

المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين
د. بدر بن عبدالله الصالح/ أستاذ مشارك تقنية التعليم والتصميم التعليمي

جامعة الملك سعود/ الرياض

مؤتمر: الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات

كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة

دولة الإمارات العربية المتحدة/ دبي: 17-19/2007م

مقدمة:

تميزت نهايات القرن الماضي وبدايات الألفية الثالثة بتوجه دول العالم أجمع تقريباً نحو إصلاح نظمها التربوية بما يتلاءم والتحديات التي أفرزتها حركة العولمة بتأثير التنامي السريع والضحخم لإمكانيات تقنية المعلومات والاتصال، التي أحالت عالم مترامي الأطراف بثقافته وأجناسه ولغاته المختلفة إلى قرية كونية. هذه التحديات بأبعادها المختلفة: سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، مثلت للقيادات السياسية والتربوية على السواء مبررات كافية لرصد الموازنات وحشد المصادر البشرية وغير البشرية لأحداث تحول في النموذج التربوي: من نموذج المجتمع المدرسي المغلق المعتمد على الكتب الدراسية والمعلم بوصفها مصادر وحيدة للمعرفة، إلى نموذج متعدد المصادر ومجتمع مدرسي مفتوح يشبه بيئات العمل، حيث يعمل الطلاب تعاونياً على البحث عن حلول لمهام تعلم أصيلة. ورغم اختلاف مفردات الإصلاح المدرسي وآلياته إلا أنه إصلاح معتمد على التقنية (Technology-Based Educational Reform). وإذا كانت دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من حالة إلى أخرى، إلا أن هناك اتفاق عام حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة. التحديات كبرى، والنظم التربوية أجمع تقريباً تحاول إيجاد نموذج بديل للنظام التربوي التقليدي، فمن مطالب بتغييرات جزئية إلى مطالب بتغييرات شاملة، ومن باحث عن مدرسة ذكية إلى مطالب بمدرسة إلكترونية، وثالث بمدرسة متعلمة، ورابع بمدرسة افتراضية، وغير هذه المفردات مما لا يتسع المجال لذكرها. الظروف مختلفة والرؤى متعددة ولكن يجمعها هدف واحد: نظام تربوي جديد يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل "الصالح" (2005) في ضوء هذه التصورات، تقترح هذه الورقة إطاراً عملياً لعملية الإصلاح المدرسي ينطلق أولاً من محققّات الإصلاح المدرسي، ومن تحليل لمقومات نجاح الإصلاح المدرسي، والاتجاهات المعاصرة، والمنظور الشامل للإصلاح المدرسي. لذا، نظّمت هذه الورقة حول المحاور التالية:

- العوامل التي تشكل وتوجه الإصلاح المدرسي المعاصر.
- مقومات الإصلاح المدرسي الناجح.
- اتجاهات الإصلاح المدرسي المعاصر.
- المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: نحو إطار عملي للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين.

العوامل التي تشكل وتوجّه الإصلاح المدرسي المعاصر: التقنية وأزمة الإصلاح المدرسي:

تحاول جهود الإصلاح المدرسي إحداث تحول (جوهرى) في النموذج التربوي : من نموذج موجهة بواسطة المعلم (أو المدرسة) ومعتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة، إلى نموذج موجهة بواسطة المتعلم ومعتمد على مصادر متعددة. وبعبارة أخرى، التحول من ثقافة الحفظ والتلقين إلى ثقافة التفكير والممارسة . وإذا كان التربويون عموماً يتفقون على ضرورة هذا التحول، إلا أن الجدل والاختلاف يرتكزان حول الكيفية التي ينبغي أن تستجيب بها مدرسة المستقبل لإحداث هذا التحول، فالتربويون (والتقنيون)، كل منهم يحاول رسم معالم صورة مدرسة المستقبل، من منظوره الخاص. ومع ذلك، تركزت أغلب وجهات النظر حول الإصلاح المدرسي على استثمار معطيات التقنية المعلوماتية لإحداث التحول في النموذج التربوي. هذا اتجاه إيجابي ومرغوب، ولكنه غير مستغرب، فهو حدث يتكرر مع كل تقنية جديدة : الأفلام في الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي، والتلفاز في الخمسينات والستينات من القرن نفسه، والفيديو في السبعينات، فالحواسيب الدقيقة في الثمانينات الماضية، وأخيراً، الشبكات في أواسط العقد الماضي وأوائل الألفية الثالثة (Jonassen, et.al., 1999, p.11). ولكن مع هذا كله، الذي يتغير في نظر الكاتب هو التقنية فقط، أما الفكر التربوي فيبقى تقليدياً في طرحه برغم مرارة وقسوة دروس الماضي البعيد والقريب الخاصة بمحاولات دمج التقنية في التعليم. فالملاحظ أن التقنية دائماً ما تحتل الصدارة في التخطيط التربوي، على حساب المنظور الشامل للتغيير (systemic Change) الذي يعني بجميع مكونات المشروع التربوي. إن تأسيس الإصلاح المدرسي المعاصر على التقنية ليس خطأ بحد ذاته، ولكن الخطأ الذي يتكرر مع كل تقنية جديدة هو النظر إلى أن التقنية (لوحدها) قادرة على إحداث التغيير المنشود، حتى أصبح أمراً شائعاً أن " تملئ العربية بالعتاد قبل إعداد الحصان التربوي " (Kleiman, 2001, p.1)، وأصبحت التربية والتقنية " مشكلة ملاحقة مستمرة " (فوستر، 1990م، 135) في غياب الرؤية الواضحة والتخطيط الاستراتيجي. ولذا لا غرابة أن تصبح المدرسة ميداناً لتجارب مكلفة، القليل منها فقط كان له بعض التأثيرات الإيجابية، ولكنها تأثيرات لم تصل إلى جوهر المشروع التربوي المتمثل بالتعلم الصفي، ولذا، لم تكن قادرة على إحداث تحول ملموس في النموذج التربوي. (الصالح، 2003). بناءً على هذا التصور، يعتقد كثير من التربويين والتقنيين سواء من الأكاديميين أو الممارسين أن تقنية المعلومات والاتصال هي العامل الرئيس لإحداث التحول المنشود في النموذج التربوي. هذا اعتقاد غير دقيق، حيث توجد عوامل عديدة تتفاعل معاً بدرجات متفاوتة في تشكيل ملامح النموذج الجديد. هذه العوامل هي (الصالح، 2003ب):

- 1- التحول في تقنية المعلومات والاتصال : أحدثت هذه التقنية تغييرات هائلة في الطريقة التي يعمل ويتعلم بها الناس، وأصبحت أكثر كفاءة وإتاحة، وأنتجت مفاهيم جديدة وكبيرة في فترة زمنية لم تتجاوز عشر سنوات مثل: مجتمع المعرفة والتعلم الافتراضي واقتصاد المعرفة، ورأس المال البشري، والحكومة الإلكترونية، والتجارة الإلكترونية وغيرها.
- 2- التحول في المهارات المطلوبة للألفية الثالثة: يعتقد البعض أن مهارة استخدام التقنية تمثل جوهر المهارات المطلوبة في الألفية الثالثة. هذا اعتقاد تعوزه الدقة، فهذه المهارة هي واحدة فقط من بين مهارات عديدة يسميها البعض (Trilling & Hood, 1999, p. 7,8) مهارات البقاء للحياة والعمل في الألفية الثالثة وهي: الاتصال والحوسبة والعمل في فريق، والتعلم الموجه ذاتياً، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، واتخاذ القرار والتعلم مدى الحياة.
- 3- التحول في الفكر التربوي: النموذج التربوي البديل ليس مدرسة إلكترونية فقط، فالتقنية لا تعمل في فراغ، وإنما الركيزة الأساس في هذا النموذج هي فكر تربوي جديد ينطلق من منظور مختلف حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد.

