تصميم وتقديم وتوكيد جودة مادة أو فرع التخصص. ويتمتع هؤلاء الرواد بشهرة وطنية ودولية؛ لما لديهم من خبرة في تخصصاتهم وأصول تدريسها، ويعملون مع المتدربين في تطوير مهاراتهم في هذه التخصصات وفي حجرة الدراسة.

معلم السياق الأوسع Wider Context Tutor

تحدد لكل متدرب مجموعة من مجموعات السياق الأوسع، وهي مجموعة للمواد المختلطة يشرف عليها هذا المعلم. حيث يتم تجميع كل المعلمين من فريق التعليم الثانوي الأساسي ويقومون، بالإضافة إلى قيادة بعض الحلقات الدراسية، بمساندة المتدربين في إعداد وتقديم حلقات دراسية بقيادة المتدربين ومساندتهم في التعلم والتدريس في تقييم السياق الأوسع Wider Context Assessment.

إداريو المواد Subject Administrators

يعتبر إداريو المواد مسئولون بصفة عامة عن تنسيق وإدارة فروع المواد Subject Strands والسياق الأوسع، ودعم المتدربين والمعلمين والزملاء في المدرسة / الكلية في أداء أدوارهم على الوجه المطلوب.

رائد المادة Course Leader

كما أن رائد المادة مسئولاً بصفة عامة عن تصميم وتقديم وتوكيد جودتها. وعلى رواد الدورات دعم المعلمين الرئيسين الآخرين في أداء أدوارهم عند اللزوم.

مدير الشراكات Partnerships Manager

ويعتبر مدير الشراكات مسئول بصفة عامة عن تطوير وتوكيد جودة الشراكة، وهو يدعم المعلمين الرئيسين الآخرين في أداء أدوراهم عند اللزوم.

منسق الشراكة ومدير الدعم (مكتب الشراكة)
Partnership Coordinator and Administrator (Partnership Office)

منسق الشراكة ومدير التدعيم مسئول بصفة عامة عن تنسيق وإدارة الشراكة، وهو يدعم المتدربين والمعلمين والزملاء من المدرسة / الكلية في أداء أدوراهم عند اللزوم.

تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين
المشروع رقم: 530614 - TEMPUS - 1 - 2012 - 1 - EG - TEMPUS - JPHES

تطوير قدرات كليات التربية: المبادئ الأساسية للشراكة:

الشراكة تسعى لتحقيق التغيير والتحول
الشراكة هي عمل إنساني وتعاوني وجماعي
الشراكة تخلق مجتمع من المتعلمين
الشراكة هي الخطوة الأولى لإقامة علاقات وصداقات طويلة الأمد
الشراكة تحترم التنوع وتعدد الثقافات والتدويل

Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

الجامعة الأمريكية بالقاهرة