NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL
RESEARCH AND DEVELOPMENT

المؤسسات التربوية
بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة
(مدارس "تطوير" نموذجا)

إعـداد

د نـوف بـنـت نـاصر الـتـمـيـمي

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية – جامعة سلمان بن عبد العزيز

الناشر

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية يناير ٢٠١١م

ملخص البحث

تحتاج المؤسسات التعليمية إلى أن تجدد في نظمها وبرامجها لتتناسب مع العصر الجديد الذي نعيش فيه، والتجديد في هذه المؤسسات يعتمد على عوامل كثيرة ومهمة كقبول الأفراد للتغيير أو رفضهم له، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية أن يكون لها دور فاعل في تهيئة المجتمع لتقبل التغيير. من هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة سبل تعزيز قدرات المؤسسات التربوية لتحقيق متطلبات التغيير ولتقود أفرادها إلى تبنيه من أجل ضمان فاعلية العنصر البشري في إحداث التغيير المنشود.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عما تحتاجه المؤسسات التربوية ليتبنى أفرادها أي تغيير حيث استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وقد تَمَّ جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية والمقابلات لجماعية المركزة بالإضافة إلى الملاحظات طبقت هذه الدراسة على أحد النماذج التطويرية للمدارس الثانوية (مدارس تطوير).

واختتمت الدراسة ببعض النتائج والتوصيات المهمة التي قد تساهم في تعزيز قدرات المؤسسات التربوية في عملية التغيير من خلال تهيئ البيئة المناسبة التي تشجع الأفراد على قبول التغيير المنشود وتبنيهم له.

المؤسسات التربوية بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة
(مدارس "تطوير" نموذجا)

إعداد
د . نوف بنت ناصر التميمي (*)

الإطار العام للدراسة :

"التغيير هو القوة التي تُبقي نهر حياتنا متدفقًا، فإذا توقف التغيير ركدت مياهه!" بروس بارتون

مقدمة:

لم تشهد البشرية عبر تاريخها الطويل تحولات في جميع مناحي الحياة كتلك التي يعيشها إنسان هذا القرن. هذه التحولات التي يمكن أن توصف بالتاريخية تختلف عن سابقاتها في الكم والنوع، بل وأكثر من ذلك، فيما ينطوي عنها من أثر. لقد بدت ملامح الحضارة المعرفية في القرن الواحد والعشرين من خلال تشكل نظام اجتماعي عالمي جديد خرج من بوتقة تعدد الثقافات إلى سيطرة القطب الواحد ومن تحكم الدول والحكومات إلى ظهور التكتلات السياسية الاقتصادية وهيمنة الشركات عابرة القارات.

لقد ظلت المعرفة عبر العصور هى القوة الدافعة للتغيير في المجتمعات البشرية ولكنها في هذا العصر تضامنت مع ثورة في صناعة الاتصالات العالمية

(*) أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية – جامعة سلمان بن عبد العزيز .

لتشهد المجتمعات تغيرًا أخرجها من سياقها التاريخي والاجتماعي وألغى خصوصية المكان والزمان وأحدث مزيدا من الاضطرابات الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية والثقافية.

وأمام هذا الزخم الهائل من التحديات تبارت مؤسسات المجتمع المختلفة في كثير من الدول لتدفع عن نفسها شبح الانحسار أو الذوبان في زمن اشتدت فيه المنافسة، فغدا التوجه إلى مجتمع الاقتصادى المعرفي والتواصل الواعي مع الثقافات الأخرى، والاهتمام بالفكر الاستراتيجي وامتلاك الرؤية المستقبلية من أدوات الدفاع عن الذات المجتمعية في زمن القرية الكونية.

أن هذه المستجدات والتحديات وهي تحمل في مضامينها الكثير من الايجابيات، تحمل سلبيات لا يمكن تجنبها أو تفاديها، بل ينبغي التعامل الواعي معها ولا سبيل أمام الأمم والشعوب سوى الاستعداد للتغيير والتغيير السريع والواعي ، فمن يتخلف أو يتردد في الاستجابة السريعة سيواجه ولا شك الهوة الحضارية بينه وبين ركب التقدم في زمن يكاد أن يكون المستقبل فيه جزءا من الماضي.

والتعامل الواعي مع تلك التحديات يتطلب بناء المواطن وإعداده وتأهيله بكفاءة وفعالية ليكون منتجا للمعرفة وقادرا على صياغة المستقبل بصورة جلية واضحة. وفي الوقت نفسه وبنفس الدرجة من الأهمية تحتاج المجتمعات إلى الأمن الثقافي الذي قد لا يعني الاحتفاظ بجميع القيم السائدة ، ذلك أن عالم القيم عالم متغير متطور، ولكنه يعنى المحافظة على الهوية والتمسك بالثوابت وذلك ببناء الوعي لدى الأفراد، وبالإيمان بضرورة التمايز للإنسان وللمجتمع والذي يتحقق به ومعه الشعور بالانتماء للأمة والاعتزاز بثقافتها.

ولأن للمدرسة دور أساسي في صنع المستقبل من خلال دورها القيادي في عملية التغيير الاجتماعي حدوثا وقبولا، تسابقت العديد من الحكومات في معظم دول العالم إلى بذل جهود حثيثة لاستحداث نماذج وصيغ جديدة لمدرسة المستقبل؛ فأقيمت العديد من المؤتمرات والدراسات والمشروعات والبرامج التربوية إيمانا منها بأن التربية لها الدور الأهم في بناء ثقافة التغيير التي تؤهل أبناء المجتمع لاحتواء الحاضر بكل أبعاده وتحدياته ومعطياته الجديدة ، وتمكنه من التفاعل الواعي مع مستجدات العصر وتحدياته والمحافظة على قيم المجتمع وهويته الحضارية. كما أن لها دورا مهما في صنع التغيير الذي لابد أن ينبثق من حاجة المجتمع ، ويقوم على يد أبنائه، يبدأ بمراجعة الذات ونقدها، وإعادة النظر في مفاهيمها وطموحاتها، في ضوء التحديات التي تواجهها، والعمل على إشباع حاجاتها والتكيف مع متطلبات العصر الذي نعيشه ورسم المستقبل المنشود.

والأدبيات المتعلقة بالموضوع تؤكد أنه إذا كان التغير والتطور سمة وطبيعة من طبائع الكون والحياة إلا أن سرعة الاستجابة لهذا التغير تختلف لأسباب عديدة من أهمها عوامل القبول والرفض ودور المؤسسات التربوية إزاء هذه التغييرات وتهيئة المجتمع لقبولها من هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة سبل تعزيز قدرات المؤسسات التربوية لتحقيق متطلبات التغيير وتبني أفرادها له.

مشكلة البحث:

مرت الباحثة بالعديد من الخبرات الحياتية والعملية على وجه الخصوص تعرض فيها الأفراد والمؤسسات المجتمعية لعملية التغيير والتغير، تلك الخبرات تراكمت لتطرح تساؤل بحثي في غاية الأهمية تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه. ولعل فكرة هذه الدراسة انبثقت بعد معايشة الباحثة لمجتمع إحدى المدارس التي تطبق إحدى الصيغ التطويرية لمدارس المستقبل التابعة لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام "تطوير" في المملكة العربية السعودية.

لقد كان مُلفتًا للاهتمام وجود مواقف متباينة لدى أعضاء مجتمع المدرسة من عملية التغيير تقف وبدرجات متفاوتة بعيدة أو قريبة من عملية القبول والرفض للتغيير. تلك المواقف تجاه عملية التغيير تشابهت إلى حد ما مع المواقف التي تراها الباحثة نفسها وتعايشها كعضو هيئة تدريس من أفراد المجتمع في الجامعة التي تعمل بها وهي تأخذ خطواتها الأولى نحو التطوير الذي اعتمد على خطين متوازيين: بناء خطة استراتيجية ، وتأسيس لنظام الجودة.

