

فهم التغيير في الحقل التعليمي Understanding Educational Change

- ماذا نعني بالتغيير التعليمي • البدء في التغيير التعليمي
- مرحلة التنفيذ • لماذا تمنى التغييرات التعليمية بالفشل؟

تهيئة المشهد

Setting the scene

لقد عملت في بيئات تربوية تتبع نظماً حكومية في أجزاء مختلفة من العالم ما يربو على عشرين عاماً. وقد خضعت كل واحدة منها للتغيرات المتكررة في السياسة؛ في جوانب معينة مثل المناهج الدراسية (أملاً في الحصول على نتائج من المنهج الدراسي) و/ أو مواد التدريس و/ أو أوضاع التقييم و/ أو أساليب التدريس الموصى بها. وقد تم تقديم الطريقة التي يمكن أن يتم من خلالها ظهور التغييرات التعليمية في المناطق المحلية أو المؤسسات التربوية المحلية التي عملت بها، وقد كانت تتم في معظم الحالات من خلال وثائق ترسل، أو اجتماعات تعقد في وزارة التربية والتعليم. لقد عملت هذه الوسائل بدرجات متفاوتة على توضيح أسباب التغييرات؛ أملاً في الحصول على نتائج من التغييرات وتحديد موعد نهائي لتطبيقها.

في الغالب الأعم، كانت تصاغ هذه الوثائق في ضوء التغيير المقترح «المطلوب» أو «المتوقع» من المعلمين. وأتوقع أن توافق معي على أن ما يقوم به المعلمون والمتعلمون في الصف هو ما يحدث في النهاية ما يمكن أن يحققه أي تغيير تربوي في أي مكان. على الرغم من ذلك، فأنا على يقين من أنه إذا ما أريد للتغييرات التعليمية أن تؤثر على مجريات ما يحدث في الصف، فلن يكون المعلمون وحدهم هم الذين يجب عليهم أن يتغيروا. فمديرو الإدارات التربوية المحلية ومدربو المعلمين، والقيادات المدرسية، ومصممو الاختبارات والمتعلمون وحتى العامة يمكن أن يتأثروا - بدرجات متفاوتة - من

عمليات التغيير التعليمي الكبرى. ومن ثم، أعتقد أن نقص اهتمام صناع القرار بيئة التغيير الواسعة التي تمتد لأبعد من الصف الدراسي عند التخطيط للتغييرات المأمولة في الصفوف من الأسباب الأساسية وراء احتمال فشل العديد من مبادرات التغيير التربوي الكبرى في تحقيق أهدافها.

على أية حال، إن هذا الكتاب يركز على دعم التخطيط المحلي أو المؤسسي و/أو تطبيق التغييرات التربوية. وعلى الرغم من ذلك، نظرًا لأنه عادة ما تكون التغييرات المحلية نتيجة لقرارات سياسية تتخذ على المستويات الإقليمية أو القومية، فقد بدأت بعرض اثنين من السيناريوهات القومية الخاصة بتغيير التعليم، وهما يمثلان الاتجاهات التي صادفتها في عدد من السياقات المختلفة. سوف أقدمهما هنا نظرًا لأنهما بدورهما يعرضان بعض الأسئلة والموضوعات التي تعد رئيسة في هذا الكتاب، كما سنعود أدرجنا إليهما والتفكير فيها بين الفينة والأخرى. ومن ثم، فإنها يبيتان المشهد لما سيأتي بعدهما.

الموقف الأول

بعد أن غيرت الحكومة، اتخذ قرار بشأن إلغاء مركزية نظام المدارس القومية. ومن قبل، كان على جميع المؤسسات التعليمية والمعلمين اتباع المناهج والمواد الدراسية بحذافيرها، وهي التي كانت توفرها وزارة التربية والتعليم التابعة للحكومة المركزية. كما كان التركيز على تحقيق درجة عالية من التوحيد فيما يتعلق بالدارسين في كل أنحاء القطر والكيفية التي يتم التدريس من خلالها. وقد عمل الدارسون من خلال الكتب الدراسية نفسها بالسرعة نفسها قبل الخضوع للامتحانات المركزية الموحدة في جميع أنحاء القطر اعتمادًا على هذه المقررات.

على الجانب الآخر، كانت الحكومة الجديدة تخطط لتغيير توازن عملية اتخاذ القرارات التعليمية. فبدلاً من إرشادات المنهج المحدد والمقرر المتبع بحذافيره، قامت الحكومة بتوفير إطار عمل واسع للمنهج الدراسي للمستويات التربوية المختلفة. وعلى الرغم من احتفاظها بالتحكم في الاختبارات القومية، فقد أوكلت مسؤولية عملية اتخاذ القرارات في تقسيم زمن المنهج الدراسي. كما أوكلت مسؤولية محتوى المواد التفصيلي

واختيار المواد وطرائق التدريس لمديري الإدارات التربوية المحلية وقادة المؤسسات التعليمية والمعلمين. وبشكل رسمي، قامت بتشجيعهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بالأمور السالف ذكرها مع الوضع في الحسبان احتياجات البيئة التعليمية الخاصة بهم، وخاصة تلك الاحتياجات الخاصة بالمعلمين لديهم.

الموقف الثاني

اعتاد المعلمون العاملون في جميع مستويات النظام المدرسي على التمتع بقدر كبير من الاستقلالية فيما يختص بالكيفية التي يقومون من خلالها بتدريس المحتوى لجميع المواد. فبوجه عام، هناك مقررات دراسية لكل مادة مع خضوع الطلبة للامتحان القومي نفسه. وبالطبع، يبذل المعلمون والطلبة قصارى جهدهم في هذا الصدد، بيد أنه من المعروف أن الامتحانات لا يمكن أن تساعد في تقييم كل ما يؤمل أن يتم تدريسه. إن للمعلمين مطلق الحرية في تحديد ما يريدون من اختيارات حول الحد الذي يمكن من خلاله التركيز على جوانب معينة من محتوى المقرر الدراسي، هذا علاوة على حرية اختيارهم المواد وطرائق التدريس التي يودون استخدامها لضمان تقديم تعليم شامل وتهيئة الطلبة للامتحانات.

