

بناء بيداغوجية منهجية لتكوين المعلمين

Building a Systematic Pedagogy for Teacher Training

د. سليمة بشير^{1*}، د. أحمد خان²¹ جامعة وهران 2، (الجزائر)، bachir.salima@univ-oran2.dz² جامعة وهران 2، (الجزائر)، khane.ahmed@univ-oran2.dz

تاريخ النشر: 2026/06/15

تاريخ المراجعة: 2026/02/14

تاريخ الإيداع: 2026/01/14

ملخص:

إن تطوير بيداغوجيا إعداد المعلمين يعني أن العلاقة بين التدريس والتعلم في برامج وممارسات التعلم، وبين التدريس المتعلق بالتعليم، يمكن دراستها ووصفها وتوضيحها وتصويرها بشكل هادف، بطرق تعزز فهمنا لهذا التفاعل المعقد.

تتناول الورقة البحثية مسألة ضمنية في هذا التفاعل والتحول؛ ألا وهي أن تطوير بيداغوجيا إعداد المعلمين يتطلب أولاً فهم ماهية بيداغوجيا إعداد المعلمين. إنها ليست، كما أشار الكثيرون، مجموعة من النصائح والطرق أو مجموعة من قصص النجاح المستمدة من تجارب معلمي التربية في الفصل الدراسي. إن تطوير بيداغوجيا إعداد المعلمين يستدعي مستوى آخر من التعقيد، ولهذا السبب نرى بأنها تمثل المستوى الثالث، بمعنى أن التدريس من الدرجة الأولى هو التدريس في المدارس، والتدريس من الدرجة الثانية هو تدريس المعلمين (إعداد المعلمين)، والتدريس من الدرجة الثالثة هو تدريس معلمي المستقبل (إعداد معلمي المستقبل-مهارات القرن الحادي والعشرين). هذه المستويات مترابطة بعمق وغير هرمية، على الرغم من أنها تنطوي على طبقات متزايدة من التجريد. من هنا جاءت هذه المداخلة لتقدم لنا بيداغوجيا منهجية شخصية لإعداد وتكوين المعلمين.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا، تكوين المعلمين، تعزيز التدريس الفعال.

Abstract:

Developing a pedagogy of teacher education means that the relationship between teaching and learning in learning programs and practices, and between teaching and learning-related teaching, can be studied, described, clarified, and visualized meaningfully in ways that enhance our understanding of this complex interaction.

The present research paper addresses an issue implicit in this interaction and transformation: developing a pedagogy of teacher education first requires an understanding of what teacher education pedagogy is. It is not, as many have suggested, a set of "tips and tricks" or a collection of success stories drawn from the experiences of educators in the classroom. Developing a pedagogy of teacher education requires another level of complexity, which is why we see it as representing the third level, meaning that

first-order teaching is teaching in schools, second-order teaching is teaching teachers (teacher education), and third-order teaching is teaching future teachers (preparing future teachers—21st-century skills). These levels are deeply interconnected and non-hierarchical, although they involve increasing layers of abstraction. Hence, this intervention offers us a personalized pedagogy for teacher education and training.

Keywords: Pedagogy, Teacher Training, Promoting Effective Teaching.

* د. سليمة بشير.

مقدمة:

إن تطوير وتحسين بيداغوجية شخصية لإعداد المعلمين تستند إلى فكرة أن برامج إعداد المعلمين افترضت تقليدياً عدم الحاجة إلى إعداد مُحدد لتعليم الآخرين كيفية التدريس. ويبدو أن معرفة المواد الدراسية واهتمامات البحث أهم بكثير من معرفة ومهارات بيداغوجية التدريس. وبينما ينجذب بعض مُعدي المعلمين إلى الرأي القائل بأن بيداغوجية إعداد المعلمين ضرورية، فإن برامج إعداد المعلمين مُضمنة بافتراضات راسخة لعقود. وخلص فيك Vick (2006) إلى أن "هذا التحليل يُظهر مدى رسوخ وعمق العديد من المشكلات التي تسعى المراجعات والنقاشات والاستراتيجيات وصياغة السياسات المعاصرة إلى معالجتها" (ص 194). وقد توصل تحليل سابق أجراه ويدين Wideen وآخرون (1998) إلى استنتاجات مماثلة: "يجب أن يتحدى العمل المستقبلي بشكل منهجي الأساطير التي تُشكّل أساس معظم برامج إعداد المعلمين الحالية، وأن يُركز على الهياكل والأخلاقيات التي يجب إرساءها لمساعدة المعلمين المبتدئين على مراجعة معتقداتهم وفهم كيفية دعم الممارسات الجديدة التي تتوافق مع معتقداتهم المتغيرة" (ص 169).