هذه المواقف وتلك قد تشير إلى أن هناك تحديات عديدة قد تحول بين تحقيق التغيير المنشود في المؤسسات التربوية، ومن أهم هذه التحديات ما يسمى مقاومة التغيير التي قد يشهدها المشهد التربوي في مثل هذه الظروف، بل ذلك ليس مقتصرا على المؤسسات التربوية إذ يتشابه فيها العديد من المؤسسات المجتمعية المختلفة كالطبية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها (Curtis, & White, 2002 ومرزوق، ٢٠٠٦). من هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة التغيير في المؤسسات التربوية ليس للتقليل من تلك المقاومة بل لتوفير البيئة المناسبة لقبوله و لضمان فاعلية العنصر البشري في إحداث التغيير المخطط له.

ومن مشكلة البحث يمكن صياغة السؤال الرئيس التالي:

- ما الذي تحتاجه المؤسسات التربوية ليتبني أفرادها أي تغيير؟

ولأن البحث سيحاول الإجابة على هذا السؤال متخذا من إحدى الصيغ التطويرية نموذجا (مدارس " تطوير") ، سيتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

١. كيف استقبل أفراد المجتمع المدرسي في مدارس "تطوير" قرار تطبيق التجربة الجديدة؟

٢. ما العوامل المؤثرة على تبني أو مقاومة أفراد المجتمع المدرسي في مدارس تطوير للتغيير كما يراها أفراد المجتمع أنفسهم؟

٣. ما المقترحات التي يمكن أن تساعد المؤسسات التربوية ليتبني أفرادها أي تغيير؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التالي:

- تقديم رؤية مستقبلية لصناع القرار وللباحثين والمهتمين بقضايا مؤسسات التربية والتعليم لما ينبغي أن تكون عليه عملية التغيير من أجل إيجاد بيئة مشجعة تتقبل التغيير وتتبناه وتسعى إلى تحقيق أهدافه.
- الكشف عن أهم المعوقات التي قد تؤثر على تبني الأفراد لعملية التغيير في المؤسسات التربوية .

- الكشف عن أهم العوامل التي تزيد من كسب المؤيدين لعملية التغيير في المؤسسات التربوية.
- التعرف على مواقف مجتمع مدارس "تطوير" من إحداث التغيير (التطوير).
- الكشف عن أهم العوامل التي يمكن أن تُفعل من عملية تطبيق تجربة "مدارس "تطوير" عند تعميمها.

أهمية الدراسة:

- النظرة الشمولية لعملية التغيير في المؤسسات التربوية قد تمنحنا القدرة على التعامل الواعي مع الواقع الجديد وتحديد أولويات التطوير التي تنسجم مع ثقافة المجتمع وتعبر عن تطلعاته وآماله.
- قد يسهم البحث الحالي في توجيه نظر القائمين على التربية إلى أهم الصعوبات التي تواجه عملية التغيير في المؤسسات التربوية والتي قد تحد من نجاحها في تحقيق أهدافها.
- أن التركيز على مثل هذه الدراسة تمنحنا الحكمة في التعامل مع المعطيات المختلفة لتطوير التجارب المستقبلية، وما يستحق أن يبدأ به لأهميته، وما يمكن تأخيره، وما يمكن تطبيقه ومالا يمكن تطبيقه، وما يصلح لمجتمعنا ومالا يصلح، وما ينبغي تغييره ومالا ينبغي.
- يعد البحث محاولة لرسم صورة أكثر عمقا وواقعية لما يعتقد ، ويشعر به مجتمع المدرسة تجاه بعض جوانب الحياة الجديدة مع هذا الواقع المتغير

للوصول إلى فهم أعمق للمشكلة وأكثر شمولا وسبر أغوار التجربة من أبعاد وزوايا مختلفة.

- يساعد البحث في اتخاذ قرار علمي موضوعي بشأن تعميم التجربة بوضعها الحالي أو إجراء التعديلات اللازمة عليها، ويقدم مقترحات بشأن التخطيط لاتخاذ خطوات مستقبلية لتعميم التجربة بمدارس أو محافظات أو مراحل أخرى.
- كما أن هذا البحث يسهم أيضا في تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تستفيد منها الوزارة عند تجريب أو تعميم أفكار تربوية جديدة.

منهج الدراسة:

تميل الدراسة إلى الاستفادة من الاتجاه الكيفي حيث تستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يتوافق مع إشكالية البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها والذي لا يتوقف عند تقديم وصف لجوانب المشكلة فقط بل يتعداه إلى دراسة جميع أبعاد المشكلة بالتحليل والتفسير وربطها بجذورها وأسبابها الحقيقية ، ومن ثم إمكانية اقتراح بعض الحلول لمواجهتها.

كما طبقت دراسة الحالة للتعرف على احتياجات مجتمع البحث المختلفة التي يمكن أن تساعد في تحقيق التطوير المنشود، ويعد منهج دراسة الحالة نوعا من البحث المتعمق في وحدة اجتماعية يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات المفصلة عن الوضع القائم للوحدة وتاريخها وخبراتها الماضية وعلاقاتها مع البيئة (Yin, 1994).

حاولت الدراسة المزج بين أساليب مختلفة من أجل وصف مواقف المجتمع المدرسي من تطبيق التجربة الجديدة لمدارس تطوير" والتقاط مختلف التصورات والرؤى للتعرف على أبعاد التجربة التي احد طرفيها الإنسان الفرد والإنسان المجتمع، وسبر أغوار عملية التغيير بتفاعلاتها المختلفة ومكوناتها بما في ذلك النظام والبيئة المادية، وتعرف الملامح الايجابية والسلبية لعملية التغيير وأبرز المعوقات والتحديات التي قد تواجهها وكيفية التغلب عليها.

وهذه الدراسة، شأنها شأن العديد من الدراسات (Becker et al.,1961)، لا تميل إلى وضع فرضيات واختبارها بل تهدف إلى اكتشاف العوامل والمتغيرات المؤثرة على موضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ على مجتمع مدارس " تطوير " والمعنيون به (القيادات، مديري المدارس، المعلمات، الطالبات، أولياء الأمور) لدراسة واقع تطبيق تجربة مدارس "تطوير" التابعة لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام وموقف مجتمع مدارس " تطوير" من التغيير وأبرز التحديات التي تواجه التغيير فيها.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة:

مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم تداولا في الأدبيات المختلفة وسيناقش ذلك بشيء من التفصيل لاحقا وهو في هذه الدراسة يمكن تحديده بـ (أسلوب الحياة بجوانبها المادية وغير المادية بما في ذلك من أنساق قيمية ومعيارية وسلوكية وما يرتبط بها من مسائل الهوية الحضارية والشخصية القومية) (ندا وآخرون، ٢٠٠٩).

التغيير:

هناك العديد من المفاهيم التي أوردتها العديد من الدراسات تتشابه وتتداخل مع مفهوم التغيير كالتطور والتقدم والنمو والتنمية والإصلاح (لخضر، ٢٠٠٦). أما عبيد (٢٠٠٨) فيرى أن مفهوم التغيير يدل على التجديد فكرة أو ممارسة أو تطبيقا وهو إدراك أمر جديد من قِبل مجموعة لإحداث التحسن في ضوء أهداف مرغوبة ومخططة ومدروسة.

ويشير آل حبيل (١٤٢٠هـ) أن دارسو العلوم الاجتماعية قد يختلفون في تحديد مصطلح التغيير الاجتماعي، لكنهم غالبا يتفقون من الناحية الاصطلاحية على ما يمكن تعريفه (كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو وظائفه خلال فترة زمنية معينة، والتغير الاجتماعي على هذا النحو ينصب على كل تغيير يقع في التركيب السكاني للمجتمع، أو في بنائه الطبقي، أو في نظمه الاجتماعية، أو في أنماط العلاقات الاجتماعية أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الأفراد والتي تحدد مكانتهم وأدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها).

الإطار النظري لهذه الدراسة:

التغيير في المؤسسات التربوية
"الشيء الوحيد الثابت في الحياة هو: أنها متغيرة"

(**هيراقليطس**)

يعتبر الإطار النظري لهذه الدراسة القاعدة التي يستند إليها البحث في تحقيق أهدافه ويتضمن ستة مباحث رئيسة، هي:

- المبحث الأول: مدخل مفاهيمي.
- المبحث الثاني: لماذا التغيير؟
- المبحث الثالث: عوائق التغيير.
- المبحث الرابع: أبعاد التغيير.
- المبحث الخامس: التغيير الثقافي وهوية المجتمع.
- المبحث السادس: مدارس "تطوير" نموذج للتغيير.
- المبحث السابع: استعراض لبعض الدراسات التي تناولت التغيير في المؤسسات التربوية.

