نحو إطار مقترح لتحليل التغيير التربوي المقارن

د. حنان محمود محمد عبد الرحيم*

المستخلص

فرضت الحياة حتمية التغيير على كل شيء؛فصارت الاستمرارية ضربًا من الخيال، وقد ظهرت مُحتمات التغير على نطاق التربية،فيما أطلِقَ عليه "التغير التربوي"، وزادت المعرفة حوله في العقود الأخيرة؛ مما عَدَّه ميدانًا معرفيًا، وقد صارت الأدبيات المتعلقة بالتغيير أكثر أهمية، وضخامة من تلك المتعلقة بالاستمرارية؛كونه أكثر وضوحًا، وتهديدًا؛ مما جعله محط أنظار التربويين عامة، والتربويين المقارنيين خاصة.

وأفسحت التربية المقارنة المجال للاهتمام بدراسة "التغير التربوي" ؛فشكل أحد اهتمامات الميدان ؛خاصة مع اتساع نطاقات الدراسات فيه، وتنوع اهتمامات التربية المقارنة، والدولية.وبرغم اهتمام التربية المقارنة بـ" التغير التربوي" ؛ فإنه لا يزال الميدان يفتقر إلى أطر مقارنة مُعينة ممارسيه على تحليل التغيير التربوي إلا من محاولات بسيطة لم تفِ بالغرض؛ ولهذا كانت الدراسة الراهنة.

وتسير الدراسة في منهجيتها في اتجاه اهتمام مكعب "براي" بالتحليل متعدد المستويات،وتفحص في جزء من جانبه الثالث؛ المعنون بـ "جوانب التربية،والمجتمع " ،وتحديدًا فحص "التغيير التربوي" ،وتناولت الدراسة التغيير، وجوانبه، ونماذجه، وتحليلها؛ وانتهت بتصميم إطار مقارن مقترح؛ لتحليل التغير التربوي، ومسبباته؛ فيما نتاجه تطوير الدراسات المتعلقة بتحليل الأنظمة التعليمية، وجوانبها المختلفة، والخروج بتعميمات تفيد الباحثين، وصانعي السياسة التعليمية.

الكلمات المفتاحية : لتربية المقارنة- التغيير التربوي -الاستمرارية- تحليل الأنظمة التعليمية

Towards a Proposed Framework for The Analysis of Comparative Educational Change

Dr. Hanan Mahmoud Mohammed Abde Elrahem

Abstract

Life imposed the inevitability of change on everything; continuity became a form of imagination, and the imperatives of change appeared on the educational domain, while it was called "educational change", and knowledge about it increased in recent decades; Which is considered a field of knowledge. The literature on change has become more important and voluminous than that on continuity, being more explicit, and threatening. Which made him the focus of attention of educators in general, and comparative educators in particular.

Comparative education gave way to the study of “educational change,” which constituted one of the concerns of the field, especially with the expansion of the fields of studies in it, and the diversity of the interests of comparative and international education, and despite the interest of comparative education in “educational change”; The field still lacks specific comparative frameworks for its practitioners to analyze educational change, except from simple attempts that did not fulfill the purpose. This was the need for the current study.

The study follows its methodology in the direction of the interest of the "Bray" cube in multi-level analysis, and is examined in part of its third aspect. Entitled “Aspects of Education and Society”, specifically examining “educational change,” and the study dealt with change, its aspects, models, and their analysis; And ended with the design of a proposed comparative framework; To analyze educational change and its causes. Its outcome is the development of studies related to the analysis of educational systems, and their various aspects, and making generalizations that benefit researchers and educational policy-makers.

Keywords: Comparative education - educational change - continuity - analysis of educational systems

◆ مدرس التربية المقارنة-كلية التربية -جامعة الاسكندرية.

مقدمة

يزخر العالم اليوم بجُملة من المتغيرات على الأصعدة كافة؛مما ينعكس - بالضرورة -على التعليم بمؤسساته المختلفة، والتي لا بد لها أن تستجيب؛ لتلحق بركب التقدم.

وقد فرضت الحياة حتمية التغيير[1] على كل شيء، وصارت الاستمرارية ضربًا من الخيال؛ فصارت دعوات التغيير انعاكسًا لمدى مسايرة مجريات الحياة ومستحدثاتها.

وقد ظهرت - في عصر التسارع - مُحتمات التغير على نطاق التربية، أو ما أُطْلِقَ عليه "التغير التربوي"، وزادت المعرفة حوله في العقود الخمس الفائتة؛ مما عَدَّه ميدانًا معرفيًا.

وتُعد المؤسسات، والأنظمة التعليمية - بشكل عام -حساسة للتطورات الخارجية في بيئاتها، وتبدأ بتطور خارجي، أو قوة تغيير في المجالات: الاقتصادية، والسياسية، والديمغرافية، والتكنولوجية، والبيئية؛ فالتطورات في هذه المجالات هي بعض القوى العامة الرئيسة للتغيير؛ فتتخذ كلٌ من هذه القوى-باختلاف الظروف الزمنية، والسياقية المختلفة - شكلا مختلفا، وتضغط على المنظمات التعليمية؛ إيذانًا بتغييرها.ومِنْ ثَمَّ، يُمكن ملاحظة أن أي اتجاه أو تطور في هذه المجالات، مؤداه تدخلاتٍ مختلفة للتغيير التعليمي في مستويات مختلفة من أنظمة التعليم عبر مختلف البلدان؛ فضلًا عن أنه قد تواجه بيئة كل بلد تأثير هذه الاتجاهات - بشكل مغاير -على أنظمتها.

وزاد الضغط من قِبَل البيئات - داخلية كانت، أو خارجية- من الحاجة إلى تغيير النظم التعليمية، ومؤسساتها.وقد جعلت الاتجاهات العالمية الحالية التغيير التعليمي أولوية قصوى لصُناع السياسات، والإداريين، والباحثين التربويين، والاتفاق المشترك على ضرورة التغيير؛ لتحسين المؤسسات التعليمية(المدارس، والجامعات).وقد أدى ارتفاع مستوى عدم الرضا إلى البحث عن مفهومات، ونماذج جديدة للتغيير التعليمي (Kondakci,2020,p.13).

ولقد شهدت العقود الخمس الأخيرة جُملة من التغيرات الرئيسة التي بدأت كرد فعل لقوى التغيير الناشئة عن البيئات الداخلية، والخارجية لأنظمة التعليم،وأثريت -كذلك - المعرفة المتعلقة بالتغيير التربوي، وإجراءاته.

وقد تُرجِمَتْ التغيرات التربوية في شكل برامج تحسين، وإصلاح المدارس في العالم الغربي خاصة؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية أدى قانون" (NCLB)[2] ، لظهور عددٍ من الاتجاهات الدولية في التعليم، وبزغت هذه الإتجاهات- بشكل رئيس- في الغرب، ثم انتشرت لاحقًا في العالم الأوسع. وكانت ذات انعكاسات جلية في تشكيل أجندة التغيير التربوي في جميع أنحاء العالم؛فقد قُدِّمَ - على سبيل المثال لا الحصر - برنامج منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية (OECD)؛ لتقييم الطلاب الدوليين(PISA)، لا كأداة مقارنة دولية فحسب؛بل صار -كذلك- مصدر ضغط على الحكومات؛ لتحسين جودة الممارسات التعليمية، تلاه تزايد الاهتمام بقضيةعدم المساواة، والذي أجبر الحكومات على إجراء تغييرات واسعة النطاق، وإصلاحات في أنظمتها التعليمية، ثم أتبعهم الاتجاه المتنامي في التعليم، والمتعلق بحركة العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات (STEM)، والذي بدأ من رغبة الولايات المتحدة في تحسين قدرتها التنافسية مع عدد من الدول

---

[1] يُطلق مصطلح " التغير " - لغويًا - اذا تم فعل التغيُر،وانتهي في الماضي ،بينما يطلق مصطلح " التغيير" اذا كانت العملية مازالت مستمرة في الوقت الراهن.

[2] "القانون التربوي الفيدرالي "لا طفل يُهمل" No Child Left Behind- NCLB Act : قانون متعلق ،بتطوير التعليم، وقعه الرئيس الأمريكي الأسبق جورج دبليو بوش في ٨/١/٢٠٠٢ ،ويهدف -بشكل رئيس -إلى الوصول بكل طلاب المدارس الحكومية لحد الكفاءة في: القراءة، والرياضيات ،بحلول عام ٢٠١٤. ويعد هذا القانون من أهم القوانين الاتحادية (الفيدرالية) المتعلقة بالتعليم - كما يراه المؤيدون- والذي يهدف إلى تطوير ،وإصلاح التعليم من المرحلة الإبتدائية إلى الثانوية، وكذلك يشمل إصلاح المدارس التي لم تصل إلى المستوى المقبول لمعايير الكفاءة الاتحادية، وللمعلمين أيضًا، والتأكد من أن كل معلمي المدارس الحكومية على درجة عالية من التأهيل.

- مثل: الصين، والهند -؛ في ضوء اقتصاداتها المتنامية إلى أن عبر الحدود،وصار مميزًا للتغيير التعليمي في عديد من البلدان (Kondakci,2020,p.4).

ورغم حجم البحوث المنشورة حول التغيير التعليمي على مدار الخمسين عامًا الماضية،فإن الفهم الصواب لأبعاد عملية التغيير التعليمي لا يزال محدودًا ،وقد أشارت دراسة Anderson(2010,p.65) إلى بعض المجالات الرئيسة للجدل أو الافتقار إلى الوضوح المفهوماتي، وأكدت ضرورة ظهور مجالات تمنح فرصًا للبحث فيما يتعلق بطبيعة عملية التغيير التعليمي.

وأشارت دراسة Burner (2018)- في السياق نفسه- إلى الحاجة لمزيد من الإسهامات في مجال التغيير التربوي، وأكدت أنه تم التعامل مع التغيير التعليمي على أنه الكائن، و"نحن" الموضوع؛ لكن "نحن" أيضًا كائن يتأثر بـ "التغيير التربوي".وهكذا، فإن العلاقة بين التعليم، والناس متبادلة ودائرية،لا علاقة خطية.

وتُعد قاعدة المعرفة الحالية للتغيير التعليمي قاعدة واسعة النطاق؛فقد صارت تُشكِّل- في ذاتها- مجالًا للدراسة ؛مُعتمدة على عددٍ من التخصصات الأخرى؛ مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، والفلسفة... وغيرها؛فضلًا عن مجالي: المناهج، والإدارة التعليميتين.إن التغيير التعليمي قد وصل -فعليًا- إلى مرحلة النضج كونه إنجازًا أكاديميًا مهمًا، إلا أنه قد بدأت كذلك مشكلات المجال - الجزء الثاني من إرثه - وتجربتنا اليوم في التغيير التربوي تتجاوز خبرتنا، ومعرفتنا، وتحقيقاتنا في الأوقات الماضية (HARGREAVES, LIEBERMAN, FULLAN AND HOPKINS,2005,p xi).

ورغم أن قاعدة المعرفة الحالية للتغيير التعليمي مثيرة للإعجاب؛ فإنها لم تعد كافية حقًا لمعالجة مشكلات التغيير الفريدة، والتحديات التي يواجهها المعلمون (LIEBERMAN,2005,pX).

وتُشير دراسة Loogma, Viia and marik(2013,p.283) إلى الحاجة الماسة لمزيد من دراسات الإصلاح، والتغيير؛ فبرغم كثرة البحوث التجريبية، والتصورات المفهوماتية الكبرى في هذا المجال؛ فإنه لا تزال العمليات المعقدة متعددة الأوجه للإصلاحات التعليمية، والتغيرات السياسية غير مفهومة بشكل جيد، وتوجد صعوبة في إيجاد قواعد سريعة لإجراء إصلاح تعليمي ناجح في كل مكان على حده؛ فضلا عن فشل عديد من جهود الإصلاح التربوي، وعدم تجاوزها التأثيرات المتوقعة على المدى الطويل.

وقد سلط Kondakci(2020,p.6) الضوء على العلاقة "التكافلية" الفريدة بين التغيير، والتنمية في البيئة الخارجية، وادَّعى أن التعليم هو الطريقة الوحيدة القابلة للتطبيق للتعامل مع الضغوط الخارجية، وقيادة البشرية نحو الشمولية،والأمن، والازدهار.ومِنْ ثَمَّ يُنظر إلى التعليم على أنه أداة لمواجهة قوى التغيير المختلفة، بينما تستمر قوى التغيير في تشكيل التعليم،وإعادة تشكيله؛الأمر الذي يُحتّم الاهتمام بـ "التغيير التربوي".

إن هناك اهتمامًا متزايدًا- في مجال الإدارة التعليمية -بالتغيير التربوي،ومشكلاته، مرجعه أسباب عدة؛ منها: اقتصار كثير من الكتابات المتعلقة بالتغيير التربوي على التغيير التنظيمي، وحركة المنظمات-كدراستي:(Hargreaves, Goodson(2006,p. 4-5)، ودراسة Jones and Lau,(n.d .p.41)- ورغم كونهما جزأين رئيسيين من مجالات اهتمام الإدارة التعليمية؛ فإن التغيير التربوي مجال ذو سعة لا يمكن تضييقه؛ فقد أشار Hargreaves(2009) في العدد الخاص من مجلة "التغير التربوي" إلى أنه قد صارت استراتيجيات التغيير، والإصلاح التربوي، وتوجهات البحث المصاحبة لها أكثر إحكامًا وإتساعًا.

وتأتي استمرارية الأوضاع القائمة، ومجاراتها كنقيض جَليّ لعملية "التغيير التربوي"؛ إلا أنه تُشير دراسة BRAY(2005,p.253) إلى أنه صارت الأدبيات المتعلقة بالتغيير أكثر أهمية، وضخامة من تلك المتعلقة باستمرار الأوضاع القائمة؛كونه أكثر وضوحًا، وتهديدًا؛ مما جعله - في قطاع التعليم- محط أنظار التربويين عامة، والتربويين المقارنيين خاصة.

ولقد كافحت البلدان - منذ ظهور التعليم الجماعي- من أجل تغيير نظمها التعليمية، وتطويرها، وإن اختلفت فحوى تركيز محاولاتها عبر فترات زمنية متلاحقة (Kondakci,2020,p.2).

وأفسحت التربية المقارنة المجال للاهتمام بدراسة "التغير التربوي" -في الآونة الأخيرة- ،وعبَّرَت المسوح المختلفة للمجالات الرائدة في مجال "التغير التربوي" عن غلبة المسحة المقارنة على دراسات التغير التربوي؛ خاصة بعد اتساع النطاق الجغرافي؛ ليخرج من زمام المدارس إلى المناطق التعليمية، ثم إلى المدى الجغرافي الأوسع ليتضمن إصلاحات على نطاقات دولية.

وبرغم أن التركيز على الاستمرارية، والتغيير -في الغالب- يظهر كموضوع للمقارنة الزمنية، ورغم كثرة الدراسات المقارنة المعضِّدَة للتغيير التربوي، وجوانبه؛ فإن الميدان يفتقر إلى إطار أو نموذج يُفيد في تحليل النظم التربوية، واستخراج مُسببات التغير التربوي،ومولداته؛ الأمر الذي قد يُفيد باحثي الميدان، وصانعي السياسات التعليمية. ورغم كثرة المحاولات في هذا الصدد؛ فإنها لم تك كافية؛ لعدم توافر إطار لتحليل التغير التربوي، ومسبباته.

ومن الدراسات التي حاولت تقديم إطار للتغيير التربوي دراسةHodgkinson(2006) ، والتي عنيت بتنظير التغيير التربوي theorising educational change؛ ودراسة Archer (1984)؛ودراستي:Green,(1990) وGreen, (1997)؛ودراسة Thomas,Postlethwaite(1983) ،ورغم إسهاماتها البازغة؛ فإنها -جميعًا- لم تقدم إطارًا مُعينًا على تحليل التغيير، ومسبباته؛ عدا بعض الأبعاد المعينة على فهم القوة المسببة التي أشار إليها كل من: "توماس"، و"بوستليثويت".

مقدمة

هناك جُملة من التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والعلمية، والبيئية العميقة على المستويين: المحلي، والعالمي، وعليه تطرح عدد من التحديات الضخمة نفسهاعلى جميع مجالات الحياة؛ الأمر الذي يستوجب- بالضرورة- تغييرات في العملية التعليمية.وقد صار متعارفًا عليه - في القرن الحادي والعشرين -أن استقرار البيئة الخارجية حول المؤسسات التعليمية شيءٌ من الماضي؛ فتعيش فيه الأنظمة التعليمية، ومؤسساتها في بيئات شديدة التقلب،ضاغطة مختلف القوى: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والديمغرافية، والبيئية ؛ لتغيير خصائصها؛هيكليًا، ووظيفيًا.

كذلك وبحسبان أن الاهتمام بالتغير الناجح للأنشطة التعليمية قديم قدم تاريخ التعليم؛فقد شكل التغير التربوي أحد اهتمامات ميدان التربية المقارنة؛خاصة مع اتساع نطاقات الدراسات فيه، وتنوع اهتمامات التربية المقارنة، والدولية.وبرغم اهتمام التربية المقارنة بـ" التغير التربوي" ؛ فإنه لا يزال الميدان يفتقر إلى أطر مقارنة مُعينة ممارسيه على تحليل التغيير التربوي إلا من محاولات بسيطة لم تفِ بالغرض؛ الأمر الذي يُحتّم الدراسة الحالية؛ لذا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن بناء إطار مقارن؛ لتحليل التغيير التربوي؟**

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على طبيعة مفهوم "التغير التربوي"، والمفهومات المرتبطة به؛ كالتغيير، الإصلاح، التجديد، التحسين.
- فحص نشأة ميدان التغيير التربوي، وتطور مراحله.
- فحص التغيير التربوي؛ كأحد اهتمامات التربية المقارنة.
- تسليط الضوء على طبيعة الدراسات المقارنة للتغيير التربوي.

- تعرُّف أبرز جهود التربويين المقارنين في رصد "التغيير التربوي"، وتحليله؛كأحد أجزاء الأنظمة التعليمية.
- تصميم إطار مقارن مقترح؛ لتحليل التغير التربوي؛سعيًا لفهم مُدقَّق للأنظمة التعليمية.

أهمية الدراسة

❖تبدو الدراسة مهمة في الوقت الراهن؛ تطبيقًا للمداخل البحثية الجديدة في ميدان التربية المقارنة، والابتعاد عن البحوث النمطية فيه؛ وتأكيدًا على الاهتمام بالتحليل متعدد المستويات.
❖تزداد أهمية الدراسة؛ لقلة الدراسات المقارنة -في وقتنا الراهن-التي تتناول "التغيير التربوي"، وكيفية تحليله.
❖تُفيد الدراسة صانعي السياسة التعليمية؛ بالتعرف على قوى التغيير، ومسبباته ؛ وذلك قبل صنُع، وتبني سياسات تعليمية جديدة.
❖تُفيد في إثراء ميدان التغيير التربوي، خاصة مع القصور الملحوظ في دراساته - رغم الحاجة إليه -في الفترات الأخيرة، وتعدد مُسببات الحاجة إليه.
❖تُشكل الدراسة الراهنة نقطة انطلاق نحو دراسات مستقبلية أخرى في مجال "التغير التربوي" في سياق مقارن.
❖تُفيد الدراسة القائمين على وضع الرؤى التنموية المستقبلية للتعليم؛ عبر دراسة القوى المؤثرة فيه، وتحليلها كأحد مسببات" التغيير التربوي".
❖يُعد البحث أحد سبل النهوض بالبحوث التربوية المقارنة؛ عبر تصميم إطار مقترح؛ لتحليل التغير التربوي، والقوى المسببة إياه، وأثرها في الأنظمة التعليمية.

منهجية الدراسة

تستند الدراسة الراهنة على الطريقة المقارنةComparative Method ، وتطبيقًا للنداءات التي أقرها كل من: "توماس" و"براي" في دراستهما(1995)Bray and Thomas؛ بضرورة قيام الباحثين المقارنين بإجراء التحليل متعدد المستويات. تأتي الدراسة الراهنة لتسير في نفس الاتجاه؛ معتمدة على مكعب "براي" الذي يقدم جُملة من وحدات التحليل التي يمكن الاستناد إليها في إجراء تحليلات ليست متعددة الأبعاد فحسب، بل متعددة المستويات أيضًا، فتتناول الدراسة الراهنة تطبيقًا لهذا؛ حيث تعرض لإحدى القضايا المهمة في مجال التعليم بصفة عامة، وفي مجال التعليم المقارن بصفة خاصة، والتي يمكن أن تندرج ضمن الوجه الثالث من أوجه المكعب؛ والمتعلق بجوانب التربية، والمجتمع.

وتعد الدراسة لبِنَة في جدار ميدان التربية المقارنة؛ حيث تسعى إلى فحص المحاولات السابقة لدراسة التغيير، وجوانبه، ونماذجه، وتحليلها؛ انتهاءً بتصميم إطار مقارن مقترح؛ لتحليل التغير التربوي، ومسبباته؛ فيما نتاجه تطوير الدراسات المتعلقة بتحليل الأنظمة التعليمية، وجوانبها المختلفة، والخروج بتعميمات تفيد الباحثين، وصانعي السياسة التعليمية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الراهنة على دراسة "التغير التربوي"، وعلاقته بميدان التربية المقارنة، وفحص القوى السببية إياه ،وتركز على إحدى محاولات تحليلها في ضوء محاولة "توماس" ،و"بوستليثويت".