لقد ظهرت تغييرات كبيرة منذ عام 2000. يُعد مصطلح "بيداغوجيا إعداد المعلمين" مصطلحاً جديداً نسبياً في مجال إعداد المعلمين؛ ولعلّ هذا المصطلح قد شجّع على تطوير مناهج البحث في تسعينيات القرن الماضي تحت مسمى "الدراسة الذاتية لممارسات إعداد المعلمين" (S-STEP). استخدمه لوفران Loughran (2006) في عنوان كتاب سرعان ما تبعه مجموعة الرسوم التوضيحية لراسل ولوفران (2007). وقد استقطب العدد المزدوج من مجلة "التطوير المهني في التعليم" عام 2010 مجموعة متنوعة من الكُتّاب ووجهات النظر، وقدّم كورتهاجن Korthagen (2016) ملخصاً للتقدم المحرز، وحدد أدبيات واسعة في الدليل الدولي لإعداد المعلمين. وصف لوفران (2007) أهمية المصطلح بهذه الكلمات: يتطلب تطبيق بيداغوجيا إعداد المعلمين أكثر بكثير من مجرد تقديم ما يُوصف بأنه منهج إعداد المعلمين. يتطلب التدريس مع طلاب التدريس فهماً عميقاً وواضحاً لأصول التدريس، يُطور ويُعبّر عنه ويُنتقد ويُصقل في بوتقة الممارسة نفسها (ص 14).

تُوضح البيانات التي جُمعت طوال الفترة تأثير إجراء تغييرات جوهرية في أصول التدريس. ينصبُّ محور هذا التحليل على أهمية نمذجة ممارسات التدريس المبتكرة، واتخاذ خطوات ما وراء معرفية لاستكشاف افتراضاتها الأساسية مع الطلاب. وقد عبّر لوفران (2006) عن أهمية هذا التحليل بقوله: "إذا أردنا أن نحظى تعليم المعلمين بحِد ذاته بتقدير أكبر، فإنّ صياغة منهجية لتعليم المعلمين أمرٌ بالغ الأهمية، إذ إنه جوهرُ التدريس المُتحدّي، باعتباره مُعلِّماً وأساسياً لتعزيز التدريس من أجل الفهم" (ص 10).

طوال الورقة البحثية، يُستخدم مصطلحا "الطالب" و"المعلم المرشح" بالتبادل، واستبدال مصطلح "النظرية" بـ "المعرفة المستقاة من الكتب"، و"المعرفة الحرفية" بـ "الممارسة". وسعى هذا التغيير إلى معالجة التوتر الدائم بين النظرية والتطبيق، من خلال إدراك أن ما نتعلمه من التجربة هو نوع فريد من المعرفة يجب تحليله بدقة.

1- ما هي بيداغوجيا إعداد المعلمين؟

لتأطير بعض المناقشات التي ستطرح في المداخلة الحالية، نعتقد أنه من المهم تقديم تعريف لما نعنيه بيداغوجيا إعداد المعلمين. يجدر الاقتباس من لوفران Loughran (2006) بإسهاب: "يعني تطوير بيداغوجيا إعداد المعلمين أن العلاقة بين التدريس والتعلم في برامج وممارسات التعلم والتدريس المتعلقة بالتدريس يمكن دراستها ووصفها وتوضيحها وتصويرها بشكل هادف بطرق تعزز فهمنا لهذا التفاعل المعقد" (ص 3) صحيح أن هناك دراسات أكاديمية واسعة النطاق تُعالج خيوط كيفية تدريس مُعلمي المعلمين. ولكن، مرة أخرى، نرى أن جوهر مساهمة لوفران (2006) الفريدة يكمن في العلاقات، والأهم من ذلك، في الاعتراف بأن التدريس مُعقد وتخصص قائم بذاته. كما جادل راسل ولوفران (2007) لاحقًا، فإن أحد التحديات الإضافية التي تواجه إعداد المعلمين هو أن انضباط التدريس يبدو، على نحو متناقض، "بسيطًا" عند تطبيقه بشكل جيد. وهنا، نرى أن تطوير بيداغوجيا إعداد المعلمين يتطلب فهمًا للتدريس كتخصص، وفهمًا لكيفية تطوير إعداد المعلمين. ولتوضيح ذلك بشكل أوضح، يمكننا الاعتماد على بعض الأعمال المعروفة لموراي ومال Murray and Male (2005). فقد صاغوا فكرة التدريس وإعداد المعلمين كممارسات من الدرجة الأولى والثانية على التوالي. بعبارة أخرى، يتطلب إعداد المعلمين (من الدرجة الثانية) معرفة بالتدريس (من الدرجة الأولى)، لأن هدف مُعدي المعلمين هو إعداد المعلمين المرشحين للانخراط في ممارسات من الدرجة الأولى. المرشحون للمعلمين هم معلمون للطلاب في المدرسة؛ وليسوا معلمين لمُعلمي المستقبل. ومع ذلك، نعلم أن المعلمين ينتهي بهم الأمر إلى أن يكونوا مُعَلِّمين، غالبًا بشكل تلقائي أو بافتراض أن كون المرء مُعَلِّمًا ناجحًا سيجعله تلقائيًا مُعَلِّمًا ناجحًا. منذ بداية الدراسة الذاتية، استكشفت دراسات علمية واسعة هذا التحول المتمثل في "أن يصبح المرء مُعَلِّمًا"، وأصبح من الشائع بشكل متزايد أن يستكشف طلاب الدكتوراه في مجال إعداد المعلمين انتقالاتهم إلى مُعَلِّمي معلمين، غالبًا كموضوع مُبكر في الدراسة الذاتية.