تسرى الحكومة الجديدة أن الموقف الراهن ينتج عنه تنوع ضخم في جودة التدريس والتعلم في مختلف الصفوف والمؤسسات التعليمية. لذا، رأت أن الأمر يتطلب وجود منهج دراسي قومي رسمي مكتوب، وهذا ما تم تقديمه على نحو واف. فقد عملت الحكومة على توفير تعليقات إرشادية مستفيضة بشأن محتوى المواد والوقت المستغرق في تدريسها، والمبادئ التربوية التي ينبغي على المعلمين اتباعها. ومن المتوقع أن يقوم المعلمون بالتدريس مع الالتزام بهذه التعليقات الإرشادية. كما تنشر جداول الامتحانات سنوياً لإطلاع الجمهور على مدى نجاح الدارسين في كل مدرسة في اجتياز الامتحانات القومية القياسية المقننة المعتمدة على المنهج الجديد.

أسئلة للتأمل

أي الموقفين السالف ذكرهما يعد قريبًا من الموقف الموجود في السياق التعليمي الذي تعمل به؟ ما شعورك إذا ما كان من المتوقع منك - فجأة - أن تنتقل من موقفك الحالي إلى الموقف الآخر؟ من الأشخاص الآخرون، بخلاف المعلمين، الذين سيتأثرون مباشرة بمثل هذا التحول؟

من خبرتي، من المحتمل أن يكون رد الفعل المباشر، لأي تحول مفاجئ غير مدعوم، من موقف إلى آخر، فإن من بين هؤلاء الذين يمكن أن يتأثروا بهذا الأمر سيشمل (مديري الإدارات المحلية، والتربوية، والمفتشين بالإضافة إلى المعلمين) ومن المحتمل أن يكون هناك شكل مرئي أو غير مرئي من «المقاومة». ففي الموقف الأول، من الممكن أن يكون سبب «المقاومة» متمثلًا في نقص الثقة في قدرة الأفراد على أداء جميع الأدوار التي لم يعتادوا عليها والتي أصبحوا فجأة مسؤولين عن أدائها على النحو التام. أما في الموقف الثاني، فمن الممكن أن تنشأ «المقاومة» من شعور بالغضب تجاه الاقتراح المبطن بأن السلطات القومية لم تعد تثق فيمن يعملون في مجال التربية والتعليم بأنهم محترمون بما فيه الكفاية بحيث يستطيعون اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.

الموقف الأول	الموقف الثاني
قدر كبير من المسؤولية والاستقلالية للمعلمين/ المؤسسات التعليمية،	قدر ضئيل من المسؤولية والاستقلالية للمعلمين/ المؤسسات التعليمية
قدر يسير من المركزية/ المعيارية	قدر كبير من المركزية/ المعيارية
إدراك للتنوع السياقي	التقليل من التنوع السياقي

بوجه عام، يمثل الموقفان السالف ذكرهما تحركات بين نقطتين متطرفتين لمصفوفة تتعلق بكيفية تنظيم النظم التربوية القومية. وهاتان النقطتان الطرفيتان يمكن التعبير عنهما على النحو التالي:

تقع مجموعة قليلة من النظم التربوية عند أحد طرفي المصفوفة، وعلى الرغم من أن الموقف الأول والموقف الثاني يمثلان انتقالاً من حالة إلى أخرى، فإن جميع التغييرات التربوية لا تتجاوز الحد المألوف بشكل كبير. بيد أن الموقفين يبرزان بالفعل بعض السمات الرئيسة للتغيير التربوي على المستوى القومي، والذي يحتاج إلى أن يتم وضعه في الحسبان مهما كانت درجة التحرك التي يمكن أن تمثله على امتداد المتواليّة. وفيما يلي سمات التغييرات التربوية الكبرى:

- غالبًا ما تكون نتيجة لتغيير سياسي و/ أو أيديولوجي على مستوى الحكومة القومية، ومن ثم غالبًا ما يتخذ القرار بشأنها بسرعة.
 - قد تمثل تغييرًا رئيسًا لطرق التذكير الموجودة وكيفية تطبيق عمليتي التعليم والتعلم.
 - تؤثر في عدد كبير من الأفراد داخل المؤسسات التربوية وخارجها.
 - تعتمد على أساليب وأنواع سلوكية لعدد كبير من الأفراد داخل المؤسسات التربوية وخارجها تبعًا لتنفيذها الناجح.
 - كل ما سبق يعني أن مثل هذه التغييرات:
 - عادة ما تكون معقدة جدًا في تخطيطها وقيادتها وتنفيذها.
- في سائر أجزاء هذا الكتاب، سوف أحاول حل قدر كبير من هذا التعقيد، وأقترح بعض الأسئلة الأساسية التي يمكن للقادة المحليين وقادة المؤسسات التربوية طرحها - واستخدام الإجابات عنها أيضًا - عند تخطيط عملية تطبيق التغيير المحلي المتفق عليه أو النسخة المحلية من أحد التغييرات القومية. ولكن من الضروري أولاً أن نستكشف المزيد عن «التغيير التربوي» نفسه.

ماذا نعني بالتغيير التعليمي؟

What is educational change?

