מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל עובדי הוראה

"אקדמיה-כיתה"
"أكاديمية - صف"
שותפות לחיזוק בפריפריה | شراكة لتعزيز التدريس

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

٢٠١٩

ليئات أوليئيل

رئيسة قسم المضامين والبيدوغوجيا، برنامج "أكاديميّة - صفّ"، معهد موفيت

هاتف: 03-6901633

عنوان البريد الإلكترونيّ: liatu@macam.ac.il

د. ليبي أوفير

قسم المضامين والبيدوغوجيا، برنامج "أكاديميّة - صفّ"، معهد موفيت

هاتف: 03-6901632

عنوان البريد الإلكترونيّ: libby@macam.ac.il

العنوان: شارع شوشانا فرصيتس ١٣، القرية التّربويّة، تل أبيب، ص. ب. 48538

مرفق لهذا المستند عرض تقديميّ لعرض النّقاط الرّئيسيّة. ومعًا يشكّلان مقترحًا لتنفيذ نموذج "التّدريس جنبًا إلى جنب" كجزء من عمليّة تأهيل الطّلاب، وكذلك كأداة للتّطوير المهنيّ للمعلّمين المؤهِّلين. للاطّلاع على المستند، والعرض التّقديمي، ولتنزيله مباشرة يرجى الضّغط على الرّابط التّالي:
Academia-kita.macam.ac.il/core/co-teaching

شكروعرفان

- د. إيلانا درور، رئيسة المسار فوق الابتدائيّ، الكليّة الأكاديميّة – بيت بيرل
- أ. د. ديتسا مشكيت، الأكاديميّة غوردون للتّربية
- طال كاميل، رسومات معلوماتيّة
- يعقوب هيخت، مدير عام منظّمة "مدن التّعليم".
- د. ليلي روسّو، المسؤولة عن التطبيقات العمليّة في برامج تدريب المعلمين، قسم أ.
- مايا زيمر-سمبول، التّصميم الجرافيكيّ - معهد موفيت
- د. ميخال غولان، رئيسة معهد موفيت
- نيريت إيطينغون، تحرير لغويّ معهد موفيت
- موسى حجيرات، ترجمة

المحتوى

مقدّمة..... 4

توطئة..... 7

التّدريس جنبًا إلى جنب (Co-Teaching)..... 12

نموذج برنامج "أكاديميّة – صفّ" للتّدريس جنبًا إلى جنب..... 15

اعتبارات في اختيار أنماط التّدريس المقترحة في النّموذج..... 25

إيجابيّات وتحدّيات التّدريس جنبًا إلى جنب..... 26

تلخيص..... 30

قائمة المراجع..... 32

مقدّمة

شهد نموذج "تأهيل المعلّمين"، على مرّ السّنين، تطوّرات عديدة. انعكس ذلك في كميّة الموادّ المُدرّسة، والمحتويات الّتي درّست على حدّ سواء. وتشير الأدبيّات المهنيّة إلى أنّ تأهيل المعلّمين بحاجة إلى أن يكون مرتبطًا بالواقع، وبحاجة إلى إعطاء الطّلاب المتدرّبين فرصة للدّمج بين النّظرية والتّطبيق (Cochran-Smith, & Zeichner, 2005; Moore, 2010; Zeichner, 2010). يتطلّب هذا الدّمج تعاونًا وثيقًا بين المؤسّسات المؤهِّلة للتّدريس وبين المدارس، ورياض الأطفال الّتي يفترض أن يعمل بها خرّيجو برامج التّأهيل.

إنّ أحد النّماذج البديلة لتأهيل المعلّمين هو نموذج الزّمالة (PDS, Professional Development Schools) مدارس التّطوير المهنيّ - الّذي يقوم على التّعاون بين المؤسّسات المؤهّلة للتّدريس وبين المدارس، وعلى إنشاء جماعات تعلّم للتّطوير المهنيّ لجميع المشاركين في هذا النّموذج: مؤهّلي المعلّمين في المؤسّسة الأكاديميّة، ومعلّمي المدارس والطّلاب المتأهّلين (משכית ומברך, 2013 Brindley, Field, & Lessen, 2008; De Roos, Van der Heijden, & Gorter, 2010) من أجل تطوير هذا الاتّجاه، يتطلّب إجراء تغيير جذريّ في فهم مبنى برنامج "تأهيل المعلّمين"، إذ بحسب المفهوم التّقليديّ، تمّ بناء هذا البرنامج من منظومة مرتّبة من المساقات الأكاديميّة، ومدعومة بتطبيقات عياديّة عمليّة وظيفتها توضيح وممارسة ما تمّ تعلّمه في الدّورة الأكاديميّة. إلّا أنّ الواقع المتغيّر في القرن الحادي والعشرين يتطلّب تفكيرًا جديدًا في مجال تأهيل المعلّمين أيضًا.

من نموذج ال (PDS)، وُلد برنامج "أكاديميّة - صفّ"، الّذي يتطلّع إلى بناء التّأهيل للتّدريس كمنظومة مخطّطة بدقّة للتّطبيقات العياديّة العمليّة المدعومة في المساقات النّظريّة، الّتي تهدف إلى تطوير المعرفة، والمهارات، ووجهات نظر المتأهّلين. يتطلّع هذا البرنامج إلى تحسين تأهيل المعلّمين، وزيادة استعداد المعلّمين الجدد لدخول المدارس كمدرّسين مستقلّين.

تتوسّع التّجربة العياديّة العمليّة للطّلاب في هذا النّموذج للتّأهيل، ويمكنهم أن يعيشوا ويلمّوا بثقافة المدرسة، ويكونوا فيها شركاء من خلال الدّمج بين المعرفة الأكاديميّة، والمعرفة العمليّة، ومن خلال مرافقة وإرشاد يقدّمها المرشدون التّربويّون، والمعلّمون المؤهّلون.

تمكّن منظومة العلاقات من هذا النّوع اكتشاف المشكلات الحقيقيّة الّتي تواجه المتأهّلين في التطبيقات العياديّة العمليّة ومعالجتها، وتخطيط تدريس مشترك لموادّ التّدريس، وممارسة طرائق تدريس جديدة

مثل "التّدريس جنبًا إلى جنب" (Co-Teaching)، الّتي يطبّقها مدرّس قديم وطالب متأهّل. وكذلك تمكّن التّعاون لأغراض البحث العمليّ وغيرها.

وفقًا لنموذج "التّدريس جنبًا إلى جنب"، هناك معلّمان يعلّمان معًا بطريقة تجعل من الممكن الاستمتاع بالدّمج الخاصّ لوجهات النّظر المختلفة، الّتي غالبًا ما تكمّل إحداهما الأخرى. وعندما يتمّ تطبيق النّموذج بشكل أفضل، يَخلق غالبًا واقعًا يكون فيه الكامل أكبر من مجموع أجزائه.

يتعاون الطّالب والمعلّم المؤهّل كجزء من تدريب الطّلاب المتأهّلين، فيقومون بحوار مستمرّ حول مساهمة كلّ واحد منهما في التّعرف إلى الاحتياجات التّعلّميّة الشّخصيّة للتّلاميذ كأفراد وكجماعة، وكذلك التّعرّف على سير عمليّات التّدريس المختلفة، الّتي تعزّز التّعلّم الأمثل لجميع الطّلاب: التّعلم، والمعالجة، والتّغذية الرّاجعة والتّقويم. يعني ذلك أنّ النّموذج يمكّن المعلّم المؤهّل والطّالب من تجربة جميع الجوانب المرتبطة بالتّدريس، ويتطلّب منهما جهدًا أكثر بسبب الحاجة إلى التّنسيق، والتّكيّف المتبادل.

لا يتطلّب الأمر من المعلّمين "التّوافق فيما بينهم"، بل عليهم تغيير النّموذج (paradigm): من التّدريس المفرد حيث توجد شخصيّة واحدة تقود الصّف إلى نموذج تعاونيّ جزئيّ، أو كامل. بالإضافة إلى ذلك، فالتّدريس جنبًا إلى جنب يخلق بيئة عمل للتّطوير المهنيّ، حيث يعمل المعلّم المؤهّل والطّالب بشكل تعاونيّ، ويشتغلون في سياق أوسع في التّدريس بكلّ جوانبه. وهكذا يتوفّر للطّالب تعلّمًا جيّدًا، وتتعزّز خبرته العياديّة العمليّة (משכית ומברך, 2013; Murphy & Martin, 2015; Gallo-Fox, & Scantlebury, 2016).

يعرض هذا المستند نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب التّابع لبرنامج "أكاديميّة - صفّ". والغرض منه توسيع دائرة المعرفة في هذا المجال، واقتراح طرائق لتطبيقه في الصّفوف كجزء من التّأهيل للتّدريس.

يتضمّن نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب ثلاثة أنماط أساسيّة للتّدريس والتّعلم، وتشمل درجات مختلفة من التّعاون بين المعلّم المؤهّل والطّالب في مراحل التّعليم الثّلاث: (١) التّحضير للدّرس؛ (٢) التّدريس في الصّفّ؛ (٣) التّأمليّة بعد تنفيذه. وخلال عمليّة التّدريب، يتطوّر تطبيق أقسام النّموذج تدريجيًّا، وذلك وفقًا لتطوّرهم الشّخصيّ والمهنيّ للمعلّم المؤهّل والطّالب، خلال تواجدهم في التّدريس جنبًا إلى جنب.

إنّ لهذا النّوع من التّدريس إيجابيّات كثيرة تعود على كلّ من لهم صلة بمهنة التّدريس، من ناحية:

كالمعلّمين المؤهّلين، والطّلاب المتأهّلين، والتّلاميذ. وبما يتعلّق بالتّطوير المهنيّ للمعلّم المؤهّل؛ يمكن لهذا النّوع من التّدريس المساهمة في تعميق التزامه بالتّدريس، والتّدريب، وتحسين مهاراته في التّوجيه،

وكذلك مقدرته التأمّليّة. يتعرّض الطّالب المتأهّل للتّفكير المشترك فيما يتعلّق بالسّير المرحليّ لعمليّة التّدريس بأكملها؛ ويحظى التّلاميذ باهتمام شخصيّ، وينكشفون على أنماط تدريسيّة مختلفة. ومن ناحية أخرى، يواجه المعلّم المؤهّل والطّالب بعضًا من التّحدّيات خلال عملهم، منها: النّمذجة الإشكاليّة للمعلّم المؤهّل، وقضايا القوّة والسّيطرة الّتي قد تؤدّي إلى التّوتر والصّعوبة في تلقّي التّغذية الرّاجعة.

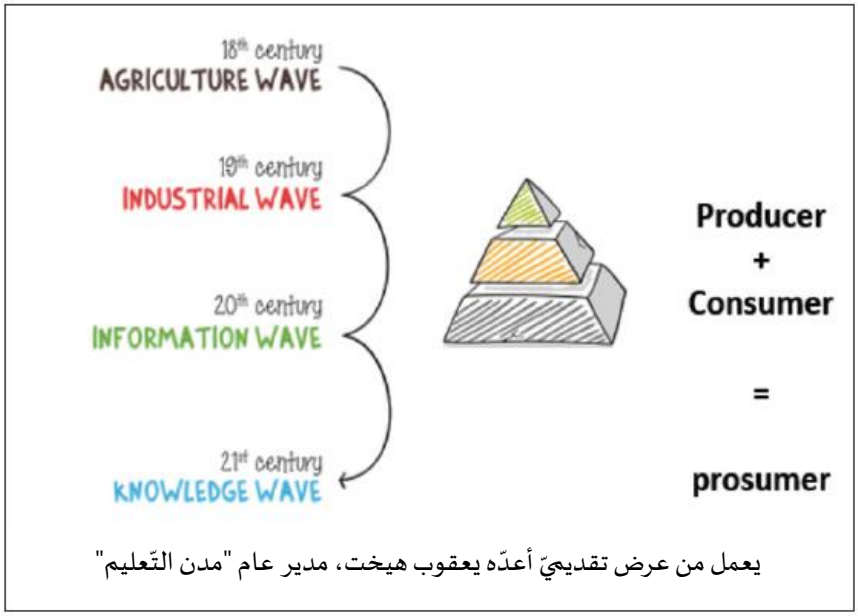
مرفق لهذا المستند عرض تقديميّ لعرض النّقاط الرّئيسيّة. ومعًا يشكّلان مقترحًا لتذويت نموذج "التّدريس جنبًا إلى جنب" كجزء من عمليّة تأهيل الطّلاب، وكذلك كأداة للتّطوير المهنيّ للمعلّمين المؤهّلين.

