

دولة إسرائيل  
وزارة التربية والتعليم

السكرتارية التربوية  
القسم أ للتعليم في المجتمع العربي

الإدارة التربوية  
قسم أ للتعليم الابتدائي

تشرين الأول، 2013

## سياسة لدفع تعلم ذي معنى<sup>1</sup> قُدماً في جهاز التربية والتعليم

"على جهاز التربية والتعليم أن يسعى لحدائته المجتمع الإسرائيلي وجعله قدوة، مما يؤهل تقدّم الفرد مهنيًا وشخصيًا"

(الراب شاي بيرون، وزير التربية والتعليم)

### مقدمة:

تعمل وزارة التربية والتعليم على دفع تعلم ذي معنى قُدماً عند التلاميذ برؤية شمولية، متواصلة ومراقبة، مما يمنحهم تجربة ممتعة وممكنة، إلى جانب إنجازات في التحصيلات المطلوبة.

### أهداف الوثيقة:

- عرض نهج وزارة التربية والتعليم التربوي.
- تحفيز نقاشات مهنية لدى أصحاب الشأن والشركاء، بالتطرق إلى سياسة العمل وسبل تنفيذها.
- تشكيل قاعدة لخطط عمل في مستويات مختلفة.

<sup>1</sup> هناك تسميات أخرى لنفس المصطلح، نحو: التعلم الدلالي، التعلم الاستيعابي، التعلم القيم، التعلم الوافي. ما يوازي بالإنجليزية:

Meaningful Learning وبالعبرية: למידה משמעותית. في هذه الوثيقة أشرنا استخدام مصطلح التعلم ذي معنى.

- يُشار إلى أنّ هذه الوثيقة في حالة بناء تراتبي دائم، وحوار مع أصحاب الشأن.
- قام بإعداد وملاءمة هذه الوثيقة عن اللغة العبرية طاقم من قسم أ للتعليم الابتدائي.

تعرض الوثيقة صورة المتعلم ووظائفه، التي يصبو جهاز التربية والتعليم إلى تطويرها، بحيث يتيح التعلم تطوير شخصيَّة المتعلم، وتحقيق غايات جهاز التربية والتعليم ضمن أطره المختلفة، وتقترح كذلك خطوطاً عريضة لبرامج التعليم وسيرورات تقييم التعلم، تصف تأثير التعلم على المعلم والبيئة التعليميَّة، وتقترح منحى كقاعدة لتنفيذ العمل في الحقل.

تشمل الوثيقة مستندات عمل، ونتاج تفكير مديري الألوية، وكادر الإدارة في وزارة التربية والتعليم، ولجنة التوجيه.

## مدخل:

تبرز وظائف جهاز التربية والتعليم في إسرائيل بشكل واضح في قوانين وأنظمة التعليم الرسمي<sup>1</sup> وبتعديل أهداف قانون التعليم الرسمي<sup>2</sup> اللذين يحدّدان القيم التربويّة المتوجّب تدريسها، كذلك المضامين المركزيّة للمنهج، والمهارات وأداء المتعلّم الذي يجب تطويره، والمناخ التربويّ والذي من خلاله يتمّ تحقيق كلّ ما ذكر سابقاً.

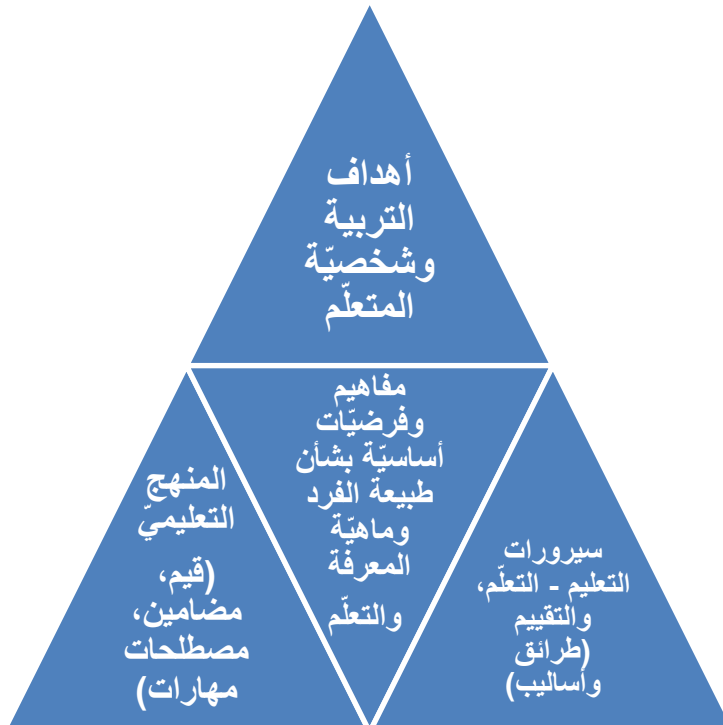
وظائف جهاز التربية والتعليم ظهرت من خلال وثيقة عمل وزير التربية والتعليم:

- دفع قيم التضامن والمساواة قدماً، وخلق حوار بموضوع الهوية الثقافيّة والقوميّة بروية ليبراليّة متعدّدة الثقافات، من خلال دعم التعليم الرسميّ العام، وتقليص الفجوات وخلق توافق حول نواة مشتركة.
- وضع أساس معرفيّ للمهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين يمكّن خريج جهاز التربية والتعليم من تحقيق ذاتيّ ومهنيّ، ويمكّن دولة إسرائيل من الاستمرار بكونها عاملاً قيادياً في العالم بالتجدد والمبادرة.
- بلورة بيداغوجيا تحثّ على تطوير التميّز، التفكير، الإبداع، النقد، المشاركة المدنيّة، وتشجّع ممارسة تجربة تعليمية مثيرة وإيجابية.
- ملاءمة سيرورات في جهاز التربية والتعليم، تتيح تحقيق؛ تعلّم ذي معنى، استقلاليّة، شفافيّة، حوار مبنيّ على الثقة والتعزيز بين كلّ المشاركين في العمليّة التربويّة.
- يعمل جهاز التربية والتعليم اليوم في عالم ديناميّ متغيّر بشكل سريع، يسمّى هذا العصر بـ "عصر المعرفة" والذي يميّز بتفجّر المعرفة وتطوّرات تكنولوجيّة كثيرة منها "ثورة الحوسبة"، فتلاميذ اليوم منكشفون إلى عالم سريع التطور والفاعليّة في مجالات الحوسبة والإنترنت، في مجالات الاتّصال وحتّى في علاقات بيخصيّة. يواجه التلاميذ مثيرات كثيرة وقويّة في آن واحد، تؤدّي هذه المثيرات إلى درجة كبيرة من التيقّظ وجذب الانتباه، وفي نفس الوقت تؤدّي إلى صعوبة التركيز بشيء واحد محدّد لفترة طويلة. يصعب هذا الوضع تنظيم ومنهجة السيرورة التربويّة، ويخلق إحساساً بالضغط والغربة، حتّى أنه قد يولّد عدم الثقة في جهاز التربية والتعليم لدى جزء ليس بالقليل من الشركاء. يُحدث عالم الإنترنت تغييراً حاداً في مبنى السّم الهرميّ لمصدر المعرفة، وسهولة الوصول إليها، وهذا يؤثّر على المتعلّم والمعلّم، وعلى المنهج وسيرورات التعليم والتعلّم، كذلك على البيئّة التعليميّة.

