ZAKAREYA EBRAHIM

زكريـّـا إبراهيــم

الكوتشنج التعليمي

Instructional Coaching

إهداء

إلـى المعلّـمين والمعلّمـات في مملكـة البحريـن الغاليـة، والمملكـة العربيـة السـعودية؛ حيـث تشـاركنا في الكثيـر مـن القصـص، والتجـارب، والأحلام.

إلـى الرفـاق الرائـعين: المديريـن، والمديـرات، ورؤسـاء الأقسـام.

إلى الأصدقاء «الكوتشز» في كل مكان.

شكرًا

أحبّ أن أتقدّم بالشّكر إلى المعلّمين الذين ساعدوني في إجراء حوار التغذية الراجعة بعد الزيارات الصفية، وأحيانًا قبلها بأسلوب «الكوتشنج»، وكانوا متعاونين ومنفتحين في الاستجابة إلى الأنشطة الكتابيّة المصاحبة التي كنّا نقوم بها في أثناء الجلسات، لقد رأينا جميعنا ثمرة هذه الحوارات، في علاقة المعلّم بمديره، وعلاقته بعمله وتحسين أدائه، وعلاقته بالمتعلمين أيضًا. وخصوصًا المعلّمين في المدارس الآتية

- مدرسة السهلة الابتدائية الإعدادية للبنين
- مدرسة البلاد القديم الإعدادية للبنين
- مدرسة السلمانية الإعدادية للبنين
- مدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية للبنين
- مدرسة جابر بن حيّان الابتدائية للبنين

كما أشكر الصديق القريب، والمربي القدير الدكتور عبّاس الخاطر، المستشار الإداري والخبير التربوي؛ لمناسبتين: الأولى حينما وثق بي، فأسند لي مهمة تدريب مجموعة من المعلّمين المتمرّسين المبدعين في تدريسهم، فلم أجد حينها شيئًا أضيفه لهم سوى (التدريس بأسلوب الكوتشنج). حينها أذكر أنّ معلّمًا مبدعًا صارحني؛ وقال: قبل التدريب كنتُ أتساءل ماذا يمكن أن يقدّمه لنا الأستاذ زكريا لم يسبق أن قدّمه؟ - ويواصل- أنا حقّا متفاجئ... أدهشتني هذه الطريقة.

المناسبة الثانية، أنّه تفضّل عليّ بوقته الثمين، وبذل الجهد الكبير في قراءة مشروعنا، وكتابة مقدّمته، الكاشفة عن البعد التربوي و«الكوتشنج»، إضافة إلى استعراض أبرز ما جاء في متنه.

متى ظهرت فكرة الكتاب؟

تجربة حوار «الكوتشنج» مع المعلّمين بدأت مع دراستي إلى «الكوتشنج»، وتحديدًا عام 2013، فصرت أسأل أكثر، واستمع أكثر، وأوجّه أقل. تغيير كان مريحًا للمعلّمين؛ ولكنه لم يكن كذلك لي! لأنّني ببساطة أعتدتُ لعب أدوار (الفاهم، والخبير، والعارف) مدعومة بسلطة المدير.

لكنّ التغذية الراجعة أيّدت المواصلة على هذا الأسلوب، فالتحوّل في رؤية المعلّمين تجاه لقاء يتناول ممارساتهم الصّفيّة صارت إيجابيّة، وشعورهم بالمشاركة في استكشاف تجربتهم بأنفسهم حفّزهم على الانفتاح والشفافية، والمفرح في كلّ ذلك، كانت النتائج العمليّة التي يخرجون بها من اللقاء، وتترجم ممارسات أفضل في قاعة الدّرس.

كنْتُ أبدأ اللقاء بعد الشكر وتقدير جهود المعلّم بهذا السؤال: ما الجيد الذي تعتقد أنّك قمت به في درس اليوم؟ ومن خلال الاستماع إلى إجابته تتحدد الكثير من المفاهيم، والاعتقادات، والفرضيات التي ينطلق منها المعلّم في تدريسه، وأبدأ معها بتوجيه الأسئلة المناسبة؛ لتثبيت المتفق عليه، أو لمراجعة المختلف عليه أيضًا، أو للتحسين.

غير أنّ الأمر لم يكن بهذه الانسيابيّة في كلّ مرّة، فبعض المعلّمين يعتزّ بتجربته ويراها مكتملة لا تحتمل النقد، والوقت المستغرق في حوار مراجعة أدائه هَدر، أو لقاء للدردشة لن يغيّر شيئًا... فالجميل الوحيد في ذاك اللقاء هو تقديم الشّكر له، ومدحه على أدائه، هكذا يرى اللقاء... إلّا أنّ توظيفًا متقدِّمًا للكوتشنج جعل من هذه اللقاءات فرصة إلى إعادة القناعات أكثر منها للممارسات، فظهرت أداة أسميتها (الرادار)؛ إذ أبدأ بأسئلة التفكيك؛ لتمكين المعلّمين من استكشاف الفارق بين أجزاء الدرس المنفَّذ، وتحديد الممارسات القويّة، والأخرى التي تحتاج إلى تحسين.

لقد كانت تجربة مميّزة بحقّ في قيادة أداء المعلّمين إلى الأحسن بخفّة وهدوء، وفي الوقت نفسه بثقة واطمئنان. ومن هنا أقول للقارئ الكريم والمهتم بالكوتشنج التعليمي أنّكم ستجدون في هذا الكتاب ممارسات عمليّة، وتطبيقات واقعيّة، وأدوات أثبتت فعاليتها حين التنفيذ، مدعومة بنتائج حقيقيّة.

ومع البحث والاطلاع في موضوع الكوتشنج التعليمي، وجدْتُ العديد من المصادر ما تدعم فكرتي في هذا الكتاب، بعضها دراسات، وبعضها مناهج ومدارس للتدريب على الكوتشنج التعليمي، وبعضها في العلاقات والذكاء الوجداني وتطبيقاته المتنوّعة، ومن كلّها نهلْتُ ما يفيد مشروع كتابي، فلم أبدأ من الصفر؛ ولكنّني -أيضًا- لم أنطلق منها. فقد كانت تجربتي نابعة من احتياج واقعي إلى تغيير أسلوب تحاوري مع المعلم بعد الزيارة الصفية بالذات، فجاء هذا المشروع.

المقدّمة

يشهد التعليم المعاصر تحوّلات جذريّة وتحديات كبرى، تتجاوز حدود المناهج التعليميّة بمفهومها التقليدي؛ لتشمل جوانب أوسع، انعكست على المتعلّم، والمعلّم، والمجتمع التربوي، والبيئة التعليميّة، ولعلّ من أبرز هذه التحوّلات تعاظم دور التعليم الذكيّ والتطبيقات والمنصّات الذكيّة، بالإضافة الى تنوّع مصادر التعلّم. التي واكبت الثورة الرابعة، ويمكن ملاحظة ذلك على سلوك المتعلّم وأنماط التفكير وانعكاساته على المحيط التعليمي، كما تغيّرت أساليب واستراتيجيات التعليم والتدريب، وأصبحت بيئات التعلّم المختلفة الواقعيّة والافتراضيّة تعجّ بالتحديات؛ إذ ظهرت تطبيقات ذكيّة وخوارزميات تحاكي قدرات البشر، وقد تتفوّق عليها، وأصبح المتعلّم أكثر التصاقًا وقربًا من هذه التقنيات الحديثة، التي قد تمثل – من وجهة نظر البعض – معلّمًا بديلاً للمتعلّم .

وهذا بالضرورة يدعو للتأمّل والبحث عن دور جديد للمعلّم؛ وطرح بنظرة مختلفة للعملية التعليميّة؛ كي يستطيع مواكبة هذه التغيرات، ويسهم في تفعيل قدرات العقل، وتوسيع مداركه، وجعله أكثر تركيزاً، وأسمى هدفية، في عالم يزدحم بالمشتتات، وبيئات تفتقد إلى البوصلة الحقيقية، ومن هنا برزت الحاجة لمهارات وأنماط تفكير بشكل مُلحّ، على سبيل المثال لا الحصر: مهارات التحليل، والمقارنة، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي.

وبناءً على ما سبق نطرح بعض الأسئلة المثيرة للتفكير:

- هل أنماط التفكير والسلوك التعلّمي للمتعلّم في تغيّر وتطوّر؟
- هل المعلّم بالأسلوب (الحالي) قادرٌ على مواكبة التغيّرات ومواجهة التحديات؟
- هل الاستراتيجيات والطرائق التدريسيّة ملائمة وفق الاعتبارات الجديدة؟
- هل خصائص البيئة التعليميّة الواقعيّة، والعاطفيّة تتوافق مع التحوّلات الكبرى؟
- هل الثقافة التعليميّة تنسجم مع المتغيرات أو نحن بحاجة إلى ثقافة أكثر ملاءمةً؟

نحن بحاجة إلى نظرة جديدة وثقافة مرنة تتسع لهذه المتغيّرات، وإلى ثقافة تسهم في استيعاب متطلبات المرحلة، نحتاج إلى منهجيّة مرنة تعتمد على سبر أغوار العقول، والاستثمار الأمثل للموارد، واكتشاف الطاقات، وتشجيع المواهب ذاتيًا؛ لتحقيق أفضل النتائج، وتنعكس على جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، ومصدرًا للتعلّم، وهذا يستلزم معلمًا فاعلاً يمتلك أسلوبًا مرنًا، وإلى معلّم يمتلك الأدوات، والمنهجيات الراسخة. نحتاج إلى المعلّم الفاعل، والمتفاعل، والميسّر المرن القادر على قيادة مكونات العملية التعليميّة، وفي ظني نحن بحاجة إلى تبنّي فلسفة وثقافة جديدة داعمة للتوجّهات العالميّة؛ لتقديم نموذج متكامل للعملية التعليميّة يدعم تقديم إنموذج يركّز على تحوّل التعليم من مجرد تلقين ونقل معرفة إلى رحلة لاكتشاف الذات والقدرات لتمكين المتعلّم، وإشباع حاجاته وتوجيه مواهبه نحو أفضل أداء، نحن بحاجة إلى فلسفة، وثقافة ومنهجيات «الكوتشنج التعليمي».

