

# العمل الفكري الأصيل

Authentic intellectual work

الطبعة الثالثة – حزيران 2021



משרד החינוך  
מינהל עובדי הוראה

 **AIW Institute**  
Authentic Intellectual Work

מכון  
חופ"ת 

בית ספר לחינוך ולפיתוח חכמות  
בגבעות צנז'ר יישוב הוראה בגבעות

השקפה   
קהילת מורים לפיתוח ידע ואמנות הוראה

# العمل الفكري الأصيل

Authentic Intellectual Work

الطبعة الثالثة – حزيران 2021

تم إعداد الكراسة من أجل أطقم ومجتمعات التعلّم للمعلمين في سيرة إطلالة – معلمون رياديون.

مزيد من المعلومات يمكن إيجادها في موقع إطلالة

[h-dth-bwdth-aiw/il.ac.macam.h](http://h-dth-bwdth-aiw/il.ac.macam.h)

## مقدمة

منذ ثلاث سنوات تعمل مجتمعات إطلالة ضمن الإطار التربوي للعمل الفكري الأصيل (AIW). وفي تلك الفترة تم بلورة معرفة عملية في العمل بالأدوات المختلفة وترسخ فهم أفضل للملائمة في إطار العمل في المجتمعات. وعلى ضوء التجربة العملية، وجدنا حاجة لتحديث الكرّاسة بحيث تعكس الإستنتاجات والدروس المستخلصة من استخدامها.

قاد عملية إصدار الطبعة الحالية للكرّاسة ميراب لفين وحانا اوربخ ولهن جزيل الشكر.

الطبعة الأولى من الكرّاسة استندت الى المواد التي تم تطويرها على يد AIW institute الواردة في الكرّاسة:

Teaching for Authentic Intellectual Work: **Standards and Scoring Criteria** for Teachers' Tasks, Student Performance, and Instruction (2018)

Fred M. Newmann, M. Bruce King, Dana L. Carmichael

شكرنا الجزيل مُقدم لمعهد AIW على التعاون وعلى سماحهم لنا باستخدام المواد التي قام المعهد بتطويرها وكذلك لحنا لفين على الترجمة.

كما أننا نود أن نشكر جميع المعلمين والمعلمات والموجهين، الذين كانوا شركاء في بناء هذا الجسم المعرفي الموجود اليوم في إطلالة، وعلى استخدام الإطار التربوي وأدوات العمل الخاصة بـ AIW. وشكر خاص للدكتور أرئيل ليفي الذي رافق عملية تنويع استخدام العمل الفكري الأصيل منذ بدايتها.

شاحر بن تنان مُعد الكرّاسة

## المحتوى

- العمل الفكري الأصيل – مقدمة
- 15 مسار توجيه عام للعمل الفكري الأصيل  
معايير ومقاييس للعمل الفكري الأصيل:
- 18 الجزء 1- بحث مشترك لمهام معلمين
- 23 الجزء 2- بحث مشترك لأداء الطلبة
- 29 الجزء 3- بحث مشترك للتدريس

## العمل الفكريّ الأصيل - مقدّمة<sup>1</sup>

**العمل الفكريّ الأصيل Authentic Intellectual Work** هو إطار لفحص سيرورات التعليم والتعلّم. هناك إجماع واسع النطاق اليوم على الحاجة إلى تكوين سيرورات تعليميّة ذات معنى وذات صلة، بما في ذلك تطوير مهارات التعلم والتفكير، مثل التفكير الناقد، حلّ المسائل والإبداع. على الرغم من الاتفاق، وعلى الرغم من تطوير البرامج وأساليب التعليم المختلفة، غالبًا ما يواجه التطبيق نفسه صعوبات ولا يُفضي دائمًا إلى النتائج المتوقعة. يسعى إطار العمل الفكريّ الأصيل المقترح هنا للاطلاع عليه، إلى دراسة، تجريب وممارسة بناء لغة مشتركة قائمة على معايير وأدوات لازمة للتأمل والبحث في التعلّم والتعليم. نتيج لنا هذه المعايير دراسة سيرورات التعليم والتعلّم بشكل عمليّ ومناقشة أبعادها المختلفة من أجل تحسينها. هذه الوثيقة هي مقدمة لهذه الطريقة. تتألف المقدمة من جزأين رئيسيين: يعرض الجزء الأول الأساس المنطقي لهذه الطريقة ومكوناتها، في حين يناقش الجزء الثاني مساهمة تنفيذ إطار العمل الفكريّ الأصيل في تحسين التعليم والتعلّم وتحصيل الطلبة. في النهاية، هناك تطرّق مختصر للنهوض بالعمل الفكريّ الأصيل في المدارس.

### ما هو العمل الفكريّ الأصيل؟

عندما يُسأل الناس عن الأشياء المفضّلة لديهم في المدرسة، يتطرّق الكثيرون إلى الجوانب الاجتماعيّة، الموضوع الدراسيّ المفضّل وربّما إلى معلّمة مفضّلة أو اثنتين. نادرًا ما توصف مهامّ التعليم المختلفة بأنها ذات معنى أو جديرة بالإشارة إليها. وذلك لأن العديد من المهامّ المدرسيّة تتطلّب من الطلبة حفظ المعرفة، مراجعة الموادّ التعليميّة أو التدرّب على تقنيّات حسابيّة معيّنة ولا تستوجب التفكير عالي المستوى، التفسير أو الفهم العميق. في بعض الأحيان يبدو أنّ الأهميّة الرئيسيّة لمهامّ التعلّم غالبًا ما يتمّ تدرّجها وتقييمها من خلال العلامات، وبالتالي فهي تفوّت الهدف المحتمل؛ فبدلًا من عرض مشاكل كبيرة وذات صلة بما يتعامل معه الطلبة، وتحدّاهم بأسئلة مثيرة ومركّبة، ينشغل الطلبة في التكيّف مع متطلّبات المعلّم وجهاز التربية والتعليم لتحقيق النجاح في تقديم أفضل إجابة. تبيّن مراقبة العاملين الذين يعتمد عملهم على المعرفة - على سبيل المثال، الكيميائيين، الموسيقيين، المقاولين، مربّيات

رياض الأطفال، الأطباء، الفنّيين والمعلّمين، أن النجاح في العمل يتطلّب التعامل مع التحديات الفكرية المعقّدة والقدرة على دمج الأجزاء المختلفة في المعرفة النظرية، وحتى بين النظرية والتطبيق العمليّ. للنظر، على سبيل المثال، إلى عمل المهندس الذي يصمّم الجسر. إلى تنفيذ مهمّته بنجاح يعتمد على المعرفة الهندسيّة، الحسابيّة، العلميّة والمعماريّة، لكنّ التفاصيل الخاصّة بالجسر كالطول، الارتفاع والوزن الذي سيجمله والتطرّق إلى البيئة الجغرافيّة والآثار المتوقّعة للطقس على الجسر - تتطلّب منه إعادة تنظيم الأساس المعرفيّ، تحليل التأثيرات المختلفة ومعالجة جميع المعلومات للوصول إلى منتج فريد من نوعه: جسر ما في مكان ما.

التشبيك الفكريّ مطلوب ليس في مجال التشغيل فحسب، بل في مجالات أخرى أيضًا: على سبيل المثال، من أجل تقييم عمل مرشح انتخابه الجمهور، على المواطن معرفة أعمال هذا السياسي، تقييمها في حد ذاتها وتقييمها مقارنة بالاحتمالات الأخرى التي لم تتحقق. مثال آخر هو إدارة اقتصاد الأسرة: غالبًا ما ينشغل الأهل في إدارة الميزانية، يتخذون القرارات بشأن تربية وتعليم الأبناء، اختيار جليسة الأطفال وغير ذلك. وعليه، فهم يواجهون مجموعة منوّعة من القرارات التي تتطلّب منهم تقييم المعطيات، فهم المعاني، التخطيط، وبطبيعة الحال التحدّث مع بعضهم البعض واتّخاذ القرارات المشتركة. من الواضح إنّ البالغين مطالبون باتّخاذ قرارات معقّدة تتطلّب تحليلًا دقيقًا ودراسة في العمل، الحياة الشخصية وحياتهم الاجتماعيّة والمدنيّة.

يجب أن يكون التشبيك الفكريّ المطلوب من البالغين بمثابة علامة مرجعية في التعليم ذي معنى للطلبة منذ سنّ مبكّرة.

هذا لا يعني أنّ الطلبة سوف يصلون خلال سنوات تعليمهم إلى مستوى خبرة العمّال المهرة، لكنّ القاسم المشترك العقليّ الضروريّ للنجاح، قد يساعد في تحديد المعايير التعليميّة للمناهج التعليميّة، التعليم والتقييم، ليتمكّنوا من بناء مهامّ تعليميّة مركّبة، ذات معنى وذات صلة لما بعد المدرسة. هذه المهارات الفكرية، حلافًا للمهامّ النموذجية التي يتعامل معها الطلبة في المدرسة - يمكن تسميتها "الأصالة". لا نقصد هنا التعميم، لأنّه ليست كلّ المهامّ التي يطلب من الطلبة القيام بها اليوم لا تدعم التعلّم الأصيل، كما أنّنا لا نقصد القول إنّه يجب التخلّي عن إكساب المعرفة، لكن استخدام مفهوم الأصالة يسعى لإثبات نوعيّة مختلفة من العمل - عمل أكثر تعقيدًا وأكثر جدوى ويتعلّق بمشاكل العالم الحقيقيّ. ينصب التركيز على استخدام المعرفة (وليس على حفظ المعرفة أو تكرار الإجراءات الروتينية) من أجل مناقشة مشكلة ملموسة حتى يتمّ التوصل إلى منتج أو خدمة أو عرض ذي معنى خارج جدران المدرسة. من بين خصائص العمل الفكريّ الأصيل،

سنركز على ثلاثة معايير: بناء المعرفة من خلال البحث المنظمّ للوصول إلى منتج ذي معنى حقيقيّ في العالم خارج المدرسة.

