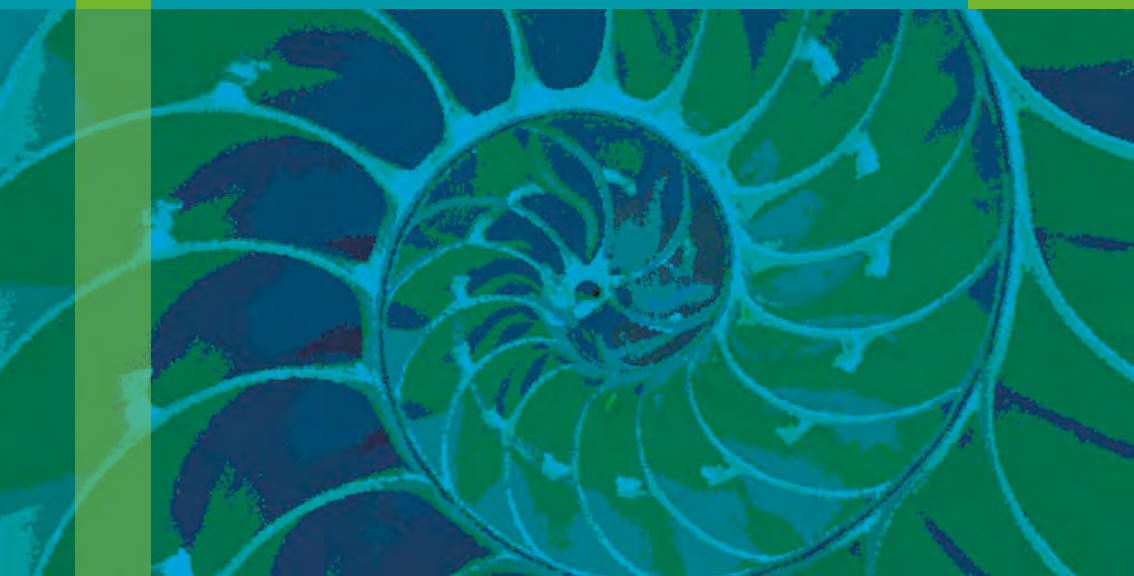


تمكين المعلمين كعوامل للتغيير: مقارنة غير منصبية لقيادة المعلم

تحرير ديفيد فروست



تمكين المعلمين كعوامل للتغيير: مقارنة غير منصبية لقيادة المعلم

تحرير ديفيد فروست



شكر وتقدير

أود أن أعرب عن امتناني لمساهمات الأربعة مساهما في هذا الكتاب، ليس فقط لكتابتهم، ولكن أيضًا لعملهم المهني في خدمة الشباب الذين يمرون عبر مدارسنا وخدمة عائلاتهم. بدون مهنتهم وشجاعتهم وتفانيهم، لن يكون هناك قصصا لترويها.

يوجد وراء هؤلاء المؤلفين، العديد من الزملاء الآخرين في المدارس والمنظمات الأخرى المعنية الذين تعاونوا وشاركوا وبطرق أخرى شكلوا القصص التي يرويها هذا الكتاب. أمل أن يفهم سرد أعمالهم التطويرية حقهم. أود أيضًا أن أعبر عن تقديري لفطنة وحكمة أولئك الذين يحتلون مناصب قيادية حكومية وأكاديمية ممن قاموا بدورهم في النهوض بممارسة قيادة المعلمين غير المنصبة.

أنا ممتن أيضًا للإذن الرسمي للنشر من جميع المؤسسات والمنظمات المذكورة في الكتاب. وهناك العديد من الآخرين الذين ظهروا في القصص التي تتكشف عن قيادة المعلمين غير المنصبة بما في ذلك مؤسسات المجتمع المفتوح (Open Society Foundations OSF) وجامعة هيرتفوردشاير، وخاصة مركز القيادة التربوية. أريد أن أبرز بشكل خاص، الدولية للتعليم (Education International EI)، الاتحاد العالمي لمنظمات المعلمين، التي منها استمددنا التشجيع ومنها أيضا مؤلف للمقدمة.

أود أيضًا أن أعرب عن امتناني لـ «القيادة من أجل التعلم: شبكة كامبردج»، المجموعة الأكاديمية في كلية التربية بجامعة كامبردج، والتي أشعر بالفخر لكوني كنت عضوًا فيها. وأود أن أشكر بشكل خاص روث سابسيد، لمساعدتنا في إنشاء سلسلة الكتب هذه وكاثرين شو على التدقيق اللغوي الممتاز.

أخيرًا، أود أن أعرب عن امتناني لأماندا روبرتس التي قدمت الدعم المعنوي والمساعدة العملية طوال عملية إنتاج هذا الكتاب.

أنا ممتن جدا لحنان الرمحي والمدرسة الأمريكية في فلسطين على إدارة عملية ترجمة هذا الكتاب إلى اللغة العربية.

وأود أيضًا أن أشكر عباب مراد، وهي فلسطينية أردنية، والتي انجرت الترجمة.

ديفيد فروست

الطبعة الأولى، 2017

الناشر: القيادة من أجل التعلم، شبكة كامبردج

كلية التربية في جامعة كامبردج

184 طريق هيل، كامبردج CB2 8PQ

www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl

© 2017 ديفيد فروست

التصميم والإشراف الفني: إتش 2 أسوسييتس (H2 Associates)، كامبردج

تمت الترجمة إلى اللغة العربية بواسطة شبكة هورتسكام (HertsCam)، وبمساعدة حنان

الرمحي في مدرسة فلسطين الأميركية، ويتمويل من مؤسسات المجتمع المفتوح.

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال - إلكتروني أو ميكانيكي أو نسخ مستندات أو تسجيل أو غير ذلك - دون إذن كتابي مسبق.

فهرسة المكتبة البريطانية في بيانات النشر

سجل كتالوج الكتاب متاح من المكتبة البريطانية

ي لودل م ق ر ت ل:

ISBN 978-1-5272-0841-4

مقدمة إضافية

حنان الرمحي وأمنية التمامي

الدكتورة حنان الرمحي هي مؤسس مشارك ومدير عام مدرسة فلسطين الأمريكية في فلسطين في رام الله.

الدكتورة أمينة التمامي هي مديرة كايروكام CairoCam، وهي منظمة مستقلة مقرها القاهرة، مصر.

إننا سعيدتان كوننا استطعنا تقديم هذا الكتاب إلى العالم الناطق باللغة العربية. هذا المجتمع الناطق بهذه اللغة هو أكبر بكثير مما يتخيل الكثير من الناس بتقديرات تتراوح بين ٣٣٣ إلى ٤٢٠ مليون شخص يتحدثون اللغة العربية في أكثر من ٣٠ دولة. في رأينا، يعد نشر كتاب «تمكين المعلمين كعوامل للتغيير» إنجازاً مهماً، ليس فقط لفلسطين ومصر ولكن لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأكملها.

لهذا الكتاب أهمية حيوية لأسباب عديدة. ولعل السبب الأكثر وضوحاً هو أن مقاربة قيادة المعلم غير المنصبة التي ينادي بها هذا الكتاب بأكمله تقدم حلاً لمشكلة أزمة التعليم العالمية. في تعليقاته التحريرية الختامية، يذكرنا ديفيد فروست بضخامة التحدي المتمثل في توفير تعليم جيد لجميع الأطفال على مستوى العالم. وتظهر الأدلة التي تضعها اليونسكو أمامنا بشكل منظم أنه على الرغم من إرشادات الأمم المتحدة والوعود التي قطعتها الحكومات الوطنية، هناك الملايين من الأطفال الذين لا يمكنهم الحصول على التعليم المناسب. وسواء كنا نتحدث عن التعليم في أماكن ميسورة نسبياً مثل المملكة المتحدة أو في مخيمات اللاجئين التي يعيش فيها الكثير من الأطفال الفلسطينيين، فهناك نفس الحاجة إلى عمليات تحسين فعالة. فإذا ما أردنا فعلاً تحسين توفير التعليم، فيتعين علينا تمكين المعلمين بطريقة مباشرة وأصلية ويوضح هذا الكتاب كيف يمكننا القيام بذلك. وعلى الرغم من أن صانعي السياسات قد يستمرون في الافتراض بامتلاكهم الأدوات اللازمة للتأثير على نتائج التعلم، إلا أن تجربة الإصلاح المكلف به مركزياً على مدى عقود عديدة تقودنا إلى الاستنتاج بأن هذا هو تصور وهمي متكرر. في النهاية، المعلمون هم فقط القادرون على تغيير ما يحدث في الصفوف الدراسية.

السبب الآخر لأهمية هذا الكتاب للعالم العربي يتعلق بنقص عدد المعلمين العالمي (قدرت اليونسكو UNSECO في عام 2016 أن العالم يحتاج إلى حشد ما يقرب من ٦٩ مليون معلم إضافي لبلوغ هدف التعليم حتى عام ٢٠٣٠). يقدم هذا الكتاب وسيلة لتعزيز روح الكفاءة المهنية للمعلمين والتي لها تأثير عميق يتجاوز التحسينات الجزئية في الممارسة الصفية. توضح الأدلة المقدمة هنا كيف أن المعلمين الذين يتم تمكينهم كقادة للتغيير يشعرون بتحويلات شخصية تنطوي على مستويات كفاءة ذاتية أكبر بكثير. إن إحساسهم بالهدف الأخلاقي وتحقيق الذات يعني أنهم من المرجح أكثر أن يبقون في المهنة ويواصلون جهودهم لتحسين ممارساتهم وممارسات زملائهم. وهذا يجعل مهنة التدريس اقتراباً أكثر جاذبية لهؤلاء الشباب الذين يبحثون عن حياة وظيفية مهنية هادفة.

السبب الثالث الذي يجعل المعلمين وصانعي السياسات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يحيطون بهذا الكتاب يتعلق بتاريخ من الإمبريالية والاستعمار، والتي شعر بأنآرائها الكثيرون منا. إن فرض مناهج وابتكارات أجنبية غير ملائمة يبدو أنها قد جحت في ثقافات مختلفة تماماً وضع العديد من أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم العربي في وضع غير مؤات. يقدم كتاب «تمكين المعلمين كعوامل للتغيير» مقاربة يمكن أن تكون تحريرية لأنها تطلق القوة الهائلة للهدف الأخلاقي والقدرة الإنسانية التي ظلت حتى الآن خاملة نسبياً. يعالج المعلمون المؤهلون المشكلات التعليمية ويستنبطون لها حلولاً متأصلة في ثقافتهم. وكما توضح الأدلة المقدمة في هذا الكتاب، يطور المعلمون المُمكّنون تفكيرهم النقدي ويبدؤون في بناء المعرفة التي تخدم مصالح مجتمعاتهم. وبهذه الطريقة، يمكننا أن نبني سردنا نحن عن التعليم ونحرر أنفسنا من الهيمنة التي قد نواجهها بجميع أشكالها.

مقدمة

بقلم يلمر ايفرز

أنا معلّم منذ أربعة عشر عاماً، وعلى مرّ هذه السنين، تغيّرت نظرتي لماهية المعلّم بشكل جذري. وخلال تعليمي الأوّل لأصبح معلّماً - واستخدمت هذا المصطلح لأنني لا أحب عبارة "تدريب" - قيل لنا أن التعليم هو مهنة، لكن ماذا يعني ذلك حقاً؟ بحسب منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ينطوي التعليم على ثلاثة مجالات: المعرفة والاستقلالية والتعاون. وبالنسبة لي، المحترف هو من دون شك الشخص الذي يتحمّل مسؤولية عمله بما يتخطى مكان العمل المباشر، آخذاً في عين الاعتبار مصلحة المجتمع برمّته على الأجل الطويل. ويعني ذلك بصفتنا معلّمين أنه علينا أن ندافع عن جميع الأولاد وجميع زملائنا. وتوصّلت إلى هذا الإدراك على نحو بطيء بعد أن نجوت من سنواتي الأولى كمعلّم. أحببت التعليم، لكن غالباً ما فكّرت بالاستقالة، في الأغلب بسبب ضيق الوقت وغياب الدعم والاستقلالية. ولم أستطع أن أنظر إلى ما وراء حدود غرف الدراسة والمدرسة إلّا بعد أن بدأت العمل في مدرسة تتوفر فيها هذه الشروط الأساسية، متسائلاً لماذا لا تتوفر هذه الشروط في كافة المدارس. وعندما نظرت إلى ماذا يجري في نظام التعليم في هولندا وخارج حدودنا، وجدت مجموعات من الأشخاص تمارس هذه المهنة على نحو سليم، فألهمتني وزادتي معرفة ودعمًا للمدافعة عن ذلك من أجل الجميع. وأولّمني مسعاي هذا إلى ديفيد فروست وشبكة هورتسكام HertsCam Network.

وبفضل القمة العالمية حول مهنة التعليم التي عُقدت في أمستردام، بدأت صلتي بالدولية للتعليم - وهي اتحاد عالمي لنقابات المعلمين - وجون بانغز. وكان لتقرير هذا الأخير المشترك مع ديفيد فروست والمُعنون «كفاءة المعلم الذاتية وصوته وقيادته: نحو إطار سياسيّ للدولية للتعليم» (بانجز وفروست، 2012) أهمية بالغة في صياغة كتاب بقلم معلّم والذي شاركت في تحريره. نشرنا كتابنا المُعنون «البديل» «The Alternative» العام 2013، مدافعين فيه عن اعتماد نظام تعليمي هولندي بقيادة المُعلّمين (كنيرز وإيفرز، 2013). وأحدث الكتاب أثراً فورياً على السياسات الهولندية وطريقة تفكيرنا بالمعلمين والاتجاه الذي يجب أن نسلكه. واستخلصت درسين اثنين: يمكن للمعلمين ويجب أن يقودوا التغيير في مجال التعليم، وعلينا أن نقيم الروابط بما يتخطى حدودنا الخاصّة لإيجاد الإلهام وإنشاء الروابط التعاونية.

وفي بحثي خارج هذه الحدود، أصبحت على صلة بالعديد من المبادرات بقيادة معلمين، وعلى الأرجح شبكة «هورتسكام» هي أكثرها إثارة للإعجاب. شرفني أن تتم دعوتي إلى مؤتمر شبكة هورتسكام السنوي في 2015، والذي يقوم خلاله معلمون، ومنهم من دول شرق أوسطية وأوروبية أخرى، بعرض مبادراتهم التي يقودها المعلمون والتي تحدث تغييراً حقيقياً من الأسفل إلى الأعلى. ما لفت انتباهي أيضاً هو برنامج الماجستير القائم على المهنة لشبكة هورتسكام والذي سيبدأ بإعداد مجموعته الأولى في شهر سبتمبر/أيلول 2015. وفي هذا الصدد، سأقتبس من الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب، نظراً إلى أنني ما كنت لأجد عبارات أفضل لإعطاء هذه الفكرة حقها:

لا يُدرّس هورتسكام ميد^١ (HertsCam MEd) من قبل أكاديميين قد يفتقرون إلى المعرفة الداخلية للإطار المهني؛ ولا يمكن تفسيره على أنه تدريب «يحتي»؛ ولا تؤدي الافتراضات التقليدية حول كيفية إحداث المعرفة وتأكيد صحتها بالضرورة إلى تطوير الممارسات في المدارس.

يعكس هذا القول فحوى ما أطلقنا عليه «قلْب النظام» (إيفرز وكنيرز، 2015)، من أجل إنشاء نُظُم تثق بالمُعلّمين وتدعمهم، وتتيح المجال للمعلّم ممارسة القيادة غير المنصبة^٢، عوضاً عن تزويدهم بالخطط والتوجيهات الصادرة من الأعلى، والعمل على أساس

^١ مؤسسة خيرية مستقلة تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم في المدارس وبذلك تعزز فرص الحياة للشباب.

^٢ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

^٣ ملاحظة المترجم: تعني عبارة «القيادة غير منصبة» القيادة غير المتعلّقة أو المرتبطة بأي منصب كان.

سياسات منتجة وقيمة الممارسات. يتطلب ذلك اعتماد نظم تعليمية قائمة على المهنة على كافة المستويات. ويساند هذا الكتاب وكل ما فيه من أمثلة رائعة مستقبلاً مهنيًا وإنسانياً يعزّز عمّا أطلق عليه «جرت بيستا» الخطر الجميل للتعليم (بيستا، 2013)، الذي يرى في التعليم توازنًا دقيقًا بين المعرفة والعلاقات وتطوير الأفراد، ما لا يمكن لنا أن نحققه من دون وجود حسن التقدير المهني.

وعلى الصعيد العالمي، تؤثر ثلاثة اتجاهات رئيسية بشكل كبير على المجتمع. تقوم الأتمتة بتغيير عمل المحترفين وتهدد الوظائف على نحو غير مسبوق. فتحت العولمة الحدود والتجارة، ما مكّن من انتشار الأفكار، الإيجابي منها والسلبي. ويؤدي انعدام الشعور بالأمان ومشاعر الخوف إلى ازدياد الشعبوية وغلق الحدود، لكن الأهمّ من ذلك كله، يؤدي أيضاً إلى إغلاق العقول. يجادل البعض أنه حرّى بنا أن نعتمد أسلوب تطبيق "أوبر" في قطاع التعليم؛ لماذا لا نقوم بفصل التعليم وأهمّته وتسويقه على غرار أي تجارة أخرى؟ يمكن أن يزيده ذلك فعالية، لكن التعليم ليس مثل أي تجارة أخرى، فهو في جوهره منفعة عامة. في مستقبل مؤمّت سنحتاج إلى أن نصبّ تركيزنا على إنسانيتنا، وهذا ما يدافع عنه هذا الكتاب: أن يكون للمعلمين قوة تأثير، وأن ينظروا إلى ما هو أبعد من غرف الدراسة، وأن يتولوا مسؤولية جعل ذلك المستقبل الإنساني خيارا واردا لطلبتههم وزملائهم من خلال القيادة بالقدوة.

لم يمارس أحد القيادة بالقدوة أكثر من ديفيد فروست. ما كان لهذا الكتاب أو لشبكة هورتسكام أن يبصرا النور من دون قيادته. لقد قرأت أعمال ديفيد ورأيتَه يجادل من دون كلل دفاعاً عمّا يؤمن به. ألهمني كي أقوم بالمثل، وألهمني من جديد من خلال هذا الكتاب. أمل أن يقرأ هذا الكتاب على نطاق واسع الزملاء في جميع أنحاء العالم، وأن نسير معاً على خطى هؤلاء المعلمين الرائعين وخطى ديفيد نفسه.

بقلم **يلمر ايفرز**

المحتويات

v

vii

xii

3

4

8

13

17

21

25

29

34

القسم الأول: قصص التغيير بقيادة المعلم

الفصل الأول

مشروع لتطوير شخصية الطفل من خلال التدريس ونمذجة الفضائل
ميليسا أويديورا وتريسي غيتيري

الفصل الثاني

الإصلاح الشامل لممارسات التصحيح
بَن كريسبي وديفيد فروست

الفصل الثالث

تطوير استراتيجيات لتحسين العلاقات بين الطلبة في مدرسة من مدارس فلسطين
رنا داود وحنان الرمحي

الفصل الرابع

تطوير سبل تعزيز قدرات التلاميذ وتحديثهم في صفوف الدراما
رايتشل ولرِتش وبَن غارسيا

الفصل الخامس

تطوير دور "معلمة المرسوم" (الأيتاليارستا)
فينيشيا نورتون- تايلور وسارة لايت فوت

الفصل السادس

تطوير استراتيجيات لتحسين طريقة التفكير في الرياضيات
ليوني ساكاتيس وهيلين ووتون

الفصل السابع

دمج التكنولوجيا في التعلم في مدرسة في القاهرة
أمل القولي وأمينة التمامي

الفصل الثامن

تطوير استراتيجيات لتنمية العقلية التطورية عبر المدرسة بأكملها
ستيبي هايز ولوسي طومسون

89	الفصل العشرون مناصرو التعلم كعناصر تغيير ليزا تيمبسون، روث فولر، جانين كيتسون، سارة غالاغر، بول روز وشيلا بول
94	الفصل الواحد والعشرون نمو قيادة المعلم في غرب البلقان جيزيلا ريدوندو سما، غوردانا ميليفيتش، ماريانا جورجيفا، ماجدا جوزيفسكا وكلوديت أندرسون
99	الفصل الثاني والعشرون استخدام أسلوب العمل التطويري بقيادة المعلم في تدريب القيادة الوسطى جوديث ناش
105	القسم الثالث: وجهات نظر من السياسات والبحوث
106	الفصل الثالث والعشرون مبادئ لتعزيز الممارسة التعاونية للمعلمين: الدروس المستفادة من شبكة هورتسكام أماندا روبرتس وفيليب وودز
111	الفصل الرابع والعشرون "المعلمون بتضخيم حرف الميم": فرصة ضائعة؟ نوربيك تيليشالييف
115	الفصل الخامس والعشرون قيادة المعلم ومكانته في الحوار العالمي بشأن السياسات جون بانجرز
119	تأملات المحرر النهائية
120	المراجع

38	الفصل التاسع تطوير فرص القيادة للطلبة المحرومين ليز براون وجو مايلز
42	الفصل العاشر المعلمون كمقيمين خارجيين جو هيويتسون، بول روز وجوناثان باركنسون
47	القسم الثاني: أطر دعم قيادة المعلم
48	الفصل الحادي عشر برنامج ماجستير بقيادة المعلم: إنجاز في تطوير المدرسة والمعلم شيلا بول، سارة لايت فوت وفال هيل
53	الفصل الثاني عشر تصاعد وتساعد قيادة المعلم في مقدونيا ماجدة جوزيفسكا وسوزانا كيراندزيسكا
57	الفصل الثالث عشر بناء روح الكفاءة المهنية لمربي السنوات المبكرة من خلال القيادة غير المنضبطة سارة لايت فوت
62	الفصل الرابع عشر تحقيق أقصى قدر من تأثير قيادة المعلم أليسون بيليم وأنجيلا مارتينو
66	الفصل الخامس عشر تأسيس برنامج لقيادة المعلمين في مصر أمينة التهامي
71	الفصل السادس عشر بناء ثقافة مدرسية من خلال الاتساع المعرفي: استراتيجية طويلة الأجل جو مايلز
75	الفصل السابع عشر تمكين قيادة التغيير في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: بدءا من المعلمين حنان الرمحي
80	الفصل الثامن عشر استراتيجيات تنظيمية لمضاعفة تأثير قيادة المعلم توبي ساذرلاند
85	الفصل التاسع عشر تنمية الأمل من خلال قيادة المعلمين في البرتغال ماريا فلوريس وماريا سانتوس ريتشموند

مقدمة للكتاب بقلم المحرر

الكتاب المُعنون "تمكين المعلمين كعوامل للتغيير: مقارنة غير منصبية لقيادة المعلم"

هو الثاني ضمن سلسلة من الكتب، وينطبق عليه معظم ما قلته في مقدمة الكتاب الأول. وشرحت في تلك الكلمة الافتتاحية أن سلسلة الكتب هذه انبثقت عن مجلة "قيادة المعلم" "Teacher Leadership" التي تم نشرها بين الأعوام 2006 و2012. قلْتُ إن نظرية قيادة المعلمين غير المنصبية هي جوهرية بالنسبة لذلك الكتاب والمجلة السابقة، وإن عرضها "تمرسخ في القصص الواردة فيها". أكمَلْتُ مُلَخَّصاً النظرية التي مفادها أنه يمكن لجميع العاملين في مجال التعليم أن يمارسوا القيادة بصفتهما بُعد من أبعاد مهنتهم، عوضاً عن ممارستها بحكم دورهم الرسمي المحدّد في المدارس، شريطة حصولهم على النوع الصحيح من الدعم. بعد أن ذكرت أن الكتاب يعكس استراتيجيتنا لتوضيح "صوت المعلم" وتوسيع نطاقه، أنهيت مقدّمتي بمناقشة موجزة حول الرابط بين العمل التحويلي الذي "يبنى" من خلاله المعلمون وغيرهم من النشطاء "المعرفة ويزرعون الأمل". في القسم الأخير من مقدّمة الكتاب الأول، تحدثت عن قصص المعلمين كونها في آنٍ معاً ملهمة وغنية بالمعلومات.

عندما يسرد معلّم قصة "مسيرة الأمل" الخاصة به، يذكّرنا جميعاً بأن التغيير ليس ممكناً وحسب، بل هو أيضاً واجب أخلاقي. وبهذه الطريقة تزرع مجتمعات المعلمين بذور الأمل، الذي اعتبره فريري (١٩٩٤) ضرورة وجودية (فروست، 2014:3).

لمن يودّ قراءة مقدّمة الكتاب الأول لكن لا يملك نسخة منه، تتوفر المقدّمة على الرابط التالي:

<http://www.teacherleadership.org.uk/resources.html> أما الذين يجيدون اللغة الصربية،

فيمكنهم قراءة الكتاب بأكمله على الرابط التالي: <http://www.cep.edu.rs/publications>

طموح إحداث الأثر

ينتشر قراء الكتاب الأول في كلّ مكان من حول العالم. تمت ترجمته إلى اللغة الصربية ليصبح متاحاً للمعلمين وصنّاع السياسات في منطقة غرب البلقان. كما تمت ترجمته حديثاً إلى اللغة الروسية، وسُتاح عمّا قريب في منطقة واسعة تشمل الاتحاد الروسي ودول البلطيق وعدد من الدول في منطقتي القوقاز وآسيا الوسطى. يظهر بعض فصول الكتاب الحالي أنه تم تناول السبب وراء قيادة المعلمين غير المنصبية في مناطق عدّة من حول العالم، حيث تم إطلاق برامج ذات صلة منذ ٧ سنين تحت شعار مبادرة "قيادة المعلم الدولية" "International Teacher Leadership ITL". وتظهر فصول أخرى أن البرامج التي تم إطلاقها ضمن شبكة "هورتسكام" في منطقة هارتفوردشير في المملكة المتحدة ومن حولها لاقت أيضاً النجاح. وواصلت تطلعات التأثير نموّها، من خلال المنشورات وغيرها من الأشكال الأكثر مباشرة لإقامة الروابط. وبالتالي يمكننا في هذا الكتاب أن نشمل سجلات مفصلة لبرامج راسخة في بلغاريا ومقدونيا والبرتغال، إلى جانب سجلات البرامج الجديدة في مصر وفلسطين. ننوي أن يشتمل كتابنا التالي على وصف لبرنامج جديد يستند إلى مبادئ قيادة المعلمين غير المنصبية في منطقة طراز جنوب كازاخستان.

يتضمّن هذا الكتاب أيضاً فصولاً تظهر كيف تبدّأ رسالتنا باختراق الأوساط السياسية من خلال تعاوننا مع منظمات عدّة والتعاون معها، منها الدولية للتعليم (Education International EI) ومؤسسة المجتمع المفتوح (Open Society Foundation OSF). نحن نوصل رسالتنا بشكل متزايد. ما هي هذه الرسالة؟ مفادها بكل بساطة هو إن إصلاح مجال التعليم وتحسين المدارس يتطلبان رفع مستوى مهنية الممارسين في مجال التعليم جميعهم. وهذا يشمل دعم قيادة المعلمين، ما يضمّن اتخاذ المبادرات، والتشاور والتعاون والتحاور والاستفسار والابتكار. يرفع ذلك من مستوى الكفاءة الذاتية، ويزيد الشعور بالهدف الأخلاقي، ما يؤثر بشكل بارز في قدرة المعلمين على التخلّم، والتزامهم المهني ورغبتهم بالبقاء في مجال التعليم والتطوّر عوضاً عن استقالتهم من هذه المهنة. وتتمثّل الطريقة الفضلى لتحقيق ذلك بتوفير الدعم على شكل منهجية تقوم على قيادة المعلمين للعمل التنموي وتسهيل الخبرة للبرامج التي توفر الدعم لعمليات التفكير والحوار والتخطيط للأعمال. وتكمن القدرة على توفير هذا

الدعم في مهنة التعليم ذاتها. يتمتع العديد من المعلمين ذوي الخبرة بالمهارات والالتزام اللازم ليصبحوا مسهّلين (ميسرين)، وتظهر الأدلة التي نقدّمها هنا أنه يمكن حشد هذه القدرة عبر التوفير البسيط للأدوات المناسبة وبعض الدعم التنظيمي.

مستويات قيادة المعلمين

يمكننا أن نرى هنا عدة مستويات لقيادة المعلمين:

- يقود المعلمون العمل التنموي في مدارسهم
- يعمل المعلمون ذوي الخبرة كمسهّلين (ميسرين) من أجل دعم قيادة المعلمين
- يتعاون المعلمين من أجل تنظيم شبكتهم، البنية التحتية لبناء المعرفة
- يشارك المعلمين في جهود المناصرة بإقامة اتصال مع المنظمات الكبيرة من أجل إيصال أصواتهم إلى أبعد ما يمكن.

يمثل هذا الكتاب الدليل لتوضيح وتجسيد كافة هذه المستويات. يجب أن يرى صنّاع السياسات أن هذه المقاربة ليست أكثر احتراماً لمهنة التعليم وحسب، بل هي أيضاً مقاربة فعّالة من حيث التكلفة من أجل إصلاح مجال التعليم.

المؤلفين والهوية

يشرفني أن أحرّر هذا الكتاب. لم أعلم أية طلبة في المدارس منذ منتصف الثمانينات، لكنني حافظت خلال سنواتي الـ ٣٠ كأكاديمي جامعي على تركيزي على تحدي تغيير مهنة التعليم وتحسينها، وقمت بذلك عبر التعاون الوثيق مع المعلمين. معاً، وضعنا الاستراتيجيات العملية والتقنيات والأدوات؛ لقد شاركنا في البحث العلمي والمعرفي المعمق والتقييم والبحث، ووضعنا النظريات. مكّننا ذلك من التوصل إلى وجهة نظر ناقدة، وعزّز مناصرنا التعاونية. أقوم بدورٍ رئيسي بصفتي منظم ومحرر، لكن نظراً إلى أن الرسالة الأساسية في هذا الكتاب هي أن المعلمين يجب أن يتولّوا هم زمام القيادة، من المهم جداً أن تكون مؤلفاتهم في الواجهة.

بالإضافة إلى عملي كمحرّر لهذا الكتاب، ساهم ٤٠ شخصاً فيه. ستة وعشرون من بينهم هم معلّمون عاملون حالياً في مدارس حكومية عادية بشكل يومي. ومن بين هؤلاء الـ ٣٦، ثمانية يتولّون مناصب قيادية عليا. لا يجب خلط ذلك مع المفهوم الأمريكي للـ "مدير". فالموضوع لا يتعلّق بالتوجه نحو دور إداري، بل يتعلّق بالاستمرار في ممارسة التعليم وتولّي مسؤولية إضافية كعضو في فريق قيادة عليا. بالإضافة إلى ذلك، هناك ثمانية كتاب أيضاً يعملون لحساب منظمات غير حكومية وثلاث طلبة دكتوراه عملوا جميعهم كمعلّمين في وقت سابق. أربعة من المساهمين في هذا الكتاب هم أكاديميون، وأحدهم مدير مدرسة سابق.

يعدّ المساهمون كتاباً من ناحيتين اثنتين: لم يكتبوا فقط مسودات للكتاب الذي هو أكاديمي وعملي في آنٍ معاً، والذي تكمن جذوره في خبرتهم اليومية من التعليم والقيادة، لكنهم أيضاً كتاب حياتهم المهنية الخاصة. لم يرض أي من المساهمين أن يكون أسيراً لظروفه. قاوموا الضغوطات التي هدفت إلى الحدّ من نطاق عملهم كي لا يتخطى السعي المضلل وراء النتائج الأكاديمية التي تُقاس بصورة ضيقة، ومطالب نظام يتحول إلى النظام السوقي بشكل متزايد. لقد رسّموا لأنفسهم ملامح هويات مهنية يمكن وصفها بالمتقدمة أو المحسّنة أو واسعة النطاق، وهي هويات تنسجم بالرغبة بالارتقاء إلى مستوى مبادئهم التعليمية.

الروح الفردية والجماعية

قد يبدو أنه ثمة تناقض في هذا الكتاب من حيث طريقة تكلمنا عن مهنة التعليم. نسلط الضوء على فكرة المؤلفات الفردية؛ ونتكلّم عن سبل تعزيز قوة تأثير المعلمين وقدرتهم القيادية، لكننا نسلط الضوء أيضاً على قوة روح الزمالة والتعاون وإقامة الروابط وبناء المجتمعات وغيرها من أشكال الروح الجماعية. في الواقع، هذه الأمور لا تتناقض بأي شكل من الأشكال. ما نقوم به كمعلمين هو منطقي عندما نأخذ في عين الاعتبار طبيعة مدارسنا وفرقنا المهنية ومجتمعاتنا. فعلياً كأفراد أن نوضح قيمنا ومصادر قلقنا،

وأن نتصرف في محاولة منا للتأثير على ما يجري من حولنا، لكن لا يمكننا أن نحقق ذلك إلا من خلال التعاون مع زملائنا وأفراد شبكاتنا ومجتمعات التعلم المهنية. وبالمثل، اخترنا في هذا الكتاب أن نعتمد مقارنة تحرير موزعة لا تنطوي على استراتيجيات معقدة قائمة على شبكة الإنترنت أو أي شيء من هذا القبيل. كلا، تعلقت المسألة أكثر بتشارك مسؤولية تحرير المسودات.

إن المعلمين أشخاص مشغولون جداً. يعملون بجهد وبالكاد يجدون ما يكفي من الوقت لتناول الطعام والنوم، بالتالي يشكّل طلبك منهم أن يكتبوا فصول كتاب تحدياً كبيراً. لا يمكننا أيضاً أن نعتبر تمتع المعلمين بالمهارات اللازمة لكتابة المنشورات من المسلمات. فهذا ليس ما يقومون به كل يوم. كي يستكمل صوت المعلمين وي يتم توضيحه وتوسيع نطاقه، لا بد أن تستفيد شبكة مثل "هورتسكام" / ومبادرة قيادة المعلم الدولية من مواردها بصفاتها مجتمع وأن تنظم التحرير الموزع. هذا يشمل على سبيل المثال تحرير قصة كتبها أحد أفراد الفريق من قبل شخص أدى دور الميسر في مجموعة لقيادة المعلمين. ويشكل بالمثل اعتماد مشارك في برنامج "هورتسكام" للماجستير على المشرف عليه، وهو معلم أكثر خبرة، ليحرر قصته. وبهذه الطريقة، يمكن للشبكة أن تبني القدرة على المناصرة وأن تتيح المجال ليسمع القاصي والداني صوت المعلم.

القسم الأول:

قصص التغيير بقيادة المعلم

يحتوي هذا القسم من الكتاب على ١٠ فصول تقدم قصص المعلمين عن قيادتهم لمشاريع تطويرية. أستخدم مصطلح "المعلم" ليعني أي شخص بالغ يعمل معلماً مهنيًا في المدارس. نشأت هذه المشاريع من مشاركة المعلمين في البرامج المصممة لتمكينهم. مفهوم التمكين لا يخلو من الخلاف، ويمكن القول أنه قد تم التقليل من قيمته بسبب الاستخدام الزائد له. مناقشة فيلدينغ في هذا الشأن مفيدة.

التمكين، ككلمة تقال، بغض النظر عن تسفيته أو الابتذال في استخدامه، ليس تافهاً ولا مبتذلاً في طموحاته أو نتائجه. تجاهل أو تهيمش استخدامه هو إساءة فهم جدية اللغة وقوتها حتى لو كان استخدامها بدون مبالاة أو بطريقة فظة، أو على وجه الخصوص عندما يتم استخدامها على هذا النحو (فابلدنغ، 1997:177).

في شبكات هورتسكام / قيادة المعلم الدولية (International Teacher Leadership ITL)، نستخدم مصطلح التمكين للدلالة على الطرق التي يمكن فيها أنشطتنا، التي نستخدم فيها استراتيجيات وتقنيات وأدوات معينة، المعلمين من أن يصبحوا عناصر فعالة في التغيير. هذه المقاربة هي في الأساس تيسيرية وليست تعليمية. والعمل الذي يقوم به المعلمون نتيجة لهذا التيسير هو عمل تحولي. غالباً ما يكون تعلمهم المهني مكثفًا وعميقًا، لكننا نقاوم تصنيف ما نقوم به هنا على أنه "تطوير مهني". إنه أكثر من ذلك بكثير. يغير التطوير الذي تم عرضه في هذا القسم الممارسة إلى ما هو أبعد من الصف الدراسي لقائد المشروع وغالباً ما يؤثر على المدرسة ككل. كما أنه تحولي في الطريقة التي يتم بها تغذية السرد الخاص به في عملية الحوار التي يتم من خلالها توسيع المعرفة المهنية وإثرائها عبر الشبكة وخارجها.

كُتبت الفصول في هذا القسم بالتشارك. في معظم الحالات، اسم المؤلف الوارد أولاً هو اسم معلم أم ممارس تعليمي، قاد مشروعاً تطويرياً. اسم المؤلف الثاني هو إما أحد الموجهين الذي يسر عمل مجموعة قيادة المعلمين في المدارس أو المشرف على برنامج الماجستير. وهذا يتيح لزميل أكثر خبرة لتقديم الدعم والتعليقات النقدية في كتابة القصة. وربما الأهم من ذلك هو المنظور الإضافي من شخص أقل إحكاماً عن إبراز إنجازات المعلم. يمكن للمؤلف المشارك أن يضمن إظهار صورة أكمل عن تأثير زميلهم وتأثير المشروع.

مشروع لتطوير شخصية الطفل من خلال التعليم ونمذجة الفضائل

ميليسا أويديورا وتريسي غيتيري

مقدمة المحرر

تعلم ميليسا أويديورا الأطفال في سن ٨ سنوات في مدرسة وورملي الابتدائية، التي تديرها تريسي غيتيري. وكانت ميليسا في السابق عضواً في مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم (Teacher Led Development Work TLDW) التي استضافتها مدرسة وورملي خلال السنوات الثلاثة الماضية. بصفتها معلمة مساعدة للمجموعة، استطاعت تريسي أن ترى أن اهتمام ميليسا بالفضائل ينسجم مع التزام المدرسة بـ "أجندة التعلم الاجتماعي" بقيادة مركز التميز في التعلم الاجتماعي (<http://sociallearners.org>). ما أبرزه هذا بالنسبة لي هو أنه يمكن أن يكون هناك تفاعل مثمر للغاية بين ما قد يبدو للوهلة الأولى شاغل ذاتي خاص بممارس فرد وأولويات التطوير الأوسع الخاصة بالمدرسة. تكمن قيمة نهج مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم في أنها تدعو كل فرد إلى التفكير في قيمه وتحديد ما هو مهم له ومن ثم التشاور مع الزملاء لتحقيق رؤية مشتركة لما يمكن القيام به لتطوير الممارسة في المدرسة. في حشد العمل من أجل التطوير، تدرك تريسي بطبيعة الحال الحاجة إلى الاستعانة بالهدف الأخلاقي للممارسين وتمكينهم من متابعة ما يحرصون عليه. كانت مليسا تدرك أيضاً الحاجة إلى التعبير عن اهتمامها، وتوضيح المنطق من ورائه وإقناع الزملاء بدعم المبادرة.

قصة ميليسا

في 2014-2015، قادت مشروعاً مصمماً لمحاولة تطوير شخصية الأطفال من خلال التدريس الضمني والصريح للفضائل. بدأ الاهتمام من دوري كمدرس صف لست فقط مسؤولاً عن تطوير النجاح الأكاديمي لطبتي بل وأيضاً تطوير شخصيتهم. يحتاج الأطفال إلى فرص لتطوير "مشاعر أخلاقية" محددة تساعد على إرشاد الدافعية وتوجيه السلوك (تانغني، ستوينغ وماشك، ٢٠٠٧).

كنت قد لاحظت عدداً من الأطفال الذين كان تنظيم العواطف والسلوك مسألة رئيسية بالنسبة لهم. يأتي بعض الأطفال إلى النظام المدرسي دون القدرة على فهم ما هو مهم أخلاقياً في المواقف وكيفية التصرف للأسباب الصحيحة، ما يحد من قدرتهم على أن يصبحوا أكثر استقلالية وتأملاً. لا يمكننا أن نعتبر قدرة الطفل على اختيار كيف يريد أن يكون في المستقبل مفروغ منها، ولكننا نعلم أن بإمكان الأطفال أن يتعلموا الاختيار بين البدائل وتطوير حس سليم بالحكمة العملية (آرثر، كريستيجانسون، هاريسون، ساندروس وايت، 2016). أردت أن أساهم في رفع مكانة العواطف الأخلاقية في مدرستي ودعم بناء الصفات الشخصية في الأطفال من خلال التعليم الضمني والصريح للفضائل ونمذجتها.

استحداث تنمية الشخصية

بدأت بالتحدث إلى زملائي في مدرسة حرة أنشئت مؤخراً وضعت إطاراً لتنمية الشخصية لبناء شخصية الأطفال من خلال التركيز على الفضائل، وهو مفهوم يمكن إرجاعه إلى أعمال أرسطو في اليونان القديمة. تم وضع إطار تنمية الشخصية في المدارس (2013) من قبل مركز اليوبيل للشخصية والفضائل (Jubilee Centre for Character and Virtues JCCV) والذي

تأسس لدراسة كيفية تأثير الشخصية والفضائل على الأفراد والمجتمع. ولقد أسسه جيمس آرثر في عام 2012، ومقره في جامعة برمنغهام، وبالعامل مع الزملاء من مجموعة من التخصصات بما في ذلك الفلسفة وعلم النفس والتعليم واللاهوت وعلم الأحياء. من خلال إجراء الأبحاث حول تنمية الشخصية الجيدة والفضائل، والفوائد التي يقدمونها للأفراد والمجتمع، يتعاون المركز مع أكاديميين من جامعات أخرى في جميع أنحاء العالم.

القناعة الأساسية وراء وجود المركز تتمثل في أن الفضائل، التي تشكل الشخصية الجيدة، يمكن تعلمها وتعليمها. وعلى هذا النحو، يضغط المركز بمشاريع تنموية تسعى إلى تشجيع التطبيق العملي لأدلة أبحاثه. كان تطوير كتيب وإطار جهداً تعاونياً، بنى على خبرة الأكاديميين والمعلمين وغيرهم من التربويين. ويحدد الإطار طرق تنفيذ تنمية الشخصية في بيئة مدرسية كاملة على أساس أن "الشخصية الجيدة هي الأساس لتحسين التحصيل والازدهار البشري" (مركز اليوبيل للشخصية والفضائل 2013: 8 JCCV).

يمكن القول إن ازدهار الإنسان يجب أن يكون الهدف النهائي لأي تعليم يستهدف تنمية الشخصية، أي تمكين الطلبة من تحقيق إمكاناتهم وبالتالي الإزدهار (رايزر ووايت، 2013). يدعو إطار العمل جميع المدارس أن توضح بصراحة كيفية تنمية شخصية تلامذتهم والدور الذي يلعبه المعلمون في تشكيل شخصية الشباب. مكنتني ذلك من الوصول إلى ثروة من دراسات الحالة والأدبيات من منظمات أخرى حيث كان هناك نجاح في تنفيذ تنمية الشخصية. كانت هناك أيضاً مجموعة من الأنشطة التي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية لإدخال الفضائل. واقتربت قراءتي أن احتمال نجاح تنمية الشخصية الأكبر هو عندما يصبح مبادرة على مستوى المدرسة بأكملها. كان هذا تحدياً بالنسبة لي لأنني قررت أنني بحاجة إلى البدء بالأطفال في صفي بدلاً من المدرسة الأوسع. ومع ذلك، كنت أعتقد أنني إذا ما نجحت، فإن الأطفال في صفي يمكن أن يصبحوا بشكل ما قادة وموجهين لهذه الفضائل في المدرسة ككل.

الفعالية المنظمة من قبل شبكة هورتسكام

قدمت ملصقاً في فعالية منظمة من قبل شبكة هورتسكام لتقديم تنمية الشخصية وتبرير الحاجة لبناء الشخصية من خلال الفضائل. كما أوجز الملصق أيضاً أفكاراً أولية والأفكار والمعضلات المحتملة. ساعدت ردود الفعل التي تلقيتها في جلب بعض التركيز والوضوح والطمأنينة حيث تشارك الآخرون بأفكارهم حول تنمية شخصية الطلبة وقدموا اقتراحات لفضائل محددة ذات قيمة عالية. بما أن هناك العديد من الفضائل، فقد قررت التركيز على الفضائل التي ترتبط بقيم مدرستنا. بعد فترة وجيزة، التقيت بمدير مدرسة من مدرسة أخرى كانت تدعم أجندتنا للتعلم الاجتماعي. سلط الاجتماع الضوء لي على العقبات المحتملة للتفكير فيها. هل سيصبح عملي على تطوير الفضائل بمثابة إلهاء ويصرف الاهتمام عن أجندة المدرسة للتعليم الاجتماعي أو هل يمكن أن يكملها؟ كنت بحاجة للنظر في كيف يمكن أن يعمل المشروعين معاً.

أخذ هذا التفكير عملي في اتجاه مختلف عن الاتجاه الذي خططت له أصلاً، ولكن لأفضل. قررت أن أستخدم استراتيجية سبق أن وضعت وربط "قبعات التفكير" التي ابتكرها دي بونو (2000) بالفضائل. كان لدي ٥٢ فضيلة للاختيار من بينها، لذلك كنت أعرف أن هذه مهمة سهلة. هذا التغيير في الاتجاه عنى أيضاً أن يكون لكل فضيلة قبعة كتمثيل بصري والأطفال في جميع أنحاء المدرسة قد أصبحوا بالفعل خبراء في استخدام القبعات. كان من المهم التأكد من أن عملي سيسمح للأطفال بممارسة القيادة إذا أعطيتهم مسؤولية اختيار الفضائل التي يعتقدون أنها تناسب كل قبعة. مع بعض التيسير مني، اختاروا ستة فضائل تناسب تماماً كل نوع من التفكير وكل قبعة. كان رائعاً رؤية الأطفال وهم يناقشون الفضائل وقبعات التفكير، ويربطون بين مهارة التفكير والفضيلة المتعلقة بها. قال أحد الأطفال: "أحتاج إلى أن تكون تلك الفضيلة في قلبي لأفكر بتلك الطريقة!"

الإضافة إلى الفريق

بعد مشاركة مشروعني في المدرسة خلال دورة تطوير مهني، طلبت مني زميلة لي أن اشرح أكثر العمل الذي قمت به. لقد لاحظت واستمدت الإلهام بشكل خاص من الكيفية التي عززت فيها تصرفات الأطفال وسلوكياتهم جواً من الرعاية والاحترام المتبادلين في الصف. وأشارت أيضاً إلى أن الأطفال بدو وكانهم يُقدرون التعلم. وقد فتح هذا نقاشاً وأرادت هذه الزميلة مشاركة هذه الفضائل مع الأطفال في صفها. وعرضت بعض الأفكار والاقتراحات حول كيف يمكننا التشارك والعمل بشكل تعاوني. زدوني ذلك ببعض الأفكار المفيدة حول الطريقة التي يمكنني فيها تطوير المشروع. تعلم هذه

المعلمة الصف الرابع، ما يعني أن منحه الشخصية كان ينفذ طوال المرحلة الرئيسية ٢ (7-11 سنة). بدأ كلا الصفين رحلتهما معاً، واخذ الصف الخامس دور الموجه ودُرّس بشكل صريح الصف الرابع الفضائل الست التي ارتبطت بجدول أعمال التعلم الاجتماعي في مدرستنا، واستفادت من تقنية قبعات التفكير التي ابتكرها دي بونو (دي بونو، 2000).

التأثير مع اقتراب نهاية العام

تغير السلوك والتفاعل بين الأطفال في صفي. كان السبب في ذلك هو أن التعلم في صفنا لم يكن يركز فقط على معرفة المادة ، ولكن أيضاً على الحاجة إلى تطوير السلوك الشخصي، والذي ، وفقاً لهاريسون وموريس وريان (2016)، يلعب دوراً حاسماً في تحديد الفعالية الشخصية في الحياة المستقبلية. أصبح الأطفال أكثر ذكاءً عاطفياً وأخلاقياً بغض النظر عن تحصيلهم الدراسي أو خلفياتهم الاجتماعية وكان تطور السلوك الحسن واضحاً. هذا يشمل معرفة الفضائل الأخلاقية الأساسية مثل الاحترام والمسؤولية والصدق والإنصاف والعطف والاهتمام بها والقيام بها يترتب عليها. حدث ذلك لأن التعليم الصريح والضماني للشخصية من خلال الفضائل لم يكن مجرد عنصر "مضاف إليه" ولكنه جزء من ثقافة صفنا. وهي مقارنة شاملة تعزز الفضائل الأساسية في جميع مراحل الحياة المدرسية ويمكن أن تنتشر في ثقافة المدرسة بأكملها (هاريسون وآخرون، 2016) . لذا، أصبحت هذه الفضائل الركيزة والأساس لكيفية تصرفنا جميعاً، محددة المواقف والتفاعلات الاجتماعية والقيادة.

أصبح الأطفال في الصفين سفراء للفضيلة، يقودون اجتماعات الصفوف من خلال القصص، ولعب الأدوار، والقصائد والمناقشات. كان لدينا أيضاً أطفال أصبحوا مراقبين للفضيلة معينة. وكان دورهم هو نشر الأفكار والمعلومات حول الفضيلة التي اختاروها لجمهور المدرسة الأوسع، وعندما يرون الآخرين يجسدون الفضيلة، يحتفلون بهم ويثنون عليهم بالمكافآت مثل الملصقات أو دفاتر الثناء. كان من المجزي للغاية رؤية الأطفال يفكرون في الفضائل، مثل المثابرة، عندما تواجههم العقبات. خلال المهام، دعموا وذكروا بعضهم البعض بهذه الفضائل والتي أصبحت الأساس للقيادة الفعالة والتعاون فيما بينهم.

الاقتراحات والتوصيات

تقدمت بطلب لكي أكون جزءاً من مشروع جمعية التعليم الشخصي والاجتماعي والصحي (Personal, Social, Health and Economic Education PSHE) لتطوير وتجريب منهاج الشخصية في مدرستي. كان يحب، وفقاً للجمعية (2014)، تقييم المشروع تقييماً مستقلاً لقياس أثره على تنمية سمات شخصية إيجابية من خلال المناهج الدراسية وتطوير الصفات الشخصية الإيجابية لدى الطلبة. كان من الممكن أن تكون هذه فرصة ممتازة لتطوير عملي بشكل أكبر في المدرسة ككل وتوفير الفرص لتطوير معرفتي ومهاراتي ووعيي في بناء الشخصية، إلى جانب الفرصة للعمل بشكل تعاوني مع معلمين آخرين يشاركونني نفس الشغف. للأسف، لم يتم اختيار مدرستنا للمشاركة. ومع ذلك، فإن عملي ما زال في بدايته الأولى. حرصت زميلتي التي تعلم الصف الرابع وثلاثة معلمين آخرين على مواصلة العمل مع صفوفهم الجديدة لذا فإن تنمية الشخصية قد بدأ في ترسيخ نفسه في ثقافة المرحلة الرئيسية، المرحلة ٢. ستكون هذه تجربة مثيرة ومجزية تمكنني من تطوير مهاراتي القيادية أكثر، والعمل جنباً إلى جنب مع المزيد من الزملاء وبدء رحلة بناء الشخصية مع صفي الجديد.

إذا كان الزملاء في المدارس الأخرى يرغبون في تحقيق أهداف مشابهة لتلك التي اردت تحقيقها في هذا المشروع، فإني أحثهم على التفكير في الطريقة التي تمكنهم من تقييم ممارساتهم وأحكامهم فيما يتعلق بتنمية الشخصية. سأشجعهم على مواصلة القراءة لمعرفة كيف يمكن لبناء الشخصية أن يساعد في تطوير طلبة واثقين من أنفسهم ومتعاطفين يساهمون بشكل فعال في المجتمع، ومتعلمين ناجحين ومواطنين مسؤولين. بعد أن قلت ذلك، أحذر من أن هذا العمل لا ينبغي أن ينظر إليه على أنه حل سريع، بل إنه يتعلق بتطوير ثقافة مدرسية حيث يتم تعزيز فضائل الشخصية في كل مكان: في ساحات اللعب، وفي الصفوف الدراسية والممرات، ومن خلال التفاعل بين المعلمين والطلبة، وفي الاجتماعات، وعلى الملصقات، وفي رسائل واتصالات مدير المدرسة، وخلال تطوير الموظفين، وفي العلاقات مع أولياء الأمور.

وجهة نظر تراسي

كان لمشروع ميليسا تأثير عميق على صفها. تمت العلاقات في الصف وتعززت من خلال التعليم الضمني والصريح للفضائل. ومن خلال الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، تمكنت من ملاحظة التحسن في السلوكيات والدافعية. وفي أكثر من مناسبة، قمت بزيارة الصف الدراسي لأرى الأطفال يرتدون إحدى القبعات أو ينظرون إلى اللوح مع القبعات، وعندما كنت أسأل الأطفال عن هذا الأمر، كانوا يقولون لي إنهم يحاولون تطبيق فضيلة معينة. بعد مرور ما يقرب من عام على مشروع ميليسا للعمل التطويري بقيادة المعلم، طُلب منها التحدث في مؤتمر هورتسكام السنوي وقررت إجراء مقابلات مع طلبتها السابقين على أشرطة فيديو. أدهشتها الطريقة التي تحدث فيها الأطفال عن الفضائل وكيف استمروا في استخدامها في حياتهم. اعترف أحد الأطفال أنه تحدث عن الفضائل فقط لإرضائها، لكنه الآن فهم كيف ساعده على تغيير سلوكه العدواني. ويعود طفل آخر، انتقل إلى المدرسة الثانوية، للمساعدة في المدرسة في كل أسبوع. تحدثت عن الكيفية التي تساعده فيها الفضائل على إدارة الحياة في المدرسة الثانوية، مع إعطاء أمثلة.

صار التعليم الواضح للفضائل متغلغلاً في المرحلة الرئيسية، المرحلة ٢، وهو الآن جزء من منهج مدرسي كامل لتطوير الأطفال بأوسع معانيه، كجانب من جوانب أجندة التعلم الاجتماعي لدينا. إذا أردنا إعداد أطفالنا لعالم يتطور باستمرار وعالم ينطوي على تحديات، فإننا بحاجة إلى تطوير مواطنين متكيفين ومهرة ونحتاج إلى التفكير في بناء شخصيات أطفالنا. تشاركنا هذه النظرة وزارة التعليم في الورقة البيضاء بعنوان: التميز التربوي في كل مكان (وزارة التربية، 2016a). تُبرز "النظرة العامة حول إستراتيجية التعليم" (وزارة التربية، 2016b) أهمية إعداد الطلبة لحياة الكبار، وفي الوقت نفسه تجعل بناء الشخصية والمثابرة إحدى أولويات إنجازات الوزارة. ودعماً لهذا الهدف، تعهدت الوزارة بدعم المدارس لتطوير الطلبة إلى "أفراد أسوياء، واثقين، وسعداء، ومثابرين لتعزيز تحصيلهم الأكاديمي، وإمكانية توظيفهم وقدرتهم على الانخراط في المجتمع كمواطنين نشطين" (وزارة التربية، 2016b).

ليس من السهل قياس أثر تنمية الشخصية، ولكن لا ينبغي لهذا الأمر أن يمنع أي شخص من معالجة هذا الموضوع، وأنا على ثقة من أن لدى زملائي التجارب والخبرات اللازمة للتقدير بشأن قيمته.

الإصلاح الشامل لممارسات التصحيح

بن كريسبي وديفيد فروست

مقدمة المحرر

بن كريسبي هو معلم ذو خبرة، وهو مسؤول حالياً عن قسم اللغات الحديثة في مدرسة "سير جون لوز" (Sir John Lawes) في "هاربندن". كان وقت كتابة هذه المقدمة قد أُعير بشكل مؤقت للعمل ضمن فريق القيادة العليا في المدرسة. عندما انضمّ بن إلى برنامج هورتسكام ميد HertsCam Med في العام 2013، كان قد حظي بالدعم بصفته مشارك في فريق العمل التويري بقيادة المعلم في المدرسة، الذي أنشئ في العام ٢٠٠٤، وتم تجديده في كل عام منذ ذلك الحين. يعكس ذلك عزم المدرسة على بناء ثقافة مهنية يمكن للمعلمين فيها أن يطوروا قدراتهم القيادية وأن يعملوا بصفتهم عوامل للتغيير. يكمن الأساس المنطقي لبرنامج هورتسكام في قيادة المعلمين غير المنصبة التي يستطيع فيها أي ممارس أن يضع الخطط للأعمال الاستراتيجية الخاصة به بهدف تطوير جانب معيّن من هذه الممارسة، بغض النظر عن دوره أو مسؤوليته. بالتالي قد يبدو غريباً أن القصة الواردة في هذا الفصل تركز على عمل معلم يتولّى منصباً قيادياً رسمياً، لكن في الواقع لا شيء غريب هنا. بصفته مدير قسم في مدرسة في إنكلترا، تقع على عاتقك مسؤولية إدارة عملية توفير التعليم ضمن مجال مادتك الدراسية وتحسين جودة هذا التعليم. بكل تأكيد، أنت المسؤول عن ذلك في هذه الحالة. لكن، ستواجه في مطلق الأحوال تحدي القيادة المعقد والمتعدد الجوانب. في مدرسة "سير جون لوز"، لا يعتبرون من المسلمات أن المعيّنين لتسلّم مناصب ذات مسؤولية يتمتعون جميعاً بكافة المهارات القيادية والدرابية التي سيحتاجون إليها. بالمقابل، كما سترى في الفصل السادس عشر لـ"جو مايلز"، يُفترض أنه يمكن لجميع أفراد مجتمع التعلم المهني الاستفادة من الفرصة لتعزيز قدرتهم القيادية.

قصة بن

يشكّل التقييم الخطي أو ما يُعرف أكثر باسم التصحيح جزءاً موافقاً عليه في مهنة التعليم. بالإضافة إلى وجوب تسجيل المعلومات حول التقدّم الذي يحرزه الطلبة، يُتوقع أيضاً منا بصفتنا معلمين التحقق من أن جهودنا تفلح، وأنها سنقدّم المزيد من النصائح لتلاميذنا استناداً إلى ما لاحظناه. من المعروف أن إعطاء الملاحظات مفيد ويساعد الطلبة على إحراز المزيد من التقدم (بتلر، 1998)، لذلك تحرص المدارس بشكل متزايد على إنجاز عملية التصحيح. لكن عندما ننظر إلى التصحيح كنشاط بحدّ ذاته، نرى أنه يتطلب الكثير من الوقت، في حين أن نتائج الوقت المستغرق في التصحيح ليست دائماً واضحة. سأعلن في هذه اللحظة العامة الموجزة عن بعض المشاكل المشتركة التي يواجهها المعلمون على مستوى التصحيح، وسأشرح كيف نشأت هذه المشاكل. ثم سألخص في البحث الحالي عدداً من مبادئ الممارسة الجيدة. ثالثاً، سأصف مشروعاً صمّمته لتحسين كيف يصحّح المعلمون أعمال الطلبة، إلى جانب الاستراتيجيات القيادية التي اعتمدها لقيادة هذا المشروع. أخيراً، سأراجع النتائج وسأنظر في الخطوات التالية المخطط لها من أجل تحسين فهمنا للتصحيح الجيد.

المشاكل المتعلقة بالتصحيح

خططت كي يكون هذا المشروع تعاونياً منذ البداية، إذ إنني وافقت "فولان" (1991) الرأي بقوله إنه مُعْجَبٌ جداً أقصى لما يمكن إنجازه عندما نعمل بمفردنا. صحيح أنني تولّيت مسؤولية معيّنة بصفتي مدير قسم اللغات الحديثة، لكنني اعتمدت

مقاربة قيادة المعلم غير المنصبة. ومن خلال عرضي لمصادر اهتمامي بطريقة غير تسلطية، نجحت في تشكيل مجموعة من الزملاء ذوي التفكير المماثل الذين أرادوا جميعاً أن يحسّنوا عملية التصحيح. كما علمت سابقاً عبر المناقشات غير الرسمية مع الزملاء أن عملية التصحيح قد ازدادت صعوبة بالنسبة لعدد كبير من المعلمين في مدرستي، لاقت فكرة إيجاد طريقة لتحسين هذه العملية من خلال المناقشة والتعاون القبول بسهولة من قبل ١٥ معلماً، ولم يتطلب ذلك إلا حدّ أدنى من التسويق. كانت مهمتنا الأولى إعداد قائمة بكل ما استصعبناه. وتلخص القائمة التالية ما أتى المعلمون على ذكره:

- عدم توفر الوقت الكافي للتصحيح
- لا يبدو أن الطلبة يأخذون الملاحظات في عين الاعتبار
- المعلمون لا يستفيدون من عملية التصحيح
- اعتبرت التوقعات المؤسساتية متطلّبة

شكّلت مشكلة الوقت الشكوى الكبرى على الإطلاق التي قدّمها المعلمون في ما يتعلق بالتصحيح. لذلك درسنا بالتفصيل هذه المسألة في الاجتماعات اللاحقة. ارتفع الوقت المستغرق في التصحيح على مرّ السنوات الأخيرة، لأن المدرسة، على غرار غيرها من المدارس، رفعت مستوى التدقيق في الملاحظات الخطية (روجرز، 2016). بالتالي، كان من المثير للاهتمام أن ترى أن الدافع وراء التصحيح انتقل من طبيعته التعليمية إلى حماية الذات؛ أي تجنّب انتهاك سياسات المدرسة. أدركنا أن التصحيح من أجل إرضاء قاعدة ما، عوضاً عن إفادة تلمّ الطلبة، كان وإن جزئياً، ما يصعب على المعلمين النظر بعين إيجابية إلى عملية التصحيح. قبلنا أن التصحيح يهدف إلى توفير البيانات لخدمة المتطلبات المؤسساتية، لكن لا يجب أن ننسى أنه نشاط مفيد بطبيعته للطلبة أيضاً.

عندما نظرنا لإم كان المعلمون يفعلون خلال جلسات التصحيح، أصبح جلياً أن المعلمين يعملون أحياناً بشكل غير فعال. على سبيل المثال، كان المعلمون يستغرقون الوقت في البحث عن أعمال الطلبة وترتيبها وتنظيم أجزائها، أو في كتابة الملاحظة نفسها بشكل متكرر. كما عمدّ بعض الزملاء إلى وضع مهام للطلبة، مهام يُسهّل وضعها، لكن يستغرق تصحيحها الكثير من الوقت؛ وخير مثال على ذلك المقالات الطويلة. ابتكر غيرهم من الزملاء أوراق ملاحظات إعلامية وعناصر توصيف المستوى وخطط للتصحيح. صحيح أنها بدت مثيرة للإعجاب، إلا أن التوصل إليها والامتثال لها وإنجازها يستغرق الكثير من الوقت. أخيراً، مُّمة بعض الأدلة التي تشير إلى أن عدداً من المعلمين لديهم توقعات غير واقعية حول ما يُعتبر وقت منطقي للتصحيح، حتى عندما كان ذلك أقلّ من دقيقة واحدة للطلاب الواحد كل أسبوعين.

لاحظت خلال الاجتماع وجود التباس حول ماهية الطريقة السليمة للتصحيح. أمرّ عدد من المعلمين على سبيل المثال على وجوب وضع العلامات دائماً أثناء التصحيح. البعض الآخر اعتبر لون القلم المُستخدم أمراً مهماً. وقال البعض أن التصحيح الذي يقوم به الزملاء له ذات فعالية التصحيح الذي يقوم به المعلم، في حين أن آخرين ارتأوا أن التصحيح الفعال يعتمد على الموضوع الذي تتم دراسته. عندما سألتهم عن سبب غياب مفهوم مهني واضح للتصحيح، اقترحوا أنه ربما لم تُمنح مسألة التقييم ما يكفي من الاهتمام خلال تدريب المعلمين الأولي أو أي تطوير مهني لاحق. وأنا أيضاً، شعرت أن هذا الجانب من عملي قد تمّ إيلائه أقلّ قدر من الاهتمام خلال سنواتي المهنية، لذلك قرّرت أن أزيد معرفتي قدر الإمكان. وسأتناول الآن مبادئ التصحيح الجيد التي اكتشفتها خلال قراءاتي.

فهمنا لكيفية التصحيح الفضلي

انطلاقاً من روح القيادة غير المنصبة (فروست، 2014)، ترددت باتخاذ الخطوة التي ستجعل منّي خبير التصحيح في المدرسة، لأنني لم أرد إضافة طابع التسلسل الهرمي على مشروعني وأن أقوده بنفسي. عوضاً عن ذلك، تمكّنت من خلال زيادة معارفي أن أحول نفسي إلى مصدر يمكن للمتعاونين معي أن يستفيدوا منه خلال الاجتماعات اللاحقة المخصصة للتخطيط لاستراتيجيات التحسين. فعلت ذلك من خلال قراءات مسهّبة عن مسألة التقييم، بغية مشاركة ما تعلمته مع المتعاونين معي، والاستفادة من النتائج المستخلصة من أجل وضع الاستراتيجيات الرامية إلى تحسين طريقتنا في التصحيح.

^١ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المرشد المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون وملكها ويدبرها المعلمون.

حرصت على مقاومة نزعة التوصل بنفسى إلى حلول للمشاكل التي حددناها في الاجتماعات السابقة. اعتمد المشروع على الملكية المشتركة لأي حلول مقترحة كي يحظى بأي فرصة للانتشار على نحو واسع في مجتمع المعلمين في المدرسة.

من الموافق عليه عموماً (سوافيلد، 2008؛ ويتون، 2009) أن توفير الملاحظات هو القسم الأكثر منفعة لتعلم الطلبة من التصحيح. للإيضاح، هذا لا يعني استخدام أي نوع من أنواع نظم وضع العلامات أو نظم القياس التي تقوم في نهاية المطاف بتخفيف أثر الملاحظات على الطلبة (بلاك وويليام، 1998)، بل يعني بكل بساطة توفير النصائح حول ماذا كان جيداً، وما هي الخطوات التالية التي يجب أن يتخذها الطالب كي يتقدم في تعلمه. نسي نظامنا التعليمي إلى حد ما هذا المنطق (سوافيلد، 2009)، ويعود ذلك بشكل رئيسي إلى التأثير الحكومي (ستورث، 2012؛ مجموعة إصلاح التقييم 1999، Assessment Reform Group) الذي مزج هذه المثل مع الحاجة إلى مراقبة الطلبة وتتبعهم. وبات جلياً أن كافة المشاريع الرامية إلى تحسين التصحيح بحاجة إلى التركيز على تعزيز الأهمية القصوى للملاحظات ذات الجودة العالية بهدف تحسين عملية تعلم الطالب.

أدركت أنه يمكن تقسيم مهام التصحيح إلى ثلاثة مجالات مختلفة: دعم التعلم، المراقبة، والتقييم النهائي. لم تكن الوسائل المستخدمة في كل منها ذات فائدة متبادلة. تدعم الملاحظات التعليم، أما المراقبة فتحتاج إلى درجات قابلة للمقارنة، في حين أن وضع العلامات يحتاج إلى نظم شفافة ومخطط لها. يجدر بالمعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بهذه الأمور الثلاثة، وغالباً ما يقومون بها على نحو متزامن من أجل توفير الوقت، بالرغم من أنه يمكن لمتطلبات أحد هذه الأهداف أن يعرقل تحقيق هدف آخر من بينها. قرّرت أن هدفي الثاني في هذا المشروع يقضي بإعلام الآخرين عن الحاجة إلى توفير النوع الأكثر إفادة من ملاحظات التصحيح، بحسب المستفيد منها. كما أردت أن أسلط الضوء على أنه يمكن للتصحيح أن يضّر تقدم الطالب في حال لم يقدّم به المعلم بشكل صحيح (هاتي وجمبرلي، 2007).

عند التدقيق في سبل التصحيح، لم أفلح في العثور على أي دليل ملموس يشير إلى أن نهجاً معيّنًا هو أكثر إفادة أو ضرراً من غيره، سواء كان التصحيح باللون الأخضر أو الأحمر، أو التقييم من قبل الزملاء أو المعلم، أو الملاحظات المطبوعة أو المكتوبة بخط اليد. كان من المفيد أن أتوصل إلى نتيجة لأنها ستتيح لي أن أقدم هذا الاستنتاج إلى الآخرين في الاجتماع المقبل، وأن نتجنب التوهان في مسيرة عمل أقلّ فعالية. على سبيل المثال، استطعت القول إنه لا بأس من استخدام اللون الأخضر أو الأحمر لتصحيح عمل الطالب، طالما أن الكلمات التي تكتب هي ملاحظات بناءة ونصائح تساعد على التحسّن.

أخيراً، نظرت بشكل خاص في الوسائل التي تدعم مراقبة الطلبة من قبل المعلمين. تشكّل الملاحظات المكتوبة النوع الأكثر دقة من الملاحظات، لكنها الأقلّ قابلية للتحليل والمقارنة. يتعيّن على المعلمين أن يحددوا من يحرز تقدماً جيداً ومن يحرز تقدماً بطيئاً؛ أو إن كانت مجموعة معيّنة من الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من غيرهم، ما يحتاج إلى تشكيل مجموعات من الطلبة بحسب احتياجاتهم مثلاً؛ أو إن كان أحد التلاميذ يعمل من أجل الحصول على علامة مستهدفة ومحددة سابقاً. لتسهيل المسألة، يساعد اعتماد نوع واحد من البيانات أو استخدام العلامات بشكل متنسق في تسهيل هذا الأمر لأنه يساعد على القيام بالمقارنة، وبذلك تكون جميع العلامات من أصل 20 أو بين "أ" و"هـ"، مهما كان النظام المعتمد. ويهدف المساعدة على تفسير العلامات في مرحلة لاحقة، من المهم ربط هذه العلامات بكفاءات معينة، عوضاً عن مزج العديد من الكفاءات معاً على ورقة علامات واحدة. كما يساعد ذلك على إضفاء طابع بصري أكثر على قاعدة بيانات المعلم وجداول البيانات ودفتر العلامات، من خلال استخدام الألوان والرموز، ما يساعد المعلم على رؤية الاتجاهات والأنماط.

إعداد الاستراتيجيات لتحسين التصحيح

كنت قد كوّنت حتى هذه اللحظة فهماً واضحاً حول ما اعتُبر تصحيح فعال، لكنني احتجت أيضاً أن أخذ في عين الاعتبار قائمة المشاكل التي أعدها زملائي والتي اعتبروا أنها تصعب عملية التصحيح، لا سيما مشكلة الوقت. كانت النتيجة المثالية لهذا المشروع تحسين أثر التصحيح علينا نحن المعلمون وعلى تعلم الطلبة، وجعلها أكثر جدوى لنا جميعاً. وفي الوقت نفسه حرص على أن الاستراتيجيات التي نقترحها تحدّ من الوقت الذي نستغرقه في التصحيح أو تقلّضه إلى توقعات قابلة للتحقيق.

أطلقت على المشروع عنوان "جعل التصحيح أكثر جدوى وسهل التدبير"

"Making Marking More Meaningful and Manageable"، ويُعرف أيضاً بمشروع الـ "5M"، من أجل توجيه

مناقشات الجميع نحو هذه النتائج الواضحة. طُلب من الزملاء أن يشاركوا أفكارهم، واستطعت أن أنصح حول ما إذا كانت الاستراتيجية المقترحة تحسّن التصحيح ومن قد يحقق الاستفادة الأكبر منها. بيّنت أيضاً إذا كانت الاستراتيجية تركز أكثر على توفير الوقت أو تحسين الأثر. اقترحت أحياناً استراتيجيات توفر الوقت وتزيد الأثر المحتمل. باختصار، لم تزوّدي قراءاتي حول هذا الموضوع بعد ذاتها المعرفة اللازمة لصياغة الاستراتيجيات، لكنها ساهمت في هيكلة ما ابتكرناه وشكّلت سبيلاً من سبل مراقبة جودة الأفكار. ويمكن القول إن ذلك غاب عن المشاريع الأخرى التي تركز على تحسين التصحيح.

يرد في ما يلي بعض الاستراتيجيات التي قُدمت والتي استوفت معايير الاستراتيجيات ذات الجدوى وسهولة التدبير، والتي تركز على تحسين نتائج التعلم.

- استخدام بطاقات العناوين (الوسائم) للملاحظات الخطية الشائعة
- استخدام أقلام التظليل لإظهار مختلف أنواع الأخطاء
- التقييم من قبل الزملاء قبل تقييم المعلم
- تعليق لوائح التعليقات على جدران الصفوف
- تحديد أسابيع التحسّن ضمن خطط العمل للاستجابة للملاحظات
- التخطيط لفروض أفضل يُسهّل تصحيحها أكثر
- التحقق من أنّ الجهد الذي يبذله الطالب واضح قبل إعطاء الملاحظات
- الاستعانة بالأهل بصفتهم "العلامة الأولى"
- تقليص الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الكتابة
- استخدام أوراق الملاحظات الصغيرة اللاصقة
- تحديد وسائل جمع المعلومات في العمل
- استخدام الوسائل الإلكترونية من أجل التصحيح الذاتي

النتائج والخطوات التالية

تشاركنا نتائج المشروع مع المعلمين كلهم في المدرسة بطرق مختلفة. تمت كتابة كتاب قصير تعرّف صفحاته عن ماهية التصحيح الفعال، إلى جانب تبادل الاستراتيجيات التي قدّمها من شارك في المشروع. ومنذ ذلك الحين تمت مشاركة الكتيب مع عدد من الزملاء في بعض المدارس الممثلة في الندوات والمؤتمرات التي عُرض فيها مشروع الـ "5M". بالإضافة إلى ذلك، نظرت المدرسة عن كثب إلى مستوى التدريب على التقييم المشمول في البرامج الأولية للتدريب على التعليم، وُثمة خطط لتطوير ذلك أكثر خلال السنوات القادمة. أنشأت موقعاً إلكترونياً (www.marking.org.uk) من أجل نشر استنتاجات مشروع الـ "5M" على نطاق أوسع، وفي ثُناح أكثر من دون الحاجة إلى معالجة التعقيدات المرتبطة بالكلفة.

