الباب الثالث

عصر التغيير

تجمع الفصول الثلاثة في هذا الباب بين ما تضمنه الباب الثاني بخصوص الاهتمام بعملية التعليم وما تضمنه الباب الأول عن الاهتمام بالأحوال التي تجعل سهلاً أو صعباً عمل المدرسين الأقدم أو الجدد في تثمين التعليم وإيلائه الأهمية اللازمة وفي الوقت نفسه الاحتفاظ بفكرة أن التعليم الجيد هو إنجاز فردي بقدر ما هو إنجاز اجتماعي يحظى بالأولوية. إن هذه الأفكار ينبغي أن تجتمع معاً ليمكن التوصل إلى شيء من القناعة بخصوص ديناميكية -أو عنف الحركة في- التعليم ونظم النشاط أو مجتمعات الممارسة التي عن طريقها يعمل المدرسون.

من جهة أخرى يوجد إحساس بأن الفصول الأحد عشر السابقة قد عالجت هذا التغير المنتشر عن طريق التعرف على الطرق التي بها يستطيع الأفراد العاملون في نظم الأنشطة والمجتمعات أن يغيروا ما يفعلون ويعيدوا تقويم طرق تعاملهم مع العمل التعليمي. فالأشكال ابتداءاً من رقم 1-1 وحتى 1-4 والجداول مثل تلك التي تحمل الأرقام 1-4 و4-2 و5-1 وكذلك الصناديق المتضمنة لمقالات متنوعة تتضمن الكثير من الأفكار الخاصة بالتغيير، وهي أفكار موجهة في غالبيتها إلى المدرس بشكل فردي وتحمل في ثناياها تغييراً متواصلاً صغير الحجم بدلاً من أن تتضمن ذلك التغيير العنيف الذي يشمل الجذر والفرع. (وبالطبع كل من يأخذها جميعاً معاً سوف يعاني من ذلك العنف) غير أنني لا أعتقد أنه من المعقول أن أتقدم باقتراحات وتوصيات تهدف إلى إحداث تغيير ذاتي النشأة ولا أقول شيئاً عن التكيف مع قوى التغيير الخارجية التي تترك أثراً بالغ القوة في الطرق التي تجعلنا قادرين على أن نكون في موقع يخولنا أن نستمتع بالعمل بعيداً

عـن تحسين ما نفعل بالطريقة التي تناسبنا وتناسب الأطر التي نعمل عن طريقها. وربما يبـدو من السخرية القول بأنه يوجد جزء صغير في هـذا الباب بخصوص طريقة التأثير في الآخرين كي يغـيروا ممارساتهم التعليمية، وأتمنى لو أستطيع قول الكثير والكثير عن كـون المـرء «مفكر عضـوي» أو عنصر تغيير أكاديمـي. لكنني أؤكد أن هـذا ليس نفاقاً لا سيمـا وأنـه بالرغم من كـون التغيرات المفروضـة مدفوعة بإستراتيجيـات قسرية القوة تحاول أن تجعلنا نفعل ما يظنه الآخرون هو الأفضل، إلا أن معالجتي لهذا الموضوع تعتمد علـى منهجيات معيارية تثقيفية تدعو الأفراد للتفكير بشكل مختلف وللمشاركة في أعمال محلية تهدف إلى إحداث فروق محلية.

يتناول هذا الباب بالبحث أيضاً وفي الفصل الثالث عشر التغيير على شكل إدارة المهنة. لقد عملت الفصول الاثنا عشر الأولى على استجلاء الطرق التي بها نحاول السيطرة على مـا نفعلـه الآن، لكن البحث في هذا الفصل يدور عن كيـف نستطيع أن نتصرف لتتاح لنا أفضـل الفرص لنكون وفي غضون بضع سنين في موقع نحظى فيه بالتقدير لأننا مدرسون والدعـم لمواصلة كوننـا أفضل المدرسين بحسب ما تسمح لنا بـه الظروف. إنه بكل تأكيد حديث يدور عن إدارة المهنة وليس الحصول على الترقية والاستمرار بالرغم من أن ذلك مفيـد بكل تأكيد لأولئـك الذين يريدون أن يحسنوا إدارة مهنهـم التعليمية لكي يحصلوا على الترقية.

أمـا الفصـل الرابع عشر فهو تفسير متفائل لفكرة أنـه لا يزال ممكناً أن يصبح المرء مدرساً جيداً في التعليم العالي ويحصل على المكافآت النفسية التي تشد التعلم شداً وثيقاً إلى الهويات الشخصية التي نحققها لأنفسنا.