Dana L. Carmichael, & M. Bruce King (2016) Authentic intellectual work:-  
Improving teaching for rigorous learning. Thousand Oaks, CA: Corwin

## خصائص العمل الفكري الأصيل

### • بناء المعرفة

يتعين على البالغين بناء المعرفة بشكل يومي للتعامل مع المسائل المعقدة. من بين ما يتضمنه بناء المعرفة، ما يلي: إعادة تنظيم المعرفة الحالية، تفسيرها، تقييمها ودمجها مع المعرفة السابقة اللازمة لحل مشكلة محددة. يعرف المربون مميزات بناء المعرفة على أنها "تفكير عالي المستوى"، لكن التجربة تُبين أن مهارات بناء المعرفة لا تتحقق من خلال حضورها أو عرضها من خلال مصطلحات، ولكن بالأساس من خلال التعامل مع المسائل المتكررة التي تتطلب بناء المعرفة لحلها.

### • البحث المنظم

بناء المعرفة وحده لا يكفي. حقيقة أن المعرفة قد بنيت لحل مشكلة لا تضمن أن الحل هو المناسب أو الأمثل. يتطلب التفكير الفكري الأصيل استرشاد بناء المعرفة بالبحث المنظم الذي يتضمن ثلاث خصائص: (1) أساس معرفي، منظم، معروف وراسخ (2) فهم عميق للمجال (3) التواصل مع الآخرين لغرض التعبير عن الأفكار وترديدها.

1. الأساس المعرفي – على العمل الفكري الأصيل أن يستند إلى المعرفة المنظمة الواسعة والتي تشمل المفاهيم، الحقائق، النظريات، صيغ وطرق تفكير نموذجية للمجال. يتم توجيه معظم المهام المدرسية لزيادة الأساس المعرفي عند الطلبة - إلى جانب إكساب مهارات أساسية - ويتم التركيز بشكل أقل على كلا الجانبين الآخرين في البحث المنظم.

2. فهم عميق – تشكل أجزاء المعرفة المنفصلة عقبة في التعامل مع المسائل المعقدة. من أجل تعميق الأساس المعرفي،

يجب أن تسعى المعرفة إلى إنشاء روابط بين الحقائق والمهارات المختلفة. يتسنى الفهم العميق عند استخدام المعرفة، المصطلحات والأساليب المنظمة لبحث، تصور واقتراح اقتراحات لعلاقات بين مفاهيم، أحداث، حقائق وقوانين، ولتوضيح مشاكل محددة أيضاً.

3. التواصل والتعبير الثري - يعتبر التواصل مع الآخرين جزءاً أساسياً من القدرة على حل المسائل، عرض حلولها

وتحليل النتيجة التي تم التوصل إليها. التواصل – الكلامي، البصري، النصي، بالرسوم البيانية أو الرمزي – يتيح توضيح الإبهامات، الإطناب في الشروح والتعليقات، عرض الحلول ومواصلة التفكير والبحث في المشكلة.

### • القيمة في العالم خارج المدرسة

بيوتهم، يتفاوضون على مختلف الاتفاقيات، يبدعون أعمالاً فنية أو يكتبون نقداً على شبكة الإنترنت، فإنهم يسعون إلى تقديم الأفكار التي سيكون لها تأثير حقيقي في العالم،

لأنفسهم والآخرين. على النقيض من ذلك، فإن معظم المهام المدرسية الاختبارات والتجارب المخبرية والامتحانات النهائية – تهدف إلى تقييم مدى امتثال الطلبة لمعايير داخلية وضعها المعلم أو النظام التعليمي، وليست لها أي أهمية عملية أو شخصية بالنسبة إليهم خارج المدرسة. بالطبع يمكن ملاءمة المناهج التعليمية بحيث تتعامل مع المسائل المهمة في العالم، لكن الأفضل هو تمكين الطلبة من التعامل مع التحديات الفكرية الحقيقية خارج المدرسة.

المميزات الثلاثة للعمل الفكري الأصيل: بناء المعرفة من خلال استخدام البحث المنظم من أجل الوصول إلى المنتج ذي المعنى الحقيقي في العالم خارج المدرسة، هي أساس المهارات اللازمة للنجاح في الحياة الاجتماعية ككل. هناك من يعرف الأصالة من خلال المميز الثالث وهو المعنى الحقيقي في العالم، ولكنه ليس كذلك. المميزات الثلاثة متشابكة وكلها هامة لغرض العمل الفكري الأصيل. على سبيل المثال، قد يكون الطلبة بحاجة إلى حل مسألة حسابية معقدة لغرض الحل، سيتعين عليهم استخدام الأساس المعرفي المتوفر لديهم وكذلك البحث المنظم، لكن إذا لم يكن للمسألة المعنية معنى حقيقي في العالم، فسيكون من الصعب نقل الحل إلى عالمهم خارج المدرسة.

لن يبدو هذا مجرداً جداً، فكروا في المهمتين التاليتين في مجال اللغة اللتين أعطيتا لتلاميذ الصف الخامس: في المهمة الأولى، طلب من الطلبة كتابة قصة مثل بناء على التعليمات التالية: "اختاروا شخصيتين حيوانيتين، فكروا نصيحة تشكل مغزى لقصة المثل، ثم اكتبوا حكاية قصيرة تجسد المغزى. يجب أن تتضمن قصة المثل حواراً". في المهمة الثانية، طلب من الطلبة إعداد نشرة عن رحلة. "أعدوا نشرة عن رحلة، سجلوا أسماءكم وتواريخ السفر، وأعدوا المضامين التالية: صفحة غلاف ملونة تصف علامة مميزة أو منظرًا طبيعيًا يميز المكان الذي ستسافرون إليه، خريطة ملونة للمكان، قائمة تضم أربع حقائق مثيرة للاهتمام، مسار مع خمسة أنشطة مثيرة للاهتمام يمكن للمسافرين التمتع بها في أماكن مختلفة، قائمة المعدات، صفحة اختيارية لعرض أفكاركم". في إطار الكتابة المطلوبة في المهمة الأولى، يتعين على الطلبة اختراع وتنظيم الأجزاء المختلفة للقصة، وبذلك يتناولون بناء المعرفة. تسمح لنا وسائل التواصل الواسعة الضرورية للمهمة بإظهار فهم عميق لمصطلحات "قصة المثل" و "المغزى". الحاجة إلى اختيار النصيحة تشكل مغزى يوجه العمل الفكري للتلميذ للتعامل مع القضايا أو القضايا ذات الصلة بحياتهم وحياة الآخرين خارج حدود المدرسة.

يمكن أن يكون إعداد النشرة ممتعاً للطلبة، لكنه لا يتطلب بناء المعرفة. بدلاً من ذلك، يتيح استخراج المعلومات من مصادر أخرى واستخدامها لإعداد النشرة. كما أنه لا يتطلب إجراء بحث منظم معمق؛ على سبيل المثال، ليست هناك حاجة لشرح أو تبرير اختيار وجهة السفر، أو شرح العلاقة بين قائمة المعدات، مناخ وجغرافيا وجهة السفر. أخيراً، قد يكون تخطيط النشرة عن السفر ذا قيمة

كبيرة خارج المدرسة، لكن المهمة لا تزال بتدرّج متدنّ لأنها لا تتطلب استخدام المفاهيم من عالم المعرفة من أجل التعامل مع القضايا ذات الصلة بالسفر إلى وجهات غير مألوفة أو صياغة نشرة ناجحة.

مثال آخر: مهمة يطلب من الطلبة فيها كتابة رسالة إلى رئيس المجلس حول قرار معيّن اتّخذه المجلس. يمكن للتلميذ أن يكتب رسالة يعبر فيها عن معارضته للقرار، لكن دون أي حجة أخلاقية أو نفعية أو اقتصادية، وبالتالي من دون عرض التعقيد في الموضوع قيد المناقشة. في هذه الحالة - على الرغم من أن المهمة معنى حقيقي - إلّا أن عدم وجود البحث المنظم يفضي إلى مُنتج غير مُرضٍ. لذلك فمن الواضح أنّ الأصالة هي ميزة نسبية وليست خاصة ثنائية (إما موجودة أو لا) ، وأنّ هذا التقييم للمهام الفكرية ينبغي أن يقوم على كيفية التعبير عن كل من المميّزات.