لذلك جاءت هذه الورقة البحثية، لتعالج مسألةً ضمنيةً تتعلق بهذا التحول؛ ألا وهي أن تطوير بيداغوجية إعداد المعلمين يتطلب أولًا فهمًا لماهية بيداغوجية إعداد المعلمين. إنه ليس، كما لاحظ الكثيرون، مجموعة من "النصائح والحيل" أو مجموعة من قصص النجاح المُستمدة من مجموعة تجارب مُعَلِّمي المعلمين في الفصل الدراسي. يتطلب تطوير فهمٍ منهجية إعداد المعلمين مستوى آخر من التعقيد، ولذلك نجادل بأنه الترتيب الثالث لمخطط موراي ومالي (2005).

وبالتالي، فإن التدريس من الترتيب الأول هو التدريس في المدارس، والتدريس من الترتيب الثاني هو تدريس المعلمين (إعداد المعلمين)، والتدريس من الترتيب الثالث هو تدريس مُعدي المعلمين المستقبليين (إعداد مُعدي المعلمين). هذه الترتيبات متكاملةٌ بعمقٍ وغير هرمية، على الرغم من أنها تنطوي على طبقاتٍ متزايدةٍ من

التجريد. في الورقة البحثية الحالية، ندعو القارئ والمستمع إلى التفكير في كيفية تطوير فهمه لمنهجيات إعداد المعلمين، وكيف يمكننا مساعدة مُعَدِّي المعلمين المستقبليين على الانخراط في الدراسة الذاتية وأشكالٍ أخرى من "المنح الدراسية الحميمة" كأدواتٍ فعّالةٍ للتطوير المهني.

2- أهمية بيداغوجية إعداد وتكوين المعلمين

بيداغوجية إعداد المعلمين مصطلحٌ يستحق اهتمامًا بالغًا من قِبل مُعَدِّي ومكوني المعلمين. وقد وصف لوفران Loughran (2013) هذه الأهمية في جملتين جديرتين بالتأمل الدقيق:

يجب أن يُوضَّح تدريس التدريس المنطق التربوي الذي يُؤسِّس لممارسات الجودة، ويصوغه، ويُفيد متعلمي التدريس. وهذا يعني أن تعلّم التدريس يتمحور حول قدرة مُعَدِّي المعلمين على خلق تجارب وظروف تربوية تُوضَّح أهمية تجاوز النظرة التقنية للتدريس، مما يجعل الأبعاد الضمنية للمعرفة بالممارسة صريحة وذات معنى في تعلّم التدريس.

إن الخبرات المكتسبة كمعلم صف دراسي لا تكفي كمؤهل أساسي لمهنة إعداد المعلمين؛ وينطبق الأمر نفسه على إكمال درجة الدكتوراه في التربية. يُعد تعليم الآخرين كيفية التدريس تحديًا مهنيًا فريدًا، لأنه في كل لحظة يقوم معلم المعلمين بالتدريس والنمذجة في آنٍ واحد. وقد قدم كورتهاجن Korthagen وآخرون (2006) سبعة مبادئ للتغيير في إعداد المعلمين، بما في ذلك ما يلي:

المبدأ 7: يتعزز التعلم في مجال التدريس عندما يقوم معلمو المعلمين بنمذجة مناهج التدريس والتعلم التي يدعو إليها البرنامج في ممارساتهم الخاصة. ما دام معلمو المعلمين يؤيدون ممارسات مبتكرة لا يقومون بنمذجتها أو توضيحها أو قراءتها كنصوص في فصول إعداد المعلمين الخاصة بهم، فسيظل إصلاح إعداد المعلمين بعيد المنال.

يعرب الطلاب المعلمون عن خيبة أملهم عندما يواجهون فصلًا دراسيًا تُستخدم فيه محاضرة لتقديم بدائل لطريقة المحاضرة. إن التعرّف على الطرق التي يخاضر بها المعلمون ذوو الخبرة ومعلمو المعلمين ويطورون مناهج تدريسية جديدة هو إحدى الطرق التي تُمكن المعلمين الجدد من فهم متى وكيف يكون من الممكن والضروري المخاطرة المهنية.

أشارت التجربة الشخصية إلى أن 50% مما يتلقاه المرشحون للتدريس من أي دورة تدريبية يُعزى إلى كيفية تدريسهم. إن محاضرة حول أهمية عدم إلقاء المحاضرات لا تُعلّم أي شخص كيفية تجنب إلقاء المحاضرات. وفي الوقت نفسه، لا تكفي النمذجة؛ بل يجب أن تُصاحبها استراتيجيات ما وراء معرفية تستكشف وتُحلل ما يُجرى نمذجته ولماذا.

توصل لوفران وآخرون (2013) إلى هذا الاستنتاج حول أهمية بيداغوجية إعداد المعلمين: التغيير عملية طويلة الأمد، وفي صميم هذا التغيير يكمن تطوير بيداغوجية إعداد المعلمين مدفوعةً بتحمل معلمي المعلمين مسؤولية أكبر عن طبيعة التجربة الكلية لبرنامج إعداد المعلمين، ومبنيةً عليه. (ص 609)

ببساطة، يجب علينا كمعلمين أن نولي اهتمامًا أكبر لدور التجارب الشخصية (الماضية والحالية) للمرشحين للتدريس في بناء آفاق جديدة تُمكنهم من التخطيط لممارسات جديدة وتطبيقها في الفصول الدراسية.

