

مكوّنات صنع النجاحات - خلفيّة نظريّة لبرنامج توثيق النجاحات ونواتجه

يدرك الجميع أنّ ثمة مدارس ناجحة كثيرة تثير طريقة إدارتها وعملها اهتمامًا حقيقيًا في صفوف الخبراء التربويين والمربين، سواء أكان ذلك لأنها تشكّل مصدر إلهام للقادة الذين يريدون خلق التغيير في بيئتهم، أم لكونها منبعًا للمعارف التطبيقية لهؤلاء القادة. لكن كيف يمكننا انتشال المعارف الخفية التي تشكّل لبّ عمل المدرسة ومصدر نجاحها من الكمّ الهائل من الأنشطة التي ينفّذها المدير والمعلّمون والطلاب؟

يستعرض القسم الأوّل من هذه المقالة الخلفية النظرية، والأنموذج (الموديل) التطبيقي، والتعريفات التي استُخدمت كقاعدة استخلاص المعارف حول المدارس التي شاركت في برنامج توثيق النجاحات الذي أطلقه معهد "أفنيه روشاه". يقوم القسم الثاني من المقالة بعرض نواتج برنامج التوثيق، بما في ذلك مجالات العمل الستة التي تبيّن أنّها تتكرّر في المدارس الناجحة. سنبحث في النهاية في العلاقة بين الأنموذج الذي اعتمدنا عليه والنواتج التي استقيت من المدارس.

أ. ما هو النجاح المدرسي؟

النجاح - بمفهومه الأساسي - هو تحقيق هدفٍ جرى تحديده مسبقًا. بناء على ذلك، يتعلّق نجاح المدرسة بمدى تحقيقها للأهداف التي وضعتها لنفسها، أو لتلك التي رسمها لها محيطها.

النجاح هو مفهوم ذو وجهين: فهو شخصيّ ويتعلّق بذاته من ناحية، وهو - في المقابل - مفهوم نسبيّ يجري فحصه في سياق معيّن. يمكن تعريف النجاح من خلال استيفاء معايير داخلية، وكذلك من خلال المقارنة بمنظّمات ومؤسّسات أخرى. استنادًا إلى غونين (1994)، ميّزت فيشر (2007 و 2010) بين نوعين من النجاح.

استخدم غونين المصطلحين " الامتياز " و " التفوق " لتشخيص أوجه النجاح المختلفة. الامتياز -بحسب هذا الباحث- هو مسار نسبيّ يستند فيه الشخص أو التنظيم القدرات الكامنة فيه، وعليه فهو مسار داخليّ نامٍ، ويشكّل في كلّ لحظة معطاة قيمةً مطلقة. ما يعنيه ذلك هو استحالة مقارنة الامتياز بـ[فعل] الآخرين، فهو ليس متعلّقًا إلاّ بالشخص (أو التنظيم) وبنموّه الذي قد يشكّل سيرورة لا نهائية. ووفقًا ليفشر، يمكن للمؤسسة أن تحدّد لنفسها معايير داخلية للنجاح، وإذا حققتها تستطيع القول إنّها قد "نجحت". هذه المقولة لا تعني بأيّ حال من الأحوال أيّ نوع من المقارنة مع المؤسسات الأخرى. في المقابل، يقاس التفوق بحسب تعريف غونين (1994) مقارنة بأشخاص آخرين أو بمؤسسات أخرى. يقترن التفوق على الدوام بالمكان والزمان والوظيفة، وهو موجّه نحو الخارج. وبحسب فيشر (2007): " لا يعني الأمر غياب إمكانية تطوير الامتياز والسعي إلى التفوق في آن واحد، لكنّ المفهومين يشدّدان على أمور مختلفة".

تعريف النجاح لغرض التوثيق في المدارس

في العام 2013، انطلق برنامج "توثيق النّجاحات في المدارس" الذي انبثق من مبادرة مشتركة لمعهد "أفنيه روشاه"- المعهد الإسرائيليّ للقيادة المدرسيّة، وصندوق "ترامب" الذي يرعى وينميّ التدريس النوعيّ في إسرائيل. قمنا -لأغراض البرنامج- بتعريف المدارس الثانويّة "الناجحة"، وهي مدارس تقع في أطراف البلاد من الناحية الجغرافيّة، وتحقّق إنجازات عالية في امتحانات البجروت (في ما يتعلّق بنسب الاستحقاق، وكذلك في جودة شهادة البجروت). هذه المدارس لا تتبنّى سياسة الغربة أو الترسيب، ولا تحيد عن توجيهات وزارة التربية والتعليم المتعلّقة بمدفوعات الأهالي. تعريف النجاح في برنامج التوثيق تبنيّ مقولة "تحقيق الإنجازات على الرغم من الظروف والصعاب". افترضنا أنّ إنجازات المدارس العاليّة في المناطق الميسورة التي يتزوّد فيها الطلّاب بشرة ثقافيّة واقتصاديّة من البيت، لا تشكّل بالضرورة نتاجًا لممارسات إداريّة وتدرسيّة مثلى، ولا سيّما إذا قامت المدرسة بعملية انتقاء وغربة لطلّابها، وقامت بترسيب الضعفاء منهم، أو عزّزت مواردها الماليّة من خلال مدفوعات الأهالي. على حدّ تعبير غونين، يمكن القول إنّ المدارس التي وقع عليها الاختيار للتوثيق تُظهر امتيازًا وتفوقًا مقارنة بـ "مجموعة مرجعيّة" (Reference group). لا يكفي أن تحقّق المدارس الغايات التي وضعتها لنفسها، وعلى إنجازاتها أن تتخطّى ما هو متوقّع منها، بمراعاة نقطة انطلاقها.

ما الذي يؤدّي بمدارس معيّنة إلى النجاح أكثر من غيرها؟

ما هي العوامل التي تؤثر في قدرة المدرسة على استيفاء الأهداف التي حدّتها لنفسها أو حدّدت لها من الخارج؟ هل تملك مدارس معيّنة ميلاً أعلى من غيرها إلى النجاح؟ ما هو مصدر هذا الميل أو هذه النزعة؟ هذه الأسئلة درست على نحو مُعمّق في سياق تطبيق العديد من الخطط الإصلاحية البنيوية. في العقود الأخيرة، تجد المدارس نفسها ملزمة على التعامل مع خطط إصلاحية تأتيها من الخارج، ولكلّ منها (أي الخطط) أهداف مختلفة، ومن ثمّ تعريفات متباينة للنجاح. فحصر تعامل المدارس مع خطة إصلاحية بنيوية معيّنة يُمكن من دراسة الكيفية التي تتفاعل فيها هذه المدارس مع تحديد الأهداف والغايات، ويمكن من فحص العوامل التي تمكّن مدارس معيّنة من قطف مزيد من النجاحات، ومدارس أخرى من قطف نجاحات أقلّ.

ينطلق المروّجون للإصلاحات التربوية من فرضية بديهية قوامها أنّ السياسات المترجمة إلى آليات بنيوية ستُعَيّر من سلوكيات المدارس وتعزّز الأهداف التي رُسمت لأجلها هذه السياسات.¹

يدّعي الباحث التربويّ من جامعة هارفارد ريتشارد إمور أنّ نظريّة العمل هذه لا أساس لها على الإطلاق، وليس ثمة إمكانية لإظهار علاقة سببية بين السياسات المرسومة والتنفيذ. النتيجة التي توصل إليها إمور في الأساس هي أنّ التباين في النتائج بين المدارس (أو الألوية) التي تطبّق برنامج التدخل ذاته الذي تتطلبه الخطة الإصلاحية أكبر من التباين في النتائج بين المدارس (أو الألوية) التي تطبّق برامج تدخل مختلفة. بكلمات أخرى، أظهر إمور أنّ درجة نجاح سياسات التدخل لا تتحدّد بفعل السياسات نفسها، بل بفعل السياق المدرسيّ (Elmore, 2004, 2008). وأشار الباحث إلى وجود عاملين يتنبّان بنجاح المدرسة في تطبيق الإصلاحات: المساءلة الداخلية (internal accountability)، والتّماسك الداخليّ (internal coherency).

على الرغم من أنّ أبحاث إمور قد انصبّت على تطبيق السياسات التي وضعتها جهات حكومية أو لوائية، فإنّها تلقي الضوء على تطبيق السياسات في المدارس بعامة. تبيّن هذه الأبحاث أنّ جودة تحقيق

¹ على سبيل المثال، تفترض خطة المعايير الإصلاحية أنّ على المجتمع (من خلال وزارة التربية والتعليم) أن يحدّد معايير قابلة للقياس حول الأمور التي على الطلاب معرفتها، والتي تتوافر لديهم قدرة على تنفيذها، وبالتالي تحديد الأمور المتوقعة من المدرسة. تُلقى على عاتق المدرسة مسؤولية ضمان استيفاء الطلاب للمعايير الموضوعية. بغية تحقيق هدف السياسات الموضوعية، ثمة حاجة إلى القيام بتقييم حول ما إذا كان الطلاب يستوفون المعايير، ومن ثمّ القيام بـ "معاينة" أو "مكافأة" المدرسة. تُستخدم التقييمات كذلك بغية تحسين التدريس والتعلّم في المدرسة. الهدف من هذه السياسات هو دفع الطلاب لحصد نتائج معيّنة، ويتمثّل عبر تحديد آليات للطلاب ووضع آليات لتقييم أدائهم، ومعاينة أو مكافأة المدرسة بحسب النتائج التي جرى تحقيقها.

السياسات المدرسيّة الداخليّة (نحو تحقيق الرؤيا المدرسيّة أو تطبيق خطة جرى تطويرها في المدرسة) تتعلّق هي كذلك بالمحاسبة الداخليّة وبالتماسك المدرسيّ.