## لماذا يجدر بنا النهوض بالعمل الفكريّ الأصيل في المدارس؟

تتعامل المدارس مع العديد من المهام المختلفة الملقاة على عاتقها: إكساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية؛ إعداد الطلبة لجهاز التعليم العالي؛ إعداد الطلبة للحياة؛ تشجيع تحمّل المسؤولية الاجتماعية والمشاركة؛ تقبل التنوع الثقافي؛ إكساب مهارات التواصل والصدقة. هذه الأهداف وغيرها هي أهداف جديرة بحد ذاتها، لكن تعدد الأهداف -

بالإضافة إلى التعليم المنفصل حسب الموضوع، وتعدّد أحداث التقييم، والمعرفة الكبيرة التي يجب على المدارس أن تدرّسها - لا تسمح بالتوقّف لغرض التأمل والتفكير في عملية التعلّم. العمل الفكريّ الأصيل هو أداة تتيح القيام بذلك خلال العمل.

بناءً على ذلك، لا ينبغي اعتبار العمل الفكريّ الأصيل هدفًا تعليميًا إضافيًا أو مهمة جديدة للمدارس. العمل الفكريّ الأصيل هو إطار لتأمّل التعليم، وخاصة التعليمات المعطاة للطلبة، من أجل تحسينه والسماح للطلبة بالتعلّم الأصيل وذو المعنى. الاستخدام المنتظم والمنهجي للإطار المفاهيمي للعمل الفكريّ الأصيل سيحقق أهدافًا مختلفة:

- إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الفكرية التي ستكون مطلوبة منهم في مكان العمل، في الحياة خارج المدرسة وفي حياتهم الشخصية
- زيادة مشاركة الطلبة في التعلّم
- تعزيز المجتمع المهنيّ المدرسيّ
- تحسين تحصيل الطلبة

## إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الفكرية

تؤكد الدراسات التي تفحص المتطلبات الفكرية من العاملين على أهميّة القدرة على حل مسائل وفهم عميق لها على أساس المعرفة المركزة في الموضوع وخلق تعاونات مختلفة. على الرغم من أن بعض المواضيع لا تتطلب مهارات فكرية عالية، يجب أن تتاح لكل تلميذ الفرصة لاكتساب المهارات اللازمة لجميع المواضيع.

لكن الاستثمار الكبير في التربية والتعليم ليس للأغراض النفعيّة-الاقتصادية فحسب، بل إنّ للتعليم أيضًا أهميّة كبيرة في تكوين مجتمع ديمقراطي سليم. لكي يتمكّن المواطنون من المشاركة في الحيز العامّ، تقييم سلوك الشخصيات العامّة وتحديد المواقع التي من اللائق تحسين الواقع فيها، يتعين عليهم امتلاك الكثير من القدرات الفكرية، مثل: التفسير، التقييم، الفهم العميق والتواصل مع الآخرين لغرض التأثير والتغيير الاجتماعيّ. كما ذكرنا، تحتاج الحياة الشخصية أيضًا إلى معالجة بيانات بشكل شامل، لنقل، على سبيل المثال، في تقييم العلاج الطبي المفضّل، اختيار المهنة، قضاء أوقات الفراغ، وكذلك في العلاقات الشخصية للفرد مع عائلته وأصدقائه. كل هذه تنعكس في مميّزات العمل الفكريّ الأصيل.

## تعزيز مشاركة الطلبة في التعلّم

يفيد المعلمون أن العمل الفكريّ الأصيل أكثر إثارة لاهتمام الطلبة وأكثر أهميّة بالنسبة إليهم، كما أنّ الدراسات تبين أن الطلبة الذين يواجهون التحديات الفكرية الأصيلة، مشاركون في المهام المدرسية أكثر من الطلبة الذين يواجهون بالأساس مهامّ التعليم التقليدية. عندما يُطلب من الطلبة إنشاء معرفة جديدة وليس حفظ المعرفة المكتسبة فحسب؛ عندما يتوصّلون إلى فهم عميق للموادّ الدراسية، ولا يكتفون بمعرفة سطحية للمصطلحات؛ عندما يُمنحون الفرصة لعرض أفكارهم

الأصلية وعندما يتعاملون مع مشاكل حقيقية، فإنهم يظهرون التزامًا أكبر بالتعلّم، المبالاة والاستمتاع. لكنّ القيمة المضافة الرئيسية للعمل الفكريّ الأصيل هي الجهد الإضافيّ الذي يكون الطلبة على استعداد لبذله عندما تمنح لهم فرصة المشاركة في التعلّم. يحسّن الجهد الدراسيّ تحصيل الطلبة، وهو ما ينعكس في اكتساب المهارات الأساسية وفي القدرة على التعامل مع المسائل الفكرية المعقّدة على حدّ سواء.

تعزيز المجتمع المهنيّ في المدرسة يكوّن إطار العمل الفكريّ الأصيل لغة متجانسة بين موظفي المدرسة، و يوفر المنهجية بالنسبة إلى المتطلّبات الفكرية من الطلبة، كما يدعو إلى التشبيك بين التخصصات، ويشجع المعلمين على التخطيط معًا ضمن برنامج متعدّد السنوات لمختلف المواضيع. يؤدّي التفاهم والتعاون المشترك إلى تماسك ووضوح في النشاط المدرسيّ وإعطاء هويّة مهنية للطاقم.

## تحسين تحصيل الطلبة

في بعض الدراسات التي أجريت في التسعينيات والعقد الأول من الألفية الثانية، تبين أن التحصيل الذي حققه الطلبة الذين تلقوا تعليمات وإرشادات المستندة إلى التعلّم الأصيل أعلى من تحصيل الطلبة الذين لم يمارسوا التعلّم الأصيل. تجلّت هذه النتائج في مجموعة واسعة من الفئات العمرية (الصفوف من الثالث إلى الثانية) وفي مجموعة متنوعة من المواضيع: الرياضيات، اللغات، الموضوعات الكثيرة النصوص والعلوم. أكدت الدراسات التي أجريت منذ ذلك الوقت العلاقات الواضحة بين التعليمات، المهامّ الفكرية الأصيلة وتحصيل الطلبة. تجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات كانت تستند إلى امتحانات قطرية خارجية للمدارس (امتحانات معيارية)، بحيث أنّ العمل الفكريّ الأصيل يحسّن تحصيل الطلبة فيما يتعلق بالمتطلّبات التعليمية الحالية أيضًا، من دون أن تكون موجهة بالضرورة إلى التعلّم الفكريّ الأصيل.

## كيف يمكن تعزيز العمل الفكريّ الأصيل في المدارس؟

يمكن تعزيز العمل الفكريّ الأصيل في التعليم والتعلّم من خلال اعتماد معايير ومقاييس العمل الفكريّ الأصيل من قبل مجتمعات (طواقم) المعلمين والمعلمات الذين يجتمعون بانتظام (مرة واحدة كل أسبوع أو أسبوعين) ويسترشدون بمعلم ريادي تلقى تدريبًا على

ذلك. في جلسات التعلّم، يناقش المعلمون التمثيلات المختلفة للتعليم - الواجبات المعطاة للطلبة، نتائج الطلبة وتصوير الدروس - التي يقدمونها وتعكس موادّ حقيقية من عملهم التي يرغبون في تحسينها.

تشمل المناقشة في مجتمعات المعلمين تأمل التمثيل وتقييمه وفقًا لمعايير ومقاييس العمل الفكريّ الأصيل والتحدّث عنه. الغرض من هو إتاحة مناقشة عميقة ونوعية لعمليات التعليم والتعلّم وطرق تحسينها. توفّر مناقشة التدريجات المتباينة تطوير اللغة المهنية المشتركة للمعلمين، رفع المستوى، زيادة تماسك مطالبهم من الطلبة، وتعميق فهمهم لمعايير العمل الفكريّ الأصيل.

من المهم التأكيد على أنّ التقييم ليس هدفًا في حدّ ذاته، وبالطبع لا يتمّ استخدامه لتقييم المشاركين. الغرض منه هو أن يشكّل نقطة انطلاق لمناقشة مثمرة وفعّالة تستند إلى الأهداف المتفق عليها وإلى لغة مشتركة.

## العمل الفكري الأصيل – إطار تربوي للتأمل في التعلّم والتعلم

الإطار التربوي للعمل الفكري الأصيل (WIA) يحتوي على مؤشرات ومعايير لإختيار وتدريب أنواع مختلفة من التمثيلات: تدريسي، مهمات معلمين وأداء طلبية. وهي مبينة في الجدول التالي:

التدريب	المؤشرات		
	تدريس (ححص تم تمريرها)	مهمات معلمين	أعمال/أداء طلبية
بناء معرفة	تفكير بمستوى عالٍ	بناء معرفة	بناء معرفة
بحث عميق	عمق المعرفة والفهم لدى الطلبة	تعبير مدعم	الفهم المفاهيمي
	حوار جوهري متواصل		
قيمة خارج المدرسة	قيمة خارج المدرسة	قيمة خارج المدرسة	(ليس مُدرج وفقاً لهذا المؤشرات)