توطئة

إنّ موضوع هذا المستند هو التّدريس جنبًا إلى جنب من وجهة نظر أشمل للعمل التّعاونيّ، وكما ورد في الآية: "اِثْنَانِ خَيْرٌ مِنْ وَاحِدٍ" (سفر الجامعة ٤: ٩) (**شريحة ١**).

لقد وصف إلڤين توفلر، عالم اجتماع، ومؤلّف ومنظّر يهوديّ-أمريكيّ، الموجات الثّلاث الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة للثّورات: الموجة الزّراعيّة، الموجة الصّناعيّة، وموجة المعلومات (Toffler, 1980). لقد أثّرت هذه الثّورات على منظومات عديدة، بما في ذلك منظومة التّربية، الّتي كان عليها ملاءمة تأهيل الطّلاب لعالَم العمل الآنيّ والمستقبليّ.

يعقوب هيخت (יעקב הכט)، من مؤسّسي المدرسة الدّيمقراطيّة الأولى في إسرائيل، ويشغل حاليًا منصب المدير العام لمنظّمة "مدن التّعليم" (ערי חינוך)، التي تعرّف نفسها على أنّها تعمل في "فنون التّعاون"، يدّعي "أنّنا نقف على عتبة موجة جديدة تسمّى "موجة المعرفة"، يتمّ الانتقال فيها من مرحلة "نموذج الهرم" إلى نموذج الشّبكة" (הכט, 2016). (**شريحة ٢**)

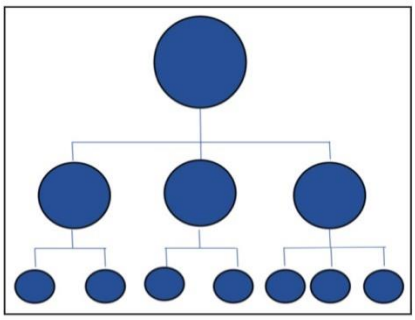


يعمل من عرض تقديميّ أعدّه يعقوب هيخت، مدير عام "مدن التّعليم"

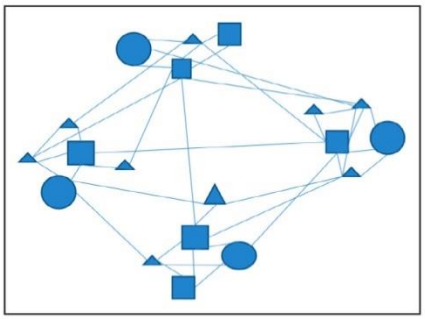
شريحة ٢: ثلاث موجات من الثّورات

لقد كان النّاس، في الموجات السّابقة، يعملون في هياكل منظّمة على شكل "هرم": وقف في رأس الهرم رئيس المنظّمة، وفي قاعدة الهرم وقف العمّال الصّغار المبتدؤون، وقد وصلت الأفكار من الأعلى إلى الأسفل (منظّمات "top-down") (شكل ١). ويستند هذا الهيكل التّنظيميّ إلى تصوّر مفاده أنّ المعارف موجودة لدى المديرين؛ رئيس المنظّمة هو المبادر للإتيان باستراتيجيّات، أو برامج عمل، وأنّ التّوجيهات تنزل إلى أسفل الهرم للعمّال، وعليهم تطبيق هذه التّوجيهات (Sisney, 2016).

وخلال سنوات عديدة، تمّ إنشاء المضامين وتنظيم التّعلّم في عالم التّربية من قبل صانعي السّياسات في وزارة التّربية والتّعليم، المفتّشين، ومركّزي المواضيع وطاقم وزارة التّربية والتّعليم.



شكل ١: نموذج الهرم



شكل ٢: نموذج الشّبكة

لقد كان هؤلاء في رأس الهرم، أيّ أنّهم كانوا مطوّري المعرفة، بينما استهلك المعلّمون والطّلاب المعرفة. وفي أيّامنا هذه، هناك المزيد من المبادرات، وعمليّات التّشاور الّتي تتمّ في مباني الشّبكة (شكل ٢) الّتي تكون فيها المعرفة موجودة لدى الجميع. يمكن، كذلك إنشاء مبانٍ شبكيّة بين عدد من المدارس الّتي تتعاون فيما بينها من أجل تعزيز العمل التّربويّ، وتمكين التّطوير المهنيّ لكلّ مشارك في الشّبكة، والتّعامل مع المشكلات المشتركة. وبهذه الطّريقة، تطوّر الشّبكات ثروة اجتماعيّة لإنشاء لغة مشتركة، وقنوات اتّصال، ونشر المعلومات، والمعرفة، والثّقة المتبادلة، وتشكّل ما يشبه "ساحة السّوق"، حيث يوجد فيها أفكار وأشخاص يمكن التّعلم منهم (שכטר, 2015).

يمكن إنشاء الهيكل التّنظيميّ للمدارس كشبكة قائمة على شخصَين أو أكثر، يعملان في دائرة التّعاون الآخذة في الاتّساع. فـ"العمل جنبًا إلى جنب" هو عمليّة تخلق ثقافة التّعاون في الحقل التّعليميّ، وفي تأهيل المعلّمين للتّدريس، ولديها الإمكانيّة والقدرة على التّوسّع إلى دوائر تعاون أكبر حجمًا.

يمكن أن تتمّ عمليّة التّأهيل للتدريس، في جميع ميادينها، على النّحو الأمثل، من خلال العمل المشترك بين المعلّم المؤهّل وبين الطّالب، ومن خلال ممارساته الميدانيّة، على غرار مبادئ نموذج الـ (PDS) لتأهيل المعلّمين؛ يعتمد هذا النّموذج على شراكة زمالة نشِطة بين كلّ العوامل المشاركة في عمليّات تأهيل المعلّمين، مع المحافظة على حوار نقديّ مع واقع المدرسة. فالمعلّم المؤهّل الّذي يدرّب الطّلّاب بشكل مكثّف، والعلاقة الوثيقة مع الأوساط الأكاديميّة من خلال التّدريب، واللّقاء مع المرشد التّربويّ، كلّ ذلك يمكّن الطّالب التّأمّل من جديد في الفعاليّات والنّشاطات الرّوتينيّة الّتي يقوم بها، وكذلك يمكّنه من التّعرّف الأصيل على المدرسة كمنظومة مركّبة، متعدّدة الأبعاد (משכית ומברך, 2013).

لقد نما برنامج "أكاديميّة - صّف" من PDS، ويعمل على تحسين عمليّات التّدريب العمليّ للطّلّاب في مؤسّسات تأهيل المعلّمين، ممّا يعني أنّ التّحسن المنشود، بالإضافة لأمور أخرى، يوسّع دائرة

التّطبيقات العياديّة العمليّة للطّلاب بإضافة ساعات للعمل في الميدان، وإرساء هذه التّرتيبات في برنامج ساعات المعلّمين المؤهّلين؛ كي يتمكّن الطّلاب من الممارسة، والتّعلم في كافّة الميادين في المدرسة. انطلاقًا من توسيع نموذج التّأهيل التّقليديّ الّذي يُعَلِّم فيه الطّالب عددًا قليلًا من السّاعات، ويتلقّى بعدها التّغذية الرّاجعة، سيتمّ توسيع نطاق الممارسة العمليّة، بحيث يتمّ تخصيص ٧٠٪ من ساعات التّطبيقات العمليّة للتّدريس و ٣٠٪ تخصّص للجوانب الأخرى من دور المعلّم. فتوسيع نطاق التطبيقات العمليّة يمكّن من تحديد فترات زمنيّة ثابتة في كلّ أسبوع يلتقي خلالها المعلّم والطّالب. يمكن في هذه اللّقاءات القيام بالتّخطيط المشترك للدّروس بين المعلّم والطّالب، والقيام بحوار بنّاء وذي معنى، وتأصيل معرفة عمليّة التّدريس، ودعم تطوير هويّة مهنيّة وحصانة. تساعد هذه الأمور الطّالب عند بدئه في عمليّة التّدريس، كما أنّها تخلق رابطًا بين المعلّم والطّالب يعمل على توفير الشعور بالأمن في هذه الشّراكة (Guise, Habib, Thiessen, & Robbins, 2017). يعطى المعلّم المؤهّل والطّالب فرصة التّدرّب في عالم شراكة الزّملاء، ويكتسب الطّالب الخبرة، ويبدأ في وضع استراتيجيّات لنفسه في ميادين أساسيّة للتّدريس والتّربية. وفيما يلي أمثلة لمجموعة ميادين مدرسيّة متنوّعة، يتمكّن الطّالب فيها من العمل إلى جانب أعضاء هيئة التّدريس في مختلف المناصب:

- محادثات مع الطلاب: هناك أهمّيّة كبيرة جدًّا لإجراء محادثة إلى جانب شخص آخر. يتعرّض الطّالب لمحادثات شخصيّة فرديّة، أو جماعيّة مع التّلاميذ (محادثات التّحفيز، محادثات إطراء، محادثات الانضباط)، وكذلك للمحادثات مع أولياء الأمور، ومحادثات أعضاء آخرين من الهيئة التّدريسيّة. (فمثلًا، مستشارة المدرسة وأحد التلاميذ، أو معلّم موضوع معيّن وتلميذ)، ويتعلّم الطّالب متى وكيف يدير هذه المحادثات، فعمليّة التّعلّم هي عمليّة تدريجيّة. وفي حال موافقة التلميذ على ذلك، ينضمّ الطّالب المتدرّب، في البداية، كمستمع للمحادثة الّتي يديرها المعلّم المؤهّل، ويتعلّم الطّالب طرق إدارتها. وبعد معالجة مشتركة للاستراتيجيّة والمضمون لعدّة محادثات، ووفقًا لتطوّر الطّالب، يستطيع التّدرّب على إدارة محادثات من هذه الأنواع مع أحد أعضاء الطّاقم في المدرسة.
- الأنشطة اللّامنهجيّة خارج المدرسة: يكون الطّالب حاضرًا في الفرص النّشطة، ويشارك في الرّحلات المدرسيّة، ويشارك، أيضًا في الأنشطة الاجتماعيّة، أو يقود بنفسه أنشطة تعتبر جزءًا لا يتجزأ من حياة المدرسة، بالتّعاون مع أحد أعضاء الطّاقم في المدرسة.

