الفصل الرابع

لماذا تُمنى التغييرات التربوية بالفشل؟
Why educational changes fail?

تخصص موارد مالية وبشرية هائلة في محاولة لتطوير التعليم في جميع أنحاء العالم. وبعض هذا التطوير يمكن قياس مدى نجاحه، من ذلك على سبيل المثال، توفير المدارس الابتدائية لعدد أكبر من السكان، أو زيادة نسبة التلاميذ في المدارس الذين يحصلون على خمس شهادات GSCEs أو على تقدير A في المستوى A (مع اعتبار المملكة المتحدة المثال الخاص بهذا الجزء). ويشير الدليل إلى أن التطوير الذي يتمثل هدفه في تقديم محتوى تربوي متوافر بالفعل لعدد أكبر من الأفراد أو تحسين كيفية تقديمه وفقًا لما يتضح من أداء المتعلمين في التقييمات النهائية يمكن أن ينجح أحيانًا في تلبية نتائجها المرجوة. وعندما يحدث ذلك، يتم الاحتفال بشكل واضح عادة بالتغيير الناجح من قبل صانعي السياسة التعليمية وفي وسائل الإعلام.

على النقيض من ذلك، فإن الجهود الخاصة بمحاولة تغيير العملية المرتبطة بما يحدث بالفعل في الصفوف الدراسية في جميع أنحاء الدولة بهدف تمكين المتعلمين من تطوير أنفسهم على نحو مختلف مما يساعدهم في تلبية احتياجاتهم التعليمية في عالم سريع التغير، كانت أقل نجاحًا على نحو ملحوظ. في هذا الفصل، أقترح عددًا من الأسباب المهمة عادة للحقيقة المحزنة التي يمكن أن يعزى معظمها إلى الجهل أو قلة الاهتمام في مرحلة البداية.

(٤ , ١) الفهم القاصر لماهية التغيير

يعتمد نجاح أي تغيير تربوي على ردود أفعال عدد كبير من الأفراد المختلفين في بيئات مختلفة. وعلى الرغم من ذلك، ففي مرحلة البداية، عندما يتخذ صانعو السياسات لقرارات حول التغييرات التي يمكن محاولة تنفيذها وكيفية القيام بذلك، ما يزال هناك ميل لاعتبار تنفيذ التغيير بمثابة عملية عقلانية مجردة. ويبدأ عدد كبير جدًا من مبادرات التغيير من موضع يبدو أنه يفترض أن التنفيذ الناجح للتغيير ما هو إلا مجرد عملية توفير الأموال والموارد وخطط التنفيذ، ثم قول «نحن نتوقع حدوث هذا التغيير»، « نحن نتوقع حدوثه بهذا الشكل»، «نحن نتوقع أن يبدأ في هذا التاريخ» ثم انتظار حدوث التغيير المراد بأسلوب متطابق في كل صف دراسي.

ما يزال صانعو السياسات و«الخبراء» الأكاديميون، الذين يكونون غالباً وحدهم مشركين بصورة فعلية بمرحلة البداية، يركزون على الطبيعة الفنية للتغيير (جودسن Goodsoon ٢٠٠٣) – الموارد والنظم الواضحة التي يجب أن تكون متاحة أو محددة بقدر أكبر من تركيزهم على «الطابع الشخصي للتغيير» المتمثل في الممارسات والأفكار الحالية لجميع الأفراد الذين سيتأثرون بالتغيير. ويؤدي هذا إلى حدوث «الخلل الاستراتيجي الأساسي» التالي:

> يتمثل الخلل الأساسي في معظم استراتيجيات المطورين، في أنهم يركزون على تطويراتهم وعلى ما يحاولون القيام به بدلاً من أن يركزوا على فهم كيفية استجابة الثقافة والنظم والقواعد للجهود التي يبذلونها. (سينج Senge وآخرون، 1999: 26 في فولان Fullan 2007)

وبالتالي، وفي العديد من الحالات، يعتقد الأفراد المرتبطون بمرحلة البداية في تصديق أن دورهم يتمثل في وضع خطط «صحيحة» ومناسبة من الناحية الفنية بهدف تنفيذ التغييرات، مع التفكير قليلاً، أو عدم التفكير على الإطلاق، في الأفراد الذين سيقومون بتنفيذها أو البيئات التي سيتم فيها تنفيذ التغييرات. يتسم هذا الأسلوب البسيط بشكل مبالغ فيه للتعامل مع مرحلة البداية بمزيد من الحدة في الحالات التي يقرر فيها السياسيون، الذين يبحثون عن حلول سريعة للصعوبات التربوية التي يرون

أنها سائدة في بلدانهم، استعارة حلول جاهزة مرتبطة بالتغييرات التربوية من نظم تربوية في بلدان أخرى (رايلي Riley 2003) دون أخذهم في الحسبان الواقع المختلف في بلدانهم عما هو موجود في البلدان الأخرى. وقد كان هذا الأسلوب شائعًا بدرجة خاصة في، وليس قاصرًا على، التغيرات الخاصة بأساليب تعليم اللغة الإنجليزية على مدار العقدين الماضيين.

في مثل مواقف البداية هذه، التي يتمثل التغيير فيها في نظر صانعي السياسات في التغيير الموجود في الوثائق، يوجد بالطبع قليل من التشجيع للقادة المحليين أن يتسموا بالمرونة في مرحلة التنفيذ. بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأنه قد بُذل جهد بسيط (لا يتعدى نقل الوثائق الرسمية و/ أو العرض التقديمي الشفهي) لضمان أن المديرين المحليين يستوعبون بشكلٍ تام الأهداف التي يحاول التغيير تحقيقها، فمن غير المحتمل أن يشعروا بقدرتهم على تعديل أهداف التغيير لتناسب الواقع المحلي المحيط بهم. ومع وجود كم قليل من المعلومات، أو عدم وجود معلومات على الإطلاق، خاصة بالتغيير سوى ما هو مدون في الوثائق، فهناك القليل من الخيارات المتاحة للقادة المحليين لا تتعدى تمرير «الأوامر» إلى قادة المؤسسات الذين يقومون بدورهم بتمرير الأوامر، غير الواضحة لهم، إلى المعلمين لتنفيذها. لا تعد عملية «التواصل» هذه عملية مدعمة لمفاهيم المعلمين المرتبطة بمدى تقدير قادتهم للتغيير (فقد طلب منا القادة تنفيذ التغيير نظرًا لأنه مهمة طلب منهم القادة الأعلى تنفيذها، وهم لا يعرفون معلومات أكثر منا عن التغيير (ويدل Wedell قريبًا)، أو وفقًا لفهمهم للتغيير («لم تقم القيادة المؤسسية بتقديم توضيح تفصيلي مرتبط بالتغيير» (ويدل Wedell، ٢٠٠٠)). في مثل هذه الظروف، من غير المحتمل أن تنفّذ الأساليب الجديدة المرجوة في معظم الصفوف الدراسية.