## مسار نقاش لقاء وفق العمل الفكري الأصيل AIW

مراحل النقاش	ماذا نفعل؟	نقاط للتركيز
عرض التمثيل أمام المجتمع	<ul style="list-style-type: none"> <li>• نفتح النقاش، وإذا لزم الأمر، نذكر بقواعد الحوار في المجتمع</li> <li>• المعلم الذي أحضر التمثيل يعرضه ويبين السياق (الأهداف، تسلسل التعلم وغيرها)</li> <li>• تشرح المعلمة التي قدمت العرض سبب اختيارها لعرض هذا التمثيل أمام المجتمع</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• من المهم التأكد من أن التمثيل مأخوذ من تعليم أحد أفراد المجتمع وأنه يريد تحسينه، بهدف تعزيز العمل الفكري الأصيل وأنه يمكن وصف السياق ذي الصلة بطريقة مركزية</li> <li>• إذا كان التمثيل هو أداء الطلاب، يحدّد إحضار المهمة معه</li> <li>• يمكن مشاركة التمثيل قبل اللقاء، بحيث يمكن للمشاركين مراجعته مسبقاً بحيث يبدأ المشاركون بطرح الأسئلة التوضيحية مباشرة</li> </ul>
الإجابة عن الأسئلة التوضيحية المجتمع يستوضح سياق التمثيل وأهداف المعلم الذي أحضره	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يطرح أعضاء المجتمع أسئلة توضيحية حول أهداف المهمة أو الدرس، التسلسل التعليمي والمواد التي درّست</li> <li>• يستفسر المعلم الريادي مع المعلم الذي عرض التمثيل لمعرفة الأشياء التي لم يكن راض عنها أو يريد تحسينها في التمثيل</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يمكن أن يؤدي طرح الأسئلة إلى الإطالة والتطرق إلى جوانب التي تتعدّى التوضيح. من المهم الانتباه إلى ذلك وتوجيه المجتمع إذا لزم الأمر</li> </ul>
التدريج الشخصي كل عضو في المجتمع يدرّج التمثيل وفقاً للمعايير	<p>يقوم أعضاء المجتمع بتدريج التمثيل بشكل منفرد وفقاً لمبادئ توجيهية لها علاقة بنوع التمثيل (مهام المعلم، عمل الطالب أو التعليم)، والمعايير المناسبة لمجال المعرفة</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يجب التأكد من أن المعلمين لا يدرّجون فحسب، بل يكتبون التعليقات والشواهد</li> <li>• من المهم الحرص على العمل بشكل منفرد وتجنب المناقشات حول التدريج في هذه المرحلة</li> </ul>
مشاركة التدريج ونقاش يشارك أعضاء المجتمع في التدريج ويجرون نقاشاً يركز على الفجوات في التدريج	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مشاركة تدريج جميع أفراد المجتمع على لوحة</li> <li>• يحدّد المعلم الريادي بالنسبة إلى كل معيار التدريج الأعلى والأدنى لمعلمين اثنين، لتشكل نقطة انطلاق للنقاش</li> <li>• يفتح المعلمان اللذين أشير إلى تدرجيهما النقاش من خلال شرح اختياراتهما للتدريج</li> <li>• يجري لاحقاً نقاش مع الاستشهاد بالأدلة بهدف التوصل إلى فهم مشترك للمعايير وتدريج التمثيل</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• كنقطة انطلاق للنقاش، يحدّد اختيار التدريجات التي تعكس الفجوة الأكبر</li> <li>• من المهم وضع تدريج واحد على الأقل لكل فرد من أفراد المجتمع، لتشجيع مشاركة الجميع</li> <li>• النقاش هو جوهر اللقاء. ينبغي أن يؤدي إلى توضيح كبير للمعايير، الطريقة التي تنعكس بها في تدريج وتصوّرات المشاركين</li> <li>• من المهم الحرص على أن يستند النقاش إلى أدلة وشواهد من التمثيل والمعايير</li> <li>• ينبغي توضيح الفجوات في التدريج، من منطلق الرغبة في التوصل إلى فهم مشترك. الإجماع أمر مرغوب، ولكنه غير ضروري طالما أن التدريجات قريبة من بعضها البعض، سيدرك أفراد المجتمع أسباب الاختلافات</li> <li>• إذا لم يكن هناك ما يكفي من الوقت لنقاش جميع المعايير، ينبغي التركيز فقط على النقاط الأكثر أهمية بالنسبة إلى المعلم الذي عرض التمثيل</li> </ul>
اقتراحات للتحسين وإجمال يقدم أعضاء المجتمع اقتراحات لتحسين التمثيل	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يفكر أعضاء المجتمع في كيفية تحسين المهمة أو التعليم في الصف</li> <li>• تلخص المعلمة التي أحضرت التمثيل النقاش وتشارك ما تنوي تغييره في التمثيل في أعقاب النقاش</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يجب أن يكون النقاش عملياً، ويساعد المعلمة التي أحضرت التمثيل وبقية أعضاء المجتمع.</li> <li>• يجب أن يتضمن اقتراحات محددة للتحسين يمكن طرحها في نهاية نقاش أيّ معيار، أو في نهاية التدريج بالنسبة إلى التمثيل كله</li> </ul>
تأمل وتفكر يشارك أعضاء المجتمع في التبعثرات التي توصلوا إليها في سيرورة التدريج	<p>يقوم الموجه باستطلاع يشارك فيه كل فرد من أفراد المجتمع في الفهم الذي استفاده من اللقاء</p>	<p>يهدف الاستطلاع إلى توضيح الأسئلة التي تظل مفتوحة لأفراد المجتمع، لطرح الأفكار التبرؤية، مشاركة الصعوبات المتعلقة بالمنهج واللقاءات، إن وجدت</p>

من المهم تذكر أن المعلم الريادي ليس خبيراً في AIW، ولا ينبغي أن يكون كذلك. يقوم المعلم الريادي بإعداد المعلم الذي يعرض التمثيل، ويقود عملية التعلم وفقاً للمسار، ويحرص على أن يتعمق النقاش ليفهم المشاركون. كما أن المعلم الريادي هو مسؤول عن إحضار المواد المساعدة إذا لزم الأمر. تتطور خبرة AIW بين أفراد المجتمع نتيجة لعملية التدريج والنقاش.

## جزء 1 – مهمات معلمين

المهمة هي واجب يُعطى للطلبة في الصف أو كواجب بيتي.

التعليمات التي تعطى للطلبة من أجل شرح الواجب المطلوب منهم والتي تحدد ما هو المطلوب أو المتوقع منهم من أجل إتمام المهمة بنجاح، وتظهر توقع المعلمين لعمل فكري.

عندما يُعطى الواجب مكتوباً، فإن هذا يوفر للمعلمين النظراء إمكانية بحثه – اختياره، وتدرجه ومناقشته، من أجل رفع الوعي حول طرق عمل الواجب بحيث يعزز العمل الفكري الأصيل والتفكير في كيفية تحسينه.

### بحث مشترك لمهمات المعلمين – توجيهات للتدرج

لماذا نُدرج؟ تدرج المهمات ومناقشتها يُمكن المعلمين من التوصل الى فهم مشترك للمستوى المطلوب للمهمات، وللتوقعات التعليمية من الطلبة ولجودة الأداء المطلوب منهم.

خلال تدرج المهمات يجب تذكر الاعتبارات التالية:

#### 1. الصف (الطبقة العمرية)

عندما يجري تدرج مستوى العمل الفكري الأصيل المطلوب لأداء المهمة، يجب الأخذ بعين الاعتبار ماذا يمكن أن نتوقع من طلبة في هذا الصف.

#### 2. توقعات رئيسة

تدرج العمل الفكري الأصيل يتعامل مع المهمة كاملة. أحياناً، تكون المهمة مقسمة الى عدة أجزاء ولكل جزء شروحات وتوقعات مختلفة (على غرار الأسئلة متعددة الخيارات تعتمد على أعمال، أسئلة قصيرة تتطلب شرح، وأسئلة تتطلب شرح استنتاجات شخصية كتابياً). التدرج العام يجب أن يعكس التوقعات الرئيسية التي تميز المهمة.

يمكن استخلاص ما هي التوقعات الرئيسية بواسطة تقدير الوقت و/أو الجهد الذي يتوقع أن يخصصه الطلبة لكل جزء من المهمة أو وفقاً للمعايير التي حددها المعلم لتقييم إجابات الطلبة: مثلاً، إذا كانت الأسئلة من 3-1 تساوي نقطة واحدة لكل واحد، بينما سؤال 4 يساوي 5 نقاط، بالتالي فإن التوقعات في سؤال 4 هي التوقعات الأساسية.

توقعات "رئيسة" - تتطلب 60% - 100% من الوقت أو الجهد الذي يخصصه الطلبة للمهمة.

توقعات "مُعينة" - تتطلب 20% - 60% من وقت أو جهد الطلبة.

"القليل أو إنعدام" التوقعات - تتطلب أقل من 25% من وقت وجهد الطلبة.

### 3. الاختيار بين تدرجين متقاربين.

في الحالات التي يصعب فيها الحسم بين تدرجين متقاربين (3 مقابل 2 أو 2 مقابل 1) يمكن أن تعملوا وفقاً للمبادئ التالية:

أ. إذا كانت صياغة المعيار المعين لا تساعد في الإختيار بين التدرجين، يجب الاستناد في التدرج الى النية العامة للمعيار أو روح المعيار الموصوفة في الفقرات التي تسبق المعايير والملخصة هنا:

- بناء المعرفة: هل تتطلب المهمة من الطلبة استخدام معرفة من أجل خلق تعميمات، تطبيقات، أو تفسيرات، أم أنها تتطلب منهم إسترجاع معرفة كما أعطيت لهم سابقاً؟

- التعبير المُدعم: هل تتطلب المهمة من الطلبة شرح أو تبرير أفكارهم، أم أنها تتطلب إجابات قصيرة فقط؟

- قيمة خارج عالم المدرسة: هل تتطلب المهمة من الطلبة تطبيق معرفة من مجال معرفي معين من أجل فهم حالات وحل مشاكل عدى عن تلك المتداولة في المدرسة، أو أنها تطلب منهم التعبير عن المعرفة بالطرق التي يتطلبها النجاح في المدرسة فقط؟

ب. المؤشرات هي الحد الأدنى من الشروط اللازمة بالنسبة لأي تدرج. يجب إختيار تدرج مرتفع أكثر فقط إذا كان يمكن الإدعاء بشكل مقنع بأن هناك إستيفاء لشروط الحد الأدنى المطلوبة. وإذا لم تستوفى، يجب إعطاء تدرج منخفض.

