

نقطة البدء في التغيير التعليمي

Initiating educational change

عندما يدرك صناع السياسة القومية وجود حاجة للتغيير، ربما لسبب من الأسباب السالف عرضها في الفصل رقم (١ ، ٢)، تظهر ثلاثة عوامل مترابطة أرى أنها أساسية، ويجب التفكير فيها في أثناء مناقشة الشكل الذي يجب أن يكون عليه التغيير، والكيفية التي يمكن تنفيذه بها.

(٢ ، ١) البدء من حيث يألف الناس

يشتمل التغيير التربوي على الأفراد، تم إدراج بعض الأفراد في الاقتباسات التالية:

يحتاج المعلمون وكذلك الأطفال والآباء جميعًا لتعديل اتجاهاتهم بالإضافة إلى سلوكياتهم إذا ما أرادوا التوافق مع المنهج الدراسي. علاوة على ذلك، يحتاج القادة التربويون أن يعدلوا من اتجاهاتهم أو نظرتهم كي يستطيعوا تقبل طرق التدريس والتعلم الجديدة. (زينج 2005:10)

كما يشير القول السابق، إذا كان نجاح التغيير التربوي معتمدًا على ما يفعله الأفراد وما يفكرون فيه، فمن المنطقي أن يتم بدء أية مناقشة بما يمكن أن يشتمل عليه التغيير المطلوب، وذلك من خلال الوضع في الحسبان الممارسات والأفكار المتعلقة بالتعليم والمألوفة لدى الأفراد الذين سيتأثرون بهذا التغيير، ونقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة به، وما إذا كان يمكن أن يكون التغيير المقترح مبنياً عليهم أم لا. إحدى الطرق لبدء هذه العملية تتمثل فيما أطلق عليه تيودور Tudor (٢٠٠٣) اسم «البعد أو المنظور

البيئي»، هذا علاوة على الوضع في الحسبان العوامل الموجودة بالفعل والتي تؤثر في ما يراه الأفراد (أي المعلمون والدارسون ومديرو الإدارات التعليمية وحتى الآباء) حول التعليم، ومن ثم الأدوار وأنماط السلوك التي يتوقعها بعضهم من بعض ومن أنفسهم أيضاً.

سؤال للتأمل

بماذا يوحى الاقتباس التالي فيما يتعلق باعتقاد الآباء حول التربية والتعلم والتعليم؟ «في كل يوم، يتوقع الآباء أن يتعلم أطفالهم أموراً معينة في المدرسة ويظهروها في المنزل. وإن لم يحدث ذلك، فسوف يشككون في مدى جودة التعليم والمعلمين أو المدرسة نفسها».

(زينج ٢٠٠٥: ٢٠) (Zeng, 2005:20)

- أعتقد أن ما سبق يوضح أن الآباء:
- يفهمون أن محتوى عملية التعليم مكون من مفردات واضحة معينة من المعلومات والمعرفة.
- يتوقعون أن يتم تدريس هذه المفردات على نحو تدريجي مع إضافة بعض المفردات الجديدة والمختلفة كل يوم.
- يحكمون على قدرة المعلمين بها إذا كانوا يقومون بتدريس هذه المفردات على نحو ثابت ومتسلسل.
- ينظرون للتعليم باعتباره مشتملاً على كتابة هذه المفردات.
- يحكمون على التعلم من منطلق ما هو مكتوب.
- ينظرون «للمدرسة الجيدة» باعتبارها المدرسة التي يوفر فيها المعلمون إمداداً منتظماً من المفردات الجديدة التي يتم تعلمها.
- يجب أن يكون الواقع التربوي في أي سياق، سواء كان مماثلاً أم مختلفاً عن السالف توضيحه، إلى أن يكون نقطة بداية مناقشة ما يمكن أن يقدمه التغيير، وكيفية تقديمه

أيضاً، وذلك لأنه يمثل المكان اليومي الذي يظهر فيه هذا التغيير. وإذا تجاهل صناع السياسات الممارسات والمعتقدات المحلية الموجودة عند اتخاذهم القرار بشأن محتوى وعملية التغيير، فإنهم يجعلون من الصعب وصول التغيير إلى مرحلة المؤسسية، وأن يصبح متفقاً عليه ومن المفاهيم المعتادة في كثير من الصفوف الدراسية.