(٤ ,٢) الإعراض عن الثقافة التربوية السائدة وظروف التعليم – التعلم

أجد صعوبة في فهم كيف يمكن للعديد من صانعي السياسات وخبراء التربية أن يظلوا معرضين عن ثقافاتهم التربوية السائدة في دولهم. حيث تنصب صناعة سياستهم

عـلى تقديم تغيير في نظم التربية السـائدة لديهم. يعني هذا لـدي ضمنًا وجود نظام قائم بالفعل. على الرغم من ذلك، يبدو غالبًا أن النظام التربوي السائد والافتراضات الثقافية السـائدة عـن التعليـم في المجتمع الأكـبر تظل غير مرئية بالنسـبة لصانعي السياسـات، وبالتالي فإنها تسقط من اعتبارهم في عملية صناعة القرار.

نتيجـة لذلـك، على المسـتوى المحـلي، يبـدو أن صانعـي سياسـة التغيـير التربوي والمخططـين يسـتطيعون – غالبًـا – إيهـام أنفسـهم بأنه من غـير الـضروري التفكير في كيفية اسـتجابة الأفراد المتأثريـن بالتغيير لتنفيذه، أو في احتمال تأثـر عملية تنفيذ التغيير بالظروف السـائدة في الصف الدراسي. يكون القادة المحليون أو المؤسسـيون – بالطبع – أكثـر قربًا من عمليـة تنفيذ التغيير. فإذا اتبعوا رؤسـاءهم وتجاهلـوا الحقائق المحلية، فسـيجدون صعوبة أكبر في تلافي النتائج غير المرضية المحتمل حدوثها. ويشير ساكوي Sakui (٢٠٠٤) في أثناء مناقشـته للتغيير التربوي في اليابان إلى بعض الأمثلة المادية على كيفية احتمال تأثر المعلمين بالتغيير التربوي المتبع لتدرج هيكلي من أعلى إلى أسفل الذي لا يعطـي أي امتيـازات للأفراد أو للأماكن. وتضمن هذا التغيير منهجًا جديدًا له نتائج مرجـوة كانـت تتطلب إدخال أسـاليب مختلفة. فيما يلي بعض التأثـيرات، غير المقصودة بالطبع، على الأفراد والأساليب الخاصة بمرحلة البدء التي قامت بالتخطيط للتغيير مع تجاهل الحقائق السائدة. وقد قامت هذه الدراسة بتحديد بعض هذه التأثيرات:

- يتسـبب التغيـير في إصابـة المعلمـين بالقلـق، لأنه يتوقـع منهم أن يسـتخدموا ممارسات جديدة تتطلب نمط إدارة مختلفاً للصف الدراسي. كما أن السلوكيات والتفاعـلات النموذجية بالنسـبة لهذا النمط، تتناقض مع الأفكار السـائدة عن الأدوار والسلوكيات المناسبة للمعلمين والمتعلمين. كما قد توجد مشكلات فيما يتعلق بالنظام والضوضاء.
- قـد يتسـبب التغيـير في إحـداث صعوبـة في إعداد الـدروس بدرجـة التفصيل المعتـادة؛ لأن الأنشـطة الجديـدة تميـل أكثر إلى ألا يكـون لها نتائج محـددة و/ أو

يستغرق إعداد مثل هذه الأنشطة وقتاً كبيراً. وقد يؤدي عدم الوصول إلى نتائج محددة وعدم الإعداد التفصيلي لكل درس إلى إصابة المعلمين (والمتعلمين) بعدم الراحة.

- يتطلب التغيير استخدام المزيد من الأنشطة ذات النتائج غير المحددة والتي تستغرق كثيراً من الوقت. وقد يؤدي هذا إلى صعوبة الالتزام بالتقليد الثابت شائع الانتشار بأن الكتاب المدرسي لكل مادة، ينتهي مع انتهاء كل سنة دراسية. وهو الوقت الذي يقيّم فيه ما تم تعلمه في آخر العام. وقد يؤدي هذا بدوره إلى قيام المتعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور بتقييم المعلمين على نحو سلبي.
- تضمين أنشطة وأساليب إدارة جديدة للصف الدراسي من قبل المعلمين الذين لا يشعرون بالثقة فيما يقومون به؛ لأنه قد يؤدي إلى وجود عدم رضا بين الطلبة ومديري المدارس (وأولياء الأمور) نظرًا لأن الجميع لا يدركون من أول وهلة أن أساليب الأنشطة الصفية الجديدة «أنشطة مناسبة».
- وكما ذكرت كثيرًا من قبل، في مثل هذه الظروف، إذا كان المديرون المحليون والقادة المؤسسيون غير قادرين على:
- تقديم قاعدة منطقية للتغيير يمكن فهمها بسهولة (ليس فقط تلك المقدمة في الوثائق الرسمية).
- مساعدة المعلمين في معرفة كيف يمكن تعديل أسلوب التغيير ليشمل الحقائق الخاصة بصفوفهم الدراسية مع الحفاظ على (بعض من) روح التغيير.
- إيجاد نظم لتوفير الدعم للمعلمين في أثناء عملية طويلة من بناء الثقة في الأساليب الجديدة.

على هذا، فإن إحدى استجابات المعلمين، التي يمكن تبريرها، للتغيير ستتمثل في تجاهل التغييرات التي من المفترض منهم أن يقوموا بتنفيذها، ومواصلة العمل بالطريقة المعتادة.

ومن النادر أن نسمع عن صانعي سياسات قومية يقومون بجدية باستقصاء

الأسباب التي أدت إلى عدم تحقيق أي من مبادرات التغيير التربوي بصورة مطلقة للتغييرات المرجوة في الأساليب المطبقة في الصف الدراسي. وإذا قاموا بإصدار أي بيانات عامة تتعلق بمبادرة التغيير غير الناجحة، وهذا نادرًا ما يحدث، فمن الأكثر ندرة أن نسمعهم يعترفون بأن الأسباب التي أدت إلى الفشل لها علاقة بسياستهم الضعيفة بأي شكل ممكن. بدلاً من ذلك، من المعتاد أن يقوموا بإلقاء اللوم على المعلمين لعدم قدرتهم على فهم و/ أو تنفيذ الأساليب الجديدة. ويستمر خداع النفس من قبل صانعي السياسات، فهم لم يتعلموا أي شيء، أما الأفراد العاملون داخل النظم التربوية القومية فقد أصبحوا أكثر سخرية من مبادرات التغيير، وسيقابلون أي تغييرات مستقبلية بحماس أقل أيضًا.

