" نحن ندعوكم للتحرك!" [1]

مُديرون إسرائيليُّون يتحدَّثُون عن تعزيز قيادات مُعلّمين

جيل طالمور دافيد

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

هل ينبغي حصر قيادة المدرسة بالمُدير؟ هنالك فكرة سائدة تقول بأن ماهية دور مدير المدرسة هي أن يكون الرائد، القائد والشّخصيَّة المركزيَّة ، ولكن الكثيرين يُشيرون إلى محدوديَّة هذه الفكرة في التّعامُل الفعَّال لفترة طويلة من الزمن مع كثرة المَهمات والتّحدّيات التي تُواجِهُها المدرسة وجهاز التَّعليم. (أُنظُر مثلًا: Harris, 2014; Fullan, 2016; Senge, 2000; Spillane, 2005). هؤلاء الباحِثون وغيرُهم، يقترحون رؤية بديلة للعمل الإداري هي: تقاسم كرسي القيادة مع أكبر عدد ممكن من الأشخاص.

في الفصل الوارد في هذا الكتاب تُبَيّن سارة فيرمان كيف يتمُّ ذلك، وحسب طريقتها: "نتزحزَح جانبًا" ونُفسِح المجال ليتمكّن الآخرون أيضًا من الإسهام في قِيادة المدرسة. إنها عمليَّة بسيطة جِدًّا، كما تبدو، ولكن، هل يُمكن أن يسمح مُدير المدرسة لنفسه أن يُتيحَ للآخرين قيادة المدرسة بدلًا منه؟ وإذا قام بذلك، هل يستمرُّ في كونه مُديرًا- في نظر نفسه ونظر المعلّمين والتَّلاميذ وأولياء أمور التَّلاميذ والمُفتِّشين؟ طرحنا هذا السؤال على مُديرين ومُديراتٍ إسرائيليين وتبيَّن أن العديد منهم لديهم وجهات نظر متباينة. مِن ناحية، هُم يؤمنون بأنّه من الضَروري، ومن الصّحيح، تنمية قيادات مُعلّمين؛ ومن ناحية أخرى، إنّهم يُمارسون الواقع المهني والجهازي الذي يعملون فيه على نحوٍ يُلزِمُهُم بالمسؤوليَّة المُطلَقَة، حتَّى أدق التَّفاصيل. سوف نحاول أن نعكس هذا التوتر، وكذلك المفاهيم والإجراءات الإدارية التي تتم في داخله، من خلال تعليقات جمعناها من مُديرين ومُديراتٍ في لواء المركز، كانوا قد شاركوا في سنة 2016 في برنامج لتعزيز الحوار والقيادة التربوية.

"كمُديرةٍ، أنتِ تُديرين دفَّة السَّفينة"

ألما هاريس، التي تكتب كثيرًا عن موضوع القيادة الموزعة في التعليم، ترى أن أحد الشروط لتحقيقها هو تدعيم الطموح المنبثق عن تعزيز المدرسة كلّها، وليس (فقط) ذلك الطموح النَّاجم عن "الأنا" المهنية أو الطموح الشخصي لدى المُديرين والمُعلّمين على

[1] من أغنية "لنتحرك" لفرقة "داغ ناحش". كلمات: شيري ريفر، دافيد كلامس، موشيه أسراف، شلومي ألون، أمير بن عامي، غاي مرجليت، شأنان ستريت ويايا كوهين أهرونوف.

حدٍّ سواء (Harris, 2014). إن دلالة هذا الأمر مُزدوجة: فمن ناحية، ينبغي على المُديرين النظر إلى المدرسة على أنها " تخص الجميع"- المعلمين والمسؤولين والمُدير على حَدٍّ سواء؛ ومن ناحيةٍ أُخرى، على المُعلّمين تبنّي موقف التعامل المهنيّ الشامل في النشاط المدرسي، أبعد من نطاق الحصَّة القادمة أو حصة التربية الخاصة بهم. إن دور المدير هو تمكين أكبر عدد ممكن من الأشخاص أن يشعروا أن المدرسة تعود لهم، أن لديهم مسؤوليَّة عامّة تجاه مجموعة واسعة من الأنشِطَة والمُجرَيات الهامّة التي تحدث فيها، وأن نجاح المدرسة هو بمثابةِ نجاح لهم.

