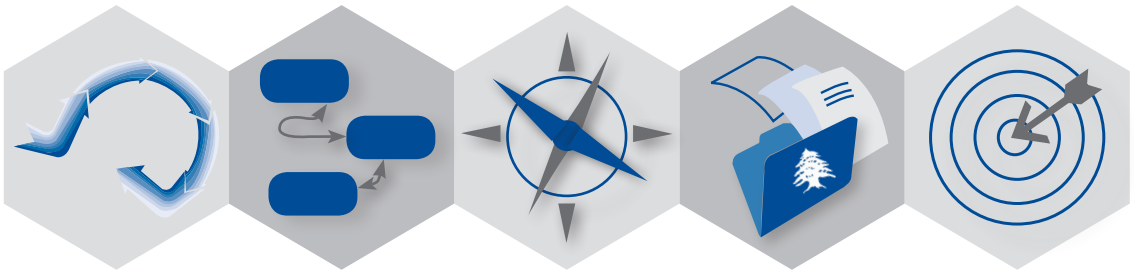
الإطار المرجعيّ للتّدريب المستمرّ

في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء



© ٢٠١٩ جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء.
الطبعة الأولى ٢٠١٩.

كلمة الدّكتورة ندى عويجان
رئيسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

المركز التّربويّ للبحوث والإنماء مؤسّسةٌ عامة تتمتّع بشخصيّة معنويّة، وبالاستقلال الإداريّ والماديّ، وترتبط مباشرة بوزير التربية والتعليم العاليّ. وقد أتى إنشاء المركز التربويّ للبحوث والإنماء تلبيةً لحاجة القطاع التربويّ إلى جهاز مركزيّ يُعنى بالجوانب التربويّة كافة، ويواكب التطوّر العلميّ والتقنيّ ويحقّق أفضل جودة ممكنة على مستوى التعليم المدرسيّ في لبنان.

أمّا «مرجع المركز التربويّ للبحوث والإنماء لتدريب المعلّمين» فقد أتى تلبية لرغبة المركز في تحسين جودة التدريب المستمرّ لأفراد الهيئة التّعليميّة. وهو ثمرة تعاون بين فريق من الخبراء وموظّفين من مكتب الإعداد والتّدريب ضمن إطار المشروع المشترك بين المركز التّربويّ ومنظّمة اليونيسف. يهدف هذا الكتاب إلى تحسين جودة الخدمات التّربوية المقدّمة إلى المعلّمين. وهو ثمرة أبحاث نظريّة جديّة. يعتمد على دراسات تجريبيّة للسّياق اللّبنانيّ. ولولا دعم اليونيسف والحكومة الكنديّة لما أبصر هذا الكتاب النّور.

يحدّد مرجع المركز التّربويّ للبحوث والإنماء الخاصّ بالتّدريب المستمرّ الأطر والأسس النّظريّة لمفهوم تطوير المعلّمين المهنيّ، مركّزًا في دور التّدريب المستمرّ في هذا السّياق. كما أنّه يشرح التّصميم التّحويليّ الجديد لمنهاج إعداد المعلّمين. ويهدف هذا المنهاج بهيكليّته وهندسته إلى نقل الكفايات الّتي يفرضها الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّمين (المركز التّربوي للبحوث والإنماء ووزارة التّربية والتعليم العالي، ٢٠١٧) إلى الممارسات التّعليميّة في داخل الصّفّ. وينطوي كذلك على منهاج تدريب المعلّمين المبتدئين في الخدمة، ويتمحور حول ثمانية مسارات تدريبيّة تلبية للحاجات التّدريبيّة المختلفة للمعلّمين المبتدئين في الخدمة بحسب الإعداد الجامعيّ أو أي خبرات تعليميّة سابقة.

ويعرض الكتاب جوهر المشروع المشترك بين المركز التّربويّ للبحوث والإنماء واليونيسف، الّذي يهدف إلى تحسين جودة الإعداد. ونلفت إلى أنّ هذا المشروع متجذّر في نتائج الأبحاث في مجال التّطوير المهنيّ الفاعل، وهي: (١) إعداد إطار شامل للمناهج الخاصة بتطوير المعلّمين المهنيّ، بما في ذلك التّدريب المستمرّ، (٢) وتشجيع مشاركة المعلّمين في أنشطة التّعلّم القائمة على التّعاون، وفي التّدريب المستمرّ القائم على المناهج التّعليميّة (٣) وإعداد إستراتيجيّات لمراقبة جودة تدريب المعلّمين وفاقًا للمعايير الوطنيّة من جهة، ورصد أثر التّدريب على الممارسات التّعليميّة في داخل الصّفّ من جهة أخرى، (٤) والتّأكّد من حصول المعلّمين الّذين لم يكملوا إعدادهم الأوّليّ على تدريب مستمرّ عالي الجودة.

يؤمن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بأهمّيّة دور المعلّمين في عمليّة التّعليم والتّعلّم وتأثيرهم المباشر في أداء المتعلّمين. ونتيجة لذلك، يسعى إلى تأمين إطار رائد قائم بحدّ ذاته يعزّز الحوار بين مختلف الأطراف المعنيّين بتطوّر المعلّمين المهنيّ.

وبالتّربية نبني معًا

الدّكتورة ندى عويجان

كلمة الأستاذة رانيا غصوب مقلد
رئيسة مكتب الإعداد والتّدريب

أُنشئ المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بموجب المرسوم رقم ٢٣٥٦، المؤرّخ في ١٠ كانون الأوّل عام ١٩٧١. وهو مؤسّسة عامّة ذات شخصيّة معنويّة تتمتّع بالاستقلال المادّيّ والإداريّ، ويرتبط مباشرةً بوزير التّربية والتّعليم العالي الّذي يمارس عليه سلطة الوصاية. إضافة إلى ذلك، ينصّ المرسوم رقم ٣٠٨٧ المؤرَّخ في ١١ نيسان ١٩٧٢ على تولي مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربوي للبحوث والإنماء القيام بإعداد أفراد الهيئة التّعليميّة لجميع مراحل التّعليم وفروعه وحقوله باستثناء التّعليم الثّانوي والتّعليم الجامعي، كما ينصّ على تدريب أفراد الهيئة التّعليمية وسائر العاملين في جميع مراحل التّعليم وفروعه وحقوله باستثناء التّعليم الجامعيّ. تولّى مكتب الإعداد والتّدريب إعداد الهيئة التّعليمية ومنحها شهادات تخرّج في مختلف الموادّ التّعليميّة بين عامي ١٩٧٣ و٢٠٠٢، وجرى تخريج ١٣١١١ معلّمًا خلال هذه الفترة.

بناءً على القانون رقم ٣٤٤ الصّادر في ٦ آب ٢٠٠١ الّذي نصّ في بنده الخامس على اعتبار الشّهادة الجامعيّة شرطًا لدخول ملاك التّعليم للمعلّمين، توقّفت دائرة إعداد الهيئة التّعليميّة في مكتب الإعداد والتّدريب عن إتمام مهامها. وبدأ العمل في مشروع التّدريب المستمرّ في أوائل العام الدّراسيّ ٢٠٠٣-٢٠٠٤ في إطار اتّفاق مشترك بين الحكومتين اللّبنانيّة والفرنسيّة. وأُنشئت ستّة مراكز موارد في المحافظات اللّبنانيّة وأخذت خدمات التّدريب منحًى استمراريًّا بدلاً من التّدريب المتقطّع على الموادّ التّعليميّة الّذي كان مُعتمدًا منذ إنشاء مكتب الإعداد والتّدريب. وشمل مشروع التّدريب المستمرّ إلى جانب الموادّ التّعليميّة، المواضيع المتقاطعة التّربويّة والثقافيّة وتكنولوجيا التّعليم والتّعلّم، إضافة إلى طرائق التّعليم. وعُهد التّدريب إلى مُدرّبين جرى التّعاقد معهم للتدريب في دور المعلّمين والمعلّمات الثلاث والثلاثين الموزّعة في جميع أنحاء لبنان.

وفي يومنا هذا، يتعاقد مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء مع حوالى ٢٠٠ مدرّب من مختلف الاختصاصات. ووفاقًا لإحصاءات المكتب، يُدرَّب سنويًّا حوالى ٢٥٠٠٠ إداريّ ومعلّم (أي ٥٨٪ من أفراد الهيئة التّعليمية في القطاع الرّسميّ) على محاور تدريبيّة مختلفة تشمل الإدارة والتّربية والتّكنولوجيا. وتُقام حوالى ٢٠٠٠ دورة تدريبيّة سنويًّا في جميع المناطق اللّبنانيّة.

وتُصدر خطط التّدريب المناطقية سنويًّا وتُعرض فيها روزنامة الدورات التدريبية في جميع مراكز التدريب ضمن كل منطقة مع تفاصيلها وتوصيف لكلّ منها. وهي موجّهة بشكلٍ أساسيٍ إلى جميع المدارس الرسمية بهدف توجيه المعلّمين والإداريين لاختيار الدورات والتسجيل في ما يلائم حاجاتهم.

وابتداءً من العام ٢٠٠٨، اعتمد مكتب الإعداد والتّدريب قاعدة بيانات مناطقية للتّدريب لتسهيل تسيير البيانات وإصدار النّماذج والتّقارير المتعلّقة بالتّدريب، كالخطّة السّنوية وبيانات حضور المشاركين والإفادات.

ومن أهمّ التّحديّات الّتي تواجه مشروع التّدريب المستمرّ هي عدم وجود إطار تنظيمي وطني للتطوير المهني للمعلّمين. كما أنّ الجدول الزّمنيّ للتّدريب ينحصر بأشهر السّنة الدّراسيّة ولا يمتدّ إلى أشهر الصّيف. إضافة إلى أنّ احتساب أجور المعلّمين المتعاقدين يجري وفاقًا لعدد ساعات التعليم الفعلية الّتي تُنفّذ ما يؤثّر سلبًا في إقبالهم على التّدريب إذ ينعكس غيابهم عن الصفّ على أجورهم. ولا نغفل عن ذكر التّحديات النّاتجة من غياب التّرابط ما بين الإعداد قبل الخدمة والتّدريب في أثنائها والتّنوّع الشّاسع للخلفيّات التّعليميّة للمعلّمين وللموظّفين في التّعليم الرّسميّ.

في أوائل عام ٢٠١٧، وفي إطار خطّة وزارة التّربية والتّعليم العالي لتوفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) ووفاقًا للرّكيزة الثّانية: «تحسين جودة الخدمات التّعليمية»، أزمَعَ مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ

للبحوث والإنماء بدعمٍ من منظمة اليونيسف على تحسين جودة خدمات التّدريب المقدّمة. وواكب تطوير الإطار المرجعي لكفايات المعلّمين مسيرة تحسين الجودة هذه. وعلى هذا النّحو، تهدف مسيرة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ومنظمة اليونيسف إلى تعزيز كفايات جميع معلّمي المدارس الرّسميّة لتقديم تعليم عالي الجودة. واعتمد العمل المنجز منهجيّة تشاركيّة بين الخبراء وفريق العمل في المركز التّربويّ من أجل ضمان الاستدامة. وكان الغرض منه أن يستوفي المعلّمون في المدارس الرّسميّة معايير الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّمين بهدف تقديم تعليم عالي الجودة وتعزيز مخرجات التعلّم لتلامذة المدارس الرّسميّة.

وبُغية تحقيق هدفها، اعتمدت مسيرة الجودة المشتركة بين المركز التّربويّ ومنظّمة اليونيسف منظورًا منهجيًّا لتحديد مخرجاتها المرجوة. وتاليًا، كانت مخرجاتها قائمة على الأدلّة وقد جرى تكييفها مع واقع السّياق اللّبنانيّ. وصُمّمت المخرجات المرجوة من أجل: (١) تحسين جودة هندسة التّدريب لتستهدف الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّمين ونقل أثر التّعلّم إلى الممارسات الصّفّيّة، وذلك من أجل الاستجابة إلى الاحتياجات الخاصّة للمعلّمين وتعزيز مواقفهم تجاه المواضيع المتقاطعة في التّربية (حماية الطّفل، والدّمج، والتّعليم المُتمحوِر حول المتعلّم، وقضايا النّوع الاجتماعيّ، والتّنمية المستدامة، والتّربية على السلام)؛ (٢) وتحسين قدرات مكتب الإعداد والتدريب على رصد بناء الكفايات لكلّ معلّم ونشره والتّحقّق منه وتغيير المواقف تجاه المواضيع المتقاطعة في التّربية؛ (٣) وتحسين جودة تدريب المعلّمين لتلبية الاحتياجات المحدّدة للمعلّمين الجدد في المدارس الرّسميّة؛ (٤) وتحسين كفايات المدرّبين؛ (٥) وتحسين الجودة في مراكز التّدريب. ولضمان استدامة جودة العمل المُنجَز، سعت المسيرة إلى إضفاء الطّابع المؤسّساتي لمخرجاتها المرجوّة على أمل إنشاء إطار تنظيميّ للتّطوير المهنيّ للمعلّمين بحيث يكون لكلّ طرف معنيّ دور محدّد بوضوح ضمن نظام متناغم ومتماسك.

وفي الواقع، اتّسمت المسيرة بالجودة وأُجريت بأعلى درجة من الاحتراف والالتزام. رغم أنّ الكلمات تعجز عن وصف وفرة المعلومات وغِناها والدّروس المكتسبة في أثناء هذه العمليّة. سأحاول إيفاء المشاركين في العمل حقّهم من طريق عرض أسمائهم في مسيرة الجودة هذه، عن كلّ مرحلة من المراحل، سواء أكانوا من داخل المركز أم من خارجه. راجع صفحة ١٠١.

الأستاذة رانيا غصوب مقلد

تمهيد

١. خلفيّة مسيرة تحسين جودة التّدريب المستمرّ المدعومة من منظّمة اليونيسف في مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

العلاقات الإيجابيّة الجديرة بالملاحظة بين جودة المعلّم وتحصيل المتعلّم- كعامّل أساسيّ داخل المدرسة يؤثّر في الأداء- هي نقطة ارتكاز للأبحاث التّربويّة[1].

إنّ نوعيّة الهيئة التّعليميّة في المدارس الرّسميّة اللّبنانيّة - حوالى ٤٠,٠٠٠ معلّم، ومنهم ما يشكّلون نسبة ٤٠ ٪ من المعلّمين المتعاقدين[2]- وقدرتها في تراجع بسبب عدّة عوامل، منها: (١) ميزانيّة وزارة التّربية والتّعليم العالي المحدودة التي يمكن أن تقدّم تعويضات، وامتيازات، ودعم محدودة للمعلّمين المتدرّبين مهنيًّا، و(٢) التّشريعات الّتي جرى التّصديق عليها في عامي ١٩٨٥ و٢٠٠٢، ممّا أمكن توظيف «معلّمين متعاقدين» بدلاً من المعلّمين المثبّتين. وقد أدّى هذا الأمر إلى فائض من المعلّمين، إضافةً إلى الإفراط في الإمداد بالموظّفين التّدريسيّين غير المؤهّلين في المدارس العامّة للتّعليم الأساسيّ[3]. علاوة على ذلك، فإنّ نقص المهارات والكفاءات في قوّة التّعليم يؤثّر سلبًا في نتائج تعلّم الأولاد في النّظام المدرسيّ العامّ، مع وجود تباينات أداء كبيرة بين المناطق والجنسيّات. ووفاقًا للتّقرير الإحصائيّ الصّادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠١٧)، فإنّ معدّل التّأخير لمدّة عامّ أو أكثر، بالنّسبة إلى الأولاد في المدارس العامّة، يمكن أن يصل إلى ٥٠ ٪ في المرحلة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ. ويترجم معدّل التّأخير لعدد الأطفال الّذين يتعدّون مستوى صفّهم في السّنّ بسنة واحدة أو أكثر. ويرجع ذلك إلى التّكرار وعوامل أخرى مثال: تأخّر الوصول إلى المدرسة، والانقطاع المؤقّت عن المدرسة.

تشير الأدلّة من منظّمة التّعاون والتّنمية في ضمن الاستمارة الدّوليّة للتّعليم والتّعلّم[4] (٢٠١٣) أنّ السّياسات الّتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تصميم تطوير مهنيّ عالي الجودة للمعلّمين، تتضمّن (١) تطوير إطار عامّ للمنهج ومنظومة التّطوير المهنيّ وفي ضمنه، التّدريب المستمرّ، و(٢) تحفيز تشارك المعلّمين في أنشطة تعليميّة وتدريبات متمحورة حول المناهج، و(٣) تطوير إستراتيجيّات لرصد جودة التّدريب المؤمّن للمعلّمين وتقييمه وانعكاسه في الممارسات المهنيّة وفي تحصيل المتعلّمين، و(٤) تأمين تدريب عالي الجودة للمعلّمين غير الحاصلين على إعداد تربويّ، أمّا العامّل المؤهّل لهذه التّوصيات فهو دعم مؤسّساتي من خلال سياسات تربويّة حاضنة.

إنّ كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة هي الكلّيّة الرّسميّة الوحيدة الّتي تؤمّن الإعداد للمعلّمين. أمّا مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ فهو الجسم الّذي جرى تكليفه من قبل وزارة التّربية والتّعليم العالي في التّدريب في أثناء الخدمة. إنّما بحسب مخطّط RACE II (٢٠١٧) «كانت قدرات المركز التّربويّ التّقنيّة وموارده البشريّة تعاني سوء تمويل ملحوظ على مرّ السّنين». ومن جهة أخرى تأثّرت الآليّات والسّياسات المنظّمة لعمل مكتب الإعداد والتّدريب، فتبقى بذلك إلى حدّ كبير غير منجزة وتتضمّن سياسات واجتهادات غير مؤسّسة إلى يومنا الحالي. علاوة على ذلك في ضمن الإطار المهنيّ للتّعليم، إنّ مكتب الإرشاد والتّوجيه التّابع للمديريّة العامّة للتّعليم هو الجسم المكلّف بإرشاد المعلّمين في إطار عملهم داخل المدرسة والصّفّ. فبذلك، يكون كلّ من مكتب الإعداد والتّدريب ومديريّة الإرشاد والتّوجيه لاعبين أساسيّين في ضمن منظومة تحسين جودة الخدمات التّربويّة بما يخصّ المعلّمين بحسب ما ورد في مخطّط (RACE II) تحت الرّكيزة الثّانية المتعلّقة بتحسين جودة الخدمات التربويّة.

٢. مبادرة منظّمة اليونيسيف في المركز التّربويّ بدعم من الدّولة الكنديّة.

منظّمة اليونيسف في ضمن خطّة العمل السّنويّة لعامي ٢٠١٧ و ٢٠١٨ قدّمت الدّعم للمركز التّربويّ لتنفيذ مسيرة لتحسين جودة التّدريب المستمرّ. تضمّنت شروط عمل هذه المسيرة إقامة مراجعة مكتبيّة وأبحاث لتوجيه تصميم مخرجات هذا العمل. فإضافة إلى مراجعة جميع الوثائق الموجّهة لعمل مكتب الإعداد والتّدريب أقيمت (في ضمن مسيرة الجودة هذه) دراسات ميدانيّة وأبحاث كالآتي: (١) مراجعة الأدبيّات التّربويّة حول التّطوير المهنيّ الفعال للمعلّمين ودور التّدريب المستمرّ (الفصل الثّالث)، مراجعة موجزة للأدبيّات التّربويّة حول نظريّات تعلّم الرّاشدين (الفصل الثّالث)، (٢) دراسات ميدانيّة استكشافيّة حول إستراتيجيّات تحسين فعالية التّدريب الّتي يستند إليها المدرّبون في خلال الدّورات التّدريبيّة (الفصل الثّالث)، (٣) دراسة حول إطار نظريّ وعمليّ لهندسة التّدريب المستمرّ TTCM (الفصل الرّابع)، (٤) الإطار النّظريّ لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ في الخدمة يتضمّن مداخل لمواضيع تدريبيّة يوصف إلى فئات المعلّمين الجدد الّتي جاءت نتيجة دراسة الإحصائيّات حول المعلّمين في القطاع الرسمي (الفصل الخامس)، (٥) إطار نظريّ لمنهاج تدريب المدرّبين بحسب استبيان يتضمّن وضعهم وقدراتهم، وأخيرًا (٦) دراسة حول معايير الجودة لمواصفات مراكز التّدريب ولمسح موجوداتها.

أسفرت نتائج الدّراسات عن ترسيخ توجّهات مسيرة الجودة القائمة بين منظّمة اليونيسف والمركز التّربويّ، فصمّمت مخرجاتها كالآتي:

[1] Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond et al., 2005; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004 as quoted in: Literature review Quality in Teachers' continuing professional development, European Commission (Caena, 2011)
[2] Statistiques du CRDP 2017
[3] RACE II Narrative (MEES, 2016)
[4] Barrera-Pedemonte, F. (2016), "High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013", OECD Education Working Papers, No. 141, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en

(١) هندسة جديدة تحوّليّة لمقرّرات التّدريب المستمرّ مبنيّة على المفاهيم وتركّز في نقل أثر التّعليم في الممارسات المهنيّة من خلال مهمّات أدائيّة واقعيّة. فهندسة الـ TTCM مصمّمة لبناء كفايات المعلّمين لتستوفي معايير الجودة الوطنيّة لأداء المعلّمين المترجمة بالإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّعليم العالي، ٢٠١٧) (الفصل الرّابع)، **(٢) النّظام الرّقميّ لإدارة التّدريب** وهو منصّة تدير التّدريب في جميع مراحله من تصميم المقرّرات والمصادقة عليها وتسجيل المعلّمين وبناء ملفّ تدريبيّ (Portfolio) شخصيّ لكلّ معلّم يرصد تطوير كفايته ومهمّاته الأدائيّة. وبذلك يساعد هذا النّظام في الارتقاء بالتّدريب من المقرّرات التّدريبية المنفصلة إلى منظومة تعلّم وبناء معنى مستدامة كما الـ TMS يفعّل مشاركة الفرقاء التّربويّين بالبيانات المتعلّقة بالمسار التّدريبيّ للمعلّمين فيعزّز بذلك تنسيق الجهود وتوحيدها لبناء منظومة متكاملة للتّطوير المهنيّ على الصّعيد الوطنيّ، **(٣) منهج لتدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة** (الفصل ٥) مبنيّ على مسارات تدريبيّة تلائم الفئات المختلفة للمعلّمين الجدد، **(٤) مسارات تدريبيّة للمدرّبين** لبناء كفاياتهم الأساسيّة تلاؤمًا مع الإطار المرجعيّ لكفايات المدرّب (٢٠١٧)، **(٥) تقييم كمّيّ ونوعيّ** وشامل يتضمّن تقديرًا للكلفة: تخصّ مراكز التّدريب الـ٣٣ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. **(٦) طرح نصّ لسياسة وطنيّة** للتدريب المستمر مع تداعيات لنظام شامل لتطوير المعلّمين المهني.

تلتقي هذه المخرجات حول غاية تعزيز التّطوير المهنيّ للمعلّمين وبذلك تبقى كفايات المعلّمين لتقديم خدمات تعلّميّة عالية الجودة، ويتأمّن على أثر ذلك الوصول إلى تربية ذات جودة للمتعلّمين فتتحسن مخرجاتهم التّعلّميّة.

مقدّمة الإطار المرجعيّ للتّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

يشكّل هذا الكتاب الدّليل المرجعيّ لمكتب الإعداد والتّدريب. مسترشدًا برؤية ورسالة جذّابتين في الفصل الأول ومستجيبًا للسّياسات والإستراتيجيّات الوطنيّة في الفصل الثّاني؛ يتضمّن هذا الكتاب الأطر النّظريّة والهندسة العمليّة للتّدريب المستمرّ ولتدريب المبتدئين في الخدمة. ويشكّل الفصل الثّالث دراسة شاملة لمفهوم التّطوير المهنيّ ويحدّد فيه دور التّدريب المستمرّ ويتضمّن الاستنتاجات التّنفيذيّة المبنيّة على النّظريّات. أما الفصل الرّابع فهو الإطار المرجعيّ لهندسة التّدريب ال TTCM، ويوصف هذا الفصل بحسب المراجع التّربويّة المراحل الثلاث لهندسة التّدريب ويأتي الفصل الخامس ليفسّر الإطار النّظريّ لمنهج التّدريب للمعلّمين المبتدئين في الخدمة، فوصف مداخله وفئات المعلّمين المعنية.

يستجيب هذا المرجع لهدف ثنائيّ، فهو دليل المركز التّربويّ من ناحية النّظريّات ومعايير الجودة لتطوير مهنيّ فعّال مع التّركيز في التّدريب من جهة، وكذلك يصف هندسة التّدريب ومنهاج تدريب المعلّمين الجدد من جهة أخرى. اتّبع تطوير هذا الكتاب مسيرة تشاركيّة بنائيّة بين خبراء خارجيّين وفرقاء مكتب الإعداد والتّدريب ذات الصلة. وسعى المطوّرون باستمرار لتتلاءم هذه المسيرة مع النّظريّات والسّياسات العامّة ومراعاة واقع الحال في قطاع التّعليم العامّ.

ويشكّل هذا الكتاب إسهامًا في المعرفة الأكاديميّة المقترنة بالسّياق المحلّي حول مفهوم التّطوير المهنيّ للمعلّمين ويطمح بذلك، إضافة إلى كونه مرجعًا لجميع النّشاطات التّدريبيّة يطمح إلى أن يستثمر مدخلًا لتفعيل منظومة التّطوير المهنيّ في لبنان والمنطقة العربيّة.

كلودين رزق الله عزيز
منسّقة مشروع منهاج تدريب المعلّمين (مستشارة لمنظّمة اليونيسف في المركز التّربويّ)

الفهرس

تمهيد ٦

الفصل ١ رؤية التّدريب المستمرّ ورسالته في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ١٣

١. الرّؤيـة ١٤

٢. الرّسـالة ١٤

الفصل ٢ مسيرة تحسين جودة التّدريب والسّياسات والتّوجّهات التّربويّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء ١٥

١. المقدّمة ١٧

٢. خطّة النّهوض التّربويّ في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرّياضة والشّباب، ١٩٩٤) ١٧

١.٢ الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ١٧

٣. الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرّياضة والشّباب، ١٩٩٥) ١٨

١.٣. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ١٨

٤. التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان للعامّ ٢٠١٥ (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٠٠) ١٨

١.٤. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ١٨

٥. مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع ٢٠٠٥ – ٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٥) ١٩

١.٥. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ١٩

٦. الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان (وزارة التّربية والتّعليم العالي،٢٠٠٧) ١٩

١.٦. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ١٩

٧. إطار الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية في ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠) ٢٠

١.٧. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ٢٠

٨. الأطر المرجعيّة لكفايات المعلّم، المدرّب، المرشد التّربويّ والموّجه النّفس اجتماعيّ (وزارة التّربية والتّعليم العالي & المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧) ٢٠

١.٨. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب ٢٠

٩. الخطّة الثّانية لتوفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٧) ٢٠

المراجع ٢١

الفصل ٣ المبادئ الموجّهة والإطار النّظريّ لمسيرة الجودة في مشروع التّدريب المستمرّ ٢٣

١. المقدّمة ٢٥

٢. المفهوم المتعدّد المعاني للتّطوير المهنيّ للمعلّم ٢٥

١.٢. التّطوير المهنيّ أو التّطوير التّربويّ ٢٥

٢.٢. التّطوير المهنيّ أو التّدريب المستمرّ ٢٥

٣.٢. التّطوير المهنيّ أو التّمهين ٢٦

٤.٢. العلاقة بين مفاهيم التّمهين والتّدريب والتّطوير المهنيّ ٢٦

٥.٢. أطروحات مختلفة في التّطوير المهنيّ ٢٧

١.٥.٢. الأطروحة ١: التّعبئة الملائمة للوضعيّات والموارد ٢٧

٢.٥.٢. الأطروحة ٢: الإدماج المتزايد للكفايات في العمل ٢٧

٣.٥.٢. الأطروحة ٣: الدّور الأساسيّ للخبرة في التّطوير المهنيّ ٢٧

٤.٥.٢. الأطروحة٤: التّطوير المهنيّ من قبل الشّخص والآخرين والأشياء ٢٨
٥.٥.٢. الأطروحة ٥: تطوّر النّاس يتحقّق من خلال المشاركة الفاعلة في النّشاط المشترك والتّحويل المشترك ٢٨
٦.٥.٢. الأطروحة ٦: تطوير ملمح الممارس المتفكّر ذاتيًّا لدى المدرّب والمعلّم بغية التّمهين الذّاتيّ ٢٨
٦.٢. تعريف التّطوير المهنيّ للمعلّم ٢٨
٧.٢. العلاقة بين التّطوير المهنيّ والتّعلّم: هجرة متبادلة ٢٩
٨.٢. الصّيغ الاستبداليّة الاجتماعيّة-الثّقافيّة في تعلّم المعلّمين ٢٩
٣. مناظير التّطوير المهنيّ للمعلّم ٣٠
١.٣. المنظور النّمائيّ ٣٠
١.١.٣. مزايا النّماذج المندرجة في ضمن المنظور النّمائيّ وحدوده ٣٢
٢.١.٣. النّماذج النّمطيّة للمنظور النّمائيّ ٣٢
٢.٣. منظور التّدامج الاجتماعيّ ٣٤
١.٢.٣. مزايا منظور التّدامج الاجتماعيّ وحدوده ٣٤
٣.٣. المنظور التّمهينيّ ٣٥
١.٣.٣. وصف المعارف المهنيّة ٣٥
٢.٣.٣. توجهات التّطوير المهنيّ التّمهينيّ ٣٥
١.٢.٣.٣. التّطوير المهنيّ بوساطة عمليّة التّعلّم ٣٥
٢.٢.٣.٣. التّطوير المهنيّ بوساطة التّفكّر والبحث ٣٦
٣.٣.٣. مزايا النّماذج المندرجة في منظور التّمهين وقيودها ٣٧
٤.٣.٣. النّماذج في المنظور التّمهينيّ ٣٨
٤.٣. اختتام مناظير التّطوير المهنيّ ٤٢
٥.٣. دور التّدريب المستمرّ في نماذج التّطوير المهنيّ ٤٢
١.٥.٣. تصميم مخطّط التّدريب ومنهج الدّخول إلى المهنة ٤٣
٢.٥.٣. دور مدرّب المعلّمين في النّماذج ٤٣
١.٢.٥.٣. النّموذج ٢: التّطوير المهنيّ (على القياس) المصمّم خصيصًا لتلبية احتياجات المؤسّسات (أي التّطوير المهنيّ للمعلّمين في الموقع) ٤٣
٢.٢.٥.٣. النّموذج ٥: النّموذج المقنّن للتّطوير المهنيّ للمعلّمين. ٤٤
٤. معايير الجودة للتّطوير المهنيّ الفاعل ٤٤
١.٤. رهانات معايير الجودة ٤٤
٢.٤. خصائص معايير الجودة ٤٤
٣.٤. معايير تتعلّق بظروف العمل في التّدريب المستمرّ ٤٤
٤.٤. جودة التّدريب والمعايير ٤٥
٥.٤. من الفاعليّة الذّاتيّة إلى الشّعور بالفاعليّة الشّخصيّة لدى المعلّمين وإلى فاعليّة النّتائج ٤٧
٦.٤. التّقييم الذّاتيّ لفاعليّة التّدريب ٤٧
٥. آثار الإسهامات النّظريّة في خطّة الجودة المتّخذة في مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ٤٧
١.٥. الهدف الكشفيّ/ الاكتشافيّ: الفهم والشّرح وإعطاء المعنى ٤٨
٢.٥. الهدف البراغماتيّ ٤٨
٣.٥. الهدف الإستراتيجيّ ٤٨
المراجع ٥٠

الفهرس

الفصل ٤ نموذج منهج تدريب المعلّمين: الإطار النّظريّ والهندسة ٥٣

١. المقدّمة ٥٥

٢. إطار الفهم من طريق التّخطيط (UbD) لمقاربة بالكفايات: نظرة عامّة ٥٥

١.٢. المرحلة ١: تحديد النّواتج المتوخّاة ٥٥

٢.٢. المرحلة ٢: تحديد الأدلّة والبراهين المقبولة ٥٦

٣.٢. المرحلة ٣: تخطيط خبرات التّعلّم والتّدريب الملائمة ٥٦

٣. فهم الفهم ٥٦

١.٣. الفهم كاستدلالات ذات معنى ٥٦

٢.٣. أوجه الفهم ٥٦

٤. المرحلة الأولى – النّواتج المتوخّاة ٥٧

١.٤. الغاية المنشودة ٥٨

٢.٤. الأهداف: ٥٨

١.٢.٤. الأهداف لنقل أثر التّعلّم ٥٨

٢.٢.٤. الأهداف لبناء المعنى ٥٨

١.٢.٢.٤. الأسئلة الأساسيّة ٥٨

٢.٢.٢.٤. ركائز الفهم ٥٩

٣.٢.٤. الأهداف لاكتساب المعارف والمهارات والمواقف ٥٩

١.٣.٢.٤. المعارف ٥٩

٢.٣.٢.٤. المهارات ٥٩

٣.٣.٢.٤. المواقف ٥٩

٣.٤. توظيف أوجه الفهم في النّواتج المتوخّاة ٥٩

٤.٤. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الأولى ٦٠

٥. المرحلة الثّانية – التّقويم: أدلّة وبراهين ٦١

١.٥. المهامّ الأدائيّة ٦١

١.١.٥. مقدّمة ٦١

٢.١.٥. عناصر المهمّة الأدائيّة GRASPS ٦٢

٣.١.٥. توظيف أوجه الفهم في المهمّة الأدائيّة ٦٢

٢.٥. الأدلّة الأخرى ٦٣

٣.٥. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّانية ٦٣

٦. المرحلة الثّالثة – خطّة التّدريب والتّعلّم ٦٣

١.٦. مقدّمة ٦٣

٢.٦. عناصر خطّة التّدريب والتّعلّم WHERETO ٦٥

٣.٦. التّقويم القَبْلي ٦٥

٤.٦. خطوات تنفيذ خطّة التّدريب والتّعلّم ٦٥

٥.٦. توظيف أوجه الفهم في خطّة التّدريب والتّعلّم ٦٦

٦.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّالثة ٦٦

٧.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة للمراحل الثّلاث ٦٧
المراجع ٦٧
الملحق أ ٦٨
الملحق ب ٦٩
الملحق ج ٧٠
الفصل ٥ الإطار النّظريّ لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة وتفاصيل المنهج ٧٥
١. مقدّمة ٧٧
٢. الإعلان عن خطّة العمل ٧٧
٣. منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة ٧٨
١.٣. عرض مشروع منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة ٧٨
٤. الإطار النّظريّ ٧٨
١.٤. الاتجاهات الحاليّة في التّدريب ٧٨
١.١.٤. حالة الفرد الفاعل، صانع حياته ٧٨
٢.١.٤. تثمين الخبرة ٧٩
٣.١.٤. المدخل من خلال تحليل العمل الحقيقيّ للمعلّمين ٧٩
٤.١.٤. ثقافات التّدخّل الاجتماعيّ: الوصاية التّربويّة و/ أو المواكبة التّربويّة ٧٩
١.٤.١.٤. أشكال جديدة للتّناوب ٨٠
٥.١.٤. التفكّر في العمل ٨٠
٥. منهجيّة العمل ٨١
١.٥. مسار منطق العمل: البناء معًا في المدى الطّويل ٨١
١.١.٥. منطق عمل الجماعة ٨١
٢.٥. واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى إضفاء الطّابع المهنيّ على المعلّمين في لبنان ٨١
١.٢.٥. توصيف فئات معلّمي القطاع العامّ ٨١
٣.٥. واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى المناهج الجامعيّة في ما يتعلّق بالتّدريب الأوّليّ للمعلّم ٨٢
١.٣.٥. الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم كأداة لتقاسم الرّؤية حول المهنيّة ٨٢
٢.٣.٥. تصنيف النّماذج النّظريّة للتكوين ٨٣
٤.٥. اقتراحاتُ حلولٍ تتكيّف مع الواقع ٨٤
١.٤.٥. التّدريب المستمرّ: مجال للتّطوّر وبناء الآليات والمفاهيم ٨٤
٥.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التّعليم ٨٧
٦.٥. المدخل من طريق مكوّنات الكفايات ٨٧
٧.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التّعليم: المدخل من طريق الأنشطة المهنيّة ٨٧
٦. منهج التّدريب بهدف الإلحاق في مهنة التّعليم: مسار نحو التّمهين ٨٩
٧. المعايير النّظريّة والمنهجيّة المستخدمة في إعداد منهج التّدريب ٨٩
٨. الخاتمة ٨٩
٩. المسارات التّدريبيّة لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة لجميع فئات المعلّمين المبتدئين ٩٠

الفصل

رؤية التّدريب المستمرّ ورسالته
في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

الفصل ١

١. الرّؤيـة

نحو منهج تدريب في أثناء الخدمة مستمرّ لبناء كفايات المعلّمين والتّربويّين بغية استيفاء كفايات الإطار المرجعيّ الوطنيّ، وتاليًا تعزيز جودة الخدمات التّعليميّة في لبنان.

٢. الرّسـالة

يهدف التّدريب في أثناء الخدمة إلى التّطوّر المهنيّ المستمرّ لدى المعلّمين من خلال تدريب مستمرّ ذي جودة يركّز في الفهم المعمّق وفي نقل أثر التّعلّم وذلك بغية بناء قدرات معلّم(ة) متفكّر(ة)، متقصٍّ(ية)، ومتعلّم(ة) مدى الحياة وقادر(ة) على تقديم خدمات تعليميّة عالية الجودة ومتمحورة حول المتعلّم.

تعتمد هندسة التّدريب في أثناء الخدمة (نموذج منهج تدريب المعلّمين) منهج تدريب مبنيّ على الكفايات ومرتكز في الفهم لنقل أثر التّعلّم. يقدّم التّدريب في أثناء الخدمة خدمات تدريبيّة شخصيّة عبر ملفات التّدريب الإلكترونيّة الخاصّة بالمعلّمين والتّربويّين ويدعم المعلّم(ة) المبتدئ(ة) بالخدمة وفاقًا لمؤهّلاته(ها) التّعليميّة وسيرته(ها) المهنيّة.

> **تدريب مستمرّ ذي جودة يركّز في الفهم المعمّق وفي نقل أثر التّعلّم وذلك بغية بناء قدرات معلّم(ة) متفكّر(ة)، متقصٍّ(ية)، ومتعلّم(ة) مدى الحياة وقادر(ة) على تقديم خدمات تعليميّة عالية الجودة ومتمحورة حول المتعلّم.**

الفصل ١١

مسيرة تحسين جودة التّدريب والسّياسات والتّوجّهات التّربويّة في وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء

رنا إسماعيل , كلودين رزق الله عزيز , منيفة عساف حكم

الفصل ٢

المحتويات

١. المقدّمة

٢. خطّة النّهوض التّربويّ في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرّياضة والشّباب، ١٩٩٤)

١.٢ الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٣. الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرّياضة والشّباب، ١٩٩٥)

١.٣. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٤. التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان للعامّ ٢٠١٥ (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٠٠)

١.٤. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٥. مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع ٢٠٠٥ – ٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٥)

١.٥. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٦. الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان (وزارة التّربية والتّعليم العالي،٢٠٠٧)

١.٦. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٧. إطار الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية في ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥
(وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠)

١.٧. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٨. الأطر المرجعيّة لكفايات المعلّم، المدرّب، المرشد التّربويّ والموّجه النّفس اجتماعيّ (وزارة التّربية والتّعليم العالي & المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧)

١.٨. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

٩. الخطّة الثّانية لتوفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٧)

المراجع

١. المقدّمة

يركّز هذا الفصل بشكلٍ أساسيٍّ في مراجعة السّياسات التّعليميّة والإستراتيجيّات المتعلّقة بمهنة التّعليم في لبنان. فيستعرض مطبوعات وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء المتعلّقة بالخطط أو الإستراتيجيّات التّربويّة والتّعليميّة.

التّركيز المواضيعيّ لهذه المراجعة هو توليفة للخطط والإستراتيجيّات التّعليميّة المتعلّقة بمهنة التّعليم والتّطوير المهنيّ للمعلّمين في لبنان.

الغرض من هذه المراجعة مثلّث المحاور. أوّلًا السّعي إلى توجيه عمل مهمّة تحسين جودة التّدريب المستمرّ في ضمن المشروع المشترك بين منظّمة اليونيسف والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء في مكتب الإعداد والتّدريب. ثانيًا: مواءمة الأعمال المنشودة لتحسين جودة التّدريب للإستراتيجيّات العامّة للتّعليم في لبنان. ثالثًا: السّعي إلى استكشاف مستوى المواءمة بين الإستراتيجيّات والخطط التّعليميّة من ناحية، والقوانين النّاظمة للتّعليم في ما يتعلّق بالمعلّمين من جهةٍ أخرى.

استعرضت هذه المراجعة وثائق وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء المنشورة، والمتعلّقة بالخطط والإستراتيجيّات التّعليميّة الّتي تغطّي الفترة الزّمنيّة الممتدة من العام ١٩٩٤ حتّى العام ٢٠١٧. اختيار الفترة الزّمنيّة مرتبط بفترة تحديث المناهج الوطنيّة اللّبنانيّة استنادًا إلى خطّة النّهوض التّربويّ، (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرّياضة والشّباب، ١٩٩٤(وانتهاءً بالخطّة الثّانية لتوفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٧). الوثائق الّتي تمّت مراجعتها إضافة إلى الوثيقتَيْن المذكورتَيْن أعلاه هي: (١) الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية والتّعليم العالي، ١٩٩٥)، (٢) التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان لعامّ ٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٠)، (٣) مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع ٢٠٠٥-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٥)، (٤) الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربيّة والتّعليم في لبنان (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٧)، (٥) إطار الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية في ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠)، (٦) الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم (وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧).

يقدّم الفصل موجزًا عن كلّ وثيقة جرى مراجعتها مع التّركيز في التّوصيات المتعلّقة بالتّطوير المهنيّ للمعلّمين. ويتبع موجز كلّ وثيقة، الاستنتاجات وانعكاسها في الخيارات الّتي اتّخذتها لجنة تحسين جودة التّدريب المستمرّ في ضمن المشروع المشترك بين المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ومنظّمة اليونيسف. يغلق الفصل بتوليف الاستنتاجات وتداعياتها على سير العمل.

٢. خطّة النّهوض التّربويّ في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرياضة والشباب، ١٩٩٤)

تولّى المركز التّربويّ للبحوث والإنماء إعداد الخطّة بإسهام الفعاليّات التّربويّة الرّسميّة والخاصّة، وتمثّل هدفها العامّ بالنّهوض بالتّربية في لبنان بعد الإنهاك الّذي لحق بها على صعد مختلفة خلال الحرب الأهليّة. وشملت أهدافها الرّئيسة تعزيز الانتماء والانصهار الوطنيّين والنّهوض بمستويات التّعليم وتحقيق التّوازن بين التّعليم الأكاديميّ والتّعليم المهنيّ والتّقنيّ وضمان التكامل بين التّربية والتّعليم وحاجات سوق العمل ومواكبة التّقدّم العلميّ والتّطوّر التّكنولوجيّ.

وتضمّنت مجالات الخطّة تطوير الإدارة التّربويّة والمناهج والكتاب المدرسيّ والوسائل التّعليميّة والجسم التّعليميّ والابنية المدرسيّة والتّربية المختصّة والنّشاطات الشّبابيّة والرياضية والخدمات التّربويّة المتنوّعة، وذلك في مدى عشر سنوات وكذلك إعداد المعلّمين وتدريبهم، وهو موضوع هذه الدّراسة.

هدفت الخطّة إلى تعزيز مهنة التّعليم وإنصاف المعلّم ماديًّا ومعنويًّا ووعي دوره الأساسيّ في عمليّة التّعليم وضرورة تأهيله باستمرار ومتابعته وإرشاده بما يكفل رفع مستوى المردود التّربويّ عنده.

ودعت الخطّة إلى «النّهوض بمستويات التّعليم والتّأهيل في المراحل التّعليميّة ما قبل الجامعيّة" وإلى تطوير نظام الإعداد والتّدريب وتحديثه بما يتلاءم مع أهداف رفع مستوى التّعليم, كما أنّها لحظت أيضًا إجراء دورات تدريبيّة متخصّصة للعناصر البشريّة العامّلة في الإدارة المركزية والإدارة المدرسيّة، وتدريب أفراد الهيئة التّعليميّة وفاقًا لمضمون المناهج التّعليميّة الجديدة الّتي سيجري إعدادها، وتأهيل من يشارك من المعلّمين في الامتحانات الرّسميّة لاعتماد الأساليب الحديثة للقياس والتّقييم، وكذلك إجراء دورات تدريبيّة متخصّصة بغية توفير كوادر فنّيّة للعناية بالمختبرات والمعدّات التّقنيّة.

١.٢. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب:

ركّزت اللّجنة في ضرورة استمراريّة تأهيل المعلّمين بغية رفع مستوى التّعليم فأدركت أهمّيّة رصد المسيرة التّدريبيّة ومتابعتها لكلّ من أفراد الهيئة التّعليميّة كما أنّها أثنت على أهمّيّة وضع هندسة للتّدريب تركّز في نقل أثر التّعلّم من الدّورات التّدريبيّة إلى الصّفّ (كون إطار التّدريب المستمرّ هو خارج الصّفّ) بغيّة رفع مستوى التّعليم ودعم قدرة التّعلّم عند المتعلّمين. استجابة لهذه الاستنتاجات كان خيار اللّجنة العمل على نموذج منهج التّدريب المستمرّ وهو هندسة جديدة للتّدريب تركّز في المفاهيم الكبرى وفي المهمّات الأدائيّة الواقعيّة بغية نقل أثر التّعلّم إلى الممارسات المهنيّة. ومن ناحية أخرى، ركّزت اللّجنة في وضع تصميم برنامج إلكترونيّ لإدارة عمليّة التّدريب ابتداءً بتطوير المقرّرات التّدريبية وعمليّة مراقبة جودتها من جهة، وتسجيل المعلّمين في الدورات التّدريبية ورصد المسار التّدريبي والمهمّات الأدائيّة لكلّ منهم من جهةٍ أخرى.

٣. الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرياضة والشباب، ١٩٩٥)

وضعت الهيكليّة استنادًا إلى «خطّة النّهوض التّربويّ" الّتي أقرّت عامّ ١٩٩٤، وقد تناولت «الإطار العامّ الّذي يحدّد مسارات التّعليم وأنواعه وفروعه، وعلاقة التّعليم العامّ الأكاديمي بالتّعليم المهنيّ والتّقنيّ، وصلة التّعليم ما قبل الجامعي بالتّعليم العالي، وارتباط التّعليم، على اختلاف أنواعه ودرجاته، بسوق العمل والإنتاج وحاجات المجتمع اللّبنانيّ وتطلّعاته المستقبليّة." (ص. ٢) وقد اعتمدت الهيكليّة أساسًا للمناهج الجديدة الّتي أنجزت عام ١٩٩٧. أمّا في القسم المتعلّق بالتّأهيل المستمرّ لأفراد الهيئة التّعليميّة فقد عقّبت الهيكليّة على أهميّة تطوير أساليب التّعليم الّتي «ترتكز في استثارة إمكانات المتعلّم وعلى تنويع الطّرائق" (ص. ٣٨). وركّزت في مواكبة التّطوّرات التّربويّة الحاصلة بما يخدم التّأهيل المستمرّ.

١.٣. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب:

أدركت اللّجنة أهمّيّة اعتماد مقاربة تفعّل مهارات التّقصّي والتفكّر والتّعلّم المستمرّ لدى المعلّمين، وترتكز في أساليب تدريبيّة متنوّعة وناشطة خلال الدّورات التّدريبيّة. واستجابةً لهذه التّوصيفات، وكذلك لسعي اللجنة لأسناد التّدريب على المفاهيم الكبرى وإلى نقل أثر التّعلّم للممارسات المهنيّة اختارت اللّجنة هيكليّة «الفهم من طريق التّخطيط" بحسب ويغنز ومكتايه (٢٠٠٥) لهندسة التّدريب. إذ إنّ هذه الهيكليّة توفّر مخطّطًا يتضمّن في صلبه معايير جودة ومواءمة ويركّز في بناء المعنى والمفاهيم الكبرى الّتي تخوّل المتعلّم استثمار معارفه ومهاراته ومواقفه في وضعيّات جديدة ومركّبة (انظر الفصل الرّابع). واستجابةً لتوصية الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان حول التّأهيل المستمرّ سعت اللّجنة إلى بناء إطار مفاهيميّ للتّطوير المهنيّ المستمرّ وباشرت بدراسة نظريّة معمّقة حول هذا المفهوم هدفها إرشاد مهمّة اللّجنة والمساعدّة في موضعة التّدريب المستمرّ ودوره في منظومة التّطوير المهنيّ (مراجعة الفصل الثّالث).

٤. التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان للعامّ ٢٠١٥ (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٠٠)

صدر هذا التّقرير بعد فترة وجيزة من بدء العمل بالمناهج الجديدة الّتي كانت قد أنجزت عامّ ١٩٩٧، وقد نوّه بالتّعديلات الجوهرية الّتي جاءت بها المناهج الجديدة، وعرض التّوجهات المطلوبة للانطلاق بخطّة النّهوض التّربويّ الّتي وضعت عامّ ١٩٩٤، كما أنّه أشار إلى العناصر الرّئيسة الفاعلة في نوعيّة التّعليم: المرافق المدرسيّة، والمناهج، والهيئة التّعليميّة، ومدراء المدارس، وآليّات ضمان النوعيّة، الرّسميّة والخاصّة وأكّد أنّ الهيئة التّعليميّة هي مفتاح التّطوير التّربويّ.

من جهةٍ أخرى، تناول التّقرير مختلف جوانب الانحطاط الّذي تعرّضت له الأوضاع التّربويّة نتيجة للحرب الأهليّة، كما أنّه أشار إلى ثغرات شابتها المناهج الجديدة مثال ضعف اللّحمة الأفقيّة بين الموادّ الدّراسيّة، وشكا من أنّ التّعليم لم يصبح بعد مهنة لها أصول متّفق عليها وعلى شروط الإعداد لها والتّرخيص بممارستها.

وفي خلال العقدَيْن الأخيرَيْن، كما ذُكر في التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان للعامّ ٢٠١٥، جرى ضخ آلاف المعلّمين بكفايات متدنيّة أو بإعداد وتدريب سريعين من دون أن يخضعوا لنظام مساءلة مهنيّة وفاقًا لمعايير واضحة الأداء.

وتضمّن التّقرير عددًا من «التّوجّهات الإستراتيجيّة" يدعو أحدها إلى «إطلاق عمليّة منظّمة وشاملة لإعادة ترتيب أوضاع المعلّمين الرّسميّين، تقوم على ثلاثة مبادىء: حسن الاستخدام والتّطوير المستمرّ، والرّضى الوظيفيّ وهذا يشمل:

(١) دراسة أوضاع المعلّمين بصورة شاملة، لتقدير الحاجات التّدريبيّة، والحاجة للمناقلات، والحاجة للإعداد في المستقبل (٢) اعتماد الشّهادة الجامعيّة مع مؤهّل تربويّ لممارسة مهنة التّعليم في المستقبل، في أيّ مرحلة وأيّ مادّة تعليميّة (٣) وضع قانون حول مهنة التّعليم، وإصدار تنظيمات تفصيليّة تعتمد كدليل عمل للعاملين في المدارس، تبعًا للمرحلة والقطاع والنّوع، وتحدّد كلّ ما يتعلّق بالحقوق والواجبات والحوافز والمساءلة (٤) ضخّ أجيال جديدة من المعلّمين الشّباب المعدّين وفاقًا للأساليب الحديثة والمناهج الجديدة (٥) تنظيم دورات تدريبيّة مستمرة ومكثّفة لرفع المستوى العامّ لأفراد الهيئة التّعليميّة.

١.٤. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب:

أدركت اللّجنة أهمّيّة أقلمة التّدريب لحاجات المعلّمين وتاليًا أهمّيّة استنباط تلك الحاجات ورصدها وكذلك أهمّيّة تمكين المدرّبين للاستجابة إلى حاجات المعلّمين في إطار التّدريب المستمرّ. تاليًا، قامت اللّجنة بدراسة نظريّة موجزة حول مبادئ تعليم الكبار وأكّدت من خلال هذه الدّراسة على مقاربة البنائيّة الاجتماعيّة كأساس للتّدريب كما أنّها درست الوضع الرّاهن في التّدريب من منظار النّظريّة الثّقافيّة التّاريخيّة للأنشطة (Cultural Historical Activity Theory) لتحديد الأدوار ودرس العلاقات ومواطن القوّة والضّعف في منظومة التّدريب المستمرّ وكان من نتائج هذه الدّراسة تسليط الضّوء على الحاجة للقيام ببحث نوعي ميدانيّ حول الأساليب المعتمدة من المدرّبين لأقلمة المقرّرات التّدريبيّة لحاجات المعلّمين في سياق الدّورة التّدريبيّة. وأسفرت الدّراسة عن إستراتيجيّات عمليّة وضعت بخدمة المدرّبين. كما أنّها صمّمت مرحلة في هندسة التّدريب الجديدة تفرض على المدرّب تصميم أداة لاستنباط المعارف السّابقة ومواقف المعلّمين حول محتوى المقرّر التّدريبيّ والمواضيع المتقاطعة في التّربية كحقوق الطّفل وحمايته، والجنّدرة والدّمج

وغيرها. تجمع بيانات المشاركين في بدء أيّ دورة تدريبيّة من خلال هذه الأداة وتفعّل الإستراتيجيّات لأقلمة الدّورة لحاجات المشاركين بحسب تحليل البيانات. ومن ناحية أخرى واستجابةً للواقع المذكور في وثيقة التّوجّهات الإستراتيجيّة لناحية الكفايات المتفاوتة لمعلّمي المدارس الرّسميّة ولا سيّما في ظلّ سياسة التّعاقد، وهو واقع ما زال قائمًا، كان لا بدّ من الاطلاع على الإحصائيّات في مكتب البحوث التّربويّة لتكوين صورة واقعيّة للخلفيّات الدراسيّة لمعلّمي التّعليم الرّسميّ. وهنا بدت الحاجة لوضع مسارات تدريبيّة توائم المفارقات في ضمن فئات معلّمي القطاع الرّسميّ الجدد، وفي ضمن منهاج تدريبيّ تمهيديّ في بداية الحياة المهنيّة لكلّ معلّم.

٥. مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع ٢٠٠٥ - ٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٥)

تبعًا لما ورد في توصيات منتدى دكار عامّ ٢٠٠٠، شدّدت هذه الخطّة على أنّ التّحدّي الأساسيّ أمام النّظام التّربويّ اللّبنانيّ يتمثّل بجودة التّعليم وحداثة المناهج التّعليميّة. وأشارت إلى أنّه على الرّغم من معدّلات الالتحاق العالية في المرحلة الابتدائيّة، فإنّ جودة التّعليم في المراحل الإلزاميّة هي ضمانة قدرة الأطفال على متابعة الدّراسة في المراحل اللاحقة وتاليًا للحدّ من الإعادة والتّسرّب.

وذكرت الخطّة أنّ أهمّ المعوّقات أمام جودة التّعليم، ولا سيّما في القطاع الرّسميّ، تتجلّى في ضعف المستوى الأكاديمي لأفراد الهيئة التّعليميّة، وانخفاض نسبة التّمهين ومستواه من ناحية الإعداد الأساسيّ للمعلّمين فضلًا عن عدم الاستقرار الوظيفي لنسبة عالية من افراد الهيئة التّعليميّة. وعليه، أكّدت الخطّة ضرورة وضع برامج إعداد وتأهيل مهنيّ ذات نوعيّة عالية تشمل المعلّمين المؤهّلين أكاديميًّا والمفتقدين للإعداد التّربويّ، والمعلّمين الّذين ينقصهم التّأهيل الأكاديميّ والتّربويّ، وكذلك حادقات الأطفال. من هنا يبدو ضروريًّا إعداد متخصّصين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة ورصد الصّعوبات التّعلّميّة فضلًا عن إعداد برامج الدّعم والاستلحاق المدرسيّ. وتدعو الخطّة إلى رفع شروط التّوظيف في القطاع التّربويّ بوجه عامّ.

١.٥. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

استكمالًا للاستنتاجات الّتي ذُكرت سابقًا، جاءت مراجعة مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع، لتؤكّد على ضرورة تحديد فئات المعلّمين الجدد وتحديد الموادّ التّدريبيّة الّتي قد تشكّل المنهاج التّدريبيّ التّمهيديّ لكلّ فئة. فأقامت اللّجنة دراسة نظريّة أسفرت عن تحديد إطار نظريّ ومفاهيميّ لمنهاج التّدريب التّمهيديّ كما أنّها أقامت اللّجنة دراسة استكشافيّة للمناهج الدّراسيّة في معظم كلّيّات التّربيّة في لبنان لغاية بناء فهم لبرامج الإعداد المحليّة ودراسة مواطن التّشابه والمفارقة بينها من جهة المحتوى، المقاربة، والمقرّرات الدّراسيّة الجامعيّة. (مراجعة الفصل ٥).

٦. الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠٠٧)

تولّى إعداد هذه الإستراتيجيّة «الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التّربويّة» و «لجنة الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان» بإشراف «مشروع الإنماء التّربويّ» في وزارة التّربية والتّعليم العالي وتضمّنت:

- «وثيقة رؤية» تناولت كلّ بند من بنودها بالوصف والتّحليل.
- «وثيقة الخطّة الإستراتيجيّة» الّتي عرضت القضيّة الخاصّة بكلّ بند مع تحديد الإستراتيجيّات المطلوبة والأهداف البعيدة (Goals) والأهداف التّمكينيّة (Enabling objectives) الآيلة إلى تحقيقها.

وحول بند توفير «تعليم أساسيّ وثانويّ ذي نوعيّة جيّدة في مناهجه ومؤسّساته ونواتجه...»، تدعو الوثيقة إلى ما يلي بشأن الهيئة التّعليميّة: «لتعيين المعلّمين بما يؤمّن النّوعيّة والفعاليّة وعدم اللّجوء إلى التّعاقد إلّا عند الحاجة؛ توفير معلّمين من حملة الشّهادات الجامعيّة التّربويّة في التّعليم الأساسيّ؛ توفير أساتذة من حملة الشّهادات التّربويّة إضافة إلى شهادة جامعيّة في الاختصاص؛ اعتماد نظام لتمهين التّعليم؛ وتحديد أسس نظام التّدريب المستمرّ وتقييمه وتطويره، ومتابعة معلّمي الأساسيّ والثّانويّ؛ اعتماد نظام حوافز على أساس تقييم الأداء.»

١.٦. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب

جاءت وثيقة الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان لترسّخ قناعة مكتب الإعداد والتّدريب ولجنة تحسين جودة التّدريب بضرورة تطوير منهج التّدريب التمهيدي للمعلّمين الجدد بحسب المسارات المختلفة. كما أنّها أثنت على أهمّيّة دراسة حاجات المدرّبين ومراكز التّدريب للتّجاوب مع معايير المقاربة الجديدة للتّدريب ومتطلّباتها. ومن ناحية تقويم الأداء، بدا قرار مكننة التّدريب المستمرّ ورصد تصميم الدّورات التّدريبيّة وتنفيذها وتقدّم المعلّمين ورصد بناء كفاياتهم معزّزًا لبناء قاعدة بيانات قد تستثمر لتقييم أداء المدرّبين من جهة. ومن جهة أخرى، الاطلاع على بناء كفايات المعلّمين وعلى قوائم معايير تقويم مهامّهم الأدائيّة في كل دورة تدريبيّة واستثمار هذه البيانات من قبل الفرقاء التّربويّين خلال مشاهداتهم الصّفّيّة للمعلّمين لتقصّي أثر التّدريب ولتكوين بيانات كميّة ونوعيّة حول حاجات كلّ معلّمة ومعلّم.