نجح المشروع خلال وقت قصير في معالجة سلوكيات المعلمين التصحيحية ووفر الحلول العملية لدعمها. ثمة حالياً خطط تهدف إلى دراسة كيف يؤدي التصحيح إلى استراتيجيات فعالة لمعالجة تدني مستوى الطلبة، كي يصبح المعلمون أكثر دراية بشكل دقيق بنقاط الضعف الواجب معالجتها. بالإضافة إلى ذلك، إنني أفكر بطرق يمكن فيها إدارة البيانات بشكل أسهل، كي يرى المعلمون فحوى البيانات بشكل أسهل كي يتصرفوا بشكل أسرع عند الاقتضاء.

وجهة نظر دايفيد

لا تتطرق ملاحظاتي هنا من وجهة نظر محرر هذا الكتاب، لكن من وجهة نظر المشرف الأكاديمي على بن خلال مشاركته في برنامج "هورتسكام ميد". كان فرداً في الجيل الأخير للبرنامج عندما كانت "جامعة كامبريدج" هي المؤسسة الراعية (أنظر إلى الفصل الحادي عشر). شرفني أن أجتمع بصورة منتظمة ببن، في العادة أيام السبت في الصباح في مقهى يقع فوق متجر للأغذية لا يبعد كثيراً عن منزلنا. شكّلت هذه الاجتماعات التي دام كل منها نحو ٣٠-٤٠ دقيقة مصدراً للبهجة لأسباب عديدة. أولاً، لأن بن اعتمد نهجاً أكاديمياً استثنائياً لحل مشكلة يومية مهنية عملية جداً. كان دؤوباً في قراءاته وشكّه في افتراضاته وافتراضات الأشخاص الآخرين. من الواضح أن بن استمتع بمنافع العمل في مدرسة ناجحة حيث وفرت الثقافة المهنية المنتشرة فيها الدعم ولم تتجنب المخاطر (انظر إلى الفصل ١٦). وكان من الواضح أيضاً أن بن ساهم إلى حد كبير وبشكل فردي في تعزيز هذه الثقافة، كونه متفانٍ في العمل على تحقيق أهداف المدرسة وفي تعاونه مع زملائه. وبالنسبة لي، كان عمليات الإشراف هذه أيضاً فرصة لي كي أبقى نفسي على معرفة بممارسة التعليم في المدارس وللمشاركة في حوار يخدم فيه البحث العلمي والمعرفي المعظم هدفنا الأخلاقي المشترك.

تطوير استراتيجيات لتحسين العلاقات بين الطلبة في مدرسة من مدارس فلسطين

رنا داود وحنان الرمحي

مقدمة المحرر

رنا داود معلمة في المرحلة الابتدائية في مدرسة أسستها حنان الرمحي في رام الله (انظر الفصل 17). قصتها هي مساهمة مهمة للغاية في هذا الكتاب لأنها توضح أن بإمكان قيادة المعلمين غير المنضبطة أن تزدهر في بيئات تتناقض بشكل حاد مع ما يُعتقد أنها ضواحي هيرتفوردشاير المورقة بالملكة المتحدة. إنها قصة تبعث على الأمل وتسلط الضوء على قدرة المعلمين على إحداث التغيير. مقارنة بإعلانات السياسة العظيمة التي نسمعها من الحكومات في كثير من الأحيان، قد تبدو للوهلة الأولى صغيرة جداً في الحجم لتكون مهمة، لكنها في الواقع عميقة في آثارها. أحدثت رنا تحسينات ملموسة لجودة التعليم في مدرستها، ولكنها ساهمت، مع أعضاء آخرين في مجموعة "المعلمون في المقدمة" في مدرستها، في بناء ثقافة مهنية إيجابية في المدرسة. أولئك الذين أظهروا أنه من الممكن للمعلمين ممارسة القيادة وإحداث تغيير في تعليم الأطفال هم رواد، يهدون الطريق لزملائهم، ليس فقط في هذه المدرسة ولكن في فلسطين وخارجها. من المثير للاهتمام أيضاً ملاحظة توافقها مع القصة الأولى في هذا الكتاب (الفصل 1) والتي تحكي عن مدرسة ابتدائية في شبكة هورتسكام تعمل على "أجندة التعلم الاجتماعي" و"الفضائل". هذا تذكير بأن المعلمين في جميع أنحاء العالم مهتمون بقضايا مهنية متشابهة للغاية، وهناك الكثير الذي يمكن أن يُجنى من مساعدتهم على الانخراط في التشبيك.

قصة رنا

في عام 2014، تغيرت ممارستي التدريسية عندما تم إعطائي واجبات مربية صف (مجموعة إرشاد) للصف الرابع (الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و 10 سنوات). خلقت هذه المسؤوليات التربوية تحديات جديدة لممارستي التعليمية. قبل ذلك، تركز عملي على تدريس مهارات الكمبيوتر لطلبة المرحلة الابتدائية. يأخذ الطلبة في مدرستي سبع حصص يومياً يتم فيها تدريس المواد من قبل معلمين مختلفين. وتقضي مربيّات الصفوف الدقائق العشرين الأولى من كل يوم مع طلبتهم للإشراف على احتياجاتهم ويدرسن برنامجاً ثقافياً مدرسياً. عرّفتني دوري الجديد بحقائق غير معروفة لدي بشأن علاقات الطلبة.

لاحظت على الفور أن الطلبة كانوا غير سعداء. اشتكوا وتقاتلوا ولم يستمعوا إلى بعضهم البعض خلال برنامج الصباح. لم يكن تأثير العدوان والفظاظة والتذمر مقتصرًا على وثامهم الاجتماعي بل عمل أيضاً على تعطيل تعلمهم على مدار اليوم. استطعت رؤية الأعراض لكنني لم أستطع إجراء تشخيص أو العثور على علاج. كانت توقعاتي بعيدة عن الواقع المعقد وهذا ما حثني على إيجاد حل. لذلك عندما قدمت حنان الرمحي، مديرة مدرستي، برنامجاً للتعلم المهني يعد بمساعدة المعلمين في حل مشكلة متعلقة بالعمل، كنت متحمسة للغاية للانضمام إليه. مُكّن برنامج "المعلمون في المقدمة" المعلمين من الابتكار وبناء المعرفة المفيدة، ثم يقودون هم بعد ذلك المعلمين الآخرين إلى تبني ما ابتكروه. وعلى الرغم من أنني تطوعت بحماس للمشاركة، إلا أنني لم أتوقع التأثير الكبير الذي سيجدته البرنامج على ممارستي المهنية وعلى قيمي ومواقفي الشخصية.

الاستكشاف

أولاً، كنت بحاجة لفهم المشكلة بشكل أفضل. استمرت هذه المرحلة الاستكشافية من نهاية تشرين أول / أكتوبر 2014 حتى كانون الأول / ديسمبر 2014. كانت خطوتي الأولى هي استشارة أشخاص يمكنهم مساعدتي في فهم المشكلة بشكل أفضل. بدأت في التشاور مع مربية صف أخرى تعلم أيضاً الصف الرابع حول تجاربها في إدارة سلوك الطلبة. ثم طلبت نصيحة مرشد المدرسة حول كيفية تعزيز علاقات الأقران. بعد ذلك قررت استشارة طالب في الصف الرابع من دولة أخرى لاستطلاع السبل التي يساعد فيها المعلمون الطلبة على تحسين مهاراتهم الاجتماعية وطريقة تعاملهم مع الإعتداءات الجسدية واللفظية. كانت المشاورة الأخيرة مهمة بشكل خاص لهذه المرحلة لأنني أردت أن أفهم تأثير البيئة الوطنية على سلوك الطلبة وكيف يؤثر الوضع السياسي والأمني في فلسطين، بوجود تأثير للاحتلال العسكري أو الصراع على سلوك الطلبة وعلاقاتهم. في نفس الوقت، أردت أن أتعلم كيف يدير المعلمون من سياقات أخرى هذا الأمر في مدارسهم.

ثم التفت إلى طلبتي لفهم وجهات نظرهم ومواقفهم بشأن العلاقات في الصف. قمت بإنشاء أداة والتي طرحت أسئلة مثل:

- هل علاقات الصف جيدة أم سيئة؟
- ما هي جوانب العلاقات السيئة في الصف؟
- كيف يمكن جعل العلاقات في الصف أفضل؟

وصف الطلبة الإعتداءات الجسدية بأنها المشكلة. وذكروا أيضاً التطفل ثم الإعتداءات اللفظية، مثل المقاطعة والصراخ. ومع ذلك، لم يقدموا اقتراحات عملية لتحسين الوضع. مكنتني هذه الخطوة من أن أستمع لصوت الطلبة وأن أضع نفسي في مكانهم. وقادتني أيضاً إلى عمل جدول مراقبة لتسجيل المشكلات بين الطلبة لمدة شهر كامل. سجلت في هذا الجدول تاريخ المشكلة ونوعها والطلبة المشاركين فيها للمساعدة في فهم طبيعة وحجم المشكلة وكان الجدول بمثابة نقطة مرجعية لي لتقييم تطور ونتائج مشروع. وقد ساعدني أيضاً في تحديد الطلبة الذين يعانون من سلوكيات شديدة العدوانية، والذين يمكنني التركيز عليهم عند إدارة صفي الدراسي.

قمت أيضاً بتحضير نموذج تأمل يكمله الطلبة بعد حدوث نزاع كانوا مشاركون فيه. كان هدفي أن أعرف ما الذي كانوا يفكرون فيه عندما تصرفوا بعنف. ساعدتني هذه الخطوات على فهم المشكلة بشكل أكثر عمقا ووضع استراتيجية لحلها. وساعدتني المعلومات التي جمعتها في معرفة أن السبب الرئيسي وراء السلوك العدواني للطلبة هو عدم وجود مهارات اجتماعية تساعد في حل المشكلات. لذلك، قررت أن يكون أحد أهدافي الرئيسية هو مساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية لحل المشكلات بين الأفراد. ومع ذلك، فإن هذا ليس سهلاً.

أولاً، وقبل كل شيء، يحتاج التعلم إلى وقت (براندزفورد، بروان وكوكينغ، 2000). العشرون دقيقة المتاحون لي يوميا مع الطلبة لم يكونوا كافين لتعليمهم المهارات الاجتماعية الضرورية. التحدي الآخر هو الثقافة المجتمعية في فلسطين. يبدو أن هناك تسامحاً مع العنف حيث يتم تشجيع السلوك العدواني أو تبريره أو ببساطة تجاهله في بعض الأسر. بالطبع، هناك أسباب تاريخية لهذا التسامح ترتبط بعقود من الاحتلال العسكري الإسرائيلي وآثاره المدمرة على الفرد والمجتمع. ومع ذلك، كان هذا هو الواقع الذي كان علي التعامل معه.

كنت بحاجة لتطوير أدوات يمكنني استخدامها لإحداث تغيير في هذه المشكلة. تعلمت عن طريق التجربة والخطأ الأدوات التي تنجح والأدوات التي لا تنجح. واحدة من الأدوات التي لم تنجح كانت مدونة أنشأتها للطلبة لمساعدتهم في توفير الوقت عند التواصل معي. توقفت عن استخدامها عندما اكتشفت أن ليس بإمكان الطلبة تسجيل الدخول. التجربة الأخرى التي لم تنجح هي محاولة معرفة آراء أولياء الأمور عن طريق إرسال مجموعة من الأسئلة إليهم. ومن المفارقات أن الآباء المستهدفين الذين كانوا متسامحين مع العنف لم يستجيبوا. لذلك، غيّرت طريقة الاتصال وصرت أعقد اجتماعات فردية أو أتصل بأولياء الأمور مباشرة. كلما فشلت أداة وجدت أداة أخرى.

لحسن الحظ، ساعدتني أنشطة البرنامج وهياكل الدعم في إدارة بعض هذه التحديات. أوضحت لي جلسات المجموعة المنتظمة مع زملائي في برنامج "المعلمون في المقدمة" مقدار القواسم المشتركة بين المعلمين في ممارستهم. في التعلم من بعضنا البعض، قمنا بزيادة معرفتنا وتطوير شبكة دعم. تشاركنا أيضاً في الطموحات والشواغل والمشاعر. وأظهرت لي

"المعايير الأخلاقية" التي طورناها لمجموعتنا كيف يمكننا أن نقرر ما هو مناسب لنا ومدرستنا بناء على معتقداتنا وظروفنا. وبالمثل، ساعدتني الاستشارات الفردية مع حنان، مرشدة البرنامج، على البقاء على المسار الصحيح وفهم القيادة بشكل أعمق. كما مكنتني من رؤية مشروع كعملية مستمرة وكفرصة للتعلم المستمر، بدلاً من التحضير لمرة واحدة للاختبار أو الامتحان. بشكل عام، زادت هذه المرحلة الاستكشافية من معرفتي، وعززت ثقتي وأعدتني للمرحلة التالية - التخطيط.

التخطيط

استخدمت إجازتي الشتوية في شهر كانون الثاني / يناير للتخطيط لمشروعي. منحتني الإجازة من العمل فرصة للتفكير في ما وصلت إليه في عملي التطويري وأفضل السبل للمضي قدماً. استخدمت وقت فراغي لقراءة الأدبيات التي طورت من تفكيري. نصحت خطة عملي بشكل ملحوظ من خلال المشاورات والملاحظات والقراءة والأفكار. استغرق الأمر ثلاث محاولات قبل أن تصبح الخطة جيدة بما يكفي لتوجيه مشروع.

خططت لقيادتي للنشاط وقمت بتطوير مجموعة من الأدوات والاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد في ممارستي القيادية. هدف كل ما قمت بإنشائه إلى تعزيز المهارات الاجتماعية للطلبة للتعامل مع الأسباب الرئيسية للنزاعات في الصف. الآن، كنت بحاجة لتجريبها. كنت مستعدة للبدء في المرحلة الثالثة، "الإقلاع".

"الإقلاع"

على الرغم من أن أعمال التطوير هي عبارة عن مسار، لم أستطع إلا أن أفكر أن هذه المرحلة تمثل بداية رحلتي الفعلية - الإقلاع. شعرت حينها بالزيد من الثقة بالنفس حيث أن أهدافي كانت واضحة وخطتي كانت معدة. كانت هذه المرحلة إباناً بفهم جديد للقيادة والتأثير الذي يمكن أن أحدثه على رفاه طلبتي وممارسة زملائي. كنت أرى أيضاً تغييرات إيجابية في شخصيتي، مثل كوني أتحمك في عملي وأخذ زمام المبادرة لتحسين الممارسة في مدرستي.

عند عودتي من العطلة الشتوية حصلت على موافقة المديرية لمشروعي للتطوير. كان دعمها أمراً حيوياً بالنسبة لي، وهو ما قدمته من طيب خاطر. بعد ذلك بدأت في قيادة الآخرين إلى تبني نهجي الجديد. عقدت عدة اجتماعات منفردة مع المعلمين الذين يقومون بتدريس صفي لمناقشة استراتيجياتي. ولكن، وبمجرد البدء باستخدام هذه الاستراتيجيات، بدأت تظهر المشاكل. لكنني لم أحبط. تابعت بعقد اجتماعات إضافية لحل القضايا. واتفقنا على ثلاثة أمور: أن نوضح للطلبة بشكل أكثر وضوحاً آثار وعواقب السلوك العدواني؛ توحيد الطريقة التي يطبق فيها المعلمون أساليبهم؛ وضمان اتساق التطبيق من قبل كل معلم. في النهاية، قدت إعداد دليل للمعلم يهدف إلى مساعدة المعلمين في التعامل مع سلوك الطلبة العدواني. وسيكون هذا الدليل بمثابة أداة عملية لنشر ابتكاراتي. اتفقنا على الاجتماع بصفة دورية لتعديل الدليل حسب الحاجة. وهكذا، أطلقت ممارسة تعاونية بين معلمي المرحلة الابتدائية. كان هذا أمر جديد على مستوى مدرستي وربما أيضاً على مستوى فلسطين كلها.

ولعل أكثر الأدوات فعالية التي أنشأتها تم توليدها من العمل الذي قمت به مع الطلبة. أولاً، وقبل كل شيء، بنك من مقاطع الفيديو التي أنشأها طلبتي. أظهرت مقاطع الفيديو هذه مجموعة من السلوكيات العدوانية والطرق المختلفة التي يمكن للطلبة من خلالها اختيار الاستجابة، بالقوة، بقوة معتدلة وبأدب، على سبيل المثال. استخدمت مقاطع الفيديو لتوعية الطلبة بالطرق الأفضل للرد. بعد مشاهدة مقطع، يناقش الطلبة ما شاهدوه، وهو ما فعلوه بحماس.

وكان جدول المراقبة فعال أيضاً. اقترح عضو آخر في مجموعة "المعلمون في المقدمة"، أن عرض التقدم الذي يُظهره الطلبة قد يزيد من دافعيتهم بشكل كبير. ألهمني هذا الاقتراح لإنشاء جدول مراقبة كأداة تحفيزية. الجدول، الذي قسمته حسب الأسابيع، أعطى الطلبة ملصقاً أيضاً لحلهم لمشكلة بمفردهم وملصقاً أحمرًا لفشلهم في حلها أو لجوئهم إلى العنف. في نهاية الفصل الدراسي، يذهب طلبة الصف الذي يجمع العدد الأقل من الملصقات الحمراء في نزهة. كان الطلبة حريصون على حل مشاكلهم وتراجعت السلوكيات العنيفة بشكل كبير. في نهاية الفصل الدراسي فاز طلبة صفي بالتحدي وذهبوا في نزهة جميلة.

نموذج "تأمل الطلبة" كان الأداة المبتكرة لمساعدة الطلبة على التفكير في سلوكهم. هدف هذا التمرين إلى تشجيع الطلبة الذين

تصرفوا بطريقة عدوانية على التفكير فيما حدث، والسبب في ما حدث وما الذي كان يمكنهم القيام به بطريقة مختلفة. عملت هذه الأداة بشكل أفضل مع بعض الطلبة أكثر من غيرهم. في النهاية، جعلت العديد منهم يفكر بسلوكه وأعطاني المزيد من التبصر في طريقة تفكيرهم. لقد قمت بالمساعدة في تعزيز التأمل بين طلبة الصف الرابع، وهذا ليس بالأمر الهين.

الأداة الأخرى التي قمت بإنشائها هي رسم بياني لـ "مستوى صوت" الطلبة. قرأت عنها على شبكة الإنترنت وقمت بتطوير واحدة مناسبة بشكل خاص لصف. يقدم الرسم أربعة مستويات للصوت: المستوى الصامت، ومستوى الهمس، والمستوى الطبيعي، ومستوى الصوت في الهواء الطلق. استخدمها المعلمون لتذكير الطلبة بمستوى الصوت المقبول في الصف، ولتعليمهم مهارات الاستماع وتقليل الانقطاعات. بدت وكأنها ناجحة.

قمت بمشاركة استراتيجياتي وأدواتي مع أعضاء مجموعة "المعلمون في المقدمة" خلال مناسبة داخلية للشبكة عقدت في أيار / أبريل 2015، بقيادة حنان. قدمنا عملنا باستخدام عروض الشرائح وتبادلنا تجاربنا والتقدم والعقبات التي واجهناه. قدمت هذه المناسبة الكثير من الدعم والدعائم من الأقران (وولفوك، ٢٠٠٧)، اللذين يحتاج اليهم المعلمين بقدر ما يحتاج إليهم الطلبة. وفر هذا النشاط تمريناً لتقديم مشاريعنا النهائية إلى جميع معلمي المدرسة وموظفي الدعم وكبار القادة في نهاية العام، وهو مناسبة من شأنها أن تزيد من ثقتنا بأنفسنا وتأثيرنا.

التأثير

كان لمشروعي تأثير على العديد من المستويات. تراجع السلوك العدواني بين الطلبة. من بين ثمانية طلبة كانوا يتصرفون بعنف في صفي، تحسن ستة منهم بشكل ملحوظ. وطور غالبية الطلبة مهارات اجتماعية لحل المشكلات وأصبحوا أكثر وعياً بعواقب الاعتداءات على علاقاتهم. بدلاً من التحدث عن المشكلات طوال الوقت، يتحدث الطلبة الآن عن الحلول والتسامح. لقد تغيرت أيضاً نوع لغتهم ونبرتها.

طبق زملائي أساليب في صفوفهم الدراسية عندما سمعوا بنتائجها الإيجابية. انخفض مستوى شكاويهم حول الانقطاعات والأصوات العالية والإعتداءات. تعاونوا معي أيضاً في مشروعي من خلال تقديم الملاحظات والأفكار والمشورة والتشجيع. بدأنا نعمل أكثر مع بعضنا البعض لدعم تحسين ممارستنا التعليمية.

تبنت إدارة المدرسة استراتيجياتي وجعلتها أساس سياسة المدرسة للمرحلة الابتدائية في العام الدراسي التالي. بالإضافة إلى واجباتي التعليمية، عُهد إلي مهمة تطوير برنامج لإدارة السلوك المدرسي للقسم الابتدائي بالتعاون مع مرشد المدرسة. للقيام بهذا العمل حصلت على لقب منسق دعم سلوك طلبة الصفوف الأساسية في مدرستي.

كان برنامج "المعلمون في المقدمة" بمثابة فرصة رائعة للتعلم لممارستي. لم أقم فقط ببناء معرفة جديدة مفيدة، ولكنني قدت المعلمين والمدرسة لتطبيقها لصالح ازدهار الطلبة. على الصعيد الشخصي، أصبحت أكثر ثقة بنفسني، وأصبحت مبادرة ومؤثرة. لذلك، لم تعد القيادة مفهوماً غريباً بالنسبة لي. إنها تعني العمل الذي له أهداف، ويتم التخطيط له بشكل جيد ويشرك الآخرين.

وجهة نظر حنان

يميل المعلمون إلى كتمان إبراز تأثير نشاطهم القيادي على تحسين المدارس بسبب نواضعهم. كان للاستراتيجيات التي طورتها رنا لتعزيز علاقات الطلبة وتحسين إدارة سلوك طلبتها في الصف الرابع تأثير أكبر على مدرستنا من الذي أشارت هي اليه. كأول الأمثلة، أنشأت رنا طريقة منهجية لحل المشاكل السلوكية لطلبة المرحلة الابتدائية من خلال إشراك الطلبة أنفسهم والمعلمين وموظفي الدعم وأولياء الأمور. ومن خلال دورها الإرشادي، أدى الرصد الدقيق لتطبيق المعلمين لنهجها إلى زيادة ثقتهم في أساليبها والتزامهم بها، كما وأدى إلى انخفاض ملحوظ في سلوك الطلبة العدواني. أنقص هذا من عبء عمل المعلمين، وقلل من وقت المتابعة الإدارية والتنظيمية. وقد قامت بذلك من خلال التعاون مع المرشد التربوي في المدرسة لتوحيد أساليب إدارة السلوك التي يستخدمها معلمو الصفوف الابتدائية. وقد ساعد ذلك في حل مشكلة الإرباك المستمرة لدى الطلبة نتيجة استخدام معلمي المواد لأساليب متنوعة لإدارة السلوك، ما أدى بالتالي إلى انخفاض في اتهامات أولياء الأمور بأن المعلمين يتعاملون مع أطفالهم على أساس شخصي. ونتيجة لذلك، تم اعتماد استراتيجياتها الناجحة رسمياً كسياسة مدرسية ويستخدمها حالياً جميع المعلمين في المرحلة الابتدائية. وقصة رنا ليست سوى مجرد مثال واحد على الإمكانيات الضخمة الخاملة لدى المعلمين للقيادة التربوية عندما تقدم لهم فرصة إطلاقها.

تطوير سبل تعزيز قدرات الطلبة وتحديهم في صفوف الدراما

رايتشل ولرّتش وبّن غارسيا

مقدّمة المحرر

رنا داود معلمة في المرحلة الابتدائية في مدرسة أوستها حنان الرمحي في رام الله (انظر الفصل 17). قصتها هي مساهمة مهمة للغاية في هذا الكتاب لأنها توضح أن بإمكان قيادة المعلمين غير المنصبة أن تزدهر في بيئات تتناقض بشكل حاد مع ما يُعتقد أنها ضواحي هيرتفوردشاير المورقة بالملكة المتحدة. إنها قصة تبعث على الأمل وتسلط الضوء على قدرة المعلمين على إحداث التغيير. مقارنة بإعلانات السياسة العظيمة التي نسمعها من الحكومات في كثير من الأحيان، قد تبدو للوهلة الأولى صغيرة جداً في الحجم لتكون مهمة، لكنها في الواقع عميقة في آثارها. أحدثت رنا تحسينات ملموسة لجودة التعليم في مدرستها، ولكنها ساهمت، مع أعضاء آخرين في مجموعة "المعلمون في المقدمة" في مدرستها، في بناء ثقافة مهنية إيجابية في المدرسة. أولئك الذين أظهروا أنه من الممكن للمعلمين ممارسة القيادة وإحداث تغيير في تعليم الأطفال هم رواد، يهدون الطريق لزملائهم، ليس فقط في هذه المدرسة ولكن في فلسطين وخارجها. من المثير للاهتمام أيضاً ملاحظة توافقها مع القصة الأولى في هذا الكتاب (الفصل 1) والتي تحكي عن مدرسة ابتدائية في شبكة هورتسكام تعمل على "أجندة التعلم الاجتماعي" و"الفضائل". هذا تذكير بأن المعلمين في جميع أنحاء العالم مهتمون بقضايا مهنية متشابهة للغاية، وهناك الكثير الذي يمكن أن يُجنى من مساعدتهم على الانخراط في التشبيك.

رايتشل ولرّتش هي معلّمة دراما (أو تمثيل) في مدرسة "سير جون لوز" في هارنبدن. تشارك حالياً، على غرار زميلها بن غارسيا، في هورتسكام ميد^١ (HertsCam MeD) في قسم القيادة والتعلم. يعمل بن كمساعد مدير في المدرسة عينها، ويتولّى مسؤولية تطوير التعليم والتعلّم في كافة أرجاء المدرسة. يُعتبر رايتشل وبن زميلان كونهما يعملان في المدرسة نفسها، لكن يختلف مستوى خبرة كلّ منهما عن الآخر ومنصبه. وبصفتها مشاركان في برنامج "ميد"، إنهما بكل بساطة نظراء يمكن لهما أن يتحاورا على قدم المساواة. كان بن أيضاً مرشد للعمل التطويري بقيادة المعلم في مدرسة "سير جون لوز" عندما انضمت رايتشل إليه وأطلقت هذا المشروع الذي يشكّل محور تركيز هذا الفصل. كان عمله بصفته مرشداً يُيسر أعمال المجموعة وتمكّن رايتشل وزملائها في المجموعة من إطلاق التغيير وقيادته. كان بن آخر من تولى هذا الدور في سلسلة طويلة من الأفراد الذين سبقوه منذ نشأة المجموعة في العام 2004 (انظر الفصل 16).

تشدّد قصة رايتشل، شأنها شأن قصة كريستينا بايج الواردة في الكتاب السابق (بايج، 2014)، على ترابط المنهج. يبرهن عمل رايتشل أن المهارات والقدرات الفكرية التي يطوّرها الطلبة من خلال الدراما تتسق مع المعايير التي تطبقها جامعات مثل جامعة كامبريدج لقبول الطلبة. كما يُظهر هذا الترابط في الطريقة التي اعتمدتها رايتشل لاستشارة زملائها حول مجموعة واسعة من المجالات، أكان في المدرسة أو خارجها. وهنا نلاحظ أحد الجوانب الرئيسية للـ"مهنية واسعة النطاق" (انظر الفصل 13) حيث يعتبر المعلمون أنفسهم أعضاء في مجتمعات مهنية ذات هدف أخلاقي مشترك.

^١ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

قصة رايتشل

انضمت إلى مدرسة "سير جون لوز" كمعلمة دراما (أو تمثيل) في شهر أيلول/سبتمبر 2015. أردت أن أحدث فرقاً بالنسبة لتلاميذي، لذلك انضمت إلى مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم الذي يقوم بن غارسيا بتيسير أنشطته. أطلقت مشروعاً تطويرياً لأنني اهتممت بتقدمه إلى الطلبة "الأقدر" في مجال الدراما. لكن فئة "الأقدر" ليست واضحة للغاية. لا يكون الطلبة الذين يعتبرون "قادرين إدراكياً" بالضرورة "مؤدين قادرين". يرجح أن يبرهن الطلبة "الموهوبون" في الدراما عن قدرتهم في هذا المجال أكثر من الطلبة "المتفوقين" أكاديمياً. أردت أن يطور مشروعني سبلاً لتحدي كلاً من الطلبة القادرين إدراكياً والطلبة الموهوبين لأتبي حاجاتهم المختلفة.

تطور مشروعني

ازداد محور تركيز مشروعني دقة على مرّ العام. بدأت بإعداد استراتيجيات لتعزيز قدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين من كافة الأعمار ولتحديدها. اكتشفت أن قسم الدراما عانى في الماضي لاستبقاء الطلبة الأقدر بعد الصف التاسع، أي عندما يصبح صف الدراما اختيارياً. لذلك، بات من المنطقي بالنسبة لي أن أركز على الطلبة الأصغر سناً. بدا أن تطوير الفرص وتقديمها للطلبة خلال مرحلة الانتقال من صفوف الدراما الإجبارية إلى الاختيارية هي مرحلة التعليم التي ستتيح لي إحداث أعلى قدر ممكن من الأثر. استشرت الكثير من الأشخاص على نطاق واسع، حيث اجتمعت مع فريق القيادة العليا في المدرسة الذي شجعني على تحديد سبب عدم استكمال الطلبة لصفوف الدراما في السنوات اللاحقة. أدى ذلك إلى اكتشافي سبل لاستبقاء الطلبة من خلال إنشاء نظرة إيجابية تجاه هذا الصف مع الأهل وتقديم المزيد من المحفزات البصرية واللمسية.

في البداية، تأثرت كثيراً بمخلص بحث يتناول تعليم الطلبة الأقدر (روجرز، 2007). بعد التفكير بأبرز المجالات التعليمية التي تسلط هذه الدراسة الضوء عليها، اكتشفت سبل دمجها في الخطط المتبعة حالياً لتعلم الدراما. تتمثل إحدى الاستراتيجيات الرئيسية بإعطاء الطلبة بشكل منتظم فرصة العمل على نحو فردي. كان يتم في الماضي تشجيع تلاميذنا على تنظيم التدريبات خارج الصفوف، لكن في الواقع لم يحصل ذلك دائماً. أردت أن أتبع نهجاً يمكن الاعتماد عليه أكثر، لذلك، بعد التواصل مع قسم اللغات في المدرسة، صممت كتيبات إضافية ترتبط بمواضيع الدراما الحالية. وزعتها على الطلبة الأقدر جميعهم، لكن ما إن انتشر الخبر، حتى طلبها الطلبة الآخرون أيضاً. أسعدني أن هذه الاستراتيجية أثبتت قوة التحفيز الذاتي: لا يزيد الأمل بالحصول على جائزة ما مستوى إشراك الطلبة، بل رغبتهم إثبات قدرتهم على مواجهة هذا التحدي. بالإضافة إلى ذلك، كان التحفيز معدياً وولد منافسة إيجابية، حيث أن تحول ما اعتبره أحدهم تحدياً إلى تحدٍ أيضاً بالنسبة للآخرين. ذكرني ذلك بنظرية "بنك" (2009) التحفيزية، التي تقول إن منح الأشخاص شعوراً باستقلاليتهم يزيد من دريتهم. لكن نشأت بعض المشاكل، إذ تمت إعادة أربعة كتيبات من أصل الكتيبات التسعة التي وزعتها. قال الطلبة إن غياب الوقت الكافي هو العائق الأبرز أمام إنجازهم لهذه التحديات، لكن من أنھوا الكتيب تمكّنوا من تحديد بوضوح كيف نظّموا وقتهم بفعالية. كما أن طالبا واحداً طلب كتيباً آخر للموضوع التالي مقترحاً أنه مفيد كتعليم أولي لوحدة العمل التالية. انطوت الاستراتيجية أيضاً على إمكانية توفير التحديات بشكل منتظم، لأن الطلبة المنظمين بشكل جيد كانوا يختارون المهام الإضافية لينجزوها يومياً.

شعرت أيضاً أن استراتيجية "تخطي الصفوف" جذيرة بالاهتمام ولا بد من النظر فيها. في هذه الحالة يعطى الطلبة العمل المستهدف قبل عام على الأقل من المرحلة التعليمية. احتجت إلى أن أطبق هذه الاستراتيجية بحساسية وأن أقيّمها بدقة. من المثير للاهتمام أن الملاحظات أظهرت أن هذه الاستراتيجية هي من بين الاستراتيجيات التي يفضلها الطلبة، إذ إنها تعطيهم حساً مرتفعاً بقدرتهم وبالتالي تولّد التزامهم؛ وربما استمتعوا بالشعور أنهم أعلى شأنًا من نظرائهم. بدا أن ذلك يتناسب مع ما قرأته من "هاتي" (2011)، الذي اعتبر في دراسته التوضيحية أن نظرة الطالب لذاته هي المؤثر الأكبر على النتائج. وعلى المنوال نفسه، دعوت المزيد من الطلبة القادرين ليشاركوا في مشروع المسرح اليوناني، حيث عمل الطلبة مع آخرين لديهم المستويات نفسها من القدرات ويشاركون الاهتمامات عينها، من أجل تقديم مسرحية مثالية. اكتشفت عندما طلبت من الطلبة تقييم هذه الاستراتيجية أن معظمهم يشعر أن التقدم الذي يحرزونه خلال هذه الجلسات التي تجري بعد الدوام يخطئ ذلك المحرز خلال الصف. يبدو أن ذلك يُعزّي إلى أن الطلبة لم يشعروا أن وتيرة الصف أو النظرة ذو القدرة الأقل يحولان دون تقدمهم. بعد التفكير، ربما كان هؤلاء الطلبة محفزين من قبل هذه الجلسات الخارجة عن المنهج بفضل تأثير "سوبر" (بينك، 2009): في أعين الطلبة، حوّل مشروع المسرح اليوناني العمل إلى لعب، كما قدّروا في آن معاً الاستقلالية والانتماء إلى مجموعة مختارة.

استشارة زملاء

عندما قرأت في البداية عن تسريع الوتيرة كاستراتيجية للطلبة الأقدر، لم أقتنع بها. شعرت أنني أفضل أن يفهم تلاميذي موضوعاً ما بعمق عوضاً عن الانتقال إلى موضوع آخر جديد. لكن بعد أن تواصلت مع قسم الرياضيات، اكتشفت طريقة لمعالجة مشاغلني. أنشأت صندوق التحديات، حيث يمكن للطلبة أن يختاروا التحديات المرتبطة بنشاط الصف الرئيسي. سمح ذلك للطلبة بالسيطرة على مستوى التحدي ووتيرته. استمتع الطلبة في صفوفي بفرادة الصندوق، وحرصتُ على أن أشيد بالجهود المبذولة (دوك، 2006)، حتى أن اختيار تقبلّ تحديات أكبر اعتُبر تقدماً. لكن تدعو الحاجة إلى المزيد من الوقت لتجربة ذلك قبل أن أتأكد أن هذا النوع من التمايز الذاتي سيواصل تحفيزه للطلبة. على سبيل المثال، اختبرتُ زميلة لي صندوق التحديات، لكن تلاميذها وجدوا أن الصندوق مكشوف جداً، وفضلوا أن تقدّم لهم التحديات على انفراد، إذ إنهم لا يريدون أن يعتبرهم الآخرون من الطلبة "المهوسين بالاستذكار" (أو ما يعرف باللغة الإنكليزية بال"nerd"). ربما قد تكون الاستراتيجيات المماثلة لصندوق التحديات أكثر فعالية للطلبة في حال أنشأنا بيئة "تقبّل الفشل"، حيث لا تنتهيم مخاوفهم الداخلية عن المحاولة علناً لمواجهة مهام أكثر تحدياً (سيد، 2015).

وتوصلت بفضل المزيد من المشاورات مع قسم اللغات إلى استراتيجية فعالة تقضي بتطوير المنافسة بصفتها محفز خارجي لإشراك تلاميذ الدراما الأقدر في الفرص واسعة النطاق. بدأنا بمنافسة لكتابة السيناريوهات. تتطلب كتابة السيناريوهات مهارات قوية في اللغة الإنكليزية، ولأن الإنكليزية هي موضوع يتميز بترباط إيجابي بين اختبارات القدرة الإدراكية ونتائج الامتحان، شعرت أنه يمكنني أن أشرك فيها الطلبة "المتفوقين" و"الموهوبين" على حد سواء. كانت المشاركة اختيارية، وكان عدد الطلبة المشاركين مرتفعاً، إذ حضر تقريباً 30 بالمنة من كل مجموعة، لكن لم تكن هذه هي النسبة التي أملتھا. إثر المزيد من المناقشات مع معلّمي اللغات الذين ينظمون المنافسات الشهرية، بات واضحاً أنه لا بد أن تستند هذه الأنشطة إلى أساليب تعليم متنوعة وأن تراعي التفضيلات المختلفة من أجل زيادة إشراك الطلبة إلى أقصى حدّ ممكن. لذلك، كلّمنا زاد عدد المنافسات التي وفرتها للطلبة، كلّمنا ارتفع احتمال وصولي إلى كل طالب. ونتيجة لذلك، بدأ الآن قسم الدراما لدينا بعملية تشكيل مجموعة متنوعة من المهام على شكل جدول زمني للمنافسات، ويرتبط الجدول بكل خطة تعليم.

تهدف جميع الاستراتيجيات التي درستھا حتى الآن، بالرغم من تنوّعها، إلى تحفيز الطلبة. لكن سرعان ما اتضح أنني أحتاج إلى إشراك الأهل من أجل زيادة الأثر الذي تحدّثه الأنشطة التي أقوم بها. وبعد التشاور مع نائب مدير المدرسة، أدهشني اقتراحها أن المستوى المتدني للطلبة الأقدر في اختبار الدراما قد يُعزّي إلى نظرة الأهل. يعذ السياق المؤسّساتي مهماً في هذه الحالة، لأن مدرستي تقع في مدينة سكنية ثرية في "هارتفوردشير"، لذلك قد يركز الأهل بشكل أكبر على أهمية المواضيع الأكاديمية، وبحسب العديد من الأهل، لا تعدّ الدراما من بينها. طبعاً، كان شعوري مختلفاً: أدركت القيمة الأكاديمية التي تقدّمها الدراما، وشعرت من كل قلبي أنه يمكن إزالة هذا العائق في حال تشاركت مع الأهل وجهة نظري حول هذه المادة. لذلك، أردت أن أجد طريقة لإشراك الأهل في تعليم أولادهم، وفي الوقت نفسه تثقيفهم حول قيمة الدراما في الأوساط الأكاديمية. بدأت بالبحث عن الصفات التي تبحث عنها جامعة كامبريدج في الطلبة الجامعيين، من ثم تشاورت مع مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم بشأن علاقتها بالدراما في مدرستنا. من المهم أنني لم أبتدع معلومات ملفقة؛ عوضاً عن "إقحام" مادتي في معايير التعليم العالي، سعيت إلى إظهار أنها تعزز أصلاً المهارات الأكاديمية.

ساعدتني كثيراً المشاورات التي أجريتها ضمن شبكة هورتسكام الأوسع على هذا الصعيد. في فعالية للشبكة، شاركت في ورشة عمل حول مقاربات إشراك الأهل في تعليم أولادهم، واكتشفت سبباً جديداً يجب النظر فيه: التطبيقات الإلكترونية. تعتبر التطبيقات الإلكترونية سريعة وسهلة الاستخدام بالنسبة للأهل، وثمة العديد منها في السوق. بعد إجراء المزيد من البحوث، توصلت إلى أن تطبيق "كلاس ماسنجر" (ClassMessenger) يتيح لي إمكانية توجيه رسائل سريعة إلى الأهل، ويمكنهم أن يردوا عليها. طوال فترة مشروع تلاميذي، استخدمت تطبيق "كلاس ماسنجر" لإبقاء الطلبة والأهل على اطلاع بما حققته في الدروس، وكيف يرتبط ذلك بالسمات التي تبحث عنها أبرز الجامعات. كما مكنتني هذا التطبيق من اقتراح تحديات منفصلة للطلبة الأقدر، وهي أنشطة ترتبط أيضاً بهذه السمات. أشارت ملاحظات الأهل أنهم مسرورون لإمكانية التكلم مع أولادهم عمّا يفعلونه في المدرسة. شعر الأهل أن ذلك إنجاز عظيم، لأنه يصعب إجراء الحوارات بين الأهل والأولاد بشأن العمل المنجز في المدرسة. كما كان الأثر على النتائج بارزاً: حصل 63 بالمنة من الطلبة الذين شاركوا في المشروع على العلامة التي أرادوها، في حين أن 38 بالمنة تخطّوها.

أثر المشروع والمقترحات للمستقبل

لقد استمعت حقاً في وضع الاستراتيجيات هذه السنة، ووجدت أن عملية التشاور، أكان مع المعلمين أو الطلبة، هي عملية ملهمة. من بين مجالات الإحباط هي أن ما ينفع مع فريق معين من الطلبة قد لا ينفع بالضرورة مع فريق آخر. فما من طريقة تميز "واحدة تصلح للجميع" وتسمح بتعزيز مهارات الطلبة الأقدر وتحديهم بشكل فوري في مجال الدراما. بعد التفكير، هذا ليس بالأمر المفاجئ. كما أشرت في البداية، إن مفهوم أن يكون الطالب "أقدر" معقد للغاية وحساس. الطلبة متفوقون وموهوبون بطرق مختلفة، وتكمن مهمتي أنا في التغيير في تلبية هذه الاختلافات. أمل أيضاً أنني ساهمت في حل التناقض بين الحاجة إلى تعزيز قدرات الطلبة الذين يعتبرون أقدر والمبادئ الرئيسية لعقلية النمو، التي تقول لنا أن جميع الطلبة يتمتعون بإمكانية التحقيق، في حال تمت إزالة القيود المتصورة التي تعرقل قدراتهم (دويك، ٢٠١٢). خلال هذا العام، انغمست بشكل متكرر في البحث الأكاديمي، وراقبت الزملاء، ووجدت أفكاراً جديدة واختبرت استراتيجيات عديدة. لدى القسم الآن مجموعة هائلة من الاستراتيجيات الجاهزة ليتم دمجها في خطط التعليم، ويمكن أيضاً لعمل التطويري أن يحدث أثراً يتخطى المدرسة. أمل الآن أن أطوّر طريقة العمل هذه مع الطلبة الأكبر سناً.

كشف إشراك الأهل عن استراتيجيات تحسين بارزة يمكن أن تحدث أثراً كبيراً خلال السنوات اللاحقة. كان الطلبة في صدد تحديد اختياراتهم عندما بدأت بإشراك الأهل هذا العام؛ لكنني أشعر أنه إن بدأت بإشراكهم في وقت أبكر، لكنت شهدت أثراً إيجابياً على الطلبة لاختيار الدراما في الشهادة العامة في التعليم الثانوي. مع ذلك، ٧٨ بالمئة من تلاميذنا الأقدر اختاروا الدراما كمادة إثراء في الصف التاسع. وثمة شاغل آخر هو أن بعض الاستراتيجيات التي اعتمدتها هي بطبيعتها مستغرقة للوقت. لذلك، لا بد من القيام بالمزيد من أجل تقييم إمكانية تنفيذ هذه الاستراتيجيات في حال كانت استراتيجيات إشراك الأهل هذه مستدامة. ربما سنحتاج إلى تخصيص وقت محدد في البداية، لكن إن نجحنا في تغيير مواقف الأهل من الدراما، سيكون ذلك استثماراً يستحق العناء.

للمضي قدماً، سأحرص على إيجاد السبل التي يمكن أن يختبر بها مشروع التطويري هدي الأخلاقي (فولان، ١٩٩٣). أشعر أنه لا بد من تشجيع المزيد من الطلبة القادرين على تحدي أنفسهم في مجال الدراما. لكنني أعاطف مع الرأي الذي يعتبر أن توجيه مهام التحديات إلى الطلبة الأقدر هو عمل نخوي. أفضل فكرة أن يكون التحدي متاحاً للجميع، وبحسب مشاوراتي مع الزملاء، أعلم أن وجهة النظر هذه مشتركة عموماً. لذلك تعاونت مع منسق الفنون في المدرسة من أجل تحضير عرض دراماتيكي. بالرغم من أن ذلك أبرز العلاقة بين مهارات الدراما والصفات التي تبحث عنها جامعة كامبريدج في الطلبة، إلا أنه ثمة فرصة استخدام ذلك بشكل شامل لتشجيع عقلية النمو. بالإضافة إلى ذلك، بالرغم من حماسي للتحفيز الذاتي (بروفي، ١٩٨٣)، شعرت أن الاحتفال مهم لتكريم إرث عملي التطويري. لذلك أضاف القسم، كاستجابة لملاحظات كبار القادة، الخريجين إلى لوحة الإعلانات من أجل الاحتفاء بتلاميذ مدرسة "سير جون لوز" الذين أكملوا طريقهم نحو مقررات جامعية قائمة على الدراما.

وجهة نظر بن

يشكل مشروع رايتشل مثلاً على كيف يمكن لقيادة المعلمين غير المنصبة (فروست، 2014) أن تحدث أثراً بارزاً على التحسينات في المدرسة كلها. في هذه الحالة، تحول ما كان يهدف في البداية إلى تغيير ما يقدمه معلم واحد إلى مجموعة واحدة من الطلبة إلى مقاربة تعتمد على قسم الدراما. عزمت رايتشل على أن تكون مرنة في حال لم تسر الاستراتيجيات بحسب الخطة. كان موثوق برايتشل لحل المشاكل واختبار الأفكار، وقامت بالنظر ملياً في تجاربها. لذلك سمحت هذه الكفاءة الذاتية لرايتشل (بانغز وفروست، 2012) أن تبتكر: أن تقوم بالأشياء بطريقة مختلفة كي تقوم بها بشكل أفضل (فولان وهارغريفز، 2012).

بعد مرور عام، تمت ترقية رايتشل وهي تنسق الآن مبادرات المدرسة الهادفة إلى دعم "المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسية والشاذين جنسياً" ومكافحة ظاهرة تسلط الأقارب. تطوّر رايتشل هذا الدور بصفته شاغل مهني في مشروعها الحالي الذي يحظى بدعم هورتسكام ميد. وفي ما يتخطى قسم الدراما، أبرزت رايتشل أهمية كيفية تحدي المعلمين لتلاميذنا من خلال الإشراك والتحفيز؛ على هذا النحو، أصبح جزءاً لا يتجزأ من الأولويات التطويرية في مدرستها.

تطوير دور "معلمة المرسم" (الأتيلاريستا)

فينيشيا نورتون- تايلور وسارة لايتفوت

مقدمة المحرر

تميل في هورتسكام، إلى استخدام كلمة "المعلم"، كما في "قيادة المعلم" أو "أعمال التطوير التي يقودها المعلم"، بشكل فضفاض يشمل بحق كل ممارس له دور في دعم تعليم الأطفال. فينيسيا نورتون - تايلور هي واحدة من هؤلاء الأشخاص، وقصتها تستحق أن تروى. كتبت أعرف ذلك حتى قبل أن أقرأها لأنه كان لي شرف أن أكون من بين المشاركين في ورشة عمل قادتها هي في مناسبة من مناسبات شبكة هورتسكام. كانت تجربة لا تنسى. كانت سارة لايت فوت، هي نفسها أخصائية السنوات المبكرة، حاضرة أيضاً في ورشة العمل هذه، وكان واضحاً أنها كانت مسرورة لرؤية فينيشيا وهي تعمل، وتقنع المزيد والمزيد من الزملاء بقيمة وأهمية تولي دور "معلمة المرسم" (الأتيلاريستا). كانت فينيشيا واحدة من العديد من الممارسين الذين استفادوا من عمل سارة كميسرة لمجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم للسنوات المبكرة (انظر الفصل ١٣). أطلقت سارة هذه المجموعة، وغيرها من المجموعات التي تركز على المدارس الابتدائية، لأن هورتسكام أرادت أن تكون الشبكة أكثر شمولاً وتمتع بتمثيل مجموعة كاملة من السياقات - التعليم الثانوي، والابتدائي، ومرحلة الحضانة، والتعليم الخاص. فالشمولية قيمة أساسية في هورتسكام، ولكنها تتعلق أيضاً بتعظيم التعلم من خلال التعاون والحوار بين الأشخاص الذين لديهم خبرات وجهات نظر مختلفة. في ورشة عمل فينيشيا في المؤتمر السنوي، تعلمت أشياء عن البيداغوجيا يجب على الزملاء العاملين في قطاع التعليم العالي مراعاتها.

مقدمة سارة

كانت فينيشيا مشاركة في أول مجموعة للعمل التطويري بقيادة المعلم والتي ركزت على مرحلة سنوات التأسيس المبكرة والتي قمت أنا بتيسيرها في أيلول /سبتمبر (لايت فوت وفروست 2016). كان تركيز مشروعها للعمل التطويري بقيادة المعلم مبنيًا حول تطوير جديد في مدرستها الابتدائية. وكان مدير المدرسة قد استلهمه من العمل الرائد لحضانة ريجيو إميليا في إيطاليا. تستخدم هذه المدارس التي تمولها البلدية بيداغوجيات متميزة تبني على قدرة الأطفال الصغار على التساؤل، والتفكير، والاستنتاج، وحل المشكلات، والتجربة والتعبير عن فهمهم وتجاربهم من خلال "مائة لغة" على الأقل (ملاغوزي، ١٩٩٦)، وهذا الوصف هو استعارة يعني أن لدى الأطفال طريقتهم الخاصة في التفكير والتحدث. كانت لهذه البيداغوجية تأثيرها الكبير في جميع أنحاء العالم (مثال جادويل، ٢٠٠٢).

هذه المقاربة البيداغوجية المتبعة تتناقض مع الطرق الراسخة للعمل في مرحلة التأسيس للسنوات المبكرة في إنجلترا والذي كتب عنه بتفصيل كبير (على سبيل المثال، داهلبرغ، موس ووينس، ٢٠٠٧). لا يعتمد عمل ريجيو للتعليم السابق للاتحاق بالمدارس (المبكر) على تنميط (normalising) مراحل النمو أو النتائج المحددة مسبقاً للأطفال الصغار الذي نعرفه في هذا البلد؛ بدلاً من ذلك، فإن التركيز هو على بيداغوجيا الاستماع، والذاتية، والتعاون، والحوار والحرية الذاتية. يُنظر إلى التعلم على أنه عملية لا تمضي في مسارات مستقيمة، وعلى أنه عملية مبتكرة بشكل مكثف تشجع الروابط والتجمع والقواسم المشتركة بين الفئات واللغات والموضوعات المختلفة.

يتم تسليط الضوء بشكل خاص على دور البيئة، الاجتماعية منها والمادية. كل من هذه المدارس التمهيدية، للأطفال حتى عمر ٦ سنوات، لديها مرسم، أي ورشة عمل فنية، معلمة مرسم، وهي معلمة ذات خلفية بالفنون المرئية. تعمل معلمة المرسم من

المرسوم، ولكن ليس دائماً، مع الأطفال وغيرهم من البالغين في مرحلة ما قبل المدرسة. إنها تسهم في إعطاء بعد جمالي لعملية التعلم، وتطوير ودعم اللغات الشعرية أو المرئية للأطفال كجزء من عملية التعلم المعقدة. يوضح رينالدي (2006) أن اللغات الشعرية هي أشكال للتعبير مثل الفن أو الموسيقى أو الأغنية أو الرقص أو التصوير الفوتوغرافي ويتم تمثيلها وتوصيلها والتعبير عنها بوسائل إعلام المختلفة ووسائل رمزية. تجهز المراسم مجموعة متنوعة من الأدوات: الطاولات، حوامل اللوحات، أجهزة الكمبيوتر، الطابعات، الكاميرات، والمجاهر. وستكون أيضاً المواد المعتادة المرتبطة بالفنون المرئية مثل الورق بأحجام وألوان وقوام مختلف والألوان وأقلام التظليل من مختلف الألوان والظلال والتناسق والأشلاك والصفوف ومتبقيات مواد، وقطاعات، ومواد معاد تدويرها وغيرها متاحة للأطفال، ما يتيح للأطفال تمثيل آرائهم وأفكارهم بأشكال مختلفة. يسלט الضوء على عملية ونتائج عمل الأطفال من خلال التوثيق البيداغوجي للمعلمين، الذين يعتبرون بمثابة باحثين داخل صفوفهم الدراسية.

قصة فينيسيا تتعلق بكيفية تفسيرها لعمل معلمة المرسوم وجعلها قضيتها؛ ونجحت بالتفاوض مع زملائها حول كيفية وضع هذا الدور موضع التنفيذ في فصل استقبال إنجليزي. هناك عدد من الشروط التي تدعم طريقة العمل هذه مع الأطفال الصغار، وكان لإثبات منهم أهمية خاصة بالنسبة لفينيسيا: عمل المشروع والتوثيق البيداغوجي. ما أجده رائعاً هو الطريقة التي تمكنت فيها فينيسيا من تقديم هذا المناخ للتعلم وتعزيزه بطريقة تعاونية، وإشراك زملائها وتوسيع الشبكة المتنامية من الأفراد المتقاربين في التفكير واستخدامها والاستفادة منها. كمساعدة تدرّس، انبثقت قيادتها لمشروعها للعمل التطويري بقيادة المعلم من هذه العلاقات بدلاً من أي استخدام للسلطة أو لسلطة المنصب.

قصة فينيسيا

أنا مساعدة تدريس في صف الاستقبال في مدرسة كنيسة سانت أندروز في إنجلترا، وهي نوع من أنواع المدارس الابتدائية في هيتشن، هيرتفوردشاير. عملت في هذا الدور القائم على الصف الدراسي لمدة ٤ سنوات. في السياق الذي أعمل فيه، يكون الطلبة عموماً فضوليين ويحسّنون التصرف ويكون أولياء الأمور داعمون كثيراً للمدرسة.

في وقت هذا المشروع، كنت عاملة رئيسية لعشرة أطفال، وشملت واجباتي مراقبة وتقييم ورصد وتسجيل تعلمهم. شاركت في تخطيط فرص التعلم للأطفال، والتي شملت تدريس جلسات التعليم عن طريق سماع الصّوت، وقيادة جلسات القراءة الموجهة مع مجموعات صغيرة والتخطيط للأنشطة الصغيرة التي يقودها الكبار. كان دوري واسع النطاق. وشملت مسؤولياتي إعداد البيئة التعليمية وتحضيرها وتنظيف موارد الصف وترتيبها، وكذلك تحمل مسؤولية مجال معين من التعلم والموارد اللازمة لدعم ذلك. وأعمل مع معلم الصف ومساعد تدريس آخر. أسلط الضوء أدناه على بعض الملامح الرئيسية لمشروع عملي التطويري بقيادة المعلم والتي تضمنت تطوير دور معلمة المرسوم في صف الاستقبال.

قيمي المهنية وشواغلي المهنية

إنني ملتزمة بالاستماع إلى الأطفال والتعرف على اهتماماتهم. أحاول بعد ذلك أن أوفر لهم بيئة محفزة وفرصا لاستكشاف أفكارهم وآرائهم والتعبير عنها في مجموعة من المواد والتنسيقات. أعتقد أنه من المهم البناء على ما يعرفه الأطفال بالفعل. أعتقد أن جزء من دوري هو أن أكون نموذجاً للأطفال لكيفية احترام بعضهم البعض وبيئتنا ومواردنا، وكيفية إبقاء الجميع آمناً.

حرصت مديرتي على تطوير مقاربة ريجيو إميليا في المرحلة التأسيسية للسنوات المبكرة. كجزء من هذه المبادرة، طلب مني تطوير دوري كـ "معلمة مرسوم" ما أحدث تركيزاً مناسباً على مشروع التطويري. فهمت أن الدور سيمكّنني من قيادة وتطوير مهارات الأطفال ومعرفتهم من خلال وضع العلامات^٢، باستخدام الأدوات واستكشاف الألوان والظلال وبأن أكون حسنة التدبير. أردت أيضاً تطوير القدرات الفنية للأطفال من خلال سرد قصتهم من خلال المنحوتات ووضع العلامات. سأكون قادرة على تدعيم تعليمهم واستكشاف الأشياء التي تهمهم ومساعدتهم على معرفة المزيد عن العالم الذي يعيشون فيه. وأردت أيضاً أن أترك لحظات للتلأم والمناقشة مع الأطفال واستخدام ملاحظاتي لإثارة المزيد من الأفكار وفرص التعلم.

^٢ وضع العلامات هو مصطلح يستخدم لوصف الخطوط والأطماق والأنسجة المختلفة التي نقوم بإنشائها في قطعة فنية. ينطبق على أي مادة فنية على أي سطح، وليس فقط الطلاء على قماش أو قلم رصاص على الورق.

تناسب ذلك بشكل جيد مع وجهات نظري حول التعليم في السنوات المبكرة، وارتبط بشهادتي الفنية وممارستي كفنانة.

التحدي الأول الذي واجهته هو فهم مقاربة ريجيو. كنت بحاجة لمعرفة المزيد عن المرسوم وكيف يمكنني توفير الموارد له. كنت بحاجة إلى تقدير أسلوب التوثيق المستخدم في المقاربة وكيف يمكنني تكييفه للسياق الذي أعمل فيه. كنت أعرف أن توفير الوقت للقيام بكل ما هو مطلوب مني قد يكون أيضاً مشكلة. على سبيل المثال، أردت أن أفهم بشكل أفضل كيفية تخطيط وتعليم المهارات والأفكار التي تركز على اهتمامات الأطفال، ولكنني كنت أيضاً بحاجة كي أفهم كيف يمكنني دمج هذا العمل في جدول صف الاستقبال الزمني المشغول جداً. كنت أعرف أنني سأحتاج إلى التفاوض مع زملائي وتطوير المقاربة بشكل تعاوني إذا ما كان لها أن تنجح.

على الرغم من أنني أصبت قليلاً بالذهول بما شعرت أنه يجب علي تحقيقه في فترة زمنية قصيرة، إلا أنني كنت أعرف أن لدي بعض نقاط القوة. كنت ملتزمة بإحداث تغيير في مدرستي وكنت قادرة للغاية ومتحمسة وشغوفة بعملي مع الأطفال الصغار. لدي مهارات تواصل جيدة وشعرت أنه مع القليل من تعزيز الثقة، سأكون قادرة على تقديم التغيير وإدارته.

المشاورات الأولية مع الزملاء

في وقت مبكر جداً، التقيت بزميلتين ساعدتاني بشكل خاص في تشكيل تفكيري وتعزيز ثقتي بنفسي. واحدة منهما كان اسمها شانتيل، مشاركة أخرى في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم. على الرغم من أن حضانتها شانتيل لم يكن فيها مرسوم خاص أو شخص يقوم بدور معلم المرسوم، فقد طورت هي وزملاؤها طريقة للعمل تتماشى مع فلسفة ريجيو. زرت واكتشفت بعض الموارد والاستراتيجيات المفيدة التي يمكنني استخدامها في عملي.

كما تحدثت مع زميلتي إستير، التي تدير مدرسة فورست في نفس السياق الذي أعمل فيه. قدمت لي إستير ثروة من الأفكار حول المواد الرخيصة أو المجانية، خاصة في البيئة الطبيعية، والتي يمكن استخدامها في المرسوم. شاركت نماذجها للتخطيط لفرص التعلم وأدركت أنه يمكنني استخدامها في البداية للمساعدة في تخطيطي الخاص. ودعّنتي أيضاً إلى مراقبتها أثناء جلسة لمدرسة فورست. على الرغم من أنني تركت أتساءل عما إذا كنت سأحتاج أيضاً إلى مرسوم دائم في الصفوف الدراسية الخارجية وكان لديّ مشاغل بشأن نسبة البالغين إلى الأطفال المطلوبة، فقد وجدت المناقشة حقاً مفيدة وعميقة. لقد جعلتني مناقشتنا متحمسة للإمكانيات الهائلة وأكثر ثقة بقليل في العثور على زميل ينسجم تفكيره مع تفكيري. أرّنتي إستير كتاب صور للأطفال بعنوان "كتاب العصي" "The Stick Book" من تأليف جو شوفيلد وفيونا دانكس (2012). وكان هذا الكتاب الصغير هو الملهم لمشاريعي مع الأطفال.

تصميم خطة عمل

كانت هناك خطوة أخرى تتمثل في وضع خطة عمل مرئية لعملي التطويري. كانت نقطة النهاية واضحة: كنت بحاجة لتزويد الأطفال بمساحة مخصصة للمرسوم. أحتاج إلى جعل المرسوم مكاناً يمكن فيه توضيح أفكار الأطفال وتفكيرهم، وتسجيل أفكارهم وأن التحقيق في اهتماماتهم موقّع بشكل مرئي أو مسموع. أحتاج إلى تزويد المنطقة بالموارد بشكل مناسب. كنت بحاجة أيضاً إلى معرفة كيف ومتى يمكن للأطفال الوصول إلى المنطقة وكيف سأدعمهم. أثناء تصميم خطة العمل، فكرت في التحديات ومفاتيح النجاح. كنت أعرف أنه سيكون هناك بعض الآثار المالية. كنت أرغب في زيارة أي مكان آخر كان مهتماً بتطوير مقاربة ريجيو. أدركت أنني بحاجة للاجتماع بانتظام مع معلم الصف للاتفاق على طريقة للعمل ومشاركة المشروع مع فريق المدرسة الأوسع.

قيادة المشروع

في المراحل الأولى من مشروع، فكرت في فهمي المتنامي لمفهوم القيادة. لاحظت أن القيادة تدور حول "القيام بالمحاولة" واستكشاف الأفكار والاستماع إلى الآخرين. أدركت أنني إذا أصبحت واثقاً من ممارستي، فسوف أكون قادرة على التنظيم والتحكم بشكل أكبر بالطريقة التي أعمل بها مع الأطفال. بدأت أقرأ المزيد عن عمل ملاكوزي،

تطوير استراتيجيات لتحسين طريقة التفكير في الرياضيات

ليونى ساكاتيس وهيلين ووتون

مقدمة المحرر

ليونى ساكاتيس معلمة رياضيات في مدرسة دام أليس أوين في بوترز بار. وكانت ليونى عضوًا في مجموعة العمل التطويرية بقيادة المعلم في المدرسة عندما قادت مشروعًا يركز على كيفية التفكير. كانت هيلين ووتون نفسها عضوًا في المجموعة عندما تم تشكيلها لأول مرة في عام 2010 وبعد ذلك ترقّت لتصبح ميسر مشارك مع زميلتها كلوديت أندرسون، التي ظهرت في كتابنا السابق (أندرسون ، 2014). يوضح هذا جيدًا أن القدرة على دعم قيادة المعلم يمكن أن تكون ذاتية التوليد. في هورتسكام، الأشخاص الذين ييسرون مجموعات قيادة المعلمين هم ممارسون أحسوا أنفسهم بالرضى الذي يجلبه وضع مشاريع التطوير الرائدة وقيادتها. يجب على صانعي السياسة أن يعلموا أن القدرة على تمكين المعلمين من أن يصبحوا قادة رئيسيين للتغيير، وقادرون على إنجاز مآثر مثل تلك الموضحة في قصة ليونى، موجودة حقًا في مهنة التدريس وفي المدارس. تمثل قصة ليونى المقاربة غير المنصبة لقيادة المعلمين، خاصة في الطريقة التي تبدأ فيها في التركيز على اهتمامها المباشر والفوري - بالطلبة في صف الرياضيات الذي تعلمه - ولكن بسبب الطريقة التي مكنتها برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم من تطوير قدرتها على القيادة، ارتقت بطموحها وكان لها في نهاية المطاف تأثير قوي على الممارسة عبر المدرسة بأكملها.

قصة ليونى

عند انضمامي إلى مدرسة دام أليس أوين كمعلمة لمادة الرياضيات، كنت مهتمة بصف معين. قرر معظم الطلبة في صف السنة التاسعة أنهم "لا يجيدون الرياضيات". لقد بدوا غير مهتمين، وغير متحمسين، وكثيراً ما شاركوا في سلوكيات معيقة. لقد أظهروا ما بدا وكأنه " عقلية ثابتة (دويك، 2012)، ما أضر بشكل كبير بتقدمهم وثقتهم بأنفسهم. كان من الشائع أن يرى الطلبة الأخطاء على أنها مخزية، وكانوا يتجنبون المخاطرة، ويعطون أهمية كبيرة لنتائج الاختبار. لقد رأيت هذه الصفات في العديد من الصفوف الدراسية ولذا فقد وضعت نفسي في تحدي مساعدة الطلبة على تطوير عقلية أكثر إيجابية. ركزت في البداية على الصف الدراسي التاسع ولكن كنت أبحث عن طرق لتوسيع نطاق تأثير عملي في مجال التطوير عبر المدرسة بأكملها.

نظرية طريقة التفكير

إن فهمي لـ "طريقة التفكير" مستمد من قراءتي لعمل كارولين دويك التي تجادل فيه بأن الطريقة التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه تشكل الطريقة التي سيقود بها حياته (دويك، 2012). إنها تصف طريقتين في التفكير مختلفتين تمامًا: العقلية الثابتة والعقلية المتطورة. الأفراد الذين لديهم عقلية ثابتة يعتقدون أن قدراتهم ثابتة. ويُنظر إلى الذكاء والشخصية والإبداع كصفات غير قابلة للتغيير. نتيجة لذلك، يصبح هؤلاء الأفراد دفاعيين، ويستسلمون بسهولة، ويتجنبون التحديات، ويشعرون بالتهديد من قبل الآخرين ويحدون من تنميتهم باستمرار. إنهم يتوقعون النجاح فقط عندما تتطلب المهمة ما يرون أنه ضمن صفاتهم المحددة مسبقًا. ومع ذلك، فإن أولئك الذين لديهم عقلية متطورة يعتبرون أنفسهم عملاً قيد التقدم. إنهم يعتقدون أن الذكاء مرن ويمكن تطويره من خلال الوقت والجهد. يتعلم هؤلاء الأفراد من النقد ويستمررون رغم الصعوبات ويقبلون التحديات. إيمانهم بأنفسهم هو عامل تمكينهم.

المنشئ لمقاربة ريجيو. كان عمله وتصويره للأطفال كمتعلمين أقوياء ملهما لي. قدم رسم الطفل لعدة خطوط مختلفة أول حافز للمشروع الأولي. لقد شاركت خططي الخاصة بـ "مشروع العصا" مع معلمة الصف. أحبت طريقة تفكيري. لقد نجحت في التفاوض على بعض الوقت وعلى منطقة في الصف لإشراك الأطفال في المشروع.

على الرغم من أنني كنت سعيدة بمحاولاتي الأولى واستجابات الأطفال، كانت هناك بعض المشكلات. بعد انتهاء المشروع بفترة وجيزة، قمت بترتيب اجتماع مع مدير مرحلة التأسيس للسنوات المبكرة لمراجعة التقدم الذي أحرزته. تحدثت عن الحاجة إلى مزيد من الوقت والمساحة للعمل مع الأطفال. أدى هذا إلى تغيير في الجدول الزمني الأسبوعي بمعنى أنني سأكون قادرة في كل يوم جمعة على مقابلة مجموعة من ١٠ أطفال لمدة ٤٥ دقيقة، ما يتيح الكثير من الوقت للمناقشة والتفكير بالإضافة إلى النشاط. فهمت الآن أن طلب المشورة والاستماع إليها هو جزء من القيادة. تعززت ثقتي أكثر من خلال لقاء مع فنانة محلية كانت تدير يومًا من أيام التطوير المهني للمعلمين في مدرستي. لم تعطيني فقط الكثير من أفكار الأنشطة والموارد التي يمكنني استخدامها مع الأطفال، بل بدت وكأنها أيضًا تحب خططي وأفكاري المتعلقة بالمرسم.

كان اسم المشروع الثاني "الخطوط والأمط والفضاء". تضمنت الجلسة الأولى تعريف الأطفال بقاعة المرسم. لإثارة التعلم والاستكشاف تم استخدام كتاب "الخطوط" "The Line" وهو عبارة عن كتاب مصور. بنينا في كل أسبوع على الأسبوع الذي مضى. وانخرط الأطفال في عدد من التحديات وأجابوا على الأسئلة التي طرحتها أنا وتلك التي طرحها أقرانهم حيث استخدموا وضع علامات جديدة لعمل أنواع مختلفة من الخطوط؛ وأضافوا رسوماً إلى هذه الخطوط واستجابوا لصور أعمال كاندنسي. عرفت الدورات اللاحقة الأطفال بالنحت باستخدام مجموعة متنوعة من الموارد والأدوات.

بدأت بتوثيق عمل الأطفال. أظهر عرض الحائط بوضوح الرحلة إلى هذه النقطة، ولكنه لم يكن مجرد سجل للتعلم. لقد أظهر تدوينات لملاحظات الأطفال ومناقشاتهم وصور نشاطهم. تم أيضا عرض تمثيل فعلي لتفكيرهم وتعلمهم باستخدام العديد من الوسائط. كان هذا مفيدًا حيث ساعدني على إشراك الأطفال في حوار حول أفكارهم وأتاح الفرص لهم للتفكير في عملهم (إدوارد' غانديني وفورمان ١٩٩٨). وجدت أيضًا أن العرض كان بمثابة إثارة أخرى للتعلم المستمر، ليس فقط للأطفال، ولكن لزملائي أيضًا. لقد أظهر ذلك كيف استطعت كشف تفكير الأطفال وما الذي قمت به كنتيجة لذلك. ربطت ملاحظاتي بـ "نتائج السنوات المبكرة" الخاصة بوزارة التعليم، ٢٠١٣، وهي وثيقة حكومية تحدد السلوكيات النموذجية للأطفال في مرحلة التأسيس للسنوات الأولى. ساعدني ذلك في ملاحظة تقدم الأطفال ولكنه عنى أيضًا أن عملي قد غذى عملية التتبع الإلزامية.

المساهمة في بناء المعرفة

كنت حريصة على دفع مشروعى للعمل التطويري بقيادة المعلم إلى الأمام وشعرت أنني على استعداد لتقديم عملي إلى زملائي في واحدة من مناسبات شبكتنا. استمتعت بفرصة مشاركة عملي وشعرت بنمو ثقتي بنفسي. اقترح الزملاء أن أقود نوعًا من جلسة التطوير المهني للمدرسة لمشاركة مشروعى وتشجيع زملائي في مدرستي على استكشاف مقاربة ريجيو بأنفسهم.

قابلت مديرة المدرسة لمناقشة ذلك. طلبت بعض الوقت خلال يوم التطوير المهني لمشاركة مشروعى مع زملائي. دعوت فريق مرحلة التأسيس للسنوات الأولى. أردتهم أن يختبروا ما شعرت وكأنه القيام بشيء ما لم يقوموا به من قبل. في البداية كان بعضهم خجولا أو مترددًا في إشراك أنفسهم في نشاط فني. اقترحت أن استفزازًا، مثل كتاب أو مصنوعة يدوية، أقل إرهاقًا ويسمح بمقاربة للتعلم تمكّن الأطفال من الاكتشاف والبحث وفق إيقاعهم ووقتهم. كان لهذا اليوم تأثير إيجابي على زملائي. لقد الهموا للتخطيط للمشاريع بطريقة مماثلة وهذا ما خلق استمرارية بين الصفوف ولخبرات الأطفال المستقبلية. يتغير فهمنا وممارستنا شيئًا فشيئًا كنتيجة لمشروعى للعمل التطويري بقيادة المعلم. ومع مرور الوقت، سنكون قد طورنا أسلوبًا تعليميًا فريدًا من نوعه ولكنه يتأثر بعمل حضانات ريجيو.

تتعلق المشكلة الرئيسية بالكيفية التي يتعامل فيها الطلبة مع الفشل أو الأخطاء في تعلمهم. تشرح ماري كاي ريتشي كيف يمكن لطرق التفكير التأثر على استجابات الطلبة للأخطاء في الصف الدراسي:

عندما يفشل الطلبة أو يرتكبون الكثير من الأخطاء، فقد ينظرون إلى هذا كعلامة على ضعفهم وعدم كفاءتهم، مما قد يؤدي في الواقع إلى مزيد من الفشل. يبدأون في تجنب أي شيء يبدو عن بُعد صعباً حتى لا يضطروا إلى مواجهة الفشل (ريتشي، ٢٠١٣: ٧٢).

تداعيات ذلك هي أننا نحتاج إلى تعليم الطلبة أن يروا الأخطاء باعتبارها فرصاً مفيدة للتعلم، وأن يتم تحليل البيانات من أجل تحسين تحصيلهم. قال مايكل جوردان في إعلان نايكي:

أضعت أكثر من 9000 تسديدة. خسرت في ما يقرب من مائة مباراة. خذلت فريقي 26 مرة، في الوقت الذي كانت نتيجة المباراة تعتمد على تسديدة مني. فشلت مرارا وتكرارا في حياتي. وهذا هو سبب نجاحي.

لم يحبط بسبب أي من الإخفاقات لكنه تعامل معها وكأنها فرص للتعلم والتطوير والتكيف. الأخطاء أمر لا مفر منه عندما يدفع الشخص حدود منطقة الآمنة. ولكن هكذا بالضبط. توسع منطقك الآمنة وتقوم برحلتك نحو التميز.

غالبًا ما يتأثر الطلبة وعائلاتهم بافتراضات حول الموهبة الطبيعية. على سبيل المثال، نسمع قصصًا في وسائل الإعلام عن الأطفال المعجزة. يبدد سيد (2011) أسطورة المواهب ويوضح أن النجاح يمكن أن يعزى إلى مزيج من الممارسة الفعالة، والشغف، وطريقة التفكير والفرص. يتحدث عن تايجر وودز، الذي سجل في منتصف فترة شبابه 10000 ساعة من الممارسة الفعالة، والشقيقتان ويليامز، اللتان بدأ والدهم في تدريبهم في عمر 3 و 4 سنوات، وديفيد بيكهام الذي كان كطفل صغير يركل كرة قدم من نفس المكان لساعة بعد ساعة، وبيليه الذي نسب نجاحه إلى التدريب في الفوستال، وهي لعبة كرة قدم بخمسة لاعبين لكل فريق، في سنواته الأولى. تعامل أيضًا مع هذا الموضوع مالمكولم غلادويل في "القيم العزلاء" "Outliers" الذي يصف فيه كيف طور أشخاص مثل بيل جيتس قدرته على إنتاج برامج، وكيف شحذ لينون ومكارتي مهارتهما في الكتابة والأغاني من خلال آلاف الساعات من التدريب والتجربة والخطأ والمثابرة (جلادويل، 2009). وتبين كل هذه الأمور أن التميز هو نتيجة السعي وليس مجرد المهارة، وهذا ما نحتاجه أن نساعد طلبتنا على فهمه.