في اعتقادي أنه من الممكن أن يقسم سؤال «ماذا نعني بالتغيير التعليمي؟» إلى أربعة أسئلة أخرى هي كالتالي:

- ١- لماذا يقرر الناس تغيير مفاهيم أحد النظم التربوية؟
 - ٢- ما الذي يأملون في تحقيقه من خلال هذا التغيير؟
 - ٣- كيف يبدو التغيير التعليمي؟
 - ٤- ماذا يحتاج مخططو وقادة التغيير أن يضعوا في اعتبارهم كي يتمكنوا من دعم المشاركين في إنجاح عملية تنفيذ التغيير؟
- فيما يلي، سوف نتطرق بشكل موجز لما سبق مع مناقشة السؤالين الأخيرين معاً.

(١, ١) ما السبب وراء التغيير؟

لا تعد عملية تخطيط وتنفيذ تغيير تربوي على نطاق واسع عملية يسيرة على الإطلاق. فلماذا إذن يرغب صناع السياسات إذاً في تكبد هذا العناء؟ يعرض الرأي التالي أحد الأسباب الأساسية لهذا الأمر:

تخدم المؤسسات التعليمية باعتبارها أماكن لبقاء المجتمع (أطروحة الاستقرار) وأماكن للتغيير وتطوير وتأسيس المجتمع (تطور أطروحة الاستقرار). (هانتر وبينسون Hunter and Benson 1997:69).

إذا كانت المؤسسات التربوية أماكن لاستمرارية أو تغيير المجتمع، فمن الممكن أن يكون أحد أسباب التغييرات التعليمية الكبرى كتلك التي عرضت في الموقفين رقم (١) ورقم (٢) السابقين متمثلاً في الاعتقاد بأن التغييرات ضرورية لدعم التغييرات الواسعة المطلوبة في جوانب أخرى من المجتمع ككل. لماذا إذاً تعتبر مثل تلك التغييرات الواسعة ضرورية؟

يرتبط أحد أسباب بدء أي عملية تغيير تبدو ضرورية، في العديد من السياقات القومية في الوقت الحالي، بالآثار التقنية والاقتصادية للعولمة. ولزيد من التوضيح، تدفع مثل تلك الآثار الحكومات القومية إلى الحاجة إلى وضع سياسات تحافظ على أو تعمل على تحسين منافستها القومية في السوق العالمي الذي يتغير على نحو متسارع. وقد دأبت نظم التعليم القائمة - حتى وقت قريب في العديد من الدول - على مد مواطنيها بالمعلومات التقليدية التي قد يحتاجون إليها لدخول النطاق المتوقع والثابت لفرص التوظيف على مدار الحياة. بيد أنه قد بدأ الآن النظر لمثل تلك النظم على أنها غير مناسبة لإعداد المواطنين للحياة والعمل في «عصر المعلومات» الجديد (بريتر وسكارماداليا Bereiter and Scarmadalia 1998)، والذي تتغير فيه المعلومات على نحو سريع، وسرعان ما تصبح غير حديثة. وبناءً على ذلك، تحتاج نظم التعليم حاليًا لإعداد الدارسين لعالم تتوسع فيه المعرفة والمعلومات على نحو مستمر، وهي الحالة التي سيحتاج فيها المواطنون إلى معرفة كيفية تحديث معلوماتهم ومعارفهم على نحو مستمر، هذا علاوة على كيفية «استخدام» ما يعلمونه على نحو مرن في مجموعة من بيئات العمل المختلفة. ومن ثم، يمكن أن يكون التغيير التربوي، في مثل هذا السياق، من الوسائل المهمة التي يمكن أن تتيح لأمة «التوافق» مع التغييرات الخارجية الأخرى التي تطرأ على جميع أنحاء العالم. من الأسباب الأخرى التي دعت للتغيير التربوي، خاصة في بعض أجزاء من دول العالم التي تتحدث اللغة الإنجليزية منذ الثمانينات، ذلك الذي تمثل في الشعور

بأن مخرجات التعليم في حاجة ماسة لأن تصبح معيارية وقابلة للقياس. والدافع المبدئي لهذا الشعور كان أيديولوجيًا وسياسيًا: فقد تمثل في رغبة الحكومات الملتزمة بإلغاء الضرائب الشخصية في دول، مثل المملكة المتحدة في فترتي الثمانينات والتسعينات، في جعل المؤسسات التربوية والعاملين بها من المعلمين أكثر مسؤولية عن الطريقة التي تنفق بها ميزانيات التعليم (والتي عادة ما تكون كبيرة). في مثل هذه السياقات، يكون التركيز عند بدء عملية التغيير التربوي على تصميم نظم للتحكم في محتواها وعملية التعليم وجعلها قياسية، وذلك للتيسير على متابعة مخرجات التعليم (التي تقاس من خلال أداء الطلاب في الاختبارات المعيارية) بالفعل في أية مدرسة.

يرتبط الأمر السالف ذكره، بصورة أو بأخرى، بالرغبة في رؤية دليل واضح على أن المال الذي ينفق على التعليم يأتي «بالتائج» المرغوب فيها، وهذا ما يمكن أن يكون سببًا «أخلاقيًا» لمحاولة تقديم قدر أكبر من المعيارية. ومن خلال وجود معايير واضحة، مطبقة في جميع المدارس، يجدونا الأمل في أن يطرأ «تغير كبير ومنهجي وثابت يؤدي إلى تحسينات كبيرة في تعليم جميع الطلبة في جميع الأماكن» (كالدويل 2004:423). إن مثل هذا التغيير، المأمول تحقيقه، سوف يساعد في ردم الفجوة بين المدارس ذات مستوى التحصيل العالي والتحصيل المنخفض، وبالتالي ردم الهوة بين مختلف المدارس، ومن ثم تساهم في تحقيق تكافؤ الفرص داخل المجتمع.