المبحث الأول: **مدخل مفاهيمي**:

التغير سنة من سنن الله الاجتماعية ، فالحياة فيها الثوابت التي لو تغيرت أصابها الخلل وربما الهلاك، وفيها المتغير الذي لو ثبت جمدت الحياة، فلا يمكن لمجتمع ما أن يبقى كما هو دون تغيير، فسنة التغيير سنة ثابتة تجري على كل الناس وكل الأقوام في كل مكان وزمان إذ أنه إذا لم يكن هناك تغيير لما في

النفوس فلا يمكن أن تتغير الأحوال ولا يمكن أن تتغير الحياة (الحاشدي، ٢٠١٠).

وهي سنة قررها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم فلا يمكن أن يغير الله تعالى حال قوم حتى يغيروا هم ما بأنفسهم أن خيرًا فخير وإن شرًا فشر. وقد أشار أحد الباحثين في السنن الإلهية في تغيير المجتمعات في ضوء القرآن الكريم أن من أهم دلالات سنة التغيير أن الله عز وجل لا يغير حال قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم؛ فالتغيير يبدأ من النفس سواء بالارتقاء والارتفاع إلى أعلى، أو بالانتكاس والهبوط إلى أسفل (المغربي، ١٤٢٨هـ) . ويؤكد آخر أن (من أهم خصائص المنهج الإسلامي أنه منهج تغييري جاء للتغيير ولا يقبل التعايش مع واقع سيئ ولا يرضى بالترقيع والترميم وأنصاف الحلول) (الحاشدي، ٢٠١٠).

وقد ورد التغير في القرآن الكريم في أربعة مواضع هي:

- (وَلأُضِلَّنَّهُمْ وَلأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الأَنْعَامِ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ وَمَنْ يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيًّا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُبِينًا) (النساء: ١١١)
- (ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) (الأنفال: ٥٣)
- (لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ أن اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وإذا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ) (الرعد:١١)

- (مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِنْ لَبَنٍ لَمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِنْ خَمْرٍ لَذَّةٍ لِلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِنْ عَسَلٍ مُصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَمَغْفِرَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ كَمَنْ هُوَ خَالِدٌ فِي النَّارِ وَسُقُوا مَاءً حَمِيمًا فَقَطَّعَ أَمْعَاءَهُمْ) (محمد: ١٥)

وتؤكد الآيات السابقة إلى أن التغيير الذي ارتضاه الله لنا هو التغيير الايجابي الذي يقود إلى صلاح الأمة وقوتها. ولعل حركة التغيير الكبرى في تاريخ البشرية تلك التي قادها الرسول صلى الله عليه وسلم وفق المنهج الرباني والتي كان منطلقها الأساسي أن تغيير الذات هو أساس كل تغيير (السبيعي، ١٤٣٠هـ). إذن فالتغير واقع حتمي وحركة طبيعية متواصلة، لا سبيل لإيقافها أو منعها، فالكون برمته يخضع لتغيرات متواصلة عبر ملايين السنين.

والمجتمعات الحديثة على اختلافها تشهد تغيرات ثقافية بفعل الثورة المعلوماتية والتطور المذهل في وسائل الاتصال الرقمية والتي كان لها أعمق الأثر في إحداث تغيرات اجتماعية جوهرية في الهياكل والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (سماح، ٢٠٠٨)، لذا فإن فهم عملية التغيير في المجتمعات وتوجيهها أصبح من أهم الملحات التي تتعاظم أهميتها مع ذلك التغير في تركيبة المجتمعات نفسها وطبيعة العصر الذي تعيشه.

وترتبط عملية التغير (أو التغيير) في المؤسسات المجتمعية بعدد من المفاهيم التي ينبغي طرحها لتتضح ملامحها: منطلقاتها وآثارها وتداعياتها، وتشكل تلك المفاهيم مدخلا مهما لتلك العملية من أجل فهمها وتوجيهها بما يتفق ومصلحة

المجتمع وكيفية تأثر الأفراد والمؤسسات بها سلبا أو إيجابًا. لذا كان من المهم الوقوف على بعض المفاهيم ذات العلاقة ولعل من أهمها:

الثقافة :

الثقافة كلمة عريقة في اللغة العربية أصلاً، فهي تعني صقل النفس والمنطق والفطانة حيث ورد في لسان العرب: (ثَقِفَ الشيءَ ثَقْفًا وثِقافًا وثُقُوفةً: حَذَقَه ... وثَقُفَ الرجلُ ثَقافةً أي صار حاذِقًا خفيفًا) وفي القاموس المحيط: (ثَقُفَ، ككَرُمَ وفَرِحَ، ثَقْفًا وثَقَفًا وثَقافَةً: صارَ حاذِقًا خَفِيفًا فَطِنًا).

ويعد مفهوم الثقافة في العصر الحديث من أكثر المفاهيم تداولا وشيوعا ومن أكثرها تعقيدا وغموضا، حيث جمع لها أكثر من ١٦٠ تعريفا للثقافة (زيادة وآخرون، ١٤٢٧هـ). وأشهر تعريف في أدبيات الثقافة المعاصرة تعريف تايلور(Taylor, 1920): (هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل المقدسات والعادات وغيرها التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع) وهو من أشمل وأعم المفاهيم حيث يقع في إطاره وفي كنفه كل الأمور الحياتية المجتمعية والفردية. فالثقافة في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا ينظر إليها على أنها الكل المركب الذي يميز حياة الجماعة (مرسي، ١٩٩٣). ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة أن الثقافة هي:(منهج الحياة الذي ارتضاه المجتمع لنفسه والذي يميزه عن بقية المجتمعات).

ومن المهم أن نشير إلى تصنيف عناصر الثقافة ومكوناتها ولعل أهم تصنيف تداولته الأدبيات البحثية في علم الاجتماع التصنيف الثلاثي لرالف لينتون (مرسي، ١٩٩٣، زيادة وآخرون، ١٤٢٧هـ) حيث تنقسم إلى:

العموميات:

وهي العناصر الثقافية العامة والمشتركة التي تتسم بالثبات وتشمل الدين واللغة والمعتقدات والقيم الاجتماعية الأساسية.

الخصوصيات:

وهي العناصر الثقافية التي تميز مجموعات معينة داخل المجتمع عن غيرهم كالعناصر الثقافية الخاصة بمهنة أو منطقة جغرافية أو فئة عمرية وهذه العناصر أقل ثباتا إذ يعتريها التغير بفعل عوامل التقدم العلمي والتقني.

البدائل والمتغيرات:

وهي عناصر وافدة من خارج المجتمع إما أن يقبلها وتصبح جزءا من ثقافته أو يرفضها ولا يسمح لها بالانتشار وهي العناصر الثقافية الأكثر تغيرا.

التغير والتغيير

التغير في اللغة كما جاء في لسان العرب يعني التحويل والتبديل من حالة إلى أخرى، فقد ورد في لسان العرب (تغير الشيء عن حاله: تحول. وغَيَّرَهُ: حولَّه وبدَّله، كأنه جعله غير ما كان. وفي التنزيل العزيز:(ذلك بأن الله لم يَكُ مغيرًا نِعمة أنعمها على قومٍ حتى يُغيروا ما بأنفسهم وأن الله سميع عليم). (الأنفال/ ٥٣) قال ثعلب: حتى يبدلوا ما أمرهم الله" (ابن منظور، ج٢،ص١٠٣٥).

لقد استخدم علماء الاجتماع مصطلح التغير للتعبير عما يحدث للمجتمعات من تحديث، واستعاضوا بهذا المصطلح (التغير) عن مصطلح التحديث أو التقدم أو حتى التنمية لأنه أشمل وأعم، فلا يمكن لمجتمع ما أن يتقدم دائمًا ومن جميع

الوجوه بل يكون هناك تقدم في ناحية يقابله تخلف في ناحية أخرى، فهو صاعد وهابط (زيادة وآخرون، ١٤٢٧هـ).