٧. إطار الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية في ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠)

عامّ ٢٠١٠، أصدرت وزارة التّربية والتّعليم العالي كتيّبًا بالعنوان المذكور أعلاه يتضمّن عشرة برامج منبثقة من المجالات الخمسة الكبرى الّتي لحظتها «الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان" الّتي ورد ذكرها سابقًا. وكان أحد هذه البرامج «تمهين الجسم التّعليميّ" عبر تعزيز تطوّره المهنيّ، وذلك بإصدار قانون جديد لتعيين المعلّمين والعمل به، وإعداد برنامج شامل للتّطوير المهنيّ لمعلّمي المدارس الرّسميّة وتنفيذه، وتمويل سلسلة الرّتب والرّواتب وربطها بنظام حوافز، ووضع آليات لإرشاد المعلّمين وإعادة توزيعهم، ومتابعة تنمية القيادات الإداريّة في المدارس. وتضمّن الكتاب جدولة زمنيّة لتنفيذ البرامج العشرة بحيث تنجز جميعها في العام ٢٠١٥.

١.٧. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب:

التّركيز في مفهوم التّطوّر المهنيّ لمعلّمي المدارس الرّسميّة رسّخ عزم اللّجنة في دراسة هذا المفهوم، كما ذكر سابقًا، وإيجاد إطار نظريّ قد يساعد في تطوير إطار عمليّ يحدّد أدوار الشّركاء المعنيّين في مواكبة مسيرة المعلّمين المهنيّة، من جهاز التّدريب المستمرّ، إلى المديريّة العامّة للتّربية ومديريتي التّعليم الأساسيّ والثّانويّ وجهاز الإرشاد والتّوجيه والمفتّشيّة التّربويّة وكلية التّربية في الجامعة اللّبنانيّة، ويشدّد هذا الإطار على دور المعلّم في تطوير ذاته. فيمكن أن يشكّل الإطار النّظريّ للتّطوير المهنيّ من ناحية والبيانات عن تدريب المجمّعة إلكترونيًّا عن كل معلّم من ناحية أخرى حَجَرَيْ أساس لتفعيل منظومة التّطوير المهنيّ والارتقاء بها إلى مسيرة جودة تحوّليّة في قطاع التّعليم في لبنان.

٨. الأطر المرجعيّة لكفايات المعلّم، المدرّب، المرشد التّربوي والموّجه النّفس اجتماعيّ (وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧)

حدّدت الأطر المرجعيّة الملامح المهنيّة المطلوبة للوظائف المذكورة، فاعتمدت مجالات أربع: (١) الممارسات المهنيّة المتخصصة، (٢) العلاقات المهنيّة، (٣) التّطوير المهنيّ المستمرّ (٤) الأخلاقيّات المهنيّة. وفي ضمن كلّ مجال حدّدت الأطر كفايات لكلّ مهنة ومكوّنات لكلّ كفاية تليها مبيّنات على شكل مهارات محدّدة. ووضعت هذه الأطر لتوَظّف كأدوات عمليّة في الإعداد وفي آليّة التّوظيف وفي تقييم الأداء وفي التّطوير المهنيّ المستمرّ.

١.٨. الاستنتاجات العمليّة لتوجيه عمل لجنة تحسين جودة التّدريب:

تزامن عمل لجنة تحسين جودة التّدريب مع عمل لجنة الخبراء لتطوير الأطر المرجعيّة فجرى التّنسيق بدعم من جميع القيّمين على المشروعين من المركز التّربويّ ووزارة التّربية واليونيسف والبنك الدّوليّ. وكان للتّنسيق انعكاس إيجابي في العمل، إذ أُمكن للّجنة الاطّلاع على هيكلية الأطر وتاليًا اعتمدت هندسة التّدريب المستمرّ المقاربة بالكفايات في ضمن إطار الفهم من طريق التّخطيط لتدريب يركّز في المفاهيم الكبرى ونقل أثر التّعلّم. فتضمّنت هندسة التّدريب المستمرّ تشبيكًا موثّقًا وعلميًّا مع مجالات وكفايات ومكوّنات الكفايات ومبيّناتها من الإطار المرجعيّ. فبذلك فعّل المركز التّربويّ من خلال مكتب الإعداد والتّدريب الأطر المرجعيّة لكفايات المعلّم والمدرّب كما أنّه وضع من خلال هندسة التّدريب الأسس لتقييم بناء الكفايات ورصدها لدى المعلّمين.

وتؤكّد لجنة تحسين جودة التّدريب على ضرورة تبنّي أطر مرجعيّة موحّدة لمواكبة التّطوير المهنيّ المستمرّ للمعلّمين من قبل جميع الفرقاء المعنيّين في هذا العمل وبذلك تتّسم المهمّة بالاتّساق والفعاليّة.

٩. الخطّة الثّانية لتوفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) (وزارة التّربية والتّعليم العالي، ٢٠١٧)

شكّلت خطّة توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان الإطار العامّ لدعم المجتمع الدّوليّ للتّربية في لبنان في ظلّ الأزمة السورية وجاءت الخطّة في ضمن ركائز ثلاث: (١) توفير فرص التّعلّم للأطفال، (٢) تحسين جودة الخدمات التّربويّة، (٣) دعم النّظام التّعليميّ. وجاء عمل لجنة تحسين جودة التّدريب تحت الرّكيزة الثّانية بدعم من منظّمة اليونيسف وتمويل من الدّولة الكنديّة. واعتمدت اللّجنة الّتي شكّلت من خبراء تربويّين وفريق القيّمين على مكتب الإعداد والتّدريب منهجيّة تشاركيّة. وحرصت على أن يتّسق العمل بالأدبيّات والنّظريّات التّربويّة ولكن بما يتلاءم مع الواقع اللّبنانيّ. فاعتمدت البنائية منهجًا والأبحاث والدّراسات التّربويّة مرجعًا، والدّراسات الميدانيّة والتّشاركية أساسًا لعمل على اتّساق بالواقع وبذلك كانت ضمانة استمراريّة العمل. وكان لا بدّ من مراجعة القوانين النّاظمة لعمليّة التّطوير المهنيّ للمعلّمين والسّعي إلى تطوير نصوص قانونيّة تدعم مأسسة الهندسة الجديدة للتّدريب المستمرّ، والآلية الموحّدة لتطوير خطّة التّدريب المناطقيّة السّنويّة ومنهج التّدريب التّمهيدي للمعلّمين الجدد. أيضًا، واستجابةً للدّعوات المتكرّرة، في معظم خطط وزارة التربيّة والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء المذكورة في هذا الفصل، من أجل تحليل متعمّق لوضع المعلّمين في المدارس الرّسميّة، قامت لجنة تحسين جودة التّدريب، في إطار خطّة العمل السّنويّة المشتركة بين المركز التّربويّ ومنظّمة اليونيسف بتكليف معهد عصام فارس في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بإجراء دراسة ميدانيّة لتوصيف وضع المعلّمين في القطاع العامّ. من المتوقع أن تسفر هذه الدّراسة عن تقرير مفصّل عن وضع معلّمي المدارس الرّسميّة والقوانين الحاكمة ذات الصّلة في مهنة التّعليم، إضافة إلى ملخّص سياسات لدعم صانعي القرار في تطوير السّياسات ذات الصّلة.

المراجع

المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية الوطنيّة والرياضة والشباب، (١٩٩٤) خطة النهوض التربوي

المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية الوطنيّة والرياضة والشباب، (١٩٩٥) الهيكليّة الجديدة للتعليم في لبنان

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٠) التوجهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان لعام ٢٠١٥

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٥) مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٥ – ٢٠١٥

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٧) الإستراتيجية الوطنية للتربيّة والتعليم في لبنان

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠) إطار الإستراتيجية الوطنية للتربية ضمن مشروع الإنماء التربوي ٢٠١٠–٢٠١٥

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠١٦) الخطة الثانية لتوفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II)

وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء، (٢٠١٧) الإطار المرجعي لكفايات المعلّم

الفصل III

المبادئ الموجّهة والإطار النّظريّ لمسيرة الجودة في مشروع التّدريب المستمرّ

كلودين رزق اللّه عزيز، منيفة عساف حكم، وبإسهام سارة سلوم

المحتويات

١. المقدّمة
٢. المفهوم المتعدّد المعاني للتّطوير المهنيّ للمعلّم
١.٢. التّطوير المهنيّ أو التّطوير التّربويّ
٢.٢. التّطوير المهنيّ أو التّدريب المستمرّ
٣.٢. التّطوير المهنيّ أو التّمهين
٤.٢. العلاقة بين مفاهيم التّمهين والتّدريب والتّطوير المهنيّ
٥.٢. أطروحات مختلفة في التّطوير المهنيّ
١.٥.٢. الأطروحة ١: التّعبئة الملائمة للوضعيّات والموارد
٢.٥.٢. الأطروحة ٢: الإدماج المتزايد للكفايات في العمل
٣.٥.٢. الأطروحة ٣: الدّور الأساسيّ للخبرة في التّطوير المهنيّ
٤.٥.٢. الأطروحة٤: التّطوير المهنيّ من قبل الشّخص والآخرين والأشياء
٥.٥.٢. الأطروحة ٥: تطوّر النّاس يتحقّق من خلال المشاركة الفاعلة في النّشاط المشترك والتّحويل المشترك
٦.٥.٢. الأطروحة ٦: تطوير ملمح الممارس المتفكّر ذاتيًّا لدى المدرّب والمعلّم بغية التّمهين الذّاتيّ
٦.٢. تعريف التّطوير المهنيّ للمعلّم
٧.٢. العلاقة بين التّطوير المهنيّ والتّعلّم: هجرة متبادلة
٨.٢. الصّيغ الاستبداليّة الاجتماعيّة-الثّقافيّة في تعلّم المعلّمين
٣. مناظير التّطوير المهنيّ للمعلّم
١.٣. المنظور النّمائيّ
١.١.٣. مزايا النّماذج المندرجة في ضمن المنظور النّمائيّ وحدوده
٢.١.٣. النّماذج النّمطيّة للمنظور النّمائيّ
٢.٣. منظور التّدامج الاجتماعيّ
١.٢.٣. مزايا منظور التّدامج الاجتماعيّ وحدوده
٣.٣. المنظور التّمهينيّ
١.٣.٣. وصف المعارف المهنيّة
٢.٣.٣. توجهات التّطوير المهنيّ التّمهينيّ
١.٢.٣.٣. التّطوير المهنيّ بوساطة عمليّة التّعلّم
٢.٢.٣.٣. التّطوير المهنيّ بوساطة التّفكّر والبحث
٣.٣.٣. مزايا النّماذج المندرجة في منظور التّمهين وقيودها
٤.٣.٣. النّماذج في المنظور التّمهينيّ
٤.٣. اختتام مناظير التّطوير المهنيّ
٥.٣. دور التّدريب المستمرّ في نماذج التّطوير المهنيّ
١.٥.٣. تصميم مخطّط التّدريب ومنهج الدّخول إلى المهنة
٢.٥.٣. دور مدرّب المعلّمين في النّماذج
١.٢.٥.٣. النّموذج ٢: التّطوير المهنيّ (على القياس) المصمّم خصيصًا لتلبية احتياجات المؤسّسات (أي التّطوير المهنيّ للمعلّمين في الموقع)
٢.٢.٥.٣. النّموذج ٥: النّموذج المقنّن للتّطوير المهنيّ للمعلّمين.
٤. معايير الجودة للتّطوير المهنيّ الفاعل
١.٤. رهانات معايير الجودة
٢.٤. خصائص معايير الجودة
٣.٤. معايير تتعلّق بظروف العمل في التّدريب المستمرّ
٤.٤. جودة التّدريب والمعايير
٥.٤. من الفاعليّة الذّاتيّة إلى الشّعور بالفاعليّة الشّخصيّة لدى المعلّمين وإلى فاعليّة النّتائج
٦.٤. التّقييم الذّاتيّ لفاعليّة التّدريب
٥. آثار الإسهامات النّظريّة في خطّة الجودة المتّخذة في مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء
١.٥. الهدف الكشفيّ/ الاكتشافيّ: الفهم والشّرح وإعطاء المعنى
٢.٥. الهدف البراغماتيّ
٣.٥. الهدف الإستراتيجيّ
المراجع

١. مقدّمة

ينبع اختيار موضوع التّطوير المهنيّ من ملاحظة الواقع الّتي تفيد بأنّ التّعليم يخضع لقوى تغيير متعدّدة ومتنوّعة: فقيَم المجتمع تتطوّر، والعلاقات بين البالغين والأطفال أقلّ ثباتًا وعموديّة من ذي قبل، وتقنيّات الاتّصالات تتغيّر وتغيّر حياتنا اليوميّة. إضافة إلى ذلك، تنمو المعرفة بشكل مطّرد ويمكن الوصول إليها من خلال قنوات متعدّدة تتنافس بفعاليّة مع طرق النّقل المدرسيّة، إلخ. ولذلك، فإنّ العالم الّذي تتغيّر فيه المدرسة وهيئة التّعليم تدريجًا يتطلّب تكييفات دائمة ومستمرّة. الإعداد الأساسيّ لا يمكنه أن يعدّ أو يهيّىء لجميع الوضعيّات الّتي يتوجب مواجهتها خلال الحياة المهنيّة؛ من هنا الحاجة إلى الاندماج في عمليّة التّطوير المهنيّ طوال فترة مزاولتها.

كان التّطوير المهنيّ للمدرّسين موضوعًا لكثير من الأبحاث الّتي قام بها الباحثون في مجال العلوم التّربويّة على مدى أكثر من خمسة وعشرين عامًا وبشكلٍ متواصل. وعلى الرّغم من أنّ السبّاقين في مجال أبحاث التّطوير المهنيّ هم في الغالب من مختبرات أنجلو ساكسونية أو كندية (كيبيك)؛ فإنّ موضوع التّطوير المهنيّ تطرحه كذلك مختبرات فرنسية مثال UMR EFTS في جامعة تولوز. وعلى وجه الخصوص البحوث المتعلّقة بالممارسات المهنيّة الجديدة (Marcel, 2005).

من هذا المنظور، يرى صانعو القرار أنّ دعم المدرّسين في عمليّة التّطوير المهنيّ لديهم، يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في التزامهم المهنة ويكسبهم سيطرة أكبر على ممارساتهم التّعليميّة وعلى التّحصيل التّعلّمي للتّلامذة. كما أنّه مصدر مهم للاعتراف بقيمة المهنة والاعتراف بخبرات هيئة التّعليم.

تهدف هذه الدّراسة إلى تقديم بعض الإجابات عن أفضل السّبل لتلبية احتياجات المعلّمين من حيث التّطوير المهنيّ، من خلال تحديد العوامل الّتي تعزّز ثقافة التّطوير المهنيّ والمشاركة والتّبادل ودعم الأقران طوال فترة مزاولة المهنة. إنّها مسألة دعوة جميع الجهات الفاعلة في الوسط التّربويّ إلى الاضطلاع بأدوارها وتزويدها بمختلف الأدوات من أجل الانتقال من النّيّة إلى العمل، ومن التّطوير المهنيّ المتشظّي إلى تطوير مهنيّ متدامج وفعال.

يتكون هذا المستند من أربعة أجزاء. يقدّم الجزء الأوّل مختلف المفردات والمفاهيم المرتبطة بمصطلح التّطوير المهنيّ لأعضاء هيئة التّعليم طوال فترة المهنة. أمّا الجزء الثّاني، فيتضمّن وجهات النّظر العديدة والمتنوّعة للتّطوير المهنيّ، ويفصّل النّماذج العائدة لكلّ منها مع مزاياها وحدودها. وأمّا الجزء الثّالث؛ فيذكّر بمعايير الجودة للتّطوير المهنيّ المستمرّ الفاعل بالاستناد إلى البيانات الّتي جرى جمعها من عدّة مصادر ومختلف الفرقاء الفاعلين في هذا المجال. وأخيرًا، يعرض الفصل الرّابع والأخير لإجراءات جهاز التّدريب في أثناء الخدمة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (في ما يأتي من النّصّ يشار إليه ب «المركز التّربويّ») والتّوصيات النّاتجة منها.

ويُختتم كلّ من الأجزاء بخلاصة قابلة للتّحويل إلى فعل. تسهم هذه الخلاصة في إظهار مسار منطقنا في العمل وتركيزنا في اتّخاذ القرارات المتناسقة والتّوافقيّة. ويهدف هذا الفصل إلى إظهار مدى حرصنا الدّائم على إدراج عملنا في ضمن الإطار النّظريّ مع أخذ المعطيات الّتي تظهر يوميًّا بعين الاعتبار.

٢. المفهوم المتعدّد المعاني للتّطوير المهنيّ للمعلّم

التّطوير المهنيّ هو موضوع حديث للغاية في الأدبيّات والكتابات المهنيّة وفي مؤسّسات التّدريب الأساسيّ والمستمرّ (وفي أثناء الخدمة). غالبًا ما يكون مفهوم التّطوير المهنيّ في التّعليم غير متّضح المعالم، بحيث يمكن أن يأخذ العديد من المعاني من كاتب إلى آخر ومن نظريّة إلى أخرى. وغالبًا ما تُعزى إليه أسماء مختلفة؛ مثال: التّطوير التّربويّ، التّدريب المستمرّ، التّمهين، والتّعلّم المستمرّ وغير ذلك. هناك خلط بين مفهوم التّطوير المهنيّ نفسه والوسائل الّتي يجري من خلالها تحقيقه وتشكيله؛ مثال التّدريب المستمرّ. ومن ناحية أخرى، ترتبط به مفاهيم مختلفة تتعلّق بعمليّة التّعلّم.

٢.١. التّطوير المهنيّ أو التّطوير التّربويّ

في أدبيّات التّعليم العالي، يرتبط مفهوم «التّطوير التّربويّ» بمجال البحث والممارسات المحدّدة الّتي تجمع بين الكتابات حول التّدخّلات والأجهزة الّتي تعزّز تنمية الكفايات التّربويّة للمدرّسين في التّعليم العالي، ولا يتطرّق إلى تحليل عمليّة تطوير هذه الكفايات التّربويّة بحدّ ذاتها. يهدف هذا التّطوير، الّذي جرى وضعه في «مقاربة تنظيميّة»، إلى تحسين موارد مؤسّسة ما لتحقيق أهدافها وفاقًا للتّوجيهات/ التّعليمات السّياسيّة والتّربويّة (Diamond، ٢٠٠٥). وهذا المعنى لا يتوخّى التّطوير التّربويّ من حيث كونه عمليّة تتمحور حول الشّخص موضوع التّنمية كعنصر فاعل يمكنه تصوّر تطوّره المهنيّ (Jorro، ٢٠١١).

في الختام، في سياق التّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ، يجري النّظر إلى التّطوير التّربويّ على أنّه عمليّة متمحورة حول المعلّم على أساس أنّه الفاعل في محيطه المدرسيّ وأنّه في الوقت عينه متلقّي الفعل. وهذا ما يحيل إلى المرتبة الثّانية: مفهوم التّطوير التّربويّ كمنهج تنظيميّ أكثر تركيزًا في التّوجيهات/ التّعليمات السّياسيّة والتّربويّة.

٢.٢. التّطوير المهنيّ أو التّدريب المستمرّ

تميل بعض الأعمال إلى استخدام مصطلح التّطوير المهنيّ للإشارة إلى ما يتعلّق بالتّدريب المهنيّ، أي الأجهزة أو الأنشطة الكفيلة بتطوير التّعلّمات المهنيّة لدى المعلّمين وشروط فعاليّتها (Butler-Kisber & Crespo, 2006). إنّ مصطلحي «التّطوير المهنيّ» و «التّدريب المستمرّ» مرادفان عمومًا (Brodeur, Deaudelin and Bru, 2005).

ويرجع هذا المزيج من التّعريفات إلى صعوبة تحديد المؤشّرات المفاهيميّة أو التّنفيذيّة الّتي تقيس العمليّات والتّأثيرات العائدة إلى التّطوير المهنيّ. (Lefeuvre، Garcia، Namolovan، 2009).

وراء التّذبذبات المصطلحيّة، يغطّي التّطوير المهنيّ العديد من المعاني في الأدبيّات العلميّة. في النّسخة الإنجليزيّة للمسح الدّوليّ حول التّعليم والتّعلّم – الأداة OECD – TALIS، 2013)، يُستخدم مصطلح «التّطوير المهنيّ للمعلّمين» للإشارة إلى مجموعة الأنشطة الهادفة إلى تطوير المعارف والمهارات والكفايات لدى المعلّمين. في حين اختارت النّسخة الفرنسيّة استخدام مصطلح «التّدريب المستمرّ» (Chesne et al.، 2014، p.4). هناك إذًا لبس معين في استخدام مصطلحيّ «التّدريب المستمرّ» و «التّطوير المهنيّ» في الأعمال البحثيّة.

ويعكس هذا الاستبدال التّدريجيّ للتّدريب بالتّطوير، التّطوّر الاجتماعيّ الموصوف أعلاه، كما يشهد على الرّغبة في تمكين العاملين (الفاعلين في التّعليم) من الاستقلال الذّاتيّ وتحمّل المسؤوليّة وزيادة دمجهم في هذا التّطوّر. لا أحد يتدرّب بتوجيهات الآخرين بعد الآن بل يتحوّل ويغيّر نفسه بنفسه (Guillemette, 2006).

إذًا يتمايز التّطوير المهنيّ عن التّدريب المستمرّ الّذي لا يعدو كونه وسيلة لتحقيقه. فالتّطوير المهنيّ مرتبط بنشاط الفرد، وكونه متأصّلًا في طلب مجتمعي للتّمهين فإنّه تعبير عن بناء مرتبط بالهوية والمهنيّة على حدّ سواء. تجدر الإشارة إلى أن عددًا قليلًا من المؤلّفين يربط ويقارن هذه المفاهيم بعضها ببعض.

في الختام، يُنظر إلى التّدريب المستمرّ على أنه أحد طرق التّطوير المهنيّ الّذي ينبغي بناؤه مع مرور الوقت. التّدريب المستمرّ هو حقل مهنيّ لبناء الكفايات والمواقف وإنتاج المعارف العمليّة.

٣.٢. التّطوير المهنيّ أو التّمهين

يسهم مفهوم التّمهين كذلك في تعدد معاني التّطوير المهنيّ. وهو كذلك متعدّد المعاني ومتداول في عدد كبير من الكتابات: مصطلح التّمهين متكرر في أنماط و أنواع مختلفة من الخطابات المتعلّقة بالتّعليم والتّدريب. وغالبًا ما يرتدي في هذه الخطابات طابع العمليّة[1] processus. ولكنه على الرغم من ذلك لا يشير إلى نفس المعنى وفاقًا للسّياقات الّتي يستخدم فيها.

في توليف مخصص لتمهين المعلّمين، يورد R. Bourdoncle (١٩٩١، ص ٧٥) التسميات المختلفة المنسوبة إلى هذا المفهوم: عمليّة تحسين القدرات وترشيد/ عقلنة المعارف المعمول بها في الممارسة المهنيّة، عمليّة تحسين الوضع الاجتماعيّ للنّشاط (المهنيّ) «(المرجع نفسه، ص. ٧٥-٧٦)، الالتزام بالبلاغة أو أصول فن الإقناع rhétorique والمعايير الّتي أنشئت جماعيًا وفاقًا للمعنى السابق» (المرجع نفسه، ص. ٧٦). وهكذا، ينتج عن التّمهين عمليّات ثلاث تؤدي إلى إرساء حالات ثلاث يُعبّر عنها ب: المهنيّة أو مجموعة سمات المهنة، الانتماء إلى المهنة والنّظريّة او القواعد الّتي ترعى المهنة «professionnalité, professionnisme et professionnalisme»: (المرجع نفسه، ص ٧٦).

ويحدّد بوردونكل Bourdoncle (٢٠٠٠) خمسة مواضيع للتمهين: تمهين النّشاط حول جامعيته، تمهين المجموعة الّتي تمارسه من طريق تشكيل تنظيمات مهنيّة، تمهين المعارف والتّدريب والأشخاص. وبالنسبة له فإن هذا الشكل الأخير من التّمهين يشكّل دينامية انخراط مجتمعي مهنيّ يرتبط فيها التّطوّر المهنيّ-الموصوف على أنه عمليّة تحسين المعارف والمهارات- ببناء هوية مهنيّة.

يجري تعريف التّمهين على أنّه عمليّة بناء المعارف والمهارات المنضوية كجزء من المهنة المختارة" (Wittorski, 2007, p.3) في حين يعاد النّظر في" كون التّمهين ملائمة للالتقاء بين نيّات أعربت عنها منظّمات ونظم عمل من جهة، والطّلب المصرّح به من قبل الأفراد إلى مؤسّستهم بوجوب الاعتراف بقدراتهم" في حدّ قول (Maubant, Caselles-Gravel وDesjardins, Roger, Mercier) (سبتمبر ٢٠١٠) في وقائع مؤتمر «أخبار البحوث في التّدريب والتّعليم (AREF)».

إضفاء صفة المهنيّ/ المحترف مرتبطة إذًا بعمل مزدوج: تطوير الفرد والاعتراف، في البيئة المحيطة، "بما يقوم به من أفعال مقترنة بفعل إضفاء الصّفة المجتمعيّة بالمهنيّة من قبل هذه البيئة المحيطة (وفاقًا لمعايير الشّرعيّة)»، (Wittorski، ٢٠٠٧، p.٣). ومن الجدير ذكره أنّ التّمهين يتجلى ويُحلّل ويقرأ ويفسّر تبعًا لوجهة نظر الفرد ووجهة نظر المنظّمة.

إنّ تمهين المعلّم والمدرّب مطلب يجري تبنّيه على نطاق واسع في الخطابات الرّسميّة للعديد من الدّول كضرورة مطلقة: يقوم Zeichner (جامعة ويسكونسن، ١٩٨٣، ١٩٨٧) بترسيم صيغة استبداليّة paradigme تُسمى تعليم المعلّمين الموجّه نحو الاستقصاء: المعلّم هو، بالنّسبة إليه، محترف يحلّ المشكلات ويضع خيارات وليس شخصًا يطبّق وصفات جاهزة. يرتبط التّمهين كذلك بالمنظّمة أو المؤسّسة الّتي تحدّد وتصف وتقيّم الصّفات والكفايات المنتظرة؛ «الهويّة الموصوفة أي الملزَم بها ثمّ الممنوحة أي المعترف بها».

لنوجز نقول: حتّى لو كانت مفاهيم التّطوّر المهنيّ والتّمهين تستخدم في بعض الأحيان في الأدب كما لو أنّها مترادفة، فإنّها في الحقيقة تختلف كون الأوّل يندرج في المجال الفرديّ للشّخص-الفاعل في حين ينشأ مفهوم التّطوير المهنيّ من نيّة اجتماعيّة. ومع ذلك، يمكن أن يرتبطا من خلال المفاوضات ذات الصّلة بالهوية، والّتي يحيكها الفرد، ويعمل بين نشاطه والتّوقّعات الاجتماعيّة بالكفاية.

٤.٢. العلاقة بين مفاهيم التّمهين والتّدريب والتّطوير المهنيّ

بعد هذه الجولة على المفردات المرتبطة بالتّطوير المهنيّ، يبدو أنّ الرّبط بين مصطلحات التّمهين والتّطوير المهنيّ والتّدريب أصبح

[1] بالنّسبة إلى De Landsheere (١٩٧٩)، تُعرّف العمليّة على أنّها مجموعة من الوظائف منسقة إلى حدّ ما ومنتظمة، ممّا يؤدّي إلى ظهور ظاهرة تكوّن نتاجها.

ضرورة. هذا الرّبط يعكس، في ضوء البحوث التّجريبيّة الّتي أجريت على مدى السّنوات الخمس عشرة الماضية ديناميكيّة مستمرّة وهو يفرض نفسه كمطلب، ولا سيّما في البلدان (بما في ذلك لبنان) بحيث يدخّل أعداد كبيرة من المعلّمين في كثير من الأحيان من دون إعداد أساسيّ. في ندوة حول «تمهين المعلّمين غير المعَدّين إعدادًا أساسيًّا (٢٠٠٧)»، جرى وضع مبادئ أساسيّة بهدف اقتراح سبل للبلدان الّذين اضطروا إلى بناء أجهزة تدريب غير تلك المعتمدة عادة في الإعداد الأساسيّ التّدريجيّ. تؤكّد هذه المبادئ على الانتقال من منطق الانفصال إلى منطق الاتّصال والتّشارك.

أربع نقاط تستوقفنا في سياق هذا الرّبط بين المفاهيم أعلاه:

- ضرورة تكييف التّدريب مع التحولات في إطار ممارسة المهنة.
- مراعاة منطقيّ تقييم وفعّالية السّياسات.
- الإستراتيجيّات المهنيّة.
- أهمّيّة موارد المهنة في الاستجابة لديناميّة التّطوّر والتّغيير. (المصدر عينه، ص. ١٣٠).

من جانب آخر، ووفاقًا لـ Wittorski (٢٠٠٧)، من الضّروري الرّبط بين ما ينتمي إلى الخطابات التّرويجيّة والأجهزة المقترحة المتعلّقة بمجال العرض الاجتماعيّ للتّمهين من جهة وما ينتمي إلى ديناميّات تطوير الأفراد في ضمن إطار هذا العرض من جهة ثانية، انطلاقًا من شبكة تحليل (المرجع عينه، ص ٢١). ووفاقًا لويتورسكي، يجب اعتبار التّدريب كأحد طرق تمهين المعلّمين، لأنّه يمكن أن يأخذ في الاعتبار المنطقيّات المختلفة للتّمهين، متلازمة أو منفصلة، للأفراد والأنشطة والمنظّمات.

وبالنّظر إلى تعدّد فئات المعلّمين العاملين في لبنان، فقد اخترنا، في عملنا النّوعيّ، منطق الاتّصال والتّشارك. فقمنا، من هذا المنظار، بتصميم منهج لتعليم أساسيّات مهنة التّعليم ومواكبة المعلّمين (المنهج الإحداثيّ/ الحثّي Induction curriculum). يقسّم هذا المنهج عدّة مسارات تدريبيّة تلبّي الاحتياجات المختلفة لكلّ فئة. كما أنّنا وضعنا أجهزة متنوّعة تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات السّابقة، وتطوّر المعلّم، والخبرة، والمعارف المكتسبة من جهة، والكفايات المعنية في الإطار المرجعيّ للمعلّم (MEES & CRDP, 2017) من جهة ثانية. تلبية لهذين الاعتبارين، اختار مكتب الإعداد والتّدريب التّابع لـلمركز التّربويّ تبنّي منهج مفاهيميّ وإطار تخطيط للتّدريب يمكن أن يضمن إعادة استثمار فعّال في الصّفوف للكفايات المطلوبة- وفاقًا للإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم- ويمكن كذلك أن يغرف من مكتسبات المعلّمين وخبراتهم لتخصيص التّدريب (جعله ملائمًا لطلبات كلّ مستخدم) بغية زيادة أثره ورفع فعاليّته. وقد حدّدت هذه المقاربة المفاهيميّة القائمة على مبادئ «الفهم من طريق التّخطيط by Design Understanding» وعلى مبادئ المقاربة بالكفايات نموذج منهج تدريب المعلّمين (Teacher Training Curriculum Model TTCM). وحدات/ مقرّرات التّدريب يجري بناؤها منذ الآن وفاقًا ل TTCM الّذي يهدف إلى نقل الكفايات إلى داخل الإطار المهنيّ في مكان العمل وإلى استثارة المواقف والمكتسبات والخبرات المعيشة للمعلّمين وتوثيقها، كما أنّه يتطلّب مهمّة أدائيّة أصيلة كغاية لكلّ وحدة/ مقرّر تدريب.

٢.٥. أطروحات مختلفة في التّطوير المهنيّ

تورد مجلة Recherche et Formation (٢٠٠٦)، ستّ أطروحات، موضّحة أدناه، تتيح استعراض الأعمال الحاليّة المتعلّقة بالتّطوير المهنيّ.

٢.٥.١. تركّز **الأطروحة الأولى** في **التّعبئة الملائمة للوضعيّات والموارد** الّتي تؤدّي إلى التّطوير المهنيّ للفرد. ووفاقًا لـ Le Boterf (٢٠٠٧)، فإنّ المسار التّمهينيّ للفرد هو عبارة عن تقاطع وضعيّات متنوّعة يقوم فيها الفرد بنشاط ملائم لتطوّره: التّدريب الذّاتيّ تحت المواكبة/ المرافقة، محاكاة وضعيّات العمل، وضعيّات العمل تحت المواكبة/ المرافقة، سرد خلاصات/ تقارير الخبرات المعيشة، وضعيّات مشاركة الممارِسة، الرّحلات الدّراسيّة، كتابة المذكّرات، الاجتماعات المهنيّة.

من وجهة نظر هذه الأطروحة، ينظر إلى التّطوير المهنيّ على أنّه تعبئة موارد الفرد ووضعيّاته: من هنا اختيار المركز التّربويّ للمقاربة بالكفايات لتصميم وحدات/ مقرّرات التّدريب المستمرّ، وفاقًا لتعريف الكفاية كتعبئة للموارد والنّقل وإعادة التّشكيل في وضعيّات جديدة.

٢.٥.٢. أمّا بالنّسبة **إلى الثّانية**، فهي تترجم بالحاجة **إلى ٣**، ووفاقًا لتسلسل هرمي ملائم من أجل الشّروع في عمليّة التّطوير المهنيّ. التّطوير المهنيّ في هذه الأطروحة هو إدماج متزايد للكفايات في العمل: من هنا جاء قرار إدراج مهمّة أدائيّة كمحاكاة لوضعيّة حقيقيّة، في تصميم وحدات/مقرّرات التّدريب المستمرّ (TTCM). إضافة إلى ذلك، فإنّ هذا المنظور قاد خيار المركز التّربويّ في إنشاء التّوثيق الإلكترونيّ لمسارات التّدريب من طريق نظام إدارة التّدريب (Training Management System TMS)، الّذي يتضمّن الحافظة الإلكترونيّة لتدريب كلّ من المعلّمين. ويتيح نظام TMS المشاركة في الوقت الفعليّ لهذه المعلومات مع الجهات الفاعلة في المجال.

٢.٥.٣. تتناول **الأطروحة الثّالثة الدّور الأساسيّ للخبرة في التّطوير المهنيّ.** الخبرة هي في الوقت عينه أحد المكتسبات وطريق اكتسابه. ويعتبر أنصار هذه الأطروحة أنّ التّجربة هي بناء ذاتيّ يستند إلى الأعمال الّتي يقوم بها الفرد. التّجربة الّتي تعتبرها هذه الأطروحة كمكتسب وكطريقة اكتساب في الوقت عينه هي إذًا مورد ضروريّ للتّطوير المهنيّ. ومع أخذ هذا الأمر في الاعتبار من قبل المركز التّربويّ فإنّ TTCM يفترض من المدرّب جمع البيانات المتعلّقة بالتّجربة السّابقة للمعلّمين. كذلك جرى إجراء

دراسة تجريبيّة ونظريّة (Natout et al., 2017) من أجل تزويد المدرّبين بإضاءات على الإستراتيجيّات الّتي ينبغي لهم استخدامها في وضعيّات الممارسة الفعليّة انطلاقًا من جمع المعلومات عن التّجربة والمعارف السّابقة للمشاركين في التّدريب. اعتمدت الدّراسة نظريّة النّشاط الثّقافيّ التّاريخيّ (Cultural Historical Activity Theory CHAT) لتحليل ممارسات الأفراد والمنظّمات في التّدريب المستمرّ. CHAT هي عدسة تعكس أهمّيّة السّياق و«استجواب» الممارسات الموروثة، وكذلك محفّزات النّظام والعقبات الّتي تحول من دون التّغيير. (Crossouard, 2009; Davies, Howes et Farrell, 2008; Webb et Jones, 2009, Pearson, 2009, Worthen, 2008).

٤.٥.٢. تفترض الأطروحة **الرّابعة التّطوير المهنيّ من قبل الشّخص والآخرين والأشياء.** تميّز تيّارات **التّعلّم غير النّظاميّ،** من جانبها، عدّة مصادر وأنماط للتّعلّم: نتعلم من خلال الاتّصال مع أنفسنا، مع الآخرين ومع البيئة المادّيّة المحيطة بنا. ولكن، وفاقًا ل Carré وآخرون (١٩٩٧)، فإنّ هذه الدّروس ليست تلقائيّة، فهي تستند إلى الشّعور بالفاعليّة والكفاءة، وقدرات التّنظيم الذّاتيّ والشّعور بالتّوجيه الذّاتيّ. ويجري تعزيز التّعلّمات المهنيّة غير النّظاميّة من خلال تحفيز الأفراد للتّعلّم ومن خلال الاستعداد للتّعلّم النّظاميّ أو غير النّظاميّ الّذي يطلق عليه هؤلاء المؤلّفون مسمّى «القابليّة للتّعلّم» «apprenance».

وقد جرى تعميق مفهوم التّطوير المهنيّ في هذا الفصل من أجل فهم الفروق الدّقيقة في التّطوير المهنيّ وتحديد الإطار المفاهيميّ للتّدريب المستمرّ المرسوم داخل الإطار النّظاميّ. وهذا هو السّبب في بذل الجهد لتحسين نوعيّة التّدريب المستمرّ (النّظاميّ) وإقامة وضعيّات تدريبيّة تعزّز التّفاعل والتّعاون والتّقييم الذّاتيّ والتّفكّر الذّاتيّ والتّطوير الذّاتيّ.

٥.٥.٢. تجدر الإشارة إلى أنّ **الأطروحة الخامسة** تدلّ على أنّ **تطوّر النّاس يتحقّق من خلال المشاركة الفاعلة في النّشاط المشترك والتّحويل المشترك.** تضع هذه الأطروحة دراسة الفاعل والوضعيّة في نقطة مركزيّة من أجل فهم أفضل لآليّات تطوير الأشخاص. تشكّل الأعمال الّتي أعقبت أعمال بياجيه تيّار البنائيّين الاجتماعيّين، ومنهم Doise وMugny (١٩٨١)، الّتي تشير أعمالهما إلى أنّ التّعلّم يحدث أيضًا في سياق التّعاون والتفاعل. من ناحية أخرى، ترى الديداكتيكية المهنيّة أن التّطوير المهنيّ هو عمليّة لبناء المخطّطات، والثوابت الفاعلة والمفاهيم الّتي تخطّط العمل وتنظمّه. يقدم Pastré (١٩٩٩:ص ٢٤) فكرة المفهوم البراغماتي الّذي يجري تعلّمه في التّبادلات وفي ضمن سياق الوضعيّة.

إنّ بُعدي التّعاون والتّفاعل أساسيّان في نظر المركز التّربويّ في إطار التّدريب المستمرّ، ومن هنا، خيار إجراء الدّراسة النّظريّة الّتي نحن في صددها والّتي تهدف من بين أمور أخرى، إلى تعريف الآليات المختلفة للتّطوير المهنيّ، إضافة إلى القنوات المحتملة للتّنسيق والتّعاون بين الجهات الفاعلة في هذا المجال. إنّ عمليّة جمع البيانات التّدريبيّة والوصول إليها عبر نظام TMS هي أيضًا أحد خيارات المركز التّربويّ المندرج في ضمن منظور التّعاون والتّفاعل المتأصّل في واقع البيانات التّجريبيّة.

٦.٥.٢. أمّا بحسب **الأطروحة الأخيرة؛** فمن المستحسن بشدّة **تطوير ملمح الممارس المتفكّر ذاتيًا لدى المدرّب والمعلّم بغية التّمهين الذّاتيّ.** وغالبًا ما تستند أجهزة تحليل الأداءات وأدواتها إلى التزام المعلّم التّفكّر الذّاتيّ الاسترجاعيّ أو الاستباقيّ بالعمل أو الإجراء. أمّا paradigm صيغة الكتابة عن النّشاط أو تمهيدًا للنّشاط؛ فغاية تنفيذه هي تمتين/ تعزيز صيغة التّفكّر الذّاتيّ.

إنّ كفايات التّفكّر الذّاتيّ هي بمثابة الكفايات المستعرضة لكلّ مقرّرات التّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ، كون التّفكّر الذّاتيّ هو جزء لا يتجزّأ من تصميم التّدريب المستمرّ (TTCM) (مراجعة الفصل ٤)

بالإشارة إلى كلّ هذه الأطروحات ونظريّات الفكر الّتي تدعمها، إنّ التّطوير المهنيّ كموضوع للتّحليل يرتبط بموارد الشّخص (المعرفيّة والوجدانيّة)، بآليّات عمله في ضمن الوضعيّات وبالسّياق المهنيّ العامّ وضع تصرفاته في الوضع. ثمّ السّياق المهنيّ العامّ (بمستوياته المختلفة: الاجتماعيّة، الثّقافيّة، الزّمانيّة المكانيّة،...) الّتي يمارس فيها هذا الشّخص أعماله. «هذه العناصر الثّلاثة (الشّخص، أعماله والبيئة المحيطة) مترابطة وتسهم في وصف التّطوير لمهنيّ وفهمه وشرحه» (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009).

٦.٢. تعريف التّطوير المهنيّ للمعلّم

يلخّص داي (١٩٩٩) مفاهيم التّطوير المهنيّ للمعلّمين كما يأتي:

«يتضمّن التّطوير المهنيّ جميع خبرات التّعلّم الطّبيعيّة والأنشطة الواعية والمخطّط لها والّتي لها أهمّيّة مباشرة أو غير مباشرة للفرد أو المجموعة أو المدرسة، مسهمة بهذه الصّورة في جودة التّعليم في الصّفّ. إنّها العمليّة الّتي بها يتفحّص المعلّمون، وحدهم أو مع آخرين، ويجدّدون ويوسّعون التزامهم كعناصر فاعلين في التّغيير ليشمل الغاية الأخلاقيّة من التّعليم؛ والّتي بوساطتها يكتسبون ويطوّرون بشكل نقديّ المعارف والكفايات والذّكاء الوجدانيّ الضّروريّ للتّفكير والتّخطيط والممارسة المهنيّة مع الأولاد والشّباب والزّملاء طوال حياتهم التّعليميّة.» (Day, 1999, p.4)

ويجد بعض الباحثين (Formosinho, Machado & Oliviera-Formosinho, 2010) أنّ التّطوير المهنيّ لا يمكن فصله عن التّطوّر الإنسانيّ بشكلٍ عامّ. فهذا الأخير مرتبط بتغيّر المواقف والعادات وتعديل التّموضع وإعادة التّموضع والقواعد السّائدة.

أمّا Barbier, J.M., Chaix, M.L., Demaily فقد توافقوا على تعريف

التّطوير المهنيّ على أنّه "مجموعة التّحوّلات الفرديّة والجماعيّة لكفايات ومكوّنات من الهويّة، معبّأة أو يمكن تعبئتها في وضعيّات مهنيّة».

إنّ مصطلح «التّطوير المهنيّ» يصف العمليّة الّتي بوساطتها يحدّث المهنيّون ممارساتهم. وهناك مفاهيم مهمّة أخرى تنضوي إلى مسمّى التّطوير المهنيّ: تطوير المعارف والمهارات للفرد إضافة إلى خبرته كمعلّم (Caena, 2011)؛ تطوير الكفايات المهنيّة (Darling-Hammond, 1999)؛ تطوير الموقف المهنيّ (Perrenoud, 1996) ومسؤوليّة المهنيّين في علاقتها بكفاياتهم وأدوارهم (Martinet et al, 2001).

على هذا الأساس، نختار أن نعتمد إطارًا مفاهيميًّا عامًّا وتوصيفًا واسعًا لمفهوم التّطوير المهنيّ المستوحى من أطروحة كورين أمبرواز (٢٠١٨، ص ٢٢) الّتي تبرز الخصائص الأساسيّة لهذه المفردة:

وهكذا، في نهاية هذه الدّراسة النّظريّة للتّطوير المهنيّ وبطريقة توليفية، تبرز خمسة عناصر مميّزة بشكل خاصّ من مجموعة التّعريفات النّاتجة من الأعمال الّتي جرى دراستها:

- **طبيعته:** يمكن النّظر إليه إمّا كمجموعة من الأنشطة أو المواقف؛ وإمّا كمجموع من التّعلّمات، أو أكثر من ذلك، كعمليّة. وهو يوصف بأنّه ديناميكيّ ومستمرّ للتّأكيد على اندراجه في سياق زمنيّ وتطوّريّ، ويكون موجّها في بعض الأحيان ومحدّد المكان والزّمان لإتاحة غرسه في سياق ما موجود لترسيخه في سياق ومشروع معيّنين.
- **عمله:** له طابع تقدّميّ، تدريجيّ وإيجابيّ (فهو يحدث تحوّلات أو تغييرات، أو تعلّمات أو تحسينات في الممارسة).
- **موضوعه:** التّحوّلات تكون على مستويين اثنين: الكفايات العائدة إلى فعل العمل أي «أن يقوم بأداء مهنته» (مارسيل 2005b)، ومكوّنات الهوية سواء كانت نفسيّة أم اجتماعيّة،والمرتبطة بفعل الكون، أي «أن يكون في مهنته».
- **غايته:** ثلاثة مستويات من الغايات تنبثق من التّعريفات. يربط المستوى الأوّل الغرض من التّطوير المهنيّ بالمعلّم (تحسين ممارسته). يصف المستوى الثّاني التّطوير المهنيّ الّذي يؤدّي إلى تحسين تعلّمات التّلامذة. أمّا المستوى الأخير؛ فيضع التّطوير المهنيّ في إطار عامّ شامل هدفه ليس فقط تحسين نظام التّعليم (Huberman & Guskey، 1995)، ولكن أيضًا لحظ غاية أدبيّة معنويّة وأخلاقيّة. (Day, 1999)
- **أطرافه الفاعلة:** المعلّمون كأفراد لديهم خصائص تميّز كلّا منهم عن الآخر. إلّا أنّهم شركاء في هذا التّطوّر ويُنظر إليهم على أنّهم فاعلون أساسيّون في تطوير أنفسهم. ومع ذلك، على الرّغم من كونهم وحدهم، فإنّهم ليسوا معزولين لأنّ المزيد من الأبحاث تعتبر الجماعيّة (الزّملاء، المنظّمة أو المؤسّسة) عنصرًا لا غنى عنه للتّحوّلات المهنيّة.

٢.٧. العلاقة بين التّطوير المهنيّ والتّعلّم: هجرة متبادلة

إنّ مسألة التّطوير المهنيّ تستند إلى أعمال بياجيه (١٩٧٩) وفايغوتسكي (١٩٨٥) اللّذين أجريا دراسات حول العمليّة التّعلّميّة. فبحسب الأوّل إنّ التّطوّر يسبق التّعلّم وتاليًا فإنّ العمليّتين منفصلتان والتّطوّر خيطي. أمّا فايغوتسكي؛ فيعتبر أنّ التّعلّم يأتي قبل التّطوّر. فالتّطوّر يمكن ملاحظته إذًا من خلال «شكل واتّجاه جديدين» (Jorro, 2011) سببهما إعادة تنظيم الوظائف العليا خلال هذه العمليّة. تبرز أعمال الباحثين ايفون وكلو (Yvon et Clot 2004) العلاقة بين التّعلّم والتّطوّر وتبيّن أهمّيّة أن نأخذ بعين الاعتبار النّشاط الّذي يقوم به الأفراد في هذه العمليّة لتأمين «هجرة التّعلّم داخل التّطوّر وهجرة التّطوّر داخل التّعلّم» (ص. ٣١). وهكذا فإنّ التّطوّر المهنيّ يولّد التّعلّم الّذي يأخذ شكلًا جديدًا أعاد الفرد تنظيمه وترتيبه، معيدًا تعريف العناصر المكوّنة لمهنيّته من خلال علاقات أعيد ترتيبها وجرى تجديدها في ضمن سياق ووضعيّة. وبحسب تقرير جورّو (Jorro 2011) «إنّه تحوّل شخصيّ في مكوّنات الفعل المهنيّ».

٨.٢. الصّيغ الاستبداليّة (paradigmes) الاجتماعيّة - الثّقافيّة في تعلّم المعلّمين:

إنّ الصّيغ الاستبداليّة العالميّة حول التّربية للمعلّمين والتّعليم المهنيّ تبتعد أكثر فأكثر عن النُّسُق/النّماذج المعرفيّة الإفراديّة لتعليم المعلّمين وتتّجه نحو الآفاق الاجتماعيّة-الثّقافيّة والتّاريخيّة بهدف التّوصّل إلى فهم أفضل لكيفيّة التّعلّم والتّطوّر من قبل المعلّمين. (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010). هذه الآفاق يمكن جمعها تحت عنوان «البنائيّة الاجتماعيّة». إحدى نقاط القوة في المقاربات البنائيّة الاجتماعيّة تكمن في الأهمّيّة المعطاة للسّياق وللفرد في فهم كيفيّة حدوث التّعلّم، وفي الاعتراف بذلك. وتاليًا، إنّ مدى إعادة هيكلة الخبرات الجديدة لتلائم الأنماط/ التّرسيمات الموجودة لدى المتعلّمين، أو كيفيّة تعديلها وإعادة هيكلتها لتأخذ بعين الاعتبار المعلومات والخبرات الجديدة، تتأثّر وتخضع لوساطة عوامل داخليّة وخارجيّة.

تتميّز المقاربات البنائيّة الاجتماعيّة في وجهات النّظر المعرفيّة الإفراديّة في إبراز أهمّيّة العوامل الثّقافيّة والاجتماعيّة المؤثرة في عمليّة التّعلّم؛ وبعبارة أخرى: إنّها تعتبر التّعلّم نشاطًا اجتماعيًّا ديناميكيًّا. وقد جرى تطوير هذا الإطار النّظريّ من خلال دمج النّظريّات الّتي تركّز في المتعلّمين البالغين مع التّركيز في السّياقات الاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي تحكم عمليّات الفهم وبناء المعنى لدى جمهوره المعني، وفي وجه الخصوص يُقصد المعلّمون في الخدمة.

وقد جرى استخدام نظريّة النّشاط الثّقافيّ التّاريخيّ لتحليل التّطوير المهنيّ (Crossouard 2009, Davies، Howes and Farrell 2008, Webb and Jones 2009)، والإعداد الأساسيّ للمعلّمين (Pearson

2009)، و التّعلّم في مكان العمل. (وورثن، ٢٠٠٨). تسمح نظريّة النّشاط الثّقافيّ التّاريخيّ بالتّركيز في مستوى الممارسات الفرديّة للمعلّمين، ولكن أيضًا في مستوى المؤسّسة/ المنظّمة (Murphy and Rodriguez-Manzanares، 2008) من خلال التّأكيد على أهمّيّة السّياق، من خلال تحديد محفّزات التّغيير في النّظام، ومن خلال اتّباع العناصر الاجتماعيّة للتّعلّم في فِرق أو مجموعات مشبّكة (المرجع نفسه). تسهّل هذه النّظريّة مساءلة الممارسات الموروثة وفهم كيفيّة إنتاج ممارسات جديدة مع التّفكير في كيفيّة أخذ القيم والدّوافع في الاعتبار في أيّ سياق تربويّ (إدواردز، ٢٠١٠).

تولي تحليلات التّطوير المهنيّ قدرًا كبيرًا من الاهتمام لكلّ من:

التّطوير الخطّي –المتتالي (linéaire) المنظور إليه كمسار تدريجيّ مبنيّ انطلاقًا من مراحل محدّدة جيّدًا (بما في ذلك مراحل بياجيه: الدّخول في المهنة، اكتساب الممارسات الرّوتينيّة، والخبرة)، والوضعيّات المهنيّة الملائمة للاستثمار في التّطوير المهنيّ.

ومع ذلك، فمن الضّروريّ أن نأخذ في الاعتبار الدّور التّأسيسيّ للزّمنيّة في بناء مهنيّة الفاعل، فضلًا عن دور عبوره التّطوّري «من التّدامج الاجتماعيّ المهنيّ (socialisation professionnelle) إلى بناء مجموعة سمات المهنة لديه» (Jorro، 2011).

دعونا نضيف أنّه لا يجدر تفسير التّعلّم النّظاميّ وغير النّظاميّ الرّسميّ على أساس أنّه تصنيف لعمليّات التّعلّم. فهذه التّجارب المختلفة تتعلّق ببنى وأطر سياقات التّعلّم العائدة إليها.

في مستوى آخر، تتشابه عمليّة التّعلّم التدريجي ودورة التّحوّل الّتي تحدّث عنها Boucher and Jenkis (٢٠٠٤). ويميّز الباحثان عدّة مراحل في تحليل التّطوير المهنيّ. الأولى هي مرحلة الإدراك (appréhension) المتعارف عليها كمرحلة من القلق والمقاومة في مواجهة التّغيّرات المرتقبة. المرحلة الثّانية الّتي تلي ذلك هي مرحلة التّجريب واستكشاف الممارسات الجديدة. وتستند المرحلة الثّالثة، وهي مرحلة التّملّك (appropriation) إلى التّعديلات والتّصويبات الضّروريّة. وهي تقدّم للمرحلة الأخيرة، مرحلة تمتين التّفكير في مدى ملاءمة النّشاط.

يجري النّظر إلى التّعلّم باعتباره مكوّنًا لا غنى عنه من مكونات التّطوير المهنيّ كمفهوم معرّفةٌ طبيعته أساسًا بوصفه «مجموع تعلّمات» ومعرّف عمله كمثير أو بادئ للتّعلّمات.

الجدول ١ دورة التّحوّل بحسب Boucher و Jenkins (٢٠٠٤)

المراحل	دورة التّحوّل بحسب Boucher و Jenkins (٢٠٠٤)
١	التخوّف وانعدام الأمان أمام التّغيّرات القادمة
٢	استكشاف الممارسات الجديدة واختبارها
٣	امتلاك الممارسات مع التّصويبات الضّروريّة
٤	تمتين منفتح على الأسئلة والتساؤل حول ملاءمة النّشاط للوضعيّة أو السياق

٣. مناظير التّطوير المهنيّ للمعلّم

يسلط استعراض الأدبيّات لعمليّة التّطوير المهنيّ الضّوء على ثلاثة مناظير رئيسة. إنّ التّعريفات المعطاة لهذا المفهوم ليست ثابتة بشكل عامّ، بل على العكس، تتغيّر وفاقًا للمنظور النّظريّ الّذي يستند إليه المؤلّف: المنظور النّمائيّ والمنظور التّمهينيّ (Uwamariya and Mukamuera, 2005) ومنظور الاندماج الاجتماعيّ (Vonk & Schiras 1987, Sylla, 2004) & (Sylla & De Vos, 2007/2009)

هذه المقاربات الثّلاث متكاملة وكلّها ذات صلة ملائمة لشرح مفهوم التّطوير المهنيّ. ويجمع الجدول ٢ أدناه المناظير الثّلاثة من جهة المفهوم والصّيغة (أي الجذر) والنّظرة إلى التّعلّم لكلّ منها.

١.٣. المنظور النّمائيّ

من المنظور النّمائيّ، ينظر إلى التّطوير المهنيّ على أنّه عمليّة تحدث وتظهر على مراحل. بالطّريقة نفسها الّتي تمرّ بها مراحل تطوّر الطّفل أو البالغ، فإنّ مراحل التّطوير المهنيّ تتوالى الواحدة تلو الأخرى بطريقة خطّيّة متتالية ويمرّ بها الشّخص وفاقًا لترتيب متوقّع، كنتيجة للتّجارب المهنيّة الّتي عاشها وبحسب النّضج المهنيّ المتكامل والمدمج على مرّ السّنين (Savoie-Zajc 2009).

من هذا المنظور، ينتمي التّطوير المهنيّ إلى العمليّات الدّيناميكية

> **يسلط استعراض الأدبيّات لعمليّة التّطوير المهنيّ الضّوء على ثلاثة مناظير رئيسة: المنظور النّمائيّ والمنظور التّمهينيّ (Uwamariya and Mukamuera, 2005) ومنظور الاندماج الاجتماعيّ (Vonk & Schiras 1987, Sylla, 2004) & (Sylla & De Vos, 2007/2009)**

للممارسات وطرق التّفكير الّتي تهدف إلى تشكيل أو رسم سيرورة المهن من خلال تنظيم مراحل متعاقبة ومتنوّعة. كلّ مرحلة تختلف عن الأخرى ولها ميزات/ خاصيات ملازمة لها.

يسترشد هذا المنظور النّمائيّ بأعمال بياجيه المتعلّقة بالتّطوّر النّفسيّ للطّفل. في نظرة موسّعة تمتدّ على مدى الحياة الكاملة للأفراد، تقدم الأبحاث التّأسيسيّة لسوبر Super (١٩٥٣) مراحل تطوّر الفرد منذ طفولته، مرورًا بمراحل حياته المهنيّة حتّى التّقاعد. ويقدّم نموذجه رؤية زمنيّة وخطّيّة متتالية للتّطوير المهنيّ، مادتها وموضوع تحليلاتها "مهامّ" الأفراد وخياراتهم ومصالحهم.

ويعطي الباحثان سيلا ودي فوس Sylla & De Vos, (٢٠٠٧/٢٠٠٩)، في نموذجهم للتّطوير المهنيّ للمعلّم أهمّيّة كبيرة لعمليّة "التّطوير الشّخصيّ للأفراد" (التّنمية الشّخصيّة) من حيث الموارد المتعدّدة والكامنة المحتملة الّتي يمكن أن تميّز شخصيّة هذا الفاعل: الاستقلاليّة والتّسامح والمرونة ومراعاة الفروق الفرديّة بين التّلامذة، إلخ... وترتبط هذه المقاربة للتّطوير الشّخصيّ بعامل مزدوج: مسألة تعلّم المعلّم، الّذي يتحقّق خلال مسيرة تطويره المهنيّ وتطوّر هذه التّعلّمات بحسب التّجربة المهنيّة وفاقًا لإيقاع خاصّ به.

في مجال مهنة التّعليم، يقترح Huberman (١٩٨٩) أيضًا نموذجًا عامًّا لتطوّر مهنة التّعليم انطلاقًا من مراجعة للأدبيّات التّجريبيّة. في المجال المهنيّ نفسه، تقترح العديد من الأبحاث النّاطقة باللّغة الإنجليزيّة والفرنسيّة نماذج من التّطوير المهنيّ للمعلّمين في شكل مراحل متعاقبة

> **"المنظور النّمائيّ لديه ميزة توفير نماذج عامّة يمكن استخدامها كنقاط استدلال لفهم عمليّات التّدامج الاجتماعيّ المهنيّ وشرحها إضافة إلى الأزمات والاضطرابات ذات الصّلة بالهويّة والمرتبطة بهذه العمليّات"**

Nault, 1999; Zeichner et Gore, 1990; Vonk, 1988; Barone) et al., 1996; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995, (Kagan, 1992

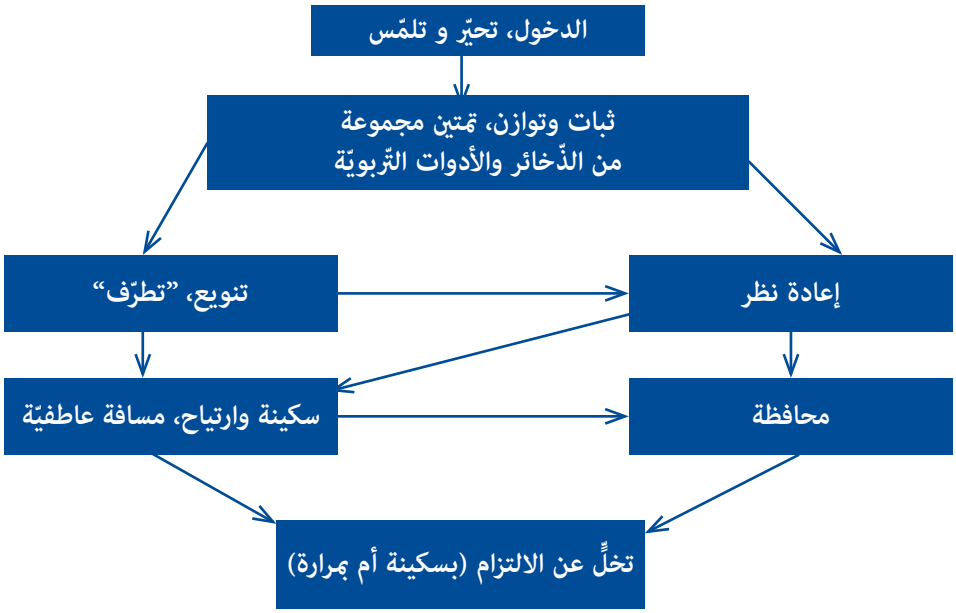
لكلّ مرحلة منها موارد معرفيّة و/أو عاطفيّة الجديدة للمعلّم، في كلّ من المستويين المهنيّ والشّخصيّ. يمكن لهذا التّطوير أن يُترجم بتغيّرات في المواقف والمعتقدات والعلاقة مع المهنة والأداء والمعارف العمليّة والصّورة عن الذّات وما إلى ذلك.