والسبب الأخير والمثير للسخرية هنا للإعلان عن مبادرات التغيير التربوي، يتمثل في أن مثل تلك الإعلانات يمكن أن توفر عناوين رئيسة لمن يقومون بالإعلان عن تلك المبادرات. وعلى الرغم من تأثير مثل هذه الإعلانات المشيرة، إذا لم تكن مدعومة بسياسات تطبيق ملموسة، فإن نتائجها تكون سلبية، وهذا ما يزيد من مستوى السخرية بين العاملين في مجال التربية «والذين رأوا مثل هذه الأمور من قبل». وقد أطلق جودسون (2001:53) على مثل مبادرات التغيير تلك اسم فعل رمزي انتصاري، ويشير إلى أن أي انتصار هنا لن يكون طويلاً.

بناءً على ذلك، فقد اقترحت أربعة أسباب محتملة لبدء عملية تغيير تعليمي على

نطاق كبير، وهي كالتالي:

- ١- تمكين نظام التعليم القومي من إعداد المعلمين للواقع القومي والدولي المتغير على نحو أفضل.
 - ٢- جعل النظام التعليمي أكثر مسؤولية عن التمويل الذي يتم تخصيصه له.
 - ٣- زيادة تكافؤ الفرص داخل المجتمع ككل.
 - ٤- استخدام الإعلان عن التغييرات التربوية لميزة سياسية قصيرة المدى.
- والسبب الرئيس الواضح - بشكل أو بآخر - لأي تغيير سيؤثر بوضوح فيما يؤمل تحقيقه من التغيير، وهذا ما سأنتظر إليه في الجزء التالي.

(٢، ١) التغيير إلى ماذا؟

إذا كان سبب التغيير التربوي يقوم على فكرة ضرورة تعليم المواطنين طرق تفكير ومهارات مختلفة؛ ليتمكنوا من التوافق مع البيئة القومية والدولية الجغرافية السياسية و/ أو الاجتماعية الاقتصادية التي تتغير بسرعة (وهو السبب رقم ١ المذكور آنفاً)، فمن الممكن أن تكون نتائج التغيير المرجوة جذرية. ومن أمثلة التغيير «الجذري» ذلك الذي يكون فيه الهدف من التغيير متمثلاً في محاولة الانتقال من نظام تعليم تكون فيه النتيجة المرجوة من التدريس والتعلم هي نقل المعرفة بدقة (انظر الفصل ٣، ٢) إلى نظام تعليمي تكون فيه النتيجة المرجوة تطوير قدرات المعلمين على معرفة وجهات النظر المختلفة وفهمها والتفكير المتمعن والتفاعل والخبرات وكيفية تكوين معلوماتهم ومعارفهم الشخصية.

وبالطبع، لا بد وأن يكون لأية عملية انتقال كتلك السالف ذكرها، تأثيرات في العديد من جوانب المنظومة التربوية. وسوف تكون هناك حاجة إلى إعادة النظر في مقولة إن أساس التعليم هي - «كيفية فهم المعلمين لطبيعة المعلومات ودور الطلبة في التعلم وكيفية ظهور مثل تلك الأفكار المتعلقة بالمعرفة والتعلم في عملية التدريس والصفوف» (ليشود وآخرون، 2002، Leithwood et al.). كما يجب أن تتم مساعدة

المعلمين على المعرفة وتمكينهم من القدرة على التعامل مع الطرق الجديدة في التفكير حول المعرفة وعملية التدريس و التعلم ودور المعلم ودور الطالب في هذه العملية. ستظهر الحاجة أيضاً إلى التخلي عن فكرة أن التعليم يجب أن يتضمن جميع المتعلمين الذي يتعلمون «المعلومات» نفسها وبالطريقة نفسها أيضاً، وذلك بالانتقال، مثلاً، إلى إدراك الفروق الممكنة بين الكيفية التي يتعلم بها الطلبة (أساليب المتعلم) وما يسهمون به في عملية تعلمهم و/ أو المسؤولية التي يجب أن يتم تشجيعهم على تحملها في عملية تعلمهم (استقلالية التعلم). ومن ثم، يجب أن تظهر أساليب تدريس تساعد المتعلمين على التعلم والمعرفة بطرق شتى. وبالطبع، سوف تتأثر المواد الدراسية وأساليب التقييم أيضاً بهذا الأمر. لذا، يجب أن يتم - بطريقة ما - ربط جميع هذه العوامل في وثيقة منهجية واضحة، وخطة مترابطة أيضاً لإرشاد ودعم عملية التغيير. ومما لا شك فيه أن هذه العملية سوف تضم العديد من الأشخاص. ألم أقل بأن التغيير التربوي أمر معقد! على النقيض من ذلك، إذا كان التغيير استجابة للشعور بوجود احتياجات للانتقال لنظام تعليمي تتم مراقبته عن كثب (السبب رقم ٢ ومن المحتمل رقم ٣ المذكورين آنفاً)، والذي يتوافر فيه منهج دراسي معياري أكثر مركزية، وعملية تقييم معيارية قومية منتظمة يقاس من خلالها مستوى أداء المعلمين والمدارس على نحو أكثر سهولة، فسوف يؤثر ذلك في نظام التعليم ككل. بوجه عام، تعد وثائق المناهج الدراسية التي تحدد المستويات والمواد التي تدرس وأساليب التدريس أيضاً ضرورية لتحقيق تلك المستويات وطرق التقييم المتبعة في قياس مدى التوافق مع تلك المستويات، وهي الأمور التي يجب أن يتم التخطيط لها وتصميمها والموافقة عليها أيضاً. كما سيحتاج المعلمون إلى مساعدة تقودهم إلى فهم كامل للمستويات والأهداف المتوقعة من الدارسين في المراحل المختلفة من عملية التقييم، وأن يصبحوا أيضاً أكثر معرفة بالمواد و/ أو طرائق التدريس الجديدة. وستكون هناك ضرورة أيضاً لتأسيس نظم قومية ومحلية ومؤسسية لمتابعة أداء المعلم والمؤسسة التعليمية. وأؤكد هنا من جديد على ضرورة تعاون المجموعة الكاملة من الأفراد بأدوارهم المختلفة معاً.

