الفصل الثانى

أزمة الفاعلية والمنافسة.. الاستقلال المنقوص للمدرسة والفرصة الذهبية للمعلم

obeikandl.com

obeikandl.com

" لم يتوقف العالم المعاصر لحظة عن توجيه النقد لنظم التعليم وبرامجه"، هذه الملاحظة هى الأكثر شيوعًا بين المهتمين بدراسة حركة الإصلاح والتجديد التربوى، وإن اختلفت الدوافع والأهداف من وراء ذلك النقد؛ ما بين دوافع سياسية كما حدث فى الولايات المتحدة عام ١٩٥٧ بعد إطلاق القمر الصناعى السوفيتى "سبوتنك"، أو دوافع اقتصادية تنافسية كما كان فى أوائل الثمانينيات عندما اختل الميزان التجارى لصالح اليابان أمام الولايات المتحدة، أو كانت دوافع ثقافية إثنية كالتى تحرك الإصلاحات التعليمية فى بلدان القوقاز ودول الاتحاد السوفيتى السابق.. وغيرها.

وقد حملت التسعينيات ضمن ما حملت من بوادر التغير اتجاهًا جديدًا نحو جعل المدرسة مركزًا تربويًا وتعليميًا مستقلاً بعد أن ظلت عقودًا مجرد وحدة طرفية من وحدات النظام التعليمى، كما حملت اتجاهًا نحو ما يمكن تسميته "توطين المعلمين" داخل مدارسهم، بحيث يجدون داخلها الجانب الأكبر من احتياجاتهم للتنمية المهنية، وبحيث يصبح الاندماج الفعال بين نموهم المهنى كأفراد ممارسين، وبين التحسين المضطرد للأداء المؤسسى للمدرسة، والتفعيل المستمر لأدوارها التعليمية والمجتمعية.. يصبح قوة دفع حاسمة فى صالح الإنجاز التعليمى للتلاميذ والعملية التربوية بوجه عام.

وربما تضافرت مجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية على مدى عقد الثمانينيات لكى تعزز تلك التوجهات التعليمية، سواء على مستوى الخطاب الدولى

فى تقارير ومشروعات المنظمات المعنية بالتعليم والثقافة، أو على مستوى الممارسات الإصلاحية الحكومية وغير الحكومية فى بعض الدول :

- فقد تعالت الصيحات السياسية الناقدة للأداء التعليمى لمؤسسة المدرسة، والتى تنطلق فى السياق الغربى من حرصٍ على الاحتفاظ بمواقع متقدمة فى ميدان المنافسة الدولية، ومن شعور بالخطر الداهم من قصور هذا الأداء عن الوفاء بمتطلبات التفوق على المشروع الأسيوى الواعد*.
- بينما أثرت الاختناقات الاقتصادية فى أوروبا على الميزانيات المخصصة للتعليم، خاصة تلك المرصودة لبرامج دعم التنمية المهنية للعاملين بالمدارس على المستويات المركزية، فانتقلت مسئولية تحسين الأداء المهنى من السلطات المحلية والقطاعية إلى المدارس، وأصبحت جهود تفعيل وتطوير المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، بل وأنماط الإدارة والتخطيط ورسم السياسات.. أصبحت كلها متمركزة حول المدرسة. وأصبحت ممولة ومخططة بشكل ذاتى ومستقل (١).

وساهم نمط الإدارة والتمويل المركزيين فى جعل المدرسة مجرد وحدة تنفيذية طرفية، لا تملك القدرة على تعديل خططها وبرامجها، بل تعجز عن موجهة واستيعاب التغيرات والتحديات المجتمعية بقدرتها الذاتية وباتت تنفذ السياسات والخطط المركزية بشكل حرفى يفتقر إلى التغذية المرتدة والنقد الذاتى، وغاب عن قائمة وظائفها وأدوارها دورها فى النهوض مهنيًّا بمستوى العاملين بها، ودورها فى البحث عن حلول للمشكلات التعليمية والإدارية التى تعوق أداءهم من خلال بحوث الفعل ومشروعات التطوير.

وفى ظل المركزية أيضًا ظلت برامج التدريب أثناء الخدمة قليلة الفائدة، تُخطط وتُعد بمعزلٍ عن المدارس ويتم تنفيذها على حساب العمل والإنجاز المدرسيين،

فيُنتقَصَ من مداها الزمنى، ويُختزل فحواها إلى أشكال نظرية وتقليدية من التدريب الجماعى، فلا تحظى الممارسات الفردية والمشكلات الميدانية الحقيقية بما تستحق من الاهتمام. ويقتصر التقويم فيها على جوانب محددة من المعرفة المهنية، دون عائدٍ يذكر على تحسين التدريب ومخرجات التعليم بالمدارس.

وفى مستوى آخر من النقد، تعرضت المدرسة بوصفها صيغة مؤسسية تعليمية لنقد شديد من قبل دعاة التحرر من هيمنة الدولة وثقافة الطبقات الاجتماعية الأقوى على الطبقات الضعيفة، إلى حد المطالبة بالتخلص منها بوصفها أداة النظام لإعادة إنتاج الواقع الاجتماعى المشوه، والدعوة إلى مجتمعات بلا مدارس*، بعد أن أخفقت حتى على مستوى إكساب الفرد معرفة محايدة غير مسيّسة يستطيع الاستفادة منها تطبيقًا فى حياته اليومية.

أما الأزمة التى تعرضت لها المدرسة فى السياق الأمريكى والبريطانى، على وجه الخصوص، والتى تسببت فى موجة عامة من النقد والمراجعة، والتى تمخضت عنها "حركة المدارس الفعالة Effective schools movement " فكانت ذات مظاهر وأسباب محددة لعل من أهمها (٢):

١. تدنى معايير تحصيل التلاميذ مقارنة بتلك التى حققتها الأجيال السابقة، بل وبالمقارنة مع الأقران فى بعض بلدان غرب أوروبا والساحل الباسيفيكى.
٢. إخفاق تجربة المدارس الشاملة فى تحقيق أهدافها التعليمية والاجتماعية.
٣. تدنى كفايات المعلمين بوجه عام.
٤. انفلات سلوكيات التلاميذ.
٥. قصور التدريب لمعلمى اللغة والرياضيات على المهارات الأساسية.
٦. عدم ارتباط البحث العلمى التربوى بواقع المشكلات المدرسية.

ومع تصاعد موجات النقد اللاذع للمدارس الأمريكية العامة، تعالت بعض

الأصوات المطالبة بضرورة التأنى والدراسة، وعدم الاندفاع وراء تضخيم مظاهر الإخفاق والفشل، قبل أن تعطى للبحوث العلمية الرصينة فرصة الوقوف على الأسباب داخل السياق المعقد للمدرسة والفصل؛ لأن هذا الاندفاع إنما يؤدى بشكل أو بآخر إلى تقويض واحدٍ من أهم المشروعات الاجتماعية الأمريكية ديمقراطية ألا وهو "التعليم الحكومى".

وحذرت بعض تلك الأصوات من مغبة أن يوغر النقد اللاذع صدر الرأى العام، فيندفع وراء أفكار مغالية فى التطرف مثل "التشدد إزاء سياسات الامتحانات، وسياسات التمويل، بدعوى أن زيادة الإنفاق لا تجدى فى تحسين أداء المدارس، وأن ليس من علاجٍ ناجحٍ إلا بإطلاق قوى السوق، والاتجاه إلى الخصخصة فى التعليم(٣).

وبالرغم من نشوء حركة بحثية تربوية تهتم بمشكلة تفعيل الأداء المدرسيSchool Effectiveness Research، مواكبة للحركة الإصلاحية المنظمة لتفعيل المدارس وتحسينها. فقد ظل الشعور العام بوجود الأزمة واستحكامها قائمًا.

فقد أدرك دعاة اللجوء إلى البحث العلمى التربوى من اجل إخراج المدرسة الأمريكية من أزمتها، والوصول إلى تحسين حقيقى للأداء المدرسى، أدركوا مدى ما يعانيه النموذج النظرى للبحث Paradigm لديهم من قصور ومحدودية فى مجال تشخيص الأسباب الفعلية للازمة، ربما لأنه يعتد أكثر بالمؤشرات الكمية فى تقدير آثار العوامل والمتغيرات الفاعلة فى السياق المدرسى، أو ربما لأنه ينظر إلى المدرسة بشكل اقتصادى مجرد أكثر من اللازم. باعتبارها صانعة الاقتصاد القوى القادر على التنافس، مهملاً الأبعاد الأخرى الخلقية والاجتماعية لما يمكن أن يسمى بالحياة المدرسية بكل خصوصيتها (٤).