حول المساءلة الداخليّة

قام إلمور بابتكار هذا المصطلح، وبجسبه فإنّ كلّ مدرسة تتبنّى نظريّة عمل (سواء أكانت جليّة أم خفيّة) حول المساءلة المدرسيّة، وهي التي تُحدّد لمن تقدّم المدرسة تقريرًا (حسابًا) حول أدائها (هل تقدّمه للمعلّمين؟ أم للأهل؟ أم للطلاب؟ أم للجمهور العام؟)، وما هي مجالات مسؤوليّتها (هل هي مسؤولة عن التحصيل؟ أم عن التعلّم؟ أم عن مستقبل الطلاب؟ أم عن القيم؟)، وكذلك -بطبيعة الحال-: كيف تتحمّل المدرسة المسؤوليّة (تقدّم التقارير)؟ ثمّة ثلاثة مصادر لمفهوم المساءلة هذا:

أ. *المسؤوليّة الشخصيّة* - معتقدات المعلّمين والقادة المدرسيّين حول كلّ ما يتعلّق بالأمر التي يمكنهم القيام بها ويجب عليهم القيام بها. على سبيل المثال: المدير الذي يشعر أنّه يتحمّل مسؤوليّة شخصيّة للتأثير على الممارسات التدريسيّة لمعلّميّه، مقابل المدير الذي يشعر أنّ المسؤوليّة على التدريس ملقاة على المعلّمين؛ والمعلّم الذي يشعر بالمسؤوليّة عن رخاء الطلاب ورفاهيّتهم مقابل المعلّم الذي يشعر بالمسؤوليّة عن علامات طلابه فقط. هذه المعتقدات مصدرها المفهوم الحياتيّ الشخصيّ.

ب. *التوقّعات الجماعيّة* - المعايير السلوكيّة والقيم التي تحدّد وتحرك المؤسسة: على سبيل المثال، "ما هو مستوى القراءة المطلوب من الطلاب في نهاية الصفّ الأوّل؟"، أو: "ما هي الأمور التي يقدر الطلاب من المجتمع المحليّ على تنفيذها؟" و "ما هي التوقّعات من الأهل في كلّ ما يتعلّق بالإشراف على الفروض المنزليّة؟". ما يميّز هذه التوقّعات والمعتقدات هي أنّها مشتركة للأفراد في المؤسسة، لكن ليس ثمّة اتّفاق مطلق حولها، وثمّة توقّعات مختلفة في هذا الموضوع لمجموعات مختلفة من أصحاب الشأن في المؤسسة (المعلّمون مقابل الأهل -على سبيل المثال). علاوة على ذلك، تقترن التوقّعات بالمعتقدات المتعلّقة بسلوكيات الآخرين (حتى لو ألقنا أنفسنا بالمجموعة).

ج. *آليّات رسميّة* يقدم المعلّمون من خلالها تقارير للمسؤولين عنهم. هذه الآليّات قد تكون مدرسيّة داخليّة (كطلب المدير من المعلّمين أن يقدّموا له تقريرًا أسبوعيًّا، أو تعبئة بيانات

في برمجية تحديث (updating) جارية في المدرسة)، وقد تكون آليات خارجية (نحو تقديم تقارير أداء للمفتش أو امتحانات تقييم للمدرسة).

هذه المصادر الثلاثة ليست منفصلة الواحدة عن الأخرى، وثمة أهمية قصوى للتفاعلات ودرجة الملاءمة في ما بينها.

حول التماسك الداخلي

يخلق التفاعل بين المصادر الثلاثة لمفهوم المساءلة (وهي: المعتقدات الشخصية للمعلمين، والتوقعات المشتركة والآليات الرقابية) ودرجة المواءمة بين المصادر المختلفة، يخلق بالنسبة لكل واحد من المدارس تصوّرًا عينيًا ومحدّدًا للمساءلة. التماسك الداخلي يتناول درجة الملاءمة بين المصادر المختلفة للمساءلة؛ ولذا فهو يعمل كمقياس / مؤشّر لمفهوم المساءلة العينية القائمة في المدرسة.

عندما لا تتحقّق مواءمة بين مصادر تصوّر المساءلة، نتحدّث عن المدرسة كمؤسسة ذات تماسك داخليّ متدنّ. في المدارس ذات التماسك الداخليّ المتدنيّ، لا تتوافر مواءمة بين الأجوبة التي توفّرها المصادر المختلفة حول الأسئلة التالية: مسؤوليّة تجاه من؟ لأيّ غرض؟ كيف؟ الأجوبة عن هذه الأسئلة ضمنيّة وغير رسميّة، وليست مُفهمّة (لم تجرّ صياغتها عبر مفاهيم محدّدة)، وهي تنمو من خلال معتقدات وقيم فردية للمعلمين والمديرين - تلك التي يجري التعبير عنها في ممارساتهم اليومية، لا من خلال التفاهات أو من خلال الاستعانة بوسائل رسميّة.

تشبّه الأبحاث المدارس ذات التماسك الداخليّ المتدنيّ بـ "قالب البيض"²، وقد بيّن البروفيسور أنطوني بريك أنّ غالبيّة المدارس تمارس ثقافة وبنية تنظيميّة على غرار "قالب البيض"، حيث يعمل المعلمون فيها كذرات منفصلة بعضها عن بعض، ويبدلون جهدًا للدفاع عن ممارساتهم التدريسيّة من التأثيرات الخارجية، انطلاقًا من معتقدٍ / أخلاقيّات مُفادّه/ أنّ التدريس هو "فنّ" غير قابل للاسترجاع، ولا يمكن فكّ مكنوناته. بناء على ذلك يتحدّد مفهوم المساءلة في هذه الأطر في الأساس من خلال المسؤولية الشخصية التي تُشتقّ من كلّ ما يُعتقد كلّ معلّم أنّ الطلاب يستطيعون القيام به، لا من خلال بيئة العمل والتوقعات الجماعيّة، ولا من خلال توجيه وإشراف القيادة المدرسيّة. مرّد ذلك لتدنيّ مستوى التوقعات المشتركة على مستوى الطاقم وغياب فاعليّة الآليات الرسميّة. على نحو ما ذكرنا سابقًا، الحديث يدور عن غياب المواءمة بين المصادر، ولذا فإنّ التماسك الداخليّ يكون في الدرك الأسفل.

² تشبيهه من ابتكار لورتي (Lortie, 1975).

يُظهر بحث أجراه بريك (Bryk, 2010) أنّ غالبية المربين في المدارس التي تتميز بتماسك متدنٍ يتعاملون مع أنفسهم كمن لهم تأثير متدنٍ على تعلّم الطلاب، ويعتبرون أنّ "طبيعة" الطلاب (لا تدريسهم هم) هي العامل الرئيسي الذي يؤثر على تعلّمهم. وعلى هذا المنوال يعتبر المديرون أنّ الضغوط الخارجية هي العوامل الحاسمة في اتخاذ القرارات (لا معارفهم أو مهاراتهم الذاتية). يشير هذا البحث إلى أنّ ردّ الفعل المتكرّر لهذه المدارس على مطلب سياسة المعايير السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية هو تنجيع العمل في إطار البنية الذريّة القائمة. لكنّ هذا النوع من التنجيع لا يخلق سوى تحسينٍ أوليّ يكون حبيس حدود الثقافة التنظيميّة، ولا يمكن من إدخال تحسينات متواصلة أو تحقيق الأهداف الموضوعية. لذا فهو يحوّل دون نجاح المدرسة.³

عندما تكون مصادر مفهوم المسؤولية في المدرسة متوائمة، أي عندما يتوافر في المدرسة تماسك داخليّ عالٍ، تصبح حظوظها في استنفاد أهداف التحسين الخارجية أو الداخلية مرتفعة، وترتفع بالتالي حظوظها بالنجاح. قام إلمور بتطوير أنموذج (موديل) التحسين المدرسيّ، وذلك بالارتكاز على نتائج البحث التي أظهرت أنّ التطبيق الناجح للسياسات يتعلّق بالتماسك الداخليّ للمدرسة وبدرجة المساءلة فيها.

أنموذج للتحسين المدرسيّ

في قلب الأنموذج الذي طوّره إلمور يقوم الادّعاء أنّ التعلّم هو جوهر العمل المدرسيّ، وأنّ هدف التحسين المدرسيّ هو تحسين جودة التعلّم ورفع مستوى تحصيل الطلاب. في إطار هذا الأنموذج يُنظر إلى التدريس على أنّه كفاءة ومهارة قابلتان للتعلّم والترقية وليس كـ "فنّ" أو "كفاءات مولودة" غير قابلة للتحسين. خرج إلمور وفريق من الباحثين من قبّله⁴ لدراسة أجهزة التعليم التي نجحت في تطبيق سياسة المساءلة وخطّة المعايير الإصلاحية.⁵ ميّز هذا الباحث

³ ما يعنيه التحسين في إطار هذا البحث هو توقّعات خارجية محدّدة وأداء قابل للقياس. وكما ذكر أعلاه، يمكن للتحسين أن يرتبط كذلك بالتوقّعات المحدّدة في المدرسة والتي لا تُرسم بحسب مخطّط خارجيّ ما دامت التوقّعات والأداء قابلة للقياس.