الفصل الثاني عشر

التغيير ومعايشة التغيير وإحداث التغيير

الموقف

ليس ثمة شك أن الحكومات ومؤسسات التعليم العالي تثمن التعليم علانية وأكثر من أي وقت مضى. وهي جميعاً تصر على أن يتلقى الأساتذة الجدد تدريباً في التعليم وأن يستثمروا في عمليات التطوير التعليمي وتمويل مشروعات تحسين التعليم وإعطاء مؤشرات الأداء التعليمي الاحترام أكثر مما يستحق وعلى أخذ موافقات المقررات والبرامج على محمل الجد وعلى متابعة المحاولات لتجميد الممارسة المصطنعة بمتطلبات وثائقية. ذات يوم بعث لي البروفسور جون كووان بكتاب أعرب فيه عن موقف إيجابي إزاء إعادة تقويم التعليم حيث قال: «أتمنى لو كنت أصغر سناً بخمس عشرة سنة وأكثر قدرة على التحرك نحو منتصف العمر المهني في وقت كان فيه التعليم في الجامعات أكثر تحدياً، وأكثر مكافأة ويلقى المزيد والمزيد من الاحترام والتقدير. ربما لم تصل الحالة بعد إلى مرحلة المثالية، لكنها تحسنت كثيراً ولا تزال تتحسن». لكن، ثمة آخرون ممن كانوا أقل إيجابية حيال التغيير، مع أنني أعتقد أن جون كان محقاً في تقديره للنواحي الإيجابية. لكن لموقفي مظهرين، أولهما إننا نكسب عن طريق فهمنا لقوى التغيير لأن التغيير سوف يستمر، ونجاحنا كمدرسين وأكاديميين له علاقة بكيفية إدارتنا لإحساسنا به. أما المظهر الثاني فهو أن التغيرات البنيوية مثل انتشار ممارسات ضمان الجودة سوف تؤثر فينا لكنها لا تملي علينا هوياتنا المهنية. وعلينا أيضاً أن نحذر من التخيل بأننا مجبرون على فعل أشياء عندما يكون الخيار أمامنا ممكن فعلاً. لكن هذا لا يعني أنه من السهل الاختيار بين فعل الأشياء التي نعتز بها بالطريقة التي تعجبنا، بل يعني أن الاختيار يعتمد على إدراك أن فسحة الخيار ممكنة.

النقاط الرئيسة

1- تحدث التغيير بفعل الأشخاص حين يشاركون في جعل التغيير يحدث. وقد يكون للتغيير ضحاياه لكن تغييرات عديدة كانت عينها ضحايا أولئك الذين كان يقصد تغييرهم.

2- يبتكر الأشخاص استجاباتهم للتغيير. لكن بعض الاختلاف في استجاباتنا قد يعزى للاختلافات في فهمنا المعتاد لأنفسنا وللعالم من حولنا. وفي بعض الأحيان يمكن تخفيف ردود الفعل إزاء التغيير عبر السيطرة على نظريات الذات وبدائلها.

3- أولئك الذين يريدون تغيير التعليم وفق مقياس أكبر من ممارستهم الخاصة يجب أن يتذكروا أن النظم غالباً ما تكون خارج سيطرة أي شخص (انظر الفصل الأول).

4- يفضل دوماً اتباع أساليب عضوية لتحسين تعليم الطلبة وتعلمهم.

البحوث والممارسات القائمة على العلم والمعرفة

حدود التغيير

عرفنا في الفصل الأول تلك الفكرة القائلة بأن ديناميكية النظام قد تتأثر على مراحل برياح التغيير لكنها مع ذلك تظل منجذبة نحو أنماط تقاوم التغيير. فالتغيير في أغلب الأحوال لا يغير الأشياء كما قال أيزنر (Eisner, 2000) أو كما قال فاريل (Farrel, 2000). وكما جاء في الفصل الأول أيضاً ما مفاده أن الحديث عن الأسباب والنتائج في النظم قد يكون حديثاً مضللاً، وأنه من غير الحكمة في شيء أن هذه النظم قوية الارتباط حتى إن تغييراً يحصل في مكان ما سيكون له أثر حاسم، وهذا الأثر وحده في مكان آخر. قد تفسر لنا هاتان النقطتان لماذا تُحبط عناصر التغيير، مثل الحكومات جراء عجزها عن إحداث التغييرات التي التزمت بها. وفي هذا يقول الباحثان (Bascia and Hargreaves, 2000: 20) فيما كتباه تعليقاً على تلك المؤلفات العالمية عن محاولات تغيير التعليم المدرسي:

لم يتعلم صناع السياسات التعليمية شيئاً من تلك البحوث الممتدة عبر عقود من السنين التي كان موضوعها الرئيس المتكرر هو التعقد (إن لم يكن الفشل الذريع) الذي اتصف به التغير في التعليم وعدم فلاح العديد من الأفكار الإصلاحية ... ليس لدينا أي دليل يشير إلى أن أحداً قد تعلم شيئاً جديداً عن عمليات التعليم والتربية المدرسية بما هو أكثر من حدود مواقعهم الشخصية فقط.