- الجلسات: يحضر الطّالب الجلسات التّربويّة، وجلسات الطّاقم مع معلّمي المواضيع، أو مع المربّين، أو مع لجان التّوجيه، ويستطيع المساعدة في قيادة العمليّات والمبادرات جنبًا إلى جنب مع أحد أعضاء الطّاقم في المدرسة.
- الزّيارات البيتيّة: إنّ هذا الموضوع من المواضيع المركّبة والحسّاسة جدًّا في عمل المعلّم. لذا على الطّالب إجراؤها مع أحد أعضاء الطّاقم، كي يخفّف من وقع التّجربة، كما ويتعلّم الطّالب من الزّيارة قدر الإمكان.
- التّحضير لفترة الامتحانات: تعتبر فترة الامتحانات من الفترات العصيبة للغاية في الواقع المدرسيّ، وخاصّة قُبَيل امتحانات البجروت، وامتحانات النّجاعة والنّماء. يتعلّم الطّالب من أصحاب الوظائف كيفيّة الإعداد لهذه الفترة، وكيفيّة التّصرف فيها ساعة حدوثها.
- كتابة الشّهادات: خلال منتصف السّنة وقريبًا من نهايتها، يتدرّب الطّالب على كتابة الشّهادات. وهذه العمليّة مركّبة أيضًا، وتتطلّب معرفة كافية للطّلاب، وكذلك الدّقّة في عمليّة الكتابة.

شريحة ٣: العمل جنبًا إلى جنب

يعمل التّعاون، في ميادين مختلفة في المدرسة، والتّعاون في الأدوار المتنوّعة للمعلّم، على تعزيز العلاقة بين المعلّم والطّالب، ويخلق بيئة من الأُلفة المتينة والثّقة. تساعد هذه الأمور في تأهيل الطّلاب، بشكل عامّ، وتساعد في عملية التّدريس جنبًا إلى جنب بشكل خاصّ. وبناء عليه، من المهمّ للغاية، قبل مرحلة التّعاون في الصّف، أن يتبنّى المعلّم والطّالب التّوجّه، والتّفكير التّعاونيّ، وأن يبنيا الثّقة المتبادلة، ويضعا حجر الأساس لعملهم المشترك. كلّ هذه الأمور في الجانب الأكثر مركزيّة في العمل التّعاونيّ وهو

التّدريس جنبًا إلى جنب (Guise et al., 2017). يحدث التّدريس جنبًا إلى جنب عندما يعمل معلّمان معًا، وبالتّعاون طوال عمليّة التّدريس، بدءًا من تحضير الوحدات التّعليمية وتعليمها بالفعل، وانتهاء بعمليّة التأمّل بعد الدّرس، في محاولة جادّة لتوفير بيئة تعليميّة مثاليّة للتلاميذ.

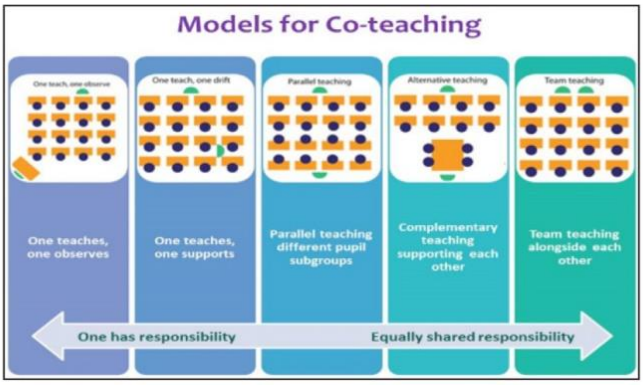
إنّ للعمل جنبًا إلى جنب أهمّيّة بالغة سواء في تأهيل الطّلاب، أو في التّطوير المهنيّ للمعلّمين المؤهّلين، ولكن يجب النّظر في تعقيده، وبالأساس إلى الحساسيّة العالية للعمل مع التّلاميذ. وعليه من المهمّ أن يتمّ ذلك تدريجيًّا؛ فيرافق الطّالب في بدايتها المعلّم المؤهّل، ويراقبه ويكون تدخّله محدودًا، وبعد ذلك فقط، يتدرّب الطّالب بنفسه في ميادين مختلفة وفقًا لتقدّمه وتطّوره الشّخصيّ (**شريحة ٣**).

التّدريس جنبًا إلى جنب (Co-Teaching)

لقد ورد تعريف مصطلح التّدريس جنبًا إلى جنب في مقالات عديدة. ما الذي يتضمّنه التّدريس؟ كيف يفترض أن يحدث، وكيف يخدم أغراضه. منذ عام ١٩٧٣ عرّف ميلر وترامب التّدريس جنبًا إلى جنب، كالتّالي: "معلّمان أو أكثر يخطّطان، يبنيان ويقوّمان موضوعًا واحدًا، أو اكثر" (Miller & Trump, 1973). وبعد عشرين عامًا وسّع كوك وفرند هذا التّعريف، وأضافا أنّ التّدريس جنبًا إلى جنب هو إرشاد جماعة من التّلاميذ، متنوّعة أو مدمجة، من قبل اثنين مهنيّين في فضاء واحد (Cook & Friend, 1995).

وعلى مر السّنين، وسّع الباحثون مصطلح التّدريس جنبًا إلى جنب، ومن ثمّ يمكن تلخيصه كالتّالي: "يحدث التّدريس جنبًا إلى جنب عندما يعمل شخصان أو أكثر معًا، وبالتّعاون الّذي يثمر نتيجة لم يكن لأيّ منهما أن يحقّقها بشكل منفصل" (Wenzlaff et al., 2002). أي أنّ التّدريس جنبًا إلى جنب يحدث عندما يعمل معلّمان معًا في التّخطيط، والتّنظيم، والأداء، وتقويم التّلاميذ، والتّأمّل في عملهم المشترك من أجل تحسين التّحصيل التّعليميّ والاجتماعيّ للتّلاميذ (**الشرائح ٤-٥**).

تصف الأدبيّات المهنيّة الموضوع بعدّة نماذج للتّدريس جنبًا إلى جنب. معظم المقالات الّتي تعالج الموضوع تعرض خمسة، أو ستّة نماذج لحالات تفاعل مختلفة بين المعلّمَين الّذَيْن يعلّمان جنبًا إلى جنب (Bacharach, Teresa, & Dahlberg, 2010; Cook, 2004; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997). يصف المحور الأفقيّ (شكل ٣) مستوى مسؤوليّة التّدريس في الصّف - من تحميل معظم المسؤوليّة لشريك واحد من بين الاثنين (غالبًا المعلّم المؤهّل) وحتّى التّقسيم الأكثر مساواة والّذي يمكّن التّعاون (**الشرائح ٦-٧**).



شكل ٣: نماذج للتّدريس جنبًا إلى جنب

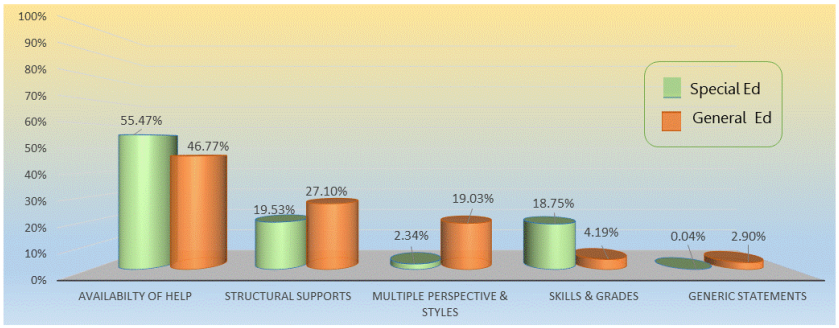
(Bacharach et al., 2010; Cook, 2004; Samuels, 2015)

لقد تطوّرت نماذج التّدريس جنبًا إلى جنب كاستراتيجيّة لجعل التّعلّم في متناول أيدي طلّاب التّربية الخاصّة. لقد فحصت الدّراسة التي أُجريت في فنلندا بمشاركة حوالي ١٢٠ معلّمًا في التّربية الخاصّة، ونحو ٣٢٠ معلّمًا في التّعليم العاديّ، عدد المعلّمين الّذين يقومون بالتّدريس جنبًا إلى جنب بالفعل في صفوفهم. وأظهرت نتائج البحث أنّ التّدريس جنبًا إلى جنب أكثر شيوعًا في التّربية الخاصّة بالمقارنة مع التّعليم العاديّ. وقد وجد أنّ حوالي نصف معلّمي التّربية الخاصّة، وحوالي ثلث المربّين، وما يقارب خُمس معلّمي المواضيع يقومون بالتّدريس جنبًا إلى جنب. وكذلك أظهرت الدّراسة أنّ معلّمي التّربية الخاصّة لديهم موقف إيجابيّ للغاية تجاه التّدريس جنبًا إلى جنب (Saloviita & Takala, 2010).

وبالإضافة إلى الدّراسات الّتي أجريت على تأثير التّدريس جنبًا إلى جنب على المعلّمين، أجريت دراسات أخرى تفحص تأثيره على التّلاميذ. إنّ الدّراسة الّتي أجريت في أيرلندا في السّنة الأولى من تطبيق التّدريس جنبًا إلى جنب فحصت جودة شبكة العلاقات بين المعلّمين والطّلّاب، وتأثير البيئة التّعليميّة للتّدريس جنبًا إلى جنب على التّفاعلات الاجتماعيّة للتّلاميذ في الصّف. لقد أظهرت نتائج البحث أنّ المعلّمين والتّلاميذ الّذين شاركوا في الدّراسة أبدوا رضاهم عن التّدريس جنبًا إلى جنب، وأنّ التّلاميذ كانوا على استعداد لمواصلة التّعلّم بهذه الطّريقة في المستقبل. وقد وجد، أيضًا أنّ التّدريس جنبًا إلى جنب ساعد في التّفاعلات الاجتماعيّة في الصّف وزيادة سرعتها، وبذلك أسّس مساهمته في تطوير المهارات الاجتماعيّة للتّلاميذ (Prizeman, 2015)(**شريحة ٨**).

لقد وُجدت نتائج مماثلة في دراسة أجريت في الولايات المتّحدة على ٣٤٦ طالبًا إعداديًّا وثانويًّا في أطر التّعليم العاديّة والتّربية الخاصّة (لقد طبّقت المدارس الّتي أجريت فيها الدّراسة التّدريس جنبًا إلى جنب لمدّة خمس سنوات). أظهرت نتائج التّربية الخاصّة أنّ التّلاميذ عبّروا عن رضاهم عن التّدريس جنبًا إلى جنب، واستطاعوا معرفة أفضليّاته من توجّه المعلّمين بين الفينة والأخرى لمساعدتهم. ومن الإيجابيّات التي تحدّث عنها التّلاميذ أيضًا: التّنوّع والمرونة في التّوجيه أثناء الدّروس، والتّنوّع في الآراء، ونهج وأساليب كلّ معلّم، وتنمية المهارات، وتحصيل علامات أفضل (Lodato-Wilson, & Michaels, 2006)(**شريحة ٩**).