باختصار، ما يحدث حالياً هو محاولة التحول من نموذج نقل المعلومات للمتعلم (transmission model) أو ما يعرف بالنموذج الموجّه بواسطة المعلم (Teacher Centerd) إلى نموذج تحويل المعلومات (transformative model) أو ما يعرف بالتعلم الموجّه بواسطة المتعلم (Student Centerd). في النموذج الأول، يأتي الطالب بالمعلومات التي سمعها من المعلم أو التي قرأها في الكتاب، أي أن الطالب "يقدم إجابات أعدها الغير لأسئلة أعدها الغير أيضاً" (Rontery,1984). وعلى النقيض من ذلك، يتوقع من الطالب في النموذج التحويلي أن يذهب إلى "ما وراء المعلومات المعطاة له" (Perkin,1996)، أي أن الطلاب يعملون على مشاريع أو مشكلات ويأتون بحلول فريدة تعبر عن شخصياتهم ومنهجياتهم في تصميمها. وهذا يعني أن تحولاً جوهرياً يجب أن يحدث في أدوار المعلم والطالب والتقنية.

4- عجز النظام التربوي التقليدي عن الاستجابة لتحديات المرحلة: النظام التربوي التقليدي هو نظام خطي (linear) يلاءم المتطلبات التي كانت سائدة في العصر الصناعي فالطلاب يدرسون الشيء نفسه في الوقت نفسه بما يشبه خط التجميع (assembly line) في المصنع. وينتقد البعض (Branson 1997) هذا النظام بكونه استهلك كل طاقته ولم يعد بإمكانه أن يقدم المزيد، ولذا يجب أن يتغير. لذا، يصف بيركن (Perkin,1996) المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون في النظام التربوي التقليدي بأنها معرفة هشّة (Fragile Knowledge) لأنها معرفة مفقودة: سرعان ما ينساها المتعلم، و خاملة: لا يستطيع المتعلم استخدامها بعفوية وتلقائية في المواقف الحقيقية، و مجزأة: (مناهج منفصلة)، و منفصلة عن السياق الواقعي الذي تستخدم فيه هذه المهارات، وساذجة: تعتمد تفسيرات سطحية خصوصاً في مجال الظواهر العلمية. إن أهم نتائج هذه المعرفة هو ضعف الدافع للتعلم، وصعوبة نقل مهارات التعلم إلى المواقف الحقيقية. وهذا يعود لأسباب عديدة لعل من أهمها سيطرة ثقافة التلقين على العملية التعليمية سواء في المناهج أو في أساليب التدريس. إن أهم مضامين العوامل السابقة هو التأكيد على أن التقنية لوحدها لن تكون سبب التغيير الاجتماعي المطلوب لنهضة حقيقية في التعلم المدرسي ما لم نغير افتراضاتنا حول التعلم وعلم التدريس ودور التقنية (Jonassen et.,al.,1999,Klieman,2000).

مقومات الإصلاح المدرسي الناجح

يختلف التربويون عموماً حول المقومات الجوهرية للإصلاح التربوي الناجح، فالبعض يؤكد على محورية دور المعلم في نجاح هذا الإصلاح، ويؤكد آخرون على دور الدعم المالي والسياسي لجهود الإصلاح، بينما يرى آخرون أن التقنية الحديثة كفيلة بتحسين أداء المتعلمين، ويعتقد فريق رابع بضرورة تطوير المناهج لتواكب المتغيرات، وغير هذه التصورات والآراء مما لا يمكن حصره ومناقشته في هذه الورقة. هذه جميعها أفكار جيدة للإصلاح والتغيير، ولكنها ستكون قاصرة عن تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود إذا لم تنطلق من رؤية منظومية شاملة (Comprehensive School Reform) لمقومات عملية الإصلاح. قبل تناول تلك المقومات، من المناسب أولاً مناقشة مفهوم مستوى الجاهزية للتغيير.

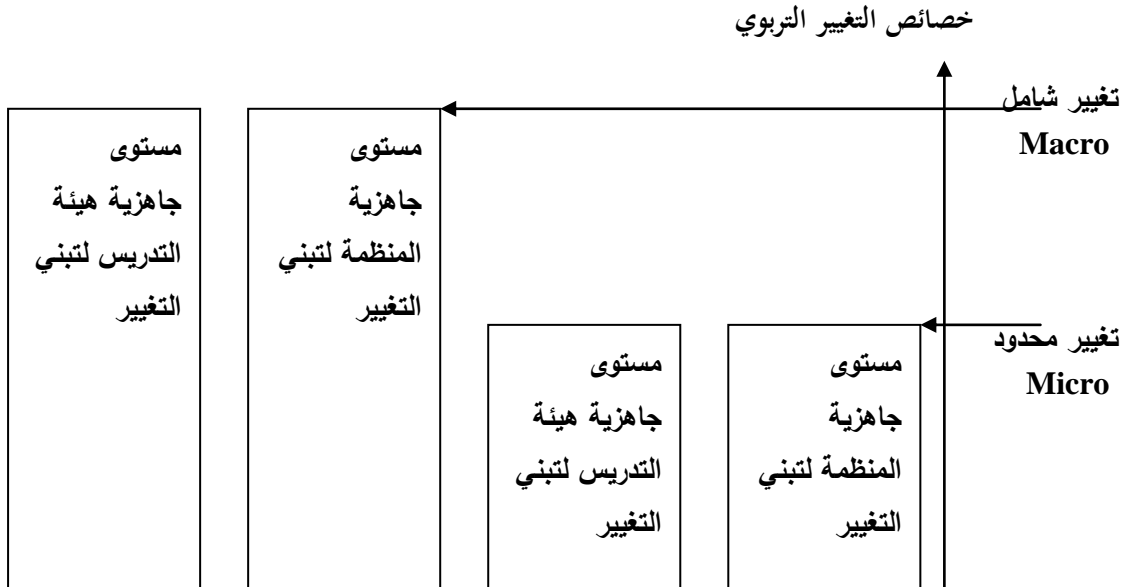
مستوى الجاهزية للتغيير: إن أحد المفاهيم الجوهرية في التغيير هو مفهوم مستوى الجاهزية للتغيير (Level of Readiness for Change)، (Abedor&Sack,1984)، حيث لا يمكن حدوث التغيير التربوي الناجح دون

توافر مقوماته الأساسية. يتطلب التغيير التربوي جاهزية المنظمة بمستوياتها المختلفة للتغيير. وفي حالة الإصلاح المدرسي، يشمل ذلك:

أ- جاهزية وزارة التعليم وإدارة التعليم والمدرسة للإصلاح المطلوب. وتتضمن هذه الجاهزية العديد من المقومات مثل: القيادة والإدارة والتخطيط ومنظومة السياسات التي تنظم العمل المدرسي، والمصادر المادية المختلفة، والثقافة التنظيمية (Organizational Culture) بما فيها من قيم وتقاليد تدعم أو تقاوم التغيير.

ب- جاهزية هيئة التدريس: تشمل هذه الجاهزية اتجاهات هيئة التدريس نحو التغيير المرغوب والمهارات والمعرفة التي يتطلبها تطبيق التغيير.

وكما يوضح الشكل رقم (1)، كلما كان التغيير كبيراً، تطلب مستوى عالٍ من الجاهزية، بينما يتطلب مستوى محدود من الجاهزية إذا كان صغيراً.



الشكل رقم (12): مفهوم مستوى الجاهزية لتبني التغيير التربوي

العوامل التي تنبئ بنجاح التغيير التربوي: من المعروف أن أي تغيير في أي نظام بشري يحتاج إلى بيئة حاضنة، وبعبارة أخرى يعرف التربويون أن الإصلاح المدرسي له استحقاقات كبيرة، سواء على مستوى صناعة القرار، أو على مستوى الإدارة أو الجهة المشرفة على التعليم، وثقافة المدرسة، وتقاليد التدريس، وغيرها من مكونات المنظومة التربوية. وتمتلىء أدبيات الإصلاح المدرسي بالكثير من الدروس والعبر الخاصة بالإصلاح المدرسي مما لا يمكن تناوله في ورقة محدودة.

