الفصل الثاني

التفكير في إطار النظام مدخل إلى التحسن المستمر

السؤال الأساسي

ما هو النظام الكفء؟

مبادئ العمل

- كل مدرسة كائن حي معقد له غاية.
- النظام الكفء يحركه التفكير من خلال النظام.
- كل عضو في الهيئة التعليمية يجب أن ينظر إليه على أنه زميل يتمتع بالثقة عند دراسة الافتراضات والممارسات الاعتيادية.

الفكرة العامة للفصل

يعتمد تقرير ما إذا كان النظام كفئاً أم غير كفء على الطريقة التي بها يفهم أصحاب المصلحة الحقيقية هذا النظام. فإذا كان هذا الفهم يتم من خلال مجموعة من الافتراضات حول الممارسات الراهنة وفاعليتها المعروفة فالنظام ليس كفئاً. وإذا كان هذا الفهم من خلال دراسة لعناصر النظام والعلاقات البينية لهذه العناصر وفاعليتها الموثقة في تحقيق الغاية منه فالنظام يصبح نظاماً كفئاً. ومن خلال النظام الكفء وحده ودون

سواه يستطيع الإداريون والمعلمون أن يبصروا ويدركوا ما هو «ممكن» وذلك من خلال جعل الغاية الضمنية للمدرسة وكذلك المعتقدات الراسخة عميقاً لأصحاب المصلحة تطفو إلى السطح. وحالما يرى العاملون في الحقل التربوي ومن خلال الحوارات التي تجري بينهم كزملاء المدرسة بأنها نظام حي معقد وله غايته يستطيعون عندئذ أن يفهموا عملهم، الفردي والجماعي على السواء، بأنه عمل يسهم في التحسين المستمر للمدرسة، وبأن التطوير المهني للمعلمين وسيلة أساسية وجوهرية لتحقيق المعتقدات التي يؤمنون بها إيماناً عميقاً.

يجري التركيز في هذا الفصل على ثلاثة عناصر ينبغي أن تؤخذ بنظر الاعتبار إذا أريد لخطة تطوير المعلمين أن تنجح على المدى البعيد، وهي:

- المدرسة من حيث كونها نظام له عناصر متداخلة ومتفاعلة.
- المعتقدات والعادات السلوكية التي تحدد ثقافة معينة ودورها في تشجيع أو حجب التغيير.
- الحاجة إلى روح الزمالة والتعاون.

ومن خلال هذه العدسات وحدها يمكن تحديد ومعرفة احتياجات تطوير المعلمين، ومن ثم يتم التركيز عليها على نحو دقيق.

عندما تغرق المدارس بالأحداث

تأملات مدير المدرسة (1)

تقف جوان في بهو المدرسة انتظاراً لعودة الطلبة في يومهم الأول للعام الدراسي الجديد. تعلو البسمة وجهها وهي ترى الحافلة تدخل باحة التوقف

المخصصة لها وسرعان ما تناهى إلى سمعها أصوات ثرثرة الطلبة وهم يعبرون الباب الأمامي للمدرسة. رحبت بهم جميعاً في المدرسة بصوتها الدافيء والواثق الذي كان يخفي وراءه الكثير من الشكوك الذاتية والأفكار المتعارضة التي كابدتها خلال الأيام التي سبقت افتتاح المدرسة.

كانت وقفتها تلك في البهو أكثر من مجرد طقس لليوم الأول للعام الدراسي الجديد. فهي غالباً ما تشاهد في هذا البهو كل صباح. ولم تتكون لديها هذه العادة من واقع شعورها بالالتزام، وإنما من حاجة حقيقية لأن ترى المدرسة بكل ما فيها من تعقيدات وبكل مكوناتها. وكانت في تلك اللحظات وهي تبدل أدوارها من شرطي منظم لحركة المرور إلى الشخص الذي يلقي التحية ويرحب بالقادمين إلى الشخصية ذات السلطة وإلى القائد في مجال التعليم والتدريب، تبدو تستلهم أفكارها من الإمكانيات بأن كل يوم (وكل سنة) يجلب إلى المدرسة جماعة جديدة. وكانت أفكارها في تلك اللحظة تركز على دورها الأخير هذا وهو دور القائد في المجال التعليمي. لقد وقفت تنظر إلى ذلك التنوع الذي اتسم به الجسم الطلابي. تشاهد تلك التمايزات في الثقافات وفي القدرات وفي الاهتمامات والأساليب. أخذت تفكر بالمعلمين الذين معهم سوف يتعامل هؤلاء الطلبة وتفكر أيضاً بالطرائق المختلفة التي بها سوف يصل المعلمون إلى مختلف التلاميذ وينقلون إليهم المواد الدراسية. وقد أذهلها التفكير بالطريقة التي بها تبدأ العلاقات بين الطالب والمعلم بسبب برنامج في الكمبيوتر صمم خصيصاً لخلق جدول زمني للوظائف. فمن هذه البيئة العقيمة مبدئياً تنشأ علاقات شديدة القوة جراء قيام كل من الطالب والمعلم بدراسة مواطن القوة ونقاط الضعف عند كل منهما، وما يحبه

أو يكرهه كل واحد منهما وكذلك التوقعات والحدود ومحاولة استخدام هذا الفهم لما فيه فائدتهما. وبينما هي في تفكير عميق لاحظت أن بيان المهام المعلق إلى جانب المدخل مائل قليلاً، فذهبت لتصلح وضعيته وقرأت كلمات فيه حفظتها عن ظهر قلب: «نتحدى طلابنا للسعي من أجل التميز وحب التعلم في منشأة هي في أعلى درجات التطور.» إن تشجيع السعي من أجل التميز وحب التعلم هما جهد جدير بالعناء والوقت لكنه جهد يصعب على التلاميذ كافة أن ينجزوه بسبب الحاجة إلى إجراء موازنة أحياناً بين الاهتمامات المتباعدة. وتسائل جوان نفسها عند أي نقطة نجد التأكيد على المعايير وتقويمات الولاية يعوق الحماس لدى الطالب والمعلم داخل غرفة الصف؟ كيف لي أن أقنع المعلمين بأنه لا يتعين عليهم أن «يعلموا الطلبة من أجل الامتحان»؟ كيف لي أن أرفع مستوى ثقتهم بالتقويمات التي توضع محلياً؟ وكيف لي أن أقنع الطلبة بأنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم سواء تحددت هذه الأهداف بأوامر من الولاية أم بتوجيه من المعلمين أم بطموحات شخصية؟

وتوقف هذا الحوار الداخلي العميق في نفس جوان فجأة عندما قرع الجرس الثاني معلناً بدء الحصة الدرسية الأولى. وما أن عاد بهو المدرسة إلى هدوئه السابق حتى تنهدت وانحنت لتلتقط من الأرض وترفع عن السجادة المنظفة حديثاً بعض الأوراق التي تساقطت من الطلبة. في تلك اللحظة عينها تصادف مرور ماريا قريباً جداً من جوان، تبسمت ابتسامة تنم عن تقديرها الكبير لهذا الدور الآخر لجوان باعتبارها الراعي الأمين للمدرسة، وحيتها قائلة: «سررنا بالعودة، أليس كذلك؟» فأجابت جوان بنبرة تدل على المحبة والإخلاص: «أكثر مما تظنين»!

وتعود جوان إلى المكتب الرئيسي لتجد أمامها موجة عارمة من مشكلات غير متوقعة ذات صلة بأدوارها المتعددة. واحدة من حافلات المدرسة تأخرت بسبب اختناقات مرورية، أحد الطلبة أصيب بأذى وهو بحاجة لرعاية من جوان، إحدى المعلمات لديها ضرورة لمغادرة المدرسة لأن ابنها مريض ولا يوجد من يحل محلها في الصف، أحد آباء الطلبة جاء ليقول إن ابنه يخشى مادة الرياضيات، ووالد آخر يطلب بأن يقوم معلم ابنه بقراءة بعض المقالات التي بحث فيها وذلك لكي يفهم احتياجات ابنه في التعلم على نحو أفضل، وأحد المعلمين يطلب نقل طالب كان يعلمه في السنة السابقة من سجل الطلبة الذين يعلمهم.

تحليل تأملات مدير المدرسة (1)

هذا الطوفان من المشكلات التي تصادفها جوان في الدقائق الخمس الأولى من افتتاح المدرسة تقتضي اهتمامها الفوري، وهذا بالتالي يؤدي إلى علة شائعة تصيب بعدواها الكثيرين من الإداريين، ألا وهي «مدرسة غارقة بالأحداث» (Senge et al, 2000, p. 77). وتشق جوان طريقها بصعوبة ودأب ومثابرة وسط هذه المشكلات وتحلها واحدة واحدة ولكن قلما تأخذ وقتاً للتفكير في كيفية اتصال هذه الأحداث ببعضها ـ أو حتى لتفكر باحتمال أن تكون بينها علاقة ما. إن هذه المنهجية في إدارة المدرسة توقع الإداريين في فخ الأعمال المدرسية الروتينية اليومية التي تظهر فيها مشكلات ملحة تستنفد طاقتهم وحيويتهم وانتباههم. وبينما تجد جوان نفسها غارقة في خضم «الأحداث» الجارية في مدرستها تراها قد فقدت ما كان لديها من أفكار وآراء حول الطريقة التي بها تؤثر قراراتها في العمليات التي تحدد النظام برمته.

وبرغم أن انشغال جوان في تلك الأحداث يبدو استجابة عادية (أو حتى هو استجابة مرغوبة من لدن مدير المدرسة)، إلا أن عزمها وتصميمها على «حل المشكلات» يعوق قدرتها على فهم تلك العلاقة البينية للمشكلات والحلول ضمن إطار المؤسسة. وتسعى جوان جاهدة «لتجد الوقت» اللازم لكي تفكر بقضايا الصورة الكبيرة للمدرسة. فكل مشكلة تبدو أكثر إلحاحاً من مجرد استفسار بخصوص غموض يكتنف المدرسة كنظام. في كتابه The Seven Habits of Highly Effective People يقدم لنا ستيفن كوفي Stephen Covey (1989) وصفاً مفعماً بالحياة لما يبدو عليه الحال لشخص يعمل فقط إدارة الأزمات، حيث يقول:

> «وتبدأ تكبر وتكبر حتى لتفرض هيمنتها عليك. فهي مثل موجة لا تنفك تلطم الشاطيء. فتأتي مشكلة ضخمة هائلة وتصرعك، فتهلك. تصارعها لتستعيد قوتك وإذا بك أمام مشكلة أخرى تصرعك وتهوي بك إلى الأرض» (p. 152).