3-رؤى من أنشطة مع معلمين ذوي خبرة

إن المعلمين ذوي الخبرة قد يُقدمون على تغيير سلوكهم إذا لم تُثر أنشطة التطوير المهني اهتمامهم وتُعالج تحدياتهم الملحة. وفي هذا الصدد، عُرضت على مجموعة من المعلمين كيفية تسجيل درس ثم نسخه. في اجتماعات بحثية استمرت يومًا كاملاً، شاركوا وحلّلوا دروسهم المُنسخة لتحديد أنماط مهمة في تدريسهم، بما في ذلك ما يلي:

- يتحدث المعلم أكثر من جميع الطلاب.
- يتحكم المعلم في تسلسل واتجاه الدرس.
- يطرح المعلم أسئلة غير مباشرة.
- في حالة الإجابة الخاطئة أو عدم وجود إجابة، يُكرر المعلم السؤال أو يُعيد صياغته، مُعطياً دلائل تُشير إلى الإجابة المناسبة.
- يُكرر المعلم إجابات الطلاب على الأسئلة، أو يُكملها، أو يُوسّعها إذا كانت الإجابة صحيحة أو ذات دلالة.
- المعلم هو مرجع المعرفة.
- المعلم هو محور الاهتمام.
- خرج هؤلاء المعلمون بنتيجتين حاسمتين:
- أ. "لم نكن نعلم أننا نتحدث كثيراً".
- ب. "لم نكن نعلم أنه سيكون من الصعب تغيير هذه الحقيقة".

وهذه الأنماط التي حددها المعلمون بالأنماط السبعة الأوسع التي دعا ساراسون Sarason (1996) قراءه إلى قبولها كـ "عمل إيماني مبدئي" عندما حل مشكلة التغيير التعليمي من منظور الثقافة (ص 35). يمكن لمعلمي المعلمين أن يسألوا أنفسهم: كم من أنماط التدريس المألوفة هذه موجودة في تدريسهم؟

4-الأثر الأولي للتأمل في العمل

جاء نشر كتاب شون Schön's (1983) "الممارس التأملية: كيف يفكر المحترفون في العمل" في الوقت المناسب، إذ سلط الضوء مباشرة على الفجوة التي كان يلاحظها المعلمون المتربصون بين "النظرية" (الأفكار غير المرتبطة بالسياق في الفصول الجامعية) و"الممارسة" (الأفعال التي لاحظناها أثناء زيارة لأماكن التدريس). عندما ألقى دونالد شون ثلاث محاضرات في جامعة كوينز عام 1984، تبلورت الأفكار، مما دفع إلى التفكير بطرق جديدة حول كيفية تعلم المهنيين من التجربة. وكان مصطلح "نظرية المعرفة في الممارسة" محوريًا: نحن بحاجة إلى البحث في نظرية المعرفة في الممارسة. ما نوع المعرفة التي ينخرط فيها الممارسون الأكفاء؟ كيف تتشابه المعرفة المهنية مع أنواع المعرفة المعروضة في الكتب الأكاديمية والأوراق العلمية والمجلات العلمية، وكيف تختلف عنها؟ بأي معنى، إن وُجد، توجد صرامة فكرية في الممارسة المهنية؟

أصبح مفهوم التأمل في العمل محوريًا في البحوث والكتابات الأكاديمية (Munby & Russell، 1989؛ Russell، 1987، 1993). وكان من أهمها طريقة حجة شون على المخاطرة، واستكشاف ممارسات جديدة، والتعلم أكثر من التجربة. ركزت على مصطلح التعلم من التجربة، مع اهتمام متقطع بنظرية المعرفة في الممارسة.

يظهر هذا المصطلح الأخير بشكل متكرر في موني وآخرون (2001)، وراسل ومارتن (2017b, 2017a)، ومارتن وراسل (2020).

5- تأثير مشروع تعزيز التعلم الفعال

بالإضافة إلى التركيز على كيفية تعلم المعلمين من التجارب، ظهر مشروع أسترالي عام 1985، أظهر بوضوح كيف يُمكن لمجموعات المعلمين التعلم من تجاربهم الصفية. ومع اطلاعنا على مشروع تعزيز التعلم الفعال (PEEL)، تأثر الأسلوب التربوي في إعداد وتكوين المعلمين بشكل كبير، إذ اقترح PEEL إجراءات تدريس جديدة ومبتكرة. يُقدم ميتشل Mitchell (2008) وميتشل وميتشل (2008) سردًا حيًا لعشرين عامًا من القيادة في PEEL، والتي بدأت بأربعة أهداف جديدة بتعلم الطلاب، ليس فقط في المدارس، بل أيضًا في برامج إعداد المعلمين الأولية:

