

أكاديمية ريزونكس



دليل مبني على الأبحاث العالمية

التميز في التعليم

من الممارسة الجيدة إلى الأثر العميق: ما الذي
يصنع المدارس والمعلمين المتميزين — كما
تكشفه أهم الأبحاث والأطر التربوية العالمية.



الإصدار

الطبعة الأولى · 2026

إعداد

اسماعيل ياسين

التميز في التعليم

دليل عملي مبني على الأدلة والأبحاث التربوية العالمية

العنوان: التميز في التعليم — من الممارسة الجيدة إلى الأثر العميق

إعداد: اسماعيل ياسين

الطبعة: الأولى، 2026

الإعداد والإخراج: أكاديمية ريزونكس

أعيد بناء هذا الكتاب وتوثيقه استنادًا إلى مجموعة من أبرز الأطر والأبحاث التربوية العالمية، من بينها أعمال جون هاتي في «التعلم المرئي»، وكارول دويك في «عقلية النمو»، وأطر التدريس لدى دانييلسون ومارزانو، وتقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) واليونسكو، إضافة إلى نتائج علم التعلم المعرفي. وتذكر المصادر كاملة في حواشي كل فصل وفي قائمة المراجع الشاملة في نهاية الكتاب.

جميع الحقوق محفوظة. لا يُقصد بالاستشهادات الواردة نسبة أي رأي إلى أصحابها خارج سياق أعمالهم المنشورة، وإنما توظيفها لخدمة أهداف هذا الدليل التربوي.

المحتويات

خمس أجزاء · ثلاثة عشر فصلاً · خاتمة وقائمة مراجع

■ مقدمة: لماذا نتحدث عن التميز؟ ومن أين نستمد الأدلة

الجزء الأول · أسس التميز

- 1 من الجودة إلى التميز: تعريف التميز التعليمي
- 2 ما الذي يحدث الأثر؟ دروس من «التعلم المرئي»

الجزء الثاني · العقلية والدافعية

- 3 عقلية النمو والتوقعات العالية
- 4 الكفاءة الجمعية للمعلمين

الجزء الثالث · التدريس الفعال

- 5 أطر التدريس الفعال: دانييلسون ومارزانو
- 6 كيف يتعلم الدماغ؟ علم التعلم في الصف
- 7 التقويم من أجل التعلم والتغذية الراجعة
- 8 التمايز والتعليم الجامع

الجزء الرابع · البيئة والعلاقات

- 9 المناخ الصفّي والعلاقات التربوية
- 10 التعلم الاجتماعي-العاطفي وإدارة السلوك

الجزء الخامس · النظام والاستدامة

- 11 القيادة المدرسية ومجتمعات التعلم المهنية
- 12 البيانات وثقافة التحسن المستمر
- 13 شراكة الأسرة والمجتمع

الختام

- خاتمة: خارطة طريق نحو مدرسة متميزة
- قائمة المراجع الشاملة

لماذا نتحدث عن التميز؟ ومن أين نستمد الأدلة

التميز في التعليم ليس شعارًا يُرفع، بل ممارسة يومية تُبنى على قرارات صغيرة مدروسة. وهذا الكتاب محاولة لربط تلك القرارات بأقوى ما توصل إليه البحث التربوي العالمي.

حين نصف مدرسة أو معلمًا بأنه «متميز»، فإننا غالبًا نصف انطباعًا أكثر مما نصف دليلًا. غير أن التربية الحديثة قطعت شوطًا طويلًا في تحويل هذا الانطباع إلى معرفة قابلة للقياس: فلدينا اليوم آلاف الدراسات وعشرات التحليلات البعديّة (meta-analyses) التي تخبرنا، بدرجة معقولة من الثقة، ما الذي يصنع فرقًا حقيقيًا في تعلّم الطلبة وما الذي يبدو مؤثرًا لكنه في الواقع هامشي.

يقوم هذا الكتاب على قناعةٍ محورية: أن التميز ليس موهبةً فطريةً يملكها قلّة من المعلمين، بل هو مجموعة ممارسات قابلة للتعلّم والتطوير. وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ السؤال الأهم لا يكون «هل هذا المعلم متميز؟» بل «ما الممارسات التي تجعل الأثر أكبر، وكيف ننشرها في المدرسة كلّها؟».

كيف أُعيد بناء هذا الكتاب

انطلق هذا العمل من مادةٍ عربيّةٍ أصليّةٍ تناولت التميز في التعليم في أحد عشر فصلًا. وقد أُعيدت هيكلتها بالكامل هنا، وُربطت موضوعاتها بأطر البحث العالمية، ودُعّمت كلّ فكرة رئيسة بمصادرها الموثوقة. فما كان في الأصل خلاصاتٍ عابرةٍ صار في هذا الكتاب فصولًا مسنودةً بالأدلة، مزودةً بأدوات تطبيق عمليّة.

اعتمدنا في التوثيق على سبعة روافد رئيسة يتكرّر حضورها عبر الفصول:

الرافد	ما الذي يقدمه
التعلّم المرئي John Hattie	تركيب لأكثر من ألفي تحليل يُعَدّي يرتّب المؤثرات التربوية بحسب «حجم الأثر»، ويحدّد ما يستحقّ الاستثمار فيه.
عقلية النمو Carol Dweck	كيف تُشكّل معتقدات المتعلّم عن قدرته على النمو دافعيّته وأدائه وصموده أمام الصعوبات.
أطر التدريس Danielson · Marzano	أطر تفصيليّة تصف الممارسة الصقيّة الفعّالة وتجعلها قابلة للملاحظة والتطوير المهني.
OECD · PISA · TALIS	بيانات دولية مقارنة عن أنظمة التعليم، والإنصاف، وظروف عمل المعلّمين.
اليونسكو	رؤية عالميّة لغايات التعليم وجودته وإنصافه، وأركان التعلّم الأربعة.
علم التعلّم المعرفي	ما يكشفه علم النفس المعرفي عن الذاكرة والانتباه والتدريب على الاسترجاع.

ⓘ ملاحظة منهجية

«حجم الأثر» (effect size) مقياس إحصائيّ يعبّر عن قوة تأثير ممارسة ما في التعلّم. يرى هاتي أنّ المتوسط العام لأثر التّدخلات التربوية يقارب **0.40**، ويقترح اعتباره «نقطة ارتكاز»: فما يتجاوزها يستحقّ الاهتمام، وما يقلّ عنها قد لا يبرّر الجهد المبذول فيه. سنستخدم هذا المرجع مرارًا، مع التنبيه إلى أنّ الأرقام أدوات للتفكير لا أحكام نهائية.

كيف تقرأ هذا الكتاب

رُتّبَت الفصول في خمسة أجزاء تنتقل من الأساس النظري إلى التطبيق ثم إلى الاستدامة على مستوى المدرسة. ويمكن قراءة كلّ فصلٍ مستقلًّا، غير أنّ قراءتها بالتسلسل تبني صورةً متكاملة. وستجد في كلّ فصل عناصر ثابتة تساعدك على الانتقال من الفهم إلى الفعل:

- **صناديق «ماذا يقول البحث»:** تلخّص أبرز الدراسات ونتائجها بإيجاز موثّق.
- **جداول ومقارنات:** تختصر الأفكار المعقّدة في صورة قابلة للمراجعة السريعة.
- **قوائم تحقّق قابلة للتطبيق:** تحوّل المبادئ إلى خطوات عمليّة في الصف والمدرسة.
- **أسئلة تأمّل:** تدعوك إلى مراجعة ممارستك على ضوء ما قرأت.
- **حواشٍ ومراجع:** في نهاية كلّ فصل، لتتحقّق من المصادر أو تتوسّع فيها.

لن يَعدك هذا الكتاب بوصفٍ سحرية، فالتعليم أعقد من أن يُختزل في قائمة. لكنه سيمنحك خريطةً موثوقةً للمؤثرات التي يجدر أن تبدأ منها، ولغةً مشتركةً تتيح لك ولزملائك الحديث عن الجودة بلغة الأدلة لا الانطباعات.

«التميز ليس وجهةً نصل إليها، بل التزامٌ يوميٌّ بالتحسن المستمر.»

الحواشي

1. يُعرّف «حجم الأثر» بمقياس كوهين (Cohen's d)؛ ويُعدّ 0.40 عند هاتي متوسطًا مرجعيًا لا حدًا فاصلاً قاطعًا.

مراجع المقدمة

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume I–III)*. OECD Publishing.

01

أسس التميز

قبل أن نسأل «كيف نتميز؟» علينا أن نتفق على ما نعنيه بالتميز، وأن نعرف — استنادًا إلى الأدلة — أي المؤثرات تستحق جهدنا. يضع هذا الجزء الأساس المفاهيمي والبحثي الذي تنبني عليه بقية الكتاب.

من الجودة إلى التميز: تعريف التميز التعليمي

الجودة أن تفعل الأشياء الصحيحة على نحو منسق. أما التميز فأن تتجاوز المتوقع لتحديث أثرًا عميقًا ودائمًا في المتعلم. الفرق بينهما ليس في الشعارات، بل في وضوح الغايات وارتفاع التوقعات واستمرار التحسن.

يخلط كثير من النقاش التربوي بين ثلاثة مفاهيم مقاربة: **الكفاية**، **والجودة**، و**التميز**. الكفاية أن يبلغ التعليم حدًا مقبولًا يضمن ألا يترك طالب خلف الركب. والجودة أن تؤدي الممارسات الجيدة بانتظام وموثوقية عبر الصفوف والسنوات. أما التميز فيبدأ حيث تنتهي الجودة: إنه السعي المتعمد لرفع سقف ما يمكن أن يحققه كل متعلم، لا الاكتفاء بما جرت العادة على قبوله.

هذا التمييز ليس ترفًا لغويًا. فحين تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنظمة التعليم عالية الأداء، فإنها تصفها بأنها الأنظمة التي تجمع بين **الجودة والإنصاف** معًا: أي التي ترفع المستوى العام وتضيّق الفجوة بين الطلبة في آن واحد.¹ فالتميز الذي يستفيد منه المتفوقون وحدهم ليس تميزًا نظاميًا، بل امتيازًا لفئة.