من المعروف والمفهوم أن الإداريين يعالجون مشكلة ما وكأنها شيء ينبغي التغلب عليه وقهره أو شيء يطاق، أو ربما ينبغي اجتنابه أو تجاهله. غير أن هذه المقاربة العدائية تستنزف الطاقة ورضا النفس وفي الوقت نفسه تبقي الوضع الراهن على حاله. فالتغلب على المشكلة وقهرها يتمثل في القضاء على أعراضها الآنية فقط. وأما تحمل المشكلة والصبر عليها فهو محاولة للصمود والتفوق على قدرتها في الاستمرار. وأما اجتناب المشكلة فهو مجرد مراوغتها مرات ومرات وإهمال المشكلة وتجاهلها فيعني التظاهر بأنها غير موجودة. ولكن مهما كانت الإستراتيجية المتبعة في هذا الشأن فسوف تبقي المشكلة وأسبابها دون حل. وهذا يعني أن أعضاء الهيئة

التعليمية لا يترك لهم إلا مجموعة من العناصر التي تبدو العلاقات البينية لها غامضة غير واضحة المعالم في أفضل الحالات وعشوائية في ظاهرها في أسوأ الحالات. ويتتابع بروز المشكلات دون وجود أي مقاربة منظمة لحلها.

حوار المعلمين (1)

وتشرع جوان بمعالجة المشكلات المدرجة في اللائحة واحدة واحدة. تتصل بأربعة معلمين وهم في صفوفهم قبل أن تجد في نهاية المطاف تغطية كافية لطلبة اضطرت معلمتهم للعودة إلى البيت بسبب مرض طفلها ثم تكتب بلاغاً عاماً تريد نسخه وتوزيعه على الصفوف كلها تنبه المعلمين والمعلمات بخصوص تأخر مجيء الحافلة، وأيضاً فيما يتعلق بالطلبة الذين سيأتون إلى حصصهم متأخرين. وقبل أن تبعث بهذه الملاحظة إلى أمينة السر لتنسخها تأتيها مكالمة هاتفية من والدة الطالبة التي تخشى مادة الرياضيات. تقول هذه الوالدة إنها كانت تأمل لو أن جوان تحدثت معها قبل الآن فتعتذر وتشعر بشيء من الغضب، وتقول في نفسها: «لماذا لا يدرك الناس أن مشكلتهم ليست المشكلة الوحيدة لدي؟» لكنها تحاول الاستماع متحلية بالصبر لتلك الوالدة وهي في الوقت نفسه تحاول إيصال الملاحظة إلى المعلمين قبل أن يحين موعد وصول الحافلة. ومع أنها لا ترغب بأن تبدو غير حساسة لمشكلات الآخرين تقاطع كلام الوالدة المتواصل لتقول لها إنها ستتحدث مع الفتاة قبل أن تدخل إلى حصة الرياضيات. تطلب هذه الوالدة من جوان أن تبلغها فيما بعد لتعلمها نتيجة هذا الحديث. والآن تجد أن مشكلة واحدة قد أفرزت عدة أعمال، هي: متابعة أمور تلك

الطالبة ومعالجة ذاك الخوف والاتصال بالوالدة. صحيح أن أياً من هذه الأعمال ليس صعباً أو مربكاً إلا أن مجموع أعمال صغرى يجعلها تشعر بالإحباط. وما أن انتهت من تدوين بعض الملاحظات عن أشياء تريد أن تتذكرها للمتابعة مع تلك الوالدة تدخل أمينة السر إلى مكتبها لتقول إن إد على الهاتف يريد التحدث إليها. ترفع السماعة وتضع يدها على السماعة لجهة الفم لتحجب صوتها وتخاطب أمينة السر طالبة إليها نسخ البلاغ وتتأكد من توزيعه على الجميع فوراً.

أمينة السر: كيف يفترض بي أن أوصله إلى جميع المعلمين والمعلمات؟

جوان: لا يهمني ذلك، عليك أن تبلغيهم جميعاً. [وأخذت نفساً عميقاً] آسفة يا إد. ماذا لديك؟

إد: لدي سؤال وردني من أحد أعضاء مجلس الإدارة حول الخزن.

جوان: عظيم! شيء آخر بحاجة. لأن أهتم به منذ خمس دقائق، بالتأكيد.

إد: ما المشكلة؟

جوان: إنه اليوم الأول للمدرسة وأنا غارقة بالمشكلات. والآن يريد أحد أعضاء مجلس الإدارة أن يعرف شيئاً بخصوص الخزن! ليس لدي وقت الآن يا إد. هل هذا مفهوم؟

إد: حسن، يمكن لهذا الأمر أن ينتظر حتى انتهاء اليوم. هل المشكلات لديك خطيرة وكبيرة؟

جوان: وأي مشكلة ليست كذلك؟ على الأقل في نظر الشخص الذي يريد من الآخرين معالجتها؟

إد: سأكون في مكان قريب من المدرسة في وقت متأخر من عصر هذا اليوم وسوف أمر على المدرسة حينئذ لنناقش مسألة الخزن. يمكن لهذا الأمر أن ينتظر حتى تكون الأمور كلها تحت السيطرة.

بعد أن أعادت السماعة لمكانها أحست جوان بالندم لأنها أعطت إد الانطباع بأنها تعاني وقتاً عصيباً. ومع أن هذا الانطباع قد لا يكون بعيداً عن الملاحظة ذاتها إلا أنها تؤمن بأن مديري المدارس لديهم قانون غير مكتوب وهو أن تلك المشاعر لا يمكن التعبير عنها إلا أمام التربويين الذين لن تراهم مرة ثانية. وتقول في نفسها: «متى أتعلم ألا أقول كل شيء؟» لكن هذا التأنيب الذاتي سرعان ما نسيته حين تذكرت فجأة تلك الطفلة التي أصيبت بجروح في الصباح. تقفز مسرعة من مكانها وتخرج لتجد المكان خالياً، لا طفلة، ولا أمينة السر. لعل أمينة السر قد ذهبت لتوزع البلاغ. ثم ترفع سماعة الهاتف لتكلم الممرضة.

الممرضة: أجل! إن الطفلة هنا وتنتظرك.

جوان: هل هي بخير؟

الممرضة: حسناً، لقد أصيبت بسحجة خفيفة وستشفى سريعاً. إنها فقط تشعر بصدمة. وسيكون جميلاً منك أن تأتي وتكلميها قبل أن تعود إلى غرفة الصف.

أمام جوان الآن مشكلتان أخريان ـ أن تعمل على تغطية ابتعاد أمينة السر عن المكتب الرئيس حتى تعود وأن تذهب إلى غرفة الممرضة؛ لتطمئن على الطفلة، وأن تأخذ جوان أيضاً رسالة وردت بالهاتف لأحد المعلمين بخصوص رهنه العقاري، وفي تلك الأثناء عادت أمينة السر بعد أن جالت على غرف الصف كلهم لتبلغ الرسالة حول تأخر الحافلة. وترمق كل واحدة منهما الأخرى بنظرة تخفي شيئاً من الإنزعاج، أمينة السر تعبر عن مشاعرها جراء انتدابها للقيام بجولة في أنحاء المدرسة، وجوان تعبر عن مشاعرها لاضطرارها للقيام بعمل أمينة السر وتأخذ رسالة وردت بالهاتف في وقت تجد فيه الكثير من الأمور الواجب القيام بها، وهكذا يمضي يوم عمل جوان.

وبعد أن وقفت تنظر إلى الحافلات وهي تنطلق في رحلاتها عند انتهاء اليوم المدرسي تعود إلى مكتبها لتتفقد الأعمال التي ينبغي أن تنجزها قبل مغادرة المدرسة. ويدخل إد، فشعرت بشيء من الدهشة المؤقتة سيما وأنها قد نسيت تماماً أنه وعد بالمجيء.

جوان: أهلاً إد! دعني أرى، لقد جئت بخصوص مسألة الخزن، أليس كذلك؟

إد: وهل ما زلت منزعجة؟

جوان: لا، لماذا تسأل؟

إد: بدا عليك أنك منزعجة عندما كلمتك صباحاً، وثم ملاحظتك حول أكوام من القضايا المكدسة على مكتبك، وهذا هو اليوم الأول فقط.

جوان: أنا لم أقل ذلك.

إد: لا تتخذي موقف المدافع يا جوان، أعدك أنني جئت للمساعدة. أنا أعرف جيداً مدى مهارتك في الإدارة لهذا فأنا أدرك وجود أسباب جيدة لشعورك بالضغط. أخبريني عن يومك، حدثيني عن المشكلات.

جوان: لا، إنه لا شيء. سنة جديدة، والمشكلات نفسها – آباء الطلبة ومطالبهم الكثيرة، طفلة لديها رهاب من الرياضيات، طفل لديه احتياجات خاصة للتعلم، معلمة لديها طفل مريض في البيت وتريد الاعتناء به. لا شيء تصعب علي معالجته.

إد: أشعر بشيء من الحيرة. لماذا كل هذه الأشياء من واجبك؟ في اللحظة التالية سوف تخبرينني أنك سوف تذهبين غداً لزيارة طفلة لا تقوم بواجبها المنزلي.

جوان: في واقع الأمر إنني أفعل ذلك بين الفينة والأخرى، ولكن فقط عندما تخبرني بذلك إحدى المعلمات فمن المهم عندي أن أكون موجودة عندما يحتاجني الآخرون. هكذا أرى نفسي بصفتي مديرة للمدرسة، وتحديداً أن أسهم في جعل التعليم الجيد أمراً ممكناً.

إد: أريد أن أكون صريحاً معك يا جوان، أنت لا تستطيعين أن تفعلي كل شيء. يوجد هنا نمط معين. قد ترين نفسك تتعاونين مع الجميع، لكنك لا تفعلين ذلك بالمعنى الحقيقي للكلمة. أنت تحلين المشكلات لأجلهم ونيابة عنهم، وليس معهم، لما فيه مصلحة المدرسة. ينبغي لك أن تعطي بعضاً من هذه المشكلات إلى بعض المعلمين الذين

يستطيعون معالجة هكذا أمور مثلما تفعلين ـ أو ربما على نحو أفضل، بالنظر للضغوط الحالية لاتخاذ قرارات كثيرة جداً.

