مؤسسة رفيق الحريري

وقائع مؤتمر

التجديد التربوي

تجارب في التطوير المدرسي

التجديد التربوي

تجارب في التطوير المدرسي

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى 2013

لا يحق استعمال أو طباعة أو تصوير هذا الكتاب أو جزء منه إلا بإذن من مالكي حقوق الطبع.

مؤسسة رفيق الحريري
هاتف: 853055 ـ 01
فاكس: 853006 ـ 01
بريد الكتروني:
hf@hariri-foundation.org
www.rhf.org.lb

ISBN: 978-9953-0-2842-2

صدَرَ في لبنان
مركز الطباعة الحديثة ـ بيروت
تصميم الغلاف:
فكرة رأفت كريمة

وقائع مؤتمر
التجديد التربوي
تجارب في التطوير المدرسي

4 كانون الأول 2012

الجامعة الأميركية في بيروت

بيروت ـ لبنان

الفهـــرس

		الصفحة
الافتتاح		
كلمة راعية المؤتمر السيدة نازك رفيق الحريري		7
كلمة المديرة العامة لمؤسسة رفيق الحريري السيدة سلوى السنيورة بعاصيري		9
جلسات العمل		
الجلسة الأولى:		13
مدير الجلسة	د. سمير جرار	
المتداخلون	السيدة لورانس كومت	
	السيدة هالة بيوض اسكاف	
	السيدة باسمة كامل بعاصيري	
الجلسة الثانية:		47
مدير الجلسة	د. صوما بوجودة	
المتداخلون	د، غازي غيث	
	السيدة رنا اسماعيل	
	السيدة رندة الدرزي زين	
الجلسة الثالثة:		91
مدير الجلسة	د. أحمد عويني	
المتداخلون	د. فادي الحاج	
	السيدة ايزابيل نيغريل	
	الأخت الدكتورة نزها خوري	
الجلسة الرابعة:		135
مدير الجلسة	د. جورج نحاس	
المتداخلون	السيدة اليسون ويلموت	
	السيدة ميشكا مجبر موراني	
	السيدة منى فايد حامد	
الجلسة الخامسة:		177
مدير الجلسة	د. عدنان الأمين	
	الخلاصات والاختتام	

جلســة الافتتــاح

كلمة السيدة نازك رفيق الحريري

رئيسة مؤسسة رفيق الحريري

منذ أكثر من عشرين سنة وقف الرئيس الشهيد رفيق الحريري في هذا الصرح العلمي الكبير، مخاطبا كل شباب وشابات لبنان من خلال خريجي الجامعة الأميركية في بيروت. هو من حمل هم الشباب في قلبه ووجدانه وعمل جاهدا، خلال أيام المحنة التي مر بها لبنان، على تجنيب شبابه ويلات الحرب العبثية، وانتشال ما أمكن من براثن الحرب، وتسلحيهم بالعلم والمعرفة.

كم يطيب لي اليوم، في مستهل هذا المؤتمر التربوي، وأمام هذه النخبة من المشاركين من أهل الخبرة والاختصاص، أن أستعيد بعضا مما قاله في تلك المناسبة لارتباطه بما أنتم بصدده في هذا المؤتمر. ذلك أن مؤتمركم، من خلال عنوانه: التجديد التربوي، يهدف إلى تعزيز قدرات الشباب لتعلم العيش المشترك وبناء المواطنة المسؤولة.

جاء الرئيس الشهيد يقول للخريجين أن النجاح هو محصلة لالتقاء مجموعة من القيم، منها الصدق والوفاء والاتقان ـ هذه القيم التي متى اجتمعت في إنسان، فإنها لا يمكن إلا أن تقوده إلى النجاح.

جاء ليقول إن نجاحكم اليوم هو نجاح للبنان غدا. وأنه مؤمن بأن لا خوف على لبنان ما دام هناك شباب وشابات يكافحون التخلف بالتقدم، والجهل بالتعلم، واليأس بالتحدي.

(*) ألقت الكلمة السيدة هدى طبارة ممثلة السيدة نازك رفيق الحريري.

جاء ليضـعهم أمام التحديات التي سـوف تواجههم، تحدي العمل في وطن يخرج من الحرب، تحدي الانتاج في وطن يخرج من الإحباط، تحدي الإبداع في وطن تناثرت طاقات أبنائه في أرجاء الدنيا، وتحدي التصحيح في وطن تتآكله الفوضى.

لا يسـعني اليوم أمام هذا الحفل إلا أن أتصـور فرحة الرئيس الشـهيد، لو تسـنى له أن يكون بيننا في هذا المؤتمر الذي تقيمه مؤسسة رفيق الحريري التي كان يرعاها كطفله المدلل بالتعاون مـع الجامعة الأميركيـة في بيروت التي كان الرئيـس يقدر عطاءاتها الجمة للوطـن وللمنطقة. إن مؤتمركم الذي يضـم مشاركين من كبرى الجامعات والمدارس الرسمية والخاصة في لبنان مدعو للتداول في أبعاد التجديد التربوي وتعميق الوعي به وتعميم المعرفة حوله.

ولا شك لدي بأن أي نظام تربوي في لبنان لا بد أن يركز على ما بقي الرئيس الشهيد ينادي به حتى آخر لحظة من حياته من ضرورة الحفاظ على الصيغة اللبنانية الفريدة القائمة على الحرية والاعتدال وعلى العيش المشترك وتقبل الرأي الآخر دون تطرف أو تعصب.

أود أن أشكركم على مشاركتكم وعلى ما سوف تبذلونه من جهد راجية أن تسمح لي الظروف، في القريب العاجل، بتهنئتكم ومصافحتكم فرداً فرداً.

عشتم وعاش لبنان

كلمة السيدة سلوى السنيورة بعاصيري

المديرة العامة ـ مؤسسة رفيق الحريري

يسعدني وباسم مؤسسة رفيق الحريري أن أجدد الترحيب بكم جمعاً كريماً تلتقون لتأكدوا التزامكم «بالتربية أولا» باعتبار أنها النهج الأشمل لبناء الذات بل لاكتشافها، والمعبر الأرحب للتواصل مع الآخر بل لمعرفته، والسبيل الافعل للنهوضِ بالمجتمع وصولاً لغدٍ أفضل.

وأظنكم توافقوني الرأي أن التربية هي من أكثر الموضوعات التي لا تنفك تطرح العديد من الأسئلة. منها المستدرك، بشأن جملة مفاهيم ونظريات سبق لها أن استحوذت حيزاً واسعاً من المرافعات والدعم والتأييد، ولكنها باتت محطَّ السؤال بعد ان خضعت للتجربة والاختبار والتقييم والمراجعة. ومنها الاستشرافي، بشأن قضايا ومسائل أخذت تطرحها التطورات والتحولات التي يسوقها، وبوتيرةٍ عالية، عالم معولم متسارع الأحداث والتحديات.

انطلاقاً من هذا المعطى، وبحكم سجلها الحافل بالانشغالات التربوية وجهود بناء الإنسان الذي هو النقطة المركز في العملية التربوية، تجد مؤسسة رفيق الحريري نفسها مدعوةً للانخراط، إلى جانب سائر الفعاليات التربوية، على الصعيدين الوطني والدولي، في جهود استطلاع المستجد التربوي، في صيغتيه الاستدراكية والاستشرافية، وتعتبر نفسها معنية بمناقشة ما يترتب عن المسائل المطروحة من مفاعيل، وترى ضرورة إسهامها في التوصل إلى خلاصات ومبادرات، تخدم في دفع الشأن التربوي للسير قدماً نحو التطوير والإبداع.

وما مبادرة مؤسسة رفيق الحريري إلى عقد مؤتمر اليوم إلا ترجمة للدور الذي ارتضته لنفسها منذ إنشـائها، والذي تأمل أن يتعزز ويزدهر من طريق بناء الشـراكات مع جميع المعنيين بشـؤون التنمية الإنسانية، سيما العاملين في المجال التربوي.

لذا يسـعد المؤسسـة أن تكون قد تعاونت فـي تنظيم هذا المؤتمر مـع الجامعة الأميركية في بيروت، عبر دائرتيها التربية وشـؤون الطلاب. وان تكون قد شـكلت لتحديدِ ابعاد المؤتمر واهدافـه، لجنـة علمية متنوعة الخبـرات، وان تكون قد عملـت على إثراء مضـامين المؤتمر مـن خلال حشـد كفاءاتٍ تربوية محلية ودولية. فلهم جميعـاً كلُّ التقدير والثناء. وها نحن قد سمعنا للتو كم تتطلع رئيسة المؤسسة السيدة نازك رفيق الحريري الى ان يتعزز هذا النوع من تضافر الجهود وان يثمر سلسلة مؤتمراتٍ سنوية يتم الإعداد لها بالتعاونِ مع مختلفِ الفعاليات التربوية في لبنان وخارجه، بحيث تعطى الأولية لموضـوع التجديد التربوي، لمواكبةِ مسـيرته وتقييمها.

أيها الحضور الكريم، ازعم أنكم تتلهفون لسماعِ ما سيطرحه المنتدون من مداخلاتٍ قيمة في موضـوع التجديد التربوي، أكانت على شـكل تجارب مميزةٍ ورائدة، أو على شكل رؤى نظريةٍ تؤطر لمفهوم التجديد التربوي، ولكن أسـمح لنفسـي، وتوطئةً لموضـوع المؤتمر، أن انوه بأننا نتطلع إلى التربية، بحكم ما ارتبطت به تاريخاً من دورٍ أساس لأحداث النهضة والتطوير في المستوى الفكري والمعرفي للفرد والمجتمع، نتطلع إليها على أنها القوة المؤثرة في صقل شخصية الفرد وفي تشكيل أرائه، ورسـم توجهاتـه، وبناء منظومة قيمه ومبادئـه، كلُّ ذلك في إطار عمليةٍ دينامية تسـتجيب للمستجد من التحولات والتبدلات.

هذه المقاربة الدينامية هي التي علينا فهم ابعادِها ومسـتلزماتِها عند وضع استراتيجية عملنا في مؤسسـاتنا التربوية، وهي تحديداً ما دعا جاك ديلور الى تبنيه، في تقريرهِ القيم بعنوان «ذلك الكنـزُ المكنون»، الـذي يبين أن دور التربية لا يقتصـر على بناء المخـزون المعرفي للمتعلم، وان كان الحرص قائماً على تطوير طرائقه ونهجه واساليبه، بل يتعداه لابتداع ما يمكن له ان يستجيب للـذكاء المتعـدد الجانب للمتعلم، ويحفز حسَّـه النقـدي، ويهيـؤه لعالمٍ متحولٍ يضـج بالتحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والقيمية والثقافية.

انه من نافل القول أن التجديد التربوي قد ينحو مناحٍ شتى، وله أن يخترق مجالاتٍ عدة، تتعدد بتعدد اهتمامات الإنسان وانشغالاته، وكم هي كثيرة هذه الانشغالات التي بات علينا التصدي لها في حاضر يومياتنا والقادم من الزمن. فما نشهده راهنا من توتراتٍ تحاصرنا من كلِّ اتجاه، متخذةً في المقام الأول مضامين ثقافيةً وقيمية، وإن تجلت بمظاهر سياسية واقتصادية واجتماعية وبيئية، باتت تحتم علينا وعلى المجتمعات كافة، العمل على تجنيد التربية، ومنذ البدايات، في تعزيز قدرات المتعلم لتعلم العيشِ مع الآخر المختلف، استناداً إلى قاعدة المواطنة المسؤولة على المستوى الوطني، وقاعدة الإخوة في الإنسانية على المستوى العالمي. فالفكر التربوي التجديدي الذي نحتاج إليه في عصرنا المربك هذا، هو فكر الانفتاح والحوار والابتكار، الذي تشكل الثقافة أحد أهم مكونات محتواه التعليمي الهادف إلى تنميةٍ بشريةٍ فاعلةٍ ومبدعة. نعني به محتوى تربوياً يسهم مكونه الثقافي في مقاربة المتعلم باعتباره كياناً متكاملاً، أي مقاربته من خلال نسج علاقةٍ متناغمةٍ بين حقول المعرفة، لكي تخاطب بيسرٍ عقله ومشاعره ووجدانه، وتوغل بعيداً في استنهاض نزعته الإنسانية لتحفيزه على الإيمان بالمثل العليا والعمل بموجبها، وفي مقدمها الحرية المسؤولة ارادةً وفكراً وتعبيراً.

علينا أن نعترف أن حاضر الشعوب وغدها هو نتاج المسار التربوي الذي يتم انتهاجه، أي الأهداف الاستراتيجية التي يتم صوغها، والسياسات التي يتم تبنيها، والطرائق التي يتم استخدامها، والعلاقات التي يتم نسجها. فهي في مجملها إما أن تؤسس للإبداع، من طريق الحرية بكل تجلياتها، ومن خلال إيقاظ الوعي الاجتماعي الإنساني في مخيلة المتعلم، وإما أن تؤسس للجمود والتخلف، من طريق الحشو والتلقين، واجترار نمطيةٍ غير مبدعةٍ تسجن الإمكانات الهائلة للفرد وتقزم دوره الوطني والإنساني.

واسمحوا لي أن استشهد هنا بعبارةٍ وجدتها محفورةً على أحد جدران المكتبة العامة لمدينة نيويورك حيث عقدت مؤخراً احتفالية منح جائزة رفيق الحريري ومنظمة الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، لرئيس وزراء ماليزيا السابق، مهاتير محمد، تقديراً لجهوده في إطار الحوكمة الرشيدةِ التي تجلت في نجاحه بأن يقيمَ الوحدة في بلد التنوع من خلال جعل ثنائية العلم والعمل أولية اهتماماته وبرامج عمله. والعبارة التي أشير إليها هي لدانييل وبستر واقتبس

«إن في نشر التعليم بين الناس الركيزة لحفظ واستدامة مؤسساتنا حرة».

“On the diffusion of education among the people rest the preservation and perpetuation of our free institutions.”

إنها حقاً مسـؤولية كبرى تلك التي تقع على كاهل التربية، مسـؤولية حماية ونماء الحرية التي فطر الإنسـان عليها، وكم هي متنوعة المعابر التي يمكن للتربية أن تلجها وان تبرع في استحداثها لتعزيز حرية الفكر والممارسـة. وكم هي عديدة بالمقابل التجليات التي يُسـلب الإنسان فيها حقَّه فـي الحرية، تحت مسـمياتٍ مضـللة وممارسـات خادعة. إلا أننـا وفي الوقت الذي نـدرك فيه أن التربية سـتبقى الأقدر على فتح أبواب الحرية نعي تماماً أنها لا تسـتطيع أن تأخذ أحدهم إليها إلا بإرادته هو. فالتربية لم تكن يوماً ولن تكون عصاً سحرية تبدل الأحوال بين ليلةٍ وأخرى. بل ستبقى المدخل والوسيلة والنهج لتفجير الطاقات الكامنة، والتأسيس للتنمية الإنسانية المستدامة، وحكماً لإحداث التجديد المنشود.

جلسة العمل الأولى

الدكتور سمير جرار

مستشار تربوي

تجارب في التطوير التربوي

أثبتت معظم نظم التعليم في العالم قصورها في الوصول الى أهدافها بسبب مجموعة من المؤثرات التي تطال عملية التعليم والتعلّم. تشمل هذه المؤثرات البيئة والمجتمع والمدرسة والمدرس والمتعلم والمنهج وطريقة التعليم والتعلّم.

من أهم أسباب القصور في الأنظمة التربوية عدم ملائمة المنظومة التربوية الحالية للحاجات والتطلعات التي يواجهها المتعلمون. تأسست هذه المنظومة نتيجة للثورة الصناعية ولتلبية حاجات المجتمع الزراعي القائم في حينه. وكان الهدف الأساسي للتعليم في ذلك الحين هو تخريج العمال والكتبة الذين تحتاج اليهم المصانع والدولة بالإضافة الى الكنيسة، هذا التعليم التقليدي الذي لا يزال يُمارس في العديد من المؤسسات التربوية، يقوم على مبدأ توصيل المعلومة للطلبة لحفظها ومن ثم استرجاعها عند الحاجة اليها.

أما في القرن الواحد والعشرين وبعد قيام ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال والولوج في مجتمع العولمة، انتقل العالم الى مجتمع المعرفة الذي يتطلب نوعا آخر من التعلم الوظيفي القائم على الفهم، والتمكن من مهارات اساسية يحتاج اليها المتعلّم. من أهم هذه المهارات الاستقصاء

والبحث والتحليل، وتطوير قدرات التفكير عن طريق عرض مواقف ومشاكل تتطلب تفسير وإجابات ليست مُلقنة أو مُعلبة.

مع تطور الدراسات المختصة بكيفية التعلمّ وأبحاث الدماغ، والمراحل التي يمر بها الطلاب لاكتساب المهارات المطلوبة، بالإضافة الى التقنيات الحديثة المتوافرة والتي تُشكل تحدياً للمنظومة التربوية التقليدية، كان لا بد من إيجاد منظومة تربوية جديدة تفي بحاجات التعلّم وتساهم في تنمية الفرد والمجتمع، لذا كانت الحاجة للتجديد التربوي.

اتسمت معظم محاولات التجديد والإصلاح بدور رئيسي لوزارات التربية التي كانت تقوم بوضع الخطط والبرامج والمناهج بصورة فوقية قلما يشارك فيها المعلمون والإدارات المدرسية والطلبة وأفراد المجتمع. وكان لقلة الموارد والإمكانيات البشرية والمادية سبباً مباشراً في عدم نجاح عمليات التجديد والإصلاح الموضوعة، أو الوصول للأهداف والاستراتيجيات التي أُقرت وبالتالي اصلاح العملية التعلمية او تجديدها.

أما في العالم العربي فلقد دلت معظم التقارير والدراسات والأبحاث التي تمت في العقد الأخير من قبل الهيئات الدولية والإقليمية والمحلية على ما يأتي:

- «..... تدهور نوعية التعليم في العالم العربي مما يعني تراجع اكتساب المعرفة والمهارات التحليلية والخلاقة».

- «..... عدم ادماج الاحتياجات الجديدة من المعارف والمهارات في الأنشطة التعلّمية والتعليمية».

- «..... وجود فجوة بين ما تقدمه انظمة التربية في البلدان العربية وحاجات التنمية وأهدافها».

(أنظر مشروع التطوير التربوي المستند الى المدرسة في البلاد العربية - تمام)

يتطلب التجديد والإصلاح التربوي العديد من الاجراءات التي يجب اتباعها على مستويات مختلفة ومن أهمها تشجيع اتخاذ القرار القائم على الأبحاث والأدلة والتي تبدأ من الصف مروراً بالمعلمين والإدارة المدرسية. ولا بد من ان يكون للمدرسين النصيب الأكبر من الاهتمام منذ انتقائهم للدخول الى كليات ومعاهد المعلمين، واعدادهم الإعداد المتطور الذي يجاري آخر ما توصلت اليه العلوم التربوية وأبحاث التعلّم. ومن ثم متابعتهم عند الانتظام في الصفوف اثناء

التدريـب الميدانـي. أما عند تعييـن المعلمين للمرة الاولى يجب أن يتم الإشـراف و المتابعة لهم من قبل اسـاتذة متمرسـين لمساعدتهم في سـنيّهم الأولى ودعم مسـارهم. أما الأهم فهو ايجاد نظام تدريبي مهني يسـمح لكل المعلمين من الترقي في السـلك من خـلال متابعة دورات اجرائية ومن خلال وضـع معايير لمراقبة جودة ادائهم لكي يجازوا و بالتالي يسـمح لهم بالبقاء في المهنة والتقدم في مساراتها المفتوحة.

هذا وتدل معظم الابحاث المتطورة في مجال الاصلاح والتجديد التربوي على أن المدرسة هي المـكان الأمثل لإجراء عمليات التجريب والتطوير، فهي المختبر الواقعي الذي يمكن فيه مشـاركة كافة الشركاء في عملية التعلّم وإجراء أي تغيرات لتحسين الاداء.

وقد وجد الباحثون أنّ تجارب التطوير الناجحة تشترك بمجموعة من الخصائص، أهمها:

- إشـراك جميع المعنيين بالعمليـة التعلميـة من طلبة ومعلمين وإداريين ولجان أهل ومهتمين من افراد المجتمع في عمليات وآليات التطوير والتجديد التربوي، كل بحسب دوره وإمكانياته.
- المشرفون من معلمين وإداريين مهتمون بتوفير جو أفضل من الخبرات التعلّمية للطلبة وتحفيزهم على التعلّم.
- بيئـة مدرسيـة يغلب عليها التعـاون بين المعلمين الذين يشعرون بأن لديهم الصلاحيات والتأثير الكافي للمشاركة في القرارات التي تؤدي الى تحسين الممارسات الصفية.
- الفرص متوافرة للمعلمين والإداريين لاكتساب المعرفة وبناء قدراتهم المهنية والعمل بشكل فرق متناسقة لمجابهة أي مصاعب قد يجابهونها.

Mme Laurence Comte
Conseillère Pédagogique AEFE

La Plate-Forme Pédagogique 2nd Degré Dans Le Réseau AEFE-Liban: Un Dispositif Innovant

Je remercie la Fondation Hariri, organisatrice en collaboration avec l'Université Américaine de Beyrouth de cette conférence pédagogique, pour son invitation. J'ai l'honneur d'y représenter la Mission culturelle de l'Ambassade de France au Liban et l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger, l'AEFE. Enseignante expatriée ayant mission de conseil pédagogique pour la zone Proche-Orient, j'exerce également comme professeure de Sciences de la vie et de la Terre au Grand lycée franco-libanais, établissement de la Mission Laïque, établissement conventionné du réseau AEFE au Liban.

J'interviens aujourd'hui dans le cadre de ma mission de conseil pédagogique, précisément sur le dispositif dans lequel s'intègre cette mission, c'est-à-dire la plate-forme pédagogique 2nd degré dans le réseau AEFE-Liban (second degré s'entend comme collège et lycée).

Le réseau Liban regroupe l'ensemble des établissements du Liban qui ont reçu l'homologation conjointe du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère des Affaires étrangères français. Certains de ces établissements ont en plus signé une convention avec l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger qui leur permet de disposer de personnels administratifs et d'enseignement français dont je fais partie.

Avec 40 établissements et 54 000 élèves inscrits dans ses établissements pour cette année scolaire, il s'agit de l'un des plus gros réseaux d'enseignement français à l'étranger, riche de sa diversité. Il est en effet composé d'établissements très variés. On y trouve des établissements confessionnels comme des établissements laïcs, des établissements de quelques centaines d'élèves jusqu'à des établissements de plusieurs milliers d'élèves, répartis sur l'ensemble du territoire libanais, à Beyrouth mais aussi jusqu'à Tyr, Tripoli et Zahlé.

Ces établissements sont réunis autour d'objectifs communs qui justifient leur homologation : bien sûr, la conformité aux programmes français et l'inscription des élèves au baccalauréat français - on compte plus de 2200 élèves présentant le bac français au Liban cette année. Mais également d'autres objectifs comme la recherche de l'excellence et de la réussite pour tous les élèves, le développement de la double culture française et libanaise, le plurilinguisme.

La plate-forme pédagogique 2nd degré s'inscrit dans le dispositif de formation mis en place pour le réseau Liban. Ce dispositif s'appuie sur un Plan Régional de Formation ambitieux puisqu'il propose 35 à 40 stages par an aux enseignants du 1er et 2nd degré du réseau. Pour préciser l'ordre de grandeur, en 20112012- cela représente 186 journées de stages au bénéfice de 1372 stagiaires. Les stages sont assurés par des personnels hautement qualifiés, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et formateurs spécialisés venant de l'académie partenaire, l'académie de Créteil, auxquels s'ajoutent pour des sujets spécifiques des spécialistes libanais ou français.

Le dispositif de formation comprend également une Formation Initiale Complémentaire, formation et accompagnement pendant une année scolaire pour les enseignants nouvellement recrutés par les établissements du réseau Enfin, le dispositif de formation inclut des actions en établissement.

Pour le 1er degré, ces actions sont assurées par un Inspecteur de l'Éducation Nationale français en résidence à Beyrouth et trois conseillers pédagogiques à temps plein. Pour le 2nd degré, elles sont réalisées par une plate-forme

pédagogique de 14 enseignants expatriés ayant mission de conseil pédagogique à l'échelle du pays bénéficiant de décharges d'enseignement.

La plate-forme pédagogique 2nd degré est un dispositif récent, créé au Liban pour la rentrée 2008, pratiquement à titre expérimental. Elle comprenait alors 6 enseignants expatriés ayant mission de conseil pédagogique à l'échelle du pays (EEMCP2) représentants 6 disciplines : l'anglais, le français, l'histoire-géographie, la physique-chimie et les sciences de la vie et de la Terre.

Elle a été étoffée et étendue rapidement à d'autres disciplines. Actuellement, la plate-forme comporte 14 EEMCP2 représentant 10 disciplines. Aux disciplines initialement représentées se sont rajoutées l'arabe, l'éducation physique et sportive, la philosophie, les sciences économiques et sociales et la vie scolaire. Par ailleurs, l'AEFE a commencé à étendre progressivement le dispositif dans les autres parties du monde à compter de la rentrée 2009.

Mais pourquoi mettre en place un nouveau dispositif de formation des enseignants alors que le Plan Régional de Formation existe déjà ?

Je répondrai pour la réussite de nos élèves. Et j'emprunterai pour les situer, ces élèves, les propos tenus par Michel Serres, philosophe et académicien français, lors du colloque « Les nouveaux défis de l'éducation » organisé en France en 2011. A la question qu'il pose : «Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ?», il répond: «Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, n'habite plus le même espace, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde extérieur, ne vit plus dans la même nature ; né sous péridurale et de naissance programmée, ne redoute plus la même mort, sous soins palliatifs. N'ayant plus la même tête que celle de ses parents, il ou elle *connaît autrement*».

Michel Serres insiste donc sur la différence entre cet élève et ses parents donc avec ses professeurs. Il s'agit d'un élève nouveau dans un monde nouveau.

Toujours en suivant Michel Serres, précisons cet élève nouveau. Il vit

dans un environnement essentiellement urbain. Il vit dans un flot d'images et d'informations aux caractéristiques communes : dogmatique, formatant, favorisant le zapping et la brièveté. L'enfant sait rapidement qu'une question ou une réponse ne doit durer que quelques secondes. Il vit dans un monde où prédomine le virtuel à travers l'internet, les réseaux sociaux, les jeux vidéo où ses actions sont dématérialisées. Il a une écriture différente (voir par exemple le langage SMS), une langue différente. Le rythme linguistique, c'est-à-dire l'intégration de nouveaux mots dans la langue, s'est considérablement accéléré.

Notre élève est également nouveau dans les pouvoirs dont il dispose.

Depuis le début de l'humanité, l'homme a externalisé certaines fonctions de son corps pour gagner en efficacité. D'abord les muscles : palans, leviers, machines sont des outils beaucoup plus puissants. Les véhicules sont beaucoup plus rapides et efficaces que la marche ou la course à pied. Aujourd'hui, l'homme a appareillé l'esprit. L'ordinateur et le Smartphone constituent une formidable externalisation de la mémoire, donnant accès au savoir partout, à tout instant et sans limite. Les moteurs de recherche externalisent les procédures de traitement : quelques mots bien choisis donnent accès à une sélection pertinente parmi des milliers de ressources. Restent à l'homme l'intelligence inventive, l'intuition, la pensée, l'esprit critique.

Je reprendrai une nouvelle fois des propos de Michel Serres pour résumer en quoi cet élève est différent de la plupart de ses professeurs :

«Petite Poucette a entre 11 et 30 ans, elle est d'une génération qui est née sans connaître un autre monde que le numérique. C'est une transition qui est très importante puisque que pour les générations d'avant, on travaille ***avec*** *le numérique, tandis que la génération d'après travaille* ***dans*** *le numérique. Toute la différence est là*» .

Par ailleurs, le développement des neurosciences et des sciences cognitives ont apporté de nombreux éclairages sur le fonctionnement du cerveau et de l'apprentissage. Je me contenterai, à la suite de D. Rojat, doyen de l'IGEN de SVT, de citer trois de ces apports qui paraissent essentiels. On a constaté

que la consultation d'internet, les messages « au pouce », la consultation des réseaux sociaux (compétences incontestablement utiles aujourd'hui) ne mobilisent pas les mêmes neurones que l'usage du livre ou du cahier. Des études récentes ont montré qu'un adolescent peut apprendre environ 2500 idées par an, ce qui, ramené à une semaine de cours, en estimant qu'il consacre 50% de sa capacité à l'école, nous donne à peu près une idée neuve par heure de cours. Enfin, il est établi qu'on ne peut gérer l'apprentissage sans prendre en compte le contexte émotionnel avec, entre autres, le plaisir d'apprendre.

Ainsi le changement du monde et de l'élève, notre meilleure connaissance des processus cognitifs et l'omniprésence des « nouvelles » technologies imposent une évolution rapide de la pédagogie et de programmes. C'est le cas en France où se met en place cette année le dernier volet de la réforme du lycée. C'est le cas aussi dans de nombreux pays. Ces évolutions impliquent le développement d'une formation et un accompagnement efficace des enseignants. Une formation continue, dans son sens premier de «à tout moment ». Une formation intégrant l'externalisation de l'esprit ; on ne travaille plus sans ordinateur, internet… Une formation adaptée aux besoins de façon personnalisée ; nous sommes en effet tous très différents face à ces nouveaux défis de l'enseignement. Ces exigences sont d'autant plus vraies dans le contexte spécifique de l'enseignement français à l'étranger.

C'est dans cette perspective que s'est imposé le choix du nouveau dispositif de formation que constitue la plate-forme pédagogique 2nd degré. Un dispositif souple, qui combine des interventions à la demande et des actions fixes, personnalisé car il s'adapte aux besoins des établissements, des équipes et des personnes en s'appuyant sur l'expertise, le conseil et le suivi. Mais le dispositif ne se limite pas à cela: il cherche également à favoriser les échanges et la collaboration entre les professeurs du réseau en s'appuyant notamment sur les « nouvelles » technologies.

Comment intervient un professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique?

Il intervient à plusieurs niveaux: lors d'intervention en établissement,

par l'animation d'un groupe de réflexion, dans le cadre du plan régional de formation continue, dans la Formation initiale complémentaire, par le moyen d'une liste de diffusion et d'échanges, à travers un site disciplinaire.

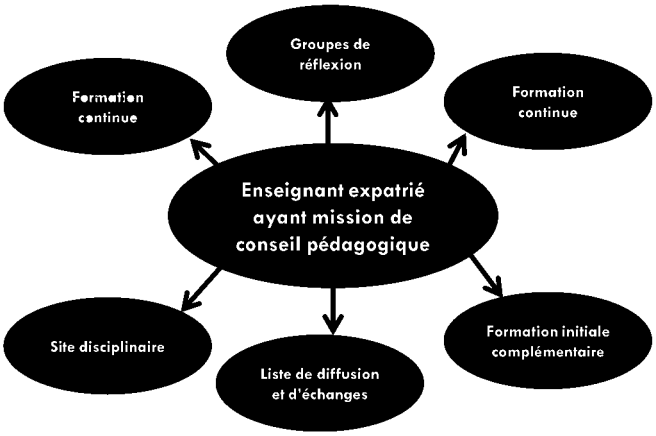


Figure 1: Différents niveaux d'action d'un professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique

Reprenons chacun de ces niveaux.

Les interventions en établissements auprès des équipes disciplinaires se font à la demande des établissements, selon un calendrier totalement modulable: des interventions d'une journée ou d'une demi-journée. Il peut y avoir une seule rencontre ou plusieurs pendant l'année. Le travail peut être conduit sur plusieurs années consécutives. Les modalités des interventions sont diverses :visites de classes suivies d'entretiens-conseils individuels, entretiens individuels sur thèmes prédéfinis, réunions d'équipes, formations internes sur thèmes prédéfinis didactiques et/ou disciplinaires, conseil technique, aide à l'analyse des résultats aux épreuves du baccalauréat. Le choix de la durée, du rythme et de la forme des interventions se fait en concertation entre l'établissement et le professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique.

En SVT, pour la dernière année scolaire, cela donne des interventions dans dix établissements, selon un rythme variant d'une demi-journée à trois journées par établissement, pour un total de vingt-trois visites de classes suivies d'entretiens-conseils individuels, douze réunions d'équipes, deux formations

spécifiques (logiciels disciplinaires et connaissance de la biodiversité locale) et quatre conseils techniques.

Le deuxième niveau d'action s'exerce au niveau des groupes de réflexion. Il en existe un par discipline, animé par le professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique. Chaque groupe est constitué de professeurs volontaires. Il se réunit en moyenne une fois par mois durant l'année scolaire. Les thèmes de travail, choisis en commun, font l'objet d'échanges de pratique, d'ateliers de travail, de travaux collaboratifs, de points de formation ciblés.

Certaines séances peuvent être interdisciplinaires. Le groupe de réflexion est aussi un lieu d'échanges sur des projets, des concours à proposer aux élèves, les besoins en formation continue…

Les stages de Formation continue constituent le troisième niveau d'action.

S'agissant d'un dispositif déjà existant et performant on peut se demander quel plus amène la plate-forme pédagogique.

Ces plus reposent sur trois éléments essentiels:

- la présence des professeurs expatriés ayant mission de conseil pédagogique sur place au Liban et leur disponibilité,

- le haut degré d'expertise sur lequel ils ont été recrutés,

- leur connaissance du terrain, des caractéristiques des établissements, des besoins des professeurs, des problématiques spécifiques du Liban. Citons, par exemple, le caractère obligatoire du Brevet Libanais qui constitue une contrainte majeure en classe de 3ème (EB9).

