



وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية



أحياناً أكون مشابهاً، أحياناً أكون مختلفاً، ولكنني دائماً متساوٍ

ملف لمؤسسات التربية والتعليم، السلطات المحلية والتربية والتعليم اللامنهجية

"ستكون دولة إسرائيل مفتوحة الأبواب للهجرة اليهودية وللم الشتات، وتدأب على تطوير البلاد لصالح سكانها جميعاً، مستندة إلى دعائم الحرية والعدل والسلام حسب رؤيا أنبياء إسرائيل، وتحافظ على المساواة التامة في الحقوق اجتماعياً وسياسياً بين جميع رعاياها دون التمييز من ناحية الدين والعرق والجنس، وتوفّر حرية العبادة والضمير واللغة والتربية والتعليم والثقافة". (من وثيقة الاستقلال)

العام الدراسي | 2013-2014

עריכה לשונית: יעל לביא-בליוויס
עיצוב גרפי: סטודיו שחר שושנה מקבוצת 'סקורפיו 88'
הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

<< فهرس

أعضاء طاقم التوجيه 4

استهلال

كلمة وزير التربية والتعليم 9

كلمة المدير العامّة لوزارة التربية والتعليم 11

مدخل

أنا والآخر والحيز الذي بيننا 14

المجتمعات والمجتمعيّة في دولة إسرائيل 16

○ علاقات اليهود والعرب 16

○ علاقات اليهود المتديّنين واليهود غير المتديّنين 17

○ علاقات القادمين الجدد والقُدّامى 18

○ البُعد بين المركز والضواحي 19

○ معاملة المجتمع لذوي العجز 19

○ معاملة المجتمع لذوي الميول الجنسيّة المختلفة 20

الخاتمة 21

الفصل الأوّل – مخطّط العمليّة التربويّة

التصوّر الفكريّ 25

الأهداف 25

مبادئ موجّهة للعمليّة 26

دوائر المشاركة 27

مخطّط العمل 28

الفصل الثاني - تطبيق

خريطة الطريق لاستخدام مركز المعلومات 32

الفصل الثالث – مخطّط لإنتاج وإدارة عمليّة التدخّل في الموضوع

مقدّمة 37

المرحلة أ – التحضير 48

المرحلة ب – تشخيص ومسح الجهاز التنظيميّ، التربويّ والتعليميّ 58

المرحلة ج – ترجمة صورة المستقبل إلى برنامج عمل 64

المرحلة د – إدارة التدخّل 82

المرحلة هـ - التغذية المرتدّة والتقييم، تحضير ملفّ إنجاز للمؤسسة التربويّة 85

أعضاء طاقم التوجيه:

رئيسة طاقم التوجيه: السيّدة ميخال كوهن - المديرّة العامّة

حسب الترتيب الأبجديّ:

- د. محمّد الهيب –المسؤول عن التربية والتعليم في الوسط البدويّ
إيرز إيشل – مدير إدارة المجتمع والشباب
يافه باس - مديرة قسم التعليم فوق الابتدائيّ (سابقاً)، الإدارة التربويّة
ميخال باوم – مستشارة نائب وزير التربية والتعليم
دسي بنيري – مديرة قسم التعليم فوق الابتدائيّ، الإدارة التربويّة
طوفا بن أري – مفتّشة على تطبيق قانون حقوق التلميذ
زهافا بن عامي – مستشارة المديرّة العامّة
د. ياعيل برنهولتس – مرّكزة مراقبة وتقييم، إدارة المجتمع والشباب
عيريت بيران – نائبة مديرة الإدارة التربويّة
ميخال تسدوفي – مرّكزة كبيرة، مكتب الناطق باسم وزارة التربية والتعليم
عبد الله خطيب – مدير القسم أ للتعليم في المجتمع العربيّ
أبينوعام دماري – التلفزيون التربويّ الإسرائيليّ
ميخال دي هان – نائبة مدير إدارة التعليم الدينيّ
هدارا روزنبوم – مديرة قسم مجالس الطلاب والشباب
استي روست – مرّكزة في السكرتارية التربويّة
ليلي روسو – مفتّشة مرّكزة إدارة العاملين في جهاز التربية والتعليم
شلومي زهافي – مدير مشاريع في طاقم الشبكة العنكبوتيّة
رونيت شريبط – مديرة قسم التطوير التربويّ، قسم التعليم فوق الابتدائيّ
مايا شرير – مديرة قسم استيعاب القادمين الجدد، السكرتارية التربويّة
شمعون شمعون – إدارة المجتمع والشباب
بروفسور عوفره مايزلس – رئيس السكرتارية التربويّة
آفي كامينسكي – رئيس مديري أقسام التربية والتعليم في السلطات المحليّة
إليراز كراوز – مديرة دائرة العلوم الاجتماعيّة والآداب، السكرتارية التربويّة
إلداد كابلنتس، التلفزيون التربويّ
تسبي كوريتسكي – مسؤولة عن الثقافة الإسرائيليّة وتراثها
طالي كورين – نائبة مدير الإدارة التربويّة لتنظيم التعليم
حاجيت كوهن – الناطقة بلسان الوزارة والمسؤولة عن العلاقات العامّة
مهتّا فارس – مسؤول عن التربية والتعليم في الوسط الدرزيّ
شبيبي فرومان – مستشار وزير التربية والتعليم
ميري فاند – مديرة قسم المدارس فوق الابتدائيّة، قسم التعليم فوق الابتدائيّ

دينه لنير – التلفزيون التربويّ الإسرائيليّ
عماليا لوين – مفتّشة قطريّة على تطوير المضامين والمناهج
داليت شطاوبر - المديرية العامّة المُنهية أعمالها.
راعيه ليفي غودمان – مديرة قسم التعليم الخاصّ، الإدارة التربويّة
طاليا نئمان – مديرة قسم المضامين، برامج الإرشاد والاستكمالات، إدارة المجتمع والشباب
طال ناشي – مسؤولة عن تنسيق الأعمال، مكتب المديرية العامّة
غيله نجّار – نائبة المديرية العامّة إدارة المعلّمين في جهاز التربية والتعليم

كتابة وإعداد:

سيمه حدّاد مه يفيت – مديرة قسم "أ" للتعليم قبل الابتدائيّ، الإدارة التربويّة
حانة شدمي – مديرة قسم "أ" للخدمات النفسيّة والاستشاريّة (SP)، الإدارة التربويّة
حافا فريدمان – مديرة قسم علم النفس، الخدمات النفسيّة والاستشاريّة (SP)،
يهوديت كديش - مديرة قسم "أ" للتعليم الابتدائيّ، الإدارة التربويّة
ميخال كوهن - نائبة كبيرة للمديرية العامّة، مديرة الإدارة التربويّة
ميري نافون – الأفق الجديد، منسّقة أعمال الإدارة التربويّة



استهلال

◀ كلمة وزير التربية والتعليم

◀ كلمة المديرية العامة



קلمة وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد!

هل نحن بحاجة إلى موضوع مُركّز؟ في إسرائيل ذات المجتمعات الكثيرة تتغيّر "المواضيع المركّزة" صباح مساء. هذا بالإضافة إلى أننا نود أن نعزّز مكانة قادة التربية والتعليم، المديرين والمعلّمين. كيف، إذن، نختار "الموضوع المركّز"؟

وبالرغم من ذلك، موضوع مركّز!

لماذا؟ أولاً، لمواجهة المصاعب المشتركة لنا جميعاً. ثانياً، لبلورة لغة مشتركة تشكّل العمود الفقري للقيم في جهاز التربية والتعليم، من خلال إفساح المجال لعمل جميع المجتمعات على أنواعها.

لقد تمّ اختيار موضوع "الأخر هو أنا" لمواجهة الانقسام، الإقصاء، كراهية الغير، سيطرة المجتمع المجاور، الحقد والكراهية والتشردم. ينشأ عن مفهوم الانقسام والكراهية شرّان: من جهة نحن نشكّل خطراً على وجودنا كشعب، ومن جهة أخرى نحن نفوّت فرصة كبيرة في استيعاب نغمة متنوّعة وأصوات مختلفة، تساعدنا على بناء مصالح ذاتية وقومية.

التعامل مع الآخر هو في نهاية الأمر التعامل مع الذات. وقبول الآخر يتيح احتواء المختلف، وقلبه إلى داخلي، إلى حياتي. كما يتيح لي تمييز الخطوط المشتركة في داخلي. الصفات، المعتقدات والآراء المكبوتة – تبرز وتنتطق.

يشعر كثير من الإسرائيليين أنّهم "آخرون" من ناحية انتمائهم وهويّتهم. كلنا نعاني من عدم تحمّل المسؤولية في بناء مجتمع مبلور – مختلف ولكنّه متساوٍ.

نتباهي مرّة تلو الأخرى بالإحسان والتطوّع الذي يميّزنا، وهو أمر جميل، ولكنّه يعيقنا ويضرنا أيضاً.

يحتلّ الإحسان مكاناً مركزياً في فكرنا – "عالم الإحسان يُبنى" (مزامير 89:3)؛ "يرتكز العالم على ثلاثة أشياء... وعلى الإحسان" (فصول الآباء 1:2)، وغير ذلك. هكذا أخذ مذهب الإحسان الذي يصنع العجائب بالتطوّر، ولكن في نفس الوقت يمسّ بتمييزنا كمجتمع. ليس من السهل أن نكتب أموراً ضدّ فضيلة الإحسان كما يبدو، لاسيّما إزاء مدلولها ومساهمتها في حياة الكثيرين من المحتاجين. الإحسان له وزن ثقيل في إصلاح الإنسان وكذلك في إصلاح العالم. ولكن على الدولة اليهودية أن تنتقل من مسار الإحسان إلى مسار العدل. وهذه مصطلحات مركزية تجددت في العصر الحديث وتحدّى الفكر الديني. هل تعترف اليهودية بقيم حقوق الإنسان، أم أنّها تعترف فقط بلغة الواجبات؟

ليس مطلوباً منا أن ننهي هذه المهمّة، ولكن، يخيل لنا أنّ التمعّن العميق في الكتب الدينية يبيّن تمييزاً واضحاً بين "مجتمع الإحسان" و"مجتمع العدل". فقد عزّف الرامبام العدل بصورة تُغيّر معاملتنا لكلّ محتاج وللإنسان ذي العجز بشكل خاصّ: "اشتقت كلمة الصدقة من الصدق (العدل)... ومعنى (العدل) أن تعطي كلّ ذي حقّ حقه" (دليل الحائرين، الجزء 3: 53). "مجتمع العدل" لا يُؤثّر كثيراً على محبة الغير، بل يهتمّ بإعطائه ما يستحقّه قانونياً.

وهو لا يعتبره "مشروعاً"، بل إنساناً متساوي الحقوق يستحق ما يحتاجه حسب القانون. عزّف الفيلسوف السياسيّ جويل فانبيرغ المجتمع العادل على أنّه:

"عالم بدون حقوق، مهما كان زاخرًا بمحبّة المخلوقات والتفاني في القيام بالواجبات، يسوده التضاؤل الأخلاقيّ. لن يأمل الناس بعد بنزاهة الآخرين على أساس كونهم يستحقّون شيئاً ما أو على أساس طلب عادل. عملياً، يبدوون بالتفكير بأنّه ليس لديهم أيّ أساس خاصّ للطلب من الغير بأن يعاملهم بطيبة قلب أو مراعاة، وإذا حظوا بالقليل من المعاملة النزيهة يظنّون أنّهم محظوظون، وليس فقط بأنهم يستحقّون هذه المعاملة بطبيعة الأمر. يعتبرون من يحسنون إليهم أصحاب فضائل بشكل استثنائيّ، وأنهم يستحقّون اعترافاً بأفضالهم. يكون الضرر الذي يسببه هذا الأمر لثقة الفرد بنفسه وتطوّر طبيعته كبيراً. أمّا الحقّ، بالمقابل، فيمكن المطالبة به بشكل إلزاميّ، الحثّ على تقديمه أو الطلب منه عدلاً... الحقّ هو شيء يمكن المطالبة به والإصرار عليه دون حرج أو خجل".

بروح أنبياء إسرائيل وروح وثيقة الاستقلال نريد أن نوصل العدل، المساواة، محبة الإنسان والمسؤوليّة عن بناء أمة إلى لبّ عملنا التربويّ.

هذه بداية تغيير اجتماعيّ شامل، يهتدي بالإصغاء، ويوصل إلى التعارف، وينمي الثقة التي تولّد المسؤولية العميقة.

أشكر كلّ من شارك في إعداد البرنامج، وفي مقدّمتهم السيّدة ميخال كوهن، المديرّة العامّة.

مع شكري وإخلاصي لكم

الراي شاي بيرون

وزير التربية والتعليم

קלמה המדירה العامة

اختارت وزارة التربية والتعليم أن تقود برنامجاً متعدّد السنوات، قيّمياً تربوياً، بادر إليه وزير التربية والتعليم الربي شاي بيرون، تحت عنوان "الأخر هو أنا". يضع هذا البرنامج في الصدارة قيّمياً عالميّة، إنسانيّة، ديموقراطيّة ويهوديّة تعبّر عن كرامة الإنسان، المساواة، العدل، التسامح، تقبّل الآخر، الاحتواء والرأفة، الديموقراطيّة، الهوية والانتماء. هذه القيم هي عماد قيام المجتمع وبنيته الأساسيّة. يكون الحوار الاجتماعيّ حول القيم الفاضلة المختارة شمولياً، ويصاحب التلميذ في كلّ دوائر حياته وروتينه اليوميّ في أسرته، مع زملائه وأصدقائه، في مدرسته، في مجتمعه ووطنه.

اللقاء مع الآخر هو لقاء حوار، يتيح للفرد أن يتعلّم عن نفسه، عن قدراته، عن مزياده، عن مواهبه ورغباته. لا يقتصر الحوار على التعلّم الذاتي، بل يُطلب منه الإصغاء الحقيقيّ، الصدق، الانفتاح – فتح الأبواب أمام الآخر. العلاقات المتبادلة بين الناس والقدرة على النظر إلى الداخل في حالة المختلف مهمّة لتطوّر الفرد، وذلك لأنّها تجري لقاء مع أشكال وجود، مع أساليب تفكير ومع منظومات معتقدات متنوّعة، متحدّية ومختلفة عمّا يملكه. بواسطة اللقاء الحقيقيّ فقط، المتساوي غير المتعالي والمتكبر يمكن النموّ، التعلّم والاعتراف بقيمة الآخر وصفاته الإيجابية. اللقاء مع الآخر، المختلف، يحمل في طياته إمكانيّة لإثراء نظرة وسلوك الفرد نحوه.

وظيفة جهاز التربية والتعليم أن يخلق البنية لحوار متبادل، لغة مشتركة، وسياسة موحّدة ذات شفافيّة يرتكز على أساسها هذا البرنامج. من هذا المنطلق يعمل العاملون في جهاز التربية والتعليم بهدف خلق الفرص للتعلّم عن الآخر وتوسيع آفاق الحوار معه، وتوفير لقاء هامّ للمجتمع والأفراد معه. يكشف الفرد في اللقاء أمام نفسه الأنماط والنماذج المعتاد عليها، ويحاول صقلها بتواضع، وبشكل مبدئيّ وبكرامة تتيح تقبّل الآخر.

سوف يُنشر هذا البرنامج في منشور المدير العامّ، الذي سيخصّص لموضوع الاحتواء. وحتّى نشره تقدّم لكم هذه الدوسيّة، التي تعرض روح هذا البرنامج كما بلوره طاقم التوجيه الموسّع، إضافة إلى مخطّط لتطبيقه.

اخترنا في هذه الدوسيّة أن نركّز لجميع المشاركين مخطّط العمليّة. من المفروض أن تساعد الدوسيّة على تخطيط وقيادة العمليّة التربويّة القيمية، واختيار القيم التي ستوجّهون إليها الأضواء في الطريق التي تتلاءم والمميّزات الخاصّة بالمؤسسة التربويّة، اللواء والجمهور.

الأخر هو أنا يتركز بنتيبيّ هدف الاحتواء، بشكل توسيعاً له، وذلك من خلال كونه يشمل في داخله مركّباته وميزاته ويعبّر عنها.

تقود الإدارة التربويّة هذا البرنامج الاجتماعيّ، بالتعاون مع السلطات المحليّة وأقسام التربية والتعليم فيها، ممثلي التربية والتعليم اللامنهجيّ، ممثلي الآباء، الطلاب ومؤسسات تتلقّى ميزاتيتها من وزارة التربية والتعليم. تجدر الإشارة إلى أنّ العمليّة تشجّع على الاختيار، المبادرة والمرونة من جانب كلّ مؤسسة تربويّة، سلطة ولواء من

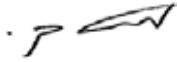
خلال الإيمان بأن كل شريك له "قصة مميزة"، تضم معاً مميزات، أفكاراً وتقاليدها يرغبون بالتعبير عنها. إلى جانب هذا، ستضع هيئة وزارة التربية والتعليم تحت تصرف جميع المشاركين في العملية معلومات قطرية، إنترنتية، ديناميكية لاستخدامهم الحر.

أود أن أشكر جميع المشاركين في طاقم التوجيه المؤلف في كافة أقسام التربية والتعليم على تجهيز المخطط، وعلى البرنامج المثير والتفكير العميق، كما أشكر السيدة ميري نافون على إدارة البرنامج وقيادته.

كلي أمل أن تستمر روح الأمل والتجدد التي كانت نبض المشاركين، وترافق تقدم وتطور هذا البرنامج.

مع تمنياتي لجميع القائمين على هذا العمل بسنة مثمرة وناجحة.

ميخال كوهن



مدخل

◀ أنا، الآخر والحيز الذي بيننا – من وجهة نظر عاطفية

◀ المجتمعات والمجتمعية في دولة إسرائيل

◀ علاقات اليهود والعرب

◀ علاقات اليهود المتدينين واليهود غير المتدينين

◀ علاقات القادمين الجدد والقُدامى

◀ البُعد بين المركز والضواحي

◀ معاملة المجتمع لذوي العجز

◀ معاملة المجتمع لذوي الميول الجنسية المختلفة

◀ الخاتمة

∞ أنا، الآخر والحيز الذي بيننا – من وجهة نظر عاطفية

يضع تعبير "الآخر هو أنا" كما يبدو في لب الرؤية التربوية أمرين: آخر وأنا. بينما يحمل هذا التعبير في طياته ثلاثة كيانات: الآخر، أنا وما بيننا، ويضع تحديًا للتطرق بالنسبة إلى مكان العلاقات المتبادلة في تطوّر الإنسان، في عملية كبرى، نموّه وكيونته الوجودية، ووزن هذه العلاقات في العملية التربوية.

يكنم الأساس في التطرق إلى الآخر في مدلول ومعنى الغيرية. حسب النظرية النفسية التحليلية، يتطرق هذا المصطلح إلى الأخروية وإلى عالم النفس لكل واحد وواحدة منّا. توجد في أعماق النفس عناصر مختلفة نعرف جزءًا منها ونتقبّله أكثر من عناصر أخرى، نشعر باختلاف وحتىّ بالغيرة تجاهها. في اللقاء بين أنا والآخر تتجسّد الغيرية الداخلية التي تلتقي مع آخر غيري. الحديث عن تمثيلات داخلية للمألوف والغريب والمشاعر التي تثيرها فينا، والتي يختلف مدى إدراكها. اللقاء بين شخصي مع الآخر هو لقاء مع أخروية داخلية وخارجية.

كتب لفينس كثيرًا في مؤلفاته عن العلاقات بين أنا والآخر. يدعي، إن التفكير الغربي يعتمد على الأنا وعلى صورة العالم التي يكوّنها لنفسه – عن نفسه. ويقترح لفينس نوعًا آخر من التفكير، الذي يعتمد على أولوية الأخلاق والمسؤولية تجاه الآخر. الآخر، حسب لفينس، هو شخصية وليس موضوعًا. عبر اللقاء مع الآخر يحاول الإنسان أن يتصوّر غيره داخل قلبه هو. معرفته مع شكل/شخصية الآخر تتاح للإنسان عن طريق شخصيته هو. إدخال آخر ليس أنا إلى عالم إدراكي يسميه لفينس الـ "نفس الشيء". هذه العملية من التصوّر الإدراكي للآخر تستند بشكل طبيعي إلى إعطاء الأولوية لصورتي مقابل صورة الآخر، كأساس لصورة العالم التي يبينها الإنسان لنفسه (75-76, 2008).

رأى بوير أنّ الإنسان المعاصر يُسحر بشعوره اللطيف في تمجيد الأنا، وأدرك أنّ هذا الشعور يأتي على حساب حبّ الإنسان. ويميّز بوير بين علاقات أنا – أنت وعلاقات أنا – ذاك. تجربة أنا – أنت هي تجربة لقاء بين شخصي تدفعها الرغبة للقاء الآخر كشخص، بينما لقاء أنا – ذاك تدفعه الرغبة للتميّز عن الغير والبروز بنفسي. الـ "ذاك" يعني تحويل كلّ من يصادفني في طريقي إلى موضوع، لا وجود له أو قيمة له بخلاف ذاته، بل يُقدّر بحسب التشبيهات التي يكتسبها منّي. خشى بوير أنّه بهذه الطريقة ينشأ المجتمع الذي يمتاز بالمقارنة الدائمة، الريبة، التنافس والاختراب المتبادل (77-78, 2008).

يمكن أن تساعدنا هذه المصطلحات على فهم التوتّر الطبيعي بين أنا والآخر. ففي كلّ منظومة علاقات بين أنا والآخر يكمن خطر وفرصة. يكمن الخطر في معاملتنا للغير من خلال إعطاء الأولوية، التي لا نعيها بالضرورة، من أجل احتياجاتنا نحن. أما الفرصة فإنّها تكمن في التطرق إلى الغير ككلّ بشريّ – كإنسان. يمثّل "الآخر هو أنا" انفصال الطفل الذي يتطوّر ويحقّق ذاته كإنسان، يرى أمام ناظره غيره، ومن خلال تحقيق قدراته هو تتعاضد قدرته على رؤية الغير كشخصية لها كينونة كاملة خاصة بها.

نساهم في حياتنا اليومية في منظومات كثيرة من العلاقات: الأسرة، الصداقة، العمل، الجوار وما شابه. منظومات العلاقات في عالم التربية والتعليم لها مكان بارز ومركّز في تطوّر الطفل. ثمة من يعتقد أنّه يجب اعتبار التدريس تمرينًا للعلاقات (Forrester, 2005; Har-greaves, 2000; Noddings, 1989). يؤكّد هذا التوجّه على الدور التربوي الاجتماعي للمعلّم في نمو الطفل. وبموجب هذا التوجّه، يجب رؤية الطفل داخل التلميذ ضمن مكوناته البشرية في كلّ مناحي حياته. المعلّم من جهته يأخذ على عاتقه بوعي ومسؤولية نموّ التلميذ وتحقيق ذاته كإنسان. يجزّب الطفل بشكل شخصي جدًا قدرة المعلّم على احتوائه بكلّ صفاته، احتياجاته، مواقفه ومصاعبه،

والخطو معه في درب تطوره. الشكل الذي يجرب فيه الطفل في الإطار التربويّ علاقات أنا - أنت بينه وبين المعلم يصبح بالنسبة له تمثيلاً بشرياً مَدوّناً لإدراك الآخر كشخصية. المقصود إذن، جانبيين جوهريّين لتطور إنسان كفرد في المجتمع. الجانب الأول، تجربة إدراك الغير كشخصية، والثاني، التحوّل من إدراك الفرد الذي يسعى إلى تحقيق الذات إلى فرد يحقّق ذاته كجزء من المجتمع. طوّرت نودينغز (Noddings ٢٠٠٢) مصطلح "أخلاقيات الاهتمام" (care of ethics) في حقل التربية والتعليم، فقد ادّعت أنّ العمل التربويّ يستند إلى أخلاقيات الاهتمام بالآخر، وتقول إن علاقات الاهتمام بين المعلم والتلميذ هي أساس قيمّي للتربية وكذلك آليّة اجتماعيّة.

مع أنّ أخلاقيات الاهتمام بالآخر حسب نودينغز تُختبر في الحياة اليوميّة في العلاقات بين اثنين: المعلم - التلميذ، إلّا أنّ اختيار دفع هذا الإدراك كقيمة يعني خلق مناخ تربويّ أمثل من الاهتمام بالآخر. لا نقصد قدرات خاصّة لهذا الفرد أو ذاك، وإنما بالتزام قيمّي - أخلاقيّ لأسلوب تربويّ.

يمثّل "الآخر هو أنا" الروح والطريقة لنموّ الفرد الشخصيّ داخل مجتمع أخلاقيّ، بشريّ وإنسانيّ.

∞ المجتمعات والمجتمعية في دولة إسرائيل

يمتاز المجتمع الإسرائيلي بالتنوع الكبير، وهو يتكوّن من مجموعات ومجتمعات تربطها روابط وعلاقات متبادلة، تتراوح على خطّ متواصل بين القبول والانفتاح والنفى، بين الاحتواء والرفض، بين التعاون والإثراء المتبادل، وبين الإقصاء ومنع التأثير الثقافيّ وما شابه. هذا التنوع الثقافيّ، اللغويّ والاجتماعيّ يخلق خطوط تقسيم مهيمنة، تدور حول المنشأ القوميّ والطائفيّ، وتتمثّل بالنسيج الاجتماعيّ، والثقافيّ والسياسيّ (كوك، ٢٠٠٠).

يتبلور المجتمع الإسرائيليّ كمجتمع متعدّد القطاعات، كثيرا ما يتنافس إخلاص قطاع معيّن لمجموعته الفرعية المجتمعية مع إخلاصه للمركز السياديّ المشترك (هوروبيץ وليسكو، ١٩٩٠). بالرغم من ذلك، يجب التمييز بين مجموعات بالرغم من تفاوتها تتقبّل الثقافة بروّمتها، عدا مبادئ معيّنة فيها (لشام، ٢٠٠٣).