تأثير التّدريس جنبًا إلى جنب على التّلاميذ



Perceived general benefits of Co-Teaching among special and general education secondary students

((Lodato-Wilson, & Michaels, C.A. (2006)

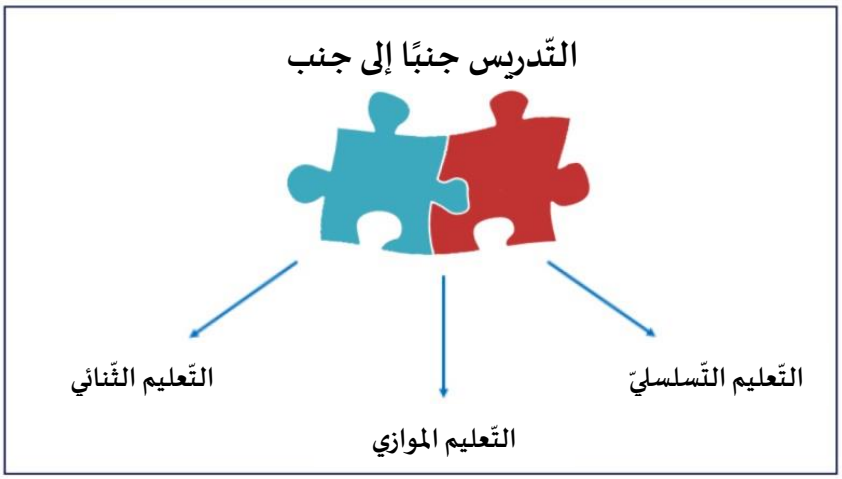
شريحة ٩: تأثير التّدريس جنبًا إلى جنب على التّلاميذ

لقد عالجت عدّة مقالات قضيّة التّدريس جنبًا إلى جنب، لكنّ القليل منها عالجها كجزء من عمليّة تأهيل المعلّمين. هناك دراسة أجريت خلال أربع سنوات في مدينة نيو جيرسي بالولايات المتّحدة، وفحصت ثمانية أزواج من المعلّمين والطّلّاب الّذين يعلّمون حسب التّدريس جنبًا إلى جنب. لقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ ممارسة التّدريس جنبًا إلى جنب شكّلت بالنّسبة للمعلّمين المؤهّلين تطويرًا مهنيًّا، وأدخلت طاقات جديدة، ووفّرت فرصة لتطوير وتنفيذ المناهج التّدريسيّة، وكان بمثابة محفّز لتجديد وتوسيع الآفاق في مجالات جديدة (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). وقد وجد أنّ التّدريس جنبًا إلى جنب، بالرّغم من تعقيده لجميع الشّركاء إنّما هو استراتيجيّة لها إيجابيّات كثيرة للمعلّمين، والطّلّاب، والتّلاميذ. ومع ذلك، ومن أجل استنفاذ الإمكانات الكامنة فيه يتطلّب الأمر الاستعداد للتّعليم حسب هذه الطّريقة، والتّعلّم المهنيّ، ومواكبة ذلك من قبل معلمين (Lock, Rainsbury, Clancy, Rosenau, & Ferreira, 2018).

أجري بحث إثنوغرافيّ في برنامج تأهيل المعلّمين في جامعة بنسلفانيا (Penn)، حيث الطّلّاب يتدرّبون في المدارس العامّة البلديّة، وخلال البحث جرت محاولة لخلق تعاون أوثق بين الأوساط الأكاديميّة والميدان، وإجراء التّدريس جنبًا إلى جنب بين المعلّمين المؤهّلين وبين الطّلّاب المتدرّبين. لقد أسفرت الدّراسة عن أنّ المعلّمين والطّلّاب اعتبروا "معلّمون" و "متعلّمون"، وأنّهم بسبب العمل جنبًا إلى جنب أصبحوا أكثر نشاطًا وديمقراطيّة (Roth & Tobin, 2000)(**شريحة ١٠**).

وعلى ضوء نتائج البحوث في موضوع التّدريس جنبًا إلى جنب، بشكل عامّ، وفي تأهيل المعلّمين، بشكل خاصّ، تقرّر أنّه في إطار برنامج "أكاديميّة - صفّ" سيُعلّم المعلّمون المؤهّلون والطّلّاب المتدرّبون مع بعضهم البعض كجزء من الممارسة العمليّة. وفي بداية عام 2017، اجتمع فريق متنوّع من النّساء العاملات في الميدان، وفي اللّواء، والمقرّ الرّئيسي في وزارة التّربية والتّعليم ونساء أكاديميّات من المؤسّسات المؤهّلة لعدّة لقاءات من أجل إبراز إيجابيّات التّدريس جنبًا إلى جنب، وكذلك الإشكاليّات في تطبيقه، وبالتّالي، إيجاد نموذج ملائم لبرنامج "أكاديميّة - صفّ" (אוליאל ואח', 2017)(**شريحة ١١**).

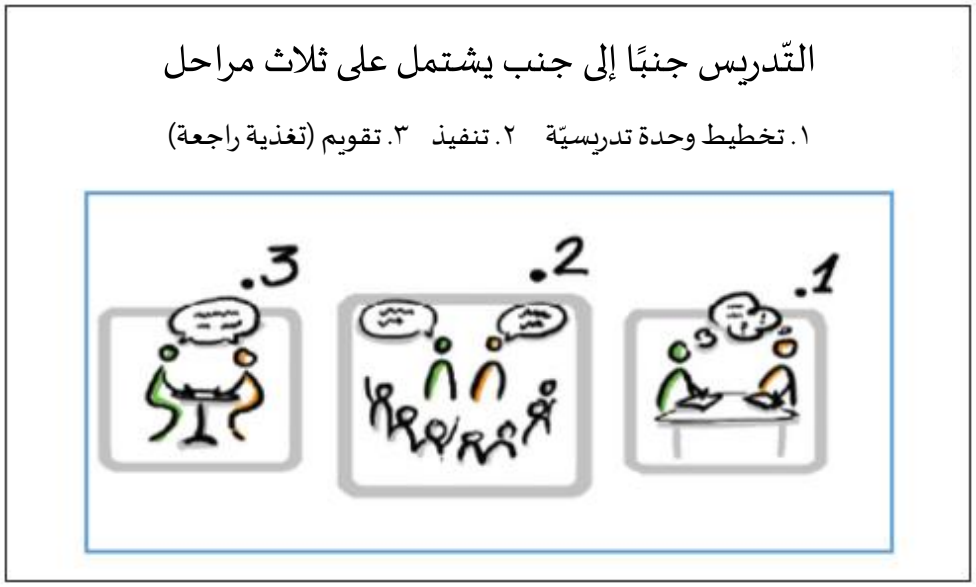
نموذج برنامج "أكاديميّة – صفّ" للتّدريس جنبًا إلى جنب



شريحة ١٢: التّدريس جنبًا إلى جنب

نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب، وفقًا لتصوّر برنامج "أكاديميّة - صفّ"، هو نموذج واحد يتكوّن من ثلاثة أنماط من التّعليم والتّعلّم: التّدريس التّسلسليّ (معلّمان وقيادة واحدة)، التّدريس الموازي (معلّمان مستقلّان)، التّدريس التّكامليّ-الثّنائيّ (**شريحة ١٢**). يؤكّد النّموذج ثلاثة مبادئ (**الشّرائح ١٣-١٤**):

1. في كلّ وحدة تعليميّة يمكن تطبيق شكلين على الأقل من أنماط التّعليم والتّعلّم (Samuels, 2015).
2. من المهمّ جدًّا أن يكون المعلّم والطّالب نشيطَين في كلّ نمط من أنماط التّعليم والتّعلّم في النّموذج.
3. التّدريس جنبًا إلى جنب مثل جميع أنواع التّعليم، ينطوي على ثلاث مراحل:



شريحة ١٤: ثلاث مراحل التّدريس جنبًا إلى جنب

أ. تخطيط الوحدة التّعليميّة.

ب. تطبيق وحدة التّعليم - الدّروس نفسها.

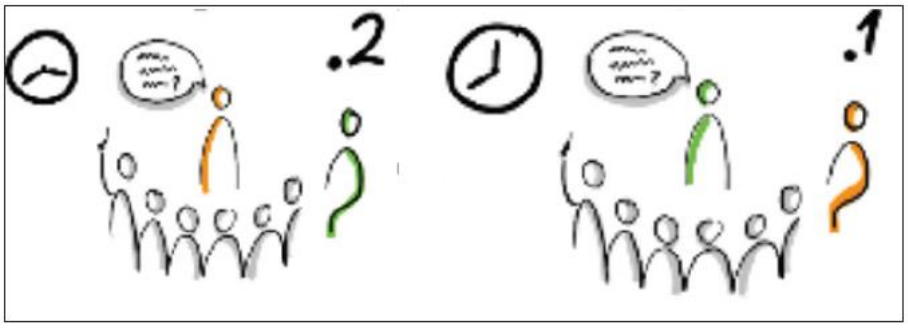
ج. التّقويم (التّغذية الرّاجعة) - المعلّم المؤهّل، والطّالب، بالتّعاون مع المرشد التّربويّ، يقدّمون التّغذية الرّاجعة لبعضهم البعض بالتّبادل. وهم يقومون بذلك وفقًا لمبادئ التّغذية الرّاجعة للحوار، والّتي تهدف إلى معرفة المزيد عن التّدريس من خلال معالجة مشتركة لممارسات التّدريس. وهذه المعالجة تتضمّن محاولة مشتركة لتفسير ما حدث خلال الدّرس، وتشخيص المشكلات والفرص، واقتراح بدائل، ومناقشة مزاياها الإيجابيّة والسّلبيّة. يرى النّموذج أن جلسة التّغذية الرّاجعة النّاجحة تدعو إلى التقاء وجهتي النّظر - وجهة نظر المعلّم المراقِب، ووجهة نظر المعلّم المراقَب (Lefstein, Trachtenberg-Maslaton, & Pollak, 2017).

ولتقرير أيّ أنماط النّموذج يُنتهج عند التّخطيط للوحدة التّدريسيّة على المعلّم والطّالب فحص واستحضار اعتبارات مختلفة. يمكن تقسيم هذه الاعتبارات إلى أربعة جوانب: الجوانب التّربويّة، والجوانب الشّخصيّة الخاصّة (للطّالب والمعلّم المؤهّل)، والجوانب الشّخصيّة العامّة (للطّالب والمعلّم المؤهل)، والجوانب الموضوعيّة[1].

(1) تفصيل الجوانب الأربعة في اختيار الاعتبارات سيأتي لاحقًا.

أساليب التّدريس في نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب

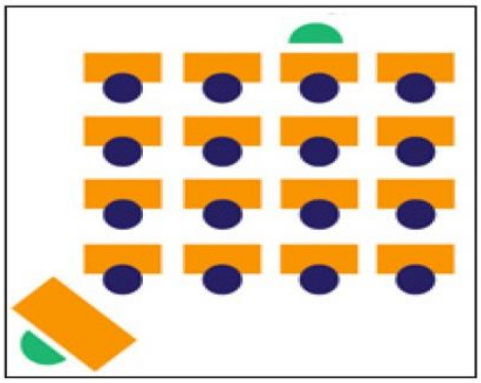
التّدريس التّسلسليّ (معلّمان وقيادة واحدة) (شكل ٤)



شكل ٤: التّدريس التّسلسليّ (معلّمان وقيادة واحدة)

يتمّ التّدريس في نفس الفضاء التّدريسيّ (منطقة التّعلّم)، لكنّ المدرّسَيْن لا يُعلّمان في نفس الوقت (**الشّرائح ١٦-١٥**).

في هذا النّوع من التّدريس، يقوم أحد الاثنين بتعليم التّلاميذ أمّا الآخر (حتّى وإن كان يعلّم بعده في نفس



شكل ٤: التّدريس التّسلسلي (معلّمان وقيادة واحدة)

(Friend & Bursuck, 2009)

الدّرس أو لا) فيمكنه أن يسلك إحدى الإمكانيّات الثّلاث على الأقلّ:

أ. مراقبة عمليّة تعلّم الطّلاب ومراقبة الصّف (شكل ٥)

يخطّط المعلّم والطّالب برنامج مراقبة موضعيّة لتلميذ، أو لمجموعة صغيرة من التلاميذ. ويمكن للمعلّم والطّالب تحديد نوع المعلومات المنشودة قبل الدّرس، وبأيّ وسائل يمكن جمع المعلومات عن التّلميذ/التّلاميذ (المجموعة الصّغيرة من التّلاميذ). وخلال الدّرس يقوم أحد الاثنين بالتّعليم، بينما الآخر يشاهد ويراقب. وبعد انتهاءالدّرس، يقوم المعلّمان معًا بتحليل المعلومات الّتي حصلوا عليها من أجل تحسين تحصيل الطّالب الّذي روقب، ومهاراته التّعليميّة والاجتماعيّة.