المصطلحات الاجرائية للدراسة

❖**التغيير التربوي:** فكرة أو موضوع أو ممارسة تُغير الواقع الراهن من حالة إلى حالة؛ بهدف رفع كفاءة النظام التعليمي، وزيادة فاعليته ،وجعله أكثر ملاءمة لظروف المجتمع الذي يوجد فيه.

❖**الإطار المقترح لتحليل التغير التربوي**: يُقصد به -في الدراسة الحالية -تصميم إطار مقارن مقترح من تصميم الباحثة؛ لتحليل التغير التربوي؛في ضوء فحص تطور التغير التربوي، والقوى السببية المولدة للتغيير،أو المعارضة إياه، والمحدثة للاستمرارية، وفحص المحاولات السابقة في هذا الصدد من قِبَل ميدان التربية المقارنة، الأمر الذي يُمَكن الباحثين من تحليل "التغير التربوي" في سبيل الدراسة المحصة للأنظمة التعليمية.

الإطار العام للدراسة

يتشكل الإطار النظري من محاور سبع، تُسرد - تفصيلًا- كما يأتي:

المحور الأول:طبيعة التغيير التربوي:

يتناول المحور التالي تحليل لمفهوم التغير التربوي، والمفهومات المرتبطة به، ثم ينتقل الحديث عن نشأة " التغيير التربوي" ، وتطور المفهوم.

أولاً:الفروق بين المفهومات المتقاربة، والمرتبطة بـ"التغير التربوي":

يتداخل مفهوم التغير التربوي مع جملة من المفهومات ذات الصلة، والتي قد تُستخدم - خطأً- كمترادفات إلا أنها في الواقع رغم تشابهها، وتقاربها في ملمح أو عدد من الملامح -كـ" التطوير"، و"التجديد"، و"التحسين"، و"الاصلاح" -؛فإنها تختلف عن بعضها البعض في جملة من الملامح الفارقة .

وقد أظهرت الأدبيات فروقًا عدة للتمييز بينها؛ كما أنه يمكن الإشارة بأن هناك رأيان في هذا الصدد:

- **الرأي الأول** : يرى أن هذه المفهومات تلتقي كلها حول كلمة التغيير، وتتداخل فيما بينها، الأمر الذي قد يُحدث تطابقا في استخدامها، وتوظيفها؛ فقد أشار مرسي،(١٩٩٢،ص٤) إلى أن التجديد: " تغيير محدد، مقصود، وجديد، ويُعتقد بأنه أكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام" ؛ بينما عَرّفَ الإصلاح بأنه :"مصطلح غامض غير محدد، ولكن يُنظر إليه -عادة- على أنه يتضمن تغييرًا على نطاق واسع" .

وعليه، فالعامل المشترك في تعريف مصطلحي: "التجديد" ، و"الإصلاح" كلمة "التغيير" ، أما التجديد Innovation فعُرِفَ بأنه: "فكرة، أو ممارسة، أو موضوع Object يُنظر إليه على أنه جديد".

إن مفهومات "الإصلاح"، و"التجديد"،و"التغيير" -في ضوء ما سبق - تتداخل فيما بينها، وقد يحدث تطابق في استخدامها في أحيان كثيرة؛ فالحديث عن التجديد يقتضي ذكر التغيير، والتحديث، والتطوير،والإصلاح؛ بوصفها عناصر متشابكة، ويصعب فصلها.ويتفق عمار(٢٠٠٩،ص١٣) مع ما سبق؛ فيرى أنه لا يجب الاستغراق في الجدل اللفظي حول التمييز بين مصطلحات "التجديد" أو "التطوير" أو "التنمية" ، بل وبينها وبين عمليات "التحديث" أو "الإبداع" ؛ فهي تلتقي -في تقديره- حول مفهوم التغيير من حالة إلى حالة، أو من حجم إلى حجم، أو من كم إلى كم،وهذا التغيير ينصب على معطيات واقع معين .

ونستنتج من هذا أن التغيير مظلة واسعة تشمل تحتها تلك المفهومات كجزء لا ينفصل عن الكل.

واستكمالًا للعلاقة بين مفهومات:"التغيير التربوي"، و"الإصلاح" و"الابتكار"؛ فقد أشارت دراسة Gelis , Font,(2019.p.2)، إلى أن التغيير التربوي يقودنا للنظر بأن هناك تغييرات مدفوعة من "الأعلى" صُمّمت، ونُظّمَت، ونُسِّقت من قِبَل الإدارة التعليمية؛ استجابة لمطلب اجتماعي، أو ممارسة للسلطة التنفيذية .هذا التغيير يُسمى "الإصلاح".وعلى النقيض من الإصلاح،هناك "الابتكار"،ويُقصَد به:"تغييرٌ تعليمي مدفوع من الأسفل (القاعدة الشعبية،أو المؤسسات التعليمية نفسها)إلى الأعلى".

إلا أنه من المفيد التمييز بين مفهومين غالبًا ما يُخلط بينهما في أدبيات "التغيير التربوي"؛ وهما: "الإصلاح" ،و"الابتكار"؛فقد أشارت دراسة Sack(1981,p.39,41) إلى أن الإصلاح التعليمي ظاهرة على مستوى النظام قد يكون لها تداعيات تتجاوز النظام التعليمي نفسه، وهو ما أكدته بعض الأدبيات الخاصة بالإصلاحات التربوية، والتي أكدت أن فكرة "الإصلاح التربوي" تميل إلى الارتباط بأفكار أوسع للتغيير المجتمعي،أو على الأقل بصيانة أنظمة أفضل على المستوى المجتمعي.وعليه فـ "الإصلاح" يجب فهمه في سياق النظام التعليمي، ويبدأ بشكل عام من مركز صنع القرار في النظام التعليمي.على الجانب الآخر،نرى الابتكارات التعليمية في سياق محدود أكثر كمحاولات معزولة لتحسين، أو تغيير جوانب مختارة من العملية التعليمية؛ مما لا يعني أن الخط الفاصل بين الاثنين غير نافذ؛ لأن الفروق بين المقولات المجردة لا تخلو -أبدًا -من بعض الالتباس؛ فقد يصبح" الابتكار" معممًا على النظام التعليمي بأكمله؛ وبالتالي تحويل جزء من طبيعته،فيما يمكن عدّه - في مثل هذه الحالة- إصلاحًا.

وقد استخدمت دراسة Burner(2018,p.124) التغيير التربوي"، و"تحسين المدرسة" كمترادفين؛ حيث أشارت إلى أن "التغيير التربوي" يهدف إلى تحسين المدرسة بطريقة أو بأخرى، وأن الهدف النهائي لتحسين المدرسة هو تحسين تعلم الطلاب، و/ أو ظروف التعلم، و/ أو عمليات التعلم؛ معلِلّة ذلك بأن اثنين من العلماء- هما:" مايكل فولان[٣] "و"آندي هارجريفز" [٤]- قد سلطت رسالتهما الضوء على أهمية تكريم مهنة التدريس،وتحسينها؛من أجل تحقيق "تحسين مدرسي" فعال.

وأشارت دراسة Shen(nd.,p.73) بأن التغيير يكون في بنية بيئة المنظمة،أو التكنولوجيا،أو الأشخاص"؛ لتحسين النتائج من خلال تغيير الممارسات"، كما عرَّف التغيير بأنه:"عملية تعلم فِكر، وأشياء جديدة؛ فهو تعلم القيام بشيء جديد، والتعلم لفهمه؛ فضلا عن الاستراتيجيات المختلفة لتنفيذ هذه التغييرات، مع اختلاف نجاح التنفيذ بدرجة كبيرة" .إن التعامل مع التغيير ليس بالأمر السهل، ويمكن أن يكون عملية مؤلمة في بعض الأحيان؛ لذلك فإن التنفيذ هو أهم إجراء في التغيير.

- **الرأي الثاني**: الذي يرى أن الاختلاف بين تلك المفهومات اختلاف في المستوى الذي تتناوله؛ حيث يرى البيلاوي (١٩٨٨،ص ص٩-١٠) أن "التجديد التربوي" يختلف في بعض جوانبه عن "الإصلاح التربوي"، والذي نعني به: "عملية التغيير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن" ،أو يمكن القول بأنه: تغييرًا شاملا في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير Macro Level ، أو تلك التغييرات الشاملة الأساسية في السياسة، والبنية التعليميتين، والتي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى، والفرص التعليمية والاجتماعية، أو في أي منهم في نظام التعليم القومي في بلد ما "

وبالتالي استُنِدَ على مستوى التغيير في التمييز بين مصطلحي:" التجديد"، و"الإصلاح"، ويُعرف"التطوير" على أنه: "مجموعة من التغييرات التي تحدث في النظام التعليمي؛ بقصد زيادة فعاليته، أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه، وقد يكون التطوير جذريًا، وشاملا؛ فيتضمن: أهداف النظام، وبنيته، وخططه، ومناهجه بما يرقي بهذا التطوير إلى مستوى الإصلاح الشامل Comprehensive Reform ،أو قد يكون جزئيًا؛ فيتضمن جانبًا من النظام أو

---

[٣] يعد مايكل فولان باحث تعليمي كندي،وشغل منصب عميد سابق لمعهد أونتاريو للدراسات التربوية (OISE)،وقد اشتهر بخبرته في الإصلاح التعليمي ، عمل كمستشار لعدد من التعليمية ، ومجموعات المعلمين ، ومعاهد البحوث .وتحوى صفحته الرسمية (https://michaelfullan.ca)،جهودا عديدة له في هذا الصدد.

[٤] آندي هارجريفز: المحرر المؤسس لمجلة التغيير التربوي Educational Change Journal of ،والمؤسس المشارك والمدير للمركز الدولي التغيير التعليمي في كندا Educational Change the International Centre for ،وقد تم الاستشهاد بهما وتأثيرهما في مجال التغيير التعليمي

جزئية فيه؛ مما يجعله تجديداً Innovation ؛ كإدخال مستحدثات جديد في إدارة التعليم، أو نظام القبول،... إلى ما غير ذلك من جزئيات النظام "(فهمي،١٩٨٩،ص١٨٨).

ويبدو أن الرأي الثاني أكثر وضوحًا؛ حيث يستند إلى أن الفارق بين هذه المفهومات يكمن في المستوى الذي تتناوله، وأن لكل مستوى مجالاته التي تميزه دونًا عن غيره من المستويات.

ويتفق مع الرأي السابق جوهر(٢٠٠٩، ص ص ١٣-١٨) الذي يؤكد اتجاه كثير من رجال التربية في الاستناد على التمييز بين "التجديد" ،و"التحديث"، و"التطوير"، و"الإصلاح" بوصفها فروقا في الدرجة؛ فقد يكون التطوير جذريًا شاملا بحيث يشمل أهداف النظام، وبنيته، وخططه، ومناهجه بما يرقى بهذا التطوير إلى مستوى الإصلاح الشامل، أو قد يكون التطوير جزئيًا متضمنًا جانبًا من النظام، أو جزئية فيه؛ مما يجعله"تجديداً ".

وقد حَـدَّدتْ أطروحة محمد (٢٠٠٦،ص٨) بعض هذه المجالات؛ في ضوء مراجعتها البحوث التربوية المعنية بـ" التجديد Innovation "، و"التحسين Improvement "، و" الإصلاح الشامل للمدارسComprehensive School Reform "، و" الإصلاح المنظومي Systematic Reform" ، وأكدت أنه كان التركيز في جهود تطوير التعليم - في عقد الثمانينيات- على عمليتي:" التحسين" و"التجديد"،وبدأ الاتجاه - في بداية عقد التسعينيات - إلي "الإصلاح الشامل للمدارس"، وفي منتصف التسعينيات تجلى "الإصلاح المنظومي" في عدد من الكتابات التربوية، وبدأ اهتمام صانعي السياسة به في التزايد؛ كمخرج لأزمة التعليم، واستنتجت الدراسة أن الكتابات التربوية التي تناولت المفهومات السابقة في عقدي: الثمانينيات، والتسعينيات،وما قبلهما من القرن الماضي لم تستطع أن تتعامل مع تلك المفهومات بشكل مُدقق؛ فقد كانت لا تزال في مرحلة تطورها ،غير أنه بمرور الوقت يمكن القول بأن تطور هذه المفهومات قد اكتمل، وصار لكل مفهوم دلالاته الخاصة به،والتي تميزه عن غيره من المفهومات.

وعلى ذلك ،استنتجت دراسة محمد(٢٠٠٦، ص ص ١٠-١٨) إمكانية تناول مفهوم التطوير التربوي من خلال أربعة مستويات هي:

أ.المستوى الجزئي للتطوير Micro Level : والذي يعني بتطوير جزء من جوانب العملية التعليمية، ويتضمن هذا المستوى عمليتين رئيسيتين؛ هما:"التجديد" و"التحسين".

ب. المستوى المتوسط للتطوير Intermediate Level:وتتمثل عملياته في الإصلاح الشامل للمدارس Comprehensive School Reform الذي يُعَرَّف بأنه: " طريقة لتحسين أداء المدارس ككل؛ متضمنة مكونات المدرسة كافة، وذلك في اتجاهات ثلاث؛هم:التغيير في طرائق التدريس في المدرسة، والتغيير فيما يُقدم للطالب-من خلال تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين، والبيئة المدرسية، والمديرين، وعملية صنع القرار-، والتغيير في توزيع القوى والمشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مع الأخذ في الحسبان أن التغيير في إحدى تلك القوى غير مرهون بغيرها.

وقد نشأ مفهوم" الإصلاح الشامل"، وتطور عبر خمس مراحل؛ هم:مرحلة المدرسة الفعالة (وفيها تُحدد عناصر المدرسة التي ينبغي تحسينها) ،مرحلة تحسين المدرسة (والمعنية بكيفية تطبيق عناصر المدرسة الفعالة)، ثم مرحلة النظم(والمعنية بالتفاعل بين عناصر المدرسة)، ثم مرحلة المعايير (والمعنية بوضع المعايير، ومقابلة الممارسات التعليمية التي تتم في الفصول المدرسية مع معايير التعليم)، وأخيرًا مرحلة الإصلاح الشامل للمدارس (وقد استُخدِمَت فيها النماذج ؛كمدخل لتوحيد كل المراحل السابقة في منظومة تهدف إلى تحقيق الإصلاح الشامل للمدارس).

ج.المستوى الكبير للتطوير Macro Level : وتتمثل عملياته في"الإصلاح المنظومي Systematic Reform " ،وهو تطوير واسع المدى يشمل سياسات النظام التعليمي، وأهدافه العامة، ويعتمد على النظرة المتكاملة للعملية التعليمية؛ فهو لا يركز على زيادة فعالية ما تقوم به المدارس الآن فحسب؛ ولكنه يركز على تغيير تلك الممارسات تغييرًا جذريًا.

د. المستوى فوق الكبير Hyper Macro Level :وتتمثل عملياته في الإصلاح فوق المنظومي Hyper Macro Level ،والذي يدرس العلاقات بين نظم المجتمع كافة؛ أي أنه يدرس التفاعلات التي تتم بين التربية، والأنظمة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ويبحث التغييرات التي قد تتم في أحدها، وتؤثر في غيرها من النظم .

وقد خَلصَت الباحثة -في ضوء ما سبق- من فروق بين المفهومات المرتبطة بـ" التغير التربوي"، والمتقاربة منه؛ كـ" التطوير"، و"التجديد" ، و"التحسين" و"الاصلاح" إلى أن الفروق بينها تكمن في درجتها، فإذا كان التغير جذريًا في كل عناصر النظام فهو "إصلاح"، وإن كان جزئيًا في بنية النظام فهو "تجديد" ، ويمكن القول بأن مصطلح"التغيير" هو مظلة واسعة تضم كل العمليات، والمستويات، ويتحدد نوع هذا التغيير- تجديدًا كان، أو إصلاحًا -؛ وفقًا للقدر الذي يشمله النظام التعليمي.

ثانيًا: نشأة " التغيير التربوي" ،وتطور المفهوم:

للجهود المبذولة للتغيير، وتحسين المدارس تاريخ طويل يمتد عبر فترة تعود لما قبل العقود الخمسة الماضية، وقد لخصتها الأدبيات في مراحل أربعة: الابتكار، والنشر، وفعالية المدرسة وتحسينها، وإعادة هيكلة المدرسة، والإصلاح على نطاق واسع.

ويلوم المؤرخون دعاة التغيير المعاصر على تجاهل وجود "التغيير التربوي" في الماضي، والمبالغة في وصف الأزمات الحالية، ومطالب التغيير على أثرها؛فهم محقون بعض الشيء؛ إلا أن التغيير التعليمي -كمًا، وكيفًا- كان موجودًا بشكل، أو بآخر (HARGREAVES,LIEBERMAN , FULLAN and HOPKINS,2005,p. Viii)، ويمكن رصد تلك التطورات خلال العقود الزمنية من خلال العرض الآتي:

١-خمسينيات القرن الماضي:

يمكن رصد بدايات هذا المجال الواعي للتغيير منذ أعقاب الحرب العالمية الثانية، وما تبعها من بناء الجامعات، وزيادة أعددها، والتغيرات المجتمعية المصاحبة كذلك، وأدى ذلك -بدوره- إلى تقييم قدرة المدارس الحكومية على تخريج طلاب يُمكنهم الاستفادة من الاكتشافات التكنولوجية، والعلمية المتزايدة؛ مما ساعد الولايات المتحدة في الانتصار في الحرب، وعدَّت المساعدة الفيدرالية للتعليم بالولايات المتحدة-على سبيل المثال- لأول مرة ضرورية لتحسين المدارس، رغم خضوع ذلك كله لسيطرة الدولة؛ فصار يُنظر إلى التعليم كعنصر رئيس في المنافسة على السيادة مع الاتحاد السوفيتي في فترة "الحرب الباردة" المتزايدة.لم يستغرق الأمر وقتًا طويلا قبل أن تتعرض المدارس للهجوم؛ لعدم قدرتها على الوفاء بقدرتها لمواكبة وتقدم السوفييت، والتي اشتدت عندما أطلق السوفييت "سبوتنيك" كأول مركبة فضائية تدور حول الأرض (LIEBERMAN,2005,p.1-2).

وجلبت الحرب الباردة، والضغوط المتزايدة من قِبَل الآباء الذين رأوا التعليم سبيلًا لوظائف أفضل، وحياة ناجحة لأبنائهم في الخمسينيات، سلسلة من الإصلاحات التعليمية هدفت -بشكل خاص- إلى تغيير المناهج في المدارس، وتركز النقد على تدريس الرياضيات والعلوم، وعليه بدأوا في النظر عن كثب إلى المدارس، والفصول الدراسية، والمناهج، وكيفية تحسينها، وكان هناك تساؤل حول تحمل مسؤولية هذه التغييرات، وكيفية تنفيذها، والشروط الضرورية لدعم الإصلاح الجاد؛ فقد حظيت تلك التساؤلات باهتمام وطني؛ فخصصت — لأول مرة- مبالغ كبيرة من الأموال الفيدرالية؛ لتحسين المدارس(LIEBERMAN,2005,p.1-2).

وفي ضوء ما سبق؛ فقد احتضن عقد الخمسينيات قضايا ذات تداعيات هائلة، مُمثلة في: ماذا يجب أن تعلم المدارس؟ وكيف؟ وماذا يجب أن يتعلم الطلاب؟ وكيف يتعلمونه؟

وقد اجتاحت حركة الحقوق المدنية البلاد – في الوقت الذي بلغت جهود إصلاح المناهج ذروتها- وبدأت "الحرب على الفقر؛ فقد أثَّرَ فيه شغف المساواة، وحماسها على المجتمع الأمريكي بأكمله، للحد الذي صار مدركا -أكثر من أي وقت مضى-للتفاوتات الجسيمة بين الأفراد، وصار على الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات البحث عن طرائق لدمج المدارس، وتوفير تعليم أفضل للطلاب جميعهم(LIEBERMAN,2005,p.3-4)

٢- ستينيات القرن الماضي :فترة" الابتكار،والانتشار":

صار التغيير التعليمي – منذ ستينيات القرن الماضي -جزءًا مألوفًا من عمل المعلمين، وعالج – بشكل مباشر- قضايا ترتبط بما يعلمه المعلمون، وكيفية تدريسه، وذلك بعد إطلاق "سبوتنيك" وظهور مُثل "المساواة"، فقد مثَّلَ التعليم العام بوتقة للتقدم التكنولوجي، والاقتصادي، ومُولدًا للعدالة الاجتماعية الكبرى.

ومع التوسع التربوي في الفترة مابين أواخر الستينيات، وأوائل السبعينيات، بدأ التغيير التعليمي بجدية؛ فقد درس باحثون أمثال: "مات مايلز Matt Miles"، و"بير دالين Per Dalin"، و"لو سميث Lou Smith "،و"نيل غروس Neil Gross ، و"لورنس ستينهاوس Lawrence Stenhouse"، و"سيمور ساراسون Seymour Sarason" ، الظاهرة المتزايدة للابتكار التعليمي – سواءً في شكل مشاريع مناهج واسعة النطاق والحزم Large-Scale Curriculum Projects And Packages ،أو في شكل مدارس مبتكرة أُنشِئَتْ حديثًا Newly-Created Innovative Schools ،وأظهروا قدرة ما قدمته ابتكارات المناهج الدراسية على نطاق واسع إلى ما بعد مرحلة شراء حزمها، أو "تبنيها" إلى النقطة التي تم نُفِذَتْ فيها بشكل كامل وصادق، ويمكن أن تُحدث ممارستها تغييرات حقيقية في الفصول الدراسية(HARGREAVES , LIEBERMAN, FULLAN ,HOPKINS,2005,p. vii,viii,viii).