يذكرنا هذا القول بأن الأشخاص في النظم الخاضعة لقوى التغيير هم في أغلب الأحوال أقل تأثراً بهذه القوى مما تقصد عناصر التغيير ذاتها. وقد وضح لنا تراولر (Trowler, 1998) كيف أن الابتكار في التعليم العالي قد يتبناه بعضهم بشيء من الوفاء والإخلاص لكنه قد يقود أيضاً إلى: الامتثال وليس أكثر (أي تغيير ولكن لا تغيير)، أو مقاومة التغيير، أو التخريب عبر اللا مبالاة والإهمال. وفي هذا السياق يوضح لنا الشكل 12-1 المستوحى من بحوث تراولر Trowler ومما كتب في عقد السبعينيات عن تغيير المناهج في المدارس بدوافع خارجية (MacDonald and Walker, 1976) هذه النقطة المهمة وهي أن التغييرات المخطط لها قلما يتم تنفيذها بإخلاص وأنه من السذاجة أن يتصور المرء بأن التنفيذ القائم على الإخلاص والوفاء هو أمر طبيعي (Trowler and Knight, 2001). كما يبين الشكل 12-1 أن المواقف من التغييرات التي تفرض فرضاً من الخارج هي في حقيقتها جمع بين ما تحمله هذه التغييرات من جاذبية في نظر الآخرين إلى جانب معتقدات الأشخاص بخصوص قدرتهم على فعل ما هو مطلوب فعله وعلى قدرة البيئة على دعم ذلك الابتكار المخطط له.

وعن طريق هذه الرؤية لا تبدو قوى التغيير تلك القوى المهيمنة التي تسيطر على كل شيء كما قد يفهم ضمناً من التحاليل التركيبية التي يقوم بها العمل المهني. لكن ليس ثمة نية في هذا الصدد لإنكار أن ثمة ما يزعج في توقع إضافة تعليم مهارات أساسية في وحدة دراسية معينة، على سبيل المثال، يجري تعليمها على نحو جيد وتلقى التقدير والاستحسان من الطلبة. وفي الوقت نفسه لا يمكن تجاهل مشروعات فرض المساءلة وضمان الجودة ومبادرات التفتيش، حتى إن التغييرات التي قد لا تنجح قد تفرض مطالب جديدة وهائلة

على وقت المدرس. ومع ذلك قد يجد المدرسون في كثير من الأحيان فسحة تتيح لهم اجتناب تكييف ممارساتهم الحالية مع الأوامر الجديدة ويجدون السبيل لاستيعاب التغيير وجعله متماثلاً مع ما يحبون فعله. لكن الأمر الأساسي الذي لا مفر منه كما أدرك ذلك بعض معلمي المدارس في المملكة المتحدة بعد سنوات طويلة كانوا عبرها معرضين لهجوم متواصل من متطلبات حكومية جديدة هي الابتعاد عن الهلع، وبدلاً منه البحث عن وسائل تجعل تلك المتطلبات تنسجم مع ما يعتزون به وما يرتاحون لفعله (McCulloch et al, 2000). ليس ثمة شك بأن المتطلبات الحكومية قد أضافت الكثير إلى حياتهم العملية، حتى إن الكثيرين منهم قد أحسوا بالتوتر وبالشعور بعدم الرضا في عملهم فصاروا يؤكدون على العمل في الخفاء، وهذا ما لا يحبه المعلمون ورؤوا فيه أنه على حساب العمل المباشر وجهاً لوجه مع الأطفال، ذاك العمل الذي يجدون فيه مصدراً رئيساً لمكافآتهم النفسية. ولكن بعد الاطلاع على هذه الدلائل والشواهد والتعرف عليها جيداً لا أحد يستطيع أن يقول بأن التغييرات المفروضة من الحكومة لا تسبب اضطراباً أو هيجاناً. ولكن،

اعتقاد المرء بقدرته على إحداث التغيير وبأنه توجد فرص متاحة كافية للنجاح.	يشعر الناس بأن التجديد جيد	لا يشعر الناس بأن التجديد جيد
اعتقاد المرء بقدرته على ذلك ولكن لا يوجد لديه اعتقاد بوجود فرص متاحة كافية.	**التبني**	
اعتقاد المرء بوجود فرص متاحة كافية ولكن دون الاعتقاد بقدرته.	**القبول**	**مقاومة**
عدم اعتقاد المرء بقدرته أو بوجود فرص متاحة كافية.	**الخمول**	**أو خمول وجمد**

الشكل رقم 12-1 أربع استجابات للتغيير المدفوع من الخارج

1- ليس للتغييرات كلها أثر متكافىء وبعضها وبخاصة تلك التي لا تحتوي مكافآت أو عقوبات لا تصل إلا إلى المتحمسين لها. والمؤسف أن مبادرات تحسين التعليم تقع في تلك الفئة علماً أن بعض البلدان أو المناطق أو الولايات لم تعان أي نقص في المبادرات الخاصة بالمساءلة والمحاسبة القاسية والشديدة والهادفة إلى الدفع بالعمل التعليمي نحو الأشكال التي تحظى بالموافقة.