Les professeurs expatriés ayant mission de conseil pédagogique interviennent à toutes les étapes de la Formation Continue. Ils participent aux groupes de préparation du Plan Régional de Formation, échangent en amont des stages avec les formateurs extérieurs, interviennent comme co-animateurs dans certains stages, en animent eux-mêmes d'autres. Ainsi ils assurent une meilleure adéquation entre les stages proposés et les besoins des équipes pédagogiques. Par ailleurs, ils permettent un meilleur investissement

de la formation par les stagiaires en mettant en ligne les supports de stage (documents des formateurs et production éventuelles des stagiaires), en remobilisant les contenus des stages lors des réunions du groupe de réflexion et lors des visites en établissement.

La formation initiale complémentaire représente un quatrième niveau d'action.

Rendu possible par la présence des professeurs expatriés ayant mission de conseil pédagogique, ce dispositif à destination des enseignants nouvellement recrutés par les établissements du réseau concerne entre cinquante et quatre-vingt professeurs par an pour le 2nd degré.

Assurée essentiellement par les professeurs expatriés ayant mission de conseil pédagogique, la formation consiste en:

- huit demi-journées de formation théorique (contenus disciplinaires, outils, pédagogie, didactique…) appliquée à des situations concrètes.
- une demi-journée réservée spécifiquement aux problématiques transdisciplinaires (gestion de classe, dispositifs interdisciplinaires, méthodologie, démarche de projet, éducation au développement durable…).
- Une visite d'observation de classe chez le conseiller pédagogique ou un professeur aux pratiques reconnues.
- Deux visites conseils suivies d'entretien.

Les demi-journées de formation sont aussi l'occasion de découvrir les groupes de réflexion et des outils localement à disposition comme la liste de diffusion et les sites disciplinaires.

Un autre niveau d'action est la liste de diffusion et d'échanges. Gérée par le professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique, il assure une veille internet et diffuse à tous les professeurs inscrits les informations institutionnelles, des liens vers des ressources sélectionnées et l'actualité en lien avec la discipline. Chaque professeur inscrit peut lui aussi diffuser les ressources et les actualités qu'il a découvertes et jugées intéressant.

L'intérêt de la liste de diffusion et d'échanges est, qu'au-delà de la diffusion d'informations, elle permet aux professeurs de poser des questions, d'échanger directement avec le conseiller pédagogique et avec les autres membres de la liste, chacun pouvant intervenir.

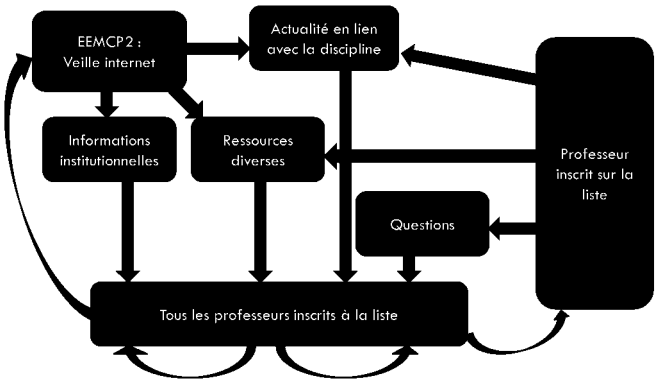


Figure 2: Fonctionnement de la liste de diffusion et d'échanges

Dernier niveau d'action : les sites conçus et gérés par les professeurs expatriés ayant mission de conseil pédagogique. A différents stades de développement selon les disciplines en fonction de l'ancienneté de la mission de conseil pédagogique, ils existent en français, histoire-géographie, sciences physiques, philosophie, mathématiques, anglais, arabe, espagnol, sciences de la vie et de la Terre, éducation physique et sportive. On y trouve des ressources d'enseignement spécifiquement adaptées au Liban, des activités de classe à proposer aux élèves, les supports de formation et, le cas échéant, les productions des stagiaires que ce soit pour la Formation Continue ou la Formation Initiale complémentaire. Tous les documents sont téléchargeables.

Ces sites ont également pour la plupart une fonction « portail », vers des ressources institutionnelles, par exemple les programmes français en vigueur, les sites officiels de la discipline à connaître et à consulter, diverses ressources sélectionnées. Certains disposent également d'un espace sur identification, réservé aux membres du groupe de réflexion et de la liste de diffusion. On y trouve les comptes rendus des réunions du groupe de réflexion, mais également des ressources non publiques comme les barèmes et corrigés des épreuves du baccalauréat français au Liban ainsi qu'un espace d'échanges où

les professeurs peuvent déposer et télécharger des productions.

Pour conclure, je dirai que l'efficacité du dispositif « plate-forme pédagogique 2nd degré » réside dans l'articulation, voire l'imbrication des différents niveaux d'action assurés par le professeur expatrié ayant mission de conseil pédagogique. C'est également là que se situe le caractère innovant du dispositif.

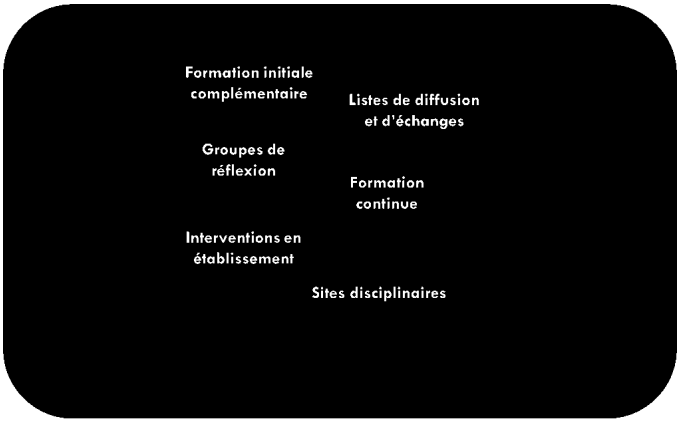


Figure 3: La plate-forme pédagogique: un dispositif à haut niveau d'intégration

Références

- Serres M. 2011. Petite Poucette - discours prononcé le 1er mars 2011 à l'Académie française en introduction du Colloque : les nouveaux défis de l'éducation.

- Serres M. 2012. Intervention lors de la Journée du livre de Felletin, 10 août 2012

- Rojat D. 2012. Les SVT et le nouveau lycée.

- Lieury A. 2010, Apprendre par cœur ou comprendre? *Cerveau et psycho* 41: 42 - 47.

- OCDE. 2007. Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage, éd. OCDE, 278 p.

السيدة هالة بيوض سكاف

مديرة مدرسة زهرة الاحسان

القيادة لهم

أنا تلميذ مواطن: أنا لي حقوق.

أنا تلميذ مواطن : فأنا مسؤول وعليَّ واجبات.

لعلَّ التلميذ المواطن، الذي يصل إلى هذه المرتبة من الإدراك لحقوقه وواجباته، لعلَّه يطمح بل من حقّه أن يتولّى القيادَة يوماً ما ...

هل سعت مدارسنا في الماضي إلى تربية مواطن كهذا ؟! أم اهتمّت بالشِّق الأكاديمي أكثر مما اهتمّت بالتربية الوطنيّة الملتزمة؟

الجواب للأسف لا ! لم نربِّ هذا المواطن! إذ كانت هنالك دائماً حلقة مفقودة في تربية أجيالنا... فلقد سعى الأهل، والمؤسسات الروحية والتربوية منذ أجيال إلى التركيز على تربية الأبناء إنسانياً، وروحياً، وعلمياً، علماً أنها كلّها أبعاد مهمّة، إنما هنالك حلقة مفقودة تربط هذه الأمور بالتربية المواطنيّة وبإعداد المواطن وتمكينه من الأمور الآتية:

1 ـ احترام الآخرين ومعتقداتهم.

2 ـ اتخاذ القرارات الموضوعيّة النابعة من شخصيّة مؤهلة حرّة.

3 ـ معالجة المشكلات التي تواجهه.

وهكذا نكون قد ساهمنا في إعداده ليكون قائداً.

كلّ هذه الأفكار، وهذا النقد الذاتي، مع بعض التطلّعات كانت تدور في رأسي حينما فكرت في البدء بمشروع Leadership في المدرسة مع الصفّ الثانوي الأول 2005 ـ 2006.

فكان أن تدارسنا الموضوع مع إحدى المؤسسات للاستشارات التربويّة المختصة، وتمّ تعيين نهار خلوة تدريبيّة في مكان هادئ خارج المدرسة لتلامذة الصف الثانوي الأول مع أحد الاختصاصيين من تلك المؤسسة فتمّ عرض الموضوعات الآتية:

1 ـ المواطن المسؤول: حقوق وواجبات.

2 ـ تحديد مفهوم القيادة ومن هو القائد.

3 ـ أنواع القيادة.

4 ـ الفرق بين القائد والمدير.

5 ـ الفرق بين الزعيم والقائد.

6 ـ المهارات التواصليّة التي يجب أن يتمتع بها القائد.

وقد درجنا على عقد هذه الخلوة سنوياً فكانت تشمل عدّة نشاطات مثل: تكوين أفرقاء عمل، عرض أفلام، ألعاب، تمارين، عصف أفكار ... فيعيش التلميذ الأجواء الحقيقيّة لما يجب أن يكون عليه القائد، وتترسّخ عنده الأفكار والمبادئ الصحيحة لفكرة القيادة حيث تتمّ مناقشتها تباعاً في صفوف التربية الوطنيّة فيما بعد.

وعندما يصل تلامذة هذا الصف إلى السنة الثانوية الثالثة تبدأ مرحلة الإعداد الفعلي لتسلّمهم قيادة المدرسة ليوم واحد على الشكل الآتي:

1 ـ اجتماع عام لتلامذة هذا الصف مع المديرة ومنسّقة البرنامج. تعود المديرة خلاله إلى

تذكيرهم بصـفات القائد وميزاته ، وبالمهارات التواصـلية للمسـؤول أو القائد التي يجب أن يتمتع بها لينجح في مهامه .

2 ـ عرض منسّقة البرنامج للائحة مراكز العمل وأماكنها التي يختار التلامذة ما يناسبهم منها.

3 ـ توجيهات المنسّقة للتلامذة لأخذ مواعيد مع المسؤولين الذين تمّ اختيارهم لمقابلتهم، وأخذ المعلومات اللاّزمة عن طبيعة عملهم، وتحديد مواعيد لقاءات أخرى لمتابعة الأمر.

4 ـ توزيع استمارة خاصة يحدّد فيها التلميذ المسؤوليّة التي اختارها.

5 ـ قيام كلّ مسؤول في المدرسة بإعداد مهمّة خاصة يكلّف التلميذ القيام بها أثناء يوم القيادة.

6 ـ توزيع استمارة تقويم على المسؤولين والأساتذة والعمال لتقويم عمل التلامذة في ذلك النهار.

7 ـ عقـد اجتماع عام للتلامذة في اليوم المحدّد، وعادة يكون في أواخر نيسـان، لتوضـيح بعض الأمور، وللتأكد من أن المجموعات والأفراد يعرفون أدوارهم، ومواعيدها.

8 ـ تسلّم المتعلّم، أو المجموعة، مهام إدارة المدرسة وسير العمل فيها من مكتب الإدارة وصولاً إلى أعمال التنظيفات وحراسة المداخل.

9 ـ التناوب على بعض المهمات بين فريقين لكل فريق ثلاث ساعات.

10 ـ بقاء مديرة المدرسة وكلّ المسؤولين خارج مراكزهم، إنما على مسافة قريبة لحلّ أيّ إشكال قد يقع.

11 ـ اجتماع المتعلّمين في نهاية النهار بالمنسّقة لتقويم هذه التجربة.

12 ـ توزيع اسـتمارة على المتعلّميـن للتعبير عن آرائهم في هذه التجربـة، وما يقترحون ويقدمون للإدارة من ملاحظات بعد أن عاشوا عمليّة إدارة المدرسة وتسيير أعمالها.

13 ـ تسلّم المديرة الاستمارات من المسؤولين والمتعلّمين، وهي بدورها تقيّم عمل من تولّى الإدارة مكانها وتكتب بعض التقارير منوهةً بمن برز وقام بعمل مميّز في ذلك النهار.

14 ـ توزيع شهادات مشاركة لكلّ المتعلّمين في حفل خاص في آخر العام بحضور الأهل والأساتذة.

ربّ قائل يتساءل: ماذا يضيف استلام إدارة المدرسة ليوم واحد إلى قدرات المتعلّمين في أخذ القرارات والاعتماد على النفس وصولاً إلى مراكز قياديّة!؟

نعم إن هذا النهار ليس بكافٍ، إنما ما يسبقه من إعداد، وما يتبعه من تقويم ذاتي، ومن الآخرين، وما يمارسه التلامذة خلاله من مهمات خليق أن يسهم في تحقيق الآتي:

1 ـ الشعور بالمسؤوليّة ومواجهتها، ومعالجة بعض المشكلات وإيجاد الحلول لها.

2 ـ التمرس بالعمل الفريقي بالتنسيق مع الآخرين ليسير العمل في المدرسة بشكل منتظم.

3 ـ خلق وضعية تدخل التلامذة في صلب العمل الإداري واللوجستي للمدرسة، وتجعلهم يدركون كم كانت لديهم مفاهيم مغلوطة طيلة حياتهم المدرسيّة.

4 ـ دفعهم إلى الانخراط أكثر في الحياة المدرسيّة، ولو للفترة القصيرة الباقية لديهم، ولإبداء آرائهم انطلاقاً من تجربتهم التي عاشوها في ذلك النهار، والتي تَفيد الإدارة في بعض الأحيان لدى تخطيطها للعام المقبل.

5 ـ منحُهم الفرصة لاتخاذ القرارات المناسبة حينما يوجدون في دائرة أوسع من حياتهم الخاصة.

6 ـ تمكينهم من ممارسة ما درّبوا عليه في حياتهم خارج المدرسة.

7 ـ تزويدهم ذكرى حلوة ترافقهم كلّ حياتهم.

أما بالنسبة للمسؤولين، فعند إعدادهم المتعلّمين وكتابتهم تقارير التقويم تتاح لهم الفرصة لإعادة النظر، وإجراء التعديلات في الكثير من الممارسات واتخاذ القرارات.

إننا لا ندّعي أننا نصوغ قادة! إنما نحن نحاول أن نضع أبناءنا على طريق المواطن المسؤول الذي يدرك حقوقه وواجباته ويتطلّع من خلال ما يعيشه في المدرسة، ويعمل بعدها جاهداً ليصل يوماً بجدارة الى موقع المسؤولية التي يستحق.

فنصفّق له حينئذٍ قائلين: مستحق، مستحق، مستحق.

Mrs. Bassima Kamel Baassiri
Principal – Hariri High School II

The Integration of Holistic Education and Multiple Intelligences

Over the past decades, many varied holistic education philosophies emerged such as Montessori's (Montessori, 1916) and the Reggio-Emilia's (Rinaldi, 2006) educational systems after World War II and others. However, they all placed great emphasis on guiding children (1) to learn about themselves, (2) to establish healthy relationships and connections with the community, as well as, (3) to engage directly with the natural world around them. By doing so, they are able to develop their social/emotional, aesthetic and physical skills. As a result, the child gains more self-confidence and self-esteem.

Therefore, at HHSII preschool, we modified the curriculum in a way to reflect the integration of a holistic approach with multiple intelligences' activities. At the beginning of the year, and in order to make the child feel at home and adapt easily to the school community, the activities are all planned to elicit from the child any meaningful experiences related to his/her own environment rather than on what we as educators believe is most relevant to him/her. In other words, we, first, build on his/her interests, experiences and the concepts the child brings with him/her. This is considered the starting point in our preschool curriculum design.

You are probably wondering what is so special about these multiple intelligences activities.

Following are a quotation and a declaration that reflect the emphasis throughout the past years on bringing up a whole child.

20th Century

"The highest function of education is to bring about an integrated individual who is capable of dealing with life as a whole"
(J.Krishnamurti, 1953)

21st Century

With a growing body of world research emphasizing the holistic approaches to education, early childhood educators are challenged to incorporate a teaching practice that focuses much less on traditional milestones of academic development, and more on the complete physical, emotional and psychological wellbeing of a child
(UNESCO, 2002)

As far as developing the physical, socio-emotional, and aesthetic skills are concerned, the decision was made at HHSII to adopt a holistic approach with multiple intelligences (Gardner, 1983, 1999) that is hopefully expected to serve our purpose in raising a whole child. Thus, change in our educational philosophy took place at the preschool first, hoping to extend it to higher grade levels in the future.

Such a holistic approach aims at promoting not only the cognitive developmental skills but also the physical, socio-emotional and aesthetic developmental skills. In simpler terms, we will be trying to connect the body, mind and spirit of a child as a whole.

At this point, the following 3 questions and responses tackle the issue of the integration of a holistic approach with multiple intelligences:

1- What are the reasons behind adopting a holistic approach at HHSII?

Response to Q1: The reasons vary; some reflect the concern of HHSII educators to raise a whole child who is aware of his/her areas of intelligences (strengths) and seeks the guidance of his/her teachers to enhance the aforementioned skills throughout.

Others reflect some parents' worries in that their children lack life-long and survival skills, and give less attention to family relationships and human values. Moreover, parents succinctly, believe that they have less impact on their children than the media and internet have.

Both educators and parents agree that just teaching academics is not enough at HHSII.

2 - Why are the preschool activities based on Gardner's multiple intelligences theory?

Response to Q2: Kendra Cherry (2010) stated, "when you hear the word intelligence, the concept of IQ testing may immediately come to mind. Intelligence is often defined as our intellectual potential; something we are born with, something that can be measured and a capacity that is difficult to change. In recent years, however, other views of intelligence have emerged. One such conception is the theory of multiple intelligences proposed by Gardner (1983)".

Gardner (1983) in his book "Frames of Mind", strongly believes that "everybody has a different mind, and no two profiles of intelligence are the same.

Therefore, the traditional concept of measuring intelligence by I.Q. is far too restricted. From the eight primary intelligences, an individual may excel in one, two or even three of these, but nobody is good at them all".

Thus, according to Gardner (1983, 1999), a preschool teacher is encouraged to identify and in turn to highlight each child's intelligences.

The reason why the preschool activities are based on Gardner's 8 various intelligences is that each 2 intelligences assist in enhancing one of the four development domains that create the whole child.

In order to work further on strengthening such intelligences (strengths), preschool teachers are asked to inform parents about at least 2 or 3 of their child's intelligences.

Response to Q2:

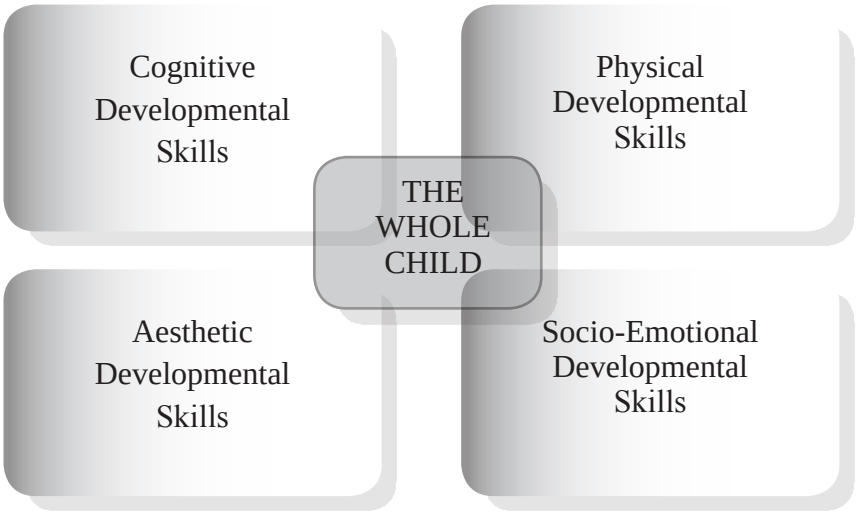
The various following skills serve to promote the four domains that all together assist in the making of the whole child.

1- Cognitive Developmental Skills

2- Physical Developmental Skills

3- Aesthetic Developmental Skills

4- Socio-Emotional Developmental Skills



Response to Q2:

Intelligence Area	Strengths
1- Verbal/ Linguistic	Writing, reading, memorizing dates, thinking in words, telling stories
2- Mathematical/Logical	Math, logic, problem-solving, reasoning, patterns
3- Visual/ Spatial	Maps, reading charts, drawing, mazes, puzzles, imagining things, visualization
4- Bodily/ Kinesthetic	Athletics, dancing, crafts, using tools, acting
5- Musical	Picking up sounds, remembering melodies, rhythms, singing
6- Interpersonal	Leading, organizing, understanding people, communicating, resolving conflicts, selling
7- Intrapersonal	Recognizing strengths and weaknesses, setting goals, understanding self
8- Naturalistic	Understanding nature, making distinctions, identifying flora and fauna

Response to Q3: At HHSII, preschool teachers designed their own matrix and lesson plan that show how the physical, aesthetic, cognitive and socio-emotional developmental skills and the 8 types of intelligences are integrated in the activities administered.

For instance, each activity of the four activities about the Independence Day has a focus intelligence (F) and at least 3 interconnected intelligences (I). Following are the matrix and a lesson plan that show how each child was given the opportunity to exhibit his\her intelligences (strengths).

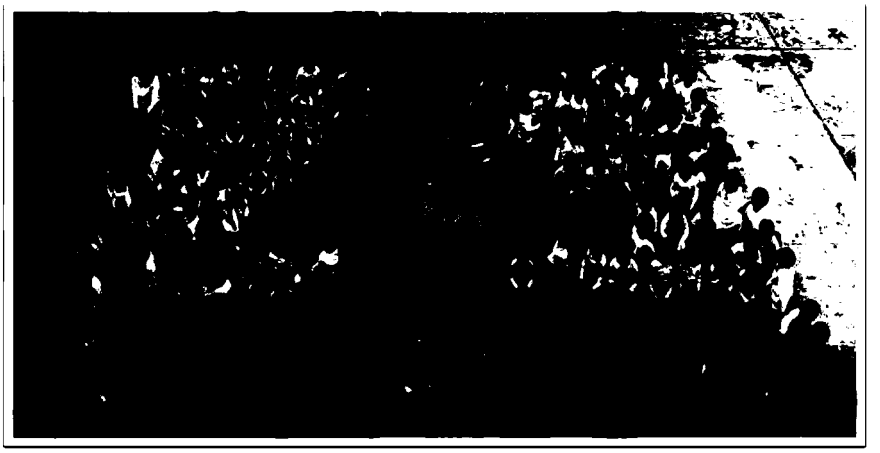
Holistic Approach and MI Matrix:

	Cognitive Developmental Skills		Physical Developmental Skills		Aesthetic Developmental Skills		Socio-Emotional Developmental Skills	
Type of Intelligence / Activity	Verbal/ Linguistic	Logical/ Mathematical	Visual/ Spatial	Bodily/ Kinesthetic	Naturalistic	Musical	Interpersonal	Intrapersonal
Lebanese Flag: Color Matching		I	I	F			I	
Flag Colors' Associations	F	I	I					I
Lebanese Flag: Cupcakes	I	F		I			I	
Lebanese Map Puzzle	I	F		I			I	
Lebanese Flag: Decoration		I	F	I			I	
Discussion about Lebanon	I		I				I	F

Physical Development
(Fine Motor Skills)

Focus Intelligence: Bodily/ Kinesthetic
Interconnected Intelligences: Visual / Spatial, Logical/ Mathematical

Physical Development
(Gross Motor Skills)



Focus Intelligence: Bodily/ Kinesthetic
Interconnected Intelligences: Visual/ Spatial, Interpersonal

Social- Emotional Development

Focus Intelligence: Intrapersonal
Interconnected Intelligences: Verbal/ Linguistic, Visual/ Spatial, Interpersonal

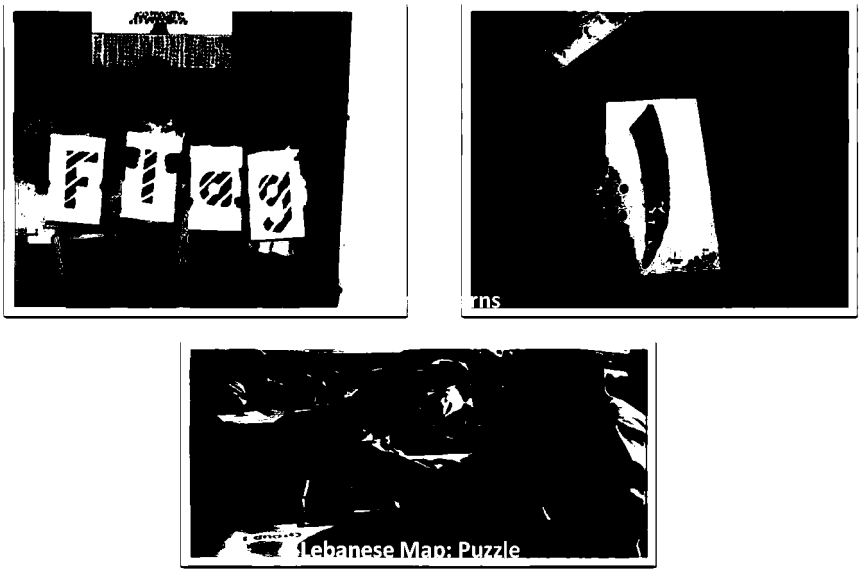
Social- Emotional Development

Focus Intelligence: Interpersonal
Interconnected Intelligences: Visual/ Spatial, Verbal / Linguistic, Logical/ Mathematical

Cognitive Development

Focus Intelligence: Logical/ Mathematical
Interconnected Intelligences: Verbal/ Linguistic, Bodily/ Kinesthetic, Interpersonal

Cognitive Development



Focus Intelligence: Logical/ Mathematical
Interconnected Intelligences: Visual/ Spatial, Bodily/ Kinesthetic ,Interpersonal

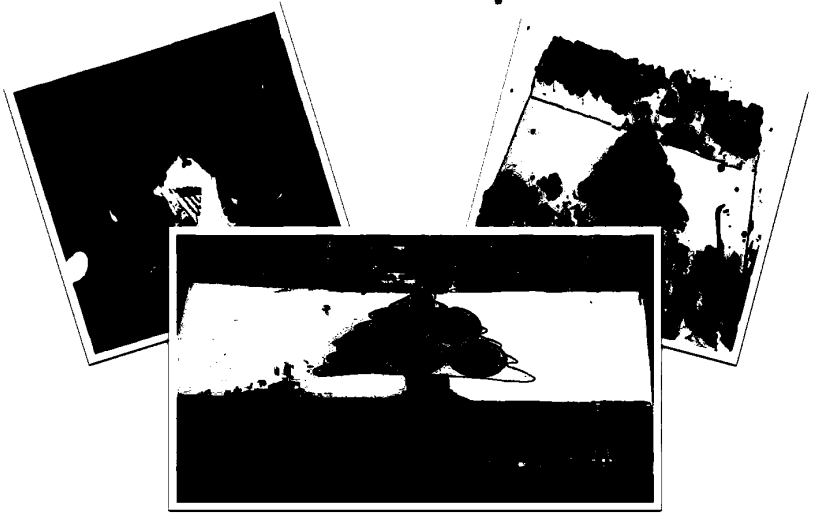
Aesthetic Development

Focus Intelligence: Naturalistic
Interconnected Intelligences: Verbal/ Linguistic, Logical/ Mathematical , Interpersonal, Intrapersonal

Aesthetic Development

Focus Intelligence: Naturalistic
Interconnected Intelligences: Verbal/ Linguistic, Logical/ Mathematical , Interpersonal, Intrapersonal

Aesthetic Development



Focus Intelligence: Visual/ Spatial
Interconnected Intelligences: Interpersonal, Bodily/ Kinesthetic

Lesson Plan

Theme: Fall Season **Class:** KG II

Celebration/ Event: Independence Day **Duration:**2 Days

Date :20th, 21st of November 2012

Learning Objectives
The child will be able to:
1 - Roll and Paste crepe papers on a Lebanese Flag cut-out
2- Decorate the Lebanese Flag with own/ classmates' photos
3- Design a pattern to color letters and numbers
4- Express preferences about different Lebanese towns

Developmental skills Days	Cognitive	Physical	Aesthetic	Social-Emotional
Monday	3- A- KG II children B- Design a pattern to color the letters of the word FLAG with red, white, and green crayons Focus: L/M Interconnected: V/S-B/K- Interpersonal C- Given giant letters, numbers cut-outs and red, white, green stickers (group work) D- Color/ paste given outlines according to the given pattern	1- A- KG II children B- Roll the red, white, and green crepe papers to paste them on the Lebanese Flag heart cut-out Focus: B/K Interconnected: N- V/S- B/K Intrapersonal C- Given red, white, and green crepe cut-outs/ a heart cut-out and glue (individual work) D- Roll and paste the crepe papers properly to prepare the Independence Day Pin	7- A- KG II children B- Color own photo, using red/ green colors and paste them on the flag outline Focus: N Interconnected: V/S- B/K Intrapersonal-Interpersonal C- Given children's personal black & white photos, flag outlines, and red/ green colors (individual & group work) D- Color own photo and paste it on the appropriate space on the Lebanese flag outline	9 – A- KG II children B- Express what they like the most about different Lebanese towns Focus: Intrapersonal Interconnected: Interpersonal- V/L-L/M C- Given photos of different Lebanese towns (individual & group work) D- Respond to teacher's questions in meaningful sentences.

The ABCD Model is adapted by Heinich (2002)

Finally, we hope by the integration of this holistic approach and multiple intelligences to encourage students not only to excel academically but also to promote their overall potentials in order to grow into well-rounded competent adults.

جلسة العمل الثانية

Dr. Saouma BouJaoude
Director - Center for Teaching and Learning
American University of Beirut

Reflections on Educational Reform

The three presentations in this session represent a focus on issues related to improving the quality of teaching and student learning by using formal and informal approaches. Dr. Ghaith's presentation characterized effective teacher professional development and described models of these approaches that are appropriate for conditions in schools and that serve the varying needs of schools and teachers. In her turn, Mrs. Rana Ismail presented a school improvement model, the TAMAM Project that is being used by Al-Kawthar school to improve the quality of student learning at the school by involving the teacher in a variety of activities that empower the teachers to develop their skills and take decisions based on evidence. The project also focuses on empowering teachers to take initiatives' that aim to improve the school teaching and learning environment of the school within an improvement framework that is developed cooperatively with the school administration. The project takes the motto, "Top down support for bottom up change." Finally, Mrs. Randa Al Darazi Zein presented a project implemented by Rafik Hariri High School to develop students' leadership skills by involving them in a project entitled the Arab League Model, an adaptation of the Model United Nations projects that focuses on developing students' identify as citizens of an Arab country and as part of the Arab World.

In my opinion, the three presentations exemplify four essential elements of educational reform: the necessity of using educational reform frameworks that are grounded in research, the importance of grounding educational reform projects in local contexts, the meaningful involvement of teachers in the reform, and the focus on student learning.

The different models of teacher professional development introduced by Dr. Ghaith represent frameworks for effective teacher professional development. This research has recommended taking into account the conditions in schools and the needs of teachers and students. Thus selecting one or more of these models should not be decided randomly but rather be based on a profound understanding of the condition of schools and the needs of all stakeholders. Borrowing "successful" models from other countries and implementing them without attention to local conditions might not lead to positive results, as evidenced by the results of educational reform projects in Arab countries that have not been as successful as expected because of their dependence on models developed and implemented under conditions and teacher and student needs that are different from those of Arab countries. In addition to "localizing" professional development, it is important that it is continuous and developmental in nature. However, it is important to note that what applies to teacher professional development applies also to educational reform projects that is the need of grounding these projects in local conditions and needs.

The presentation of Mrs. Rana Ismail about the experience of Al Kawthar School highlighted the importance of involving teachers meaningfully in school reform. By meaningfully, I mean putting teachers at the center of the reform efforts rather than talking about involvement but expecting the teachers to be passive implementers of activities developed by others. What is essential in Mrs. Ismail's presentation is the empowerment of teachers, an act that allowed them to play a major role in school reform and that led them to take a variety of initiatives that aimed to improve student learning. These initiatives, however, were aligned with the school mission and goals and in collaboration with the school administration. The experience of Al-Kawthar

transformed the teachers into key players in their own development and the development of their school.

The presentation of Mrs. Randa Al Darazi Zein highlighted the importance of keeping the focus of reform where it should be specifically on improving student learning. If this focus is lost, then everything done in terms of reform goes to waste.

While the three presentations focused on different topics, the lessons learned from listening to the presenters and reflecting on the presentations are important not only for schools, but also for education reform projects at the level of ministries of education. These ministries have to balance central control with meaningful teacher involvement and have to keep the focus of all reform on real student learning.

Dr. Ghazi Ghaith
Chair- Education Department
American University of Beirut

An Overview and Explication of the Extant Models of Teacher Professional Development

Abstract

This presentation conceptualizes Teacher Professional Development (TPD) as well as characterizes its effectiveness, following which it provides an overview of the extant models of TPD that have been used both in Lebanon and internationally. In addition, the presentation explicates with examples, where applicable, the various models as well as provides some comments from a pedagogical perspective on the strengths and limitations of the models under discussion.

What is in TPD and what characterizes effective programs?