وأكدت دراسة(Arcay(2009,p.22-24 أنه قد ركزت الأبحاث التربوية -في الستينيات -على الابتكارات المدرسية، وقُدم نموذج "جوبا، وكلارك" The Guba and Clark model ، والمعروف باسم "مخطط تصنيف العمليات المتعلقة، والضرورية للتغيير في التعليم Classification Schema of Processes Related to and Necessary for Change in Education"؛ مكونًا من مراحل أربعة: البحث(جمع المعرفة من أجل التنمية)، والتطوير(وضع حل للمشكلة المحددة)، والانتشار(تقديم حل للمشكلة المحددة)، والتبني (دمج الابتكار في المدرسة).

ولقد رصدت دراسة Arcay(2009,p.32-35) تقييم "فولان" حول فترة الابتكار والانتشار، حيث كان أحد العلماء الذين أشاروا إلى الفشل التربوي الهائل لهذه المرحلة، وأكد أن النهج السابق للتغيير التعليمي كان له بعض الافتراضات الإشكالية -فيما يتعلق بدور المستخدم- وافترض النموذج أن الابتكارات طُورت، واختُبِرَتْ من قِبَل الخبراء، وعُومِلَ المستخدمون على أنهم أجهزة استقبال سلبية "إما تقبل أو ترفض الابتكارات المعبأة"، ونُظِرَ إلى التغيير كموضوع يُقاس بالطرائق:الكمية، والتجريبية.وأوضح فولان أن فشل فترة "الابتكار، والانتشار" نابع من تأكيد البحث التربوي على أنه:"لقياس ابتكار المدرسة كان الأفراد يُسألون عن عدد الابتكارات المحددة (من قائمة محددة مسبقًا)، ومعتمدة في فترة زمنية معينة ".

وعليه؛ فالتركيز على"الابتكار" وليس "المستخدم"، أثار الجدل حول ضرورة الفحص المُدقِّق لدور المعلمين في عملية التغيير.

ورغم أن تعليق "فولان" الأكاديمي لم يسبق له أن قاد فترة تغيير؛ فقد قدّمَ منظورًا لنجاح بعض المبادرات خلال تلك الفترة ،وعدم نجاح البعض الآخر؛ فنظر إلى التغيير على أنه عملية عقلانية خطية،مع عدم توافر نظرية عمل واضحة، ومحددة بما يعني أن التبني – ضمنيًا يساوي التنفيذ (Arcay,2009,p.35-36).

وحقيق بالذكر بأنه لا يجب الاعتقاد بأن "سبوتنيك" كان السبب الحقيقي للإصلاح واسع النطاق في الولايات المتحدة بعد عام ١٩٥٧ ، أو أن جميع الابتكارات التعليمية بدأت في

الستينيات؛حيث أشار "فولان" إلى بدايته في وقت سابق أُطلِقَ عليه"الفترة التقدمية"،وترجع إلى ما قبل الخمسينيات، والتي تضمنت
أهدافها محاولات واضحة لتغيير التعليم، مقترنة بقاعدة فكرية، وعملية قوية نسبيًا. وقد طوّر المفكرون البارزون-منهم: جون ديوي -فِكرًا حول كيفية اختلاف المدارس، واعتقد الإصلاحيون التقدميون، أن الفِكر الجيدة ستنتقل بمحض إرادتهم Good Ideas Would Travel Of Their Volition إلى المدارس، والفصول الدراسية، ونجحت عن هذه الفترة أمثلة قليلة- إن وجدت - لأعداد كبيرة من المعلمين المشاركين في هذه الممارسات في مؤسسات واسعة النطاق، مصممة لتقديم التعليم لمعظم الأطفال،غير أنه لم تنتشر الممارسات الجيدة على النحو المرغوب. وبرغم هذه الإخفاقات؛ فقد أطلقت الحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة سلسلة واسعة النطاق من المبادرات الوطنية لإصلاح المناهج الدراسية في الفترة ما بين أواخر الخمسينيات ،وحتى الستينيات أُطلِقَ عليها "عصر تبني" الإصلاح The 'Adoption Era' Of Reform؛ لأن الهدف كان نشر الابتكارات (Fullan,2009,p.102).

٣.مرحلة السبعينيات:"فعالية المدرسة، وتحسينها":

في محاولة لدرء فترة " الابتكار،والانتشار"خلال الستينيات، فقد ركز الباحثون التربويون على إيجاد ما يجعل المدارس فعالة، وكذلك كيفية تحسينها School Effectiveness and School Improvement؛ فقد كانت الاستراتيجية المهيمنة منذ السبعينيات ذات شقين: تحديد خصائص المدارس الفعالة، وتأثيرها على نتائج التلاميذ، وممارسة تحسين المدرسة.

يُمكن إرجاع نشأة حركة الفعالية المدرسية في كل من:الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا إلى التقييم والتقارير المهمة عن فشل فترة"الابتكار والانتشار" خلال أواخر الستينيات، والتي ادَّعَتْ أن المنزل، والخلفية الأسرية، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية هي التي تحدد نجاح الطلاب لا المدارس.ويمكن تعريف فعالية المدرسة بأنها:"قدرة المدرسة على رفع نتائج الطلاب بما يتجاوز ما كانت تتوقعه متغيرات الخلفية الاجتماعية، والاقتصادية والأسرية"فَيُتَوَقع -في ضوء ما سبق - أن تُحقق مدرسة "الضواحي" A suburban school التي تخدم في الغالب أسرًا متميزة، ومستقرة نتائج طلابية عالية، وبالتالي لا تجزم-في ضوء تعريف الفعالية - بفعاليتها، ما لم يكن أداء هؤلاء الطلاب أعلى بكثير مما هو متوقع، ويمكن اعتبار المدرسة الحضرية An urbanism school -ذات درجات اختبار الطلاب المتواضعة في المهارات الأساسية -فعالة؛ لأن طلابها سينظرون إلى أنهم يحققون ما يتجاوز ما كان متوقعًا نظرًا لخلفيتهم: الاجتماعية، والاقتصادية (Arcay,2009,p.36-39).

إن نموذج تحسين المدارس The School Improvement Paradigm استجابة مباشرة لفشل إصلاح التعليم من أعلى إلى أسفل في الستينياتTop-Down Education Reform ، وتحول التركيز من الإدارة التربوية؛ بوصفها بؤرة للتغيير،إلى التغييرات في العمليات التعليمية ،ولكنه لم يؤد هذا النهج الموجه نحو العملية- في كثير من الأحيان- إلى تحسين أداء الطلاب (Fink,Stoll,1998,305).

٤-الثمانينيات:"إعادة الهيكلة، وإعادة الثقافة:

تقدم مجال التغيير التربوي في الثمانينيات ؛فقد كانت هناك محاولة للتخلص من التوترات الناجمة عن محاولة لدمج فعالية المدرسة، وتحسينها من خلال الدعوة إلى إعادة فحص المدارس؛ من حيث قضاياها:الهيكلية، والثقافية. وتحول التغيير التربوي -عندئذ- إلى "إعادة الهيكلة، وإعادة الثقافة School Restructuring And Reculturing" خلال الثمانينيات .ويمكن إرجاع السوابق لحركة إعادة هيكلة المدارس إلى تقارير اللجان الوطنية المثيرة للجدل، والدراسات الممولة من القطاع الخاص خلال أوائل الثمانينيات، فقد كان تقرير اللجنة الوطنية للتميز في

التعليم (NCEE) ،والمعنون"أمة في خطر (١٩٨٣)" -على سبيل المثال- أكثرها تأثيرًا؛ فبدأ ما يعرف بالموجة الأولى من الإصلاحات خلال الفترة ما بين:(١٩٨٢-١٩٨٥)، وبداية حركة التميز Excellence Movement التي افترضت أنه يمكن أن تُعزى مشكلات التعليم إلى المعايير المتدنية للعاملين، وتدني جودة أدوات الإنتاج (Arcay,2009,p.62-64).

وتقييمًا لتلك المرحلة؛ فقد ناقش "فولان " قضية إعادة الهيكلة؛ مؤكدًا أن الغرض الأخلاقي، ووكلاء التغيير هما جوهر المنظمة التعليمية، وينطوي الغرض الأخلاقي على التزام المعلمين "بإحداث فرق في حياة الطلاب؛ بغض النظر عن خلفياتهم وضرورة مساعدتهم ، والعمل على تخريج مواطنين يمكنهم العيش، والعمل بشكل منتج في مجتمعات معقدة ديناميكية بشكل متزايد،وخَلصَ "فولان" إلى أن الهدف النهائي هو تغيير المدارس من كونها منظمات بيروقراطية، إلى مجتمعات مزدهرة من المتعلمين (Arcay,2009,p.87-88).

وأكد(HARGREAVYES(1997,p.1297-في السياق نفسه- أن إعادة هيكلة المدرسة قدمت الوجه الأكثر وضوحًا للتغيير التربوي؛ سواء على مستويات السياسة، أو في عديد من الجهود الفردية لإحداث تغيير على مستوى المدرسة، وهذا هو السبب الذي جعل الإصلاح الهيكلي يحتل مساحة كبيرة من أجندة التغيير التربوي؛ غير أنه وبسبب الطريقة المنَفذ بها؛ فإن عديدًا من النوايا الحسنة لإعادة هيكلة المدارس قد وضعت فرضيات مجازية على حياة المعلمين، وعملهم؛ فَعُنِيَ بالإصلاحات الهيكلية دون مشاركة المعلمين، أو موافقتهم، وَوُضِعَتْ مناهج ذات محتوى غير مناسب للخلفيات المتنوعة، وأنماط التعلم للطلاب الذين يشكلون فصول هؤلاء المعلمين.

وأشارت دراسة Hargreaves(2010,p.108) إلى أن هناك مغالطة أخرى في محاولة نشر الإصلاح على مستوى المدرسة، وهي أنه إذا كان لا يمكن نسخ أنظمة كاملة؛ فإنه يمكن -على الأقل- نقل عناصر معينة؛ وهذا يؤدي إلى البحث عما أطلق عليه "الطلقات الفضية" للتغيير التربوي Silver Bullets Of Educational Change — ؛ وتعني ممارسات أو عناصر يسهل فصلها، تعمل بشكل جيد في مجموعة من المدارس التجريبية أو البعيدة ،كما يبدو أنها تستحق التفويض أو تنتشر في بقية المدارس، كما تحدث هذه المغالطة والفشل -أيضًا- على المستوى الدولي عند استعارة السياسات، ونقلها.

غير أنه تنبغي الإشارة إلي عدم وجود تغييرات تعليمية مضمونة أو خالية من العيوب؛ فجميع التغييرات -فضلا عن مزاياها- لها جملة من العيوب ، يمكن أن تفيد التغييرات المحددة الطلاب، والمعلمين،ولكنها تسبب لهم أيضًا أضرارًا كبيرة. ويتوقف هذا كله على كيفية تفسيرها، واستخدامها؛ لذلك يجب أن تخضع جميع جهود التغيير - وخاصة تلك التي نلتزم بها بشدة- لنقد ومراجعة دوريين. نحن بحاجة إلى أن نكون يقظين بشأن كيفية إساءة استخدام التغييرات، وأن نراقب العواقب السلبية غير المقصودة التي قد يمنع شغفنا للتحسين من رؤيتها في البداية.

٥-التسعينيات: "الإصلاحات واسعة النطاق":

كانت هناك مطالبات - منذ منتصف تسعينيات القرن الماضي - بوضع تصور جديد للتغيير التربوي يسمح بشرح آليات تنفيذ التغيير التعليمي،وتجدر الإشارة إلى أنه قد ركزت الكمية الهائلة من المؤلفات المتاحة حول التغيير التعليمي بشكل أساس على التغيير المخطط له على مستويات تنظيمية مختلفة(على سبيل المثال:المدرسة، والمنطقة، والولاية، والمقاطعة)؛ بدلا من شرح علاقاتها مع التحولات الأوسع في المجتمع. كما تركز البحث التجريبي والمفهومات النظرية حول التغيير التعليمي على الإصلاحات من الأعلى إلى الأسفل، أكثر من عمليات التغيير التربوي التي بدأتها القاعدة الشعبية(Loogma , Viia , and marik,2012,p.283)

واستجابة لنقص عمق التغيير التربوي، واتساعه -جزئيًا- في مرحلتي: إعادة هيكلة المدارس، وإعادة الثقافة على التوالي؛ فقد تبنى صانعو السياسات، والباحثون المنظور النظامي من خلال إجراء إصلاحات واسعة النطاق Large Scale Reforms ؛حيث حوّل المصلحون انتباههم إلى تحسين

النظام العام، بدلاًمن التركيز على موضوع واحد؛ كالصف، أو القسم، أو المدرسة، وصارت المناطق التعليمية بأكملها بالإضافة إلى الولايات، والبلدان وحدة التغيير.وهدفت إصلاحات التعليم واسعة النطاق إلى تكوين مبادرات أعمق، وأوسع من المبادرات السابقة المعزولة، والمحددة – والمشار إليها سابقاً في إطار إعادة الهيكلة، وإعادة المعالجة- (Arcay,2009,p.91).

ورغم عدم توافر تعريف متفق عليه عالمياً لما يعنيه إصلاح التعليم على نطاق واسع؛ فإنه يمكن القول بأنها: مبادرات تركز على نظام كامل يشارك فيه ما لا يقل عن ٥٠ مدرسة أو نحو ذلك، ويُقارب من ٢٠٠٠٠ طالب أو أكثر ،وتشمل نماذج إصلاح التعليم على نطاق واسع المدرسة بأكملها The Whole-School؛ حيث تشمل تصاميم الإصلاح، منطقة المدرسة School District؛ إصلاح الولاية/المقاطعة State/Provincial Reform ومبادرات الإصلاح الوطنية National Reform Initiatives، فالإصلاح واسع النطاق هو- في الأساس- استراتيجية على نطاق المنظومة تحاول إحداث التغيير من خلال صوغ نظرية واضحة للعمل؛ ولهذا تُعرف تصميمات الإصلاح المدرسي Whole School Reform Designs بالكامل أيضًا بنماذج الإصلاح المدرسي الشامل Comprehensive School reform (CSR) Models (Arcay,2009,p.92-93).

ويُعد إصلاح المنطقة التعليمية School District Reforms أحد أمثلة الإصلاح واسع النطاق؛ فعلى سبيل المثال قدمت دراسة (Arcay,2009,p.94-95) مثالاً لإصلاح المنطقة التعليمية في منطقة مدينة نيويورك، وكذلك مدارس مدينة سان دييغو (SDCS) والتي عُدّت -آنذاك- ثامن أكبر نظام مدرسي في الولايات المتحدة .

وقد أكد "فولان" -فيما يتعلق بالولايات المتحدة في هذه الفترة -أنه لم تكن هناك استراتيجية وطنية، ولا استخدام صريح لنظرية التغيير، وبصرف النظر عن المنطقة التعليمية الناجحة هنا وهناك ،فلم يكن هناك تقدم في الواقع؛ فالفجوة بين الأطفال ذوي الأداءين: المنخفض، والمرتفع – والتي كانت تتحرك إلى الوراء منذ عام ١٩٨٠ -استمرت كذلك، ورغم بذل الولايات المتحدة بعض الجهود غير المنهجة في الإصلاح على نطاق واسع فقد شملت هذه المبادرات أعداداً كبيرة من المدارس، ولكنها لم تتضمنها جميعاً؛ مما يعني الغياب الكامل لاستراتيجية نظام جيدة التأسيس؛ سواء على مستوى الولاية، أو على المستوى الفيدرالي في الولايات المتحدة؛ مما نتاجه مزيد من الخسائر (Fullan,2009,p.105-106)

كما تُعد مبادرات الإصلاح الوطني National Reform Initiatives مثالاً آخر للإصلاح على نطاق واسع،منها -على سبيل المثال لا الحصر- استراتيجية محو الأمية، والحساب (NLNS) بإنجلترا ، والتي تُعد استجابة للتغييرات الحكومية والسياسية في الفترة ما بين :(١٩٧٩ – ١٩٩٦)؛ حيث وصلت حكومة محافظة إلى السلطة، وبدأت في سَنّ تشريعات أدت إلى تغييرات جوهرية في السياسة التعليمية،وشمل ذلك مزيداً من اختيار الوالدين، والإدارة المحلية للمدارس على حساب صلاحيات السلطات المحلية،ووجود منهج ، وتقييم وطنيين، ونظام وطني للتفتيش على المدارس.

فيدعي علماء التعليم أن إصلاح التعليم – في ضوء ما سبق-على نطاق واسع مُمكنًا، ويحدث فرقًا في تعلم الطلاب، وفي مهنية المعلم، ويمكن أن نخلص إلى أن: التحسين المستمر على نطاق واسع في نتائج الطلاب يتطلب جهداً مستداماً لتغيير ممارسات المدرسة، والفصول الدراسية، لا الهياكل فحسب؛ مثل: الحوكمة والمساءلة؛ فيكمن جوهر التحسين في تغيير ممارسات التدريس والتعلم في آلاف الفصول الدراسية؛ مما يتطلب معه جهوداً مركزة ومستدامة من قِبَلِ جميع أجزاء نظام التعليم وشركائه (Arcay,2009,p.98-99).

ولعل أحد العوامل الرئيسة والاستراتيجية التي دُعِيَ إليها لتعميق، وتضمين الإصلاح على نطاق واسع هو تبني وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية Linking Large Scale Reforms to PLCs، وتعد مُجتمعات التعلم مجموعات شاملة، ومتعاونة من الأشخاص الذين يجدون طرائق داخل مجتمعهم المباشر،وخارجه ؛ لتعرف المزيد عن ممارساتهم؛ من أجل تحسين تعلم جميع

الطلاب.ويُسهم التطوير المهني- في ضوء ما هو متعارف عليه- في قدرة المدرسة على توفير المعرفة والمهارات، وقد يكون هذا النهج فرديًا للغاية، وبالتالي افتقاره إلى التطوير التنظيمي كونه معقدًا للغاية يشبه إرسال وكيل تم تغييره إلى ثقافة مؤسسية غير متغيرة.وبالتالي، فإن القدرة المدرسية تتعلق بالتنمية الفردية والتنظيمية، وتهدف PLCs على مستوى المدرسة إلى البحث عن طرائق للاعتراف بكيفية دعم البيئة، والعلاقات التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج أفضل للطلاب (Stoll,2010,p.469-470),(Arcay,2009,p.100-101).

وختامًا لهذا المحور؛ فقد تضمن نشأة " التغيير التربوي"، وتطوره في مراحل خمسة، تشكل خلالها بالمثل مجال التغيير التربوي مع أعقاب الحرب العالمية الثانية وحتى منتصف التسعينيات؛ حيث أثار فشل مرحلة "الانتشار والابتكار"، والتي أقرت بأن الخلفية الأسرية، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية - لا المدارس- هي المحددة لنجاح الطلاب- إلى البحث عن فعالية المدرسة، وكيفية تحسينها؛ الأمر الذي حوّلَ التركيز -بدوره -على العمليات التعليمية، غير أن التوترات الناجمة عن محاولات دمج فعالية، وتحسين المدرسة أدى إلى إعادة فحص المدارس؛ مرتكزة على قضاياها الهيكلية،والثقافية، والنظر إلى جودة العاملين، والمعايير، والدور الفاعل للمعلمين إلي الحد الذي جعل الإصلاح الهيكلي يحتل كثيرًا من أجندة التغيير التربوي، وانتهت المراحل بضرورة وضع تصورات جديدة لعمل إصلاحات واسعة النطاق لتشمل النظام بأكمله، بدلًا من الإصلاحات الجزئية ؛غير أنه لم تُقدم استراتيجيات وطنية صريحة لانتهاج الاصلاحات الشاملة .

المحور الثاني:منظور التربية المقارنة للتغيير التربوي:

يُعد الباحثون المجددون في ميدان التربية المقارنة أن ممارسة التربية المقارن تبدأ مع التحديد المدروس لوحدات التحليل، وأن مكعب Bray and Thomas (1995) يُعد إطارًا مفهوماتيًا تعليميًا مقارنًا متينًا وقويًا A Conceptually Robust Comparative Education Framework ؛ يمكن استخدامه لتحقيق هذه الغاية؛ كونه يسمح بفهم كلي، ومقارَن لوحدات التحليل على ثلاثة أبعاد؛المستويات الجغرافية، والمجموعات السكانية، وجوانب التعليم والمجتمع.ويُعد البعد الجغرافي للمكعب مفيدًا بشكل خاص؛ لأنه يضم عدة مستويات تشكل نظامًا اجتماعيًا متماسكا،وتراتبيًا متعدد المستويات.

ولا يُقدم المكعب - بهذه الطريقة - للتربويين تحليلًا متعدد الأبعاد Multi-Dimensional Analysis فحسب، بل تحليلًا -كذلك -متعدد المستويات Multi-Level Analysis . ورغم أن المكعب فعال في توجيه التربويون نحو وحدة التحليل المناسبة؛ فإنه لا يؤدي -بالضرورة - إلى إجراء مقارنات متعددة المستويات Multi-Level Comparisons (Woo,2015,p.95-96).

إن الاهتمام بالتغيير الناجح لأنظمة التعليم قديم قدم تاريخ التعليم الجماعي Mass Schooling ؛ فقد كافحت البلدان- منذ ظهور التعليم الجماعي- من أجل تغيير نظمها المدرسية، وتطويرها.وركزت تلك المحاولات - بشكل عام- على تحقيق بناء القدرات الكمية، والاستجابة للطلب المتزايد على التعليم.ومع الحركات التقدمية في مطلع القرن العشرين، ركزت حركات التغيير على التحسينات التربوية، ثم تركزت الجهود الأخيرة في المجال التعليمي بشكل أكبر على قضيتي: المساواة، والجودة.وقد أثار ظهور حركات فعالية المدرسة- لاحقا- حركات تحسين المدرسة قلقا بشأن إصلاح المدارس بطرائق أدت إلى نتائج إيجابية للطلاب ؛فيما نتاجه ارتباط اتجاهات البحث الرئيسة في التعليم ارتباطا وثيقا بالتغيير التعليمي،كونه أحد الموضوعات الفريدة التي تتقاطع بشكل قطري عبر عديد من الموضوعات (المجالات الفرعية) في التعليم، وتنتشر في كل ممارسة من ممارسات تنفيذ المناهج الدراسية، وضمان المساواة ، وتحسين تعلم الطلاب(Kondakci,2020,p.2) .