2- من الأسباب التي جعلت معلمي المدارس يشعرون بالاضطهاد جراء التغيير أنهم استجابوا لأوامر التغيير بوحي من ضمائرهم ففعلوا أكثر مما هو ضروري أو أكثر مما يقصده مهندسو التغيير (Campbell and Neil, 1994; McCulloch et al, 2000). وإنني أرى أن المدرسين في الجامعات أيضاً يسببون التعاسة لأنفسهم حين يسمحون للتجديد أن يأخذ من وقتهم أكثر مما يستحق. فمثلاً إن كنت تعتقد أن نظم تقويم التعليم هي عمل يقتضي الدقة الشديدة فكم من الوقت يستحق العمل في التحضير لتقويم نفسك؟ ما يكفي لاجتناب المتاعب، أجل ولكن أكثر من ذلك؟ ولنفلسف هذه النقطة وفق المفهوم الأمريكي: حيث إنه يكفي في معظم الأحوال التركيز على البقاء في الموضع الصحيح نجد المدرسين يعانون من القلق إزاء كونهم قد غطوا جميع القواعد.

3- فقد معلمو المدارس السيطرة على بعض جوانب عملهم، أما التعليم المدرسي، شأنه في ذلك شأن التعليم الجامعي، فهو نظام رخو الأربطة. وبالرغم من المحاولات العديدة التي قامت بها الحكومة البريطانية لضبط عمل المعلمين فإن أولئك الذين تحدثنا معهم (McCulloch et al, 2000) قالوا إنهم استطاعوا مبدئياً الحفاظ على سيطرتهم بخصوص طريقة عملهم مع الأطفال داخل غرفة الصف، وهذا هو الأمر الهام عندهم. ومن المتوقع أن يكون مدرسو الجامعات قادرين على الحفاظ على شيء من حرية الحركة في التعامل مع الطلبة بالطريقة التي يرونها ذات أهمية وبالمادة التي يهتمون بها. وقد كنت وزميلي مانتز يورك Mantz Yorke نوضح هذه الفكرة في عملنا الخاص بقابلية التوظيف التي تعد من أولويات الحكومة البريطانية التي يرى بعض أساتذة الجامعات أنها تسمم القيم الأكاديمية.

معايشة التغيير

يقول لوهمان (Luhmann, 1995: xliii) في تقريره الخاص عن النظم الإنسانية ما يلي:

> وبالطبع يستطيع المرء أن يقول إن البشر يعملون ويتصرفون. ولكن بما أن هذا التصرف يحدث دوماً في مواقف، فالسؤال المطروح دوماً هو ما إذا كان هذا التصرف ينسب إلى الفرد عينه أو إلى الموقف، وإلى أي مدى. وإذا أراد المرء التوصل إلى قرار عن هذا السؤال عليه أن يراقب ويشاهد، ليس الإنسان عينه في الموقف، بل عملية تسبيب التصرف نفسها.

ويبدو أن الباحثة دويك (Dweck, 1999) التي تحدثنا عنها آنفاً تنحو بالاتجاه نفسه. فتتساءل، لماذا يقع بعض الناس فريسة للقهر والاكتئاب وفقدان احترام الذات عندما تحصل النكسات ... ولماذا يظهر بعض الناس سلوكاً انهزامياً في العلاقات الاجتماعية؟» (pp. xii – xiii) و«لماذا يكون رد فعل بعض الطلبة أمام عقبة ما كما لو أنها حكم مؤلم بالإدانة بينما يرى آخرون هذه العقبة ذاتها على أنها تحد مرحب به؟» (p. 15). وكانت إجابتها عن تلك التساؤلات: «خلافاً للرأي السائد، أقول إن الثقة واحترام الذات والنجاحات الماضية ليست المفاتيح لأداء وظائف التكيف» (p. xiii). ومن هنا نستنتج أن معرفة ما لدى الأشخاص من نظريات وأهداف ضمنية... يمكن أن تخبرنا من الذي يحافظ أو يفقد احترامه لذاته عندما يواجه المصاعب في حياته، ومن الذي يحافظ أو يفقد الإحساس بقيمته، ومن يشعر بالتفاؤل ومن لا يشعر به، ومن يحس بالكآبة ومن لا يحس بذلك. وكما هو شأن الإنجاز، من السخرية القول إن أولئك الذين يهتمون كثيراً بإثبات أنفسهم غالباً ما يتصرفون بطرق ليس من المحتمل أن تحقق لهم ذلك.

