صُنْعُ المَعَاني في المَدَارسِ الفِلَسطِينيَّة: دِرَاسةٌ إِثْنُوغرَافيةٌ لستِّ مَدَارس حُكُوميَّة

(ورقة بحث)

الباحث الرئيسي:
نادر وهبة

فريق المعلمين الباحثين:
أمل قطاوي
فراس ناصر
فؤاد طميزي
هدى ملحم
محمد شاهين
معتصم الأطرش

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي
مؤسسة عبد المحسن القطان
بتمويل مشترك من اليونيسيف

ملاحظة: فضل الباحث الرئيسي كتابة البحث باللغة الإنكليزية، وهذا النص هو ترجمة للبحث باللغة العربية.

شكر وعرفان

نشكر كلاً من الدكتور أندريه مزاوي، والدكتور فؤاد المغربي على مراجعة هذا التقرير وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة.

كما نشكر المعلمين والمعلمات ومديري المدارس والطلبة والموجهين الذين قبلوا المشاركة في هذا البحث وسهَّلوا عمل الباحثين في مدارسهم.

والشكر موصول لوزارة التربية والتعليم العالي لسماحها لنا بدخول المدارس؛ عينة الدراسة، ونخص بالذكر وكيل الوزارة الأستاذ محمد أبو زيد للدعم الذي قدمه لإنجاز هذا البحث، وترحيبه بقيام معلمين من وزارته بقيادة العمل البحثي لهذه الدراسة. كما نشكر طاقم الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في الوزارة، وعلى رأسهم الأستاذ ثروت زيد، لقيامهم بالتعليق على الدراسة وتقديم التغذية الراجعة لها.

وأخيراً، كل الشكر لليونيسيف وطاقم العاملين فيه، وبخاصة الممثلة الخاصة لليونيسيف في فلسطين جين كوف، للدعم غير المحدود الذي قدمته لإنجاز هذه الدراسة.

ملخص

أجريَ هذا البحث الإثنولوجي في ست مدارس حكومية فلسطينية. وقد اختيرَت ثلاث مدارس من محافظتي رام الله والبيرة والخليل: واحدة في مدينَة، وأخرى في بلدة، وثالثة في قرية. وتمت زيارة المدارس خلال الفصل الثاني للسنة الدراسية 2010/2009. وأجريَت مقابلات شبه منظّمة مع معلمين، ومديرين، ومشرفين وطلاب في كل مدرسة. وشمل العمل الميداني أيضاً مشاهدات صفية، واستبانة وأداة تحديد شبكة اجتماعية. وجاءت النتائج متطابقة ومنسجمة، باستخدام طريقة التثليث، مع البيانات الإضافية التي تم جمعها للتحليل بما في ذلك الرسائل، والاختبارات، والوثائق الأخرى.

وتشير النتائج إلى أن الإصلاح التعليمي في فلسطين، الذي بدأ مع نشر وزارة التربية والتعليم العالي خطة إستراتيجية مدتها خمس سنوات (2008–2012)، قد فرض توقعات مختلفة وفهماً للأدوار في أوساط المعلمين والطلبة والمديرين من جهة، ومكاتب الوزارة ونظام الإشراف الخاص بها ومكاتبها التنفيذية من جهة أخرى.

ويبدو أن ثمة فصلاً بين فهم المشاركين لأدوارهم من خلال تفاعلاتهم اليومية، وتوقعات وزارة التربية والتعليم العالي المنقادة بإجراءات التقنين العقلانية، أو ما يسمى بنموذج إصلاح «الوسائل–الغايات». ويبدو أن عمليات الإعداد المهني والقياس والاختبار، وهي السمات الرئيسية للإصلاح، تفرض نظاماً أكثر مركزية ومغايراً لروح الإصلاح المنصوص عليها في الخطة الإستراتيجية. وعلاوة على ذلك، فإن هذا المنهج للإصلاح يقيّد المعلمين من أن يعلموا تعليماً نوعياً فيه عناصر الجمال، وفرص التعلم والتطور المهني، ويختزل الممارسات اليومية للمعلمين والطلبة في قواعد وقوالب تقنية مقننة.

وتُظهر النتائج أيضاً، أنه على الرغم من مثل هذه الظروف، فإن هناك مؤشرات «قوة فاعلة» بين المعلمين، والطلبة والمديرين، بحاجة إلى دعم وتعزيز. وقد قُدِّمت مجموعة من التوصيات في نهاية هذه الدراسة.

السياق

إن تحصيل الطلبة المتدني في الامتحانات الوطنية والدولية خلال سنتي 2007 و2008، أثار موجة من الجدل في المجتمع وفي داخل مكاتب وزارة التربية والتعليم العالي حول نوعية التعليم في الأراضي الفلسطينية المحتلة. فنسبة نجاح طلاب الصف العاشر في الامتحانات الوطنية في اللغة العربية للعام الدراسي 2008/2007، بلغت 34%، وكانت النسبة في الرياضيات والعلوم 4% و18% على التوالي (دائرة القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم العالي، حزيران، 2007). هذه النسب مثيرة للقلق، وبخاصة إذا ما قورِنت بنتائج 2000/1999 التي بلغت 50% و10% في اللغة العربية والرياضيات على التوالي، (الإدارة العامة للتخطيط، وزارة التربية والتعليم العالي، حزيران، 2007).

هذا التدنّي الدراماتيكي في علامات الطلبة بعد ثماني سنوات من الاستثمار الضخم في نظام التعليم الفلسطيني، قد سُجِّل أيضاً في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)[1] للعام 2007، حيث حصل 61% من الطلبة على أقل من الحد الأدنى المطلوب في الرياضيات، و 54% في العلوم، مقارنة مع 54% في الرياضيات و34% في العلوم العام 2003. وجاء ترتيب فلسطين من بين 49 دولة مشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم في المرتبة الثالثة والأربعين في الرياضيات، والمرتبة الخامسة والأربعين في العلوم.

وبالنسبة إلى كثيرين، لم تكن هذه النتائج مثيرة للدهشة. فخلال الفترة الواقعة بين 2001 و2005، استمرت معاناة الضفة الغربية وقطاع غزة من الاحتلال الإسرائيلي. فالتوغّلات، والحصار، والإغلاقات والقيود على السفر قد تكثّفت. ولعل جدار الفصل العنصري الذي يخترق الضفة الغربية قد أدى إلى مزيد من العزل لمدن وقرى فلسطينية عدة. كل ذلك جعل مهمة تحسين النظام التعليمي أكثر صعوبة ممّا كانت عليه في السابق. فالاقتتال الداخلي العام 2007، الذي أدى إلى سيطرة «حماس» على قطاع غزة، بما في ذلك النظام التعليمي، فاقم من تعطيل جهود التطوير التعليمي.

وعلى الرغم من هذا الوضع المؤلم في الأراضي الفلسطينية المحتلة طوال السنوات العشر الماضية، تمكّنت وزارة التربية والتعليم العالي، بمساعدة المجتمع المحلي والدول المانحة، من تنفيذ جزء من خطتها الخمسية الإستراتيجية (2001–2005) التي تضمنت بناء مدارس جديدة، وتزويدها بما يلزم، وتطوير منهاج فلسطيني للمرة الأولى، تبنّي إستراتيجية عُرِفت باسم «التعلم للجميع»، والقيام بمحاولات لتحسين نظام الإشراف لدعم المعلمين. وبالإضافة إلى ذلك، عُقدت

مئات ورش العمل لمعلمين في الخدمة في محاولة لتحسين ممارساتهم الصفية. وكنتيجة لذلك، انخفضت نسبة الأمية في الضفة الغربية وقطاع غزة إلى 6.1% لمن هم في سن العاشرة فما فوق، ما يُعتبر إنجازاً مهماً عند مقارنته مع 11% من الفئة العمرية نفسها العام 1997 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2008). كما أن هناك انخفاضاً في معدلات التسرّب للمرحلة الابتدائية، وزيادة في إلحاق الإناث بالمدارس وانخفاضاً في نسبة الطلبة/المعلمين.

ومع ذلك، فإن سياسات وتوجهات وزارة التربية والتعليم العالي خلال فترة تطبيق الإستراتيجية الأولى 2000–2005 عانت من القصور. وأظهرت الأبحاث أن الوزارة قد اتّبعت نظاماً شديد المركزية بتسلسل هرمي صارم في إدارة مدارسها (Al-Ramahi & Davis, 2002; Palestine Economic Policy Research "MAS", 2010). وانتقد العديد من الباحثين المنهاج الفلسطيني الجديد؛ كونه لم يخرج عن التقليد، وتمخّض أو أختزل إلى مجموعة من الكتب المدرسية المقررة التي صُنِّفت تحت عناوين وموضوعات ووحدات منفصلة (Al-Ramahi & Davis 2002; Jerbawi & Nakhleh, 2008; Moughrabi, 2002). فمثلاً، أظهرت دراسة تحليل كتب العلوم المدرسية أن هناك تركيزاً على المفاهيم والحقائق والمبادئ العلمية دون وجود سياقات للتعليم عبر الاكتشاف والبحث (Brown, 2001; Moughrabi, 2002; Wahbeh, 2003, 2009). كما أظهرت الدراسات في تلك الفترة أن برامج التدريب التي نظّمتها الوزارة لم تكن إجبارية فحسب، بل إنها لم ترتبط بواقع المعلمين وجاءت نتائجها عكسية إزاء تغيير معتقدات المعلمين وممارساتهم (e.g., Wahbeh, 2003). وفي دراسة حديثة صدرت عن الأمانة العامة لمجلس الوزراء (Afounah, 2010)، رفعت تساؤلات حول فعالية نظام الإشراف على عملية التنمية المهنية للمعلمين.

إن دور هذا النظام الإشرافي يُنظَر إليه من جانب المعلمين باعتباره "تفتيشاً" أكثر من كونه نظاماً داعماً لتطوير مهنتهم (Khaldi & Wahbeh, 2002). وفي نهاية المطاف، منحت الوزارة الأولوية إلى بناء مدارس جديدة وترميم ما هو قائم منها، في حين منحت اهتماماً ضئيلاً لنوعية التعليم (Hashweh, 2001; Rihan, 2001; The World Bank, 2006). وقد انتقد تقرير شامل لليونسكو (Nico-lai, 2007) المنهاج، وبرامج التدريب، ونظام التقييم، وبخاصة امتحانات التوجيهي التي تشير إلى أنها تقف عائقاً أمام إصلاح «نوعي» حقيقي.

وقد نشرت وزارة التربية والتعليم العالي العام 2007 (MoEHE, 2007 a) تقريراً تشخيصياً شاملاً يركز على قضايا نوعية التعليم، ويؤكد على الحالة المنذرة بالخطر لوضع التعليم في فلسطين. وقد دفع هذا الوضع الدول المانحة إلى إثارة أسئلة كثيرة حول كفاءة برامج التعليم التي كانوا يموّلونها طوال السنوات الثماني الماضية من خلال الوزارة. وكنتيجة لذلك، تم تطوير خطة إستراتيجية خمسية جديدة (2008-2012)، بحيث يكون تركيزها الرئيسي على تحسين نوعية التعليم في فلسطين، بما في ذلك مراجعة شاملة للمنهاج، في سعي نحو جعل النظام لامركزياً، وربط التعليم بسوق العمل، وزيادة الشراكات مع الأونروا ومنظمات العمل الأهلي والقطاع الخاص (وزارة التربية والتعليم العالي، الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم [EDSP] 2008-2012 MoEHE, 2007b). وعلاوة على ذلك، فقد تم إطلاق خطة إستراتيجية خمسية لتطوير المعلم تدعو لتقييم وتحسين البرامج التعليمية للمعلم في الكليات والجامعات، وكذلك البرامج المعمول بها لتطوير المعلمين مهنياً. وقد عرّفت الوزارة الجودة في التعليم باعتبارها:

«التحسن في تحصيل الطلبة، وبخاصة في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، واكتساب المهارات الحياتية من خلال تحسين المناهج وعملية التعليم والتعلم، إضافة إلى ذلك تحسين الخدمات والأنشطة المنهجية المرافقة» (MoEHE, 2007b, p:33 «ص: 29 من النسخة العربية»).

ونتيجة لذلك، فقد تمّ تبنّي طريقة اختبار منهجية لقياس تحصيل الطالب في موضوعات مختلفة. والغرض، حسب مسؤولي الوزارة، يتمثّل في رفع مستوى تحصيل الطالب في الموضوعات التي يُختَبر بها بنسبة 20% بحلول العام 2014. وبالإضافة إلى ذلك، طورت الوزارة مجموعة معايير في مهنة التعليم تحدد المسؤوليات المهنية للمعلمين في المراحل الأولى لمهنتهم، وتلك التي تحتاج إلى خبرة، وهذا المقياس، بحسب ما يرى مسؤولو الوزارة، يمكن ربطه بالجدول الخاص بالرواتب في المستقبل، وربما يساعد في تحسين وضع مهنة التعليم.

ويحصل حالياً قطاع التعليم على موارد مالية ودعم من منظمات وأطراف دولية مختلفة مثل اليونسكو، والبنك الدولي، والوكالة الأميركية للتنمية، والمجموعة الأوروبية، لتسهيل تنفيذ خطة الإصلاح. في هذا البحث، ستتم دراسة تفاعل سياسة الإصلاح الجديدة مع ممارسات الحياة اليومية داخل المدارس الفلسطينية، في محاولة لفهم كيف يبني الناس داخل هذه المدارس المعاني لممارساتهم.

الهدف من الدراسة

في سياق خطة الإصلاح التعليمي آنفة الذكر، تهدف هذه الدراسة إلى البحث بعمق في الممارسات اليومية لست مدارس حكومية، لفهم كيف يخلق المعلمون والطلبة والمديرون وذوو العلاقة الآخرون مغزى

لأدوارهم في ضوء الإصلاح التعليمي الجديد، وكيف يتفاعلون مع هذا الإصلاح. ويسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما معنى أن أكون معلماً، طالباً، مديراً في مدرسة فلسطينية، آخذاً بعين الاعتبار السياق الاجتماعي-السياسي والإصلاح الجديد؟
- كيف يفهم المشاركون في هذه الدراسة أدوارهم؟ كيف ينظرون إلى دور المنهاج وبرامج التطوير المهني التي تقدّمها وزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات أخرى؟ وكيف يفهمون دور المجتمع؟
- كيف تبدو ممارسات الحياة اليومية في المدرسة الفلسطينية؟ (هذا السؤال يتضمن وصفاً للروتين اليومي، وعقلنة الممارسات، بالإضافة إلى الحكايات، والرسائل والممارسات الذاتية مقابل السلطوية، والتواصل الهرمي، والعلاقات، والفردية مقابل التعاون، وعمل الفريق، والتنميط، ... الخ).
- ما هي الآليات التي تُنقل من خلالها الأفكار، والقرارات، والمعرفة، والقواعد والنّظم بين أعضاء المجتمع المدرسي؟ وكيف يستقبل هؤلاء الأعضاء مضمون الأفكار والقواعد، والآلية التي بها يتواصلون؟
- كيف يتم تداول الأفكار، والمعرفة، والقوانين، داخل المدرسة؟
- ما هي مؤشرات «القوة الفاعلة» (agency) التي تعرف بأنها القوة التي يتم من خلالها بناء خيارات وتغييرات ضمن السياقات البنيوية التي يفرضها الإصلاح؟
- كيف تُؤثّر عمليات سير نظام التعليم وصنع القرار المفروضة من خارج حدود المدرسة (على مستوى الوزارة) في ممارسات التعليم والتعلم اليومية داخل المدارس المستهدَفة؟ ما حجم الاستقلالية التي تتمتع بها المدارس؟
- إلى أي مدى تمارس اللامركزية، في حال وجود أيٍّ منها؟
- على أي مستوى يجري التواصل والتفاعل بين المدارس المستهدَفة والمجتمع المحلي؟ ما هي التأثيرات الرئيسية لمثل هذا التفاعل على صنع القرار داخل المدرسة وعلى مستوى الوزارة؟

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

الطريقة

العينة

عينة من ست مدارس للمرحلة الأساسية (الصفوف 1-10)، ثلاث منها تقع في محافظة رام الله والبيرة، وثلاث أخرى تقع في محافظة الخليل، تم اختيارها مع الأخذ بعين الاعتبار التباعد الجغرافي. وقد شملت إحدى المدارس المستهدفة المرحلة الثانوية.

الجدول رقم 1: معلومات عن المدارس

المدرسة (الاسم مرمّز)	الموقع	عدد الطلبة	عدد المعلمين	مستوى الصفوف	مختبر الكمبيوتر (18 جهاز كمبيوتر)	مختبر العلوم	المكتبة (أكثر من 600 كتاب)
G	قرية	456 (ذكور)	27	12 - 1	نعم، وضع مقبول	نعم، مجهّز بشكل جيد	نعم
N	قرية	285 (ذكور)	13	4 - 1	لا	لا	لا
R	قرية	180 (إناث)	13	10 - 1	لا	لا	لا
J	مدينة	656 (ذكور)	32	10 - 1	نعم، وضع مقبول	نعم، متوسّط الحجم	نعم
B	بلدة	350 (إناث)	15	12 - 10	نعم، وضع جيد	نعم، مجهّز جيداً	نعم
K	بلدة	620 (إناث)	18	9 - 4	لا	نعم، مجهّز جيداً	نعم

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

المشاركون في الدارسة

معلمون، مديرون، مشرفون، طلاب وأفراد عائلة في كل مدرسة من المدارس المستهدَفة.

الباحثون

فريق من الباحثين يتكوّن من الباحث الرئيسي (مؤلف هذا التقرير) وستة معلمين (معلمين-باحثين) عملوا في البحث. ويعلّم المعلمون الباحثون في مدارس بالقرب من المدارس المستهدَفة، وقد شارك الباحثون في مساق تدريبي مكثف في منهجيات البحث، وجمع المعلومات وتحليلها، إضافة إلى جلسات ترتبط بالقضايا المعرفية مثل دور الباحث من داخل موقع البحث وخارجه. وقام المعلمون-الباحثون بزيارة المدارس المستهدفة مرة، وفي بعض الأحيان مرتين في الأسبوع على مدى الفصل الدراسي الثاني 2010، وأمضوا خلالها يوماً دراسياً كاملاً.

أدوات جمع المعلومات

فيما يلي أدوات جمع المعلومات التي استُخدمت في الدراسة:

- مشاهدات صفية (مسجّلة على أشرطة تسجيل وأشرطة فيديو).
- مقابلات (مسجلة على أشرطة تسجيل).
- استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم (Piburn et al, 2000).
- أداة شبكة اجتماعية (Haythornthwaite, 2006).

إضافة إلى ذلك، تم جمع وثائق متنوعة مثل خطط الدروس، والامتحانات والاختبارات القصيرة، والرسائل ذات الصلة بالملاحظات والقرارات والمهمة والأهداف والأغراض والمنجزات والدعوات إلى برامج التطوير المهنية، وغيرها بهدف التحليل والمقاربة.

المنهجية

مشاهدات

شوهد عشرة صفوف في كل مدرسة، وتم تسجيل هذه المشاهدات. وجُمعت ملاحظات ميدانية خلال عملية المشاهدة. وقد ركّزت المشاهدات على موضوع أساسي يُعلّم مثل العلوم الاجتماعية، والعلوم العامة، والرياضيات، واللغة العربية. وتم جمع ستين مشاهدة صفية مع ملاحظات ميدانية ذات صلة.

مقابلات شبه مخطّط لها

أجريت مقابلات مع أربعة معلمين لمرة واحدة في كل مدرسة، واستغرقت المقابلة 30-40 دقيقة. وأجرِيت مجموعة أخرى من المقابلات مع مديرين، ومشرفين، ومجموعات من الطلبة وأفراد عائلاتهم في كل مدرسة مستهدَفة.

مقابلات «مجموعة بؤرية» بعدية

أجرِيت هذه المقابلات البؤرية مع معلمين ومديرين في ثلاث مدارس من المدارس الست المستهدَفة لتقديم إيجاز لهم حول نتائج الدراسة، والتخطيط لتدخّلات مستقبلية لتسهيل عملية التغيير داخل المدرسة.

استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم

طورت هذه الاستبانة لدراسة عملية التعليم داخل الصف في مواضيع الرياضيات والعلوم. وقد استُخدمت هذه الوسيلة في هذه الدراسة لتقييم التعليم الصفي في موضوعات أخرى مثل التاريخ والجغرافيا واللغات.

أداة الشبكة الاجتماعية

استُخدمت هذه الأداة لتحديد مع من يتبادل المعلمون المشاركون المعرفة، وبأية وسيلة. وقد طُلب من المعلمين وضع قائمة بأسماء خمسة أشخاص تعلموا منهم، وخمسة شعروا بأنهم هم أكثر من استفادوا منهم. وسألت الأداة المعلمين أيضاً عن المصادر الخمسة الأكثر أهمية التي تعلموا منها في مجال تخصصهم. وحسب هايثورنثوايت (2006)، فإنه لكي يتحقق النهج التكاملي أو ما بين التخصصي، يحتاج المعلمون لتبادل المعرفة في مجال تخصصاتهم مع الآخرين، والطريقة الوحيدة للقيام بذلك هو أن نجعل المعرفة واضحة ومتاحة قدر الإمكان من خلال لقاءات أسبوعية وبرامج محاضرات وتدريب وغير ذلك. ويرى هايثورنثوايت أن «تبادل المعرفة سيكون ذا أهمية أساسية لدى الفِرَق المتعددة التخصصات».

وثائق ذات صلة

تم جمع عينة من خطط دروس المعلمين، والاختبارات القصيرة والامتحانات مع رسائل داخلية مثل رسالة المدرسة، وأهدافها، وأغراضها، ووثائق ذات الصلة بالملاحظات والقرارات والدعوات للمشاركة في برامج التطوير المهنية.

تحليل المعلومات

تم تفريغ الأشرطة الصوتية وتحليلها في محاولة للبحث عن مقتطفات لها علاقة بـ: (أ) الممارسات والأدوار التربوية؛ (ب) النجاحات والتحديات؛ (ج) بناء المعنى؛ (د) خطاب وممارسة السلطة والقوة؛ (هـ) دلائل «القوة فاعلة» (signs of agency). أما الأشرطة الصوتية المتعلقة بالمقابلات، فقد فرغت نصياً وحُلِّلت على أساس الموضوعات آنفة الذكر في القسم الخاص بالمقابلات. وتم تثليث (triangulation)

البيانات مع الملاحظات الصفية من خلال مقتطفات مختارة.

وتُرجمت استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم إلى اللغة العربية، وتم فحص معامل الثبات الداخلي لبنودها بمقارنة استبانات عدة تابعة معبأة لثلاثة أشرطة فيديو لتعليم صفي نموذجي، قيمت من قبل الباحثين وتم الحصول على معامل ارتباط مقداره 0.8.

ثم حُللت أداة الشبكة الاجتماعية لكل مدرسة، وأنشئ رسم بياني نهائي للشبكة. وأخيراً، أخضعت الملاحظات الميدانية والوثائق التي تم جمعها للتحليل ومقارنتها مع مقتطفات من الأشرطة الصوتية/المرئية للبحث عن دليل يصف علاقة بين المعتقدات والممارسات، ودليل للنجاحات والتحديات، ودليل «القوة الفاعلة» وشروط تحققها، والتحديات على صعيد الممارسات اليومية، وعلى صعيد عمليات صنع القرار الداخلية والبينية. كما حُللت الوثائق وثُلثت مع البيانات المختلفة التي جمعت بهدف الإجابة عن أسئلة البحث.

النتائج

هناك أكثر من 500 ألف طالب وطالبة يدرسون في حوالي 1500 مدرسة في الضفة الغربية. ويبدأ اليوم المدرسي الاعتيادي للمعلم والطلبة الساعة 7:45 صباحاً، وينتهي الساعة 1:40 بعد الظهر. ويبدأ الطلبة يومهم في المدرسة بالطابور الصباحي، فينشدون السلام الوطني ويستمعون إلى عروض من زملائهم عن موضوعات مختلفة، ثم يدخلون صفوفهم حوالي الساعة الثامنة، حيث يبدأ التعليم والتعلم بموجب برنامج محدد. ويقضي الطلبة ما مجموعه 6-7 ساعات يومياً وما مجموعه 185 يوماً دراسياً في السنة. ولعل التفاعل اليومي خلال ساعات العمل هذه يوفر فضاءً لصنع المعاني من قبل العناصر البشرية ضمن شرط الإصلاح التربوي الجديد. وتظهر نتائج هذا البحث أن هناك أموراً تدعو للمفارقة فيما يخص الإصلاح الجديد. فمن جهة، قد تظهر هناك نتائج سريعة جداً على صعيد التحصيل والعلامات، لكن قد ينعكس ذلك بنتائج سلبية على التعليم في المدى البعيد. وقد نوقشت النتائج تحت الموضوعات التالية وتم تلخيصها في ملحق رقم 3 و 4:

النظام الإشرافي: دور مثير للجدل

منذ نشأة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العام 1994، مرّ نظام الإشراف التعليمي في فلسطين بتغيرات عديدة، حيث أنشئت الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي وبُذلت جهود لإعادة تعريف دور المشرفين إزاء توفير الدعم عوضاً عن «التفتيش»، وهو النهج الذي كان سائداً قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية.