أبعاد التميز التعليمي

يمكن تفكيك التميز إلى أبعاد متكاملة، يعزز بعضها بعضًا. وحين يغيب أحدها، يهتز البناء كله:

الأبعاد الخمسة للتميز التعليمي

البعد	مضمونه
التوقعات العالية	الإيمان بأن كل طالب قادر على النمو، وترجمة ذلك إلى معايير طموحة ودعم يليق بها.
الإنصاف والشمول	ألا تحدد خلفية الطالب سقف إنجازه؛ ورفع مستوى الجميع مع دعم مكثف لمن يحتاج.
التحسين المستمر	ثقافة تنظر إلى الممارسة بوصفها قابلةً دومًا للتطوير، وتستند في ذلك إلى الأدلة.
التعاون المهني	معلمون يتعلمون بعضهم من بعض، ويتقاسمون المسؤولية عن تعلم كل طالب.
حب التعلم	غرس فضول داخلي يجعل المتعلم يواصل النمو بعد أن يغادر المدرسة.

❗ ماذا يقول البحث

في مراجعته الواسعة للمؤثرات التربوية، وجد هاتي أن **توقعات المعلم عن الطالب وتقدير الطالب لقدرته على التحصيل** من بين أقوى المؤثرات على الإطلاق، بحجم أثر يتجاوز 1.0 — أي ما يعادل أكثر من ضعف المتوسط المرجعي.² بعبارة أخرى: ما يتوقعه الكبار من الطالب، ويتوقعه الطالب من نفسه، يصوغ ما يتحقق فعليًا.

وتؤكد بيانات PISA أن الأنظمة الأعلى أداءً ليست بالضرورة الأكثر إنفاقًا، بل الأكثر وضوحًا في معاييرها وإنصافًا في توزيع فرص التعلم الجيد.³

التمييز فعلٌ جماعي لا بطولةً فردية

من أخطر التصورات الشائعة أن يُختزل التمييز في «المعلم البطل» الذي ينقذ صفه بجهد الاستثنائي. هذا التصور جذاب لكنه هش؛ فهو لا يتوسع، ولا يدوم، وينهار برحيل صاحبه. التمييز المستدام، في المقابل، خاصية للنظام لا للفرد؛ إنه ما يحدث حين تصبح الممارسات الجيدة هي الغرر السائد في المدرسة، مدعومةً ببنية ومهنية وقيادة تحفظها.

لذلك سيتنقل هذا الكتاب باستمرار بين مستويين: مستوى **الصف** حيث يلتقي المعلم بالطالب، ومستوى **المدرسة** حيث تُصنع الظروف التي تجعل التمييز ممكنًا وقابلًا للانتشار. فالفصل الجيد في مدرسة متعززة استثناء نادر؛ أما المدرسة المتميزة فتجعل الجودة هي القاعدة.

«التمييز أن نحول التعليم من جيد إلى مؤثر — لا بمعلم استثنائي واحد، بل بمنظومة تجعل الجودة عادةً يومية.»

قائمة تحقق - هل نسير نحو التمييز؟

- ☐ هل معاييرنا للنجاح واضحة ومعروفة للطلبة قبل أن نطالبهم ببلوغها؟
- ☐ هل ترتفع توقعاتنا لجميع الطلبة، أم أننا نخفضها ضمانيًا لبعضهم؟
- ☐ هل نتيح للطلاب المتعزّز دعمًا إضافيًا حقيقيًا، لا مجرد إعادة الشرح نفسه؟
- ☐ هل نقيس أثرنا بالأدلة، أم نكتفي بالانطباع بأن «الأمور تسير على ما يرام»؟
- ☐ هل الممارسات الجيدة عندنا عادةً مؤسسية، أم اجتهدًا فرديًا معرض للزوال؟

أسئلة للتأمل

1. لو طلب منك أن تصف الفرق بين صفٍّ «جيد» وصفٍّ «متميز» في مدرستك، فما المؤشرات الملموسة التي ستذكرها؟
2. أي الأبعاد الخمسة للتميز أقواها في ممارستك اليوم، وأيها يحتاج إلى أكبر قدرٍ من العمل؟
3. إلى أي مدى يعتمد تميز مدرستك على أفرادٍ بعينهم قد يرحلون؟

الحواشي

1. OECD, *Ten Steps to Equity in Education* (2008). ويتكرر الجمع بين الجودة والإنصاف بوصفه سمةً للأنظمة عالية الأداء في تقارير PISA المتعاقبة.
2. Hattie (2009)، حيث يُدرج «تقدير الطالب لتحصيله المتوقع» (Self-reported grades) بين أعلى المؤثرات بحجم أثر يقارب 1.33.
3. OECD, *PISA 2018 Results, Vol. II: Where All Students Can Succeed* (2019).

مراجع الفصل

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*.

ما الذي يُحدث الأثر؟ دروس من «التعلّم المرئي»

إذا كان كلّ تدخّل تربويّ تقريبًا «يعمل» إلى حدّ ما، فالسؤال الحقيقي ليس «هل يعمل؟» بل «كم يعمل، ومقارنةً بماذا؟». هنا تكمن ثورة عمل جون هاتي.

بين عاقي 2009 و2023، جمع الباحث النيوزيلندي جون هاتي وفريقه واحدةً من أضخم قواعد الأدلة في تاريخ التربية: تركيب (synthesis) لآلاف التحليلات البُعدية التي تغطّي ملايين الطلبة. بدأ العمل بأكثر من 800 تحليلٍ بُعدي، ثم تجاوز في نسخته الأحدث 2,100 تحليل. ¹ وكانت فكرته البسيطة-العميقة أنّ أغلب ما نفعله في التعليم «يعمل» بمعنى أنه ينتج تقدّمًا ما؛ ولذلك فإنّ مقارنة تدخّل بـ«لا شيء» مضلّة. المقارنة الصحيحة هي بالمتوسط.

من هنا جاء مفهوم نقطة الارتكاز (the hinge point): متوسط حجم الأثر للتدخلات التربوية يقارب 0.40 في السنة الدراسية. فما يقترب من هذا الرقم أو يقلّ عنه يمثّل تقدّمًا «عاديًا» قد يحدث على أيّة حال؛ أمّا ما يتجاوزه بوضوح فهو ما يستحقّ أن نستثمر فيه وقتنا وطاقتنا.

1.57

حجم أثر الكفاءة الجمعيّة
للمعلّمين — الأعلى تقريبًا

0.40

نقطة الارتكاز — متوسط أثر
التدخلات في السنة

2100+

تحليل بُعدي في أحدث نسخة من
التعلّم المرئي

ما الذي يعلو نقطة الارتكاز؟

ليست القيمة في حفظ الأرقام، بل في النمط الذي تكشفه. فأعلى المؤثرات أثرًا لا تتعلّق بالأدوات أو الميزانيات بقدر ما تتعلّق بما يفعله المعلّمون معًا، وكيف يفكر الطلبة في تعلّمهم:

أمثلة على مؤثرات مرتفعة الأثر مقابل مؤثرات متواضعة (بحسب تركيب هاتي)

المؤثر	حجم الأثر التقريبي	الدلالة
الكفاءة الجمعية للمعلمين	≈ 1.57	مرتفع جدًا
وضوح المعلم (Teacher clarity)	≈ 0.75	مرتفع
التغذية الراجعة	≈ 0.70	مرتفع
الاستراتيجيات فوق المعرفية	≈ 0.60	فوق المتوسط
التدريس المتبادل (Reciprocal teaching)	≈ 0.74	مرتفع
الواجبات المنزلية (المرحلة الابتدائية)	≈ 0.10	ضعيف
الإبقاء على الطالب في الصف (الرسوب)	≈ -0.32	سلبي

❗ ماذا يقول البحث

الرسالة الجوهرية عند هاتي أن الأثر الأكبر يأتي حين يتحوّل المعلمون إلى **مقيّمين لأثرهم**: يرون التعلّم بأعين طلبتهم، ويجعلون تفكيرهم مرئيًا. عنوان «التعلّم المرئي» نفسه يعني أن يصبح التعلّم مرئيًا للمعلّم (فيعرف أثره) وللطالب (فيعرف أين هو وإلى أين يتّجه وكيف يصل).²

كيف نقرأ الأرقام دون أن نساء فهمها

لا يخلو عمل هاتي من نقدٍ منهجيٍّ مشروع؛ إذ ينّه باحثون إلى أن متوسط أحجام الأثر عبر دراساتٍ مختلفة الأهداف والقياسات يحتاج إلى حذرٍ في التأويل.³ والقراءة الرشيدة لا تعامل الجدول بوصفه ترتيبًا صارمًا «للأفضل فالأسوأ»، بل بوصفه **خريطةً للاحتتمالات**: فحتّى المؤثر مرتفع الأثر قد يفشل إذا نُقذ بسوء، والمؤثر المتواضع قد ينفذ في سياقٍ بعينه. القيمة في السؤال الذي يفرضه علينا هذا العمل: هل نعرف أثرنا فعلًا، أم نفترضه؟

قائمة تحقّق - التفكير بمنطق الأثر

- ☐ هل أعرف، بالأدلة، أثر ممارساتي على تعلّم طلبتي — لا مجرّد انطباعي عنها؟
- ☐ هل أوازن بين تكلفة تدخّل ما (وقتًا وجهدًا) وحجم أثره المتوقّع؟
- ☐ هل أستثمر في المؤثّرات مرتفعة الأثر (الوضوح، التغذية الراجعة، ما وراء المعرفة) قبل غيرها؟
- ☐ هل أتجنّب الممارسات ذات الأثر السلبي الموثّق (كالرسوب المتكرّر) ما لم تُبرّر بقوة؟
- ☐ هل أجعل التعلّم «مرئيًا» لطلّبي: يعرفون أين هم وإلى أين يتّجهون؟

أسئلة للتأمّل

1. اختر ممارسةً تقضي فيها وقتًا طويلًا. ما الدليل الذي لديك على أثرها الفعلي في التعلّم؟
2. لو نقلت ساعةً من نشاطٍ منخفض الأثر إلى نشاطٍ مرتفع الأثر، فما الذي ستختاره ولماذا؟
3. كيف تجعل تفكيرك حول التعلّم مرئيًا لطلّبتك بحيث يتعلّمون كيف يتعلّمون؟

الحواشي

1. Hattie (2009) انطلق من أكثر من 800 تحليل بغيدي؛ وتوسّعت قاعدة الأدلّة لاحقًا لتتجاوز 2,100 تحليل في *Visible Learning: The Sequel* (2023).
2. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback," *Review of Educational Research*, 77(1).
3. راجع نقاشات منهجيّة متعدّدة حول تجميع أحجام الأثر عبر دراسات غير متجانسة؛ وهي نقاشات يقرّها هاتي نفسه بجانب منها.

