فُرَص لتطبيق القيادة التربويّة

أريئيل ليفي

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

يعمل القائد التَّربوي على تحسين عمليَّات التَّعليم والتَّعلُّم في مدرسته ويسعى لوجود عمليَّات تعلّم ذي معنًى. إنَّه يُدرك أن موضوع التَّحسين هو ما يجري في الصُّفوف وأن عمليّتيّ التّعليم والتّعلّم مُرتبطان بالعلاقة النَّوعيَّة بين المُعلِّمين والتَّلاميذ. إنَّه يَعلَم أن التَّأثير على عمليّتيّ التّعليم والتّعلّم في الصّفوف هو نتيجة للعمل اليومي المُرَكَّز مع طاقم المدرسة؛ من أجل التَّطوير المهني الذي يحدث قريبًا من حقل التَّدريس، وهو مُرتبِط بظروف المدرسة والنَّاجم عنها. كذلك، يستطيع القائد التربوي تحديد الفُرَص لجعل مُمارسات التَّدريس ممارسات عامَّة من أجل تحسين التَّعلُّم لدى المعلّمين ويُخصِّص على جدول ساعات التعليم وقتًا لتعميق الحوار المَدرَسيّ حول مواضيع التّعليم والتَّعلُّم. مع ذلك، فإن القائد التَّربوي، كأيّ قائد آخر، يعمل ضمن واقع تنظيمي وتربوي مُكوّن من أعمال روتينية من الأنظمة والمباني التي تفرِضُ أجزاءً كبيرة من جدول أعماله. لذلك، ينبغي عليه أن يبحر بينها وأن يجد نقاط التَّوازُن بين النَّظريَّة والواقع ؛ بين المفهوم المُجَرَّد وبين التّطبيق العملي.

في السنوات الأخيرة، تقوم وزارة التربية والتعليم بتشجيع بعض التغييرات والإصلاحات الجهازية جنبا إلى جنب منها - الأفق الجديد "أوفك حدَاش"، "عوز لتموراه"، "التّعلُّم ذو المعنى"، "الإدارة الذَّاتيَّة"، "المرونة التَّربويَّة"، تقليص عدد التَّلاميذ في الصَّف، "معلِّمون قياديُّون" وغيرها. تختلف هذه الإصلاحات عن بعضُها في نواحٍ كثيرةٍ لها علاقة بمجموعة واسعة من المجالات، تشمل أساليب الإدارة والعمل في المدرسة، اتِّفاقات الأجور، المبنى التَّنظيمي للمدرسة، تطوير طواقم تدريس، البيداغوجيا ، ومضامين التَّعليم. وعلى الرغم من الاختلافات الجوهرية بين هذه المصطلحات، إلا أنها تبدو في جانب مُعَيَّن أنّها جميعًا جزء من رؤية أوسع. كُلُّها تفتح آفاقًا أمام القائد التَّربوي للتَّعامُل القريب، اليومي والروتيني مع الأهداف المدرسيَّة: تحسين عمليَّات التَّعليم والتَّعلُّم في المدرسة التي تقع تحت مسؤوليّته. كُل واحد من هذه الإصلاحات توفّر للقائد التَّربوي فُرَصًا وأُطُرًا للتَّفكير من جديد في عمليَّات التَّعليم والتَّعلُّم التي تحدث في المدرسة التي تقع تحت مسؤوليّته وفي أساليب العمل المُختلفة من أجل تحقيقها.

بالطبع، لا يمكن ضمن هذه القائمة القصيرة تغطية كل هذه الفرص. سنعرض فيما يلي بعض الأمثلة النّموذجيَّة لأُطَر من السّنوات السَّابقة توفِّر للقائد المدرسيّ وللطَّاقم الإمكانيَّة "لفتح باب الصَّف" والتَّأثير على ما يحدث في داخله.