One of the most-widely accepted conceptualizations of TPD is that it is tool by which policymakers convey broad visions, disseminate critical information, and provide guidance for teachers. As such, TPD provides a venue to create awareness of educational policy and curricular frameworks, convey important plans and initiatives, and guide teachers in the implementation of

the various aspects of the teaching/learning process, including instructional planning, teaching procedures, and techniques of assessment.

In order to be effective, TPD should have the following characteristics:

- Address teacher and student needs via approaches that are appropriate for conditions in schools. That is, TPD should be used based on the results of needs analysis and be aligned with the contextual variables and realities of the targeted schools and learning communities;
- Be long-term, on-going, sequenced, and cumulative to provide teachers with opportunities to gain new knowledge and skills, reflect on changes in their teaching practice, and increase their abilities over time. As such, the one shot activities in the form of short workshops will are not likely to result in positive change, despite the fact that such workshops can be useful to introduce new knowledge and techniques;
- Be focused on student learning outcomes in ways that enable teachers to use their new knowledge and skills. In other words, effective TPD is very well-aligned with student learning outcomes and is driven by curricular objectives;
- Should model learner-centered instruction so that teachers experience and reflect on their learning activities that they will lead;
- Should use formative and summative evaluation for program improvement.

Categories of TPD Models

There several TPD models that have been used in various contexts and educational systems. These models can be categorized into three main categories: **Standardized TPD, Individual or Self-Directed TPD, and School-Centered TPD Programs.** The Standardized TPD focus on the rapid dissemination of specific skills and content via a "cascade" or " train the trainer" approach. Meanwhile, School-Centered TPD focuses on longer – term change processes via locally facilitated activities that build on site communities of

practice. Finally, Individual or Self-Directed TPD focuses on individualized, self- guided TPD with little formal structure or support. Examples of Specific TPD Models include:

1. Training
2. Award - bearing
3. Deficit
4. Cascade
5. Standards – based
6. Coaching / Mentoring
7. Community of practice
8. Action research
9. Transformative

The Training Model

This model is delivered by an "expert" to teachers, off-site, and is disconnected from classroom context. It provides teachers with opportunities to build and update their skills on certain topics and training content of interest, but is unlikely to lead to systemic change and reform. Examples of applications of this model are the in-service teacher workshops organized by schools and universities where experienced teachers and faculty implement a short workshop or a series of workshops on certain topics.

The Award Bearing Model

This model emphasizes completion of study programs validated by universities and can be viewed as a mark of quality assurance. This model is common in schools and departments of education which enroll in-service teachers in courses and programs designed to up-date their knowledge and maintain certification.

The Deficit Model

This model attempts to remedy perceived weaknesses in individual teachers and ignores the collective responsibility of the school system for failure. It also assumes the need for a baseline measure of competence. Although this

model may address the perceived needs of teacher to increase their knowledge and competencies, it does acknowledge and address other factors in the school context that may have negatively affected performance.

The Cascade Model

The cascade model involves having individual teachers attend "training events" and then "cascading "or disseminating information to colleagues. This model is usually used in connection with large scale training campaigns that address the training needs of all teachers at the national level. Because of practical, budgetary, and resource limitations that may hinder comprehensive simultaneous interventions, the cascade model is used whereby selected groups of experienced teachers are trained to build capacity and disseminate the training to other teachers.

The Standards-based Model

This model emphasizes "professional actions" which are seen as the way of demonstrating that certain standards are met. This model is likely to be used in contexts and educational system that are designed according to standards in the domains of teachers' knowledge-base for teaching as well as desired competencies, skills, and dispositions that teachers should have. Examples of these standards include knowledge of the subject matter of teaching, pedagogical skills, curricular knowledge, and so forth.

The Coaching / Mentoring Model

The coaching model emphasizes the one – to - one relationship, generally between two teachers to support continuous professional development. Specifically, in this model a colleague or a senior teacher coaches another teacher on certain skills, dispositions, and desired practices. This involves observation on action and feedback according to agreed-upon observable actions and behaviors.

The Community of Practice Model

This model is similar to Coaching / Mentoring Model, but it involves more

than two teachers, is less hierarchical, and more conducive to the creation of new knowledge through the combination of the knowledge of several individual teachers. This model is becoming more common in various contexts and levels of the educational systems, including the tertiary level.

The Action Research Model

This model emphasizes the study of a social situation which involves the participants themselves as researchers, with a view to improving the quality of action within that situation. The action research model as a form of professional development has been gaining popularity in various international contexts and across the spectrum of the educational systems given that its premises and assumptions are in agreement with those of some currently widely-accepted views about the importance of the teacher becoming a reflective practitioners and producer of knowledge.

The Transformative Model

This model combines all aspects drawn from the other models in order to promote transformative practice. As such, it utilizes training, coaching and cascading as needed while remaining focused on building communities of practice through coaching and action research.

Conclusion

This presentation has provided a general overview of the various TPD models that are currently in practice. While each of the preceding models may have its particular relevance and applications as determined by the purpose as well the contextual variables that may impact TPD, the most important is to keep TPD both relevant and of high quality in order to ensure effectiveness and achievement of desired outcomes.

السيدة رنا اسماعيل
مديرة ثانوية الكوثر

التطوير التربوي المستند إلى المدرسة
مشروع التعلم النشط والتعاوني

● **التعريف المدرسة:**

- ثانوية الكوثر صـرح من صـروح جمعية المبرات الخيرية للتنمية الإنسانية المستدامة تأسست سنة 1996م على مساحة 52 ألف م.
- توفر الثانوية التعليم الأكاديمي من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.
- تستقبل التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة وأولئك القادمين من بلاد الاغتراب.
- عدد التلاميذ: 2463 للعام الدراسي 2012 ـ 2013 ضمناً 249 تلميذاً من ذوي الاحتياجات الخاص و105 تلاميذ من بلاد الاغتراب، و12 تلميذاً في برنامج المتفوقين.

● **رسالة مدارس المبرّات:**

- تسـتمدّ ثانوية الكوثر رسالتها وأهدافها من فيض رسالة مدارس المبرات التي تعمل على «بناء

إنسان صالح مؤمن بالله ورسالاته، متعلم ومثقف، واع ومنتج، منفتح على قضايا العصر، يعطي الحياة قوة وانفتاحاً ويشارك في صنع المستقبل».

- تعتمد مدارس المبرّات في تحقيق رسالتها على مرتكزات منطلقة من القيم الإسلامية المؤكدة على أهمية الإنسان، الأخلاق، تكافؤ الفرص، التفكير الناقد، الحوار والتعلم المستمر، الإفادة من التجارب وعدم الجمود أمامها وتوظيف أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا والأبحاث في وضع المناهج والبرامج والأنشطة إضافة إلى التطوير المهني المستمر للمعلمين ومراعاة معايير الجودة في الأداء على مختلف المستويات.... الخ.

- **برنامج التطوير المدرسي:**

- مع اتساع رقعة مؤسسات ومدارس جمعية المبرّات الخيرية بسرعة قياسية هائلة وانتشارها المناطقي الواسع في أرجاء متعددة من أنحاء لبنان وازدياد عدد العاملين من تربويين وغيرهم، هذا الاتساع وهذه الحركة السريعة في ازدياد العدد، حالا بين الجمعية وبين إعداد كوادر إدارية قيادية ومع إدراك جمعية المبرّات الخيرية لأهمية وجود مثل هذه الكوادر في مؤسساتها كان التفكير بإعداد الكوادر الموجودة كونها على دراية تامة بأوضاع المؤسسات وثقافتها وأهدافها ورسالتها علاوةً على حس الانتماء إليها. فبدأت الجمعية في العام 2003 ـ 2004 تنفيذ برنامج التطوير الإداري التربوي لإعداد كوادر إدارية قيادية.

- اتفاقية شراكة وتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وهي جهة تربوية باحثة ومتخصصة في هذا المجال وذلك لـ :

ـ إجراء دراسة ميدانية لرصد احتياجات التدريب في جميع المؤسسات التابعة لجمعية المبرّات الخيرية مع ما تطلبه هذه الدراسة من مستلزمات: أدوات وطرق لجمع المعلومات والإشراف على تنفيذها، وتحليل هذه المعلومات وكتابة تقرير يلخص كافة الاحتياجات للتدريب.

ـ اقتراح برامج تدريبية شاملة، إن من حيث مواد التدريب، أو من حيث أنواع التدريب التي ستخضع له هذه الكوادر (لاحقاً) علاوةً على مستوياته المختلفة.

ـ تقديم الرزم التدريبية اللازمة لتنفيذ تلك البرامج التدريبية.

ـ صدرت الدراسة بنهاية العام 2004 وبدأ برنامج التطوير الإداري في خطة خماسية أولى من العام 2004 ـ 2009 ويستمر الآن في خطة خماسية ثانية من العام 2009 ـ 2014.

ـ في العام 2006 ـ2007 تضمنت خطة متابعة برنامج التطوير الاداري متابعة المتدربين وإتاحة الفرص لهم لتطبيق ما تعلموه في موقع الوظيفة، وفي نطاق المؤسسة التعليمية وفقاً لمكون يتضمن اختيار الأولويات المستندة إلى الحاجات الفعلية لكل مؤسسة في تطبيق أهداف برنامج التطوير الاداري مع الأخذ بعين الاعتبار المستجدات.

وعليه تم الطلب من المؤسسات:

1. تكوين فريق عمل يقوم بوضع أولويات للتدريب لا تقوم على خيارات الفريق فقط بل يجب أن تدّعم بتوثيق مناسب لأداء العاملين المعنيين في المدرسة، لتبيان أن الأولويات المختارة تعكس حاجات فعلية موجودة في المدرسة.

2. وضع خطة تنفيذية لهذه الأولويات (تسمى اختصاراً الخطة) وتشمل على الأقل: الأولويات المختارة / المسوغات لاختيار هذه الأولويات (مع التوثيق) / خطة تنفيذية للأولويات تشمل الاجراءات، الأنشطة، الأشخاص والوقت / خطة لتقييم تحقق هذه الأوليات.

ـ أظهرت نتيجة مسح الاحتياجات التدريبية في ثانوية الكوثر الحاجة إلى التدريب على مهارات التعلم النشط، وبناءً عليه اختارت الثانوية في نهاية العام 2006 ـ 2007 مشروع «التعلم النشط والتعاوني» كمشروع تطويري على صعيد المدرسة لتحسين جودة التعليم/ التعلم.

- **رحلة مشروع التعلم النشط والتعاوني:**

ـ تشكيل لجنة المشروع:

ضمت اللجنة أعضاء مجلس المدرسة حيث قامت بتحديد أهداف المشروع ووضع الخطة التنفيذية له.

ـ أهداف المشروع:

- العمل على تحسين نوعية التعليم عبر استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط.
- تنمية مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ عبر مهارة حل المشاكل، مهارة التعلم بالتقصي، ومهارة العرض كطرائق للتعلم.
- تنمية المهارات الاجتماعية عند التلاميذ من خلال التعلم التعاوني.

- **انضمام ثانوية الكوثر إلى مشروع تمام تحت عنوان «التطوير التربوي المستند إلى المدارس في البلدان العربية»:**

بتمويل من مؤسسة الفكر العربي وبالتعاون مع دائرة التربية في الجامعة الاميركية في بيروت، أطلق مشروع بحثي يرمي الى التطوير التربوي المستند الى المدرسة العربية تمام (TAMAM) لتحديد المبادرات التي نفذت في المنطقة العربية لمعرفة ما ينجح وما لا ينجح في القطاعات التربوية والتعليمية، وتم اختيار ثانوية الكوثر للمشاركة في المشروع. في العام 2007 انضمت الثانوية إلى مشروع تمام واختارت مشروع (التعلم النشط والتعاوني) المشروع التجديدي لها. وتم تشكيل فريق لمشروع تمام يلحظ جميع الفئات المعنية بالمشروع: إدارة حلقة، منسق، معلم.

- **تحويل أهداف مشروع التعلم النشط والتعاوني إلى أهداف بحث إجرائي:**

بناءً للمشاركة في مشروع تمام تم تحويل أهداف مشروع التعلم النشط والتعاوني التي حددت بدايةً (قبل المشاركة في مشروع تمام) إلى أهداف بحثية عبر صياغة أسئلة البحث الإجرائي بطريقة تساعد على الملاحظة والقياس.

- **دمج فريق التعلم النشط والتعاوني مع فريق تمام في فريق واحد**

يصبح فريق التعلم النشط والتعاوني يضم مدراء الحلقات، منسقي بعض المواد التعليمية وإدارة الموارد البشرية.

ـ أسئلة البحث الإجرائي المرتبطة بقياس تحقق أهداف المشروع:

- كيف سيؤثر تدريب المعلمين على طرائق التعلم النشط في إكساب المعلمين إستراتيجيات التعليم النشط؟

- كيف سـيؤثر تطبيق طرائق التعلم النشـط في مشـروع التعلم النشـط والتعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد، والعرض، والمهارات الاجتماعية من خلال العمل التعاوني عند التلاميذ؟

- وفر مشـروع تمام فرصة لبناء قدرات فريق العمل، مما أدّى إلى الاعتماد على الذات وعدم الاسـتعانة بجهات خارجية لإجراء البحث، والإجابة على التساؤلات التالية لقياس المطلوب من المشروع التدريبي في برنامج التطوير المدرسي:

أ ـ كيفية تحديد مصادر المعلومات.

ب ـكيفية صياغة أدوات القياس.

ج ـ قياس المصداقية في أدوات القياس.

د ـ بناء منهجية لقياس مؤشرات المشروع التدريبي من خلال البحث الإجرائي.

- **سير مشروع التعلم النشط والتعاوني:**

ـ إجراءات خطة تنفيذ المشروع:

- جمع معلومات حول السلوك المدخلي لدى التلاميذ والمعلمين في العام 2008 ـ 2009.
- وضع برامج تدريبية للمعلمين بناءً لنتائج جمع المعلومات حول السلوك المدخلي.
- التطبيق داخل الصف.
- قياس تحقق الأهداف 2009 ـ 2010.
- الرصد والمتابعة.

تطلب قياس تحقق الأهداف تحديد مصـادر جمع المعلومات و العينة، أدوات جمع المعلومات، منهجية جمع المعلومات وتحليلها.

ـ مصادر المعلومات:

بهدف تحديد مصـادر جمع المعلومات تم التفكر في الطريقة التي سـتوفر معلومات واضـحة، ودقيقـة تجعـل عملية القياس مبنية على الدليل وتمكـن من البناء عليها لإحـداث تدخل أو اتخاذ قرارات مستقبلية.

الاعتماد على تعدد مصادر المعلومات بهدف رصد مدى مطابقة المعلومات وضمان مصداقية النتائج، وعليه تم تحديد مصادر المعلومات:

- التلاميذ.
- الهيئة التعليمية.
- المنسقون و فريق الدراسة.

ـ منهجية جمع المعلومات:

تـم اعتماد منهجية البحث الإجرائي المسـتند علـى المنهج التجريبي الـذي يقرر العلاقة بيـن متغيريـن. ويعني ذلك إجراء اختبار قبلي على المجموعة التجريبية؛ بغية تحديد مسـتوى أفرادهـا قبل إجراء التجربة، ثم يطبق المتغير المسـتقل، وبعد ذلك يجرى لهم اختبار بعدي، بقصـد معرفة أثـر التجربة عليه. اعتماد هـذه المنهجية تطلب إنجـاز أدوات القياس وتحديد العينات قبل تطبيق المشروع لحاجتنا لنتائج السلوك المدخلي.

ـ تحديد أدوات جمع المعلومات :

روعـي في تحديـد أدوات القياس أن تقيس مهارات عدة عنـد التلاميذ والمعلمين بحيث تكون evidence-based بمعنى ما هي المظاهر والمؤشـرات التي تشـكل دليل أو برهان على اكتسـاب المهـارة من قبل المعلم والتلميـذ، وإدراجها كمحكات في أدوات القياس. وعليه تم تحديد أدوات القياس التالية والتي عدلت محكاتها أكثر من مرة:

ـ استمارات الملاحظة عند المعلم .

ـ ستمارات الملاحظة عند التلاميذ.

ـ استبيانات رأي لكل من المعلم والتلميذ.

ـ استمارات الملاحظة عند المعلم:

تم إعداد اسـتمارات ملاحظة للمعلم تحت عناوين أساسـية للمهارات التي يتضـمنها مشـروع التعلم النشط والتعاوني وهي:

- استمارة ملاحظة لمهارات التعلم التعاوني.
- استمارة ملاحظة لمهارات التعلم بالتقصي.
- استمارة ملاحظة لمهارات حل المشاكل.
- استمارة ملاحظة لمهارة العرض.

احتوت كل استمارة على محكات تشير إلى مدى تطبيق المعلم لمحكات كل مهارة خلال العملية التعليمية.

- استمارات الملاحظة عند التلميذ:

احتوت استمارات الملاحظة عند التلاميذ على المحكات نفسها الواردة في استمارات الملاحظة الخاصة بالمعلم، للتأكد من مواءمة المدخلات مع المخرجات، بمعنى أن محكات كل مهارة قد تحقق اكتسابها عند التلاميذ، وتم اعتماد مفاتيح التحكيم لاستمارات الملاحظة بحيث تلحظ وجود أو عدم وجود هذه المحكات خلال التطبيق مع شواهد دالة على صحة ما ورد في مفاتيح التقييم.

- استبيانات الرأي

شكلت استبيانات الرأي لكلّ من المعلم والتلميذ تقييم ذاتي للمعلمين والتلاميذ في مدى تطبيقهم لمهارات التعلم النشط حيث جاءت أسئلة الاستبيان مواءمة لمحكات استمارات الملاحظة، ولهذا الهدف تم اعتماد مقياس يتألف من أربع مستويات: 1= دائماً، 2= غالباً، 3= أحياناً، و4= أبداً.

- تحديد العينة:

في المرحلة الأولى من المشروع تم اختيار تلاميذ ومعلمي صفوف الأول، الرابع، السابع، والأول ثانوي (الصفوف التي سيبدأ تطبيق التعلم النشط فيها كونها بداية كل حلقة)، مع الإشارة إلى أن العينة كانت تزداد تدريجياً من عام إلى عام بهدف التوصل إلى تطبيق وتحقق قياس مهارات التعلم التعاوني، مهارات التعلم بالتقصي، مهارات حل المشاكل، ومهارة العرض عند جميع المعلمين والتلاميذ.

● **تنفيذ مشروع التعلم النشط والتعاوني:**

1 ـ اطلاع الكادر التعليمي والإداري على أهداف المشروع وسير عملية تنفيذه.

2 ـ إجراء مسح لاحتياجات عينة المشروع (التلاميذ والمعلمين) في العام حول مدى امتلاكهم لمهارات التعلم التعاوني، مهارات التعلم بالتقصي، مهارات حل المشاكل، ومهارة العرض.

3 ـ حددت نتائج مسح الاحتياجات أسماء المعلمين الذين ظهرت لديهم حاجة للتدريب على واحدة من المهارات الواردة أعلاه أو أكثر وقد اعتبر هذا المسح مصدر معلومات حول السلوك المدخلي للمعلمين قبل بدء التطبيق.

4 ـ تحضير برنامج تدريبي على المهارات أعلاه لتغطية حاجات المدرسين في اكتساب معلومات على مستوى المهارات والمعارف المطلوبة لتطبيق هذه المهارات داخل الصفوف.

5 ـ جمع معلومات عن السلوك المدخلي عند التلاميذ عبر استمارات الملاحظة الخاصة بكل مهارة من مهارات مشروع التعلم النشط والتعاوني.

6 ـ إجراء التدريب عبر إقامة ثلاث ورش عمل في الأيام التربوية، والإشراف الاحتضاني لبعض المعلمين.

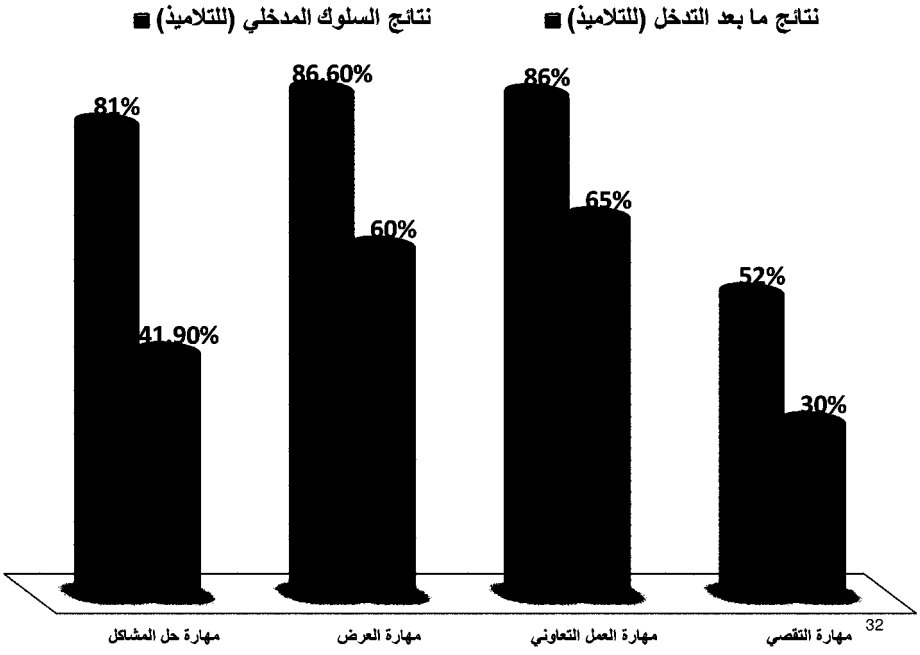
7 ـ الحضور داخل الصفوف لمتابعة تطبيق هذه المهارات على أنها تشكل مساراً طبيعياً لإتباع استراتيجيات التعلم النشط قبل البدء بجمع المعلومات لقياس أثر التدريب.

8 ـ ملء استبيانات تقييم ذاتي لمهارات مشروع التعلم النشط والتعاوني عند المعلمين والتلاميذ.

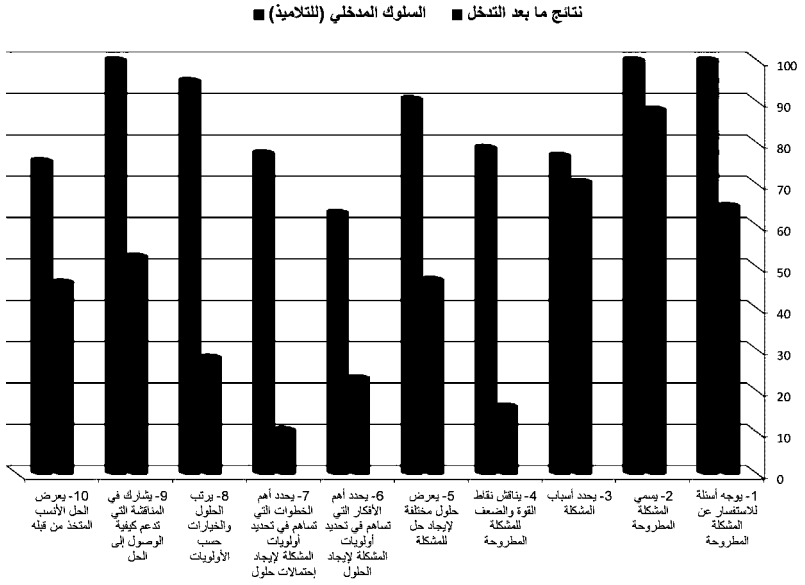
9 ـ إدخال المعلومات على برنامج SPSS وتحليلها لمرحلتي ما قبل التدريب والتطبيق وما بعدها لرصد الفارق في اكتساب المهارات والأثر عند التلاميذ.

تمت عملية جمع المعلومات من قبل أعضاء فريق لجنة التعلم التعاوني والنشط ومنسقي المواد، ومدراء الحلقات في ثانوية الكوثر.

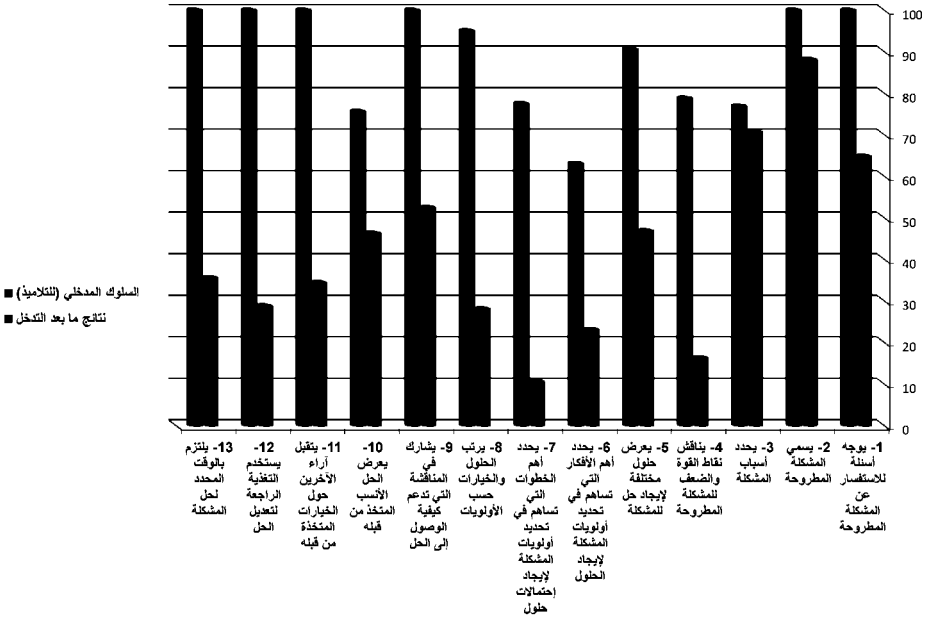
● تحليل وتفسير النتائج:



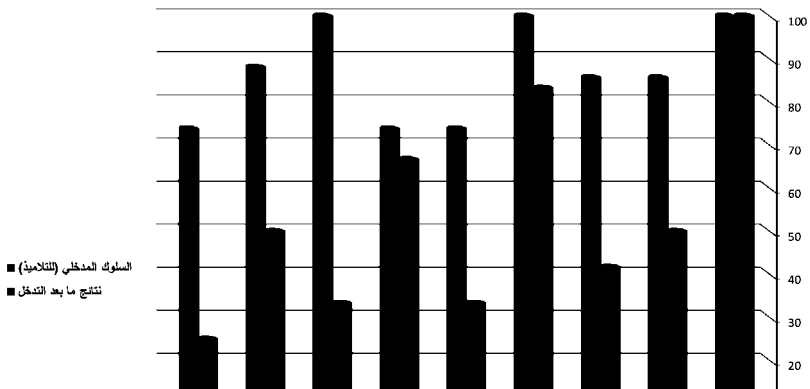
مهارةالعرض



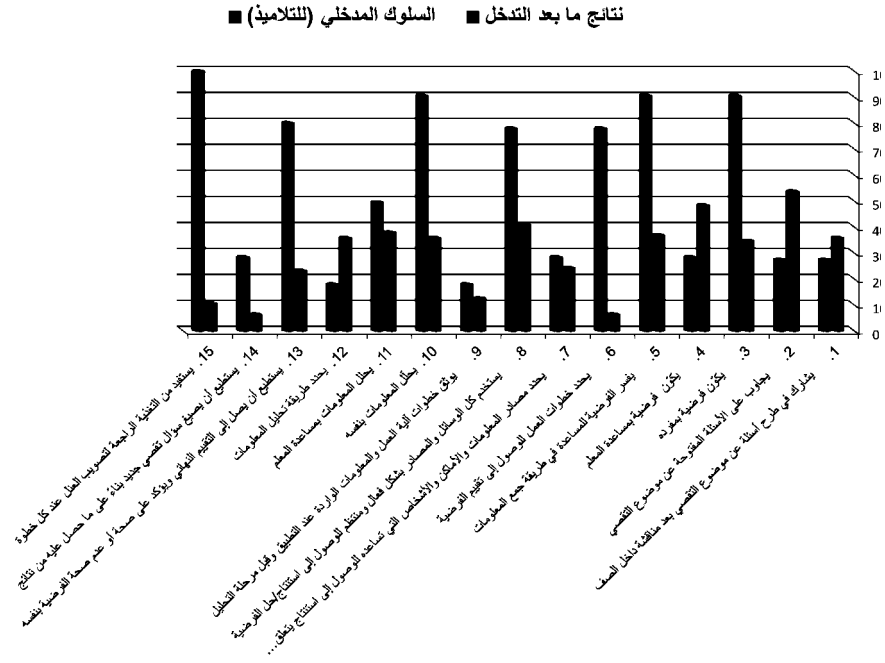
مهارة حل المشاكل



مهارة التعلم التعاوني



مهارة التعلم بالتقصي



- اعتمـد في تحليـل النتائج على تثليـث مصـادر المعلومات لتحليل وتفسـير النتيجـة، واقتراح التوصيات المناسبة فاعتبرت نتيجة استمارة الملاحظة عند المعلم والتلميذ المصدر الأساسي حيث تمت مقارنتها مع نتيجة اسـتبيان رأي المعلم والتلميذ، وعند وجود أي تناقض تم تفسيره بالاستناد إلى نتائج المصادر الأخرى (رأي المنسق من خلال دوره كمشرف محتضن للمعلم).

- تمت قراءة جداول النتائج وتحليلها بناءً على مفاتيح التقييم التالية:

1 ـ استمارة الملاحظة عند المعلم/التلميذ: مفاتيح التقييم: موجـود أو غيـر موجـود:

- اعتبار تحقق 80٪ من محكات الاستمارة مؤشر على تحقق المهارة.
- اعتبار تحقق 80٪ من كل محك في محكات الاستمـارة مؤشر على تحقق المحـك.

2 ـ استبيان الرأي عند المعلم/التلميذ، مفاتيح التقييم:

1= دائماً، 2= غالباً، 3= أحياناً، و4= أبداً.

- أظهرت النسب المحققة في الرسوم البيانية بناءً على منهجية التحليل تقدماً في أداء التلاميذ **في مهارة التعلم التعاوني ـ العرض ـ حل المشاكل، وتحقق كل من المهارات الآنفة الذكر. وتفسير أسباب ذلك يعود إلى:**

1 ـ الخلفية المسبقة عن المهارات عند المعلمين: حيث كانت هذه المهارة تمارس ولكن بطريقة غير ممنهجة بمعنى بناءً لمحكات لم يكن يتم قياس تحققها.

2 ـ مرونة تطبيق هذه المهارات في جميع المواد، مثال: مهارة استخدام حل المشكلات في مادتي العلوم والرياضيات.

3 ـ وعي التلاميذ لمحكات التعلم التعاوني ساهم بتحسين التحصيل الأكاديمي لديهم.

4 ـ احتساب محكات مهارة العرض من مكونات العلامة كان له الأثر الإيجابي على تحقق المستوى المعياري، إذ هي من المهارات التي كانت مُدرجة أصلاً من ضمن آليات تقييم التحصيل المدرسي للتلامذة.

- لم تحقق مهارة التقصي المستوى المعياري المطلوب وتفسير أسباب ذلك قد يعود إلى:

1 ـ أن تطبيق مهارة التقصي تعتبر ممارسة تعليمية جديدة نوعاً ما في المدرسة.

2 ـ تركيز المعلم على تطبيق المحكات الأساسية المرتبطة به وإغفال تفعيل تطبيق المحكات المرتبطة بالتلميذ لا سيما ما يتعلق بتنمية التفكير الناقد لدى التلميذ.

- **<u>التفكر في النتائج والخروج بخطوات تحسينية:</u>**

بناءً للتدرب على مشروع تمام «التفكر كممارسة إدارية»، تم في العام 2010 إجراء حلقات تفكر لدراسة نتائج التقرير النهائي حول مهارات التعلم التعاوني، التعلم بالتقصي، حل المشاكل، والعرض، نوقش خلالها أسباب عدم تحقق مهارة التقصي حتى بعد مضي ثلاث سنوات على التدريب، والتوصل إلى الحاجة لمتابعة التدريب على التعلم بالتقصي وتحديد برنامج المتابعة.

وعليه تم إعادة التدريب على مهارة التعلم بالتقصي بدروس تحاكي خصوصية كل مادة

من خلال ورش عمل لمعلمي اللغة العربية، الانجليزية، الفرنسية، العلوم والرياضيات كلٌّ على حدى. إعادة التدريب بحسب المواد كان من خلال تصوير دروس قام الأساتذة خلالها بتطبيق المهارات في الصفوف لتكون مادة تدريبية تساعد المنسقين لمتابعة حاجة المدرسين في هذه المهارات للتدريب عليها ضمن اجتماعات الوحدات التعليمية للمواد من قبل المشرف المحتضن.

كما شملت حلقات التفكر التي دامت 27 ساعة باعتماد مستويات التفكر الثلاث:

- المستوى الأول «التفكر التقني»: التفكر للإجابة على أسئلة حول ما نقوم به، ما نقرؤه، ما نشاهده (لماذا ـ ماذا لو ـ هذا غير كاف ـ ما الهدف ـ من المستهدف و.....).
- المستوى الثاني «التفكر النقدي»: الذي غيّر وجهة الشراع عبر التفكر بالأسئلة الصحيحة التي تساعد على تحديد طرق وأنشطة جديدة، وتمكن من أخذ القرارات الصائبة ليكون التطوير والتحسين أوسع وأشمل.
- المستوى الثالث «التفكر التحولي»: كان بنتيجته الانتقال إلى المرحلة الثانية من مشروع التعلم النشط والتعاوني وهو «نحو معلم باحث».