درس إيلي (Ely,1999) تجارب التغيير التربوي الناجحة في بيئات وثقافات مختلفة، وتوصل إلى ثمانية عوامل تيسر تبني الابتكارات التعليمية هي:

1- عدم الرضا عن الوضع الراهن: شعور الأفراد في مؤسسة أو منظمة (مدرسة مثلاً) بعدم الرضا عن الحالة الراهنة، وبأن وضعهم يمكن أن يكون أفضل مما هو عليه، وأن مؤسسات أو منظمات مماثلة تقدمت بينما هم باقون على ما هم عليه. إن عدم الرضا عن الوضع الراهن إما أن يكون نتيجة شعور وإحساس داخلي نابع من الأفراد أنفسهم، أو نتيجة حملة توعية أو تسويق.

2- توافر المعرفة والمهارات: هذه هي المعرفة والمهارات التي يحتاجها المستخدم النهائي للابتكار، والتي بدونها سيشعر الجمهور المستفيد بالإحباط. عادة ما تكون برامج التدريب والتطوير المهني جزءاً جوهرياً في أغلب الابتكارات الناجحة.

3- توافر المصادر: المصادر (البنية التقنية والأجهزة والبرامج على سبيل المثال) هي الأشياء المطلوبة لعملية التنفيذ وجعلها في حالة عمل، وبدونها تتباطأ أو تتوقف عملية التنفيذ.

4- توافر الوقت: الوقت ضروري لتحصيل المعرفة والمهارات المطلوبة لتطبيق الابتكار. وهذا يعني وقت المؤسسة أو المنظمة وليس الوقت الشخصي للموظف في بيته.

5- توافر نظام للمكافأة و(أو) الحوافز (Rewards or Incentives): الحافز هنا هو بمثابة مثير للفرد للاستجابة على نحو ما لتوقعه الحصول على مكافأة ما، بينما المكافأة هي ما يعطى للفرد فعلياً نظير قيامه بأداء معين وفق معايير معينة.

6- المشاركة (Participation) : المقصود هنا هو مشاركة الأفراد في صنع القرار، سواء من خلال الاتصال المباشر مع الأعضاء في هذه العملية أو من خلال ممثلين عنهم.

7- الالتزام (Commitment): وجود دليل حي وملمس على مباركة الابتكار واستمرار دعمه من قبل القائمين عليه من مؤيدين ومشرفين.

8- القيادة: يشمل هذا العامل القيادة التنفيذية للمنظمة وأحياناً مجلس إدارة و قيادة ضمن المنظمة أو مشروع مرتبط بالنشاطات اليومية للابتكار الذي يجري تنفيذه.

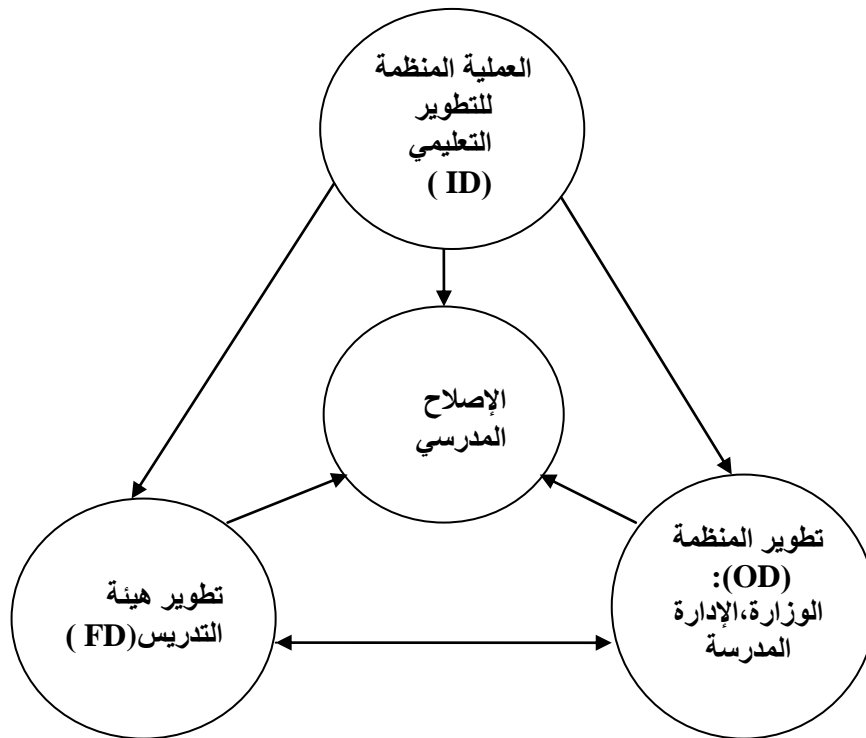
المقومات الرئيسة للإصلاح المدرسي: تمثل العوامل التي حددها إيلي مقومات أساسية للإصلاح المدرسي ، وتشير في الوقت نفسه إلى مدى الجاهزية لتحقيق الإصلاح. بناءً على نموذج أبيدور وساك (Abedor& Sachs1984) و نموذج إيلي (Ely,1999) يمكن اقتراح المقومات الرئيسة التالية للإصلاح المدرسي(الشكل رقم2):

1) التغيير التربوي: تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي (Reform Model) بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق: تعلماً وتعليماً وإدارةً.

2) تطوير التعليم (Instructional Development): تطبيق العملية المنظمة لإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.

4) تطوير هيئة التدريس (Faculty Development): تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.

5) تطوير المنظمة (Organizational Development): (أ) منظومة لوائح وسياسات موجهة للتغيير، (ب) مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير، (ج) ثقافة داعمة للتغيير، (د) قيادة ميسرة للتغيير.



الشكل رقم(2): علاقة الاعتماد المتبادل بين المقومات الرئيسية للإصلاح المدرسي

كما يشير الشكل رقم (2)، يعتمد نجاح مشروع الإصلاح المدرسي على تفاعل إيجابي بين هذه المقومات، فالعلاقة بينها هي علاقة اعتمادية (Interdependence)، أي أن من غير المحتمل أن ينجح الإصلاح المدرسي حتى وإن كان ملائماً للمتعلمين ما لم يصاحبه تهيئة مناسبة لهيئة التدريس و للبيئة الحاضنة(المدرسة) بكل استحقاقاتها المادية والثقافية. وينبغي أن تعمل مقومات الإصلاح المدرسي المذكورة ضمن عملية منظمة للتغيير التربوي (Systematic Educational Change). وبالرغم من وجود استراتيجيات مختلفة للتغيير التربوي، يمكن توظيف العملية المنظمة للتصميم أو التطوير التعليمي (Systematic Instructional Development)

