قيمة التدريب والإرشاد وقدرته على تحسين التعليم والتعلم

قويدر مختاري

كلية التربية والتعليم، جامعة تكساس بتايلر

kmokhtari@uttyler.edu

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى إظهار قيمة ومكانة التدريب في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، والدور الأساس الذي يلعبه فيها. لقد دفع التدريب، بشكله العملي وما يَعِدُ به من نجاح المنظمات المهتمة بالقرائية، إلى اقتراح رزنامة جديدة من المعايير تشكل رؤية واضحة، وتضع خطة عمل، من أجل تطوير التقنيات التعليمية، وتحسين القرائية والتعلم في الصفوف المتوسطة (IRA/NCTE، 2014). وتهدف معايير التدريب، الموجَّهة لكل من الريادة والقرائية إلى المساعدة على توجيه أنظمة المدارس، في مجال تطوير الفهم المتبادل للواجبات، والمسؤوليات الأساس للمدربين، من أجل إعدادهم لدعم المدرّسين في المدارس الإعدادية والثانوية، والتأكد من توفر الظروف اللازمة لإنجاح التدريب، قبل التحاق المدربين بمواقعهم.

إن التدريب الفعال، حسب هذه الدراسة هو عمل مستمر. إنّه رحلة، وليس هدفا في حد ذاته. إنّه عمل يتطلب من جميع المتدخلين العمل مع المدرّسين بالتدريج، بهدف توجيه تعلمهم وتقدمهم المستمر على امتداد عملهم، حتى يتمكنوا من صقل المهارات التي تصفها هذه المعايير.

1. تقديم:

في هذه المقالة، سأُعرّف بإيجاز التدريب، بصفته شكلا فعالا للتنمية المهنية أثناء العمل، كما سأبرهن على أهمية الانخراط في التدريب العملي، كوسيلة لتقوية المناهج التعليمية، مما يؤدّي إلى تحسين النتائج الأكاديمية للطلبة. وفي ختام مقالتي سأقدم أربع توصيات للمجموعات المدرسية، التي تهتم بالانخراط في العمل التدريبي.

وتجدر الإشارة إلى أن وجهات النظر المقدمة في هذا البحث، لا تشمل، بأي حال، كل ما يحتاج المرء معرفته حول شكل التدريب الفعلي، وكيفية تطبيقه وتقييمه. بل تقدم المعارف الأساس، والمهارات الضرورية التي تحتاجها المجموعات المدرسية (مديرو المدارس وأخصائيو تطوير المناهج ومسؤولو التعليم ومدرسو الفصول)، الراغبة في تقوية المناهج التعليمية وتطوير التحصيل العلمي لدى الطلبة في كل الفصول.

2. ما هو التدريب؟

يمكن تعريف التدريب التعليمي، في شكله الأساس، باعتباره دعما للتطوير المهني، يقدمه مدربون مؤهلون ومحنكون، كشكل من التعليم والتعلم أثناء العمل("Bean" 2014 و"Joyce وShowers" 1996 و"Knight" 2004 و"McKenna و2013 ،"Walpole"). ويُعرِّف المدرب الخبير "Jim Knight" مدير برنامج التدريب بكنساس (http://instructionalcoach.org) التدريب التعليمي بوصفه مقاربة للتعلم المهني للمدرس، يقدم من خلالها المدربون دعما مكثفا ومختلفا للمدرسين ليتمكنوا من تطبيق مناهج وطرائق تعليمية مُثبتة في فصولهم الدراسية.

إن إنشاء التدريب التعليمي بصفة عامة، والتدريب القرائي بصفة خاصة، ليس حديث العهد. لقد حظي كلاهما

بتوثيق جيد في الأدبيات التربوية، على امتداد عدة عقود، حيث انبثقا أساسا من البحث العلمي الاجتماعي؛ الذي ركَّز على دور "الإرشاد" كوسيلة لتطوير التعليم والتعلم. تتبع "Bean" و"1981) "Wilson")، التطور الذي عرفه "التدريب القرائي"، من خلال التوقعات التي قدمها أخصائيو القراءة، علما أنه إلى حدود الثلاثينات، كان هؤلاء الأخصائيون مطالبين عموما بتقديم شكل من أشكال التنمية المهنية أثناء العمل، وبالإشراف مباشرة على المدرسين، بهدف تطوير تدريس القراءة، في إطاره الموضوعي والمدرسي.

3. أهمية الاستثمارفي التدريب.

الجواب على هذا السؤال هو "نعم". فالتدريب التعليمي، هو البوابة نحو تحسين التعليم والتعلّم، ليس فقط في مادة اللغة بل، وبشكل أهم، في المواد الأخرى. ومن المهم، مع ذلك، أن نلاحظ أنه عندما يتعلق الأمر بتعليم القراءة والكتابة، فإن الخبراء يتفقون على وجود أخبار جيدة، وأخرى سيئة.