لهذا، تضطرّ الدولة أن تواجه ظواهر ومساائل تخصّ الفجوات، الخلافات والاستقطاب في المجتمع الإسرائيليّ. مسائل تخصّ الهوية، المعتقدات، الإيديولوجيات، روح الشعب، العرقية، الثقافة والطبقات. قد يتخذ المجتمع الإسرائيليّ متعدّد الثقافات طريقتين متناقضتين للتعامل مع المجتمعات التي يتركّب منها: الطريقة الأولى هي قبول وتبني المطالب الثقافية للمجتمعات التي يتركّب منها. والطريقة الأخرى هي العمل على استيعاب المجتمعات الثقافية في ثقافة التيار المركزيّ في المجتمع بصورة كاملة أو جزئية. نشهد في إسرائيل حالات كثيرة من السياسة متعدّدة الثقافات، التي تعترف بثقافات قطاعات وجماعات إلى جانب ثقافة الأغلبية. تطوّر العلاقات المتبادلة بين الجماعات قاسمًا مشتركًا لجميع الجماعات الثقافية في المجتمع، يتيح تنسيقًا ونظامًا اجتماعيًا معيّنًا بالرغم من وجود الخلافات الاجتماعية والأوضاع التي تميّز بالصراعات (لشام، ٢٠٠٣).

عندما تنفخّ وجه المجتمع الإسرائيليّ نجد تعدّد المجموعات والمجتمعات: تنوع الأديان، تنوع الثقافات، تنوع الهويات، تنوع المجرات، ذوي عجز، مجتمعات مركز ومناطق ضواحي، ذوي ميول جنسية مختلفة وغيرها. لكي نفهم ونستوضح ماهية البرنامج القيميّ التربويّ "الأخر هو أنا"، يجب أن نضع أساسًا نظريًا يختبر جذور الصراعات ومميّزات أجزاء المجتمع الإسرائيليّ، من خلال دراسة تطوّر المجموعات وصلة الواحدة بالأخرى، وكذلك التداخليات على المجتمع الإسرائيليّ في القرن الواحد والعشرين.

علاقات اليهود والعرب

الصراع اليهوديّ العربيّ عميق وله تداعيات على هذين المجتمعين في دولة إسرائيل، تمتدّ جذوره في تاريخ الحركة الصهيونية، في إقامة الدولة، في حرب الأيام الستة وفي الانتفاضة.

يُرجع بيلد (פלד، ٢٠٠٠) الصعوبة والتوتر إلى صياغة إعلان وثيقة الاستقلال: من جهة هي ملزمة بالحفاظ على طابع الدولة كدولة يهودية، ومن الجهة الأخرى الالتزام بالديموقراطية والمساواة أمام القانون. يتفق الباحثون بأنّ العنصر العرقيّ اليهوديّ في الثقافة السياسية الإسرائيلية في حالة تصاعد، بينما العنصر العامّ - الديموقراطيّ في حالة تراجع.

لقد حدّدت إسرائيل خمسة حقوق جماعية رئيسية للأقلية العربية: ١. العربية لغة رسمية ثانية؛ ٢. تشغيل جهاز التعليم الرسميّ باللغة العربية، جزء من مضامينه خاصّ به؛ ٣. الحفاظ على الطريقة التي بموجبها يخضع الشخص في قانون الأحوال العائلية لأحكام دين طائفته؛ ٤. معفيّ من الخدمة في الجيش؛ ٥. حقّ التنظيم السياسيّ والمشاركة في مؤسسات اجتماعية عامة. ومع هذا فإنّ القانون الإسرائيليّ لا يسمح على المستوى البرلمانيّ بتغيير الهوية القومية لدولة إسرائيل، وبالإضافة، لا تُمنح الأقلية العربية حكمًا ذاتيًا مؤسّساتيًا، بما فيه المجال الدينيّ (רב، ٢٠٠٢).

יבד התעקיד فی العلاقات تعبيراً له فی الخلاف حول افتراضات أساسية بالنسبة لطبيعة وغاية الدولة، وحول الطريقة الصحيحة لوصف تاريخها والواقع فيها (גביזון, אבו ריא, ١٩٩٩). ما زال الارتياح متبادلاً—أجزاء كبيرة من الجمهور اليهودي تعتبر العرب أقلية غير مخلصه، وهناك من يعتقد، أنه يجب سلبها حقوقاً أساسية. من جهة أخرى، يرى العرب في إسرائيل أنها دولة قامت على خراب شعبهم، وتمارس ضدهم سياسة تمييز واضطهاد. تشجع هذه العلاقات على الاغتراب، المخاوف، الريبة والتهديد المتبادل.

يبدو أنه بالرغم من توسيع اللقاء اليهودي العربي، فإن الميل بين المجتمعين القوميّين لم يتغير تغيراً جذرياً، وازدادت مظاهر العداوة بين الجانبين (شولوب وبرك، ١٩٩٣).

علاقات اليهود المتدينين واليهود غير المتدينين

عندما نقوم بوصف وتمييز الميول الدينية لدى اليهود الإسرائيليين من المعتاد تصنيفهم إلى "متدينين"، "تقليديين" و "غير متدينين/علمانيين" (ليبنم، ١٩٩٠). هذا تقسيم مبسط جداً، لكنه يمثل الرأي السائد.

يمكن أن نجد داخل المعسكر الديني الكتلة الدينية الصهيونية التي تندمج بكل أنماط حياتها مع الجمهور العام. تسعى هذه الكتلة إلى تقديم مساهمة مميزة للثقافة القومية لجزء قريباً من الكتب الدينية، وتحاول التأثير على المجتمع اليهودي حتى في الواقع الذي فيه الغالبية غير دينية. الكتلة الثانية هي المعسكر المنزمت الأشكنازي، والذي تمثله "أغودات إسرائيل"، ولها نمط حياة منغلقة ومشاركتها في الحياة العامة تتمثل بالأساس على المستوى البرلماني. الكتلة الثالثة هي الشرقيون المنزمتون، تمثل غالبيتها حركة شاس. غالبية ناخبها هم من الطوائف الشرقية، الدينية والتقليدية (الأرثوذكسية). يشارك هذا الجمهور بغالبية في المنظومات الاجتماعية في إسرائيل. تعتبر المجموعات المنزمتة نفسها حاملة لغاية إسرائيل عامة، ولذا عليها أن تناضل على مكانتها الاجتماعية (بن رفا، ٢٠٠١).

كما أن المجتمع العلماني لا يشكل لوناً متجانساً. يقسم ليبرمان العلمانية إلى مجموعتين مركبتين: علمانية كمنط حياة، التعبير عنها يكون: بالحرص بشكل أقل على المحافظة على الفرائض، انتهاك معايير يهودية وحتى الجهل بالتقاليد اليهودية. أما العلمانية الثانية فهي علمانية أيديولوجية، أي كفلسفة ونهج حياة (ليبنم، ١٩٩٠).

يكمن الصراع في حقيقة أن اليهودية، حسب توجه غير المتدينين، هي ثقافة قومية أكثر منها دينية. بالمقابل، يرى المتدينون المبدأ الديني كسابق للمبدأ القومي. الشعور لدى الجمهور أنه منقسم إلى متدينين وغير متدينين، وإلى مجموعتين لهما مصالح متناقضة. كما يظهر التعبير عن الصراع بالتوتر السياسي الشديد، الذي يستند إلى سنّ قوانين يفهم بعضها أنه إكراه ديني، ومن ناحية أخرى إلى قوانين تُفهم بأنها تمييزية (كوف، ٢٠٠٠)، وكذلك بأنّ التوجه الديني اليهودي يخلق حاجزاً في مجالات حيوية ويومية (الحلال، علاقات زوجية) ويحمل علامات خارجية مميزة واضحة.

منح اتفاق الوضع الراهن في الشؤون الدينية السكان المتدينين اعترافاً. أتاح الاتفاق الحياة المشتركة دون موافقة عقائدية ودينية، حين أدمج عناصر من التقاليد اليهودية الدينية. اعترف قانون التربية والتعليم الرسمي بحاجة وجود تيار التربية والتعليم الرسمي الديني. كما حظي السكان المنزمتون الأشكناز باعتراف تمثل بطرق متنوعة، ومنح عملياً تحويلاً لوجود استقلالية ثقافية.

يكمن في العلاقات بين المتدينين وغير المتدينين توتر معين يتمثل أحياناً كثيرة في توجه "نحن" و "هم". تتراوح التوجهات تجاه الآخر بين العدائية، الأبوية، التقبل الجزئي وحتى الرغبة في إسقاط الحواجز. المسألة الرئيسية التي يكمن فيها التوتر هي مسألة القدر الذي تعتبر إسرائيل فيه دولة يهودية، ليس بفضل التركيبة السكانية، بل أيضاً بالأسلوب الذي تدير فيه الحياة العامة بالمستوى الرمزي والعملي. مسألة من المفروض فيها أن يكون الفرد حرّاً في إدارة حياته كما يريد، أو القدر الذي تُسلم فيه الحياة اليهودية لسيطرة الشريعة اليهودية (ليبنم، ١٩٩٠).

علاقات القادمين الجدد والقادمي

أفواج الهجرة التي وصلت إلى أرض إسرائيل قبل قيام الدولة وعلى مدى سنوات وجودها جلبت معها قادمين جاؤوا بدوافع عديدة: صهيونية، صحوة قومية، إيديولوجية، دينية، ضائقة، أزمة، تصاعد القومية والأصولية في بلاد المنشأ وغير ذلك.

كان أغلب القادمين في العقدين الخامس والسادس للدولة من الأتحاد السوفييتي سابقاً ومن إثيوبيا، ووضعت الخطط لاستيعابهم. أوصي أن يحتفظ القادمون بهويتهم الثقافية لتمكينهم من الاندماج الأفضل. اعترفت سلطات الاستيعاب بالتزام الشعب اليهودي والحكومة الإسرائيلية أن يُضمن لفئة القادمين التعليم ومنظومة إعانات مميزة.

وصلت موجة كبيرة من الهجرة من رابطة الشعوب ابتداء من 1989، وكانت ذروتها في السنتين 1990 - 1991. هاجر إلى البلاد حتى 2001 ما يقارب مليون مهاجر جديد من رابطة الشعوب. تأثرت هجرتهم من انهيار الأتحاد السوفييتي ومن مظاهر اللاسامية.

وصل القادمون من رابطة الشعوب بأعداد كبيرة خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً، الأمر الذي صعب استيعابهم. تنازل كثيرون في مجال العمل. ومع ذلك، اندمج القادمون مع مجتمع القدامي، لاسيما في جهاز التعليم وأماكن العمل.

طمح القادمون من رابطة الشعوب إلى الاندماج في الثقافة الإسرائيلية واكتساب اللغة، ولكن في نفس الوقت إبراز هويتهم وتميزهم الثقافي: الحفاظ على قيم، ثقافة ولغة البلد المنشأ. نشأت مراكز قادمين، أحزاب قادمين، صحافة روسية، مسرح روسي، جهاز تربوية وتعليم شبه روسي، مما أثار التوتر بينهم وبين الفئات الإسرائيلية القديمة.

وصل القادمون من إثيوبيا إلى البلاد بموجتين رئيسيتين "حملة موشيه" (1984) و "حملة شلومو" (1991). واجه القادمون من إثيوبيا مصاعب معقدة مثل: اختلاف ثقافي عما هو سائد في المجتمع الإسرائيلي، مصاعب تشغيل وانعدام التأهيل المهني التكنولوجي، الانفصال عن أفراد العائلة الذين بقوا في إثيوبيا، خلافات بالنسبة لهويتهم اليهودية، إسكان القادمين.

تم تطوير برنامج لاستيعاب القادمين من إثيوبيا للتدخل على مستوى الفرد، الأسرة والمجتمع لدمجهم في البيئة الإسرائيلية ولمواجهتها، سوية مع الحفاظ على الهوية الثقافية المميزة. صاحب استيعاب القادمين مشاريع متنوعة بُذلت فيها وتُبذل موارد كثيرة، واعتمد توجه التفضيل المصحح في مجالات عدة.

بالرغم من ذلك، فقد صاحبت استيعاب القادمين توترات اجتماعية، ربية وانعدام الحساسية الكافية. تُجرى اليوم فعاليات للتجسير بين الثقافات بمبادرة الحكومة، هيئات، صناديق ومنظمات في إسرائيل ومن خارجها، يشارك بها أيضا أبناء الطائفة، ولكن يجب عدم تجاهل الاغتراب المتزايد بين الطائفة والقدامي وانعدام الثقة في السلطات.

∞ البعد بين المركز والضواحي

تعريف مصطلحي الضاحية والمركز مركب وليس موجها بالضرورة للتعريف الجغرافي، الاقتصادي أو السياسي في محاولة لتبسيط

مصطلحي المركز والضاحية تقترح حانه كيم التعريفين التاليين: "المركز" هو المكان الذي فيه القوة، التطوير الاقتصادي، السيطرة، الأملاك الاقتصادية وإمكانية الوصول إلى مراكز القوة. أما "الضاحية" فهي المكان الذي لا تملك كل هذه الصفات (קימ, 2008). لا يشارك سكان الضواحي بالنفوذ، رأس المال، القوة والسيطرة. تتميز الضاحية باللامساواة في الدخل، اتساع الفقر وتآكل الطبقة الوسطى.

في مقال موضوعه "الضاحية ليست مكاناً فقط" يربط إسرائيل كاتس (2008) مصطلح الضاحية بالعوامل التالية: "البعد الجغرافي، نقص مورد يرفع التحرك الاجتماعي (مثل التعليم)، أحداث حياة (على سبيل المثال، من الواضح أنّ الهجرة تضع من قام بالتغيير نتيجة ضعف أولي في إقليم حياته الجديد)، الانتماء إلى مجموعة أقلية فكرية (على سبيل المثال، دين أو معتقد)، أو ما يرتبط بأسلوب الحياة (على سبيل المثال، هوية جنسية تشدّ عن المعيار الشائع).

تنعكس مسألة الضاحية بكلّ قوتها على الخلافات الاجتماعية وعلى اللامساواة والفقر. الخصخصة التي حسنت جزئياً حالة بعض الأفراد، أدت إلى تقليص الخدمات الاجتماعية، التربية والتعليم، الصحة والرفاه، وعمقت الفجوات وزادت من حدتها، وأبرزت البعد بين المركز والضواحي.

تلخص نيلي مارك في مقالتها "لا يحدث هذا في المناطق الهامشية فقط" وتقول: "النقاش الذي يتناول العلاقات المتبادلة بين الضواحي والمركز هو إذن جزء من الجدل الأوسع حول مستقبل جهاز التعليم العام، الصحة، جودة البيئة، الرفاه [...]" (2008, קראק).

∞ معاملة المجتمع لذوي العجز

حتى أواخر القرن العشرين كان الناس ذوو العجز في العالم كلّهم يشبهون بصورة بارزة الناس في الضواحي غالبيتهم لم يستطيعوا الحصول على عمل، عاشوا حياة فقر، وكثير منهم كانوا متسولين. نظر المجتمع إليهم كأهم عائلة وعديمي القيمة. منذ السبعينيات تنازل حركات ذوي العجز في أرجاء العالم دون هوادة من أجل المحافظة على حقوقهم واندماجهم، مع المحافظة على هويتهم الاجتماعية المميزة (קראק, 2008).

تعريفات الرفاه في إسرائيل صيغت فيها مميزات ذوي العجز ووظيفة الدولة بالنسبة إليهم كما يلي: "أشخاص لديهم إعاقة بدنية، نفسية أو عقلية بما في ذلك الإدراكية، دائمة أو مؤقتة، بسببها يعجز عن الأداء بصورة جوهرية في مجال واحد أو أكثر من مجالات الحياة الرئيسية". كما يعكس عجز الإنسان العلاقات المتبادلة بين أداء الفرد ومعاملة المجتمع له.

"تعمل وزارة الرفاه والخدمات الاجتماعية على ضمان اندماج الأشخاص ذوي العجز في مجال التشغيل، الإسكان، الجمهور والمجتمع، وعلى النهوض بمشاركة ندية وفعالة في جميع مجالات الحياة، من أجل تمكينهم من عيش حياة مستقلة وبكرامة، من خلال استغلال كامل قدراتهم" (موقع وزارة الرفاه والخدمات الاجتماعية).

بالرغم من قيمة المساواة التي تم تعريفها كقيمة مركزية في وثيقة الاستقلال، تميزت معاملة السلطات والمؤسسة على مدى سنوات طويلة تجاه الأشخاص ذوي العجز وذوي الاحتياجات الخاصة بعدم المساواة. صيغت ترتيبات قانونية في مجال الأمن الاجتماعي غير مثبتة بالتشريع القانوني، وقوانين لم تُطبق في غالبيتها. لهذا، هناك حاجة لسنّ قانون خاص يتناول هذه الفئة السكانية. قانون مساواة ذوي العجز لسنة 1998 يتناول صياغة مبادئ تخصّ التشغيل، إمكانية الوصول للمواصلات العامة، المواصلية، المساواة، الإسكان في المجتمع، الثقافة والتربية، التربية والتعليم وغير ذلك.

يمكن التوصل إلى اندماج ذوي العجز عندما يتقبل المجتمع اختلافهم، وعندما تشملهم الخدمات الجماهيرية، وتتوفر لهم مواصلات وإسكان سهل الوصول إليه، وتقبلهم أجهزة التربية والتعليم والتشغيل، وتصبح صورتهم في وسائل الإعلام إيجابية، لائقة ومتنوعة (קרן, 2008).

∞ معاملة المجتمع لذوي الميول الجنسية المختلفة

إعلان هيئة الأمم المتحدة، بخصوص الميل الجنسي والهوية الجنسية، الذي عُرض أمام الجمعية العمومية للأمم المتحدة سنة 2008، كان انطلاقة ملحوظة بالنسبة لكل ما يتعلق بمعاملة المجتمع لذوي الميول الجنسية المختلفة. يشمل مضمون الإعلان التنبيد بالعنف، التمييز، الإقصاء، الدفع بوصمات والملاحقة على خلفية جنسية أو هوية جنسانية.

مرّت معاملة المجتمع لذوي الميول الجنسية المختلفة بتحوّلات كثيرة على مرّ التاريخ. فقد اعتبر النشاط الجنسي المثلي انحرافاً، مرضاً نفسياً، مخالفة جنائية، لاقت معارضة شديدة وملاحقة. أمّا اليوم فقد حصل تغيير، ويسود اتجاه في الغرب إلى الاعتراف بشرعية المثلية.

بدأ التغيير في التعامل مع ذوي الميول الجنسية المختلفة في العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأسبابه كثيرة من ضمنها: نضالهم السياسي الاجتماعي للمساواة ومنع التمييز، تناول وسائل الإعلام هذا الموضوع ممّا عزّز من الوعي تجاهه، وغير ذلك.

شملت بعض قوانين دولة إسرائيل منعا للتمييز ضدّ إنسان على خلفية ميوله الجنسية: قانون تكافؤ الفرص في العمل، قانون منع التمييز في المنتجات، الخدمات والدخول إلى أماكن الترفيه والأماكن العامة، قانون حقوق المريض وغيرها.

∞ الخاتمة

يعارض دانيال بيكرسكي في مقاله "الأخر في التربية والتعليم" (פיקרסקי, 2008) توجه الذين يتناولون مكان الآخر في المجتمع وفي التربية والتعليم، والذي يؤكّد على الدمار في وسم الناس أو مجموعات كـ "آخرين". وذلك لأنه يُفسّر كاعتبار الإنسان إنساناً غير كامل، أو كمن شرعيته أقلّ. يعتقد هذا التوجه أنه يجب توجيه التربية والتعليم بشكل لا يُسمح به وسم الناس كـ "آخرين".

يدعي بيكرسكي الذي يعارض هذا التوجه أن اللقاء مع الآخر، لمجرّد كونه آخر، قد يكون تجربة إيجابية، تجربة مُصحّحة إلى الأبد. فقد تُثري الجهود تطوير حوارات مثرية وخصبة أبعده من التقسيم إلى مجموعات، وتوسّع المعرفة التي تُخصّص تعقيد حالة الشخص. بالنسبة لرجال التربية والتعليم، قد يشجّد الوعي حساسيتهم، انتباههم، أساليب عملهم في معاملتهم للآخر – المجموعات المختلفة، والأداءات المختلفة، والقدرات المختلفة. والأهمّ من ذلك، قد يساعد الوعي للآخر مجتمع التربية والتعليم والمجتمع عامة على تطوير توجهات اجتماعية ونفسية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، التي تشجّع التبصّر والنمو مع الزمن.

يهدف البرنامج القيمي "الأخر هو أنا" إلى خلق حوار، تلامس بشري، أطر حياة مشتركة وأساليب لمواجهة قضايا التفاوت وتعدّيات التنوع البشري في المجتمع الإسرائيلي. هدفه إثارة الوعي عند الفرد لإدراكه لنفسه والآخر والصراع بين المجموعات، من خلال السعي

إلى تحسين قدرة المواجهة في حالات النزاع (شولوب وبرקן, ١٩٩٣). كما يهدف إلى خلق حوار، يستند إلى الاعتراف، القبول، الاحتواء، التعاون والتماثل بدلا من الاغتراب، الغربة، التمايز، الآراء المسبقة والعلاقات الهرمية.

توجه هذا البرنامج تعددي، ويعترف بشرعية بناء قيم جماعية داخل مجموع قوميّ مشترك (קופ, ٢٠٠٠) من خلال الاعتقاد بأنّ هذا التوجه سوف يجسر بين فجوات كثيرة تميّز المجتمع الإسرائيليّ. في التربية والتعليم للتعددية، من المهمّ إيجاد حيّز مشترك للحوار، للعلاقات المتبادلة والمفاوضات بين المجموعات الثقافية المختلفة (لاير, ١٩٩٩)، هذا البرنامج يوجه إلى تطبيق ذلك.

يكتب دافيد أوحانا في كتابه "الإسرائيليون الآخرون": "هذا اقتراح لجدول أعمال الحوار الجماهيريّ: لم تعد الصفوة تحمل روح الشعب. انقضى عصر العمالقة ومعه الالتزام بحكم الحركة واتباع القطيع وأساطير تجنيد فوقية. يبدأ الآن الكلام بين الإسرائيليّين الجدد، كلام داخل، وبين جماعات؛ كلام، مباشر. هذه ساعة الحوار" (אוחנה, ١٩٩٨).

ביליו גראפיה:

אבנון, ד' (2008). "הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם, בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 143 - 156.

אוחנה, ד' (1998). **הישראלים האחרונים**. הקיבוץ המאוחד.

אייזנשטדט, ש"נ (1984). **כיוונים חדשים בחקר הבעיה העדתית**. ירושלים: מחקר מכון ירושלים לחקר ישראל, א.

בן-פזי, ח' (2008). "הדיאלוג הלוינסקי: בין אדם לאחר, בין כבוד לאחריות". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 259 - 280.

בן סירא, ז' (1998). **הזדהות מנוכרת בחברה הישראלית היהודית**. ירושלים: מאגנס.

בן רפאל, א' (2001). **זהויות יהודיות, תשובות חכמי ישראל לבן גוריון**. מרכז מורשת בן גוריון, עמ' 61 - 80.

ברק, ד' (2008). "שילוב בחינוך ובידוד חברתי". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני, ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 115 - 125.

גביון, ר' ואבו ריא, ע' (1999). **השסע היהודי ערבי בישראל - מאפיינים ואתגרים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה..

הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס-יתר**. תל אביב: עם עובד.

ינאי, נ' ברקוביץ, נ' דהאן-כלב, ה' (2005). **נשים בדרום - מרחב, פריפריה, מגדר**. מכון בן גוריון, אוניברסיטת בן גוריון.

כהן, א' (2006). **יהודים לא יהודים: זהות יהודית וישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. ירושלים: מכון שלום הרטמן, אוניברסיטת בר אילן וכתר. עמ' 113 - 125.

כ"ץ, י' (2008). "פריפריה היא לא רק מקום". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגניות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 50 - 59.

ליבמן, י' (1990). **לחיות ביחד, יחסי דתיים חילוניים בחברה הישראלית**. ירושלים: כתר.

מלמד-כהן, ר' (1997). **הילד החריג והחינוך המיוחד על-פי מקורות ביהדות**. ירושלים: הוצאת המחבר.

לשם, א' (2003). "ישראל כמדינה רב-תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת". בתוך: א' לשם, וד' רואר סטריאר. ירושלים: מאגנס.

מלמן, י' (1993) **הישראלים החדשים, מבט אישי על חברה בשינוי**. תל אביב: שוקן.

סבן, א' (2002). "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי - פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו". **עיוני משפט 26** (1) עמ' 241 - 319.

סמוחה, ס' (1986). "מוקדי הבעיה העדתית בישראל כיום. בתוך: ש' דשן. **מחצית האומה**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

עירם, י' (1999). "אהדות מול רב-גוניות בחברות פלורליסטיות". **רב גוניות ורב-תרבותיות בחברה הישראלית**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית-הספר לחינוך. עמ' 11 - 14.

פיקרסקי, ד' (2008). "האחר בחינוך". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 180 - 199.

פלד, י' (2000). "זרים באוטופיה: מעמדם של הפלסטינים בישראל". בתוך: ר' גביון, וד' הקר (עורכות) **השסע היהודי ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. עמ' 213 - 244.

פלדמן, ד' (2006). "תרומתו של חוק שוויון לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 לקידום זכויותיהם והשתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית". בתוך: מ' חובב, ופ' גיטלמן. **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**. ירושלים: כרמל.

קופ, י' (2000). **מכור היתוך למעורב ירושלמי**. ירושלים: המרכז לחקר מדיניות חברתית בישראל.

קים, ח' (2008). "סוף העולם שמאלה, בכניסה לחיפה". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 393 - 399.

שולוב-ברקן, ש' (1993). **התמודדות עם קונפליקטים בין קבוצתיים: הקונפליקט היהודי-ערבי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

G,Forrester (2005). "caring' and 'performing' teachers primary :work s'day a in All". *Education and* .Vol. 17, pp. 271-287.

A, Hargreaves (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*. Vol, 16. pp.811-826.

Noddings, N. (1989). "Educating Moral People". In: M. Brabeck (Ed). *Who Cares?: Theory, Lon- .Connecticut ,Westpoint.Y.N .research, and educational implications of the ethic of care* .Peaeger :don

N, Noddings (2002). *social and Caring:home at Starting*. Berkley: University of Cali- .fornia Press



الفصل الأول

مخطّط العملية التربويّة التصوّر الفكريّ للعملية التربويّة

◀ أهداف العملية التربويّة

◀ مبادئ موجّهة للعملية التربويّة

◀ دوائر المشاركة

◀ مخطّط العمل



∞ التصور الفكري للعملية التربوية

يقود جهاز التربية والتعليم برنامجاً قيمياً، اجتماعياً، أخلاقياً وإنسانياً، يمكن الأفراد المختلفين عن بعضهم البعض من العيش معاً في مجتمع نموذجي، يستند إلى قيم عامة، ديموقراطية، إنسانية ويهودية، كما تظهر في وثيقة الاستقلال، قيم كرامة الإنسان، المساواة، العدل، التكافل المتبادل، التضامن، التسامح، تقبل الآخر، الاحتواء والرأفة. مجتمع يمكن كل فرد من تحقيق ذاته من خلال المسؤولية، المشاركة والالتزام للمجموع.