(٤ ,٣) التظاهر بالتغيير

مع الأخذ في الحسبان الطبيعة الهرمية لمعظم النظم التربوية، فمن الأكثر صعوبةً غالبًا للمعلمين أو لمؤسساتهم أن يتجاهلوا بشكل تام المتطلبات التي يجب أن يقوموا بتغييرها والتي تأتي من المستويات الأعلى. ويتمثل أحد البدائل الشائعة للتجاهل التام لأي تغيير في الشعور بأنه من المستحيل تنفيذه في تبسيطه إلى الحد الذي يصبح فيه التغيير لا يعني أي شيء. قد يقوم بهذا الأمر القادة الذين يصرون على أن يقوم المعلمون باستخدام لغة التغيير (على سبيل المثال، *التعليم الموجه نحو المتعلم*، *أو استراتيجيات التعلم*، *أو التواصل*) في أي مناسبات عامة ووثائق تحريرية، أو باستخدام أي مواد جديدة تتوقع منهم عملية التغيير استخدامها. في ظاهر الأمر، يبدو أن المؤسسة والأفراد العاملين داخلها قد نفذوا التغيير. وهم أنفسهم قد يعتقدون أيضًا أنهم قد تغيروا. فهم، على سبيل المثال، يستخدمون الكتب المدرسية الجديدة التي يوجد على غلافها عبارة أنها موجهة للمتعلمين، وأنها تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، أو يستخدمون العروض التقديمية لبرنامج باور بوينت في صفوفهم الدراسية. وعلى الرغم من ذلك، إذا نظرنا بدقة أكبر، يتضح أن الأهداف المرجوة من التغيير، فيما يتعلق بالأساليب التي قد تشجع نتائج التعلم المختلفة، لم يتم الاقتراب منها تقريبًا. فالمعلمون يستخدمون

الكتب المدرسية، ولكنهم يفتقدون الأنشطة التي تجعلهم مشاركين في تقديم أساليب جديدة لصفوفهم الدراسية، وهم يستخدمون برنامج باور بوينت، ولكن المحتوى المستخدم فيه ليس سوى ملاحظات قاموا بكتابتها من قبل على السبورة.

وقد أطلق فولان (Fullan) على هذه الحالة، من تظاهر الأفراد بالتغيير أو من اعتقادهم أنهم قد تغيروا بينما هم في الواقع يدخلون فقط بعض المصطلحات وربما بعض أساليب التغيير فيما كانوا يقومون به على نحو دائم دون فهم حقيقي لسبب القيام بذلك، اسم «الوضوح الزائف». وقد ظهر هذا المصطلح أيضًا في الثلاث نسخ الأخيرة من هذا الكتاب (١٩٩١ و٢٠٠١ و٢٠٠٧) وهو يشير مرةً أخرى إلى استمرار انتشار هذه الظاهرة. ولقد لاحظ كلاكستون Claxton ظاهرة مماثلة تمامًا:

> من الشائع، على سبيل المثال، بالنسبة للأفراد أن يقولوا أنهم قد تغيروا و قد يعتقدون أيضًا أنهم قد تغيروا بالفعل، في الوقت الذي لا يؤثر هذا التغيير على ما يقومون به كثيرًا على الإطلاق. (كلاكستون Claxton 1989: 19).

سواء أكان القادة المحليون أو المعلمون يتجاهلون عن قصد التغييرات المتوقع منهم تنفيذها، أو أنهم يقومون – دون وعي – بإدخال العناصر السطحية لأساليب ولغة التغيير في الأسلوب الذي يستخدمونه حاليًا، فالصفوف الدراسية لم تتغير كثيرًا. على نحو مثير للدهشة، يبدو صانعو السياسات غالبًا غير مهتمين بما إذا كان يتم تنفيذ التغييرات بصورة سطحية فقط أم بصورة عميقة فعلية. وتوضح الوثائق الخاصة بجميع مستويات النظام، أنه قد تم إدخال التغيير، وأنه يتم استخدام مواد تدريس جديدة أو طرق عرض مواد التدريس، فوهم التغيير موجود. وعلى الرغم من ذلك، لم يتم تحقيق المخرجات المرجوة من التغيير.

خاتمة للباب الأول

إذًا، ما النتائج المرتبطة بالتغيير التربوي التي يمكن استخلاصها من هذا الباب من الكتاب؟.

يجب أن يقوم أي تغيير تربوي قومي بدراسة عدد كبير من المتغيرات المرتبطة داخليًا في بيئات محلية مختلفة. ولقد قمت بتقسيمها إلى ثلاث فئات كبيرة مرتبطة داخليًا قد تؤثر المتغيرات الخاصة بها على عملية التغيير في أي سياق محلي أو قومي معين بنسب مختلفة في مراحل مختلفة من هذه العملية. والفئات هي:

- الظروف المادية التي يقدّم التغيير فيها. هل هي متناسبة بشكل كبير مع أنماط السلوك والأنشطة التي يسعى التغيير إلى دعمها؟
- الخبرات والثقافة التربوية الحالية للأفراد الذين سيؤثر فيهم التغيير. ما درجة وأسلوب إعادة تشكيل الثقافة اللذان سيكونان ضروريين/ مناسبين لجعل تنفيذ التغيير يحدث بصورة فعلية؟
- «الثقافة التنظيمية» الحالية للمؤسسات في كل مستوى من مستويات النظام. ما عملية إعادة تشكيل الثقافة التي ستكون ضرورية لكل مستوى حتى يتمكن من التواصل ودعم وقيادة التغيير على نحو مرضٍ؟

بعض المتغيرات الخاصة بكل فئة يوضحها الشكل رقم (٤ , ١).

ستؤثر كيفية تفاعل المتغيرات السابقة – بمرور الوقت – داخل مستوى معين من الموقع التربوي على سرعة ومسار والمخرجات النهائية لعملية التغيير. بصورة نموذجية، سيستوعب الأفراد الذين يقومون بقيادة عملية تنفيذ التغيير كيفية التركيز على المتغيرات المناسبة، في الوقت المناسب، بالحد المناسب للسياق الذي يعملون فيه. ونظرًا لأن ما قد يكون «مناسبًا» في مرحلة ما، قد لا يكون كذلك في مرحلة مختلفة، فإن المتابعة المستمرة للتنفيذ ستكون ضرورية مع وجود ثقة في التفاعل بمرونة مع المعلومات التي تظهر من خلال هذه المتابعة. وفي معظم السياقات، من المحتمل أن يكون من الضروري إجراء تدريب على قيادة التغيير إذا أردنا أن يستوعب القادة أدوارهم المعقدة.