⁴ طوّر الموديل كل من إلمور ومجموعة من الباحثين الخبراء (بريك، أ. - Bryk, A., جودارد، أ. - Goddard, R., آدمينسون، أ. - Edmonson, A.) وذلك كمشروع لمعهد (Strategic Education Research Project) SERP. نما الموديل - كما أشرنا سابقاً - من خلال سياق بحثيّ وكذلك (وبدرجة لا تقلّ أهميّة) من عمل ميدانيّ بدأ بقيادة تحسينات بنويّة على مستوى التفتيش اللوائيّ في ولاية كونيتيكت في الولايات المتحدة الأمريكية (2001) واتّسع وصولاً إلى كامبريدج ماساتشوستس (2005) وأوهايو (2007)، وعمل كذلك في أيوا (2009) على مستوى الولاية (state). جرت صياغة مفاهيم الموديل من خلال البحث الميدانيّ، لكنّه يركّز أيضاً على تجربة العمل مع عاملين ميدانيّين على مستويات مختلفة وفي سياقات ومدن مختلفة.

⁵ كما ذكر آنفاً، فقد جرى تطوير هذا الموديل في سياق سياسة المساءلة وتطبيق خطّة المعايير الإصلاحية في الولايات المتحدة الأمريكية. هذه الخطّة الإصلاحية تحدّد ما يلي: أ. المدرسة هي الوحدة الأساسية للتربية والتعليم (لا الصفّ ولا اللواء)؛ ولذا يلتزم المديرون والمعلّمون بتقديم التقارير؛ ب. المدارس مسؤولة (عليها أن تقدّم تقريراً) حول أداء الطلاب، والذي يعرّف غالباً بأنّه إنجازات قابلة للقياس بواسطة امتحانات أكاديمية أساسية؛ ج. يجري تقييم أداء الطلاب في المدرسة بحسب مقاييس خارجية تضعها السلطات التي تحدّد ما هو التحصيل

بين نوعين من المدارس الناجحة: أ. المدارس التي يحقق فيها الطلاب مستويات مرموقة من التحصيل، حتى لو كانوا في وضعية بيداغوجية- تنظيمية مهلهلة، وذلك بفضل الثروة الاجتماعية-الثقافية التي يحضرونها من "البيت"؛ ب. المدارس التي تنجح مع فئات طلابية لا تملك ثروة اجتماعية- ثقافية "من البيت". قام إلمور وفريقه ببناء النموذج على ضوء العمل مع المدارس التي من النوع الثاني، ومن خلال الافتراض أنّ نجاحها يتعلّق -إلى مدى بعيد- بعمل المدرسة لا بقوى "البيت".⁶

أتموذج التحسين المدرسي يرى أنّ ثمة علاقة بين ثلاثة مجالات تلامس قدرة المدارس على تحسين نوعية التدريس والتعلّم: الممارسات القيادية، والسيورات التنظيمية، وتصوّرات الفاعلية الفردية والجماعية.



يتضمّن النموذج نظرية عامة تتعلّق بمسار تحسين المدرسة، وتساعد على فهم السابق واللاحق في معالجة كلّ واحد من العوامل: القيادة التي تصبّ طاقاتها في تحسين التدريس والتعلّم هي شرط مسبق وضروريّ لخلق بيئتي وسيورات تنظيمية، وهذه الأخيرة تشكّل شرطاً لتطوير مفاهيم الفاعلية الفردية والجماعية في المؤسسة، وهذه الفاعلية تؤثر على

المقبول؛ د. بعامّة، يترافق أداء المدرسة مع منظومة من المكافآت والعقوبات واستراتيجيات التداخل (Carnoy et al., 2003; Cohen, Moffitt, & Goldin 2006; Ladd, 1996; Ravitch, 2010). الهدف من الخطة الإصلاحية هو الدفع إلى تحسين تحصيل الطلاب وتقليص فجوات التحصيل في الدولة.

في الإمكان رؤية مؤشرات تجذّر سياسة المساءلة وخطة المعايير الإصلاحية في إسرائيل أيضاً وذلك عبر إقامة "راما" (السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية والتعليم)، وامتحانات المبتساف (مقاييس الفاعلية والنمو المدرسي)، وتحديد أهداف وزارة التربية والتعليم في مجال التحصيل، والرقابة غير المباشرة لوزارة التربية والتعليم على المدارس عبر تحديد أهداف قُطرية، والتوجيهات حول طريقة تنفيذها، والمتابعة الدقيقة للنتائج. موديل التحسين المدرسي الذي طوّره إلمور وطاقمه يتناول مسألة التحسين المتواصل في التعلّم والإنجازات. على الرغم من ذلك، يمكن استخدامه دليلاً لقيادة التحسينات المتواصلة في المدرسة في مجالات أخرى كذلك.

⁶ التقسيم الذي قام به إلمور جاء "لأغراض النقاش". بطبيعة الحال، يمكن التحدّث عن مدارس في حالة بيداغوجية ممتازة يرتادها طلاب محمّلون بشرة ثقافية ثمينة من "البيت"، ويمارس فيها تعليم نوعي، وتقود نحو إنجازات عالية. على الرغم من ذلك، لا تقع مدارس من هذا النوع ضمن عينات موديل إلمور.

نوعية التدريس والتعلم وبالتالي على تحصيل الطلاب. التحسين في التحصيل وفي جودة التعليم والتعلم يعزز مفهوم الفاعلية الفردية والجماعية لدى المدرسين. سنناقش الآن كل واحد من مركبات النموذج.

القيادة

في أبحاث إلمور حول التحسين المدرسي، جسّد الباحثُ التّصوّر أنّ القيادة هي ممارسة تدور في جوهرها حول خلق التحسينات، وأنّ القيادة المدرسية هي شرط لتحسين جودة التّعلم والتّحصيل. تُظهر الأبحاث في مجال التحسين المدرسي أنّ التأثير الأعظم على سُبل تدريس المعلّمين يتجسّد في القيادة المدرسية التي تنجح في دمج أبعاد من القيادة البيداغوجية وأبعاد من القيادة التي تخلق التّغيير (transformative) (لوفريم، 2013؛ Marks, & Printy, 2003). تصوّر القيادة البيداغوجية يرى في المدير مصدرًا رئيسيًا للخبرة التربوية، ومسؤولًا عن وضع سقف توقّعات عالٍ أمام المدرسين، وعن ملاءمة المناهج التدريسية، والإشراف على التدريس، ومتابعة تقدّم الطلاب (Bush, & Glover, 2003; NCSL, 2007). القيادة البيداغوجية الفاعلة هي قيادة مشاركة؛ وتتجسّد في الحوار النشط والمتواصل بين المديرين والمعلّمين في قضايا التّعلم والتدريس، وفي إشراك متواصل للمدرسين في اتّخاذ القرارات في مواضيع التدريس وتعلّم الطلاب.

القيادة المدرسية التي تخلق التّغيير تشدّد على الإلهام الذي يركّز على العلاقة الوجدانية بين المديرين والمعلّمين، وعلى استخدام الرؤيا التي تركّز على قيم أخلاقية عالية، وعلى التحفيز الفكري، وعلى الالتفات إلى الاحتياجات المهنية للأفراد في المؤسسة. هذه القيادة تعمل على تغيير ثقافة المدرسة وتوفير اتجاهات فكرية ترعى الابتكار والتجديد، كما تعمل على تمكين المدرسين ودعمهم (Bass, & Avolio, 1994; Leithwood, & Jantzi, 2005). الممارسات القيادية التي يعتبرها إلمور ضرورية لإنشاء سيوروات تنظيمية نهض بتحسين التدريس والتعلم هي التالية: القيادة والمشاركة الفعّالة من قبل المدير وتصرفاته التي تشكل قدوة (modeling) في عمليات الاستقصاء والتعلم؛ وخلق بيئة عمل تدعم الاستعداد لأخذ المخاطر، وتوفّر مناخًا آمنًا من الناحية السيكلوجية؛ والتّمخّور في بناء مسارات وبنى تدعم التّعلم - بما في ذلك التّمخّور في مضامين تتعلّق بعمل الطاقم، ودعم التطوّر المهني ونقل الصلاحيات إلى الطاقم.

السيوروات التنظيمية

تشدّد الأدبيات المهنية التي تتناول التّعلم التنظيمي على أهمية السيوروات والبنى التنظيمية في الطاقم، كسياقات تُنتج فيها المعارف وتُجمّع وتُطبّق، وتشدّد كذلك على أهمية البنى والسيوروات في رأس هرم المؤسسة بوصفها مواضع تجري

فيها معالجة وتسوية المواقف المتنافسة والمصالح المتناقضة (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). على مستوى القيادة المدرسية، المطلوب هو الالتفات إلى عمليّات التحسين ابتغاءً التنسيق في ما بينها، ومتابعتها، والإشراف عليها بالاستناد إلى المعايير الداخليّة والخارجيّة. ما يعنيه الأمر هو ضرورة أن تكون هذه العمليّات قابلة للقياس والتّطبيق. أمّا على مستوى الطواقم، فإنّ الهياكل (البنى) والترتيبات الرسميّة ليست كافية، وثمة حاجة إلى سكب مضامين نوعيّة فيها: عمل تشاركيّ من قِبَل المعلّمين، ومضامين مهنيّة (نحو تخطيط سبل التدريس، ونقاشات حول الوظائف التي يقدّمها الطلّاب، ونقاش حول طلّاب معيّنين، وعمل يركّز على المعطيات)، ومعايير وسيرورات التعاون الفعّال. في هذين المستويين، ثمة حاجة إلى لغة مشتركة حول طبيعة العمل التربويّ الفعّال، وإلى لغة مشتركة في التوصيف، وحاجة أخرى إلى تحليل وتقييم مسارات التعلّم التي يدور رحاها في الصفّ، وحاجة إلى مُناخ مُواتٍ يُمكن من تحقيق ذلك.

