مؤسسة رفيق الحريري

وقائع مؤتمر

التجديد التربوي

عبر تدريب المعلمين

سلسلة التجديد التربوي
الإصدار الثاني

تدريب المعلمين

التجديد التربوي
عبر
تدريب المعلمين

لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي نحو، أو بأي طريقة، سواء كانت الكترونية، أو ميكانيكية، أو بالتصوير، أو بالتسجيل، أو خلاف ذلك، إلا بموافقة خطية من المؤلف، ومقدما.

© مؤسسة رفيق الحريري
هاتف 01-853055
فاكس 01-853006

البريد الإلكتروني:
rhf@rafichariri-foundation.org

الموقع الإلكتروني:
www.rhf.org.lb

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى 2014

ISBN 978-9953-0-3075-3

صدر في لبنان
مركز الطباعة الحديثة – بيروت

التجديد التربوي
عبر
تدريب المعلمين

25 كانون الأول 2013

ثانوية الحريري الثانية

بيروت ـ لبنان

الفهـــرس

الصفحة

الافتتاح

كلمة مؤسسة رفيق الحريري 9
السيدة سلوى السنيورة بعاصيري

الجلسة الأولى:

إدارة الجلسة الدكتور عدنان الأمين 15

المداخلات

إدارة الصف الدكتور محي الدين توق 19
بناء شخصية التلميذ الدكتور جورج ديمون 33
تقييم التلميذ الدكتورة كرمة الحسن 39
التوجيه والارشاد الدكتورة سمر مقلد 53
التعدد اللغوي الدكتورة إيزابيل جراب 67
إدماج التكنولوجيا الرقمية في المناهج الدكتور سمير جرار 79

الجلسة الثانية:

ورش عمل حول محاور المؤتمر

المقررون الأستاذ جورج حداد 89
الأستاذة دينا جرادي 93
الدكتور وسيم الخطيب 95
الأستاذة جوزفين عزيزي 97
الأستاذة هنادي دية 99
الأستاذة عدلا شاتيلا 101

الجلسة الختامية والخلاصات

الدكتورة ريما كرامي عكاري 87
السيدة سلوى السنيورة بعاصيري 103

Table of Contents

		Page
The Opening		
Speech of the Rafik Hariri Foundation Ms. Salwa Siniora Baassiri		9
Session I		
Moderator	Dr. Adnan el Amine	15
Interventions		
Classroom Management	Dr. Muhyeddin Touq	19
Student Character Building	Dr. George Damon	33
Student Evaluation	Dr. Karma el Hasan	39
Guidance and counseling	Dr. Samar Mukalled	53
Multilingualism	Dr. Isabelle Grappe	67
ICT Intergration in the Curriculum	Dr. Samir Jarrar	79
Session II		
Workshops around the conference subthemes		
Rapporteurs	Mr. George Haddad	89
	Ms. Dina Jradi	93
	Dr. Wassim Al Khatib	95
	Ms. Josephine Azizi	97
	Ms. Hanadi Dayyah	99
	Ms. Adla Shatila	101
Closing Session and Conclusions	Dr. Rima Karami Akkary	87
	Ms. Salwa Saniora Baassiri	103

الافتتـاح
The Opening

السيدة سلوى السنيورة بعاصيري
المديرة العامة
مؤسسة رفيق الحريري

يسعدني أن أرحب بكم باسم مؤسسة رفيق الحريري وأن أنقل إليكم تحيات رئيستها السيدة نازك رفيق الحريري التي طالما أعربت عن اهتمامها الكبير بموضوع مؤتمر اليوم. فهي تحمل لواءه منذ بدايات إنشاء المؤسسة في العام 1984، وراحت تعمل بشغف واندفاع من أجل أن يتعزز هذا الاهتمام ويتوسع حيزه في صروح المنشئات التربوية التابعة للمؤسسة، لأنها تدرك تماماً أن التجديد التربوي واجب لمواكبة التطورات والتحولات المتلاحقة، وأن دور المعلم في العملية التربوية محوري سيما لجهة إعداد متعلمين قادرين على اكتساب المعارف وأدواتها، ومؤهلين لصياغة خياراتهم وتحمل المسؤولية المترتبة عنها، ومهيئين لتطوير مهارات المواطنة الحقة، ويكون ذلك أكثر ما يكون عبر ربط علاقات متينة بين المنشئات التربوية والمجتمع المحلي والعالمي.

أيها الحضور الكريم عام مضى على لقائنا الأول في موضوع التجديد التربوي، وها نحن نعود لنلتقي مجدداً حول العنوان ذاته؛ انطلاقاً من ادراك عميق لدينا بأن مضامين التربية، في مواكبتها لعناصر التجدد والتطوير، لا تنفك تطرح المزيد من الأسئلة، وتستحدث المزيد من الرؤى، وتعاين المزيد من التحولات؛ ووعياً منّا في آن بجملة مسلمات:

أولاً: أن التربية هي المسؤولة عن تفتح الذهن ونمو قدرات العقل للكشف عن كنه الأشياء وحقيقتها، الحقيقة التي قد تبدو صعبة المنال ولكنها تبقى الغاية والهدف في شتى مناحي التربية ومكوناتها.

ثانياً: أن التجديد التربوي يهدف إلى تجويد الأداء وتعظيم مردوده والتوقعات.

ثالثاً: أن من واجب التربية تحريك الساكن. وكم هو محق المفكر التربوي الآن مور Alan Mooreعند الإشارة في مؤلفه الشهير "No straight lines" "لا خطوط مستقيمة" أنه علينا لفهم عالم متعرج المسارات أن نبادر إلى تحريك الساكن فينا قبل أن تستدعينا التطورات إلى القيام بذلك، كما علينا أن نصنع المستقبل اذا أردنا أن نكون جزءً منه. فصناعة المستقبل تستدعي استطراداً ثقافة الجهوزية أي التفكير الاستباقي، وتستلزم صياغة استراتيجيات رؤيوية، وتتطلب وضع آليات مرنة، فكيف هو الحال اذا كان الأمر يتعلق بإعداد أبناء اليوم لقيادة شؤون الغد.

وفي السياق عينه نجد الباحث غراهام براون مارتن Graham Brown- Martin يؤكد في كتابه المرتقب إصداره في العام 2014 بعنوان "التعلم متصور من جديد" "Learning re-imagined"، يؤكد محورية دور المعلم في العملية التربوية، تلك التي هي بحاجة إلى تطوير دائم لمواكبة المستجدات، كما الاستجابة للتحديات التي يفرضها عالم معولم متصل ومتواصل.

تدركون ولا شك إن محورية دور المعلم، الذي يخصه مؤتمر اليوم بالاهتمام للوقوف على مكانته في التجديد التربوي، تنبع من أنه، أي المعلم، لم يعد ينظر إليه كناقل للمعلومات وملقّنها، بل بصفته من ينحت مختلف الوسائل الكفيلة بتظهير كفاءات المتعلم وإبداعاته، وباعتباره من يدرب المتعلم ويرشده إلى سبل قيادة ذاته، والى إضفاء معنى على حياته الشخصية، والكشف عن أبعاد حريته ومدى مسؤوليته تجاهها، لكون المعلم هو من يأخذ المتعلم إلى عمق المعرفة والتساؤلات التي تواجه الإنسانية اليوم، ومن يستحثه على الولوج في آتون الحراك الحضاري.

اذا كانت أمور كهذه هي انتظاراتنا من المعلم، كيف نهيئ معلماً متماهياً مع مقاصد مهنته، ومتبنيا القيم التي تنطوي عليها هذه المهنة، ومتأهبا للاستجابة لتحدياتها وتعقيداتها، ومستعداً للانفتاح على المجتمع والمحيط والعالم المعولم، ومتحفّزاً للانخراط في ما تستلزمه جميعها من مقاربات توليفية واعية؛

يرى مؤتمرنا اليوم أن إعداد المعلم الكفوء والملتزم لا يقتصر على تزويده بالمؤهل العلمي المختص، بل هو يحتاج، إلى ذلك، التدريب المستمر على اكتساب المهارات المتنوعة والمتعددة، ويعوزه الاطلاع الدائم على المستجدات. فالمعلم الكفؤ هو طالب علم دائم القراءة والبحث عن الجديد في اكثر من حقل ومجال، اختار مؤتمرنا من بينها ستة مجالات للبحث فيها ومعرفة أبعادها والوقوف على تأثيراتها من منظور تطوير مهارات المعلم وإمكاناته، ويأتي اختيار هذه المجالات الستة بعينها آخذاً بالاعتبار ما هي عليه من ترابط وتأثيرات متبادلة، وما يحتله كل منها من مرتبة متقدمة في سلم الأولويات، انطلاقاً من مفاعيل ثورة المعلومات التي أتاحتها التكنولوجيا الرقمية متخطية كلّ صنوف الحدود والحواجز. فمع ثورة المعلومات وتنوع تقاناتها وتسارع وتيرتها، لم يعد من الممكن إغفالها والاكتفاء بالكتاب مصدراً وحيداً

للمعرفة، وإن بقي الكتاب وسيبقى، الوسيط المعرفي الذي لا يزال يضخ دفء الماضي في أدوات الحاضر.

ولم يعد من الممكن الاكتفاء بلغة مرجعية واحدة، بل أصبح من الواجب إتقان لغات عالمية عدة لفهم مجريات الأحداث من حولنا وللتواصل مع الثقافات الإنسانية المتنوعة، ولاكتساب المعارف من مصادرها الأولى، بل ولتحقيق المزيد من التلاقح الفكري.

ولم يعد من الممكن الركون إلى قياس محصلات التعلم من خلال مجموع علامات الامتحانات فقط، دون العمل عبر وسائط أخرى للكشف عن كفاءات وإمكانات المتعلم في حل المعضلات والتكيف مع التحولات والتطورات المستجدة.

ولم يعد السعي لبناء شخصية المتعلم وتوجيهه وإرشاده يقوم على تقديم نصائح ناجزة له، فالمتعلم لا يتعلم الخبرة وقواعدها، بل من الخبرة وعبرها، ومن خلال مهارات التفكير النقدي والتواصل والريادة.

ثم أمام هذا كله لم تعد إدارة الصف ممكنة بطريقة تقليديه، بل الحاجة باتت ملحة لأن يتحول الصف إلى مشغل نشط ينخرط في تفعيله المعلم والمتعلم يداً بيد، وبطرق تفاعلية وابتكارية.

هذه هي إذن المحاور التي يريد مؤتمرنا أن يطرحها اليوم لتكون محط إثراء من قبل تربويين مشهود لهم في حقول اختصاصهم، ومنهم من تكبد عناء السفر ليكون بيننا اليوم. ولتكون هذه المحاور أيضاً محط نقاش وتبادل أفكار تشارك فيها فعاليات تمثل تجمعات تربوية متنوعة من القطاعين الرسمي والخاص بما يفوق 45 مؤسسة تربوية (17 رسمي و 28 خاص).

أيها الحضور الكريم قد لا يسع مؤسسة رفيق الحريري ختاماً كما منشآتها التربوية بأجمعها إلاّ أن تشكر جمعكم الكريم هذا على تلبية الدعوة، ففي حضور كل فرد منكم إضافة نوعية تغني المؤتمر وتثري مخرجاته التي تصب حكماً في تعزيز البنية التربوية للبنان، هذا اللبنان الذي رأى الرئيس الشهيد رفيق الحريري أن ليس من خيار أمامه سوى بذل المزيد من الجهد لتحصين أبنائه بالعلم والمعرفة، فهما، أي العلم والمعرفة، المعبر الإلزامي للتصدي للجهل والتعصب والاقتتال والى تحقيق المواطنة الواعية والمستنيرة، وهما العماد الصلب لبناء الدولة القادرة والعادلة والمزدهرة.

الجلسة الأولى
Session 1

د. عدنان الأمين
أستاذ جامعي

إدارة الجلسة

المدرسة هي مؤسسة محافظة، تحافظ على طرق عملها فترات طويلة من الزمن رغم زوال الأسباب التي تكون قد دفعتها سابقا إلى القيام بممارسات معينة. هذا ما قاله دوركهايم منذ حوالي القرن، وما زالت هذه الفكرة مقبولة اليوم. والمراقب للأنظمة التربوية يلحظ إلى أي حد يصعب تغيير الممارسات والهياكل التربوية النظامية. لأنها نظامية. أي لأنها محكومة بنظم وتشريعات ولوائح ومناهج معينة. ولأن هناك جهازا يديرها، وهذا الجهاز يتكون من مواقع بيروقراطية ذات مصالح من جهة وذات مفاهيم من جهة ثانية. وهذه المفاهيم تتصلب مع الزمن. كل ذلك يجعل التغيير التربوي أمرا صعبا.

هذا على مستوى المؤسسة نفسها، أما على مستوى النظام التربوي ككل فالوضع ليس أفضل حالا. وتشير معظم الأدبيات التي تدرس صناعة السياسات إلى أن الحكومات تميل عادة إلى متابعة التدابير التي اتخذتها الحكومات التي سبقتها، فهذا أقل كلفة وأقل مغامرة من إحداث تغيرات جوهرية. والحكومة محكومة بمواردها البشرية وبجهازها البيروقراطي والقيود التي يضعها على كل فكرة جديدة.بل هو يفكك ما هو جديد ويوزعه في أوعيته. حتى الحكومات التي يقال أنها أحدثت تغيرات جدية في الأنظمة المعمول بها فإنها تحدث تغيرات جزئية تجنبا لأية بلبلة تنجم عن التغيرات الجذرية، وعادة ما تضع مراحل للتغيير تشتمل على مرحلة تجريبية ومرحلة انتقالية ومرحلة توسع ومرحلة تقييم قبل ان تستقر على الإجراءات الجديدة نهائيا.

بالمقابل نحن نقرأ ونردد جميعا القول أننا اليوم، عالميا، أمام ثورة معرفية ثالثة (بعد ثورتي الكتابة والطباعة) هي الثورة التكنولوجية. هذه الثورة تغير العلاقة بين المتعلم وما يتعلمه، وتغير العلاقة بين الأجيال، بعد أن أصبح الأبناء أكثر ألفة بما يقاس من الآباء مع التكنولوجيا. وهي تغير دور الكتاب المدرسي وتهمش القاموس والموسوعة. لم يعد المعلم معلما إلا لان النظام التربوي أعطاه هذه السلطة. أما المعرفة فيستطيع المتعلم الحصول عليها مباشرة من المواقع الالكترونية مثلها مثل الأغاني والنصائح والآراء السياسية والأجوبة على أي سؤال يخطر في بال المتعلم. أصبح "المعلم" شخصا قديما. التغير، بفضل التكنولوجيا، أمر قائم يحيط بنا من كل جانب. وهو تغير يتسارع في وتيرته.
كيف تستوي هذه المعادلة: المدرسة بطبيعتها المحافظة والتغير يتدفق من حولها؟
الجواب هنا: بالتجديد. التجديد باعتباره تكيف جزئي مع التغيرات الكبرى.
والجواب في هذا المؤتمر: التجديد عبر تدريب المعلمين.

والفكرة بسيطة: يمكن ان نجدد المبنى المدرسي، والتجهيزات، والكتب، والمكتبة، وطريقة تسجيل الطلاب وتنظيم الملفات وجملة النظام الإداري. وهي شروط ضرورية لمواكبة التغيرات. لكن مفعول ذلك يقف على عتبة الصف. ما يحصل في الصف هو الخميرة الحقيقية التي تفضي إلى مواكبة التغير. وما يحصل في الصف مرهون بدوره بالدور الذي يقوم به المعلم.

لكن أذا قلنا أن المؤسسة محافظة، فهي محافظة بسبب إدارتها وتنظيمها ومنهاج التعليم فيها وأيضا بسبب معلميها. فالمعلم، هو الابن البار للنظام التعليمي بل الأكثر تشبثا بالتقاليد السابقة في هذا النظام الذي كان فيه تلميذا نجيبا ونجح فيه. والطريقة التي درس ونجح فيها هي بالنسبة له الطريقة المثلى. المعلم يميل إلى أن يكون محافظا في التعليم، وهذه النزعة تزيد مع العمر و"التجربة".

رغم ذلك لا مفر من التفكير بإحداث تغير ما في طريقة عمل المعلمين إذا أردنا مواكبة التغير في الخارج.

لا مفر من تزويد المدارس بدم جديد، بمعلمين جدد تخرجوا من الجامعات بأساليب أكثر تكيفا مع التغيرات الناجمة عن الثورة التكنولوجية.

لكن المعلمين الجدد يكونون قلة عادة. وهذا ما يضع المعنيين أمام المهمة الصعبة: التجديد عن طريق تدريب المعلمين. وهي تزيد صعوبة مع بقاء العناصر الأخرى من إدارة وتنظيم ومنهج وتقييم وتوجيه على حالها.

هذا هو موضوع المؤتمر. انه موضوع استراتيجي. والمداخلات والمناقشات في الجلسة الأولى سوف تنظر في التحديات والفرص، وفي تبادل الخبرات.