وبينما يُعزِّز العديد من المُديرين في إسرائيل مثل هذا الموقف، هم يسألون أنفسهم كيف، وهل يُمكن التوقف عن رؤية المدرسة على أنها "شيء لهم". رونيت[2] توضِّح إلى أيّ حدّ يُعتبر الأمر مُركّبًا: "من ناحية، من المُثير أن نرى سلوك المسؤولين الذين منحناهم الثّقة، وهم يديرون دفة الأمور في مجال مسؤوليّاتهم. ومن ناحية أخرى، أنت تريدين أن تكوني شريكة في القرار- لأنّك أنت المُديرة". إن أقوال رونيت تبيّن إلى أي مدى هي ترى أنه من المهم إتاحة المجال للمعلمين الذين يشغلون مناصب مختلفة لأن يقودوا أنشطة هامة في المدرسة. مع ذلك، تقول رونيت، هناك مُديرة واحدة فقط؛ وبشكل أو بآخر، عليها أن تكون مُشاركة في اتّخاذ القرارات في كُلّ مجال.

من اين تنبع الصعوبة "في التّحرُّر من الضرورة إلى السّيطرة بنسبة 100% على الأمور، بنسبة 100% من الوقت"، على النّحو الذي تُحدِّدُه نُعومي؟ العديد من المُديرين يُشيرون إلى أن التّفسير يكمن في مشكلة جهازيَّة ثقافية متعلقة بكيفية النظر إلى دور مدير في الجهاز التعليمي. "في نهاية الأمر" تقول روتي: "المدير هو الشخص الذي يُطلب منه أن يقول رأيه في كل ما يحدث في المدرسة." على المُدير أن يتحمل المسؤولية القصوى عن كل قضيّة وكل جانب يتعلّق بما يجري في المدرسة- نوعية التعليم والتعلُّم، عمل طواقم المواضيع، تحصيلات التّلاميذ، الأمن والسلامة، نوعية المعدات المادية، حقوق المتعلمين والمعلمين وأكثر من ذلك- القائمة طويلة. وتشدد أهوفا القول بأنه: "من المتوقّع منا أن نعرف" أن "المسؤولية والمسائلة تقع علينا".

:يُتَوَقَّع منَّا أن نعرف" تُسَلِّطُ أهوفا الضّوء، "علينا تقع المسؤوليَّة والمُساءَلة". ربما يشعر المُديرون الذين يعملون على تعزيز القيادة لدى مُعلّميهم بالقلق من جهات في التّفتيش وفي السّلطة المحليَّة وأولياء الأمور وحتَّى المُعلّمين بأنهم لا يتفهّمون ماذا يُساهِم "انزياحُهُم" من مركز المسرح لجودة العمل المدرسي. ربما ينظرون إلى الأمر على أنه عدم سيطرة أو عدم كفاءَة مهنيَّة أو إنسحاب من أداء عملهم كمُديرين: "كتراجُع، وتعب وكَسَل"، حسب تعبير يوسي.

[2] جميع الأسماء وهميّة.

"ينبغي أن يكون المدير مُنتَبِهًا لمدى حُضوره"

مع ذلك، وعلى الرَّغم من وجود مثل هذه المخاوف، هنالك مُديرون في إسرائيل يختارون أداء مَهامهم من خلال ادراكهم للتّوتّر القائم بين المركزيَّة واللامركزيّة (التوزيع): إنَّهم يدركون مسألة سيطرتهم المهنية والرسمية ويتمسكون بأماكنهم على رأس المؤسّسة، وفي نفس الوقت، هُم يسعون لتحقيق الاستقلالية للمُعلّمين في قيادة وتنفيذ أعمال مهمة ، لمصلحة المدرسة كُلِّها.