الفاعليّة (efficacy) الفرديّة والجماعيّة

تُعرّف الفاعليّة الفرديّة بأنّها "تقدير الفرد لقدرته على تخطيط وتنفيذ النشاطات المطلوبة لتحقيق النتائج المرجوة" (Bandura, 1977). تصوّر الفاعليّة لدى المعلّمين الأفراد (أي توقّعات معلّم معيّن أنّه سينجح في حَمَل الطلبة على التعلّم) هو عامل تنبؤ متين لسلوكيّات التدريس التي تعزّز التحصيل في التعليم. يبذل المعلّمون ذوو تصوّر الفاعليّة الذاتية المرتفع مزيدًا من الجهد، ويستخدمون مزيدًا من إستراتيجيّات إدارة الصفّ التي توفر استقلاليّة ذاتيّة للطلّاب، ويؤلّون احتياجات الطلّاب ذوي القدرات المتدنيّة مزيدًا من الإصغاء، ويغيّرون مفاهيم الفاعليّة لدى الطلّاب أنفسهم. أمّا المعلّمون ذوو تصوّر الفاعليّة الذاتية المتدنيّة، فيروّون أنفسهم ذوي تأثير محدود على تعلّم الطلّاب، ويميلون إلى اعتبار طرائق الطلّاب "و" "بيوتهم" العاملين الأكثر تأثيرًا على تعلّمهم في مقابل تدريسهم (Goddard, 2000). (Hoy, & Woolfolk, 2000).

الفاعليّة الجماعيّة ترتبط بطاقم المدرسة ككلّ، لا بهذا المعلّم أو ذاك، وتشكّل مؤشّرًا لتصورات معلّمين أفراد حول مدى فاعليّة طاقم المدرسة كـمجموعة في التأثير على تعلّم الطلّاب. مفهوم المعلّمين حول قدرة الطاقم الجماعيّة على تحسين نتائج الطلّاب يؤثّر على غايات المدرسة وعلى جهوزيّة المعلّمين للعمل على تحقيق الغايات المدرسيّة، أي على الجهد التي يعبر المعلّمون عن استعدادهم [كـمجموعة] لبذله بغية تحقيق النجاح: الجهد في سبيل تحسين الخبرة ومواجهة العوائق والتحدّيات وتغيير سبل التدريس. التوقّعات المشتركة تخلق دافعًا معياريًا يشجّع المعلّمين على عمل ما يجب عمله بغية الوصول إلى نتائج ممتازة والسعي للوصول إلى سقف توقّعات عالٍ دون الوقوع في شراك اليأس. المدارس التي تميّز بفاعليّة جماعيّة عالية يُدوّت فيها المعلّمون معايير الجهد المتواصل والنجاح التربويّ (SERP, 2012).

الأهميّة التي يولي إلمور الفاعليّة الجماعيّة إيّاها ترتكز على الكثير من الأبحاث والدراسات. على سبيل المثال، يحدّد البحث الذي أجراه مايكل فولان (Fullan, 2010) عدم إمكانيّة قيادة تغيير في جهاز التربية والتعليم من خلال التمحور في المعلّمين كأفراد، ولا يمكن تحقيق التغيير البنيويّ إلّا من خلال النهوض بالبعد الجماعيّ. يدّعي فولان أنّ الأبحاث التي أظهرت وجود فجوة سنة دراسية كاملة بين الولد الذي تعلّم لدى معلّم فاعل، والولد الذي تعلّم لدى معلّم غير فاعل بعد مضيّ ثلاث سنوات تدرسيّة، هذه الأبحاث دفعت الخطاب والسياسات إلى التمحور في المعلّمين كأفراد، وفي تطوير ثروتهم الفرديّة على حساب الثروة الاجتماعيّة. وعلى العكس من الثروة الفرديّة، تُعرّف الثروة الاجتماعيّة من خلال الروابط بين الأفراد، ومن خلال المعرفة الناتجة من الحوار بين أعضاء المجموعة والعلاقات التي تُنسج بينهم. بيّن فولان أنّ المعلّمين ذوي القدرات الفرديّة المتدنيّة أظهروا في محيط ذي ثروة اجتماعيّة عالية فاعليّة أعلى من المعلّمين ذوي القدرات المتوسطة في بيئة تميّزت بثروة اجتماعية متدنيّة. فضلاً عن ذلك، عرض غودارد (Goddard et al., 2000; Goddard, LoGerfo, & Hoy, 2004) في أبحاثه حول الفاعليّة الجماعيّة معطيّات تدعم أتمودج إلمور العمليّ، حيث أظهر علاقة بين الفاعليّة الجماعيّة والتبيان بين المدارس في التحصيل في الرياضيات والوعي القرائيّ. علاوة على ذلك، عرض غودارد ناجحاً مفاجئاً وباعثاً للأمل بتحديدته أنّ الرابط بين الفاعليّة الجماعيّة وتحصيل الطلاب أقوى من الرابط بين الحالة الاجتماعيّة الاقتصاديّة وتحصيل الطلاب.

ثمّة ارتباط بين نموّ الفاعليّة الفرديّة وتلك الجماعيّة. تجربة الفاعليّة الفرديّة تنمو مع تراكم تجارب ناجحة في التدريس، وفي تعلّم الطلاب، وفي تحسين إنجازاتهم. "يتعلّم" الأفراد حول تأثير عملهم على الطلاب من خلال التفكير بأدائهم الشخصي في الصفوف، ومن خلال التعاون مع غيرهم من المعلّمين، ومن خلال مسار "التعلّم عن طريق الخطأ" عند السعي لتحقيق غايات تربويّة شاملة. ثمّة عمليّة نموّ متواصلة ومتبادلة بين مفهوميّ الفاعليّة الفرديّة والجماعيّة؛ إذ كلّما كان التعاون بين أفراد الطاقم أكثر فاعليّة، وكلما ارتبط وثيقاً بالتدريس وتعلّم الطلاب، ازدادت فرص المعلّمين الأفراد لتوسيع مخزون أدوات عملهم، والنجاح في تعزيز ثقتهم بقدراتهم. عندما يدفع تحسين العمل في الصفوف إلى تحسين تحصيل الطلاب، تخوض المدارس تجربة جماعيّة قوامها المهنيّة -وهي تجربة تعزّز مفاهيم الفاعليّة.

لا يقترح إلمور مفهومًا مفصلاً ومنهجيًا حول سمات التدريس والتعلم المثلى، ويكتفي بالقول إنّ المدرسة التي تخوض غمار التحسين هي المدرسة التي تولي سيوررات التدريس والتعلم في الصفّ مزيداً من الأهمية. يدعو إلمور المرّين - مديرين ومعلّمين على حدّ سواء- إلى التمحوور في عمل الطلاب في الصفّ، ولا سيّما في المهّمات التي يقوم الطلاب بتنفيذها وفي الطريقة التي ينفذونها بها، حيث يعتبر أنّ "المهّمة هي التي من شأنها أن تنتبأ بالتنفيذ- (task predicts performance) (Elmore, 2009 ؛ 2010 ، קוונסטטה).

أظهرت إحدى النتائج المفاجئة والمركزيّة في بحث إلمور أنّ مستوى المهّمات التي يطلب المعلّمون من الطلاب تنفيذها أقلّ فعلياً من المستوى الذي يعزوه المعلّمون لهذه المهّمات، سواء أكان ذلك من ناحية المتطلّبات المعرفيّة، أم من ناحية التداخل المطلوب من الطلاب. يخطئ المعلّمون عندما يعتقدون أنّ الطلاب يعملون بمستوى أعلى بكثير من المستوى الذي يعملون فيه فعلياً. وبسبب العلاقة الوثيقة بين المهّمات والتنفيذ، يوصي إلمور أن يُطرح على المستوى البيداغوجيّ حول كلّ واحدة من المهّمات السؤال التالي: "لو كنتُ طالباً ونفذت هذه المهّمة، ما هي الأمور التي أعرف كيف تُنفّذ؟". يجب على المرّين التأكّد من أنّ الطلاب ينفذون ما يجب عليهم تنفيذه كي تتولّد نتائج التعلم المرجوة. وثمة ضرورة لأن يعرف الطلاب ما الذي يُتوقّع منهم القيام به وكيف يُتوقّع منهم تنفيذ المهّمة، ويجب التشديد على ما ينفّذه الطلاب من الناحية الفعلية.

الدمج- من الممارسات القياديّة إلى تحسين في الإنجازات

يضع أنموذج إلمور علامات طريق لتطوير المساءلة الداخليّة والتماسك الرفيع. عندما تشدّد القيادة على بناء مسارات وهياكل تدعم التعلم، بما في ذلك خلق الأمان السيكلوجيّ ومنح الشرعيّة لارتكاب الأخطاء، فهي تمكّن من تولّد مسارات تنظيميّة تتمحوور في مضامين عمل الطاقم، وتخلق لغة مشتركة لتوصيف وتحليل وتقييم المسارات والتعلم اللذين يدور رحاهما في غرفة التدريس. في هذه الحثيّات تتعزّز الفاعليّة الفرديّة والجماعيّة، ولا سيّما إدراك المعلّمين - كأفراد وكمجموعة- أنّهم يملكون قدرة التأثير على جودة التعلم والتدريس. هذه النظرة تؤثّر على غايات المدرسة وعلى جاهزيّة المعلّمين للعمل على تحقيقها. علاوة على ذلك، إنّ الجهود الذي يبذله المعلّمون لتحسين خبراتهم ولمواجهة العوائق والصعاب يخلق دافعاً معيارياً للقيام بما هو مطلوب بغية التحسّن وتحقيق الغايات. هذا الجهود الذي ينصبّ على تعزيز الجوانب المهنيّة وتحسين سبل التدريس، يؤثّر على التعلم. فضلاً عن ذلك، إنّ النجاح في الصفّ يؤثّر بدوره على تصوّر الفاعليّة الفرديّة والجماعيّة

لدى المعلمين ويعاد ثانيةً إلى الصفوف. عندما تعمل جميع مركّبات الأنموذج على نحوٍ جيّد، يتولّد تماسك بين المعتقدات الشخصية (التي تتطوّر على ضوء تجربة العمل في المدرسة وتصوّر الفاعليّة الفرديّة)، والتوقّعات الجماعيّة (التي تُبنى على ضوء مفهوم الفاعليّة الجماعيّة) والآليّات المدرسيّة (المتضمّنة في السيوررات التنظيميّة). هذا التماسك يخلق بدوره مساءلةً داخليةً راقيةً ورفيعةً المستوى.