تشكل المؤسسة التربوية باعتبارها جزءاً من جهاز التربية والتعليم انعكاساً للمجتمع العام. التفاوت البين شخصي بين التلاميذ كأفراد والتعددية الثقافية في المجتمع الإسرائيلي، الناجمة عن تنوع مجموعات الشتات، الطوائف والتيارات، يضع أمامنا تحدياً ثقافياً واجتماعياً، وفرصة لتعلم احتواء المختلف والآخر في دوائر مختلفة من حياتنا والتأكيد على قيم المجتمع التي على ضوئها نرغب في العيش. التفاوت الاجتماعي هو مورد قيم. الثروة الاجتماعية للمجتمع تتعاظم بفضل التفاوت بين أفراد الذي يتيح التعلم المتبادل. يتطلب هذا الأمر عملية متواصلة وشاملة، يشارك فيها الكثيرون من جهاز التربية والتعليم ومن خارجه.

يعكس البرنامج القيمي المقترح، أولاً وقبل كل شيء، موقفاً قيمياً أخلاقياً لجهاز التربية والتعليم إزاء وظيفة أطر التربية والتعليم المختلفة في مجتمع متغير؛ إيماناً بمقدرة التربية والتعليم في تشكيل صورة الأفراد والمجتمع بصورة إيجابية، وبأن جهاز التربية والتعليم يستطيع أن يقود حواراً آخر في المجتمع الإسرائيلي، حواراً ديموقراطياً قيمياً، يحترم الآخر ويهتم بالضعفاء في المجتمع على أساس التراث الديني والثقافي لكافة القطاعات، من خلال المساواة والتبصر الذي بموجبه ينتمي الفرد في وضع معين إلى مجموعة "المتشابهين"، وفي وضع آخر يكون هو "المختلف". بغض النظر عن كون هذا البرنامج مفهوماً موجهاً فهو يتطلب تطبيقاً في الحياة اليومية.

للأسف، نشهد في الآونة الأخيرة تزايد الأحداث الصعبة المتميزة بمظاهر العنف، العنصرية، إيذاء الضعفاء والمسنين والأجانب والجهات المختلفة في المجتمع. تمس هذه الأحداث قدرة المجتمع الإسرائيلي لأن يكون مجتمعاً نموذجياً، وتستلزم تجنّد الجهاز التربوي مع جميع شركائه لمنعها، والشروع بحوار محمي في مواضيع الصراع، وتعزيز المشاركة الاجتماعية للشباب لبلوغ مجتمع أفضل.

سوف يؤدي هذا البرنامج في المستقبل إلى دعم مثالي للمورد البشري في المدرسة، وإلى توسيع فرص التعلم ذي المعنى، وخلق مناخ مثالي في المدارس والحد من السلوكيات السلبية بين جدرانها وخارجها.

∞ أهداف العملية التربوية

1. تعهد البعد الإنساني في كل واحد منّا، وفي كل إنسان وإنسانة في محيطنا.
2. تقبل المختلف والآخر وتجنّب المساس به.
3. تنمية قيم العطاء، الإحسان والمساهمة للمجتمع بكل أطرافه.

4. תוּפיד, תוּסיע וְעמיק עמליֹת הַאֲחַוָּא בַּי אֲטֵר הַתְּרִיבִיָּה, בַּחִיֵּת יִסְטַיֵּע הַמְּתַלְמָדִים אֲנִי יִנְדַּמְגוּ וַיִּתְקַדְמוּ וַיִּמְכְּנוּ בִּיהָ.
5. תוּזַיֵּחַ קִימִי לְמַטְלַח "מַחְמַח נְמוּדְגִי", וַאֲחִיבָר הַסִּבֵּל לְחִיבּוּק קִימ הַמַּחְמַח הַנְּמוּדְגִי בַּי דּוּאֵר הַחַיָּה הַמְּחַלְפָּה.
6. תַּעֲרִיז הַוְּעִי לְלִמְסוּלוּיָהּ הַשְּׁחִשִּׁיָּה לְכָל וָאֶחָד לְבִנְיָא מַחְמַח קִימִי, כְּשֵׁרֵץ לְקִיַּם מַחְמַח נְמוּדְגִי.

∞ מְבִאֵי מוֹגְהָה לְעַמְלִיָּה הַתְּרִיבִיָּה

1. הַקִּימ הַמוֹגְהָה הַאֲשֶׁר תִּסְתַּדֵּךְ אֵיֶיהָ הַעַמְלִיָּה הִיא: כְּרָמָה הַאֲנָשָׁן, הַמְּסֻאָוָה, הַעֲדֵל, הַתְּסֻאֵמַח, קִיבּוֹל הַאֲחֵר, הַאֲחַוָּא וְהַרְאָפָה, הַדִּימוֹקְרַטִיָּה, הַהוּיָה וְהַאֲנֵתְמָא.

יִכּוֹן הַתְּאֵקִיד עַלֵּי הַעִיבֵר הַתְּאֵלִיָּה:

א. הַתְּפֻאוֹת – הַפֶּהֶם בְּאֵן הַתְּפֻאוֹת מוֹגוּד בַּי כָּל וָאֶחָד, וְאֵן הַאֲחֵר הוּא אֲנִי, וְלִדָּא פִּאֵן תְּקַבֵּל הַמְּחַלְפֵּךְ הוּא בַּתְּאֵלִי תְּקַבֵּל לְנַפְסִי, מַעֲרַףֵהָ קִימָה הַתְּפֻאוֹת בַּי הַתְּפִיכִיר, הַתְּלַמֵּךְ וְוּגוּד מַחְמַח.

ב. הַאֲחַוָּא בַּי הַדּוּאֵר הַמְּחַלְפָּה: פֶּרֶד מְגוּעָה אוֹ שֶׁפֶּךְ, אֲטֵר תְּרִיבִיָּה, מַחְמַח, בְּלַדָּה.

ג. כְּרָמָה הַאֲנָשָׁן הַאֲשֶׁר חֻלַּק בַּי אַחְסֵן תְּקוּיִם – מַעֲרַףֵהָ חֻקּוֹק הַאֲנָשָׁן, הַאֲהַמִּיָּה וְהַאֲלֵתְרָאָם בַּמְּחֻאֲפָזָה וְהַדְּפָאָע עַן חֻקּוֹקִי אֲנִי וְעִיבֵרִי.

ד. הַעַנְשִׁרִיָּה – שְׁחַב הַזָּהָרָה בַּי הַמַּחְמַח הַאֲיִסְרַאֵלִי.

ה. נְחוּ מַחְמַח נְמוּדְגִי – מַה הַמַּחְמַח הַנְּמוּדְגִי, מַה הַמְּסֻאָוָה הַמְּיָרָה לְכָל פֶּרֶד מִנָּא בַּי הַתּוּשָׁל אֵיֶיהָ, קִיפֵּךְ נַחֲלַק חוּאֵרָא אַחְמַעִיָּא וְחֻפָּה לְתַגְּלִיבִיר הַאֲחְמַעִיָּא נְחוּ הַמַּחְמַח הַנְּמוּדְגִי.

תְּבִנֵּי הַזֶּה הַמּוּאֲשִׁיַע עַלֵּי שֶׁכֶּל קַאֲלֵב, בַּחִיֵּת יִגְבַּי הַתְּפֻרֵק בַּי כָּל וָאֶחָד מִנְהָ אֵי מַטְּלַחַת מְחַלְפָּה תִּתְּקוֹן מִנְהָ, לְמַעֲרַףֵהָ הַקִּימ, הַמְּעֻשִׁלַת, הַקְּדֵרַת, זֵרּוּפ הַבִּינָה הַאֲשֶׁר יִגְבַּי תּוּפִירָהָ, וְהַאֲלִיָּת בַּי הַחַיָּה הַאֲשֶׁר תִּתִּיַח הַתְּפִיבּוּק וְהַתְּדוּבִיֵּת.

2. בְּנֵאָ בְּרֵאָמַח קִימִי תּוּוּיֵל וּמְסֻתֵר, תּוּדֵי אֵי תְּאֵהִיל הַלְּבוּב, תּוּסִיע הַמַּעֲרַףֵהָ בַּי שְׁתֵּי הַמּוּאֲשִׁיַע, חוּאֵר אַחְמַעִיָּא בַּי הַדּוּאֵר הַמְּחַלְפָּה, אַחְבָּר נְמַט הַחַיָּה עַמְלִיָּא וּמְשֻׁרָכָה אַחְמַעִיָּה.

3. עַמְלִיָּה תְּשַׁבֵּךְ עַלֵּי הַמְּבִאֵרַת וְהַמְּרוּנָה – סוּף תַּזַּע זֵרָרָה הַתְּרִיבִיָּה וְהַתְּלַיִם, הַאֲשֶׁר תּוּגֵה הַזֶּה הַתְּנַסּוֹר וּמְבִאֵי הַעַמְלִיָּה, תַּחַת תְּסַרְפֵּךְ הַמְּשֻׁרָכִיִם בַּי הַעַמְלִיָּה מַרְכַּז מַעֲלּוּמַת קְטֵרִי, אִינְתֵרְנֵתִי, דִּינַמִּיקִי. וַיִּסְטַיֵּע כָּמִיע הַמְּשֻׁרָכִיִם בַּי אֵי וְקַת אֲנִי יִצִּיפוּ מוּאָד תַּעֲרַשׁ מְבִאֵרַת מִן הַחֻקּ לֵי הַמּוּקַע.

4. יִתְמַלֵּךְ הַתְּלַמֵּךְ וְהַתְּפִיבּוּק בְּתֻלַת דּוּאֵר תֹּאחַד בַּאֲתַסָּאָע, תְּשַׁמַּל דַּאֲרָה "הַאֲדָת" דַּאֲרָה "הַאֲחֵר" וְדַאֲרָה "הַחַמְּהוּר"

والمجتمع. يخلق هذا البرنامج تواصلًا يأخذ بالاتساع – من القدرة على الاحترام وقبول الذات، عبر القدرة على الاحترام، تقدير واحتواء المختلف والآخر، وانتهاء بالرغبة النشطة مسبقًا للمساهمة والعطاء، لمساعدة وتعزيز الآخر والجمهور والمجتمع الذي يعيش فيه الإنسان. تمّ التأكيد في السنة الدراسية 2012/2013 على الدائرة الأولى. يجب مواصلة ترسيخها، **تعميقها كنمط حياة مؤسّساتية**، وإضافة الدائرتين الإضافيتين إليها ابتداء من العام الدراسي 2013/2014.

5. يكون التعلّم في هذا الموضوع على **خطّ متواصل تطوريّ**. في كلّ شريحة عمرية تُناقش المواضيع الملائمة للمرحلة العمرية، للأوضاع الحياتية التي يمرّ بها التلاميذ والطريقة المتلائمة للتطوّر الإدراكيّ، العاطفيّ والاجتماعيّ. **يكون التعلّم متواصلًا طول اليوم**، من الصباح وحتى المساء، من خلال دمج التربية المنهجية والتربية اللامنهجية.

6. يجري التعلّم **بشكل متواصل بين الاعتياديّ والمُرَكَّب**: إبراز قيم مختارة في مجالات المعرفة في الدروس، إلى جانب نشاطات مميزة حول مناسبات في الرزنامة العامة والمحلية.

7. يؤكّد البرنامج على **اللقاء بين الفئات السكانية المختلفة** داخل الإطار التربويّ، في الجمهور والمجتمع.

8. **توسيع البرنامج من الإطار التربويّ إلى المجتمع والبلدة**. مشاركة البلدة كلّها في البرنامج تتيح توسيع الحوار بين أطر التربية والتعليم، وبين التربية والتعليم ومؤسسات أخرى في المجتمع. يمكن أن يدفع هذا البرنامج إلى تحرك يضمن حصول التغيير.

9. **عملية مشتركة** – إنشاء أربطة وحركات بين البرامج المختلفة والأطر التربوية في البلدة واللواء، بصورة تمكّن من مشاركة الأفكار بين المؤسسات التربوية.

∞ دوائر المشاركة

- وزارة التربية والتعليم: المقرّ العامّ، الأولوية، المفتّشون، المديرون، المعلّمون
- التلفزيون التربويّ
- رؤساء السلطات المحلية
- مديرو أقسام التربية والتعليم
- ممثّلو التربية والتعليم اللامنهجيّ: المراكز الثقافية والرياضية، حركات الشبيبة، سنة خدمة، سنة تحضيرية قبل التجنيد، قادة، مرشدو "شيلح" شباب وغيرهم.
- ممثّلو مجالس الطلاب
- ممثّلو الآباء
- والقطاع الثالث

∞ مخطط العمل

وظائف المقرّر

- كشف الموضوع وعرضه كسياسة الوزير.
- بناء برنامج الإيعاب وتطويره، أدوات وأساليب الخطة.
- بناء مخططات عمل للفئات الخاصة.
- تحضير مخطط للتطوير المهني.
- بناء مستودع معلومات، يشمل موادّ تعليمية، فعاليات ومبادرات لاستعمال كافة المشاركين في البرنامج.
- إنشاء روابط بين مواضيع وبرامج ذات صلة: مربّون على مدار الساعة، التعلّم ذو المعنى، تعزيز مناخ المدرسة والحدّ من العنف، احتواء التلاميذ وغير ذلك.
- جمع مبادرات من المقرّر العامّ والحقل وتركيزها في مستودع المعلومات.

وظائف اللواء

- دعوة دائرة حوار أولى عشية افتتاح السنة الدراسية بمشاركة مديري أقسام التربية والتعليم وطاقم التفتيش المركز لكشف الموضوع، لاستيضاح وبلورة تصوّر لوائي بالنسبة للبرنامج القيمي.
- تعيين دوائر حوار إضافية في المنتدى المشترك لمديري أقسام التربية والتعليم وطاقم التفتيش اللوائي في الأوقات التالية:
- 1. حوار حول برامج بلدية وبلورة صورة التغيير المرغوبة في اللواء – حتى أواسط تشرين الثاني.
- 2. حوار حول الرؤى من تطبيق البرنامج حتى الآن – في نيسان.
- 3. تلخيص، تقييم التغيير وبلورة رؤى للسنة القادمة – في تمّوز.
- تطبيق وإيعاب مبادئ ومخططات البرنامج في اللواء.
- تركيز ونشر المبادرات بين مؤسسات التربية والتعليم في اللواء.
- المبادرة ونشر أنشطة جهازية لوائية.

وظائف المؤسسة التربوية

الكشف

- كشف الموضوع أمام الطواقم التربوية في أيام التحضير.
- تحريك العملية في اليوم/الأسبوع الأوّل لدى مجتمع المؤسسة التربوية.

(אנظر مبادئ واقتراحات لفعاليات للاختيار في مركز المعلومات)

دوائر المشاركة

تحديد المشاركين في بلورة العملية على مستوى المؤسسة، ومأسسة آليات لبلورة العملية المشتركة.

تخطيط العملية وتطبيقها

مأسسة دوائر الحوار ضمن إطارها تنفذ الفعاليات التالية من أجل بلورة العملية المشتركة. بلورة "صدى شخصي" – القيم المختارة التي ترغب أن تسلط المؤسسة التربوية الضوء عليها وإبرازها في إطار البرنامج القيمي. رسم صورة المستقبل للتغيير الذي ترغب بإجرائه: رؤيا، توقّعات، طموحات وما شابه ذلك. مسح مواطن القوة والضعف، الفرص والتحديات بالنسبة للرؤيا التي يختارون وضعها. المشاركة في دائرة حوار بلدية بقيادة طاقم التفتيش البلدي ومدير قسم التربية والتعليم في البلدة، لاستيضاح تصور بلدي وبلورته. وضع برنامج عمل والنشاطات المشتقة منه، بالتلاؤم مع الفئات المتنوعة في المؤسسة التربوية وبيئتها والصورة التربوية الشاملة للمؤسسة (يمكن استخدام مركز المعلومات التفاعلي). إنتاج آليات لاستيعاب البرنامج. مشاركة المعلومات – المؤسسات التربوية المبادرة مدعوة لإرسال المواد والبرامج التي بلورتها. عرض برنامج المؤسسة في إطار لقاءات بين المفتش والمديرين بالتعاون مع كافة الهيئات المشاركة في العملية – حتى نهاية تشرين الأول 2013.

تقييم التغيير

تضع المؤسسة التربوية مقاييس تفحص عملية التقدم والتغيير. يجري التقييم في زمنين على الأقل: في منتصف السنة الدراسية وفي آخرها، كما توضع أهداف لمواصلة التغيير في السنة التالية.

وظائف السلطة المحلية

دوائر المشاركة

تحديد المشاركين في بلورة العملية على مستوى البلدة وكشف الموضوع أمامهم.

تخطيط العملية وتطبيقها

مأسسة دوائر حوار لبلورة العملية المشاركة، والتي في إطارها تجري النشاطات التالية: بلورة "صدى شخصي" – القيم المختارة التي ترغب أن تسلط البلدة الضوء عليها وإبرازها في إطار

البرنامج القيمي، بالتوافق مع مسوح المؤسسات.
رسم صورة المستقبل للتغيير الذي ترغب البلدة بإجرائه: رؤيا، توقّعات، طموحات وما شابه ذلك.
مسح مواطن القوة والضعف، الفرص والتحديات الجماهيرية.
وضع برنامج عمل والنشاطات المشتقة منه، بالتلاؤم مع الفئات المتنوعة في المجتمع ومميزات المجتمع.
تشكيل دوائر حوار لإيعاب البرنامج في المجتمع.
مشاركة المعلومات – المجتمعات المبادرة مدعوة لإرسال المواد والبرامج التي بلورتها.
عرض برنامج السلطة في إطار لقاء كافة الهيئات المشاركة في العملية – حتى نهاية تشرين الأول 2013.

تقييم التغيير

تضع السلطة مقاييس تفحص عملية التقدّم والتغيير.
يجري التقييم في البلدة في نهاية السنة الدراسية، وتوضع أهداف لمواصلة التغيير في السنة التالية.

الفصل الثاني

تطبيق العمليّة القيمية

◀ خريطة الطريق لاستخدام مركز المعلومات



∞ مركز المعلومات – خريطة الطريق

سوف يوضع مركز المعلومات تحت تصرف الجميع على العنوان:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/ui>

يمكن الدخول إلى الموقع عن طريق موقع وزارة التربية والتعليم "أوح".

المركز مصنّف إلى أبواب تمكّن من الوصول إلى الموادّ المتنوّعة. في ما يلي موجز لمحتواها، لتسهيل الإهداء إليها:

حول البرنامج

- كراسة "الأخر هو أنا".

افتتاح السنة الدراسية

- مبادئ موجهة.
- اقتراحات لورشات عمل لطواقم التربية.
- دروس التربية والتعليم.

فعاليات خاصة لدرس التربية والتعليم والتربية للقيم، حسب الشريحة العمرية

- تشكيلة من الفعاليات والأساليب المقترحة لدرس التربية.
- ورشات لدرس التربية.
- اقتراحات للقاءات آباء تلاميذ.

تخطيط دروس في مجالات المعرفة المختلفة

- فرص للحوار والنشاط حول القيم المختارة في إطار مجالات معرفة مختلفة، في إطار الدروس العادية.
- اقتراحات لحوار ونشاطات لبرامج ذروة حول أيام خاصة على الرزنامة.
- مسح البرامج المختلفة التي تُنفذ في جهاز التربية والتعليم والتي يمكن أن تدفع بالموضوع قدمًا.

أيام خاصة على الرزنامة

- يمكن أن نضع على الرزنامة نشاطات تختلف عن النشاطات الروتينية من وجهة نظر "الأخر هو أنا".

فعاليات في إطار التربية والتعليم اللامنهجي

- تحويلات، تليخيصات ومسح الفعاليات المنوعة التي تمّ تطويرها في أطر التربية والتعليم اللامنهجية.
- نموذج لتطوير برنامج اجتماعي قيمي في السلطة المحلية.
- تحويلات لمنشورات إدارة المجتمع والشباب.

في المكتبة

- مجموعة نصوص مأخوذة من المصادر المختلفة وحتّى الأدب الحديث.
- مقالات ذات صلة.
- أدب وشعر.

برامج ذات صلة من التلفزيون التربويّ، وأفلام

- مسح مستودع برامج التلفزيون التربويّ، ذات الصلة بالمضامين المتعلّمة.
- جدول بثّ محتّان للتلفزيون التربويّ.
- مستودع أفلام ذات صلة بموضوع "الأخر هو أنا".

مشاركون من الحقل

- توثيق النشاط في مؤسّسات التربية والتعليم، في مراكز تطوير المعلّمين في الأولوية، في الأولوية، في التربية اللامنهجيّة والمجتمعات.
- ما يكتبه المعلّمون - فيسبوك، منتديات، مدونات.

مخطّط للتطوير المهنيّ

- عرض اقتراحين للاختيار في عمليّة التطوير المهنيّ في المدرسة:
- برنامج مفتوح ومرن.
- برنامج محدّد ومينيّ – برنامج ملزم سلفاً.

الفصل الثالث

مخطّط لإنتاج وإدارة عمليّة التدخّل في الموضوع

- ◀ مقدّمة
- ◀ المرحلة أ - التحضير
- ◀ المرحلة ب - تشخيص ومسح الجهاز التنظيمي، التربوي والتعليمي
- ◀ المرحلة ج - ترجمة صورة المستقبل إلى برنامج عمل
- ◀ المرحلة د - إدارة التدخّل
- ◀ المرحلة هـ - التغذية المرتدّة والتقييم، تحضير ملفّ إنجاز للمؤسسة التربويّة

كتابة: حانه شدمي مديرة الخدمات النفسيّة الاستشاريّة

خطوط عريضة

<< مقدمة

<< الانتقال من تنفيذ برامج إلى وضع برنامج في الإطار التربوي

<< الإلهام والإبداع – "ضبط الآلات"

<< خريطة طريق لبناء برنامج - المراحل، الأدوات والأسئلة الرئيسية

<< المرحلة أ – التحضير

1. الارتباط الشخصي بموضوع البرنامج
2. رؤية صورة المستقبل التي نرغب في صنعها
3. القدرة على التحليق (الحلم) والقدرة على "تحضير مسالك هبوط"
4. ربط المشاركين بالحلم ومسالك الهبوط
5. فتح حيز مفتوح

<< المرحلة ب: تشخيص ومسح الجهاز التنظيمي التربوي التعليمي –

1. وضع نقاط تصوير
2. تدريب على خط متواصل
3. تشخيص النظام بطريقة الـ T.O.W.S
4. بحث مقدر (يتسم بالتقدير)
5. تشخيصات كمية

<< المرحلة ج: ترجمة صورة المستقبل ونتائج تشخيص برنامج العمل وعملية التعلم

1. تخطيط البرنامج – "من عمل ترميمات إلى عمل هندسة معمارية"
2. خلق تدخل للنهوض بالموضوع – مشهد مركبات النواة
3. بناء عملية التعلم – نموذج لبناء ورشة عمل
4. أدوات ووسائل في خدمة التعلم
 - خطوط موجهة للعمل مع أفلام
 - خطوط موجهة للعمل مع وسائل إعلام رقمية/شبكات اجتماعية
 - خطوط موجهة للعمل مع أحداث الساعة
5. من البرنامج إلى نمط الحياة – بناء آليات للتطبيق

المرحلة د - إدارة التدخل – المقاييس كأداة لإدارة التدخل

المرحلة هـ - تغذية مرتدة وتقييم – تحضير ملف إنجاز للمؤسسة التربوية

מقدمة ∞

تعمل في أطر التربية والتعليم المختلفة عادة برامج منفصلة كثيرة. من ينظر من الجانب يشعر بأنها مجموعة من المشاريع لا تندمج بجمع واحد. وفي كثير من الأحيان تترجم البرامج إلى دروس فقط، ولا تشكل في المدرسة نمط الحياة الذي يجب أن ينبع منها.

غالبية البرامج التي تعمل اليوم كتبها هيئات تطوير مختلفة في المقر العام، في اللواء أو بواسطة هيئات قطاع ثالث.

المعلمون الذين ينفذون البرامج في المدارس يبتعدون عن منتجها وعن عملية الإبداع. عند تجاوز عملية الإبداع يفقد المعلمون بقدر معين التعبير الشخصي للمبدع والدافع لعرض إنتاجهم. كما أن البرامج التي تُكتب عن بُعد تنطرق أحياناً إلى واقع يختلف عما يعيش فيه المعلمون والتلاميذ. تدخل العاملين في الحقل يتيح التعرف الدقيق على الاحتياجات، يضمن ملاءمة أكبر مع ظروف الحقل، يعزز إمكانية الإبداع واحتمال التوصل إلى انتاجات مختلفة ومتنوعة، يشرك ويقوي طواقم المدرسة، يعزز من مسؤوليتهم في التطبيق وبتيح مرونة أكبر في تنفيذ البرنامج. من المهم أن نذكر أنه تتوفر تحت تصرف الطاقم التربوي معرفة شخصية تستند إلى ممارسات شخصية، وكذلك وقت نوعي بالتواجد مع التلاميذ، فيه إمكانية إنشاء علاقة هامة وتأثير للمدى الطويل.

<< عملية إنتاج البرنامج نوع من الفن

"التدخل التربوي بالعمل الفني يشبه إنتاج كيان، يوحد فيه المضمون والشكل، التخطيط والتنفيذ. العامل المهم هنا هو قالب الأشكال المنظمة بصورة موضوع له معنى" (شיינمان, 1998).

"لا يعرف الفنان بالضبط دائماً أي شكل تتخذ الفكرة التي يرغب بالتعبير عنها. تكون لديه أحاسيس، معرفة مبهمة، ولكن من غير الواضح لديه كيف يحولها إلى عمل فني. ما يختبئ في رأسه يكون الرمز، الإمكانية للتحقيق. يكتشف الفنان خلال عمله طريقة التحقيق الملائمة، ويكتشف أحياناً أيضاً رموزاً جديدة خلال العملية، ويغير اتجاه المنتج الفني وفقاً لذلك" (لورنر, 1991).

المنهاج هو عملية إبداع تشكل خلال زمن، ومثل العمل الفني - قصيدة، قصة، رسم وما شابه - لا يكون كاملاً إلا عند تجسيده ، دون أن يكون نصب عيني كاتبه تخطيط مسبق مبلور بصورة نهائية. يتيح هذا التوجه استغلال إمكانية الممارسة، المعرفة، المشاعر والإبداع عند المخطط بصورة كاملة (شיינمان, 1998).