مراجع الفصل

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

02

العقلية والدافعية

قبل المناهج والأدوات، هناك المعتقدات: ما يؤمن به الطالب عن قدرته على النمو، وما يؤمن به المعلمون — مجتمعين — عن قدرتهم على إحداث الفرق. هذان المعتقدان من أقوى محرّكات التعلّم على الإطلاق.

عقلية النمو والتوقعات العالية

ليست القدرة وحدها ما يحدّد ما يبلغه الطالب، بل ما يعتقد عن قدرته. حين يرى المتعلّم ذكاهه قابلاً للنمو بالجهد والاستراتيجية، يتغيّر سلوكه أمام الصعوبة تغيّراً جذرياً.

ميّزت عالمة النفس كارول دويك، في أبحاثها بجامعة ستانفورد، بين نمطين من المعتقدات حول الذكاء. في **العقلية الثابتة** (fixed mindset) يرى الشخص قدراته سمةً ثابتةً وُلد بها؛ فالفشل عنده دليل على حدوده، والجهد اعترافٌ بالنقص. أمّا في **عقلية النمو** (growth mindset) فيرى القدرات قابلةً للتطوّر بالتدريب والاستراتيجية والمثابرة؛ فالصعوبة عنده فرصة للنمو، والخطأ معلومة لا وصمة.¹

الأثر التربوي لهذا التمييز عميق. فالطالب ذو العقلية الثابتة يتجنّب التحديات خشية أن تكشف «حدوده»، ويستسلم بسرعة أمام العقبات. أمّا صاحب عقلية النمو فيقبل التحدي، ويثابر، ويرى نقد المعلّم مادةً للتحمّس. والفرق لا يظهر في المهام السهلة، بل عند أوّل عثرٍ حقيقيّة — وهناك بالضبط يُصنع التعلّم العميق.

❗ ماذا يقول البحث

في دراسةٍ تتبّعية شهيرة، وجد بلاكويل ونشيسينفسكي ودويك أنّ طلبة المرحلة المتوسطة الذين يحملون عقلية النمو حقّقوا مساراً تصاعدياً في الرياضيات، بينما استقرّ أداء أصحاب العقلية الثابتة أو تراجع.² لكنّ الصورة ليست بسيطة: خلصت تحليلاتٌ بَعْدِيّة أحدث إلى أنّ متوسط أثر تدخّلات عقلية النمو على التحصيل **متواضع في المتوسط، لكنه يتركّز ويكبر** لدى الطلبة المعرّضين للخطر وفي البيئات الداعمة لهذه العقلية.³ الدرس: العقلية شرطٌ مساعد قوي، لا عصاً سحرية.

من «المديح» إلى «التغذية الراجعة على العملية»

أحد أهم التطبيقات العملية يتعلّق بلغة الثناء. فمدح الذكاء («ما أذكاك!») قد يرسّخ العقلية الثابتة ويجعل الطالب يتجنّب المخاطرة حفاظاً على صورته. أمّا مدح **العملية** — الجهد، والاستراتيجية، والمثابرة — فيوجّه انتباه الطالب إلى ما يملك التحكم فيه فعلاً. والفرق بين العبارتين التاليتين يلخّص فصلاً كاملاً من التربية:

بدلاً من أن نقول	نقول
«أنت موهوب في الرياضيات.»	«لقد نفع أسلوبك في تجزئة المسألة — كيف وصلت إليه؟»
«لا بأس، ربما هذه المادة ليست مجالك.»	«لم تتقنها بعد؛ ما الخطوة التالية التي نجربها؟»
«أحسن، إجابة صحيحة.»	«أعجبني إصرارك حتى وجدت الحل رغم صعوبته.»
«هذا خطأ.»	«هذا الخطأ يكشف شيئاً مفيداً — لنر ماذا يخبرنا.»

كلمة واحدة تختصر هذا التحول: «بعد» (yet). حين يقول الطالب «لا أفهم هذا»، يعلمه المعلم أن يضيف «بعد». إنها إضافة صغيرة تعيد تأطير الإخفاق بوصفه محطة في مسار، لا نهاية له.

«الخطأ ليس ضدّ التعلّم؛ الخطأ هو التعلّم وهو يحدث.»

تحذير من «عقلية النمو الزائفة»

تنبّه دويك نفسها إلى انتشار صورة مشوّهة من الفكرة، تختزلها في تحفيز لفظي فارغ: أن نطلب من الطلبة «بذل الجهد» دون أن نعلّمهم **استراتيجيات** جديدة حين يتعثّر الجهد الحالي. الجهد بلا استراتيجيات صحيحة ينهك ولا يثمر. عقلية النمو الحقيقية تقترن دائماً بتعليم «كيف»، لا بمجرد الحضّ على «حاول أكثر».

قائمة تحقّق - تنمية عقلية النمو في الصف

- ☐ أمدح العملية والاستراتيجية، لا الذكاء الفطري.
- ☐ أدرب طلّبي على كلمة «بعد» عند مواجهة ما لم يتقنوه.
- ☐ أعامل الخطأ بوصفه معلومة نتعلّم منها علناً، لا عيباً نخفيه.
- ☐ أصمّم مهامّ تحدّ مناسبة الصعوبة تتيح النجاح بعد الكفاح.
- ☐ حين يتعثّر الجهد، أقدم استراتيجية بديلة لا مجرد «حاول أكثر».
- ☐ أنمذج عقلية النمو في تعاملتي مع أخطائي أنا أمام الطلبة.

أسئلة للتأمل

1. استمع إلى لغتك أسبوعًا كاملًا: كم مرّة مدحت الذكاء مقابل العملية؟
2. كيف يتعامل طلبتك مع أوّل خطأ في الحصة؟ وماذا تخبرك ردود أفعالهم عن عقليّتهم السائدة؟
3. هل تقترن دعوتك للجهد بتعليم فعليّ لاستراتيجيات جديدة؟

الحواشي

1. Dweck, C. (2006). **Mindset: The New Psychology of Success**. Random House.
2. Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). **Child Development**, 78(1), 246–263.
3. Sisk, V. et al. (2018). "To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mindsets Important?" **Psychological Science**, 29(4). وانظر أيضًا نتائج (Yeager et al., 2019, **Nature**). National Study of Learning Mindsets

مراجع الفصل

- Dweck, C. (2006). **Mindset: The New Psychology of Success**. Random House.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement. **Child Development**, 78(1).
- Yeager, D. et al. (2019). A National Experiment Reveals Where a Growth Mindset Improves Achievement. **Nature**, 573.
- Sisk, V. et al. (2018). **Psychological Science**, 29(4).

الكفاءة الجماعية للمعلمين

أقوى مؤثرٍ رصدته هاتي لا يتعلّق بأداةٍ ولا بمنهج، بل بمعتقدٍ يتقاسمه المعلمون: أنّهم، معًا، قادرون على إحداث الفرق في تعلّم طلبتهم — حتى في وجه العقبات.

الكفاءة الجماعية للمعلمين (Collective Teacher Efficacy) هي القناة المشتركة لدى هيئة التدريس بأنّ جهودهم الجماعي قادرٌ على التأثير إيجابًا في تحصيل الطلبة. حين احتُسب حجم أثرها في تركيب هاتي، جاءت في صدارة المؤثرات جميعًا بحجم أثرٍ يقارب **1.57** — أي ما يقرب من أربعة أضعاف نقطة الارتكاز.¹ ليس معنى ذلك أنّ الإيمان وحده يعلم الأطفال، بل أنّ هذا الإيمان يغيّر السلوك المهني بطرقٍ تُنتج نتائج.

#1

في ترتيب المؤثرات لدى هاتي

4x

تقريبًا أربعة أضعاف نقطة الارتكاز
0.40

1.57

حجم أثر الكفاءة الجماعية (Eells, 2011)

كيف يترجم الإيمان إلى أثر؟

المدارس عالية الكفاءة الجماعية تتصرّف بطريقٍ مختلفة. فحين يتعرّض طالب، لا يُعزى تعرّضه سريعًا إلى «خلفيته» أو «افتقاره للاستعداد»، بل يُطرح السؤال المهني: «ما الذي يمكن أن نغيّره في تدريسنا؟». هذا التحوّل من **الإسناد الخارجي** (أسباب خارج سيطرتنا) إلى **الإسناد الداخلي** (ممارسات نتحكّم فيها) هو جوهر الكفاءة الجماعية.

يرى الباحثون أنّ الكفاءة الجماعية تنمو عبر أربعة روافد، مستندين إلى نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية:²

روافد بناء الكفاءة الجماعية

الرافد	كيف نغذيّه في المدرسة
خبرات الإتيقان	أن يشهد الفريق نجاحًا حقيقيًا لجهود مشترك، ويُنسب النجاح إلى ممارساتهم لا إلى الصدفة.
الخبرات البديلة	مشاهدة زملاء ناجحين في سياقٍ مماثل، فتتكسر ذريعة «هذا مستحيل مع طلبتنا».
الإقناع الاجتماعي	قيادة وزملاء يذكّرون الفريق، بالأدلة، بأنّ جهودهم يُحدث فرقًا.
الحالة الوجدانية	مناخ مدرسي يدير التوتر والضغط، فالإرهاق المزمن يقوّض الإيمان بالقدر.