1. فرص لتحسين عمليات التعليم والتعلُّم بواسطة برنامج الإصلاح "تعلُّم ذو معنى"

في سنة 2014 انطلق برنامج الإصلاح المعروف باسم: "تعلُّم ذو معنى"، وهدفه - قيادة جهاز التّعليم الإسرائيلي نحو القرن الـ 21. يطرح برنامج الإصلاح هذا رؤية لجميع الذين يشملهم جهاز التّعليم- أطفال الرَّوضات، التَّلاميذ وطواقم التَّدريس- وهو يُعالج جوانب

مُختلفة في حياة المؤسسة التّعليميَّة، تشمل: تحديد وظائف المُتعلِّم، التنويع في أساليب التَّعليم والتَّعلُّم، تصميم البيئة التّعليميَّة والتَّقييم البديل والتَّغيير في عمليَّة التَّطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.

يَقوم برنامج الإصلاح بإحداث تغييرات كثيرة في تنظيم التّعلُّم في المدرسة ويضع أمام القيادة المدرسيَّة تحدِّيات تربويَّة تتعلّق بجوهر العمل التّربوي في الصّفوف، وخارجها. أحد هذه التَّحدِّيات، على سبيل المثال، يكمن في إدراك أداء دور المتعلّم في القرن الـ 21 وفي ترجمتها إلى واقع عملي في المُمارسة اليوميَّة في الصّفوف. هذه التّرجمة تُثير أسئلة، مثل: أيَّة إجراءات يجب أن تحدُث من أجل تطوير تفكير نقدي، إبداعي وعصري بحسب ما يقتضيه تحديد الأداء الإدراكي المُناسب؟ كيف يُمكن إكساب التَّلاميذ الأدوات للتَّفكير حول تفكيرهم، وفقًا لما يقتضيه تحديد الأداء ما فوق الإدراكيّ؟ كيف يُعلّمون كيفية العمل ضمن طاقم (أداء بين الأشخاص) أو الإحساس بالكفاءة الذاتيَّة (أداء ذاتي)؟ هذه كلّها أسئلة هامَّة تتطلّب من المُدير وطاقمه التّفكير مُجَدَّدًا في عمليَّة التعليم والتَّعلُّم.

أحد التّحدّيات الكامنة في برنامج الإصلاح هو تغيير المبنى التّربوي المتعلّق بالمسؤوليَّة عن المنهاج التّعليمي، وفي أساسه نقل المسؤوليَّة والصَّلاحيَّة إلى مُدير المدرسة- اختيار 30% من المضامين في المنهج التّعليمي، والمتطلبات التي تصاحب هذه المسؤولية- التّنويع ضمن هذه السَّاعات في أساليب التَّعليم، التعلُّم والتقييم. هذا التّغيير له تأثير بعيد المدى على تنظيم وتخطيط عمليَّتيّ التّعليم والتَّعلُّم، خاصّة في المدارس فوق الابتدائيَّة، كما أن له تأثيرًا كبيرًا في المدارس الابتدائية أيضًا. أحد التّنظيمات الأساسيَّة الجديدة التي تدعم هذا الإجراء وتُتيح التَّفكير والنِّقاش المُتعمّقَين في القضايا التّربويَّة هي اللجنة التَّوجيهيَّة. تضمّ هذه اللجنة مُدير المدرسة، المُفتِّش العام، مُدير قسم المعارف في السّلطة المحليَّة، مُمثِّلي هيئة التدريس ومُرشِدين مهنيين، وهي تجتمع مرّتين في السّنة لمُناقشة مُخطَّط التَّدريس في المدرسة والمُصادقة عليه، بما في ذلك طرق التّقييم البديلة والتّعليم في الـ 30%، وهو الموضوع الذي يُشكِّل مركز النّقاشات في العديد من المدارس، في هذه المرحلة من تطبيق البرنامج الاصلاحي.