ويُمكن للباحثة تقديم عدد من الملامح؛ لبيان علاقة التغيير التربوي بالتربية المقارنة على النحو التالي:

١-استناد الدراسات في مجال التغيير بشكل كبير على المقارنات: الزمانية، والمكانية:

أشار Bray(2005,p.253) إلى أنه برغم غلبة التركيز على الاستمرارية والتغيير، وتجلّيه كموضوع للمقارنة الزمنية Temporal ؛فإن المقارنة بين المواقع Locational Comparisons تظهر بوضوح؛ مؤكداً على فائدة ذلك في سرد تطور التغير التربوي؛إلي أن صار مجالًا يُعترف به، ومؤكداً -كذلك - أن الجمع بين المقارنات الزمنية، والمواقعية Temporal and Locational Comparisons في دراسات التغيير التربوي ذات فائدة كبرى؛ حيث تساعد في التحليل، وتحقيق الفهم.وقد أشار في دراسته إلى هونج كونج، وماكاو-على سبيل المثال- بأنه:" يمكن تعلم الكثير عن الآثار المترتبة على الانتقال الاستعماري في هونغ كونغ، وماكاو في نهاية القرن العشرين،من خلال مقارنتها بأنماط في مستعمرات أخرى في مراحل انتقالهم الاستعماري في العقود السابقة".

كما أننا نجد -عند سرد جوانب التغيير، ومراحله، والدول المستفيدة منه، والتي دعت إلى تغيير نظمها التعليمية؛ لمواكبة التطورات في العالم - أن الجوانب/ المقاربات المكانية، والزمانية متجذرة في دراسة التغيير التربوي، ويمكن ملاحظة ذلك في اعتماد الباحثين – على سبيل المثال-في فترة التسعينيات -التي ظهر فيها التغيير من خلال حركة الإصلاح على نطاق واسع- على رصد أمثلة الإصلاح في قطاعات مكانية واسعة؛ فلم تعد المدرسة وحدها وحدة التركيز ولا الإدارة ، وإنما اتسعت لتشمل المقاطعة،ثم الدولة .

واستعرض"فولان" -في دراسته لعام٢٠٠٩ -عدة أمثلة لدول، وولايات كبرى؛مثل: فنلندا، وسنغافورة، وألبرتا، وكندا، وهونغ كونغ، وكوريا الجنوبية؛ لرصد الإصلاح على نطاق واسع؛ كأحد مراحل التغيير التربوي السائدة في تلك الفترة؛ الأمر الذي يعضد الجانبين المكاني بمستويات عدة-كما أسماه في دراسته"الإصلاح ثلاثي المستوى" -(المدرسة/المنطقة/الحكومة.)، والزماني(Fullan,2009,p.101).

و أثارت دراسة NIETO(2005,p.141) أنه خلال عقدي: الثمانينيات، والتسعينيات، احتل التغيير التربوي، والإصلاح مركز الصدارة في الخطابين: الاجتماعي، والسياسي في عديد من البلدان، واستندت -في زعمها-، إلى فحص دراسة سياسات الإصلاح التربوي في ستة بلدان،فخلصَت دراسة(1993) Beare and Boyd إلى وجود اتجاه شبه عالمي نحو الإصلاحات؛مثل: الإدارة القائمة على المدرسة،..وغيرها من الجهود الأخرى التي تهدف -في المقام الأول-إلى التحكم في المدارس، والأنظمة المدرسية، وإدارتها.

٢-تزايد أعداد المجلات التربوية في مجال التغيير،وغلبة المسحة المقارنة على موضوعاتها:

هناك عدد من المجلات -بالإضافة إلى الكتب- ركزت على التغيير؛ومنها: مجلة "التعليم العالي Change" ،والتي تُنشر في الولايات المتحدة الأمريكية نيابة عن الجمعية الأمريكية للتعليم العالي،ومجلة "التعليم والتغيير الاجتماعي the Journal of Education and Social Change "،والتي نشرها المعهد الهندي للتعليم، وأطلقت في عام ١٩٨٧ ،ومجلة "التغيير:التحولات في التعليم Change: Transformations in Education" ،والتي نشرتها جامعة سيدني في أستراليا، وأطلقت في عام ١٩٩٨ ،ومجلة "التغيير التربوي The Journal of Educational Change" ،والتي نُشرت في هولندا من قِبَل Kluwer ، وأطلقت في عام ٢٠٠٠ ؛فضلًا عن غيرها من المجلات التي عنيت بالموضوعات ذات الصلة- الإصلاح-؛مثل:" المجلة الدولية للإصلاح التربوي The International Journal of Educational Reform "،والتي أطلقت في عام ١٩٩٢ ويتم نشرها الآن في الولايات المتحدة من قِبَل

Scarecrow Press ،ومجلة "إصلاح التعليم في الصين China Education Reform ، والتي أطلقت في عام ٢٠٠٣ ونُشرت (باللغة الصينية)من قِبَل شركة هونغ كونغ للنشر التعليمي. ولم تركز أيّ من المجلات النظيرة -صراحة- على الاستمرارية في التعليم،والتي تعني البقاء على الوضع الحالي كما هو دون تغيير في التعليم (Bray,2005.p253) .

وتختص مجلة "التغيير التربوي" - على سبيل المثال، لا الحصر- بتوجيه عملية اتخاذ قرارات المعلمين بشأن القضايا الملحة التي تواجه المدارس اليوم، ولتعرُّف السُّبُل التي تقدمها تلك المجلة لخدمة ما وُضِعَت ،وأطلقت من أجله قام فريق من الباحثين -أمثال: "خوان جارسياهيدوبرو " Juan Garcia Huidobro ، و"أليسون نانيمان " Allison Nannemann ،و" كريس بيكون " Chris Bacon ،و"كاثرين طومسون " Katherine Thompson ؛ بمراجعة شاملة للمجلة في الفترة مابين:(٢٠٠٠ : ٢٠١٤)، وأكدت نتائج تلك المراجعة أن أعلى مستوى لتلك المجلة المعنية من الاقتباسات كان في مرحلتها الأولى؛ الأمر الذي وصفه المؤلفون بـ"العالمية المفترضة لتوسيع نطاق التغيير التعليمي " Assumed Universality of Scaling Educational Change (Shirley,2017,p.258)؛ مما يُعضّد الارتباط الوثيق بالمسحتين: المقارنة، والدولية في قضايا التغير التربوي.

وقد حُلِّلت - في السياق نفسه - اتجاهات التغيير التربوي في الخمس عشرة سنة الأولى من مجلة التغيير التربوي (JEC)في الفترة ما بين:(٢٠٠٠-٢٠١٤)؛فأشارت دراسة Huidobro, Nannemann , Bacon and Thompson(2017,p.271) إلى أن فحص "التغير التربوي" في المجلة قد مر بخمس فترات سُميت بـ "موجات التغير التربوي"؛أهمها الفترة الأولى، والتي امتدت من عددها الافتتاحي في عام ٢٠٠٠ إلى الإصدار الثاني في عام ٢٠٠٢ ،وقد لوحظ أنه رغم الاتجاه إلى إنشاء منتدى مفتوح؛ لمعالجة عدد كبير من الفِكر المتعلقة بـ "التغيير التربوي" ؛ فإن الأصوات المهيمنة في المجلة -خلال هذه السنوات-كانت ممثلة -بشكلٍ أساسي- حول "Anglosphere ، وهي:مجموعة من البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية -بدلًا من الإشارة إلى منطقة جغرافية محددة-، وترتبط Anglosphere بمجال التأثير الثقافي على أساس النسب التاريخي المشترك.وأن هناك مقالة واحدة فحسب من بين (١١)مقالة عرضت منظورًا مختلفا، فلم توجّه تلك المقالات النظر صراحة إلى قضايا السياق؛ بل كانوا يميلون -ضمنيًا- إلى افتراض الصلة العالمية؛ مما يتوافق مع قضايا الدراسات المقارنة.

ولعل خير دليل على اعتماد الدراسات في كل من: التغيير التربوي، وما يرتبط به من خطط إصلاح، وتحسين على المستويين: المكبر، والمصغر أن كبار الأساتذة الذين عملوا في هذا المجال - أمثال: "فولان" ،و"هارجريفس" اعتمدوا على المقارنات المكانية لرصد التغييرات التربوية فيها.وتُعد دراسة(Hargreaves,1991) ؛ أبرز العلامات التي يُستعان بها في دراسة التغير التربوي؛ فقد عنيت بتحليل ورقة السياسات التعليمية في كندا، وبريطانيا، والتغيرات التربوية الناجمة عنها، والمرتبطة بها.

٣-دراسة القضايا التعليمية المرتبطة بالدراسات التربوية المقارنة ضمن اهتمامات مجال التغيير التربوي:

هناك بعض القضايا التعليمية المرتبطة باهتمامات التربية المقارنة، صارت ذات أهمية في مجال التغيير التربوي، أو ناجمة عن التطور فيه ،ولعل أبرزها: اختبارات PISA، وحراك الطلاب الدوليين الناجم عن التدويل ،والعولمة.

وتأتي دراسة(Skerrett,2020) لتضرب مثالًا على هذا النحو؛ بتقديم إطار مفهوماتي حديث قائم على التجربة، وهو نهج شامل عبر وطني لتعليم محو الأمية، وناقشت الدراسة -كذلك- موضوعًا مهمًا في مجال التغيير التربوي، وذا صلة كبيرة بحياة الطلاب الدوليين؛ اجتماعيًا،

وتعليميًا، وخرجت بنتيجة مفادها أنه من بين الآثار المترتبة على مجال "التغير التربوي" ،امتلاكه ثروة من المعرفة، والخبرة؛ لتحسين النظم، والممارسات التعليمية؛ لصالح الطلاب متعددي الجنسيات(Skerrett,2020,p.1) .

وتتعلق القضية الثانية باستعارة السياسات التعليمية Policy Borrowing، فتُعد السياسة التعليمية -في ضوء المتعارف عليه -إحدى أبرز اهتمامات، أو مجالات التربية المقارنة (انظر: فتحي،زيدان (٢٠٠٣))، كما أن قضية الاستعارة من أولى القضايا التي غيرت معالم التربية المقارنة، وملامحها؛ حيث مثّلت فحوى تركيز المرحلة الثانية من مراحل التربية المقارنة خلال نشأتها، والمعروفة بمرحلة " النقل، والاستعارة" (انظر: Phillips and Schweisfurth(٢٠١٤)،مرسي (٢٠١٣)).

كما رصدت دراسة(Kondakci(2020,p.7-8 بعض القضايا المهمة في نظرية "التغيير التربوي"، وممارسته Theory and Practice of Educational Change ،أهمها ممارسة اقتراض السياسات التعليمية ؛ معللة ذلك بأن السياسات التعليمية هي المصدر الرئيس للتغيير التعليمي؛ فالسياسات التعليمية التي تثبت فعاليتها في البلدان المتقدمة جذابة للدول النامية،ويتم تكييفها في هذه الأنظمة دون تقييم مسبق ملائم لتوافق سياقاتها.وتؤكد الدراسة نفسها ارتباط اقتراض السياسات بمجال التغيير من خلال التركيز على التدخلات على مستوى المنظمة، أو الوحدة،ويمكن أن تركز بشكل مفرط على وحدة التنفيذ.

وقد كانت هناك في الفترات السابقة جملة من المحاولات لتقديم أطر أو نماذج تُعين في تحليل التغير التربوي - ضمن تحليل النظم التعليمية،أو خارجها-غير أنها لم تكن كافية لدراسة أبعاد ا لتغيير، وعناصره، ومسبباته، ولم يُبنَ أحدها بشكل يُمكن الاعتماد عليه كإطار لتحليل التغيير،ولكنها كلها محاولات أفادت- بشكل عام -في تحليل النظم التعليمية،وفهم التغيير التربوي،ومصطلحاته.فعنيت دراسة(Hodgkinson(2006,p.203-204,215-على سبيل المثال- بـ" تنظير التغير التربويTheorising Educational Change "، وتحليله إجتماعيًا؛ وحيث أن التعليم أحد الأشكال الاجتماعية؛ فقد أكدت ضرورة بناء إطار للتحليل الاجتماعي للتغير التربوي؛ انتهاءً بنموذج نظري بحت "نموذج المحتوى- التنظير للتغيير التربوي Content Theoretical Model of Education Change " يُحدد العلاقة بين النظام التعليمي، وعملية الإنتاج؛ فيُسهم النظام التعليمي - بشكل غير مباشر- في إعادة إنتاج قوة العمل من خلال إعادة قدرات العمل.

ويُعد المحور السابق أهم محاور الدراسة الراهنة؛ فنسجت الباحثة فيه علاقة التغيير التربوي بالتربية المقارنة، مبينة عددًا من الملامح المميزة - من استخلاصها -، مُعضّدة نسجه بعدد من الدراسات التي تُبرز ذلك، وخَلُصَ المحور بأن دراسة التغير التربوي، والقضايا المرتبطة به ضمن مجالات التربية المقارنة، واهتماماتها.ومع التغيرات المجتمعية، والعالمية المتزايدة، تتزايد أهميتها يومًا بعد يوم.

المحور الرابع: قوى التغيير، والاستمرارية:

لا يُعد "التغير التربوي" -كما يعتقد البعض- أمرًا سهلًا؛ فهناك جملة من الصعوبات التي تجتاح طريقه، وتجعله صعبًا للغاية، ويُمكن عرض تلك الصعوبات التي تواجهه، وما يُعزز فهمه فيما يأتي:

أولًا:أسباب تُصعّب التغير التربوي:

لقد رصدت دراسة (HARGREAVES(2005,p.1-2 بعض الأسباب التي تجعل "التغيير التعليمي" صعبًا للغاية، لعل من بينها ما يأتي:

• أن يكون سبب التغيير ضعيفاً أو غير واضحٍ، غير مُحدد الفئات المستفيدة، وكيفيه استفادتها، وما سيستحقه ذلك
التغيير -على وجه الخصوص- للطلاب .

• أن يكون التغيير واسع النطاق، وطموحًا للغاية ؛فيعمل فيه المعلمين في جبهات عدة ، أو أنه محدود للغاية ؛فلا
يُحدِثُ تغييرًا حقيقيًا على الإطلاق .

• أن يكون التغيير سريعًا للغاية؛ فلا يُمكن للأشخاص مواجهته، أو بطيئًا مُملًّا يُشعر الأشخاص بعدم الصبر.

❖ أن تكون الموارد التي يستند إليها للتغيير ضعيفة وغير كافية؛ فلا يتحمل المعلمون وحدهم الأمر دون دعم إضافي.

❖عدم التزام الموظفين الرئيسيين المسهمين في التغيير،أو المتأثرين به ، أو أن يكونوا – على النقيض -نخبة إدارية أو يُعتمد عليهم بدرجة أكثر من اللازم مما يشعر غيرهم من المشاركين بالاستبعاد .

❖ عدم مشاركة الطلاب في التغيير

❖ معارضة الآباء التغيير؛ لأنهم يبقون على مسافة منه.

❖ أن يكون القادة إما مسيطرين للغاية، أو غير فعالين للغاية، أو يستفيدون من النجاح المبكر للابتكار للإضطلاع بأدوار أعلى.

ثانيًا:مجالات تعززفهم التغيير التربوي:

هناك جملة من المجالات التي تعزز فهم التغير التربوي، والتي قد تفسح الطريق لفهم القوى المولدة إياه، أو المتسببة في استمراريته.

ولعل من أهم التحديات الرئيسة للتغيير التربوي اليوم هو كيفية تحديد التغيير، وإدارته في بيئة متعددة الأبعاد.وبسبب الحاجة الملحة لهذا يجدُر توسيع نهجنا لكل من:نظرية التغيير التربوي، وممارسته.وهناك أربعة مجالات يمكِن أن يؤدي فيها توسيع، وتعميق فهمنا للتغيير التربوي- إلى ما وراء حدود ما يتم تناوله عادة في هذا المجال- إلى تعزيز طريقة تفكيرنا بشأن التغيير،والتعامل معه بشكل عملي، وهي(HARGREAVES,2005,p3):

أ. التغيير التربوي في عالم من الفوضى والتعقيد Chaos and Complexity

ب. قوى التغيير المجتمعي The Societal Change Forces "التي تدفع التغيير التربوي، والطرائق التي يفهمها المعلمون،ويستجيبون إليها .

ج. العوامل السياسية The Political Factors التي تُشكل أغراض التغيير التربوي، وعملياته The Purposes and Processes of Educational Change.

د.الجوانب العاطفية للتعلم، والتعليم، والقيادة، وكيف يمكن أن تُوجّه أو تُحوّل برامج التغيير التربوي، وسوف نتناول بعضًا منها بشيء من التفصيل فيما يأتي :

١-الفوضى والتعقيد:

تحث بعض أحدث الكتابات في نظرية التغيير التربوي، والتنظيمي القراء لا على قبول وجود الفوضى، والتعقيد، والمفارقة في عوالمهم التنظيمية فحسب؛ بل على اعتناقها، والاستفادة منها.فغالبًا ما تكون في الحالات الأكثر تطرفا تناقضات مؤلمة للممارسين كونها تمتثل بشكل أعمى لمطالب الحكومة؛ فقدم كل من: "ديل" ،و"بيترسون" -في كتابهما عن مفارقة القيادة - قراءهما على قبول "المناهج التي تبدو متناقضة " في نظر قيادة المدرسة كمفارقة يمكن تبنيها، ومعالجتها بشكل أكثر إبداعًا.وجادل -بالمثل-"هاندي" بقوله "إن :المفارقات تشبه الطقس؛ فهي شيء يجب أن تعيش معه دون حل؛ فيجب تخفيف مساؤئه، والاستمتاع به، واستخدامه كدليل في الطريق إلى الأمام"؛ وأشاروا إلى قبول المفارقة، والتعامل معها وإدراكها في كل من:الحياة،

والعمل، والمجتمع، وبين الدول.وقد تحول بعض المنظرين إلى علم جديد للفوضى، ونظرية التعقيد؛ لشرح أوجه عدم اليقين، وعدم القدرة على التنبؤ بالحياة التنظيمية،وأشاروا أنه من الصعب -بشكل متزايد -تَتَبُّع العلاقات بين الأسباب والنتائج؛كون الأنظمة معقدة للغاية،وكون أنماط التغيير-كذلك- ذات طبيعة غير خطية، وأشاروا -كذلك-إلى وجود فوضى لا يمكن التنبؤ بها داخل النظام؛ فتُعدّ القيادة - في ضوء ما سبق - تعلمًا من العيش على حافة الفوضى، والقيادة من خلال تمكين الناس، وإطلاق العنان لإبداعاتهم، وإيجاد طرائق مختلفة لتجميعهم معًا؛ كي يتمكنوا من تعلم التحسين المستمر، ومسح البيئة، وحل المشكلات -عند ظهورها- بفعالية (HARGREAVES,2005,p.4).

ولعل من ضمن الآثار المترتبة على فهم التغيير التعليمي -كظاهرة معقدة، ومتناقضة، وفوضوية - مهمة وصعبة أن تصبح إدارة التغيير عملية جماعية لا فردية؛حيث يتم تنسيق الجهود، ووضع توجيهات جديدة؛ من خلال التعلم، وجمع المعلومات،والحوار،بدلًا من التنظيم الإداري،والرقابة الهرمية. (HARGREAVES,2005,p.5-6)

وقد قدمت دراسة Ahtiainen(2017,p.77-78) مقارنةً بين اتجاه كل من: "فولان" ،و"هارجريفز" ونظريتهما في التغيير،وأشارت إلى اختلافهما في وصف الفوضى ؛فيُرحب "فولان" بالفوضى كأداة نظرية لشرح طبيعة التغيير،ويستخدم فِكرًا لنظرية الفوضى، ويفضل إطلاق عليها " نظرية التعقيد" The Name Complexity Theory ، ويضيف -باختياره هذا الطريق-عددًا من المفهومات التنظيرية؛مثل: اللاخطية، وعدم القدرة على التنبؤ، والحفز التلقائي. ويرفع" فولان" مستوى التجريد في التنظير، ويخلق صورة حية للتفاعل المعقد بين العوامل المختلفة في الواقع الاجتماعي. ونتيجة لأن سرعة العالم ،وحاجته المستمرة للتغيير مرتبطتان بتعقيد العملية ذاتها؛ فكلاهما يمضيان إلى الأمام بسرعة قصوى.إلا أن "فولان" قد حثّ قراءه على عدم مقاومة تلك الحقائق النابعة من المجتمع المحيط، وحاجاته، وقبولها،بقوله:"وتيرة التغيير ليست في حاجة إلى التباطؤ، ولكن ينبغي تقليل اختلال الإصلاحات، وعدم اتساقها .