(Dweck, 1999: 50)

وفي هذا القول استطراد لذاك التفكير الخاص بمعرفة الصلات الذي تحدثنا عنه في الفصل الأول عن طريق القول إن الهوية المهنية تحدث في منظومات الأنشطة وفي شبكات تتكون أجزاؤها من شروط هيكلية، لكن هذه الشروط لا تحدد الهوية المهنية. وقد طور هذه الفكرة كل من بويل ووودز (Boyle and Woods, 1996) وهالفورد وليونارد (Halford and Leonard, 1999) ويب (Webb, 1999) لتشمل المدارس والقطاع العام عموماً. لذلك سيكون من الإنصاف القول إن الهوية المهنية وخبرات التغيير هي نفسها مفتوحة على التغيير. وقد اتفقت الباحثة دويك مع هذا الرأي زاعمة أن العادات التي تعزى إلى البعد عن المثالية وحالة اليأس المكتسب المترافقة معها يمكن أن تتغير. والتدريب المحدد للصفات الذي تحدثنا عنه في الفصل الرابع أحد السبل إلى ذلك. ولكن بالرغم من ذلك الجرس المشؤوم الذي تحدثه كلمة «تدريب مجدد» إلا أنها تتضمن أيضاً تحفيز المدرسين على معرفة المجال الذي يمكنهم في حدوده أن يصنعوا عالمهم الخاص عبر افتراضاتهم وأولوياتهم المعتادة والمعتقدات والشراكات باستخدام وسائل معينة مثل تلك التي أدرجناها آنفاً في الصندوق رقم 1-2 والجدول رقم 4-1. وهنا نجد في الجدول رقم 12-1 رأياً جديداً استلهم من البحوث الصادرة بخصوص التغيير.

وهنالك أيضاً إستراتيجية موازية لتعديل خبرة التغيير تركز على مجموعات العمل بدلاً من التركيز على الفرد. يتضمن الخطاب -ويقصد بذلك اللغة والممارسة- الذي تستخدمه هذه الإستراتيجية نظريات الذات الخاصة بالمجموعة التي تشكل حلقات الوصل بين هذه المجموعات والبيئة. وكما تضمن عمل الباحثة دويك ذلك الجزء الهام من التعليم ألا وهو تكوين ثقافات التعلم التي تحبذ نظريات الذات المتدرجة (مؤكدة على التفكير والجهد الإستراتيجيتين باعتبارهما مفاتيح النجاح) وكذلك فإن الاهتمام الجديد بمجتمعات الممارسة يقضي بإزاحة اليأس المكتسب بخصوص قدرات المجموعة ليحل محلها نظريات متدرجة تؤكد على الإمكانيات والتفاؤل المكتسب (Seligman, 1998). غير أن هذا القول يقع خارج تأكيدات هذا الكتاب على كون المرء مدرساً. بالرغم من أن خطابات المجموعات بخصوص التغيير والفعل والطاقة والربط تتصل بالطريقة التي بها يشعر المرء أنه مدرس.

الجدول رقم 12-1 - نصائح عن التعامل مع التغيير

النصيحة	التفسير	المواقف (أنظر الشكل رقم 12-1 التي عليها تنطبق أكثر من غيرها
1- إياك والهلع	إن ردود الفعل التي تتصف بالهلع والشعور بأن الأشياء تفوق حدود المعقول تنتج اليأس. إن تقسيم التغيير إلى أجزاء يمكن فعلها -أو عدم تقسيم المقاومة إلى خطوات يمكن فعلها- تجعل التكيف معه أكثر سهولة.	جميعها
2- تذكَّر	لقد بقيت كما أنت بعد تغيرات حصلت في الماضي. فما الذي ساعدك على ذلك، وما الذي كان عليك أن تفعله على نحو أفضل؟ هل بدا لك التغيير مستهلكاً لكل شيء كما ظننت في باديء الأمر؟	جميعها
3- الطائرة الحوامة	تخيل نفسك تنظر إلى التغيير من مكان بعيد - من زاوية امريء موجود في مكان آخر، أو كما لو كنت تنظر إليه مستقبلاً بعد سنتين نحو الوراء. فهذا التخيل قد يجعل التغيير يبدو لك بحجمه الطبيعي دون مبالغة ويسلط الأضواء على ما هو مهم.	جميعها
4- حاول ألا تكون داخل الموجة الأولى للتطوير والتكيف في النظام ككل.	في بعض الأحيان يحصل المجددون في الموجة الأولى على موارد إضافية. وهم أول الناس الذين يميطون اللثام عن المشكلات الناجمة عن حالات في التغيير غير القابلة للتنفيذ ويعانون من مصاعب التكيف.	القبول. التبني أسهل في الموجة الثانية منه عما هو في الموجة الأولى.
5- على المستوى المحلي حاول أن تؤثر في طبيعة التغيير عن طريق المشاركة في صنعه.	إن امتلاك شيء من التأثير في ما هو حاصل يمكن له أن يجعل التغيير يبدو بحال أفضل وكذلك في تليين الملامح القابلة للاعتراض والبديل لذلك أن تصبح ضحية ما يقرر الآخرون فعله.	التبني. والقبول وبخاصة إن كنت منفتحاً على التبني.
6- ابحث عن المساعدة خارج منظومة نشاطك.	إن لم تكن مع الموجة الأولى للابتكار والتجديد فالآخرون وكذلك الكتب والمواقع الالكترونية والصحف والمجلات تقدم لك النصح اللازم.	التبني. القبول حين لا تجد عوناً جيداً داخل القسم. المقاومة.