واستناداً إلى الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، MoEHE, DGSEG, 2009/10-2009/2010)، حصل تغير ملموس في النظام خلال الفترة بين 1996 و2005 طُورت خلالها أدوار جديدة، بحيث تتضمن تحضير مواد تدريب، وبرامج تدريب ريادية للمعلمين ومديري المدارس، وإغناء المنهاج، إضافة إلى دورهم الرئيسي في تقييم ممارسات المعلم عن طريق زيارات صفية مرة أو مرتين في السنة. وثمة تغير رئيسي آخر يتعلق بإعادة تعريف دور مدير المدرسة ليشتمل على دور إشرافي – «مشرف محلي»– وبالتالي يصبح مسؤولاً إلى جانب المشرفين عن تقييم ممارسات المعلمين في مدارسهم. ومع بداية العام 2006، أنشئ دوران جديدان للمشرفين: الأول هو «المشرف المقيم» المسؤول عن توجيه وتقييم ودعم المعلمين والمديرين الموجودين في تجمّع 3-5 مدارس. والثاني هو «المشرف الصديق» أو «مشرف التخصص»، الذي يعمل مع المعلم لتحسين ممارسات المعلمين في موضوع معين.

وفي وقت متأخر من العام 2008، قُدم برنامج إشرافي جديد بعنوان «المتابعة الشاملة»، واستناداً إلى الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، فإن الدور الرئيسي لهذا البرنامج هو «تحقيق الانضباط داخل كل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية» (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2009: MoEHE, DGSEG, 41 :2009/10: 41).

وعليه، يعمل «المشرفون الخبراء» على قائمة إجراءات تقييمية للمدرسة المستهدَفة مثل مقابلة طلاب ومديرين، والقيام بمراقبات لها صلة ببيئات المدارس، ومتابعة علامات الطلبة وتحصيلهم مع المدرسين المعنيين، وعقد جلسة نقاش مع معلمين وأولياء أمور فيما يتعلق بعلامات الطلبة، في محاولة لتطوير خطط علاجية (MoEHE, DGSEG, 2010).

ويعتبر المشرفون الخبراء مسؤولين عن تقييم أساليب المعلمين وأنشطتهم، والخطط وإجراءات الاختبار وفق معايير محددة. فالمشرفون في هذا النظام يقدمون تقاريرهم إلى الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، من خلال استمارة تتضمن علامة مئوية حول كل بعد من الأبعاد التالية: مدير المدرسة، المعلمون، الطلبة، البيئة المدرسية. وثمة علامة شاملة يتم إدراجها لكل مدرسة يتبعها ملاحظات وتوصيات بشأن كل بعد، وتُرسل إلى المدارس المستهدَفة للمتابعة (DGSEG, 2010/2011).

مفاهيم المشرفين لدورهم:

يفهم المشرفون مهنتهم كداعمين للمعلمين في تطورهم المهني وكقناة اتصال ومتابعة رسمية بين وزارة التربية والتعليم العالي والمعلمين

من جهة اتخاذ القرار والنظم والقوانين. وقد أوضح أحد المشرفين المشاركين: «عملي أن أرى مواطن القوة والضعف لدى المعلم، وتحليل ممارساته الصفية، وإقرار إلى أي مدى يحتاج المعلم برامج تدريب لمعالجة ضعفه» (SM: 13/5/10). وأضاف مشرف آخر: «أنا هناك مع المعلم لتبادل المعرفة، ونقل معرفتي للمعلم، وتبادل الأفكار معه، وأخذ هذه الأفكار لمعلمين آخرين» (SH: 12/4/10).

ثمة جزء من واجبات المشرفين كالإعداد لزيارات الصف، والمراقبة، وكتابة تقرير حول ممارسات المعلم مع تقييم مكون من أربعة مستويات: «ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول»، وتقارن مع تقييم مدير المدرسة. وحسب المشرفين، يُحكَم على المعلم بناء على التوقعات التالية: «عمل كل ما يُطلب منه من الوزارة ومديرية التعليم، وإعداد ملفاته وخطط دروسه، وإدارة صفه، وتنفيذ درسه على نحو صحيح، وإظهار سلوك وعلاقات ملائمة مع الطلبة، وأن يكون له تأثير جيد على المدرسة والطلبة». (SF: 22/3/10). وأوضح أحد المشرفين: «أنا مسؤول عن تقييم المعلم سواء من خلال الزيارات الصفية، أو عن طريق التقييم الشامل ومتابعة المكافآت بناء على التقييم» (SMS: 12/6/10). والتقييم الشامل بالنسبة للمشرف يكون من خلال الحديث إلى الطلبة عن ممارسات المعلم، وفحص دفتر ملاحظاته/ا وخططه/ا، وتقييم البيئة التعلّمية، وغير ذلك.

والمكافآت حسب المشرفين ليست مالية، وإنما رمزية؛ مثل دعم المعلم في طلبه أن يتحول إلى وظائف إدارية (كأن يصبح مشرفاً أو مديراً). وأوضح المشرف: «عادة ما نرسل رسالة شكر للمعلم المتميّز ... نحن نعلم أن هذا غير كاف، فنحن دائماً ما ندعم حقوق المعلمين للحصول على دعم مالي». وأضاف: «بما أن هناك إجراءات عقابية للمعلمين المتخلفين عن أداء واجبهم، فإنه يجب في المقابل أن يكون هناك مكافآت، وبخاصة مكافآت مالية للمعلمين المتميزين. ولسوء الحظ هذا لا يوجد في نظامنا» (SMS: 12/6/10). ثمة مشرف آخر لديه وجهة نظر أخرى مختلفة. فقد قال إنه يشعر بالرضا عندما يرى معلمين نشطين، ومبدعين ومتحمسين لمهنتهم، ويكون لهم إسهام في الموضوع الذي يعلمونه. ويعطي مثالاً على ذلك:

> «ذات مرة راقبت صفاً كانت المعلمة فيه تعلم عن كيفية تموُّه الحيوانات. كان أداؤها سيئاً جداً، وظلت تحاضر كل الوقت. لكن في نهاية الدرس أجرت نشاطاً رائعاً: حيث جلبت قطعة كرتون كبيرة خضراء وصورة فراشة خضراء مصنوعة من الكرتون نفسه، ووضعت الفراشة على قطعة الكرتون، وبالكاد كنا قادرين على رؤيتها (أي الفراشة). وقد أخذت هذا الإبداع بعين الاعتبار، وأبقيته في عقلي لاستخدامه مع مدرسين آخرين» (SM: 13/5/10).

ويدرك المشرفون أنهم يتقاسمون السلطة لتعليق عمل معلمين إذا «لم يكن أداؤهم جيداً» في مهنة التعليم. ويوضّح أحد المشرفين: «إذا كان المعلم يؤدي عمله بشكل سيئ، أستطيع أن أعرض ذلك في تقرير التقييم الخاص بي، وإذا كان تقييمه سيئاً في ثلاثة تقارير متتالية، سوف أوصي بإيقافه». ويواصل «مثل هذه الحالات تحدث كل عام مع أولئك المعلمين الجدد الذين لديهم خبرات قليلة، وأولئك الذين ما زالوا يعملون بوظيفة جزئية» (SFO: 29/3/10). ومن الجدير الإشارة إليه، أنه لكي يتم إيقاف معلم، يتطلب ذلك موافقة لجنة من أربعة مشرفين، إضافة إلى المدير. ويحاول المشرفون أحياناً التوصل إلى اتفاق مع مثل هؤلاء المعلمين، وبخاصة أولئك المثبتين في وظائفهم، كما يوضح أحد المشرفين: «من الأفضل الجلوس مع المعلم وحل مشكلته، بحيث يُطلب منه القيام بأشياء محددة لتجنّب مزيد من الإجراءات» (SF: 22/3/10).

ثمة مشرف آخر تحدّث كيف أنه طلب من معلم رياضيات أن يعود ويعلم طلاب الصف الثامن أساسيات اللغة العربية أولاً قبل أن يبدأ بتعليمهم الرياضيات. وواصل يقول: «ربما يجد البعض أن هذا القرار ليس من صلاحياتي، لكن مع ذلك فقد ألححتُ عليه لأنني أعرف أن الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة لا يمكنهم أن يُحسنوا العمل في الرياضيات، وأنا سعيد بأنني اتّخذت هذا القرار، لأن نتيجته كانت جيدة» (SMS: 12/6/10).

أفكار معلمين وفهمهم لأدوار المشرفين:

من وجهات نظر المعلمين، تكون العلاقة مع المشرفين عليهم متوترة. فبعض المعلمين ينظرون إلى دور المشرفين باعتباره تهديداً لوظيفتهم طالما أن عملهم يكمن في تقييم ممارسات المعلمين. وأكد بعض المعلمين أن المشرفين عليهم ما زالوا يحتفظون بدور التفتيش، أي البحث عن أخطاء المعلم والتثبّت من تغطيته للمنهاج أم لا. وقال أحد المعلمين: «مرة قبل أن يخرج مشرفي من حصتي، سألني عن سبب تأخري في تنفيذ الخطة، وأدرج ذلك كنقطة سلبية في استمارة التقييم الخاصة بي» (MT3: 10/5/10). وقال معلم آخر: "يجب أن تُبنى العلاقة على الإشراف بدلاً من التفتيش السائد الآن، فقضية تصنيف المعلمين على أساس جيد، مقبول، وهكذا، تقلقني دائماً، وربما تتسبب بالإحباط» (FT2: 4/4/10).

وفي تعليق لمعلمة أخرى على زيارة المشرفة لها، قالت إنها تغيّر خطة درسها وممارساتها خلال زيارات التقييم فقط لإرضاء المشرفة. وواصلت: «لم أكن راضية عمّا فعلتُه في الصف، وحتى أن الطلبة قالوا لي إن الدرس كان مملاً»، موضحة أنها مضطرة لاتّباع توقعات المشرف من ناحية اتّباع الأهداف المبيّنة في المنهاج بدقة (مجموعة بؤرية: 11/10/10). وتذمرت معلمة أخرى من تضارب مطالب المشرفين وتقييمهم. وأضافت: «كنت أتّبع خطط دروسي حوالي ست سنوات وحسب ما تريده مشرفتي السابقة، والآن عندما تم

تعيين مشرفة جديدة لي، طلبت مني تغيير كل عملي» (مجموعة بؤرية: 9/10/10).

ويرى معلمون آخرون، وبخاصة الجدد منهم (ثلاث سنوات خبرة أو أقل) في المشرفين عليهم مصدراً للمعرفة؛ سواء من ناحية المضمون المعرفي أو الطرائق. وقالت إحدى المعلمات إنها لا تخشى وجود مشرف يأتي ليراقبها ويعطيها تغذية راجعة. وواصلت: «أحياناً يكون حضورها (أي مشرفتها) في الصف مهماً جداً طالما أن هناك موضوعات في المنهاج تحتاج إلى تفسير ودعم ... وبعد زياراتها، أجلس معها وأحصل على تغذية راجعة حول تلك الموضوعات التي تفتقر إلى المعلومات» (FT4: 6/4/2010).

أفكار معلمين عن برامج التدريب:

يلعب النظام الإشرافي دوراً رئيسياً في تحديد حاجات المعلمين المهنية، وبموجب ذلك، يخطط المشرفون لتنظيم برامج تدريب. وتتناول برامج التدريب المقدمة من قبل الإدارة العامة للإشراف والتأهيل المواضيع والأنشطة التالية: تهيئة المعلمين الجدد، الإدارة الصفية، التخطيط التربوي، التقويم التربوي، توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم، الاستقصاء، أسلوب تدريس العلوم عبر المختبرات، استخدام برنامج (CORT) لتعليم التفكير، الحقائب التعليمية، المواطنة، القانون الدولي، حقوق الإنسان، بالإضافة إلى تدريب متعلق بتعليم التخصص (مثل: أساليب تعليم اللغة العربية، الإنجليزية، الرياضيات، ... الخ) (MoEHE, DGSEQ, 2010/2011). وعندما سُئل المعلمون المشاركون عن مدى كفاءة هذه البرامج، قال 30% منهم إنهم استفادوا كثيراً من تلك البرامج التي ترتبط بالموضوعات المطروحة ومن البرامج التي تفتح آفاقاً لتبادل الخبرات مع معلمين آخرين، وبخاصة تلك التي تركز على عرض دراسات حالة ونماذج في التعليم الصفي النموذجي. كما ذكر المعلمون أيضاً أنهم استفادوا كثيراً من برامج التدريب ذات الصلة بالتقويم. وقال أحد المعلمين بخصوص هذا النوع من برامج التدريب التي حضرها: «تعلمت كيف أطوّر الامتحانات وأحدد صدقها وثباتها» (FT4: 14/3/2010).

وقالت معلمة أخرى إنها وجدت البرامج المرتبطة بالتكنولوجيا والإنترنت مفيدة جداً لتعليمها. وأكد المعلمون على أهمية برامج

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

التدريب مع بداية حياتهم المهنية. وأوضح المعلمون أن المشرفين يلعبون دوراً رئيسياً في تحديد حاجات المعلمين المهنية من ناحية التدريب والإعداد له وأحياناً ينظّمون برامج تدريب تلبي مثل هذه الحاجات. وقالت إحدى المعلمات: «المشرفة عليّ دائماً تدعمني وتدعوني معها للمؤتمرات والمنتديات، وتطلب مني أن أشارك في ورش عمل مختلفة» (MST4: 20/4/10).

ومع ذلك، فإن غالبية المعلمين (70%) شعروا بأن برامج التدريب المطروحة من جانب وزارة التربية والتعليم العالي لم تكن مجدية، ولا تضيف أي معرفة جديدة، بل وتبقى تقليدية من ناحية الأفكار والممارسات، ولا علاقة لها بما يعلمونه، ومنفصلة تماماً عن الواقع. فعلى سبيل المثال، قال أحد المعلمين: «أخذت دورة تدريب عن الحقائب التعليمية، ولم أتعلم أي شيء جديد، وتمنّيت لو أنني لم أحضر» (FOT2: 13/4/10).

وتذمّر المعلمون من الخدمات التي يقدّمها المنظمون؛ مثل عدم توفر بدل مواصلات، وتقديم طعام منخفض الجودة. وتذمر معظمهم أيضاً من الطريقة السلطوية التي يتعامل بها المدربون مع المعلمين الذين يحضرون برنامج التدريب. وقال أحدهم: «إنهم (أي المشرفين) يعاملوننا كالأطفال» (FT3: 3/7/2010)، وقال آخر إن هذه البرامج ليست ذات كفاءة «لأن المدربين ليسوا مؤهلين كفاية لإدارة مثل هذه البرامج، إضافة إلى عدم ملاءمة الوقت والمكان» (FT1: 15/4/2010). وتذمر معلم لغة عربية من دورة التدريب المعطاة من قبل مشرف عن تحليل محتوى النصوص العربية، قائلاً: «أحضروا نصاً محلّلاً مأخوذاً عن إيليا أبي ماضي وبدأوا يقرأون ويحللون النص بطريقة تقليدية، والمدرب الذي أحضر شرائح باور بوينت كان يقرأ منها. نحن لم نأت لكي نقرأ، أتينا لنعمل ونفهم من بعضنا البعض» (AT2: 19/4/2010).

تبنّى نظام الإشراف نموذج حلقات التدريب التتابعي (Cascade Model) في برامج التدريب. وفي هذا النموذج، يقوم بعض المعلمين المتدربين على موضوعات وطرق مختلفة بتدريب وتطوير معلمين آخرين على هذه الموضوعات. وأوضح المعلمون أن هذا النموذج ليس فعالاً بسبب المشرفين والمعلمين غير المؤهلين الذين ينقلون الأفكار والخبرات من الحلقة التدريبية الأصلية إلى الحلقات المتتالية بشكل غير فعّال.

وقد قارن المعلمون برامج التدريب التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي مع تلك المقدمة من مؤسسات تعليمية وثقافية أخرى، وأعربوا عن رضاهم من البرامج الأخيرة. وذكروا أن بعض هذه المؤسسات تعرض منهجيات جديدة في التعليم تغني الموضوعات في المنهاج. وقال المعلمون أن برامج التدريب هذه ترى في المعلمين أفراداً منتجين لهم وجهات نظرهم ويشاركون في مؤتمرات ويتقاسمون المعرفة المكتسَبة مع آخرين. وقال أحد المعلمين حضر برنامج تدريب مقدماً من إحدى المنظمات غير الحكومية (NGOs) حول «تعزيز المرأة»: «كانت ورشة عمل استغرقت خمسة أيام وكانت مفيدة. وقد استخدمت ما استفدته منها في منهاج التربية المدنية» (FOT1: 22/4/10). معلم آخر علّق على دورة دراما: «في هذا البرنامج، عمل المدربون معنا عن كثب، وزودونا بأفكار ومهارات رئيسية. ولم يتركونا بمفردنا في الصف، بل تابعونا بحيث أصبحنا نتعلم خلال تعليمنا في صفنا» (AT2: 19/4/2010).

باختصار، هناك جدل حول دور نظام الإشراف. وعلى الرغم من الجهود التي تقوم بها المديرية العامة للإشراف والتأهيل التربوي لتغيير أدوار المشرفين ومهامهم، فإن القلق والتوتر لا يزالان يحكمان العلاقة بين المعلمين والمشرفين بالنظر للطبيعة السلطوية لهذا النظام. تشير النتائج إلى أن مفهوم الإشراف على بنيته الحالية هو مفهوم إشكالي، يبطل قدرة المعلمين على تنظيم أنفسهم ضمن مجتمع الممارسة لدعم تعلمهم وانخراطهم في التعليم.

نظام تقييم مثير للجدل

يُطلب من المعلمين إجراء ثلاثة اختبارات عندما يصل الطلبة الصف الرابع. الأول هو الاختبار الوطني الذي يهدف إلى تشخيص الوضع التعليمي في الميدان وتطوير دراسات خطط عمل وبرامج للتدخّل من جانب وزارة التربية والتعليم العالي، بناء على نتائج هذه الاختبارات. والثاني هو اختبار الوزارة الذي يهدف إلى رصد أداء الطالب في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم. أما الاختبار الثالث، فهو اختبار المديرية الذي يتم إجراؤه مرتين خلال السنة الأكاديمية. وتتضمن الاختبارات الموسمية الأخرى الاختبارات الدولية مثل دراسة الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS).

وقد عبر نصف المعلمين المشاركين عن شعور إيجابي إزاء الاختبارات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي. ويعتقد المعلمون أن مثل هذه الاختبارات جيدة لتحديد مستوى الطلبة وقدراتهم، وتشجيعهم على الدراسة، ومعرفة أين يقف الطالب/ة فيما يتعلق بالموضوع. وعلاوة على ذلك، يعتقد أولئك المعلمون أن الاختبارات تشجع المعلمين على عمل ما بوسعهم لتحصيل متطلبات المنهاج. وقال أحد المعلمين: «أنا أدعم تلك الاختبارات لكي نضع أيدينا على أعراض الضعف بين الطلبة، وهي توفر تغذية راجعة حول ممارستنا» (FT2: 4/4/10). وأوضح معلم آخر أن هذه الاختبارات مهمة طالما أنها «تتطلب منا إنهاء المنهاج» (FT4: 14/3/10). وقال المعلمون إن هذه الاختبارات تعتبر جديدة طالما أنها غالباً ما تشدد على بنود الاختيار من متعدد، إلى جانب المقالات والأسئلة المفتوحة التي تساعد

طلابهم ليصبحوا ملمّين بالأسلوب المماثل للاختبارات الدولية والوطنية، وبخاصة اختبار الشهادة الثانوية العامة (التوجيهي).

وبالنسبة إلى أولئك الذين لا يتفقون مع إستراتيجية التقييم والاختبار، فقالوا إن هذه الاختبارات أعلى من المستوى الذهني الطلبة، وتتضمن كثيراً من الأخطاء، وتشدد على التعلم عن ظهر قلب، وتفرض على المعلمين إنهاء المنهاج المكثف على حساب فهم الطلبة وممارسة خبراتهم. وتحدث المعلمون أيضاً كيف أن الاختبارات تتسبب بالقلق للطلاب وأولياء الأمور. فعلى سبيل المثال، قال أحد المعلمين إن «امتحان الوزارة في اللغة العربية للصف الرابع كان أكثر من أربع صفحات، وشعر الطلبة بالدهشة والخوف» (FOT2: 8/4/10). بينما أكد المعلمون أن هناك الكثير من الأسئلة في هذه الاختبارات تتكرر في الكتب المدرسية، وبالتالي تؤكد على مستويات تفكير متدنية.

وعندما سُئل المعلمون المشاركون عن أسباب تدني علامات الطلبة في هذه الاختبارات، ألقى معظمهم باللوم على المنهاج وطبيعة الاختبارات باعتبارهما من أبرز الأسباب لهذه النتائج. وقال أحد المعلمين: «المنهاج صعب جداً على الطلبة، وهم في النهاية يتذكرون المعلومات للنجاح في الاختبار فقط» (MST2: 23/3/10). ويعتقد المعلمون أن هذه الاختبارات لم تكن جديرة بالثقة لقياس أداء الطلبة. وأوضح أحدهم: «تقيس الاختبارات قدرة الطلبة على تذكر الموضوعات في الكتاب طالما أنها تكرر الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي» (AT4: 28/4/10) ، وأشار إلى أن العلامات هي بالفعل تقييم للكتب المدرسية بدلاً من الطلبة.

ويعتقد المشرفون المشاركون أن الاختبارات الوطنية والدولية، وتلك المتعلقة بالوزارة، مهمة للحصول على نتائج موثوقة عن تحصيل الطلبة. وأوضح أحد المشرفين قائلاً: «معظم مدرسينا غير مؤهلين لعمل اختبارات، وبناء على ذلك، لا نستطيع أن نعتمد على اختباراتهم من الآن فصاعداً» (SF: 22/3/10). مشرف آخر دعم الاختبارات بالقول إنها «تساعدنا لتخطيط برامجنا التدريبية وتحليل المنهاج» (SM: 13/5/10).

من جهة أخرى، يفهم المديرون الاختبارات كإجراء مساعد لرفع تحصيل الطلبة. ويعتقدون أن هذه الاختبارات، وبخاصة الوطنية منها، من شأنها أن تجبر المعلمين على تغطية المنهاج كله. ومع ذلك، فقد وافق جميعهم على أن هناك الكثير من المشكلات في إدارة الاختبارات. أولاً، تحدثوا جميعهم عن الإعلان المفاجئ لبرنامج الاختبارات قبل أسبوع أو أسبوعين من الاختبارات، الأمر الذي يتسبب بارتباك وقلق في أوساط الطلبة. ثمة مثال آخر للإدارة السيئة للاختبارات، حسب ما يرى المديرون، وهو تبادل أجوبة الطلبة بين المدارس المجاورة لتصحيحها من قبل معلمين آخرين. وأوضح أحد المديرين: «لقد تسبب ذلك ببعض التوتر بين المعلمين، فقد كانوا قلقين بشأن مصداقية العلامات التي يفحصها معلمون آخرون في مدرسة مجاورة» (PF: 3/3/10).

وتذمر مديرو مدارس للمرحلة الأساسية الدنيا من اختبارات الصف الرابع. وعلّق أحدهم قائلاً: «طلابنا في الصف الرابع معتادون على اختبارات من صفحة واحدة أو صفحتين. وقد استغرب الطلبة عندما رأوا اختباراً وطنياً من خمس صفحات، ولم يعرفوا كيف يتعاملون معه» (PH: 10/3/10). وانتقدت مديرة أخرى قرار تطبيق الاختبار الدولي (TIMSS). وأكدت أنه «ليس معداً لشعبنا الفلسطيني. نحن بحاجة إلى اختبار يأخذ باعتباره السياق الذي نعيش فيه. وهذا الاختبار لم يأخذ باعتباره الفروق بين الطلبة» (PA: 10/3/10). وأضافت: «لسوء الحظ، فالاختبارات الوطنية التي تأتي من الوزارة طويلة وأسئلتها مكثفة».