المُدير هو رئيس اللجنة، وبناء على ذلك، فإنَّه صاحب الكلمة الأخيرة للموافقة على الخطَّة. هذا الاجتماع النصف السّنوي هو بمثابة علامة لمَفرقين تربويَّين خلال السّنة الدّراسيَّة، تجري فيهما مُناقشات حول قضايا تنظيم وتخطيط التَّعليم والتَّعلُّم لثلاث سنوات. يوفِّر اجتماع اللجنة للقيادة التّربويَّة المدرسيَّة الإطار الرَّسمي للتَّفكير في قضايا مثل: أساليب التَّدريس في اللغة (أو أيّ مجال معرفة آخر)؛ ما هو الموضوع الدَّوري الذي يجب اختياره (في المدرسة الابتدائيَّة)؛ في أي مرحلة من التَّعليم يتم تدريس المجالات البديلة (30%) وفي أي مرحلة تُدَرَّس المجالات الأخرى (70%)؛ هل يتم تدريسها في نفس الوقت أم على التّوالي؛ ما هي أساليب التقييم المُلائمة في كُل مجال معرفة؛ وإذا كان مُتوقَّعًا من التَّلاميذ القيام بوظيفة بحث في المدنيَّات، هل ينبغي التّوقع منهم عمل بحث إضافي في مجال معرفة آخر؟ في هذا الجانب، اللجنة المُوَجِّهة هي فُرصة للعمل ليس في المضامين والبيداغوجيا فقط، بل أيضًا في تخطيط برنامج السّاعات بشكل أفقي ومُلاءَمته لاحتياجات المدرسة.

إلى جانب التَّغييرات البُنيويَّة في المدرسة، فمن الواضح أن أساليب التّطوير المهني للمُعلمين تتغيّر أيضًا، حتَّى يكون بالإمكان تلبية مُقتضيات قسم الـ 30%. هذه التَّغييرات تُثيرُ أسئلة، مثل: هل يُدرِك المعلّمون جيّدًا كيف يقومون بتدريس مهمّة التَّنفيذ؟ هل يعرفون ما هي معايير وظيفة البحث؟ وعلى صعيد آخر من التطوير المهني، فإن للتَّغيير في تقسيم المنهاج التَّعليمي تأثيرًا على دور مُركِّزي

المواضيع أيضًا، إذ ينبغي عليهم هم أيضًا أن يكونوا مُعتمِدين على تقديراتهم واستقلاليين أكثر في أدائهم لمهامهم. عليهم أن يُفكِّروا في طُرُق تقييم بديلة، أن يختاروا وحدات تعليميَّة من بين الإمكانيات التي يقدّمها المفتّشون القطريون وأن يقرّروا ما هي المضامين التي يتم احتسابها في علامة البجروت.

في نهاية المطاف، هذا التغيير الهيكلي، والاشتغال بقضايا تربوية في نطاق اللجنة المُوجِّهة، يُحوِّلان اللجنة إلى لجنة تربويّة للمدرسة. المُديرون والمُفتِّشون يُشيرون إلى أن هذه هي آلية قويَّة أدَّت إلى تغيير في نمط الحياة المدرسيّة وفي التّعامُل مع القضايا التَّربويَّة والإداريَّة.

2. فُرَص تربويَّة مُتاحة في البرنامجين الإصلاحيَّين "أفق جديد" و "عوز لتموراه"

تتعرض اتّفاقيَّتا الأجور "أفق جديد" (أوفك حداش 2008) و "عوز لتموراه" (2011) إلى العديد من الجوانب الخاصَّة بجهاز التَّعليم، والمجال لا يسمح هنا للتّوسع في وصفها. ينعكس أحد التّغييرات الأساسيَّة في هذين البرنامجين الإصلاحيين في طبيعة أسبوع العمل المدرسيّ. في أعقاب التوقيع على هاتين الاتفاقيتين، أصبح مطلوبًا من المُعلّمين أن يمكثوا في المدرسة حوالي 36 ساعة، يقومون خلالها بالتَّدريس والاجتماع مع التَّلاميذ في تركيبات مُختلفة (اجتماع كامل الصَّف، مجموعات صغيرة، اجتماعات "واحد مع واحد")، كذلك، عليهم تكريس الوقت أكثر لتخطيط عمليَّات التَّدريس في نطاق ساعات المكوث في المدرسة. لقد أوجدت الجوانب الهيكليَّة لكُلِّ اتّفاقيّةٍ من الاتّفاقيّتين واقعًا جديدًا في المدارس. يتبيَّن لنا من اتّفاقيّة "أفق جديد"، وهي الأقدم، وكذلك من اتّفاقيّة "عوز لتموراه"، الأحدث، أنه حدثت تغييرات ثقافيَّة- تربويَّة في طبيعة المدرسة، كتنظيم يَتَعَلِّم.