Design or) وهي العملية التي ينتج عنها التغيير أو الإصلاح المدرسي المرغوب (تعلم إلكتروني، مناهج مدمجة،.. الخ)،و(أو) التغيير في اتجاهات و(أو) مهارات هيئة التدريس، بهدف نقل النظام المدرسي من مستوى الأداء الراهن إلى مستوى الأداء المرغوب. إن العملية المنظمة للتطوير أو التصميم التعليمي هي: عملية تحليل مشكلات التعلم والأداء و تصميم العمليات و المصادر التعليمية و غير التعليمية، و إنتاجها و استخدامها و إدارتها بهدف تحسين التعلم و الأداء في مواقف متنوعة خصوصاً المؤسسات التربوية و مواقع العمل (Reiser & Dempsey,2002). و يحتاج الإصلاح المدرسي المرغوب إلى جاهزية هيئة التدريس بالنسبة للمهارات المطلوبة لاستخدامه والاتجاهات الإيجابية نحوه، وجاهزية المنظمة بمستوياتها الثلاثة: وزارة التعليم والإدارات التعليمية في المناطق والمدرسة نفسها، ويشمل ذلك القيادة و المصادر المادية و منظومة القيم و التقاليد و النظم و السياسات المرتبطة بالإصلاح المدرسي المقصود، (الشكل رقم 2). وكثيراً ما تركز الإصلاحات المدرسية على التقنية وإلى حد ما على التدريب، بينما لا يحصل تطوير المنظمة على الانتباه المطلوب، لتبقى المدرسة مكبلة بنظم وإجراءات لا تمكنها من تنفيذ الإصلاح المرغوب على الوجه الأمثل. وكما ذكر سابقاً، بأن العلاقة بين هذه العناصر: تطوير التعليم وتطوير المنظمة (وزارة وإدارة ومدرسة) و تطوير هيئة التدريس، هي علاقة اعتمادية. وكما أشرنا سابقاً، إذا كان الإصلاح المدرسي المرغوب على مستوى محدود (Micro)، تطلب ذلك جهوداً محدودة من عملية التطوير التعليمي و مستوى محدود من الجاهزية لهيئة التدريس والمدرسة بمكوناتها المادية و منظومة القيم و التقاليد و السياسات التي تحكمها. و عندما يكون الإصلاح المدرسي على مستوى شامل (Macro) و يتطلب انحرافاً كبيراً عن الوضع الراهن، فإن ذلك يعني جهوداً ضخمة من عملية التطوير التعليمي و سيتطلب مستوى عالٍ من الجاهزية لهيئة التدريس والمدرسة.

اتجاهات الإصلاح المدرسي المعاصر: لا يختلف التربويون عموماً حول أولوية الإصلاح المدرسي و ضرورته، إذ لم يعد السؤال قائماً حول أحقية هذا الإصلاح وأهميته القصوى للمدارس في الألفية الثالثة، وإنما الاختلاف في التفاصيل مثل: نموذج الإصلاح (Reform Model) و أهدافه و استراتيجياته، ونطاقه (Scope) و غير ذلك من الاستحقاقات. في هذا الجزء من الورقة، سنستعرض بإيجاز شديد مستويات الإصلاح المدرسي، و نماذجه، والمهارات التي تستهدفها الإصلاحات المدرسية المعاصرة.

أ- **مستويات الإصلاح المدرسي:** يمكن التمييز بين مستويين رئيسيين للإصلاح المدرسي (CCSRI, 2006) هما:

- تغيير أو إصلاح تدريجي (Incremental Reform)، و صغير على نحو مستمر، حيث يصبح الهدف إحداث تغيير محدود وتحسينات مستمرة بمرور الوقت، مثل: تغييرات جزئية في المناهج أو التدريس أو التطوير المهني.

- تغيير أو إصلاح مدرسي ضخم وشامل (Comprehensive Reform): يتطلب هذا المستوى الشامل من الإصلاح إعادة النظر في جميع مكونات وعمليات المدرسة: مناهجها و تدريسها وإدارتها.

وفي الوقت الذي تختلف فيه وجهات النظر حول أحقية إحدى هاتين الاستراتيجيتين، يزداد توجهه عموماً نحو الإصلاح الشامل في الوقت الراهن (in: e.g.Koper,2000,p.12,cited in: Dalsgaard,2005,Colo.Dep.Ed.2005, CCSRI,2006)، نظراً للتحويلات الكبرى : سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية التي جاءت بفعل الاختراق الضخم والسريع والمتنامي في تقنية المعلومات والاتصال (ICT)، مما جعل القائمين على النظم التربوية الحالية يعيدون النظر بمجمل مكوناتها وعملياتها.

ب- نماذج الإصلاح المدرسي: رغم وجود العديد من نماذج الإصلاح المدرسي مثل: المدرسة المتسارعة (Accelerated School) والمدرسة الفاعلة (Effective School)، و المدرسة المرخصة (Charter School) وغيرها، إلا أنه يمكن تصنيفها في فئتين رئيسيتين (NCCAC,2000) هما:

1- النماذج التي تركز على المناهج والتدريس (Curriculum & Instructional Models)، وهذه يمكن تقسيمها إلى مستويين هما:

- نماذج تشمل كامل المدرسة، حيث تستهدف تطوير كل منهج المدرسة والتدريس والتطوير المهني والتقييم والبنية التنظيمية للمدرسة بما في ذلك الإدارة.

- نماذج تركز على منهج محدد (رياضيات أو علوم مثلاً)، ومهارات محددة (حل المشكلة مثلاً)، أو استخدام استراتيجيات تعلم محددة (التقنية واستخدام الحاسوب مثلاً). ولا يعني ذلك أن الإصلاح في هذا النموذج منفصل أو معزول، وإنما يتم دمج وتنسيقه ضمن خطة المدرسة للإصلاح.

2- نماذج العملية أو التنظيم (Process/Organizational Models): في هذا النموذج، يقرر المعلمون والإداريون المدربون مع أعضاء من المجتمع المحلي للمدرسة التوجه المرغوب بالنسبة للمناهج والتدريس والتطوير المهني من خلال التركيز على نموذج معين للتعليم والتعلم، حيث تطبق مبادئ التطوير التنظيمي (الإصلاحات التنظيمية الشاملة. ويشمل ذلك العديد من المهام مثل: بناء رؤية للتطوير، ووضع خطة لتحقيقها، وتخصيص واستخدام المصادر لتنفيذ عملية تحسين مستمرة. التركيز في هذا النموذج على التعاون بين المدرسة والمجتمع ومدارس أخرى.

ج- مهارات الإصلاح المدرسي: رغم اختلاف نماذج الإصلاح المدرسي، وتنوع استراتيجياته، إلا أن الغاية النهائية من جهود الإصلاح هو تحسين تعلم الطالب ومستوى فاعلية المدرسة وكفاءتها. لهذا، تُحدد مشاريع الإصلاح المدرسية معايير للإنجاز الأكاديمي (Academic Achievement Standards) توضح المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلاب، مصحوبة بمؤشرات أداء للحكم على مدى تحقيق المعايير من خلال أدوات قياس مناسبة. وقد حفزت التطورات المتلاحقة في إمكانات تقنية الاتصال والمعلومات، وما نتج عن ذلك من تحول كبير في طبيعة المهارات المطلوبة للحياة والعمل في الألفية الثالثة، العديد من الهيئات والجمعيات والأفراد على اقتراح المهارات التي يحتاجها الأفراد في عصر انفتاح السوق والتنافس الاقتصادي، ومجتمع المعرفة، ورأس المال البشري، والشفافية الثقافية،

والأكاديمية الرقمية. ويلاحظ أن مهارات الثقافة المعلوماتية تكاد تكون عامل مشترك في أغلب تلك الجهود. من بين هذه الجهود ما يأتي:

مهارات القرن الحادي والعشرين: صنف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (NCREL,2003) "مهارات

القرن الحادي والعشرين" في أربع فئات رئيسة هي:

- مهارات العصر الرقمي (Digital Age Literacy): المقدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقومها وإنتاجها للعمل في مجتمع المعرفة. وتشمل مهارات الثقافة الأساسية والعلمية والاقتصادية والتقنية والبصرية والمعلوماتية و فهم الثقافات المتعددة والوعي الكوني.

- مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking): تشمل مهارات التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.

- مهارات الاتصال الفعال (Effective Communication): تشمل مهارات العمل في فريق والمهارات البين شخصية والمسؤولية الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.

- مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity): تشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات التقنية في العالم الواقعي.