والخبر السار هو أننا، بصفتنا مربين، نعلم ما الذي يصلح لتعليم القراءة والكتابة لكل طفل، تقريبا، عند التحاقه بالصف الثالث. أما الخبر السيئ فهو أننا لا نقوم دائما بما يصلح لتعليم الأطفال. فقد وضح "Allington" - وهو باحث رائد في مجال القرائية، أمضى بضع سنوات في دراسة التعليم في الفصول الابتدائية النموذجية في الولايات المتحدة- أن عددا قليلا من المدارس تقوم بما يجب فعله لمساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة لمشاكل القراءة (Allington، 2011). واتفق "Taylor" وزملاؤه على أن عددا من المناهج المُعتَمدة في تعليم القراءة والكتابة، داخل الفصول الدراسية، التي قاموا بمراقبتها على امتداد حوالي أربعة عقود، هي مناهج لا تنسجم مع التجارب التعليمية المُعتمِدة على البحث ("Taylor، 2007" و"Taylor" و"Peterson" و"Pearson" و"2010 ،"Rodriguez"). ويوضح الخبراء أنه في الوقت الذي يؤمن فيه مسؤولو المدرسة بأن توَفُّرَ المعلومات، يُساعدهم على تعليم كل طفل القراءة والكتابة، فإن تجميع كل الأجزاء المتلائمة، يبقى تحديا كبيرا. إضافة إلى ذلك، يشير الباحثون إلى أن التدريب المهني والإرشاد المستمرين- حيث يجتمع المعلمون ليعملوا معا في مقراتهم، من أجل التفكير، والتأمل في الطرائق التي يجب اعتمادها في التعليم- يعتبران خطوة أولى مهمة نحو تحقيق الهدف المنشود.

هناك على الأقل ثلاثة أسباب أساس تبرر أهمية التدريب:

أولا: العدد الكبير والمقلق لمتعلّمي المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية حول العالم الذين يفتقرون للمهارات القرائية؛ فعدد متمدرسي الصفوف – من الصف الرابع إلى الصف الثاني عشر- الذين يعانون من مشاكل في القراءة والفهم في الولايات المتحدة يُقَدَّر بستة ملايين؛ حيث إن واحدا من أصل أربعة مراهقين لا يجيد القراءة السليمة، ولا يستطيع استخراج الفكرة الأساس لمقطع من النص، أو فهم نص إخباري ("Kamil " و" Borman" و" Dole" و" Kral " و" Salinger" و" 2008 ،"Torgesen"). ويشير الاختبارالأمريكي للالتحاق بالجامعة- الرائد في مجال تطوير الاختبارات، المعتمدة للالتحاق بالجامعات في الولايات المتحدة- إلى أن 50 في المائة تقريبا، من خريجي المدارس الثانوية، لا يملكون المهارات القرائية اللازمة للالتحاق بالجامعة ("2005 ،"Arenson").

وتشير بيانات تقديرية حديثة إلى أن طلبة المغرب يحتلون أسفل الترتيب في مجال القراءة، في التقارير التقييمية الجهوية والوطنية والدولية. كما أظهر تقييم السنوات 2001 و2006 و2011، الخاص بتطور تعلم القراءة (PIRLS)، أن المتعلّمين المغاربة من الصف الرابع إلى الثامن، يعانون بشكل ملموس، من ضعف الأداء في ما يخص مهارات القراءة. ففي التقرير الأخير لسنة 2011 (PIRLS، 2011) احتل الطلبة مؤخَّرة الترتيب؛ في لائحة من 45 دولة مشاركة، بمعدل 310 نقطة؛ وهي نتيجة أدنى بكثير من النتيجة المتوخاة وهي 500 نقطة. ويتوافق ضعف الأداء في مجال القرائية، مع النتائج المحصل عليها في نظام التقييم الوطني المغربي المعروف بـ"البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات" "2012 "PNEA) الذي يعتمده المجلس الأعلى للتربية والتعليم. وحسب هذا التقرير، فقد حصل طلبة المدارس المتوسطة المغربية على أدنى المعدلات في اختبارات الأداء في مادة اللغة التي تعد فيها القراءة عنصرا رئيسا.

ثانيا: تعتبر جودة المدرسين مسألة مهمة. فتأهيلهم وإعدادهم يحدد، إلى حد كبير، مدى قدرتهم على وضع برامج فعالة لتعليم القراءة، وتطبيقها في صفوفهم ومدارسهم، فلطالما أظهرت الأبحاث أن المعلمين الذين تم إعدادهم وتحفيزهم، يُعتبرون أهم عامل في نجاح الإصلاحات التربوية أو فشلها ("Darling-Hammond، 2002"). وبالفعل، يمارس المدرسون تأثيرا قويا وبعيد المدى في النتائج والإنجازات الأكاديمية للطلبة. فعلى امتداد عدة سنوات، فحص "Sanders " و" 1996) "Rivers") و" Sanders " و" 1998) " Horn") البيانات التقييمية، لتحديد ما يحدث للطلبة الذين حظوا بمعلمين أحرزوا نتائج جيدة خلال التكوين، مقارنة بالطلبة الذين تمدرسوا على يد معلمين حاصلين على نتائج متدنية؛ فتبين لهم أن الأطفال الذين تمدرسوا ابتداءا من الصف الثالث، على يد ثلاثة معلمين أكفاء على التوالي، حققوا في المتوسط نسبة 96 في المئة في تقييم تينسي للرياضيات، على صعيد الولاية في نهاية المستوى الخامس. في حين، أن أطفالا، في نفس المستوى، تمدرسوا على التوالي على يد ثلاثة معلمين ذوي أداء متدنٍ، انخفض متوسط معدلهم في الاختبار نفسه إلى نسبة 44 في المئة، وهو فرق شاسع بالنسبة لأطفال يتوفرون تقريبا على مهارات وإمكانيات متساوية.