لقد أشرت إلى أن الاستراتيجيات التي تتبع تدرجًا هيكليًا، من أعلى إلى أسفل، و التي تكون ذات قوة جبرية بشكل كبير، والتي تفترض أن التغيير سينفّذ فقط بسبب أن صانعي السياسات القومية قد قرروا أنه من الضروري تنفيذه، لن تؤتي ثمارها. ما

أسلوب البدء والتخطيط للتنفيذ الناجحين اللذين قد يتبعهما صانعو السياسات العليا؟ كما أوضحت في الفصل (٢ , ١)، قد يكون تطبيق مزيج من الاستراتيجيات التي تستخدم تدرجًا هيكليًا من أعلى إلى أسفل والأخرى التي تستخدم تدرجًا هيكليًا من أسفل إلى أعلى هو الحل.

الشكل رقم (٤ , ١). بعض المتغيرات الخاصة بكل فئة في التغيير التربوي.

يمكن تخيل هذا المزيج على أنه يبدأ بصانعي السياسات القومية - من أعلى إلى أسفل - الذين يفهمون أن القرارات التي يقومون بإصدارها، والخاصة بالأساليب الجديدة في مرحلتي بدء التغيير والتخطيط للتنفيذ القومي، يجب أن تنفّذ في العديد من السياقات المحلية. لذلك، فإنهم يقومون بإشراك ممثلين عن العديد من المستويات المختلفة - قدر الإمكان - مبكرًا في عملية صنع القرار وبتقديم الدعم/ التدريب الذي سيساعد عناصر التغيير المحلي المهمة (المديرون التعليميون المحليون وقادة المدارس ومدربو المعلمين) في فهم أكبر قدر ممكن من كيفية تأثير أساليب التغيير على المعلمين

المحليين والمدارس. و عند التخطيط للتنفيذ، يقوم صانعو السياسات بدعم قادة التغيير المحلي في وضع خططهم المحلية التفصيلية لكيفية تنفيذ الأساليب الجديدة بطريقة تضع في حسبانها المتغيرات السياقية المحلية. و كيف ستبدو مراحل هذه العملية عند تطبيقها بصورة عملية؟ و يوضح الجدول رقم (٤ , ١) أسلوبًا يحاول دمج معظم النقاط التي أشير إليها على أنها عناصر مهمة في هذا الجزء من الكتاب.

الجدول رقم (٤ , ١). أحد الأساليب لبدء التغيير التربوي على مستوى قومي.

صانعو السياسات القومية (NPM) مجلس التنسيق القومي (NCB)	المخططون/ القادة المحليون
مرحلة بدء التغيير	
أ- يتفق صانعو السياسات القومية (NPM) بدءاً على أن التغيير يجب أن ينظر إليه كمبادرة قومية (وليست سياسية). يجب أن تلتزم جميع المجموعات السياسية بفترة قيادة قومية وتمويل تصل بحدٍ أدنى إلى عشر سنوات قبل القيام بتقييم حاسم للتغيير.	
ب- يقر صانعو السياسات القومية بضرورة تطوير فهمهم التام لماهية وسبب التغيير المراد، وكيف من الممكن أن يبدأ تنفيذه في السياق المحلي الخاص بهم. ثم يجب أن يكونوا على دراية بالأفراد الذين سيؤثر تنفيذ التغيير عليهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة.	

تابع الجدول رقم (٤ , ١).

ج- يتفق صانعو السياسات القومية على كيفية تقسيم المسؤوليات الخاصة بقيادة التغيير على المستويات القومية والمحلية، مع ترك إمكانية إجراء تغييرات بمرور الوقت.	
د - ينشئ صانعو السياسات القومية مجلس تنسيق قومي (NCB) لتوفير/ تنسيق قيادة قومية نشطة. يتضمن أعضاء هذا المجلس ممثلين عن صانعي السياسات وكل المجموعات المتأثرة بالتغيير المعينة لمدة خمس سنوات. ينظم صانعو السياسات القومية تدريبًا مهنيًا لقيادة التغيير للأعضاء.	
هـ- يخطط مجلس التنسيق القومي كيفية الإعلان عن القاعدة المنطقية/ السمات الأساسية للتغيير للمجتمع الأكبر. ويجب أن تستمر عملية زيادة الوعي هذه وفقًا للضرورة خلال مرحلتي بدء التغيير والتخطيط للتنفيذ.	
و- يعقد مجلس التنسيق القومي اجتماعات قومية لتدشين التغيير وقاعدته المنطقية ونتائجه بالنسبة للأسلوب الحالي لممثلين من كل المجموعات المحتمل أن تتأثر بالتغيير تأثراً مباشراً. ويجب أن يتقبل أعضاء مجلس التنسيق القومي ردود الأفعال والاقتراحات والمخاوف.	

تابع الجدول رقم (٤, ١).

ز- يعقد مجلس التنسيق القومي اجتماعات قومية لقادة التغيير المحلي بدءًا من القادة المؤسسيين ومن يعلومهم لتقديم جميع سمات التغيير نفسه وأدوار القادة كمخططين محليين ومدعمين لعملية التنفيذ.	
ح- يعقد مجلس التنسيق القومي دورات تدريبية مهنية مناسبة لقيادة التغيير.	
ط- يعد مجلس التنسيق القومي خطة أولية بنظم متابعة التغيير المقترحة القومية/ المحلية. ويرسل نسخًا منها إلى القادة المحليين للتعليق عليها ولتوجيه عملية التخطيط المحلي للتنفيذ.	
	ي- يقدمون ويناقشون التغيير مع المعلمين في المناطق التابعة لهم، ويحددون بشكل عام الاستجابات والاقتراحات والمخاوف السائدة.
	ك- يقدمون ويناقشون التغيير مع مدربي المعلمين المحليين مع التركيز على النقاط التي أثارها المعلمون في النقطة (ي). يقومون بتقييم الكفاءة الحالية للمدربين لتلبية احتياجات المتدربين. يقومون بتقديم التقارير إلى مجلس التنسيق القومي.

تابع الجدول رقم (٤, ١).