مشروع المعايير الوطنية لتكنولوجيا التربية (NETS,2000):

أجرت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) مشروعاً ضخماً للمهارات التقنية التي تحتاجها المدارس الأمريكية في الألفية الثالثة. وقد نظمت هذه المهارات ثلاثة فئات للطلاب والمعلمين والإداريين، وصدرت في ثلاث وثائق. وقد احتوت كل فئة على ستة معايير وعدد من مؤشرات الأداء في كل منها. فيما يأتي المعايير الرئيسة للفئات المذكورة:

أولاً: معايير تقنية التربية لجميع الطلاب:

- 1- العمليات والمفاهيم الأساسية
- 2- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية
- 3- أدوات الإنتاجية الشخصية
- 4- أدوات الاتصال التقنية
- 5- أدوات البحث التقني
- 6- الأدوات التقنية لحل المشكلة واتخاذ القرار

ثانياً: معايير تقنية التربية لجميع المعلمين :

- 1- العمليات والمفاهيم التقنية
- 2- تخطيط وتصميم بيئات وخبرات التعلم
- 3- التدريس والتعلم والمنهج
- 4- التقدير والتقييم
- 5- الإنتاجية والممارسة المهنية
- 6- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية

ثالثاً : معايير تقنية التربية لجميع الإداريين:

- 1- القيادة والرؤية
- 2- التعلم والتدريس
- 3- الإنتاجية والممارسة المهنية
- 4- الدعم والإدارة والعمليات
- 5- التقدير والتقييم
- 6- القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية

شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين: طورت منظمة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (The Partnership For the 21st Century Skills,2004) التي تضم العديد من المنظمات والجمعيات في القطاعين العام والخاص بدعم من وزارة التربية الأمريكية، مهارات القرن الحادي والعشرين. فيما يأتي الفئات الرئيسة لهذه المهارات:

- مهارات المناهج الأساسية.
- مهارات محتوى القرن الحادي والعشرين: وعي كوني، وثقافة مالية واقتصادية، وثقافة حضارية، ووعي صحي.
- مهارات تعلم وتفكير: تفكير ناقد، ومهارات حل مشكلة، واتصال، وابتكار وإبداع، وتعاون، ومهارات ثقافة معلوماتية وإعلامية.
- مهارات تقنية المعلومات والاتصال.
- مهارات حياتية: قيادة، وأخلاق، وتكيف، وإنتاجية شخصية، ومسئولية شخصية، وتوجيه ذاتي، ومسئولية اجتماعية.

المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: نحو إطار عملي للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين

يدرك التربويون الذين شاركوا في مشاريع إصلاح مدرسي ضخامة تلك المهمة وصعوبتها، بل ربما عانى كثير منهم قدراً كبيراً من الإحباط وهو يشاهد تلك الجهود تتلاشى دون تأثير يذكر في تقاليد العمل المدرسي: إدارة وتعليمًا وتعلمًا . يشير سالزبري (Salisbury,1996) إلى ذلك بقوله:

يعمل التربويون في بيئات تأتيهم التغييرات الواحدة تلو الأخرى، ولكن القليل منهم من شاهد هذه التغييرات تتحقق فعلاً في الواقع المدرسي. لقد سمع العديد من المعلمين بتغييرات تربوية، ولكنهم أيضاً وبسبب النتائج غير المشجعة تعودوا على تجاهل هذه التغييرات و اعتبرها تغييرات لا تلبث أن تتوارى عن الأنظار كما حدث مع تجديلات أخرى"، و يضيف: إن درجة التعقيد والارتباطات المتداخلة في التغيير التربوي تجعل من عملية تغيير المدارس فكرة مرعبة وبعيدة المنال".

لهذا، فإن من يتصدى لتحديد أسباب إخفاق تلك المشاريع، لا يمكن أن يرجعها إلى عوامل بسيطة، فالتغيير التربوي ينطوي على كثير من التعقيد، حيث تتداخل منظوماته بطريقة تجعل من الصعوبة بمكان فصلها عن بعضها البعض أو إصلاح أحدها دون أن تتأثر المنظومات الأخرى. و لذا، فإن الجهود التي تركز على معالجة أجزاء منفصلة ومتناثرة من النسيج التربوي بدلاً من الدراسة المتعمقة لشبكة العلاقات والتفاعلات بين مكونات هذا النسيج ستكون أثارها وقتية لا تلبث أن تزول. إن ما يواجهنا عندما نعمل في نظم إنسانية مثل التربية، هو نظم من المشكلات وليس مجموعة من المشكلات، فالعوامل التي يفترض أن تكون جزءاً من مشكلة معينة، نجدها مرتبطة بعوامل أخرى عديدة يتعذر فصلها. باختصار، إن محاولات الإصلاح التربوي التي تعالج جزءاً من مشكلة التربية أو تعالج مشكلة معينة دون النظر إلى علاقتها بمشكلات أخرى من النظام التربوي، يشير إلى فكر تربوي أحادي النظرة يركز على إصلاح جزئي في جسد التربية دون تكييف أو تعديل أو تغيير في الأجزاء الأخرى ذات العلاقة، وهو منهج لا يؤدي سوى إلى تأثير محدود ولفترة زمنية قصيرة، ويكسر ما نسميه بظاهرة " الاستهلاك التربوي" حيث تجرب تجديلات معينة لفترة معينة لتستبدل بأخرى. المنهج البديل الذي تؤكد عليه أدبيات المجال (Salisbury) هو المنظور الشامل للإصلاح المدرسي (Comprehensive School Reform) الذي يتطلب تطبيق منهج التفكير الكلي (Systemic thinking)، الذي ينظر إلى جميع عناصر و مستويات المنظومة التربوية في عملية الإصلاح المدرسي بدءاً بالجهاز الإداري الأعلى (وزارة التعليم والإدارات التابعة لها في المناطق المختلفة)، ثم المدرسة، وأخيراً قاعة الدراسة. يقول مينز وآخرون (Means,et.,al.,1993,p.2): " لقد علمتنا خبرة العقد الماضي أن الجهود الجدية للإصلاح المدرسي يجب أن لا تنظر فقط إلى قاعة الدراسة، وإنما إلى كامل النظام الذي تحدث فيه العملية التعليمية"، ويضيفون ():" إن الدرس المهم من الجهود السابقة للإصلاح الهادف إلى تحسين تعلم الطلاب، هو أننا لا نستطيع ببساطة التدخل على مستوى الطالب من خلال توفير مناهج جديدة أو تقنية متقدمة. إن تعلم الطلاب يحدث في قاعة دراسية لها بنيتها التنظيمية وقواعدها، وهي بدورها تمثل وحدة ضمن المدرسة التي توفر البيئة الأوسع التي يعمل المعلمون والطلاب من خلالها، والمدرسة كما هو معروف تعمل ضمن سياسات ولوائح تنظيمية ومصادر تأتيها من إدارة التعليم وحكومة الولاية والحكومة الفيدرالية". باختصار، ينبغي النظر إلى الإصلاح المدرسي ضمن سياقه الأوسع وبمستوياته المتعددة. تبني هذه الورقة التعريف التالي للإصلاح المدرسي الشامل: "أسلوب منظم للتحسين الشامل للمدرسة يتضمن جميع جوانب المدرسة: من المناهج إلى التدريس والإدارة المدرسية" (Colorado Dept. of Ed.2005).

الإطار المقترح للإصلاح المدرسي

يختلف التربويون حول ملامح النموذج التربوي البديل، وكثيراً ما ينظر لهذا النموذج من مدخل التقنية، في غياب المنظور الشامل للفكر التربوي المعاصر الذي ينبغي أن يوجه التقنية كما بينا سابقاً. إن النموذج البديل ليس مدرسة إلكترونية فقط، وإنما مدرسة ذكية تتصف بكونها واعية (informed) ونشطة (energetic) ومفكرة (thoughtful) (Perkin,1996,p.3). يتكون الإطار المقترح للإصلاح المدرسي من أربعة مستويات وعدد من المكونات في كل منها (الشكل رقم 4). هذا الإطار معدّل (Adapted) من عمل مينز وآخرون (Means,et.,al.,1993)، وهي دراسة أعدت من قبل جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا الأمريكية (AECT) لحساب وزارة التربية الأمريكية،

واقترحت أن يكون التدخل من أجل الإصلاح التربوي على جميع المستويات: المستوى الفيدرالي، والولاية، وإدارة الإقليم، والمدرسة، وقاعة الدراسة.