إنني واثق من أنك تستطيع إدراك أن تطبيق مثل هذه التغييرات الكبرى في الحقل

التربوي ليس مجرد التفكير في كون التغيير فكرة جيدة وأن تجهيز الوثائق الضرورية يليه إعلام المعلمين بما يجب أن يقوموا به. إذا! ما السهات الأساسية للتغيير التعليمي؟

(١, ٣) "طبيعة" التغيير التعليمي

من الأمور المؤكدة هنا هو أن التغيير التعليمي لا يكون ظاهراً مرئياً في الصفوف الدراسية بشكل مباشر نتيجة لإحدى الوثائق السياسية المكتوبة. بدلاً من ذلك، يعتمد حدوث التغيير، والشكل النهائي له، على كيفية استيعاب الأفراد لما هو مكتوب، وكيفية تصرفهم حيال ما استطاعوا فهمه. وكما أشار فولان (Fullan 2001:70)، فمن أسباب فشل العديد من مبادرات التغيير أن صناعات السياسات ينسون هذه النقطة الأساسية.

ركزت العديد من المحاولات المتعلقة بتغيير السياسات والبرامج على تطوير المنتج والتشريع والتغييرات الأخرى التي يتم إجراؤها على الأوراق بشكل يتجاهل فيه حقيقة أن ما يفعله وما لا يفعله الأفراد هو المتغير الأكثر أهمية.

على أية حال، من طرق التفكير في العلاقة بين التوثيق الرسمي للتغيير والتغيير الفعلي، والذي أحسبه مفيداً ويجب أن يؤخذ في الحسبان، كما ورد في المعروض التالي:
.....مقطوعة موسيقية - لا تعتمد الأثار النهائية على المقطوعة وحدها، بل على خبرات

ومهارات العازفين. (فارياس 2000:2).

بناءً على ذلك، إذا كان التغيير التعليمي معتمداً على كيفية تفسير الأفراد للهدف الرسمي المكتوب وكيفية تصرفهم حياله، فماذا يمكن أن يعني ذلك من الناحية العملية؟ سوف أستشهد هنا بنتائج التغيير التي ناقشتها في النقطة رقم (١, ٢) كمثال، وأفكر فيما يجب أن يحدث لتصبح التغييرات واضحة في الصفوف الدراسية.

أولاً، في كل مثال من تلك الأمثلة، هناك حاجة لدرجة ما إلى وجود ما أطلق عليه فولان (Fullan 2007) اسم «إعادة تثقيف» الأفراد الذين تضمهم عملية التغيير (كالمعلمين والمسؤولين عن تخطيط التغيير وتنفيذه). فمن خلال إعادة التثقيف، نعني

أولاً ضرورة بدء هؤلاء الأفراد لعملية تعديل للعديد من أنماط السلوك المهنية (ومن الممكن أن تكون الشخصية) الخاصة بهم. كما نعني في النهاية إيمانهم بأهمية أدوارهم ومسؤولياتهم. إن ذلك ليس بالأمر اليسير، ولكن في واقع الأمر، يرى عدد قليل من الأفراد (ومنهم المؤلف) أنه من السهل أن تتم عملية «إعادة التثقيف» بسهولة (بتغيير السلوكيات أو المعتقدات المهنية السائدة) على نحو سريع.

تؤدي بنا هذه الحقيقة إلى السمة الثانية للتغيير التعليمي، ألا وهي: كلما زاد الطموح والطلب على التغيير، وذلك فيما يتعلق بحجمه وخاصة من ناحية الأثر الذي يؤمل تحقيقه في صفوف الدراسة، زادت فترته. ولكن فترته هنا هي التي يصعب تحديدها. يقترح فولان (Fullan 2007)، مستخدماً أمثلة على التغيير استقى معظمها من أمريكا الشمالية، أن التغيير الكبير يمكن أن يستغرق فترة تتراوح بين ٥ و ١٠ أعوام ليصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة الصف في الغالبية العظمى من المدارس. أما بيرزيا Birzea (في بوليزوي وآخرين 2003)، فيقترح أن هناك سياقات أخرى؛ مثل تلك المماثلة لتنظيم التعليم الموجودة في العديد من دول شرق ووسط أوروبا في التسعينات، حيث يمكن أن يستغرق عمق عملية إعادة التثقيف اللازمة لحدوث تغيير كالذي ناقشناه في النقطة رقم (١، ٢) جيلاً بأكمله. أما بيريند (Berend 2007)، والذي يركز على المنطقة نفسها، فيعتقد أن هذه العملية يمكن أن تستغرق وقتاً أطول من ذلك. وعند إشارته للتحول الاجتماعي، الذي اعتقد أنه مماثل لحد كبير لإعادة التثقيف التي تتضمنها العديد من عمليات التغيير التعليمي، فإنه يقول:

إن التحول الاجتماعي؛ والذي يتضمن اتباع نظام قيم جديد ونموذج سلوكيات اجتماعية جديد أيضاً، ليس عملية تستغرق عقداً أو عقدين. إنها عملية تستغرق أجيالاً. (٢٨٠).