❗ ماذا يقول البحث

ربطت دراسة إيلز (2011) التي بُني عليها رقم هاتي بين الكفاءة الجماعية وتحصيل الطلبة عبر عيّناتٍ واسعة.¹ ويحدّر الباحثون من الخلط: الكفاءة الجماعية ليست تفاعلاً ساذجاً ولا «حماساً»، بل قناعة راسخة تُبنى على أدلة نجاح متراكمة وتُترجم إلى تعاونٍ منظمٍ حول تعلّم كلّ طالب.

«حين يؤمن المعلّمون معاً بأنهم يصنعون الفرق، يبدؤون بالتصرّف بطريقةٍ تصنعه فعلاً.»

قائمة تحقّق - قادة يبنون الكفاءة الجماعية

- ☐ نحتفي بإنجازاتٍ محدّدة ونربطها صراحةً بما فعله الفريق.
- ☐ نتيح للمعلّمين مشاهدة ممارسات بعضهم بعضاً داخل المدرسة.
- ☐ نحمي وقتاً منتظماً للتعاون المهني حول أدلة تعلّم الطلبة.
- ☐ نعيد صياغة تعرّف الطلبة سؤالاً عن تدريسنا لا عن خلفيّتهم.
- ☐ نراقب أعباء العمل والإرهاق بوصفهما تهديداً مباشراً للكفاءة الجماعية.

أسئلة للتأمّل

1. حين يتعرّف طلبتكم، ما أوّل تفسيرٍ يقفز إلى ذهن الفريق: أسباب خارجية أم ممارسات نملكها؟
2. متى شهد فريقكم آخر مرّة نجاحاً مشتركاً نُسب صراحةً إلى جهده؟
3. ما الذي يمنع معلّمي مدرستكم من رؤية ممارسات بعضهم بعضاً؟

الحواشي

1. Eells, R. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago). وهي الأساس الذي اعتمدته هاتي في ترتيب هذا المؤثّر.
2. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman & Co.

Eells, R. (2011). **Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement**. Loyola University Chicago.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. W. H. Freeman.

Donohoo, J. (2017). **Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning**. Corwin.

Hattie, J. (2016). Presentation on Collective Teacher Efficacy, Visible Learning Conference.

03

التدريس الفعّال

هنا قلب الكتاب. إذا كان التميّز يُصنع في الصف، فإنّ هذا الجزء يفصّل الممارسات التي يدعمها البحث: أطرّ تصف التدريس الجيّد، وعلمٌ يشرح كيف تتشكّل الذاكرة، وتقويّم يقود التعلّم، وتمايزٌ يصل إلى كلّ متعلّم.

أطر التدريس الفعّال: دانييلسون وهارزانو

«التدريس الجيد» عبارة فضفاضة حتى نجعلها قابلة للملاحظة. الأطر التربوية تحوّل الجودة من انطباع إلى مجموعة من الممارسات المحددة التي يمكن تعلّمها وتطويرها وتقييمها بإنصاف.

لكي نطوّر التدريس، نحتاج إلى لغة مشتركة تصفه. هذا ما تقدّمه أطر التدريس: خرائط تفصيلية تحدّد ماذا يفعل المعلّمون المتميّزون، فتتيح للملاحظة الصّيقة والتطوير المهني والتغذية الراجعة أن تدور حول معايير واضحة بدلاً من الأذواق الشخصية. أشهر هذه الأطر إطاران متكاملان: إطار شارلوت دانييلسون، وأعمال روبرت هارزانو.

إطار دانييلسون للتدريس

قدّمت شارلوت دانييلسون إطار التدريس (Framework for Teaching) الذي صار من أوسع الأطر استخدامًا في العالم لتقييم الممارسة وتطويرها. يقسّم الإطار عمل المعلّم إلى أربعة مجالات، يمتدّ اثنان منها إلى ما وراء الحصة نفسها:¹

المجالات الأربعة في إطار دانييلسون

المجال	أمثلة على مكوّناته
1. التخطيط والإعداد	معرفة المحتوى وطرائق تدريسه، معرفة الطلبة، تصميم أهداف واضحة وتقويم متنسق معها.
2. البيئة الصّيقة	مناخ الاحترام والألفة، ثقافة التعلّم، إدارة الإجراءات والسلوك، تنظيم الفضاء.
3. التدريس	التواصل بوضوح، أسئلة ومناقشة عالية الجودة، إشراك الطلبة، التقويم أثناء التعلّم، المرونة والاستجابة.
4. المسؤوليات المهنية	التأقّل في الممارسة، التواصل مع الأسر، الإسهام في المدرسة، النمو المهني، السلوك المهني.

قيمة هذا التقسيم أنه يُدكّرنا بأنّ التدريس المتميّز لا يبدأ عند باب الصف ولا ينتهي عند الجرس. فالإعداد الدقيق والتأقّل بعد الحصة جزء من العمل بقدر ما هو الأداء أمام الطلبة.

مساهمة مارزانو: من الاستراتيجيات إلى «فنّ وعلم التدريس»

ركّز روبرت مارزانو وزملاؤه على تحديد **استراتيجيات تدريس عالية العائد** مدعومة بالأدلة. في عملهم المبكر «التدريس الذي ينجح» (Classroom Instruction That Works) حدّدوا تسع فئات من الاستراتيجيات ذات الأثر الملموس، منها: تحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتلخيص وتدوين الملاحظات، وتعزيز الجهد وتقديره، والواجبات والتدريب الموجّه، والتمثيلات غير اللغويّة، والتعلّم التعاوني، وضبط الأهداف وتقديم التغذية الراجعة، وتوليد الفرضيّات واختبارها، والتلميحات والأسئلة والمنظّمات المتقدّمة.²

❗ ماذا يقول البحث

يلتقي دانييلسون ومارزانو مع مبادئ روزنشاين العشرة في التدريس (Principles of Instruction, 2012)، وهي خلاصة لعلم النفس المعرفي وأبحاث المعلّمين الفعّالين: ابدأ بمراجعة قصيرة، قدّم المادة بخطوات صغيرة، اطرح أسئلة كثيرة وتحقّق من فهم الجميع، وقمّ نماذج وسقّلات، ووجّه التدريب حتى يبلغ الطلبة إتقانًا مرتفعًا.³ هذا التقاطع بين مصادر مستقلة يعزّز الثقة في هذه الممارسات.

«الإطار لا يصنع معلّمًا متميِّزًا، لكنه يمنح المعلّم مرآة ولغة ينمو بهما.»

كيف نستخدم الأطر دون أن تتحوّل إلى قوائم شكلية

الخطر الأكبر على هذه الأطر أن تُختزل في استماراتٍ للتفتيش يملؤها مشرفّ عابر. الاستخدام الرشيد يجعلها أداةً للتطوير لا للمحاسبة وحدها: يستخدمها المعلّم للتأمّل الذاتي، ويستخدمها الزملاء لملاحظاتٍ متبادلة وديّة، وتستخدمها القيادة لتوجيه التطوير المهني نحو ما يحتاجه الفريق فعلًا.

قائمة تحقّق - ممارسات عالية العائد في الحصة

- ☐ أبدأ بهدف واضح ومعيار نجاح يعرفه الطلبة.
- ☐ أقدم المحتوى بخطوات صغيرة مع نمذجة صريحة.
- ☐ أطرح أسئلة تصل إلى جميع الطلبة لا إلى المتطوّعين فقط.
- ☐ أتحقّق من الفهم باستمرار وأعدّل مساري بناءً عليه.
- ☐ أوّقر تدريبيًا موجّهًا قبل التدريب المستقل.
- ☐ أخصّص وقتًا للتأمّل في الحصة بعد انتهائها.

أسئلة للتأمل

1. أي مجالات دانييلسون الأربعة يحظى بأقل اهتمام في تطويرك المهني؟
2. ما الاستراتيجية عالية العائد التي تستخدمها أقل مما ينبغي؟
3. هل تُستخدم الأطر في مدرستك للتطوير أم للتفتيش؟ وكيف يؤثر ذلك في تقبلها؟

الحواشي

1. Danielson, C. (2007, rev. 2013, 2022). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. ASCD / The Danielson Group.
2. Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works*. ASCD.
3. Rosenshine, B. (2012). "Principles of Instruction," *American Educator*, 36(1).

مراجع الفصل

- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. ASCD.
- Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching*. ASCD.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works*. ASCD.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. *American Educator*, 36(1), 12–39.

كيف يتعلّم الدماغ؟ علم التعلّم في الصف

لעقودٍ درّسنا بالحدس، اليوم يقدّم علم النفس المعرفي مبادئ راسخة عن كيفية تكوّن الذاكرة، وبعضها يناقش ما اعتدنا عليه: فأنجح أساليب المراجعة غالبًا هي الأصعب أثناء التعلّم.

كثيرٌ من ممارساتنا الشائعة تشعرنا بأننا نتعلّم أكثر ممّا نتعلّم فعلًا. فإعادة قراءة النصّ وتظليله تمنح إحساسًا مريبًا بالألفة، لكنها من أضعف طرق ترسيخ المعرفة. في المقابل، هناك ما يسمّيه الباحثون «الصعوبات المرغوبة» (desirable difficulties): أساليب تبدو أبطأ وأشقّ، لكنها تبني تعلّمًا أعمق وأدوم.¹

أربعة مبادئ مدعومة بالأدلة

مبادئ من علم التعلّم وتطبيقها الصّفي

المبدأ	ما يقوله	تطبيق صّفي
التدريب على الاسترجاع	محاولة استدعاء المعلومة من الذاكرة ثُرْسُخها أكثر من إعادة مطالعتها.	اختبارات قصيرة منخفضة المخاطر، أسئلة في مطلع الحصة.
التباعد	توزيع المراجعة على فتراتٍ متباعدة أنفع من حشرها دفعةً واحدة.	العودة إلى مفاهيم سابقة بانتظام عبر الأسابيع.
التداخل	خلط أنواعٍ مختلفة من المسائل أجدى من تكرار النوع نفسه متتاليًا.	مزج أنماط التمارين بدلًا من كتلي متجانسة.
الترميز المزدوج	دمج الكلمة بالصورة والرسم يقوّي بقاء الأثر.	مخطّطات ومنظّمات بصرية مرافقة للشرح.