<sup>1</sup> قانون التعليم الرسميّ، 1953  
<sup>2</sup> تعديل أهداف التعليم الرسميّ، 2000 و2003

كلّ هذا يلزم تعلّمًا له علاقة بحاجات المتعلّم والمجتمع، وتعلّمًا ذا معنّى يشرك المتعلّم، ويزيد من اهتمامه ودافعيتّه، ويحدث سيرورة داعمة وممتعة للمتعلّم والمعلّم. يتطلّب من جهاز التربية والتعليم تحديد شخصيّة المتعلّم المنشودة، كي يطوّرها بواسطة رسم رؤية واضحة لشخصيّة المعلمين، لسيرورات التعلّم، للمنهج، للبيئة التعليميّة، وللطرائق التي تدفع تعلّمًا ذا معنّى.

على مدار السنين تمّ تطبيق سيرورات تعليم في أجهزة تعليم مختلفة في العالم، ومن ضمنها إسرائيل، لكي تعطي جوابًا حول مواصفات بيئة الحياة والمعرفة المتراكمة لطرائق تعلّم تثير اهتمام ومشاركة المتعلّم. وهكذا تمّ تطوير أساليب وطرائق تعليم مثل: "التعلّم الفعّال"، "التعلّم التعاوني"، "التعلّم الحواريّ"، "التعلّم الباحث"، "التعلّم الفرديّ"، "الذكاءات المتعدّدة"، "التعلّم الإنسانيّ" وغيرها. هذه الطرائق يُعمل بها في أطر التعليم المختلفة، غالبًا كمبادرة فرديّة. اليوم، يمكن أن نجد مؤسسات تربويّة في المراحل المختلفة تمارس التعليم والتعلّم اللذين يدفعان قُدّمًا تعلّمًا ذا معنّى. مع هذا، مفهوم التطبيق لتعلّم عميق وذو معنّى لم يتطوّر بشكل شموليّ وتتابعيّ في جهاز التربية والتعليم عامّة. هدف وزارة التربية والتعليم اليوم هو تأهيل الناشئة، والاستعداد لتطبيق تتابعيّ للتعلّم ذي معنّى فيه.



## أ. شخصية المتعلم

### مميزات شخصية المتعلم التي يصبو جهاز التربية إلى بلورتها:

- متعلم مستقل، ذو توجيه ذاتي، مثل: إنسان متميز بحب الاستطلاع والاهتمام والنشاطات العقلية والروحانية النابعة من فهم مواضيع مختلفة ومتعددة، يهتم بمجالات اهتماماته وفق اختياراته، قادر على أن يبحث بقدراته الذاتية عن المعلومة، وعن الآليات من أجل إشباع حب استطلاعاه واهتمامه<sup>1</sup>.
  - لديه وعي ذاتي لسيرورة عمله، قادر على المعرفة والتخطيط لأهدافه الشخصية والاجتماعية من أجل تحقيقها، مهياً ومؤهل لأن يأخذ مسؤولية ومساهمة في المجتمع.
  - قادر على ممارسة تجارب اجتماعية هامة، يدور فيها حوار بي شخصي حقيقي، به كثير من الحساسية، العطف، الاحتواء، الاحترام المتبادل والمشاركة الشخصية المبنية على قيم مثل: الصدق، المساواة، الاستقامة والتي تتيح لكل فرد أن يعبر ويحقق ذاته.
  - متمرس في إدارة حوار ذي أهمية، لديه القدرة على التعلم في الحيز الاتصالي للقرن الحادي والعشرين، من خلال استعمال طرق ناجعة للحصول على المعلومة، ونشرها بواسطة تحكيم وتقييم مصداقية المصادر المختلفة للمعلومة.
- تتطور شخصية هذا المتعلم من خلال سيرورات تعلم ذي معنى يرتكز على طريقة البنينة، تفترض هذه الطريقة أن المعرفة لا تُنقل للإنسان، إنما تُبنى في وعيه بشكل خاص بمساعدة صور مخزونة في الوعي<sup>2</sup>.
- يؤثر تعلم ذو معنى على تطور أداء المتعلم في جوانب مختلفة: معرفي، ميتا- معرفي، إداري، اجتماعي، وجداني، حسي- حركي.

### أداءات المتعلم المتوقعة:

- ينظر الجانب المعرفي إلى قدرات المتعلمين على إحداث سيرورات تفكير بطرق مختلفة، مثل: تفكير بمستويات راقية، ادعاء، مقارنة، استنتاج، تفسير شخصي، تنفيذ، حلّ مشاكل، تفكير إبداعي، تفكير ناقد.

<sup>1</sup> حזור מנכ"ל תשס"ז (ב), כ"ד א' תש"ס, 1 آذار 2000

1 8.htmhttp://cms.education.gov.il/EducationCM/applications/mankal/arc//s7bk3

חזור מנכ"ל מיוחד כ', ארגון מערכת הלימודים בבית הספר העל יסודי, יוני 1996

1 C.PDFhttp://www.education.gov.il/kav patuach/download/A1

http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/88.aspx<sup>2</sup>

- يتطرق الجانب الميتا- معرفي "التفكير فوق التفكير"، إلى قدرة المتعلمين على التفكير فوق تفكيرهم، وتوجيه سيرورات التفكير من خلال تفعيل؛ نشاطات، تخطيط، ضبط وتنظيم، مثل: توظيف عقلائي لاستراتيجيات التعلم، تقييم الاستراتيجيات، عمليات التغذية المرتدة على سيرورات التعلم، مهارات فهم، تعبير، تفسير، تصنيف معرفة، تقييم ذاتي إلخ.
  - يتطرق الجانب الإداري إلى قدرات التلاميذ في تشكيل سيرورات التعلم وفق حاجاتهم، مثل: تحديد غايات، تنظيم الوقت، تخطيط التعلم، تنفيذه وتقييمه، تنظيم البيئة، استعمال مصادر معرفة، مراقبة ذاتية، إلخ.
  - يتطرق الجانب الاجتماعي إلى قدرات التلاميذ على تمييز الحالات النفسية، نوايا- دوافع وأحاسيس الآخرين والرد عليهم. يشتمل الجانب الاجتماعي مهام مثل: إدارة حوار راق، عمل ضمن طاقم، مشاركة، تقبل وإعطاء تغذية مرتدة، مشاركة اجتماعية ومساهمة للمجتمع، إدارة صراعات، تضامن وفهم الآخر، تقبل الآخر، انفتاح، تنازل، توافق.
  - يتطرق الجانب الشخصي إلى قدرة التلاميذ على التعرف إلى ذاتهم، والعمل وفق هذه المعرفة من خلال وعيهم لما يعتمل داخل النفس من؛ نوايا، أسباب، أهداف وأمنيات، ويضم هذا الجانب ممارسات، مثل: الانضباط الذاتي، التحكم الذاتي، دافعية ذاتية، إحساس بالقدرة الذاتية، تحمل المسؤولية، أخذ مبادرة، متابعة، تحديد أهداف، اتخاذ قرارات وغيرها...
  - يتطرق الجانب الحسي- الحركي إلى قدرة المتعلمين على استعمال لغة الجسد، كي يعبروا عن أفكارهم وأحاسيسهم، يشمل هذا الجانب مهام مثل: معرفة، استقرار سليم، توظيف الأحاسيس في التعلم، عرض التعلم بواسطة الحركة، أنغام، لون وصورة، حساسية جمالية، إلخ.
- شخصية المتعلم، حاجاته وتجارب تعلمه تشكل قاعدة لسيرورات التعليم والتعلم والتقييم، لبرامج التدخل وتطبيقها في جهاز التربية والتعليم.