وهنا سؤال يطرح نفسه: كيف يمكن أن يصبح صناع السياسات على وعي بواقع الأفراد، وكيف يمكن أن يتيحوا لممثلهم الذين سيتأثرون بالتغيير أن يفهموا طريقة تفكيرهم وأملهم في التغيير؟ والإجابة هنا واضحة: من خلال التحدث إليهم ومتابعة واقعهم عن كثب! على الرغم من ذلك، نادراً ما يحدث هذا الأمر، وذلك نظراً لأنه في الغالب الأعم (إذا لم يكن في جميع الدول)، يكون نظام التعليم هرمياً على نحو صارم. وعلى نطاق أوسع، يكون الأفراد الذين يعملون في مستوى «التعليم الابتدائي» في الجزء السفلي من هذا الهرم التسلسلي، بينما يكون من يعملون في الجامعات القديمة والمعروفة في الجزء العلوي منه. بالإضافة إلى ذلك، تستمر عملية صنع السياسات في كونها عملية تنازلية، وهذا باستخدام نسخة من ٤٣. وعندما يتحدث صناع السياسات إلى أي أحد، فلا يتحدثون إلا مع «خبراء التربية» الذين يفترض صناع السياسات، في النظام المتسلسل، أنهم متجمعون في الجامعات. ومن الممكن أن يكون قد مضى عدة سنين منذ أن حظي هؤلاء «الخبراء» بتجربة شخصية مع النظام المدرسي القومي. بالتالي، غالباً ما يكونون بعيدين عن واقع الصفوف المحلية التي ستقدم الممارسات الجديدة فيها مثل صناع السياسات أنفسهم.

من ناحية أخرى، استمرت المشاورات المحدودة مع نطاق ضيق للغاية من «الخبراء» الأكاديميين ومن السيناريوهات المعروفة على الرغم من الأبحاث المنتشرة (انظر القراءات الإضافية المقترحة في نهاية هذا الباب)، مما يشير إلى حاجة صناع السياسات إلى إجراء أكبر عدد ممكن من المشاورات حول محتوى وآثار التعليم والتعلم المتعلقة بالتغييرات المقدمة مع الذين سيتأثرون به (مثل قادة المؤسسات ومديري الإدارات التعليمية المحلية والمعلمين). ولكن من الممكن أن تصل أعداد هؤلاء الأفراد

إلى عشرات أو مئات الآلاف، إذاً فكيف يمكن أن تتم المشاورة هنا من الناحية العملية؟ من الأفكار التي أعجبت بها وقد اقتبستها من جودسون Goodson (٢٠٠٣). ولزيد من التوضيح، يشير جودسون إلى أن مهنة التدريس، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات عريضة هي: ٢٠٪ ممن أطلق عليهم اسم «نخبة المعلمين أو صفوة المعلمين»؛ وهم المعلمون الأكثر إبداعاً والتزاماً، ومجموعة تتراوح نسبتها بين ٦٠٪ و ٧٠٪ ممن أطلق عليهم اسم «المعلمين الأساسيين أو المهمين»، ومجموعة أخيرة تقع على الحدود الفاصلة وتراوح نسبتها بين ١٠٪ و ٢٠٪ ممن أطلق عليهم اسم «معلمي الحدود». إنني أعتقد أن هذا التقسيم نفسه يمكن أن يستخدم لتقسيم المعلمين في أي بلد من بلدان العالم. كما يمكن أن ينطبق تماماً على المشاركين الرئيسيين الآخرين في أية عملية تغيير تربوي؛ مثل قادة المؤسسات ومديري الإدارات التعليمية المحلية. ويقترح جودسون Goodson أيضاً أن يشارك ممثلو صفوة المعلمين (ومن الممكن أن أضيف عليهم هنا صفوة الأفراد الآخرين أيضاً) في المناقشات في مرحلة البدء. ومن ناحيتي فإنني أتفق معه تماماً في هذا الرأي، خاصة فيما يتعلق بضمان حصول صناعات السياسات على حس تمثيلي عريض للواقع التعليمي الموجود. ومن بين وسائل المشاركة العريضة الممكنة هنا، تلك التي تتمثل في عقد صناعات السياسات لمناقشات منظمة على المستوى المحلي / الإقليمي، والتي توضع نتائجها في الحسبان بصدق في أثناء المناقشات النهائية على المستوى القومي. أو، من الممكن أن تحدث التفاعلات بين صناعات السياسات والأفراد، وذلك لتحديد السمات المهمة للموقف الحالي الذي يمكن أن يؤثر في نوع التغيير وأساليب التنفيذ المناسبة، بشكل أكثر رسمية من خلال التحقيق المنظم الرسمي للحالة الراهنة، وهذا ما يطلق عليه في بعض الأحيان اسم «دراسة أساسية».