❗ ماذا يقول البحث

في تجربةٍ كلاسيكية، قارن رودجر وكاريك بين مجموعةٍ أعادت قراءة نصٍّ ومجموعةٍ اختبرت فيه. المجموعة التي مارست الاسترجاع تفوّقت بفارقٍ كبير في الاختبار المؤجّل — رغم أنها شعرت وقت التعلّم بأنها أقلّ إتقانًا.² هذه الفجوة بين **الشعور بالتعلّم والتعلّم الفعلي** من أهم ما يجب أن يعيه المعلّم والطالب معًا.

الحِمل المعرفي: احترام حدود الذاكرة العاملة

تنبّه نظرية الحِمل المعرفي (Cognitive Load Theory) لجون سويلر إلى أنّ ذاكرتنا العاملة محدودة السعة؛ فإذا حقّقناها فوق طاقتها انهار التعلّم.³ من هنا أهميّة تقديم الجديد بخطواتٍ صغيرة، واستخدام النماذج المحلولة (worked examples) للمبتدئين، وإزالة العناصر المشتتة التي لا تخدم الهدف. المفارقة أنّ «تسهيل» المهمة معرفيًا لا يعني تمهينها، بل توجيه انتباه المتعلّم إلى ما يهمّ.

«ما يشعُرنا بأننا نتعلّم ليس دائمًا ما يجعلنا نتعلّم. الألفة ليست إتقانًا.»

قائمة تحقّق - تدريس يحترم كيفية عمل الذاكرة

- ☐ أبدأ الحصة باسترجاعٍ سريع لما سبق قبل تقديم الجديد.
- ☐ أوّّل مراجعة المفاهيم المهمة على فتراتٍ متباعدة لا دفعةً واحدة.
- ☐ أداخل أنواع التمارين بدلًا من تكديس النوع نفسه.
- ☐ أستخدم نماذج محلولة ومنظّمات بصرية عند تقديم مهارٍ جديدة.
- ☐ أجزئ المحتوى الجديد وأتجنّب إثقال الذاكرة العاملة.
- ☐ أعلم طلبتي أنّ الصعوبة أثناء المراجعة علامةٌ صحيّة لا فشل.

أسئلة للتأمّل

1. كم من وقت المراجعة في صفّك يذهب إلى إعادة القراءة مقابل الاسترجاع الفعلي؟
2. هل يميّز طلبتك بين الشعور بالإتقان والإثقان الحقيقي؟ كيف تساعدك على ذلك؟
3. أين تُثقل حصصك الذاكرة العاملة دون قصد؟

الحواشي

1. Bjork, R., & Bjork, E. (2011). "Making Things Hard on Yourself, But in a Good Way." *Psychology and the Real World*.
2. Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). "Test-Enhanced Learning," *Psychological Science*, 17(3).
3. Sweller, J. (1988), وتطويراتٍ لاحقة). Cognitive Load Theory. راجع أيضًا: Deans for Impact (2015), *The Science of Learning*.

- Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). Test-Enhanced Learning. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.
- Brown, P., Roediger, H., & McDaniel, M. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Harvard University Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*.

التقويم من أجل التعلّم والتغذية الراجعة

أقوى تقويم ليس ما يقيس التعلّم بعد انتهائه، بل ما يوجّهه أثناء حدوثه. حين يعرف الطالب أين هو وإلى أين يتّجه وكيف يسدّ الفجوة، يتحوّل التقويم من حكم إلى وقود.

نميّز عادةً بين نوعين من التقويم: **التقويم الختامي** (of learning) الذي يقيس ما تحقّق في نهاية وحدة أو فصل، و**التقويم التكويني** (for learning) الذي يجري أثناء التعلّم ليعدّل مساره. النوع الثاني هو الأقوى أثراً، وقد أرسى بلاك وويليام أساسه في دراستهما الفارقة «داخل الصندوق الأسود» (1998)، حيث خلاصاً إلى أنّ تعزيز التقويم التكويني من أكثر ما يرفع التحصيل فاعليّة وكلفة معقولة.¹

ثلاثة أسئلة تصنع تغذية راجعة فعّالة

لخصّ هاتي وتيمبرلي التغذية الراجعة الفعّالة في ثلاثة أسئلة يحتاج المتعلّم إلى إجاباتها:²

الأسئلة الثلاثة للتغذية الراجعة (Hattie & Timperley)

السؤال	وظيفته
إلى أين أتجه؟ (Feed up)	وضوح الهدف ومعيّار النجاح المنشود.
أين أنا الآن؟ (Feed back)	معلومة دقيقة عن الأداء الحالي مقارنةً بالهدف.
ما الخطوة التالية؟ (Feed forward)	إجراء محدّد يسدّ الفجوة بين الحالي والمنشود.

يكشف هذا التلخيص خطأً شائعاً: كثيرٌ ممّا نسّميه تغذية راجعة يجب عن السؤال الثاني فقط («هذا صحيح، وهذا خطأ») ويهمل الثالث. والطالب الذي يعرف أنه أخطأ دون أن يعرف الخطوة التالية يبقى عالقاً. كما أنّ الدرجة الرقمية وحدها غالباً ما تُلغي أثر التعليقات: فبمجرّد رؤية الرقم يتوقّف كثيرٌ من الطلبة عن قراءة الملاحظات.

❗ ماذا يقول البحث

تأتي التغذية الراجعة بحجم أثرٍ يقارب 0.70 عند هاتي، لكنه من أشدّ المؤثرات **تبايناً**: فبعض أنواعها يضرّ فعلاً. التغذية الراجعة الموجهة إلى الذات («أنت ذكيّ / كسول») أضعف بكثيرٍ من الموجهة إلى المهمة والعملية والتنظيم الذاتي.² ويطوّر ديلان وويليام هذا في «التقويم التكويني المُضمّن» بأدواتٍ عمليّة كأسئلة الكشف عن الفهم وتقنيات الاستجابة الجماعيّة.³

«التغذية الراجعة التي لا تُخبر الطالب بخطوته التالية ليست تغذية راجعة، بل مجرد حكم.»

استراتيجيات عملية للتقويم التكويني

لا يتطلب التقويم التكويني أدوات معقدة، بل عادات صفيّة منتظمة: أسئلة تشخيصيّة في مطلع الوحدة، وبطاقات خروج تكشف فهم الطلبة نهاية الحصة، وتقنيات تجعل تفكير الجميع مرئيًا (لا المتطوّعين فقط)، ومعايير نجاح يستخدمها الطلبة أنفسهم في التقويم الذاتي وتقويم الأقران. الغاية أن يصبح كلّ طالب شريكًا في قياس تعلّمه لا موضوعًا سلبيًا له.

قائمة تحقّق - تغذية راجعة تحرك التعلّم

- ☐ أوضح معيار النجاح قبل بدء المهمة لا بعدها.
- ☐ أوجّه ملاحظاتي إلى المهمة والعملية لا إلى شخص الطالب.
- ☐ أضف دائمًا «الخطوة التالية» القابلة للتنفيذ.
- ☐ أمنح وقتًا فعليًا للطالب ليتصرّف بناءً على الملاحظات.
- ☐ أفصل التعليقات عن الدرجة أو أوخّر الدرجة لتقرأ الملاحظات.
- ☐ أستخدم بطاقات الخروج وتقنيات الاستجابة الجماعيّة بانتظام.

أسئلة للتأمّل

1. ما نسبة ملاحظاتك التي تتضمن خطوةً تالية واضحة؟
2. هل يحتاج لطلبتك وقتٌ للتصرّف بناءً على تغذيتك الراجعة، أم تنتقل مباشرةً إلى مهمّة جديدة؟
3. كيف تعرف — أثناء الحصة لا بعدها — أنّ الجميع قد فهم؟

الحواشي

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). "Inside the Black Box," *Phi Delta Kappan*, 80(2).
2. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback," *Review of Educational Research*, 77(1).
3. Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1).
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

التمايز والتعليم الجامع

الصف الواحد ليس كتلة متجانسة. التمايز ليس إعداد دريس مختلف لكل طالب، بل تصميم مرّن منذ البداية يتيح لمتعلمين مختلفين بلوغ أهداف طموحة نفسها بمسارات متعدّدة.

يقوم التمايز في التدريس (Differentiated Instruction)، كما طوّره كارول آن توملينسون، على مبدأ بسيط: أن نستجيب للاختلاف الطلبة في الاستعداد والاهتمام وأسلوب التعلم، عبر تعديل المحتوى (ما يتعلمونه)، والعمليّة (كيف يتعلمونه)، والمنتج (كيف يُظهرون تعلمهم)، وبيئة التعلم¹. والمفتاح أن التمايز يرفع السقف ولا يخفضه: فالهدف الطموح واحد للجميع، بينما يتنوّع الدعم والطريق إليه.

! ماذا يقول البحث

يحدّر البحث من مغالطة منتشرة: فكرة أن لكل طالب «نمطًا تعليميًا» ثابتًا (بصريّ/سمعيّ/حركيّ) يجب التدريس وفقه، لم تصمد أمام الاختبار التجريبي. ² التمايز الفعّال لا يُصنّف الطلبة في قوالب، بل يستجيب لاستعدادهم الفعلي في مهاريّة بعينها، مستندًا إلى بيانات التقويم التكويني. أمّا التوقعات فتبقى عالية للجميع.