ات
لح
سي

صربية
معلوماتية
شبكة
تي
م
ت

الشكل رقم (3) مستويات الإصلاح المدرسي و مكوناته

المستوى الأول: وزارة التعليم: يرتبط هذا المستوى بعملية التخطيط الاستراتيجي الشاملة (Macro Level) وطويلة المدى الذي يحدث على أعلى مستوى في عملية اتخاذ القرار وهو وزارة التعليم. في هذا المستوى من التخطيط تحدد القيادة التربوية العليا الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بالإصلاح المدرسي المرغوب، واختيار نموذج الإصلاح (Reform Model) المناسب بناء على مخرجات عملية تقدير الحاجات، وتقرير معايير الجودة (Quality Standards)، وإعداد أدوات التقييم والقياس، واختيار المقارنات المرجعية المناسبة (Benchmarks)، وتوفير الدعم المالي والموارد البشرية والمادية اللازمة لعملية التطوير التعليمي داخلياً (In-House) أو خارجياً (Outsourcing)، والالتزام بهذا الدعم في مراحل التخطيط على مستوى إدارات التعليم، ومراحل التنفيذ (التبني) على مستوى المدرسة والدمج على مستوى قاعات الدراسة، إضافة إلى تفويض الصلاحيات الخاصة بالإصلاح المدرسي إلى إدارات التعليم.

المستوى الثاني: إدارة التعليم: هذا هو مستوى التخطيط المحدود (Micro Level)، الذي تضطلع فيه إدارة التعليم بترجمة الخطة الاستراتيجية إلى خطط عمل (Action Plans) مرحلية بناءً على جداول زمنية تتناسب والإمكانات البشرية والمادية المتوفرة لها وللمدارس التابعة لها، وتتسم بالمرونة ومشاركة مجتمع المدرسة في اتخاذ القرار، مع تحديد سقف زمني محدد لتحقيق الإصلاح المدرسي. تحتوي خطط العمل على العديد من المهام والمسؤوليات ومن بينها خطط تقنية (Technology Planning) تحدد أنواع التقنيات وأتمات استخدامها التي تنسجم ونموذج التعلم الذي تم تبنيه في مشروع الإصلاح المدرسي. وتضطلع إدارة التعليم بتوفير التدريب للمعلمين، والوقت الذي يمنحهم الفرصة للمشاركة في تجريب التطبيقات الجديدة. كما توفر إدارة التعليم الحوافز التي تشجع المعلمين على دعم الإصلاح ومباركته، وتنفيذ خطة إدارة التغيير التي تأخذ على عاتقها توفير الدعم الفني للمدارس (حل المشكلات الفنية المرتبطة باستخدام التقنية)، والدعم التعليمي الخاص بنمذجة التطبيقات الجديدة في قاعات الدراسة، إضافة لدعم المعلمين في التقدم بمراحل التغيير المختلفة، بدءاً بمعرفة ملامحه ومتطلباته، ومروراً بتجريبه، ثم تبنيه، وأخيراً دمجها في العمل الصفّي.

المستوى الثالث: المدرسة: يرتبط هذا المستوى بعملية تنفيذ الإصلاح المرغوب على أرض الواقع، وهذا يتطلب العديد من المكونات المهمة على مستوى المدرسة لتبني الإصلاح أبرزها ما يأتي:

- أهداف واضحة للإصلاح المدرسي المرغوب: ينبغي التأكد من أن طبيعة الإصلاح المرغوب وأهدافه واضحة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ووجود اتفاق على ما ينبغي تحسنه، وعلى آلية هذا التحسين.
- ثقافة تعلم: للمدرسة ثقافتها التنظيمية التي تتضمن منظومة قيم تحدد توقعاتها من المتعلمين وتنظم كل ما يتعلق بالسلوك المدرسي سواء ما يرتبط بالمعلمين أو الطلاب أو الإدارة. إن تبني المدرسة للإصلاح يعني تكيف أو تغيير ثقافتها (أدوار مختلفة للمعلمين والطلاب على سبيل المثال). وهذا يتطلب اعتبار المدرسة مجتمع تعلم وتعزيز التفاعل المهني بين المعلمين، ووضع توقعات عالية للإنجاز.
- قيادة ميسرة للتغيير: تؤكد جهود الإصلاح المعاصرة على أهمية تفويض صلاحيات لإدارات المدارس من خلال إدارة ذاتية مسئولة، وقد بينت العديد من أدبيات الإصلاح المدرسي (أهمية الدور الحاسم لهذه الإدارة في حفز المعلمين لتبني الإصلاح، وبناء ثقافة تعاونية، والشراكة في الرؤية، وإدارة الوقت لتنفيذ عملية الإصلاح، والشراكة في اتخاذ القرار.
- تمهين المعلمين: ينبغي أن توفر المدرسة فرص للمعلمين للقيام بأدوارهم الجديدة وتجريب الأساليب التي يتطلبها الإصلاح، وهذا يتطلب تنفيذ برامج التطوير المهني مصحوبة بالدعم الفني والتعليمي، والحوافز، التي توفرها إدارة التعليم، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية آمنة و مرونة كافية للمعلمين للابتكار والتجريب.

المستوى الرابع: قاعة الدراسة: هذا هو مستوى الطالب. وبالرغم من تنوع توصيف أهداف ومخرجات التعلم المدرسي، إلا أن أغلب جهود الإصلاح تركز على تحسين تعلم الطالب خصوصاً تعلم مهارات التفكير العليا (Higher Level Skills-)، وتحسين الحافز للتعلم، وتحقيق الذات (Self-Concepts) (Means, et., al., 1993).

يمكن تحديد العديد من خصائص قاعة الدراسة في بيئات العلم الجديدة ومن بينها:

- مهام تعلم أصيلة: بالرغم من تنوع مدارس الفكر حول كيفية تحقيق الغايات المذكورة آنفاً، إلا أن محفز التحول في النموذج التربوي هو تركيز التدريس على تقديم مهام تعلم أصيلة (Authentic Tasks) ترتبط بعلاقة هادفة بالعالم الواقعي (Means,et.,al.,1993).

- مناهج مدججة: إن المهام الهادفة الأصيلة أو الحقيقية تتصف بكونها مدججة تتضمن معلومات من مواد دراسية متعددة (، ولذا، هي بالضرورة أكثر تعقيداً من المهام الدراسية التقليدية التي تتصف بكونها تعتمد على مهارات مجزأة ومنفصلة عن الواقع، مما يؤثر سلباً على الحافز للتعلم ويجعل من الصعوبة نقل تلك المهارات إلى العالم الواقعي. لهذا، ينبغي أن تكون المناهج مدججة.

- تعلم استكشافي: تتطلب المهارات المعقدة أن يضطلع الطالب بدور أكبر في التعلم (Student Autonomy)، مما يعني توظيف التعلم المعتمد على حل المشكلة أو الاستكشاف (Exploration)، وتحول دور المعلم ليصبح موجّه ومدرّب ومرشد أكاديمي، ومستشار معلوماتي.

- تعلم تفاعلي: يتطلب التعلم الاستكشافي معلومات من مناهج دراسية متعددة ومصادر معلوماتية غنية، مما يعني أن التعلم سيكون بالضرورة تفاعلي (Interactive).

- تعلم تعاوني: تتيح المهام المعقدة الفرصة للعمل التعاوني، حيث يقوم كل فريق أو عضو في فريق بمهام محددة، لتحقيق أهداف المشروع أو حل المشكلة. وغني عن القول، أن التعلم التعاوني (Collaborative Learning) والعمل في فريق هي من بين المهارات المهمة لمجتمع المعرفة (Trilling &Hood,1999).