فالاحتكام إلى مجموع الدرجات مؤشر فقط على النجاح والإنجاز الأكاديمى

للطالب، يهمل الأبعاد الاجتماعية والخلقية لعملية التعليم والتى لا يمكن تقديرها كميًّا، كما أن تقييم أداء إحدى المدارس مقارنة بمدارس أخرى، ربما يتغافل عن الأساليب التفصيلية الخاصة جدًّا للتفاعل بين كل مدرسة وبين سياقها المجتمعى الحاضن.. وهكذا.

وزاد من استفحال الشعور بالأزمة التى تواجهها المدرسة الغربية، ذلك التسابق المحموم على المراكز المتقدمة من الأُلُـمبيَّاد الدولى للتعليم، أو ما يسمى فى بعض الكتابات الناقدة بطغيان منطق سباق الخيول Tyranny of the International Horse Race، وما رافق ذلك من صدور عدة تقارير دولية حول مستوى تعلم بعض المواد الدراسية فى البلدان المختلفة، كتقرير TIMSS حول مستوى تعلم الرياضيات والعلوم ١٩٩٤، والذى احتل فيه التلاميذ الأمريكيون موقعًا متأخرًا مقارنة بالتلاميذ الآسيويين، وما سبقه، وما تلاه من دراسات دولية مقارنة، كانت لنتائجها أصداء إعلامية وسياسية واسعة، برغم ما شاب بعضها من اوجه قصور فى اختيار العينات، وفى طبيعة المناهج المتسابق حولها، وفى صياغة تقارير النتائج(٥).

وقد زادت تلك النـزعة التنافسية والحرص على الامتياز National Commission For Excellence in Education من اشتعال حركة المعايير وقياس نواتج التعلم .Standards and Out-Comes assessment movement، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، وهى التى تمثل إضافة إلى حركة الكفايات Competencies – based movement فى إعداد المعلم، تمثل تيارًا ضخمًا من تيارات الفكر التربوى المعاصر، المستند إلى ظهير سلوكى أصيل فى الثقافة الأمريكية : وراح الخبراء فى مجالات تخطيط المناهج، ورسم السياسات، والقياس والتقويم، والإدارة التعليمية والمدرسية.. إلخ، راحوا يضعون قوائم مطولة ومفرطة فى التفصيل لما يجب أن تكون عليه نواتج عمليات التعليم بالمدرسة، ومعايير القبول والتخرج

والتقدم فى الإنجاز التعليمى، والمواصفات الواجب توافرها فى المبنى المدرسى وتجهيزاته ومرافقه، وأنماط الإدارة ونظم مراقبة الجودة.

بينما كان تراث آخر يتراكم فى مجال بحوث الفعل المتمركزة حول تحسين المدرسة School improvement، من خلال المشروعات التربوية المدعومة من الجامعات ومراكز التجديد التربوى، مثل مشروع IQEA لتحسين جودة التعليم للجميع، والذى شمل عددًا كبيرًا من المدارس فى شرق إنجلترا، ويورك شاير، وآيسلاند، وبورتريكو، وجنوب أفريقيا، متخذًا من "الإنجاز التعليمى للتلاميذ" هدفًا محوريًّا لعمليات التغير التربوى بالمدارس (٦) وكان تراث ثالث فى مجال التنمية المهنية للمعلمينProfessional Development يتراكم من خلال مشروعات مشابهة، كالمشروع الذى دعمته جامعة (كيل Keel) للمربين الفعالين بإنجلترا وويلز أوائل التسعينيات، وشمل عددًا من المدارس الثانوية، لإرساء مفهوم جديد للنمو المهنى بدلاً من المفهوم الكلاسيكى حول التربية والتدريب أثناء الخدمة I.N.S.E.T، وغـيره من المشروعات(٧).

ومع ذلك.. فقد ظلت الأزمة قائمة، خاصة من وجهة نظر التيارات النقدية فى علم اجتماع التربية، وكتاب ما بعد الحداثة، أمثال (بيربورديو) و (ليوتارد) و (هارفى) وغيرهم ممن يعتبرون أن النـزعة الأمبيريقية الكمية التى تميزت بها حركة المدارس الفعالة، ربما كانت تتناسب مع النظرة الاقتصادية إلى المدرسة فى مرحلة المجتمع الصناعى، حين كانت وظيفتها الرئيسية هى إعداد الأفراد وفقًا للمواصفات التى يتطلبها السياق الإنتاجى، وحين كانت "جدوى" المدرسة تتحدد بمدى مطابقة مخرجاتها لتلك المواصفات.

أما السعى إلى فهم أزمة المدرسة فى مجتمع ما بعد الصناعة فهو رهين بمدى التكامل بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية النقدية؛ لأن الأخيرة قادرة على سبر أغوار ذلك الصندوق الأسود المسمى بالمدرسة، وتأويل ما يعتمل داخله من تفاعلات ورموز لاترصدها أدوات البحث الكمى ومقاييسه (٨).

وهكذا تمخضت الأزمة عن ثلاثة اتجاهات بحثية وتطبيقية إصلاحية مختلفة التوجه والأسلوب : الأول: يهتم بالتقييم العام لأداء المدرسة من خلال نواتجها التعليمية، ألا وهو اتجاه أو حركة المدارس الفعالة.

والثانى: يهتم بكيفية إحداث التغيير للأفضل داخل المدارس، باعتبارها كيانات مستقلة ومعتمدة على نفسها فى رسم سياساتها وتخطيط مناهجها وتنمية معلميها واداريها، ألا وهو حركة التحسين المتمركز حول المدرسة School – based improvement movement.

أما الاتجاه الثالث: فهو الذى يحاول إحداث التكامل بين الاتجاهين السابقين، مستفيدًا من الطابع التفريدى الكيفى لاتجاه تحسين المدارس، فى جعل المدارس أكثر فاعلية، ومتلافيًا كثيرًا من الانتقادات التى نالت من إفراطه فى القياس والتكميم والمقارنة والتعميم. والتى وجهها أصحاب الاتجاهات النقدية والمنهج الكيفى.

الاتجاه الأول: حركة المدارس الفعالة، المفاهيم والاستراتيجيات :

كما سبق، تستند هذه الحركة إلى خلفية سلوكية واضحة، وتركز جل اهتمامها على تحسين الجانب الكمى من المخرجات التعليمية، سعيًا إلى تحقيق التفوق والامتياز، وقد مرت دراساتها وتطبيقاتها بمرحلتين، استمرت المرحلة المبكرة منها طوال السبعينيات الأخيرة والثمانينيات مركزة على مجموعة محددة من العوامل (٩):

- قيادة تربوية قوية.
- توقعات عالية فى التحصيل للتلاميذ.
- تركيز على إتقان المهارات الأساسية.
- هيئة تدريسية وإدارية منضبطة.
- تقويم مستمر لتقدم مستوى التلاميذ.

ثم جاءت المرحلة الثانية أواخر الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات، حاملة

قدرًا أكبر من الاهتمام بجوانب أخرى من الأداء المدرسى، وتوصيفًا أكثر تفصيلاً لكل شىء يتعلق بهذا الأداء من خلال قوائم مطولة من المعايير، ومقدمة نماذج معرفية ذات مستويات متعددة تعبر عن عناصر التحول فى المدرسة نحو التميز والتفوق، والتى من أهمها "النموذج الشامل للفعالية التربوية Comprehensive Model of Educational Effectiveness لكل من (سكيرنز وكريمرز)، واللَّذيْن طوراه من خلال بحوثهما على مدى أكثر من خمس سنوات (١٠).

وتتحدد عناصر ومستويات هذا النموذج فى : السياق، والمدرسة والفصل، والتلميذ، كما يبين مواصفات كل عنصر، والنواتج المتوقعة من أدائه لوظائفه، وارتباط ذلك بخصائص الجودة Quality، وعامل الزمن Time، والفرصة المناسبة لكل أداء Opportunity، فى ضوء المعايير المعتمدة Formal Criteria.