المداخلات
Interventions

د. محي الدين توق
المدير العام للكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم

إدارة الصّف

مقدمة

تعتبر الإدارة الصفية من القضايا التربوية الهامة لأنها عنصر أساسي في فاعلية التدريس ونجاح العملية التعلمّية - التعليمية في تحقيق أهدافها خاصة وأن نتائج الدراسات التي أجريت في الأربعين سنة الأخيرة أشارت إلى أن الإدارة الصفية الفعالة والناجحة ترتبط بارتفاع تحصيل الطلبة بشكل مؤكد. كما تنبع أهمية الإدارة الصفية من علاقتها المباشرة بمشكلات الانضباط في الصف والمدرسة، خاصة وان المعلمين يعتبرون أن هذه المشكلات وكيفية التعامل معها قضية مؤرقة لهم، وبهذا الصدد أشار تقرير Gallup حول اتجاهات الرأي العام نحو التعليم العام إلى أن مشكلة الانضباط الصفي كانت المشكلة الأولى ما بين الأعوام 1969 - 1999، وما بعد عام 2000 أصبحت تمثل المشكلة الثانية بعد أن احتلت قضية التمويل المرتبة الأولى[1*]. وتشير الدلائل إلى أن عدم تمكن المعلمين من التعامل مع مشكلات الانضباط وفشلهم في إدارة الصفوف يسهم بشكل واضح في ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلمين Teacher burn – out.[2*]

الإدارة الصفية: عواملها، أنماطها ومبادئها

كان من الشائع في الأدب التربوي إلى وقت قريب أن الإدارة الصفية هي كيفية التعامل مع مشكلات الانضباط لدى الطلبة وفرض النظام في الغرفة الصفية، إلى درجة أنه كان ينظر

[1*] 37th Gallup poll report (2005) in Woolfolk, A. 2007
[2*] Woolfolk, A., 2007.

لحفظ النظام في الصفوف على أنه هدف بحد ذاته، إلا أنه ونظراً لنتائج الدراسات التربوية في الأربعين سنة الأخيرة من جهة والممارسات والتجارب الناجحة من جهة أخرى، أصبح يُنظر للإدارة الصفية على أنها "إيجاد بيئة تعلّم (اجتماعية ومادية) إيجابية ومنتجة وملائمة لتعلّم الطلبة ونموهم من خلال الاستخدام الأمثل لمكونات وعناصر الغرفة الصفية لتحقيق الأهداف التعليمية". وغني عن الذكر أن مكونات وعناصر الغرفة تشمل المكان، والوقت والمهمات التعليمية بالإضافة إلى الطلبة وسلوكهم. فالصف يمثل مكاناً له مواصفاته وحدوده الجغرافية وأدواته، والحصة الدراسية لها زمن محدد ومهمات تعلمّية وتعليمية محددة، وبالتالي فإن مشكلات الصفوف يمكن أن تنبع من كافة هذه المكونات. وبذا تكون الإدارة الصفية الناجحة هي كيفية التعامل مع هذه المكونات بالطريقة الأمثل لإنجاح الدرس، وليس مجرد حفظ النظام في الصف وحل مشكلات الانضباط على أهميتها.

مكان	
الوقت	
المهمات	
الطلبة وسلوكهم	

إن أي خبير تربوي متمعن يمكنه الاستنتاج أن فرض النظام في صف يتكون من عشرين أو ثلاثين طالباً قد لا يكون أمراً إنسانياً أو طبيعياً. ولذا فإن الأجدر هو إشغال الطلبة في نشاط بنّاء ومحبب لهم لتجنب مشكلات الانضباط، ومع ذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن تحقيق درجة معقولة من النظام لا تكبت الطلبة مهم لثلاثة أسباب، هي:

1. أن النظام يوفر وقتاً أكثر للتعلّم سواء ما تعلق بالوقت المخصص للتعلم Actual Academic Time أو الوقت المشغول في التعلم Engaged Time أو الوقت الأكاديمي الفعلي Academic Learning Time[3*]
2. أن النظام يتيح فرصاً أكبر للتعلم وأن غيابه يشتت انتباه المعلم والطلبة.
3. أن النظام يساعد على تطوير الضبط الذاتي لدى الطلبة الذي هو هدف مرغوب بحد ذاته.

لقد أجريت في السنوات الأربعين الأخيرة مجموعة كبيرة من الدراسات حول الإدارة الصفية وفي ثقافات مختلفة، وعندما تمّ إخضاع هذه الدراسات إلى أسلوب التحليل المعمّق Meta – analysis فإنها أفضت إلى نتائج ثابتة ومستقرة شكلت الفكر التربوي المعاصر حول الإدارة الصفية، ومن هذه النتائج يذكر ما يلي:

أولاً : إن الاستخدام الفعّال لإجراءات الإدارة الصفية يؤدي إلى زيادة انشغال الطلبة في النشاطات الصفية، وزيادة تحصيل الطلبة. وقد قُدّر أن زيادة التحصيل تصل إلى عشرين نقطة مئينية.

[3*]Weinstein, C.S and Mignano, A. J, 2003.

ثـانيـا : أن المهارات اللازمة للإدارة الصفية الفعالة يمكن تعلمها، وبسرعة، وأنها تنعكس إيجاباً على ممارسات المعلمين.

ثـالـثـا : إن المعرفة والمهارة في إدارة الصفوف مؤشر (دالة) على عمق وجودة الخبرة التعليمية.

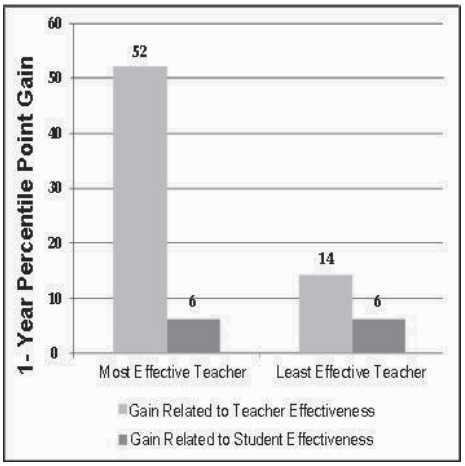
رابـعـا : إن الضغط والوهن الناجم عن مشكلات ومصاعب إدارة الصفوف مؤشر (دالة) على ظاهرة الاحتراق النفسي burn out لدى المعلمين.

خامساً : إن بيئة التعليم الإيجابية ضرورية للإدارة الصفية الناجحة وأن أفضل طريقة لإنجاز هذه البيئة هو من خلال منع وقوع المشكلات (التوجه الوقائي).

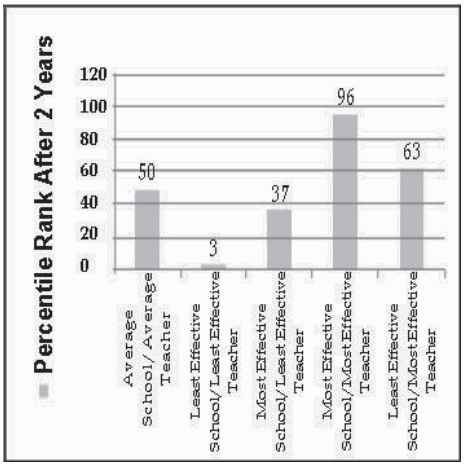
سادسا : أن هناك أربعة عوامل (Factors) ذات أثر كبير على الإدارة الصفية كما أن هناك أربعة أنماط Types متميزة للإدارة الصفية.

سابعـا : المعلم الفعال أقدر على كسب تعاون الطلبة وإشغالهم في المهمات التعلمّية ـ التعليمية الأمر الذي يؤثر إيجاباً على التحصيل ومن النظر إلى الشكل المرفق يمكن ملاحظة الفرق الواضح في تحصيل الطلبة الناجم من جهد المعلم الفعّال (52 نقطة مكتسبة) وجهد المعلم غير الفعّال (14 نقطة مكتسبة). كما يمكن ملاحظة أن تحصيل الطلبة يمكن أن يتضاعف خلال سنتين إذا تميز كل من المعلم والمدرسة بالفاعلية، وإن التحصيل قد يتدهور بشكل واضح إذا تميز المعلم والمدرسة باللافاعلية*[4]

Impact of Teacher Effectiveness on Student Achievement



Effects of a School vs. a Teacher on Student Entering at 50th Percentile



[4*] Marzano, R.j., 2003.

عوامل الإدارة الصفية

أظهرت دراسات التحليل العاملي Factor Analysis للعوامل المؤثرة في الإدارة الصفية وجود أربعة عوامل رئيسية تشكل في مجموعها المكونات الرئيسية للإدارة الصفية، وهذه العوامل هي:

- القوانين والإجراءات Rules and Procedures
- التدخل لأغراض الضبط Disciplinary Interventions
- العلاقة ين المعلم والطالب Teacher – Student Relationships
- الموقف أو التوجه الذهني Mental Set.

إن تحديد القواعد والإجراءات في الصف والمدرسة هي نقطة البداية في الإدارة الصفية الفعالة والناجحة. تمثل **القواعد** الأفعال المقبولة أو المتوقعة من الطلبة وتلك الممنوعة في الغرفة الصفية. وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أنه بالقدر الذي توضع فيها هذه القواعد بسرعة وبطريقة تشاركية ,ويتم إعلام الطلبة بها، بقدر ما تكون ناجعة في التعامل مع مشكلات الانضباط الصفي. وتشير التجارب والممارسات الناجحة في هذا المجال إلى مجموعة من المبادئ ينصح بإتباعها، وهي:

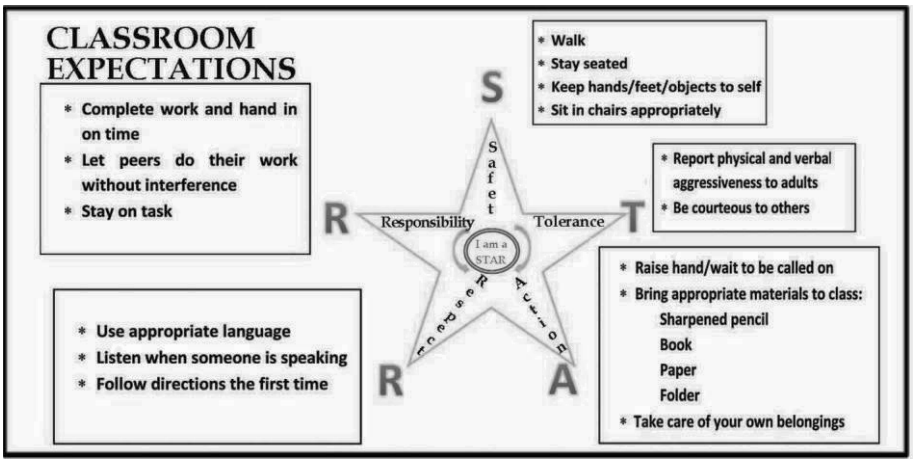
1. أن تكون القواعد مكتوبة ومعلنة بشكل واضح للطلبة.
2. أن تنسجم مع القواعد الموضوعة للمدرسة ككل وتتناسق معها.
3. أن تنسجم مع مبادئ التعلّم الراسخة والمستمدة من أسس تعلّم ونمو الأطفال.
4. أن تصاغ بطريقة إيجابية ويمكن ملاحظتها قدر الإمكان.
5. أن تكون على درجة من العمومية دون الإغراق في تفاصيل الأفعال الدقيقة ما لم تكن ضرورية.
6. إشراك الطلبة في وضع وتحديد القواعد. وقد أثبتت التجارب في هذا المجال إلى أن مشاركة الطلبة في وضع القواعد تعطي نتائج إيجابية وخاصة في مجالي الالتزام والانضباط الذاتي. ناهيك عن أن المشاركة بحد ذاتها شكل من أشكال التدريب على المواطنة.

أما **الإجراءات** فتمثّل الكيفية التي يتم فيها إنجاز المهمات الصفية، أي ما يسمى بروتين العمل Work Routines. وبعكس ما هو الحال مع القواعد، فليس من الضروري أن تكون الإجراءات معلنة كتابة للطلبة، إلا أن المدرسين يجب أن يكونوا على وعي تام بها. وغالباً ما يشمل روتين العمل ست فئات، هي:

1. الإجراءات الإدارية داخل الصف.
2. حركة الطلبة.
3. تنظيم النشاطات.
4. إجراءات إنجاز الدروس

5. التفاعل بين المدرس والطلبة.
6. الحديث بين الطلبة.

نظراً لكثرة السلوكات والأفعال التي يمكن أن تصدر عن الطلبة خلال الحصة الدرسية وكثرة توقعات المعلمين من الطلبة فقد اقترح نموذج ولاية ميتشجان لمعايير التكنولوجيا التربوية للصفوف المتوسطة المسمى (I am a Star) تصنيف توقعات المعلمين في خمس فئات هي الأمان Safety، والتسامح Tolerance، والأفعال Actions، والاحترام Respect، والمسؤولية Responsibility، كما حدد لكل فئة من هذه الفئات الخمس سلوكات الطلبة والإجراءات المطلوبة منهم للمواءمة مع هذه التوقعات كما هو مبين في الشكل[5*]:



أما فيما يتعلق بالتدخل لأغراض الضبط، فقد أظهرت الدراسات أن حجم الأثر الناجم عن ممارسات الضبط التي يلجأ إليها المعلمون حجم كبير وملموس وقد يصل إلى خفض عدد المشكلات الصفية اليومية إلى النصف[6*].

إن ممارسات الضبط في الصفوف يجب أن تنبثق من قاعدة أن عدم الالتزام بالقواعد والإجراءات المقررة يفضي إلى تحمّل عواقب معينة كإجراء تأديبي، ولذا يصبح من الضروري على كل مدرس ومدرسة تحديد المترتبات أو العواقب على عدم الالتزام قبل وقوع المخالفات وعدم الانتظار إلى ما بعد حدوثها، كما أن من الضروري ربط العقوبة بالفعل المخالف ومراعاة التدرج في إيقاع العقوبات. كما ينصح باللجوء إلى المترتبات أو العواقب المنطقية والطبيعية لتعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي للطلبة، ومنها:

1. عدم الخلط بين الشخص والمخالفة.
2. إعطاء الطلبة الخيار بين العقوبات ما امكن.
3. تشجيع الطلبة على التأمل وتقييم الذات وحل المشكلات.
4. تشجيع البحث عن بدائل السلوك المخالف.

[5*] www.techplan.org
[6*] Marzano, R.J., 2003

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مشاركة الطلبة في تحديد أنواع وأشكال العقوبات تؤدي إلى نتائج إيجابية ليس في معرض الحفاظ على النظام في الصف فحسب بل وفي تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلبة كذلك. وعموماً يمكن تصنيف هذه العقوبات في سبع فئات كبرى هي:

1. الإخبار عن عدم الموافقة.
2. فقدان الامتيازات.
3. العزل عن المجموعة.
4. طلب كتابة تأملات الطالب عن المشكلة.
5. الحجز لفترة معينة لمناقشة المشكلة.
6. الإرسال إلى غرفة المدير.
7. الاتصال مع الأهل.

وأخيراً فإن أحد أهم ممارسات الضبط في الصفوف هو الوقاية والمنع والتحوط للمشكلة قبل وقوعها. وقد أفضت الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال من قبل E.T. Emmer في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية إلى اقتراح سبع طرق لوقف المشكلات الانضباطية في الصف، وهي:

1. التواصل البصري مع الطالب المثير للمشكلة.
2. استخدام الملاحظات اللغوية المباشرة.
3. سؤال الطالب إن كان على وعي بالنتائج السلبية لسلوكه.
4. تذكير الطالب بالإجراءات المطلوبة للعمل في حال كونه يعمل على مهمة تعليمية.
5. الطلب من الطالب أن يذكر القاعدة أو الإجراء السليم وأن يلتزم بها.
6. الطلب من الطالب بحزم وبشكل واضح وبطريقة غير عدائية التوقف عن السلوك غير المقبول.
7. إخبار الطالب بالبدائل المتاحة له.

أنماط الإدارة الصفية

أفضت الدراسات التربوية المتعلقة بأنماط المعلمين في الغرفة الصفية إلى وجود أربعة أنماط يمكن تمييزها بوضوح، وهي النمط المتسلط، والنمط الجازم، والنمط المتفرج، والنمط اللامبالي*[7]. وفيما يلي توصيف لهذه الأنماط الأربعة:

[7]* الرزمة التدريبية لشركة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم حول الإدارة الصفية، 2007

النمط اللامبالي
Indifferent

النمط الجازم
Assertive

النمط المتفرج
Laissez Faire

النمط المتسلط
Authoritative

النمط المتسلط (authoritative style)

المعلم المتسلط يضع حدوداً وضوابط شديدة على طلبته، وتكون المقاعد في غرفته الصفية مرتبة بصفوف منتظمة لا تحيد، ويقوم بتحديد أماكن جلوس الطلبة طوال الفصل أو السنة، كما يتوقع من الطلبة أن يكونوا في مقاعدهم في بداية الدرس، وعادة ما يبقون في نفس المقعد حتى نهاية الحصة. وهذا المعلم نادراً ما يعطي إذناً للطلبة بالخروج والدخول من وإلى الصف ولا يتقبل أعذار الغياب، وعادة ما تكون غرفته الصفية هادئة حيث يدرك الطلبة أنه لا يجوز مقاطعته، وهو لا يسمح بتبادل الكلام والمناقشة بين الطلبة ولا يتيح لهم فرصة التعلم الجمعي أو استخدام مهارات الاتصال.