## معايير ومؤشرات لتدريج مهام المعلمين

### المعيار الأول: بناء المعرفة

إلى أي مدى تتطلب المهمة من الطلاب بناء المعرفة حول المفاهيم، العمليات، أو المشكلات في موضوع التخصص؟ بناء المعرفة هو كل طلب من الطلاب لتنظيم وتفسير وتحليل وتركيب، أو تقييم معلومات جديدة. إن استخراج المعلومات التي تم تعلمها في السابق أو استرجاع المعرفة، التعريفات والقواعد والإجراءات التي سبق تعلمها هي تطبيقات لا تتطلب بناء المعرفة.

يمكن تحديد أن المهمة تتطلب بناء المعرفة بناء على التعليمات الصريحة من المعلم، حتى في الحالات التي لا تكون بها التعليمات لبناء المعرفة صريحة، يمكن أن تحصل المهمة على تدريج عال إذا تطلب النجاح في المهمة بناء المعرفة.

التدريج	المؤشرات
1	هناك توقعات قليلة - أو لا يوجد أي توقعات - بأن يقوم الطلاب ببناء المعرفة في موضوع التعلم. التوقع الرئيسي هو أن يقوم الطلاب بتذكر واسترجاع المعلومات أو التطبيق المتكرر للحقائق والتعريفات والعمليات التي تم تعلمها سابقاً.
2	هناك توقعات معينة بأن يقوم الطلاب ببناء المعرفة وليس مجرد تذكر واسترجاع المعلومات أو التطبيق المتكرر للحقائق والتعريفات والعمليات التي تم تعلمها سابقاً.
3	التوقع الرئيسي للمهمة هو أن يقوم الطلاب ببناء المعرفة في موضوع الدراسة.

## المعيار الثاني- التعبير الراسخ

تتطلب المهمة من الطلاب التعبير عن استنتاج، تعميم أو ادعاء فيما يتعلق بالمفاهيم، الأفكار، أو العمليات أو المشكلات، كذلك دعم استنتاجاتهم بواسطة شرح أو ادعاء متماسك (بشكل مكتوب أو شفهي أو بأي شكل آخر)، وليس فقط من خلال عبارات قصيرة. من خلال التعبير الراسخ، يطلب من الطلاب إظهار فهم المفاهيم أو الأفكار أو المواضيع أو النظريات. إن المهمة التي تتطلب الحقائق أو معرفة المضمون فحسب، لا تتطلب الفهم الذي يتم التعبير عنه من خلال التعبير الراسخ.

التدريج	المؤشرات
1	لا تتطلب المهمة من الطلاب صياغة استنتاج، تعميم أو ادعاء أيضاً، لا يوجد أي طلب من الطلاب لتقديم أمثلة أو عروض أو تعليقات (على سبيل المثال، المطلوب إجابات مغلقة، أو إكمال التفاصيل الناقصة، أو أسئلة الاختيار من متعدد، أو صح/خطأ).
2	تتطلب المهمة من الطلاب صياغة استنتاج، تعميم أو ادعاء أو اقتراح أمثلة أو عروض أو تفصيل أو مبررات، ولكن ليس كليهما.
3	تتطلب هذه المهمة من الطلاب صياغة استنتاج، تعميم أو ادعاء وأيضاً دعم وترسيخ أقوالهم وكتابتهم من خلال أمثلة أو عروض أو تفصيل أو مبررات

## المعيار الثالث: القيمة خارج المدرسة

تتطلب المهمة من الطلاب استخدام الأفكار، النظريات، العمليات، المشكلات، أو المفاهيم المميزة للمادة التعليمية من أجل توضيح أو عرض أو فهم أو حل مواقف في العالم خارج المدرسة.

يشير المعيار إلى طلب تطبيق مفهوم أو فكرة أو عملية أو مشكلة، وليس سؤال فيما إذا كان المحتوى أو المشكلة "ذا / ذات صلة" باهتمامات الطالب. على الرغم من أن "الصلة" قد تزيد من مشاركة الطلاب، إلا أنها لا تتطلب منهم بالضرورة فهم كيفية ارتباط المعرفة والمهارات التي تم تعلمها بالمواقف والمشكلات في العالم الحقيقي.

تتطلب كذلك المهام ذات التدرج العالي من الطلاب إظهار أو عرض عملهم بطرق قد تؤثر على الجمهور خارج المدرسة.

التدرج	المؤشرات
1	لا تتطلب المهمة من الطلاب، أو تتطلب بشكل قليل جداً، تطبيق المعرفة والمهارات لتوضيح أو عرض أو فهم أو حل المواقف في العالم خارج المدرسة.
2	تتطلب هذه المهمة من الطلاب تطبيق المعرفة والمهارات من أجل توضيح أو عرض أو فهم أو حل المواقف في العالم خارج المدرسة، ولكن لا يُتوقع أن التطبيق المطلوب يساعد الطلاب على فهم فوائد المادة التعليمية في العالم الحقيقي.
3	تتطلب المهمة من الطلاب تطبيق المعرفة والمهارات من أجل توضيح أو عرض أو فهم أو حل المواقف في العالم خارج المدرسة. يساعد التطبيق المطلوب الطلاب على فهم فوائد المادة التعليمية في العالم الحقيقي، ولكن لا توجد أي محاولة لاستخدام المعرفة بهدف التأثير على الجمهور خارج المدرسة.
4	تتطلب هذه المهمة من الطلاب تطبيق المعرفة والمهارات من أجل توضيح أو عرض أو فهم أو حل المواقف في العالم خارج المدرسة. يساعد التطبيق المطلوب الطلاب على فهم فوائد المادة التعليمية في العالم الحقيقي. يُطلب من الطلاب، إضافة إلى ما سبق، إظهار أو عرض عملهم بطريقة تؤثر على جمهور خارج المدرسة.

## الجزء 2 – أداء الطلبة

مؤشرات تقييم العمل الفكري الأصيل تختلف عن تلك التي تُستخدم أحياناً في تقييم الطلبة، على غرار؛ هل عمل الطلبة وفقاً للتوجيهات؟ هل أتموا جميع أجزاء المهمة؟ هل تذكروا بشكل دقيق محتويات تعلموها أو أظهروا مهارات معينة؟ يمكن استخدام تدرج العمل الفكري الأصيل للطلبة من أجل تحديد العلامات، إلا أن ذلك ليس ضرورياً. سواء استخدمنا تدرج العمل الفكري الأصيل بغية إعطاء العلامات أو لم نستخدم، فإن عملية التدرج نفسها جاءت لمساعدة المعلمين في التفكير وتعزيز التعلم ذو القيمة. تقديم أداء الطلبة الذي يعكس التعلم الفكري الأصيل من شأنه تجسيد قدرة الطلبة على إستخلاص عمل فكري أصيل مُركب ومفيد وقدرتهم على أن يثيروا في أوساط المعلمين والطلبة وعامة الناس الرغبة والتطلع إلى أداء ذهني أجود.

### استكشاف مشترك لأداء الطلبة – توجيهات للتدرج

لماذا نُدرج؟ من خلال تدرج العمل يمكن إيصال المعلمين إلى فهم مشترك إزاء المستوى المطلوب للوظيفة، وللتوقعات التعليمية من الطلبة ولنوعية الأداء المتوقع منهم.

أثناء تدرج أداء الطلبة يجب مراعاة الاعتبارات التالية:

#### 1. الصّف (الطبقة العمرية)

عندما نُدرج مستوى العمل الفكري الأصيل لأداء الطلبة يجب مراعاة ما هو المعقول توقعه من طلبة في هذا الصّف. بعد الأخذ بالحسبان توقعات العمر، يجب تحديد التدرج وفقاً لمؤشرات في المعيار، وليس حسب "مُنحني"/تقسيمات في داخل صف أو الافتراض بأن الطلبة في صفوف منخفضة يحصلون على علامات أقل من تلك التي يحصل عليها طلبة من صفوف مرتفعة.

#### 2. اختيار أعمال طلاب للتدرج

في المراحل الأولى من استخدام معايير العمل الفكري الأصيل لا حاجة لاختبار جميع أعمال الطلبة، بل اختيار نماذج من أعمال الطلبة التي يرغب المعلمين في اختبارها مع نظرائهم. وهناك طرق عديدة لاختيار نموذج من أعمال الطلبة: نموذج "عام" قد يحتوي على إثنين أو ثلاث نماذج من أعمال الطلبة العادية. نموذج "متطرف"

#### 3. التّركيز على مؤشرات وشهادات من عمل الطالب

يجب اعتماد التدرج على شهادات من أداء الطلبة الملائمة لمعايير العمل الفكري الأصيل. اعتبارات أخرى، على غرار التّشديد على التوجيهات، إتمام جميع أجزاء المهمة، أو

التّظافّة والتّرتيب، ليست من ضمن معايير العمل الفكري الأصلي، لذا، لا حاجة للتّطرق إليها. كما أنه لا حاجة للتّطرق للخلفية اللغوية للطالب أو لصعوبات التّعلم، بالرغم من أن هذه العوامل يجب أن تؤثر على الطّريقة التي يجري فيها تعليم الطّلبة وعلى الطّروف التي يقومون فيها بأداء المهمة.