فما الكوتشنج التعليمي؟

ثقافة «الكوتشنج التعليمي» إحدى المداخل التربوية العميقة التي تعيد تأطير العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وتنقل العمليّة التعليميّة من منطقة السيطرة والتوجيه إلى الشراكة والتفاعل الإيجابي؛ لاكتشاف الذات وتوجيه القدرات وتمكين الطاقات؛ بغية استثمارها بالطريقة المثلى؛ الكوتشنج التعليمي هو ذلك السياق المرن القادر على تحفيز التفكير النقدي، وتعزيز جوانب الإبداع لدى المعلّم ابتداءً، ويتجاوز المتعلّم إلى الآباء... بتوظيف مسؤول إلى مهارات الاستماع وطرح السؤال؛ سعيًا نحو إدراك أوسع، ووعي أكبر، وأداء أفضل.

ومع سيادة ثقافة الكوتشنج التعليمي في الحياة المدرسيّة اليوميّة، سيجني الجميع ثمار سعيهم ونهجهم هذا الطريق المنظّم الذي يراعي دور المعلّم ورسالته، ويستثمر الأدوات والتقنيات الفاعلة والمرنة التي يقدّمها الكوتشنج للمعلم؛ لاستثارة طاقات المتعلّم واكتشاف قدراته مما يحقق علاقة تشاركيّة في جانب، وتكامليّة في جانب آخر، تحفّز على ظهور دور الميسّر في قاعة التدريس، مانحةً المتعلم الفرصة الأكبر لإنتاج المعرفة وتطويرها من جهة، وملهمة له للتفكير والإبداع من جهة أخرى.

ويستند هذا التوجّه نحو الكوتشنج التعليمي إلى فلسفة الكوتشنج الراسخة وفق أفضل الممارسات العالميّة التي تبنتها منظمات مرموقة، وذات مصداقية عالية، التي كان لها الأثر الكبير في عالم التعليم، والتدريب، والتنمية المستدامة؛ لكونها تجعل الفرد مركزاً للوعي المفضي لبناء دافعية ذاتية، بل تميزت هذه الثقافة بالعمل المنهجي وباستخدام أدوات فاعلة، ساهمت في اكتشاف الذات وتوسيع مجالات الإدراك، وبالتالي تؤدي لتحقيق الذات عبر الكوتشنج الأدائي الذي يربط بين الوعي واستثمار القدرات وبرعاية حسّ المسؤوليّة، والكوتشنج التحويلي الذي يركز على تغيير نمط التفكير التقليدي، إضافة إلى التفكير فوق المعرفي (الإدراكي) meta-Cognition وكلّ ذلك بهدف تعظيم الناتج التعليمي والتربوي لدى المستهدفين؛ لتحقيق أفضل عائد ينعكس على أسلوب التفكير والسلوك أكاديميًّا وأدائيًّا.

ويأتي هذا الكتاب استجابة لحاجة ملحّة فرضتها المتغيرات في الميدان التربوي، وذلك سعيًا لمواكبة المتغيرات ومواجهة التحديات، ويهدف الكتاب إلى إبراز ثقافة الكوتشنج التعليمي وتأصيل فلسفة تعليميّة ناضجة، تستند إلى إطار ومنهج علمي، أثبت كفاءته في عدة مجالات، منهج رصين ومرن يمكن نمذجته ليكون أكثر فاعليّة وتناغم مع العمليّة التعليميّة، وما يميّز هذا النهج هي تلك الأدوات والتقنيات والتي تركز على قوة السؤال الاستماع الفعّال، والتركيز ضمن الخيارات، وصولاً إلى توسيع مجالات الإدراك والوعي واكتشاف المواهب، كلّ ذلك ضمن نسق منهجي: محدّد، ومرن، ومركّز، وواسع الرؤية. وما أحوجنا في هذا العصر الذي يمتاز بالتزاحم المعرفي، إلى توظيف هذا المنهج في التربية والتعليم وهذا ما يسعى إليه الكاتب لتحقيق التالي

- الاستفادة من منهج وتقنيات الكوتشنج في العمليّة التعليميّة.
- بناء ثقافة الكوتشنج في البيئات التعليميّة.
- الاستفادة من نماذج الكوتشنج العالميّة والمحليّة وتأصيلها بمنهج (أوبشنز كوتشنج).
- بيان دور الكوتش داخل الصف التعليمي، والتكامل مع دور المعلّم والمتعلّم وفق تفاعل ديناميكي فعّال.
- بناء نموذج المعلّم الكوتش الذي يستطيع تبادل الأدوار، وتوظيف أدوات الكوتشنج في العملية التعليميّة.
- تحوّل المعلّم إلى (كوتش نفسه)، يوجّه لنفسه تساؤلات تحقق في اكتشاف أفضل ما لديه.
- بيان دور الكوتشنج على المشرف التعليمي، ومدير المدرسة في النظرة للمعلّم والمتعلّم والعمليّة التعليميّة برمتها.
- بناء نماذج وحالات عمليّة في إطار الكوتشنج التعليمي تعين في وضع سيناريوهات افتراضيّة يمكن محاكاتها وتطويرها في البيئة المدرسيّة.

الكتاب يحمل في طيّاته رحلة تحوّل من التعليم المرتكز على الصوت الواحد في الإعداد، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، إلى الاستماع لأصوات عدّة... إلى تبنّي ثقافة جديدة تتناسب مع متغيرات المرحلة من تزاحم مصادر التعلم والبيانات الضخمة، والانحياز التوكيدي وأثره على تزييف الوعي. يُخصّص جزء مهم من الكتاب لمنهج تعليمي متفرِّد وملائم لخصائص الجيل، يعزّز الاستثمار الأمثل للمواهب، والقدرات، ويراعي الفروق الفردية، ويمتاز الكتاب أنّه يتجاوز المفاهيم إلى بناء النماذج العمليّة، والإجراءات التطبيقيّة التي يمكن القول أنّها وصفة تعليميّة مشجِّعة على التطبيق، يمكن تطبيقها ومحاكاتها وتطويرها ولقد تدرج الكتاب في فصوله وفق التسلسل الآتي

أولاً: لماذا الكوتشنج التعليمي؟

يجيب الكتاب عن هذا السؤال من بدايته؛ لأنّه أسلوب للتوصّل إلى نتائج أفضل مما هي عليه بالحوار، لا إملاءات غير مقنعة، ولا نماذج مفروضة، ولا طلبات بعيدة عن الواقع.

مواصلاً دعم الحاجة إلى الكوتشنج التعليمي بثلاث حجج: لأن النظم التعليمية تزداد تعقيدًا، ولأنّ التدريب وحده لا يكفي، والحجة الثالثة: لأنّ الجودة تبدأ من الداخل.

ثانياً: قوة السؤال

في هذا الفصل يركز الكتاب على قوّة السؤال بصفته مفتاح التفكير لتوسيع المدارك؛ فهو الأداة الأقوى في حوار الكوتشنج؛ إذ يستثير التفكير ويكتشف المهارات، والقدرات المخفيّة، ويساعد في فهم الذات وزيادة الوعي، ويتلمّس الكتاب أهمية السؤال انطلاقًا من الأثر الذي يحدثه عبر مراحل متداخلة بدءًا من إثارة الفضول وانتهاءً بالانتباه مع تعزيز ذلك بجملة من الأمثلة التوضيحيّة، والافتراضات العمليّة.

ثالثًا: مقاربة نموذج أوبشنز كوتشنج بالكوتشنج التعليمي

حتى لا يضيع الكوتش والمعلّم في خضمّ أنواع الكوتشنج، ومجالاتها وبنيتها المعرفيّة والمهاريّة، يعتمد الكتاب في دعم المعلّم ومصاحبته في رحلته نحو التميّز الشخصي والمهني وفق نموذج أوبشنز كوتشنج optionz coaching كأساس تفكيري، يجسّد عقلية الكوتشنج باستخدام بنيته المعرفيّة، والمهارات الأساسيّة. وربما يُعدّ ذلك بمثابة محاولة جادة لتأصيل وتخصيص أنموذج للكوتشنج التعليمي بما يتوافق مع الأطر العالميّة ويراعي الاعتبارات الخاصة بالبيئات التعليميّة المحليّة.

رابعاً: ما الكوتشنج التعليمي؟

الكوتشنج التعليمي هو علاقة مهنيّة، تشاركيّة، تحقق تفاعلاً عميقًا، بين الكوتش والمعلّم، تُبنى على التفكير، وتركّز على التعلّم، وتؤدّي إلى التحسين والتفرّد للوصول لنموذج يراعي طبيعة وانسانيّة المعلّم والمتعلّم، في هذا الفصل يقدّم الكتاب ثلاثة أساليب، هي: الأسلوب الحواري، والأسلوب التيسيري، والأسلوب التوجيهي. وبعد بيان مفهوم وأهمية كلّ أسلوب تمت الإشارة إلى متى؟ وكيف؟ يستخدم كلّ أسلوب، لتحقيق نتائج في بيئة التعلّم وما علاقة المعلّم بالمتعلّم، مع رفدها بمجموعة من الأمثلة والتطبيقات العمليّة التي يمكن اقتباسها ومحاكاتها للوصول لنتائج أفضل وتحقق الهدف المنشود.

خامسًا، وسادسًا، وسابعًا: كيف يعمل الكوتشنج الحواري؟ التيسيري؟ التوجيهي؟

تترجم الفصول الثلاثة بشكل أكثر تفصيلاً أساليب الكوتشنج التعليمي، فلكلّ أسلوب نموذج ومدخل ونمط تفكيري وهدف ومنهجيّة عمل، وتركّز الفصول الثلاثة على كيف يعمل كلّ أسلوب، وتوضيح المراحل ضمن منظمات بيانيّة إجرائيّة تبيّن المراحل التطبيقيّة مرتبطة بالأمثلة، ويمكن القول إن الأساليب الموضّحة بمثابة برامج تطبيق عملي مدعّمة بالأمثلة والمنهجيّات الفاعلة التي يمكن البناء عليها في أنموذج الكوتشنج التعليمي.

ثامنًا: كيف تدير جلسة المتابعة؟

تُعدّ جلسة المتابعة محطّة مهمّة في العلاقة بين الكوتش والمعلّم، ومن المهمّ بمكان أن تكون جلسات المتابعة وفق منهجيّة الكوتشنج وتخضع للمبادئ الأساسيّة التي تساهم في تعزيز مخرجات المواقف التعليميّة. ويبيّن هذا الفصل أهميّة التفاعل ضمن سلسلة من المراحل والتي تبدأ بتحديد الموضوع والهدف وتنتهي بأسلوب إغلاق الجلسة، مع بيانٍ جلي لأهميّة المواقف الثلاثة المستخدمة لجلسات المتابعة، والمساحة المتاحة للكوتش التعليمي بالمساندة خلال الجلسات الحواريّة.