جعل التقدم مرئيًا للطلبة

قبل أن أجعل الطلبة يعتقدون أن الذكاء يمكن أن ينمو، كان علي إيجاد طريقة لإظهار أنه ينمو للقيام بذلك، قررت إنشاء "أوراق ملخصات" لكل موضوع، مقسمة إلى ستة أقسام:

- **الأسئلة التي يمكنني الإجابة عليها** - ويشمل ذلك مجموعة مختارة من الأسئلة من الموضوع الحالي. عندما يسجل الطلبة ما يمكنهم الإجابة عليه في نهاية كل درس، يمكنهم رؤية تقدمهم.
- **الأهداف** - توفر أهداف التعلم هذه نظرة عامة على الموضوع.
- **نصائح حول المواضيع** - تتيح هذه المساحة للطلبة امتلاك تعلمهم عن طريق إنشاء نصائحهم هم حول الموضوع
- **تركيز طريقة التفكير** - يركز هذا القسم على صفة معينة من العقلية المتطورة مثل: "الأخطاء التي تعلمت منها"، عندما تأبرت "و" أمثلة على العمل الجماعي".
- **اقتباس ملهم** - هذا الاقتباس خاص بكل موضوع ويرتبط بصفة محددة من صفات العقلية المتطورة.
- **لجعل عقلي ينمو بدرجة أكبر** - وهذا يوفر للطلبة امتدادًا أو تحديثًا داخل الموضوع.

تم دمج أوراق الملخصات هذه في مخطط عمل قسم الرياضيات للصف التاسع وتصدر لجميع صفوف السنة التاسعة. علق الطلبة على مدى جدوى هذه الأوراق في عملية المراجعة - لديهم كل ما يحتاجونه في ورقة واحدة. وعلقت طالبة قائلة:

تعجبني لأنها تعطيني أسئلة تبدو مستحيلة في البداية، ثم عندما أعود إليها أشعر بالفخر الكبير بأنني قادر عليها.

لقد سررت بهذا التعليق. رأت الطالبة بوضوح أن تعلمها قد تقدم - وهذا هو هدي الدقيق. بعد أول موضوعين، يبدأ الطلبة في إخراج الأوراق دون أن تطالبهم بذلك. إنهم يحبون رؤية تقدمهم وعندها أشعر أنا "بلحظة المعلم الفخور".

تدريس العقلية المتطورة

كان قرار تعليم صفي العقلية المتطورة صعب للغاية. كانت المشكلة عقليتي أنا الثابتة. كنت أفكر: ماذا لو فشلت؟ ماذا لو اعتقدوا أنه عمل غبي؟ ماذا لو لم أتمكن من إقناعهم؟ بمجرد أن أدركت مدى ضرر هذه الأفكار على تقديري لذاتي، كان بإمكانني أن أرى بوضوح أكبر كيف أن العقلية السلبية للطلبة كانت تقيد تقدمهم. لذلك، مارست ما بشرت به وقبلت التحدي. تحولت الدرس إلى نجاح كبير ونقطة تحول رئيسية للصف. تحسن السلوك والدافع والجهد بشكل كبير منذ ذلك اليوم.

أردت أن أنشر تأثير عملي التطويري. ننظم أنفسنا في مدرستنا في "مجتمعات تعلم" وتمكنت من إنشاء "مجتمع تعلم العقلية المتطورة" للعمل مع زملائي على هذه المشكلة. عملت مع قائد الإرشاد في المرحلة الأساسية، المرحلة ٣، ورئيس قسم التربية الشخصية والاجتماعية والصحة لإنشاء وحدة تعليمية لطريقة التفكير واليقظة الفكرية (mindfulness) لادماجها في دروس التربية الشخصية والاجتماعية والصحة. تتضمن الوحدة للصف السابع ستة دروس تغطي مفهوم العقلية المتطورة واللغة الإيجابية واليقظة الفكرية (ويليامز وبنمان، 2011)، وتتيح للطلبة الفرصة لتجربة التأمل الذهني. ولرفع مستوى الوعي بالعقلية المتطورة إلى أبعد من ذلك، عملت مع زملائي ومُيسرة مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم، هيلين، لإقامة "مسابقة طريقة التفكير والمثابرة". كان لدينا بعض المشاركات الرائعة التي أظهرت حقًا فهم الطلبة وإيمانهم بما علمناهم إياه. يتم الآن استخدام الشعار الرابع على البطاقات البريدية الجديدة في مدح المثابرة وملصقاتنا التحفيزية. ويتم استخدام المشاركات الأخرى أيضًا كملصقات.

استخدام "اقتباسات ملهمة"

استقبل صفي التاسع الاقتباسات في أوراق الملخصات بشكل جيد جدًا وكانت غالبًا موضوع محادثة للطلبة. لتشجيع الزملاء على وضع اقتباسات في صفوفهم الدراسية، قمت بإنشاء وتخزين مجموعة مختارة من الملصقات المغلفة في المكتب ليستخدمونها مع علامات "اقتباس الأسبوع". شجعت على استخدام علامات الاقتباس الملهمة أثناء "إحاطة الموظفين" وأنشأت مجلدًا على الإنترنت الخاص بالمدرسة حيث يمكن للزملاء الوصول بسهولة إلى نسخ قابلة للطباعة. قام اثنان من أعضاء قسم الموسيقى في مجتمع تعلم العقلية المتطورة بإنشاء اقتباسات مع موسيقى خاصة رائعة للإلهام تلاميذهم. غالبًا ما يُختزل النجاح في موضوعهم إلى مقولة "الموهبة الموسيقية الطبيعية" ووجدوا بعض المقطعات الرائعة من الموسيقيين الذين يؤكدون على العمل الجاد والأخطاء والإيمان بالنفس الذي أوصل إلى نجاحهم.

كمعلمين، كل رأي وثناء نعطيها للطلبة يرسلان لهم رسالة. أثناء المحادثات مع أعضاء آخرين من الموظفين، كان يتم طرح موضوع اللغة المستخدمة في الصفوف الدراسية بانتظام، لكنني كنت أميل إلى رفض الفكرة لأن العبارات الشائعة الاستخدام بدت لي وكأنها متعالية. ومع ذلك، عندما فكرت في لغتي أنا في الصف الدراسي، وجدت أنها كانت في الواقع تتغير دون نية متعمدة. أدركت أن مشاركتي في هذا المشروع أثرت على معتقداتي وقيمي الأساسية. ونتيجة لذلك، تطورت لغتي واستخدامي للثناء.

أخض أدناه ما أجده الآن الاستخدام الأكثر فاعلية للغة في الصف الدراسي:

- تركيز الشناء والآراء حول عملية التعلم، على سبيل المثال الجهد، المخاطرة، المثابرة، العمل الجماعي، الخيال والاستراتيجيات. لا تمدح السرعة أو السهولة أو المواهب لأن هذه الأمور تشجع على العقلية الثابتة - "إذا كنا نعتقد أن تحقيق التميز يتوقف على المواهب، فمن المرجح أن نستسلم إذا أظهرنا وعدًا مبكرًا غير كاف" (سيد، 2011: 16).
- عندما يقول الطلبة "لا أستطيع أن أفعل هذا" أو أي عبارات سلبية ماثلة، قم بإنهائها بكلمة "بعد" أو قم بمواجهتها بعبارة إيجابية مثل "نعم يمكنكم" أو "نعم أنتم تفعلون".
- استخدم في الدروس عبارات تغرس الإيمان بالنفس مثل "يمكنك القيام بذلك!" و "أنا أؤمن بك!" على الرغم من كونها مبتذلة، فقد وجدت أن الطلبة يحبون هذه العبارات ويحبونها أكثر عندما تقال بشكل مسرحي.

- ذكر الطلبة أن الأخطاء طبيعية ويمكننا استخدامها لتتعلم منها. وبما أن الطلبة يتعلمون من خلال المثال، من المهم جدًا عدم إخفاء أخطائنا في الصف.
- استخدم عبارات لتوعية الطلبة بتقدمهم. ذكرهم أين كانوا، وإلى أين وصلوا من خلال العمل الجاد والجهد.

لقد تحدثت عن هذه النتائج في اجتماعات الموظفين، وقمت بإنشاء مطبوعات عن اللغة الإيجابية لتوزيعها على الزملاء. وعملت أيضًا مع مجتمعي التعليمي لإنشاء "دليل لكتابة التقارير" للزملاء يتضمن أمثلة من العبارات التي يجب أن نستخدمها والتي يجب ألا نستخدمها في التقارير.

التأثير

لقد رأيت تغييراً جذرياً في مجموعتي في السنة التاسعة. مزيد من التركيز والتصميم والثقة في المشاركة والجهد. عند سؤالهم عن ردود فعلهم، قال العديد من الطلبة أنهم شعروا بمزيد من التصميم والمثابرة، وبخوف أقل من ارتكاب الأخطاء، ودوافع أكبر في الدروس. علق أحد الطلبة قائلاً: " اعتقدت أن المجموعة كانت مخصصة للسينين في الرياضيات، لكنني أدركت الآن أنها فقط للذين يسرون بوتيرة أبطأ".

أدهشني الأثر الذي أحدثه هذا المشروع على تحصيل الطلبة. راجعت نتائج الامتحانات لجميع صفوف السنة التاسعة والتي أظهرت أن أداء صفي كان أفضل بكثير من الآخرين. ومع ذلك، فإن أهم نتيجة هي التحسن الحقيقي في ثقة الطلبة وإيمانهم بأنفسهم. كانت هذه المكاسب التعليمية الملحوظة مثيرة، لكنني رأيت في هذا التقدم مجرد بداية. لحسن الحظ، فقد تم الاعتراف بفوائد هذا المشروع بشكل جيد من قبل المدرسة وكنت شاكراً جداً للدعم والتشجيع طوال الوقت. أحدث المشروع "ضجة" في المدرسة وتمت الآن إضافة المثابرة طريقة التفكير إلى خطة تحسين المدرسة. عملت عن كذب مع مرشدتي التي كان لها تأثير كبير على زيادة أهمية المثابرة داخل المدرسة وتحسين نظام الجدارة من خلال تضمين جدارة الجهد. يتم الآن إشادة الطلبة بالمدرسين لما قاموا به من عمل شاق بالإضافة إلى إنجازاتهم. كمدرسة، فإننا نقول للطلبة أننا نقدر الجهد، وأن الأخطاء هي جزء من التعلم والمثابرة هي مفتاح النجاح.

وجهة نظر هيلين

عندما بدأت ليوني مشروعها الخاص بالعقلية المتطورة، لم يكن باستطاعة بعض الزملاء رؤية إمكانية تطبيق بحث كارول دويك. ما أوضحه لنا مشروع ليوني هو كيفية استخدام أساليب عملية لإحداث تغيير حقيقي في الصف الدراسي. كان لاستخدامها للغة العقلية المتطورة تأثير كبير عبر المدرسة وكان العديد من المعلمين يستخدمون عبارات مثل "ألم تفهم بعد! بدأ مشروع ليوني بصفوقها الدراسية وانتشر في قسم الرياضيات حيث كنا نعمل معا. وقد منحها ذلك الثقة لإدارة مجتمع مدرسي تعليمي كامل في العام الماضي ضم معلمين من خمسة أقسام مختلفة وأحدث عدوى إيجابية في المدرسة. لقد كان التقدم الذي أحرزته كقائدة سريع، كما حظي عملها بتقدير كبير من قبل القيادة العليا.

كنت حريصة على البناء على عمل ليوني ووضع "المثابرة" في خطة تحسين المدرسة. تزامن ذلك مع إدارتي لفريق القيادة العليا. لقد كان من دواعي سروري العمل مع ليوني التي كانت العامل المساعد لعملي مع الزملاء لإصلاح نظام الجدارة إصلاحاً شاملاً من أجل إعطاء الطلبة إطار عمل لدعم مثابرتهم. الآن يتم منحهم مكافآت لمثابرتهم وللمشاركة والتطوع، ويتم تشجيع المعلمين على استخدامها وكذلك المكافآت القياسية للعمل الممتاز. يحتوي برنامج "تعلم التعلم" للصف السابع الآن على مزيد من المثابرة التي تم دمجها فيه مع دروس حول الجوانب المختلفة للمرونة. بدأنا ما أسميناه "يوم المثابرة" عبر المدرسة وهو يوم يُطلب فيه من جميع المعلمين تسليط الضوء على الأنشطة في دروسهم حيث يمكن للطلبة إظهار المثابرة. تضمن أول يوم من هذه الأيام تجمعات عن المثابرة ونشاط بناء الفريق جرت صباحاً وقت الذهاب إلى غرفة تسجيل الحضور الخاصة بالمجموعات الطلابية. تم الإعلان عن الفائزين في مسابقة شعار المثابرة في التجمع، والآن لدينا بطاقات مرونة بريدية مع الشعار الذي يرسله المعلمون إلى المنزل لأولياء الأمور عندما يظهر الطلبة المثابرة في تعلمهم. بدأ مشروع ليوني رحلة مدرسية كاملة لم تنته بعد!

دمج التكنولوجيا في التعلم في مدرسة في القاهرة

أمل الفولي وأمنية التمامي

مقدمة المحرر

أمل الفولي هي معلمة علوم في مدرسة بالقاهرة، مصر. وأمنية التمامي كانت هي المرشدة التي تبنت وكيفت مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم لشبكة هورتسكام في تصميم برنامج لدعم قيادة المعلمين غير المنصبة في شبكة من المدارس في القاهرة. وقد أطلقت عليه اسم كايروكام (CairoCam) (انظر الفصل 15). تمثل قصة أمل تقدماً كبيراً بطرق مختلفة. أولاً، يتعلق الأمر بالابتكار في الممارسة الصفية حيث يواجه المعلم التحدي المتمثل في إيجاد طرق جديدة لإشراك طلبته في التعلم. بدءاً بصف أمل، امتد هذا الابتكار عبر المدرسة ليحدث تحولاً في عملية التعلم في العديد من الصفوف الدراسية. ثانياً، إنه مثال ممتاز لقيادة المعلم. إنه يوضح أنه من خلال الدعم المناسب، يمكن للمعلمين في جميع أنحاء العالم، بغض النظر عن البيئة الثقافية، ممارسة القيادة. تعكس أعمال أمل آراء التفسيرات الأكثر موثوقية لقيادة المدرسة؛ وهذا التفسير مأخوذ من تقرير مقدم إلى الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية:

يوجد في صميم معظم تعريفات القيادة وظيفتان: توفير التوجيه وممارسة النفوذ (لايتوود وريبل، 2003:2).

في بلد مثل مصر، تعتبر قصة أمل مهمة للغاية في إظهار ليس فقط كيف أن بإمكان المعلمين ممارسة القيادة ولكن أيضاً كيف أن هذه القيادة ستفيد الطلبة بشكل كبير جداً.

مقدمة أمينة

في عام 2014، بدأنا أول مجموعة عمل تطويري بقيادة المعلم في مصر (رمحي والتمامي، 2014). عملنا مع أربع مدارس، بما في ذلك مدرسة الهدى الدولية. كان تواجدي بين معلمين متحمسين من هذه المدرسة كمرشدة للمجموعة، مبهاجاً حقاً بالنسبة لي ولهم، وأعتقد أن البرنامج كان فرصة لإطلاق العنان لإمكاناتهم.

يسعدني أن أقدم قصة واحدة من قصص هؤلاء المعلمات المتحمسات، أمل الفولي. رغم أنها بدت هادئة في الجلسات الأولى من برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم؛ تراقب أكثر مما تشارك بشكل نشط، إلا أنها لاحقاً ضربت مثلاً نابضاً بالحياة لزملائها لقيادة التطوير وتحسين المدرسة. كان من بين الصفات المميزة لعملها التطويري قدرتها على تثقيف نفسها بدقة حول موضوع اهتمامها وأن يكون لها تأثير مستدام واسع تجاوز مدرستها.

قصة أمل

كان مصدر القلق الرئيسي للعديد من المعلمين في مدرستنا هو "توجيه تعلم" الطلبة (واتكينز، 2003) ونقص في الحافز. "يأتي الطلبة إلى المدرسة لأن عليهم القدوم إليها؛ هذا ما رددته البعض منا كمصدر من مصادر القلق في جلسات مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم الأولى. أنا معلمة علوم وخلال 8 سنوات من مسيرتي التعليمية، شعرت أن

هناك فجوة بين أسلوبي التدريس والطريقة التي يتعلم بها طلبتي. حاولت البحث عن طرق لإشراك الطلبة مثل استخدام الأساليب التي تركز على الطلبة (جونز، 2007)، لكن رغم ذلك لم لاحظ إلا تأثيراً ضئيلاً لم يرضني.

عندما انضمت إلى المجموعة، كان من السهل بالنسبة لي تحديد شواغلي، على الرغم من صعوبة إنشاء استراتيجية للعمل عليها. طرق التدريس التقليدية القديمة لم تعد فعالة في المدارس، ما يؤدي إلى سلوكيات معيقة وضعف الاهتمام. من خلال مراقبة الطلبة، لاحظت مدى ارتباطهم بهواتفهم الذكية وأجهزتهم اللوحية والشبكات الاجتماعية وبدأت في التخطيط للاستفادة من إدمانهم على التكنولوجيا لتحفيزهم على التعلم. استندت خطة عملي إلى افتراض أنني إذا تمكنت من تطوير استراتيجيات لاستخدام التكنولوجيا في دروسي لإشراك الطلبة في التعلم، فسوف أقوم بتهيئة جو تعليمي تفاعلي وتعاوني. أردت أن يقود طلبتي تعلمهم وأن يكتسبوا المهارات اللازمة لمسايرة الوتيرة السريعة للحياة حيث التكنولوجيا باللغة الأهمية (روس، 2009). يعتقد الكثير من الزملاء وأولياء الأمور الذين استشرتهم أن استخدام التكنولوجيا من خلال الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية يمكن أن يصرف انتباه الطلبة عن التعلم. ومع ذلك، كنت مقتنعة بإمكانية استخدام هذه الأدوات لتعزيز تعلم الطلبة وتطوير موقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة.

موارد مفيدة

أدركت أنني بحاجة إلى تطوير عملي بشكل أكبر من مجرد دمج العروض التقديمية المتحركة التي تجلب المفاهيم العلمية والتجارب إلى الحياة والتي لم تكن جذابة بما يكفي لطلبتي. ونظرًا لأنني لم يكن لدي أي فكرة عن طبيعة الأدوات أو التطبيقات الواجب استخدامها، فقد قمت بعملية بحث مكثفة لإيجاد معلمين يشاركونني شواغلي. اكتشفت عالماً جديداً بالكامل ووجدت مجموعة مفيدة من الموارد.

مدونة "التكنولوجيا المجانية للمعلمين" 'Free Technology for Teachers'

قام ريتشارد بايرن، مطور مدونة "التكنولوجيا المجانية للمعلمين" 'Free Technology for Teachers' ، بقلب خطة مشروعني رأساً على عقب. بعد قراءة مدوناته، اكتسبت رؤى مفيدة حول دمج التكنولوجيا والأدوات والتطبيقات المجانية القائمة على الويب. علمتني مدونته أن استخدام التكنولوجيا يجب أن يتم تحديده من خلال أهداف المناهج الدراسية وقدرتها على مساعدة طلبتي على الاكتشاف والمناقشة.

سيمبل ك Simple K12 12

سيمبل ك Simple K12 12 هو موقع للتطوير المهني على شبكة الانترنت يشجع تعلم المعلمين. يتم مكافأة المعلمين من خلال هذا الموقع على مشاركتهم ما يحفزهم على الحفاظ على مواصلة تواجدهم في المنتديات. تتضمن الموارد حلقات دراسية شبكية وخطط الدروس ومجموعات الأدوات والألعاب والمناقشات. كان لسيمبل ك ١٢ تأثير كبير على مشروعني، لا سيما الحلقات الدراسية الشبكية التي تقدم أنشطة عملية للعديد من التطبيقات والأدوات. كان لدي قائمة بالحلقات الدراسية الشبكية التي يمكنني التسجيل فيها والحلقات المسجلة الأخرى التي يمكنني الوصول إليها. خلال هذه الحلقات، أجاب المعلمون على الفور على أسئلتني وشاركت الأفكار مع المعلمين. أعطوني فرصة تجربة التطبيقات التعليمية مع طلبتي. وعلاوة على ذلك، تلقيت نسخة من الدورات التي حضرتها وشهادات مشاركة وثقت تطوري المهني.

استغرق الأمر مني بعض الوقت لتثقيف نفسي ولكي أجرب بالممارسة قبل أن أتمكن من نشر هذه الفكرة بين زملائي. جربت بالأدوات وقمت بتقييم ممارستي من خلال التفكير، وملاحظات طلبتي والمناقشات مع الزملاء من خلال الوجهات على الشبكة. جربت مجموعة متنوعة من الأدوات التي ساعدت في إحداث تحول في تجربة تعلم طلبتي. أناقشها باختصار أدناه.

- استخدمت سكولوجي Schoology ما وسع مجتمع الصف الدراسي. وسكولوجي هو عبارة عن نظام مجاني لإدارة التعلم وتطبيق للهاتف المحمول يمكنني من خلاله إنشاء مناقشات واستطلاعات رأي ومناسبات ومشاركة المهام والاختبارات كما ويمكنني من أن يكون لي تقويم، وكل هذا متوفر في مكان واحد لصفي. يحتوي على واجهة فيسبوك سهلة الاستخدام تشجع الطلبة على التعاون والمشاركة في منتديات المناقشة وتحميل مهامهم. ما أعجبنى في سكولوجي

هو التعاون مع المعلمين الآخرين في مجموعات المناقشة المختلفة التي تتيح التواصل على نطاق العالم.

- حلت المسابقات التفاعلية محل الاختبارات الورقية. وقد جلب هذا المرح والمشاركة إلى الاختبارات خاصة مع تطبيقات مثل كاهوت Kahoot و بليكرز Plickers وكويزز Quizizz وسوكراتيف Socrative. ما هو رائع في هذه الأدوات هو أنها تعطي الطلبة ملاحظات فورية حول أدائهم.

- كان تطبيق نيربود Nearpod مفيداً في إنشاء عروض تقديمية تفاعلية متعددة الوسائط، مثل الاختبارات ومقاطع الفيديو وأدوات الرسم يشارك فيها الطلبة إجاباتهم باستخدام هواتفهم المحمولة أو أجهزتهم اللوحية. كمعلمة، كنت قادرة على رؤية إجابات الطلبة وتلقي تقرير فوري.

- جذبت أشرطة الفيديو التفاعلية الطلبة. وسمحت لي تطبيقات مثل إدبازل Edpuzzle وزابشون Zaption طرح أسئلة أثناء تشغيل مقاطع الفيديو فيما كان الطلبة يستخدمون هواتفهم المحمولة أو أجهزتهم اللوحية لإعطاوي الإجابات في نفس الوقت. هذا جعل مقاطع الفيديو تجارب تعليمية تفاعلية وساعد طلبتي على أن يكونوا أكثر انتباهاً وعلى تعميق فهمهم.

- رموز الاستجابة السريعة QR codes هي أداة رائعة ساعدت الطلبة على بناء معارفهم بطريقة تفاعلية وإبداعية. إنها تنشئ "رموز استجابة سريعة" يمكنني من بواسطتها "قلب" دروسي بتوجيه الطلبة إلى مواقع شبكية أو مقاطع فيديو معينة للعثور على إجابات لأهداف الدرس. كان بإمكان الطلبة التعلم بشكل مستقل بدلاً من مجرد تلقي المعلومات مني.

- حل الباوتون Powtoon محل عروض الباور بوينتPowerpoint القديمة التقليدية. ويتيح الباوتون للطلبة استخدام الرسوم المتحركة التي تعزز إبداعهم لأنهم يجب أن يتعلموا تقنية إعداد الأفلام القصيرة والتحكم في دخول وخروج الشخصيات والنصوص والأصوات والموسيقى. وكونهم منشئي مقاطع الفيديو جعلهم يشعرون بالفخر وساعدهم على التفكير في الدروس بكلماتهم وصورهم.

في بداية المشروع، كانت لدي مخاوف من صرف انتباه الطلبة وكنت خائفة من عدم تمكني من إدارة وقتي في الصف وإعادههم للامتحانات النهائية. ومع ذلك، ونظرًا لشدة إثارة هذه الأدوات والتطبيقات، قررت المجازفة. لقد أسعدني أن أجد أن المشروع قد عزز انجازات طلبتي، خاصةً ذوي الانجازات المتواضعة. كان لدى هؤلاء الطلبة إمكانيات لم يتم استخدامها في بيئة الصفوف الدراسية التقليدية. أتاحت التكنولوجيا والتعلم عبر الإنترنت فرصة لهم لاستخدام إمكانياتهم الكاملة للتفوق.

طور الطلبة موقفاً أكثر إيجابية تجاه حصص العلوم. أصبح التعلم مثيراً بالنسبة لهم ما أدى إلى تحسن سلوكهم، وخاصة بين الطلبة الساخطين. كما طوروا الثقة في استخدام التكنولوجيا لتعلمهم.

مواجهة التحديات

إذا نظرنا إلى الوراء في قصتي، يبدو الأمر وكأنها انتهت نهاية سعيدة، ولكن أثناء الطريق كانت هناك العديد من العقبات التي يجب التغلب عليها. على سبيل المثال، عندما بدأت، كان هناك مختبر كمبيوتر واحد فقط في المدرسة. كان البديل هو أن أسأل الطلبة أن يحضروا هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية وأن تكون موصولة على الإنترنت. لم يوافق جميع أولياء الأمور على هذا الطلب؛ ونسي بعض الطلبة إحضارهم أو شحنتهم. ثانياً، تطلب المشروع قدراً هائلاً من الجهد والوقت لاستكشاف الموارد وإنشائها وتعليم الطلبة كيفية استخدامها. ثالثاً، اضطرت إلى تمكين الطلبة من فهم أن هواتفهم كانت للأغراض الأكاديمية فقط وإلى وضع قواعد لاستخدام الهواتف الذكية في الصف.

شعرت في بعض الأحيان بأنني في ورطة وشعرت بالاكنتاب وعدم القدرة على المتابعة، لكن جلسات العمل التطويري بقيادة المعلم جعلتني أستمّر بالسير قدماً. لقد وفرت لي الإرشادات ومكنتني من تنظيم خطوتي المقبلة والتفكير في ممارستي مع زملائي الآخرين. أعتقد أنني بدون هذا الدعم، كنت سأستسلم. كان هناك عامل مهم آخر هو تعليقات الطلبة التي أخبرتني أن صفوفهم العلمية كانت من بين أكثر التجارب إثارة في المدرسة. ألهمني هذا لمعرفة المزيد والبدء في محاولة التعاون مع الآخرين لتوسيع مشروعني ليشمل المدرسة بأكملها.

توسيع مشروعى إلى ما هو أبعد من صفى الدراسى

شجعتنى المناقشات مع مدير المدرسة، الذى كان أيضًا موجهًا للعمل التطويرى بقيادة المعلم، على نشر أفكارى بين الزملاء. قمت بإعداد اجتماعات لتقديم بعض الأدوات وفتحت صفى الدراسى للمعلمين الذين يريدون مراقبة دروسى. قمت بتنظيم ورش عمل لزملائى لتقديم التطبيقات التى يمكنهم استخدامها، وأحد هذه الورش كانت فى مناسبة لشبكة كايرو كام CairoCam.

عندما قدمت عملى إلى مدرّاء المدرسة، دعمونى بشدة فى تحويله إلى مشروع على مستوى المدرسة بأكملها. لقد أدركوا مدى أهمية دمج التكنولوجيا فى تعلم الطلبة. لذلك، فى نهاية العام الدراسى وضعنا خطة لضمان استدامة وتوسيع المشروع ليشمل المدرسة بأكملها. وأدى هذا إلى:

- ورش عمل حول التطبيقات وكيف يمكن للمعلمين استخدامها. طُلب من المعلمين وضع خطط مستقبلية وتحديد التطبيقات التى سيستخدمونها.
- تطوير مختبرى كمبيوتر إضافيين، أحدهما يحتوى على أجهزة كمبيوتر بحيث يكون لكل طالب جهاز والآخر يحتوى على أجهزة لوحية بحيث يكون لكل طالب جهاز.
- تعيين مستشار تعليمى لتكنولوجيا المعلومات لمساعدتى فى دعم استخدام المعلمين للتكنولوجيا عبر المواد والمستويات الدراسية.
- أصبحت سكولوجى Schoology المنصة الرئيسية للتواصل مع أولياء الأمور.

تأملاتى فى تجربة العمل التطويرى بقيادة المعلم

كانت هذه الرحلة نعمة كبيرة. كنت قادرة على استكشاف همومى وشواغلى وأن أقوم بدور إيجابى بشأنهم. إننى أعتبر العمل التطويرى بقيادة المعلم أكثر برنامج تطوير مهنى تأثيرًا بين البرامج التى اخترتها. لقد غير آرائى حول التعلم، وسمح لى بتطوير مهاراتى بشكل مستقل، ومهد الطريق للتعلم التعاونى وتبادل الخبرات، وخلق روح فريق قوية فى المدرسة حيث شعر المعلمون بأنهم عامل قوى يصب فى تحسين المدرسة.

تغيرت وجهات نظرى حول التعلم بشكل كبير، من معلمة كانت مهتمة بالمعلومات التى يحصل عليها الطلبة، إلى معلمة تقدر عملية التعلم. الآن، أرى التعليم كعملية لتطوير المهارات بدلاً من الحصول على معلومات من الكتب. عزز دمج التكنولوجيا فى صفى الدراسى من دافعية الطلبة وإبداعهم ومهاراتهم فى حل المشكلات. تمكن الطلبة من إتقان تعلمهم والعمل وفق وتيرتهم الخاصة، مدركين أنه بإمكانهم أن يكونوا أكثر توجيه لذواتهم فى تعلمهم. وهذا ينطبق على أيضًا، حيث تمكن من تطوير مهاراتى وتولى ملكية تعليمى.

مهد العمل التطويرى بقيادة المعلم الطريق للتعاون؛ لقد كان البيئة الأمثل للالتقاء ومشاركة الأفكار والتفكير فى مشاريعنا مع زملائنا. سمحت لى منتديات التعاون مثل سينبل ك ١٢ بتوسيع نطاق تعاونى خارج حدود الدولة. وبصرف النظر عن الجنسية، فإن تبادل الخبرات هو طريقة للتصل ونوسع ما نتعلمه وهو يؤثر بشكل كبير على ممارساتنا. وعلى عكس توقعاتى السابقة، كان العديد من المعلمين على استعداد للتعاون وتقديم المشورة.

كمعلمة، أستمتع حقًا بمشاركة قصة نجاحى وكانت هذه تجربة نادرة بالنسبة لى. كانت مناسبة شبكة كايروكام CairoCam أول تجربة لى على الإطلاق لمشاركة قصة نجاحى مع معلمين من مدارس أخرى. تتيح مناسبات الشبكة للخبرات أن تنتشر وتصل إلى المعلمين الآخرين وتؤثر فى النهاية على عدد أكبر من الطلبة. لقد كانت تجربة ملهمة رؤية كيف قدر المعلمون الآخرون العمل الذى قمت به واستعدادهم لتطبيقه فى صفوفهم الدراسية.

وأخيرًا، جعل هذا المشروع تطوير المدرسة مسؤولية مشتركة بين المعلمين. لقد رأيت فرقًا كبيرًا فى طريقة عملنا كمدرسة كاملة. ساعدنا العمل التطويرى بقيادة المعلم على توحيد أهدافنا نحو تطوير المدرسة والعمل بشكل متسق نحو تحقيق أهدافنا.

وجهة نظر أمانة

بفضل الدعم الذى قدمته الإدارة للمعلمين من هذه المدرسة، كان نموذج العمل التطويرى بقيادة المعلم عملاً تحويليًا، غير الدور الذى يلعبه المعلمون فى المدرسة. كان لمشروع أمل تأثير كبير فى مدرسة الهدى الدولية، حتى بعد انتقالها إلى مدرسة أخرى فى عام ٢٠١٦. تحدث الآباء عن التغييرات فى مواقف أطفالهم تجاه التعلم بعد أن كانوا فى صف أمل. رأيت تأثيرًا كبيرًا على علامات الطلبة حيث أصبح الطلبة أكثر اهتمامًا بالعلوم. بذلت أمل الكثير من الجهد فى تثقيف المعلمين الآخرين حول استخدام التكنولوجيا من خلال ورش العمل التى قادتها أو من خلال الدعم الفردى. أصبحت جزءًا من عملية إنشاء المعرفة عندما أصبح معلمون من مدارس أخرى يطبقون عملها بشكل مفيد فى صفوفهم الدراسية. كانت قادرة على الوصول إلى هدفها على الرغم من محدودية الموارد التكنولوجية وتمكنت من إقناع المدرسة بتطوير مختبرين إضافيين للكمبيوتر. تُظهر هذه القصة دليلًا واضحًا كيف أن التغيير الذى يبدأه ويقوده المعلمون له تأثير أكبر من التغيير المفروض عليهم، سواء على الطريقة التى يرون فيها دورهم المهني وينفذوه وأيضًا على تطوير المدرسة.

تطوير استراتيجيات لتنمية العقلية التطورية عبر المدرسة بأكملها

ستيبي هايز ولوسي طومسون

مقدمة المحرر

كانت ستيبي هايز تدرس طلبة السنة الأولى (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٥ سنوات) في أكاديمية صموئيل رايدر Samuel Ryder Academy، وهي مدرسة شاملة (تضم الطلبة من عمر ٤ إلى ١٩ سنة) في سانت ألبانز، عندما قادت مشروع التطوير المقدم في هذا الفصل. لوسي طومسون هي نائبة رئيس المدرسة، وكانت واحدة من الميسرين لمجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم التي تنتمي إليها ستيبي.

قصة ستيبي هي مثال رائع آخر على كيف يمكن لمعلمة لديها اهتمام وحماس مهنيين أن يكون لها تأثير أبعد بكثير من مجرد تأثيرها على صفها الدراسي. بدعم من لوسي، استطاعت المساهمة في التغيير عبر المدرسة. كان هناك عامل مهم هنا وهو التشاور والتفاوض وهما من الخطوات الرئيسية في مسار العمل التطويري بقيادة المعلم (هيل ، ٢٠١٤). بمجرد أن تصبح اهتمامات المشاركين المهنية واضحة ومصاغة بشكل جيد، يتم حثهم على مناقشتها مع مجموعة من الأطراف المعنية في المدرسة. هذه فرصة ليصبح ما يهم فرادا واحدا شاغلا للمؤسسة بأكملها.

يأخذ التشبيك أشكالاً عديدة. على سبيل المثال، تعد أكاديمية صموئيل رايدر جزءاً من استثنائية أكاديميات سير جون لاوز Sir John Lawes Academies Trust، ومدرسة سير جون لاوز Sir John Lawes الذي بدأ فيه برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم لأول مرة في عام ٢٠٠٤. تضمن التأثير والدعم من السير جون لاوز تبادل تجاربه الناجحة في العمل التطويري بقيادة المعلم. عندما تم تعيين لوسي تومبسون في الأكاديمية التي تم تشكيلها حديثاً في عام ٢٠١٢، كانت قادرة على مشاركة تجربتها في المشاركة في مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم في مدرستها السابقة. كانت شيلا بول مرشدة تلك المجموعة، وهي الآن قائدة برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في هورتسكام. وليس غريباً أن تصبح لوسي أول مرشدة للعمل التطويري بقيادة المعلم في أكاديمية صموئيل رايدر، وفي وقت كتابة هذا التقرير كانت تقدم الدعم للمرشد الجديد للعمل التطويري بقيادة المعلم في أكاديمية روبرت باركلي Robert Barclay Academy التي انضمت مؤخراً إلى استثنائية أكاديميات السير جون لاوز.

قصة ستيبي

كان تركيز مشروعي هو "العقلية المتطورة" (دويك، ٢٠٠٦)، خاصة فيما يتعلق بأطفال في السنة الأولى. كان شاغلي هو أن المرحلة الابتدائية في أكاديمية صموئيل رايدر كانت في العام الثاني فقط من وجودها وأن بعض الأنظمة والسياسات، التي تكون متأصلة بشكل طبيعي في مدرسة ابتدائية متأسسة جيداً، لم تكن قد وضعت بعد. بالإضافة إلى ذلك، عرفت أن التفكير الإيجابي هو عامل رئيسي في أن تصبح متعلماً فعالاً وأن تطوير هذا التفكير في سن مبكرة أمر بالغ الأهمية للتنمية المستقبلية للطفل. كنت أدرك أيضاً أن تطوير العقلية المتطورة كان محوراً رئيسياً بالنسبة للوسي، بصفتها عضواً في القيادة العليا وتقع عليها مسؤولية تطوير التعليم والتعلم عبر المدرسة، لذلك كان هناك احتمال في أن يساهم مشروعي في تطوير ثقافة تعلم على مستوى المدرسة.

في مدرستي السابقة قدمنا المفهوم الأساسي للعقلية المتطورة عندما دخل الأطفال إلى الحضانة واستخدمنا بنجاح

الاستراتيجيات للترويج لهذا المفهوم كجزء من روتيننا اليومي حتى غادر الأطفال في السنة السادسة. خلال المقابلة التي أجريتها للحصول على وظيفتي كمعلمة صف أول، وجدت أنني كنت أشير بشكل طبيعي إلى فوائد العقلية المتطورة وأدركت بسرعة أنني إذا ما أردت أكاديمية صموئيل رايدر أن تستخدم استراتيجيات لتعزيزها، فسأحتاج إلى التصدي لتحدي تنفيذها. كان مشروع العمل التطويري بقيادة المعلم وسيلة مثالية يمكن من خلالها القيام بذلك. أدركت أيضاً أنني سأحتاج إلى التأكد من أن كل مجموعة من مجموعات السنوات اللاحقة تواصل هذه الفلسفة بحيث يمكن رؤية التأثير الأقصى في السنوات المقبلة. لم أكن أدرك مدى سرعة ونجاح المشروع، ليس فقط خلال المرحلة الابتدائية، ولكن على مستوى المدرسة بأكملها. نظراً لأنني كنت أمتلك سابقاً الكثير من الخبرة المباشرة في استخدام الاستراتيجيات الخاصة بالعقلية المتطورة لدى أطفال الاستقبال (رياض الأطفال) وأطفال السنة الثالثة، فقد أدركت أهمية نموذج هذه العقلية:

نحن بحاجة إلى نموذج عقليتنا المتطورة وحبنا للتعلم من خلال التأكيد على عمليات التعلم، وأهمية الإثارة في التصدي للتحديات، ووضع الجهد واستخدام الاستراتيجيات التي تساعدنا على التعلم (كلارك، ٢٠٠٨:٢١).

كانت النمذجة، في صفي الدراسي أولاً، المكان المثالي كي أبدأ رحلتي.

عندما اجتمعت مع طلبة صفي للمرة الأولى، عرّفهم بإيجاز بشخصيات الألعاب المحببة التي سأستخدمها لمساعدتهم على التعرف على العقليات المتطورة والعقليات الثابتة، وفي تلك الليلة أتيحت لي فرصة مشاركة هذه المعلومات مع أولياء أمورهم في أمسية "الجديد في مناهج السنة الأولى". قررت أن أستخدم نفس الشخصيات التي استخدمتها في مدرستي السابقة لأنها قد اخترت وكانت جذابة للأطفال في تلك السن. ظهرت هذه الشخصيات في كتاب الأطفال بعنوان "الجرافالو" The Gruffalo (دونالدسون وشيفلر، 1999). استخدمت اللعبة المحببة، الجرافالو، لتمثيل شخصية العقلية الثابتة واللعبة الأخرى المحببة، الفأر، لتمثيل شخصية العقلية المتطورة.

كان التعاون سمة أساسية في هذا العمل التطويري، وبعد تلك البدايات، والمشاركة مع الطلبة وأولياء الأمور في ذلك الأسبوع الأول، بدا أنه من المهم إشراك معلمي الصف الأول الآخرين. لذلك، عندما بدأ الأطفال في شهر أيلول / سبتمبر 2014 صفهم الأول، كان لدى كلا الفصلين ألعاب جرافالو والفأر الخاصة بهما حتى يتمكن من الرجوع إليها خلال اليوم الدراسي. كنت مسؤولة عن مشاركة معارفي مع موظفي الصف الأول الآخرين، المعلمين منهم والمساعدين التدريسيين، للتأكد من قيامنا جميعاً باستخدام الشخصيات بطريقة متسقة حتى لا نربك الأطفال عندما يتبادل المعلمون الصفوف الدراسية بعد الظهر.

أحد الجوانب الرئيسية لهذا التعاون كان التطوير التشاركي للحوار حول التعلم الذي قدمناه للأطفال، من خلال شخصيات الجرافالو والفأر. وضعتنا على ملصق على باب الصف حتى يتمكن من الرجوع إليه بانتظام وحتى يتمكن أي شخص يعمل مع الأطفال من الرجوع إليه أيضاً. الاتفاق مهم دائماً مع الأطفال الصغار، ولأننا مدرسة تدرس المرحلتين الإبتدائية والثانوية، فلدى أطفالنا معلمون آخرون لموضوعات مثل الموسيقى، لذلك فإن جعل هذا الحوار مرئياً ومشاركته من خلال الاجتماعات كان أمراً مهماً. وكانت النتيجة أن جميع المعلمين والمساعدين الذين كانوا على اتصال بطلبة السنة الأولى أصبحوا يستخدمون بسرعة لغة متشابهة في حوارهم للتعلم. أدناه مثال على توجيهاتنا بشأن هذا الموضوع:

جرافالو، شخصية العقلية الثابتة قد تقول:

- طلب المساعدة يجعلني أبدو سخيّاً.
- أستسلم إذا كان هناك شيئاً صعباً.
- إذا كان هناك شيئاً صعباً، لن أكلف نفسي العناء.
- الذكاء لا ينمو.
- ارتكاب الأخطاء أمر سيء.

^٤ "الجرافالو" من أشهر كتب الأطفال للكاتبة المسرحية جوليا دونالدسون. بالتعاون مع المصمم الشهير أكسل ذات الرسومات الجذابة التي تروي قصة "الفأر" بطل الرواية "في الغابات الأوروبية التي باع أكثر من ١٣ مليون نسخة، والحاصلة على العديد من جوائز أدب الأطفال.

الفأر، شخصية العقلية المتطورة قد تقول:

- يظهر طلب المساعدة أنني أرغب في معرفة المزيد.
- غالباً ما أسعى جاهداً حتى عندما يكون الأمر صعباً.
- انا لا استسلم أبداً.
- ينمو الذكاء طوال الوقت عندما نتعلم.
- إنه لأمر رائع أن أرتكب خطأ ما لأنني أنعلم منه.
- عندما أجد شيئاً ما صعباً، أنظر إليه كتحدى وأتعلم دائماً شيئاً جديداً.

أردت أن أشجع الأطفال على الاعتقاد بأن معظم الأشياء ممكن أن تتحقق إذا بذلوا قصارى جهدهم واستمروا في الممارسة وقبلوا الدعم من الآخرين وأدركوا أنه من المقبول ارتكاب الأخطاء. كما ذكرت الأطفال أيضاً أنه يمكن أن يكون للناس طرق تفكير مختلفة في جوانب مختلفة (دويك، 2006).

تطور تركيزي على المصطلحات والبيئة التعليمية بشكل أكبر عندما أدركت أن ملصقاتنا التي تشرح شخصيات طرق التفكير كانت وراء باب صفوفنا الدراسية؛ ما عني أننا يمكن أن نراهم من المساحة داخل الجدران/ الداخلية، ولكن الزوار كانوا في الغالب لا يدركون أهمية طرق تفكير شخصياتنا. قررت إضافة ملصقات أخرى في ممرنا الرئيسي خارج صفنا الدراسي، ليكون لكل شخص شيئاً ما يمكنه الرجوع إليه بسهولة.

استمر التركيز على الحوار واللغة. خلال العام تعلمنا أهمية اتباع نصيحة دويك في استخدام كلمة "ليس بعد" لتحدي العقلية الثابتة (دويك، 2010). إذا وجد الأطفال أنفسهم في عقلية ثابتة، وكانوا يقولون إنهم لا يستطيعون القيام بهذا الأمر أو ذاك، كنا نضيف كلمتي "ليس بعد" فقط في نهاية العبارة: "لا يمكنني فعل ذلك ... ليس بعد!" ما يدفع الأطفال نحو عقلية أكثر إيجابية. أصبح الأطفال في الصف الأول يشيرون بشكل طبيعي إلى كيف يشعر جرافالو، شخصيتنا التي تمثل العقلية الثابتة، والفأر، شخصيتنا التي تمثل العقلية المتطورة، وبالتالي فهموا الوقت الذي يشعرون فيه بأنهم جرافالو أو بأنهم الفأر. غالباً ما يرغب الأطفال بوضع لعبة الفأر المحببة بجوارهم عندما كانوا يشعرون بأنهم مثل جرافالو وكثيراً ما طلبوا أن يكون جرافالو بجانبهم عندما كانوا يشعرون كالفأر لأنهم يريدون مساعدة جرافالو.

كان التأثير واضحاً أيضاً فيما يتعلق بدعم أولياء الأمور. استلمت بعض الرسائل البريدية الإلكترونية الداعمة من أولياء الأمور عندما طلبت منهم رأيهم حول استخدام استراتيجيات العقلية المتطورة مع أطفالهم. أشار الكثيرون إلى حقيقة أن الأطفال كانوا يطبقون معارفهم في مواقف في المنزل ويعلمون إخوتهم وأولياء أمورهم عن العقلية المتطورة. في الواقع، علق أولياء أمور أحد الطلبة بأنهم عندما تخلبا هما نفسيهما عن صنع الفطائر، بعد محاولة فاشلة، تم تذكيرهم من قبل طفلهما في الصف الأول بـ "أن يكونا أكثر شبيهاً بالفأرة وأن يحاولا!"

في الفصل الصيفي، كنت قادرة على تقديم طلبية صفي الاستقبال، الذين سيكونون في السنة الأولى في العام التالي، إلى شخصيتي جرافالو والفأر عندما قمت بتغطية (استبدال) صفوفهم الدراسية. أعطاهم هذا ميزة حيث أنهم سيأخذون المزيد من الجلسات ليتعلموا بطريقة مريحة حول كيفية شعور هاتين الشخصيتين في المواقف وكيف يرتبطان بهن. في اجتماع "الجديد في منهاج الصف الأول" في تموز / يوليو، يبدأ أولياء الأمور عملية التعرف على شخصياتنا لطرق التفكير. حتى أن أولياء الأمور في المجموعة الأصلية تطوعوا لدعم الدفعة الجديدة، وهو بُعد من التعاون لم أكن أتوقعه. بعد هذا النجاح في تقديم جرافالو والفأر، لطلبة الصف الأول للعام المقبل، قرر معلمو مرحلة التأسيس للسنوات الأولى تقديم أبطالهم هم للعقلية المتطورة – أبطالهم هم في التعلم. هذا يعني أنه عند الدخول إلى المدرسة في سن الرابعة، سيتعرض الأطفال لثقافة العقلية المتطورة التي أصبحت الآن تغلغل في مدرستنا الآن.

في هذه المرحلة من المشروع، واجهت بعض التحديات. التحق ستة أطفال بصفي خلال العام في أوقات مختلفة من السنة ولم يكن لدى أي منهم خبرة في التحدث عن العقلية المتطورة في مدارسهم السابقة. كان الأطفال الآخرون مفيدون للغاية في توضيح ما الذي يجب على الأطفال الجدد القيام به، لكنني أدركت أنني لم أوضح ذلك لأولياء الأمور، لذا، وبالإضافة

إلى التحدث مع أولياء الأمور بشكل فردي، عرضت تقديم جلسة مناهج مسائية لجميع أولياء الأمور الجدد وغيرهم من الذين شعروا بعدم اليقين، وحتى يشعروا بمزيد من الثقة في التحدث مع أطفالهم حول هذا الموضوع في المنزل.

كان المشروع يكتسب المزيد من الاهتمام من زملاء عبر المدرسة. قمت بالتواصل مع لوسي، وفي فصل الصيف قمت بتنظيم "نزهة تربوية" لتبادل الممارسات الجيدة والتعبير عن أهمية وجود العقلية المتطورة. حضر النزهة مزيج من أعضاء هيئة التدريس بما في ذلك أعضاء من جميع المراحل، من المعلمين ومساعدتي التدريس، وشعرت بأنها كانت ناجحة نجاحاً كبيراً. كانت هذه النزهة في الواقع نقطة تحول بالنسبة لمشروع، حيث اتفقتنا، كمجموعة، على إمكانية تبين المفهوم بسهولة من قبل المرحلة الثانوية في أكاديمية صموئيل رايدر وأن هذه الثقافة ستفيد مجموعة متنوعة من الأطفال من ذوي القدرات المختلفة. كان لدي أبطال للمضي قدماً في هذا المشروع عبر المدرسة بأكملها.

وجهة نظر لوسي

كميسرة للعمل التطويري بقيادة المعلم (هيل، ٢٠١٤)، أناقش دائماً دهومة المشاريع إلى ما هو أبعد من السنة التي يتم فيها تنفيذ مشروع ما. لقد كان الأمر دائماً على هذا النحو في أن نرى المشروع كفصل أول من سرد مستمر وبالتأكيد فقد ترسخ هذا المشروع في المدرسة بأكملها.

أرادت ستيبي، إلى ما هو أبعد من مشروعها، ضمان مواصلة استخدام الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين فكرة العقلية المتطورة والإشارة إليها في السنوات اللاحقة ولذلك استمرت في تقديم أنشطة تطوير مهني مستمرة وفي دعم جميع المعلمين الجدد، كجزء من برنامجنا التعريفي للموظفين الجدد. نظراً لأن لدينا المزيد من المجموعات الملتحقة في كل سنة في المرحلة الابتدائية لأكاديمية صموئيل رايدر، فقد عملت ستيبي مع الفريق لاستكشاف كيفية البناء على ما تم تحقيقه بالفعل. في المرحلة الابتدائية، يواصل جميع موظفي السنوات المبكرة والتأسيس تطوير استخدامهم لأبطال التعلم؛ في المرحلة الأساسية، المرحلة (1) - للأطفال في سن 5-7 سنوات، نستخدم جرافالو والفأر طوال الوقت والآن في المرحلة الأساسية، المرحلة (2) - للأطفال في سن 7 إلى 11 سنة، لدينا بطل عقلية متطورة جديد.

لم ينته تأثير مشروع ستيبي مع المرحلة الإبتدائية. ثقافة العقلية المتطورة تتغلغل في المرحلة الثانوية أيضاً. يودا (Yoda) من أفلام حرب النجوم) هي شخصية نستخدمها في المرحلة الثانوية و "ليس بعد" هو مصطلح يستخدم بشكل جيد في جميع أنحاء المدرسة. يتم استخدام الحوار لتطوير العقلية المتطورة باستمرار ولدينا بنية لمكافآت كاملة على مستوى المدرسة لمكافأة السلوكيات التي تتوافق مع العقلية المتطورة؛ على سبيل المثال، لدى طلبة الثانوي جائزة فورس (FORCE) والتي تعطي تقديراً للطلبة الذين يظهرون التركيز Focus والتفاؤل Optimism والمثابرة Resilience والإبداع Creativity والنشاط Energy. يستمتع الطلبة بالحصول على الشارة الصدرية المرموقة والنقاط المدرسية. ويحتوي كل درس عبر المدرسة على أسئلة تعلم عن العقلية المتطورة ولا يزال يمثل أولوية رئيسية في برنامجنا للتطوير المهني المستمر.

يتمثل أحد جوانب تطور ثقافة العقلية المتطورة في تأصيل الفكرة لدى فريق التدريس. وكما يقول كلارك، "يجب أن يكون هدفنا بالطبع تطوير العقلية المتطورة - لأنفسنا، لجميع البالغين المنخرطين في العمل مع الأطفال، لأولياء الأمور وجميع طلبتنا" (2008:19). هذا الالتزام من جميع المعنيين، البالغين والأطفال، هو الذي أصّل بالفعل العقلية المتطورة إلى حد أنها تغلغلت في جميع جوانب ما نقوم به.

تفتخر ستيبي كثيراً، ولها الحق في ذلك، بمشروع العمل التطويري بقيادة المعلم، الذي تسبب، ولا يزال يتسبب بارتدادات أكبر، أو حتى "موجات"، في الأكاديمية. إنها تعتقد اعتقاداً راسخاً أنه يجب تشجيع المعلمين على رؤية قيادة العمل التطويري كجزء من دورهم المهني... (فروست ودورانت، 2003:184). يجسد مشروع ستيبي، الذي بدأ كمشروع صغير قائم على الصف وتحول إلى مبادرة مدرسية كاملة وأحدث تحولاً في الثقافة البيداغوجية، ومُؤ قدرتها على قيادة التغيير، يجسد بحق روح العمل التطويري بقيادة المعلم.

تطوير فرص القيادة للطلبة المحرومين

ليز براون وجو مايلز

مقدمة المحرر

ليز براون هي معلمة لغات في مدرسة "سير جون لوز" في هاربندن. شاركت منذ سنين عديدة في المجموعة الأقدم للعمل التطويري بقيادة المعلم في هورتسكام، وبالتالي شاركت في هورتسكام ميد (HertsCam MED)، وانضمت في العام الماضي إلى فريق ميد التوجيهي (انظر الفصل 11). أمّا جو مايلز فهي نائب مدير في المدرسة نفسها، وتوفر روايتها في مكان آخر من هذا الكتاب حول مقاربة القيادة وتحسين المدارس الإطار لقصة ليز.

يشمل فصل جو مايلز (الفصل 16) رواية تشرح كيف تمكنت مدرسة "سير جون لوز" من أن تتطور بصفتها مجتمع تعليم مهني. اقتبست جو الكتاب العظيم لـ "ميتشال" و "ساكني" المعلنون: "تحسين المدارس بعمق" "Profound School Improvement"، وتعكس الفقرة المقتبسة منه عمل التطوير الذي أجري في صلب قصة ليز براون:

في مجتمع محفز على التعلم، يشعر الأفراد بحس عميق من التمكين والاستقلالية، وبالالتزام شخصي عميق نحو عمل المدرسة. وهذا يعني ضمناً أن الأشخاص في المدرسة لا يشكلون مجتمعاً من المتعلمين وحسب، بل أيضاً مجتمعاً من القادة (ميتشل وساكني، 2000:93).

يبدو لي هذا القول نوعاً ما كمقولة رومانسية ومثالية، لكن تظهر لنا قصة ليز أنه بالإمكان تطوير ثقافة مماثلة في المدارس العامة شريطة أن يكون المعلمون وكبار القادة مستعدين للعمل بجد وتوظيف إبداعهم للمساهمة في حلّ المشاكل. عندما تكون مدرسة ما ملتزمة بصدق بالقيادة الموزعة، تسير قيادة المعلمين وقيادة الطلبة جنباً إلى جنب.

قصة ليز

انبثق مشروع من قلقي إزاء محدودية المشاركة في أنشطة القيادة على الطلبة الذين يتطوعون للمشاركة في المشاريع وذلك على الرغم من التطور الجيد جداً لقيادة الطلبة في مدرستي (انظر مثلاً إلى مورفي، 2007). لم يتطوع الطلبة المحرومون بسهولة للمشاركة في مشاريع القيادة وفرص التعبير عن "صوت الطلبة".

أردت أن أطلق مشروعاً من شأنه أن يوفر المساعدة لتمكين الطلبة المحرومين من قيادة حدث للمدرسة بأكملها يُدعى "هل قابلت؟" ونقوم به أربع مرات سنوياً. توسّعت هذه الأحداث وخرجت عن نطاق مشروع للتعلم التطويري بقيادة المعلم الذي هدف إلى دعم الطلبة للتفكير بتعلمهم والعوامل التي قد تدعمه أو تعوقه. يقود المعلمون الجلسات الرامية إلى مساعدة الطلبة على التحضير لحدث "هل قابلت؟"، في حين يقيم الطلبة منصة يعرضون عليها الأعمال والمصنوعات اليدوية التي أعدوها في المنزل والمدرسة، والتي تعبر عن شيء ما فيهم. تتم دعوة الأهل والمعلمين والحكام والطلبة الآخرين، حيث يمكن لهم أن يتحاوروا مع منظمي المنصات. كان المشروع ناجحاً لكنني حرصت على المضي قدماً نحو مقاربة يقودها الطلبة بشكل أكبر، لتعزيز قيادة الطلبة وجعلها أكثر شمولية.

ما دفعني للشروع في حدث "هل قابلت؟" بقيادة الطلبة هو الرغبة بتعزيز ثقة جميع الطلبة في المدرسة بأنفسهم واحترامهم لذاتهم، وإتاحة المزيد من الفرص لعدد أكبر من الطلبة، بما يشمل المحرومين منهم. يقدم رودك وماكنتاير (2007) خمسة أسباب رئيسية تفسر لماذا يجب أن تشارك المدرسة في مشاريع مماثلة: الديمقراطية وحقوق الشباب؛ الشمولية، والتطوير الشخصي

والاجتماعي؛ وأخيراً إمكانية تعزيز الالتزام بالتعلم. تشاورت مع زملاء من أجل تحديد 16 طالباً محروماً قد يستفيدون من المشاركة في مشاريع مماثلة. اقتصرت بحجة هايغ أن بعض الطلبة لا يحتاجون فقط إلى فرصة المشاركة، بل أيضاً إلى الدعم (هايغ، 2011). عنت المشاركة في هذا المشروع أن المجموعة المختارة من الطلبة ستقود الجلسات التي تحضر الطلبة الآخرين لحدث المدرسة المُعنون "هل قابلت؟". احتاج الطلبة كي يتمكنوا من قيادة عملية "هل قابلت؟" بنجاح إلى تطوير مهاراتهم في تقديم العروض، وفهم عوامل نجاح الأحداث، والتفكير بعلم تنطوي عليه القيادة وتحضير المواد التي تساعد الطلبة الآخرين على التفكير بالتعلم.

تحضير الطلبة للقيادة

خططت مع أحد زملائي سلسلة من الأنشطة لتمكين الطلبة من تطوير فهمهم للقيادة. ولتسهيل ذلك، استخدمنا مجموعة متنوعة من الأدوات على غرار أنشطة كسر الجليد، ونشاط الماسة ذات المربعات التسعة، وصور لتحفيز النقاش. قاد زميلان آخران المناقشات حول لغة الجسد، ومهارات تقديم العروض وتنظيم الأحداث واسعة النطاق. ساعدت هذه الجلسات في إنشاء روح الجماعة بين الطلبة، ومكنتهم من البدء باكتشاف ما هي القيادة، وهدفت أيضاً إلى مساعدتهم في التخطيط للجلسات مع الطلبة.

انطلاقاً من جلسة القيادة، بدأ الطلبة التخطيط لجلسات نظرائهم وقيادتها. وتم الحدّ تدريجياً من الدعم المقدم للطلبة. كانت المساعدة ذات أهمية بالغة (وود، برونو وروس، 1976) لنجاح المشروع.

لم تلق محاولتي الأولى لدعم مقاربة تركز أكثر على قيادة الطلبة النجاح. اختلفت تصوّرات الطلبة وتصوراتي عن مدى استعدادهم للجلسات مع الطلبة الآخرين. كان المقصود دعم الطلبة بصورة مكثفة في هذه المرحلة. لكن عندما اجتمعنا كفريق، أكد الطلبة أن لديهم صورة واضحة حول ما يجب أن يقوموا به وحول كيفية تنظيم الجلسات مع نظرائهم وقيادتها. كنت مدركة أن بعض الطلبة لم يكونوا يعرفون ما الذي سيقولونه أو يفعلونه، لكنني قررت إرادياً أن أترك لهم المجال لقيادة الجلسة مع الطلبة، ومن ثم مناقشة المشاكل التي نشأت عنها. كان بوسعي أن أتدخل، لكنني أردت أن يشعروا بحس من الملكية والمسؤولية. يقترح ما قرأت لـ "دويك" (2012) أننا نميل بصفتنا مجتمع إلى حماية الأولاد من الفشل، ما قد يكون على المدى الطويل مؤدياً لهم. إن تعليم الأولاد أن الفشل هو أحد الخيارات، يعني أن بإمكانهم التعلّم منه، ما يمكنهم من النجاح في المستقبل، شريطة أن يحصلوا على ملاحظات بناءة. بعد هذه البداية الخاطئة، التقينا بشكل غير رسمي من أجل مراجعة الأدوار. اتسم الطلبة بالانفتاح والتجاوب خلال الاجتماع، وأقروا بالحاجة إلى المزيد من التحضير بعناية ودراسة. كما طلبوا المزيد من الدعم في ما يتعلق بمهارات تقديم العروض، إذ وجدوا أنفسهم إمّا يقرؤون ما كتبوه مسبقاً على الورق أو يتكلمون بسرعة فائقة خلال قيادة الجلسات.

تدعيم العملية

قبل الحدث الثاني لـ "هل قابلت؟"، عقدنا اجتماع تخطيط للتأكد من أن الجميع يعلم عمّا هو مسؤول. شكّل هذا الاجتماع تجربة إيجابية وساهم الطلبة فيه بشكل فعال، وأمعنوا التفكير في التطوّرات التي تشهدها مهاراتهم القيادية. ثم قاد الطلبة جلسات التحضير بدرجات أعلى من الثقة بالذات، وكانوا أكثر استعداداً. بان ذلك واضحاً في لغة جسدهم وفي أنهم كانوا يطلبون درجة أقل من الدعم من معلمهم.

كان اجتماع الملاحظات التالي إيجابياً، وشعر الطلبة أنهم قد قاموا بعمل جيد. كما أنني صوّرت الطلبة في لقطات فيديو تعكس ما ناقشناه من تطوّرات في مهاراتهم في تقديم العروض ومهاراتهم التنظيمية. تمكنا من تحليل التواصل غير اللفظي واللفظي، وأملت أن مشاهدتها سيحفز تذكر الحدث، ما سيؤدي بدوره إلى التفكير والتعلم (روزنشتاين، 2002). أظنّ أن هذه العملية كانت ناجحة، لأن الطلبة لاحظوا أنه يجب أن يقفوا عوضاً عن الجلوس، وأنهم يجب أن يحافظوا على التواصل بالعين عوضاً عن قراءة أوراقهم. كان الطلبة الآن في موقع يسمح لهم تولّي المزيد من المسؤولية وبدأوا بالمشاركة أكثر في المشروع.

قبل الحدث الثالث لـ "هل قابلت؟"، تقرّبت من طالبين اثنين وطلبت منهما أن يقودا الاجتماع الأول للتخطيط للحدث التالي. لم يكن الطالبان واثقين من أنفسهما، لذلك اتفقنا على أنني سأقود الاجتماع، وأنهما سيفكران خلاله كيف لهما أن يقودا الاجتماع الذي سيليه. وبهدف توجيه أفكار الطلبة المتعلقة بالقيادة، استخدمت صور الطلبة أنفسهم وهم

يقودون، وطلبت منهم أن يكتبوا عليها ملاحظات توضيحية للإشارة إلى ما كانوا يفعلون في ذلك الوقت، وتحديد المهارات القيادية التي كانوا يستخدمونها. إثر عملية المساندة هذه، باتت الحاجة إلى تدخل المعلمين ضئيلة. أعد الطلبة مواداً ليعتقدوها مع الطلبة الآخرين، كما أعدوا جدولاً زمنياً من شأنه أن يساعد على الالتزام بالمواعيد المحددة لإحراز التقدم نحو الحدث. شكّل استخدام الصور وسيلة فعالة لتمكين الطلبة من توضيح ما كانوا يتعلمون عن القيادة (شراثرز-هدويتش، واكر وأغ، 2004). ووافق طالبان، إثر الجلسة، أن يترأسا الاجتماع التالي، وحضرا جدولاً لأعمال الاجتماع بمساعدتي.

بهدف التحضير لحدث "هل قابلت؟" الأخير للعام، قلت للطلبة أنني لن أتمكن من حضور اجتماع التخطيط، لكنه من الضروري عقد الاجتماع. كان لديهم جدول أعمال، والمستندات اللازمة على غرار المواد التي حضروها مسبقاً، وأسماء الطلبة الذين سيشاركون وجدولاً زمنياً. أخذ الطلبة الاجتماع على محمل الجد، وعملوا وفقاً لجدول الأعمال. طلبت من نائب المدير المعنية بهذا المشروع الدخول إلى الغرفة وإعطائهم الملاحظات حول كيف يديرون الاجتماع. أظهرت ملاحظاتها أن الطلبة كانوا يتصرفون مهنية ويديرون المهمة المسندة إليهم. أظهر لي نجاح هذه الاستراتيجية أنه يمكن تطوير القيادة وتعزيزها، وأن الثقة والإيمان بالنفس يؤديان الدور الأبرز في نجاح القيادة.

تقييم مدى نجاح المشروع

أحد أهداف المشاركة هو زيادة الشعور بالقدرة (كيري، لانيون، كروين، وسنكلر، 2003)، ويشعر الطلبة الآن أن صوته يُسمع وهو ذات صحة بين الأصوات الأخرى. فهم الطلبة أنه يمكنهم ممارسة قوة تأثيرهم ضمن مدرستنا طالما أنهم يشاركون فيها. وقال أحد الطلبة: "... قبلاً، كنت انفرادياً جداً واحتفظت بالأمر لنفسي عوضاً عن المشاركة في الأنشطة".

وقال طالب آخر: "تعلمت أن القيادة ليست قيادة شخص واحد للآخرين، لكنها مجموعة من الأشخاص يتشاركون القيادة". هذا التعليق قوي ويشير أيضاً إلى أن الطلبة يدركون أكثر أن القيادة هي نشاط تعاوني حيث يعمل القادة مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة (ليثود وويل، 2003). يمتد تأثير هذا المشروع أيضاً على نطاق واسع، حيث بدأ 15 طالباً بالمشاركة أكثر في مجتمع المدرسة. علّق أحد الطلبة بعد المشاركة قائلاً: "أشارك الآن في أنشطة ما كنت لأفكر فيها في شهر سبتمبر/أيلول".

سألت الطلبة ما إذا كانوا ليتطوعوا للمشاركة في هذا المشروع، واثنان فقط من أصل الطلبة السبعة الذين طرحت عليهم هذا السؤال قالوا نعم. ناقشنا جعل المشاركة طوعية، لكنهم شعروا أن الكثير في هذه الحالة لن يشاركوا. فالطلبة قدّروا قيمة المنافع فقط لأنهم شاركوا في الأنشطة. علّق أحد الطلبة: "كلا، لا يجب أن تكون المشاركة طوعية. أنا لم أرد أبداً أن أقوم بالـ 'هل قابلت' لكن الآن أقوم بقيادته". أقتني ذلك أن المشاركة لا يجب أن تكون بالضرورة طوعية بالرغم من توجهات "رودك وماكنتاير" (2007) التي تفيد بأن الإشراف يجب أن يكون طوعياً دائماً. بعض الطلبة يحتاجون إلى أن يتم وضعهم في موقف تحد، وأن يتم إرشادهم ودعمهم. ويصعب تحقيق هذا التوازن. لا أريد أن أجبر الطلبة على القيام بما لا يريدون فعله، لكنني أريد أن يتمتع الطلبة بعقل منفتح وأن يتخذوا قراراً مستنيراً حول مشاركتهم.

بالإضافة إلى ذلك، شعر الطلبة عبر مشاركتهم في هذا المشروع أنهم أصبحوا جزءاً من مجتمع المدرسة. يعدّ بناء الروح المجتمعية مهماً لبناء "الكثافة القيادية"⁹ (أو ما يُعرف باللغة الإنكليزية بـ leadership density) في المدرسة (سرجيوفاني، 1984). أظن أن ذلك هو من بين أهم نتائج هذا المشروع بالنسبة لمدرستنا. إن أردنا أن يشعر الطلبة أنهم أعضاء ذو قيمة في مجتمع مدرستنا، علينا أن نتيح لهم فرص المشاركة فيه. إن ذلك يزيد من تعلّقهم بالمدرسة، وتظهر ملاحظات الطلبة أن المشاركة في هذا المشروع تشعّروهم حقاً أنهم جزء من مجتمع المدرسة. ويمكن أن يؤثر كونهم جزءاً من مجتمع التعليم إيجاباً على كيف ينظر الطلبة إلى معلمهم، كما يمكن أن يؤثر على تطوّر الطالب على الصعيدين الشخصي والاجتماعي (واتكنز، 2005). علّق أحد الطلبة قائلاً: "قبلاً، كنت مجرد طالب – أمّا الآن فأصبحت طالباً ضمن مجتمع".

أمّا على صعيد التطور الشخصي والاجتماعي، فشعر الطلبة جميعهم بالمزيد من الثقة بأنفسهم وشعروا أنهم مجهزون بشكل أفضل لتسلّم أدوار القيادة. وتعكس هذه الاستنتاجات تلك المستخلصة من العديد من مشاريع قيادة الطلبة (فلتر ووردوك، 2004؛ فريبورن، 2000؛ مفتشية التعليم HM Inspectorate of Education، 2006). يبدو أن الملاحظات التي

أبداها "فريبورن" (2000) والتي مفادها أن هذه الأنواع من المشاريع تؤثر إيجاباً على الثقة بالنفس واحترام الذات عُكست في الملاحظات التي قدّمها لي الطلبة. على سبيل المثال: "أتولى الآن دوراً أكبر في العمل الجماعي وحسّن ذلك مهاراتي في المخاطبة".

أحدثت المشاركة في مشروع القيادة أثراً على موقف الطلبة من عملهم. لا أزعّم أن علاماتهم تحسّنت بالضرورة، لكن بدا أن التزامهم ومشاركتهم في التعلم قد ازدادا. ازدادت قناعتني أن الطلبة بحاجة إلى اقتراف أخطائهم الخاصة وأن يمنحوا فرصة تصحيحها من أجل تطوير وبناء فكرة عقلية النمو. يتكلم "بندورا" (1977) أيضاً عن التعلم الاجتماعي حيث يجب أن ننظر في العلاقة بين السلوكيات والنتائج. فالطالب الذي شارك في هذا المشروع بدأ بإظهار علامات عقلية النمو. قال أحد الطلبة: "ازدادت مشاركتي في النقاشات التي تدور في الصف ولم أعد أخاف من أن أتولى القيادة".

تشكّل القيادة نافذة للديمقراطية ضمن المدارس. ومن خلال فتح نافذة القيادة على مصراعها، ستزداد المدارس ديمقراطية وستتاح أمام المزيد من أعضاء مجتمع المدرسة فرص ممارسة قوة التأثير. يمكن تعليم القيادة من خلال المساندة الفعالة، ومن خلال التشجيع والثقة يمكن للطلبة والراشدين على حدّ سواء أن يتطوروا. إن أردنا أن يشارك الطلبة في العالم على نطاق واسع وأن يساهموا فيه، علينا أن نلتزم بالتغيير الديمقراطي في المدرسة. يجب أن يستجيب معلّم المدرسة في تفكيرهم بالتغيير الديمقراطي للمجتمع ويجب أن يلتزموا بشكل فاعل بإحداث التغيير (وست- بورنهام، 2009). إن أردنا أن نوسع نطاق قيادة الطلبة وتشجيعهم على المشاركة، علينا أن نخصص الوقت والطاقة الكافيين من أجل إيقاظ العماق النائم في كلّ من الطلبة والمعلمين.

وجهة نظر جو

كنت أتولى منصب نائب مدير والمشفرة على ليز في "ميد" عندما كانت تقود هذا المشروع. بالتالي لم أكن معنية فقط بدقة المشروع، لكن أيضاً بأثره المحتمل على الممارسات في المدرسة. تشمل آثاره البارزة كيف تمكنت ليز من تطوير قوة تأثير الطلبة وقيادتهم، إلى جانب تطوير قيادتها الخاصة. ومن خلال صفوف الماجستير، فكرت في كيفية ممارسة القيادة بنفسها. وقدمت ما تعمل عليه لفريق القيادة لتحصر على وصولها إلى الموارد التي تحتاج إليها للحصول على دعمهم ونصائحهم. كما استفادت من فرص عدة على غرار جلسات إحاطة الموظفين للتكلم مع الزملاء عن مشروعها، ولتشجيعهم على حضور أحداث "هل قابلت؟". سعت بشكل استباقي لإشراك الزملاء في مختلف القدرات من أجل دعم الطلبة. وأنشأت ليز، من خلال تطوير قدرتها القيادية، أنشطة دعم للطلبة لتمكينهم من تطوير أنفسهم كقادة. وعلى هذا النحو، أظهرت بشكل ملموس كيف يمكننا أن ندعم الطلبة ليكونوا في قلب المشاريع عوضاً عن هوامشها، ولقيادة الأعمال وإطلاقها. أظهرت لنا أنه لا يكفي أن نقوم بكل بساطة بدعوة الطلبة للمشاركة: لا بد من التدخل بحذر في هذه الفرص ودعمها قبل أن يتمكن الطلبة من التطور بشكل مستقل. علّمنا أننا بحاجة إلى نكون صبورين، وأن قيادة الطلبة ذات الجدوى تستغرق الوقت كي تنمو وأنها تحتاج إلى الرعاية.

⁹ تعزيز مسار يسير الانخراط النشط لأعضاء المدرسة في عملية القيادة وتعرف بالاصطلاح المتعمد لأي عضو من أعضاء المنظمة بأدوار تؤدي إلى تحقيق أهداف خاصة و/أو أهداف تنظيمية.