المعلمون يمكثون وقتًا أكثر في المدرسة وتتوفّر لديهم فرصٌ أكثر، رسميَّة وغير رسميَّة، للتّحدُّث مع التَّلاميذ وأولياء الأمور، للالتقاء ولمناقشة القضايا التربوية ولتخطيط تدريسهم، لوحدهم أو برفقة زُملائهم. من المفهوم ضمنًا أن الواقع الهيكلي الجديد يضع أمام القائد التَّربوي تحدّيًا تخطيطيًّا من الدَّرجة الأولى، خاصَّة في المدارس فوق الابتدائيَّة المكوَّنة من ست سنوات تعليميَّة، حيث ينبغي التّعامل مع تطبيق البرنامجَين الإصلاحِيَّين في نفس الوقت. مع ذلك، هي تتيح له الفُرَص لتخصيص الموارد اللازمة لخلق أطُر للتّعليم والتَّطوير المهني الهام لأعضاء هيئة التّدريس. في هذه الحالة أيضًا تتوفر أمامه الإمكانيَّة للاطّلاع على عمليَّات التَّطوير المهني من ناحية منهجيَّة ومتعدّدة السّنوات والتّخطيط لها بشكل يجعلها تُتيح وتدعم إحداث التَّغييرات في عمليَّات التَّدريس والتّعلُّم.

في اتّفاقيّة "الأفق الجديد" توجد فُرصَة للاشتغال بالبيداغوجيا في سياق تقييم المُعلِّمين أيضًا. في أعقاب البرنامج الإصلاحي، يدخُل المُديرون إلى الصُّفوف ويُشاهِدون المُعلِّمين أثناء تدريسهم ويُجرون مُحادثات تغذية مُرتَدَّة بعد المُشاهَدة. هذه فُرصَة محدّدة في روتين العمل المدرسيّ للمُدير وللمُعلّمين لكي يُناقِشُوا القضايا التَّربويَّة. في الوقت الرَّاهِن، في أعقاب برنامج "الأفق الجديد"، أصبحت هذه العمليَّة جُزءًا لا يتجَزَّأ من جدول أعمال الإدارة التَّربويَّة لكُل مُدير في المدارس الابتدائيَّة والإعداديَّة.

3. المرونة التَّربويَّة مِن أجل تحسين التَّدريس والتَّعلُّم

التَّعلم ذو المعنى ينعكس، من بين أمور أخرى، بكون المُتعلِّم يأخذ على عاتقه مسؤوليَّة تعلّمه ويقوم بتطوير الكفاءَة والقُدرة للاعتماد على نفسه وعلى مهاراته. لذلك، من أجل التمكين من الوجود الحقيقي لبيئة تعلُّميَّة ذات معنى، يجب أن ترافق هذه البيئة آليَّات هيكليَّة وتنظيميَّة تتيح للمُديرين ولطواقم التّدريس أن يأخذوا على عاتقهم المسؤوليَّة عن عمليَّات التَّدريس الخاصَّة بهم. وبالتَّالي، فإن البرنامج الإصلاحي "التَّعلُّم ذو المعنى" يرافقه الإصلاح الذي يعزز المرونة التربوية. هذه المرونة لها جانبان رئيسيَّان يُعنَيان بشكل مُباشر بجوهر التَّعليم والتَّعلُّم.