أمثلة على استخدام هذه الإمكانيّة:

- المراقبة الّتي يبحث فيها الثّنائيّ كيفيّة سلوك الطّالب في مواقف الإحباط الّتي لم ينجح خلالها العمل في الصّف.
- مراقبة يدرس فيها الثّنائيّ مناخ الصّف من أجل تحسينه.

ب. مراقبة عمليّة التّدريس (شكل ٥)

يقوم المعلّم والطّالب بمراقبة بعضهما البعض من أجل دراسة واستكشاف الممارسات التّعليميّة، ومن أجل التّحسين وتطوير الأداء المهنيّ المتبادل، أو من أجل تقويم الطّالب من قبل المعلّم المؤهّل. فعندما يتمّ تأسيس الشّراكة، وشعور المعلّم والطّالب بالارتياح معًا، يمكن تحويل المراقبة وإعطاء التّغذية الرّاجعة إلى حوار (أو نوعًا من التّدريب) يساعد كلًّا منهما.

أمثلة على استخدام هذه الإمكانيّة:

- مراقبة يقوم بها المعلّم المؤهّل من أجل مساعدة الطّالب في إدارة الصّف.
- مراقبة يقوم بها المعلّم المؤهّل بتقويم الطّالب في نهاية الفصل الدّراسيّ، أو في نهاية العام.

يمكن أن تكون المراقبة موضعيّة، أو جزءًا من سيرورة يبحث فيها المعلّم عمله. يعمل هذا المعلّم حسب خطّة عمل دائريّة تجمع بين التّخطيط، وجمع المعطيات، وتحليلها المنهجيّ، والعمل والتّأمّل في الأداء. إنّ الهدف من هذا البحث هو تحديد المشكلات الّتي تثير القلق لدى الثّنائيّ، ودراستها، واقتراح أساليب للتّعامل معها. يقوم المعلّم أو الطّالب بتنفيذ عمليّة البحث باستخدام أدوات البحث، ثمّ بعد ذلك يتمّ تحليل المعطيات الّتي جمعوها، ووضع خطّة عمل من شأنها تطوير التّعامل مع المشكلة. تشكّل الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة في حيفا مثالًا على هذا التّطبيق؛ إذ يبحث الطّلاب والمعلّمون عملهم من خلال طرح الأسئلة. وفي كلّ ثنائيّ من المعلّم والطّالب يعلّم الأوّل وخلال التّعليم يقوم بطرح أسئلة، بينما يكتبها الآخر. كما وتصوّر هذه الدّروس على شريط فيديو. ثمّ بعد ذلك يجلس المعلّم والطّالب معًا في جماعة مهنيّة تتعلّم، يشاهدون الدّروس المصوّرة ويحلّلون أنواع الأسئلة، وعددها، وأمورًا أخرى. يمكن لهذه العمليّة أن تتكرّر مرّات عديدة.

ج. تسلسل التّدريس (انسيابه وتتابعه)

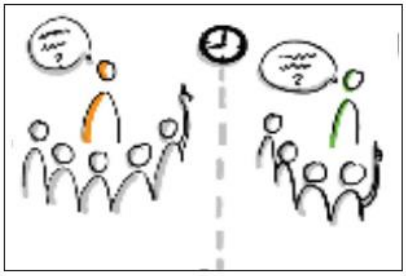
يعلّم أحد الثّنائيّين الدّرس بينما يصغي الآخر من أجل المحافظة على تسلسل تعليميّ منظّم (يستمر من النّقطة الّتي أنهى بها زميله). في نهاية تدريس موضوع فرعيّ يتبادل المعلّمان الأدوار بينهما. وفي مثل هذه الحالات يمكن للمعلّم/للطّالب إكمال بعضهما البعض بشكل مستمرّ وجمع/وربط أجزاء الدّرس بعضها ببعض. إنّ استخدام هذا النّوع من التّدريس يمكن أن يكون مناسبًا، عندما يكون الطّالب في بداية طريقه أيضًا.

أمثلة على المحافظة على استمراريّة التّدريس:

- تقسيم الدّرس وفقًا لاستمراريّة المادّة الدّراسيّة: فيقوم المعلّم بتدريس الإصحاح الأوّل من سفر التّكوين، الأعداد ١-٦، ويعلّم الطّالب بعده الإصحاح ١، الأعداد ٧-٩.
- توزيع الدّرس وفقًا لأساليب التّدريس: يضع المعلّم الأسس الّتي يعتمد عليها لفهم الموضوع، بينما يطبّقها الطّالب على اللّوح.

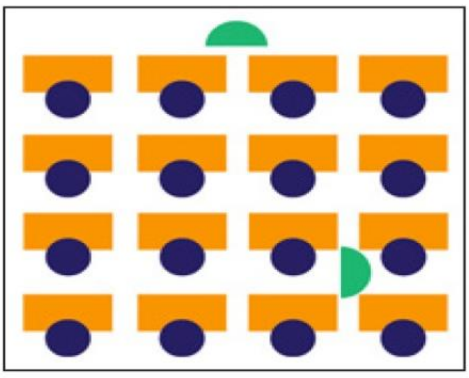
التّدريس الموازي (معلّمان مستقلّان) (**شريحة ١٧**، شكل ٦)

تتمّ عمليّة التّدريس الموازي في الوقت نفسه، ولكن ليس بالضّرورة في نفس الفضاء التّعليميّ (مساحة التّعلّم).



شكل رقم ٦: التّدريس الموازي
(معلّمان مستقلّان)

وفيما يلي نقوم بعرض ثلاثة أنواع ممكنة للتّدريس الموازي (**الشّرائح ١٨-٢١**)



شكل ٧: التّعليم الموازي - أحدهم
يعلّم والثّاني يساعده
(Friend & Bursuck, 2009)

أ. **أحدهم يعلّم والثّاني يساعده** (شكل ٧)

يتحمّل الطّالب المتدرّب معظم مسؤوليّة عمليّة التّدريس، بينما يتنقّل الآخر في غرفة الصّف من أجل مساعدة الطّلاّب الّذين يحتاجون إلى مساعدة. على الطّالب المتدرّب، أو المعلّم المساعِد أن يكون نشطًا

في غرفة الصّف؛ بإمكانه حلّ قضيّة خاصّة عند الحاجة، يساعد تلميذًا يجد صعوبة في تنفيذ مهامّ تُعطى له في الصّفّ. وعليه أن يضع التّلاميذ الّذين أنهوا مهامّهم قبل الوقت في تحدٍّ جديد، وأن يساعد تلميذًا على الاستعداد للتّعلّم، وأن ينتبه إلى أنواع الصّعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ وإلى أمور أخرى.

إنّ عمليّة توزيع الأدوار في هذا النّوع من التّدريس هي عمليّة متغيّرة وديناميكيّة: في بداية السّنة يُفضّل أن يعلّم المعلِّم الدّرس ويساعده الطّالب، وذلك من أجل اكتساب الأدوات، وتعلّم الممارسات التّطبيقيّة في العمل؛ وبناءً على سرعة تقدّم الطّالب، يمكنه فيما بعد تعليم الدّرس، بينما المعلّم يتنقّل بين التّلاميذ، وبذلك يمارس الطّالب إدارة الصّف، ويكتسب الخبرة والثّقة بالنّفس. أي أنّ أدوار المعلّم والطّالب تتغيّر حسب تقدّم الطّالب، واحتياجات الصّف. أمثلة على استخدام هذا الخيار:

- في صفّ غير متجانس للغاية، وفي صفّ دراسيّ فيه عدد كبير من الطّلاب، أو أثناء تدريس موضوع معقّد، هناك مساهمة كبيرة في مساعدة المعلّم/الطّالب الفرديّة للتّلاميذ.
- يمكن أن يتعلّق المعلّم/الطّالب بموضوع معيّن، أو يجد نفسه خبيرًا في موضوع معيّن، ويريد أن يعلّمه.
- لأنّ الطّالب جديد فهو مهتمّ بتعلّم أساليب التّدريس، وإدارة الصّف الدّراسيّ.

ملاحظات

في هذا النمط من التّدريس يمكن للمعلّم والطّالب تطبيق أساليب عمل تعتمد على التبصّرات الّتي أفرزتها المراقبة الّتي أجريت في التّدريس التّسلسليّ، أيّ بعد أن أجرى أحد الثّنائيّين مراقبة في الدّرس الّذي تمّ بالأسلوب التّسلسليّ، وجمع المعطيات، وقام الثّنائيّ بتحليلها وبتحديد التّلاميذ الّذين قد يستفيدون كثيرًا جدًّا من المساعدة الفرديّة، بإمكان المعلّم، أو الطّالب العبور بين التّلاميذ الّذين حُدّدوا وعرض المساعدة عليهم من أجل تقدّمهم.

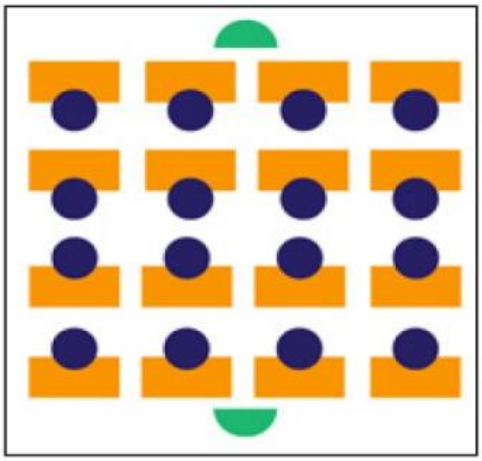
في الحالات الّتي يستغرق فيها القسم المخصّص لإرساء البنية المعرفيّة الوجاهيّة وقتًا طويلًا، فقد "يضيع" التّلاميذ، وعليه من المهمّ تحديده في إطار زمنيّ معيّن.

ب. التّدريس في مجموعات متوازية

يقسم المعلّم والطّالب تلاميذ الصّف إلى قسمين بإحدى الطّرق التالية:

ب.١. مجموعتان متساويتان في الحجم (شكل ٨)

يقوم المعلّم والطّالب بتعليم نفس الدّرس/الموضوع في نفس الوقت. إنّ هذا النّوع من التّعليم يمكّن إشرافًا أكثر على التّلاميذ، ويمنح فرصًا كثيرة للمعلّم/الطّالب لسماع التّلاميذ، كما يؤدّي إلى مستوى عالٍ من الفعاليّة والنّشاط في الصّف للثّنائيَّين (المعلّم والطّالب).



شكل ٨: التّدريس الموازي - مجموعتان متساويتان في الحجم

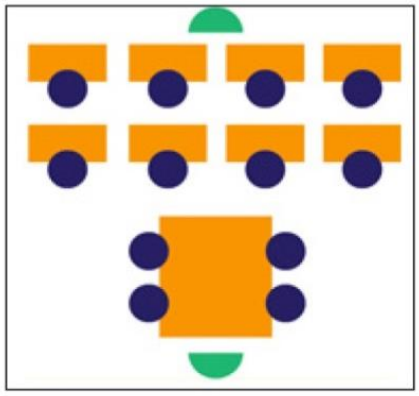
(Friend & Bursuck, 2009)

أمثلة على استخدام هذا الخيار:

- الحدّ من تفضيل علاقة معلّم - تلميذ من أجل تحسين جودة التّدريس - التّعلّم.
- موضوع يتعلّمه التّلاميذ من خلال النّقاش.
- تدريس جانبين مختلفين من نفس الموضوع، وبعد ذلك يتمّ النّقاش في الجلسة المشتركة للمجموعتين.