وتحدّث مدير آخر كيف يكرر المتحِنون ما يوجد في الكتب المدرسية، قائلاً: «هل تريد الوزارة قياس معرفة الطلبة السابقة أم ما أنجزوه؟ ... معظم الأسئلة مكررة» (PMS: 9/3/10)، مشيراً مرة أخرى إلى أن هذه الاختبارات تشدد على التذكر والحفظ عن ظهر قلب.

وكشفت مراجعة عينة من الاختبارات الموحّدة التي تم جمعها من أجل هذا البحث، عن أن معظم الأسئلة لا تتجاوز مستوى الفهم والتطبيق حسب هرم بلوم للتفكير. ونادراً ما طلبت الأسئلة من الطلبة أن يحللوا، ينقدوا أو يقيموا معرفة. ويتضمن الملحق 1 عينة أسئلة لاختبارات موحدة مختلفة. على سبيل المثال، أحد الأسئلة الفرعية المتعددة الخيارات من اختبار اللغة الانجليزية الموحّد للصف السادس يبيّن كيف شدّدت الأسئلة على المستوى المتدني للتفكير. ويتضمن هذا السؤال أيضاً أخطاء لغوية رئيسية.

وتحدثت معلمة كيف أنها انزعجت من قراءة مقال في اختبار اللغة العربية الموحّد للصف السابع يصف معلماً شاباً جاء ليعلم في القرية. وأوضحت المعلمة أن هذه الفقرة كان يُقصد منها إظهار أن المعلمين عاملون كادحون ويجب احترامهم. ومع ذلك، فإنها تعكس أنماطاً سلبية عن سكان القرية (انظر الملحق 1، اختبار 2). كما تحدّثت كيف أن هذه الفقرة هي النقيض تماماً لما تعلّمته عن الطرق الجديدة للتعليم، بمعنى أن المعلم يجب أن يكون ميسّراً وليس مصدراً للمعرفة كما وُصف في المقال.

ويرى مسؤولون في وزارة التربية والتعليم العالي أن الاختبارات الموحدة مصممة لتحدد بدقة ضعف الطلبة في الموضوعات التي يُختبر بها، ولتساعد في وضع الخطط لمعالجة مثل هذه المشكلات.

ومع ذلك، يتضح من هذا البحث أن المعلمين ليسوا على علم بأهداف الوزارة. فإحدى الوثائق من مديرية التعليم في الخليل تظهر أن هناك تغذية راجعة ومتابعة لنتائج الاختبار. ويتضمن الملحق 3 صفحات من هذه الوثيقة. على سبيل المثال، الصفحة 1 من الوثيقة (انظر الملحق 3، رقم 1) ترتبط باختبار اللغة الإنجليزية الموحد للصف الخامس، وتبلغ المعلمين بأن معظم الطلبة أخفقوا في الإجابة عن السؤال رقم 4 المتعلق بالضمائر، وكذلك في استخدام أحرف الجر (في، على، إلى). وتلخّص الصفحة الثانية من هذه الوثيقة أخطاء طلاب الصف الرابع في امتحان الرياضيات مثل التقدير والضرب وإكمال النموذج وملاحظات أخرى. وهذه الوثيقة التي أرسلت إلى مديري المدارس تحث المعلمين على العمل لمعالجة هذه المشكلات المحددة في دروسهم.

وتشير وثيقة أخرى حصلنا عليها من إحدى المدارس المستهدَفة إلى أن المعلمين في هذه المدرسة تلقوا اقتراحات ونصائح قبل الاختبار تتعلق بمحتوى الاختبار القادم لعلهم يأخذونها بعين الاعتبار في ممارساتهم التعليمية. وتذكّر إحدى صفحات هذه الوثيقة (انظر الملحق 3، رقم 4) معلمي اللغة الإنجليزية بإشراك الطلبة في محادثات حول طعامهم المفضّل أو لعبتهم المفضّلة، والتركيز على الصفات والحال، وذكر الوقت، واستخدام الدراما، والحديث عن وظائف ... وغير ذلك.

وجدير بالذكر أن هذه الوثائق قد أعدها «مشرفو» الموضوعات في المحافظة. فالمشرفون يلعبون دوراً رئيسياً في الكتابة، والتخطيط، وتصحيح الاختبارات بالتعاون مع المعلمين، والإجراءات المتّبعة في تصحيح بعض الاختبارات مماثلة للإجراءات المتّبعة في تصحيح اختبار التوجيهي.

منهاج في أزمة

يعتبر المعلمون المشاركون المنهاج إنجازاً وطنياً يجب أن يفخر المرء به. ومع ذلك، فقد تذمروا من عدد الوحدات التي تُطلب تغطيتها كل عام مقارنة مع عدد الحصص كل عام. كما تذمروا من صلته بمستوى الطلبة المعرفي. وقالت إحدى المعلمات عن كتب العلوم المدرسية التي تعلمها: «إنها محتشدة بالمعلومات، وأن علينا أن نغطيها كلها، ونرى أحياناً أن الطلبة يحفظون المعلومات. وأتساءل إذا كانوا قادرين على ترتيبها بطريقة مختلفة كأن يعرضون المفاهيم مع بعض الخطط والأفكار لكل مفهوم ... فذلك من شأنه أن يساعدنا أكثر» (FOT1: 26/4/10).

وأوضح معلم آخر ما هو أكثر عن الكتب المدرسية للصف السادس قائلاً إن «معظم ما هو موجود في هذا المنهاج قُدم في كتب مدرسية للصفين التاسع والعاشر» (MST4: 20/4/10)، مشيراً إلى أن المضمون أعلى من مستوى الطلبة المعرفي. وقال معلم آخر في هذا السياق: «إن منهاج التكنولوجيا ليس متصلاً، ولا علاقة لكل وحدة بالوحدة التي تليها. كما يتطلب منا أن نستخدم أيضاً مواد وموارد ليست متوفرة في مدرستنا» (MST1: 23/3/10).

ووافق معظم المعلمين على أنه ليس ثمة تكامل بين موضوعات الكتاب المدرسي. وعلّق أحد المعلمين على الكتب المدرسية للرياضيات التي يعلمها: «في كتاب الرياضيات للصف السابع، هناك وحدة بعنوان المثلثات والتماثل والتطابق، وتتكرر مرة أخرى في الصف الثامن، وهذا التكرار غير ضروري مطلقاً» (FT4: 14/3/10).

وعلى النقيض من المرحلة الأساسية العليا، أعرب بعض المعلمين في المرحلة الأساسية الدنيا (4-1) عن رضاهم من المنهاج، قائلين إن الكتب المدرسية في هذا المستوى تتضمن موضوعات مهمة لكي يعرفها الطفل ويسهل تعليمها. ومع ذلك، فقد أكدوا أيضاً أن الكتب المدرسية في مثل هذا المستوى لا تتيح للطلاب أن يفكروا ويكونوا مبدعين. وقال أحد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا: «إن الكتب المدرسية التي أعلمها محددة بخيارات وأنشطة لا تفعّل خيال الأطفال وتفكيرهم الإبداعي» (MT1: 27/4/10). وأضاف مشارك آخر: «نحن نحتاج إلى منهاج يربط الطلبة بواقعهم السياسي ويركز على ثقافة الطلبة، وليس المذاكرة والحفظ عن ظهر قلب» (AT3: 19/4/10).

وعندما سئل ما إذا كان يُسمح للمعلمين بأن يضيفوا أو يخرجوا عن إطار الكتب المدرسية، كان الرد –وبخاصة من أولئك الذين يعلمون في المراحل الأساسية العليا– أن لديهم مساحة محدودة للقيام بذلك. وأوضح المعلمون أنهم كانوا يُضطّرون لاتّباع الكتاب المدرسي، وإنهاء جميع موضوعاته مع نهاية العام الدراسي.

ومع ذلك، قال بعض المعلمين –وتحديداً أولئك الذين يعلّمون في المراحل الدنيا– إنهم يقومون أحياناً بإغناء الكتب المدرسية. وأوضح أحد المعلمين: «عندما أصل الموضوع الخاص بالعسل، أنسّق مع أحد من أولياء الأمور يقوم بتربية النحل حول بيته، وأدعوه إلى غرفة الصف ليشرح أكثر كيف تصنع النحلة العسل وكيف يجمعه» (FT3: 7/3/10). وقال المعلمون إنهم يشيرون إلى الإنترنت معظم الوقت لإغناء المنهاج والبحث عن أنشطة ذات صلة.

وفيما يتعلق بأفكار الطلبة عن المنهاج، قال طلاب مشاركون إن الكتب المدرسية صعبة ومحتشدة بالموضوعات، وإنهم بالكاد يملكون الوقت للتركيز عليها. وتحدث الطلبة كيف يضطّرون إلى الحفظ لينجحوا في الاختبارات. وتذمرت الطالبة يسرى، من الصف الثاني

عشر: «نحن لسنا آلات، كل حصة 40 دقيقة من الدراسة المتواصلة، وعلينا أن ننهي المنهاج بسبب التوجيهي. وقدرتي على الدراسة محدودة، فأنا لست آلة» (StA: 2/5/10).

كما تحدّث الطلبة أيضاً كيف يقودهم المنهاج للتعلم عن ظهر قلب، وبخاصة مع وجود الاختبارات. وتحدّث خليل، من الصف التاسع، على سبيل المثال عن إستراتيجية معلمه فقال: «المشكلة هي أن المعلمين يريدوننا أن نكتب كلمات الكتاب المدرسي بالضبط. وذات مرة سألناه ما إذا كان مسموحاً لنا أن نستخدم كلماتنا الخاصة، فقال: لا، وإلا سوف تفقدون نقاطاً ... يريدوننا أن نحفظ» (StF: 25/4/10). وشدد رامي، من الصف السابع، على تلك القضية وأعطى مثالاً آخر: «في امتحان الدين، عرّفت مرة الحج بأنه (الذهاب إلى مكة)، واعتبر المعلم إجابتي خطأ، وعندما تحدّثت إليه عن ذلك، قال إن علي أن أكتب التعريف ذاته كما ورد في الكتاب» (StF:25/4/10).

وبالنسبة إلى أفكار المشرفين حول المنهاج، أعرب نصفهم عن رضاهم من الكتب المدرسية. وقال أحد المشرفين: «حصل منهاجنا، وبخاصة كتب العلوم المدرسية، على الترتيب الأول في مسابقة الشرق الأوسط من ناحية المضمون، والمعرفة، والبحث»، وواصل قائلاً: «ما تحتاجه هو مدرس ملتزم بمثل هذه الكتب المدرسية» (SM: 13/5/10).

أما النصف الآخر من المشرفين فكانوا غير راضين عن الكتب المدرسية، ومتفقين مع ما ذهب إليه المعلمون بأنها مكثفة وأعلى من مستوى المرحلة التي يستهدفونها، وأنها بحاجة إلى تعديل وإغناء. وعلّق أحد المشرفين كيف أن المنهاج لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة، قائلاً إننا «لا نستطيع القول إنهم (أي الطلبة) متعلمون بطيئون أو متخلّفون، فما يمكن أن نقوله عنهم إنهم فقدوا الاتصال بالمنهاج والمدرسة» (SH: 12/4/10). وألقى مشرف آخر باللائمة على المنهاج بسبب علامات الطلبة المنخفضة، قائلاً إن «الطلبة في الصف الأول يبدأون بسبعة كتب مدرسية في كل فصل، بما معدله عشرون صفحة يومياً لهؤلاء الأطفال كي يتعلموا» (SF: 22/3/10) ، وينهون بتوصية للتركيز على الرياضيات واللغة العربية بهذه المستويات (SF: 22/3/10).

ويرى الكثير من المديرين المشاركين في المنهاج الفلسطيني إنجازاً وطنياً «يدعم القيم الوطنية ويحدد واجبات الطلبة تجاه بلدهم» (PF: 3/3/10)، ومع ذلك، فإنهم يعتبرون المنهاج تحدياً للعملية التعليمية كما أوضح أحد المديرين: «لقد علّمت كلا المنهاجين الأردني والفلسطيني الجديد، وأستطيع أن أرى أن الأول أكثر مرونة ووضوحاً وانسياباً في عرض الموضوعات من الكتب المدرسية الجديدة» (PMS: 9/3/10). ووافق المديرون أيضاً على أن المنهاج الفلسطيني موجّه إلى أولئك الطلبة الذين يتمتعون بقدرات عالية.

الكتب المدرسية والتعليم المقاد بالاختبارات

تظهر نتائج المراقبة واستبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم، أن أغلب المعلمين الذين تمت مشاهدتهم يمتلكون نسبياً معرفة جيدة بالمحتوى فيما يختص بموضوع تخصصهم. ومع ذلك، يفتقد المعلمون إلى المعرفة الملائمة بأساليب التعليم، أي المنهجيات لترجمة معرفتهم إلى خبرات تعلم مفيدة.

لقد تبنى المعلمون طرقاً تقليدية للتعليم إلى حد ما، وقد أخذوا على عاتقهم دور ملكية المعرفة عوضاً عن دور الميسر لبنائها، وهذه طريقة موجّهة باتجاه منهج يغلب عليه الطابع السلوكي في التعليم على نحو يتناقض مع التوجهات البنائية التأملية في التعليم. وبشكل أكثر تحديداً، تُظهر النتائج أن المعلمين يستخدمون أسلوب المحاضرة باعتباره الوسيلة الوحيدة لنقل المعرفة إلى الطلبة، حتى في السياقات التي تتضمن موضوعات تتطلب تحقيقاً وتدريباً عملياً على الأنشطة.

تبنّى المعلمون النموذج التكاملي ثلاثي التفاعل (Lemke, 1990): استخدم المعلمون أنماط خطاب يُبنى على المبادرة–الاستجابة–التقييم (IRE) (Lemke, 1990). وفي مثل هذا النموذج، يسأل المعلم سؤالاً ويطلب من الطلبة للإجابة عنه، ثم يختار المعلم واحداً ليجيب. وبعد أن يجيب الطالب عن السؤال، يقيّم المعلم الإجابة. وقد استخدم المعلمون المشاركون الحد الأدنى من الموارد والمواد التعليمية في تعليمهم. فأغلبهم اتّبعوا الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الوحيد، معتمدين في ذلك على النص، والصور، والأسئلة، والأنشطة والمسائل الموجودة فيه.

وكانت أسئلة المعلمين المطروحة على التلاميذ في حدها الأدنى، ولا تشكل تحدياً ذهنياً. وكان استخدام عمل المجموعة قليلاً، وعندما استُخدم، لم يسمح باتصال ذي مغزى وتبادل للأفكار والمعرفة والمهارات بين أعضاء المجموعة، بل كان على الأرجح مشهداً لطلاب يعملون بشكل فردي في مجموعاتهم.

ويلخّص الجدول رقم 2 ممارسات المعلمين حسب موضوعات وأسئلة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم. وتشير النتائج إلى أن أدوار الطلبة كمتعلمين فاعلين خلال الحصص التي خضعت للمشاهدات كانت في حدها الأدنى. وفيما يتعلق بتصميم الدرس، لوحظ أن الالتزام الصارم بمحتوى ونظام الكتاب المدرسي كان يمثل إعاقة لقدرة المعلمين على إدارة درس يأخذ بعين الاعتبار أفكار الطلبة لدعم تحقيقهم واستكشافهم وإشراكهم كأعضاء فاعلين في مجتمع التعلم.

الجدول رقم 2: نِسب المعلمين في استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم

بنود وأسئلة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم	تسجيل النسب المئوية
تصميم الدرس وتنفيذه	
س1: الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية احترمت معرفة الطالب ومفاهيمه السابقة لديه.	64
س2: كان الدرس مصمماً لإشراك الطلبة كأعضاء في مجتمع المتعلمين.	28
س3: في هذا الدرس، تفحص الطلبة الموضوع واستكشفوه قبل عملية الشرح والعرض الرسمي.	42
س4: هذا الدرس حث الطلبة على التوجه إلى أشكال وطرائق جديدة للبحث وحل المشكلات على البحث عن طرق بديلة للتحقق أو حل المشكلات وتقدير أهميتها.	33
س5: غالباً ما كان تركيز الدرس وتوجهه يتقرران بفعل الأفكار المتولّدة من الطلبة.	25
المحتوى – معرفة خبرية	
س6: تضمن الدرس مفاهيم أساسية عن الموضوع.	86
س7: عزز الدرس وبقوة مستوى الفهم الذهني.	44
س8: كان لدى المعلم معرفة وفهم قوي لمحتوى الموضوع الموجود في الدرس.	78
س9: تم تشجيع عناصر التجريد (مثل التعبيرات الرمزية، بناء النظرية) في السياقات التي تستوجب ذلك.	33
س10: العلاقات مع مضمون الموضوعات الأخرى و/أو ظواهر العالم الحقيقي تم استكشافها وتقييم أهميتها.	44
المحتوى – معرفة إجرائية	
س11: استخدام الطلبة وسائل متنوعة (النماذج، الرسم، الرسم البياني، مواد، ضبط وتغيير معايير) بهدف وصف الظاهرة أو تمثيلها.	36
س12: بنى الطلبة تنبؤات وفرضيات و/أو أفكاراً وابتكروا وسائل لاختبارها.	31
س13: كان الطلبة منهمكين بشكل فعّال في نشاط إثارة الأفكار الذي غالباً ما ينطوي على تقييم نقدي للإجراءات.	31
س14: كان الطلبة تأمّليين إزاء تعلمهم.	22
س15: حظيت الدقة (النزاهة) الفكرية، والنقد البناء، وتحدي الأفكار بالأهمية.	44
ثقافة الصف – تفاعلات تواصلية	
س16: كان الطلبة مشتركين في تواصل أفكارهم مع آخرين يستخدمون مجموعة متنوعة من الوسائل والوسائط.	28
س17: أثارت أسئلة المعلم طرائق مختلفة ومتنوعة للتفكير.	31
س18: كان هناك قدر عال من حديث الطلبة وقدر ملموس منه بين الطلبة أنفسهم.	19
س19: غالباً ما قرّرت أسئلة الطلبة وتعليقاتهم تركيز واتجاه مجرى حديث الصف.	22
س20: كان هناك جو من الاحترام لما يقوله الآخرون.	82
ثقافة الصف– علاقات الطالب/المعلم	
س21: تم تشجيع مشاركة الطلبة على المشاركة وتقديرها.	42
س22: تم تشجيع الطلبة على بناء تخمينات وإستراتيجيات إيجاد حلول بديلة وطرق تفسير الدلائل.	33
س23: كان المعلم عموماً صبوراً مع الطلبة.	83
س24: تصرف المعلم موفر للمصادر وعمل على دعم وتعزيز بحث وتحقيقات الطلبة.	44
س25: إن التشبيه «المعلم كمستمع» كان من صفات هذا الصف.	50

حتى وإن أظهر تحليل بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم أن علامات المعلمين فيما يختص بمعرفة المحتوى عالية، إلا أنه أظهر أن معرفتهم الإجرائية ضئيلة جداً. فعلى سبيل المثال، سجل المعلمون المشاركون نسبة 28% بخصوص تصميمات الدرس الذي يُشرك الطلبة كأعضاء في مجتمع تعلمي. كما سجلوا أيضاً معدل نسبة منخفضة في توجيه الدرس بناء على أفكار الطلبة (22%)، وفي إشراك الطلبة في أنشطة إثارة الأفكار والتقييم النقدي للإجراءات (31%). وأخفق المعلمون في تزويد طلابهم بسياق يمكّنهم من أن يكونوا تأمّليين إزاء تعلمهم (22%). ويقارن الشكلان 1 و2 نتائج بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم لمدرستين، (B) و(N)، حيث حققت المدرسة (B) أعلى النتائج، في حين كان ترتيب مدرسة (N) هو الأقل.

إن ممارسات المعلمين لم تتح مجالاً للطلبة كي يستكشفوا، ويفكروا، ويبنوا، وينتقدوا، ويتبادلوا المعرفة. وكان الطلبة، معظم الوقت، متعلمين سلبيين. وكان حديثهم في أغلب الأحيان استجابة لأسئلة المعلمين ضمن نظام بادر–استجب–قيّم (IRE). فالأسئلة تطلبت كلمات قليلة للإجابة عنها، والإجابات كانت معظم الوقت مدوّنة في الكتاب المدرسي. وغالباً ما استخدم المعلمون اللوح باعتباره الوسيلة الوحيدة للتوضيح، بينما كان استخدام النماذج والمواد والرسوم البيانية قليلاً. وفي الفقرات التالية، نعرض لمقتطفات من الملاحظات الصفية لنوضح ممارسات المعلمين ومعرفتهم الأسلوبية بالمحتوى (Shulman, 1986).

المقتطف التالي من صف فاتنة (الأسماء مستعارة)، وهي معلمة رياضيات للصف السابع في مدرسة (K)، وتقوم بتعليم طالباتها درساً بعنوان «تمثيل الجداول التكرارية هندسياً» من كتاب الصف السابع، صفحة 140. S(s)=Student(s) T= Teacher، (عدد الطالبات في الصف: 29):

مقتطف 1:

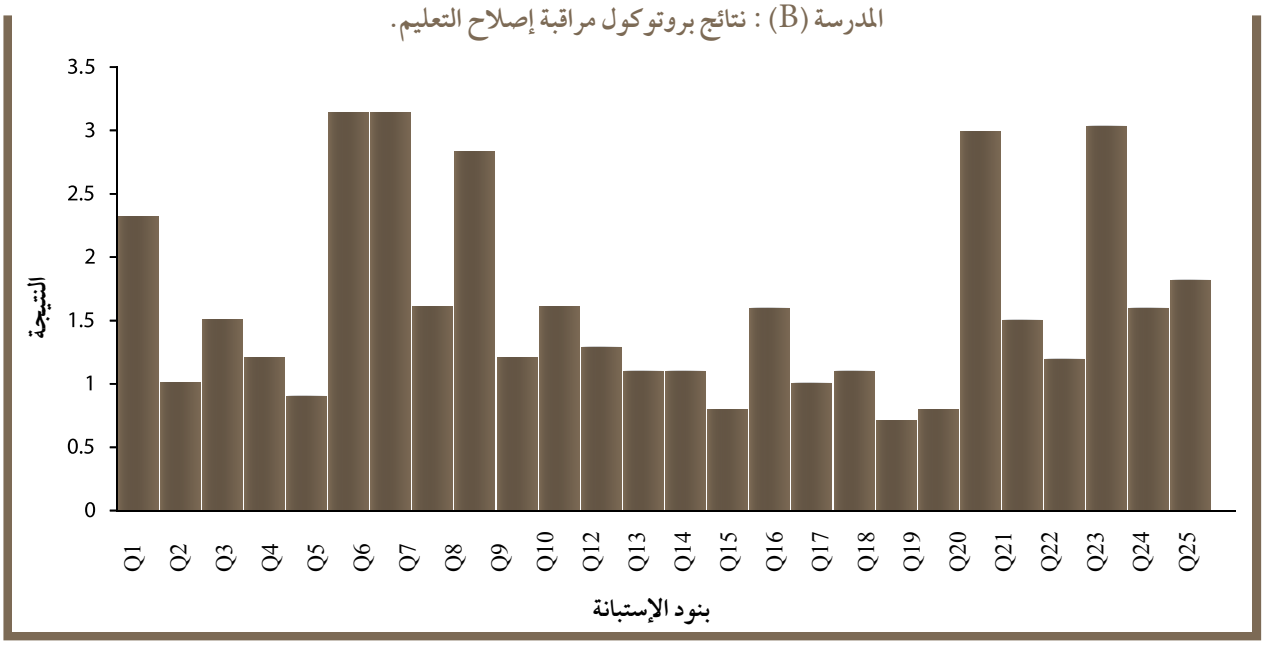
مدرسة (K)، رياضيات للصف السابع: «تمثيل الجداول التكرارية هندسياً» (ملاحظة: «م» تشير إلى المعلم، و «ط» إلى الطالب)

1. م: من يعدد طرق تمثيل الجداول الهندسة؟
2. طالبات: مس، مس، مس
3. م: أيوه يا سناء
4. ط: من المضلع والمدرج التكراري
5. م: نعم من المضلع، المدرج والتكراري
6. م: شرحنا الطريقة الأولي، وسنأخذ اليوم عن الطريقة الثانية. خلينا نحل سؤال 2 (جدول تكراري ص 142)، ما عدد العمال الذين يتقاضون أعلى الرواتب؟
7. طالبات: مس، مس، مس، مس
8. روان
9. اثنان
10. م: تمام، خلينا نرسم مضلع تكراري لهذا الجدول. من يذكرني بالخطوات؟
11. طالبات: مس، مس، مس
12. م: (معلم تشير إلى طالبة): يلّه ...
13. ط: (بدأت تقرأ الخطوات من الكتاب)
14. م: (تقاطعها) سكري الكتاب، كلكم سكروا الكتب
15. ط: (تسمي الخطوات بالترتيب كما أتت في الكتاب بينما المعلمة ترسم على اللوح متابعة للخطوات)
16. م: (أنهت حل المسألة رقم 2 على اللوح) طيب يلاه انقلوا الحل على دفاتركم.
17. م: (قام الطلبة بنسخ الحل الموجود على اللوح إلى دفاترهم وبعد أن انتهوا) ... طيب خلينا ننتقل إلى المدرج التكراري (وبدأت تخطو خطوات الحل كما هي في الكتاب مذكرة الطالبات بعدم فتح الكتب).