ويلاحظ على نماذج المرحلة الثانية بوجه عام أنها أقرب إلى دراسة العوامل المحيطة بعمليات التدريس والتعلم من نماذج المرحلة المبكرة، ويتضح ذلك فى تركيزها على مفاهيم مثل(١١).

- مفهوم المناخ والخلفية Climate and background، سواء بالنسبة للعمليات البيداجوجية كالتدريس والتعليم وبناء المنهج، أو للعمليات التنظيمية، أو بالنسبة لبيئة المدرسة وبيئة التلميذ والثقافة التى يعيشها، أو حتى على مستوى الأيديولوجية المجتمعية الحاضنة للسياق.

- مفهوم بناء فريق القيادة Building leadership، وهو المسئول عن تحديد أهداف المدرسة والأولويات المتصلة بمناخ التعليم، وعن التخطيط لتوظيف المصادر والموارد المتنوعة لتلبية احتياجات التعليم فى إطار المشروع المزمع تنفيذه، وكذلك متابعة وتقويم مراحل التقدم التى يتم إنجازها.

وما من شك أن ثمة آثارًا واضحة لموجات النقد التى تعرضت لها النماذج المبكرة

من حركة المدارس الفعالة، تتمثل فى اعتماد النماذج الأخيرة لمثل تلك المفهومات، كما يبدو أن الحوار بين أصحاب تلك الحركة وبين حركة تحسين المدارس، قد قارب بين الإطارين الفكريين، حيث تتشابه بعض مفاهيمهم الحديثة كمفهوم "فريق القيادة"، مع مفهوم "الكادر" Improvement Cadre فى استراتيجيات تحسين المدارس.. وهكذا.

ومع ذلك تبقى مفهومات واستراتيجيات حركة المدارس الفعالة مشكلة وغير مفهومة فى نظر بعض النقاد، على الأقل فيما يتعلق بفكرة "المعايير"، "والقيم" التى يتحدد فى ضوئها ما إذا كانت تلك المدرسة فعالة أم لا، أو ما إذا كانت أكثر فاعلية من مدرسة أخرى : فهذه القيم وهذه المعايير تختلف لدى الآباء عنها لدى التلاميذ، فضلاً عن تلك التى يفرضها السوق، وتلك التى تتبناها وسائل الإعلام.. وهكذا (١٢). بالرغم من محاولات المدافعين عنها إضفاء الأبعاد الاجتماعية والحقوقية على المفهوم، والتى من أهمها تعريف (Brandsma, 1993) الذى يكامل بين بُعدى : الجودة Quality، والعدالة Equity فى مفهوم الفاعلية Effectiveness .

حيث تقاس فاعلية المدرسة – فى رأيه – بمدى ما تحققه من قيمة مضافة Value added فى مخرجاتها تتمثل فى جودتها، وتقاس فى الوقت ذاته بمقدار نجاحها فى أداء الدور التعويضى Compensatory Power تجاه تلاميذها، لعلاج أوجه الاختلال وعدم الإنصاف فى خصائصهم، والتى ترجع غالبًا إلى عوامل مجتمعية لا دخل لهم فيها، كاللون والجنس والأصل العرقى والمستوى الاقتصادى (١٣).

الاتجاه الثانى: حركة تحسين المدارس، المفاهيم والاستراتيجيات :

تستمد حركة تحسين المدارس قوتها من كون "التغير التربوى" – الذى هى جزء منه – يمثل أحد أهم السمات الاجتماعية والتاريخية على الإطلاق، فالتغير هو السمة الصحية للمجتمعات البشرية، وهو فى صورته التربوية مؤشر على سلامة عمليات المراجعة والنقد داخل الثقافة.

وقد مرت الحركة على مدى العقود الثلاثة الماضية بمراحل أربعة تراكمت خلالها البنية المعرفية الظهيرة لها (١٤)؛ تميزت **الأولى** منها خلال منتصف الستينيات بالتركيز على إصلاح المناهج التعليمية فى بلدان الأطلنطى، ولكنها أهملت الطرف الأكثر أهمية وهم المعلمون، لا من حيث تدريبهم وتنمية قدراتهم، بل من حيث إشراك جموع المعلمين فى إعادة تصميم، أو فى تجديد المناهج، الأمر الذى انعكس سلبيًّا على طريقة تناولهم لها، ونجاحها فى تحقيق الهدف منها.

وفى المرحلة **الثانية** التى امتدت طوال السبعينيات، فشلت حركة إصلاح المناهج فى إحراز تقدم على مستوى التطبيق، بالرغم من تضمنها عديدًا من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المعارف والمهارات الجديدة، وبدا أن التطبيق مسألة غاية فى التعقيد طالما لم ينبع الإصلاح والتجديد من داخل المدارس، وهو الدرس الذى وعته دراسات المرحلة **الثالثة** الممتدة حتى منتصف الثمانينيات، حيث اهتمت بدمج التخطيط الاستراتيجى مع التعلم الفردى والحرص على النجاح لدى المعلمين فى منظومة واحدة، وترافق هذا التقدم فى فهم العوامل المؤثرة على نجاح المشروعات الإصلاحية مع ظهور الدراسات الأولى فى حركة المدارس الفعالة أواخر السبعينيات.

وللمرة الثالثة يظهر التقييم البحثى للمشروعات التى أجريت على عديد من المدارس فى إنجلترا والولايات المتحدة أن ثمة قصور فى إحدى حلقات المنظومة، ألا وهى الإدارة، لتبدأ بذلك مرحلة جديدة من مراحل بحوث التحسين التى ترفع شعار إدارة التغيير أو التجديد التربوى Management of Educational change (١٥).

وتعد كتابات (فولان Fullan 93 - 1991)، من أهم ملامح الإطار الفكرى للمرحلة **الرابعة** الممتدة إلى الآن، إضافة إلى كتابات (هوبكنز Hopkins, 1996) المستقاة من التجارب الميدانية ومشروعات تطوير المدارس بغرب إنجلترا، وأيسلاندا، وبورتوريكو، وجنوب أفريقيا المعروفة باسم "تحسين جودة التعليم للجميع" IQEA.

ويبين الجدول رقم (١) أوجه التطور فى بحوث تطوير المدارس بين مرحلتى الستينيات والثمانينيات فى نظر (روينولدز و ستول ١٩٩٦) (١٦).

وجه المقارنة	بحوث الستينيات	بحوث الثمانينيات
- الاتجاه الإصلاحى	من الخارج إلى الداخل أو من أعلى إلى أسفل	من الداخل إلى أعلى
- الظهير المعرفى	يعبر عن النخب التعليمية على المستوى المركزى	يعبر عن الممارسين فى المدارس
- الغرض والمقصد	إعادة تنظيم المنهج	إعادة تصميم العمليات والممارسات
- النواتج	تركز على التلاميذ	تركز على العمليات والممارسات المدرسية
- نطاق الاهتمام	المدرسة	المعلمون الأفراد
- منهجية التقويم	كمية	كيفية
- المنطلق	من خارج المدرسة	من داخل المدرسة
- التركيز	على جزء من المدرسة	على كل المدرسة

جدول رقم (١) مقارنة بين بحوث تحسين المدارس فى الستينيات والثمانينيات

ومن هذه الكتابات يتضح أن مفهوم تحسين وتطوير جودة التعليم، فى إطار ما يسمى بإدارة التغيير، إنما يستند إلى مبادئ خمسة، فى رأى (هوبكنز) (١٧):

١- هدف تحسين المدرسة هو تعزيز وتقوية جودة تعلم التلاميذ.

٢- رؤية المدرسة لمهمة التحسين يجب أن تكون موحدة تحتضن جميع الأطراف.

٣- توظف المدرسة الضغوط الواقعة عليها من الخارج لأجل التغيير فى اتجاه التمكن من أولوياتها الداخلية.

٤- تتحرى المدرسة تطوير بنيتها وخلق الظروف الداعمة للتعاون والتحسين.

٥- يضطلع جميع العاملين بالمدرسة بمسئولياتهم تجاه البحث وضبط وتقويم الجودة.