يتم تقييم البرنامج الذي يُبنى في الإطار التربوي بمدى نجاحه في التحول إلى نمط حياة للإطار التربوي في المدرسة والروضات.

هذا البرنامج ليس مشروعاً لسنة واحدة بل هو أساس العمل التربوي للسنوات الوشيكية، لكي يكون بالإمكان رؤية التغيير في جهاز التربية والتعليم والتأثير على المجتمع الإسرائيلي برمته.

∞ الانتقال من تنفيذ برامج – إلى وضع برنامج في الإطار التربوي

كثيرا ما نرى الفصل بين "وضع البرنامج" وبين تنفيذه: نتصور أن الإبداع يكون حكرا على أولئك المشار إليهم بالمبدعين، وعليهم تُلقى المهمة، ابتداء من ابتكار الفكرة، ثم اختمارها وحتى "ولادتها". بينما تُلقى على الآخرين مهمة نشر الفكرة، تنفيذها، استيعابها والتأكد من تحقيقها. قد تنشأ عن هذا الفصل حالة فيها:

أ. **البُعد عن الرغبة الملحة في عملية ابتكار الإبداع.** يبتعد منفذو البرامج كثيرا عن عملية الإبداع. تتمثل في الإبداع الأولي، الرغبة الملحة، التجدد، التعبير الذاتي للمبدع والدافع للتعبير وعرض العمل. مقابل ذلك، يرتبط تنفيذ البرامج أكثر بالعمل، ويقف جانب الحماسة في التحول من الإبداع إلى التنفيذ. البرامج التي تُكتب عن بعد تتطرق أحيانا إلى واقع يختلف عما يعيشه المعلمون والتلاميذ في مدرسة معينة. المشاركة الفعالة للعاملين في الحقل في خلق تدخلات قد تتيح تمييز الاحتياجات بصورة أدق، تضمن ملاءمة أكبر مع ظروف الحقل ومجموعة التلاميذ، تعزز إمكانيات الإبداع وفرصة التوصل إلى نواتج مختلفة ومتنوعة، تشارك وتفوض طواقم المدرسة، تعزز تحملهم مسؤولية التطبيق، وتمكن مرونة أكبر في تنفيذ البرنامج. من المهم أن نذكر، أن العاملين في الحقل لديهم معرفة إضافية في هذه المواضيع، تستند إلى مشاهدات، ممارسات، معرفة الاحتياجات والطموح للتغيير.

ب. **تعدد البرامج.** تشارك المدرسة عادة ببرامج كثيرة منفصلة عن بعضها. يشعر الناظر أنها مجموعة من المشاريع "تستضيفها" المدرسة. وكثيرا ما تُترجم البرامج إلى دروس فقط، ولا تشكل في المدرسة نمط الحياة الذي من المفروض أن ينبع منها.

ثمة حاجة إلى توحيد المهمتين – الإنتاج والتفعيل – كجزء من الحوار بين المشاركين في الحقل (وهم معلمون، تلاميذ، آباء). الحوار بين المعلمين والتلاميذ بالمحتوى المختار وعملية التدخل ينطوي على عملية الإبداع. يتيح هذا التوجه للمشاركين، بصفتهم يكملون الوظيفة، مواجهة المواضيع الخاصة بدافع داخلي. تشمل هذه العملية: إيجاد الصدى الداخلي للموضوع المختار، رؤية الموضوع بنظرة إلى المستقبل، تشخيص الفجوة بين الموجود وما نرغب بإنتاجه، اختيار مراكز تدخل، إنتاج مبانٍ جهازية لممارسة واستيعاب الأفكار، القيم، المضامين والمواهب، التي تختار المدرسة العمل بها، وبناء مقاييس تفحص عملية التقدم.

لكي يحدث التغيير وتتبع المدرسة حياة التفاوت بصورة دائمة، ولا تكتفي بتنفيذ برامج للنهوض بالموضوع، يجب جعل عملية التغيير عملية إنتاج مشتركة بين المعلمين، التلاميذ، مستشار المدرسة، الأخصائي النفسي للمدرسة، المركز الاجتماعي، الآباء وأطراف أخرى في المجتمع، من أجل العمل التربوي في المدرسة. يجب أن يكون البرنامج الناتج متلائما مع الفئة السكانية للمدرسة، وللتصور التربوي، التنظيمي والتعليمي الذي يجري فيها.

يكون التأكيد في عملية التغيير هذه على الإرشاد، الذي يراعى المبدعين داخل الإطار التربوي. يعبر المثل الصيني القديم عن هذا التوجه "لا تعطهم السمك، بل علمهم كيف يصطادون".

תופר עמליהם الإبداع استخدام رموز واستعارات كأداة للتفكير وبناء البرنامج.

لعرض العملية التربوية كعمل فنيّ اختيرت الاستعارات التي وجّهت التّصوّر وإنتاج "صندوق الأدوات" لبنائه في المدرسة، والتي استوحيت من مجالات الفنّ المختلفة. واستُخدمت كمادّة خلفيّة كتب تتناول طرائق تعليم الناس الإبداع في مجالات الفنّ المختلفة: الرسم، التصوير، الهندسة المعماريّة، الموسيقى، الغناء والمسرح. في الواجهة بين الطريقة التي بواسطتها يمكن تطوير فنّان و الطريقة التي يمكن تعليم بناء برنامج تُبنى المعرفة المعروضة في هذه الكراسية. على سبيل المثال:

- تُدرّس معرفة أسس النّواعة للموضوع المختار بالتشبيه مع الرسّام، الذي ينتج عمله بالألوان أساسيّة، مع استعارته بالمعرفة حول المنظوريّة والتقنيّات المختلفة للعمل بالألوان.
- تُدرّس عمليّات التّشخيص بالتشبيه مع عمل المصوّر.
- تُدرّس عمليّة التّخطيط بالتشبيه مع عمل المهندس المعماريّ.
- بُني إنتاج الورشة بالتشبيه مع تأليف قصيدة أو قراءة قصيدة.
- تُدرّس إدارة التّدخل بالتشبيه مع الطيّار الذي يقود طائرة نحو الهدف، وعليه أن يدير الرحلة على أساس مقاييس يحصل عليها من بعده عن الهدف وحالة الطائرة.
- كُتبت الدوسية المقترحة كورشة عمل لبناء برنامج يُكتب داخل الإطار التربويّ.

∞ الإلهام والإبداع – "ضبط الآلات"

"الإبداع هو جزء من الـ DNA الروحانيّ عندنا. تمامًا كما أنّ الدم هو جزء من جسمنا الماديّ وليس شيئاً علينا أن نبتكره – هكذا الإبداع هو جزء من جسمنا الروحانيّ وليس شيئاً علينا ابتكاره".
جوليا كاميرون من "طريق الفنّان"

تتطلب عمليّة الإبداع القيام بضبط الآلات بين حين وآخر – ضبط وتركيز الرؤية، الإصغاء، الاهتمام، الإبداع وضبط الضمير القيميّ. كلّ "عازف"، كلّ مشارك في الطاقم يضبط آتاه نفسه، وكلّ الطاقم – آلات الفرقة.

تصف راحيل حالفي في قصيدة "مثل الضبط" أهميّة ضبط الآلات الشخصيّة وثمن عدم ضبطها.

راحيل حالفي، غموض النّموّ، ضفيرة الشمس، 2002، الكيبوتس الموحّد

لتوطيد ثقة طاقم المدرسة بذلك، بحيث يستطيع كلّ واحد من المشاركين في العمل التربويّ أن ينتج، من المهمّ أن يكون في بداية العمليّة إزالة للحواجز التي نضعها على الأنا المبدع، والاستيضاح، كلّ واحد على حدة، عن مصادر قوّته وإلهامه.

أ. زالة حاجز الإبداع

إحدى الاستعارات لعملية الإبداع نجدها في جملة كان مايكل أنجلو يردها أمام تلاميذه حول عمل النحت "أنا أنحت السطح فقط. التمثال موجود هناك أصلاً".

تطرق مايكل أنجلو بقدر معين إلى العلاقة بين الحجر والتمثال، الذي هو "السجن" وكذلك "المهد" للإبداع. الافتراض هو، أن بوسع كل واحد أن ينتج.

كثيراً ما تصادف حواجز مختلفة تعيق عملية الإبداع. من الجدير أن نستوضح ما هي الحواجز الشخصية وحواجز المجموعة، التي يمكن أن تعرقل عملية الإبداع.

بوحى جملة مايكل أنجلو عن عملية النحت:

لو كانت عملية إنتاج البرنامج كامنة داخل الحجر. ماذا عليّ أن أنحت في الحجر لاكتشف
الأنا المبدع الذي في داخلي؟ ما الذي يجب نحتة لاكتشاف الأنا المبدع للمجموعة؟

قصائد كثيرة تتناول مخاض إبداع الشاعر، مصاعب الحواجز ومصادر الإلهام.

يسمى هذا المجال في الأدب فنّ الشعر (أرس بوبتيكا). إحدى القصائد التي تتناول فهم هذه الحواجز هي قصيدة نثان زاخ "عندما لا تكون العزلة خوفاً". تؤكد القصيدة أنّ الشعر والإبداع ينطلقان عندما لا ترتجف اليد، وعندما لا تنكش الحنجرة لتفكير جديد، وعندما نكون جاهزين للنظر في الفوضى والعدم.

عندما لا تكون العزلة خوفاً

يولد الشعر	كأنها عبر شاشات، بحر
عندما لا ترتجف اليد	ولا تشنج
عندما لا تنكش الحنجرة	لا تمزق جذور رحليك
للتفكير	لتقوي
شعر	تضم
عندما تلبّد الغيوم	كالشئلة
في الخارج بالأزرق الفظيع	(عندما لا تسقطها الريح)
وأنت تسمع الأطفال	بل تجلس وترنو
يخورون	في الفوضى، في العدم
في أعابهم	فقط
	آنذاك

نثان زاخ، عندما لا تكون العزلة خوفاً، من كلّ الحليب والعسل

ب . البحث عن مصادر الإلهام

الطريقة للارتباط مع المبدع الذي في داخلي والقوى التي بداخلي هي البحث عن المصادر التي يمكن الاستلها منها. لكل واحد مصادر إلهام خاصة به. يمكن أن تكون الصور، الشعر، التحف الفنيّة، الشخصيات الهامة، تجارب من الماضي، الطبيعة، هيئات، استعارات أو مقولات وغيرها مصادر الإلهام. هذه المصادر هي مصادر القوة.

حاولوا أن تتذكروا حالات مختلفة طلب منكم فيها أن تنتجوا – هل يمكنكم أن تميزوا نوع الإلهام الذي رافقكم. تحدثوا عن هذا الإلهام.

كتب فرويد عن الإلهام الجملة التالية: "عندما لا يأتيني الإلهام أخرج وأتقيه في منتصف الطريق". لو طلب منكم أن تحضروا اليوم مصدر إلهامكم ليوجهكم في عملية تربية تبنى مجتمعاً حاولتاً. تربية تبنى مجتمعاً نموذجياً. من أو ماذا كنتم تحضرون؟

صوغوا جملاً مصدر الإلهام فيها كان يقول لكم حول الخطة. اقترحوا بواسطتها عنواناً لأجاءات العمل.

مصادر الإلهام. الجمل والعناوين التي جمعت. يمكن أن تستخدم على امتداد عملية الإبداع لأفكار. رموز وأجاءات في العملية.

ج . استعارات موجهة كمصدر إلهام في عملية الإبداع

توفّر عملية الإبداع استخدام الرموز والاستعارات كأداة للتفكير وبناء البرنامج.

الاستعارة حسب تعريف ويكيبيديا هي تشبيه بليغ حذف أحد طرفيه وذلك بتشبيه مصطلح بصفات مصطلح آخر. بالإنجليزية Metaphor مصدرها من اليونانية Meta، والتي تعني نقل أو تغيير مع كلمة pherein والتي تعني يجرّ أو يحمل.

تعتمد كل استعارة على تشبيه، على تشابه بين حقل دلالي وآخر.

نضع في التفكير الاستعاري ممارسة جديدة بضوء ممارسة أخرى، ونضيء عليها من زاوية غير متوقّعة. نخنار الاستعارة بالتفكير الموجه بواسطة استعارة، للتمثيل بشكل رمزي الموضوع الذي ترغب بتطويره. في مثل عملية التفكير هذه يُفسّر عالم المصطلحات الملموس والمجرد المرتبط بالاستعارة. نتعلّم عن طريق المعرفة المستوحاة من عالم مضمون الاستعارة ونحوّل الموضوع إلى مصطلح نرغب بتطويره. لمجرد اختيار الاستعارة والطريقة التي يتأمّل بها المبدع، يلتقي العالم الشخصي للمبدع مع عالم المضمون. يضيء هذا اللقاء بطرق مختلفة ومميّزة عملية التطوير.

العمل مع استعارات منتجة:

- **اللقاء بين المجرّد والملموس** – نختار صورة محسوسة لوصف موضوع مجرّد.
- **اللقاء بين الإدراك والإحساس** – من جهة تشكّل الاستعارة رمزاً مجرداً للفكرة التي نرغب بتطويرها، ولكن من جهة أخرى فهي مشحونة أيضاً بشحنة عاطفية، وهي ناتج تجربة شخصية. التفاوت بين الاستعارات التي يطرحها الزملاء في الفرقة ستكون أكبر ممّا يمكن قبوله بالمحادثة أو بشرح الموضوع.



فكّروا بالموضوع الذي اخترتم أن تطوّروه. بدلاً من أن تشرحوه اختاروا استعارة تمثّله.
التزموا في البداية بالاستعارة وحلّلوا خصائصها ومعناها.
في المرحلة الثانية اشرحوا الموضوع المختار بمصطلحات الاستعارة.
ما هي الدلائل واتّجاهات التفكير التي اكتشفتها بواسطة تحليل الاستعارات المختلفة لأعضاء الفرقة؟

∞ خريطة طريق لبناء برنامج - المراحل، الأدوات والأسئلة الرئيسية

" تشبه عملية التخطيط، أكثر من كونها بناء لبنة فوق لبنة، الصورة الأولية المشوشة في روح المخطط، تأخذ بالتركيز وتزداد حدة إلى أن تتخذ شكلا نهائيا وواضحا" (غيلن يارون)

يبدأ كل عمل إبداعي بالصورة الأولية المشوشة، الموجودة في روح المخطط، وتتضح تدريجياً في عملية الإبداع. تقترح هذه الدوسية معالم في عملية بناء برنامج التدخل التربوي وأدوات مساعدة، من لحظة رؤية الموضوع كصورة وحتى تحقيقه كبرنامج التدخل الذي ينفذه الجهاز.

يمكن وصف العملية بواسطة عشرة معالم:

- أ. اهتمام شخصي بالموضوع.
- ب. "الإقلاع" (الحلم) "وتحضير مسالك هبوط" - معرفة الحلم ومعرفة تحقيق الحلم.
- ت. تجنيد المشاركين في كل مراحل العملية.
- ث. "مسح" الجهاز التنظيمي التربوي والتعليمي - وضع نقاط "تصوير" في الإطار التربوي تتيح جمع معطيات حول جوانب مختلفة قد تؤثر على بناء البرنامج.
- ج. اختيار مراكز التدخل - أي نتائج تشخيص نختار التركيز عليها في زمن معين، كيف نحدد نتيجة متوقعة، كيف نخطط التدخل المركز، كيف نربط التدخل المركز مع مجمل بنود التدخل المخطط.
- ح. معرفة "الألوان الأساسية" و "عمل الإبداع" - اختيار المركبات الأساسية للتقدم بالخطوة، واختبار الطرق لإنتاج برنامج يشمل هذه المركبات.
- خ. "إضاءة" جوانب من الموضوع في المنهاج التعليمي والعمل التربوي في المدرسة.
- د. بناء عملية تعلم - نموذج لبناء ورشات.

المراحل، الأدوات والأسئلة المركزة في إنتاج برنامج

المراحل في تخطيط برنامج	الأدوات	الأسئلة المركزة
اكتشاف المبدع الذي في داخلي	<ul style="list-style-type: none"> إزالة حواجز الإبداع الارتباط بمصادر إلهامي 	<ul style="list-style-type: none"> ما هي الحواجز التي يجب خلعها لاكتشاف المبدع الذي في داخلي؟ ما هي مصادر إلهامي للموضوع المختار؟
المرحلة أ: التحضير	<ul style="list-style-type: none"> تعلق شخصي بالموضوع الذي نرغب بإنتاجه. رؤية صورة المستقبل التي نرغب بإنتاجها. تجنيد المشاركين في المدرسة لصنع المستقبل المختار. فتح حيز مفتوح للموضوع المختار. 	<ul style="list-style-type: none"> كيف أتعلق بالموضوع المختار؟ ما الذي يدفعني للعمل في هذا الموضوع؟ ما هي الصورة التي تبرز عندما أرى المستقبل الذي أرغب بصنعه؟ ما هي الرؤيا عندي بالنسبة للموضوع المختار؟ لمن يمكن أن يكون هذا الموضوع مهماً أيضاً؟ من من المهمّ تجنيده لصنع المستقبل المختار؟ كيف نخلق التزاماً بالعملية؟
المرحلة ب: التشخيص	<ul style="list-style-type: none"> تشخيص ومسح النقاط التي نرغب بصنع المستقبل المختار منها. تشخيص المتغيرات التي لا تسمح اليوم بصنع مستقبل كهذا. تحديد مجالات المعرفة غير المعروفة اليوم لصنع المستقبل المختار. تحديد المشاركين الذين يجب تجنيدهم خلال التشخيص. تحديد القوى المطلوبة للطاقت لتنفيذ البرنامج بكل مراحل. 	<ul style="list-style-type: none"> ما الذي يحدث اليوم ولا يسمح بصنع مثل هذا المستقبل؟ ما هي المعلومات الناقصة التي يمكن أن تساعدنا على عمل مسارات لصورة المستقبل المختار؟ ما هي المعطيات المهمة التي تنقصكم لعملية التخطيط؟ كيف يمكن جمع هذه المعطيات؟ من تشركون في عملية التشخيص؟ ما هي المصاعب التي قد تعرقل التوصل إلى النتائج التي يطرحتها التدخل؟ ما هي النماذج الموجهة للتدخل اليوم؟ أي نماذج يمكن أن تعرقل صنع الواقع الجديد؟ أي مراكز تدخل يمكن أن تستخدم رافعة لعملية التغيير؟ ما هي القوى المطلوبة للطاقت لتنفيذ البرنامج بكل مراحل؟
المرحلة د: إدارة التدخل	<ul style="list-style-type: none"> تحديد الوظائف والمسؤولية عن إدارة التدخل وضع مقاييس من خلال التحرك، تشير إلى التقدم نحو الهدف وإلى قوة الطاقم على قيادة التدخل على طول الطريق. 	<ul style="list-style-type: none"> قياس أيّ متغيرات يوجّه الأعمال من أجل تحقيق الهدف؟ أي مقاييس تدلّ على تقدّم نحو الهدف؟ أي مقاييس تدلّ على وضع موارد البيئة (طاقم المدرسة، موارد الزمن والمال المطلوبة)
المرحلة هـ - التغذية المرتدة والتقييم والمراقبة	<ul style="list-style-type: none"> بناء عملية تقييم - تعيين جهة التقييم، صياغة أسئلة تقييم، تحديد برنامج تقييم. وضع مقاييس العملية ومقاييس النتيجة التي اختيرت لعرض التغيير. بناء ملف إنجاز. 	<ul style="list-style-type: none"> استعداداً لتقديم الإطار التربوي لجائزة التربية والتعليم حول كتابة وتطبيق البرنامج، اختاروا رؤوس أقلام لكتابة ملف الإنجاز.
المرحلة ج ترجمة صورة المستقبل ونتائج التشخيص لخطة العمل	<ul style="list-style-type: none"> تخطيط البرنامج عمل ترميمات إلى عمل هندسة معمارية. خلق تدخل للنهوض بالموضوع- مشهد مركبات النواة بناء عملية التعلم نموذج لبناء ورشة عمل. 	

∞ المرحلة أ – التحضير

تشمل مرحلة التحضير جميع الأعمال التي تُجرى في إطار المنظمة، الطاقم، ومضامين موضوع التدخّل، المطلوبة لتحريك العملية كلّها.

تشمل مرحلة التحضير ارتباطاً بالموضوع، إشراك المشاركين بالفكرة، تكوين صورة المستقبل (رؤيا) حول موضوع التدخّل بواسطة استخدام الاستعارات، الصور والرموز، منح معنى للصور، تصوّر الرؤيا، مقابلة الرؤيا مع الواقع وبداية مواجهة المعارضة.

1. الارتباط الشخصي بموضوع البرنامج

قصيدة دافيد أفيدان "النزول والصعود" تصوّر العلاقات في عملية الإبداع بين فهم المعنى لموضوع العمل وبين طريقة تحقيقه. هذان إجراءان يلتقيان في منتصف الإعداد الداخلي الذي يقوم به كلّ واحد عند اتّصاله بالموضوع. يوصى بإحضار قصيدة دافيد أفيدان "النزول والصعود" إلى النقاش والتي تعرض بصورة حادّة الفروق بين التفكير - الغامض، وبين تحقيق الأهداف وهو عملية منطقيّة (لوجستية).

النزول والصعود

أن تفهم يعني أن تصل، وهذا لم يعد مسألة لوجستية	أن تفهم يعني أن تنزل إلى الأعماق
لكن أن تصل لا يعني أن تفهم، وهذه أصبحت مسألة غامضة.	ولكن ما العمل، إذا كانت الأعماق فوق؟
إذن ماذا نفعل بهذا؟	إذن الفهم – يعني التسلّق بالأمر إلى أعلى،
أولا عدم النزول إلى الأعماق، بل الصعود إليه.	عبر السماوات السبع وما فوقها،
ثم عدم لمس الشيء نفسه، بل نلمس أنفسنا	هناك تجد الشيء، ينتظرك مغلفاً لامعاً، نقيّاً.
عند رؤية الشيء الكبير اللامع فوق.	ما العمل بهذا الشيء النقي؟
ثم عدم مسامحة أنفسنا لأننا أخطأنا.	كيف نلامس ولا نلامس الفهم؟
	هذه مسألة فهم دقيق، للنغمة،
	ولكن أيضاً للصمت النحيل والقدرة – انتظار،
دافيد أفيدان، "النزول والصعود" من كتاب الإمكانيات، قصائد وغيرها، كينتر، 1985.	لكن أيضاً مسألة المقدرة على الانطلاق باللحظة المناسبة.

التعلّق الشخصي بالموضوع هو مرحلة ضرورية في عملية الإبداع. هذا التعلّق يمكن أن يجنّد موادّ شخصية، دافعاً وأصالة لعملية الإبداع. نعرض هنا عدداً من الأفكار التي تساعد على التعلّق بالموضوع:



تذكّر قصة شخصية ترتبط بالموضوع، والتركيز على عدّة أسئلة في القصة توضّح نقاطاً في الموضوع المختار:

- جملة كنت تقولها لشخصية في القصة
- دلالة توضّحها القصة حول الحياة في حالة تفاوت
- قيمة تعبّر هذه القصة عنها
- أفكار موجّهة في القصة لتطوير البرنامج المدرسي
- أفكار إضافية يمكن إيجادها في الفصل الذي يتناول عملية التعلّم.

2. رؤية صورة المستقبل التي نرغب في صنعها



"إذا أمكنك أن تحلم عن هذا، يمكنك أن تعمل هذا.
تذكّر دائماً أنّ كلّ هذا العمل بدأ بفأر"

والت ديزني



"بداية قل لنفسك ماذا تريد أن تكون: ثم اعمل ما عليك عمله"
أبيكتاتوس

مرحلة مهمّة في عملية الإبداع هي إنتاج صورة داخلية لما نرغب أن نراه. تدعو هذه الصورة المبدع إلى استخدام حواسّه ليرى، يسمع ويحسّ ما يرغب بإنتاجه، إنتاج صورة للوضع الذي يطمح إليه. يُستخدم هذا التّصور كإلهام للعمل، مثل هدف نرغب بالوصول إليه.

تتطلّب رؤية صورة المستقبل أيضاً خيالاً وتحليفاً وقدرة على التحليل، التخطيط والتنفيذ. وكما يقول سي أو جكسون "كلّ فكرة تحتاج إلى مسلك هبوط إضافة إلى الأجنحة".

القدرة على التحليق (الحلم) والقدرة على "تحضير مسالك هبوط"

الحلم هو الإبداع الداخلي للإنسان. من خلال المعرفة أنّ كل إنسان يحلم، نفترض، أنّ كل إنسان يمكن أن يكون مبدعاً. يجب تمكنه من ذلك فقط.

تدعو هذه الأداة منتجي البرنامج أن يحلموا بالموضوع، وعدم التفكير بمنطق، وعدم تفصيل الموضوع إلى مصطلحات، تفاصيل، فئات، بل أن يروه ويتخيلوه بواسطة صور، أنغام، أحاسيس واستعارات.

تعتمد لغة الحلم على التفكير بكثير من الأشكال والألوان. هذه لغة تداعيات، تستخدم الصور، الاستعارات، الرموز وتصنع أربطة جديدة.

لغة المنطق، التي نعتاد عليها، تفرض رقابة على ما لا ينسجم مع ما نعرفه. إزاء ذلك، فإن لغة الحلم غير مقيدة بقوانين المنطق، لا تفرض عليها قيود التطبيق، كل شيء فيها ممكن. إنها تسمح بالنظر إلى الواقع من وجهات نظر مختلفة، وليس فقط إلى ما نعرفه فقط، بل أيضاً إلى ما يختفي عن ناظرينا.

إنتاج الصور وتأمّلها يوفر لنا معرفة بمضمون الموضوع وكذلك بالعملية الإبداعية.

تتركب هذه الأداة من ثلاثة أقسام. في كل قسم يُطلب من المشاركين تبادل الأدوار.

"الرسم بالنسبة لي مثل قصة تثير الخيال وترسل التفكير إلى مكان مليء بالتوقّعات، بالانفعال بالعجب والمتعة"
ج.ف. يوستون، رسّام

"عالم الواقع له حدوده الخاصة؛ عالم الخيال لا قيود عليه"
جان جاك روسو

إذا كانت غالبية الصور بأسلوب واقعي، يُطلب من "الفنانين" أن يجلبوا إلى المعرض صوراً بأسلوب مجرد أيضاً.