ويبدو بجلاء، أن تعليم القراءة يتطلب معرفة وخبرة ترتبط بطبيعة القراءة ومنهجيتها وتقييمها وتدريسها. لكن للأسف الشديد، في العديد من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يُكلَّف عدد كبير من المعلمين، بتدريس القراءة للأطفال، بعد حصولهم على تكوين مهني هزيل، أو دون الحصول على أي تكوين في كيفية تدريس القراءة والكتابة. وتُبين نتائج الإحصاء، الذي قامت به "Brombacker") "RTI" و" Collins" و"Cummiskey" و" Kochetkova" و" 2012 "Mukahy-Dunn") في الأردن، أن 36 في المئة فقط من المعلمين، أشاروا إلى أنهم حصلوا على تكوين يهتم بكيفية تدريس القراءة. في حين كان أداء طلبة المدرسين الذين حصلوا على تكوين جيد أحسن بكثير من أداء طلبة المدرسين الذين حصلوا على تكوين ضعيف، أو الذين لم يحصلوا على أي تكوين في مجال تدريس القراءة.

أخيرا، يمكن أن ينجح التدريب التعليمي، ويكون فعالا إذا تم وضعه وتنفيذه في إطار مناسب، وإذا حظي بدرجة مناسبة من الاتساق والدقة في المدارس. فقد تبين أن التدريب (والإرشاد)، كمقاربة نحو التنمية المهنية للمعلم (ة)، يكون فعالا في معظم الحالات. وأظهر تحليل للأدبيات المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلم (ة) أن الاعتماد على مقاربة التنمية المهنية الأحادية لا يساعد على تحسين الممارسات التعليمية، بيد أن الاعتماد على التدريب والإرشاد المستمرين أثناء الخدمة من شأنه أن يطور الأنشطة التربوية، ويحسن نتائج الأداء القرائي للطلبة ("Wayne" و" Yoon" و" Zhu" و" Cronen" و" 2008 ،"Garet"). ففي الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت الدراسات أنه منذ 1988، ارتفعت مستويات الأداء الأكاديمي للطلبة في الولايات التي استثمرت في التنمية المهنية المستديمة للمعلم (ة) (Allington، 2009). كما تبين تقارير حديثة، أصدرت لتقييم تأثير تدريب المدرسين في كينيا (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية " 2014 "USAID) وفي ملاوي (USAID 2013)، أن دعم التنمية المهنية الدليلية، المقدم لمدرّسي القراءة والرياضيات، في الصفوف الأولية، عزز الممارسات التعليمية؛ مما حسن بشكل ملحوظ، أداء الطلبة في مادتي القراءة والرياضيات.

4. ما الذي يمكن للمدارس أن تفعله لإطلاق مبادرة التدريب؟

يكمن الهدف العام من الاستثمار في التدريب، في تمكين الأنظمة المدرسية، من بذل كل ما في وسعها لتعزيز الممارسات التعليمية، التي من شأنها أن تحسن نتائج أداء الطلبة. فالأنظمة المدرسية، يجب أن تسعى جاهدة لخلق الظروف المناسبة لتعزيز تحقيق هذا الهدف ودعمه. ولهذا الغرض، أقدم في ما يلي أربع توصيات، مستوحاة من مبادئ القرائية، ومن الأبحاث ومن أفضل الممارسات التعليمية، وكذلك من تجربتي الخاصة التي خضتها لمساعدة المدارس على تصميم البرامج، والمبادرات الهادفة إلى تحسين التعليم والتعلم، وتنفيذها وتقييمها.

1.4. التوصية الأولى: الاستثمار في الرأسمال البشري لضمان إعداد مدرسين قادرين على تعليم القراءة لكل المتعلّمين وتأهيلهم.

من الناحية التقنية، يعد تدريس القراءة عملية دقيقة ومعقدة. ومن المفروض أن يتوفر الأشخاص، الذين يتولون

هذه العملية، على المعارف الأساس المتعلقة بطبيعتها وتقييمها وتدريسها. كما يتطلب تدريس القراءة بطريقة فعالة، أن يتوفر المعلمون على المعارف والمهارات البيداغوجية الضرورية التي تخول لهم تصميم الدروس وتقديمها. إضافة إلى ذلك فقد مكنت البرامج الأنموذجية للقراءة من استخلاص درس مهم؛ حيث تبين أن المدرسين الفعالين يتوفرون على قابلية إيجابية نحو التعلم، ويؤمنون بأن المتعلمين يتوفرون على استعداد فطري لتعلم القراءة والكتابة. وبعبارة أخرى، لا يستطيع المدرسون تعليمَ القراءة بشكل جيد إذا كانوا يفتقرون للمعارف الخاصة بالقراءة، والمزودة بالدليل والخبرة، وإذا افتقروا للمعرفة والخبرة حول كيفية تدريس القراءة، وإذا لم يؤمنوا بأن كل الطلبة يستطيعون التعلم ("Bean" و" Swan" و" 2003 ،"Knaub).