التصميم الشامل للتعلم (UDL)

يقدم التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning) الذي طوّره مركز CAST مقارنةً تكميليّة: بدلًا من تكيف الدرس لاحقًا لكل حالة، نصمّمه منذ البداية ليكون قابلًا للوصول من الجميع، عبر ثلاثة مبادئ³:

مبادئ التصميم الشامل للتعلم

المبدأ	مضمونه
تعدّد وسائل التمثيل	تقديم المعلومة بطرق متنوّعة (نصّ، صوت، صورة) — «الـ«ماذا» في التعلم».
تعدّد وسائل التعبير	إتاحة طرق متنوّعة ليظهر الطلبة ما تعلموه — «الـ«كيف»».
تعدّد وسائل الانخراط	إثارة الدافعيّة بمداخل متعدّدة تراعي الاهتمام والتحدّي المناسب — «الـ«لماذا»».

يلتقي هذا مع مبدأ إنصافيٍّ أوسع تؤكّده اليونسكو ومنظمات التعليم الدولية: أن التعليم الجامع ليس خدمةً لفئةٍ خاصّة، بل إعادة تصميمٍ للنظام كي يتّسع للتنوّع — بما في ذلك طلبة التربية الخاصّة، ومتعلّمو اللغة الإضافية، والطلبة في السياقات الهشّة.⁴ فحين نصمّم للأطراف، ننتفع في المركز أيضًا.

«التمايز يرفع السقف للجميع ويتيح طرقًا متعدّدة للوصول إليه — لا يخفضه لأحد.»

قائمة تحقق • صفّ يتّسع للجميع

☐ هدفي واحدٌ وطموخرٌ للجميع، وتنوّع مسارات الوصول إليه.

☐ أستخدم في تمايزي إلى بيانات التقويم لا إلى افتراضاتٍ مسبقة.

☐ أقدم المحتوى بأكثر من وسيلة تمثيل.

☐ أتيح للطلبة أكثر من طريقةٍ لإظهار تعلّمهم.

☐ أوفّر سقالاتٍ للمتعلّمين وتحدياتٍ إضافية للمتقدّمين.

☐ أجنّب تصنيف الطلبة في «أنماط تعلّم» ثابتة.

أسئلة للتأمّل

1. هل يخفض تمايزك أحيانًا التوقّعات لبعض الطلبة دون قصد؟
2. ما العائق الأكبر أمام تمايز حقيقيٍّ في صفّك: الوقت، المواد، أم البيانات؟
3. لو صمّمت وحدتك القادمة بمبادئ UDL منذ البداية، فما الذي سيتغيّر؟

الحواشي

1. Tomlinson, C. A. (2001, 2014). *The Differentiated Classroom*. ASCD.

2. Pashler, H. et al. (2008). "Learning Styles: Concepts and Evidence," *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3).

3. CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2.

4. UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education — All Means All*.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines v2.2*.

Pashler, H. et al. (2008). Learning Styles. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3).

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*.

04

البيئة والعلاقات

لا يتعلّم دماغٌ يشعر بالتهديد، قبل أن يخطر الطالب في مهمةٍ صعبة، يحتاج إلى بيئةٍ آمنةٍ وعلاقةٍ يثق بها. يتناول هذا الجزء المناخ الصفّي والعلاقات، والتعلّم الاجتماعي-العاطفي، وإدارة السلوك بوصفها أساسًا للتعلّم لا ترفًا يضاف إليه.

المناخ الصفّي والعلاقات التربوية

العلاقة بين المعلّم والطالب ليست خفيفة لطيفة للتعلّم، بل شرط له. حين يشعر الطالب بأنه مرئيٌّ ومقدّر وآمن، يجرؤ على المخاطرة الفكرية التي يتطلبها التعلّم العميق.

يضع هاتي علاقات المعلّم بالطلبة بين المؤثرات الموهمة بحجم أثر يقارب 0.48، فوق نقطة الارتكاز.¹ لكنّ الأثر أعمق ممّا يوحي به الرقم وحده: فالعلاقة الجيدة هي البنية التحتية التي تمرّ عبرها كلّ الممارسات الأخرى. التغذية الراجعة الصارمة تُقبل حين تأتي من معلّم يثق الطالب بأنه في صفّه؛ والتحدّي الصعب يُقبل حين يشعر الطالب بالأمان في الخطأ.

ثلاثة أبعادٍ للمناخ الصفّي الإيجابي

ما الذي يصنع مناخًا يزدهر فيه التعلّم

البعد	مظاهره
الأمان النفسي	الخطأ مقبول ومتوقّع، السخرية ممنوعة، الطالب يجرؤ على السؤال والمحاولة.
الانتماء	كلّ طالب يشعر بأنّ له مكانًا؛ يُعرّف باسمه وتُقدّر مساهمته وخلفيته.
البنية والوضوح	توقعات وإجراءات واضحة ومتّسقة تمنح الطلبة إحساسًا بالأمان والقدرة على التنبؤ.

❗ ماذا يقول البحث

بيّنت أبحاث روبرت بيانتا وزملائه أنّ جودة التفاعل بين المعلّم والطالب — الدعم العاطفي، وتنظيم الصف، والدعم التعليمي — تتنبأ بمكاسب الطلبة الأكاديمية والاجتماعية.² كما تُظهر الدراسات أنّ العلاقة الداعمة تقي بوجه خاص الطلبة الأكثر عرضة للخطر، وقد يكون أثرها في مسارهم أبقي من أثر أي برنامج منفصل.

«لا يهتمّ الطلبة بمقدار ما تعرف حتى يعرفوا مقدار ما تهتمّ.»

بناء العلاقة عمدًا لا مصادفةً

تنمو العلاقات الجيدة بأفعالٍ صغيرةٍ متّسقةٍ أكثر ممّا تنمو بمبادراتٍ كبيرةٍ متفرّقةٍ: الترحيب بالطلبة على الباب باسمهم، والإصغاء الفعّال دون مقاطعة، وتذكّر تفاصيل حياتهم، ومعالجة الأخطاء بكراميةٍ لا بإهانةٍ، والاتّساق بين ما نقوله وما نفعله. هذه ليست «لمساتٍ لطيفةٍ» بل استثمارٌ مباشرٌ في القدرة على التعلّم.

قائمة تحقّق - مناخٌ يبني الثقة

- ☐ أعرف طلّبي بأسمائهم وأتذكّر ما يهوّهم.
- ☐ أستقبل الطلبة يوميًّا بترحيبٍ يشعّرههم بأنهم مرئيّون.
- ☐ أعالج الأخطاء والسلوك دون إهانةٍ للكرامة.
- ☐ توقّعاتي وإجراءاتي واضحةٌ ومتّسقةٌ يوميًّا بعد يوم.
- ☐ أصغي فعليًّا لمخاوف الطلبة قبل أن أستجيب.
- ☐ أراقب: من الطلبة الذين قد يشعرون بأنهم على الهامش؟

أسئلة للتأمّل

1. أي طلبةٍ في صفّك لا تعرف عنهم إلا القليل؟ وماذا يعني ذلك؟
2. هل يشعر طلبتك بالأمان الكافي ليخطئوا علنًا أمام أقرانهم؟
3. ما الفعل الصغير المتّسق الذي يمكن أن تبدأه غدًا لتقوية العلاقة؟

الحواشي

1. Hattie (2009): teacher–student relationships, بحجم أثر يقارب 0.48.
2. Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Brookes.

مراجع الفصل

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher–Student Relationships and Engagement. في *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Roorda, D. et al. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships. *Review of Educational Research*, 81(4).

التعلّم الاجتماعي-العاطفي وإدارة السلوك

مهارات إدارة العواطف وبناء العلاقات واتخاذ القرار المسؤول ليست منافسةً للتحصيل الأكاديمي، بل رافعةً له. والسلوك المنضبط ثمرةً لبيئةٍ ثباتي، لا نتيجةً لعقوباتٍ تُوقع.

يقدم إطار التعلّم الاجتماعي-العاطفي (SEL) الذي طوّره مؤسسة CASEL خمس كفاياتٍ مترابطة تشكّل أساس التنظيم الذاتي والعلاقات الصحية:¹

الكفايات الخمس للتعلّم الاجتماعي-العاطفي (CASEL)

الكفاية	مضمونها
الوعي بالذات	التعرّف على المشاعر والقيم ونقاط القوة بدقة.
إدارة الذات	تنظيم الانفعالات والدوافع والمثابرة نحو الأهداف.
الوعي الاجتماعي	التعاطف وفهم وجهات نظر الآخرين واحترام التنوع.
مهارات العلاقات	التواصل والتعاون وحلّ النزاعات وطلب المساعدة.
اتخاذ القرار المسؤول	خيارات بناءة تراعي العواقب والرفاه العام.

❗ ماذا يقول البحث

في تحليلٍ بَعْدِيٍّ واسع شمل أكثر من 213 برنامجًا، وجد دورلاك وزملاؤه أنّ برامج التعلّم الاجتماعي-العاطفي حسّنت المهارات الاجتماعية والسلوك، ورفعت التحصيل الأكاديمي بما يعادل نحو 11 نقطة مئوية.² بعبارةٍ أخرى: الاستثمار في المهارات العاطفية لا يُزاحم الأكاديمي، بل يخدمه مباشرة.

إدارة السلوك: من ردّ الفعل إلى التصميم المسبق

يميّز البحث بين إدارةٍ تفاعليّةٍ تنتظر وقوع المشكلة لتعاقبها، وإدارةٍ استباقيةٍ تصمّم البيئة لتقليل المشكلات أصلًا. تؤكد أعمال هارزانو في إدارة الصف، وأنظمة مثل الدعم السلوكي الإيجابي على مستوى المدرسة (PBIS)، أنّ الوقاية أنجع من العلاج: توقّعات سلوكيّة واضحة تُدرّس صراحةً، وإجراءات روتينيّة متّسقة، وتعزيز إيجابيٍّ للسلوك المرغوب، وعلاقات قويّة تجعل الطالب يريد أن يفعل الصواب.³

والتحوّل الجوهري هنا فلسفيّ: من سؤال «كيف أعاقب هذا السلوك؟» إلى سؤال «ما الذي يحتاجه هذا الطالب ليتصرّف تصرّفًا أفضل؟». فالسلوك الصعب في كثيرٍ من الأحيان رسالةٌ عن حاجةٍ غير ملّابّة — لا مجرد تحدٍّ للسلطة.