ل- يدرس مجلس التنسيق القومي تقارير كفاءة المدربين الواردة من المناطق المحلية التابعة لهم. وتقوم بترتيب إجراء تدريب للمدربين وفقًا للضرورة باستخدام الخبراء القوميين قدر الإمكان. إذا لم تتوافر كفاءة تدريب المدربين قومياً، يقوم المجلس القومي للاستعانة بالخبرات الأجنبية. إذا لم يتوافر خبراء، يقوم مجلس التنسيق القومي بإعادة دراسة أهداف التغيير في ضوء كفاءة تدريب المعلمين المتاحة. ارجع إلى النقطة (و)	
م- يقوم مجلس التنسيق القومي بتنظيم تدريب للمدربين قبل التنفيذ. وتعمل مع المدربين للاتفاق على/ تنظيم التدريب على التنفيذ لبعض المدربين على الأقل لتطوير مهارات المتابعة وتيسير العمل الضرورية لأدوارهم المستقبلية كميسرين للعمل في عمليات دعم المعلمين المستمرة.	

تابع الجدول رقم (٤, ١).

	ن- يعمل المخططون (ربما مع قادة من المناطق الأخرى المجاورة) لوضع خطط محلية أولية للتنفيذ. تتضمن الخطط: توفير الدعم للمعلمين قبل التنفيذ توفير الدعم للمعلمين في أثناء التنفيذ توفير نظم للمساعدة في متابعة التنفيذ في كل مؤسسة زيادة الوعي المحلي.
	س- يناقشون الخطط مع قادة المؤسسات المحلية ومدربي المعلمين، ويقومون بتعديلها في ضوء ردود أفعال كل منهم.
	ع- يقومون بإدارة/ تنسيق تدريب المعلمين المحليين قبل تنفيذ التغيير.
ف- يقوم مجلس التنسيق القومي بعقد اجتماع مع ممثلي القادة المحليين لإجراء مناقشات أخيرة عن التجربة التي اقترحت حتى الآن و الخاصة بشكل التغيير المناسب تنفيذه في معظم المدارس، ويتفق الطرفان على التعديلات الأخيرة.	
	ص- يقومون بتعديل خطط التنفيذ المحلي عند الضرورة.

تابع الجدول رقم (٤ , ١).

ق- يحدد مجلس التنسيق القومي تاريخًا لبدء التنفيذ بالتشاور مع القادة المحليين ومدربي المعلمين. يقر المجلس أن الفروق السياقية تعني أن جميع المناطق/ المدارس لن تكون مستعدة بالدرجة نفسها.	
بدء التنفيذ	
ر- يقوم مجلس التنسيق القومي بفحص دقيق لنظم المتابعة والتواصل خلال الأشهر الأولى لضمان أن يتم تجميع جميع تجارب التنفيذ المستمدة من المدارس في جميع أنحاء الدولة واكتشاف المشكلات التي تحدث بشكلٍ عام.	ر- يفحصون على نحو دقيق نظم المتابعة والتواصل لضمان أن يتم تجميع جميع تجارب التنفيذ المستمدة من المدارس في جميع أنحاء القطر واكتشاف المشكلات التي تحدث بشكل عام، وجعلها محور تركيز جلسات دعم المعلمين المحلية المستمرة.
ش- بعد فترة تتراوح بين ستة و اثني عشر شهرًا من التنفيذ، يعقد مجلس التنسيق القومي اجتماعًا مع ممثلي القادة المحليين لدراسة: كيف تنفذ تجارب التنفيذ حتى الآن، وما إذا كانت تستلزم إجراء تعديلات مهمة على أهداف التغيير القومي أو نتائجه المرجوة، احتمال ضرورة تطبيق مبادرات قومية أخرى لدعم عملية التنفيذ. يجب أن يتم عقد هذه الاجتماعات سنويًا (أو أكثر من مرة في العام الواحد) لفترة لا تقل عن العامين أو الثلاثة أعوام الأولى من التنفيذ.	ش-بعد ستة أشهر من التنفيذ، يجتمع ممثلون عن جميع المجموعات المحلية المشاركة لدراسة: كيف تنفذ تجارب التنفيذ حتى الآن، وما إذا كانت تستلزم إجراء تعديلات مهمة على خطط التنفيذ المحلي. وما إذا كان احتمال أن يصبح المخططون في حاجة لأي دعم محلي إضافي لعملية التنفيذ، يجب أن يتم عقد هذه الاجتماعات كل ستة أشهر تقريبًا لفترة لا تقل عن العامين أو الثلاثة أعوام الأولى من التنفيذ.
ت- يستمر مجلس التنسيق القومي والقادة المحليون في قيادة التنفيذ المحلي بنشاط نحو تحقيق أهداف التغيير القومي.	

ما الذي يشير إليه هذا الأسلوب؟ يشير كل حرف من الحروف التالية إلى مرحلة من المراحل المذكورة في الجدول رقم (٤ , ١).

(أ) يتبنى الأسلوب المذكور آنفا رؤية طويلة الأجل. ولقد حددت فترة تصل إلى عشر سنوات كمقياس زمني. ويجب أن تدرس الظروف المحيطة بالطبع، ولكن تتمثل النقطة المهمة، التي أحاول التركيز عليها هنا، في ضرورة إبعاد سياسة التغيير التربوي من التفكير قصير الأجل الذي يبدو أنه السمة السائدة في معظم عمليات صناعة القرارات القومية ذات الدوافع السياسية (انظر الفصل ٢, ٣).

(أ – د) يظل الأسلوب يتبع – بصورة مبدئية – تدرجًا هرمياً من أعلى إلى أسفل. وأعتقد أنه سيستمر في المستقبل القريب كما هو عليه لجميع المبادرات القومية للتغيير التربوي. و على الرغم من ذلك، ففي أي سياق، من غير المحتمل أن يكون صانعو السياسة القومية الأصلية قادرين على أن يظلوا مهتمين بصورة شخصية بقيادة وإدارة مبادرة تغيير تربوي طوال الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ.

(النقطة د وما يليها) بالتالي، تفويض قيادة وإدارة البدء التفصيلي للتغيير والتخطيط لتنفيذه في أسرع وقت ممكن إلى مجلس تنسيق قومي (NCB) يتضمن ممثلين عن صانعي السياسات وكل المجموعات الأخرى المتأثرة بالتغيير (المديرون التربويون المحليون، والقادة المؤسسيون، ومدربو المعلمين، والمعلمون، وربما شخصيات عامة تمثل أولياء الأمور). في ضوء ما ذكرته (انظر الفصلين ٢, ١ و ٣, ٣)، يمثل تشجيع هذا الارتباط الأكبر نطاقًا في مثل هذه المرحلة المبكرة تغييراً ثقافياً كبيراً لمعظم نظم صناعة السياسات القومية.