وهكذا يقبل فولان الفوضى، والسرعة Speed and Chaos؛ كأساس لتنظيره، ويهدف -في ضوء ذلك- تنظيره الخاص إلى استحداث طرائق للتغيير الناجح .إلا أن "هارجريفز" قد جاء - على النقيض-متجنبًا في منهجه التحركات المتسرعة للغاية،ولا ينكر الفوضى أو الوتيرة السريعة؛ فالفوضى -في نظره- غير موجودة، ولكنه يُشير إليها -من حين لآخر- عند الحديث عن أدوار القادة في التغيير، وكيف يمكن -في ضوء تلك القيادة -تحقيق بعض الثبات في العملية الفوضوية بخلاف ذلك.

إن الفوضى، والتعقيدات المصاحبة إياها -في ضوء ما سبق- قد تعيق التغيير التربوي ؛إلا أنه يمكن الإفادة منها، وإخضاعها لما يُفيد المؤسسات، والأنظمة التعليمية

٢- السياق Context:

تُعد مسألة السياق - في نظريات التغيير التربوي - عملية حاسمة، ومهمة في تنفيذ التغيير،واستمراريته؛ فيعد الباحثون السياق -بشكل عام- أمرًا رئيسًا ذات سمات خاصة مرتبطة بالمجتمع بشكل عام، والمجتمعات المدرسية بشكل خاص؛ فالسياق يشرح سبب عمل الابتكار في سياق ما دون سياق آخر.كذلك نوع الخلفيات الاجتماعية للطلاب، وكيفية تزويد المدارس بالموارد (المباني المدرسية، وهيئة التدريس، وهيكل القيادة، ودعم التعلم والتعليم)؛ مما لتلك العوامل من بالغ الأثر في إمكانية تنظيم العملية التعليمية،والكيفية المنوط بها ذلك،وترتبط جميعها بقدرة بقدرة سياقات تعليمية معينة على إدارة التغيير.وقد أكد نهجهما: "فولان"،و"هارجريفز" أن هناك قلق يكمن فيما يتعلق بقدرة الناس على التغيير، وتوافر القدرات المهنية - فيما يرتبط بالمعلمين،والقادة- في كل سياق على حده؛ كقدرة المعلمين -على سبيل المثال- على تلبية أجندات الإصلاح، وتمكنهم من استراتيجياته،وفهم ما يعنيه التغيير في الأساس،

ودواعيه، وما يعنيه ذلك كله في نظر مجتمعهم.إن هناك مبدأين في التنظير للسياق؛ الأولى: أن لكل سياق سماته الخاصة، والثانية:أن التغيير التربوي - في الأساس- يهدف إلى تغيير السياق، وقد أخذ المبدأين كأساس في تنظير كل من:"فولان"،و"هارجريفز" ؛غير أن هناك اختلاف في تركيز كل منهما؛ فوجهة نظر "هارجريفز" تأخذ المعلمين -في الاعتبار بقوة- كجزء من عملية التغيير؛فهم يضعون التغيير في عملهم، وممارساتهم التعليمية، وعليه، فإن فهم الحاجة القائمة على السياق تعديلا، وتفسيرًا، وذلك على مستويات التعليم، وأنظمته كافة (Ahtiainen,2017,p.79).

ونستخلص مما سبق، أهمية مسألة "السياق" في دراسة التغير التربوي؛ سواء في تنفيذه، أو التوقف عن ذلك بما يُسبِّب الاستدامة، ويُمكن التعويل على ضرورة مراعاة السياق قبل إجراء، وتنفيذ التغيير؛ لما في ذلك من تعظيم، واحترام للتباينات المختلفة للمجتمعات.

ويُمكن التأكيد -في النهاية- على الرابط الوثيق بين"التغير التربوي"، و"التربية المقارنة":فلا يُمكن دراسة "التربية المقارنة" بمنأى عن السياق،ومراعاته قبل دراسة أي نظام،أو ممارسات تعليمية.

ثالثًا:قوى الاستمرارية:

راجع Fink و Stoll في دراستيهما (FINK, STOLL(1998,p297 المجال المعاصر للتغيير التربوي؛ متسائلين عن سبب صعوبة فهم التغيير التربوي، وتحقيقه في الوقت الحاضر، واضطلعا بمناقشة القوى: التاريخية، والاجتماعية، والتنظيمية التي تُسبِّب الاستمرارية.

ويُلاحظ تشابه استراتيجيات التغيير في جميع أنحاء العالم، والاتفاق بين واضعي السياسات، ومجتمعات الأعمال، وشرائح كبيرة من مختلف الجماهير، على أن التعليم في حاجة ماسة إلى الإصلاح. ومع ذلك، فإن قوى التغيير التعليمي تُمثل انعكاسًا لاتجاهات أكثر انتشارًا في المجتمع؛ فالقوى الاجتماعية هي طاقات بشرية، تنبع من دوافع فردية، وتندمج في مظاهر جماعية للسلطة".وحقيقة الأمر أن القوى: الاقتصادية، والتكنولوجية، والسياسية تُشكل وجودنا اليومي؛ فأحيانًا تندمج تلك القوى -مجتمعة، أو منفردة -في إحداث تغييرات اجتماعية ثورية دراماتيكية؛ فقد ركز التنوير -في القرن الثامن عشر -على العقل، والعلم، والتقدم، والتي ركزت -بدورها- على جميع جوانب المجتمع، وسرّعَت الثورة الصناعية، والتي-جلبت بدورها-تغييرات: اقتصادية، واجتماعية، وسياسية ثورية في المجتمعات الغربية (FINK,2005,p.17-18).

ورغم تقارب القوى القوية سعيًا للتغيير تبدو المدارس على حالها بشكل ملحوظ؛ فتعرض لعديد من الهياكل، والسياسات، والممارسات التي مرت بها في السنوات الماضية، وعليه؛ فإنه يمكن القول بأنه لا يمكن أن يحدث تغيير إيجابي بدون استمرارية الماضي؛ فالحفاظ على درجة من الاستقرار أو التوازن العضوي أمر أساسي للإدارة الفعالة للمدارس، والفصول الدراسية. وقد صار السعي إلى الاستقرار -في كثير من المواقف- ذريعة للجمود؛ فالمدارس "المبحرة Schools 'Cruising" -في ضوء ما ذكره كل من: "فينك"و"ستول" في دراستهما -هي مدارس فعالة رغم توقفها عن النمو، والتطور؛ فقد اتحدت فيها قوى الاستمرارية؛ لمنع حدوث تغييرات كبيرة في هياكل المدارس أو ثقافتها the 'Deep Structures' of Schooling(FINK,STOLL,2005,p.18-19).

ولعل من ضمن قوى الاستمرارية Forces Of Continuity مقاومة المعلم، والقيود السياقية، ووقت للصيانة على النحو التالي.

أ-مقاومة المعلم Teacher Resistance :

أوضح "جوستافسون" أن الناس يخافون -جزئيًا-من الابتكارات الجذرية؛ لأنهم يفضلون ما هو مألوف، ولأن المصالح الخاصة لمعظم الناس مرتبطة عادة بالإعداد الحالي". وعلى مدار خمسة عشر عامًا مضت، انخرط المعلمون في الابتكارات، ولكن منذ أن استُبعِدَ المعلمين- إلى حد كبير- من المناقشات السياسية، فقد قاوموا-كنتاج لذلك- مشاريع التغيير سيئة التصميم، والتنفيذ،

وهي استجابة طبيعية، ويمكن التنبؤ بها؛ فقد قاوموا التغيير؛ لأنهم لم يشتركوا في صنعه. وأشارت الدراسة إلى انتقال أدبيات التغيير من"النظر إلى المعلمين على أنهم متمردون، ومقاومون للتغيير، إلى فحص هيكل المنظمة، والسمات الشخصية للمعلمين التي تؤثر فيما إذا كانوا ينفذون برامج جديدة أم لا"، وَوُجِدَ أن المعلمين الذين قد شاركوا في تغييرات عدة خلال فترات زمنية قصيرة، قد شعروا بالإرهاق ،ووجدوا -كذلك- صعوبة في الحفاظ على طاقاتهم، وحماسهم، ومن ثمَّ انخفاض رغبتهم في التغيير؛ فقد لا تكون خصائص المعلمين في ذاتها سببًا للمقاومة، ولكن الضغوط التي يتعرضون إليها، والقيود المفروضة على انخراطهم في اتخاذ قرار التغيير ربما يكون السبب الأكثر (FINK ,STOLL ,1998,p.299) (FINK,STOLL,2005,p.19) .

ب-المعوقات السياقية: Contextual Constraints

تُعد الفصول الدراسية جزءًا من شبكة سياقية كُبرى أو "نظام متداخل من المؤسسات - مدرسة، أو منطقة، أو مقاطعة، أو ولاية أو دولة - وتتأثر بالمنظمات المجتمعية، والنقابات،.. وغيرها من المنظمات الرسمية، وغير الرسمية الأخرى.وتميل المنظمات -عمومًا- إلى التأثر بـ "القدرة على إبقاء الآلية تعمل كما في الماضي ما لم يتحقق ضغط قوي من أجل التغيير". وقد أثارت دراستا(FINK ,STOLL(1998,p299-300، FINK,STOLL(2005,p.19-21) صعوبة إحداث تغيير في "المدارس الحقيقية"، فغالبًا ما يدعم الآباء "المدارس الجيدة" لأن هذا ما يعرفونه؛ فالمدارس الحقيقية هي ما يجب أن تكون عليه المدارس بناءً على تجربتهم الخاصة؛ كما أنه قد فشلت عديد من المحاولات للابتكار؛ لأن فكرة المهنيين عن "المدرسة الجيدة" قد فاقت مفهوم المجتمع عن "المدرسة الحقيقية"، وغالبًا ما تفشل الابتكارات بسبب عجز اختصاصيي التوعية، أو عدم استعدادهم لإشراك الآباء-بطرائق مفيدة- في تطويرها، وتنفيذها.وفي الوقت نفسه، غالبًا ما تجد المدارس التي تنحرف كثيرًا عن النماذج التعليمية التقليدية نفسها متعارضة مع تصورات مجتمعاتهم لما يجب أن تبدو عليه المدارس.والخلاصة هنا هي أن مجتمع المدرسة قد يعمل -غالبًا -كعنصر قوي أمام التغيير الحقيقي في المدارس، كما تتأثر المدارس، والمقاطعات -أيضًا- بسياسات التقييم الوطنية أو سياسات الدولة التي تميل إلى تعزيز الوضع الراهن.

كما وُجِدَ - كنتاج فحص تحليل اتجاهات التغيير التربوي في السنوات الخمس عشرة سنة الأولى من مجلة "التغيير التربوي(JEC) "، في الفترة ما بين: (٢٠٠٠-٢٠١٤) - أن الموضوع الثاني الأكثر شهرة في هذه الفترة الثانية هو: التركيز على السياق في استكشاف قابلية نقل الإصلاح، والذي انبثق مباشرة عن العدد الخاص حول الجغرافيا الاجتماعية للتغيير.وافتتح "هارجريفز" هذه القضية، ودعا إلى زيادة الاهتمام بالأبعاد: الجغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية للتغيير التربوي، وجُسِّدَ هذا النهج من خلال دراسة المدارس التي كانت تنفذ نماذج إصلاح مطورة خارجيًا على مدى أربع سنوات، ورغم اتخاذ هؤلاء الباحثين اتخذوا مناهج مختلفة للإجابة عن السؤال المتعلق بقابلية التغيير؛ فإن استنتاجاتهم كانت متشابهة في أن تميل زرع الإصلاحات الخارجية دون مراعاة السياق المجتمعي لأن تكون غير مستدامة (Huidobro, Nannemann, Bacon and Thompson,2017,p. 274)

ج-وقت للصيانة: A Time For Maintenance

التغيير من أجل التغيير قضية ذات صلة يمكن أن تكون سببًا في زيادة العبء؛ فكل تغيير لا يعني بالضرورة التحسين، ويجب النظر -بعناية- في وتيرة كل تغيير، وتوقيته،وملاءمته؛ فقد يكون التغيير المفرط في بعض الأحيان أكثر ضررًا من عدم التغيير؛ فعديد من المدارس المبتكرة "تتجاوز" وتفشل في الاهتمام بالقضايا التنظيمية، والهيكلية الأساسية.يجب أن تُعنى المدارس بكل من قوى التغيير، والاستمرارية في وقت واحد،فعند مواجهة قوة التغيير- مثل: التفويض الحكومي، والضغوط الاقتصادية، والقضايا التكنولوجية من خلال قوى مماثلة قوية للاستمرارية-مثل: إحجام المعلم، وعدم الثقة في أغراض التغيير-يُمكن أن يترتب عليها الجمود،

والمقاومة، ولذلك تطورت جهود الإصلاح في سياق قوى التغيير، والاستمرارية المتنافسة بالتوازي مع استجابة الإصلاحيين القائمين على بحوث هذه القوى بتطوير، ونشر "حلول" للمدارس، والأنظمة المدرسية؛ لتنفيذ مساعيهم إلى التغيير في أواخر السبعينيات (FINK ,STOLL ,1998,p299-300) (FINK,STOLL,2005,p.23).

مما سبق ،فقد تعلق المحور الرابع بقوى التغيير والاستمرارية، وقد أشار لجُملة من الصعوبات التي تقف عائقا أمام التغيير فتتسبب في الاستمرارية، ومِنَ ثم وجب سَرْد جُملة من المحاولات التي تعزز فهم التغيير التربوي، والقوى المولدة إياه أو المتسببة في الاستمرارية، وركزت على مجالين؛ هما: الفوضى،والتعقيد، والسياق.ثم اختتم المحور الحديث -تفصيلا- عن قوى الاستمرارية، وعلى رأسها مقاومة المعلم، القيود السياقية، ووقت الصيانة. ويتضمن المحور التالي الحديث عن قوى التغيير بشيء من التفصيل.

المحور الخامس :اتجاهات البحث في التغيير التربوي المقارن:

هناك عدد من النماذج، والأطر المستخدمة في تحليل النظم التعليمية، والتي تتضمن -بالضرورة -تحليل عناصرها، ومن بينها تحليل التغير التربوي، والقوى المؤثرة فيه، ومسبباته؛غير أنه لم تقدم الدراسات إطارًا أو نموذجًا منفردًا لتحليل التغيير التعليمي ،والقوى السببية التي أنتجته A Model For Analyzing Causal Forces إلا أنه قد أشير -بمراجعة الأدبيات، والبحوث المتعلقة بالتربية المقارنة- إلى الجهد المبذول من قِبَل "توماس" ،و"بوستليثويت" ؛حيث قدما تصورهما عن بعض الأبعاد والمتغيرات المعينة على تحليل التغير التعليمي؛ للحد الذي جعلBray(٢٠٠٥) يُطلق عليه -في نظره- إطارًا ،وإن كان لم يرد صراحة في كتابهما المنشور في عام ١٩٨٣ ،وعليه تعرض الدراسة لجهودهما؛ وذلك لتركيزهما -بوضوح، وبشكل مكثَّف - على تحليل التغيير التعليمي والقوى السببية التي ولدته .

وقد قدَّم كل من :"توماس" و"بوستليثويت أرائهما في دراسة بعنوان:"وصف التغيير، وتقدير أسبابه Describing Change and Estimating its Causes ، والتي كانت جزءًا من مُجلد يحمل اسم:" التمدرس في شرق آسيا:قوى التغيير Schooling in East Asia: Forces of Change "؛ فقد ذكرا -صراحة- ما يأتي :"لم يكن هدفنا في إعداد هذا المجلد تقديم وصف التغير التعليمي في شرق آسيا، ولكن أيضًا اقتراح منظور واحد يمكن في ضوئه تحليل القوى السببية التي ولدت التغيير.وتجدر الإشارة إلى أن النموذج المقدم هنا لا يُقترح كوجهة نظر نظرية مناسبة لتحليل التغيير؛ فإنها -وإن كانت واحدة من عديد يُمكن اعتماده - مفيدة بشكل خاص لفهم المشهد التعليمي في شرق آسيا.نحن ندرك أن وجهات النظر الأخرى ستكون مفيدة أيضًا في إبراز العوامل السببية بخلاف التي نصفها (Thomas, Postlethwaite,1983,p.6).

ويعكس مجلد" التمدرس في شرق أسيا:قوى التغيير"جانبين يظهران بوضوح؛ الأول: يُركز كل فصل على دولة واحدة،ويقدم وصفا للتمدرس -قديمًا، وحديثًا -في نظامي التعليم :النظامي، وغير النظامي. الثاني: فقد تتبعا فيه المؤلفان التغيرات التربوية في العقود الأخيرة، ثم أغلقا رواياتهما بتعليقات حول الآفاق المستقبلية للتعليم في دولتهما، والإشارة -إلى حد ما – إلى أسباب أسباب التغيرات الأساسية الكامنة.وربما لهذا السبب تعرض Bray(٢٠٠٥) للمجلد المذكور آنفا بالفحص، والتحليل؛ لتدقيقه

في تحليل النظم التعليمية لشرق آسيا، وكان هذا عاملًا رئيسًا لتناول منظورهم؛ لقدرته الفائقة على شرح مُسببات التغيير في كل من:هونج كونج، وماكاو -موضوع دراسة كتابهما -ولهذا تقتصر الدراسة الراهنة على تناول تلك الجهود تحقيقا لأغراضها، وللإفادة منه في تصميم إطار مقترح لدراسة "التغيير التربوي" .

أولًا:بعض الافتراضات العامة حول القوى السببية:

قبل الشروع في وصف جهود كلٌ من :"توماس"، و"بوستليثويت" هناك بعض الافتراضات حول القوى السببية Causal Forces ؛ فقد أشارا -في البداية- إلي استخدامهما مصطلحي: القوة Force، والسبب Cause بشكل مترادف، فالقوة أو السبب - كما ذكرا - هو "العامل Factor الذي يُعّد وجوده ضروريًا لحدوث حدث Event ما ، وأنه بدون أي من القوى التي تضغط على بعضها البعض في نوع من التبادل الديالكتيكي لا يمكن أن تحدث الأحداث بالطريقة التي تحدث بها،ويعبر استخدام عبارة " كل من القوى Each Of The Forces عن التزامهما بمبدأ التعدد السببي؛ أى أن الحدث - وفقا لهذا المبدأ- ليس نتاج قوة واحدة فحسب، لكنه نتيجة عدد من القوى مع بعضها البعض؛ وبالتالي تكون أكثر جدارة بالملاحظة (Thomas, Postlethwaite,1983,p.7).

إن مبدأ التعدد السببيMultiple Causation- الذي تابعه كل من:" توماس" و"بوستليثويت" ينطبق على كل من الأبعاد: الأفقية Vertical ،والرأسيةHorizontal لتوقيت الحدث.ويُقصد بالبُعد الأفقي تلاقي عدة قوى في وقت واحد "متزامن " لتُشَكِّل الحدث Mould، وضربوا على ذلك مثال حالة التغير التربوي في كوريا الشمالية خلال الحرب الكورية (١٩٥٠-١٩٥٣)؛ فقد دُعّمت - في هذا الصراع-جهود كوريا الشمالية من قِبَل حكومتي:الصين، والاتحاد السوفيتي؛ في حين دُعّمَت كوريا الجنوبية من قِبَل قوة تابعة للأمم المتحدة ممثلة -بشكل رئيس -في الوحدات العسكرية الأمريكية، وقد كان الكوريون الشماليون - في هذا الوقت- لا يزالون يحاولون الاستمرار في التعليم من نوع ما، والتخطيط لمستقبل التعليم في البلاد، وخلال المناقشات حول الاتجاه الأفضل، وُضِعَ للفصيل الموالي للصين داخل الحكومة ضد الفصيل الموالي لروسيا؛ بحيث يشكل الفصيل المنتصر في نهاية المطاف مستقبل التعليم الكوري الشمالي. إلا أن رئيس الوزراء "Kim Il" - على النقيض - حثَّ على خيار ثالث، خيار البدائل المُولِد من كوريا، وأراد أولئك الذين عادوا من الاتحاد السوفيتي اتباع ما فعله الاتحاد السوفياتي، وأصر أولئك الذين عادوا من الصين على اتباع الصين، بالإضافة إلى هذه الخيارات الثلاثة: المؤيدون للصين، والموالون لروسيا، و"خيار "كيم"،كان هناك نظام التعليم الكوري التقليدي الذي يُبنى من قِبَل اليابانيين على مدى ٤٠ عام من احتجازهم في كوريا، فلم يكن بذلك شكل النظام التعليمي الكوري الشمالي بعد الحرب الكورية نتيجة لقوة واحدة كما ذكر "Kim Il" بأن الكوريين يبتكرون نمطهم التعليمي الخاص؛ ولكنه بدلًا من ذلك كان نتيجة عددٍ من القوى الأفقية المتضمنة عددًا من المسببات تعمل في نفس الوقت؛ كمقترحات المعلمين المؤيدين للصين، والموالين لروسيا، وبرنامج التعليم الكوري الحالي المصمم من قبل اليابان(Thomas, Postlethwaite,1983,p.7)

ويأتي على النقيض من التقارب الأفقي للقوى ما يُسمى "التسلسل العمودي" أو تراكم الأسباب بمرور الوقت، فقد أشاروا فيما يتعلق بالجانب الرأسي فقد أشاروا إلى تسلسل أو تراكم الأسباب بمرور الوقت. وهذا هو مبدأ الفلاسفة(للانحدار اللامتناهي Infinite Regress) فكرة أن وراء كل سبب سببًا سابقا جلب السبب الأخير أو الفكرة القائلة "إن وراء كل سبب سببًا سابقا أدى إلى السبب الأخير".