في نهاية المطاف، يوفرُ إلمور بواسطة الموديل نظريّة عمل تربط بين مجالات النشاط الأساسيّة داخل المدرسة، فيضع أربعة مركّبات ويخلق بينها رابطاً تبعيّة. يربط إلمور بين فضاءات العمل في المدرسة (أي بين طاولة المدير وطاولة المعلّم وطاولة الطالب)، ويدّعي أنّ فرص المدرسة في استدخال (Internalization) التغيير ونجاحها في تحقيق غاياتها في مجالات التدريس والتعلّم ترتفع كلّما كانت الروابط بين هذه الفضاءات وثيقة أكثر وحتميّة أكثر، وكلّما كان مستوى المساءلة والتماسك الداخليّ في المدرسة أعلى.⁷

ب. من هارفارد إلى عراد- تجسّدت أنموذج التحسين في المدارس الناجحة في إسرائيل

قام معهد أفنيه روشاه بتوثيق سبع مدرّسات ناجحة في إسرائيل على امتداد سنة دراسيّة واحدة. جرى استخدام بحث ألمور ومكوّنات موديل التحسين التي فُصّلت أعلاه كقاعدة للتوثيق على مستويين: المستوى المفاهيميّ والمستوى العمليّ.

● **المستوى المفاهيميّ:** اختار إلمور تعريف النجاح في سياق لبّ العمل المدرسيّ، ألا وهو التعلّم، وتمسك بمؤشّرات صلبة (التحصيل في الامتحانات الخارجيّة) بغية ترسيخ هذا الأمر. تبعاً لذلك، قمنا نحن بتعريف النجاح بمفردات التعلّم والتحصيل (في علامات البجروت)، وقمنا على غراره بإجراء تقاطع بين المعطى التحصيليّ والحالة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة. برنامج توثيق النجاحات التابع لـ "أفنيه روشاه" وصندوق ترامب، وبحث ألمور نُقّدا في مدارس لا يمكن تعليق نجاحاتها بعوامل تتبع من منزل الطالب والثروة الاجتماعيّة-الثقافيّة التي يُحضرها معه.

⁷ للاستزادة حول أنموذج إلمور للتحسين المدرسيّ، وللتعرّف على أداة التشخيص التي قام بتطويرها على ضوء ذلك، [اضغطوا هنا](#).

● **المستوى العملي:** يدّعي إلمور وجود رابط حتمي بين عمل القيادة والآليات التي تخلقها وإحساس المعلمين بالفاعلية واستنفاد قدرة الطلاب الكامنة في الصف. قمنا في إطار برنامج التوثيق بفحص تمثيل كل حدث مدرسي من خلال أنموذج إلمور، ومركباته وجوهر العلاقة في ما بينهما.

على الرغم من ذلك، ثمة فروق جوهرية بين بحث إلمور ومشروع توثيق النجاحات.

● **الأهداف:** يتمثل هدف إلمور في تطوير أنموذج (موديل) للتحسين وتطبيقه، بينما رمى مشروع التوثيق إلى تطوير موادّ تعليمية لصالح المديرين.

● **موضوعات المراجعة والفحص:** المدارس التي أُدرجت في برنامج التوثيق حققت النجاحات المرجوة، ولذا قمنا باستخدام موديل إلمور الذي طُوّر لغرض التنبؤ بقدرات المدرسة على التحسن والنجاح، قمنا باستخدامه على نحو معكوس. فحصنا بأثر رجعي الأمور التي افترض إلمور أنّها قائمة في المدارس الناجحة.

● **منهجيات العمل:** برنامج التوثيق ليس بحثاً أكاديمياً - قام إلمور بفحص المدارس بالوسائل المتعارف عليها أكاديمياً، كالأستبيانات والتقارير الميدانية والمقابلات، أمّا التوثيق في البرنامج، وعلى الرغم من ارتكازه على قواعد بحثية، فقد اعتمد على الفيديو وانطلق من اعتبارات تُشتق من تطوير موادّ تعليمية.

مركبات أنموذج إلمور للتحسين بادية للعيان في المدارس الناجحة التي قمنا بتوثيقها في مجالات مختلفة من العمل المدرسي، تلك التي تتصل مباشرة بعمليات التدريس والتعلم، وحتى في تلك التي لا تتصل بها مباشرة - وهذا ما كان مصدراً للمفاجئة.

سنعرض هنا مجالات العمل المتكررة والعوامل المشتركة في عمل المدارس الناجحة. كل مجال عمل - كل موضوع - يجري فحصه وتمثيله عبر النحو الذي يتجسد فيه في بحث إلمور: القيادة، والآليات والسيوروات التي تجسد الأنموذج، وطريقة تأثيره على فاعلية المعلمين وعلى التدريس والتعلم في الصف.

نعرض بداية مجالات العمل التي تتصل بالأنموذج على نحو مباشر:

- المجتمع المهنيّ في المدرسة يتعلّم: في المدارس التي قمنا بتوثيقها، رصدنا عملاً جذرياً مشتركاً للطاقتهم، وتحوّل العمل المشترك الروتينيّ إلى حيّز مشترك للتعلّم والنموّ المهنيّ للمعلّمين على شاكلة بنية المجتمعات المهنيّة الدارسة. المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم يشكّل مجموعة من المهنيّين الذي يقومون معاً (وعلى نحو ثابت) بمراجعة معارفهم وممارساتهم، ويقومون بمناقشتها بهدف التطوّر من الناحية المهنيّة (DuFour, 2004).⁸ المعلّمون في المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم يلتقون على نحو ثابت ويسّرون أغوار العلاقة بين الممارسة ونواتج التعلّم لدى طلابهم، ويقومون بتحليل سيرورات التدريس والتعلّم، ويتوصّلون إلى استنتاجات، ويُجرون تغييرات ترمي إلى تحسين تدريسهم وتحسين تعلّم طلابهم (Little, 2007). ثمة شرطٌ حتميّ لبناء المجتمع المهنيّ الذي يتعلّم، وهو وجود علاقات ثقة بين أعضائه، وهي العلاقات التي توفرّ للمدرّسين بيئة تركز على النقد الموضوعي.⁹

بحسب مفردات نموذج إلمور، إنّ مرّكب القيادة المدرسيّة يحظى ببروز بالغ في المجتمعات المهنيّة الدارسة. وكما يدّعي الباحث، إنّ ممارسات المدير القياديّة الضرورية لبناء السيرورات التنظيميّة التي تحسن التدريس والتعلّم تشكّل قدوةً (modeling)، وتخلق محيط عمل يدعم الإقدام على المخاطرة، وتخلق -بعامة- نوعاً من الأمان السيكولوجيّ (Popper, & Lipshitz, 2000). وثقنا في المدارس جلسات إدارة وطواقم القيادة المتوسّطة التي شكّلت قدوةً يُحتذى بها لقيادة البحث والتعلّم في الطاقم- بما يتعلّق بنوع الأسئلة والمضامين التي طُرحت للنقاش، والحيّز المتوافر لارتكاب الأخطاء والتعلّم. بدا واضحاً أنّ نمط المجتمعات المهنيّة الدارسة ينتقل من غرفة المدير إلى غرفة التدريس، إذ قام المعلّمون ذوو الخبرة في التعلّم المشترك بتطبيقه على مستوى الطلاب. أخذ المديرون في المدارس التي جرى توثيقها على عاتقهم توجيه المدرّسين لتعلّم مشترك منتظم بلغ حجمه في بعض الأحيان 6-8 ساعات أسبوعيّة. عزا غالبية

⁸ [اضغطوا هنا](#) لمراجعة الممارسات الثلاث التي يحدّد دوفور أنّها تشكّل قاعدة للمجتمع المهنيّ المدرسيّ الذي يتعلّم.

⁹ يمكن العثور [هنا](#) على مزيد من المعلومات حول المجتمعات المهنيّة الدارسة في المدارس، وعلى أدوات عمل لهذه المجتمعات.

المعلمين التحسين في طرائق تدريسهم وطرائق تعلّم طلابهم إلى المجتمعات المهنية الدارسة التي اشتركوا فيها.¹⁰

- **المشاهدات والتغذية الراجعة:** المشاهدات التي تُنفذ على أعمال التدريس والتغذية الراجعة التي تليها تشكّلان جزءاً من جدول الأعمال اليومي للمديرين والمركّزين في جميع المدارس التي قمنا بتوثيقها.¹¹ في المدارس الناجحة التي قمنا بتوثيقها، لاحظنا أنّ هذا النشاط ينفذ بكثافة، وأكثر بثلاثة أو أربعة أضعاف ممّا تطلب وزارة التربية والتعليم. ثقافة "أبواب الصفّ مفتوحة على مصراعها" في المدارس التي جرى توثيقها تطول جميع أفراد الطاقم، وعليه يقوم المدير والمركّزون التربويون ومركّزو المواضيع المختلفة والمعلّمون الجدد والقدامى، يقومون جميعهم بمشاهدات مكثّفة بعضهم لدى بعض. من بين المدارس السبع التي جرى توثيقها، أدرجت ثلاث مدارس ساعات مشاهدة في برنامج الساعات للمعلمين المشاهدين والمعلمين المشاهدين. جرى في هذه المدارس تعيين مركّزي مشاهدة في الحصص، ويقوم هؤلاء بخدمة المعلمين القدامى على وجه الخصوص في كلّ ما يتعلّق بتطوير الممارسات. في جميع المدارس التي جرى توثيقها، ثمة تمييز بين المشاهدات التي تهدف إلى التقييم وتلك التي تهدف إلى التعلّم وتنمية القدرات المهنية. علاوة على ذلك، رافقت المشاهدات في جميع المدارس محادثات تقييمية ومحادثات تغذية راجعة شخصية.