ويبدأ الاستثمار في الموارد البشرية، بالحرص على إعداد مدرسين قادرين على تدريس القراءة، وعلى حصول المدرسين على المعرفة والمهارة والتكوين الضروري للوصول لجميع الطلبة وتدريسهم. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف، إلا من خلال البرامج التربوية للخدمة القبلية، ومن خلال التعلم والتدريب المهنيين اللذين يحظى بهما المعلم أثناء العمل. لقد عرف علم تدريس القراءة تطورا ملحوظا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من خلال نشر تقارير حول الأبحاث والمناهج المعتمدة ونشر وثائق تشرح المعايير المعتمدة، على غرار تقرير الهيئة الوطنية حول القراءة (المؤسسة الوطنية لصحة الطفل والتنمية البشرية، 2000)، والذي يدعم تدريس العناصر الخمسة الأساس للقراءة ، والتي تضم الوعي الصوتي، والصوتيات والسلاسة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي، وعلى غرار تقرير مجموعة 'راند' لدراسة القراءة (RAND، 2002) والذي يقدم إطارا لتدريس الفهم القرائي كأسمى هدف للقراءة، وعلى غرار الوثيقة الخاصة بمعايير مهنيي القراءة (IRA، 2010) والتي تحدد المقاييس المعتمدة في إعداد مهنيي القراءة الذين يشملون مدرسي الصفوف الدراسية وأخصائيي القراءة ومدربي القرائية. ومن شأن هذه الوثائق، بالإضافة إلى وثائق أخرى، أن تساعد في تصميم برامج الخدمة القبلية لإعداد المعلم (ة) وتحفيز مبادرات التعلم والتدريب المهنيين المستديمين.

2.4. التوصية الثانية: تحديد أنموذج، أو مقاربة مناسبين، وكفيلين بالمساعدة على توجيه تعلم المدرس وتدريبه وإرشاده.

توجد حاليا أنموذجات، ومقاربات متعددة للتدريب، تستطيع أنظمة المدارس تهييئها واعتمادها حسب احتياجات وتطلعات التنمية المهنية للأساتذة العاملين بها. وتتمركز الأنموذجات الثلاثة الآتية، والمقترحة من لدن " Bean " 2014)، في سلسلة من المقاربات الخاصة بالتدريب، تتراوح بين "سهلة" أو "تسهيلية"، وبين "صعبة" أو "توجيهية"، كما هو مبين في الشكل الآتي:

[التدريب "السهل"--------" المعتدل "--------" التدريب "الصعب "]

يتميز كل أنموذج من نماذج التدريب هاته بمجموعة من الخصائص الإيجابية والسلبية. فحسب النظام المعتمد في التدريب والإرشاد، قد يكون جماعيا يضم مجموعات صغيرة من المدرسين، أو فرديا، يتعامل مع كل مدرس على حدة. لقد صُممت الأنموذجات الثلاثة (أي السهل والمعتدل والصعب)، لتنقل المعلمين من المستوى الذي يتوفرون عليه إلى المستوى الذي يرنون إليه، وذلك بتطوير الخبرات والمعارف والمهارات وتنميتها في مجال تعليم القراءة بشكل فعال.

وفي إطار التدابير التربوية المعمول بها، والتي تعتمد على التدريب السهل أو التسهيلي، يتشاور المدرسون والمدرب أو المرشد المسؤول حول الاحتياجات التعليمية الخاصة (على سبيل المثال: يستطيع بعض المتعلمين القراءة، لكن يجدون صعوبة في فهم ما يقرأونه في بعض مجالات المعرفة كمجال العلوم). ويقوم المدرسون ومدربوهم بوضع الأهداف المناسبة لكل الاحتياجات (على سبيل المثال: تحضير عمليات التقييم لتحديد المستويات القرائية للمتمدرسين)، كما يحددون الأنشطة والأعمال التدريبية التي يجب إنجازها (مثال: مراجعة بيانات التقييم، لعزل مواطن النقص الخاصة بالفهم القرائي، ولوضع استراتيجية واضحة لتعليم الفهم القرائي). وتجري كل هذه الأنشطة حسب استعمال زمن يناسب كلا من المدرسين والمدربين.

تتضمن مقاربات التدريب الصعب أو التوجيهي، قرارات تنص على استعمال الأطر التعليمية، المعتمِدة أساسا على البحث، وبرامج المناهج المقترحة، أو التدخلات المتعلقة بالقرائية؛ والتي تستهدف احتياجات تعليمية خاصة (على سبيل المثال: المتعلمون أصحاب الأداء المتدني في قسم العلوم، والراجع، إلى حد ما، إلى مشاكل الفهم القرائي). ويكون التدريب توجيهيا، عندما يحظى المعلمون بتدريب مباشر، قصد تطوير أو توسيع المعارف والمهارات الضرورية لتنفيذ البرامج أو التدخلات المقترحة وكذلك للمساعدة على الحصول على وضع الدعم والإرشاد الضروريين لتنفيذ البرامج والتدخلات بكل دقة.