وفي الصين -على سبيل المثال- في عام ١٩٣٧ عند اندلاع الحرب مع اليابان يمكن تتبع أصول ما يقرب من ٣٠٠٠٠٠ من المدارس الابتدائية، والثانوية الحديثة في جميع أنحاء الصين من خلال الروابط التالية في الماضي؛ فرُبطت المدارس الحديثة بعدد من العناصر، تتلخص في:التجارب التي مر بها القادة السياسيون الصينيون في المدارس الأجنبية، مع ربط هذه المدارس بوصول المبشرين المسيحيين الغربيين إلي الصين، وهو حدث مرتبط باقتحام المستعمرين الغربيين للشرق للتجارة وهو تدخل مرتبط بشبكة لا حصر لها من الأسباب السابقة.وقد تصبح شبكة الأحداث السابقة أكثر وضوحًا إذا وصفنا هذه الروابط بمزيد من التفصيل؛ فالمدارس الغربية الحديثة

في عشرينيات، وثلاثينيات القرن الماضي- على النقيض من المدارس التقليدية التي شددت على حفظ الكلاسيكيات الكونفوشية القديمة -دُعِيَ إليها من قبل القادة السياسيين، والتعليميين الصينين خلال الفترة (١٩١٢-١٩٣٧)؛لأن هؤلاء القادة كانوا إما دارسين في المدارس التبشيرية المسيحية في الصين أو دارسين في الخارج في مدارس علمانية غربية؛على سبيل المثال: درس الدكتور Sun Yat-sen -الذي صار أول رئيس لجمهورية الصين بعد الإطاحة بسلالة مانشو Manchu في ثورة ١٩١١-١٩١٢ ؛بينما لايزال شابًا -في مدرسة"إيولاني" وهي مؤسسة أنجليكانية في هونولولو، في نهاية المطاف تحولت شيانغ Chiang إلى المسيحية، وفي الواقع تتزايد الأسباب وراء ظهور المدارس التبشيرية في الصين وخلف تيار الشباب الصينين الذين أبحروا للدراسة في أوروبا، وأمريكا وبنفس طريقة تتبع روابط السبب في الماضي قد نستمر في البحث عن عوامل في الماضي البعيد الذي جلب الاستكشاف، والتجارة الغربية، وصعود جهود التبشير المسيحي، وعدم قدرة الصينين- تحت سلالة مانشو -على صد الاختراق الغربي،وبالتالي تشكل الاسباب شبكة معقدة من القوى التي تتراجع إلي ما لانهاية في عصور ما قبل التاريخ (Thomas, Postlethwaite,1983,p.8-9)

وقد أشار كلٌ من :"توماس"، و"بوستليثويت" إلى نقطة مهمة حيث ذكر:" أنه ليس الغرض هنا محاولة تحديد كل القوى التي تتلاقى أفقيًا لتسبب حدثًا، ولا تتبع بعيدًا في الماضي؛ لكشف جميع الروابط في شبكة عمودية تتراجع إلى العصور القديمة.وبدلا من ذلك؛ فإننا نقصر تكهناتنا على ما يبدو أنه أقوى القوى خلال القرن الماضي؛ فنحن لا نسعى -في الواقع- لتحديد جميع الأسباب، ولكن بعض الأسباب الرئيسة فحسب .في الحقيقة ففي حين نبحث عن قوى كبرى Major Forces نواجه الجدل المستمر منذ قرون بين المؤرخين حول السبب الحقيقي للتغير أوما يُسمى "قيادة البطل The Leadership Of The Hero "، أو ظروف العصر الذي عاش فيه؛ هل كانت القوة وراء التغيير هي أفكار القائد، وتصرفاته ؟ أو أن التغيير كان نتيجة حتمية لقوى مجتمعية أخرى؟حيث يكون القائد محظوظا بما يكفي ليكون في منصبه وقت حدوث التغيير.هل يتعلق الأمر بالبطل الذي يحث الناس على السعي،والتغيير،أو الذي ينتظر مرؤوسيه ليقوموا بذلك دون أن يدري (Thomas, Postlethwaite,1983,p.8-9).

وأكد هذا أيضًاBray (2005,254) في تحليله كتابهم؛فذكر:"أن "توماس"، و"بوستليثويت" لم يحاولا الاضطلاع – بما أسماه - المهمة المستحيلة في تحديد كل القوى التي تتلاقى أفقيًا لتسبب الحدث، كما أنهما لم يسعيا إلى تتبع ما حدث في الماضي للكشف عن جميع الروابط في شبكة عمودية تتراجع إلى الأزمنة القديمة؛ ولكنهما -فضلا عما سبق - قد قيّدا تركيزهما الرئيس على القرن الفائت، وعلى الأسباب الرئيسة للأحداث التي حللاها .

ثانيًا:بعض القوى ذات الدلالة المؤثرة في التغيير:

إن لفهم، وتحديد كل ما يتعلق بالتغير التعليمي غاية عظمى، وهى الإفادة من تحليل النظم التعليمية، والتغيرات التي لحقت بها، والأسباب الكامنة وراءها؛ فينبغي مسبقا التفريق بين عدة أنواع من القوى ذات الدلالة Significant Forces.كما يلي:

١-القوى التمكينية أو المتاحة Enabling Forces :

يستخدم مصطلح القوى التمكينية لتحديد حالة سببية توفر فرصة للابتكار التعليمي، ولكنها لا تشارك -بشكل مباشر- في التغيير،أي أنه يتم حدث تمكيني دون التأثير على العملية التعليمية (Thomas, Postlethwaite,1983,p.10)

٢- القوى المباشرة A direct force:

يمكن تحديد القوى المباشرة بأنها قوى تنطبق تحديدًا على عملية التعليم المدرسي/ التمدرس Schooling، مثل هذه القوة التي تُعد خاصية مميزة Characteristic - ؛ مثل: اتجاه An Attitude- أو فعل شخص يحفز الآخرين على تشجيع تغيير تعليمي معين ، ويوفر بديلًا للممارسة التعليمية الحالية، أو يوفر الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير،وتجدر الإشارة إلى إمكانية أن تكون القوى المباشرة كذلك إيجابية، أو سلبية.

ويمكن القول بأن القوى التمكينية تزود الظروف التي تسمح للقوى المباشرة بإنتاج التغير التربوي، وتشغيله، وقد تكون تلك القوى من داخل النظام، أو من خارجه.

وقد حدد كلٌ من: "توماس"، و"بوستليثويت" العلاقة بين الأسباب التمكينية، والمباشرة ،كما في الشكل رقم (١) الآتي ؛حيث دار صراع مصالح بين الصينين، والبريطانيين نشبت عنه -لاحقا- تدخلات عسكرية في نهايات ١٨٣٠، وبدايات ١٨٤٠ فيما أُطلق عليه "حرب الأفيون The Opium Wars "، ثم اشترطت بريطانيا على الصين منحها جزيرة صغيرة بالقرب من كانتون Canton.وعليه، لخص كل من :"توماس"،و"بوستليثويت" العلاقة بين الأسباب التمكينية، والمباشرة لقضية هونج كونج؛ حين حدد أن الأحداث التي يمكن أن توصف بأنها قوى تمكين هي: الهزيمة الصينية في "حرب الأفيون"، والشرط البريطاني اللاحق بمنح بريطانيا مستعمرة عبارة عن جزيرة بالقرب من كانتون؛حيث قدمت هذه الأحداث بيئة مواتية لإنشاء مدرسة غربية كنتيجة حتمية؛أي أن النية المباشرة وراء هذه القوى لم تكن إنشاء مدرسة، وفي المقابل كانت الأسباب المباشرة في قضية هونج كونج هي: قضية الدكتور "بريدجمان Dr.Bridgman "[٥] وشعوره بالرسالة، والتزامه بإقناع الآخرين ببناء المدرسة، ومِنْ ثَمَّ تعاطف الحاكم "بوتنجر Sir Henary Pottinger "[٦] مع القضية التبشيرية، وهو التعاطف الذي دفعه إلى إعطاء قطعة أرض يمكن بناء مدرسة عليها؛ لتعليم الصينيين، وتقديم الفِكر الغربية للصين (Thomas, Postlethwaite,1983,p.12) ،ويوضح شكل رقم(١) الآتى القوى التمكينية، والمباشرة.

٣- القوى المعطلة /المعوقة :

يوصف نقيض قوة التمكين على أنه "تعطيل"، ولذلك سُميت القوى المعوقة Disabling Forces -على سبيل المثال- شرطًا يعوق التغيير.

وتجدر الإشارة إلى أن إدراج القوى المعوقة، والقوى السلبية المباشرةDirect Negative Forces أمر مهم؛ لأن التحليل- هنا- يتعلق بالاستمرارية، والتغيير، فكلا المصطلحين وثيقا الصلة ببعضهما البعض.

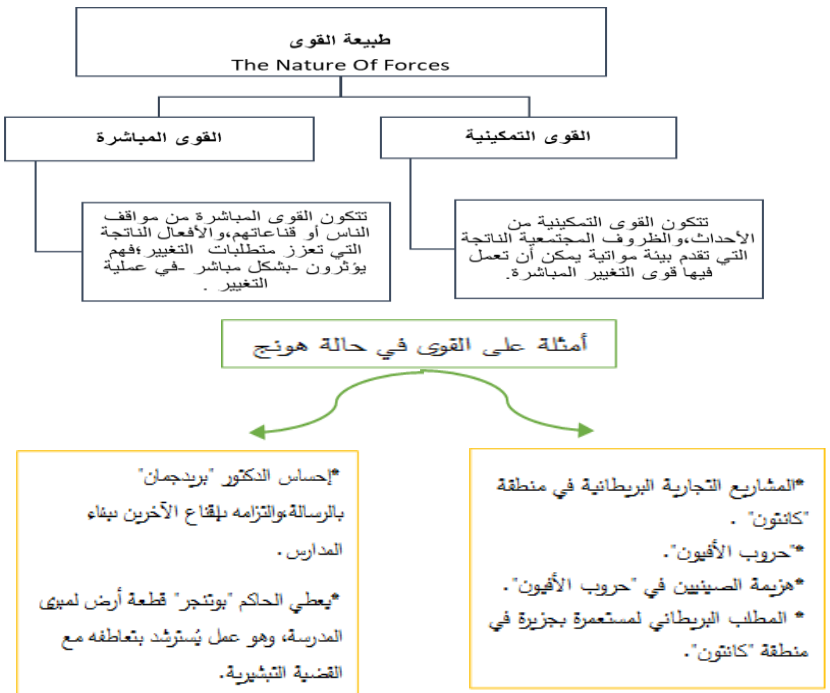
وقد أكد كلٌ من :"توماس"،و"بوستليثويت" أنه عندما يستخدم مصطلحا القوى:"التمكينية"، و"المباشرة" في تحليل التغيير التربوي، يصير من الواضح أن التمييز بين المفهومين ليس دائمًا حادًا؛ فبعض الظروف أو الأحداث لا يمكن تحديدها في واحد أو في آخر؛ لكنها تمتد على الحدود بينهما، وقالا إن هذا ينطبق -على سبيل المثال-على إنشاء جمعية موريس التعليمية في منطقة كانتون.ورغم أن الجمعية لم تؤسس خصيصًا لإنشاء أول مدرسة مسيحية في هونج كونج؛ فإن المهمة العامة للجمعية كانت الإفادة من هذه الفرص عند ظهورها.وبالتالي كان الغرض من جمعية "موريسون" وتشغيلها بمثابة قوة كانت شبه تمكينية Semi-Enabling And Semi-Direct (Thomas, Postlethwaite,1983,p.13).

---

[٥] بريدجمان :كان متواجداً مع القواد والمديرين البريطانيين للمستعمرة.

[٦] بوتنجر :يعد أول حاكم انجليزي للمستعمرة .

وشبه مع القناعات السابقة حول السببية المتعددة Multiple Causation ،والقوى التمكينية والمباشرة Enabling And Direct Forces كخلفية، وضع كل من :"توماس"،و"بوستليثويت" في الحسبان سلسلة من أبعاد القوى السببية التي يمكن أن تساعد في تحليل اتجاه التغير التعليمي، وتطوره؛ حيث اقترحا سبعة متغيرات Variables ،أو أبعاد Dimensions تؤثر في معدل التغيير، واكتماله.ووضحا كل متغير بأمثلة من شرق آسيا.وأكدا أن هذه السبعة لاتتضمن جميع القوى Forces المؤثرة في الابتكار التعليمي Educational Innovation ،وأنها -كذلك -غير متساوية في القوة أو الأهمية.فقد يكون أحد المتغيرات – في حالة معينة- أكثر تأثيراً من الآخر، ولكنهما اقترحا أنه عند السعى لفهم أسباب تغير ما معين في نظام التعليم؛ يمكن الاستفادة من تحديد كيفية انخراط هذه المتغيرات -الواردة في الشكل التالي- في هذا التغيير.



المصدر(بتصرف) : (Thomas, Postlethwaite,1983,p.10).

شكل رقم ١ يبين القوى التمكينية، والقوى المباشرة

ولم يركزا – في وصف المتغيرات – على القوى :التمكينية، والمباشرة الإيجابية فحسب؛بل قدما بالمثل العوامل المزعجة والعوامل المباشرة السلبية، والتي تشارك في التفاعل الجدلي، -وتشكل التغيير التعليمي.

كما نأخذ في الحسبان الاستراتيجيات التي يتبناها القادة السياسيون والتربويين؛ للاستفادة من القوى التمكينية،ومواجهة أو تعطيل القوى المعوقة من أجل إحداث التغير المطلوب (Thomas, Postlethwaite,1983,p.13).ويوضح الجدول رقم (١) تلك الأبعاد كما يأتي:

جدول رقم (١): أبعاد القوى السببية Dimensions Of Causal Forces

القوى السلبية التي تؤخر التغيير Negative Forces that Retard Change	القوى الإيجابية التي تُعجّل التغيير Positive Forces that Hasten Change
البعد رقم (١): حجم التغيير المقصود: Dimension 1: Magnitude of Intended Change	
١.١حجم السكان وسهولة الوصول 1.1 Population Size and Accessibility	
القوى المعطلةDisabling Forces: عدد كبير من السكان،كبر مساحة الدولة،وجود بعض التضاريس الوعرة،والمجاري المائية الغادرة،والمناخ الشديد، ضعف مرافق الاتصالات،والنقل	القوى التمكينيةEnabling Forces : قلة عدد السكان،الأراضي صغيرة، يمكن اجتياز التضاريس،والممرات المائية بسهولة،مناخ معتدل،اتصالات متقدمة ووسائل النقل - الراديو ، الهاتف،التلفزيون،أنظمة الكمبيوتر الإلكترونية، القطارات السريعة، السفن،السيارات،والطائرات.
١.٢.تعقيد التغيير المقصود 1.2 Complexity of Intended Change	
القوى السلبية المباشرة Direct–negative forces يجب تغيير عديد من الجوانب المترابطة لنظام التعليم	قوى ايجابية مباشرةDirect–positive forces يجب تغيير بعض الجوانب البسيطة لنظام التعليم.
البعد رقم (٢): توافر البدائلAvailability of Alternatives:	
قوى التعطيل: مجتمع ذو نسبة عالية ممن يحملون وجهات نظر تقليدية،مجتمع معزول عن التفاعل مع مجتمعات أخرى، ولا يشجع الابتكار.	القوى التمكينية : مجتمع ذو نسبة عالية ممن يحملون وجهات نظر التحديث،مجتمع يتفاعل بحرية مع المجتمعات الأخرى، ويشجع الأفكار الجديدة.
القوى السلبية المباشرة : القادة التربويون الذين يدافعون عن الممارسات التقليدية،ويثبطون الاختلافات في الرأي،والمقترحات الجديدة،ولا يشجعون اختلاف الآراء،والمقترحات.	القوى الموجبة المباشرة: توافر عدد من قادة التعليم الذين يبحثون عن فِكَر جديدة، ويشجعون الآراء والمقترحات المختلفة.
البعد رقم (٣): الدافع أو الالتزام الفلسفي Motivation or Philosophical Commitment :	
القوى المعطلة: مجتمع ذو نسبة عالية ممن يحملون وجهات نظر تقليدية محافظة	القوى التمكينية: مجتمع ذو نسبة عالية ممن يحملون وجهات نظر التحديث.
القوى السلبية المباشرة: نسبة عالية من القادة التربويين الأقوياء الذين يفتقرون إلى الالتزام القوي بالتغيير،أو على محمل الجد،الذين يختارون مقاومة التغيير،القادة لديهم العقوبات أو الدعاية المتاحة لمقاومة التغيير	القوى الموجبة المباشرة: نسبة عالية من القادة التربويين الأقوياء الملتزمين بشدة بتنفيذ التغيير المقترح،القادة لديهم العقوبات أو أساليب الدعاية المتاحة للتأثير على العاملين في المجال التعليمي لدعم التغيير.
البعد رقم (٤):الاستقرار الاجتماعي والتنظيمي Social and Organisational Stability:	
قوى تعطيل: الحرب،والثورة وأعمال الشغب والتغييرات المتكررة للحكومات، والكوارث "الطبيعية" مثل الفيضانات،والزلازل، وتلف المحاصيل.	ألقوى التمكينية: السلام والمودة في المجتمع،واستمرارية السلطات الحاكمة،والإنتاج المنتظم للبضائع الكافية لتلبية احتياجات الناس.
القوى السلبية المباشرة: الخلاف بين موظفي نظام التعليم ، والغيرة ، والتغيير التنظيمي المتكرر ،النزوح المتكرر للمشاريع القائمة بمشاريع جديدة،عدم وجود مكافآت مقابل الخدمة الفعالة.	القوى الموجبة المباشرة: العلاقات الودية بين موظفي نظام التعليم ، والمكافآت للموظفين من أجل الخدمة الفعالة ، واتجاه القيادة الواضحة،وندرة التغيير التنظيمي

البعد رقم (٥):سهولة الوصول إلى الموارد Resource Accessibility:	
قوى تعطيل/ القوى المعوقة : مجتمع تكون خدماته لإنتاج الإمدادات،وموظفي التدريب قليلة وغير فعالة.	القوى التمكينية: مجتمع ذو صناعات متقدمة،وأنظمة تدريب متقدمة.
القوى السلبية المباشرة: عدم وجود مرافق فعالة قريبة لإنتاج المعدات،والموظفين المطلوبين للتغيير التعليمي.	القوى الموجبة المباشرة: استخدام مصادر قريبة وفعالة لإنتاج المعدات والموظفين المطلوبين في التغيير التعليمي المقصود.
البعد رقم (٦): الكفاءة التنظيمية والتقنية Organisational and Technical Efficiency:	
قوى تعطيل: ❖مجتمع به هياكل تنظيمية غير فعالة، وقليل من الخبرة الفنية في أداء المهام المتخصصة،ومعدات متطورة قليلا، أو معدومة لإنتاج الأشياء،ومعالجة البيانات،والتواصل وتدريب الأشخاص،وما شابه ذلك.	القوى التمكينية: ❖مجتمع ذو هياكل تنظيمية فعالة ودرجة عالية من التخصص،والخبرة الفنية،والمتقدمة ❖معدات لإنتاج الأشياء،ومعالجة البيانات ،التواصل وتدريب الناس وما شابه.
القوى السلبية المباشرة: ❖نظام تغيير تعليمي منظم بشكل غير فعال أو غير ملائم للثقافة المحلية ، ينطوي على قليل من التخصص أو الخبرة في الأداء المهام المتخصصة،والتي لا تستخدم أي معدات لتنفيذ المهام؛ أي أن النظام يقتصر على استخدام /توظيف الأشخاص فحسب.	القوى الموجبة المباشرة: ❖التطبيق في نظام التغيير التربوي للهيكل التنظيمي المتقدم،التخصص الفعال،مستوى عال من المهارة في المهام المتخصصة،ومعدات متطورة لأداء المهام التي تؤديها الآلات بشكل أكثر فاعلية من الأشخاص. ❖طريقة فعالة لتكييف هذه الأنظمة مع الثقافة المحلية.
البعد رقم (٧): كفاية التمويل Adequacy of Funding :	
قوى تعطيل: مجتمع يتميز بفقر واسع النطاق.	القوى التمكينية: مجتمع لديه ما يكفي من الثروة لإنفاق مبالغ كبيرة لتحسين الخدمات؛بما في ذلك الخدمات التعليمية.
القوى السلبية المباشرة: الوكالات أو المشاريع الأخرى التي تقدم حججًا أكثر إقناعًا لاستحقاق الأموال لدعم مشاريعها؛مما يقدمه دعاة مشروع التغيير قيد المراجعة.	القوى الموجبة المباشرة: دعاة التغيير التربوي الذين يقدمون حجة مقنعة لتلقي مشروعهم أولوية عالية في الحصول على أموال التعليم المتاحة .

المصدر (بتصرف):(Thomas, Postlethwaite,1983,p.14-16)

ثالثًا: تحليل الأبعاد الواردة بتصنيف كل من :"توماس" ، و"بوستليثويت":

قدم كل من :"توماس" و"بوستليثويت" جُملة من الأبعاد لتحليل التغير التربوي -كما سبقت الإشارة إليها-، وألحقا ذلك بتفصيل وتحليل لها، ويقدم الجزء التالي عرضًا لما تعنيه تلك الأبعاد، وأراء بعض الدراسات في هذا الصدد.