كما يتضح أن مستويات التغيير الناجح وفقًا لتلك المبادئ هى : (١٨)

١- مستوى المدرسة : من حيث السياسات، ونمط الإدارة، وأسلوب تخصيص وتوجيه الموارد، واستراتيجيات تنمية ودعم العاملين بجهود التحسين.

٢- مستوى مجموعات العمل : من حيث التنسيق حول التفاصيل والترتيبات الداعمة لتحسين المدرسة.

٣- مستوى المعلم الفرد : من حيث التركيز على تطوير الممارسات التدريسية فى الفصول.

وعلى صعيد التنظير للمشروعات الإصلاحية العديدة التى تمت فى مدارس الولايات المتحدة وإنجلترا وبعض مناطق أخرى، قدم أصحاب هذا الاتجاه مجموعة من أطر العمل Frameworks أو النماذج المستقاة من الخبرة العملية، لعل من أهمها وفقًا للترتيب الزمنى :

١- نموذج (هوبكنز ١٩٩٤) لتحسين جودة التعليم للجميع : حيث يظهر التركيز على فكرة تكوين ثقافة للتطوير وتحسين الجودة يتبناها العاملون والتلاميذ معًا (١٩).

٢- نموذج (لاجرويج وهاك ١٩٩٤) لتحليل التغير المدرسى :حيث يركزان على بيان العوامل الداعمة والمعززة لقدرات التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ (٢٠)، وتتحدد قدرات التغيير Change Capacities وفقًا لهذا النموذج بمجموعة من العوامل التى من أهمها : قدرة الإداريين داخل المدرسة على إحداث التغيير، وكذلك كفاية نظم الاتصال وصنع القرار، وكفاية عمليات التخطيط والتقويم، ومدى التناسق بين عناصر التنظيم المدرسى (٢١).

٣- نموذج (بيرمنجهام ١٩٩٩) للتحسين المدرسى فى سبيل الفاعلية، حيث يظهر بوضوح مدى التقارب بين فكر أصحاب حركة المدارس الفعالة، وبين فكر أصحاب حركة تحسين المدارس.(٢٢) : إذ يتضمن التصور المزاوجة بين "تحقيق الفاعلية للفصول والمدارس" بوصفها هدفًا نهائيًا، وبين تطوير بنية المدرسة وتنظيمها وخلق المناخ الملائم للتطوير ومراقبة الجودة.. كوسائل لتحقيق ذلك الهدف، متبنيًا بعض مفاهيم أصحاب حركة المدارس الفعالة مثل مفهوم "القيمة المضافة"، ومفهوم "مراقبة المعايير للمدخلات والمخرجات"..

وبوجه عام، تتشابه الأطر والنماذج المطروحة فى هذا الاتجاه فى بعض جوانبها ومكوناتها سواء من حيث الأهداف أو آليات التطوير والتغيير، ولكن تظل مهمة تحسين المدرسة فى كل مرة حالة خاصة متفردة، وتظل الوصفة الجاهزة فى هذا الصدد مجرد دليل إرشادى عام وليس برنامج عمل تفصيلى، وذلك لاختلاف الظروف والملابسات فى كل حالة، الأمر الذى يمكن تصوره فى نظرنا على شكل متصل Continuum متدرج بين طرفين تقع كل حالة فى نقطة ما عليه من حيث:

- المركزية واللامركزية.
- الفاعلية وعدم الفاعلية.
- المؤسسية واللامؤسسية.

وهذا التفرد، وهذه الخصوصية هى التى جعلت من الحاجة إلى بعض المعرفة التعميمية التى تقدمها بحوث المدارس الفعالة ضرورة لا يمكن تجاهلها، وجعلت التكامل بين الاتجاهين أمرًا طبيعيًّا.

الاتجاه الثالث : الاتجاه نحو دمج بحوث المدارس الفعالة مع بحوث تحسين المدرسة :

تشير الدراسات الراصدة لهذا الاتجاه إلى أن الممارسات التطبيقية فى الولايات المتحدة وبعض بلدان أمريكا الشمالية، كانت أسبق إلى الدمج بين تحسين المدرسة

وبين فاعليتها من الكتابات النظرية، كما تشير تلك الدراسات إلى أن المنظرين الهولنديين أمثال : بولين Bollen، وكريمرز Creemers، ولاجيرويج Lagerweij كانوا الأكثر حماسًا من بين كتاب حركة تحسين المدرسة إلى الدمج بين الظهيرين المعرفيين، خاصة وقد عقد أول مؤتمر علمى حول هذا الموضوع فى "كارديف" الهولندية ١٩٩٣. (٢٣).

ويبدو أن عدم تحمس المعلمين للمحاولات الإصلاحية لمناهج التعليم فى إنجلترا والولايات المتحدة وضعف انتمائهم للمناهج التى كان يجرى تطويرها مركزيًّا، ثم تفرض عليهم من أعلى إلى أسفل Top – down فى الستينيات وأوائل السبعينيات، كان وراء حركة تحسين المدارس المتمركزة حول المدرسة ذاتها، بوصفها وحدة مستقلة يشعر المعلمون داخلها بأنهم يملكون تجربتهم الخاصة Teacher ownership ، ولا تفرض عليهم من الخارج.. الأمر الذى جعلهم أسبق من الكتاب المنظرين إلى الدمج بين المدخلين (المدرسة الفعالة، وتحسين المدرسة) فى تطبيقاتهم وتجاربهم فى منتصف الثمانينيات.

كما يبدو أن للجانب السياسى المميز لحركة المدارس الفعالة، والمتمثل فيما رفعته الحكومات الأمريكية والبريطانية المتعاقبة من شعارات تنافسية، وما وجهته إلى الأداء المدرسى من انتقادات عنيفة، يبدو أن لهذا الجانب السياسى أثرًا سلبيًّا على مدى تحمس أصحاب تلك الحركة لفكرة التقارب والاندماج نظريًّا وتطبيقيًّا مع حركة تطوير المدارس. فى مقابل الحماس الشديد لدى الفريق الآخر من أصحاب حركة تحسين المدارس.

أما على مستوى مقارنة النماذج النظرية التى تستند إليها الحركتان، وما يترتب على تلك المقارنة من استنتاج عام مفاده أن ثمة ضرورة نظرية، علاوة على الضرورات العملية، للدمج والتكامل بينهما، فقد أوضح (رينولدز، وستول ١٩٩٦) أن أهم أوجه الاختلاف بين النماذج التى طرحها الفريقان تتمثل فى إهمال حركة

المدارس الفعالة للجانب المهنى الحاسم لدى المعلمين فى سبيل الارتقاء بنواتج التعلم، وتركيزها فقط على الجوانب التنظيمية للمدرسة فى الوقت الحاضر وليس بوصفها فى حالة تغير دائم ومستمر (٢٤).

حيث يتبين مدى القصور الذى يشوب كل بناء معرفى منهما بشكل منفصل عن الآخر، وإن بدت حاجة البناء المعرفى لبحوث المدارس الفعالة إلى التكامل أكبر، نظرًا لعوامل عدة من أهمها قلة ما أجرى فى إطاره من دراسات للحالة، وإكثاره من تحليل ظاهرة تدنى المخرجات إلى عدد كبير من العوامل والمتغيرات، الأمر الذى يفضى فى النهائية إلى نتائج غاية فى التفتت والصغر Fine-grained information ، علاوة على كونها معلومات تفصيلية تصف حالة المدرسة فى حينها at a point in time ولا يمكن التعويل عليها فى تفسير مراحل تطورها وما يطرأ عليها من تغير.

أما عن حاجة البنية المعرفية لبحوث تحسين المدرسة إلى التكامل مع بنية حركة المدارس الفعالة، فيمكن إجمالها فى : كون بحوث المدارس الفعالة ذات مستويات متعددة من التحليل، الأمر الذى يفيد فى محاصرة وفهم عمليات التعلم والتدريس وغيرها مما يحدث داخل الفصل، مع قدرٍ عالٍ من التمييز بين المتغيرات، والتحديد الامبيريقى الدقيق لما بينها من علاقات سببية وارتباطية(٢٥).