الجدير ذكره أنّ التّطوير المهنيّ للمدرّسين يعتبره باوتشر وجينكنز Boucher و Jenkins (٢٠٠٤) بمثابة عبور سلسلة من العقبات. لهذا السّبب هو يتلاءم مع دورة مؤلّفة من عدّة مراحل خطّيّة متتالية.

الجدول ٢ مناظير التّطوير المهنيّ للمعلّم

وصف	المنظور النّمائيّ	منظور التّدامج الاجتماعيّ	المنظور التّمهينيّ
التّطوير المهنيّ	عمليّة تحدث وتظهر وفاقًا لمراحل تتوالى بشكل خطّيّ متتالٍ يجري عبورها بنتيجة الخبرات والتّجارب المهنيّة	عمليّة تكيّف المعلّم مع بيئته المدرسيّة: القواعد، القيم، الدّور، المهمّة	عمليّة تعلّم يكون فيها المعلّم متعلّمًا يبني معارفه المهنيّة من أجل رفع فاعليّته
Paradigme الصّيغة/ الجذر الاستبداليّ	بياجيه، تطوّر فائق للفرد، طفولة، مهنة، تقاعد	تدامج اجتماعيّ قائم على قواعد، تأثير البنى، تدامج اجتماعيّ تفاعليّ، تأثير متبادل	عمليّة تعلّم، بحث وتفكّر
تعلّمات	خلال مرحلة التّطوّر المهنيّ وبحسب الخبرة	اجتماعيّ، اكتساب انتقائيّ للفوائد، مواقع ومواقف المجموعة	في المدى البعيد، متنوّع، طبيعيّ

الجدول ٢ مناظير التّطوير المهنيّ للمعلّم



٣.١.١. مزايا النّماذج المندرجة في ضمن المنظور النّمائيّ وحدوده

هذا المنظور النّمائيّ لديه ميزة توفير نماذج عامّة يمكن استخدامها كنقاط استدلال لفهم عمليّات التّدامج الاجتماعيّ المهنيّ وشرحها إضافة إلى الأزمات والاضطرابات ذات الصّلة بالهويّة والمرتبطة بهذه العمليّات. وتنظر هذه المقاربة إلى التّطوير المهنيّ كديناميكيّة مرور زمنيّ ومتتالٍ من مرحلة إلى أخرى. وهي تندرج بقوّة في إطار البحوث ذات الغايات الكشفيّة.

من جهة أخرى إنّ محدوديّة هذا المنظور تعود إلى كونه لا يأخذ في الاعتبار إلّا قليلًا التّطوّر الفرديّ الخاصّ للفاعلين لأنّ مراحل التّطوير لا تنطبق على الجميع وفاقًا للنّظام نفسه. إنّ النّظرة النّمائيّة تقلّل بشكل كبير من شأن تأثيرات العناصر العائدة إلى السّياق العلائقيّ والتّنظيميّ والمؤسّسيّ في تطوّر كلّ من المهنيّين داخل المهنة (Boutin, 1999).

بعبارة أخرى إنّنا نأخذ على هذه المقاربة أنّها تتمحور فقط حول المعلّم وتظهره ككائن معرفيّ يتطوّر بشكل مستقلّ عن تطوّرات بيئته المهنيّة. ولكن من الضّروريّ، لكي نفهم تطوّر ممارسات وطرق تفكير المهنيّين، ان نأخذ بعين الاعتبار شروط الممارسة المهنيّة المتعلّقة بالمجالات المختلفة المذكورة (الاجتماعيّة، العلائقيّة، التّنظيميّة، المؤسّسيّة، الثّقافيّة، إلخ...) (Mukamurera، 2002).

تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّه لا يوجد توافق في الآراء بشأن محتوى مراحل التّطوير المهنيّ ولا بشأن ترتيب ظهورها (Boutin, 1999). إذا اعتُبر التّطوير المهنيّ كمجموعة من المراحل الخطّيّة المتتالية، وفاقًا للخصائص الّتي تستند إليها هذه النّمذجة فإنّ نقطة البداية أو مراحل هذا التّطوير تبقى من دون تحديد.

٣.١.٢. النّماذج النّمطيّة للمنظور النّمائيّ

يُنظر إلى التّطوير المهنيّ هنا باعتباره مسارًا أو تطوّرًا للمعلّم يأخذ في الاعتبار مصلحة هذا الفاعل ومصلحة المؤسّسة. من هذا المنظور النّمائيّ، يظهر التّطوير المهنيّ كعمليّة ديناميكيّة متلازمة للتّطوير الشّخصيّ. هناك نماذج مختلفة في تصميم مراحل التّطوير المهنيّ للمعلّمين. يعطي الجدول الآتي بعض الأمثلة عنها.

يبيّن الجدول ٣ نماذج عديدة للتّطوير الشّخصيّ والمهنيّ تختلف باختلاف التّقسيمات المخصّصة لكلّ مرحلة.

بالنّسبة إلى بعض الباحثين يبدأ التّطوير المهنيّ قبل الإعداد الأساسيّ (Nault, 1999; Vonk, 1988; Zeichner et Gore, 1990)، من خلال الأحلام المهنيّة والتّجارب ما قبل المهنيّة. وهو يتألّف من خمس مراحل خطّيّة متتالية، بدءًا بالتّدامج الاجتماعيّ غير النّظاميّ وصولًا إلى التّدامج الاجتماعيّ ذي الإشعاع.

بالنّسبة إلى Zeichner و Gore (١٩٩٠)، فهناك ثلاث فترات متمايزة من التّدامج الاجتماعيّ: في مرحلة ما قبل الإعداد الأساسيّ، في أثناء الإعداد الأساسيّ وبعد الإعداد الأساسيّ ا. أما بالنّسبة إلى فونك (Vonk, ١٩٨٨)، فإنّ العمليّة تبدأ عندما يدخل المعلّم في التّدريب ويستمرّ في مساره إلى التّقاعد. بالنّسبة إلى باحثين آخرين (Huberman, 1989, Barone, Berliner, Blanchard, Casanova and McGowan, 1996)، الأساس هو في تولّي الوظيفة، الّذي يحدّد نقطة انطلاق التّطوير المهنيّ في وضعيّة قانونيّة. من هذا المنظور، إنّ الإعداد الأساسيّ ليس مكوّنًا جوهريًّا لعمليّة التّطوير المهنيّ للمعلّم. ويجب أن يركّز الاهتمام بدلًا من ذلك في ما يحدث في أثناء الممارسة المهنيّة.

الجدول ٣ مراحل التّطوير المهنيّ في التّعليم

	Barone et al. (1996) الخبرات والتّجارب المهنيّة	Huberman (1989) دورة الحياة في مهنة التّعليم	Vank (1988) مراحل التّطوّر المهنيّ للمعلّم	Zeichner et Gore (1990) مراحل التّدامج الاجتماعيّ في التّعليم	Nault (1999) مراحل عمليّة التدامج الاجتماعيّ المهنيّ
قبل الإعداد الأساسيّ			**مرحلة ما قبل المهنيّة** دراسة وإعداد أساسيّ، تحضير أو دور المعلّم	**مرحلة ما قبل الإعداد الأساسيّ.** جمع معلومات حول مهنة	**التدامج الاجتماعيّ غير النّظاميّ.** تدريب غير واعٍ، سوابق من السّيرة الذّاتيّة
الإعداد الأساسيّ			عملية التعلّم، البحث، والتفكّر	خلال الإعداد الأساسيّ، اكتساب المعارف، تعلّم	**التّدامج الاجتماعيّ النّظاميّ** إعداد أساسيّ، دروس ودورات تدريبيّة
الدّخول في المهنة	مبتدئ غير مرن، غير قادر على امتلاك رؤية عريضة للوقائع التّربويّة. مبتدئ متقدّم السّنوات الثّانية والثّالثة. يصبح مسؤولًا عن أعماله.	الدخول في المهنة، البقاء والاكتشاف، تلمّس الطّريق، الاهتمام بالذّات. ثبات وتوازن، تمتين تربويّ، يسر، ارتياح نفسيّ.	**مرحلة العتبة (السنة الأولى في التّعليم)** الاهتمام بان يكون مقبولا من التلامذة والزملاء والإدارة **مرحلة الاكتساب (٢ إلى ٧ سنوات)** ينصبّ الاهتمام على اكتساب الكفايات اللازمة للتّعليم **المرحلة الأولى المهنيّة** المتعة في إظهار ما نجيد فعله	**بعد الإعداد الأساسيّ** اكتساب وتمتين الكفايات	**الدّخول في المهنة** استباق، صدمة الحقيقة، تمتين المكتسبات
التّدريب المستمرّ	**المعلّم ذو الكفاءة** تنظيم أنشطته. **المعلّم الفاعل (المتمكّن)** سرعة ومرونة في الأنشطة المهنيّة، حدس في اتّخاذ القرارات. المعلّم يصبح ذا فاعليّة	**التّجريب** إرادة تغيير الأشياء، الخروج من الرّوتين، زيادة تأثيره في الصّفّ. تجريب شخصيّ: الأدوات الدّيداكتيكيّة، الطّرائق،... إعادة النّظر، الشّعور بالرّتابة، نظرة نقديّة إلى المستقبل المهنيّ.	**مرحلة إعادة التّوجيه الشّخصيّة والمهنيّة** تتميز بأزمات مهنيّة **المرحلة الثّانية المهنيّة** اختيار طرائق العمل		**التّدامج الاجتماعيّ الشّخصيّ** التّدريب المستمرّ، الخبرة/ التّجربة، التّحديث
الخبرات والتّجارب المهنيّة		**المحافظة** ميل إلى عدم الإيمان بالتّغيير. تخلٍّ عن الالتزام، انسحاب تدريجيّ، استياء	**مرحلة التّوقّف التّدريجيّ** قبل التّقاعد		**التّدامج الاجتماعيّ ذو الإشعاع** تدريب ذاتيّ، معلّم ملحق، مرشد تربويّ، أستاذ جامعيّ، محاضر

٢.٣. منظور التّدامج الاجتماعيّ

إضافة إلى المنظورين اللّذين اقترحهما Uwamariya و Mukamurera (٢٠٠٥)، و(Vonk & Schiras 1987; Sylla, 2004) يضيف الباحثان سيلا ودي فوس (De Vos و Sylla 2007-2009) منظورًا ثالثًا عائدًا إلى التّدامج الاجتماعيّ. في النّموذج الّذي يُتبنّى للتّطوير المهنيّ للمعلّمين، يستخدم هؤلاء الباحثون المقاربات الثّلاثة كشبكة للقراءة للتّوصّل إلى فهم هذه العمليّة.

من هذا المنظور، يجري بناء التّطوير المهنيّ للمعلّم على سلّم زمنيّ. وهو ينشأ من عمليّة تكيّف المعلّم مع بيئته المدرسيّة بجميع مكوّناتها: قواعدها، قيمها، دور المعلّم ومهمّاته في بيئته المهنيّة. في هذه المقاربة، كثيرًا ما يجري ذكر مفاهيم التّدامج الاجتماعيّ للمعلّم والتّطوير المهنيّ للمعلّمين في ضمن مجتمع افتراضي من التّدامج الاجتماعيّ المهنيّ. ويرتبط هذا بعمليّات التّعلّم الاجتماعيّ الّتي بوساطتها يكتسب المعلّم، بشكل انتقائي، نقاط الاهتمام، والقيم والآراء والمواقف الّتي تميّز المجموعة الّتي يتواجد فيها.

يتوافق دوناي وشارلييه (٢٠٠٦، ص ١٣) على كونها: "عمليّة ديناميكيّة ومتكرّرة، سواء أكانت متعمّدة أم لا، إذ يطوّر الشّخص بها كفاياته ومواقفه المتضمّنة في القيم التّربويّة والأخلاقيّات المهنيّة، من خلال تفاعله مع الآخر في الظّروف الّتي تتيح ذلك. وهذا يؤدّي تاليًا إلى إثراء الهويّة المهنيّة لهذا الشّخص وتحويلها" .

هناك صيغتان يجب أن نشير إليهما في عمليّة التّدامج الاجتماعيّ للمعلّم:

- صيغة التّدامج الاجتماعيّ المعياريّة (normative socialisation paradigm)، وأبرز ما يميّزها التّأثيرات القصوى للبنى المرسومة سلفًا (أنماط التّعليم، المدارس، الصّفّوف، شبكات التّعليم، البرامج، إلخ) توقّعات الإدارة، والإجراءات الّتي ينبغي أن تتّخذ بعين الاعتبار لتأمين تطوير سلوك المعلّم.
- صيغة التّدامج الاجتماعيّ التفاعليّة (interactive socialisation paradigm) وهي تستند إلى مبدأ التّدامج الاجتماعيّ على أنّه عمليّة تأثير متبادل. هذا التّدامج الاجتماعيّ لا يتحقّق الّا بالتفاعل المتبادل بين المعلّم والبيئة الّتي يعمل فيها. (المناخ المدرسيّ، العلاقات مع الزّملاء، الإدارة، إلخ).

١.٢.٣. مزايا النّماذج المندرجة في ضمن منظور التّدامج الاجتماعيّ وحدودها

يرتبط منظور التّدامج الاجتماعيّ بالتّفاعلات أو المواجهة مع الآخرين في الوضعيّات والمواقف. يمكن أن تكون التّفاعلات اجتماعيّة، بالمعنى الواسع، من خلال التّبادل مع الزّملاء، ومن خلال مواجهة حقائق وتجارب مختلفة (مناقشات، تبادلات، تشاركات). وفاقًا لدوناي وشارلييه Donnay et Charlier (٢٠٠٦), فإنّ الهدف من التّطوير المهنيّ هو تحسين الممارسة الصّفّية، من خلال العمل والتّفكّر في الأنشطة اليوميّة.

توافر ظروف البيئة المحيطة بالمعلّم الفرصة للمشاركة في مجتمعات العمل والتّعلّم استتباعًا لذلك في سياق اجتماعيّ (Wenger, ١٩٩٨, Billet, ٢٠٠٧). وإنّ النّظرة المتمحورة حول التّدامج الاجتماعيّ ترى التّطوير المهنيّ عمليّة تعلّم اجتماعي من خلال اكتساب قيم المجموعات وآرائها ومواقفها. وكونها تندرج في ضمن صيغة التّدامج الاجتماعيّ التّفاعليّ، يُنظر إلى هذه المقاربة إمّا كعمليّة تأثير متبادل وتفاعل بين المعلّم وبيئته، وإمّا كعمليّة تأثير الإدارة بهيكليّاتها وتوقّعاتها بغية تحسين تطوير سلوك المعلّم.

الجدول رقم ٤ أنماط المعارف التّعليميّة

أنماط المعارف التّعليميّة		
تصنيف Cochran-Smith & Lytle (1999)	تصنيف Tardif, Lessard & Lahaye (1991)	تصنيف Shulman (1986)
معارف من أجل الممارسة	معارف خاصّة بالموادّ	معارف عائدة إلى المحتوى المدرسيّ
معارف أُدخلت في الممارسة	معارف في المنهج	معارف عائدة إلى المنهج
	معارف التّدريب المهنيّ	معارف تربويّة عامّة
	معارف الخبرة أو التّجربة	معارف تربويّة في المادّة التّعليميّة
		معارف عائدة إلى معرفة التّلامذة
		معارف عائدة إلى أسس التّربية
		معارف عائدة إلى السّياقات المؤسّساتيّة وثقافات المجموعة

على الرّغم من كلّ شيء يمكن لكثير من العقبات أن تعترض التّدامج الاجتماعيّ، فيبرز Perrenoud (١٩٩٦) الصّعوبة الّتي يواجهها المبتدئون في التّواصل مع زملائهم، إذ من المؤكّد أنّ العمل التّعاونيّ ليس دائمًا موضع تنفيذ في ضمن هيئة التّعليم، ولهذا لا يحاول المبتدئون التّعبير عن صعوباتهم لأنّهم يشعرون بالعزلة ولأنّهم يخشون أن يظهروا غير أكفّاء. هذا الشّعور بالعزلة هو أحد العوامل الّتي يمكن أن تهدد التّدامج الاجتماعيّ للمبتدئين (Stansbury & Zimmerman, 2000). وتاليًا، يميل المبتدئون، الّذين يرغبون بشدّة أن يجري قبولهم من قِبل أقرانهم، إلى تطوير موقف سمته الانقياد أو التّطابق الأعمى، ويكتفون بإعادة إنتاج ممارسات تقليديّة. وفاقًا لهذا المنطق، ربّما رفضوا أن يدمجوا في ممارساتهم الصّفّية التّعلّم الّذي بنوه واكتسبوه خلال إعدادهم الأساسيّ.

٣.٣. المنظور التّمهينيّ

يسلّط هذا المنظور الضّوء على التزام الفرد وتجنّده لتحسين معارفه وكفاياته، طوال مسيرته المهنيّة. في هذا المجال، هناك عدّة آليات وأجهزة يمكن أن تدفع بالمهنيّ/ المحترف إلى التّفكّر في ممارسته، إلى إجراء تشخيصات، وإلى تحديد مسار التّحسين المرتجى. في ضمن هذا المنظور «الاحترافيّ/التّمهينيّ» للتّطوير المهنيّ، تحتلّ المعرفة المهنيّة مكانة بارزة بسبب تعدّد أبعادها وأنماطها المختلفة.

١.٣.٣. وصف المعارف المهنيّة

يبدو أنّ المعرفة التّعليميّة يمكنها أن تتشكّل وتتطوّر انطلاقًا من التّفاعل بين عدّة أنماط من المعارف، ولهذا فإنّ المعرفة التّعليميّة هي «معرفة متعدّدة» (Tardif et Lessard, 1999).

وبما أنّ التّمهين يرتكز في إتقان معارف خاصّة بالعمل التّعليميّ، فإنّنا سنتناول أيضًا في ما يأتي أنماط المعارف المعنيّة ومصادر اكتسابها بحسب التّصنيفات المقترحة في الكتابات المختصّة.

إنّ وصف المعارف المهنيّة المبنيّة بشكل أقلّ أو أكثر وعيًا من قِبل الفاعلين "في" و "من طريق" ممارساتهم الشّخصيّة والجماعيّة (البحوث المتعلّقة بعلم النّفس المهنيّ، وبيئة العمل المعرفيّة، والدّيداكتيكية المهنيّة، وما إلى ذلك...) يقودنا إلى تحديد الموارد التّعدّدية الّتي جرى تشكيلها وإعادة تشكيلها والّتي جرت تعبئتها في وضعيّة العمل. كما أنّه يقودنا إلى صياغتها وشرحها كأنماط من المعارف والقدرات المستعرضة والمواقف والأخلاقيّات المهنيّة.

تسلّط الأنماط الواردة في الجدول ٤ الضّوء على الأبعاد المتعدّدة والمتنوّعة لأنماط المعرفة، وبعضها مشترك بين جميع المؤلّفين، حتّى وإن جرى ترتيبها وتعيينها بشكل مختلف. يبدو جليًّا أنّ المعرفة بالمنهج وبمحتوى الموادّ التّعليميّة أساسيّة لأنّها مذكورة في عدّة أماكن. على أساس هذه المعرفة، يجري إنشاء التّخطيط المشترك داخل وفي ما بين الحلقات أو المراحل المدرسيّة. دعونا نضيف إلى هذه الملاحظة وجود المعرفة المتعلّقة بالدّيداكتيّة وعلوم التّربية، إضافة إلى المعرفة العمليّة النّاتجة من التّجربة. ويميّز الباحثون Gauthier وآخرون بين المعرفة النّاجمة من الخبرة الّتي يمارسها المعلّم يوميًّا والّتي تأتي من المعتاد والرّوتين، والمعرفة العمليّة الّتي سبق وصادق عليها المجتمع التّربويّ أو الّتي تنتمي إلى سياق بحثيّ. هذا النّوع من المعرفة يتميّز عمّا سبق لأنّه يستند إلى نظريّة الباحثين وأعمالهم.

نتيجة لمجابهة المعارف التّلقائيّة (الّتي تسمّى بالمفاهيم اليوميّة من قبل Vygotski) مع المعارف العلميّة، يجري بناء المعارف المهنيّة الّتي تجمع بين هذه الأنماط من المفاهيم. المعارف المهنيّة هي مزيج متدامج من المفاهيم اليوميّة والمفاهيم العلميّة (Saussez & Paquay, 2004). إنّها عبارة عن "معارف مصاغة و»مشغولة» بالاستعانة بمعارف نظريّة. النّتائج بالنّسبة إلى التّدريب كبيرة: من المؤكّد أنّ نقل المفاهيم غير كافٍ، من المهم بشكل خاصّ أن يتعلّم المعلّمون كيف يستخدمونها ويصوغونها في التّعامل مع الوضعيّات المهنيّة.

من هذا المنظور، يُنظر إلى التّطوير المهنيّ على أنّه عمليّة تعلّم يعتبر فيها المهنيّ/ المحترف متعلّمًا يبني معارف مهنيّة في مجال التّعليم من أجل زيادة فاعليّته في العمل. يمكن تحقيق بناء هذه المعارف في إطار أنشطة واعية والمخطّط لها (تنفيذ أجهزة الإعداد الأساسيّ والتّدريب المستمرّ). تفترض وجهة النّظر هذه أنّ الفاعل يجب أن يشارك في تطويره المهنيّ وبناء موارد جديدة، بشكل فرديّ و/ أو جماعيّ، من أجل إتقان مهنته والتّعلّم بشكل مستمرّ.

٢.٣.٣. توجهات التّطوير المهنيّ التّمهينيّ

إنّ المنظور التّمهينيّ يركّز في توجّهين اثنين للتّطوير المهنيّ، وهما: التّطوير المهنيّ بوساطة عمليّة التّعلّم والتّطوير المهنيّ بوساطة البحث والتّفكّر.

١.٢.٣.٣. التّطوير المهنيّ بوساطة عمليّة التّعلّم

التّطوير المهنيّ للمعلّمين هو عمليّة تعلّم طويلة (Clément and Vandenberghe, 1999). في الواقع، يعتبر المعلّم متعلمًا، يقوم على المدى الطّويل ببناء وإعادة بناء معرفته استنادًا إلى إجراء متبادل بين الأنواع المختلفة للمعرفة. إنّ التّجارب المعيشة والمغروسة في وضعيّات وأوساط مختلفة هي في الوقت نفسه طبيعيّة وواعية ومخطّط لها (Day, 1999). إضافة إلى ذلك، يجري تعريف التّطوير المهنيّ على أنّه في الوقت عينه عمليّة تعلّم فرديّة وجماعيّة وهو كذلك عمليّة اكتساب المعارف. لأنّه من الصّعب تصوّر عمليّة اكتساب للمعارف بحيث لا يتعرّض الشّخص الّذي يكتسب المعارف لأيّ تغيير، أي لا يعقل أن يبقى على حاله خلال هذه العمليّة. بهذه الطّريقة، ستساعد هذه العمليّة في إثارة تحوّلات في طريقة عمل المعلّم وعلى إدخاله في مسارٍ/ نهج تعاونيّ وجماعيّ.

على صعيد آخر، من المهم التّأكيد على أنّ مفهوم النّقل يقع في قلب التّعلّم حتّى في المستوى المزدوج المدرسيّ والمهنيّ. وقد لفت العديد من الباحثين، مثال Meirieu & Develay، (١٩٩٦)؛ Perrenoud، (١٩٩٧)؛ Ray، (١٩٩٦) وTardif، (١٩٩٢، ١٩٩٩)، الانتباه إلى أنّ نسبة نقل التّعلّم المدرسيّ إلى الحياة الحقيقيّة متدنّية جدًّا. ما يبرر في أعينهم "الحاجة إلى تغييرات في ممارسات التّعليم" (Péladeau، Forget & Gagné، 2005، p.187). وسيكون الهدف من الإصلاحات، في هذا السّياق، إعطاء أهمّيّة أكبر للنّقل بهدف تحسين "القيمة المفيدة للتعلّمات" (Idem)

يعتبر النّقل، والاكتساب والاحتفاظ الثّوابت الثّلاثية للتّعلّم. هذه هي العناصر المكوّنة لبناء تعلّم ذي جودة (مدرسيّ أو لا).وإنّ التّطابق بين هذه الثّوابت في الأدبيّات الأنجلو ساكسونيّة (آدمز، ١٩٩٢؛ بيرنشتاين وغونزاليس، ١٩٦٨، دروكمان وبيورك، ١٩٩١؛ شي ومورغان، ١٩٧٩، Hagman، ١٩٨٠) زاد من ضرورة النّظر إلى هذه العناصر كمجموعة تفاعليّة داخل نظام. تجدر الإشارة إلى أنّ تحقّق النّقل خاضع لوجود الثّابتتين الأخريين للتعلّم.

من أجل توضيح التّمييز بين "التّعلّم" و "التّطوير" ، فإنّنا نقول إنّ هناك فرقًا بين هذين المصطلحين: الأوّل يرتدي طابعًا زمانيًّا ومكانيًّا محليًّا، يغرسه في وضعيّة معيّنة (هنا والآن). في سياق آخر إنّ التّطوير يتلاءم مع بناء الفاعل في زمنيّة أطول (Wittorski ، 2008 ، ص. 24).

٣.٣.٢.٢. التّطوير المهنيّ بوساطة التّفكّر والبحث

تدور البحوث المتعلّقة بمجال التّعليم حول مساءلة مفهوم تمهين المعلّمين. تندرج عمليّة التّطوير المهنيّ في هذا السّياق وترتبط بمفهومي التّفكّر والبحث في علوم التّربية.

التّفكّر: إنّ تعريف مفهوم التّفكّر أمر إشكاليّ. يعرّف الباحثون Braun & Crumpler (٢٠٠٤) و McAlpine et al. و De Cock (٢٠٠٧) التّفكّر كعمليّة تقييم تكوينيّة يقوم فيها المعلّمون بجمع المعلومات وتقييمها لمراجعة تعليمهم وتحسينه. في حين يرى Vacher أنّ التّفكّر يعتبر مكوّنًا أساسيًّا للمهنيّة أو وسيلة لبنائها (٢٠١١، ص. ٦٦). أمّا بالنّسبة إلى جون ديوي (١٩٦٣)، أحد الروّاد في هذا المجال، فإنّ التّفكّر يكمن في اختيار موضوع وتركيز الانتباه فيه وتحليله.

نلتزم في ما يأتي التّعريف الّذي يعطيه Hatton و Smith (١٩٩٥ اللّذان يعرّفان التّفكّر بأنّه عمليّة معرفيّة متعمّدة تربط بين الفرد الفاعل والمعارف السّابقة ومعتقدات الفرد. يؤكّد هذا التّعريف البعد المعرفيّ للفاعل الّذي يفتّش عن حلول وإمكانات، وللوصول إليها، يحشد، في هذه العمليّة، جميع أنواع الموارد الّتي تحمل بصمة معارفه المبنيّة وفرديّته.

من جانب آخر يسلّم باحثون كنديّون (Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin & Malette, 2005) أنّ تفكير الفاعل إزاء وضعيّة مهنيّة صعبة يتبع النّهج التّفكّري الآتي: دراسة الوضع، والتّحقّق من المعلومات، وإعادة صياغة المشكلة، وإعداد سيناريوهات للحلول، وتقييم النّتائج وتنفيذ سلسلة من الإجراءات وفاقًا لنتائج التّفكّر الّذي نُفّذ.

وهكذا، فإنّ التّفكير، باعتباره عملًا فكريًّا بالأساس يشجّع الفرد على اللّجوء إلى مهاراته المعرفيّة من أجل تنظير أفعاله وخبراته. غالبًا ما نصادف مصطلح العمل مرتبطًا بمصطلح التّفكّر إلى درجة اقتران لا يمكن فكّه بين الاثنين حتّى لو كان يشكّل اقترانًا لا ينفصل: العمل/ التّفكّر. في هذا الصّدد، يميز Schön (١٩٩٤) بين جانبين: من جهة، التّفكّر داخل العمل، الّذي يتيح الفرصة للتّفكير والتّكيّف والتعديل في أثناء العمل؛ ومن ناحية أخرى، التّفكّر في العمل (أي أنّ طريقة إنجاز العمل هي موضوع التّفكير)، مع التّركيز في الخبرات العمليّة المعيشة الّتي سبق تجربتها. إنّ آليات التّفكّر هذه (التّفكّر داخل العمل وفي العمل) تعمل على تطوير عمل الممارس (Mailloux 1992، St-Arnaud، 2000) وتجعل من الممكن رأسملة خبرته. فالمعلّم الّذي يفكّر خلال ممارسته وفي ممارسته يستطيع أن يقوم بتحليل طريقة عمله وإعادة النّظر فيها ودراسة آثار هذه العمليّة على نفسه وعلى النّشاط المنجز.

يأخذ التّطوير المهنيّ هنا طابع البحث المستمرّ الّذي يقوم به المعلّم في ممارسته الخاصّة. يمكن توضيح هذا الفحص النّقديّ انطلاقًا من ثلاثة أبعاد ذكرها بارون وشركاؤه (١٩٩٦):

- البعد المفصليّ الّذي ينطوي على التّفكّر ويسترشد بسؤال "ما الّذي يجب معرفته" لنكون قادرين على التّعليم.
- البعد التّشغيليّ لـ "كيفيّة" إيصال المعارف المنبثقة من التّفكّر (Barone et al., 1996) بعد التّعرّف إلى ما يحتاج المعلّم إلى معرفته للتّعليم. هذا البعد مرتبط بتطوير المعلّم من خلال ممارسته.
- البعد السّياسيّ، وهو يربط "ماذا وكيف" يجري التّعليم مع المراهنة على تفتّح المعلّمين وتألّقهم وعلى السّياسات التّعليميّة المعتمدة.

يجري التّطوير المهنيّ للكفايات انطلاقًا من التّفكّر في التجربة أو في الممارسة الحقيقيّة، وذلك في وضعيّات مركّبة أو وضعيّات-مشكلة. في مثل هذه الحالات، يجري بناء أو إعادة تشكيل أو تفكيك وإعادة تركيب الممارسات الّتي جرت مراجعتها (أي إعادة زيارتها) .وإنّ التّفكّر في العمل، انطلاقًا من تجربة المدرّب، يطوّر القدرات الذّهنيّة المهمّة بما في ذلك التّنظيم والتّصويب بعد العمل. ما يسهّل تلقّي التّغذية الرّاجعة الّتي يعبّر عنها الآخرون حول النّشاط (Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay, 2012, p.282).

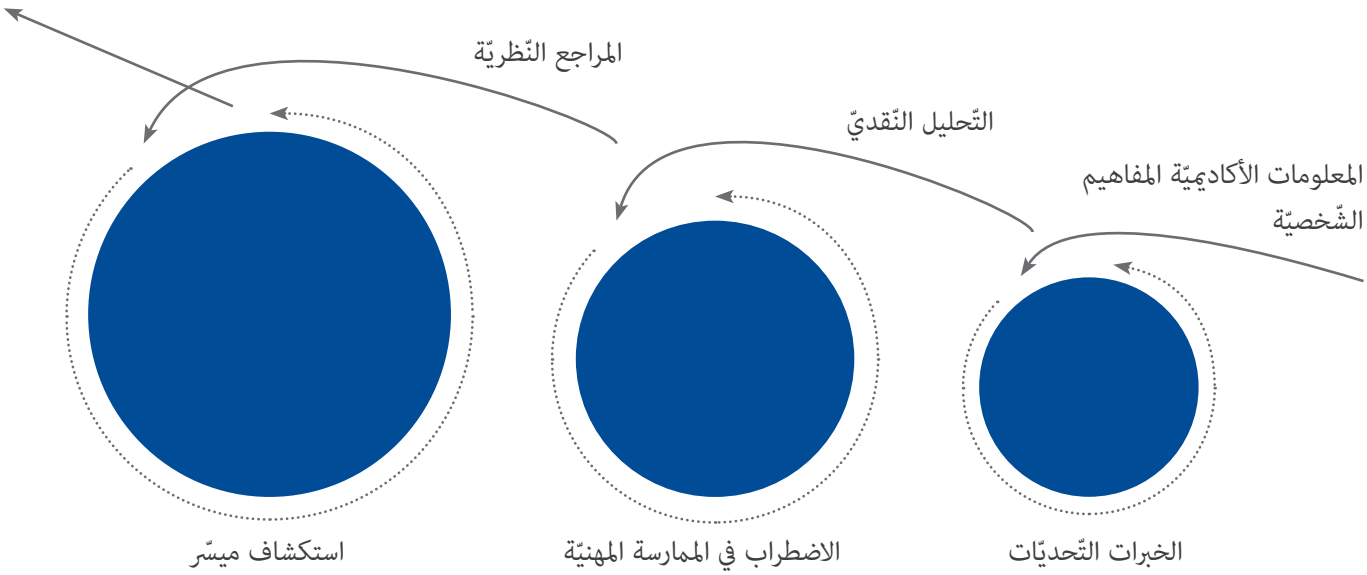
إنّ كفاية التّفكّر الذّاتيّ هي كفاية مستعرضة تنطبق على مجمل عمليّة التّعليم. وبهذه الطّريقة، فهي تولّد التّفكّر كعمليّة معرفيّة وكذلك كممارسة انعكاسيّة (في الذّات) تأخذ معنى «منهج منظّم ومنتظم، له أدواته الملائمة، وهادئ وحامل لتأثيرات، لا يجري اكتسابه عمومًا إلّا من خلال التّدريب المكثّف والمتعمد» (Perrenoud, 1998، اقتبس من قبل Paquay، دي كوك وWibault, 2004).

تفترض صيغة الممارس المتفكّر ذاتيًّا تخطّي النّماذج القائمة على التّطبيق والتّقليد وتطوير المعارف التّصريحيّة القائمة على تنظير أنشطة التّدريب وصياغة المفاهيم الخاصّة بها. وتفترض اتّخاذ المواقف العقلانيّة والتّفكّريّة الملائمة للوضعيّة الّتي هو موجود فيها. ما يقود الفاعل المعنيّ إلى بناء أفكاره وترتيبها وتفحّص خياراته وتحليل ممارساته التّربويّة وأثرها في النّشاط المهنيّ في السّياق. في هذه العمليّة من التّفكّر، يعمد هذا الفاعل إلى تعميق تحليلاته بالاستناد إلى بعض المعايير مثال الفاعليّة التّربويّة والدّيداكتيكيّة/التّعليميّة والأخلاقيّة (Zeichner, 1983).

البحث: من المؤكّد أنّ بعض الممارسين في مجال التّعليم يتعاونون مع باحثين في بحوث تتعلّق بتحليل ممارساتهم، وتحليل العمل، وطرق بناء الكفايات المهنيّة وغيرها من الأفعال التّربويّة. ويجري ذلك من أجل إقامة تبادل أكثر استدامة بين أنصار مختلف أنواع المعرفة: المعرفة النّظريّة، المعرفة بالخبرة، المعرفة العمليّة، إلخ.

وهكذا، يمكن أن تتعايش البحوث في سياق التّطوير المهنيّ للمعلّمين في جميع المجالات المتعلّقة بتأسيس العمل التّربويّ وممارسة التّعليم. عندما يتعلّق الأمر بدراسة التّطوير المهنيّ في التّعليم، من المهمّ النّظر في جميع المجالات ذات الصّلة من دون أن تؤخذ واحدة منفصلة عن الأخرى.

ترسيمة رقم ٢ عمليّة التّفكّر الذّاتيّ (Bodergat, 2005)



٣.٣.٣. مزايا النّماذج المندرجة في منظور التّمهين وقيودها

من هذا المنظور، يُنظر إلى التّطوير المهنيّ على أنّه عمليّة تعلّم يعتبر فيها المهنيّ/ المحترف متعلّمًا يبني معارفه المهنيّة بهدف تحسين فاعليّته في العمل. يمكن تحقيق بناء هذه المعارف في إطار الأنشطة الواعية والمخطّط لها (تنفيذ أجهزة الإعداد الأساسيّ والتّدريب المستمرّ). ومع ذلك، وعلى عكس نوع النّشاط الواعي، يمكن تحقيق بناء المعارف عبر تحديث الممارسات المهنيّة وفي هذا التّحديث.

تتناول هذه المقاربة التّمهينيّة التّطوير المهنيّ كعمليّة تعلّمية يجري البدء بها في الوضعيّة وتطويرها من خلال التّفكّر في العمل قيد التّنفيذ. وقد يؤدّي ذلك إلى قيام الفاعل بتعديل أو إعادة تشكيل الموارد الّتي ستجري تعبئتها في سياقات مهنيّة جديدة. في مثل هذه السّياقات، هناك تطوير لقدرة الفاعل على التّصرّف/التّأثير في نفسه وفي فعله. نجد هذا البعد كذلك في الأعمال ذات الغاية البراغماتيّة، وفي بعض الأحيان أيضًا في البحوث ذات الطّابع الشّامل الباحث عن فهم أفضل للتّطوير المهنيّ.

يفترض هذا المنظور التّمهينيّ أنّ الفاعل يؤدّي دورًا رائدًا في تطوّره المهنيّ. وهو قادر على بناء موارد جديدة، بشكل فرديّ و/ أو جماعيّ، لتعلّم مهنته وإتقانها. بهذا المعنى، يمتلك النّشاط المهنيّ بُعدًا بنّاءً لأنّه يتيح للفاعل التّعلّم من خلال العمل، أي اكتساب موارد معرفيّة ووجدانيّة خاصّة في ومن خلال أنشطته الّتي تمكّن من إنجازها (Marcel ٢٠٠٦، راباردیل ٢٠٠٥، باستري ٢٠٠٨).

تشتمل النّماذج القياسيّة المتعلّقة بمنظور التّمهين على بُعد ثلاثي، يتراوح بين الأشكال المكتملة والنّماذج المهنيّة المندرجة في برامج التّدريب المؤسّسيّ أو نماذج التّمهين المتنوّعة في مستوى مسارات التّطوير الفرديّ.

يمكن إيجاد هذه العمليّات في التّجمّعات أو المجموعات المهنيّة أو من خلال الأفراد الّذين يقومون بنشاط مهنيّ مماثل. يجري بناء المفاصل والتّوتّرات بين الدّرجات الزّمنيّة في ما يتعلّق بالمؤسّسات، والدّرجات الزّمنيّة المرتبطة بالسّيَر الذّاتيّة للأفراد. أمّا البعد الزّمنيّ الثّالث، وهو الزّمن التّاريخيّ؛ فيكمل البعدين المذكورين آنفًا. هذا الأخير يعبر الوقت المؤسّسيّ والوقت الفرديّ من خلال التّصورات المنتجة حول المؤسّسات والأفراد أنفسهم، (Roquet, 2012).

هذه المفاصل والتّوتّرات تتدخّل بالمستويات الثّلاثة لإطلاق عمليّات تمهين مختلفة. كلّما تفاعلت المفاصل مع بعضها بعضًا، كلّما أصبحت عمليّات التّمهين موضع إدراك.

٤.٣.٣. النّماذج في المنظور التّمهينيّ:

تندرج نماذج المنظور التّمهينيّ في إطار الأنشطة المهنيّة المنفّذة في سياق محدّد. لهذا اخترنا إطارًا مفاهيميًّا للمصطلحات الّتي تحدّد العناصر المكوّنة لنموذج، وهي:

١. تعيين/ تسمية النّموذج

٢. الإطار النّظريّ مع المراجع

٣. وصف النّموذج في سياق نمط من النّشاط المهنيّ (السّياق، الطّرائق، الجهات الفاعلة المعنيّة، الهدف، وما إلى ذلك)

٤. المتابعة كنشاط عند المصبّ (أي عند انتهاء النّشاط المهنيّ المعيّن)

٥. دور المعلّم مع تحديد وضعه في عمليّة التّطوير

٦. دور المدرّب مع تحديد وضعه في عمليّة التّطوير

٧. مكان تنفيذ النّشاط

٨. الإطار العامّ أو مستوى تصنيف النّموذج بالإشارة إلى ثلاثة مقاييس رئيسة يجري تبنّيها في أعمال البحث الّتي قام بها (كاين، منظّمة التّعاون الاقتصادي والتّنمية OECD...): جرى تنظيم التّطوير المهنيّ للمعلّمين في ثلاثة مستويات تتوافق مع بُنية نظام التّعليم: (١) مستوى نظام التّعليم الوطنيّ (macro) بما في ذلك السّياسات الوطنيّة، والمسؤوليّات، والجانب التّنظيميّ إلخ.. (٢) مستوى المدارس، ولا سيّما فاعليّة المعلّمين في الصّفوف الدّراسيّة، والتّعاون بين المعلّمين في مدرسة واحدة (meso)؛ (٣) في المستوى الفرديّ للمعلّم، ولا سيّما كفاياته ومعتقداته ومواقفه (Clarke & Hollingsworth, 2002, Richardson & Placier, 2001، مقتبسة في كاين، 2011).

٩. نوع المرافقة الّتي جرى تبنّيها في النّموذج: إنّ شكل المرافقة المعتمد في النّموذج هو مصطلح عامّ "مبنيّ على حدود منطقيّات مختلفة: التّدريب، التّعليم، المساعدة، تقديم

> **"ينظر منظور التّمهين إلى التّطوير المهنيّ على أنّه عمليّة تعلّم يعتبر فيها المهنيّ/ المحترف متعلّمًا يبني معارفه المهنيّة بهدف تحسين فاعليّته في العمل. يمكن تحقيق بناء هذه المعارف في إطار الأنشطة الواعية والمخطّط لها (تنفيذ أجهزة الإعداد الأساسيّ والتّدريب المستمرّ)."**

النّصح أو حتّى الإدارة أو الحكم "(بول، ٢٠٠٩، ص ٩١). للقيام بذلك، من الضّروريّ تحديد شكل المرافقة لأنّ العديد من الممارسات تعلن عن نفسها بأنّها أشكال من المرافقة مثال المشورة، والتّدريب، والقيادة والرّعاية والّتي يتزامن وجودها مع الإرشاد والوصاية والاستشارة. دعونا نضيف أنّ أيّ شكل من أشكال المرافقة يؤكّد تنظيم المعنى وفاقًا لثلاثة أبعاد: الانضمام إلى شخص ما (البعد العلائقيّ)، للذّهاب إلى حيث يذهب (البعد الزّمنيّ والتّشغيليّ)، في الوقت نفسه الّذي يكون فيه: أي وفاقًا لإيقاعه، في متناول يده، وعلى قياسه.

١٠. إنّ إدراج النّموذج في أحد التّوجّهات العامّة للمنظور المهنيّ (التّعلّم والتّفكير والبحث) يتيح لنا وضع النّموذج النّمطيّ تبعًا للأهداف المرجوة في كلّ منها، وتاليًا تحسين القدرة على إدراك رهانه أو قضيته في ضوء هذه البيانات.

تتنوع أساليب التّطوير المهنيّ للمعلّم وتتبدّى في أنواع مختلفة من النّماذج بحسب كلّ من مناظير التّمهين.

ومن المهمّ توضيح أنّ نمط المرافقة من قِبل المدرّب والتّوجّه المُعطى للتّطوير المهنيّ، كمكوّنات أساسيّة لكلّ نموذج، يختلفان ويتغيّران تبعًا للإطار التّنفيذي للنّشاط. وهذا ما يؤدّي إلى ضرورة توضيح دور الجهات الفاعلة المشاركة في السّياق وإظهار خصوصية النّموذج في التّكوين العامّ. تهدف هذه القصديّة بشكل خاصّ إلى تحديد معالم نوع المرافقة المعتمدة، في كلّ نوع من أنواع النّماذج، تجاه المعلّم. وعلاوة على ذلك، فإنّ هذه الرّغبة في توضيح دور الفاعل، ترجع إلى العموميّة وقلّة الدّقة في استخدام مصطلح المرافقة المتعدّد المعاني polysémique.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ١	
النّموذج	مرافقة المعلّمين في الموقع أي في مدرستهم.
الإطار النّظريّ	Ingersoll and Kralik (2004)
وصف النّموذج	نموذج مبنيّ على مقاربة تنصّ على أنّ الدّور الأساسيّ للمرشد/ المرافق هو أن يسهر على أن تُستثمر مكتسبات التّدريب في الصّفّ.
دور المعلّم	معلّم مدرّب مسبقًا ومتابَع في الصّفّ في الوضعيّة العمليّة.
دور المدرّب	لا دور مباشر.
المتابعة	نموذج مبنيّ على المتابعة في الصّفّ.
مكان التّنفيذ	في المدرسة- في الصّفّ.
الإطار/ المستوى	النّظام والمؤسّسة.
شكل المرافقة	التوجيه يرتبط بمجال الفعل كأداء أو كفاعليّة. الفكرة الأهمّ هي فكرة تمرين يسوّغه تحدٍّ للتّغيير. التوجيه لا ينفصل عن التّساؤليّة أي الوصول إلى الحقيقة بوساطة توليد الإجابات عن الأسئلة.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ كعمليّة تعلّم عبر وسيط.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٢	
النّموذج	التّطوير المهنيّ على القياس بناء على طلب المدارس.
الإطار النّظريّ	Thierry Piot (2006)- Jovanova-Mitkovska (2010)
وصف النّموذج	نموذج مرتكز في تأسيس جهاز تدريب يهدف إلى إشراك المعلّمين في عمليّة تعليم مستمرّ تندرج في ديناميكيّة تغيير في الممارسات. يتطلّب هذا النّموذج تنسيقًا منتظمًا وممنهجًا بين المدرّب والمعلّمين.
دور المعلّم	المعلّم في وضع متعلّم المشارك في عمليّة التّغيير.
دور المدرّب	دور أساسيّ فاعل. مدرّب/ وصيّ.
المتابعة	آليّة المتابعة مرصودة في النّموذج.
مكان التّنفيذ	خارج الصّفّ ولكن في ضمن المدرسة.
الإطار/ المستوى	النّظام والمؤسّسة.
شكل المرافقة	وصاية التّربويّة موجودة على تقاطع منطقين: الإنتاجية والتّربويّة وتعريفه بأنّه جهاز تدريب في وضعيّة العمل. يشرف المرافق على المعلّم المتدرّب في مسيرته داخل المدرسة. لا يمكن فصل الوصاية عن فكرة التّعلّم (بول، ٢٠١٢، ٩٤).
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ بوساطة التّعلّم الجماعيّ والمتبادل.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٣	
النّموذج	التّطوير الذّاتيّ للمعلّم.
الإطار النّظريّ	Jovanova-Mitkovska (2010)
وصف النّموذج	في هذا النّموذج، يأخذ المعلّم المبادرة للتّخطيط والاندماج في الأنشطة المهنيّة الّتي تسمح له بتحسين معرفته في ممارسة المهنة.
دور المعلّم	دور أساسيّ. الفاعل في التّطوير. ممارس متفكّر ذاتيًا وناقد.
دور المدرّب	غير محدّد.
المتابعة	المتابعة مدمجة في عمليّة التّطوير الذّاتيّ عبر الزّمن.
مكان التّنفيذ	غير محدّد.
الإطار/ المستوى	فرديّ.
شكل المرافقة	قبل/ بعد. أشكال مختلفة للمرافقة.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ كعمليّة تعلّم فرديّة وأيضًا كتفكّر في العمل.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٤	
النّموذج	بحث إجرائيّ تعاونيّ.
الإطار النّظريّ	Sparks & Louks-Horsely, 1989; Hofman & Dijikisma, 2010.
وصف النّموذج	يعتبر البحث الإجرائي التّعاوني شكلًا من أشكال الاستقصاء يستند إلى أسئلة حول ممارسات المدرسيّن ونظريّتهم في إطار منهجيّ واضح المعالم. يقوم المعلّم بجمع البيانات وبنائها من الحقل وبعد تحليل نتائج البحث، يعمد إلى مراجعة ممارساته وتعديلها أو تغييرها.
دور المعلّم	فاعل رئيس. مجرب، مبتكر. موقف الباحث الممارس المتفكّر الذّاتيّ النّاقد.
دور المدرّب	غير محدّد.
المتابعة	المتابعة هي جزء لا يتجزّأ من البحث الإجرائيّ.
مكان التّنفيذ	المدرسة- الصّفّ.
الإطار/ المستوى	النّظام والمؤسّسة.
شكل المرافقة	عدّة أشكال من المرافقة.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ بالملاحظة والبحث.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٥	
النّموذج	نموذج مقنن للتّطوير المهنيّ للمعلّم
الإطار النّظريّ	Jovanova-Mitkovska (2010) Thierry Piot (n.d.): بين مساحتين من العمل التّعليميّ (المساحات، بين الصّفّ والمؤسّسة)، بين المعلّمين، في صفّ من دون تلامذة (لا يتوافر للمعلّمين مكتب أو غرف مخصّصة للعمل الجماعيّ)، خلال فترة غير تعليميّة.
وصف النّموذج	نموذج يستند إلى منهجية منظّمة/ مركزيّة حيث يشارك بعض المعلّمين في المؤسّسة نفسها في جلسة تدريبيّة ليتبادلوا في ما بعد مكتسبات التّدرّب علم مع زملائهم الآخرين.
دور المعلّم	المعلّم/ المناوب- وضع المتعلّم في حالة التّدرّب- وضع المعلّم البديل أو المناوب داخل المدرسة.
دور المدرّب	دور أساسيّ- فاعل.
المتابعة	ما من آليّات متابعة نظاميّة.
مكان التّنفيذ	خارج المدرسة.
الإطار/ المستوى	المدرسة.
شكل المرافقة	إنّها علاقة بين زملاء أقران متساوين في الوضع الوظيفيّ. يتعلّم الزّميل المتمرن من النّصح والإرشاد الأخويين للزّميل ذي الخبرة، والّذي يرافق المتدرّب المتمرّن فنّيًّا وأخلاقيًّا.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ كعمليّة تعلّم متبادل وجماعيّ.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٦	
النّموذج	ملاحظة الأقران ومجموعات التفكّر
الإطار النّظريّ	Wei et. Al. 2009 ; Hollins, 2004
وصف النّموذج	نموذج يستند إلى ملاحظة صف أحد الأقران و/ أو بين الأقران لإنشاء ثقافة التّبادل والتّفكّر النّقديّ في الممارسات. يهدف هذا الإجراء إلى تطوير استخدام إستراتيجيّات جديدة وتحسين الممارسة التّعليميّة.
دور المعلّم	فاعل ملاحِظ وملاحَظ. معلّم متفكّر ذاتيًا.
دور المدرّب	لا دور
المتابعة	يقضي النّموذج بالعودة إلى الأنشطة المنفّذة: التّفكّر في العمل بعد العمل.
مكان التّنفيذ	المدرسة- الصّفّ.
الإطار/ المستوى	المدرسة.
شكل المرافقة	إنّها علاقة بين زملاء أقران متساوين في الوضع الوظيفيّ. يتعلّم الزّميل المتمرن من النّصح والإرشاد الأخويين للزّميل ذي الخبرة، والّذي يرافق المتدرّب المتمرّن فنّيًّا وأخلاقيًّا.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ بوساطة التّفكّر.

التّطوير المهنيّ: المنظور التّمهينيّ ٧	
النّموذج	مجتمع الممارسة المهنيّة
الإطار النّظريّ	Hunzicker, 2010 ; Gallagher et al., 2011 ; Lieberman & Wood, 2002 ; Wei et al., 2009 ; Hadar & Brody, 2010 ; Little, 2003.
وصف النّموذج	يعتبر نموذج مجتمع التّعلّم جزءًا من المنظور الاجتماعيّ-الثّقافيّ. يسعى هذا النّموذج إلى تأسيس ثقافة العمل التّعاونيّ. ويفترض أن تُزرع المعرفة في العمل اليوميّ للمعلّم وتُبنى في التّفكّر النّقديّ داخل المجتمع. تعزّز المشاركة النّشطة للأطراف الفاعلة القائمة على التّواصل المهنيّ المتمحور حول الممارسة المعارفَ العمليّة وتشجّع التّعلّم بين المتعلّمين.
دور المعلّم	دور أساسيّ. ممارس متفكّر ذاتيّ ناقد.
دور المدرّب	لا دور صريح.
المتابعة	المتابعة مدمجة في آليّات التّفاعل في ضمن المجتمع المعنيّ بالممارسة.
مكان التّنفيذ	غير محدّد.
الإطار/ المستوى	النّظام.
شكل المرافقة	أشكال متعدّدة من المرافقة.
توجّهات التّطوير المهنيّ	التّطوير المهنيّ بوساطة التّفكّر.

٤.٣. اختتام مناظير التّطوير المهنيّ

قبل أن نختتم لا يسعنا إلّا الإقرار بأنّ "قراءة" التّطوير المهنيّ للمعلّم من خلال مقاربة واحدة فقط من المقاربات الّتي عرضنا لها قد تجتزىء هذا المفهوم بوضعه في نموذج نظريّ واحد أو مقاربة ما على وجه الخصوص. ومن هذا المنظور، فإنّ مراعاة الموارد المختلفة الّتي ينطوي عليها بدء عمليّة التّطوير وتكامل المقاربات أمر ضروريّ. لأنّ هذه العمليّة تشرك المعلّم كفاعل للعمل وكشخص مستعدّ للتّفكّر والتّصرّف والتّطبيق والإدارة والتّعلّم وبالذّات لتوظيف عقلانيّته وذاتيّته في حدّ سواء.

التّطوير المهنيّ هو جزء من ديناميكيّة شخصيّة تغذّيها المواقف الّتي يواجهها المهنيّ في موقع العمل ووضعيّته كذلك تغذّيها الأنشطة المهنيّة الخاصّة بالمهنة: وضعيّات التّدرّب أو التّعليم. كما أنّه جزء من ديناميكيّة المجموعة حيث يسود العمل الجماعيّ ويأخذ الأسبقيّة على منطقيّات العمل الأخرى.

ولذلك فإنّنا نتموضع لصالح نهج ديناميكيّ يربط في الوقت عينه التّطوير الذّاتيّ/ الشّخصيّ والجماعيّ، وتمهين المهنة (الأسلوب والنّوع) وتدامج الاجتماعيّ بشكل أساسيّ من خلال إنشاء مجتمع التّعلّم. هذه الثّلاثية تيسّر بدء عمليّة التّطوير، وربّما حافظت عليها وعلى استدامتها آمادًا بعيدة جدًّا.

٥.٣. دور التّدريب المستمرّ في نماذج التّطوير المهنيّ

غالبًا ما تقدّم منظّمات التّدريب العامّة والخاصّة الكبيرة دورات للتّدريب المهنيّ والتّطوير الشّخصيّ/ الذّاتيّ. توجد هذه الدّورات إمّا في ضمن منطق برنامج مترجم بكتالوج وإمّا في منظور قريب من التّطوير الذّاتيّ الفرديّ و/ أو الجماعيّ. تؤدّي هذه المنظورات إلى توليد حركة لولبيّة من النّموّ مستوحاة من قيم الاستقلاليّة والمسؤوليّة.

يهدف سياق التّدريب المستمرّ إلى التّطوير المهنيّ وإلى تغيير السّلوك أو تحويل الممارسة. ومع ذلك، لا توجد صيغة أمر أو تعليمة صريحة تُلزم بالتّشكيك وإعادة النّظر في الممارسات المنفّذة في السّياقات المدرسيّة. بموازاة ذلك فإنّ تعليمة مثل هذه ليست واضحة في مستوى التّغيير المهنيّ لمدرّب المعلّم من جانب المؤسّسة الّتي يعمل فيها. من هنا جاء الإطار التّقييديّ الّذي يوجد فيه مدرّب الكبار في التّدريب المستمرّ: إعادة النّظر المستمرّة بنفسه وبعمله، ومتابعة النّظريّات الجديدة للتّعلّم أو التّحفيز للكبار. هذه المسألة هي في صميم تلك المتعلّقة ب "مجال التّدريب المستمرّ/ اندراغوجيا" (Hachicha، 2002، p.6).

في الواقع، يؤدّي تدريب الكبار دور المختبر للممارسات الجديدة، سواء أكان الأمر متعلّقًا بالممارسات التّربويّة أوممارسات التّدريب

أم بالممارسات البحثيّة، ولكن من دون أن تكون ظروف نقل هذه الممارسات إلى سياقات أخرى مدروسة ومتقنة. وإنّ تطوّر الأمر في مجال التّدريب تناقضيّ لأنّه يتّجه في آن معًا إلى الاعتراف الصّريح بمشغّلين جماعيّين وإلى تفريد مسارات تطوّرية. وهذا ما يظهر في النّماذج المعروضة في الجداول أعلاه.

تختلف التّقدّمات المحتملة في الممارسة المهنيّة وتتغيّر بتغيّر الأفراد وظروف عملهم الخاصّة. إضافة إلى ذلك، يمكن أن ينتج من التّدريب نفسه تأثيرات مختلفة تبعًا للمستوى الأولي وتوقعات المعلّم (المبتدئ أو المحترف). فالتّطوير المهنيّ يرتبط بالفرد وبإمكاناته وباهتماماته الرّئيسة.

٣.٥.١. تصميم مخطّط التّدريب ومنهج الدّخول إلى المهنة

للوفاء بمتطلّبات الجهات الرّاعية لتعزيز جودة برامج التّدريب المقدّمة، كان من الضّروريّ وضع تصميم لمنهج تدريب للمعلّمين (TTCM) موجّه نحو تنفيذ عمليّة تعلّم تتيح للمعلّمين المتدرّبين اكتساب معارف ومهارات وقيم ومواقف. هذه الكفايات سوف تمكّنهم من أداء مهامّهم كميسّرين للتّعلّم في السّياقات المهنيّة. وهذا يشكّل، من وجهة نظر التّدريب المستمرّ، استجابة للمؤهّلات الأوّليّة المتنوّعة للمعلّمين الدّاخلين إلى القطاع العامّ.

المنهج بنظر Demeuse وStrauven (٢٠٠٦) هو عبارة عن خطّة عمل تسترشد بالقيَم الّتي ترغب المؤسّسة في إعلائها. يتمحور منهج الدّخول إلى المهنة (المنهج الحثّي أو الإحداثيّ)، مثاله مثال أيّ منهج تدريبيّ آخر، حول ستّة مكوّنات: (١) التّعلّمات المطلوب إرساؤها، (٢) الإستراتيجيّات التّربويّة وعمليّات التّعليم المطلوب تنفيذها، (٣) محتوى الموادّ التّعليميّة، (٤) الوسائل التّربويّة المخصّصة للمستخدِمين والمتعلّمين إضافة إلى التّوجيهات لاستخدامها، (٥) النّتائج/ المخرجات المتوخّاة وآليات تقييم قادرة على ضمان التحقق من درجة إتقان التّعلّمات، (٦) وأخيرًا طرائق إدارة المنهج (الإعداد الأساسيّ والتّدريب المستمرّ والمتابعة ما بعد التّدريب، الضّروريّة لضمان تنفيذها). ولذلك، فإنّ المنهج هو منتج له جذوره في غايات نظام التّعليم. أمّا مضامينه؛ فمرتبطة باحتياجات خاصّة يسعى إلى الاستجابة لها بفاعليّة.