تاسعاً: التدريس الفائق

التدريس الفائق طريقة لإدارة الموقف التعليمي «الحصة الدراسيّة»، وفق منهج تربويٍّ واع، وفلسفة خاصة. مرتكزة على إدراك المعلّم للمفاهيم التعليميّة الكبرى، وتمكّن المعلّم من العمليتين الأساسيتين: التخطيط، والتنفيذ. ويعرض هذا الفصل فرضيات عمليّة تنسجم مع ثقافة وتقنيات وأدوات الكوتشنج التعليمي لتحقيق نموذج التدريس الفائق، ويُمثّل هذا الفصل خلاصة مهمّة وثمرة تربوية تساهم في إدماج هذه الثقافة مع إبراز نظريات التربية من الاندماج، والتعامل مع الأنماط، ومراعاة الفروق الفردية والتمايز، وتشغيل نظريات التحفيز والتعزيز والدافعيّة.

عاشرًا: المعلّم كوتش

يُشكّل هذا الفصل منصّة مهمة للمعلّم يرتقي فيها؛ ليكون **"المعلّم الكوتش"** يحمل حدسًا وذكاءً وجدانيًا مميّزًا، كما ويوضّح الكتاب برنامج الكوتش لمساعدة المعلّم وفق خطوات متسلسلة تساعده للظهور بدور الكوتش ويركز هذا الفصل على نماذج وتطبيقات عمليّة تُسهم في رفد المعلّم، لتحقيق الدعم الأكاديمي، والنمو الشخصي للمتعلم داخل المجتمع التعليمي بمفهومه الواسع.

الحادي عشر: ثقافة الكوتشنج في المدرسة

توصف الثقافة المؤسسيّة بأنّها الحاضنة لثقافة الكوتشنج التعليمي؛ لذا طرح الكتاب في هذا الفصل طريقة لإدماج الكوتشنج في خطّة المدرسة التطويريّة في مراحل ثلاث: (التكامل، والتنظيم، والشمول) ولتحقيق ذلك يتطلّب أن تقوم المدرسة بتبني استراتيجيّة عمل ضمن خطة لنشر ثقافة الكوتشنج التعليمي.

ويمتاز الكتاب بكونه مرجعًا مهمًا للكوتش التعليمي، والمعلّم، والمشرف، والمدير، ويؤسس لبناء ثقافة الكوتشنج التعليمي، ويتناول الكتاب رحلة التدرّج من المفاهيم إلى بناء الثقافة وصولاً إلى النماذج العمليّة والسيناريوهات التعليميّة، المحددات المنهجيّة، ولعلّ أبرز ميزات الكتاب كونه يسعى لتأصيل مفهوم الكوتشنج التعليمي والأخذ في الحسبان المعطيات والعوامل ذات الصلة بالبيئة العربية مع الاستفادة من أفضل النماذج العالميّة، وصولاً لنموذج التدريس الفائق الذي يُشكّل ثمرة التكامل بين الكوتش التعليمي والمعلّم، لإنتاج معلّم متفرّد قادر على تقديم نموذج المعلّم الكوتش لتحقيق مستوى من جودة الأداء لا يتوقف عند حدّ، مسهمًا في تحسين مستمر في قاعة الصف وخارجها.

الكتاب مليء بالحالات الدراسية والسيناريوهات، والأمثلة والنماذج التي تُعدّ خير معين للقارئ، لاقتباسها وتطبيقها، كما يُمثل مرجعًا فريدًا في مجال الكوتشنج التعليمي، ونقطة انطلاق لبناء منهج مرن ومتفرد، وعنوان جديد بأسلوب مميّز، يثري المكتبة التعليميّة، ويتلاءم مع التحوّلات الكبرى في المحيط التعليمي، ويفتح المجال للمهتمين والباحثين للتوسع والبناء عليه في تعزيز ثقافة ومنهجيّة الكوتشنج التعليمي.

دكتور عباس الخاطر
دكتوراه في القيادة التربويّة

تمهيد

تولد كثير من الأفكار الكبيرة من ملاحظة صغيرة داخل الصف. فالمعلّم الذي يقف أمام طلابه لا يواجه محتوى دراسيًا فحسب؛ بل يواجه شبكة معقّدة من الأسئلة: كيف يتعلّم الطلاب؟ وكيف تتحوّل المعرفة إلى ممارسة؟ وكيف يمكن للمعلم أن يقود التعلم لا أن يكتفي بتقديمه؟

من بين هذه الأسئلة وغيرها تنشأ فكرة **الكوتشنج التعليمي**. ليس بوصفه أسلوبًا إضافيًا في التدريب، ولا مجرد تقنية لتحسين الأداء؛ بل بوصفه طريقة تفكير تساعد المعلّم على النظر إلى الدرس في ضوء تجربة تعلّم حيّة، تتشكل من الأدوار، والأسئلة، والتفاعل، والممارسة المتكرّرة ، والصحيحة من المتعلّم.

لقد نشأت فكرة هذا الكتاب من العمل الميداني مع المعلمين، ومن ملاحظة أن كثيرًا من التطوير المهني يركّز على المحتوى، بينما يحتاج المعلم في كثير من الأحيان إلى من يساعده على التأمّل في ممارسته قبل أن يضيف إلى معارفه. ومن هنا جاء هذا الكتاب محاولةً لعرض تصوّر عملي للكوتشنج التعليمي، يقوم على أمرين: الأوّل تأهيل قادة التعليم في المدرسة على أسلوب مختلف حين محاورة المعلّم بغية تطوير أدائه، والأمر الثاني، اعتماد سيناريو الدرس، وملاحظة الأدوار التي يؤدّيها المعلم خلال الموقف التعليمي، وكيف يمكن أن تتحوّل هذه الأدوار إلى بوصلة تقود التعلّم.

ويمهّد هذا الكتاب لفكرة أساسيّة مفادها أن تطوير التعليم لا يتحقّق فقط بتقديم نماذج جاهزة، بل بتمكين المعلّم من النظر إلى درسه بعينٍ تحليليّة؛ عينٍ ترى ما يحدث داخل الصف بوصفه عمليّة قابلة للفهم والتحسين.

في سياق إعداد هذا العمل، استعنتُ كذلك ببعض أدوات الذكاء الاصطناعي في مراحل البحث، والانتقاء، واختيار بعض المراجع والأفكار، كما استفدتُ منها في صياغة بعض العبارات والفقرات. غير أنّ هذه الاستعانة كانت محدودة بهذا الدور المساند؛ إذ لم يُعتمد أي اقتراح أو صياغة إلا بعد تفحّصها بدقة، ومراجعتها علميًا ولغويًا، والتأكد من توافقها التام مع توجّه المؤلّف ورؤيته في هذا الكتاب.

ومن زاوية المصادر، نجد أنّ الدراسات والمراجع الأجنبية في مجال الكوتشنج التعليمي والتطوير المهني للمعلّمين عشرات المراجع، مع دراسات حديثة تؤكد أثر الممارسة الميدانية والملاحظة المستمرة والتغذية الراجعة في تحسين أداء المعلّم. بالمقابل، فإن المراجع العربية التي تناولت هذا المجال تعد على أصابع اليد الواحدة، ولم أطّلع على أي مصدر أجنبي يقدّم أنموذجًا متكاملاً يجمع بين نموذج تدريس والكوتشنج، مما يبرز أهمية هذا الكتاب في سدّ هذه الفجوة.

وفكرة أخيرة تميّز بها الكتاب؛ هي تحويل المعلّم بعد معايشته للكوتشنج واختباره أدواته وتجربتها؛ يتحوّل هو نفسه إلى كوتش إلى طلابه وآبائهم، باكتسابه أسلوب حوار قائم على السؤال.

لمن هذا الكتاب؟

من خلال السنوات الـ 24 التي قضيتها في المدرسة متنقّلاً بين التدريس وقيادة القسم، ثم قيادة المدرسة، وبحسب المعرفة الجيّدة بأدوار كلّ من له علاقة مباشرة بالمعلّم والعكس، أجد أن هذا الكتاب مفيدًا لـ

- **الكوتشز** بشكل عام، والكوتشز المنحدرين من مجال التعليم بشكل خاص الذين يرغبون في الانتقال إلى ممارسة الكوتشنج التعليمي؛ إذ تساندهم خبراتهم الميدانية وتجاربهم في المدارس على فهم خصوصيّة البيئة التعليميّة وأدوارها وتحدياتها.
- **قائد الجامعة أو المدرسة** الذي يريد بناء ثقافة جامعيّة ومدرسيّة تقوم على الثقة، والحوار، والتفكير، والمسؤوليّة، لا على التوجيه والتبعيّة فقط.
- **الموجّه التربوي أو المشرف المهني** الذي يرغب في تطوير المعلّمين بأسلوب يحقق النمو المهني المستدام، بدلاً من التغيير المؤقّت الآني.
- **المعلّم** الذي يريد أن يتحوّل من ناقلٍ للمعرفة إلى صانع للتعلّم، ومن مجيبٍ عن الأسئلة إلى مُنمّ لقدرة الطلبة على التفكير. من معلّم يخبر طلبته ماذا يفعلون، إلى معلم يلهِم طلبته إلى كيف يفكّرون.
- **المرشد الطلابي والاختصاصي الاجتماعي** الذي يبحث عن أدوات حوارية تساعد الطلبة على اكتشاف الحلول والخيارات المناسبة لهم.
- **المدرّب التربوي** الذي يقدّم برامج للمعلّمين والقادة التربويين، ويرغب في توظيف مبادئ الكوتشنج داخل التدريب والتطوير المهنيّ.
- **صانع السياسات التعليميّة** الذي يبحث عن مداخل حديثة؛ لتعزيز جودة التعليم وبناء بيئات تعلّم أكثر فاعليّة، خاصّة في برامج تكوين المعلمين.
- **ولي الأمر** الذي يؤمن بأنّ أفضل طريقة لمساعدة أبنائه ليست تقديم الإجابات دائمًا؛ بل مساعدتهم على التفكير واكتشاف إجاباتهم بأنفسهم.
- **كلّ من يعمل في التعليم**، ويؤمن أنّ الإنسان يتعلّم بصورة أفضل عندما يُمنح فرصة للتفكير، والمشاركة، وتحمّل المسؤوليّة.