ومهما تكن هذه الدراسة «أساسية» أو غير ذلك، فسوف تعتمد قيمتها على عاملين: الأول، ما إذا كان صناعات السياسات متفهمين لأنواع الأسئلة التي يحتاجون لطرحها للحصول على صورة للواقع التربوي الموجود وعلى من يطرحونها أيضاً. والثاني، ما إذا كان صناعات السياسات على استعداد للاستماع للإجابات والعمل بناءً

عليها (خاصة الإجابات التي لا يرغبون في سماعها!). وإذا ما طرحت الأسئلة الخاطئة على الأشخاص غير المناسبين، و/أو إذا تم تجاهل الأجوبة «الخاطئة» لعدم «ملاءمتها» للخطط المتصورة، فسوف تصبح العملية عديمة القيمة. إن المحاولة الصادقة لاكتشاف التغيير المراد تقديمه، وكيفية تقديمه أيضاً سوف تصبح في حد ذاتها، وفي العديد من النظم التربوية التي تكون قراراتها من أعلى إلى أسفل، علامة على عملية «إعادة تثقيف» مهمة بين صناعات السياسات.

على أية حال، سوف نناقش الأسئلة التي يجب طرحها وتقديم بعض الإجابات والمقترحات الممكنة لكيفية استخدامها للتعبير عن عمليتي تخطيط التغيير وتنفيذه على المستوى المحلي بمزيد من التفصيل في الباب الثالث. ولكنني قمت هنا بتوفير بعض الأمثلة حول المتغيرات التي يحتاج صناعات السياسات لوضعها في الحسبان في معظم السياقات التربوية، وذلك للتمكن من تحديد مدى الاستعداد المؤسسي والفردى، أو مدى ملاءمتها مع المخرجات المرجوة من التغيير المقترح:

- ١- أحجام الصفوف.
- ٢- مصادر التعليم والتعلم المتاحة في معظم الصفوف.
- ٣- مدى توافر القدر الكافي من مواد التدريس المناسبة.
- ٤- محتوى وشكل نظم التقييم الموجودة.
- ٥- مستوى ونوع التدريب الذي يتلقاه معظم المعلمين - نقاط قوتهم وكيفية توافقها مع الممارسات الجديدة المقترحة.
- ٦- المفاهيم الموجودة لدعم/ تطوير المعلمين العاملين، وإمكانية إتاحة البنى الوظيفية لهم.
- ٧- نقاط القوة الحالية لمدربي المعلمين وفهمهم للتغيير المقترح، ومن ثم مدى استعدادهم لدعم المعلمين في تأسيس الثقة في الممارسات الجديدة.

٨- الافتراضات الثقافية لدى مديري الإدارات التعليمية ونظام المدارس، والعامّة (الآباء) حول التدريس والتعلم وأدوار المعلمين والمتعلمين.

٩- الافتراضات الثقافية حول كيف يمكن أن تعمل المدارس كمؤسسات تنظيمية فيما يتعلق - مثلاً - بالعلاقات بين القادة ومن يقودونهم و/ أو الافتراضات المتعلقة بمشاركة المعلومات.