- **المرحلة الثانية لمشروع التعلم النشط والتعاوني:**

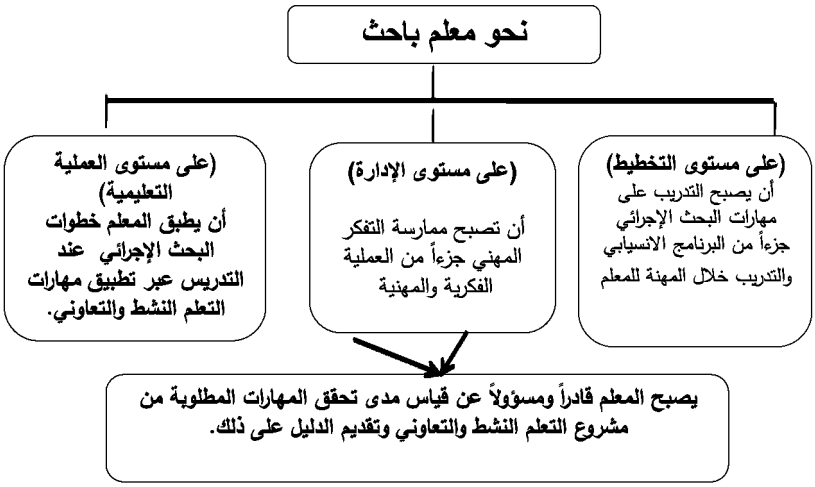
ـ نحو معلم باحث: أن يكون المعلم نفسه الباحث عن حاجة أو نقطة تركيز للتحسين على مستوى السياق الذي يعمل فيه متبعاً خطوات البحث الإجرائي وإجراءات دائرة التقصي لتصبح هذه عملية دائمة في ممارسته للتعلم النشط والتعاوني، كما تساهم في اكتساب مهارات البحث التي ستؤدي بالنهاية للمساعدة في العمل باستقلالية تخدم العملية التعليمية وتحسن مهارات التعلم عند التلاميذ «التعلم المبني على الدليل».

ـ توسيع دائرة لجنة مشروع التعلم النشط والتعاوني للبدء بالتخطيط للتحسين على صعيد المدرسة:

ـ فريق الوصل: يضمّ كلاً من مدراء الحلقات، ومديرة الموارد البشرية، ومنسقين وهذا طبعاً بالإشراف المباشر من قبل إدارة المدرسة والتي لعبت دوراً مهماً في عملية التوجيه

والتحفيز، من خلال مواكبة جلسات التفكر والمشاركة في عدد منها والتي كانت تعقد أسبوعياً حيث كانت تشارك في بعض الجلسات لتواكب طريقة التفكير.

ب ـ الفرق التنفيذية: ضمت ثلاثة أعضاء من كل حلقة تعليميّة. تم اختيارهم وفق معايير عدّة منها ضمان الاستمرارية في العمل بالمدرسة، التزامهم المهني، قابليتهم للتطور وإمكانية نشر المعرفة من قبلهم لمجتمع المدرسة.



1 ـ أهداف التحسين المدرسي

أ: على صعيد أداء التلاميذ:

- تطوير وتعزيز مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.
- العمل على إكساب التلاميذ مهارات البحث مع إعطاء أولوية للقدرة على:

1 ـ تحديد المواضيع التي تحتمل صياغة أسئلة بحث.

2 ـ تطبيق وممارسة التفكر خلال عمليتي البحث والتقصي.

ب: على صعيد العملية التعليمية:

- إكساب المعلمين خصائص وخطوات البحث الإجرائي ودائرة التقصي.

- إكساب المعلمين تطبيق المهارات التالية:

1 ـ مهارة كيفية صياغة أسئلة البحث.

2 ـ تحديد مصادر وطرق جمع المعلومات.

3 ـ تحضير أدوات القياس.

4 ـ تجميع وتحليل المعلومات.

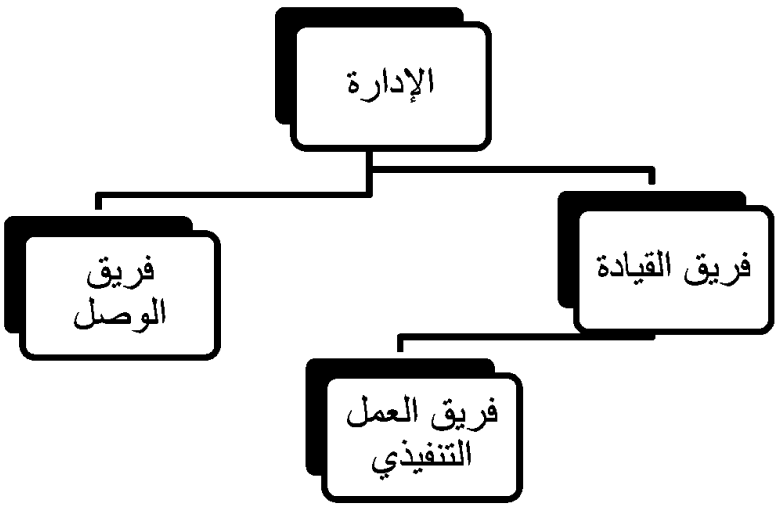
5 ـ تحديد النتائج والتوصيات.

6 ـ كتابة التقرير النهائي لمشروع البحث الإجرائي.

ج: على صعيد الهيئة التعليمية والإدارية:

- بنـــاء بنيـة ذهنية/ فكريـة عند كافـــة المعنيين بالشـؤون التربويـة تتبنى تطبيـــق دائـــرة التقصي وممارسة التفكر لتحسين الممارسة التربوية والممارسة الإدارية اليومية.

2 ـ فريق العمل لمشروع التحسين المدرسي



3 ـ خطة مشروع التحسين المدرسي

- تـم إعداد خطة تنفيذية للمشـروع تمتد لثلاث سـنوات (من العـام 2010–2013) من التدريب والمتابعة الميدانية حيث تضمنت:

أ: على صعيد التدريب:

1 ـ برنامج التدريب الاول حول ممارسـة مهارة التفكر ودور أعضـاء الفريق التنفيذي كعناصـر للتغيير.

2 ـ برنامج التدريب الثاني حول مفهوم / مهارات وانواع البحث وماهية البحث الإجرائي.

3 ـ برنامج التدريب الثالث حول اسئلة البحث الاجرائي.

ب: على صعيد المتابعة الميدانية:

1 ـ توزيـع الفـرق على شـكل مجموعات متجانسـة من حيـث أن جميع المعلميـن ينتمون إلى الحلقة التعليمية نفسها.

2 ـ عرض لمشروع التوسع على صعيد المدرسة «نحو معلم باحث» ومراحل التدريب.

3 ـ متابعة تطبيق مهارات التعلم النشط والتعاوني داخل الصفوف.

4 ـ الالتزام بالاجتماع الدوري بين أعضاء الفريق القيادي والوصل.

5 ـ اجتماع الفرق التنفيذية مع عضـو من الفريق القيادي لمتابعة المهام التطبيقية المطلوبة منهم وهي: تحديد نقطة التركيز للمشروع الذي تم اختياره من قبلهم بناءً لنتائج مشروع التعلم النشط والتعاوني، وضع أسئلة البحث للمشروع، تحديد مصادر المعلومات، تحديد منهجية جمع المعلومات، تحديد أدوات جمع المعلومات، تحديد العينة...الخ

6 ـ الأهداف فيما يخص العملية، البرنامج، وأسئلة البحث.

ج: على صعيد التفكر:

1 ـ إعداد وتنفيذ حلقة تفكر حول المعوقات والميسرات لمشروع التوسع.

2 ـ إعادة جدولة لعناوين الورش التدريبية بعد جلسات التفكر.

د: على صعيد التوثيق:

1 ـ أرشفة اجراءات العمل المنفذة والتدريبات وحصاد جلسات التفكر.

4 ـ دروس مستفادة

- عدم التسرع بالوصول إلى نتائج : الإجراءات والخطوات التي تتضمنها عملية قياس أثر التدريب لتقييم اكتساب مختلف المهارات أو لقياس أي هدف؛ هي بأهمية الهدف نفسه بحد ذاته من خلال الاستفادة من دائرة التقصي.

- عدم القبول بنتائج غير مبنية على دليل لأن الشواهد تدعم النتيجة وتزيد من درجة الصدق ويمكن البناء عليها. مثال: استمارة الملاحظة واستبيان الرأي التي لم تتضمن دليل أو شاهد لم تؤخذ بعين الاعتبار عند تحليل النتائج.

- الالتفات بأن معنى الدليل مرتبط بالسياق التي تطبق فيه أي ممارسة يومية في العملية التعليمية، حيث أن أهمية الدليل أو الشواهد تختلف باختلاف السياق. مثال: الشاهد على ممارسة مهارة التقصي في مادة العلوم مغاير عن الشاهد على ممارسة مهارة التقصي في مادة الاجتماعيات.

- الاهتمام بالدليل ساعد على تعزيز ثقافة القياس والاهتمام بتطوير وتنويع أدوات القياس حيث أصبحت الملاحظة والمعاينة المباشرة أداتين تستخدمان للحظ أثر التعلم عند التلميذ إلى جانب الاختبارات الخطية.

- الاعتماد على قاعدة «تفكر وشارك» في أي ممارسة نقوم بها أو أي قرار يتم اتخاذه لتكون هذه القاعدة أساساً نرتكز عليه خلال تنفيذ عملية البحث الإجرائي، لما لها من أثار إيجابية على الممارسات اليومية التي ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة.مثال: خلال التفكر بنتائج مهارة التقصي (التي لم تحقق المستوى المعياري المطلوب) تم اعتماد «قاعدة تفكر وشارك» لضمان التوصل إلى الحلول لتحقق هذه المهارة.

- إتباع ممارسة التفكر في مراحله المختلفة مع أعضاء في مواقع وظيفية مختلفة في المدرسة

خلال اجتماعات أسبوعية لمناقشة ممارسات مختلفة مرتبطة بمشروع التعلم النشط والتعاوني كمشـروع ثانوية الكوثر، أو قرارات أخرى كان قد تم اتخاذها. مثال: التوسـع في مشروع التعلم النشط إلى «نحو معلم باحث».

شهادات من المشاركين والمستفيدين
في مشروع التعلم النشط والتعاوني

بكلماتهم:

- المعلمة ل.ي «.. أعتبر التعلم الناشط فرصة فتحت آفاقا جديدة للمعلم والمتعلم معا فالعمل بهذا المشروع كان له الأثر الإيجابي في تطوير أداء المعلم من خلال التمرس في استخدام أساليب تعليمية ناشطة بطريقة ممنهجة قابلة للتطبيق والتقييم، كما انعكست بمظاهر ايجابية لا تقل أهمية عند المتعلمين فقد عزز تطبيق التعلم النشط في الصف مهارات متعددة منها: (القدرة على الإصغاء، التواصل الفعال، تقبل الآراء، المناقشة البناءة، الحوار، العرض، الربط، التحليل، الاستنتاج، التعاون، النقد الذاتي...)، وأضاف إلى خبراتي: استثمار الوقت بفعالية أكبر، التخطيط بطريقة أفضل، شرح الموارد والمفاهيم بطرق مشوقة وفعالة ...الخ».

- التلميذة ف.ح ثانوي «بما أننا وصلنا حالياً إلى عصر قد أضحت فيه التكنولوجيا عنصراً فاعلاً في المجتمع، فقد تركت أثراً كبيراً على الأجيال لا سيما في إضفاء وتفعيل الفهم والمعرفة لديهم. فاستخدام تقنيات حديثة متطورة يساعد التلميذ على فهم واستيعاب الأمور أكثر. إذ نجد حالياً أن أكثر ما يرغبه التلميذ تحويل العلوم النظرية إلى علوم تطبيقية وتجسيدها بأمور ملموسة في حياته. وبالتالي يمسي التعليم النشط الطريق الأمثل للابتعاد عن الرتابة، وترسيخ المعرفة بطريقة مسلية ونشطة. وقد أصبحت المواد أكثر سلاسة وتأثيراً باعتماد التعلم النشط».

- أحد أعضاء الفريق «ساعدني المشروع في زيادة الوعي والنضج لدي على مستوى التفكّر، التخطيط، والتحليل، والنقد، وشكل لدي حافزاً للمشاركة في التحسين على مستوى المدرسة ككل كما وفر فرصة لبناء قدرات فريق العمل الذي تابع المشروع، من خلال الاعتماد على الذات وعدم الاستعانة بجهات خارجية لإجراء البحث....»

وتبقى المبرات على فكر ونهج مؤسسها

ومن كلماته.....

«تعبنا في مجتمعاتنا هذه من التجمد الذي يأكل فيه الإنسان نفسه، لأنه يظل في دائرة معلوماته دون أن يضيف إليها شيئاً، وفي دائرة وظيفته دون أن يمنحها حياة».

«أن نتحمل مسؤولية التعليم بأن نبقى في حالة تعلم مستمر لأننا في عصر لا ثبات فيه للعلم ولا ثبات فيه للأساليب التربوية، لذلك لا بد لنا من أن نلاحق حركة الانتاج العلمي في تجددّه وتطوره ولا سيّما في أساليب أو مفردات التربية».

سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله (رض)

السيدة رندى الدرزي الزين

مديرة ثانوية رفيق الحريري ـ صيدا

مهارات القيادة
«نموذج جامعة الدول العربية»

1 ـ مقدمة

تحية صباحية نديّة مقرونة بعبق التربية ونبل رسالتها وسمو أهدافها، مشفوعة بجزيل الشكر والامتنان لمؤسسة الحريري وعلى رأسها راعية هذا المؤتمر السيدة الفاضلة نازك الحريري. الشكر أيضا إلى مديرتها العامة السيدة سلوى السنيورة بعاصيري التي أتاحت لنا هذه الفرصة القيمة لعقد هذا المؤتمر الراقي الذي يجمع نخبة من المؤسسات التربوية الرائدة والمتمايزة. ولعلّ هذا التمايز الذي أشير إليه يأتي في طليعة الايجابيات التي تسم هذا المؤتمر وتضفي عليه أهمية خاصة.

فلئن كان جوهر العملية التربوية واحدا يتمثل في بناء الإنسان بناء علميا واخلاقيا ووطنيا متكاملا، فإن لهذا البناء طرائق ونظريات كثيرة، سمتها الأساسية أنها مفتوحة على آفاق التجديد باستمرار. وأنها في تفاعل يومي مع حركة التطور الإنساني في مختلف الجوانب العلمية والمعرفية من فلسفة وسياسة واجتماع واقتصاد وتكنولوجيا وغيرها.

ويبـدو أنّ التعليـم في وقتنا الحاليّ مغامـرة فيها الكثير من التحديات و قـد تكون غير مأمونة العواقب إن لم يواكب التعليم التّطوّر الحاصل وإن لم يهيّء للطالب مكانا يكتسب فيه معرفة مبنيّة على المهارات الحياتيّة التي ستساعده حين ينطلق خارج أسوار مدرسته ليتعامل مع ماستحمله إليه الظروف بوعي وكفاءة وبحس عال للمسؤوليّة.

ثـمّ إنّ عصـر العولمة الـذي نعيش فيه ويفرض موجباته علينا قد ضـاعف تحديـات التربية أضعاف كثيرة، وطرح تحديات جديدة لم تكن معروفة حتى زمن قريب، وهي تحديات تفرض علينا ان نفكر بطريقة مختلفة عن طريقة مدرسة ما قبل العولمة وأن نتعامل مع طلابنا بطريقة مختلفة، وأن نطور آليات عملنا بطريقة مختلفة.

وفـي حين آتي للمشـاركة فـي مؤتمركم هذا عارضـة تجربة ثانويـة رفيق الحريـري أؤكد أني حريصـة كل الحرص على الاطلاع على تجاربكم ودراسـتها واثقة كل الثقة في أن تدارس التجارب وتفاعلها وتكاملها أمور تزيدها جميعا وتزيدنا غنى في المفاهيم والرؤى، وتؤسّس لعلاقة صحيحة وصحيّة بين المؤسسات التربوية ذات التجارب المتمايزة، وتنعكس خيرا على حصادنا المشترك .

سـمعنا وشـاهدنا عرضا لافتا لثلاث تجارب، وسنرى ونشـاهد باهتمام عرضا لتجارب أخرى، وسوف نتعامل مع هذه التجارب كلها باحترام، وسنسعى بجدية للإفادة من خلاصاتها ونتائجها.

وفيما نستعد لعرض تجربتنا في ثانوية رفيق الحريري، لا يسعني إلا أن أشير إلى ملاحظتين:

إحداهما: أن هذه التجربة تكتسب أهميتها من أنها لم تعتمد في تطبيقها على نموذج أو نماذج مختارة من بين الطلاب، بل كانت تجربة عامة شـاملة، جرى تطبيقها على جميع طلاب الصفوف المشاركة في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

والملاحظـة الثانية: أن اختيارنا موضـوع جامعة الدول العربية نموذجا تتفرع منه موضـوعات متعددة عالجتها مجموعات العمل الطلابية قد هدف إلى أمرين متلازمين:

أحدهمـا تفعيـل الاهتمـام بالشـأن القومي العربـي ردا على واقع الانقسـام والتفكك وسـيادة المفاهيم المحلية والإقليمية والقطرية.

والثانـي: تقديـم رؤى وتطلعـات وحلول إيجابية لمشـاكل عربيـة قد تكون مشـتركة في معظم

الأحيـان، كالمياه، والبيئة، والتلوث، وحل النزاعات، والمشـاكل الاقتصـادية، مع الحرص على أن يتـم ذلك من خـلال التدريب على مهارات قيادية كالمناظرة والنقاش والحوار وطرح المبادرات، اسهاما في التحضير لجيل جديد يفكر ويحلل ويبادر ويحسن القيادة.

اليوم تعرض كل مدرسة تجربتها المتمايزة عن الأخرى، ويطيب لي في هذا السياق أن أعرض مشـروعاً ريادياً أنجز فـي ثانوية رفيق الحريري في العام الدراسـي 2011 ــ 2012 ألا وهو «نموذج جامعة الدّول العربيّة «MAL Model Arab League».

2 ـ التعريف بالمشروع:

أ ـ نبذة عامةعن فكرة المشروع

أطلق فكرة هذاالمشـروع عام 1983 أي منذ تسعة وعشرين عاما د.مايكل نوانز Dr. Michael Nwanze في جامعة «جورجتاون» في واشنطن ـ الولايات المتحدة الأميركية في المدارس الثّانويّة والجامعات وذلك بهدف إكسـاب الطـلاب مهارات القيادة من خلال تعليمهـم وتعويدهم على فنّ الحوار والنّقاش والمناظرة والتفّكيرالنّقديّ السّـليم وغيره ... وكانت هذه الفكرة مبنيّة على فكرة سابقة وهي نموذج الأمم المتّحدة.

وبعـد تجربـة ثانويّة رفيق الحريري في نمـوذج الأمم المتّحدة الـذي أطلقته جامعة LAU في لبنان عام 2003 وبعد أن لمسنا الإيجابيات على طلابنا المشتركين على مدى سنوات ارتأت معالي النائـب السـيدة بهية الحريري تعميم هذه المهارات وتوسـيع دائرة الفائدة علـى جمهور أكبر من الطـلاب هي المؤمنـة بطاقات الطّلاّب وصـاحبة الرؤية الحالمة أبدا بالمسـتقبل المشـرق الّذي سـيولد على أيادي الجيـل الجديد الواعد إذا أتيحت له الفرص المؤاتية السّـليمة وهيّئت له البيئة

العلميّة الصحّيّة المحفّزة فكان الاتفاق بين مؤسسة الحريري للتنمية البشرية المستدامة والجامعة اللبنانية الأميركية LAU لوضع برنامج نموذج جامعة الدّول العربيّة لأوّل مرة في لبنان وتطبيقه في ثانوية رفيق الحريري.

ب ـ «مشروع نموذج جامعة الدول العربية في ثانوية رفيق الحريري»

ولتنفيذ هذه المهمّة، كلّف فريق خاص من طلاّب الجامعة اللبنانية الأميركية باختصاصات متنوعة، بتدريب طلاب ثانوية رفيق الحريري في صيدا على المهارات القياديّة المرتبطة حيويّا بالمسائل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة التي يواجهها القادة العرب والمواطنون العاديّون وإذ تركّز إكساب الطلاّب خبرة في فن القيادة من خلال منهجيّة تفاعليّة، إبداعيّة وعمليّة، تطرّق وبشكل فعّال إلى أمور مهمّة أخرى كالتدريب على مهارات حلّ النزاعات بطرق سلميّة وتفاوض بنّاء ـ ودراسة الملفّات المتنوعة بطريقة فعّالة، وإلى مهارة حسن إدارة الوقت وإلى ما هنالك.... ذلك كله بهدف رفع مستوى الوعي عند الطلاّب ولفت انتباههم إلى ما يدور حولهم في الوطن العربي بنظرة شاملة واعية فيها الكثير من قبول الآخر وتنوعه، على أمل تسلّم زمام أمور هذه الأمّة ونهضتها.

وكان على كلّ طالب في نهاية المشروع أن يشارك في مؤتمر ختاميّ يمثّل فيه دولة عربيّة في لجنة من لجانها مختاراً مشكلة تعاني منها هذه الدّولة محاولا الوصول إلى اقتراح حلول لها بعد إجرائه أبحاثاً معمّقة ودقيقة تتعلّق بهذا البلد (الشعب، الحكومة، الثقافة....) مع الاستفادة من المعلومات التي قدّمها له فريق التّدريب.

وهذه اللجان هي:

- لجنة الشّؤون السّياسيّة.
- لجنة الشّؤون الثّقافية والاجتماعيّة.
- لجنة الشّؤون الاقتصاديّة.
- لجنة الشّؤون البيئيّة.
- لجنة الشّؤون الفلسطينيّة.

3 ـ أهداف المشروع كثيرة أهمّها:

- إكساب الطلاّب مهارات ذات مستوى عال في فنّ القيادة.
- تدريب الطلاّب على مهارات القيادة من خلال منهجيّة تفاعليّة عمليّة.

وتشمل:

أ ـ إدارة وحسن تنظيم الوقت.

ب ـ مهارة استعمال الإجراءات البرلمانيّة لإدارة الجلسات والنّقاشات.

ج ـ مهارة التّحاور والمناظرة والكتابة وأعمال التّنقيح.

- تدريب الطلاب ومساعدتهم على عرض نتاج أبحاثهم وترجمة المهارات التي اكتسبوها في مؤتمر ختامي.

4 ـ مراحل وآليّة التّطبيق: ثلاث مراحل رئيسية

أ ـ المرحلة الأولى:

- تهيئة البيئة المدرسية:

- الطلاب المشاركون: جميع طلاب صفوف السابع والثامن والعاشر والحادي عشر (العدد 358 طالبا) من الفرعين الفرنسي والانكليزي. تم تقسيمهم إلى مجموعتين رئيسيتين: السابع مع الثامن والعاشر مع الحادي عشر،ثم تمّ تشكيل 14 مجموعة: 7 من القسم المتوسط و7 من القسم الثانوي، كلّ مجموعة تضمّ 27 طالبا وطالبة وذلك بشكل عشوائي.
- إشراك أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية: تمّ وضع أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية في أجواء البرنامج.
- إشراك لجنة الأهل: تم وضع أعضاء لجنة الأهل في أجواء البرنامج .
- إعداد غرف الصفوف: تم تحويل غرف الصفوف إلى قاعات اجتماعات ونقاشات.

- المخيّم التّدريبي للمدرّبين: أقام فريق من الجامعة اللّبنانية الأميركية في حرم ثانويّة رفيق الحريري صـيدا على مدى يومين مخيّما تدريبيّا لتحضـيرهم لتولّي مهمّة تنفيذ المشـروع، وذلك بحضور فريق من ثانوية رفيق الحريري ومدير المشروع في الجامعة اللبنانية الأميركية.

ب ـ المرحلة الثانية:

حلقات التدريب: وهي سبع حلقات تدريب حضّرت المشاركين لمؤتمر ختامي حاكى فيه طلاّب ثانويّة رفيق الحريري الّذين بلغ عددهم 358 طالباً (165 طالبا في المرحلة المتوسـطة و193 طالبا في المرحلة الثّانوية) جلسات ولجان جامعة الدّول العربيّة ولقد وزّعت علىالشّكل الآتي:

التاريخ	العنوان	اللّغة المستخدمة
7 كانون الثّاني 2012	نبـذة تاريخيّـة وتعريـف بجامعة الدّول العربيّة	اللّغة الإنكليزية
18 شباط 2012	أنظمـة الجامعـة العربيّـة وكيفيّة إدارة الجلسـات وآليّـة اتّخـاذ القرارات	اللّغة الإنكليزية
25 شباط 2012	كتابة ورقة اقتراح مشـروع تبحث في الجلسـات حول موضوع خاصّ بدولة ما	اللّغة الإنكليزية
3 آذار 2012	تعلّم فنّ الخطابة ولعب الأدوار	اللّغة الإنكليزية
17 آذار 2012	مهارة التفاوض وحلّ النزاعات	اللّغة الإنكليزية
24 آذار 2012	مهـارة المناظرة وكتابة مشـاريع القوانين	اللّغة الإنكليزية
22/21 نيسان 2012	محـاكاة مؤتمـر جامعـة الـدّول العربية	اللّغة الإنكليزية

ج ـ المرحلة الثالثة:

- نموذج قرية الدّول العربيّة:

ختـم الطّلاّب مشـروعهم بإقامة نمـوذج قرية الـدّول العربيّة في ثانويّة رفيـق الحريري حيث أقامـوا قريـة تمثّل الدول المختارة بعـد أن عمل كلّ فريق جاهدا في البحـث في تراث البلدان وثقافتهـا وعاداتها وتقاليدها (زيّ، طعام، موسـيقى، رقص شـعبي،.....) وأحيوا هذا النهار في جو من الألفة والفرح بحضور السيدة بهية الحريري ورئيس الجامعة اللبنانية الأميركية.

- المؤتمر الختامي: وقد امتدّ على يومين:

- اليـوم الأوّل فـي ثانويّة رفيـق الحريري حيث عرض كلّ طالب ورقة عمل حضّـرها بنفسـه بعدعمليّـة بحث دقيق لموقف الدّولة العربيّة التي يمثّلها في لجنة من لجانها، وقدّمها أمام لجنة تحكيم من فريق المدرّبين.

- اليـوم الثّاني في الجامعـة اللبنانيّة الأميركيّة حيث حضـر اللقاء رئيـس الجامعة اللبنانيّة د. «جـوزف جبـرا» ومعالـي النّائب السّـيّدة بهيّـة الحريري ولجنـة الأهل فـي ثانويّة رفيق الحريـري وتمّ توزيع شـهادات المشـاركة وكُـرّم المتفوّقـون. وتشـجيعا للمتميّزين قدّمت الجامعة اللبنانيّة الأميركيّة منحاً دراسيّة للرّاغبين في الدّراسة في الجامعة.

5 ـ أدوات وأساليب التّدريب:

- استعملت في هذا البرنامج وسائل متنوّعة فعّالة في ورش العمل التّدريبيّة.

- تمّ توزيع منشـورات فيها معلومات أساسـيّة دقيقة وصحيحة تسـاعد الطّلاّب على التّركيز في المواضيع المطروحة.

- تـمّ اسـتخدام وسـائل تكنولوجيّة متنوعّـة : LCD / COMPUTER .... بالإضـافة إلى صفحات التواصل الإجتماعي FACEBOOK و TWITTER

- نظمت أنشطة متنوّعة منها على سبيل المثال:

- تحضـير جدار ورقيّ كتب عليه الطّلاب بعض السّلبيّات التي يرونها ويودون التّخلّص منها، ومن ثمّ عملوا على تحطيمه...

- زرع نباتات صغيرة ليلاحظ الطّلاب أنّ الاعتناء بها ضروريّ لجعلها تنمو.
- دعوة شخصيّات بارزة للتحاور والاستفادة.

- ملء استمارات تقييم بعد كلّ ورشة عمل تدريبيّة.

6 ـ نتاج الطلاّب

- تعبير الطلاّب الحرّ البنّاء عن آرائهم عبر صفحات التّواصل الاجتماعي التي خصّصت هذا المشروع، وعدد المشاركين الكبير على هذه الصّفحات أظهر تجاوب الطّلاّب العالي وحضورهم الفعّال.
- تقديم كلّ طالب ورقتيّ عمل يعالج فيهما مشكلة تعاني منها دولة عربيّة ما اختارها بنفسه محاولاً اقتراح حلول لها بعد إجرائه أبحاثاً تتعلّق بهذا البلد، إضافة إلى الاستفادة من المعلومات والمنشورات المتوافرة من قبل فريق العمل.
- إظهار المهارات التي اكتسبها الطّلاّب في المؤتمر الختامي.
- المشاركة في تحضير نموذج قرية الدّول العربيّة حيث استلمت كلّ مجموعة من الطّلاّب زمام تحضير خيمة تمثّل دولة عربيّة وعرضت ما يمت لها بصلة (موسيقى، زي، طعام، أعلام ...) ما أضاف بهجة على الحضور وجعل طلاّبنا يعيشون حياة البلد بطريقة مرحة عمليّة ومبتكرة، بالإضافة إلى أنّ هذا اللّقاء عكس متانة العلاقة التي نشأت بين طلاّبنا وفريق المدرّبين.

أمثلة عن الأنشطة التّفاعليّة:

- اختبار المعلومات :
- طرح فريق المدربين معلومات مشوقة تتعلق بدولة عربيّة ما (آثار، عملة، زيّ. ..) وكان على الطلاب معرفة اسمها.
- عرض معلومات بطرق مبتكرة :
- توزع على الطلاب معلومات عن دولة عربية ما عليهم أن يقرأوها ثمّ يعرضون هذه المعلومات

أمام زملائهم بطريقة مبتكرة إبداعية (إعلان، مشهد مسرحية، أغنية، رسم.....)

- تشــجيع الطلاب علىالتفكير وإيجاد العلاقة بين أمور متباعدة مثل: ما القاســم المشترك بين شوكولا «سنيكرز» وورقةالعمل المختصة بدولة عربية ما؟

7 ـ ختام:

ختاماً، وإذ أكرر شكري لمؤسسة رفيق الحريري ومديرتها العامة على المبادرة إلى تنظيم هذا المؤتمر، لا يسعني إلا أن أؤكد أن اختيارنا القيادة موضوعا عمل عليه طلابنا باندفاع وشغف، إنما انطلق في الأساس من تأثرنا العميق بتجربة الرئيس الشهيد رفيق الحريري، قائداً طليعياً، جريئاً في مقاربة مشاكل لبنان واجتراح الحلول لها، محترفا ريادة آفاق الطموح والآمال الكبرى، حريصاً على إشاعة روح التفاؤل في مواجهة التحديات، مؤمناً بأن ثروة لبنان الكبرى هي الإنسان اللّبناني.

ونحن فخورون ومعتزّون بما أنجزنا وخير دليل على ذلك أنّ الجامعة اللّبنانيّة الأميركيّة ستعمّم هذا البرنامج على كلّ مدارس الوطن في العام الدّراسي الحالي 2012 ـ 2013، كما أن الحلم أن تُعمّم التجربة في الدّول العربيّة وذلك قد بدأ فعلا إذ أن الدولة الشقيقة الأردن قد طالبت بتنفيذه في مدارسها.

أيها السيدات والسادة:

لا تكتسب التربية أهميتها من أنها تجمعنا فحسب، بل من كونها أولا وقبل كل شيء بصيص الأمل في هذا الظلام الحالك.

متمسّكون بالأمل، متمسّكون بالتربية.

وإليكم مسك الختام شهادة حيّة....، نموذج من قادة المستقبل،

الطالبة رند حمود

Ladies and Gentlemen,

A tragedy of destiny, it is, how some individuals have resolved to be more than society has made the, or do more than expected. In side human beings, however, is a deep call to do something worthwhile with our lives. Why, then, do we settle for so little, abandoning our dreams and denying our purpose? Do we, if truth be told, want to live with long gone goals, and lost potentials, buried in the cemetery of regrets?

We, at Rafic Hariri High School, never settled for any little. On the contrary, last we wrote the first chapter of the long story of success, hosting and inaugurating the first ever Lebanese American University Model Arab League (LAU MAL) at our campus in Saida, that is accredited by the National Council on U.S.-Arab Relations.

We learned about the politics and history of the Arab world, and the art of diplomacy and public speech. MAL helped prepare RHHS students to be knowledgeable, well trained and effective citizens as well as civic and public affairs leaders.

Offering us an unsurpassed opportunity to acquire and develop practical skills directly related to one of the world's vital regions, we learned about the central social, economic, cultural, ad political issues facing Arab leaders as well as ordinary citizens.

Simulating 4 councils of the Arab League, we discussed diverse topics ranging among attaining primary education, water scarcity, revitalizing the role of the Arab league, and various topics, where we worked to achieve consensus on questions with real life diplomats wrestle daily, each of us representing one of the Arab League member states.

The dynamics and interactive nature of the role playing among the 350 high school and middle school students simulate critical thinking, heighten creativity, expand knowledge, and cultivate understanding as no book, video, or coursework ever could. The dynamics of the Model occurs under pressure and tight deadlines that mirrors the actual realities and tensions inherent on the give and take that comes with activism in public affairs.

On a final note, it was our absolute pleasure participating in the first LAU Model Arab League; it was inspirational! I, and every one of us, should consider it as the light of hope that we lack, and definitely need in the Arab world. Let it be known, we, are the seed of change and prosperity, we are, and will be, the leaders of the future.