يُفضّل المعلم صاحب هذا النمط الانضباط الصفي ويتوقع الطاعة من طلبته، وعدم إطاعة المعلم عادة ما تكون عواقبها التأخير الإجباري أو الذهاب إلى مدير المدرسة. وفي هذه الغرفة الصفية على الطلبة اتباع التعليمات دون الاستفسار عن السبب.

وفي معظم الحالات، لا يعطي المعلم المتسلط اهتماماً لطلبته حيث لا يتلقون منه استحساناً أو تشجيعاً، كما أنه لا يبذل أي جهد على تنظيم الأنشطة مثل الرحلات الميدانية، ويشعر أن مثل هذه الأنشطة تصرف اهتمام الطلبة عن التعلم، ويعتقد أن الطلبة يحتاجون فقط للاستماع إلى درسه لاكتساب المعرفة اللازمة.

يُحجم الطلبة في هذه الغرفة الصفية عن المبادرة للقيام بأي أنشطة وذلك لشعورهم بعدم القدرة على أدائها حيث أن المعلم في هذه الغرفة الصفية يحدد الوقت وطبيعة العمل ويتولى إصدار جميع قرارات الغرفة الصفية وأسلوبه لا يُحفّز الطلبة ولا يساعدهم على تحديد أهدافهم الشخصية.

النمط الجازم (assertive style)

يضع هذا النمط من المعلمين قيوداً وضوابط على الطلبة، ولكن في الوقت نفسه يُشجع الاستقلالية عندهم، وكثيراً ما يُفسر هذا المعلم أسباب قراراته وتعليماته. في حالة وجود طالب فوضوي في صف هذا النمط من المعلمين، فإنه يلجأ إلى توجيه تنبيهات إلى الطالب بشكل لائق، لكنها تكون في الوقت نفسه تنبيهات صارمة.

المعلم الجازم يسمح بالمناقشات، والتفاعل، والنقد داخل غرفته الصفية، وطلبته يُمكنهم مقاطعته في حال وجود أي سؤال أو استفسار أو تعليق وجيه، وتوفر هذه البيئة للطلبة فرصة التعلم وممارسة مهارات الاتصال.

المعلم الجازم يهتم بطلبته ويُعرب عن اهتمامه الصادق بهم ومحبته لهم، وغرفته الصفية تفيض بالتشجيع وهو يعطي تغذية راجعة لطلبته على واجباتهم المنزلية بشكل متكرر، كما يعطي ملاحظات إيجابية لطلبته.

المعلم الجازم يُشجع طلبته على التواصل وعلى الاعتماد على النفس، ويُنمّي دافعيتهم للإنجاز، وغالباً ما يلعب دور المُوجّه والمرشد لطلبته.

النمط المتفرج (laissez faire)

هذا النمط من المعلمين يضع قواعد بسيطة لطلبته ويمكن وصف غرفته الصفية بـ "افعل ما تريد"، وهو يقبل تصرفات طلبته ولا يُفضّل السيطرة على سلوكهم، كما أنه لا يريد أن يؤذي مشاعرهم ويجد صعوبة في قول كلمة لا لهم، أو في فرض النظام، وأحياناً يعتقد أنه لا يعطي الاهتمام الكافي لطلبته، وعندما يقاطع أحد الطلبة حصته فإنه يقبل هذه المقاطعة لاعتقاده أن هذا الطالب لديه إضافة مفيدة ومجدية لمقاطعته.

هذا النمط من المعلمين يهتم بالجانب العاطفي من شخصية طلبة هم أكثر من إدارته للغرفة الصفية، ويُفضّل هذا النمط من المعلمين أن يكون صديقاً لطلبته وأحيانا يكون على اتصال معهم خارج الغرفة الصفية حيث لا يستطيع الفصل بين الجانب المهني والشخصي في حياته.

وعند أصحاب هذا النمط من المعلمين، يصعب على الطلبة تعلم الانضباط والمهارات الاجتماعيةً، وتكون طموحاتهم التي يودون الوصول إليها منخفضة، وبغض النظر عن كل ذلك فإن الطلبة غالباً ما يفضلون هذا النمط من المعلمين.

النمط اللامبالي (indifferent)

المعلم اللامبالي لا يأبه كثيراً لما يحصل في غرفته الصفية، ولا يفرض الكثير من القواعد على الطلبة، كما يعتبر أن التحضير للدرس وتنظيم الغرفة الصفية أمور غير ضرورية، ويعتبر الرحلات الميدانية والمشاريع أساسية. هذا المعلم ببساطة لا يبذل ما يلزم من الوقت للاستعداد وأحيانا يستخدم المواد نفسها سنة بعد أخرى.

يفتقر المعلمون أصحاب هذا النمط إلى الضبط الصفي، وإلى المهارات، والثقة بالنفس، والشجاعة لتأديب الطلبة. ويكتسب الطلبة صفة اللامبالاة من المعلم ومن تصرفاته وبالتالي فإن التعلم لا يحدث بشكل كبير. وفي هذه البيئة يمتلك الطلبة فرصاً قليلة جداً لمراقبة أو ممارسه مهارات الاتصال ومع قلة الاهتمام المقدم إليهم فإن دافعيتهم للتعلم تكون منخفضة.

والجدول التالي يلخص خصائص وممارسات المعلمين من الأنماط الأربعة والأثر المتوقع على الطلبة:

النمط	المتسلط	المتفرج	الجازم	اللامبالي
المعلم	يضع حدوداً وضوابط لطلبته	يمكن وصف غرفته الصفية بـ "افعل ما تريد"	يشجع الاستقلالية	لا يتخذ ما يلزم من الوقت للاستعداد
	يعطي القليل من التشجيع لطلبته	لا يفرض النظام	يهتم بطلبته وميولهم واهتماماتهم	يستخدم المواد نفسها سنة بعد سنة
	لا يُحفّز الطلبة على التفكير	يهتم بالجانب العاطفي أكثر من إدارته للغرفة الصفية	يوجه طلبته ولا يفرض قيوداً	يفتقر إلى مهارات ضبط الصف
	يخلق بيئة صفية روتينية وقلقة	لا يضبط تعلم جميع الطلبة	يهتم بتشجيع الطلبة	لا يحدث التعلم بشكل كبير
الطالب	لديه فرص قليلة لتطوير نفسه	تكون طموحاته وتوقعاته منخفضة	لديه فرص لبناء وتطوير ذاته	يمتلك فرصاً قليلة لممارسه مهارات الاتصال
	لا يشارك ولا يُعبّر عن رأيه واهتماماته	لا يتعلم السلوك المقبول اجتماعياً	يشارك بفاعلية في الأنشطة والمهام	تكون دافعيته للتعلم منخفضة

مبادئ الإدارة الصفية

حظيت الإدارة الصفية باهتمام الباحثين التربويين منذ ما يزيد على أربعة عقود وقد أجريت في جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية على وجه الخصوص أكثر الدراسات شمولاً وعمقاً من قبل فريق تربوي متكامل بقيادة التربوي المشهور E.L. Emmer. وقد خلصت الدراسات الميدانية والمقارنات بين النماذج المختلفة التي أجراها هذا الفريق إلى أن هناك مجموعة من المبادئ المتعلقة بإدارة الصفوف ذات فاعلية عالية، وأن اعتمادها وتطبيقها من قبل المدرسين يعطي نتائج إيجابية، وعلى المدى القريب.

أما المبادئ المستوحاة من دراسات جامعة تكساس فهي:

1. ضرورة وضع وتطوير مجموعة من القواعد والإجراءات.
2. ضرورة تحديد وتوضيح العواقب في حالة عدم الالتزام بالقواعد.
3. ضرورة التخطيط الجيد للمكان لتسهيل عملية التعلّم.
4. ضرورة التخطيط الجيد لاستخدامات الكمبيوتر في الغرفة الصفية.
5. ضرورة الإعداد الجيد للأسابيع الأولى من بدء التدريس.
6. ضرورة المحافظة على بيئة جيدة للتعلّم.

كما تبين أن تطبيق هذه المبادئ في الإدارة الصفية تفضي إلى نتائج إيجابية يذكر منها ما يلي:

1. انخفاض عدد مشكلات الانضباط الصفي.
2. ازدياد الوقت المخصص للتعلّم.
3. انخفاض نسبة الوقت المستنفذ في المشاكسات بين الطلبة.
4. ارتفاع تحصيل الطلبة.

بيئة التعلّم لإدارة صفية فعّالة

إن العلاقة بين الإدارة الصفية والتعلّم مُقاساً بالتحصيل علاقة قوية وتبادلية كما رأينا. فالإدارة الصفية الجيدة ترفع من معدلات تحصيل الطلبة من خلال الاستغلال الأمثل للوقت المتاح في الصف، كما أن إيجاد بيئة تعلّم إيجابية ومنتجة وملائمة تسهم في فاعلية الإدارة الصفية، فعندما يكون الطلبة منشغلين في تعلّم ما هو محبب ومفيد لهم فإن هذا التعلم يستنفذ طاقاتهم ويساعد في تجنبهم الوقوع في المشكلات الانضباطية. وقد استقر البحث التربوي في هذا المجال على وجود ثلاثة موجهات رئيسية لإيجاد بيئة تعلّم ملائمة لأغراض الإدارة الصفية الجيدة، وهي:

أولاً: تشجيع انشغال الطلبة Engagement في الأنشطة الصفية على أكبر قدر ممكن وذلك عن طريق:

1. توضيح وتبسيط متطلبات العمل داخل الغرفة الصفية.
2. إعلام الطلبة عن الواجبات المحددة التي عليهم إنجازها.
3. مراقبة تقدّم عمل الطلبة.
4. إعطاء تغذية راجعة مستمرة عن تقدم الطلبة.

ثانياً: الوقاية خير من العلاج

وجد المربي المشهور J. Kounin منذ سبعينيات القرن الماضي أن الفرق بين الإدارة الجيدة والإدارة السيئة للصفوف لا يكمن في معالجة المشكلة بعد حدوثها، بل في التحوط للمشكلات ومنع وقوعها وذلك عن طريق:

1. اليقظة التامة والانتباه لكافة التفاصيل داخل الغرفة الصفية، وهذا ما يسميه كونن (Withtness).
2. متابعة كافة النشاطات التي تحدث داخل غرفة الصف والإشراف عليها.
3. إدارة حركة الطلبة داخل الصف بحيث تكون سهلة وتؤدي إلى تجنب الاحتكاكات الجسدية ما أمكن.
4. إنشاء علاقة دافئة مع الطلبة.
5. التركيز على النمو الانفعالي والاجتماعي للطلبة أكثر من التركيز على حفظ النظام.

ثالثاً: التعامل مع مشكلات الانضباط بحزم وروية وإنزال العقوبات أخذاً بعين الاعتبار الاعتبارات التالية:

1. تأجيل مناقشة المشكلة حتى يهدأ الجميع (الطلبة والمعلم) ليمكن معالجتها بطريقة موضوعية.
2. توجيه العقوبة للطالب على انفراد وليس أمام الجميع.
3. بعد توجيه العقوبة من الضروري إعادة بناء العلاقة الإيجابية مع الطالب.
4. وضع قائمة من العقوبات يمكن استخدامها لأكثر من مخالفة وعدم الانتظار لما بعد وقوع المشكلة للتفكير بالعقوبة الواجب إنزالها.
5. استخدام استراتيجية حل المشكلات بالتلازم مع إعطاء العقوبة.

وفي الخلاصة يمكن تلخيص الفرق بين الإدارة الصفية الفعالة وغير الفعالة كما هو مبين في الجدول التالي:

الإدارة الصفية الفعّالة	الإدارة الصفية غير الفعّالة
تُوفّر مزيد من الوقت لمهمات التعلّم	تُؤدي إلى ضياع الكثير من الوقت
تُساعد على انشغال الطلبة بالمهمة التعليمية	تُقلل من تركيز الطلبة على المهمات التعليمية
تُساعد على إدماج أعداد أكبر من الطلبة بالمهمة التعليمية وإيجاد بيئة تعلم إيجابية	تحد من نوعية البيئة التعليمية
تُقلل من تكرار حالات ومشكلات الانضباط	تزيد من مشكلات الانضباط المدرسي
تُساعد الطلبة ليصبحوا أكثر انضباطاً ذاتياً	تزيد من الحاجة لإجراءات الضبط، الخارجي بالذات
تُحسن من نوعية المناخ أو الجو الصفي Classroom Climate	تُضعف من المناخ أو الجو الصيفي
تُحسّن من تحصيل الطلبة	تُسهم في خفض تحصيل الطلبة

المصادر:

العربية

- أدموند ت. إيمر وآخرون (1996). الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية (مترجم) مدارس الظهران الأهلية.
- أدموند ت. إيمر وآخرون (1996). الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الثانوية (مترجم) مدارس الظهران الأهلية.
- الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم، الرزمة التعليمية حول الإدارة الصفية الفعالة (2007)، عمان.
- ريتشارد د. كيروين وألن ن. مندلر(1996). الانضباط مع الكرامة (مترجم) مدارس الظهران الأهلية، 1996.

الأجنبية

- Abu-Dahou, I. (1999). School-based management. Paris: UNESCO.
- Anderson, L.W. (1991). Increasing teacher effectiveness. Paris, UNESCO.
- Emmer, E.T, Everston, C.M. and Worsham, M.E. (2006). Classroom management for secondary teachers (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kounin, J.S. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Marzano, R.J. (2003). Classroom management that works. Alexandria, VA. ASCD.
- Stronge, J.H., Richard, H.B. and Catano, N. (2008). Qualities of effective principals. Alexandria, VA. ASCD.
- Weinstein, C.S. and Mignano, A.J. (2003). Elementary classroom management. New York: McGraw-Hill.

Dr. George H. Damon
International Education Consultant

Student Character Building

If we don't model what we teach, we are teaching something else
Abraham Maslow.

Innovation has many definitions mostly referring to different aspects of originality. For purposes of this paper, to be innovative in teacher training especially regarding character education is to ask ourselves better questions of ourselves, our schools, our approaches to character education. By asking reflective questions, we can create a developmental frame work for approaching character education based on historical research and practical applications of that research.

When adults look about them and bemoan the wrongdoing in the world, they look to the schools to teach ethics – character education. At first in the 1920s codes of conduct were adopted until research showed that they had nothing to do with actual conduct. Urging students to behave in a certain manner does not result in them doing so. In the 1960s the work of Lawrence Kohlberg and Sidney Simon respectively pioneering the 'moral dilemma' discussion approach and the 'values clarification' approach added new impetus to character education giving teachers more tools to use. In general their work's value was limited since character education is better understood as not just a curriculum rather about the adults in a student's life – it is about

creating trust. (pp30-31 How Good People Make Tough Choices – Rushworth M. Kidder)

In Teacher training – Do we ask what is trust? How to build trust in a classroom between colleagues, between administration and teachers, in other words a community of trusting learners.

Trust = Credibility - to believe first in oneself

Trust is a function of two things: character and competence. Character includes your integrity, your motive your intent. Competence includes your capabilities, your skills, your results, your track record. And both are vital to any relationship.

Teacher training usually focuses on capabilities – what do I do: plan, teach, assess. While this training is important, none of it is about character. Teacher training assumes teachers have character. Rarely do we attempt to teach or measure character in teacher training. Perhaps it is because we understand that you cannot create laws that result in character and you cannot regulate for character. You can be very clear about your values and give people training in how these values translate into actual behavior.

Does your school have clear values that are reflected in the behavior of adults as well as the students? To have effective character education, look to the adults for what they are modeling. Is there any gap between adult intent and adult behavior? Are adults concerned about what is right more than being right, about acting on good ideas rather than having the ideas, about embracing the truth than defending an outdated position, about building a team than exalting self, about recognizing contributions than being recognized for it. School's that promote a clear set of values have their community intent and behavior aligned.

Teachers need to be in schools that build trust starting with the adults as character education for students begins with the adults - "The students are watching". Everything about a school community teaches. What are we teaching in our school? For relationship t rust, we must

practice consistent respectful behavior. For organizational trust, school communities need alignment between stated values and policies, behavior, and budget.