الفصل الأوّل

لماذا الكوتشنج التّعليمي؟

Why Instructional Coaching?

لأنّه أسلوب للتوصّل إلى نتائج أفضل مما هي عليه بالحوار، لا إملاءات غير مقنعة، ولا نماذج مفروضة، ولا طلبات بعيدة عن الواقع.

فكما ينقص الكثير من المعلّمين الكفاءة في بداية مشوارهم، هناك من يفاجئك بإبداعاته في التدريس والتعليم، فجميعهم حريصون على النجاح. فلا تنقصهم الحماسة، ولا الإرادة؛ لكنّهم – في فوضى الميدان – يفقدون شيئًا من الاتزان، بين العمل الإداري، والمهام المكتبيّة، وعملهم الأساس في الصف مع المتعلّمين. ومن هنا تأتي الحاجة إلى الحوار المذكّر بالدور الأساس، والمحرر للطاقات الخلّاقة، أو مجمّعها بعد الشتات.

إنّنا في الكوتشنج نمنح المعلّم مساحة؛ ليفكّر، ليشعر، ليختار، وليتحّمل مسؤولية قراراته. وحين تتحوّل هذه القرارات إلى أفعال ملموسة في الصف، فإنّ أثر الكوتشنج يصبح مضاعفًا ومتشعّبًا، لا على أداء المعلّم فحسب؛ بل على بيئة التعلّم كلّها. من أدوار الكوتشنج أن يشدّ على أيدي المعلّمين ويقوّي عزيمتهم ويساعدهم على الاتزان، ويحرّر طاقتهم نحو الحركة والتقدّم.

لماذا نحتاج إلى الكوتشنج في التّعليم اليوم؟

1. **لأن النظم التّعليميّة تزداد تعقيدًا**

المعلّم لا يدرّس فقط، بل يُطالَب بإدارة السلوك، وتحقيق نواتج التعلّم، ومراعاة الفروق الفردية، والتعامل مع التقنية من تطبيقات هائلة، إلى توظيف الذكاء الاصطناعي، والتقويم المستمر... وكلّ ذلك في زمن ضاغط؛ لا يعترف – غالبه- إلا بالتميّز وتحقيق أعلى المعايير العالميّة في جودة التعليم. هنا يأتي الكوتشنج ليعينه على ترتيب الأولويات، واتخاذ قرارات ذكيّة في واقع مليء بالتحديات.

2. **لأنّ التدريب وحده لا يكفي**

تشير الدراسات التجريبيّة إلى أن التدريب، رغم فعاليته في رفع المعرفة، لا يضمن انتقال الأثر إلى الممارسة. بينما يُظهر الكوتشنج اللاحق للتدريب قدرة عالية على تحويل التعلم إلى سلوك مستدام وأداء فعلي، مع عائد استثماري أعلى، إذ أظهرت دراسة Olivero et al (1997). أن التدريب وحده رفع الإنتاجية بنسبة 22.4%، بينما ارتفعت بنسبة 88 % عند دعمه بكوتشنج فردي.

و في دراسات أخرى (Joyce & Showers, 2002; Kraft et al., 2018; Allen et al., 2011). تثبت أنّ التدريب المهني للمعلّمين، رغم أهميته في رفع المعرفة، لا يضمن انتقال الأثر إلى الممارسة الصفيّة. بينما يُظهر الكوتشنج التعليمي المصاحب أو اللاحق للتدريب قدرة عالية على تحويل التّعلّم إلى أداء فعلي مستدام.

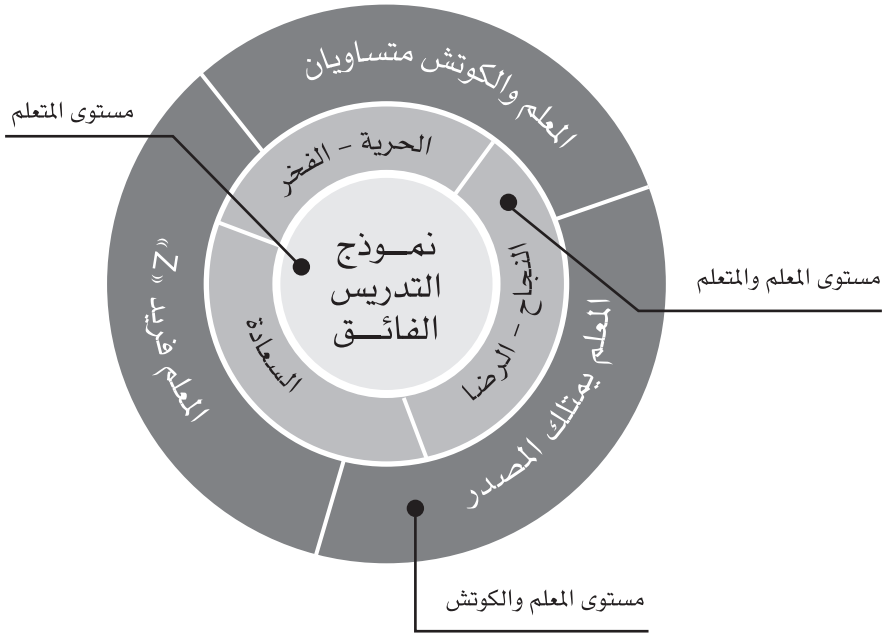
لأنّ الجودة تبدأ من الداخل

الكوتشنج لا يركّز على تقييم الأداء، بل على تطويره. ومن خلال أسئلته العميقة، يعينُ المعلّم على رؤية ذاته بوضوح، ويحرّك فيه الدافع الداخلي للنمو والتحسّن.

من جانب آخر، يمكنك ملاحظة أنّ النظم التعليميّة منذ عرفها الإنسان لم تتوقف عن التحوّلات والتغييرات، فالمعلّم -مثلا- يمضي عشر سنوات في التعليم سيمرّ بعشر سنوات مختلفة لا تشبه بعضها بعضا إلا القليل، فالتغيير يطال: أدوات التقويم، وأساليبه، وتقسيم العام الدراسي، والاختبارات، ومعايير جودة التدريس... وغيرها.

نعتقد بأن المعلّم الذي يُسْمع صوتُه، يعيد اكتشاف رسالته، فحين يشعر المعلّم أنّ أحدًا ينصت إليه بصدق، لا ليحاسبه، بل ليفهمه، ينشأ التغيير من الداخل. وهذا التغيير، كما نعلم، هو الأصدق أثرًا، والأطول عمرًا. كأنما يقول الكوتش للمعلّم: «في داخلك كلّ ما تحتاج، دعنا نبحث معًا كيف نخرجه إلى النور».

المدارس التي تطبّق الكوتشنج ليست ترفًا تربويًا، بل تبني ثقافة تعلّم مستدام، ثقافة تحتفي بالتحسين المستمر، وتُشرك المعلّم في صنع التغيير، وتربط الأداء بالوعي لا بالأوامر؛ ولهذا أصبح الكوتشنج ينظر إليه على أنّه عنصر معتمد في منظومات الجودة التعليميّة، ومكوّن أصيل في تطوير المعلّم عالميًا.



شكل (1) أنموذج الكوتشنج التعليمي

نموذج الكوتشنج التّعليميّ

نعتقد أنّ الكوتشنج التّعليميّ سيأتي ثماره مع البدء من المعلّم والانتهاء إليه، فسنبدأ بالمعلّم كونه مستفيدًا مباشرًا من أسلوب الكوتشنج، ونشجّعه على استثمار وقته في عملية التحاور البنّاءة القائمة على الأسئلة والاستماع؛ والاستفادة القصوى من هذه التجربة على مستويين، الأوّل: مستفيد مباشر، والثاني: متعلّم. فهو في أثناء جلوسه مع الكوتش المحترف سيتعلّم منه أساليب الكوتشنج ومهاراته بالممارسة، وسيشعر بالحيرة، والقلق، والتحدّي والمعاناة، وسيمرّ بتجارب الالتزام وما تتطلبه من انضباط ومثابرة واستمرار، سيمرّ بفترة نجاح وفترات أخرى يخيب فيها أمله... حتى حينما يأتي دوره لممارسة دور الكوتش مع المتعلّمين أو الآباء يمارس الدور من تجربة حقيقية، فيتفهم مرّة، ويتعاطف مرّات، ويصبر، ويستمر...

مستوى المعلّم والكوتش

المرتكزات:

- المعلّم والكوتش متساويان
- المعلّم يمتلك المصادر

1. **المعلّم فريد "Z": التساوي المهني بين المعلّم والكوتش**

تنطلق علاقة الكوتشنج من مبدأ التساوي المهني، فلا علوّ لدور على آخر، ولا تراتبيّة معرفيّة تحكم اللقاء. يحضر المعلّم والكوتش بوصفهما شريكين في التفكير، يتقاسمان مساحة الحوار والتأمل. هذا التساوي يهيئ مناخًا آمنًا يسمح بالتعبير الصادق، ويعزّز الثقة المتبادلة.

2. **التعلّم المشترك بوصفه مسارًا لا نتيجة**

يدخل الطرفان الجلسة بنيّة التعلّم، لا بنيّة الإقناع أو التصويب. يتعلم الكوتش من تجربة المعلّم الصفيّة وسياقه الواقعي، كما يتعلم المعلّم من أسئلة الكوتشنج ومنهجيّة التفكير. التعلّم هنا عمليّة حيّة، تتشكّل أثناء الحوار، لا تُلقَّن مسبقًا.

3. **تكامل الخبرات لا تنافسها**

يمتلك الكوتش خبرته في الكوتشنج، ويمتلك المعلّم خبرته العميقة في مادته التعليميّة ومجتمعه الصفي. هذا التكامل يُنتج فهمًا أوسع للموقف التعليمي، ويمنع اختزال التحديات في بُعد واحد. كلّ طرف يحترم حدود تخصصه، ويُقدّر قيمة تخصص الآخر.

4. **حضور دور الخبير عند الطلب فقط**

لا يُفعَّل دور الخبير من جانب الكوتش إلَّا بطلب صريح من المعلّم، ووفق ما يخدم مسار الجلسة.

وعند ظهوره، يكون حضوره محدودًا، إرشاديًا، لا يُلغي استقلاليّة التفكير لدى المعلّم. الغاية دعم القرار، لا استبداله، وحماية حرية الاختيار لا مصادرتها.