ب.٢. مجموعتان حجمهما مختلفان (شكل ٩)

يقسّم المعلّم والطّالب تلاميذَ الصّف إلى قسمين يقوم أحد الثّنائيَّين بتعليم معظم التّلاميذ، أمّا الآخر فيعلّم مجموعة صغيرة من التّلاميذ. ومن يعلّم المجموعة الصّغيرة يستطيع تعليم الموضوع نفسه، الّذي يعلّمه زميله في المجموعة الكبيرة، ولكن بمستوى مختلف، أو لهدف آخر. إنّ هذا النّوع من التّدريس يمكنه التّحقّق خلال درس كامل، أو لمدّة قصيرة، في بدايته، أو نهايته.



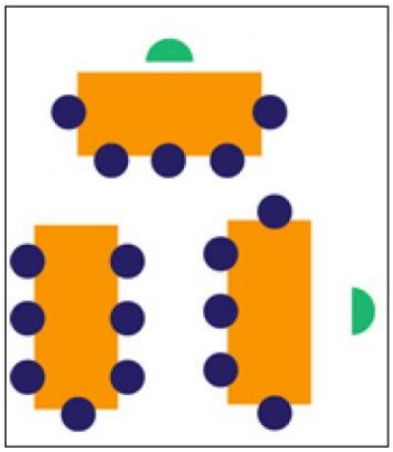
شكل ٩: التدريس الموازي - مجموعتان حجمهما مختلفان

(Friend & Bursuck, 2009)

أمثلة على استخدام هذا الخيار:

- عندما يكون في الصّف تلاميذ يختلف مدى تمكّنهم من المادّة عن تمكّن الآخرين منها، عندها تكون هناك حاجة للإثراء، ولتعزيز وتوسيع معارفهم، أو مهارتهم.
- بعض التّلاميذ يحتاج إلى إعداد قبليّ.
- مطلوب من جميع التّلاميذ مستوى تمكّن عالٍ من الموادّ، فعلى سبيل المثال، قبيل امتحانات النّجاعة والنّماء: تتعلّم المجموعة الكبيرة موضوعًا معيّنًا، بينما تتلّقى المجموعة الصّغيرة تعزيزات في الدّراسة. وبعد ذلك يتمّ إخراج مجموعة صغيرة أخرى لتتلقّى نفس التّعزيزات، وهكذا، وخلال يومين، يتلّقى جميع التّلاميذ تعزيزات في مجموعة صغيرة.

ج. **محطّات تعلّم** (شكل ١٠)



شكل ١٠: التّدريس الموازي - محطّات تعلّم
(Friend & Bursuck, 2009)

في هذا النّوع من التّدريس، يقسم المعلّم والطّالب مضمون المادّة، وكذلك التّلاميذ في الصّف بحيث يتمّ إنشاء ثلاث محطّات على الأقلّ. يقود كلّ واحد منهم محطّة، وهناك، على الأقل، محطّة واحدة مستقلّة. يتمّ انتقال التّلاميذ بالتّناوب بين المحطّات. وتعطى في المحطّة المستقلّة أفضليّة لعمل التّلاميذ في مجموعات زوجيّة، وليس كأفراد. يتمّ تحديد عدد المحطّات حسب اعتبارات المعلّم والطّالب، ولكنّه متعلّق بقدرة التّلاميذ على العمل المستقلّ.

أمثلة لحالات يوصَى فيها بالتّدريس حسب نوع التّعليم في محطّات:

- محتوى مركّب، ولكنّه ليس هرميًّا. فعلى سبيل المثال، في درس الأدب، تتناول محطّة واحدة فهم النّص، بينما تتناول محطّة أخرى النحو في النصّ، أمّا المحطّة الأخيرة فمهمّتها الكتابة المتعلّقة بالنّص الّذي تتمّ دراسته.
- تدريس موضوع معيّن من عدّة جوانب: فعلى سبيل المثال، تدريس الهندسة الوراثيّة من وجهة نظر أخلاقيّة ومن وجهة نظر وراثيّة، ومن وجهة نظر تقنيّة.

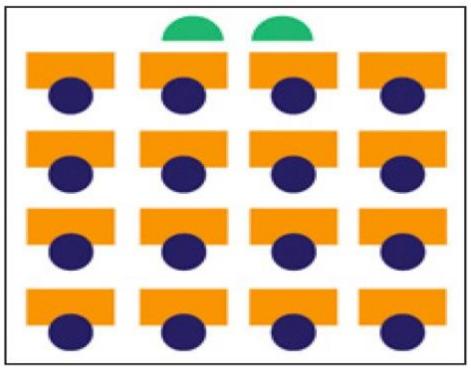
- تعليم متعدّد التّخصّصات: فعلى سبيل المثال، إذا كان الموضوع الرّئيسيّ هو "مسابقة كأس العالم"، وهذا الموضوع يدرّس في العديد من التّخصّصات. فإحدى المحطّات تتمحور في الجغرافيا؛ إذ يتعلّم التّلاميذ عن الدّول المشاركة في مباريات كأس العالم؛ بينما تتركّز محطّة أخرى في الرّياضيّات، فيتعلّم التّلاميذ تحليل جداول وبناء رسوم بيانيّة بواسطة تحليل نتائج المباريات؛ ومحطّة أخرى تتركّز في الفيزياء، فيتعلّم التّلاميذ عن القوّة والتّفاعل من خلال تحليل مواقف حدثت في مباريات كأس العالم.

التّدريس التّكامليّ-الثنائيّ (شريحة ٢٢، الأشكال ١١-١٢)

شكل ١١: التّدريس التّكامليّ-الثنائيّ

يقوم المعلّم والطّالب بتعليم تلاميذ الصّف معًا، وفي نفس الوقت، وبقدر كبير من التّنسيق بينهما، بحيث يستطيع كلّ منهم المشاركة في التّدريس، وفي كلّ مرحلة من مراحل الدّرس. تصبح مرحلة تأسيس المعرفة المشتركة في التّدريس التّكامليّ-الثّنائيّ خطابًا مثمرًا بين الاثنين؛ بحيث لا يوجد تقسيم صارم للوقت، أو تقسيم المسؤوليّة بين التّلاميذ، كما هو الحال في التّدريس التّسلسليّ، أو في التّدريس الموازي.

عندما تتمّ عمليّة التّدريس التّكامليّ-الثّنائيّ بصورة انسيابية وحقيقيّة، يكون تعليم المعلّمين مع بعضهما مثمرًا أكثر ممّا لو علّم كلّ واحد منهما على حدة. ومثل هذا النّوع من التّدريس يمكن عندما يكون المعلّمان قد وضعا أساسًا راسخًا من الثّقة، وهما يشعران بالرّاحة مؤمنَين بشراكتهما.



شكل ١٢: التّدريس التّكامليّ-الثّنائيّ
(Friend & Bursuck, 2009)

أمثلة على استخدام هذا الخيار:

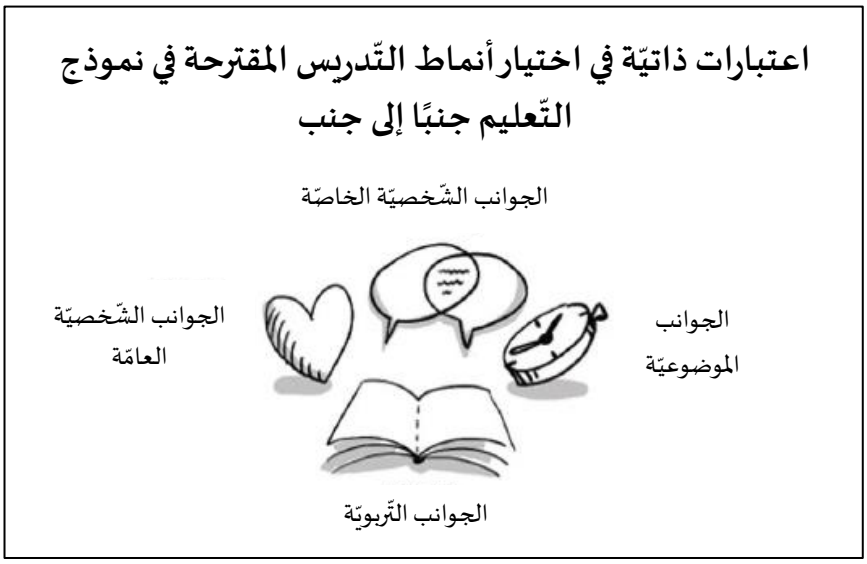
- في دروس يكون المعلّمون مهتمّين بإكساب التّلاميذ عادات جيّدة للحوار، ويمكنهم إعطاء نموذج حيّ في تدريسهم المشترك.
- يهتمّ المعلمون بتوضيح أنواع مختلفة من التّفاعلات للتّلاميذ، وإعطاء نموذج في تدريس دروس خاصّة، مثل المناظرة والمسرحة، أو مهارات معيّنة كالتّلخيص (يتحدّث أحدهما، و يلخّص الآخر أقواله، ويشرح للتّلاميذ لماذا يدخل هذه الجمل المعيّنة في التّلخيص).

يعتمد التّدريس التّكامليّ-الثنائيّ على عمل الشّركاء العميق الجادّ، ويمكّن من بناء تخطيط شامل للدّروس لا يمكن تنفيذه بشكل منفرد. إنّ هذا، بلا أدنى شكّ، شكل التّدريس الأكثر تعقيدًا من حيث التّنفيذ من قبل الطّرفَيْن المشاركَيْن فيه.

أهمّيّة التّطوير المهنيّ

من المهمّ جدًّا إجراء عمليّة تطوير مهنيّ في هذا الموضوع لتحقيق الاستفادة القصوى من استخدام نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب (Friend & Cook, 2010; Guise et al., 2017; Prizeman, 2015; Samuels, 2015). إنّنا نوصي بإنشاء جماعة مهنيّة تتعلّم داخل المؤسّسة التّربويّة وتضمّ المرشدين التّربويّين، والمعلّمين المؤهّلين والطّلّاب. يستحسن أن يرشد الجماعة ثنائيّ مكوّن من ممثّل من الوسط الأكاديميّ (المرشد التّربويّ) وممثّل من الميدان (المنسّق المدرسيّ)، شرط أن تكون المهمّة ملائمة لقدراتهم. وهكذا فالقياديّان هما من ذوي المعرفة الأكاديميّة: المرشد التّربويّ مؤتمن على المعرفة المحتلنة (الحديثة)، وعلى الدّراسات المنشورة، بينما المنسّق المدرسيّ؛ وهو رجل الميدان، ولديه معرفة عمليّة كثيرة، ويعرف حقّ المعرفة النّفوس الفاعلة في المدرسة (الأولاد، طاقم المدرسة الموسّع) ويعرف، كذلك ديناميكيّة العمل في المدرسة. يحدّد المرشد التّربوي والمنسّق المدرسيّ احتياجات جماعة التّعلم، ومن ثمّ يوفّران لها تعاملًا أكاديميًّا وعمليًّا ملائمًا (אולימאל, 2018)، ونحن، بدورنا، نقترح أن تقوم جماعة التّعلم بإرشاد الثّنائيّ قبل عملهما معًا، ومرافقتهما خلال العام، في إطار خطاب تأمّليّ مستمر من أجل تحسين عملهم. ولتوسيع شبكة المعارف يمكن لقادة جماعة التّعلّم إنشاء شبكة جماعات أخرى بالاشتراك مع مدارس أخرى.