Student Character Building

A starting point for understanding an innovative program for student character building is to understand that successful schools are communities of individuals who trust each other – administrators, teachers, staff, students, and parents. What is trust at its simplest – confidence which builds understanding, collaboration, and positive results. And, its opposite, distrust, creates suspicion, fear, and anxiety. "We judge ourselves by our intentions and others by their behavior . . . one of the fastest ways to restore trust is to make and keep commitments – even very small commitments – to ourselves and to others" (p.13 Speed of Trust, Stephen M. R. Covey, Jr.)

Successful Schools seem to be doing the following to have an environment of trust that lives their values:

- "Promoting alignment of ethical values and action across the school community
- Seeking out leaders who operate ethically and actively inspire ethical behavior in others
- Inviting students to take on authentic roles in administration and stewardship of their school"

In an education study by Stanford University expecting teachers to build positive relationships with students rather than simply delivering content, Professor Tony Bryk shows that schools with high trust had more than three times higher chance of improving test scores than schools with low trust" (p. 21 Speed of Trust)

Research on 1st grade at risk children found when teachers tuned into the child and responded to needs, moods, interests, and capabilities, letting them guide their interactions, created an upbeat classroom climate with pleasant conversation, lots of laughter and excitement,

showed warmth and positive regard towards students, they achieved the best results. (p.283 Social Intelligence – Daniel Goleman)

Character is defined in nouns: respect, integrity, honesty – hard to reach for.

Character building is a reflective process and needs verbs – watching, modeling, grappling, bluffing, sorting, shoving, fearing. What are we modeling about character about citizenship what routines and rituals do we have and what are they teaching especially about character?

Modeling: What do we stand for in this place? How is that stance reflected in our routines, activities, rituals? How do we model – as institutions and the people who work within them- that which we most value (p11 Students are Watching)

Successful schools are family like environments in which individuals are valued and rules of membership are clear – which behaviors, which values, which qualities are being modeled – do the rules apply to everyone – all the adults – remember that moral orders are voluntary and rules come out of environments not books. They are arrived at through explanation, exploration and persuasion – conversations. Those conversations start with adults agreeing to the nouns and the verbs concerning character.

A final point to consider, schools need to recognize that the task of raising moral children falls heavily upon parents – "the healthiest children, psychologists tend to agree, have parents who are warm and accepting rather than cold and rejecting; who set up firm rules and consequences rather than remaining lenient; and who support a child's individuality and autonomy rather than exerting heavy controls . . . role models of values and the creation of a work ethic . . . reciprocal teaching " (p 209 "Magic Trees of the Mind", Marian Diamond and Janet Hopson)

"If we don't model what we teach, we are teaching something else.
-Abraham Maslow
We are always teaching something

Tools for Character Education:

Become a community of clear values:

- Answer the following questions

1. What sort of person do we want our students to become? (graduate profile)
2. What will character education mean to me if I am the model of it?
3. What will Character Education look like school wide?

- Create a touchstone – a creed or way to express the shared value(s) and aspiration(s)
- Create a character based motto
- Involve the students in the planning and leadership of the program

"Discussion and storytelling rather than preaching or didactic teaching are the appropriate ways to help children as they learn to make these choices." (P. 3 A Call to Character)

See – Speak – Behave - Dramatize

1st six weeks to discuss and positively reinforce the rules – reinforcing, reminding, redirecting (p.50 Call to Character)

Discuss moral dilemma at school knowing that just discussing does not relate to changes in actions

Journaling & sharing

Web Site: www.character.org

Bibliography:

- A Call to Character – Colin Greer & Herbert Kohl editors, Harper Collins, 1995
- Character Matters – Thomas Lickona, Touchstone, 2004
- Disrupting Class – Clayton M. Christensen, Michael B. Horn and Curtis W. Johnson, McGraw Hill, 2011
- Ethics for the New Millennium – Dalai Lama, Riverhead Books, 1999
- How Good People make Tough Choices – Rushworth M. Kidder, Harper, 1995
- Magic Trees of the Mind - Marian Diamond and Janet Hopson, Plume, 1998
- Moral Intelligence - Doug Lennick and Fred Kiel, Pearson Education, Inc. 2005
- Social Intelligence – Daniel Goleman, Bantam, 2006
- Speed of Trust - Stephen M. R. Covey, Free Press 2006
- Teaching the Children to Care - Ruth Sidney Charney, Northeast Foundation for Children, 1991
- The Students are Watching – Theodore R. Sizer and Nancy Faust Sizer, Beacon Press, 1999

Dr. Karma El-Hassan
Associate Professor, Director (OIRA)
American University of Beirut

Modern Student Evaluation Practices

Introduction

The last decades have witnessed reformed visions of curriculum, new conceptualizations of learning theories and accompanying assessment paradigms. Educational assessment has undergone a significant paradigm shift from a testing culture to an assessment culture (Gibbs, 2012). A deep transformation occurred away from psychometrics to a new conceptualization based on changing conceptions of learning, of evaluation, and what counts as student achievement. Initially, assessment had an anxiety evoking impact on students and teachers, leading to competition, de-motivation, ranking, and labeling. This needed to change to enable all students to believe that they can succeed in learning and they all must be confident in their expectation of success to be willing to take the risk of trying. Assessment practices had to be replaced with those that engender hope and sustained effort for all students.

The following sections will outline recent trends in educational assessment and the emerging role of assessment in a learning culture

with its broader conceptualization of what is assessment and how it is practiced. Key elements in the success of the new model is formative assessment and role of feedback , therefore the paper will describe characterizing features of formative assessment, its processes, benefits, challenges, and the role of teachers in these processes.

Recent Trends in Educational Assessment

Educational assessment in the 21st. century witnessed remarkable changes. The ones with highest impact revolved around following practices and trends:

- Technological advances resulted in greater speed and accuracy of processing of high stakes tests, in addition to innovations like computer adaptive testing (CAT), use of simulations in assessment and others.
- Increased use of authentic and complex performance-based assessment to better reflect higher order learning outcomes.
- Increased interest in International testing and benchmarking with the spread of international tests like TIMSS, PIRLS, PISA, etc and their use as proxy indicators for quality in education.
- Call for public reporting and educational accountability especially for high-stakes testing.
- Use of formative assessment.
- Assessment of students with disabilities, taking into account social and cultural diversity.
- Professional support and development of teacher capacities in assessment.

Role of Assessment in a Learning Culture

Changes in conceptualization of assessment and its role were greatly affected by changes in what is learning and how best to foster it. The belief that learning occurs by accumulating atomized bits of knowledge; that it is tightly sequenced and hierarchical; and that tests are isomorphic with learning (tests = learning), was gradually replaced

with new belief that learners construct knowledge and understanding within a social context and that new learning is shaped by prior knowledge (Shepard, 2000). Figure 1 graphically represents paradigm changes in views of instruction.

Traditionally, emphasis was on aassessment OF learning, i.e. Process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are, where they need to go, and how best to get there (Figure 2). With the emergent paradigm, the emphasis has moved to assessment AS learning and assessment FOR learning (Figure 3) where assessment makes up a large part of the school day as part of the learning process and not only in the form of tests. In assessment For learning, results of student assessment is evaluated against set standards or set expectations and goals and use is made of them to provide information for teachers to help them in instructional planning and what are the next steps. In assessment As learning, results are made use of by students to self-monitor their progress and adjust their learning methods to meet personal goals and target instructional goals (Earl, 2013). Table 1 summarizes features of each type of assessment.

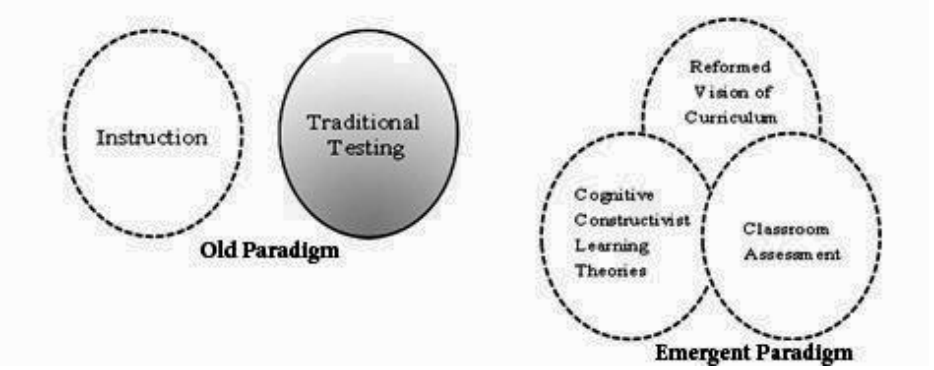


Figure 1. An historical overview illustrating changing conceptions of curriculum, learning, and measurement (Adapted from Shepard, 2000).

Table 1. Key Features of Assessment Types*

Approach	Purpose	Reference Points	Key Assessor
Assessment ***of*** learning	Judgments about placement, promotion, credentials, etc.	Other students, standards, or expectations	Teacher
Assessment ***for*** learning	Information for teachers' instructional decisions	External standards, or expectations	Teacher
Assessment ***as*** learning	Self-monitoring and self-correction or adjustment	Personal goals and External expectations	Student

*Earl, 2013.

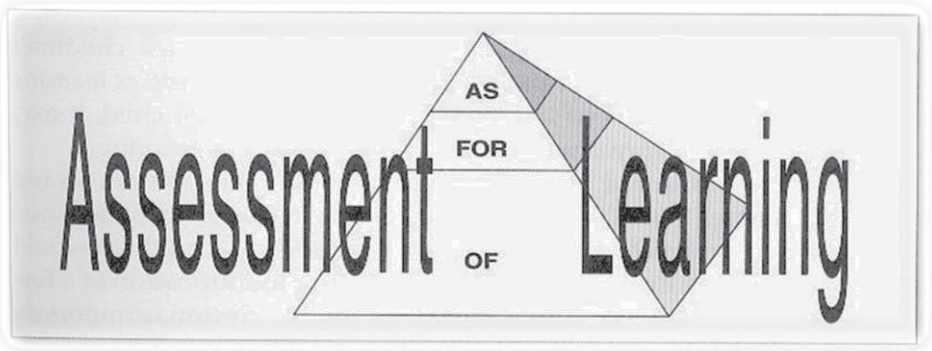


Figure 2. Traditional Assessment Paradigm. Assessment OF Learning (AOL) (Earl, 2013).

The ideal would be to adopt an assessment system that documents what students have achieved (AOL); helps to identify how to plan instruction (AFL); and engages students and teachers in worthwhile educational experiences (Aas L).

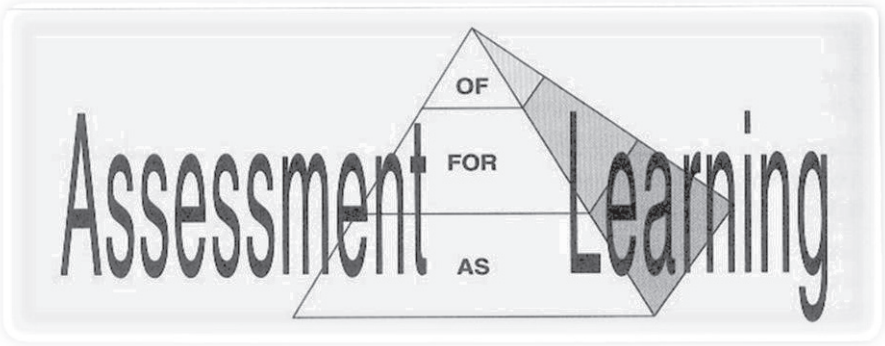


Figure 3. Reconfigured Assessment Paradigm. Assessment AS Learning (AasL) (Earl, 2013).

Educational Assessment: A Broader Definition

To be compatible with and to support the social-constructivist model of teaching and learning and above mentioned paradigm shifts, a broader and newer definition of what is assessment needs to be adopted (Gibbs, 2012). Classroom assessment must be integrated with learning, used as part of the learning process, and it must change in two fundamentally important ways. First, its form and content must be changed to better represent important thinking and problem solving skills in each of the disciplines. Second, the way that assessment is used in classrooms and how it is regarded by teachers and students must change (Shepard, 2000).

Modern assessment follows the **fitness for purpose principle**. Same assessment cannot be used for a range of purposes as each is more useful and valid for a type of purpose and goal. As assessment procedures have their strengths and limitations, need to resort to using continuous multiple assessments thus leading to fairness and more reliable judgments, at same time reducing the stakes associated with any single one assessment.

Accordingly, modern assessment incorporates the following characteristics:

- Assessment should be against clear performance standards that should be shared with students. Students should be encouraged to self-monitor their work against these standards. Subsequent constructive feedback to students should emphasize individual student mastery and progress in relation to standard and/or previous performance, rather than comparison with peers.
- It incorporates quality tasks that encourage thinking, engage students, and are equitable. It includes concrete tasks that are within experience of students, are presented clearly, relevant to current conditions, and presented in non-threatening conditions.
- It is scored by trained teachers/raters who need to understand scoring categories, and use clear rubrics and exemplars. Scoring should provide multiple levels of success so that through repeated testing students can strive for higher levels of performance. Need to move away from notion of a single score or statistic and look at other forms of describing achievement including 'thick' descriptions of achievement and profiles of student performance.
- Teacher formative assessment is a key component of modern assessment. It can be interactive in order to fully engage students, support or scaffold learning process, and evaluates performance in a range of contexts. It includes observation and questioning, and provides feedback in relation to primary traits.
- Teachers have to be well in command of subject matter they teach to be able to assess it.
- Educational assessment should be low stakes and not high stakes, otherwise teachers will teach to the test rather than to the domain or higher levels. With high stakes there is loss of self-esteem and motivation.

Formative Assessment

Definition

Formative assessment exemplifies the current classroom culture of integrating teaching, learning and assessment. It is a collaborative process of continuous assessment using students' regular work rather than formal examinations. Evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers to make decisions about next steps in instruction (William, 2011). It takes place during instruction, provides feedback to both teachers and students, based on which correctives and instructional adjustments are done. It is characterized by absence of evaluation as its purpose is to adapt teaching to current and future needs of students.

The primary purpose is one of the following:

- identify strengths and weaknesses,
- assist in planning subsequent instruction,
- aid students in guiding their own learning and gaining self-evaluation skills,
- foster increased autonomy, engagement, and responsibility on part of student.

Processes

The key instructional processes involved in formative assessment are (Broadfoot, et. al, 2002):

- establishing where learners are in their learning
- establishing where they are going
- establishing what needs to be done to get there.

Figure 4, outlines formative assessment cycle and processes involved. Assessment is conducted during instruction using different approaches and sources (student, teacher, and peers), based on results specific immediate feedback is provided to students and instructional correctives are adopted by the teacher and the students.

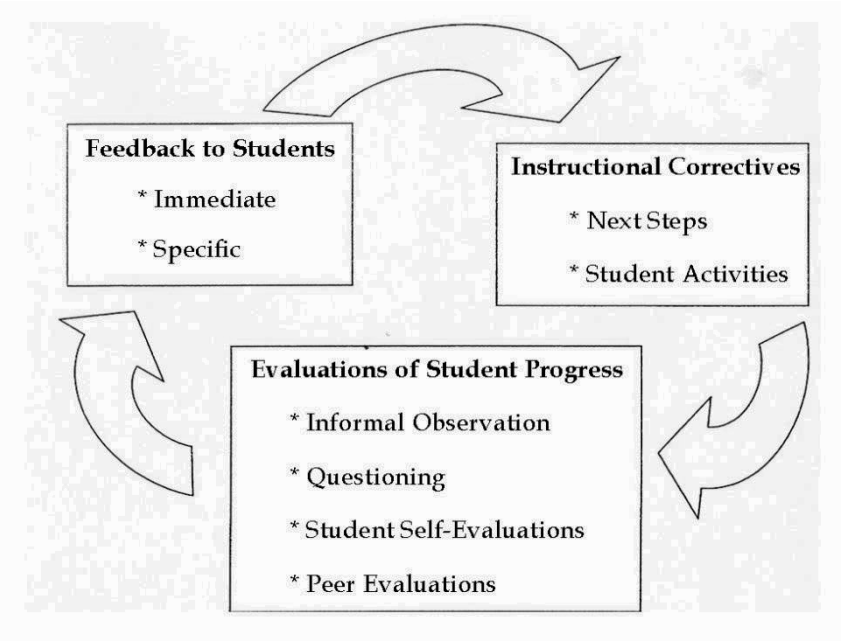


Figure 4. Formative assessment cycle. (McMillan, 2007).

Characteristics and key elements of formative assessment

The goal of formative assessment is for students to develop their own "learning to learn" skills. To achieve the above goal and for a successful practice of formative assessment, several key elements and characteristics are required mainly on the part of teachers (Andrade & Cizek, 2010).

- Teachers need to change the culture of their classrooms, putting the emphasis on helping students feel safe to take risks and make mistakes and to develop self-confidence. Children who feel safe to take risks are more likely to reveal what they do and don't understand.
- Teachers make the learning process more transparent by establishing and communicating clear specific learning goals, tracking student progress, and in some cases adjusting goals to

meet student needs. Specific grading criteria or rubrics for evaluating goal attainment are shared with students.