## ב. תֵּלֵם נוֹ מַעֲנֵי וְאַהֲמֵיֵתֵה לְהֵאָזֵר הַתְּרִיבִיָּה וְהַתְּעִלִּים:

יֵסֵהֵם הֵאָזֵר הַתְּרִיבִיָּה וְהַתְּעִלִּים בִּי סִקֵּל שְׁחִשְׁבִיִּים הַתְּלַמִּידִים, וַיִּוָּתֵר עַל מִוָּאִפְהֵם תְּבָה הַתְּעִלֵּם וְהַתְּחָאָה, וַיִּזַּע אֶסֶס הַתְּעִלֵּם אֶל מִדֵּי הַחַיָּה, כִּזֵּל כִּיֵּה יִקְסֵב אֲלִיָּת לִסִּקֵּל מִגְּתֵם מִתְּלִיִּי וְאִנְסַנִּי, בְּחִיֵּת יַעִישׁ אַעֲזָוֵה מַעַּ אֶל צִוּוֹ עִימֵהֵם הַשְּׁחִשְׁבִיָּה וְהַאֲגְתַּמַּעִיָּה .

תֵּהֲדַף הָעִמְלִיָּה הַתְּרִיבִיָּה אֶל מִנַּח הַתְּלַמִּידִים; אִחְסַסָּה בַרְקִי, עִימָהּ וּמִקְדֵּרָה, נִגְאָחָה וְתִחְוִיקָה זָאֲתִיָּה, תְּגִרְבֵּה אִלְקִישָׁף וְהַאֲסְתַּגְבָּה לְחֵב אִסְתַּלְּאָעֵהֵם, וְתִטְוִירֵהֵם כְּאִפְרָאד פְּעָלִיִּים וּמִנְדַּמְגִּיִּים בִּי מִגְּתֵם יִסְאֵהוּמִים בִּיֵּה. לְכִי תִחְוֵק הָעִמְלִיָּה הַתְּרִיבִיָּה אֲהֲדַפְּהָ עַל הֵאָזֵר הַתְּרִיבִיָּה וְהַתְּעִלִּים אֲנִי יַעֲסִי אֶל תְּרִסִּיחַ תְּעִלֵּם זֵי מַעֲנֵי עַל אִמְתַּדַּד הַמִּרְאֵחַ הַתְּעִלִּמִיָּה, מַעַ חֲפֵז הַתְּוָזָן הַמְּטֻלָּב בֵּינָה הַתְּוָגֵה לְלִפְרָד וְהַתְּזָאֵה לְמִגְּתֵם, וּבֵינָה הַעִיָּאֵס וְהַתְּעִלֵּם, בֵּינָה הַסִּירוּרָה וּבֵינָה הַנִּאֲתַג, בֵּינָה תְּעִלֵּם אֶל "לְמָאֲזָה", וּבֵינָה הַתְּעִלִּים אֶל "כִּיֵּף", וּבֵינָה הַמְּבִלּוּר וְגִיר הַמְּבִלּוּר.

הַסְּוָאֵל, "מָה הַמְּקִסּוּד בְּזֵי מַעֲנֵי? וְכִיֵּף נִזְמֵן תְּעִלֵּם זָה מַעֲנֵי?"

יִשְׁגֵּל זֶה הַסְּוָאֵל הָעַמְלִיִּים בִּי הַתְּרִיבִיָּה וְהַתְּעִלִּים מִנְדֵּז זֵמֵן. יַעֲרֵף "פִּיקְטוֹר פֵּרְנִקֵּל" זָה מַעֲנֵי דִלָּאָה, תְּפִסִּיר וְעִימָה<sup>1</sup>, וַיַּעֲרֵף "כָּרַל רֹוִגְרִז" תְּעִלֵּם זָה מַעֲנֵי בָּאֵה תְּעִלֵּם מִרְתַּבֵּט בַּתְּגִירְבֵּה, עִקְסֵם הַתְּעִלֵּם הַוְהִמִּי. יִתְמַיֵּז זֶה הַנּוֹעַ מִן הַתְּעִלֵּם בַּהַמְּשָׂרָקָה הַזָּאֲתִיָּה: לְלִפְרָד כִּקֵּל, לְמַעֲרַתֵּה וְאִחְסַיִסֵּה, מִנְדַּמְגַּם בְּעִמְלִיָּה הַתְּעִלֵּם, וְהַמְּבָאֵרָה הִי בְּמִתְנַאֵל הַמְּתַעֲלֵם נִפְסֵה. תְּעִלֵּם כֵּזָה יַעֲגִיר מִן סִלוֹק הַמְּתַעֲלֵם וּמִן מִוָּאִפְהֵם, וְרִבְמָה קֵד יַעֲגִיר מִן שְׁחִשְׁבִיָּה הַמְּתַעֲלֵם<sup>2</sup>, כִּזֵּל יַעֲתַד "הֵרִיז" אֲנִי הַתְּלַמִּידִים יִתְעַלְמוֹן בְּשִׁקֵּל אֲפֻסֵּל עַנְדָּה יִשָּׂרְכוֹן בִּי עִמְלִיָּה הַתְּעִלֵּם מִן חֵלָל עִפְלֵהֵם, חִיָּאֵהֵם, אִחְסַיִסֵּהֵם וְאִגְסַדְהֵם. וְנִתְיַגֵּה זֶה הַמְּשָׂרָקָה הִי פֵהֵם אֲפִקָר עִימָה, מְשָׂרָקָה בִּי סִירוּרָה תְּעִלֵּם תִּמְנַח תְּגִירְבֵּה אִיגְבִיָּה לְעִמְלִיָּה הַתְּעִלֵּם, וְתַעֲבִיר זֶה הַתְּגִירְבֵּה שְׂרָטָה לְפֵהֵם<sup>3</sup>.