على أية حال، وأياً ما كانت وجهة النظر التي سننظر من خلالها هنا لهذا الأمر، فمن الواضح أن التطبيق الناجح لعملية التغيير التعليمي تستغرق وقتاً طويلاً. إنها عملية مستمرة وليست مجرد حدث يحدث في فترة زمنية محددة. ومن هنا يمكن أن نستنتج أنه إذا لم تكن مبادرة التغيير التعليمي الكبيرة المليئة بالتحدي مجرد مثال آخر

على «العمل الانتصاري الرمزي»، فإن الجدول الزمني اللازم لتطبيقها يعني أنه من الضروري أن ينظر لهذا التغيير باعتباره أمرًا قوميًا وليس حكوميًا (كوكس ولومتر 1999). كما ستستمر حاجة عملية التغيير إلى الدعم الاقتصادي والسياسي طوال الفترة التي ستستغرقها - سواء استغرقت عقدًا كاملاً أو أكثر، وهذا ما يمكن أن يحدث إذا ما قامت الحكومة «بوضع الاستشارة التعليمي وراء احتياجها للبقاء السياسي» (فولان 2001:233). بيد أن مثل تلك الحكومات لسوء الحظ تعد نادرة.

بناءً على ذلك، تحتاج عملية تخطيط التغيير التعليمي وتطبيقه أن ينظر إليها باعتبارها عملية ذات مدى من متوسط إلى طويل، يمكن أن يعتمد نجاحها، فيما يتعلق بالتغيير الحقيقي لنتائج تعلم الطلبة، على التغييرات المهمة التي تطرأ على ممارسات المشاركين في الصفوف ومعتقداتهم. وبينما في النهاية تؤثر معتقدات الأفراد بشدة في سلوكياتهم، فغالبًا ما يرون أنه من الصعب التحدث عن معتقداتهم المهنية أمام الآخرين دون الرجوع إلى الممارسات الفعلية. ومن ثم، تحتاج أية نظم يتم تطويرها لدعم العديد من الأفراد المشاركين في عملية التغيير، أن تكون قادرة على إمداد هؤلاء المشاركين بفرص تجربة أنماط سلوكية جديدة في الواقع. وعندما يجرب هؤلاء الأفراد ذلك الأمر، ويرون (كما نأمل) دليلاً يقنعهم بأنها قد أنت بنتائج جيدة (أيًا كانت)، فسوف يعيدون النظر بشكل جدي في معتقداتهم القديمة. ومن ثم، يعد تغيير المعتقدات نتيجة لملاحظة الآثار الإيجابية للتغيير، وليس مجرد سبب لها. وسوف أتطرق في الباب الثالث من الكتاب لبعض الأفكار حول توفير فرص تجربة أنماط سلوكية جديدة.

لقد ذكرت من قبل أنه في معظم عمليات التغيير الكبرى، التي تسمى وراء إحداث فروق واضحة في الصفوف الحقيقية، يجب أن تتم «إعادة تثقيف» جميع الأشخاص الذين تضمهم عملية التغيير. (انظر الفصل ٣، ٢). ومن الضروري على صناع السياسات والقادة التربويين في جميع مستويات نظام التعليم أن يحاولوا فهم ما يمكن أن يعنيه هذا التوقع للأفراد، وكيف يمكن أن يتصرفوا حياله. بالنسبة لي،

ويمكن أن يكون بالنسبة لك، يعد التوقع بتغيير سلوكياتي المهنية الواضحة الحالية (والذي في النهاية يكون مجرد افتراضات/ معتقدات أقل وضوحًا حسب ما تعتمد عليه) أمرًا يشكل خطرًا محتملاً، وذلك لأنه يمكن أن يؤثر في جوانب أخرى نحن معتادون عليها في حياتنا العملية (في عملنا). على سبيل المثال لا الحصر، إذا حاولت أنا أو أنت أن نغير من أشكال أنماط سلوكنا القديمة والمعروفة لدينا لتصبح متوافقة مع الممارسات المختلفة التي يقدمها أحد التغييرات التربوية، فمن الممكن أن تتأثر علاقات العمل الحالية الخاصة بنا بالدارسين والمعلمين والمشرفين، ومن الممكن أن تكون مع الآباء والشخصيات الأخرى في المجتمع العريض. وهذه العلاقات المهنية تعد مهمة (هارجريفز 1998 Hargreaves). كما تساهم هذه العلاقات في شعورنا بالنجاح والرضا الوظيفي والشخصي. ومن ثم، إذا لم يتم دعمي ومساندتي على النحو المناسب في أثناء عملية التغيير، فمن الممكن أن أراها هجوماً على «وسائل الأساسية» (بلاكلي وشينمين 1984 Blackler and Shinmin)، وإدراكي اليومي لنفسي وثباتي وأمان الوظيفي. ونظراً لاعتماد نجاح أي تغيير تربوي بشكل مركزي على رغبة الأفراد في أداء دورهم الفعال في تحقيقه بالفعل، فمن الضروري أن نضع في حسابنا شعورهم الذي سينتج عن هذه العملية.

من ناحية أخرى، ظهر القول التالي في الإصدارات الأربعة من الكتاب المأخوذ منه (كتاب فولان الذي يحمل اسم «المعنى الجديد للتغيير التعليمي - *The New Meaning of Educational Change*). وقد ظهر الإصدار الأول منه في عام ١٩٨١. وحقبة أنه رأى أنه من الضروري أن يقوم بتكراره في الإصدار الذي طرح في عام ٢٠٠٧ تشير إلى أن رسالته لم تستوعب على النحو المأمول له.

إن تجاهل نظرية التغيير - أي كيف يمر الأفراد فعلاً بالتغيير على نحو متميز بعيداً عما كان يجب أن يكون عليه بالفعل - يعد في أساس عدم النجاح الهائل لمعظم أشكال التعديلات الاجتماعية.