النصيحة	التفسير	المواقف (انظر الشكل رقم 12-1 التي عليها تنطبق أكثر من غيرها
7- قلد	تعد عبارة «لم يصنع في هذا المكان» مصدراً رئيساً لشعور لا لزوم له بالتوتر والعمل المضني.	القبول والتبني. والمقاومة أيضاً.
8- استوعب التغيير وتمثله في الممارسات القائمة قدر الإمكان	يبدو في كثير من الأحيان كما لو أن التغيير يقتضي تكييف الممارسات القائمة معه. لكن الأمر قلما يكون كذلك. فهنالك الكثير مما يمكن كسبه من الاحتراس ضد تلك النزعة بإجراء تغيير أكثر مما هو مطلوب.	التبني والقبول.
9- بسّط الأمور وحاول	من الأسهل البدء بالتغيير عبر الشروع بواحد أو اثنتين من النقاط الكبرى والسهلة في آن وأن تأخذ وقتك بالتطور من هذه المرحلة.	التبني والقبول.
10- تذكَّر: التغييرات يصيبها التغيير عند تطبيقها في بيئة معينة.	هذا إذْنٌ لك لأن تكون أكثر استرخاءاً بخصوص التغيير. فالإخلاص والأمانة في التنفيذ لن يحصلا وقد لا تكون فكرة جيدة على أي حال.	القبول والتبني.
11- فكر في إطار الزمالة ضمن منظومة نشاطك.	تتمثل بعض فوائد ذلك في الشعور الطيب والطمأنينة والعمل المشترك وتحديات الأمان والمعرفة المشتركة. أما المقاومة الجماعية المشتركة مثل التبني المشترك فقد تعطي شعوراً بالأفضل وقد تكون أفضل.	التبني، القبول، المقاومة.
12- قم بإجراء تحليل للمنفعة مقابل التكلفة	ربما تكون التغييرات مستهلكة للوقت، وتقتضي مزيداً من جهد ليست جديرة به، قرر كم من الوقت يحتاجه التغيير ثم حدد جهودك في إطاره.	القبول. ومن يتبنونه قد يحصلون على مكافآت نفسية لا تدخل في الحساب.
13- تكييس التغيير	ابتكر وسائل لتقليص التغيير وعزله ضمن شيء يمكن التعاطي معه سريعاً وبشكل منعزل.	الخمول وربما القبول.
14- اخرج من الدائرة	أعد تقويم تفكيرك بمهنتك (انظر الفصل 13) واسأل نفسك عما إذا كانت التكاليف والمنافع والأهداف والإمكانيات لا تزال ضمن التواؤم المسموح به.	المقاومة والخمول والقبول.

وبالطبع يمكن لخطابات الجماعة أن تتكسر، لكنها حتى لو كانت شديدة الترابط فهي لا تحـدد كيف يشعر الأفراد، غير أن خطابـات الجماعة تتصل بالتأكيد بالطرق التي بها تحصـل مشاعر الأفراد ويتم التعرف إليها وتقويمها وتكون لها قوة محفزة. وهكذا يمكن أيضـاً سبر أغوار المقترحات الواردة في الصندوق رقـم 1-1 والجدول رقم 4-1 على نحو مثمر.

إحداث التغيير

يبحـث هـذا الكتاب من نواح عديدة كيـف يمكن للمدرسـين أن يواصلوا عملهم في إحداث تغييرات صغـرى في ممارسـاتهم دون الاندفاع نحو حدود الهيكلية التي رسـمتها الجداول الزمنيـة وأنصبة العمل وبنية البرامج والترتيبـات المؤسسية للتقويم وأولويات الزملاء وما إلى ذلك. وعندما يكون التغيير بهذا المقياس المحدود تكون الحدود الرئيسة لمـا يمكـن تحقيقـه وإنجـازه ضمن الحـدود الشخصيـة، أي مقـدار الزمن الـذي نحن علـى استعـداد لتكريسه لتحسين التعليـم ولإغناء خيالنا التربوي ومـا نعتقده بخصوص فاعليتنـا... إلخ. غـير أن الأشخاص الذيـن يجدون المتعة في هذا الجانـب من العمل في التعليـم العالي غالباً ما يجـدون أنفسهم يساعدون زملاءهـم في التصميم لتعلم أفضل لـدى الطلاب. ولكن مـاذا تقول البحوث بخصوص محاولة إحـداث التغيير على مستوى الأقسام الجامعية؟

اهتمت معظم البحوث بالتغيير على المستوى الوطني أو على مستوى الولاية أو المؤسسة، بينما تركز اهتمامي الشخصي على المستوى الصغير، أي مستوى المدرس نفسه. ومع ذلك يوجـد اتفاق بأن أحد مصـادر التغيير هو تغيير في شكل الشبكات التي بها يتصل الأفراد (أنظر Callon,1999، ص 27 أعلاه). أما التغييرات البنيوية الأخرى التي تحث الأفراد علـى تغيـير ما يفعلون فتتضمـن تغييراً في تقسيـم العمل (الذي لوحظ مؤخـراً في نشوء الأساليـب الإدارية) وفي القواعد (مثال ذلك ضمان الجـودة) والوسائل الوسيطة (مثل