Rand Maamoun Hammoud
MAL student (SE2 Sc - RHHS)

جلسة العمل الثالثة

Dr. Ahmad Oueini
Associate Professor of Education
Lebanese American University

In this session, three presentations were concerned with the improvement of the educational experience through various student empowerment, overarching the reconceptualization of the teaching progress whereby students become their knowledge architects through inquiry, analysis, research, communication, evaluation, and acceptance of others' opinions; and the strengthening of interdisciplinary collaboration to fill gaps in school subjects, communication skills, or community involvement, pique students' interests in shunned disciplines, and give them a taste of the world of work so as to help them make more informed and confident vocational decisions. Finally, student empowerment and educational reform cannot take place without attending to the special needs of this traditionally marginalized category of students- those with learning differences. This presentation related the pioneering experience of a private Catholic school which, solely motivated by humaneness and the visceral belief in students' basic right to learn, took it upon itself to launch a comprehensive educational support program, under the watchful eye of a group of specialists, to help struggling learners meet grade objectives, and more importantly, feel proud about their accomplishment. In the process, the whole school embraced these students who felt an irrevocable sense of belonging.

Dr. Fadi EL HAGE
Doyen- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph

L'approche par compétences: des méthodes d'enseignement aux modalités d'évaluation

1 - Introduction

Depuis plus d'une décennie, la formation de l'élève, dans le cadre du renouveau pédagogique, est centrée sur le développement des compétences (Roberge et Choiniere, 2009). Aujourd'hui, le temps des études ne suffit plus pour acquérir tout le savoir dont nous avons besoin pour vivre et travailler dans notre société en mutation constante. Longtemps on a cru que la solution consistait à augmenter le volume des matières et des programmes scolaires. Or, nous constatons aujourd'hui, chez un grand nombre d'élèves en fin de scolarité, trois types de lacunes qui s'inscrivent dans un contexte où la réussite scolaire n'est pas une fin en soi**: un apprentissage superficiel,** un **manque d'intégration des savoirs** et une **insuffisance du développement des compétences psychosociales**. Ceci dévoile que ces élèves ne savent pas appliquer ce qu'ils ont appris et ne possèdent pas la clé de la réussite scolaire ou professionnelle. En effet, actuellement, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, et ce, dans des situations diverses,

complexes et imprévisibles. Ce transfert exige plus que la maîtrise des savoirs, il passe par leur intégration dans des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face. Le présent article expose les principes et les avantages de l'enseignement-apprentissage suivant l'approche par compétences, par rapport aux enseignements dits traditionnelles. Le développement des compétences chez les élèves est en relation avec l'adoption des méthodes d'enseignement dites actives, ainsi qu'avec la conception d'un référentiel de compétences et d'évaluation.

2 - Le concept de compétences

Selon Romainville (2007),une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre, mobiliser et combiner efficacement un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, donc de ressources internes et externes, pour résoudre des situations à l'intérieur d'une famille de situations :il s'agit donc de la construction d'un savoir-agir complexe. Quant à Perrenoud (2000),la compétence est à relier à la capacité d'action efficace face à une famille de situationsqu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Le socle commun des connaissances et des compétences définit une compétence «comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité… » (Villepin, de Robien&Baroin, 2006, p.4). Le Boterf (2002), de son côté, définit la compétence comme un savoir-agir complexe, la capacité à mobiliser et à combiner efficacement un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-participer, donc des ressources internes et externes, dans l'objectif de résoudre des situations complexes à l'intérieur d'une famille de situations. Selon l'auteur, le savoir-agir complexe se construit en complémentarité avec le vouloir-agir et le pourvoir-agir. Le vouloir-agir est encouragé par le sens donné au travail qui assure la construction et encourage le développement des compétences, alors

que le pouvoir-agir est tributaire d'un contexte facilitateur qui regroupe les ressources nécessaires pour accomplir correctement le travail et développer les compétences. Autrement dit, l'élève développe des compétences tout en résolvant des situations complexes parce qu'elles lui permettent de mobiliser et/ou d'intégrer de nouvelles connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires à la résolution d'un problème complexe.

3 - De l'approche par objectifs à l'approche par compétences

Le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences suppose la conception d'un référentiel de compétences, la mise en place de nouvelles stratégies d'enseignement, l'application de nouvelles pratiques d'évaluation ;en d'autres termes une réorganisation du programme de formation et de chacun des cours prévus. L'organisation d'un enseignement traditionnel selon l'approche par objectifs consiste à définir des objectifs notionnels, méthodologiques dans l'objectif d'induire un changement comportemental observable en fin d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Par contre, l'organisation d'un enseignement selon l'approche par compétences commence par la définition des compétences à développer et se poursuit par l'identification et la formulation des objectifs permettant la construction des compétences définies. Ce qui nécessite un changement dans les pratiques professionnelles notamment l'adoption des méthodes de la pédagogique active pour un accompagnement optimal des élèves. En effet, le rôle de « transmetteur » du savoir de la part de l'enseignant et celui « d'assimilateur » de connaissances de la part de l'élève ne répondent plus aux attentes liées au renouveau pédagogique. Ce n'est plus l'enseignant qui est au centre du processus d'apprentissage (magistro-centrisme), mais c'est l'élève qui occupe cette place (puéro-centrisme). L'accompagnement des élèves dans le développement des compétences modifie le rôle de l'enseignant : en plus d'être un expert dans sa discipline, l'enseignant devient un expert de l'apprentissage, un médiateur entre l'élève et les savoirs.

Les compétences à développer à l'écolepeuvent être divisées en trois familles :

- **les compétences cognitives**, elles concernent les capacités à traiter l'information, à raisonner, à nommer ce que l'on fait, à apprendre, à analyser ;

- **les compétences techniques**, elles regroupent les capacités à procéder, à opérer, à réaliser età appliquer une méthode ;

- **les compétences psychosociales définis par l'OMS** : savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative, avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles, avoir confiance en soi, avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions.

Outre, l'acquisition de connaissances dans plusieurs domaines, l'enseignement selon l'approche par compétences vise le développement global de la personne, il cherche à induire des apprentissages plus actifs et plus durables fournissant une meilleure préparation à la Vie.

Accompagner les élèves dans le développement d'une compétence, c'est aussi tenir compte de leurs différences: du rythme d'apprentissage, de leurs acquis, de leurs styles d'apprentissage, de leurs intérêts, de leur motivation et surtout de leur niveau de développement intellectuel. Bloom (1956) propose un modèle pédagogique classifiant les niveaux d'acquisition des connaissances. Ce modèle, repose sur l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées sur un continuum allant du simple au complexe. Par suite, le raisonnement de l'élève peut être classifié en six niveaux successifs et hiérarchisés, chaque niveau supérieur englobe les niveaux précédents: le tout repose sur la connaissance, viennent ensuite la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et finalement l'évaluation. Cette taxonomie est proposée comme une aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des élèves. Par exemple, une question peut servir à réaliser qu'un élève est compétent dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En structurant les questions, les enseignants sont capables de mieux connaître les faiblesses et les points forts des élèves, ce qui permet de favoriser la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs.Horn et plus tardBeer (2003) proposent d'utiliser la classification de Bloom pour éclairer le processus de pensée des élèves et identifier le niveau de chacune des questions posées aux élèves. Le modèle proposé ressemble à un algorithme. L'enseignant se pose

des questions pour déterminer à quel niveau de la taxonomie de Bloom la tâche demandée à l´élève se situe. En guise d'exemple, pour déterminer une question du premier niveau de la hiérarchie de Bloom celui de «connaître», l'enseignant se demande si la question posée à l´élève est un rappel direct de connaissances visant la restitution identique de ce qui à été mémorisé ou non. De même, pour identifier si la tâche est inscrite dans le niveau 2 de la taxonomie de Bloom, celui de «comprendre», l'enseignant peut se demander si la question posée à l´élève exige une simple formulationdes informations acquises, ou exige en plus un apport de connaissances spécifiques. Ainsi, pour chaque niveau de la taxonomie de Bloom,Beer (2003) accorde une question permettant de clarifier les objectifs et les acquisitions relatives aux tâches scolaires. L'approche par compétences consiste à dépasser le modèle linéaire, selon lequel l'acquisition d'un niveau inférieur est nécessaire pour accéder au niveau supérieur, vers un modèle systémique où une inter-rétroaction entre les différents niveaux envisagés est possible.

Par ailleurs, le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences implique le passage de la logique de «**l'enseignement de**..» centrée sur le contenu et le comportement, vers la logique de « **l'éducation à**… » visant le développement de la personne et tenant compte de l'environnement de l'élève, de tout son être, de son histoire et des valeurs auxquelles il adhère. Actuellement, l'enseignement d'une discipline ne se limite plus à l'acquisition de savoirs définis, dans le but d'aboutir à des changements de comportements chez l'élève, mais au contraire, il s'étend au développement global de la personne. Ce qui exige un changement dans les pratiques enseignantes et la définition de nouveaux résultats attendus de l'apprentissage ; ce que les anglophones appellent: les « *Learning outcomes*».

4 - **Les « learningoutcomes »dans un enseignement selon l'approche par compétences**

Les « learningoutcomes »sont les énoncés spécifiques de ce que les élèves devraient savoir et être en mesure de faire à la suite de l'apprentissage (Morss & Murray; 2005). Selon l'« American Association of Law Libraries», les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui précisent ce que les apprenants

savent ou sont en mesure de faire à la suite d'une activité d'apprentissage. Ces résultats sont généralement exprimés en termes de connaissances, de compétences ou d'attitudes.

Les «learningoutcomes» devraient être mesurables,élaborés sous forme de génériques pour décrire l'essentiel de l'apprentissage,liés aux méthodes d'enseignement et alignés à l'évaluation. En pratique, la préparation d'un cours devrait comporter en plus des compétences à développer, la définitiondes résultats attendus de l'apprentissage, les méthodes actives d'enseignement permettant l'atteinte de ces résultats, et les modalités d'évaluation.En d'autres termes, dans une préparation de leçons, la définition de compétences à construire devrait être suivie par une énumération de savoir-faire élémentaires observables et mesurables permettant le développement et la validation des compétences définies. Par exemple, la compétence « avoir un esprit critique » peut être associée à 7 «learningoutcomes» :s'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité ou la probabilité de faits ; analyser et interpréter un événement ; établir une relation de causalité fondée et établir des liens pour conclure ; remettre en question et douter de manière méthodique ; discerner et évaluer un fait ; classer par ordre de priorité.

L'approche pédagogique préconisée par l'approche par compétences place l'apprenant au centre de la démarche de formation et le reconnaît comme premier acteur responsable de ses apprentissages.Cette approche marque un tournant par rapport aux conceptions pédagogiques antérieures. Elle est caractérisée par le passage d'un apprentissage centré sur la transmission des connaissances à une pédagogie active et participative qui définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après ses apprentissages.

Les méthodes actives d'enseignement développent l'autonomie de l'élève à travers des situations didactiques porteuses de sens, la différenciation de l'apprentissage pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone proximale de développement, le travail sur les objectifs-obstacles et la métacognition. Les méthodes actives d'enseignement sont diverses citons : le cours magistral interactif (exemple : l'usage de la technique du « minute-paper » , suite à une présentation par l'enseignant), l'apprentissage basé sur les conceptions

(ABC), l'apprentissage par métacognition, l'apprentissage par exploitation de l'erreur (AEE), le débat sociocognitif, les techniques de reformulation, le brainstorming collectif, l'exploitation d'images et de séquences filmiques, ou encore la construction de cartes conceptuelles, etc. Ces méthodes actives d'enseignement font usage des situations-problèmes, du travail coopératif (en sous-groupes selon la méthode Phillips 6x6 ou la méthode JIGSAW, etc.), des exposés oraux faits par l'élève, des méthodes d'investigation (questionnement intelligent), des ateliers d'écriture, de l'auto-évaluation, des études de cas, de l'apprentissage par problèmes (PBL), et des technologies de l'information et de la communication (TICE), etc.

5 - L'évaluation selon l'approche par compétences

L'évaluation selon l'enseignement classique est réalisée à la fin des cours sous la forme de travaux dirigés (TD), de travaux pratiques (TP) traditionnels et des contrôles certificatifs. Elle ne tient pas en compte de la progression des élèves et du processus de travail. En effet, selon le principe de gradation des situations, l'évaluation traditionnelle privilégie davantage des situations qui obligent l'élève à évoquer ce dont il a besoin, par le biais des questions directes,pour obtenir des réponses qui n'exigent pas la mobilisation de liens entre plusieurs concepts enseignés pour résoudre un problème. Par exemple, dans le cadre de l'étude du concept de «l'hypoténuse », un énoncé dans une évaluation traditionnelle peut demander aux élèves de répéter comment on détermine la longueur de l'hypoténuse lorsque les longueurs de chacun des côtés de l'angle droit sont connues (question directe). Il est évident que la réponse souhaitée est dictée par la question qui est posée. Par contre, l'évaluation des connaissances disciplinaires et l'évaluation des compétences transversales,selon une approche par compétences, passe par un **travail individuel**, un **travail collectif** ainsi que par l'évaluation de **tâches complexes**.L**'auto-évaluation et la métacognition y occupent une place importante.**L'élève est confronté à une famille de « situation-problèmes »réalistes et nouvelles. Il sera muni de ressources et devra réaliser une production. L'élève doit penser par lui-même à utiliser ce dont il a besoin et à adopter la démarche la plus adéquate pour pouvoir résoudre ces situation-problèmes.

Puisque la compétence est un savoir-agir complexe qui se manifeste en situation, l'évaluation ne peut se faire que par une mise en situation complexe, significative et authentique, par une analyse de l'action, ou encore par une tâche complexe.Barell.(2007) propose une **évaluation alternative** avec des expériences basées sur les compétences qu'ont les élèves d'accorder du sens au contenu enseigné, c'est à dire selon le concept des intelligences multiples.En guise d'exemple,nous présentons d'abord l'énoncé d'un problèmed'évaluation de l'enseignement de la pièce d'Othello: «Vous pouvez utiliser n'importe quel art pour exprimer ce que vous comprenez par caractères complexes et thème de la pièce **».** Pour résoudre ce problème les élèves peuvent concevoir et présenter une pièce de musique originale, des dessins animés utilisant des citations du discours d'Othello, une pièce de théâtre, un poème, une toile de peinture, une histoire, une séquence vidéo, etc.Le deuxième exemple est celui de demander aux élèves de travailler sur un projet dont l'objectif est l'explication de la formation des montagnes et qui aboutit à une production finale sous forme d'une conception d'une séquence vidéo, un article ou à l'enseignement du concept à une classe inférieure. Dans les deux exemples, l'évaluation portera sur la démarche de réalisation du projet ainsi que sur le produit final attendu.

L'évaluation dite formative, réalisée tout au long de l'apprentissage permet de déceler les progrès et les acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Le suivi des apprentissages peut se réaliser par le biais d'une grille d'auto-évaluation, d'une grille d'évaluation par le tuteur (formelle ou informelle) et /ou grille d'évaluation croisée par les pairs. En effet, évaluer les compétences transversales revient à évaluer : l'autonomie, l'habileté à travailler en sous-groupes, la communication orale et écrite, le savoir-être, la résolution de problèmes, la prise de décision, la pensée critique, la créativité, l'organisation et la gestion du travail, la recherche documentaire, le tri de l'information, et la collaboration etc. Cela nécessite d'identifier et de définir les résultats attenduesde l'apprentissage (Learning-outcomes) ainsi que les critères et les indicateurs de réussite. La grille d'évaluation du fonctionnement du travail en sous-groupes comportera par exemple, les Learning- outcomes suivants :

- coopérer avec les membres du groupe
- chercher à atteindre l'objectif visé par le groupe et non pas seulement un objectif individuel
- identifier les sous-tâches à réaliser
- encourager et valoriser la participation de tous
- écouter et respecter la prise de parole
- aider les « faibles » à aller de l'avant
- participer activement
- aider le groupe dans la planification de la suite.

Pour l'évaluation des productions et des connaissances, on peut procéder également par une épreuve sur table, un rapport final ou un portfolio. Pendant la phase d'apprentissage comme celle de l'évaluation, les situations devraient être les mêmes. Cependant, dans le processus d'apprentissage l'élève est guidé et soutenu par le professeur et ses pairs, tandis que lors d'une évaluation, l'élève doit faire preuve d'autonomie. A la fin du module, une évaluation certificative permettra de valider les acquis. Elle peut prendre la forme d'une épreuve écrite ou informatique individuelle, une présentation orale du projet de groupe, un rapport écrit préparé en groupe.

6 - Conclusion

Cet article présente les principes de l'enseignement selon l'approche par compétences ainsi que les avantages d'un tel modèle par rapport à l'enseignement par objectifs,dit traditionnel. Après avoir clarifié ce que nous entendons par enseignement selon l'approche par compétences, nous avons présenté les changements de postures, de savoir-faire et de savoir-agir professionnels qu'il implique, au niveau des préparations de séquences d'apprentissage (la définition des compétences à construire, des objectifs à atteindre ainsi que les résultats attendus à la fin de l'apprentissage) ;au niveau du choix des méthodes actives d'enseignement ainsi qu'au niveau des modèles d'évaluation et de validation des apprentissages. Le développement des compétences ne tourne pas le dos à la maîtrise des connaissances,bien au contraire ces derniers constituent les bases des apprentissages et l'école continuera d'y accorder une importance capitale. Cependant, l'approche par compétences dépasse la simple

acquisition des connaissances et modification des comportements, pour viser la **formation globale d'un citoyen**, selon une approche holiste et systémique ; un citoyen capable de mobiliser des liens entre les concepts enseignés pour **résoudre des problèmes complexes et interdisciplinaires** de la vie courante, de coopérer, d'intégrer les principes de mondialisation et de tolérance, de s'ouvrir sur l'autre et de gérer les incertitudes et les défis du XXIème siècle !

Bibliographie

- American Association of Law Libraries (n.d.): Writing Learning Outcomes. http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp (consulté le 19-1-2013)

- Beer,M. (2003).Tous capables au collège en histoire-géographie. *Scérén*. http://www.crdp.ac-caen.fr/documents/capables.pdf.(Consulté le 19-1-2013)

- Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E.J, Hill, W. and Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain.* New York: McKay.

- Jenkins, A. and Unwin, D. (1996). *How to write learning outcomes.* See the following URL:http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html

- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Morss, K & Murray, R. (2005).*Teaching at University*.London: Sage Publications ISBN 1412902975

- Perrenoud, P. (2000).L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?in AQPC *Réussir au collégial*. *Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000.

- Perrenoud, Ph. (2001). Développer des compétences dès l'école? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Version française de l'introduction de Perrenoud, Ph. (2001) *Porquê construir competênciasa partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, ADA Editores. (*Pourquoi développer des compétences dès l'école ? Développement de l'autonomie et lutte contre les inégalités).* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_26.html (consulté le 19-1-2013)

- Perrenoud, Ph. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir.* Montréal : Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84

- Roberge, M.-C., &Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois au regard de leur*

cohérence et de leur contribution à l'approche École en santé. Québec: Institut national de santé publique du Québec.

- Romainville, M. (2007). La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur, *Service de pédagogie universitaire*, Namur, Belgique.

- Villepin, de Robien &Baroin, (2006), *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Direction générale de l'enseignement scolaire. http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf (consulté le 19-1-2013)

Isabelle NEGREL
Proviseur- Lycée Abdel Kader

L'interdisciplinarité

Introduction

Lorsqu'il est question d'innovation ou d'expérimentation dans le cadre des programmes français, cette notion renvoie à un cadre juridique bien précis.

En tant qu'établissement conventionné avec l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et avec la Mission laïque française (MLF) , le Lycée Abdel Kader inscrit donc son action pédagogique dans le cadre d'une loi, **la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005** qui prévoit dans son article 34 un droit à expérimenter dans les écoles, les collèges et les lycées.

L'expérimentation ou plutôt les expérimentations dont il va être question, sont l'expression d'**une démarche collective de changement**, structurée par des objectifs, des indicateurs, et par la préoccupation de l'évaluation des actions engagées. Au terme de ces expérimentations, l'établissement devra décider de l'intérêt ou non de modifier les pratiques pédagogiques.

Pour toutes les raisons développées dans l'exposé de Mme Comte, nous sommes contraints de faire évoluer les pratiques pédagogiques. Nous devons nous adapter aux élèves qui nous sont confiés.

Mais avant de vous présenter la démarche spécifique que nous avons engagée, voici une présentation très rapide du Lycée Abdel Kader dans la mesure où les spécificités du lycée ont un impact direct sur la réflexion pédagogique qui doit être la nôtre.

1 - <u>Présentation du lycée Abdel Kader</u>

Le lycée Abdel Kader est un établissement à programme français, créé en 1909 par la Mission laïque française, puis racheté par la Fondation Rafic Hariri en 1983 et conventionné avec l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger depuis 2002.

Ce triple partenariat fonde l'originalité et la spécificité de l'établissement. Il lui donne aussi une force morale fondée sur les valeurs universelles de tolérance et d'humanisme. La laïcité est bien évidemment une valeur fondamentale qui guide notre action.

L'établissement est en progression constante d'effectifs puisque nous ouvrons une classe supplémentaire chaque année : actuellement 5 classes par niveaux de la petite section au CM2. Puis progressivement nous allons passer à cinq classes par niveaux dans le secondaire.

1950 élèves aujourd'hui. A terme, 2300 élèves. 8% seulement d'élèves français et franco-libanais.

A cette évolution pédagogique répond nécessairement un recrutement de nouveaux personnels chaque année. L'équipe enseignante comprend actuellement 180 personnes : moitié dans le 1er degré, moitié dans le second degré. 95 % des personnels sont des enseignants libanais.

Un public d'élèves en majorité libanais, des professeurs en très grande majorité libanais, un double cursus qui permet aux élèves de préparer les examens français et libanais, mais, en raison du conventionnement avec

l'AEFE et la MLF, un enseignement aussi basé sur les méthodes et les contenus des programmes français. Voilà ce qui caractérise la spécificité du LAK.

2 - La Notion d'Experimentation

Avant d'illustrer plus précisément notre action pédagogique, je voudrais revenir sur la notion d'expérimentation telle qu'on la définit dans les textes réglementaires de l'éducation nationale française.

L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 mars 2005 (article L. 401-1 du code de l'éducation) a ouvert un droit à l'expérimentation.

Il s'agit de développer l'autonomie des établissements par l'accent qui est mis sur le projet d'établissement. Ce projet que nous avons remis à plat l'année dernière, vise à mobiliser les équipes pédagogiques pour améliorer les performances des élèves.

Dans le cadre des objectifs définis dans le projet, les équipes ont la possibilité de mettre en œuvre des expérimentations pédagogiques permettant la recherche des solutions innovantes les plus appropriées aux difficultés rencontrées par les élèves.

Cet article 34 permet d'encourager la créativité les équipes tout en proposant un cadre et en accompagnant les démarches innovantes.

Les démarches d'innovation et d'expérimentation relèvent de la conduite du changement dans un système, système complexe lorsqu'il s'agit de mener à la réussite des élèves confrontés à deux cultures et à une approche plurilingue pour lesquels, particulièrement au lycée Abdel Kader, la langue française n'est pas toujours la langue parlée à la maison.

On n'innove pas pour innover, mais pour répondre à un besoin ou à une difficulté, constatée localement, en définissant des objectifs précis qui permettront d'y apporter une réponse et seront suivis, tout au long de la démarche.

Cinq domaines possibles d'expérimentation sont définis par l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école :

- l'enseignement des disciplines,
- l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement,
- la coopération avec les partenaires du système éducatif,
- les échanges, le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire,
- l'interdisciplinarité.

J'illustrerai l'un des cinq domaines qui est celui de l'interdisciplinarité qui correspond à l'objectif 6 de notre projet d'établissement.

3- <u>Le Projet d'Etablissement du Lak</u>

Adopté lors du conseil d'établissement 2012-2013, le nouveau projet d'établissement a fixé six objectifs prioritaires:

OBJECTIF N°1 : Maîtriser la langue française pour réussir dans toutes les disciplines.

OBJECTIF N°2 : Acquérir une formation plurilingue pour s'ouvrir au monde

OBJECTIF N°3 : Valoriser les efforts des élèves et accompagner chacun en fonction de ses besoins

OBJECTIF N°4 : Rendre l'élève acteur de sa scolarité

OBJECTIF N°5 : Mieux préparer l'orientation de fin de 3ème et après le baccalauréat

OBJECTIF N°6 : Développer le travail interdisciplinaire pour donner plus de sens et de cohérence aux apprentissages

Si la maîtrise de la langue française est la condition fondamentale de la réussite de notre projet, il importe de comprendre que toutes les actions engagées ont un objectif fondamental et central : rendre l'élève acteur de son parcours de formation et d'orientation. C'est l'intitulé même de notre projet d'établissement.

L'objectif n°6 qui vise à développer le travail interdisciplinaire pour donner plus de sens et de cohérence aux apprentissages des élèves, objectif sur lequel nous allons nous attarder pour présenter quelques expérimentations

spécifiques, cet objectif vise lui aussi à rendre l'élève plus autonome dans la construction de son parcours de formation.

L'interdisciplinarité n'est pas une fin en soi. Elle n'a d'intérêt que si elle permet à l'élève de trouver plus de sens et d'intérêt dans l'apprentissage.

Pourquoi le choix de cet objectif spécifique ?

L'élaboration du nouveau projet d'établissement a fait l'objet d'un travail préalable de diagnostic du travail pédagogique existant qui a été effectué en septembre –octobre 2011.

Que ressortait-il de ce diagnostic en termes de cohérence du travail mené avec les élèves ?

- Les échanges interdisciplinaires ont lieu essentiellement dans le cadre des conseils de classe.

  Or, les écarts constatés entre certaines matières – par exemple, dans une classe de 6ème au 1er trimestre 2011-2012, la moyenne en Français est de 11,75 alors qu'elle atteint 16,25 en Histoire-géographie et 16 en Mathématiques) méritent d'être analysés.

- Des méthodes de travail insuffisamment maîtrisées à l'entrée en 6ème, à l'entrée en seconde :

  - à l'entrée en 6ème, les élèves ne parviennent pas facilement à s'organiser dans leur travail et sur le plan comportemental, semblent avoir oublié toutes les règles élémentaires du vivre ensemble pourtant bien ancrées à l'école primaire.

  - en seconde, les élèves sont déroutés par des méthodes de travail où l'on fait davantage appel à la réflexion personnelle et à la recherche documentaire alors qu'ils ont été habitués à l'apprentissage par cœur et à la restitution du cours dans le cadre de la préparation du Brevet libanais.

    Or, dans les programmes français, deux réformes successives, celle du collège avec la création du Socle commun de connaissances et de

compétences, et celle du lycée qui aboutit cette année , en juin 2013, à la mise en œuvre du nouveau baccalauréat, ces deux réformes favorisent et imposent même l'approche interdisciplinaire.

4 - <u>Trois exemples de travail interdisciplinaire:</u>

Je voudrais à partir de maintenant illustrer mon propos par trois exemples de travail interdisciplinaire inscrits dans le projet d'établissement.

Ils ne sont pas à proprement parler « innovants » en ce sens qu'ils sont inscrits dans les programmes français, mais la façon dont nous les mettons en œuvre constitue pour nous une démarche expérimentale qui doit tendre à faire ses preuves à la fois pour ce qu'elle apporte aux élèves en terme de compétences transversales et pour ce qu'elle apporte aux enseignants dans leur pratique de classe et dans leur relation à l'élève.

1er exemple :<u>Enseignements d'exploration au lycée</u>

Les enseignements d'exploration font découvrir aux élèves des champs de connaissance dépassant les frontières des disciplines.

Dans ces champs disciplinaires élargis, les enseignants peuvent travailler en équipe et intervenir à plusieurs selon un projet commun, par exemple en «méthodes et pratiques scientifiques» ou encore « en littérature et société».

2ème exemple : <u>Les Travaux personnels encadrés</u>

Là aussi les élèves sont encadrés par un groupe de professeurs de disciplines différentes et doivent mener un travail de recherche spécifique.

3ème exemple :<u>Le stage en entreprise</u>

C'est sans doute ce que nous proposons de plus innovant puisque nous l'avons rendu obligatoire pour tous les élèves en fin de seconde en juin 2012 et nous avons pu en mesurer le bénéfice auprès des élèves en octobre 2012 au moment des évaluations orales des stages.

4- 1 <u>Littérature et société, un enseignement pluri-disciplinaire</u>

Dans les textes officiels, cet enseignement d'exploration s'adresse aux élèves de seconde. Les élèves doivent avoir le choix entre plusieurs enseignements d'exploration.

Au Lycée Abdel Kader, expérimentation depuis cette année, nous imposons aux élèves deux enseignements d'exploration, en plus de l'enseignement d'exploration Sciences économiques et sociales qui est obligatoire. Nous imposons donc une demi-année « Littérature et société » et une demi-année «Méthodes et pratiques scientifiques».

La tendance naturelle des élèves était de choisir pour 80% d'entre eux MPS.

Or seul 1/3 de nos élèves poursuivent des études scientifiques.

« Cet enseignement vise à renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste au sens large et moderne du terme.»

Il permet d'atteindre plusieurs objectifs :

- Un travail sur l'orientation, en lien avec des mondes professionnels «littéraires» (droit, journalisme, édition…)
- Une expérimentation concrète, en rupture avec les formes traditionnelles d'enseignement (sorties, entrevues et enquêtes de terrain, créations des élèves: dossiers, articles, expositions…)
- Une réflexion sur la formation de l'homme et du citoyen
- Un travail sur des compétences transdisciplinaires : capacité à exploiter des informations, à les synthétiser et à les communiquer….

4-2 <u>Littérature et société, un exemple de projet</u> :

Des tablettes d'argile à l'écran numérique, l'aventure du livre et de l'écrit.

Mise en œuvre:

1. Recherches et exposés sur les supports de l'écrit

2. Enquête socio-professionnelle lors du Salon du livre francophone de Beyrouth sur les différents métiers du livre et compte rendu oral

3. Visite de l'imprimerie Raidy à Hazmieh, rencontre avec la Directrice des ressources humaines et avec différents ouvriers, compte rendu écrit individuel

Axes travaillés :

- Compétences de recherche, enquête socio-professionnelle, comptes rendus écrits et oraux

- Réflexion sur les formes et la place du livre dans la société aujourd'hui (formation de l'homme et du citoyen)

- Approches du monde du travail et des métiers du livre, préparation à l'orientation

Compétences travaillées :

- la recherche documentaire et le prélèvement d'informations

- la production d'un document type PowerPoint

- l'exposé oral (comment placer sa voix, comment se positionner par rapport à ses notes : ni trop apprises, ni trop lues..., comment aider les autres à la prise de notes, etc.)

- l'enquête : quelles questions poser, comment se présenter...?

- le compte rendu écrit d'une visite : contenu attendu, etc.

Qu'en pensent les élèves ? :

- Développement de la culture générale

- Ouverture sur le monde du travail et notamment sur les métiers littéraires

- Amélioration des compétences dans les méthodes transdisciplinaires travaillées

4-3 Les travaux personnels encadrés

Introduits en 2005 dans les programmes français et redéfinis dans le cadre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique mise en place en classe de première à partir de la rentrée 2011, les TPE sont une des activités distinctes des heures de cours traditionnelles permettant une approche des savoirs privilégiant la pluridisciplinarité.

Ce travail est conduit par un groupe d'élèves à partir d'un sujet se rapportant à des thèmes définis au niveau national.

Les TPE s'inscrivent dans des thèmes définis par un texte réglementaire.

Thèmes	Série économique et sociale (ES)	Série littéraire (L)	Série scientifique (S)
Thèmes communs	Contraintes et libertés	Contraintes et libertés	Contraintes et libertés
	Éthique et responsabilité	Éthique et responsabilité	Éthique et responsabilité
	Santé et bien-être	Santé et bien-être	Santé et bien-être
Thèmes spécifiques	La consommation	Formes et figures du pouvoir	Avancées scientifiques et réalisations techniques
	Crise et progrès	Héros et personnages	Environnement et progrès
	Pouvoirs et société	Représentations et réalités	La mesure

4-4 Objectifs des TPE

- Réinvestir et renforcer les savoirs et les compétences acquises dans les disciplines associées
- Développer les capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents
- Se familiariser avec les méthodes de travail et d'organisation de l'enseignement supérieur.

4-5 La démarche mise en oeuvre dans les TPE

Le travail est réalisé entre septembre et février de l'année scolaire.

Les élèves sont évalués à l'oral en mars. Les notes sont prises en compte dans le cadre des épreuves comptant pour l'obtention du baccalauréat français.

Compte tenu de ce calendrier très serré, nous communiquons dès la rentrée un calendrier de travail aux élèves qui est rythmé par quatre grandes étapes:

- Définir le sujet et sa problématique
- La recherche documentaire
- Réaliser une production
- Soutenance orale

L'originalité de la démarche consiste pour l'élève à transcrire dans un carnet de bord l'évolution de son travail et de sa réflexion.

Trace d'un itinéraire personnel, **le carnet de bord** permet à l'élève (ou au groupe) de noter au fil du temps le déroulement et les principales étapes du travail. Il garde également la mémoire des documents consultés et leurs références. Témoin de la démarche adoptée, il permet aux professeurs encadrant les TPE de dialoguer avec les élèves en portant la trace des conseils et des précisions apportés.