اقتراحات عناوين لصالة العرض التي افتتحت:

"مجتمع نموذجي"، "التربية والتعليم تبني مجتمعاً محتوياً"، "متّسع للجميع – فسيفساء إسرائيلية"، "النهوض بمجتمع نوعي ومبالي"، "الأخر هو أنا"، "معاً وعلى أفراد في مجتمع محتوٍ ومبالي"، "تطوير بوصلة للقيم"، "الحق بالمساواة أن تكون مختلفاً، وغيرها.

القسم أ – "الإقلاع"

دعوة المبدعين إلى "الإقلاع"، إلى الحلم، أن يروا ويحسّوا بالموضوع. افتتحت في أحد المتاحف في البلاد صالة أقيم فيها معرض يتناول موضوعه البرنامج الذي ترغبون بإنتاجه. أنتم مدعوون كفنانين - رسّامين، نحّاتين، مصوّرين، مؤلّفي سيناريو، موسيقيين وما شابه ذلك - لمقابلة قيم المعرض.

أنتم مدعوون لإحضار العمل إلى المعرض الذي يتناول الموضوع المعروف.

(غني عن القول، لا يُطلب منكم إبداء موهبة عالية في الرسم. يستطيع القيم على المعرض أن يقبل عملكم فقط إذا استطاع أن يشاهدها، يحسّها ويسمعها، دون أن يتلقّى شرحاً عنها).

"עندמה תבדא רסמה, תכונ חארגה ענק בעض השיء.
في نهايتها، كأنك تحركت أنت إلى داخلها"

فرناندو بوتيرو

في هذا المعرض الخاص لا يمنح الفنانون أسماء للصور. يحصل كل زائر إضافة للتذكرة على لوحة صغيرة، يُطلب منه أن يكتب عليها اسم الصورة التي يختارها. (يمكن الحصول على أكثر من لوحة واحدة وتسمية أكثر من صورة واحدة).

على الاسم الذي تعطونه للصورة أن يشمل جملة واحدة تتطرق إلى الموضوع في الصورة التي تقفون أمامها.

يمكن القيام بـ "جولة مع مرشد في المعرض"، وجمع جمل من أعضاء المجموعة مقابل كل صورة.

يمكن أن تُستعمل الجمل التي تُجمع من أعضاء الطاقم كرؤوس أقلام أولية لبرنامج التدخل في الموضوع المختار.

القسم ب –

تحضير "مسالك هبوط"

تُجمع الصور وتُعرض في المعرض. يُفتح المعرض أمام الجمهور الواسع الجمهور مدعو أن يعطي عناوين للصور المعروضة في المعرض.

الشعور بالإمكانية الكامنة التي تريد الظهور مشتركة عند المشاهد والفنان أيضًا (حتى لو كانت هناك فروق فردية في حدة الشعور. لكي ننصّر العمل الفني تفسيرًا لمواد خام، يجب على المشاهد أن يكون شريكًا بهذا النوع من التطرق إلى مواد الممارسة (1991, 7277).

هذه المرحلة هي إبداعية ليس أقل من المرحلة السابقة. منح معنى من عندنا للصورة يكون أحيانًا مثل إنتاج صورة جديدة، تعرض شيئًا يختلف عما قصده المبدع الأصلي. يساعد زوار المعرض في وضع مفاهيم الحلم.

أنتم مدعوون لتبادل الأدوار، ودخول المعرض كزوار.

"كم مرة – حتى قبل أن نبدأ

قد قررنا أن المهمة "مستحيلة"؟

يتعلق الكثير بأنماط التفكير التي نختارها وبعنادنا الذي يثبتها"

بييرو فروتشي

"المعارضة تجعل البعض يتحطمون، وآخرون يحطمون أرقامًا
قياسية"

ويليام أورد

يجب أن نذكر في خلال العمل، عندما نطمح في تحقيق فكرة يجب معالجة العمليتين – الحلم والمعارضة – دون التنازل عن أي منهما. ممنوع أن تفقد الحلم لوجود معارضين له، ولكن من جهة أخرى ممنوع أيضًا تجاهل المعارضة دون معالجتها، لأنها لن تختفي. والهدف هو تجنيد المشاركين لتطوير الحلم معًا.

القسم ج – "الهبوط"

أنتم مدعوون لتبادل الأدوار مرة أخرى.

افتتح المعرض. يصل إليه الزوار، من بينهم مجموعات كثيرة من رجال التربية والتعليم. افتحوا صحيفة نهاية الأسبوع والصحف المحلية لكي تفحصوا إذا كانت تظهر فيها تقارير ناقدة للمعرض الذي أقمتموه. ماذا كُتب في التقارير؟

الجمل التي جُمعت من تقارير النقد الافتراضية تجسد الهبوط في الواقع.

كلّ حالم يلتقي حالا عند الهبوط بأولئك الذين يبذلون جهدًا في تنبيهه، بأن هذا ليس إلا حلمًا لا أساس له في الواقع، وأنه غير قابل للتحقيق ("قاتلو الأفكار")، وهناك أيضًا عدد من المصدقين في طريقه، الذين يتحمسون ويشجعونه على الانطلاق.

3. تجنيد المشاركين بالحلم ومسالك الهبوط

إحدى الأدوات المركزة في المرحلة التحضيرية في إطار تشكيل المستقبل، والذي ليس استمراراً تلقائياً للماضي، هي عملية تجنيد المشاركين لصنع واقع جديد، ونافذة الفرص التي تُفتح أمامهم.

عملية تجنيد المشاركين مهمة جدا لخلق التزام تجاه العملية.

يدور الحديث في موضوع تجنيد المشاركين ويتركز على خطّ التواصل بين تمييز النقص والإمكانية التي ستُفتح أمام الشخص الذي سيتجنّد نتيجة انضمامه لعملية إبداع الواقع الجديد.

يتيح تجنيد المشاركين للجميع أن يتحولوا من خاملين إلى فعّالين، من ناقدين إلى مغيّرين.

بالعمل على أداة التجنيد يجب فحص نقاط القوة والضعف، التهديدات والفرص للمجنّد والمجنّد.

المعايير لتجنيد المشاركين

- أ. يفتح الواقع الجديد بالنسبة لهم إمكانية لم تكن لتُفتح لولا خلق هذا الواقع.
- ب. يركز الواقع الجديد على نقص بالنسبة للمشاركين المجنّدين.
- ت. تجنيد المشاركين هو انضمامهم إلى الفكرة وليس لشخصية قائدة.
- ث. التجنيد هو عملية متواصلة طوال المراحل الأخرى، وليس عملاً لمرة واحدة في المرحلة التحضيرية.

المراحل في عملية تجنيد المشاركين

- أ. استيضاح المصاعب في العمل مع مشاركين وبدونهم وكذلك المكاسب منه.
- ب. تحديد المشاركين الذين من المهمّ تجنيدهم.
- ت. الاستيضاح مع المشاركين ما الذي لا يستطيعون التنبؤ به اليوم، وما الذي سيتكشف لهم إذا فتحت أمامهم إمكانية جديدة.
- ث. تحفيز الدافع الداخلي لدى المجنّدين في كلّ مراحل العملية.

أمثلة أسئلة للحوار المخصّص لتجنيد المشاركين

- من هم المشاركون من الجهاز ومن خارجه، الذين تُفتح أمامهم إمكانية جديدة في المستقبل المختار (الواقع الجديد)؟
- ما هو الشيء الذي إذا شاهدوه الآن يحثّهم على الانضمام والنشاط في صنع الواقع الجديد؟
- ما الذي يمنعهم اليوم من تحقيق الواقع المختار؟
- أيّ نقص، تمّ تمييزه عند أولئك المعنيين أن نجندهم، يمكن أن يلبّيه المستقبل المختار؟

- ما هي الإمكانيّة التي تُفتح لكلّ المشاركين من ناحية شخصيّة، من ناحية مهنيّة ومن ناحية انتمائهم للمنظمة؟
- ما هو التهديد الذي يشعر به كلّ المشاركين في التعامل مع الواقع الجديد؟
- ما هي القوّة الأخرى التي نوّد تجنيدها، والتي يمكن أن تعمل رافعة لصنع واقع جديد؟
- ما هو ثمن عدم الانضمام للعمل الجديد؟

4. فتح حيز مفتوح للسؤال الموجّه في الموضوع

إحدى الطرق للتعلّق الشخصي بالموضوع، والتي تشمل في داخلها أيضا التجنّد والالتزام بالعمل، هي منهجيّة "الحيز المفتوح". يُدعى بهذه الطريقة أصحاب الشأن إلى التفكير والمشاركة في الموضوع. يُدعى كلّ من هو شغوف بالموضوع، كلّ من يعتقد أنّ لديه معرفة أو فكرة يمكن أن تؤدي إلى تغيير. بهذه الطريقة هناك تفضيل واضح أن تُدعى لافتتاح الدائرة مجموعات مختلفة من المشاركين.

فتح الحيز هو إعلان تنظيمي، يعترف بأنّ هناك ارتباطاً بشأن مسألة معيّنة، لها حلّ ولكنه لا يرضي الشخص أو الهيئة التي يطلبون فتح الحيز. هذه مناشدة لدعوة المشاركين، الذين نعتقد أنّ بإمكانهم المساهمة في إيجاد أو خلق حلول أفضل أو على الأقلّ، لديهم نيّة للمحاولة وللبحث عن مثل هذه الحلول بإخلاص وشفافية. فتح الحيز هو إعلان من قبل صاحب الصلاحيّة بأنّها مفتوحة لقبول أناس وأفكار جديدة، حتّى لو أتوا من أماكن مفاجئة في الهرم التنظيمي أو من خارجه، وهي معنيّة وتشعر بالتزامها في تطبيق الحلول والانتقال إلى مرحلة جديدة.

الحيز يوفّر للمنظمة الكثير من الأفكار والحلول، يطلق طاقة بهجة الإبداع، الشغف والمسؤوليّة، ويصنع شراكة حقيقية بين كلّ أجزاء الكامل.

يمكن إيجاد التفسير لهذه الطريقة في كراسة وزارة التربية والتعليم، "فتح مجالات للتجدّد في التربية والتعليم ٢٠٨٨-٢٠٠٩" آذار ٢٠٠٩، من تأليف طوفه أفربوخ وأفنير هرماتي، بمبادرة المديرية العامّة للوزارة آنذاك، السيّد شلوميت عميحي.

ما هي تكنولوجيا الحيز المفتوح؟ (OST= Technology Space Open)

طريقة "الحيز المفتوح" هي تكنولوجيا تتيح لقاء هاماً بين عدد كبير من الناس ذوي اهتمام مشترك للحديث، النقاش المفتوح، طرح الأفكار والسبل إلى تحقيقها. ابتكر "تكنولوجيا الحيز المفتوح" هاريسون أوين سنة ١٩٨٥، عندما تبين له أنّ المكان الخصب والمثري، الممتع والأكثر إبداعاً بالنسبة للناس أثناء الاجتماعات هو - استراحة القهوة! تواصل الطريقة تطوّر ها بواسطة مجتمع العاملين بذلك منذ أكثر من ٢٠ سنة في دول كثيرة. وقد جلبتها إلى إسرائيل طوفه أفربوخ سنة ١٩٩٩، ومنذ ذلك الحين طبقت في العمل المشترك مع أفنير هرماتي وعشرات المرشدين الذين قاموا بتأهيلهم في مئات المنظمات والمجتمعات في البلاد. تطوّرت تكنولوجيا "الحيز المفتوح" في محاولة تتبع مميّزات "الاستراحة"، وبناء أساس يمكن من جمع وتوجيه الأفكار، الطاقة الإبداعية والقيادة، التي تنشأ بصورة طبيعيّة، وتمكين تنظيمهم في العمل الإنتاجي.

كيف يعمل هذا؟

الفكرة هي جمع كل ذوي الشأن وذوي الطاقة والاهتمام، الذين لهم صلة بموضوع معين، في حيز واحد للمكان والزمان. كل من يرغب يحضر.

خلال الساعة الأولى من اللقاء تنشأ مجموعة من الناس، يتجمعون حول السؤال أو الموضوع، جدول أعماله، ويسجل كل من يرغب بذلك (لا أحد مجبر) موضوعاً أو سؤالاً في نفسه، يتعلّق بالمسألة التي تجمعت المجموعة من أجلها. يعلن عن ذلك لجميع الحاضرين، ويبادر إلى لقاء مصغّر في إطار الاجتماع العام، ويعلن عن الموعد ومكان اللقاء وعن نفسه كـ "مضيف" الحوار، ويدعو كلّ المعنيين إلى الحضور. من وظيفته أيضاً أن يهتم بأن يجري تلخيص وتوثيق لهذا اللقاء. قالب فارغ من المرشّحين وأماكن التجمع المحتملة تتحوّل، في نهاية الأمر، إلى "سوق" يعجّ بالمواضيع، يركّب كل واحد من المشاركين لنفسه منها جدول الأعمال اليومي الخاص به ويعمل وينظّم نفسه من أجل تنفيذه.

عند انتهاء النقاشات نركّز جميع التلخيصات في مستند واحد، ونطبعه ونوزّعه على المشاركين. يحتوي المستند معلومات شفافة تتشكّل بوقت حقيقيّ، مُغذّ، مُثرٍ ودافع للحوار والعمل المشترك.

يوقّر "الحيز المفتوح" تعبيراً وكشفاً عن قدرة القيادة لكل واحد من المشاركين، ويشجّع على النمو الطبيعي لإنسان رائد مناسب للموضوع و"مهووس" به، وليس بالذات لمن يشغل وظيفة رسمية. بسبب العلاقة الطبيعية بين "الشغف" (الاهتمام بالموضوع، المبالاة، القلق) وبين "المسؤولية" (مبادرة وقيادة) وبسبب الحرص على الدعوة (وعدم الإجبار) والطموح إلى ترتيب لقاء بين أناس مختلفين متنوّعين بنظرتهم إلى الموضوع (وليس فقط "اتباعنا"، أو "الوجهاء")، وإدارة اللقاء بمصوّلية لمعلومات متشكّلة وبشفافية كاملة، تتيح هذه التكنولوجيا النهوض بالمواضيع، القرارات المعقّدة وتحقيقها خلال مدّة زمنية قصيرة وبجودة عالية.

كيف نعمل لقاء يعتبر "استراحة"؟

قواعد السلوك قليلة وبسيطة وتوجّه إلى تحييد الشعور بالذنب، وتهدف إلى تطوير حيز لحدث جديد.

المبادئ الأربعة لـ "الحيز المفتوح" هي:

- من يحضر هم "الأشخاص المناسبون".
- ما يحدث هو الأمر الصحيح والوحيد الذي يمكن أن يحدث.
- الأمر يبدأ عندما يبدأ.
- الأمر ينتهي عندما ينتهي.

أحد القوانين هو "قانون الرجلين" (الحركة)، الذي ينصّ: إذا شعرت في مرحلة ما أنك تساهمون أو يُساهم لأجلكم، "اسحبوا" أرجلكم واذهبوا إلى المكان الذي يحدث فيه هذا حقاً. حاولوا أن يكون القلب، الرأس والجسد في نفس المكان...

كما يدعو الحيز المفتوح بحرارة "النحل والفراش" كوظيفتين مفيدتين جداً للفرد والمجموع. تختار النحلة أن تكون "هنا وهنا وهناك"، تحمل قليلاً من اللقاح من مجموعة إلى أخرى وتلقح الكامل. تسعى الفراشة إلى الراحة، عدم الحركة، أن تكون جميلة وتقف على غصن... في وضع انعدام الحركة تنمو اتجاهات إبداعية جداً.

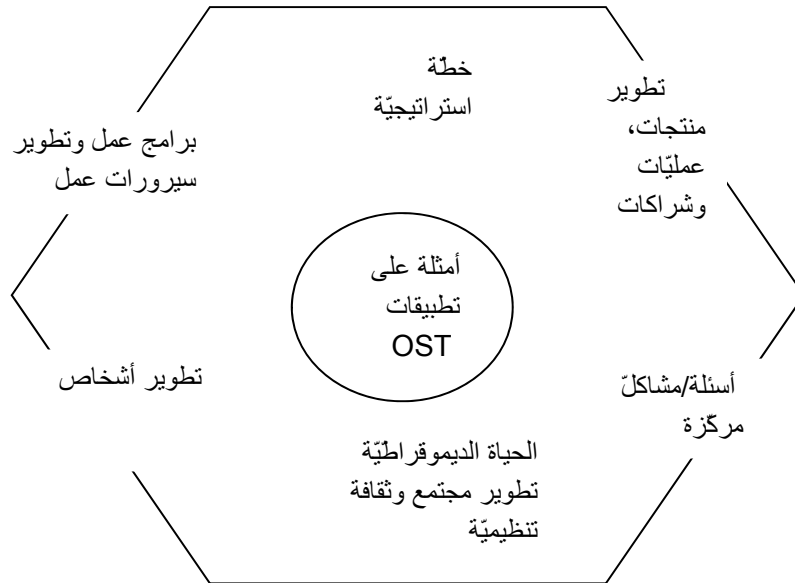
وظيفة المرشد فتح وتثبيت حيز مفتوح للأراء والأحداث الجديدة والمفاجئة في مجال المضمون المتفق عليه. ليس له رأي أو شأن في الموضوع، بل يشجع كل واحد على الممارسة وتحمل المسؤولية، أن يعبر ويدفع بما هو مهم عنده وما يهواه هنا والآن، المحافظة على جو إيجابي وإبداعي.

يبدو الأمر صعباً ويطلب أشخاص مميزون جداً له؟ ليس بالذات. كل ما هو مطلوب لفتح حيز هو الاستعداد للمفاجآت.

(الافتتاحية حتى الآن مأخوذة بالأساس من مقال طوفه أفربوخ وأفنير هرماتي الذي كتب لمؤتمر الموارد البشرية، تشرين الثاني، ٢٠٠٣)

أين ومتى نطبق؟

لعرض القليل من إمكانيات الاستخدام المتنوعة في "تكنولوجيا الحيز المفتوح" (Technology Space Open) ننترق إلى ست فئات من التطبيق، تمثل أنواع استخدام هذه الطريقة في البلاد:



מהו الوقت المناسب وفي أي ظروف؟

أمامكم أداة تصف الظروف المثلى لفتح حيز حوار وعمل جديدين (توسّع من طوفه أفريوخ تكملة لهاريسون أوين):
الوقت المناسب لفتح حيز هو عندما تظهر حاجة حقيقية في "لغة مجدّدة".

سؤال حقيقي: سؤال كُنّا نتلّفه لطرّحه ولا يوجد له جواب جيّد بقدر كاف.

س

الافتتاح للنتائج: نحن مستعدّون للانضمام لعملية مشتركة، لا نعرف كيف ستتطوّر وكيف ستنتهي.

ن

هذا الشرط ضروريّ بسبب طبيعة التنظيم الذاتي والتشكيل، وهما من أسس هذه الطريقة.

الدعوة: دعوة مخصصة من القلب، المشاركة تكون تطوعية فقط.

د

التعقيد: من طبيعة المسألة أو المشكلة قيد الحل أن تكون معقّدة (في جوهرها، في الوقت، في المصالح وغير ذلك).

ت

الاحتكاك: تثير المسألة الاحتكاك، الصراع والتعارض بين مختلف أصحاب الشأن، الذين يؤثرون ويصنعون معاً واقعاً.

ح

الإلحاح: الحاجة إلى حلّ فوريّ هو – للأمس...

ا

التفاوت: المدعوون لهم وظائف واهتمامات متنوّعة. يكون في التركيبة تجديد وتشكيلة من الأشخاص، ويشارك فيها جميع أجزاء الكامل.

ت

الشغف والمسؤولية: المحركات الحقيقية والوحيدة للحوار والعمل الذي ينبع منه هم أصحاب الاهتمام والشغف بالموضوع، المستعدّون ويرغبون بالعمل من أجله (تحمل المسؤولية).

ش

من الجدير أن نحدّد أيضاً ما هو الوقت غير المناسب: عندما يكون معروفاً وواضحاً إلى أين نسعى للوصول وكيف، أو عندما تكون لدى القيادة أجوبة واضحة مسبقاً، لا تُستخدم تكنولوجيا الحيز المفتوح. لأنّ سحرها وسرّها في روح الأصدالة التي تضيف حاجة حقيقية وعاجلة في "لغة مجدّدة"، باعتراف الداعين بأنّ اللغة القديمة لم تعد تخدمهم في هذه الحالة.

أمثلة على أسئلة تتطلّب فتح حيز:

- كيف نبني في المدرسة مجتمعاً يحترم ويحتضن المختلف فيه؟
- كيف نشجّع قبول التميّز ومنح الشرعية للفتاوت؟
- كيف نستطيع التربية والتعليم أن تؤثر على تشكّل مجتمع نموذجي في المجتمع الإسرائيلي؟
- "الأخر هو أنا" – كيف نحول الآخر الذي في كلّ واحد منّا إلى أفضلية في التعليم، أفضلية في الحياة، وفي المجتمع؟

∞ المرحلة ب: تشخيص ومسح الجهاز التنظيمي والتربوي والتعليمي

هذه المرحلة حرجة في تحديد الفجوة بين الواقع الجديد الذي نرغب في صنعه (الرؤيا) وبين الواقع الفعلي. لكي ننجح في تحريك العملية بالاتجاهات المرغوبة من المهم أن تكون في أيدي المخططين معلومات، بدونها يصعب التخطيط والتطبيق. سوف يكون لهذا النوع من الأسئلة التي تُسأل تأثير على دور التشخيص. لماذا يحتاج المخططون إلى التفاصيل المفحوصة؟ ما هي التفاصيل التي يحتاجون إليها؟ كيف يمكن جمع هذه التفاصيل؟ من شرك في عملية التشخيص؟ لماذا نحتاج إلى تشخيص هو سؤال مركز لملاءمة التشخيص. هل نحتاج إلى التفاصيل المشخصة لفهم كيف يعمل الجهاز اليوم؟ أم أن التفاصيل تلزم من أجل فحص الفجوة بين الواقع الذي اخترنا صنعه وبين ما يحدث اليوم. نقتراح التركيز على البديل الثاني، الذي يربط التشخيص بالمستقبل المختار ويستخدمه كمرحلة في تحريك العملية نفسها.

يجب اعتبار التشخيص حدثاً ليس لمرة واحدة، بل عملية متكررة، تستمد من تغذية مرتدة دائمة من الهدف ومن الأعمال التي تتخذ لتحقيقه. وبهذا، يتيح التشخيص للمخططين تحقيق عدة أهداف:

- أ. تحديد القوى التي يمكن أن تشكل "نقاط انطلاق" لتطبيق الواقع المختار.
- ب. تحديد المصاعب والعراقيل التي يمكن أن تفسد الطريق إلى النتائج التي يهدف إليها التدخل.
- ت. تحديد نماذج قد تشوش على صنع واقع جديد.
- ث. تحديد بؤر تعتبر مركزاً في إدخال التغيير.
- ج. تحديد الفجوات بين التصريحات، القيم والنوايا للسلوكيات الفعلية.
- ح. تحديد الاحتياجات.
- خ. توفير معلومات محتلنة وموثوقة حول أبعاد الظاهرة وجوانبها التي نرغب بإحداث تغيير فيها.

تتعيّن طبيعة التشخيص وفقاً للقيمة المضافة التي يقدمها ووفقاً لأهداف التدخل.

يمكن استخدام أدوات تشخيص متنوعة. بعض هذه الأدوات هي "أدوات صلبة" (تشخيصات كمية) وبعضها "أدوات ليّنة" (تشخيصات نوعية) استخدام نوعي للأدوات يتيح للمخططين أن يفهموا الموضوع من جوانب مختلفة.

تُتّرح في هذا الجزء أدوات متنوعة لتشخيص ومسح الجهاز التنظيمي، التربوي والتعليمي، التي تمت تجربتها بسياق الإبداع وعمليات التدخل في المدرسة.



ساعدت الكاميرا والتصوير على تركيز الرؤية والفهم أن هناك فجوة بين ما نراه وما يُخَيَّل لنا أننا نراه.

لزمّت حوالي ١٥٠ سنة للتوصل إلى الاستنتاج الرصين، أن الصور الفوتوغرافية أيضًا التي تصدر من الكاميرا ليست دائما حقيقة، مثل الصور في الرسم. من وراء الكاميرا، كما هو من وراء الريشة، يقف شخص يختار، يحدّد، يقرّر، يعزل ويجمّد الواقع حسب حاجاته وآرائه.

1. وضع نقاط تصوير

تخيّلوا أنكم تضعون كاميرات مختلفة في أماكن مختلفة في المدرسة للحصول على صورة عن الموضوع الذي اخترتم عمله. تتيح لكم مجموعة الصور التي تحصلون عليها أن تركّبوا من جهة صورة بانورامية للجهاز، ومن جهة أخرى، تركيز النظر على نقطة معينة وفحص تفاصيلها للعمق. يجدر أن نتذكّر، أنّ الكاميرات لا تصوّر بنفسها. يجب توجيهها، الاهتمام بتركيز البؤرة، ويمكن التصوير بصورة ديناميكية بمساعدة "موجّه الصورة"، للتكبير والتصغير ويسمح بالتقاط الشخصيات وكذلك محيطها.

في المرحلة الأولى يختار كلّ واحد من المشتركين نقاط التصوير. تُسجّل بالنسبة لكلّ نقطة تصوير عدّة أسئلة تشخيص، تتيح صنع البؤرة المرغوبة. تُستخدم مجموعة الأسئلة من نقاط التصوير المختلفة أساسًا للتشخيص.

يُوجّه وضع نقاط التصوير بحسب معلومات نظريّة وعملية على حدّ سواء. من المهمّ جمع أسئلة كثيرة، ومن هذا المستودع من الأسئلة يتمّ اختيار الأسئلة التي فيها المعلومات ضرورية حسب رأيكم لتخطيط عملية التدخّل.

ثمة أفضلية كبيرة في إشراك كلّ المهتمين بهذه العملية (منهم مديرون، معلّمون، تلاميذ).

تقترح إينه فوكس في كتابها "التغيير كأسلوب حياة في مؤسسات التعليم" خريطة شاملة، تتركّب من ستّة عناصر تربطها علاقات متبادلة:

- **العنصر الإيديولوجي** يتطرّق إلى الرؤيا التربوية للمؤسسة – الفلسفة التربوية، "الرؤيا الشخصية"، سياسة المؤسسة.
- **العنصر البشري** يتطرّق إلى الموارد البشرية للمؤسسة التربوية – التلاميذ، المدير، المعلّمين، الطاقم العلاجي، الطاقم الإداري والخدمات، الآباء، وكلاء التغيير.
- **العنصر التربوي** يتطرّق إلى عمليّات التعلّم والتدريس – أساليب وطرق التدريس، مناهج التعليم، المضامين والمواضيع، وسائل التدريس والموارد، طرق التقييم والمراقبة.
- **العنصر التنظيمي** يتطرّق إلى عدّة عناصر منها: طريقة توزيع الوظائف المختلفة والصلاحيّات، تنظيم الصفوف، تنظيم جدول الدروس، تنظيم الزمن، تنظيم موارد التعلّم البشرية والمادية، تنظيم العلاقات الخارجية، تنظيم الإرشاد.