#### 4. إجابات صحيحة وأخطاء.

العمل الفكري الأصلي ذو الجودة العالية قد يحتوي على أخطاء وعدم دقة، ولكن من حيث المبدأ، العمل الذي يحتوي على أخطاء جوهرية يُفضّل أن لا يتمّ التعامل معه على أساس أنه عمل فكري أصيل. السؤال هو ما إذا كانت طبيعة هذه الأخطاء و/أو عددها جوهري بما يكفي لخفض التّدرّج الذي يعطى بدونها والأمر يتطلّب رأي مهني، وفي الحالة المذكورة يجب احضار توثيق لأسباب الخفض، وفي كل الأحوال لا يجب تدرّج عمل طالب كـ 3- أو 4 إذا كان فيه أخطاء جوهرية.

#### 5. ترجمة المؤشرات النظرية الى نسبة مئوية

جزء من توجيهات التّدرّج تطلب من المدرّج ان يذكر أي جزء من عمل الطّالب يعكس المؤشر. المدرّجين اللذين يفضلون الوصف بالأرقام على الوصف بالكلمات يمكنهم الاستعانة بالتّوجيهات التالية:

"على طول العمل، كل شيء أو تقريباً كل شيء" = 80%-100%

"متوسط أو جوهري" = 40%-80%

"جزء صغير أو محدود" = 15%-40%

"تقريباً أو ابدأ لا" = أقل من 15%

#### 6. تدرّج منخفض كنتيجة لمتطلّبات منخفضة للمهمة نفسها

قد يكون تدرّج أعمال الطّلبة منخفض ليس لأن الطّلبة غير قادرين على استخلاص عمل فكري أصيل بمستوى أعلى، بل لأن المهمة لم تطلب منهم بناء معرفة، فهم مفاهيمي أو تعبير مدّعم. وبالرغم من ذلك، يجب أن يعتمد التّدرّج فقط على الشّهادات الموجودة في العمل. إذا كان تدرّج أعمال الطّلبة منخفض بشكل مستمر، يجب التّفكير في تغيير المهمات من أجل رفع التّوقعات لعمل فكري أصيل، و/أو تغيير أسلوب التّدرّس في الصّف بحيث يساعد الطّلبة في تحسن أدائهم

#### 7. الاختيار بين تدرّجين متقاربين

في الحالات التي يصعب فيها الحسم بين تدرّجين متقاربين (4 مقابل 3 أو 3 مقابل 2 أو 2 مقابل 1) يمكن أن تعملوا وفقاً للمبادئ التالية:

1. إذا كانت صياغة المؤشر المعين لا تساعد في الاختيار بين التّدرّجين، يجب الاستناد في التّدرّج الى النّية العامة للمعيار أو روح المعيار الموصوفة في الفقرات التي تسبق المعايير والملخصة هنا:

- بناء المعرفة: هل يعكس عمل الطّالب استخدام معرفة من أجل خلق تعميمات، تطبيقات، أو تفسيرات، أم أنه يعكس بالأساس استرجاع معرفة كما أعطيت لهم سابقاً أو إعادة تطبيق خوارزميات؟

فهم المفاهيم: هل يعكس عمل الطّالب فهم لمفاهيم، نظريات، مبادئ، أو سيرورات في مجال المادة من خلال استخدامها بغية تفسير وشرح معلومات أو حل مشاكل، أم أنه يعبر عن فهم سطحي وجزئي فقط، (انتبهوا: إذا كان تدرّج الأداء 2 أو أكثر في هذا المعيار، يجب أن يكون المدرّج قادر على تشخيص أفكار، مصطلحات، نظريات ومبادئ معينة من مجال المادة والتي يبدو أن الطّالب فهمها)

التّعبير المدّعم: هل قدم الطّالب وصف مُقتنع، مُتماسك ومُفصل للمفاهيم، التّظاريات، المبادئ، أو السيرورات في مجال المادة بواسطة كلام، كتابة أو أي طريقة أخرى، أم أن العمل يتضمن بالأساس أقوال متقطعة بلا ادعاءات ومعرفة داعمة.

ب. المؤشرات هي شروط الحد الأدنى بالنسبة لكل تدرّج. يجب اختيار تدرّج مرتفع أكثر فقط إذا كان يمكن الادّعاء بشكل مُقتنع بأن هناك استيفاء لشروط الحد الأدنى المطلوبة. وإذا لم تُستوفى، يجب إعطاء تدرّج منخفض.

## معايير ومؤشرات لتدريج أداء الطلبة

### المعيار الأول: بناء المعرفة

يعكس أداء الطلاب التفسير والتحليل والتركيب أو تقييم المحتوى في المادة التعليمية لغرض بناء المعرفة، وليس مجرد استرجاع أو تكرار المعرفة التي تم تعلمها في وقت سابق من المعلم أو بشكل مستقل. من أجل استحقاق تدريج عالٍ على هذا المعيار، لا بد من أن يكون أداء الطالب أصلياً وليس فقط تكراراً للمعرفة التي تم التطرق إليها في النص أو في المناقشة.

الإجابات الصحيحة ولكن القصيرة، دون وجود تعليقات، أو صاف، أو مؤشرات أخرى التي تدل على كيفية قيام الطالب بالتوصل إلى الإجابات، قد تشير إلى بناء المعرفة فقط إذا استنتج المدرّج أن إنجاز المهمة يتطلب بناء المعرفة. لذلك، حتى لو لم يعرض الطالب كيف توصل إلى الإجابة، لا يزال بالإمكان تدريج الأداء 3 أو 4 وفق هذا المعيار.

التدريج	المؤشرات
1	جزء صغير جداً، إن وجد، من عمل الطالب يدل على التفسير، التحليل، التركيب، أو التقييم.
2	جزء صغير من عمل الطالب يعرض التفسير، التحليل، التركيب، أو التقييم.
3	جزء مهم من عمل الطالب يعرض التفسير، التحليل، التركيب، أو التقييم.
4	تقريباً كل عمل الطالب يعرض التفسير، التحليل، التركيب، أو التقييم.

## المعيار الثاني: الفهم المفاهيمي في مجال المعرفة

يُظهر الطلاب في الأداء، فهماً للمفاهيم المركزية، الأفكار، النظريات، المبادئ، والعمليات في مجال المعرفة. تشمل التعبيرات المحتملة لهذا الفهم، على سبيل المثال، توسيع التعريفات، أو تمثيل المفاهيم بطرق بديلة أو في سياقات أخرى، أو إنتاج علاقات بينها وبين المفاهيم الأخرى في مجال المعرفة، أو في مجالات معرفة أخرى، أو في مواقف واقعية.

يجب الانتباه إلى أن الاستخدام الصحيح للمصطلحات أو الحقائق لا يشير بالضرورة إلى الفهم المفاهيمي العميق.

يعكس التدريج وفق هذا المعيار نوعية فهم الطالب في مجال المعرفة. إذا تم تقييم أداء الطالب في 2 أو أكثر وفقاً لهذا المعيار، يجب أن يحدد المدرّج الأفكار والمفاهيم والنظريات والمبادئ المحددة في الموضوع التي يبدو أن الطالب قد فهمها.

قد تشير الإجابات الصحيحة غير المصحوبة بشرح إلى فهم المفاهيم فقط إذا كان من الواضح أن إكمال السؤال أو المهمة يتطلب فهماً مفاهيمياً مركباً.

التدريج	المؤشرات
1	يتضمن عمل الطالب القليل من المفاهيم، إن وجدت، أو يتضمن مفاهيم يشير استخدامها إلى قلة الفهم.
2	يُظهر الطالب فهماً معيناً، ولكنه محدوداً للمفاهيم في الموضوع.
3	يظهر الطالب فهماً ملحوظاً للمفاهيم ولكن استخدام المفاهيم محدود إلى حد ما أو يشير إلى خلل معين في الفهم.
4	يُظهر الطالب فهماً عميقاً للمفاهيم في مجال التعلم.

## جزء 3 – تدريس

### استكشاف مشترك للتدريس- توجيهات للتدرّج

العمل الفكري الأصيل للطلاب يتطلّب من المعلمين التفكير جيداً في نوع الأنشطة والمتطلبات الذهنية لهم من الطلاب خلال التدريس في الصف. اختبار العمل الفكري الأصيل في التدريس لا يتمحور حول أساليب تدريس معينة، على غرار التدريس الوجيه، نقاش في مجموعات صغيرة، تجارب، ألعاب أدوار، استخدام تكنولوجيا، أو مشاريع، تسجيلات أو معارض للطلاب. وبدلاً من ذلك يتمحور بطبيعة العمل الفكري الذي يجري خلال الحصة، بغض النظر عن أسلوب التدريس.