اعتبارات في اختيار أنماط التّدريس المقترحة في النّموذج



شريحة ٢٤

ولكي يتمكّن المعلّم والطّالب من اختيار أسلوب التّدريس عليهما أن يعرفا أربعة جوانب من الاعتبارات (**شريحة ٢٤**):

- الجوانب التّربويّة: تتعلّق هذه الجوانب بإدارة الصّف الدّراسيّ، وبالتّدريس، وبالتّعلّم وللتّقييم بشكل مباشر، وغير مباشر، وتشمل كذلك، كلّ ما يتعلّق بالتّوزيع السّنويّ للموادّ، وبأهداف الدّرس، وبأساليب التّدريس، وتوزيعها بين المعلّم والطّالب.
- الجوانب الشّخصيّة الخاصّة: ترتبط هذه الجوانب بمرحلة التّأهيل، وبالجوانب الدّاخلية للطّالب والمعلّم المؤهّل والتي تمكّن، أو تؤخّر التّدريس لدى الثّنائيّ، وفيها إشارة لتدريب الطّالب، ولشخصيّته، ولشعوره بقدرته، ولحافزيّته، واستعداده.
- الجوانب الشّخصيّة العامّة: ترتبط هذه الجوانب بالعلاقة بين المعلّم المؤهّل والطّالب، وتشمل، كذلك إشارة إلى التّواصل البين-شخصيّ (بين المعلّم المؤهّل وبين الطّالب، وبين التّلاميذ)، وبالشّراكة، وبالتّنسيق، والتّعزيز المتبادل.
- الجوانب الموضوعيّة: ينصبّ اهتمام هذه الجوانب على العوامل الموضوعيّة (التي لا يمكن توقّعها في بعض الأحيان)، والّتي تؤثّر على تخطيط الوحدة التّدريسيّة، ويجب أخذها بعين الاعتبار أثناء إدارة الدّرس ومراجعته بعد الانتهاء من تنفيذه. وتشمل هذه الجوانب الاهتمام بالتّغير في جدول التّخطيط الزّمنيّ، وبحالة التّلاميذ الشّخصيّة (فعلى سبيل المثال، إذا عاد التّلاميذ من رحلة الأمس مرهقين)، وكذلك لحالة الطّلاب، وللأحداث الّتي جرت، ويمكن أن تؤثّر على سير وحدة التّدريس (אוליאל ואח', 2017).

إيجابيّات وتحدّيات التّدريس جنبًا إلى جنب

يعتبر التّدريس جنبًا إلى جنب مثالًا لنموذج العمل في التّدريب العمليّ لطلّاب كلّيات التّربية في طور التّدريب. إنّ للتّدريس جنبًا إلى جنب مزايا إيجابيّة كثيرة إلى جانب عدد ليس بالقليل من التّحدّيات. وفيما يلي سنذكر المزايا والتّحديات في التّدريس جنبًا إلى جنب كما وردت في الأدبيّات المهنيّة للموضوع، وممّا تمخّض عنه تداول مشترك للموضوع من قبل طاقم مهنيّ عقد خصيصًا لذلك (אוליאל ואח', 2017). يتمحور هذا المستند في التّدريس المشترك بين المعلّم والطّالب، اللّذان يقومان به سويّة (وليس بين معلّمَيْن، على الرّغم من وجود العديد من العناصر في هذا النّوع من التّدريس كذلك). وسوف نشخّص المزايا الإيجابيّة والتّحدّيات من خلال أربع زوايا مختلفة: الشّراكة بين المعلّم والطّالب، والمعلّم المؤهّل، والطّالب، والتّلاميذ (**شريحة ٢٥**).

1. الشّراكة بين المعلم المؤهّل والطّالب

مزايا إيجابيّة (**شريحة ٢٦**)

- إنّ المشاركة بين المعلّم والطّالب في الصّف خلال مراحلها المختلفة - التّخطيط، والتّنفيذ، والتّأمل (محاولة التّفكير في العمل بعد تنفيذه) تمكّن من تحليل الاعتبارات الكامنة وراء التّخطيط والأداء واستنباط رؤى للعمل المستقبليّ. ترتبط المشاركة بجميع أدوار المعلّم في عمليّة التّعليم، بما في ذلك توجيه تلاميذ الصّفّ، وعمليّات التّقويم، وإنتاج موادّ تعليميّة، وتطوير بيئات تعلّميّة، وتوفير استجابة فرديّة وجماعيّة لاحتياجات التّلاميذ وأمور أخرى. وعندما تتمّ المشاركة بشكل صحيح هناك إمكانيّة للإثراء والتّعلّم المتبادَل، وتساعد على تحقيق أهداف التّعليم (אוליאל ואח', 2017 ; Austin, 2001; Guise et al., 2017)
- توزيع المهامّ بين الزّملاء (Cook, 2004).
- تمكّن من دعم الزّملاء بعضهم لبعض، ومن توفير أحدهم أذنًا صاغية للآخر (نفس المرجع).
- تمكّن من التّدريس في مجموعات غير متجانسة أو غيرها (אוליאל ואח', 2017).
- يمكّن التّخطيط، والتّدريس، والتّقويم المشترك من رفع المستوى المهنيّ للمعلّم وللطالب (Austin, 2001; Cook, 2004; Samuels, 2015).

تحدّيات (**الشّرائح ٢٧-٢٨**)

- إنّ الحاجة إلى الإعداد المشترك القبليّ لمعظم الدّروس، وكذلك القيام بتغذية راجعة حول الدّروس، يتطلّب وقتًا كثيرًا مشتركًا، وهذا يعتبر موردًا ثمينًا في واقع المدرسة (Austin, 2001).

- يتطلّب إنشاء ترتيبات في النّظام المدرسيّ من أجل إعداد الدّرس، وإجراء محادثة التّغذية الرّاجعة (אוליאל ואח', 2017).
- التّطوير المهنيّ مهمّ جدًّا للتّدريس جنبًا إلى جنب (Friend & Cook, 2010; Guise et al., 2017; Prizeman, 2015; Samuels, 2015)، وذلك لأنّه يتطلّب تنسيقًا للتّوقّعات بين المعلّمَيْن بكلّ ما يتعلّق بالتّلاميذ، وأسلوب التّدريس، ومنهج التعّليم، وإدارة الدّرس (Chitiyo, 2017).
- وعادة ما يستوجب تنسيقًا متبادلًا خلال الدّرس، وكذلك القدرة على سدّ الفجوات بين التّخطيط والتّنفيذ (بسبب الفوارق في تفسير الأشياء، أو الخلافات الموضوعيّة) (אוליאל ואח', 2017).
- قد تكون هناك تناقضات واختلافات في التّنفيذ، والّتي تتعلّق بمدى فهم واستيعاب قضيّة الانضباط، التّعلّم، ما هو التّلميذ، وما هو المعلّم، وأمور أخرى (نفس المرجع).

2. المعلّم المؤهّل

المزايا الإيجابيّة (شريحة ٢٩)

- تتيح تعلّم أساليب تدريس حديثة من الطّالب والمرشد التّربوي (نفس المرجع).
- تولّد التزامًا كبيرًا من المعلّم المؤهّل للتّدريس، لكونه قدوة للطّالب (المرجع نفسه).
- توفّر إمكانيّة للمعلّم المؤهّل لـ"إعادة التّفكير" في تعليمه، مع التّركيز على كشف الاعتبارات الّتي اعتمد عليها في اتّخاذ قراراته المختلفة، وإعادة النّظر فيها (Austin, 2001; Guise et al., 2017).
- توفّر للمعلّم المؤهّل الفرصة لتحسين مهاراته في الإرشاد وقدرته التأمّليّة (אוליאל ואח', 2017).

تحدّيات (شريحة ٣٠)

- "فتح باب غرفة الصّف": يشعر الكثير من المعلّمين بأنّ غرفة الصّف هي مملكتهم، ولذا لا يشعرون بارتياح لوجود شخص آخر معهم في الصّف يعلّم تلاميذهم (المرجع نفسه).
- تستوجب التّدريس جنبًا إلى جنب من المعلّم المؤهّل قبول حالات "يفضّل" فيها التّلاميذ و/أو يتعلّقون بالطّالب (نفس المرجع).
- تتطلّب من المعلّم أن يكون قادرًا على قبول أسلوب تدريس يختلف عن أسلوبه (المرجع نفسه).
- تتطلّب الانفتاح للنّقد وللتّغذية الرّاجعة من الطّالب ومرشديه (Friend & Cook, 2010).

3. الطالب

مزايا ايجابيّة (شريحة ٣١)

- تداخل التّعلم والعمل: يتدرّب الطّالب بنفسه على قيادة وتخطيط التّدريس، ويكتسب، تدريجيًّا مهارات إدارة الصّف (אוליאל ואח', 2017).
- عندما يتمّ التّدريس جنبًا إلى جنب يشعر الطّالب بالتّمكّن (المرجع نفسه).
- يتدرّب الطّالب على التّفكير المشترك مع معلّم خبير حول العمليّة التّعليميّة بأكملها: تخطيط الدّرس، تنفيذه، كتابة وتطوير امتحانات، تطوير مواد تعليميّة، بناء بيئات تعلّم، وهكذا. يمكّن التّفكير المشترك إجراء نقاش عميق ومنهجيّ أثناء كشف الاعتبارات من وراء الأشياء، والمقدرة على إجراء تأمّل ذي معنى لما يقوم به، واستخلاص العبر بشكل منتظم (Austin, 2001; Cook & Friend, 1995; Guise et al., 2017; Isenberg, & Walsh, 2015).

التّحدّيات (شريحة ٣٢)

- اعتماد نماذج ومفاهيم تنظيميّة غير مفيدة من قبل الطّالب (אוליאל ואח', 2017).
- إذا كان أسلوب تدريس المعلّم ركيكًا، أو ناقصًا فتعلّم الطّالب سيتضرّر (المرجع نفسه).
- التّلاميذ "يفضلون" المعلّم المؤهّل (المرجع نفسه).
- على الطّالب معرفة كيفيّة إلقاء النّقد البنّاء على المعلّم المؤهّل، والقيام بذلك بأسلوب لائق (المرجع نفسه).
- لا يرى التّلاميذ الطّالب بأنّه صاحب سلطة، وعليه قد تخلق مشكلة في إدارة الصّف (المرجع نفسه).

4. التّلاميذ

مزايا إيجابيّة (الشّرائح ٣٣-٣٤)

يمكّن التّدريس جنبًا إلى جنب التّمركز حول الفرد - إعطاء التّلاميذ قدرًا كافيًا من الاهتمام (Takala, 2012)، وتشجيع من يعانون من صعوبات (Samuels, 2015).

- قد يكون له تأثير إيجابيّ على التّطوّر الأكاديميّ والاجتماعيّ للتّلاميذ (Murawski, & Swanson; Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004).
- يواجه التّلاميذ أساليب تدريس مختلفة، وأنماط اتّصال مختلفة، لمواهب متنوّعة، ومهارات، ومعرفة (אוליאל ואח', 2017).

- يعطي إمكانيّة أكبر لإثارة اهتمام التّلاميذ (المرجع نفسه).
- يشكّل للتّلاميذ نموذجًا لعمل الطاقم (Austin, 2001).
- يقدّم للتّلاميذ شخصيّة إضافيّة للتّماثل معها (אוליאל ואח', 2017).

تحدّيات (شريحة ٣٢)

- إذا كان أسلوب تدريس الطّالب ركيكًا، أو ناقصًا فتعلُّم التّلميذ سيتضرّر (المرجع نفسه).
- في حالة عدم التّنسيق بين المعلّم والطّالب بكلّ ما يتعلّق بالانضباط، وبأساليب تدريس وإلخ... فقد يؤدّي ذلك إلى خلق بلبلة بين التّلاميذ (المرجع نفسه).
- في حالة عدم وجود ارتياح في العلاقات بين التّلاميذ والطّالب، فإنّهم سيواجهون حالة من الاضطراب.
- في حالة عدم وجود توافق واستلطاف بين الطّالب والتّلاميذ، قد يصعّب عليهم ذلك التّعاون معه (المرجع نفسه).