- Teachers focus on goals that represent valuable educational outcomes with applicability beyond the learning context.
- Teachers vary instruction methods to meet the range of student needs. They use different approaches to explain concepts, provide options for independent work, and encourage students to work with their peers.
- Teachers use a mix of approaches to assess student understanding. Frequent assessment is used including peer and self-assessment embedded within learning activities.
- Teachers provide verbal or written non-evaluative feedback on student's work. Most effective feedback is timely, specific, related to learning outcomes, and tied to explicit criteria. Students are provided with opportunities to revise, improve work product and deepen understanding.
- Teachers model effective learning behavior, teach students self and peer-assessment skills, and help students better understand their own learning and reflect on it.
- Teachers help students in developing emotional competencies and build confidence and thus take increasing responsibility for their own learning and progress and are actively involved in teaching learning process.
- It is important to focus students' attention on mastering tasks, rather than on competition with peers.

Role of Feedback

Feedback is vital to formative assessment, but to be effective it needs to:

- Be timely and specific, and include suggestions for ways to improve future performance. Feedback that is non-specific (*e.g.*

"needs more work") or "ego-involving", even in the form of praise, may have a negative impact on learning.

- Be tied to explicit criteria regarding expectations for student performance, making the learning process more transparent, and modeling "learning to learn" skills.
- Include specific suggestions for how to improve future performance and meet learning goals, i.e. prospective.
- "Scaffold" information– that is, to provide as much or as little information as the student needs to reach the next level.
- Be focused on the learning process rather than the final product and tracks progress over time.
- Attribute achievement to effort as opposed to ability.
- Be descriptive rather than evaluative, as research evidence found it more useful for improvement.

Role of Teachers in Formative Assessment

Formative assessment places a heavy burden on teachers, but their role is central to its success. Teachers play different roles while conducting it ranging from mentoring, to guiding and modeling, and to reporting and directing. Table 2 below summarizes different roles exercised by teachers and the goals of each.

Table 2. Role of Teachers in Formative Assessment*

Role	Goal
Teacher as mentor	▪ Provide feedback and support to each student ▪ Work with students to develop clear criteria of good practice ▪ Provide an environment where it is safe for students to take chances and where support is available.
Teacher as model	▪ Model and teach the skills of self-assessment ▪ Provide exemplars of quality work that reflect outcomes
Teacher as guide	▪ Gather diagnostic information to lead the group through the work at hand. ▪ Guide students in setting goals and monitoring progress
Teacher as accountant	▪ Maintain records of student progress and achievement ▪ Monitor students' meta-cognitive processes as well as their learning
Teacher as reporter	▪ Report to parents, students, and the school administration about student progress and achievement
Teacher as program director	▪ Provide regular and challenging opportunities to practice so that students can become proficient ▪ Make adjustments and revisions to instructional practices

* Earl 2013.

Benefits of Formative Assessment

Research has proven that formative assessment has been highly effective and gains associated with it were among the largest ever reported for educational interventions. If replicated across countries, it would result in an "increase in the score of an "average" ranking, as measured by the international Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) to ranking among the top five countries". Main effectiveness was reported in the following domains:

- Raising the level of student attainment especially for previously underachieving students thus increasing equity of student outcomes. Attendance and retention of learning also improved, as well as the quality of students' work.
- Improving students' ability to learn and developing invaluable skills for lifelong learning by
    - emphasizing the process of teaching and learning,
    - involving students as partners in that process,
    - building students' skills at peer-assessment and self-assessment to judge the quality of their own and their peers' work against well-defined criteria.

Challenges/ Inhibiting Factors to the Use of Formative Assessment

Despite the effectiveness and positive outcomes associated with formative assessment, yet its practice faces many challenges, including

- There might be too many logistical barriers to making formative assessment a regular part of teaching practice, such as large classes, extensive curriculum requirements, and the difficulty of meeting diverse and challenging student needs .
- Teachers' tendency to assess quantity of work and presentation, rather than quality of learning (Black & William, 1999).
- Greater attention given to marking and grading, however, much use of it lowers students' self-esteem.

- A strong emphasis on comparing students with each other which demoralizes less successful students (Black & William, 1999).
- Teacher feedback to students often serves social and managerial purposes rather than to help students to learn more effectively.
- Resources. Formative assessment needs commitment of resources to support professional development, investment of teacher time as they need time for planning, administration and feedback, in addition to costs for supplies, space, etc.
- Preparation. Pre-service and in-service training for educators must evolve to provide two different competencies, skills required for developing and for interpreting classroom-based formative assessments (Andrade & Cizek, 2010).
- Time. Re-allocation of time and effort to support all formative assessments activities (Andrade & Cizek, 2010).

Conclusion

Modern educational assessment is an integrated part of teaching and learning, and is a meaningful, contextualized, and purposeful activity that focuses on demonstrations of what students know and can achieve, rather than on students' shortfalls in knowledge and failure to achieve. Such practices will raise students' expectations of success and will engender hope and sustained efforts on their part. It involves a deep transformation in the classrooms of what is learning, evaluation, and what counts as achievement. Close collaboration is needed between all stakeholders (administration, teachers, parents, and students) to realize this paradigm shift, in addition to sustained effort, planning, professional development, and resources. However, the outcomes are worth the effort as evidenced by extensive research findings.

Dr. Samar Mukallid
Associate Professor,
Arabian Gulf University

Guidance and Counseling

What a professional school counselor is:

- An educator with a minimum of a Master's degree in school counseling.
- Hired in preschool, elementary, middle, and high school level (district supervisory & counselor ed. Positions)
- The ASCA recommends a counselor-to-student ratio of 1 to 250.
- Abides by ethical & professional standards of ASCA.
- Addresses academic, personal, social, and career development needs through designing, implementing, evaluating & enhancing a comprehensive school counseling program.
- School counselors use the basic skills of counseling, consulting, coordinating and appraising

Historical vs. Comprehensive, Developmental Guidance and Counseling Program

Historical	Developmental
-Reactive	-Planned, based on priorities
-Crisis counseling only	-Preventative & crisis counseling
-Individual guidance & counseling only	-Group guidance & counseling
-Uneven service to students	-Consistent service to all students
-Emphasis on services	-Emphasis on program
-Information dissemination (scattered)	-Developmental curriculum (scaffold)
-Clerical/administrative task oriented	-Student goal attainment oriented
-Unstructured program	-Designed program
-Immeasurable	-Evaluated & improved, based on evaluation results
-Counselors only	-Counselors + all school staff

Four Components of a Comprehensive, Developmental School Guidance and Counseling and Role of Counselor

I. Responsive Services

Address the immediate concerns of students.

Purpose:

Prevention, Intervention and referral as needed

Areas Addressed:

- Academic concerns
- School-related concerns
- tardiness
- absences& truancy
- misbehavior
- school-avoidance
- Physical/sexual/emotional abuse
- Grief/loss
- Substance abuse
- Family issues
- Harassment issues
- Coping with stress
- Suicide prevention

Counselor Responsibilities:

Counseling: Counsel with students individually about their concerns using accepted theories and techniques appropriate to school counseling.

Consultation: Conference with parents, faculty, administrators, and other relevant individuals to improve student achievement.

Coordination: Coordinate and partner with school and community personnel to bring together resources for students and families.

Referral: Use an effective referral process to help students; families, and others use special programs and services.

Small Groups: Conduct structured, goal oriented groups to meet students' needs for learning.

Counselor adheres to professional standards.

II. System Support

Includes program, staff, and school support activities and services. The purpose is to provide, support and lead in program delivery.

Purpose:

Program Delivery and Support

Areas Addressed:

- Guidance program development
- Parent education
- Teacher/administrator
- consultation
- Staff development for educators
- School improvement planning
- Counselor's professional development
- Research and publishing
- Community outreach
- Public Relations

Counselor Responsibilities:

Program Leadership: Plan, implement, and evaluate annually the building guidance program.

Consultation: Coordinate, conduct, or participate in school improvement initiatives. Partnership with resources to improve school achievement.

Leadership Participation: Program assessment, school improvement, and staff development.

Counselor adheres to professional standards.

III. Guidance Curriculum

Provides guidance content in a systematic way to all students.

Purpose:

Raising awareness, skill development, and application of the skills needed in everyday life.

Areas Addressed:

- Self-confidence development
- Motivation to achieve
- Decision-making, Goal setting, Planning and Problem-solving skills
- Interpersonal effectiveness (including social skills)
- Communication Skills
- Cross-cultural effectiveness
- Responsible Behavior

Counselor Responsibilities:

Structure: Facilitate the development of a guidance curriculum.

Classroom: Assist or team with staff members in teaching activities related to personal/social development, academic development and career development.

Counselor adheres to professional standards.

IV. Individual Planning

Assists students in monitoring and understanding their own development.

Purpose:

Student Planning and Goal Setting

Areas Addressed:

EDUCATIONAL

• Acquisition of student skills

• Awareness of educational opportunities

• Appropriate course selection

• Lifelong learning

• Utilization of test scores

CAREER

• Knowledge of potential career opportunities

• Knowledge of career and technical training

• Knowledge of positive work habits

PERSONAL-SOCIAL

• Development of healthy self-concepts

• Development of adaptive and adjustive social behavior

Counselor Responsibilities:

Guidance Conferences: Guide individuals and groups of students through the development of educational, career and personal plans; this includes post-secondary planning.

Coordination/Consultation: Coordinate parent participation in the student individual planning.

Monitor: Assist students in the implementation of plans and next step planning. Coordinate parent/family participation in reviewing plans.

Assessment: Interpret tests and other appraisal results appropriately.

Counselor adheres to professional standards.

Role of a School counselor (ASCA National model)

- Foundation
- Management
- Delivery
- Accountability

Foundation

* Creates a comprehensive school guidance and counseling program that meets students developmental needs.
* Creates a vision & mission that define the intended students' desired outcomes.
* Promotes research to demonstrate school counseling efficacy.
* Increases public awareness of the school counseling profession.
* Promotes standards and best practices in school counseling programs.
* Develops educational material and professional development opportunities for the advancement of school counseling.
* Supports publications emphasizing excellence in school counseling.

Management

* School counselor manages organizational assessments to ensure that students personal and academic outcomes are met.
* Use-of-time assessment to determine the amount of time spent towards the recommended 80 percent or more of the school counselor's time to direct and indirect services with students.

* Annual agreements with administration at the beginning of the school year to address how the school counselling program is organized and what goals will be accomplished.
* Advisory councils, made up of administrators, teachers, students, parents and community members to review and make recommendations about the counseling program's activities and results.
* Use of various assessment tools to measure the results of the program and promote systematic change within the school system.
* Creating action plans for prevention and intervention services and activities.

Delivery

* Delivers services to students, school staff, parents and the community.
* Student services include structured lessons designed to target developmental and desired competencies. (Comprehensive Developmental School Guidance Curriculum).

Direct

- School Counseling Core Curriculum: Structured developmental lessons in K-12 classes
- Responsive services: preventative and /or intervention activities meeting students' immediate and future needs (individual or small group counseling, & crisis intervention)
- Individual student planning: school counselors coordinate ongoing systemic activities designed to help students establish personal goals and develop future plans. (community service/extra-curricular activities, activities that develop student's social awareness**)**

Indirect

- Referral, for additional assistance
- Consultation and collaboration with parents, teachers and community organization

Accountability

Effectiveness of school counseling program

* School counselors audit & analyze school and school counseling program data to determine how students change due to school counseling program.
* Use data to:
  - show impact of counseling program in student achievement, attendance and behavior
  - Analyze school counseling program assessments to guide future action & improve future results of students.
* Performance of school counselor is evaluated based on basic standards of practice.

School counselor's role

* Help children build self-esteem.
* Help students make the transition to different grade levels.
* Help support teachers and parents aid the student in developmental goals.
* Help get parents involved in their children's education.
* Work with teachers to provide guidance.
* Help students explore career options.
* Help students prepare for college entrance exams and other college preparatory activities.

* Provide individual counseling on personal/social, academics and career.
* Help students begin focusing on decision making skills, career development, social accomplishments and problem solving skills.

Appropriate activities of a school counselor

- Individual student academic program planning
- Interpreting cognitive, aptitude and all new students achievement tests.
- Providing counseling to students, who are tardy or absent, achievement testing programs.
- Providing counseling to students who have disciplinary problems.
- Providing counseling to students regarding appropriate school dress
- Collaborating with teachers to present school counseling core curriculum lessons.
- Analyzing grade-point averages in relationship to achievement.
- Interpreting student records.
- Providing teachers with suggestions for effective classroom management.
- Ensuring that student records are maintained as per state and federal regulations office.
- Helping the school principal identify and resolve student issues, needs and problems.

- Providing individual and small-group counseling services to students.
- Advocating for students at individual education plans meetings, student study teams and school attendance review boards.
- Analyzing disaggregated data.

Inappropriate activities of a school counselor

- Coordinating paperwork and data entry of all new students
- Coordinating cognitive, aptitude and achievement testing programs.
- Signing excuses for students who are tardy or absent.
- Performing disciplinary actions or assigning discipline consequences.
- Sending students home who are not appropriately dressed
- Teaching classes when teachers are absent.
- Computing grade-point averages.
- Maintaining student records.
- Supervising classrooms or common areas.
- Keeping clerical records.
- Assisting with duties in the principal's office.
- Providing therapy or long-term counseling in schools to address psychological disorders.
- Coordinating school- wide individual education plans meetings, student study teams and school attendance review boards.
- Serving as a data entry clerk

A Counselor...

* Visits my classroom to help me understand myself and others.

* Works with small groups on study habits, self-concept, divance, conflet resolution, and improvinf academic permarmance.

* Meets with new students to help them adjust to our school.

* Explains test scores to parents and teachers.

* Talks with parents and teachers.

When I....

* Have good news to share.

* Have trouble with my friends.

* Have trouble with my school work.

* Have problems with my brothers and sisters.

How do I see a Counselor?

* My teacher can ask the counselor to see me.

*My parents can ask the counselor to see me.

* T can stop by the office to see her

* I can ask my teacher if I can go to her office.

Dr. Isabelle Grappe
Docteur en Sociolinguistique et didactique du plurilinguisme
Experte de français, British Council

Le plurilinguisme à l'école

1. Rupture entre les langues de socialisation et les langues de scolarisation

L'élève vit un décalage entre les langues de socialisation qui sont décloisonnées dans sa vie quotidienne et les langues de scolarisation qui sont cloisonnées par l'école. Grâce à la mondialisation, aux médias et à la multitude des réseaux numériques, les élèves sont de plus en plus exposés à des langues dans leur environnement socio-familial proche et éloigné. Ils développent ainsi beaucoup plus de stratégies pour l'apprentissage des langues que dans le passé. Ils n'ont jamais autant fait preuve de créativité linguistique. Ils jonglent avec tous les genres de discours, de registres, de styles, de niveaux de langage et les adaptent à des situations de communication très diversifiées autant informelles (facebook, skype, sms…) que formelles (forums, recherche d'informations scientifiques…). Ils mélangent les langues, créent de nouvelles formes discursives et transgressent les codes de l'oral et de l'écrit (en écrivant un message oral d'une langue avec les lettres d'une autre langue, en mixant le lexique d'une langue avec la grammaire d'une autre langue....). Ces langues de socialisation sont aussi appelées « langues d'ailleurs » ou « répertoire langagier » par Daniel Coste :

*« les **langues d'ailleurs** englobent l'ensemble des langues avec lesquelles chaque élève est en contact ou apprend à l'extérieur des murs de l'école. Il s'agit des langues et des variétés avec lesquelles il entre en interaction avec les membres de sa famille, avec ses amis du quartier, avec ses voisins, avec ses proches à l'étranger, ses amis du cyberespac*[1] ... Et l'expression "*répertoire langagier" désigne*

"l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés." (Coste, 2011) ».

Cependant, l'école réduit l'apprentissage des langues de scolarisation aux registres standards. Pourtant, ces créativités linguistiques se glissent dans les productions scolaires. En les considérant comme « des fautes », elle ne donne pas les moyens aux élèves de conscientiser toutes les stratégies, savoirs, savoir-être et savoir-faire déjà là puis de les mobiliser pour apprendre les langues de l'école :

« Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés ». (CARAP : 2010,8)

La marginalisation de ces ressources linguistiques ne prend pas en compte les préoccupations actuelles de l'élève, ses centres d'intérêts et son expérience personnelle. Elle ne lui donne pas ainsi le moyen de faire le pont entre ce qu'il vit en dehors de l'école et dans le milieu scolaire. Cette rupture ne lui permet pas de donner du sens aux apprentissages scolaires et le démotive pour l'apprentissage des langues :

---

[1] Terme évoqué par la sociologue Dominique Cardon. (http://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Amitie/Articles-et-Dossiers/Qu'est-ce-qu'un-vrai-ami/Nos-amis-sur-Internet

« Pour cette raison, le répertoire langagier est l'espace langagier le plus important à prendre en compte dans le processus de l'enseignement-apprentissage dans lequel toutes les capacités linguistiques de l'élève trouvent leur place (Conseil de l'Europe, 2000, p. 11) ».