المعلمون كمقيمين خارجيين

جو هيويتسون، بول روز وجوناثان باركنسون

مقدمة المحرر

جو هيويتسون هو معلم تربية دينية وقائد للإرشاد في مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية The John Henry Newman Catholic School في ستيفينج، هيرتفوردشاير. في الوقت الذي كان فيه مشاركاً في المشروع المذكور في هذا الفصل، كان جو قد أتم ثلاثة مشاريع عمل تطويري بقيادة المعلم على مستوى الشهادة وكان في منتصف طريقه نحو إنهاء الماجستير في قيادة التعلم والتعليم بنجاح من جامعة كامبريدج، سلف هورتسكام ميد^١ (HertsCam MEd). بول روز هو مساعد مدير المدرسة في نفس المدرسة. وكل من جو وبول هما عضوان في فرق توجيه برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم لهورتسكام وبرنامج هورتسكام ميد. وجوناثان باركنسون هو مدير مدرسة سانت توماس مور الكاثوليكية St. Thomas More Catholic School، بلايدون، حيث شيد.

هذا الفصل مهم لأنه يعرض مشروعاً يقوده المعلم وهو مظهر آخر من مظاهر قيادة المعلم وهو غير عادي إلى حد ما. تعتمد المدارس في إنجلترا عمومًا على مفتشي الحكومة للتقييم الخارجي وهذه التجربة ليست دائماً إيجابية. كان لدى الزملاء في شبكة هورتسكام بعض من الخبرة في البحث التعاوني بين المدارس (روبرتس وروبرتس، ٢٠١١) داخل الشبكة، ولكن كانت هذه هي المرة الأولى التي تدعى فيها الشبكة لمساعدة مدرسة في جزء آخر من البلاد على تقييم ممارساتها.

وجهة نظر بول

كنت قد شاركت في مرحلة التخطيط لهذا المشروع. عندما أخبرني جو أنه قد دعي للمشاركة في هذا المشروع، كنت على الفور داعماً له. لقد أحرز جو تقدماً جيداً في تطوير دوره داخل المدرسة وأصبح واحداً من العديد من الناشطين في هورتسكام، لذلك رأيت أن هذا المشروع يمثل فرصة جيدة ليزيد من مجموعة مهاراته وخبرته. كان من الواضح لي أيضاً أنها كانت فرصة جيدة لنا كمدرسة للتعلم من مدرسة أخرى ناجحة مع ميزة إضافية تتمثل في أن سانت توماس مور هي أيضاً مدرسة كاثوليكية مثل مدرسة جون هنري نيومان. كنت أمل أن لا يؤدي هذا فقط إلى بعض التشبيك المنتج بين المدارس فحسب بل أيضاً إلى المزيد من العمل التعاوني.

قصة جو

نشأ مشروع التقييم الذاتي للمدرسة بقيادة المعلم عندما قامت جولي روبرتس، وهي احدة من أعضاء فريق القيادة العليا في مدرسة سانت توماس مور الكاثوليكية في بلايدون، مقاطعة دورهام، في عام 2014، بالاتصال ب هورتسكام لطلب إجراء تقييم لمبادرة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة والتي تم البدء بتنفيذها منذ بضع سنوات.

كانت فرصة المشاركة في هذا المشروع جذابة بالنسبة لي لأسباب مختلفة. فالحوار بين الممارسين حول التعلم والقيادة هو في صميم أنشطة هورتسكام. كنت واثقا من أن الهياكل والأدوات والتقنيات التي أصبحت على دراية أكثر بها يمكن تطبيقها بهذه الطريقة الجديدة في مدرسة تقع على بعد مسافة من شبكة هورتسكام. رحبت بها كفرصة لتوسيع مجموعة مهاراتي المهنية. كانت أيضاً

^١ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادةهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون وملكها ويديرها المعلمون.

جذابة لأنها ستساعدنا على تعميق فهمنا للبيداغوجيا وإدارة التغيير في آن واحد. كانت الأسئلة البيداغوجية التي أثرت أساسية لأنها تعلقت بطبيعة التعلم وكيف يمكن تمكينه على أفضل وجه على مستوى المدرسة والصفوف الدراسية بأكملها على حد سواء. كانت الأسئلة التي طرحت حول التغيير أساسية أيضاً، حيث يبدو مهماً بالنسبة لي بشكل متزايد أن تتفهم مهنة التعليم حقاً طبيعة التغيير والطرق التي يمكن بها للمدارس والمعلمين دعم بعضهم البعض لضمان استمرار التحسن الذاتي. في هورتسكام، من المفهوم أن المعلمين هم عوامل تغيير مهمة (فولان، 1993) وأن روح الصداقة هي أداة رئيسية في تحسين المدارس (سوافيلد، 2003). كانت فرصة التشبيك مع زملاء من مدرسة كاثوليكية أخرى جذابة أيضاً. في عملية التفتيش الأخيرة التي أجريت لمدرسة سانت توماس مور، اعتُبرت مرة أخرى أنها مدرسة "متميزة"، وحقيقة دعوة فريق القيادة لمقيمين خارجيين، كان مؤشراً آخر على أنها مدرسة لديها من الثقة ما يجعلها تفتح على الرقابة. كان لدى المدرسة فريق قيادي قوي ومتوطد وله رؤية واضحة تركز على إلهام الشباب ليروا أنفسهم كمُتعلمين مستقلين. وكانت هناك ثقافة الابتكار في المدرسة ما مكناها من اتخاذ مثل هذه الخطوات الجريئة من أجل التحسين التربوي. كان لهذه القيم وقع قوي جدا على شبكة هورتسكام، لذلك تم تبني الفرصة للمشاركة في هذا المشروع بالكامل.

أقدم فيما يلي سرداً للمشروع بما في ذلك منهجية التقييم، وجوانب من التحليل التي ظهرت خلال زيارة التقييم، والتوصيات التي قدمت إلى مدرسة سانت توماس مور والآثار الناشئة المترتبة على الممارسات. أبدأ بإلقاء نظرة عامة عن نشأة وتطور مبادرة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة.

نشأة وتطور المبادرة

شارك اثنان من أعضاء فريق القيادة في مؤتمر سمعنا خلاله عرضاً تقديمياً عن مقارنة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة، واقتنعا على الفور بقيمة ذلك بالنسبة لمدرسة سانت توماس مور. كانت الأدلة من المدارس الأخرى مقنعة، وبعد المناقشة الداخلية بين أعضاء فريق القيادة العليا لهذا الأمر، تم اتخاذ قرار بإطلاق المشروع. كانت الأجزاء الرئيسية للأساس المنطقي للمبادرة تتعلق بتحسين تجربة التعلم للطلبة في المدرسة. كان من المتوقع أن يتيح وقت الدرس الأطول حدوث تعلم "أعمق" من خلال الحد من تجزئة الوقت والانقطاع الناتج عن التغيير المتكرر للدروس. وكان من المتوقع أيضاً أن تتيح الدروس الطويلة مزيداً من الوقت للتمايز وأنشطة التعلم الإبداعي وتعزيز التعلم.

استند تطوير المبادرة إلى مشاورات واسعة. تم استكمال ذلك ميدانياً داخل المدرسة، لكن إعادة الهيكلة اللازمة لتنفيذ الدرس الذي يمتد لمدة 100 دقيقة كمعيار غنت الحاجة إلى استشارة الأطراف المعنية الأخرى، بما في ذلك أولياء الأمور والطلبة والمدارس الابتدائية الدنيا وشركات الحافلات. بعد مراجعة هيكل المناهج الدراسية ومناقشة المبادرة في سلسلة من اجتماعات رؤساء الإدارات وبعد التجارب والتفكير بناء على ردود الفعل، تم التصديق على الأساس المنطقي المبدئي للمبادرة. أثارت المشاورات قضايا تتعلق بشكل أساسي بضرورة التفكير بشكل مختلف في تخطيط الدروس، وكان من المفهوم جيداً أن الدرس الذي يمتد لمدة 100 دقيقة لا يمكن أن يكون مجرد نتاج إضافة درسين أقصر إلى بعضهما البعض.

منهجية التقييم

بعد تبني هذه الفرصة، تم تشكيل فريق من داخل شبكة هورتسكام. كان ديفيد فروست، مدير برامج هورتسكام في ذلك الوقت منسق المشروع واضطلع بول روز، مساعد مدير المدرسة في مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية في ستيفينج ولوسي تومبسون، مساعدة مدير المدرسة في أكاديمية صموئيل رايدر Samuel Ryder Academy في سانت ألبانز بدور مستشاري المشروع. وقد كنت أنا واحداً من فريق جمع البيانات، إلى جانب هيلين فوي، ممارسة رئيسية للتربية البدنية والرياضة في مدرسة نوبل Nobel School في ستيفينج وتوم مورفي، مدرس المهارات المتقدمة في العلوم في مدرسة سير جون لويس Sir John Lawes School، هاربيندين.

بدأ التقييم بقيام أحد أعضاء فريق القيادة العليا بجمع الأدلة الوثائقية. وتعلقت هذه الأدلة بالأجزاء المختلفة من المرحلة الاستشارية لتطوير مبادرة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة، بما في ذلك المقترحات ومحاضر الاجتماعات ووثائق مراجعة المناهج الدراسية. ثم قام فريق التقييم بعد ذلك بفحص هذه الوثائق وحدد مجموعة من القضايا التي يتعين استكشافها والتي

بدورها شكلت الأساس في تصميم أدوات جمع البيانات بما في ذلك الأسئلة التي ستوجه في نشاط مجموعة التركيز وأسئلة المقابلات مع أعضاء فريق القيادة العليا واستبيان لتسجيل ملاحظات الدروس للاستخدام عند القيام "بجولات تعلم".

تم استخدام هذه الأدوات بطريقتين: أولاً، رتبت المدرسة أنشطة مجموعات التركيز التي عقد خلالها طلبة المرحلة الأساسية (6⁶) اجتماعات مع الطلبة الآخرين في أعمار مختلفة وبمقدرات مختلفة في جميع أنحاء المدرسة. بعد ذلك، أمضى فريق التقييم يوماً في المدرسة في المراقبة وإجراء المقابلات. وقد تم تحديد عدد من الموضوعات خلال هذا اليوم، تم استباق بعضها كقضايا يجب استكشافها وبرز البعض الآخر في اليوم نفسه. أوجز أدناه بعض الاستنتاجات المحددة التي تم استخلاصها في يوم الزيارة.

الاستنتاجات المستخلصة خلال اليوم

تشير الدلائل التي تم جمعها من خلال قراءة الوثائق المدرسية ومن خلال زيارتنا إلى مدرسة سانت توماس مور إلى أن مبادرة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة كانت ناجحة. لقد تم تطوير قدر كبير من المعرفة المهنية وتعلم المعلمون الكثير حول كيفية استخدام صيغة الدرس الأطول لتحسين جودة تجربة التعلم لدى الطلبة.

رأينا أمثلة على تخطيط إبداعي للدروس وتيسير مجموعة واسعة من أنشطة التعلم، تم ربطها بعضها ببعض بعناية لخدمة أهداف تعليمية واضحة حققت وتيرة ودفعًا. ومع ذلك، فإن ما رأيناه وقت الزيارة لم يكن صورة متسقة. كان لدينا سبب للتكهّن بأن عدم الاتساق هذا قد يكون لأن بعض الزملاء لم يكونوا موافقين على فرضية أن الدرس الذي يمتد لمدة 100 دقيقة يعمل على تحسين التعليم والتعلم وبالتالي لم يلزموا أنفسهم بعد بتطوير مقاربات بيداغوجية جديدة. علاوة على ذلك، حددت ردود فعل المعلمين والطلبة التي تم جمعها في المقابلات شبه المنظمة الشاغل المفهوم بأن بعض الطلبة من فئات القدرة الأدنى في المدرسة سيجدون صعوبة في الاستفادة الكاملة من الاحتمالات الممكنة للتعلم العميق التي يوفرها وقت الدرس الممتد دون دعم الاستراتيجيات التي تساعد على "تعلم كيفية التعلم". اقترحنا أيضًا أنه بينما يتم توفير الوقت لحدوث التعلم العميق، ومن أجل تطور مقاربة للتعلم والتعليم أكثر توجهًا نحو الطالب، فإن الخطوة التالية الضرورية هي اعتماد استراتيجيات التعليم التي تركز على تمكين الطلبة من تعلم التعلم. استنتجنا أن هناك حاجة إلى مزيد من العمل لتمكين الجميع من أن يكونوا أكثر قدرة على تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم.

توصيات لمدرسة سانت توماس مور

لقد خلصنا إلى أن مبادرة الدرس الممتدة لمدة 100 دقيقة كان لها تأثير كبير على جودة تجربة التعلم للعديد من الطلبة في مدرسة سانت توماس مور. ومع ذلك، لا يزال هناك مجال لمزيد من التوضيح وترسيخ واتساق تطبيق المعرفة المهنية التي تم توليدها حتى الآن. قدم فريق التقييم التوصيات الواردة أدناه فيما يتعلق بما يمكن عمله للبناء على ما تم تحقيقه بالفعل.

كان جزءًا كبيرًا من الأساس المنطقي لتطوير وإدخال مبادرة الدرس الذي يمتد لمدة 100 دقيقة هو توقع أن يسمح الدرس الموسع بحدوث تعلم عميق، ما يسمح بفهم حقيقي للمفاهيم والقضايا التي تشكل بنية الموضوع (انتويسل، 2000). أوصينا بإجراء المزيد من التفكير المعتمد في هذا المفهوم وباتخاذ المزيد من الإجراءات الاستراتيجية المعتمدة لتنفيذه. أوصينا أن بالامكان تحقيق ذلك من خلال النظر في مفهوم التعلم التشاركي (ماكيبث، وآخرون، 2008؛ DEMOS، 2004). كان واضحًا أن التحديات التي أثارها تنفيذ مبادرة الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة قد استدعت اتباع مقاربة جديدة في تخطيط الدروس التي استلزمت الابتعاد عن نموذج نقل المعرفة المرتكز على المعلم تجاه تجربة تعليمية تركز أكثر على الطلبة (واكينز، 2005). تدعم أدلة برنامج أبحاث التعليم والتعلم (The Teaching and Learning Research Programme TLRP) على

نطاق واسع بوضوح فكرة أن الانخراط والمشاركة النشطة في عملية التعلم تؤدي إلى "تطوير اتجاهات تعلم إيجابية، وإلى وجود الإرادة والثقة لدى الطلبة ليصبحوا هم الفاعلين الرئيسيين في تعلمهم" (جيمس وبولارد، 2011).

كانت هذه التطورات البيداغوجية تشق طريقها بوضوح في سانت توماس مور ووافق فريق التقييم على أن هناك الكثير من الممارسات الجيدة المعمول بها بالفعل والتي يمكن الاعتماد عليها كمصادر قيمة لتمكين جميع الموظفين من تطوير الممارسة. أوصينا أن يقوم فريق القيادة بالتفكير في إستراتيجيته في إدارة المعرفة (كامبل وبلاكويل، 2001)، حتى يتم استخدام المعرفة المهنية الموزعة على مستوى المدرسة لدعم التطوير المهني للمعلمين، وهو ما دافع عنه دافيد هاركريفز في التسعينات من القرن الماضي (هاركريفز، 1999).

اقترحنا أن المعلمين في مدرسة سانت توماس مور قد يستفيدون من تقديم الدعم لهم في المشاركة في نشاط قائم على الاستقصاء على مستوى الصف الدراسي. كنا مدركين، نظرًا لتجربتنا في أعمال التطوير التي يقودها المعلمون داخل شبكة هورتسكام، أن التوصية بممارسات التي قد تبدو مفيدة لبعض المعلمين لا تؤدي بالضرورة إلى تغيير ذي معنى. ما نحتاجه لتحقيق أقصى قدر من جودة التعليم والتعلم هو وجود هياكل داعمة وتعاونية تتيح للمعلمين متابعة هذا الهدف بأنفسهم حتى يصبحوا هم مؤلفي رحلتهم في طرح الأسئلة وجمع الأدلة والمداولات والتشاور والتأمل في فعالية استراتيجيات الصف الدراسي.

الآثار في ما يتعلق بالممارسة

تعد مبادرة الدرس الممتدة لمدة 100 دقيقة في مدرسة سانت توماس مور مثالًا جيدًا على الابتكار المدرسي الشامل المضبط، ولكن ما كان واضحًا من هذا التقييم هو أن العملية لم تكن قد اكتملت ولم تكن قد انتهت بعد. كان الفريق على دراية بمبدأ أن الابتكار هو عملية استيضاح (ستينهاوس 1975؛ فولان 1993) وأن المعلمين، إذا ما أرادوا تحقيق أقصى فائدة ممكنة من أي مبادرة، فيجب عليهم الاستمرار في العمل عليها وأنها قد تستغرق وقتًا طويلًا.

يعزز هذا المشروع الافتراض القائل بأن بإمكان المعلمين التعلم من بعضهم البعض وبإمكانهم القيام بنوع العمل الذي يمكن من حدوث مثل هذا التعلم. إنه تذكير جاء في الوقت المناسب بأن مهنة التدريس تحتوي، ضمن حدودها، على القدرة على التطوير المستمر في السعي لتحقيق كفاءة مهنية أعلى وأوسع. ومن المؤكد أن التشبيك المهني والتعاون المشترك بين المدارس من هذا النوع لا يتيح فقط مشاركة الممارسة التي تثرى وتوسع معرفتنا المهنية فحسب، ولكنه أيضًا يمكن المعلمين من ممارسة مهارات الملاحظة والاستقصاء والتحليل والتفكير وتطويرها.

وجهة نظر جوناثان

بحلول عام 2008 تقريبًا، تطورت بنية المنهج في مدرسة سانت توماس مور إلى نمط يتكون من أربعة حصص في اليوم مدة كل منها 70 دقيقة. ثم سمعنا عن الأسبوع المكون من 15 حصة، 3 حصص في اليوم مدة كل منها 100 دقيقة وقررنا التحقيق فيها. زرنا الأماكن التي استخدمت النموذج ورأينا أنه لم يؤد إلى الفوضى. كانت قضاياها، التي شعرنا بأنها ستعالج بواسطة النموذج، هي أن الطلبة سيكون لديهم وقت للكتابة المطولة في الدروس وسيكون لديهم وقت للتحقق في الأمور. كما أنه سيسمح لنا أيضًا بإدخال المزيد من وقت التعليم دون تمديد يوم العمل. في الواقع، قصر اليوم المكون من 3 حصص يوم العمل 20 دقيقة وكان نقطة ربح كبيرة. أول سنة نفذ فيها الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة كانت سنة 2009.

بعد بضع سنوات أردنا تقييم هذا النموذج. كان هناك رأي داخل المدرسة مفاده أنه نجح جيدًا بالنسبة لبعض المواد الدراسية، ومع الطلبة الأكبر سنًا ومع الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي العالي. أثبت وجود التقييم الخارجي أنه تجربة مثيرة للاهتمام. هنا كانت مجموعة لم يكن لديها آراء قوية حول الموضوع تريد منا قبولها والتي قامت ببساطة بطرح الأسئلة والنظر في الأشياء وجمع البيانات بشكل عام. كانت استنتاجات وتوصيات الفريق محفزة للتفكير. كانت وجهة نظرنا أن النموذج قد كان إلى حد بعيد تطورًا ناجحًا أدى إلى تحسين جودة التعليم والتعلم بشكل كبير، لكننا نحن الذين نعتقد ذلك، ما أننا نحن الذين قمنا بتنفيذه. الأسئلة التي طرحها فريق التقييم جعلتنا نفكر فيما إذا كنا قد نفذنا المبادرة بشكل جيد أم لا. استخدمنا فرقًا أخرى من مراقبي الدرس للنظر

^v تهدف جولات التعلم للمعلمين مراقبة المعلمين الآخرين أثناء قيامهم بالتدريس من أجل الحصول على لمحة عما يحدث في الصفوف الدراسية لتقديم تعليقات غير تقييمية لتحسين وهي جزء من عملية التطوير المهني للمعلمين.

^a في أنظمة التعليم في إنجلترا وأيرلندا الشمالية وويلز وبعض دول الكومنولث الأخرى، تمثل المرحلة الخامسة، آخر ٣-١ سنوات من التعليم الثانوي (المدرسة الثانوية)، حيث يبدأ الطلبة (عادة بين سن ١٦ و ١٨ عامًا من العمر) الاستعداد لامتحانات المستوى المتقدم (أو ما يعادلها).

القسم الثاني:

أطر دعم قيادة المعلم

يحتوي هذا القسم من الكتاب على ١٢ فصلاً يقدمون قصصاً تجسد وتوضح المستوى الثاني والثالث لقيادة المعلمين المقترحة في مقدمتي لهذا الكتاب. وهذه المستويات هي التي يعمل فيها "المعلمون المتمرسون كميسرين لتدعيم قيادة المعلمين" وفيها "يتعاون المعلمون لتنظيم شبكتهم، البنية التحتية لبناء المعرفة". تمكن المعلمين ليس مجرد مسألة أن يسمح أولئك الذين يشغلون مناصب عليا للمعلمين بممارسة القيادة أو يمنحهم الإذن بممارستها. إنها في الواقع تتطلب التدخل الإيجابي لتشجيعهم وتمكينهم من القيام بذلك وأيضاً التوقع منهم أن يقوموا بذلك. سأستخدم كلمة "إطار" هنا لتعني أن الدعم يجب أن يكون على شكل مجموعة متماسكة من الاستراتيجيات.

يتضمن إطار الدعم برنامجاً يحتوي على سلسلة من الاجتماعات المخطط لها مقدماً، تُعقد في تواريخ محددة ولكل منها مدة محددة. ولدى البرنامج فترة زمنية محددة، عادة ما تتطابق مع السنة الدراسية، ويؤدي الانتهاء الناجح من البرنامج إلى الحصول على جائزة مثل شهادة أو في حالة الماجستير، درجة علمية. يتضمن الإطار أيضاً البنية التحتية التنظيمية التي توفر فرصاً للتشبيك من خلال المناسبات ومواقع الويب وغيرها من العمليات التي تساعد على التواصل والتفاعل. من الأمور الأساسية في هذا الإطار إدارة الموظفين على شكل فريق من المعلمين ذوي الخبرة، وربما العمل بمساعدة آخرين من خارج المدارس - مثل الأكاديميين أو موظفي المنظمات غير الحكومية - القادرين على العمل كموجهي برامج ومستضيفين لمناسبات التشبيك. ستعمل فرق كهذه معاً لتوضيح مبادئها للممارسة وتطوير فن التيسير. هذا ليس مجرد أسلوب شخصي يتم فيه إزالة التسلسل الهرمي من خلال المجاملات الشخصية والحوار الودي. يتطلب التيسير الاستخدام المتعمد والمخطط له للأدوات والتقنيات المصممة جيداً لتوفير التركيز والتحفيز والبنية للحوار الذي يمكن من خلاله للمشاركين من المعلمين توضيح قيمهم وأولوياتهم وإنتاج خطط عمل وأن يقدموا لبعضهم البعض فرص صداقة مهمة. وتمكّن أنشطة ورش العمل القائمة على هذه الأدوات المشاركون من تطوير قدراتهم القيادية، والتي تشمل المهارات والثقة في استخدامها. الجزء الأخير من الإطار هو خلق الظروف التي تعمل على تفضيل قيادة المعلمين داخل المدارس. تتضمن هذه الشروط الثقافة المهنية والهياكل التنظيمية والطرق التي يضع بها أعضاء فرق القيادة العليا، بما في ذلك مديري المدارس، ممارساتهم القيادية موضع التنفيذ.

تقدم الفصول التالية قصصاً لأولئك الذين شاركوا بشكل مباشر في توفير نوع الأطر المبيّنة أعلاه.

في الاختلافات في تجارب تعلم الطلبة في مراحل الدروس المختلفة وتوصلنا إلى استنتاج مفاده أن هناك الكثير من العمل الذي يتعين علينا القيام به إذا أردنا الاستفادة المثلى من آخر 25 دقيقة في الدرس الممتد لمدة 100 دقيقة. شعرنا بالقلق أيضاً من أنه مع إجراء تغييرات على نظام الامتحانات من قبل الحكومة، فإننا سنحتاج إلى النظر في تخصيص الوقت للمواد الدراسية. كان استنتاجنا النهائي هو الانتقال إلى يوم دراسي مكون من 4 حصص مدة كل حصة 75 دقيقة، دون الطلب ببساطة من المعلمين تقديم درس مدته 100 دقيقة في 75 دقيقة. بشكل عام، كان لتجربة الانتقال إلى دروس مدتها 100 دقيقة تأثير إيجابي على تجربة العديد من الطلبة في المدرسة ولكن ليس بما فيه الكفاية. ومع ذلك، فقد وسعت قاعدة المهارات البيداغوجية للمعلمين، وطورت لديهم مجموعة من المهارات التي تستخدم كثيراً في الدرس الممتد لمدة 75 دقيقة. كان استخدام المقيمين الخارجيين لتقييم أثر التغيير أمراً بالغ الأهمية في جعلنا ننظر إلى الأمور بأمانة وكان التقرير ذا قيمة هائلة في دعم تطوير الأساس المنطقي لنموذج المنهاج القائم على 75 دقيقة.

برنامج ماجستير بقيادة المعلم:

إنجاز في تطوير المدرسة والمعلم

شيليا بول، سارة لايتفوت وفال هيل

مقدمة المحرر

كانت شيليا بول معلمة مدرسة ثانوية بخبرة تمتد لمدة 20 سنة، وعملت مؤخرًا بوظيفة نائب المدير في أكاديمية أسباير Aspire Academy في هارلو. وهي حاليًا نائب قائد برنامج هورتسكام ميد¹ (HertsCam MEd) لقيادة التعليم والتعلم. علمت سارة لايت فوت في المدارس الابتدائية، وعملت كمستشار للسلطة المحلية وهي قد أنهت جزءا من دراسة الدكتوراه. هي حاليًا قائدة برنامج هورتسكام ميد. فال هيل هي مساعدة مدير المدرسة في مدرسة بيرشود الثانوية Birchwood High School في بيشوبز ستورتفورد وكانت قائدة برنامج ميد عند إنطلاقه في عام 2015.

إنهم يكتبون هنا نيابةً عن فريق التدريس الكامل في ميد الذي يضم حاليًا: ليز براون، معلمة في مدرسة سير جون لويس، هاريندين، تريسي جايتري، مديرة مدرسة وورملي الابتدائية، بروكسبون، كلير هيربرت، مديرة مدرسة بيرتري الابتدائية، ويلوين جاردن سيتي، جو هيويتسون، مدرس في مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية، ستيفنيج، جيني ماكلي، معلمة في مدرسة دام أليس أوين، بوترز بار، جو مايلز، نائب رئيس المدرسة في مدرسة سير جون لويس، هاريندين، أليس روكا، مديرة حضانة ومدرسة مورغانز الابتدائية، هيرتفورد، بول روز، مساعد مدير المدرسة في مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية، ستيفنيج، ماريا سانتوس-ريتشموند، مساعدة رئيس المدرسة في مدرسة سير جون لويس، هاريندين وأدريان فيال، منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة، في مدرسة وورملي الابتدائية، بروكسبون. إضافة إلى ديفيد فروست، عضو مجلس أمناء شبكة هورتسكام والذي يعمل كمستشار متطوع.

هذه اللائحة بالأسماء غنية عن البيان. يعد برنامج درجة الماجستير هذا إنجازًا جذريًا حيث يتم تدريسه من قبل المعلمين وهو مصمم لدعم تطوير الممارسة المهنية بطريقة مباشرة.

الماجستير بقيادة المعلم

نقدم في هذا الفصل برنامج الماجستير الجديد للمعلمين، هورتسكام ميد، ونستكشف ما الذي يجعله مميزًا. بدأ هذا البرنامج مع أول مجموعة من 16 مشاركًا من المدارس الابتدائية والثانوية في أيلول / سبتمبر 2015. تم اختيار مجموعة ثانية بنفس الحجم في أيلول / سبتمبر 2016. في وقت كتابة هذا الفصل، كان العمل جاريا على اختيار المجموعة الثالثة. وتتمثل أهم ميزتين من ميزات برنامج درجة الماجستير الممتد لسنتين الذي يخدم المعلمين وغيرهم من الممارسين في مجال التعليم، في أنه (أ) يقاد حقا بالمهنة، (ب) وأن تدريسه يتشكل من خلال "البيداغوجيا للتمكين" (فروست وآخرون، 2016). وسنستكشف هذين الجانبين في هذا الفصل، بالاعتماد على الأدلة التي تم جمعها من خلال المراقبة والتقييم الروتيني خلال العامين الأولين من عمل البرنامج.

لا يُدرّس هورتسكام ميد (HertsCam MEd) من قبل أكاديميين قد يفتقرون إلى المعرفة الداخلية للإطار المهني؛ ولا يمكن تفسيره على أنه تدريب "بحثي"؛ ولا تؤدي الافتراضات التقليدية حول كيفية إحداث المعرفة وتأكيد صحتها بالضرورة إلى

تطوير الممارسات في المدارس. إنه تدريس يقوده المعلم بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون. ولا تتمتع هورتسكام بصلاحيات منح الشهادات، ولكن منح درجة الماجستير أصبح ممكنا من خلال مصادقة جامعة هيرتفوردشاير. وتتوافق جدولة البرنامج مع اليوم المدرسي، ويُدرس في الصفوف الدراسية في نهاية الأيام الدراسية، ما نسمية "جلسات الشفق" (من الساعة ٤:٣٠ بعد الظهر - ٧:٣٠ مساءً). إضافة إلى ذلك، هناك مؤتمر مع إقامة لمدة يومين في عطلة نهاية الأسبوع يعقد في واحد من الفنادق في كل فصل دراسي. في مدرستي ودعم بناء الصفات الشخصية في الأطفال من خلال التعليم الضمني والصريح للفضائل ونمذجتها.

يتألف فريق التدريس من "باحثين ممارسين" (شولتز، 2010) يعملون حاليًا كمعلمين في المدارس الثانوية والابتدائية. وعلى الرغم من أن التعليم والقيادة المدرسية هما أهم شواغلهم، لدى أعضاء الفريق أيضًا خبرة في الكتابة للنشرات والمشاركة في المحاضرات العامة حول التعليم. أعضاء الفريق هم أيضًا خريجو البرنامج وبعض منهم يدرسون الدكتوراه بدوام جزئي. ولقد شاركوا أيضًا في البحث والتطوير على الصعيدين المحلي والدولي ونشروا ما كتبوه (مايلز، 2006؛ هيل، 2014 على سبيل المثال)، وبالتالي فهم قادرين على الاستفادة من خبراتهم المهنية اليومية ومعرفتهم الأكاديمية في تعليمهم للبرنامج وفي الإشراف الفردي. توضح الأدلة من المشاركين، وجامعة هيرتفوردشاير والمقيّمة الخارجية للبرنامج، مدى تقدير جودة هذه الميزة الفريدة للبرنامج.

أبرزت المقيّمة الخارجية قوة فريق التدريس في "جعل محتوى الدورة التدريبية مناسباً" ولاحظت الموجهة التي تعمل كحلقة وصل في الجامعة، أثناء زيارتها لجلسة الشفق، "الالتزام المشترك لفريق التدريس بدعم الطلبة" و "استخدام أنشطة منظمة" لدعم المناقشة وتنمية التفكير.

يجد المشاركون جلسات الشفق "رائعة" و "ملهمة". وقال أحد المشاركين ما يلي:

إنهم (قادة الجلسات) يفهمون التحديات والمشاكل التي نواجهها، وليسوا مجرد أشخاص يتكلمون عن المثالية. أنهم يفهمون القضايا التي نواجهها حول هذا الكلام.

كما يقدر المشاركون الدور الإشرافي الذي يلعبه فريق التدريس. بوصفهم "باحثين ممارسين"، يمكن لأعضاء فريق التدريس الاستفادة من ممارساتهم اليومية ومعرفتهم الأكاديمية لتوجيه وتنوير تفكير المشاركين. وتعتمد العلاقة بين المشارك والمشرّف أساسا على نموذج التوجيه. لدى المشاركين إمكانات داخلية ودور الإشراف هو إطلاق هذه الإمكانيات وتمكين المشاركين من حل المشكلات التي يطرحونها لأنفسهم (تولهيرست، 2010). علق أحد المشاركين على أن الإشراف "ضروري" وقال آخر "أنه مفيد للغاية في تركيز التفكير والتأمل". عند دعم كتابة المشارك، يقدم المشرّف إرشادات محددة له. وكمبتدئين في الكتابة الأكاديمية، يعبر المشاركون عن تقديرهم لمثل هذه التوجيهات: "إنها إيجابية حقًا، وهو نقد بناء للمهمة. منتظمة بما يكفي لتعديل المهمة وتحسينها بين توجيه وآخر."

البيداغوجيا للتمكين

تعتمد مقارنة تدريس هورتسكام ميد على قيم ومهارات المعلمين الذين يقومون بتصميم وتخطيط وتعليم الجلسات والأنشطة ذات الصلة. وترتكز هذه المقاربة على سبعة مبادئ بيداغوجية:

المبدأ 1: رعاية الهدف الأخلاقي كبعد لروح الكفاءة المهنية الممتدة²

هناك فهم مشترك بأن هدفنا الرئيسي هو تحسين فرص حياة الشباب في مدارسنا. لذا فإن تعزيز الغرض الأخلاقي هو بعد رئيسي لنوع روح الكفاءة المهنية التي تروج لها الدورة (فروست وروبرتس، ٢٠١٣)، وتم توضيحه للمرشحين أثناء مقابلة الاختيار. توضح التعليقات التالية كيف ساعد البرنامج حتى الآن في حشد غرضهم الأخلاقي.

^٢ يعبر المصطلح "باحث ممارس" عن مثل التميز المهني المرتكز على النظرية والبحث، والمستند إلى المعرفة التجريبية، وتكمن وراءه دوافع القيم الشخصية والالتزام السياسي والسلوك الأخلاقي.

^٣ تركز المهنية الممتدة على فكرة "الباحث النقدي" الذي يتبنى مقاربة تأملية وتنموية في مهنة البحث.

^١ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

إن فرصة التحدث عن الأشياء المهمة بالنسبة لي في عملي وقرائها تعطيني الإحساس بالثقة والقوة. والاستماع إلى الآخرين وهم يتحدثون أمر مثير للغاية.

الآن أفهم أن هناك لغة حولها وأفهم أن هناك آخرون يؤمنون بها. أنت لست وحيداً - الجميع يريد تحسين التعليم والتعلم. ضجيج الأحاديث بعد الجلسات مع أشخاص من نفس التوجه الفكري - تمكين وإثارة.

....شعور قوي بالغرض الأخلاقي. أكبر الاكتشافات في جميع جوانب ميد حتى الآن.

يتم رعاية القوة الذاتية الكامنة للمشاركين (جيدنز، 1984) وتعزيز قدرتهم على توجيه تعلمهم من خلال رفع درجة وعيهم، ومن خلال التأمل وتقييم أعمالهم (برنر، 1996). ويتم رعاية الإدراك المتنامي بأنهم مطورون للممارسة البداعية وأنهم نشطاء (سكس، 2003) بطريقة تعاونية، وكذلك من خلال العملية الفردية للتفاعل مع الأدب والكتابة.

توضح الأدلة من سير المشاركين التي توثق تصميمهم وتخطيطهم لمشاريع تطويرية مركزية الهدف الأخلاقي في تحقيق مشروع من شأنه التأثير على الممارسة في مدارسهم. هذا مقتطف كتبه أحد المشاركين:

.... ربما أقوى مكون فيها [خطة المشروع] هو الإحساس القوي بالأهداف الأخلاقية الشخصية والجماعية والذي أطلق بنائها وسيضمن الإتمام الناجح لها.

المبدأ 2: تمكين تطوير الممارسة المهنية من خلال تصميم وقيادة مشاريع التطوير

ويسترشد البرنامج بمفاهيم قيادة المعلمين غير المنصبة (فروست، 2014) ويستند عليها وبالعمل التطويري بقيادة المعلم (فروست ودورانت، 2003). يعتمد مفهوم القيادة غير المنصبة على الاعتقاد بأن المعلمين، بغض النظر عما إذا كانوا يشغلون مناصب مسؤولية أو أدوار قيادية رسمية أم لا، يمكنهم أن يقودوا التغيير والتحسين عند تزويدهم بالدعم المناسب. يتم تقديم مفهوم العمل التطويري وإعادة النظر فيه خلال البرنامج. ويتم تعريف أعمال التطوير على أنها: عمل استراتيجي ومركّز ومدروس يهدف إلى تحقيق تحسينات في الممارسة المهنية. يأخذ شكل عمليات تعاونية تتميز بأنشطة مثل التشاور والتفاوض والتفكير والتقييم الذاتي والمداولات التي تجري بتسلسل مخطط له.

يخبرنا المشاركون أن التوقعات بأن يقودوا مشروعاً تطويرياً تؤدي إلى شعورهم "بالقوة والقيمة والثقة". هناك إدراك بأن عملية قيادة أعمال التطوير، تعمل على تطوير "لغة القيادة" والتي يجدونها ممكنة بنفس القدر. تشير تعليقات المشاركين إلى أن فهمهم للقيادة قد تأثر من خلال عملية قيادة أعمال التطوير.

القيادة ليست بالضرورة أن تكون قيادة من خلال تصدر الصفوف الأولى؛ يمكن أن تكون متعلقة بالتأثير من خلال تبادل الأفكار مع الآخرين.

تعكس التعليقات أدناه القدرة التحويلية لتمكين المشاركين من قيادة أعمال التطوير:

يجربنا التوقع بأن نقود مشروعاً ما، بطريقة إيجابية، إلى الخروج إلى هناك وتطوير القيادة الحية.

أشعر بالقوة في القيام بأشياء كمعلم. قبل ذلك كنت أشعر أن كل التغيير سيكون بقيادة فريق القيادة العليا.

المبدأ 3: تدعيم تطوير مجتمع تعليمي يتيح فيه رأس المال الاجتماعي المعزز ازدهار الصداقة الناقدة

يتضمن تطوير مجموعة ميد كمجتمع تعليمي بناء ما يكفي من الثقة واليسر في التواصل مع الآخرين للسماح بمناقشة قوية يكون فيها كل عضو في المجموعة قادراً على تقديم التحدي والنقد. وتعتمد هذه الفرصة على النمو السريع للألفة والقبول المتبادل، وبالتالي يشتمل البرنامج على مؤتمرات مع إقامة لمدة قصيرة وكذلك استراحة مع المرطبات خلال جلسات الشفق. وتُظهر تعليقات المشاركين أنهم يقدرّون المجموعة المتنوعة من الفرص مثل

جلسات الشفق والمؤتمرات مع الإقامة والتوجيها ومناسبات الشبكة لتنمية الصداقة الناقدة. تصف تعليقات مثل "مثرية ومفيدة"، و"تعميق الفهم"، و"مثمر" و"يساعد في تركيز اتجاهي" كيفية تثمين هذه الصداقة الناقدة.

تشير التغذية الراجعة من المشاركين أيضاً إلى تقديرهم لفرص الصداقة الناقدة التي أنشأوها بأنفسهم مثل "رفيق المكتبة"، مع الاعتراف أيضاً بالدور الذي لعبه الفريق التدريبي في تهيئة الظروف لإزدهار الصداقة الناقدة.

المبدأ 4: تمكين التأمل في الخبرة والتفكير من خلال المشاركة في أنشطة الحوار.

تهتم هورتسكام ميد بتطوير المعرفة المهنية التي يكون فيها المشاركون منسحبين للمعرفة. يتم التحقيق بتجربتهم في الممارسة من خلال التأمل والمقارنة والتحليل، المدعم بأدوات تستخدم في جلسات البرنامج وعبر الإنترنت. يتم طرح الأطر المفاهيمية ووصف البحوث المستمدة من الأدب في المناقشة من أجل تعزيز فهم المشاركين. ويتم تقدير خلق الفرص لهذا بوضوح من قبل المشاركين كما هو موضح في تعليقاتهم التالية.

عندما نتاح لنا الفرصة للتحدث مع بعضنا البعض، يكون الحديث مفيد حقاً - إنه الأكثر فائدة.

بعد مشاركة مشاغي ثم خطتي المقترحة مع مختلف الحضور، تمكنت من صقل تفكيري ونواياي لتناسب المشاركين.

من خلال الاستماع إلى الملاحظات بعقل متفتح وسعي لفهم كل تعليق على أنه تعليق بناء، تمكنت من تطبيق نصيحة الآخرين لتحسين خططي.

لقد دهشت كيف أن أفكاراً قد صُقلت منذ بداية الوحدة، وسبب ذلك أننا قد شُجعنا على مشاركة تفكيرنا. لقد جعلني التحقيق الذي أجراه الآخرون معي أفكار وأعيد التفكير وأعيد الصياغة، وفي بعض الأحيان كنت أغي ما كتبت وأبدأ من جديد.

الفرص المنظمة للنشاط الحواري عبر الفوجين وداخل كل فوج هي شيء جديد هذا العام وهي تحظى بتقدير كبير، لا سيما من قبل مشاركي السنة الأولى.

المبدأ 5: بناء القدرة على التأمل الناقد والكتابة السردية التي يبنى فيها البحث العلمي والمعرفي المعمق حل المشكلات في السياقات المهنية

تبني هورتسكام ميد المعرفة الأكاديمية كمورد لا كمحتوى يتم نقله. ويتم استخدام مجالات المعرفة الرئيسية ومجالات الأدب ذات الصلة، إلى جانب الخبرات والأدوات المشتركة الحالية، لتمكين المشاركين من المشاركة في المناقشة والتأمل، مما يؤدي إلى تحليل سياقاتهم المؤسسية وتحديد شواغلهم المهنية والتشاور مع الزملاء وأصحاب المصلحة لوضع جدول أعمال للتغيير ولتصميم وقيادة وتقييم مشاريع التطوير. تم تصميم الواجبات لدعم قيادة المشاركين في أعمال التطوير بدلاً من اختبار إتقانهم للمعرفة.

تُظهر تعليقات المشاركين أنهم يقدرّون تشجيعهم على تطوير صوت نقدي والتفاعل مع الأدب بشكل نقدي "لا مجرد أن يتفقوا معه." بالنسبة لواح من المشاركين، كان لتطوير فن السرد النقدي تأثير كبير.

كان هذا الجانب هو الجانب الأكثر إثارة بالنسبة لي، وكان جانب منير للدورة. توسعت مكتبتي الشخصية.

المبدأ 6: التيسير والدعم من خلال استخدام الأدوات الاستدلالية والمفاهيمية التي تعمق فهم الموضوعات ذات الصلة بتطوير الممارسة التعليمية

تتميز الجلسات التي يتم تدريسها في هورتسكام ميد عادةً بأنشطة التفكير والمناقشة، والتركيز من خلال استخدام الأدوات التي تم وضعها للموضوع الأساسي المحدد. قد تكون هذه الأدوات في شكل قائمة بالفتات أو ربما مجموعة من الخطوات الإجرائية. تُظهر تعليقات المشاركين أن الأدوات تساعدهم على التأمل، والعصف الفكري والتفكير "بشكل منطقي". لقد وجدوا أن الأدوات "ملائمة" و "مثرية للتفكير" وهم يستخدمونها أيضاً لتطوير الممارسة في مدارسهم.

تصاعد وتصاعد قيادة

المعلم في مقدونيا

ماجدة جوزيفسكا وسوزانا كيراندزيسكا

مقدمة المحرر

ماجدة جوزيفسكا هي منسقة "مجتمعات التعليم المهنية" في مؤسسة خطوة خطوة للمبادرات التعليمية والثقافية في مقدونيا (Step by Step Foundation for Educational and Cultural Initiatives of Macedonia)، أما سوزانا كيراندزيسكا فهي مديرتها. كانت سوزانا إحدى المشاركات في ندوة عُقدت في بلغراد ودامت يومين في العام 2009، عندما قدم فريق من هورتسكام مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم في التحول التعليمي. إثر هذا اللقاء، حصلت مبادرة قيادة المعلم الدولية ITL International Teacher Leadership على تمويل من منظمة المجتمع المفتوح (Open Society Foundations OSF)، ما مكن منظمات من دول عدة في غرب البلقان من إطلاق برامج تدعم قيادة المعلم على نطاق محدود. أطلقت برامج مماثلة في 15 بلداً في العام 2010، لكن لم تُدْم أغلبيتها أكثر من عام أو عامين. في حال مقدونيا، لم تدم قيادة المعلم وحسب، بل ازدهرت وباتت بعداً رئيسياً في برنامج على نطاق البلد لدعم المعلم وتطوير المدارس. أظن أن ذلك يُعزى إلى الـ "نحن" (nous) الاستراتيجية التي أظهرت عنها مديرة "خطوة خطوة". تمتعت سوزانا بالرؤية لملاحظة كيف يمكن أن تكون قيادة المعلم مفتاح تحقيق أهداف برامج أخرى يتم أصلاً تمويلها. بالتالي، أصبحت ماجدة جوزيفسكا التي قصدنا معاً جامعة كامبردج للحصول على شهادة الماجستير منسقة مكون "مجتمعات التعلم المهني" ضمن مشروع "القراء كقادة" Readers as Leaders' الممول من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (US Agency for International Development USAID).

قد يبدو ذلك متناقضاً، لكنني أريد أن أسلط الضوء على الرابط الموضح في هذا الفصل بين، رؤية المعلم المهنية التي تبدو فردية وتحريية حيث تكون رؤية المعلم لما هو مهم هي في الصدارة، من جهة، ومن جهة أخرى، التخطيط المركزي من قبل منظمة غير حكومية من خلال برنامج وطني ممول من الخارج. هذه ليست مقاربة الإصلاح من الأعلى إلى الأسفل التي قد يشك البعض فيها. بالنسبة لي، القصيد هو أنه يمكن لمنظمة كثيرة الموارد مثل "خطوة خطوة" أن توفر التسهيلات المنتظمة التي تؤدي إلى تمكين المعلم. وثمة درس هنا لصناع السياسات الذين يبحثون عن سبل لإحداث التغيير المنتظم.

قصة ماجدة وسوزانا

تتسابق الدول بشكل دائم إلى تحقيق أعلى النتائج في الاختبارات الدولية الموحدة (مثلاً برنامج التقييم الدولي للطلبة Programme for International Student Assessment PISA، والدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study TIMMS) لأنه يقع على عاتقها توفير طريقة لمقارنة مستويات نجاح نظم التعليم الوطنية. يُعزى تحسن الأداء في التصنيفات المماثلة إلى التطبيق الناجح للسياسات عوضاً عن التعليم عالي الجودة، ومع ذلك غالباً ما توجه أصابع الاتهام إلى المعلمين عندما لا تتحسن التصنيفات. يحب المعلمون عموماً جوانب مهنتهم التي تتيح لهم التركيز على تعليم الأولاد والتواصل معهم، ومساعدتهم في التحول إلى مواطنين مسؤولين. لكن غالباً ما يشعر المعلمون المقدونيون أن جهودهم غير مقدرة بما فيه الكفاية، وأن استقلاليتهم تُحد بشكل متزايد نتيجة القوانين الحكومية التي تعاقب على القيام بالتجارب وتصنف كل اختلاف في عملية التعليم الحساسة وتضفي طابعاً رسمياً

الأدوات عن الدورة كانت مفيدة وذات صلة. لقد قمنا بتصميم أدواتنا وكانت لنا فرصة تجربتها.

المبدأ 7: بناء المعرفة المهنية وتعزيز الإلهام المتبادل من خلال تنظيم التشبيك وفرص المشاركة الدولية

يتضمن بناء المعرفة المهنية من خلال التشبيك وجود فرص للمشاركين لتبادل الوصف السردى لمشاريعهم التطويرية. يتم بناء المعرفة عندما يخضع السرد للمناقشة مما يؤدي إلى تعزيز فهم جوانب معينة من الممارسة وعملية التغيير، وهي نتيجة مفاجئة لبعض المشاركين:

قبل هذه الدورة لم يكن بإمكانني التفكير أن بالامكان بناء المعرفة من التجربة دون الحاجة إلى وجود خبير. كنت أعتقد أنه يجب علي البحث على الإنترنت أو في الكتب، ولكنني أدرك الآن أنه بإمكانني خلق المعرفة مع الآخرين.

إلى جانب تطوير الدراية الفنية والبصيرة هناك أيضاً بناء روح الكفاءة الذاتية الجماعية وتعزيز الغرض الأخلاقي. خلال العام الدراسي، يساهم المشاركون في مناسبتين على الأقل من بين ستة من المناسبات الخاصة بالشبكة وبالمؤتمر السنوي. وفي هذه المناسبات، يقدر المشاركون "فرص الدردشة مع الآخرين الذين يعانون من مشاكل أو يعملون على مشاريع مماثلة". "تساعد" الفرصة لمناقشة المخاوف المهنية "بجد في تطويرهم في العقل".

التحديات والتطلعات

على الرغم من النجاح الكبير كما يتضح أعلاه، فإن البرنامج لا يخلو من التحديات. والأمر المهم هو أن ما تم تعلمه هذا العام هو أن التطوير الاستراتيجي ضروري لضمان اتساق جودة البرنامج واستدامته. لقد مكّنا توسيع فريق التدريس واستحداث دوري قائد برنامج ميد ونائب رئيس برنامج ميد من تطوير استراتيجيات الدعم لفريق التدريس مثل ورش عمل وضع العلامات والتخطيط للاجتماعات وضمان الاتصال المنتظم مع الموجهين العاملين حلقة وصل "Link Tutor" مع الجامعة للتأكد من أن الجودة الأكاديمية مضمونة ومعززة.

أخيراً، وبينما نحن في صدد اختيار المجموعة الثالثة، فإننا نطمح إلى تطوير برنامج قيادة التعليم والتعلم الخاص بهورتسكام ميد إلى برنامج دولي ولقد بدأنا بالفعل في تطوير شراكات مع منظمات مناسبة في الكثير من أنحاء العالم. إننا نرغب في تطوير برنامج يمكن أن يفتح إمكانات أعضاء مهنة التدريس للمساهمة في الإصلاح التعليمي وبالتالي تحسين فرص حياة الشباب أينما كانوا.

عليه. ونظراً إلى ضعف استعداد المعلمين لمواجهة تحديات صف حديث متعدد الثقافات، تضمنحل ثقتهم بأنفسهم.

قد نجادل أنه لا بد من تطوير جودة المعلم والحكم عليها على نحو أكثر شمولية، تبعاً لمفهوم "هويل" (2008) المتعلق بالمهنية "الممتدة". أثار اهتمامنا أن نتعلم أن قيادة المعلم غير المنصيبة، كما تُمارس ضمن شبكة هورتسكام، تدعم تطوير مهنية مماثلة ممتدة من خلال التزامها بدعم كفاءة المعلم صوتاً وقيادة (بانغز وفروست، 2015). وأظهرت نتائج الدراسة الاستقصائية التي أجرتها وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة والتي شملت المعلمين، الحاجة إلى مقارنة مماثلة لتطوير المعلمين والابتكار في الممارسات المهنية.

أنشأ فريق ضمن مجموعة "القيادة للتعليم" (Leadership for Learning) في جامعة كامبريدج أداة لدراسة استقصائية دولية مكلفة من قبل الدولية للتعليم (بانغز وفروست، 2012)، وتم تكييف هذه الأداة واستخدامها للنظر في كيف يحدد المعلمون المقدونيون جوانب هويتهم المهنية. أظهرت النتائج الحاجة إلى دعم المعلمين لتطوير مجتمع مهني يسمح لهم بالعمل معاً من أجل تحسين التعليم من خلال نشاط مهني حقيقي.

قصة قيادة المعلم في مقدونيا: البدايات والنمو

خلال فترة 2010-2012، طُرحت قيادة المعلم غير المنصيبة في مقدونيا كجزء من مبادرة "قيادة المعلم الدولية" (International Teacher Leadership ITL)، المدمجة في مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للتعليم الابتدائي (فروست، 2011). تلقت المدارس الثانوية المعنية، بالإضافة إلى المعلمين التسعين الذين يعملون فيها، التوجيهات من فرق المتخصصين في مجال التعليم في كلٍّ من القطاعين العام والخاص الذين زاروا المدارس مرة في الشهر من أجل توفير الدعم. ركزت جلسات الدعم الأولى على تكوين فهم مشترك لدى المعلمين حول فلسفة قيادة المعلم غير المنصيبة؛ ثم أصبحت الجلسات اللاحقة أكثر تركيزاً على المدرسة، محللة حاجات المعلمين ومنافع هذه المقاربة المتصورة، واستخدمت الأدوات والوسائل الواردة في كتيب المعلم الصادر في إطار مبادرة "قيادة المعلم الدولية". تم التركيز بصورة خاصة على أهمية تشكيل محافظ تطوير شاملة، وإثبات نشاط المعلمين وما يتعلمون منها. ومن خلال اكتساب عادة جمع الأدلة، كان لدى المعلمين ما يزيد عن مجرد مصادقة لفظية عن عملهم الشاق ونجاحاتهم. استناداً إلى قصص المعلمين وتقارير المرشدين، يمكن تلخيص أهم إنجازات مبادرة "قيادة المعلم الدولية" في مقدونيا على النحو التالي:

- إنشاء مجتمعات تعلم تستند إلى المدارس
- تحسين المهنية وتعزيز ثقافات التعلم المدرسية
- تكوين حس الملكية وزيادة مستويات الكفاءة الذاتية

كانت هذه الأنشطة والنتائج مشجعة للغاية في ما يتعلق بدعم توسيع نطاق المشروع. أصبح من الواضح أن كل المبادرات أو الإصلاحات المستقبلية في نظام التعليم، لا سيما تلك المتعلقة بالتعليم، تستوجب وجود مجتمع تعلم يقوم بوظائفه من المعلمين ضمن المدرسة. يسمح ذلك باستيعاب إرث التدريب والدوات وورش العمل وغيرها من أشكال التطوير والابتكار المهني، وممارستها، وتعديلها وترسيخها في السياق الخاص بالمدرسة.

يستخدم مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية "القراء كقادة" "Readers as Leaders RAL"، والذي يركز على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلبة في الصفوف المبكرة، مقارنة قيادة المعلم غير المنصيبة من أجل تحقيق أهدافه. تشارك في هذا المشروع 65 مدرسة في شتى أنحاء مقدونيا. تضم مجتمعات التعلم في المدارس الـ ٦٥ المرشدين المعينين، والمهنيين في مجالات مختلفة في نظام التعليم: معلمون ذوو خبرة في التعليم الابتدائي، التربويون المدرسون، المدراء، أساتذة الجامعات، المفتشون التربويون وغيرهم من المهنيين في مجال التعليم. خلال الاجتماعات الشهرية، أنجزت مجتمعات التعلم، بتوجيه من مرشديها، مجموعة متنوعة من المهام التي تشمل تشكيل الهياكل المهنية والتنظيمية، والتخطيط لأنشطة التطوير ولعمليات التدخل في المدرسة/الصفوف وإجرائها. ووفر بعدها المعلمون ملاحظاتهم حول كفاءة هذه التدخلات.

يوفر مجتمع التعلم مكاناً آمناً للحوار المهني الذي يتناول أهم المسائل التي تواجهها المدارس. الهدف هو بناء مجتمعات

من المهنيين الذين يعتمدون على قيم بعضهم البعض المشتركة المتعلقة بالتعليم والالتزام بالتعلم مدى الحياة بصفته الوسيلة الرئيسية لإحداث التغيير الإيجابي. ونعلم استناداً إلى خبراتنا السابقة أن التدخلات صغيرة النطاق والمركزة يمكن أن تكون أكثر فعالية بكثير لتحسين الممارسات، وإن كان في مجتمع معقد سياسياً مثل مقدونيا، لأنها تتمتع بفرض أفضل ليتم ترسيخها في ثقافة التعليم في المدرسة. توفر هذه الهيكلية نسيجاً ضاماً بين التدريب وممارسات المدرسة والإصلاح، وتشكل أساساً جيداً للتطوير المهني المحلي في المدارس، ما يجعلها أكثر استدامة. صُممت أهداف البرنامج ومهامها من أجل دعم المعلمين للتركيز على مشاريع/أنشطة التطوير الفردي، واكتساب عادة جمع الأدلة من خلال تطوير المحافظ، وتعزيز التفكير وإدراك الإدراك، وحث المشاركة في إنشاء الشبكات الاجتماعية بهدف تحسين الممارسات وتوسيع نطاق التأثير.

تركز أنشطة التطوير الفردي على التحديات المرتبطة بالإلمام بالقراءة والكتابة والحساب بما يتماشى مع أهداف مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. تصمم أنشطة التطوير كي يتم إجراؤها خلال العام، إلى جانب جمع الأدلة بشأنها في حافظة خاصة بالأدلة. يشمل ذلك الأدوات والوسائل المنجزة، والتعليقات التي يقدمها المعلمون وزملاؤهم، وملاحظات المشاورات، وعمل الطلبة، والمهام المنجزة التي يطلبها المرشدون، وغيرها من الأعمال الأخرى.

يصف المعلمون كيف تؤدي حافظة التطوير إلى تقصير وقت التخطيط في المرة اللاحقة، وكيف تساعدهم في تنظيم تدخلاتهم وتوفير سبل المقارنة والتواصل مع المعلمين الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، تقدم عملية توثيق التدخل الذي يقوم به المعلم في صف ما المعلومات للمعلم نفسه حول التفكير المنطقي وعملية التعليم، ما يشكل عاملاً أساسياً في أي نوع من أنواع الابتكار والتطوير المهني. على الرغم من الشكوك الأولية في كمية المعاملات الورقية والطبيعة غير التوجيهية للأدوات والوسائل المعتمدة في مقارنة قيادة المعلم غير المنصيبة، لاقى المعلمون النجاح الكبير في توثيق أدلة مجدية حول عملهم التطويري وفي استخدام الحافظة كدليل وسجل لدعمهم في تحسين ممارساتهم وممارسات زملائهم.

يشكل التأمل وإدراك الإدراك مجالين من التعلم يهدف مجتمع التعليم القائم على قيادة المعلم إلى تعزيزهما. يُعرف ذلك بأن ينظر الفرد بعين ناقدة إلى العملية التي يقوم هو بها من أجل اكتساب المعرفة. بالرغم من أن ذلك قدرة عالمية، إلا أنها لا تزال مهارة يمكن تعلّمها واتقانها (ليفينغستون، 1997). تعلّمنا من خلال دراسة فهم المعلمين لكيفية تعلّمهم، ومن خلال تجريد الجانب الأهم في شيء ما، وتصميم التدخلات القابلة للقياس والتحقيق والملائمة لسياقهم (المختبر التعليمي الإقليمي الشمال وسطي، 1995) (North Central Regional Educational Laboratory). ، أنه بالإمكان تعميق مدى هذا التعلم القائم على التفكير. غالباً ما يكون هذا النوع من التأمل سطحياً ونادراً ما يستخدم. ونسعى من خلال البرنامج إلى تطوير هذه المهارة، أي التعلم مدى الحياة.

ترمي فعاليات إنشاء الشبكات الاجتماعية إلى منح المعلمين فرصة مواصلة الحوار حول الممارسات التربوية الجيدة، من أجل معالجة التحديات التي تطرأ على مهنة المعلم ومكانته. جمعت فعاليات إنشاء الشبكات التي نظمناها حتى اليوم مجتمعات التعلم من مدرستين إلى أربع مدارس، حيث تكون إحداها المضيف، والأخرى (الأخريات) الضيوف. وفي هذه المناسبات الودية جداً، يتم إيجاد توازن بين التنشئة الاجتماعية من جهة وتبادل المعرفة في إطار أقل رسمية من جهة أخرى، إذ يتبادل المعلمون أنشطتهم من خلال العروض والملصقات. والفكرة هي أن العلاقات التعاونية هذه ستصبح جزءاً من عادات المدرسة، وستوفر سبلاً أكثر تنوعاً من أجل إحياء التواريخ المهمة في المدرسة وتوسيع نطاق فرص التطوير المهني. كما تربط فعاليات إنشاء الشبكات المعلمين كمهنيين في ما بعضهم، ما يسمح لصوتهم بأن يُسمع، ويحسن مكانة النشاط المستقبلي بقيادة المعلم ومعناه.

الملاحظات الختامية

يستوجب التعليم الفعال الذي يمكننا جميعاً من أن نصبح مواطنين منتجين ومسؤولين اجتماعياً تغييراً في نظام التعليم وفي طريقة تطوير المعلمين. ناقشنا أعلاه أن الاتجاه نحو الاعتماد دوغمانياً على ما يحققه الطلبة من أجل تقييم المعلمين هو في آن معاً اختزالاً ومعيب منهجياً (ريغلي، 2004)، نظراً إلى أنه يركز على كفاءة التعليم. غني عن القول إن الكفاءة ضرورية من أجل النجاح في أي مهنة كانت، لكن هذه المقاربة توفر قدراً محدوداً جداً من المعلومات المفيدة حول كيفية اختيار المعلمين الجيدين وتدريبهم وتطويرهم بشكل دائم. أنتج العديد من الدراسات لوائح طويلة من الكفاءات والخصائص الشخصية الرئيسية للتعليم ذي الجودة،

بناء روح الكفاءة المهنية لمربي السنوات المبكرة من خلال القيادة غير المنصبية

سارة لايت فوت

مقدمة المحرر

سارة لايت فوت هي خبيرة في شبكة هورتسكام، وقد تخرجت من برنامج الماجستير في عام ٢٠٠٣ في وقت لم يكن قد تم بعد تأصيل مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم في برامج هورتسكام. انضمت بعد ذلك إلى فريق تدريس ميد وكانت بالتالي جزءاً من عملية تحسين وتوضيح مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم. كانت سارة جزءاً من الفريق الذي قاد عملية إعادة التحقق الخاصة ببرنامج الماجستير في الفترة ٢٠١٤-٢٠١٥ وهي الآن قائدة للبرنامج. قبل بضع سنوات، قادت مناقشة حول مستوى شهادتنا، والعمل التطويري بقيادة المعلم على مستوى المدارس والذي بدا وكأنه في الغالب تأسس في المدارس الثانوية مع مشاركة عدد صغير فقط من المشاركين من المدارس الابتدائية. قررت سارة معالجة هذا الخلل والنظر في ما قد يلزم القيام به لتمكين المنهجية من العمل أيضاً مع معلمي الأطفال الصغار. تؤكد قصتها في هذا الفصل رؤيتها.

قصة سارة مفيدة حيث أنها تظهر بوضوح كيف بإمكان قيادة المعلم أن تكون هي الأساس لتطوير روح الكفاءة المهنية "professionalism" للممارسين بغض النظر عن مناصبهم المهنية أو أدوارهم في نظام التعليم. وهذا له آثار على توفير التعليم على مستوى العالم حيث تكافح الحكومات لمواجهة التحدي المتمثل في تجنيد أعداد كافية من المعلمين وتدريبهم، وحيث تكافح الأسر لإيجاد طرق لدعم تنمية وتعلم أطفالها الصغار مع الاضطرار أيضاً إلى العمل لكسب العيش.

قصة سارة

كان تركيز بحثي للدكتوراه مدفوعاً بالمحادثات مع ممارسي السنوات المبكرة ومساعدتي التدريس وممرضات الحضانه ومعلمي السنوات المبكرة ومعلمي المدارس الابتدائية الذين قابلتهم خلال عملي كمستشارة تعليمية للسنوات المبكرة. وعلى الرغم من أن البعض بدا متحمساً للابتكارات الحديثة في السياسات، وحريصاً على الالتحاق بالبرامج التي تمنح وضعاً احترافياً أو ملهما بسبب التدريب الذي قدم مؤخراً أثناء الخدمة، لإجراء تغييرات على بيئات الصفوف الدراسية، بدا العديد من الآخرين مرتبكين من معدل التغيير داخل القطاع وما بدا وكأنه تكثيف متزايد لظروف العمل. وصفوا مجموعة من المشاعر بما في ذلك خيبة الأمل من دورهم، والشعور بفقدان السيطرة على ممارستهم اليومية والقلق من الضغط الزولي المتصور لإعداد الأطفال للمرحلة الرئيسية (المرحلة الأولى). وعلى الرغم من سنوات خبرتهم الطويلة في التدريس، شعر البعض بأنهم مجبرون على أن يكونوا مجرد فنيين أو مرسلين محايدين للمعرفة بدلاً من يكونوا مربين أو مشاركين في بناء المعرفة مع الأطفال (دالبرغ، موس وبنس، 2007).

سلطت دراسة استكشافية لاحقة مع مجموعة من ممارسي السنوات المبكرة الضوء بشكل خاص على درجة القوة

وتم قبولها عموماً ولم تقابل إلا بالقليل من النقد أو المعارضة. لكن تطوير مهنة التعليم يعتمد على الهدف والمسؤولية الأخلاقية (كورتاغين، 2004)، ما لا يمكن قياسه. عوضاً عن ذلك، غمة حاجة إلى تكوين فهم أكثر شمولية للتعريف الحقيقي للمعلم الجيد. المعلم الجيد هو الذي يجمع ما بين إتقان المادة والكفاءة البيداغوجية، وهؤلاء المعلمون محفزون للعمل ويرشدهم هدف أخلاقي في عملهم هذا. لديهم شغف تجاه التعلم مدى الحياة وتجاه التغيير الإيجابي بما يتخطى الحواجز الرسمية لدورهم.

أشارت الدراسة الاستقصائية إلى الثغرات الكبيرة المذكورة أعلاه بين حاجات المعلمين وأعمال الحكومة، كما شددت على مستوى انعدام الثقة المتبادل بين الطرفين. تحتاج طريقة رعاية روح الكفاءة المهنية التي تشبه كثيراً ما أطلق عليه هويل "المهنية الممتدة" (2008) إلى عكس أوجه تعقيد الخصائص التي يبرهن المعلمون عنها. تعكس الفلسفة التي مفادها أن كل معلم يتمتع بالقدرة على قيادة تأثير إيجابي (فروست، 2014) هذه القيم، وبالتالي تم إدماجها كمبدأ كامن في مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية "القراء كقادة". توفر منهجية برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم هيكلية للعمل المنهجي من أجل معالجة المسائل التي يؤمن المعلمون أنفسهم أنها مهمة من أجل تحسين ممارساتهم، ومنحهم مكانة الخبراء في خبرتهم ومهاراتهم الخاصة. فهي تمنحهم حرية الاختيار والإجراء والإشراك وحرية استخدام الموارد التي يرونها ضرورية ليس فقط لإحداث تغيير إيجابي في صفوفهم، بل أيضاً من أجل إحداث التأثير على نطاق أوسع.

يمكن القول إن إنشاء شبكات المعلمين التي تسعى جاهدة إلى إيجاد سبل تحسين مكانة مهنة التعليم والمشاركة بشكل مستمر في أنشطة التطوير المهني يُطلق نقاشاً عالمياً حول إعادة تعريف مهنة التعليم، وهو حوار بقيادة المعلمين. نادراً ما يسعى صناع السياسات إلى الحصول على آراء الممارسين حول ما تقتضيه الحاجة ضمن المهنة، وبالتالي تفشل العديد من الإصلاحات التعليمية أو يتم تنفيذها بشكل مصطنع. الطريقة الفضلى من أجل معرفة ما إذا كان التدخل فعالاً هي سؤال الأشخاص المتأثرين به واستشارتهم في عملية التصميم. يمكن أن يشكل ذلك بداية حركة لإعادة المعلمين إلى قلب عمليات اتخاذ القرار. بذلك، ستستند السياسات وعن حق إلى المعلومات التي تقدمها الممارسة، بدلاً من العكس.

¹ موقف مستند عقائدياً ومواقفياً وفكرياً ومعرفياً يتخذ الفرد فيما يتعلق بممارسة المهنة التي ينتمي إليها والذي يؤثر على ممارساته المهنية.

بدأت هذه المقاربة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مرتبطة بمفهوم "روح الكفاءة المهنية الممتدة"، وهو مصطلح استخدمه هويل.

بالنسبة لأولئك الذين كان التعليم بالنسبة لهم نشاطاً عقائدياً، والذين سعوا لتحسين الممارسة من خلال القراءة ومن خلال الانخراط في التطوير المهني المستمر، والذين عملوا بشكل جماعي بسعادة، والذين وضعوا ممارسة الصف في إطار اجتماعي أكبر (هويلي، 2008:29).

كان تفسير فروست (2013) لروح الكفاءة المهنية كطيف من مجموعات من الخصائص البديلة، كما هو موضح أدناه (أو في الصفحة المقابلة حسب التقييم) إطاراً مفيداً بالنسبة لي لأضعه في اعتياري عندما خططت لتدخل لتوفير فرص التطوير المهني لشبكتي من ممارسي السنوات المبكرة.

استفدت من تجربتي كعضو في مجموعة إدارة شبكة هورتسكام خلال عملية التخطيط هذه. توافقت مبادئ نظم القيادة غير المنصبة والدعم المصممة لتمكين المعلمين من الانخراط في أعمال التطوير الاستراتيجية والتعاونية التي يقودها المعلم بشكل جيد مع أهداف الخاصة لتطوير وتوفير الفرص التي من شأنها أن تساعد في بناء مهنة الممارسين. القصص والروايات التي تعرض هذه الأعمال للقيادة غير المنصبة وتأثيراتها التحولية موثقة جيداً ووفيرة (فروست، 2014)، وقد جعلتني متفائلة بحق وشجعتني.

مفهوم القيادة أمر بالغ الأهمية في طريقة العمل هذه. تظهر رؤية القيادة باعتبارها علائقية وتعاونية ومرتبطة من داخل قطاع السنوات المبكرة (سراج وهاليت، 2014؛ رود، 2013). وهذا يناقض مع المقربة التي يتم فيه تعيين قادة المعلمين داخل المدرسة، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية (انظر كاتزغير ومولر، 2001؛ وغروثر، كاغان، فيرجسون وهان، 2002)، وفي المملكة المتحدة حيث يوجد نمط معقد من الأدوار الرسمية للمسؤولية (سوبوفيتز، 2015). بدلاً من ذلك، يُنظر إلى القيادة على أنها نشاط شامل، ومسؤولية جميع العاملين في مراكز الأطفال، في البيئات الخاصة، والتطوعية والمستقلة، ومرحلة التأسيس للسنوات المبكرة (ناتراون، 2012). يقدم كل من ماك دويل وموراي (2012)، نموذجاً لـ "القيادة الداخلية" يتوافق مع توصيف هيل (2014) لـ "القيادة غير المنصبة" في هورتسكام. بالنسبة لهما، تعتبر القيادة في السنوات المبكرة "غير هرمية ومرنة وسريعة الاستجابة" بنفس القدر وقد "تظهر في أي مستوى من مستويات المؤسسة أينما توجد المعرفة أو الخبرة المناسبة أو المبادرة ومع القدرة على التعامل مع التحديات والفرص (ماك دويل- كلارك وموراي، 2012:33). في صميم هذه الصياغة للقيادة تطور الممارسة، وتعزيز التعلم والتنمية والرفاهية للأطفال والشباب. كلاهما ينقل التركيز من القيادة الرسمية، المرتكزة على الإعتبار الشخصي والمنصب، إلى تعزيز القيادة باعتبارها "بُعْداً من أبعاد كوننا بشراً" (هيل، 2014:74).

أردت إنشاء هياكل واستراتيجيات تمكنهم من يضعوا موضع التنفيذ روح الكفاءة المهنية الممتدة، من خلال قيادة الابتكار، وبناء المعرفة المهنية، وتطوير القدرات القيادية، والتأثير على الزملاء وتطوير الممارسات في بيئاتهم. جندت 14 مشاركا من مختلف المدارس والبيئات للمشاركة في المجموعة الأولى للعمل التطويري بقيادة المعلم الخاصة بالسنوات المبكرة. كان من بينهم: أربعة من ممارسي السنوات المبكرة، ومعلمين اثنين من معلمي السنوات المبكرة، واثنين من معلمي المدارس الابتدائية، وأربعة معلمين من معلمي الحضانات، وقائد واحد من قادة مرحلة ما قبل المدرسة، ومساعد تدريس واحد جاءوا من الحضانات والمدارس الابتدائية ومراكز الرعاية النهارية والمراكز المجتمعية الخاصة بالأطفال قبل سن المدرسة ومراكز الأطفال. واستضافت واحدة من دور الحضانة الجلسات.

كانت السبل التي وضع في المشاركون مهنتهم موضع التنفيذ، لا سيما فهمهم لعناصر ممارسات القيادة والسلوك ونظرتهم لأنفسهم كمحترفين مثيرة بالنسبة لي. وسأركز الآن على ثلاثة أمثلة توضيحية.

مشروع كيلى ماري: العمل الناشئ عن التفكير

داخل شبكة هورتسكام، يتم تفعيل قيادة المعلمين من خلال العمل التطويري بقيادة المعلم. وما يلفت الانتباه من الأدلة هو الأهمية المركزية للرعاية الجيدة باعتبارها محركاً لتحسين الممارسة المهنية وممارسة القيادة. تحدثت هنا كيلى ماري، ممارسة في الحضانة، عن كيف أزعجت ملاحظاتها للأطفال وهم يلعبون. باستخدام معرفتها بتطور الطفل واستناداً إلى المعرفة التي اكتسبتها سابقاً من الدرجة العلمية التي حصلت عليها في العلاج عن طريق الفن، كانت قادرة على شحذ مخاوفها إلى التركيز الذي يمكن التحكم به من أجل التنمية. تم اقتباس ما يلي من سيرتها.

مشروع كيلى - ماري

لغة خفية: تطوير لغة العواطف من خلال الاستكشاف الحسي

كنت قلقة بشأن مجموعة من الأطفال. ظننت أن ليس لديهم تجربة حسية كافية كأطفال ورضع. سألت نفسي - إذا لم يكن لدى الأطفال هذه التجارب الاستكشافية المبكرة، فما الذي يمكنني القيام به لتحسين تعلمهم وكى أدمع أيضاً مقدمي الرعاية لهم ؟ تحدثت إلى أولياء الأمور في مقابلة أولياء الأمور والمعلمين وسألتهم عن أفكارهم حول التجارب الحسية. كان هذا بادئة لحوار حول كيفية دعمهم لتعلم أطفالهم بطرق بسيطة في المنزل.