(فولان 2007:8 Fullan).

بناءً على ما سبق، يحتاج تخطيط التغيير التعليمي وتنفيذه إلى الوضع في الاعتبار مشاعر الأفراد. وبعيداً عن أية مخاطر نفسية/ انفعالية محتملة يمكن أن تهدد مهنة الأفراد وإدراكهم الشخصي لأنفسهم، فإن عملية «إعادة التثقيف» تتضمن تأسيس الثقة في الممارسات الجديدة، وهذا ما يتطلب الاستثمار المتواصل للوقت والطاقة الإضافيين من قبل المشاركين. وإذا ما شعروا بأن استثمارهم المتواصل في تطبيق عملية التغيير أمر يستحق، مع الوضع في الحسبان أنه في معظم السياقات القومية يعمل العاملون في مجال التعليم بالفعل لساعات طويلة مقابل أجور زهيدة، يعد الأسلوب الذي يتم من خلاله تخطيط عملية التغيير وتنفيذها على درجة كبيرة من الأهمية.

أعتقد أنك الآن قد أصبحت على قناعة بأن تخطيط التغيير وتنفيذه يعد أمراً معقداً. وسوف تعتمد درجة التعقيد، في أي سياق ما، على مدى التحدي الذي يمثله التغيير على الواقع التربوي الموجود في هذا السياق. ومن ثم، ليس من الممكن أن يتم توفير هيكل أو قالب عالمي لعملية التغيير التعليمي. وعلى الرغم من ذلك، فقد قامت محاولات لتصنيف أساليب هذه العملية. ويرجع تاريخ أكثر تصنيفات الأساليب في تخطيط التغيير شيوعاً في مجال النظم البشرية (ومن بينها نظم التعليم بالطبع) إلى شين وبين (Chin and Benne (1969). وقد أعدت صياغة آرائهما مع إضافة بعض تعليقاتي وملاحظات.

يشير كل من شين وبين إلى أن هناك ثلاثة مناهج وأساليب أساسية: وقد أطلقنا على المنهج الأول اسم المنهج التجريبي العقلاني. ولزيت من التوضيح، ينطلق هذا المنهج من الاعتقاد بأن الأفراد ليسوا سوى كائنات عقلانية. ومن ثم، فإنه يفترض أنهم يستجيبون على نحو إيجابي لأي تغيير متوقع يتميز بوجود دليل واضح ومقنع (معتمد على الأبحاث) يوضح أن المشاركة في التغيير ستكون لصالحهم على نحو أو آخر. إنني أعلم بالطبع، ومتأكد من أنك توافقني أن الأفراد لا يعدون كائنات عقلانية بشكل تام. بالإضافة إلى ذلك، يعد مصطلح «عقلاني» مصطلحاً غير موضوعي في حد ذاته؛ وذلك نظرًا لأن الأمر الذي قد يبدو منطقيًا تمامًا في نظري قد لا يبدو كذلك لك. بالتالي،

من الممكن أن يتنوع إدراك المصلحة الشخصية بشكل هائل، وهذا في أي خطة للتغيير التعليمي يمكن أن تؤثر في عدد كبير من الأفراد، وذلك بصرف النظر عن حجم الدليل المقدم.

أما المنهج التالي، فقد أطلقا عليه اسم *منهج إعادة التعليم المعياري*. ولزيد من التوضيح، فإن هذا المنهج يعتمد على فكرة مفادها أن معظم الأفراد يتأثرون بتصرفات وسلوك زملائهم. فإذا ما وجدوا زملاءهم قد قاموا بتغيير عاداتهم السلوكية، فسوف يغيرون عاداتهم السلوكية ليتوافقوا مع عادات المجموعة الجديدة «التي قد تغيرت» من الممكن أن يكون هذا الأمر صحيحاً في الغالب، بيد أن هذا المنهج لا يوضح كيفية التعامل مع الحقيقة التي تقر بأنه من أجل أن تحدث هذه العملية، يجب أولاً أن يكون هناك مجموعة كبيرة من الزملاء (ماركي 1997) تتراوح نسبتها بين ٥ و ٢٥٪ من الملتزمين المحتملين بعملية التغيير، وهم الذين قاموا بالفعل باتباع العادات الجديدة. ومن ثم، يجب أن تؤسس عملية التخطيط وسيلة للحصول على مثل هذه المجموعة الكبيرة قبل أن يتوقع بأن يكون هذا الأسلوب مناسباً للغالبية العظمى من المشاركين في عملية التغيير.

أخيراً وليس آخراً، يطلق على منهج شين وبين الأخير اسم *أسلوب السلطة الإلزامي*. إنني أشعر أن هناك العديد منكم على معرفة بهذا المنهج والآثار المترتبة عليه مثلي تماماً. ولزيد من التوضيح، يتبع هذا المنهج وجهة نظر تنازلية للغاية - من أعلى إلى أسفل - لعملية التغيير. فالذين بيدهم السلطة داخل النظام أو المؤسسة أو المعهد الذي تحدث فيه عملية التغيير (أي صناع السياسة القومية وممثلوهم المحليون)، يقومون بالتخطيط للتغيير بقدر ضئيل أو دون مشاوراة الأفراد الذين سيؤثر عليهم هذا التغيير. وعقب ذلك، يقومون بتقديم وثائق التغيير لمن هم أدنى منهم في التسلسل الوظيفي كأمر يجب أن يتم تطبيقه (وعادة ما يكون على الفور أو بعد إشعار بسيط) مصحوباً بالعقوبات أو المخاطر المعلنة أو غير المعلنة التي سيتم توقيعها في حالة عدم تنفيذ توقعاتهم من هذا التغيير.