تلخيص

كان النّاس، في الماضي، يعملون بشكل أساسيّ في هياكل تنظيميّة أديرت بصورة "الهرم"، ولذلك وصلت الأفكار والتّوجيهات من الأعلى إلى الأسفل (top-down). ولكنّنا اليوم نقف على عتبة "موجة المعرفة"، حيث تمّ فيها الانتقال من "نموذج هرميّ" إلى "نموذج شبكة". فالمدرسة الّتي تعمل كتنظيم شبكيّ يعتمد على "العمل جنبًا إلى جنب" وأحد الميادين الرّئيسيّة هو التّدريس جنبًا إلى جنب، وبه يعمل المعلّم والطّالب معًا؛ لتحقيق ما لا يمكن تحقيقه بشكل منفصل. يشتمل التّدريس جنبًا إلى جنب على التّعاون بين جميع مكوّنات التّدريس: التّخطيط، والتّنفيذ، والتّغذية الرّاجعة.

يقترح برنامج "أكاديميّة - صفّ" نموذجًا واحدًا للتّدريس جنبًا إلى جنب، يتكوّن من ثلاثة أنماط للتّعليم - والتّعلم: التّدريس التّسلسليّ، التّدريس الموازي، والتّدريس الثّنائيّ المتكامل. وفي الحالات الّتي يتمّ فيها التّدريس جنبًا إلى جنب على النّحو الأمثل، يثمر الدّمج بين المعلّمين أفضل ممّا يتمّ الحصول عليه فيما لو عمل كلّ واحد منهم على حدّة - وذلك بالنّسبة للتّلاميذ، وبالنّسبة لتأهيل الطّالب تأهيلاً مثاليًّا، وبالنّسبة لتطوير المعلّم المؤهّل مهنيًّا. يفتح التّدريس جنبًا إلى جنب مسالك أخرى، كدراسة الممارسة العمليّة، حيث يدرس كلّ منهما عمله ليتمّ تحديد المشاكل الّتي تقلقه، ودراسة طرق معالجتها.

نوصي عند تخطيط وحدة تدريسيّة، بإدخال فيها طريقتَي تدريس على الأقلّ، لكي نعطي للطّلاب إمكانيّة التّدرّب على أكبر عدد ممكن من طرائق التّدريس. ولتحديد الجزء الأنسب من النّموذج يجب مراعاة الاعتبارات التّربويّة (البيداغوجيّة)، والشّخصيّة الخاصّة، والشّخصيّة العامّة والموضوعيّة، ومن المهمّ الأخذ بالحسبان المرحلة الّتي يكون فيها الطّالب، وإلى قدرة كلا الطّرفين على خلق أساس للثّقة وبيئة آمنة.

ولكي يتمّ تنفيذ نموذج التّدريس جنبًا إلى جنب يتطلّب ذلك تدريبًا أساسيًّا وعميقًا. تدريب كهذا يوضّح الأساس المنطقيّ، ويؤهّل الثّنائيّ ويعطيهما أدوات عمليّة لتنفيذ النّموذج، وكذلك يكون التّدريب متناغمًا مع مقدرات الطّلاب والمعلّمين المؤهّلين للعمل بهذه الطّريقة. إنّ هذا النّوع من التّطوير المهنيّ يجب أن يؤسّس بحيث يؤهّل المعلّمين المؤهّلين والطّلاب وجميع الشّركاء الآخرين في عمليّة التّعليم والتّعلم. ونوصي، كذلك بإنشاء جماعة مهنيّة تتعلّم تشمل طلّابًا، ومعلّمين، ومرشدين تربويّين؛ كي تمنح الثّنائيّ الأدوات وترافقهما طوال العام، مع التّطلّع الدّائم لتحسين التّدريس من خلال التّأمّل والمردوديّة لعمليّة التّدريس (دراستها وبحثها والتّأمّل فيها بعد تنفيذها). فالجماعات المهنيّة الّتي تتعلّم بإمكانها المساعدة بتعزيز العلاقة بين الأوساط الأكاديميّة والميدان. ويفضّل ربط جماعات التّعلّم من عدّة مدارس لإنشاء شبكة من الجماعات يكون لديها إمكانات هائلة للتّطوير المهنيّ لجميع أعضائها (شريحة ٣٦)

وفي الختام - نصّ للقراءة يوضح أهمّيّة العمل والتّدريس جنبًا إلى جنب (**شريحة ٣٧**)

يخبرنا علماء البيئة أنّه إذا زرعت شجرة في فسحة في غابة موجودة ستنمو وتتطوّر أفضل من شجرة تزرع في فضاء مفتوح. والسّبب، فيما يبدو، هو أنّه في الغابة يمكن لجذر الشّجرة أن يمتصّ من جذور موجودة ويدخل في مسارات متعرّجة الّتي أنشأتها جذور الأشجار الّتي سبقتها، وبهذه الطّريقة يتعمّق الجذر ويقوى. يمكّن هذا الأمر الأشجار القويّة من مشاركة الضّعيف بمواردها، بحيث تصبح أكثر صحّة.

وبما يشبه ذلك، ينمو بنو البشر بشكل أسرع وأكثر صحّة، وبحضور من مرّوا الطّريق قبلهم. ليس من الضّروري أن تمرّ جذورنا بكلّ مسلك مرّ به أسلافنا، ولكن حضورهم، وإلهامهم، أو تدريبهم المهنيّ يشكّل جزءًا لا يتجزّأ من بناء حياتنا (Parks Daloz, 2012).

قائمة المراجع

العبريّة

אוליאל, ל' (2018). *מסמך המלצות להטמעת תכנית "אקדמיה-כיתה" במוסדות החינוך*. תל-אביב: מכון מופ"ת. (أوليئيل، ل. (٢٠١٨). *توصيات لاستيعاب برنامج "الأكاديميّة - صفّ" في المؤسّسات التّربويّة*. تل أبيب: معهد موفيت.)

אוליאל, ל' ואח' (2017). *"הוראה בצמד": נייר עמדה מסכם של צוות החשיבה*. תל-אביב: מכון מופ"ת. (أوليئيل، ل. وآخرون. (٢٠١٧). *"التّدريس جنبًا إلى جنب" ورقة موقف تلخّص عمل طاقم التّفكير*. تل أبيب: معهد موفيت.)

הכט, י' (2016). *חינוך 2.0 - איך אנו יכולים להצעיד את החינוך אל העתיד?* אוחזר מתוך: https://www.edunow.org.il/edunow-media-story-191499 (هيخت، ي. (٢٠١٦). *تربية 0.2 – كيف يمكننا النّهوض بالتّربية نحو المستقبل*. موقع https://www.edunow.org.il/edunow-media-story-191499)

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. *דפים, 56*, 15-34.[2] (مشكيت، د.، مڤريخ، ز. (٢٠١٣). يمكن بطريقة أخرى: تأهيل للتّربية حسب نموذج شراكة النّظراء من PDS. *داپيم*، ٥٦، ١٥-٣٤.)

שכטר, ח' (2015). *תנו לנו להוביל: מנהלי בתי ספר בחזית הרפורמות*. תל-אביב: רמות. (شيخطر، ح. (٢٠١٥) *دعونا نقود: مديرو المدارس في واجهة الإصلاح*. تل أبيب: راموت.)

الإنجليزيّة

Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255. https://doiorg/10.1177/074193250102200408

Bacharach, L. B., Teresa, W. H., & Dahlberg, K. (2010). *Changing the Face of Student Teaching Through Co-Teaching*. Teacher Development Faculty Publications, paper 1. http://repository.stcloudstate.edu/ed_facpubs/1

Brindley, R., Field, B., & Lessen, E. (2008). *What It Means To Be A Professional Development School*. Waco, TX: National Association for Professional Development Schools.

---

(2) تخصّص هذا العدد من المجلّة بموضوع نموذج الشّراكة والشّراكة في التّعليم. (גיליון בנושא מודל השותפות-עמיתות בחינוך)

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, *13*(3), 55-66.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. Northridge, CA: California State University.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children, 28*, 1-16.

De Roos, S., Van der Heijden, M., & Gorter, R. J. (2010). Professional Development Schools and Early Childhood Education: Interactive Skills of Students, Playgroup and Kindergarten Teachers. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(1), 15-28.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (4th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M., & Cook, L. (2010). CO-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consolation, 20*(1), 9-27.

Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Co-Teaching as Professional Development for Cooperating Teachers. *Teaching and Teacher Education, 60*, 191-202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007

Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of Co-Teaching Implementation: Moving from Traditional Student Teaching to Co-Teaching. *Teaching and Teacher Education, 66*, 370-382.

Isenberg, E., & Walsh, E. (2015). Accounting for Co-Teaching: A Guide for Policymakers and Developers of Value-Added Models. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 8*, 112-119.

Lefstein, A., Trachtenberg-Maslaton, R., & Pollak, I. (2017). Breaking Out of the Grips of Dichotomous Discourse in Teacher Post-Observation Debrief Conversations. *Teaching and Teacher Education, 67*, 418-428.

Lock, J., Rainsbury, J., Clancy, T., Rosenau, P., & Ferreira, C. (2018). Influence of Co-Teaching on Undergraduate Student Learning: A Mixed-Methods Study in Nursing. *Teaching & Learning Inquiry, 6*(1). http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.6.1.5

Lodato-Wilson, G., & Michaels, C. A. (2006). General and Special Perceptions of Co-Teaching: Implications for Education Students' Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*(3), 205-225. DOI: 10.1080/10573560500455695.

Miller, D., & Trump, J. (1973). *Secondary School Curriculum Improvement: Challenges, Humanism, Accountability*. Boston: Allyn & Bacon.

Moore, R. (2010). *Teacher Leaders Advise on Clinical Preparation.* Prepared for the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching. *Remedial and Special Education, 22*, 258-267.

Murphy, C., & Martin, S. N. (2015). Co-Teaching in Teacher Education: Research and Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(3), 277-280. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060927

Parks Daloz, L.A. (2012). *Forward in Zachary, L.Y., The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. CA: Jossey-Bass.

Prizeman, R. (2015). Perspectives on the Co-Teaching Experience: Examining the Views of Teaching Staff and Students. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland, 29*(1), 43-53.

Roth, W. M., & Tobin, K. (2000). Redesigning an 'urban' Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. *Mind, Culture, and Activity, 9*(2), 108-131.

Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 389-396. DOI: 10.1080/08856257.2010.513546

Samuels, C. A. (2015, June 10). Challenges of Co-Teaching - a Special Education Issue. *Education Week, 34*, 11.

Sisney, L. (2016). *Top-Down vs. Bottom-Up Hierarchy: Or How to Design a Self-Managed Organization*. Retrieved from https://organizationalphysics.com/2016/10/13/top-down-vs-bottomup-hierarchy-or-how-to-build-a-self-managed-organization/

Takala, M. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education, 27*(3), 373-390.

Toffler. A. (1980). *The Third Wave*. New York, NY: Bantam Books.

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M., (1997). The ABCDEs of Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children, 30*, 4-10.

Wenzlaff, T., Berak, L., Weiseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfild-e-Kreider, P. (2002). Walking Out Talk as Educators: Teaming as a Best Practice. In E. Guyton & J. Ranier (Eds.), *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation Of Teachers* (pp. 411-424). Dubuque, 1A: Kendall-Hunt.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College - and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 61*(1), 89-99.