استجوبت الزملاء حول تجاربهم الخاصة في اللعب الحسي وأيضاً ما وفرناه لذلك في الحضانة. قدت عملية التغيير داخل فريقنا. طورنا طرق جديدة لدعم وإشراك الأطفال في التجارب الحسية خلال فرص التعلم بمبادرة من الطفل وجعلناه جزءاً لا يتجزأ من روتين ممارستنا. كان من الواضح أن مشروعى قد مكّن زملائي من اكتساب وعي أكبر بمركزية التجارب الحسية في تطور لغة الأطفال ونموهم العاطفي.

لم يقتصر تركيز كيلى ماري فقط على قضية تهمها، بل إنها تعاونت مع زملائها لتخطيط وقيادة عمليات التغيير، وجمع وتفسير الأدلة عن تأثير ما قاموا به، وتبادل فهمهم المعزز مع الأسر. وبقيامها بذلك، ألهمت الزملاء للعمل على تغيير الأمور للأفضل بالنسبة للمجتمع بأكمله. هذا مثال جيد لما قد يصفه ماك دول - كلارك وموراي (2012: 82) بأنه "قدرة تحفيزية منتشرة". تركيزها على التطوير لا ينبع من العدم. مصدره من داخل كيلى - ماري نفسها، وكما لاحظ مويلز (2001) وتغارد (2011)، فإن هذا يكمن في الالتزام برفاهية الأطفال الصغار وأسره. تمت عملية القيادة وتطور من ارتباطها العاطفي ومن ملاحظة الأطفال الصغار.

يوضح المثال التالي أداة استخدمت في وقت مبكر من جلسات البرنامج لتمكين المشاركين من التخطيط بشكل استراتيجي لقيادة التغيير المتجذر في الاهتمامات المهنية.

مشروع سارة: تحقيق ما نصبو إليه

في نموذج هورتسكام، يتم صياغة قيادة المعلم على أنها العملية التي يشارك فيها المعلمون في النشاط الذي يصفه فال هيل أدناه:

... توضيح قيمهم، وتطوير رؤيتهم للممارسة المحسنة والتصرف بشكل استراتيجي لتحريك العمليات التي يتم فيها جذب الزملاء إلى أنشطة مثل التقييم الذاتي والابتكار (هيل، 2014).

يعتبر تمكين المشاركين من إدراك أن القيادة عملية استراتيجية أمر أساسي. ركزت الجلسة الثانية للبرنامج بشكل خاص على تمكين المشاركين من تصميم خطة من شأنها معالجة اهتماماتهم المهنية. لذلك، فإن كل خطة مشروع كانت مشخصة وذات صلة بسياق المشارك على الرغم من تشجيع جميع المشاركين على وضع القيادة والتعاون والابتكار موضع الصدارة في خطط مشاريعهم. كانت خططهم بصرية وموضحة للغاية برسوم بيانية، وذلك باستخدام أوراق كبيرة من أوراق السبورات الورقية مع خطوط وبيانات مكتوبة بأقلام التحبير وموضوع عليها أوراق ملاحظات لاصقة ملونة.

بدأت سارة خطة عملها من خلال تحديد شاغلها المبدئي باختصار بشأن مواصلة التقديم في بيئتها على ورقة ملاحظات كبيرة أرجوانية

اللون. على ورقة برتقالية كبيرة، مثلت الحالة المستقبلية المثالية بعد التصدي للشاغل والتصرف لتحسين الممارسة في بيئتها. من أجل المضي قدما، تم تحويل الرحلة بين هاتين النقطتين إلى مشكلة تتطلب الحل. عرضت العديد من أوراق الملاحظات الملونة أفكارها حول مكونات الخطة عبر الوقت، بما في ذلك الأنشطة والمهام الرئيسية والمواد والموارد والآثار المالية. والأهم أن سارة قد تشجعت على التفكير في فرص التشاور مع زملائها ومناقشة الجدوى والتقدم والأثر التدريجي للمشروع على جميع المعنيين ودمجهم في خططها. خصصت هذه النقاط الرئيسية لنقاط محددة في جدولها الزمني. ثم استخدمت الخطة كأداة للتأمل. قامت سارة بتعديل ووضع شروحات على رحلتها على مدار العام الدراسي لتوضيح كيف تغيرت الخطة وتحسنت مع سعيها لإحداث تغيير في بيئتها.

هذه المقاربة مشابهة لنموذج انغستروم (2000) الخاص بـ "عمل العقد" (knot working) والتي تقوم فيها مجموعة من الزملاء باستئصال الأسباب المشتركة لشاغل مشترك في الممارسة اليومية. ما هو مختلف هنا هو أن سارة تخطط لكيفية قيادة عملية التطوير بدلاً من مجرد إنشاء وإدارة إكمال عدد من المهام. نتيجة لذلك، شجعنا المشاركين في الجلسة على التفكير في سياق التغيير، وطرح التساؤلات حول الممارسة الحالية، والنظر في العقبات والاحتمالات الممكنة التي قد تنشأ، وتشارك هذه الملاحظات مع بعضهم البعض.

قدمت سارة التقييم التالي لهذه الأداة المعينة خلال برنامج التوجيه الشخصي.

كيفية تقسيم المشروع إلى أقسام يمكن التحكم فيها - فكرت في التحدي المحتمل والموارد التي قد أحتاج إليها والإجراءات اللازمة والتأثير المستمر. لقد ساعدني ذلك في إدراك وجود أجزاء مختلفة لمشروعي تحتاج إلى عناية. لقد ساعدنا جميعاً على أن نضع في الاعتبار حجم العمل الذي يجب أن يوضع في مشروعنا.

فهم سارة المتطور للقيادة كعملية هو واضح. تم بناء الفرص للمشاركين لتقديم نقد إضافي لقيادتهم وتلك التي يواجهونها ضمن بيئتهم في البرنامج على مدار العام الدراسي كما هو موضح أدناه.

مشروع فينيسيا: توسيع مفاهيم القيادة

يتعلق هذا القسم بنشاط يستخدم في البرنامج يهدف إلى تشجيع المشاركين على استكشاف فكرة القيادة غير المنصبة. شمل هذا استخدام المشاركين لمجموعة متنوعة من المواد في إنشاء توليفة صور عابرة لتمثيل القيادة في بيئاتهم والنظر في كيفية قيادة مشاريعهم الخاصة في هذا التمثيل.

توضح تعليقات فينيسيا دورها المتصوّر في قيادة عملها التطويري كما وصفت ما صورته في توليفة صورها. كمساعدة تدريس في وحدة المرحلة التأسيسية في مدرسة ابتدائية، بدت أنها تستمتع بشكل خاص بفرصة قيادة التطوير التي تنطوي على تعاون مع زملائها.

هؤلاء هم المعلمين الذين أعمل معهم في بيئتي، المعلمين ومساعدتي التدريس، ولديهم جميعاً أفكارهم الخاصة. إنهم يرمون أفكارهم في الريح السحرية التي تتحرك صعوداً من خلال هذا الدرب المخامر، وتصل إلي هنا فأقوم بخلطها جميعاً فأحصل على انفجار فكرة هنا ثم تعود إلى الأسفل من خلال جسدي هنا وتأخذ شكلاً دائرياً قوياً، يشبه إلى حد ما خاتم الزواج، لا تتوقف أبداً، وكل ما فكرنا به جميعاً يجتمع معاً. ثم أنا كقائدة، أقوم بعمل شيء ما به.

علقت فينيسيا فيما بعد عن فائدة هذا النشاط على النحو التالي:

... أعطاني نظرة معمقة عن نفسي، وكيف كنت أرى القيادة، والآن أنا في الواقع أتساءل في بيئتي ... أتساءل عن معنى القيادة. لقد أعطاني نظرة معمقة حول كيفية تعامل جميع الآخرين في المجموعة مع القيادة ...

من كونها مجرد "مساعدة تدريس في مدرسة" أرسلت على البرنامج، تصورت "فينيسيا" لنفسها دور جديد وتفاوضت عليه بنجاح بناءً على تفسيرها لـ "معلمة المرسم" (الأيثيلاريسستا) المستخدمة في حضانات ريجيو (انظر الفصل 5). بالنسبة لفينيسيا، كان البرنامج وفرص الانخراط في التفكير والحوار كهذه الفرصة في الواقع حاسماً في تحرير فهمها للقيادة بعيداً عن التفسيرات المهيمنة ومكن التحول من الحدوث (وسترن، 2008).

ضمن شبكة هورتسكام، جمعنا الأدلة التي تثبت أنه من الممكن تمكين جميع المعلمين من تطوير قدراتهم القيادية بطرق تتناسب مع ظروفهم وشواغلهم المهنية، بغض النظر عن أي منصب وظيفي أو دور معين قد يكون تم تكليفهم به. لقد وجدت أن هذه المقاربة غير المنصبة والشاملة كانت قوية بشكل خاص في دعم معلمي السنوات المبكرة لوضع روح الكفاءة المهنية الممتدة موضع التنفيذ.

روح الكفاءة المهنية

روح الكفاءة المهنية المحدودة	روح الكفاءة المهنية الممتدة
فرداني، التركيز على ممارسة الصف الدراسي	جمعي، عضو في مجتمع تعليمي
إدعان، تنفيذ	قدرة، إبداع
المعايير، القواعد، نتائج اوفستد	المبادئ، الغرض الأخلاقي، الاستقصاء
مدرب جيد، مطلع، مواكب	منشئ للمعرفة، مستفسر
يُقاد	يقود

الشكل 1: فروست (2013)

² عمل العقد هي عملية ممتدة يتم فيها تشكيل العقدة وحلها وإعادة تشكيلها حيث يتم تكوين الجسم بشكل تشاركي مرة تلو الأخرى، مع عدم وجود موعد نهائي واضح أو نقطة نهاية ثابتة.

تحقيق أقصى قدر من تأثير قيادة المعلم

أليسون بيليم وأنجيلا مارتينو

مقدمة المحرر

أليسون بيليم هي رئيسة قسم العلوم في مدرسة بروكسبورن، وقد عملت كمعلمة لمدة ١٨ عامًا. وهي ميسرة مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم في مدرستها. أنجيلا مارتينو هي مساعدة مدير المدرسة بالوكالة وتعمل في نفس المدرسة وهي مسؤولة عن تطوير التعليم والتعلم عبر المدرسة.

توثقان في هذا الفصل كيف تعاونتا لضمان أن يكون لبرنامج العمل التطويري بقيادة المعلم أقصى قدر من التأثير على الممارسة المهنية في جميع أنحاء المدرسة. تتناول هذه القصة أحد التحديات الرئيسية لمقاربة هورتسكام لقيادة المعلمين. ظهر هذا التحدي قبل بضعة سنوات عندما جاء ديفيد هارجريفز للتحديث في واحدة من مناسبات شبكة هورتسكام. قدم ديفيد حجته حول ما أسماه "الابتكار المنضبط" (هارجريفز، 2003) التي تعتمد على فكرة أن المدارس لا تستطيع التعامل مع الكثير من الابتكار في وقت واحد، لذلك يجب على المدارس، وحتى شبكات المدارس، معالجة هذه النواحي من الممارسة واحدة فواحدة. ويتم تحديد ذلك بواسطة مدير المدرسة أو مجموعات المدارس بدلاً من المعلمين الفرديين. كنت هناك في تلك الأهمية وأتذكر أن المعلمين قد استمعوا بأدب إلى المتحدث ولكنهم قاموا بعد ذلك بمجادلته بقوة. قالوا أنه عندما يتم تمكين المعلمين من التفكير بشكل استراتيجي حول كيفية معالجة المخاوف التي حدودها بأنفسهم، لن يكون هناك بالضرورة عدم كفاءة وفوضى. قالوا أنه بسبب كون كل مشروع تطوير من مشاريع المعلمين هو موضوع للتشاور والتفاوض، فإن الوثائق والتماسك سيحققان. ما لدينا في القصة المقدمة هنا من قبل أليسون وأنجيلا هو مثال جيد على كيفية عمل موجهي العمل التطويري بقيادة المعلم مع أعضاء فريق القيادة العليا لضمان أقصى تأثير للابتكارات المتعددة. في هذا الفصل نسمع عن الابتكار المنضبط حقًا، ولكن ليس كما يعرفه ديفيد هارجريفز.

قصة أليسون وأنجيلا

العمل التطويري بقيادة المعلم متأصل بعمق في روح مدرسة بروكسبورن. ويقع تطوير التعليم والتعلم في صلب المؤسسة وقد رحب العديد من أعضاء فريق العمل بفرص المشاركة في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم. تم إطلاقه لأول مرة في أيلول/سبتمبر 2010، وشارك فيه حتى الآن، 44 موظفًا. المشاركون لم يكونوا فقط معلمين بل أيضا زملاء يضلّعون بأدوار الدعم مثل أمين المكتبة وموظفو دعم التعلم ومشرفو التغطية^١، مما يؤكد ووجهة نظر هورتسكام بأن القيادة ليست امتيازًا لفئة قليلة ولا ترتبط بالقوة المنصبية (فروست، 2011).

لقد وضع فريق القيادة العليا عددًا من الاستراتيجيات المصممة لدعم قيادة المشاركين للمشاريع. تضمن هذه الفرص أن يطور المشاركون أفكارهم من خلال التعاون بحيث يكون للمشاريع تأثير مدرسي مستدام. تدعم الاستراتيجيات في مدرستنا المعلمين أثناء قيامهم بقيادة عملية تطوير تهدف إلى التأثير على الآخرين وإشراكهم من خلال نشاط المشروع نفسه. تشمل الفرص ما يلي: اجتماعات مجموعة التعليم والتعلم، ومدونة المدرسة، والنشرات الإخبارية نصف السنوية، ومناسبات

الشبكة الداخلية، والعروض التقديمية لاجتماعات فريق القيادة العليا، وأيام التطوير المهني والمنتديات المنتظمة.

مجموعة التعليم والتعلم نشطة للغاية في المدرسة ويتم حضور الاجتماعات دائمًا بشكل جيد. ترسل كل دائرة ممثلًا إلى هذه الاجتماعات النصف سنوية حيث يتم تبادل الأفكار العملية للصفوف الدراسية ومناقشة البحث التربوي. يتم تشجيع المشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم أيضًا على حضور هذه الاجتماعات وقيادة جلسة بناءً على مشروعهم. يتم تشجيعهم على تحديد مشاغلهم وتقديم أفكارهم الأولية ومشاركة خطط عملهم ومقترحاتهم مع بقية المجموعة. ثم ييسر المشاركون في العمل التطويري بقيادة المعلم مناقشة مع زملائهم حول مشاريعهم المقترحة. من الممتع أن نرى كيف أن بعض الزملاء، الذين لم تتح لهم الفرصة مطلقًا قيادة ابتكار، يستحوذون على هذه الفرص لطلب الملاحظات النقدية وتلقيها من زملائهم.

تعد مدونة التعليم والتعلم بالمدرسة والنشرة الإخبارية نصف السنوية من المنابر التي يستطيع من خلالها أفراد العمل التطويري بقيادة المعلم مشاركة مشاريعهم. يتم تشجيعهم على كتابة التدوينات والمقالات التي تحدد أفكارهم ووصف نهجهم التطويري لتحسين الممارسة. هذا غالبًا ما يكون قويًا للغاية حيث يتلقى جميع أعضاء المجتمع المدرسي نشرة التعليم والتعلم ويتم إرسال تذكيرات لقراءة مدونة بروكسبورن على أساس أسبوعي. نتيجة لذلك، يتم التواصل مع مشاركي العمل التطويري بقيادة المعلم من قبل زملاء آخرين الذين يريدون الحصول على مزيد من المعلومات أو الذين هم على استعداد لتجربة بعض الأفكار التي يقترحونها في مشاريعهم.

ومع تطور المشروعات على مدار العام الدراسي، يشارك أعضاء العمل التطويري بقيادة المعلم في مناسبة داخلية للشبكة تعقد وقت الغداء. وتعمل هذه المناسبات على إعادة إنشاء الطبيعة الحوارية لمناسبات شبكة هورتسكام التي يأخذ فيها المشاركون المعرفة الضمنية المكتسبة من خلال التجربة الفردية ويجعلونها مرئية (بولاني، 1967). يقوم الكثيرون بإنشاء عرض يعرضون فيه بعض أفكار مشاريعهم وأي دليل على التأثير الذي وثقوه في هذه المرحلة. وهذه أيضا فرصة ممتازة أخرى للزملاء للتواصل مع أعضاء مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم. بالنسبة للمشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم، يتطلب هذا الحدث المفتوح قدرًا معينًا من الثقة؛ لشرح مشاريعهم بإيجاز مفيد، وللإجابة على الأسئلة التي يطرحها أعضاء آخرون من الموظفين وتلقي الملاحظات. إننا في هذه المناسبة نبدأ برؤية هؤلاء الأفراد يمتلكون زمام مشاريعهم بحق لأنها تتعلق بقصص الممارسات المحسنة في الصفوف الدراسية، والتعاون مع الزملاء والتأثير الإيجابي على تعلم الطلبة وميولهم. أما الفائدة الإضافية من عقد هذه المناسبات الداخلية للشبكة فهي الإلهام الذي يدفع أعضاء آخرين من الموظفين للمشاركة، على الرغم من أنهم ربما لم يفكروا في السابق في تنفيذ مشروع تطويري.

مع اقتراب نهاية العام الدراسي، عندما يكون الزملاء قد أكملوا مشاريعهم تقريبًا، تتم دعوتهم لحضور اجتماع لفريق القيادة العليا ويطلب منهم تقديم عرض تقديمي مدته 15 دقيقة استنادًا إلى مشروعهم. قد يكون هذا الأمر شاقًا بعض الشيء لبعض الأفراد غير المعتادين على تقديم أفكارهم لزملائهم الكبار، لكنها فرصة ممتازة لعرض القدرة الشخصية المحسنة. مع حضور لبعض هذه المناسبات، رأينا أفرادًا قد ازددهروا حقًا وهم يقدمون عروضهم. لقد تأثر كبار القادة بجودة المشروعات وبطريقة تقديم العروض. مرة أخرى، من خلال المشاركة في هذه المناسبة، أتاحت للمشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم الفرصة لعرض عملهم في بيئة رسمية.

لمساعدة المشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم في تأصيل عملهم على مستوى المدرسة، يتم تشجيعهم على المشاركة في جلسات التطوير المهني للمدرسة بأكملها. بمجرد اكتمال الزملاء لمشاريعهم، يتوقع منهم أن يخططوا ويوجدوا بعض الموارد والأفكار لأعضاء هيئة التدريس في أول يوم للتطوير المهني في العام الدراسي التالي، المكرس للتعليم والتعلم. ويأخذ ذلك عادة شكل مجموعة من أنشطة الكاروسيل^٢ التي يقودها الزملاء ويشارك فيها غيرهم. لقد كان هذا ناجحًا حقًا على مدار السنوات القليلة الماضية، وعادة ما يكون المشاركون في العمل التطويري بقيادة المعلم هم المزودون الرئيسيون لأنشطة الكاروسيل. إنها قيمة نظرًا لأن أعضاء هيئة التدريس سيكتسبون قدرين على التعرف على المشروع المكتمل. في هذه المرحلة، يمكن للمشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم تقديم المشورة العملية حول الموارد التي قاموا بإنشائها أو الأفكار التي أطلقوها وتشجيع الزملاء الآخرين بشكل إيجابي على تجربة بعضها منها. هذا هو المكان الذي يساهم فيه برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في تطوير المدارس، ويلعب المشاركون في العمل التطويري بقيادة المعلم دورًا نشطًا في إنشاء المعرفة المهنية وتطويرها داخل مجتمع المدرسة (هيل، 2014).

^١ أنشطة الكاروسيل هي فرصة تواصل وتفاعلي للمشاركين للتحرك والتنقل في الغرفة بطريقة دائرية، والتوقف بشكل متقطع للتعليق أو المناقشة أو الرد (لفظيًا أو كتابيًا) لاستكشاف العناوين / الأسئلة / المواضيع / الموضوعات المنشورة.

^٢ المشرفون الذين يقومون بمراقبة الطلبة أثناء قيامهم بالمهام المطلوبة منهم عند غياب المعلم لفترة قصيرة.

إلى جانب ذلك، يتم تشجيع المشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم على المشاركة في منتديات المدرسة التي تبلغ مدتها 15 دقيقة كل أسبوعين. وهذه بمثابة برنامج تطوير مهني منتظم لتوفير فرصة للموظفين لتبادل الممارسات الجيدة. يتم عقد هذه المنتديات يوم الجمعة قبل المدرسة مرة كل أسبوعين ويتم تشجيع الزملاء على قيادة جلسة مدتها ١٥ دقيقة حول استراتيجية أو مورد يودون مشاركته. وتعمل مشاريع العمل التطويري بقيادة المعلم كحافز لمزيد من العمل (ويرنغ، 2011). الزملاء الذين يغادرون هذه المنتديات يكونون معبئين لإحداث تغيير هم أنفسهم ويشعرون بأن لديهم ما يلهمهم ولديهم الحيوية وأنهم على استعداد لتجربة ما سمعوه للتو في صفوفهم الدراسية.

صمد العديد من مشاريع العمل التطويري بقيادة المعلم البالغ عددها ٤٤ مشروعًا في بروكسبورن في اختبار الزمن وكان له تأثير دائم على ممارستنا الحالية. يلتزم مجتمع مدرستنا بتطوير وتبادل الممارسات الجيدة بين الإدارات، وقد لعب المشاركون في العمل التطويري بقيادة المعلم دورًا كبيرًا في هذه العملية. تضمن مشاركتهم في البرنامج أن يكون هناك تفكير وتقييم مستمر لممارساتنا في الصف الدراسي. لقد ذكرنا بأن أعمال التطوير المخطط لها استراتيجيا مهمة وأنها قد ألهمت وشجعت الزملاء الآخرين على التعاون، وبالتالي تحسين الممارسة عبر المدرسة بأكملها. نعرض أمثلة على هذه المشروعات في الملخصات التالية التي كتبها اثنان من مشاركتنا في العمل التطويري بقيادة المعلم.

مشروع ريبيكا بروكتر للعمل التطويري بقيادة المعلم

لم يكن مشروع ريبيكا مرتبطًا بالمادة التي تدرسها بل ركز بدلاً من ذلك على تطلعات الطلبة للدراسة ما بعد المستوى المتقدم واحتياجات مجموعة معينة من المتعلمين.

رفع مشروع مستوى الوعي بمجموعة جامعات راسل (ذات المرتبة العالية). قمت بإعداد برنامج تجريبي أولي لدعم تطلعات طلبة السنة العاشرة القادرين للذهاب إلى جامعات مجموعة راسل. وشمل البرنامج جلسات تصف ما تتطلبه هذه الجامعات واختيار المواد وكذلك جلسات متخصصة لطلبة الطب والبيطرة والقانون المحتملين. استمر هذا البرنامج منذ ذلك الحين مع كل مجموعة من طلبة الصف العاشر. كما تم تطويره في المرحلة الخامسة الأساسية (الطلبة بعمر ١٦-١٨). مجموعتي الأولى الآن في الصف ١٣، وستقدم إلى الجامعة هذا العام. حتى الآن لدى ستة من الطلبة مقابلات مقابلات في جامعتي أكسفورد وكامبردج، ونحن نأمل أن يؤدي ذلك إلى مقاعد أكثر من السنوات السابقة. لقد كان لهذا قيمة خاصة بالنسبة لمقدمي طلبات الالتحاق في الطب والطب البيطري والقانون كما استخدمنا الطلبة السابقين لزيادة الوعي بخبرة العمل التي يحتاجون القيام بها وما هي الفروقات بين المواد. بدأ المزيد من طلبتنا في اكتساب خبرة في العمل والبحث في وقت أبكر حتى يكون لطلبتهم فرص أكبر بحلول الوقت الذي يصلون فيه إلى السنة ١٣.

أخيرًا، واصلت اهتمامي في هذا المجال وشاركت في برنامج التطوير المهني في أكسفورد والذي سمح لي التشبيك مع المدارس الأخرى واكتساب أفكار جديدة، وكذلك إشراك موظفي التواصل من أكسفورد في تقديم دورة لطلبتنا. ستكون النتيجة الإجمالية هي زيادة عدد الطلبة الذين سيذهبون إلى جامعات مجموعة راسل، وزيادة الوعي في المدرسة بين الموظفين والطلبة وزيادة استخدام التشبيك لتحسين جودة طلبات الالتحاق.

مشاريع سو شابر للعمل التطويري بقيادة المعلم

ينبثق المشروعان الخاصان بسو من منظورها كأمينة مكتبة مدرسية. سعى المشروع الأول إلى تطوير القراءة عبر المنهج، في حين كان الثاني بمثابة وسيلة لإشراك أولياء الأمور في تمتع الطلبة بالقراءة.

لقد شرعت في مشروع لي للعمل التطويري بقيادة المعلم ووجدت التجربة تطويرية ومجزية. كان مشروع الأول هو الترويج لقراءة أوسع عبر المناهج الدراسية، وشعرت أنه في ذلك الوقت، نجح في زيادة وعي الموظفين بالحاجة إلى الدفع بفاعلية باتجاه المزيد من القراءة والطرق التي يمكنهم القيام بذلك. اعتمدنا شعار "القراءة للنجاح" ولا تزال بعض العروض

التي وضعت في الممرات مستخدمة بعد سنوات عديدة من المشروع. أحد الأشياء التي قمت بها هو تصوير الكتب في الصفوف الدراسية حول المدرسة وأريتها للموظفين الذين شعروا بالصدمة من الرسائل التي كانت ترسلها فوضي أرفف الكتب والكتب الممزقة أو عدم وجود الكتب على الإطلاق. وتحسنت عروض الصفوف الدراسية حول القراءة في العديد من المجالات، خاصة الإنجليزية، بشكل كبير بعد ذلك. من الصعب عزل إرث هذا المشروع، لكن ليس لدي شك في أن مواقف الموظفين قد تأثرت به، حتى لو لم يكن لديهم وقت في المناهج الدراسية المعبأة للقيام بالكثير مما يرغبون القيام به.

المشروع الثاني كان استمرارا لاهتمامي بالقراءة وركزهذه المرة على إشراك أولياء الأمور في دعم تشجيع القراءة للمتعة. كان لهذا المشروع نتائج ملموسة أكثر من خلال تطوير مجلات قراءة لكل طالب في الصفين ٧ و ٨. كانت الفكرة هي إشراك أولياء الأمور وأمناء المكتبات والمدرسين في التوضيح للطلبة بأنهم مهتمون بكل طالب ويقدرونه وما يقرأه. مضى حتى الآن ٤ سنوات على المشروع وفي كل سنة تزداد مجالات المناهج التي يشملها والتي تستفيد من المجالات لواجبات القراءة المنزلية الأوسع.

إضافة إلى رفع مستوى القراءة في مدرستنا، فقد أثر برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم علي شخصيًا بطرق غير متوقعة. دور أمين المكتبة كمهني مؤهل مختلف ولكنه مساو بالقيمة لأدوار المهنيين الآخرين قد يكون الوحيد من نوعه في مؤسسة كبيرة. وعلى الرغم من أنني عملت بالفعل في المدرسة لسنوات عديدة، فإن هذا المشروع ساعدني بالتأكيد في التعرف على المزيد من الموظفين، مما أدى إلى مزيد من التكامل والتعاون. الطبيعة الداعمة لمجموعة العمل والموظفين الرائعين في بروكسبورن والذين سوف بذلوا جهدًا إضافيًا لدعم زملائهم، منحتني الثقة كي أكون مبادرة أكثر.

هدف مشروع مدرسي كامل آخر إلى تحسين فعالية دروس التغطية (البديلة) وقد نفذته "مشرف تغطية" في بروكسبورن في عام 2010. نتيجة لهذا العمل التطويري، يتم تخطيط جميع دروس التغطية بنموذج خاص يعطي معلم التغطية معلومات عن أهداف التعلم، ودعم مساعد دعم التعلم، والموارد وجهة اتصال. وهو يتيح لمعلم التغطية إضافة تعليقات حول كيفية سير الدرس. ثم يتم إرجاع هذا المستند إلى معلم الصف لسجلاته. تم تأصيل طريقة التخطيط والتغذية المرتدة هذه بعد درس التغطية في الممارسة اليومية للموظفين على مدار السنوات الست الماضية وحسنت بشكل كبير من جودة هذه الدروس وسيرها بشكل سلس. تم دعم مشرفة التغطية المسؤولة عن هذا العمل بنفس الطريقة الموضحة سابقًا، مما يوفر لها منصة لممارسة قدرتها القيادية وتطويرها.

كان تطوير "التقييم للتعلم" مشروعًا قد نفذ في عام 2010، وما زالت الاستراتيجيات التي تم اختبارها في ذلك الوقت مستخدمة في مختلف أقسام المدرسة. تم تقسيم عملية التغذية المرتدة للطلبة بعد التقييم إلى أهداف تعليمية محددة. تم تقديم هذه الأهداف على ورقة نموذج ملونة يقوم الطلبة بوضع العلامات لأنفسهم باستخدام نظام إشارات المرور. ثم يستخدمون إشارات المرور لإنتاج أهداف للتحسين يتم تسجيلها على النموذج الملون. يتم بعد ذلك وضع النموذج في الكتب ويوفر سجلًا واضحًا للأمكنة التي قام فيها الطلبة بتحسين عملهم. قامت الإدارات المختلفة بتكييف النظام ليناسب احتياجاتها ولكن بقي المفهوم ثابتًا عبر الأقسام ويشكل جزءًا من سياسة العلامات والتغذية الراجعة للمدرسة بأكملها. لقد أدى تأثير هذا التطوير إلى اتساق عبر المدرسة وهو أمر مفيد للطلبة وأولياء الأمور عند تحديد الأماكن التي يمكن إجراء تحسينات فيها على العمل.

كان تأثير برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في بروكسبورن بعيد المدى. وقد تم تحقيق ذلك جزئيًا بسبب الطرق التي أنشأ بها كبار القادة ثقافة المدرسة وأداروها. وفقًا لـ شابين (1985)، فإن زيادة رأس المال التنظيمي والقدرة البشرية هو أهم شيء يمكن للقادة فعله للتأثير على تحسين المدارس. وفي الحقيقة، فإن معلمي الصفوف والموظفين المساعدين لم يقدموا فقط العديد من الحلول العملية للشواغل المهنية التي تم لاحقًا تأصيلها في الممارسة المدرسية بل إن مشاريع التطوير قد عملت أيضًا على تسير التعاون بين الزملاء وبين الأقسام، مما عزز بيئة تعليمية وتعلمية إيجابية للغاية.

تأسيس برنامج لقيادة

المعلمين في مصر

أمانة التماهي

مقدمة المحرر

أمانة التماهي في المراحل الأخيرة من دراستها للدكتوراه في جامعة كامبريدج، ويشرفني أن أكون المشرف عليها. أن أقول أنها طالبة ممتازة هو بمثابة ما قد يبدو تقليدا من شأنها لأنها أكثر من ذلك بكثير. أمانة ناشطة، وإن كانت غير سياسية. عندما بدأت بالدكتوراه، أوضحت أنها لن تكون راضية بتحليل الوضع فحسب، بل إنها تريد أن تكون جزءاً من استراتيجية الإصلاح. وكمواطنة مسؤولة في بلد كان ينادي بصوت عال بالإصلاح، واجهت التحدي وكانت مصممة على بناء ما من شأنه أن يحدث تأثيراً تحولياً.

قصة أمانة ملهمة حقاً. إنها توثق إنشاء برنامج رائع لقيادة المعلمين والذي كان له بالفعل تأثير عميق في المدارس المعنية كما هو موضح في قصة أمل الفولي (الفصل 7)، ولكن الأهم من ذلك، أنه قد أدخل طريقة جديدة للتفكير في تطوير المعلم والمدرسة لها القدرة على تحويل مهنية المعلمين في مصر والعالم العربي الأوسع.

قصة أمانة

في كانون الثاني / يناير 2011، قامت ثورة في مصر هدفت إلى وضع حد للفساد وعدم المساواة والركود الاقتصادي والبطالة. وأدت الأحداث في ميدان التحرير إلى سقوط نظام مبارك. أمل المصريون كان الكرامة والحرية والازدهار الاقتصادي والعدالة الاجتماعية (شينيه وماثي، 2016). ومع ذلك، أثرت الأزمة الاقتصادية وانعدام الأمن وعدم الاستقرار السياسي بعد الثورة على حياة الكثير من المصريين وأدت إلى تدهور الخدمات العامة (مشروع الديمقراطية في الشرق الأوسط، 2014 Project on Middle East Democracy POMED).

يعد النظام التعليمي في مصر أحد العقبات الرئيسية أمام الإصلاح الاقتصادي والسياسي والاجتماعي في البلاد. ومهنة التعليم هي واحدة من أكبر المشاكل ولكن لديها أيضاً القدرة على أن تكون هي الحل. في بحثي الأولي، سألت مجموعة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية المصرية عن آرائهم حول المهنة (التماهي، 2012). كانوا قلقين جداً بسبب النظرة إليهم كموظفي تقديم خدمات لا كمهنيين يقومون بدور فعال في قيادة التغيير.

في عام 2012، حضرت حلقة دراسية لفريق قيادة المعلم الدولية لشبكة هورنيسكام في كلية التربية بجامعة كامبريدج وكنت مذهولة. تأثرت بكيفية منح المعلمين المساحة والثقة في تقرير كيفية تطوير مدارسهم بأنفسهم. يعاني المعلمون في مصر من سياق مختلف تماماً، بسبب النظام المركزي للغاية الذي يجبر المعلمين على اتباع منهج يتم تطبيقه في جميع أنحاء البلاد (إبراهيم، 2010). المناهج الدراسية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم ليست فقط مجرد تحديد لنتائج التعلم؛ بل إنها أيضاً تتضمن الكتب والتواريخ الدقيقة التي يجب أن يتم فيها تغطية كل درس. ينصب التركيز الرئيسي على الاختبار ذو الأهمية الكبيرة للطلبة بدلاً من التعلم الجيد (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 2010 MENA-OECD). يتمثل دور المعلمين الرئيسي في إعداد الطلبة للاختبار عن طريق تدريس الإجابة النموذجية المقبولة للذين يضعون العلامات (صبحي، 2012). هذا لا يترك للمعلمين أي مجال للمرونة في الاستجابة لاحتياجات طلبتهم (لافلاك، 2012). علاوة على ذلك، تم فرض استراتيجيات الإصلاح

على المعلمين من خلال نسخ السياسات عبر الحدود بشكل رئيسي. وقد أثر ذلك على ثقة العديد من المعلمين في قدرتهم على التقرير بأنفسهم كيفية تطوير أنفسهم مهنيًا وكيفية تطوير طلبتهم. ينتظر المعلمون باستمرار حتى يخبرهم الخبير الأجنبي ما يجب أن يقوموا به (الرمحي والتماهي، 2014). ومنذ القرن التاسع عشر، أثناء حكم العثمانيين، كانت مصر دائماً تقوم بنسخ السياسات التعليمية الأجنبية، ولذلك يمكن اعتبار النظام التعليمي في مصر كنتاج "تبني النقل الخارجي غير الملائم" (إبراهيم، 2010).

تقديم البرنامج في مصر

كان هدفي عندما قدمت برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في مصر هو تمكين المعلمين من التطور مهنيًا من خلال إطلاق وقيادة مشاريع التطوير التي يختارونها بناءً على قيمهم وشواغلهم. لقد كانت طريقة لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم القيادية بالإضافة إلى السماح بإسماع صوتهم في استراتيجيات الإصلاح.

بدأت شبكة كايروكام في عام ٢٠١٤ كشبكة من أربع مدارس خاصة. كانت فكرتي الأولى هي محاولة إدخال البرنامج في المدارس الحكومية، لكنني واجهت مشكلة الوصول إلى هذه المدارس في ذلك الوقت، إلى جانب افتقار مديري المدارس إلى القوة في اتخاذ القرار بشأن إدخال البرامج في مدارسهم. كنت أمل أنه بعد بداية جيدة في المدارس الخاصة، سأتمكن من نشر هذه الممارسة في المدارس الحكومية. اخترت المدارس التي كانت توجد فيها ثقافة داعمة وحيث يمكنني أن أجد متعاونين. كان المتعاونون معي معلمين، بعضهم يشغل مناصب قيادية. خططنا للبرنامج معًا عن طريق تكييف برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم ليناسب سياقنا المحلي.

كان دور المتعاونين من داخل المدارس أمرًا حيويًا لنجاح هذا التدخل. وكى يدعموا البرنامج بالكامل في مصر، أردت منهم أن يختبروا ما قصده بأن يكون لدى المعلمين القدرة وملكية عملية الإصلاح. لذلك، كان من المهم بالنسبة لهم تجربة كيفية عمل شبكة هورنيسكام في المملكة المتحدة والاتقاء بالمعلمين الذين يشعرون بالقوة الكافية لتغيير المواقف في مدارسهم للأفضل.

رحلة المتعاونين إلى المملكة المتحدة

زار المتعاونون من المدارس المشاركة كامبريدج في أيلول / سبتمبر 2014. التقوا بديفيد فروست وأعضاء آخرين في شبكة هورنيسكام. وقمنا بزيارة مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية، والتي أصبحت جزءاً من شبكة هورنيسكام منذ 10 سنوات. قابلنا المشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم الذين تحدثوا عن مشاريعهم التنموية. سنحت لي الفرصة خلال الزيارة لعقد اجتماعات جماعية مع الفريق لأول مرة. كانت هذه خطوة إيجابية للغاية نحو بناء شبكة قوية بين المدارس الأربعة خاصة بالنظر إلى أن التعاون ليس شائعاً في سوق تنافسي قوي بين المدارس الخاصة في مصر. شعرت بأنني محظوظة جداً في تلك المرحلة حيث رأيت درجة الانسجام بين المجموعة، ومدى أهمية التغيير بالنسبة لها ورغبتها فيه. سمحت التجارب التي حصل عليها المتعاونون بتطوير اهتمام حقيقي بالقيم والمبادئ التي تكمن وراء هذا البرنامج.

قيادة الجلسات

قمت بقيادة سبع جلسات في كل مدرسة بمساعدة المتعاونين معي. تم تكييف الأدوات المستخدمة في الجلسات من دليل الموجهين الخاص بهورنيسكام وبعد كل جلسة كنا نعقد اجتماعاً للتفكير في تعديلاتنا والإضافة إليها. وعلى الرغم من اتباع نفس الخطة في الجلسات، إلا أنها كانت مختلفة من مدرسة إلى أخرى. ومع ذلك، كانت هناك بعض القواسم المشتركة في طريقة تفاعل المعلمين معها.

كان المعلمون الذين لا يتحدثون إلا باللغة العربية ممتنين جداً لهذه الفرصة؛ كانت التوقعات في بعض المدارس أن برنامجاً هو جزء من الدراسة في جامعة كامبريدج لن يستوعب المعلمين الناطقين فقط باللغة العربية الذين تم إهمالهم بالفعل في مبادرات التطوير المهني الأخرى المقدمة باللغة الإنجليزية. شعر بعض المعلمين أن البرنامج قد قدم لهم فرصة كي يثبتوا لإدارة المدرسة أنهم قادرون على قيادة المشاريع. كانت فرصتهم الوحيدة للقيام بما يعتقدون أنه من الضروري القيام به.

نوقش مفهوم الصداقة الناقدة في الجلسات الأولى، وطُلب من المعلمين استشارة الآخرين بشأن خطط عملهم. تشاور المعلمين مع بعضهم البعض أو إعطاء بعضهم البعض ملاحظات نقدية ليسا من الممارسات الشائعة بين المعلمين وقد لا يتم قبولها بصدر رحب في مصر. بالنسبة للعديد من المعلمين، كانت هذه أول تجربة لهم للتشاور مع زملائهم حول عملهم. كانت المشاورات هي الفائدة الأكثر ذكراً والتي واصل المعلمون ممارستها بعد الانتهاء الرسمي للبرنامج. لقد ادهشتهم بشدة الطريقة التي فتحت بها المشاورات الباب أمام طرق مختلفة للتعلم، فضلاً عن بناء شعور قوي بالزمالة في مدارسهم.

شجعت الجلسات المشاركين على التأمل في عملهم، ومع ذلك فقد استغرق الأمر بعض الوقت للمعلمين لكي يبدأوا في تطوير عادة التأمل. وسبب ذلك أن مفهوم التقييم الذاتي لا يمارس بشكل شائع بين المعلمين في مصر. لذلك، فإن اكتشاف مشاكلهم والعمل عليها من خلال وضع خطة عمل كان مصدر إلهام لم يؤثر فقط على طريقة تصرفهم كمهنيين فحسب، بل أيضاً على طريقة تصرفهم كأفراد.

شعر بعض المعلمين أن هذا البرنامج غير نظرهم للحياة؛ لقد غير الطريقة التي يستجيبون بها للتحديات التي يواجهونها.

غير انضمامي إلى البرنامج الطريقة التي أنظر بها إلى المشاكل التي تواجهني. أفكر الآن في الطرق التي يمكنني بها أن أخطط استراتيجياً لحل هذه المشكلات، بدلاً من مجرد الشكوى. يؤسفني أنني لم أفعل هذا من من قبل.

(المشارك "ز"، جلسة توجيهية فردية)

أثر الوضع السياسي والتحديات التي تواجه مهنة التدريس على قدرة العديد من المعلمين على الشعور بالقدرة على إحداث التغيير. كان البرنامج بالنسبة للبعض نقلة نوعية في تفكيرهم.

سقل هذا البرنامج عقولنا.

(مشارك د، جلسة توجيهية فردية)

بالنسبة لبعض المشاركين، كانت هذه مجرد البداية. تحدثوا عن مشاريع التطوير التي أرادوا أن يقودوها في المستقبل وكيف يمكنهم توسيع نطاق الأثر إلى ما هو أبعد من الصفوف الدراسية.

أرادت مجموعة صغيرة من المعلمين الحصول على مزيد من الإرشادات المباشرة التي تخبرهم بالضبط ما عليهم القيام بها، لكن هدفنا كان دعمهم في اتخاذ القرار بأنفسهم وأخذ زمام المبادرة بدلاً من قيادتهم. اتفقتا كفريق على أن المعلمين المصريين يحتاجون إلى دعم أكبر من الدعم الذي يحتاجه معلمو هورتسكام الآخرون، لأن قيادة المعلم كما هي محددة لغرض هذا التدخل تكمن في سياق اجتماعي وثقافي وسياسي مختلف عن السياق الذي عادة ما يختبره المعلمون المصريون. كانت هناك رغبة ثابتة من المشاركين في تلقي تأكيد بأنهم يقومون بالأمر الصحيح، كما لو كان هناك طريقة واحدة للقيام بالأشياء. ناقشنا هذه المسألة واتفقتنا على ضرورة تكيف البرنامج لتقديم المزيد من الدعم، لكننا كنا مدركين أن تقديم الكثير من الدعم سيقوض تنمية مهاراتهم القيادية. قررنا عقد المزيد من الاجتماعات الإشرافية لضمان حصول جميع المشاركين على دعم فردي. في العام الثاني، كان الوضع أفضل بكثير، لأن المشاركين من السنة الأولى قدموا الدعم لزملائهم في السنة الثانية.

شعر المشاركون بأنهم مدعومون بشكل أكبر في قيادة المشاريع عندما كان للمتعاونين موقعاً قيادياً في المدرسة. مارسوا القيادة، لكنهم، وبرؤيتهم أن إدارة المدرسة تشارك مشاركة كاملة في البرنامج، إطمأنوا بأن المدرسة تقدر مساهماتهم وأعطتهم الثقة لمعالجة القضايا عند ظهورها.

أنشطة الشبكة

أنشطة الشبكة هي جزء مهم من البرنامج. ربما كان لدى المعلمين في مصر فرص من قبل للبدء في مشاريعهم التطويرية؛ ومع ذلك، فإن عقد مؤتمر بقيادة المعلمين بالكامل في مصر كان تجربة جديدة. في المؤتمرات التعليمية، يحضر المعلمون كمتسمعين، في حين أن الآخرين الذين لم يسبق لهم الدخول إلى الصف الدراسي من قبل يفرضون على المعلمين ما يجب عليهم القيام به. كان أول نشاط للشبكة هو أول تجربة للمعلمين للحديث عن عملهم

في بيئة مهنية، حيث يمكنهم قيادة جلسة أو تقديم ملصق وأن يشعروا بأنهم جزء من إنشاء المعرفة.

عند التخطيط للمؤتمر، تذكرت الإلهام الذي شعرت به عندما قدمت خططي في المؤتمر السنوي لهورتسكام في العام السابق. وعبرت الرسالة الإلكترونية التي أرسلتها للمشرف عن ذلك.

عزيزي دفيد،

في الواقع كانت هناك لحظات يمكن كثيرة جعلتني أتمنى لو كان معي الكثير من المعلمين المصريين ليفهموا ما أعنيه بعبارة معلمين يمتلكون القدرة ومعلمين يسيطرون على مهنتهم بدلاً من أن يكونوا تحت سيطرة الآخرين. لقد أظهرت صورة قوية للمعلمين المتحمسين الذين يؤمنون بالتأثير الذي يحدثونه. لقد عكست كيف أن التعليم والتدريس هما عملية تعتمد على التفاعل الشخصي وبالتالي لا يمكن إعطاؤها كوصفة. بدلاً من ذلك، يحتاج المعلمون إلى مرونتهم ليبتكروا وأن يمتلكوا/يسيطروا على مشاريعهم التطويرية. كما أنهم بحاجة إلى الدعم الذي يقدمه حدث مثل هذا المؤتمر لمواصلة الابتكار والتطور.

الطريقة التي غم بها المعلمون مهنتهم هي ما أشعر أن المعلمين المصريين يفتقدونه في خضم جميع التحديات التي يواجهونها. لقد جعلني ذلك أشعر أن الشرق الأوسط يحتاج فعلياً إلى "ربيع مهني تعليمي"، حيث يعيد المعلمون فهم روح مهنتهم ويقدرونها أكثر، ويؤمنون بأنفسهم كمهنيين.

شكرا ديفيد على كل ما تبذولونه من جهود. لقد كانت تلك رؤيتك منذ عدة سنوات، ومن الجميل جداً أن نرى حلمك يتحقق، ورؤية جميع هؤلاء المعلمين (من فيهم أنا) متمكنون في قيادة التغيير بأنفسهم.

تحياتي الحارة، أمينة

كان مؤتمر العمل التطويري بقيادة المعلم في مصر في شباط/ فبراير 2015 ناجحاً وفاق كل توقعاتي. أدركت في تلك اللحظة بالذات أن هناك الكثير من المعلمين المتحمسين في مصر الذين هم فقط بحاجة إلى الظروف المناسبة ليظهروا. لقد كانت تجربة ممتعة للغاية ورائعة بالنسبة لي وللمتعاونين معي والمشاركين في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم، وكذلك الأمر بالنسبة للضيوف الذين حضروا المؤتمر.

ردود فعل المشاركين على المؤتمر

كان المشاركون فخورون جداً بأنهم كانوا جزءاً من حدث تعليمي مهني جيد التنظيم نظم باللغة العربية. كان هذا الأمر غير عادي في مصر حيث كانت معظم الفعاليات التعليمية المهنية تقام باللغة الإنجليزية. ذكر الكثيرون كيف جعلهم هذا الحدث يشعرون بالاحترام كمهنيين.

جعلني هذا الحدث أشعر بالفخر بمهنتي ودوري في مجتمعي.

(نماذج التقييم، المشارك "ز")

شعروا أن لديهم دوراً في تحسين وضع المعلمين المصريين الآخرين في مصر.

شعروا أننا كنا نعيد الطريق للآخرين.

(مجموعة التركيز، المدرسة "ج")

علق المعلمون على مدى إلهام الحدث، خاصة أنه جعلهم يدركون أن هناك مدرسين مصريين آخرين كانوا متحمسين للدور الذي يلعبونه في المجتمع. ذكر بعض المعلمين أنه من الجيد العثور على أشخاص يفكرون مثلهم.

جعلني المؤتمر أشعر أنني لست وحيداً.

(نماذج التقييم، المشارك "و")

بناء ثقافة مدرسية من خلال البحث العلمي والمعرفي المعمق: استراتيجية طويلة الأجل

جو مايلز

مقدمة المحرر

جو مايلز هي نائب مدير مدرسة سير جون لاوز. وكانت لاعبة رئيسية في تطوير شبكة هورتسكام. تخرجت في عام 2005 من ما كان سلف هورتسكام ميد¹ (HertsCam MEd) وتشتغل حاليًا منصب قائدة نموذج تدريبي لبرنامج ماجستير هورتسكام ميد الجديد بعنوان "قيادة التعلم والتعليم" (انظر الفصل 11). كانت جو مسؤولة عن بدء برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم عندما دعنتني إلى مدرستها للحديث عن كتاب "التحسين المدرسي بقيادة المعلم" "Teacher Led School Improvement" (فروست، دورانت، هيد وهولدن، 2000). في ذلك الوقت كانت تعمل مديرة مساعدة غير متفرغة ومسؤولة عن التطوير المهني المستمر.

جو هي باحثة ممارسة بارعة. إنها ليست مجرد مسألة تدريس برنامج ماجستير في أوقات فراغها. إنها مسألة تتعلق ببحثها العلمي والمعرفي المعمق باعتباره بُعدًا لا يتجزأ من ممارستها كواحدة من كبار القادة. لقد استندت دائمًا إلى الأدبيات لإثراء النقاش في اجتماعات فريق القيادة العليا في السير جون لاوز ولتتحدى تفكيرها وتفكر زملائها في الممارسة المهنية وعلاقتها بهدفيهم الأخلاقي كمرين. في تصميم وتدريس البرنامج التدريبي في برنامج الماجستير بعنوان "تحليل السياقات المؤسسية للعمل التطويري"، لا تستفيد جو فقط من تمكنها من الأدبيات الخاصة بمواضيع مثل القيادة التربوية والثقافة التنظيمية ولكنها أيضا تطبق وتوظف تجربتها الغنية للقيادة المدرسية الناجحة. ومع ذلك، ولأنها رائدة كفرد، فإن جو ستكون أول من يدرك أن قدرتها على القيام بذلك قد تمت رعايتها في بيئة مهنية حيث وجدت فضاء وتشجيعًا يمكننا من ازدهار الفكر، كما توضح في هذا الفصل. وبهذا المعنى، يمكن القول بأن جو هي تجسيد للحكمة المهنية الجماعية.

قصة جو

عندما منحت مدرستنا مركز مدرسة تدريب في عام 2004، أصبحت مسؤولة عن تنسيق الأنشطة في إطار هذا التعيين الجديد (إدارة التعليم والتوظيف DfEE، 1998). قبل ذلك، كانت المدرسة، ولفترة طويلة، ذات سمعة سيئة في المجتمع المحلي وكانت مهددة بالإغلاق في الثمانينيات من القرن الماضي. ومع ذلك، بحلول أواخر التسعينيات، كانت سمعة المدرسة داخل المجتمع المحلي في ارتفاع كما كان أيضا مستوى تحصيل الطلبة وتقدمهم. جاء الزخم لمواصلة تطوير المدرسة من خلال التفتيش الناجح مكتب معايير التعليم وخدمات ومهارات الطفولة (أوفستيد) The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Ofsted في عام 2003. سلط

¹ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

بالنسبة لكثير من المعلمين، كانت هذه المناسبة للشبكة هي الأولى التي يلتقون فيها معلمين من مدارس أخرى لمناقشة قضايا التعليم والتعلم. استلهم الكثيرون أيضًا من مدى انفتاح المعلمين على مشاركة أفكارهم الجديدة. شعر المعلمون أن هذه كانت إحدى اللحظات النادرة للغاية بين مدرسي المدارس المختلفة. كان هذا صحيحًا بشكل خاص، نظرًا لكون جميعها كانت مدارس خاصة موجودة في نفس المنطقة الجغرافية. أعطى واحد من المتحدثين الضيوف هذا التعليق:

كل ما قلته بشأن قيادة المعلمين والمعلمين الذين يقودون التطورات في مدارسهم بالإمكان القيام به. ما لا أعتقد أنه بالإمكان القيام به على الإطلاق هو كسر الحواجز بين المدارس الخاصة في مصر للتشارك في الممارسات في مثل هذه البيئة التنافسية. (المحدث الضيف)

تفاجأ متحدثنا الضيف بسرور بمشاهدة مشاركة المعرفة بين المدارس المتنافسة في مصر.

ذكر المعلمون أنهم تعرفوا على أفكار جديدة يمكنهم استخدامها في صفوفهم الدراسية وتكييفها لتناسب دروسهم. ونظرًا لأنهم وجدوا أنها مفيدة جدًا لهم كمعلمين، فقد قرروا أن يفعلوا الشيء نفسه مع المعلمين الآخرين.

ما حملته معي من هذا الحدث هو قيمة العطاء.

تعكس التعليقات الأخرى للمشاركين مدى شعورهم بالحماس والإثارة تجاه مشاريعهم التطويرية.

لمعت عيون الناس عندما تحدثوا عن مشروعاتهم.

كان التعليق الأكثر تكرارًا من قبل المتعاونين بعد هذه المناسبة هو أنها قد ألهمت المشاركين على مواصلة العمل على مشاريعهم، وخاصة أولئك الذين كانوا يستصعبون اكمالها. وعكست الكثير من تعليقات المشاركين في نماذج التقييم ذلك.

كنت سعيدًا جدًا وألهمت بالطاقة الإيجابية التي أعطتني دفعة كبيرة للعمل على مشروعك والكثير من الأمل.

نشرت هذه المناسبة مشاعر إيجابية، ليس فقط بين الذين حضروا ورش العمل، ولكن الأهم من ذلك بين الذين قدموا العروض. شعر المعلمون الذين قدموا مشاريعهم بمدى أهمية وفائدة هذه المشاريع للآخرين. وفي حين كان البعض مترددًا للغاية قبل الحدث بشأن تقديم أعمالهم وفكروا حتى في الإنسحاب، إلا أنهم بعد المناسبة بدأوا يفكرون في تحويل مشاريعهم إلى حملات.

في العام الذي تلى، توسعت شبكتنا لتشمل ست مدارس، كانت واحدة منها مدرسة عربية في منطقة محرومة. كان المعلمون من مدرسة اللغة العربية قادرين على قيادة مشاريع تعالج المشكلات التي يواجهها قطاع كبير من المجتمع المصري. وعلى الرغم من أنهم قد واجهوا صعوبات اقتصادية شديدة، إلا أنهم كانوا قادرين على الابتكار وعلى الشعور بالثقة الكافية لنشر العمل الذي قاموا به من خلال مناسبات الشبكة. وهذا ما جعلنا كفريق نطمح لمزيد من التنوع بين المدارس المعنية، حيث يتم تمكين المعلمين أنفسهم لإعادة بناء هوياتهم المهنية.

التفتيش الضوء على القيادة الممتازة التي قدمها مدير المدرسة، وأشاد بجودة التعليم والتعلم ووصف برنامج القيادة والتطوير المهني بالمدرسة بأنه ممتاز. كانت ثقافة المدرسة أو، كما وصفها ديل وكينيدي "الطريقة التي نفعل بها الأشياء هنا" (1983)، مرئية ومشتركة في جميع أنحاء المدرسة. كان لدى المدرسة رأس مال اجتماعي وفكري قوي (هارجريفز، 2001) وطريقة للعمل بين الموظفين والتي كانت جماعية وتعاونية وتتميز بأبواب الصف المفتوح، والمراقبة المتبادلة، والكثير من الضحك بين الموظفين والطقوس الأسبوعية في جلسات الإحاطة للموظفين لتبادل المعرفة البيداغوجية (فولان وهارجريفز، 1992).

كانت القراءة عن المزيد من أشكال القيادة الموزعة لزيادة قدرة المدرسة على الابتكار مقنعة للغاية (بينيت وآخرون، 2003؛ هاريس، 2004). قدمت مقالات هارغريفز (1999) رؤية لما يمكن أن تكون عليه المدرسة التي تنشئ المعرفة. وجدت في طرحه بأن الإمكانيات والحكمة والقوة الدافعة للتغيير متجذرين في المدارس وليسوا أشياء يمكن تدبيرها أو تدريسيها من الخارج، وهي طريقة ملهمة وديمقراطية للتفكير في التطوير المدرسي. كانت حجته القائلة بأن المدارس الابتكارية تحتاج إلى الانخراط في إنشاء المعرفة من أجل تمكين المعلمين من جعل معارفهم "الضمنية" مرئية ومبينة بوضوح للآخرين للبناء عليها في ممارساتهم، كانت بمثابة تحد وتحفيز في نفس الوقت للتفكير الاستراتيجي لفريق القيادة والإجراءات اللاحقة (نونكا وتاكوتشي، 1995).

لذلك، وعلى هذه الخلفية، وفي هذه اللحظة ذات الإمكانيات الكبيرة للمدرسة في صيف عام 2004، قررنا إطلاق المجموعة الأولى للعمل التطويري بقيادة المعلم في مدرستنا. وتهدف هذه العملية إلى تشجيع تطوير قيادة المعلم من خلال دعم القوة الذاتية الكامنة للمعلمين للعمل بشكل استراتيجي، "نحن بحاجة إلى استراتيجيات لتحسين المدرسة تكون قوية في دعم الأفراد بطريقة تمكنهم على نحو متزايد من ممارسة قدراتهم وليكونوا قادرين على التأثير بشكل أكبر (فروست، دورانت، هيد وهولدن، 2000:11). كانت هذه المجموعة، وما زالت، بعد 14 عاما، جزء من جهودنا الأوسع نطاقا لتحقيق التحسين المدرسي.

لقد مكنا ارتباطنا بهورتسكام من توضيح مقاربتنا لبناء القدرات وتحسين المدارس بشكل أوضح. إننا نفهم الآن، من خلال عملنا بالعمل التطويري بقيادة المعلم وعملا الأوسع مع هورتسكام، أن "الإبداع" لا "السيطرة" هو ما يهم (فيلدينغ، 1999). وهذا يعني أن نهجا أكثر ديمقراطية في التطوير في المدارس أمر ضروري لكي يحدث المعلمون التغيير. إذا تمكن المعلمون من تحديد أولوياتهم للتطوير، ضمن فهم وإطار أولويات التطوير الشاملة للمدرسة والقيم المشتركة، بدلاً من "تنفيذ" أفكار فريق القيادة العليا، فمن الأرجح أن ترسخ الابتكارات على صعيد الممارسة وأن تصبح جزءا لا يتجزأ من نسج المدرسة. إننا قد طورنا فهما أفضل للعمليات التي ينطوي عليها دعم تطوير المعلمين والمدارس. ويجب أن يكون الحوار والتعاون في صميم إنشاء المعرفة وتشاركتها.

يشكل هذا الأمر تحديا لفرق القيادة العليا حيث يتحدى بشكل مباشر النظرة التقليدية للقيادة التي تركز حول الأشخاص الذين لديهم ألقاب ومكاتب والذين لديهم الحكمة والخبرة لإحداث التغيير (ساوثورث، 2002). يتطلب دعم "الإبداع" ثلاثة أشياء: أولاً، مستوى عال من الثقة - الثقة في المعلمين وموظفي الدعم لتقرير ما يجب تطويره وصلفه في ممارستهم. ثانياً، التواضع من جانب القيادة العليا للمدارس والذي ينبع من فهمها للحاجة إلى توفير الدعم لبرامج مثل العمل التطويري بقيادة المعلم وخلق ثقافة يمكن من خلالها للمعلمين وموظفي الدعم أن يزدهروا. ثالثاً، يجب استخدام الصلاحيات التي يتمتع بها كبار القادة وقدرتهم على التأثير والنفوذ في العمل جنباً إلى جنب مع الموظفين ونياية عنهم وفي دعم عملهم في المدارس. يشكل كل ما سبق بديلاً أكثر إنتاجية لما هو مألوف جداً ويرمي بكل ثقله على الزملاء من خلال الهياكل الهرمية مع التعليمات المباشرة والتدخل في دقائق الامور.

دعم المعلمين لإحداث فرق: دور فريق القيادة

طيلة مدة تعليمي في المدارس، لم يتغير الهيكل التنظيمي فيها إلا قليلاً. في بعض النواحي، عزز إدخال الإستثمانات متعددة الأكاديميات، مع مجالسها ولجانها الإستثمانية، الطبيعة الهرمية للهياكل المدرسية وقواها (دائرة التعليم 2016c، DfE). ويمكن القول أن عملية صنع القرار وتوجيه السياسات قد تمت إزالتها بشكل أكبر في بعض الإستثمانات الأكاديمية أكثر من أي وقت مضى من المعلمين في الصفوف. الأدبيات عن قيادة المعلمين داخل المدارس ضعيفة بشكل مخيب للآمال حول الكيفية التي يمكن بها للقادة الكبار في المدارس أن يدعموا القوة الذاتية الكامنة للمعلمين وقيادتهم والكيفية التي دعموا فيها هذه القوة والقيادة. ويبدو أن معظم الأدبيات تركز (سبيلانس، هالفرون وداهوند، 2001؛ غرون، 2000) بطريقة مجردة على كيفية وصف القوة الذاتية الكامنة لدى المعلم وقيادته، وعلى الرغم من الاعتراف بأهمية السياق، لا يوجد إلا

القليل من دراسات الحالة والأوصاف الغنية التي تجسد للآخرين كيف يمكن دعم المعلمين. توحى لي تجربتي في تطوير برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في مدرستي والعمل داخل هورتسكام بأنها مهمة معقدة ومتناقضة إلى حد ما.

يتم إعادة تشكيل وإعادة توجيه دور مدير المدرسة وفرق القيادة العليا في ثقافة تركز فيها هذه العملية على تطوير القوة الذاتية الكامنة للمعلمين. لقد مكنا عملي في هورتسكام في مدرسة سير جون لاوز أن نعرف أن هناك حاجة إلى مجالين واسعين للعمل ضمن فرق القيادة العليا لدعم القوة الذاتية الكامنة للمعلمين وهما: بناء الثقافة والهياكل العملية للدعم. على مر السنين، تميزت اجتماعات ومؤتمرات فريق قيادتنا العليا بقرأة بعض الأدبيات الرئيسية المشار إليها في هذا الفصل. ناقشنا أهميتها لمدرستنا وعملا. على سبيل المثال، يناقش بارث (1990) دور مدير المدرسة في تهيئة الظروف التي يشعر فيها المعلمون بالثقة والقدرة على ممارسة القيادة لتطوير التعليم والتعلم. وهو يرى أن مدرء المدارس لديهم القدرة على تغيير الهياكل والشروط في مدارسهم للسماح لقيادة المعلمين بالازدهار وتمكين المعلمين من التلاعب بيئة التدريس (1990: 59). تتعكس حجج بارث في ممارستنا. يقوم مديرة المدرسة في مدرستي بإصدار موارد لدعم مؤتمر سنوي لجميع الموظفين للتركيز على التعليم والتعلم. كما أنها تفتح اجتماعات فريق قيادتنا العليا لتزويد الزملاء بمنصة للتحدث عن أعمالهم التطويرية ولتشجيعهم على العمل خارج المدرسة مع المعلمين الآخرين. غالباً ما يعمل فريق القيادة العليا جنباً إلى جنب مع المعلمين في مشاريعهم كأعضاء في الفريق بدلاً من قيادة المشاريع بأنفسهم. عندما يأتي المعلمون إلى فريق القيادة، نسال: كيف يمكننا المساعدة؟ ما هي الموارد التي تحتاجونها؟ بدلا من توجيههم نحو نتيجة معينة. هذا يتطلب بعض الثقة والتواضع. إنه يتطلب أن نستخدم القوة التي تأتي مع ألقاب وظيفتنا نيابة عن المعلمين بدلاً من استخدامها لتحقيق أهداف معينة. لقد اعتمدنا هذه المقاربة بوعي وعن عمد. تأثرت مقاربتنا بمفهوم القيادة الخادمة (غرين ليف، 1977؛ هانتر، 2004)، والتي تشير إلى أن القادة في المنظمات يمكن أن يكونوا قادة وأتباع وأن القيادة تحتاج إلى التأكيد على خدمة الآخرين، وينبغي أن تعزز الإحساس بالانتماء للمجتمع وأن تتبنى المزيد من العمليات الديمقراطية في صنع القرار. لم تكن ساذجين حيال هذا الأمر وكنا مدركين تمامًا كيف يمكن لهذه الأساليب أن تتعارض مع أجندة المساواة الفردية في المدارس، ولكن من خلال الاعتراف بهذه الأولويات المتنافسة، يمكننا الإبحار فيها.

عمليات لدعم ظهور القوة الذاتية الكامنة للمعلم وقيادته

في صميم العمل التطويري بقيادة المعلم، هناك عملية تعاونية لبناء المعرفة حول التعليم والتعلم ومشاركتها. لتمكين البرنامج من النجاح، فكرنا في كيفية تمكين الحوار والتعاون. لقد فهمت أن التعاون عبر المدرسة وبين المعلمين لن يظهر باستمرار ويصبح جزءاً من طريقة عمل المدرسة دون إجراء معتمد من جانب أعضاء فريق القيادة وغيرهم. يعتمد هوبكنز (2001) على الأعمال السابقة لرونهولتز (1989) في توصيف المدارس التي يمكن للمعلمين أن يتعاونوا فيها "كمدراس تتقدم بتوافق كبير" حيث يكون تعلم المعلمين وأفرادها وحيث يكون التعاون واضحاً. في مدرسة السير جون لاوز قمنا بتطوير عمليات مدمجة في نسج المدرسة للزملاء للقيام بذلك. لدينا طقوس خلال إحاطة الموظفين كل يوم جمعة لتمكين الموظفين من الحديث عن التعليم والتعلم. وكان الموضوع الذي اختير مؤخراً هو "إحباط فلامل" حيث ينقذ كل أسبوع ببطولة، وعلى أساس التناوب، فريق قائم على موضوع، استراتيجيات التعليم والتعلم من الشرير فلامل ويقدمها إلى أحد مساعدي مدير المدرسة الذي يقيها أمانة. تمكن هذه الطقوس الزملاء من تبادل معارفهم مع الآخرين الذين يمكن بعد ذلك أن يكيّفوها ويستخدموها في ممارستهم. وغالبا ما تكون الإحاطات مليئة بالضحك والنكات عند التشارك بالاستراتيجيات التي تساعدنا جميعا على إعادة تأكيد قيمنا وغاياتنا المشتركة. وتساعد مثل هذه العمليات على تطوير الثقة والانفتاح والتعاون الذي يركز على التعلم والذي يقترح ستول وآخرون (2006) أنها من خصائص مجتمعات التعلم المهنية. وتوثق هذه المناسبات والهياكل أيضا عرى "رأس المال الاجتماعي"، وهو أمر ضروري لتطوير "رأس المال الفكري والتنظيمي" اللذين هما قوة دينامية محركة لأية مدرسة (هارجريفز، 2001).

في المؤتمر السنوي للموظفين، يرأس ورش العمل والعروض العامة أعضاء هيئة التدريس. ونادرا ما يكون لدينا متحدثين من الخارج. يحدد لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس "مجموعة تعلم" بناءً على الشواغل المهنية التي يعبر عنها المعلم أو مساعد التدريس. يجتمعون بانتظام للمضي قدما بعملهم من خلال التعاون ومن ثم تشارك مجموعات التعلم تعلمها من خلال نشاط "السوق". تساعد هذه المقاربة التدرجية جميع أفراد المجتمع المدرسي على التعامل مع أسرار التعلم بطريقة تفكيرية ونشطة، ما يقال أنهما ضروريان كي ينشأ مجتمع تعلم مهني ويزدهر (ميتشيل و ساكني، 2000). تمكن جميع هذه العمليات وجود حوار بين الزملاء، وهو

تمكين قيادة التغيير في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: بدءا من المعلمين

حنان الرمحي

مقدمة المحرر

لدى حنان الرمحي هويات متعددة، فهي معلمة وباحثة وفلسطينية وقد أسست مدرسة في رام الله في الضفة الغربية، فلسطين. وهي تدرس حاليًا في جامعة كامبريدج وتضع لمساتها الأخيرة على أطروحتها للدكتوراه، والتي من حسن حظي أن أكون مشرفها. دراستها، التي تركز على تطوير برنامج مصمم لدعم قيادة المعلمين في مدرستها، موثقة في مخطط تفصيلي في هذا الفصل.

أرغب في تسليط الضوء على ثلاثة محاور رئيسية ستثار في هذا الفصل. الأول هو أن الشبكة التي تشكل إرث مبادرة قيادة المعلم الدولية المشار إليه سابقا في فصول أخرى من هذا المجلد (الفصول 3 و 7 و 12 و 15 و 21 و 25) آخذة في النمو ولديها الآن القدرة على أن تكون عاملا للتغيير في الدول الناطقة باللغة العربية. ثانياً، تؤكد حنان النقطة التي مفادها أن التعليم في مكان مثل فلسطين يساء إليه بسبب المحاولات الإنتقائية والاستيرادية للممارسات التعليمية من أماكن أخرى ما لم تكن استراتيجيات تقوم على العمليات التي ويمكن تكييفها لتناسب السياق. وأخيراً، أود أن أبرز النقطة التي تثيرها حنان بشدة في هذا الفصل: أن تجديد المجتمع وتنشيطه يعتمد على جهود المعلمين في تطوير الممارسات التي يمكن أن تسهم في تهيئة بيئة تحررية وتحولية حقيقية. تم تصميم مقارنة دعم قيادة المعلم في الأصل كإستراتيجية لتحسين المدارس، ولكن، ومن خلال حوارنا مع زملائنا في البلقان في عملية مبادرة قيادة المعلم الدولية، وجدنا أنه يمكن أن يخدم غرضاً أكثر جوهرية وهو تعزيز طريقة حياة أكثر ديمقراطية.

قصة حنان

يتمتع التعليم بالقدرة على إحداث تحول: لتمكين الناس من أن يصبحوا أفرادا ومجتمعات ودولاً متكيفة جيداً ومنتجين وأفراداً مؤثرين. كفلسطينية، أشعر أن هذا الأمر هو عاجل بالنسبة لشعب فلسطين الذي عانى طويلا وجرد من ممتلكاته. بنفس القدر كإنسانة عربية، وهي الهوية المشتركة للفلسطينيين، أعتقد أن الحاجة إلى تعليم قادر على إحداث تحول تنطبق على العالم العربي بأسره. على مدى عقود، تخلفت البلدان العربية عن جزء كبير من المجتمع العالمي في المساهمة في التقدم الفكري والعلمي والمادي (قبرصي، 2016). ويزداد هذا الواقع المحيط ثقافا بوجود ثروات بشرية وثقافية ومادية هائلة في جميع أنحاء الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

لتصحيح هذا الوضع، يجب اتخاذ إجراءات فورية، ويفضل أن تتخذ من قبل العرب أنفسهم. وهذا يستلزم البدء في عمليات التغيير الهادفة إلى تنشيط المواطنين والأمم العربية لصالح بلدانهم ومكانتهم في الاقتصاد السياسي العالمي. ومع ذلك، هناك حاجة إلى توخي الحذر في اختيار المبادرات، حيث أن نوع العمل الذي يتم سيحدد إلى حد كبير جدوى تأثيره. على سبيل المثال، على المستوى الوطني، ولبعض الوقت، نرى هذا يحدث مع استيراد الوزارات الحكومية للسياسات والبرامج الخارجية التي أثبتت مرارًا وتكرارًا

أمر أساسي لعملية إنشاء المعرفة ونقلها، ويدعم عمليات "التنشئة" Socialisation، والتجسيد² Externalization، والضم³ Combination، والتذويب⁴ Internalisation، التي حددها نوناكا وتاكاوتشي (1995).

في حفل التخرج في عام 2006 لحصولي على المؤهل المهني الوطني للقيادة (National Professional Qualification for Headship NPQH)، ألقى جيف ساوثورث، نائب مدير الكلية الوطنية للقيادة المدرسية، خطابًا قصيرًا لكبار القادة الذين أكملوا الدورة التدريبية مؤخرًا. كان السؤال الذي طرحه على الجمهور هو: ما هو الغرض من القيادة؟ واقترح ببساطة أن الغرض هو تحرير الموهبة. على مر السنين ومنذ أن أنشأت مدرستي أول برنامج للعمل التطويري بقيادة المعلم في المدارس ومشاركتنا اللاحقة في هورتسكام، كنت أعود كثيرًا إلى هذه الفكرة. عمليات وهياكل "تحرير" قيادة المعلمين معقدة وتحتاج أن يكون لدى فرق القيادة نية إستراتيجية لتحقيقها، ولكن يبدو لي أن هذه الحكمة البسيطة تعبر بسهولة من خلال كل ما هو مكتوب عن القيادة في المدارس وتشير إلى الغرض الأخلاقي من القيادة المدرسية. كانت جميع مساعينا في مدرسة السير جون لاوز تنصب على تمكين المعلمين من القيام بما يريدون القيام به بحسهم الغريزي وهو تحسين ممارساتهم بحيث يستفيد الطلبة الذين هم في رعايتهم ويزدهرون. لقد قدمت لنا هورتسكام الإطار الأخلاقي والعمل، والذي هو مرجعيتنا وموجه لنا.

² وهي العملية التي يتم خلالها خلق معرفة ضمنية عن طريق تبادل الخبرات والأفكار والمهارات الفنية بين الأفراد، حيث تنتقل المعرفة الضمنية بين الأفراد وتظهر عملية التنشئة في العلاقات الإنسانية في أو خارج أوقات العمل، حيث يتم تشارك النماذج العقلية والنظرة إلى العالم.

³ أي تجسيد المعرفة الضمنية وتحويلها إلى معرفة صريحة، ويتم عن طريق عملية الاتصال الشفوي، باستخدام اللغة في الحوار والتفكير الجماعي، وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة يعمل على بلورتها في صورة نظامية، منطقية، يسهل التشارك فيها مع الآخرين.

⁴ وهي عملية لتحويل المعرفة الصريحة، إلى شكل أكثر تعقيدا ونظامية من المعرفة الصريحة مثل إجراء البحوث وإعداد التقارير، حيث تجمع المعرفة الصريحة من مصادر مختلفة ثم تظم وتحرر لتشكل معرفة صريحة جديدة، قابلة للانتشار بين مجموعات متعددة، من خلال آليات تداول الوثائق المكتوبة، والنشر الإلكتروني.