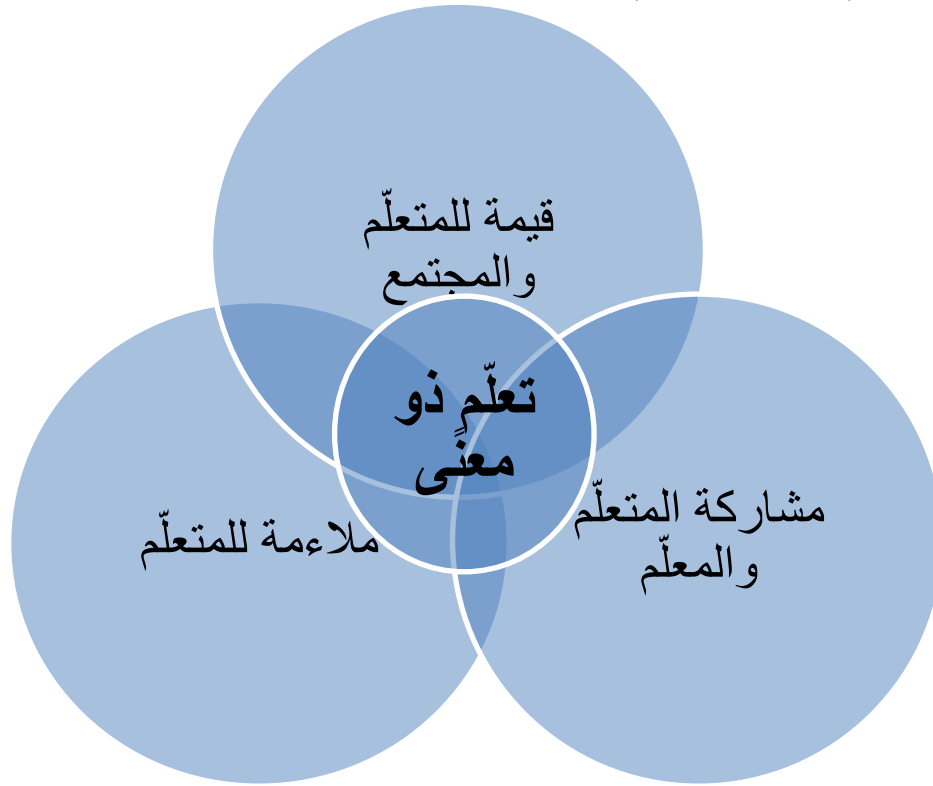
תְּעִלֵּם נוֹ מַעֲנֵי וְהוֹ תְּעִלֵּם מִנְסַב לְחַיָּה הַתְּלַמִּידִים, כֹּוֵּה יִחְאֵל אֲרוּאֲחֵהֵם, מִן חֵלָל אִדְחַל גְּוָאֵב מִתְּנֹועָה מִן תְּגָרַב עִפְלִיָּה, חִסִּיָּה, גְּסִדִּיָּה, פְּנִיָּה, אִבְדָּעִיָּה וְגִירְהָ. תְּעִלֵּם כֵּזָה יַחְפֵּז תְּטוֹוִיר הַתְּפִקִּיר, וְהַתְּעַמֵּק בַּהַמְּוָאֲצִיִּים הַתִּי תֵהֵם הַמְּתַעֲלֵם וְתִלְבִּי חֵאגָתֵה; תְּגָרַב וְנִשְׂאֻתָּת פֵּרְדִּיָּה וּזְמֵן מִגְּמוּעָה, יִשְׁגַּע הַתְּמַיֵּז וְאִסְתַּנְפָּאז הַתְּזָאֲתִיָּה, אֶל גַּאֵב הַתְּטוֹר הַרוּחַנִּי וְהַעִימִי. יַחְדַּת הַתְּעִלֵּם בְּחִיזָת מִחְתַּלְפָה בִּי הַמְּדִרְסָה וְחָאֵרְגֵהָ, בִּי הַמְּגְתֵם, בִּי אִמָּקֵן מִחְתַּלְפָה בִּי הַבִּלָּאד וּבַהַחִיזֵר הַרְקִמִי "הַדִּיגִיטָאִלי". מְוָאֲצִיִּים הַתְּעִלֵּם כְּתִירָה וּמִתְנֹועָה וְתִשְׁמַל: עִימָה, מִסְּטַלְחָת, מֵהָאֵרָת, מְבָאֵדִי, סִירוּרָת וְאֲפִקָרָה. יַחְוִי הַתְּעִלֵּם מְזָאמִיִּים בִּי מְגָל הַתְּרָאֵת וְהַתְּחָאָה הַעִוְמִיָּה וְהָעַמְלִיָּה, וּמֵהָאֵרָת עִמְלִיָּה-תְּכְנֹולוֹגִיָּה מְטֻלָּבָה לְעִמֵּל וּפְקָה בִּי הַקֵּרֵן הַחָאדִי וְהָעִשְׂרִיִּים.

<sup>1</sup> פֵּרְנִקֵּל, ו', הַזְּעָקָה הֵלָה נִשְׁמַעֵת לְמִשְׁמַעוֹת, הַוָּצָאֵת דְּבִיר, 1997.

<sup>2</sup> רֹוִגְרִס, ק', הַחֹופֵשׁ לְלִמּוּד, הַוָּצָאֵת סִפְרִיִּית הַפּוֹעֵלִים, 1973.

<sup>3</sup> הַרְפֵּז, ו', בֵּית הַסִּפֵּר שֶׁל הַמּוֹדֵל הַשְּׁלִישִׁי, קוּוִי מִתְאֵר. הַד הַחִינוּךְ, אִפְרִיל 2010.

إذًا، تعلّم ذو معنى يضمّ تجارب تعلّميّة حسّية اجتماعيّة ومعرفيّة (تعلّم ذاتيّ داخل علاقات بين- إنسانيّة وبيشخصيّة) ويرتكز على ثلاثة عناصر في آنٍ واحد: قيمة للتعلّم والمجتمع، مشاركة المتعلّم والمعلّم، وملاءمة للمتعلّم.



**قيمة للتعلّم والمجتمع:** يشعر المتعلّم أنّ المادّة التي يتعلّمها لها معنى، وتعني له أهميّة ما على المستوى الشخصيّ والعام، واختياره للمادّة التي يتعلّمها يتحقّق بسيرورة ناقدة ذاتيّة. **مشاركة المتعلّم والمعلّم:** يكون المتعلّم فعّالًا، فيتعلّم من دافع حبّ الاستطلاع، وشعور بالسعادة وبذل جهود داخلية، يبدي دافعيّة، يقوم بتنفيذ المهام، يبادر بتوسيع تعلّمه، وتعلّم أمور إضافيّة. **ملاءمة للمتعلّم:** يعتقد المتعلّم أنّ المادّة التي يتعلّمها تمنحه استجابةً لحاجاته المختلفة: الفكرية، الحسيّة، الاجتماعيّة، الجسديّة- الحركيّة، وبمقدوره أن يوظّف المواد التي تعلّمها في حلّ قضايا على المستوى النظريّ وخلال الحياة اليوميّة، يعبر المتعلّم بحسب اختياره عن: ماذا يتعلّم، وكيف يتعلّم بوضوح تامّ.

يستند البحث في تعلّم ذي معنى إلى عدّة فرضيّات أساسيّة وفق طبيعة الإنسان وماهيّة المعرفة:

- الأفراد فضوليون في فطرتهم، التعلّم والبحث عن دلالة هما حاجة إنسانيّة.
- التعلّم هو سيرورة ذاتيّة، يتعلّم الأفراد بطرق مختلفة ويحتاجون لإمكانيات الاختيار والشعور بالتمكّن.
- يجيد الأفراد التعلّم عندما يأخذون على عاتقهم أهدافًا فيها تحديات محفّزة قابلة للتحقيق.



- يشجّع الدمج بين اكتساب المعرفة واختيار القيم، المفاهيم، المواقف، والأحاسيس تعلمًا ذا معنى وتنمية قدرات ذاتية بـشخصية- اجتماعية.
- التعلّم متطوّر، تأخذ التربية الناجعة بعين الاعتبار بأنّ التطوّر يتمّ بشكل فرديّ فتراعي الفوارق الفردية والمعرفة السابقة للمتعلّم.
- يحدث التعلّم من خلال ممارسة تجارب مع البيئة الماديّة، والبيئة الإنسانيّة، والجزء الأكبر منها يتمّ بأطر ونشاطات اجتماعية متبادلة.
- يبني الأفراد معرفة جديدة، أو يطورون معرفة قائمة من خلال اعتمادهم على معرفتهم الأنيّة.
- يحتاج الأفراد لتغذية مرتدة بناءة، ولجوّ عاطفيّ إيجابيّ كي يتعلّموا.

### ت. شخصية المعلم

وجد من خلال الأبحاث أنّ جودة المعلمين هي العامل الأكثر تأثيرًا على تحصيل التلاميذ، باستثناء الخلفية الشخصية لا يمكن تحسين التعلّم دون تحسين التعليم، وفق تقرير ميكينزي<sup>1</sup>. في أيامنا هذه، لدى الكثير من الأولاد إمكانيّات، وبدائل متنوّعة لأخذ المعلومة لأشياء تخصّهم وتهمّهم، لم يعد كتاب التعليم والمعلّم في الصفّ المصدرين المركزيين لاكتساب المعرفة، هذا لا يعني أنّه لا توجد معرفة متراكمة جادة ومطلوبة، أو لا توجد نواة مشتركة من المهمّ أن يكتسبها الجميع في مجالات المعرفة المختلفة، ولكن، مكانة المعلم والكتاب والمبنى الهرميّ لعمليّة اكتساب المعرفة قد تغيّرت.