جوان: ماذا تعني؟ أعطني مثالاً واحداً.

ومع استمرار هذا الحوار بينهما يقترح إد أن المرضة نفسها بإمكانها أن تعالج جرح الطفلة الجسدي، وتعالجها نفسياً أيضاً، وبإمكان مستشار التوجيه أن يعالج مشكلة رهاب الرياضيات، وكذلك الطفل الذي لديه احتياجات خاصة للتعلم، وبمقدور أمينة السر أن تكتب ذاك البلاغ بخصوص تأخر الحافلة، وأن ترسله بطريقة محددة مسبقاً لتلك الحالات، إنما ليس بالطريقة التي بها تترك غرفة المكتب خالياً. والواقع أن أمينة السر نفسها تستطيع أن تؤمن الغطاء للمعلمة التي لديها طفل مريض وبالطريقة المتوافقة مع تعليمات المنطقة التعليمية التي تحدد بدقة كيف يمكن تأمين الغطاء في الحالات الطارئة.

لقد كانت جوان بحاجة لأن تتدبر أنماطاً من المشكلات وليس معالجة كل مشكلة بحد ذاتها. استمعت جوان جيداً لما قاله إد ورأت أن موقفه هذا منطقي.

جوان: لكننا، يا إد، لم نعمل سابقاً على هذا النحو إطلاقاً.

إد: لا تفترضي أن الطريقة التي تتبعينها دوماً هي الأفضل. أعتقد أنه من الأفضل أن تفكري بالنمط في هذه الأمور. لا بد من إحداث تغيير ما إذا كنت تريدين حقاً أن تكوني القائد الموجه للتعليم الذي حسب علمي تقولين أنه هو المصدر الحقيقي للرضا عندك.

جوان: [مبتسمة] وماذا عن مشكلة الخزن؟

إد: يريد عضو مجلس الإدارة أن تكوني عضواً في لجنة مهمتها تقرير أي الخزن يتعين شراؤها من أجل مدرسة متوسطة جديدة. وسوف أقول له: إنك برغم حبك ورغبتك للتعاون معه إلا أنك تريدين أن تركزي اهتمامك على التعليم في هذا العام، موافقة؟

تحليل لحوار المعلمين رقم (1)

مع أن جوان لا تستطيع أن تقف طوال اليوم في بهو المدرسة وتتابع تسلسل أفكارها لكنها تستطيع أن تغير طريقة عملها أثناء النهار. فالأولوية عندها تتمثل في إيجاد طريقة لدعم ذهنية التفكير من خلال النظام التي تعايشها وهي في البهو. لكن جعل هذا الأمر يحدث يحتاج إلى ما هو أكثر من الانضباط الذاتي، إنه يحتاج إلى عملية جعل «الأمور بأولوياتها» (Covey, 1989, p. 148). ولكي تفكر تفكيراً منظماً وممنهجاً يتعين على جوان أن تدرك، ومن ثم تحسم ذاك الانفصام بين «عملية إدارة المدرسة» التي تستهلك وقتها كله في المكتب الرئيس ورغبتها بأن تكون أكثر مشاركة بـ «العمل الحقيقي» الذي يحدث داخل غرفة الصف.

قد يبدو هذا الكلام فيه شيء من التكرار العقيم لكن فكرته هي موضع الأهمية، وكما يقول فولان (1999) Fullan:

> «المشكلات ضرورية للتعلم ولكن إلى جانب القدرة على السؤال والاستفسار ليتعلم المرء الدروس الصحيحة. يبدو من الخطأ القول: إن المشكلات أصدقاؤنا، لكننا لا نستطيع أن نطوّر

استجابات فاعلة لمواقف معقدة ما لم نبحث بقوة عن المشكلات الحقيقية التي يصعب حقاً حلها ثم نواجهها» (p. 26).

وعندما يرى الإداريون والمعلمون معاً مدرستهم في ضوء المبدأ الأول العملي لهذا الفصل، والقائل ـ إن كل مدرسة هي نظام حي ومعقد وله هدف وغاية ـ فإنهم يستعيدون القدرة على تقويم فاعلية النظام ودورهم في إحداث التغيير اللازم. فالمبدأ العامل مقتضب لكنه يعبر عن مفهوم بالغ التعقيد. لقد اخترت كلماته بعناية لتعكس طريقة التفكير التي تحيا في أذهان الإداريين والمعلمين في نظام كفء.

نظام حي ومعقد: لكي يرى التربويون المدرسة على أنها نظام حي معقد، يتعين عليهم أن ينفقوا بعض الوقت في التفكير ملياً بالعلاقات البينية الظاهرة بوضوح وكذلك العلاقات الأكثر دقة بين مختلف عناصر المدرسة. ولتوضيح هذه الفكرة لنأخذ بالدراسة اختيار كتاب مدرسي جديد. هذا الكتاب المدرسي الجديد يجب أن يلبي توقعات المعلمين والمعايير التي تضعها الولاية (الدولة) لما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويقدرون على فعله. لا يهم مدى مواءمة الكتاب لتلك التوقعات، إنما اعتماده يقتضي مراجعة معينة للمنهاج بغية القضاء على الثغرات والتكرار وفي الوقت نفسه إدخال أفكار وتقويمات جديدة. إن عملت على تغيير شيء في المنهاج يتعين عليك أن تفكر بالتبعات المحتملة على النظام. ماذا لو تبين أن أفكار التقويم الفنية التي جذبت المعلمين للكتاب في باديء الأمر يستحيل تنفيذها دون المزيد من الزمن اللازم للتعليم؟ وماذا لو تبين أنه دون هذا الزمن الإضافي تصبح أفكار التقويم غير ذات علاقة، فيجد بعض المعلمين حافزاً للمطالبة بالعودة إلى الكتاب القديم؟ إن التغيير يحصل داخل نظام

معقد لعناصر تربط بينها علاقة بينية، لذا يتعين على التربويين أن يفكروا بالعناصر ويربطوا فيما بينها، وأن يروا النمط الذي يشكل الكل ويفكروا جيداً بطريقة يعملون بها على مدى زمن معين لوضع تصميم جديد لأنماط التعلم والتطور لضمان تحقيق الغاية الأساسية للمدرسة. فعندما تخرج جوان إلى بهو المدرسة في أول يوم من أيام العمل المدرسي ترى هذا النظام حياً واضح المعالم أمامها. وعندما تعود إلى مكتبها يتراجع هذا التفكير في إطار النظام إلى الوراء عندما تستأنف عملها في إدارة المدرسة. لكن الأنماط جميعاً التي منها يتألف هذا النظام الحي موجودة دوماً، وما لم ير الناس تلك الصلات الرابطة ويحللوا الموقف في هذا السياق فإنهم لا يرون الواقع. ويمكن القول: إن كل تربوي تقريباً قد سمع وعايش الضجيج الذي قد ينجم عن الفشل في توقع الأثر المتسع تدريجياً لأي ابتكار جديد.

وثمة طبقة أخرى للتعقيد الكامن في أي نظام تنشأ بنتيجة التغيير السنوي الطارئ على الجسم الطلابي والآباء والمعلمين. لنفترض للحظة واحدة أن التغييرات في النظام قد درست جيداً وعولجت بما فيه الكفاية ـ المعلمون جميعاً انضموا إلى الركب والطلاب جميعاً فهموا واستوعبوا النظام الجديد، والآباء يدعمونه. بعدئذ، ومع مرور الزمن يتغير المعلمون والجسم الطلابي والآباء. وعندئذ يصبح التحدي ضمان أن يجري دعم أصحاب المصلحة الجدد في عملية تأقلمهم مع ثقافة المدرسة. ومع أن هذا التبدل السنوي أمر متوقع ويمكن التنبؤ به إلا أن الحاجات الجديدة المحددة الناجمة عنه ليست كذلك. أهداف المدرسة يجب أن يعاد النظر فيها وتدرس مجدداً للتحقق بأن تخصيص الموارد لا يزال ملائماً ولمعرفة ما إذا قد برزت أولويات جديدة.

نظام هادف: ولكي يرى التربويون المدرسة على أنها نظام هادف يتعين عليهم أن يضعوا التفاصيل ويؤكدوا على المعتقدات التعريفية الراسخة التي تعطي الهدف للعمل. لا بد من وجود كيان كلياني تكون عناصره المتفاعلة في «عمل متواصل للتأثير في بعضها بعضاً وعلى مر الأيام ونحو غاية مشتركة» (Senge et al, 1994, P. 90). وقد يجد أعضاء الهيئة التعليمية تعريفاً لهدفهم وغايتهم بطرق شتى، مثل:

- قد يعتقد المعلمون أن غايتهم تلبية احتياجات الطلبة جميعاً.
- وقد يعتقد المعلمون أن عليهم أولاً أن يخدموا المادة التي يعلّمونها.
- وقد يعتقد المعلمون أن غايتهم الرئيسة تأمين بيئة آمنة وسليمة.

وإن لم يكن ثمة تعريف صريح وواضح وبعيد عن الغموض للغاية من المدرسة واتفاق مشترك حول هذا التعريف يصبح من العسير أن يلبي كل واحد احتياجات الآخر وأن يقيّم المرء كفايته أو يقيس التقدم الحاصل قياساً يقدم الفائدة. وقد تحدث سينج وزملاؤه Senge et al (2000) حول كيف يمكن لمختلف أصحاب المصلحة أن يقدموا وجهات نظر متفاوتة حول هذه المسألة، كما يأتي:

> «الجميع يعرفون ماذا يريدون من التعليم. الآباء يريدون لأبنائهم أن يكونوا ناجحين ـ أو ربما مجرد أن يتعلموا القراءة. والمعلم يريد أن يبدع منهاجاً دراسياً رائعاً، متضمناً ليس فقط المهارات الفكرية بل وأيضاً الرياضة والموسيقى والفنون والسلوك اللائق اجتماعياً ـ أو ربما أن يكون لديه صف من الطلبة ذوي الأداء العالي ... والطفل

يريد أن يتعلم ما يريد أن يتعلمه كل طفل ـ سواء كان ذلك معرفة القراءة الآن، أو الغطس من منصة انطلاق عليا، أو أن يصنع أشياء، أو يعزف الموسيقا أو يكوّن الصداقات أو أن يكون هو شخصياً أو هي»(p. 72).