في نصف المدارس، تُستخدم الشهادات من المشاهدات - في ما تُستخدم - كقاعدة لمحادثات مهنية في صفوف طاقم المعلمين، وفي بعض المرات يجري عرض حالة معينة حصلت في الصفّ (خطياً أو شفهيّاً)، ويجري في أحيان أخرى عرض جزء مصوّر (أو مسجّل صوتياً) من الدرس ومن ثمّ يقوم الطاقم بتحليله. على هذا النحو تُستخدم المشاهدات لتقديم التغذية الراجعة الشخصية، وتحوّل إلى مورد للتعلّم المشترك. بدا واضحاً للعيان أنّ كثرة المشاهدات المتبادلة (التي يشكّل التعلّم هدفها) قد ساهمت في

¹⁰ [اضغطوا هنا](#) لمعاينة شهادات مصوّرة في موضوع المجتمع المهنيّ الدارس.

¹¹ بحسب خطة "عوز ليمورا" الإصلاحية (2011) وخطة "الأفق الجديد" (2008)، يقوم المدير في المدرسة التي يصل تعداد معلّميها إلى 100 معلّم بتنفيذ المشاهدات، ويقدم تغذية راجعة لـ 32-42 مرّة في العام (ينتمي من يخضعون للمشاهدة إلى مجموعات مختلفة نحو: متدربين، ومُرشّحين للتثبيت، ومعلّمين ذوي وظائف، وغيرهم). يشاهد كلّ طرف 2-3 مرّات في العام. تتكوّن كلّ مشاهدة من هذا النوع من لقاء تحضيريّ، ومحادثة تلخيص، والمشاهدة نفسها التي تمتدّ لدرس كامل، وما مجموعه ساعتان في الأسبوع. وبحسب هاتين الخطّتين الإصلاحيتين، المدير هو الطرف الأكثر تداخلاً في مشاهدة الدروس في المدرسة (الخطط الإصلاحية تتناول المشاهدات لغرض التقييم فقط).

تطوير علاقات الثقة، وشكّلت أداة مركزية لتطوير لغة بيداغوجية مشتركة،¹² وساعدت في خلق تفاهات حول ماهية التدريس الجيد. يقترن بناء هذه اللغة باستشفاف المواقف والنظريات التي تشكّل قاعدة لعمل المعلم، وعليه فإنّ المشاهدة والتغذية الراجعة تشكّلان أداة ضرورية لكشف نظرية عمل المعلمين ومناقشتها. قامت القيادات في الأطر التي قمنا بتوثيقها بخلق ترتيبات منهجية للتغذية الراجعة والمشاهدة (وقت/ استكمالات/ أدوات/ منظومة تسيقيّة)، واهتمت بتطبيقها على نحوٍ دقيق. دور المدير في كلّ ما يتعلّق بخلق القدوة في التعلّم هو دور مزدوج: فتح صقّه للمشاهدة، وما لا يقلّ أهميّة عن ذلك: أن يكون قدوة يحتذى بها في عمليّة التقصّي والتعلّم خلال عمليّة التغذية الراجعة، واستخلاص فرضيات المعلم ومقدّم التغذية نفسه.¹³ ادّعى معلّمو المدارس المؤثقة أنّ محادثة التغذية الراجعة التي يُجرونها مع المشاهد تعيدهم إلى الصفّ محمّلين بشحنة كبيرة من الإصغاء لفعالهم التدريسيّ، وبقدرات عالية لمنح طلابهم تغذية راجعة ذات أهميّة أكبر.¹⁴

- **وضع الفرد في المركز:** على العكس من الصفّ والطبقة والفرع والمجموعة (وهي وحدات التحليل المتعارف عليها في المدارس)، وحدة التحليل في المدارس التي جرى توثيقها هي الطالب الفرد. فرضيّة العمل المشتركة لهذه المدارس هي أنّ الاستجابة للاحتياجات الفردية (الوجدانية، والمعرفية وتلك المتعلّقة بالحالة الاجتماعية والميول الشخصية والمعرفة والتعقيدات العائلية، وما شابه) ستنهض - في ما ستنهض - جودة التعلّم وبقدرة الطالب على التفرّغ للتعلّم. لذا تسود في هذه المدارس ثقافة متطورة لجميع منهجيّ للمعطيات، وكذلك منظومات لتشخيص الاحتياجات والقدرات يجري تحديثها مرّة كلّ أسبوع (في المعدّل). بحسب احتياجات الطلاب المتجدّدة، يجري تغيير وتطوير برنامج الساعات حتّى ثلاث مرات في الشهر. وجدنا في جميع المدارس آليّة استشارة وملاءمة برامج تعليم شخصية (بحسب أسلوب التعلّم، أو بحسب الذكاءات البارزة).¹⁵ تسليط

¹² نُشير ليطيل (Little, 2003)، في تحليلها لنصّ معيّن، إلى ظاهرة تتمثّل في تحدّث معلّمين مختلفين بلغات متباينة حول المواضيع ذاتها، بما في ذلك ما هو في جلسات الطاقم التي تتناول المسائل البيداغوجية.

¹³ انظروا [هنا](#) للوقوف على الطبيعة المركّبة للحوار بين المدير والمعلّم في سياق الممارسات التدريسيّة (روبينسون، 2010). [انظروا هنا](#) للاطلاع على محادثة التغذية الراجعة بعد المشاهدة، ومقترحات عمليّة للتطبيق (غوظمان، 2006).

¹⁴ [اضغطوا هنا](#) - للاطلاع على شهادات مصوّرة في موضوع المشاهدة والتغذية الراجعة.

¹⁵ جينكينس وكيف (Jenkins, & Keefe, 2002) يعتبران الاستشارة و "تفصيل بدلة التعلّم الشخصية" مبدأً واحدًا من المبادئ الستّة الأساسيّة للتعلّم الملائم شخصيًا. للاستزادة في هذا الموضوع، [اضغطوا هنا](#).

الضوء على الفرد يُجسّد القيمة التي ترى أنّ الدور المركزيّ للقيادة (في المدارس التي جرى توثيقها) يتمثّل في قيادة نظرة حياتيّة قيّمة تعبّر عن الفاعليّة لا عن الحتميّة التربويّة (West-Burnham, 2008).¹⁶ على المستوى العمليّ، القيادة مسؤولة عن خلق برنامج ساعات مركّب لصيانة مرونتها، وكذلك منظومة ديناميّة لجمع وتحليل المعطيات، ومنظومة دعم سريع، بالإضافة إلى حيّز تعلّم ونمو مهنيّ للمعلّمين ابتغاءً تهذيب قدرات التدريس كي تستجيب لمجموعة واسعة من الاحتياجات والقدرات.¹⁷

في إطار برنامج توثيق النجاحات، جرى تشخيص مدارس يُفضي التعلّم فيها إلى تحقيق إنجازات نظريّة. قد لا يكون في هذا الأمر مفاجأة، لكننا عثرنا على قيادات تنغمس في بناء آليات للتنمية المهنيّة للمعلّمين، وفي ترقية قدرات تأمّل ومراجعة الفعل التدريسيّ، وفي تحليل احتياجات التعلّم لدى الطلاب، وفي ملاءمة الجهاز لهذا. لكلّ ذلك، يبدو أنّ هذه المجالات تجسّد جيّداً مركّبات أنموذج إلمور، لكن وجدنا إلى جوارها مجالات عمل مدرسيّة تحيد عن هذا الأنموذج .

- **صورة المستقبل:** لا تكتفي المدارس الناجحة التي قمنا بتوثيقها بتحسين تحصيل الطلاب والمضيّ بهم إلى خطّ النهاية التحصيليّ (امتحانات البجروت)، بل تنظر إلى أبعد من ذلك. هذه المدارس تنهض بحوار منهجيّ مع الطلاب حول مستقبلهم وتؤثّر تأثيراً فاعلاً على النحو الذي ينظرون فيه إلى مستقبلهم، ويتوخّونه ويعملون على تحقيقه.¹⁸ رصدنا في جميع المدارس التي قمنا بتوثيقها¹⁹ تعلّماً منتظماً في مؤسّسات التعليم العالي خلال فترة التعلّم في المدرسة (بما في ذلك

¹⁶ يتحدّث وست- بورنهام (West-Burnham, 2008) بإسهاب عن تقليص الفجوات الناتج عن التعلّم الملاءم

شخصياً في المدارس، ويعرض تفصيلاً لدور المدير في هذا الجهاز . [اضغطوا هنا](#).

¹⁷ [اضغطوا هنا](#) - للاطلاع على شهادات مصوّرة في موضوع وضع الفرد في المركز.

¹⁸ شخصّ فالط وأنديراسين ولانس (2004) ارتباطاً (correlation) بين خيارات سلوكيّة للطلاب وردود على المهمّات الملقاة على عاتقهم، ومفهومهم المتعلّق بالإمكانات المتوافرة لديهم في المستقبل. شخصّ بندورا (2001) علاقة ترابط بين تصوّر الفاعليّة الذاتيّة لدى الطالب ومدى التخطيط الذي يوليه لمستقبله. يُستشَفّ من البحثين ضرورة وأهميّة قيام المدرسة بتطوير حوارات ونشاطات حول المستقبل (كأداة لإضفاء المعنى على الفعل الآتي).