- ١- تعزيز التعلم الفعال والمستقل من خلال التدريب على تعزيز التفكير الفوقي.
 - ٢- تغيير مواقف وسلوكيات المعلمين إلى مواقف وسلوكيات تُعزز هذا التعلم.
 - ٣- دراسة عمليات تغيير المعلمين والطلاب من خلال انخراط المشاركين في البحث العملي.
 - ٤- تحديد العوامل التي تؤثر على نجاح تنفيذ برنامج يهدف إلى تحسين جودة تعلم الطلاب. (ص ٧)
- في نهاية المطاف، أنتجت مبادرة PEEL أكثر من ١٥٠٠ تقرير مفصل لمعلمين أجروا تغييرات تربوية لتعزيز تعلم الطلاب، وجميعها متاحة على الموقع الإلكتروني: <http://peelweb.org>.
- ثبتت مطالبة المعلمين عديمي الخبرة بتبني ممارسات جديدة بعد الاطلاع عليها عدم جدواها؛ فكانت الخبرة الشخصية في الممارسات الجديدة ضرورية. تطور بعدها الأسلوب التربوي لتعزيز PEEL ليشمل مطالبة الطلاب باختيار إجراء تدريسي وتخطيط درس مدته ٢٠ دقيقة باستخدام محتوى من اختيارهم. ثم قاد كل منهم الفصل الدراسي خلال الدرس لتجربة هذا الإجراء. وهذه الطريقة، اكتسب كل شخص خبرة في قيادة إجراء PEEL، بالإضافة إلى العديد من التجارب حول آثاره على التعلم. وقد أحدثت الخبرة الشخصية فرقًا كبيرًا. يتحدى موقع PEEL الإلكتروني كل معلم ومعلمة لإشراك الطلاب في تعلم أكثر فعالية مع إعادة النظر في افتراضاتهم الشخصية.

6- الدراسة الذاتية لممارسات إعداد المعلمين

لقد أثر برنامج S-STEP بشكل كبير على الأسلوب التربوي المعاصر في إعداد المعلمين. تأسس مجتمع S-STEP عام 1994، ويشهد اليوم ازدهارًا ملحوظًا. عُقد أول مؤتمر دولي يُعقد كل عامين عام 1996 في قلعة هيرستمونسو بإنجلترا؛ ويمكن الاطلاع على وقائع كل مؤتمر على الرابط <https://www.castleconference.com/conference-history.html>.

يوجد حاليًا دليلان دوليان حول الدراسة الذاتية للتدريس وممارسات إعداد المعلمين (Loughran وآخرون، 2004؛ Kitchen وآخرون، 2020). بدأ نشر مجلة "دراسة إعداد المعلمين" عام 2005، كما تنشر Springer سلسلة كتب S-STEP التي تضم الآن أكثر من 20 مجلدًا.

يُتيح أسلوب الدراسة الذاتية رؤى ثاقبة حول التعقيدات والتناقضات المحتملة في ممارسات إعداد المعلمين، والقضايا المنهجية والأخلاقية المرتبطة بكون المرء مُدرِّبًا للمعلمين وباحثًا في ممارساته الخاصة.

إن حجج وبراهين كوك-ساثر Cook-Sather (2002) حول أهمية الاستماع في سياق تحسين الممارسة واضحة وقوية: إن تفويض وجهات نظر الطلاب يمكن أن يُحسّن الممارسة التعليمية بشكل مباشر، لأنه عندما يستمع المعلمون إلى الطلاب ويتعلمون منهم، يمكنهم البدء في رؤية العالم من وجهات نظر هؤلاء الطلاب. (ص 3)

معظم علاقات القوة لا مكان فيها للاستماع، ولا تتسامح معه بشدة لأنه غير مريح للغاية: فالاستماع الحقيقي يعني الاضطرار إلى الاستجابة. الاستماع يعني الانفتاح على إمكانية المراجعة، سواءً في الفكر أو العمل. على الأقل، يعني الاستعداد للتفاوض. إن الافتراضات وأنماط التفاعل القديمة راسخة لدرجة أن حتى أولئك الذين يحاولون التخلص منها يجب أن يستمروا في الكفاح. وفهم ذلك جزء من معنى الاستماع. (ص 8)

تبدو فكرة دراسة مُعلّمي المعلمين لممارساتهم الخاصة واضحة الآن كطريقة لتحسين نمذجة كيفية تعلم المعلم من التجربة.

7- تحديد سلطة الخبرة

إن التركيز على التعلم من الخبرة، يؤدي إلى التأكيد على وجود سلطة مهمة تأتي مع الخبرة (Munby & Russell, 1994). حيث يُنظر إلى المعلمين عادةً على أنهم يتمتعون بنوعين من السلطة: العقلانية والمكانة. وبالتالي، فإن المعلم هو سلطة في السلطة (Peters, 1966، ص 150-152). إذن هناك قيمة في إضافة السلطة المستمدة من الخبرة إلى سلطة المعرفة والمكانة. إذا كان شون مُحققًا في أن هناك معرفة عملية لا يمكن التعبير عنها بالكامل في القضايا، وأن التعلم من التجربة له نظرية معرفية خاصة به، فإن ما يهمنا هو أن التعلم من التجربة لا يتناقض بوضوح مع التعلم الذي يمكن التعبير عنه ونقله في القضايا. (Munby & Russell, 1994، ص 92)