إنّ العوامل الخاصّة بالسّياقات والّتي تؤثّر في تنفيذ المنهج، في المقام الأول، تشير إلى الإطار السّياسيّ والاجتماعيّ-الثّقافيّ الّذي يؤثّر في عمل نظام التّدريب بأكمله. أمّا العامّل الثّاني، فهو يأخذ بعين الاعتبار مفهوم الحاجة، وهو ما يتعلّق بالمتعلّمين (أي المعلّمين في الخدمة) والمدارس المرشّحة لاستخدام هؤلاء المعلّمين. وتجدر الإشارة إلى أنّ العامّل المتعلّق بالإطار المعياريّ للتّدريب هو عنصر مؤاتٍ لأنّه يحدّد ملامح المهارات المهنيّة الّتي يتعيّن بناؤها وتطويرها لدى المعلّمين عمومًا والمبتدئين خصوصًا. يستند منهج تطوير المناهج الدّراسيّة إلى تصميم TTCM الّذي يعمل كنظام يشمل المراحل التّدريجيّة الّتي تستدعي ممارسات تربويّة واجتماعيّة متعدّدة، الأمر الّذي يسهم في ضمان التّقريب بين تنفيذ المنهج والنّتائج المتوقّعة.

٣.٥.٢. دور مدرّب المعلّمين في النّماذج

يُبرز نموذجان (من السبّعة الّتي سبق أن عرضنا لها) الدّور الأساسيّ للمدرّب في التّطوير المهنيّ للمعلّم في الوضعيّة المهنيّة النّظاميّة: النّموذج ٢؛ أي: التّطوير المهنيّ بحسب الطّلب والنّموذج ٥؛ أي: النّموذج المقنّن للتّطوير المهنيّ في المنظور التّمهينيّ. ومع ذلك، ففي النّماذج الخمسة الأخرى، يكون دور المدرّب في ضمنيًا أو غير "نظامي" ، نظرًا إلى أنّ الوضع يستدعي وجود وسيط بعد التّدريب يضمن تعبئة الموارد المكتسبة خلال فترة التّدريب، ووضعها موضع التّنفيذ بغرض التّوصّل إلى "النقل" في وضعيّة جديدة (انظر النّموذج ١). سيكون على هذا الوسيط المحلّيّ (أي القريب جغرافيًّا) أن يؤدّي دور مدرّب الكبار كونه قد جرى تدريبه على مرافقة أحد الزّملاء الأقران في بناء معارفه وخلق وضعيّات فرديّة و/أو جماعيّة يطلب فيها إلى الأقران المرافَقين (أي الموضوعين في ضمن بروتوكول المرافقة) مراجعة الأنشطة الّتي نُفّذت وتحليلها من أجل استخلاص كلّ من أسلوب الممارسة ونوعها.

في نماذج التّطوير المهنيّ الموجهة نحو التّطوير المهنيّ الشّخصيّ أو البحث الإجرائيّ، سيكون الدور غير المباشر للمدرّب ونهج التّدريب بشكل عامّ تعليم كفايات التّقصّي والبحث والتّفكّر والتّعلّم مدى الحياة- بشكل متعمّد- على أساس أنّها كفايات مستعرضة. وهكذا، فإنّ التّدريب المصمّم بشكل هادف يمكن أن يعزّز فاعليّة نماذج التّطوير المهنيّ الأخرى ويدعم مشاركة المعلّمين والتزامهم في جميع نماذج التّطوير المهنيّ.

٣.٥.٢.١. النّموذج ٢: التّطوير المهنيّ (على القياس) المصمّم خصيصًا لتلبية احتياجات المؤسّسات (أي التّطوير المهنيّ للمعلّمين في الموقع)

يتوافق هذا النّموذج مع التّدريب المختلط، الحضوريّ (وجهًا لوجه) وعن بُعد المصمّم على زمنين. بعبارة أخرى، يقضي هذا النّموذج بالتّدريب وجها لوجه في موقع التّدريب في المرحلة الأولى، وبالمتابعة عن بعد في المرحلة الثّانية استكمالًا. إضافة إلى ذلك، فإنّ هذا النّموذج يستنسخ وضعيّة التّدريب "في الموقع" الّتي عادة ما يجري التّفاوض عليه بين المدرسة ومسؤولي التّدريب من أجل الاستجابة لطلب المدرسة. المطلوب هنا هو التّوفيق بين الأهداف التّدريبيّة للمدرسة بعد التّبادل وتحليل الاحتياجات من أجل تنفيذ تدريبات تستوفي المعايير الموضوعة الّتي جرى تحديدها، في ضمن المهل وفي ترتيب معيّن. فالتّعليم والتّدريب المهنيّ مرتبطان بالوقت وبالتّرتيب الزّمنيّ. (PIOT, CD)

لذلك فهو عبارة عن مسار مؤلّف من خطوتين مع تغيير في نوع النّشاط: من التّعلّم الحضوريّ المباشر إلى التّعلّم عن بعد. على مدى السّنوات العشر الماضية، تطوّرت العلاقة بين المدرّب- الوصي والمعلّم – المتدرّب نحو مفهوم جماعي أوسع للوصاية (موساي وإتيان وميرد،

٢٠٠٩). تتوافق هذه الصّيغة مع إرادة المدارس ومؤسّسات التّدريب لتشكيل مساحات ممكنة لهيكلة كلّ من التّجارب وعمليّات التّعلّم وتفسيرها (Kade & Seitter, 1996).

يُقترح تحسين تأثيرات التّدريب المستمرّ من خلال التّوجّه إلى فِرق من المهنيّين (هنا المعلّمين) الّذين يمكنهم متابعة مقرّرات تدريبيّة مشتركة. ومن هنا تأتي أهمّيّة تصميم التّدريب المستمرّ للفِرق وليس للأفراد. فلتغيير الممارسات- وهذه أيضًا مشكلة إداريّة – ليس من المجدي أن ندرّب عنصرًا واحدًا لكلّ قسم أو وحدة في المؤسّسة؛ لأنّه لن يشكّل ما يسمى "تأثير الرّافعة" . لإحداث تغيير وإعطائه الانطلاقة ، هناك اتّجاهات يجب تعزيزها: تحديد العتبات، تطوير عمليّات تدريب "على القياس" أي بحسب الطّلب تبعًا للإشكاليّات والقضايا المطروحة والتّوجّه في الأقلّ إلى جزء من الفريق.

التّدريب المستمرّ معنيّ بالإسهام بشكل أكبر في تشاركيّة الممارسات الجيّدة بين المهنيّين في المؤسّسة عينها، ويجري ذلك من طريق إقامة أماكن للتّبادل وتشارك المعرفة والتّفكّر في داخل المدرسة. إنّ مسألة نقل الكفايات بين المهنيّين أمر أساسيّ. غالبًا ما يجري تناقل المعلومات وتعميمها بشكل سيّئ في سياق العمل في حين يفترض في هذا السّياق أن يكون مساحة للتّعلّم والتّجريب.

يُنظر إلى المدرسة هنا ككلّ، كمؤسّسة، لها هويّتها الخاصّة وتجري فيها شبكة علاقات مركّبة. من أجل فهم هذه العلاقات بشكل أفضل، وتاليًا تطويرها بشكل احترافيّ، يجب على المدرسيّن دراسة الأحداث والمشكلات اليوميّة الّتي تواجههم في الممارسة وفي البيئة المدرسيّة. وهكذا، ينجح المعلّمون في بناء طرائقهم كمهنيّين تربويّين، وفي تطوير ممارساتهم كأفراد وكأعضاء في مجموعة داخل المدرسة والمجتمع.

هذا النّموذج له بعدان (أو مراحلتان): تحويل السّياق المؤسّسيّ أو بيئة العمل، وتحويل تصوّرات التّعليم وممارساته.

٣.٢.٥.٢. النّموذج ٥: النّموذج المقنّن للتّطوير المهنيّ للمعلّمين

يستند هذا النّموذج إلى جماعيّة الأفراد الّذين يتعلّمون من طريق العمل، والّذين يطوّرون موارد معرفيّة كجزء من ممارسات التبادل والتّعاون والتنسيق. هذه الموارد الّتي بنيت في/ وبوساطة الجماعيّة، تذهب إلى أبعد من ذخيرة كلّ فرد على حدة. على سبيل المثال: تدافع نظريّة "مجتمع الممارسات" عن فكرة أن مجتمع الممارسين، الّذي يلتزمونه بشكل كامل، يتميّز بتعلّم جماعيّ وملائم للسّياق.

٤. معايير الجودة للتّطوير المهنيّ الفاعل

من أجل ضمان قدرة المناهج التّدريبية على توفير التّدريب الجيّد، من الضّروريّ تحديد معايير تحلّل وتقيّم على أساسها جميع إجراءات التّدريب المخطّط لها بالتّلاؤم مع فئات الجمهور المعني، وإعداد قائمة بهذه المعايير. إنّ المعلومات عن الأدوات والمنهجيّات والمؤشّرات تتيح تقييم جودة التّدريب المُقدَّم.

١.٤. رهانات معايير الجودة

هناك رهانان رئيسان يتوجّب أخذهما بعين الاعتبار؛ الأوّل: هو تسهيل دمج التّوصيات في برامج التّدريب، وهذا يتيح إدخالها/ إدماجها في ضمن أنظمة للجودة تكفل تقاسم المعلومات وتداولها. فبناء نظم لجمع المعلومات آليًّا يمكن أن يشكّل دعامّة لـ "المساعدّة على اتّخاذ القرار" . وبالاستناد إلى معايير الجودة، سوف يتيح نظام المعلومات دمج التّطوير المهنيّ المستمرّ وإشهاداته داخل مسارات التّدريب والتّعليم.

من ناحية أخرى، فإنّ العمل بموجب معايير الجودة لتجريب منهج تدريبيّ وإدارته هو الرّهان الثّاني. إذ سوف يستند هذا التّحسّن إلى تحليل لممارسات الفرد و/ أو المجموعة وتنفيذ إجراءات تحسين في شكل موادّ للدّعم أو للمتابعة، تأخذ بالحسبان قياس الأثر.

وإضافة إلى ذلك، إنّ الدّخول من باب التّعبئة ومسألة المعنى المعطى للتّعلّمات المتوافرة لدى الشّخص موضوع التّعلّم، هو شرط أساسيّ للتّطوير المهنيّ. والحقيقة أنّ مسألة المعنى هي الّتي تقوم بتعبئته. فالتّعبئة تعني اندماج الشّخص في نشاط ما لأنّه يمتلك الدّوافع والتّساؤلات الّتي يهمّه كثيرًا أن يجد لها إجابات.

إذًا هي أن يقوم الشّخص المعنيّ باستخدام نفسه كمورد، بتحريك نفسه مدفوعًا بدوافع مرتبطة بالمعنى المراد منحه للتّعلّم. يميّز Charlot, Bauthier و Rochex (١٩٩٢) التّعبئة (الجوهرية والمستدامة) عن الدّافع أو الحافز (الجوهريّة و آنيّة/ مرحليّة). إنّ TTCM- الهيكليّة المعتمدة لمقرّرات التّدريب المستمرّ- يتلاءم بشكل جيّد مع سياق تعبئة المتعلّم من أجل التّعلّم ويرعى فكرة أنّ هدف المعرفة يكتسب معنى من خلال ربطه بالأسئلة الفكريّة الرّئيسة والكبرى، ما يحول من دون مسخ الموادّ التّعليميّة وتحويلها إلى مهامّ جزئيّة.

٢.٤. خصائص معايير الجودة

إنّ معايير الجودة هي نقاط رئيسة في تكفّل التّعلّم الفاعل والجيّد وإدارته، وهو الّذي يضمن التّطوّر المهنيّ والشّخصيّ للمعلّمين، في ما يذهب إلى أبعد من اكتساب كفايات خاصّة تتعلّق بممارسة المهنة. امتثالًا للمتطلّبات الوطنيّة والاتّفاقيّات الجماعيّة، يجدر اقتراح معايير حاملة في طيّاتها إمكان تحسين الممارسات، وقابليّة القياس؛ كي تتيح تقييم إمكان تحسين الممارسات. هذه المعايير يجب أيضًا أن تكون مقبولة وقابلة للتّطبيق (سهلة الممارسة) ومصاغة بشكل واضح ومن دون غموض.

٣.٤.معايير تتعلّق بظروف العمل في التّدريب المستمرّ

تعتبر المعايير المتعلّقة بظروف العمل في إطار التّدريب المستمرّ مهمّة لأنّها توفّر الإشراف العامّ على العمل مع تفاصيل دقيقة عن

الإجراءات الواجب اتّباعها تجاه مختلف الجهات المعنيّة بالتّربية إضافة إلى وضع إستراتيجيّات إدارة أجهزة التّدريب وتنفيذها. في ما يأتي قائمة بالمعايير الّتي يجب مراعاتها في التّدريب المستمرّ.

العقد المكتوب: ينبغي أن يستند التّدريب إلى عقد مكتوب بين وزارة التّربية والتّعليم العالي MEES، والمعلّمين والمؤسّسة (CRDP المركز التّربويّ للبحوث والإنماء) في إطار مراكز التّدريب (مراكز الموارد/ CRDP).

مكتسبات التّعلّم: يُطلب إلى مقدّمي الخدمات ومؤسّسات التّدريب المهنيّ تحديد مجموعة من مخرجات التّعلّم الشاملة الّتي تضمن اكتساب كفايات خاصّة محدّدة تتعلّق بالتّعليم وتعزيز التّطوير المهنيّ.

الدّعم التّعليميّ: يجب تقديم الدّعم للمعلّمين والمدرّبين لتحديث كفاياتهم. وإنّ الملاءمة بين الوسائل التّربويّة والتّقنيّات ومحتوى التّدريب تسهم في تعزيز بناء أنشطة التّدريب وترتيبها وتناميها.

الإطار التّنظيميّ: وضع إطار تنظيميّ واضح ومتماسك يقوم على أساس حوار شفّاف بين جميع الأطراف المعنيّة.

المرونة في المسارات والانتقال: إنّ الظروف المرنة تسهّل الحصول على التّدريب وعلى الاطلاع على عروض التّدريب اللّاحقة المتوافرة. التّأهيل المهنيّ للموظفين المسؤولين عن التّدريب ضروريّ.

الشّفافية: يجب ضمان شفافيّة عروض التّدريب وشفافيّة سبل الوصول إليها. إبلاغ الجمهور عن عرض التّدريب ومواعيدها وتوقيتها والتّغييرات الّتي قد تحدث في البرنامج التّدريبيّ.

التّوجيه المهنيّ والتّحسيس: لضمان اكتساب الكفايات والحدّ من التّسرّب من المتسرّبين إلى أدنى حدّ، يحقّ للمتدرّب الإفادة من توجيه مهنيّ ووصاية ومساعدّة تربويّة.

وقد التزمت بعثة الجودة في المركز التّربويّ تلبية معايير الجودة من خلال:

(١) تنفيذ منهج للانخراط في المهنة مبنيّ بشكل خاصّ لتلبية السّياق الحاليّ للمدارس الرّسميّة في لبنان، ويمكنه أن يشكّل مسارًا أوّل على طريق التّطوير المهنيّ. **(٢)** إنّ تصميم التّعلّم المعتمد TTCM يرتكز في المبادئ الكبرى لنظريّات تعلّم الكبار ويسلّط الانتباه على سياق تطوير ممارسات جديدة. وتاليًا فإنّ المنهج المذكور قد بني على هذه المبادئ التّعلّميّة في مستوى التّأليف العامّ ومن النّماذج والمقاربات بما فيها تلك البنائيّة الاجتماعيّة المنبثقة من أعمال عالم النّفس الرّوسيّ ليف فايكوتسكي. **(٣)** تنفيذ نظام لإدارة التّدريب (Training Management System (TMS)) يضمن الشّفافية وجمع البيانات وإدارتها والوصول إلى المعلومات الرّقميّة عبر الإنترنت لجميع المعنيّين بشؤون التّطوير المهنيّ في التّعليم العامّ.

أمّا بالنّسبة إلى معايير الجودة للإدارة التّربويّة للتّدريب، فسيجري عرضها في ما يأتي.

٤.٤. جودة التّدريب والمعايير

لا يوجد إجماع في الأدبيّات حول تعريف جودة التّعليم (Endrizzi, 2014). ومع ذلك، فإنّ مراجعة الأدبيّات (Darling-Hammond and MacLaughin، 1995، Louks-Horsley et al.، 1998، Garet et al.، 2001، Day and Sachs، 2004، Penuel et al.، 2007، Wei et al.، ركز باريرا-Pedemonte، 2016) ٢٠٠٩؛ Caena ٢٠١١؛ D-RASATI ٢٠١١، طليس تقرير OECD، ٢٠١٣؛ Endrizzi، ٢٠١٤، Hénard ٢٠١٠، كينيدي، ٢٠١٦ حول نوعيّة التّدريب كشفت أنّ جودة التّدريب تشير إلى ثلاثة بنود: تطوير ثقافة الجودة، والتّدريب المتميّز بالجودة والدّعم للتّعليم والتّعلّم. ومن هنا، أهمّيّة تحديد معايير الجودة لفاعليّة النّشاط التّربويّ، بما في ذلك التّدريب.

في ما يأتي معايير الجودة لفاعليّة التّدريب: **(١)** التّخطيط؛ **(٢)** وضع إطار المنهج؛ **(٣)** طريقة تنفيذ التّدريب؛ **(٤)** إطار التّقييم وآليّات المتابعة؛ **(٥)** الدّعم التّنظيميّ والمؤسّسيّ و**(٦)** قواعد التّدريب المستمرّ.

المعيار ١: تخطيط التّدريب وقنوات التّطوير المهنيّ الأخرى (Day & Sachs، ٢٠٠٤، Caena، ٢٠١١، DRASATI، ٢٠١٣، Barrera & Pedemonte، ٢٠١٦): يجب تخطيط النّشاط التّدريبي لتلبية الاحتياجات المحدّدة للجمهور المعني. على هذا النّحو، ينبغي للتّخطيط أن يستند إلى مصادر موثوقة للمعلومات: دراسة الأدبيّات العلميّة والتّربويّة، والبحوث، والدّراسات الاستقصائيّة، وتجميع بيانات التّغذية المرتدة عن الدّورات التّدريبية السّابقة أو مجموعات النّقاش الّتي تجريها الهيئة المولجة بالتّخطيط. إضافة إلى ذلك، ينبغي للتّخطيط أن يأخذ في الاعتبار الحاجة إلى الاتّساق بين النّماذج النّظاميّة المختلفة للتّطوير المهنيّ. كان هذا المعيار أحد الأسباب وراء قرار بعثة الجودة لتطوير النّظام الإلكترونيّ لإدارة التّدريب الّذي يسمح بتجميع البيانات وتشاركها لإعلام صنع القرار واتّخاذ الخيارات.

المعيار ٢: تحديد إطار منهج لتدريب المعلّمين يلبّي معايير أداء واضحة وصادقة (Day & Sachs, 2004 ; Caena, 2011 ; Barrera & Pedemonte, 2016)

يجب أن يجري تصميم التّدريب في بنية منهج متماسكة تشمل التّعلّم والنّقل، وأهداف التّدريب والوسائل الّتي بوساطتها تستوفي المعايير الشّاملة المحدّدة على المستوى الوطنيّ. هذه المعلومة يفترض أن تكون جزءًا لا يتجزّأ من التّصميم وأن تكون مرئيّة للمتدرّبين. لذلك من المهمّ صياغة أهداف التّعلّم والنّقل وفاقًا للاحتياجات الّتي جرى تظهيرها لدى الجمهور المعني من أجل تحقيق الأهداف المعلنة للتّدريب.

كما أنّ أهداف التّعلّم يجب أن تشير إلى ما سيتمكّن المشاركون في التّدريب من فهمه أو إنجازه ونقله إلى ممارساتهم اليوميّة من خلال مشاركتهم في النّشاط. يجب أن تأخذ البنية في الاعتبار اتّساق النّتائج المرجوّة مع إستراتيجيّات التّقييم الّتي سيجري استخدامها لهذا النّشاط ومع خطّة نشر التّعلّم للنّشاط. وتاليًا، فقد تقرّر إعداد برنامج نموذجيّ لتدريب المعلّمين (TTCM) يركّز في المفاهيم الكبيرة والنّقل، وكذلك في الأداء الأصيل. نموذج TTCM يرتكز في الكفايات ويجري تصميمه بشكل متعمد لاستهداف الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم.

المعيار ٣: طريقة تقديم التّدريب (Darling-Hammond et MacLaughin, 1995, Louks-Horsley et al., 1998, Garet et al., 2001 ; Day & Sachs, 2004 ; Penuel et al., 2007 ; Wei et al., 2007). 2009, Caena, 2011 ; D-RASATI, 2011 ; Rapport TALIS de l›OCDE, 2013 ; Kennedy, 2016 ; Barrera-Pedemonte, 2016)

يكشف استعراض الأدبيّات، بما في ذلك البيانات التّجريبيّة من ردود فعل المعلّمين عبر TALIS من OECD في عامّ ٢٠١٣، خصائص نوعيّة لطريقة تقديم التّدريب مصنّفة وفاقًا لما يأتي: **(١)** مدّة التّدريب، **(٢)** منهجية التّدريب، **(٣)** محتوى التّدريب و **(٤)** آليّات المتابعة والدّعم. يفي اختيار تصميم TTCM ومعايير الجودة المتأصّلة فيه بالمعايير الواردة أعلاه من جهة. كما أنّ موضوعات مقرّرات التّدريب التّجريبية الّتي جرى تطويرها لاختبار التّصميم الجديد بدت، من جهة أخرى، إستراتيجيّة، واستجابت للاتّجاهات الجديدة في احتياجات المعلّمين المعلنة على المستويين المحلّيّ والدّوليّ.

- تتجاوز مقرّرات التّدريب ذات الفاعليّة طريقة الورشة الواحدة، وعادة ما تكون مقرّرات التّدريب الفاعلة، بحسب التّقارير، طويلة المدّة.
- تستند مقرّرات التّدريب، ذات الفاعليّة، إلى طرق التّعلّم النّشط والمقاربات الّتي تركز في المتعلّم (المتدرّب) وتشرك المعلّمين في تعلّم ملموس وتجريبيّ. يشير التّعلّم النّشط كمنهجيّة أيضًا إلى التّدريب الّذي يطوّر لدى المعلّمين كفاية التّعلّم الذّاتيّ والمسوحات والبحوث.
- يركّز محتوى التّدريب الّذي يعتبره المعلّمون ضروريًا في موضوع محدّد، يرتبط بالممارسات الصّفّية والتّربويّة بمعنى تحسين المعارف والكفايات المتعلّقة بالتّربية، والمقاربات التّربويّة، وكشف تفكير المتعلّم وتعلّمه وسلوكه.
- التّدريب ذو الفاعليّة، يضمن المتابعة والتّحفيز والدّعم. التّدريب تعاونيّ؛ بمعنى أنّه يجري تشجيع المعلّمين على المشاركة وإعادة النّظر في عمليّة التّعلّم الخاصّة بهم. إنّه أيضًا جماعي؛ بمعنى أنّه يجري تشجيع المعلّمين من المدرسة نفسها على متابعة مقرّرات التّدريب ذاتها. آليّات المتابعة والدّعم خارج نطاق التّدريب متّسقة وتعمل في تناغم من أجل تأثير أقصى للدّعم. يوفّر التّدريب أيضًا إمكان الوصول المتكرّر إلى فرص التّعاون ومشاركة أفضل الممارسات بين المعلّمين.

المعيار ٤: إطار للتّقييم ولآليّات المتابعة: يشمل التّدريب ذو الفاعليّة حلقة تقييم ملازمة له لمواكبة التّغذية الرّاجعة والتّأثير في التّعليم والتّعلّم. في مقرّر التّدريب، ينبغي لإستراتيجيّات التّقييم أن تتضمّن تقييمًا لتحقّق الأهداف التّعليميّة الموضوعة، ولتمكين المشاركين من تحديد ما تعلّموه. مستوى آخر من التّقييم يتعلّق بجمع المعلومات عن نقل الكفايات إلى الممارسات الفعليّة في الصّفّوف، والمعلومات حول الأثر المنشود أو المتوّقع في التّعلّم والمتعلّم. الخطوة ٢ من TTCM (انظر الفصل ٤) توفّر إطارًا نظريًّا وعمليًّا للتّقييم. يضاف إلى ما تقدّم خيار اللّجنة بوضع دراسة منفصلة على شبكات تقييم أصيلة. وقد أدّت هذه الدّراسة إلى وضع مقرّر تدريبيّ حول تقييم الشّبكات وإدراج هذه الكفايات ككفايات ركنيّة للمدرّبين.

المعيار ٥: الدّعم التّنظيميّ والمؤسّسيّ من خلال السّياسات والتّشريعات الوطنيّة لتمكين المعلّمين من تحسين ممارساتهم من خلال آليّات دعم رسميّة/ نظاميّة متوافق عليها في المستوى الوطنيّ ومستوى المدارس (مدرّب، مستشارون، مفتّشون، منسّقون، مدراء). إنّ الاعتراف بالأهمّيّة الحيويّة للدّعم المؤسّسيّ يبرّر اختيار بعثة الجودة لدراسة الإستراتيجيّات التّربويّة في لبنان منذ عامّ ١٩٩٤ وحتّى بداية المشروع. إضافة إلى ذلك، جرى وضع دراسة الإطار القانونيّ للتّطوير المهنيّ للمعلّم، وقد طلبت البعثة إلى معهد فارس التّابع للجامعة الأمريكيّة في بيروت إجراء دراسة واقع لوضع المعلّم في لبنان من أجل اقتراح نصوص قانونية لتكييف السّياسة التّربويّة مع الاحتياجات والمتطلّبات الجديدة.

المعيار ٦: قواعد للتّدريب المستمرّ: اعتماد معايير دنيا للاعتراف بنشاط ذي جودة (يُطرح تاليًا للموافقة على اعتماده كموضوع دراسة). قد تشكّل مجموعة المعايير الآتية معايير جودة للتّدريب.

- تحديد الفئة المعنيّة بهذا النّشاط بشكل واضح في برنامج التّدريب ويجب أن تكون طريقة الاطّلاع عليه والبحث فيه محدّدة بدقّة.
- تحديد الاحتياجات الّذي سبق التّخطيط لهذا النّشاط اتّبع طريقة معيّنة يجب أن يحدّد منظّم CPD.
- يجب أن يوضح البرنامج الأهداف الّتي يجب تحقيقها في هذا النّشاط.
- يجب أن تكون الطّرائق التّعليميّة المستخدمة والموصوفة في البرنامج كفيلة بتحقيق الأهداف.
- يجب أن يكون الجمهور قادرًا على المشاركة النّاشطة في النّشاط.
- يجب على المشاركين تقييم النّشاط في نهاية اللّقاء من خلال عمليّة محدّدة.

- يجب أن يحترم تنظيم النّشاط مدوّنة أخلاقيّات معترف بها.
- يجب أن تكون توقّعات الميزانية ومصادر التّمويل كافية، ويجب ألّا تتداخل الأنشطة الاجتماعيّة ذات الصّلة مع المحتوى العلميّ للنّشاط.

٤.٥. من الفاعليّة الذّاتيّة إلى الشّعور بالفاعليّة الشخصيّة لدى المعلّمين وإلى فاعليّة النّتائج

في خلال العشرين سنة الماضية، اهتّمت دراسات متعدّدة بقياس فاعليّة النّشاط التّربويّ ولا سيّما النّشاط الّذي ينجزه الفاعل في السّياق، أي الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين في الصّفّ.

وتطبيقًا على التّعليم، فإنّ بُعديّ البناء، وفاقًا لجيبسون وديمبو (١٩٨٤)، هما شعور المعلّم بالفاعليّة الشّخصيّة والشّعور بالفاعليّة العامّة. يرجع الشّعور بالفاعليّة الشّخصيّة إلى الاعتقاد بأنّ المعلّم لديه القدرة على التّأثير في تعلّمات الطّلاب. لذلك، فهو شكل من أشكال التّقييم الشّخصيّ.

تُستخدم هذه النّظريّة بشكل رئيس في مجال علم النّفس التّنظيميّ (Jeanrie، Bertrand and Fournier، 1996). وهي الأكثر استخدامًا في الدّراسات الأخيرة على مفهوم الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين (ريتش وآخرون، ١٩٩٦). ووفاقًا لهذه النّظريّة، فإنّ الشّعور بالفاعليّة الذّاتيّة هو مؤشّر على الاعتقاد الّذي يملكه الشّخص بأنّ لديه القدرة أو عدمها على إنتاج سلوك معيّن (Bandura, 1982, 1997).

أمّا البعد الثّاني، وهو الشّعور بالفاعليّة العامّة؛ فيتمثّل في الاعتقاد بأنّ الجسم التّعليميّ يمتلك القدرة على إحداث تغييرات في التّلامذة، وفي التّغلّب على القيود الخارجيّة القادمة من البيئة المدرسيّة. في ضوء الدّراسات الّتي أجريت في خلال هذه الفترة، قد يكون مشروعًا الاعتقاد أنّ نوعيّة تدخّلات المعلّمين مرتبطة بإيمانهم بمهارتهم في تطوير قدرة التّلامذة على بناء تعلّماتهم الخاصّة بهم.

وبالفعل تشير هذه الدّراسات إلى أنّه كلّما ازداد هذا الشّعور ازداد عدد المعلّمين الّذين يعبّرون عن معتقدات إنسانيّة في العمل (Enochs, Scharmann et Riggs, 1993; Hoy et Woolfolk, 1993) و كلّما أظهروا أنّهم متفائلون في الصّفّ (Woolfolk, Rosoff and Hoy, 1990). وبحسب المبدأ عينه، فإنّ عرض الدّرس، وإدارة الصّفّ، والأسئلة الّتي يطرحونها على التّلامذة ستكون أفضل وأكثر ملاءمة (Saklofske, Michayluk و Randhawa, 1988).

إضافة إلى ذلك، يبدو أنّ إحساسًا أكبر بالفاعليّة الذّاتيّة لدى المعلّمين مرتبط بالتزام أكبر وأكثر وضوحًا في المهنة (كولادارشي، ١٩٩٢) وبمواقف أكثر إيجابيّة تجاه إحلال ممارسات تعليميّة جديدة (غوسكي، ١٩٨٨).

باختصار، يشير هذا إلى أنّ الإحساس بالفاعليّة الذّاتيّة لدى الفاعلين (سواء أكانوا معلّمين ام مدرّبي معلّمين) له تأثير ذو دلالة على طبيعة عملهم ونوعيّته، وتاليًا على المتعلّمين (التّلامذة و/ أو المعلّمين المدرّبين). في بيئة أوسع، فإنّ الإحساس بالفاعليّة الذّاتيّة لدى المعلّمين قد يكون مرتبطًا أيضًا بالمؤسّسات التّعليميّة في القطاع الصّحّيّ (هوي وولفولك، ١٩٩٣).

٤.٦. التّقييم الذّاتيّ لفاعليّة التّدريب

إنّ تقييم فاعليّة إجراءات التّدريب هو الآن أكثر من أيّ وقت مضى ضرورة واضحة. لا يمكن لأيّ مؤسّسة أن تكتفي بـ "التّدريب من أجل التّدريب" لأنّ التّدريب مكلف من حيث الوقت والمال. فمن الضّروريّ إذا تحديد عائدات الاستثمار للتّدريب للتّأكّد من ربحيّته.

من جانب آخر فإنّ هذا التّقييم يمكن تفصيله في ثلاثة أبعاد متكاملة ومتتالية، تستخدم كلّ منها منهجيّات مختلفة، ولكلّ منها صعوبات خاصّة بها: المستوى الأوّل المرتبط بتقييم المكتسبات وهدفه الفاعليّة التّربويّة انطلاقًا من تحقّق أهداف التّدريب؛ المستوى الثّاني المتعلّق بالنّقل والّذي يهدف إلى تنفيذ مكتسبات التّدريب في الموقع؛ أي: في وضعيّة مهنيّة؛ المستوى الثّالث وهو أثر التّدريب؛ أي: بعبارة أخرى، معرفة ما إذا كانت الكفايات الجديدة للمدرسين المدرَّبين يمكن أن تحدث تغييرًا في المؤسّسة لاستنتاج أثر النّشاط.

٥. آثار الإسهامات النّظريّة في إجراءات الجودة المتّخذة في مكتب الإعداد والتّدريب في المركز التّربويّ

تخوّل المراجع النّظريّة أو تلتمس خطوات يجب اتّباعها في مواقف مهنيّة حقيقيّة. تضع النّظريّة بتصرّفنا معارف متعدّدة وخبرات متنوّعة، ما يتيح خلق مساحة لأخذ مسافة والتّفكّر في الإجراءات المتّخذة. شرط لا غنى عنه لإتقان الموارد النّظريّة المختلفة بهدف التّغلّب على العقبات وتجنّب الانجرافات. النّظريّة كمعنى للتّركيب "فتحت الباب" للتّحليل والتّفكّر والبناء، ثمّ تفكيك البناء وإعادة البناء، بناء المعنى. لأنّ إدخال عنصر نظريّ جديد في نظام ما يستتبع تعديلات على العناصر الأخرى.

من هذا المنظور، إنّ الإسهامات النّظريّة المتعلّقة بالتّطوير المهنيّ، الّتي جرى وصفها وتعيينها من عدّة زوايا وفاقًا لوجهات نظر ثلاثيّة، قد وسّعت مجال الرّؤية الأوّليّ. لقد أثرّت جميع هذه الموارد في سيرورة العمل المتّبعة حتّى ذلك الحين من جهة تعميق تحليل البيانات الصّادرة من أرض الواقع.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الدّراسة النّظريّة لها غاية ثلاثيّة، تلك المتعلّقة بفهم بيئة العمل (بعثة الجودة والمركز التّربويّ باعتباره الفاعل الأساسيّ)، وتلك المرتبطة بمواءمة هذا المشروع مع السّياسات التّربويّة والقرارات الوزاريّة، وكذلك التّوافق مع النّظريّة، وأخيرًا تلك المتعلّقة بابتكار أدوات وموادّ يمكن استخدامها لمرافقة إدارة بعثة الجودة.

١.٥. الهدف الكشفيّ: الفهم والتّفسير و إعطاء المعنى

يتعلّق الأمر "بفهم الواقع من الدّاخل" من خلال ثلاثة أسئلة أساسيّة:

- «فهم ماذا؟»: فهم تطوّر المعلّمين من خلال المراحل المختلفة الّتي يمرّون بها طوال حياتهم المهنيّة (Huberman, 1989b). ما يتيح الوصول إلى فهم أفضل للسّياق المهنيّ المتعلّق بالتّدريب المستمرّ في إطار CRDP المركز التّربويّ (المقاربة النّمائيّة).
- «فهم كيف؟»: فهم عمليّات تعلّم (الفرديّة والجماعيّة) المعارف المهنيّة وبناء الهويّة المهنيّة (Daguzon, 2010, Marcel, 2005) (المقاربة التّمهينيّة) ما يسمح بفهم التّطوير المهنيّ من الملاحظة الميدانيّة بوساطة مختلف أدوات جمع البيانات، والإضاءات على إجراءات/ أفعال المعلّمين وكلامهم، وتحليل البيانات الّتي جرى جمعها في الموقع خلال وضعيّات حقيقيّة (شهادات وتسجيلات وأشرطة الفيديو، الاختبارات قبل/ بعد...) إلخ.
- «فهم من؟» يحدّد هدف إجراءات أو أعمال التّدريب: المعلّم كمتلقٍّ للنّشاط في التّدريب وكفاعل في بيئته المدرسيّة/ الطّاقم التّربويّ الجماعيّ والموظّفين الإداريين.

الكشف عن مجريات الأمور ووصفها، بناء على فهم البيئة ومنطق عمل الجهات المعنيّة على أرض الواقع يتيح نشر التّخطيط والإستراتيجيّات (العمل والتّقييم والمتابعة) الملائمة للسّياق. وهذا من شأنه أن يساعد في تحسين جودة إسهامات الشّركاء المختلفين.

يجري "الفهم من الداخل" انطلاقًا من معرفة نظام العمل الدّاخليّ للمركز التّربويّ (الهيكليّة الإداريّة والتّسلسل الهرميّ، والتاريخ، والبعثات، والمشاريع الماضية والحاليّة، الموظّفون الإداريّون والتّربويّون) ونظام العمل الدّاخليّ والخارجيّ لمكتب الإعداد التّدريب (خطط التّدريب، جهاز التّدريب المستمرّ، إدارة دور المعلّمين ومراكز الموارد، هيكليّة مكتب الإعداد والتّدريب)؛ العلاقات بين المركز التّربويّ وسائر الفرقاء التّربويّين في وزارة التّربية؛ قراءة الدّراسات والتّقييمات العائدة إلى النّظام التّربويّ اللّبنانيّ والتّطوير المهنيّ للفرقاء: نقاط القوّة و/ أو التّحسّن، القيود والتّحدّيات ومواطن الثُّغر التّنظيميّة والإداريّة. إنّ المنهجية الّتي اعتمدتها بعثة الجودة لتصميم هذه المهمّة استندت إلى الاستنارة بهذا الهدف الكشفيّ.

٢.٥. الهدف البراغماتي

في إطار المقاربة النّمائيّة، يتعلّق الأمر باقتراح أجهزة لمرافقة تطوير المعلّمين تأخذ في الاعتبار مراحل تطوّرهم في الحياة المهنيّة (تمييز المبتدئين من ذوي الخبرة). في حين أنّه وفاقًا للمقاربة التّمهينيّة، فإنّ الأمر يتعلّق باقتراح الأجهزة والأدوات الّتي تعزز التّعلّمات المهنيّة وتقييمها، وبناء هويّة المعلّم (على سبيل المثال، Cèbe & Goigoux, 2007, Jorro, 2007).

ولكنّ الكتابة، الّتي تسمح بصياغة الهدف البراغماتي (والأهداف الأخرى) في كلمات، ترتدي طابع الكتابة المنغرسة في المهن؛ فتصبح بذلك «مصاحبة لتكوين وتطوير الفرد "(كروس، ٢٠٠٩). هذه الكتابة ليست غاية في حدّ ذاتها، بل يفضل أن ينظر إليها على أنها أداة تمهين وبناء للهوية.

يرتبط هذا الهدف، أوّلًا، بإنشاء نظام محوسب متعدّد المداخل (TMS)، يتيح للمستخدمين المختلفين:

- البيانات في المستوى الوطنيّ في ما يتعلّق بالمدارس والموظّفين، محدّثة أوّلًا بأوّل.
- معلومات عن الجهات الفاعلة المعنيّة من حيث الكفايات والخبرات السّابقة و/ أو تلك الّتي قيد الإنشاء.
- أدوات إدارة النّظام في المستويين الإداريّ والتّربويّ، ما يتيح الإنشاء المشترك، والتّحليل المشترك، والتّوثيق التّلقائيّ الدّائم والمستمرّ، والتّعاون والتّقاسم داخل المركز التّربويّ وفي العلاقات بالمركز التّربويّ.
- البناء التّدريجيّ للملفّات الشّخصيّة portfolios لجميع الجهات الفاعلة.

٣.٥. الهدف الإستراتيجيّ

الهدف هو احترام القرارات والمراسيم الوزاريّة ودمج أولويّات وتوجّهات وزارة التّربية في أعمال ومهامّ السّلطات والمنظّمات الحكوميّة أو غير الحكوميّة. من هنا، كان المطلوب التزام خطط إعادة الهيكلة أو النّهوض التّربويّ وإجمالًا ما نصّه الوزراء وصانعو القرار التّربويّ من العامّ ٢٠٠٥ حتّى يومنا هذا.

تولّي المفاهيم الأساسيّة المتكرّرة في النّصوص الرّسميّة المتعلّقة بتحسين نوعيّة التّعليم في لبنان (انظر الفصل الخاصّ بسياسات التّعليم في لبنان) أهمّيّة الاتّجاهات السّائدة المتعلّقة بـ: التّطوير المهنيّ للفاعلين التّربويّين العامّلين على الأرض، تمهين المعلّم، التّدريب المستمرّ والتّطوير الذّاتيّ الدّائم، وبناء الكفايات المهنيّة (التّواصليّة، التّفكّرية الذّاتيّة، ما وراء المعرفيّة والاجتماعيّة)، والتّعاون والتّنسيق بين مختلف السّلطات التّربويّة ومختلف الجهات الفاعلة.

أمّا تصنيف هذه التّوجيهات/ التّعليمات فهو قائم بمحاذاة المناظير الثّلاثة للتّطوّر المهنيّ: منظور النّمائيّة، ومنظور التّدامج الاجتماعيّ ومنظور التّمهين. ولهذا السّبب، لتحديد فئات المعلّمين الّذين سيجري تدريبهم في منهج الانخراط في الوظيفة، استُخدمت مؤشّرات تصنيف المعلّمين الّتي يستند إليها الباحثون في المنظور النّمائيّ لتحديد المداخل الّتي سيجري اتّباعها في التّدريب المستمرّ في عدّة مستويات:

- المدخل عبر مراحل تطوّر المعلّم (Vank, 1988, Zeichner and Gore, 1990).

- المدخل عبر مستوى تطوير المعلّمين سندًا إلى سنوات الخبرة وبداية الانخراط المهنيّ: غير ذي خبرة، المبتدئ، المبتدئ المتقدّم، المعلّم المؤهّل، المعلّم الفاعل) (Barone et al.، 1996).
- المدخل من طريق الأنشطة المهنيّة في ضوء الأولويّات الواجب أخذها في الاعتبار وفاقًا لمستوى تطوير المعلّمين.
- المدخل من خلال التّدريب وفاقًا لمقرّرات مع متابعة في شكل وصاية أو وساطة.

أمّا بالنّسبة إلى منظورَي التّمهين والتّدامج الاجتماعيّ فإنّ آثارهما على طريقة التّفكّر وسيره والّذي يجري القيام به خلال العمل وبعده بأهمّيّة قصوى لأنّ هذين المنظوران يعملان في تآزر. وقد أدّى هذا التّفاعل المفيد إلى إنشاء عدّة أنواع نموذجيّة من المعلّمين، دامجًا، بهذه الطّريقة، التّوجّهات المأخوذة بعين الاعتبار في المنظور الأوّل (التّعلّم والتّفكّر والبحث) في المواقف المهنيّة والاجتماعيّة للمعلّم، والّتي تندرج في إطار تعاونيّ يشمل الأقران، المرافق، الباحث، الوصي... أي باختصار مجتمع متعاون ومتعلّم.

هذه الأهداف تفتح الباب لجميع الجهات الفاعلة المعنيّة في المجتمع التّعليميّ ليكون لها مساحة تدخّل كبيرة. إضافة إلى ذلك، فإنّها تشجّع المبادرات من قبل الممارسين لكي يعملوا مع أقرانهم ويقوموا وإيّاهم بتجربة الإستراتيجيّات الّتي جرى استخدامها في التّدريب في وضعيّات الصّفّ. إنّ مشاركة هذه التّجارب لاحقًا مع الزّملاء والتّعبير لغويًّا عن التّأثيرات الّتي جرى جمعها من قبل التّلامذة لن يؤدّي إلّا إلى تعزيز عمليّة التّمهين الفرديّ و" المجموعاتيّ" للمعلّمين. وينبغي لعمليّة تملّك الموارد، وتملّك عمليّات التّطوير المبنيّة في التّدريب أن تستكمل باستخدام طرق أخرى للقيام بالأمور؛ أي تفعيل الممكن من بين إمكانات عديدة أخرى.

نلفت أخيرًا إلى أنّ الاهتمام الدّوليّ بالتّطوير المهنيّ ينغرس في تاريخ مجتمع متغيّر. في مطلع السّبعينات، تحوّل المجتمع. وتبّع الحداثة ما بعد الحداثة (Lyotard, 1979) الّتي تتميّز بفقدان معايير ثابتة (الإيديولوجيّات الكبيرة، المؤسّسات)، وزيادة الاستهلاك إلى حدّ هائل، وبنتيجة ذلك بطلب المرونة المرتبطة بالسّعي إلى تحقيق فاعليّة مطّردة/ متزايدة (أوبيرت ٢٠٠٤، Lyotard ،Herpin 1997 1979). لذا يظهر مفهوم جديد للمهنيّ (professionnel): مسؤول ومستقلّ ومرن وكفء (Wittorski, 2008). من هنا، يطفو على السّطح مفهوم التّطوير المهنيّ المولود أساسًا في مجال إدارة الشّركات وتنظيمها والمرتبط بعالم تنافسيّ له متطلّبات في الفاعليّة والأداء والرّبحيّة.

المراجع

Abd-El-Khalick, F. (2009). Professional development through applied engagement: Egyptian teacher opportunities for professional growth grants. In S. BouJaoude & Z. Dagher (Eds.), *The world of science education: Arab states* (pp. 83-106). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Ambroise, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité.* (Thèse de Doctorat, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01688711/document

Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à https://www.cliohaiti.org/IMG/pdf/d94a84a1c.pdf

Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2004). Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ? (Collection Action et Savoir). Paris: L'Harmattan.

Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013. OECD *Education Working Papers,* No. 141, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en

BouJaoude, S. & Jalloul, A. (2015). In service education in Lebanon: Current trends, challenges, and future prospects. In Kostantinos G. Karras & Charl C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Training and Retraining Systems on Modern World* (pp. 315-333). Nicosia, Cyprus: HM Studies and publishing.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, 35, 117-132.

Caena, F. (2011a). Literature Review Quality in Teachers'continuing professional development. *The European Commission*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf

Caena, F. (2011b). Teachers´ core competences: Requirement and development. *The European Commission*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 8, 11-50.

Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. Vie sociale, 2(2), 23-34. doi:10.3917/vsoc.092.0023.

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire* (DEA, Université catholique de Louvain). Repéré à https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000175/document

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan,* 76(8), 597-604.

Day, C. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. London: Falmer.

Day, C. & Sachs, J. (Eds.). (2004) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Oxford University Press.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne- française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation,* 27(1), 181-194.

Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. Retrieved from http://www.infodev.org/sites/default/files/resource/InfodevDocuments_13.pdf

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal,* 38(4), 915-945.

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, 20(3), 13-33.

Grangeat, M. (2007). *Symposium: Analyser le travail collectif des enseignants et des Formateurs*. Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/ actes_ pdf/AREF2007_Michel_GRANGEAT_174.pdf

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching,* 8, 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche — formation — terrain professionnel. *Recherche et formation,* 54, 101-114. doi: 10.4000/rechercheformation.938

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Science,* 2, 2921–2926.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research,* 17, 463–474.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research,* 86, 945-980.

Laot, F. & de Lescure, E. (2006). Autour des mots: formateur d'adultes entre fonction et métier. *Recherche et formation,* 53, 79-93. doi: 10.4000/rechercheformation.1007

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives,* 5(11), 277-314. doi: 10.4000/questionsvives.627

Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Louks-Horsley, S. E, Stiles, K., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). Designing professional development for teachers of science and mathematics (3rd ed., Expanded). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2011). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel: analyse des approches basées sur la mesure. Questions Vives, 5(11), 243-258. doi: 10.4000/*questions vives*.614

Organization for Economic Cooperation and Development. (2014). TALIS 2013 results: *An international perspective on teaching and learning. Paris: OECD Publishing.* http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* (Thèse de Doctorat, Paris, CNAM). Repéré à http: //www.theses.fr/2015CNAM1048/document

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs,* 20, (2), 11-63. doi:10.3917/savo.020.0011

Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal,* 44(4), 921-958.

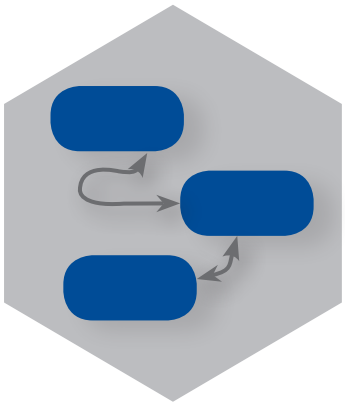
Schertenleib, G-A., .Giglio, G., & et Boechat-Heer, S. (2012). Réflexions sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* 14, 103-114, Repéré à http:// www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/07_schertenleib.pdf Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. Journal of Staff Development, 10(4), 40-57.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation,* 31(1), 133-155. doi.org/10.7202/012361ar

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, (2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.



الفصل IV

نموذج منهج تدريب المعلّمين: الإطار النّظريّ والهندسة

رؤوف الغصيني، كلودين رزق الله عزيز

الفصل ٤

المحتويات

١. المقدّمة
٢. إطار الفهم من طريق التّخطيط (UbD) لمقاربة بالكفايات: نظرة عامّة
١.٢. المرحلة ١: تحديد النّواتج المتوخّاة
٢.٢. المرحلة ٢: تحديد الأدلّة والبراهين المقبولة
٣.٢. المرحلة ٣: تخطيط خبرات التّعلّم والتّدريب الملائمة
٣. فهم الفهم
١.٣. الفهم كاستدلالات ذات معنى
٢.٣. أوجه الفهم
٤. المرحلة الأولى – النّواتج المتوخّاة
١.٤. الغاية المنشودة
٢.٤. الأهداف:
١.٢.٤. الأهداف لنقل أثر التّعلّم
٢.٢.٤. الأهداف لبناء المعنى
١.٢.٢.٤. الأسئلة الأساسيّة
٢.٢.٢.٤. ركائز الفهم
٣.٢.٤. الأهداف لاكتساب المعارف والمهارات والمواقف
١.٣.٢.٤. المعارف
٢.٣.٢.٤. المهارات
٣.٣.٢.٤. المواقف
٣.٤. توظيف أوجه الفهم في النّواتج المتوخّاة
٤.٤. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الأولى
٥. المرحلة الثّانية – التّقويم: أدلّة وبراهين
١.٥. المهامّ الأدائيّة
١.١.٥. مقدّمة
٢.١.٥. عناصر المهمّة الأدائيّة GRASPS
٣.١.٥. توظيف أوجه الفهم في المهمّة الأدائيّة
٢.٥. الأدلّة الأخرى
٣.٥. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّانية
٦. المرحلة الثّالثة – خطّة التّدريب والتّعلّم
١.٦. مقدّمة
٢.٦. عناصر خطّة التّدريب والتّعلّم WHERETO
٣.٦. التّقويم القَبْلي
٤.٦. خطوات تنفيذ خطّة التّدريب والتّعلّم
٥.٦. توظيف أوجه الفهم في خطّة التّدريب والتّعلّم
٦.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّالثة
٧.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة للمراحل الثّلاث
المراجع
الملحق أ
الملحق ب
الملحق ج

١. مقدّمة

إنّ نموذج منهج تدريب المعلّمين (Teacher Training Curriculum Model – TTCM)، المعتمد في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، قد وُضع في ضوء اعتبارَيْن رئيسَيْن: الأوّل أن يلتقي التوقّعات المرسومة للأداء النوعي للمعلّمين اللّبنانيّين، والثّاني، أن يحتوي إطارًا يشمل موادّ تدريبيّة متنوّعة مع التّركيز في الأفكار الرّئيسة والمعارف والمهارات ذات الصّلة والمواقف الّتي يمكن، في نهاية الأمر، استثمارها لتطوير جودة الأداء المهنيّ وتحسينها.

وقد جرى مراعاة الاعتبار الأوّل عبر الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّمين الصّادر في كانون الأوّل ٢٠١٧ عن وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء. يتألّف هذا الإطار المرجعيّ من أربعة مجالات: (١) الممارسات المهنيّة المتخصّصة، (٢) العلاقات المهنيّة، (٣) التّطوير المهنيّ المستمرّ، (٤) والأخلاقيّات المهنيّة. ويتضمّن كلّ مجال مجموعة من الكفايات المفصّلة إلى مكوّنات مع قائمة غير شاملة من المبيّنات الموصوفة بكلّ منها، وقد وُضِعَت بصيغة سلوكيّات، بمعظمها مهارات، يُتوَقّع من المعلّم أن يستند إليها. وقد عُرّفت الكفاية في الإطار المرجعيّ بأنّها "إمكان توظيف الفرد مجموعةً مندمجة من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف، والاستعانة بالموارد المتوافرة في بيئته، بغية حلّ عائلة من الوضعيّات-المشاكل وإنجاز مهمّةٍ ما" (الإطار المرجعيّ، ٢٠١٧، ص. ٧١). وتاليًا، من المنتظر أن يُعتمد الإطار المرجعيّ أساسًا لخطّة محتملة لإعداد معلّمي المدارس الرّسميّة، وتدريبهم في أثناء الخدمة ومتابعتهم بما يضمن جودة أدائهم المهنيّ.

أمّا الاعتبار الثّاني لتطوير نموذج منهج تدريب المعلّمين فهو ضرورة اعتماد مقاربة مفاهيمية وإطار تخطيط قد يُساعدان في استثمار الكفايات والمكوّنات المحدّدة في الإطار المرجعيّ في الصّفّ بطريقةٍ مجدية.

وبدا أنّ إطار "الفهم من طريق التّخطيط" (Understanding by Design – UbD) المثبت الفعاليّة يفي بهذا الغرض إلى حدٍّ كبير. فهو نموذج نوعيّ ضامن للجودة ومتّسم بالمرونة وميسّر للبحث والتّقصّي والفهم المتعمّق، والبنائيّة، وربط التّعلّم بواقع الحياة. وهو بذلك يلتقي ومفهوم الكفاية الّذي يتجاوز تعلّم المعارف والمهارات والمواقف مستقلة الواحدة عن الأخرى إلى دمجها في أفكار متكاملة ذات معنى قابلة للاستثمار في وضعيّات حياتيّة متنوّعة. وبذلك، يلتقي مفهوم الكفاية بحسب الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم الّذي يتمحور حول تعبئة الموارد المختلفة ودمجها بالأفكار الكبرى الّتي يمكن استثمارها في المواقف الحياتيّة، يلتقي بفلسفة الفهم من طريق التّخطيط. إذ تسعى هذه الفلسفة إلى الفهم المعمّق من خلال مهامّ أدائيّة هي ترجمة للكفايات أو مكوّنات الكفايات.

٢. إطار الفهم من طريق التّخطيط (UbD) لمقاربة بالكفايات: نظرة عامّة

يتّسم إطار الفهم من طريق التّخطيط (UbD) بمبدأين رئيسَيْن: (١) التّركيز في التّعليم والتّقييم من أجل الفهم ونقل أثر التّعلّم إلى وضعيّات حياتيّة متنوّعة، (٢) والتّخطيط العكسي للمناهج ابتداءً بالغايات. وقد عُرِف هذا المنهج بالتّخطيط العكسيّ، لأنّه يبدأ بالتّخطيط من "النّهاية" أي من حيث ينبغي أن نصل بالتّعلّم أو التّدريب. وتتكوّن عمليّة التّخطيط من ثلاث مراحل، كما يأتي:

الشّكل ١ المراحل الثّلاث لنموذج منهج تدريب المعلّمين

٢.١. المرحلة ١: تحديد النّواتج المتوخّاة

تحدّد في المرحلة الأولى مخرجات التّدريب بناءً على كفاية أو أكثر من كفايات الإطار المرجعيّ، وذلك عبر طرح أسئلة كالآتية:

- ما الّذي يجب أن يعرفه المشاركون، وأن يفهموه ويكونوا قادرين على إنجازه؛ نتيجةً لهذا المقرّر التّدريبيّ؟
- ما هي الحصيلة النّهائيّة الّتي على المشاركين تحقيقها لإثراء أدائهم المهنيّ؟

- ما هي الأفكار الكبرى الّتي تشكّل محور المادّة التّدريبيّة؟
- ما هي الأسئلة الأساسيّة الّتي ستستكشف بعمق؛ فتمسي نقطة ارتكاز التّعلّم في مجمله؟
- ما هي ركائز الفهم المرغوبة؟
- ما هي المعارف والمهارات والمواقف الخاصّة بالكفاية الّتي على المشارك إتقانها؟

إنّ طرح هذه الأسئلة ونحوها يجعل المخطِّط قادرًا على تكوين صورة واضحة وشاملة لنواتج التّدريب المتوخّاة؛ لإتمام المقرّر موضوع التّدريب.

٢.٢. المرحلة ٢: تحديد الأدلّة والبراهين المقبولة

من أهمّ خصائص الUbD التّركيز في وضع أدلّة التّقويم اللّازمة في المرحلة الثّانية للتّحقّق من بلوغ النّواتج المتوخّاة في المرحلة الأولى وذلك قبل إعداد خطّة التّعلّم والتّدريب؛ وهذا يضمن الاتّساق المطلوب بين عناصر المرحلتَيْن: الأولى والثّانية، والمرحلة الثّالثة، بعد ذلك. ومن الأسئلة الخاصّة بالمرحلة الثّانية:

- كيف سيَعْرف المخطِّط أو المدرّب أنّ المشاركين حقّقوا النّواتج المتوخّاة؟
- ما الّذي سيقبله المخطِّط أو المدرّب كدليل على فهم المشاركين وقدرتهم على نقل أو تطبيق ما تعلموه في أوضاع تعليميّة جديدة؟

ثمّة خاصّية أخرى للUbD هي التّمييز بين نوعين من أدلّة التّقويم: المهامّ الأدائيّة الّتي تسمح بالتّأكّد من مدى بناء الكفاية، وأدلّة تقويم أخرى.

فالمهامّ الأدائيّة تتطلّب من المشاركين أن يطبّقوا ما تعلّموه في أوضاع جديدة وواقعيّة؛ كوسيلة لتقويم عمق فهمهم وقدرتهم على نقل تعلّمهم.

أمّا أدلّة التّقويم الأخرى فتشمل الأدوات كالاختبارات ذات الأجوبة القصيرة أو المستفيضة أو نماذج من أعمال المشاركين لتقويم اكتسابهم للمعارف والمهارات والمواقف.

٣.٢. المرحلة ٣: تخطيط خبرات التّعلّم والتّدريب الملائمة

في المرحلة الثّالثة، يضع المدرّبون خطّة تشمل الأنشطة التّعليميّة الّتي تمكّن المشاركين من إنجاز أهداف التّعلّم المرسومة في المرحلة الأولى عبر أدائهم في أدلّة التّقويم الّتي حدّدت في المرحلة الثّانية.

والاهتمام الأساسيّ هو في كيفيّة جعل التّعلّم/التّدريب محفّزًا وفعّالًا في الوقت عينه. والأسئلة ذات العلاقة بهذه المرحلة هي كالآتي:

- ما التّجارب (التّعلّميّة) والمعارف والمهارات الّتي سيحتاج إليها المشاركون ليكون أداؤهم فعالًا ويحقّقوا النّواتج المتوخّاة؟
- ما هي أفضل الأنشطة وطريقة تسلسلها والموارد التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى إنجاز أهداف التّعلّم ؟

وتاليًا، تحدّد المراحل الثّلاث الخطّة المتّبعة للتّعليم أو التّدريب بهدف الفهم. وعلى ذلك، تدعو الحاجة هنا إلى بلورة معنى الفهم.

٣. فهم الفهم

يشمل الفهم من طريق التّخطيط مفهومَين: التّخطيط والفهم. وقد تقصّينا سابقًا مفهوم التّخطيط، وسنغوص الآن بتعريف الفهم. وفاقًا لـ Wiggins و لـ McTighe (٢٠٠٥، ص. ٥٦)، "الفهم بناء أو تركيب عقليّ، تعبير تجريديّ يصنعه العقل الإنسانيّ لفهم العديد من أجزاء المعرفة المنفصلة عن بعضها بعضًا." ووفاقًا لهما، يمكن تعريف أدلّة حصول الفهم على أنّها حشد المعرفة والمهارات والمواقف لمعالجة المهامّ المعقّدة ولحلّ المشاكل. (Wiggins et Mc Tighe, 2005).