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

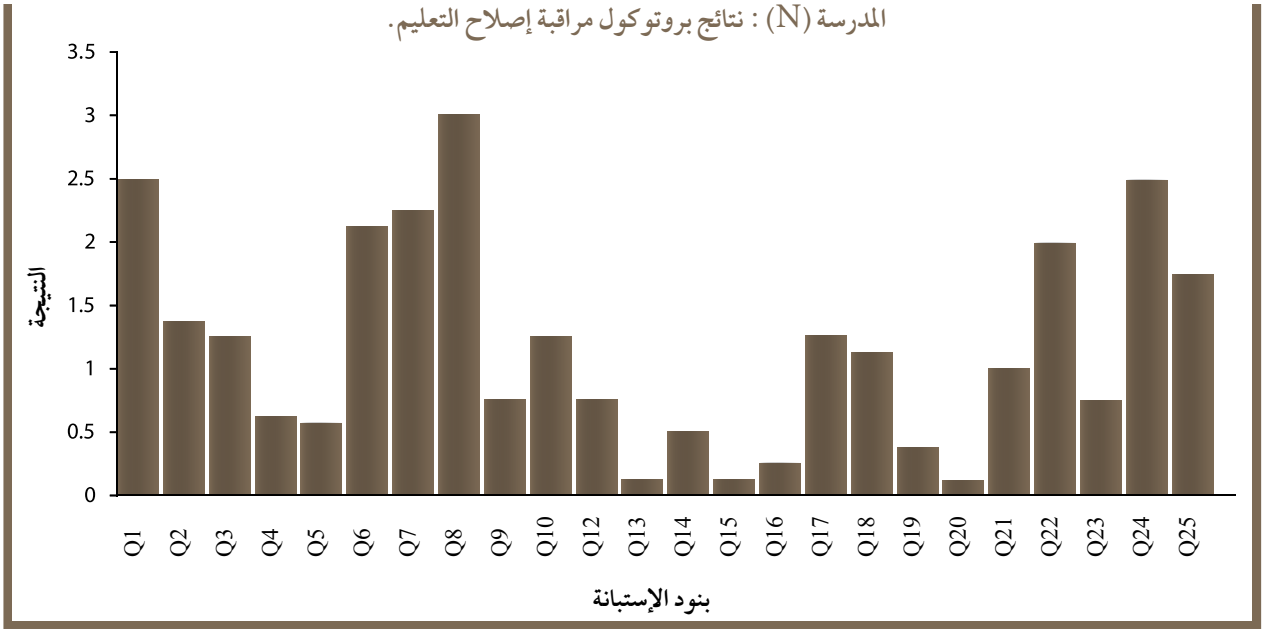
الشكل 1

نتائج المدرسة (B) من خلال أسئلة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم. حصل المعلمون في هذه المدرسة على علامات مرتفعة في بنود هذا البروتوكول مقارنة مع نتائج المعلمين في المدارس الأخرى.



الشكل 2

نتائج المدرسة (N) من خلال أسئلة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم. حصل المعلمون في هذه المدرسة على علامات منخفضة في بنود هذا البروتوكول مقارنة مع نتائج المعلمين في المدارس الأخرى.



هذا المثال يظهر كيف اتّبعت المعلمة الطريقة التكاملية الثلاثية (IRE) للتفاعل. كما يشير المثال إلى الدور السلبي للطالبات، حيث استجبن خلال هذا الدرس للأسئلة المباشرة لمعلمتهن، وتابعن خطواتها لحل المسائل، ونسخن الحل في دفاترهن، وتابعن سياق الدرس كما هو وارد في كتابهن المدرسي. لم يكن لدى الطالبات فرصة لمناقشة الدرس أو استكشاف احتمالات ربط الأفكار المطروحة بأوضاع الحياة الحقيقية.

هنا ويعتبر المقتطف (2) درساً مماثلاً علّمته سمر، معلمة الدراسات الاجتماعية للصف العاشر في مدرسة (B)، حيث اتّبعت بالضبط كتاب الجغرافيا المدرسي مع استكشاف ضئيل. وكان الدرس عن أميركا الشمالية باعتبارها إحدى القارات التي درسنها سابقاً (كتاب الجغرافيا المدرسي، الصف العاشر، ص 76). وتضمنت الوحدة كثيراً من المعلومات عن الموقع على الخارطة، وتضاريسه وسكانه. ويعدد الدرس أيضاً أسماء الأنهار والجبال، ويورد معلومات عن أبرز الصناعات والمحاصيل الزراعية.

مقتطف (2): مدرسة (B)، علوم اجتماعية للصف العاشر «جغرافيا». «قارة أميركا الشمالية».

1. م: يا ترى ما سبب زيادة عدد سكان أمريكا الشمالية؟ (الطلبة ينظرون إلى الكتاب، يبدو أنهم كانوا يبحثون عن الإجابة منه).
2. طالبة: بسبب الهجرات الوافدة.
3. م: نعم (تكرر الإجابة).
4. م: يا ترى أهم الصناعات التي تنتجها قارة أمريكا الشمالية؟
5. ط: الصناعات الثقيلة، المنسوجات، الغذاء، الأسلحة.
6. م: صناعات ثقيلة مثل ماذا؟ (الطالبات يتحدثن مع بعض وهناك ضجة).
7. ط: (بصوت عال كي تسمعها المعلمة) طائرات.
8. م: (بعد عشرين دقيقة من بداية الحصة، وبعد أن شرحت عن عدد السكان، الموقع الجغرافي، التوزيع السكاني، والأنشطة الاقتصادية، عادت وذكرتهم بمواقع الجبال حسب موقعها من خطوط الطول والعرض) طيب، مين يقولي؟ وين موقع جبال الأبالاش بالضبط؟
9. ط: (تقرأ من الكتاب ص: 68) تمتد من الشمال إلى الجنوب عبر الساحل الشرقي للقارة ومن هضابها هضبة لابرادور.
10. م: ممتاز، إحدى هضابها لابرادور.

ويظهر النص السابق كيف أن الكتب المدرسية تسيطر على ممارسات المعلمة، فالطلبة كانوا يقرأون من النص للإجابة عن أسئلة المعلمة، وكانت المعلمة تقبل تلك الإجابات أحياناً بدون تفصيل أو استكشاف.

وغالباً ما يُذكّر المعلمون خلال الشرح الطلبة بالاختبارات، وكيف يجب أن يتعاملوا مع الأسئلة، وبخاصة في امتحان الشهادة الثانوية (التوجيهي). على سبيل المثال، قام فادي، وهو معلم رياضيات للصف العاشر في المدرسة (G)، بتذكير طلابه مرتين بامتحان التوجيهي كما جاء في المقتطف التالي:

مقتطف (3): مدرسة (G)، رياضيات للصف العاشر: «الانحدار البسيط، ص: 71».

1. (طالب يحل السؤال الأول في ص 72 على اللوح ويطبق معادلة سبيرمان)
م: نريد الآن إيجاد ب، أوجد لي ب وخط الانحدار.
2. (بدأ الطالب يحل، لكن الأستاذ استوقفه)
م: اكتب القانون أولاً، ليش؟ عشان تطبق عليه. انتوا في السنة الجاي بتصيروا في 11 وبعدها التوجيهي، وإذا ما كتبت القوانين ورتبت خطوات العمل وطبقت على القانون الصح، بتخسر علامات. يعني لو حليت خطأ على الأقل بتكسب علامة على القانون. كمل الحل
3. (أوجد الطالب المعادلة وهي 3س – ½)
ط: أستاذ 3 س – ½ ولا 3 س + – ½؟
4. م: نفسها، فقط إعادة ترتيب، السالب دائماً تأكل الموجب.

ثمة مثال آخر عن كيفية تذكير المعلمين للطلاب بالاختبارات في مادة التاريخ للصف الخامس الذي يعلمه سمير. كان الدرس عن الحضارة المصرية (في كتاب التاريخ المدرسي، ص: 58).

مقتطف (4): مدرسة (G)، تاريخ للصف الخامس: «الحضارة المصرية».

1. م: عندنا أربعة إنجازات للحضارة المصرية، مين يحكيلي إياها؟
2. ط: أستاذ
3. م: مراد
4. ط: الزراعة، العلوم، التحنيط
5. م: (لم يقبل الإجابة واختار طلب آخر)، محمود
6. ط: واحد: الزراعة، اثنين: العملة، ثلاث: العلوم، أربعة: التحنيط
7. م: ممتاز، بدنا نبلش بالزراعة (وأخذ يشرح الخصوبة في منطقة الدلتا).
8. (بعد الانتهاء من الزراعة وصل إلى العملة).
م: لأول مرة في التاريخ بصير في عملة. ليش جابوا العملة؟
9. ط: من أجل البيع والشراء.
10. م: ممتاز، بدون عمله بصير بيع وشراء؟
11. ط: لا
12. م: يعني إذاً بجيب سؤال في الامتحان يا ناصر «قام المصريون

باكتشاف العملة، لماذا؟ شو بتجاوب؟
13. ط: للبيع والشراء.
14. م: (مصححاً) من أجل استخدامها في البيع والشراء.

ربما توضح المقتطفات السابقة أن ما يحدث ليس مجرد تذكير الطلبة بالامتحانات، بل كيف أن عملية التعليم والتعلم تصاغ في ضوء الامتحانات، ما يقلل من فرص تعليم ذي معنى. وتوضح المقتطفات السابقة أيضاً نتائج استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم، أي أن المعلمين لعبوا دور المالكين للمعرفة. وبدا أن المعلمين يتّبعون الكتاب المدرسي ويستخدمون الطريقة التكاملية الثلاثية (IRE) للتفاعل كوسيلة لإدارة الصف. هذا السياق لم يُتح للطلاب أن يشاركوا في عمليتهم التعلّمية، ويفكروا بالموضوع المطروح، ويعملوا معاً لاستكشاف تعلمهم. فالكثير من المقتطفات سلّطت الضوء على مواطن ضعف الطلبة في الرياضيات كما هو الحال في مقتطف 3 (سطر 3).

ومع ذلك، هناك معلمون حاولوا إشراك طلابهم في أوضاع تعلّمية ذات مغزى، وحققوا نسبياً علامة عالية في استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم مقارنة مع غيرهم من المعلمين في الدراسة. والمقتطف التالي من صف يوسف، معلم علوم للصف الرابع في مدرسة (R)، حيث كان يعلم طلابه درساً تحت عنوان «الكواكب والنجوم» من الكتاب المدرسي للصف الرابع، ص 83 (عدد طلاب الصف: 26).

مقتطف (5): مدرسة (R)، علوم للصف الرابع: «الكواكب والنجوم»:

1. م: طيب، مين هلا يقولي شو بينتج عن دوران الأرض حول الشمس؟
2. ط: أستاذ، أستاذ
3. م: أيوه يا مفيد
4. ط: الفصول الأربعة
5. م: ممتاز (وبدا يحرك بالنموذج ليريهم كيف تحدث الفصول الأربعة، وانتقل بعدها إلى عنوان الكواكب).
6. م: طيب قلنا إنه الكواكب تدور حول نفسها وحول الشمس،

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

وينتج عن ذلك الليل والنهار والفصول الأربعة. من يقل لي كم يوماً في السنة؟

7. الطلاب: أستاذ، أستاذ ..
8. م: رائد
9. ط: 365

م: 365 وربع اليوم، تعرفون لماذا؟

10. ط: (يتابع) لأن شباط فيه 28 يوماً، لكن بعد كل أربع سنوات يأتي فيه 29 يوماً، إذا قسمنا 1 على أربعة شو بيعطي؟ أو اجمع ربع مع ربع مع ربع مع ربع شو بيعطينا؟
11. الطلاب (لا جواب)
12. م: شو بيعطينا أربعة أرباع؟ (مصر أن يحصل على الجواب من الطلبة)
13. ط: واحد
14. م: واحد صحيح، نعم. شو انسيتوا، أخذناه في الرياضيات.
15. (يكمل المعلم الدرس بالحديث عن الأرض وعن نسبة الماء واليابسة).
16. م: لنرجع إلى النجوم. من أكبر النجم أم الكوكب؟
17. ط: الكواكب
18. م: ركزوا معاي، إذا قلنا سابقا إن النجوم أكبر من الشمس، والشمس أكبر من الأرض، إذاً مين أكبر الأرض والنجم؟
19. الطلاب: النجوم
20. م: النجوم. طيب إذا سألتكم شو فائدة النجوم؟
21. ط1: نعرف طريقنا في الليل.
22. ط2: نعرف الاتجاهات (المعلم يعيد الإجابات لكي يؤكد على صحتها).
23. ط3: نعرف مواسم الفلاحة.
24. م: وايش كمان؟
25. ط4: من القمر نستطيع أن نعرف شهر رمضان.
26. م: جيد، لكن إحنا بنحكي عن النجوم، شو كمان؟
27. (لا يوجد جواب) م: بتعرف ايشي عن الأبراج السماوية زي برج العقرب، القوس؟
28. (استمر المعلم في الشرح عن الأبراج السماوية وفائدتها، وبعده رن الجرس). م: المرة الجاي بدنا نحضر فلم عن الفضاء وكيف بدور الكواكب. يعطيكم العافية.

في المقتطف الخامس، ومع أن المعلم اتّبع العناوين في الكتاب المدرسي، وتبنّى الطريقة التكاملية الثلاثية للتفاعل، كان ملاحظاً أنه كان هناك مجال للطلاب كي يفكروا ويتأملوا في تعلّمهم. على سبيل المثال، يظهر النص من 17–20 كيف دعم المعلم تعلّم الطلبة بشأن العلاقات غير المباشرة للأحجام، متيحاً لهم المجال ليقارنوا ويتوصلوا إلى إجاباتهم. وبالإضافة إلى ذلك، دمج المعلم موضوعاً جديداً مع الموضوع الموجود في الكتاب المدرسي، وأوجد روابط ملائمة مع معرفة الطلبة السابقة والموضوعات الأخرى (مثل ربطهم بالرياضيات في النص من 9-11). وعلاوة على ذلك، كان ثمة لحظات سمح فيها المعلم للطلاب بالإجابة بدون اتّباع نظام (IRE) للتفاعل، وبخاصة في النهاية. وخلال حصته، استخدم المعلم نماذج متحركة تمثل النظام الشمسي ودوران الأرض حول الشمس لمساعدة الطلبة على فهم الحركة المعقدة للكون بشكل مرئي. وكنتيجة لذلك، كان الطلبة قادرين على التعبير عن أفكارهم بسهولة.

هناك درس آخر سجل علامة عالية على استبانة (RTOP) كان للمعلمة رنا، معلمة لغة عربية للصف التاسع في مدرسة (R). واستخدمت المعلمة العنوان الرئيسي للدرس، وأغنته بأنشطة جديدة ووسائل تعلم مساعدة. وتبنّت الدراما ولعب دور كإستراتيجية لتعليم الدرس. واتّبعت المنهج الاستقرائي لتصل مع الطالبات إلى قوانين استخدام أحرف الجر في اللغة العربية. أحضرت معها بطاقات للطالبات ليخترن منها ويحللن الجملة. وعلاوة على ذلك، استخدمت قصة من خارج الكتاب المدرسي للتطبيق. أخيراً، أنهت المعلمة الدرس بلعبة استخدمت فيها فقرة فيها أخطاء، بحيث تفوز المجموعة الأولى التي تحدد هذه الأخطاء بجائزة. عملت الطالبات في هذا الصف مع بعضهن في مجموعات، وتحدّثن عن تعلّمهن، ووصلن إلى استنتاجات بأنفسهن، وبدا أنهن تمتعن بتعلمهن. وقد كان استخدام الطريقة ثلاثية التفاعل في هذا الصف محدوداً للغاية.

المجتمع المحلي: دور داعم

للتذكير نقول إن بعض المدارس المستهدَفة ليس لديها مختبرات كمبيوتر أو مكتبات تحتوي على كتب أو مراجع نوعية. فمعظم المدارس لديها ميزانيات محدودة بالكاد تغطي القرطاسية والأجهزة وصيانة الكمبيوتر في حال توفره، ومواد استهلاكية أخرى.

وبالنسبة إلى الكثير من المعلمين والمديرين في هذه الدراسة، فإن القيود على الميزانية تمثل تحدياً رئيسياً لها. وتجدر الإشارة إلى أن 90% من مصروفات وزارة التربية[2] مخصصة للرواتب، بينما الـ 10% المتبقية تصرف على الكتب المدرسية، والتقييم، والتدريب (البنك الدولي 2006). ومعظم هذه المصروفات تمول من قبل المانحين. وقد تحدث مدرسون عدة كيف أن انعدام الموارد والمختبرات المجهزة يعيق جهودهم لإعطاء حصة «جيدة»، معتقدين أن الطلبة يحتاجون موارد ونماذج ووسائل بصرية أخرى للانخراط في تعلم ذي مغزى.

وبالنظر لانعدام الموارد المالية والتعليمية في المدارس المستهدَفة، يبحث مديرو المدارس عن مساعدة من خدمات ودعم المجتمع المحلي مثل المجلس القروي، ومجلس أولياء الأمور والمعلمين، ومنظمات العمل الأهلي الفلسطيني. فهناك الكثير من الجهود التي يبذلها مديرو

المدارس (بمساعدة مديريات التربية) للتواصل مع المجتمع المحلي بحثاً عن تمويل. وتشير تقارير صادرة عن البنك الدولي (2004 على سبيل المثال) إلى أنه من العام 1994 حتى 1999 بلغت المساهمات الإجمالية من المجتمع المحلي 11 مليون دولار وقد كانت تستهدف، في أغلب الأحيان، المساهمة في أرض وإنشاءات مدرسية، حيث تم إنشاء ما مجموعه 266 مدرسة ما بين 1994 و2005، نصفها بنيت من مساهمات ودعم المجتمع المحلي (The World Bank, 2006).

وعبر المديرون في هذه الدراسة عن مخاوفهم من تدني الميزانية التي يحصلون عليها وقلقهم من عدم القدرة على تلبية حاجات الطلبة والمعلمين ضمن هذه الميزانية المحدودة. وتحدثت إحدى المديرات عن مدى سوء تجهيز مختبر العلوم في مدرستها، ما دفع معلمات العلوم إلى شراء اللوازم الرئيسية على حسابهن الخاص للقيام بأنشطة وتجارب في الصف؛ مثل ورق عباد الشمس، والأحماض، والمحاليل، ... وغيرها. وتحدثت مديرة أخرى عن حادث له صلة بمختبر الكمبيوتر عندها، فقالت: «اختارت الوزارة مرة مدرستنا لتصحيح اختبارات الرابع والخامس، وعندما اكتشفت أنه لا يوجد لدينا ما يكفي من أجهزة الكمبيوتر، اختارت مدرسة أخرى» (PA: 10/3/10). وتحدثت المديرة بمرارة عن مدى إحباطها بسبب هذا الحادث، وبخاصة أن جهودها لم تفلح بعد في تأمين تمويل لمختبر كمبيوتر جديد.

وتحدث الطلبة المشاركون عن مختبرات العلوم والكمبيوتر غير المجهزة في مدرستهم. فتحدث مجدي عن وضع مختبر العلوم في مدرسته قائلاً: «احتاج المعلم في المختبر إلى شوكتي ضبط رنين بالتردد نفسه ليبين لنا كيف يعمل الرنين، لكنه وجد واحدة فقط، فتجاوز التجربة وبدأ يحاضر عن الرنين» (StH: 28/4/10). أما خالد، من المدرسة نفسها، فتحدث عن مختبر الكمبيوتر فقال: «نُقلت من مدرسة يمتلك فيها لكل طالب جهاز كمبيوتر. وقد اعتدنا العمل على مشروعاتنا، وإذا كنا ننهي الدرس مبكراً، يُسمح لنا بعمل أي شيء نريده. في هذه المدرسة، هناك جهاز كمبيوتر واحد وجهاز بروجكتر (عارض) واحد، ويستخدمهما المعلمون ليوضحوا لنا الموضوعات ونحن نجلس ونستمع» (StH: 28/4/10).

في هذه الدراسة، كان معلمو العلوم في أغلب الأحيان يعتمدون على العروض لتفسير مفهوم، أو ظاهرة ما أو القيام بأنشطة علمية معينة. على سبيل المثال، استخدم أحد المعلمين في صفه وعاء زجاجيا مليئاً بالماء ومكعباً خشبياً لإيضاح درس الطفو. وخلال مقابلة بعدية أوضح المعلم قائلاً: «أتمنى لو كان لدي ما يكفي من التجهيزات لجعلتهم يعملون بأنفسهم في مجموعات وتركتهم يستكشفون الظاهرة، وأعتقد أن الدرس يجب أن يقدّم بهذه الطريقة. لكن لسوء الحظ، ليس لدي هذه التجهيزات». إن انعدام وجود مثل هذه التجهيزات والموارد يمكن أن يفسر جزئياً نتائج بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم، وبخاصة النتائج المتدنية للبندين 11 و14 اللذين يرتبطان باشتراك الطلبة في الاستكشاف، والتفكير، والتأمل.

ثمة مثال آخر للتحديات التي تواجهها المدارس بسبب القيود على الموارد، وُجد في حالة مدرسة (R) وجدارها الآيل للسقوط. فقد كان المدير والمعلمون قلقين من سقوط هذا الجدار في أي لحظة والتسبب في إيذاء الطلبة. وقد كتبوا عن الوضع إلى مكتب مديرية وزارة التعليم ومجلس أولياء الأمور والمعلمين. وتحدث أحد أعضاء المجلس عن جهوده للاتصال بالمجتمع المحلي ومكتب المديرية لحل المشكلة موضحاً: «اتصلنا بأولياء الأمور للحصول على هبات، لكن بدا أنهم لم يستطيعوا تحمّل بناء جدار جديد. فهو يكلّف ما لا يقل عن 50 ألف شيكل (14 ألف دولار)، واقترحنا حلولاً أخرى مثل إسناد الجدار بدعامات ثابتة، لكننا لم نثبّتها بعد» (MoPTA, 25/4/2010).

وتلعب رابطة أولياء الأمور والمعلمين دوراً مهماً في حل بعض مشكلات المدرسة التي تتعلق بتعلم الطلبة. وتحدث أحد أعضاء المجلس كيف أنه شكا مرة إلى مدير المدرسة من دروس التعليم الإضافية الخاصة التي يعطيها بعض المدرسين خارج المدرسة، وقال: «أصبح التعليم الخاص ظاهرة عامة متزايدة، فاقترحت على المديرين والمعلمين أن علينا أن نركز على أولئك الطلبة الضعفاء، وأن نعطيهم حصصاً إضافية في المدرسة خلال الفُرص بدلاً من أن نجعلهم يأخذون دروساً خارج المدرسة» (MPTA: 5/5/2010).

ويدعم مجلس أولياء الأمور والمعلمين أنشطة المدرسة إما مادياً وإما عينياً. وقد تحدث أحد أعضائها عن مساهمات المجلس للأنشطة اللاصفية في المدرسة مثل احتفالات تكريم الخريجين، والأيام المفتوحة. وأضاف: «نحن ندعم هذه الاحتفالات، وندفع أموالاً لشراء هدايا. ومن الضروري القيام بذلك لتشجيع طلابنا على التعلم» (FPTA: 11/4/2010). وتحدث عضو آخر من المجلس عن دوره في دفع رسوم أقساط الطلبة، وبخاصة من أجل أولئك الطلبة الذين يتميزون بأدائهم الجيد في المدرسة، أو أولئك الذين يعيشون تحت وطأة ظروف اقتصادية صعبة. وتساهم الرابطة أيضاً ببعض التمويل لتغطية تكاليف الرحلات الميدانية.

وتحدثت مديرة مدرسة عن المشكلات التي تواجهها مدرستها بخصوص إمدادات المياه. وقالت إنه في الصيف الماضي تم ضخ المياه مرة واحدة في الأسبوع إلى المدرسة بسبب النقص في المياه. وشكت المديرة إلى البلدية التي قامت بدورها بتزويد المدرسة بالمياه عن طريق صهاريج في كل مرة احتاجوا فيها إلى المياه.