5. **غياب الوصاية التربوية**

لا تقوم علاقة الكوتشنج على التوجيه القسريّ أو فرض القناعات. يُعامل المعلّم بوصفه صاحب قرار ومسؤولية مهنيّة كاملة عن ممارساته الصفيّة. هذا الغياب للوصاية يعزز الشعور بالمسؤوليّة، ويُنمّي النضج المهني.

6. **لا حكم ولا تقويم، بل حوار مهني عميق**

تُدار الجلسة من دون إصدار أحكام أو تصنيفات أداء. يُستبدل التقويم بالحوار، وسبر الأغوار، والكشف عن الافتراضات الخفيّة. الهدف الوصول إلى فهم أعمق للممارسة، لا إصدار حكم عليها.

7. **نيّة التحسين المشترك من أجل المتعلّم**

يحضر الطرفان بنية واضحة: التحسين المستمر لما يحدث داخل الصف. لا ينشغل الحوار بذات المعلّم أو الكوتش، هو حوار يخدم تعلّم الطلبة ونموّهم. المتعلّم هو البوصلة التي توجه التفكير والقرارات.

8. **دور الكوتش في استحضار المرتكزات الثلاثة**

يساعد الكوتش المعلّم على استحضار مرتكزات: التساوي، وامتلاك الموارد، والتفرّد. هذه المرتكزات تُبنى عليها الجلسة من دون وعظ أو تلقين. ويُعاد التذكير بها كلّما انحرف الحوار نحو التقليل من الذات أو الارتهان للخارج.

9. **مصادر القوّة المهنيّة لدى المعلّم**

يمتلك المعلّم مصادر أصيلة أهمّها: القدرة على البحث، والاستعداد للتغيير، والرغبة في التّعلم، والإيمان بالذات.

كما يشكّل الانفتاح على الخبراء ورفاق المهنة شبكة دعم معرفيّة وإنسانيّة مستمرة.

10. **التفرّد بوصفه قيمة تربويّة**

لا يُطلب من المعلّم أن يكون نسخة مكررة من أنموذج ناجح آخر. بل يُشجَّع على استثمار ما يميّزه، وتحويله إلى قيمة مضافة داخل الصف. وإن لم يتضح التفرّد بعد، فالتجريب الواعي والأداء المتقن طريق مشروع لاكتشافه؛ وإن لم يتميّز بشيء بعد، فليتميّز بما هو متاح.

ثانيًا: مستوى المعلّم والمتعلّم

ينطلق الكوتشنج التعليمي من إدراكٍ عميق أن جودة التجربة التعليميّة تتشكّل من مستويين متكاملين: مستوى المعلّم، ومستوى المتعلّم. ولكلّ مستوى مرتكزاته النفسيّة والتربويّة التي إذا تحقّقت، انعكس أثرها مباشرة داخل الصف وخارجه.

مرتكزات المعلّم: الحريّة - النجاح - السعادة

يقصد بالحريّة هنا حريّة التجربة والتطبيق الواعي مع المتعلّمين، بما يحقّق تحسنًا مستمرًا في الممارسات الصفيّة، مقرونًا بتحسن ملموس في أداء المتعلّمين. وهي حريّة مسؤولة، تتحرّر من بعض القيود التنظيميّة التي يمكن تجاوزها بسلام، دون كسر للنظام أو إخلال بالمنظومة.

المعلّم الحرّ في تفكيره وإبداعه، يبتكر دون خوف من مساءلة أو عتاب، فينشئ طلابًا أحرارًا فكريًا، قادرين على المبادرة والابتكار.

مع ملاحظة أن الحريّة حركة تنقّل وتحوّل في الممارسة ومن ثمّ في الأثر، لا تعني تسرّع أو تباطؤ؛ بل تأنٍّ واعٍ مصحوب بتقدّم صحيح. في المقابل لا تُفهم الجودة بوصفها خروجًا على التعليمات أو ممارسة عشوائية، بل التزامًا بالعلم، والنظرية التربوية المثبتة، والتوجيهات البنّاءة التي تقود إلى الأفضل. فالحرية الحقيقية تُمارس داخل إطار مهني واضح، لا خارجه.

يسعى المعلّم في كلّ حصّة إلى النجاح في تطبيق ما خطّط له من طرائق التدريس، ويطمح إلى أن يرى طلبته يحققون أهداف الدرس بإتقان. والنجاح في التعليم يولّد شعورًا بالإنجاز، ويؤكد للمعلّم قدرته على الانتقال إلى مستويات أعمق وأصعب.

نجـاح المعلّـم ينعكـس بالضـرورة علـى نجـاح طلبتـه أكاديميًـا وسـلوكيًا؛ وهـو الهـدف الجوهـري للمؤسسـة التعليميّـة.

والنجاح المتكرر يولّد السعادة؛ والمعلّم السعيد يسعى بطبيعته إلى إسعاد طلبته. وحين يمارس المعلّم دور الكوتش، وهو يحقق النجاح، ويعيش السعادة، فإنه يبذل وقته وجهده داخل الصف وخارجه، ويقبل الجلسات الفرديّة، ويستثمر من وقته وماله وتعلّمه المستمر؛ لأنّه يرى الأثر حيًّا في طلبته كلّ يوم.

"المعلّم الذي يعيش في بيئة نجاح يكون محفزًا ذاتيًا، مبادرًا، وأكثر استعدادًا لاتخاذ قرارات تربويّة ناضجة."

- **مرتكزات المتعلّم: الفخر - الرضا - السعادة**

المتعلّـم الـذي يحظـى بمعلّـم يـؤدّي دور الكوتـش يشـعر بالفخـر بذاتـه وبأدائـه. ينشـأ هـذا الفخـر مـن قبـول المعلّـم لتفـرّده، واحتـرام اختلافـه، والإشـادة الصادقـة بجهـوده وتميّـزه. الفخـر هنـا ليـس مقارنـة؛ بـل شـعور بالانتمـاء إلـى دور فريـد ومكمّـل داخـل الفصـل الدراسـي.

يتعـزّز لـدى المتعلّمين شـعور عميـق بالرضـا عـن علاقتهـم بمعلّمهـم، والاعتـزاز بالانتمـاء إليـه.

ويظهـر هـذا الرضـا في حضورهـم الهـادئ داخـل الفصـل، واسـتثمارهم الوقـت دون خـوف أو قلـق أو توتّـر. كمـا يمتـد الرضـا؛ ليشـمل أوليـاء الأمـور، حين يشـعرون بحسـن اختيارهـم للمدرسـة والمعلّـم.

الرضـا يولّـد السـعادة والطمأنينـة، ويعـزّز العلاقـات الإيجابيّـة بين المتعلّـمين أنفسـهم. كمـا يغـرس فيهـم روح الانتمـاء والعمـل مـن أجـل مدرسـتهم، والمشـاركة في مجتمـع أوسـع داخلهـا أو خارجهـا. وحين يلتقـي النجـاح مـع الرضـا، يشـكّلان مجتمعًـا متعلّمًـا سـعيدًا، ومجتمعًـا مدرسـيًا أكثـر توازنًـا وإنسـانيّة.

ثالثًا: مستوى المتعلّم

يتعامل المعلّم مع المتعلّم بوصفه محور العمليّة التعليميّة، ويتواصل معه بصورة يوميّة داخل الفصل وخارجه. ويكون هذا التواصل المباشر أكثر حضورًا وتأثيرًا من التواصل مع ولي الأمر، الذي يتم عند الحاجة وبدرجات أقلّ، مع أهميته في دعم المسار التعليميّ والتربويّ.

هدفان متلازمان في مستوى المتعلّم

يرتكز العمل مع المتعلّم على هدفين رئيسين لا ينفصل أحدهما عن الآخر: التحصيل الأكاديمي، والتنمية الشخصيّة من بناء السلوكيات الإيجابيّة، والعادات المنتجة، وترسيخ القيم، وتشكيل الاتجاهات الواعية نحو التعلّم والحياة. ولا يتحقق أحد الهدفين على حساب الآخر، بل يتكاملان في كلّ موقف تعليمي ناجح.

التدريس الفائق بوصفه بوصلة العمل التّعليميّ

في جانب التحصيل الأكاديمي، يعتمد المعلّم نموذج التدريس الفائق بوصفه بوصلة لكتابة سيناريو الدرس وإدارة أدواره. يمكّنه هذا النموذج من قيادة عمليّة التعليم بطريقة واعية، تحقق ممارسة مكررة وصحيحة من المتعلّم، وتُسهم في بناء الفهم لا حفظ المحتوى فقط. وفي الوقت نفسه، يخدم النموذج تنمية شخصيّة المتعلّم من خلال الأدوار، والتفاعل، ونمط المشاركة داخل الفصل.

النجاح الأكاديمي بمعناه التربوي الأعمق

لا يُقصد بنجاح المتعلّم تحقيق الدرجات فقط، بل نجاح سعيه، وانتظام عمله، ومثابرته، وتطوّره التدريجي. وهذا النوع من النجاح يحتاج إلى بيئة داعمة داخل المدرسة، وشراكة واعية مع الأسرة.

ومن هنا، يستعين المعلّم بمحددات أنموذج التدريس الفائق لترشيد حواره التربوي مع أولياء الأمور.

الشراكة مع الأسرة في تنمية الشخصيّة

يُسهم المعلّم، من خلال مصفوفة السلوك ومصفوفة الذكاء الوجداني، في تنمية شخصيّة المتعلّم بصورة منهجيّة. وتُستخدم هذه الأدوات لبناء لغة مشتركة مع الآباء، تعزّز الاتساق بين ما يُمارس داخل المدرسة وما يُدعم في المنزل. فالتنمية الشخصيّة الفاعلة لا تنجح بجهد فردي؛ بل بمنظومة متكاملة.

نضج المعلّم في إظهاره دور الكوتش

يعكس مستوى المتعلّم مدى نضج المعلّم في قيامه بدور الكوتش بفعاليّة. فكلّما ازداد وعي المعلّم بأثر ممارساته، واتسق خطابه مع أفعاله، ظهرت النتائج بوضوح على المتعلّم. ويصبح المتعلّم مرآة صادقة لعمق الكوتشنج داخل الصف.