ولكي تكون المدرسة أكثر من مجرد اتحاد كونفدرالي فضفاض لبيئات تعلم مستقلة يتعين على أصحاب المصلحة جميعاً أن يوضحوا لأنفسهم المعتقدات التي تعطي المعنى المشترك الملموس لجهودهم الفردية. وخلاف ذلك، يمكن توصيف النجاح أو الفشل على أنه حالة منفصلة يكون فيها هذا المعلم الذي يعمل مع هذا التلميذ في هذه البيئة قد أفرزت نتيجة تثير الاهتمام لكنها ذات قيمة زهيدة جداً كنمط أو توجه ثابت ذلك أن المتغيرات في التعليم والتعلم تتغير كثيراً من سنة إلى أخرى (ومن غرفة إلى أخرى).

تأملات مديرة المدرسة (2)

عند نهاية الأسبوع الأول للمدرسة جلست جوان في مقعدها وغاصت فيه وأخذت تقلب الأوراق المكدسة على نحو أنيق في مذكرتها وذهنها شارد. تفتح المذياع لعل موسيقى الجاز تهديء ذاك الخفقان في ذهنها ويجعلها تشعر أن المكان ليس فارغاً. من المدهش حقاً كيف يبدو المكان هادئاً ومختلفاً عصر يوم الجمعة. تتفقد مفكرتها لترى ما تخبئه لها للأسبوع القادم. وجدت ملاحظة تشير إلى اجتماع مع ماريا وروب وسوزان يوم الأربعاء بعد الظهر. وتذكرت من فورها ذاك الحوار الذي جرى معهم في الكافتيريا، لكنها شعرت أن هذا الاجتماع بعيد عن وصفه بصفة الاستعجال. منذ نحو

ثماني سنوات مضت حين أصبحت مديرة للمدرسة كانت تتوق لهذا النوع من الأحاديث مع مجموعة من المعلمين. كان ذلك قبل أن تدرك كم من الوقت كان يلزمها لتجعل بواب المدرسة يصلح مبولة مكسورة، أو لتتأكد بأن الحافلة رقم 12 لم تعد تتأخر في إيصال الطلبة لمدة خمس دقائق، أو لإصلاح خلل في برمجيات الجداول المدرسية. وأخذت تفكر كثيراً علها تسترجع في ذهنها وتعيد ابتكار ذاك الخط من الاستفسارات التي جعلتها تفكر في الغاية والهدف من المدرسة. وبعد بضع دقائق من التفكير العميق توصلت إلى الاستنتاجات الأربعة الآتية:

1. إنني أقوم بدور رئيس في جعل المدرسة كما هي الآن.
2. إن دوري يتعزز كثيراً حين أشعر بارتباط قوي مع المعلمين في هذه المدرسة.
3. كل واحد من أعضاء الهيئة التعليمية يقوم بدور رئيس في جعل المدرسة كما هي الآن.
4. يستطيع أعضاء الهيئة التعليمية جميعاً أن يكونوا أكثر نجاحاً إذا عملوا معاً وتعاونوا.

تبدو هذه الاستنتاجات مثيرة للاهتمام ومملة في آن معاً. فهل الأمر كله جدير بأن يسحب المعلمون والمعلمات من «أشياء» أخرى يمكن أن يكونوا يفعلونها لمجرد مناقشة هذه الأفكار؟ وعلى صعيد الإدراك المعرفي هي تعلم جيداً أن المدرسة؛ لكي تعمل في ظل إدراك للغاية والهدف يجب أن يكون فيها تعاون لتوضيح هذه الغاية والهدف. وعلى صعيد عاطفي تعلم أيضاً أنها لا تملك تلك الثقة أو وضوح الرؤية اللتين اعتادت عليهما في عملها مع

المعلمين والمعلمات، وهذا ما يجعلها تفكر جدياً بالتخلي عن ذاك الحديث «الآن» حتى تنتهي من قضاء مزيد من الوقت تعمل وحيدة في كل الأمور. وقررت أخيراً الإبقاء على موعد الاجتماع كما هو مع هؤلاء الزملاء الثلاثة؛ لترى ما سيحدث، وكان قرارها هذا بدافع من الالتزام دون سواه.

تحليل تأملات المدير رقم (2)

تواجه جوان الآن ذاك التحدي الذي فرضه المبدأ الثاني للعمل لهذا الفصل، ألا وهو «نظام كفء يحركه تفكير من داخل النظام». ولهذا يتعين عليها أن تمهد الطريق للتفكير من داخل وفي إطار النظام ليس فقط من أجلها هي وإنما أيضاً من أجل أعضاء الهيئة التعليمية الذين يحتمل أن يكونوا بعيدين عن التفكير بالمدرسة في تعقيداتها وكليتها. يذكر ليبرمان وميلر Liebermann and Miller (1999) أن عدداً لا بأس به من المعلمين بحاجة لأن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ممنهجاً ومنظماً. «إن هذا النوع من التفكير ليس حدسياً ـ وبخاصة للأشخاص الذين اعتادوا أن يفكروا في «صفي» و «أطفالي» لمعظم أيام عملهم المهني»(p. 26).

أما في نظام غير كفء فنجد الجواب للسؤال «هل هذا هو الأفضل؟» لا يمكن أن يتجاوز حدود ما يعتقده الإداريون والمعلمون بأنه محدودية النظام. فهذه المحدودية نشأت وظلت قائمة لأن المعلمين يشعرون بأن «هكذا هي الأشياء» بصرف النظر عن الرضا الفردي لديهم بالأمر الواقع. لكن هذا لا يعني أن التغيير مستحيل في نظام غير كفء. ففي هذه الأنظمة يمكن أن تكون الفرص وورشات العمل الخاصة بتطوير المعلمين كثيرة العدد ووفيرة. إنما المفقود هو وضوح الرؤية إزاء معرفة الطريقة التي بها ترتبط الغاية من أي مشروع للتطوير بأسباب وجودنا هنا، أو الطريقة التي بها يرتبط

المشروع بمشروع آخر، أو كيف يكون لأي مشروع تطويري أثر ذو امتدادات واسعة على العناصر الأخرى للمدرسة. ويمكن لنا أن نتبين علامة محتملة للنظام غير الكفء عندما نرى المعلمين أو الإداريين يتذمرون بأن هذا المشروع التطويري هو «شيء آخر برغم ذلك يتوجب علينا أن نفعله». وأما العلامة الأخرى فقد نلاحظها عندما نرى المعلمين يظنون بأنهم يستطيعون إجراء تغيير بسيط معين في الأشياء التي يفعلونها ليجعلوها «تبدو» وكأنهم قد أحدثوا تغييراً في ممارساتهم الأصلية في الوقت الذي يكونون فيه بالواقع يقومون بأعمالهم كالمعتاد. يقول روسمان وكوربيت وفايرستون في كتابهم المنشور عام 1988 (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 130): «الإذعان ليس قبولاً». أما العلامة الثالثة فهي ظاهرة عندما يبرز التحدي للأمر الواقع حيث تميل استجابة المعلمين لتكون نوعاً من استجابة سريعة وبالغة الشدة وواسعة الانتشار. أو في حقيقة الأمر يميل أعضاء الهيئة التعليمية للعمل بروح الزمالة والتعاون والفاعلية عندما يتضامنون في موقفهم المضاد للتغيير.

بالمقابل، نجد المعلمين والإداريين في النظام الكفء يطرحون دوماً السؤال: «هل هذه هي الطريقة الأفضل لتحقيق غايتنا من حيث كوننا مدرسة؟» وهم ملتزمون بالسعي الحثيث لمعرفة الجواب من خلال الحوارات وبحوث العمل. وهذا الاستفسار الباحث عن صيغة معينة يستند إلى حقائق ووقائع وليس إلى مشاعر. وهذا ما يجعل «التغيير في السلوك... ممكناً من خلال التبليغ المتواتر للتعاريف الجديدة لما هو قائم أو يجب أن يكون قائماً والتطبيق الوثيق لهذه التوقعات» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 128). ففي النظام الكفء يدرك المعلمون ويعرفون ما هو متوقع ويتصرفون بما هو منسجم

وملائم لهذه التوقعات والإداريون بدورهم يدعمون هذه الأفعال وتلك التوقعات النموذجية.

تعريف المصطلحات

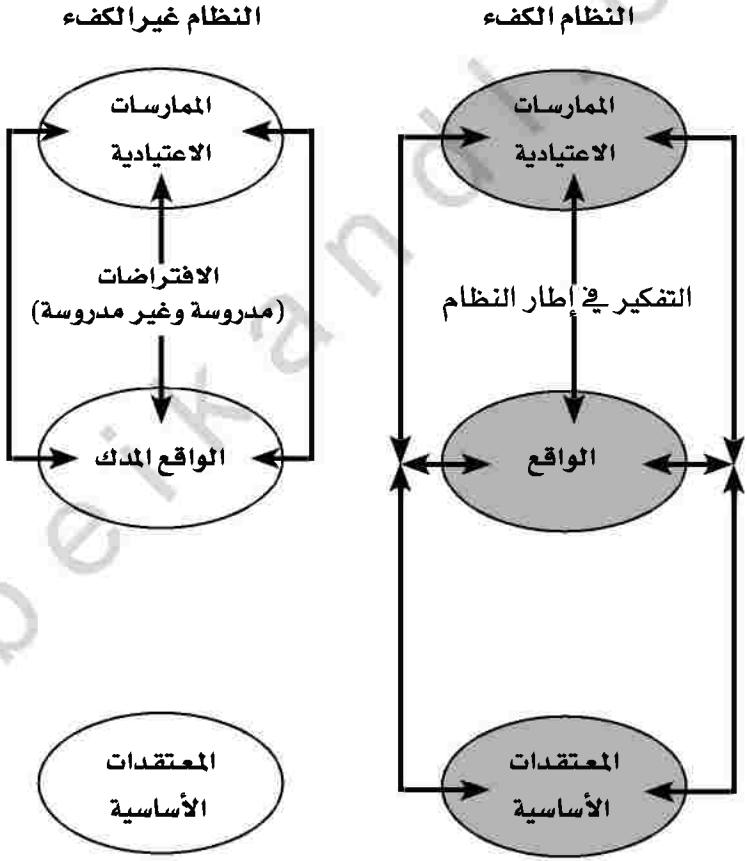
يوضح المخطط في الشكل رقم 2-1 الإطار المفاهيمي لكل من النظامين الكفء وغير الكفء. وفي هذا الشكل توجد عبارتان يجدر توجيه العناية لهما وهما «المعتقدات الأساسية» و «الممارسات الاعتيادية». وهما عبارتان أساسيتان لفهم كل من النظام الكفء والنظام غير الكفء. وقد يعرّفهما المشارك في أي من هذين النظامين كما يأتي:

- المعتقدات الأساسية: هي تلك المعتقدات الثابتة التي لا تقبل التغيير التي تشكل تعريفاً للعناية التي أريد تحقيقها بصفتي مربياً. وهي المعتقدات التي تحدد شخصيتي المهنية. «لا يستطيع أعضاء الجماعة أن يتصوروا العمل بالبدائل...» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 125). وعندما تتحقق معتقداتي الأساسية أشعر بالارتياح بالعمل الذي أقوم به وبالمكان الذي أقوم بعملي فيه. وعندما يتهيأ لي أنها عرضة للخطر أقاوم وأناضل وقلما أغير أو أستسلم كلياً.
- الممارسات الاعتيادية: وهي التي تحدد ما أفعل. فهي الطريقة التي تنظم سلوكي وتصرفاتي. أعتقد أنها هي التي تتيح لي أن أضع معتقداتي الأساسية موضع التنفيذ. «ويمكن لها أن تكون مقبولة على نطاق واسع كتعريف لما هو خير وصحيح ومع ذلك قد يكون أفراد الجماعة منفتحين أيضاً على تغيير هذه التوقعات للسلوك» (Rossman, Corbett, & Firestone, 1988, p. 125). وعندما

أشعر أن هذه الممارسات الاعتيادية معرضة للخطر، فإنني أقاوم التغيير، لكنني قد أقبل به بوصفه بديلاً إذا كان يحمل الوعد بطريقة أفضل لتحقيق ما أعتز به.

الشكل رقم 2-1

الإطار المفاهيمي لنظام كفء ونظام غير كفء



تصوّر جدالاً يجري بين أساتذة مدرسة متوسطة حول إدخال مادة «تربية الشخصية» في المنهاج التعليمي لكل معلم. سيكون هذا الجدال حول أمور من هذا القبيل: «عمل من هذا؟ أليس هذا عمل المستشار التوجيهي؟» أو «أنتم تأخذون جزءاً من حصتي الدرسية، ناهيك عن الكثير من الأمور التي تقطع علي الدرس». فالغاية من وراء هذه الحجج هي حماية الأمر الواقع وإقامة الحجة بأن الممارسات التي اعتادوا عليها هي «الجيدة والصحيحة». لكن نتيجة هكذا جدال يحسمها دوماً من بيده القوة، أو، في أسوأ الحالات، يحددها من يحدث الجلبة والضوضاء الأكثر. ولكن عندما تكون المعتقدات الأساسية (أو الغاية) واضحة ومفهومة وتدخل في الحوار، وعند ذلك فقط، يمكن للقرار أن يصبح قراراً مستنداً إلى الاستفسار العقلاني وليس العاطفة. فهل الهدف هو «خدمة المادة العلمية التي ندرّسها أولاً» أم «توفير البيئة الآمنة والسليمة التي من خلالها يستطيع الطلبة أن يعرّفوا بأنفسهم»؟ عندما يوضع السؤال في إطار الهدف والغاية يمكن للتغيير في السلوك أن يكسب الدعم القوي من المعلمين. وخلاصة القول: إن حواراً من هذا النوع هو الذي يؤسس للتفكير في إطار النظام ومن خلاله.

وإذا نظرنا إلى مبدأ العمل الثالث لهذا الفصل ـ كل معلم يجب أن ينظر إليه على أنه زميل موثوق لدراسة الافتراضات والممارسات الاعتيادية ـ نجد أن كلماته قد اختيرت بعناية فائقة بغية تعزيز فكرة أن «الزميل الموثوق» هو ذاك الزميل الذي لديه الاستعداد والرغبة لرؤية «واقع» النظام بدلاً من الاعتماد على الافتراضات (الواقع المدرك). يعني هذا التعريف ضمناً أن «الاختلاف في الرأي» أمر متوقع في الزمالة. فالشيء الذي يبقي العلاقة في إطار الزمالة والتعاون هو تلك الثقة التي يشعر بها شخص ما

تجاه الآخرين وتفكيرهم ومواقعهم في ضوء تعقيدات النظام وغايته. إن هذا المبدأ يعزز قيمة الدراسة والفحص ويعزز أيضاً أن صلاحية هذه القيمة تعتمد على الدراسة المفتوحة للوقائع التي يقوم بها المعلمون جميعاً وليس فقط القادة الذين يرشحون لهذا الغرض.

فالنظام الكفء يتطلب حواراً دائماً بين الزملاء الموثوق بهم بخصوص أفضل الطرق لتحقيق هدف النظام وغايته. والحوار يحدد دوماً من حيث طبيعة ومضمون المناقشة. وعلى سبيل المثال، عندما يقوم أحد المعلمين في نظام كفء بتعليم درس بطريقة كانت ناجحة معه في الماضي لكنه يجدها غير ناجحة مع مجموعة معينة من الطلبة، فإنه يناقش هذه المشكلة في لقاء يعقد على مستوى الفريق. فالموضوع هنا ليس كفاءة المعلم أو كفاءة الطلبة، بل هو مدى ملائمة التصميم الخاص لمادة الدرس. الغاية هنا هي الوصول إلى جذر المشكلة ومعرفة كيف يمكن لحلول هذه المشكلة أن تكون مصدر علم ومعرفة للممارسات التعليمية للمعلمين الآخرين. وعليه يمكن القول إن جودة مضمون الحوار وروح الزمالة والتعاون التي تؤطر للعلاقات التي أتاحت لهذا الحوار أن يجري هي السمة المميزة الواضحة للنظام الكفء. غير أن المعلم في النظام غير الكفء ينأى بنفسه عن إثارة هذا الموضوع في اجتماع لفريق العمل وذلك خوفاً من تلك الصورة التي قد يراه بها زملاؤه.

الانتقال من نظام غير كفء إلى نظام كفء

من المؤكد أن العمل على جعل هذه الحوارات مثمرة ومنتجة يقتضي الكثير من الوقت والصبر والتحمل والموارد. ولكن الإداريين والمعلمين غالباً

ما يبدؤون برؤية المدرسة على أنها نظام حي معقد يتطور دوماً حتى من بدء المراحل الأولى لهذه المقاربة. يقول سينج وزملاؤه:

> نحن نتوقع [هذا] التطور من خلال طرح أسئلة من مثل «لماذا هذا النظام على هذه الحال؟ ولماذا توجد هذه القواعد؟ وما هي الغاية من هذه الممارسة؟» ... وبما أننا نحن جزء من هذا النظام فإننا مدعوون للاستفسار بمزيد من التعمق ولأن نبحث عن الطرائق التي بها تشكل افتراضاتنا وممارساتنا الاعتيادية جزءاً لا يتجزأ من محاولة تكوين النظام الذي يعمل حالياً. وبذلك يصبح الطرح الدائم للأسئلة أسلوباً للحياة. (Senge et al., 2000, pp. 55- 56).

يوضح الشكل رقم 2-2 بعض الفروق الأساسية بين النظام الكفء والنظام غير الكفء. وكما هو واضح في الشكل تلعب الافتراضات غير المدروسة الدور المهيمن في النظام غير الكفء في حين تشكل الدراسة النقدية السمة المميزة للنظام الكفء. وهكذا يبدو التحدي الماثل أمام ماريا وروب وسوزان متمثلاً في دفع هذه الافتراضات إلى السطح من أجل العرض والاستفسار. وعليهم جميعاً أن يعملوا كزملاء وأن يكونوا على استعداد «لاستجلاء هذه الافتراضات من زوايا جديدة ... وأن يحاولوا فهم من أين أتت» (Senge et al., 2000, p. 76). ويتعين على كل واحد منهم أن يطرح الأسئلة الآتية:

- هل أستطيع أن أعبر عن افتراضاتي بوضوح ثم أشارك في دراستها وفحصها دون أن أتخذ الموقف الدفاعي؟

- هل أستطيع أن أستمع إلى الآخرين وأن أقبل بهم وهم ينظرون إلى افتراضاتي من منظور مختلف، أو ربما من منظور الناقد؟
- هل أستطيع أن أرى معتقدات مشتركة تشكل وجهات النظر كافة؟
- هل أستطيع أن أضع افتراضاتي جانباً، ولو لبرهة قصيرة، وأنظر إلى المدرسة من منظور الآخرين؟
- هل نستطيع نحن كمجموعة من الزملاء أن نطور تبصراً عميقاً جديداً في مدرستنا بعد ذلك الكشف والتساؤل والاختبار لتلك الافتراضات المتعلقة بكيف نحن نفعل الأشياء حالياً؟

الشكل رقم 2-2

الفروق الرئيسة بين النظام الكفء وغير الكفء

نظام غير كفء	نظام كفء
تستند الافتراضات إلى الواقع المدرك. ويبدو أن التربويين قد استسلموا لفكرة «هكذا نحن نفعل الأشياء» (في مختلف الظروف والأحوال) عندما يفكرون بواقع الصفوف والطلبة وظروف عملهم وبهذه الهيئة التعليمية وبهؤلاء المعلمين. ومع ذلك يدرس التربويون ممارساتهم الاعتيادية لكن جوابهم لسؤال «هل هذا هو الأفضل؟» يظل دوماً ضمن حدود ما يفترضونه أنه المجدي (وهذه عموماً نظرة تشاؤمية).	يستند التفكير ضمن إطار النظام على «الواقع» («ما هو؟») وذلك ليتمكن أصحاب المصلحة من تحديد «ماذا يمكن أن يكون». وبدلاً من تمني زوال الواقع أو حجب بعض عناصره، يعمل التربويون على احتضان «المشكلات على أنها أصدقاء» وذلك بهدف تحديد ما هو التغيير الضروري وكيف سيؤثر هذا التغيير بالعناصر الأخرى للنظام وكيف يمكن لهذا التغيير أن يجعل المربين كافة يحققون معتقداتهم الأساسية.

obeikandl.com

ويضع التربويون افتراضاتهم بأن الممارسة الاعتيادية هي الطريقة الأفضل (والأكثر ملاءمة) لتحقيق معتقداتهم الأساسية.