وأصبحت مساهمات المجتمع المحلي لقطاع التعليم تتراجع لتركز على متطلبات الحياة الأساسية والمواد الاستهلاكية والمواد اللازمة للأجهزة

الصغيرة وإصلاحها. ومع ذلك، تحاول وزارة التربية والتعليم العالي جذب تمويل ومساهمات من بعض الحكومات والمنظمات الأهلية. وأخيراً، تمكنت من الحصول على تعهدات طويلة الأمد من حكومات أجنبية مثل فنلندا، وبلجيكا، والنرويج، ومنظمات مثل اليونسكو، والبنك الدولي ومؤخراً من الوكالة الأميركية للتنمية لمواصلة تمويل قطاع التعليم مع مزيد من التركيز على برامج التطوير المهني وإغناء المنهاج. لكن بعض هذه الأموال مشروطة، وتوزّع على الأرجح على تلك المدارس التي توافق على التعاون وفقاً لشروط المانحين.

العمل تحت ظروف قاسية

إن من أبرز التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون هو الاحتلال الإسرائيلي. فثلاث مدارس من المدارس المستهدَفة تقع بالقرب من المستوطنات الإسرائيلية، وأوضح المعلمون أن الوصول إلى مدارسهم يستغرقهم وطلابهم وقتاً طويلاً. وعلاوة على ذلك، هناك قلق من احتمال وجود إجراءات غير متوقعة يتخذها الجنود الإسرائيليون على الطرق مثل نقاط التفتيش والإغلاق خلال أيام الإجازات اليهودية أو بحجة ما يطلقون عليه «إجراءات أمنية». فعلى سبيل المثال، يستخدم المعلمون والطلبة المشاركون الذين يعيشون قرب مستوطنة إسرائيلية طرقاً بديلة لتجنب التأخير على نقاط التفتيش الإسرائيلية الواقعة بالقرب من هذه المستوطنات. وتحدث أحد المعلمين كيف أن الوصول إلى المدرسة يستغرقه ساعة بدلاً من 15 دقيقة، بسبب طريق أغلقه الجنود الإسرائيليون بحجة أنه يمر بالقرب من إحدى المستوطنات. وهذا الوقت الضائع في الانتقال، حسب المعلمين، يؤثر في أدائهم وتعلم طلابهم.

وكان المعلمون على وعي بالصعوبات التي يواجهها نظام التعليم بسبب الاحتلال. وقال أحدهم: «بسبب الوضع السياسي الذي نعيشه تحت الاحتلال، أصبح الوضع الاقتصادي يتدهور، ما يؤثر على الوضع الاجتماعي والتعليم كذلك. ولسوء الحظ، فإن التعلم بالنسبة للطلاب قد هُمّش بسبب هذه المشكلات كلها» (FT2: 14/4/10). كذلك فإن المعلمين على علم أيضاً بالوضع المالي السيئ الذي تمر به وزارة التربية والتعليم العالي بسبب الاحتلال والتمويل المشروط الذي يعتمد على الاستقرار السياسي في المنطقة. وقال أحد المعلمين: «نحن لا نزال تحت الاحتلال، ولا أحد يمكنه أن ينكر ذلك. لا أحد راضياً، لا المعلمون ولا أولياء الأمور، ولا القادة ولا الرئيس نفسه. نحن نعيش حياة مفعمة بالضغوطات، والوضع النفسي للطلاب في غاية السوء» (FOT2: 5/4/2010).

وفي اجتماع مع مرشد إحدى المدارس المستهدَفة الواقعة على مقربة من إحدى المستوطنات في الضفة الغربية، تحدث عن أثر الوضع الاقتصادي القاسي على تعلم الطالب، فقال: «نسبة كبيرة من الآباء يعملون في إسرائيل». وأضاف يقول: «إنهم ينتظرون بالقرب من نقطة التفتيش من الساعة 3:00 صباحاً لدخول نقطة التفتيش ويعودون إلى البيت في وقت متأخر ليلاً. ومعظمهم يعملون في مجال البناء ويحصلون على 110 شواكل (30 دولاراً) يومياً، وهو مبلغ بالكاد يكفي لتغطية مصاريف حياتهم الأساسية. وما يقلقني هو وضع أطفالهم في المدرسة، فهم لا يحصلون على ما يكفي من الرعاية والمتابعة من جانب آبائهم، ولذلك فإنني أعقد اجتماعات مع أمهات للمساعدة في دعمهم» (CF: ما بعد المقابلة).

وتحدث المرشد أيضاً عن ظاهرة حاول معالجتها خلال السنوات الثلاث الأخيرة – ظاهرة عمل الأطفال. وتحدث عن ظاهرة قيام الطلبة، بعد انتهاء الدوام المدرسي، بجمع القضبان وحديد البناء من مخلفات البناء في المستوطنات وبيعها في السوق لدعم عائلاتهم. وأضاف: «هذا يتضارب مع تعلمهم بالطبع، وهو يصرف انتباههم عن التعلم وأداء واجباتهم البيتيّة، وبالتالي يؤثر في نتائجهم. لقد حاولت التحدث معهم عن حقهم في التعلم، لكن من دون جدوى».

وأعرب المشرفون المشاركون عن التحديات التي يخلقها الاحتلال الإسرائيلي، وبخاصة نقاط التفتيش الإسرائيلية وإغلاقات الطرق. وحسب المشرفين، قد يستغرقهم الوصول إلى بعض المدارس ضعف الوقت، وبخاصة تلك القريبة من الجدار الإسرائيلي. فهم يحاولون زيارة مثل هذه المدارس وتلك التي تقع على الطريق نفسه في يوم واحد، لأنه من الصعب عليهم القيام بزيارة ثانية لمدارس في هذه المواقع خلال الفصل الدراسي.

ويرى المشرفون في الاحتلال عقبة أمام تنفيذ توصياتهم. ويوضح أحدهم: «لقد أوصيت ذات مرة بنقل معلم من مدرسة إلى أخرى بناء على طلبه معتقداً أن أداءه سيكون أفضل في المدرسة الجديدة، لكننا تخلّينا عن هذا القرار بعد ذلك، لأنه كان يخشى أن ينتظر طويلاً على نقاط التفتيش للحصول على إذن مرور» (SH: 12/4/10).

ثمة تحدٍّ رئيسيٌّ آخر يواجهه المشاركون له علاقة إلى حد كبير بالنظام البيروقراطي الذي يعملون فيه. وتبيّن الدراسة أن صنع القرار يُنفّذ باتّباع نهج من أعلى إلى أسفل، ويأتي بشكل رئيسي كتعليمات للمعلمين أو المديرين يجب أن يتّبعوها. وهناك مجال ضئيل للمعلم كي يفاوض ويؤثر في صنع القرار، وأحياناً يُساء تفسير القرارات بالنظر إلى إستراتيجيات التواصل الهرمي التي تتبعها وزارة التربية والتعليم العالي. فوسائل الاتصال بين المعلمين والمسؤولين تتم من خلال رسائل رسمية من مديرية التعليم إلى المدرسة، أو من خلال المشرف المخصص لمعلم معين. ويمكن رؤية أحد الأمثلة في رسالة مرسلة من أحد أعضاء مديرية التعليم إلى مديري مدارس ومعلمين يخبرهم فيها بقرار المديرية إجراء اختباراتها الموحدة قبل موعد الاختبار بعشرة

أيام، وهو إجراء انتقده الكثير من المعلمين ومديري المدارس.

أما الأنواع الأخرى للتحديات التي عبر عنها المعلمون، فكانت ترتبط بترفيع الطلبة التلقائي من صف إلى آخر. وتحدث معلمون كثيرون عن تعديل علامات الطلبة لتقليص عدد الراسبين. وتبين إحدى الوثائق المتجمّعة من إحدى المدارس المستهدَفة رفع علامات الطلبة النهائية بواقع 5 نقاط لإبقاء عدد الراسبين ضمن النسبة المطلوبة، وهذا إجراء لا معنى له، حسب الكثير من المعلمين، آخذين بعين الاعتبار إجراءات التقييم الصارمة التي تقود عملية الإصلاح. وتحدث مديرون أيضاً حول هذا التحدي، وحسب رأيهم، فإن نسبة «الرسوب» المسموح بها في كل مرحلة منخفضة جداً، كما أن المعلمين يضطرون إلى غض الطرف عن أولئك الذين لا يستحقون النجاح في صفهم. وبالنسبة لهم، هذه مشكلة رئيسية تساهم في الضعف التراكمي للطلاب.

ويتقاضى المعلمون أجراً منخفضاً ويُطلب منهم العمل تحت ظروف مالية صعبة. فرواتب المعلمين لا تتجاوز 600 دولار شهرياً، ما يدفع بعض المعلمين أحياناً، وتحديداً الذكور، إلى القيام بأعمال بعد الظهر. وحسب ما يقوله المعلمون، فإن الدخل المنخفض سبب مهم لتدني الوضع الاجتماعي لمهنة التعليم.

وتحدث المديرون المشاركون أيضاً عن الراتب المنخفض الذي يحصلون عليه. وقال أحدهم: «بعد كل هذه السنوات في مهنة التعليم، فإنهم يعطونني 2300 شيكل (650 دولاراً) ... وأنت عالق في هذا المبنى، لا ترقية أو أي شيء، بينما يمكنك أن تجد أناساً يعملون في الوزارة ويجنون الفوائد والرّتب» (PM: 12/4/10). وأشار مديرون إلى أن هذا الراتب ليس كافياً لتلبية الاحتياجات الأساسية، وهذه مشكلة يتقاسمها معنا المعلمون والمشرفون.

نموذج المحاسبة وتوحيد المعايير: نهج عقائدي

يستطيع المرء أن يستشعر بسهولة إحساساً بالممارسات اليومية في المدارس المستهدَفة، حيث تعمل وزارة التربية والتعليم العالي جاهدة لتنفيذ خطتها الخمسية الشاملة. وقد شكّلت الوزارة لجاناً ودوائر خصيصاً لمتابعة توصيات الخطة. وتتركز الجهود الآن على تغيير التعليم من وظيفة إلى «مهنة». وقد أطلقت مؤخراً فقط لجنة تطوير مهنة التعليم (CDTP) مشروع وثيقة المعايير المهنية للمعلمين. ويعتبر المعلمون مسؤولين عن ممارساتهم التعليمية من خلال الإشارة إلى هذه المستويات النوعية المهنية المحددة للممارسة، التي تهدف، حسب الوزارة، إلى الارتقاء بالوضع المهني والاجتماعي للمعلمين، وتوفير أمن وظيفي لهم (CDTP, 2010). فالوزارة ماضية قُدماً نحو فرض قدر عال من فلسفة المعايير الموحدة والاختبار التي يقودها الاعتقاد بأن الجودة قابلة للقياس بعلامات التحصيل.

هذا الخطاب الجديد، على ما يبدو، الذي يفرضه الإصلاح التعليمي يجري تعميمه الآن من خلال مكاتب الوزارة، وبخاصة مكتب الإدارة العامة للإشراف التربوي الذي يعتبر قناة الاتصال الرئيسية بين المعلمين والوزارة.

يتقاسم المشرفون مع مكاتب الوزارة الأخرى مسؤولية صياغة اختبارات الوزارة ذات المعايير الموحّدة. وعندما سئل المشرفون عن توقعاتهم من المعلمين، وافق جميعهم على أن المعلمين يحتاجون للعمل بجد الآن أكثر من أي وقت مضى للارتقاء بتحصيل طلابهم، آخذين بعين الاعتبار نتائج الطلبة المنخفضة في مختلف المواضيع. وأوضح أحد المشرفين: «الهدف الشامل بالنسبة لي هذا العام هو رفع مستوى نتائج الطلبة، وأنا متأكد من أن ذلك مستحيل دون رفع مستوى مؤهلات المعلمين من خلال المتابعة المستمرة والتدريب» (SH: 12/4/10). وقال مشرف آخر في سياق الحديث عن النظام الإشرافي الشامل الجديد: «أنا أركّز على تحصيل الطلبة أكثر من المعلمين. وأنا أذهب إلى الصف سواء كان المعلم هناك أم لا، وأقيّم

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

مستوى الطلبة بالرياضيات، في حين يركز مشرفون آخرون على العلوم واللغتين العربية والإنجليزية» (SMS: 12/6/10).

وعندما سُئل مشرفون عن رضاهم عن عملهم، قال معظمهم إنهم راضون عندما يرون المعلمين يفعلون ما بوسعهم لرفع مستوى نتائج الطلبة. كما أوضح أحدهم: «يجب أن أركز على نتاجات التعلم، وعلى ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا أم لا. نحن جميعاً نرى وضع مدارسنا سيئاً» (SFO: 29/3/10). وبالنسبة إلى هذا المشرف، لا يكفي أن يزور المعلم المراقَب ويحكم عليه. يجب أن يعرف ما إذا تعلم الطلبة بالفعل أم لا. وأوضح يقول: «إذا راقبت معلماً ووجدت أنه مستعد جداً ومعه كل الأوراق المطلوبة منه، ثم سألت طلابه سؤالاً واكتشفت أنهم لا يعرفون شيئاً عن الموضوع، عندئذ تكون ثمة مشكلة حقيقية مع ذلك المعلم» (SFO: 29/3/10).

وتلقي التقارير الواردة من الإدارة العامة للإشراف باللائمة على المعلمين بالنظر إلى النتائج المتدنية للطلاب في الاختبارات. فعلى سبيل المثال، يسرد التقرير الأخير لاجتماع ضم مشرفين ومديرين في إحدى المحافظات المستهدَفة أسباباً متوقعة لانخفاض نتائج الطلبة في الرياضيات مثل: انعدام خبرة المعلمين في ربط الرياضيات بأوضاع الحياة الحقيقية والمعرفة السابقة للطلاب، وعدم قدرة المعلمين على تبسيط «لغة» الرياضيات بطريقة تجعل الطلبة يدركون المفاهيم الرئيسية، وانعدام المعرفة والمهارات لاستخدام موارد التعلم الدقيقة، والمواد التعليمية، والوسائل المساعدة لتيسير تعلّم الرياضيات.

ويؤثر حديث الإصلاح أيضاً في أولويات المديرين. وعندما سئل مدير مدرسة عما يميز مدرسته عن المدرسة المجاورة لها قال: «مدرستي الآن أكثر انضباطاً من أي وقت مضى. لقد عملت بجد لبلوغ هذا الوضع، فقد كان لدي خطة لضبط المدرسة. وأحد المنجزات المهمة لهذه الخطة هو أن مدرستي احتلت المكانة الأولى في اختبارات الرياضيات العام الماضي» (بعد اجتماع المجموعة، تشرين الأول 2010). وقد عقدت مكاتب مديرية التعليم اجتماعاً مستمراً مع مديري المدارس لإبلاغهم بمنجزات طلابهم وبحث كيفية تحسين هذه النتائج في موضوعات مختلفة. وأعربت مديرة مدرسة عن قلقها إزاء نظام الاختبار قائلة: «أنا خائفة بالفعل من أن المدارس سوف تُصنّف ذات يوم بحسب نتائج الطلبة، وسوف يكون ذلك مدمّراً لنا جميعاً»، مشيرة إلى أن ذلك من شأنه أن يزيد التوتر بين إدارة المدرسة من جهة، والمعلمين والطلبة من جهة أخرى، وربما يؤثر في رغبة العائلات بتسجيل أطفالهم في مدارس منخفضة النتائج.

وأعرب الكثير من الطلبة عن مشاعرهم إزاء الاختبارات. وتحدثوا عن تمديد اليوم الدراسي حصة إضافية أخرى لإنهاء تلك الموضوعات التي تُفحص في الاختبارات الوطنية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم. على سبيل المثال، تذمرت سمر، وهي طالبة في الصف العاشر، من المنهاج قائلة: «المعلمات تعطيننا حصصاً إضافية لإنهاء الكتب المدرسية، وهذا كثير، حيث تعطيننا أحياناً حصة سابعة» (StMo: 11/5/10). وتحدثت الطالبات كيف تتبادل المعلمات حصص الرياضة والفن بحصص في هذه الموضوعات التي يتم فحصها. وتذمرت تهاني، وهي طالبة في الصف العاشر، من الاختبارات المكثفة: «هل تصدق أنه كان لدينا اليوم سبع حصص، أكثر من نصفها كان فيها اختبارات» (StMO: 11/5/10).

ويستطيع المعلمون أن يشعروا أن علاقة المعلم بالطالب المدفوعة بالاختبار هي علاقة متوترة، ودائماً ما تكون مهددة للطلاب وكذلك لروح التعليم والتعلم. يقول أحد المعلمين معرباً عن مخاوفه من إخفاق الطالب: «الطلبة يفتقدون إلى الاهتمام في المدارس». وأضاف يقول: «نحن بحاجة إلى العمل بجد مع المدير لاستعادة الثقة والاهتمام» (مجموعة بؤرية: 1/10/10).

مفاوضة أدوار وصنع المعنى

إن المغزى الذي يراه المعلمون في التعليم أكثر تعقيداً من ذاك الذي يسعى الإصلاح التربوي بعالمه العقلاني إلى أن يفرضه. فبينما يعرّف الإصلاح التعليم ضمن حدود المعايير والتحصيل، فإن المعلمين ما زالوا ينظرون للتعليم من موقف إنساني، وديني، وعاطفي، وانفعالي، وفي معظم الأحيان من منطلق وطني. واعتبر المعلمون المشاركون التعليم وظيفة مقدّسة تحمل أبعاداً دينية وأخلاقية. ويعتقد معظمهم أن دور المعلم مماثل «للرسول الذي يُعلي من شأن الأمة نحو التقدم وينقذها من الجهل» (AT1, 30/3/10). وقال معلم، على سبيل المثال، «إنها رسالة أقوم من خلالها بواجباتي الدينية» (FT3, 7/3/10). وقال معلم آخر إن التعليم «رسالة مقدسة وأمينة لجيل المستقبل» (HT4: 14/4/10). ويعتقد معظم المعلمين أن دورهم هو أن «يعطوا» أكثر مما «يأخذون»، وأن يشاركوا العائلات المسؤولية في «تنشئة جيل جيد يتولى حمل القيم الثقافية للمجتمع»، وأنهم مسؤولون عن «تنشئة جيل متعلم ومثقف يخدم البلد» (AT3: 25/3/10).

فالمعلمون إذن معتادون على أن يكونوا راضين بما يُكافأون به من احترام الطلبة واعترافهم بالجميل نظير جهودهم والمعرفة التي اكتسبوها منهم. وقد تحدث الكثير من المعلمين عن هذه «المكافآت النفسية» (انظر Lortie, 1975 in Hargreaves, 2000) عندما شعروا بروابط عاطفية مع طلاب يعربون عن مدى تأثرهم واهتمامهم وتحمّسهم إزاء المعرفة والمهارات التي اكتسبوها. ومثل هذه المكافآت غير القابلة للقياس التي تعتبر مؤشرات نجاح للمعلمين، لن يُعترف بها بعد الآن في ظل النظام الإصلاحي العقلاني الجديد.

وتحدث معلم مشارك كيف كان طلابه ملهَمين ومنتبهين عندما ناقشوا قصيدة عن فلسطين في أحد دروسه. وأوضح يقول: «كان واحداً من الدروس التي أشعرتني بالفخر. وشعرت بأن الطلبة كانوا متأثرين، فتفاعلوا وشاركوا بشكل جيد، لأن هذه القصيدة تحدثت عن معاناتهم وهويتهم وانتمائهم إلى هذه الأرض» (MT4: 6/4/10). وتحدث المعلم كيف كان النقاش عاطفياً جداً، بحيث أصبح هو نفسه أكثر قرباً من ذي قبل مع الطلبة وكسب مزيداً من الثقة في قدراتهم على إظهار مشاعرهم بوضوح.

وعندما طُلب من الطلبة المشاركين أن يفكروا بمواصفات المعلم الذي يحبونه أكثر، عددوا المواصفات التالية: مهتم، مرح، متفهّم، يتيح وقتاً للضحك والنكات ومجالاً للدعابة، يحترم الطلبة، جاد ومرن في الوقت نفسه، لا يعاقب على كل تصرف مخالف، ليس عصبياً على الدوام، لديه شخصية قوية تحظى بالاحترام، مثقف، متعلم، يعرف في تخصصه جيداً، لا يتّبع الكتاب المدرسي بحذافيره، يُغني المنهاج بأمثلة وأفكار، يوفر كثيراً من المعلومات من مصادر مختلفة، ويتجنب الطرق المملة في التدريس.

وتحدثت نهى، من الصف الحادي عشر، عن معلمة اللغة العربية، فقالت: «إنها حقاً مثقفة ولديها الكثير من الخبرات في الحياة. وهي دائماً ما تنصحنا بأن نكون متفائلين، وأن نعمل بجد للنجاح في اختبار التوجيهي» (StA: 2/5/10). وتحدثت رانيا، من الصف الثاني عشر، عن إستراتيجيات التعليم التي تتبعها معلمتها في التاريخ: «هي لا تلتزم بالكتاب المدرسي ودائماً ما تعطينا شيئاً ما جديداً، فنحن لسنا هنا لنعرف ما في الكتاب فقط. وأسلوبها في التعليم منظم جداً ومثير للاهتمام، ويربط الأحداث التاريخية بقصص واقعية» (StA: 2/5/10). وتحدثت رولا عن معلمتها في التربية الدينية وكيف اعتادت أن تعلم الموضوع: «هي دائماً ما تربط الدين بحياتنا الواقعية، وتعطي أمثلة ونصائح نستفيد منها في حياتنا» (StFo: 15/3/10).

فالمعلمون يعرفون أن ما يتوقعه منهم الطلبة يختلف تماماً عن توقعات الإصلاح الجديد، فهم يتوقعون مجموعة «خصائص» هي أبعد من أن تُحصى. وبناء على ذلك، يحتاج المعلمون إلى مفاوضة أدوارهم. هم يعلمون أنهم لكي يكونوا مسؤولين في عيون مسؤوليهم، فهم بحاجة إلى تغطية المنهاج ورفع مستوى نتائج طلابهم، وبخاصة في تلك الموضوعات التي يتم فحصها كاللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم. ومع ذلك، هم بحاجة أيضاً إلى توفير سياق من أجل «صنع المعنى»: عالم العواطف، والجماليات والشغف. ومن خلال هذا التداول للأدوار يضفي المعلمون معنى على مهنتهم.

وفي المدارس الست المشاركة، فإن العلاقة بين المعلمين والمدير هي علاقة تكاملية. فالمديرون يحددون أدوارهم باعتبارهم قادة لفريق من المعلمين يعملون معاً لتحقيق أهداف تعليمية معينة وكمنظمين للعملية التعليمية داخل المدرسة. كما أنهم يفهمون دورهم كداعمين للمعلمين في مهمتهم، ووسطاء للتواصل مع المجتمع المحلي لحشد الدعم للمدرسة.

وسئل معلمون مشاركون كيف يرون العلاقة مع مديريهم. وقالوا جميعهم إن العلاقة يحكمها الاحترام والثقة المتبادلة. ويعتقد معظم المعلمين أن دور المديرين مهم جداً. فبوجودهم قريبين من الوضع اليومي، يحاولون دعم المعلمين بحاجاتهم المهنية. وقالت إحدى المعلمات: «لم أشعر قط أن المديرة تنظر إلي بطريقة استعلائية. فقد دعمتنا على الدوام بخبرتها في هذا المجال» (MST3: 15/4/10). وقال معظم المعلمين إن مديريهم دائماً ما يدعمون مطالبهم الوظيفية.

ولخّصت إحدى المديرات المشاركات متطلبات وظيفتها على النحو التالي: «مطلوب منا أن نكون منصفين ونتمتع بالحكمة، ولكي نفعل ذلك، نحن بحاجة إلى ترك ذاتيتنا في البيت. فوظيفتي تتطلب مني أن أتخذ قرارات حكيمة في الظروف الصعبة، وعمل خطط حكيمة ومنصفة وقابلة للتطبيق. ولكي أكون ناجحة، أحتاج إلى مهارات لفهم الآخرين والتواصل معهم، وبخاصة مع المجتمع المحلي» (PFO: 8/3/10).

ومع ذلك، يؤكد مديرون آخرون أن للتعليم رسالته الإنسانية. وكشفت نقاشات مع مديرين أنهم لا يستطيعون عملياً ببساطة «ترك ذاتيتهم في البيت». وتحدث مدير جديد كيف أنه يعمل بجد مع أولياء الأمور لإقناعهم بتقليص معدل تسرب الطلبة. كما أنه عمل مع وزارة التربية والتعليم العالي لفتح مدرسته بعد الظهر من أجل برنامج محو الأمية للبالغين، معتقداً أن مساعدة أولياء الأمور لكي يتعلموا من شأنه أن يطور إدراكهم للتعلم، وفي المقابل تشجيع أطفالهم، وتحديداً البنات، على مواصلة تعليمهم. وقبل مباشرة هذا المدير عمله في الإدارة، وصل معدل غياب الطلبة في المدرسة يومياً حوالي 80 طالباً. وخلال إدارته للمدرسة، استطاع أن يقلّص الرقم إلى 8 طلاب يومياً.