تُعدّ الخبرة في دور المعلم أمرًا جديدًا ومثيرًا للمعلمين قبل الخدمة، لكن فرصهم في تعلّم سلطة تلك الخبرة تُعيقهم بشكل أساسي خضوعهم للمراقبة من قبل المعلمين المتعاونين [المرشدين] وممثلي الجامعة. يتمتع هؤلاء المراقبون بسلطة تجاه المعلمين الطلاب، الذين من المرجح أن يفسروا تعليقاتهم على أنها سلطة المنصب وخبرة شخص آخر، وليس الخبرة الشخصية للمعلم الطالب. وبالتالي، فإن إمكانية أن يكون التدريب العملي منبرًا للبدء في فهم وتفسير سلطة الخبرة مُقيدة ومُقوّضة. (ص 93)

لقد ثبت أن هذا التركيز على أهمية الخبرة وأهمية تعلّم المهنيين منها كان في الوقت المناسب. فمع تأكيد تحليلنا للتوترات في صفّي على أهمية التركيز على كيفية التعلّم من الخبرة في مهنة التدريس، أظهر هيكل برنامج جديد، وإن كان قصير الأمد، قوة الخبرة.

8- تغيير جذري في البرامج، وعودة إلى التقاليد

تغيب عن معظم برامج إعداد المعلمين الأولية الاهتمام الصريح بالتعلم من التجربة. يميل المرشحون لمهنة التدريس إلى النجاح في المدرسة. ويميلون إلى إتقان مهارات التعلم من الكتب والفصول الدراسية؛ وقد أتقن معظمهم مهارات التعلم من التجارب اليومية، لكنهم لم يتقنوا مهارات التعلم من الخبرة المهنية. بعد مشروع تجريبي ناجح في الفترة 1996-1997، اتخذ برنامج إعداد المعلمين في جامعة كوينز خطوة جريئة. فبعد أسبوع من التوجيه، بدأ برنامج ما بعد التخرج، الذي يستمر ثمانية أشهر، في اليوم الدراسي الأول، مع 14 أسبوعًا من الخبرة الصفية، تخللتها فترة عودة إلى الجامعة لمدة أسبوعين تقريبًا في منتصف البرنامج لاستيعاب تجاربهم.

وشمل النصف الثاني من البرنامج معظم المقررات التقليدية، ولكن مع اختلاف جوهري: كان لدى هؤلاء المرشحين لمهنة التدريس خبرات تدريسية واسعة. في صفى الأول، حدد الطلاب ذوو الخبرة الواسعة 63 موضوعاً يرغبون في استكشافها. في الأسبوع الذي حضرت فيه مؤتمراً، أصرّ الطلاب على الاجتماع بشكل فردي لفصلين دراسيين. مُدّد الجدول الزمني النموذجي، الذي كان ثمانية أشهر، بأربعة أسابيع إضافية من التدريب العملي لاستكشاف وجهات النظر الجديدة التي أفرزتها دوراتهم.

في نهاية السنة الأولى من هذه الخطوة الجريئة، عقد أعضاء هيئة التدريس والموظفون خلوةً لمناقشة الهيكل الجديد، واتُخذ قراراً بأنّ التغيير كان مُبالغاً فيه. استمرّ الهيكل لعامٍ آخر، لأنّ المرشحين قد قُبلوا فيه بالفعل. لقد دُمّرت بقرار التخلي عن هيكلٍ شكّل عامي الأكثر تحفيزاً وتفاعلاً في عشرين عاماً كمُدرب للمعلمين. للأسف، تأثر القرار بشكلٍ كبير بالاضطرابات السياسية الداخلية. كان رأيي الشخصي أنّ العديد من الزملاء وجدوا صعوبةً بالغةً في تدريس طلابٍ يتمتعون بخبرةٍ واسعة، خبرةٍ مكّنتهم من التحدّث بطرقٍ جديدةٍ حول الأفكار التي تُقدّمها لهم الفصول الدراسية. لقد عززت تجاربي الشخصية في هذا الهيكل الجذري للبرنامج افتراضاتي المتطورة حول أهمية التعلم من التجربة، والمساهمة الجوهرية للتجربة الشخصية في تمكين المرشحين لمهنة التدريس من فهم الآثار العملية للنظريات وتقارير البحث (Russell, 1998). وقد استغللتُ في ممارساتي التدريسية اللاحقة كل فرصة سانحة للاستماع إلى تجارب الطلاب، وللمساعدة في تحليلها.

وفي هذا الصدد، نذكر ثلاث تغييرات جوهرية في الممارسة:

1. استخدام مصطلح "المعرفة المكتسبة" بدلاً من "النظرية"، ومصطلح "المعرفة الحرفية/الميدانية" بدلاً من "الممارسة". (Hagger and McIntyre (2006 و (Grimmett & MacKinnon, 1992)
2. تخصيص آخر 15 دقيقة من كل حصة دراسية مدتها ساعتان لمناقشة ما تعلمه الطلاب وكيف تعلموه.
3. تطبيق بعض المبادئ المعرفية التسعة التي أوصى بها ويلينجهام (2009) للمعلمين.