وقد يلتبس على بعض الناس مفهومًا "التغير" و"التغيير" فلا يرى بينهما فروقا تستحق الاهتمام. أحد الباحثين يرى الفرق بين مفهوم "التغيير" و"التغير" ينطوي على أن الأول فعل دلالي إرادي يحدث غالبًا بفعل خارجي، وندر أن يكون داخليًا، بينما التغير، والذي يراه ضرورة حتمية لمتطلبات الحياة والثقافة والمعرفة، هو ذلك الذي يحدث من الداخل (جمعة، ٢٠٠٥).

أما التغير الاجتماعي فقد مال العديد من علماء الاجتماع إلى أنه (كلّ تحول يقع في التنظيم الاجتماعي، سواء في بنائه أو في وظائفه خلال فترة زمنية معيّنة) (بدوي، ١٩٨٦) أما التغيير الاجتماعي فهو كما يعرفه الهبيل (٢٠٠٨) : (عمل جماعي مقصود يهدف لإحداث التكيف الأفضل ويشمل سلوك الأفراد وهياكل التنظيم ونظم الأداء وتقويمها وذلك بغرض التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة) (٢٠٠٨: ص٦).

ويمكن القول أن التغير يحدث نتيجة لعوامل طبيعية أو بشرية وقد تكون تلك العوامل مقصودة أو تراكمات تحدث بشكل تلقائي. أما التغيير فهو عملية مستهدفة ومخطط لها تستمر لفترة زمنية قد تختلف في طولها وينتج عنها تغير كلي أو جزئي.

وإذا كان التغير الثقافي يشمل كل التغيرات التي يمكن أن تحدث في عناصر الثقافة ومكوناتها، فإن التغير الاجتماعي يحدث في التنظيم الاجتماعي، أي في بناء المجتمع ووظائفه، فالتغيير في المكونات الثقافية للمجتمعات تحدث غالبا تحولا في

البناء الاجتماعي للمؤسسات والأفراد سواء في أدوارهم الاجتماعية أو في طبيعة النظم والأجهزة الاجتماعية. وتؤدى المؤسسات التعليمية دورًا مهمًا في مثل هذه الظروف باعتبارها أحد التنظيمات الفكرية والثقافية والاجتماعية الأساسية (الزيود ٢٠٠٥).

ثقافة التغيير وتغيير الثقافة

والسؤال المهم هنا: (ماذا نعني بـ "ثقافة التغيير" و "تغيير الثقافة"؟)

يمكن أن نعرف "ثقافة التغيير" في هذه الدراسة بأنها ذلك النوع من الثقافة التي تؤثر مكوناتها على الأفراد والمؤسسات داخل المجتمع وتعمل على تهيئتهم لقبول التغيير والتفاعل معه. فثقافة التغيير وكما يراها بعض الباحثين (ندا وآخرون، ٢٠٠٩) تعني ببناء وعي جماهيري لدى الأفراد والجماعات لبناء بيئة ثقافية داعمة للتغيير. ومن أجل أن يحقق المجتمع أي تغيير في أحد مكوناته الثقافية لابد له من بناء قيم التغيير وتهيئة أفراده لقبول الجديد والتفاعل معه ومن ثم تبنيه، ف " ثقافة التغيير" تستلزم وجود مجتمع يتحلى بإمكانية قبوله للتغيير والتجديد.

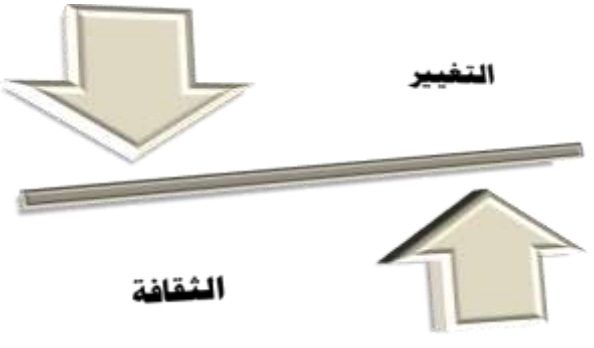
وبعبارة أخرى، يمكن القول أنه إذا كانت الثقافة وكما اشرنا سابقا هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات والتقاليد والاتجاهات والاستعدادات، فإن هدف ثقافة التغيير يصبح تغيير لبعض تلك المكونات الثقافية والتي غالبا ما تتم في الخصوصيات والبدائل والمتغيرات.

أما "تغيير الثقافة" فهو يعنى إحلال بعض من المكونات الثقافية محل أخرى، وهو عادة ما يكون إحلالاً جزئيا يزيد أو ينقص حسب رسوخ الثقافة وتمكنها داخل المجتمعات. ففي ثقافتنا الإسلامية مثلا قد يكون من السهل أن تدخل عناصر جديدة في الجزء القابل للتغير من المكونات الثقافية للمجتمع، كالقيم والعادات والأفكار التي قد تتغير وتتبدل ولكن يظل ذلك في إطارها المرجعي الخاص الذي يتفق ولا يتعارض مع "الثوابت" كالدين واللغة وهو ما نطلق عليه عموميات الثقافة.

ولعل من أفضل ما قيل في التفريق بين المفهومين (التغيير الثقافي يحدث على مستوى بديلات الثقافة ثم ينتقل إلى تكوينات عقلية مرتبطة بها، وإلى معايير داخلية لقبول القيم النهائية التي تحرك إرادة الفعل نحو تحقيقها. أما ثقافة التغيير فإنها تعنى قابليات المجتمع لاستكمال الرؤية حول الكيفية التي تتفاعل بها عناصر المنظومة الثقافية في المجتمع مع مستجدات التطور في بيئة النظام العالمي. ومن ثم فإن ثقافة التغيير تعنى بمدى وعى الأفراد بمجموع نقاط التلاقي – لا التقاطع بين الثوابت المميزة لهويتهم الثقافية وبين العناصر الجديدة والمستجدات في حركة التطور المجتمعي) (مكروم، ٢٠٠٦: ص١٦).

والتربية لها دور فعال في بناء ثقافة التغيير وتغيير الثقافة ، بل هما من أهم أدوارها الرئيسة، حيث تؤكد السيد (١٩٩٣م) على أن من أهم مسئوليات التربية مساعدة الأفراد على تقبل التغيرات الهامة والأساسية في بناء النظام الاجتماعي الجديد والتكيف معها ، كما أن من أهم أدوارها إكساب الأفراد فهما لطبيعة أدوارهم الجديدة بحيث يصبحون قوة وأداة تغيير فعالة في المجتمع.

وتشير الأدبيات إلى وجود رابط مزدوج بين الثقافة والتغيير (انظر الشكل رقم (١)) حيث تركز مجموعة من الدراسات على حاجة المؤسسات لأن يكون لديها "ثقافة" تشجع على التغيير، وهدف تلك الأبحاث محاولة تحديد جوانب الثقافة التي يجب تعزيزها لتشجيع التغيير المؤسسي. بينما المجموعة الأخرى من الدراسات تشير إلى الثقافة أو بعض مكوناتها والتي تم تعديلها كنتاج لعملية التغيير فنتائج التغيير هنا هو تعديل الثقافة (Kezar & Eckel, 2002، ندا وآخرون، ٢٠٠٩).



الشكل رقم (١)

يوضح العلاقة التفاعلية بين التغيير والثقافة

المبحث الثاني: مبررات الحاجة إلى التغيير:

إذا كانت دواعي التغيير طالت كل المجتمعات عبر التاريخ فإنها أصبحت أكثر إلحاحًا عما كانت عليه من أي وقت مضى، فالتقدم العلمي والتقني ووسائل الاتصال الحديثة الذي يشهده عالمنا اليوم وما نتج عنه من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول فرض التغيير على كل المجتمعات والدول في جميع المجالات.