- تقويم بديل: في ضوء التحولات الجارية في النموذج التربوي (مناهج مدججة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاونية..الخ)، لن تكون الاختبارات التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم. لذلك، فقد حظيت أساليب التقويم البديل (Alternative Assessment) التي تؤكد على التقويم المعتمد على الأداء - Performance-Based Evaluation) مثل الملاحظة، والتقرير، والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية (e-Portfolio)، وغيرها باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة.

- جداول مرنة: لن يكون الجدول التقليدي الصارم (الوقت الثابت والمتساوي للحصص الدراسية) ملائماً لطبيعة المهام الدراسية الجديدة التي يتطلب تنفيذها العمل في فريق، ومن خلال أساليب حل المشكلة أو المشروع، مما يعني ضرورة وضع جداول مرنة تنسجم والتغير الذي يتطلبه الإصلاح المدرسي.

مهارات الإصلاح المدرسي المقترح: تسعى جهود الإصلاح المدرسي عموماً إلى تحسين أداء المتعلمين، وإكسابهم المهارات التي يحتاجونها للحياة بأبعادها المختلفة. ورغم اختلاف هذه الجهود حول المهارات ينبغي التركيز عليها، إلا أن التحولات التي صاحبها الثورة التقنية كما ذكر آنفاً، جعلت النظم التربوية تعيد النظر في تأهيل المتعلمين، وتفسح مكاناً بارزاً لمهارات الثقافة المعلوماتية، والتقنية، والتفكير الناقد، والعمل التعاوني، والتعلم مدى الحياة، وغيرها من المهارات، إضافة للمهارات المرتبطة بالمناهج التقليدية. لذا، فإن أي مشروع للإصلاح المدرسي ينبغي أن يحدد المهارات

التي ينبغي أن يتقنها الطلاب. تمثل الفئات التالية إطاراً عاماً ومقترحاً للمهارات التي يمكن أن تكون هدفاً للإصلاح المدرسي، وتحتاج إلى الحوار بشأنها وتطويرها لتكون الضوء المرشد لجهود الإصلاح المدرسي.

1 - مهارات المناهج الدراسية: إعادة صياغة المناهج الدراسية في ضوء التحولات في الفكر التربوي و تقنية المعلومات والاتصال، و تحديد المهارات التي ينبغي تحقيقها من خلال تلك المناهج بما ينسجم والمهارات الأخرى التي يسعى الإصلاح المدرسي إلى تحقيقها. وبعبارة أخرى ينبغي دمج مهارات الإصلاح المدرسي في المناهج الدراسية.

2- مهارات التفكير الناقد: توظيف مهارات التفكير العليا مثل التحليل والمقارنة والاستنتاج والتفسير والتقييم .

3-مهارات الاتصال الفعال: استخدام تقنيات الاتصال عن بعد في التعاون والنشر والتفاعل مع الأقران والخبراء.

4- مهارات الثقافة البصرية: تحليل الرسائل البصرية، وتحديد مكوناتها، وتفسير العلاقة بين تلك المكونات، والتعبير عن وجهة النظر حول قضية معينة بصيغة بصرية، وتقوم مغزى الرسائل البصرية وإصدار الحكم حول مصداقيتها.

5- مهارات الثقافة التقنية : استخدام تقنيات المعلومات في تحديد مواقع ومصادر معلوماته والوصول إليها، واستخدام الأدوات التقنية في عمليات التحليل و التنظيم والتصميم والإنتاج.

6- مهارات الثقافة المعلوماتية: استخدام المعلومات بفاعلية وكفاءة لتحقيق أهداف محددة و استخدام المصادر التقنية لحل المشكلات واتخاذ قرارات منطقية. واختيار مصادر معلوماتية وابتكاره تقنية بناءً على ملاءمتها لإنجاز مهام محددة.

7- مهارات التفاعل الشبكي: فهم وتقدير التنوع والاختلاف الثقافي على المستويات المحلية والعربية والعالمية. والمشاركة في مجتمعات افتراضية وتحليل واحترام وجهات النظر المتعددة حول قضايا ثقافية أو اجتماعية. والعمل كعضو في فريق واكتساب المعرفة والمساهمة في توليدها من خلال التفاعل الإيجابي مع أعضاءه لتحقيق أهداف مشتركة.

8- مهارات التعلم الذاتي: استخدام تقنيات المعلومات في متابعة الاهتمامات الشخصية حول القضايا المختلفة. وتحديد أهداف واضحة للاهتمامات الخاصة وإدارة الوقت والجهود وتقوم فاعلية وكفاءة الإنجاز. واستخدام أدوات الإنتاجية التقنية في تطوير مهارات إنتاج محتوى إعلامي بصيغ مبتكرة.

9- مهارات الاستخدام الأخلاقي والاجتماعي لتقنيات المعلومات:

فهم القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة باستخدام تقنيات المعلومات، و استخدامها استخداماً مسؤلاً بالنسبة لحقوق الملكية الفكرية، ومعايير النشر وغيرها من قضايا الاستخدام.

خلاصة وتوصيات: ناقشت هذه الورقة إطاراً مقترحاً للإصلاح المدرسي الشامل تضمن خمسة مستويات هي: التخطيط الشامل على مستوى الوزارة المشرفة على التعليم والتخطيط المحدود على مستوى الإدارات التعليمية التابعة للوزارة، و التنفيذ والتبني على مستوى المدرسة، و التنفيذ والدمج على مستوى القاعة الدراسية. كما تناول الإطار المقترح المكونات في كل مستوى من تلك المستويات، إضافة للمهارات الرئيسة للإصلاح المدرسي. وتؤكد هذه الورقة على أهمية. وبناء على فكرة الإصلاح المدرسي الشامل، تقترح الورقة التوصيات التالية:

- النظر إلى الإصلاح المدرسي باعتباره منظومة متكاملة تأخذ في الحسبان جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والمكونات التي تتضمنها هذه المستويات، والتنسيق الدقيق بين الجهات المسؤولة عن الإصلاح المدرسي في مراحله المختلفة.
- وجود هدف واضح ومقنع للإصلاح المدرسي بالنسبة للمستفيدين (معلمين وطلاب وإداريين) ووضوح تأثيره عليهم، إضافة إلى وضوح تلك الأهداف لأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي. وهذا يتطلب أساليب اتصال فعالة ومتنوعة.
- توفير المرونة الكافية في مشروع الإصلاح من خلال تكييف إجراءات إدارات التعليم (ميزانية، سياسات، الخ) لدعم الإصلاح في مراحله المختلفة، وتأسيس مبدأ الاعتمادية (الذي يبين علاقة الإصلاح المدرسي مع المكونات الأخرى في النظام التربوي، وكيف سيتفاعل معها.
- توفير الدعم الفني والتعليمي، والمصادر المطلوبة للإصلاح (بشرية، وتقنية، وتسهيلات، ومالية).
- تأسيس نظام للتقويم ومتابعة تقدم الطلاب بصفة دورية ومستمرة، وقياس مدى تحقيق الأهداف، و تفعيل نظام للتغذية الراجعة لإبقاء الإصلاح في المسار الصحيح لتحقيق أهدافه. وهذا يتطلب منظومة معايير ومؤشرات أداء يتم على أساسها تقرير مستويات الإنجاز ودمج التغيير في السلوك اليومي للطلاب والمعلمين. و التعريف بالنجاحات المبكرة للإصلاح، والتعامل مبكراً مع المشكلات التي تواجهه في مرحلة التنفيذ.

المراجع

الصالح، بدر عبد الله (2003أ). التقنية ومدرسة المستقبل: خرافات وحقائق. ورقة عمل قدمت لندوة: مدرسة المستقبل، كلية التربية/جامعة الملك سعود، الرياض.