⁵ هي عملية إضفاء الصفة الذاتية على المعرفة الصريحة، وتحويلها إلى معرفة ضمنية، وتحدث عملية التذويب في جانبي: أ. تعلم كيفية ممارسة الأعمال واكتساب المهارات، ويتم من خلال الممارسة العملية، سواء تقليد ذوي الخبرة، أو إتباع تعليمات مكتوبة، أو التجريب، ويُستخدم في عملية التذويب الإرشادات والأدلة في التدريب على عمل الأشياء واكتساب المهارات؛ ب. التغيير في المعتقدات والتصورات التي يكونها الأفراد، عن علمهم، وعن مجمل ما يمارسونه.

عدم فاعليتها (رمحي، 2013؛ شتاينر خمسي، 2004). مؤخراً، فإن الاضطراب السياسي والقتال المدمر في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا هما سببان كافيين لعدم إضاعة الوقت والموارد الثمينة في تجريب استراتيجيات التغيير. بدلاً من ذلك، نحن بحاجة إلى عمليات تجديد بشرية ومجتمعية تناسب سياقنا الخاص والتي أثبتت بالفعل نتائج مثالية، ونحن بحاجة إلى العمل عليها الآن.

أفضل ما يخدم هذا النوع من التغيير المؤثر والواسع النطاق هو عملية تحشيد جميع أفراد المجتمع، حيث ينتقل موضع القدرة والمسؤولية من القادة والمؤسسات إلى الفرد. وهذا يستدعي أن ينظر كل فرد إلى نفسه كعامل للتغيير، قادر على تحسين ظروفه وحقوقه الحالية وظروف وحقوق مجتمعه (فراير، 1970). ويتطلب ذلك أن يعيد الفرد صياغة علاقته بالتغيير، من كونه استجابة سلبية لمطالبات خارجية إلى كونه مبادرة ونشاطاً نابعا من الإرادة الذاتية (فولان، 1993). إنه نداء للشعب العربي لتحسين فرص حياته من خلال استعادة القيادة في تشكيل مستقبله ومكانته في المجتمع العالمي. وهنا يمكن للتعليم أن يكون المحفز.

التعليم والمعلمين وشبكة هورتسكام

يمكن للتعليم أن يمكّن الناس من تصور وتعلم الممارسات التي تعزز قدرتهم وتؤدي إلى تأثير إيجابي على المستويين الفردي والجماعي. وحتى يقوم التعليم بهذا الدور، تحتاج المؤسسات التعليمية أن توفر للطلبة فرص لإنجاز وفرصا تعزز غوهم. ويتم القيام بذلك على أفضل وجه عندما يعطى المعلمين فرصاً لاكتساب وبناء المعرفة العملية وذات الصلة بواقعهم وبيئتهم اليومية (رمحي، 2015). وتشير الأدلة الوفيرة إلى أن "نوعية المعلم" هي المتغير الوحيد الأكثر أهمية الذي يؤثر على تحصيل الطلبة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 2009، 2011a). وفقاً لذلك، إذا أردنا تمكين المعلمين في العالم العربي من التصرف كفاعلين أقوياء ومن قيادة حياتهم ومجتمعاتهم من أجل مستقبل أفضل، فإننا نحتاج إلى ضمان إتاحة الفرصة لمعلمهم للحصول على تجارب مماثلة. خلاف ذلك، قد تستغرق عمليات التغيير مدة أطول، وهو أمر لا تستطيع بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحمله.

طورت شبكة هورتسكام، ومقرها المملكة المتحدة، نموذجاً لتمكين المعلمين من تحسين التعليم والتعلم (فروست، 2014). حددت منهجية العمل التطويري بقيادة المعلم الهياكل والأنشطة الداعمة والأدوات التي يمكن من خلالها تسهيل نشاط قيادة المعلم (فروست، 2013). وقد برهنت مبادرة قيادة المعلم الدولية قابلية نقل هذا النموذج إلى السياقات الدولية (فروست، 2014)، والتي تستمر في النمو مع أحدث إضافة لمصر وفلسطين ومؤخرًا كازاخستان. تعد الطبيعة الصديقة للسياق لنموذج هورتسكام، وقدرته على التكيف من الأسانيد الكثيرة لاستخدامه كوسيلة لحشد الموارد البشرية من داخل مجتمع المعلمين العرب لإعادة بناء النظم التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وأقدم الآن الأدلة على هذا الادعاء.

حالة فلسطين

لقد دفعني إيماني بالقوة التحويلية للتعليم في عام 1995 لأن أشارك في تأسيس مدرسة في رام الله، فلسطين. توفر المدرسة التعليم للأطفال من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية. وعلى الرغم من التحديات الهائلة المتمثلة في قيادة مدرسة تحت الاحتلال العسكري الإسرائيلي القمعي، ووسط ظروف سياسية واقتصادية غامضة، فقد سعيت دون توقف إلى إيجاد سبل لتحسين جودة التعليم والتعلم. وهكذا، عندما عرفت عن شبكة هورتسكام، أدركت على الفور أن لديها مقاربة للتطوير المهني للمعلم والذي يحمل مفتاح احتمالية تحويل الممارسات التعليمية، وتحسين أداء الطلبة وازدهارهم، وتغيير الثقافة المهنية في مدرستي. لذلك، قمت بتكييف النموذج بما يناسب مع سياق مدرستي، وعرضته كبرنامج مصمم خصيصاً للمدرسة في صيف عام ٢٠١٤ (رمحي والتمامي، 2014).

وبالمثل، أدركت قيمة تطوير مثل هذا البرنامج المبتكر والذي جاء في الوقت المناسب في مدرستي وفي سياق فلسطين، ودراسته في دفع العمل. من خلال توثيق دراستي، يمكنني نشر المعرفة القائمة على الأدلة على جمهور عربي ودولي أوسع. هناك ندرة في البحوث في البلدان العربية (اليونسكو، 2010)، خاصة تلك التي تستخدم المنهجيات القائمة على العمل (أكاري، 2014)، وعندما تكون متاحة، فهي ذات جودة مشكوك فيها (الرشدان، 2009). ومن ثم، فإن بحثي يهدف إلى تقديم مساهمة متواضعة في مجال مهم حيث يمكن بناء البحث العلمي والمعرفي المععمق المستقبلي عليها.

"المعلمون في المقدمة"

يهدف برنامجي، برنامج "المعلمون في المقدمة"، إلى تمكين المعلمين من قيادة إصلاح التعليم وتحسين المدارس في فلسطين. وعلى الرغم من أن اسم البرنامج يلقى صدى جيداً لدى الغالبية العظمى من المعلمين، إلا أن أولئك الذين يتمتعون بسلطة منصبية، مثل المسؤولين الحكوميين والمدراء، لا يستجيبون في البدء دائماً بشكل إيجابي. يشير فروست (2012) إلى أنه في بعض الدول التي تبنت مبادرة قيادة المعلم الدولية، تم النظر إلى مفهوم قيادة المعلم كتهديد، وبالتالي تم استبداله بمفاهيم توحى بأنه أقل تحدياً لما هو قائم. في البلدان العربية، حيث لا تزال خطوط السلطة راسخة اجتماعياً (كباسكال، داستمالشين، كاراكي وبيرقطار، 2013) وحيث الممارسات الديمقراطية ما زالت في مهدها، قد تحتاج فكرة أن يشارك كبار موظفي المدارس القيادة مع المعلمين بعض التفاوض والوقت. ومع ذلك، يمكن تسريع هذه العملية.

على الرغم من أن مدرستي تتمتع بثقافة قائمة على المساواة حيث يتم تطبيق مقاربة القيادة الموزعة، إلا أنني كنت على دراية بالحاجة إلى طمأننة المدير وكبار القادة الآخرين بأن تمكين المعلمين من قيادة الابتكار في مدرستنا لن يعني فقدان السيطرة الإدارية؛ بل على العكس من ذلك تماماً. أكدت أن ذلك سيمنح لهم فرصة الحصول على فريق من المعلمين وموظفي الدعم الذين يعملون بنشاط لتحسين الممارسة إلى جانب جهودهم هم في التطوير المدرسي. بدا وكأن هذا التقديم يعمل بشكل جيد مع كبار الموظفين وقد يكون قابلاً للتكرار في بيئات تعليمية واجتماعية وثقافية مماثلة.

وعلى هذا، وبروح من فلسفة مدرستنا الديمقراطية، شرعت في إنشاء فريق برنامج يتولى مسؤولية رصد وتقييم وتقديم توصيات لتطوير البرنامج. كان الفريق مكوناً من كبار قادة المدرسة، والموجه المشارك للبرنامج وأنا بنفسي بصفتي المزدوجة كمديرة وموجهة للبرنامج. كان لتكوين الفريق أهمية حاسمة من حيث أنه ضمن الإشراف من قبل الممارسين الذين يعرفون تاريخ المدرسة وبيئتها وظروفها. وهذا يتباين مع وجود فريق من الخبراء الخارجيين الذي لن يكون على دراية بالمدرسة أو المشهد التعليمي الفلسطيني.

عملت عن كثب مع أعضاء الفريق لضمان تيسير البرنامج بشكل جيد، مع التأكيد على الحاجة إلى تعزيز الظروف الثقافية والتنظيمية اللازمة التي تسمح لقيادة المعلم بالتطور. كان الهدف هو التأكيد على استراتيجيات القيادة التي من شأنها تعبئة الغرض الأخلاقي والدعوة إلى المشاركة الطوعية (فروست ودورانت، 2003). كانت الخطوة الأولى هي استكشاف رؤية المعلمين لأدوارهم المهنية فيما يتعلق بالإصلاح التعليمي. وبالمثل، أردنا أن نعرف رأيهم فيما يجب أن يكون عليه دور المدرسة في عملية التغيير. قررنا تنفيذ مهمة استطلاعية (كار وكيميس، 2003)، استهدفت قياس مواقف المعلمين من برنامج التطوير المهني في المدرسة والثقافة المهنية. طلبنا من جميع المعلمين وموظفي الدعم المشاركة في عملية التقييم الذاتي للمدرسة، حيث قمنا بدعوتهم للتأمل في نوع المجتمع المهني الذي يتصورون أن تكون عليه المدرسة. يعد التقييم الذاتي للمدرسة وسيلة لتحسينها من خلال التفكير الذاتي الناقد في جودة التعليم والتعلم دون الاعتماد على الأطراف الخارجية (ماكيبث، 1999). مكن هذا التمرين الفريق من فهم آراء المعلمين حول نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بتقديرات التطوير المهني السابقة. وبالمثل، ومن خلال إشراك المعلمين في سلسلة من الحوارات حول التحسين على مستوى المدرسة، تم التأكيد على قيمتهم وقدرهم في تنظيم المدرسة وعزز من ملكيتهم لعملية التغيير (رمحي، 2016).

كشف النشاط عن حرص المعلمين على مناقشة سبل تحسين ممارساتهم وبيئة العمل. قاموا بإنشاء قائمة من الميزات التي تصف ما يعتبرونه برامج تطوير مهني ناجحة. ومن المثير للاهتمام أن توصياتهم توافقت مع ميزات برنامجي المقترح. وهذا ما يوضح أنه بوجود الفرصة وتوفر الظروف المناسبة، يكون المعلمون قادرين للغاية على تصور عمليات التغيير التي تنطوي على تعزيز قوتهم الذاتية الكامنة، ونشاط القيادة وبناء المعرفة ذات الصلة، وهي جميعها سمات مميزة لعمليات التغيير التعليمي الفعال (فروست، 2014). بعد ذلك، كنت بحاجة لمعرفة ما إذا كان هؤلاء المعلمون المتحمسون أنفسهم على مستوى التحدي الفعلي المتمثل في الابتكار والقيادة التعليمية.

بصريات التغيير

مكّن البرنامج المعلمين من تغيير جوانب من هوياتهم المهنية وتحسين ممارسات التدريس. لم يفلت أي من المشاركين الاثني عشر من اكتشاف القوى التي كانت كامنة داخلهم لبناء المعرفة والتأثير على زملائهم والمجتمع المدرسي بأكمله. ألتطرق أدناه إلى بعض التغييرات الأكثر أهمية.

التوجه التعليمي

من الأمور الأساسية لقيادة المعلمين هي التعامل مع الابتكار كممارسة وعملية، وليس مجرد نتائج. يستلزم ذلك تحويل أنماط التفكير من التركيز على الأداء إلى توجه تعليمي (واتكنز، 2010). بالنسبة للأنظمة التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يستمر استفحال النقل والتوجه القائم على النتائج في الهيمنة على البيداغوجيا (تقرير المعرفة العربي، 2012)، فإن هذا التغيير يعد أمراً حيويًا. يجعل البرنامج المعلمين منغمسين في نشاط تعليمي وقيادي ذاتي لمدة عام حيث تكون العملية نفسها مهمة، إن لم تكن أكثر أهمية من النتيجة. وقد حمى هذا المشاركين من ضغوط ضمان تدابير تحسين النتائج وأدى إلى مشاركة حقيقية وموّهة مهني. وفي حين استغرق إدراك المشاركين لهذا التغيير في مقاربة التعلم بعض الوقت إلا أنه كان ضروريا في تحويل علاقاتهم في التعلم والتعلم. يستخدم المعلمون الآن الممارسات البيداغوجية التي تسهل تجارب التعلم والنمو، بدلا من مجرد علامات الاختبار الأفضل.

التأمل

التأمل في الممارسة، على عكس اتباع القواعد واللوائح يتماشى أكثر مع طريقة عمل المهنيين (شون، 1987). وفقًا لذلك، يستخدم برنامجي أنشطة وأدوات تعزز تأمل المعلم في الممارسة. في البداية، واجه المعلمون صعوبات في الانخراط في مثل هذه التمارين. بدا التفكير العميق في جوانب من الممارسة المهنية جديدا بالنسبة للكثيرين منهم. ما لم تتم المطالبة به خارجيًا، نادرًا ما وجد المعلمون وقتًا للقيام بذلك. بدأ المشاركون يرون أفكارا جديدة تم تعزيزها بالتأمل الجدي والمركز في جوانب من ممارساتهم. ولد هذا التأمل الابتكار وأصبح جزءا لا يتجزأ من نهجهم في المشاكل المهنية.

القدرة المعززة

تعد القدرة المعززة أمراً أساسيًا لقيادة المعلمين (فروست، 2006) وبالتالي فهي هدف لبرنامجي. تتم دعوة المعلمين لتحديد مشكلة مهنية ويتم إرشادهم لحلها من خلال المنهجية المفيدة والأدوات والأنشطة الخاصة بالبرنامج. في البداية، تردد المعلمون في أخذ زمام المبادرة في أعمالهم التطويرية؛ لقد اعتادوا كثيرا على أشكال التعلم القائمة على النقل. كانت فكرة وضع أجندتهم وتصميم استراتيجياتهم هم غريبة ومثيرة للقلق بالنسبة لمعظمهم. ومع ذلك، ومع تقدم البرنامج ومع بدء المعلمين في بناء المعرفة التي اعتمدها المعلمون الآخرون، بدأوا في التعبير عن الشعور بالتمكين والتعجب من قدرتهم على حل المشكلات التي شعروا سابقًا أنهم عاجزون حيالها (رمحي، 2015؛ وودز وروبرتز وتشيفرز، 2016). وبالتالي، انتجوا بعض أكثر الاستراتيجيات إثارة للإعجاب وفعالية لحل قضايا الصف والمدرسة، وقادوا زملائهم إلى تبنيها. لقد أصبحوا خبراء في المعرفة التي بنوها.

التعاون

يعمل المعلمون في ظروف انفرادية والتعاون يقلل من هذه الظروف (أوستوفار- نيمغي وشيخامادا، 2016) ويدعم التقدم نحو قيادة المعلم (هانزيكر، 2012). عزز برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم علاقات المعلمين الاجتماعية والروح الجماعية. ووفرت أنشطة مثل اجتماعات المجموعة ومناسبات التشبيك للمعلمين الفرص لمقارنة الممارسات، والتشارك في الشواغل والنظر في الحلول مع الزملاء. اكتشفوا فيما بينهم مصدرًا هائلًا للمعرفة المهنية والدعم الجماعي الذي يمكنهم الاعتماد عليه لتحسين الممارسة. وعلى الأخص، فإنه قد قام بتفكيك التنافس بين المعلمين، وجمع معلمي مختلف المواد والصفوف الدراسية بعضهم ببعض. وهكذا تم توليد المعرفة لصالح المجتمع المدرسي بأكمله ولصالح ما هو أبعد منه. أصبح تعاون المعلمين لتحسين التعليم والتعلم ممارسة عادية في مدرستي.

قيادة المعلم

يدور برنامجي حول قيام المعلمين بقيادة التغيير لتحسين المدرسة. ومع ذلك، فإن تطوير هذه القدرة كان المكون الأكثر تحديا في برنامجي (رمحي، 2016). ففكرة أن القيادة هي من اختصاص القائد الأوحده الذي يتمتع بشخصية كاريزماتية كانت راسخة بعمق. وكشكل من أشكال التأثير، لم يتم فهم القيادة من قبل المشاركين وممارستها إلا بعد أن قاموا بإنشاء معرفة جديدة. بمجرد تطوير المعلمين لاستراتيجيات مفيدة لتحسين التعليم والتعلم، شعروا بثقة بالنفس وأصبحوا أكثر استعدادًا لتغيير ممارساتهم وممارسات زملائهم. في نهاية المطاف، قادوا ورش العمل في المدرسة، وقدموا الندوات، وأنشأوا الأدوات والوسائل والكتب الإرشادية للمعلمين الآخرين. قصة رنا داود، كما وردت في الفصل ٣ هي مثال جيد. ومنذ ذلك الحين اعتمدت المدرسة العديد من مشاريع المشاركين كسياسات.

الآثار

الأدلة واضحة: يمكن للمعلمين في فلسطين ممارسة القيادة عندما تتاح لهم الفرصة. يمكن لبرنامج "المعلمون في المقدمة" أن يوفر لهم الدعم اللازم. توضح نتائج البرنامج الإيجابية الموارد الفكرية والمهنية الهائلة الكامنة في القوى التعليمية. إن تسخير هذه الطاقة غير المستغلة في السعي نحو التجديد البشري والاجتماعي أمر ضروري للفلسطينيين والعرب على حد سواء. هذا له تأثيرات عميقة على نظام التعليم في فلسطين وأنظمة التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المجاورة. يتطلب عدد المعلمين في حد ذاته وتأثيرهم الواضح على تحصيل الطلبة من المسؤولين الحكوميين وواضعي السياسات والناشطين الاجتماعيين وأولياء الأمور والمواطنين الاعتراف بقيادة المعلمين وتمكينهم وتعبيثهم في السعي نحو إصلاح التعليم. هذه طريقة مؤكدة لإحداث التغيير للأجيال الحالية والمستقبلية من الفلسطينيين والعرب.

استراتيجيات تنظيمية لمضاعفة تأثير قيادة المعلم

توبي ساذرلاند

مقدمة المحرر

توبي ساذرلاند هو نائب مدير المدرسة في مدرسة كوينز في بوشي. تخرج من هورتسكام ميد¹ (HertsCam MEd) لقيادة التعليم والتعلم في العام 2015 وهو أيضًا عضو في فريق هورتسكام التوجيهي للعمل التطويري بقيادة المعلم ويستمر في تيسير مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم في مدرسته. كواحد من كبار القادة، فقد كان قادراً على الاستفادة من البحث العلمي والمعرفي المعقّد والدعم المقدم من مجتمع تعلم ميد لتطوير منهج مثير للغاية لتحسين المدرسة في مدرسة كوينز (ساذرلاند، 2015).

تعطينا قصة توبي فكرة حقيقية عن التفكير الاستراتيجي الذي يمكن لكبار القادة الانخراط فيه وكيف أن تقليد العمل التطويري بقيادة المعلم الراسخ الآن يمكن تكيفه لتعظيم التأثير المدرسي بأكمله. من المثير للاهتمام مقارنة هذه الرواية برواية اليسون بيلين وأنجيلا مارتينو (الفصل 14) أو ليزا تيمسون (الفصل 20). يتناول ثلاثتهم مسألة كيف يمكن مضاعفة تأثير العمل التطويري بقيادة المعلم ولكل منهم مقاربة مختلفة. كانت مقاربة توبي منهجية للغاية في الطريقة التي ضم بها عدداً من الهياكل التنظيمية من أجل جذب المجتمع المهني بأكمله إلى عملية حوار تركز على تطوير الممارسة. هناك أدلة قوية هنا على أنه كان ناجحاً في بناء ثقافة قائمة على القدرة حيث أصبح كل فرد تقريباً طرفاً فاعلاً في التغيير.

قصة توبي

واحدة من أدوات المراقبة التي نستخدمها في مدرسة كوينز هي "استبانة لقياس اهتمام الموظفين" (باركس، 2015). عندما استخدمنا هذه الاستبانة قبل ٤ سنوات، أظهرت أن أعضاء فريق عملنا قد شعروا بأن غياب الاهتمام في تطويرهم المهني كان يقوض دوافعهم. كفريق من كبار القادة، تأملنا في احتمالية أن تكون النظرة إلى استراتيجياتنا على أنها تتجه "من الأعلى إلى الأسفل" وأنها لم تعزز الثقة والحوار بما فيه الكفاية. كنا نريد مقاربة من شأنها أن تستفيد بالكامل من إمكانيات جميع معلمينا البالغ عددهم 120 معلماً. كنا بحاجة إلى معالجة نقص التحسن الملحوظ في جودة التعليم والتعلم، واعتقدنا أن يمكن المعلم هو المفتاح. لحسن الحظ، تزامن ذلك مع انضمامي إلى هورتسكام ميد في عام 2013.

أردت تصميم استراتيجية تلبى كل من احتياجات المنظمة التطويرية والاحتياجات التطويرية لكل معلم وتؤدي إلى تحسين النتائج للطلبة. من خلال ميد، أصبحت مدركاً لمفاهيم أعمال التطوير التي يقودها المعلم وقيادة المعلمين غير المنصبة (فروست، 2012a).

النظرية

تشكلت رؤيتي وخطتي لقيادة المعلمين للمدرسة ككل من خلال قراءتي للنصوص الرئيسية لديفيد هارجريفز وإريك هويل ومايكل فولان وديفيد فروست. يتحدث هويل (1974) عن المهني الممتد الذي يتحمل مسؤولية تطوره المهني وتطور الآخرين، وهذا ما أردت أن يكون عليه المعلمين في مدرسة كوينز. ويتحدث فولان (1993) عن المعلمين كأطراف فاعلة في التغيير، يحققون هدفهم الأخلاقي في إحداث فرق. كنت أريد تسخير وتطوير رأس المال الاجتماعي والفكري الذي اقترح هارجريفز (2001) بأنهما ركائز أساسية لرأس المال التنظيمي، لذلك أنشأنا هياكل وعمليات سمحت للمعلمين بالتشبيك وتطوير رأس المال الاجتماعي للمؤسسة، وفي الوقت نفسه زيادة رأس المال الفكري للمنظمة. لقد تبنيت مفهوم العمل التطويري بقيادة المعلم (فروست ودورانت، 2003)، كبديل لنموذج التدريب الذي اعتمدنا عليه سابقاً لتطوير التعليم والتعلم في المدرسة. كان الخيط القيادي الذي امتد عبر جميع العناصر هو ما وصفه يوكل (2010) بالتأثير المتعمد، حيث كنت أهدف إلى ممارسة النفوذ من خلال الأفراد وعليهم لتوجيه وبناء وتيسير الأنشطة والعلاقات في المدرسة.

الممارسة

كانت الخطوة الأولى هي إثبات الحاجة إلى التغيير والسماح لأن يكون للزملاء بعض التأثير على شكل هذا التغيير. وقد تحقق ذلك من خلال إجراء مشاورات مع جميع الموظفين حيث التقى الزملاء في قاعة واحدة وتم تشجيعهم على الاختلاط على طاولات يجلس على كل واحدة منها 8 أشخاص. وقد ساعد ذلك في تحطيم ثقافة "البقعة" الموجودة عادة في الأقسام (فولان وهارجريفز، 1992). طُلب من الزملاء استخدام أوراق ملاحظات حمراء سداسية الشكل لاصقة ليكتبوا عليها، كأفراد، مشكلاتهم أو قضاياهم - قضية واحدة فقط على كل ورقة ملاحظات. تم تشجيعهم على النظر في جميع القضايا التي يريدونها وتسجيلها. بعد ذلك، وفي مجموعات، قاموا بمشاركة قضاياهم مع زملائهم وفرضها إلى فئات: على سبيل المثال، التعليم والتعلم، والسلوك، والمناهج الدراسية، والتواصل. وكمجموعة، طُلب منهم بعد ذلك اتخاذ قرار بشأن المسألتين الرئيسيتين اللتين يعتقدون أنهما الأكثر أهمية بالنسبة للمدرسة للتحسن. جاء عضو واحد من كل مجموعة إلى المقدمة ووضّحوا جميعهم أهم قضاياهم على الأوراق المعطاة لهم.

كان السؤال التالي: ما هي الميزات في المدرسة التي تجعلها جيدة؟ تم تصميم هذا السؤال لتمكيننا من النظر في نقاط القوة في المدرسة إذ أننا قد بدأنا في النظر في كيفية المضي قدماً. وقد ضمن هذا السؤال أيضاً أن لا تركز عملية المشاورات فقط على ما هو سلبي، ولكن لكي تعطي كل شخص الإحساس بأنه، ومن خلال استخدام الإيجابيات التي يحددها هو بنفسه، يمكن للمدرسة البناء على نقاط القوة للمضي قدماً. طُلب من الزملاء استخدام أوراق ملاحظات سداسية خضراء اللون لاصقة ليكتبوا عليها الأشياء الإيجابية في المدرسة. في مجموعات تم تشجيعهم على مشاركة تعليقاتهم الإيجابية. كانت هذه المعلومات أساس النقاش حول ما يمكن عمله لحل المشكلات التي حددها. وفي مجموعات، طُلب منهم تحديد حلول للقضايا الرئيسية واختيار الحلول لكل منها. اختتم الاجتماع بموجز للقضايا الرئيسية التي تم تحديدها وشرح واضح للغاية لكيفية تشارك جميع المعلومات والمعرفة التي تم إنشاؤها.

كانت الخطوة الأولى حاولت بفاعلية الوصول إلى أعماق القضايا في مدرسة كوينز هي INSET² (اليوم التدريبي أثناء الخدمة للمعلمين) (التطوير المهني) حيث طلب من كل فرد في المدرسة تحديد نقاط القوة والضعف فيها. الآن، وإذا كنت قد قمت بذلك من قبل في دروسك (سألت الطلبة عن ملاحظات صادقة) فهذا شيء مخيف وشاق! إنه عمل شجاع للغاية أن يفتح الفرد نفسه للنقد وأعتقد أن هذا العمل، أكثر من أي شيء آخر، قد أظهر بحق الرغبة في تغيير الثقافة في كوينز إلى ثقافة أكثر إيجابية، حيث رأى كل فرد مهم للغاية ونحن جميعاً في مركب واحد (المعلم أ).

أكدت المشاورات أننا أردنا تطوير ثقافة تعلم مهنية أكثر تعاوناً. كانت الخطوة التالية هي إدراك كيفية تسخير هذه الرغبة وإنشاء الهياكل والعمليات التي من شأنها أن تسمح لثقافة التعلم المهنية بالتطور.

¹ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون وملكها ويديرها المعلمون.

² اختصار لـ In-Service Training Day.

المجموعة البيداغوجية

كنت أعرف أن العديد من المعلمين في المدرسة قد أكملوا شهادة الماجستير في التعليم وشاركوا في برامج التطوير المهني المعتمدة الأخرى. وفي الأغلب، لم يكن هؤلاء المعلمون يشغلون مناصب قيادية تقليدية مثل منصب رئيس قسم. كانت المهمة الرئيسية بالنسبة لي هي إعادة تنظيم معنى القيادة الموزعة في مدرستنا. ستمكن فكرة القيادة غير المنصبة من استخدام خبرات المعلمين ومعرفتهم بشكل أفضل. وستتاح للمعلمين الأكثر خبرة الفرصة للوفاء بالشرط المطلوب لوظائفهم وهو "المساهمة في المجتمع المهني الأوسع." دعوت المعلمين الذين شاركوا بالفعل في أعمال تطويرية بقيادة المعلم لتقديم طلبات لإنشاء مجموعة من عشرة معلمين والذين أُنِحت لهم الفرصة لقيادة مشاريع لأربع فصول تركز على مجال الاهتمام المهني. وسيُطلب منهم أيضًا قيادة جلسة تطوير مهني لمشاركة تعلمهم.

صممت مجموعة البيداغوجيا لمعالجة مسألة التعليم والتعلم وتحريك الثقافة المهنية نحو ثقافة تعاون حقيقية لا زائفة (هارجريرز وداوز، 1990). حرية المجموعة في تقرير مواضيع مشاريعها تتناغم بشكل جيد مع فكرة الهوية المهنية المواتية للتعاون وتحسين المدرسة الحقيقي. وكما يشير هارجريرز وفولان (2012)، وحيث يكون لدى المعلم القدرة على أن يكون مهنيًا، يتم تعزيز "رأس مال اتخاذ القرارات" (decisional capital) للمدرسة. ويتم تعزيز ذلك أيضًا بالتجارب الرسمية وغير الرسمية للمعلمين وممارستهم للتأمل ما يمكنهم من الوصول إلى قرارات سليمة بشأن التعليم والتعلم.

تشجع (أعضاء هيئة التدريس) على التفكير بشكل ناقد في ممارستهم وعلى مشاركة أفكارهم مع زملائهم من خلال مجموعة البيداغوجيا والمجتمعات بقيادة المعلم وغيرها من المبادرات التنموية (مديرة المدرسة).

أشكركم جزيل الشكر على إتاحة الفرصة لي للمشاركة في عمل مجموعة البيداغوجيا هذا العام؛ لقد كانت تجربة ممتعة للغاية. عملية زادت من ثقتي عند إجراء مناقشات عبر المناهج الدراسية وتقديم التدريب لجميع الموظفين. لقد أتاحت لي أيضًا الوقت للنظر في مقاربي كـمعلم واستكشاف مجال من مجالات البيداغوجيا الذي عمل على تحسين عملي اليومي بشكل كبير (عضو في مجموعة البيداغوجيا).

يمكن القول إن العمل على بناء ثقافة تعليمية مهنية أكثر تعاونًا أمر مهم في حد ذاته وليس فقط لمجرد تلبية أية عناصر محددة في خطة تطوير المدرسة. أكدت لي قراءتي لفولان أيضًا أن المقاربة التعاونية للتعليم المهني هي مقاربة صحيحة. فإذا أراد المعلمون مساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم في إنشاء المعرفة، فإنهم سيحتاجون إلى الخبرة في بناء المعرفة المهنية (فولان، 2006). هذا أيضًا يجد له صدى قوي مع "نظرية رأس المال للفعالية المدرسية" لديفيد هارجريرز (2001) والتي رأيناها تنعكس في عمل مجموعة البيداغوجيا. ليس هناك شك بأنها قد حسنت رأس المال الفكري للمدرسة. عندما أجرينا استطلاع مؤشر الاهتمام مرة أخرى، أظهر أن هناك زيادة بنسبة ٢١ في المائة بين أولئك الذين يقولون إن لديهم فرصة لمشاركة تعلمهم ومهاراتهم مع بعضهم البعض (باركس، 2015).

ناقشنا ضمن مجموعة البيداغوجيا نظرية ما كنت أحاول تحقيقه ونظرنا في السياق الخاص للمدرسة؛ قررنا أن يشارك المعلمون في تطوير التعليم المهني من خلال ما أصبح يعرف باسم المجتمعات بقيادة المعلم، ومن أجل تقديم مشاريعهم إلى المعلمين، سيقود أعضاء مجموعة البيداغوجيا أول يوم للتطوير المهني في العام الدراسي.

يوم التطوير المهني

قاد يوم التطوير المهني أعضاء مجموعة البيداغوجيا. تم تنظيم ثلاث ندوات صباحية مدة كل منها 40 دقيقة ودعي كل معلم للاختيار من بين قائمة تضم تسعة شواغل مهنية. استندت في هذا النهج على نموذج هورتسكام لمسابقات الشبكة التي جربتها، والتي تم اختبارها على مر الوقت وأثبتت فعاليتها في فسخ المجال للحوار والتعاون وبناء المعرفة المهنية من خلال التشبيك (فروست، 2013). كانت هذه هي الخطوة الأولى في نشر الاستقصاء كاستراتيجية قيادية، حيث

يشارك المعلمون، بتشجيع من مجموعة البيداغوجيا، في جمع وتفسير الأدلة في مواقف تعاونية (فروست، 2013).

تم تشجيع الزملاء على المشاركة عن طريق التأكد من أن أ) العملية يقودها زملائهم بدلاً من فريق القيادة العليا، ب) قائمة الخيارات متسقة جيدًا مع خطة تطوير المدرسة وأهداف الأداء الشخصي الخاصة بالادارة. بالإضافة إلى ذلك، كنت أأمل أن يكون للمشاركة في هذه المناسبة عنصر من عناصر التحفيز الذاتي الجوهرية. كنت أحاول الاستفادة من الغرض الأخلاقي للمعلمين (فولان، 1993)، من خلال إعادة تصميم وإعادة بناء الطريقة التي كان يتم بها التطوير المهني في المدرسة، ولكنني شعرت أنه إذا لم يكن هناك اتجاه لهذا الغرض الأخلاقي فإنه سوف يفقد الزخم ولن يؤدي إلى التأثير على التعليم والتعلم.

كان التأثير المباشر لهذه المقاربة واضحًا في تقييمات المعلمين التي تم إكمالها في نهاية المناسبة.

كان أفضل برنامج تطوير مهني مستمر حضرته منذ فترة طويلة. فاقت كفاءة موظفينا كفاءة ما يسمى بالخبراء (المعلم أ).

حلقات عمل رائعة حقًا (المعلم ب).

مقاربة أكثر فاعلية في تطوير تعليمي (المعلم ج).

يسرني أن أرى زملائي يقودون INSET (اليوم التدريبي أثناء الخدمة للمعلمين) (المعلم د).

كانت المرحلة التالية من المشروع هي كيفية تعميم هذه العملية المحدودة لقيادة المعلمين وإشراك المدرسة بأكملها بحيث يشارك جميع الزملاء بانتظام في قيادة المعلمين غير المنصبة.

المجتمعات بقيادة المعلم

كانت المجتمعات بقيادة المعلم مبنية حول مشاريع أعضاء مجموعة البيداغوجيا وكانت المجموعة هي التي تيسر أعمالها. صممت مجموعة البيداغوجيا والمجتمعات بقيادة المعلم بما يتلاءم مع مفهوم قيادة المعلم غير المنصبة (فروست، 2012a). وكان المهني الممتد الذي يمتلك القدرة المعززة والمسؤولية ويجيد البحث العلمي والمعرفي العميق في قلب كل مجتمع. كانوا قادرين على تيسير شبكة مستدامة من المعلمين وأن يتعاونوا، وبدعم من أقرانهم، على معالجة شواغلهم.

كان اقتناعي بإمكانية تحسين جودة التعليم والتعلم من خلال تسخير الغرض الأخلاقي للمعلمين، وتمكين بناء المعرفة من خلال الحوار وتطوير الممارسة من خلال المشاريع (فروست، 2012a)، قد بدأ يكون له تأثيره. كانت الرسالة الصادرة عن عملية التفتيش القصيرة لمكتب معايير التعليم وخدمات ومهارات الطفولة (أوفستد) (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted))، في تشرين الثاني / نوفمبر 2014 في المراحل الأولى من مشروع مشجعة.

يشارك عدد كبير متزايد من المعلمين، الذين يتم اختيارهم من العديد من الأقسام وفي جميع مراحل حياتهم المهنية، في نشر الممارسات الجيدة والبحث عن طرق لتحسين جودة التعليم. مثال على ذلك، نشرة الموظفين، بعنوان "حكايات" (Tales)، والتي تهتم حصريًا باستراتيجيات وتقنيات لزيادة الإنجاز. تتم كتابة جميع المساهمات من قبل المعلمين، بالاعتماد إما على تجاربهم الخاصة أو على البحوث التي قاموا بها (أوفستد، 2014).

وترددت هذه النظرة الخارجية بتعليقات من المعلمين الذين شاركوا في المجتمعات بقيادة المعلم.

أتاحت مجموعة المجتمعات بقيادة المعلم ومجموعة البيداغوجيا، واجتماعاتها الفصلية الفرصة للأشخاص ذوي الاهتمامات المتشابهة أن يجتمعوا ويؤثروا بشكل فاعل على التغيير في تعليمهم وتعلمهم (المعلم أ).

في تقرير مؤشر الاهتمام لعام 2015، أكد المعلمون أن أكبر مجال منفرد للتحسين في المدرسة هو الوقت المخصص لاستكشاف كيف يمكنهم تحسين الممارسة.

^٢ الحكمة والخبرة في اتخاذ أحكام سليمة بشأن المتعلمين.

تنمية الأمل من خلال قيادة المعلمين في البرتغال

ماريا فلوريس وماريا سانتوس ريتشوموند

مقدمة المحرر

ماريا أسونسوا فلوريس فرنانديز أكاديمية تعمل في جامعة مينهو في براغا، البرتغال، وكانت أول شخص من بلد آخر يزور كامبريدج للتحقيق في مقارنة هورتسكام لدعم قيادة المعلمين. ماريا سانتوس ريتشوموند هي مدرسة بريطانية، وتعمل حالياً مساعدة مديرة في مدرسة سير جون لويز في هارليندين، والتي تصادف أن لديها بعض التراث البرتغالي. وهي أيضاً ميسرة متمرس في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم وعضو في فريق تدريس هورتسكام ميد¹ (HertsCam MED).

تعزز قصتهما في هذا الفصل عن بعض الأحداث الرئيسية في تعاوننا المستمر التفاوض والشعور بالأمل الذي جادل ريجلي (2003) بأنه يجب أن يكون محوريًا في مساعينا في مجال تطوير المدارس والمعلمين. كنت محظوظًا بأن أكون حاضراً في أحد المناسبات التي عقدت في براغا، البرتغال عندما تم إطلاق كتاب ماريا فلوريس (2014) بعنوان Profissionalismo e Liderança dos Professores. وثق الكتاب المرحلة الأولى من مشروع بحث وتطوير طويل الأجل يركز على مهنية المعلم وقيادته. ومع ذلك، وكما توضح قصتهما في هذا الفصل، فإن الكتاب لم يكن أهم جانب في هذه المناسبة، كانت القصة الرئيسية - القصة التي كانت مثيرة للصحافة البرتغالية - حول المعلمين الذين يتحدثون مع بعضهم البعض؛ يتحدث مع المعلمين الآخرين من طول البرتغال وعرضها والتحدث مع مجموعة كبيرة من المعلمين في شبكة هورتسكام. من بين مجموعة هورتسكام كانت ماريا سانتوس ريتشوموند، التي استخدمت خبرتها الكبيرة كميسر للمساعدة في تشكيل الحوار الذي جرى. كان إحساس المعلمين الهائل بالأمل، والذي عبروا عنه المعلمون في ختام هذه المناسبة، وهي أول مناسبة دولية للشبكة، ملهمًا حقًا.

ماريا وقصة ماريا

خلال السنوات القليلة الماضية، واجهت البرتغال أزمة اقتصادية ومالية تميزت بارتفاع مستويات البطالة، وتخفيض الرواتب، والضرائب المرتفعة ما أثر على مهنة التعليم. وقد أدى ذلك إلى الإضرابات والمظاهرات العامة. ناضل المعلمون ضد زيادة عبء العمل وفقدان مزايا التقاعد والسياسات التي تركز على التنقل وإعادة التأهيل. وواجه المعلمون أيضاً آليات جديدة لتقييم المعلمين والمدارس. وزادت هذه السياسات من الضغط على المدارس والمعلمين لرفع مستوى التعليم وتحسين وضع البرتغال في التصنيف العالمي (فلوريس وآخرون، 2016).

يعتمد هذا الفصل على برنامج بحثي مدته ثلاث سنوات تم تمويله من قبل المؤسسة الوطنية للعلوم والتكنولوجيا في البرتغال، والذي بحث في آراء المعلمين حول مهنتهم. تضمنت الدراسة تدخلاً تم فيه دعوة المعلمين للمشاركة في برنامج مصمم لتمكينهم من ممارسة القيادة من أجل تحسين ظروف التعليم والتعلم في مدارسهم وصفوفهم الدراسية. وسبق التدخل مسح وطني أجري من خلال المقابلات ومجموعات التركيز. مكن برنامج دعم قيادة المعلمين، الذي تم إجراؤه في خمس مدارس، فريق البحث من معرفة المزيد حول كيفية بناء المعلمين لمهنتهم وتطوير استراتيجيات لتعزيز قيادتهم.

التأثير

في عام 2015، أي بعد عامين من بدء الرحلة، حققت المدرسة أفضل نتائج في الشهادة العامة للتعليم الثانوي General Certificate of Secondary Education GCSE على الإطلاق، وأدرجت ضمن أفضل 100 مدرسة حكومية غير انتقائية في البلاد. اعترف تقرير المفتشين عقب زيارتهم في نهاية عام 2015 بما حققناه:

لقد وضعتم جودة التعليم في المدرسة على رأس جدول أعمالكم. لقد شجعتم على النقاشات الصحية حول ما يعمل وما لا يعمل بشكل جيد. يناقش جميع الموظفين بانتظام استراتيجيات التدريس الناجحة ويتم تشجيعهم على مشاركتها في كل مناسبة (أوفستد، 2016).

إلى أي حد كان هذا بسبب قيام المعلمين بقيادة تطويرهم المهني هو أمر مطروح للمناقشة، ولكن تشير هذه المؤشرات إلى أنه ينبغي الاستمرار في هذا النهج.

كان مفيداً أيضاً إلقاء نظرة على القصص الفردية للمدرسين المشاركين في العملية. فعلى سبيل المثال، فإن ليزا هيرست، التي لم تشارك في السابق في التطوير المهني المستمر، أصبحت الآن تقود دورات المدرسة بأكملها. وأصبح أعضاء مجموعة البيداغوجيا الآن من أمثال سو تابلين و إيلين سانت ليدجر وزوي نيجل رئيسات إدارات. وأصبح أليكس يوكاو، والذي شارك في مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم والمجتمعات بقيادة المعلم عضو نشط في مجموعة البيداغوجيا وأصبحت كورال سميث عضوا في مجموعة البيداغوجيا. وقد تم تعيينها أيضاً كمماسة رائدة وتشارك في هورتسكام ميد. وتشارك الآن جيل نايت، التي وجدت صوتها وغرضها الأخلاقي من خلال مشاركتها في المجتمعات بقيادة المعلم في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم، وتشارك ميشيل غانون الآن في قيادة مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم. لقد رأى كل هؤلاء الأشخاص، وغيرهم الكثير، أن مجتمعات التعلم بقيادة المعلمين أماكن آمنة لأخذ المخاطرة، واستخدموا الحوار كأداة تعليمية لتسهيل تحسين المدرسة. قامت مجموعة البيداغوجيا والمجتمعات بقيادة المعلم ببناء قدرات القيادة للمدرسة بشكل كبير وبأقل قدر ممكن من الاستثمار (لامبرت، 2003).

أدى عمل المجتمعات بقيادة المعلم والأشخاص المشتركين فيها إلى الابتكار؛ فعلى سبيل المثال، أصبحنا الآن "مدرسة غوغل" بفضل مات فوكسال وكيث ماهون اللذين توليا زمام المبادرة في تقنيننا للمجتمعات بقيادة المعلم. بنينا المعرفة عبر المدرسة بأكملها وأصبح بإمكان جميع الزملاء الآن تلبية احتياجات الطلبة المختلفة بشكل أفضل من خلال عمل المجتمعات بقيادة المعلم على "التحدي المناسب". لقد تأثر جميع الزملاء بعضهم ببعض بنعمد من خلال قصص الممارسة التي تمكنوا من مشاركتها. ولعل أهم ما في هذه المبادرة انها قد أتاحت منفذا للغرض الأخلاقي للمعلمين وفي بعض الأحيان أتاحت لهم فرصة إعادة اكتشاف غرضهم الأخلاقي، وربما قد يكون ذلك معجزة بسيطة في مثل هذا الوقت الحافل بالتحديات للمهنيين التربويين.

¹ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون وملكها ويديرها المعلمون.

لقد تغيرت مفاهيم قيادة المعلمين مع مرور الوقت، خاصة في العقدين الأخيرين (ألكساندرو وسوافيلد، 2012). يمكن لقيادة المعلمين أن تكون متصلة بأدوار ومسؤوليات رسمية (سابوفيتز، 2015) ويمكن أن تعمل بشكل غير رسمي (دانيلسون، 2006). ومع ذلك، فقد اعتمد مشروع "المعلمون يمارسون القيادة"، الموضح في هذا الفصل، مقاربة "القيادة غير المنصبة للمعلمين" الذي روجت له هورتسكام (فروست، 2011، 2012a). يتضمن ذلك قيام المعلمين بالتصرف بشكل متعمد واستراتيجي سواء كانوا يشغلون مناصب أو كانت لديهم السلطة أو المسؤولية أو لا. كان ينظر إلى البرنامج في البرتغال كعامل محفز، يمكن المعلمين من المشاركة والتعاون في بناء المعرفة المهنية كما ويمكنهم من التشبيك. هدف فريق البحث من خلال هذا التدخل إلى استكشاف الظروف اللازمة للمعلمين لممارسة القيادة والحفاظ على الأمل. نقدم هنا عرضاً مفصلاً لحدثين رئيسيين تم إجراؤهما كجزء من هذا المشروع، للتأمل من تعلمنا منهما.

حدث قيادة المعلم، براغا، أيار / مايو 2014

في أيار / مايو 2014، رافقت مجموعة من ١٣ معلمًا من شبكة هورتسكام ديفيد فروست إلى جامعة مينهو، براغا، البرتغال لدعم مؤتمر لمدة يومين لمشروع "المعلمون يمارسون القيادة"، والذي تم تطويره بشكل تعاوني بين هورتسكام والجامعة. بدأ هذا المشروع في عام 2008 عندما قامت ماريا فلوريس من جامعة مينهو بزيارة استقصائية أولية إلى هورتسكام لاكتشاف طرق فعالة لدعم المعلمين لقيادة التغيير. تم تطوير المشروع في البرتغال وفقًا لخطوط مشابهة لبرنامج هورتسكام للعمل التطويري بقيادة المعلم، مع التركيز على المعلمين الذين يعملون بشكل تعاوني لترسيخ تغيير إيجابي للطلبة.

في فترة بعد الظهر من اليوم الأول حضر المندوبون ندوة "مهنية التعليم والقيادة". كانت عبارة عن عرض تقديمي لنتائج مشروع "المعلمون يمارسون القيادة" الذي استمر لمدة ثلاث سنوات والمشار إليه أعلاه وإطلاق كتاب *Professionalismo e Liderança dos Professores* (فلوريس، 2014). ألقى ديفيد فروست كلمة رئيسية ردد فيها النقطة التي أثارها في مقدمة الكتاب، وهو أن القيادة يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من دور جميع المعلمين. سلطت الدراسة الضوء على أهمية الجوانب التربوية لعمل المعلمين والكفاءة المهنية الجماعية بالنسبة للمعلمين، وعلى الرغم من أن العديد من المعلمين قد تم تخفيض عددهم بسبب التخفيضات في عدد الموظفين، إلا أنهم يشعرون بالبهجة من فرحة تعليم الطلبة.

بدأت قيم واهتمامات المعلمين في البرتغال متشابهة جدًا مع قيم المعلمين في المملكة المتحدة. فعلى سبيل المثال، تضمنت المواضيع الرئيسية من الدراسة دافعية التعلم، داخل المدارس وفي المجتمعات المحلية وكيف أن وجهات نظر الطلبة الإيجابية مهمة لجميع المعلمين. كان الإحساس بالكفاءة المهنية، بما في ذلك أخلاقيات الرعاية، موضوعًا رئيسيًا كان له صده لدى المندوبين، ما يدل على أن التعليم، على المستوى الدولي، هو أكثر بكثير من مجرد وظيفة ومقارنة اليأس والاستقالة بطاقة ومثابرة.

بعد كلمة ديفيد وتعليقات من أنطونيو نيتو ميندين، جامعة أفرو وأميلييا لوبيز، جامعة بورتو، كان هناك حوار مع الجمهور والذي كان معظمه من معلمين وقادة المدارس. كان واضحًا أن الكثيرين قد تنبؤوا بمبادئ مشروع "المعلمون يمارسون القيادة" وشاركوا في مستويات مختلفة بفكرة قيادة المعلم للتغيير من الداخل. كان هناك مستوى من الإحباط، وبدرجة ما، خوف من السير عكس تيار الحكومة الواضح لمواصلة ما شعروا بأنه غرضهم الأخلاقي كمرين. كان من المفيد أن نسمع عن بعض العقبات التي يواجهها قادة المدارس وبعض الإحباطات، ومع ذلك، كانت هناك رغبة مستمرة في التحسين. شاركت مديرة إحدى المدارس قصتها حول تخفيض رتبته بسبب رفضها الامتثال لأمر حكومي لفتح مدرستها، لأنها شعرت أن أرضية المدرسة أصبحت غير آمنة. تم تأكيد الموقف المحظوظ للمعلمين ومدراء المدارس في المملكة المتحدة، الذين يمكنهم تحدي السلطة والتصرف ببعض الاستقلال الذاتي مع عنصر معين من الأمن الوظيفي، من خلال هذه القصة. كان من المبهج أن نسمع أنه على الرغم من الحواجز الواضحة في كثير من الأحيان، استمر قادة المدارس في الاسترشاد بهدفهم الأخلاقي لفعل ما هو صواب والسعي من أجل التغيير داخل مدارسهم.

في اليوم الثاني، انضم مدرسو هورتسكام مع عدد من المعلمين من منطقة شمال البرتغال، الذين جاءوا ليشتركوا أعمالهم التطويرية. ساعدنا "معرض الصور"، حيث قام المعلمون بعرض ملصقات تصور أعمالهم التطويرية، على معرفة كيف أننا كمعلمين من ثقافات تعليمية مختلفة، لا نزال نشترك في مواضيع مشتركة مثل الرغبة في إشراك الطلبة ومساعدتهم على تفجير طاقاتهم، واستكشاف كيفية العمل مع الزملاء لتعزيز قيادة المعلمين. قاد زملاء انجليز وبرتغاليون حلقات دراسية استرشدت برؤية مشتركة لتمكين المعلمين

كمحتمين للتغيير. قدمت مجموعة هورتسكام عرضًا تقديميًا حول استراتيجيات لدعم قيادة المعلمين بما في ذلك دور الميسرين.

توج هذا اليوم بما أصبح يعرف بتمرين "الرؤوس والأيدي والقلوب" حيث يشارك الجميع أفكارهم وتحدياتهم والأشياء القيمة جدا التي سيأخذونها معهم ليضعوها موضع الممارسة. لم نحل أية مشكلة تعليمية كبيرة، ولم نغير السياسات التعليمية الحكومية، لكن غادر الجميع تلك الغرفة بشعور أن عملهم كان مهمًا، وبأن لديهم القدرة على إحداث التغيير نحو الأفضل، وأن هذا التغيير، مهما كان صغيرًا، فإنه سيحدث فرقًا. غادرت مجموعة هورتسكام جامعة مينهو في ذلك المساء في مزاج تأملي ولكنه ملهم، وبشعور حقيقي بالزمالة والتضامن الدوليين، حيث يأتي التمكين من الزملاء ولا يعتمد على أهواء الوكالات الخارجية. على مدار عامين (2014-2016) تم تنظيم ثلاثة أحداث تشبيك في المدارس البرتغالية. في هذه الأحداث، تجمع معلمو المدارس الخمسة وشاركوا في تطوير مشاريعهم المختلفة. تم إصدار رسالة إخبارية يستطيع فيها المعلمون الكتابة والتأمل في اجتماعاتهم وفي أحداث التشبيك وأيضًا الكتابة حول شواغلهم وإنجازاتهم.

حدث بقيادة المعلم، لشبونة، أيار / مايو 2016

في أيار / مايو 2016، ذهب فريق آخر من هورتسكام إلى مونتيجو، لشبونة، حيث شارك مع الدكتورة ماريا أسونساو فلوريس في حدث آخر للشبكة. كان هناك عمل كبير مستمر خلال فترة الـ 18 شهرًا التي مضت وهو تنامي قيادة المعلمين في البرتغال. استضافت هذا الحدث مارتا ألفيس، مديرة مركز معلمين سنفورما.

قدم عرض ديفيد فروست الافتتاحي لمحة عامة عن عمل قيادة المعلمين الدولية والأساس المنطقي للمقاربة غير المنصبة. كانت المجموعة الواسعة من المشاريع التي عرضت في معرض الصور من قبل كل المعلمين الانجليز والبرتغاليين ملهمة. طُلب من المعلمين الوقوف إلى جانب الملصقات التي تصور مشاريعهم التطويرية ومناقشتها مع أولئك الذين شاهدوها. وكانت سلسلة ورش العمل التي قادها المعلمون من الشبكتين فرصًا لعرض المشاريع التطويرية. خلال ورش العمل، تمكن المعلمون البرتغاليون والانجليز من عرض مشاريعهم ومشاركتها ومناقشتها بمزيد من التفصيل. تراوحت الموضوعات من تطوير الاستراتيجيات لتعزيز القراءة في المدارس الابتدائية إلى تصميم أساليب لإشراك الطلبة بشكل أكثر فاعلية في تعلم حساب التفاضل والتكامل. كانت المناقشة ثرية للغاية ومكنت جميع المشاركين من تشارك شواغلهم وإنجازاتهم.

قبل الغداء بوقت قصير، قدمت تريسي جاتيري، مديرة مدرسة وورمي الابتدائية، وماريا سانتوس ريتشموند، مساعدة مديرة المدرسة في مدرسة سير جون لوبيز، عرضًا تقديميًا بعنوان: "مشاركة رؤية أعمال التطوير التي يقودها المعلم". ركز العرض على أهمية الدعم المقدم من فريق القيادة العليا ودوره في المساعدة على توليد ثقافة مدرسية تثنى التطوير المهني الجيد. شارك المتحدثون الزملاء البرتغاليين كيفية تمكين الدعم لقيادة المعلمين، وكيف يمكن أن يؤدي إلى تأثير حقيقي على المدرسة وطلبتها والمجتمع ككل. بالنسبة لبعض قادة المدارس، يُعتبر إعطاء المعلمين الاستقلالية أمرًا محفوفًا بالمخاطر، فيما يعتبره الآخرون تحريرًا. قال الزوار البريطانيون إنه لشرف لهم أن تتاح الفرصة لتبادل هذه الأفكار في المؤتمر. إلا أن هذا اليوم بأغلبه كان يومًا للاحتفال بإنجازات المعلمين ولفهم الالتزام بالمهنة التي تجذبهم للتجمع في عطلة نهاية الأسبوع للتفكير في اهتماماتهم المهنية وتطوير الممارسة معًا.

أصوات المعلمين

كان المعلمون المشاركون في مبادرات "المعلمون يمارسون القيادة" إيجابية للغاية بشأن تجاربهم والتعلم من خلال التشبيك. في نهاية المؤتمر، استخدمنا نفس نشاط "الرؤوس والأيدي والقلوب" الذي استخدمناه في مؤتمر براغا وطلبنا من المشاركين لصق تعليقاتهم على الحائط. وعلى الرغم من الظروف الصعبة التي يعملون فيها، والناجمة عن ظروف العمل السيئة، وعدم التقدم الوظيفي، وعدم الاعتراف الاجتماعي وتراجع روايتهم (انظر فلوريس، 2014)، تحدث المعلمون عن المثابرة والأمل ومصادر الإلهام مختلفة تبقيهم في مهنة التعليم:

مناصرو التعلم كعناصر تغيير

ليزا تيمبسون، روث فولر، جانين كيتسون، سارة غالاجر، بول روز وشيلا بول

مقدمة المحرر

ليزا تيمبسون هي مدرسة تاريخ وهي من "كبار مناصري التعلم" في مدرسة جون هنري نيومان الكاثوليكية. بعد أن شاركت في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم في مدرستها، ذهبت لإكمال دراسة برنامج هورتسكام ميد¹ (HertsCam MEd) في قيادة التعليم والتعلم في عام 2014. روث فولر وجانين كيتسون وسارة غالاجر هم أيضًا معلمون في نفس المدرسة، وهم أيضًا أعضاء في فريق "مناصرة التعلم". بول روز هو مساعد مدير المدرسة بالمدرسة، وهو خريج هورتسكام ميد وعضو في فريق ميد التعليمي. بول هو أيضًا موجه ذا خبرة كبيرة لبرنامج العمل التطويري بقيادة المعلم والذي أعد ليزا وروث لهذا الدور. شيلا هي قائدة برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم ككل، وعضو في فريق ميد التعليمي، كانت المشرفة الأكاديمية على ليزا عندما قامت بمشروع يركز على دور مناصري التعليم والتعلم.

يثير هذا الفصل اقتراحًا مثيرًا للاهتمام والذي يتحدى أحد مبادئ مقاربة هورتسكام، ألا وهو فكرة قيادة المعلمين غير المنصية. يتضح من الفصول الأخرى في هذا المجلد أن لدى كبار القادة أدوارًا حيوية يلعبونها في تهيئة الظروف لقيادة المعلم (انظر الفصل 16)، وخلق فرص لنتائج أعمال التطوير التي يقودها المعلم لتكون مؤثرة في المدرسة (انظر الفصل 14) وفي الاستفادة من التضافر بين العمل التطويري بقيادة المعلم وغيرها من الهياكل التنظيمية والعمليات في المدرسة لتنظيم نطاق نشاط التطوير (انظر الفصل 18). ومع ذلك، نرى في هذا الفصل إنشاء دور خاص للمسؤولية وهو دور مناصر التعلم. وما يميز هذا الدور هو أنه لا يبدو أن لديه مجموعة ضيقة من الكفاءات المرتبطة به، كما أنه لا يشتمل على إدارة مجال معين من المناهج الدراسية، ولا يتم مساءلة شاغلي الدور عن مستويات قياس الإنجاز. بدلاً من ذلك، يستخدمون أسلوبًا ميسرًا يحشد شغفهم وإبداعهم وسعة مواردهم لتعظيم قدرة زملاء.

قصة ليزا وآخرين

على الرغم من نجاح مدرستنا، مع ارتفاع مستويات التحصيل، إلا أنه وبحلول عام 2013 كان هناك قلق متزايد بين الزملاء من أن تلاميذنا كانوا يتلقون المعلومات عنوة عنهم ويُختبرون بشكل مبالغ فيه. بدأ الكثيرون منهم غير مستعدين للانتقال إلى التعليم العالي والتوظيف. كانت مدرستنا تنتج منجزين أكاديميين متفوقين، ولكن ليس متعلمين من ذوي القدرات والمهارات المتعددة أو قادة جيدين. لاحظنا أنه على الرغم من أن العديد من الطلبة يبدأون السنة السابعة بمجموعة متنوعة من عادات ومواقف التعلم، إلا أنها تضع إلى حد كبير أثناء تقدمهم في سنوات الدراسة الثانوية. أدى النموذج "المصري" (فراير، 1970)، إلى التعليم التلقيني للامتحانات وزيادة مقاييس أداء البيانات أدت إلى تركيز المعلم على "جمع العلامات" مما يترك القليل من الوقت للحوار بين النظراء حول استراتيجيات التدريس الفعالة. لاحظنا أيضًا تراجعًا في المثابرة لدى الطلبة أثناء الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية. أصبحوا أقل استعدادًا للعمل عندما أصبح التعلم صعبًا. كانوا يتجنبون الأنشطة الصعبة في الصف كلما أمكن ذلك. ومن المفارقات، كانت النتائج تتحسن، إلا أن مستويات

اهتمامي الرئيسي هو القدرة على الحصول على الطاقة اللازمة لأبقي نفسي متحمسًا وأثير حماس طلبتي للتعلم.

أظّل أحاول الابتكار وتحسين ممارستي، وأحاول تحفيز الطلبة على التعلم وتطوير كفاءاتهم.

كعلم، تشعر أنك غير متحمس لكل ما يجري في نظام التعليم، لكنك تحتاج إلى موقف إيجابي لتحفيز طلبتك على التعلم.

أحاول بذل جهد لمواصلة عملي أخذاً في الاعتبار الهدف الذي جعلني أختار هذه المهنة، أعني، طلبتي!

كانت قضايا الثقافة المدرسية والقيادة الداعمة والشعور بالتعليم المهني والقيم المهنية القوية في مقدمة قصصهم. شددوا على فرص التعلم والتعاون مع الزملاء في جو أقل رسمية بيروقراطية، مع التركيز على مشاكلهم واهتماماتهم الحقيقية. كما سلطوا الضوء على إمكانات تعاون بين المعلمين والتشبيك وكذلك الوعي بدورهم كعوامل تغيير في سياقاتهم المدرسي.

أنا محظوظ لوجود مناخ منفتح في مدرستي لتطوير المشاريع في الإدارات المختلفة ...

أهم شيء بالنسبة لي هو التعاون الذي تشعر به في هذه المدرسة ... من السهل التواصل مع الزملاء للمشاركة في مشاريع في المدرسة.

تشعر أنك مدعوم من قيادة المدرسة. كمعلم لديك حرية تطوير أفكار ومبادرات جديدة ...

أن تكون قادرًا على خلق فرص للتأمل ومشاركة الأفكار مع الزملاء في بيئة آمنة يساعدك على تغيير ممارستك.

لقد تعلمت كيفية التأمل بطريقة أكثر منهجية ومحاولة تغيير شيء ما في ممارستي.

لقد حسنت مهاراتي التأملية من خلال الأنشطة التي شاركنا فيها ...

لقد تعلمت أنني كمعلم يمكنني أن أخذ زمام المبادرة وأن أفعل شيئًا لنفسني ومدرستي ولمهنة التعليم.

كان التعلم الرئيسي هو القدرة على العمل بشكل تعاوني في مشاريع مع زملاء آخرين في مدرستي. وقد عزز هذا تقديري لذاتي.

تعلمت أنه يمكن بناء المعرفة المهنية بطريقة جماعية ... كمعلم، يمكنك أن تكون قائدًا في مدرستك ...

ساعدني الحصول على ملاحظات من الزملاء بطريقة غير رسمية وفي بيئة آمنة وداعمة كثيرًا في تغيير وجهة نظري كمعلم ...

خلاصة القول، يشير مشروع "المعلمون يمارسون القيادة" في البرتغال إلى إمكانية بناء المعرفة المهنية وتشارك الخبرات والأفكار وتعزيز الدافع المهني والروح المعنوية من خلال البرامج الجيدة التنظيم لدعم قيادة المعلمين. برزت قضايا هيكليّة وثقافية - وهي الثقافة المهنية والمدرسية، القيادة المدرسية والقيم الشخصية والمهنية كمعلمين - كعوامل تلعب دورًا أساسيًا في الوساطة في تعلم المعلمين وتطورهم المهني. بشكل عام، تقدم هذه الدراسة دليلًا تجريبيًا رائدًا على تحقيق تعلم المعلم والقيادة. كما تسلط الضوء على الحاجة إلى دعم التطوير المهني المستمر للمعلمين والحفاظ عليه في مكان العمل من خلال رؤية المعلمين كمعلمين مدى الحياة والمدارس كمجتمعات تعليمية مهنية. التعاون بين الزملاء في البرتغال وشبكة هورتسكام مستمر.

¹ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قاداتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

² النموذج المصري في التعليم هو مصطلح استخدمه باولو فراير لوصف وانتقاد نظام التعليم التقليدي. ويشير الاسم إلى تشبيه الطلبة بالحواريات التي يجب أن يضع فيها المعلمون المعرفة.

الإندفاع والمشاركة كانت في تراجع. رأينا انخفاض في الشهية للمخاطرة والفضول. كان المطلوب هو استجابة قوية.

ظهور استراتيجة

نتيجة للمناقشات حول المشكلة الموضحة أعلاه، عملت مجموعة صغيرة من سبعة مدرسين مع مدير المدرسة لوضع استراتيجية تسمى "مناصرو التعليم والتعلم". كانت هذه فرصة لتحدي تراجع المثابرة والثقافة المهنية "المبلقنة" (هارجريفز، 1994)، حيث يتم وضع قادة الموضوعات ضد بعضهم البعض ويحاسبون على بيانات أداء الطلبة. كانت هذه فرصة لتحويل ممارسة الصفوف الدراسية من خلال التعاون والتأمل المهني.

قررنا أن نبني على برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم الذي ترسخ بنجاح في المدرسة. ركز العمل التطويري بقيادة المعلم على تحسين الممارسة في المدرسة من خلال بناء المعرفة بالتعليم والتعلم (فورست، 2008). كان العديد من المناصرين مشاركين في مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم بالمدرسة أو في هورتسكام ميد، وكلاهما كانا برعاية المدرسة. على هذا النحو، كنا على دراية بمفهوم قيادة المعلمين غير المنصبة كآلية لقيادة التغيير (فروست، ٢٠١٣). تدعو القيادة غير المنصبة جميع الممارسين التربويين إلى تحديد شواغلهم المهنية ومعالجتها من خلال ممارسة القيادة بحيث تصبح الابتكارات جزءًا لا يتجزأ من الممارسة الروتينية. كانت مشاركة مدرستنا في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم الخاص بهورتسكام تنشر غرضًا أخلاقيًا في مدرستنا منذ عدة سنوات وتحرر تدريجيًا المهارات وتبني الثقة بين الزملاء. كمناصرين للتعليم والتعلم تم تعييننا حديثًا، تم تمكيننا من نشر هذا الهدف الأخلاقي بشكل أكبر وأصبحنا عناصر أكثر فاعلية للتغيير (فولان، ١٩٩٣). كان هدفنا هو إيجاد طرق تعاونية لتجربة الاستراتيجيات المبتكرة القائمة على الصف الدراسي بحيث يصبح الطلبة أكثر مسؤولية عن حياتهم وتعلمهم (ديكين كريك، 2006؛ بلاك، مكورميك، جيمس وييدر، 2006).

نشر عادات التعلم الإيجابية

خلال فترتنا الأولى، التقينا بانتظام مع فريق القيادة العليا بالمدرسة لمناقشة مبادرات تنمية عادات ومهارات التعلم الإيجابية عبر المدرسة. وكى نتمكن من فهم كيفية تطور الطلبة في انتقالهم من المدارس الابتدائية إلى الثانوية، راقبنا صفوفًا في المدارس الابتدائية الصغيرة. لاحظنا أن أطفالًا لا تتجاوز أعمارهم 7 سنوات يقفون أمام أبناء صفهم يقودون أجزاء من الدروس. ولا يمكن أن يكون التباين مع طلبتنا في المرحلة الثانوية أكثر جلاء. بعد كل زيارة لمدرسة ابتدائية، التقى المناصرون بشكل غير رسمي لمناقشة الرؤى والتأملات في الاستراتيجيات التي لوحظت في الصفوف الابتدائية وكيف يمكن تكييفها في بيئة المدارس الثانوية.

طوال السنة الأولى، واصلنا الاجتماع مع فريق القيادة العليا لمناقشة المبادرات وفي النهاية تم إطلاق مبادرة "هيرو" "HERO". لقد أدركنا أن نظام التقارير المعمول به قد ضاعل من وضع الطالب بتصنيفه بأنه من فئة الأداء المتدني أو المتوسط أو المتفوق. ومن أجل تشجيع التركيز على الطالب كمتعلم، قدمنا مراجعات تعليمية حيث يمكن للمعلمين تقييم عادات ومهارات تعلم التلاميذ. تم تصنيف هذه العادات والمهارات كواجب منزلي homework، واستقصاء enquiry، وتأمل reflection وتنظيم organisation، ومن هنا جاء اختصار "هيرو" "HERO".

تطوير ثقافة تأملية وتعاونية

في الأيام الأولى لمبادرة هيرو، عقد المناصرون اجتماعات إفطار شهرية لينضم إليها المعلمين ويناقشوا القليل من الممارسة من صفوفهم الدراسية. كانت اجتماعات الإفطار آلية مفيدة لتشارك مع المعلمين ملاحظتنا في المدرسة الابتدائية في جو لا يشعرون فيه بأنهم مهددون. ساعدت الاجتماعات في تطوير الاعتقاد بين المعلمين أننا كان لدينا طلبة وكانوا مستعدين كي يكونوا متعلمين ديناميكيين لو توفر فقط لهم المناخ الذي يمكنهم من خلاله القيام بذلك، لكن في مكان ما على طول الخط تم تشجيعهم على أن يصبحوا متعلمين "جامدين".

احتاجت هذه الاجتماعات إلى تمثيل مجموعة متنوعة من المعلمين لتجنب خطر "تجاهل الموارد التي تترك دون الاستفادة منها في معظم المدارس" (لويس وجوردون، 2006:2). فهمنا أيضًا أنه من أجل إحداث تغيير فعال ودائم، نحتاج إلى توفير أكثر من مجرد تجربة ليوم واحد. لقد كان مشروع ضخم وسيستغرق تطويره وقتًا. على الرغم من المقاومة المحتملة لمزيد من الاجتماعات بسبب عبء العمل، فقد وسعنا اجتماعات الإفطار لتشمل جميع الزملاء، من خلال الترويج لها كمتحدى لإسماع الأصوات الفردية. حضر الاجتماع ٢٠ في المائة من الجسم التعليمي ولم ينجح نجاحا باهرا. وبدلاً من مناقشة المبادرات، أثّرت الإحباطات، ومن دون قصد، أعطينا الانطباع بأن دور المناصرين هو سرد عادات البحث وتقديم الخبرة الفنية. كان علينا أن إعادة التجميع.

إذا أردنا تمكين معلمي الصفوف الدراسية من المشاركة في تجارب تعليمية تعاونية قوية (حتي، 2012)، بدلاً من فرض الأفكار، يجب أن يركز دورنا على تيسير التفكير والحوار. في التخطيط للجلسة التي ستلي، قررنا القيام بأربعة إجراءات أساسية. أولاً، اتفقنا على تذكير المجموعة في بداية كل جلسة بالمبادئ الأساسية والحفاظ على توجيه "جميع الأنظار إلى التعليم والتعلم". ثانياً، طمأننا الزملاء بأن التركيز ليس على رفع علامات الاختبار أو التدقيق في البيانات، ولكن على زيادة قدرة المعلمين على التفكير في كيفية تأثير عملهم الجماعي على تعلم الطلبة (ستول ولويس، 2007). ثالثاً، تأكدنا من أن الجلسة ستركز على أمثلة حقيقية لمتعلمين يقومون ببناء عاداتهم الشخصية ويحصلون على نتائج أفضل من أي وقت مضى (كلاستون، 2015). أخيراً، ومن أجل تشجيع الاستقلالية فيما يتصل بجدول الأعمال وتعزيز المسؤولية وإنشاء شيء قريب من "النلمذة المعرفية" لكلاستون (2008: 93)، قمنا بدعوة الزملاء الذين يحضرون اجتماعاتنا لاتخاذ القرار المتعلق بالتركيز على المواضيع. أرسلنا رسالة إلكترونية إلى الذين أعربوا عن اهتمامهم بحضور الاجتماع الثاني وطلبنا اقتراحات لجدول الأعمال المقترح. لتحدي فكرة أن المناصرين هم فقط الذين يمكنهم إنتاج الأدوات الصحيحة، واخترنا أيضًا أربعة معلمين من الاجتماع الأول وطلبنا منهم تقديم مثال عملي لكيفية تشجيع عادات ومهارات التعلم في الصفوف الدراسية. يكون المعلمون أكثر عرضة لتغيير ما يفعلونه إذا ما رأوا شخصًا آخر يقوم بذلك بطريقة مختلفة، أو إذا سمعوا قصة عن تدخل صغير (هارجريفز، 2004). غير توزيع القيادة بهذه الطريقة الاجتماعات.

أتاحت المناقشة المشتركة الناتجة بين الإدارات تبادلًا جماعياً عبر مجالات الاختصاص جميعها. علقت معلمة أن اقتراحها البسيط قد استقبل بحماس:

اعتقدت أن فكرتي كانت أساسية لذا فقد فوجئت برؤية عدد الأشخاص الذين صرحوا بأنهم سيجربوها في صفهم الدراسي.
(المعلمة ١)

كان المستجيبون متحمسين:

أعتقد أن ملكية جدول الأعمال من قبل المجموعة كانت رائعة في دعوة المتحدثين الضيوف لمشاركة ممارستهم للعادات.
(المعلم ٢)

تبني المعلمون التحديات تدريجيًا، وأصبحوا ثابتين في مواجهة النكسات، واعترفوا بقيمة الجهد، وتعلموا عن طيب خاطر من النقد ووجدوا الإلهام في نجاح الآخرين (دويك، 2006). وأصبحت الاجتماعات موردا تنظيميا رئيسيا:

أسمعت رأيي بصوت عال، ولكنني شعرت بالأمان عند القيام بذلك. تطلبت العملية التزامًا باجتماع شهري لكنها سمحت بالملكية. بدأت العملية في تشكيل ما يمكنني فعله بجدول أعمال هيرو وما يمكن للمناصرين والمعلمين القيام به معًا.
(المعلم ٣)

قدر العديد من المعلمين دعم الزملاء الآخرين عبر الأقسام لبناء جسور التفاهم. قامت مجموعة الإفطار بإشراك المعلمين في حل مشاكل التدريس في الصفوف الدراسية:

يبدأ التعلم في التحسن عندما يبدأ المعلمون في الحديث عن تعليمهم والأساليب الأكثر فاعلية في صفوفهم الدراسية.
(المعلم ٤)

قد تكون لدى بعض مواقف رجعية تجاه سياسة ما. سمحت المجموعة بالبدء بالمحادثات بين المشاركين في الاجتماعات وأولئك غير المشاركين فيها. لقد نشرت فيروس التعلم.

(المعلم ٥)

شجع المناصرون مجتمع التعلم مندفعين برؤية تعلم مشتركة لإيجاد طرق داخل وخارج مجتمعهم المباشر لتعلم أساليب جديدة وأفضل لتعزيز تعلم الطلبة (ستول وآخرون، 2006). عندما شارك المشاركون في تشارك الممارسة، لم يشعروا فقط ملكية عملهم بل أيضًا ملكية عمل أقرانهم (ليبرمان و وود، 2003):

أعطت المجموعة فرصة لسماع الكثير من المعلمين وكيف يعملون في المدرسة أو كيف خاطروا بالقيام ببعض المبادرات الجديدة وهذا أمر لا يقدر بثمن.