«السلوك المنضبط ثمره بيئةٌ تُبنى بعناية، لا نتيجة عقوبات تُوقع بعد فوات الأوان.»

قائمة تحقّق · بيئة استباقية للسلوك

☐ أُدرّس التوقّعات السلوكيّة صراحةً كما أُدرّس المحتوى.

☐ أطبّق القواعد بالتّساقٍ وعدليّ لا مزاجيّة.

☐ أعزّز السلوك الإيجابي أكثر ممّا أعاقب السلبي.

☐ أبحث عن الحاجة الكامنة وراء السلوك الصعب.

☐ أدمج مهارات إدارة العواطف في روتين الصف.

☐ أفصل بين رفض السلوك واحترام كرامة الطالب.

أسئلة للتأمّل

1. كم من طاقتك يذهب إلى معالجة السلوك مقابل تصميم بيئة تقلّله؟
2. هل تُدرّس التوقّعات السلوكيّة في صفّك، أم يُفترض أنّ الطلبة «يعرفونها»؟
3. حين يتكرّر سلوكٌ صعب من طالب، ما الحاجة التي قد يعبر عنها؟

الحواشي

1. CASEL. The CASEL Framework: Five Core Competencies. casel.org.

2. Durlak, J. et al. (2011). "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning," *Child Development*, 82(1).

3. Marzano, R. (2003). *Classroom Management That Works*. ASCD. وأنظمة PBIS.

Durlak, J. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.

CASEL (2020). CASEL's SEL Framework.

Marzano, R. (2003). *Classroom Management That Works*. ASCD.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*.

05

النظام والاستدامة

التميز الذي يعتمد على فرد يزول برحيله. يتناول هذا الجزء الشروط التي تجعل التميز خاصية للنظام: قيادة تمكّن، ومجتمعات تعلّم مهنية، وثقافة تقودها البيانات، وشراكة حقيقية مع الأسرة والمجتمع.

القيادة المدرسية ومجتمعات التعلم المهنية

لا يأتي أثر القائد المدرسي مباشرةً على الطلبة، بل عبر ما يمكنه من تهيئة الظروف: معلّمون يتعلّمون معًا، وتركيز جماعيّ على التعلّم، وثقة تسمح بالمخاطرة المهنية.

خلص ليثوود وزملاؤه، في تركيبهم للأدلة حول القيادة الناجحة، إلى أنّ **القيادة المدرسية هي ثاني أقوى عامل مدرسيّ يؤثّر في تعلّم الطلبة بعد التدريس الصّفيّ المباشر**، وأنّ أثرها يتضاعف في المدارس الأكثر تعقُّلاً.¹ لكنّ هذا الأثر غير مباشر: القائد لا يعلّم الطلبة، بل يبيّن القدرة، ويوجّه التركيز، ويطوّر المنظّمة.

القيادة الموزّعة والتربوية

تجاوز البحث صورة «القائد البطل» الفرد إلى مفهوم **القيادة الموزّعة**: أن تُوزّع مسؤوليّة القيادة عبر فريق من المعلّمين القادة لا أن تُحتكر في شخص. كما يميّز الباحثون **القيادة التربويّة** (Instructional Leadership) التي تجعل تحسين التعلّم والتعليم محور عمل القائد، لا الإدارة اللوجستية وحدها.² والقائد الأكثر أثرًا، بحسب فيفيان روبنسون، هو من **يقود التعلّم المهني للمعلّمين ويشارك فيه** بنفسه.³

❗ ماذا يقول البحث

في تحليل روبنسون لأبعاد القيادة، جاء بُعد «قيادة تعلّم المعلّمين وتطويرهم والمشاركة فيه» بأعلى حجم أثر (يقارب 0.84) على نتائج الطلبة — أي أكثر من ضعف أثر الأبعاد الإداريّة الأخرى.³ الرسالة: القائد الذي يحمي التطوير المهني ويشارك فيه فعليًا يحدث أثرًا أعمق من القائد المشغول بالإدارة وحدها.

مجتمعات التعلم المهنية (PLCs)

من أقوى البنى التي تحوّل الكفاءة الجمعية من شعارٍ إلى ممارسة: **مجتمعات التعلّم المهنية**. طوّر دوفور وزملاؤه هذا النموذج حول ثلاث أفكارٍ كبرى: التركيز على **التعلّم** لا التدريس، وبناء **ثقافة تعاون** ومسؤوليّة جماعيّة، والتوجّه **بالنتائج** والأدلة.⁴ وتنظّم هذه المجتمعات حول أربعة أسئلةٍ محوريّة:

#	السؤال
1	ما الذي نريد أن يتعلّمه كلّ طالب؟
2	كيف نعرف أنه تعلّمه؟
3	كيف نستجيب لمن لم يتعلّم بعد؟
4	كيف نوسّع تعلّم من أتقن بالفعل؟

«لا يرتقي تعلّم الطلبة فوق سقف التعلّم المهني لمعلّميهم.»

قائمة تحقّق · قيادة تمكّن التميّز

☐ أجعل تحسين التعلّم — لا اللوجستيات — محور وقتي واهتمامي.

☐ أحمي وقتًا منتظمًا ومحميًا لتعاون المعلّمين المهني.

☐ أشارك في التطوير المهني بوصفي متعلّمًا لا مشرفًا فقط.

☐ أوزّع القيادة وأطوّر معلّمين قادة.

☐ أنظّم عمل الفرق حول الأسئلة الأربعة لمجتمع التعلّم.

☐ أبني ثقةً تسمح بالمخاطرة المهنية والاعتراف بالتعزّز.

أسئلة للتأمّل

1. ما نسبة وقت القيادة في مدرستك الموجه فعلًا لتحسين التعلّم؟
2. هل تعاون المعلّمين في مدرستك بنيةً محميّة أم نشاطًا يلغى عند أوّل ضغط؟
3. أي الأسئلة الأربعة لمجتمع التعلّم أضعفها حضورًا في فرقكم؟

الحواشي

1. Leithwood, K. et al. (2006/2020). "Seven Strong Claims About Successful School Leadership".
2. Spillane, J. (2006). **Distributed Leadership**. Jossey-Bass.
3. Robinson, V. (2011). **Student-Centered Leadership**. Jossey-Bass.
4. DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). **Learning by Doing**. Solution Tree.

مراجع الفصل

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. **School Leadership & Management**, 40(1).
- Robinson, V. (2011). **Student-Centered Leadership**. Jossey-Bass.
- DuFour, R. et al. (2016). **Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work**. Solution Tree.

البيانات وثقافة التحسّن المستمر

البيانات ليست غايةً بذاتها ولا أداةً للمحاسبة وحدها، بل مرآة تكشف أين نحن من أهدافنا. المدارس المتميزة لا تجمع بياناتٍ أكثر، بل تطرح عليها أسئلةً أفضل وتتصرّف بناءً عليها.

حوّلت حركة القرارات القائمة على الأدلة التربية من ثقافة الانطباع إلى ثقافة الاستقصاء. لكنّ الخطر مزدوج: أن نغرق في بياناتٍ لا نستخدمها، أو أن نخزل التعلّم في ما يسهل قياسه. تنبّه تقارير OECD إلى أنّ الأنظمة الناجحة توظّف بيانات التقييم **للتحسين** بالدرجة الأولى، لا للترتيب والعقاب فحسب.¹ والاختبارات الموحّدة، حين تُساء استخدامها، قد تضيق المنهج وتحوّل التعليم إلى تدريبٍ على الامتحان.

دورة التحسّن المستمر

تستعير المدارس المتميزة منطق دورات التحسّن المتكرّرة (مثل دورة خطّ-نفذ-ادرس-طبّق)، فتتعامل مع كلّ تدخّل بوصفه فرضيّة تُختبر لا حلّاً نهائياً:

دورة التحسّن المستمر في المدرسة

المرحلة	السؤال المحوري
خطّ	ما المشكلة بالضبط؟ وما التغيير الذي نتوقع أن يحسّنها؟
نفذ	كيف نطبّق التغيير على نطاقٍ صغيرٍ أولاً؟
ادرس	ماذا تقول البيانات؟ هل تحقّق الأثر المتوقّع؟
طبّق	هل نوسّع التغيير، أم نعدّله، أم نتخلّى عنه؟

❗ ماذا يقول البحث

يضع هاتي التقويم التكويني والتقييم الذاتي للمدرسة بين المؤثرات المهمّة، لكنه يشدّد على أنّ العبرة ليست في جمع البيانات بل في **التفسير والفعل**. كما تبرز مقارنة «التحسين الأصيل» (Improvement Science) لدى مؤسسة كارنيجي أهميّة اختبار التغييرات على نطاقٍ صغيرٍ متكرّر قبل تعميمها.²

«ليست الغاية أن نقيس أكثر، بل أن نتصرّف بحكمةٍ أكبر بناءً على ما نقيس.»

قائمة تحقّق - بياناتٌ تخدم التعلّم

☐ نبدأ من سؤالٍ واضحٍ لا من البيانات المتاحة صدفةً.

☐ نجمع من البيانات ما نعتزم استخدامه فعلاً.

☐ نستخدم مزيجًا من الأدلّة لا مقياسًا واحدًا.

☐ نخصّص وقتًا لتفسير البيانات جماعيًا لا لعرضها فقط.

☐ نختبر التغييرات على نطاقٍ صغيرٍ قبل تعميمها.

☐ نحصرُ ألاّ تضيق المسألةُ المنهج أو تشوّه التعليم.

أسئلة للتأمّل

1. ما البيانات التي تجمعها مدرستك ولا تستخدمها فعلاً؟
2. هل تُقرأ بياناتكم للتحسين أم للمحاسبة وحدها؟ وكيف يؤثر ذلك في الثقة؟
3. متى اختبرتم آخر مرّةٍ تغييرًا على نطاقٍ صغيرٍ قبل تعميمه؟

الحواشي

1. OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*.
2. Bryk, A. et al. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard Education Press.

مراجع الفصل

- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve*. Harvard Education Press.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning*. OECD Publishing.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.