والخلاصة، أن كلا المنظورين يحتاجان إلى التكامل مع بعضهما البعض، بحكم الطبيعية المعرفية المميزة لكل منهما، وبحكم الضرورة البراجماتية لتوظيفهما والاستفادة منهما على أفضل وجه ممكن، ولكن يبدو أن ثمة عوامل أخرى مما يدخل فى نطاق اجتماع المعرفة تقف وراء ضعف الاستجابة العملية لتلك الضرورات، بل ومقاومة الاتجاه المنادى بالدمج والتكامل أحيانًا. خاصة فى السياق الأوروبى الغربى، والبريطانى بوجه خاص (٢٦).

فإذا ما انتبهنا إلى متغير مهم من متغيرات التطوير، ألا وهو النمو المهنى

للمعلمين، لوجدنا فى الاستعراض السابق أن اتجاه تحسين المدرسة قد أولى المعلمين قدرًا كبيرًا من اهتمامه باعتبارهم اللاعبين الرئيسيين فى إحداث التطوير Key players، وأن نماذجه النظرية لا تخلو من دور محورى يلعبه المعلمون، فرادى أو جماعات، أثناء عملية التغيير، بل فى التخطيط لها، وفى ريادة البعض منهم للبعض الآخر من أجل أن يصبح تطوير المدرسة موضوعًا ذا معنى. مما أفرز مسمى خاصًّا بهؤلاء المعلمين الإيجابيين هو "الفراشات Butterflies"، لما يتسمون به من ديناميكيـة واتساع فى دائـرة التأثـير ونقل الخبرات (٢٧).

النمو المهنى للمعلمين فى إطار حركة تحسين المدرسة وحركة المدارس الفعالة :

وترصد الكتابات المتخصصة ما يمكن وصفه بـ "الثورة الصامتة" التى اجتاحت التنمية المهنية للمعلمين فى إنجلترا خلال التسعينيات، فقد كانت برامج التدريب أثناء الخدمة Inset السائدة فى الثمانينيات ذات تخطيط وتمويل مركزيين بواسطة السلطات التربوية المحلية، فى إطار النـزعة الأبوية التى كانت سائدة حينئذ، ثم جاءت الإصلاحات التعليمية عام ١٩٨٨ لتزيد من حوافز المعلمين المادية والتدريبية، وتعطى المدارس المزيد من الاستقلالية Autonomous Schools System. فى إطار مبدأ "الإدارة المتمحورة حول المدرسة Sit- based School management" (٢٨).

وفى اتجاه اللامركزية واستقلال المدرسة، أصبحت التنمية المهنية للمعلمين أيضًا أكثر ارتباطًا بالمدرسة، وظهر شعار "توطين المعلمين" للدلالة على وثيق الصلة بين تحسين المدرسة وفاعليتها، وبين فاعلية المعلمين داخلها ونموهم المهنى.

وبرغم أنه كان لحركة المدارس الفعالة دور كبير فى إيجاد السياق الحافز لبحوث التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والمتعلق منها بعمليات التدريس وخلق وابتكار المواقف التعليمية خاصة، ضمن نظام المعايير الوطنية المعتمد.. فإن إسهام حركة

تطوير المدارس كان الأكثر دفعًا ودعمًا لتلك البحوث، من خلال ما أتاحته للمعلمين فى مشروعاتها التطبيقية وكتاباتها النظرية من أدوار رئيسية، وعلى ذلك، فقد شهدت التسعينيات محاولات عديدة لتحديد المفهوم الحديث للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين داخل مدارسهم، وزاد من صعوبة المهمة الطبيعة المتغيرة والمتسارعة التى اتسمت بها التطبيقات فى إنجلترا والولايات المتحدة وتراوحها بين الإطارين الفكريين : إطار حركة المدارس الفعالة، وإطار حركة تحسين المدرسة:

فمثلاً يسند (چويس.Joyce, B 1991) جانبًا مهمًّا من المسئولية عن تطوير المدرسة إلى المعلمين العاملين بهـا عند تحديده للأبواب الخمسة الناجحـة للتحسين المؤسسـى وهـى (٢٩):

١- خلق ثقافة التطوير من خلال تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين، ومن ثم بينهم وبين المجتمع الأوسع.

٢- تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمى فى مجالات تحسين المدرسة والتدريس الفعال.

٣- تمكين المعلمين من جمع المعلومات وتحليلها حول التلاميذ والمدرسة وآثار التغيير، كجزء من التقويم الذاتى.

٤- حث المعلمين على تقديم المبادرات وبذل الجهد فى تطوير المناهج بالتعاون مع الأكاديميين وواضعى السياسات التعليمية.

٥- تمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم التدريسية وصقل خبراتهم وتبادلها وتنمية مهاراتهم ونقد ومراجعة استراتيجياتهم.

وقبله اشترط (ليتل.Judith Little 1981) أربعة شروط لا يتم تحسين المدرسة إلا بحدوثها، وجميعها تندرج تحت مفهوم النمو المهنى للمعلمين وهى (٣٠):

١- أن يعتاد المعلمون ويستمروا فى التحدث مع بعضهم البعض حول ممارساتهم من أجل إيجاد لغة مشتركة تخص مهنتهم.

٢- أن يعتاد المعلمون ملاحظة بعضهم البعض أثناء ممارسة التدريس، وأن يوفروا لبعضهم البعض لونًا من ألوان التغذية الراجعة.

٣- أن يعد المعلمون موادهم التدريسية ويخططوها ويقوموها مع بعضهم البعض.

٤- أن يقوم المعلمون بتدريس بعضهم البعض كيفية التدريس.

وعلى الطرف الآخر هناك تعريف (بولام ١٩٩١) للتنمية المهنية المستقى من أفكار حركة المدارس الفعالة، والذى تبناه مشروع جامعة (كيل Keel) للمربين الفعالين بإنجلترا وويلز، حيث تتحدد أهداف التنمية المهنية المستمرة .C.P.D للمعلمين فى (٣١):

١- إضافة معارف مهنية جديدة إليهم.

٢- تنمية المهارات المهنية لديهم.

٣- تنقية القيم المهنية لديهم.

٤- تمكينهم من تحقيق تربية فعالة لتلاميذهم.

وبحيث يجسد المفهوم ثلاثة مكونات رئيسية هى : "التدريب المهنى" المتمثل فى الدورات القصيرة وورش العمل التى تركز على التطبيقات والمهارات، ثم "التربية المهنية" المتمثلة فى الدورات الطويلة التى تركز على المعارف النظرية والأساليب البحثية، وأخيرًا "المساندة المهنية" المتمثلة فى استقرار التدرج الوظيفى وتحسين الأوضاع الوظيفية.

ويلاحظ على تلك المكونات أنها تتجاوز المعنى الضيق فى المفهوم السابق لتربية المعلمين أثناء الخدمة Inset، حيث كان التركيز على الجوانب المؤسسية من الاحتياجات، أكثر من الجوانب الشخصية، وحيث يمثل التزام المعلم بالخضوع

للبرامج الدورية للتدريب والتجديد عبئًا ثقيلاً عليه، نظرًا لكونه مفروضًا عليه، وليس نابعًا من دوافع ذاتية نحو النمو والمزيد من التعلم كما هى الحال فى المفهوم الجديد.

والنقطة الأخيرة هذه، ونعنى بها "الدافعية الذاتية" والشعور بملكية المعلمين لتجربة التطوير "Ownership"، هى التى وعاها أصحاب اتجاه تحسين المدرسة من خلال خبراتهم التطبيقية والبحثية، فقد وجدوا أن تنفيذ المعلمين للمناهج المطورة وطرائق التدريس الفعالة بشكلٍ يؤدى إيجابيًا إلى تحسين تعلم التلاميذ، قد يكون من الصعوبة بمكان، ما لم يصحبه تغير حقيقى فى بعض معتقداتهم وسلوكياتهم، و ما لم ينبع من تجارب فردية وجمعية جادة يتم توصيفها بشكلٍ علمى (٣٢).

وعلى ذلك فقد وجد هؤلاء فى "بحوث الفعل" التى يمارسها المعلمون داخل فصولهم ومدارسهم لفهم المشكلات اليومية، وجدوا فيها العلاج الناجع لمعضلة الانفصال بين النظرية والتطبيق، وما يترتب عليها من فتورٍ تجاه ما يفرض على المعلمين تنفيذه من نظريات أتت – فى نظرهم – من أبراج أكاديمية عاجية.