من ثقافة المعلّم إلى ثقافة المدرسة

المدرسة التي تنتشر فيها ثقافة الكوتشنج بين معلّميها، تنتقل آثارها طبيعيًا إلى المتعلّمين والآباء. فتظهر مهارات مثل: الاستماع الجيد، وطرح السؤال القوي، واحترام الاختلاف في الحوارات اليوميّة وتغليب النيّة الصادقة في الإفادة والمنفعة، والبحث عن الفهم للتعاطف والمساندة، وتشجيع التفكير واتخاذ القرارات، وتعزيز المسؤوليّة الفرديّة ابتداء من البحث عن الخيارات، وصناعة القرارات، وصولاً إلى الفعل والعمل، وهكذا تتحوّل المدرسة من مكان للتعليم فقط، إلى مجتمع يتعلّم كيف يفكّر ويتحاور وينمو.

علاقة الكوتشنج التعليمي والتطوير المهني للمعلّم

الكوتشنج لا يُلغي أشكال التطوير الأخرى، بل يتكامل معها، ويضيف لها بعدًا إنسانيًّا عميقًا، لأنّه لا يبدأ من المهارات وحدها؛ بل من النيّة، والرغبة في التحسّن، والسؤال عن الغاية، والقيم العليا التي تفيض بالعطاء والبذل، والمحبّة والعطف والصبر. إنّها رحلة تبدأ من السطح، وسرعان ما تسبر أغوار النفس؛ ليكون التحوّل ذاتيًّا بدلاً من توجيه خارجيٍّ، وتستمر دون توقّف من تحسّن مستدام.

إنّه نوع من التعلّم التأّملي، يساعد المعلّم على أن يبقى في مكانته الشامخة المرموقة التي لا تستغنى عنها في كلّ الأزمنة والأمكنة، الكوتشنج التعليمي يأتي اليوم ليعيد ربط الحبل بين الغرض والمهمة، ولتبقى هذه الأسئلة حاضرة، مهما تراكمت المتاعب على المعلّم، وزاد الحمل

- من أنا؟
- ما دوري؟
- ما أثري؟
- لماذا أنا وليس أحد غيري؟

> **إن المعلّمين الذين يربطون مهمتهم بغرضهم في الحياة، العاكس لقيمهم العليا، يحققون تعلّمًا أعمق، ويتركون أثرًا أطول.**

تأمّل:

معلّم يشعر بالملل من تحليل النصوص الأدبيّة، لكن حين سأله الكوتش:

- ما الذي أردت تغييره في حياة طلبتك عندما بدأت تعليم الأدب؟
- أن يشعروا بالجمال حين يقرأون الأدب.

- يبدو أنّك توجّه جهدك لأمر قيّم يتعلّق بالتذوق أكثر من التحليل؟

الكوتش يربط القيمة بهدف الممارسة، أو الفائدة الظاهرة.

من الاعتماد إلى الاكتفاء الذاتي

أحد أهم النتائج التي سيحققها الكوتشنج التعليمي أنّ المعلّم سيصير كوتش لنفسه، فسرعان ما سيتعلّم أسلوب الكوتشنج، ويكتسب المعرفة والأسئلة، والأهم سيتعلّم كيف يتأمّل، ويركّز على ما يجب التركيز عليه ليحدث التغيير المطلوب: (ماذا فعلتُ؟ ما الذي سأغيّرُه للدرس القادم بناء على نتائج هذه الطريقة؟) وهنا يتحقق التطوير المنشود المنطلق من مبادئ أساسيّة في التغيير (الحاجة، والاختيار). وعوضًا عن تطوير مفروض على الجميع بصيغة واحدة، يأتي متسلسلاً، في أجندة زمنية منصوصة، وقد ينالك أو يخطئك ذلك التوقيت الزمني... يأتي الكوتشنج، ليمنح كلّ معلّم مسارًا يتوافق مع صوته وأسلوبه وإمكاناته، سواء حدث ذلك في صحبة الكوتش، أو صحبة الذات.

> **"سيجتهد الكوتش كثيرًا في مصاحبة المعلّم في رحلة تنتهي من الاعتماد إلى الاكتفاء الذاتي، بتنمية القدرة على اتخاذ قرارات تربوية نابعة من التأمل والتحليل، والحاجة، والاختيار."**

تقييم الأداء من منظور الكوتشنج

في بيئة تعتمد الكوتشنج، لا يُنظر إلى تقييم أداء المعلّم كونه حلمًا خارجيًا، بل مرآة تعكس درجة اجتهاده في التقدّم الذاتي. لم يعد الحديث يدور حول: هل بلغ المأمول أو لا؟ بل: إلى أي مدى اختار المعلّم أن ينمو؟ ما الذي أضافه إلى ممارسته؟ ما المؤشرات التي ظهرت على المتعلّمين بعد إجراء تغيير في طريقة تفكيره؟

وهـذا التّحـوّل في تقييـم الأداء يمنـح المعلّـم راحـة نفسـيّة، وضغطًـا أقـلّ في إجـراء التحـسين، ويُطَمئِـن الجميـع بأنّـه سـيصل إلـى المأمـول طـالما أنّـه يتقـدّم. فالمعلّمـون في علاقتهـم بالكوتشـنج التعليمـي هـم في مارثـون وليـس في سـباق، الأهـم أن يصـل الجميـع إلـى خـط النهايـة، كلٌّ بسـرعته.

مـرة ثانيـة، هـذا التّحـوّل في تقييـم الأداء يُقلـل مـن التبريـرات التقليديّـة مثـل:

- «الهدف لا يناسب قدراتي»
- «لا وقت كافٍ»
- «هذه ليست نقاط قوّتي»
- «لن ينفع هذا مع طلابي»

تقييم الأداء في ضوء النمو الذاتي (نظرة كوتش)

لنرى هذا السيناريو إذ يلعب الكوتش دور (المقيّم)

الكوتش المقيّم: كيف تقيّم أداءك في الأسبوعين الماضيين؟

المعلّم: تقدّمت في بناء علاقة آمنة مع الطلبة، لاحظت أنّهم بدأوا يعبّرون أكثر، حتى الهادئون منهم.

الكوتش المقيّم: وما انعكاس ذلك التقدّم على تحصيلهم؟

المعلّم: في تقييم الكتابة الأخيرة أظهر الغالبية العظمى تحسّنًا واضحًا في استخدام المفردات.

الكوتش المقيّم: ما التعديل الذي أضفته ليحدث هذا الفرق؟

المعلّم: خفّفت من التوجيه المباشر، شعرت أنّها تخيفهم منّي وترعبهم، ويعزفون حتى عن المحاولة، بدأت أطرح أسئلة مفتوحة تتخلّلها الطرافة، كما ناقشنا في الجلسة السابقة أنا وأنت.

الكوتش المقيّم: التقدّم الذي لاحظته أنت هو ما نوثّقه اليوم في التقييم، ما رأيك؟

هل سيعطّل الكوتشنج خطّة المدرسة في النمو؟

سؤال مشروع:

إذا كان المعلّم ينمو وفق رغبته وسرعته، وبناءً على نقاط قوّته، فهل يعني ذلك أن المدرسة ستُضطرّ للانتظار؟ وهل تُهدَّد خطط التطوير الأكاديمي بالتأخير أو التفاوت؟

هذا السؤال مشروع؛ لكنّه مبنيّ على افتراضين من الضرورة إعادة النظر فيهما

1. **الفرضية الأولى: أن السرعة الظاهرة تعني تقدّمًا حقيقيًا.**

جَمعُ المعلّمين، وإخضاعهم إلى برنامج تطوير مهني، ثم إرسالهم إلى الميدان، ليس بالضرورة أن يتقدموا جميعًا بنفس السرعة. هذا مع افتراض أنّهم من الأساس خرجوا من البرنامج وهم يعرفون ما سيقومون به بشكل صحيح. وإذا كان هذا التفسير غير دقيق، واستبعدنا كلّ المعوقات التي تعوق التميّز في الأداء بناء على مخرجات التطوير من ذلك البرنامج التدريبي؛ فما تبرير تفاوت الأداء في الميدان؟

> **ولنتذكر -إذا نسينا- أنّ التقييم الحقيقي لأداء المعلّم لا يُقاس بما يُظهره هو؛ وإنّما بما يعكسه المتعلّمون من أثر، وهذا الأثر لا يُولد صدفة؛ بل من عمل طويل وفق تكرار صح، ونظام محكم، والتزام مستمر.**

المعلّم الذي يتطوّر قسرًا قد يُظهر أداءً سريعًا، لكنّه هشّ، يُشبه النبات الذي نبت فجأة بلا جذور؛ ينكسر من أقل هزّة! أما المعلّم الذي ينمو وعيًا ومسؤوليّة، فهو من يُنتج أثرًا مستمرًّا، حتى حين لا يكون الكوتش حاضرًا، ولا التقييم جاريًا.

2. **الفرضية الثانية: أن التماثل الشكلي في الأداء يعني جودة تعليميّة.**

الركض السريع، لا يعكس القدرة؛ بل الاندفاع، الذي مصيره التعثّر. التماثل الشكلي الذي يظهر في أن الجميع يؤدي المهمة نفسها بالأسلوب نفسه، والنمط الخارجي ذاته، والأدوات هي هي، وطريقة العرض واحدة...خطوات تكاد تكون متطابقة، فهل هذه الجودة؟!

إنّ ظهور المعلّمين جميعًا بنمط واحد وبصمة واحدة يعكس خللاً لا إصلاحًا... فأين التنوّع والتفرّد والتميّز. إن دفع المعلّمين لنماذج يستنسخونها طالما أرهقهم وأثقل نفسياتهم، نعم، هم يتعلمون منها، ويأخذون ما يناسبهم، لا أن يستنسخوها... إن غاية الكوتشنج هنا ليست التجميل الخارجي، بل التأصيل الداخلي. لكل معلّم صوته، وثقله، ونَفَسه.