ولعل أهم ما يميز تلك التحوّلات العظمى التي يشهدها القرن الحادي والعشرين هو توجّه معظم دول العالم أجمع نحو إصلاح نظمها التربوية بما يتلاءم مع تلك التحديات (الصالح، ٢٠٠٧)، والاتجاه الجديد للفكر الإداري العالمي الذي لم يعد ينظر إلى العنصر البشري باعتباره مجرد أيدي عاملة بل يهتم بالعقول البشرية باعتبارها مصدر المعرفة والإبداع التي تمثل محور ارتكاز أي عمل تطويري إيمانا منه بأن لواء التغيير إنما تصنعه وتحمله وتجسده الكفاءات، ولا يمكن تحقيق أي تغيير ناجح في غياب الكفاءات (عبد الفتاح، ٢٠٠٧).

ومع بداية القرن الحادي والعشرين أصبح لزامًا على جميع المؤسسات المختلفة أن تتوافق أوضاعها مع الحياة العصرية التي تتطلبها التحديات العديدة التي تواجهنا كأفراد وكأمة. وإذا كان هناك ثمة تضحيات يمكن أن تصاحب عملية التغيير فإنه يخشى أن تكون التضحيات اكبر إذا توقفت عجلته. فالمتغيرات العالمية والإقليمية المتلاحقة فرضت واقعًا لابد للدول أن تسارع بالتعامل الواعي معه بما يحمي مصالح شعوبها. فالمؤسسات المجتمعية في ظل هذه الظروف تحتاج إلى إعادة بناء شاملة حيث تتزايد وتيرة الحاجة إلى تحقيق الكفاءة والنمو (الهبيل، ٢٠٠٨).

ويشير برونر (٢٠٠١) في بحثه العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية إلى أن السياق الذي يعمل فيه التعليم وأهدافه يتعرض لتحول عميق وسريع بفعل قوى مادية وفكرية خارج نطاق سيطرة الجماعة التعليمية، وتحمل معها نتائج محتومة، ويؤكد على أن اقتران القوتين العولمة والثورة التكنولوجية يسفر عن سلسلة متنافرة من الاختلالات الجديدة دوليًا وداخل المجتمعات ولها عواقب غير مقصودة وذلك لأن التعليم ينطوي على مبدأ تكويني، ومهمة اجتماعية وثقافية، وسيواصل اعتماده على مكوناته البشرية والقيمية.

وهناك العديد من الأسباب والمبررات التي عادة ما تكون وراء رغبة أي مؤسسة اجتماعية في التغيير مثل عدم الرضا عن الوضع الراهن، أو الشعور بأن التغيير وارد كحقيقة لابد منها مثل : ما يحصل اليوم من الانفتاح الفضائي، أو ربما التغيير من أجل الوصول إلى وضع أفضل أو حل بعض المشكلات التنظيمية أو الإجرائية وإيجاد أوضاع تنظيمية أكثر كفاءة وفعالية وتطوير مستوى الخدمات التي تقدمها المؤسسة أو لإدخال تقنية جديدة وإيجاد توافق بين وضع المؤسسة والظروف المحيطة أو حتى لمعالجة أوضاع العاملين والاهتمام بهم في رفع كفاءتهم.

تلك التحديات تفرض على الشعوب إحداث نقلة نوعية شاملة في المؤسسات التعليمية ترتكز على أهداف تتناسب مع ما تتطلبها الحياة في عصر المعلومات، كمهارات إدارة الذات والتواصل ومهارات التعلم الذاتي ومهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

والتحدي الكبير التي تواجهه مدارسنا اليوم هو "كيف تتغير" لتواجه متطلبات المستقبل تلك (عثمان، ٢٠٠٧) ويقتضي ذلك الاستفادة من الدراسات والأبحاث التي

رصدت تجارب المؤسسات التربوية في التغيير لإيجاد البيئة الملائمة للتغيير والاستعداد الجيد له ، وذلك بالتغلب على العوائق التي حالت دون تحقيقه أو في اقل الأحوال حدت من نجاحه وتأثيره. والجزء التالي يعرض بعضا من هذه العوائق.

المبحث الثالث: عوائق التغيير

رصدت بعض الدراسات المهتمة بالتغيير والتطوير العديد من المعوقات التي من شأنها أن تقف حائلا دون تحقيق الأهداف المنشودة منه كليا أو جزئيا (Boyd، 1992، عثمان ٢٠٠٧، عبيد ٢٠٠٨، عبد الهادي، ٢٠٠٩). ويمكن أن تصنف تلك المعوقات رغم تداخلها وتأثرها ببعضها بعضًا إلى التالي:

معوقات تتعلق بالأفراد ومنها:

١. الغموض والافتقار إلى الوعي بأهميته وضرورته وفوائده، عدم القدرة على إدراك نواحي الضعف، والقصور في الوضع الحالي، أو عدم القدرة على إدراك جوانب القوة أو مزايا الوضع الجديد الذي سينجم نتيجة لعملية التغيير.
٢. الاتجاهات السلبية نحو المستحدث والتمسك بالقديم، والارتياح للمألوف والخوف من المجهول الخوف من مخالفة معايير أو مستويات معينة من السلوك أو الأداء تفرضها قيم المجموعة، والخوف من مطالبتهم بتطوير علاقات عمل وأنماط سلوكية جديدة نتيجة لإحداث التغيير، والميل للمحافظة على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة.
٣. كثرة الأعباء والمسئوليات.

٤. اعتياد العاملين على تصريف شؤون العمل بطريقة معينة والأداء ضمن مستوى معين من الإنجاز، والخوف من ارتفاع مستوى الأداء الذي قد تتطلبه عملية التغيير.
٥. الصعوبات والإحباط الذى يواجه بعض الأفراد نتيجة نقص الإمكانات والتسهيلات المادية.
٦. الافتقار إلى مهارات توظيف المستحدث.
٧. الخوف من الفشل عند التنفيذ.
٨. الافتقار إلى الوقت الكافي للتجريب والتدريب.
٩. خوف العاملين من الخسارة المادية أو المعنوية، والخشية من فقدان السلطة أو المصالح المكتسبة المرتبطة بالوضع الحالي القائم وسوء فهم العاملين للآثار المرتقبة للتغيير، أو إحساسهم بأنه قد تم استغلالهم أو أنهم مجبرون على عملية التغيير.
١٠. غياب الحوافز المادية أو المعنوية.

معوقات تتعلق بالمؤسسات ومنها:

١. افتقار الإدارة إلى الوعي وعدم استعداد المؤسسة للتواصل مع أهل الخبرة في مؤسسات أخرى لتلقى الدعم والمساندة والمشورة الفنية اللازمة لتطبيق المستحدث.
٢. قلة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة كنقص الكفاءة الإدارية ونقص التمويل.

٣. البيروقراطية السائدة في المؤسسة ونظامها القائم ، والافتقار إلى المرونة وتسلط اللوائح الجامدة ، الإجراءات الإدارية الروتينية المعقدة التي لا تسمح بالتطوير.

٤. وجود مراكز قوى داخل المؤسسة أو خارجها ذات نفوذ كبير تعارض التغيير كونه يتعارض مع مصالحها وغاياتها الخاصة.

٥. انخفاض نسبة تحقيق نجاحات ونواتج ملموسة على المدى القصير أو بشكل سريع.

٦. التوجه نحو التغيير السطحي فالتغيير لا يصل إلى جذور ثقافة المؤسسة،

٧. رسم أهداف وأولويات غير واقعية من شأنه إحداث ردة فعل سلبية على التنظيم يدخله في حالة من الإحباط.