١.٣. الفهم كاستدلالات ذات معنى

الفهم هو نتيجة اكتساب الحقائق معنى بالنّسبة إلى المتعلّم. "هو القدرة على استخدام المهارات والحقائق بحكمة وبشكلٍ ملائم من خلال التّطبيق الفاعل لها، وتحليلها، وتوليفها، وتقييمها" . (Wiggins وMcTighe، 2005، ص. 39)

٢.٣. أوجه الفهم

وجه الفهم Facet of Understanding: يُحدّد "الفهم من طريق التّخطيط" ستّة أوجه للفهم يمكن أن يستند إليها المتعلّم لإظهار فهمه، وهي (١) الشّرح، (٢) التّفسير، (٣)التّطبيق، (٤) المنظور، (٥) التّعاطف، و(٦) المعرفة الذّاتيّة. وجه الفهم هو الطريقة الّتي من خلالها يُظهر الشّخص فهمه. وأوجه الفهم هي بمثابة صور ومظاهر للقدرة على نقل أثر التّعلّم إلى الحياة الواقعيّة. ولها دور مهمّ في كلّ مرحلة من مراحل الفهم من طريق التّخطيط. فهي تساعد في بناء الأسئلة الأساسيّة وركائز الفهم في المرحلة الأولى، وهي مرجعيّة لتحديد أدلّة تحقق الفهم في المرحلة الثّانية، وهي مرجعية تحديد الأنشطة والموارد التّعليميّة الملائمة في المرحلة الثّالثة.

إنّ الهدف الرّئيس للأوجه السّتّة هو أن تعمل كمؤشّرات لإظهار الفهم في الواقع عبر الأداء، أو النّتاج، أو الكلام، أو المواقف. وستظهر في صفحات لاحقة كيفيّة استخدام هذه الأوجه في مراحل التّخطيط الثّلاث، ولا سيّما في صياغة مهامّ أدائيّة. ومن المهم التّنبّه إلى أنّ الأوجه السّتّة هي مختلفة ولكنّها مُرتبطة، وهي ليست تراتبيّة أو متسلسلة بل هي "متساوية" من حيث المستوى الفكريّ.

وتاليًا، إنّ الفهم الحقيقيّ يظهر من خلال قدرة الفرد على أن:

- يشرح explain: تقديم أوصاف مبرّرة وشاملة وداعمة للظّواهر والحقائق والبيانات.
- يفسّر interpret: يبيّن المغزى، يسرد قصصًا ذات معنى، يقدّم ترجمات ملائمة، ويقدّم بعدًا شخصيًّا أو تاريخيًّا ملهمًا للأفكار والأحداث، ويضفي الطّابع الشّخصيّ على موضوع الفهم ويسهل الوصول إليه من خلال الصّور والحكايات وأوجه الشّبه والنّماذج.
- يطبّق apply: يستخدم المعرفة ويكيّفها بطريقة فاعلة في سياقات مختلفة وحقيقيّة.
- يمتلك منظورًا perspective: يرى وجهات النّظر المختلفة من خلال عيون وآذان ناقدة؛ يرى الصّورة الكاملة.
- يتعاطف empathize: يدخل إلى ذات الآخر ويجد قيمة في

ما قد يعتبره الآخرون شيئًا غريبًا أو غير معقول، ينظر الأمور بحساسيّة بناءً على خبرة مباشرة سابقة.

- يمتلك معرفة ذاتيّة have self-knowledge: يدرك أسلوبه الشّخصيّ، والتّحيّز والإسقاطات وعادات العقل الّتي تكوّن الفهم أو تعيقه، كما أنّه يعي ما لم يفهم، إضافة إلى سبب ذلك.

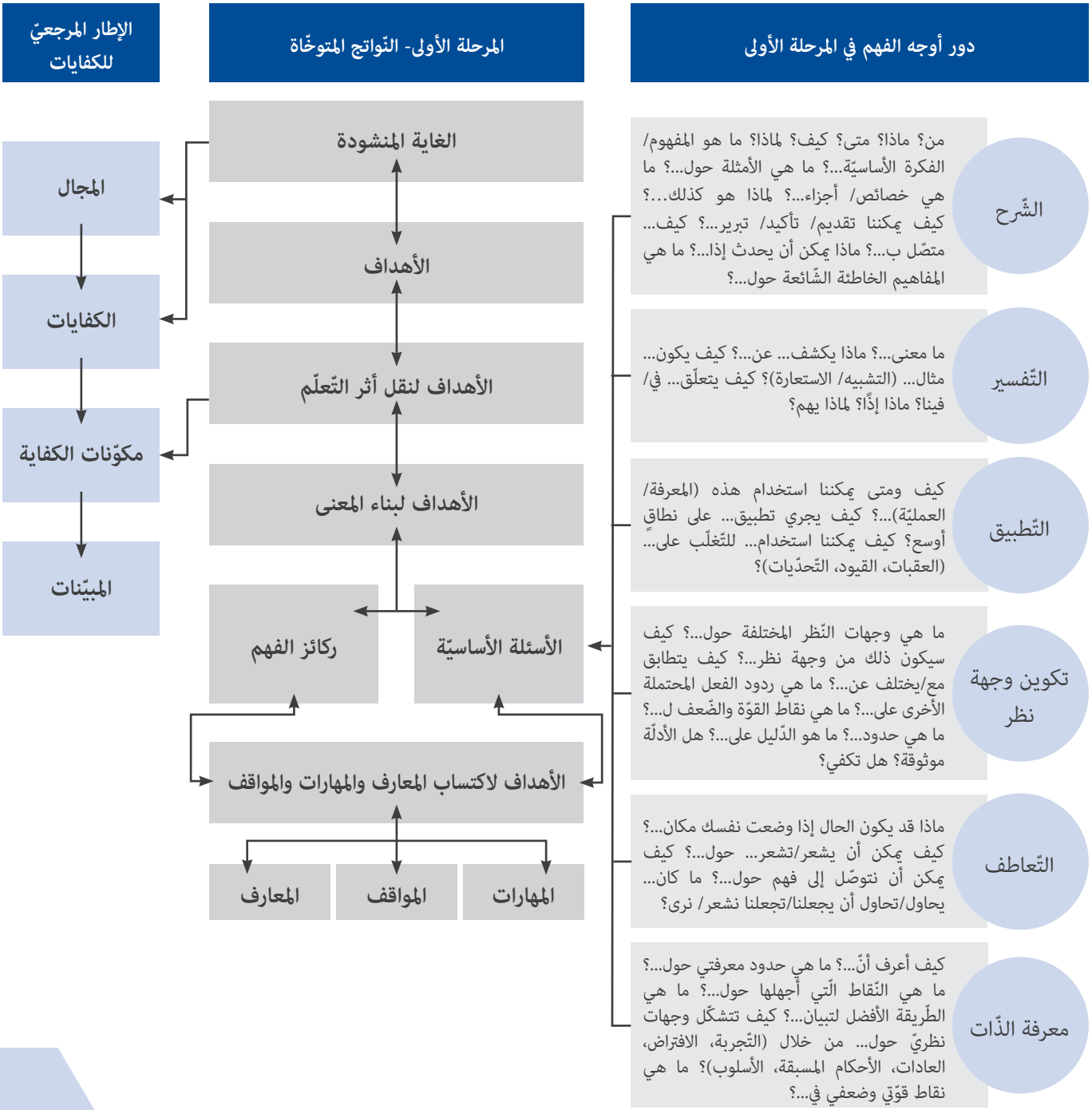
يشير الحديث عن أوجه الفهم ضمنًا إلى أنّ الفهم (أو عدمه) يكشف عن نفسه بطرق مختلفة يعزّز بعضها بعضًا. وبكلمات أخرى، فإنّه كلّما كان المتعلّم قادرًا على الشّرح، والتّطبيق، وتقديم وجهات نظر متعدّدة حول نفس الفكرة، كلّما زادت إمكان فهم المتعلّم لتلك الفكرة.

الفهم، وفاقًا لويغنز وماكتاي، هو التّبصّر في الأفكار والأشخاص والمواقف... أن تَفهم يعني أن تكوّن معنى لما تعرفه، وأن تكون لديك القدرة على أن تستخدم ذلك الفهم في مواقف وسياقات مختلفة. وأهمّيّة الفهم كغاية نهائيّة للتّعلّم تكمن في ضرورة تجاوز معرفة الحقائق التّفصيليّة المعرّضة للنّسيان والتّركيز في المفاهيم والتّعميمات الّتي ترسخ في ذهن المتعلّم بحيث يمكنه شرحها وتفسيرها وتطبيقها في الحياة العمليّة والمهنيّة كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

بهدف التّركيز في الفهم، تشكّل مراحل الفهم من طريق التّخطيط، والتّخطيط العكسيّ للتّعلّم. في ما يأتي توصيف تفصيليّ لكلّ مرحلة ومعايير هندسة الفهم من طريق التّخطيط.

٤. المرحلة الأولى، النّواتج المتوخّاة

الشّكل ٣ خارطة مفاهميّة للمرحلة الأولى النّواتج المتوخّاة



تتناول هذه المرحلة ما ينبغي للمشاركين أن يعرفوه وأن يفهموه وينجزوه في بيئتهم المهنيّة نتيجة لمشاركتهم في هذه الوحدة التّدريبيّة. وتتكوّن المرحلة من الأهداف التّعلّميّة الثّلاثة الآتية: نقل أثر التّعلّم، بناء المعنى، والاكتساب، يظلّ لها هدف عامّ هو الغاية المنشودة.

تُخصّص الفقرة الثّانية في هذا الفصل لمكوّنات المرحلة الأولى من الغاية المنشودة إلى الأهداف ثمّ، يُحدّد دور الأوجه السّتّة للفهم في هذه المرحلة. ويُختم الفصل بمعايير جودة توجِّه تطوير المرحلة الأولى.

٤.١. الغاية المنشودة

تنبثق الغاية المنشودة من الإطار المرجعيّ للكفايات وتُعتمد مرجعًا شاملًا للمراحل الثّلاث وهي تمثّل صلة الوصل بين الإطار المرجعيّ وإطار الفهم من طريق التّخطيط. على سبيل المثال، إذا كان مجال "الممارسات المهنيّة المتخصّصة" في الإطار المرجعيّ مُستهدفًا في المُقرّر التّدريبي، يمكن أن تكون الغاية المنشودة مرتبطة بكفاية "يُخطّط لعمليّة التّعليم والتّعلّم" . تُصاغ الغاية المنشودة بمقطع قصير مجيبًا عن الأسئلة الآتية:

- ما هي غاية هذا المقرّر؟
- كيف ترتبط غاية هذا المقرّر بمجالات وكفايات الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم؟

٤.٢. الأهداف:

نظرًا إلى أنّ للفهم دلالتَيْن عامَّتَيْن وهما: (١) أنّ النّقل النّاجح هو نتيجة تبنّي الموقف الملائم لتطبيق المعرفة والمهارات بفعاليّة على الوضعيّات الجديدة؛ (٢) أنّ الفهم هو نتيجة الاستدلالات وربط المفاهيم، تشكّل الدّلالتان أساسًا لأهداف المقرّر في المرحلة الأولى. وبناءً على ذلك، تتمحور الأهداف حول نقل أثر التّعلّم، وبناء المعنى والاكتساب.

٤.٢.١. الأهداف لنقل أثر التّعلّم

تُستقى أهداف نقل أثر التّعلّم من بعض مكوّنات الكفاية (أو كلّها) الّتي تتمثّل بالغاية المنشودة والّتي يُتوقّع من المشاركين الانتقال بها (أي توظيفها) بمبادرة ذاتيّة في عملهم المهنيّ. وتماشيًا مع المثال المذكور أعلاه للهدف الوارد في الغاية المنشودة، عندما تكون الغاية المنشودة هي كفاية التّخطيط يمكن أن يصبح هدف نقل أثر التّعلّم "تنظيم عمليّة التّعليم والتّعلّم على مدار السّنة وفاقًا لمختلف مستويات التّخطيط (السّنويّ، الفصليّ، الشّهريّ، الأسبوعيّ، اليوميّ) وأشكاله (الوحدات التّعليميّة) (الإطار المرجعيّ، T.SPP.PLAN 1).

تُصاغ الأهداف لنقل أثر التّعلّم وفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي مكوّنات الكفايات المعنيّة في المدى الطّويل؟
- ما هي أنواع الإنجازات المستقلّة طويلة الأمد المرغوبة في ما يتعلّق بالمُكوّن المعني في الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم؟

٤.٢.٢. الأهداف لبناء المعنى

يبدأ بناء المعنى من الأفكار الكبرى المتعلّقة بمادّة التّدريب. الأفكار الكبرى هي مفاهيم مركزيّة تمثّل محور المادّة التّدريبية، ومنها تنبثق الأسئلة الأساسيّة وركائز الفهم، وتاليًا، تضمن أهداف بناء المعنى تماسك عناصر المرحلة الأولى وترابطها مع المرحلتين الثّانية والثّالثة.

بالعودة إلى الغاية المنشودة السابقة (التّخطيط) يصبح التّخطيط للفهم من الأمثلة على الأفكار الكبرى حول التّخطيط. وتكمن أهمّيّة بناء المعنى في توفير المجال للمشاركين ليسهموا في تحليل الأفكار الكبرى الخاصّة بمادّة التّدريب واستخراج ركائز الفهم والأسئلة الأساسيّة؛ على أن يكون المدرّب ميسّرًا لهذه العمليّة، بحيث يقوم المشاركون بصياغتها بتعابيرهم الخاصّة بما يتماشى مع النّظريّة البِنَائيّة، فيكوّن المتعلّم المعنى بنفسه. وفي الفهم من طريق التّخطيط، يتمحور بناء المعنى حول عنصرَيْن ألا هما الأسئلة الأساسيّة وركائز الفهم.

٤.٢.٢.١. الأسئلة الأساسيّة

الأسئلة الأساسيّة هي أسئلة محفّزة متّصلة بالغاية المنشودة والأفكار الكبرى للوحدة التّدريبيّة وهي تهدف إلى تعزيز مهارات التّقصّي وبناء المعنى ونقل أثر التّعلّم لدى المشاركين. الأسئلة الأساسيّة هي أسئلة "مفتوحة" لا جواب واحدًا لها. كذلك توجّه تقصّيًا حقيقيًّا نحو الأفكار الكبرى والمحتوى الأساسيّ وتؤدّي إلى توليد أسئلة جديدة بهدف التّعمّق في البحث وإثارة الجدل الفكريّ بين المشاركين، وكذلك تُنمّي لدى المشاركين مهارات البحث والمناقشة والإصغاء والجدل وتدعيم الآراء والمواقف بالأدلّة الملائمة. تفعّل الأسئلة الأساسيّة إعادة النّظر المستمرّة في الأفكار الكبرى والافتراضات والدّراسات السّابقة. وتعوّدهم على إعادة النّظر في أفكارهم عند الضّرورة. تعزّز الأسئلة الأساسيّة روابط ذات مغزى مع التّعلّم المسبق والتّجارب الشّخصيّة.

تُصاغ الأسئلة الأساسيّة وفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي الأسئلة الأساسيّة الّتي سيستمر المشاركون في طرحها؟
- ما هي الأسئلة المثيرة للتّفكّر الّتي ستعزّز مهارات التّقصّي وبناء المعنى ونقله إلى ممارسة المشاركين المهنيّة؟

والواضح أنّ هذا النّوع من الأسئلة يختلف عن الأسئلة غير الأساسيّة الموجهة نحو حقائق أو وقائع محدّدة، والّتي تستدعي جوابًا صحيحًا واحدًا يسترجعه المرء من ذاكرته أو يبحث عنه في مصادر المعلومات. هذا النّوع من الأسئلة (أي غير الأساسيّة) له دوره في اكتساب المعارف والمهارات والاختبارات الدّوريّة والمحادثة الصّفّيّة، ولكنّه خارج نطاق ما نعنيه هنا بالأسئلة الأساسيّة. ولتوضيح الفرق بين النّوعين، في ما يأتي بعض الأمثلة على الأسئلة الأساسيّة:

أمثلة على الأسئلة الأساسيّة:

١. إلى أي مدى تعكس سياساتنا وممارستنا معتقداتنا التّربويّة؟
٢. ما الدّور الّذي يؤدّيه المعلّمون في ضمان النّموّ الأقصى للمتعلّمين؟
٣. كيف يمكن استخدام نواتج التّقويم التّكوينيّ لتحسين تعلّم المتعلّمين؟
٤. إلى أي مدى يجدر بمدرّس المادّة أن يكون مدرّس لغة؟
٥. لماذا دمج التكنولوجيا بعمليّة التّعلّم/التّعليم؟

٤.٢.٢.٢. ركائز الفهم

يشير الفهم إلى أفكار كبرى قابلة للتّطبيق في مواقف جديدة ولها قيمة باقية تتجاوز الموضوع المحدّد وهو استنتاج يُستخلص من المحتوى ويُصاغ كتعميم. وتعنى ركائز الفهم بالأفكار المهمّة الّتي تتجاوز الحقائق التّفصيليّة وتصبح جزءًا من المنظور الفكريّ للمشارك فيعود إليها في ممارساته المهنيّة. وعمليّة الفهم، يتوصّل إليها المشاركون والمدرّب عبر عمليّة بناء المعنى الّتي يقومون بها. وعلى الرّغم من تمحورها حول مفاهيم عامّة، فإنّ ركائز الفهم تصاغ على شكل تعليمات واضحة ووفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما الّذي يجب أن يفهمه المشاركون على وجه التّحديد؟
- ما هي الاستدلالات الّتي يجب أن يتوصّل إليها المشاركون؟

في ما يأتي بعض الأمثلة على ركائز الفهم:

١. يظهر الفهم لدى المشاركين حين ينقلون ما تعلّموه إلى أداء من واقعهم (authentic performance).
٢. التّعليم المتمايز يوفّر فرص تعلّم متكافئة لجميع المتعلّمين.
٣. إنّ لغات/ ثقافات متعدّدة تتمازج في ضمن أيّ صفّ، ولا سيّما في ضمن الصّفّوف المتعدّدة اللّغات، بحيث يكون لتلك اللّغات/ الثّقافات المتمازجة تأثير كبير في مسار تعليم الموادّ وتعلّمها.
٤. التّرابط بين حدوث ظاهرتين لا يضمن وجود علاقة سببيّة بينهما.
٥. في اقتصاد السّوق الحرّة، الأسعار تتوقّف على العرض والطّلب.
٦. إنّ طوبوغرافية منطقة ما ومناخها ومواردها الطّبيعيّة لها تأثير في ثقافة سكانها واقتصادهم وأسلوب حياتهم.

٣.٢.٤. الأهداف لاكتساب المعارف والمهارات والمواقف

الاكتساب هو هدف التّعلّم الّذي يشمل المعلومات الجديدة والمهارات الأساسيّة الّتي من المتوقّع أن يكتسبها المشاركون، ويشمل أيضًا المواقف الّتي من المتوقّع أن يظهرها وينمّيها المشاركون لمساعدتهم في تعميق فهمهم وتطبيق تعلّمهم في ممارستهم المهنيّة.

والمعارف والمهارات والمواقف هي الموارد الّتي يحتاجها المشارك لبلوغ النّواتج المتوخّاة والّتي توفّر للمفاهيم والتّعميمات المجردة المادّة الّتي تشدّها إلى الواقع وتمكّن المشارك من بناء معنى حولها ونقلها إلى الحياة العمليّة عبر مهام أدائيّة في سياق التّدريب وبعد ذلك إلى الممارسة المهنيّة.

١.٣.٢.٤. المعارف

المعارف هي الحقائق والمفاهيم والتّعميمات الخاصّة بمادّة التّدريب أو الدّراسة الّتي يجب أن يكتسبها المشاركون كأساس لتطوير فهمهم وتطبيق مهاراتهم في ممارستهم المهنيّة. تصاغ بجمل قصيرة ذات معنى ووفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي الحقائق والمفاهيم الأساسيّة الّتي يجب أن يعرفها المشاركون وأن يكونوا قادرين على تذكّرها من هذا المقرّر؟
- ما هي المعارف الّتي سيكتسبها المشاركون؟

٢.٣.٢.٤. المهارات

تشير المهارات إلى قدرة المشاركين على استخدام معارفهم وخبراتهم بفعالية لتحقيق غايات التّدريب. المهارات يجري تفصيلها غالبًا بالرّجوع إلى مؤشّرات مكونات الكفاية المعنيّة. تصاغ بجملٍ قصيرةٍ ذات معنى ووفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي المهارات والإجراءات المحدّدة الّتي يجب أن يكون المشاركون قادرين على استخدامها؟
- ما مدى اتّساق هذه المهارات مع مؤشّرات مكوّنات الكفاية المعنيّة؟

٣.٣.٢.٤. المواقف

تشير المواقف إلى السّلوكيّات المرغوب تطويرها عند المشاركين بحسب الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم ونقلها إلى ممارستهم المهنيّة نتيجة المشاركة في الوحدة التّدريبيّة. تصاغ بجمل قصيرة ذات معنى وفاقًا للسّؤال الآتي:

- ما هي المواقف الّتي يُتوقّع من المشاركين اكتسابها أو تعزيزها نتيجة المشاركة في هذا المقرّر (أو تطوير الكفاية المعنية)؟

٣.٤. توظيف أوجه الفهم في النّواتج المتوخّاة

تُعتبر أوجه الفهم السّتّة إطارًا مفيدًا لتوجيه تخطيط المرحلة الأولى. فهي تشكّل موردًا لتطوير أسئلة أساسيّة محفّزة وصياغتها. الأسئلة الأساسيّة هي في المرحلة الأولى لأنّ القدرة على طرح هذه الأسئلة والتّفكّر فيها تعتبر نتيجة متوخّاة وليست مجرد إستراتيجيّة تعليميّة. يسرد الجدول أدناه قائمة بانطلاقة أسئلة يمكن أن يُستند إليها لصياغة أسئلة أساسيّة ذات جودة عالية وذلك استجابةً لتركيز التّدريب في وجه أو أوجه الفهم المعنية.

٤.٤. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الأولى

تشكّل اللّائحة أدناه أسئلة تعتبر معايير لضمان جودة المرحلة الأولى ولتوجيه التّخطيط.

١) إلى أي مدى تركّز الخطّة في الأفكار الكبرى للمحتوى المعني؟ إلى أي مدى تركّز الخطّة في المجالات والكفايات؟

٢) هل الأفكار الكبرى تستثير استقصاءً حقيقيًّا وتفكيرًا عميقًا، وتشجع على انتقال أثر التّعلّم إلى الممارسات المهنيّة كما تصف مكوّنات الكفايات المعنيّة؟

٣) هل ركائز الفهم المعنيّة ثابتة/ دائمة؟ هل تستند إلى أفكار كبرى تشكّل جوهر الوحدة التّدريبيّة وتترك أثرًا في التّعلّم قابلًا للانتقال إلى الممارسات المهنيّة؟

٤) هل الأسئلة الأساسيّة محفّزة وقابلة للجدل؟ وهل تولّد استقصاءً حول الأفكار الأساسيّة (بدلًا من أن تكتفي بإجابة "سطحيّة")؟

٥) هل المعارف والمهارات والمواقف متّسقة مع الأفكار الكبرى والمجالات والكفايات والمكوّنات المعنيّة؟ هل المهارات تتواءم مع مكوّنات الكفاية؟

جدول ١ انطلاقة الأسئلة الّتي يُمكن أن يُستند إليها وفاقًا لأوجه الفهم السّتّة (Wiggins و2005، McTighe)

الشّرح	من؟ ماذا؟ متى؟ كيف؟ لماذا؟ ما هو المفهوم/ الفكرة الأساسيّة...؟ ما هي الأمثلة حول...؟ ما هي خصائص/ أجزاء...؟ لماذا هو كذلك...؟ كيف يمكننا تقديم/ تأكيد/ تبرير...؟ كيف... متّصل ب...؟ ماذا يمكن أن يحدث إذا...؟
التّفسير	ما هي المفاهيم الخاطئة الشّائعة حول...؟ ما معنى...؟ ماذا يكشف... عن...؟ كيف يكون... مثال... (التّشبيه/ الاستعارة)؟ كيف يتعلّق... في/ فينا؟ ماذا إذًا؟ لماذا يهمّ؟
التّطبيق	كيف ومتى يمكننا استخدام هذه (المعرفة/ العمليّة)...؟ كيف يجري تطبيق... على نطاقٍ أوسع؟ كيف يمكننا استخدام... للتّغلب على... (العقبات، القيود، التّحدّيات)؟
تكوين وجهة نظر	ما هي وجهات النّظر المختلفة حول...؟ كيف سيكون ذلك من وجهة نظر...؟ كيف يتطابق مع/يختلف عن...؟ ما هي ردود الفعل المحتملة الأخرى على...؟ ما هي نقاط القوّة والضّعف ل...؟ ما هي حدود...؟ ما هو الدّليل على...؟ هل الأدلّة موثوقة؟ هل تكفي؟
التّعاطف	ماذا قد يكون الحال إذا وضعت نفسك مكان...؟ كيف يمكن أن يشعر/تشعر... حول...؟ كيف يمكن أن نتوصّل إلى فهم حول...؟ ما كان... يحاول/تحاول أن يجعلنا/تجعلنا نشعر/ نرى؟
معرفة الذّات	كيف أعرف أنّ...؟ ما هي حدود معرفتي حول...؟ ما هي النّقاط الّتي أجهلها حول...؟ ما هي الطّريقة الأفضل لتبيان...؟ كيف تتشكّل وجهات نظريّ حول... من خلال (التّجربة، الافتراض، العادات، الأحكام المسبقة، الأسلوب)؟ ما هي نقاط قوّتي وضعفي في...؟

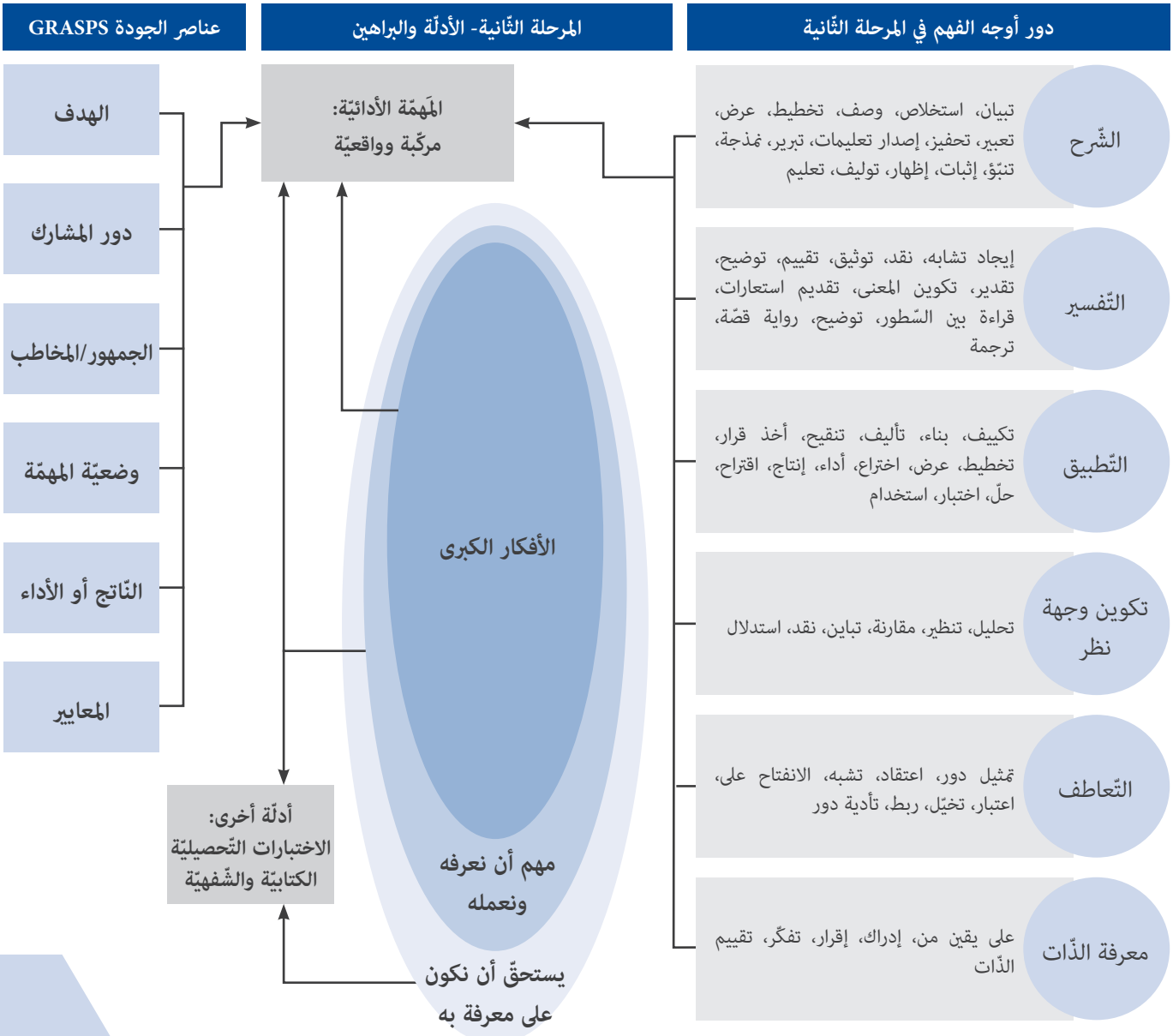
٥. المرحلة الثّانية _ التّقويم: أدلّة وبراهين

تتناول هذه المرحلة الأدلّة اللّازمة لتحديد مدى تحقّق اكتساب المشاركين لأهداف المرحلة الأولى من نقل أثر التّعلّم إلى بناء المعنى إلى المكتسبات والمواقف الواردة فيها. توصّف المرحلة الثّانية تداعيات الغايات المحدّدة في المرحلة الأولى على التّقويم.

ويأتي التّقويم في المرحلة الثّانية من إطار الفهم من طريق التّخطيط، أي قبل إعداد خطّة التّدريب والتّعلّم، وذلك لتيسير ترجمة أهداف المرحلة الأولى وغاياتها إلى تقويمات ملائمة يجري تنفيذها في المرحلة الثّالثة كجزء من خطّة التّدريب والتّعلّم.

إنّ الأدلّة والبراهين عن تحقّق غايات التّعلّم وأهدافه لدى المشاركين في الوحدة التّدريبيّة تعتمد نوعين من التّقويم، (١) المهمّة الأدائيّة الّتي تتطلّب استثمار المفاهيم والمعارف العمليّة والمهارات والمواقف لتنفيذ وضعيّة مركّبة من واقع الحياة، و(٢) التّقويم الّذي يقتصر على الاختبارات التّحصيليّة الكتابيّة والشّفهيّة الّتي تقيّم اكتساب المعارف والمهارات المنفردة.

الشكل ٤ خارطة مفاهيميّة للمرحلة الثّانية التّقويم أدلّة وبراهين



٥.١. المهمّة الأدائيّة

٥.١.١. مقدّمة

المهامّ الأدائيّة هي وضعيّات مركّبة تعكس القضايا والمشاكل الّتي تُواجه في واقع الحياة. تتراوح في مداها بين مهام قصيرة الأجل يمكن إنجازها بساعات قليلة، ومهامّ أكبر قد تتطلّب أسابيع. وفي الحالّتين، تنطوي المهمّة على وضع حقيقيّ كتعليم صفّ من الصّفّوف، أو ما يحاكي الواقع كتعليم مجموعة صغيرة من المتعلّمين أو "تعليم" عدد من الزملاء في خلال عمليّة التّدريب. بُغية تقويم قدرة المشاركين على إظهار فهمهم، ويُطلب منهم تطبيق الفهم في وضعيّة عمليّة أو مهنيّة حيث يوظّف المشاركون مكتسباتهم من أفهام ومعارف ومهارات ومواقف بتنفيذ مهمّة أدائيّة.

من الأمثلة على مهمّة أدائيّة أن يُعدّ المشارك لائحة بوضعيّات يستخدمها لينمّي مهارات الإصغاء والمناظرة والطّلاقة الشّفويّة لدى المتعلّمين، ويضعها بصيغة مشاهد مسرحيّة يقدّمها فرقاء من المشاركين أمام المشاركين الآخرين. وإنّ إتقان المهارات يجب أن يتنبّه إليه المدرّب ويتأكّد من إدخاله في خطّة التّدريب والتّعلّم.

تُقوّم هذه المهمّة الأدائيّة استنادًا إلى قائمة معايير التّقويم الّتي تُعطى للمشاركين بُغية توجيه إنجاز المهمّة.

تُصمّم المهامّ الأدائيّة استئناسًا بالأسئلة الآتية:

- ما هي الأداءات والنّواتج الّتي ستظهر أدلّة إلى الوصول إلى المعنى ونقله؟
- ما هي المعايير الّتي ستعتمد في تقويم الأداء، وذلك في ضوء النّواتج المتوخّاة من المرحلة الأولى؟

٢.١.٥. عناصر المهمّة الأدائيّة GRASPS

إنّ العناصر الأساسيّة للمهمّة الأدائيّة الّتي يُختصر اسمها ب" GRASPS" هي الآتية:

الجدول ٢ عناصر المهمّة الأدائيّة

Goal G الهدف	هدف المهمّة
Role R دور المشارك	الدّور الّذي سيلعبه المشارك
Audience A الجمهور/المخاطب	الجمهور المعني (الملحق ب)
Situation S وضعيّة المهمّة	وضعيّة المهمّة أو السّياق
Product or performance P النّاتج أو الأداء	النّواتج أو الأداء
Standards S المعايير	المعايير الّتي يستند إليها لتقويم المهمّة

بغية تطبيق عناصر المهمّة الأدائيّة GRASPS على المهمّة الأدائيّة المذكورة أعلاه، يعتبر الهدف من المهمّة اتقان مهارات الإصغاء والمناظرة والطّلاقة، ويكون دور المشارك كاتبًا مسرحيًّا، ودور الجمهور المخاطب مشاهدو المسرح، ووضعيّة المهمّة تقرير حقوق المتعلّمين عبر مناظرة بينهم، ويكون الأداء مشهدًا مسرحيًّا. أمّا المعايير؛ فيجري تفصيلها في قائمة معايير تقييم خاصّة بهذه المهمّة.

تعتبر المهمّة الأدائيّة أكثر الأدوات فعاليّة لتقويم الفهم المتعمّق. وتُبنى المهمّة الأدائيّة من خلال استخدام وجه أو عدّة أوجه من أوجه الفهم: الشّرح والتّفسير والتّطبيق والمنظور والتّعاطف ومعرفة الذّات.

٣.١.٥. توظيف أوجه الفهم في المهمّة الأدائيّة

بناءً على أوجه الفهم المعنية، تشكل قائمة الأفعال الإجرائيّة لكلّ وجه كما وردت في الجدول ٣ معايير لتصميم المهمّة الأدائيّة الّتي تساعد المشاركين في إظهار فهمهم في خلال أوجه الفهم. إنّ ترابط أوجه الفهم وتشابكها هي فرصة لتصميم مهمّة أدائيّة تستهدف أوجهًا عدّة.

يعكس الجدول ٣ استخدام أوجه الفهم في مهمّة أدائيّة حول فهم مفهوم التّمايز في التّعلّم والتّعليم.

الجدول ٣ أوجه الفهم في المهمّة الأدائيّة

الوجه ١: الشّرح

تبيان، استخلاص، وصف، تخطيط، عرض، تعبير، تحفيز، إصدار تعليمات، تبرير، نمذجة، تنبّؤ، إثبات، إظهار، توليف، تعليم

إعداد خارطة مفاهيميّة تبيّن الفروق بين الأطفال الّذين يحظون بالحماية والأطفال الّذين لا يحظون بها في مستوى أبعاد النّموّ النّفسيّ والذّهنيّ والاجتماعيّ والانفعاليّ.

الوجه ٢: التّفسير

إيجاد تشابه، نقد، توثيق، تقييم، توضيح، تقدير، تكوين المعنى، تقديم استعارات، قراءة بين السّطور، توضيح، رواية قصّة، ترجمة

إعداد فيديو كجزء من وحدة تدريبيّة يبيّن معنى أن يشعر الطّفل بالأمن والرّعاية والاهتمام والتّعاطف.

(طفل يتعرّض للعنف أو التّنمّر في المدرسة وانعكاس هذا الأمر في تحصيله الأكاديميّ)

الوجه ٣: التّطبيق

تكييف، بناء، تأليف، تنقيح، أخذ قرار، تخطيط، عرض، اختراع، أداء، إنتاج، اقتراح، حلّ، اختبار، استخدام

وضع تقرير حول كيفيّة إدخال مفهوم الحماية للأطفال من خلال أنشطة مدمجة في الموادّ الدّراسيّة أو مستقلة في برنامج رديف بالإمكان العمل بها في تطوير المناهج في المركز التّربويّ

الوجه ٤: المنظور

تحليل، تنظير، مقارنة، تباين، نقد، استدلال

إعداد مداخلة في ورشة عمل حول حماية الأطفال تنتقد بعض الممارسات التّربويّة من جهة: ترك الأطفال في الشّوارع وعدم تطبيق إلزاميّة التّعليم.

إعداد مداخلة في ورشة عمل حول العنف اللّفظيّ وغير اللّفظيّ المستخدم في المدارس تحت شعارات التّعليم والإعادة والتّسرّب.

إعداد مداخلة في ورشة عمل حول تعديل سلوك المضطربين انفعاليًا عبر استخدام القوّة والعنف.

الوجه ٥: التّعاطف

تمثيل دور، اعتقاد، تشبه، الانفتاح إلى، اعتبار، تخيّل، ربط، تأدية دور

مشهد مسرحيّ يمثّل فيه المعلّم دور المتعلّم الّذي يفتقد الأمن والحماية ويتعرّض للعنف/التّنمّر ومناقشة المشهد في ضمن مجموعات (المعلّمين).

الوجه ٦: معرفة الذّات

على يقين ب، إدراك، إقرار، تفكّر، تقييم الذّات

تخيّل أنّ الطّفل المعنّف هو ابنك/ابنتك وأجب عن الأسئلة في ضمن قائمة مراجعة مقنعة. يتّضح لك مستوى آدائك في تقديم الحماية للأطفال في صفّك.

٢.٥. الأدلّة الأخرى

تنتمي الأدلّة الأخرى غير الأدائيّة إلى التّقويم المستند إلى نطاق واسع والّذي يقتصر على الاختبارات التّحصيليّة الكتابيّة والشّفهيّة الّتي تتناول بالدّرجة الأولى الحقائق المعرفيّة وكذلك معالجة المواضيع الّتي تتطلّب التّفكير النّقديّ وليس مجرّد تذكّر المعلومات. ومع أنّها لا تبلغ حدّ التّقويم الأدائيّ إذ تقتصر إجمالًا على المادّة "النّظريّة" ، فهي تشكّل ركيزة معرفيّة لا غنى عنها لبناء المهامّ الأدائيّة. وإلى جانب الأسئلة الأكاديميّة والاختبارات الّتي تستدعي اختيارات مقالية (معالجة موضوع)، تشمل هذه الأدلّة اختبارات تتّخذ شكل أجوبة محدّدة مثال اختيار من إجابات متعدّدة (multiple choice)، واختيار بين الصحيح والخطأ (true or false)، ومزاوجة (matching)، وملء مكان نقص (fill in the blanks).

تتضمّن الأدلّة الأخرى أيضًا التّقويم الذّاتيّ. يعتبر التّقويم الذّاتيّ عنصرًا مهمًا من عناصر التّعلّم إذ يشرك المتعلّم في عمليّة التّقويم ولا سيّما التكويني. وغالبًا ما يتضمّن مقياس الأداء الخاصّ بالمهمّة الأدائيّة فسحة مخصّصة لتقويم المتعلّم نفسه لمقارنته مع تقويم المدرّب استنادًا إلى سلّم تقويم يستند معايير موضوعيّة كمّيّة نوعيّة محدّدة. بذلك، تظهر أماكن المطابقة وأماكن المفارقة واعتمادها سبيلًا لتحسين الأداء بحيث يكون دور المدرّب ميسّرًا لعمليّة المقارنة كفرصة بنائيّة للتّعلّم. كذلك يمكن مقارنة توقّعات المشارك بنتائجه الفعليّة في الاختبارات التّحصيليّة لتحديد مجالات العمل من أجل رفع مستوى الإنجاز. وفي جميع الأحوال، يشكّل التّقويم الذّاتيّ حافزًا للتّفكّر حول كيفيّة التّفكير وكيفيّة التّصدّي للمشكلات التّعلّمية ومعالجتها.

إضافة إلى ذلك، تتضمّن الأدلّة الأخرى التّقويم التّكوينيّ. يُستخدم التّقويم التّكوينيّ لتوجيه العمليّة التّعليميّة من طريق وقفات في خلال التّعليم للتّحقّق من تطوّر الفهم لدى المشارك.

تُصاغ الأدلّة الأخرى وفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي الأدلّة الّتي ستُجمع والّتي من شأنها أن تثبت تحقّق الأهداف المحدّدة في المرحلة الأولى؟
- ما هي الأدلّة الإضافيّة الّتي سيجري جمعها لجميع النّواتج المتوخّاة في المرحلة الأولى؟
- هل تتماشى التّقويمات مع جميع عناصر المرحلة الأولى؟

٣.٥. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّانية

تشكّل اللّائحة أدناه أسئلة تعتبر معايير لضمان جودة المرحلة الثّانية ولتوجيه التّخطيط.

١. إلى أي مدى تقدّم أساليب التّقويم مقاييس عادلة وذات معنى وموثوقة وكافية للنواتج المتوخّاة؟

> **"المهامّ الأدائيّة هي وضعيّات مركّبة تعكس القضايا والمشاكل الّتي تُواجه في واقع الحياة. تتراوح في مداها بين مهامّ قصيرة الأجل يمكن إنجازها بساعات قليلة، ومهام أكبر قد تتطلّب أسابيع."**

٢. هل يُطلب إلى المشاركين أن يعرضوا لفهمهم من خلال مهمّات أدائيّة حقيقيّة؟

٣. هل تُستخدم أدوات قياس ملائمة تستند إلى المَحَكّات لتقويم نواتج المشاركين وأداءاتهم؟

٤. هل تستخدم أشكال تقويم متنوّعة وملائمة لتوفير أدلّة إضافيّة على التّعلّم ؟

٥. هل تستخدم التّقويمات كتغذية راجعة لكلّ من المشاركين والمدرّبين، كما تستخدم لأغراض التّقويم؟

٦. هل يُشجَّع المشاركون على التّقويم الذّاتيّ؟

٧. هل النّواتج الفعلية قابلة للقياس والتّقويم؟

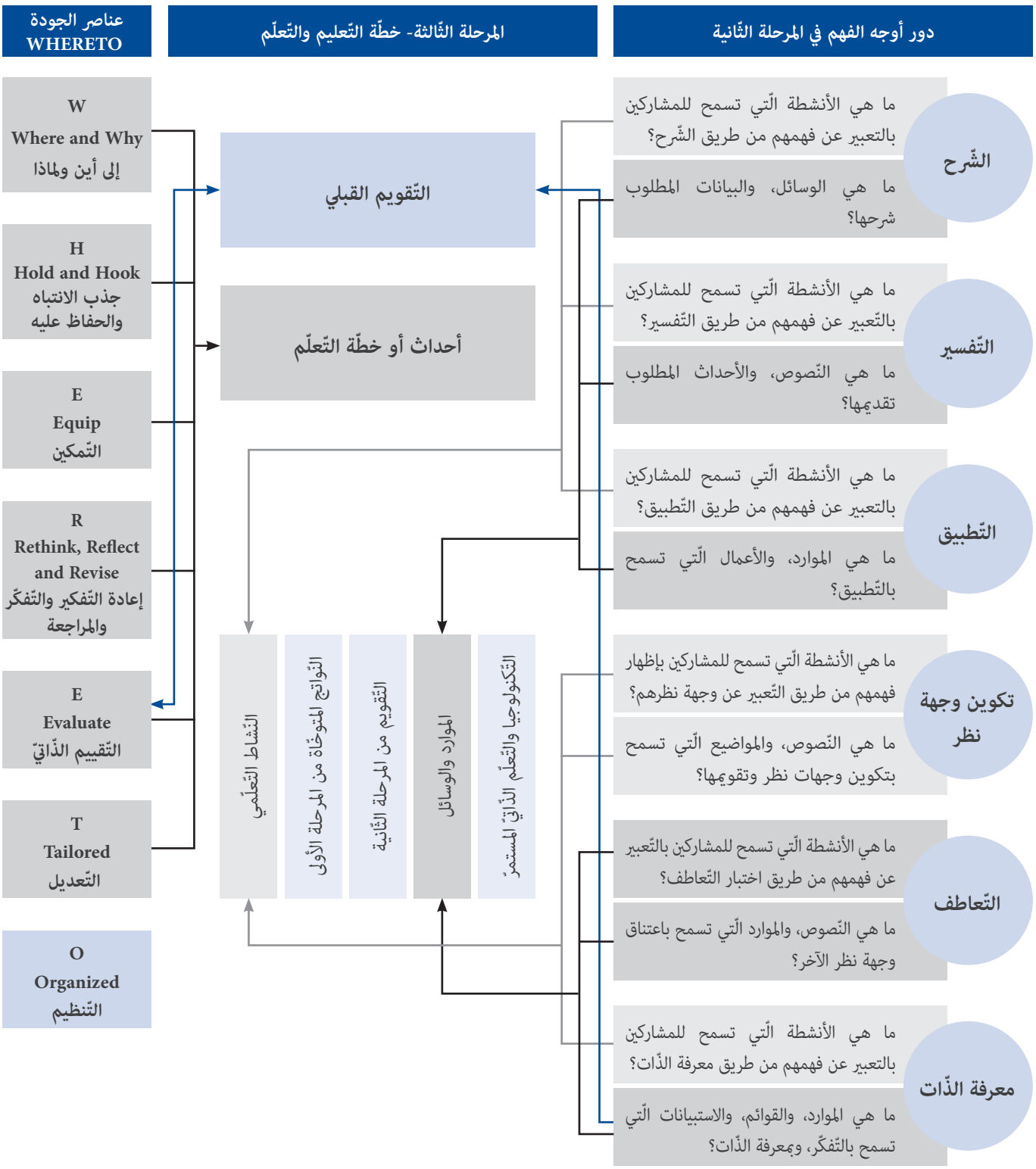
٦. المرحلة الثّالثة – خطّة التّدريب والتّعلّم

توصّف خطّة التّدريب والتّعلّم أنسب خبرات التّدريب والتّعلّم والتّعليم المطلوب. ويقضي التّخطيط العكسيّ أن تتواءم خطّة التّدريب والتّعلّم مع الأهداف (المرحلة الأولى) ومع التّقويمات المقابلة لها (المرحلة الثّانية). وفي خطّة التّدريب والتّعلّم، يُبذل جهدٌ متعمّدٌ بُغية التّحقّق من أنّ أنشطة التّدريب والتّعلّم المقترحة تحقّق الأهداف ومبادئ التّدريب والتّعلّم.

١.٦. مقدّمة

تشمل أنشطة التّعلّم خبرات التّعلّم المخطّط لها والأنشطة التّعليميّة الّتي من شأنها تمكين المشاركين من تحقيق النّواتج المتوخّاة المحدّدة في المرحلة الأولى. ينبغي أن تكون الخطّة مرنة ومصمّمة لمعالجة مجموعة متنوّعة من اهتمامات المشاركين وذكاءاتهم وأساليب تعلّمهم على أن تراعي الفروق الفرديّة والحاجات والمواقف وأن تتضمّن طابعًا اجتماعيًّا وجدانيًّا، وأن تكون منظّمة ومنطقيّة التّسلسل لزيادة المشاركة الفعّالة. من ناحية أخرى، ينبغي لخطّة التّعلّم أن تكون مرنة إلى حدٍّ ما للسّماح بالمدخلات الجديدة الّتي سينفّذها المدرّب في ضوء خبرته وإبداعه.

الشّكل ٥ خارطة مفاهميّة للمرحلة الثّالثة: خطّة التّعليم والتّعلّم



يحدّد ويغنز وماكتاي، الخطّة المحفّزة بأنّها "تستثير التّفكير المنهجيّ النّاقد، وتنشر الانتباه، وتنشّط مهارات التّفكير العليا، إلى أن يقده المحتوى التّعليميّ بشكل ممتع فيفرض نفسه فكريًّا على المشاركين ويكون ذا صلة بهم." والخطّة الفاعلة بحسبهما "تمكن المشاركين من أن يقوموا بأداء يتّسم بمعايير عالية ويطوّروا مزيدًا من المهارات والفهم، ومزيدًا من القدرة العقلية والتّفكّر الذّاتيّ" عند بلوغهم الغايات المحدّدة. والتّعلّم يكون تفاعليًّا حين يركّز العمل في أهداف واضحة يدرك المشارك أهمّيّتها. وفاعليّة التّعلّم تتحقّق عبر أنشطة تربط خبرات المشاركين بممارستهم المهنيّة والعمليّة، وعبر توفير فرص للتّقويم الذّاتيّ والتّعديل الذّاتيّ استنادًا إلى التّغذية الرّاجعة.

ويورد المؤلّفان نتائج استفتاءات أجرياها حول سمات الخطّة الجيّدة للتّعلّم، في ما يأتي أهمّها:

- أهداف أدائيّة واضحة تستند إلى تحدّ حقيقيّ ذات صلة بحياة المشاركين اليوميّة.
- منحى عمليّ يستخدم طوال الخطّة، "وتعليم تلقينيّ" أقلّ كثيرًا ممّا هو معتاد
- تركيز في الأفكار، الأسئلة، القضايا، والمشكلات الممتعة والمهمّة
- تطبيق حقيقيّ واضح، ذو معنى بالنّسبة إلى المشاركين
- نظام قويّ للتغذية الراجعة، مع فرص للتّعلّم من التّجربة والخطأ
- منحى فرديّ أو شخصيّ مع أكثر من طريقة لأداء المهمّات الرّئيسة
- نماذج واضحة
- تخصيص وقت للتّفكّر المركّز
- تنوّع في الأساليب، والمهمّات، وتقسيم إلى مجموعات
- بيئة آمنة للمجازفة من قبل المشاركين
- دور المعلّم يشبه دور الميسّر أو المدرّب

٢.٦. عناصر خطّة التّدريب والتّعلّم WHERETO

في إطار "الفهم من طريق التّخطيط" توضع السّمات العامّة المذكورة أعلاه في سياق عناصر متكاملة تعبّر عنها الأحرف الأولى باللّغة الانكليزية WHERETO كما يأتي:

W Where and Why – إلى أين ولماذا: يتأكّد المدرّب من إنّ المشاركين يفهمون إلى أين تتّجه الوحدة التّدريبيّة، ولماذا، وبأيّ وسيلة سيجري تقويم تقدّمهم.

H Hold and Hook – جذب الانتباه والحفاظ عليه: يجذب المدرّب المشاركين في البداية ويحافظ على انتباههم طوال الوحدة.

E Equip – التّمكين: يمكّن المدرّب المشاركين من تحقيق الأهداف الأساسيّة عبر تأمين الاختبارات والأدوات والمعارف والإجراءات الضّروريّة لتحقيق الأهداف الأدائيّة.

R – Rethink, Reflect and Revise إعادة التّفكير والتّفكّر والمراجعة: يزوّد المدرّب المشاركين بفرص عديدة لإعادة التّفكير في الأفكار الكبرى، والتّفكّر في ما أنجزوه ومراجعة عملهم

E – Evaluate التّقويم: يتيح المدرّب للمشاركين من خلال التّقويم التّكوينيّ فرصًا للتّعبير عن فهمهم وفرصًا للتّقويم الذّاتيّ.

T – Tailor التّعديل: يعدّل المدرّب الخطّة بما يتلاءم مع المواهب، والاهتمامات والأساليب والاحتياجات الفرديّة والذّكاءات المتعدّدة للمشاركين.

O – Organize التّنظيم: يُنظّم المدرّب خبرات تعلّمية ترتقي بالمشاركين من الأنشطة الموجهة من قبل المدرّب إلى تطبيقات مستقلّة ترسّخ الفهم المتعمّق.

تُصاغ عناصر خطّة التّدريب والتّعلّم وفاقًا للأسئلة الآتية:

- هل تتناول مراحل التّنفيذ الأهداف الثّلاثة (نقل أثر التّعلّم، بناء المعنى والاكتساب)؟
- هل تعكس مراحل التّنفيذ مبادئ التّعلّم وأفضل الممارسات؟
- هل هناك توافق محكم مع المرحلتين الأولى والثّانية؟
- ما هي الأنشطة، الخبرات والدّروس الّتي ستؤدّي إلى تحقيق النّواتج المتوخّاة والنّجاح في التّقويمات؟
- هل من المرجّح أن تكون الخطّة محفّزة وفعالة لجميع المشاركين؟
- كيف سيجري تنظيم المقرّر وتمايزه لتعزيز قدرة المشاركين على الإنجاز؟

٣.٦. التّقويم القَبْليّ

قبل الشّروع بتنفيذ خطّة التّدريب/التّعلّم، تدعو معايير الجودة في التّصميم إلى جمع بيانات حول المشاركين وخلفيّة كلّ منهم وسبب اشتراكهم في وحدة التّدريب وتقويم معرفتهم بمادّة التّدريب ومواقفهم منها وتوقّعاتهم. وهذا ما يُعرف بالتّقويم القَبْليّ. ونتيجةً لهذا التّقويم، يمكن للمدرّب أن يجري التّعديلات اللّازمة على الخطّة الموضوعة لتوائم حاجات وتوقّعات هذه المجموعة المعينة من المشاركين. ويمكن إجراء التّقويم عبر محادثة موثّقة مع المشاركين أو ملء استمارة ومناقشة نتائجها. كما وأنّ فقرة التّقويم القَبْليّ تستنبط مواقف المعلّمين من المواضيع المتقاطعة في التّربية مثال حماية الطّفل، الدّمج، المساواة بين الجنسين وحقوق الطّفل، من خلال كلّ مقرّر تدريبيّ. هذه البيانات تعزّز رصد التّغيّرات في المواقف مع الوقت. يُصمّم التّقويم وفاقًا للأسئلة الآتية:

- ما هي نقاط المعرفة المسبقة الّتي يحتاج إلى أن يعرفها المدرّب عن المشاركين؟
- ما هي التّقويمات القبليّة الّتي ستُستخدم للتّحقّق من معرفة المشاركين السّابقة، ومستويات المهارات، والمواقف والمفاهيم الخاطئة المحتملة؟ (الاستمارات، والاستبيانات والمناقشات، الخ.)
- ما هي الأنشطة، الخبرات والدّروس الّتي ستؤدّي إلى تحقيق النّواتج المتوخّاة والنّجاح في التّقويمات؟

٤.٦. خطوات تنفيذ خطّة التّدريب والتّعلّم

الخطوات المدرجة أدناه تشكّل إطارًا يمكن الاستئناس به لتنفيذ خطّة تدريب/تعلّم فعّالة ومحفّزة.

- تقديم موضوع الوحدة بطريقة محفّزة ومثيرة للاهتمام (حكاية، إشكاليّة، معضلة...)
- مراجعة المرحلة الأولى لفظيًّا أو أدائيًّا: التّصويب على الفكرة الكبرى، استعراض الأسئلة الأساسيّة واستدراج أسئلة إضافيّة من المشاركين، عرض الأهداف والتّأكيد على ضرورة إنجازها.

- التّعريف بالمفاهيم والمصطلحات الرّئيسة.
- التّوسّع بالموضوع عبر مناقشة الأسئلة الأساسيّة.
- مراجعة المرحلة الثّانية لفظيًا أو أدائيًا: شرح مفهوم الأدلّة الّتي يوفرها التّقويم، التّركيز في المهمّة (أو المهامّ) الأدائيّة وهدفها وأهمّيّتها والمعارف والمهارات المطلوبة لتنفيذها، وإبراز دور الأدلّة الأخرى في عمليّة التّقويم.
- البدء بالعمل على المهمّة الأدائيّة:
  - تمكين المشاركين من اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات المطلوبة لتنفيذ المهمّة
  - تقسيم المشاركين مجموعات صغيرة يناقش أفرادها **(١)** عناصر ال GRASPS للمهمّة الأدائيّة **(٢)** وكيفيّة تنفيذها، **(٣)** وتوزّع العمل في ما بينهم بحيث يستفاد من الكفاءات المميّزة لكلّ منهم (مقدرة لغويّة، رسم وتصميم، إلخ.).
  - مشاطرة المشاركين قائمة معايير التّقويم لتُوجّه عملهم.
- توزيع قراءات عن الموضوع على مجموعات من المشاركين لمراجعتها ومناقشتها
- تعزيز التّغذية الرّاجعة بشكلٍ دائم في المقرّر التّدريبيّ من خلال التّقويم التّكوينيّ وفرص للمشاركين لعرض أعمالهم وأفكارهم ووجهات نظرهم
- مقاربة الخطّة بمرونة للسّماح للمدرّب والمشاركين بالأقلمة والتّعديل وفاقًا للتّقويم القَبْليّ والتّقويمات التّكوينيّة المستمرّة.

٥.٦. توظيف أوجه الفهم في خطّة التّدريب والتّعلّم

على الرّغم من أنّه يُنظر للأوجه السّتّة للفهم بالأصل على أنّها مؤشّرات على الفهم تستخدم في التّقويم (المرحلة الثّانية)، ولكنّه ثبت أنّها تركيبة مفيدة للتّخطيط للتّعلّم أيضًا. وإحدى الطّرق المباشرة لذلك يمكنها أن تكتب الأوجه السّتّة وأن تستدرّ الأفكار بشأن الأنشطة والموارد المحتملة (مع مراعاة النّتائج المرغوبة للمرحلة الأولى وأدلّة التّقويم المطلوبة للمرحلة الثّانية).

تشكّل الأسئلة الآتية أبوابًا للتّفكّر حول اختيار الأنشطة والموارد الملائمة لتفعيل كلّ وجه من أوجه الفهم.

الشّرح:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق الشّرح؟
- ما هي الوسائل والبيانات المطلوب شرحها؟

التّفسير:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق التّفسير؟
- ما هي النّصوص والأحداث المطلوب تقديمها؟

التّطبيق:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق التّطبيق؟
- ما هي الموارد والأعمال الّتي قد تستثمر للتّطبيق؟

تكوين وجهة نظر:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق تكوين وجهة نظر؟
- ما هي النّصوص والمواضيع الّتي تسمح بتكوين وتقويم وجهات نظر؟

التّعاطف:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق التّعاطف؟
- ما هي النّصوص والموارد الّتي تسمح باعتناق وجهة نظر الآخر؟

معرفة الذّات:

- ما هي الأنشطة الّتي تسمح للمشاركين بالتّعبير عن فهمهم من طريق تعزيز معرفة الذّات؟
- ما هي الموارد والقوائم والاستبيانات الّتي تسمح بالتّفكّر وبمعرفة الذّات؟

٦.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة في المرحلة الثّالثة

تشكّل اللّائحة أدناه أسئلة تعتبر معايير لضمان جودة المرحلة الثّانية ولتوجيه التّخطيط.