ولكن، كيف تسهم بحوث الفعل التى يجريها المعلمون فى تطوير مدارسهم وزيادة فاعليتها ؟ وهل العلاقة بينهما على هذا النحو مكتملة، أم أنه ينقصها الوجه الآخر من العملة، ونقصد به أثر المناخ المدرسى الفعال والمستنير على النمو المهنى للمعلمين؟ لا شك أن ممارسة المعلمين للبحث العلمى تؤدى بالضرورة إلى زيادة نموهم المهنى وربط معارفهم النظرية بالتطبيق، وبالتالى إلى تحسين المدرسة وزيادة فاعليتها، بيد أن ممارسة هذا البحث بشكلٍ جيد لا يمكن أن تتم إلا فى مناخ مدرسى يتسم بالفهم والموضوعية والاستنارة.. فهل تأتى البيضة أولاً أم الدجاجة ؟

يرى منظرو التحسين المدرسى أن البداية الحقيقية تتمثل فى توافر "إرادة التغيير"

لدى أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، ثم فى توافر الدعم والمساندة الخارجية، ممثلة فى المشروعات التى تشارك فيها كليات المعلمين والسلطات التعليمية المحلية، ومن خلال التنسيق والتعاون بين الطرفين يبدأ مشهد التغيير بطرح مجموعة من الأسئلة، التى تحتاج الإجابة عنها بذل المزيد من الجهد فى البحث والاستقصاء، ومن ثم وضع استراتيجيات التطوير المناسبة، ومن هذه الأسئلة : (٣٣).

١ـ التساؤل حول الثقافة السائدة بين معلمى المدرسة:

- هل تتسم ممارساتهم بالتناغم والتناسق، أم أنها ممارسات معزولة عن بعضها البعض، أم تتسم بالصراع والتناقض؟
- هل ثمة ما يمكن تسميته بالعقيدة البحثية التى تجعل من تلك الممارسات أشياء ذات معنى، بحيث تمثل علامة فارقة فى مسيرة تقدم التلاميذ ؟
- هل يؤمن المعلمون بأنهم بالفعل – أو على الأقل ينبغى أن يكونوا – معلمين ومتعلمين فى ذات الوقت ؟ وهل يقدِّرون مدى حاجاتهم إلى التعلم فى ضوء أحكام ومعايير موضوعية؟
- هل يمتلك المعلمون لغة مهنية مشتركة أوجدها حديثهم إلى بعضهم البعض حول ممارساتهم التدريسية واحتياجاتهم للنمو المهنى ؟ أم يرى كل منهم أن ما يجرى داخل حجرة الدراسة هو من صميم شؤونه الخاصة؟
- هل يمتلك المعلمون الجرأة والرغبة فى التجريب والخروج عن المألوف ؟ وهل هذه الرغبة موجهة بشكل منضبط يعتمد على ملاحظة الممارسات التجريبية ورصد آثارها واستقصاء نتائجها.. مما يمثل جوهر بحوث الفعل ؟

٢ـ التساؤل حول البنية التنظيمية للمدرسة :

- هل تتضمن تلك البنية نسقًا خاصًّا بالنمو المهنى للمعلمين ؟ وهل يولى ذلك النسق اهتمامًا للبحوث التى يجريها المعلمون بأنفسهم ؟

- هل هناك آلية معينة لتصنيف وتقدير احتياجات المعلمين للنمو المهنى وتعيين الأنشطة المناسبة لتلبية تلك الاحتياجات ؟

- هل هناك ربط بين احتياجات النمو المهنى للمعلمين وبين احتياجات تحسين المدرسة وزيادة فاعليتها، بما ينعكس على الخطة المدرسية بشكل واضح ؟

- هل ثمة تشجيع من قبل القادة بالمدرسة للمعلمين لكى يوجدوا خطابًا نقديًّا فى مواجهة الخطاب الرسمى أو التنفيذى الممثل فى سياسات المدرسة؟

٣- التساؤل حول مدى اهتمام بحوث المعلمين بالمدرسة ككل، وليس فقط بما يجرى داخل حجرات الدراسة، مثل اهتمامهم بنمط الإدارة، ومدى كفاءة نظم المعلومات، والتمويل.. وغيرها من الأبعاد.

٤- التساؤل حول أهداف بحوث المعلمين وكيفية ترجمتها إلى موجهات إجرائية:

- هل تهدف تلك البحوث فقط إلى تقييم مخرجات التعليم بشكل كمى ونوعى؟ أم تهدف كذلك إلى رصد وقياس التحسن الذى يطرأ على تعلم التلاميذ ؟

- هل تكتب التقارير البحثية بصيغة واضحة ومباشرة، يمكن ترجمتها إلى إجراءات عملية للتغيير ؟

- هل تجرى مناقشة نتائج وتوصيات تلك البحوث من قبل كافة الأطراف من أجل وضع الخطط لتنفيذها ؟

٥- التساؤل حول الوقت المتاح لبحوث المعلمين وطبيعة الدعم الموجه لها :

- هل يتاح وقت كاف من ذلك المخصص لبرامج التدريب أثناء الخدمة والنمو المهنى لممارسة بحوث الفعل، فى ظل الأعباء التدريسية المفروضة على المعلمين؟

- هل تلقى بحوث الفعل التى يجريها المعلمون دعمًا أكاديميًّا وماديًّا من بعض الجهات الشريكة للمدرسة.

- هل يتعاون العاملون بالمدرسة مع المعلمين فى تطبيق الأدوات البحثية، أو توفير المعلومات والبيانات، أو إجراء الإصلاحات الإدارية.. وغيرها ؟

بيد أن بحوث الفعل التى يعتمدها أصحاب اتجاه تحسين المدرسة مدخلاً للتطوير من جانب، ووسيلة للتنمية المهنية للمعلمين من جانب آخر، تختلف عن البحوث الأكاديمية التى يجريها الباحثون من خارج المدرسة، وإن خضعت طبعًا للأسس المنهجية المعروفة للبحث العلمى؛ فهى بحوث موجهة بالممارسة وليس بالتنظير، تنطلق من وجود مشكلات أدائية تعترى العمل المدرسى، سواء أكان بيداجوجيًّا أم إداريًّا، وتنتهى بتعميمات يمكن ترجمتها إلى إصلاحات وتغييرات فى أساليب الأداء، وفى العوامل المؤثرة عليها، ويمكن الارتكاز عليها فيما بعد بوصفها موجهات إجرائية أو قواعد حاكمة، أو بالأحرى معرفة مهنية.

ويحذر أصحاب اتجاه تطوير المدرسة من شرك القوالب البحثية الجاهزة أو النماذج التقليدية فى البحث الإمبيريقى التى قد يكسل المعلمون عن إبداع أشكال ومنهجيات مغايرة لها، أو التى قد يفرضها عليهم الأكاديميون المتعاونون معهم من قبل جهات خارجية شريكة، كمعاهد المعلمين بالجامعات، أو المراكز البحثية المعنية (٣٤)، كما يحذرون من الاندفاع فى جعل بحوث الفعل بمثابة تكليفات روتينية مفروضة بوصفها جزءًا من برامج التنمية المهنية؛ لأنها حينئذ لن تحقق الهدف منها وهو تنمية شعور المعلمين بملكية التجربة المهنية، وبالتالى لن تصبح جهود التطوير وزيادة الفاعلية أمورًا ذات مغزى بالنسبة لهم.

وفى الوقت ذاته يربط هؤلاء بين النمو المهنى للمعلمين من خلال بحوث الفعل المدرسية، وبين النمو المهنى للأكاديميين المتعاونين معهم فى مشروعات التطوير؛ فالعائد من شراكة أساتذة التربية فى مثل تلك المشروعات بصفة مستشارين أو ميسرين Faciliators عائد كبير، لا يقل فى قيمته عن ذلك الذى يحظى به المعلمون وتحظى به مدارسهم، حيث تتيح لهم فرصة ممارسة تلك البحوث فى الميدان تعديل أطرهم الفكرية والبحثية المتعلقة بعمليات التعلم عن كثب.