يظل مجلس التنسيق القومي (NCB) مسؤولاً عن التخطيط القومي للتغيير في النطاق الزمني المتفق عليه في (أ) وعن تفويض مسؤولية الإدارة والتنفيذ التخطيطي لعملية التغيير المحلي إلى القادة المحليين في أسرع وقت مناسب؛ لضمان أن تكون الحقائق المحلية قد أخذت في الحسبان (انظر الفصل ٣, ١).

(هـ) يقر مجلس التنسيق القومي بضرورة زيادة الوعي المرتبط بالتغيير في المجتمع على نطاق واسع.

(النقطة ي وما يليها) يُحث القادة المحليون على التخطيط مع مراعاة السياقات

المحلية السائدة لديهم. (يوجد في الباب الثالث أمثلة على كيفية تنفيذ ذلك.) خلال عملية بدء التغيير والتخطيط لتنفيذه، يوجد اتصال مستمر بين مجلس التنسيق القومي والقيادة المحلية، كما يوجد إدراك حقيقي بأن تفاصيل التغيير المقترح قد تكون في حاجة لتعديلها في ضوء الحقائق المحلية.

(د) و(ح) يسلّم بمدى صعوبة قيادة التغيير (انظر الفصلين ٣, ٢ و٣, ٣) بالتالي تتم دراسة إمكانية تقديم تدريب على قيادة التغيير لأعضاء مجلس التنسيق القومي وقادة التغيير المحليين.

(ك) و(ل) يُقدّر الدور الحيوي الذي يضطلع به مدربو المعلمين، وبأن تدريبهم يعد جزءًا من مرحلة بدء التغيير. من الجدير بالملاحظة أنه إذا لم تتوافر إمكانية تقديم تدريب للمدربين، فمن المؤكد أنه سيكون من الضروري تعديل أهداف التغيير.

(ع – ر) هناك تسليم بضرورة دعم المعلمين قبل بدء التنفيذ في أثناء مراحله الأولية وتوضع نظم للمساعدة في تقديم هذا الدعم (انظر الفصل ٣, ٢).

(ر) يبدأ تنفيذ التغيير فقط عندما يكون جميع الأفراد مستعدين استعداداً جيداً. ويشير هذا إلى أن مرحلة بدء التغيير يمكن أن تستغرق وحدها عدة سنوات.

(ر وش) حالما يبدأ التنفيذ، تكون هناك متابعة دقيقة على المستوى المحلي. ويضمن التواصل الجيد بين المنفذين المحليين ومجلس التنسيق القومي أن يكون لدى هذا المجلس صورة دقيقة – إلى حد ما – لكيفية تقدم عملية التنفيذ على مستوى القطر. ويمكن أن تعتمد أي تعديلات يجبّ القيام بها على خبرة يتم الاستدلال بها.

يمكن أن يكون هناك اعتراض – بالطبع – بأن الأسلوب المقترح آنفا مثالي بصورة مبالغ فيها، ويعتمد على عدد كبير جدًا من الافتراضات. فهو يفترض أن لدى صانعي السياسة رغبة أصيلة في «إعادة تشكيل ثقافة» النظام التربوي وليس في تحقيق ميزة سياسية قصيرة الأجل. كما أنه يفترض وجود تمويل مادي وثقة مستمرة ونية حسنة وحماس لدى جميع المشاركين في كل المستويات، كما توجد قيادة مستمرة في كل من المستويين «الأعلى» و«الأدنى» طوال الوقت. بالإضافة إلى ذلك، فهو يفترض كذلك

وجود بيئة قومية و/ أو عالمية مستقرة بدرجة كافية طوال الوقت للسماح لعملية التغيير بأن تعمل خلالها. أعرف أنه لا يمكن بالضرورة افتراض أي من هذه الأوضاع المرغوب فيها، وبالتالي فإن الجدول رقم (٤ , ١) يمثل وضعًا مثاليًا. على الرغم من ذلك، فإنني أعتقد أن إدارة مبادرات التغيير المعقدة وقيادتها، يجب أن تبدأ في تضمين نسخ مناسبة محليًا من العديد من الأفكار التي يتضمنها الجدول رقم (٤ , ١) إذا أردنا زيادة معدل نجاحها.

قدم هذا الباب من الكتاب بعض الموضوعات المهمة التي تؤثر في أية عملية تغيير تربوي، وحاول عرض كيفية دمجها في مفهوم لبدء التغيير لزيادة احتمال نجاح تنفيذ التغيير الأولي. ويناقش الباب الثاني ثلاثة أمثلة واقعية على مبادرات التغيير التربوي في ضوء هذه الموضوعات، ويحاول عرض تأثيراتها في عمليات التغيير وفي الأفراد الذين يعملون داخلها.

المراجع

الأعمال المستشهد بها

Berend, I. (2007). Social shock in transforming Central and Eastern Europe. *Communist and Post Communist Studies, 40*(3), 269280-.

Bereiter, C., & Scarmadalia, M. (1998). Beyond Bloom's taxonomy: rethinking knowledge for the knowledge age. . In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change.* Kluwer: Dordrecht.

Blackler, F., & Shinmin, S. (1984). *Applying Psychology in Organisations.* London: Methuen.

Caldwell, B. J. (2004). Do current efforts to initiate top down changes fail to support the moral purpose of education? . *Journal of Educational Change, 5*(4), 423- 427.

Chin, R., and Benne, K. (1970). General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. In W. Bennis, Benne, K., and. Chin, R. (Ed.), *The Planning of Change.* . London: Holt Reinhart and Wilson.

Claxton, G. (1989). *Being a Teacher: A Positive Approach to Change and Stress.* London: Cassell.

Cox, C., & Lemaitre, M. J. (1999). Market and State Principles of Reform in Chilean Education: Policies and Results. In G. Perry & D. Leipziger (Eds.), *Chile: Recent policy lessons and emerging challenges.* Washington: World Bank Institute of Development Studies.

Elmore, P. (1995). Getting to Scale with Good Educational Practice. . *Harvard Educational Review, 66*(1), 126-.

Farias, M. (2000). *Coping with change: A Chilean case.* . Paper presented at the XXVI FAAPI Annual Congress., Argentina.

Fullan, M. G. (2001). *The New meaning of educational change.* (3rd ed.). London: Cassell.

Fullan, M. G. (2007). *The New meaning of educational change.* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change, 2*(1), 4563-.

Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change.* Maidenhead & Philadelphia: Open University Press.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (Ed.). (1998). *International Handbook of Educational change.* Kluwer: Dordrecht.

Harvey, S. P. (1999). The Impact of Coaching in South African Primary Science INSET. *International Journal of Educational Development, 19*(3), 191205-.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organisations.* London: Harper Collins.

Holliday, A. (2001). Achieving Cultural Continuity in Curriculum Innovation. In D. R. Hall, and Hewings, A. (Ed.), *Innovation in English Language Teaching* (pp. 169178-). London: Routledge.