كيف يقومون بذلك؟ يبدو أن الخطوة الأولى والعليا مرتبطة بالعمل الشّخصي للمُدير مع نفسه، حول تصوّراته واعتقاداته، ومن خلال تدريب "عضلاته" المستجيبة. "هذا هو عمل داخلي على الـ "أنا" خاصَّتي"، يوضح أحمد، "أنا أومن أن نجاح المدرسة يعني جعل الأشخاص يشعرون بأهميّتهم في بالنّشاط المدرسي". أحمد على وعي تام بمركزيّة قيادته في المُمارسة اليوميّة في المدرسة، إلا أنه يختار استخدامها لجعل الآخرين أن يكونوا هم في مركز العمل. "العمل على الـ "أنا"، في الواقع، ينطوي على نوع من التَّنازل عن الاعتراف العلني الدائم بكونه الشّخصيَّة المركزيَّة في المدرسة؛ إنه تنازل ناجمٌ عن الفهم العميق أن مصلحة المدرسة تتحقّق عندما يستطيع المعلّمون أن يعزوا لصالحهم نشاطات القيادة والرّيادة. لا ينبغي على المُدير، بالضَّرورة، أن يعزوَ لنفسه فضل النَّجاحات والنّشاطات، حتَّى وإن كان بالفعل، بشكلٍ أو بآخر، له دور في كل ما يحدث. توضح عليزا ما تقول: "المُديرون الواثقون من أنفسهم ومن مواقعهم [...] يُتيحون للمُعلِّمين القياديين أن يقفوا في واجهة المنصَّة. حين يُدرك المُدير أن نجاح المُعلِّمين هو نجاحٌ له، عندها لا توجد مُشكلة".

من هذا الموقع يستطيع المُدير أن يسأل نفسه: متى يخدِمُ وجودي في مركز المؤسسة المدرسيّة، وعلى رأسها، المهام المركزيَّة للمدرسة؟ ومتَّى، فعلًا، وجودي وراء الكواليس، في الهامش، في الخلفيَّة، يُمكِّنُ من فعل ذلك على نحوٍ أفضل؟ تقول غاليت: "ينبغي على المُدير أن يتَّخِذَ قرارًا مدروسًا متى عليه الانزياح جانبًا ومتى عليه القيادة [بنفسه]. المُدير الذي يقوم بذلك يتمعّن في مُجمل الممارسات التي تحدث في المدرسة، ويزن الأمور، ويرى أثناء استمرار الحركة، ما هي الأعمال الإداريَّة الأكثر فاعليّة. في سياقات مُعيَّنة، يختار الأنشطة التي تشكل حضورا أساسيا لسلطته الإدارية، وفي سياقات أخرى، يختار أنشطة تجعله أقلّ حضورًا؛ في حالات معيّنة يتوجّب عليه اتّخاذ القرارات بنفسه وبسرعة، وفي أوقات أخرى، عليه أن يأتي بالقضايا المطروحة على جدول الأعمال للمُناقشة ولاتّخاذ القرار مِن قِبَل المُعلّمين. وكما يُفهم من كلام غاليت: كلما كانت المُديرة مستجيبة أكثر، ذات انضباط ذاتي وثبات مهني، وذات فهم عميق للسياقات المدرسيَّة والجهازيّة الديناميكيّة، هكذا تستطيع أن تختار في كل وضع إذا ما إذا كان عليها إتاحة مجال القيادة للآخرين، أن تُبقي عصا القيادة بيدها أو الدّمج بين الإمكانيّتين.