(المعلم ٦)

كان يمكن النظر في البداية لاجتماعات الإفطار على أنها متجر للحديث. ولكنها كانت بعيدة عن ذلك. كانت فرصة للشعور بالأمان في فهم المبادرات.

(المعلم ٧)

دورنا كمعلمين كان يتغير: حددنا الحاجة لأن نكون أكثر وعيا لأنفسنا في صف دراسي يركز على العادات.

تضاعفت أعداد الذين يحضرون اجتماعات إفطار المناصرين من ٢٠ إلى ٤٠ في المائة من خلال الإحالات الشفهية الإيجابية. أقامت الاجتماعات روابط وعلاقات بين المعلمين الذين لم يعملوا مع بعضهم من قبل على تطوير رأس مال اجتماعي وفكري (هارجيفز، ٢٠٠١). لقد شجعت على بناء تحالفات جديدة. لقد تم التأسيس لحوار مهني. أكمل المعلمون محادثات لقاء الإفطار في غرفة الموظفين. وشهدنا ثقافة متنامية حيث شعر المعلمون بأنهم متحررون لترتيب تجمعات حول الممارسة الفعالة في الصف. كان واضحا أن الإحساس بالهدف الأخلاقي قد ازداد مع ظهور اعتقاد بأنه من واجب كل شخص قيادة التغيير في ممارسات التعليم.

بعد تقديم مناصري التعليم والتعلم، شهدنا بعضا ممن تبناوا عملنا في وقت مبكر وبعضا آخر كان أكثر حذراً. ففي كل مدرسة سيكون هناك دائماً متحمسون أو "مبشرون" (ماكبيث، شراتز، ميراي، وجاكوبسون، 2000). ونظرا لتخوفا من أن ينظر إلى دور المناصرين باعتباره نادياً حصرياً، فقد احتجنا إلى زيادة التعاون وهو أداة حيوية في تمكين التغيير وإشراك الآخرين (فوست ودورانت، 2002). ومن خلال إعطاء المعلمين الذين يحضرون الاجتماع الثاني استقلالية حول تحديد جدول الأعمال، يمكنهم إعداد الأفكار مقدماً وبالتالي زيادة جودة مناقشات التعلم التي ستلي. ألهم هذا التمكين الثقة والشعور بالهدف منذ البداية مما أدى إلى مساهمة غير المناصرين بشكل مباشر في المبادرات.

أصبح من الواضح أنه عندما يشارك المعلمون في الابتكار، فإنهم يشعرون بعمق بقدرتهم على الاعتماد على خيالهم وثقتهم بأنفسهم وتعاطفهم وفهمهم للوضع، وهي سمات تم تعزيزها عند عملهم جنباً إلى جنب مع الآخرين. فبمجرد أن أدركوا قيمة التعاون، زاد مستوى الحوار المهني والتعاون. تم تحدي الأفراد ليكونوا مسؤولين عن ممارستهم واكتسبوا الثقة عند مشاركة المعرفة والمعلومات (دورانت وهولدن، 2006). شعر المعلمون بأمان أكثر عندما علموا أن الجميع مشاركون وأنها كنا معاً نحاول بشكل جماعي تحريك وتشكيل ثقافة المدرسة.

الحفاظ على الزخم

مع تطور البرنامج، انخفض عدد المناصرين المعيّنين من سبعة إلى اثنين بسبب الترتيبات خارج وداخل المدرسة وكذلك التخفيضات في الميزانية. وعلى الرغم من المخاوف الأولية حول كيفية تأثير ذلك على استدامة البرنامج، فإن الدعم المستمر الثابت لفريق القيادة العليا مكن المشروع من الازدهار. بالإضافة إلى ذلك، وللحفاظ على الزخم، تأكدنا من اضلاع أصحاب المصلحة الرئيسيين بشكل منتظم من خلال منشورات أنشطتنا ونتائجها الموجهة للموظفين والهيئات الإدارية بالإضافة

إلى العرض التقديهي الفصلي المقدم إلى مدير المدرسة. بدأ فريق القيادة العليا في التطلع إلى قيادة المناصرين لجميع أيام التطوير المهني للمدرسة والمساهمة في الأمسيات الخاصة بتقديم المعلومات لأولياء الأمور، بالاعتماد على مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم وتقنيات هيرو وأفضل الممارسات في الصفوف الدراسية التي يعمل المناصرون على تطويرها.

تقييم الأثر

تسجيل كيف استفاد الطلبة من مبادرة هيرو لا يزال يمثل تحديًا. كانت نتائج طلبتنا رائعة بالفعل في العديد من المجالات، وكانت الوكالات الخارجية حريصة على معرفة التأثير الفوري للبرنامج. ما كان واضحًا هو زيادة ثقة المعلمين بأنفسهم وزيادة دافعيتهم، والنمو في غط تفكير الطلبة كمتعلمين مثابرين وإسهاماتهم التعليمية الشخصية في المدرسة.

بعد مرور ثلاث سنوات، سيكون من الرائع الاعتقاد بأن كل معلم أصبح محسّنًا ذاتيًا نشطًا، فضوليًا إلى ما لا نهاية حول كيفية المضي قدمًا في ممارسته. ومع ذلك، فإن الاستراتيجيات التي قدمناها جعلت الزملاء يدركون أن التحول إلى معلمين رائعين ليس مقصدًا بل هو رحلة تعليمية مستمرة عميقة وبلا حدود. أحد الدلائل على أن مدرستنا تسير في الطريق الصحيح هي أن اجتماعات الإفطار يتم استضافتها وترتيبها من قبل غير المناصرين الذين كانوا في السابق مجرد حضور في الاجتماعات الأولى. بالإضافة إلى ذلك، يقوم المعلمون الذين لم يختاروا حضور اجتماعات الإفطار الأولية الآن بوضع مبادراتهم الخاصة وتولي ملكية مشاركتهم في برنامج هيرو.

تأملات نهائية

أكدت اجتماعات الإفطار أننا إذا ما أردنا أن يحسن المعلمون أنفسهم وتلاميذهم بشكل مستمر، فإن غط تفكير المعلم هو المفتاح والمؤشر الأكثر فعالية (بير، 2014). بالإضافة إلى ذلك، فإنه من الواضح كيف أن نموذج المناصرة يعكس الثقافة التي يروج لها مقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم. ويعتمد التأثير الدائم على تمكين المعلمين من الشعور بالثقة لأن يجربوا بأنفسهم، ويتضمن ذلك توفير منتدى لمناقشة التحديات المحتملة في المستقبل ومشاركة قصص نجاح تجارب الصف الدراسي الحقيقية. إن رؤيتنا لأنفسنا كقادة معلمين ومناصرين للتعلم أمر أساسي.

وجهة نظر بول

أصبح نهجنا في تطوير التعليم والتعلم في مدرسة جون هنري نيومان نهجا أكثر شمولية. يتضمن إطار العمل لجميع الزملاء هذا العام العمل القيم للغاية لمناصري التعليم والتعلم وبرنامج العمل التطويري بقيادة المعلم. في الماضي، كانت هناك أعداد متزايدة مثيرة للإعجاب من الذين كانوا إما جزءًا من العمل التطويري بقيادة المعلم أو ميد، أو في دائرة نفوذ المناصرين وعملهم. لم يشارك الجميع بشكل مباشر فحسب، ولكننا أيضا أخذنا أفضل ما في مقاربة العمل التطويري وتأكدنا من تأثير الجميع بالنتائج.

وجهة نظر شيلا

بصفتي المشرفة على ليزا تيمبسون، عندما شرعت بدراسة ماجستير هورتسكام ميد في قيادة التعليم والتعلم، حظيت بشرف رؤية سعيها الدؤوب من أجل الأفكار وشغفها الذي لا يلبين وغرضها الأخلاقي الحريصة عليه فيما يتعلق بمبادرة هيرو الموضحة أعلاه. من خلال حوارنا، ومن خلال كتابة ليزا، تمكنت من رؤية كيف أن التعاون بين أعضاء مناصري التعليم قد مكّنهم من التأثير بشكل كبير على الطلبة والزملاء ومجتمع التعلم ككل. لقد حظيت بشرف التعرف على كيف يمكن لمقاربة مدرسية كاملة أن تولد ثقافة بيداغوجية نابضة بالحياة.

"

نمو قيادة المعلم في غرب البلقان

جيزيلا ريدوندو سما، غوردانا ميليفيتش، ماريانا جورجيفا، ماجدا جوزيفسكا وكلوديت أندرسون

مقدمة المحرر

في وقت الأحداث الموصوفة في هذا الفصل، كانت جيزيلا ريدوندو سما واحدة من المستفيدين من منحة ماري كوري لما بعد الدكتوراه في جامعة كامبريدج؛ وكانت غوردانا ميليفيتش مديرة برنامج في مركز سياسة التعليم في بلغراد، وكانت تعمل سابقًا في برنامج دعم التعليم لمؤسسات المجتمع المفتوح ومحضرًا رئيسيًا لمبادرة قيادة المعلمين الدولية في غرب البلقان؛ وكانت ماريانا جورجيفا مستشارة مستقلة تعمل نيابة عن معهد المجتمع المفتوح في صوفيا، بلغاريا؛ وكانت ماجدا جوزيفسكا منسقة مجتمعات التعلم المهني في مؤسسة "خطوة بخطوة للمبادرات التعليمية والثقافية في مقدونيا" "Step Foundation for Educational and Cultural Initiatives of Macedonia"، وكانت كلوديت أندرسون عضوًا في فريق التوجيه الخاص ببرنامج العمل التطويري بقيادة المعلم لهورتسكام ومعلمة جغرافيا في مدرسة دام أليس أوبن في بوترز بار، بالقرب من لندن.

يقدم هذا الفصل لمحة مختصرة عن الأصداء الأخيرة لمبادرة قيادة المعلمين الدولية التي استفادت من منح التمويل الهادفة إلى جذب المزيد منه من مؤسسات المجتمع المفتوح في عام 2010. وكان القصد عندها أن تبدأ الكرة بالتدريج. قمنا ببناء شبكة من الأشخاص الذين يمكنهم تيسير برامج دعم قيادة المعلمين من خلال سلسلة من الاجتماعات الدولية داخل المدن أو حولها مثل بلغراد وكورينث وأوهريد وفيليكو وتارنوفو ونوفي ساد وكامبريدج. شاركنا الخبرات والأدوات وعملنا سويًا لوضع مبادئ لدعم عملنا في المستقبل ثم عدنا إلى التركيز على برامجنا المحلية. نرى في هذا الفصل سرًا حول كيف أصبح الوضع في بلغاريا ومقدونيا، لكننا نعلم أيضًا أن قيادة المعلمين غير المنصبة قد ازدهرت في أماكن أخرى (انظر، على سبيل المثال، فرانسيسجيسيفيتش و سليبيسيك، 2014). أحد الأسباب التي جعلت الأفراد والمنظمات المشار إليها أعلاه يعملون بجهد للحفاظ على قيادة المعلمين غير المنصبة حية هو أنها تعالج الحاجة إلى استراتيجيات لا تؤدي فقط إلى تحسين المدارس، ولكنها، وبشكل أساسي، تعزز طريقة الحياة الديمقراطية التي تحدث عنها جون ديوي الرائع. هذا الاقتباس من ديوي مأخوذ من مدونة كتبها معلقة حول روسيا، وهي سارة ليندمان - كوراموفا (2015).

في كل مكان سقطت فيه الديمقراطية، كانت ذات طبيعة سياسية بحتة. لم تصبح جزءًا من تكوين الأشخاص في سلوكهم اليومي. ما لم تكن عادات التفكير الديمقراطية جزءًا من نسيج الشعب، ستظل الديمقراطية السياسية في خطر (ديوي، 1937).

قصة المؤلفين

يوضح التاريخ الحديث لبلدان البلقان كيف تؤثر التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على النظم التعليمية (ديمو، 2009). كانت هناك العديد من المبادرات المختلفة لدعم المعلمين وتحديث النظام. من بين هذه المبادرات كان تطوير برامج تطوير لقيادة المعلمين التي ساهمت في تحسين المدارس في جميع أنحاء العالم (يورك بار وديوك، 2004). لعبت المبادرة قيادة المعلمين الدولية التي أطلقت في عام ٢٠٠٨ دورًا رئيسيًا في تمكين المعلمين من قيادة التغيير في بلدان مثل بلغاريا وصربيا والبوسنة والهرسك ومولدوفا ومقدونيا (فروست، 2011).

توفر التقارير الواردة من المنظمات الدولية والجامعات والمنظمات غير الحكومية من مختلف أنحاء العالم نظرة ثاقبة لحالة التعليم في غرب البلقان بعد انهيار الشيوعية. فعلى سبيل المثال، تعد إحصاءات الالتحاق بالمدارس التمهيدية والمدارس الابتدائية أحد المؤشرات المفيدة عن الصحة التعليمية. أفادت اليونسكو (2015) أنه في الفترة 2001-2014 ارتفع معدل الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي من 66.8 في المائة إلى 83.6 في المائة في بلغاريا. في مقدونيا، أشار تقرير حالة الأطفال في العالم (اليونيسيف، 2016) إلى أن 89 في المائة من الفتيان و 8 في المائة من الفتيات التحقوا بالمدارس الابتدائية. وكتدبير بديل، استكشف يوجوفيتش ودولان (2013) حالة المتسربين من المدارس المبكرة في جنوب شرق أوروبا، حيث تشير البيانات المتاحة عن البوسنة والهرسك إلى أن أكثر من 30 في المائة من خريجي المدارس الابتدائية لا يواصلون تعليمهم الثانوي (اليونيسيف، 2011). والمشكلة منتشرة بشكل خاص في مجموعات الأقليات العرقية مثل جماعة الغجر.

يواجه المعلمون في البلقان التحدي المتمثل في تحقيق بيئات تعليمية شاملة في المدارس التي تتميز بتنوع ثقافي وديني وعرقي. وفقا لتقرير "معلمون من أجل المستقبل، تطوير المعلمين للتعليم الجامع في غرب البلقان" "Teacher development for inclusive education in the Western Balkans" (مؤسسة التدريب الأوروبية ETF، 2011 European Training Foundation)، هناك نقص في نماذج لاعبي الأدوار الإيجابية وفي المقاربات المراعية للثقافات في التعليم لأن المعلمين لا يمثلون التنوع السكاني وتعيين معلمين للطلبة من الأقليات ليس بالأولوية. علاوة على ذلك، يذكر التقرير أن ممارسات التعليم تميل إلى أن تكون تعليمية ثابتة وغير شاملة، مع فرص محدودة للمعلمين لوضع استراتيجيات للتعليم الشامل للجميع. ومع ذلك، فإن تطوير ممارسات القيادة الناشئة عن مبادرة قيادة المعلمين الدولية في البلقان هو مثال عن طرق "تحويل الصعوبات إلى إمكانيات (فريري، 1997). وهناك قصص رائعة من التعليم متعدد الثقافات في صربيا (فرانسييفيتش و فروت، 2016)، والتي توضح، على سبيل المثال، كيف يمكن للمعلمين معالجة مشاركة أولياء الأمور من الأقليات الثقافية من خلال مشاريع التطوير التي يقودها المعلمون. في أمثلة أخرى، نجحت قصص التغيير في المجتمعات متعددة الأعراق في مقدونيا في تعزيز الاندماج الاجتماعي من خلال تعلم اللغة (سجيدني، 2014).

تحديد الموضوعات، والعمل معا

في آذار / مارس 2015، قمنا بزيارة مقدونيا وبلغاريا، لكتشف بعض قصص التحول المثيرة للإعجاب والمهمة من خلال قيادة المعلمين. أردنا أن نعرف المزيد حول الكيفية التي قامت بها مشاريع التطوير التي يقودها المعلمون بإحداث تحول في منطقة البلقان، خاصة فيما يتعلق بالاندماج. اعتمدنا مقاربة تعاونية لتحديد مجالات التركيز المحددة لزيارتنا البحثية. في الأشهر القليلة التي سبقت الزيارة، بدأنا سلسلة من المحادثات مع المتعاونين مع مبادرة قيادة المعلمين الدولية، خاصة مع مؤسسة خطوة بخطوة للمبادرات التعليمية والثقافية في مقدونيا ومعهد المجتمع المفتوح في بلغاريا. اتفقنا على أن الهدف من الزيارة البحثية هو استكشاف:

- مدى استمرارية برنامج قيادة المعلم منذ عام 2010
- نوع المشاريع التي قادها المعلمون
- أي مشاريع تضمنت العمل مع أولياء الأمور أو المجتمع
- كيف استطاع المعلمون تطوير قدراتهم القيادية
- كيف تم تطوير شبكات المعلمين
- كيف تم تكييف أو تطوير الأدوات التي قدمتها في الأصل هورتسكام
- كيف تيسر مجموعات قيادات المعلمين الحوار بين المعلمين
- هويات الميسرين الذين قدموا الدعم
- المدى الذي أصبح فيه دعم قيادة المعلم مستداما ذاتيًا
- الطرق التي تم بها الإسهام في دعم قيادة المعلم أو تمويلها
- العقبات التي تحول دون توسيع نشاط قيادة المعلم

- المدى الذي وجد فيه مديرو المدارس أن عمل قيادة المعلم مفيداً
- الطرق التي دعم بها مديرو المدارس قيادة المعلم
- دور أي مسؤول حكومي محلي أو أي وكالات أخرى

اتفقنا على أنه من الضروري مقابلة الزملاء الذين نظموا برنامج قيادة المعلم، والزملاء الذين قاموا بتسيير مجموعات أو مناسبات قيادة المعلم، والمعلمين الذين شاركوا في برنامج قيادة المعلم. علاوة على ذلك، اتفقنا أنه من المستحسن مقابلة مديري المدارس التي شاركت في برنامج قيادة المعلم، بما في ذلك أحداث الشبكة. استناداً إلى النقاط أعلاه، صممنا ثلاث أدوات: دليل للمحادثات مع المعلمين، ودليل للمحادثات مع الميسرين وأداة ورشة عمل لدعم استكشاف مستويات القيادة.

مقدونيا: "هناك الكثير من تبادل الخبرات"

سافرت كلوديت وجيزيلا إلى إسكوبية، عاصمة مقدونيا للقاء ماجدة. ومن أجل إعدادهما لمقابلة المعلمين، قدمت ماجدة لمحة عامة عن عمل قيادة المعلم في مقدونيا. وأوضحت أن المدارس المعنية هي مدارس حكومية ابتدائية، حضرية وريفية، بعضها متجانس عرقياً والبعض الآخر غير متجانس. في بداية مشروع قيادة المعلمين الدولية، كانت هناك ثمانية مدارس معنية وبحلول بداية العام الدراسي 2015-2016، توقعت ماجدة أن ينضم حوالي 70 مدرسة إلى هذا المشروع. تم أخذ الفريق إلى مدرسة حيث يمكنهم مقابلة المعلمين وحضور ورشة عمل كانت جزءاً من برنامج قيادة المعلم. وقامت ماجدة بالترجمة من الإنجليزية إلى المقدونية والعكس.

كانت أنجيلا، وهي معلمة مشاركة في البرنامج، تعمل في نفس المدرسة منذ أن أصبحت معلمة في عام 2004، مثلها مثل العديد من الزملاء الآخرين من المدارس الحكومية في مقدونيا. أوضحت أنجيلا دور تشارك الممارسات مع الزملاء:

هناك معلمون هم على استعداد التعلم ولطرح الأسئلة ... لذلك فهم يسألون، وهم يقرأون أعمالي، وهم يأتون إلى صفّي الدراسي وعندما يرون شيئاً ما قمت به وأعجبهم فإنهم يقومون بنسخه (معلمة من مقدونيا).

كانت ميلينا، وهي مديرة مدرسة ابتدائية، وإيزيدورا، وهي تربوية، ميسرتان لبرنامج قيادة المعلم. اجتمعوا إسكوبية للمشاركة في ورشة عمل مع معلمين آخرين من مقدونيا. عملت ميلينا لمدة 20 عاماً، 12 عاماً منهم كمعلمة و 8 كمديرة. وقد أطلقوا برنامج قيادة المعلم في عام 2010.

عندما أصبحت مديرة، لم أرغب في مشاركة كل هذه المعرفة مع الموظفين فحسب، بل كنت أرغب أيضاً في نقلها... كنت أرغب في تأسيس ممارسة داخل المدرسة فمادها أنه مهما كان التدريب أو الدراسة التي قد يشارك فيها بعض المعلمين، فإنهم ينشرونها داخل المدرسة، بين الموظفين لذلك ... وفر هذا المشروع المحدد حول قيادة المعلم هذه الفرصة .

كنا مهتمين برؤية قيادة المعلم في العمل أثناء ورشة العمل نفسها. خلال ورشة العمل، شارك المعلمون في البرنامج في أنشطة تفاعلية للمجموعات الصغيرة. تم تشجيع المعلمين على استخدام القبعات كأداة للتمييز بين الأفكار (دي بونو، 2000): القبعة الزرقاء للإشارة إلى الخطوات والأنشطة، والصفراء لتحسين التعليمات، والبيضاء للإشارة إلى العمليات المستمرة. تبادل المعلمون الممارسات في بيئة هادفة وودية، مما عزز إمكانيات التعاون والتشبيك.

قامت جيزيلا وكلوديت أيضاً بزيارة مدرسة في أوهريد. عند وصولهما في منتصف النهار، تم الترحيب بهما من قبل مجموعة من المعلمين الذين أخذوهم في جولة بالمدرسة. أثير دور ممارسة المشاركة في الحوار الذي تلا ذلك.

هناك الكثير من تشارك التجارب، خاصة بين المعلمين الأكثر والأقل خبرة. على سبيل المثال، عندما بدأت العمل في هذه المدرسة قبل عامين، كنت أرسل الاستعدادات اليومية (وهو مستند يتعين على المعلم إنتاجه) ونظرت إليه ونُصحتُ بما يجب تحسينه وأخذت ذلك في الاعتبار عند مراجعته. لقد تعلمت الكثير من الزملاء الأكثر خبرة (معلم من أوهريد).

لقد تعلمنا أيضاً كيف كانت شبكة المعلمين تنمو في أوهريد، حيث عادة ما يحصلون على دعم المدير، وكيف تتيح الاجتماعات مساحة لتبادل الأفكار وقصص الممارسة.

كان الانطباع العام هو أن ممارسة قيادة المعلم كانت مزدهرة في مقدونيا. ويبدو أن ذلك يرجع بالأغلب لأن الزملاء في "خطوة بخطوة" تمكنوا من استخدام التقنيات التي اكتسبوها والأدوات من خلال المشاركة في مبادرة قيادة المعلمين الدولية في 2009-2011 ضمن مكون من مكونا مشروع " القراء هم القادة" - مبادرة مجتمعات التعلم. وقد وفر ذلك البنية التحتية والموظفين ليكونوا قادرين على مواصلة الدعم. كان هناك مبرر واضح في أن قيادة المعلم هي إستراتيجية مفيدة للغاية لخلق المعرفة المشتركة، من خلال خلق النسيج الضام في النظام والذي أثبت أنه حاسم في تأصيل التغيير في الثقافة في المدارس من خلال التعلم التعاوني الموجه ذاتياً.

بلغاريا: "قيادة المشاريع رفعت من كفاءتي المهنية"

من إسكوبية، سافرت جيزيلا إلى مدينة فارنا في بلغاريا لمقابلة جوردانا ميلجيفيتش. في فترة ما بعد الظهر، طورا فهمهم المشترك لغرض مشاركتهم في ورشة العمل التي نظمت لليوم التالي في واحدة من المدارس. تناولوا العشاء مع منظمة ورشة العمل، ماريانا جورجييفا من معهد المجتمع المفتوح، وبعض المعلمين. لم يوص المضيفون بأفضل الأطعمة فحسب، بل شاركوا أيضاً معارفهم الثقافية ومهاراتهم في الرقص، مصحوبة بالموسيقى التقليدية.

في اليوم التالي، وصلت جوردانا وماريانا وجيزيلا إلى المدرسة وبدأ الحدث بترحيب من ممثلي المدرسة. حضر ورشة العمل ٢٢ معلماً من ثمانية من نوادي المعلمين النشطين، وخصصت الفترة الصباحية لجلسات عامة حول قيادة المعلم غير المنصيبة، ودور العمل معاً في تطوير مبادرات مستقبلية ومشاركة أولياء الأمور والمدارس. كانت هناك لحظة خاصة عندما تم تشغيل مقطع فيديو قصير لديفيد فروست من كامبريدج، يزداد الوعي بأهمية عمل المعلمين في بلغاريا، حيث يظهر ملصقاً تم إعطاؤه له في عام 2010 في فيليكو تارنوفو، والذي وضع على الحائط فوق مكتبه في كامبريدج منذ ذلك الحين. احتفظ ديفيد أيضاً بالبطاقة البريدية التي صنعها له الأطفال ومعلمهم والتي حملت شعار "نحن لا ننتظر سورمان." لقد استخدم هذه الصورة عدة مرات للتعبير عن جوهر أخلاقيات قيادة المعلم. أتيحت للمشاركين في ورشة العمل فرصة معرفة كيف مثل طلبة واحد من معلمي اللغة الإنجليزية أجزاء من مسرحية روميو وجوليتلشكسبير. استندت مشاركة الطلبة على اهتمامهم بالنشاط بدلاً من مستوى إجادتهم للغة الإنجليزية. تمت مشاركة هذه المقاربة غير التمييزية في نادي المعلمين النشطين، حيث يتم تنظيم اجتماعات قيادة المعلم. لا يزال مصطلح "المعلمون النشطون" يستخدم في أجزاء من العالم حيث كان الاتحاد السوفيتي مؤثراً وحيث يحمل مصطلح "قيادة المعلم" دلالات إشكالية (لإيهام وليندمان كوماروفا، 2014). وصف أحد المعلمين اجتماعات قيادة المعلم بالطريقة التالية:

لدينا اجتماعات مرة واحدة في الشهر في مدرستنا عادة في بداية العام، نلتقي معاً ونقرر ما سنفعله في هذا العام، وما هو هدفنا، وما هي غايتنا إذا كان لدينا موضوع خاص قررناه سابقاً، فإننا نكتب بعض الملاحظات على السبورة، وأحياناً نقوم بصنع فن تصويري، ونعمل أحياناً في فرق ... ((معلم من بلغاريا)).

بعد تناول الغداء في أحد الصفوف الدراسية، تم عرض مشاريع تطويرية أخرى بقيادة المعلمين في فترة ما بعد الظهر. وشملت مواضيع المشروعات صفوف الموسيقى لتضم أطفال الغجر وموضوع "مدرسة أولياء الأمور". تسمح هذه المبادرة للعائلات بالمشاركة الفعالة في المدرسة بهدف التغلب على العوائق بين المدارس والأحياء المجاورة من خلال تعزيز علاقة تقوم على "حوار أكثر" بين المنزل والمدرسة. شاركت واحدة من المعلمات تجربتها في هذه المبادرة:

كنا نعرف عن المدارس الأخرى حيث طورا مدرسة لأولياء الأمور. وأصبح واضحاً أننا استطعنا تحقيق ذلك (معلمة من بلغاريا).

تم إعطاء الوقت والفضاء للمناقشة في مجموعات صغيرة، قام خلاله المعلمون باستكشاف الروابط بين ممارساتهم والمشاريع المقدمة. شارك البعض في أنشطة وفعاليات أخرى لقيادة المعلمين، والتي كانت أخذة بالنمو في السنوات السابقة. على سبيل المثال، شارك المعلمون في بلغاريا في المهرجان الوطني לנוادي المعلمين النشطين لتبادل ملفات مشاريعهم ومناقشة قضايا محددة تتعلق بالتطوير المهني. في عام 2015، دعم معهد المجتمع المفتوح المهرجان الوطني الثالث لأندية المعلمين النشطين، بهدف تيسير النقاش المطول حول ما يلهم المعلمين في عملهم، وكيف يدرس الطلبة والمعلمين وكيفية تطوير مهاراتهم التعليمية، وكنتيبة لتوسيع قيادة المعلم في بلغاريا، لدى المعلمين المزيد من الخيارات لقيادة التغيير:

استخدام أسلوب العمل التطويري بقيادة

المعلم في تدريب القيادة الوسطى

جوديث ناش

مقدمة المحرر

كانت جوديث ناش عضوًا في فريق هورتسكام التوجيهي للعمل التطويري بقيادة المعلم لسنوات عديدة، ولكن بشكل غير اعتيادي، فهي تعمل كمستشارة مستقلة بدلاً من أن تكون عضوًا في فريق عمل المدرسة المعنية. ينشأ المشروع المعروض في هذا الفصل من عملها كمستشارة لمدرسة للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و 18 عامًا، وهي مدرسة ترينفورد في والتهم كروس، حيث طُلب منها، قبل بضع سنوات، توفير التدريب لفئة القيادة الوسطى. يتعارض مفهوم "التدريب" مع المقاربة المتبعة في تطوير المدرسة والمعلم والتي تظهر في بقية هذا الكتاب. في هورتسكام، هناك ميل لمناقشة التدريب بمصطلحات سلبية وينظر إليه على أنه فكرة سلوكية ضيقة تدعم أساليب التعليم من أعلى إلى أسفل، وأنه مقاربات للتعلم مبنية على التعليمات ولا تعالج الحاجة إلى تعزيز القدرة البشرية. يتضح من قصة جوديث في هذا الفصل أنه، بالنظر إلى أن المدرسة كانت في ذلك الوقت تكافح من أجل تحسين الأداء، كان التدخل ضروريًا للغاية وكان على مدير المدرسة ضمان المشاركة الكاملة. قدمت تجربة جوديث في تيسير قيادة المعلمين غير المنصبة فرصة وتحديًا عند التخطيط لهذا التدخل.

يقدم الفصل نظرة معمقة لدور العمل من أجل التغيير كعنصر رئيسي في التعلم المهني. منذ فترة طويلة تأسست في المملكة المتحدة فكرة أن التطوير المهني المستمر للمعلمين يحتاج إلى التركيز على المدارس ومعالجة المشاكل المهنية؛ تم التأكيد على ذلك منذ أوائل السبعينيات في تقرير جيمس (دائرة التعليم والمهارات 1972، Department of Education and Skills DES). ومع ذلك، فإن منهجية العمل التطويري بقيادة المعلم والتي استندت إليها جوديث في برنامجها للقيادة الوسطى تفترض أن المعلمين يطورون القدرة على ممارسة القيادة عندما يكون لديهم نوع من الدعم الذي يمكنهم من ممارستها ومن التعلم معًا من التجربة.

قصة جوديث

في المملكة المتحدة، يتزايد الاعتراف بدور فئة القيادة الوسطى في دفع عجلة تحسين المدارس.

ليس نادرا، بعد زيارة من مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال والمهارات (أوفستد)

(The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Ofsted)، بالنسبة للمدرسة أن يكون لها هدف يركز على تطوير هذه الفئة من القيادة الوسطى، وهم الأفراد الذين قد يقدودون المناهج الدراسية أو الفرق الإرشادية. كمستشارة مستقلة، طلبت مني المدرسة التي حددت هذا كهدف تحسين لها، توفير برنامج دعم لفئة القيادة الوسطى. كانت لدي خبرة في أن أكون ميسرة في برنامج هورتسكام للعمل التطويري بقيادة المعلم ووجدت أنه وسيلة قوية لتحسين المدارس والتطوير المهني. لذلك اقترحت أن نكيف المنهجية لهذا الغرض. وأثار هذا على الفور معضلة في أن المدرسة تتطلب في البداية مشاركة جميع أولئك الذين هم من فئة القيادة الوسطى. يتمثل أحد المبادئ الأساسية للعمل التطويري بقيادة المعلم في أن المشاركين يدعون للمشاركة بدلا من أن تطلب منهم أو أن يتم إكراههم ليشاركوا. أُستكشف في هذا الفصل تأثير استخدام منهجية العمل التطويري بقيادة المعلم على قدرة المشاركين على إحداث التغيير في سياق المشاركة المطلوبة، بدلاً من سياق الاختيار الحر.

قيادة المشاريع تزيد من كفاءتي المهنية وتحسن جودة عملي وتحفز على النشاط. إنها مثل العضلات التي تدرّبها، كلما عملت كلما أردت أن تعمل أكثر (معلم من بلغاريا).

تجدر الإشارة أيضًا إلى أن المعلمين البلغاريين يواصلون التشبيك على الفيسبوك باستخدام صفحة "Aktivno ucitelistovo".

أفكار للمستقبل

خلال هذا الأسبوع، أتيت لينا الفرصة لفهم المزيد حول نمو قيادة المعلم في مقدونيا وبلغاريا. لقد تعلمنا من مشاريع المعلمين وتأملاتهم ومناقشاتهم أن قيادة المعلم لا تزال حية في منطقة البلقان فحسب، بل إنها أيضا آخذة بالنمو. يحدث العمل التطويري المذكور في هذا الفصل يجري دون الدعم المالي الذي قدم بسخاء من مؤسسات المجتمع المفتوح في عام 2010، بقيام المعلمين أنفسهم بالحفاظ على عمليات التغيير. في محادثاتنا النهائية مع العديد من المعلمين، تبادلوا الأفكار حول كيفية توسيع نطاق قيادة المعلم، واقترحوا تنظيم حدث عالمي لقيادة المعلم كخطوة تالية أو تطوير مجموعة أدوات لتشارك الموارد من جميع أنحاء العالم. إننا متأكدون أنه بوجود هذه الدرجة من الإبداع والحماس سيكون هناك المزيد في المستقبل.

بدأت بمحادثة مع مديرة المدرسة ركزت على أهداف البرنامج ونطاقه. استكشفنا رؤيتها ورغبتها في تغيير الثقافة المهنية التي وصفها بأنها ثقافة "لا نستطيع، لن نفعل" إلى ثقافة "نعم نستطيع" حيث يعتقد الزملاء أنهم يمكن أن يحدثوا فرقاً. فكرنا في القدرة القيادية داخل المدرسة واتفقنا على أن تنمية فئة القيادة الوسطى سيكون محورياً في إحداث التغيير. أرادت مديرة المدرسة تمكن زملائها من ممارسة قوتهم الذاتية الكامنة، والتي فسرتها على النحو التالي: "العمل المتعمد، والمعرفة، والرصد الذاتي، وممارسة الاختيار والسيطرة على الأهداف والعمليات" (فروست، 2006). بناء عليه، اتفقنا على أن أطور برنامجاً لفئة القيادة الوسطى من شأنه رفع مستويات التعليم والتعلم من خلال تطوير قدرات القيادة المهنية ومجتمع التعلم المهني. هذا سيحتاج إلى تيسير دقيق، بالنظر إلى التباين الواضح بين القدرة والاختيار الحر وضرورة المشاركة.

المنظور التاريخي: من مدير من فئة القيادة الوسطى إلى قائد من فئة القيادة الوسطى

تتمتع فئة القيادة الوسطى منذ فترة طويلة بمكانة محورية في رفع مستوى التحصيل في المدارس (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية National College for School Leadership NCSL، 2003)، بحكم موقعها بين كبار القادة وبقية موظفي المدرسة. غالباً ما يكون هناك توتر بين أهداف المدرسة ككل وتوجه رؤساء الأقسام لحماية مصالح فرقهم (بينيت وآخرون، 2004)، ما يسمى بـ "البلقنة" (فولان وهارجريفز، 1992). من المشاكل الرئيسية التي يجب التغلب عليها في مدرسة تيرنفورد مشكلة تغيير دور فئة القيادة الوسطى في السنوات الأخيرة: يُتوقع منها الآن ممارسة القيادة مع فرقها والمساهمة في بناء القدرات القيادية في المدرسة ككل. في الماضي، كانت فئة القيادة الوسطى تتكون من مديري الموارد والأفراد والأنظمة، دون التركيز على التعاون مع الآخرين أو تبادل الخبرات داخل فرقهم. ومع ذلك، قدم قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ المنهج الوطني الذي وضع منهجاً موحداً يدرس عبر المدارس مع تقييم مناسب (ماكلور، 1988). تبع ذلك تشكيل مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال والمهارات (أوفستد) في عام ١٩٩٢ والذي ركز بشكل أكبر على فئة القيادة الوسطى لقيادة التغيير في المناهج الدراسية. وبالتالي، وجدت فئة "القيادة الوسطى" نفسها مسؤولة عن مراقبة تقدم الطلبة في مجال مواضيعها وأداء أعضاء فرقها التعليمية.

القيادة الوسطى الحالية

كان يجب أخذ هذا السياق الجديد في الاعتبار عند التخطيط لبرنامج القيادة الوسطى لمدرسة تيرنفورد. ورثت مديرة المدرسة المعنية حديثاً مجموعة مختلطة من القيادة الوسطى؛ تم تعيين البعض في البداية كمديرين متوسطين وكانوا يشغلون مناصبهم لعدة سنوات، في حين أن آخرين كانوا مدرسين صغار تمت ترقيتهم في وقت مبكر من حياتهم المهنية. لم يكن لدى أي من المجموعتين الثقة في تنفيذ نوع التغيير الضروري لدفع المدرسة إلى الأمام. أعربت مديرة المدرسة عن قلقها إزاء ما كانت تتوقعه من أعضاء القيادة الوسطى.

بصفتي مديرة جديدة، فإنني أقوم بتطوير ثقافة في المدرسة، وهو أمر صعب على فئة القيادة الوسطى التي كانت موجوة لفترة من الوقت لأن عليها تغيير طريقة تفكيرها. كما أنه من الصعب بالنسبة للقادة الشباب الذين تمت ترقيتهم في وقت مبكر ولديهم مشكلات تتعلق بالثقة وإدارة الوقت (مديرة المدرسة).

أعرب عدد من المشاركين في البرنامج عن مشكلة الثقة ونقص الخبرة كما هو موضح أدناه:

تدريبي الأولي لم يحضرني جيداً لمواجهة تحديات القيادة الوسطى. لم أقم بالتدريس سوى لعام واحد عندما توليت منصباً قيادياً متوسطاً، لذا كانت فرصتي ضئيلة أو معدومة في الحصول على أي تطوير مهني مستمر ملء هذه الفجوة (المشارك ٢).

أدركت كل من مديرة المدرسة والقيادة الوسطى الحاجة إلى برنامج للقيادة الوسطى لتنمية المهارات القيادية.

البناء على إطار العمل التطويري بقيادة المعلم

فكرت في كيف يمكنني تمكين القيادة الوسطى بفعالية لقيادة التغيير. فكرت مجموعة من الخيارات شملت برنامج هورتسكام للعمل التطويري بقيادة المعلم والبرامج التي تديرها الكلية الوطنية للقيادة المدرسية. يعد برنامج الكلية إلزامي أكثر من العمل التطويري بقيادة المعلم، ما يسمح للميسرين بتكييف البرنامج ليناسب السياق. تضمن برنامج الكلية قدرًا كبيرًا من القراءة والمشاركون في المدارس الصعبة ليس لديهم وقت للكثير من القراءة.

مع أخذ هذه النقاط في الاعتبار، كنت أحبذ العمل بمقاربة العمل التطويري بقيادة المعلم. رأيت كيف يمكن للبرنامج تطوير مهارات القيادة لدى المشاركين. لذلك اقترحت أن ننظر إلى المبادئ المنصوص عليها في نسخة ٢٠١٠ من دليل المشاركين في العمل التطويري بقيادة المعلم والتي كانت: "أخذ زمام المبادرة لتحسين الممارسة"، "العمل استراتيجياً لتأصيل التغيير"، "جمع الأدلة واستخدامها في العمليات التعاونية"، "المساهمة في إنشاء ونشر المعرفة المهنية."

اتفقت أنا ومديرة المدرسة على أن البرنامج الذي تدعمه هذه المبادئ من شأنه أن يطور القيادة الوسطى للمدرسة. خلال السنة المقبلة، سيقوم المشاركون بتنفيذ مشروع قائم على مجال معين كانوا هم مهتمين بتطويره. ستتيح المشروعات للمشاركين فرصة لتطوير ممارساتهم وفي الوقت نفسه تعزيز ثقافة التعلم عبر المدرسة. سيكون تصميم مشروع التطوير وقيادته وسيلة جيدة لقيادة التغيير، وتطوير قدرة المشاركين على أن يكونوا متأملين ذاتياً وشعورهم بالقدرة (فروست، ٢٠١٣). كانوا يمارسون القيادة ويبدأون في تأصيل التغيير في المدرسة بما يتناسب مع رؤية مديرة المدرسة للقيادة المشتركة.

التحدي المتمثل في تكييف منهجية العمل التطويري بقيادة المعلم

العمل التطوعي ومفهوم القيادة غير المنصبة منصوص عليهما في مبادئ العمل التطويري بقيادة المعلم. عادة ما يختار الأفراد الانضمام إلى مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم لأنهم يعتقدون أن هناك مجالاً للتحسين ويريدون مواجهة التحدي المتمثل في قيادة التغيير. يوفر برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم نوع الدعم الذي يمكن أن "يوثق العملاق النائم" للقيادة داخلهم (كاتزغير ومولر، 2001). في مدرسة تيرنفورد، طُلب من القيادة الوسطى المشاركة لأنها شغلت منصباً رسمياً داخل تنظيم المدرسة. وكانت نتيجة ذلك أنه بدلاً من تطوير مشروع قائم على قيمهم واهتماماتهم الخاصة، طُلب منهم التركيز على القيم والأهداف المتفق عليها للمدرسة. مع أخذ هذه المشكلة في الاعتبار، قمت أنا ومديرة المدرسة باستكشاف تلك القيم والأهداف وخلصنا إلى أنها كانت واسعة بما يكفي للسماح للمشاركين بمواءمة قيمهم المهنية مع قيم المدرسة. ما منحني الثقة لاتخاذ القرار النهائي بتأسيس البرنامج على مبادئ العمل التطويري بقيادة المعلم كان استكشاف تقارير عن التعديلات الأخرى للعمل التطويري بقيادة المعلم حيث تم احترام المبادئ الأساسية ولكن في سياق الاحتياجات السياقية المحددة.

اهتممت بقصة مشروع "تعزيز مشاركة وتمثيل الأقليات العرقية في التعليم" Advancing the Participation and Representation of Ethnic Minorities in Education APEME" بهذا الخصوص (فروست، 2012b). أرادت مجموعة من دول أوروبا الشرقية معالجة مشكلة عدم مشاركة أولياء الأمور بشكل حقيقي في تعليم أطفالهم فيما يتعلق بطلبة الأقليات العرقية. سأل مديرو المشروع عما إذا كان يمكن استخدام مقاربة قيادة المعلم غير المنصبة لدعم تدخل لمعالجة افتقارهم إلى المشاركة. لقد تم بالفعل تقاسم المواد والأدوات والتقنيات من خلال مبادرة قيادة المعلمين الدولية (انظر الفصل 21) ولذا كان من الميسور نسبياً تكييفها لهذا الغرض المحدد. تمت دعوة المعلمين للمشاركة على الرغم من أن مجال التركيز كان مقيداً إلى حد ما. حقيقة أن برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم قد تم تكييفه بنجاح للوفاء باحتياجات معينة قد منحني الثقة للاستفادة من برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم مع التركيز على تطوير مهارات القيادة الوسطى. كنت واثقة من أنه نظراً لمستوى الاهتمام بالتطوير المهني المستمر الذي أبداه بعض أعضاء القيادة الوسطى، سأكون قادرة على دعم المشاركين في تطوير قوتهم الذاتية الكامنة والتخطيط الاستراتيجي من أجل إحداث تغيير حقيقي.

تقييم البرنامج

اعتمدت دورة القيادة الوسطى الإطار الأساسي لبرنامج العمل التطويري بقيادة المعلم مع جلسات الشفق في المدارس، وبرامج تعليمية فردية، وتطوير مشروع وأحداث تشبيكية. تم تصميم برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم لتطوير القدرات القيادية ولكن في حالة برنامج مدرسة ترينفورد خططت لجعل التركيز على مهارات القيادة أكثر وضوحًا. لقد وسعنا عدد الجلسات التعليمية الفردية، التي أعطت المشاركين فرصًا إضافية لاستكشاف شواغلهم وبناء ثقتهم. وفر البرنامج الذي امتد على مدى عام واحد فرصًا للتطوير المستمر لثلاث مجموعات متتالية من القيادة الوسطى. تم جمع البيانات التقييمية من خلال المقابلات شبه المنظمة والاستبيانات ورسائل البريد الإلكتروني والمناقشة العامة مع المشاركين وأعضاء فريق القيادة العليا بما في ذلك مديرة المدرسة وغيرهم من الموظفين. قمت بتحليل البيانات وتأملت في تجربتي كميسرة، ونظرت في مدى تحقيق أهداف البرنامج.

في البداية، كانت استجابة المشاركين لمبدأ العمل التطويري بقيادة المعلم الأول وهو "أخذ المبادرة لتحسين الممارسة" متفاوتة. افترقت المجموعة الأولى من القيادة الوسطى إلى الثقة في قدرتها على إحداث التغيير، لكن مع تقدم البرنامج اكتسبتها وبدأت في أخذ زمام المبادرة. وعلقت واحدة من قادة الإرشاد على أن تدريبها لم يعدها لتحدي القيادة الوسطى عندما يتعلق الأمر بأمور مثل اتخاذ قرارات صعبة وعندما يتم الحكم عليها بشأن أداء الآخرين وكذلك أدائها، على الرغم من أن مشاركتها في البرنامج ساعدتها في تطوير الثقة بنفسها وتطوير هذه المهارات المهنية. استاء بعض المشاركين في البداية من قضاء بعض الوقت بعد المدرسة لحضور جلسات الشفق وأحداث التشبيك. في المناقشات مع مدير المدرسة حول هذه الملاحظات، تحدثنا عن تأثير إجبار الأفراد على الانضمام إلى البرنامج. يبدو أنه عقبة كبيرة. تم اتخاذ القرار، فيما يتعلق بالمجموعات التي ستلي، ستدعو مديرة المدرسة القيادة الوسطى للمشاركة ولكن مع رسالة قوية حول دورها المحوري في دفع المدرسة إلى الأمام.

كان المبدأ الثاني المتمثل في "العمل بشكل استراتيجي لتأصيل التغيير" يمثل تحديًا في البداية للمشاركين. ومرة أخرى أثرت مسألة الثقة ومن المثير للاهتمام أن أحد المشاركين وصف هذا من حيث المنصب لا المهارات أو ممارسة القيادة.

أعتقد أن الدورة التدريبية معك قد سمحت لي أن أكسب الثقة في أن أكون في منصب القيادة الوسطى بين فريق القيادة العليا وأعضاء هيئة التدريس.

(المشارك 5)

تعتمد برامج هورتسكام على فكرة قيادة المعلم غير المنصيبة، ولكن هذه الفكرة مثلت تحديا لبعض الذين لم يكونوا قادرين أن يروا ما هو أبعد من الدور المخصص لهم.

اتساع ثقافة التعلم المهني الغنية بتزايد في المدرسة كانت من العوامل الرئيسية في تمكين المشاركين في المجموعات اللاحقة من التصرف بشكل استراتيجي وإحداث التغيير. تم وضع برامج تطوير مهني أخرى وفكرة أن القيادة الناجحة تتطلب التعلم المستمر والتأمل كانت آخذة بالتسخ.

المبدأ الثالث المتمثل في "جمع الأدلة واستخدامها" يمكن تمييزه بوضوح في العمل في برنامج تنمية القيادة الوسطى. جمع جميع المشاركين أدلة أثناء تقدم أعمالهم التطويرية، ما أدى إلى مستوى أعمق من التحليل والتقييم الذاتي كما هو موضح في التعليق أدناه.

بدأت أركز بشكل أكبر على تعليمي بسبب مشروعني وفكرت "هل يفهمونه؟" بدلا من جعلهم فقط يقومون بهقبل أخذ برنامج القيادة الوسطى، لم أكن أعرف مطلقاً أن ما كنت أقوم به كان جيداً بما يكفي للمشاركة مع أعضاء الهيئة التدريسية. لقد رفضت الدعوة للانضمام إلى المجموعة في العام الماضي لأنني لم أكن واثقاً من طريقة تعليمي.

(مشارك 8)

كان من المجدي أن نرى كيف كان المشاركون الآخرون يكتسبون الثقة لاستكشاف المجالات التي لم يكونوا قد أخذوها في الاعتبار في السابق.

يمكن النظر إلى مبدأ "جمع الأدلة واستخدامها" وكأنه يعمل جنبًا إلى جنب مع مبدأ "العمل بشكل تعاوني ونشر المعرفة المهنية" لتطوير المهارات القيادية للمشاركين. أثناء عملية تطوير مشاريعهم، قام المشاركون بالتشاور والتعاون مع الآخرين للمساهمة في تحسين المدارس. كانت مشاريع المشاركين واسعة النطاق واستخدمت لتطوير الممارسة

في المدرسة وعبر الشبكة. تمت مشاركة الأدلة من المشاريع مع الزملاء في المدارس الأخرى في أحداث التشبيك؛ وتم عرض ملصقات المشاريع في غرفة الموظفين وتبادل المشاركون أعمالهم من خلال موقع الويب الداخلي للمدرسة. تم تعزيز تعلم المشاركين من خلال التواصل مع الزملاء الذين أجروا اتصالات معهم في أحداث التشبيك. لم يؤد كل ما سبق إلى ممارسة القيادة بشكل أفضل فحسب، بل أيضًا إلى زيادة الفهم البيداغوجي بين هيئة الموظفين.

الاستنتاج

يتمثل أحد المبادئ الأساسية للعمل التطويري بقيادة المعلم في دعوة المشاركين للمشاركة بدلاً من أن يطلب منهم ذلك أو أن يتم إكراههم على المشاركة. لقد استكشفت في هذا الفصل كيف يمكن استخدام منهجية العمل التطويري بقيادة المعلم لدعم التطوير الفردي وقيادة التغيير حتى عندما يكون الحضور مطلوبًا في البداية وليس اختيارًا حراً. أظهر التقييم أن المهارات القيادية قد تطورت كنتيجة للبرنامج وانتقلت ثقافة المدرسة من "لا نستطيع أن نفعل ولن نفعل"، إلى ثقافة "نعم، نستطيع" يعتقد من خلالها أعضاء هيئة التدريس أن بإمكانهم أن يحدثوا فرقًا. تضم المدرسة الآن مجموعة كبيرة من المعلمين الذين يعتبرون أنفسهم عناصر تغيير يتمتعون بالقدرة وعلى استعداد لأخذ زمام المبادرة لإحداث تغيير في مدرستهم.

القسم الثالث:

وجهات نظر من السياسات والبحوث

يتضمن هذا القسم من الكتاب ثلاثة فصول فقط تتعلق بمستوى الرابع لقيادة المعلمين المحددة في مقدمة الكتاب: "ينخرط المعلمون في المناصرة من خلال الاتصال مع المنظمات الكبيرة لتضخيم صوتهم". لاحظنا بشكل متزايد تعبيرات عن اهتمام الباحثين والمشاركين بشكل مباشر في صياغة السياسات. في الأقسام السابقة من هذا الكتاب، يوجد دليل وفير على قيام المعلمين بالحمل الثقيل المطلوب لإظهار قوة وإمكانات قيادة المعلمين غير المنصبة، ولكن سيكون من غير الواقعي أن نتوقع منهم حمل عبء المناصرة بأكمله. لديهم طلبة ليعلمونهم ومدارس ليدبرونها.

البحث أمر حيوي في بناء أساس مقنع وملزم للمناصرة وهذا يجب أن يتم، جزئياً على الأقل، من قبل أولئك الذين لا يتشكل منظورهم من خلال الاستثمار المباشر في الممارسة. أنا لا أقترح أن البحوث التي أجراها من هم خارج نطاق العمل المباشر ستدعي الحياد التام أو الموضوعية. هذه المفاهيم هي في أي حال خلافية بالنسبة للبحوث التعليمية، كما استكشف إلبوت إيزنر في كتابه "العين المستنيرة" (The Enlightened Eye, 1997). كتب الفصول المتضمنة في هذا القسم أشخاص لديهم مصلحة في هذا المجال حتى يأتوا إلى هذا العمل بقيم وخبرات ذات الصلة. قيم مثل الديمقراطية والعدالة الاجتماعية هي قيم محددة مسبقاً. تشكل التجارب السابقة، بما في ذلك التعليم، وتمثيل اهتمامات المعلمين والدفاع عن صوت المعلم، وجهات نظر المؤلفين. ومع ذلك، فإنهم يجلبون منظوراً مختلفاً للإعتبار ما يمكنهم من المشاركة في التحليل النقدي وتقييم مدى أهمية وملائمة ما يجدونه.

يرتبط المساهمون في فصول هذا القسم أيضاً بطرق مختلفة بالكيانات والمنظمات الدولية، مثل شبكات البحث التابعة للاتحاد الأوروبي، والاتحاد العالمي لنقابات المعلمين، والدولية للتعليم، ومنظمات الأعمال الخيرية والحملات مثل مؤسسات المجتمع المفتوح واليونيسيف. لذلك فهم في وضع جيد لا يؤهلهم فقط أن يكونوا قادرين على تحليل وتقييم الممارسة المتعلقة بالقيادة غير المنصبة للمعلمين، ولكن لمنصارتها أيضاً.

مبادئ لتعزيز الممارسة التعاونية للمعلمين: الدروس المستفادة من شبكة هورتسكام

شبكة هورتسكام

أماندا روبرتس وفيليب وودز

مقدمة المحرر

أماندا روبرتس محاضرة رئيسية في البحوث التربوية وفيليب وودز بروفيسور السياسة التعليمية والديمقراطية والقيادة ومدير مركز القيادة التربوية بجامعة هيرتفوردشاير.

المشروع الذي يتحدثان عنه في الفصل المخصص لهم هو مشروع الممارسة التعاونية الذي يواجه المسألة القائمة منذ زمن طويل من الفردية والعزلة والخصوصية في التعليم. توضح مناقشة أندي هارجريفز المتوازنة للموضوع مدى تعقيده (هارجريفز، 1994). ومع ذلك، فقد استخدمت الفئات التي وضعها للفردية، والتعاون، والجماعية المفتعلة والبلقنة على نطاق واسع وفي ورش العمل والندوات لدفع الحجج دعماً للممارسة التعاونية. في هورتسكام نحتفل باستمرار ونعزز التعاون في معرفة أن التغيير لن يكون متأسلاً ومستداماً بدون، وفي معرفة أن المعرفة المهنية لن تنمو وتتحرك داخل النظام بدون، وأن المعلمين لن يتم دعمهم من خلال عضويتهم في مجتمعات التعلم المهني بدون. ومع ذلك، يتعين على حماسنا للتعاون أن يأخذ في الاعتبار الاقتراح القائل بأنه من أجل حدوث تغيير حقيقي فإننا نحتاج إلى تبعية الغرض الأخلاقي للممارسين وتمكينهم من أخذ زمام المبادرة وممارسة القيادة والنهوض بمهنتهم كأفراد. وبالتالي فإن التحدي يكمن في ابتكار التدعيم الذي يحافظ على التوتر الأمثل بين الفردية والجماعية.

قصة أماندا وفيليب

في هذا الفصل، نقتح المبادئ الأساسية التالية لتعزيز ممارسة القيادة التعاونية التي تدعم التعلم والعدالة الاجتماعية:

- **القدرة:** رعاية قدرات المعلمين حتى يتمكنوا من البدء بالتغيير وقيادته جماعياً في جوانب من الممارسة التي يشعرون بالشغف تجاهها.
- **الدعم:** إنشاء هياكل تساعد المعلمين على تطوير هوية جماعية والثقة والاستراتيجيات لإشراك الآخرين في محاولاتهم لتغيير الممارسة.
- **الإنصاف:** جعل النهوض بالمساواة - الاحترام والمشاركة والفرص العادلة للتعلم وتقليل التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية - هدفاً واضحاً للممارسة التعاونية للمعلمين.
- **التعلم:** تشجيع التعلم، في ممارسة المعلمين التعاونية، التعلم الذي يشمل التطوير المعرفي والعاطفي والاجتماعي، وكذلك الاستعداد والقدرة على التفكير بشكل مستقل وناقد.

برزت هذه المبادئ من خلال خمس دراسات حالة في المملكة المتحدة (وودز وآخرون، 2016) ركزت على أنشطة

شبكة هورتسكام. تم تنفيذ العمل في مركز القيادة التربوية بجامعة هيرتفوردشاير الذي تم إنشاؤه لتعزيز الدراسة والممارسة وتطوير القيادة التي تعزز بشكل فعال التعلم والعدالة الاجتماعية وقوة الفعل التعاونية.

مشروع الإطار المنهجي الأوروبي لتيسير التعلم التعاوني للمعلمين EFFECT

إعداد دراسات الحالة في المملكة المتحدة هو جزء من مشروع الإطار المنهجي الأوروبي لتيسير التعلم التعاوني للمعلمين (European Methodological Framework for Facilitating Collaborative Learning for Teachers EFFECT). يجمع المشروع، الممول من الاتحاد الأوروبي، شركاء في جمهورية التشيك وفنلندا والمجر وإيرلندا ولاتفيا والمملكة المتحدة، ويهدف إلى إيجاد طرق مبتكرة لتحسين سياسة وممارسة تعلم المعلمين. ينصب تركيزه بشكل خاص على تعزيز فرص التعلم التعاوني من خلال تعزيز التشبيك والتعاون المهني بين المعلمين ومعلمي التربويين والباحثين وأصحاب المصلحة الآخرين في المجال التعليمي. ومن أجل التعلم من الممارسة الفعالة داخل البلدان المشاركة، قام كل فريق مشروع وطني بتجميع دراسات الحالة وتشاركها لممارسة التعلم التعاوني للمعلمين (مشروع الإطار المنهجي الأوروبي لتيسير التعلم التعاوني للمعلمين، 2014).

استرشدنا في مقاربتنا التشاركية في تطوير دراسات الحالة بتقاليد البحث التعاوني مع الممارسين (دينيس وليوكس، 2009؛ زوبر سكرت، 2011)، ما ساعدنا على سد الفجوة بين الباحث / الممارس. عنى ذلك، على سبيل المثال، مناقشة متعمقة لأهداف دراسات الحالة والمصادر المحتملة للبيانات مع ممثلي شبكة هورتسكام والسعي إلى الحصول على تأكيدات المشاركين لصحة تحليلنا التفسيري. دفعتنا ذلك إلى دمج المقاربة النقدية والتعاونية والتأملية بوعي لفحصنا لمصادر المعلومات من خلال سلسلة من المناقشات.

من أجل تسليط الضوء على الأنشطة المختارة لشبكة هورتسكام، ركزت أول دراسة حالة على مشاريع الأعمال التطويرية بقيادة المعلم، والمعطى أمثلة عنها في الفصول 1 - 10. استكشفت الثانية مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم متعددة المدارس، والتي نوقشت في الفصل 13. وركزت الثالثة على برنامج هورتسكام ميد (HertsCam Med) في قيادة التعلم والتعليم، الذي نوقش في الفصل 11. وكان المؤتمر السنوي لهورتسكام موضوع دراسة الحالة الرابعة. ركزت دراسة الحالة النهائية على تطوير قيادة المعلمين في البوسنة والهرسك من خلال مبادرة هورتسكام الدولية للمعلمين، والتي تمت مناقشتها في الفصول 12 و 15 و 17 و 19 و 21. وقد قدمت دراسات الحالة في وودز وآخرون (2016).

المبادئ

ضمن المشروع، قمنا بصياغة أربع ميزات للتعلم التعاوني الفعال للمعلم لتوجيه تحديد دراسة الحالة وفحصها. هذه الميزات هي المهنية التشاركية والتعاون على مستوى عميق والنهوض بالإنصاف والتعلم العميق واستندت إلى أعمال في هذا المجال، مثل بيبستا (2009) و فروست (2006) و فانجريجن وآخرون (2015)، ووارد وآخرون (2015) و وودز وروبرتس (2015، 2016). ونقترح أدناه مبدأً رئيسياً فيما يتعلق بكل ميزة من الميزات، أثّرت نتيجة تأملاتنا في دراسات الحالة وما تعلمناه منها، لتقديم إشارة مفيدة للأولويات في تطوير الممارسة التعاونية للمعلمين وتعزيزها.

المبدأ الأول: إعطاء الأولوية لإطلاق القوة الذاتية الكامنة للمعلمين حتى يتمكنوا من البدء في التغيير وقيادته جماعياً في جوانب من الممارسة التي يشعرون بالشغف تجاهها.

ينشأ هذا المبدأ عن تفكيرنا في المهنية التشاركية التي هي، كما هي معرفة هنا، تعكس نموذجاً تشاركياً أو ديمقراطياً للمهنية ويتضمن القيادة المشتركة للمعلمين أو غيرهم من أصحاب المصلحة، وتعبئة المعارف والخبرات والتفسير النشط وسن السياسات.

١ برنامج ماجستير يدعم المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال التعليم في قيادتهم للعمل التطويري في المدارس من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم. إنه برنامج تدريس يقوده المعلم، بمعنى أن المزود المؤسسي هي شبكة هورتسكام، وهي مؤسسة خيرية مستقلة يقودها المعلمون ويملكها ويديرها المعلمون.

توضح دراسات الحالة جوانب مختلفة من المهنية التشاركية. يتم التعبير عنها بوضوح أكثر من خلال دستور هورتسكام ميد ومبادئه في قيادة التعليم والتعلم البيداغوجية والتي هي في صميم الشبكة. يمكن برنامج الماجستير المميز هذا، الذي أقرته جامعة هيرنفوردشاير ويدرسه معلمين ممارسين، المعلمين وغيرهم من تطوير روح مهنية نشطة تمكن أي معلم من أي مكان في التسلسل الهرمي للمدرسة التقليدية من البدء بالتغيير وقيادته بشكل تعاوني، وبإلقيام بذلك، فإنه يقوم ببناء المعرفة. يهدف البرنامج إلى تطوير القوة الذاتية الكامنة للمعلمين كأعضاء في مجتمع مهني تكون فيه ممارسة القيادة الموزعة سمة مميزة.

في برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم، يجتمع المعلمون الذين يرغبون في إحداث التغيير كمجموعة ويوجههم ميسر للعمل من خلال خطوات رئيسية لدعمهم في قيادة المشاريع لتحقيق التحسين (هيل، 2014). يجسد هيكل برنامج العمل التطويري بقيادة المعلم المهنية التشاركية. يتضمن البرنامج عملية توضيح للقيم، وهي مهمة في تأكيدها على قدرة المشاركين وحريتهم في التركيز على تطوير جانب من الممارسة يشعرون بالشغف تجاهه. إنها تشمل أنشطة تساعد المشاركين على تطوير تركيزهم والتخطيط لمشاريعهم التطويرية. وبدلاً من المساهمة في تنفيذ فكرة برزت لقادة المدارس، يصمم المعلمون مقاربتهم الخاصة لحل مشكلة يرون هم بأنفسهم أنها مشكلة، وبذلك يظهرون الهدف الأخلاقي الذي يميز الروح المهنية المتقدمة. من الأمور الأساسية في عملية المهنية التشاركية وقيادة التغيير هي إعطاء الأولوية لإطلاق القوة الذاتية الكامنة للمعلمين.

المبدأ الثاني: إنشاء هياكل دعم ثقافية ومجتمعية لمساعدة المعلمين في تطوير الهوية الجماعية والثقة والاستراتيجيات لإشراك الآخرين في محاولاتهم لتغيير الممارسة.

هذا المبدأ مستمد من تأملاتنا حول التعاون على مستوى عميق والذي نحدده على أنه تعاون يتضمن ثقافة متماسكة وهوية فريق قوية والدعم المتبادل والتطوير الإبداعي لطرق مبتكرة وشاملة لدعم تعلم وتنمية الأطفال والأسر. تقدم دراسات الحالة العديد من الأمثلة المضيفة للمعلمين الذين يدركون أنه بإمكانهم تحقيق أهدافهم بشكل أكثر فاعلية إذا عملوا مع آخرين. إنه ليس المستوى السطحي من التعاون الذي ينتج غالباً عن شمل المتعاونين في وقت متأخر من عمر المشروع. بدلاً من ذلك، عادةً ما يدعو المعلمون المتعاونين للانضمام إليهم في التفكير والتخطيط والتشكيل الأولي لمشاريعهم. وقد أدت هذه الممارسة إلى إنشاء المعرفة المهنية التي هي تحويلية على المستويين الشخصي والمؤسسي.

يتم دعم التعاون على مستوى عميق من خلال ميزات مؤسسية ومجتمعية تدعم النشاط التعاوني وتطوير الهوية المشتركة. وتشمل الأمثلة المبادئ البيداغوجية المذكورة أعلاه، والتي توصل التزاماً واضحاً بنية إنشاء مجتمع بيداغوجي تكون فيه المشاريع التطويرية في صلبه، ومؤتمر هورتسكام السنوي الذي يدعى إليه جميع أعضاء الشبكة. لقد أصبح المؤتمر مكوناً مهماً وملموساً في إنشاء الشبكة للشعور بالانتماء. و وفر هذا المؤتمر فرصة للتعبير عن مقارنة العمل التطويري بقيادة المعلم وتعزيزته علناً والاحتفال بالطريقة التي تعزز بها الهوية التشاركية والمهنية النشطة والواقعة. يوضح فان هيل، مدير هورتسكام في 2015-2016، التأثير الذي يمكن أن تحدثه هذه المهنة الجماعية:

... تستمرون في جلب هذا الشغف والطاقة إلى هورتسكام وهي تنمو لأنكم تنمون. كل ابتكار،

وكل تعاون، وكل تحسين للممارسة يحدث تغييراً في القوة الماحقة ويبنّي معرفتنا المهنية الجماعية

وفهمنا وربما الأهم أنه يبنّي ثقتنا (خطاب لفال هيل، في فروست 2016: 5).

العمل مع الآخرين لتطوير ممارسات ملكيتها مشتركة لا يصبح مجرد خيار يمكن للمعلم الفردي القيام به بل مبدأ مشتركاً للممارسات المهنية. في دراسات الحالة، أظهر المعلمون الذين يقودون العمل التعاوني الحماس والجدية والذين بهما قاموا بدور تيسير توليد الأفكار والتحسين العملي مع الزملاء والطلبة. ومفتاح هذه الممارسة التعاونية العميقة هو هياكل الدعم التي تساعد المعلمين على تطوير الثقة والاستراتيجيات والنظرة إلى الذات لقيادة التغيير.

المبدأ ٣: جعل النهوض بالمساواة - الاحترام والمشاركة والفرص العادلة للتعلم وتقليل التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية - هدفاً واضحاً للممارسة التعاونية للمعلمين.

يشير تقدم المساواة، كما هو مستخدم هنا بمعناه الكامل، إلى تعزيز تكافؤ الفرص في التعلم والاحترام

المتبادل والمشاركة وتقليل التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية غير المبررة وتأثيراتها السلبية.

مبدأ الشمول يشكل أساساً لشبكة هورتسكام. يعتمد هيكل وطرق عمل مجموعة العمل التطويري بقيادة المعلم على الالتزام بالمساواة والاعتقاد بأن القدرة القيادية لا تقتصر على من يشغلون مناصب قيادية محددة (هيل، 2014). بدلاً من ذلك، يمكن لأي ممارس تعليمي أن يكون جزءاً من هذه المجموعة، ما يدل على التزام هورتسكام بدعم القدرات القيادية التي هي سمة من سمات البشر (هيل، 2014). الأمثلة على معالجة عدم المساواة واضحة في المشاريع التطويرية. على سبيل المثال، مشروع التوعية باللغة في إحدى المدارس، حيث يتحدث أكثر من نصف الطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية هدف إلى تعزيز الاحترام المتبادل وفرص التعلم من خلال تثمين معرفة ومساهمة الجميع على قدم المساواة. وأدى ذلك إلى فهم أكبر للغات والثقافات، مما كان له تأثير في زيادة التماسك الاجتماعي في هذه المدرسة المتعددة الثقافات.

تُستخدم مقارنة هورتسكام ويتم تكييفها من قبل المعلمين الساعين لبناء مهنة مبادرة ملتزمة بقوة الفعل التعاونية في الحالات التي تتسم بدرجات عالية من الحرمان والانقسامات الاجتماعية وتاريخ من الصراع العنيف. أدى الاهتمام بقيادة المعلمين الذي عبر عنه الزملاء الدوليين إلى تطوير مبادرة قيادة المعلم الدولية، والتي تم إطلاقها في عام 2008. شملت ندوات المؤتمر السنوي لعام 2015 عروضاً من المعلمين حول مشاريعهم في مقدونيا ومصر وفلسطين. وضحت دراسة حالة تركز على مبادرة قيادة المعلم الدولية في البوسنة والهرسك مركزية الإنصاف والإدماج، وأهدافها الرئيسية هي العمل على التغلب على الحواجز والتحيزات، وتقليل أوجه عدم المساواة، والمساعدة في النهوض بحقوق متساوية ومجتمع أكثر تماسكاً يتم فيه دعم التعلم. قادنا التأمل في هذه الأمثلة إلى فهم محورية جعل هذه المساواة هدفاً صريحاً للممارسة التعاونية للمعلمين.

المبدأ الرابع: التأكد من أن الممارسة التعاونية للمعلمين تعزز نطاقاً واسعاً من التعلم يشمل التنمية المعرفية والعاطفية والاجتماعية كأعضاء في مجتمع من المهنيين، وكذلك الاستعداد والقدرة على التفكير بشكل مستقل وناقد كفرد.

نشأ هذا المبدأ من التأمل في الطريقة التي يدعم فيها نشاط شبكة هورتسكام تطوير التعلم العميق. يشير مفهوم التعلم العميق، كما هو محدد هنا، إلى فهم واسع للتعلم يشمل جوانب مختلفة من التنمية - المعرفية والعاطفية والاجتماعية وما إلى ذلك.

تم استخدام أبعاد بيبستا (2009) الثلاثة للتعلم لتنظيم مناقشات دراسات الحالة. بُدع التأهيل يتعلق بالمعارف والمهارات والفهم والتصرفات التي تسمح للمتعلم القيام بشئ ما. بينت دراسات الحالة بالأدلة أن المعلمين وزملائهم قد طوروا تعلمهم عن البداغوجيا وكيف يمكنهم أن يحققوا بشكل أكثر فعالية تحسينات في الممارسة التربوية التي سعوا إليها. طور المعلمون أيضاً مستويات مرتفعة من الثقة والوعي بأنفسهم كمهنيين، مستعدين لتحدي بعض الافتراضات المتعلقة بالتعليم الذي هو في صلب إطار السياسات السائدة في إنجلترا. أظهرت مشاريع التطوير أيضاً التقدم في فهم الطلبة ومشاركتهم وثقتهم في مواضيع متنوعة بدءاً من الكتابة ووصولاً إلى فهم الفقر.

التعلم في بُدع التنشئة الاجتماعية في بيبستا، أي أن يصبح الفرد عضواً في مجتمع اجتماعي أو ثقافي أو سياسي معين، كان واضحاً أيضاً من خلال أحداث التشبيك المنتظمة وجلسات ورشات العمل والمؤتمر السنوي والمشاركة في مجموعات العمل التطويري بقيادة المعلم أو برنامج ميد، يتعلم المعلمون أن يكونوا أعضاء في مجتمع مهني متميز. نشاطهم في مجموعات العمل التطويري بقيادة المعلم يميزهم على أنهم مهنيين قادرين على المشاركة ويرغبون في القيام بدور نشط في تحسين المدارس وفي بناء المعرفة المهنية.

البعد الخاص بجعل العمل ذاتياً يتعلق بأن يقوم الفرد في المجتمعات التي يتفاعل معها بتطوير القدرة على التفكير بشكل نقدي ومستقل. هذا الهدف هو جزء لا يتجزأ من الغرض المتمثل بتطوير القوة الذاتية الكامنة للمعلمين ودعمهم في تحديد المشاكل وأولويات التحسين التي تهمهم. اعتُبرت المشاركة في الأدب في مجال التعليم وفهم وجهات النظر المختلفة والناقدة عن الممارسة التعليمية أمراً بالغ الأهمية في تعزيز القوة الذاتية الكامنة للمعلمين. على نائب مدير واحدة من المدارس تخرج 19 عضو من أعضاء هيئتها التدريسية من برنامج ميد قائلاً "مكتهم (البرنامج) من تطوير قدرات فكرية والثقة في أفكارهم وممارساتهم القيادية" (هورتسكام، 2011: 8). فيما يتعلق بالتعليم العميق، فإن المبدأ الأساسي هو أنه ينبغي تصميم الممارسة التعاونية للمعلمين لتعزيز مجموعة واسعة من التعلم تشمل جميع أبعاد بيبستا (2009).

ملاحظات ختامية

تأثر قرار اقتراح مبادئ لتعزيز الممارسة التعاونية للمعلمين بدلاً من صياغة مجموعة من المعايير أو التوقعات السلوكية بنظرة ليثوود ورايل (2003) للقيادة كشط لا كصفة أو دور. وقد شجعنا ذلك على التركيز على مقارنة قائمة على القدرة للقيادة غير المنصبة - والتي تضع أنشطة مثل توفير التوجيه وممارسة الحكم كمصدر اهتمام رئيسي - وعلى كيف يمكن لهذا أن يدعم بشكل أفضل التعلم والعدالة الاجتماعية. إننا نتخيل أن المبادئ تستخدم لتحفيز التفكير في الممارسة التعاونية للمعلمين ولتعزيز الفهم المفاهيمي لها ودعم التجريب في هذه الممارسة. نريد مواصلة اختبار مدى سلامة هذه المبادئ وسنشاركها ونناقشها مع زملائنا في مشروع الإطار المنهجي الأوروبي لتيسير التعلم التعاوني للمعلمين.

"المعلمون بتضخيم حرف المليم":

فرصة ضائعة؟

نوريك تيليشاليف

مقدمة المحرر

نوريك تيليشاليف هو باحث ذو خبرة عمل في منظمات مثل اليونيسيف ومؤسسات المجتمع المفتوح. في العام الماضي أكمل دراسة الدكتوراه، المبينة في هذا الفصل، بناءً على أبحاث رائعة في قيرغيزستان، واحدة من جمهوريات آسيا الوسطى التي لا تزال تتعامل مع آثار انهيار الاتحاد السوفيتي (تيليشاليف، ٢٠١٥).