2. Pourquoi les enseignants cloisonnent-t-ils l'apprentissage des langues de scolarisation

2.1-.Du mythe bilingue à la compétence plurilingue et pluriculturelle

La formation des enseignants privilégiait jusqu'à quelque temps une didactique basée sur une approche singulière qui prend en compte une langue et une culture particulière de façon isolée (CARAP : 2007, 7). Elle culpabilisait l'enseignant qui tolérait le recours à une langue différente que celle qu'il enseigne:

" L'attitude de culpabilisation linguistique […] se manifeste dans l'opposition entre la «vraie langue», *et celle des cours [...] " (Billiez : 1985,* 100)

Bien que la définition du bilinguisme a changé depuis les années 60, le mythe qui préconisait qu'une personne bilingue doit maîtriser deux langues à la perfection et devait les apprendre comme étant deux maternelles reste prédominant :

«Dans les années *30, le bilinguisme apparaît comme "une connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles" (Bloomfield, 1935 cité par Billiez & Trimaille, 2005). Dans les années 60, une personne bilingue est une personne qui "possède une compétence minimale dans une des habiletés linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle" (Mac Namara, 1967 cité par Nantes, 2011). On a donc à faire à plusieurs mythes autour du bilinguisme dont l'un consiste à considérer une personne bilingue en tant qu'une personne possédant* une compétence de 2 monolingues en une seule personne.»

2.2. La compétence plurilingue et interculturelle

Depuis les années 2000 le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues (CECR) préconise la compétence plurilingue et interculturelle qui empêche de cloisonner les langues et les cultures de socialisation et de scolarisation. Elle inclut non seulement la dimension communicative mais aussi le rôle de la culture dans l'apprentissage des langues. « *La* ***compétence à communiquer langagièrement*** *et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là* ***superposition ou juxtaposition*** *de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 129). Cette compétence est donc déséquilibrée dans les différentes langues composant le répertoire de l'individu, partielle, incomplète imparfaite et donc de type évolutif selon le parcours de l'interlocuteur toujours en voie de construction avec les langues. (Coste.D, Moore.D, Zarate.G, (2009)

3. Quel cadre de référence pour le décloisonnement de l'apprentissage des langues?

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) a développé des démarches didactiques qui portent sur les langues de l'école, les langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement…et du monde *(CARAP : 2007, 8).* Cette démarche ne porte pas uniquement sur les langues mais prend aussi en compte le communicatif et le culturel. Le CARAP récence quatre approches plurielles :

- **L'Éveil aux langues vise à** accueillir les élèves dans la diversité des langues du monde et de leurs langues comme un accompagnement des apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité

- **L'Approche interculturelle :** développe des activités sur la variation de l'espace/temps selon les cultures
- **La Didactique intégrée des langues** vise à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.
- **L'intercompréhension** propose des activités avec un travail parallèle sur plusieurs langues

4. Quelles formations des enseignants pour l'application de la didactique du plurilinguisme ?

Toute action de formation nécessite une analyse de besoins qui prend en compte les **attitudes** (**le dire**) et les **aptitudes** (**le faire**) pour pouvoir définir un parcours pédagogique contextualisé au regard des approches plurielles.

Didactique du plurilinguisme et mobilisation du déjà-là

Il est indispensable de faire prendre conscience aux enseignants de leurs représentations et rapport aux langues, de leurs pratiques de classe et de la place qu'ils accordent à l'expression des élèves lors des interactions. Une formation à l'utilisation de la biographie langagière est nécessaire pour qu'ils explicitent l'histoire de leur vie avec les langues.

En parallèle, des mises en situation d'apprentissage de l'oral et de l'écrit en langues étrangères au regard des approches plurielles sont aussi nécessaires pour prendre conscience des stratégies et des ressources mobilisables et transférables d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre dans des situations d'apprentissage.

Approche sociolinguistique et analyse des besoins

Une formation à la technique d'entretien qualitatif semi-directif ainsi qu'à l'élaboration de questionnaires est inévitable pour qu'ils puissent analyser les besoins de leurs apprenants

5. La didactique du plurilinguisme appliquée au Liban pour la motivation à l'apprentissage du français, de l'arabe classique et de l'anglais

Les analyses de besoins avec une approche sociolinguistique menées au Liban depuis 2005 avaient comme objet de motiver les enseignants et les élèves à l'enseignement ou apprentissage du français comme langue seconde, de l'arabe classique avec des élèves libanais ainsi que du français et de l'anglais langue étrangère avec des élèves réfugiés syriens. L'analyse des enquêtes menées ont toutes démontrées qu'il fallait remédier à un sentiment d'insécurité linguistique et une dévalorisation des langues premières par rapport aux français à l'arabe classique et à l'anglais :

- Un accord cadre a été signé entre l'Ambassade de France et le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur libanais pour évaluer le niveau linguistique puis former environ 2000 enseignants de langues et en français des cycles 1 , 2 et 3 au regard du CECR entre 2005 et 2009. L'éveil socioculturel qui constitue une première étape de la compétence interculturelle a déloqué la production et l'interaction orales en français des enseignants et les a réconciliées avec les langues.

« Je ne savais pas que je pouvais parler en français en utilisant ma culture libanaise, je pensais que je devais parler français comme une française » (carnet de bord : 2007,témoignage d'une enseignante du primaire de l'école publique)

- La recherche action formation menée par l'Institut français du Liban en partenariat avec l'Université Saint Joseph et le secrétariat des écoles catholiques (2010 -2012) a montré comment un dispositif d'éveil aux langues et de didactique intégrée a dévoilé en particulier chez les élèves en échec scolaire des ressources insoupçonnées par l'école en arabe classique et en français.

« Je pensais avant cette recherche que cet élève ne pouvait pas se concentrer mais j'ai été tellement surprise de voir que l'éveil aux langues a montré qu'il pouvait réfléchir comme un étudiant universitaire » (témoignage d'une enseignante d'arabe : carnet de bord, bilan final : 2012)

- La formation aux approches plurielles des enseignantes d'arabe et de français au préscolaire en cours actuellement est une initiative de la direction du Lycée Abdel Kader (2013-2014) pour remédier à la démotivation pour l'apprentissage de l'arabe classique dès les petites classes.

- Une action pilote a été menée dans le cadre du projet européen où le British Council est chef de file et l'Institut français partenaire associé (2013-2016). Les activités d'éveil aux langues ont démontré comment la diversité linguistique et culturelle n'est pas un frein mais peut servir de tremplin pour l'apprentissage de l'anglais et du français comme langue étrangère dans les cycles 2 et 3 :

« Je n'avais jamais pensé avant que je pouvais utiliser ce que l'élève connait et son vécu pour apprendre une nouvelle langue » (carnet de bord, enseignante ONG mouvement social : 2013).

6. Les risques de l'application de la didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme ne remplace la didactique singulière.

Les approches plurielles sont un facilitateur pour aider l'élève à mieux apprendre les langues de scolarisation. L'élève qui conscientise ses savoirs, savoir être et savoir faire dans toutes les langues apprend plus rapidement les langues de scolarisation. Même s'il y a des similarités entre les apprentissages spécifiques aux langues de scolarisation, il ne s'agit pas de renier les spécifiés qui seront travaillées en didactique singulière.

La nécessité d'un contrat didactique

Le recours à la langue maternelle de l'élève en classe doit être utilisé par l'enseignant comme une stratégie d'apprentissage et non comme une fin en soi. Une charte peut être établie avec les apprenants pour conscientiser : Quand ? Pourquoi et Comment ? ils ont recouru à la langue maternelle (pour débloquer l'expression d'un élève qui ne parle jamais, pour exprimer une émotion ou une idée complexe avant de la reformuler en langue de scolarisation, pour comparer le fonctionnement d'une règle de grammaire dans plusieurs langues connues…).

Bibliographie

Discours et communication numérique
Mourlhon-Dallies. F, Reboul-Touré. S, (2004 :9-19), « Les discours de l'internet : quels enjeux pour la recherche ? », Les carnets du CEDISCOR
Cardon ,D (2010), « *La démocratie internet. Promesses et limites »*, Paris, Seuil, 2010[1].. Compte-rendu publié dans la revue *Lectures* : http://lectures.revues.org/1162
Granjon,F.(2010) « Médiactivistes »,Paris, Presses de Science-Po

Techniques d'enquêtes et approche sociolinguistique

Arborio, A.M.(1999) « l'enquête et ses méthodes : l'observation *directe* »,Nathan Université
Blanchet,A. & Gotman,A. (1992), « *l'enquête et ses méthodes d'entretiens* »
Blanche,P. (2000), « *la linguistique de terrain ,méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique* », Presses Universitaires de Rennes
De Singly,F. (1992), « l'enquête et ses méthodes : le questionnaire »Nathan Paris
Kaufmann, J.C. (1996) *L'entretien compréhensif* Nathan Collection 128.

Didactique du plurilinguisme

Billiez , J .(ed.1998) « de la didactique des langues à la *didactique du plurilinguisme* ».Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM
Billiez ,J. et Simon, D.(1998),Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaire, n°18 de LIDIL
Billiez, J., & Trimaille, C. (2005). *Plurilinguisme et identité.* (G. 3, Éd.) Paris: Université Stendhal.Byram, M. (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
Calvet, L. J. (1999). « *Pour une écologie des langues du monde »,* Plon.
Candelier,M.(2002), « *une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation* », La lettre de l'ACEDIFLE.
Conseil de l'Europe. (2007). « *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures », Centre européen pour les langues vivantes. http://carap.ecml*
Candelier, M. (2008). Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre . *Les Cahiers de l'Acedle , 5* (1).

Castelloti, V, Coste, D., Moore, D., Margerie, Ch. de & Mousssouri, E. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. *In* D. Moore (Ed), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131), Paris, Didier.
Cazden, C.B., John, V. & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. New York & London, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
Coste, D. (2011). La notion de compétence plurilingue. *Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives* . Eduscol.
Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
De Pietro, J.F. (2001). Une approche didactique et interventioniste de l'apprentissage de la communication en Suisse. Communication aux Journées d'Études "Apprentissage de la communication en milieu scolaire". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12 septembre.
De Pietro, J.F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *In* D. Weill & H. Fougier, (Eds), *Actes du 3e Colloque régional de linguistique* (pp. 99-124), Strasbourg, Université de Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
De Pietro, J.F. & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : L'enseignement/apprentissage est il une "macro séquence potentiellement acquisitionnelle" ?. *Etudes de linguistique appliquée, 120*, 461-474.
De Pietro, J.F. & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, *17*, 21-40.
Deprez, Chr. 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles.* Paris, Didier.
Hawkins,H.(1994), « *Awareness of language*». An introduction, Cambridge University Press.
Wharton,S. (2013)« *Sociolinguistique du contact* », ENS Editions Peter LAng n°10».

Didactique pour l'apprentissage d'une langue étrangère

Bronckart, J-P. (1985). *Le fonctionnement des discours.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997) version révisée 2009. « *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ».* Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré le 24 novembre 2011de *www.coe.int/lang/fr*.
Puren, Ch. (2006). « *Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre »*, Publié en ligne *sur le site de l'APLV*

Conseil de l'Europe. (2001). « *Cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer* », Strasbourg, France : Didier. Disponible en ligne www.coe.int/lang/fr
Goulier. F, « *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et portfolio* », Didier
Richerme, F., & Delcea, E. (S.D.). Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Un Outil D'apprentissage, D'enseignement Et D'évaluation.

Recherches-actions avec des enseignants libanais

Grappe, I. (2002). *Apprentissage/multilinguisme et identité* (DEA), Université Stendhal, Grenoble 3, France.
Grappe, I. (2010) « *Conception et évaluation d'une Formation de formateurs au français sur objectifs spécifiques à partir d'une approche sociolinguistique* », thèse, Université de Grenoble.
Raychouni,L.(2013) *« contribution d'un dispositif de didactique intégrée à la prise de parole des élèves en arabe classique* »,Master, Université Saint Joseph
Yaghi,G, (2013) « *Les représentations des langues et de leur enseignement/apprentissage chez les enseignants de langues arabe, français, anglais* », Master, Université Saint Joseph, Liban.

Dr. Samir Jarrar
Educational Consultant
American University in Cairo

ICT integration in Curriculum

Since the dawn of civilization, societies systems witnessed three major waves of change: the agrarian, the industrial and the information. The agrarian wave settled humanity from a nomad base. The industrial revolution harnessed human physical capabilities. The information revolution is trying to understand the human mental capabilities and expand on them.

Each one of these waves produced major paradigm shifts in the life of human beings . Families moved from extended, to nuclear, to working parent. Businesses moved from family based to bureaucracy to teem based. Transportation developed from horsepower to locomotive to jet and nuclear power.

In education, the transformation brought by the waves of change started with the establishment of the one-room school house during the agrarian wave to the current system that was developed to face the needs of the industrial revolution. At the time, mass education was established. The aim was to produce clerks and clergy and foremen for the factories, not necessarily to educate people.

What are the implications of these changes on education?

To understand the main feature of an information age educational training system, we need to understand the needs and demands of the emerging information society.

At the family level, we noticed that major changes have taken place. Foremost is lack of communication. This led to neglect unmet needs at the emotional and physical levels also at lack of discipline. At the work place, thinking, cooperation and initiative taking processes have changed dramatically. All workers are to be involved as active participants in the process of production and development.

Societal changes in the information age witnessed the most far-reaching transformation of systems. Shared leadership and team organization replaced autocratic leadership and bureaucratic organization. Cooperative relationships, autonomy and accountability replaced adversarial relationships, competition and centralized control. Initiative taking and diversity superseded compliance and conformity. Integration of tasks outweighed division of labor. Holism and cooperation took the place of compartmentalization.

All this transformation, resulting from the major waves of change, necessitates a fresh look at the educational paradigm and its role.

Nobody is happy with their educational system in spite of the efforts and attempts of reform and updating the current paradigm. Over the last five decades, most educational systems underwent changes to meet the ever-growing demands, and needs; foremost of which is the shift from the concept of teaching to that of learning. But we still find that educational systems are graduating and certifying students who are not learning enough at a time where the cost of quality education is rising at an ever increasing speed. There are tens of millions of youth in our region and hundreds of millions all over the world who are not getting proper education and training or are totally left out of the system and its outreach. Remembering that education is a basic human right,

we realize that the need for a new paradigm of education is paramount. ICT integration in education, if properly planned and executed, along with the proper training and environment may be a major part of the paradigm shift, and the transformation to quality education. Technology can play an important role in providing equity in offerings, supplements to curricula, and a major push towards quality, all being at an affordable cost.

What are the essential components of this new paradigm, and how does it differ from earlier models and attempts on improving the educational system and its curricula?

Alvin Toffler, the famous futurist and author of the seminal books, "Future Shock " (1970),"The Third Wave", (1980), and "Revolutionary Wealth",(2006); tells us that "…the illiterates of the 21st century will not be those who cannot read and write ,but those who cannot learn, unlearn ,and relearn".

Educational research tells us that in the 21st century, the focus of education is on learning, not on teaching. Learning should be based on enhancing cognitive, social and emotional skills. Literacy is not only reading, writing, and numeracy. The new focus on literacy includes visual literacy, information literacy, and consumer literacy; all of which are based on critical thinking. Thus curricula in this age should be based on the integration of these elements, and enhanced by technology as one of the major modes of delivery. We reached a major conclusion that education and learning do not take place only in a classroom or between four walls. Learning opportunities will be provided to children from birth on. Learning will be evidence based, including the latest findings from neuro-learning research, and artificial intelligence studies.

What do we know about learning? And how is it different from teaching?

We have come to know that individuals learn at different rates, while the prevailing teaching paradigm, which is service based and

mass production oriented, allows little space, if any, for individual differences. Governments, in fulfilling their service duties, provide mass public education. This type of education is time, group, and teacher based, and is market driven. Mass public education looks at the input - output process as the essence of this paradigm; not on the individual learner and her/his needs.

Developing the new learning paradigm, which is attainment, person and resources based, addresses the process of education as an unalienable right for people and their aspirations. It aims at the production of well-rounded citizens who can survive in our fast developing global world.

The main feature of our information age education system includes mastery learning, personal learning plans, performance-learning and assessment, cooperative learning .Technology can play an essential role in these processes.

What are the rubrics of the new paradigm?

The major emphasis is focused on lifelong learning. All trends and directions point to the fact that life pace and change are growing at an ever exponential rate. Researchers and futurists tell us that more than half the jobs that will be available for a newborn are not yet thought of or existing. So to what purpose do we teach and prepare our youth?