شراكة الأسرة والمجتمع

لا ينتهي تعلّم الطالب عند باب المدرسة. حين تصطبّ الأسرة والمجتمع خلف الأهداف نفسها، يتضاعف أثر المدرسة؛ لكنّ الشراكة الحقيقية أعمق من دعوة الآباء إلى الحفلات.

راكم البحث أدلّة قويّة على أنّ انخراط الأسرة في تعلّم أبنائها يرتبط بتحصيل أعلى ومواظبة أفضل ودافعيّة أقوى. غير أنّ نوع الانخراط يهمّ: فالأثر الأكبر لا يأتي من الحضور المدرسي بقدر ما يأتي من **ما يجري في البيت** — التوقّعات العالية، والحوار حول التعلّم، وثقافة أسريّة تقدّر المعرفة.¹ يلخّص جويس إبستين هذا في ستّة أنماط للمشاركة تتكامل فيها أدوار البيت والمدرسة والمجتمع.²

أنماط مشاركة الأسرة والمجتمع (إطار إبستين)

النمط	مضمونه
التنشئة (Parenting)	دعم الأسر في تهيئة بيئة منزليّة داعمة للتعلّم.
التواصل	قنوات ثنائيّة فعّالة حول تقدّم الطالب وبرامج المدرسة.
التطويع	إشراك الأسر في دعم المدرسة وأنشطتها.
التعلّم في البيت	إرشاد الأسر لدعم التعلّم والواجبات بطريقة مثمرة.
اتخاذ القرار	إشراك الأسر في حوكمة المدرسة وقراراتها.
التعاون مع المجتمع	توظيف موارد المجتمع لإثراء التعلّم والفرص.

❗ ماذا يقول البحث

في تركيبه للأدلة، يجد هاتي أنّ **توقّعات الأسرة** ونوعيّة الحوار حول التعلّم أقوى أثرًا من مجرّد الإشراف على الواجبات أو الحضور.¹ كما تنبّه الدراسات إلى فجوة في الإنصاف: الأسر الأقل حظًا قد تحتاج جسرًا إضافيّة للمشاركة، فالمدرسة المتميّزة تصمّم الشراكة لتصل إلى الجميع لا إلى المتاحين وحدهم.

«حين يتّفق البيت والمدرسة على الرسالة نفسها، يسمع الطالب صوتًا واحدًا لا صوتين متنازعين.»

قائمة تحقّق · شراكة أصيلة لا شكلية

☐ أتواصل مع الأسر حول التعلّم لا حول المشكلات فقط.

☐ أبدأ العام برسالة إيجابية قبل أن تدعو الحاجة لرسالة صعبة.

☐ أرشد الأسر عمليًا لدعم التعلّم في البيت.

☐ أصمّم قنوات تواصل تصل إلى الأسر الأقل حظًا.

☐ أصغي لوجهات نظر الأسر بوصفها شريكًا لا متلقية.

☐ أوظف موارد المجتمع لإثراء خبرات الطلبة.

أسئلة للتأمّل

1. هل يقتصر تواصلك مع الأسر على الأخبار السلبية؟ كيف يؤثّر ذلك في الثقة؟
2. أي الأسر يصعب الوصول إليها في مجتمعك المدرسي؟ وما الجسر الذي يحتاجونه؟
3. كيف تساعد الأسر على دعم التعلّم في البيت بطريقة مثمرة لا مرهقة؟

الحواشي

1. Hattie (2009): parental involvement / home environment؛ مع تمييز التوقعات عن الإشراف.
2. Epstein, J. (2011). School, Family, and Community Partnerships. Westview Press.

مراجع الفصل

- Epstein, J. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. SEDL.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. Routledge.

خارطة طريق نحو مدرسة متميزة

بعد ثلاثة عشر فصلًا من الأدلة، يبقى السؤال الأهم عمليًا: من أين نبدأ؟ التميز لا يُبنى دفعةً واحدة، بل عبر أولويات قليلة ذات أثر كبير، ننقذها بعمق ونشأب عليها.

لو أردنا أن نلخص هذا الكتاب في جملة، لقلنا: **التميز ممارسة جماعية قابلة للتعلّم، تبدأ من المعتقدات وتترجم إلى تدريس مدعوم بالأدلة، وثُصان بيئة وعلاقات ونظام يجعلها تدوم.** ليس فيها سرٌّ خفي، بل مجموعة من القرارات المدروسة التي، حين تتراكم وتتسق، تحوّل التعليم من جيّد إلى مؤثّر.

ثلاث أفكار جامعة تربط الكتاب كلّ

الخيوط النازمة عبر الفصول

الفكرة	ما تعنيه عمليًا
اعرف أترك	لا تفترض التعلّم؛ اجعله مرئيًا بالأدلة، وقس ما يهمّ لا ما يسهل.
التميز جماعي	الكفاءة الجمعية ومجتمعات التعلّم تحوّل الجهد الفردي إلى أثر نظامي يدوم.
العلاقة أساس لا زينة	الأمان والثقة شرط يمرّ عبره كلّ تدريس صعب وكلّ تغذية راجعة صارمة.

من أين تبدأ؟ سلّم أولويات

إذا كنت معلّمًا، ابدأ من دائرة تأثيرك المباشرة: وضوح الأهداف ومعايير النجاح، والتغذية الراجعة التي تتضمّن الخطوة التالية، والتقويم التكويني الذي يكشف الفهم أثناء حدوثه. وإذا كنت قائدًا مدرسيًا، فأترك الأكبر في حماية وقتٍ للتعاون المهني، وبناء الكفاءة الجمعية، وجعل تحسين التعلّم محور عملك. وإذا كنت طالبًا في كليّة التربية، فاجعل هذه الأطر عدستك التي ترى بها الصف قبل أن تدخله.

❗ خلاصة الأدلة

تتقاطع مصادر هذا الكتاب — على تنوّعها — عند حقيقة واحدة: أنّ أعمق أثر في التعلّم لا يأتي من التقنيات ولا الميزانيات، بل ممّا يفعله المعلّمون معًا، وما يؤمنون به عن قدرتهم وقدرة طلبتهم. هذه بشرى: فما يصنع الفرق يقع، إلى حدّ بعيد، ضمن ما نملك تغييره.

«التميز في التعليم ليس وجهة نبلغها، بل التزام يومي بأن نكون غداً أفضل قليلاً مما كنا اليوم.»

خطوتك التالية

1. اختر مؤثراً واحداً مرتفع الأثر من هذا الكتاب لتعمل عليه هذا الفصل الدراسي.
2. حدّد كيف ستعرف — بالأدلة — أنه أحدث فرقاً فعلياً.
3. ابحث عن زميل أو فريق تخوض معه هذه الرحلة؛ فالتميز لا يُبنى وحيداً.

قائمة المراجع الشاملة

تجمع هذه القائمة المصادر الأساسية التي بُني عليها الكتاب، مرتبةً بحسب محاورها. وتذكر التفاصيل الكاملة لكل مرجع ضمن حواشي فصله ومراجعته أيضًا.

التعلم المرئي وأحجام الأثر

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Eells, R. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. Loyola University Chicago.

العقلية والدافعية

Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement. *Child Development*, 78(1).

Yeager, D. et al. (2019). A National Experiment Reveals Where a Growth Mindset Improves Achievement. *Nature*, 573.

Sisk, V. et al. (2018). Growth Mindsets and Academic Achievement. *Psychological Science*, 29(4).

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.

أطر التدريس والممارسة الفعّالة

Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. ASCD.

Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching*. ASCD.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works*. ASCD.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. *American Educator*, 36(1), 12–39.

علم التعلم والتقويم

Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). Test-Enhanced Learning. *Psychological Science*, 17(3).

Brown, P., Roediger, H., & McDaniel, M. (2014). *Make It Stick*. Harvard University Press.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.

Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. *Phi Delta Kappan*, 80(2).

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

التميز والتعليم الجامع والبعد الاجتماعي-العاطفي

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom*. ASCD.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines v2.2*.

Pashler, H. et al. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3).

Durlak, J. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1).

CASEL (2020). *CASEL's SEL Framework*.

Marzano, R. (2003). *Classroom Management That Works*. ASCD.

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement*. Springer.

القيادة والنظام والشاركة

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40(1).

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

DuFour, R. et al. (2016). *Learning by Doing*. Solution Tree.

Bryk, A. et al. (2015). *Learning to Improve*. Harvard Education Press.

Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships*. Westview Press.

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence*. SEDL.

التقارير والأطر الدولية

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volumes I-III)*. OECD Publishing.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: Survey of Social and Emotional Skills*.

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education — All Means All*.

UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.

التميز في التعليم



إعداد اسماعيل ياسين · إخراج أكاديمية ريزونكس · الطبعة الأولى 2026



عن هذا الكتاب

التميز ممارسة تتعلم، لا موهبة تُورث

يأخذك هذا الدليل في رحلة من الأساس المفاهيمي إلى التطبيق اليومي، مستندًا إلى أقوى ما توصل إليه البحث التربوي العالمي — من «التعلم المرئي» لجون هاتي، إلى عقلية النمو، وأطر التدريس الفعّال، وعلم التعلم المعرفي، وتقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واليونسكو.

ثلاثة عشر فصلًا في خمسة أجزاء، كلٌّ منها مزوّد بأدوات تطبيق عمليّة:

- صناديق «ماذا يقول البحث» تلخّص الدراسات وتوثّقها.
- جداول ومقارنات وقوائم تحقّق قابلية للتطبيق فورًا.
- أسئلة تأقّل تربط القراءة بممارستك اليومية.
- حواشٍ ومراجع في كل فصل، وقائمة مراجع شاملة في الختام.

موجّه لقادة المدارس والمديرين، ولطلبة كليات التربية، وللمعلّمين الذين يطمحون إلى تحويل تعليمهم من جيّد إلى مؤثّر — بلغة الأدلّة لا الانطباعات.

إعداد

اسماعيل ياسين

الطبعة الأولى • 2026

إعداد وإخراج

أكاديمية ريزونكس