الصالح، بدر عبد الله (2003ب). مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الصالح، بدر عبد الله (2005). الإصلاح التربوي: نحو قيادة ميسرة للتغيير. مجلة آراء حول الخليج، العدد الثامن، ص 48-50.

فoster، ديفيد (1990). "مشكلة التكنولوجيا والتربية". ترجمة: عبد العزيز جبريل. مجلة التربية، العدد (4) ص ص 125-135.

Abedor, Allen j. and Sachs, Steven G. (1984):”The Faculty Development, Organizational Development, and Instructional Development: Choosing an Orientation” In: In Ronad K. Bass and Charles R. Dills (eds): Instructional Development: The State of the Art, 11. Kendall-Hunt Pub. Co. Dubuque, Iowa., pp.394-

Branson, Robert K (1997). “The Florida School year 2000 Initiative: Redesigning Public Education. “Educational Technology. 31 (6) PP. 14- 23.

Colorado Department of Education (2005).Comprehensive School Reform.(http://www.cde.state.co.us/cdecomp/CSR_FAQ.htm).Retrieved: 30/9/2006.

CCSRI: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement(2006). School Restructuring Under No Child Left Behind.(www.centerforsri.org).Retrieved: 20/11/2007.

Dalsgaard,Christian (2005). Pedagogical quality in e-learning: Designing e-learning from a learning theoretical approach.(<http://elearn.campussource.edu/archive/78/index>).

Ely,D.P. (1999).New perspectives on Implementation of Educational Technology Innovations.Houston,Texas,AECT National Convention.

International Society For Technology in Education(ISTE) (2000). National Educational Technology Standards for teachers, Eugene, OR

Jonassen, David, Peck, Kyle,& Wilson Brent (1999). Learning with Tecnology : A Constructivist Perspective. Prentce Hall Inc., NJ.

Kleiman, Glenn M.C (2001). Myths and Realities about Teachnology in k-12 Schools. WWW.edu.org/LNT/NEWS/ISSE1feature1.html : تاريخ الدخول للموقع : 1421/11/17هـ.

Means, Barbara, Blando, John, Olson, Kerry, Middletor, Teresa, Morocco, Catherine, Remz, Arlene & Zorfass. Judith (1993). Using Technology To Support Education Reform. Association For Educational Communications and Technology. Washington .D.C

NCCAC: North California Comprehensive Assistance Center(2000).Comprehensive School Reform: A GuideBook on School-Wide Improvement.(<http://www.wested.org/csrd/guidebook/pdf>).Retrieved: 15/2/2007.

NCREL(2003).21st Century Skills.(<http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>). Retrieved: 29/9/2006.

Partnerships for 21st Century Skills (2004). 21st Century Skills.(http://www.21stcenturyskills.org/documents/august04NCLBcommissionletter_final.pdf). Retrieved:10/2/2007.

Perkins, David (1995). Smart school. New York, The Free Press.

Reiser<,Robert R. & Dempsey,John V. (eds). (2002). Trends and Issues in Instructional Design and Technology. Merrill Prentice Hall,Columbus,Ohio.

Salisbury, David, F. (1996) Five Technologies For Educational Change. Educational Technology Publications, Inc., New Jersey.

Tosti,Donald T.(2000).Systemic Change .Performance. Improvement, Vol.39, No.3,pp.53-59

Trilling, Bernie&Hood, Paul (1999). Learning, Technology and Education Reform in the Knowledge Age. Educational Technology. 39 (3) PP. 5-17

ملاحظ إخفاق مشاريع الإصلاح المدرسي: لا يمكن إرجاع إخفاق مشاريع الإصلاح المدرسي إلى أسباب محددة، نظراً لأن هذه المشاريع تنطوي على كثير من التعقيدات، حيث تتداخل عوامل بشرية ومادية وثقافية واجتماعية عديدة في تشكيل وصياغة تلك المشاريع.

- ضبابية محاور الاهتمام ونقاط التركيز:
تداخل الأولويات وعدم وضوح الخطوط الفاصلة بينها، و بعبارة أخرى، عدم تحديد محاور الاهتمام ونقاط التركيز بوضوح، وهذا بالتأكيد له علاقة مباشرة بعملية التخطيط ذاتها.
- عدم توافر الجاهزية للإصلاح:
محاولة تفعيل الإصلاح المدرسي قسراً في الميدان دون تهيئة البيئة المناسبة والحاضنة لهذا التغيير بالنسبة للسياسات والنظم التربوية وجميع المكونات البشرية والمادية، وبعبارة أخرى، عدم توافر الجاهزية المطلوبة لنجاح مشروع الإصلاح المدرسي.
- غياب الرؤية الواضحة لمشروع الإصلاح المدرسي:
يمكن القول بأن أحد الأسباب المهمة لضبابية الرؤية الخاصة بمشروع الإصلاح المدرسي يعود لغياب منهج التفكير الكلي لهذا المشروع. فالملاحظ مع كل ما يحيط بالتربية من تعقيد، أن الحلول لمعالجة مشكلاتها غالباً ما تكون موضعية الطابع وتتسم بالتبسيط الشديد التي كثيراً ما تتناول أعراض المرض بدلاً من مسبباته، وتعالج أجزاء منفصلة ومتناثرة من النسيج التربوي بدلاً من الدراسة المتعمقة لشبكة العلاقات والتفاعلات بين مكونات هذا النسيج. أن ما يواجها عندما نعمل في نظم إنسانية مثل التربية، هو نظم من المشكلات وليس مجموعة من المشكلات، فالعوامل التي يفترض أن تكون جزءاً من مشكلة معينة، نجدها مرتبطة بعوامل أخرى عديدة يتعذر فصلها. باختصار، إن محاولات الإصلاح التربوي التي تعالج جزءاً من مشكلة التربية أو تعالج مشكلة معينة دون النظر إلى علاقتها بمشكلات أخرى من النظام التربوي، يشير برأي الكاتب إلى فكر تربوي أحادي النظرة يركز على إصلاح جزئي في جسد التربية دون تكييف أو تعديل أو تغيير في الأجزاء الأخرى ذات العلاقة، وهو منهج لا يؤدي سوى إلى تأثير محدود ولفترة زمنية قصيرة، ويكسر ما يسميه الكاتب ظاهرة " الاستهلاك التربوي " حيث تجرب تجديلات معينة لفترة معينة لتستبدل بأخرى.
- قصور إدارة التغيير في مرحلة التنفيذ:
وضع برامج التطوير (على الورق) بحماس وبجسنة، وقد تكون خططاً جيدة الإعداد، ولكن في ظل قصور أو غياب متطلبات إدارة التغيير في مرحلة التنفيذ، وهي مرحلة بالغة الأهمية تتطلب من القيادات التربوية إتقان مهارات إدارة التغيير لتوجيه مشاريع الإصلاح المدرسي. وحتى في حال قبول وتبني التجديد، فإن ذلك لا يعني ضمان ثباته و استمراره ما لم يصل إلى مرحلة الدمج الكامل في السلوك اليومي للمدرسة والمعلمين، وهو ما يتطلب استمرار المتابعة والدعم الفني والتعليمي وهي مهام أساسية في إدارة التغيير. " إن معرفة ما ينبغي تغييره يمثل نصف الحقيقة، ولكن تعلم إدارة التغيير بفاعلية يمثل النصف الآخر من الحقيقة، وهو في سبيله لأن يصبح المهارة الجوهرية للمدراء والقادة الناجحين" ().

يتناول هذا المقال أحد هذه الملامح وهو القيادة الميسرة للتغيير، الذي كثيراً ما يحوز على انتباه محدود ، في وقت تشير فيه أغلب الأدبيات (Hord,2004,Morse,2004) إلى أهميته في نجاح جهود التغيير، وأن أغلب مشاريع التغيير التربوي فشلت في مرحلة التنفيذ(Ely,1999) التي تحتاج إلى قيادة تحرك الناس نحو الهدف وتحول النيات والمقاصد إلى واقع.