إنني أرى النقاط السابقة من النقطة رقم (١) إلى النقطة رقم (٣) ومن النقطة رقم (٥) إلى النقطة رقم (٩) أمثلة استشهادية على مجموعتين مختلفتي الجوانب لأي واقع سياقي. تمثل المجموعة الأولى الجوانب الواقعية الملموسة التي تسهل ملاحظتها بسرعة. كما أن بعضاً منها يمكن أن يتغير على نحو سريع، وهذا إذا ما افترضنا أن التمويل متاح بالطبع. فعلى سبيل المثال لا الحصر، إذا ارتبط جانب ما من جوانب التغيير بالاستخدام الكبير للتقنية في الصفوف، فمن الممكن أن تشتري الأجهزة والبرامج وتركب وتثبت بسرعة، بتكلفة طبعاً، (أما إذا كانت ستستخدم أو كيفية استخدامها فهذا أمر آخر). أما المجموعة الثانية (من ٥ إلى ٩)، فتتعلق بالأفراد - كيف يتصرفون وكيف يفكرون. كما أن التغييرات التي تطرأ على سلوك الأفراد، وخاصة معتقداتهم، من الأمور التي تصعب ملاحظتها وتستغرق وقتاً طويلاً أيضاً. على الرغم من ذلك، إذا لم تتغير الأمور المذكورة في النقاط من (٥) إلى (٩) بحيث تتوافق مع أهداف التغيير، فسوف يذهب أي مبلغ من المال يتم إنفاقه على الجوانب المرئية للسياق، أي من (١) إلى (٣)، أدراج الرياح. ومن واقع خبرتي، تفضل العديد من عمليات التغيير التربوي السرعة في تحقيق أهدافها نظراً لتركيز صناعات السياسات بشكل مفرط وبسرعة على التغييرات الواقعية الملموسة (مثل تقديم أجهزة الحاسب الآلي في المدارس بمختلف أنحاء العالم) وتقليل من شأن أهمية التغيير الذي يجب أن يطرأ على الأفراد أنفسهم.

قد تكون لاحظت هنا أنني لم أذكر النقطة رقم (٤). فعلى الرغم من كونها جانباً واقعياً ملموساً من أي نظام تربوي، فإن هناك العديد من الأمثلة (خاصة في نظام التعليم باللغة الإنجليزية) على الجهل الواضح بين صناعات السياسات عندما يتعلق الأمر بضمان

كون محتوى وشكل عمليات التقييم المصيرية «تناسب» التغييرات التي تطرأ على محتوى التدريس و/أو الطريقة التي يحاولون تطبيقها في نظام التعليم، ومن الممكن أن يرجع هذا الأمر إلى أن الامتحانات المصيرية تلعب دوراً اجتماعياً وسياسياً مهماً في العديد من النظم التربوية، فهي التي تحدد بفعالية ما إذا كان للمتعلم الحق في دخول مدرسة ثانوية أو جامعة «جيدة». وبناءً على ذلك، تكون أية تغييرات تطرأ على تلك الامتحانات على درجة عالية من الحساسية. على الرغم من ذلك، فإذا رأى الأفراد الذين يضمهم سياق التغيير (أي الآباء والدارسون والمعلمون وقادة المؤسسات التعليمية) نقصاً واضحاً في التناغم بين السلوكيات/الممارسات التي تعتمد عليها التغييرات المقترحة وبين تلك التي توضع لمساعدة الدارسين في اجتياز الامتحانات المصيرية، تصبح الممارسات التي تدعم نجاح عملية التقييم هي الطرف الفائز في هذا الأمر.

(٢، ٢) تحديد «الحاجة للتغيير» وتوصيلها للآخرين

تستنفد عمليات التغيير التربوية الواسعة النطاق زمناً طويلاً وتكلفة عالية؛ حيث ينتج عنها درجة من الارتباك في حياة العديد من الأفراد. وإذا ما تمت الموافقة عليها، يجب أن تكون متوافقة مع الحاجة التعليمية الواضحة، ومن ثم يمكن توصيل أسبابها على نحو لا لبس فيه لمن سيتأثرون بها بشكل مباشر أو غير مباشر. وقبل تحديد الحقائق التعليمية الموجودة حالياً لدى الأفراد، وبالتوازي معها أيضاً، يجب على المناقشات في مرحلة البدء أن تضع في حساباتها جدية الحاجة وراء التغيير والمخرجات المرجوة منه، والأشكال التي سيكون عليها، وكيفية توصيل هذه الأمور كافة إلى العديد من المجموعات المختلفة من الأفراد الذين سيكون لهم دور مباشر بصورة أو بأخرى في تخطيط وتنفيذ عملية تطبيق التغيير.