تستعمل مقاربات التدريب المعتدل أو الهجين تشكيلةً معتدلة من الخصائص المأخوذة من أنموذَجَي التدريب اللين والصعب. وبالفعل، يحق لأي مدرسة أن تقرر اقتناء أو الحصول على مجموعة معينة من الآليات والمناهج التي تسعى إلى تقوية استراتيجيات الفهم القرائي لدى المتعلمين. وخير مثال على ذلك الحصول على برنامج معين "للمفردات الأكاديمية" والذي من شأنه أن يساعد المتعلمين على اكتساب المعارف الأولية الضرورية لفهم النص بشكل فعال. ويتألف عادة هذا النوع من البرامج من مجموعة من الدروس المتسلسلة بتناسق ودقة، والتي تحترم أهدافًا وجداول زمنية وآليات معينة. ويركز خطاب التدريب في هذه الحالة، على: (أ) كيفية تنفيذ البرنامج الأكاديمي للمفردات على أحسن وجه (التدريب الصعب)، (ب) كيفية مساعدة المدرسين على جعل الطلبة أكثر التزاما في المناقشات حول المحاور الأساس والمواضيع المتناولة خلال دروس معينة في الصف. وفي هذه الحالة، قد يقترح المدرِّبون مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية (على سبيل المثال: التعلم التعاوني والتعليم التبادلي، ...) والتي تعزز تعلم المتعلّم والتزامه وتدعمه (التدريب اللين).

لكن، رغم أن أنموذجات التدريب المعتدلة- حسب الأبحاث والدراسات- هي الأفضل في معظم الحالات، خاصة في حالات تدريب معلمين مبتدئين؛ فإن خبراء التدريب يرون أن المهم في الأمر هو ما يقوم به المدربون بغض النظر على الأنموذج المستعمل أو المقاربة المعتمدة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن إصدار الأنموذج المنتقى، أو توليفة الأنموذجات المختارة، يمكن ويجب أن يختلف حسب السياق الذي يتم فيه التعليم والتدريب ("Bean ،2014" و "Knight، 2013).

وعلاوة على ذلك، يوصي خبراء التدريب بتوطيد العلاقة بين المدربين والمدرسين على أساس من الاحترام والثقة المتبادلين. كما تبين الدراسة التي أجريت حول التدريب بمنطقة (MENA) (الشرق الأوسط وشمال إفريقيا)، خلال السنوات القليلة الماضية، أن المدربين الذين يعملون "مفتشين" أو "مشرفين"، قد يجدون صعوبة أكبر في بناء علاقة إيجابية مع المدرسين، مقارنة بالمدرب الذي يلعب دور المرشد أو المنشط؛ والذي يركز عمله على تسهيل العملية بدل تقييم التعليم (على سبيل المثال: "Bean، 2014" و "Walpole " و 2013، "Mckenna"). كما يجب أن يفهم المدرسون أن ملاحظات المدرب لا تُستعمل بشكل رسمي في تقييم أدائهم.

وأخيرا، تشير أبحاث التدريب إلى أنه أثناء انتقاء أنموذج التدريب، قد يقوم مديرو المدرسة بمعاينة دقيقة للأنموذجات المختلفة المتاحة ليتمكنوا من اختيار المقاربة الأكثر ملاءمة للبيئة التربوية لمدرستهم. وعلاوة على ذلك، يجب أن تشمل المناقشات حول أنموذج التدريب وأهدافه وأبعاده كل الأشخاص المشاركين في عملية التدريب. بالفعل، يجب على مديري المدرسة أن يشاركوا بشكل فعّال في دعم أنشطة التدريب ومراقبتها، وكذلك في تنفيذ فعالية أنشطة التدريب وتقييمها "National Commission on Teaching and America's Future " (الهيأة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا، 2010).

3.4. التوصية رقم 3: تحديد أدوار مدربي القراءة ومسؤولياتهم ومؤهلاتهم بوضوح.

هناك نوع من التوافق، بين الباحثين في مجال القرائية، والمسؤولين على وضع قواعدها وممارسيها؛ في ما يخص احترام أدوار مدربي القراءة ومسؤولياتهم. لكن رغم ذلك، يمكن لهذه الأدوار والمسؤوليات، أن تختلف على نطاق واسع، حسب أنظمة التمدرس والموارد المتوفرة لها. تُعَرِّفُ الجمعية الدولية للقراءة (2006) دور مدرب القرائية أو

القراءة كما يلي: « أخصائي القراءة، هو الذي يركز على توفير التنمية المهنية للمعلمين، من خلال منحهم الدعم الإضافي اللازم، لتنفيذ مختلف البرامج والممارسات التعليمية. فهو يدير أساسا، البرنامج الكامل الخاص بالقرائية في المدرسة، من خلال المساعدة على خلق ورشات تطوير الموظفين الطويلة الأمد، والإشراف عليها، مما سيدعم تطوير برامج القرائية وتنفيذها على مر أشهر وسنوات .»