١- حجم التغيير المقصود:

يشمل البعد الأول فئتين فرعيتيان تشكلان أبعاد الحجم؛ هما:حجم، وإمكانية الوصول إلى السكان، تعقيد التغيير المقصود.وفيما يتعلق بحجم السكان وإمكانية الوصول؛ فيعد تأثير حجم السكان واضحًا؛ فاذا كانت هناك عوامل أخرى متساوية؛ فإن مهمة تغيير الممارسات التعليمية في عدد كبير من السكان، ستستغرق وقتًا أطول بكثير من إحداث تعديلات مماثلة في عدد صغير من السكان؛ فضلا عن أن الحجم المطلق ليس العامل الوحيد، ولكن معدل النمو السكاني يؤثر - كذلك- في مدى سرعة الانتهاء من إصلاح التعليم، فلا يُعد حجم السكان، ومعدل نموهم مهمين في تقدم الابتكار، والابداع؛ ولكن الأهم هو إمكانية الوصول إلى السكان، والتي تعني سرعة، وتدقيق التواصل بين الأشخاص المبتكرين، وبين أولئك الذين يخدمهم هذا الابتكار ذاته ،ويحدد مستويا السرعة،والتدقيق من خلال تفاعل متغيرين؛هما:الجغرافيا، والظروف التكنولوجية؛فمن

ناحية الجغرافيا تتناقص السرعة والتدقيق مع كل من: زيادة حجم المنطقة،ووعورة التضاريس،ووشدة المناخ؛ فكلما كانت المساحة كبيرة؛ كلما كان النقل،والاتصالات أبطأ ،وأكثر صعوبة.وعلى الجانب الآخر فيما يتعلق بتعقيد التغيير المقصود؛ نجد أن المبدأ الذي يستند عليه هذا البعد هو أنه كلما ازدادت جوانب النظام التعليمي الخاضعة للتغيير، وتعقدت؛كلما طال التغيير.وعليه،فإن المبادئ الواضحة التي تحكم بُعد حجم التغيير المقصود؛ هي: كلما زاد عدد السكان المراد خدمتهم، وكلما كانت المنطقة أكثر اتساعًا، وصعوبة؛ كلما استغرق إكمال الإصلاح التعليمي وقتًا أطول، وتعمل التحسينات في تكنولوجيا الاتصالات والنقل على تسريع عملية الإصلاح، وكلما زادت جوانب نظام التعليم المعني بالإصلاح كلما تطلب التغيير مزيدًا من الوقت، واعترافا بهذه المبادئ يمكن للمبتكرين التربويين أن يتبنوا استراتجيات إنمائية تقلل من صعوبات مهمتهم فعندما يكون حجم التغيير المقصود كبيرًا، ربما تكون الاستراتيجية الأكثر شيوعًا هي التخطيط للتغيير كسلسلة من المراحل بدلا من كونه ابتكارًا يهدف الي القيام به كخطوة واحدة شاملة.(Thomas, Postlethwaite,1983,p.18-19)

فيتأثر التغير -في ضوء ما سبق- بحجم السكان، ومساحة الدولة، ونوع تضاريسها؛ فضلًا عن وسائل الاتصالات، والتي تشكل -في ذاتها -قوى إيجابية تعجل بالتغيير،أو قوى سلبية تؤخره.

٢-توافر البدائل:

من الواضح أنه لن يحدث تغيير تربوي إلا إذا كان بإمكان الناس القيام بأشياء بطرائق مختلفة عن تلك المستخدمة في الماضي ،وهناك مصدران للبدائل،هما:الثقافات الأجنبية، والعقول المبدعة داخل المجتمع المحلي.ويُجمع -في كثير من الأحيان- بين المصدرين معًا،حال تغييرفكرة مستوردة من الخارج من قبل السكان المحليين لتناسب ثقافتهم الخاصة.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في مجموعة متنوعة من الدول، أن الأفراد المحدثين -مقارنة بالتقليديين- أكثر انفتاحًا على التجارب الجديدة،وعلى استعداد للتغير الاجتماعي، وأكثر اقتناعًا بأن الناس يمكنهم تغيير الظروف غير المرضية بدلا من الاضطرار إلي قبولها؛ فضلا عن ذلك فإن المحدثين يقدرون المهارات الفنية، ويرحبون بالمدارس كوسيلة لتحقيق التطلعات الشخصية، وينضمون إلى عديد من المنظمات ،كما يميل التقليديون-على النقيض-إلى إظهار عكس هذه السمات؛ فهم يواجهون العالم بنوع من القبول، يأخذون الحياة كما كانت في الماضي؛ إما لأنهم راضون عن الظروف الحالية(المحافظون القنوعينThe Contented Conservatives)،أو لأنهم لا يستطيعون تصور تحسن الأمور.وتتوافر مزيد من البدائل في مجتمع لديه نسبة عالية من الأفراد حاملي وجهات نظر التحديث، ولا سيما المجتمع الذي يشجع فيه القادة التحديث، ويزداد الابتكار التعليمي عندما تُوجه المؤسسة التعليمية من قِبَل القادة الذين يبحثون عن الفِكر الجديدة، ويرحبون باستيراد خيارات جديدة، ويحفزون أعضاء النظام المدرسي لخلق البدائل بأنفسهم (Thomas, Postlethwaite,1983,p.18-19,23) .إن القادة-في ضوء ما سبق -إما يمثلون قوى معطلة معوقة، أو قوى إيجابية.

فعلى مستوى المدرسة؛ سلط ""فولان الضوء على عالم المدير، ذلك العالم المعقد المليء بالميول المحافظة التي قد "تمنع الاهتمام المستمر بالتغيير"؛ الأمر الذي يُلقي بالعبء على عاتقه، ليكون دوره هو الاستفادة من المناخ وتعزيزه؛ بحيث يستطيع الناس العمل مع الأضداد، وتحمل الضغوط من أجل التغيير.وعليه، يعترف بوجود وقيمة وضرورة إعادة الهيكلة؛ إلا أنه يصر على أن ذلك لا يؤدي إلى تحسين المدرسة ،حال عدم إتاحة مساحة للمدرسين، ومديري المدارس في ذلك.(Arcay,2009,p.89-90)

وأشارت دراسة (Shirley (2017,p.259-260 - في السياق نفسه -إلى بعض" المُعضلات" التي قد تواجه" قادة المدارس"،وتؤثر في التغيير.وعليه، فقد يحتاج المديرون إلى ممارسة سلطة استبدادية معينة؛ كالامتثال للقرارات الوزارية التي تتطلب ممارسات شاملة ؛فضلا عن الحاجة إلى

مستوى مناسب -حال إجراء التعديلات التربوية-من مشاركة المدرسين ؛لجعل مدارسهم أفضل، حتى لا يضطر أولياء الامور إلى إخراج أبنائها منهم .

وأكدت دراسة(Vatanartıran, Örücü (2014,p.146 أنه في حين أن البحث حول تحسين المدرسة تجاوز عقده الخامس؛ فإن البحث المنهجي حول ما يمارسه المدير فعليًا، وعلاقته بالاستقرار، والتغيير، يُعد حديثًا نسبيًا، ويدعم ذلك -جزئيًا- نتائج البحث الذي قدمته الدراسة عن مديري فيرمونت Vermont administrators ، ووجدت أن ٢٢٪ منهم كانوا يعملون في خريف ١٩٨٤، وتركوا النظام المدرسي في عام واحد، وأظهرت المقابلات مع هؤلاء المديرين أن عدم رضاهم شمل السياسة، والإدارة ،وعدم الإنجاز، والتضحيات في الحياة الشخصية، ونقص فرص النمو، وعدم الاعتراف، وقلة المسؤولية، والعلاقات مع المرؤوسين، ونقص الدعم من قِبَل الرؤساء.وعضدت دراسة speck(1996,p.70) نقاطًا مهمة تتعلق بالتغيير؛منها: ضرورة إشراك الغرباءOutsider -من هم خارج المجتمع التعليمي- ؛مثل:الآباء، ورجال الأعمال، والمجتمع، والمنخرطين فيه Insider ،وهم:المعلمون، والموظفون، والمديرون على حد سواء في جهود التغيير؛ حيث يتطلب التغيير الملموس تلك المشاركة، ولا يمكن أن يدوم التغيير ما لم يشارك جميع أصحاب المصلحة، وإلا سيصبحوا معارضين، ومقاومين إياه.

وقد اشتهر "آندي هارجريفز"-دوليًا- بعمله في عديد من الأعمال، والموضوعات المتعلقة بالتغيير التربوي، وأشهرها عمله حول كيفية تشكيل "التغيير التربوي" لعمل المعلمين، في مجلده الحائز على جائزة عام ١٩٩٤ ؛ بعنوان:" تغيير المعلمين، وتغيير الأوقات:عمل المعلمين، وثقافتهم في عصر ما بعد الحداثة Changing Teachers, Changing Times:Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age"، فدرس "هارجريفز" كيف تغير المعلمون، والتدريس(في أواخر الثمانينيات، وأوائل التسعينيات)، وما التغييرات التي قد نتوقعها -بشكل متزايد- فيما بعد الحداثة.وحذر القراء من أنه نظرًا لأن الأنظمة المدرسية كانت تظهر بالفعل علامات مقاومة حالة ما بعد الحداثة بطرائق غير منتجة؛ مما أدى إلى زيادة السيطرة البيروقراطية، فإن المعلمين سيكونون كذلك (Datnow,2011,p.147)

ولقد أسس "آندي "مركز "التغيير التربوي" ومجلة "التغيير التربوي"، وكلاهما جذب العلماء وأعضاء هيئة التدريس الجدد، وطلاب الدراسات العليا الذين جاءوا للعمل مع "آندي"، وزملائه، كان الشخص - الذي يعمل دائمًا بشكل جماعي، ولإرسائه كرائد عالمي في مجال التغيير التعليمي (Fullan,2011,p.142).

٣- الدافع أو الالتزام الفلسفي:

يعد الدافع عنصرًا أساسيًا للتغيير التربوي، وهو الوقود العاطفي اللازم لبدء الابتكار، والحفاظ عليه، ويتطلب الأمر دافعًا أكبر لمحاولة التغيير من الاستمرار في القيام بالأشياء بالطرائق التقليدية؛ فالتغيير يتطلب جهدًا إضافيًا، حيث يجب على الناس أن يغتنموا فرصة معاناة الفشل، والارتباك أثناء مغامرتهم في منطقة تعليمية غير مألوفة.وهم -في محاولتهم للابتكار -هم على استعداد لارتكاب أخطاء باهظة الثمن، ومحرجة، ومثل هذا الخطر يتطلب مستويات استثنائية من التحفيز.واقترح كل من :"توماس"، و"بوستليثويت" أنه من أجل توليد هذه المستويات العليا يجب على الأشخاص الذين سيجرون التغيير إما أن يشعروا بعدم الرضا الكافي عن الظروف الحالية أو الشعور بالخوف الكافي من عدم التغيير، وربما يتم جذبهم من خلال احتمال الحصول على مكافأة كافية للمشاركة في التغيير، ويعني عدم الرضا الكافي أن الفرد يتوقع إمكانية مستقبلية على أنها أفضل بكثير من الوضع الحالي لدرجة أنه على استعداد لبذل الجهد الإضافي اللازم لتحقيق هذه الإمكانية إلى حقيقة.هذا النوع من التحفيز يعد نوعًا ايجابيًا؛ كونه ينطوي على أشياء أفضل، وبالتالي تجربة أكبر في المستقبل.ومع ذلك يمكن أن يكون الدافع - سلبيًا- وهو نوع من رد فعل التجنب؛ فالشخص -في هذه الحالة-على استعداد لبذل الجهد اللازم للترويج للتغيير؛ لأنه يخشى ما سيحدث إذا لم يفعل ذلك.ويصبح الخوف الكافي القوة المنشطة عندما

يقترح شخص ما في السلطة التغيير، ويعمل أولئك الذين يعملون أسفل السلطة لإحداث التغيير؛ لأنهم يخافون من العقوبات التي ستفرضها السلطة إذا فشلوا في الامتثال لها، كم أن هناك وجهًا معاكسًا لعملة الخوف، وهو:الإغراء الكلي، ويعمل مصدر التحفيز هذا عندما يتعاون الشخص في تغيير مقترح لأنه يتوقع مكسبًا أو تقدمًا شخصيًا اذا قام بذلك، فهو غير راض عن الظروف القائمة، ولكنه ليس مدفوعًا بإحساس الرسالة،كما أنه لا يخشى الانتقام من السلطة إذا فشل في التعاون،وبدلًا من ذلك يسعى إلى تحسين حصته الخاصة، ويتوقع أن تكافئه السلطات إذا شارك بحماس في خطة التغيير.ويمكننا أن نسمي المصدر الثالث للتحفيز بـ "إغراء المكأفاة المحتملة" The enticement of potential reward.هذه الأنواع الثلاثة من الدوافع كافية (Thomas, Postlethwaite,1983,p.23-24)

وأشارت دراسة Starr (2015,p.1-3,5) إلى فشل جهود التغير نتيجة للمقاومة؛ الأمر الذي يؤثر في الإنتاجية، ورضا العاملين،وولائهم.ويُعد مفهوم "المقاومة" موضوعًا مشتركًا في البحث حول التغيير؛ فتشير "المقاومة" إلى الفاعلين الاجتماعيين المتضمنين في علاقات القوة المعارضة التي ترغب في تحدي و/ أو تعطيل و/ أوتقلب القرارات التنظيمية، والخطابات و/ أو علاقات القوة، والمعايير الاجتماعية التي يتم-في ضوئها- الحفاظ عليها.وتشير الدراسة إلى أنه من الطبيعي أن يُعارض التغيير ما لم يشارك الأفراد فيه؛ فالتغيير الرئيس يتطلب أن يتخلى الناس عن مشاعر الراحة، والقيم، أو المعتقدات، أوالروتينات الراسخة. إنه يتطلب تفكيرًا جديدًا ووقتًا إضافيًا وجهدًا. ومِنْ ثَمَّ يحاول المتضررون تهدئة الارتباك من خلال ممارسة الحذر والقيود، وبالتالي حماية الوضع الراهن.وقد يستلزم التغيير مواجهة بيئة مختلفة، أو تعاون جديد، أو تخفيض الميزانيات؛ فقد يفقد الناس -في الحالات القصوى- وظائفهم.ويمكن أن تنبع مقاومة التغيير في التعليم من عدة مصادر؛ مثل:زيادة مبادرات التغيير، السخرية، نقص الملكية، أو التشاور، أو التواصل؛ انعدام الأمن والقلق، نقص الدعم، أو شكوك حول فوائد التغيير.

وقد أكد Bray(2005,p.261) إلي أن كلًا من :"توماس"، و"بوستلثويت" يشيرا إلى أن القوى التمكينية، والمعطلة للتحفيز أو الالتزام الفلسفي تشبه-إلى حد -بعيد تلك الخاصة بتوافر البدائل.كما يُعد التداخل أيضًا في طبيعة القوى الإيجابية المباشرة، والسلبية المباشرة.ومع ذلك ، فإن الدافع والالتزام يتجاوزان مجرد توافر المعلومات حول طبيعة البدائل.

٤- الاستقرار الاجتماعي، والتنظيمي :

المبدأ الذي يحكم هذا البعد هو أن التغيير السريع،أو الاضطراب في النظام الاجتماعي يؤخر تقدم التغيير المستمر، بينما يعجل استقرار المنظمة به.ومن المفيد النظر إلى هذا البعد في ضوء كل من: القوى التمكينية، والإيجابية المباشرة، أو ربما بشكل أكثر دراماتيكية من حيث القوى المعوقة، والسلبية المباشرة. وتجدر الإشارة إلي أنه لا يؤثر مدى الاستقرار في المجتمع الأوسع فحسب على معدل الابتكار التعليمي، واكتماله، ولكن درجة الاستقرار داخل منظمة التغيير التعليمي Stability within the Educational- Change Organization نفسها ذات تأثير مباشر أكثر في الإصلاح التعليمى.Educational Reform ، فقد يجلب وزير التعليم المعين حديثًا أو رئيس قسم جديد -على سبيل المثال-قليلًا من الحماس لبرنامج مبتكر مستمر، بحيث يحول إلى القنوات الأخرى الأموال، والأفراد اللازمين لمواصلة البرنامج.وبالمثل هناك شعور بتأثير سلبي مباشر عندما يمنع الخلاف بين الأشخاص داخل البرنامج من التعاون، وتتركز طاقاتهم الكاملة على أداء الأدوار المسندة اليهم. في المقابل هناك قوة إيجابية مباشرة عندما يقوم قادة البرنامج بتشجيع الموظفين من خلال التعرف على إسهامات الموظفين، ومكافأتهم بالثناء، وفرص الترقية. وقد تركز النقاش -بشكل كامل- على تأثير الاستقرار الاجتماعي والتنظيمي على الابتكار الجاري بالفعل؛ أي أن عدم الاستقرار في أثناء تنفيذ البرنامج عادة ما يكون له تأثير ضار على سرعة الإصلاح، واكتماله، ومع ذلك يُمكن أن يكون تأثير عدم الاستقرار مختلفا تمامًا في المراحل

التحضيرية للإصلاح (مراحل توليد الحافز، وتحديد بدائل الممارسات التعليمية التقليدية).لذلك يُعتمد على وجهة نظر المرء في تحديد أو وصف حدث ما بأنه قوة إيجابية، أو سلبية، فمن منظور شخص متعاطف مع التغيير المستمر، فإن الحدث الذي يُعطل تقدم التغيير يُعد سلبيًا.ولكن من وجهة نظر شخص غير راض عن البرنامج الحالي،فان الحدث الذي يعطل البرنامج ويفتح الباب للبدائل المطلوبة يعتبر ايجابيًا (Thomas, Postlethwaite,1983,p.29-30)

وحقيق بالذكر؛ فبرغم أن القوى الإيجابية المباشرة -تضمنت- علاقات ودية بين موظفي نظام التعليم، ومكافآت للموظفين من أجل خدمة فعالة، وتوجيه قيادي واضح، وتغير تنظيمي نادر، وأن القوى شملت القوى السلبية المباشرة؛ مثل:الخلاف بين الموظفين، والغيرة، والتغيير التنظيمي المتكرر، والنزوح المتكرر للمشاريع القائمة بمشاريع جديدة، وعدم وجود مكافآت مقابل تقديم خدمات فعالة؛ فإن عدم وجود تغييرات مفاجئة في الهياكل الاجتماعية والتنظيمية الواسعة ينبغي ألا يتسبب في تجاهل المراقبين للتغييرات الاجتماعية "الصامتة، Silent' Social Changes كما أطلق عليها "براي " في دراسته(Bray,2005,p.263).

٥-إمكانية الوصول إلى الموارد:

يشير هذا البُعد إلى مدى سهولة توفير المعدات، والإمدادات، والأشخاص المدربين للإصلاح التعليمي. فإذا كان المعلمون بحاجة إلى تدريب داخلي لتنفيذ الإصلاح، فهل ستكون مرافق التدريب المناسبة في متناول اليد بالفعل؟ ،وإذا كانت هناك حاجة إلى كتب دراسية جديدة، فهل سيتوفر الكتّاب المدربون، ومرافق الطباعة ؟ وإذا كانت معدات المختبر مطلوبة فهل يمكن بناؤها، أو شراؤها داخل المنطقة، أو على الأقل داخل الدولة؟ إذا كانت الإجابة على هذه الأسئلة بنعم؛ فيجب أن يستغرق الأمر وقتًا أقل لإجراء التغيير التعليمي مما لو كانت الإجابة بلا ،أو جزئيًا فقط،وبالتالي، يُمكن للبلدان ذات النظم التقنية، والتنظيمية المحسنة تنفيذ الإصلاح التعليمي أسرع من تلك التي تفتقر إلى مثل هذه الأنظمة.إن وجود مجتمع متقدم تقنيًا يمكن أن يعمل كسبب تمكين وراء الوصول إلى الموارد، ولكنه غير كاف لضمان تطبيق المزايا التكنولوجية على الابتكار التعليمي.وعلى مستوى القوة المباشرة، يجب على المبتكرين التربويين الإفادة من هذه التكنولوجي،وتطبيقها بحكمة على برامجهم الخاصة (Thomas, Postlethwaite,1983,p31).

٦- الكفاءة التنظيمية، والتقنية :

لعل من بين أهم عناصر الثقافة الغربية التي تبنتها المجتمعات الشرقية -على مدى القرن الماضي- طرق تنظيم الأنشطة السياسية، والاقتصادية، والتعليمية،وتشغيلها. والهدف من هذه الأساليب زيادة كمية، ونوعية، وسرعة الانتاج؛ ففي المجال السياسي يعني الانتاج: ممارسة السلطة،وتوزيع المسؤوليات، والحقوق، والامتيازات بين الناس، وفي المجال الاقتصادي يعني الانتاج: تأثيث السلع، والخدمات التي يريدها الناس ،أما في مجال التعليم؛ فيعني ذلك تعليم الناس ما يرغبون في تعلمه، أو ما يحتاجه المجتمع للتعلم، وتتمثل إحدى طرق عرض هذه الجهود في تحسين الإنتاج في أربعة جوانب لعملية الانتاج: التنظيم، والتخصص، والمهارات الفنية، والمعدات.ويشير مصطلح التنظيم هنا إلى الطريقة التي يرتبط بها الناس ببعضهم البعض؛ لأنهم يسعون بشكل تعاوني إلى تحقيق بعض أهداف الانتاج؛ فالتنظيم الفعال تُحدَّد فيه -بوضوح- وظائف الناس .