هذا الفصل هو إدراج مهم في هذا الكتاب لعدة أسباب. أولاً، إنه يمكننا من التفكير بشكل أعمق في أزمة التعليم العالمية التي يتم تسليط الضوء عليها على موقع الحملة العالمية للتعليم، من خلال توفير منظور من سياق لا نسمع عنه إلا القليل في الخطاب الأكاديمي حول التعليم. إذا كان السلام والازدهار يعتمدان على التعليم الجيد، فإن دراسات مثل دراسة نوريك تبرز مدى تعقيد التحدي ولكنها توفر أيضًا نظرة ثاقبة على الحل. ثانيًا، بينما يضيء هذا الفصل عالمًا يبدو مختلفًا تمامًا، فإنه يعد تذكيرًا مفيدًا بأن الأساسيات مثل المثابرة المهنية وكيف يمكن للمعلمين دعم بعضهم البعض تنطبق على جميع المعلمين في كل مكان.

السبب الآخر لإعتقادي أن هذا الفصل مهم هو أنه يعلمنا بأننا مقيدون بسياقنا المحلي وتسليطنا بالكثير من الخطاب الذي يجتاحنا. دولة أخرى ولغة أخرى تعني تراثًا مفاهيميًا مختلفًا. في هذا الفصل على سبيل المثال، نتعرف على مفهوم prizvanie "بريزفاني" الذي لا توجد له ترجمة حقيقية في اللغة العربية. التأمل في معنى هذه الكلمة تعليمي في حد ذاته. إنه يذكرنا بقيمة تمكين المعلمين من المشاركة في التشبيك الدولي كما هو موضح في الفصل ١٩ من هذا الكتاب.

الجانب الآخر من هذا الفصل الذي أود تسليط الضوء عليه هو الاستنتاج الرئيسي لدراسة نوريك وهو أن إمكانية التحول تكمن في مهنة التدريس نفسها. إنه يصف إمكانات القيادة الناشئة للمعلمين وما يجب القيام به لإطلاقها. وربما يكون هذا أحد أهم الدروس لوضعي السياسات ما نأمل أن يتذكروها من قراءتهم لهذا الكتاب.

قصة نوريك

مشاركتي مع معلمي المدارس في قيرغيزستان التي استمرت لمدة 20 عامًا، أتعلم فيها اهتماماتهم وقيمهم وهوياتهم، جعلتني على دراية بكيفية استجاباتهم للإصلاحات والسياسات المفروضة من الأعلى إلى الأسفل وأدت إلى اهتمامي المبدي بالدور الذي ينبغي ويمكن للمعلمين القيام به في إصلاح التعليم. تواجه مهنة التعليم صعوبات في كل مرحلة من مراحلها: تقبل معاهد ما قبل الخدمة الطلبة الحاصلين على أدنى العلامات (دي يونغ، 2011؛ شاماتوف، 2013)؛ ويتخرج فقط 63٪ من الطلبة المسجلين في معاهد تعليم المعلمين قبل الخدمة بشهادة مؤهل تدريس؛ ويفتقر العديد من الخريجين إلى الإحساس بالرسالة (شتاينر خامسي، مسيب وريدج، 2007) وعدد أقل يذهبون للتعليم في المدارس (اليونيسف، 2011). تتوقع الحكومة أن يعمل المعلمون بفعالية بينما تقدم لهم نهجًا مجزءًا وغير متسق لمعالجة ظروف عملهم السيئة. لا تتناول استراتيجية تطوير التعليم في قيرغيزستان للفترة 2012-2020 (حكومة قيرغيزستان، 2012) مهنة التدريس ككل، ولا تقدم أي أفكار حول كيفية إلهام المعلمين وتعبئتهم كقوة مهنية (اليونيسف، 2013). وفي حين تدرك الحكومة الدور الذي يجب أن يلعبه المعلمون في تحسين جودة التعليم، إلا أنها لا

تبذل أي محاولة مجدية لتجديد مشاركتهم في إصلاح التعليم والتعلم أو تحسين الوضع في المدارس. عادةً ما يتم تنفيذ السياسات المتعلقة بالمعلمين دون استشارات مناسبة مع المعلمين ويكون تأثيرها تجريد المعلمين من التمكين وتجريد التعليم من مهنيته.

بعد مشاركتي في دراسة حول نقص المعلمين في قيرغيزستان في عام 2009 (شتاينر خمسي وآخرون، 2009)، تساءلت عن سبب بقاء المعلمين ذوي الخبرة في مهنة التدريس، بالرغم من وجود نقص في الدعم المستمر والذي تحملوه على مدار سنوات عديدة. أردت أن أفهم بشكل أوضح ما الذي جعل هؤلاء المعلمين يظلون مهنيين ملتزمين. ركزت دراستي للدكتوراه على المعلمين ذوي الخبرة الذين أستخدم لهم استعارة شائعة الاستخدام في قيرغيزستان، uchitelya s bolshoi bukvy، ما يمكن أن يترجم إلى العربية بـ "معلمون بتضخيم حرف الميم". عادةً ما يكون هؤلاء معلمون مثاليون يحظون باحترام زملائهم ويحترمهم الطلبة وأولياء الأمور لإظهارهم الالتزام المستمر بالمهنة. كان لدي ثلاثة أسئلة مترابطة: ما الذي يحفزهم ويبقيهم ملتزمين في عملهم؛ كيف يضعون مهنتهم موضع الممارسة؟ وكيف يؤثرون ويكون لهم نفوذ على المعلمين الآخرين؟ أردت أن أفهم المهنة التي يتمتع بها هؤلاء المعلمون على أمل أن يتعلم المزيد من المعلمين في قيرغيزستان منهم وأن يُنظر إليهم، كنتيجة لذلك، على أنهم "معلمون بتضخيم حرف الميم". والأهم من ذلك، كنت مهتمًا بالكيفية التي يمكن بها "للمعلمين بتضخيم حرف الميم" أن يلعبوا دورًا أكثر بروزًا في إصلاح التعليم في قيرغيزستان للتعويض عن أوجه القصور الهيكلية وفشل السياسات. ويكرر هذا الاهتمام العالمي المتزايد بكيفية إشراك المعلمين بشكل أكثر مركزية في تعزيز مهنة التعليم وتحديد مستقبلها (بانغز وماكيث، 2012؛ فروست، 2012a).

اخترت ثمانية معلمين من أربع مدارس علموا لمدة 20 عامًا أو أكثر في قيرغيزستان السوفيتية وقيرغيزستان فترة ما بعد الحكم السوفيتي. يعكس هؤلاء المعلمون إرثًا قيمًا في سياق تدهور الوضع الاجتماعي للمعلمين في قيرغيزستان، حيث نجوا من تغييرات كبيرة في نظام التعليم بعد انهيار الاتحاد السوفيتي في عام 1991 وأظهروا قدرًا كبيرًا من المثابرة في مواجهة تراجع الدعم الاجتماعي والمعنويات. الإصلاحات التعليمية الأخيرة الناتجة عن اقتراض السياسات (شتاينر-خمسين، 2004) لم تفعل الكثير لتغيير هذا الوضع. قابلت هؤلاء المعلمين، ولاحظتهم وهم يقومون بالتعليم وهم يقودون مجموعات التركيز مع الآخرين. كما قابلت قادة المدارس الأربعة وحلت الوثائق المتعلقة بكل مدرسة. أدناه، أناقش ما اكتشفته على نحو موجز.

الالتزام المستمر

يفسر الالتزام المستمر "للمعلمين بتضخيم حرف الميم" بالتفاعل المعقد للعديد من العوامل التي أثرت على اختيارهم المبدئي للالتحاق بالتعليم، واختيارهم المبكر للالتزام بالتعليم وخياراتهم المستمرة لمواصلة التعليم. في المراحل المبكرة من حياتهم المهنية، ساهمت الخبرات غير المباشرة والتأكيد المبكر خلال تعليم المعلمين قبل الخدمة والتعريفي في اختيارهم التعليم كمهنة. تم تشجيعهم على أن يصبحوا معلمين من قبل آبائهم وتلقوا التوجيه المهني والدعم النفسي من المعلمين ذوي الخبرة. عززت هذه التفاعلات معتقداتهم المبكرة بالكفاءة الذاتية (باندورا، 1997) ومكنتهم من الشعور بالإيجابية والثقة في خبراتهم التعليمية الأولى. أنشأت معتقدات الكفاءة الذاتية الأساسية هوية مهنية ليتم تعزيزها بعوامل أخرى طوال حياتهم المهنية.

بمجرد أن يأخذوا قرارهم بالالتزام المبكر، يتعمق الشعور بالبريزفاني (سوخوملينسكي، 1981)، ويتطور لتوفير مبادئ وأساس لالتزامهم بالتعليم، حتى خلال الفترة الانتقالية الصعبة في التسعينات من القرن الماضي والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ليس من السهل ترجمة مفهوم البريزفاني إلى اللغة العربية. إنه يشبه إلى حد ما الغرض الأخلاقي (فولان، 1993)، ولكنه خاص جدًا بقيرغيزستان ما بعد الاتحاد السوفيتي. الدافع وراء البريزفاني هو *lubov k detyam* (حب الأطفال) والمسؤولية الأخلاقية عن مستقبل الطلبة. إنه يعكس الإثارة في مهنية المعلمين في السياق الحالي، كونه نتيجة وسببًا لالتزامهم بالتعليم.

يتراكم التأكيد الاجتماعي والبريزفاني للمساهمة في مثابرة المعلمين (لوثر وآخرون، 2000)، والالتزام المستمر اللازم في أوقات الشدائد. تم بناء المثابرة من خلال التفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الزملاء ما ساعدهم على تبادل المعرفة المهنية وتقديم الدعم المتبادل. عوضهم الاعتراف الاجتماعي بعملهم الشاق من قبل أولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع وكذلك الدعم المستمر من قبل أفراد الأسرة عن وضعهم الاجتماعي المتدني وعدم وجود اعتراف وطني بقيمتهم. وبالتالي، فإن الالتزام المهني لـ "المعلمين بتضخيم حرف الميم" تم بناؤه اجتماعيًا ويعززه العديد من التفاعلات، الشخصية والمهنية.

الممارسة المهنية

يجد "المعلمون بتضخيم حرف الميم" طرقًا لتأكيد استقلاليتهم المهنية على الرغم من منهجيات انتزاع المهنة والنزعة الادارية "managerialist" السائدة في إصلاح التعليم. ترتبط ممارساتهم المهنية بشكل مباشر بالمبادئ الراسخة للمهنة الجديدة (غودسون وهارجريرفز، 1996) ومعايير التعليم الموضحة دوليًا (ماكيث، 2012؛ نيوزوف، 2011). في حين أن هذا يشير إلى العالمية في هذه المبادئ والمعايير، فإن النتائج تظهر التأثير التاريخي والثقافي للأفكار في البيداغوجيا السوفياتية: bilim beruu (التعليم) و tarbiya (التربية).

تنطوي ممارسة المعلمين على استنباط أساليب غير تقليدية لتطوير تعلم أفضل، ووضع الطلبة في قلب عملية التعلم هذه. وهذا يعكس نهجهم الشمولي لتعليم الأطفال الذي يشمل bilim beruu و tarbiya، والذي يوصلون من خلاله القيم الأخلاقية. يريد المعلمون أن يعملوا معًا مع أولياء الأمور لمعالجة المشكلات الناشئة عن زيادة الفقر والصعوبات الاجتماعية؛ يمثل اعتراف أولياء الأمور بعملهم فيما يتعلق بالتربية أحد العوامل الداعمة المهمة بالنظر إلى عدم الاعتراف بعمل المعلمين الصعب على المستوى الوطني.

يقوم المعلمون بتحسين ممارساتهم وتجميع خبراتهم من خلال بناء المعرفة المهنية بالتعلم من المعلمين الآخرين والتأمل في ممارساتهم الخاصة. إنهم ينتجون مواد قائمة على الممارسة لتكمل المواد ذات التوجه النظري التي تنتج لهم. ومع ذلك، تبقى هذه المواد في صفوفهم الدراسية أو يتم مشاركتها داخل دائرة صغيرة فقط من زملائهم.

التفاعلات

يُعرف بـ "المعلمين بتضخيم حرف الميم" من قبل الزملاء بسبب التزامهم المهني المثالي وممارستهم المهنية. ومع ذلك، يتم تقييد مثل هذه التفاعلات وإمكانات التأثير على الآخرين بالسياقات التي يعملون فيها. وبسبب شعورهم بعدم دعم مدير المدرسة، فإنهم يضعون مهنتهم موضع التنفيذ في المساحات الصغيرة. وبسبب عدم رغبتهم بأن ينظر إليهم على أنهم يفتقرون إلى المعرفة، فهم لا يطلبون المساعدة، مما يؤثر سلبيًا على التعلم المتبادل بين المعلمين. ومع ذلك، إذا طلب المعلمون الآخرون المساعدة، فإنهم يقدمونها دون تحفظ أو لوم. وقد أدى هذا الافتقار إلى تبادل المعرفة المفتوح والتعلم المتبادل للجميع في المدارس إلى التقييد الذاتي المهني؛ ونتيجته هي زيادة تفرّد الممارسة المهنية، ما يخلق المزيد من العقبات أمام التعلم التعاوني ويحد من تأثير المعلمين ونفوذهم.

يعتبر المعلمون أن الاجتماعات المدرسية الرسمية لا تعالج بشكل كافٍ القضايا البيداغوجية، على الرغم من الغرض المعلن في أن *usulduk keneshme* (اجتماعات المدرسة جميعها) *pedagogicaly keneshme* (اجتماعات إدارات المواد) و *nasaatchylyk* (التوجيه) تهدف إلى توفير منصات للمناقشات المهنية والمدخلات. إنهم يجدون أنفسهم مقيدين بالطابع الرسمي لهذه الاجتماعات، التي تميل إلى أن تهيمن عليها مناقشات حول القضايا البيروقراطية والإدارية ذات الأولوية لقادة المدارس والتي تملى عليهم، حرفيًا في كثير من الأحيان، من قبل المسؤولين عن التعليم الذين لا يتيحون وقتًا للمعلمين أو زملائهم لمناقشة القضايا البيداغوجية. وضعهم كـ "معلمين بتضخيم حرف الميم" يوفر لهم بعض الاحترام والفضاء لاستخدام خبراتهم المهنية بتدخل أقل، ولكن في الوقت نفسه يحد تفاعلهم بين الزملاء إلى نقل المعرفة والخبرة أحادي الاتجاه.

إن الافتقار العام إلى الدعم من قادة المدارس يقوض الزمالة وبناء الأهداف المشتركة. المعلمون غير قادرين على تعزيز المثابرة لدى المعلمين الآخرين لأن قادة المدارس لا يشجعون عليها على المستوى المؤسسي في مدارسهم. وتصبح مشاركة الممارسة المهنية مقصورة على التفاعلات الفردية العشوائية لأن قادة المدارس لا يشجعون المعلمين على التعلم من بعضهم البعض. هناك أيضًا فشل مستمر من جانب مسؤولي التعليم على المستويين المركزي والمحلي في الاستفادة من تجربة المعلمين أو تجديد مشاركتهم النشطة في إصلاح سياسات المعلمين أو تحسين جودة التعليم.

لذلك فلم تحقق بعد إمكانات القيادة الناشئة للمعلمين. يظهر "المعلمون بتضخيم حرف الميم" أنهم قادرون على تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. ومع ذلك، فإن جهودهم الفردية مجزأة وعفوية وغير استراتيجية؛ وتظل مبادراتهم فردية ومقتصرة على صفوفهم الدراسية دون أن تؤثر بشكل كبير على ممارسة المعلمين الآخرين. إنهم يظهرون إمكانات

قيادة المعلم ومكانته في الحوار العالمي بشأن السياسات

جون بانجر

مقدمة المحرر

جون بانجر هو أحد كبار المستشارين في الدولية للتعليم (Education International) وزميل زائر فخري بجامعة كامبريدج. وهو معروف في المملكة المتحدة بحياته المهنية الحافلة الممتدة على مدى 20 عامًا في الاتحاد الوطني للمعلمين (National Union of Teachers). جذب تركه للاتحاد تغطية صحفية ما يشير إلى أنه كان "أفضل زعيم لم يحظو بمثل من قبل" (الجارديان، 2010). في عام 2010، تم تعيينه من قبل الدولية للتعليم، الاتحاد العالمي لنقابات المعلمين (www.ei-ie.org) ومنذ ذلك الوقت كان مؤثرًا جدًا.

يوضح السرد في هذا الفصل أن هناك طرقًا مختلفة للتأثير. تعاني مهنة التدريس في جميع أنحاء العالم من متلازمة "أنا مجرد معلم"، لكن الفصل الخاص بـ جون يوضح لنا أن لدى المعلمين القدرة على الارتقاء فوق هذه المتلازمة وأن يصبحوا مناصرين أقوى، ليس فقط للتعليم الحقيقي للشباب الذين يمرون في مدارسنا، ولكن أيضا لمهنة التعليم نفسها. الكتاب الذي يحمل عنوان كتاب "إيقاظ العملاق النائم لقيادة المعلمين" "Awakening the Sleeping Giant of Teacher Leadership" الذي هو الآن في طبعته الثالثة (كاتزغماير ومولر، 2009)، يجسد الفكرة القائلة أن هناك إمكانات هائلة، لم تستغل بعد، داخل مهنة التعليم. التحدي يكمن في كيفية تحقيق هذه الإمكانيات. توضح بعض قصص المعلمين في كتابنا كيف يمكن للمعلم أن يبدأ بالتأكيد على روح كفاءتهم المهنية من خلال عملية البدء بالأعمال التطويرية وقيادتها. وتوضح بعض القصص كيف يمكن للمعلمين أن يصبحوا ميسرين ضمن البرامج التي تمكن زملائهم من ممارسة القيادة. ومع ذلك، فإن ما يبرزه جون بانجر هنا هو أنه من أجل تضخيم مناصرتهم، يحتاج المعلمون إلى إنشاء شبكاتهم التي يمكنهم من خلالها الوصول إلى منظمات قائمة مثل الدولية للتعليم وإنشاء شراكات تعاونية معها.

قصة جون

هذا الفصل ليس طرحا أكاديميا جديدا حول قيادة المعلم. فعلى سبيل المثال، قام ليرمان وميلر (2004)، وسبيلان (2006)، وفولان (1993)، بتغطية جميع هذه المنطقة، وما زالت المناقشة مستمرة. وقد رفع دافيد فروست، من خلال عمله عن سياسة وممارسة قيادة المعلمين في مبادرة اقيادة المعلم الدولية (ITL) (2011) (International Teacher Leadership) وشبكة هورثسكام، من مستوى النقاش بشكل غير محدود. ألهم ديفيد والمعلمين الذين عمل معهم إلى حد كبير التطورات الموضحة أدناه. ما أريد القيام به هو أن أتبع كيف استحوذ مفهوم قيادة المعلمين على المخيلة الجماعية للمعلمين والنقابات والحكومات على المستوى الدولي وأن أبرز الفرص التي يخلقها وهشاشتها.

في عام 2009، شرعت مع جان ماكيبث و موريس جالتون، في تحليل الإصلاحات التعليمية لحكومات حزب العمال البريطاني في إنجلترا بين عامي 1997 و 2010 (بانجر، ماكيبث وجالتون، 2012). حاولنا استخلاص الدروس الدولية والوطنية منها. كانت لحظة التغير السياسي الكبير فيها على وشك الحدوث، لا سيما في مجال التعليم. كان الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات، وكثير منهم كان من السياسيين التربويين الوطنيين، منفتحين بشكل ملحوظ في تأملاتهم إما لأنهم كانوا على وشك أن يفقدوا السلطة أو لأنهم على وشك الوصول إليها. مايكل جوف كان أحد الأشخاص الذين تمت مقابلتهم، وقد عين بعد أشهر قليلة وزيرا للتعليم في حكومة

القيادة التي يمكن لها أن تحسن مهنتهم من خلال وضع أنفسهم كمهنيين ذوي نفوذ وخبرة. إن وجود بيئة أكثر داعما، كما يشير بانجر وفروست (2012)، ضروري لتمكين القيادة غير المنصبة وتبادل أكبر للخبرات. في ظل عدم وجود سياق أكثر تمكيتًا، يضطر المعلمون إلى الاعتماد على براعتهم ونشاطهم، وبالتالي فإن جهودهم لا تؤدي إلى التحول الأعمق الذي يبحثون عنه. وبغياح الدعم من قادة المدارس والإحباط الذي يشعرون به بسبب مسؤولي التعليم، يبدأ المعلمون في القيام بعدد أقل من التفاعلات المهنية مع زملائهم. وهذا له نتائج خطيرة في الحد من إمكانات التعاون المهني والتعلم الجماعي بين المعلمين في المدارس. هذه فرصة استراتيجية ضائعة لإحداث أثر تحويلي في مهنة التعليم من الداخل.

باختصار، لا يمكن "للمعلمين بتضخيم حرف الميم" أن يحدثوا أثرا تحويليا في مهنة التدريس في قبرغيزستان إلا عندما تعزز جميع جوانب المهنية بعضها البعض. من أجل تحويل هذه الفرصة الضائعة إلى فرصة حقيقية في المستقبل، يجب اتخاذ العديد من الإجراءات من قبل صانعي السياسات التعليمية وأصحاب المصلحة الآخرين.

الآثار المترتبة على السياسة: ما الذي ينبغي عمله؟

تحتاج قبرغيزستان إلى تعيين 23700 معلم واستبدال 17700 معلم (اليونسكو، 2014) بحلول عام 2030 لتحقيق الهدف التعليمي ضمن أهداف التنمية المستدامة . بالنظر إلى ظروف العمل الحالية والوضع الاجتماعي المتدني للتعليم، من غير المرجح أن تشهد المدارس انضمام مجموعات جديدة من المعلمين المؤهلين والملتزمين الذين سيصبحون الجيل التالي من "المعلمين بتضخيم حرف الميم". وهذا يؤكد الحاجة الملحة إلى الاستفادة بشكل فعال من الجيل الحالي من "المعلمين بتضخيم حرف الميم" إذ أنهم مورد مستنفد بسرعة ستجد البلاد صعوبة في استبداله. ينبغي أن تتمثل الأهداف الرئيسية لسياسات المعلمين في تجنيد أكثر الطلبة الواعدين كمعلمين والاستفادة من خبرة الجيل الحالي من "المعلمين بتضخيم حرف الميم" كمصدر لتعزيز مهنة التعليم من الداخل. يمثل "المعلمون بتضخيم حرف الميم" إرث المهنة وإمكانية تحولها. انهم يوفران المهارات والمعرفة المهنية التي ينبغي تشاركها على نطاق واسع داخل مجتمع التعليم، وهم مورد جاهز لدعم التعلم أثناء العمل للمعلمين الجدد. لا يزال اقتراض السياسات (شتاير - خمسي، 2004) يفشل في تقديم التحسينات التي يعد بها لجودة التعليم في قبرغيزستان بعد عقد من الزمان. هذا ليس تأكيدًا لنزعة قومية ضيقة، ولكنه دعوة لاحتضان المهنية التي تسن محليًا. من خلال الدعم الكافي لنظام التعليم وداخل مدارسهم، يمكن أن يلعب "المعلمون بتضخيم حرف الميم" دورا رئيسيا في الاستفادة من إمكانات المهنيين الشباب لضمان التحول طويل الأجل لمهنة التعليم وأفقًا مفعماً بالتغيير.

يجب أن يكون "المعلمون بتضخيم حرف الميم" والمعلمون من حولهم أكثر تعمدًا في تبادل الأفكار والتعاون وفي تطوير القدرة الفردية من خلال مجتمعات التعلم المهني (داي، 2009؛ فروست، 2012). هنا، يمكن أن يكون "المعلمون بتضخيم حرف الميم" بمثابة أصدقاء داعمون ولكنهم لا يتوانون عن تقديم النقد للمعلمين الآخرين في مدارسهم. ربما ينبغي أن تركز وكالات التمويل الخارجية والمنظمات غير الحكومية العاملة في المدارس بشكل أقل على تدريب المعلمين بشكل فردي لتحسين المعرفة بالموضوع ومنهجيته وتركز أكثر على دعم التعاون الحقيقي بين المعلمين.

لم تُظهر نقابات المعلمين التي تسيطر عليها الدولة ومنظمات المعلمين الحالية الرغبة أو القدرة على قيادة جهود بناء التعاون حول البيداغوجيا التي تضع تعلم الأطفال في صلب أنشطتها وتفاعلاتها المهنية. هناك حاجة إما إلى التحويل بالكامل أو الإستبدال بالكامل لهذه المنظمات إذا ما أريد الاستفادة من قوة الفعل الجماعية للمعلمين لتحويل مهنة التعليم.

يعد وجود بيئة من السياسات المواتية ونهج إدارة داعم أمرين أساسيين حتى لا يتم تفويت هذه الفرصة الاستراتيجية. يجب أن تكون الجوانب الثلاثة للمهنية - الالتزام المستمر والممارسة المهنية والتفاعلات المهنية - معززة لبعضها البعض إذا ما أردنا وجود قوة تعليمية قوية وقادرة وعدد متزايد من "المعلمين بتضخيم حرف الميم" الذين يمكنهم قيادة عملية التحول في مهنة التعليم من الداخل.

الاتلاف الجديدة. لقد رأى الإمكانات الكاملة للاستشهاد بشكل انتقائي بالأدلة الدولية، وخاصة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، لتبرير تفكيك النظام التعليمي "لمنح حرية على غرار الحرية الأكاديمية حتى يمكن تحرير الرؤساء والمعلمين" (بانجر وآخرون، 2011:188). في الواقع، تتساءل العديد من المعلمين عما إذا كانت هذه الحريات الجديدة وهمية، حيث اكتسب قادة المدارس الحاليين المزيد من المسؤوليات، وبالتالي المزيد من القلق بشأن المسألة الخارجية، دون تغيير في هيكل العلاقات بين معلمي الصفوف وفرق القيادة المدرسية. إلا أنه قد فحص أيضًا الآثار المترتبة على دراسة جديدة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والتي كانت قد نُشرت للتو: الدراسة الدولية الأولى لآراء المعلمين المهنية - المسح الدولي للتعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2009)، وصفه مدير المشروع، مايكل ديفيدسون قائلا: "لن تتمكنوا من إحراز تقدم كبير إذا استمر المعلمون بالشعور بأنهم غير قادرين على إحداث تغيير" (بانجر وآخرون، 2011:67). وهكذا، فرض المسح الدولي للتعليم والتعليم احتمالاً مثيراً للاهتمام لإثبات وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الإيجابية للمعلم والثقة بالنفس والمستويات المحسنة لإنجاز الطالب.

الربط بين المعلمين وصانعي السياسات - الخطوات الأولى

بحلول عام 2010، كانت مجموعة القيادة من أجل التعلم (Leadership for Learning LfL) التابعة لجامعة كامبريدج والمنظمة العالمية لنقابات المعلمين، الدولية للتعليم، مهتمتان بتطوير هياكل سياسات التي من شأنها تعزيز قيادة المعلمين على مستوى العالم. حرصت شبكة أبحاث الدولية للتعليم من الاتحادات التابعة لها على جمع الأدلة حول كيف يمكن للنقابات تعزيز الدور المهني لأعضائها وحول فهم تداعيات المسح الدولي للتعليم والتعليم. لهذا السبب كلفت الدولية للتعليم ديفيد فروست وجون بانجر من مجموعة القيادة من أجل التعلم بإجراء دراسة من شأنها أن تقترح أطراً للدولية لتعليم بشأن تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم والأصوات والقيادة (بانجر و فروست، 2011). تضمنت الدراسة مقابلات مع نقابات المعلمين التي كانت تنفذ استراتيجيات لتعزيز القدرات المهنية لأعضائها، ومراجعة الأدبيات المتعلقة بالكفاءة وقيادة المعلمين، وورش عمل استقصائية شملت المعلمين في مشروع قيادة المعلم الدولية، ومجموعة من المعلمين الذين تلقوا منح ستيف سينوت جنباً إلى جنب مع مجموعة من خريجي برنامج "علم أولاً" (Teach First) التدريبي.

خلال فترة البحث، تم إنشاء القمة الدولية لمهنة التعليم . كانت نتاجاً لمحاولات إدارة أوباما الأولية لتقديم اختبارات التأهل لكل من الطلبة والمعلمين. أدى هذا النهج العقابي إلى تعارض مع نقابات المعلمين في الولايات المتحدة - الرابطة الوطنية للتعليم والاتحاد الأمريكي للمعلمين - والذي تم حله بمبادرة من النقابات. غير آرتي دانكن، وزير التعليم الأمريكي، رأيته وقرر أنه سيكون من الأفضل بكثير إصلاح نظام التعليم الأمريكي بالشاركة مع الاتحادات الأمريكية والتعلم على المستوى العالمي من الحكومات والنقابات حول ما ينجم عمله في المدارس.

انعقدت القمة الأولى في نيويورك عام 2011 وركزت على سياسات المعلمين وهذا التركيز ظل قائماً منذ ذلك الحين. ومنذ ذلك الحين، يتم تنظيم قمم تجمع وزراء التعليم ونقابات المعلمين سنوياً من قبل الدولية للتعليم ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وبلد مضيف. يعد مصطلح "سياسات المعلمين" تعريفاً فضفاضاً، لكنه يتضمن سياسات حول توظيف المعلمين، والاحتفاظ بهم، وتطويرهم، والبيداغوجيا، والتعلم، والتقييم، والفعالية، وعلى نطاق أوسع روح الكفاءة المهنية للمعلمين. ساعدت المواضيع في أدوات الاستبيان الخاصة بالمسح الدولي للتعليم والتعليم في تحديد معنى سياسات المعلمين.

لا يمكن التقليل من أهمية مؤتمرات القمة. إنها ليست مجرد "متاجر خطابية". في نهاية كل قمة، من المتوقع أن تجلس النقابات والحكومات مع بعضها البعض وتتفق على أهداف عملية للعام المقبل. خلقت القمم صدى أوسع. نظمت مجموعة القيادة من أجل التعلم الندوات بالاشتراك مع الدولية للتعليم، ومنظمة التعاون والتنمية ومؤسسات المجتمع المفتوح (Open Society Foundations OSF) حول مستقبل مهنة التعليم والتي مكنت المعلمين والأكاديميين الذين لم يشاركوا في القمم من مناقشة سياسات المعلمين (ندوات كامبريدج، 2011-2016).

كانت الشراكة بين الدولية للتعليم ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مهمة لنجاح القمة الدولية لمهنة التعليم. تضمن تقرير المعلومات الأساسية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للقمة الأولى البيان التالي:

نتائج التعلم في المدرسة هي نتيجة لما يحدث في الصفوف الدراسية، وبالتالي فإن الإصلاحات التي يتم تنفيذها بنجاح في الصف الدراسي هي التي يمكن أن تكون فعالة. لذلك، تعد مشاركة المعلمين في تطوير الإصلاحات التعليمية وتنفيذها أمراً حاسماً ولن يعمل الإصلاح المدرسي إلا إذا كان مدعوماً من الأسفل إلى الأعلى. وهذا يتطلب من المسؤولين عن التغيير أن يوصلوا أهدافهم جيداً وأن يشاركوا أصحاب المصلحة المتأثرين. ولكنه يتطلب أيضاً أن يساهم المعلمون كمهندسين للتغيير، وليس فقط كمفذين له. بعض من أنجح الإصلاحات هي تلك التي تدعمها النقابات القوية بدلاً من تلك التي تبقى دور النقابة ضعيفا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2011b: 51).

لا يمكن أن تكون ظروف إنشاء مكان في الحوار العالمي حول قيادة المعلمين أكثر ملاءمة. هل حدث هذا؟

حوار عالمي؟

إلى جانب مبادرة قيادة المعلم الدولية (فروست، 2011)، ظهر عدد من المواقع لتعزيز النقاش حول قيادة المعلمين. كان الموقع الأول هو موقع الدولية للتعليم. لقد تبنت إطار السياسة المقترح من قبل بانجر وفروست (2012) . وقد حددت سبعة أبعاد لبنية سياسات مواتية لقيادة المعلمين:

- توفير الفرص والدعم للمعلمين لممارسة القيادة في تطوير وتحسين الممارسة المهنية؛
- تأسيس الحق في أن يكون صوتهم مسموعاً وأن يكونوا مؤثرين على جميع مستويات صنع السياسات؛
- حماية وتعزيز حقوق المعلمين في تحديد كيفية التعليم في سياق المساءلة الجماعية؛
- دعم المعلمين في تحديد اتجاه تطويرهم المهني والمساهمة في التعلم المهني لزملائهم؛
- الاعتراف بالدور الرئيسي الذي يقوم به المعلمون في بناء علاقات تعاونية مع أولياء الأمور والمجتمع الأوسع؛
- تعزيز دور المعلمين في تقييم التلاميذ وتقييم المعلمين والتقييم المدرسي؛
- تمكين المعلمين من المشاركة في الأنشطة التي تؤدي إلى إنشاء ونقل المعرفة المهنية.

(بانجر وفروست، 2012: 46)

اقترح بانجر وماكبيث كذلك أن لدى نقابات المعلمين الفرصة لأخذ زمام المبادرة في دعم المعلمين في تطوير سياسات المعلمين، وهو شكل من أشكال القيادة الجماعية للمعلمين (بانجر وماكبيث، 2012).

كان الموقع الثاني هو الإصدار التالي من المسح الدولي للتعليم والتعليم. مكنت مقاييسه من جمع البيانات عن آراء المعلمين حول القيادة. تشارك الدولية للتعليم في اجتماعات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول المسح الدولي للتعليم وضغطت بشدة حتى يتضمن التقرير صورة واضحة عن قيادة المعلمين. كان المسح الدولي للتعليم والتعليم لعام 2013 واضحاً جداً.

قيادة المعلم مهمة لعدة أسباب. يتمتع المعلمون الذين يقولون أنهم يعطون الفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة بمستوى أعلى من الرضا الوظيفي في جميع البلدان التي أجري فيها المسح الدولي للتعليم والتعليم وإحساس أعلى بالكفاءة الذاتية في معظم البلدان ... لا يستحق الأمر فقط أن يقوم مديري المدارس بتفويض بعض المسؤولية عن اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة للمعلمين، ولكن يجب على صانعي السياسات النظر في تقديم التوجيه بشأن القيادة الموزعة وتوزيع سلطة صنع القرار على مستوى النظام (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014a: 200).

وفي الواقع، اعتمدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إطار السياسة الخاصة بالدولية للتعليم لقيادة المعلمين.

مجال الحوار الثالث هو بالطبع القمم الدولية لمهنة التعليم أنفسهم. توجه الدعوة إلى ٣٠ دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي لديها أنظمة تعليم فعالة ومعظمها قد حضر القمم. توفر منظمة التعاون والتنمية تقارير أساسية للقمم تلخص الأبحاث حول مواضيع سياسات المعلمين التي تناقشها الوفود وتقوم جمعية آسيا بكتابة تقارير القمة الرسمية. نوقشت قيادة المعلمين في قمة 2015 بالاعتماد على أحدث بيانات المسح الدولي للتعليم والتعليم.

أدرج إطار سياسة الدولية للتعليم (بانجز وفروست، 2012)، في تقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لعام 2014 كجزء من مناقشة القمة حول تعزيز التعاون (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014b).

حققت قمة 2015 تطورات مهمة في النقاش حول قيادة المعلمين. لأول مرة تربط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وبين تحصيل الطلبة؛

تشير الأبحاث المذكورة هنا إلى وجود ارتباطات إيجابية بين كل من الكفاءة الذاتية (للمعلم) والرضا الوظيفي وتحصيل الطلبة (شلايتشر، 2015:55).

تضمن تقرير قمة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية اقتراح المسح الدولي للتعليم والتعليم لتوجيه السياسة على مستوى النظام في توصياته للوزراء والنقابات، مثلها فعلت الدولية للتعليم. وافقت الدول المشاركة على الأهداف العملية. كما ذكر تقرير القمة (جمعية آسيا، 2015)، كانت قيادة المعلمين موضوعاً رئيسياً. على سبيل المثال، وافق وفد الولايات المتحدة على عقد قمة وطنية لجميع أصحاب المصلحة لإبراز وتوسيع فرص قيادة المعلمين كما وألزمت الدمارك نفسها بملكية مشتركة للإصلاحات بين مهنة التدريس والحكومة. أما هولندا فقد تعهدت بتعزيز الكفاءة الذاتية للمهنة من خلال تطوير مجلس وطني للمعلمين ووافقت سويسرا على تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال التقييم التكويني لأدائهم.

استمر النقاش حول قيادة المعلمين حتى قمة 2016 حول التعلم والنمو المهني للمعلمين، بما في ذلك التزام الولايات المتحدة العميق بتعزيز قيادة المعلمين على مستوى الدولة. كجزء من وصفها لأهمية التعاون المهني، تضمن تقرير قمة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام 2016 وصفاً لـ هورتسكام ميد في قيادة التعليم والتعلم (شلايتشر، 2016).

باختصار، أصبحت قيادة المعلمين جزءاً من الحوار العالمي بين نقابات المعلمين والحكومات بشأن سياسات المعلمين.

الفرصة والهشاشة؟

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يغطي هذا الفصل جميع المناقشات العالمية حول قيادة المعلمين، سواء كانت رسمية أو غير رسمية. بدلا من ذلك، ركز الفصل على كيف حقق المعلمون ومنظماتهم تغييرات في التفكير السياسي والممارسة في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. والدليل على ذلك هو أن المعلمين استطاعوا أن يحدثوا فرقا وقاموا بالفعل بإحداثه. لكن ضمان استمرار التغيير هش. وضعت إدارة أوباما ثقلها وراء تعزيز قيادة المعلمين بما في ذلك الموارد. هل ستقوم إدارة ترامب بذلك أيضا؟

يجب اغتنام الفرص. توصية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأن يصدر صناع السياسة توجيهات بشأن القيادة الموزعة هي دعوة مفتوحة للمهنة لتأطير هذا التوجيه. التزام النقابات والحكومات الذي تم التعبير عنه في القمم الدولية لمهنة التعليم يحتاج إلى أن ينتشر. يمكن للمنظمات العالمية مثل الدولية للتعليم ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن تفعل الكثير في صياغة شروط التغيير. شبكات المعلمين مثل هورتسكام مهمة. بإمكان النقابات إنشاء ودعم هذه الشبكات؛ ومع ذلك، فإن المعلمين في مدارسهم هم وحدهم الذين يستطيعون تأصيل قيادة المعلم.

تأملات المحرر النهائية

بعد أن عملت كمعلم في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، كنت أكاديمياً جامعياً على مدار الثلاثين عامًا الماضية وعملت في مجال التعليم. أعتقد أن هذا يحمل في طياته التزاماً أخلاقياً ببذل كل ما بوسعي لدعم الإصلاح والتحسين، أينما تنشأ الفرصة للقيام بذلك. مهنة التعليم التي اخترت ان استمر بالارتباط بها، هي بشكل متزايد موضوع سياسات المعلمين، كما أوضح جون بانجز في (الفصل 25)، لكن نشر هذا الكتاب يشير إلى أن الوقت قد حان للمعلمين لتأكيد حقهم، ليس فقط في قيادة التغيير في مدارسهم، ولكن أيضًا للقيام بدور كامل في تشكيل تلك السياسات. تمكين المعلمين كقوة فاعلة في التغيير هو ضرورة ملحة.

كمهنة، لا يمكننا أن نكون راضين. قد تستهوي المعلم الذي يعمل في مدرسة يعتبرها المفتشون "متميزة" فكرة الشعور بالرضا، ولكن كما تظهر الشهادة الواردة في هذا الكتاب، حتى في هذه المدارس، لا يزال هناك التزام أخلاقي بالسعي لتحقيق النجاح لكل طفل. في إنجلترا، يتميز نظامنا التعليمي بالمنافسة، لذلك من المحتمل أن يكون جوار المدرسة المتميزة واحدة تكافح من أجل تحقيق الحد الأدنى من الفعالية. هناك أمثلة ممتازة داخل شبكة هورتسكام عن محاولات تحسين هذا التقسيم، لكن عدم المساواة مستمر ويجب معالجته. إذا نظرنا بعد ذلك في "أزمة التعليم العالمية" www.campaignforeducation.org، فمن الواضح أنه ما زال هناك الكثير مما يتعين القيام به في جميع أنحاء العالم، كما يبرز هذا البيان على موقع اليونسكو.

التعليم حق إنساني أساسي وضروري لممارسة جميع حقوق الإنسان الأخرى. إنه يعزز الحرية الفردية والتمكين ويحقق فوائد تنموية مهمة. رغم ذلك، ما يزال ملايين الأطفال والبالغين محرومين من الفرص التعليمية، والعديد منهم جزءا الفقر. (www.unesco.org).

تشير الإحصائيات التي جمعتها اليونسكو إلى وجود مستوى يرثى له من الالتحاق بالمدارس، ويقدم تقريرها قبل بضع سنوات أدلة تبيّن أن هناك أيضًا الملايين من الأطفال الذين قد يذهبون إلى المدرسة ولكنهم يتلقون القليل من التعليم الهادف (اليونسكو، 2014 ب). لهذا السبب أعتقد أن هذا الكتاب مهم ولماذا، لأنه بالنسبة لي عمل قائم على الحب.

كمحرر، حاولت التقليل من تعليقاتي إلى أدنى حد ممكن. يهدف هذا الكتاب في الأساس إلى التركيز على قيادة المعلم. أرى أن دوري هنا هو تمكين إسماع أصوات المعلمين وغيرهم من ممارسي التعليم. أعلم أن بعض الأكاديميين يعتقدون أن صانعي السياسة سيستمعون فقط إلى المقترحات المدعومة بأدلة قوية. ومع ذلك، فإنني اشكك فيما إذا كانت السياسات بحق قائمة على الأدلة حقًا، كما هو موضح في الفصل الأخير من هذا الكتاب. على أي حال، أعتقد أنه إذا تمكنت مجموعة كبيرة من المعلمين من إثبات قدرتها على تغيير الممارسة، وإذا ما تم تضخيم أصواتهم بشكل كاف، فقد يكون بمقدورنا أن نحدث فرقا في الحوار العالمي حول السياسات.

أمل أن يكون القراء قد اكتسبوا فهمًا جيدًا لفكرة قيادة المعلم غير المنصبة من خلال القصص الواردة في هذا الكتاب، سواء كانت حول قيادة المشاريع التطويرية أو تيسير الأنشطة التي تعزز قدرة المعلمين وتمكينهم من ممارسة القيادة أو تهينة الظروف التي يمكن أن تزدهر فيها قيادة المعلم. إن عرض نظريتنا لقيادة المعلمين غير المنصبة متأصل في القصص لا بالحجج الأكاديمية الشاملة. أنا أدرك أن هذا يحيد عن الممارسة الأكاديمية القياسية، ولكن علمنا هنا هو أن نحتفي وأن نروج لمقاربة مختلفة لبناء المعرفة المهنية. ما أمل أن نكون قد حققناه هنا هو إعطاء صورة مقنعة للطريقة التي يمكن للمعلمين العمل بها من أجل إنشاء محرك للتغيير والتحسين لا يمكن إيقافه والمحافظة عليه. أمل أن تكون هذه صورة يدرکها صانعو السياسة باعتبارها رؤية ذات مصداقية لكيفية تحقيق تحول حقيقي دون إنفاق مبالغ ضخمة من المال العام.

لقد وجدت عملية جمع هذه المواد وتحريرها تجربة بناءة. من الملهم للغاية التركيز على قصص الأشخاص الذين يظهرون هذا القدر من الالتزام والصدق مثل المعلمين والناشطين الاجتماعيين. أمل أن تلهم هذه القصص المعلمين، أينما كانوا في العالم، لأخذ زمام المبادرة والتحدث مع بعضهم البعض حول كيف يمكنهم ممارسة القيادة في مدارسهم، وكيف يمكنهم التعاون مع بعضهم البعض، ومع مديري مدارسهم وربما مع مصادر المساعدة الخارجية لبناء أطر دعم لقيادة المعلمين غير المنصبة.

لمعرفة المزيد عن الأنشطة الواردة في هذا الكتاب أو للاتصال بأي من المؤلفين، يرجى الاتصال بي: dfrost@hertscamnetwork.org.uk أو زيارة موقع هورتسكام: www.hertscam.org.uk.

ديفيد فروست

- Bangs, J., MacBeath, J. and Galton, M. (2011) *Reinventing Schools, Reforming Teaching – From Political Visions to Classroom Reality*. Abingdon: Routledge.
- Barth, R. (1990) *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beere, J. (2014) *The Perfect Teacher*. Carmarthen, Wales: Crown House Publishing.
- Beinin, J. and Vairel, F. (Eds.) (2013) *Social movements, mobilization, and contestation in the Middle East and North Africa*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods P, A. and Economou, A. (2003) *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. and Harvey, J. A. (2003) *Distributed leadership: a review of Literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. J. J. (2013) *The Beautiful Risk of Education Boulder*. CO: Paradigm Publishers.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Black, P., McCormick, R., James, M. and Pedder, D. (2006) Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry, *Research Papers in Education*, 21 (2), 119–132.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brophy, J. (1983) Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist*, 18 (3), 200–215.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Cadwell, L. B. (2001) *Bringing Learning to Life: A Reggio Approach to Early Childhood Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cambridge seminars (2011–2016) <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/projects/seminarseries/index.html>
- Carr, W. and Kemmis, S. (2003) *Becoming critical: education knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Chinapah, V. and Mathe, M. (2016) Egypt educational context, in M. Zaalook, R. Sultana and P. Bradshaw (eds.) *Building the capacity of faculties of education: case studies of a TEMPUS journey in peer learning and transformations in teacher education*. Cairo: American University in Cairo.

- Akkary, R. K. (2014) Facing the challenges of educational reform in the Arab world, *Journal of Educational Change*, 15 (2), 179–2002.
- Al-Rashdan, A. A. (2009) Higher education in the Arab World, *Arab Insight*, 2(6), 77–90.
- Alexandrou, A. and Swaffield, S. (2012) Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects, *Professional Development in Education*, 38 (2), 159–167.
- Anderson, C. (2014) Developing strategies to enhance students' autonomy as learners in Geography, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Arab Knowledge Report (2012) Mohammed bin Rashid Al Maktoum Foundation and United Nations Development Programme *Arab knowledge report 2010/2011: preparing future generations for the knowledge society*. <http://www.knowledge4all.com/en/10/Pages/Arab-Knowledge-Report-2010/-2011--Preparing-Future-Generations-for-the-Knowledge-Society>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. and Wright, D. (2016) *Teaching Character and Virtue in Schools*. London: Routledge.
- Asia Society (2015) Implementing highly effective teacher policy and practice: The 2015 International Summit on the Teaching Profession. <http://asiasociety.org/files/uploads/26files/2015teachingsummitsm.pdf>
- Assessment Reform Group (1999) *Assessment for learning: Beyond the Black Box*. http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bangs, J. and Frost, D. (2012) *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Bangs, J. and Frost, D. (2015) 'Non-positional Teacher Leadership: Distributed leadership and self-efficacy' in J. Evers and R. Kneyber (Eds.) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, London: Routledge.
- Bangs, J. and MacBeath, J. (2012) Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38(2), 331–343.
- Bangs, J. and MacBeath, J. (2012) Collective Leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38(2), 331–343.

- DfE (Department for Education) (2013) Early years outcomes: A non-statutory guide for practitioners and inspectors to help inform understanding of child development through the early years. http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Early_Years_Outcomes.pdf
- DfE (Department for Education) (2016a) *Educational Excellence Everywhere*. London: DfE.
- DfE (Department for Education) (2016b) *DfE Strategy 2015–2020, World-Class Education and Care*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508421/DfE-strategy-narrative.pdf
- DfE (Department for Education) (2016c) Multi-academy trusts: Good practice guidance and expectations for growth. www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/576240/Multi-academy_trusts_good_practice_guidance_and_expectations_for_growth.pdf
- DfEE (Department for Education and Employment) (1998) *Teachers – Meeting the Challenge of Change*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1937) 'Democracy and Educational Administration', *School and Society* 45 (April 3), 457–67.
- DeYoung, A. (2011) Teaching as a profession in the Kyrgyz Republic: The Quest for Building/Rebuilding the knowledge base, in I. Silova, (ed.), *Globalisation on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia*. Charlotte VA: Information Age Publishing.
- Dimou, A. (2009) *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe*. Göttingen: V and R Unipress.
- Donaldson, J. and Scheffler, A. (1999) *The Gruffalo*. London: MacMillan Children's Books.
- Durrant, J. and Holden, G. (2006) *Teachers Leading Change*. London: Sage Publications.
- Dweck, C. (2006) *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. S. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2010) Even Geniuses Work Hard, *Educational Leadership*, 68 (1), 16–20
- Dweck, C. (2012) *Mindset: How you can fulfil your potential*. New York: Ballantine Books.
- Edwards, C., Gandini, L. and Foreman, G. (eds.) (1998) *The hundred languages of children*, (2nd edition). Norwood, MA: Ablex.
- EFfECT project (2014). <http://oktataskepzes.tka.hu/en/effect>
- Eisner, E. (1997) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (2nd edition). New York: Merrill Publishing.
- Eltemamy, A. (2012) *Exploring the perceptions of a group of teachers in Egyptian state schools about their hopes for the future of the teaching profession*. Unpublished MPhil dissertation, University of Cambridge.

- Clarke, S. (2008) *Active Learning Through Formative Assessment*. London: Hodder Education.
- Claxton, G. (2008) *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. Oxford: Oneworld.
- Claxton, G. and Lucas, B. (2015) *Educating Ruby*. Carmarthen: Crown House Publishing LLC.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Elliot-Major, L. (2014) What makes great teaching? Review of the underpinning research. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University & Sutton Trust. www.suttontrust.com/researcharchive/great-teaching/
- Colleen, K. (2014) *Raising Lifelong Learners*. <http://www.raisinglifelonglearners.com/understanding-cognitivelygifted-child/>
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. and Hann, L. L. (2002) *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood and education and care: Languages of evaluation*, (2nd edition). London: Routledge.
- Danielson, C. (2006) *Teacher Leadership: that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danks, F. and Schofield, J. (2012) *The Stick Book: Loads of things you can make or do with a stick*. London: Frances Lincoln.
- Day, C. (2009) A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30 (3), 4–13.
- de Bono, E. (2000) *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Deakin Crick, R. (2006) *Learning Power in Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Deal, T. E. and Kennedy, A. A. (1983) Culture and school performance. *Educational leadership*, 40 (5), 14–15.
- DEMOS Learning Working Group (2004) *About Learning: Report of the Learning Working innovation networks*. London: Demos.
- Denis, J-L. and Lehoux, P. (2009) Collaborative Research: Renewing Action and Governing Science, in D. A. Buchanan and A. Bryman (eds.) *Organizational Research Methods*. London: Sage.
- DES (Department of Education and Science) (1972) *Teacher Education and Training: A Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme*. London: HMSO.

- Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the international teacher leadership project, phase 1 – a report*, Cambridge: LfL.
- Frost, D. (2012) A case of educational reform from the ground up: Involving ethnic minority parents in the life of the school in South East Europe, *Improving Schools*, 15 (2), 163–178.
- Frost, D. (2012) From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38 (2), 205–227.
- Frost, D. (2013) 'Teachers leading innovation', a presentation at the Staff Conference at Pinewood School, 1st February 2013. <http://www.teacherleadership.org.uk/presentations.html>
- Frost, D. (2013) Developing teachers, schools and systems: partnership approaches in C. McLaughlin (ed.), *Teachers learning: professional development and education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost, D. (2013) Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge, HertsCam Occasional Papers April 2013, HertsCam Publications. www.hertscam.org.uk.
- Frost, D. (2014) *Non-positional teacher leadership: the miracle of the perpetual motion machine*, a paper presented in the symposium: 'Changing teacher professionalism: research and practical interventions in Europe and beyond' at ECER 2014, Porto 2nd–5th September. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>
- Frost, D. (ed.) (2014) *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL.
- Frost, D. (ed.) (2016) *HertsCam Annual Conference 2015: Report*, HertsCam Network. www.hertscam.org.uk
- Frost, D. and Durrant, J. (2003) Teacher Leadership: rationale, strategy and impact, *School Leadership and Management*, 23 (2), 173–186.
- Frost, D. and Durrant, J. (2010) Teachers as leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School leadership and management*, 22 (2), 143–161.
- Frost, D. and Roberts, A. (2013) 'The role of teacher leadership in educational reform: mobilising moral purpose', a paper presented within the symposium 'Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective' at ECER 2013, Istanbul 10–14 September 2013. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) *Teacher-Led School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Frost, D., Hill, V., Lightfoot, S. and Redondo-Sama, G. (2016) 'A profession-led masters programme: a breakthrough in support for school and teacher development', a paper presented within the symposium: 'The empowerment of

Engestrom, Y. (2000) Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work, *Ergonomics*, 43 (7), 960–974.

Entwistle, N. (2000) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, paper presented at TLRP conference, Leicester, November 2000.

European Training Foundation (2011) *Teachers for the Future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Teacher_for_the_future_Teacher_development_for_inclusive_education_in_the_Western_Balkans

Evers, J. and Kneyber, R. (Eds.) (2015) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, London: Routledge.

Fielding, M. (1997) Empowerment: emancipation or enervation? In D. Bridges (ed.) *Education, autonomy and citizenship: Philosophy in a changing world*. London: Routledge.

Fielding, M. (1999) Communities of learners: myth – schools are communities, in R. O'Hagan, (ed.) *Modern Educational Myths: The Future of Democratic Comprehensive Education*. London: Kogan Page.

Flores, M. A. (2014) *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Flores, M. A., Fernandes, E., Flores, M. and Forte, A. (2016) Conditions for teacher leadership and professional development in challenging circumstances, in B. de Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds) *Professional Learning in Education. Challenges for Teacher Educators, Teachers and Student Teachers*, Ghent: Academic Press.

Flutter, J. and Rudduck, J. (2004) *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London: RoutledgeFalmer.

Freeborn, S. (2000) School Captains: School and Community Expectations. *The Practising Administrator*, 44 18–19.

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope: reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.

Freire, P. (1997) *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Frost (2014) *Improving the quality of education through teacher leadership: a non-positional approach*. www.teacherleadership.org.uk.

Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in Leadership for Learning, *Leading and Managing*, 12 (2), 19–28.

Frost, D. (2008) Teachers as champions of innovation, *Education Review*, 21 (1), 13–21.

- Hargreaves, D. H. (2001) A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement, *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487–503.
- Hargreaves, D. H. (2004) *Learning For Life: The Foundations Of Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Hargreaves, D. H. and Dawes, R. (1990) Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education* 6 (3), 227–241.
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32 (1), 11–24.
- Harrison, T., Morris, I. and Ryan J. (2016) *Teaching Character in the Primary Classroom*. London: Sage.
- Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback, *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- HertsCam Network (2011) *HertsCam Voice*, special issue on impact, HertsCam Network, Number 15, March. www.hertscam.org.uk.
- Hill, V. (2014) 'The HertsCam TLDW programme,' in D. Frost (Ed) *Transforming education through teacher leadership*, Cambridge: Leadership for Learning.
- HM Inspectorate of Education (2006) *Missing Out*. <http://www.ssg-bildung.uni-erlangen.de/hmiemoeo.pdf>
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching, *London Educational Review*, 3(2), 42–54.
- Hoyle, E. (2008) Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In: Johnson D, Maclean R (eds.) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Hunter, J. C. (2004) *The world's most powerful leadership principle: How to become a servant leader*. New York: Crown Business.
- Hunzicker, J. (2012) Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership, *Professional Development in Education*, 38 (2), 267–289.
- Ibrahim, A. S. (2010) The politics of educational transfer and policymaking in Egypt, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 40 (4), 499–515.
- James, M and Pollard, A. (2011) TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. <http://eprints.ioe.ac.uk/7044/1/James2011TLRP's275.pdf>

teachers as agents of change' at ICSEI 2016, Glasgow 6–9 January 2016. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>

- Fullan, M. (1991) *The Best Faculty of Education in the Country: A Fable*. Submitted to the Strategic Planning Committee. Faculty of Education, University of Toronto.
- Fullan, M. (1993) *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Lewes: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993) Why Teacher Must Become Change Agents, *Educational Leadership*, 50 (6), 12–17.
- Fullan, M. (2006) *Turnaround Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Gamble, P. and Blackwell, J. (2001) *Knowledge management: a state of the art guide, Geography in Higher Education*, 35 (2), 299–301.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gladwell, M. (2009) *Outliers: the story of success*. London: Penguin Books.
- GoK (Government of Kyrgyzstan) (2012) Educational Development Strategy for 2012–2020. Bishkek: MoES. http://edu.gov.kg/images/str_ru.pdf.
- Goodson, I. and Hargreaves, A. (1996) *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Greenleaf, R. (1977) *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gronn, P. (2000) Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317–338
- Haigh, M. (2011) Invitational Education: Theory, Research and Practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (2), 299–309.
- Hanushek, E. A. (2011) The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review* 30, 466–67.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1999) 'The knowledge-creating school,' *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 122–144.
- Hargreaves, D. H. (2001) 'A capital theory of school effectiveness and improvement.' *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487–503.
- Hargreaves, D. H. (2003) *Education Epidemic, Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.

- Lindeman-Koramova, S. (2015) What Works: The emergence of a new paradigm to promote reform and social movements in Russia. <https://medium.com/@ECHOSiberia/what-works-the-emergence-of-a-new-paradigm-to-promote-reform-and-social-movements-in-russia-dad7df5dc671#.dr19rklz9>.
- Lindemann-Komarova, S. and Lapham, K. (2013) *Active Teachers in the Russian Regions*, ESP Working Papers Series No 46. New York: Open Society Foundations.
- Livingston, J. A. (1997) *Metacognition: An overview*. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>
- Louis, K.S. and Gordon, M.F. (2006) *Aligning Student Support with Achievement Goals: The Secondary Principal's Guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loveluck, L. (2012) Education in Egypt: Key Challenges. Chatham House. http://www.chathamhouse.org/sites/default/files/public/Research/Middle%20East/0312egyptedu_background.pdf
- Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000) The Construct of Resilience: a critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71(3), 543–562.
- MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: the case for self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2012) Report on the Future of Teaching profession for Education International Research Institute. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- MacBeath, J., Frost, D., Pedder, D. and Frost, R. (2008) The influence and participation of children and young people in their learning project, a report for the General Teaching Council for England. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/projects/pastprojects/IPiL_project_2010.pdf
- MacBeath, J., Scharltz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2000) *Self-Evaluation in European Schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.
- MacDowell-Clark, R. and Murray, J. (2012) *Reconceptualising leadership in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Maclure, S. (1988) *Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act*. London: Hodder and Stoughton.
- Malaguzzi, L. (1996) *The hundred languages of children: catalogue of the exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- MENA-OECD (2010) *Business climate development strategy, Phase 1 Policy Assessment, Egypt, Dimension III-2, Human Capital*. Middle East & North Africa – Organisation for Economic Cooperation & Development (MENA-OECD). <http://www.oecd.org/dataoecd/63/7/46359082.pdf>

Jones, L. (2007) *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jubilee Centre for Character and Virtues (JCCV) (2013) *A Framework for Character Education in Schools*. <http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>

Jugović, I. and Doolan, K. (2013) Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy, *European Journal of Education*, 48 (3), 363–377.

Kabasakal, H., Dastmalchian, A., Karacay, G. and Bayraktar, S. (2012) Leadership and culture in the MENA region: An analysis of the GLOBE project, *Journal of World Business*, 47 (4), 519–529.

Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2009) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (3rd edition). Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. and Sinclair, R. (2003) *Building a Culture of Participation*. http://www.gyrekese.hu/childpoverty/docs/involving_children_report.pdf

Kneyber, R. and Evers, J. (2013) *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Korthagen, A. J. (2004) In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

Kubursi, A. (2016) 'Why has Arab development been so elusive?' Lecture presented at The Palestine Economic Policy Research Institute – MAS on 30 November 2016.

Lambert, L. (2003) *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria VA: ASCD.

Lapham, K and Lindeman-Komarova, S. (2014) Rethinking Teacher Networking in the Russian Federation, *European Education* 45, 75–93.

Leithwood, K. and Riehl, C. (2003) *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Lieberman, A and Miller, L. (2004) *Teacher Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lieberman, A. and Wood, D. (2003) *Inside the National Writing Project: Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. New York: Teachers College Press.

Lightfoot, L. and Frost, D. (2015) The professional identity of early years educators: implications for a transformative approach to continuing professional development, *Professional Development in Education*, 41 (2), 401–418.

- Ofsted (2016) Short inspection of Queen's School, Hertfordshire. London: Ofsted.
- Ostovar-Nameghi, S. A. and Sheikahmadi, M. (2016) From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings, *English Language Teaching*, 9 (5), 197.
- Paige, C. (2014) Raising aspirations through dance education, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Parkes, A (2015) The Engagement Index. <http://www.hertsgovernors.org/wp-content/uploads/2015/02/Alison-Parkes-Engagement-Index-February-2015.pdf>
- Pink, D. (2009) *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Project on Middle East Democracy (POMED) (2014) Egypt's Economy: Addressing the Challenges Ahead. Washington, DC: The Middle East Institute: Service Employees International Union (SEIU) Conference Center. <http://pomед.org/wp-content/uploads/2014/02/POMED-Notes-MEI-Egypt- Economy.pdf>
- PSHE Association (2014) PSHE Association welcomes character fund announcement. https://www.pshe-association.org.uk/news_detail.aspx?ID=1445
- Ramahi, H. (2013) Headteachers' perceptions of their preparation and development for headship in the occupied Palestinian Territories: a case study. Unpublished MPhil thesis, Cambridge: University of Cambridge.
- Ramahi, H. (2015) *Education in Palestine: current challenges and emancipatory alternatives*. Ramallah: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Ramahi, H. (2016) Enabling Teachers To Lead Change in One School in Palestine: A Case Study, *American Journal of Educational Research*, 4 (2), 4–14.
- Ramahi, H. and Eltemamy, A. (2014) Introducing teacher leadership to the Middle East: starting with Egypt and Palestine, a paper presented within the symposium Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond at ECER 2014, Porto 1–5 September.
- Reiss, M. J. and White, J. (2013) *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools*. London: IOE Press.
- Ricci, M. C. (2013) *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement*. Waco TX: Prufrock Press:
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, London: Routledge.
- Roberts, M. and Roberts, A. (2011) Building professional knowledge across schools, *Teacher Leadership*, 2 (3), 37–48

Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Moyles, J. (2001) Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education, *Early Years: An International Research Journal*, 21 (2), 81–95.

Mylles, J. (2006) Building teacher leadership through Teacher Led Development Work groups, *Teacher Leadership*, 1 (1), 4–11.

NCSL (National College for School Leadership) (2003) *The Heart of the Matter: A practical guide to what middle leaders can do to improve learning in secondary schools*. Nottingham: NCSL.

Niyozov, S. (2011) Revisiting teacher professionalism discourse through teachers professional lives in post-Soviet Tajikistan, in I. Silova (ed.) *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: IAP.

Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamic of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

North Central Regional Educational Laboratory (1995) *Strategic teaching and reading project guidebook*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metp.htm>

Nutbrown, C. (2012) Foundations for Quality: The Independent Review of Early Education and Childcare Qualifications (Nutbrown Review). <http://www.education.gov.uk/nutbrown-review>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011) *Education at a glance*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011) *Building a High Quality Teaching Profession. Lessons From Around the World. Background report for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014a) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014b) *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons From Around The World. Background Report of the 2014 International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.

Ofsted (2014) Short inspection of Queen's School, Hertfordshire. London: Ofsted.

- Sen, A. (2011) Violence and civil society in A. Sen (ed.) *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Shamatov, D. (2013) Everyday Realities of a Young Teacher in Post-Soviet Kyrgyzstan: A Case of History Teacher from a Rural School, in A. Pinar and D. Cennet Engin (eds), *Post-Soviet Kyrgyzstan: Political and Social Challenges*. London: Routledge
- Siraj, I. and Hallet, E. (2014) *Effective and caring leadership in the Early Years*. London: Sage.
- Sobhy, H. (2012) The de-facto privatization of secondary education in Egypt: a study of private tutoring in technical and general schools. *Compare: A journal of comparative and international education*, 42 (1), 47–67.
- Southworth, G. (2002) 'Think piece from the NCSL.' *The Times Educational Supplement*. 6.12.2002.
- Spillane, J. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., and Diamond, J. (2001) Investigating school leadership practice: a distributed perspective, *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28.
- Steiner-Khamsi, G. (ed.) (2004) *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., Moldokmatova, A. and Sheripkanova-MacLeod, G. (2009) *Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortages*. Bishkek: UNICEF.
- Steiner-Khamsi, G., Mossayeb, S. and Ridge, N. (2007) *Curriculum & Student Assessment, Pre-service teacher training: an assessment in Tajikistan and Kyrgyzstan*. New York: Teachers College.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books.
- Stewart, W. (2012) *Think you've implemented Assessment for Learning?* <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6261847>
- Stoll, L. and Louis, K. (2007) *Professional Learning Communities*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., MacMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawkey, K. (2006) *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, NCSL and GTC.
- Sukhomlinsky, V. (1981) *To Children I give my heart* (Serdce otdau detyam). Moscow: Progress.
- Sukhomlinsky, V. (1984) *Sto sovetov uchitelu*. Kiev: Rad. Shkola.
- Supovitz, J. A. (2015) *Building a Lattice for School Leadership: Lessons From England*. CPRE Policy Briefs University of Pennsylvania Scholarly Commons.

- Rodd, J. (2013) *Leadership in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Rogers, K.B. (2007) Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice, *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382–396.
- Rogers, R. (2016) *To do marking and feedback right takes three days for every fortnight of teaching. There is another way*. <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/do-marking-and-feedback-right-takes-three-days-every-fortnight>
- Rosenholtz, S. J. (1989) *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenstein, B. (2002) Video Use in Social Science Research and Program Evaluation. *International journal of qualitative methods*, 1(3). https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_3Final/html/rosenstein.html
- Ross, Z. (2009) Developing Teachers as innovative users of ICT, *Teacher Leadership* 2 (2) 58–60. <http://www.teacherleadership.org.uk/volume-2-issue-2-may-2009.html>
- Roth, R. J. (1962) *John Dewey and Self-Realization*. Englewood Cliffe, NJ: Prentice-Hall.
- Rudduck, J. and McIntyre, D. (2007) *Improving Learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
- Schein, E. H. (1985) *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015) *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.
- Schleicher, A. (2016) *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Schratz-Hadwich, B., Walker, R. and Egg, P. (2004) Photo Evaluation: A participatory ethnographic research and evaluation tool in child care and education. <http://www.aare.edu.au/04/pap/sch04245.pdf>
- Schultz, J. R. (2010) The Scholar-Practitioner: A Philosophy of Leadership *Scholar-Practitioner Quarterly* 4 (1), 52–64.
- Sergiovanni, T. (1984) Leadership and Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 41 (5), 6–13.
- Sejdini, M. (2014) Building social cohesion through language learning in multi-ethnic Macedonia in D. Frost (ed.) *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL.

- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2011) *Non-enrolment and school dropout. A study based on a survey of children and youths who do not enrol in or drop out of primary and secondary education*. Youth Employability and Retention Programme. https://www.unicef.org/bih/Dropout_EN-1.pdf
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2011) Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region. UNICEF, Geneva. From http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_teachers_web.pdf
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2013) An appraisal of the Education Development Strategy for 2012–2020 of Kyrgyzstan and its first implementation plan, the Action Plan for Education Development 2012–2014. Bishkek: UNICEF.
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2016) *State of the World's Children report*. New York: UNICEF.
- Vangriegen, K., Dochy, F., Raes, E. and Kyndt, K. (2015) Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Vranješević, J. and Čelebičić, I. (2014) Improving the participation of ethnic minority families in schools through teacher leadership, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Vranješević, J. and Frost, D. (2016) Stories From Intercultural Education in Serbia: Teacher Leadership and Parent Participation, *European Education*, 48 (1), 63–78.
- Ward, S. C., Bagley, C., Woods, P.A., Lumby, J., Hamilton, T. and Roberts, A. (2015) 'School Leadership for Equity: Lessons from the Literature', *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333–346.
- Watkins, C. (2003) *Learning: A sense-maker's guide*. London: ATL.
- Watkins, C. (2005) Classrooms as learning communities, *London Review of Education*, 3 (1), 47–64.
- Watkins, C. (2005) *Classrooms as Learning Communities*. London: Routledge.
- Weale, S. (2016) Almost a third of teachers quit state sector within five years of qualifying <https://www.theguardian.com/education/2016/oct/24/almost-third-of-teachers-quit-within-five-years-of-qualifying-figures>
- Wearing, V. (2011) *HertsCam: an evaluation*, a report commissioned by the HertsCam Steering Group, www.hertscam.org.uk/publications.
- West-Burnham, J. (2009) *Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation*. London: A & C Black.
- Western, S. (2008) *Leadership a critical text*. London: Sage.
- Whetton, C. (2009). A brief history of a testing time: national curriculum assessment in England 1989–2008. *Educational Research Journal*, 51 (2), 137–159.

Sutherland, T. (2015) Developing a professional learning culture in a secondary school, unpublished MEd dissertation, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Swaffield, S. (2003) Critical Friendship, *InForm No. 3*. Cambridge: LfL. <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfll/about/inform/>

Swaffield, S. (2008) Feedback: the central process in assessment for learning. In S. Swaffield, *Unlocking Assessment*. Abingdon: Routledge.

Swaffield, S. (2009) *The misrepresentation of Assessment for Learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity*. www.educ.cam.ac.uk/centres/lfll/current/papers/swaffield_aaia09.pdf

Syed, M. (2011) *Bounce: The Myth of Talent and the Power of Practice*. New York: HarperLux.

Syed, M. (2015) *Black Box Thinking*. London: John Murray Publishers.

Taggart, G. (2011) Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism, *Early Years*, 31 (1), 85–95.

Tangney, J. P., Stuewig, J. and Mashek, D. J. (2007) Moral emotions and moral behavior. *Teachers Develop as Leaders*, (3rd edition), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Teleshaliyev, N. (2015) *Teachers with a Capital 'T': Exploring the professionalism of experienced teachers in Kyrgyzstan*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge: University of Cambridge.

The Guardian (2010) 'The NUT's John Bangs – the best leader they never had – is stepping down' <https://www.theguardian.com/education/2010/jul/13/john-bangs-nut-education>

Tollhurst, J. (2010) *The essential guide to coaching and mentoring*. Harlow: Longman.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2000) *The Dakar Framework for Action – Education For All: Meeting our Collective Commitments*, Text adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. Paris: UNESCO

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2010) *UNESCO science report 2010: The current status of science around the world*. Paris: UNESCO.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2014a) eAtlas of Teachers. <http://tellmaps.com/uis/teachers/>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2014b) *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2015) *Bulgaria. Education for All 2015 National Review*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231176e.pdf>

- Williams, M. and Penman, D. (2011) *Mindfulness: A Practical Guide to Finding Peace in a Frantic World*. London: Piatkus.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2015) *Developing distributed leadership for equity and learning: A toolset for policy-makers and school leaders*, European Policy Network on School Leadership (EPNoSL). <https://herts.academia.edu/PhilipWoods>
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2016) Distributed leadership and social justice: images and meanings from across the school landscape, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 19 (2), 138–156.
- Woods, P. A., Roberts, A. and Chivers, L. (2016) *Collaborative Teacher Learning: Cases from the HertsCam Network*, Hatfield, Hertfordshire: Centre for Educational Leadership, School of Education, University of Hertfordshire.
- Woolfolk, A. (2007) *Educational Psychology*, (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wrigley, T. (2003) *Schools of Hope: a new agenda for school improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wrigley, T. (2004) School effectiveness: the problem of reductionism, *British Educational Research Journal*, 30 (2), 227–244.
- York-Barr, J. and Duke, K. (2004) What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2010) *Leadership in organisations*, (6th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice
- Zuber-Skerritt, O. (2011) *Action Leadership: Towards a participatory paradigm*. Dordrecht: Springer

تمكين المعلمين كعوامل للتغيير مقاربة غير منصبية لقيادة المعلم

تحرير ديفيد فروست

هذا الكتاب هو الثاني في سلسلة قيادة المعلم "القيادة من أجل التعلم" وهو مثل الكتاب الأول يجسد ويوضح قيادة المعلم غير المنصبية من خلال الروايات الحقيقية للمعلمين الذين قادوا التغيير في مدارسهم. وقد كتب بعض الروايات معلمين أصبحوا ميسرين ومنظمين يعملون على برامج تدعم قيادة المعلمين. ويتضمن هذا الكتاب أيضا رؤى من الأبحاث والسياسات.

كان ديفيد فروست واحدا من الشركاء المؤسسين لمجموعة "القيادة من أجل التعلم" في كلية التربية في جامعة كامبردج. ويستمر في التركيز على تطوير الاستراتيجيات التي تعزز من روح الكفاءة المهنية للمعلمين وتمكنهم كي يكونوا عوامل للتغيير. وقد عمل بالتعاون الوثيق مع المعلمين والمدارس على تأسيس وإدامة شبكة هورتسكام التي تدعم نمو قيادة المعلمين.



في مستقبل مؤتمت سحتاج إلى أن نصب تركيزنا على إنسانيتنا، وهذا ما يدافع عنه هذا الكتاب: أن يكون للمعلمين قوة تأثير، وأن ينظروا إلى ما هو أبعد من غرف الدراسة، وأن يتولوا مسؤولية جعل ذلك المستقبل الإنساني خيارا واردا لطلبتهم وزملائهم... آمل أن يقرأ هذا الكتاب على نطاق واسع الزملاء في جميع أنحاء العالم، وأن نسير معاً على خطى هؤلاء المعلمين الرائعين وخطى ديفيد نفسه.

من مقدمة يلمر ايفرز



HertsCam Network



LEADERSHIP for LEARNING
The Cambridge Network