١. إلى أي مدى تعتبر الخطّة التّعلّميّة فاعلة وجذّابة؟
٢. هل سيعرف المشاركون إلى أين يتّجهون (الغايات التّعلّميّة)، وسبب أهمّيّة المادّة (سبب تعلّم المحتوى)، وما هو مطلوب إليهم (هدف الوحدة، متطلّبات الأداء، والمحكّات التّقويميّة)؟
٣. هل سيُجذب المشاركون - ينهمكون في التّعمّق في الأفكار الكبرى (مثال: من خلال التّقصّي، البحث، حل المشكلات، والتّجريب)؟
٤. هل ستتاح للمشاركين فرص كافية لاستقصاء الأفكار الكبرى ومعايشتها ولتلقّي تعليم يُعدّهم للأداءات المرغوبة؟
٥. هل ستتاح للمشاركين فرص كافية لإعادة التّفكير في عملهم والتّدرّب عليه وتحسينه استنادًا إلى التّغذية الرّاجعة السّريعة؟
٦. هل ستتاح الفرصة للمشاركين لتقويم عملهم والتّفكّر في تعلّمهم ووضع أهداف لأنفسهم؟
٧. هل الخطّة التّعلّميّة ملائمة ومرنة على نحو يعالج اهتمامات جميع المشاركين وأساليب تعلّمهم؟

٨. هل الخطّة التّعلّميّة منظّمة ومتسلسلة على نحو يزيد المشاركة والفاعليّة إلى الحدّ الأقصى؟

٩. هل ثمّة توافق محكم في هذه المرحلة مع المرحلتين الأولى والثّانية؟

٧.٦. قائمة أسئلة لمعايير الجودة للمراحل الثّلاث

تشكّل اللّائحة أدناه أسئلة تعتبر معايير لضمان جودة المراحل الثّلاث ولتوجيه التّخطيط.

١. هل تتناول الخطّة الأهداف الثّلاثة الكبرى المحدّدة في المرحلة الأولى (نقل أثر التّعلّم إلى الممارسة العمليّة اي بناء المعنى واكتساب المعارف والمهارات والمواقف)؟

٢. هل تتمتّع الخطّة بمعايير الصّدق أي أنّها تحقّق ما أرادت تحقيقه؟

٣. هل الخطّة مرنة كفايةً لتتأقلم مع مختلف المشاركين ذوي الحاجات المختلفة؟

٤. هل جرى توظيف أوجه الفهم بشكل ملائم؟

المراجع

Bransford, J.D, Brown A.L., Cocking, R.R, editors. (2000). *How people learn*, National research Council: Washington, D.C.

Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Thousand Oaks, California: Corwin

McTighe, J. and Seif.E. (nd) "Teaching for Meaning and Understanding: Summary of Underlying Theory and Research". *Pennsylvania Educational Leadership*, vol.24, No.1, pp.6-14.

McTighe, J., Emberger, M., Carber, S. (2008) UbD and PYP: *Complementary Planning Formats International School Journal*, 28 (1), 25-32.

Wiggins, G. and McTighe, J., (2011). *The Understanding by Design Guide to Create High Quality Units*, ASCD, Alexandria, Virginia.

Wiggins, G., McTighe, J. (2006) *Understanding by Design*, expanded 2nd edition, Pearson: New Jersey

Wiggins, G., McTighe, J., (1999). *The Understanding by Design Handbook*, ASCD, Alexandria, Virginia.

جرانت ويغنز وجاي ماكتاي، (٢٠٠٥) **الفهم من طريق التخطيط**، الكتاب الأوّل، الطّبعة الثّانية، والكتاب الثّاني، وكتاب التّطبيقات ترجمة دار الكتاب التّربوّي للنّشر والتوزيع، الظّهران.

الملحق أ

خصائص الخطط الّتي تؤدّي إلى تعلُّم أفضل

- **التّوقّعات**
  - تقدّم أهدافًا تعلّمية وتوقّعات أدائيّة واضحة.
  - تصوغ الأهداف التّعلّميّة بلغة أدائيّة حقيقيّة وذات معنى.
  - تبنّي العمل على أسئلة حقيقيّة وعلى تحدّيات ذات معنى.
  - تعرض نماذج وأمثلة دالّة على الأداء المتوقّع.
- **التّعليم**
  - يعمل المدرّب كميسّر لدعم المتدرّب.
  - تنطوي الخطّة على تعليم معني ومصادر ذات صلة لإعداد المشاركين للأداء المتوقّع.
  - يستند الكتاب المقرّر كمصدر من بين مصادر عديدة.
  - يكشف المدرّب عن الأفكار والعمليّات المهمّة من خلال تقصّي الأسئلة الأساسيّة والتّطبيقات الحقيقيّة للمعارف والمهارات.
- **الأنشطة التّعلّميّة**
  - الفروق الفرديّة (مثال، أساليب التّعلّم، مستويات المهارة، الاهتمامات) يجري استيعابها من خلال مجموعة متنوّعة من الأنشطة والأساليب.
  - هناك تنوّع في أساليب العمل ولدى المشاركين بعض الخيارات (مثال: فرص لكل من العمل الفرديّ والعمل الجماعيّ).
  - التّعلّم نشط ويساعد المشاركين في بناء معنى.
  - تثبيت التّعلّم يجري باعتماد النّسق الآتي: قدّم نموذجًا، جرّب، تغذية راجعة، حسّن.
- **التّقويم**
  - لا يوجد أي غموض بخصوص معايير الأداء أو أهدافه.
  - تعمل التّقويمات التّشخيصيّة على التّأكّد من المعرفة القبليّة، مستوى المهارة، والمفاهيم الخاطئة.
  - يعرض المشاركون فهمهم من خلال تطبيقات حقيقيّة (أي من خلال استخدام حقيقيّ للمعرفة والمهارات، تقديم نواتج ملموسة، والتّوجه إلى جمهور معنيّ).
  - تتطابق أساليب التّقويم مع أهداف التّحصيل.
  - يجري تقديم تغذية راجعة مستمرّة وفي الوقت الملائم.
  - تُتاح الفرص للمشاركين للتّجربة والخطأ والتّأمّل والمراجعة.
  - التّقويم الذّاتيّ متوقّع.
- **التّسلسل والتّماسك**
  - تبدأ خطط التّعلّم والتّدرّب بشيء جذّاب (حكاية، أحجية، سؤال) يؤدّي بالمتعلّم والمتدرّب إلى التّصدّي مشكلة، قضيّة، أو تحدٍّ حقيقيّ.
  - تنتقل ذهابًا وإيابًا من الكلّ إلى الجزء مع زيادة درجة الصّعوبة أو التّعقيد.
  - تدعم التّعلّم بزيادات متدرّجة قابلة للتّنفيذ.
  - يعيد المدرّب تفقّد الأفكار ويطلب إلى المشاركين أن يعيدوا التّفكير في الأفكار والعمل السّابقين.
  - تراجع الخطّة للتّأكّد من مواءمتها للأهداف.

الملحق ب

النّواتج والأداءات في المهمّات الأدائيّة

ما هي نواتج المشاركين وأداءاتهم الّتي ستقدّم أدلّة ملائمة على الفهم؟ تقدّم القوائم الآتية احتمالات لهذه النّواتج والأداءات. (تذكّر أنّ نواتج المشاركين وأداءاتهم يجب أن تُصاغ وفاقًا لغرض واضح وجمهور محدّد).

الجدول ٤ نواتج وأداءات في المهمّات الأدائيّة

نواتج/ أداءات مكتوبة	نواتج/ أداءات شفويّة	نواتج/ أداءات بصريّة
إعلان	شريط سمعيّ	إعلان
سيرة	حوار/ حديث	عَلَم/ راية
تقرير أو مراجعة لكتاب	مناظرة	فيلم كرتون
مطويّة	نقاش	ملْصَقة
جمع مادّة مكتوبة	قراءة دراميّة	رسم بياني بالكمبيوتر
أحجية كلمات متقاطعة	تمثيل مسرحيّ	عرض بيانات
افتتاحيّة	مقابلة	تصميم
مقالة	عرض شفويّ	شكل بيانيّ
سجل تجربة	تقرير شفويّ	ديوراما
قصّة تاريخيّة	قراءة شعر	عرض
مفكّرة	عرض دمى	رسم
تقرير مخبريّ	نصّ إذاعيّ	شريط مصوّر
رسالة	أنشودة	نشرة إعلانيّة
سجل	مسرحيّة هزليّة	لعبة
مقال في مجلّة	أغنية	رسم بيانيّ
مذكّرة	خطبة	خارطة
نشرة إخباريّة	تعليم درس	نموذج
مقالة صحفيّة		لوحة
مسرحيّة		صورة فوتغرافيّة
قصيدة شعريّة		ملصقة فنّيّة
تقرير مفصّل يقترح مسار عمل بشأن قضيّة ما		عرض بوربوينت
مقترح		دفتر قصاصات
استبيان		تمثّل
تقرير بحث		عرض شرائح
نصّ		مشاهد قصّة
قصّة		شريط فيديو
اختبار		موقع إلكترونيّ
موقع إلكترونيّ		

الملحق ج

تعريف ببعض المصطلحات[1]

تخطيط Design: تخطيط شكل وبنية شيء ما أو نمط أو فكرة رئيسة لعمل فنّي. في التّعليم، يُعتبر المعلّمون مخطّطين بكلا المعنيين، حيث يهدفون إلى وضع دروس ووحدات ومساقات دراسيّة هادفة ومتماسكة وفاعلة وجذّابة إضافة إلى وضع تقويمات ترافقها لتحقيق نواتج محدّدة.

فأن تقول إنّ شيئًا ما حدث بفعل التّخطيط يعني بأنّه حدث من خلال التّخطيط المدروس في مقابل حدوثه بالصّدفة أو بطريقة ارتجاليّة. من الأفكار الأساسيّة في « الفهم من طريق التّخطيط» فكرة أنّ ما يحدث قبل أن يدخل المعلّم إلى غرفة الصّفّ قد يكون بنفس أهمّيّة التّعليم الّذي يجري في الصّفّ وربّما أهم.

تخطيط التعليم

عناصر «WHERETO»: مفردة تشمل الحروف الأوّليّة ل «Where, Hook, Explore, Rethink, Exhibit, Tailor, Organize». أين يتّجه العمل؟ أجذب المعلّمين؛ تقصّ وجهز، أعد التّفكير وراجع؛ أعرض وقيّم؛ كيّف مع احتياجات المعلّمين واهتماماتهم وأساليبهم؛ نظّم للوصول إلى الحد الأقصى من الفاعليّة والانهماك. وإذا ما أردنا أن ندرس «WHERETO» بتفصيل أكثر، فإنّها تتكوّن من المكوّنات أو العناصر الآتية:

إلى أين يتّجه العمل؟ لماذا يتّجه إلى هناك؟ ما هي التزامات المعلّم النّهائيّة إزاء الآراء، تقويمات الأداء الأساسيّة؟ ما هي المحكّات الّتي سيجري بها الحكم على عمل الطّالب لغرض الفهم؟ (هذه أسئلة يطرحها المعلّمون. ساعد المعلّم في أن يرى أجوبة هذه الأسئلة في البداية). «W = Where is it going»

أجذب المعلّم من خلال المدخلات الجذّابة والمثيرة: خبرات، قضايا، غرائب، مشكلات مركّزة ومثيرة للتّفكير إضافة إلى تحدّيات تشير إلى الأسئلة الأساسيّة، الأفكار الجوهريّة والمهمّات الأدائيّة النّهائيّة. «H = Hook the students»

تقصَّ وجهّز: أشرك المعلّمين في خبرات تعلّميّة تسمح لهم بتقصّي الأفكار الكبرى والأسئلة الأساسيّة؛ وتجعلهم يتابعون المبادرات أو المقدّمات؛ ويبحثون في الأفكار والأسئلة الأساسيّة؛ وتجعلهم يتابعون المبادرات أو المقدّمات؛ ويبحثون في الأفكار ويختبرونها، ويجرّبون الأشياء. جهّز المعلّمين للأداءات النّهائية من خلال التّعليم والتّدريب الموجهين في المهارة والمعرفة المطلوبتين. واطلب إليهم أيضًا أن يجرّبوا الأفكار لجعلها حقيقيّة. «E = Explore and equip»

أعد التّفكير وراجع: تعّمق أكثر في الأفكار قيد النّقاش (من خلال أوجه الفهم). راجع، تدرّب، وحسّن عند اللّزوم. قد المعلّمين في التّقويم الذّاتي والتّعديل الذّاتي، استنادًا إلى تغذية راجعة من التّقصّي، النّواتج، والنّقاش. «R = Rethink and revise»

قيّم الفهم: اكشف عمّا جرى فهمه من خلال الأداءات والنّواتج النّهائيّة. أشرك المعلمين في تقويم ذاتيّ نهائيّ لتحديد الأسئلة المتبقّية، ولوضع الأهداف المستقبليّة، والإشارة إلى الوحدات والدّروس الجديدة. «**E = Evaluate understanding**»

كيّف: العمل لضمان أقصى الاهتمام والتّحصيل. ميّز بين الطّرق المستخدمة وقدّم خيارات وتنوّعًا كافيًا (من أن يكون ذلك على حساب الأهداف) لتجعل مشاركة المعلّمين وفاعليّتهم أكثر احتمالًا. «T = Tailor»

نظّم: ورتّب التّعلّم للوصول إلى أقصى الفعاليّة والانهماك، بالنّظر إلى النّواتج المتوخّاة. «O = Organize»

التّخطيط العكسيّ Backward Design: منحى للتّخطيط لمنهج أو وحدة يبدأ بالنّهاية المتصوّرة ويسير في تخطيطه باتّجاه تحقيق تلك النّهاية. ورغم أنّ ذلك المنحى يبدو منطقيًّا، إلاّ أنّ العديد من المعلّمين يعتبرونه معكوسًا لأنّهم يبدؤون التّخطيط للوحدة بالوسائل – الكتب المقرّرة، الدّروس المفضّلة والأنشطة الّتي تحظى بالتّقدير لكثرة استخدامها في الماضي – بدلًا من استخلاص هذه الوسائل من النّهاية أي من النّواتج المستهدفة. مثال معايير المحتوى أو ركائز الفهم. إنّنا نؤيّد عكس العادة: البدء بالنّهاية (النّواتج المتوخّاة) ثمّ تحديد الأدلّة اللّازمة لتحديد مدى تحقق النّواتج (أساليب التّقويم). وبتحديد النّواتج وأساليب التّقويم بوضوح، يحدّد المخطّط المهارة والمعرفة (المساعدتين) الضّروريّتين، وعندئذ فقط يتحدّد التّعليم اللّازم لإعداد المعلّمين للأداء.

إنّ وجهة النّظر هذه ليست جديدة. فقد وصف (Ralph Tyler 1949) منطق التّخطيط العكسي بوضوح وعلى نحو بليغ قبل أكثر من ٥٠ سنة: «تصبح الأهداف التّعليميّة هي المحكّات الّتي يجري خلالها اختيار الموادّ، وعرض المحتوى، ووضع الإجراءات التّعليميّة، وإعداد الاختبارات... إنّ الغرض من سرد الأهداف هو الإشارة إلى أنواع التّغييرات الّتي يجب أن تحدث لدى المعلّم لكي يجري تخطيط الأنشطة التّعليميّة وتطويرها بطريقة تحقّق هذه الأهداف على الأرجح. (pp. 1, 45)»

التّعاطف Empathy: هو أحد الأوجه السّتّة للفهم. وهو أيضًا القدرة على أن تضع نفسك مكان الشّخص الآخر لتتخلّص من ردود فعلك الانفعاليّة بهدف فهم الآخر. يعتبر التّعاطف محوريًّا بالنّسبة إلى الاستخدام لمصطلح فهم. فعندما نحاول أن نفهم شخصًا أو أناسًا

[1] مقتبسة من "الفهم من طريق التّخطيط" ، الكتاب الثّاني، تأليف جرانت ويغنز وجاي ماكتاي، ترجمة مدارس الظّهران الأهليّة، الطّبعة الثّانية، ٢٠١٥.

أو ثقافة أخرى، فإنّنا نسعى إلى التّعاطف. وتاليًا فالمسألة ليست مجرّد استجابة وجدانيّة؛ وليست شفقة، إنّما هي قدرة مكتسبة على فهم العالم (أو النّصّ) من منظور شخص آخر. إنّها النّظام المتمثّل في استخدام المرء لخياله ليرى ويشعر كما يرى ويشعر الآخرون، وليتخيّل أنّ شيئًا مختلفًا قد يكون ممكنًا، وحتّى مرغوبًا.

التّفسير Interpretation: وهو أحد أوجه السّتّة للفهم. ويتمثّل بأن تجد معنى، دلالة، شيئًا معقولًا، أو قيمة في الخبرة الإنسانيّة والبيانات والنّصوص. إنّه سرد قصّة جيّدة، وتقديم مجاز قويّ، أو شحذ الأفكار من خلال مقالة افتتاحيّة.

تاليًا فإنّ التّفسير يكون مفعمًا بالذّاتيّة وبالتّفسيرات غير النّهائيّة أكثر ممّا هو مفعم بالتّنظير أو التّحليل المتضمّنين في الشّرح explanation. فحتّى لو كان المرء يعرف الحقائق ذات الصّلة ويعرف المبادئ النّظريّة، فإنّه من الضّروريّ أن يسأل، «ماذا يعني كلّ ذلك؟ ما هي أهمّيّته؟» (في الحقيقة، أحد التّعريفات في المعجم للفعل يفهم understand «أن تعرف فحوى أو معنى شيء ما»). والمُحلّف في المحكمة الّذي يحاول أن يفهم إساءة معاملة الطّفل يبحث عن المغزى والقصد، وليس عن التّعميمات الصّحيحة من العلم النّظريّ. فالمنظّر أو صاحب النّظريّة يبني معرفة موضوعيّة عن الظّاهرة المسمّاة «إساءة المعاملة»، غير أنّ كاتب الرّواية قد يقدّم تبُصّرًا عن هذا الموضوع بنفس القدر وربّما أكثر من خلال تقصّي الحياة النّفسيّة لشخص معيّن. إنّ هذا البناء السّرديّ/ القصصيّ هو المعنى الحقيقيّ للبنائيّة. فعندما يقول المعلّمون أنّه يتعيّن على طلّاب أن «يُكَوّنوا معناهم الخاصّ»، فإنّهم يقصدون بذلك أنّ تسليم الطّلّاب تفسيرات جاهزة أو أفكارًا ذات مغزى من دون جعلهم يعملون عليها ومن ثمّ التّواصل إلى إدراك أنّ بعض الشّروحات والتّفسيرات تتّسم بالصّدق أكثر من غيرها، يقود إلى فهم صوريّ أو سطحيّ. إنّ التّعليم المباشر للتّفسير سيؤدّي على الأرجح إلى معرفة سطحيّة يجري نسيانها بسرعة، كما أنّها تضلّل الطّلّاب بخصوص الطّبيعة القابلة للجدل الملازمة لجميع التّفسيرات.

ركائز الفهم/ إفهام باقية أو راسخة Enduring Understandings: الاستنتاجات المحدّدة المستندة إلى الأفكار الكبرى big ideas والّتي لها قيمة دائمة تتجاوز غرفة الصّفّ. في « الفهم من طريق التّخطيط» يشجّع المخطّطون على أن يكتبوا ركائز الفهم على شكل جمل تامّة، واصفين بالتّحديد ما يتعيّن على المعلّمين أن يفهموه عن الموضوع. وتعتبر العبارة الاستهلاليّة، « سيفهم المعلمون أنّ...) أداة عمليّة لتحديد ركائز الفهم.

عند التّفكير في ركائز الفهم الباقية أو الرّاسخة لوحدة أو مساق دراسّي معين، فإنّنا نشجع المدّرب على طرح السّؤال الآتي: « ما الّذي نريد من المعلّمين أن يفهموه، وأن يكونوا قادرين على استخدامه بعد عدّة سنوات من الآن بعد أن يكونوا قد نسوا التّفاصيل؟»

تعتبر ركائز الفهم الباقية عنصرًا محوريًّا لأي مبحث دراسيّ وهي قابلة للانتقال إلى مواقف جديدة. فعلى سبيل المثال: عند التّعلّم عن حكم القانون، يتوصّل المعلّمون إلى فهم مفاده أنّ «القوانين المكتوبة تحدّد حدود سلطة الحكومة وتوضح بجلاء حقوق الأفراد، كحقّ المرافعة.»

السّؤال الأساسيّ Essential Question: سؤال يقع في صميم المادّة الدّراسيّة أو المنهج (في مقابل سؤال بسيط أو مباشر)، ويعزّز عمليّة تقصّي أو كشف uncoverage موضوع ما. وتاليًا، فإنّ الأسئلة الأساسيّة لا تفضي إلى جواب واحد مباشر (كما هو السّؤال المباشر) بل تفضي إلى أجوبة مختلفة معقولة قد يختلف بشأنها الأفراد المتبصّرون وذوو الاطلاع الواسع، قد يكون السّؤال الأساسيّ سؤالًا عامًّا أو موضوعيًّا (خاصًّا بالوحدة أو بالموضوع) من حيث مداه.

الشّرح Explanation: هو أحد الأوجه السّتّة للفهم. يتضمّن الفهم أكثر من مجرّد معرفة المعلومات. فالشّخص الّذي لديه فهم هو شخص قادر على شرح لماذا الأمر هكذا، لا أن يعرض الحقائق فقط. ومثل ذلك الفهم ينشأ كنظريّة مدعّمة وحسنة البناء، أي وصف يظهر فهمًا للبيانات، الظّواهر، أو المشاعر. يظهر الفهم من خلال الأداءات والنّواتج الّتي تشرح بوضوح وبشكل شامل كيف تعمل الأشياء وما تعنيه ضمنًا، وأين ترتبط، ولماذا حدثت؟

وتاليًا، فإنّ الفهم بهذا المعنى يتجاوز مجرّد إعطاء أجوبة «صحيحة» إلى تقديم آراء معلّلة، أي تعلّل كيف توصّل الطّالب إلى إجابة ولماذا هي صحيحة؟ إنّ أفعالًا مثال يعلّل، يعمّم، يدعّم، يثبّت، يبرهن، ويقيّم الدّليل، هي أفعال تؤدّي إلى ما هو مطلوب. وبصرف النّظر عن المحتوى، أو عمر الطّالب أو التّعقيد، فإنّ الفهم بهذا المعنى يظهر في القدرة على «أن تعرض عملك»، وأن تشرح لماذا الجواب صحيح، وأن تقدّم أدلّة وحججًا مؤيّدة لوجهة نظر معيّنة تتّسم بالصّدق، وأن تدافع عن وجهة النّظر تلك.

فكرة كبرى Big Idea: في «الفهم من طريق التّخطيط»، نقصد بذلك المفاهيم الأساسّية، المبادئ، النّظريّات، والعمليّات الّتي يجب أن تعمل كمحور للمناهج، التّعليم، والتّقويم. هي الأفكار الكبرى المهمّة الّتي تبقى مع الطّالب. كما أنّ الأفكار الكبرى قابلة للانتقال حيث تتجاوز حدود وحدة معيّنة (أمثلة على الأفكار الكبرى، الطّاقة، الثّورات، الحرب والسّلم، النّسبيّة). تعتبر الأفكار الكبرى مادّة بناء ركائز الفهم. ويمكن النّظر إليها باعتبارها الأنماط ذات المعنى الّتي تساعد المرء في وصف ما انقطع من المعرفة المجزّأة. إنّ مثل تلك الأفكار تتجاوز الحقائق أو المهارات المستقلّة لتركّز في مفاهيم، مبادئ، أو عمليّات أوسع. وهي قابلة للتّطبيق في مواقف جديدة ضمن مادّة التّدريب أو الدّراسة.

الفهم Understanding: تَبصّر في الأفكار، والأشخاص، والمواقف، والعمليّات. يظهر في أداءات ملائمة متنوّعة. فأن تفهم يعني أن تُكوّن معنى لما تعرفه، وأن تكون قادرًا على معرفة السّبب الّذي

يجعل شيئًا ما يبدو على النّحو الملاحظ، وأن تكون لديك القدرة على أن تستخدم ذلك الفهم في مواقف وسياقات مختلفة.

قائمة معايير التّقويم Rubric: دليل تصحيح قائم على محكّ يُمكّن المحكّمين من تقديم أحكام تتّسم بالثّبات بشأن عمل المعلّم كما يُمكّن المعلّمين من تقويم أنفسهم ذاتيًّا يُقوّم المقياس سمة أو أكثر من سمات الأداء. ويجيب المقياس عن السّؤال، « كيف يكون شكل فهم ناتج معيّن أو البراعة فيه؟».

قابلية انتقال أثر التّعلّم Transferability: القدرة على استخدام المعرفة بشكل ملائم ومفيد في سياق جديد أو مختلف عن السّياق الّذي جرى تعلّمها فيه في البداية. فعلى سبيل المثال: الطّالب الّذي يفهم مفهوم «النّظام الغذائيّ المتوازن» (استنادًا إلى إرشادات الهرم الغذائيّ الصّادرة عن وزارة الزّراعة) ينقل ذلك الفهم من خلال تقويم أغذية افتراضيّة من حيث قيمتها الغذائيّة ومن خلال إعداد وجبات غذائيّة تحقّق توصيات الهرم الغذائيّ.

الكفاية Competency: يعرّف قاموس المركز التّربويّ الكفاية (٢٠٠٩) بأنّها «إمكان الفرد تنشيط مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حلّ وضعيّة إشكاليّة أو مهمّة معقّدة تنتمي إلى عائلة من المواقف» (ص ٣٤). ويعتمد القاموس ستّة تفسيرات مختلفة للكفاية، ويقدّم الإطار المفاهيميّ لمختلف التّعريفات في محورين واسعين لتحديد الكفاية من حيث هي، وتحديدها من الغرض الّذي تؤديّه. وجرى الجمع بين كلا المفهومين في جدول مزدوج على النّحو الآتي:

إنها	لـــِ			
	أ. اكتساب مخزون ضروري للحياة	ب. تأدية مَهمّة معقدة تتصّل بملامح شخصيّة معيّنة أو (تصميم)	ج. امتلاك قدرة أفضل للتّعلّم المستقبليّ	د. التّصرّف كمواطن
١. معرفة مهارة «كيف أعمل»	الكفاية الدّنيا	مهارة - مهارة وما فوق	كفاية خاصّة بالموادّ الدّراسيّة	
٢. قدرة عامّة	الكفاية الرّئيسة		الكفاية الشّاملة	الكفاية الحياتيّة
٣. تفعيل جسم مترابط الفكرّية لفظيًّا		• الكفاية النّهائيّة • الكفاية المهنيّة • الكفاية الجامعة • النّهائيّ	الكفاية الأساسيّة	

وعلى هذا الأساس يعرّف القاموس فئات الكفايات المختلفة كما يأتي:

١. **الكفاية الأساسيّة (ج ٣):** هي الّتي يجب أن يمتلكها الطّالب إلى حدّ معيّن من الإتقان من أجل أن ينتقل إلى مستوى أعلى. إنّ الكفاية الأساسيّة تتعلّق غالبًا بالموادّ الدّراسيّة وتنطوي على جزء كبير (ثلث أو حتّى نصف) من التّعلّم الّذي يجري في مجال معّين في خلال العامّ الدّراسيّ.

٢. **الكفاية الحياتيّة (د ٢):** تشمل معرفة مهارات «كيف أعمل» والمواقف المطلوبة إلى الطّالب لمساعدته في القيام بالمهارات في سياق اجتماعيّ وكمواطن. وتطوير الكفايات الحياتيّة للمتعلّمين يجب أن يساعدهم في معالجة مع الاهتمامات الاجتماعيّة اليوميّة الّتي أصبحت ذات أهمّيّة خاصّة بالنّسبة إليهم، وإلى أسرهم ومجتمعهم.

٣. ٢- **الكفاية في الموادّ الدّراسيّة (ج ١):** هي مجموعة متكاملة من المعلومات ومعرفة مهارة "كيف أعمل» المستخدمة في حلّ مَهمّة ما في المادّة الدّراسيّة. بالنّسبة إلى بعض المؤلّفين وفي بعض المناهج المدرسيّة يجري وضع كفايات الموادّ في الوسط بين هدف محدّد (مهارة معرفة كيف أعمل) والكفايات الأساسيّة (الكفاية النّهائيّة) لمادّة معيّنة.

٤. **الكفاية النّهائيّة (ب ٣):** هي تلك الّتي ينبغي الوصول إليها في نهاية الحلقة أو العامّ الدّراسيّ. ويتجلّى هذا النّوع من الكفاية من خلال حلّ المهامّ المعقدة الّتي يمكن أن تكون إمّا مرتبطة بالموادّ أو تتقاطع مع عدّة موادّ وتعود أيضًا إلى الهدف النّهائيّ الإندماجيّ.

٥. **الكفاية الشّاملة (ج ٣):** الكفاية الشّاملة هي تلك القدرة الّتي يستعملها المتعلّم ويطورها في مختلف الموادّ أو في مجموعات عديدة من الوضعيّات المركّبة.

معرفة الذّات Self-knowledge: وهي أحد الأوجه السّتّة للفهم. تشير معرفة الذّات إلى صحّة تقويم الذّات وإلى الوعي بالتّحيّزات في فهم المرء بسبب الأساليب المفضّلة في التّقصّي، الطّرق المعتادة في التّفكير، والاعتقادات غير المفحوصة. وفي هذه الحالة فإنّ صحّة

التّقويم الذّاتيّ تعني بأنّ المتعلّم يدرك ما لا يفهمه بوضوح وبتحديد. (وقد أشار سقراط إلى هذه القدرة باعتبارها «حكمة»).

تتضمّن معرفة الذّات أيضًا درجة الوعي بالتّحيّزات وكيف تؤثّر هذه التّحيّزات في التّفكير والرّؤى والمعتقدات بخصوص الكيفيّة الّتي يجب أن يُفهم بها الموضوع. فالمرء لا يتلقّى الفهم (كما يتلقّى الصّور عبر العيون) وبكلمات أخرى، فإنّ طرق التّفكير والتّصنيف تسقط على المواقف بطرق تصوغ الفهم بشكل معيّن

مقياس التّقويم Scoring Scale: مقياس متّصل مدرج بالتّساوي (خطّ عدديّ) يستخدم في تقويم الأداء. يحدّد المقياس عدد العلامات المختلفة الّتي ستستخدم. فتقويمات الأداء تستخدم عادة مقياسًا أصغر بكثير للتّقويم مقارنة بالاختبارات المقنّنة. فبدلًا من مقياس مدرّج إلى (١٠٠) علامة أو أكثر، فإنّ معظم التّقويمات المستندة إلى أداء تستخدم مقياسًا من أربع أو ستّ نقاط.

المهمّة الأدائيّة Performance Task: يطلق عليها أيضًا «الأداء». مهمّة تستخدم معرفة المرء للعمل بفاعليّة أو لإنجاز ناتج مركّب يكشف عن معرفته وخبرته. وتعتبر الحفلات الموسيقيّة، العروض الشّفويّة، والمعروضات الفنّية، أداءات بكلا المعنيين.

يستخدم العديد من المربّين، خطأً عبارة «تقويم الأداء» عندما يعنون فعلًا اختبارًا أدائيًّا (انظر يقوّم assess، تقويم assessment). يتضمّن تقويم الأداء أكثر من اختبار واحد للأداء، وقد يستخدم أكثر من شكل واحد للتّقويم أيضًا (مثال مقابلات مع المؤدّي، ملاحظات، واختبارات فجائيّة قصيرة).

إنّ اختبارات الأداء، سواء أكانت من واقع الحياة authentic أم لا، تختلف عن اختبارات الاختيار من متعدّد أو الاختبارات ذات الأجوبة القصيرة. ففي الاختبار الأدائيّ يتعيّن على الطّالب أن يعالج تحدّيات أو مشكلات غير عاديّة وغير معروفة النّواتج. وفي المقابل، فإنّ معظم اختبارات الاختيار من متعدّد والاختبارات ذات الأجوبة القصيرة التّقليديّة هي أشبه بالتّمارين في الألعاب الرّياضيّة منها باختبار أدائيّ في المهمّة الأدائيّة. يتعيّن على المؤدّين الحقيقيّين (من رياضيّين أو متناظرين، أو راقصين أو علماء أو ممثّلين) أن يتعلّموا بأن يجدّدوا ويستخدموا حكمهم ومعرفتهم أيضًا. وفي المقابل، فإنّ أسئلة الاختبار المشتمل على اختيار من متعدّد تطلب إلى الطّالب أن يسترجع أجزاء من إحدى المعارف أو المهارات أو يعرفها أو يدلّ عليها.

ونظراً إلى أنّ العديد من أنواع الأداء عبارة عن أعمال لا تدوم طويلًا، فإنّ التّقويم المنصف المميّز فنّيًّا يتضمّن عادة تكوين نواتج. فذلك يضمن توثيقًا ملائمًا وإمكان المراجعة والمراقبة الملائمتين عند تقويم الأداء.

المنظور/ وجهة نظر Perspective: هو أحد الأوجه السّتة للفهم. وتعني القدرة على رؤية وجهات النّظر الأخرى المعقولة. كما أنّها تعني أيضًا أنّ الفهم يساعد المرء في أن يقف على مسافة ممّا يعرفه، أي تجنّب الالتصاق بوجهات النّظر والمواقف الخاصّة باللّحظة الزّمنيّة.

المهارة والمعرفة المطلوبتان مسبقًا Prerequisite Knowledge and Skill: لأداء مهمّة أدائيّة ختاميّة بنجاح أو لتحقيق فهم مستهدف. عادة، تحدّد المتطلّبات المسبقة المعرفة المستقلّة والمعرفة الإجرائيّة المطلوبتين لجمع الأشياء معًا في أداء نهائيّ ذي معنى. فعلى سبيل المثال، معرفة إرشادات هرم الغذاء الصّادر عن وزارة الزّراعة الأمريكيّة (USDA) سيعتبر متطلّبًا مسبقًا لمهمّة التّخطيط لنظام غذائيّ صحّيّ ومتوازن لمدّة أسبوع.

النّاتج أو المنتج Product: النّتيجة الملموسة والثّابتة لأداء ما، والعمليّات الّتي أفضت إليه. ويكون النّاتج صالحًا لتقويم معرفة الطّالب بقدر ما ينجح أو يفشل ذلك النّاتج في **(١)** إظهار المعرفة الّتي جرى تعليمها وتقويمها، **(٢)** وفي أن يكون عيّنة ملائمة من المنهج كلّه.

النّاتج Outcome: في التّعليم، اختصار ل «**النّتاجات المستهدفة من التّعليم**». النّتاج المستهدف هو نتيجة متوخّاة desired result، هدف محدّد يلتزمه المرّبون. وتحديد ما إن كان قد جرى تحقيق النّتاجات يتطلّب اتفاقًا على مقاييس محدّدة، مهمّات تقويم، محاكاة، ومعايير.

النّواتج المتوخّاة Desired Results: هدف تعليميّ محدّد أو هدف تحصيليّ. في « الفهم من طريق التّخطيط» تلخّص المرحلة الأولى جميع النّواتج المتوخّاة. ومن المرادفات الشّائعة لهذه العبارة، الهدف، الغاية، النّتاج المقصود أو المستهدف. وتأتي النّواتج المتوخّاة في التّعليم عمومًا على خمسة أنواع: (١) المعرفة التّقريريّة الحقيقيّة (المعبّرة عن حقائق) أو المستندة إلى قاعدة (مثال: اسم العلم هو اسم لشخص أو مكان أو شيء) (٢) المهارات والعمليّات (مثال، أداء رسم معيّن، البحث في موضوع ما)، (٣) ركائز فهم، تبصّرات تنبثق من استدلالات في الأفكار، الأشخاص، المواقف، والعمليّات (مثال الضّوء المرئيّ يمثّل موجة صغيرة جدًا في الطّيف الضّوئيّ الالكترومغناطيسيّ)، (٤) عادات العقل (مثال، المثابرة، تحمّل الغموض)، (٥) اتّجاهات (مثال تقدير القراءة كعمل قيّم في وقت الفراغ).

ورغم أنّ النّواتج المتوخّاة تتضّمن تعلّمًا معقّدًا، إلّا أنّها يجب أن تصاغ بعبارات قابلة للقياس. وبكلمات أخرى، فإنّ أيّ تقويم يتّسم بالصّدق هو مصّمم لكي يقيس مدى تحقيق عمل المتعلّم للهدف.

V

الفصل

الإطار النّظريّ لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة وتفاصيل المنهج

الإطار النّظريّ: منيفة عساف حكم
المسارات التّدريبيّة: برندا الغزالة
التّوصيفات:
ندى جرجس الراعي – ايفون الفغالي قصيفي – تسامى حسن صالح
دعد المعماري الحر – منيفة عساف حكم – برندا الغزالة

الفصل ٥

المحتويات

١. المقدّمة

٢. الإعلان عن خطّة العمل

٣. منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة

١.٣. عرض مشروع منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة

٤. الإطار النّظريّ

١.٤. الاتجاهات الحاليّة في التّدريب

١.١.٤. حالة الفرد الفاعل، صانع حياته

٢.١.٤. تثمين الخبرة

٣.١.٤. المدخل من خلال تحليل العمل الحقيقيّ للمعلّمين

٤.١.٤. ثقافات التّدخّل الاجتماعيّ: الوصاية التّربويّة و/ أو المواكبة التّربويّة

١.٤.١.٤. أشكال جديدة للتّناوب

٥.١.٤. التفكّر في العمل

٥. منهجيّة العمل

١.٥. مسار منطق العمل: البناء معًا في المدى الطّويل

١.١.٥. منطق عمل الجماعة

٢.٥. واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى إضفاء الطّابع المهنيّ على المعلّمين في لبنان

١.٢.٥. توصيف فئات معلّمي القطاع العامّ

٣.٥. واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى المناهج الجامعيّة في ما يتعلّق بالتّدريب الأوّليّ للمعلّم

٤.٥. اقتراحاتُ حلولٍ تتكيّف مع الواقع

١.٤.٥. التّدريب المستمرّ: مجال للتّطوّر وبناء الآليات والمفاهيم

٥.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التّعليم.

٦.٥. المدخل من طريق مكوّنات الكفايات

٧.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التّعليم: المدخل من طريق الأنشطة المهنيّة

٦. منهج التّدريب بهدف الإلحاق في مهنة التّعليم: مسار نحو التّمهين

٧. المعايير النّظريّة والمنهجيّة المستخدمة في إعداد منهج التّدريب

٨. الخاتمة

٩. المسارات التّدريبيّة لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة لجميع فئات المعلّمين المبتدئين

المراجع

١. مقدّمة

في المهن الّتي تترك أثرًا في الآخرين، كالتّعليم والتّدريب، يكتسب التّمهين أهمّيّة متزايدة في الفترة الرّاهنة الّتي تحدّدها «العصرانيّة الثّانية» أو ما بعد العصرانيّة (بيو، ٢٠١١). ومع ذلك، فإنّ دراسة عمليّة التّمهين ليست بالسّهلة على المستوى العلميّ، لأنّ البرامج المؤسّسيّة، الّتي لطالما أنتجت في السّابق المراجعَ والمؤشّراتِ، قد ضعفت اليوم بشكل لا يمكن تجاهله (٢٠٠٧).

يؤدّي تحديد نماذج التّمهين في مجال التّدريب إلى التّمييز بين مفهومين للعصرانيّة، يندرج كلّ منهما في نموذج تدريب مختلف:

- نموذج التّدريب «المهنيّ" الّذي يتعلّق بالحداثة الكلاسيكيّة، أو «الحداثة الأولى».
- نموذج الحداثة الثّانية، الّذي انطلق مع بداية السّبعينيات، والّذي يجري التّعبير عنه بعمليّة مهنيّة قائمة على التّشدّد والتّرشيد. ويمكن توضيح نموذج التّمهين هذا من خلال نموذجين متنافسين للتّدريب:
- النّموذج «إداريٌّ" الّذي يستهدف الخبرة الفنّيّة
- نموذج «التّفكّر النّاقد" الّذي يعطي الأولويّة لثقافة العلاقة بالتّدريب. (بيو، ٢٠٠٧، ص.٨٧)

لن نتموضع، في مقاربتنا، في صالح النّموذج الأوّل الّذي يؤيّد مفهوم تطوير الكفايات والفعاليّة، إذ إنّه يضع العقلنة فوق المعايير الأخرى. وذلك قد ينعكس سلبًا على بناء المعنى الّذي ننشده للتّدريب إذا كان التّركيز الأكبر عفي المعايير والملزمات، لأنّ مسألة المعنى ترتبط، في جوهرها، بالإنسان وليس بالمعيار (المرجع عينه).

وهكذا فإنّنا، نؤيّد النّموذج الثّاني للتّدريب كإحدى مهن التّأثير في الآخرين. ويتّسق هذا النّموذج مع سيكولوجيا النّماء المستوحاة من التّيّار التّاريخيّ الثّقافيّ لڤيغوتسكي وبرونر. يسلّط هذا النّموذج الضّوءَ على وضعيّة التّفكّر النّقديّ تجاه نشاط الفرد الفاعل، وممارساته، وسلوكه في إطار سياق معيّن. ويستند هذا النّموذج إلى ثقافة التّفكّر، الّتي تسعى إلى بناء المهارات ما وراء المعرفيّة والتّفاعليّة والتّفكّرية، من خلال التّوقُّع والاستباق، وبناء التّصوّرات في العمل، والاستدلال المنطقيّ في المواقف. وتكون هذه الموارد كلّها في خدمة الفعل المهنيّ، بحيث يظهر هذا الاحتراف في خدمة المعرفة المهنيّة، «في العمل الفريد الّذي يتعلّق، في آن واحد، بكلّ من مفهوم العمل وما يحدث في أثناء العمل». (بيو، ٢٠٠٨)

في سبعينيّات وثمانينيّات القرن العشرين، تطوّر البحث التّربويّ حول الممارسات التّعليميّة إلى حدّ كبير. ويهتمّ «البحث التّربويّ» في الولايات المتّحدة وكيبيك بالدّرجة الأولى بالبحث حول الممارسات التّربويّة والتّعليم. وتَعتبر هذه الأعمالُ «علمَ التّربية موضوعَ بحث قائم في ذاته» وتعترفُ بإسهامات البحوث، في علوم التّربية المتعلّقة بوصف الآليات المتّبعة في الممارسات التّربويّة وبفهمها (آلتيت، ٢٠٠٩، ص. ٣٧). ولا تقتصر الممارسة، بالنّسبة إلى الباحثين، على مجرد التّطبيق والوضع موضع التّنفيذ. وقد ذكر آلتيت في كتاباته أنّ الممارسات المهنيّة «تشمل الإجراءات والمنتجات، إضافة إلى العمليّات التّفاعليّة والمعرفيّة والعلائقيّة والنّفسيّة والسّياقيّة» (المرجع عينه). ويبيّن هذا التّعريف صراحةً مدى تعقيد الممارسة الّتي يتعلّق تنفيذها بموارد متعدّدة جرى استثمارها بالفعل، أو بغيرها، ممّا هو قيد الإعداد، استعدادًا لإدماجها في وضعيّات جديدة. ويكشف هذا التّعقيد الّذي يصعب بل يستحيل التّنبّؤ بنتائجه، أنّ كلّ ممارسة تتضمّن «تفرّدًا غيرَ قابل للاختزال» (بودرغات، ٢٠٠٥، ص. ٣٦)

٢. الإعلان عن خطّة العمل

سنسعى في هذه الدّراسة إلى توضيح المسار الّذي سلكه أعضاء اللّجنة المسؤولة عن وضع منهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة موضعَ التّنفيذ (٢٠١٧ – ٢٠١٩). فقد بُني هذا المسار تدريجيًّا وجماعيًّا بحيث جاء نتيجة تفكّرات وتأمّلات جماعيّة حول إجراءات التّدريب الّتي جرى تنفيذها بالفعل بين عامي ٢٠٠٤ و ٢٠١٨ وحول علاقتها بقضايا التّدريب المستمرّ وغاياته.

جاء هذا التّفكّر/ التّأمّل كنتيجة لمزيج من منطقيّات العمل المختلفة المتقاطعة في بعض الأحيان والمتعارضة في بعضها الآخر. كما أنّ المشاركةُ في بناء منطق العمل في المدى الطّويل وبشكل مستمرّ، وهي الّتي اعتمدها الفريق عانت كثيرًا خلافات وصدامات، من دون أدنى شكّ. لكن يجب التّأكيد، في هذا السّياق، على أنّ المشاركة في إرساء عمليّة تفكّر ذاتيّ، داخليّ ظهرت بشكل واضح ورسميّ، بفضل استعداد اللّجنة للعمل.

سنقدّم في مرحلة أولى، المشروع الأساسيّ لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة. ثمّ نعرض، في مرحلة ثانية، لوصف المسار الوظيفيّ الّذي قامت به اللّجنة داخل المجموعة، معتمدين في عرضنا الاتّجاهات الحاليّة في تعليم الكبار الّتي تعتبر المعلّم بمثابة فرد فاعل وعامل تغيير، لديه القدرة على تغيير بيئة العمل.

وسنشرح أخيرًا، في مرحلة ثالثة، المسار الّذي اتّبعناه في منطق عملنا، من أجل تنفيذ منهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة. من هذا المنظور، قمنا بعمليّة مسح لواقع تمهين المعلّمين في لبنان، والّذي استطعنا من خلاله تحديد عدّة فئات من المعلّمين. كما أنّنا أجرينا دراسة حول مناهج كليّات التّربية في لبنان، من حيث الدّورات النّظريّة والعمليّة الّتي يجب أخذها بعين الاعتبار كتدريب أساسيّ/ قبليّ، يسبق الدّخول في المهنة. ولقد سمحت لنا هذه الدّراسة المزدوجة للواقع بتحسين تصميم إجراءات التّدريب، وبتكييفها مع المشهد التّعليميّ ومع المعطيات المستقاة من الميدان. ويتوسّع هذا الجزء في عرض هيكلة/ تصميم عمليّات التّدريب ومضمونها.

وهكذا، جرى النّظر إلى التّدريب على أنّه الطّريق الأمثل للتّغيير المهنيّ، لأنّه سيحمل هذا الفرد الفاعل، أي المعلّم، على المزيد من

التكيُّف مع متطلّبات النّظام المؤسّسيّ، ومع الوظائف والتّوظيف. فكلّما زادت قدرة المعلّم على التّأثير في تطوّره، زادت قدرته على العمل وعلى التّأثير في الآخرين.

٣. منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة

١.٣. عرض مشروع منهج التّدريب للمعلّم المبتدئ بالخدمة

بناءً على طلب رئيسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء وبالشّراكة مع منظّمة اليونيسف، أبصرت لجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين النّور في أيلول ٢٠١٧. وتتكوّن هذه اللّجنة المشتركة من فاعلين داخليّين ينتمون إلى المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ومن آخرين خارجيّين يأتون من أوساط أكاديميّة وجامعيّة. أمّا أفراد المركز التّربويّ فيقومون بالمهامّ التّربويّة الّتي تتعلّق بالتّدريب المهنيّ للهيئتين الإداريّة والتّربويّة وهم: رئيسة مكتب الإعداد والتّدريب ومسؤولي مراكز الموارد في مختلف المناطق في لبنان.

وقد أوكلت هذه اللّجنة بمهمّة تحديث هندسة التّدريب المستمرّ بما يتماشى مع النّظريات التّربويّة الحديثة ومع توجيهات المركز التّربويّ. كما، أوكل إليها تطوير ٤ مقرّرات تدريبيّة تجريبيّة للهندسة الجديدة. ونذكر من مهام اللّجنة أيضًا القيام بالأبحاث لتطوير مفهوم التّطوّر المهنيّ المستمرّ للمعلّمين ووضعه ضمن هيكليّة نظريّة شاملة ومنسّقة تُظهر دور التّدريب المستمرّ في منظومة التّطوير المهنيّ الشّاملة. ومن إحدى نتائج هذه الأبحاث ظهرت الحاجة إلى تسهيل انتقال المعلّم إلى مهنة التّعليم (منهج التّدريب للمعلّم المبتدىء وفي الخدمة). ونظّمت اللّجنة أيضًا دورات تدريبيّة للمدرّبين والمعلّمين. وأتت هذه الدّورات إضافة إلى الدّورات الواردة في خطط التّدريب المناطقيّة والّتي يجري اطلاقها سنويًّا منذ سنة ٢٠٠٤.

ولقد تبيَّن أنّ إضفاء الطّابع الرّسميّ على مبادئ العمل والتّعاون في داخل هذه اللّجنة هو خطوة رئيسة. كما عملت السّيّدة كلودين عزيز على إرساء جوٍّ من الإصغاء، والحوار، والتّعاون، معزّزةً بذلك أجواء التّبادل، واحترام الاختلافات، وتنوّع/ تعدُّد المفاهيم والقناعات. ونجد هنا ملائمةً للتّذكير بالاختلاف الكبير الموجود في مستوى السّياقات التّربويّة والنّظريّة لدى مسؤولي مراكز الموارد والخبراء الأكاديميّين. ويعود السّبب في ذلك إلى اختلاف نُظُم التّفكير والمفاهيم بين العالمين الفرانكوفونيّ والأنكلوسكسونيّ.

وتمكّنت اللّجنة على الرّغم من هذه الفوارق، من إيجاد وسيلة للتّوفيق بين وجهات نظرنا وللمناقشة قبل اتّخاذ القرارات، بالإجماع تقريبًا. ولقد أسهمت المهارة الّتي تتّمتع بها منسّقة المشروع في إرساء جوّ من التّفاهم العامّ والتّلاقي.

ضمن إطار مشروع تحسين جودة خدمات التّدريب هذا أضيف إنتاج منصّة إلكترونيّة لإدارة التّدريب المستمرّ وعرف بنظام إدارة التّدريب أو Training Management System ونتيجة ذلك يصبح المنهج التّدريبيّ للمعلّم المبتدىء في الخدمة ممكنًا ومتوافر على شبكة إلكترونيّة. وذلك يتيح القدرة على تسخير موارد رقميّة متعدّدة لتوفير خدمات مختلفة كإدارة البيانات في جميع المناطق والوصول إلى البيانات ذات الصّلة للفرقاء المعنيين كالمدرّبين والمسؤولين الفنّيين وغيرهم. وهذه البيانات تجمع في ما بين التّقييم والتّصنيف بحسب معايير مختلفة من ضمنها الأطر المرجعيّة لكفايات المعلّمين ومكوناتها. وتستثمر هذه البيانات لتصميم تقارير علميّة تهدف إلى تحسين جودة التّدريب وإلى رصد تقدّم وبناء كفايات المتدرّبين من خلال ملفّ التّدريب (PorteFolio) ومتابعة المسارات التّدريبيّة لكلّ متدرّب.

٤. الإطار النّظريّ

١.٤. الاتّجاهات الحاليّة في التّدريب

تركّز التّوجهات العالميّة حاليًا (منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية)، الأوروبيّة (بولونيا في العامّ ٢٠٠٠) والفرنسيّة (قانون العامّ ٢٠٠٤ وقانون العامّ ٢٠٠٩ على وجه الخصوص)، وبشكل متزايد، في أهمّيّة إسهام التّدريب في خلق فاعليّة اقتصاديّة فضلى. وتقود هذه التّوجّهات إلى بناء ترتيبات تدريب مختلفة: الذّهاب نحو الدّورات «المصمَّمة خصّيصًا" أي بحسب الطّلب وعلى المقاس: نحو مزيد من التّرابط بين مواقف العمل ووضعيّات التّدريب، نحو فردَنَة خدمة التّدريب، نحو التّدريب عن بعد، وفي المواقع الإلكترونيّة. وقد تسهم هذه الاتّجاهات في تعزيز الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّم وفي تطوير ملمحه كمعلّم متعلّم وممارِسٍ متفكّر.

ومن طريق الرّبط ما بين هذه التّوجّهات والممارسات الحديثة الّتي نتنتج منها، ينبغي تسليط الضّوء هنا على الاهتمام المتعاظم لفهم العلاقات القائمة ما بين «تطوُّر المؤسّسات وتطوُّر أشكال التّدريب» من جهة، و«النّشاط والخبرة والمعارف والمهارات» من جهة أخرى. إن في ذلك، بحسب باربييه وڤيتورسكي (٢٠١٥، ص. ١٠)، عبورًا من منطق التّدريب نحو منطق التمكين/ التّمهين.

١.١.٤. حالة الفرد الفاعل، صانع حياته

ثمّة نيّةٌ، في مجالات الحياة الاجتماعيّة كلّها، مهنيّةً كانت أم غيرها في جعلِ الأشخاص «يتحرّكون»، في «تحفيز الإرادة» لديهم بشكل يترافق مع إدخال أشكالٍ جديدة للإدارة (كونجارد ودوڤان، ٢٠٠٧). يصاحبُ هذه الرّغبة خطابٌ متجدّد ومفرداتٌ جديدة تسمح بالتحدُّث عن النّشاط البشريّ، على وجه التّحديد: معجم الاستقلاليّة والمسؤوليّة. وتشمل ثقافة الاستقلاليّة والمسؤوليّة هذه، في كلٍّ من مجالَيْ تدريب البالِغين وتعليم الكبار، كلّ أشكال تطوير المهارات، بما في ذلك، بشكلٍ خاصّ، مسارات التّدريب الذّاتيّ الّتي تشير إلى موقع المعلّمين بالنّسبة إلى التزامهم عمليّة تدريبهم.

ويمكن تحليل هذه الثّقافات، في عالم تدريب الكبار الواسع، على أنها صدىً للضّغط الّذي تمارسه المؤسّسات حول اندماج الوسائل في الإنتاج وإسهاماتها فيه. بذلك، يمكن لهذه التّحليلات أن تفسّر، بشكلٍ خاصّ، التّقاربَ النّسبيّ بين التّدريب والإدارة.

٤.١.٢. تثمين الخبرة

باتت مسألة الخبرة، سواء من جهة تشكُّلِها، أم من جهة استخدامها أم الاعتراف بها، جوهريّةً، وسواءً لغاية التّمهين أم لهدفِ الاستفادة المثلى للعمل، أم لجهة اعتماد أشكال جديدة للتّنظيم والتّحقّق الاجتماعيّين.

والخبرة هي مزيج من منطقيّات العمل، تلك المنطقيّات الّتي تربط الفاعل بكلّ بعد من أبعاد النّظام. ولا بد للفاعل هنا من أن يُفصلَ الأشكال المختلفة لمنطقيّات العمل. وتشكّل الدّيناميكيّة النّاتجة من هذا النّشاط، عمليًّا، موضوعيّةَ الفاعل وشخصيّته وتفكّرِه.

ووجد الباحثون أنفسهم مضطرّين، في ضوء نتائج الأبحاث الهادفة إلى تقديم نماذج من فهم ديناميّات الآليّات المعتمَدة في الممارسة التّعليميّة، واستبعاد النّمذجات من نوع الدّخول-الخروج أو من نوع الطّرائق. إذ لا يمكن النّظر إلى الممارسة على أنّها تطبيق لطريقة ما، لأنّ كلّ فرد فاعل يكيّف، على طريقته، خصائص الطّريقة الّتي استوحى عمله منها.

٤.١.٣. المدخل من خلال تحليل العمل الحقيقيّ للمعلّمين

تميل ثقافات الانفتاح وإزالة الحواجز إلى تعزيز التّرابط بين التّدريب والعمل أو بين التّدريب والنّشاط وإقامة أنظمة متكاملة.

ولقد تطوَّر تحليل العمل، في سياقات مهنيّة مختلفة عن سياق التّعليم، من خلال الإسهامات في مستوى النّظريّات والطّرائق الّتي جاء بها علم نفس العمل وبيئة العمل. ويتناول هذان الفرعان النّشاط كموضوع للبحث، ويقاربان العمل من خلال النّشاط كمدخل. ولا يعني الاهتمام الّذي يجري إيلاؤه للنّشاط أن يكون الشّخص الّذي يعمل هو وحدَه موضوع اهتمام. إذ يأخذ تحليل العمل في الاعتبار ما يستجيب له النّشاط، والسّياق المادّي والاجتماعيّ الّذي يحصلُ فيه.

ويحدث التّقدّم في هذا المجال من خلال بناء مشترك، مع المعلّمين، لأشكال جديدة من التّفكير الجماعيّ/ المشترك حول العمل (كلوت، ٢٠٠٧) ومن خلال تحسين التّقدير من قبل المؤسّسات (لاهير، ٢٠٠٧). وعندما يجري التّوفيق بين هذين العاملين، يمكن للمعلّمين أن يفسّروا ما يعرفونه وأن يضفوا الطّابع الرّسميّ عليه، ويقوموا به بشكلٍ أكثر جودةً. وتاليًا، نستنتج مع لاهير أنّ المعلّمين يتكلّمون بشكلٍ أفضل عمّا يقومون به، بمقدار ما يمكنهم «تحديد نشاطهم، وتسميته، والكشف عنه كلاميًا، والاعتراف به في سياق الكلّ المستمرّ واللامتناهي للممارسات والمعارف» (١٩٩٨، ص.١٧)

ويؤكّد الباحثان المشار إليهما أعلاه أنّه يمكن تفسير الممارسات والمعارف بسهولة عندما يجري تطويرها بشكل مشترك، ثمّ إضفاء الطّابع الرّسميّ عليها، وعندما يجري الاعتراف بها من قبل المؤسّسات.

ومع ذلك، يحذِّر البحث من الوقوع في تناقض تماثليّ، وهو أمر شائع في مجال تحليل العمل التّعليميّ: مثالُ النَّظر إلى مدى تعلَّم الطّلّاب على أنّه الوجه الأساسيّ لاستمكال نشاط المعلّمَين (أي أنّ قياس نشاط المعلّمين يجري بالاستناد أساسًا إلى مدى تعلّم الطلّاب). ففي مثل هذه الحالة، قد يستهدف تحليل النّشاط بشكل أساسيّ المعلّم حيث هو، إضافة إلى معايير أخرى للوضعيّة المهنيّة: الواقع، ما هو محقَّق، ما هو غير محقَّق، ما هو خفيّ، وما هو ممنوع. (كلوت و فايتا، ٢٠٠٠).

٤.١.٤. ثقافات التّدخّل الاجتماعيّ: الوصاية التّربويّة و/أو المواكبة التّربويّة

في إشارة إلى الأدبيّات العلميّة العالميّة في تسعينيّات القرن العشرين، قدَّم كلٌّ من شالياس و دوراند (٢٠٠٠)، الوصاية التّربويّة من خلال التّدريب القبلي للمعلّمين وفاقًا للرّابطة الثّلاثيّة بين المعلّم الطّالب والمعلّم والمشرف الجامعيّ. وكان يُنظَرُ حينها إلى العلاقات بين ممارسة المتمرّن التّعليميّة في صفّه، والمشاهدة الّتي يقوم بها المعلّم، والمقابلة الّتي تلي الدّرس، والّتي كانت تجري بين المعلّم والمتمرّن. وقد سلَّط الباحثان الضّوء على الطّبيعة المعقَّدة والمتضاربة، في كثير من الأحيان، للعلاقات بين الفاعلين، كما أنّهما أشارا إلى أبرز نقاط القوّة ونقاط الضّعف الّتي تتَّسم بها الوصاية التّربويّة.

ولقد أصبحت الوصاية التّربويّة، بحسب موسّاي (٢٠٠٩) سمةً رئيسةً في عمليّات التّدريب المهنيّ. وفي ما يتعلَّق بتدريب المعلّمين المبتدئين، باتت الوصاية التّربويّة حجر الزّاوية في نظام التّدريب. وفي ضوء المؤلّفات العلميّة في السّنوات الثّماني الماضية، تظهر الاتّجاهات البحثيّة الأخيرة، القائمة حول آثار الوصاية التّربويّة في إعداد المعلّمين، إعادةَ تأهيل/ تفعيل التّجربة العمليّة، وميلًا إلى الحدّ من أهمّيّة العلاقة الثّنائيّة بين المعلّم والمتدرّب، أو بين المشرف الجامعيّ والمتدرّب، من خلال إدراجها في مفهوم جماعيّ للوصاية التّربويّة (المرجع عينه).