¹⁹ درس يسرايشفيلي وإيدي-روكاح (2008) بأثر ارجاعيّ تأثير برامج الدراسة في الجامعة الإيجابي على مستقبل المشاركين في

هذه البرامج. [اضغطوا هنا للاستزادة](#).

تجميع نقاط للقب الجامعي ابتداء من المرحلة الإعدادية)، بالإضافة إلى الأيام الدراسية والجولات التعليمية في هذه المؤسسات تماشياً مع مبدأ "اعرف إلى أين أنت ذاهب". لاحظنا في نصف المدارس الموثقة نزعةً إلى دمج مكثف لطلبة جامعيين²⁰ في العملية التربوية، وشكل هؤلاء بالنسبة لطلبة المدرسة مورداً قريباً يمكن التواصل معه في أحيان متقاربة. هذه المدارس تطبق برامج مرافقة لخريجي المدرسة والتي تشمل تقديم المشورة وملاءمة المنح الدراسية ودورات التحضير لامتحانات البسيخومتري. كل هذه تصب في توجيه الطلاب نحو رفع سقف طموحاتهم وتوسيع نطاق أحلامهم في المجال الأكاديمي، وإن لم يكن لديهم قذوة أكاديمية يحتذون بها في بيوتهم.

هذا العمل يمثل مفهوماً قيادياً مُلهماً ويحمل في طياته مسؤولية شاملة عن مستقبل الطلاب ورفاههم. يتجسد هذا المفهوم في آليات مختلفة من التعاون مع مؤسسات التعليم العالي (لا سيما تلك القريبة نسبياً من المدرسة)، وبالتعامل مع خريجي المدرسة كمجموعة مرجعية متميزة ومبنيّة. إلى جانب الانشغال بمستقبل الطلبة والخريجين، وجدنا في هذه المدارس انغماساً في مسألة مستقبل المعلمين وتوفير اتجاهات تطوّر مهنيّ بين جدران المدرسة. عثرنا كذلك على حوار صريح وعلنيّ حول أسئلة تتعلق بمستقبل المدرسة.²¹

- **الانخراط في المجتمع المحليّ:** مفهوم المسؤولية العريضة التي تميّز المدارس الناجحة التي قمنا بتوثيقها لا يسري على محور الزمان فحسب، بل كذلك على المكان. المدارس التي قمنا بتوثيقها تمارس نشاطاً متشعباً يسعى إلى توسيع حدود الحيز المكانيّ المدرسيّ أكثر بـ 6 أضعاف من متطلّبات وزارة التربية والتعليم.²² وجدت إبستين (Epstein, 2011) أنّ تعاون المدرسة والمجتمعات المحليّة والدعم المتبادل بينهما يشكّلان الوسيلة الأكثر فاعليّة لتحقيق غايات النجاح الأكاديميّ بين الطلاب. بدورها وجدت فيريرا (Ferreira, 2001) أنّ الربط بين التعلّم النظريّ و "العالم الحقيقيّ"، وتوفير فرص لعقد

²⁰ ولجنود كذلك.

²¹ لمعينة شهادات مصوّرة في موضوع صورة المستقبل، [اضغطوا هنا](#).

²² بحسب النشرة الدورية الثابتة 3/1999(أ)، إدارة المدرسة هي التي تقرّر سير انخراط الطلاب في المجتمع المحليّ. إذا اختارت المدرسة أن تُؤمّن العمل المجتمعيّ وتضفي عليه سرياً علمياً، فعليها أن تستوفي شروط البرنامج التربويّ "الالتزام الشخصيّ"، ويُطلب بحسبه من كلّ طالب أن "يعمل من أجل الآخر في المجتمع المحليّ" ما لا يقلّ عن 60 ساعة خلال عام دراسيّ واحد، وأن يشارك في ترتيبات التأهيل المتعلقة بالتطوّر، وأن يقدم وظيفة ذات طابع استشفائيّ حول تجربة العمل المجتمعيّ.

لقاءات مع بالغين مهمّين، يوسّعان منهاج التعليم ويشكّلان مصدرًا لتحسين التحصيل النظريّ. علّت المدارس التي قمنا بتوثيقها الاستثمار الاستثنائيّ في المشاركة المجتمعيّة بأنّ هذه المشاركة من قبل الطلاب توفّر لهم فرصة لتطوير فاعليّتهم في سبل لا تقتصر على المجال التحصيليّ.²³ قامت فيليمس وغونزاليس دي هاس (Willems, & Gonzalez-DeHass, 2012) باستعراض تنويعات من المفاهيم والممارسات التي تدمج بين المجتمع والمدرسة. المدارس التي قمنا بتوثيقها سوّغت على نحوٍ غير مباشر ما قيل في هذه المقالة بصريح العبارة: ثمة علاقة حقيقيّة بين اختراق حدود المدرسة والمشاركة المجتمعيّة، وجوديّة تعلّم الطلاب في المدرسة.

تشدّد المدارس التي وثّقناها على قيام الطلاب بالتطوُّع طوال سنوات الدراسة (مع تبدّل الوتيرة والتشكيلة) وعلى امتداد العام. قامت هذه المدارس بتعيين مرّكز متخصصّ لتنسيق هذه المهّمة المرّكبة،²⁴ وهي تهتمّ بأن يرافق عمليّة التطوُّع درسٌ تحضيريّ وآخر للتخصيص.²⁵ غالبية المديرين الذين جرى توثيقهم يهتمّون أيضًا باهتمام بتعزيز الروابط بين المعمل المجتمعيّ ومجالات المعرفة التي تدرّس في المدرسة (service learning). تعمل هذه المدارس في الأطراف الجغرافيّة من إسرائيل (وفي الهوامش الاجتماعيّة في بعض الأحيان)، وهي تقوم من خلال عملها المجتمعيّ بمؤضعة الطلاب في موقع متين، وتعزّز فاعليّتهم في عمليّة عطاء قلّمًا اعتادوا عليها.²⁶

- **لغة النجاحات:** انطلقنا لتوثيق مدارس ناجحة وعثرنا على مديرين ومعلّمين وطلاب يتغنّون بالنجاحات ويحتفلون بها ويُدرسونها في الحيز الخاصّ كما في الحيز العام. كلّ هذا لا يجسّد تغيير نقطة التمحور وتوجيه النظر نحو النجاحات فحسب، بل يجسّد كذلك تغييرًا في التعامل مع النجاح، حيث توقّف التعامل معه بوصفه غايةً في حدّ ذاتها، بل بوصفه أداة عمل مدرسيّة: أداة تنهض بمناخ عمل

²³ راجعوا هنا كذلك.

²⁴ لا يدور الحديث عن مرّكز اجتماعيّ أو مرّكز الالتزام الشخصيّ. في غالبية الحالات يدور الحديث عن فرد (واحد على الأقل) من أفراد الطاقم تتوافر لديه تجربة 4-6 سنوات في تربية الصفوف. حجم تركيز المشاركة المجتمعيّة يتراوح بين 6 و 24 ساعة أسبوعيّة (بما يتلاءم مع حجم المدرسة). تحمل وظيفة المرّكز طابعًا تقنيًا وآخر يتعلّق بالمضامين، فهو يرافق المرّكبين في عمليّة اختيار المشاركة المجتمعيّة الملائمة للصفّ/ للمجموعة/ للطلاب، وبناء الحصص المرافقة بالتعاون مع المرّكي (يقوم الاثنان أحيانًا بتوجيه اللقاءات معًا)، والعثور على أماكن إدراج ملائمة، وتنسيق النشاط.

²⁵ عندما يجري التطوُّع مرّة في الأسبوع، يكون الدرس مرّة في الأسبوع ويُدرّج في برنامج التعليم. تشمل المضامين نظريّات اجتماعيّة، ويجري التطوُّع فيها إلى تحدّيات اللقاء مع المجتمع المحليّ.

²⁶ **اضغطوا هنا** - لمعاينة شهادات مصوّرة في موضوع المشاركة المجتمعيّة.

وتعلّم إيجابياً²⁷ في المدرسة، وأداة تُطوّر لغة مدرسيّة مشتركة، وتُعزّز الإحساسَ بالإبحاز، وتقوّي قدرات جميع أطراف المجتمع المحليّ²⁸ (أفراد الطاقم، والطلبة، والعائلات والزوّار الذين يتعرّفون على النشاط عن كُتب)، وتوسّع مفهوم الفاعليّة الذاتيّة والجماعيّة.

القيادة التي تستخدم النجاحات أداة عملٍ تخلق آليّاتٍ لتشخيص النجاحات وبنّى ملائمةً للتعبير عنها. في المدارس التي قمنا بتوثيقها، شخّصنا آليّاتٍ منهجيّةً للتعامل مع النجاحات: طقوسًا، وهيكليةً تحدّث، ومقاييسٍ نجاح، وغير ذلك. هذه الآليّات تخلق التغيير في المواقف والمفاهيم الفرديّة لدى أفراد الطاقم والطلّاب؛ وذلك أنّ الجهاز يمنح متّسعًا لنجاحات المعلّمين يعزّز إحساس الفاعليّة الجماعيّة التي تعود إلى الطلبة على شكل توقّعات عالية، ولأنّ هذا النشاط الذي جُسد للمعلّمين من خلال عملٍ يُتخذى به (modeling) ويجري نسخه إلى غرف التدريس.²⁹

نقاش

أتمودج التحسين المدرسيّ الذي طوّره البروفيسور إلمور يفترض وجودَ علاقة بين نجاح المدرسة كحيز تعلّم، ودرجة التماسك بين مركّبات النشاط المختلفة فيها. المركّبات التي تؤثر العلاقة في ما بينها على جودة التدريس والتعلّم هي الممارسات القياديّة والسيرورات التنظيميّة، ومفهوم الفاعليّة الفرديّة والجماعيّة.