- وعندما يضعون افتراضاتهم غير المدروسة يعتقدون أن هذه الممارسة هي الأفضل أو أن ما يعتقدونه قائم على الإيمان أو العادة أو التآلف.
- وعندما يضعون افتراضاتهم المدروسة يسألون السؤال «هل هذا هو الأفضل؟» ويتوصلون إلى الجواب الذي يعتقدون أنه الأفضل في ضوء معتقداتهم الأساسية والواقع المدرك.

يتمسك التربويون بمبدأ العمل القائل: إن كل مدرسة هي نظام (كائن) حي معقد له هدف وغاية. لذلك يطبق المعلمون والإداريون مفهوم التفكير من خلال إطار النظام، وهم يعملون دوماً على دراسة واختبار عناصر النظام ليفكروا به ككل وليجدوا الروابط بين هذه العناصر وليروا الأنماط وليفكروا ملياً بكيفية إعادة تصميم أنماط التعلم والنمو. والافتراضات في النظام الكفء قصيرة الأجل بسبب تلك الدراسة النقدية الدائمة للممارسات القائمة بغية معرفة وتحديد كيف تعمل على خدمة المعتقدات الأساسية. (وما إذا كانت تخدمها).

حوار المعلمين (2)

حين بدأت ماريا وروب وسوزان اجتماعهم لم يكونوا يفكرون بشكل متعمد بالافتراضات التي لديهم بشأن المدرسة وطريقة إدارتها وأهمية الضوابط في حياتهم العملية. لكنهم حين افتتحوا حديثهم برزت تلك الافتراضات إلى السطح وباتت أساساً لأي استفسار أو تحليل لاحق.

جوان: آمل أن يكون افتتاح المدرسة قد سار سيراً حسناً.

حوار عادي يحدث بعد ذلك، ثم يثير روب موضوع الممارسات الحالية للتقويم.

روب: برغم أن كل شيء يسير على حال حسن، إلا أن المعلمين بما فيهم أنا، نقوم بعملنا ونفعل ما نفعله في كل عام نركز على صفوفنا. إنني

بانتظار ذاك اليوم الذي فيه ينبغي لي أن ألتقي كارولين وميغيل وسارة لمناقشة تقويمات نصف السنة. وسوف نكون جميعاً في أرجاء هذا المكان.

جوان: ظننت أن المعلمين قد أحسنوا صنعاً في تعاونهم معاً لوضع التقويمات الأساسية. وهم في هذا المكان منذ عامين حتى الآن ويبدو أنهم قد قدموا توقعات مشتركة حيال التعليم من جانب المعلمين والتعلم من جانب الطلبة.

سوزان: أعتقد أن العمل الذي أجري بخصوص تقويمات الرياضيات سار سيراً حسناً.

روب: لكن تقويمات مادة الرياضيات أسهل كثيراً عند وضعها من تقويمات الدراسات الاجتماعية. فقد كنا نجد أنفسنا عاجزين عن المضي قدماً بخصوص ما هو مهم في مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة أننا لم نستطع أن نتوصل إلى اتفاق حول ما ينبغي تغطيته في تقويم عام مشترك، فما بالك بطريقة تقويمه؟

جوان: لماذا؟

ماريا: فيما يخصني، أستطيع القول: إنه من المستحيل جعل جماعة من المعلمين يتعاونون معاً لوضع تقويمات أساسية للدراسات الاجتماعية يتفقون حول أي شيء. أنا مسرورة لأني منسق مادة العلوم. أساتذة العلوم الفيزيائية يعملون معاً وأساتذة علوم الحياة يعملون معاً وأساتذة علوم الأرض يعملون معاً.

روب: أوتظنين أن هذا أفضل؟ تبدون جميعاً متفرقين مثل معلمي الاجتماعيات العاملين معاً. فيما عدا أنكم قد اتفقتم جميعاً على البقاء في أركانكم المنفصلة. بينما نحن قد عملنا بضع جولات معاً. [ضحك بخصوص تلك الصورة الذهنية] فأنا لا أستطيع أن أتخيل كيف يبدو الأمر على مستوى المنطقة التعليمية.

ماريا: لا تروق لي تلك الحقيقة أنكم تجمعون العمل في العلوم مع باقي المواد في المدرسة. بل إنني أعتز كثيراً بالعمل الذي قمنا به.

جوان: غير أنني حين ألتقي مع منسقي المنهاج لأتم عملاً معيناً نعمل معاً حتى نصل إلى اتفاق وإجماع حقيقي في الرأي. أعتقد أن هذا هو واجب المنسقين حين يعملون مع المعلمين. ألم يكن ذلك حال التقويمات المشتركة في مجال المواد الأساسية؟

سوزان: لا بد لي من القول؛ لأطمئنكم أننا قد فعلنا حسناً عندما وضعنا التقويمات المشتركة لمنتصف العام ولنهاية العام. في شهر حزيران / يونيو الماضي جلسنا معاً قبل أن نوزع التقويمات على الأطفال وشطبنا منها الأسئلة التي لم نتوصل إليها جميعاً أثناء العام. وبهذه الطريقة لم يكن أي من الطلبة في موقف ضعيف. وكان المعلمون جميعاً يدعمون بعضهم بعضاً وتوصلوا إلى اتفاق فيما بينهم سريعاً.

ماريا: حسناً، وكيف يكون ذلك أفضل من سواه؟ أليس الغرض من التقويم الأساسي تنظيم ما يعلّمه المعلم؟ إن جهودكم المشتركة التي بذلتموها بقصد أن تكونوا عادلين قد وضعت الطلبة في واقع الأمر

في موقف ضعيف. فالمعلم الذي عمل بوحي من ضميره وحافظ على سرعة العمل لكي «يكمل» المنهاج قد عومل على قدم المساواة مع معلم كان بطيئاً في تعليمه لكي يعمل كثيراً حول مفاهيم معينة ومع طلبة معينين.

روب: لقد عملت مجموعتي على اجتناب تلك المشكلة برمتها وذلك من خلال توخي المرونة في وضع التقويمات. فقد عمل كل واحد فينا على جزء مختلف عن الآخر، لكن كل جزء منها قد مايز بين التعليم وذلك من خلال وضع سؤال للطلاب ليكملوا واحداً من أربعة خيارات.

سوزان: وهل هذا مع ذلك تقويم أساسي؟ يبدو وكأنه أربعة تقويمات مستقلة جمعت على قطعة ورق واحدة.

روب: حسناً، لقد كان ذلك أكثر سهولة من تحمل شجار لا ينتهي حول من يربح ومن يخسر.

جوان: ولكن ألا تظنون أنه منذ أصبح مشروعاً يشمل المدرسة كلها قد غير طريقة التعاون فيما بينكم؟

ماريا: أنا لا أقصد أن أتخذ موقفاً دفاعياً ولكنني في الحد الأدنى جعلت المعلمين يعملون معاً. فهل تظنون حقاً أن منسقي المنهاج يتعاونون فيما بينهم؟ هم مهذبون في اجتماعاتكم لكنهم بعدئذ يعودون ويديرون الأمور كما كانوا يفعلون دوماً. فكروا بتلك الحرب التي أشعلتموها عندما قررتم الانتقال إلى جدول جديد. لم تحققوا الإجماع في الرأي في تلك القضية، بل مضيتم قدماً وفعلتم ما رغبتم بفعله ضاربين عرض الحائط باعتراضاتنا.

روب: يا إلهي! لقد أثرت نقطة ساخنة جداً!

جوان: ألم ننس تلك الحرب؟ يبدو أننا قد تجاوزناها الآن.

ماريا: لكن تلك الحرب كانت بشأن المدرسة والجراح التي سببتها منذ ثلاثة أعوام لا تزال لدينا.

سوزان: أكره تلك الحقيقة أنني بصفتي معلمة جديدة في هذه المدرسة في تلكم الأيام كنت دوماً أنساق إلى حرب قديمة تدور حول موضوع انتهى أمره. وهذا ما يشكل عبئاً على المدرسة وعبئاً علي أنا أيضاً أثناء اجتماعات الهيئة التعليمية. فمتى كانت آخر مرة كنا جميعاً على وفاق؟ يبدو أن كل مشروع بحد ذاته يخلق من المشكلات بقدر ما يفتح من فرص.

جوان: وربما لهذا السبب نحن جميعاً هنا.

لاحظت جوان بهدوئها أن نبرة الاجتماع ومجالات الحديث فيه قد تجاوزت الحدود. وبدا أن المشاركين جميعاً قد أحسوا الآن بالغضب وعدم الارتياح فأخذت تسائل نفسها كيف يمكن لاجتماع يفترض فيه أن يناقش أموراً مستقبلية قد تحول إلى نزاع حول أمور من الماضي. فأخذت تبحث عن وسيلة تنقلها إلى مستوى أعلى من النقاش لكنها غير واثقة من الطريقة التي توصلها إلى هناك.

تحليل حوار المعلمين رقم (2)

يبدو أن ظنون جوان الحميدة بأن المعلمين يعرفون قيمة التعاون في عملهم بخصوص التقويمات الأساسية قد أفضت إلى أحاديث غير متوقعة

حول كيف يبدو التعاون في فرق العمل المختلفة وكيف يشعر المعلمون إزاء جودة هذا العمل. وبدلاً من أن يكون هذا النزاع معوقاً للحوار والتعلم يمكن أن يكون إشارة إيجابية حول صحة وعافية النظام. يقول دوفور وزميله إيكر (DuFour and Eaker, 1998, pp. 25-26) «إن الناس في مجتمع [تعلم محترف] لا يهادنون في التشكيك بالأمر الواقع وهم يبحثون عن منهجيات جديدة واختبار تلك المنهجيات، ومن ثم يفكرون بالنتائج. وليس لديهم مجرد إحساس حاد بالفضول والانفتاح أمام الإمكانات الجديدة بل هم يدركون أيضاً أن عملية البحث عن الأجوبة أكثر أهمية من الجواب نفسه. أضف إلى ذلك أن بحثهم هذا هو عمل جماعي مشترك.»