ענصر החיז והמאדה יתפרק إلى البنایات، الصفوف والغرف، الملاعب والحدائق، الموارد التكنولوجية وغيرها، الجمال والنظافة.

عنصر آليات يتفرق إلى الآليات التي تعمل في الجهاز، إطار الآلية، عدد الأشخاص الذين ينتمون إليها وطريقة أدائها – استراحات وطوابير، جلسات طاقم، مناسبات خاصة، طواقم مساعدة، مجتمع التلاميذ، استكمال المؤسسة، العلاقة مع الآباء.

يمكن أن تساعد هذه العناصر واضعي البرنامج على وضع نقاط التصوير.

2. تدریج على خط متواصل

كيف تدرج بواسطة سلم بين 1 و 100 حالة المدرسة بالنسبة للواقع المختار (علامة 100 ترمز إلى الواقع المختار، بينما العلامة التي يمنحها أعضاء الطاقم ترمز إلى الواقع الحالي).

هل يمكنكم أن تخمنوا ماذا عليكم أن تعملوا للاقتراب من علامة 100؟

تجسد هذه الأداة العلاقة بين التشخيص والتدخل. يُطلب من الطاقم أن يشخص تصوّره، الفجوة بين الواقع المختار والواقع الحالي، والافتراض كيف يمكن تقليص الفجوة. الافتراضات التي يطرحها أعضاء الطاقم يمكن أن تُستخدم كرؤوس أقلام في عملية التدخل. مشاركة التلاميذ في هذه العملية تعمق من التشخيص، وقد تعزز فرصة التطبيق والإيعاب.

يمكن العمل حسب هذا المبدأ بواسطة استعارات.

أنتم مدعوون لرؤية الواقع الذي ترغبون في صنعه والواقع الحالي. هاتوا صورتين - الأولى، ترمز إلى الواقع المختار، والثانية - الواقع الحالي.

يتيح تحليل الصور معرفة وفهم أشكال الواقع المختلفة، التي تُستخدم كنقاطٍ موجهة للتدخل.

حاولوا أن تخمنوا ماذا عليكم أن تعملوا لتمكين الجهاز من الانتقال من الصورة الممثلة للواقع اليوم إلى الصورة الممثلة للواقع المختار.

3. تشخيص النظام بطريقة الـ T.O.W.S

يتفرق هذا التشخيص إلى قوة الجهاز في قيادة التغيير في موضوع التدخل المقترح.

تُختبر بواسطته عناصر متناقضة، تعمل في الجهاز في نفس الوقت ضدّ حالات التغيير - قوة الجهاز مقابل ضعفه، الفرصة المتصورة مقابل التهديد.

أ. ما هي قوى الجهاز التي تساعد على صنع التغيير وتحقيق النتائج المرجوة؟

ب. ما نقاط ضعف الجهاز، التي قد تصعب عليه تحقيق النتائج المرجوة؟

ت. ما هي الإمكانيات التي تُفتح أمام الجهاز إذا حقق النتائج المرجوة؟

ث. ما هي التهديدات التي تترتب بالتغيير، والتي قد ترعج تحقيق النتائج المرجوة؟

4. بحث مقدر (متسم بالتقدير) Inquiry Appreciative

البحث المقدر هو توجه، فلسفة وأسلوب لجمع معلومات عن موضوع معين وصنع مستقبل مختار.

يتركز توجه التعلم والبحث المقترح بما ينجح وثبت نجاحه. طوّر هذا التوجه المسمى "البحث المقدر" (Apprecia) Inquiry tive، في الثمانينيات البروفسور Cooperrider David وآخرون في الولايات المتحدة.

بناء على هذا التوجه، نحن نختار التعلم بواسطة بحث حالات نتصورها هامة، وفيها، حسب رأينا، يكون أداؤنا بشكل أمثل. ما يميز هذا التوجه هو التركيز على بحث الأملاك وقدرات الفرد والمنظمة، وعلى تعزيز القوى الحيوية لهما. نقطة الانطلاق للتعلم بهذا التوجه هي النظرة الإيجابية، التي توجه إلى كشف عوامل القوة والحيوية التي كانت فينا وفي محيطنا والتي مكنت النجاح. يمكن أن توجهنا هذه القوى إلى إحداث تغيير في المستقبل.

توجيه البحث من خلال التقدير هو تحقيق الإمكانيات بين الوضع الحالي والوضع المستقبلي.

الأسئلة هي: ما الذي ينجح؟ ما الممكن؟ ماذا نعمل لتحقيق ذلك؟

يعتمد توجه البحث المقدر على أبحاث تشير إلى أن التركيز على "ما ينجح" والطموحات للمستقبل يساهم في تحصيلات أكثر، يسرع العملية، ويمكن حفظ نتائجه بالمقارنة مع العملية المعروفة لحل المسائل.

يختلف التوجيه في هذا التوجه عنه في حل المسائل. ففي عملية حل المسائل الهدف هو التعامل مع الفجوة بين الماضي والوضع الحالي، وتكون الأسئلة الموجهة: ما الشيء غير السليم؟ كيف نصحح هذا؟

الاتجاه في البحث المقدر هو تحقيق الإمكانيات بين الوضع الحالي والوضع المستقبلي.

الأسئلة التي تُطرح: "ماذا ينجح"؟ ما هو الممكن؟ ماذا علينا أن نعمل لتحقيق هذا؟

يعتمد هذا التوجه على خمسة مبادئ:

أ. مبدأ بنائية الواقع الاجتماعي (Social Constructivism) بناء على هذا المبدأ، الواقع هو نتيجة ما نختار النظر إليه والتفسير الذي نعطيه للموضوع الذي ننظر إليه.

ب. مبدأ الأنية أو التزامن – البحث والتغيير متداخلان، والبحث والعمل يغذيان الواحد الآخر. الافتراض هو أنه لا يمكن التمييز حقاً بين السبب والمسبب، بين متغير مستقل ومتغير متعلق، كل المتغيرات متعلقة بصورة متبادلة وتؤثر بعضها على بعض. يعتمد هذا التوجه على مذهب يسمى البحث الإجرائي (action research). يندمج البحث بالعمل. بهذا المفهوم، لا يكون البحث في المنظمة موضوعياً أو محايداً، ومجرد البحث بهذه الطريقة يوجه التغيير.

ج. المبدأ الشعريّ - المنظّمة، الإنسان أو الموضوع مثل عمل فنّيّ - مفتوح إلى ما لا نهاية من التحليلات. يمكن اختيار التحليل الإبداعيّ، الذي يطلق طاقة. في هذا التوجّه يكون الإنسان أو المنظّمة أبطال القصة نفسها. يمكن مواصلة الكتابة ورواية القصة. الافتراض هو، أنّه يمكن البحث بصورة مقدّرة كلّ موضوع.

د. مبدأ التنبؤ - المبدأ الهليوتروبيّ - مثل النبوءة التي تحقّق نفسها - ما نتوقّعه يُؤثّر على ما سيحدث. يسمّى هذا المبدأ أيضا "المبدأ الهليوتروبي" (النموّ نحو الشمس). الناس والمنظّمات، مثل النباتات، ينمون باتجاه الضوء، نحو الصورة التي يطمحون إليها أو الإيجابية الرفيعة.

هـ. مبدأ الإيجاب - العلاقة بين الصورة والعمل - الناس الذين يتصوّرون بأنّ صورتهم إيجابية، يتصرّفون دائما بحسب هذه الصورة. نحن معنادون ومتدربون أكثر على التفكير الناقد، السلبيّ وبنسبة أقلّ على التفكير الإيجابيّ والمقدّر. بواسطة توجّه البحث المقدّر نشجّع التفكير المقدّر، الذي يعتمد على دراسة القوى التي تستمدّ من الإدراك ومن المعرفة، أنّ الصورة الإيجابية والحوار الداخليّ يتمثّلان في صنع واقع إيجابيّ سواء لدى الفرد أو المنظّمة أو الجهاز.

يصف الشاعر يهودا عميحي في قصيدته **دقة الألم وضبابية السعادة** الفجوة في اللغة بين هذين التوجّهين، بواسطة الفجوة القائمة في اللغة بين الكلمات التي تصف الصعوبة والكلمات التي تصف التجارب الإيجابية. ففي الكلمات التي تصف الألم ندقّق، بينما الكلمات التي تصف السعادة تظهر الضبابية. تعبر القصيدة عن أمنية يمكن أن نصفها: "بدقة ألم حادّ وكذلك السعادة الضبابية والفرح..." (يهودا عميحي، من **مفتوح مغلق** مفتوح، شوكن، ٢٠٠٥).

كيف يعمل هذا؟

اختراروا موضوعاً ترغبون ببحثه والتعلم عنه

المرحلة الأولى - مقابلة بأزواج

يبدأ العمل بتوجّه البحث المقدّر بمقابلة بأزواج. كلّ واحد يُجري مقابلة مع زميله بواسطة الأسئلة المسجّلة أدناه. من المهمّ تسجيل النقاط البارزة، لأنّ المرحلة التالية هي العرض في المجموعات المكوّنة من ٤ إلى ٦ مشاركين.

أسئلة للمقابلة:

- حاولوا التفكير بتجربة قويّة من الماضي أو الحاضر في المجال الذي اخترتم بحثه، تشعرون فيها أنّكم قمتم بأفضل ما عندكم.
- تحدّثوا عن هذه التجربة. تحدّثوا ماذا حصل هناك؟ من كان مشاركاً في القصة؟
- ما الذي جعل التجربة قصة نجاح بالنسبة لكم؟
- ما الذي توفّر لديكم ممّا أتاح حدوث هذا؟
- ما الذي توفّر في الآخرين أو في المنظّمة التي كنتم جزءاً منها أتاح حدوث هذا؟ ما هي الدلائل التي اكتسبتموها من هذه الممارسة؟
- تخيلوا أنّكم طلبتم وحصلتم بعضاً سحرية على كلّ ما تحتاجونه لمواجهة الأوضاع الصعبة من خلال الشعور بالقوّة. جدوا استعارة تصف حالتكم. مثل ماذا تكونون عندئذ؟ (غرض، أداة، حيوان، شخصيّة).

المرحلة الثانية – في مجموعة صغيرة

ينضم كل اثنين إلى أربعة إضافيين، بحيث تتكوّن مجموعة من 6 أعضاء.

○ اعرضوا النقاط الرئيسيّة من المقابلة مع زميلكم.

○ جدوا مواضيع مشتركة وأصداء شديدة القوّة:

أ. عناصر تكرّرت في قصص المواجهة.

ب. خصائص البيئة التي أتاحت المواجهة.

ج. استعارات، صور للبيئة برزت في المقابلات في المجموعة تنطرق إلى رؤية المستقبل.

في الوقت الذي تُحكى فيه القصص يجدر الاهتمام بالقوى الشخصية التي ساعدت على مواجهة الصعوبة، بالظروف الداخليّة والخارجيّة التي مكّنتها، المواضيع المركّزة وصور الاستطاعة والقدرة على المواجهة.

أمثلة على مواضيع يمكن إجراء بحث مقدّر بها:

الاختلاف تجربة مقويّة – تذكّروا وضعًا، قصّة، تجربة شعرتم فيها بأنكم بأفضل حالة كمختلفين في المجموعة.

حاولوا أن تتذكّروا قصّة، تجربة شعرتم فيها أنكم جزء من مجتمع نموذجي.

حاولوا أن تتذكّروا تجربة شعرتم فيها بالاحتواء.

5. تشخيصات كميّة

جمع معطيات بواسطة استبيانات، مشاهدات، مقابلات، مجموعات تركيز على موضوع التدخّل.

تقاس جودة هذه الأدوات بعدّة مقاييس: المصدقيّة والموثوقيّة، توفر معايير للمقارنة، تقديم معلومات عامّة وخاصّة، توفير معلومات تطبيقية ودية لاستخدامها سواء في جمع المعطيات أو في عرضها.

كلّما كانت مصادر جمع المعطيات أكثر تنوعًا، كلّما حصلنا على صورة موثوقة أكثر. تُستخدم هذه المعطيات أساسًا لمناقشة وتخطيط التدخّل. يتيح تكرار التشخيص فحص التغيير.

∞ المرحلة ج: ترجمة صورة المستقبل ونائج التشخيص إلى برنامج عمل

في هذه المرحلة نقابل الرؤيا مع نتائج التشخيص من أجل بناء برنامج التدخّل.

تشمل هذه المرحلة: ترجمة الرؤيا إلى نتائج مرجوة، استخدام عناصر النواة كأساس للتدخّل، اختيار أسس منظّمة للتدخّل، مسح مصطلحات قيمية ذات صلة ومعضلات كمحاور في عملية التدخّل، تحديد المعرفة والقدرات للتطوير، احتواء موضوع التدخّل في المنهاج الدراسي والنشاطات المدرسية، تنبؤ المصاعب المبنوية في البرنامج ووضع خطوط موجّهة لمواجهتها، تخطيط ورشات للممارسة والتعلّم في موضوع التدخّل.

1. تخطيط البرنامج – "من عمل ترميمات إلى عمل هندسة معمارية"

يشبه بناء برنامج استباقي للمدرسة الانتقال من حرفة "المرمّم" إلى حرفة المهندس المعماري.

المهندس المعماري يجعل الفضاءات وينظّمها على أساس جوانب فنية، وظيفية، جمالية واقتصادية إلى بيئة مرآقة، تخدم حاجات النشاط والتجربة البشرية.

يبدأ إبداع المعماري بفكرة ضبابية – "برج يعلو في الجو" – إلى اللحظة التي تتحوّل فيها إلى بناية حقيقية.

بناء هيكل برنامج التدخّل مثل أن يحضّر معماري بناء كأساس لبناء البيت. مثل الهندسة المعمارية "خريطة البناية ليست سوى انعكاس مجرد لجميع جدرانها على سطح أفقي، تجسيد لا يراه أحد إلا على الورق فقط" (غيلان يرون).

لا يتمّ تخطيط البيت بنفس الطريقة التي نبنيه فيها بشكل عملي. بينما تكون عملية البناء تدريجية، أي: بناء الأسس، أعمدة الهيكل وتكملة البناية بكلّ تفاصيلها، فإنّ عملية التخطيط معقّدة أكثر، وقد تحصل بعدة طرق:

- أ. يرى المعماري أحياناً في مخيلته في بداية الطريق البناية الكاملة، وفي تخطيطه ينزل إلى تفاصيل البناية ومحيطها.
- ب. أحياناً يبني البناية الكاملة من خلال جمع كافّة التفاصيل اللازمة (احتياجات طالب العمل، ظروف البيئة، موارد مالية وما شابه).
- ت. هناك حالات لا تتوفّر فيها معطيات أولية، وعلى المعماري أن يستعمل قدرة الحدس الإبداعية وخبرته، ويبني البناية ومحيطها في خياله حتّى قبل أن يبدأ بعملية البحث، والذي يشمل توضيح جميع التفاصيل ذات الصلة. تفرض هذه العملية على المعماري أن يكون منفتحاً ومرناً بقدر كافٍ لكي يغيّر لاحقاً المعطيات التي تُجمع.
- ث. هناك حالات يعتمد فيها المعماري على خريطة موجودة ويدخل فيها تعديلات وفقاً لاحتياجات طالب الخريطة.

מתלמא יחטאר המעמארִי באַסְנֵלֶה מן מְגָלֹת מְחֻלָּפֶה (הַעֲדָסָה, הַתִּכְנֹלֹגִיָּה, הַיְגָלָה, הַפִּלְסֹפָה וְעֵלְם הַנֶּפֶס, הַקְּאֹנֹן הַתְּסוּיָק וְהָאִקְוָסָד) כִּזֶּלֶק יֻטְלַב מן מְסַמֵּם בְּרִנְמָג הַתְּדַחֵל אֵן יִכּוֹן זֶה מְעֹרֶפֶה בִּי מְגָלֹת הַמְּזֻמּוֹן בִּי הַסְּחָה הַנֶּפְסִיָּה, תְּחַפִּיט הַדְּרָסָה, מְעֵם הָאֲנֻזְמָה וְתִשְׁחִיבָהּ, תְּנַזִּימ הַבִּינָה הַתְּעִלְמִיָּה, אִדָּרָה הַמּוֹרָד הַבְּשִׂרִיָּה, הַנִּתְקִימ וְגִירָהּ.

יִמְכֵן תְּחִלִּיל עֵמֶל וָאֻזַע הַבְּרִנְמָג בִּי הַמְּדֻרָה בַּתְּשִׁיבֵה מְעֵם עֵמֶל הַמְּעֹמָרִי.

קִד יִמְנַע הַתְּחַפִּיט הָעֵמֶל גִּיר הַמְּנַזְּם אוֹ הַנָּבֵע עֵן הָעִשׂוֹאִיָּה.

בִּי עֵמֶלִיָּה הַתְּחַפִּיט יִשְׁתַּקֵּץ הַמְּחַפֵּט אֲסֵנֶלֶה בִּי מְגָלֹת עַדָּה, תּוֹגֵהֶם בִּי תְּחַפִּיר הַבְּרִנְמָג.

הַמְּגָלֹת הֵי:

מְיִזֹת הַמְּדֻרָה – חֲגֵמָהּ, פְּנֵה הַתְּלָמִיד, הָאֵעְתָּבָרָת וְעֵמֶלִיָּת אֲתָחַד הַקְּרָרָת בִּי הַמְּנַזְּמָה הַלִּי קִד תּוֹזֵר עַלִּי דְּמַג הַבְּרִנְמָג, הַקְּדֻרָת הַמְּטוּבֶה מן מְנַזֵּי הַבְּרִנְמָג, מְעַטִּיָּת חֻסַּל עֲלֶיהָ בּוֹאֵסֶה עֵמֶלִיָּת תְּשִׁיחֵם מְחֻלָּפֶה.

אֲחִיבָת הַמְּדֻרָה – תְּחִדִּד אֲחִיבָת הַמְּדֻרָה, וְתְּחִדִּד הַנּוֹאֻס הַלִּי יִמְכֵן אֵן יִגִּיב עֵנָה הַבְּרִנְמָג.

הָעֵלָּקָת הַמְּתַבָּלֶה וְהַסֻּלָּת – בְּרָמַג אִזְפָּיָה תְּעַמֵּל בִּי הַמְּדֻרָה, עֵלָּקָת מְתַבָּלֶה יִמְכֵן רִבְטָהּ בֵּין הַבְּרָמַג הַמּוּבֹדֶה וְהַבְּרִנְמָג הַמְּקֻרַח, תְּמִיז הָעֵלָּקָה בֵּין רִוְיָה הַמְּדֻרָה וְהַבְּרִנְמָג הַמְּקֻרַח, תְּמִיז אֲשַׁבֵּשׁ הַשְּׂאֵן בִּי הַמְּדֻרָה וְחָרְגָהּ, הַזֵּיִן מן הַמְּעֵם אֲסֵתְלָלֵהֶם בִּי עֵמֶלִיָּה וָאֻזַע הַבְּרִנְמָג וְתִשְׁגִּילֵהּ.

נְזֵרָה שָׂמֵלֶה לְהַבְּרִנְמָג – חֲגֵם הַבְּרִנְמָג וּמְרָבָתֵהּ, הַוָּאֻע הַזֵּי יִהְדֵּף אֵלֵי סְנַעֵה, הַמְּדָה הַזִּמְנִיָּה לִּכְסָבֵה, הַנִּתְאֻחַ הַמְּרַגּוֹה וּמְקָיִיס הַנְּחָג.

זְרֻפֹת הַבִּינָה הַלִּי תּוֹזֵר עַלִּי דְּמַג הַבְּרִנְמָג – מְתַגִּירָת קִד תֻּסְתַּחַד "נְפָאֻת אֲנֻלָּק", וּמְתַגִּירָת קִד תֻּשְׁלֵל הַבְּרִנְמָג, הַמּוֹרָד, וְגוֹד אוֹ אֲנַעַדָם אֲלִיָּת עֵמֶל לְמֻרָקְבֶה וְהַתְּקִימ.

אֲמָמְק אֲמִתֵּלֶה עַלִּי אֲסֵנֶלֶה מּוֹגֵהֶה לְבָנָה בְּרִנְמָג הַתְּדַחֵל:

- אֲעֵמָדָא עַלִּי הַמְּעַטִּיָּת הַלִּי אֲמָמְק, מָה הֵי הַמְּרָאֻז הַלִּי תְּתַרְקֹן אֵלֶיהָ עַד בְּנָה מְנּוּזְמָה הַתְּדַחֵל?
- מָה הוּא אֲפֻרָאֻס הָעֵמֶל עַנְדְּכֵם בַּלְּנִסְבֶה לְהָעֵלָּקָה בֵּין הַנִּתְאֻחַ הַלִּי אֲחֻרְתֵם תּוּזִיחָהּ?
- מָה הַזֵּי יִמְיֵר שְׂרִיחָה הַהֵדֵף הַמְּחֻרָה?
- אֵיִי נֶקֶס אוֹ חָגֶה מְיִזֶה יִלְבִּיחָה כֹּל וָאֵד מן הַמְּרָאֻז הַמְּחֻרָה?
- מן הֵם הַשְּׂרָקָה הַזֵּיִן קִד יִתְגַּדְּדוֹן לְהַתְּדַחֵל הַמְּחֻרָה?
- כִּיִּף תְּרִבְט מְרָאֻז הַתְּדַחֵל הַמְּחֻלָּפֶה בִּי בְּרִנְמָג וָאֵד?
- אֵיִי עֵלָּקָת יִמְכֵן תְּשִׁכִּילָהּ בֵּין הַמְּרָאֻז הַמְּחֻלָּפֶה הַלִּי אֲחֻרְתֵמוּהָ וּבְרָמַג אֲחֻרֵי תְּנַפְּדָהּ הַמְּדֻרָה?
- מָה הֵי הַנִּתְאֻחַ הַמְּתוֹקָע מן אֵד הַזֵּה הַמְּרָאֻז? מָה הֵי מְקָיִיס הַנְּחָג הַלִּי תִּסְתַּחַדְמוֹנָהּ לְקִיָּאֻס תְּחִיָּק הָאֲהָדָפ?

ماذا ستكون المحطات الوسطى لتقييم الإنجازات وفحص التقدم نحو الهدف؟

- أيّ المواضيع، المصطلحات، القيم، القدرات (الداخل شخصية، البين شخصية) أو العضلات التي يوصى بتناولها عند تطوير المركز المختار؟
 - أيّ بيئة يجب خلقها، ما هي المشاريع التي يمكن المبادرة إليها من أجل إتاحة التقدم نحو النتائج المرجوة؟
 - ما هي المتغيرات التي يُمكن أن تُستخدم "نقاط انطلاق"، وما هي المتغيرات التي قد تفشل البرنامج؟
 - ما الظروف المطلوبة قبل تشغيل البرنامج وخلالها؟
- (تعيين مسؤولين لقيادة عملية التدخّل، تخطيط التدخّل بحسب الشرائح العمرية، موارد الزمن والميزانية).
هذه الأسئلة يمكن أن توجّه لاحقاً التفكير الانعكاسي حول البرنامج وتوثيقه.

في ما يلي اقتراح خطوط عريضة لكتابة هيكل برنامج التدخّل:

- أ. تحديد مراكز التدخّل، النتائج المتوقّعة (مقاييس النجاح).
- ب. التصوّر الفكريّ، المبادئ الموجهة.
- ت. تخطيط مراحل العمل بحسب الشرائح العمرية، ملاءمة لمجموعات خاصّة، طريقة الاندماج مع برامج مدرسية قائمة.
- ث. المشاركات المطلوبة لتشغيل البرنامج (العوامل التي يجب تجنيدها وتشغيلها، تخصيص وقت للمعلّم ووقت للتلميذ، تخصيص الموارد).
- ج. تعيين المسؤولية عن تنفيذ البرنامج – الطاقم القائد، مشاركة أصحاب الوظائف في المدرسة، مشاركة الأباء.
- ح. طريقة إدارة البرنامج ومراقبة عملية التنفيذ.
- خ. تقييم مصمّم وتقييم ملخّص.

2. خلق تدخل للنهوض بالموضوع – مشهد مركبات النواة

عملية وضع برنامج، تماثل الفن، هو حوار بين مضمون وشكل. في العمل على المضمون تكون المهمة تمييز مركبات نواة الموضوع. نوضح تحديد النواة بواسطة استعارتين، الأولى من مجال الشعر والثانية من مجال الرسم.

لتوضيح معنى هذه النواة يمكن الاستعانة، كتشبيه، بوصف الشاعرة لثة غولديبرغ لماهية الشعر:

"الشعر لا يفصل العالم، بل يضغطه. ولكن داخل هذا التعبير الموجز، مثل كتلة مركزة من الخيوط، التي تمتد إلى أطراف عالمنا المختلفة" (غولديبرغ، 1966)

الإنتاج بواسطة النواة يعني فهم ماهية الكتلة – اكتشاف الموجود في "النواة المضغوطة"، فهم الإمكانية الكامنة في "الخيوط" التي فيها، وتمييز الأوضاع المختلفة التي يمكن أن تساعد على تطبيق وتدريب تلك العناصر الموجودة في نواة "الكتلة".

<< عناصر النواة مثل الألوان الأساسية في الرسم.

كما في تعلم الرسم نحن بحاجة إلى معرفة المواد (الألوان الأساسية)، التركيب، قوانين المنظورية والتقنيات لرسم ما لا نهاية من الرسومات.

"الألوان الأساسية" – هي عناصر النواة للموضوع المختار.

عملية الإبداع هي الطريقة التي نصمم بواسطتها من الألوان الأساسية (عناصر النواة) صورًا مختلفة (برنامج التدخل). اللقاء بين عناصر النواة (المضمون) والحوار بين المنتجين (المعلمين والتلاميذ) حول عناصر النواة، حول المراكز المختارة، حول طرق بحثها وحول المباني لتطبيقها (عملية الإبداع) هو الذي يفترض أن يدفع بصورة مثلى التغيير بدافع داخلي، يضمن ظروفًا أفضل لإبداعه.