وظائف المعلم تتغيّر، فاليوم عليه أن: يفسّر، يوجّه، يشرح، يعطي آليّات للتفكير، يكتسب ويطوّر آليّات للعالم الافتراضيّ (الديجيتاليّ)، الذي يمنح طريقًا ممهّدًا للمعرفة وتوسيع عالم المتعلّم. عليه أن يكون صاحب رسالة ومتضامنًا مع الموضوع، صاحب معرفة في مجالات المعرفة التي يعرفها وبطرائق تدريسها، صاحب معرفة في مجالات التربية والتدريس، لديه فهم عميق لسيرورات التعلّم، عليه أن يكون مربّيًا صاحب وعي كبير للقيم الإنسانية، بحيث يكون الإنسان مركزها، عنده حساسيّة لجمهور المتعلّمين وللجمهور عامّة، لديه قدرات اتّصال بين- إنسانيّة، لديه القدرة على بناء شراكة مع الأهل والزملاء، يعي قدراته المهنيّة ويعمل على تحسينها بشكل دائم، ويتحلّى بالمسؤوليّة وفق الأخلاق المهنيّة.

<sup>1</sup> Barber, M & Mourshed, M. 2007. How the world's Best- Performing School Systems Come Out On Top . Mckinsey & Company

تنعكس قدرات المعلم المتمرس على الجوانب والأعمال التي يخطّطها، ينفّذها، ويقيّمها حتى يُحدث تعلّمًا ذا معنى:

- مساهمة في جعل المدرسة والصفّ بيئة تعلّم لطيفة، ممتعة، مصادرة، تمكّن من التعبير الذاتي، تشجّع النجاحات واستثمار القدرات، من خلال تعلّم ذي معنى ودمج البيئة الخارجية مع المنهج والفعاليّات التربويّة.
- تنظيم مضامين التعلّم في مجالات التخصّص والتخصّصات المتداخلة استنادًا إلى المنهج، حاجات التلاميذ واهتماماتهم.
- ربط بين المادّة التي يتعلّمها التلميذ والحياة اليوميّة، حاجاته الشخصيّة وأهدافه، ملاءمة التدريس لأسلوب تعلّم التلميذ، ولميوله، ولنقاط قوّته وحاجاته، من خلال الاعتراف بالفوارق الفرديّة بين التلاميذ.
- اكتساب إستراتيجيّات ومهارات التعلّم، واستحضار حالات من الحقل لتطبيقها، ربط المعلومة الجديدة مع المهارات، والمعرفة ومنظومة المفاهيم المسبقة للتلميذ.
- تدرب على صياغة أهداف تعليميّة واجتماعيّة قابلة للتحقيق.
- توجيه وإرشاد التلاميذ بشأن مصادر المعلومات واستعمال حاذق لها.
- تشجيع أفكار ومبادرات التلاميذ، وتوفير بدائل متنوّعة للخيارات.
- توجيه حوار انعكاسيّ حول سيرورات التعلّم، إعطاء تغذية مرتدّة مشجّعة بواسطة آليات تقييم متنوّعة، ومساعدة التلاميذ على التقييم الذاتي.
- تطوير مهارات حوار ونقاش بمواضيع ملائمة ذات معنى للتلاميذ، وبسياق مضامين التعلّم، لمعضلات دلاليّة وقضايا قيّمة ومواضيع اجتماعيّة وبيئيّة.
- تطوير عادات التعلّم بالمشاركة والاستقلاليّة، وتصميم سيرورات تعلّم بأطر مختلفة لتنظيم المتعلّمين وفق أهداف التعلّم.
- تطوير الإحساس بالاكْتفاء والقدرة الإيجابيّة لدى التلاميذ بواسطة؛ استحضار تحديات قابلة للتحقيق، تجارب ناجحة والتعلّم منها، المساعدة على مواجهة الفشل من خلال حوار داعم، وتحديد أهداف جديدة.
- إجراء محادثات شخصيّة مع التلميذ وفق تجارب تعلّمه، أحاسيسه وحاجاته، وساطة للفهم، توجيه أحاسيس وسلوكيّات، من خلال إبداء حساسيّة، تضامن واحتواء.
- تطوير مناخ قيميّ- تربويّ يمكّن التلاميذ من مواجهة تعقيدات ومركّبات واقع مشبع بالتوتّرات والصراعات، تشجيع اليقظة الديناميّة التي تحدث في النظام الاجتماعيّ،

معرفة القوانين والعادات، التي تسمح بالاندماج في المجتمع، تطوير الثقة والإحساس بالانتماء، استحضار تجارب من خلال القيام بأدوار معيّنة وتشجيع المسؤولية الذاتية.

- بناء غلاف واقٍ وداعم اجتماعيًا ليتمكن التلميذ من التعلّم.

تتطوّر صفات المعلّم وقدراته وتبنى بمراحل عديدة في؛ المسار المهنيّ، ومرحلة تأهيل وإعداد التدريس، مرحلة الدخول للتدريس ومرحلة التطوّر المهنيّ. التدريس عبارة عن مهنيّة أكاديميّة تُلزم إعدادًا وتطويرًا مستمرّين.

في مرحلة الإعداد يكتسب المتحقّق بالتأهيل معرفةً بمجالات موضوع تخصصه وبطرائق تدريسيّة، معرفة في التربية والبيداغوجيا، ومهارات إدارة الصفّ، ينبغي أن يكون الإعداد للتدريس ذا جودة، محقّزًا، دلاليًا، ملائمًا لحاجات الشخص المعدّ للتأهيل ولحاجات جهاز التربية. في مرحلة بداية التدريس يحظى المتعلّم "المتدرّب" برعاية ومرافقة شخصيّة من قبل معلّم زميل أعدّ لهذه الوظيفة، لكي يدعم إحساس الاكتفاء بالقدرات في التدريس وتثبيت الثقة المهنيّة.

في التطوير المهنيّ يتمّ التركيز على سيرورات التعزيزات الشخصيّة والذاتيّة، تأهيل لوظائف، مرونة وتوسيع إمكانيّات متنوّعة لتعلّم المتعلّمين، استعمال آليات لفحص عملهم، تقوية المعرفة المهنيّة في مجالات المعرفة المختلفة وتدريسها، استعمال التكنولوجيا وتطبيقها في العمليّة التربويّة، اكتساب آليات لدفع تعلّم ذي معنى وتطوير شخصيّة المتعلّم المنشودة. تشمل هذه الآليات: مهارات تدخّل متنوّعة، طرائق تقييم تدفع التعلّم قُدّمًا، طرائق لتنظيم برنامج التعليم، طرائق لتنظيم المتعلّمين، طرائق لتنظيم الوقت وبيئات التعلّم، طرائق تعلّم وإمكانيّات لعرض المادّة المتعلّمة.

يتمّ التطوّر المهنيّ ضمن أطر مختلفة: داخل المدرسة وخارجها بصور مختلفة، لقاءات وورشات مع مختصّين، مشاهدات للزملاء، توثيق المردود الذاتيّ للمعلّم على عمله، تعلّم فرديّ، إجراءات التقييم والتغذية المرتدّة، وإرشاد للعمل.

كلّ هذا كي يسعى المعلّم للقيام بعمله بصورة جيّدة في عصرنا هذا، والذي يتميّز بتغييرات سريعة، وهذا ينعكس في مجالات مختلفة مثل: التكنولوجيا، سوق العمل، مبنى العائلة وغيرها... وكذلك في جهاز التربية والتعليم.