والنظرة التحليلية لتلك المعوقات تقود إلى ما سبق وأكده Boyd (١٩٩٢) من أنه ينبغي التعامل مع المدرسة ككائن حي معقد، فهي ليست مجرد بناء تضم مجموعة من الناس في الداخل، فإذا ما أردنا تغييرها من الضروري أن يشمل التغيير جميع أجزائها ويتطلب ذلك معرفة وفهم كيفية ترابط أجزائه. فالتطوير كما يؤكد فولن (Fullan, 2003) في كتابه " المعنى الجديد للتغيير التربوي" لن يتم بمجرد أن تأخذ السياسات مكانها في التطبيق بل يتطلب تغيير ثقافة المؤسسة فهي المسئولة الأولى عن إنتاج وتطوير الإصلاح الذي نريد. والسؤال المهم هنا والذي يحاول الجزء التالي من الدراسة الإجابة عليه هو كيف يمكن أن تتحقق عملية التغيير؟

كيف يتحقق التغيير؟

تختلف متطلبات التغيير باختلاف حجمه، فإذا كان التغيير في المؤسسة كلي كالانتقال بها من نظامها التقليدي إلى نظام جديد كما هو الحال في العديد من المشاريع التربوية فإنه، وكما توصلت معظم الأبحاث التي أجريت على موضوع التغيير، لا يمكن للمؤسسات الإبقاء على أداء متميز للعاملين فيها على المدى البعيد ما لم تكن لديها فلسفة مؤسسية راسخة تشجع على ثقافة التأقلم أو التكيف مع بيئة عمل متغيرة (عبيد، ٢٠٠٨).

فلكل مؤسسة تربوية ثقافتها التي تميزها وتلك الثقافة قد تقف أحيانا في وجه التغيير التنظيمي، فالحجر الأساس في إحداث التطوير هو تغيير تلك الثقافة وذلك من خلال بناء حراك ومركز ثقل يدعم التغيير والتطوير، فالتغيير التنظيمي قد يفشل إذا لم يكن متفقا مع الثقافة السائدة في التنظيم أو متجاهلا لها (Boyd، 1992، Azain، 2006 حلواني، ١٤٣٠هـ، عبيد ٢٠٠٨). وفي السياق نفسه أكدت حلواني (١٤٣٠هـ) أنه من الضروري تحديد العناصر الثقافية غير المرغوبة ووضع الإجراءات المناسبة للتخلص منها ومن ثم صياغة القيم المطلوب تبنيها ونشرها.

وثقافة المدرسة تمارس تأثيرا قويًا على الأفراد ويمكن أن نلمح ذلك فيما أشار إليه Boyd (1992) من استمرار بعض الأساطير والمعتقدات والتي عاشت منذ وقت طويل بشأن المدارس والتعليم حيث أكد حرصه على فضح أقواها انتشارا و تأثيرا كما يرى مثل:

- نظرة المعلمين والإداريين لبعضهما بعضًا كخصوم بدلا من زملاء.

- نظرة المعلمين والإداريين لأولياء الأمور وأفراد المجتمع كخصوم بدلا من شركاء.
- الاعتقاد بأن بنية السلطة القائمة الآن (الهرمية) هي الطريقة الوحيدة التي يمكن بها بناء المدارس.
- الاعتقاد بأن هناك طريقة واحدة هي أفضل وسيلة لتعليم جميع الأفراد.

ويؤكد Boyd (١٩٩٢) على أن التفاعل بين مثل تلك المعتقدات لها أثرها الكبير على ما يراه ويعمله كل من المعلمين والإداريين وعلى مدى استعدادهم ورغبتهم في التغيير. بل لقد أكد الواقع المعاش أن من أهم أسباب فشل التغيير التنظيمي عدم إعطاء الثقافة التنظيمية قيمتها، أو الاعتقاد بأن بالإمكان فى تغيير الثقافة في أي وقت، أو أن التدريب يساوي التغيير الثقافي، أو أن الثقافة لا تحتاج لتخطيط (حلواني ١٤٣٠هـ).

فالتغيير يجب أن يكون شاملا بحيث يتضمن جميع الأبعاد التي يمكن أن تتأثر، أو يتأثر بها التغيير والتي نحاول إجمالها في الجزء التالي.

المبحث الرابع: أبعاد التغيير:

البعد البشري

يتطلب التغيير الاهتمام بالفرد فهو هدف التغيير وأداته والمستفيد الأول منه لذلك تنصح الدراسات المختلفة بمراعاة التالي:

بناء الوعي وخلق اتجاهات ايجابية

لعل أول مراحل التغيير تتجسد في شحذ همم الأفراد ذوي العلاقة في المؤسسة عن طريق بوابة الوعي والذي ركزت عليه معظم الدراسات التي تناولت عملية التغيير حيث أكدت على أنه من المهم لأية مؤسسة أن تعمل على رفع درجة الوعي بأهمية التغيير وطبيعته لدى أفرادها (Boyd، 1992، Fullan، 2003، عبيد، ٢٠٠٨، عبد الهادي، ٢٠٠٩، حلواني ١٤٣٠هـ). فهذه الدراسات وغيرها تشارك(2006) Azain الذي أكد في دراسته عن المدارس الذكية في ماليزيا والتي حلت محل المدارس التقليدية على أهمية تأهيل العنصر البشري من خلال توعيتهم بالمعرفة اللازمة والتي تتطلبها عملية التغيير ، فإن ذلك يساعد على نجاح أي تغيير في أي مؤسسة بحيث يتعدى موقف الأفراد من القبول إلى التبني.

ولأن هناك علاقة وثيقة بين معدل المعرفة بالفكرة الجديدة داخل المجتمع ومعدل التبني كما أشارت إليها حلواني (١٤٣٠هـ)، فإن الأسباب والمبررات ، إذا ما وظفت بشكل جيد تخلق جوا تحفيزيا من أجل التطوير تساعد في كسب تأييد الأفراد ، أو على الأقل في أن تحد من مقاومتهم للتغيير خاصة من أولئك المتشككين في جدوى التغيير أو الرافضين له من الذين يتشبثون دائما بالقديم الذي ألفوه.

أن الافتقار لوجود الرؤية الواضحة لماهية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة وكيفية تحقيق ذلك أو ضعف القدرة على توصيل تلك الرؤية، تُبقي جهود التغيير مشروعات متفرقة وغير منسجمة تتطلب وقتًا وجهدًا ومالاً، وقد تسير في اتجاهات مضادة أو متعارضة. ونجاح التغيير يتطلب أُناسًا

راغبين في التطوير والتجديد، ولكنهم لن يفعلوا ذلك إذا لم يفهموا بوضوح سبب التغيير ومغزاه، ودورهم في إنجاحه وأثره على مصلحة المؤسسة وأهدافها، وعلى أهدافهم الخاصة أيضا .(عبد الهادي، ٢٠٠٩)

وهناك حزمة من الأسئلة كثيرا ما تتردد في أذهان أفراد المؤسسة والإجابة عنها في الوقت المناسب له دوره المؤثر في قبول التغيير. لماذا يجب أن يتغير النظام؟ هل التغيير المنشود ضرورة أم ترف؟ ما المزايا التي توفره البدائل الجديدة وما تأثيره على أي مؤسسة؟ هل لنا الخيار؟

هذه الأسئلة وغيرها من المهم أن تُؤخذ في الاعتبار في برنامج التهيئة التي تسبق عملية التغيير إذا ما أردنا أن نكسب مناصرة وتأييد الأفراد لأن التغيير قد يواجهَ بمقاومة ، إذا ما شعر الأفراد بعدم جدواه ، وأنه لا يلبي احتياجاتهم أو يهدد مصالحهم ، أو إذا لم يتوافر سبب قوى وواضح للتغيير من وجهة نظرهم.

توضيح المكاسب للأفراد:

لقد أكدت العديد من الدراسات على الحاجة إلى إقناع العاملين والمتأثرين بالتغيير بأهميته لهم على المستوى الشخصي ماديا ومعنويا حتى يُقبل الناس على التغيير بحماس ، ويتقبلونه من باب الحرص على المصلحة الشخصية (آل حبيل، ١٤٢٠هـ، حلواني، ١٤٣٠).

تحقيق الأمن والاستقرار

كما تشير العديد من الدراسات أن العامل الأكثر أهمية في عملية التغيير هم الأفراد الأكثر تضررا منها والذين سيتأثر عملهم بها والذين غالبا ما تسيطر عليهم

مخاوف في المراحل الأولى لعملية التغيير من تأثيرها على حياتهم الشخصية حيث يهتمون بالمقام الأول بألاَّ يُحدث التغيير أي ضرر عليهم (Boyd, 1992). ولأن عملية التغيير في المؤسسة تتطلب عادة تغييرا في مهام وواجبات الموظفين فقد تُلغى بعض الوظائف أو تُجرى عمليات نقل من مكان إلى أخر، لذلك على الإدارة أن تجنب أفرادها المفاجآت وذلك بأن تؤكد أن شيئا من تلك النتائج السلبية لن تحدث إذا كان الأمر كذلك، أما إذا تم ذلك فعلا فيجب مصارحة العاملين بذلك والمبررات المنطقية بطريقة ترفع من شأن العاملين وتساعدهم على تقبل واقعهم الجديد (عبيد ٢٠٠٨).