أثناء تدرّج التدريس يجب تذكر الاعتبارات التالية

#### 1. الصف (الطبقة العمرية)

عندما تقوم بتدرّج مستوى العمل الفكري الأصيل في الصف يجب الأخذ بالحسبان ما يمكن توقعه من طلبة في هذا الصف

#### 2. استخدام شهادات أخذت خلال الحصة فقط

يجب تدعيم تدرّج المشاهدات في الحصة/ تصوير الحصة فقط. ولدى تحديد التدرّج يجب التّغاضي عن تحضير الحصة من قبل المعلم، والتّحضيرات التي قام بها الطلاب قبل الحصة، أو ما الذي سيفعلونه في اعقاب الحصة.

#### 3. الاختيار بين تدرّجين متقاربين

في حالة وجود صعوبة في الحسم بين تدرّجين متقاربين (5 مقابل 4 او 2مقابل 1)

يمكن أن تعملوا وفقاً للمبادئ التالية:

ا. إذا كانت صياغة المعيار المعين لا تساعد في الاختيار بين التدرّجين، يجب الاستناد في التدرّج الى النية العامة للمعيار أو روح المعيار الموصوفة في الفقرات التي تسبق المعايير والملخصة هنا:

**تفكير بمستوى عالٍ:** هل الحصة تجعل الطلاب يستخدمون المعرفة بطرق جديدة من أجل خلق تعميمات، تطبيقات أو تفسيرات، أم أنها تتطلّب منهم استرجاع معلومات كما أعطيت لهم؟

### المعيار الثالث: التعبير الراسخ

يقدم الطالب وصفاً مقنعاً وموسعاً للمعرفة والمهارات في مجال المعرفة، من خلال الكتابة أو الكلام أو وسيلة تواصل أخرى التي تدل على الفهم.

من أجل استحقاق تدرّج مرتفع، يجب أن يشمل عمل الطلاب ما يلي:

1. استنتاج أو تعميم أو ادعاء.
2. الدعم عن طريق أمثلة، تجسيد، تفصيل أو تعليقات.
3. علاقة متماسكة بين الاستنتاج، التعميم، أو الإدعاء وبين الدعم. يتحقق التماسك عندما توفر الأمثلة أو التجسيد أو التعليقات دعماً أساساً ملائماً وثابتاً ومنطقياً للاستنتاجات والتعميمات أو الادعاءات.

التدرّج	المؤشرات
1	عمل الطالب لا يشمل تعبير راسخ.
2	يشمل عمل الطالب تعبير جزئي عن الفهم: يُقدّم الاستنتاج، التعميم، الادعاء أو الدعم بشكل جزئي، وهناك أخطاء مهمة، أو عدم تماسك.
3	يشمل عمل الطالب تعبير بشكل معقول. الاستنتاج، التعميم، الادعاء أو الدعم واضحين ودقيقين، ولكن هناك حاجة إلى مزيد من الدعم أو مزيد من التماسك ليكونوا أكثر إقناعاً.
4	يشمل عمل الطالب تعبير راسخ جيداً للفهم. الاستنتاج أو التعميم، أو الادعاءات وأيضاً الدعم والمبررات واضحين، كاملين، دقيقين، متماسكين ومقنعين، دون أخطاء كبيرة.

## معايير ومؤشرات لتدريج التعليم

### المعيار الأول: التفكير العلوي

إلى أي مدى يوظف الطلاب التفكير العلوي مقابل التفكير البسيط؟

يتطلب التفكير العلوي من الطلاب تنظيم، تفسير، تحليل، تركيب، تقييم المعلومات حول الأفكار الرئيسية، المفاهيم، المشكلات من أجل استخلاص استنتاج. تشير كل من هذه النشاطات الفكرية إلى التفكير العلوي والابتعاد عن استرجاع أو تذكر وتقرير الحقائق.

عندما تساعد الطلاب على بناء المعرفة (وليس مجرد تلقئها)، فإن التعليم قد يشمل أحياناً عنصر الضبابية وعدم اليقين، حيث لا يستطيع المعلم مسبقاً توقع الاستنتاجات التي سيصل إليها الطلاب.

قد تبدو بعض الفعاليات للوهلة الأولى تتطلب تفكيراً علوياً، مثل تقديم مشروع بحثي إلى الصف، مع ذلك قد تعكس تفكيراً متدنياً إذا كان الطلاب فقط يوردون المعلومات التي استرجعوها، دون تنظيمها أو تحليلها.

عند تدريج هذا المعيار، نحتاج إلى فحص إذا كان الطلاب يشاركون في أنشطة تتطلب منهم التفكير العلوي، وعدد هؤلاء الطلاب. سيتم تدريج التعليم الذي ينشغل به عدد قليل من الطلاب بالتفكير العلوي تدريجاً منخفضاً.

عمق المعرفة والفهم لدى الطلاب: هل تدور الحصة حول مصطلحات مفتاحية أو أمور رئيسية بحيث تطور فهم مركب ومعقد لدى الطلاب، أم أنها تتعامل مع المعرفة بشكل سطحي ومحصور؟

حوار جوهري ومتواصل: هل يجري استخدام حوار لبناء فهم مشترك ومتناسك لمصطلحات تخصصية، أم أن الحصة تعتمد على التعليم ذو الاتجاه الواحد أو على طريقة الأسئلة القصيرة من أجل تمرير المادة؟

قيمة خارج عالم المدرسة: هل تتطلب المهمة من الطلبة تطبيق معرفة من مجال معرفي معين من أجل فهم حالات وحل مشاكل عدى عن تلك المتداولة في المدرسة، أو أنها تطلب منهم التعبير عن المعرفة بالطرق التي يتطلبها النجاح في المدرسة فقط؟

ب. المؤشرات هي شروط الحد الأدنى بالنسبة لأي تدريج. يجب اختيار تدريج مرتفع أكثر فقط إذا كان يمكن الادعاء بشكل مقنع بأن هناك استيفاء لشروط الحد الأدنى المطلوبة. وإذا لم تستوفى، يجب إعطاء تدريج منخفض

التدريج	المؤشرات
1	ينشغل معظم الطلاب في تفكير متدني فقط، على سبيل المثال، تلقي المعلومات أو حفظها أو التدريب على طريقة ما. خلال الدرس، لا توجد أي أنشطة يتقدم الطلاب من خلالها أبعد من التفكير متدني المستوى.
2	ينشغل معظم الطلاب في التفكير متدني خلال معظم الدرس. في مرحلة ما، يشارك بعض الطلاب على الأقل في تفكير علوي، لكن هذا بشكل اختلافاً طفيفاً خلال الدرس.
3	يشارك معظم الطلاب في تفكير متدني معظم الدرس، ولكن يوجد على الأقل سؤال أو نشاط مهم واحد، يشارك فيه الكثير من الطلاب في التفكير العلوي إلى حد ما.
4	هناك نشاط رئيسي واحد على الأقل يمثل جزءاً مهماً من الدرس، حيث ينشغل فيه معظم الطلاب في التفكير العلوي.
5	ينشغل جميع الطلاب تقريباً، معظم الوقت، في التفكير العلوي.



## المعيار الثاني: عمق المعرفة وفهم الطلاب

تركز المعرفة العميقة على المفهوم أو الموضوع أو المشكلة الأساسية في موضوع التعلم وتعكس فهم مركب. قد تتضمن هذه المعرفة فهم العلاقات والتطبيقات المختلفة والمنظورات البديلة والتفسيرات البديلة والأنظمة المعقدة. تكون المعرفة شحيحة أو ضحلة أو سطحية إذا كانت لا تركز على مفهوم أو موضوع أو مشكلة تعتبر أساسية في الموضوع، كذلك تعتبر المعرفة سطحية إذا تم تعريف الأفكار المركزية والمهمة بطريقة بسيطة للغاية، مع تجاهل التعقيدات والسماح للطلاب فقط بفهم سطحي لمعناها (على سبيل المثال عندما يقدم المعلمون أفكارًا معزولة وأجزاء من المعلومات دون سياق أو بدون شرح معناها والارتباطات بينها).

يمكن للطلاب إظهار فهم عميق أثناء تحديدهم للعلاقات وحل المشكلات وتطوير التفسيرات و/أو استخلاص استنتاجات تمثل معرفة "جديدة"؛ أي طرق جديدة للطلاب لفهم العالم. يكون الفهم سطحيًا عندما لا يوظف الطلاب المعرفة أو لا يملكون القدرة على استخدام المعرفة لتمييز الفروق أو الادعاءات بشكل واضح، أو لحل المشكلات من خلال استخدام المفاهيم أو الأفكار أو القضايا الرئيسية في موضوع التعلم.

يتضمن تدرج هذا المعيار التطرق إلى التعليم - استخدام المفاهيم وعرضها أثناء الدرس - وأيضًا إلى أداء الطلاب ودرجة فهمهم للمفاهيم.

يتضمن تدرج هذا المعيار التطرق إلى التعليم - استخدام المفاهيم وعرضها أثناء الدرس - وأيضًا إلى أداء الطلاب ودرجة فهمهم للمفاهيم.