### ث. المناهج التعليمية

تعكس المناهج التعليمية الرسمية قيماً، مبادئ، مصطلحات، مضامين، ومهارات تورثها المدرسة لتلاميذها لتكون قاعدة راسخة لتعلم متواصل واستخدام حاذق للمعلومة. وينبغي، من حين لآخر، فحص المناهج من ناحية ملاءمتها للمجتمع والفرد، وحتلتها وفق الحاجات المتغيرة لكي تتيح تعلمًا ذا معنى. إضافةً لذلك ينبغي على رجالات التربية ملاءمة المضامين وتنظيمها بمبانٍ مختلفة، وفق عناقيد المواضيع، بحيث تتيح عرض صورة العالم المركبة والغنية، لفهم ارتباطات وعلاقات متبادلة بين المجالات القريبة من بعضها، تنظيم مجاليّ بحيث يتيح الإلمام بالموضوع من جوانبه المختلفة، وخلق صورة غنية له، وتنظيم أساسيات تتيح تقوية وترسيخ المادة المتعلمة وخاصةً في المهارات الأساسية، في السيرورات، الأفكار، القيم، القضايا؛ تعلم محصور يتيح تقليص عدد المواضيع المُدرّسة في آنٍ واحد، وتنظيم المناهج التعليمية حول نواة المادة ودوائر توسيع تتيح للتلميذ إمكانية الاختيار.

### ج. تقييم من أجل تعلم ذي معنى

تبيّن الأبحاث أنّ التقييم من أجل التعلم هو إحدى الطرق الأكثر أهمية لتعلم ذي معنى ولرفع التحصيلات<sup>1</sup>. يعرف التقييم من أجل تعلم ذي معنى من قبل "ARG" بأنه عملية بحث وتفسير لظواهر يستعملها التلاميذ ومعلموهم لكي يتقرّر أين يقف التلاميذ في تعلمهم، وإلى أين عليهم أن يتقدّموا، وما هي الطريقة الأفضل للوصول إلى هذا المكان<sup>2</sup>. يعتبر التقييم من أجل التعلم، جزءاً لا يتجزأ من سيرورة التعلم وهدفه إعطاء تغذية مرتدة لكي يدعم تعلمًا ذا معنى، أي: يُقيّم المتعلم إذا كان التعلم ملائمًا وذا قيمة. ينبغي أن تكون سيرورة التقييم سيرورة تكوينية، دينامية، مرنة، ومتواصلة، تشرك التلميذ، وتوفّر له فرصًا هامة، وتتيح له عرض معرفته وقدرته بشكل فعّال من خلال استعمال معطيات توثق عملية تقدمه في التعلم<sup>3</sup>. ويتيح التقييم تشخيص حاجات المتعلم التطورية، رغباته، ميوله، قدراته وصعوباته، بحيث تُشكّل كلّ هذه أساسًا لبناء برنامج تعلم ملائم بمشاركة المتعلم. بإمكان التقييم أن يكون لمتعلم واحد، وباستطاعته تقييم التحصيلات بواسطة مشاريع مشتركة لمجموعة متعلمين ومساهمة كلّ فرد فيها.

<sup>1</sup> Assessment Reform Group, 2002.

<sup>2</sup> [http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles\\_english.pdf](http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)

<sup>3</sup> بيرنبروم، 2007. **בהבניה מתמדת**. ירושלים: משרד החינוך. האגף לחינוך יסודי.

<sup>3</sup> לוין, ת' וחורין, טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו "מציג", הלכה ומעשה, גיליון 13, תשנ"ח, 1998. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

## السّمات الأساسيّة لتقييم من أجل تعلّم ذي معنّى:

- **ذو معنّى:** على التقييم من أجل التعلّم أن يوفّر للمعلّم وللتلميذ معلومات حول التقدّم في تحقيق أهداف التعلّم، وأن يتيح بناء مردود ذي جودة، داعم وبنّاء. على المردود أن يُسهم في دفع تعلّم ذي معنّى للتلميذ، للتحصّل، للدافعيّة للتعلّم؛ من أجل تطوير أداء متعلّم مستقل وتقوية شعور القدرات الذاتيّة. ينبغي على التقييم من أجل التعلّم أن يوفّر للمعلّم معلومات عن التعليم وعن حاجات التلميذ التعلّميّة.
- **يشرك التلاميذ والمعلّمين:** سيرورات التقييم وفق "بيرنبويم" عبارة عن سيرورات اجتماعيّة، يشارك فيها المعلّمون والتلاميذ. يجب على التلاميذ أن يكونوا مدرّكين لأهداف التقييم وغاياته، وشركاء في بلورة معايير التقييم وبناء مؤشّرات التقييم، وتنفيذ مردود انعكاسيّ وتقييم ذاتيّ، وأن ينالوا قسطاً في تقييم الزملاء.
- **يلام المعلم والتلميذ:** ينبغي أن يندمج التقييم بسيرورات التعلّم، ويُسهم في دفع تعلّم ذي معنّى، وأن يراعي جميع مجالات التعلّم والنشاط التربويّ، مثل: جودة التعلّم، أداء المتعلّم، سيرورات التعلّم، بيئة التعلّم، المناخ التربويّ، أداء المعلّم وسيرورات التعليم.

**آليات التقييم:** يُنفذ التقييم بواسطة آليات متنوّعة، بحيث تتيح تقييم أهداف مختلفة للتعلّم، سيرورات ونتائج، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يحدث به التعلّم وتأثيره على ممارسات التعلّم. من المهمّ أن يكون التقييم مدمجاً بعملية التعليم والتعلّم، وأن يتميّز بعلاقة، متبادلة مستديمة ومتواصلة بين المعلّم والتلميذ<sup>1</sup>. على آليات التقييم أن تكون ملائمة لمهامّ التقييم كي يوفّر التقييم معلومات حول مدى تحقيق المهامّ. يسفر كلّ لقاء بين معلّم وتلاميذه عن معلومات للمعلّم، قد تساعد على اتّخاذ قراراته بخصوص؛ التعليم، التعلّم، وطرق من أجل دفع التلاميذ قدماً. يجب التأكّد عند اختيار آليّة التقييم وطريقة استعمالها من أنّ الآليّة ملائمة لأهداف التقييم والتعلّم، كذلك لمواصفات التلاميذ وأعمارهم، وحاجاتهم. يمكن تقييم تحصيل التلاميذ بواسطة نشاطات تعليميّة متواصلة وكذلك بواسطة آليات تقييم جاهزة، بضمنها الامتحانات.

<sup>1</sup> حזור המנהל הכללי של משרד החינוך, מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי, חזור מנכ"ל תשעג/1(ב), ט' באולול התשע"ב, 27 באוגוסט 2012.

فيما يلي أمثلة لفعاليات تعليمية يومية بإمكانها توفير معلومات من أجل تقييم مستمر:

- إجابة عن أسئلة المعلم خلال الدرس، وفي أطر التعلم المختلفة.
- وظائف مختلفة روتينية ينفذها التلميذ، يوميات التلميذ.
- نتائج تعلم مختلفة، مثل: وظيفة مكتوبة، عارضة، نتائج إبداعية.
- مهام تتطلب من التلميذ أن يعرض معرفته ومفاهيمه بواسطة أدوات خاصة مثل: رسوم بيانية (مخطّط، خريطة، رسم، مجسم) أو بواسطة وسائل أخرى مثل: تمثيل، نشاط ذاتي للتلميذ؛ فردي و/أو مع زملاء، بإشراف المعلم.
- متابعة إشراك التلميذ في نقاش صفّي أو داخل مجموعة، محادثة ضمن لقاء، تقييم فردي معلم/تلميذ، امتحان.
- آليات جاهزة طوّرت من قبل مهنيين<sup>1</sup>.