الشبكة العنكبوتية العالمية) وفي الأهداف (وبشكل رئيس في جودة تعلم الطلبة). فأنظمة النشاط تستوعب العديد من التغييرات إنما غيرها ينتج صراعاً أو تنافراً إما أنه يفسد عمل النظام أو يؤدي إلى تغييرات بحيث يتكيف النظام معها (Engestrom, 2001). وحينئذ يتعين على عناصر التغيير البحث عن طرق لإحداث اضطراب في الأنظمة يكفي لخلق تنافر يفضي إلى الفعل دون إحداث اضطراب يسبب ضرراً للنظام. تشير البحوث التي أجريت على المدارس أن المعلمين في منظومات نشاط صديقة للتغيير يشعرون بأن لديهم فسحة كافية للتعلم، وأنه توجد مناسبات رسمية للتعلم وأن المهام تتناوب أو يتقاسمها الزملاء وأن ثمة «تسامحاً مع وجهات النظر المتباينة، وتسامحاً لإخفاق إستراتيجي: أي تثمين الإخفاق من حيث كونه مصدراً للتعلم» وكذلك للتفكير التأملي (Leithwood et al, 1999: 216). فهم يشعرون في هذه الحالات أن التغيير ليس سيدهم بل هم يستطيعون ترويضه ليتلاءم مع غاياتهم. فالفكرة هنا أن مجموعات العمل التي اعتادت على التعلم معاً من أشخاص يتحدثون ويحاولون سوف يرون الكثير من التغيير لكنه ليس تغييراً هائلاً ضخماً. ففي هكذا حالات يظل التغيير الذي يلقى الدفع من الخارج متطفلاً، إنما الأخلاق المهنية تجعل الأساتذة يرون كيف يمكن استيعاب التغيير وتمثله في ممارساتهم وفق أولوياتهم، وإن لم يكن ذلك كيف يمكن تقليصه عبر الامتثال الأدنى له دون إحداث أي اضطراب في الخطاب الذي يعتز به المجتمع. بيد أن معايشة التغيير في مجتمعات الممارسة النابضة بالحيوية والنشاط تختلف عن معايشة التغيير من النوع نفسه في منظومات النشاط الصارمة.

وواقع الأمر أنه توجد دلائل على أن أولئك الذين يحاولون تحسين جودة التعليم والتعلم والتقويم والمنهاج خير لهم أن يعملوا مع مجتمعات الممارسة وليس الاعتماد كثيراً على إستراتيجيات قسرية للقوة من الأعلى إلى الأدنى، وهذه فكرة طورها نايت (Knight, 2002c). كما قام كمبر (Kember, 2002) بتقويم ما قدم من إسهامات في سبيل تحسين جودة التعليم والتعلم في ضوء منهجيات ضمان الجودة وتعزيزها، وبخاصة بعد أن سيطر

مبـدأ «ضمان الجودة» علـى التفكير الحكومي في معظم البلدان أثنـاء الأعوام العشرين المنصرمة. ولكن وبرغم شعبية هذا المبدأ عند المدراء فإنه توجد دلائل تشير إلى صعوبة معرفة أثر ذلك على جودة التعليم والتعلم. وقد يغدو مبدأ ضمان الجودة «لعبة تهدف إلى وضـع قواعد رسمية وغير رسميـة... وليتعلم الأكاديميون كيف يشغلون النظام وينجحون في الاختبـار بدلاً من تحسين جودة التعليـم» (Kember, 2000: 192). فالنتائج في جودة التعليـم تكون غير مباشرة في أحسن الحـالات (Harvey and Knight, 1996) وتخضع لعائـدات متناقصـة ذلك أن «المزيد من الجهـد والنظم الأكثر صرامـة تتضمن تكاليف أكثر والقليل جداً من العائد الإضافي ومن ثم ينتج عن النظم المبالغة في تطفلها تحرر من الوهـم ومعارضة شديـدة». (Kember, 2000: 193). لقد تحدثنا عن ضمان الجودة في الفصل الأول من حيث كونها تسهم في تكثيف العمل الأكاديمي، وفي كونها أيضاً جزء من مشكلـة التغيير وليست جزءاً من الحـل - أو في الحد الأدنى فيما يتعلق بالجهاز التعليمي في الجامعات.