يؤدي مدربو القرائية واجبات ومسؤوليات مختلفة عندما يقومون بأدوار التدريب؛ بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، شرح الدروس المتعلقة باستراتيجية القراءة وعرضها للمعلمين من أجل تحسين التدريس في الفصول الدراسية والمداولة مع المعلمين حول أفضل المقاربات لمعالجة مشاكل القراءة، وتقديم توصيات خاصة بالموارد والوسائل التعليمية والأنشطة الخاصة بالتعليم التفاضلي بناء على احتياجات المتعلّمين والمساعدة على جمع البيانات المتعلقة بتقييم الأداء القرائي وتفسيرها واستخدامها في الممارسات التعليمية. وقد قدم "Wren " و" 2005) " Reed) التوصيات الخمسة الآتية للمساعدة على شرح أدوار ومسؤوليات مدربي القراءة في المدارس وتمثيلها:

1. مدربو القرائية، هم بمثابة مصدر المعلومات للمدرسين، يسعون دائما لتقديم الدعم بطريقة غير حَكَمِيَّة.
2. ينبغي أن يمضي مدرب القرائية معظم وقته في العمل مع المعلمين، لكن، يجب أن يظل تطور المدرب المهني من الأوّليات.
3. يجب أن لا يعمل مدرب القرائية مع الطلبة، ما لم يكن ذلك لاستعراض الدروس أمام المعلمين.
4. ينبغي أن يركز مدرب القرائية، بشكل واضح، على خمسة مجالات، أثناء الدعم التعليمي للمدرسين: النظرية الكامنة وراء التعليم، واستعراض الأنشطة، ومراقبة المعلمين أثناء تقديم دروس جديدة، ومراجعة مبادئ التعليم والتفكير فيها، ودعم التعاون بين المعلمين.
5. يجب على مدرب القرائية تسهيل اجتماعات الموظفين المعتادة، والمخصصة لفحص عينات من أعمال المتعلّمين وتقييم البيانات الخاصة بها؛ الشيء الذي يساعد المعلمين على تفسير المعلومات المستنبطة من التقييم، واستخدام تلك المعلومات لتوفير منهج تعليمي، يركز أكثر على احتياجات المتعلّمين.»

و أخيرا، يقترح خبراء التدريب أن يشمل تأهيل مدربي القراءة، كحد أدنى، معرفة عملية القراءة وفهمها، وتعلم القراءة وفهم التدريب وتقديره، وكيفية العمل مع المتعلمين كبار السن، والاستعداد لإبداء الملاحظات أثناء الدرس، وتقديم ردود فعل بناءة للمعلمين، والاستعداد لزيارة المدارس، على الأقل، مرة أو مرتين في الشهر («IRA «، 2004 و«Bean»، 2014 و«Wren» و«Reed»، 2005 و«Walpole» و«Mckenna»، 2013).

4.4. التوصية رقم 4: الالتزام بصنع القرار يعتمد على البيانات كجزء لا يتجزأ من التطوير المستمر للتعليم.

تشير أدبيات البحث المتعلقة باتخاذ القرارات، اعتمادا على البيانات، إلى أنه رغم الاعتقاد السائد لدى معظم المدارس ومديري المدارس بأن الهدف من استخدام بيانات التقييم هو توجيه التعليم بشكل عام، إلا أن البيانات المتاحة لا تُمارِس، في الواقع، تأثيرا كبيرا في التدريس ("Boudett " و"Hamilton"، 2007 "Steel" و" Halverson" و"Jackson" و"Mandinach" و"Supovitz" و" Wayman " 2009، "Wayman " و"2008 ،"Cho"). وتكمن أسباب عدم استخدام البيانات لتوجيه التعليم، إما في تعذر الوصول إلى بيانات التقييم الملائمة في الأنظمة المدرسية، أو في ضعف الخبرة في تحليل هذه البيانات وتفسيرها، أو في ضيق الوقت لمراجعة بيانات التقييم المتاحة وتأويلها. وللأسف- وفي كثير من الأحيان- لا يدعَم مسؤولو المدرسة صنعَ القرار اعتمادا على البيانات، ولا يشجعونه بالشكل الكافي. ولا يتسنى للمعلمين استغلال بيانات التقييم المتعلقة بمتعلّميهم إلا عندما يتمكنون من الوصول إليها. وعندما يشعرون أنهم مستعدون بما يكفي لاستخدام هذه البيانات وعندما يتوفر لديهم الوقت والظروف المواتية لاستخدام هذه البيانات لترشيد مناهجهم في التدريس وتوجيهها ("Mokhtari" و" Rosemary" و" Edwards" 2007، و"Rosemary" و"Roskos" و"2007"Landreth).