لإيجاز ما عرض في (١، ٢)، باستطاعتنا أن نوجز أكثر الأسباب شيوعاً والتي تؤدي إلى ظهور الحاجة الأساسية لعملية التغيير التربوي على نطاق واسع فيما يلي:

- ضمان أن الأسلوب الذي يتم من خلاله تثقيف المواطنين سوف يساعد الأمة

على الاحتفاظ بمكانتها التنافسية في البيئة السياسية والاقتصادية والتقنية الدولية سريعة التغير.

- توحيد (معايير) محتوى وعملية التعليم لإتاحة قدر أكبر من المسؤولية من خلال عملية التقييم الموضوعية للأداء والتقدم الفردي والمؤسسي.
- ضمان الجودة الجيدة لتكافؤ الفرص ومن ثم تحسين استقرار المجتمع.
- عدم الالتفات للأموال أو المشكلات الأخرى (والتي يحتمل أن تكون سياسية قصيرة المدى).

- إذا ما قمنا باشتغال الدارسين والآباء مع قائمة الأفراد الذي يتأثرون بالتغيير التعليمي على المستوى القومي، فمن الحري أن نقول بأن التغييرات التربوية الكبرى تؤثر في الغالبية العظمى (أو على الأقلية الكبيرة للغاية على الأقل) من أي شعب. بالتالي، للتمكن من تبرير البدء في مثل هذه العملية المعقدة طويلة المدى والمكلفة والمربكة في بعض الأحيان، يحتاج صناع السياسات إلى أن يضعوا في حسابهم كيفية توضيح هذه العملية للأفراد بمختلف مستوياتهم وبأسلوب مقنع.

حالما يتم اتخاذ القرار بشأن إجراء التغيير، يظهر الدور المهم لعملية البدء؛ وهو المتمثل في الاتفاق على كيفية زيادة الوعي بالتغيير بين الأفراد الذي سيشعرون عاجلاً أم عاجلاً بآثارها. ومن الممكن هنا أن تقدم مستويات مختلفة من التفاصيل ووسائل مختلفة من التواصل مع المجموعات المختلفة من الأفراد. على الرغم من ذلك، وحيث إن عملية التغيير تستغرق وقتاً طويلاً، وهذا إذا ما تم تأسيسها، فمن الضروري للغاية أن يتم تأسيس الوعي المبدئي، والإجماع الاجتماعي، للحاجة والرغبة في التغيير. بوجه عام، سوف يمثل الإجماع المشترك بين نسبة كبيرة من السكان حجر الأساس لدعم المشاركين في عملية التغيير على نحو فعال، وذلك حالما تبدأ مرحلة التنفيذ. وعلى النقيض من ذلك، لن ينتج عن نقص الوعي بالتغيير بين مختلف المجموعات التي تتأثر به سوى زيادة مستوى تعقيد عملية تنفيذ هذا التغيير.

تظهر هذه الحاجة للنشر الواسع للتغيير مرة أخرى، الرغبة في مشاركة ممثلي الأفراد من جميع مستويات النظام التعليمي المتأثرين بالتغيير منذ الوهلة الأولى من عملية البدء. وكلما اتسع نطاق الممثلين المشاركين في هذه المرحلة، أصبح من اليسير توصيل ونشر هذا التغيير على النحو المناسب لمختلف المستويات. وسوف نتطرق في الفصل التالي لعرض المزيد من المعلومات حول الحاجة لعملية التبليغ والتوصيل المثالية.