<< اختيرت لفحص موضوع "الأخر هو أنا – عملية تربوية لبناء مجتمع نموذجي" خمسة مراكز:

- التفاوت – الفهم بأن التفاوت موجود في كل واحد منا، الفهم بأن الآخر هو أنا، ولذا فإنّ تقبل المختلف هو تقبل للذات أيضًا، معرفة القيمة التي يمنحها التفاوت للتفكير، التعلم ووجود المجتمع.
- الاحتواء في الدوائر المختلفة: الفرد، المجموعة أو الصف، الأطر التربوية، المجتمع، البلدة.
- كرامة الإنسان – حقوق الإنسان والمساواة، الأهمية والالتزام للمحافظة وحماية حقوقي وحقوق الآخر.
- العنصرية – إدانة الظاهرة في المجتمع الإسرائيلي، علاقات الأغلبية بالأقلية وطرق حل الصراعات.
- نحو مجتمع نموذجي – ما هو المجتمع النموذجي، ما هي المساهمة الخاصة لكل فرد في التوصل إليه، كيف نخلق حوارًا اجتماعيًا، وخطوة للتغيير الاجتماعي نحو المجتمع النموذجي.

יحتوي كل واحد من المراكز في داخله على مواضيع فرعية. يجب التطرق خلال بناء البرنامج حول كل مركز إلى المصطلحات، المعرفة، القيم، المعضلات، القدرات، أوضاع حياة مميزة، ظروف في البيئة يجب عملها والآليات في الجهاز التي تمكن التطبيق والتدويت.

لو كان عليكم تحديد الخيوط المضغوطة في فقاعة كل مركز، أي الخيوط كنتم تسحبون؟ ما هي الأوضاع المختلفة الملائمة للتعلم وتطبيق كل واحد من الخيوط الذي سحبتموه؟

تشكل الخيوط المقترحة عناصر يجب تطويرها في كل موضوع. الأوضاع المقترحة تكون الحلقات التي يكون فيها التعلم والتطبيق.

في ما يلي اقتراح لعدة نقاط رئيسية لبناء برنامج، توجه بناء الموضوع المختار كمركز للتدخل:

نقاط رئيسية لخلق التدخل

المركز المختار للتدخل:

- ما الذي سيحدث نتيجة هذا التدخل؟
- افترضوا أن البرنامج الذي خطتموه انتهى وتكلل بالنجاح. في جلسة تلخيص البرنامج ماذا يقول المشاركون عن نتائجه؟
- حاولوا مسح المصطلحات والمواضيع ذات الصلة التي تكون حاجة للتطرق إليها.
- ما هي القيم التي يجب التطرق إليها؟
- ما هي التسلسلات المهيمنة التي يجب توضيحها؟ ما هي المعضلات النابعة عن هذه التسلسلات؟
- ما هي المعرفة الهامة التي يجب اكتسابها بهذا السياق؟
- ما هي القدرات والمهارات التي يجب تطويرها عند التطرق إلى هذا المركز؟
- قدرات شخصية (الاستطاعة)
- قدرات بين شخصية
- قدرات لمواجهة أوضاع مركبة يوفرها المركز
- ما هي الظروف البيئية التي يجب توفيرها من أجل جعل التعلم هاماً؟
- أي اعتبارات أو معضلات يجب طرحها أمام المعلمين أو الآباء الذين ينوون تخطيط تدخل تربوي في موضوع؟
- ما هي الصعوبات التي قد تمنع من النجاح؟ كيف نستعد لمواجهة الصعوبات المتوقعة؟

<< عملية الإبداع – الأسس التنظيمية

- **الصورة والخلفية** – اختيار المركز الرئيسي الذي نريد التدخل فيه، والذي يوضع في الوسط (الصورة). في الخلفية نختار مراكز فرعية تتطرق إليه، وتُركّز هي أيضاً، وتوضّح علاقاتها المتبادلة مع الموضوع المركز. تكون جميع التفاصيل داخل الصورة وتتنظم بشكل يمثّل بعضها الصورة ويكون البعض الآخر خلفيّة لها. في حالات أخرى، عندما تتحوّل الخلفية إلى صورة، تتقلب الأدوار والتفاصيل التي كانت في الصورة تنتقل إلى الخلفية (Perls, 1973). هذا الحوار بين الصورة والخلفية هو نفس الحوار الذي يجري بين المراكز المختلفة للتدخل.
- **التعلّم في دوائر متوسّعة** – يكون تنظيم الموضوع في ثلاث دوائر متوسّعة تشمل دائرة "الذات"، دائرة "الأخر" ودائرة "الجمهور والمجتمع" – تُمسح في كلّ دائرة المواضيع والقدرات، وتُفحص العلاقة المتطوّرة بين الدوائر المختلفة.
- **التسلسلات** – يمكن إحصاء عدّة تسلسلات في تخطيط وتنظيم التعلّم في المركز.
- **تسلسل تطوري** – إذ يناقشون في كلّ شريحة عمرية المواضيع المناسبة للمرحلة العمرية، لأوضاع الحياة التي يمارسها التلاميذ، والطريقة المتلائمة مع تطوّرهم الإدراكي، العاطفي والاجتماعي.
- **تسلسل اليوم** – من الصباح حتّى المساء، بالتعاون بين التربية المنهجية والتربية اللامنهجية.
- **تسلسل بين الاعتيادي والمشدّد** – إبراز قيم مختارة من مجالات المعرفة في الدروس، إلى جانب نشاطات مميزة حول مناسبات خاصّة على الرزنامة المحليّة والعامّة.

3. بناء عملية التعلّم – نموذج لبناء ورشة عمل

التعلّم ذو المعنى هو ما يشرك بين الإدراك والعاطفة، الممارسة والانعكاس، الوعي وترجمته إلى سلوك. يمكن رسم التعلّم كدائرة تشتمل على المركّبات التالية: ممارسة أو تجربة، وعي – تدوين التجربة، تحويل إلى مصطلح - إثراء، والمركّب الأخير المكمل للدائرة هو التدويت – السلوك. يمكن بدء عملية التعلّم بأيّ واحد من المركّبات، لكن يتعلّق إكمالها بالتقدّم والربط بين جميع المركّبات. يعتمد النموذج المقترح هنا نموذج دائرة التعلّم كلولب (1971).

يوصى بأن تشتمل كلّ وحدة تعليمية على المركّبات التالية:

تجربة أو ممارسة - دعوة المتعلّمين للارتباط بالموضوع بواسطة تذكّر تجربة، قصّة، ممارسة مرّوا بها في الموضوع المدروس. وبدلاً من ذلك أو بالإضافة، يمكن إجراء ممارسة في الصفّ، تخلق تجربة هنا والآن.

تدوين التجربة - لكي تنتج التجربة رؤى شخصية لدى المتعلّم، يجب تمكين المتعلّم أن يعبر عن التجربة وينظر إليها كمشاهد مشارك عن الجانب.

انعكاس - بواسطة طرح أسئلة موجهة يُطلب من المتعلّم أن يدوّن الأفكار، المشاعر، الأمنيات، استفساراته حول

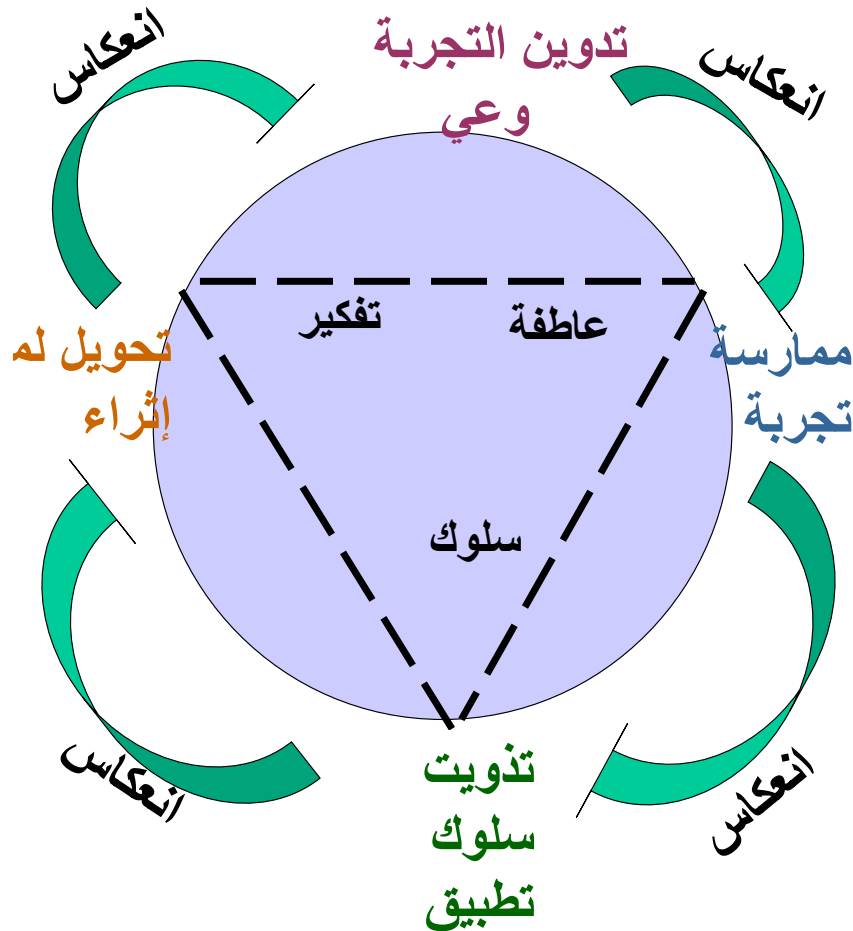
التجربة وبهذه الطريقة ينتج رؤية لمعنى التجربة بالنسبة له.

وعى

تحويل إلى مصطلح - إثراء - يشارك المتعلمون زملاءهم في العملية الجماعية بأنواع من التدوين للموضوع المتعلم. جمع التدوينات (النصوص) المختلفة ينتج مصطلحات للموضوع كما فهمه أعضاء المجموعة. تحويل التصورات المختلفة للأشخاص إلى مصطلحات يجعل التعلم أصيلاً بالنسبة للمتعلمين. على أساس هذه المصطلحات يوصى بإثراء المعرفة بنظريات وأبحاث أجريت في الموضوع. المقارنة بين المعرفة الناتجة في غرفة التعلم والمعرفة المتراكمة في الموضوع يمكن أن تعمق التعلم.

تذويت - سلوك - يتعلق إكمال الدائرة بالربط بين التجربة، الرؤية، التحويل إلى مصطلح والترجمة إلى عمل، إلى ممارسة وسلوك. وعى الموضوع فقط لا يضمن التغيير. خلق سلوك يستند إلى الوعي والمعرفة هو شرط لتحويل التعلم إلى نمط حياة.

عملية التعلم



كيف نكون تجربة شخصية في ورشة؟

التجربة الشخصية هي الجانب الذاتي للممارسة. التعلق الشخصي يكون دائماً ذاتياً وليس بحثاً عن عمل أو حقيقة موضوعية.

هناك طرق كثيرة لتكوين تجربة لدى المشارك تجعله يشارك في الموضوع.

في ما يلي بعض الأمثلة:

أ. دعوة لتذكر قصة شخصية، بممارسة ذات معنى تتعلق بالموضوع.

على سبيل المثال، يمكن صياغة دعوة لقصة في ورشة نتناول الانتماء:

كل واحد منكم عبارة عن مكتبة متقلبة من القصص: لديكم "رف" من قصص أعياد الميلاد... "رف" من قصص المغامرات... "رف" من قصص الصراعات وما شابه ذلك. أدعوكم اليوم للتقدم من رف قصص الانتماء. قصص شعرتم فيها بالانتماء، أو شعرتم بعدم الانتماء، قصص رغبتم فيها بالانتماء، أو قصص اخترتم عدم الانتماء. عندما تحتل إحدى القصص الشاشة كلها عندكم ابقوا معها.

يمكن رواية القصة أو استيعاب تطرق إلى القصة.

ب. إثارة تحفيز إسقاطي على الموضوع

يتيح التطرق الإسقاطي التعلق بالموضوع من زاوية شخصية.

أمامكم عدة أمثلة لإثارة تحفيز إسقاطي:

١. تطرق إلى الموضوع كاستعارة، صورة، تشبيه، موسيقى وما شابه (انظر معرض الصور المعروضة في الفصل الذي يتناول الحلم).

٢. استخدام الفنون المختلفة مثل الرسم، النحت، الكولاج للتعبير الشخصي عن الموضوع.

٣. لو أنتج الموضوع بفيلم، أي موسيقى خلفية كانت تُسمع فيه؟ أي ديكور كان يوضع في الخلفية؟ من كانت الشخصيات الرئيسية، ومن كانت الشخصيات الثانوية؟

أ. أكتب رسالة لمن لم يفهم أو لمن فهم موقفك في الموضوع.

ב. توضیح المواقف، التطرق إلى، سلم الأولويات الشخصي في الموضوع المذكور. في ما يلي عدة أمثلة:

1. لو ألفوا كتابا عن الموضوع ماذا كان عنوانه؟ ما هي الفصول التي كان يُقسَم إليها؟ أي فصل كنت ترى من المناسب أن تكتبه أنت؟
2. لو خرجت إلى مظاهرة حول الموضوع قيد البحث، ماذا كان مكتوبا على اللافتة التي كنت تحملها؟
3. حاول مسح الموضوع حسب مبدأ الصورة والخلفية. ما عناصر الموضوع التي كنت تمسحها في الصورة وأيها في الخلفية؟

ج. استخدام محفز خارجي مثل فيلم، أغنية، قصة

د. محاكاة الوضع

القيام بممارسة بواسطة محاكاة الوضع المذكور. في عملية المحاكاة يُسمح للمشاركين أن يجربوا الموضوع "هنا والآن".
على سبيل المثال، إذا رغبوا في الحديث عن مواجهة الضغط ينشئون حالة ضغط، ويتيحون للتلاميذ ممارسة هذه التجربة.
مسرحة أو تمثيل أدوار للموضوع يمكن هو أيضا عملية محاكاة.

كيف نخلق رد فعل انعكاسي حول التجربة؟

تساعد أسئلة التوضيح على التمعن في التجربة من زوايا مختلفة، تدوين التجربة وصياغة الرؤى عنها. أمثلة على أسئلة توضيح:

- جملة كنت أقولها لإحدى شخصيات القصة.
- ما هي المشاعر أو الأفكار التي أثرت لديك في أعقاب التجربة؟
- ما هي القدرات التي كانت لديك أو كانت تنقصك لمواجهة الحدث الذي في القصة؟
- أي شخصية كنت تختار أن تكون معك في القصة؟ ماذا كانت تقول لك؟
- ما الذي ساعدك على مواجهة الحدث؟
- هل يمكن تمييز مراحل في تطور الحدث؟
- ما هي القوى التي اكتشفتها في نفسك؟
- ما هي المصاعب التي كان عليك مواجهتها؟

- ما الذي كان في محيطك ساعد أو أعاق مواجهتك مع الحدث؟
- ما الذي تغير لديك في أعقاب الحدث؟
- كيف كان بالإمكان الاستعداد لهذه الممارسة؟
- كيف أثر هذا الحدث على علاقاتك مع العائلة، الأصدقاء وما شابه؟
- كيف أثر هذا الحدث على تصوورك لنفسك؟
- كيف أثر هذا الحدث على قيمك، معتقداتك وطموحاتك؟
- ما معنى هذا الحدث بالنسبة لك؟
- لمن كنت ستحكي عن مواجهتك؟
- لماذا يمكن أن يشكّل هذا الحدث بالنسبة لك إلهاما؟
- لو كان باستطاعتك أن تغير القصة، كيف كنت ستغيرها؟

4. أدوات ووسائل في خدمة التعلّم

أ. خطوط موجّهة للعمل مع أفلام

تشكّل الأفلام محفّزاً للمناقشة ومواصلة إبداع المشاهدين في هذا الموضوع.

يؤلّف المشاهد قصّة الفيلم. ويعدد المشاهدين يكون عدد القصص. جميع الصيغ صحيحة. بهذه الطريقة تُكتسب قيمة تؤكّد معنى الآراء المختلفة وشرعيّتها. وكلّ قصّة لا تلغي قصّة أخرى. يمكن أن تتعايش جميع القصص معاً، وأن تعرض جوانب مختلفة من الفكرة المعروضة.

وظيفة المرشد

وظيفة المرشد هي تشجيع التلاميذ على تأليف قصصهم المختلفة، وتعزيز وعيهم لمعنى القصّة التي ألّفوها في حياتهم. يجب أن يكون جمع القصص دون حتّم عليها، حيث لا توجد قصّة صحيحة وقصّة غير صحيحة، ولا توجد صيغة أفضل من غيرها.

في المرحلة الأولى بعد مشاهدة الفيلم يجب السماح لتطرّق التلاميذ بشكل حرّ إلى الأشياء التي شاهدوها. في المرحلة الثانية يمكن الاستعانة بأسئلة موجّهة تساعد التلاميذ على بناء القصّة والرسالة التي ينقلها الفيلم.

أمثلة على أسئلة موجّهة:

1. ما هو موضوع الفيلم؟
2. من هي الشخصيات في الفيلم؟
3. إلى ماذا ترمز الشخصيات المختلفة؟
4. ماذا تحاول الشخصيات في الفيلم أن تعرض؟ أيّ الوسائل تستخدمها لتحقيق هدفها؟
5. هل يمكن تقسيم الفيلم إلى مشاهد؟ ماذا يميّز كلّ مشهد؟
6. كيف يبدأ الفيلم؟ كيف يتطوّر، كيف ينتهي؟
7. ما هي الرسالة التي ينقلها الفيلم للمشاهدين؟
8. هل تعرف في محيطك أوضاعاً وصفت في الفيلم؟
9. ما هو الصراع الذي يعرضه الفيلم؟ ممّ ينبع الصراع؟ ما الذي يؤدي إلى تصعيده؟ كيف ينتهي الصراع؟
10. من هم المشاهدون في الفيلم. ما دورهم؟
11. ما معنى اسم الفيلم؟

جمع الأفكار المعروضة في القصص المختلفة له عدة وظائف:

- أ. عرض الجوانب المختلفة لنفس الفكرة. توضيح المشترك وإبراز الفروق.
- ب. تحديد أوضاع حياتية مختلفة تحدث فيها القصة.
- ج. مجابهة القصص من خلال المحافظة على قواعد النقاش النزيه.
- د. تمكين الممارسة بالنظر إلى الفكرة من وجهة نظر الآخرين.
- هـ. التأكيد على تعقيدات السلوك البشري.
- و. توضيح الزوايا الشخصية في التحليلات حول الفيلم.
- ز. توسيع ذخيرة بدائل المواجهة مع صراع معين.

أفكار لتفعيل التلاميذ في أعقاب مشاهدة الأفلام

1. عرض الفيلم بدون النهاية والطلب من التلاميذ أن يكتبوا كيف ينتهي الفيلم.
2. يمكن وقف عرض الفيلم في نقاط مختلفة والطلب من التلاميذ أن يكملوا القصة. يمكن إعادة الفيلم للوراء وتأمل الشخصيات وأعمالها، واقتراح سيناريوهات أخرى. يمكن تقديم الفيلم للأمام وإكمال القصص. تمنح التعليقات للقصص الأخرى وجهات نظر شخصية ومختلفة للقصة.
3. يعرض الفيلم القصة الظاهرة، التي تتيح لنا مشاهدتها. كل قصة تحدث على المسرح ترافقها قصة من وراء الكواليس. يمكن دعوة التلاميذ أن يعرضوا على المسرح ما يدور من وراء الكواليس بين الشخصيات، بماذا تفكر، ما الذي يدفعها، ما الذي يختفي عن ناظرها، ماذا يخفيها، عما تتنازل وما شابه.
4. لو أجريتم مقابلة مع شخصيات الفيلم، أي أسئلة كنتم تختارون أن تسألوها؟
5. تقسيم الفيلم إلى مشاهد. كل مشهد يرمز إلى مفرق. أي بدائل أمام الشخصية في مواجهتها عند كل مفرق؟
6. اجلسوا في الغرفة شخصيات من ذاكرتكم، ترمز بنظركم إلى خطوط الشخصيات التي في الأفلام. ماذا كانت تقول بخصوص العضلات في الفيلم.
7. اعرضوا فكرة الفيلم بواسطة فنون أخرى: شعر، رسم، نحت حركة، رقص وما شابه.
8. أعدوا نشرة إعلانية لترويج الفيلم.
9. لو كان عليك تقديم تقرير إخباري حول أحداث الفيلم، ماذا كنت تنشر؟
10. أقيمت لجنة تحقيق حول الحدث الوارد في الفيلم. ما هي استنتاجاتها؟

11. לו שרכת פי מזהרה פי אעקב القصّة المعروضة بالفيلم، على ماذا كنت تحتج؟ ما هي اللافتات التي كنت تحملها؟
12. لو كنت مخرج الفيلم، أيّ موسيقى خلفية كنت تضعها فيه، أيّ ديكور كنت تضيفه إليه؟ أيّ المقاطع كنت تقترح مواصلة الحكمة؟ هنا أيضا من المهم مناقشة التعليقات. ثمة قيمة لفهم التفاوت في تصوّر الوضع وطرق المواجهة.
13. لو كنت منتج الفيلم، من هو جمهور الهدف الذي كنت تتوجّه إليه ليعرض الفيلم؟
14. تُعرض في الفيلم شخصيات ثانوية أو شخصيات لا يُسمع صوتها. لو كانت تنشط لأمكن منع أو تقليص المشكلة المعروضة في الفيلم. أضيفوا مشاهد إلى الفيلم تقوّي الصوت الخافت.
15. ضعوا مرآة من حولكم للفيلم. ما الأحداث المشابهة التي تعرفونها؟
16. ضعوا مرآة لأنفسكم، ما نوع المشاركة الاجتماعية التي كنتم مستعدين للمساهمة فيها في واقع مشابه؟

ب. خطوط موجّهة للعمل مع وسائل إعلام رقمية/شبكات اجتماعية

تأليف: يفعات زاتس، قسم برامج المساعدة والوقاية، شيفي

الحلبة الإنترنتية اليوم هي جزء لا يتجزأ من حياتنا. كلنا أصبحنا "مواطنين رقميين"، نستخدم الشبكة في جوانب متنوّعة من حياتنا: العمل، التعليم والترفيه. بالنسبة للأطفال والشبيبة يكون الحديث استمراراً طبيعياً للحو الشخصي والاجتماعي القائم وجهاً لوجه، حتى لو كان على الشبكة، ويشمل لغة، معايير سلوكية وقيمًا مختلفة. يوفر هذا الحيز للشبيبة ورجال التربية والتعليم ممارسات جديدة ومثيرة، وكذلك معضلات تتعلّق بشكل مباشر وغير مباشر بالعالم التكنولوجي المحيط بنا.

يمكن دمج العمل الإنترنتي بالموضوع بواسطة الأدوات التالية:

- **مجموعات نقاش أو منتديات**، مخصّصة لاستخدام صفّ كامل أو فئة خاصّة: استمراراً للحوار الذي يجري مع التلاميذ في الصفّ، يمكن استخدام مجموعات النقاش أو المنتديات التي يستطيع التلاميذ فيها أن يطرحوا أفكاراً، أسئلة وتطرّقا يتعلّق بالموضوع الذي ناقشوه في الصف. بالإضافة لهذا، يمكن إنشاء مجموعات نقاش أو منتديات لتلبية حاجات فئة خاصّة مثل مجموعة تلاميذ، يلتقي بهم رجل التربية والتعليم كثيرًا ويجري معهم حواراً عاطفياً في الموضوع المشترك لهم.

- **مدونات شخصية أو تعاونية** يشارك بها التلاميذ زملاءهم في الصفّ في الموضوع الذي يشغلهم في أعقاب فعّاليات أُجريت في الصفّ (مشاهدة فيلم، قراءة قصّة، سماع أغنية/قصيدة وغيرها). يمكن أن يتيح استخدام المدونات لرجال التربية والتعليم مشاركة الآباء في التعلّم – على سبيل المثال، يمكن أن يجري التلاميذ مقابلات مع آباءهم بشأن المضامين التي طُرحت في الدرس. بهذه الطريقة يمكن إجراء حوار في بيوت التلاميذ بعد إجرائه في الصفّ.

- **إعطاء مهامّ محوسبة منوّعة**، تتيح للتلاميذ الإعراب عن مواقفهم، تصوّراتهم ومشاعرهم بصورة إبداعية.

- **عرض نتائج التلاميذ في موقع المدرسة**، المفتوح أمام التلاميذ، ويستطيع المعلمون والآباء أن يوفّروا للتلاميذ تجربة نجاح وشعوراً بالاستطاعة وتشجيعاً.

بمقدور العمل بالإنترنت أن يدعم رجال التربية والتعليم بعدّة جوانب: أولاً، استخدام الشبكة والأدوات الرقمية يتيح لنا، نحن رجال التربية والتعليم، أن نكون مناسبين في حياة الأطفال والشبيبة، وفتح إمكانيات جديدة للعمل من ناحية مهنية. ثانياً، يتيح لنا هذا المجال في عملنا فتح قناة اتصال إضافية مع التلاميذ، خارج الدروس وإطار المدرسة. يتيح فضاء الإنترنت للتلاميذ أن يطرحوا قضايا للتفكير وصدى إضافياً بعد الدرس. عدا هذا، يمكن العمل بالإنترنت من إجراء لقاء بين "الواقع الحقيقي" والافتراضي. في النهاية، يتيح هذا الوسط مشاركة الآباء في تعلّم موضوع ما، من خلال السعي إلى إجراء حوار مع ابنهم في المواضيع التي تشغله كشركاء طريق.