ينعكس الجانب الأوَّل في التّطوير المهني للمُعلِّمين. مُديرو المدارس الابتدائيَّة والإعداديَّة يُمكنهم اليوم إنشاء هياكل مدرسيّة للتَّطوير المهني أكثر اتّساعًا مما كان عليه الحال في الماضي، وتصميمها بشكل يُلَبّي احتياجات طاقم التّدريس، المدرسة وحتى السلطة المحلية. الجانب الآخر للمُرونة التّربويَّة هو إمكانيَّة تغيير أهداف بعض ساعات التَّدريس.

في كُلٍّ من المدارس الابتدائيَّة والمدارس الإعداديّة تتوفّر اليوم مرونة بنسبة تصل حتَّى 25% من ساعات التَّدريس (شريطة أن يتم تدريس جميع التخصصات، بما في ذلك ساعات التّربية)، وهذه المُرونة تُمكِّن المُدير من ممارسة تقديراته ومُلاءَمة السّاعات لاحتياجات المدرسة- إضافة أو انتقاص ساعات من اختصاص معيَّن، في صفٍّ أو من طبقة صفوف معيَّنة، تعزيز مُبادرة مدرسيَّة وغير ذلك. هذه السّنة، ولأوّل مرَّة، تُعطَى الصَّلاحيَّة للمُدير في المرحلة الإعداديَّة لتحديد تقسيم السَّاعات في جميع التخصصات على مدى ثلاث سنوات (مع حد أدنى من السَّاعات في عدد من المواضيع في كُل سنة). وبالطَّبع، لمُمارسة هذا التَّقدير يحتاج المُدير إلى التّعامل مع قضايا تربويَّة من الدّرجة الأولى، وهو يحتاج إلى مُعطَيات مدرسيَّة آنيَّة. لذلك، في نهاية المطاف، يتطلّب هذا التغيير أيضًا التّعامل عن قُرب مع عمليّتيّ التّعليم والتَّعلُّم المُنبثقتَين من داخل الصَّف والعائدتين إليه.

للإجمال، فإن الغرض من النّماذج القليلة التي تمّ عرضُها هنا هو الإشارة إلى التّغييرات الهامة التي حدثت في جهاز التَّعليم الإسرائيلي في العقد الأخير. بعض هذه التّغييرات أصبح معروفًا وتمَّ استيعابُه بشكلٍ كبير، بينما بعضُها الآخر أحدث وما زال غير مألوف بما فيه الكفاية، ولكنها جميعًا تنطوي على إمكانيَّة الرّجوع إلى الأساس الجوهر المدرسيَّ- التَّعليم والتَّعلُّم. إن تطبيق عدَّة برامج إصلاحيَّة معًا، حتَّى لو كانت مكملةً بعضها للبعض، يفرض متطلّبات كثيرة ومعقّدة من المدرسة ومن طواقم التَّدريس. ظاهريًّا، يُتَوَقَّع من مُديري المدارس تطبيق البرامج الإصلاحيَّة في آن واحد، ولكن طريقة التَّطبيق ينبغي أن تتلاءَم مع احتياجات المدرسة.

مُديرو المدارس يعرفون جيّدًا طبيعة مدارسهم واحتياجات كُلٍّ من التَّلاميذ، الطاقم والمُجتمع، ويعرفون كيف يُلائِمون البرامج الإصلاحيَّة للظُّروف التي يعملون ضمنها. ولكن يبدو أنه عندما تكون التّوقعات المُلقاة على جهاز التّعليم كبيرة، فإن تركيز القيادة المدرسيَّة على الجوانب التَّربويَّة هو مهمّة غير ممكنة. ومع ذلك، رُبّما يُشكِّل جدول الأعمال المهني الذي توفّره القيادة المدرسيّة خيطًا مُنَظِّمًا في البيئة المدرسيَّة الدّيناميكيَّة والشّديدة الاهتياج، ويُساعد على تعبيد الطريق نحو الغد.