ومع أن الحوارات الصعبة حول النواقص الحالية يمكن أن تكون فرصة سانحة، إلا أن ذلك يحتاج إلى زمالة وتعاون حقيقيين فيما بين المشاركين لكي يظلوا جميعاً يركزون على الغاية والهدف وليس على الشخصيات وقصص من الماضي. غير أن افتراض أن الجميع يأتون لهذه الطاولة ولديهم هذا الاحترام وهذا الإدراك مسألة فيها نظر. إن مسؤولية جوان في هذه المرحلة من الحوار تقتضي بألا تضع حداً للنزاعات الناشئة فقط بل أن تسهل وتيسر قدرة الجماعة على الغوص إلى ما تحت سطح الحوار، وأن تتطرق إلى الافتراضات بالنقد والتحليل وأن تدرس وتتفحص المشكلات الخاصة بالنظام وأن توضح تفاصيل الغاية والهدف.

حوار المعلمين رقم (2) (تتمة)

بعد أن فكرت كثيراً بهذا الحوار أدركت جوان أن المعلمين قد أغرقوا أنفسهم في قصص من الماضي وفي صراعات لا تزال قائمة. ومع ذلك فهم

قد بدؤوا في عملية التفكير من داخل وفي إطار النظام أي إبراز الافتراضات إلى السطح والتشكيك فيها وتعريف المشكلات. لكنها الآن تفرض العودة في المناقشات إلى السبب الأصلي لعقد هذا الاجتماع.

جوان: عندما كنت في مكتبي قبل المجيء إلى هذا الاجتماع وضعت قائمة بالبرامج المنفذة سابقاً وحاولت أن أجد بعض العناصر المشتركة فيما بينها. وكان واحداً من هذه العناصر المشتركة تقويم أداء الطلبة وهو موضوع له صلة مباشرة بما نحن بصدده في هذه المناقشة حول التقويمات الأساسية.

روب: إن كنت تظنين أن مناقشتنا حول التقويمات الأساسية تخلق المشكلات فسوف يصبح الأمر أكثر سوءاً حين تنظرين إلى مختلف توقعات المعلمين بخصوص تصحيح أوراق الامتحان والمشاركة داخل الصف والحضور إلى المدرسة والواجب المنزلي وعمل الطلبة معاً وتعاونهم والواجبات الخاصة بالقراءة والكتابة واستخدام قواعد اللغة الصحيحة... إلخ.

ماريا: حسناً، إن الطريقة الوحيدة لإصلاح هذه المشكلات تتمثل في الاتفاق على مجموعة مشتركة من التوقعات لطلبة هذه المدرسة مثل كيف يبدو المشارك الجيد في الصف ... أو ماذا يعني أن يكون المرء «مستعداً» للحصة الدرسية. أعتقد أنني أتحدث هنا عن قاعدة لهذه الأمور ـ أو قاعدة واحدة نستطيع جميعاً أن نستخدمها.

سوزان: الأمر أكثر من ذلك. فنحن، المعلمين، نعمل بمعزل عن بعضنا. لا نستطيع التواصل مع بعضنا بخصوص طريقة التعليم، وما نتوقعه

من الطلبة وكيف نقيّم الطلبة. أعتقد أننا قد أضعنا الهدف الذي كان لدي حين دخلت سلك التعليم، أي نسائل ونحاسب الطلبة جميعاً عن منجزات عليا.

جوان: يبدو لي مما أسمع أن علينا أن نختار: إما العودة إلى معتقداتنا الأساسية من حيث الصرامة ومحاسبة الطلبة ومعالجة المشكلات الخاصة بتقويم أداء الطلبة، أو أن نضحي بما نعتقده ونتابع عملنا على الحال نفسه. ولكن كما تتضمن الملاحظة التي أبدتها ماريا فإن الخيار الأول سوف يقودنا للحديث عن تصحيح أوراق الطلبة ووضع علامات لسلوكهم مقابل قاعدة عامة واحدة ومشتركة تنطبق بالتساوي على جميع الصفوف. ولكن يخطر ببالي أننا إذا قبلنا بذلك فإننا نتحدث أيضاً حول طريقة وضع العلامات للطلبة والشكل الذي به نضع التقرير حول إنجازات الطلبة.

ماريا: هل تقصدين بهذا أننا يجب أن نتطرق لكل هذه المشكلات؟ لا أعتقد أننا نعرّف الإنجاز بطريقة واحدة.

روب: لكي لا أبدو متحفظاً إزاء الصرامة والمحاسبة أو ضرورة اعتماد بعض التغييرات الكبرى، ولكن أليس من الذكاء أن نبدأ بالأشياء الصغرى وأن نتخذ موضوعاً واحداً للمرة الواحدة؟

سوزان: أرى هذا معقولاً، ولكننا يجب أن نجعل المعلمين جميعاً يعملون معاً ويتعاونون في كل أمر نفعله. وهذا يقود إلى رأي يقول: إن المعلمين بحاجة لمن يساعدهم في كيفية وضع التقويمات الجيدة للأداء وتقرير علاماتها.

روب: أرجوك، آمل أنك لا تطلبين مجيء عملاق آخر من عمالقة التربية ليأتي ويعلمنا كيف نؤدي واجبنا.

سوزان: كلا، أنا أفكر فقط بالمعلمين في هذه المدرسة الذين لديهم الخبرة والمهارة في وضع تقويمات الأداء واستخدام القواعد، المعلمين الذين يرون تقويم الأداء على أنه أشد صرامة.

جوان: يعجبني هذا الكلام. أنا أعرف بعض المعلمين الذين لديهم الاستعداد ليحدثونا عن عملهم في التقويم.

ماريا: يبدو هذا جيداً، لكنني لا أدري إن كنا مستعدين لذلك. من هم المعلمون الذين سوف يقفون أمام زملائهم ويتباهون بمدى جودتهم؟ وأيضاً، متى كان المعلمون في هذه المدرسة يتحدثون عما يفعلون؟ وإن فعلوا، فمن الذي يتبنى طريقتهم في العمل، بصرف النظر عن جودة عملهم؟

سوزان: ولكن أليس هذا سبباً آخر لما يتوجب علينا فعله؟ فنحن جميعاً في نهاية المطاف متفقون على الصرامة والمحاسبة، وننظر فقط إلى تقويم الأداء باعتباره طريقة لإتقان فعل ما نؤمن به إيماناً عميقاً.

روب: أنا جاهز لأخبر بعض زملائي أنهم لا يعرفون كيف يقيمون الطلبة ويقررون علاماتهم بطرقة عادلة ومنصفة. أليس للطفل الحق بأن يعرف ماذا يعني التميز والامتياز ثم لا يجد أن ذلك يختلف استناداً إلى تعريف دقيق من معلم معين؟

ماريا: ولكن ماذا ستفعل مواجهة زملائنا بخصوص عناوين كثيرة؟

جوان: لست واثقة إلى أين نذهب بهذا الأمر، ولكن يبدو واضحاً أن لدينا بعض الأمور الخاصة بتقويم أداء الطلبة وبحاجة إلى المعالجة، أمور سيكون لها أثر عميق جداً على أشياء كثيرة نفعلها ونسلم بها جدلاً في هذه المدرسة. وإذا كان لنا أن نسير نحو الأمام في هذه المدرسة يتعين علينا أن نناقشها ونشبعها دراسة.

روب: لا شك أن الإمكانية موجودة لكنني يجب أن أرى الأفراد في هذه المدرسة يعملون متعاونين جيداً.

جوان: وماذا تظن أننا نحن الأربعة نفعل الآن؟

روب: إنني أستمتع بوقتي ولكن كل ما حصل حتى الآن مجرد كلام، وليس فعلاً.

سوزان: لكنني، يا جوان، أعجبني قولك بخصوص السير إلى الأمام بهذه المدرسة. إن الشيء الأكثر أهمية والذي يمكننا فعله هو أن نجعل الجميع يعيدون التأكيد على هدفنا وغايتنا وأن يفكروا مجتمعين وكأنهم مدرسة واحدة، يدرسون ويتفحصون بنهج ناقد كل ما نفعله.

ماريا: يبدو لي على الرغم من شكوكي حيال ما نستطيع فعله أننا أخيراً قد ناقشنا بصراحة بعض الأمور التربوية الحقيقية.

روب: واو! لقد نظرت إلى ساعتي للتو. لقد مكثنا هنا لما يقرب من ساعتين. ولا بد لي من الذهاب ولكن دعونا نتابع هذا الأمر.

ماريا: وأنا أيضاً علي الذهاب. لقد كان هذا النقاش تجديداً لنشاط شخص قديم في المدرسة مثلي.

جوان: أريد أن نتابع نحن الأربعة هذا الحوار. لقد اقترحت سوزان أن نركز الاهتمام على كيفية مساعدة الأساتذة في وضع تقويمات جيدة للأداء. ويوجد أيضاً موضوع عدم التنسيق في طريقة تقويم أداء الطلبة في المدرسة جمعاء. في اجتماعنا القادم نستطيع وضع بعض الخطط الملموسة لمزيد من العمل بخصوص تقويم الطلبة.

ماريا: أشعر بشيء من القلق إزاء تعقيدات كل ما تحدثنا عنه اليوم لكنني بكل تأكيد أريد الحضور من أجل ذاك النقاش.

روب: وأنا كذلك.

سوزان: إذا كان هذا كله يفضي إلى تقدم المدرسة.

جوان: أشكركم جميعاً على دعمكم.

تحليل لحوار المعلمين (2)

لقد وضع هذا الحوار الأسس لأرضية مشتركة لجوان والمعلمين في مدرستها لكي يفكروا بالتحسين المستمر من منظور النظام نفسه، وربما لأول مرة يجمعهم هكذا نقاش في عملهم المهني. والشيء الذي جعل تأسيس هذه الأرضية المشتركة ممكناً أن جوان نفسها أوجدت الفرصة للحوار، أي «استجلاء حر يجلب إلى السطح العمق الكامل لخبرة وفكر الأفراد وفي الوقت نفسه يتحرك بهم إلى ما هو أبعد من آرائهم الفردية» (Senge, 1990, pp. 239,241). لقد برزت للوجود عملية مشتركة، هي تحديداً تصور ما هو مطلوب فالثغرة الكائنة بين ما هو قائم وما يمكن أن يكون هي التي تحرك الجميع نحو التخطيط والعمل.