وتحدثت مديرة مدرسة ثانوية عن تجربتها مع طالبة كانت على وشك ترك المدرسة وكيف حلّت المشكلة بمساعدة والديها. وأوضحت تقول: «كنا مندهشين بقرارها. لم نعرف لماذا أرادت ترك المدرسة، ولم أكن مقتنعة بأعذارها، فذهبت لزيارة والديها، حيث رفض والدها في البداية التحدث معي، لكنني أصررت على زيارة العائلة مرة أخرى لأبلغها أن طفلتهم لم تفعل أي شيء لجعلها تترك المدرسة، وبعد زيارات عديدة، نجحنا في إقناع والديها بالسماح لها بالعودة إلى المدرسة. والآن الفتاة في المدرسة وسوف تتخرج قريباً. أنا سعيدة بالفعل بهذا الإنجاز» (PA: 10/3/10).

وتحدثت مديرة أخرى عن الإنجاز الذي حققته من ناحية علاقتها بأولياء الأمور والمجتمع المحلي. وأوضحت: «اعتدتُ على عقد اجتماعات منتظمة مع أولياء أمور الطلبة أصحاب الإنجازات العالية وأولياء أمور الأطفال ذوي الإنجازات المتدنية، لأجعلهم يتحدثون ونتبادل معهم الخبرات حول كيفية متابعة تقدم أطفالهم في البيت» (PM: اجتماع متابعة، 9/10/2010). كما تحدثت عن جهودها للحصول على تمويل من المجتمع المحلي لدعم أنشطة الطلبة والفعاليات اللامنهجية.

فضاء للمناورة ومؤشرات لقوة فاعلة

على الرغم من النظام التعليمي الهرمي الصارم وتحديات ومطالب الإصلاح الجديد، إلا أن الطلبة والمعلمين والمديرين يجدون مساحات ضمن النظام والمنهاج للتعبير عن آرائهم ومواقفهم بالإضافة إلى تطوير مواهبهم واهتماماتهم.

وعندما سئل طلاب مشاركون في المدارس الست المستهدَفة عن الموضوعات التي يحبون تعلمها أكثر في المدرسة، قال نصفهم إنهم يحبون اللغة الإنجليزية. وأحد الأسباب هو أنهم يشعرون بأنهم يحتاجون إليها في حياتهم، ويشعرون أيضاً بأنها شرط أساسي مسبق لمعظم الوظائف. وقال أحد الطلبة: «أحب اللغة الإنجليزية، لأنك إذا أردت استخدام الإنترنت، فإن اللغة التي تُستَخدم في أغلب الأحيان هي الإنجليزية، لذلك من المهم فهمها واستخدامها في حياتنا اليومية» (StF: 25/4/10). كما أحب الطلبة أيضاً حصص الفن والرياضة، حيث يستطيعون التعبير عن إبداعهم واللهو في الوقت نفسه.

ووجد طلاب إحدى المدارس المشاركة أن مواهبهم وهواياتهم تُلبّى ضمن الأنشطة اللاصفية التي تنظمها المدرسة كل عام. والطلبة هم الذين يضعون البرنامج الذي يتضمن سكيتشات مسرحية، وشعراً، ورقصاً شعبياً (دبكة)، وأنشطة رياضية ومعارض. وقد حضر المعلم الباحث، اليوم المفتوح، وتعرف إلى الطلبة الذين كانوا في الحصص التي شاهدها يجلسون في آخر الصف دون أن يبدوا أي انتباه للمعلم، رآهم هنا في المهرجان يؤدون مشاهد ويرقصون الدبكة بشغف واضح. وحضر في هذا الحدث ممثلو الوزارة وممثلون عن المجتمع المحلي. وكان الطلبة يبحثون عن اعتراف بهم من جانب عائلاتهم ومعلميهم، اعترافاً بأنهم مميزون في تلك الأنشطة اللاصفية التي يعشقونها. وقال أحد الطلبة: «أنا أجد ذاتي هناك وأنا أرقص وأقوم بأداء الدبكة» (R: 22/4/2010). وعلّق طالب آخر: «نتمنى لو أن لدينا الفرصة لتكرار هذه الفعاليات أكثر».

مثل هذه المؤشرات لممارسة «قوة فاعلة» يمكن إيجادها أيضاً في ممارسات المعلمين اليومية. على سبيل المثال، تستخدم منال، وهي معلمة علوم للصف الرابع في مدرسة (K)، أساليب مختلفة في التعليم عن الفقاريات واللافقاريات (الوحدة السابعة، ص: 61). فقد بدأت المعلمة الدرس بتذكير الطلبة بالموضوع السابق الذي كان عن التصنيف وفوائده واستخداماته. ثم انتقلت إلى العمود الفقري، وأوضحت مكوناته وأهميته للبشر. وطلبت من إحدى الطالبات إثبات أهمية العمود الفقري في دعم الجسم والحركة. ثم أحضرت سلحفاة حية وأوضحت أجزاءها وموقع عمودها الفقري. كما أحضرت صورة بقرة تبيّن أجزاءها. وواصلت منال الحديث عن النخاع العظمي وأهميته مستخدمة استعارات وتشبيهات لكيفية عمله. وتحدثت أيضاً عن إصابة الناس بالشلل في حوادث الطرق، وحوادث السقوط، وأحياناً بسبب الرصاص الإسرائيلي خلال الانتفاضة. وتحدثت أيضاً عن فوائد بعض الفقاريات ومضارها. واستخدمت الأسلوب الاستقرائي لمساعدة طالباتها على التعميم وتصنيف الكائنات الحية كالفقاريات واللافقاريات. كما استخدمت منال صور حيوانات في الكتاب المدرسي لمساعدة الطالبات على التصنيف. وركزت على خطأ في الكتاب المدرسي، حيث كُتبت كلمة محارة تحت صورة صدفة. واستغلت هذا الخطأ كفرصة للحديث عن ضرورة البحث عن المعرفة العلمية بدلاً من قبولها كما هي. وذكرت أيضاً أن المعرفة العلمية دائماً ما تتغير لأنها نتاج مغامرة إنسانية. وأحضرت منال عيّنات من الرفوف للطالبات ليستكشفن ويميزن بين الأنواع المختلفة لأصداف البحر ومحاره.

ثمة مثال آخر لمؤشرات ممارسة «قوة فاعلة» تظهر في حالة روان، وهي معلمة تاريخ للصف الحادي عشر في مدرسة (B). وكان درسها عن حرب 1967، التي تأتي ضمن وحدة في الكتاب المدرسي لتاريخ فلسطين المعاصر (الصف 11، الجزء الثاني، ص: 49). ذكّرت روان الطالبات بالمناطق التي احتلتها إسرائيل بعد 1948. وواصلت:

مقتطف 6: مدرسة (B)، تاريخ للصف 11: «تاريخ فلسطين».

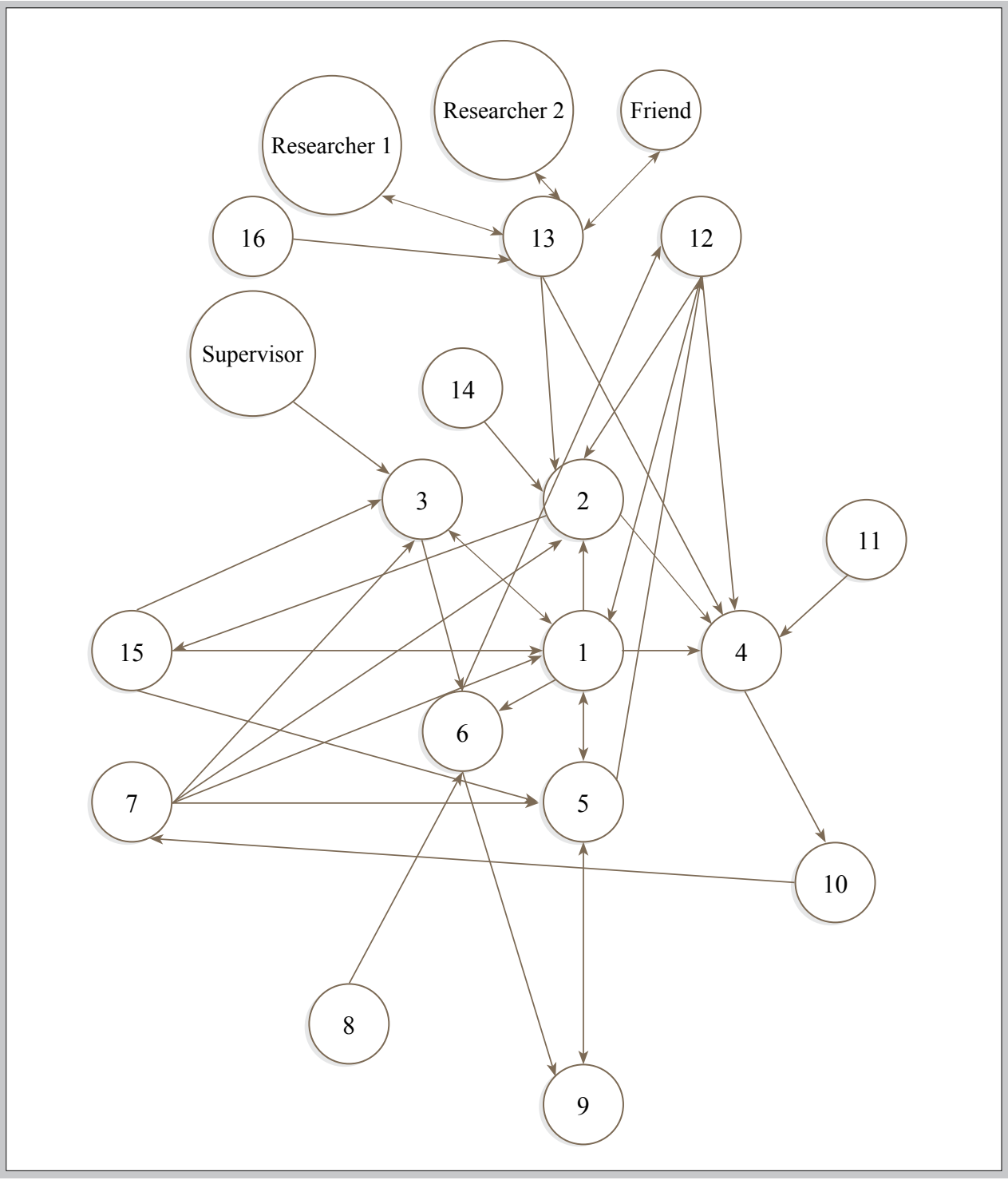
1. م: كانت هناك أحداث تسبق الحرب (1967) ولدت شرارة الحرب. ما هي هذه الأحداث؟
2. ط: (بدأت بالقراءة من الكتاب ص 49) بدأت إسرائيل سحب مياه نهر الأردن العام 1964.
3. م: وبعدها ماذا قرر العرب؟
4. ط: (قراءة): بناء سدود على روافده.
5. م: لماذا بنوا السدود؟
6. ط: لمنع إسرائيل من استغلال المياه.
7. م: لمنعها الماء من الوصول إلى الإسرائيليين. إذاً هذا هو السبب الأول، من يكمل الظرف الثاني، نهى.
8. ط: (قراءة من الكتاب ص 49) وقع اشتباك بين القوات السورية والإسرائيلية ...(إلى نهاية الفقرة).

9. (استمرت الطالبة بالقراءة من الكتاب بينما المعلمة تعدد أسباب وقوع الحرب حسب ما جاء في الكتاب: عرض عسكري إسرائيلي، طلب مصر بسحب المراقبين الدوليين على الحدود المصرية، قرار مصر بإغلاق خليج العقبة في وجه الملاحة الإسرائيلية).
10 م: وقعت حرب الـ 67 ودامت ستة أيام، وكان لها نتائج رهيبة جداً من يذكرها؟
11. ط: تم احتلال الضفة الغربية وقطاع غزة وهضبة الجولان وسيناء.
12. م: القدس الشرقية أيضاً. قلنا انو لم يتم ذكر القدس أنها احتلت العام 1967 في المناهج الفلسطينية لأسباب سياسية، لكن ما تنسوا القدس أنها احتلت أيضاً في الـ 67، وعشان هيك عندما تطالب السلطة الفلسطينية بالانسحاب من الأراضي العام 67، فإن مطالبتها تشمل مدينة القدس وهي عاصمة فلسطين.
13. (أكملت المعلمة النقاش عن نتائج حرب 1967 وما تبعها من إحداث وتحدثت عن النزوح الفلسطيني، ثم تابعت حديثها)، لكن يجب ألا ننسى أنه كانت هناك مقاومة فلسطينية وكانت تناضل، بعد الاحتلال مباشرة دخلت المقاومة عن طريق الأردن لإعادة وحدة الشعب والمقاومة من جديد.

وجدت المعلمة في هذا السياق مجالاً للحديث عن الحقائق التاريخية التي استُبعدت من الكتاب المدرسي حسب اتفاق أوسلو. وقد أحسنت المعلمة تذكير الطالبات أن الشعب الفلسطيني لم يكن عاجزاً كما يعرض هذا الجزء من النص، بل كافح وقاتل من أجل حقوقه. وربطت المعلمة هذه الوحدة بفصل سابق (الفصل الرابع) عن المقاومة الفلسطينية العام 1931. وعندما سئلت المعلمة عن أكثر الدروس التي أحبتها، ذكرت هذا الدرس كمثال، وتحدثت أيضاً كيف أنها غيّرت الطريقة السردية المباشرة لعرض التاريخ، وهي طريقة متبنّاة في كتب التاريخ المدرسية. وأوضحت: «شعرت بأن الطالبات كنّ محبطات لأن كل شيء في النص يشير إلى أن العرب استفزوا إسرائيل وأن أعمالها العام 1967 بدا أنها تُقدّم كرد فعل على هذا الاستفزاز. لقد احتجت إلى وضع الأحداث في سياقها، وربطها بالدروس السابقة» (At: مقابلة متابعة).

وهناك مؤشر آخر لممارسة «الفعل» موجود في مغامرات المعلمين للبحث عن المعرفة بالاعتماد على مصادر أخرى غير الكتب المدرسية، والمشرفين، وبرامج التدريب المقدمة من وزارة التربية والتعليم العالي. وكشفت الدراسة عن أن المعلمين أيضاً يتبادلون المعلومات والمعرفة مع زملائهم، وفي إحدى الحالات من الموارد البشرية (كالباحثين) خارج المدرسة. وعليه، نظرت هذه الدراسة إلى كيفية تقاسم المعلمين للمعرفة والتواصل في مجال تخصصهم، وما هي أنواع التعلم التي يتم التواصل من خلالها. على سبيل المثال، يبيّن الشكل 1 أن المدرسة (B) بدا أن لديها شبكة أكثر تطوراً، أي أن هناك روابط أكثر بين المعلمين، بالإضافة إلى التداخل في أسماء المجيبين، ما يظهر وجود روابط بين المعلمين من ناحية تقاسم معرفتهم. وكلما كان هناك تداخل أكثر، كانت الشبكة أكثر كثافة.

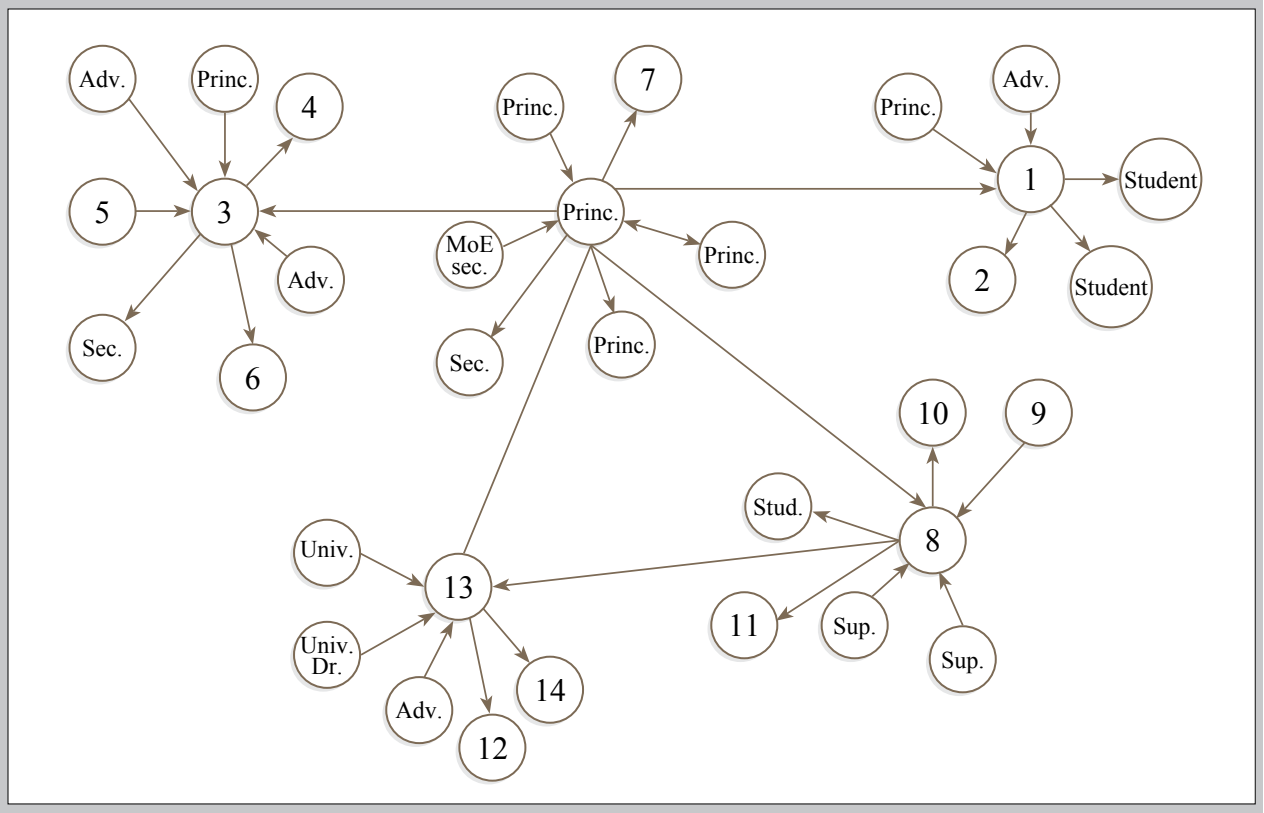
من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».



الشكل 1: مخطط شبكة اجتماعية للمعلمين في مدرسة (B).

ملاحظة: الأرقام تمثّل المعلمين. مثال: السهم ذو الرأسين بين معلم رقم 1 ورقم 5 في الرسم يعني أنه عندما سئل معلم رقم 1 تسمية خمسة زملاء ممن تعلموا منهم، وخمسة آخرين استفادوا منهم، كان معلم رقم 5 من بين المعلمين الذين ذكرهم المعلم رقم 1. وعندما سؤل معلم رقم 5 الأسئلة نفسها، أشار إلى المعلم رقم 1.

ومع ذلك، كلما كانت أسماء الآخرين المدرجة أكثر، اتّسعت الشبكة وتناثرت، وبالتالي تصبح كثافة شبكة العمل أقل. وهذا ما يمكن رؤيته في معظم مخططات شبكات المدارس كما هو الحال في مدرسة (R) أدناه (الشكل 2).



الشكل 2: مخطط شبكة اجتماعية لمدرسة (R).

ملاحظات: الأرقام = معلمين، (Princ.) = مدير، (Univ. Dr.) = أستاذ جامعة، (Sup.) = مشرف، (Sec.) = سكرتيرة، (Stud.) = طالب/ة، (Adv.) = مرشد/ة.

كانت علاقة التعلم الأكثر شيوعاً ترتبط بالتكنولوجيا (تعلم عن الكمبيوتر، مساعدة بعضهم البعض في جمع الأجهزة والمعدات)، ثم التقييم والتقويم (على سبيل المثال، كيفية إجراء اختبارات صحيحة وموثوقة)، يليها قضايا إدارية مثل تبادل الأفكار والنصائح حول كيفية تربية الطلبة، والكفاءة اللغوية في الكتابة، وتنظيم صفوفهم، والأساليب الجديدة في التعليم، والمشورة من مصادر دينية وخبراء فيما يختص بالموضوع. وتوفر المعلومات استنتاجات أولية بشأن الكيفية التي يتم فيها تبادل التعلم والمعرفة في المدرسة وحول نوعية المعرفة المهمة للعمل.

نقاش

هذا البحث يهدف إلى دراسة الممارسات اليومية داخل المدارس الحكومية الست لفهم كيف يصنع المعلمون والطلبة والمديرون ومن لهم صلة بالتعليم معنى لأدوارهم في سياق الإصلاح التعليمي الفلسطيني الجديد. ومن النتائج الرئيسية لهذه الدراسة أنه يبدو أن ثمة فصلاً بين فهم المشاركين لأدوارهم، وهو فهم يُبنى من خلال تفاعلاتهم اليومية وتوقعات الوزارة المدفوعة بإجراءات تقنينية يتم تفعيلها بالنموذج الإصلاحي للوسائل والغايات. وهذا النموذج، الذي تم تفعيله طوال السنوات الثلاث الماضية من جانب الوزارة يتميز بتوقعات محددة ونتائج قابلة للقياس وسياسات محاسبة صارمة وإجراءات اختبار مكثفة كوسائل لرصد نوعية النظام التعليمي.

تظهر الدراسة أن نموذج الإصلاح هو طبقات متعددة من المراقبة والضبط الذي يُتخم واقع المعلمين اليومي. وهذه الطبقات المفروضة تستعمر عالم المعلمين وحياتهم وتترك مساحة ضئيلة لهم لمحاكاة

معارفهم وحكمتهم العملية ومقاربتها في سياق تعليمي تعلمي؛ سواء بشكل فردي أو جماعي.

إن «كيمياء» الممارسة اليومية داخل المدارس تتشكل عن طريق «الفيزياء» من الخارج، لاسيما من خلال التمويل والدعم الدوليين والمقاد بتعريفات غربية لمفهوم «النوعية» وكونها عالمية، مقادة من قبل خبراء، وحيادية، وغير مسيّسة. ومن الجدير ذكره أنه لكي تحصل وزارة التربية والتعليم العالي على تمويل من دول أجنبية مانحة ومنظمات دولية، أصبح يُطلب منها مؤخراً تحديد أهداف قابلة للقياس، ويُترجم كل منها إلى مؤشرات انطلاقاً من خط أدنى (base line) وأرقام مستهدفة (target numbers) كمقياس نجاح أو تحقق الأهداف. وعليه، فإن تحديد نسب الطلبة الذين يجتازون الاختبارات الوطنية الموحدة يبدو طريقةً سهلة ومنطقية للوزارة والدول المانحة لتحديد خطوط المشروع الأساسية وأهدافه. وعلى هذا الأساس، فإن معظم خطط وبرامج العمل تُبنى وتُقيّم مقابل تحصيل الطلبة ونتائج الامتحانات.

هذا النموذج «الليبرالي الجديد» للتعليم الذي يعتمد إلى حد كبير على سلسلة حلقات من الأهداف المحددة والوسائل وخطط العمل وتقييمه هو نموذج إشكالي تعرض للنقد في مختلف أنحاء العالم. وثمة حاجة لإعادة التفكير والتأمل في المفهوم المتناقض للجودة «أو النوعية» الذي يُبنى على مثل هذا النظام العقلاني للإصلاح. وأوضح هارغريفز وشيرلي (Hargreaves and Shirley, 2009) كيف أنه في الكثير من الدول، بما في ذلك الولايات المتحدة والمملكة المتحدة خلال أواسط الثمانينيات، كان هناك تحول نحو المركزية وتوحيد لمعايير الأهداف التعليمية الناتجة عن منافسة متزايدة بين المدارس، ووضع مزيد من مضامين المنهاج الإلزامية، وتدريب مكثف للمعلمين بطريقة بدت أكثر مراقبة وتفتيشاً، أي بطريقة فرضت «ولاء» للمنهاج يوجه برامج تدريب المعلمين نحو أساليب تعليم تقنية متمركزة حول أهداف المنهاج. وأخيراً، كما هو الحال في بعض الدول، كان ثمة قيود مثل نقل المعلمين غير الطوعي، وإزاحة مديرين، ووقف تحويل أموال إذا أخفقت مدارس في الحفاظ على معايير متوقعة للتحصيل. وهذا البحث يشير إلى أن هناك فرضاً لهذا التوجه الليبرالي في النظام التعليمي الفلسطيني، وأننا نتجه نحو «طريقة ثانية للتغير»، حسب هارغريفز وشيرلي، أي إصلاحات أخفقت إلى حد كبير في بلدان المانحين في تحقيق «تغير» صحيح في التعليم.