تُظهِر بعض الأبحاث القيمة أنه عندما يصل المدرسون إلى بيانات التقييم، وعندما يستفيدون من تنمية مهنية تمكنهم من فهم كيفية استخدام تلك البيانات للنهوض بالتعليم، فإنهم يستجيبون أكثر للاحتياجات التعليمية الخاصة بمتعلّميهم (على سبيل المثال: "Dimino" وTaylor" و"2015 "Morris"، و"2005 "Wayman"، و"Wayne" و"2008 "Yoon"). وبعد مراجعة دراسات مختلفة، شملت المدارس الفعالة التي حققت مكاسب غير معتادة على المستوى الأكاديمي، أدرك"Wayman" أن الاستخدام المدروس لبيانات المتعلّمين يرتبط بشكل إيجابي بمجموعة من التدابير الخاصة بالتحصيل العلمي للمتعلّمين، بما في ذلك الحضور والالتزام بالتعلم، ومستوى الأداء في الاختبار والمشاركة داخل القسم.

ولتسهيل استخدام بيانات التقديرات في اتخاذ القرارات التعليمية، طوَّر "Mokhtari" و"Rosemary" و"2007) "Edwards") إطارا تحليليا خاصا بالبيانات للمساعدة في توجيه جهود فرق المدرسة، لتحليل بيانات التقديرات واستخدام النتائج في وضع أسس تعليم القرائية وتطبيقها وتقييمها في المدارس. وقد تم تصميم هذه الأداة التحليلية الخاصة بالبيانات من أجل تعزيز التعلم المهني للمدرس(ة)، من خلال العمل الجماعي والتعاوني، ومن أجل تقوية الممارسات التعليمية؛ وفي نهاية المطاف، من أجل تحسين نتائج الأداء القرائي للمتعلّمين. ومع ذلك، يلاحظ خبراء صناعة القرار، المبني على البيانات، أن أدوات تحليل البيانات تعمل بشكل أفضل عندما تملك المدارس رؤية واضحة وشاملة حول اتخاذ القرارات اعتمادا على البيانات، وعندما تجعل البيانات جزءا هاما من سلسلة التطوير التعليمي المستمرة، وعندما تُعلِّم المتعلّمين كيفية استخدام بياناتهم الخاصة لتحديد أهداف التعلم، وعندما تُشرِك جميع أصحاب المصلحة، بما في ذلك الآباء والأمهات، في الاستخدام الفعال للبيانات؛ من أجل رصد التقدم الذي أحرزه المتعلّمون على المستوى الأكاديمي، وتقييم الممارسات التعليمية ("Hamilton" وآخرون 2009).

5. خاتمة

تظهر، بوضوح، قيمة التدريب في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ومكانته، والدور الأساس الذي يلعبه. لقد دفع التدريب، بشكله العملي وما يَعِدُ به من نجاح، المنظمات المهتمة بالقرائية، كالجمعية الدولية للقرائية (ILA)، والمجلس الوطني لمدرّسي اللغة الإنجليزية (NCTE)، وكذلك المنظمات المهتمة بمدرّسي المواد الأساس كالمجلس الوطني لمدرسي الرياضيات (NCTM)، والجمعية الوطنية لمدرّسي العلوم (NSTA)، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، إلى اقتراح تشكيلة جديدة من المعايير، التي تصوغ رؤية واضحة، وتضع خطة عمل، من أجل تطوير التقنيات التعليمية، وتحسين القرائية والتعلم في الصفوف المتوسطة (IRA/NCTE، 2014). وتهدف معايير التدريب، الموجهة لكل من الريادة والقرائية، إلى المساعدة على توجيه أنظمة المدراس، في مجال تطوير الفهم المتبادل للواجبات، والمسؤوليات الأساس للمدربين، من أجل إعدادهم لدعم المدرّسين في المدارس الإعدادية والثانوية، والتأكد من توفر الظروف اللازمة لإنجاح التدريب، قبل التحاق المدربين بمواقعهم.

وعلى ضوء هذه المعايير، يذكرنا خبراء التدريب، بأن التدريب الفعال هو عمل مستمر. فالتدريب هو رحلة وليس هدفا في حد ذاته. فهو يحدث مع الوقت، ويتطلب منا العمل مع المدرّسين بالتدريج، بهدف توجيه تعلمهم وتقدمهم المستمرين. ويحتاج المدربون المطالبون بتقديم الدعم الفعال للمدرس، كما هو وارد في المعايير، إلى تكوين مهني صارم، على امتداد عملهم، حتى يتمكنوا من صقل المهارات التي تصفها هذه المعايير. ويشير البحث (مثال: « Bean»، 2004 و2014 و» McKenna « و» 2013 ،«Walpole و» Walpole « و» 2004 «Mckenna)، إلى أن بعض المدرّسين المتمرسين يتكيفون بسرعة مع متطلبات تدريب القرائية، في حين، أن معظم المدرِّبين، يستغرقون من سنتين إلى ثلاث سنوات لتطوير كل مهارات التدريب وإتمامها.

Allington, R. L. (2011). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Pearson Education.

Bean, R. M. (2014). *The power of coaching: Improving early grade reading instruction in developing countries: Final report*. United States Agency for International Development. Retried from: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00jv67.pdf

Bean, R.M. (2004). *The reading specialist: Leadership for the classroom, school, and community*. New York: Guilford.

Bean, R.M., Swan, A.L., & Knaub, R. (2003). Reading specialists in schools with exemplary reading programs: Functional, versatile, and prepared. *The Reading Teacher*, *56*, 446–455.