المشاركة في التخطيط والتنفيذ

من أجل ضمان التزامهم وكسب تأييدهم لخطة التغيير، من المهم مناقشتها مع العاملين في المؤسسة في مراحل تنفيذها المختلفة ؛ لأن عدم إشراك الموظفين في إعداد وتنفيذ الخطة والطلب من العاملين فقط التنفيذ، يعني شطب أفكار العاملين وبالتالي يتحرك العاملون كما لو أنهم آلة للتنفيذ فقط (عبيد، ٢٠٠٨). فنجاح التغيير يحتاج إلى وجود تحالف قوي وفعال بين الناس الذين يملكون السلطة والقوة من خلال مواقعهم وخبراتهم وعلاقاتهم والناس الذين ينفذون عملية التغيير ذاتها ومتطلباتها (عبد الهادي، ٢٠٠٩). فمثل ذلك التحالف سيجنب الأفراد داخل المؤسسة بما يعرف ب (الصدمة) التي تنتج غالبا من عدم استيعاب بدء دوران عمليات التغيير وربما تكون مشاعر واتجاهات سلبية تجاه التغيير (الهبيل، ٢٠٠٨).

التفاعل وتحقيق الانسجام بين الأفراد

ويرى عبيد (٢٠٠٨) أن من أهم ما أكدت عليه الأبحاث في مجال التغيير التربوي هو وجود تفاعل وتعاون ودعم متبادل بين أعضاء طاقم التنظيم الواحد، ومن المتعذر أن يحدث هذا التعاون ما لم تكرس الطاقات التنظيمية اللازمة لبناء الانسجام الداخلي، وهي أحد الشروط الأساسية والكفيلة بدعم التطوير التربوي.

التدريب المقترن بالتطبيق

كما ينبغي تأهيل العنصر البشري من خلال بناء المهارات التي يتطلبها دوره الجديد ويدخل فيه كل أصحاب المصلحة من الأعضاء والهيئة الإدارية والفنية وأولياء الأمور وغيرهم (Azain، 2006). والتركيز على التدريب لتطبيق ما تم تعلمه وتوظيف واستغلال القصص والرموز والطقوس والشعائر الدينية والمراسم بحيث يتم انتقاء المناسب منها ، ويتم تطويره بإنشاء أشكال ثقافية مناسبة يتقبلها الناس (حلواني ١٤٣٠).

البعد المؤسسي :

من أجل ضمان تنفيذ ناجح لأي مشروع تغييري ينبغي على الإدارة الاهتمام بالتالي:

١- قيادة واعية :

وجود قيادة إبداعية تملك ثقة مفرطة بالنفس وقناعة قوية وسيطرة وقدرة على الإقناع ببلاغة إذ يتطلب التغيير الثقافي الفعال ترسيخ الدور الرمزي للإدارة وإرساء القدوة وخلق نماذج جديدة للسلوك فاقتناع القيادة أو الإدارة العليا بضرورة التغيير وأهميته يعد من المتطلبات الأساسية لإحداث التغيير الثقافي (حلواني ١٤٣٠هـ).

٢- رؤية واضحة

أهمية تقديم التغيير لرؤية واضحة تُمكَّن من استشراف المستقبل وتحديد العناصر التي سيشملها التغيير والعناصر التي ستبقى كما هي، حيث من الضروري التعرف على العناصر الثقافية غير المرغوبة وتحديدها ثم وضع الإجراءات المناسبة للتخلص منها ؛ لتتم بعد ذلك صياغة القيم المطلوب تبنيها ونشرها وتشجيع الملتزمين بها وتحفيزهم على أن تراعى الأولوية في نشر القيم المرغوبة التي تتفق والتوجهات الجديدة للتنظيم (حلواني ١٤٣٠هـ).

٣- أنظمة وتشريعات مرنة

سن الأنظمة والتشريعات المناسبة له وتغيير السياسات واللوائح (Azain، 2006، حلواني ١٤٣٠ هـ) وأن يكون لدى الإدارة معرفة واسعة ودقيقة بالأنظمة السائدة العامة والخاصة حتى يمكن تجنب الثغرات القانونية التي يمكن أن تنتج عن تعديل أو إلغاء أمور لها جوانب قانونية (عبيد، ٢٠٠٨).

٤- التشجيع وإثارة الحوافز

تطوير العادات والتقاليد باستخدام الأنشطة الاجتماعية في ممارسة التغيير وتشجيع العاملين الذين يظهرون السلوك المرغوب وإعادة تنظيم عملية التأقلم أو التطويع الاجتماعي لتتفق مع القيم الجديدة وضرورة صياغة تلك القيم في شكل قواعد وإجراءات رسمية للعمل مع التقليل من تأثير الثقافات الفرعية والحصول على تأييد العاملين للثقافة الجديدة (حلواني ١٤٣٠).

٥- إيجاد نظام عالي للمراقبة

تطوير نظام عالي لمراقبة ضمان الحصول على المخرجات المرغوب بها (Azain، 2006).

٦- الدعم والمساندة الفنية والإدارية

التنظيم والإدارة والتي تشمل توفير الجوانب الإدارية والأمن والتقنية والخدمات التي يحتاجها الواقع الجديد (Azain، 2006).

٧- الترشيد في النفقات

تتطلب إدارة التغيير اقتصادا في الأمور المالية حتى لا تصبح الكلفة المالية عائقا في وجه التغيير((Azain، 2006، عبيد، ٢٠٠٨).

ولعل ما يلخص كل ما سبق هو أن كل فكرة مستحدثة تمر بثلاث مراحل أساسية حتى تتم عملية التبني لها وهي: المعرفة، والاتجاه، والسلوك ، تتخللها مراحل أخرى تتضمن الاهتمام والتجربة (عبد الباسط وآخرون، ٢٠٠٦). والشكل رقم (٢) يوضح أن هناك علاقة وثيقة بينها فمعدل المعرفة بالفكرة الجديدة داخل المجتمع يؤثر على الاتجاهات، ويرفع من معدل التبني لها، والتبني لها لا يكفي فيحتاج الأمر إلى بناء المهارات اللازمة لتنفيذ الفكرة. فوفقا لميد (Mead, 1934) نحن نعيش في عالم متغير في أنظمته المادية والبيولوجية والاجتماعية والأحداث السريعة المتلاحقة التى تتطلب منا أن نصدر العديد من القرارات والأفعال تتوافق مع ما نعتقده ونؤمن به فالأفعال تتبع من المعتقدات والمعتقدات تبرر الأفعال" (Becker وآخرون، ١٩٦١ ص٣٤).

التغيير

الشكل رقم (٣)

يوضح عملية التغيير والعلاقة بين المعرفة والاتجاهات والسلوك

المبحث الخامس: التغيير الثقافي وهوية المجتمع :

كما أشير في مستهل هذه الدراسة فالتحديات المتزايدة التي شهدها العالم خلال الربع الأخير من القرن العشرين دفعت الأمم والشعوب في العالم إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية وفرضت عليها التوجه للتغيير الشامل أحيانا والجزئي في أحايين كثيرة وذلك من خلال بناء خطط حديثة لمناهجها وتطوير البنية التحتية لمؤسساتها وإعادة تأهيل أفرادها لأدوارهم الجديدة مثل ما حدث في مشروع الملك عبد الله "تطوير".