ولكي يتتابع هذا الحوار مع الزمن يتعين على جوان أن تواصل (من خلال أقوالها وأفعالها) تبيانها للجميع أنها ترى حواراتها مع المعلمين على أنها سعي مشترك. ولكن من المهم ألا تنسى أن هذا العمل سوف يكون صعباً. يقول دوفور وإيكر (Dufour and Eaker, 1998, p. 283):

«إن أعضاء مجتمع التعلم المحترف يجب أن يكونوا على استعداد لأن يخوضوا معاً في مآزق لا ترتيب لها وأن يتحملوا الإزعاجات المؤقتة، وأن يقبلوا بالشك والمجهول، وأن يحتفوا باكتشافاتهم وأن ينتقلوا سريعاً إلى ما وراء أخطائهم. ينبغي لهم أن يدركوا أنه بالرغم من التخطيط الجيد والمتقن لا بد من حدوث سوء فهم في بعض الأحيان وأن عدم اليقين سوف يسود وأن الناس سيعودون لعاداتهم القديمة وأن الأشياء قد تفسد».

غير أن الفوضوية التي تكتنف هذه العملية يسهل تحملها عندما تصبح الزمالة والتعاون سعياً مشتركاً من أجل أفضل السبل لتحقيق الهدف المشترك ذي القيمة العليا.

تأملات مدير المدرسة (3)

في مذكرة أرسلتها إلى المعلمين الثلاثة عقب الاجتماع أعادت جوان التأكيد على الهدف المتفق عليه قبيل انتهاء الاجتماع، حيث قالت:

«لكي نضع بعض الخطط الملموسة من أجل مزيد من العمل باتجاه تحقيق أفضل لأهدافنا المتوازية للصرامة ولمحاسبة الطلبة من خلال تقويم أكثر فاعلية لأداء الطلبة».

غير أنها حين حاولت وضع جدول أعمال للاجتماع وجدت أن الهدف غامض ومعقد في آن معاً. وقالت في نفسها لماذا ذكرت «بعض» الخطط وليس واحدة؟ أليس من الأفضل أن تكون لدينا خطة واحدة لجمع الأساتذة كلهم معاً؟ ولكن أليس تعدد الخطط أفضل من الخطة الواحدة في استيعاب الاحتياجات المختلفة؟ وماذا بشأن «ملموسة»؟ يبدو شيئاً جميلاً ذكر كلمة ملموسة، ولكن هل سنعمل نحن الأربعة على وضع خطط ملموسة للمعلمين الآخرين دون أخذ مدخلاتهم؟ ثم ألا ينبغي لهذه الخطط أن تكون أكثر اكتمالاً لكي تكون واضحة في نظر المعلمين إزاء اتجاه الحوار؟ وماذا عن كلمة «العمل»؟ ألسنا بحاجة لحوارات أخرى داخل المدرسة لنضم إلينا الآخرين قبل أن نعمل؟ وأخيراً «تقويم أداء الطلبة» ـ لقد كوّن الاجتماع الأخير في نفسي انطباعاً بأن المدرسة كلها مجمعة في هذا الأمر. يبدو تقويم الأداء نقطة مركزية أولى، ولكن ماذا لو واصل المعلمون العزف على هذه النغمة التي ليس لنا حتى الآن معايير مشتركة حول أي شيء ـ ابتداءاً من الحضور وحتى مهارة الكتابة؟ إن استطعت وضع هذه المسائل كلها على طاولة الحوار مع ماريا وروب وسوزان فقد نمضي ساعتين أخريين دون أي إحساس حقيقي بالإنجاز. كم مرة سوف يأتي هؤلاء المعلمون الثلاثة إلى طاولة الحوار إذا كانت لدينا حوارات لا نهاية لها حول مشكلات في المدرسة؟

غير أن تأملاتها هذه أثارت في ذهنها سلسلة من التساؤلات حول ماريا وروب وسوزان، من مثل: هل باتت ماريا متشككة بعد كل هذه السنوات الطويلة من الخدمة، ومن ثم معوقاً للتغيير؟ أم هل هي تعبر بصراحة عن ملاحظات تعكس واقع المدرسة؟ هل يستطيع روب أن يبتعد قليلاً عن

نجاحاته داخل غرفة الصف وعن وجهة نظره الناقدة لزملائه فيفكر بجهود تعاونية مستدامة تهدف إلى تحسين المدرسة؟ وما هي «المدرسة الأفضل»؟ وما هو إنجاز الطلبة؟ وهل تفهم سوزان حق الفهم تعقيدات هذه المدرسة لكي تساعد في عملية سوف تتضمن مداولات دقيقة ونافذة حول ما يمكن أن ينجح تحقيقه وكيف؟ وأدركت جوان أنها تستطيع لمجرد إثارتها هذه الأسئلة أن تطرحها نفسها بخصوص أي فرد من أفراد أسرة المدرسة بما فيهم هي نفسها.

سيكون الاجتماع القادم أكثر تعقيداً مما توقعت جوان. لقد بدأت تقدر ذاك الوابل من الأسئلة التي هيمنت على تفكيرها وأخذت تراها فرصاً لربط مختلف العناصر معاً لكي تحدث التغيير داخل المدرسة. لقد وضعت هذا في ذهنها وبدأت تصوغ مجموعة من الأسئلة والمحاولات لتستنتج الصلات البينية فيما بينها قبل أن تصنع إطاراً للخطة.

- أين نريد أن تكون مدرستنا؟ هل يكفي أن نقول: إننا نريد الصرامة ومحاسبة الطلبة؟ وهل توجد معتقدات أساسية يتوجب إبرازها للسطح وتوضيحها؟ وما الصلة بين هذه المعتقدات والإنجاز؟
- ما الذي يجعل مدرستنا ما هي عليه؟ ما عناصرها وكيف ترتبط ببعضها؟ هل توجد أنماط ثابتة لهذه العلاقات؟
- لماذا ينبغي أن يكون تقويم أداء الطلبة هو المكان الذي منه نبدأ بتطوير المعلمين؟ وما الذي يجعله بهذه الأهمية لنا؟
- ماذا لدينا بخصوص تقويم الأداء ويجعلنا نتقدم إلى الأمام باعتبارنا مؤسسة تعلم؟

- أين توجد الفرص داخل المدرسة من أجل التحسين المدرسي المستمر بخصوص تقويم أداء الطلبة؟
- ما هي الحواجز التي تحول دون التحسين المدرسي المستمر؟ وكيف يمكننا أن نتجاوزها؟
- ماذا يتعين علينا أن نعرف بخصوص مدرستنا لكي تنجح عملية التحسن المستمر؟ وكيف يمكننا تغيير الأنماط في مدرستنا ليكون العمل فاعلاً ومؤثراً؟
- من سوى هؤلاء يجب أن ينضم إلى الجماعة كخطوة لاحقة؟

خلاصة ما تقدم ونظرة إلى المستقبل

النظام الكفء هو نظام يكمن داخل المدرسة باعتبارها نظاماً حياً معقداً له هدف وغاية. ومن خلال التفكير من داخل النظام وحوار الزملاء يمكن للإداريين والمعلمين أن يبدؤوا عملية تحليل ناقد للافتراضات التي تطيل أمد الوضع الراهن وكذلك عملية إدراك التعقيدات والنزاعات داخل المدرسة التي لم تعرف من قبل، وعملية الترحيب بالمشكلات على أنه صديقة وكذلك رؤية الثغرات بين ما هو قائم وما يمكن أن يكون. ولكي يكون للمدرسة هدف وغاية يتعين على أعضاء أسرة المدرسة أن يحددوا معتقداتهم الأساسية وأن يطوروا رؤية مشتركة. وبعد أن تؤسس هذه جميعاً يمكن أن يصبح تطوير المعلمين هادفاً وشاملاً للجميع.

خطوة جوان الآتية: يتعين عليها الآن أن تقود من خلال العمل مع أصحاب المصلحة الرئيسين لتحديد المعتقدات الأساسية للمدرسة ووضع رؤية مشتركة.

خطوة ماريا وروب وسوزان الآتية: يتعين عليهم أن يحسموا أمرهم بخصوص الالتزام بالعمل إلى جانب جوان في هذه الجهود وأن يقدموا آراءهم بملء حريتهم لضمان أن تكون الرؤية مشتركة وأنها تعطي الجميع صورة منطقية وقوية الترابط.

خطوة القارئ الآتية: ضع في ذهنك صورة مدرستك ومنطقتك التعليمية وفكر بالأسئلة الآتية:

- هل مدير المدرسة هو القائد التعليمي؟ إن لم يكن هو، فمن؟
- ما هي «قيادة المدرسة»؟ هل هي الإدارة نفسها؟ وهل يجب أن تكون كذلك؟
- هل توجد قضايا ثقة تعترض سبيلنا؟ ما هي؟ وأين هي؟ وفي أي مكان تكون الثقة في أقوى حالاتها؟ لماذا؟ هل توجد هنا خبرات يمكن أن نستعين بها لمعالجة فقدان الثقة بميادين أخرى؟ وما هي هذه الخبرات؟ وكيف يمكننا الاستعانة بها؟
- بماذا نعتقد؟ وما هي المعتقدات الأكثر أهمية؟ ومن أجل كم من الأفراد؟ كيف نعرف؟ هل ما لدينا من شواهد صحيحة وموثوقة؟
- عندما نعمل على استجلاء التغيير هل لدينا معايير للحكم على فاعلية أية مقاربة؟ وهل تستخدم هذه المعايير؟ وكم مرة؟ وما الدليل على ذلك؟
- هل ندرس الممارسة الحالية مقابل مجموعة من المعايير؟ وهل نستخدم تلك المعايير دوماً؟ بانتظام؟ ما هو المعيار؟ وما الدليل؟

- هل يوجد توافق بين المعتقدات في المدرسة والمعتقدات في المنطقة؟ وإن وجد، هل يستطيع المعلمون أن يضعوا تفاصيل هذه المعتقدات؟ وإن لم يستطيعوا هل يمكن مناقشة الفروق؟
- هل نستطيع التحدث فيما بيننا؟ وعن ماذا؟ وهل توجد أنماط في هذا الشأن؟
- إنه عمل صعب، فهل لدينا الإرادة والطاقة على فعله؟ من يملك هذه الإرادة؟ ومن لا يملكها؟ وهل ثمة أي اختلاف بين من يملكها ومن لا يملكها؟ لماذا؟

obeikandl.com