Hunter, W. J., & Benson, G. D. (1997). Arrows in time: The misapplication of chaos theory to Education. *Journal of Curriculum Studies 29*(1), 87100-.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development.* New York: Longman.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascall, B. (2002). A Framework for Research on large-scale reform. *Journal of Educational Change 3*(1), 733-.

Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses.* Cambridge: Cambridge University Press.

Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices.* . London: Continuum.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oplatka, E. (2005). Imposed school change and women teacher's self renewal: a new insight on successful implementation. *School Leadership and Management 25*(2), 171191-.

Polyzoi, E., Fullan, M. G., & Anchan, A. P. (2003). *Change Forces in post-communist eastern Europe: Education in transition.* London: Routledge Falmer.

Riley, K. (2003). As national policy makers seek to find solutions to national educational issues, do international comparisons such as TIMMS and PISA create a wider understanding or do they serve to promote the orthodoxies of international agencies? *Journal of Educational Change, 4*(3), 419425-.

Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. . *ELT Journal, 58*(2), 155163-.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Roth, G. (1999). The Dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organisations. . In P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth & B. Smith (Eds.), *Learning Organizations* New York: Doubleday.

Wedell, M. (2000). Managing educational change in a turbulent environment: The ELTSUP project in Hungary 19911998-. : University of Glamorgan.

Young, R., & Lee, S. (1984). EFL curriculum reform and teachers' attitudes. In P. Larson, E. Judd & D. Messerschmidt (Eds.), *On TESOL 84* (pp. 183193-). New York: TESOL.

Zeng. Y.H. (2005) . Unpublished MA assignment. University of Leeds.

مصادر أخرى للقراءة

ينتمي معظم الأفراد الذين يكتبون حاليًا عن التغيير التربوي لبلدان تتحدث باللغة الإنجليزية. بالتالي فإن معظم الأمثلة التي يستخدمونها تنتمي لهذه البلدان. ويعد تدريس اللغة الإنجليزية، بسبب نطاقها العالمي، أحد المجالات القليلة التي تقوم بدراسة تفصيلية لكيفية حدوث التغيير التربوي وكيفية ممارسته في عدد كبير فعليًا من السياقات العالمية. وفيما يلي سأقدم معلومات عن مصادر قرائية أخرى في مجال الدراسة هذا بعد دراسات الحالة الموجودة في نهاية الباب الثاني.

المجلات

تعد مجلة *التغيير التربوي* "*Journal of Educational Change*" المجلة المتخصصة في هذا المجال، و تقوم وفقًا لما هو مذكور في موقع الويب الخاص بها بما يلي:

> بحث كيفية استجابة: الرجال والنساء، والمعلمين الكبار والصغار، والطلبة، وأولياء الأمور، وجميع الأفراد الآخرين للتغيير. كما أنها تناقش أيضًا القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تكون وراء التغيير التربوي. مع تقديم السمات الإيجابية للتغيير، تطرح هذه المجلة الدورية العديد من الأسئلة الصعبة عن التغيير التربوي أيضًا.

وهـذه هي المجلـة الوحيدة التـي أعرف اهتمامهـا الكامل بطـرح موضوعات عن التغيير التربوي بمناقشات من جميع النواحي، التي تتراوح بين النواحي الإستراتيجية/ السياسية و الخبرات الإنسانية.

مـن بين المجلات الأخـرى التي وجدت أنهـا مفيدة لأنها تتضمـن أحيانًا مقالات ذات صلة بوجهات نظر متعددة عن التغيير التربوي:

- *School Leadership and Management*
- *International Journal of Educational Development*
- *Communist and Post Communist studies*
- *Journal of Curriculum Studies*
- *Asia Pacific Journal of Teacher Education*
- *European Journal of Teacher Education*
- *Journal of Innovation in Education*
- *Journal of Organisational Change Management*
- *System*
- *English Language Teaching Journal*
- *TESOL Quarterly*
- *Teaching and Teacher Education*
- *Teachers and Teaching: theory and practice*

قراءة خاصة حول طبيعة التغيير التربوي وتعقيده وأساليب قيادته وإدارته

يعـد مايكل فـولان (M. Fullan) من معهد أونتاريو للدراسـات التربوية (OISE) في تورنتو بكندا من بين الكتاب الأكثر تأثيرًا وإنتاجًا في مجال التغيير التربوي. وتعد الطبعة (الرابعـة) الأكثـر حداثة مـن كتـاب *The New meaning of educational change* (*مفهوم جديد للتغيير التربوي*) المشـار إليه اختصارًا باسم (NMEC) مقدمة شاملة وسهلة الفهم تمامًـا لعـدد مـن الموضوعات التـي يجب أن تقـوم أية مبـادرة تغيير تربـوي بوضعها في الحسـبان. فهي مليئة بأمثلة مثل هذه المبادرات. ويأتي كلها تقريبًا من أمريكا الشمالية أو المملكة المتحدة أو أسـتراليا أو نيوزيلندا، وبالتالي فإنها تفترض ضمنيًا قاعدة أساسية لا يمكن التعامل معها بصورة افتراضية في أجزاء عديدة من العالم.

تتضمن قائمة الكتب المنشورة الأخرى التي قام بكتابتها بمفرده أو شارك في كتابتها ما يلي:

Polyzoi, E; Fullan, M.G; and Anchan, A.P. (2003). *Change Forces in post-communist eastern Europe: Education in transition.* London: Routledge- Falmer.

يقوم هذا الكتاب بمناقشة وتحليل المراحل الانتقالية التربوية والثقافية في دول ما بعد الشيوعية في شرق ووسط أوروبا. وتوضح الأمثلة المذكورة في هذا الكتاب عمليات تغيير تربوي تحدث في مواقع مختلفة تمامًا عن تلك المواقع المذكورة في كتاب (*مفهوم جديد للتغيير التربوي*) وتعطي إشارة جيدة لماهية عملية «إعادة تشكيل الثقافة» بالنسبة لكل الأفراد المتأثرين بها عندما يبدأ نظام تربوي سابق شديد المركزية في توقع سلوكيات مستقلة على كل المستويات.

Fullan, M.G. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco. Josey Bass.

يناقش هذا الكتاب بصورة تفصيلية عدداً من المفاهيم والمهارات التي تتطلبها قيادة التغيير التربوي.

Fullan, M.G. (1993) *Change Forces 1993.* London: Falmer.

Fullan, M.G. (1999) *Change Forces the Sequel.* London: Falmer.

Fullan, M.G. (2003) *Change Forces with a Vengeance* . London: Routledge- Falmer.