وتُعتبر الوصاية التّربويّة أداة تدريب يجري تنفيذها بشكل جماعيّ. ومن هذا المنظور، فهي تسهم في جعل الخبرة العمليَّة وسيلة فعّالة للإعداد المهنيّ للمعلّمين المبتدئين (كوان و لوبيز-ريال، ٢٠٠٥؛ پاتون وآخرون، ٢٠٠٥؛ پونتي وآخرون، ٢٠٠٤؛ سوندلي، ٢٠٠٧). ويجري تعزيز مكانة المرافقين التّربويّين والمعلّمين بشكل رسميّ (انسير، ٢٠٠٢؛ ساندرز وآخرون، ٢٠٠٥؛ تان، ٢٠٠٢، وودز و ويسمر، ٢٠٠٣) ولكنّ هذه المكانة، غالبًا ما لا يهمل استثمارها بشكل ملحوظ (إدواردز و پروثيروي، ٢٠٠٣). ويجري اختبار نماذج جديدة للوصاية التّربويّة (سوندلي، ٢٠٠٧) تقارن بين وضع معلّم متدرّب مع وصيّ تربويّ (رعاية فرديّة) ونموذج التّدريب المزدوج بحيث يرسَل معلّمان في مرحلة الإعداد لدى وصيّ تربويّ متمرِّس، صاحب خبرة (رعاية تشاركيّة).

ويبرز رودجرز وكيبل (٢٠٠٧) فوائد نموذج بديل للوصاية التّربويّة (نموذج ثنائيّة الأقران) الّذي يتميّز بتجميع عدّة متدرّبين وعدّة

مرافقين تربويّين في مؤسّسة تعليميّة واحدة. ويلاحظ الباحثان بروز «موارد إضافيّة» في هذا العمل الجماعيّ لكلّ فاعل في نظام الوصاية التّربويّة (رودجرز و كيبل، ٢٠٠٧، ص. ٦٧) إذ يمكن للمعلّم المتدرّب أن يستفيد من نصائح المرافقين التّربويّين لأنّ الملاحظات/ المشاهدات والاجتماعات بين هؤلاء الفاعلين تتيح الفرصة لتغيير وجهات النّظر حول الأنشطة المنفَّذة في غرفة الصّفّ. وقد تتاح الفرصة للمرافقين التّربويّين، في مراكز التّدريب، لمناقشة ممارساتهم في الوصاية التّربويّة. ومن شأن هذه المواجهة/ المقابلة أن تعزّز تطوّرهم المهنيّ. وحتّى عندما لا توفّر الأنظمة هذه الوصاية التّعاونيّة بطريقة رسميّة، يثمّن المعلّمون الّذين جرى تدريبهم، عند نهاية التّدريب، أهمّيّة هذا العمل «القائم على الاحتكاك بأقرانهم». (لوغران وآخرون، ص. ١٦).

تتمتّع فِرَق الوصاية التّربويّة هذه، الّتي يجري التّعريف بها على أنّها مجتمع تعليميّ تفاعليّ أو مساحة للتّعاون والتّآلف (باريس ويسپاس، ٢٠٠١)، بميزة إشراك المتدرّبين في تبادل الأفكار والاستنتاجات الّتي يجري التّفاوض بشأنها بشكل مشترك، «وتناقلُها بواسطة وسائل مثال الدّروس الّتي يجري تحضيرُها بشكل مشترك» (تسوي و لوو، ٢٠٠٧، ص. ١٢٩٢).

وتدعو وضعيّات التّدريب هذه، والّتي تعقبُها جلسات بين المرافق التّربويّ والمتدرّب، وبشكل فعّال، الأشخاص الفاعلين باتّجاه عمل فريقيّ حقيقيّ لجهة تحضير الدّروس ولجهة عمليّات التّدخّل في غرفة الصّفّ مع المتعلّمين. (وولف، ٢٠٠٣).

من خلال هذه النّماذج الجديدة للوِصاية التّربويّة التّعاونيّة، يجري تصميم الدّروس كنشاط يمكن من خلاله للمدرس الّذي جرى تدريبه، أن يتلقّى دعمًا جماعيًّا للتّأمّل في كيفيّة النّجاح في غرفة الصّفّ. قد تؤدّي الوصاية التّربويّة والحالة هذه دورًا في تحفيز المعلِّم بدلًا من توجيهه لما عليه فعلُه.

في هذا السّياق، تصبح المواكبة التّربويّة الصّورة الرّئيسة في عالم التّربية والتّعليم، وفي الأخصّ في عالم تعليم الكبار، وتقدّم إسهامات مهمّة، بخاصّة في مجالات الوصاية التّربويَّة، والتّدريب، والوساطة، والتّوجيه، والمشورة.

يقترب الوضع العامّ للمواكبة التّربويّة من وضع الوصاية في ما يتعلّق بالوضعيّات الّتي يوجد فيها فاعل رئيس يُدعَم، يُحمى، يعزَّز، يُخدَم، يُساعَد في تحقيق الهدف، بشكل أو بآخر، ولكن لا يمكن، في أيّ حال من الأحوال، أن تكون المسألة مسألة إزاحة المتدرِّب من خلال الحلول محلّه، أو الظّهور في الجزء الأماميّ من المشهد، أو توجيه الأحداث، حتّى من طريق اتّخاذ المبادرة. إنّه الموقف الّذي تقتضيه المواكبة متواضع إذًا، بحيث تكون إلى جوار المتدرّب؛ وتسلّط الضّوء عليه أو على ما يقوم به؛ بحيث تكون في الخدمة؛ أو تنسحب؛ أو تبقى في الظلّ؛ في الخلفيّة؛ ومع ذلك، فهو موقفٌ أساسيّ.

تجدر الإشارة إلى أنّ التّحليل الّذي يهدف إلى إحداث التّحوّل الذّاتيّ وتعديل الممارسات يميل إلى إعداد المعلّم لمواجهة المواقف الجديدة، من خلال دعوته إلى «تجاوز» الوضعيّة عينها وإلى الرّبط بين «المفاصل الممكنة فيها» وإلى معرفة كيفيّة تحويلها في مواجهة السّياقات الجديدة. (كروس ٢٠٠٧، ١٤١). ويستند تكامل كلٍّ من عمليّات تصوُّر المفاهيم، والتّفكّر، والتّجرّد، وأخذ المسافة بالنّسبة إلى أنشطة الفرد المهنيّة، وكذلك الشّروع في عمليّة التّغيير المهنيّ الفرديّة الخاصّة به، اعتمادًا شديدًا، في مستوى التّمكّن من المهارات المتعلّقة بالتّحليل والاستجواب والمساءلة وأشكلة المواقف.

٤.١.٤.١. أشكال جديدة للتّناوب

بهدف تصميم أنظمة جديدة تلبّي الاحتياجات المحدّدة لفئات معينة من المعلّمين واختبارها، استخدمنا الأعمال الصّادرة عن كرسي اليونسكو (٢٠١٥). وقد بدا ضروريًا اللّجوء تاليًا إلى أشكال جديدة من التّناوب واختبارها.

إنّنا نحبّذ، في الواقع، أشكالًا جديدة من التّناوب يمكن أن تشكّل «تحالفات حميدة» (ل. رِيا، ٢٠١٥، ص. ١٠): التّدريب المختلط (التّعلّم وجهًا لوجه والتّعلّم عن بعد) والتّدريب الذّاتيّ، والتّدريب المشترك، والدّعم بين الأقران في مكان العمل، وشبكات الأقران للدّعم، وتبادل المعلومات، والحفاظ على مستويات عالية من التّعليم (المرجع عينه).

بات استخدام التسجيلات لتدريب المعلّمين ممارسة مطلوبة بشكل متزايد، وذلك لأنّ الفيديو يعتبر أداة جديدة للتمكّين المهنيّ سواءً في التّدريب القِبلي/ الأساسيّ أو المستمرّ (المرجع عينه).

ينبغي دمج هذه الأشكال الجديدة من التّناوب في أنظمة التّعليم/ التّدريب المستمرّ لدينا من أجل حمل المعلّمين الّذين جرى تدريبهم على التّفكّر في نشاطهم، وفي طريقتهم في العمل والأداء حيث هم، وعلى اختيار واستخدام ما هو ممكن في ضمن عدّة خيارات للتّعامل مع الوضعيّة.

٥.١.٤. التّفكّر في العمل

دعونا نعترف، في هذا الصّدد، بأنّ عمليّة احتراف مهنة التّعليم لا تصبح ديناميكيّة إلا من خلال إشراك مختلف الجهات التّربويّة في بناء انماط مهنيّة جديدة.

إنّ التّفكّر هو في الواقع نمط. ولقد أكّد شون في عمله الرّائد: «الممارس المتفكّر، كيف يفكّر المحترفون في العمل «(١٩٨٣)، إنّ الممارسة المهنيّة ليست «مجال تطبيق للنّظريّات الموضوعة خارج الممارسة؛ بل هي مكان للإنتاج المستمرّ لحلول جديدة لمشاكل جديدة، ومكان لتطوير المهارات المهنيّة» (پاكاي، ألتيت، شارلييه وپيرينود، ٢٠١٢، ص.١٣). في التّدريب المستمرّ، بات نموذج الفاعل الممارس والمتفكّر رائجًا منذ العام ١٩٨٠.

إنّ التّفكّر، وفاقًا لفُوز وكورنيت، هو «موقف يهدف إلى التّحوّل، يُشكّل بشكل جماعيّ وبأساليب عدَّة، يحشد معارف نظريّة وعمليّة ويسمح تملّكها». (٢٠١٠، ص.٤٥). إنّه موقف يرفض حقيقة قبول الممارسات التّربويّة الّتي لايجري الجدل والنّقاش فيها، والّتي لا

يسوّغها بشكل أساسيّ إلا صدورها من طريق الأوامر، والتّسلسل الهرميّ، والعادة. وتاليًا، من هنا امتلاك مهارات التّفكّر يتوقّف على جعل المعلّم المدرَّب، من خلال الأنشطة الفكريّة الّتي يقوم بها، ينكبُّ على عمله في كلّ مراحله (في المراحل الأولى، في أثناء العمل وفي الختام).

إنّ جوهر الممارسة التّفكّريّة/ التّأمّليّة هو هذا الموقف الدّاخليّ الّذي يقضي بأن يأخذ المعلّم مسافة بالنّسبة إلى عمله، بأن يبتعد عنه، وبأن يحلّل أداءه وكيفيّة سير ممارساته. وليس من البديهيّ أن يكون المعلّم قادرًا على تحليل أداءه. لذلك، فإنّ هذه السّلوكات المطلوبة بحاجة لأن يجري بناؤها من خلال توفير نُظُمٍ من شأنها تحفيز عمليّة التّفكير وتعزيزها.

٥. منهجيّة العمل

٥.١. مسار منطق العمل: البناء معًا على المدى الطّويل

في إطار بناء المشروع الأساسيّ لمنهج التّدريب، طلبت مديرة مشروع لجنة نموذج منهج التّدريب إلى المشاركين أن يبدأوا عملهم بوصف منطق العمل الّذي اتّبعته اللّجنة في مسارها، ثمّ يقدّموا بعدها مقترحات بشأن تنفيذ المشروع الجديد للتّدريب المستمرّ، ليصارَ بعد ذلك إلى تحديد المدخلات الواجب اتّباعها في بناء إستراتيجيّة العمل.

يقوم بناء العمل الّذي جرى الاضطلاع به في إطار المشروع الأساسيّ لمنهج التّدريب بشكل مشترك على أساس المعرفة المتقنة للمشهد التّعليميّ بشكل شامل: نظام التّعليم في لبنان، طريقة عمله، العلاقات بين مكوّناته والسّلطات التّربويّة. وتراعي هذه المهمّة أيضًا قيود الواقع التّعليميّ، وتاريخ إنشاء نظام التّدريب المستمرّ للمعلّمين في القطاع العامّ، ولا سيّما الأدوار والمهامّ المَنوطة بكل سلطة.

٥.١.١. منطق عمل الجماعة

من بين المنطقيّات الثّلاث الّتي اقترحها دوبت (٢٠٠٢)، في نظريّته عن التّجربة الاجتماعيّة، يظهر المنطقان الأوّليّان، التّكامل والإستراتيجيّة، كحقائق «إيجابيّة». في مواجهة هذا الانفجار النّظريّ، يكون لزامًا على الفاعِل أن يضطلع بأعمال بناء هذه المنطقيّات المختلفة وتجميعها وهيكلتها. إضافة إلى ذلك، سيجد نفسه مضطرًّا إلى إضفاء صفة الشّرعيّة على ممارساته. وتظهر «الشّخصنة» أو «منطق الشّخص» (المنطق الثّالث) بشكل غير مباشر في «النّشاط النّقدي» الّذي يمكن تحقيقه من خلال ثقافةٍ تجعل النّزاع مفهومًا مركزيًا.

لقد آثرنا هذا المنطق الثّالث لأنّه يعكس، بشكل جيّد، المسار المعقّد الّذي اتّبعته اللّجنة، ولأنّه يتوافق أيضًا مع موقفنا التّفكّري النّاقد.

٥.٢. واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى إضفاء الطّابع المهنيّ على المعلّمين في لبنان

تميل البلدان النّامية، في سياق برنامج التّعليم للجميع، إلى «توظيف أعداد كبيرة من المعلّمين غير المعدّين أو غير المعدّين بشكلٍ جيدٍ لمواجهة هذه المهمّة الصّعبة» (أوراق المؤتمرات، ٢-٦ حزيران ٢٠٠٨). هذا الوضع يدفع البلدان المعنيّة إلى مواجهة تحدّي الجودة في التّعليم، ممّا يفرض احترافيّة أفضل للمعلّمين. دعونا نضيف في هذه المناسبة أنّ هذه التّعيينات المتسرّعة والّتي تجري تحت الضّغط تثير مسألة التّدريب القبليّ/الأوّليّ كما التّدريب المستمرّ.

في لبنان، يستند تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة إلى المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وهو مؤسّسة تتمتّع بالاستقلاليّة الماليّة تخدم وزارة التّربية والتّعليم العالي. ولقد جرى توصيف نظام التّدريب في أثناء الخدمة لمعلّمي القطاع العامّ في وثيقة المشروع ٧٠١٠ (PEG).

شهدت الفترة ما بين سنة ٢٠٠٠ وسنة ٢٠١٣ قرارات سياسيّة وطنيّة مهمّة في مجالَيْ التّعليم والتّدريب، كان الهدف من هذه السّياسات إعادة التّصويب حول ما أنجز وما هو قيد الإنجاز. وهكذا، يبقى إنشاء نظام دائم للتّدريب المستمرّ في عامّ ٢٠٠٣، والّذي أسندته وزارة التّربية والتّعليم العالي إلى المركز التّربويّ للبحوث والإنماء واحدًا من المشاريع الطّموحة لهذا الإصلاح، يهدف إلى التّمكين المهنيّ للأفراد التّربويّين العامّلين في سياق التّعليم في لبنان، لأنّه يسعى للإجابة عن احتياجات التّدريب المهنيّ لمعلّمي القطاع العامّ اللّبنانيّ.

ولقد وفّر إطار التّدريب المستمرّ، للمعلّمين، فرصة التّمكين المهنيّ. وقد أعلن قرار وزير التّربية والتّعليم العالي، معالي الوزير مروان حمادّة، القرار السّياسيّ القاضي بتمكين معلّمي القطاع العامّ في ١٠ تشرين الثّاني ٢٠١٧، خلال ندوة الموافقة على الأطر المرجعيّة لبعض مهن التّعليم والتّدريب.

في إطار المشروع الأساسيّ لمنهج التّدريب، أخذنا بعين الاعتبار «الوضع الحاليّ» (باربيه، ٢٠٠٩، ص. ١٠٩٢) والمعلومات المتوافرة من خلال الفاعلين في النّظام التّربويّ كقاعدة بيانات على صعيد المناطق والموادّ التّعليميّة. هذه المنهجيّة المبيّنة على الملاحظة وعلى البيانات سمحت لنا تحديد أطر تصنيف معلّمين في التّعليم الرّسميّ. الأمر الّذي مكّننا من تكوين معرفة أفضل بواقع الحال، ومن تحديد خصائص جمهور المعلّمين.

٥.٢.١. توصيف فئات معلّمي القطاع العامّ

تُولي لجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين أهمّيّةً كبيرة لتوصيف مختلف فئات المعلّمين في القطاع العامّ. ولهذا السّبب، فإنّ تحديد خصائص هذا الفئات يمكن أن يسهم في صقل نهج تدخلنا «على أرض الواقع».

وكان الشّاغل الأوّل بعد توصيف فئات المعلّمين في القطاع أن يحدّد مسؤولو مراكز الموارد أنواع التّدريب الّتي تُكوّن منهج تدريب المعلم المبتدىء في المهنة قبل الانتقال إلى محتوى التّدريب وأهدافه. لأنّ هذا المنهج يهدف إلى تلبية الاحتياجات الّتي جرى جمعها من مختلف فئات المعلّمين.

وعلاوة على ذلك، قد يكون من المفيد أن نذكر أنّ الدّخول إلى مهنة التّعليم يجري، في العديد من البلدان، وفاقًا لمسارات إداريّةٍ، رسميّة، ومعترفٍ بها. على سبيل المثال، مباراة الدّخول، التّوظيف بناءً لملف المرشّح، أو بناء على شروط اختيار أخرى، يكون قد جرى الإعلان

عنها مسبقًا. أمّا في لبنان، فبالرّغم من وجود آليّة واضحة لانتساب المعلّمين إلى الملاك في القطاع العامّ إلّا أنّه في العامين ١٩٨٥ و٢٠٠٢ صدرت قرارات سمحت بالتّعاقد مع معلّمين في القطاع العامّ. بحسب التّقارير الإحصائيّة الصّادرة عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠١٧) يشكّل المتعاقدون ٤٦ ٪ من معلّمي القطاع العامّ. ممّا زاد مطلبًا أن يجري تحديد سياسة توظيف المعلّمين الجدد.

ولقد سمحت لنا البيانات المذكورة أعلاه بتحديد الفئات الآتية وهي:

- المعلّمون المبتدئون المتعاقدون، من دون تدريب قبليّ/ أساسيّ يعلّمون في مادّة اختصاصهم.
- المعلّمون المبتدئون المتعاقدون، من دون تدريب قبلي/ أساسيّ، الّذين لا يمارسون التّعليم في ضمن تخصّصهم.
- المعلّمون الّذين لديهم عدّة سنوات من الخبرة، المؤطّرون الجدد، أي الّذين جرى قبولهم بناء على مباراة، والّذين خضعوا لتدريب أساسيّ «بعديّ" في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة أو في مؤسّسات جامعيّة أخرى.
- المعلّمون المؤطّرون حديثًا، والّذين لا يعلّمون في موادّ اختصاصهم، والّذين يُلزمون تولّي تعليم عدّة موادّ بناءً على طلب المدير.
- المعلّمون المتعاقدون الّذين يجري تعيينهم بصفة مؤقّتة لسنوات، مع تمديد عقد عملهم على الرّغم من عدم قبولهم في مسابقات التوظيف.
- المعلّمون المتعاقدون وظفتهم لجان الأهل او جهات أخرى للاستجابة إلى حاجات المدارس.

ولقد قادتنا البيانات ودراسة ارض الواقع وفئات المعلمين في القطاع العام التي كنا استنتجناها إلى تحديد ٣ مؤشرات تتيح تصنيف المعلمين إلى فئات: عدد سنوات الخبرة في ممارسة المهنة، وتوافق المادّة الّتي يجري تعليمها في المدرسة مع الشّهادة الجامعيّة، ونوع المسار المهنيّ والأكاديميّ المتّبع قبل دخول المعلّم إلى المهنة، وبعبارة أخرى، هل حظي المعلّم أم لا بتدريب قبليّ/ أساسيّ؟

٣.٥.واقع ثنائيّ القطبيّة: في مستوى المناهج الجامعية في ما يتعلّق بالتّدريب الأوّليّ للمعلّم

في خضم المشهد الجامعيّ اللّبنانيّ، الغنيّ والمتنوّع من جهة عدد الجامعات وكلّيات التّربية في القطاعين العامّ والخاصّ، يبدو مطلبًا ضروريًّا أن يجري تشكيل صورة تتناول أنواع التّمهين المراد بناؤها في البيئات الجامعيّة، بهدف فهم هذه البيئة التّدريبيّة الّتي تعد الطّلّاب للوصول إلى مهنة التّعليم.

يندرج التّدريب الأساسيّ في ضمن مسار الـ LMD (ليسانس/إجازة، ماجستير، دكتوراه) في الجامعات أو في معاهد مندمجة. ويتضمّن التّدريب عمومًا مكونًّا عامًّا ومكوّنًا تخصّصيًّا. ويرتبط المكوّن العامّ بالثّقافة العامّة، وبدراسةِ المادّة المطلوب تعليمها، أو بإعداد الدّبلوم في المادّة المعنيّة. أما المكوّن التّخصّصي فينمّي المهارات النّظريّة والعمليّة اللّازمة لممارسة المهنة إضافة إلى التّدريب في المدارس.

من هذا المنظور، قامت لجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين بدراسة استكشافية لبرامج ومناهج كليات التّربية في لبنان بغية تكوين مفهوم لبرامج اعداد المعلّمين قبل دخولهم المهنة. كما وسعت الدّراسة إلى مقارنة البرامج المختلفة بغية استنتاج نقاط التّشابه والمفارقات والأنماط في البرامج المختلفة. وقد وفّرت دراسة وضع الحال هذه بيانات ذات صلة وثيقة مع التّوجّه العامّ والتّوجه المهنيّ في إعداد المعلّمين. انطلاقًا من توزيع المقرّرات، هدفت هذه الدّراسة إلى توضيح المداخل الأساسيّة لبرامج الإعداد وتبويبها في ضمن مكوّنات أو محاور. كما وعرضت الدّراسة توضيحات حول الشّقّ التّمهينيّ المرتبط بالأهداف المؤسّساتيّة لبرامج الإعداد الجامعيّة.

١.٣.٥. الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم كأداة لتشارك الرّؤية حول المهنيّة

منذ نهاية التّسعينيّات، أوضحت منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية والمفوضيّة الأوروبيّة أنّ الإطار المرجعيّ للكفايات يشكّل جزءًا من المبادئ التّوجيهيّة الوطنيّة، ومن مواصفات دفتر الشّروط الخاصّ بمؤسّسات التّدريب. ومع ذلك، فإنّ الأطر المرجعيّة تختلف باختلاف البلدان: ١٠ كفايات في فرنسا (٢٠٠٦)، ١٣ في بلجيكا (٢٠٠١)، ١٢ في كيبيك (٢٠٠١)، ١٢ في لبنان (٢٠١٧).

تندرج الخيارات المقدّمة في هذه الدّراسة في منظور منظّمة التّعاون الاقتصادي والتّنمية والمفوضيّة الأوروبيّة. إذ تسمح مطابقة المداخل المعتمدة في مختلف المناهج الّتي تقدّمها الجامعات (الموضوعات أو الكفايات أو أنواع المعرفة) مع الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّمين، بتوضيح ما إذا كان هناك ارتباط أم لا، بين المسار الجامعيّ للمعلّم والمسار ما بعد الجامعيّ الّذي يسلكه. وقد مكّنت منهجيّة العمل هذه لجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين من وصف التّدرّج الّذي يجب اتّباعه في الدّورات التّدريبيّة وفاقًا للفئات والمسارات الجامعيّة المحدّدة خلال هذه الدّراسة. ولقد جرت صياغة هذا التّدرّج من حيث المحتوى والكفايات الواجب تطويرها لدى المعلّمين عند دخولهم إلى المهنة.

يرتبط الإطار المرجعيّ للكفايات بممارسة المهنة، لذلك فهو يحمل في طيّاته رؤية معيّنة للمهنيّة. يقترح كلّ إطار مرجعيّ للكفايات أفقًا معيَّنًا للتّدريب؛ ولكنّه لا يقدّم أهدافًا دقيقة ولا مرجعًا عمليًّا لبناء أنظمة التّدريب والتّقييم. انطلاقًا من هذا المنظور، يمكن للتّرابط بين منهج التّدريب والإطار المرجعيّ للكفايات أن يتيح الفرصة، في مستوى المتدرّبين، لأن يتشاركوا رؤية واحدة حول المهنيّة الّتي على المعلّم أن يقوم ببنائها. ويمكن لذلك أن يساعد أيضًا في إنتاج تصميم متماسك، في مستوى النّظم الملائمة لتطوير مهارة معيّنة. ولا يتوافق منطق المعلّم الممارِس المتفكّر، القادر على اتّخاذ القرارات المتلائمة مع

السّياق وعلى التّكيّف مع المواقف المختلفة الّتي يواجهها، مع نموذج المعلّم المبالِغ في التّطبيق أو التّنفيذ. لهذا السّبب، تبدو المشاركة في البناء مع الجهات الفاعلة، لتحقيق توافق معيّن في التّدريب، أمرًا ضروريًّا.

يتكوّن الإطار المرجعيّ في لبنان من أربعة مجالات مختلفة، يتضمّن كلٌّ منها عددًا غيرَ متساوٍ من الكفايات. إذًا، هناك اثنتا عشرة كفاية مطلوب السّعي إلى تطويرها طوال فترة العمل.

يقضي الدّخول من خلال التناظر/ التّشابه الجزئيّ بمطابقة المدخلات المختلفة المعتمدة في توصيف الدّروس والمناهج، في مستوى الجامعات، مع كفايات الإطار المرجعيّ لكفايات المعلّم، كمنهج عمل معترف به، في مستوى أنظمة التّدريب الأساسيّ والمستمرّ. وفي ما يأتي، نتائج هذه المطابقة الّتي جرت بشكل منفصل، لكلّ مجال على حدة: **(١)** الممارسات المهنيّة المتخصّصة، **(٢)** العلاقات المهنيّة، **(٣)** التّطوير المهنيّ المستمرّ، **(٤)** الأخلاقيّات المهنيّة:

- تُظهر نتائج المجال الأوّل، الّذي يطلق عليه اسم «الممارسات المهنيّة المتخصّصة»، أنّ معظم أنواع المعرفة الّتي ينبغي إتقانها، بحسب المناهج الجامعيّة، تندرج كلّها في المجال الأوّل، دونما تمييز لخصوصيّة النّشاط المهني الّذي يتعيّن القيام به. ويجري تجميع كلّ من المعرفة التّعليميّة (في مستوى محتوى المادّة)، والمعرفة اللّازمة للتّعليم (المتعلّقة بالأسلوب وبالتّربية) والمعرفة حول العمليّة التّعليميّة المرتبطة بالتّجربة، معًا وتضمينها في المجال نفسه، على الرّغم من أنّ كلّ واحدة من هذه المعارف تتطلّب مواردَ مختلفة. ويجري تضمين جميع الأنشطة الأساسيّة لمهنة التّعليم في هذا المجال تقريبًا، سواء تلك الّتي تتعلّق بالتّعليم في غرفة الصّفّ أم تلك الّتي تتعلّق بالتّخطيط والتّحضير الواجب القيام بهما «خارج أوقات التّعليم، على انفراد». ويبلغ متوسّط معدل التّقاطع بين المجال الأول وبرامج كليات التّربية ٨٠,٢ ٪ مع وجود حدّين: الحدّ الأدنى ويبلغ ٦٠٪ والحدّ الأقصى ويبلغ ٩٥٪.

- إنّ الرّوابط بين مجال «العلاقات المهنيّة» وعناوين الدّروس أو المناهج تُبرِز معدّل تقاطع منخفض: بين صفر و ٠,٠٦٪. ولا تُشرح المحتويات النّظريّة المتعلّقة بالعلاقات المهنيّة للمعلّم كفاعل اجتماعيّ، بشكل صريح، حيث يُنظر، في هذه المناهج، إلى المعلّم في علاقته بالطّلّاب بشكل خاصّ أقلّ بكثير ممّا ينظر إليه في علاقاته المهنيّة مع زملائه ومع أولياء الطّلّاب.

- في المجال الثّالث الّذي يتناول «التّطوير المهنيّ المستمرّ»، ثمّة فوارق كبيرة بين الجامعات. إذ تستهدفُ بعضُ الجامعات بشكل مباشر محور التّطوير، من خلال التّركيز بشكل أساسيّ في الملمح المهنيّ: ملمح «معرفة كيفيّة التّصرّف التّفكّريّ من منظور المستقبل المهنيّ». بينما تهدف جامعات أخرى إلى التّطوير المهنيّ كعمليّة عامّة وشاملة. إنّ مفهوم التّطوير المهنيّ ليس غائبًا، إنّما هو مرتبط بمفاهيم أخرى قريبة منه مثال التّعلّم والمهنيّة والبحث. ويبلغ معدّل التّقاطع المتوسّط بين المجال الثاني وبرامج الجامعات ١٢.٩ ٪.

- في المجال الرّابع، إنّ معدل الجامعات الّتي يتناول مضمونها الدّراسي «الأخلاقيات المهنيّة» ضئيل، ويذكّر هذا بنتائج المجال الثّاني: إذ لا يتجاوز المتوسّط ٦٪ في كلا المجالين. لفهم هذا الاتّجاه الانحداريّ، من المفيد دراسة نتائج كلّ كفاية على حدة. فالكفاية الأولى هي بالأصحّ الأخلاقيّات التّطبيقيّة الّتي يُنظر إليها على أنّها إطار اجتماعيّ، يأخذ في الاعتبار تنوّع المجتمعات وتعدّديّتها، وتطوير الحقوق الفرديّة. إنّها الأخلاقيّات الّتي تتناول القيم المهنيّة للمعلّمين، والعمل على المسألة الأخلاقيّة، على أساس مفهوم التّدخّل المهنيّ الأخلاقيّ كطريقة تقوم على الحوار، بالاستناد إلى قيم الإنصاف والعدالة والمساواة وعلاقة الثّقة في التّعليم. إنّ النّسبة المئويّة للكفاية الأولى منعدمة عمليًّا. في حين أنّ الكفاية الثّانية الّتي ترتبط بشكل أكبر بالأخلاق، ولا سيّما الالتزامات، والمتطلّبات الّتي تحكم عمل المعلّم: خصوصيّات النّظام التّعليميّ، والقوانين، والأنظمة الدّاخليّة المتوسّط فيها يبلغ ٣,٧٪.

تُبرِز الملاحظات الجزئيّة، المبنيّة على الرّوابط بين المجالات والدّروس و/ أو البرامج الّتي تندرج في ضمن المناهج الجامعيّة، تقاطعاتٍ وفوارقَ. والعلاقة بين القطبين مثيرة للاهتمام بمعنى أنّها تسلّط الضّوء، من كلا الجانبين، على ما هو أساسيّ في فعل التّعليم من حيث المعارف المهنيّة والمهارات اللّازمة لحسن سير العمل في وظيفة المعلّم: المعرفة العمليّة والمعرفة النّظريّة. والمعرفة العمليّة الشّخصيّة، أي المعرفة المكتسبة من خلال التّجربة والمتمثّلة في العمل، لا تبدو من نوع المعارف الّتي يمكن تطويرها بالاستناد إلى نظريّات المواكبة التّربويّة أو الوصاية التّربويّة أو الوساطة، مِن طريق مهني متمكّن أكاديميًّا، أو من خلال مواكب إذا كان الهدف تطوير قوّة فعل الفرد الفاعل في موقفٍ حقيقيّ وتحسين ممارسته في وضعيّة حقيقيّة.

٢.٣.٥. تصنيف النّماذج النّظريّة للتكوين

يحدّد كروس (٢٠١١) ثلاثة أنواع من النّماذج النّظريّة.

- الاتّجاه الاجتماعيّ المتمركز: في خلال هذا الاتّجاه يظهر بقوّة دور البحث، الفترة التّطبيقيّة منذ السّنة الأولى على التّدريب، كما يظهر الأخذ بعين الاعتبار المشاكل الاجتماعيّة والبيئيّة، ضمن إطار الماستير ويتخلّله تقويم دائم.
- الاتّجاه الأكاديميّ: ماستير في مادّة الاختصاص. يتطلّب الانقطاع عن العمل والتّعميق بالشّق النّظريّ؛ أمّا التّطبيق المتمرّس فسيجري في نهاية الإعداد وعندما يستلم مهامه. بالنّسبة إلى التّقويم، يجري في الجامعة ولكن يرتكز في معرفة العالم المهنيّ.
- اتّجاه «حلّ المشكلات»: يتمركز حول التّطبيق برفقة موجّه مع منظومة تفكّر دائم وتقييم تكوينيّ.

- في لبنان، لا وجود لنموذج ذي نزعة ذات بُعد اجتماعيّ ينسب، في إطار مرحلة الماجستير، إلى البحث دورًا مهمًا للغاية، مع إجراء تقييم مستمرّ. ينطبق هذا الاتّجاه في البلدان الآتية على سبيل المثال: السّويد والنّرويج وإنجلترا وأسبانيا.

الاتجاه الثّاني هو أكثر أكاديميّةً مع ماجستير في مادّة/ موادّ تعليميّة. يبدو هذا الاتّجاه أكثر توافقًا مع المشهد اللّبنانيّ. وينطوي على العديد من النّظريّات وفترات/عمليّات التّمرين عند نهاية التّدريب، الّتي تعدّ الطّالب لهذه المهنة. وليست فترات/عمليّات التّمرين هذه الّتي تجري في المدارس محدّدة بشكل جيّد سواء من حيث المدّة، أم الأهداف المهنيّة، أم أنواع الدّعم أم المواكبة التّربويّة الّتي يجب توفيرها. ويُظهِر هذا النّموذج انفصالًا عن عالم العمل، وتقييمًا أكاديميًّا يأخذ بعين الاعتبار معرفة الطّالب للعالم المهنيّ. وتتوافق مع هذا النّموذج بلدان أخرى كفرنسا واليونان.

أمّا بالنّسبة إلى الاتّجاه الثّالث، الّذي يسمّى «حلّ المشكلات»، فإنّه يركّز في مرافقة المتدرّب طوال فترة التّدريب، مع القيام بعمليّة تفكّر في سياق البحث والتّقييم التكويني لإتاحة الفرصة لبناء المهارات المطلوبة، وفي المدى الطويل وبعد التّفكّر في العمل/ النّشاط. نجد تطبيقًا لهذه الحالة في ألمانيا والنّمسا وفنلندا.

أمّا نموذج التّناوب؛ فيقضي بِـ «تحقيق التّفكّر حول الممارسة، في ضمن مركز التّدريب»، أو القيام بتنظيم مسبق لعمليّات «ذهاب وإياب» بين النّشاط كما ينفَّذ في المدرسة، والنّشاط كما ينفَّذ في مركز التّدريب. في الواقع، من الصّعب إقامة أنظمة لتحليل الممارسات وتصميم/ تصوّر بناء تدريجيّ للنّشاط المهنيّ على أساس تتابع/ تناوب وضعيّات التّدريب والمواقف المهنيّة الحقيقيّة.

وأخيرًا، يجري تقديم الماجستير في الجامعات كدليل على التّأهيل وإمكان الوصول إلى المهنة. ومع ذلك، يقتضي في المستوى المهنيّ، للأهداف ذات الأولوية في شهادات الماجستير ذات التّوجّه التّربويّ للمعلّمين، أن تتموضع في جانب نهج تمكين الفكر والعمل في التّدريب، وأن تشجّع بناء العمليّات.

٤.٥. اقتراحاتٌ حلولٍ تتكيف مع الواقع

بالنّظر إلى تنوّع فئات المعلّمين من دون تدريب قبليّ/ أساسيّ، نجد أنّ الوصول إلى مهنة التّعليم في المشهد المحلّيّ، يأتي لتلبية طلب هائل، ولضمان التّعليم لجميع الأطفال الموجودين على الأراضي اللّبنانيّة. ويبدو أنّ التّوظيف لا يجري في البلدان النّامية، مثال لبنان، بالاستناد إلى تصنيف ثابت ونموذجيّ. ففي بلدان أخرى، يجري الوصول إلى المهنة استنادًا إلى معايير واضحة من حيث المؤهّلات أو من حيث سياسة توظيف معترف بها في النّظام التّعليميّ. وقد تُشرِفُ على هذه العمليّة نُظُمٌ مؤسّسِيّة محدّدة تضمن تنفيذ نظام الاختيار المعمول به في كل بلد: بناءً على الملفّ، استنادًا إلى مباراة، أو بنتيجة المقابلة.

وبهدف الرّدّ على تعقّد الحالات الّتي يمكن مواجهتها في مستوى تنوع ملامح المعلّمين، ومعظمُهم من المتعاقدين من دون تدريب أساسيّ، رسميًّا كان أو مؤسّسيًّا، من المهم التّركيز في الطّابع المُلِحّ لموضوع التّدريب. ويعني هذا أنّه لا بدّ من النّظر إلى بناء مهنيّة واحترافيّة المعلّمين المتعاقدين، الّذين جرى تشغيلهم من دون تدريب أساسيّ سابق لدخولهم العمل، كمطلب وطنيّ.

من وجهة النّظر هذه، «يقتضي التّدريب ضمنًا، مؤسّسة تضفي الطّابع الرّسميّ على متطلّبات ممارسة المهنة (خطط التّدريب، البرامج، المحتويات، التّقويم، الأساليب التّربويّة، وما إلى ذلك). ومن المفترض أن يتقن عمليّات وإجراءات وطرائق التّدريب» (أوراق المؤتمرات ٢-٦ حزيران ٢٠٠٨، تمهين/ إضفاء الطّابع المهنيّ على المعلّمين من دون تدريب أساسيّ- سيبيب). إنّ تأسيس هيئة رسميّة كهذه يبقى أمرًا قيد التّسوية.

وقد يكون على منهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة أن يستهدف، في المقام الأوّل، المعلّمين سواء أتلقّوا تدريبًا قبليًا أم لا و/ أو أولئك الّذين، بعد دخولهم إلى المهنة، تابعوا تدريبًا أوّليًا في كلّيّة التّربية وفاقًا لمنهج يغلب عليه الطّابع النّظريّ.

بالإشارة إلى الإطار النّظريّ كما حدّدناه، سيحثّ هذا المنهج على تطوير الكفايات لدى المعلّم قليل الخبرة و/ أو المبتدئ، من خلال إعطائه الخلفيّة المحدّدة للقيام بمسؤوليّاته في التّعليم في المدرسة الأساسيّة. ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن عدم تجانس الملامح، والجمهور، وتنوّع توقّعات المجتمع في ما يتعلّق بالمدرسة، عوامل تجعل التّساؤل بشأن ممارسات المعلّمين ضروريًا، سواء كانوا قد تلقّوا تدريبًا أساسيًّا أم لا.

إننا نُدرِج منهج تدريب المعلم المبتدئ بالخدمة في سياق نظرية الممارس المتفكّر الّذي يدعو إلى: ١) تخطّي النمط التطبيقي؛ ٢) تطوير القدرات التصريحية المبنية على التصورات المفاهيمية لأنشطة التدريب؛ ٣) اللّجوء في ضمن الوضعيّة إلى مواقفَ عقلانية وتفكّريّة.

ويترتّب على ذلك أن يجد الفرد الفاعل نفسه محمولًا على الاستدلال المنطقيّ، وعلى تفحُّص خياراته، وتحليل ممارساته التّعليميّة، وكذلك تأثيرها في النّشاط المهنيّ في السياق. في عمليّة التّعلّم والتّفكّر هذه، يتعهّد الفرد بتعميق تحليلاته بالاستناد إلى عدّة أنواع من المعايير. نذكر تلك الّتي أوصى بها زيكنر (١٩٣٨) وهي: الفعاليّة التّربويّة والتّعليميّة، والأخلاق.

١.٤.٥. التّدريب المستمرّ: مجال للتّطوّر وبناء الآليات والمفاهيم

لطالما كان تدريب المعلّمين، وبغض النّظر عن كيفيّة تنفيذه أو عن محتواه أو عن تنظيمه، موضوع نقاشات متكرّرة في مدى سنوات، يتّسع نطاقها مع كل إصلاح للنّظام التّعليميّ. فمحتويات الإصلاحات وقضاياها تتغيّر عمومًا بصورة مستمرّة. وهي تسلّط الضّوء على تناقضات ومشاكل تربويّة معقّدة ذات صلة بالوضع القانونيّ للمدرسة، وبدور الجامعات والباحثين الجامعيّين، وبموقع

التّدريب في مجال التّطور المهنيّ، وبالعلاقة بين النّظريّة والممارسة، وبالسّلوكيّات المهنيّة.

إنّ اعتبار أنّ محتويات التّدريب تشكّل مركز الثّقل في عمليّة تدريب المعلّمين، وتصوّر أن تقنن هذه التّدريبات يؤدّي إلى تدريب معلّمين يحلّلون الاحتياجات ويدرسون الرّهانات الحقيقيّة للتّدريب من زوايا مختلفة (إداريّة، اجتماعيّة، تربويّة، تعليميّة، الخ.) من شأنه أن يشوّه مفهوم التّمكين كوسيلة للتّحوّل ولتغيير الممارسات كما المواقف.

يشكّل التّدريب المستمرّ إطارًا لممارسة مهنةِ معلّم المعلّمين. ولذلك فهو مكان لإنتاج المعرفة والتّطوير المهنيّ وتحويل العمليّات والأنشطة المنفّذة، وليس مكانًا لعمليّات تكرار مسطّح للظّاهرة عينها. (كلوت، ٢٠٠٧). ومن هنا، يجري النّظر إلى التّدريب المستمرّ كمساحة لإنتاج وإعادة إنتاج العمل، وكمساحة لتحقيقِ الأداء، ولتجريب تعلّمات جديدة كما لبناء تجربة فردية وفريدة.

وكإطار عمل، يشبه التّدريب المستمرّ «التّربة التّجريبيّة». ومن هذا المنظور، فهو يهدف إلى «تحويل ممارسات" المعلّمين الّذين في التّدريب وإلى «تطويرها»، كما أنّه يهدف، في الوقت عينه، إلى تدريبِ معلّمي هؤلاء المعلّمين (مارسيل، أولري، روثييه-باوتزر وسونتاغ، ٢٠٠٢، ص. ١٣٦).

فمن أجل إرساء منهج تدريب المعلم المبتدئ بالخدمة، ومع أخذ كلّ هذه التّعدّدية في الملامح، وهذا الكمّ الكبير من عدم التّجانس في الاعتبار، يبدو ضروريًا بالنّسبة إلينا أن يُصار، بدايةً، إلى تحديد الأولويّات بالاستناد إلى الأنشطة المهنيّة للمعلّم.

ولن يؤدّي الاعتراف بتحدّيات التّدريب المستمرّ إلّا إلى تعزيز نهج عملنا، وضبط خياراتنا الرّشيدة وتوجّهاتنا. ونورد، على سبيل المثال، بعضًا منها في ما يأتي:

استكمال المعارف الّتي جرى بناؤها خلال التّدريب الأساسيّ وتعزيزها من حيث المفاهيم والنّظريّات والأساليب المتعلّقة بممارسة التّعليم.

ربط المفهوم بالممارسة، واستخدام النّظريّة لإضفاء معنى على التّعقيدات. وتجدر الإشارة إلى أنّ تحديد آليّات الممارسة ومكوّناتها أمر مهمٌ إذ لا يمكن فصل النّظريّة عن الممارسة.

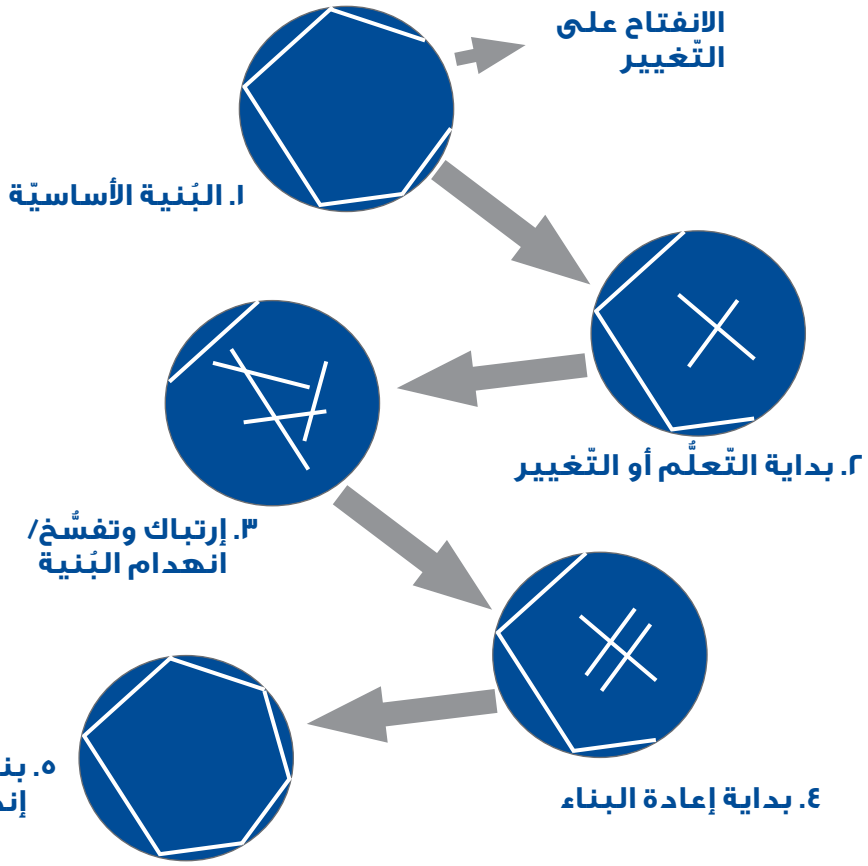
وكما أظهر فاشير (٢٠١٠)، يمكن تفسير الممارسة التّفكّرية أوّلًا من خلال قدرة الفاعل على تقوية العلاقة بين النّظريّة والممارسة، سعيًا إلى فهم تعقُّد الوضع الّذي يجد المرء نفسه في مواجهته، ولتحليل النّشاط ككلّ. تلك هي مهمّة المدرّب بشكل أساسيّ.

الشّكل ١ نحو عمليّة النّقل في ضمن السّياق

ملاحظات حول الشّكل ١:

العمل على الانتقال من عمليّة نقل المعرفة إلى عمليّة نقل التّطبيق. عملُ الفاعل (بهدف التّأثير وإحداث التّغيير) على ذاته وعلى نشاطِه في مستوى تطبيق عمليّة منهجية يجري حشدها في ضمن وضعيّة سعيًا إلى تزويد المعلّم، عندما يكون هذا الأخير في مواجهة حالةٍ غير مسبوقة أو مستجِدَّة، بإستراتيجيّات مختلفة كي يتمكّن من امتلاك مفهوم النّقل.

الشكل ٢: عمليّة التّغيير والتّعلّم (لو، ٢٠٠٥)



ملاحظات حول الشّكل ٢:

تشكّل هذه المراحل معالم يُهتدى بها لمراقبة عملية التّعلّم والتّغيير في سياق واقعيّ. إنّ عمليّة التّعلّم والتّغيير لا تتبع نهجًا متسلسلًا نظرًا إلى وجود تداخل وتدخّل بين المراحل. فالتّرسيمة تشكّل نموذجًا مبسّطًا يسمح بالتّعبير عن مواقف وتصرّفات يصعب فهمها أحيانًا.

الجدول ١: ملخص عمليّة التّعلُّم/ التحوُّل/ التّغيير

المراحل/ المستويات	عمليّة التّغيير والتّعلُّم بحسب أندريه لو (٢٠٠٥)	مرحلة التّحوُّل بحسب بوشيه وجنكينز (٢٠٠٤)	مستويات المتغيِّرات بحسب رودجرز (٢٠٠٨، ص. ٧)
١	الانفتاح على التّغيير وعلى الرّغبة في التّعلّم	تخوّف يتميّز بشعور بانعدام الأمان تجاه المتغيّرات القادمة	تبني التغيير
٢	بداية التّعلّم والتّغيير	تجربة/ اختبار ممارسات جديدة	تغيير التّصوّرات حول موضوع التغيير المتوقّع
٣	الارتباك والتّفكيك	اقلمة وتبني	تغيير الممارسات في الصّفّ
٤	بداية إعادة الهيكلة	التّرسيخ المنفتح على التّساؤل حول ملاءمة النّشاط	التّحقّق من انعكاس التّغييرات في الممارسات الصّفّية على نتائج المتعلمين
٥	بناء هيكل/ نظام جديد واندماج/ تكامل		

ملاحظات حول الجدول ١:

إنّ العمليّتين الأولى والثّانية تطوّريّتان، تبنيان مع الوقت. وهما عمليّتان شخصيّتان، ترتبطان بقيم الفرد، ومعارفه ومعتقداته، ولاسيما بعلاقاته بالمهنة وبذاته. فإذا ما تعرّف المعلّم إلى العمليات وأقرّ بها بمجرّد دخوله في المهنة، يمكنه عندئذٍ ترسيخها، وتحريكها وإطلاقها مع امتداد الزّمن، مع مراعاة الإيقاع الثّلاثيّ: العمل/ التّفكّر/ الامتلاك. أمّا رودجرز (٢٠٠٨)، فيقترح النّظر إلى مستويات التّغيّر كنظام متّسق، يتضمّن، حكمًا، انتقال من تغيّر في المعارف إلى تغيّر في المواقف ومن ثمّ في السّلوكيّات. ويُبعد رودجرز فكرة التّغيّر المتسلسل فيفضّل نظامًا تشتبك فيه عناصر ثلاثة تتفاعل في ما بينها ويؤثّر واحدها في الآخر.

٥.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التعليم

حرص المدخل من طريق مجالات كفايات الإطار المرجعيّ لمهنة المعلّم، والمنهجيّة الّتي اعتمدت لتنوير اختيار مداخل منهج تدريب المعلّم المبتدئ في الخدمة على الاتّساق وترسيخ مهنة التّعليم. في البداية، قمنا بتصنيف عناوين دورات التّدريب الّتي جرى تنفيذها في العام ٢٠١٧-٢٠١٨ والنّابعة من خطط التّدريب المناطقيّة، بالاستناد إلى الكفايات كما هي واردة في الإطار المرجعيّ لمهنة المعلّم. أردنا أوّلًا إدراج جميع هذه البيانات في إطار يعترف به جميع الأطراف التّربويّين العامّلين على الأرض، من أجل تجميع معلومات كمّيّة ونوعيّة عن كلّ مركز على حدة، سعيًا إلى الوصول إلى التّحليل في وقتٍ لاحق. وكان هدفنا الثّاني تصنيف البيانات وإبرازها من أجل تحديد «الأنماط»، والتّوجهات، والتّواترات، والاختلافات، والثّغرات والفجوات.

وعندما قمنا بمقارنة نتائج تصنيف العناوين وفاقًا لهذا المدخل، أدركنا أنّه يمكن إدراج العنوان الواحد في خانات مختلفة تعود إلى كفايات متباينة. وبما أنّه يجري صوغ التّدريب على هيئة مهامّ معقّدة يتعيّن إنجازها في مواقف اجتماعيّة وأمام جمهور، فإنّ النّهج الّذي اعتمدناه ينطوي على مخاطر الخلط بين البيانات، ويقودنا تاليًا إلى نتائج شديدة التّفاوت، إضافة إلى أنّه قد يشوّه المسارات المتّبعة، ويؤثّر في معدّل تكرار النّتائج المبنيّة على أساس المعطيات عينها، أو في معدّل تواتر هذه النّتائج.

٦.٥. المدخل من طريق مكوّنات الكفايات

اضطررنا، بهدف تحديد «الأنماط» والتّوجّهات، والتّواترات، والاختلافات، والثّغرات والفجوات وإبرازها، إلى اعتماد مدخل آخر: مدخل مكوّنات الكفايات.

وقد ساعد هذا النّهج في إظهار «أنماط» ذات دلالات. ويمكن له أن يساعد مصمّم البرنامج في وضعِ مقرّرات قادرة على تغطية جميع مكوّنات الكفاية. إضافة إلى أنّه يقود المدرّب إلى الأخذ بعين الاعتبار تقاطع البيانات لجهة المحتوى والمهارات، إلى جانب تداخلها. وقد يؤدّي به ذلك إلى التّفكير في مقرّرات تطوّريّة ومتكاملة في ما بينها، تغطّي جميع المكوّنات.

وقد وجدنا أنّ بعض العناوين كانت غير قابلة للتّصنيف في ضمن مكوّنات الكفاية، في حين كان الطّلب عليها شديدًا وكانت تلبّي احتياجات المعلّمين. ولاحظنا أيضًا أنّ بعض العناوين الأخرى كانت تغطّي عدّة مكوّنات في وقت واحد. وقد تطلّب ذلك إقامة عدّة أنظمة متكاملة مثقلة، وطويلة الأمد لأنّها تفكّك الكفاية الواحدة إلى عدّة أهداف خاصّة، موزّعة على مساحة زمنيّة غير محدّدة إلى حدّ ما. إنّ أسلوب التّدريب هذا، القائم على أساس بناء دورة طويلة، يمكن أن يشوّش المعلّم. نحن في الواقع نعلم أنّ احتياجات المعلّم تتغيّر وتختلف وفاقًا للوضعيّات الّتي سيعيش فيها والّتي سبق له أن واجهها. لذلك، فإنّ الحدّ من قدرته على الاختيار ووضعه في إطار متجانس، متراصٍّ جامد (كفاية تتضمّن ٧ مكوّنات) في حين أنّ احتياجاته تأخذ أشكالًا متعدّدة ومتنوّعة، يمكن له أن يضاعف من شعور المعلّم بعدم الارتياح.

٧.٥. خيارات مداخل مفضلة للالتحاق في مهنة التّعليم: المدخل من طريق الأنشطة المهنيّة

بعد محاولات التّصنيف هذه وفاقًا لكفايات الإطار المرجعيّ لمهنة المعلّم، ساد خيار الدّخول من طريق الأنشطة المهنيّة على الخيارات الأخرى وأخذ الأفضليّة عليها، وذلك لأنّه المدخل عبر «جماعيّة» المهنة، أي عبر النّوع المهنيّ. ويتيح هذا المدخل استخراج الاحتياجات الحقيقيّة العائدة إلى تصنيفات الأنشطة المتعلّقة بمهنة المعلّم.

إنّ كرسي اليونسكو الجامعيّ يتبنّى مقاربة مبنيّة على تحليل العمل الواقعيّ للمعلّمين وبالأخصّ مقاربة تعتمد مدخلًا بحسب الأنشطة المهنيّة. ويرجّح أن تصميم مواضيع العلوم الاجتماعية بحسب الأنشطة المهنيّة ما يشكّل مقاربة مفضّلة لبناء أدوات تفكير متقاطعة بين محاور بحثيّة متعدّدة والممارسات ذات الصّلة (باربييه و دوراند، ٢٠٠٣). وتستند الأعمال الّتي قام بها كرسي اليونسكو الجامعي بشكل أساسيّ إلى خصائص «مدخل النّشاط»، استنادًا إلى المعايير الدّقيقة الآتية (لوسّي بورير وآخرون ٢٠١٤) ١) التّمييز بين العمل المقرّر والعمل الفعليّ؛ ٢) فهم النّشاط في أدقّ أبعاده وفي السّياق الّذي ظهر فيه؛ ٣) تذكّر أنّ الفرد يتعلّم بشكل أساسيّ من خلال العمل أو عبر وضع التّصوّرات أو من طريق تحقيق العمل بالتّكلّم عنه.

ويشير مفهوم النّشاط إلى مفهوم العمل الحقيقيّ، وبعبارة أخرى إلى «النّشاط الفعليّ للمهنيّين/ للمتمرّسين في ضمن السّياقات وأنظمة القيود الّتي ينفّذون عملهم فيها» (شامبي-روموسونارد، ٢٠٠٥، ص.٩) كما أنّه يردّد فكرة الفاعل عندما تكتسب هذه الأخيرة معنى الموقع الأساسيّ الّذي يتّخذه الفرد تجاه أنشطته وخبرته (دوبيه، ١٩٩٤، ص. ١٠٥).

وبشكل عامّ، يعتبر النّشاط بمثابة بنية غير عادية وغير نمطيّة» تعبّر في وقت واحد عن المهمّة المقرّرة وعن العامّل الّذي يقوم به «(لوپلا، (١٩٩٧وهو (العمل) يعكس كفايات الفرد، والاعتبارات الّتي تدفعه إلى العمل إضافة إلى قِيَمه.

وتتنوّع الأنشطة المهنيّة الّتي يقوم بها المعلّم بين أنشطة تعليميّة يجري تنفيذها وجهًا لوجه في المدرسة، أو تربويّة داخل المدرسة مع الجهات الفاعلة الأخرى (الزّملاء، الإدارة، أولياء الطّلّاب. يجري تنفيذ هذه الأنشطة في المدرسة، كجزء من وقت عمل المعلّم. ومع ذلك، ولكي يتمكّن هذا الأخير من تنظيم أعماله بشكل صحيح، يُطلب إليه أن يقوم بالتّخطيط لأنشطته التّعليميّة وبإنتاجها في المنزل خارج

المدرسة. ومن الثّابت أنّه لا يمكن له الاستغناء عن عمليّة التّفكّر حول العمل لأنها تقوده إلى فهم العوامل الّتي تؤدّي دورها في إدارة الوضعيّة/ الموقِف، الأمر الّذي يمكّنه من تعديل مسار العمل، وإعادة تنظيمه بشكل مختلف.

وبخلاف الموظّفين الآخرين، يجري تحديد وقت العمل للمعلمين على أساس الحدّ الأدنى من وقت الخدمة الأسبوعيّة، استنادًا إلى الأنشطة التّعليميّة المطلوب تنفيذها داخل غرفة الصّفّ وإلى أنشطة يقوم بها بالتّشارك مع المجتمع التّعليميّ (المعلّمين، وأولياء الطلاب). ولا يغطّي وقت الخدمة هذا، والّذي يُسمّى «واجب الخدمة القانونيّ» ، إلّا جزءًا من دوام عمل المعلّم. كما يجري عرضه في جدول دوام عمل الموظّفين الأسبوعيّ. وتعود هذه السّاعات بشكلٍ خاصّ إلى ساعات التّعليم و/ أو المواكبة التّربويّة والمتابعة.

ومع ذلك، فإنّ ساعات العمل المخصّصة للأنشطة التّعليميّة (التّخطيط، إعداد الدّروس والأدوات، تصحيح المسابقات) الّتي يقوم بها المعلّم في المنزل «خارج المدرسة» ، تتجاوز بكثير السّاعات الفعليّة المُعلَن عنها أو المطلوبة منه. وبما أنّ السّاعات المطلوبة لا تغطّي المهامّ الاستباقيّة والتّفكّريّة الّتي يُجريها المعلّم على «البارد» في ضمن وقته الحرّ، ينتج من ذلك عدد مماثل، في أقلّ تقدير، من السّاعات يكرّس للعمل خارج المدرسة" وتنشأ، في بعض الحالات، حالة من عدم الارتياح في أوساط المعلّمين، قد تؤثّر في الصّحّة في العمل. فعلى سبيل المثال، يصرّح المعلّمون الأصغر سنًّا أنّهم يعملون عددًا مرتفعًا نسبيًّا من السّاعات يتجاوز ٤٥ ساعة في الأسبوع.