Dans le cadre des TPE, à la différence du cours magistral classique, le rôle du professeur évolue : il s'agit surtout pour le professeur de veiller à conduire progressivement les élèves vers plus d'autonomie dans la conduite de leur travail. Les professeurs seront particulièrement attentifs, lors de la phase préparatoire, à aider les élèves à cerner la problématique du sujet. On veillera à ce que les compétences mises en œuvre au cours des TPE soient en relation avec les programmes des enseignements concernés.

Deux enseignants des disciplines enseignées au lycée et en lien avec le thème choisi par l'élève sont chargés de conduire ce travail. Les croisements disciplinaires fructueux doivent favoriser une vision moins cloisonnée des savoirs.

Les compétences évaluées dans les TPE:

Dans ce type de projet, comme dans l'enseignement d'exploration «Littérature et société», l'élève n'est pas soumis à une évaluation disciplinaire, mais à une évaluation par compétences qui se traduit par une note chiffrée.

Différentes composantes sont évaluées dans le travail de l'élève. Ces composantes permettent d'apprécier le cheminement de l'élève à toutes les étapes du travail.

- **1ère composante : démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE (note entière sur 8 points)Codes : D = insuffisant ; C = acceptable ; B = satisfaisant ; A = excellent**
- **2ème composante : réponse à la problématique (note entière sur 6 points)**
- **3ème composante : présentation orale du projet (note entière sur 6 points)**

A titre indicatif, voici les résultats obtenus par les élèves à la session 2012. Ils témoignent à la fois d'un réel intérêt des élèves pour ces nouvelles modalités de travail et de la qualité de l'accompagnement mené par les professeurs dans l'établissement.

Résultats aux évaluations en juin 2012:

- Série L: 16,7/20 (+3.7 par rapport à 2011)
- Série ES: 15,3/20 (+2 par rapport à 2011)
- Série S: 16,1/20 (+0.8 par rapport à 2011)

4-6 Stage d'observation de la vie en entreprise

La mise en œuvre de la Réforme du lycée depuis la rentrée 2012 exige que les lycéens soient aidés dans la construction d'un parcours de formation et d'orientation réfléchi (Parcours des Métiers et des Formations), en prenant appui notamment sur la découverte des métiers.

Nous mettons en œuvre ce parcours dans l'établissement dès la classe de 6ème et donc nous avons introduit une nouveauté dans la cadre du projet d'établissement l'an dernier: le stage d'observation en entreprise ce stage est obligatoire en France au cours de l'année de 3ème.

Compte tenu des enjeux de l'année de 3ème dans notre établissement où les élèves suivent un double cursus (programmes français et préparation au Brevet libanais), nous avons opté pour un stage en entreprise en fin de seconde, évalué à l'oral à l'entrée en 1ère.

Le stage a trois grands objectifs:

- Découvrir le monde du travail et de l'entreprise: lutter contre les préjugés, ouvrir les yeux sur la réalité
- Trouver ou consolider le projet d'orientation de l'élève: une élève que j'ai interrogée voulait être juge. Elle a suivi toute une semaine un juge et l'a accompagné dans le quotidien de son métier. Cette expérience très concrète du droit l'a confortée dans son projet et a donné du sens à la filière choisie qui est la filière économique et sociale.
- Prolonger et appliquer les acquis scolaires – expression écrite et orale en particulier- en situation réelle : montrer que l'école n'a pas des exigences dénuées de sens. Il faut convaincre une entreprise avec une lettre, avec un entretien oral. Pendant le stage il faut communiquer avec des personnes étrangères. Après le stage, il faut rendre compte d'une expérience par écrit et à l'oral, donc se faire comprendre, savoir prendre du recul par rapport à cette expérience et savoir analyser ce qui a été observé.

L'élève doit en fin de stage:

- Connaître l'entreprise
- Comprendre son fonctionnement
- Comprendre l'entreprise, lieu de vie : les élèves ont été très sensibles à la qualité des relations dans l'entreprise.
- Connaître les filières qui conduisent aux métiers exercés dans l'entreprise et découvrir que les adultes exercent parfois des métiers sans lien direct avec

les études suivies. Un parcours professionnel se construit souvent bien au-delà des études.

Le stage est préparé en amont avec l'aide des conseillères d'orientation et des professeurs principaux de seconde:

- La lettre aux parents permet d'impliquer les parents dans le dispositif
- Les contacts avec l'entreprise : un travail réalisé conjointement avec l'aide du professeur de français qui prépare les élèves dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et avec les conseillères d'orientation qui peuvent orienter les élèves vers certaines entreprises ou lieux de formation et donnent aussi des véritables leçons de posture (Convention de stage + Lettre de remerciements)

Le stage se déroule fin mai, pendant la semaine des examens pour les terminales.

- Le rapport de stage est élaboré au retour du stage, pendant la dernière semaine de cours, de nouveau avec le soutien du professeur de français et des conseillères d'orientation
- La présentation orale du stage est évaluée par un binôme: un professeur et une conseillère d'orientation ou le proviseur.

Il est intéressant d'observer les choix de stage de nos élèves qui correspondent globalement aux choix d'orientation de nos élèves après la terminale alors que les élèves feront des choix d'orientation à l'entrée en 1ère qui ne correspondent pas fondamentalement à leurs aspirations en terme de poursuites d'études et de motivations professionnelles.

Sciences médicales	Sciences exactes	Sciences sociales	Sciences humaines	Génie Archit.	Arts	Gestion hôtelière	total
Sciences Infirmières Médecine Nutrition Pharmacie Orthophonie Dentaire	Biologie Maths Physiques	Droit Gestion Publicité/ ventes Sciences éco. Informatique de gestion	Éducation primaire traduction		Architecture d'intérieur Études scéniques Graphisme Stylisme Bandes dessinées		
30 élèves	2 élèves	21 élèves	2 élèves	19 élèves	19 élèves	7 élèves	100 élèves

Evaluation du stage en entreprise:

A = Capacité bien maîtrisée

B = Capacité partiellement maîtrisée

C = Capacité insuffisamment maîtrisée

EC = Évaluation chiffrée

Évaluation du rapport de stage (écrit) sur 10 points

Capacité à …	A	B	C	EC
Présenter l'entreprise (structure, objectifs, …) ou le métier				/3
Rendre compte du stage (expérience, impressions, compétences acquises)				/3
Organiser le propos (structure du rapport)				/2
Présenter un document correct (langue, soin)				/2

Évaluation du compte de stage (oral) sur 10 points

Capacité à …	A	B	C	EC
Présenter le stage de manière autonome (exposé)				/3
Répondre à des questions (entretien)				/3
S'exprimer à l'oral (attitude, force de conviction, lors de l'exposé et de l'entretien)				/2
Maîtriser la langue (lors de l'exposé et de l'entretien)				/2

Vous voyez que dans ce travail, nous avons aussi chercher à valoriser autant l'écrit que l'oral et nous habituons les élèves à ne pas attendre une simple note, mais surtout une évaluation des compétences acquises, ce qui leur permet , par déduction, de mieux identifier les compétences à améliorer.

L'intérêt de ce travail de présentation orale est qu'il se situe après la période de vacances, à l'entrée en 1ère. Double intérêt parce que les élèves ont pris du recul pendant l'été après cette première expérience dans le monde du travail. Ils ont grandi, ils ont mûri. Les entretiens ont donc été très réfléchis. Nous avions l'impression d'échanger avec de jeunes adultes qui ont désormais un véritable regard sur ce qui les attend après leurs études.

D'autre part, cet entretien, à l'entrée en classe de 1ère, est un premier entraînement à l'épreuve orale obligatoire de français de fin d'année. Un entraînement de plus. Or nous avons pu mesurer l'an dernier le bénéfice des ces entraînements oraux. Plus les élèves ont l'habitude de s'exprimer devant un jury, plus ils sont à l'aise le jour de l'examen. Nos élèves de 1ère bénéficient donc désormais de 4 entrainements oraux en classe de 1ère.

Conclusion

Pour conclure et synthétiser la présentation de ces trois expérimentations, essayons de préciser quelles sont les clés de la réussite du travail interdisciplinaire.

• Une démarche collective

Tout d'abord je voudrais souligner que le travail interdisciplinaire ne va pas de soi et qu'il relève d'une volonté, d'une politique d'établissement que j'ai essayé d'instaurer depuis mon arrivée au Lycée Abdel Kader, même si ce travail était déjà partiellement existant.

Je crois qu'il est important de créer le cadre qui le favorise et le valorise.

En développant la concertation interdisciplinaire :

- À des moments clés (rentrée scolaire avec deux journées de pré-rentrée, mi-année et fin d'année pour évaluer les actions engagées)

- autour DU projet (toutes les disciplines) : projet d'établissement.
- autour DES projets interdisciplinaires (quelques disciplines)

• Valoriser les micro-changements en vue d'un changement plus systémique

Le travail interdisciplinaire n'est pas l'unique réponse aux problématiques pédagogiques actuelles, mais, au travers des trois exemples qui ont été présentés, je suis persuadée qu'il contribue efficacement au décloisonnement des savoirs et à développer l'autonomie et l'initiative des élèves. Ces micro-changements, difficiles à mesurer, sont une première étape qui devrait conduire à un changement plus systémique qui devrait nous conduire à généraliser l'évaluation par compétences pour pouvoir encourager l'élève dans ses apprentissages en valorisant ce qu'il a acquis et non pas en lui attribuant des notes qui sanctionnent des erreurs ou des lacunes.

L'interdisciplinarité est le premier pas vers une conception de l'enseignement centrée sur l'acquisition de compétences transversales et transférables d'une discipline à l'autre.

• Communiquer régulièrement sur les avancées, mais aussi sur les difficultés rencontrées

Ce qui est fondamental, de mon point de vue de chef d'établissement, c'est d'entretenir cet élan insufflé dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'établissement. Tout projet, toute expérimentation pédagogique inscrite dans le projet d'établissement doit faire elle-même l'objet d'une évaluation régulière à mi- année et en fin d'année. Les points positifs comme les points négatifs ou les points à améliorer doivent être soulignés.

• Mesurer les effets attendus sur les élèves et sur l'équipe enseignante

Il faut donc se donner les moyens de mesurer les effets attendus sur les élèves et sur l'équipe enseignante.

Mesurer les effets sur les élèves, c'est toujours plus facile, car nous les traduisons en notes chiffrées, nous avons les résultats aux examens qui sont un indicateur régulier de la réussite de nos élèves. Mais la mesure de la réussite

des élèves sera encore plus fine quand nous pourrons cerner plus précisément les compétences dans lesquelles ils réussissent le moins.

Pour mesurer les effets sur l'évolution de la pratique enseignante, j'avoue que nous sommes un peu plus démunis parce que nous n'avons pas cette pratique dans l'enseignement secondaire. Je travaillerai volontiers cette question en partenariat avec les universités. Nous aurions besoin de l'aide de professionnels pour nous aider à construire des outils d'analyse et d'évaluation de cette pratique.

Là nous serions vraiment dans l'innovation et nous sommes prêts à travailler ce sujet avec qui voudra bien s'intéresser aux pratiques enseignantes de l'enseignement secondaire en lien avec l'interdisciplinarité.

Mesdames, Messieurs je vous remercie pour votre attention.

الدكتورة الأخت نزها الخوري

مديرة مدرسة ثانوية السيدة للراهبات الأنطونيات الحازمية ـ الجمهور

«انا مختلف(ة) ولي الحق أن أتعلّم»

مداخلتي في مؤتمركم «التجديد التربوي عبر التطوير المدرسي» تحت عنوان «**أنا مختلف(ة) ولي الحق أن أتعلّم**» تتناول الدمج المدرسي الذي يطال المؤسّسة التربويّة لأنها ملتزمة في كيانها قضايا الإنسان، كل انسان.

الإشكالية

هناك اليوم، في العالم، أكثر من مئة وخمسين مليون طفل (دون 15 سنة) بحاجة لعناية تربوية خاصة. وفي لبنان، نلاحظ أن الصعوبات التعلّمية تزداد كثيرًا عند الأطفال، رغم انتشار الوسائل التقنية والإلكترونية في البيوت والمدارس. وتشير الدراسات إلى أن هناك بين 7 و 8 ٪ من عدد السكان في لبنان بحاجة لعناية خاصة. وبدأت المدارس تواجه حالات مماثلة في عمر مبكر لأطفال في قسم الحضانة كما تلاحظ ازدياد عدد التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلّم والتركيز...

هل يمكننا ان نبقى مكتوفي اليدين أمام هؤلاء الأولاد الذين هم بيننا؟

أخذت إدارة مدرسة ثانوية السيدة للراهبات الأنطونيات في الحازمية والجمهور، انطلاقا من

قناعاتها، مبادرة جريئة بطرح فكرة دمج تلامذة ذوي احتياجات خاصة في صفوفها، وهذه المبادرة ما لبثت ان أصبحت قراراً، فرض تجديدًا تربويًا وأعطى دفعاً مهمًا للمدرسة.

في مداخلتي، سأبدأ أولاً بثلاث ملاحظات وثلاثة تعاريف وثلاثة تساؤلات تضعنا في إطار اشكالية الدمج المدرسي؛ ثمّ أنتقل ثانياً إلى القناعات التي دفعتنا لأخذ قرار الدمج والعمل به، وسأتوقّف ثالثًا عند خبرة الدمج في مدرستنا لجهة الخطوات العملية، وبعدها سأعرض في نقطة رابعة واقع البرنامج اليوم، وأختم بتساؤلات نستشرف فيها مستقبل الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولاً: ملاحظات وتعاريف وتساؤلات

أ ـ الملاحظات

1 ـ لن اعالج في مداخلتي، الناحية القانونية والمراسيم والدراسات التاريخية للدمج المدرسي، ولن أتطرق الى التعاريف العلمية عن التوحد أو التثلث الصبغي 21 أو غيرهما...

2 ـ ولأشير الى حالة التلامذة سأستعمل كلمات: المختلف أو الاختلاف، ذي احتياجات خاصة، ضعيف، عنده صعوبة...(لن استعمل كلمات : معوّق، معاق، إعاقة، تخلّف...)

3 ـ لا شك أنّ هنا وهناك مبادرات دمج تلامذة ذوي احتياجات خاصة، منها فردية ومنها تابعة لجمعيات أو مؤسسات. وهي خطوات جبّارة تستحق التقدير، وعليه فأنا أشدّد من على هذا المنبر وبحق، على أن الدولة هي المسؤولة أولاً وآخرًا عن كل طفل يحمل الجنسية اللبنانية، فمن واجبها أن تؤمن له التربية والتعليم والطبابة مهما كان وضعه، فكم بالأحرى إذا كان هذا الطفل يحتاج إلى عناية خاصة؟

ب ـ التعاريف

1 ـ عملية الدمج المدرسي: Inclusion scolaire يقصد بها إدخال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مع رفاقهم من العمر نفسه ليدرسوا ما بوسعهم من البرنامج المقرر للصف مع مساعدة تربوية خاصة بهم وخدمات التربية الخاصة المساندة.

2 ـ المساعدة التربوية الخاصة Auxilliaire de Vie Scolaire (AVS) تهتم بمرافقة التلميذ ذي الحالة الخاصة لجهة صحته أو سلوكه أو تأخره (إذا لزم الأمر)، وذلك لدمجه مع رفاقه

والانتباه لسلامته ومساعدته في التعلّم والعناية الخاصة، وذلك تحت اشراف معلمة الصف والفريق المتخصص المرافق للتلميذ والمساند له.

3 ـ هناك نوعان من الدمج المدرسي:

الأول: يطال التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يشكون من اضطرابات عقلية أو حركية أو لفظية أو كلامية أو سمعية...

الثاني: يطال التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يشكون من صعوبات مسلكية أو صعوبات في التركيز.

ج ـ التساؤلات

1 ـ كنت أسأل نفسي ومن هم حولي: ماذا لو كان هذا أو ذاك التلميذ المختلف إبني أو أخي أو ربما أنا؟

2 ـ لماذا نحن نخاف من المختلف أو الاختلاف؟ هل لا يزال يوجد في داخلنا مكان مظلم لم نكتشفه بعد؟

3 ـ ماذا لو تعرّضت لحادث فقدت فيه بعض أعضائي وأصبحت بحاجة لعناية خاصة؟

ثانيًا: القناعات

أ ـ القناعات الروحية:

يقول يسوع المسيح في انجيل لوقا «من قَبلَ أحدَ هؤلاء الصغار باسمي، فقد قبلني أنا» (لوقا 9: 48). وفي انجيل متى يقول «كل ما صنعتم شيئًا لإخوتي هؤلاء الصغار فلي قد صنعتموه». (متى 25: 40).

فالسيد المسيح أولى الإنسان اهتمامًا خاصًا وبدون تمييز: فقد أحب الضعيف والضال والمحتاج، وشفى المريض والمقعد والخاطىء، وتقرّب من الأعمى والمنبوذ والأبرص ... هؤلاء هم الصغار، فقراء الله، وبهذه الفئة يوصينا الله ويدعونا للاهتمام بها. وقد صدر عن الكنيسة عدة تعاليم تركّز على فرادة الإنسان وكرامته. من هنا جاءت خبرات كثيرة في هذا المجال في تاريخ الكنيسة أذكر

منها: جان فانييه مؤسس الزورق، والأم تريزا دي كالكوتا، ومار منصور دي بول، والأم ايزابيل مجدّدة رهبانيتنا وغيرهم وغيرهم....

ب ـ القناعات الانسانية:

الولد «المختلف» هو طفل مثل كل الأطفال. انتظره اهله وحلموا له بمشاريع كبيرة وبمستقبل زاهر. ما ذنبه اذا وُلد مختلفًا؟ ماذا يمكن لأهله ان يفعلوا؟ وما مستقبله إذا لم يتعلّم ويتطور ؟

من هنا ضرورة قبول فكرة الاختلاف واحترام التلميذ كما هو، ومنحه فرصة التعلم والتطور مثل باقي التلامذة الذين يقصدون المدرسة. من يدري ما هو مشروع الله له؟

ج ـ القناعات الشخصية:

منذ طفولتي، تقلقني حالات الانسان المختلف، ففي مرحلة تخصصي قصدت في احدى فرص التمرين مؤسسة الـ IRAP في عين عار التي تهتم بالخرس ـ البكم، وفي سنة التمرين المهني شاءت العناية الإلهية أن يكون في صفي تلميذة عندها التثلث الصبغي 21. لا تزعج الصف، ولكنها لا تشارك، لها عالمها الخاص. وقد توصّلت أن أعلّمها القراءة والكتابة وهي اليوم تمارس مهنة حرفية. وفيما بعد، وكمديرة دروس، تابعت حالات تلامذة مختلفين عن رفاقهم وتعاملت معهم من منطلق انساني ـ تربوي، ونجحت نسبيًا بالإمكانات التي كانت متوافرة.

د ـ القناعات التربوية:

في مرحلة دراستي تعمقت بأفكار ماريا مونتيسموري وتبنّيت طرق التعليم التي مارستها. واقتنعت أنّ كل انسان، مهما كان وضعه، يتمتع بطاقات وقدرات قابلة للتطور والانتاج حتى الابداع. وبقدر ما نتعامل مع التلميذ المختلف بعمر مبكر، بقدر ما يتجاوب بطريقة أفضل ويتخطى العوائق، وبالأخص عندما يشعر بمحبة الآخرين له وقبولهم لوضعه.

ثالثًا: خبرة الدمج في مدرسة ثانوية السيدة للراهبات الأنطونيات في الحازمية والجمهور

لستِ سنوات خلت، كنت في بحث دائم، وقلق نفسي عما يمكنني ان أفعل لهؤلاء الأطفال. وفي بداية السنة المدرسية 2006 ـ 2007، لاحظنا في قسم ما قبل الحضانة طفلاً بعمر السنتين لا يخالط

رفاقه، يبكي ويصرخ في الزاوية. ولاحظنا طفلاً آخر لا يلتزم مثل رفاقه بتعليمات حاضنة الأطفال. تبيّن لنا أنهما في حالة التوحد. أمام هذا الواقع، قلت في نفسي : ربما حان الوقت للقيام بشيء متخصّص من أجل هؤلاء الأولاد. وكانت الشرارة الأولى للمشروع. ولكني أعرف جيّداً أنّ الدمج المدرسي هو مشروع مدرسة بكاملها وفعل شراكة بين مختلف أعضاء الجماعة المدرسيّة: انطلاقًا من دَوْر مدير/مديرة المدرسة حتّى دَوْر الموظّفين والأساتذة والأهل وعلى الأكيد دور التلميذ نفسه، في تجاوبه وفق المعطيات والقدرات التي يملكها.

1 ـ عملية الدمج في المدرسة: مرحلتان أساسيتان

أ ـ المرحلة الأولى :طرح فكرة المشروع

قرأت وفكّرت وصليت واستشرت خبراء واستمزجت بعض الآراء حولي، وطلبت من الفريق الطبي ـ النفسي ـ الاجتماعي ان يقوم بمسح شامل للتلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلميّة (وللحاجيات البشرية والمادية الموجودة) للمضي بالمشروع. بعدها طرحت الموضوع على مجلس الادارة في المدرسة والمجلس الاستشاري التربوي مبيّنة ايجابيته ومحاذيره. لم يعارض احد الفكرة، بل بالعكس، تحسس الجميع ضرورة تدارك حالات «الاختلاف»، والتعامل معها في وقت مبكر من منطلق علمي. إنما يجب ان نعمل بتروٍ ورؤية واضحة.

طرحت المشروع في الجمعية العمومية الثانية للهيئة التعليمية (في آذار) مبيّنة فوائده على التلامذة الذين يعانون من صعوبات بالتعلّم، وشدّدت على ضرورة متابعة الدورات التدريبية اللازمة، وتأمين الوسائل العلمية والتجهيزات والفريق المتخصّص... ولكن كالعادة، كانت هناك ردّات فعل سريعة من بعض المعلمين، أما الاكثرية منهم فقد أبدوا استعدادًا للتعاون واعتبروا القرار خطوة مهمة في مسيرة المدرسة وانفتاحها على التطور التربوي. كما ناقشت المشروع مع أعضاء لجنة الأهل الذين رحّبوا به واعتبروه نقطة ايجابية في مسيرة المدرسة طالما لا يؤثر سلبًا على باقي التلامذة.

ب ـ المرحلة الثانية : الخطوات العملية : التدريب والتجهيز وتأمين الفريق المتخصص

تعاقدَت الإدارة مع قسم التدريب في الجامعة اليسوعية (USJ) لتدريب كل معلمات مرحلتي الحضانة والقسم الابتدائي، بمعدل ثلاث ساعات كل اسبوعين وعلى مدى سنتين متتاليتين. ثم عَيّنتْ

للمشروع مسؤولة، قامت بزيارة مدارس متخصصة واطلعت على دراسات وخبرات سابقة، وأمّنت كتبًا وأبحاثًا ودرست حالة كل تلميذ عنده صعوبات تعلميّة. بعدها كان من الضروري تحضير الأمكنة للفريق المتخصّص من مكاتب وقاعات للتطبيق مع اللوازم والوسائل، وتسهيل دخول وتنقل التلامذة ذوي الحاجات الحركية (IMC) (مصعد، كراسي متنقلة، منحدر...).

وأمّنت الإدارة أيضًا فريق الأخصائيين المؤلّف من أخصّائية في العلاج اللّغوي Orthophoniste، وأخصائية في العلاج النفسي الحركي Psychomotricienne وأخصائية في التربية التقويمية Orthopédagogue ليكمّل الفريق الموجود في المدرسة والمؤلف من طبيب الأطفال Pédiatre وأخصائية علم النفس العيادي Psychologue scolaire وممرضة Infirmière ومساعدة اجتماعية Assistante sociale.

2 ـ من هم الأولاد ذوو الاحتياجات الخاصة؟ كيف يتم قبولهم؟

ـ الأولاد بحالات التوحّد بدرجة بسيطة ومتوسطة Autisme léger et moyen، Asperger

ـ الأولاد بحالات التثلّث الصبغي 21 Trisomie بدرجة بسيطة ومتوسطة

ـ الأولاد بحالات الشلل الدماغي Infirme moteur et cérébral (IMC) بدرجة بسيطة ومتوسطة

ـ الأولاد ذوو الحركة المفرطة مع صعوبات في التركيز والانتباه Enfants Hyperactifs (TDAH)

ـ الأولاد الذين يعانون من اضطرابات التعلّم المدرسية المحددّة بالعسر في القراءة والكتابة والحساب Dyslexie, Dyscalculie, Dyshortographie.

<u>شروط القبول</u>

تعطى الأفضلية لأولاد العائلات التي اختارت مدرستنا لأنها تنسجم مع نظرتهم التربوية والانسانية والروحية ووفقا للقيم التي يؤمنون بها.

ونبدأ بان يقدم أولياء أمر التلميذ تقريرًا طبيًا يتضمّن شرحًا مفصّلاً لحالة ولدهم، وقد يُضاف

إليه (بطلب من المدرسة عند الحاجة، ووفقاً لما يراه الفريق المتخصص من ضرورة)، تقارير أخرى لتوضيح نقاط القوَة ونقاط الضعف ليتم العمل عليها من النواحي النفسية أو اللّغوية. ثم يدرس الفريق المتخصص هذا التقرير ويحدّد مقابلة للولد برفقة الأهل، حيث تشرح خلاله كل متخصصة حاجات الولد، وبنتيجة كل ذلك يتم التسجيل. وعلى هذا الأساس تحدّد التكاليف، مثلاً 000, 300 ل.ل. شهريًا للخدمات الثلاث، عدا المرافِقة الخاصة 000, 500 ل.ل.

رابعًا: واقع الدمج اليوم في المدرسة وانعكاساته

إنّ مدرسة ثانوية السيدة للراهبات الأنطونيات في الحازمية والجمهور هي مدرسة ثانوية، تحضّر المنهجين اللبناني والفرنسي، تستقبل تلميذًا واحدًا في كل شعبة (إمكانية قبول 4 تلامذة في كل صف) ليتابع المنهج حسب قدراته، ترافقه مساعدة تربوية خاصة (إذا دعت الحاجة). كل التلامذة في الصف ينتمون إلى الفئة العمرية نفسها تقريبًا. المعلمة تشرح للتلميذ «المختلف» على حدة حسب معطياته والمرافقة تساعده. يتابع التلميذ مع كل من أخصائية العلاج اللّغوي وأخصائية العلاج النفسي الحركي والإخصائية في التربية التقويمية والمعالجة النفسية مرة أو مرتين في الأسبوع. يدير هذا البرنامج مسؤولة خاصة تتعاطى مباشرة مع إدارة القسم والفريق المتخصص والمعلمين والأهل. وتطلب التقارير الدورية وتنسق مع الفريق المعالج خارج المدرسة في حال وجد. أما مديرة المدرسة فهي تعالج فقط الحالات الاستثنائية والمستجدات.

في الامتحان، تحضّر أخصائية التربية التقويمية مسابقة خاصة لكل تلميذ انطلاقًا من مسابقة الصف وبالأهداف التربوية نفسها إنما بطريقة مختلفة تخضع لتعديلات منظمّة تمكّن التلميذ من التكيف بحسب صعوبته مع هذه الأهداف. مثلاً: بدل أعطِ انتقِ مع عدة احتمالات QMC، 3 جمل بدل 6، اجمع بدل ميّز، يقدّم النص بخط كبير، يسجّل النص ويسمعه التلميذ بدلا من ان يقرأه... في مواد الحفظ، يجيب التلميذ شفهيًا وتكتب المساعدة الجواب، بدل الكتابة على ورقة المسابقة يمكن استعمال الكومبيوتر...

موقف الأهل

في المرحلة الأولى من تطبيق البرنامج، نظّمت ادارة المدرسة لجميع أهل التلامذة طاولة مستديرة

مع ثلاثة محاضرين عالجوا أهداف المدرسة من المشروع وشرحوا الناحية التربوية-العلمية للدمج المدرسي، وقدّم أحد مؤسسي جمعية «أنت أخي» شهادة حياة عن وضع ابنته في حالة التثلث الصبغي 21 وعلاقتها بشقيقاتها. وكان وقع هذه الشهادة ايجابيًا جدًا.

أما أهل التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، رغم أنهم كانوا ينكرون واقع ولدهم المختلف، ويرفضونه في البدء، فعندما رأوا ولدهم يرافق اخوته الى المدرسة نفسها ولاحظوا التقدم الذي احرزه غيّروا موقفهم وبدأوا يقبلون واقع ولدهم ويتعاونون مع الفريق الى اقصى حد. وقد حدّدت مديرة البرنامج مرّة في الشهر لتجتمع فيه مع أهل كل تلميذ على حدة لتطلعهم فيه على وضع ولدهم، وهم بدورهم يستشيرونها في بعض الأمور.

موقف التلامذة

قامت المدرسة بحملة مع التلامذة من عمر 6 سنوات وما فوق للتوعية على ضرورة قبول التلامذة المختلفين، وذلك من خلال الأفلام والزيارات الميدانية إلى المراكز والأبحاث والمناقشات.

واليوم نلاحظ ان الرفاق في الصف تعوّدوا على الوضع. يعرفون ان رفيقهم «مختلف»عنهم. يتعاضدون معه ويساندونه إلى أقصى حد. حتى انهم يتسابقون ليعاونوه، ويبقون معه في وقت الفرصة ليتحدثوا معه.

وهنا أود ان أنوّه بخبرة مع تلميذ بعمر 7 سنوات بحالة الشلل الدماغي (IMC) بدرجة متوسطة. كان يرفض المجيء الى المدرسة بعد فترة تغيّب قسري بسبب عملية جراحية. قمنا بعدة زيارات له، وقدّم له رفاقه هدية وحضّروا له استقبالاً في الصف. بعدها قال لأمه: «ما بقى لازم غيب، رفقاتي بيحبوني بدي روح شوفن بالمدرسة وسليهن بالفرصة».

أين نحن اليوم على الأرض؟

بعد خبرة لنا مع بعض التلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة العائدة إلى الحركة المفرطة مع صعوبات في التركيز والانتباه، هناك تلميذان نجحا هذه السنة في الامتحانات الرسمية للصفوف النهائية مع طلب خاص في مركز متخصص، كما قدمنا طلب إعفاء من الشهادة المتوسطة لتلميذة عندها صعوبات تعلمية وصعوبات في التركيز، وهي تتابع هذه السنة الصف الثانوي الثاني.

واليوم، تضم المدرسة حوالي 15 تلميذًا بين صفوف الروضة والأساسي السابع بحالات مختلفة، وهم يتقدمون بمستويات متنوعة. والحمد لله نحن مرتاحون لمسيرتنا في هذا المشروع ونعتبر أننا في الخط الصحيح. خاصة اننا نساعد التلميذ ليقبل واقعه، ونساعد العائلة على قبول الولد المختلف مثل باقي الأخوة ومعاملته بطريقة طبيعية. وأحيانًا ننظّم لهم اجتماعات خاصة يتبادلون فيها الخبرات مع بعضهم.

انعكاس البرنامج على المدرسة

أظهر التقييم الذي أجري على مدى خمس سنوات من تطبيق البرنامج أن نتائجه ايجابية على الصعيدين النفسي والعلائقي دون إهمال الشقّ التربوي بحيث يستفيد عدة تلامذة من الفريق المتخصص. وتشعر المعلمات أنهن محاطات بخبراء يستشيرونهم في الصعوبات. وقد ساد جوّ تفهم وقبول عند الجميع في المدرسة. كما أن فكرة تقبل الآخر المختلف والنظرة الانسانية إليه تغيّرت كثيراً مع كل الفرقاء: ادارة ومعلمين وأهل. وأصبح التلامذة ذوو الصعوبات التعلمية أكثر ارتياحًا لأنهم يخالطون تلامذة بحاجة لعناية أكثر منهم. وهناك رضى عام عن البرنامج في المدرسة بعد أن واجه في بدء انطلاقته بعض المواقف المشكّكة بأهميته وإمكانية المضي فيه بجدّية.

والأن، إلى أين؟ نحن مقتنعون بالمشروع ونعمل فيه بتروٍ، الى أين سنصل؟ نحن جدّيون ونعالج كل حالة من التلامذة على حدة، إننا ماضون فيه طالما نستطيع أن نعطيهم شيئاً جديداً يستفيدون منه.

خاتمة

سأنهي مداخلتي بتساؤلات تضعنا نحن التربويين أمام مسؤوليتنا، وربما تُحرّكنا من الداخل وتحفّزنا لتخلَق عندنا رؤية تربوية شاملة تخدم الخير العام:

1 ـ ماذا عن دمج التلامذة المتفوقين في مدارسنا الذين يصبحون أحيانًا كثيري الحركة في الصف لأننا لا نحفّزهم كفاية ونريدهم مثل غالبية تلامذة الصف؟ أليسوا هم أيضًا من مسؤوليتنا؟ من يعطيهم حقهم؟ !