وهناك نقد آخر للإصلاحات «المعقلنة» التي تبنّتها الوزارة يؤكد على البعد «التقني» للتعليم (آيزنر، 2005) (Eisner, 2005) ، الذي يميل إلى معاملة الطلبة كما لو أنهم «منتوجات»، يُشار إليهم بالنتائج عوضاً عن اعتبارهم فريدين وديناميكيين، وبالتالي يُهمل البعد «الإنساني». وقد تساءل الكثير من الأدباء (انظر، على سبيل المثال، آبل، 1982؛ آيزنر، 2002 Apple، 1982; Eisner, 2002) بشأن «الطريقة التقنية» في الإصلاح التي يُقنّن فيها التعليم خطّياً، بدءاً بتحديد الأهداف، وانتهاء بأنظمة التقويم التي تقيس هذه الأهداف. وأوصت دراسة من البنك الدولي أيضاً (هانشيك وفوسمان، Hanushek 2008 & Wößmann 2008) بمراجعة السياسات التي تؤكد على الأبعاد «الإدراكية في تحديد النوعية فيما يتصل بالتنمية الاقتصادية، في حين تهمل الأبعاد الجمالية والاجتماعية والأخلاقية.

ومن الانتقادات المهمة التي يجب ألا يتجاهلها المرء في الحالة الفلسطينية قضية عدم المساواة من حيث خبرات الطلبة قبل دخول المدارس، بالإضافة إلى الاختلافات في توفر مصادر في كل مدرسة. وبالنظر إلى التسهيلات التي تمتلكها المدارس في جدول رقم 1، يستطيع المرء أن يلاحظ أن بعض المدارس المستهدَفة لديها مختبرات كمبيوتر وعلوم، ومكتبات كبيرة فيها مراجع كافية، بينما لا تزال مدارس أخرى تفتقد إلى مثل هذه التسهيلات والمصادر وتعمل بجد مع المجتمع المحلي ومكاتب الوزارة لتأمين هذه المصادر.

والسؤال الذي يُطرح باستمرار ما إذا كان من المنصف تحميل المعلمين والطلبة المسؤولية عن تحقيق نتائج مشتركة في الوقت الذي توجد فيه ظروف غير متكافئة في المدارس؟

والنتيجة الرئيسية الأخرى لهذه الدراسة ترتبط بالأساليب التعليمية للمعلمين. وتظهر نتائج استبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم أن المعلمين، كما يبدو، متمكنون من موضوع تخصصهم، ومع ذلك، يفتقدون إلى أساليب التعليم الضرورية لإشراك الطلبة في نقاش وتفكير نقدي وتأمل. وتشير النتائج إلى أن ممارسات التعليم تحوّلت بالفعل إلى عملية «تعليم المنهاج» بدلاً من مساعدة الطلبة على التعلم. ويعمل الطلبة والمعلمون من أجل الإذعان، وهو منهاج خفي يعمل حالياً ضمن النظام التعليمي. ويتعلم المعلمون والطلبة أن النجاح هو تجاوز الاختبارات. وأظهرت المشاهدات الصفية أيضاً أن «حديث المعلم» لا يزال مسيطراً ومدفوعاً بالكتب المدرسية والاختبارات. فالتعليم المتمركز حول المعلم مع فرص ضئيلة لحديث الطالب يعتبر علامة فارقة في داخل الصف الفلسطيني (وهبة، 2006).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع تقرير البنك الدولي حول التعليم في فلسطين (The World Bank, 2006)، حيث يسلط الضوء على التحديات التي يواجهها التعليم من حيث كثافة المنهاج، والنوعية، ومدى علاقة التعليم بالواقع والاحتياجات. ويكشف التقرير كيف أن هذه التحديات وغيرها تؤثر على ممارسات المعلمين اليومية داخل المدارس الفلسطينية. ونقتبس من التقرير ما يلي:

«إن فرصة التعلم تضعف بوجود وقت قليل مخصص للكثير من المواضيع الأساسية. إن ما يحدث من قيام المعلمين بتمديد أوقات حصصهم في بعض المدارس بهدف تغطية المنهاج هو حقيقة تتحدث عن نفسها. إن التوجه التقليدي بالتأكيد على الحقائق، والمعرفة الوصفية والنظرية المجردة لا توفر مساحة كافية –سواء على صعيد المنهاج أو وقت الحصة– لتطوير مهارات ذهنية ومهارات مواطنة، التي تعتبر من المتطلبات الواجب توفرها لدى خريجي القرن الحادي والعشرين. بالإضافة إلى كثافة المنهاج، تستهلك طاقة إضافية من المدير، الموجه، وعناصر داعمة أخرى وتوجه جل تركيزها على التغطية الكاملة للمنهاج» (The World Bank, 2006, P. 26).

وأظهر تقرير آخر أجراه معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني – «ماس»، (MAS, 2010 2010) ويهدف إلى دراسة دور المدارس في بناء «رأسمال اجتماعي»، أن هناك الكثير من المعيقات تعترض مثل هذه المغامرة. وأحد هذه المعيقات هو المعلمون الفاقدون معنوياتهم «المحبَطون»، الذين «يفتقدون إلى الحوافز»، ووجهات نظر الأطفال بشأن المدرسة باعتبارها «سجناً»، والعلاقة «المتوترة» عموماً بين المعلمين ومسؤولي وزارة التربية والتعليم العالي عن طريق نظام الإشراف، والأهم من ذلك طريقة التواصل من الأعلى إلى الأسفل، المفروضة بنظام تعليمي مركزي. وتظهر نتائج «ماس» أيضاً أن المدارس «معزولة عن المجتمع المحلي» بسبب نقص مجالس أولياء الأمور والمعلمين وغياب رؤية لربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

ومع ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة تظهر أنه على الرغم من الظروف الصعبة التي يعمل تحت وطأتها المعلمون والطلبة والمديرون المشاركون إلى جانب إجراءات الاحتلال الإسرائيلي، وسياسات المحاسبة للوزارة، ونظامها المركزي، وتطبيق المنهاج المثير للجدل، وسياسات التقييم، فإن ثمة سياقات أظهر من خلالها المعلمون المشاركون مؤشرات لممارسة «قوة فاعلة من الداخل»، حيث عملوا ليكونوا عاملين فعّالين للتغير بدلاً من أن يكونوا متلقّين للسياسات سلبيين ومحبَطين. ووجد بعض المعلمين في صفوفهم مساحات للمناورة حول المنهاج، وانتقاد المعرفة المقدّمة. وعمل بعض المديرين بجد للارتباط بالمجتمع المحلي من أجل أمن الطلبة وتعلّمهم. وعمل المعلمون والمديرون معاً في بعض المدارس المستهدَفة مع الطلبة لتنظيم أنشطة تعلمية غير منهجية وتقديم معرفتهم ومهاراتهم في مجالات عدة. وهنا يجب طرح سؤال آخر: بأي الطرق يمكن تشجيع هذه المبادرات وقبولها ضمن نظام التقويم كمؤشرات جودة أو نوعية تعليمية؟

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

خلاصة وتوصيات

يهدف هذا البحث إلى دراسة الممارسات اليومية في ست مدارس فلسطينية موزّعة ضمن منطقتين جغرافيتين؛ محافظتي الخليل ورام الله والبيرة. وقد استُخدمت مقابلات واستبانة بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم وأداة شبكة عمل اجتماعية ودُرست محدداتها معاً بطريقة التثليث، إضافة إلى جمع أشياء ذات صلة بالموضوع للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتشير النتائج إلى أن الإصلاح التربوي في فلسطين الذي بدأ (على الأقل) بإعلان خطة إستراتيجية خمسيّة لوزارة التربية والتعليم العالي، قد فرض توقعات ومفاهيم مختلفة للأدوار في أوساط المعلمين والطلبة والمديرين من جهة، ومكاتب الوزارة بنظامها الإشرافي ومكاتبها التنفيذية من جهة أخرى. ولعل عملية إضفاء طابع من المهنية والمعيارية والاختباريّة كسمة رئيسية للإصلاح الجديد تبدو أنها تفرض مزيداً من المركزية الذي يعتبر نقيضاً لجوهر هدف الإصلاح الملخّص في الخطة الإستراتيجية.

وعلاوة على ذلك، فإن هذا المنهج للإصلاح يحرم المعلمين حقهم الشرعي من فرص لتعليم جمالي ونوعي، ويختزل ممارسات المعلمين والطلبة اليومية إلى مجموعة من القواعد التقنية المقنّنة. هناك حاجة الى إعادة بناء مفهوم «الإصلاح التربوي» على مستوى السياسة التعليمية والتربية والبحث في الفقرات التالية. وفيما يلي بعض التوصيات التي خرجت بها الدراسة حول الإصلاح التربوي والتي يمكن أن يكون لها مفعولها فقط إذا عملت وزارة التربية والتعليم العالي مع اتحادات المعلمين والمعاهد والمؤسسات الفلسطينية المحلية لتحسين الوضع الاقتصادي للمعلم، وذلك عن طريق تحقيق الأمن الوظيفي، وتحديد راتب لائق إلى جانب جدول مرتبات بنظم تحفيز ومكافآت يعكس أداء المعلم ومنجزاته.

أولاً. إعادة النظر في مفهوم التقييم والتقويم التربوي

كما ذكرنا آنفاً، عرّفت وزارة التربية والتعليم العالي «الجودة» من ناحية تحصيل الطلبة، فركّزت على الإصلاح من خلال المعايير والاختبارات وجعلت الممارسات اليومية داخل غرفة الصف محكومة بالاختبار والكتاب المدرسي. ويحتاج المسؤولون في الوزارة إلى إعادة النظر بتعريفهم للجودة، بحيث يشتمل على أداء الطلبة وصنع المعنى الذي يجعل –حسب دالبيرغ وموس (Dahlberg and Moss, 2008) الممارسة جزءاً من السياق، وجعلها مرئية وتخضع للتفكير والحوار والمحاججة.

ولكي تتضمن إعادة النظر في مفهوم «الجودة» الأداء وصنع المعنى، فإنها تتطلب نظام تقييم جديداً **يشتمل على التوثيق، والأوراق التأملية واليوميات، والتقييم المعتمد على استخدام التصوير الفوتوغرافي، والفيديو، بحيث تعمل جميع هذه العناصر في سياق التفكير التأملي لممارسات المعلم، ونحو تقويم يتبنى مفهوم الأداء لدى الطلبة (per-formance assessment)**.

إن ذلك يتطلب مراجعة شاملة لنظام التقييم في أسرع وقت ممكن، لدراسة أثر إجراءات الاختبار على اختزال الأدوار، وتحديد أولية التخصصات، وتحقيق فرص متكافئة في نوعية التعلم.

ثانياً. رؤية بمفهوم جديد للمنهاج

أظهرت دراسات عدة للمنهاج الفلسطيني عجزه عن توجيه الطلبة نحو تعلم ذي مغزى. ويُجبر المعلمون على استخدام الكتاب المدرسي كما لو أنه «كتاب طبخ» يجب اتّباعه حرفياً. وتتطلب إعادة النظر في المنهاج إدراج خبرات الطلبة في المدرسة، والبيت، والمجتمع. وثمة حاجة أكثر من أي وقت مضى لرؤية جديدة للمنهاج تقوم على فكرة أن **الكتاب المدرسي هو أحد المصادر الكثيرة التي يجب أن يستخدمها المعلمون والطلبة**. وتقترح رؤية معاصرة للمنهاج –نموذج كلي– حاجة لفهم المنهاج كعملية فهم للذات في العلاقة مع العالم بدلاً من مجموعة كتب مدرسية يجب أن يتذكرها الطالب (آيزنر، 2002؛ كنشليو، سلاتري وشتاينبيرغ، Eisner, 2002; Kincheloe, Slattery & Steinberg, 2000). وعليه، فإن **الأنشطة الصفية واللاصفية وأحداثاً مثل الأيام المفتوحة، والمعارض العلمية، إضافة إلى خبرات أولياء الأمور، بحاجة إلى تقدير لأنها تعكس سياقات التعلم الاجتماعية والثقافية**.

ثالثاً. خلق مساحات لممارسة «السلطة» بطرق أخرى

تظهر الدراسة أنه في نظام الإصلاح الحالي لا توجد مساحة كافية للمعلمين في أن يشاركوا ويتواصلوا ويبنوا خبراتهم المعرفية وحكمتهم العملية بين زملائهم. في هذا النظام، يترك المعلمون من دون دعم، ويدفعون نحو العزلة لأنهم يشعرون بالتهديد عبر الامتحانات وإجراءات الضبط المتبعة ضمن السياسات التربوية. لذا فإن من الضروري للتعليم الفلسطيني أن يواجه هذا الهوس بعمليات الضبط، وبخاصة أن هذا المجتمع، بما فيه مجتمع المعلمين، كان وما زال مفعماً بالحيوية في معارضة الاحتلال ومقاومته.

أظهرت هذه الدراسة أنه على الرغم من التحديات التي يواجهها المعلمون والطلبة، فإنهم يجدون مساحات للتعبير عن مواهبهم وإبداعاتهم، إضافة إلى إظهار مؤشرات باعتبارهم قوى فاعلة ومنتجة داخل المدرسة. وأظهرت أيضاً أداة الشبكة الاجتماعية أنه في ظل

النظام المغلق لتبادل المعلومات ضمن حدود نظام الوزارة، يتوجه بعض المعلمين إلى تشكيل شبكات اجتماعية تقوم على تبادل المعرفة والخبرة مع بعضهم البعض داخل المدرسة ومع المجتمع المحلي. وبناء على ذلك، ثمة حاجة لتعزيز مثل هذه المبادرات من خلال خلق مزيد من الفرص **للتواصل بين المدارس والمجتمع المحلي**، وتبني نموذج يستطيع من خلاله المعلمون أن يخلقوا أحيازاً لتمكنهم المهني عبر مجتمع الزملاء وعبر الممارسة.

ومن النماذج المشجعة للتواصل خارج المدرسة، مركز المعلمين في قرية نعلين، الذي افتتح بمبادرة من مركز القطان للبحث والتطوير التربوي / مؤسسة عبد المحسن القطان، والذي يديره الآن معلمون ينظمون ويقودون التطور المهني، وأنشطة ثقافية أخرى. **والمعلمون في مثل هذه المراكز يلتقون بانتظام، ويتبادلون خطط الدروس والخبرات، ويفكرون بممارساتهم اليومية داخل مدارسهم وينشرون تجاربهم بوسائل متعددة. هذا نموذج تعزيز للمعلمين يعمل خارج النظام التعليمي الرسمي، ومع ذلك، فهو يُغني الممارسات داخل النظام ويُلهم الممارسة داخلها.** هنالك تجارب حققت قصص نجاح أخرى على الصعيد المهني للمعلم قادتها مؤسسات تربوية أخرى مثل المورد، والنيزك، وغيرهما.

رابعاً. نحو طرائق بين مناهجيّة، مبنية على السياق، تأملية، ومتمركزة حول الطالب

أظهرت الدراسة أيضاً أن المعلمين اتّبعوا نهجاً **تعليمياً محوره المعلم** يقوم في أغلب الأحيان على الكتاب المدرسي والاختبار. ويبدو أن برامج تدريب المعلمين بقيادة إدارة الإشراف التربوي تبدو غير كافية في التأثير على مفاهيم المعلمين وممارساتهم نحو مزيد من الوسائل التي يكون محورها الطالب.

ويتضح من نتائج بروتوكول مراقبة إصلاح التعليم أنه بينما يُنظر إلى المعلمين باعتبارهم ملمّين بموضوع تخصصهم ويتصرفون باحترام مع الطلبة داخل الصف، فإن سيطرتهم في الصف، فيما يتعلق بحديث أكثر من قبلهم وأقل بكثير من جانب الطلبة، تبرز كإشارة ذات دلالة تميز الصف الفلسطيني. فحديث المعلم، أكثر من أي شيء آخر، يصبح الأساس الذي من خلاله يشعر المعلمون أن سلطتهم ودورهم محفوظان. عندئذ، يصبح السؤال: كيف يستطيع المرء، في أفضل الأحوال، مساعدة المعلمين الفلسطينيين لرؤية سلطتهم بطريقة أخرى تقودهم نحو التقليل كثيراً من حديثهم وأن يشاركوا بقوة في بناء توجهاتهم التعليمية؟

ويدلّ عملنا مع المعلمين، أن إحدى القضايا المهمة في مساعدة المعلمين على **رؤية سلطتهم بشكل مختلف هي تسليط الضوء** على أفضل ممارساتهم، وجعلها معروفة لدى الآخرين، من خلال وسائل متنوعة. **وإحدى الطرق هي إشراك المعلمين في برامج تطوير مهني ومنتديات واجتماعات تركز على الممارسة التأملية** (Schon, 1983; Shulman, 1996). وأشار المعلمون المشاركون إلى أن برامج التدريب الأكثر جدوى، كانت تلك التي تضمنت تعليماً مثالياً، حيث عرض المعلمون عملهم أمام زملائهم مستخدمين إياهم كحالات تعلّمية. ومن هنا، **فإن إحدى إستراتيجيات التفكير في العمل هي استخدام الطريقة التي تقوم على الفيديو، والتي يستطيع المعلمون من خلالها أن يراقبوا أنفسهم وهم يعلمون، ويفكروا بالتالي بشكل نقدي بممارساتهم.**

ثمة طريقة أخرى مهمة وهي **تشجيع المعلمين على عرض عملهم في المؤتمرات والأيام الدراسية وورش العمل**. فالمعلمون في هذه الدراسة تحدثوا بإيجابية عن تلك الفرص المتاحة من منظمات العمل الأهلي المختلفة، حيث عرضوا عملهم في المؤتمرات وورش العمل، وتلقوا تغذية راجعة من زملائهم. وهناك رؤية جديدة **لتعزيز المعلم تقوم على تبادل المعرفة الجماعية وإعادة تعريف الأدوار، وهي طريقة مهمة بالفعل لتحسين نوعية التعليم**. وعلى نحو أكثر تحديداً، **يحتاج المشرفون إلى إعادة ملاءمة أدوارهم بشكل جوهري، بحيث يقدمون أنفسهم بشكل أقل كمصادر للمعرفة والحكم وبشكل أكبر كميسّرين للتعلم وتبادل المعرفة**، ومع ذلك، يتطلب هذا دعماً من وزارة التربية والتعليم العالي على مستوى السياسات، ومن المجتمع المحلي والمنظمات التي تمتلك الخبرة والتجربة الناجحة في هذا المجال.

وعلاوة على ذلك، يحتاج المعلمون **دعما لملاءمة سياق تعاليمهم في إطار اجتماعي- ثقافي، وضمن أوضاع الحياة الحقيقية**. وتحدث الطلبة في هذه الدراسة عن كيفية استفادتهم من تلك الدروس التي ترتبط وتتصل بحياتهم اليومية. فملاءمة السياقات تتطلب من المعلمين أيضاً أن يتبنوا طرقاً متنوعة في التعليم. **وإحدى هذه الطرق التي وُجدت فعالة في صنع معنى للموضوعات التي تعلمها الطلبة هي الطريقة التي تقوم على مشروع**. فالطلبة والمعلمون في هذه الطريقة يعملون معاً في مشروعات تدمج موضوعات ومفاهيم ومهارات عدة، وتتطلب اقتساماً للمعرفة والخبرات من مصادر مختلفة لتحقيق إنتاج أو مسعى إبداعي. فقد تبنّت مدارس كثيرة في مختلف أنحاء العالم هذه الطريقة كجزء من برنامجها التعليمي، حيث تُخصص حصتان أو ثلاث للطلاب كي يعملوا ويدمجوا المعرفة من مختلف التخصصات، ولكي يعملوا على مشاريع لها أبعاد اجتماعية وبيئية وأخلاقية.

لا بد من التنبيه هنا إلى أن التحديات الأساسية ليس في البيداغوجيا، بل في السياسات التربوية. وتظهر نتائج هذه الدراسة أيضاً أن هناك حاجة إلى سياسات تربوية تعيد تعريف الممارسة البيداغوجية لتكون مغروسة ضمن توجه علائقي منتج، بمعنى تطوير قدرة الأفراد على استغلال قدراتهم وإبداعاتهم في ضوء قدرات «الآخر»، لتكون هذه

القدرات الجماعية قادرة على مواجهة التحديات، وفي الوقت نفسه تعبر عن قدرات الأفراد المتنوعة.

خامساً. جمع شمل المجتمع المحلي مع المؤسسات التعليمية الفلسطينية

من بين الأهداف الرئيسية للخطة الإستراتيجية الخمسية، تكثيف التعاون والشراكة مع المؤسسات المحلية والدولية التي تعمل في ميدان التعليم. ومع ذلك، فإن الطريقة التي تتبناها وزارة التربية والتعليم العالي تتجه نحو مزيد من جذب أفراد من المقاولين المحليين من مؤسسات محلية مختلفة على صعيد التنفيذ، عوضاً عن شراكة حقيقية مع هذه المؤسسات على صعيد السياسة وصنع القرار. هناك حاجة إلى سياسات تربوية تدعم انخراطاً فاعلاً للمعلم والمدرسة مع المجتمع المحلي. **هذه الدراسة تظهر أن الوزارة بحاجة لفتح حوار مع المجتمع المحلي** من خلال مؤسساتها:

أولاً. لبحث قضايا وإثارة أسئلة على مستوى السياسة مثل: معرفة من يجب أن تُخاطب من خلال مفهوم «الجودة» ومن أي منظور؟ هل يمكن أن تكون «الجودة» حيادية وواضحة ضمناً؟ كيف يمكننا العمل معاً لمعالجة «الجودة» من منظورات متعددة، آخذين بعين الاعتبار السياق الاجتماعي- الثقافي والجيوسياسي؟ ما هي الإصلاحات الدولية النموذجية التي لها مفعول بالفعل، وأي منها أخفق؟ ولماذا؟ كيف تعمل ديناميكيات علاقات القوة مع المانحين الدوليين؟ وما هي فوائد ونتائج برامج التمويل المفروضة على نظامنا التعليمي؟ كيف يمكننا العمل معاً لتقليص النتائج السلبية مع علمنا أننا بحاجة لمثل هذا التمويل؟

ثانياً. تحتاج الشراكة الحقيقية إلى أن تُبنى مع المجتمع المحلي ومؤسساته لتنفيذ سياسات وطنية في التعليم. فالكثير من المؤسسات لديها الخبرة في مجالات مختلفة، وبخاصة في مجال تأهيل المعلم والتمكين المهني. ويظهر هذا البحث أن المعلمين يستفيدون من برامج التدريب التي تقدمها مؤسسات ومنظمات المجتمع المحلي. ومن المهم لوزارة التربية والتعليم العالي فتح المجال لمثل هذه المبادرات والبرامج التي تقدم منظورات متعددة حول التطوير والتعزيز. ومع ذلك، فإن هذه البرامج تحتاج إلى التركيز على التعليم الذي يدمج قضايا إنسانية عالمية، وأخلاقية، وبيئية، وجمالية؛ مثل التعلم من أجل الحرية والتحرر، والمساواة، والتنوع، والاختيار، وصنع القرار، وحق الحصول على تعلم ذي مغزى، آخذين بعين الاعتبار السياق الاجتماعي- الثقافي.

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

الهوامش

[1] امتحان (TIMSS) هو أحد الامتحانات التقييمية العالمية في العلوم والرياضيات للصفين الرابع والثامن، وقد وضعه الاتحاد الدولي لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بهدف مقارنة تحصيل الطلبة المشاركين من دول مختلفة في موضوعي الرياضيات والعلوم.

[2] النسب المذكورة أعلاه لا تشمل ميزانيات بناء المدارس التي تأتي في غالبيتها تبرعات من المجتمع المحلي، أو بتمويل خارجي.