"إن كانت المماثلة الشكلية تعطي انطباعًا سطحيًا بالجودة؛ فهي حتمًا لا تضمن الجودة التعليمية الفعّالة، وعلى المدرسة أن تسأل نفسها: هل نريد نتائج آنيّة سريعة، أو تحوّلات ثابتة طويلة الأمد؟"

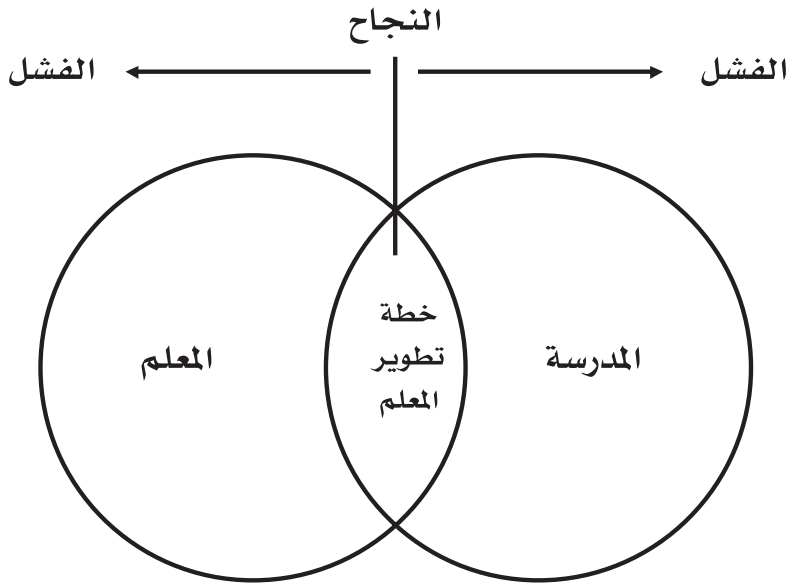
كيف نؤلّف بين خطّة المعلّم وخطّة المدرسة؟

لنتفّق، أنّ الكوتشنج ليس بديلاً عن خطة التطوير، فهو وسيلة من وسائلها، وعليه سيكون الأمر سهلاً مع:

1. ربط اختيارات المعلّم للتطوير بأولويات المدرسة.
2. تكييف المخرجات العامة مع الأساليب الفرديّة للتعلّم والتحسّن لكلّ معلّم. كما نفعل تمامًا حينما نراعي التمايز والفروق الفرديّة لدى المتعلّمين.

3. مرافقة الكوتش للمعلّم في ترجمة مؤشرات الأداء إلى خطة واقعيّة قابلة للتنفيذ.

4. النجاح الحقيقي في أهداف تطوير المعلّم المربوطة بأولويات المدرسة، الشكل رقم (2) يوضح ذلك.



شكل (2) يوضح ربط خطة تطوير أداء المعلّم بأولويات المدرسة

سيناريو: توافق الخطط بين المعلّم الأول ومدير المدرسة

مدير المدرسة (بدور الكوتش):

أعلمُ أنّ القسم لديه خطة واضحة في تحسين أداء المتعلّمين في الكتابة التحليليّة.

- ما الذي لاحظته في أداء معلّمي القسم مؤخرًا؟

المعلّم الأول:

- ثلاثة منهم بدأوا يجرّبون نماذج تقييم بديلة. لكنّ أحدهم لا يزال مترددًا في ترك النموذج التقليدي.

المدير:

- ما الذي تعتقد أنّه سيجعله يثق بالتجربة الجديدة؟

المعلّم الأول:

- ربما لو أتيح له المجال لتجريبها على فئة واحدة فقط... ويرى الفرق.

المدير:

- جميل. كيف يمكننا أن نُسهم في إشراكه من دون أن نفرض عليه؟

المعلّم الأول:

- قد أرافقه في حصّة واحدة، وأشاركه ردود أفعال المتعلّمين.

المدير:

- هذا بالضبط ما أعنيه بالتنسيق بين خطّة القسم وخطّة المدرسة، على خطى متناسقة، لا متطابقة

الكوتش لا ينظر إلى المعلّم؛ بل ينظر معه

في أنظمة كثيرة، يصاحب الزيارة الصفيّة قلق المزور وتوتره؛ لأنّه يظن أنّ الزيارة تقييم، والتقييم حكم. ينشغل المعلّم بتفسير كلّ حركة، وتبرير كلّ سؤال، ويغيب الجوهر... في الكوتشنج، نحن لا نقيّم المعلّم، نحن نلاحظ معه، لا نحكم عليه؛ نحن نخلق مساحة للتأمل، لا ساحة للمساءلة.

في الكوتشنج، لا تكفي «المشاهدة»... بل نحتاج «فهمًا» ينبع من الداخل. فنحن لا نرى فقط: أن المتعلّم لا يشارك؛ وإنّما نسأل: لماذا لم يشعر بالأمان للمشاركة؟

ولا نرى فقط:

- أن المعلّم شرح كثيرًا، بل نتأمّل: ماذا دفعه ليحتكر وقت الدرس؟
- الفهم يبدأ حين نسأل: «ما القصة التي لا تُقال؟»، و «ما العامل الذي لو تغيّر، تغيّر معه كلّ شيء؟»

الكوتش لا يحمل ورقة تقييم... بل يحمل مرآة

في جلسة الكوتشنج، لا يحمل الكوتش جدول تقويم ولا درجات أداء؛ إنّه يحمل مرآة؛ ليرى بها المعلّم نفسه، من زاوية جديدة. وأيضًا، يرى من خلالها ما يمكن أن يتعلّمه للمرّات القادمة.

فيقول المعلّم بعد الجلسة:

«لم أكن ألاحظ أنني أقاطع المتعلّمين كثيرًا!»
«كنت أظن أنّني واضح، لكنّ لغتي تُربكهم»
«ظننت أنّ المتعلّم خامل، لكنّه فقط لا يفهم المطلوب»
«اعتقدت أن الشرح سهل، فتبيّن لي أنّه سهل عندي أنا فقط!»

هـذا النـوع مـن الفهـم لا يأتـي مـن التقاريـر؛ بـل مـن الأسـئلة... ومـن النيّـة الطيّبـة للنمـو معًـا (الكوتـش والمعلّـم) أوّلاً، وثانيًـا (المعلّـم والمتعلّـم).

لماذا نرفض أن يكون الكوتشنج أداة تقييم؟

حين يكـون الكوتـش في الصـف، هـو لا يراقـب المعلّـم، ولا ينشـغل بجمـع الفـروق العشـرة بين الـدرس النموذجـي (المقولـب) ودرس المعلّـم هـذا، هـو لا ينظـر إليـه؛ بـل ينظـر معه. لقـد دخل الصف وهـو (صاحـب، وشـريك، ودليـل)، همّـه البحـث عن الإمكانيّـة، لا عـن الخطـأ. ويظـلّ يتسـاءل: مـاذا يمكـن أن نفعـل بطريقـة مختلفـة؛ فيكـون الأمـر أفضـل؟

مهمـة التقـويم قـد تصنّـف الأداء ووصـف السـلوك؛ لكـن الكوتشـنج يسـبر النوايـا، والاتجاهـات، والدوافـع، ومـن هنـا يبـدأ التغييـر العميـق.

"التقويم يبحث عن الإجابة: هل فعلتَ ما طُلب منك؟ بينما الكوتشنج يسأل: ما الذي يحتاجه طلبتك؟ ما نوع المعلّم الذي يستحقونه؟ وبعدها: وكيف تشخّصه في صفك؟"

أسئلة الكوتش السبعة بعد الملاحظة الصفيّة

هـذه الأسـئلة لا تُسـتخدم لتقييـم المعلّـم؛ بـل لفتـح حـوار عميـق يعينـه علـى رؤيـة ذاتـه مـن الداخـل، قـد لا يحتـاج الكوتـش إلـى طرحهـا جميعًـا في لقـاء واحـد، هـي نمـوذج مـن كثيـر مـن الأسـئلة سـتأتي

1. **ما اللحظة التي شعرت فيها بأنّك كنت في أفضل حالك أثناء الحصّة؟ ولماذا؟**

تسهم في إبراز نقاط القوّة، وتعزز مكانة المعلّم في التخطيط الممتاز لدروسه، وتنفيذه.

2. **ما الجزء الذي تمنّيت لو أدرته بطريقة مختلفة؟ وما الذي منعك؟**
تفتح بابًا للتفكير في البدائل، وتشجيع التحسين السريع المبني على تغذية ذاتية.

3. **كيف كان تجاوب المتعلّمين؟ وما العلامة التي استدللت بها على ذلك؟**
تشجّع على الملاحظة الواعية لتفاعل المتعلّمين. ومقارنة مؤشرات الأداء المخطط لها.

4. **ما الخيار الذي اتخذته أثناء التدريس، وكان له أثر مباشر على الصف؟**
يُنمّي الوعي بالقرارات اللحظية وأثرها.

5. **كم طالبًا كان خارج دائرة التعلّم؟**
يعزّز الانتباه الواعي إلى الفئات المتنوّعة من المتعلّمين في صفه.

6. **ما الرسالة التي شعر بها المتعلّمون خلال الدرس، دون أن تقولها؟**
يفتح التأمل في لغة الجسد، والطاقة، والانطباع العام.

7. **إن أُتيحت لك فرصة تدريس نفس الدرس غدًا، ما الشيء الأول الذي ستُبقي عليه، وما الشيء الذي ستعدّله؟**
تغرس التفكير التحسيني كتوجه دائم

اليوم أنت تحتاج إلى الكوتشنج، وغدًا أنت كوتش لطلبتك

الاستثمار في حوار الكوتشنج استثمار ذو عائد بعيد المدى، وطويل الأثر، حيث ما تصرفه اليوم من وقت وجهد في محاورة المعلّم، سيمكّن هذا المعلّم نفسَه من القدرة على توظيف مهارات الكوتشنج مع متعلّميه، وخصوصًا مهارة الاستماع النشط، وطرح السؤال.

حينما يتعلّق الأمر بالوعي، والنضج، يمثل التوجيه القائم على صوت واحد هدرًا للطاقات، ومضيعة للوقت، حين يخوض المعلّم تجربة الحوار المتبادل، فإنّه يعيش حالة مميزة، إذ: يُصغى إليه دون حكم، ويُسأل دون افتراض إجابة جاهزة، ويُرافق دون ضغط أو دفع نحو زاوية لا بديل لها.

وهذه التجربة، بقدر ما تساعده على النضج الذاتي؛ فإنّها تُعرّفه على أداة تربوية ثمينة يمكن أن ينقلها – لاحقًا – إلى متعلّميه.

كيف يُغيّر الكوتشنج عقليّة المعلّم داخل الصف؟

1. **من التوجيه إلى التيسير**

بعد تجربة الكوتشنج، يتوقّف المعلّم عن تقديم الإجابات الجاهزة إلى المتعلّمين، ويبدأ في طرح الأسئلة الذكية: تحفزهم على كيف يفكرون، لا ماذا يفعلون.