9-أهمية تقييم ما نتعلمه من الخبرة

جميعنا نتعلم من الخبرة، لكن ما نتعلمه ليس صحيحاً دائماً. في حياتنا اليومية، غالباً ما تصحح استنتاجاتنا الخاطئة نفسها في النهاية، ولكن في عالم التدريس المهني، يمكن أن تُؤثر الاستنتاجات الخاطئة المستمدة من تجارب التدريس، بمرور الوقت، سلباً على تعلم الطلاب. لقد نهتني فرصة التدريس لمدة عامين قبل الالتحاق ببرنامج إعداد المعلمين إلى أهمية التعلم من الخبرة كإعداد لتعلم مهني أكثر رسمية. لقد تركتني فرصة رؤية مجموعتين من المرشحين لمهنة التدريس يكتسبون خبرة تدريسية واسعة قبل دوراتهم التدريبية دون أي شك. يميل أولئك الذين يلتحقون ببرنامج إعداد المعلمين إلى افتراض أن النظرية تأتي دائماً قبل الخبرة، وأن شخصاً ما يستطيع ويرغب في تعليمهم كيفية التدريس. لقد علمتهم المدرسة هذا. معظمهم بارعون في اكتساب المعرفة من الكتب؛ ومعظمهم أيضاً بارعون في تعلم المعرفة الحرفية المستمدة من التجارب اليومية. ثم يدركون سريعاً، بعد تجربتهم العملية الأولى، أن تعلم المعارف الحرفية للمهنة أمر جديد وبشكل تحدياً. أقترح أن تساعد

برامج إعداد المعلمين المرشحين للمعلمين باستمرار وبشكل واضح على الاهتمام بمهارات تقييم جودة ما يتعلمونه من تجاربهم التدريسية الشخصية وتطويرها. وبالمثل، ينبغي أن يكون معلمو المعلمين قادرين على تقييم معارفهم الحرفية ومنهجهم التربوي في إعداد المعلمين. يتضمن أحد جوانب تقييم التعلم المهني من التجربة العثور على معارف من الكتب، كما ذكر ويلينجهام (2009)، والتي يمكن أن تساعد في تفسير ما يتم تعلمه. كما يُعد البحث الإجرائي ومنهجية S-STEP مفيدتين أيضاً.

*الخلاصة مع توصيات لمعلمي المعلمين

غالبًا ما يبدأ معلمو المعلمين بالتدريس فور إتمام برنامج الدكتوراه، سواءً أكان لديهم خبرة في التدريس في الفصول الدراسية أم لا. في برنامج الدكتوراه، ينصب التركيز على التعلم وإجراء البحوث. في السنوات الأولى لمعلمي المعلمين، ينصب التركيز حتمًا على إجراء البحوث ونشرها. من السهل اعتبار التدريس نشاطًا يُنجز ثم يُكمل، مما يؤدي إلى مسار وظيفي يُهمَل منهجهم الشخصي في إعداد المعلمين. باختصار، فيما يلي أهم عناصر منهجية شخصية في إعداد المعلمين:

- ١- الإنصات لمن نُدرّسهم
- ٢- الإنصات لتجاربهم في التدريب العملي
- ٣- نمذجة وتحليل ممارسات التدريس، بما في ذلك الدراسة الذاتية
- ٤- تعزيز التفكير فوق المعرفي فيما يتعلق بالتدريس والتعلم
- ٥- تطوير سلطة الخبرة
- ٦- تشجيع الاهتمام بنظرية المعرفة في الممارسة: كيف نتحقق من معرفتنا الحرفية المتطورة؟
- ٧- تحديد الافتراضات الشخصية حول التدريس والتعلم وتعلم التدريس
- ٨- المخاطرة بالممارسات الجديدة

وصف بولوك وراسل Bullock and Russell (2012) حاجة مُعلّمي المعلمين إلى فهم وتطوير ونقد أسلوبهم التربوي في إعداد المعلمين: إن عمل مُعلّم المعلمين أكثر تعقيدًا مما قد توحى به الصور الساذجة عن نقل قاعدة معرفية للتدريس للمبتدئين... يواجه المعلمون المبتدئون تحديات... أكبر بكثير مما توحى به ممارسات إعداد المعلمين التقليدية. بينما نعمل على مساعدة المرشحين للتدريس على تعلم كيفية توجيه تطورهم الذاتي كمعلمين، أصبح فحص ممارساتنا الخاصة وتحسينها جزءًا متزايد الأهمية من الانتقال من الحديث المتمحور حول المعلم إلى تجربة متمحورة حول المتعلم، وخلق معنى تجريبي لقاعدة المعرفة في التدريس. (ص 32)

إن مراقبة المعلمين لسنوات طويلة تُعطي جميع أفراد المجتمع صورة ناقصة ومضللة عن المعرفة المهنية للمعلمين. يبدأ أولئك الذين يتعلمون التدريس بإدراك ضئيل للانتقال المعقد المطلوب ليصبحوا معلمين متميزين. وبما أن الجامعات تفترض على ما يبدو عدم وجود معرفة خاصة مطلوبة للتدريس، فليس من المستغرب أن يكون أسلوب إعداد المعلمين متخلّفًا وأن أهميته غير معترف بها. يتطلب تحسين جودة إعداد المعلمين من جميع معلمي المعلمين دراسة كيفية تدريسهم وبناء أسلوب تربوي شخصي لإعداد المعلمين. إن الاهتمام الواضح بأساليب إعداد المعلمين سيحسن جودة التعلم المهني في برامج إعداد المعلمين لدينا.