تركز هذه الثلاثية من الكتب القصيرة على حقيقة أن طبيعة التغيير التربوي ليست منظمة وتبدو غالبًا فوضوية، وتناقش ما يمكن وما لا يمكن القيام به في مثل هذه الظروف فيما يتعلق على سبيل المثال بصناعة القرار والتدريب على القيادة، لمحاولة تحقيق إصلاح فعلي ملموس.

وقد أصبح كتاب (*International Handbook of Educational Change*) (*الدليل العالمي للتغيير التربوي*) متاحًا الآن في شكل أربعة كتب ورقية منفصلة يحتوي كل منها على عدد من الموضوعات التي تتعامل بصورة تفصيلية مع سمة معينة من سمات التغيير التربوي.

Lieberman, A. (Ed). (2005). *The roots of educational change.* New York: Springer.

يتناول هذا الكتاب تطور التغيير التربوي كمجال للدراسة وتطور الأفكار المرتبطة بطبيعة هذا التغيير، وكيف يمكن التعامل معها على أفضل نحو ممكن، على مدار الستين عاما الماضية.

Hopkins, D. (Ed). (2005). *The practice and theory of school improvement.* New York: Springer.

تحاول المقالات الموجودة في هذا المجلد تطوير نظرية تحسين المدارس. وهي تلقي نظرة على دراسات الحالة الخاصة بمبادرات تحسين المدارس في أوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا، وتناقش بعض الموضوعات، وعوامل الخلاف التي نشأت عند محاولة «التحسين».

Fullan, M.G. (2005)(Ed). *Fundamental change* . New York: Springer.

يناقش المؤلفون في هذا المجلد بعض القوى القومية والعالمية التي تحفز مبادرات التغيير التربوي. كما أنهم يقدمون أمثلة على مبادرات تغيير نفذت على نطاق كبير في بلدان مثل المملكة المتحدة، واليابان، وروسيا، ويناقشون ما يتضمنه تنفيذ هذه التغييرات فيما يتعلق بالتطوير المهني للأفراد ذوي الصلة.

Hargreaves, A. (2005)(Ed). *Extending educational change.* New York: Springer.

يتجاوز هذا الكتاب نطاق التغيير التربوي نفسه ليناقش القوى الخارجية التي قد تؤثر فيه وتتأثر به. وتناقش المقالات، على سبيل المثال، كيف يمكن أن يؤثر التغيير في مجموعات مختلفة من الأفراد ذوي صلة به وعلى الهيئات التي يحدث خلالها، وكيف يمكن أن تكون هذه الأطراف في حاجة للتكيف حتى يتسنى لها أن تكون مدعمة للتغيير التربوي.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation.* Cambridge: Cambridge University Press. .

يتناول هذا الكتاب تدريس اللغة. ويقدم ملخصًا جيدًا لبعض الأساليب/ الاستراتيجيات التي اقترحت لإدارة مبادرات التغيير التربوي.

Stevens R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education,* 20: 389396-.

لماذا يوجد الكثير من التغيير في التعليم، وكيف يمكن أن يعمل المعلمون والمدربون والمديرون لتقليل أو إبطاء تيار التطويرات الذي تخضع له المدارس الأمريكية؟

Leithwood, K.; Jantzi, D.; Earl, L.; Watson, N.; Levin, B.; and Fullan, M.(2004). Strategic leadership for large scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership and Management,* 24:1/ 79-57

تناقش هذه المقالة مبادرة تغيير تربوية حديثة واسعة النطاق تمامًا. وتتناول كيفية توزيع الأدوار القيادية في مثل هذا الموقع على المستويات المحلية والقومية، ونقاط قوة وضعف الأسلوب الذي تم تطبيقه.

الأفراد والتغيير

وفقًا لما ذكرناه في الفصل الأول، حتى عهد قريب جدًا، قلّما كان يُهتم لكيفية استجابة الأفراد المتأثرين بالتغيير لعمليات التغيير التربوي. وترتبط جميع المقالات التالية بالتغيير التربوي في عالم يتحدث باللغة الإنجليزية. ستقدّم أمثلة من أماكن أخرى في نهاية الباب الثاني.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascall, B. (2002). A Framework for Research on large-scale reform. *Journal of Educational Change 3*(1), 733-.

تتناول هذه المقالة العمليات المرتبطة بتقييم الإصلاح التربوي واسع النطاق. و يناقش «الرافعات المساندة» التي يحاول صانعو السياسات استخدامها لدعم تنفيذ التغيير، ويلقي نظرة تفصيلية على العوامل البشرية والمؤسسية التي يبدو أنها تؤدي إلى إحداث فروق في كيفية استجابة الأفراد المتأثرين للتغيير في مؤسسات مختلفة.

Hargreaves, A. (2000). The four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 6(2):151182-.

يناقش هارجريفز Hargreaves, A. كيفية تغير المفاهيم التي كان يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية بها ويتحلوا بالقدرة على تنفيذها على مدار الخمسين سنة الماضية، أو ما يقرب من ذلك، وبعض السمات السياقية التي أثرت في التغيير.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers; emotional responses to educational change. *Teaching*

and Teacher Education, 21: 967983-.

وفقًا لما يشير إليه العنوان، تتناول هذه المقالة البيانات الخاصة بخمسين مدرساً كندياً من أعمار مختلفة، وفي مراحل مختلفة من مسارهم الوظيفي، وتحلل كيفية استجابتهم انفعاليًا للتغيير التربوي.

Rust, F. and Meyers, E. (2006). The dark side of the moon: a critical look at teachers' knowledge construction in collaborative settings. The bright side: teacher research in the context of educational reform and policy making. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(1):6986-.

هذه مقالة رائعة تلقي نظرة على محاولة شبكات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية استخدام نتائج الاستبيان/ البحث في الصفوف الدراسية للتأثير على صناعة القرار. ومن خلال القيام بذلك، فقد أصبح المعلمون أكثر ثقة في الاقتراب من صانعي القرار وأصبح لديهم فهم أكبر للسياسة.

Pennington, M. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29(4):705731-.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3): 381391-.

تقدم كلتا المقالتين نماذج تحاول توضيح المراحل التي يمر بها المعلمون عندما ينهمكون في عملية التغيير بمرور الوقت.

Oplatka, E. (2005). Imposed school change and women teacher's self renewal: a new insight on successful implementation. *School Leadership and Management 25*(2), 171191-.

يعد هذا مثالاً نادرًا إلى حد ما على مقالة تحتوي على بيانات من معلمين مروا بتغيير تربوي كان ناجحًا على المستوى المهني والشخصي.