تتعلق القرارات اليوميَّة المحدَّدة التي ينبغي على المدير اتّخاذُها بمشاركته في جلسات العمل المُختلفة التي تُقام في المدرسة- سواء كانت جلسات ثابتة، مثل اجتماع الهيئة التَّدريسيَّة وجلسات طواقم المواضيع، أو جلسات متغيرة تُعقَد حسب الحاجة، مثل الجلسات التي تُعقد لتحليل نتائج امتحانات الـ "ميتساف" أو لتخطيط حفلات التّخريج. يسأل المُدير نفسه: هل يتوجّب عليّ المشاركة في مثل هذه الجلسات؟ وإذا كان الأمر كذلك- دائمًا أم من حين إلى آخر؟ هل ينبغي عليه انتظار دعوة من المعلّمين أم عليه التّبليغ عن حضوره ومن ثم يأتي؟ وفي الجلسة ذاتها، هل يجب أن يتكلّم أم أن عليه التزام الصّمت؟ وفي حال الكلام- ماذا ينبغي عليه أن

يقول؟ وكيف؟ بحكم كونك المُدير؟ أم كمعلّم يتخصَّص في مجال معيّن؟ أم "ببساطة"، كأحد أعضاء الطَّاقم؟ الإجابة عن هذه الأسئلة تكون مُختلفة في كُلّ مرَّة، وفقًا للتّفكير التَّأمّلي العميق الخاص بالمُدير: متى يُتيحُ حضوره للمعلّمين القيادة والعمل من أجل المدرسة ومتى يُعيقُ ذلك؟ هل حضوره يُعزّز قُدرة المعلمين على تحمّل مسؤوليَّة مشتركة إزاء المهام المهنيَّة الخاصَّة بهم، أم أنه سيربك الأفكار، الأمر الذي لا يُعزّز ولا يقدم عملا مُركَّزا ومتواصِلا؟

تزداد مثل هذه الأسئلة حدة على ضوء النتائج الأوليّة للبحث الذي يُرافق برنامج تعزيز الحوار والقيادة التّربويّة (Israeli, Lefstein,&Feniger, forthcoming)، التي ترى أن حضور المُدير في هذه الجلسات تقلّص، عادةً، مدى المُشاركة الفعَّالة للمُعلّمات والمُرَكّزات. وأكثر من ذلك: تبيَّن أنه في الجلسات التي كان يُشارك فيها المُدير كانت تُطرح مضامين إداريَّة أكثر، وأحيانًا على حساب المضامين التَّعليميَّة. ماذا يُمكننا أن نتعلّم من هذه المعطيات حول تأسيس قيادة مُعلّمين في العمل المدرسي الروتيني؟ أولًا، أن لحضور المُدير في جلسات الطّواقم تأثيرًا على طبيعة ومضمون الحوار الذي يجري فيها؛ ثانيًا، أن مُشاركته "تحتل" مجالًا من الحديث، العمل والقيادة، وعندما يحتل هو هذا المجال، يضيق المجال القيادي الذي تحتلّه المُرَكِّزَة.

"أتَحْتُ المجال لكل مُركِّزة أن تحلم وأن تحقّق الأحلام"

العديد من المُديرين يختارون أن يشاركوا معلميهم في عمليَّة القيادة بواسطة آليات لتوزيع الصَّلاحيات. هذا يعني، من الناحية العملية - "تفكيك" مجالات المسؤوليَّة والعمل الخاصَّة بالمُدير إلى عدّة إجراءات ونقلها للتّنفيذ مِن قِبَل المعلّمين بواسطة تحديد الوظائف المسؤوليَّات. يُمكن تشبيه هذا الترتيب بالكائن الحيّ الذي توجد له عدة أذرُع في اتّجاهات مُختلفة لتنفيذ المهام الخاصَّة به. ولكن هل هذه الأذرُع- أصحاب المناصِب في المدرسة، في هذا الشَّأن- تقوم بتنفيذ المهمات التي حُدِّدَت لها، أم أن لديها إمكانيَّة المُبادرة والعمل بشكل مُستقِل؟ في الواقع التّعليمي في إسرائيل، الجواب هو نعم ونعم في الحالتين، ولكن بأشكال مختلفة.