(٣, ٢) عقد التزام طويل المدى

إذا ما اتسع نطاق المناقشات حول الحاجة للتغيير، والشكل الذي يجب أن يكون عليه على النحو الذي اقترحت، فسوف تستغرق وقتًا لتكتمل، وهذه هي المرحلة الأولى من التغيير التربوي التي تحتاج إلى تمويل. كما ستمثل المرحلة التي ستظهر فيها الحاجة إلى التعهد بالالتزامات بالتمويل المستقبلي لزمن التغيير المتفق عليه. وإذا ما افترضنا أنه قد اتخذ القرار بالتغيير في نهاية الأمر، فسوف تحدث القرارات المتعلقة بأمر الزمن المستغرق والأموال اللازمة فرقًا ضخمًا خلال مرحلة التنفيذ. في الفصل رقم (١, ٣)، أشرت إلى أن التغييرات الكبرى يمكن أن تستغرق زمنًا ما قد يصل إلى خمسة أعوام من الجهد الكافي ل يتم تأسيسها. كما ذكرت أنه من أجل أن يصبح هذا الجهد ممكنًا، يحتاج صناع السياسات لأن يعتبروا مشروع التغيير التربوي الكبير مشروعًا قومياً بدلاً من اعتباره مسؤولية سياسية، وذلك عند الموافقة على زمنه وتمويله. فمن الممكن أن تضعف مرحلة تنفيذ عملية التغيير إذا لم يلتزم من سيبدوونها أنفسهم بتمويل التغيير على مدار فترة زمنية واقعية، هذا علاوة على الاتفاق على كيفية تقسيم التمويل والمسؤوليات بين المنفذين القوميين والمحليين لهذه العملية.

إذا ما افترضنا أنهم الممولون والأشخاص الذين سيبدوون عملية التغيير، فيجب على صناع السياسات القومية دومًا أن يسعوا وراء الاستمرار في الإشراف على مدى تقدم عملية التغيير. ومن الممكن أن تتخذ مسؤولياتهم شكل الدور الرقابي المستمر للتغيير، بالإضافة إلى دورهم في الاتفاق على التعديلات التي يجب أن تدخل على

السياسات في ضوء الدليل الموجود على التقدم الكبير أو البسيط الناتج عن هذا الدور الإشرافي. كما يجب أن يسعوا (أو يحتاجوا) للقيام بدور ما للتأكد من ضبط وتعديل المواد أو عمليات التقييم المصيرية، أو في الإشراف على دعم التطوير المهني المناسب لمديري الإدارات المحلية ومدربي المعلمين والمعلمين أنفسهم وقادتهم أيضًا. وأيا كان الدور الذي سيختاره صناع السياسات، يحتاج التمويل إلى أن يتم تخصيصه ليتيح لهم تنفيذ عملية التغيير على مدار الأعوام العديدة التي سيستغرقها.

سوف يظهر التخطيط والدعم والمتابعة المحلية والضبط المؤسسي؛ وهي العوامل التي تشكل التنفيذ الفعلي في المدارس والصفوف، في مجموعة من البيئات المحلية والمؤسسية المختلفة بشكل أو بآخر. ومن الوسائل التي تجعل النظر لمرحلة تطبيق التغيير على نحو غير حماسي أمرًا مؤكدًا - إلى حد ما - تلك التي تتمثل في التقليل من مواردها. فإذا لم يكن التمويل المخصص لدعم عملية التخطيط والتنفيذ المحلي بمرور الوقت كافيًا، فلن يكون أمام القادة التربويين المحليين سوى خيارات محدودة. وعلى الرغم من قدرتهم على «اقتراض» التمويل المخصص لمناطق أخرى من مسؤولياتهم لدعم عملية تنفيذ التغيير، فإن ذلك سوف يضر بسمعتهم باعتبارهم أشخاصًا يستولون على الميزانيات الأخرى. وفي المحصلة العامة، لن ينتج عن النقص الحاد في التمويل، سوى إضفاء المزيد من التعقيد على عملية معقدة بالفعل. وإذا لم يكن التمويل متاحًا بشكل بسيط، فسوف يقرر القادة المحليون التخلي عن جزء من مجهود التنفيذ أو التخلي عنه كلية، ومن ثم يضيع الجزء الأكبر من الاستثمار البشري والمالي الموجودين بالفعل.

إن للقرارات التي تتخذ في مرحلة البدء، عواقب بعيدة المدى على تجارب عدد كبير من الأفراد. سوف يفترض الفصل التالي أن صناع السياسات قد اتخذوا بالفعل قراراً بإحداث تغيير تربوي على نطاق واسع. كما سيتطرق لمناقشة بعض الأمور المتعلقة بالقادة بجميع مستوياتهم، والتي ستؤثر على مسار عملية التنفيذ والمعدل الذي ستصبح به ممارسات التغيير المقترحة ظاهرة في الغالبية العظمى من الصفوف الدراسية.