يُكمل التقييم سيرورات التعليم والتعلم ويُسهّم في دفع تعلم ذي معنى. المناخ العاطفيّ الإيجابيّ الذي يبيّن قبولا وثقة بين المعلم وتلاميذه، يتيح للتلميذ؛ أن يعبر بشكل حرّ عن رغباته المفضّلة وعن الأمور التي لا تعنيه، أن يبادر في ممارسات تعليمية ونتائج شخصية. وتكون الثقة مطلوبة حتّى تعطي إمكانية نقد وتقييم لأداء المتعلم من منظور داعم، دون تبني موقف حاسم. مع هذا، من الجدير ذكره أنّ هناك غايات وعادات على المتعلمين الالتزام بها، لكي تقلص الفجوة التي قد تنتج بين رغبة حرّية الاختيار للمضامين، وسيرورات التعلم، وبين التحصيلات الطبيعية المطلوبة، لذا ينبغي إشراك المتعلم باتخاذ القرارات بشأن أهداف تعلمه وتقييم السيرورات والنتائج.

للإجمال يمكن القول حسب "روجرز": "خلال تعلم ذي معنى" يتمّ تقييم التحصيل من قبل المتعلم ذاته، كونه يشعر فيما إذا وصلت حاجاته حدّ الاكتفاء، وأوصله التعلم لما ينشد من معرفة، وأضاء ظلمة عدم معرفته<sup>2</sup>."

### ح. بيئة تعليمية

البيئة التعليمية هي التي يتمّ فيها اللقاء بين المعلم وتلاميذه، وبينهم وبين مواد التدريس، وهي بمثابة مفترق طرق يمكن أن ينمو من خلاله تعلم ذو معنى. تتطرق البيئة التعليمية؛ للموارد

<sup>1</sup> מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי, חוזר מנכ"ל תשע"ג/1(ב), ט' באלול התשע"ב, 27 באוגוסט 2012.  
<sup>2</sup> רוג'רס, ק', *החופש ללמוד*, הוצאת ספריית הפועלים, 1973.

الإنسانية والمادية، والمناخ التربوي، والعلاقات بين المشاركين في التعلّم، وجوانب تنظيمية مثل؛ تنظيم الوقت، تنظيم المتعلمين وتنظيم الطاقم.

يعرّف "سولمون" البيئة التعليمية كمنظومة عناصر مترابطة بعضها مع بعض، تمنح هذه العناصر معنى ودلالة الواحد للآخر، فيصبون معاً نحو تحقيق أهداف التعلّم. هذه التركيبة تعطي الطعم الأساسي للبيئة التعليمية (متخمة بالذعر، مطمئنة، مثيرة للتعلّم، متملّصة) وتحدّد المحاور الرئيسية التي تدير تنظيم: مركزية المعلم، مادة التعلّم، إمتحانات، علاقات بيشخصية وغيرها<sup>1</sup>... البيئة التعليمية هي عامل قادر أن يقدّم أو أن يعيق تعلّماً ذا معنى.

### ■ بيئة إنسانية

البيئة الإنسانية التي يحدث فيها التعلّم تشمل؛ المعلمين، التلاميذ، أصحاب الوظائف في المدرسة، عمال الصيانة والإدارة... يحدث التعلّم بالأساس من خلال التفاعل بين المعلمين والتلاميذ، ولكن بالطبع هناك تأثير للشركاء الآخرين على المناخ التربوي وعلى التعلّم.

تُعطي أهمية خاصة لتلبية لجوانب العاطفية للمتعلمين من خلال استحضار تجارب نجاح وإحساس في التحقيق الذاتي، مناخ يوحى بالأمان ويشجّع المشاركة، التزام ذاتي واجتماعي يقوّي الإحساس بالانتماء.

الاهتمام، الاحترام، التقدير والثقة بين كلّ المشاركين. كلّ هذه القيم ضرورية لتوفير بيئة تتيح تجربة تعلّم ذي معنى.

تتطلب العملية التربوية استقلالية لجميع المشاركين لاتخاذ قرارات، والمشاركة بتحديد أهداف التعلّم وتصميم سيروراته. هذه المشاركة تلزم انفتاحاً، إصغاءً، تقديراً، وتعزيز مشاعر الأمان والثقة. بيئة إنسانية كهذه تشجّع التعلّم، وطرح الأسئلة، والاستعداد لخوض تجارب جديدة، وفحص آراء، أفكار وفرضيات.

### ■ بيئة مادية

الحيّزات المكانية التي تسمح بتعلّم ذي معنى ليست مقتصرة على المدرسة فحسب، لكنّها تتجاوز البيئة القريبة لتضمّ: الجمهور، البلدة، التضاريس الجغرافية والإنسانية، الحقيقية والافتراضية، التي تتّصل بعالم المتعلّم، هذه الحيّزات تجلب وتشجّع فعّاليات تربوية منشودة متنوّعة: بحث واكتشاف، تجارب مختلفة، لعب، علاقات اجتماعية متبادلة إيجابية.

<sup>1</sup> سولومون، ج. 'ث.ش.ه. سبيبه ليموديت عتירת تكنولوجية: הצעה למסגרת מושגית. Ceti.macam.ac.il/Courses

يجب ملاءمة تخطيط وتصميم البيئة وفق الرؤية التربوية للمدرسة. على البيئة أن تبتّ رسالة واضحة، على سبيل المثال؛ ما المسموح؟ وما الممنوع؟ ما غير اللائق؟ إلخ... من المفضل ألا تكون فجوة بين الرسائل الكلامية والسلوكية وبين الرسائل التي تبتّ من خلال البيئة التعليمية. المواد ووسائل الإيضاح الموجودة بحيز التعليم عليها إثارة الاهتمام، مسح استجابة للفضول، للتشجيع، وإتاحة تعلم ذي معنى. يتوجب على هذه البيئة دمج تكنولوجيا الحوسبة المختلفة، لكي تفسح أمام التلاميذ إمكانية توسيع حدود البيئة التعليمية والسيرورات المتنوعة لبناء معرفة مطلوبة لمتعلم القرن الحادي والعشرين .

### خ. الشروط التي تتيح تعلم وتقدم المتعلمين

من أجل إتاحة تعلم ذي معنى هناك حاجة لوجود عدد من الشروط تتعلق بمفاهيم ومواقف المشاركين في السيرورة، والمناخ التربوي، والمناهج وسيرورات التعليم والتعلم والتقييم.

- **مفاهيم ومواقف:** رؤية التعلم كسيرورة تتم داخل مجموعة أفراد، معلمين وتلاميذ، تربطهم منظومة علاقات تتصف بالاحترام المتبادل، بالقبول والاحتواء، من خلال نقاش حوارى داخل المجموعة وبين المجموعات.

- **مناخ تربوي:** يتيح المناخ العاطفي- الإيجابي إمكانية ملاءمة السيرورات لحاجات المتعلمين، تقييم شخصي للجمهور وللمجموعة، إعطاء أهمية للسيرورات والنتائج.

- **تعلم:** ينبع التعلم من خلال "دافعية" داخلية؛ نحو: اهتمام وحب استطلاع، وليس من خلال دافعية خارجية: توقع جائزة/ خوف من عقاب. يكون التلميذ فعّالاً خلال سيرورة التعلم، فيستخلص منها المعنى ويشعر أنّ أهدافه قد تحققت. يبني التعلم إحساساً بالمقدرة، يشجع التحصيل ويدفع تعلماً جديداً.