وإلى جانب بحوث الفعل، يتضمن مفهوم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين داخل مدارسهم العديد من الأنشطة والاستراتيجيات، وكلها تفيد من ظرف التغير الذى يعترى المدرسة أثناء سعيها إلى التطوير وزيادة الفاعلية، ومن ثم ينعكس نجاحها إيجابيا على ذلك التحسين والتفعيل من خلال (٣٥):

١. تعظيم العائد من الاستثمارات المخصصة للتعليم بالمدارس بتعظيم نواتج التعلم
٢. تحسين الأداء البيداجوجى من خلال بحوث الفعل.
٣. إرساء فكرة "السوق" كإطار حاكم لتقييم الأداء المهنى للمعلمين.
٤. تقدير مدى فاعلية نماذج إدارة التغيير من خلال تأمل نتائجها وفهمها وتحليلها

بيد أن المفاضلة بين تلك الأنشطة والاستراتيجيات واختيار المناسب منها فى كل حالة فريدة، هو من قبيل السعى إلى إحداث التوازن بين الأنشطة المتمركزة حول المدرسة، وبين تلك المدعومة مركزيًّا، والرغبة فى توليف المتماسك والمتآزر منها لتحقيق الأهداف المحددة لها.. ومن تلك الأنشطة (٣٦) :

البرامج القصيرة الأجل :

وهى بمثابة جرعات سريعة ومنتهية تقدمها – غالبًا – جهات راعية خارجية مثل مديريات التعليم المحلية أو بعض المؤسسات الخاصة، وبالرغم من كونها بعيدة نوعًا عن البيئة المدرسية، فإنها تستهدف تجويد أداء المعلمين وصقل معارفهم ومهاراتهم.

البرامج الطويلة الأجل :

وهى أيضًا من الأنشطة المعالة مركزيًّا وإن كانت الإصلاحات التعليمية فى إنجلترا – على سبيل المثال – عامى ٨٧، ١٩٨٨ قد قلصت منها بشكل كبير واستبدلتها بتلك المخططة والممولة ذاتيًّا من المدارس.

أيام التنمية المهنية :

وهى فى نظر بعض الكتاب أكثر من مجرد تلبية لاحتياجات تدريبية، لأنها تعزز جوانب معنوية هامة فى التنمية المهنية للمعلمين، فهى ترسخ لديهم الشعور بالانتماء، وتسهم فى تخفيف الضغوط التى تزخر بها الحياة المدرسية، كما تكرس النسق القيمى المشترك بينهم.

الأنشطة الجماعية :

وفيها يمارس فريق من المعلمين نشاطًا معينًا يتصل بإحدى المشكلات المدرسية خارج أوقات العمل، فى عطلة نهاية الأسبوع مثلاً وفى مكان مريح ومحبب أو على مائدة الطعام "حفلات عمل"، ثم تعرض نتائج أعمالهم على باقى العاملين بالمدرسة بعد ذلك.

الصداقة الناقدة Critical Friendship :

وهى نوع من أنواع الاستشارة الحافزة Catalyst Consultancy يقوم بها بعض الخبراء من داخل المدرسة أو من خارجها، حيث يتابعون الأداءات المختلفة كل فيما هو متخصص فيه، ويقدمون ملاحظاتهم النقدية إلى المستفيدين منها من أعضاء هيئة التدريس بانتظام. ويساهمون فى تكوين لغة مهنية مشتركة تكون نواة لثقافة التطوير بالمدرسة.

برامج التعليم عن بُعدْ :

وفيها يستخدم القائمون على مشروعات التطوير المدعومة مركزيًّا من قبل السلطات التعليمية والجامعات.. وغيرها، إمكانات ووسائط التعليم عن بُعدْ فى نشر المعرفة المهنية المستقاة من بحوث الفعل التى تجريها بعض المدارس المشاركة فى المشروع بين المدارس الأخرى من أجل تبادل الخبرات، وقد تستخدم أيضًا فى عقد مؤتمرات مفتوحة عن طريق دوائر الاتصال التليفزيونية لمناقشة بعض الموضوعات الخاصة بالنمو المهنى وتطوير المدارس.

الملاحظة بالمشاركة Mutual Observation :

وفيها يتبادل المعلمون ملاحظة الأداء التدريسى داخل قاعات الدراسة لبعضهم البعض، أو يقوم المعلمون القدامى بملاحظة زملائهم المحدثين، ثم تجرى لقاءات جماعية للمناقشة.

الممارسات الافتراضية Work – Shadowing :

وهى مفيدة بالنسبة للمرشحين من القيادات المدرسية الوسطى لشغل مواقع قيادية أعلى، حيث يتدربون على الممارسة غير الواقعية لبعض المهام الحقيقية المنوطة بها القيادات الأعلى.. ويضيف هذا النشاط بعدًا إبداعيًّا للمعرفة المهنية المستخلصة منه؛ لأن ما يتوصل إليه المتدربون من مداخل وحلول إنما يصدر متحررًا مما قد يخضع له الممارسون الحقيقيون من ضغوط توجه مداخلهم وتحد من الإبداع فيها.

وهكذا تعددت أنشطة التنمية المهنية، وفتحت الباب لمزيد من التعدد وابتكار أساليب جديدة.. ولكن المهم فى إطار الاتجاه نحو التمركز حول المدرسة، هو الموازنة بين ما يطالب به المعلمون ويتوقعون الحصول عليه من فرص لا حصر لها من التنمية المهنية، خاصة وقد تحرروا من إرث ثقيل من القيود التى كانت تفرضها البرامج المركزية.. وبين الإمكانات المتاحة فعلاً بالمدرسة، من وقت، وميزانيات، وتقنيات، وكفاءات.. وغيرها. الأمر الذى يتطلب جهدًا مضنيًا فى التخطيط للتنمية المهنية بالمدرسة، والموضوعية فى تقدير الحاجات التنموية للمعلمين وتوصيفها بدقة. ويتطلب قبل ذلك أن يشارك المعلمون فى ذلك التخطيط.

ويحدد بعض الكتاب العناصر الرئيسية فى عملية تخطيط التنمية المهنية داخل المدرسة، والتى اشتقت من خبرات تنفيذ بعض مشروعات تطوير وتفعيل المدارس، كما يلى(٣٧):

1- الهدف : ماذا يريد المعلمون فى المدرسة وماذا يحتاجون ؟ وقبل ذلك ما مفهومهم الخاص للتنمية المهنية ؟

2- التنظيم : من المنوط بتلبية تلك الرغبات والاحتياجات ؟ وكيف سيقوم بذلك ؟

3- البرنامج : ما نوع المتطلبات التى يجب توفيرها، وبأى كيفية وأى توقيت ؟

4- التقويم : كيف، ومتى سيكون التقويم، ومن الذى سيتولى ذلك ؟ وإلى أى جهة سيقدم نتائجه ؟

5- الكلفة : ما حجم التمويل اللازم للتنمية المهنية ؟ وما مصادره؟

6- التوقيت : متى سيتم كل نشاط من أنشطة البرنامج ؟ وما ترتيبه فى السياق ؟

وبشكل عام يشير تحليل ما تتضمنه الكتابات من دراسات الحالة لمدارس تبنت مفهوم التنمية المهنية المستمرة المتمركزة حول المدرسة School - based professional Development. إلى أن نجاح التخطيط يتوقف دائمًا على مدى اتساع دائرة صنع القرار. كما يتوقف على مدى فهم المعلمين للسياق الرسمى والمجتمعى الحاضن للمدرسة، والموازنة بين توقعاتهم ومطالبهم من التنمية المهنية، وبين ما يطالبهم به ذلك السياق وما يتوقعه منهم، وكذلك يتوقف على مدى قوة الانتماء والإحساس بالملكية لديهم فى ظل استقلالية المدرسة واعتمادها على ذاتها.

استقلال المعلمين

وهكذا انعكست جهود إخراج المدرسة الغربية من أزمتها انعكاسًا إيجابيًّا على النمو المهنى للمعلمين، بل قل أنه أصبح – وبعد طول تغافل – العامل الحاسم فى إخراجها من أزمتها، لكون العلاقة بين الموضوعين أعمق وأعقد من أن تكون أحادية الاتجاه؛ فلا مخرج للمدرسة من أزمتها بالإصلاحات والتجديدات المركزية المفروضة من أعلى، بل من خلال جهود معلميها والعاملين بها، وفى الوقت ذاته، لا نمو للمعلم إلا بتفاعله مع سياقه المهنى فى الفصل والمدرسة وما يستخرجه منه من معارف ومهارات.. وهو بالضرورة سياق صحى داعم لهذا النمو محفز له.