كما ذكرنا، فإنّ العمل مع الإنترنت يفتح أمام رجال التربية والتعليم إمكانيات جديدة متنوّعة. ومع ذلك، يثير معضلات أخلاقية ويُلزم تفكيراً مختلفاً بالمقارنة مع العمل وجهاً لوجه:

- א. **תואף רגל הרבبة و التعلیم فی الوسط الرقمی:** بما أن شبكة الإنترنت متاحة للجميع طول الوقت، من المهم أن نبنى مع التلاميذ "عقدًا"، وننسّق التوقعات بخصوص توافر رطل الربببة و التعلیم. یجب التحدید بشكل واضل نسبة التردد و مواعید تصفح رطل الربببة و التعلیم لموقع المدرسة و رده على المضامين التي یطرحها التلاميذ. كذلك من المهم التحدید إن كان رطل الربببة و التعلیم یرد على كل توجه من تلمیذ أو تلمیذة بصورة شخصیة (فی مجموعة نقاش أو منتدى، على سبیل المثال) أم یتطرق بصورة عامة إلى جمیع تلاميذ الصف.
- ب. **مراقبة و رصد المضامين المسیئة:** كرجال تربببة، جزء لا یتجزأ من عملنا (سواء بالعمل و جها لوجه أو بالعمل من خلال الإنترنت) یتطرق إلى إجراء حوار محترم، لطیف و حضاری. من المهم توضیح هذا التوقع أمام التلاميذ، مع التأكيد على خصائص الفضاء الإنترنتی، الذي لا یكون فیه الكلام شفهیًا بل مكتوبًا و مكشوفًا للجمیع. فإذا تعرض رطل الربببة و التعلیم إلى مضامين مسیئة، من الجدید لفت انتباه التلمیذ إلى إنه تصرف بشكل غیر لائق، و الطلب منه أن یحذف المضامين و قد یجری حوارًا حول ذلك فی الصف.
- ج. **جموابة مضامين مركبة (مثل التعبير عن ضائقة عاطفیة):** فی هذا الوسط، مثل جوانب أخرى فی عملنا التربوی، علینا أن نتطرق إلى ذلك و نعطي إجابات. فإذا طرح شئ مكتوب یعبر عن ضائقة، على رطل الربببة و التعلیم أن یتستجیب و یعمل كما كان یعمل لو تعرض لأقوال فیها ضائقة و جها لوجه. من المهم دعوة التلمیذ لمحادثة شخصیة، و إذا لزم الأمر إشراك جهات أخرى فی المدرسة و البدء بعملیة مساعدة.
- د. **معاملة التلاميذ ذوي العسر التعلیمی:** قد یضع طلب نشر تعقیبات، أو تطرق أو نواتج مكتوبة فی موقع المدرسة صعوبات أمام بعض التلاميذ، خاصة التلاميذ ذوي العسر التعلیمی. و كما ذكر أعلاه، یجب التأكيد فی عملنا على الحوار المحترم، و الشرح للجمیع التلاميذ بأن هذا المكان لیس للإشارة إلى أخطاء الآخرين. بالمقابل، علینا أن نستوضح و نفحص إذا كان الطلب بنشر مضامين یصعب على التلاميذ ذوي العسر التعلیمی و یشكل عبئًا علیهم من ناحية عاطفیة و یتثیر لدهم ضائقة.
- ه. **معنى الكلمة المكتوبة:** علینا أن نتذكر أننا رجال تربببة فی الشبكة أیضًا. و بما أنه یطلب منا الرد خطیًا فی الوسط الرقمی فمن اللائق أن نفكر عمیقًا بالتعقیبات المكتوبة، و نصوغها بصورة مهنیة و فصیحة.

ג. خطوط موجّهة للعمل مع أحداث الساعة

نقاشات في مواضيع الساعة على جدول الأعمال العام

تأليف: إدارة المجتمع والشباب، من: الإدارة في خدمتك

<< التصوّر الفكريّ

نحن في أوج عملية تطرح فيها وسائل الإعلام عامّة، والإنترنت خاصّة، على جدول الأعمال العامّ تشكيلة كبيرة من المواضيع وتضع تحديات جديدة.

على رجال التربية والتعليم أن يقبلوا مناقشة الشبيبة في مواضيع الساعة كجزء من وظيفتهم، أن يعرضوا لهم الآراء المتنوّعة، ويربّوهم على اتّخاذ موقف قيميّ على أساس معرفة المواضيع المطروحة على جدول الأعمال العامّ. يجب التأكيد على أسئلة مبدئيّة، تتمثّل بحدث من أحداث الساعة، ولكنّ علاقتها وتأثيرها يتجاوزان أبعد من ذلك.

تقترح البرامج مواضيع لمناقشة مواضيع ساخنة، مواضيع مستمرة، وتوضيح الأداء وطريقة عمل وسائل الإعلام. وذلك من أجل تنمية توجه متوازن، رزين وناقد تجاه المكتوب، المسموع والمرئيّ.

لتحقيق الأهداف تصدر إدارة المجتمع والشبيبة نشرات "على جدول الأعمال" وحمداً. نشرة "على جدول الأعمال" تلقي الضوء باختصار على قضايا ومواضيع تُشغل الجمهور الإسرائيليّ، وتتيح للشبيبة متابعتها وإبداء مشاركة واهتمام مدنيّ. المعايير لاختيار المواضيع هي: الأهميّة الإخبارية، التي تطرح معضلات قيمية ذات صلة بالشباب.

<< في كلّ نشرة أربعة أبواب:

أ. فعالية: تتناول حدثاً أو معضلة على جدول الأعمال.

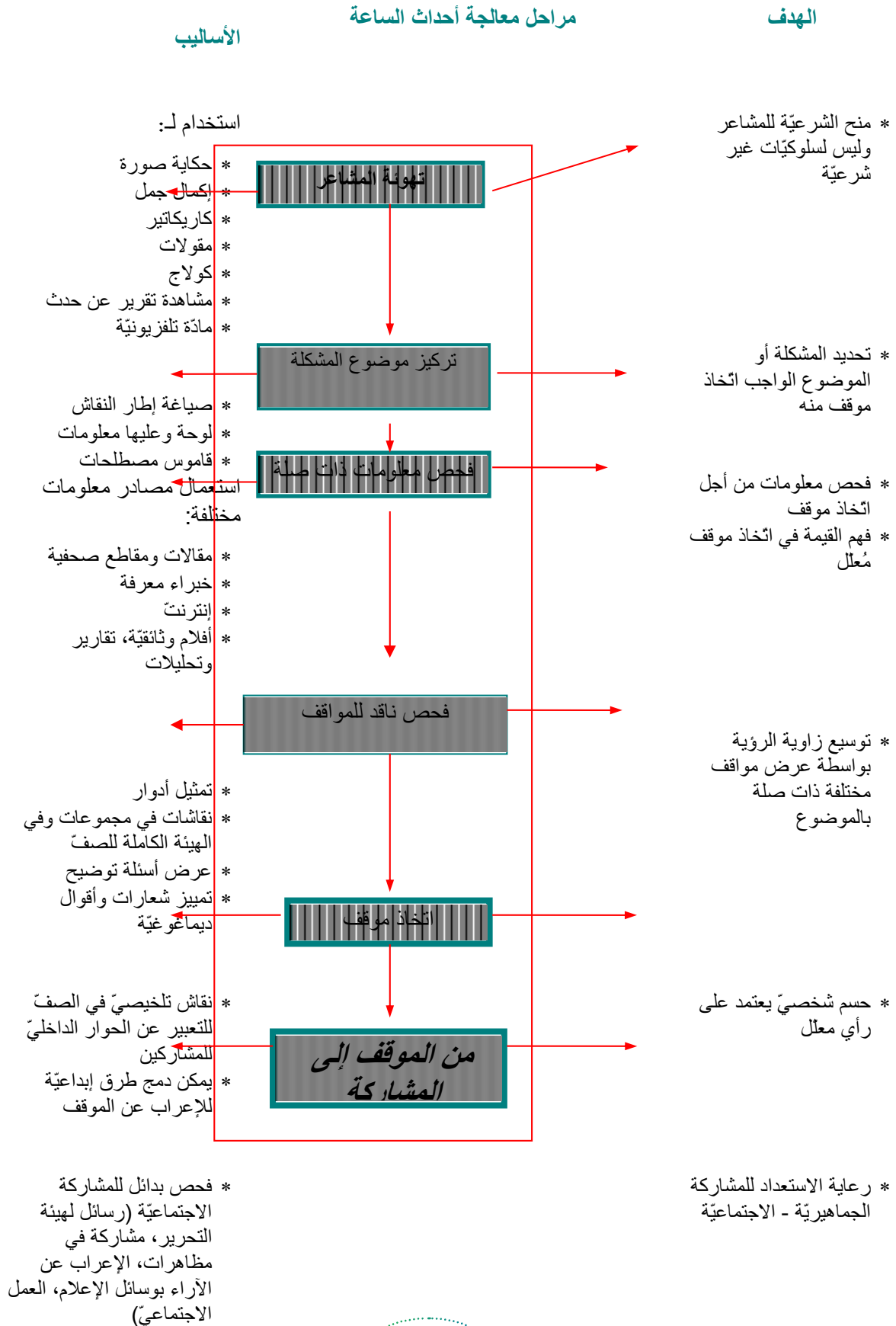
ب. الأسلوب: وصف الأسلوب، الذي تعتمد عليه الفعالية وتفصيل الشروط لتطبيقها. الهدف هو تمكين المرثين من بناء فعاليّات إضافية بهذا الأسلوب، وتنويع وسائل التدريس. من بين الأساليب المعروضة حتّى الآن: استعمال الصور، تحليل حدث، عصف ذهنيّ، جولة تعليمية، نقاش مفتوح، بازل، استطلاع واستبيان، منصّة نقاش، مغلفات معلومات، نموذج تحضير لفعالية، استعمال مقاطع صحافة ومعلومات من الإنترنت، حوار متعدّد وغيرها.

ج. كشّاف على: معلومات موجزة عن الموضوع الإخباريّ مع أسئلة للنقاش.

د. ماذا في الشبكة: استعراض موجز، يشمل قائمة عناوين مواقع موصى بها ذات صلة بموضوع النقاش.

كذلك نشرة "حمداً" تتناول المواضيع التي على جدول الأعمال، ولكنّها مخصّصة بالأساس لجهاز التربية والتعليم الرسميّ الدينيّ. عدا ذلك هناك نشرة "كشّاف" ونشرة معلومات – ما هو الجديد في التربية والتعليم الرسميّة الدينيّة (7"7).

מודל لمواجهة أحداث الساعة



5. מן البرنامج إلى نمط الحياة – بناء آليات للتطبيق

לכי يُحدث برنامج يُنفذ في الأطر التربوية التغيير المرجو منه، يجب عمل آليات تتيح للتلاميذ ممارسة المواضيع التي يتعلمونها عملياً.

على سبيل المثال، التعلّم عن الاختيار وعن اتّخاذ القرارات. عدم تخصيص الوقت والمكان في المدرسة لممارسة الاختيار واتّخاذ القرارات يشبه تعليم السباحة بالمراسلة.

لا يمكن الاكتفاء ببرنامج يُبنى بمحادثات حول التفاوت، تقبل الآخر وأهميّة بناء مجتمعٍ محتوٍ. يجب على البرنامج أن يخلق علاقات بين الحديث عن الموضوع والعمل الفعليّ.

يُخصّص جزء من البرنامج لبناء آليات لتطبيق كلّ واحد من الأهداف التي تحدّدت فيه.

في ما يلي أمثلة لبناء مثل هذه الآليات:

تخصيص الوقت والمكان لمجموعات العمل للطاقت التربويّ، التلاميذ والآباء لبناء وقيادة البرنامج.

دمج مواضيع الفنون، الثقافة والرياضة في تطوير البرنامج.

التقسيم إلى مجموعات تعليم غير متجانسة، بما في ذلك تطرّق انعكاسي إلى المشروع الجماعي من خلال تحليل التفاوت.

تشغيل مبادرات، مشاريع تطبيقية للتلاميذ لقيادة التغيير في الموضوع المقترح، وعرضها.

تعيين استراحات في الجهاز للتمنّ الشخصي والجماعي لاحتواء المختلف.

تحليل ناقد لأحداث الساعة على ضوء الموضوع.

اختيار مجموعات أمناء من التلاميذ لقيادة مواضيع اختيرت للتغيير.

اختيار تلاميذ لإرشاد تلاميذ آخرين.

تعيين عريف حضور – عريف للصفّ يكون مسؤولاً عن العلاقة مع التلاميذ المتغيّبين، للسؤال عن سلامتهم وإطلاعهم على الأحداث التي جرت في غيابهم.

بناء آلية "مرّر هذا قدماً..." – نشر فكرة في أوساط الناس خارج الإطار التربويّ.

تنظيم حلقة بيئية – يوجّه التلاميذ نقاشات تدور حول النهوض بمجتمع نموذجي. يُدعى إلى هذه الحلقات تلاميذ، آباء ومعارف العائلة.

قيام التلاميذ بنشاطات تطوعية للمجتمع.

تشغيل وتحديث موقع المدرسة.

∞ المرحلة د: إدارة التدخل، وضع مقاييس للتدخل

تركز هذه المرحلة على تقليص الفجوة بين التخطيط والتطبيق. تُوضع في هذه المرحلة مقاييس لتقييم التقدم استعدادًا لتحقيق النتائج المرجوة.

المقاييس كأداة لإدارة التدخل

تخيل أنك تدخل إلى قمرة الطيار في طائرة ركاب تنوي أن تطير فيها، وتلاحظ على لوحة الساعات جهازًا واحدًا فقط. أنت تجري المحادثة التالية مع الطيار¹:

أنت: يدهشني أن أرى أنك تنوي قيادة الطائرة اعتمادًا على جهاز واحد فقط. ماذا يقيس؟

الطيار: سرعة الطائرة. أريد أن أعمل خلال هذه الرحلة على السرعة.

أنت: جميل، صحيح أن سرعة الطائرة مهمة، ولكن ماذا بشأن الارتفاع – ألا تظن أن مقياس الارتفاع أيضًا كان يساعد؟

الطيار: عملت مؤخرًا على الارتفاع، وأنا أجد المحافظة على الارتفاع، ولذا أركز اليوم على السرعة فقط.

أنت: لاحظت أيضًا أنه لا يوجد مقياس للوقود، ألا ترى أن مقياس الوقود له فائدة؟

الطيار: أنت محق – كمّية الوقود مهمة، ولكن لكي أكون فعالًا وأحصل على نتائج، يجب أن أركز على شيء رئيسي واحد. ولذا، أنوي، في الرحلات القادمة، التركيز في المحافظة على السرعة. عندما أحقق نتائج جيدة في المحافظة على السرعة أركز جهودي في متابعة استهلاك الوقود.

بعد هذه المحادثة أشك أنك ما زلت ترغب بالطيران في نفس الرحلة....

ر. كابلان ود. نورتون (1966)*

إحدى الأدوات الهامة في تخطيط وتنفيذ التدخل هو إنتاج "لوحة ساعات"، وظيفتها ترجمة أهداف البرنامج إلى سلسلة متوالية من المقاييس. الدمج بين المقاييس يجب أن يروي "قصة التدخل"، حيث من خلال التمعّن فيه يكون بالإمكان فهم الهدف الذي يسعى إليه التدخل، الطرق والاستراتيجيات لتحقيق الهدف، والمشاركين المساهمين في تنفيذ التدخل.

اخترنا أن نصف هذه الأداة بواسطة الشبه مع لوحة الساعات في قمرة الطيار، وإدارة التدخل – لقيادة طائرة.

1 تمت معالجة الاستعارة حسب الفصل 1 من كتاب

R. D. & Kaplan: Norton. D & Kaplan: The Balanced Scorecard - Strategy Translating - Harvard Business School Press, into Action, 1996.

استمرارًا لهذه الاستعارة، يمكن عرض بناء لوحة الساعات بالتشبيه مع تخطيط محاكي الرحلة (سيمولاتور). يتطلب تخطيط المحاكى تعيين غايات وأهداف، فهم البيئة والعمليات (قوانين الديناميكا الهوائية) واختيار الطرق (مسلك الرحلة) لتحقيق الغايات.

كما تتيح لوحة الساعات في الطائرة للطيار الحصول على معلومات على امتداد الرحلة تبيّن مكانه بالنسبة للهدف الذي ينوي الوصول إليه، وعن الحالة المادية للطائرة أثناء الرحلة، هكذا تمكّن "لوحة الساعات" التي تُبنى خلال التدخل من توفير معلومات حول الأعمال التي تُنفذ، ومدى ما تساهم به للحصول على النتائج المرجوة، حول ما يحدث للطواقم المتدخل، موارد الوقت، الموارد البشرية، الموارد المالية والتغيرات في ظروف البيئة.

استخدام المقاييس كأداة إدارية يتطرق إلى مجرد عملية القياس كمحدثة للواقع المرجو. يختلف هذا التوجه عن التوجه الذي يعتبر المقاييس أداة تقييم بحثية، تفحص نتائج التدخل بعد تنفيذه.

بواسطة التوجه الذي يعتبر المقاييس أداة تقييم بحثية تصف المقاييس بجورها ما تمّ (في الماضي). مسار عمل هذه المقاييس هو من الماضي إلى المستقبل.

الأسئلة التي تُسأل هي: ما هي الأهداف التي يضعها البرنامج لنفسه؟ هل تحققت الأهداف التي وُضعت؟ ما الذي تمّ؟ هل نُفذ ما حُطّط له؟ هل كانت الأدوات التي بُنيت فعالة؟ هل نجح البرنامج؟

على أساس النتائج نستخلص العبر من أجل التغيير في المستقبل.

الماضي	الحاضر	المستقبل
← ماذا أردنا	← فحص	استنتاجات للتغيير
ماذا حططنا	النتائج	في المستقبل

هذا التوجه يؤكد على السعي للقياس الموضوعي، ويعطي الأولوية لتنفيذ التقييم بواسطة جهة خارجية، وظيفتها بناء مقاييس ذات مصداقية، وموثوقة والمحافظة على "نظافة" القياس الذي قد يُمس إذا أجراها واضع البرنامج.

تأثير المعطيات التي تُجمع في عملية التقييم تتمثل بمصطلحات من استخلاص العبر من الماضي، من أجل إحداث تغييرات لمواصلة التدخل – في المستقبل.

بحسب هذا التوجه الذي يعتبر استخدام المقاييس أداة إدارية، فإنّ بناء المقاييس وعملية القياس تدفع وتولد الواقع المختار. السؤال المركز هو "إذا قست الآن ما الذي يركز نشاطي ويوصلني بفاعلية قصوى إلى الهدف؟"

مسار الفحص أثناء استخدام هذه الطريقة هو من المستقبل إلى الماضي. في هذا التوجه يشير المقياس إلى الهدف الذي نريد بلوغه، وعملية القياس "تجذب" المستقبل نحو الحاضر.

الماضي	الحاضر	المستقبل
ما هي النتيجة الحاصلة	→ ما هي الأعمال الواجب عملها	→ الواقع الذي نختر
لصنع المستقبل	صنعه	

هذه المقاييس لا تستوفي متطلبات البحث.

מגרד עמליה הציאס תהדף לל ערז רוייה (visibility) הננאחך فف נפאח מآנלפה فف الطررق الل طأق الل رواق المآنار.

بناء المقاييس هو جزء من عملية التدخل، ويتم في فترات زمنية خلال تنفيذ البرنامج.

على لوحة الساعات التي تعرض هنا اخترنا أن نميز بين مجموعتين من المجالات:

«**» تفحص المجموعة الأولى من المقاييس تقدم التدخل بالنسبة للهدف المخطط له. تشمل هذه المجموعة ثلاثة مقاييس مركزة: الأول، يختبر مواقف، أفكار ومشاعر التلاميذ تجاه الهدف المختار. الثاني، يحدد السلوكيات التي تعرض رؤية الواقع المختار، وتدل على أننا في الاتجاه نحو الواقع المختار، وقياسها. الثالث، يختبر مشاريع أنشأها مخطو البرنامج، تمكن من صنع الواقع المختار وتساعد على الحدوث.**

على سبيل المثال: عندما يكون هدف التدخل تطوير شعور التلاميذ بالانتماء للصف والمدرسة -

المقياس الأول يتناول الحوار الذي يُبنى بين المعلمين المنفذين للبرنامج في الصف وبين التلاميذ.

أسئلة مثل "ماذا يعني لي الشعور بالانتماء؟" "متى أشعر بالانتماء؟" "متى لا أشعر بالانتماء؟" "ما هي العوامل في الصف التي تمنعني من الشعور بالانتماء؟" "ما هي الأعمال التي تُجرى في البرنامج وأثرت على شعوري بالانتماء؟" "هل أشعر بالانتماء إلى الصف؟" "كيف يتمثل هذا؟"

تتيح هذه الأسئلة إدخال تغييرات في برنامج التدخل واختبار مدى نجاعته.

المقياس الثاني يقيس رؤية السلوكيات التي تدل على الشعور بالانتماء. يُبنى المقياس مع المعلمين المنفذين للبرنامج في الصف، وكذلك على أساس المحادثة التي تجري مع التلاميذ.

السؤال المطروح هو "أي سلوكيات للتلاميذ نقبلها دليلاً على أنهم يشعرون بالانتماء للصف؟"

مجموعة السلوكيات المختارة تكون المقياس، وعدّ هذه السلوكيات يكون تقديراً للمقياس.

المقياس الثالث يركّز القياس على البيئة التي شكّلها منفذ البرنامج، من أجل تحقيق إمكانية صنع الواقع المختار. على سبيل المثال: تغيير شكل الجلوس في الصف، في مبنى الدرس، تنظيم الاستراحات، الإجراءات التي تضمن الاتصال مع التلاميذ المتغيّبين وما شابه.

«**» مجموعة ثانية المقاييس تفحص متغيرات في بيئة التدخل بواسطة أسئلة مثل:**

"**الجهة المتدخلة - هل حدثت تغييرات في تركيبها (نقصوا، زادوا)؟ ما هو وضع الرفاه النفسي للطاقم المتدخل؟**"

"**مورد الوقت - هل يلتزم برنامج التدخل بجدول المواعيد المحدد؟ هل المورد المالي يكفي؟**"

"**تغييرات في ظروف البيئة - ما هي الأحداث التي وقعت في البيئة وألزمت تغييرات في التدخل؟**"

حسنات هذه الطريقة من القياس، والتي تُجرى كجزء من التدخل الذي يسعى إلى الرؤية وتحقيق الأهداف، هي بالإمكانية التي تكسبها للمشاركين الذين يقومون خلال التدخل بالتأثير عليه. على أساس الصعوبات التي تتكشف في الطريق يمكن تركيز الطلبات للإرشاد والتدريب، للتمكن من النهوض بتحقيق الأهداف.

∞ المرحلة هـ: التغذية المرتدة والتقييم – تحضير ملف إنجاز للمؤسسة التربوية

مرحلة التقييم والمراقبة هي جزء لا يتجزأ من العملية، وهدفها جمع المعطيات عن كل مرحلة من مراحل العملية من أجل التعلم.

يتطرق التقييم إلى عدة جوانب:

- أ. مدى تحقيق الأهداف والغايات والخطوط الموجهة التي وضعها منتج البرنامج.
 - ب. مصدر معلومات حول اتخاذ القرارات لاحقاً.
 - ج. اختبار فاعلية البرنامج – تقييم الناتج والعملية.
- التقييم هو جزء من الحوار بين التلاميذ والطاقم التربوي، يوفر تفكيراً انعكاسياً للمتعلّمين حول النواتج الشخصية والجماعية، وحول عملية التعلم، وللطاقم التربوي – حول عملية إنتاج البرنامج.
- يمكن إحصاء عدة مراحل في تخطيط أعمال التقييم:

<< المرحلة الأولى – تحديد موضوع التقييم

1. تحديد موضوع التقييم وحدوده.
2. تمييز احتياجات التقييم – لمن تجري التقييم.
3. تمييز وظائف التقييم.
4. تمييز أسئلة تقييم مناسبة.
5. اختيار معايير للتقييم.

<< المرحلة الثانية – صياغة أسئلة التقييم

1. صياغة فعّالة للأسئلة.
2. تصنيف إلى أسئلة رئيسية وأسئلة فرعية.

<< المرحلة الثالثة – تعيين برنامج التقييم

1. اختيار الأدوات والطرق لجمع المعلومات.
2. اختيار عينات التقييم.
3. اختيار طرق معالجة المعطيات.
4. توزيع المهام والمسؤولية عن التنفيذ.

<< تهلرر ملف إنلرر

لطلب من المؤسسه التربووه أن تقرر لجانزه موضوعها بناء البرنالر وتطبلقه.
لطلب من الطاقم أن لوثق فل ملف الأعمال عملوه إننالر البرنالر وتنفلذه، لمل أدله وتطرر انعكاسل حول مراحل التهلرر ومرالر التنفلذ.

لعرض ملف الإنلرر القصه التنظموه للمؤسسه التربووه طبله مراحل العملوه.

أمثلة على نلارر رئلسه فل كتابه ملف الإنلرر:

الوالق الذل تم اهلراره للتطوير والتطبلق

- أهلالر البرنالر.
- التصلور الفلرل للبرنالر.
- لوثق عملوه التهلرر للبرنالر.
- اعلبارال فل عملوه التهلرر واهلرار مراكز التهلرر.
- ربلر البرنالر مع المناهل التعللوه والعمل التربوول فل المؤسسه التربووه.
- وصف الآللل اللل تساعد فل تطبلق البرنالر وتلوله من برنالر إلى نمط حلوه.
- لوثق ألالر الذروه على الرزناله المتعلقه بالبرنالر.
- عرض المقاللر المهلرل للإشارة إلى عملوه التهلرر.
- تهلرر الننالر ومناقشه الاستننالر.
- وصف إنلارال البرنالر من ومله نظر الطاقم ومن ومله نظر التلاملذ.
- وصف انعكاسل ل عملوه الإبلار من ومله نظر المشاركلن فلها.
- وصف القصه التنظموه من زاووه المشاركلن فل وضع البرنالر، روه انعكاسوه لمبلرر المؤسسه التربووه، طاقم المعلملن، التلاملذ والآباء.
- تملرر البرنالر.
- وماذا بعد؟

<< المصادر

- לורנד, ר' (1991). **על טבעה של האמנות**. סדרת מה? דע! תל אביב: דביר.
- משרד החינוך (2009). **פתיחת מרחבים להתחדשות בחינוך, תשס"ח-תשס"ט סיפור ארגוני**.
- משרד החינוך (2007). **כישורי חיים, מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית-ספרית**. שפ"י, תכניות לימודים, משרד החינוך.
- פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל אביב: צ'ריקובר.
- צור, ע' (2003). **להיות פרפר**. בן שמן: מודן.
- קמרון, ג' (1997). **דרך האמן: נתיב רוחני לשפע יצירה, חכמת הלב**. תל אביב : פראג.
- שינמן, ש' (1995). **תיאטרון הכיתה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- by. Chicago and New York: *The live we Metaphors* .(1980) .M ,Johnson & .G ,Lakoff
- .University of Chicago Press
- Kaplan, R. & Norton, D. (1996). *The balanced scorecard - Translating strategy into action*. Boston, Ma.: Harvard Business School Press
- Man- "classrooms leadership educational in tool a as Metaphor" .(2010) .K ,Singh
.Education, 24(3), pp. 127-131 in *agement*