The new paradigm based on learning should provide basic values and survival skills that are needed for an active and prosperous life in the 21st century. At the value level one would include citizenship as a major component, along with personal and social awareness and responsibilities. Cross cultural understanding and conflict resolutions are major assets of living in a globalized world. At the skill level, one would include at least critical thinking, reasoning and creativity which should be fostered. Planning and strong communication skills are needed as a major survival skill too. To this, one can add decision making, visualization, and the knowledge of how and when to integrate technology. Technology can facilitate the delivery of the curricula in a

new more involving way to the learner allowing her/him to reach their potential by providing them different modalities to tackle and understand issues and ideas in more different ways allowing for individual differences and letting creativity open to all possibilities.

In education, curriculum integration with the use of technology involves the infusion of technology as a tool to enhance learning in a content area or at a multi-disciplinary level. Effective integration of technology is achieved when learners are able to select tools to enhance their learning modality in a timely manner, analyzing and synthesizing information and data in order to present them in a professionally. Technology should become an integrated part of the curriculum and the learning process, it should be accessible as all other resource and tools. Thus the focus in such learning process is on the outcome prescribe by the curriculum not the technology itself.

Toffler, also tells us that, “it is no longer resources that limit decisions, but it is decisions that makes resources”.

The key factors to integration technology in the new paradigm would include a supportive and effective leadership and an accepting climate. Professional development of the staff with a technology plan and the proper infrastructure to fulfill the objectives stipulated. In the final analysis ,it is the taking of the right decisions in an educational setting that will lead to a difference in delivery and quality of what is delivered .

To succeed, a technology implementation plan requires a clear vision, sufficient access, proper skills, resources, administrative and technical support along with proper timing which is of major essence.

The use and integration of technology in the curricula can be effective only when it helps the learner to be motivated, engaged, and actively learning. Technology can allow learners to authentically experience the learning process through modeling, simulation, and experimentation in less costly virtual situations among other possibilities. This can be achieved through encouraging and fostering

collaboration and team-work. This approach will also lead to enhancing the development of communication skills.

Integration of technology in the curricular can only be effective when it allows the learner to become an explorer and a producer of knowledge. This will be achieved through systematic structuring and integrating learning and technology across the curricula. By so doing the learner eventually build his/her digital age literacy skills needed for survival.

For full integration of ICT in curriculum, the need is for inter-disciplinary collaboration spearheaded by well-trained administrators and teachers .The staff should have the opportunity for a well-orchestrated school based professional development .This will keep them abreast of all new developments in research and evidence based studies on human learning ,and will allow them to be more effective in coaching and helping the learner.

References

Reigeluth , Charles. “A new paradigm of education”. Indiana University School of Education . PPP.

Toffler. Alvin

الجلسة الختامية والخلاصات

Closing Session and Conclusions

د. ريما كرامي عكاري
أستاذ مساعد
الجامعة الأميركية في بيروت

إدارة الجلسة

أود أن أشكر بداية مؤسسة رفيق الحريري لما بذلته من جهد في سبيل تنظيم مؤتمر اليوم، وما أتاحته من فرصة ومساحة للحوار حول موضوع يهم جميع التربويين ألا وهو "التجديد التربوي عبر تدريب المعلمين"، مع التركيز بشكل خاص على الإشكاليات المتعلقة بالمعلم والعملية التعليمية.

لقد تبين من الموضوعات المطروحة على تنوعها، سواء كانت حول التقييم أو الإدارة الصفية، وما تم التداول به خلال ورش العمل، أننا بصدد الحديث عن تغيير في مقاربة عملنا، يصل إلى درجة الانقلاب، مما يعدل في مفاهيمنا وقناعاتنا المهنية. وهذا التغير في المقاربة ينطوي على الدعوة إلى تغيير كيفية تعاملنا مع الموضوعات المطروحة، و يجعلنا نطرح أسئلة جذرية حول ممارساتنا مثل: هل العقاب الجسدي في الصف أمر مجد أو مقبول؟ أو هل لنا أن نتبنى المقاربة التعددية في اللغات كونها أسلوب يغني الفرد و يوسع من أفاقه و قبوله للآخر؟

هذه الدعوة إلى مقاربات مغايرة تدعونا كذلك إلى أن نتفحص عن قرب الأحكام القيمية المتعلقة بالموضوعات ذات الأهمية من منظورنا، كما تدعونا الى دراسة طبيعة أثرها على قراراتنا، على أمل أن يقودنا ذلك إلى اكتساب القدرة على التأثير في الأمور التي نتبناها، بل وأيضاً في المنحى الذي تتخذه.

إن دعوة المشاركين إلى تغير المقاربة لا يعني تغييرا في الممارسة فقط، بل دعوة، كما يتضح من جميع المداخلات المقدمة خلال جلسات المؤتمر، إلى انتهاج تغيير عميق في قناعاتنا حول موضوعات خبرناها سابقا، وإلى طرح أسئلة حول جدوى الطرق "المثلى" التي اعتدناها

وهذا يستدعي بدوره تبني تعديل في تظهير تلك القناعات وممارستنا لها. وكما أوضح د. دايمون في مداخلته، هناك دعوة إلى إعادة تعريف عملية التعلم ومقوماتها، فنحن معنيون بأن نضيف إليها جانبا جديداً، ألا وهو بناء شخصية المتعلم.

وإذا ما أقرينا بأن التغيير في مقاربة القضايا التي تداولنا بشأنها هو أمر ضروري، فان ذلك يجب أن ينعكس في نظرتنا للتجديد والإعداد المهني اللذين يوجبهما التغيير، في رحلة تتجاوز الاطلاع على فكرة ما أو حضور ورشة عمل، إذ تصبح المسألة أعمق بكثير، تستوجب منا جميعاً الوعي بشكل كبير للواقع، من طريق استكشافه، كما جرى في جلسة الدكتور توق، وانفتاح من قبلنا للتعلُّم، كنقطة انطلاق نرتكز عليها، عندما نبدأ في اختيار المفاهيم التي يجب تبنّيها وتلك التي يجب التخلي عنها. فعندما نتبنى على سبيل المثال أسلوباً جديداً في التقييم هذا يعني أننا نتخلى عن ممارساتنا السابقة والممتدة لفترة طويلة، وهذا يجب أن يتم بناءً لقناعة عميقة بأن هكذا ممارسة هي شيء مفيد، وأن المنظومة القيمية التي ترتكز عليها لا تؤذي التلامذة ولا تضر بالعملية التعليمية. لذا فالرحلة يجب أن تكون متأنية وتستدعي التوقف من وقت لآخر للمتابعة والتفكر كي نكون واعين لواقعنا وللمفاهيم التي نتمسك بها وتلك التي نرغب في تطويرها وتعديلها.

إلى ما سبق، ما يجدر طرحه هو موضوع الوعي بالواقع الذي ننطلق منه. إن وعينا للواقع، من حيث حاجاته وأولوياته، هو أمر أساسي من أجل نجاحنا في هذه الرحلة الطويلة. فحتى لا يكون التجديد غاية بحد ذاته، وحتى لا تكون الأفكار الجديدة مرغوبة من أجل كونها أفكاراً جديدة، يجب طرح تساؤلات ذاتية حول مدى كون الأفكار الجديدة مفتاحاً لحل احدى مشكلاتنا والتي يزخر بها واقعنا التعليمي، وبشكل خاص المشاكل التي تواجهنا في عملية التعليم والتعلم.

واسمحوا لي أن أختم بلفت انتباهكم إلى أنه بمقدورنا، عبر دراسة معمقة للواقع، أن نحسّن أداءنا التعليمي، بحيث لا نتيه في ضغوطات التسرُّع لإيجاد حلول للمشكلات، بل نتجاوز ذلك وصولا إلى مراجعة ممارساتنا الحالية بعين فاحصة لنكتشف، ليس أخطاءنا ومشاكلنا فقط، بل أيضاً الممارسات الإيجابية التي تنسجم وواقعنا وثقافتنا. هذه الممارسات الإيجابية هي ما أود الدعوة إلى التمسك بها والاستمرار في تبنيها، مع الإدراك الكامل للممارسات المختلفة عنها. إن رغبتنا في التطوير وشعورنا بالحاجة إليه يجب أن يكونا نابعين دائما من وعينا لما نطمح الى التوصل إليه. وهذا ما يدفعنا لمواجهة مشكلاتنا بمقاربات تبنى على التجارب الناضجة التي سبقتنا، وتعتز بالنواحي الإيجابية في ممارستنا وقناعاتنا المهنية التي تحدد هويتنا وانتماءنا.

أيها الحضور الكريم، ستستمعون تباعاً لمداخلات المقرِّرين الذي تكرموا بتدوين مجريات ورش العمل التي يسّر فعالياتها المحاضرون الرئيسيون، كما حدّدوا التوصيات والمقررات التي انبثقت عنها.

الأستاذ جورج حداد
مسؤول التلامذة، مديرية التعليم الثانوي
مقرر ورشة عمل "إدارة الصف"

تكتسب الإدارة الصفية أهمية بالغة نظرا لارتباطها الوثيق بفعالية عملية التعليم والتعلم، خاصة لجهة توفير وتهيئة الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية. ممّا يعني خلق بيئة تعلم إيجابية منتجة وملائمة، تساعد على تحسين تحصيل المتعلم وتوفر له وقتا أطول للتعلم، كل ذلك بفضل إدارة جيدة للوقت وتوفير مناخ ملائم للتفاعل الخلاق، و قد تم خلال الجلسة تداول الأسئلة الآتية:

- هل النظام مطلوب داخل الصف من أجل ذاته؟
- هل المطلوب خلق جو متوتر، جامد، متسلط، لنقول إننا حققنا "هدف" الانضباط والسكوت التام وجعل التلامذة أداة طيعة بين أيدينا، نحركهم ونتحكم بتصرفاتهم وسلوكهم كيف نشاء؟

أوضح الدكتور محي الدين توق أن الأمر أبعد من ذلك بكثير، فالتحدي أن نجعل النظام حالة تنبع من داخل التلامذة أنفسهم بفضل وعيهم التام. وبأن النظام يعكس قيماً عُليا للشعوب الحية، حينئذ يصبح سلوكهم الراقي ذاتياً ويحسنون التقدير والتصرف تلقائياً، مما يساهم إيجابياً في تحقيق هدف "جودة التعليم".

وجرت مجريات الورشة كما يأتي: توزع المشاركون الستة عشر في ثلاث مجموعات، وقدم د. توق شرحاً إضافياً سريعاً تناول فيه القواعد والإجراءات المتبعة وميزة كلّ منها.

في شق القواعد، تم تبيان أنّها يجب أن تكون مكتوبة ومعلنة؛ متناسقة ومنسجمة مع القواعد العامة للمدرسة؛ تراعي مبادئ التعليم؛ إيجابية ويمكن ملاحظتها؛ وعلى درجة من العمومية.

وفي شق الإجراءات أوضح د. توق أنها يجب أن تتناول روتين العمل وليست بالضرورة أن تكون مكتوبة، على أن يعرفها المتعلمون؛ أن تكون إدارية؛ أن تشمل حركة المتعلمين؛ أن تركّز على إنجاز الدروس ودور المتعلم والمعلم؛ وتشجع التواصل بين المتعلمين.

انطلقت مجموعات ورش العمل بمشاركة فعالة من الجميع، لمناقشة ثلاثة "استبيانات رأي" كانت معدة مسبقا وتناولت الأمور الآتية:

- حجم مشكلات الانضباط ونوعها
- الممارسات الصفية في مجال الإدارة الصفية
- التدريب

طرح الاستبيان الأول سؤالين اثنين يساعدان على اكتشاف واقع مشكلات الانضباط عند المعلمين المشاركين أنفسهم وتشخيصها. اعتبر المشاركون عبر الاستبيان ذي الصلة أن قضايا الانضباط الصفي وسبل التعامل معها تشكل مشكلة حقيقية، تقع في مصاف أهم ثلاث مشاكل، في حين اعتبر 68.75% من المشاركين (11 من أصل 16) أن مسألة الانضباط تشكل المشكلة الأولى في عملية التعليم.

أما ترتيب أهم خمس مشكلات مرتبطة بالإدارة الصفية، فجاءت، من منظور المعلمين المشاركين، ومُرتبة بحسب الأولوية، على الشكل الآتي:

1- اكتظاظ الصفوف
2- عدم الالتزام بالقواعد والإجراءات الصفية
3- عدم ملاءمة الدروس لرغبات المتعلمين أنفسهم، وضعف التثقيل المعطى للمادة
4- النزعة العدوانية عند بعض المتعلمين
5- ضعف التجهيزات والمستلزمات التعليمية

أما بخصوص الممارسات الصفية في مجال الإدارة الصفية فقد سجل المعلمون المشاركون بعضاً منها في مدارسهم وهي:

- العقاب البدني: يمارس بشكل محدود وهو بمستوى أعلى في الأرياف والقرى

- إشراك المتعلمين في وضع القواعد والإجراءات: يمارس بشكل محدود، الا أنه غائب في العلاقة مع الآباء والمجتمع المحلي
- اعتماد الحوار مع المتعلمين الذين يعانون من مشكلات انضباطية: يمارس بشكل محدود
- اعتماد أسلوب التأمل أو التقييم الذاتي، شفهيا أو كتابيا، في معالجة الانضباط الصفي: يمارس بشكل محدود، إذ سجل نسبة 25% (4 من أصل 16) في مدارس المعلمين المشاركين في الورشة
- العقاب الجماعي: يمارس بنسبة 20% (1 من أصل 5)
- العزل والحجر لفترات طويلة: قليل نسبيا، أما إعطاء المتعلمين الخيار بين أنماط العقوبة فهو غير مستخدم إجمالاً

أما في ما يتلّق بواقع المعلمين المشاركين وحاجتهم إلى التدريب على الإدارة الصفية فقد تبيّنت الأمور الآتية:

- 50% (8 من أصل 16) تلقوا إعداداً مسبقا خلال دراستهم
- 31.25% (5 من أصل 16) تلقوا إعداداً في بداية عملهم كمدرسين
- 43.75% (7 من أصل 16) تلقوا إعداداً من خلال البرامج التدريبية أثناء الخدمة

وقد اعتبر 43.75% من المعلمين المشاركين أن نوعية التدريب التي تلقوها ملائمة ومفيدة إلى حد ما، وأجمعوا على أنها نظرية وغير كافية، وهم بحاجة إلى مزيد من التدريب، سيّما في المجالات الآتية:

- تحديد القواعد والإجراءات
- وضع قوائم العقوبات وطرق استخدامها
- تنظيم المكان
- تنظيم استخدامات الكومبيوتر
- مستلزمات توفير بيئة تعلم جيدة

خلاصة وتوصيات:

تميزت ورشة "إدارة الصف" بتركيزها على اكتشاف واقع الحال وتشخيصه من خلال التجارب التي يخوضها المعلمون المشاركون في صفوفهم ومدارسهم. وكان لتنوع انتماء المشاركين الفضل في التأكيد على صدقية الآراء والنتائج التي تم التوصل إليها وفي طليعتها،

ما اعتبره المشاركون (70%) من أن قضايا الانضباط الصفي وسبل التعامل معها تشكل المشكلة الأولى، يقابلها ضعف التدريب المسبق والمستمر على الإدارة الصفية، والنقص الكبير في مشاركة المتعلمين والأهالي والمجتمع المدني والاختصاصيين في حل المشكلات ذات الصلة، خاصة وأن بلدنا يمر بظروف عامة متفلّتة وغير سليمة، ولا يزال هناك وجود للعقاب البدني أو الجماعي. واتفق المجتمعون على أن واقعاً كهذا يدعو إلى تعويض هذه الثغرات عبر زيادة الاهتمام والتعاون الفاعل بين وزارة التربية والتعليم العالي والمؤسسات التربوية الخاصة والرسمية والمركز التربوي للبحوث والإنماء والجامعات المختصة، من أجل تكثيف ورش العمل ووضع خطة تدريب واضحة وهادفة للمعلمين والإداريين في مختلف القطاعات التربوية وتنفيذها بدقة متناهية. ولكي لا تبقى هذه الورشة القيمة صرخة في واد، يجب المتابعة من أجل تصويب الواقع المأزوم الذي أبرزته هذه الورشة.

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية هذه الورشة لا تقتصر على غنى مضمونها. فقد أضفى التنوع في خلفيات المعلمين المشاركين فيها ثراء وشمولية في النقاش والاستنتاج. فالمشاركون يمثلون مؤسسات تربوية منتشرة جغرافيا على مساحة الوطن، منها الخاص والرسمي، ومنها المختلط، ومنها أيضاً للبنين والبنات أو لذوي الحاجات الخاصة، ومنها للمرحلة الابتدائية أو وصولاً للمرحلة الثانوية، ومن المشاركين من يتولى مهام تنسيق المواد أو الاشراف أو التعليم. وعليه جاءت مشاركة الجميع تضج بالحماس، واتفقوا على ان الموضوع بحاجة الى جلسات إضافية ووقت أطول للتمكن من إيفاء النقاش حقه وللوصول إلى نتائج أدق.