المدارس التي قمنا بدراسة عملها، في إطار برنامج توثيق النجاحات الذي بادر إليه معهد "أفنيه روشاه" بالتعاون مع صندوق ترامب، شخّصت منذ البداية بأنّها مدارس تتوافر فيها نتائج تحصيليّة عالية، وتظهر فيها بالفعل درجة عالية من التماسك بين المكونات المختلفة في الأتمودج. من خلال استخدامها لوسائل

²⁷ العلاقة بين التعلّم من النجاحات والسعي إلى تطوير معارف عمليّة محليّة في المدرسة تشكّل فرضيّة أساسيّة في برنامج التعلّم

من النجاحات. للاستزادة حول منهجيّة التعلّم من النجاحات التي قام البروفيسوران زوزينفيلد وسايكس بتطويرها، [انظروا هنا](#).

²⁸ بعض الأبحاث النوعيّة (qualitative research) التي أُجريت في السنوات الأخيرة، في مجال التعلّم من النجاحات في

المدارس الإعداديّة والثانويّة، تُظهر أنّ سيرورات التعلّم من النجاحات التي تعتمد على عمليّات استقصاء علنيّة للممارسات الناجحة والأصليّة، هذه السيرورات تثير في صفوف المعلّمين (إلى جانب توسيع وجهة النظر) حساسيّة ما وإحساسًا بأنّ هناك تشكيكاً في صدقيّة نشاطاتهم "الناجحة" (Crowther, 2000). في المدارس التي قمنا بتوثيقها، أُجريت عمليّات التعلّم والاستقصاء جنبًا إلى جنب مع طقوس الاحتفال بالنجاحات، وربّما لهذا السبب لم نعر على هذه الحساسيات والخوف من التشكيك كما ظهر في بحث كروثوير.

²⁹ للاطلاع على شهادات مصوّرة في موضوع لغة النجاحات، [اضغطوا هنا](#).

متنوعة، تؤثر القيادات في هذه المدارس على نحوٍ فاعلٍ وناجح على تطوير منهجيات وآليات وسيورورات تنظيمية. كل هذه تؤثر على تصوّر الفاعلية لدى طواقم المعلمين، وهذا التصوّر يؤثر بدوره على جودة التدريس والتعلم (راجعوا تفصيلاً يتعلّق بالمشاهدة والتغذية الراجعة والمجتمعات المهنية الدارسة أعلاه).³⁰ إلى جانب ذلك، جرى تشخيص عدد من محاور الاختلاف بين الموديل والمدارس الناجحة التي جرى توثيقها في البلاد:

- يربط النموذج بين درجة تماسك مكونات النشاط في المدرسة، والتدريس والتعلم ليس إلا. تبين لنا أنّ مواضيع لا تمتّ للتعليم بصلة مباشرة (نحو المشاركة المجتمعية أو تطوير لغة النجاحات) تعالج بدرجة عالية من النجاعة عندما يتوافر تماسك بين مكونات النشاط في المدرسة.
- يتوقع موديل إلمور في داخل جدران المدرسة، ويشكّل العمل في غرفة التدريس آخر فقرات النشاط. أمّا المدارس الناجحة التي قمنا بتوثيقها فتهتمّ بأن تتخطى مجالات عملها أسوار المدرسة، وتهتمّ بخلق نقاط تماس وثيقة مع المجتمع المحليّ. هذا الأمر يشكّل أداة تعلم وتنمية للفاعلية، ويعود إلى الصفّ ويعزّز قدرته الكامنة على التعلم (راجعوا "المشاركة المجتمعية" أعلاه).
- يدرس النموذج سنوات الدراسة في المدرسة فقط. المدارس التي قمنا بتوثيقها تجيد عن هذه القاعدة وتتخطى سنوات التدريس الاثني عشرة وترافق الخريجين خلال دراستهم العالية. التعامل مع صورة المستقبل للطلاب - وإن لم يكن انشغالا نظرياً صرفاً - يؤثر تأثيراً جماً على درجة دافعية الطلاب للتعامل مع تحديات التعلم الآتية.
- يتمحور النموذج في نشاط الطبقة القيادية في المدرسة، وفي الآليات المنهجية المشتقة من عملها وفي تأثيرها على إحساس المعلمين بالفاعلية. المركب التي يجري التنبؤ به يتجسّد في التحصيل، لكن ليس ثمة تناول مباشر لآليات منهجية تتعلّق مباشرة بتطوير قدرة الطالب كفرد وكجزء من مجموعة طلاب. في المدارس المؤثقة، وجدنا منظومات تنهض برفاهية المعلم ونموه المهنيّ أسوة بتطوير الطالب ورفاهيته وإحساسه بالفاعلية وتطويره كفرد دارس؛ أي إنّنا وجدنا تجسيداً للمسارات التي تطبّق على مستوى المعلم، على مستوى الطالب كذلك.

³⁰ كل ذلك بالمفردات التي طوّرها إلمور والتي تركز على موديل التحسين (للتعرّف على الاستطلاع وطرق استخدامه، [اضغطوا هنا](#)). في العام 2013، وفي إطار برنامج "مجتمعات العمل المحلية" في معهد "أفنيه روشاه". نُفّذ الاستطلاع في 60 مدرسة إسرائيلية تخوض غمار عمليات تحسينية، وفي صفوف 743 معلماً.

تلخيص

في إطار برنامج توثيق النجاحات في المدارس، ابتغينا فحص الأمور التي تُحوّلها إلى مدارس ناجحة. قمنا في هذه المقالة باستعراض العوامل المشتركة لنجاح سبع مدارس تعمل في ظروف ليست سهلة، وفحصنا موديل تحسين مدرسيّ يقترح إجراء مراجعة شاملة للجهاز المدرسيّ، وقمنا باستخدامه خلال التوثيق. نقدّم كلّ هذا لكم، مديري المدارس، للمراجعة والدراسة والاستلهام في مسيرتكم المتفردة نحو النجاح.³¹

نعبر عن شكرنا وامتناننا للمديرين والطواقم الذين شاركوا في التوثيق. لقد فتحوا أمامنا أبواب الصفوف وغرف الجلسات والمكاتب بسخاء، ممّا مكّننا من تقديم ما يبقى -في المعتاد- حبيسَ جدران المدرسة.

مصادر

(العبرية)

- גון, י' (1994). הדרך למצוינות אישית עוברת דרך מצוינות המערכת. מערכות, 336, 6-15.
- סייקס, י"י, רוזנפלד, י"מ ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית. המתודה הראשונה – המתודה הרטרופקטיבית. דמ-473-06. מאירס – ג'וינט – מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- עופרים, י' (2013). תמצות ועיבוד של המחקר: אורג, ש' וברזון, י' (2013). מנהיגות פדגוגית בישראל – הערכה וניבוי של הישגי תלמידים. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- פישר, י' (2007). מצוינות בחינוך: המודל התיאורטי ויישומו. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29, 31-53.
- פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל-אביב: מכון מופת.
- קונסטנטה, ק' (2010). להנהיג את ליבת ההוראה – ריאיון עם ריצ'רד אלמור.

³¹ [اضغطوا هنا](#) للاطلاع على الرزمة الكاملة التي تشمل ورشات عمل مصوّرة بالفيديو لطواقم المعلمين، وأفلامًا ومقالاتٍ وأدواتٍ عملٍ تتبع من العوامل المشتركة للنجاحات في المدارس التي جرى توثيقها في إطار البرنامج.

- Bandura, A. (1977). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554.
- Bryk, A. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bryk, A. (2011). Interview with Anthony Bryk : http://ic.serpmedia.org/research_bryk.html
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Crowther, F., Hann, L., McMaster, J., & Ferguson, M. (2000). *Leadership for successful school revitalization: Lessons from recent Australian research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Elmore, R. (1999). *When accountability knocks will anyone answer?* Consortium for Policy Research in Education Research Report Series, RR-42.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy practice and performance*. Cambridge MA: Harvard education Press.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement in OECD/SSAT. *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. OECD Publishing (pp. 37-67).
- Elmore, R. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. California: Corwin.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R.D., LoGerfo, L., & Hoy, W.K. (2004). High school accountability: The role of collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Jenkins, J.M., & Keefe, J.W. (2002). Two schools: Two approaches to personalized learning. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 449-456.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice . *Teachers College Record*, 105(6): 913-945.

Little, J.W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217-240). Chicago: University of Chicago Press.

Lortie, D. C. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Marks, H.M., & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

NCSL – National College for School Leadership (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Installing mechanisms and instilling values: The role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization: An International Journal*, 7(3), 135-145(11).

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis*. The University of Auckland.

Schechter, C. (2011). Toward communal negotiation of meaning in schools: Principal's perceptions of collective learning from success. *Teachers College Record*, 113, 2415-2459.

SERP (2012). Internal Coherence Project, *Collective efficacy*
http://ic.serpmedia.org/key_collective.html

West-Burnham, J. (2008). *Leadership for personalising learning*. Nottingham, England: National College for School Leadership

Willems, P.P., & Gonzalez-DeHass, A.R. (2012). School-community partnerships: Using authentic contexts to academically motivate students. *School Community Journal*, 22(2), 9-30. Retrieved from <http://www.adi.org/journal/2012fw/WillemsDeHassFall2012.pdf>