Bean, R. M., & Wilson, R. M. (1981). *Effecting change in school reading programs: The resource role*. Newark, DE: International Reading Association.

Boudett, K.P., & Steele, J.L. (Eds.). (2007). *Data wise in action: Stories of schools using data to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brombacker, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E., & Mukahy-Dunn, A. (2012). *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan*. EdData II: technical & Managerial Assistance. Research Triangle Park, NC: USAID, RTI International.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 1–42.

Dimino, J. A., Taylor, M., & Morris, J. (2015). *Professional learning communities: facilitator's guide for the What Works Clearinghouse practice guide: Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school* (REL 2015–105). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved July 30, 2015 from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making.* Washington, DC: NCEE.

International Reading Association. (2004). *The role and qualifications of the Reading Coach in the United States: A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: International Reading Association. Available from: http://www.reading.org/resources/issues/positions_coach.html

International Reading Association. (2010). *Standards for Reading Professionals—*

Revised 2010. Newark, DE. Author.

International Reading Association/National Council of Teachers of English. (2004). *Standards for Middle and High School Literacy Coaches*. Newark, DE. Author.

Joyce, B., & Showers, B. (1996). Staff development as a comprehensive service organization. *Journal of Staff Development*, *17*(1), 2–6.

Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development (3rd ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Knight, J. (2010). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McKenna, M.C., & Walpole, S. (2013). *The literacy coaching challenge: Models and methods -grades K-8.* New York: Guilford Press.

Mokhtari, K., Rosemary, C., & Edwards, P. (2007). Making instructional decisions based on data: What, how, and why. *The Reading Teacher*, 64 (4), 354-359.

National Commission on Teacher and America's Future. (2010). *Team Up for 21st Century Teaching and Learning: What Research and Practice Reveal about Professional Learning*. Washington, DC: NCTAF.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *The report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Programme National d'Evaluation des Acquis' (PNEA), is a national assessment undertaken by the Moroccan Higher Council on Education. http://www.csefrs.ma/pageFr.aspx?id=247

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is an international comparative study of the reading literacy of young students (2001-2011). http://nces.ed.gov/surveys/pirls/

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA.

Rosemary, C.A., Roskos, K.A., & Landreth, L.K. (2007). *Designing professional development in literacy: a framework for effective instruction*. New York: Guilford Press.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education 12*(3), 247–256.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement* (Research Progress Report). Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Taylor, B.M. (2007). *The what and the how of good classroom reading instruction in the elementary grades.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Center for Reading Research.

Taylor, B.M., Peterson, D. S., Pearson, P.D., & Rodriguez, M.C. (2010). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. In R.L Allington, *Essential readings on struggling learners*. Newark, DE: International Reading Association.

United States Agency for International Development (2013). *Evaluation of the Malawi Teacher Professional Development Support (MTPDS) program. Final Evaluation Report* retrieved from: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacx458.pdf

United States Agency for International Development (2014). *Primary Math and Reading (PRIMR) Initiative*. Final Evaluation Report retrieved from: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacy060.pdf

Walpole, S., & McKenna, M. C. (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice.* New York, NY: Guilford Press.

Wayman, J. C., & Cho, V. (2008). Preparing educators to effectively use student data systems. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley II (Eds.), *Handbook on data–based decision-making in education* (pp. 89-104). New York, NY: Routledge.

Wayman, J.C. (2005). Involving Teachers in Data-Driven Decision Making: Using Computer Data Systems to Support Teacher Inquiry and Reflection. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *10*(3), 295–308.

Wayne A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher,* 37(8), 469-479.

Wren, S., & Reed, D. (2005). Literacy Coaches Roles and Responsibilities. *SEDL Letter* Volume XVll, Number 1. Retrieved from http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v17n01/literacy-coaches.html

Arenson, K.W. (2005, August 31). SAT math scores at record high, but those on the verbal exam are stagnant. *The New York Times*, p. 16.

Professional Development Support (MTPDS) program. Final Evaluation Report retrieved from: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacx458.pdf

United States Agency for International Development (2014). Primary Math and Reading (PRIMR) Initiative. Final Evaluation Report retrieved from: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdacy060.pdf

Walpole, S., & McKenna, M. C. (2004). The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice. New York, NY: Guilford Press.

Wayman, J. C., & Cho, V. (2008). Preparing educators to effectively use student data systems. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley II (Eds.), Handbook on data–based decision-making in education (pp. 89-104). New York, NY: Routledge.

Wayman, J.C. (2005). Involving Teachers in Data-Driven Decision Making: Using Computer Data Systems to Support Teacher Inquiry and Reflection. Journal of Education for Students Placed at Risk, 10(3), 295–308.

Wayne A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. Educational Researcher, 37(8), 469-479.

Wren, S., & Reed, D. (2005). Literacy Coaches Roles and Responsibilities. SEDL Letter Volume XVll, Number 1. Retrieved from http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v17n01/literacy-coaches.html

Arenson, K.W. (2005, August 31). SAT math scores at record high, but those on the verbal exam are stagnant. The New York Times, p. 16.