بيد أن الأثر الإيجابى لتلك الإصلاحات المدرسية لم يقتصر فقط على النمو المهنى للمعلمين، بل تجاوزه إلى أساليب تعبيرهم عن مطالبهم ودفاعهم عنها من خلال تنظيماتهم المهنية أيضا :

فترصد الكتابات المهتمة بدور المعلمين فى الإصلاحات التعليمية وتأثير تلك الإصلاحات عليهم، أن ثمة تغيرا نوعيًّا قد طرأ على طبيعة المهنة ومكانتها بفعل الموجتين الأولى والثانية من تلك الإصلاحات فى الولايات المتحدة (يقصد بالموجة الأولى تلك التى أعقبت صدور تقرير أمة فى خطر ١٩٨٣، أما الثانية فهى التى بدأت من عام ١٩٨٦)، وأن أسلوب الاتحادات المهنية للمعلمين فى إدارة التفاوض مع المجتمع الأمريكى دفاعا عن مصالحها قد تحول من النمط التقليدى الشبيه بما كانت تمارسه نقابات العمال فى المجتمع الصناعى الرأسمالى التقليدى Industrial bargaining، حيث يفترض أن مصالح المعلمين تتعارض بالضرورة مع جهات الإدارة وواضعى السياسات الحكومية، وأنهم مجرد منفذين لتلك السياسات المركزية، وحيث يتم تقويم أداءاتهم وفقا لمعايير جمعية، و قوائم كفايات موحدة لا تتيح التميز والإبداع، ولا تساعد على تحديد المسئوليات وتطبيق المحاسبية.. إلى نمط آخر تشاركى إصلاحى Reform bargaining يتسم بالطابع المهنى والمسئولية الاجتماعية، ويقوم على التسليم بعدم التناقض بين مصالح المعلمين من جهة، وبين جهات الإدارة وواضعى السياسات من جهة أخرى، كما يفترض أن تحقيق المصالح الفئوية للمعلمين، يرتبط بمدى توافق ما يبذلونه من جهود مع الاتجاهات الإصلاحية ومتطلبات تحسين المدارس (٣٨).

ولكن، إلى أى مدى يسمح خطاب الإصلاح التعليمى والمدرسى الأنجلو أمريكى بخلفياته الأيديولوجية المحافظة بتنامى النـزعة المهنية هذه ؟ وإلى أى مدى يسمح لها بأن تكون رائدة لحركات الإصلاح التربوى والمدرسى ؟ وأن تكون معبرة عن انتصار الممارسة الديمقراطية فى معركتها معها ؟ هذا ما سوف يحاول الفصل التالى أن يسلط الضوء عليه.

مراجع الفصل الثانى

* على سبيل المثال جاء تقرير "أمة فى خطر" ١٩٨٣، ثم تقرير بوش "أمريكا ٢٠٠٠" كرد فعل عنيف لتراجع موقع تلاميذ الولايات المتحدة أمام التلاميذ الآسيويين فى أولمبياد التعليم الدولية.

(1) Bullock, A., and Thomos, H., "School at the Center," London and New York, Routledge , 1996, pp. 17-19.

* فى هذا الاتجاه تراجع آراء وكتابات كل من (إيفان إليتش)، و (باولوفريرى) وغيرهما من دعاة التحرر فى العالم الثالث.

(2) Roger slee, and Gaby Weiner (ed.), "introduction: school effectiveness for whom?" in : "School Effectiveness for whom", London, Falmer press, 1998, p.1.

(3) Rose, M., "Possible Lives, the Promise of Public Education in America," New York, Penguin Books, 1995, P.2.

(4) Ibid., pp-2-3.

(٥) لمزيد من التفاصيل حول المسابقات الدولية فى الامتياز التعليمى Excellence in Education. وما شابها من قصور راجع :

Margaret Brown, "the tyrany of International Horse Race", in : Roger Slee, and Gaby Weiner, (ed.) "School Effectiveness," Op. Cit., pp-33-47.

(6) Hopkins , D., et. al , "Improving the quality of Education for All", London, David Fulton Publishers, 1996, pp.1-5.

(7) Glover , D., and law, S., "Managing Professionol Development in Education ", London , Kogan Page, 1996, pp.IX, 3.

(8) Bob Lingard, Jim Ladwing, and Allan Luke , "School Effects in Postmodern Conditions", in : Roger Slee and Gaby Weiner (ed.),"School Effectiveness for Whom?", Op. Cit., pp.96 -98.

(9) Bert Creemers , : "The School effectiveness Knowledge Base", in: David Renyolds, et. al, : Making Good Schools ; London and New York, Routledge, 1996, p. 40.

(10) Ibid., pp. 48 – 55.

(11) Wilbur B. Brookover, et. al. : Creating Effective School : An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement , Florida, learning Publications, 2nd ed. , 1997, pp. 7-8, 13-14.

(12) Karen Carter, "School effectiveness and School improvement" in: Rob Halsall (ed,),: Teacher Research and school improvement, Opening doors from the inside' , Buchingham, Open Univ. press, 1998, pp. 4-5.

(13) Bert Creemers, "the goals of school Effectiveness and school improvement", in: David Renyolds, et. al. : Making Good schools, Op. Cit., p. 23.

(14) David Hppkins and Nij Lagerwij, "the school Improvement Knowledge", in David Reynolds, et. al., "Making Good schools , " op. Cit., pp. 59-60.

(15) Ibid., p. 60.

(16) Reynolds D., and Stoll L., "merging school effectiveness and school improvement," in: Reynolds D., et. Al., : "Making Good schools," op. Cit, pp. 97-98.

obeikandl.com

(17) Hopkins, D., et. al., "Improving the quality of.., op, cit., pp. 1-2.

(18) Ibid., p. 3.

(19) Rob Halsall, "school improvement , an overview of key findings and messages', in ; Rob Halsall, (ed.): "Teacher Research..," op. Cit., pp. 51-52.

(20) Hopkins, D., and Nijs Lagerweij, "The school Imp.," op. Cit, pp. 71-73.

(21) Ibid., pp. 73 – 74.

(22) Brighouse T., and Wood D., : "How to Improve Your school" , London, New York, Routledge, 1999, Appendix 1 , p. 162.

(23) Reynolds D., and Stoll L., : " Merging school effectiveness and school Improvement", in : Reynolds D. , "Making good schools," op. Cit, pp. 94-96.

(24) Ibid., pp. 100-101.

(25) Ibid., pp. 105-107.

(26) Ibid., p. 96.

(27) Brighouse, T., and woods D., "How to Improve.", op. Cit., pp. 110.

(28) Glover, D., and law, S., "Managing professional Develop..," op. Cit., pp. 1-2.

(29) Joyce, B., "The Doors to School Improvement." Educational Leadership (48) , 1991, p. 8.

(30) Brighouse, T. , and Wood, D., "How to improve..," op. Cit., p. 95.

(31) Glover D., and law. S., "managing professional..," op. Cit., pp. 2,3.

(32) Hopkins, D., (et al), "Improving the quality of..," op. Cit., pp. 6-7.

(33) Carter k., and Halsall, "Teacher research for school Improvement."

obeikandl.com

In: Halsal R. (ed.), "Techer research and school..," op. Cit., pp. 84-90.

(34) Hopkins, D., "A Teacher' s Guide to Classroom Research, 2nd. ed., Buckingham, Open University Press, 1993, pp. 54-55.

(35) Glover, D., and law, S., "Managing Professional, " Op. Cit., p. 33.

(36) Ibid., pp. 34-38.

(37) Ibid., pp. 43-44.

(38) Susan Moore and Susan Kardos, "Reform Bargaining and its Promise for School Improvement " in : Loveless T. (ed.) " Conflicting Missions : Teachers Unions and Educational Reform " , Brookings Institutions Press, Washington D. C., 2000,pp.7-11

obeikandl.com