المُديرون الذين اعتادوا إعطاء مسؤوليات لأصحاب الوظائف في المدرسة يرون أن دورهم في هذا الصّدد هو عبارة عن مُرافقة شخصيَّة ومنح الدعم والتّطوير المهني: "ينبغي على المُدير أن يُتيح للمُركّزين وللمُعلّمين القياديين أن ينموا ويقودوا، ولكن في نفس الوقت، عليه أن يكون قريبًا من الأحداث لكي يقوم بالتَّوجيه والإرشاد والدّعم" تقول مُنيرة. هذا يعني، مثلًا، تحديد المهام المهنيّة الخاصَّة بأصحاب المناصِب، التّفكير معهم كيف يتم تنفيذها وتدريبهم وإرشادهم في تنفيذها. يوسي، على سبيل المثال، يصف الاجتماعات العامة للهيئة التدريسيَّة وكيف "تقوم المُركّزات بإدارة غُرفة المُعلمين، في حين أجلس أنا جانبًا. البرنامج يُبنَى بشكل فعليّ معي من وراء الكواليس، ولكن تتم [قيادة] كل الإجراءات بواسطة المُركّزات". وتُضيفُ عليزا: "في جلسات الطّواقم التي أُشاركُ فيها كواحدة من المعلّمات، إذا كانت هناك صعوبة، مُعضِلة أو أي شيء يثير تحدّيًا، فإن المُعلِّمة القائدة هي التي تتعامل مع الموضوع وأنا أُتيحُ المجال؛ أنا لستُ موجودة هُناك كخبيرة".

هنالك مُديرون آخرون يختارون التَّعامُل بشكلٍ مُختلف: إنهم يتوقفون عن تنفيذ عمل معيَّن ويوكلون ذلك العمل إلى المعلمين. ياعيل تصف كيف اعتادت أن تُخطّط مع المربيَّات أيَّام لقاء أولياء الأمور."في هذه السّنة"، تقول، "قامت المُركّزات بتنفيذ ذلك بأنفسهن". وتُضيف نُعومي: "لم أحدد تعريف مهمّة [المُركِّزات]"، وتُتابع مُنيرَة: "تتلقَّى المُرَكِّزات الميزانيَّة التي خططنا لها ، وكُل

واحدة مسؤولة عن قرارها ". إجراءات إداريَّة من هذا القبيل تُتيح أمام المُعلّمين مجالًا واسعًا لعملٍ مُلفت للنّظر في المدرسة. سوف يكون بإمكانهم أن يُبادروا وينفِّذوا أعمالًا لم تخطُر بالضّرورة في بال المُديرة، مثلا: أن يعززوا التّعاون بشكل لم تحدّده المديرة لهم وأن يقودوا المدرسة إلى نجاحات لم تحلُم بها المُديرةُ بعد. الشّرط الضروري لذلك، تقول أهوفا، هو أن يُتاح للمعلمين "مجال للتَّجربة، مجالٌ للخطأ"؛ ويُوسي يوضح أن الأمر منوط بتقديم الدّعم الجهازي: "هذا الأمر يتطلّبُ تغطية كبيرة من الجهاز والصّبر على التجاوزات والأخطاء". وتصف روتي حالةً كانت قد منحت فيها مُركّزة موضوع الاستقلالية في التّعامل مع مشكلة ظهرت مع مُرشدة مجال تخصُّص، وبالرّغم من أن الأمر كان ينطوي على عمليَّة طويلة، فقد منحتها الدّعم اللازم إزاء التّفتيش، ولكن ذلك ليس سهلًا، كما يوضِّحُ بعضُ المُديرين: " الخوف من فقدان السيطرة على ما يحدث هو كبير"، يقول إيلان، "ومن الصّعب الاعتماد على أن الأمور يُمكن أن تتم بصورة أفضل من دوننا"، كما تُؤكد نعومي. والنتيجة: المعلّمون يحتاجون إلى فضاء يستطيعون من خلاله توسيع رؤيتهم الجهازيَّة، تعميق إدراكهم بالنّسبة للمهام المدرسيَّة المركزيّة وتحسين قُدراتهم القياديَّة؛ ولكي يستطيع المُديرون إتاحة ذلك للمُعلِّمين، فإنهم يحتاجون إلى فضاء مُشابه.