لقد كبرت ونمت صناعة تطوير الجهاز التعليمي أثناء السنوات العشرين المنصرمة وباتـت تقـدم الـدورات التدريبية وورش العمل التـي تعد مـن الأركان الرئيسة لإحدى منهجيات تعزيز الجودة. غير أن كمبر Kember قد لاحظ بعض الشكوك إزاء فاعليتها في قطـاع التعليم العالي. فمـن جهة توجد مشكلات مع نماذج التعلم المتبعة في ورشات العمـل. فإذا كان التعلم المهنـي الاختصاصي يعرف بأنه ذلـك التعليم الذي يستدعي تغييراً في الأداء ضمن إطار معين فنظريات التعلم التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني أعلاه تلقي بظلال من الشك على ذاك الاعتقاد القائل بضرورة تنظيم ورشات العمل، فمـا بالك بخصوص كفايتها. لكن المصاعـب عميقة، وقد أحسـن تحليلها الفلاسفة وقـام بتوثيقها علمـاء النفس. فمثلاً يقول دريفوس «القواعـد التي «اكتشفت» في حالة منعزلة [في التأمل على سبيل المثال] لا تتحدث عن المهارات الظاهرة في التكيف الحذر (Dreyfus, 1991: 86). ولكن حتى لو تحدثت القواعد عنها فلن تضمن التعلم الملائم

الصحيح ولا التغير المناسب في الممارسات. وإضافة لذلك، وكما أشرنا في الفصل الخامس آنفاً فإنه حتى الأساتذة الجدد الذين يحضرون أو الأساتذة المثبتون لن يضمنوا ذلك.

غير أن كمبر (Kember, 2000) يثني على مشروعات تعلم العمل من حيث كونها بديلاً لمنهجية تعزيز الجودة مؤكداً أن هكذا مشروعات تصل إلى ما هو أبعد من المدرسين الجدد (خلافاً لورشات العمل) وتعمل بصورة مباشرة على تحسين التعليم وتعلم الطلبة (خلافاً لمبدأ ضمان الجودة) ومشيراً إلى أن عمله في هونغ كونغ أكد له أنه هو القيمة الممتازة للأموال التي تصرف في هذا السبيل. كما أننا نلحظ تفكيراً مماثلاً لذلك في إحداث «شبكة دعم التعليم والتعلم» في المملكة المتحدة التي قدمت الدعم المالي للعديد من المشروعات الصغيرة، سيما وأنها تهدف إلى العمل بحساسية مع الأقسام الجامعية المختصة بغاية التباحث وتسهيل التغيير في الممارسة التربوية.

ربما يوجد خطر في هذا السياق لجعل التغيير يبدو وكأنه شيء خاص سيما وأن غايتي ومقصدي من هذا الحديث تتلخص في أنه أمر عادي وطبيعي في منظومات الأنشطة النابضة بالحياة وأن عناصر التغيير هم أناس لديهم فكر يستفسر ويسأل عند العمل، أو كما قال فولان (Fullan, 1993: 12 – 13).

> إنني أعرّف قوة التغيير بأنها ذات وعي ذاتي بخصوص طبيعة التغيير وعملية التغيير... المربي نفسه هو نقطة البداية الحرجة ذلك أن الرافعة للتغيير يمكن أن تكون أكبر منه عن طريق جهود الأفراد، وأن لكل مدرس بعض السيطرة... على ما يفعل، سيما وأن دوافع ومهارات المرء هي موضع البحث... وأنا لا أتحدث عن القادة بوصفهم عناصر التغيير... إنما عن رسالة أكثر أهمية، ذلك أن كل مدرس وكل من يعمل في الحقل التربوي يجب أن يسعى جاهداً ليكون عنصراً فاعلاً ومؤثراً في التغيير.

للمطالعة

أجببت كتاب مايكل فولان Michael Fullan وأنصح بقراءة كتابه القصير بعنوان: قوى التغيير: **Change Forces: The Sequel (1999)** الذي يتحدث عن قوى التغيير. فالتحليلات التي يتضمنها الكتاب التي أجدها محركة للحوافز هي بحق تحليلات لقوى التغيير في المدارس، لكن الرسائل التي يتضمنها قابلة للتطبيق بسهولة ويسر في التعليم العالي. أما كتاب بول تراولر Paul Trowler بعنوان: الاستجابة الأكاديمية للتغيير **Academics Responding to Change (1998)** فقد حظي بانتشار جيد وبخاصة من حيث كونه يتحدث عن التعليم العالي ويبين أن قوى التغيير لا تحقق دوماً كل ما تريد.

لكنني أحب دوماً أن أشير إلى كتاب كارول دويك نظريات الذات **Carol Dweck, (Self-theories 1999)** وبخاصة لأنه متناغم دوماً مع رسائل التفكير الإيجابي المتفائلة التي يتحدث عنها علم النفس وكتب أخرى غيرها، والأهم من ذلك أنه كتاب وضعته باحثة اشتهرت بأنها من أهم علماء النفس الاجتماعي. لكنني لا يسعني إلا أن أعرب عن خيبة أملي حين أجد في بعض الأعمال النظرية الممتازة بعض التوصيات بخصوص الممارسة، ولا أشعر بالارتياح التام مع ما تقترحه دويك لمساعدة الأفراد في تجربة طرق أخرى للرؤية والتفكير. وهذا ينطبق أيضاً على كتاب **Martin Seligman, Learned Optimism, 1998.**