قائمة المراجع

بعض هذه المراجع باللغة العربية، لكن تمت ترجمة المرجع لأغراض النشر باللغة الإنكليزية:

PREFERENCES

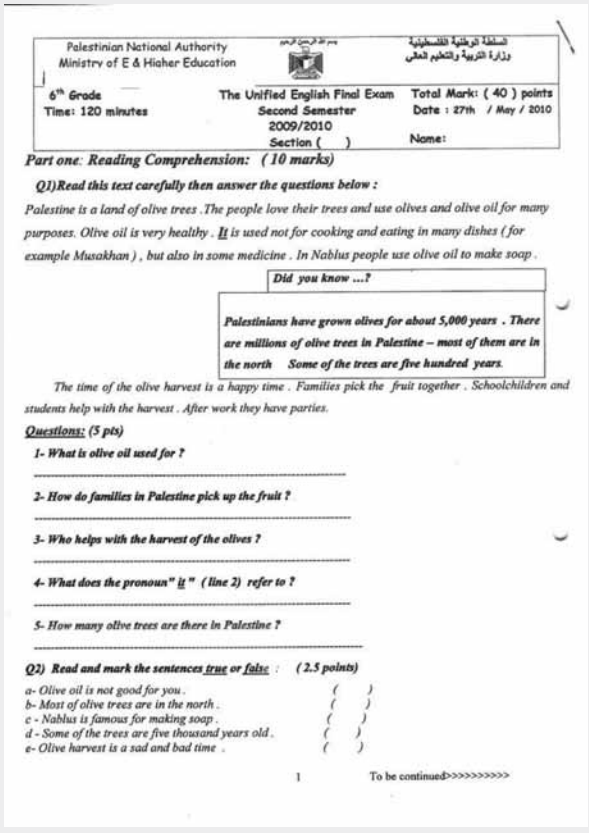
- Afounah, S. (Palestinian Cabinet) (2010). Toward Quality Education in Palestine. Palestinian National Authority, Office of the Prime Minister. Ramallah, Palestine. Retreived on 14/3/2011 from: http://www.palestinecabinet.net/site/457/default.aspx.
- Al-Ramahi, N., & Davis,B. (2002). Changing Primary Education in Palestine: Pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 59-76.
- Apple, M. (1982). Education and power. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Assessment and Evaluation Department, MoEHE. (2008). *Primary results of the National Evaluation study in Arabic, Mathematics, and Science for the tenth graders in Palestine in the scholastic year 2007/2008*. Ramallah: Palestine.
- Eisner, E. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Merill, Prentice Hall.
- Eisner, E. (2005). Back to Whole. *Educational Leadership, 63* (1): 14-18.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. California: Corwin.
- Hashweh, M. (2001) '*A Case-Based Approach to Education in Palestine.*' In R.G Sultana (Ed) (2001) Challenges and Change in the Euro-Mediterranean Region: Case Studies in Educational Innovation. New York: Peter Lang.
- Hanushek, A., & Wößmann, L. (2008). *Education quality and economic growth*." The World Bank, Brussels, Belgium.
- Haythornthwaite, C. (2006). Learning and knowledge networks in interdisciplinary collaborations. *Journal of the American Society for Information and Technology*, 57(8), 1079-1092.
- Jerbawi, T & Nakhleh, K. (2008). *Empowering Palestinian future generations: Teaching and learning under severe conditions*. [Arabic]. The Palestinian Institute of the Study of Democracy (MUWETIN), Ramallah, Palestine.
- Khaldi, M., & Wahbeh, N. (2002). *The Role of the Supervisory System: realties and needs*, unpublished paper. Ramallah, Palestine: QCERD.
- Kincheloe, J., Slattery, P., & Steinberg, S. (2000). *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*. New York: Longman.

- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, New Jersey: Albex Publishing.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE, 2007a). A diagnostic report of the education in Palestine. [Arabic]. Ramallah, Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE, 2007b). Educational Development Strategic Plan [EDSP]. *The five-year development plan 2008 – 2012. Towards quality education for development*. Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE). The Directorate General For Supervision and Educational Qualification (DGSEQ) (2009/2010) [Arabic]. *A referential manual for educational supervision*. Ramallah, Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE). The Directorate General For Supervision and Educational Qualification (DGSEQ) (2010/2011) [Arabic]. *A referential manual for the comprehensive follow-up*. Ramallah, Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE). The Directorate General For Supervision and Educational Qualification (DGSEQ) (2010) [Arabic]. *A referential manual for the comprehensive follow-up*. Ramallah, Palestine.
- Moughrabi, F. (2002). Educating for Citizenship in the new Palestine. In Banks, J. (Ed.), *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moughrabi, F., Kurdi, W., Wahbeh, N. Jabr, L., & Khaldi, M. (2002) *Evaluating the New Palestinian Curriculum*. Unpublished report. Ramallah, Palestine, QCERD.
- Nicolai, S. (2007). *Fragmented foundations: Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*. UNISCO International Institute for Educational Planning, Save the Children, UK.
- Palestinian Central Bureau of Statistics, 2008. *Illiteracy rate statistics*. Ramallah, Palestine.
- Palestine Economic Policy Research (MAS, 2010). The school and social capital. Unpublished paper. Ramallah, Palestine.
- Piburn, M., Sawada, D., Falconer, K., Turley, J. Benford, R., Bloom, I. (2000). Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP). ACEPT IN-003. http://physicsed.buffalostate.edu/AZTEC/RTOP/RTOP_full/
- Rihan, R. (2001) 'The Palestinain Educational Development Plan: Promise for the Future.' *Palestine-Israel Journal of Politics*, Economics and Culture, 3(2), 19-33
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1 -22.
- Shulman, L. S. (1996). *Just in case : Reflections on learning from experience. The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Ed. J.A. Colbert, P. Desberg & K. Trimble. Boston: Allyn & Bacon.
- The World Bank. (2006). *West Bank and Gaza Educational Sector Analysis: Impressive achievements under harsh conditions and the way forward to consolidate a quality educational system*. Retrieved from http://www-wds.worldbank.org/external/default/ on December 22, 2010.
- Wahbeh, N. (2003). Teaching and learning science in Palestine: Dealing with the new Palestinian science curriculum. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(1), 135-159.
- Wahbeh, N. & Kishek, W. (2006). *Analysis of the pedagogic discourse: Patterns of interaction in a Palestinian School*. A.M. Qattan Foundation. Ramallah, Palestine.

قائمة الملاحق

ملحق (1)

Appendix (1): Sample of questions taken from Unified Exams



Palestinian National Authority
Ministry of E & Higher Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

6th Grade
Time: 120 minutes

The Unified English Final Exam
Second Semester
2009/2010
Section ( )

Total Mark: (40) points
Date : 27th / May / 2010
Name:

Part one: Reading Comprehension: (10 marks)

Q1) Read this text carefully then answer the questions below :

Palestine is a land of olive trees .The people love their trees and use olives and olive oil for many purposes. Olive oil is very healthy . It is used not for cooking and eating in many dishes (for example Musakhan) , but also in some medicine . In Nablus people use olive oil to make soap .

Did you know ...?

Palestinians have grown olives for about 5,000 years . There are millions of olive trees in Palestine – most of them are in the north Some of the trees are five hundred years.

The time of the olive harvest is a happy time . Families pick the fruit together . Schoolchildren and students help with the harvest . After work they have parties.

Questions: (5 pts)

1- What is olive oil used for ?

2- How do families in Palestine pick up the fruit ?

3- Who helps with the harvest of the olives ?

4- What does the pronoun" it " (line 2) refer to ?

5- How many olive trees are there in Palestine ?

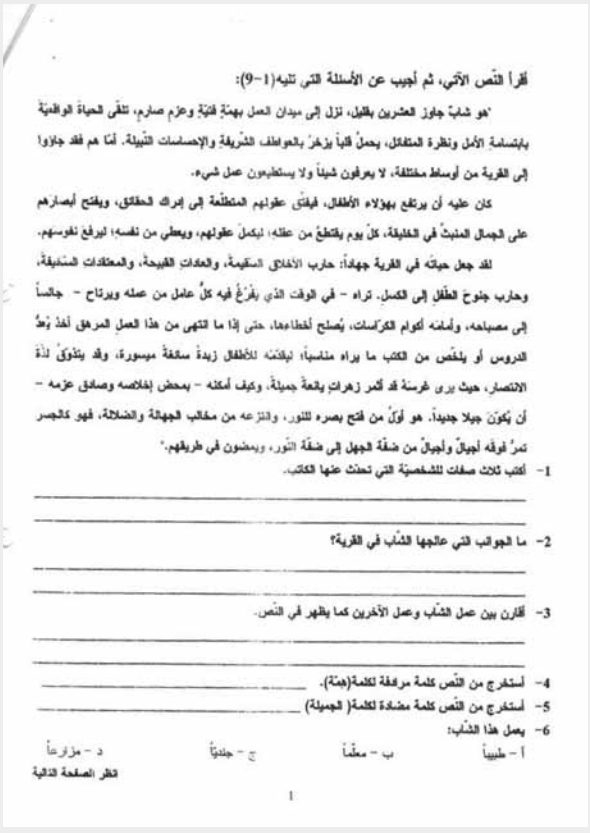
Q2) Read and mark the sentences true or false : (2.5 points)

a- Olive oil is not good for you . ( )
b- Most of olive trees are in the north . ( )
c - Nablus is famous for making soap . ( )
d - Some of the trees are five thousand years old . ( )
e- Olive harvest is a sad and bad time . ( )

1

To be continued>>>>>>>>>>

1- Unified English Exam for 6th Grade (2009 – 2010) p. 1



اقرأ النّص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه(1-9):

"هو شابٌ جاوز العشرين بقليل، نزل إلى ميدان العمل بهمّةٍ فتيّةٍ وعزم صارم، تلقّى الحياةَ الوالديّةَ بابتسامة الأمل ونظرة المتفائل، يحملُ قلباً يزخرُ بالعواطف الشّريفة والإحساسات النّبيلة. أمّا هم فقد جاؤوا إلى القرية من أوساط مختلفة، لا يعرفون شيئاً ولا يستطيعون عمل شيء.

كان عليه أن يرتفع بهؤلاء الأطفال، فيفتّق عقولهم المتطلّعة إلى إدراك الحقائق، ويفتح أبصارهم على الجمال المنبثّ في الخليقة، كلّ يوم يقتطعُ من عقله؛ ليكملَ عقولهم، ويعطي من نفسه؛ ليرفع نفوسهم.

لقد جعل حياتَه في القرية جهاداً: حارب الأخلاق السّقيمة، والعادات القبيحة، والمعتقدات المتخلّفة، وحارب جنوحَ الطّفل إلى الكسل. تراه - في الوقت الذي يفرّغُ فيه كلُّ عامل من عمله ويرتاح - جالساً إلى مصباحه، وأمامه أكوام الكرّاسات، يُصلح أخطاءها، حتى إذا ما انتهى من هذا العمل المرهق أخذ يُعدُّ الدروس أو يلخّص من الكتب ما يراه مناسباً؛ ليلقّنه للأطفال زيدةَ سائغةً ميسورة، وقد يتذوّقُ لذّةَ الانتصار، حيث يرى غرسةً قد أثمر زهراتٍ يانعةً جميلةً، وكيف أمكنه - بمحض إخلاصه وصادق عزمه - أن يُكوّنَ جيلا جديداً. هو أوّلُ من فتح بصره للنور، وانتزعه من مخالب الجهالة والضلالة، فهو كالجسر تمرُّ فوقه أجيالٌ وأجيالٌ من ضفّة الجهل إلى ضفّة النّور، ويمضون في طريقهم."

1- أكتب ثلاث صفات للشخصيّة التي تحدث عنها الكاتب.

2- ما الجوانب التي عالجها الشّاب في القرية؟

3- قارن بين عمل الشّاب وعمل الآخرين كما يظهر في النّص.

4- أستخرج من النّص كلمة مرادفة لكلمة(همّة).

5- أستخرج من النّص كلمة مضادة لكلمة(الجميلة)

6- يعمل هذا الشّاب:

أ - طبيباً ب - معلّماً ج - جندياً د - مزارعاً

انظر الصفحة التالية

1

2- Unified Arabic Exam for 7th Grade (2009 – 2010) p. 1

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

ملحق (2)

Appendix (2): Pages from the Directorate Notes in Relation to the Exams

نتائج الامتحان الموحد في اللغة الإنجليزية للصف الخامس

د التحية،،،

من خلال دراسة اختبار الوزارة الموحد لمادة اللغة الإنجليزية الصف الخامس لوحظ ما يلي:

1- اخفق معظم الطلبة في السؤال الرابع والذي يتعلق في إسناد الضمائر (Pronoun Reference) لذا يرجى العمل على تدريب الطلبة على ذلك من خلال الرجوع إلى قطع الاستيعاب في الفصل الدراسي الأول.

2- سؤال حروف الجر (in, on , at) يحتاج إلى مزيد من المراجعة وتثبيت هذه الحروف بشكل صحيح في السياق المناسب (استخدام أوراق مناسبة و داعمة)

3- السؤال الأول في قسم المفردات (Vocabulary) التي تصف غيرها. يرجى العمل على إعادة مراجعة هذه الكلمات وتدريب الطلبة على استخدامها من خلال بوستارات تحمل هذه المجموعات من المفردات وتعلق في الصف. كما في المثال التالي.

ملاحظة: يرجى تلخيص الأسبوع الأول من الفصل الثاني لمعالجة النقاط المذكورة أعلاه.

Notes about the 5th Grade English Test Results

اللغة العربية للصف الرابع الأساسي

القضايا النحوية والصرفية

أولاً : دخول كان وإن على الجمل الاسمية

1. إعطاء جمل اسمية بسيطة والتكليف بإدخال كان وإن على الجمل لملاحظة الفرق بينهما
مثال : الولدُ نشيطٌ كان الولدُ نشيطاً إن الولدَ نشيطٌ
2. توظيف القضية من خلال دروس القراءة .

ثانياً : صياغة السؤال

1. إعطاء عدد كبير من الجمل على صيغ الاستفهام .
2. إبراز علامة الاستفهام في نهاية الجمل .
3. توضيح استخدام كل أداة وظيفياً
مثال حرر صلاحُ الدين القدس عام 583هـ
من ..... ؟
مثال حرر صلاح الدين القدس عام 583هـ
متى ..... ؟

الإملاء

- الهمزة المتطرفة

1. الإكثار من ضرب الأمثلة على الهمزة المتطرفة وإلحاق تنوين النصب بها
مثل جزء جزءاً عبء عبئاً سماء سماءً

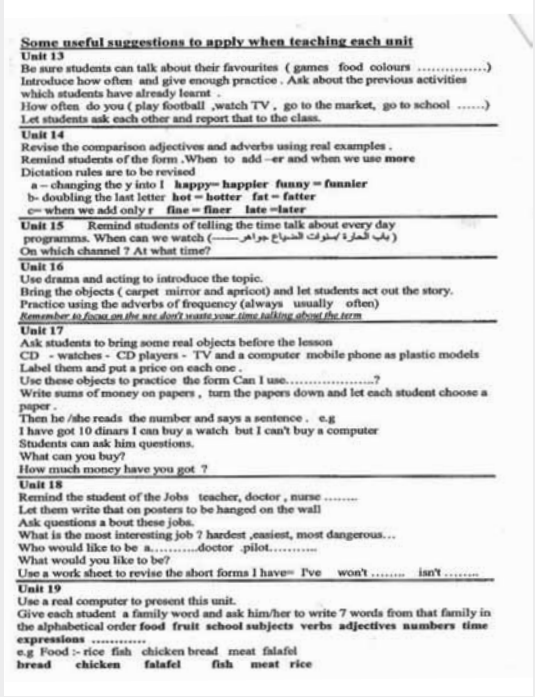
2. تدريب الطلبة على كتابتها تدريباً كافيا من خلال إعطاء أمثلة خارجية واستخراج بعض الكلمات الواردة في الدروس التي تشتمل على الهمزة

ملاحظة : يمكن الاستعانة بكتاب الإملاء والترقيم / عبدالعليم إبراهيم

Notes about the 4th Grade Arabic Test Results

قراءة وكتابة الاعداد ضمن الملايين	اعطاء امثلة اعداد بالكلمات او بالصورة الموسعة يقوم الطالب بكتابتها بالارقام مثال :- مليونان وستمائة واثنان وخمسون الفاً وتسعمائة =(٢٦٥٢٩٠٠)
القيمة المنزلية	تعيين رقم ضمن عدد في الملايين يقوم الطالب بعد قراءة العدد قراءة سليمة بتحديد قيمة رقم معين . مثال ٦٥٢٤١ قيمة الرقم ٢ =٢٠٠
اكمال النمط	أمل النمط الاتي :- مثال ٥٤١٢ ، ٥٤١٣ ، .....
الاسئلة الذهنية	احسب ذهنياً ٥٠٠٠=..... +٢٠٠٠ ٢٠٠٠ = ١٥٠٠ - .....
مسائل كلامية	عدد سكان قرية ما ٩٨٤٥٠ نسمة وعدد سكان قرية اخرى ١١١٤٩٧٦ نسمة،أي القريتين اكبر سكان
التقريب	مثال اذا كان عدد اشجار الزيتون في حقل ٨٧٣٥٤ شجرة ،ما عدد الاشجار لاقرب ١٠٠٠
خصائص الضرب	أ- التوزيع :- ٥× (٨+٦)=(٥×٨)+(٥×٦) ب-التجميعة :- (٢٣×١٢)×٥٦=٥٦×(٢٣×١٢)
حقائق الضرب	ضرب عددين كلا منهما من منزلتين :- ٢٣×٤٧ ضرب عدد من منزلتين في عدد من ثلاث منازل :- ٣٤×١٣٤
القسمة	القسمة على عدد من منزلة واحدة ٢٣٤٥÷٦= القسمة على عدد من منزلتين ٢٦٥٤÷٣٢=
الهندسة	المفاهيم الاساسية : النقطة ،الشعاع،زاوية،مستقيمات متعامدة، تسميتها ،مجموع زوايا المثلث المهارات الاساسية : استخدام الادوات الهندسية (المسطرة، المنقلة،المثلث القائم الزاوية).

Notes about the 4th Grade Mathematics Test Results



Some useful suggestions to apply when teaching each unit

Unit 13
Be sure students can talk about their favourites (games food colours .....)
Introduce how often and give enough practice . Ask about the previous activities which students have already learnt .
How often do you (play football ,watch TV , go to the market, go to school .....)
Let students ask each other and report that to the class.

Unit 14
Revise the comparison adjectives and adverbs using real examples .
Remind students of the form .When to add –er and when we use more
Dictation rules are to be revised
a – changing the y into I **happy= happier funny = funnier**
b- doubling the last letter **hot = hotter fat = fatter**
c= when we add only r **fine = finer late =later**

Unit 15 Remind students of telling the time talk about every day programms. When can we watch (باب الحارة /بنوات الضياع جوافر.....)
On which channel ? At what time?

Unit 16
Use drama and acting to introduce the topic.
Bring the objects (carpet mirror and apricot) and let students act out the story.
Practice using the adverbs of frequency (always usually often)
Remember to focus on the use don't waste your time talking about the term

Unit 17
Ask students to bring some real objects before the lesson
CD - watches - CD players - TV and a computer mobile phone as plastic models
Label them and put a price on each one .
Use these objects to practice the form Can I use.....?
Write sums of money on papers , turn the papers down and let each student choose a paper .
Then he /she reads the number and says a sentence . e.g
I have got 10 dinars I can buy a watch but I can't buy a computer
Students can ask him questions.
What can you buy?
How much money have you got ?

Unit 18
Remind the student of the Jobs teacher, doctor , nurse .....
Let them write that on posters to be hanged on the wall
Ask questions a bout these jobs.
What is the most interesting job ? hardest ,easiest, most dangerous...
Who would like to be a.....doctor .pilot.....
What would you like to be?
Use a work sheet to revise the short forms I have= I've won't ..... isn't .....

Unit 19
Use a real computer to present this unit.
Give each student a family word and ask him/her to write 7 words from that family in the alphabetical order **food fruit school subjects verbs adjectives numbers time expressions** .....
e.g Food :- rice fish chicken bread meat falafel
bread chicken falafel fish meat rice

Notes sent to teacher related to 8th Grade English Language before the Exam

ملحق (3)

جدول يلخص وجهات نظر المشاركين جول الإشراف والتدريب المقدم من قبل الوزارة

فهم المشرفين التربويين لدورهم	وجهات نظر المعلمين حول دور المشرفين التربويين (عدد المعلمين المقابَلين 24 معلم ومعلمة)	وجهات نظر المعلمين حول برامج التدريب المقدمة من قبل المشرفين
1. تقييم ممارسات المعلمين 2. تقديم التدريب للمعلمين 3. قناة رسمية للتواصل والمتابعة بين وزارة التربية وبين المعلمين 4. دعم المعلمين في عملية التنمية المهنية 5. تبادل الأفكار والخبرات	70% من المعلمين يفهمون دور المشرفين على أساس أنهم مفتشون، ويتصيدون أخطاء المعلمين. 30% من المعلمين يفهمون دور المشرفين على أنهم: 1. مصدر للمعرفة والمحتوى وطرائق التدريس 2. يفتحون أفاقاً لتبادل الخبرات مع معملين آخرين	30% من المعلمين (معظمهم معلمون جدد) عبروا عن استفادتهم من برامج التدريب والتي لها علاقة بـ: 1. **التقييم** 6. دراسة الحالات، نماذج في التعليم، وحصص نموذجية مقدمة من قبل معلمين آخرين. 70% من المعلمين شعروا بأن برامج التدريب المقدمة: 1. غير مفيدة 2. لا تقدم معرفة جديدة 3. تقليدية من حيث الأفكار والممارسات 4. ليس لها علاقة بالمواضيع التي يعلمونها 5. لا ترتبط بالواقع 6. الخدمات غير مناسبة: شكى المعلمون من سوء الطعام المقدم ومن عدم تغطية مصاريف المواصلات. شكى معظم المعلمين من الطريقة الاستعلائية التي يتعامل بها المدربون مع المعلمين خلال الدورات التدريبية.

من الأنشطة التي تم تنفيذها في إطار بحث «صنع المعاني في المدارس الفلسطينية».

ملحق (4)

آراء المشاركين حول الامتحانات والمنهاج

المشاركون في الدراسة	آراء حول الامتحانات	آراء حول المنهاج
المعلمون	نصف عدد المعلمين المشاركين عبروا عن شعور إيجابي من الامتحانات المقدمة من قبل الوزارة حيث قالوا أن الامتحانات: 1. جيدة للتعرف على قدرات الطلبة 2. تشجع الطلبة على الدراسة وتقييم نفسه من حيث مدى تقدمه في المادة 3. تشجع المعلمين على بذل الجهود من أحل تغطية المنهاج ومتطلباته. النصف الآخر من المعلمين المشاركين قالوا أن الامتحانات: 1. أعلى من المستوى العقلي للطلبة 2. تحوي أخطاءً كثيرة 3. تعزز التعلم الأصم 4. تجبر المعلم على إنهاء المنهاج المكثف على حساب فهم الطلبة للمادة وتطبيق خبراتهم 5. تعد مصدر قلق وتوتر للطلبة وعائلاتهم	معظم المعلمين المشاركون أكدوا أن: 1. الكتب الدراسية مكتظة (تحوي عدد كبير من الوحدات والمواضيع) 2. لا ترتبط المواضيع بواقع الطلبة وحياتهم اليومية 3. أعلى من مستوى الطلبة العقلي 4. لا يوجد تكامل بين المواضيع في الكتاب المدرسي 5. لا تفسح الكتب الدراسية للمراحل الدنيا (مراحل 1-4) المجال أمام الطلبة للتفكير والإبداع
المشرفون/ الموجهون	يعتقد المشرفون المشاركون بالدراسية أن الامتحانات مهمة لتقديم نتائج صادقة عن تحصيل الطلبة	عبر معظم المشرفين عن رضاهم من الكتب الدراسية، لكن قالوا بأنها مكتظة ومستواها أعلى من المستوى العقلي للطلبة، وأنها بحاجة إلى إثراء.
مدراء المدارس	يعتقد المدراء بأن الامتحانات: 1. أداة جيدة تحفز على رفع التحصيل 2. دافع للمعلمين لتغطية المنهاج لكن في النفس الوقت أجمع المدراء على أن هناك مشاكل في إدارة الامتحانات مثل: 1. الإعلان المفاجئ عن الامتحانات 2. تبادل دفاتر الإجابات بين المدارس المجاورة لكي تصحح من قبل المعلمين في تلك المدارس الأمر الذي يهدد صدق العلامات على حد قول المدراء	معظم المدراء يرون في المنهاج إنجاز وطني، لكنه بحاجة إلى إثراء.
الطلبة	يواجه الطلبة (خصوصاً طلبة الصف الرابع) مشاكل في التأقلم مع الامتحانات. معظم الطلبة شكوا من كثرة الامتحانات في فترات زمنية قريبة مما يزيد عليهم الأعباء الدراسية.	1. المناهج صعبة 2. مكتظة بالمواضيع 3. تؤدي إلى أن يحفظ الطلبة المادة لكي ينجحوا في الامتحانات.