من الجدير بالذكر أن فضاءً من هذا القبيل يتطلب من المُدير تحديد وتصميم بُنى تحتيَّة تنظيميَّة مُساعِدَة. توضح رونيت، وبكلمات يتبنَّاها بالتّأكيد العديد من المُديرين: "إن الاستعداد المطلوب أولا وقبل كل شيء هو تحديد المبنى التّنظيمي: تحديد الطَّاقم والحدود الزّمنيَّة في البرنامج للقاءات صاحب الوظيفة المسؤول مع الطّاقم في مجال مسؤوليّته، تحديد وقت لجلسة مشتركة لصاحب الوظيفة للمسؤول مع المديرة أو النّائبة من أجل التّوجيه والمرافقة والدّعم، وإضافة إلى ذلك - منح علاوة كمُكافأة". ويصف مُديرون آخرون كيف تمكّنوا من بناء مبنى جهازي يُمكن المُعلّمين من قيادة طواقمهم بشكل ملحوظ: تحديد وقت مُدمج في البرنامج لجلسات منتظمة للطاقم، تعيين مدروس لمُركّزات الطّواقم، استخدام موارد مختلفة لغرض التطوير المهني للمعلمين القياديين وغير ذلك. توضِّح عليزا إلى أي مدى تُعتبر إجراءات إداريَّة من هذا القبيل مهمّة: "يستطيع المدير أن يكون على درجة كبيرة من الأهميّة حين يُخطّط ويتيح للمعلّمين مجالًا واسعًا، ويقوم ببناء شبكة واسعة لمُمارسات ذات أهميَّة في المدرسة".

هل ينبغي أن تقتصر قيادة المدرسة على المُدير؟ هنالك مُديرون ومُديرات في إسرائيل يرون أن الإجابة عن هذا السّؤال هي "نعم" و"لا". من ناحية، الواقع الجهازي يُلزم مُدير المدرسة بأن يكون مسؤولا عن مُجمل التّفاصيل التي تكوّن العمل الرُّوتيني في المدرسة- من أكبرها إلى اصغرها. ومن ناحية ثانية، المُديرون في إسرائيل يعلمون أنه من غير الممكن، بل وليس من الصّحيح، أن يقوموا بتنفيذ جميع الأمور بمفردهم. في عملهم اليومي، هم يعملون في داخل هذا التّوتّر: بعمل ذاتي، تأمُّلي ، من خلال الرؤية المهنيّة الخاصّة بهم هم أنفسهم؛ بمُشاركة مدروسة، تُراعي السّياق، بلقاءات مدرسيّة أو بعدم وجودها؛ بمنح صلاحيَّات وتنميّة المسؤوليَّة المُشتركة في أوساط المُعلّمين؛ وبخلق برامج تنظيميّة داعمة. خلال ذلك يمنح المديرون والمديرات، الذين يتردد صدى اقوالهم هنا، أهميّة عمليّة ملموسة، في السياق الإسرائيلي، للأفكار الواردة في أقوال فيرمان: العمل الجماعي وتنمية المهارات القيادية للمعلمين هما المفتاح لنجاح المدرسة، ولتحقيق ذلك ينبغي على المُدير أن يقوم بعمل أمرين في نفس الوقت: الأول- خلق مجال لعمل ذي معنى للمعلمين؛ والثّاني- العمل بشكل منهجي، معتمد ومتماسك من أجل دعم ذلك المجال وترسيخه وإضفاء الطّابع المهني عليه.

المراجع

Fullan, M. (2016). *Coherence*. CA: Corwin Press and the Ontario Principals' Council.

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. California: Corwin Press

Israeli, M., Lefstein, A. & Feniger, Y. (Forthcoming). *Principals' perception of structuring of the teacher team coordinator's role*. Submitted for presentation at the 2017 AERA annual conference, San Antonio, TX.

Senge, P., Camron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*, 143-150