2 ـ ماذا عن الدمج المجتمعي في لبنان للأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة: إن لجهة قبولهم في

المجتمـع والعائـلات وميادين العمل أم لجهة النظرة اليهم أو مسـاعدتهم؟ أليسـوا مواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات تجاه وطنهم؟ ماذا تؤمن لهم الدولة؟

3 ـ أين أصـبح مشـروع الدمج الوظيفي من أجل عيش كريم؟ أُصدرت بعض القوانين، فمن يعمل على تطبيقها؟

4 ـ مـاذا بعد وفاة الأهل؟ خاصـة أهل الذين هـم مجروحون بذكائهم، هل سـيهتم بهم إخوتهم؟ هل سيكون الوصي عليهم صادقًا بحقّهم؟

5 ـ لننظـر الى بعض النماذج في الدول المتقدمة مثل اسـتراليا وكندا وأميركا التي تولي الناس ذوي الاحتياجات الخاصة اهتمامًا كبيرًا لجهة الطبابة والمرافقة. أين نحن منهم في لبنان؟

أيها الزملاء التربويون، ارجو أن تكون هذه التساؤلات مدخلاً إلى صياغة توصيات يخرج بها هذا المؤتمر للمطالبة، ودون ملل بإنصاف كل طفل وبالأخص ذي الاحتياجات الخاصة. فلنسأل لننل، ولنطلب لنجد، ولنصرخ عاليًا، فلا بدّ من أن يكون هناك من يسمع لنا، لأننا باسم الطفولة نسأل ونطلب ومن أجلها نصرخ. وشكراً.

جلسة العمل الرابعة

د. جورج نحاس

نائب الرئيس للتخطيط والعلاقات التربوية

جامعة البلمند

التجديد هو عامة وليد ساعته وتنتهي جدّته في فترة زمنيّة تطول أو تقصر حسب المعطيات الوضعيّة التي تحيط به. ينطبق هذا الأمر أيضًا على ما يُعتبر تجديد تربويّ في كثير من الأحيان لأننا ننظر إلى هذا النوع من التجديد، بشكل عام، من زاوية محدودة، مثال على ذلك هي النظرة إلى تقانة جديدة كالاستعمال الحديث لآلات الحاسوب أو لشبكة التواصل العالميّة، أو للمحمولات الإلكترونيّة على أنواعها. كما يمكن أن يكون مثالاً آخر كاعتماد طريقة مستحدثة في استعمال وسائط التعليم كالبرمجيّات المتطوّرة لعرض المعلومات، أو حتى اللجوء إلى طرائق ناشطة في العمل المدرسيّ، سرعان ما يصبح أمر كهذا عاديًا، ونعود نفتّش عن «جديد» من جديد.

الحقيقة أن التجديد التربوي هو غير ذلك تمامًا. يكمن الجديد التربوي في شغف التفتيش عن ما يلائم المتعلّم، الآن وهنا، انطلاقًا من حاجاته، ومن النظرة إليه وإلى مستقبله، بالرجوع إلى الوضعيّات التي تحيط بالعمليّة التربويّة ككل. لذلك ليس صحيحًا أن التجديد التربويّ ممنوع على مدارس لا قدرة لها على اقتناء الكتب، وآلات الحاسوب، والبرمجيّات المتطوّرة. التجديد التربويّ حالة ذهنيّة عند مدير المدرسة أوّلاً، وعند الأساتذة ثانيًا. إن لم يكن الطاقم التربويّ مقتنعًا بأن له أن يبتكر ويُبدِع كي يؤهّل المتعلّم حتى يمتلك هذا الأخير القدرات التي تجعل منه إنسانًا فاعلاً مجتمعيًا، فعبثًا نتكلّم على تجديد تربويّ.

الإنسان هو قبلة العمليّة التأهيليّة. يتطلّب هذا الأمر ثورة في نظرتنا إلى المجتمع التربويّ،

وفي دوره الإنسانيّ والوطنيّ. ما هي الطاقات التي علينا تنميتها عند المتعلّم؟ ما هي العلاقة بين المعلومات التي يقتنيها والمجتمع المحيط به؟ ما هي سبل نقله من مستوى تكديس المعلومات إلى مستوى اقتناء المعرفة؟ كيف نؤهّله للفكر النقديّ الذي يجعله مبدعًا؟ كيف ننمي عنده الشعور بالحرّية التي تطلق قدراته الخلاّقة؟

من هنا، تأتي الضرورة لبلورة أسس تجديد تربويّ كهذا، من دون اسقاط ما للتطوّر التقانيّ من أهميّة لتسهيل عمليّة الأداء التعليمي ودعمها. سنستمع في ما يلي إلى تجارب ثلاث تمّت في محيطنا التربويّ ومن شأنها أن تكون أمثلة فذّة عن تجديد تربويّ بهذا المعنى.

آمل أن نتمكّن، اليوم في لبنان، من تطوير توجّهات جديدة لعالمنا التربويّ لا تكتفي بالتجديد الشكليّ، على أهميّته، بل تنظر إلى عمق المشاكل التربويّة التي نواجه، ونعتمد إذّاك السبل الناجعة لتحضير كوادر تعليميّة، وإداريّة، وتربويّة مساندة، تنهض بالطالب اللبناني، وتجعل التجديد التربوي في لبنان عنوان ورشة لا تهدأ ولا تنتهي.

Alison Willmott
UK Educational Consultant
British Council

Innovative Approaches to Learning and Curriculum Development

"We live in one world. What we do affects others, and what others do affects us, as never before. To recognize that we are all members of a world community and that we all have responsibilities to each other is not romantic rhetoric, but modern economic and social reality" ***Putting the world into world-class education****UK DFES*

The world is changing fast and every day we make new links across the globe through technology, personal relationships, trade, and travel. We don`t know what the world will be like in the future, but we need to prepare and enable our young people to thrive in an increasingly globalized society and help them to acquire the necessary outlook, knowledge and skills to achieve their hopes and dreams.

Over the past few years I have been fortunate to work with schools around the world who are doing exactly that. They have discovered that a global dimension to the curriculum is essential in the twenty first century

and that innovative approaches to learning and the curriculum can provide opportunities to improve their students` knowledge and understanding and develop a variety of essential communication and critical thinking skills. They have designed ways of working to encourage their students to be creative, to learn from each other and develop a sense of social responsibility that have enriched their lives as well as the lives of others.

Andreas Scleicher Special Advisor for Education at the OECD recently stated, *"Education today is much more about ways of thinking which involve creative and critical approaches to problem-solving and decision-making. It is also about ways of working, including communication and collaboration… and last but not least, education is about the capacity to live in a multi-faceted world as an active and engaged citizen."*

Innovative curriculum projects like those which form part of the *Connecting Classrooms* programme organised by the British Council can enrich teaching and provide real contexts for learning to enable students and their teachers to become problem solvers and decision makers as well as confident and motivated global citizens. During the conference, I shared examples of how schools in the UK have worked together on joint innovative curriculum programmes with other schools around the world alongside artists and members of their community and heard about some of the innovative projects taking place in Lebanon.

Providing compelling learning experiences like these that develop young people`s knowledge and skills is surely what we want for all our pupils wherever we are in the world. As one Lebanese pupil stated at the conference: "We are the light of hope the seeds of change and the leaders of the future."

Mishka Mojabber Mourani
Senior Vice President
International College

Creating a culture of appraisal

International College regularly revises its guiding statements, which include the vision, mission and objectives of IC. The mission of International College is to "educate young men and women to be capable of initiative and critical thinking, who will serve as role models in a global society. The curriculum aims for excellence at all levels." IC curricula strive to be "balanced and rigorous" and to develop students' potential by promoting an "attitude of life-long learning."

The guiding statements are written with the students in mind, but as we reflected on them, we realized that we were really developing guidelines for all the learners at IC, and that included not only the students, but the faculty as well. We perceive our school as a *community of learners*, and a fundamental component of that community is the educational leadership of the school.

My presentation will describe a model that we have been working on at International College to instill a culture of appraisal at all levels of the educational process. Unless evaluation criteria are articulated, learning cannot be measured, and unless evaluation becomes an integral part of the life of

the college, we cannot expect our students to become responsible citizens who are accountable for their actions. In other words, unless we know where we are going, we cannot really know if we have gotten there; so effective learning is based on clear goals and objectives. It is important, therefore, to have targets that are measurable and to devise the measures of achievement as we plan our teaching for learning.

Consequently, evaluation is a fundamental component of the learning process, and by extension, of our teaching practices. For purposes of clarity, we decided at IC to use the term *appraisal* for formative assessment, and the term evaluation for assessment that is linked to status decisions. Appraisal is linked to professional development and growth. Through the process of appraisal, teachers are encouraged to reflect on their performance and evaluate themselves, prior to being evaluated by a superordinate. That process allows for the identification of areas of training or professional development that will improve or enhance performance.

Evaluation is more formal and is linked to organizational status, oradministrative decisions. These include, for tenured teachers, formal evaluation every three years, or could involve promotion, change of function, probation, or termination of services.

In order to develop a sustainable model of evaluation, we deemed it important to promote a **culture of appraisal** at the school. To launch the process, we developed instruments for teacher observation and evaluation, based on the work of Charlotte Danielson and Madeline Hunter.

There are two documents we use:

1. *Framework for Appraising Teacher Competencies,* which includes three categories: *instruction, curriculum* and *professional conduct.* The first two comprise classroom methods, classroom climate, and content, and the third covers a teacher's professional relations and responsibilities, communication, competencies and, growth and development.

2. *Framework for Teaching,* which covers classroom instructional skills, strategies and sequences, and includes planning and associated evaluation [backward planning], implementation and delivery (such as anticipatory set, transfer, questioning techniques, checking for understanding, wait time, etc.)- practice, both guided and independent, evaluation (both formative, and summative), and classroom and student management.

It is our belief that the instructional leaders of the school should model the process of appraisal. Consequently, we have researched and developed a model of evaluation that fits our school and its culture.

As Senior Vice President, I work closely with the team of seven directors as well as other instructional leaders, including assistant directors, coordinators, heads of programs and department chairpersons. We were inspired in our work by several studies in educational leadership, including a compilation by Dr. Harvey Alvy. At a presentation on international principal ship in 2004, Alvy outlined the following elements of visionary leadership:

- Inspires a shared vision and enables/empowers others to act (Kouzes and Posner)
- Advocates student success through meaningful, engaging, and quality student work (Schlechty)
- Sets personal example and fosters professional growth through staff development; supervision and evaluation (Alvy and Robbins)
- Advocates positive human relations and effective communication (Coladarci and Getzels, McGregor)
- Leads with head and heart (Sergiovanni, Goleman)
- Promotes a collaborative professional learning community focused on results (Senge, DuFour and Eaker)
- Balances leadership and management responsibilities (Bennis)
- Builds a positive school culture (Deal and Peterson)
- Supports and celebrates diversity of issues, staff and students (Banks)
- Maintains purposeful visibility (Peterson, Alvy and Robbins)
- Focuses on maximizing human potential (Burns), including high expectations for self, students, and others

- Provides feedback on performance (Glickman, Peters, McGreal)
- Develops school, parent, family and community partnerships (Epstein, PTA, Comer)
- Focuses on teaching and learning (Lambert); standards and benchmarks
- Sets a personal example of lifetime learning (Covey), embracing a spirit of curiosity (Bennis, Little)
- Is results oriented (Schmoker); makes data-driven decisions (NAESP)
- Understands and facilitates change, discounting "simple" solutions (Fullan)
- Effectively manages discipline and promotes student responsibility (Kohn, Curwin and Mendler)
- Supports caring and safe schools (U. S. Dept. of Education)

We selected these elements to serve as general benchmarks for the evaluation of senior administrators. We then adopted Douglas Reeves' 10 **Leadership Dimensions,** namely

- student achievement,
- decision making,
- communication,
- faculty development,
- leadership development,
- time/tasks/project management,
- technology,
- learning,
- resilience, and
- personal behavior.

These leadership dimensions are broken down into standards, that are used to elaborate the dimensions and facilitate evaluation.

In summary, the evaluation form has two components: the first outlines **essential elements of leadership** and the second considers **leadership dimensions** articulated into standards. The forms we use are designed to focus our appraisal and to establish common grounds and expectations. The evaluation process has a further dimension, which includes a **self-reflection and midyear report** that each director submits to the senior vice president covering

1. The targets/projects/activities for the year
2. Professional development activities at your school/department:
3. Director's personal and/or professional targets and achievements
4. Recommendations, concerns, and targets for their school:
5. Recommendations, concerns, and targets for the College:

and an **end-of-year report**, which includes data, statistics and comprehensive reporting on the progress of each of the schools at IC.

In keeping with Alvy and Robbins' emphasis on setting personal examples, the evaluation form was first used by the directors in evaluating the senior vice president. The next step was circulating the evaluation sheet to the faculty and asking them to evaluate their respective directors. Teachers were asked not to include their names and the forms were sent to the central office for tabulation.

The next step was setting the stage for evaluation by students. This took several forms. At the lower levels, students used graphic representations – eg. smiley faces to assess their classes. At the middle school, students were taken to the computer lab and filled an online survey about their classes and individual teachers. These evaluations were made available to the respective teachers and they were given the choice to share them with their directors. Most did. It may be worth mentioning that some students did not take the process seriously the first year. This has improved considerably as the students become more used to being consulted, and changes are being made to the survey to render it more age appropriate.

At the secondary level, students filled forms in their classes and the forms were used by the director and the respective teachers as part of their appraisal.

It is important to emphasize the following:

1. A variety of approaches and data collection methods were used to suit different situations.

2. The instruments were only one aspect of appraisal, designed to streamline standards and expectations. They do not stand alone, but rather are part of

a process of appraisal. Another important dimension of the appraisal and evaluation process is the job description.

3. The instruments are used for self-evaluation as well as assessment by instructional leaders.

4. The process of appraisal and evaluation is predicated on an atmosphere of trust and professionalism.

In a recent article in the *Chronicle of Higher Education*, Allison Vaillancourt says effective leaders succeed by "helping others see the need for change, attending to individual and group dynamics, honoring cultural traditions, and creating optimism about the future rather than fear of what might happen if others don't go along." In addition, she says, successful leaders create a reservoir of good will, build good relationships, and persuade people to follow them.

There can be no improvement in teaching and learning without the willingness to change. At a recent conference, Thomas Guskey, the assessment guru, asked the following question: What do you think is the order in which change happens in a school. In other words, what changes first?

His answer was:

5. Teaching practices
6. Student learning
7. Teacher attitudes and beliefs

It is easier to get people to *act their way into a way of thinking than think their way into a way of acting*. According to Guskey, the most crucial dimension of any professional development effort is **follow up**, and **success** is the single most powerful motivator. The way to determine targeted professional development needs and provide for them effectively is through assessment and follow up.

Interestingly enough, as I was writing this paper, the Pearson global education study entitled *The Learning Curve* was published. The report, ranking the best performing countries in the world, found that teachers

mattered greatly, as “the impact of good teachers extends beyond positive educational outcomes and can be linked to positive societal factors… ”

The report found that the best performing countries had in common two key factors: the **quality of teaching** and **cultural respect for education**.

The report stresses the importance of high-quality teachers and the need to find ways to recruit the best staff. This might be about status and professional respect as well as levels of pay. The rankings, however, show that there is no clear link between higher relative pay and higher performance. The report found that creating excellent teachers went beyond paying them a good salary, since the best performing countries attract top talent and train teachers throughout their careers.

In conclusion, it is our belief that creating a culture of appraisal is fundamental to achieving our school’s mission, and is a sustainable way to value our teachers, for whom evaluation is an integral part of both the learning and teaching process. It is fundamentally linked to their professional growth, and is based on trust and mutual professional respect and appreciation.

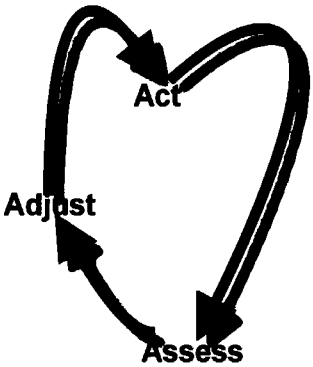
Mrs. Mona Fayed Hamed
Principal- Hariri School III

Feeling the School Pulse

Definition:

Knowing the pulse of your school is knowing all the teaching practices and the mechanism by which school-customized ongoing professionalism is generated.

Pulse is a managerial tool that is easy to apply and is “a la portee” of all teachers, subject leaders, heads of cycles, and head teachers. It is a three-function engine responsible for adding dynamism to school educational policy; it becomes most effective when the data collected as evidence of student learning is propelled into teaching, assessing and adjusting teaching practices in a continuous scheme, reaching out for best customized, constructive, theory-based practices.



It is the capability of continuously reinvesting the data collected about students' achievements to promote teachers' practices.

It is a three-function engine that will add dynamism to your school, irrespective of mission, vision, students served and teachers.

Generally speaking, all schools aim at updating student identity in adequate response to society requirements and the rapid changes in technology use, without forgetting the pressing needs to foster global awareness. Simultaneously, the current teaching practices should adapt to the urgent changes while pairing with students'new requirements in a spiral chain of performance progress. Thus, both parties should be working on providing this pattern of interactive input-output. In this regard, it is assumed that better teaching practices will yield better students' results. Schools should carry out adjustments towards enhancement of being as close as possible, as many times as possible, and as frequently as possible to life "in classrooms." This is by no means inspecting what is going on; on the contrary, it is building upon what teachers with students can work out together as best teaching – learning activities.

That is why two goals student and teacher identity have been added to our school vision: helping students meet 21st century skills and organizing adults into a learning organization coping with educational changes.

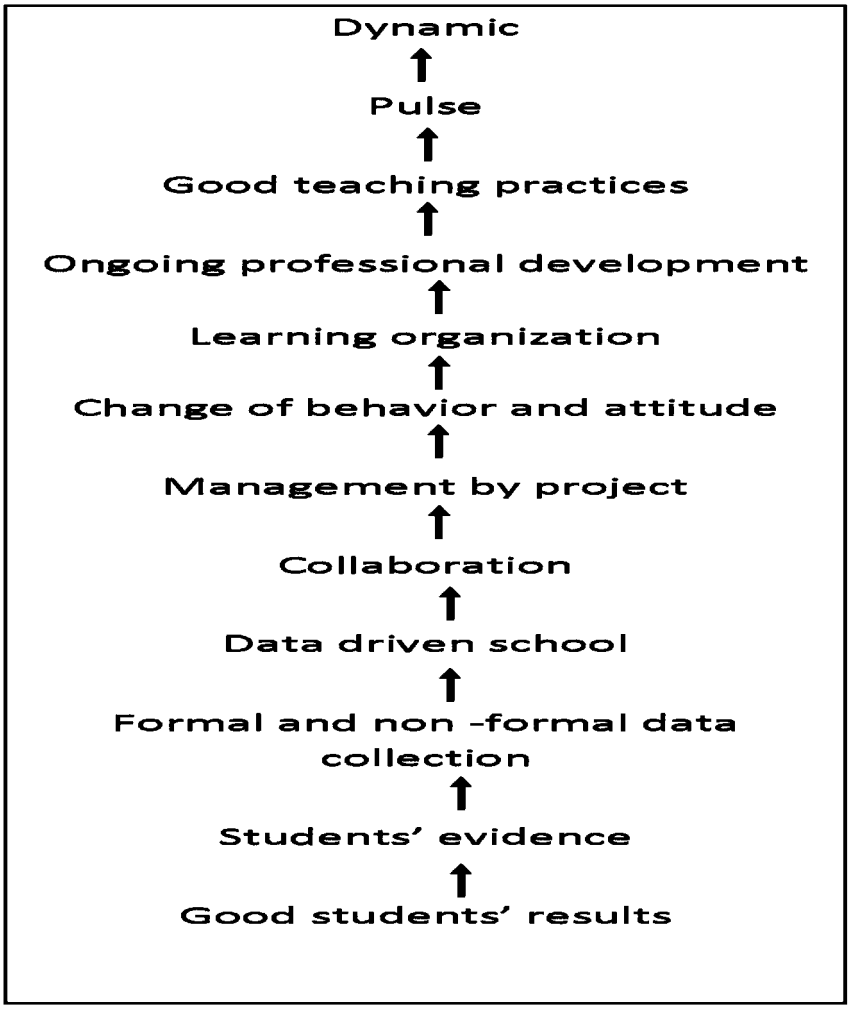
Hariri III School Vision

- Teachers understand and appreciate all students, provide a supportive learning environment and hold high expectations.
- Children are addressed as a whole. Cognitive, emotional, social and artistic developments are articulated at the context, content, process and assessment level.
- Curriculum is planned and taught in alignment with teaching strategies.
- Quality and quantity of teaching hours favor literacy and oral expression.

- Curriculum reciprocal design is planned to increase school effects, embed exploratory curriculum and cultivate 21st century skills adaptation to new society requirements.

Hariri III School thrives to organize adults into a learning organization coping with educational new challenges.

Stated most simply, all school projects with best context variables should be considered and made optimal for accomplishing changes, for they aim at bettering students' results. Should we choose the backward design in planning actions and setting objectives accordingly? One can easily adopt the backward sequence as suggested below.

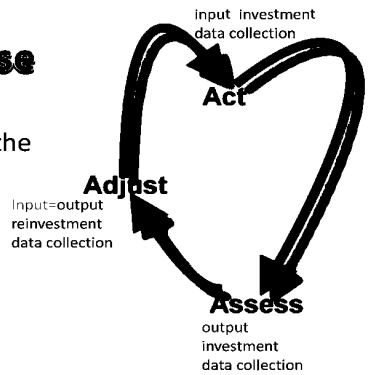


In this context, pulse is the closest managerial tool to meet dynamism of education in general and to reflect the rhythm of work inside and outside the classrooms of a school, building up **SMART** experience from within. This design certainly suggests the running of a data-driven school, but it doesn't confine its secret to mere collection of data. On the contrary, it reinvests it as an additional efficient resource summed up to all others increasing the effectiveness of the school's outcome. It is, as the pulse indicates, the learning process that comes along the school's teaching body working itself on collecting data, pumping it again and again into Act-assess-adjust cycle until students' results are shaped to match the school's shared vision. Teachers, digging in "readings" will constantly update their knowledge and accumulate skills and competencies by injecting statistical data and soft data into their practices transforming them into KPI (key performance indicator) that can be transferred from one teacher to another and from one subject matter to another.

The work pump: The pulse

Data collected:
students' evidence is propelled into the
(ACT- ASSESS- ADJUST) cycle

To promote teaching practices



The learning process of following the pulse closely would enhance the KPI of the teaching practices with students' result evidence.
The data that we are dealing with is non-formal data, Hard/Soft Data.

It would be noteworthy to mention that the cardinal principle of any successful project stems from the fact that it essentially springs from reflections and needs which eventually lead to a number of adjustments based on "uprising and valuable lessons."

Let's look now athow the Reteach Project, Subgrouping Project, and Advisory Project have been carried out at Hariri III School.

The Reteach Project

The Reteach Program was first initiated in 2006/2007.

Initial Format

Based on a series of meetings between the subject leaders and teachers, there was a general agreement that the reteach activities should:

- Enhance class average, and this is by teaching non-achievers again.
- Be an opportunity to provide quality education for all.
- Involve sessions of test corrections, which require more time on task; hence, reteach planning sessions should aim at increasing time on task.
- Follow formative, summative and trimester tests in order to ensure "recycling" and skill maintenance. Consequently, extra practice was given to average students, and enrichment activities were prepared to suit the needs of high-achievers.

Actually, the above-mentioned points were the "only instructions" given to teachers from the subject leaders.

A. Pre-Adjustment Stage: Raw Stage

Analysis of the Initial Format:

After applying the Reteach Project in its initial format, the following were observed:

– The frequency of reteach sessions (acknowledged as one session per week) was not high.

– The number of reteach sessions collected per year was irregular among students in the same subject matter.

– Teachers addressed each student in a small group just to explain the questions of tests and correct mistakes.

– Teachers' reflections on "retaught "students andrecycled materials were not "put into practice."

Procedural steps For Reteach Functioning since 2006-2007		
Element	**Scale Levels**	**Observation /Comments**
1-Teacher divides the class into 3 homogeneous groups according to the objective analysis of the quiz done (high achievers, average, low achievers)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
2-Students move in an orderly manner to their assigned places	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
3- Teacher distributes for each group the materials needed (enrichment sheets for high achievers, practice for average)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
4- Students attend to the teacher's sign to start	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
5- The reteach group (students who didn't achieve well in this specific quiz have with them their corrected quizzes	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
6- Teacher corrects mistakes with each student	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
7-Each student Asks and answers questions	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
8-Teacher gives reteach students a practice sheet assigning for each an exercise to be done having the same objective with which the student had trouble previously	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
9-Teacher explains the academic task	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
10-Teacher monitors other students progress with the activity done and their proper use of the materials in hand	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
11- An extra sheet,very similar to the formative quiz would be given to the low achievers to be done at home	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	

Since a lengthy explanation of all students' results is not possible, the displayed chart below shows the result of only one student. Its importance relies on the fact that it clearly shows the dynamic pumping and re-pumping of the data.

	Data Before IT use **Average** Dec 17, 2010 – Jan 5 Traditional Reteach		
Name	**Formative3 Grade**	**Objective RT**	**Test RT Grade**
Ahmad **Gr3C**	**73** (arithmetic) **(Dec 17, 2010)**	Write a 6 digit number in word form Determine the value of a digit in a 6 digit number Determine the place value of a 6 digit number Given the model form of a 4 digit number, write it in standard form	**68** (arithmetic) **(Dec 19, 2010)**
	72 Problem Solving (Jan 4, 2011)	Use the place value chart to solve riddles about numbers up to 6 digits Give all the possible bills to pay for an amount money	**70** Problem Solving **(Jan5, 2011)**

N.B : School Average is 80 in cycles 1 and 2

Reflections

- Students achieved good results; however, they were not sustained, especially after the interruption of "one-on-one" sessions.
- The number of reteach hours was uneven among teachers.
- Based on teachers' opinions, teachers' instructions were "only and solely" conveyed as "procedures."
- Teachers had real concerns about classroom management (based on points 1, 2 & 3 as shown in the previous chart).

B. First Adjustment Stage

Based on the afore-mentioned reflections, we had to think of other workable modifications to make the Reteach Program more successful. Hence, we thought of launching it in **a *Project Form****. Consequently, procedures 1, 2,3,4,5 were kept the same. Procedures 8, 9 and 11 became the core differences in applying the procedures. Furthermore, as an attempt to make up for the initial format deficiencies, IT was introduced in the reteach sessions. The following table shows the new changes:

(KPI) Key Performance Indicator For Reteach through computers		
Element	**Scale Levels**	**Observation /Comments**
1-Teacher divides the class into 3 homogeneous groups according to the objective analysis of the quiz done (high achievers, average, low achievers)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
2-Students move in an orderly manner to their assigned places.	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
3- Teacher distributes for each group the materials needed (enrichment sheets for high achievers, practice for average)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
4- Students attend to the teacher's sign to start	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
5- The reteach group (students who didn't achieve well in this specific quiz) have with them their corrected quizzes	Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○	
6- Each student in the reteach group takes his/her place at the computer placed in the classroom	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
7- Teacher explains the academic task	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
8- Each student in the reteach group finds the objectives he/she did not do well in the formative quiz	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
9- He/she goes to the appropriate procedural strategy on the reteach sheet on the screen to solve the exercise	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
10- Teacher monitors other students progress with the activity done and their proper use of the materials in hand	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
11- An extra sheet, very similar to the formative quiz would be given to the low achievers to be done at home	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	

(N.B: The variables related to teachers' performance were held constant as the table shows in stages A & B.)

******Project Form* **Reference**

Bill Shackelford (2004), Project Management Training (p.207), ASTD Press

Since a lengthy explanation of all students' results is not possible, the displayed chart shows the result of only one student. Its importance relies on the fact that it clearly shows the dynamic pumping and re-pumping of the data.

	Data Before IT use Average Dec 17, 2010 – Jan 5, 2011 Traditional Reteach				Data During Average Jan 12 - Feb 18, 2011 Reteach Through Computers		
Name	**Formative3 Grade**	**Objective RT**	**Test RT Grade**		**Formative4 Grade**	**Objective RT**	**Test RT Grade**
Ahmad Gr3C	**73** (arithmetic) **(Dec17, 2010)**	Write a 6 digit number in word form Determine the value of a digit in a 6 digit number Determine the place value of a 6 digit number Given the model form of a 4 digit number, write it in standard form	**68** (arithmetic) **(Dec 19, 2010)**		**68** (arithmetic) **(Jan 12, 2010)**	Use arrays to represent multiplication expressions Find the missing number in a multiplication sentence Complete a function table.	**63** (arithmetic) **(Jan 13, 2010)**
	72 Problem Solving (Jan 4, 2011)	Use the place value chart to solve riddles about numbers up to 6 digits Give all the possible bills to pay for an amount money	**70** Problem Solving **(Jan 5, 2011)**		**70** **Problem Solving** **(Jan 16, 2011)**	Interpret a pictograph Solve multistep word problems	**68** Problem Solving (Jan 18, 2011)

N.B : School Average is 80 in cycles 1 and 2

Lessons Learned

First adjustment stage: Students were not at ease using IT.

IT didn't cater for different students' needs; it did not cover specific "trap" skills for each individual student.

Communication didn't help in going deep in task analysis.

Also, we reached the conclusion that there might have been a problem in "teaching" and not "re-teaching." We decided to restructure the curriculum into **core** or **essentials, important** and **nice to know, besides** the **shadow curriculum,** which would give the opportunity for teachers and students to go deep in task analysis.

C. Second Adjustment Stage

(KPI) Key Performance Indicator For Reteach after adjustment		
Element	**Scale Levels**	**Observation /Comments**
1- Teacher divides the class into 3 homogeneous groups <u>according to the objective analysis of the quiz done</u> (high achievers, average, low achievers)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
2- Students move in an orderly manner to their assigned places	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
3- Teacher distributes for each group the materials needed (enrichment sheets for high achievers, practice for average)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
4- Students attend to the teacher's sign to start	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
5- The reteach group (students who didn't achieve well in this specific quiz) have with them their corrected quizzes	Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○	
6- Students can describe their status relative to the learning goal using the scale or rubric. **<u>(test alignment)</u>**	Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○	
7- <u>Anticipated learning</u> is highlighted and repeated more than once during the reteach	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	
8- Teacher Uses the **<u>Critical thinking</u>** questions to guide students during the session (as they discuss their mistakes in the assessment done)	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
9- Teacher goes back (-1) and forth (+1) in the objectives covering prerequisites and advanced objectives	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○	
10- Teacher administers a reteach assessment (more difficult than the one done) for the students to do individually	Not Using ○ Beginning ○ Developing ○ Applying ●	

Ahmad no longer attends any reteach session in 2011/2012.

Since a lengthy explanation of all students' results is not possible, the displayed chart below shows the result of only one student. Its importance relies on the fact that it clearly shows the dynamic pumping and re-pumping of the data.

	Data Before IT use Average Initial Format -Re teach			Data During Average First Adjustment Stage Re teach Through Computers			Data During Average Reteach using KPI					
Name	**Grade**	**Objective RT**	**Test RT Grade**	**Grade**	**Objective RT**	**Test RT Grade**	Grade	**Objective RT**	RT Grade	Grade	RT Grade	Grade
Ahmad Gr3C	**73** (arithmetic) **Dec17, 2010**	Write a 6 digit number in word form	**68** (arithmetic) **(Dec 19, 2010)**	**68** (arithmetic) **(Jan 12, 2011)**	Use arrays to represent multiplication expressions	**63** (arithmetic) **(Jan 13, 2011)**	**63**	Multiply a multi-digit number by a 2-digit number	**75**	**80**	**80**	**82**
		Determine the value of a digit in a 6 digit number			Find the missing number in a multiplication sentence			Use the associative property to multiply 3 numbers				
		Determine the place value of a 6 digit number			Complete a function table.							
		Given the model form of a 4 digit number , write it in standard form										
	72 Problem Solving (Jan 4, 2011)	Use the place value chart to solve riddles about numbers up to 6 digits	**70** Problem Solving **(Jan 5,011)**	**70** **Problem Solving (Jan 16, 2011)**	Interpret a pictograph	**68** Problem Solving (Jan 18, 2011)	**68**		**78**	**84**	**84**	**86**
		give all the possible bills to pay for an amount money			Solve multistep word problems							

Lessons learned

- Better teaching practices were implemented.
- The reteach activities were more effective since they covered current objectives (including prerequisites (-1) and advanced (+1) so that students could be re-included in class rhythm and catch up with others.
- The number of reteach sessions was in a more correlated form.
- Students' metacognitive skills have remarkably developed.

- Reteach could help in reshaping whole-class teaching since teachers started to apply critical thinking skills for all students.
- That was an entry to the Classroom-focused Improvement Process (CFIP) which is the basis for future instruction enhancements.

This process eventually led to the multiplication of different cross-sectional and successful applications.

Example:

Out of 22 students in the first cycle who were retaught math skills (2011-2012 first trimester):

- 14 students were not retaught in the second trimester.
- 19 were not retaught.
- 2 students were oriented.
- 1 was left with no conclusion (didn't show any noticeable progress).

Closure:

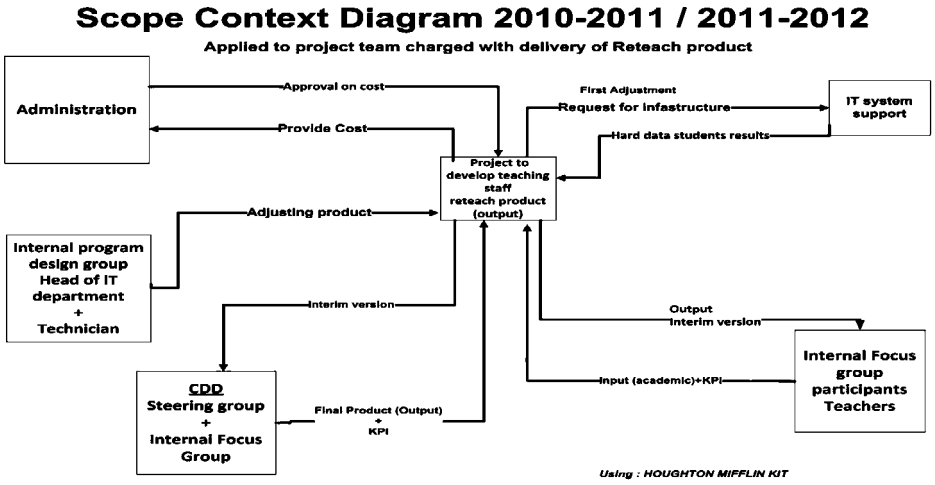
When using the Pulse, we could …

- Go from anecdotal teaching practices to KPI-based effective teaching practices.
- Reinvest data as input and output alternatively.
- Use proper teaching practices to achieve high class averages.
- Use better teaching practices to achieve higher school and teacher accountability.
- Use time on task more effectively.
- Apply school effectiveness and efficiency.