اتسم نمو المجتمعات الصناعية بالتخصص المتزايد باستمرار، وقد أثرت زيادة التخصص على المؤسسات التعليمية بطريقتين رئيستين؛ أولا: ابتكار أنواع مغايرة من المناهج لإعداد الأفراد،والمتخصصين؛استجابة لتنوع المهارات التي يتطلبها المجتمع،ثانيًا: صار تنظيم المدرسة -نفسها- أكثر تعقيدًا ،وتخصصًا عما سبق،بينما يُشير مصطلح المنظمة إلى العلاقات المتبادلة بين الوحدات، أو الاشخاص الذين يتألف منهم نظام الإنتاج، وتشير الوحدات الفنية إلى درجة التدقيق، والسرعة التي تؤدي بها كل وحدة؛لفحص مهمة خاصة.ومن الواضح أن مصير النظام يعتمد بشكل كبير على مدى مهارة كل شخص في أداء وظيفته،وقد كانت إحدى علامات

التحديث نقل الوظائف من الناس إلى الآلات.وبالتالي، فإن طبيعة الآلات، أو المعدات تؤثر بشكل متزايد على سرعة، وتدقيق الإنتاج؛لذا نقترح أن هذه المكونات الأربعة: التنظيم،والتخصص، والمهارة التقنية، والمعدات متغيرات مهمة تؤثر على مستوى التنظيم، والكفاءة التقنية للمجتمع ،وبالتالي تؤثر على معدل التغيير التعليمي، واكتماله.وتعمل هذه المكونات؛ كقوى تمكينية، ومباشرة (Thomas, Postlethwaite,1983,p.32-34)

٧- كفاية التمويل:

كثيراً ما يكون الشاغل الأكثر إلحاحًا للمعلمين هو ما إذا كان لديهم الدعم المالي الكافي لتنفيذ الإصلاح.ويعمل التمويل مثل القوى الأخرى التي تؤثر على التغيير التعليمي على المستويين: التمكيني، والمباشر.ويتأخر الإصلاح التعليمي -عادة-عندما يكون هناك فقر واسع النطاق في جميع أنحاء المجتمع ،وإذا كانت هناك محاولة للابتكار في مثل هذه المجتمعات، فيكون على نطاق محدود ،ولا يفيد سوى عدد قليل من الناس؛مثل: النخبة الذين يلتحقون بمدارس خاصة باهظة الثمن، وعليه، فإن المبدأ الرئيس الذي يجب استخلاصه حول التمويل هو أنه كلما تم تمويل برنامج التغيير التعليمي بشكل أكثر ملاءمة، في بدايته، وأثناء تطويره المستمر،كلما كان الابتكار أسرع. (Thomas, Postlethwaite,1983,p.34-35)

حدد كل من: Hargreaves ,Goodson في دراستهم لعام ٢٠٠٦خمس قوى تغيير داخلية، وخارجية رئيسة ؛كونها المسؤولة عن التحولات الكبيرة في حياة المدرسة ،والعاملين داخلها. فلقد أوضحا كيفية تلاقي هذه القوى في جميع المدارس في لحظات تاريخية معينة؛ لتحديد فترة مميزة من التغيير التعليمي ؛بحيث لا يكون موجة ،أو تقلب مرحلي فحسب (Hargreaves ,Goodson,2006,p.1) ،وأكدت الدراسة -نفسها- عدم إمكان معالجة استدامة التغيير التعليمي ؛سواء أكان مهمًا، أو منتشرًا، أو دائمًا، وقد لوحظ أن معظم الاستقصاءات حول التغيير التعليمي تستند إلى لقطات - غالبًا ما تكون -مُفرطة في التفاؤل لأنواع معينة من التغيير، لكنها لا تراقب مدى ثباتهم على المدى الطويل. ولظروف نقص التمويل، وسياسة المشاريع البحثية، عادة ما تستغرق الدراسات الطولية المعاصرة للتغيير التربوي

كحد أقصى خمس سنوات، وترصد في الغالب تأثير مبادرات معينة ذات صلاحية محدودة ؛ فقد قدمت الدراسة على سبيل المثال- مشروعًا يفحص الاستدامة، والتغير التربوي لثمان مدارس ثانوية خلال ثلاثة عقود في بلدين ،وقام المشروع بتحليل التغيير طوليًا ،من وجهة نظر المعلمين، والإداريين،على مدى فترة زمنية أطول بكثير من السنوات الخمس التي تسمح بها الدراسات المعاصرة -عادةً-،ولم تركز على المدارس المبتكرة بشكل استثنائي -فحسب- ، والتي لا تنتقل خبراتها بسهولة إلى المجتمع،أو على تأثير جهود التغيير المعينة، أو حركات الإصلاح في معزل عن التغييرات الأخرى التي تمر بها المدارس، وإنما فحصت-كذلك- كيفية تأثير مجموعة متنوعة من المدارس ولّدَت، أو استجابت لجهود ،وقوى التغيير المتعددة — سواء أكانت من داخلها ،أم مفروضة من خارجها خلال زمنية طويلة (Hargreaves ,Goodson,2006,p.5-7)

ويتضح -في ضوء ما سبق -أن كلا من :"توماس" ،و"بوتليثويت" عبرا عن منظورهما في شكل أسماه "براي" تصنيف لمحددات التغيير، والاستمرارية The Thomas & Postlethwaite Classification of Determinants of Change and Continuity،فقد قدما -من خلاله- رؤيتهما للتغيير، ووضعا فيه أمثلة لكل فئة في الأبعاد السبعة، وبرغم أنه لم يرد مصطلح "تصنيف" في كتابهما الأصلي، كما لا تُعد هذه الطريقة الوحيدة التي يُمكن من خلالها رؤية "التغيير"، و"الاستمرارية" ،وتصنيفهم ،كما أشار "توماس"، و"بوستلثويت" -نفسيهما-، ومع ذلك فإن الإطار- كما أطلق عليه "براي" - يُعزز فهم الأنماط في هونغ كونغ، وماكاو على وجه الخصوص، وكذلك في أجزاء أخرى من العالم، ولهذا استخدماه في التطبيق على التغيير في هونج كونج وماكاو.ويعرض المحور السادس محاولة الباحث لتقديم إطار مقترح للدراسات المقارنة في التغيير التربوي.

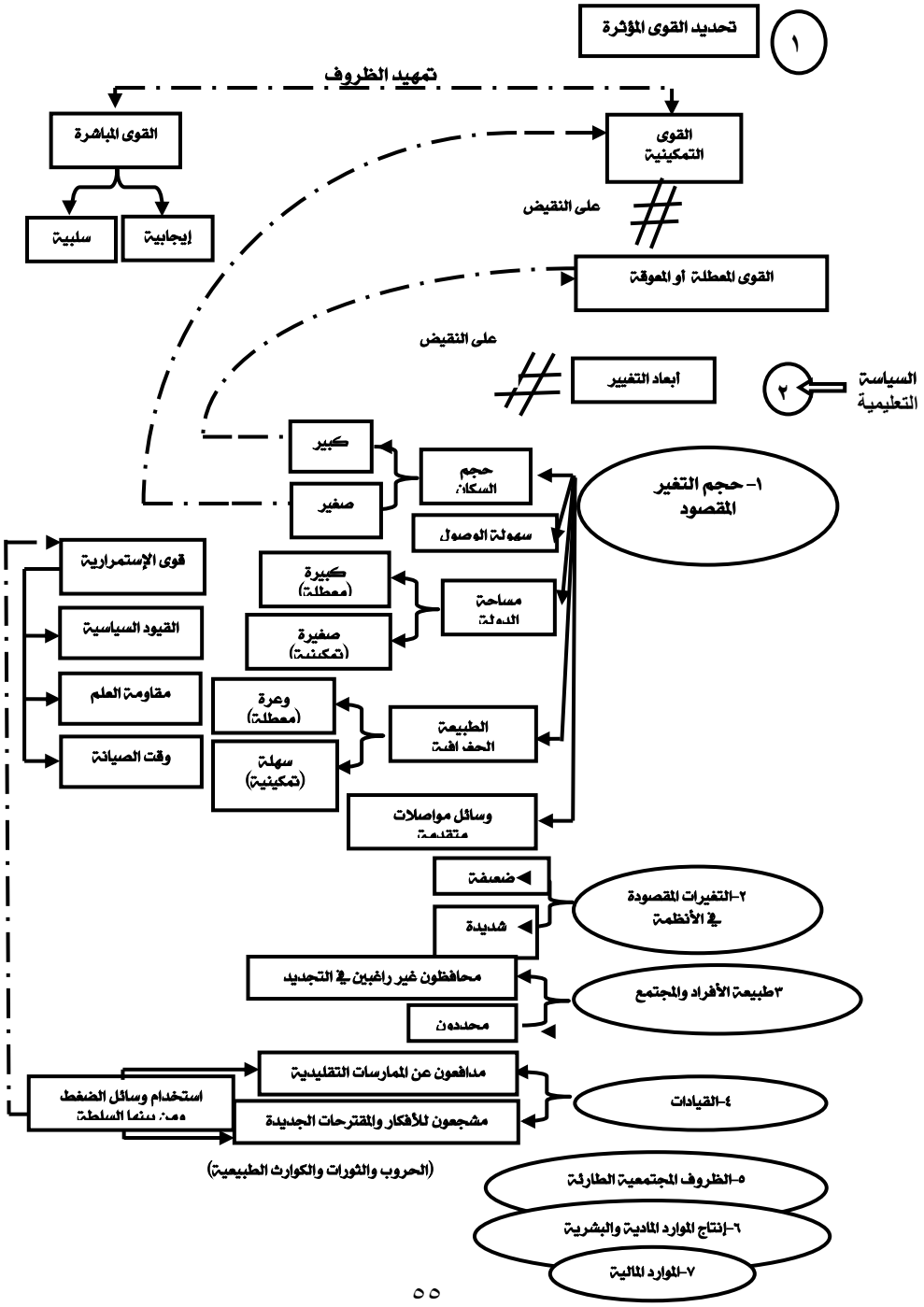
سادسًا: إطار مقترح للدراسات المقارنة في التغيير التربوي:

تأسيسًا على الإطار النظري للدراسة، والمحاولات السابقة للعلماء؛ في تحليل النظم التعليمية، والتغير التربوي، والاستمرارية .تُقدم الباحثة إطارًا مقارنًا مقترحًا يمكن الاعتماد على مكوناته في تحليل التغير التربوي، والاستمرارية .ويوضح الشكل رقم (٢) الإطار المقترح .

ويتكون الإطار المقترح من جُملة من أبعاد "التغيير"، وتظهر قوى "الاستمرارية" - على النقيض منها -، كما تبدو الصلة وثيقة بين هذه الأبعاد، وطبيعتها: السلبية، والايجابية، والقوى التمكينية للتغيير ،والتي تمهد الظروف -بدورها- للقوى المباشرة؛ لتحقيق التغيير،وهناك علاقة جدلية بين تلك الأبعاد، والقوى، والسياسة التعليمية للدولة، وتتأثر جميعها بُجملة التغيرات النابعة من السياق العالمي، والتي تنعكس بدورها على الأسيقة المجتمعية؛ واللذان يُشكِل كل منهما إطارًا يُحيط بجملة الأبعاد، والقوى .وكلاهما يحوي جميع المكونات المذكورة سلفا.

المحور السابع: نتائج الدراسة

أصبح التغير التربوي من الضروريات ؛ حيث فرضت المتغيرات: المحلية، والعالمية نفسها على المجتمع بأكمله ،ومن ثَمَّ على التعليم،وتحصد دراسة "التغيير التربوي" في الوقت الراهن اهتمامًا واسع النطاق؛ لإسهامه في فهم الأنظمة التعليمية، وسياساتها؛ سواء أكانت محلية، أم خارجية.ومع النقص الملحوظ في أطر، ونماذج دراسة التغيير التربوي، وتحليله كانت الدراسة الراهنة؛ والتي بدأت بدراسة المفاهيم المتشابكة مع التغير التربوي،وتحليلها، ثم تطور ظهورها، وتطور المجال على أثر ذلك،ثم قدمت الباحثة منظورها حول علاقة التغير التربوي، والتربية المقارنة، والمحاولات السابقة لنماذج وأطر التغيير، واختتمت بتقديم إطار مقارن مقترح لتحليل التغير التربوي والقوى المولدة أو المسببة له.


١
تحديد القوى المؤثرة
تمهيد الظروف
القوى المباشرة
إيجابية
سلبية
القوى التمكينية
على النقيض
القوى المعطلة أو المعوقة
على النقيض
أبعاد التغيير
٢
السياسة التعليمية
كبير
صغير
حجم السكان
سهولة الوصول
١- حجم التغير المقصود
كبيرة (معطلة)
صغيرة (تمكينية)
مساحة الدولة
وعرة (معطلة)
سهلة (تمكينية)
الطبيعة الجغرافية
وسائل مواصلات متقدمة
قوى الإستمرارية
القيود السياسية
مقاومة العلم
وقت الصيانة
ضعيفة
شديدة
٢-التغيرات المقصودة في الأنظمة
محافظون غير راغبين في التجديد
محددون
٣طبيعة الأفراد والمجتمع
مدافعون عن الممارسات التقليدية
مشجعون للأفكار والمقترحات الجديدة
٤-القيادات
استخدام وسائل الضغط
(الحروب والثورات والكوارث الطبيعية)
٥-الظروف المجتمعية الطارئة
٦-إنتاج الموارد المادية والبشرية
٧-الموارد المالية

المراجع

أولا: المراجع العربية

١- أحمد، شاكر وزيدان، همام. (٢٠٠٣). التربية المقارنة : المنهج، الأساليب، التطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٢- البيلاوي، حسن حسين.(١٩٨٨). الاصلاح التربوي في العالم الثالث.قضايا تربوية (١). القاهرة: عالم الكتب.

٣- جوهر،علي صالح .(٢٠٠٩). الاصلاح التعليمي في العالم العربي: توجهات عالمية. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .

٤- عمار،حامد .(٢٠٠٩). نحو تجديد تربوي ثقافي.دراسات في التربية والثقافة (٥).الطبعة الخامسة. القاهرة. مكتبة الدار العربية للكتاب.

٥- فهمي، محمد سيف الدين.(١٩٨٩): اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج منها في التربية المعاصرة . العدد ١٢ .(مارس ١٩٨٩):١٨٧-٢١١.

٦- محمد،أيمن محمد البيومي.(٢٠٠٦). دراسة تحليلية لبعض نماذج تطوير المدارس ومدى إمكانية تطبيقها في المدارس المصرية. رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الاسكندرية .

٧- مرسي، محمد منير.(١٩٩٢). الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة : عالم الكتب

ثانيًا : المراجع الأجنبية

8 Ahtiainen, Raisa.(2017).Shades of change in Fullan's and Hargreaves's Models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform in Helsinki Studies in Education, number 13. the permission of the Faculty of Educational Sciences of the University of Helsinki

9 Anderson, Stephen E.(2010). Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change in :Andy Hargreaves ,Ann Lieberman, Michael Fullan ,David Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change* ,PART 1 . Springer Science+Business Media .

10 Arcay, David Alcides Escobar.(2009).An Analytical and Descriptive Assessment of Michael Fullan's Scholarship on Educational Change.Persistent link: http://hdl.handle.net/2345/1161/// This work is posted on eScholarship@BC,Boston College University Libraries. Boston College Electronic Thesis or Dissertation, 2009. BOSTON COLLEGE. Lynch School of Education . Department of Educational Administration

11 Burner, Tony.(2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective?. In *Forskning og Forandring, 1*(1), 122–134. https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081.

12 BRAY, Mark.(2005). Continuity and Change in Education In Mark Bray & Ramsey Koo (eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macao:Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Education and Society in Hong Kong and Macao .CERC Studies in Comparative Education 7.Second Edition.pp.253-271.

13 Datnow, Amanda.(2011).Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability in *J Educ Change* (2011) 12:147–158.DOI 10.1007/s10833-011-9154-1

14 Fullan, Michael.(2009).Large-scale reform comes of age .in *J Educ Change* (2009) 10:101–113 .DOI 10.1007/s10833-009-9108-z.

15 Fullan, Michael.(2011). Frontier man: A Festschrift tribute to Andy Hargreaves in *J Educ Change* (2011) 12:141–145.DOI 10.1007/s10833-011-9162-1

16 FINK, DEAN. , STOLL, LOUISE.(1998). Educational Change: Easier Said than Done.in *A. Hargreaves* eta!. *(eds.), International Handbook of Educational Change,* 297-321. 1998 *Kluwer Academic Publishers.*

17 Fink, Dean. , STOLL,LOUISE ..(2005). Educational Change" Easier Said than Done .in *A. Hargreaves' (ed.), Extending Educational Change,* Springer, Dordrecht, The Netherlands.p.p.17-41

18 Gelis, Jordi Feu., Font. Albert Torrent.(2019).Innovation in the Context of Educational Change and Mirages In M. A. Peters, R. Heraud (eds.), Encyclopedia of Educational Innovation. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019,https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_34-1. pp.1-5.

19 Hargreaves, Andy.(1991). Continuity and change in educational policy: some Canadian comparisons in *Journal of Education Policy*, 6:2, 179-182,Published online: 03 Aug 2006. DOI: 10.1080/0268093910060206 .To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/0268093910060206

20 HARGREAVES, ANDY. LIEBERMAN, ANN, FULLAN, MICHAEL. HOPKINS, DAVID.(2005) .International Handbook of Educational Change - Introduction .in A. Lieberman (ed.), *International Handbook of Educational Change: The Roots of Educational Change,*. Springer . Netherlands.Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Stanford, CA, U.S.A.pp . vii-xi

21 HARGREAVES, ANDY.(2005). Introduction :Pushing the Boundaries of Educational Change .in *A. Hargreaves' (ed.), Extending Educational Change,* Springer, Dordrecht, The Netherlands.pp.14-1

22 Hargreaves, Andy. Goodson,Ivor.(2006). Educational Change Over Time?The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity in *Educational Administration Quarterly Vol. 42, No. 1 (February 2006) 3-41.*DOI: 10.1177/0013161X05277975.

23 Hargreaves, Andy.(2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction in *J Educ Change* (2009) 10:89–100.DOI 10.1007/s10833-009-9103-4

24 Hargreaves, Andy.(2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors in Andy Hargreaves ,Ann Lieberman ,Michael Fullan &David Hopkins (eds.), *SECOND INTERNATIONAL HANDBOOK OF EDUCATIONAL CHANGE* .Springer International Handbooks of Education.VOLUME 23 .Second International Handbook of Educational Change.pp.105-118.

25 Hodgkinson, Peter.(1991). Educational Change: a model for its analysis . in *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 12, No. 2, 1991:203-222. Published online: 02 Aug 2006 . http://www.tandfonline.com/loi/cbse20

26 Huidobro, Juan Cristobal Garcia., Nannemann, Allison. , Bacon, Chris K. ,and Thompson , Katherine.(2017). Evolution in educational change: A literature review of the historical core of the Journal of Educational Change . Published online: 22 April 2017_ Springer Science+Business Media Dordrecht 2017.

27 Jones, Norah, Lau. Alice.(n.d) E-LEARNING—A CHANGE AGENT FOR EDUCATION?.in *Journal of Applied Research in Higher Education.*Vol. 1, No. 1 . 40-81

28 Kondakci, Yasar.(2020). Educational Change . Online Publication Date: Feb 2020 //DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.669.pp.1-22.

29 LIEBERMAN, ANN.(2005). Introduction: The Growth of Educational Change as a Field of Study:Understanding its Roots and Branches. In Ann Lieberman (eds.). *International Handbook of Educational Change .The Roots of Educational Change*. Springer . Netherlands.Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Stanford, CA, U.S.A.pp.1-10.

30 Loogma, Krista., Viia, Ku¨ lliki Tafel., marik , Meril U¨.(2013) Conceptualising educational changes: A social innovation approach..in *Educ Change* (2013) 14:283–301 .DOI 10.1007/s10833-012-9205-2

31 NIETO, SONIA.(2005). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context .in Andy Hargreaves (eds.),*Extending Educational Change,*.International Handbook of Educational Change .Printed in the Netherlands. Springer. Dordrecht, The Netherlands. pp.138-159

32 Phillips, David., Schweisfurth.Michele .(2014).Comparative and International Education : An Introduction to Theory, Method,and Practice.2nd edition.Publishing Plc.

33 Vatanartıran, Sinem. , Örücü, Deniz .WHO DRIVES EDUCATIONAL CHANGE: SCHOOL OR SOCIETY? In European Journal of Business and Social Sciences, Vol. 3, No. 4 , July 2014. P.P. 137 – 148.URL: *http://www.ejbss.com/recent.aspx*

34 Sack, Richard.(1981). A typology of educational reforms in *Prospects,* Vol. XI, No. I. pp.39-53.

35 Shen, Yanxia.The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement in *International Education Studies* . Vol. 1, No. 3:73-77

36 Shirley, Dennis .(2017). Accelerating educational change .In *J Educ Change* (2017) 18:257–262.

37 Skerrett , Allison.(2020). Transnational students and educational change .in Journal of Educational Change.pp.1-11. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09369-0.

38 Speck, Marsha. The changing process in a school learning community.(1996).in The school community journal.vol(6).no1 . spring /summer 1996:69-79.

39 Starr, Karen.(2015).Educational Leadership, Change,and the Politics of Resistance . in M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*,DOI 10.1007/978-981-287-532-7_240-1 . Springer Science+Business Media Singapore.pp.1-6.

40 Stoll, Louise.(2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change in Andy Hargreaves ,Ann Lieberman ,Michael Fullan &David Hopkins (eds.), *SECOND INTERNATIONAL HANDBOOK OF EDUCATIONAL CHANGE* .Springer International Handbooks of Education.
VOLUME 23 .Second International Handbook of Educational Change.pp.-469.

41 Thomas, R. Murray & Postlethwaite, T. Neville. (1983). Describing Change and Estimating its Causes in Thomas, R. Murray & Postlethwaite, T. Neville (eds.),*Schooling in East Asia: Forces of Change*. Oxford: Pergamon Press, pp.1-36.

42 Thomas, R. M & Bray, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*. 63(3), 472-491. DOI:10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877.

43 Woo, David James.(2015).Advancing Ecological Models to Compare Scale in Multi-level Educational Change.in *Current Issues in Comparative Education* 18(1), 68-82.