على الرغم من إمكانية الحصول على بعض الأفكار المفيدة من هذه الأساليب (كجعل فوائد التغيير واضحة قدر الإمكان لمن سيتأثر بها أو محاولة التأكد من إتاحة الفرصة للمشاركين الأوائل المتحمسين لتشجيع من لديهم شك في هذا التغيير)، لا يعمل أي منها وحده على توفير نموذج واحد للعملية المعقدة للتخطيط للتغيير التربوي الكبير وتنفيذه.

كان هذا الجزء مليئًا وغزيرًا بالمعلومات. لذا، ولأوجز ما تم تقديمه، سأقوم بعرض بعض السمات الأساسية للتغيير التعليمي، وهي:

- لا يعتمد نجاحه على ما هو مكتوب فقط، ولكن على الكيفية التي يفسر بها الأفراد ما هو مكتوب بالفعل وكيفية تصرفهم حياله.
- إنه عملية يتراوح مداها ما بين المتوسط والطويل.
- يحتاج إلى أن يتم فصله عن الشؤون السياسية.
- يمكنه أن يُظهر قدرًا كبيرًا من المطالب المهنية (والشخصية) للأفراد.
- يمكن، في البداية على الأقل، أن يجعل الأفراد يشعرون بعدم الثقة على المستوى المهني أو الشخصي.
- يتطلب تنفيذه استثمار قدر كبير من الوقت والجهد من قبل عدد كبير من الأفراد.
- من الممكن أن يجعل الأفراد يشعرون بأنهم يرغبون في بذل هذا الجهد إذا ما وجدوا أمامهم دليلاً على أن الممارسات الجديدة من الممكن أن تأتي بنتائج إيجابية.

هذه إذن بعض السمات التي يجب أن يأخذها القائمون على تخطيط التغيير التربوي وتنفيذه في الحسبان في أي مستوى من المستويات، وذلك في حالة ما إذا أصبحت التغييرات المرجوة في الصفوف و(عادة) التغييرات الاجتماعية الواسعة واضحة.

على الرغم من عدم وجود قالب منتظم لكيفية تنفيذ عملية التغيير التعليمي، تتجه

أدبيات التغيير التعليمي نحو تقسيم هذه العملية إلى العديد من المراحل الخطية المتزامنة. بيد أن هذا الأمر مجوي قدرًا كبيرًا من التبسيط، وذلك لأن التغيير التعليمي من الناحية العملية، يتضمن العديد من الأشخاص المختلفين في العديد من السياقات المختلفة على نحو لا يجعل حدود كل مرحلة من تلك المراحل واضحة تمامًا. كما أنه غالبًا ما يكون هناك قدر كبير من الرجوع للخلف والتقدم للأمام فيما بينها. ولتحديدها، استعرت معظم المصطلحات (وليس تعريفاتها الدقيقة دائمًا) من فولان (2007) Fullan.

تتمثل المرحلة الأولى من عملية التغيير التعليمي، والتي سأطلق عليها اسم «عملية الاستهلال» (من أسماؤها الأخرى أيضًا «التبني» و«التعبئة»)، في مرحلة التفكير والمناقشة. ولزيد من التوضيح، تمثل هذه المرحلة الفترة التي تطرح فيها فكرة التغيير لأول مرة، وعندما يتم التفكير في مدى ضرورتها وما إذا كانت قابلة للتطبيق و/أو تتوافق مع الرغبة السياسية، وعندما يناقش نموذج التطبيق الذي يمكن أن تتبعه. إذا لم تخطط التغييرات هذه المرحلة، فلا يسمع بها سوى قلة قليلة من الأشخاص. ولكن، إذا ما تم اتخاذ القرار بشأن البدء فيها مع التغيير (التغييرات) المتفق عليه، تتبعها مرحلة التخطيط والتنفيذ القعالة. وتحاول هذه المرحلة أن تضع الخطط من أجل السنوات القليلة الأولى من محاولة تقديم الممارسات التي يسعى التغيير لتحقيقها في الصفوف الدراسية. ونظرًا للمحاولات الفاشلة بمختلف أنواعها، لا ينفذ العديد من عمليات التغيير التربوي في مرحلة التخطيط على النحو المتوقع، أو يتم تجاهلها، قبل الوصول إلى المرحلة النهائية من تلك العملية.

تعرف هذه المرحلة الأخيرة باسم «الاستمرارية» أو «الروتينية» أو «المؤسسية». وكما توحي هذه الأسماء، فإنها تشير إلى النقطة التي لا ينظر فيها للتغيير باعتباره أمرًا «جديدًا» و«مختلفًا»، ولكنه يصبح من الأمور المتفق عليها بشكل أو بآخر وجزءًا لا يتجزأ من «الكيفية التي تسير بها الأمور» في معظم الصفوف داخل نظام التعليم الموجود. من واقع خبرتي، تصل مجموعة ضئيلة من عمليات التغيير التربوي والتعليمي التي تجري على نطاق واسع بشكل تام لهذه المرحلة بطريقة منظمة ورسمية كما تقررهما

الوثائق السياسية. وبدلاً من ذلك، وكما سنرى في الفصل الثالث، عندما يتم الوصول لهذه المرحلة النهائية، يمكن أن يتم تطوير العديد من نسخ عمليات التغيير الأصلية بشكل يجعلها تتوافق مع احتياجات مختلف الصفوف عبر القطر.

في الفصل التالي، سوف نتطرق لمناقشة بعض الأمور المهمة التي يجب أن تؤخذ في الحسبان بالمرحلة الأولى من أية عملية تربوية، وهي مرحلة «البدء» أو «التفكير».