ونختتم مداخلتنا هاته بالطريقة نفسها التي اختتم بها لوفران (2007) مقدمته لكتاب "تشرية بيداغوجيا إعداد المعلمين"، بسؤال: "كمعلم، كيف تُطوّر بيداغوجيتك الخاصة بإعداد المعلمين وتُطبّقها؟" (ص 14). ذلك أنه، تطوير فهم أصول تدريس إعداد المعلمين عملية مستمرة، تتواصل على مدار المسيرة المهنية، في سياقات متنوعة، وتحقق أهدافاً متعددة.

References

1. Bullock, S. M., & Russell, T. (Eds.). (2012). Self-study of science teacher education. Springer.
2. Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14. <https://www.jstor.org/stable/3594363>
3. Grimmett, P. P., & MacKinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 18, pp. 385–456). American Educational Research Association.
4. Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education. Open University Press.
5. Holt, J. (1964). How children fail. Delta.
6. Ireland, D., & Russell, T. (1978). The Ottawa Valley teaching project [Research Report]. *Journal of Curriculum Studies*, 10, 266–268. <https://doi.org/10.1080/0022027780100307>
7. Kitchen, J., Berry, A., Guðjónsdóttir, H., Bullock, S., Taylor, M., & Crowe, A. R. (Eds.). (2020). Second international handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer.
8. Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
9. Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311–346). Springer
10. Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
11. Loughran, J. (2006). Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>
12. Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran, (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (pp. 1–15). Routledge.
13. Loughran, J. (2013). A pedagogy of teacher education. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0096>
14. Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Kluwer.
15. Loughran, J., Korthagen, F., & Russell, T. (2013). Teacher education that makes a difference: Developing foundational principles of practice. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 597–613). Emerald Group.
16. Martin, A. K., & Russell, T. (2020). Advancing an epistemology of practice for research in self-study of teacher education practices. In J. Kitchen, A. Berry, H. Guðjónsdóttir, S. M. Bullock, M. Taylor, & A. R. Crowe (Eds.), *Second international handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1045–1073). Springer.

18. Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
19. Mitchell, I. (2008). 24 years of PEEL—have the goalposts shifted? *PEEL SEEDS*, 100, p. 10. <https://peelweb.org/peelAdmin/Monash/index.php/StartPeel/article/2425>
20. Mitchell, I., & Mitchell, J. (2008). The Project for Enhancing Effective Learning (PEEL): 22 years of praxis. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (Eds.), *Learning communities in practice* (pp. 7–18). Springer.
21. Munby, H., & Russell, T. (1989). “Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön,” *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 71–80. <https://doi.org/10.1080/0022027890210106>
22. Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/0022487194045002002>
23. Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers’ knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877–904). American Educational Research Association.
24. Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Routledge.
25. Russell, T. (1987). Research, practical knowledge, and the conduct of teacher education. *Educational Theory*, 37, 369–375. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00369.x>
26. Russell, T. (1993). Reflection-in-action and the development of professional expertise. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 51–62.
27. Russell, T. (1994a, April). Returning from the field: Did recent relevant and successful teaching make a difference? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. ERIC ED 376 122.
28. Russell, T. (1994b, April). Teaching to better understand how a teacher learns to teach: Can the authority of personal experience be taught? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. ERIC ED 376 123.
29. Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32–47). Falmer.
30. Russell, T. (1998). Why doesn’t teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 4954.
31. Russell, T. (2014). One teacher educator’s career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 55–72). Emerald Group.
32. Russell, T. (2018). A teacher educator’s lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
33. Russell, T., & Loughran, J. (Eds.) (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. Routledge.
34. Russell, T., & Martin, A. K. (2017a). Reflective practice: Epistemological perspectives on learning from experience in teacher education. In R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones, & J. Ryan (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 27–49). Springer.
35. Russell, T., & Martin, A. K. (2017b). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena et al. (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 111–118). Ediciones Universidad Salamanca.
36. Russell, T., Martin, A. K., & Loughran, J. (2020). Introducing new practices in a teacher education classroom: Lessons learned, insights gained. In C. U. Edge, A. Cameron-Standerford, & B. Bergh (Eds.), *Textiles and tapestries: Self-study for envisioning new ways of knowing (Proceedings of the 13th International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*, pp. 435–445). EdTech Books. https://equitypress.org/textiles_tapestries_self_study/chapter_115

37. Sarason, S. B. (1996). Revisiting the culture of the school and the problem of change. Teachers College Press.
38. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
39. Vick, M. (2006). "It's a difficult matter": Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/13598660600720579>
40. Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2): 130–178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
41. Willingham, D. T. (2009). Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. Jossey-Bass.