- **مناهج:** تتيح المناهج الرسمية مرونة وملاءمة وفق أهداف الفرد والمجتمع، اهتماماً بالقيم المحلية والإنسانية العامة، وبالقضايا المتزامنة، المتعلقة في الحياة الواقعية. ينبغي تقليص متطلبات المناهج لاستغلال الوقت بهدف إحداث سيرورات تعلم ذات معنى، وإنجاز التحصيلات المتوقعة على الصعيد الشخصي للمتعلم، إضافة لتحصيلاته في مجالات المعرفة.

<sup>1</sup> كפלן، أ' وعشور، أ' (2001). موטיבציה ללמידה בבית הספר- הלכה למעשה. חינוך החשיבה, 20, 30-7.



- **تدريس وتقييم:** يدفعان التلاميذ نحو تعلّم معمّق من منطلق؛ الانضباط الذاتي، الرغبة وحبّ الاستطلاع، الاحتواء لكافة التلاميذ ذوي القدرات المتنوّعة، واستعمال متنوّع لطرائق التدريس والتقييم، لكي تتمّ الاستجابة للفروقات الفرديّة بينهم.
- **مناخ تنظيمي مدرسي:** من خلال اتّباع المرونة التربويّة، وتعزيز الهيئة التدريسيّة والمديرين. يشجّع المناخ التنظيمي المدرسيّ التعلّم في كلّ الأجيال؛ البالغين كتلاميذ، يفعل سيرورات تقييم من أجل التعلّم بكلّ المستويات، بدءًا من تقييم سياسة المدرسة وحتلتنتها، ولغاية تقييم تحصيل التلاميذ والتغذية المرتدّة على تجربة تعلّمهم من أجل تحسّن دائم، يُقدّر مبادرات تدعم سيرورات نوعيّة للتعليم والتعلّم والتقييم بمستوى المعلم والمدرسة.

إلى جانب الشروط الضرورية لإحداث تعلّم ذي معنى، يمكن تشخيص معيقات، من شأنها المسّ بنجاعة السيرورة وبإمكانية تحقيقها بمنظور قطريّ، مثل: الشعور بأنّ سياسة ورسالة وزارة التربية والتعليم تتغيّران بأوقات متقاربة، حتّى قبل أن تُنفّذ، موضع السيطرة خارجي، المسّ بالذاتيّة وباتّخاذ القرارات المهنيّة بمستوى المؤسّسة، شعور "بالغمر"، بالتوجّهات، بالبرامج وبمتطلّبات من الجهاز، غياب الوعي والتحكّم بالآليات البحث التي تتيح تقدّم تعلّم ذي معنى، المطالبة بوضع معايير للمناهج والتحصيلات وغيرها.

للتغلب على تلك المعوقات، هناك حاجة لتحضيرات مسبقة على نطاق السلطة المركزيّة، الأولوية ومؤسّسات التربية والتعليم، مع تأمين برنامج عمل مرتّب وقابل للتنفيذ، على أن يقترح البرنامج؛ مساعدة وإرشاد المعلمين وأصحاب الوظائف في الحقل، وملاءمة المناهج وسيرورات التقييم والرقابة، وتأهيل معلّمين جدد، وتطوير مهنيّة المعلمين في الجهاز.

#### د. خطة العمل

##### 1. خلق مناخ يتيح ويشجّع تعلّمًا ذا معنى وحوارًا تربويًا في كلّ الجهاز.

- تفعيل دوائر حوار تتّسع بتركيباتها وبدوائرها المتنوّعة حول تعلّم ذي معنى وطرق تقدّمه.
- تعلّم من النجاحات- دعوة الأولوية لدفع سيرورات التعلّم من النجاحات، وكذلك بين الأولوية المختلفة، إجراء مسح للمؤسّسات التربويّة التي يحدث فيها تعلّم ذو معنى على أحسن وجه، وتشجيع المؤسّسات الأخرى على التعلّم منها- إنتاج شبكات/ مجموعات/ عناقيد: قيادة تربويّة ذات جودة، تجارب، تميّز...

2. عرض نهج ورسالة متلاحمة للحقل من خلال دمج سيرورات وتأكيدات مختلفة تعمل عليها وزارة التربية والتعليم بصورة شمولية، جهازية، إنسانية، يتوسط التعلم ذو معنى مركزها ويدعم أداء المتعلم بواسطة:

- رؤية عملية التعلم كرافعة للاحتواء بسياقاته المختلفة.
- موازنة بين التقييم الخارجي والداخلي، وإبراز الحاجة لأنواع تقييم مختلفة، وفق أهداف التقييم المختلفة: تقليص استعمال التقييم الخارجي (امتحانات البجروت، وامتحانات النجاعة والنماء) وتشجيع استعمال آليات تقييم بديلة داخلية ذات أهداف واضحة.
- توسيع نطاق فحص أداء مؤسسات التربية بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وإجراء تقييم شامل لها؛ جودة سيرورات التعلم، وممارسته: تقييم الجهد واستثمار طاقات المتعلمين، النتيجة، إضافة إلى تقييم النتائج، منع التسرب، دمج أولاد التربية الخاصة داخل المدرسة، مدى التطوع والتضامن الاجتماعي.
- منح إدارة ذاتية لكل الجهاز، وتوصيل رسالة ثقة تجاه المنفذ، دعم التحكم الداخلي وإبداعات المؤسسات التعليمية، من خلال بلورة حلول إبداعية مطابقة لمواصفات مؤسسات التربية والتعليم.
- توفير المرونة التربوية، تطبيق تدريجي مراقب لتوسيع مجال إئذان الرأي لمؤسسات التعليم، من جوانب بيداغوجية وتطور مهني من أجل التعلم والتحصيل.

3. بلورة نموذج تطبيقي يجيب عن سمات تعلم ذي معنى لأداء المتعلم المتوقع على طول مسار التعليم، طرق التقييم، ومسار تجربة التعلم، تجارب، نتائج، سلوكيات.

#### 4. المناهج

- ملاءمة المناهج في مجالات المعرفة لعدد الساعات المخصصة للتعلم، وتنظيمها بدوائر النواة، اختيار وإثراء.
- تطوير نماذج لمواضيع متعددة المجالات.

5. إنتاج آليات، مواد، إستراتيجيات داعمة لتعلم ذي معنى في الوزارة والألوية

نشر نماذج تدريس توضح مواصفات تعلم ذي معنى من خلال دمج مهارات ضرورية مطلوبة للقرن الحادي والعشرين، وإستراتيجيات تعليم- تعلم- تقييم متنوعة من مجالات المعرفة المختلفة، كمحفز يُلهم المتعلمين بأن ينتجوا بأنفسهم نماذج مشابهة من خلال إعطاء حرية الاختيار بأيدي المعلم.

6. تأهيل وتطوير مهنيّ لطواقم تربويّة، وأصحاب الوظائف في المدارس لدفع تعلّم ذي معنّى<sup>1</sup>.

- فحص/ حثنة قبل مزاولة مهنة التدريس.
- فحص/ حثنة برامج التطوير المهنيّ لطواقم التربية وأصحاب الوظائف بالتركيز على المبادئ التالية:

- تعلّم المعلمين بحدّ ذاته يعطي مثالاً وقدوة لتعلّم ذي معنّى: يعيش المعلمون تجربة تعلّم ذي معنّى، وفق نفس المعايير المحدّدة للتلاميذ، على طول مسارهم المهنيّ.
- زيادة تنوّع الآليات التي توضع تحت تصرّف المعلمين، تحسين وتنجيع متواصل لإستراتيجيات: تعليم- تعلّم- تقييم، وملاءمتها للمتعلّمين المختلفين لتحقيق أهداف التعليم.

<sup>1</sup> وفق سياسة إدارة العاملين في سلك التعليم، وزارة التربية والتعليم.