الجدول ٢: المسارات التّدريبيّة لجميع فئات المعلّمين الجدد

فئات المعلّمين الجدد	المسارات التّدريبيّة
معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP), لم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)	NO.EXP NO.PED NO.SPEC
معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)	NO.EXP NO.PED SPEC
معلّم لديه خبرة تعليميّة أقلّ من ٣ سنوات (EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)	EXP NO.PED NO.SPEC
معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)	NO.EXP PED NO.SPEC
معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)	NO.EXP PED SPEC
معلّم لديه خبرة تعليميّة أقل من ٣ سنوات (EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)	EXP NO.PED SPEC
معلّم لديه خبرة تعليميّة أقل من ٣ سنوات (EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص	EXP PED NO.SPEC
معلّم لديه خبرة تعليميّة أقل من ٣ سنوات (EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)"	EXP PED SPEC

٦. منهج التّدريب بهدف الإلحاق في مهنة التّعليم: مسار نحو التّمهين

في لبنان، لا يحظى المعلّمون المبتدئون والعاملون في التّعليم تحت شرعة التّعاقد بالمواكبة عن قرب في الجانب التّعليميّ، عند دخولهم المهنة، من قبل مرافقين تربويّين أو مدرّبين عن قرب. إضافة إلى ذلك، غالبًا ما تجري مطالبتهم بأن يجدوا لوحدهم حلولًا للمواقف الصّعبة والحالات غير المتوقّعة. لهذا السّبب، يمكن للتّدريب أن يكون وسيلةً للمعلّم يعبّر من خلالها عن التزامه وعن خياره تجاه الحالة الحاضرة الّتي يواجهها وتجاه الموقع الّذي يتواجد فيه. ويعتقد بورجوا (١٩٩٨) أنّ التزام التّدريب أو الدّخول فيه هو عمليّة تشجّع الكبار، في وقت محدّد من حياتهم المهنيّة، على متابعة تدريب كهذا أو مباشرته. وبعبارة أخرى، فإنّ الالتزام الصّريح يترجم تنازله عن خيارات أخرى متاحة أمامه. ويرتبط هذا المحرّك مباشرة بالمحدّدات الدّاخلية لديه، ومن بينِها الرّابطة بينه وبين التّعلّم الّذي في صميم ممارسته المهنة.

إنَّ الهدف الأساسيّ للجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين هو بناء الكفايات المتقاطعة الّتي تشكّل الطّريق المُثلى لبناء المهنيّة لدى المتدرّبين. وتطمح هذه الكفايات إلى تطوير أنواع مختلفة من التّعلُّم: الملاحظة، التّحليل، الاستماع، التّواصل، الشّرح، إضفاء الطّابع الرّسميّ، المواجهة، التّأمّل، التّوليف، الكتابة (پرينو، آلتيت، إز شارلييه وپاكاس، ٢٠١٢)

يجد مدرّب المعلّمين التّابع للمركز التّربويّ للبحوث والإنماء نفسه، كفرد في صميم القضايا الرّاهنة، المرتبطة بالعلاقة بالمهنة وبناء تصوّرات حول الممارسات والأنشطة المهنيّة في العمل، والاستدلال المنطقيّ في ضمن الوضعيّة (پيريز-روو، ٢٠٠٧)

٧. المعايير النّظريّة والمنهجية المستخدمة في إعداد منهج التّدريب

إنَّ هدفنا النّهائي هو إنشاء بنية تدريب أو برنامج وحدات عمليّات تدريب متناسق وتدريجيّ. لقد سعينا إلى تجاوز النّماذج الّتي سبق استخدامها في خطط التّدريب المناطقيّة. ولهذا كان من المهم بالنّسبة إلينا وضع معاييرَ منهجيّة متينة لضمان وجود بنية متماسكة. ومن المرجح أن يؤشّر هذا النّظام إلى الاختلافات، ويبيّن التّقدّم داخل جهاز التّدريب متعدّد السّنوات، وكذلك الحدود القصوى الّتي تكشف أوجه القصور من سنة إلى أخرى.

لقد ثبُتت بالنّسبة إلينا ضرورة تصميم برنامج تدريبيّ لمدّة سنتين، يربط بين الجمهور المعنيّ في كلّ فئة من المعلّمين المبتدئين والمكوّنات المحدّدة لكلّ منها. تجري صياغة هذه العناصر استنادًا إلى مؤشّرات يمكنها أن تميّز بين فئات المعلّمين. وتعمل هذه المؤشّرات كمعايير تربويّة تدخُل حيِّز التّنفيذ في توصيف مهنيّة/ احترافيّة المعلّم كفرد فاعل. تُقسم فئات المعلّمين المحدّدة إلى ثلاث محاور: (١) الخبرة، (٢) الإعداد التّربويّ، (٣) التّعليم في مادّة الاختصاص.

- عدد سنوات ممارسة المهنة/ الخبرة.
- خضوع المعلّم للتّدريب الأساسيّ أم لا.
- تعليم المعلِّم لمادّة في ضمن تخصّصه أم لا.

بعد ربط هذه المؤشّرات وبالعودة إلى الفئات السّتّ الّتي جرى تحديدها، توصّلنا إلى ثماني أدوات للتّعريف. ولقد اعتمدنا المدخل من طريق الأنشطة المهنيّة، ومن طريق ما هو حقيقيّ في المهنة على سبيل المثال: (١) التّخطيط، (٢) الطّرائق، (٣) العلاقات المهنيّة مع الهيئة الإداريّة ومع المتعلّمين والتّقييم.

٨. الخاتمة

يُعَدُّ وضع العديد من برامج التّدريب، بالاستناد إلى الاحتياجات الّتي جرى تحديدها لدى المعلّمين المسجّلين في ضمن الفئات المختلفة، خطوة مهمّة في إضفاء الطّابع المهنيّ على هؤلاء الفاعلين. إضافة إلى ذلك، فإنّ منهج تدريب المعلِّمين الأساسيّ يدخل في نظام تشغيله «عوامل التّحفيز» الّتي تشكِّل المعنى (التحفيزات الداخلية الذاتية، والتحفيزات الخارجيّة، الأهمّيّة...) الّذي يضفيه المتعلّم على المهامّ المقترحة في التّدريب وإحساسه بكفاءته الذّاتيّة لإنجاز هذه المهامّ. (غالان وبورجوا، ٢٠٠٦) وتقود هذه الكفاءة الذّاتيّة، باعتبارها عنصرًا مهمًّا في التّنظيم الذّاتيّ للسّلوكيّات، المعلّم المدرّب إلى إعادة توجيه عمله من خلال التّأكيد على كيفيّة سيطرته الذّاتيّة على نشاطه (باندورا، ٢٠٠٢). ويحدّد التّصميم التّعليميّ الّذي تبنّته لجنة نموذج منهج تدريب المعلّمين المسار الواجب اتّباعه في بناء وحدات تدريبيّة إضافة إلى الخطوات/ المراحل مع الأهداف الخاصّة بها.

تجري تنمية القدرات على تعزيز التّعلّم خلال وضع أنشطة مَفْهَمة وتعبير لفظيّ. وتتمثّل عمليّة تعلّم الفرد الفاعل، حيث يكون، في «تكوين أو إعادة تكوين» موارده المعرفيّة من أجل تعديل نشاطه الخاصّ، بحيث يكون هذا النّشاط أكثر تكيُّفًا مع المواقف المعيشة، ومع سياقات التّدريب.

تسهم إقامة نظام تدريبٍ شامل في خلق هويّة مهنيّة. ويشجع منهج التّدريب الأساسيّ على تطوير القدرات الفكريّة، ويحفّز عمليّة التّعلّم الذّاتيّ على امتداد حياة الفرد. ويتمثّل التّحدّي في جعل النّظم المتماسكة والمحدّدة تتبلور بشكل تصاعديّ وتوضع موضع التّنفيذ، وفي إخراج نماذج من التّدريب السّياقيّ للعلن، وفي اقتراح مسارٍ لتقييم هذه النّظم في ما يتعلّق بالظّروف المحلّيّة. إنّ تعزيز التّدريب واستكمال مسار المعلّم المدرَّب من طريق أنواع مختلفة من الدّعم: المواكبة التّربويّة عن بعد، أو المواكبة التّربويّة، أو المساعدة الفرديّة، أمور من شأنها مضاعفة تعزيز التّعلّمات الجديدة وتسهيل نقل المعرفة في إطار وضعيّات ومواقف حقيقيّة

٩.المسارات التّدريبية لمنهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة لجميع فئات المعلّمين المبتدئين

أسفر الإطار النّظريّ والدّراسة الميدانيّة منهجًا تدريبيًّا للمعلّم المبتدئ بالخدمة يتألّف من ٨ مسارات تدريبيّة على النّحو الآتي:

الأنشطة المهنية الّتي كشفت عنها الدّراسة النّظريّة لتشكيل مداخل منهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة وهي خمسة: «التّخطيط PLAN»، و «الطّرائق METH»، و «العلاقات المهنيّة- الهيئة الإداريّة والتّعليميّة PR.SCHL»، و «العلاقات المهنيّة- المتعلّمين PR.LRN»، و «التّقييم ASMT». وتعتبر كلّ من كفاءة استثمار التّكنولوجيا في خدمة التّعلّم وكفاءة التّعلّم مدى الحياة أو التّطوير الذّاتي، كفائتَين متقاطعتين في المنهج هذا. وهما جزء لا يتجزّأ من مقرّرات هذا المنهج. لذلك، دُمجت التّكنولوجيا في طرائق تدريب المدرّبين. ويوفّر كلّ مقرّر تدريبيّ موارد ومراجع إضافيّة للتّطوير الذّاتيّ.

والجدير بالذّكر أنّ منهج تدريب المعلّم المبتدئ بالخدمة مبنيّ بحسب هندسة نموذج منهج تدريب المعلّمين (TTCM). فهو إذًا يراعي مبادئ الدّمج المدرسيّ وحماية الطّفل والمساواة بين الجنسين وغيرها من مبادئ المواضيع المتقاطعة في التّربية.

في ما يأتي توصيف للمقرّرات التّدريبية لكلّ فئة من فئات المعلّمين المبتدئين بالخدمة. وإنّ المنهج مبنيّ على ١٧ وحدة تعليميّة. تعادل كلّ وحدة تعليميّة حوالي ٥ ساعات تدريبيّة. ومن أجل ضمان انخراط المعلم المبتدئ بالخدمة في المهنة، يجب أن يتابع كلّ معلّم جديد المسار الملائم للفئة الّتي ينتمي إليها. وتاليًا، فإنّه يُتابع المقرّرات التّدريبيّة اللّازمة لإكمال المتطلّبات التّدريبيّة لفئة «معلّم لديه خبرة تعليميّة أقلّ من ٣ سنوات (EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC).» وبذلك، يكمل جميع المعلّمين المبتدئين بالخدمة ١٧ وحدة تعليميّة، إنّما ما يتلاءم مع مساره ومراحله في خلال السّنة الأولى للممارسات المهنيّة، ويجب عليه، تاليًا، أن يكمل مساره في خلال السّنة الثّانية بمعدّل ١٧ وحدة تعليميّة على الأكثر.

معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – NO.EXP	- استخلاص العناصر الأساسيّة لإدارة فعّالة للوقت - اكتشاف الموارد المتاحة للقيام بتخطيط فعّال	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – NO.PED	- تحضير حصّة تعليميّة - تحضير توزيع الدّروس السّنويّ مستخدمًا المنهج والكتاب المدرسيّ - استخدام شبكة التحقّق لتطوير الوحدة التّعليميّة - تحليل نماذج التّخطيط لوحدات تعليميّة - تكييف موارد وفاقًا لحاجة المعلّمين ومستواهم	
	PLAN – NO.SPEC	- دراسة التّتابع العموديّ لمحتوى المادّة الدّراسيّة	
الطّرائق METH	METH – NO.EXP	- التمييز بين الطّرائق التلقينية والطّرائق النّاشطة وأهمّية كلّ منها - استخراج مؤشّرات تسمح بتمييز المعلّم الملقّن من المعلّم الميسّر في وضعيّات التّعلّم/ التّعليم	٣ وحدات تعليميّة
	METH – NO.PED	- التّعريف بأساليب التّعلّم والذّكاءات المتعدّدة - استنتاج مواطن القوّة ونقاط الضّعف في بعض تقنيات التّعلّم/ التّعليم	
	METH – NO.SPEC	- اختيار الطّريقة الفضلى لتعلّم مفهوم علميّ محدّد	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	- اكتشاف النّظام الدّاخليّ للمدارس (النّصوص الرّسميّة) الّتي تحدّد علاقة المعلّم/ المنسّق، المعلّم/ الإدارة - تنمية الانفتاح وقبول التّنوّع بأشكاله من خلال الوعي للمفاهيم الأساسيّة لـ(الدّمج، حماية الأطفال، حقوق الإنسان، حقوق الطّفل، الثّقافات، المساواة بين الجنسين، البيئات، السّياقات)	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الكبار - استنتاج أهمّية (التّواصل) خلق البيئة الإيجابيّة الآمنة	
	PR.SCHL – NO.SPEC	-وضع آليّة لتبادل المعلومات العلميّة لبناء التّواصل مع الزّملاء ذوي الاختصاص عينه في الأقلّ	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	- تنمية القدرة على حلّ النّزاع - استخلاص أهمّية بناء شرعة الصّفّ بتشارك المعلّم والمتعلّمين - استنتاج أهمّية لغة الجسد، التّحكّم بالصّوت، والوضعيّة الجسديّة.	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الطّفل والمراهق - استنتاج أهمّية التّواصل الإيجابيّ وأسسه	
	PR.LRN – NO.SPEC	- امتلاك تقنيّات تسمح بإعادة صياغة المفاهيم العلميّة في ضمن هدف تعلّمي واحد	
التّقويم ASMT	ASMT – NO.EXP	- استخلاص الأسس الرّسميّة لإعداد مسابقة في مادّة التّعليم - اكتشاف الموارد المتاحة عبر المراجع والمواقع	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – NO.PED	- استخلاص تعريف التّقويم، أنواعه، وأهمّية كلّ نوع منه - اكتشاف نماذج معدّة للتّقويم التّقريريّ - استخدام شبكة تحقّق من الاختبار ومدى استيفائه للمعايير المطلوبة - استنتاج أنماط الأسئلة وخصائص كلّ منها - إعداد نموذج اختبار لتقويم تقريريّ	
	ASMT – NO.SPEC	- اختيار تمارين أو مستندات موثوقة	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – NO.EXP	- استخلاص العناصر الأساسيّة لإدارة فعّالة للوقت - اكتشاف الموارد المتاحة للقيام بتخطيط فعّال	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – NO.PED	- تحضير حصّة تعليميّة - تحضير توزيع الدّروس السّنويّ مستخدمًا المنهج والكتاب المدرسي -استخدام شبكة التحقّق لتطوير الوحدة التّعليميّة - تحليل نماذج للتّخطيط لوحدات تعليميّة - تكييف موارد وفاقًا لحاجة المعلّمين ومستواهم	
	PLAN – SPEC	- تطوير تتابع عموديّ و/أو أفقيّ لمحتوى المادّة -إعداد أنشطة تعلّمية متدرّجة من جهة الصّعوبة للهدف نفسه (بالنّسبة إلى المحتوى والمنتج)	
الطّرائق METH	METH – NO.EXP	- التّمييز بين الطّرائق التّلقينيّة والطّرائق النّاشطة وأهمّية كلّ منها - استخراج مؤشّرات تسمح بتمييز المعلّم الملقّن من المعلّم الميسّر في وضعيات التّعلّم/ التّعليم	٣ وحدات تعليميّة
	METH – NO.PED	- التّعريف بأساليب التّعلّم والذّكاءات المتعدّدة - استنتاج مواطن القوّة ونقاط الضّعف في بعض تقنيات التّعلّم/ التّعليم	
	METH – SPEC	- تكييف الطّريقة وفاقًا لمفاهيم المادّة الدّراسيّة	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	- اكتشاف النّظام الدّاخليّ للمدارس (النّصوص الرّسميّة) التي تحدّد علاقة المعلّم/ المنسّق، المعلّم/ الإدارة - تنمية الانفتاح وقبول التنوّع بأشكاله من خلال الوعي للمفاهيم الأساسيّة لـ (الدّمج، حماية الأطفال، حقوق الإنسان، حقوق الطّفل، الثّقافات، المساواة بين الجنسين، البيئات، السّياقات)	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الكبار - استنتاج أهمّية (التّواصل) خلق البيئة الإيجابيّة الآمنة	
	PR.SCHL – SPEC	- اقتراح آليّات لتبادل الخبرات مع الزملاء والمنسّق في ضمن المادّة الواحدة (على سبيل المثال: منتدى نقاش، محرّك غوغل درايف...) - اقتراح إستراتيجيات لبناء جسور للتواصل مع الزملاء ذوي اختصاص مختلف تلائم أهميّة الانفتاح	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	- تنمية القدرة على حلّ النزاع - استخلاص أهمّية بناء شرعة الصفّ بتشارك المعلّم والمتعلّمين - استنتاج أهمّية لغة الجسد، التحكّم بالصوت، والوضعية الجسدية.	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الطّفل والمراهق - استنتاج أهمية التّواصل الإيجابيّ وأسسه	
	PR.LRN – SPEC	- إعداد منتدى للنقاش - تبادل الموارد الرقمية مع المتعلّمين حول موضوع معيّن لتوضيح مفهوم ما باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي	
التّقويم ASMT	ASMT – NO.EXP	- استخلاص الأسس الرّسميّة لإعداد مسابقة في مادّة التّعليم - اكتشاف الموارد المتاحة عبر المراجع، والمواقع	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – NO.PED	- استخلاص تعريف التّقويم، أنواعه، وأهمّية كلّ نوع منه - اكتشاف نماذج معدّة للتّقويم التّقريريّ - استخدام شبكة تحقّق من الاختبار ومدى استيفائه للمعايير المطلوبة - استنتاج أنماط الأسئلة وخصائص كلّ منها - إعداد نموذج اختبار لتقويم تقريريّ	
	ASMT – SPEC	- صياغة أهداف مفاهيمية متدرّجة (تدرّج بالمفاهيم)	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم لديه خبرة تعليميّة أقل من ٣ سنوات (EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – EXP	- تكييف تحضير حصّة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية - تكييف تحضير وحدة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – NO.PED	- تحضير حصّة تعليميّة - تحضير توزيع الدّروس السّنويّ مستخدمًا المنهج والكتاب المدرسي - استخدام شبكة التحقّق لتطوير الوحدة التّعليميّة - تحليل نماذج للتّخطيط لوحدات تعليميّة - تكييف موارد وفاقًا لحاجة المعلّمين ومستواهم	
	PLAN – NO.SPEC	- دراسة التّتابع العموديّ لمحتوى المادّة الدّراسيّة	
الطّرائق METH	METH – EXP	- القيام بتعديلات مختلفة على الطّريقة وفاقًا للسّياق - مواءمة الموارد وفاقًا للسّياق والطّريقة - التفكّر بالممارسة التربويّة	٣ وحدات تعليميّة
	METH – NO.PED	- التّعريف بأساليب التّعلّم والذّكاءات المتعدّدة - استنتاج مواطن القوّة ونقاط الضّعف في بعض تقنيات التّعلّم/ التّعليم	
	METH – NO.SPEC	- اختيار الطّريقة الفضلى لتعلّم مفهوم علميّ محدّد	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	- إعداد وضعية تربويّة تساعد في تعزيز مهارات التّواصل والإصغاء (أخذ المبادرة) - بناء آليّة للإعلام وتبادل المعلومات في ضمن المدرسة	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الكبار - استنتاج أهمّية (التّواصل) خلق البيئة الإيجابيّة الآمنة	
	PR.SCHL – NO.SPEC	- وضع آليّة لتبادل المعلومات العلميّة لبناء التّواصل مع الزملاء ذوي الاختصاص عينه في الأقلّ	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – EXP	- إعداد أنشطة تعلّمية وقائية تسهم في تعزيز قبول التنوّع على أنواعه أو الاختلاف (الدّمج، حماية الطّفل، المساواة بين الجنسين) - إدارة عمل المجموعات والنّقاشات - إعداد أنشطة تسهم في الحدّ من العنف المدرسي (تنمية آليّات وإستراتيجيات للتعامل مع "المعنّف") - محاكاة لوضعيات تعلّم تعليميّة تتطلّب تحكّمًا مختلفًا بالجسد والصوت...	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – NO.PED	- دراسة سيكولوجيّة الطّفل والمراهق - استنتاج أهمّية التّواصل الإيجابيّ وأسسه	
	PR.LRN – NO.SPEC	- امتلاك تقنيات تسمح بإعادة صياغة المفاهيم العلميّة في ضمن هدف تعلّمي واحد	
التّقويم ASMT	ASMT – EXP	- تكييف الاختبار وفاقًا للسّياق - البحث وتقصّي مستندات تقييمية (المراجع، المواقع ...)	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – NO.PED	- استخلاص تعريف التّقويم، أنواعه، وأهمّية كلّ نوع منه - اكتشاف نماذج معدّة للتّقويم التّقريريّ - استخدام شبكة تحقّق من الاختبار ومدى استيفائه للمعايير المطلوبة - استنتاج أنماط الأسئلة وخصائص كلّ منها - إعداد نموذج اختبار لتقويم تقريريّ	
	ASMT – NO.SPEC	- اختيار تمارين أو مستندات موثوقة	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ولا يعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – NO.EXP	- استخلاص العناصر الأساسيّة لإدارة فعّالة للوقت - اكتشاف الموارد المتاحة للقيام بتخطيط فعّال	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – PED	- تكييف درس وفاقًا للمستويات المختلفة للمتعلّمين - بناء و/أو تطوير شبكة تحقّق للتّخطيط لوحدة - تحضير وحدة تعلّمية وفاقًا للمقاربة بالمفاهيم والفهم عن طريق التّخطيط	
	PLAN – NO.SPEC	- دراسة التّتابع العموديّ لمحتوى المادّة الدّراسيّة	
الطّرائق METH	METH – NO.EXP	- التمييز بين الطّرائق التلقينية والطّرائق الناشطة وأهمّية كلّ منها - استخراج مؤشّرات تسمح بتمييز المعلّم الملقّن من المعلّم الميسّر في وضعيات التّعلّم/ التّعليم	٣ وحدات تعليميّة
	METH – PED	- إعداد مشروع بحثي لدراسة أثر طريقة تعلّمية أو تطويرها (بناء على نتائجها) - (التّعلّم بالمشروع) - تكييف الطّريقة وفاقًا للمستويات التربويّة المختلفة عند المتعلّمين - مواءمة الطّريقة مع الكفاية التي يجب تنميتها (انتقاء) - مواءمة الموارد وفاقًا للطريقة المعتمدة	
	METH – NO.SPEC	- اختيار الطّريقة الفضلى لتعلّم مفهوم علميّ محدّد	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	- اكتشاف النّظام الدّاخليّ للمدارس (النّصوص الرّسميّة) التي تحدّد علاقة المعلّم/ المنسّق، المعلّم/ الإدارة - تنمية الانفتاح وقبول التنوّع بأشكاله من خلال الوعي للمفاهيم الأساسيّة لـ (الدّمج، حماية الأطفال، حقوق الإنسان، حقوق الطّفل، الثّقافات، المساواة بين الجنسين، البيئات، السّياقات)	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – PED	- اعداد مشروع تربويّ تشاركيّ مدرسي لتعزيز التّواصل بين أفراد المؤسّسة (هيئة إداريّة، هيئة تعليميّة، أهل، مجتمع مدني...) - القيام بمشاهدات صفّية لدى الأقران وتبادل الخبرات	
	PR.SCHL – NO.SPEC	- وضع آليّة لتبادل المعلومات العلميّة لبناء التّواصل مع الزملاء ذوي الاختصاص عينه في الأقلّ	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	- تنمية القدرة على حلّ النزاع - استخلاص أهمّية بناء شرعة الصفّ بالتّشارك بين المعلّم والمتعلّمين - استنتاج أهمّية لغة الجسد، التحكّم بالصوت، والوضعية الجسدية	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – PED	- صياغة التّعليمة "بأشكال" مختلفة لمراعاة الذّكاءات المتعدّدة للمتعلّمين (على سبيل المثال: صورة - شفهي - كتابي - حركي) والمستويات - اكتساب بعض مهارات القيادة والريادة التربويّة - اقتراح حلّ أو حلول لمشاكل تربويّة من الواقع من خلال دراسة حالات	
	PR.LRN – NO.SPEC	- امتلاك تقنيات تسمح بإعادة صياغة المفاهيم العلميّة في ضمن هدف تعلّمي واحد	
التّقويم ASMT	ASMT – NO.EXP	- استخلاص الأسس الرّسميّة لإعداد مسابقة في مادّة التّعليم - اكتشاف الموارد المتاحة عبر المراجع، والمواقع...	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – PED	- إعداد نموذج اختبار وفاقًا لأسس التّقويم وموثوق - تنويع الاختبارات وفاقًا لحاجات المتعلّمين - إعداد شبكة معايير لاختبار تقويم تقريريّ وتطويرها - صياغة هدف تعليمي تقويمي - صياغة تعليمة لا تحتمل التأويل - إعداد نموذج تقييم تكويني، وتحليل نتائجه بغية إعداد أنشطة للمعالجة	
	ASMT – NO.SPEC	- اختيار تمارين أو مستندات موثوقة	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة (NO.EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – NO.EXP	- استخلاص العناصر الأساسيّة لإدارة فعّالة للوقت - اكتشاف الموارد المتاحة للقيام بتخطيط فعّال	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – PED	- تكييف درس وفاقًا للمستويات المختلفة للمتعلّمين - بناء و/أو تطوير شبكة تحقّق للتّخطيط لوحدة - تحضير وحدة تعلّمية وفاقًا للمقاربة بالمفاهيم والفهم عن طريق التّخطيط	
	PLAN – SPEC	- تطوير تتابع عموديّ و/أو أفقيّ لمحتوى المادّة - إعداد أنشطة تعلّمية متدرّجة من جهة الصعوبة للهدف نفسه (بالنسبة إلى المحتوى والمنتج)	
الطّرائق METH	METH – NO.EXP	- التمييز بين الطّرائق التلقينية والطّرائق الناشطة وأهمّية كلّ منها - استخراج مؤشّرات تسمح بتمييز المعلّم الملقّن من المعلّم الميسّر في وضعيات التّعلّم/ التّعليم	٣ وحدات تعليميّة
	METH – PED	- إعداد مشروع بحثي لدراسة أثر طريقة تعلّمية أو تطويرها (بناء على نتائجها) - (التّعلّم بالمشروع) - تكييف الطّريقة وفاقًا للمستويات التربويّة المختلفة عند المتعلّمين - مواءمة الطّريقة مع الكفاية التي يجب تنميتها (انتقاء) - مواءمة الموارد وفاقًا للطريقة المعتمدة	
	METH – SPEC	- تكييف الطّريقة وفاقًا لمفاهيم المادّة الدّراسيّة	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – NO.EXP	- اكتشاف النّظام الدّاخليّ للمدارس (النّصوص الرّسميّة) التي تحدّد علاقة المعلّم/ المنسّق، المعلّم/ الإدارة - تنمية الانفتاح وقبول التنوّع بأشكاله من خلال الوعي للمفاهيم الأساسيّة لـ (الدّمج، حماية الأطفال، حقوق الإنسان، حقوق الطّفل، الثّقافات، المساواة بين الجنسين، البيئات، السّياقات)	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – PED	- اعداد مشروع تربويّ تشاركيّ مدرسي لتعزيز التّواصل بين أفراد المؤسّسة (هيئة إداريّة، هيئة تعليميّة، أهل، مجتمع مدني...) - القيام بمشاهدات صفّية لدى الأقران وتبادل الخبرات	
	PR.SCHL – SPEC	- اقتراح آليّات لتبادل الخبرات مع الزملاء والمنسّق في ضمن المادّة الواحدة (على سبيل المثال: منتدى نقاش، محرّك غوغل درايف...) - اقتراح إستراتيجيات لبناء جسور للتواصل مع الزملاء ذوي اختصاص مختلف تلائم أهمّية الانفتاح	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – NO.EXP	- تنمية القدرة على حلّ النزاع - استخلاص أهمّية بناء شرعة الصفّ بتشارك المعلّم والمتعلّمين - استنتاج أهمّية لغة الجسد، التحكّم بالصوت، والوضعية الجسدية.	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – PED	- صياغة التّعليمة "بأشكال" مختلفة لمراعاة الذّكاءات المتعدّدة للمتعلّمين (على سبيل المثال: صورة - شفهي - كتابي - حركي) والمستويات - اكتساب بعض مهارات القيادة والريادة التربويّة - اقتراح حلّ أو حلول لمشاكل تربويّة من الواقع من خلال دراسة حالات	
	PR.LRN – SPEC	- إعداد منتدى للنّقاش - تبادل الموارد الرّقميّة مع المتعلّمين حول موضوع معيّن لتوضيح مفهوم ما باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي	
التّقويم ASMT	ASMT – NO.EXP	- استخلاص الأسس الرّسميّة لإعداد مسابقة في مادّة التّعليم - اكتشاف الموارد المتاحة عبر المراجع، والمواقع...	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – PED	- إعداد نموذج اختبار وفاقًا لأسس التّقويم وموثوق - تنويع الاختبارات وفاقًا لحاجات المتعلّمين - إعداد شبكة معايير لاختبار تقويم تقريريّ وتطويرها - صياغة هدف تعليميّ تقويميّ - صياغة تعليمة لا تحتمل التّأويل - إعداد نموذج تقييم تكويني، وتحليل نتائجه بغية إعداد أنشطة للمعالجة	
	ASMT – SPEC	- صياغة أهداف مفاهيميّة متدرّجة (تدرّج بالمفاهيم)	
			١٧ وحدة تعليميّة

معلّم لديه خبرة تعليميّة أقلّ من ٣ سنوات (EXP) ولم يتابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (NO.PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – EXP	-تكييف تحضير حصّة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية - تكييف تحضير وحدة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – NO.PED	- تحضير حصّة تعليميّة - تحضير توزيع الدّروس السّنويّ مستخدمًا المنهج والكتاب المدرسي - استخدام شبكة التحقّق لتطوير الوحدة التّعليميّة - تحليل نماذج للتّخطيط لوحدات تعليميّة - تكييف موارد وفاقًا لحاجة المعلّمين ومستواهم	
	PLAN – SPEC	- تطوير تتابع عموديّ و/أو أفقيّ لمحتوى المادّة - إعداد أنشطة تعلّمية متدرّجة من جهة الصعوبة للهدف نفسه (محتوى ومنتج)	
الطّرائق METH	METH – EXP	- القيام بتعديلات مختلفة على الطّريقة وفاقًا للسّياق - مواءمة الموارد وفاقًا للسّياق والطّريقة - التفكّر بالممارسة التربويّة	٣ وحدات تعليميّة
	METH – NO.PED	- التّعريف بأساليب التّعلّم والذّكاءات المتعدّدة - استنتاج مواطن القوة ونقاط الضّعف في بعض تقنيات التّعلّم/ التّعليم	
	METH – SPEC	- تكييف الطّريقة وفاقًا لمفاهيم المادّة الدّراسيّة	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	- إعداد وضعية تربويّة تساعد في تعزيز مهارات التّواصل والإصغاء (أخذ المبادرة) - بناء آليّة للإعلام وتبادل المعلومات في ضمن المدرسة	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – NO. PED	- دراسة سيكولوجيّة الكبار - استنتاج أهمّية (التّواصل) خلق البيئة الإيجابيّة الآمنة	
	PR.SCHL – SPEC	- اقتراح آليّات لتبادل الخبرات مع الزملاء والمنسّق في ضمن المادّة الواحدة (على سبيل المثال: منتدى نقاش، محرّك غوغل درايف...) - اقتراح إستراتيجيات لبناء جسور للتواصل مع الزملاء ذوي اختصاص مختلف يلائم أهمية الانفتاح	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – EXP	- إعداد أنشطة تعلّمية وقائية تسهم في تعزيز قبول التنوّع على أنواعه (أو الاختلاف، الدّمج، حماية الطّفل، المساواة بين الجنسين) - إدارة عمل المجموعات والنّقاشات - إعداد أنشطة تسهم في الحدّ من العنف المدرسي (تنمية آليّات وإستراتيجيات للتعامل مع "المعنّف") - محاكاة لوضعيات تعلّم تعليميّة تتطلّب تحكمًا مختلفًا بالجسد والصوت...	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – NO. PED	- دراسة سيكولوجيّة الطّفل والمراهق - استنتاج أهمية التّواصل الإيجابيّ وأسسه	
	PR.LRN – SPEC	- إعداد منتدى للنقاش - تبادل الموارد الرقمية مع المتعلّمين حول موضوع معيّن لتوضيح مفهوم ما باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي	
التّقويم ASMT	ASMT – EXP	- تكييف الاختبار وفاقًا للسّياق - البحث وتقصّي مستندات تقييمية (المراجع، المواقع...)	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – NO. PED	- استخلاص تعريف التّقويم، أنواعه، وأهمّية كلّ نوع منه - اكتشاف نماذج معدّة للتّقويم التّقريريّ - استخدام شبكة تحقّق من الاختبار ومدى استيفائه للمعايير المطلوبة - استنتاج أنماط الأسئلة وخصائص كلّ منها - إعداد نموذج اختبار لتقويم تقريريّ	
	ASMT – SPEC	- صياغة أهداف مفاهيمية متدرّجة (تدرّج بالمفاهيم)	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم لديه خبرة تعليميّة أقلّ من ٣ سنوات (EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (PED) ولايعلّم في مادّة الاختصاص (NO.SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – EXP	- تكييف تحضير حصّة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية - تكييف تحضير وحدة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – PED	- بناء و/أو تطوير شبكة تحقق للتّخطيط لوحدة - تحضير وحدة تعلّمية وفاقًا للمقاربة بالمفاهيم والفهم عن طريق التّخطيط - بناء و/أو تطوير شبكة تحقّق للتّخطيط لوحدة - تحضير وحدة تعلّمية وفاقًا لـ TTCM	
	PLAN – NO. SPEC	- دراسة التّتابع العموديّ لمحتوى المادّة الدّراسيّة	
الطّرائق METH	METH – EXP	- القيام بتعديلات مختلفة على الطّريقة وفاقًا للسّياق - مواءمة الموارد وفاقًا للسّياق والطّريقة - التفكّر بالممارسة التّربويّة	٣ وحدات تعليميّة
	METH – PED	- إعداد مشروع بحثي لدراسة أثر طريقة تعلّميّة أو تطويرها (بناء على نتائجها) - (التّعلّم بالمشروع) - تكييف الطّريقة وفاقًا للمستويات التّربويّة المختلفة عند المتعلّمين - مواءمة الطّريقة مع الكفاية الّتي يجب تنميتها (انتقاء) - مواءمة الموارد وفاقًا للطّريقة المعتمدة	
	METH – NO. SPEC	- اختيار الطّريقة الأفضل لتعلمّ مفهوم علميٍّ محدّد	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	- إعداد وضعيّة تربويّة تساعد في تعزيز مهارات التّواصل والإصغاء (أخذ المبادرة) - بناء آليّة للإعلام وتبادل المعلومات في ضمن المدرسة	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – PED	- إعداد مشروع تربويٍّ تشاركيٍّ مدرسيّ لتعزيز التّواصل بين أفراد المؤسّسة (هيئة إداريّة، هيئة تعليميّة، أهل، مجتمع مدنيّ...) - القيام بمشاهدات صفّية لدى الأقران وتبادل الخبرات	
	PR.SCHL – NO. SPEC	- وضع آليّة لتبادل المعلومات العلميّة لبناء التّواصل مع الزّملاء ذوي الاختصاص عينه في الأقلّ	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – EXP	- إعداد أنشطة تعلّميّة وقائيّة تسهم في تعزيز قبول التّنوّع على أنواعه أو الاختلاف (الدّمج، حماية الطّفل، المساواة بين الجنسين) - إدارة عمل المجموعات والنّقاشات - إعداد أنشطة تسهم في الحدّ من العنف المدرسي (تنمية آليّات وإستراتيجيّات للتّعامل مع "المعنّف") - محاكاة لوضعيات تعلّم تعليميّة تتطلّب تحكّمًا مختلفًا بالجسد والصّوت...	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – PED	- صياغة التّعليمة "بأشكال" مختلفة لمراعاة الذّكاءات المتعدّدة للمتعلّمين (مثال: صورة - شفهي - كتابي - حركي) والمستويات - اكتساب بعض مهارات القيادة والرّيادة التّربويّة - اقتراح حلّ أو حلول لمشاكل تربويّة من الواقع من خلال دراسة حالات	
	PR.LRN – NO. SPEC	- امتلاك تقنيات تسمح بإعادة صياغة المفاهيم العلميّة في ضمن هدف تعلّمي واحد	
التّقويم ASMT	ASMT – EXP	- تكييف الاختبار وفاقًا للسّياق - البحث وتقصّي مستندات تقييميّة (المراجع، المواقع...)	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – PED	- إعداد نموذج اختبار وفاقًا لأسس التّقويم وموثوق - تنويع الاختبارات وفاقًا لحاجات المتعلّمين - إعداد شبكة معايير لاختبار تقويم تقريريٍّ وتطويرها - صياغة هدف تعليميّ تقويميّ - صياغة تعليمة لا تحتمل التّأويل - إعداد نموذج تقييم تكوينيّ، وتحليل نتائجه بغية إعداد أنشطة للمعالجة	
	ASMT – NO. SPEC	- اختيار تمارين أو مستندات موثوقة	
١٧ وحدة تعليميّة			

معلّم لديه خبرة تعليميّة أقلّ من ٣ سنوات (EXP) وقد تابع إعدادًا تربويًّا أساسيًّا (.PED) ويعلّم في مادّة الاختصاص (SPEC)			
النشاط المهني	الرّمز	التّوصيف	عدد الوحدات التّعليميّة
التّخطيط PLAN	PLAN – EXP	- تكييف تحضير حصّة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية - تكييف تحضير وحدة وفاقًا للسّياق - ربطها بأمثلة من البيئة المحلّية	٥ وحدات تعليميّة
	PLAN – PED	- تكييف درس وفاقًا للمستويات المختلفة للمتعلّمين - بناء و/أو تطوير شبكة تحقّق للتّخطيط لوحدة - تحضير وحدة تعلّمية وفاقًا للمقاربة بالمفاهيم والفهم عن طريق التّخطيط	
	PLAN – SPEC	- تطوير تتابع عموديّ و/أو أفقيّ لمحتوى المادّة - إعداد أنشطة تعلّمية متدرّجة من حيث الصّعوبة للهدف نفسه (بالنّسبة إلى المحتوى والمنتج)	
الطّرائق METH	METH – EXP	- القيام بتعديلات مختلفة على الطّريقة وفاقًا للسّياق - مواءمة الموارد وفاقًا للسّياق والطّريقة - التفكّر بالممارسة التّربويّة	٣ وحدات تعليميّة
	METH – PED	- إعداد مشروع بحثيّ لدراسة أثر طريقة تعلّمية أو تطويرها (بناء على نتائجها) - (التّعلّم بالمشروع) - تكييف الطّريقة وفاقًا للمستويات التّربويّة المختلفة لدى المتعلّمين - مواءمة الطّريقة مع الكفاية الّتي يجب تنميتها (انتقاء) - مواءمة الموارد وفاقًا للطّريقة المعتمدة	
	METH – SPEC	- تكييف الطّريقة وفاقًا لمفاهيم المادّة الدّراسيّة	
العلاقات المهنيّة الهيئة الإداريّة والتعليميّة PR.SCHL	PR.SCHL – EXP	- إعداد وضعية تربويّة تساعد في تعزيز مهارات التّواصل والإصغاء (أخذ المبادرة) - بناء آليّة للإعلام وتبادل المعلومات في ضمن المدرسة	٣ وحدات تعليميّة
	PR.SCHL – PED	- إعداد مشروع تربويّ تشاركيّ مدرسي لتعزيز التّواصل بين أفراد المؤسّسة (هيئة إداريّة، هيئة تعليميّة، أهل، مجتمع مدنيّ...) - القيام بمشاهدات صفّية لدى الأقران وتبادل الخبرات	
	PR.SCHL – SPEC	- اقتراح آليّات لتبادل الخبرات مع الزملاء والمنسق في ضمن المادّة الواحدة (على سبيل المثال: منتدى نقاش، محرّك غوغل درايف...) - اقتراح إستراتيجيّات لبناء جسور للتواصل مع الزملاء ذوي اختصاص مختلف تلائم أهمّية الانفتاح	
العلاقات المهنيّة - المتعلّمين PR.LRN	PR.LRN – EXP	- إعداد أنشطة تعلّمية وقائية تسهم في تعزيز قبول التنوّع على أنواعه أو الاختلاف (الدّمج، حماية الطّفل، المساواة بين الجنسين) - إدارة عمل المجموعات والنّقاشات - إعداد أنشطة تسهم في الحدّ من العنف المدرسيّ (تنمية آليّات وإستراتيجيّات للتّعامل مع "المعنّف") - محاكاة لوضعيات تعلّم تعليميّة تتطلّب تحكّمًا مختلفًا بالجسد والصوت...	٣ وحدات تعليميّة
	PR.LRN – PED	- صياغة التّعليمة "بأشكال" مختلفة لمراعاة الذّكاءات المتعدّدة للمتعلّمين (على سبيل المثال: صورة - شفهيّ - كتابيّ - حركيّ) والمستويات - اكتساب بعض مهارات القيادة والرّيادة التّربويّة - اقتراح حلّ أو حلول لمشاكل تربويّة من الواقع من خلال دراسة حالات	
	PR.LRN – SPEC	- إعداد منتدى للنّقاش - تبادل الموارد الرقمية مع المتعلّمين حول موضوع معيّن لتوضيح مفهوم ما باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ	
التّقويم ASMT	ASMT – EXP	- تكييف الاختبار وفاقًا للسّياق - البحث وتقصّي مستندات تقييميّة (المراجع، المواقع...)	٣ وحدات تعليميّة
	ASMT – PED	- إعداد نموذج اختبار وفاقًا لأسس التّقويم وموثوق - تنويع الاختبارات وفاقًا لحاجات المتعلّمين - إعداد شبكة معايير لاختبار تقويم تقريريّ وتطويرها - صياغة هدف تعليميّ تقويمي - صياغة تعليمة لا تحتمل التّأويل - إعداد نموذج تقييم تكوينيّ، وتحليل نتائجه بغية إعداد أنشطة للمعالجة	
	ASMT – SPEC	- صياغة أهداف مفاهيميّة متدرّجة (تدرّج بالمفاهيم)	
١٧ وحدة تعليميّة			

المراجع

ALHEIT, P. et DAUSIEN, B., (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28/9/2009, consulté le 16 juin 2014. URL: http://osp.revues.org/563; DOI: 10.4000/osp.563

ALTET, M., (2011). La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ? Formation et pratiques d'enseignement en questions. N° 12/2011/pp. 45-53

ALTET, Marguerite, DESJARDINS, Julie, ETIENNE, Richard, PAQUAY Léopold, PERRENOUD, Philippe (2013). Former des\ enseignants réflexifs: Obstacles et résistances. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition

ALTET, Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD, Philippe (2005). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation? Bruxelles: De Boeck, 1ère édition

BARBIER, Jean-Marie (1985). L'Evaluation en formation. Paris: P.U.F, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. 296p

BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Etienne, CHAPELLE, Gaëtane & RUANOBORBALAN (2009). Encyclopédie de la formation. France: PUF

BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Janette (2001). Théories de l'action et éducation. Bruxelles: De Boeck

BITLIERIU, S., DEGESYS, L., LOIZIDOU, P., HARRIS, R., HUBER, J., MONPOINTCAILLARD, P. (2011). Former les enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Editions du Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1 F-67075, Strasbourg.

BODERGAT, J-Y. (2005) La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions, N° 2 / 2005 / pp. 27-48 BOFFO, C. (2003). Changement continu et situé: théorie et implications pratiques. HEC Montréal, Cahier N° 2003-01-juin 2003(p.21. 67)

BOUCHER, L.-P. et JENKINS, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 85- 106.

BOURDONCLE, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Spirale, Revue de recherche en éducation, N° 13 (77-96). BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots: Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, N° 35, p. 117-132.

CARLIER, Ghislain, RENARD, Jean-Pierre, PAQUAY, Léopold (2000). La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité. Bruxelles: De Boeck

CAUTERMAN, Marie-Michèle, DEMAILY, Lise, SUFFYS, Séverine, BLIEZ-SULLEROT, Nicole (1999). La formation continue des enseignants est-elle utile ? Paris: PUF

CHARLIER, Evelyne, BIEMAR, Sandrine (2012). Accompagner Un agir professionnel. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition ISBN 2804168902

Clot, Y. Travail et pouvoir d'agir. L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 39/4 (p. 531-532) | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2010, consulté le 13 janvier 2016. URL: http://osp.revues.org/2959

CROS, F., (2007). La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation », in Franise cros, L'agir innovationnel De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007 p. 135-144 (Chapitre 9.). DOI: 10.3917/dbu.cros.2007.01.0135

CROS, F., (2007). L'agir innovationnel. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007 p. 135-144. DOI: 10.3917/dbu.cros.2007.01.0135

CROS, Françoise (2006). Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Paris, L'Harmatan-Ed. Anthropos

DEMEUSE, M., (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Florence Parent & Jean Jouquan. Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative, De Boeck, pp.315-330, 2013, Pédagogies en développement, 978-2-8041-7623-5.

DEROBERTMASURE, A., DEHON, A., DEMEUSE, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. Education & Formation, e-294 DEUM, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août, 2004.

DESCHAMPS, J-C, MOLINER, P., (2008). L'identité en psychologie sociale. Paris: Armand Colin

DESJARDINS, J., ALTET, M., ETIENNE, R., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2012). La formation des enseignants en quête de cohérence. Bruxelles: De Boeck, 1ère édition

DEVELAY, M. (1996). Peut-on former les enseignants ? Paris: Coll. Pédagogies

JORRO, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Revue Mesure et évaluation en éducation, vol 27, N° 2, p33-47, 2005 JORRO, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Manuscrit auteur, publié dans "Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris: France (2006)"

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (2003). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ? Bruxelles: De Boeck

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ? Bruxelles: De Boeck

PEREZ-ROUX, T. (2007). Du monde du travail au travail enseignant: quel rapport au « nouveau » métier pour les futurs enseignants de lycée professionnel ? Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

PEREZ-ROUX, T. (2012). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS: une identité professionnelle en construction. De Boeck Supérieur «Staps » 2006/3 N° 73 | pages 57 à 69-ISSN 0247-106X- ISBN 2804151867

PEREZ-ROUX, T. (2012). Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants. Communication N° 18 – Atelier 28: Formation des enseignants en general

PERRENOUD, Philippe (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. Recherche et Formation, N° 36, 2000.

PIOT, T. (2004). L'engagement professionnel des formateurs. Les dossiers des sciences de l'éducation, Fasc.11, p. 51-62.

TALBOT, L. « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », Questions Vives [En ligne], Vol.6 N° 18 | 2012, mis en ligne le 15 septembre 2013, consulté le 21 mars 2014.

UWAMARIYA, A., et MUKAMURER, J. Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, N° 1, 2005, p. 133-155.

VINATIER, I., ALTET, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Recherche et Formation, 62 | 2009

WITTORSKI, R., (2013). Conclusion: quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. Questions Vives [En ligne], Vol.10 N° 20 | 2013 (p. 107-117), mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 23 janvier 2016. URL: http:// questionsvives.revues.org/1393; DOI: 10.4000/questionsvives.1393

فريق العمل

التّعليم باعتماد التكنولوجيا:

الخبير المنسّق:

- باسم قنديل
- كلودين رزق الله عزيز

فريق العمل:

- أحمد ديب
- أمير عاشور
- أنطوان بو شاهين
- جان دعيبس
- جنان عون
- جورج نهرا
- جيسكار ديب
- حسام محي الدين
- حسان نابلسي
- دعد ضاهر
- دعد عساف
- دوريس فرح
- سامر سيف الدين
- شادي عماشة
- طويا عتيق
- عامر دعيبس
- عبير بشارة
- غرازييلا باسيل
- محمد عارف طربيه
- منير قصير

القراءة والكتابة الناشطة عبر المحتوى

الخبير المنسّق:

- ايزبيل غراب
- ايفون الفغالي
- ساره سلوم
- منيفة عسّاف

فريق العمل:

- إلدا مزرعاني
- انستازيا الآيا
- جميلة الهيبة
- جيني سقيم
- جيهان بركات
- حسين عبد الحليم
- رفاه صباغ
- رنا بو غاريوس
- روعه شامي
- ريم زيتون
- ساميا الخوري
- فاطمة فضل الله
- كلوديا حسن
- لينا المصري
- ماري ساسونيان
- مهى حجازي
- نهى كرم

الفريق المساند:

- سيدة أحمر
- لينا حدرج

التّعليم المتمايز لتعزيز عمليّة التّعلّم

الخبير المنسّق:

- تاسولا باسوس

فريق العمل:

- ايمان كركي
- تساما صالح
- جان ماري صوان
- ديالا خوري
- دينا عبد الملك
- دينا نويري
- ربى نعيمة
- رولا الهاشم
- ريتا سعادة
- عبداللطيف مرعب
- غنى هاجر
- كارلا شديد
- مارينا شماس
- ندى خواجة بركات

الفريق المساند:

- ايناس أمهز
- بولين تشيكيميان
- ساميا الخوري

فريق العمل

التّخطيط العكسي للوحدة: كيف؟ ولماذا؟

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- كلودين رزق اللّه عزيز

فريق العمل:

- رفاه صباغ
- ريم زيتون
- سامر سيف الدين
- طويا عتيق
- عامر دعيبس
- ماري ساسونيان

الفريق المساند:

- انستازيا الآيا
- ايمان حنينة
- جان دعيبس
- شادي عماشة
- غرازييلا باسيل
- محمد عارف طربيه

الدّمج المدرسيّ: نظام الدّعم المدرسيّ المتعدّد المستويات سياسة وتطبيق

الخبير المنسّق:

- بسكال الرامي
- تاسولا باسوس
- رولا بلعا
- ريم الحوت
- سمر حيدر
- كارلا شديد

فريق العمل:

- ايمان كركي
- ديالا الخوري
- رنا القاعي
- رولا الهاشم
- ريتا سعادة
- رينا مقبل
- سابين كرم
- لبيبة دحدح
- سامية الخوري
- مهى حجازي
- ربى النعيمة

الفريق المساند:

- بولين تشكيميان
- جان ماري صوان

الدّمج المدرسيّ: نظام الدّعم المدرسيّ المتعدّد المستويات قوائم الرّصد واتّخاذ القرارات

الخبير المنسّق:

- بسكال الرامي
- تاسولا باسوس
- ريم الحوت
- كارلا شديد

فريق العمل:

- ايمان حنينة
- ايمان كركي
- ايناس امهز
- تاساما صالح
- جان ماري صوان
- الدا مزرعاني
- ديالا الخوري
- رانيا النجار
- ربى نعيمة
- رولا هاشم
- ريتا سعادة
- ريما أمهز
- سابين كرم
- سامر سيف الدين
- ساميا الخوري
- سمر قسطنطين
- لينا المصري
- ملينا موسى
- مهى حجازي
- نبيلة زين الدين
- نجوى جريديني
- نهى كرم

التّعليم المتمايز لتعزيز عمليّة التّعلّم لمرحلة ما قبل المدرسة (الفئة العمرية ٣ و٥ سنوات)

الخبير المنسّق:

- تاسولا باسوس

التّعليم المتمايز لتعزيز عمليّة التّعلّم (من عمر ٦ الى ١٤ سنة)

الخبير المنسّق:

- تاسولا باسوس

حماية الطفل

الخبير المنسّق:

- سلام شريم

فريق العمل:

- إلدا مزرعاني
- ايناس أمهز
- تسامى صالح
- حسن الرمح
- دعد معماري
- دوريس فرح
- رانيا سيدة
- ربى ساروفيم
- رنى بوغاريوس
- رولا الهاشم
- فدى الخوري
- مها حجازي
- نادين معتوق
- نهى كرم

الفريق المساند:

- رينا مقبل
- غنى هاجر
- لبيبة دحدح

كوليبري

الخبير المنسّق:

- اليزبيث فو (Learning Equality)
- دعد معماري
- لورا دانفورس (Learning Equality)
- نافيا أكينبيلي (Learning Equality)

فريق العمل:

- انستازيا الآيا
- انطوان بو شاهين
- جان دعيبس
- جنان عون
- جيني سقيم
- رفاه صباغ
- ريم زيتون
- طويا عتيق
- عبير بشارة
- لينا هدرج
- مها حجازي

الفريق المساند:

- ايمان حنينة
- جورج لبس
- دعد ضاهر
- رنا بو غاريوس
- ساميا الخوري
- عامر دعيبس
- لينا المصري
- محمد عارف طربيه

منهج تدريب المعلّم المبتدئ في الخدمة

١) معلّم ليس لديه خبرة تعليميّة، لم يتابع إعدادًا تربويًا أساسيًا ولا يعلّم في مادّة الاختصاص:

أ) التّخطيط

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- الدا مزرعاني
- سلمى ضو
- عبير بشارة
- ماري ساسونيان
- وائل قازان
- وفاء القاضي

ب) الطّرائق

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- بيار مالك
- سلمى ضو
- وائل قازان
- وفاء القاضي

ج) العلاقات المهنيّة - الهيئة الإدارية والتّعليميّة

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- عبير بشارة
- فاطمة فضل الله
- وفاء القاضي
- نسرين ترشيشي

د) العلاقات المهنيّة - المتعلّمين

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- سلمى ضو
- عبير بشارة
- فاطمة فضل الله
- نسرين ترشيشي
- وائل قازان
- وفاء القاضي

ه) التّقويم

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- الدا مزرعاني
- سلمى ضو
- عبير بشارة
- فاديا حمود
- وائل قازان
- وفاء القاضي

٢) معلّم لديه خبرة تعليميّة أقل من ٣ سنوات وقد تابع إعدادًا تربويًا أساسيًا ويعلّم في مادّة الاختصاص:

أ) التّخطيط

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- ريتا سعادة
- كارلا شديد
- ماري ساسونيان

ب) الطّرائق

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- سابين كرم
- نبيلة عزالدين

ج) العلاقات المهنيّة - الهيئة الإدارية والتّعليميّة

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- عبير بشارة
- فاطمة فضل الله
- نسرين ترشيشي
- وفاء القاضي

د) العلاقات المهنيّة - المتعلّمين

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- ريتا سعادة
- سابين كرم
- عبير بشارة
- نبيلة عز الدين

ه) التّقويم

الخبير المنسّق:

- ندى جرجس

فريق العمل:

- ايمان حنينة
- ريتا سعادة

قوائم الرّصد النّمائية

الخبير المنسّق:

- سمر الأحمدية

فريق العمل:

- المجال النفس – حركي : كارلا شديد
- المجال اللغوي ومهارات تحضيريّة للقراءة والكتابة: سمر حيدر وباسكال الرامي
- المجال الذهني: رولا بلعة وكارلا شديد
- المجال الإجتماعي الوجداني: رولا بلعة وملى بنداق

قوائم رصد المهارات

الخبير المنسّق:

- سمر الأحمدية

فريق العمل:

- المجال التنسيق الحركي/ الإدراك البصري والتحليل البصري – المكاني/ الكتابة والخطّ: كارلا شديد
- مجال التواصل/ اللغة العربية المحكيّة (العامّيّة)/ القراءة/ الكتابة والتعبير الكتابي: سمر حيدر وباسكال الرامي
- مجال مهارات الإنتباه ومهارات المنطق والرياضيات: رولا بلعة

قوائم رصد المهارات والخطّة التّربويّة الفرديّة

الخبير المنسّق:

- سمر الأحمدية

فريق العمل:

- قائمة رصد الاضطرابات البصريّة وقائمة رصد الاضطرابات السمعيّة: باسكال الرامي
- الخطة التربوية الفردية: باسكال الرامي وكارلا شديد

قوائم الرّصد التّحصيليّة

الخبير المنسّق:

- سمر الأحمدية

فريق العمل:

- اللّغة العربيّة : آمال طنانة
- اللّغة الإنكليزيّة : نجوى جريديني
- اللّغة الفرنسيّة : هلا فياض
- الرياّضيّات : سامر سيف الدين

تقييم دور المعلّمين والمعلّمات

الخبير المنسّق:

- بول معوض
- رولان متري

فريق العمل:

- أكرم سابق
- جعفر عساف
- جميل حجيج
- دالوما كفوري
- ذياب غطيمي
- ريما دعيبس
- سلام بدر الدين
- سمية حنينة
- طلال الريس
- طوني حداد
- عواد عواد
- غادة اسماعيل
- فادي حداد
- ماهرة مروة
- محمد محمود
- مصطفى بو درغم
- ميرندا حداد
- نهى كرم
- بهيج النابلسي
- بولات أيوب
- تقلا عيد
- جان كفوري
- جورج حكيم
- ريتا كيروز
- رينه ريحانا
- سعدة جيدة
- عبدالله الزغبي
- عمر بكراكي
- فاطمة زكريا
- ماري خوري
- مزين درويش
- منى حداد

كليّات التّربية في لبنان - مراجعة استكشافية

الخبير المنسّق:

- دعد معماري

فريق العمل:

- ايفون الفغالي
- برندا غزالي
- تاساما صالح
- رؤوف غصيني
- منيفة عساف
- ندى جرجس

الإطار النّظريّ لتعلّم الكبار في نموذج منهج تدريب المعلّمين

الخبير المنسّق:

- كلودين رزق الله عزيز
- محمود نتوت

إطار التّقويم في نموذج منهج تدريب المعلّمين - خلفية وتنفيذ

الخبير المنسّق:

- ايفون الفغالي

فريق العمل

منهج تدريب المدرّب المبتدئ في الخدمة - المقرّر الأوّل

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- سامر سيف الدين
- حسين عبد الحليم

منهج تدريب المدرّب المبتدئ في الخدمة - المقرّر الثاني

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- سامر سيف الدين
- حسين عبد الحليم

منهج تدريب المدرّب المبتدئ في الخدمة - المقرّر الثالث

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- سامر سيف الدين
- حسين عبد الحليم

منهج تدريب المدرّب المبتدئ في الخدمة - المقرّر الرابع

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- سامر سيف الدين
- حسين عبد الحليم

منهج تدريب المدرّب المبتدئ في الخدمة - المقرّر الخامس - قائمة معايير التّقويم

الخبير المنسّق:

- ايفون الفغالي

استمارة المدرّب

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- منيفة عساف

فريق العمل:

- كلودين رزق اللّه عزيز
- فارس سعد

مؤسسة كلوني للعدالة - الإطار النّظريّ

الخبير المنسّق:

- اوريليا اريديتو
- كلودين رزق اللّه عزيز

مكننة المنهج اللّبنانيّ

الخبير المنسّق:

- فارس سعد
- كلودين رزق اللّه عزيز

فريق العمل:

- داليدا حايك
- دانيا العرب
- صونيا بريدي
- صونيا عقيقي
- غيتا كفوري
- كارمن مشلب
- كريستين اوهانيان
- مريم عبدالله

الإطار المرجعيّ للتّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

الخبير المنسّق:

- برندا غزالي
- كلودين رزق اللّه عزيز
- دعد معماري
- منيفة عساف
- ندى جرجس
- رنا اسماعيل
- رؤوف غصيني
- سارة سلوم
- تاساما صالح
- ايفون الفغالي

الفريق الإداريّ

الخبير المنسّق:

- شربل حريق
- كلير مونس
- الياس ابو كسم
- مهى ضاهر
- ابتسام تابت
- ربيعة بريدي
- ريتا الصائغ
- فرحة وهبه
- ريما جدعون
- ريتا سابا
- مهى ابراهيم
- نويل كسرواني

خدمة التّرجمة والتّنقيح اللّغوي

- بدرية الرفاعي
- ريتا الصائغ
- ساميا شاهين
- سيدة الأحمر
- كلودين عزيز
- ندى جرجس
- هلا فياض

الفريق التّقنيّ
مكتب التّجهيزات والوسائل التّربويّة

منسّقة الإنتاج:

- ربيكا الحداد

الإخراج الطباعي:

- بيار الحداد

الطباعة:

- جورج متى
- كلود وازن