المؤشرات	التدرج
معرفة سطحية للغاية. لا يشمل الدرس المفاهيم الرئيسية الموضوعات، أو المشكلات الرئيسية في موضوع التعلم. في معظم الدرس، ينشغل المعلم والطلاب في حقائق أو تعريفات أو قواعد أو عمليات منفصلة، دون أي صلة بينهم.	1
معرفة سطحية وجزئية. يتضمن الدرس المفاهيم أو الموضوعات أو المشكلات الرئيسية، لكن المعلم أو الطلاب يظهران فهما ضحلا فقط.	2
عمق المعرفة متفاوت. يتم تقديم مفهوم أو موضوع أو مشكلة واحدة على الأقل بعمق ويفهم الكثير من الطلاب المعنى، لكن هذا جزء بسيط من الدرس. في الجزء الرئيسي من الدرس يكون الفهم سطحيًا فقط.	3
معرفة عميقة نوعا ما. يركز الدرس على مفهوم أو موضوع أو مشكلة مهمة في موضوع التعلم. بالإضافة نصف الطلاب على الأقل يقومون بإحدى الفعاليات التالية: التعبير عن فهم من خلال التفسير، ادعاء مع مبررات حول سؤال يتعلق بالمفهوم أو الموضوع أو المشكلة؛ أو التعبير عن فهم الطبيعة المعقدة للمعرفة و / أو الأفكار الرئيسية في موضوع التعلم.	4
معرفة عميقة جدا. يركز الدرس على مفهوم أو موضوع أو مشكلة رئيسية في موضوع التعلم، ويقوم جميع الطلاب تقريبًا بأحدى الفعاليات التالية على الأقل: التعبير عن الفهم من خلال التفسير، ادعاء مع مبررات حول سؤال يتعلق بالمفهوم أو الموضوع أو المشكلة؛ أو التعبير عن فهم الطبيعة المعقدة للمعرفة و / أو الأفكار الرئيسية في موضوع التعلم.	5

### المعيار الثالث: الخطاب الجوهري والمتتابع

يفحص هذا المعيار وجود خطاب يعزز التعلم والفهم في الصف.

تركز الدروس التي يوجد فيها مستوى عال من الخطاب الجوهري على مواد المعرفة بشكل أساسي وتشمل تفاعل مهم بين المعلم والطالب و/ أو بين الطلاب أنفسهم.

للخطاب الجوهري ثلاثة خصائص رئيسية:

1. ينشغل الخطاب بالمفاهيم أو الموضوعات أو المشكلات في موضوع التخصص ويتضمن تفكيرًا علويًا، مثل التمييز، وتطبيق الأفكار، وإنتاج تعميمات، وطرح الأسئلة، وليس فقط تقرير عن تجارب، حقائق، تعريفات أو عمليات.

2. يتضمن الخطاب تبادل الأفكار. تكون المشاركة أفضل عندما يستجيب المشاركون مباشرة للمتحدثين السابقين، على سبيل المثال يشرحون رأيهم أو يطرحون أسئلة لفهم المتحدثين الآخرين بشكل أفضل. لا يملئ هذا الخطاب أو يسيطر عليه طرف واحد فقط.

3. يتم بناء الحوار حول مقولات المشاركين لتعزيز الفهم المتسق والجماعي (وليس الفردي فقط) لمفهوم أو فكرة أو مشكلة من موضوع التعلم. يمكن ملاحظة ذلك في مناقشات عندما يوظف الخطاب كوسيلة لدمج مساهمات جميع المشاركين من أجل فهم مشترك.

يُعرّف الخطاب المتتابع بثلاثة تفاعلات متتالية على الأقل. التفاعل هو قول شخص ما ورد شخص آخر – معلم يتبعه طالب أو طالب يتبعه طالب آخر أو طالب يتبعه معلم. ليس بالضرورة أن تشمل التفاعلات الثلاثة نفس المشاركين (الاثنين)، لكن يجب على المشارك التفرغ إلى ما قبل مسبقًا.

للحصول على تدرج 2 أو أعلى، يجب أن يتضمن الخطاب تفكير علوي حول مفاهيم أو مواضيع أو مشكلات (الخاصية رقم 1). إذا لم تتوفر الخاصية هذه، يكون التدرج 1 حتى لو انطبقت عليه الخاصية رقم 2 أو 3.

في الصفوف التي تشمل على خطاب جوهري ضئيل أو لا تحتوي مطلقًا على هذا الخطاب، يتضمن التفاعل غالبًا محاضرات أو شرح أو تقارير المعلم أو الطلاب، والتي تنقل إلى "الجمهور" (المعلمين أو الطلاب) المعلومات المخططة مسبقًا.

وتكون المهمة الرئيسية للجمهور هي الاستماع. قد يطرح المستمعون على من يقدم العرض أسئلة أو يجيبون على أسئلته، ولكن الهدف هو تقديم حقائق أو غير ذلك من المعلومات، وليس استخدام الحوار لبناء فهم جماعي متسق.

التدرج	المؤشرات
1	لا توجد خصائص الخطاب الجوهري، أو يشارك بالخطاب عدد قليل من الطلاب.
2	يتميز الخطاب بالتفكير العلوي حول مفاهيم، مواضيع، أو مشكلات في موضوع التعلم (الخاصية 1) 5. وبالإضافة يتوافر إحدى الخاصيتين: يشارك القليل من الطلاب في تبادل الأفكار (الخاصية 2) أو أن بناء الحوار يتم على مقولات المشاركين من أجل تطوير الفهم الجماعي المتسق (الخاصية 3).
3	يتميز الخطاب بالتفكير العلوي حول مفاهيم، مواضيع، أو مشكلات في التخصص (الخاصية 1)، بالإضافة تتوافر إحدى الخاصيتين: يشارك الكثير من الطلاب في تبادل الأفكار في (الخاصية 2)، أو أن بناء الحوار يتم على مقولات المشاركين من أجل تطوير الفهم الجماعي المتسق (الخاصية 3) بالإضافة يتوافر على الأقل مثالًا واحدًا لخطاب متتابع.
4	يشارك الكثير الطلاب (على الأقل الثلث) في الخصائص الثلاثة للخطاب الموضوعي، بالإضافة هناك مثال واحد على الأقل للخطاب المتتابع.
5	يشارك جميع الطلاب تقريبًا في الخصائص الثلاثة للخطاب الأساسي، بالإضافة هناك مثال واحد على الأقل للخطاب المتتابع.

## المعيار الرابع: القيمة خارج المدرسة

إلى أي مدى يساعد التعليم الطلاب على توظيف معرفة التخصص للتعامل مع المواقف والمواضيع والمشاكل في العالم خارج المدرسة؟

يستخدم العمل الفكري الأصيل المعرفة، المفاهيم أو العمليات في موضوع التخصص لفهم المواقف وحل المشكلات في السياقات خارج عالم المدرسة.

قد تكون هذه المواضيع والمشكلات مرتبطة بالحياة المدنية أو مكان العمل أو الأمور الشخصية (مثل الأسرة أو الاستهلاك أو ساعات الفراغ) التي واجهها الطلاب أو قد يواجهونها.

عندما يساعد التعلم في الصف الطلاب على التعامل مع المواقف والمشكلات خارج عالم الصف وفهمها، فإن للتعلم قيمة وأهمية بالنسبة للطلاب يتجاوز النجاح في المدرسة.

التدريج	المؤشرات
1	لا يوظف الطلاب المعرفة أو المهارات من مجال التعلم من أجل التعلم أو العمل على مفهوم أو موضوع أو مشكلة في سياقات خارج المدرسة، ولا يدركون قيمة المعرفة والمهارات لمواقف خارج عالم المدرسة. أيضا عندما يحاول المعلم شرح العلاقة بين التعليم والمشكلات خارج عالم المدرسة، من الممكن إعطاء هذا التدريج، وفقا لاستجابات الطلاب.
2	جزء من الطلاب يوظفون المعرفة أو المهارات من مجال التعلم من أجل التعلم أو العمل على مفهوم أو موضوع أو مشكلة في سياقات خارج المدرسة. ليس من الواضح إن كان هؤلاء الطلاب يدركون قيمة المعرفة والمهارات لفهم المواقف خارج الصف أو التعامل معها.
3	يوظف الكثير من الطلاب (على الأقل الثلث) المعرفة أو المهارات من مجال التعلم من أجل التعلم أو العمل على مفهوم أو موضوع أو مشكلة في سياقات خارج المدرسة. ولكن جزء من الطلاب فقط يدركون قيمة المعرفة والمهارات لفهم المواقف خارج الصف أو التعامل معها.
4	يوظف الكثير من الطلاب (على الأقل الثلث) المعرفة أو المهارات من مجال التعلم من أجل التعلم أو العمل على مفهوم أو موضوع أو مشكلة في سياقات خارج المدرسة. بالإضافة، يدرك الطلاب قيمة المعرفة والمهارات لفهم المواقف خارج الصف أو التعامل معها. رغم ذلك، لا توجد محاولة لتوظيف المعرفة للتأثير على جمهور خارج المدرسة.
5	أكثر من نصف الطلاب يوظفون المعرفة أو المهارات من مجال التعلم من أجل التعلم أو العمل على مفهوم أو موضوع أو مشكلة في سياقات خارج المدرسة. يدرك الطلاب قيمة المعرفة والمهارات لفهم المواقف خارج الصف أو التعامل معها. بالإضافة إلى ذلك، يطبق الطلاب معارفهم ومهاراتهم للتأثير على جمهور خارج الصف، على سبيل المثال، من خلال شرح المواد التي تعلموها، أو السعي لحلول لمشاكل اجتماعية، أو مساعدة الناس، أو إنتاج منتجات، أو تقديم عروض.