2. **من السيطرة إلى الثقة**

الكوتشنج يُكسب المعلّم إيمانًا بقدرات طلبته، لن يُعدَّ «التحكّم» وسيلة للسيطرة على الصف؛ بل العكس، إذ نرى أن التعلّم الحقيقي يحتاج إلى حرية داخليّة، ومسؤوليّة ذاتيّة وانضباط نابع من الوعي.

3. من الصوت الواحد إلى الحوار

يكتشف المعلّم أنّ الصف ليس مكانًا لخطبة من طرف واحد، بل لسيرورة من الأسئلة، والإنصات، والفهم المتبادل، والتحالف الفعّال يشارك في صياغته الجميع: الطلبة، المعلّم، الآباء، المدرسة.

متى يكون المعلّم (كوتشًا) في فصله؟

ليس كلّ من استمع إلى طلبته صار (كوتشًا)؛ لكن المعلّم الذي:

- يطرح أسئلة بدلاً من إعطاء أوامر.
- يمنح طلبته الوقت كي يفكّروا، لا ليجيبوا بسرعة.
- يحتفي بالمحاولة، لا بالنتيجة فقط.

فهو يرى كلّ متعلّم قصة فريدة، لا كرقم في سجلّ الفصل.

التجربة الشخصيّة تسبق الممارسة التربويّة

إذا لم يستطع المعلّم ممارسة الكوتشنج مع متعلّميه؛ فأوّل ما يتبادر إلى أذهاننا هو أنّه نفسه لم «يعش» تجربة الكوتشنج بنفسه. ومن هنا تأتي أهمية أن يبدأ الكوتشنج من المعلّم، قبل أن يصل إلى المتعلّم.

الكوتشنج يعيد تشكيل العلاقة داخل الصف

في فصول الكوتشنج الحقيقي، لا يجلس المتعلِّم خائفًا من الخطأ؛ بل مبادرًا في طرح البدائل، من الجانب الآخر لا يخشى المعلّم نفسه أن يقول: «لا أعلم»؛ بل يبتسم ويقول: «دعنا نكتشف معًا».

حين يتدرّب المعلّم على فنّ السؤال، هو ساعتها يقوم بدور الكوتش فعلاً. فالسّؤال الجيّد يفتح أبوابًا مغلقة في عقل المتعلّم، ويمنحه شرف المشاركة في بناء المعرفة.

إليك سبعة أسئلة نموذجيّة، يمكنك استخدامها بحسب الموقف، لتدعم بها متعلميك في جوانب متنوّعة.

أسئلة الكوتشنج السبعة داخل الصف:

للتحصيل الأكاديمي:
«ما أكثر فكرة أدهشتك في هذا الدرس؟ وكيف يمكنك أن تشرحها الآن لشخص آخر؟»

للاستقلالية والاعتماد على النفس:
«ما الخطوة التي يمكنك أن تبدأ بها الآن دون أن تنتظر أحدًا؟»

لتنمية التفكير:
«إذا واجهت مسألة مشابهة، كيف ستبدأ بحلّها؟ ولماذا تبدأ بهذه الطريقة؟»

لتحدي القدرات:
«لو أردت أن ترفع مستوى إنجازك بنسبة 2٪ هذا الأسبوع، ما الذي ستغيّره؟»

لتوظيف الخطأ في التعلّم:
«ما الدرس الذي تعلّمته من هذا الخطأ؟ وكيف ستتصرّف إن تكرّر؟»

للنمو الشخصي والانضباط الذاتي:
«ما العادة الصغيرة التي لو التزمت بها يوميًّا، ستلاحظ تحسّنًا في نفسك أو دراستك؟»

لتعزيز المسؤولية الاجتماعية:
«كيف يمكنك اليوم أن تكون عنصرًا يساعد غيرك على التعلّم؟»

> **"المعلّم اليوم هو كوتش الغد، وفي كلّ مرّة يسأل فيها طلبته سؤالاً عميقًا، فهو يُنير فكرًا، ويوقظ وعّيًا."**

زكريـّا إبراهيـم



كوتش محترف معتمد من الاتحاد الدولي للكوتشنج (ICF) منذ عام 2016، ويستعدّ إلى الانتهاء من المراحل النهائية في مسار الاعتماد الدولي MCC، ومؤسس «أوبشنز للاستشارات» في مملكة البحرين، ويُعدّ من الممارسين المتميزين في تأهيل الكوتشز في المنطقة العربية وخصوصًا في دول الخليج العربي.

حاليًّا يجمع بجانب دوره مدير التعليم في أوبشنز للاستشارات، مستشارًا تعليميًّا لبرامج القيادة في المؤسسات التعليمية.

له إسهامات مطبوعة في التعليم، والتدريب، والكوتشنج، من أبرزها كتاب «أوبشنز كوتشنج» طبع منه حتى الآن الطبعة الثالثة، وكتاب «التدريب بنموذج التأثير IMPACT»، وهما من المراجع التطبيقية الرئيسة في مجال تأهيل الكوتشز، والمدربين المحترفين.

كما أصدر مجموعة قصصيّة للأطفال تركّز على التفكير، وتنمية عادات القيادة الذاتية.

كرّس خبرته في التعليم الممتدة إلى 24 عامًا، وإدارة خمس مدارس حكومية في ابتكار عدّة أدوات؛ تساعد المديرين على تطبيق ممارسات تسهم في زيادة ثقة المعلّمين بهم، وبناء ثقافة تقبّل الجميع وتعين على تحقيق الأهداف، فكان هذا المشروع الذي بين يديك: (الكوتشنج التعليمي).

المحتويات

إهداء 5
شكرًا 7
متى ظهرت فكرة الكتاب؟ 9
المقدّمة 11
تمهيد 19
لمن هذا الكتاب؟ 21
الفصل الأوّل 23
لماذا الكوتشنج التّعليميّ؟ 23
نموذج الكوتشنج التّعليميّ 27
أولاً: مستوى المعلّم والكوتش 27
ثانيًا: مستوى المعلّم والمتعلّم 30
ثالثًا: مستوى المتعلّم 32
علاقة الكوتشنج التّعليميّ والتطوير المهنيّ للمعلّم 34
الكوتش لا ينظر إلى المعلّم؛ بل ينظر معه 42
اليوم أنت تحتاج إلى الكوتشنج، وغدًا أنت كوتش لطلبتك 45
بناء التّحالف 48
الفصل الثاني 55
قوّة السؤال 55
لماذا لا نسأل السؤال الصحيح؟ 59
الفصل الثّالث 63
مقاربة أنموذج أوبشنز كوتشنج بالكوتشنج التّعليميّ 63
الفصل الرّابع 69
ما الكوتشنج التّعليميّ؟ 69
أوّلاً: الكوتشنج الحواري 73
ثانيًا: الكوتشنج التيسيري 77

ثالثًا: الكوتشنج التوجيهي.....81
الفصل الخامس..... 89
كيف يعمل الكوتشنج الحواري؟ 89
الفصل السّادس 99
كيف يعمل الكوتشنج التيسيري؟..... 99
الفصل السّابع.....109
كيف يعمل الكوتشنج التوجيهي؟ 109
منحنى الصعود 119
الفصل الثّامن.....129
كيف تدير جلسة المتابعة؟.....129
الفصل التاسع 137
التّدريس الفائق 137
ما التدريس الفائق؟.....138
لماذا يحتاج الكوتشنج إلى التدريس الفائق؟ 139
حجر الأساس في أنموذج التدريس الفائق 141
الأهداف 143
الأداة 150
أنماط التعلّم: فرديّ – ثنائيّ – جماعيّ 153
أشكال الانخراط: سمعيّ – بصريّ – حسيّ 156
الممارسة: العدد – التّكرار – المستوى.....158
الفروق الفرديّة – الخصوصيّة – التمايز 161
الثواب والعقاب والإنجاز.....164
الفصل العاشر.....169
المعلّم كـ كوتش.....169
مصفوفة الذكاء الوجداني 174
كيف يساعد الكوتش المعلّم للقيام بدور (الكوتش) مع المتعلّمين؟.....178

كيف يعمل (المعلّم الكوتش) في موضوع معاناة المتعلّم في الإنجاز الأكاديمي؟ ... 181
كيف يعمل (المعلّم الكوتش) في موضوع معاناة المتعلّم في النمو الشخصي؟ 187
المعلّم الكوتش للآباء والأبناء 193
مصفوفة الآباء – أين يوجه الآباء دعمهم للأبناء؟ 194
مصفوفة الأبناء – كيف يفهم الأبناء دعم آبائهم؟ 200
الفصل الحادي عشر 209
ثقافة الكوتشنج في المدرسة 209
خطّة نشر ثقافة «الكوتشنج» في المدرسة (سنتان) 212
المراجع العربيّة: 214
المراجع الأجنبيّة: 214
أوّلاً: المراجع العلميّة والأبحاث الإنجليزيّة 214
ثانيًا: المصادر الإلكترونيّة 215
ثالثًا: الكتب 215



زكريـــا إبراهيـــم
Zakareya Ibrahim

هذا ليس كتابًا عن تحسين أداء المعلّم فحسب؛ بل عن إعادة تعريف علاقته بالتعليم، وبذاته، وبطلبته.

في زمن تتعقّد فيه النظم التعليمية، وتتصاعد فيه معايير الجودة، وتتزايد فيه الأعباء، يأتي الكوتشنج التعليمي بوصفه تحوّلًا في طريقة التفكير، لا إضافةً إلى قائمة المهام.

يقدّم هذا الكتاب إطارًا متكاملًا يجمع بين الفلسفة التربوية العميقة، والنموذج العملي القابل للتطبيق، وأدوات الحوار التي تُعيد للصفّ روحه، وللمعلّم صوته، وللمتعلّم مكانته.

هنا لا يُنظر إلى المعلّم بوصفه موضوع تقييم، بل شريك في التفكير.

ولا يُختزل التطوير في تدريب عابر، بل يُبنى كمسار وعي ونموٍّ مستدام، تتسع دوائره لتصنع ثقافة مدرسة كاملة، وتفتح أفقًا مهنيًا جديدًا للكوتشز التربويين القادرين على قيادة هذا التحوّل.

إنه انتقال هادئ وعميق: من التوجيه إلى التيسير، ومن السيطرة إلى الثقة، ومن الصوت الواحد إلى ثقافة حوار تعيد تشكيل المدرسة من الداخل... وتصنع جيلًا من المعلّمين القادرين على التفكير بوعي، والعمل باستقلال، وقيادة التغيير من دون انتظار أحد.

9 789995 834289