الأستاذة دينا جرادي
مديرة القسم الابتدائي، ثانوية حسام الدين الحريري/ صيدا
مقررة ورشة عمل " بناء شخصية التلميذ"

شارك في ورشة العمل هذه إداريون ومعلمون من مختلف الحلقات التعليمية وكانت أجواء الورشة حماسية، حيث توزع المشاركون في مجموعات صغيرة بحدود أربعة أفراد لكل منها للتفكر في ممارساتهم المهنية المتعلقة ببناء الشخصية، بيّن ميسّر الورشة الدكتور جورج ديمون انه يتوقع من المشاركين التوصل، بنهاية ورشة العمل الى الآتي:

- التميز بين التغذية الراجعة المحايدة والتغذية الراجعة الإيجابية
- اكتساب مقاربة جديدة بشأن بناء ثقافة التواصل الفعال مع التلاميذ داخل الصف وخارجه عبر النمذجة
- اعداد أدوات لنقل القيم والسلوك ضمن توافقات أساسية كي يُحافظ على بيئة تعلمية سلسة
- ايجاد وسائل تساعد على تحديد السلوك المناسب بما يتوافق مع القيم ويساعد على تمكينها

أعدت الورشة بالاستناد إلى عملية تكوين المعنى بدلا من المحتوى وكانت مدفوعة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما هي القيم التي تؤمِن بها وتقدِّم نماذج عنها داخل البيئة المدرسية؟
- كيف تتمظهر تلك القيم في مختلف جوانب الحياة المدرسية؟ وما هي الروابط القائمة بين القيم والسلوك؟

- كيف يمكن أن تخلق توافقا أساسيا يسهِّل انتقال القيم إلى أعمال وسلوك؟ ما هي الوسيلة التي تجعلكَ قادرا على نقل محتوى الورشة لزملائك؟

فيما خص السؤال الأول، قام المشاركون بالتأمل في القيم التي يعتبرها الجميع ذات أهمية ويمكن تقديم نماذج عنها. فجاءت على الشكل الآتي: التعاطف، التعاون، الاحترام، الثقة، والتقبل. وقام الدكتور دايمون بكتابة الإجابات على مخطط بشكل حرف T. فانغمس المشاركون في كتابة الأفعال التي تصف كل قيمة والتي تبيّن الروابط المفيدة. ومن ثم قام المشاركون ضمن مجموعاتهم بإعداد شعارات ونماذج تمثل القيم التي يودون أن تظهر للعيان ضمن البيئة المدرسية.

في نهاية الجلسة تم دعوة المشاركين لصياغة توصياتهم فجاءت كما يأتي :

- جعل هدف بناء الشخصية مدمجاً في رسالة المدرسة
- تدريب المعلمين بحسب هذه الفلسفة التربوية
- زيادة وعي الأهل وتثقيفهم بما يمهد الطريق أمام بناء الشخصية بفعالية

الدكتور وسيم الخطيب
مقرر الجهاز الوطني للتقييم، وزارة التربية والتعليم العالي
مقرر ورشة عمل "تقييم التلميذ"

تطرقت مداخلة د. كرمة الحسن إلى مفهوم جديد للتقييم، يرتبط بثقافة مختلفة تماما عن ثقافة الاختبارات والامتحانات وتصنيف التلامذة لينطلق من مبدأ "أن كل متعلم يستطيع أن ينجز". وتم التحدث عن خصائص وأدوات هذا التقييم المستند إلى نظريات جديدة في التعلم واستخدام الطرائق الناشطة وحل المسائل.

تم خلال الورشة التركيز بشكل خاص على أهم تطبيقات التقييم التكويني، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية/ التعلمية، والذي يمكِّن المتعلم من تقييم نفسه وهو ما يعرف بالتقييم الذاتي. فالدور الأساسي لهذا النوع من التقييم هو إعطاء تغذية راجعة للتلميذ بالاستناد إلى معايير واضحة ومحددة ومعروفة مسبقا بالنسبة للمتعلم. وأوضحت د. الحسن أن نظام التقييم الجديد هو نظام متكامل ويشتمل على: تقييم التعلم؛ التقييم في خدمة التعلم؛ التقييم كتعلم.

دار نقاش وإبداء رأي من قبل المشاركين وقاموا بالاستفسار عن بعض النقاط الواردة في مداخلة د. الحسن. كما تطرق المشاركون إلى الحديث عن بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النوع من التقييم، وأبرزها: الأعداد الكبيرة للتلامذة في الصفوف؛ البرامج المكثفة؛ عدم توفر الإمكانات و المهارات؛ عدم توفر الوقت.

خلص المشاركون في نهاية الورشة إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة مواكبة وزارة التربية والمناهج لهذه التطورات
- البدء بهذا النوع من التقييم منذ الصفوف الأولى لكي يعتاد التلميذ على هذا المنحى في التقييم

- إيجاد مركز مساند في المدرسة لمساعدة المعلم
- إعادة النظر بالامتحانات الرسمية وجعلها أكثر ملاءمة لثقافة التقييم الجديدة
- إعداد كاف للمعلمين لتمكينهم من تطبيق هذا النوع من التقييم

الأستاذة جوزفين عزيزي
مرشدة نفسية في المدارس الكاثوليكية
مقررة ورشة عمل " التوجيه والإرشاد"

عرّفت الدكتورة سمر مقلد بالنموذج الجديد في التوجيه والإرشاد الذي يساهم في خلق فرص لتغيير إيجابي في المدارس بطريقة شيقة ووافية. وفي هذا النموذج يلعب المرشد المدرسي دورا ملفتا في تطوير المؤسسة التعليمية وفي بناء شخصية التلامذة. وشددت د. مقلد على ضرورة تحديد هوية المرشد المدرسي والدور المناط به، بحسب ما أوصت به الهيئة الأمريكية للمرشدين المدرسيين، وتوسعت أكثر في تفسير مهامه، خاصة وأن كل دور محاط بأشواك، في حين يجب الخوض في تفسير تلك المهام وطرق القيام بها، كما نصت عليه توصيات الهيئة، وذلك منعا لاختلاط الأدوار وتداخلها (دور ناظر المدرسة مع دور الاختصاصي النفسي على سبيل المثال...)

و أوضحت ان مهام المرشد المدرسي هي كالآتي:

- تحديد خطة تربوية للطلاب كلّ بحسب حاجاته وقدراته
- تفسير نتائج الاختبار الذي يخضع له التلامذة
- تأمين إرشادات للتلامذة حول كيفية مواجهة مشاكل الانضباط
- استنتاج مادة إرشادية يستخرجها مع منسقي المواد التعليمية
- تحليل ومقارنة النتائج للمواد مجتمعة والوصول إلى تحديد أهداف المساعدة من خلالها

أما ما لا يندرج ضمن مهام المرشد المدرسي فمنها:

- إدخال معلومات خاصة كبيانات التلاميذ
- توقيع إذن الدخول أو الخروج من الصف
- الحلول مكان الأستاذ الغائب في الصف
- مناظرة الصفوف أو مراقبة الأنشطة الترفيهية
- القيام بالخدمات التصحيحية بدلا من الاختصاصيين

واعتمدت د. مقلد في شرح مهام المرشد النفسي، نشاطاً عملياً وتطبيقياً يقوم على رسم اليد الخاصة بكل من المشاركين واستبدالها بتلك الخاصة بشريكه، ومن ثم كتابة الصفة التي يراها في هذا الشريك. وخلص المجتمعون من هذا النشاط إلى أن كل شخص قادر على أن يترك انطباعاً في الآخر يفيده ويتأثر به.

توصل المجتمعون من خلال النقاش الذي دار إلى ما يأتي:

- ضرورة خلق وحدة للإرشاد المدرسي والعمل على تدريب من يريد تأدية هذا الدور بالشكل المناسب، ومن المستحسن أن يكون هناك أكثر من شخص يقوم بهذه المهمة بهدف تأمين نجاح أكبر
- تعريف الهوية المهنية للمرشد المدرسي وتحديد دوره بشكل يرتكز على المعايير التي وضعتها الهيئة الأميركية للمرشدين، مع التشديد على أهمية هذه المعايير والتقيّد بها
- الإقدام على تنفيذ مهام المرشد في المدرسة والعمل على خلق جو إيجابي يسمح له بتطوير المؤسسة التعليمية نحو الأفضل عبر تطبيق الخطوات الإجرائية التي عليه أن يقوم بها

انتهى النقاش بتمنٍ أعرب عنه أحد المدراء المشاركين بأن تقوم وزارة التربية بمعالجة المشاكل الأساسية لهذه الصعوبات والعمل على تطوير وتنظيم دور المرشد المدرسي.

الأستاذة هنادي دية
منسقة اللغة العربية، مدرسة الجالية الأمريكية
مقررة ورشة عمل " التعدد اللغوي"

انطلقت الورشة من محور أساسي ركزت عليه الميسّرة السيدة كلير عقيقي وهو أن المقاربة التعددية في تعليم اللغة تفضي إلى اكتساب المتعلم للغات متعددة، وتفتح آفاق التعرف إلى ثقافات تلك اللغات. وبهدف التوصل إلى فهم المقاربة التعددية، أشركت السيدة الحضور بنشاط تطبيقي، توزع فيه المشاركون ضمن مجموعات، وكان عليهم تصنيف مجموعة كلمات من لغات عدة لا يعرفونها، بالطريقة التي يرتأونها. وفي أعقاب ذلك، قدمت كل مجموعة عرضا للعملية الذهنية التي خاضها أفرادها في عملية التصنيف . فالبعض اعتمد على المقاطع الصوتية للكلمات، والبعض الآخر اعتمد على صور الحروف، واستند آخرون إلى معرفتهم السابقة للغات شبيهة بتصنيف الكلمات بحسب معانيها.

بانتهاء النشاط خلص المشاركون إلى أن القواسم المشتركة بين اللغات كبيرة جدا. هذه القواسم تشكل أساسا لاكتساب لغات جديدة. وهذا لب المقاربة التعددية، فبدلا من فرض لغة واحدة على المتعلمين، تعتمد المقاربة التعددية على الاستناد إلى لغات المتعلمين والبناء عليها لاكتساب لغات جديدة. إن المقاربة التعددية مقاربة تجديدية في تعلم اللغات، مثيرة للاهتمام، إذ تفتح آفاقا واسعة لاكتساب لغات كثيرة والتعرف إلى ثقافاتها. كما تثير مجموعة من الأسئلة التي توفّر مادة غنية لتطوير البحث في موضوع اكتساب اللغات: فهل تفترض المقاربة التعددية وجود "لغة أمّ" صلبة لدى المتعلم؟ وما نسبة نجاح هذه المقاربة بين اللغات التي لا تتبع أنظمة صوتية شبيهة؟

الأستاذة عدلا شاتيلا
مديرة إدارة شؤون تكنولوجيا المعلومات، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت
مقررة ورشة عمل "إدماج التكنولوجيا الرقمية في المناهج"

استهل د. سمير جرارّ الورشة بمداخلة حول ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العصر الرقمي، وكيف أن المعلومة أصبحت سهلة المنال كما استخدامها بمساعدة الوسائل الحديثة وأدوات تكنولوجيا المعلومات. توزع المشاركون الثلاثون في ثلاث مجموعات وطلب إليهم الإجابة عن سؤالين:

الأول، ما هي منافع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية؟

الثاني، كيف يستفاد من التكنولوجيا في عملية تحسين المناهج؟

تمت مناقشة علاقة المنهج والمحتوى من قبل المشاركين، كل في مجموعته.

جاءت توصيات المشاركين لتؤكد على ضرورة ادماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج لكونها:

- تساعد المعلم على التواصل مع التلامذة والوصول إليهم كل حسب طريقته في التعلم
- تسهل عملية الحصول على مصادر محلية وعالمية وحديثة لإغناء العملية التعلمية
- تسهل العمل التعاوني النشط
- تعزز الوصول إلى نماذج خطة الدرس من خلال الدخول إلى المكتبة الإلكترونية
- رفع أداء المتعلم والمعلم والبيئة التعليمية

- تعتمد وسيلة حديثة ومترابطة لتقويم الأداء وتقويم المتعلم وبناء ملف المتعلم لرفع أدائه والتدخل التربوي لحل المشاكل التعلمية
- تسهم في التحفيز على التفكير النقدي والإبداعي والابتكاري
- تؤمن فرص العمل الفردي
- تعتبر وسيلة أساسية للتغيير السريع
- تساعد المتدرب على أن يدرب نفسه ويقيّمها على المواقع الالكترونية ويتابع برنامج تدريب مستمر باستخدام التكنولوجيا

وخلص د. جرارّ الى ضرورة أن يرى المعلم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة لتسهيل عملية التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة. ومن هنا حث على ضرورة مشاركة المعلم بالدورات التدريبية وورش العمل. بل وعليه أن يطالب إدارته ومؤسسته بتأمين هذه الدورات وورش العمل التدريبية وتأمين الوسائل اللازمة.

السيدة سلوى السنيورة بعاصيري
المديرة العامة
مؤسسة رفيق الحريري

كلمة الختام

لا يسعني ختاماً إلا أن اشكر الدكتورة ريما كرامي عكاري على ما عرضته من توليف شامل ودقيق لمضامين مداخلات الجلسة العامة، وما أضافت من آراء ثرية في موضوع مؤتمر اليوم.

والشكر أيضاً لمقرري ورش العمل الذين عكسوا بأمانة مجريات تلك الورش وتوصياتها. والشكر والامتنان مستحقان للمنتدين الأفاضل الذين أغنوا المؤتمر بمعارفهم وخبراتهم. وكل الشكر للحضور الكريم سيما منهم ممثلي المدارس الـ 47 ،الخاصة والرسمية، التي شاركت في فعاليات المؤتمر. لقد أضفيتم جميعاً على هذا المؤتمر حيوية كبيرة، لم تكن لتكون لو لم تأتوا إلى هذا اللقاء بشغفٍ كبير وإيمان عميق بأهمية التجديد والتحديث في أمور التربية ومقارباتها. وهذا من شأنه أن يرتب على مؤسسة رفيق الحريري المزيد من الالتزام لجهة التعاون مع الجميع بما تقتضيه رسالتها التربوية التي اختطها لنفسها منذ العام 1984، وتعمل جاهدة في سبيل أن تحققها عملاً ملموساً ومجدياً في الواقع اللبناني.

أيها الحضور الكريم ها نحن على وشك إعلان اختتام أعمال مؤتمر اليوم، وكلنا حماس لبذل المزيد من الجهد وصرف المزيد من العمل في سبيل رسالتنا التربوية الجامعة. ويقيني أن كل واحد منا سيعود إلى مؤسسته التربوية، وفي جعبته بعض من جديد وكثير من الاندفاع، وهذا من شأنه أن يؤسس لمرحلة جديدة من البذل في سبيل الرسالة التربوية التي ندين بها، والمزيد من فرص البناء على ما سبق إرساؤه من قواعد ومبادئ لتنشئة جيل الغد. ومما لا شك فيه أن مجريات هذا المؤتمر تشكل عوناً لنا في توسيع مروحة المعارف، وتعميق الأفكار، وتعزيز التطلعات.

وعليه سنعمل على توثيق مجريات هذا المؤتمر في مطبوعة ستحصلون عليها في القريب العاجل، كما كان الأمر عليه في أعقاب "مؤتمر التجديد التربوي" في دورته الأولى، لتشكل المطبوعة حلقة جديدة في سلسلة مراجع معرفية، توثق لمؤتمرات التجديد التربوي وتلبي حاجاتكم وتعكس رؤاكم.

لقد آلت مؤسسة رفيق الحريري على نفسها أن تكون على موعد وإياكم في نهاية كل عام لتكرس العمل المشترك والتعاون الجدي في كل ما يخدم البناء التربوي في لبنان والمصلحة الوطنية الجامعة. فالتربية هي أساس خلاص الوطن الجريح، وعلينا نحن التربويين أن نضمد جراحه بالعمل الجدي والمخلص. والى لقاء قريب.

إن جودة التعليم، كما يهدف إليها التجديد التربوي، تستوجب الالتفات إلى التمكين المستمر لأحد أعمدة العملية التربوية أي المعلم. فإليه يعود تعزيز قدرات التلميذ على التفكير النقدي، وعلى معالجة المعضلات واتخاذ القرارات الواعية، وبالتالي إعداد الشخصية المجتمعية المؤهلة لبناء غدها وغد أبنائها.

Quality education, being the target of educational innovation, requires continuous empowerment of the teacher, one of the pillars of the educational process, whose main role is to foster the student's critical thinking, his competence in handling problems and his ability to take wise decisions, thus preparing a communal personality qualified to shape its future and that of the coming generations.

La qualité de l'éducation, cible de l'innovation pédagogique, nécessite une habilitation continue de l'enseignant qui est l'un des piliers de l' apprentissage éducatif. Son rôle vise le renforcement de la pensée critique chez l'étudiant ; la compétence à faire face aux problèmes et la prise de décisions conscientes, par conséquent, la préparation d'une personne communautaire qualifiée pour la construction de son avenir et celui des futures générations.

ISBN 978-9953-0-3075-3