- Ensure higher learning transferability and on-the-job structured KPI-based activities.

In short, not only did we benefit from adjusting teaching practices, but we were also able, through this learning process, to task analyze the curriculum and to add depth to unit plans in terms of instructions and anticipated traps or misunderstandings. Students were capable of applying more metacognitive skills. Due to soft data, which was used along with students' statistical data and invested alternatively as an input and output from one stage to another, we were able to move from descriptive "unclear" procedures of reteach towards clearer and sharper KPIs that could be generalized into any deepening teaching tasks. And all this was simply the pulse as applied by students and teachers together.

A Desirable change from A to C in teaching practices and students' results



The Subgrouping Project

The Subgrouping Program was initiated in 2008-2009

Initial Format

Subgrouping was first implemented to increase the level of oral expression,

participation and to promote social relation, allowing depth in understanding and instruction.

In fact, subgrouping has been experienced by different teachers and subject-leaders under trial and error for a long time. When subgrouping boomed in schools under cooperative learning, jigsaw, etc., a lot of workshops took place in leading schools and universities. Trainers found in it endless topics to be shared with schools, and teachers were filled with enthusiasm about implementing subgrouping practices in their classes.

Teachers at Hariri III School underwent the same "trajectory". However, teachers first felt discouraged when applying subgrouping, for it was awfully time- consuming, inducing a "playful mood" in the class and leading to non-tangible positive impact on learning. "Jigsaw," for example, couldn't be applied on chapters requiring high interdependent objectives. Coming out with one result didn't allow for individual progress with one group. Furthermore, managing classes with subgrouping required tremendous managerial skills on teachers' behalf; new teachers didn't even attempt to try it.

A. Pre-Adjustment Stage: Raw Stage

Analysis of the Initial Format:

During a "conseil de classe" held with teachers across different grade levels to discuss students' results, most teachers expressed their dissatisfaction with students' grades. There was an **alarming** discrepancy in results; strangely enough, formative tests showed higher results than summative tests did.Teachers' first and main explanation was that students' improvement was hindered by their poor study habits; hence, they decided to take an action plan (subgrouping).

- Students were physically arranged in subgroups with the objective in hand and support materials (not available all the time).
- Subgrouping frequency was irregular with a questionable scope of curriculum coverage and learning phase.
- Subgrouping procedures didn't specify the role of different students in one group.

- Subgrouping was mainly a group of students working with hands-on activities and sharing games.
- Criteria of cooperative learning were not fully applied.
- The impact of subgrouping was not obvious on students' grades; there was no definite evidence that showed that subgrouping improved students' results.
- Teachers expressed their anxiety and frustrations for not being able to cover all components of the curriculum.
- Class was divided only into two groups for discussions and debates (the physical layout of a good subgrouping didn't exist).

Subgrouping raw procedural-initial format steps / Soft Data for Teachers before any adjustment.

Element	Scale Levels
I - Pre-Instructional Decisions	
1- Teacher selects Instructional Material and Objectives	Not Using ● Beginning ○ Developing ○ Applying ○
2- students move easily about the classroom and access materials needed	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○
3- students organized in heterogeneous groups	Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○
4- the roles for each member of the group is given in order to provide dependence	Not Using ● Beginning ○ Developing ○ Applying ○

Conseil de classe 2012-2013

	Average of students per class	
Grade 2	**Formative**	**summative**
Section B	87	79

Reflections

Conseils de classe / *CDD reflections :

- Emphasize students' test alignments
- Emphasize participatory approach
- Emphasize deep and meaningful learning
- Consider subgrouping as the target (30 May 2013)
- Key assumption: If metacognition could be applied and monitored by teachers during subgrouping, it could help in deepening task analysis, and ensuring better retention of new information

B. First Adjustment Stage

Subgrouping project was launched as **a project** based on *Robert J. Marzano's instructional strategies. In this context, student and teacher evidences of subgrouping would offer ample chance for teachers to circulate among groups in order to monitor depth in meaning and trigger critical thinking skills.

---

*CDD:Continuous Development Department

*Robert J.Marzano (2011). *Effective Supervision*. USA: ASCD. p111-166.

Model For Key Performance Indicator (KPI) For Subgrouping	
Element	**ScaleLevels**
I - Pre-Instructional Decisions	
1. Teacher selects instructional material and objectives	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
2. Students move easily about the classroom and access materials needed	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
3. When asked students explain the purpose behind the classroom arrangement	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
4. Students organized in heterogeneous groups	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
5. The roles for each member of the group is given in order to provide dependence	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
6. Students interact with posted information on the bulletin board (vocabulary wall /procedural strategies / …)	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
II- Task Work and Teamwork	
1- When asked, students describe the established rules during group work **a- Move to groups in orderly fashion**	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
b- Know their roles in the group And the roles of other members of the group	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ●**
c- Time duration respected	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
d- Voice level acceptable	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
e- Regulate their behavior in the group	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
f- Provide cooperation within the group members	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
g- Communicate one's point of view	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**

h- All members participate fairly	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
i- Cooperate for the benefit of each member of the group	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
j- Respect opinions of the others	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
k- Add their perspective to discussion	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
l- Ask and answer questions	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
III- The Cooperative Lesson	
1- Teacher distributes educational materials (critical thinking questions – diagrams – activity sheets –test alignment…)	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
2- Teacher explains the academic task	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
3- Signals the start of groupwork	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
4- Students execute the activity using the rules set for cooperative learning	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
5- Teacher monitors students behavior	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
6- Teacher reminds students of cooperative learning rules	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
7- Teacher monitors students progress with the activity done and their proper use of the materials in hand	**Not Using ○ Beginning ○ Developing ● Applying ○**
1- Evaluating the quality and quantity of learning	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
2- Processing group effectiveness	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**
3- Final words (closure)	**Not Using ○ Beginning ● Developing ○ Applying ○**

Raw stage (needs):

Hard Data- (Grades "conseil de classe" of 2012-2013)

Soft Data- (Observation of the teacher not applying subgrouping)

Soft Data- (Video shooting and viewing in classrooms)

	Conseil de classe 2012-2013		Conseil de classe 2012-2013	
	Average of students per class		First Adjustment	
Grade 2	Formative	summative	Formative	Summative
Section B	87	79	80	82

The above KPI uses soft data that includes both teachers and students.

Focus Group:

As part of effectively applying the Subgrouping Project, a focus group of five teachers, all having more than two years of experience, were asked to fill in an auto-evaluation reporting on subgrouping indicators and objectives. Most teachers rated themselves in the "developing" stage.

Focus group – Sharing mission and vision questionnaire: DATA before initiation of subgrouping project

Focus Group اسم المشروع: التعليم من أجل التعلم.

Mirna

اسم المعلمة .....

المادة :..لغة عربية.....

الصف:..التاسع..الثامن..الرابع الابتدائي

التاريخ:..5/12/2016.....

استطلاع رأي (١) Contexts and Needs

١. ما هي مواصفات المدرسة المرغوبة؟

- ملاعب واسعة

المقصود:

- جلوس جميع التلاميذ.....
- إعطاء كل تلميذ حقه في التمتع بالمساحة الواسعة.
- إقامة المباني داخل الملعب ليهتم بها التلميذ.

١:لا أوافق بشدة----------٨:أوافق بشدة

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
					✓		

✓ دور المربي/ـة: .....

.....اليد خلف..على..التلميذ..ومراقبته في الملعب.....

- زوايا عمل في الصف لتطوير عمل التلميذ وتعوده الاستقلالية.

المقصود:

- استقلال نشاط التلميذ وحبه البحث للحصول على المعلومات بنفسه.
- البحث على قدرات التلميذ.....
- .....

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
						✓	

✓ دور المربي/ـة: .....

.....اليد خلف..مالتوجيه.....

The Metric System of the Subgrouping Project:

To ensure efficiency and effectiveness among the focus group and to measure successful subgrouping activities and their frequency, a metric system has been developed to be kept as a record; it includes six mandatory criteria for applying subgrouping in block sessions and twice per week.

To keep the pulse going, the metric system is essentially the time spent on subgrouping based on 6/6 criteria + frequency in relation to students' soft and hard data results.

That is not all! There will be more evidence from teachers based on Robert J. Marzano (Effective Supervision, 2011). A number of shooting sessions followed by feedback and discussions between each teacher and the coordinator have been in order to improve and sharpen the teachers'subgrouping skills (soft data).

Hence, soft data is to be translated into statistical data as follows from 1 to 8. Each level shows the teachers' proficiency in each specific point. Pulse could help investing the soft data.

Metric system used: time on task applying subgrouping KPIs and frequency of usage- during a trimester

Scale Levels:

❑ Innovating ❑ Applying ❑ Developing ❑ Beginning ❑ Not Using

6 steps / one end goal

Criteria 6/6

1. **Physical layout (students sitting in heterogeneous groups)**
2. **Role distribution**
3. **Critical thinking questions**
4. **Appropriate voice level**
5. **Good communication skills**
6. **One product within time limit**

During the second trimester, focus group: frequency = twice per week

Nb per trimester = 12

Nb per trimester x 2 = 24 subgrouping

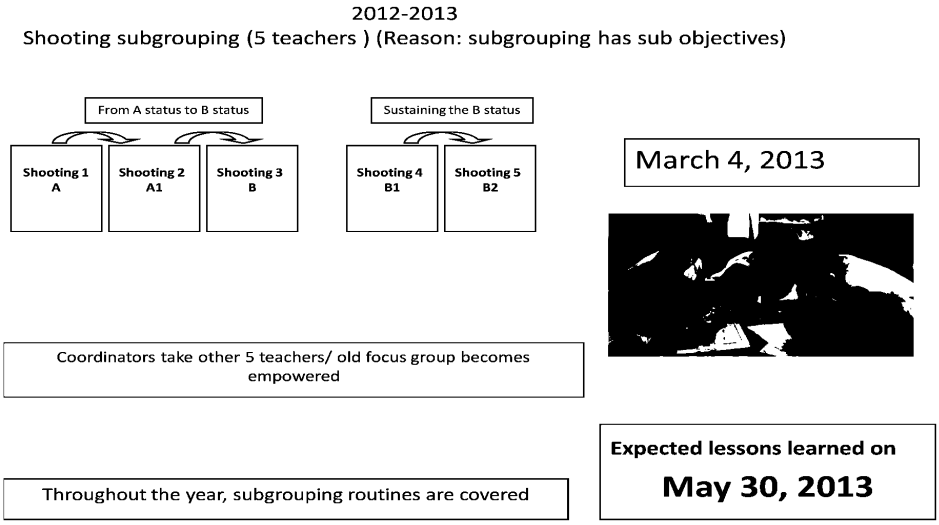
"Good cooperative learning strategies engage students in sharing **how they think**, examining their knowledge themselves, **gaining insight from the critiques of their peers, and enlarging their conceptual understanding by hearing how others understand the same content.**"

Reference: Classroom Teaching Skills- fifth edition

1 to 3	Not Using
4 and 5	**Developing**
6	**Applying**
7 and 8	**Innovating**

Furthermore, time on a specific task as action and frequency are targeted.

i.e. The number of subgrouping sessions (KPI) per trimester = 12 / (target goal= 24)



As shown in the above figure, the action plan goes this way:

Focus group should be sustaining skillfully the subgrouping by March 4, 2013, (shooting number 5 → B2 status). By the end of shooting 3 (B: attainment of satisfactory skills), coordinators will take charge of other 5 teachers; thus, by March 4, the focus group will be tutoring other teachers. Furthermore, teachers will visit their classes to learn observationally through modeling. Expected lessons learned sessions will be held on May 30.

Lessons Learned

So far, congruence, agreement and acceptance among teachers have

been generally the basic factors that kept the project going smoothly. Teachers have reported that they are enjoying the subgrouping sessions more and that critical thinking questions are now more often raised in class and substantially added to written tests.The grades assigned to the critical thinking questions are taken aside to better study the impact and the results as shown in Figure 2. The gap between the formative tests results and the summative tests is no longer big. Now students experience more meaningful and sustained learning experiences throughout the units of study. In short, since we are in the first implementation phase, data used for lessons learned will be continuously extracted from video filming and critical viewing.

Closure:

In summary, the Reteach and Subgrouping projects have largely helped in improving teachers' skills, and classroom atmosphere is now more child-centered. All this change could not take place without the presence of a learning organization in which teachers and coordinators work in alignment with the school academic policy. That was why a **C**ontinuous **D**evelopment **D**epartment was first founded in 2008/2009 to provide opportunity for the implementation of new developing projects. The CDD is actually composed of the principal and all subject leaders, in addition to the focus group and steering teams. The CDD members are responsible for initiating, defining and planning training, and implementing projects and lessons learned. **Here are some of the most important characteristics of our "own learning organization" at Hariri III:**

- **Teachers formulate questions about their own practice and pursue answers to those questions.**
- **Inquiry involves the identification of a problem, data collection (from the research literature and classroom data), data analysis, and changes in practice followed by the collection of additional data.**
- **The inquiry can be done individually or in small groups.**

- **This model is built on the belief that the mark of a professional teacher is the ability to take "reflective action."**

***Figure 2*: Application of Critical Thinking Questions in Classrooms**

Students' Evidence

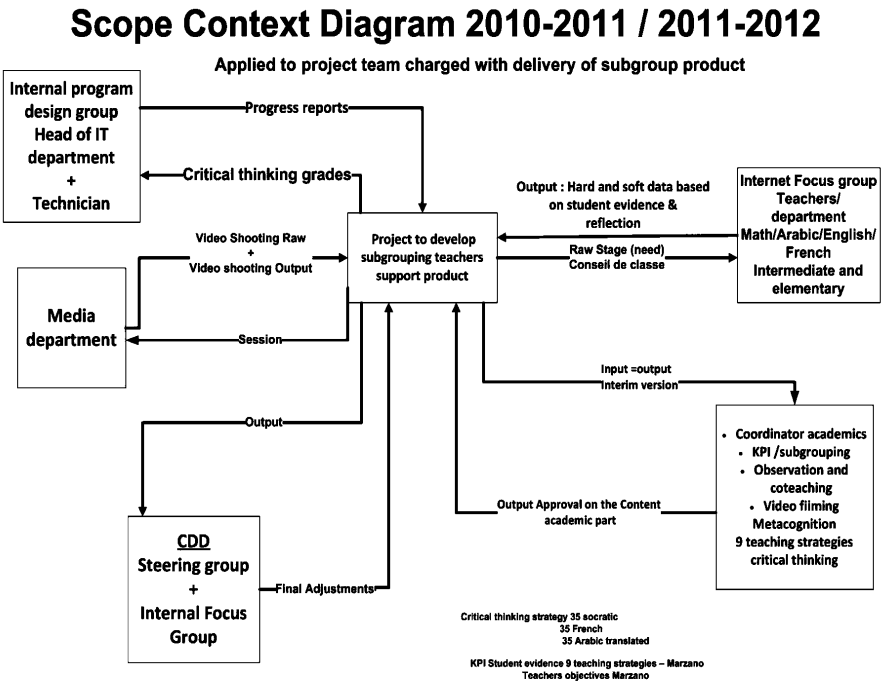
Academic Year: 2012-2013

Grade: 2 B

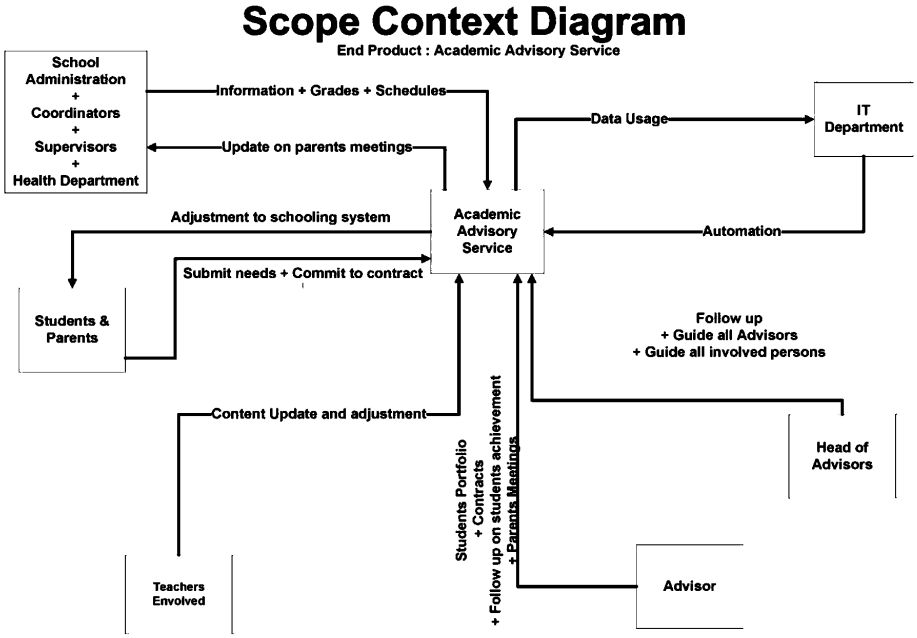
Grades of Critical Thinking Questions in assessments

Student Name	Data Before Formative 1 (Geometry-Problem Solving) (Monday October 4)	Data During Summative 1 (Geometry- Problem Solving) (Friday , October 19)
Reem H	85	87.5
Rayyan Sh	80	85
Mohammad T	73	69
Farah R	90	95
Kinda N	66	73

A Desirable change from A to B in teaching practices and students' results



(The Advisory project was initiated in 2000)



Initial Format

Automation of projects is one of the most important determinants of collaboration among various departments; it makes it possible to process and analyze correlated data. Since students are partners in this learning enterprise, their portfolios will not only reflect their results, but they will also provide additional insights into the best teaching practices that suit their specific and individual needs. Hence, the Advisory Project will reinforce our schools' routines and provide contracts that are based on the project's main purposes: to put an end to imminent slide to failure and to reach not only students who are on the verge of crisis, but also students who need extra prompting and support to pursue their effort to stay on the right track.

For the Advisory Project, we are writing the "Definition Form" IT assisted. It was actually more activated and given a heightened focus as we have started reinvesting data driven from the Reteach and Subgrouping Projects.

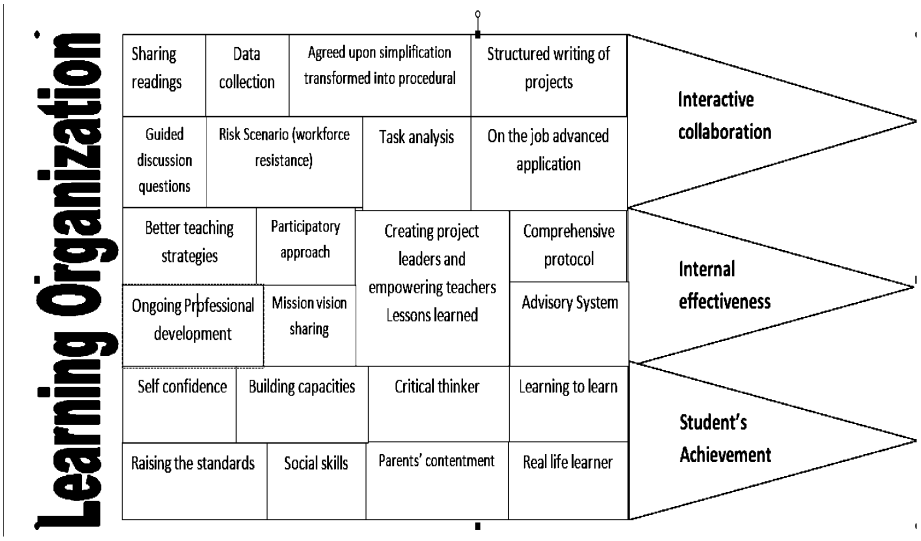
The Inquiry learning organization is the perfect context where PULSE is applied.

The C.D.D "Continuous Development Department" was first initiated in 2008-2009 ***and is responsible for***

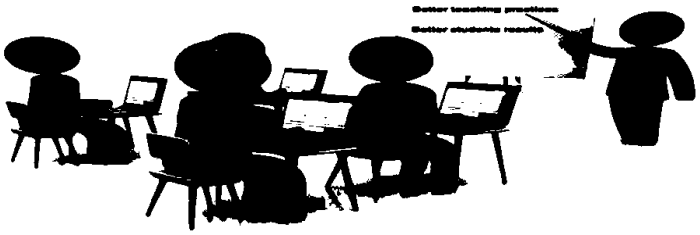
1. **Initiating**
2. **Defining**
3. **Planning**
4. **Training**
5. **Implementing**

Projects and lessons learned.

CDD members: School principal, Subject Leaders, support office, teachers steering team



Context: what, where, when and with whom



The better the teaching practices,

The better students' results

There is a problem between what is taught and what is learned.

(Cadence, rhythm, central point of energy needed when education is dynamic)

Processing data collected one time as an output is reinvested as an input; data, as a valuable resource, is never wasted. Through pulse, subject leaders, teachers and principals reinvest data in the hope of engineering teaching practices. They all share updated readings in order to shape and reshape teaching practices geared by students' results. School pulse helps in shedding light on actions, pumping energy needed in the "dynamic world of education." The recorded data is used as an additional powerful resource to be managed. Pulse helps empowering leadership at all levels; it is a teacher-student management approach. All involved teams gain anticipation skills over possible obstacles, and hence, gain control of momentum of change. Schools had once urged teachers to work on action-based projects or to follow up through training in order to keep up with novelty. In both cases, transferability of teaching skills to on-the-job structured advanced activity remains questionable. It is pulse that helps build in desirable changes in teaching practices and best accompanies the teacher in its action research and in bridging the gap between out-of-school training and on-site empirical applications. Pulse is closest to classrooms, teachers and students; that is where the school should be defined. Outsourcing workshops, programs and trainings will work hand in hand as a formal reference, reassuring teachers by providing personal experience and will add efficiency in transferability of the teaching-learning process in classrooms.

Every school has its own pulse.
..and remember that education is
ART and SCIENCE!

جلسة العمل الخامسة

الدكتور عدنان الأمين

أستاذ جامعي

الخلاصات والاختتام

إن كل تجربة عرضت امامنا اليوم كان لها قيمة مضافة وتعالج موضوعاً مختلفاً عن الآخر. فوجئت بأن المداخلات كانت باللغات الثلاث: العربية والفرنسية والإنكليزية، وهذا يدل على أنواع التجارب في بلد متنوع كلبنان. أما عن عدد التجارب فكان ثمانية مع أربع أوراق نظرية، فإذا اخذنا بعين الاعتبار لبنان بتنوعه ومدارسه، يصبح هذا العدد قليل. أتمنى أن يرتفع العدد في المؤتمر القادم، أكبر بعد أن وعدت السيدة سلوى السنيورة بعاصيري بأن يصبح هذا المؤتمر سنوياً.

اليوم نتعرف على بعضنا البعض كمدارس، ومن المرجح أن هناك فضولاً من قبل البعض للاطلاع على التجارب الأخرى، وهناك تجارب مثيرة أكثر من أخرى، وتجارب فيها أسئلة أكثر، وهذه الأسئلة لا تحدد مدى أهمية التجربة، فبعض الأشخاص يجدونها مهمة والبعض الآخر لا، وذلك حسب خلفية كل شخص وعمله ومدى إدراك الأشخاص لأهمية التجربة المطروحة.

كان هناك 3 مداخلات ركزت على جدوى التعلم والتعليم. المداخلة الأولى: ربط التربية الشاملة بالذكاء المتعدد، المداخلة الثانية: المهارات، المداخلة الثالثة: تجويد التعليم.

وهناك مداخلات عن الاتاحة، فقد تناولت الأخت نزهة خوري موضوع إتاحة فرص التعلم، والسيدة

منى فايد إتاحة فرصة ثانية للتلاميذ المقصرين من خلال إعادة تعليمهم وتحسين مستواهم.

ومداخلات أخرى تناولت موضوع التطوير المهني. فقد تحدثت السيدة هالة بيوض سكاف عن تطوير المهارات القيادية تحت عنوان «القيادة لهم»، والسيدة رندى الدرزي الزين عن «ممارسة القيادة» من خلال موضوع أخذ المبادرات «جامعة الدول العربية»، في حين عالجت السيدة لورنس كومت موضوع تطوير المعلمين نفسهم. أما الدكتور غازي غيث فقد وضع إطاراً نظرياً لهذا الموضوع.

وكان الحديث حول تطوير المؤسسة نفسها في ورقة السيدة ميشكاموراني «ثقافة التقييم»، و«حول التعلم النشط والتعاوني» مع السيدة الحاجة رنا اسماعيل.

لقد وفر لنا المؤتمر خليطا من المواضيع ضمن إطار عمل المدرسة الذي هو بحد ذاته نشاط مستمر.

في ضوء ما سبق أسجل ثلاثة غيابات.

ـ الغائب الأول: اللغة العربية، لا تجارب تجديدية في اللغة العربية،

ـ الغائب الثاني: الفنون: ففي بلد مثل لبنان، تشكل الفنون نشاطاً يصقل الروح من دون الكلام عن السلام، بالعزف مثلا نستطيع أن نحب الآخر دون التكلم بالديانات والمذاهب أو ما شابه. لنعلّم العزف ونرى ماذا سيحصل.

ـ الغائب الثالث: المواطنة او المواطن، فنحن نقدم قوالب للتلاميذ ولا نعلم إذا كانت ستنجح أم لا.

اما ما يمكن ملاحظته كمستمعين هو الآتي:

1 ـ طبيعة التجارب

ـ في جميع هذه التجارب هناك رغبة حارة بالتغيير والتجديد،
وهناك رغبة أيضاً في ان تنافس المدرسة غيرها لتبين أنها تنجز شيئاً مختلفاً،

ـ كان هناك محاولات بإدخال هواجس اجتماعية، ففي موضوع القيادة هناك مجموعة رغبات عند المدارس تعتبرها مهمة وتحاول أن تغير على أساسها،

2 ـ المعلم

ـ دور المعلم، هناك شبه تفاهم عالمي أن العامل الوحيد المؤثر في تغيير مجرى الأمور هو المعلم.

ـ الرغبة في تطوير الأساتذة ، تدل الدراسات العالمية انه لا مبنى المدرسة ولا التجهيزات ولا المديرة بل المعلمون هم الذين يساهمون في التغيير والتحسين والتطوير. لكن القضية كيف يطورون ويقبلون التطوير ويطوروا أنفسهم من أجل غيرهم. في البداية كانت فكرة المعلمين وتطويرهم جيدة.

ـ هناك أطفال أصبحوا ينتمون إلى عالم مختلف، عالم رقمي (Digital)، فإذا ما كان التلاميذ في عالم مختلف، إلى أي حد يحدث المعلمون الفرق طالما أنهم لا يستطيعون الدخول إلى عالم التلاميذ الالكتروني. ولماذا نريد تدريب المعلمين إذن؟ أثير هذا السؤال بسبب مفارقة العلاقة ما بين عالم التلاميذ، خاصة في مرحلة المراهقة والثانوي الذي هو عالم قائم بذاته، وعالم البالغين الذي هو نحن الأهل والمعلمين، الذي أرجح أننا متخلفين عنهم في العديد من الأمور.

3 ـ النبض

هذه الفكرة طُرحت بطرق مختلفة سمّيت بالنبض أو التجديد في الفعل والتقييم والتوجيه، هذه الفكرة مرت بوضوح في آخر مداخلة. لقد قال أحد الزملاء Developmental Design أو التصميم التطويري. وقال آخر ما هو الفرق الذي يحدثه التغيير. نحن مع كل تقييم، التغيير نقيسه مع الثابت لنرى إذا أحدث فرقاً أم لا ، وما هو هذا الفرق.

معظم الأوراق تحدثت عن الدروس المستفادة وهو شيء أساسي . قد يكون متوقع مني أن أراجع الدروس المستفادة كلها، ولكن هذا غير ممكن في هذه الحالة ولكن أحاول أن أحدد القضايا (Issues) التي طرحت.

4 ـ التجديد والتغيير

إن صورتنا عن أنفسنا تكون حلوة ولكن في الواقع ليس من المؤكد أنها كذلك. جميع التجارب التي استمعنا إليها هي «صورتنا عن أنفسنا». من المفيد والمقنع أن نستمع لهذه التجارب ونسمع الصدى عنها، واستطرد ليس من تجربة في العالم تم تبنيها لان صاحبها قال عنها ناجحة، بل لأن الصدى هو الذي قال ذلك.

نحتاج إلى التفكير في كيف يتم التجديد، وإلى أي حد نحن نقرره. نحن، إدارة المدرسة، قررنا أن يدير التلاميذ المدرسة بحسب ترتيبات معينة. نحن قررنا أن يلعب التلاميذ دور جامعة الـدول العربية أو أن يرسمـوا علم لبنان. أنا شخصيا لا أعرف بل أطـرح السـؤال إذا كـان التجديـد يأتي من فوق. إلى أي مدى سيكون التجديـد، في هـذه الحالة، تجديداً؟

أين مصدر التجديد؟ هل هو شعورنا بقضية محيطة بنا؟ هل مصدره التثاقف ؟ جاء الفرنسيون قالوا لنا Projet d'établissement، الاميركان قالوا لنا Learning outdoors، الطليان، الانكليز، الاسبان وهكذا، هل هذا هو التجديد ؟

دعونا نعترف أننا نلحق البلدان المتقدمة، وهذا ما نسميه التثاقف، وهذا ينبع من اقتناع خارجي نطبقه في جامعاتنا و مدارسنا.

في بعض الأحيان يكون التجديد موضة، يأتي مفهوم ويذهب آخر، أصبحنا نلهث وراء المفاهيم، وبين أهداف وغيرها. محاولة الدكتور فادي الحاج كانت وضع الامور في نسق مع بعضها البعض. ولكن تبقى مسألة المفهوم نفسه. هل نتحدث عن التجديد بمعنى تكنولوجي ،ابتكار، تطوير، تغيير، وهل تعني هذه الكلمات الشيء نفسه؟

نحتاج مستقبلاً إلى وضع كل كلمة في سياقها ماذا نقصد بها أو ما هو الإطار العائد لها. يجوز أن نطور المدرسة بحسب حاجة جمهورها فنعمل ما يناسبه ونضبط مدرستنا حسب الجو المحيط بها.

بحكم كوني عضو في اللجنة التنظيمية أتمنى أن نطلق الدعوة لمؤتمر العام 2013 من الآن، أن نضع الإطار المفهومي للذين سيشاركون في المؤتمر القادم، حتى نحصد عروضاً متنوعة.

تقوم مبادرة مؤسسة رفيق الحريري لعقد مؤتمر في موضوع "التجديد التربوي: تجارب في التطوير المدرسي" على قناعة راسخة لديها بأن الكفاءات المعرفية في لبنان، وفي شتى حقول الاختصاص، هي بحاجة إلى التواصل الدائم في ما بينها، بغرض التعاون الجدي والإثراء المتبادل وتعزيز العطاء الفكري وتثميره في خدمة التنمية الإنسانية. وهذا أكثر ما يكون في الحقل التربوي الذي يعتبر، بحكم غاياته والأهداف، المحور الأساس للتنمية الإنسانية، مع ما يستوجبه ذلك من أخذ بالطبيعة المتجددة للمتعلم الفرد والعمل على الاستجابة الواعية لحاجاته الناشئة والمرتقبة، من خلال الاستفادة من التجارب المبدعة وثقافة الجهوزية الدائمة.

The initiative of the Rafik Hariri Foundation to hold a conference on "Educational Innovation: Practices in School Development" stems from a strong belief that the various cognitive competencies in Lebanon need to maintain contact to ensure in-depth cooperation, mutual enrichment and the enhancement of intellectual contribution which inevitably impacts human development.This is mostly relevant to the educational sector which, in view of its goals and objectives, is central to human development, considering the role of education in satisfying the rejuvenated nature of the individual learner and in meeting his emerging demands, while making use of available experiences and the culture of continuous preparedness.

L'initiative de la Fondation Rafik Hariri pour organiser la conférence «l'Innovation pédagogique : Des pratiques dans le développement scolaire» a été engendrée par la ferme conviction qui considère que les échanges entre les acteurs au Liban, et dans divers domaines, incitent le besoin de rester en contact pour assurer une coopération approfondie, un enrichissement mutuel et un renforcement de la contribution intellectuelle qui impacte inévitablement le développement humain. Cela est appliqué et marqué dans le domaine de l'éducation, qui par ses objectifs, sera l'axe principal du bien être intellectuel conditionné par une exigence et une cohérence renouvelable de l'apprenant, ce qui permettrait de répondre à ses besoins émergents, en tirant profit du partage des essais créatifs et d'une culture de disponibilité continue.

ISBN
978-9953-0-2842-2