هذا الاتجاه نحو التغيير تناغم مع ما تشهده البشرية اليوم من تحديات ثقافية حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن الثقافة بوجه عام – بالمعنى الأنثروبولوجي الواسع للكلمة – تتعرض اليوم وبشكل متفاقم لهزات كبرى، وهي عرضة للتآكل

والإمحاء مع تزايد موجات العولمة والمعلوماتية، باعتباريهما أبرز ما شهده العالم المعاصر من تغيرات ومستجدات. وتُعدّ القيم واحدة من القضايا التي دار حولها جدل كبير نتيجة التغيرات والمستجدات في العصر الحديث حيث انحسرت قيم وظهرت قيم جديدة، فانعكس ذلك كله على التنظيم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للإنسان وعلى أساليب حياته (الزيود ٢٠٠٥). والتقدم التكنولوجي الملحوظ في الدول الغربية وغيرها على سبيل المثال صاحبه تخلف أخلاقي واجتماعي نتيجة لطغيان الاتجاه البراغماتي النفعي.

والتحدي الثقافي الأكبر أن أمتنا العربية تقف الآن أمام مصطلح عولمة الثقافة الذي يوحى بهيمنة ثقافة ما على الثقافات الأخرى وقوف المتلقي لا المشارك ، فهناك قلق يعلو ملامح الكثير من الدراسات التي قام بها العلماء والباحثين من أنه وفي ظل عصر ثورة الاتصال والمعلومات تخترق المجتمعات ثقافة تغيير تعمل في الحقيقة على تقديم النموذج الرأسمالي الغربي سواء في الاقتصاد أو السياسة أو الثقافة ، وأبرزت أن العالم اليوم يمر بأزمة يتفاقم حجمها باطّراد، بحيث أنها بدأت تلامس أهم ما يرتكز عليه الوجود الإنساني، وهو الخصوصية الثقافية والسلوكية وغيرها (العولقي، ٢٠٠٤، الملكاوي ونجادات، ١٤٢٨هـ، التميمي، ١٤٢٩هـ).

كما أن أكثر التحديات الثقافية خطورة هى " الثقافة العالمية " التى خرجت من رحم العولمة ، وفُرضت على الأمم والشعوب (بحيث تَعِمد هذه الثقافة الجديدة إلى تكوين إنسان عالمي غير متشبث بثقافته وهويته الوطنية، ولا نجاح للعولمة ببعدها الاقتصادي أو السياسي أو العسكري دون تكوين هذا الإنسان الجديد.

والإنسان الجديد كما تريده العولمة إنسان يترعرع في ظل ثقافة الاستهلاك والاستسلام لثقافة الفضاء الإعلامي الغربي، التي تعمل على تشكيل هويته واتجاهاته وميوله تبعًا لما يستقبله من الفضاء الإعلامي، مما يعني بالضرورة انسلاخه من هويته وخصائصه المحلية والإقليمية) (السلطان، ٢٠٠٤).

من هذا المنطلق يبدي الباحثون وخبراء التربية قلقهم من تلك التحديات الثقافية ، ومن محاولة اختراق الهوية وتغييب الخصوصية لدى المجتمعات. فالبيئة المدرسية في عصر العولمة تغيرت وأصبحت تعتمد على التقنية بشكل أكبر، وما لذلك من تداعيات اجتماعية وأخلاقية وطمس الهوية الوطنية لدى أفراد المجتمع، وبخاصة الشباب، والتي تتبلور في توحيد الآراء والأذواق، والتجانس والتقارب مع سائر المناهج المدرسية العالمية بالإضافة إلى نشر الفساد عبر وسائل الإعلام، والتشكيك في الإسلام واتهام المسلمين بالإرهاب (الحارثي، ١٤٢٢هـ).

والتربية كما أشرنا سابقا لها مع التغير دوران رئيسان . فمن جهة يُنتظر منها أن تكون هي المحدثة لعملية التغيير الإيجابي في المجتمع، ومن جهة أخرى عليها مسئوليات غربلة وقبول البدائل الثقافية الجديدة لتتوافق وتتفق مع ثقافة الأمة، بل لتعزز المنظومة القيمية المجتمعية ولتحافظ على الهوية.

وحتى لا تتلقى المجتمعات تغيرا قد يخترق ثقافتها ، ويهدد هويتها ووجودها، أو على الأقل يبقيها خارج المنافسة، فلا بد من تجنيد المؤسسات المجتمعية والتربوية على وجه الخصوص من أجل توجيه التغير من خلال بعث وإحياء "ثقافة التغيير" التي تؤهل الأفراد والمؤسسات المجتمعية للتعامل الايجابي والواعي مع

المتغيرات لتتمكن من تحقيق "تغيير الثقافة" المنشود والذي يمكنها من مواجهة التحديات المعاصرة.

ومدارس "تطوير" –موضوع دراستنا– جزء من هذا الفضاء المفتوح الذي تعد فيه التقنية الرقمية وشبكات الإنترنت مدخلاً رحبًا لنشر الأفكار والقيم ودفع الصغار والكبار للاقتداء بالنموذج الغربي مزيلة بذلك الخصوصيات، ومؤدية إلى تهميش الثقافات الأخرى. ومَكْمن الخطورة يتأتى من قصور في الوعي بتلك التحديات الذي قد يصاحب التحول إلى المدارس في صورتها الجديدة والتي تتطلب التفاعل الواعي الذي يحفظ كيان الأمة وهويتها في زمن فيه "نكون" أو "لا نكون".

إن أحد أهم مفردات التصور الإسلامي للوجود تلك السنن الربانية التي تتحكم بحركة التاريخ وتبدل الحضارات بين الأمم والتي يسير وفقها الوجود كله بأحيائه وأشيائه، وسنة التغير من السنن الاجتماعية التي يحتاج المجتمع إلى التأقلم معها وتسخيرها في تطوير المجتمع وإصلاحه، والمدرسة بفعالياتها التربوية والاجتماعية يمكنها أن تقضي على التناقضات الاجتماعية وتعمل على استبطان الفرد لثقافة المجتمع ، وبالتالي يصبح هذا الفرد حاملاً للثقافة، بحيث تصبح أنماط السلوك والعادات والتقاليد والقيم وأساليب التفكير العامة والسائدة في المجتمع جزءًا من كيانه تتشكل بها جوانبه، وتعالج بذلك كثيرًا من المتناقضات في كيان المجتمع وتعمل على استمرار ما هو مرغوب فيه من نشاطات وفعاليات وتحقيق المثل والمستويات التي ينشدها المجتمع بتعديل سلوكيات الأفراد لتتوافق مع أحكام الإسلام ومبادئه. (آل عايش، ١٤٣٠هـ).

والسؤال المهم هنا إلى أي مدى تستوعب عمليات التغيير المخطط لها في المؤسسات التربوية متطلبات هذا العصر وكيف تمكن تلك المؤسسات من دورها في التعامل الواعي مع معطياته؟

المبحث السادس: مدارس "تطوير" نموذج للتغيير :

مما لاشك فيه أن الأنظمة التعليمية في الوطن العربي على وجه الخصوص تعانى من الكثير من المشكلات والتحديات التي جعلتها غير قادرة على تلبية احتياجات مجتمعاتها. تلك التحديات قادتها في كثير من الأحيان إلى التحول في الفكر التربوي إلى فكر تربوي جديد ينطلق من منظور مختلف حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد، وباختصار، أي التحول من نموذج نقل المعلومات للمتعلم (transmission model) إلى نموذج تحويل المعلومات (transformative model).

ونتج عن هذا التحول التوجه إلى إيجاد نظام تربوي جديد يلبي متطلبات العصر ، ويسهم في تلبية احتياجات إنسان ومجتمع القرن الواحد والعشرين وهذا يعني أن تحولاً جوهريًا يجب أن يحدث في أدوار المعلم والطالب والتقنية (الملكاوي ونجادات، ١٤٢٨هـ). تُرجم هذا الاقتناع إلى تجارب فعلية حيث تسابقت الدول والحكومات في تحقيق هذه النقلة النوعية من المفهوم القديم (التعليم) إلى المفهوم الحديث (التعلم) والخطى الجادة والطموحة للمشاريع التطويرية على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي من خلال تحقيق الاستثمار الأمثل لتلك الثورة التقنية والمعلوماتية (برونر ٢٠٠١، أبو غريب ٢٠٠٩).

وفي المملكة العربية السعودية كانت انطلاقة مشروع الملك عبد الله "تطوير" مترجما لهذا الاهتمام والذي يتوافق مع المبادئ التي اعتمدتها سياسة التعليم في المملكة والتي كان من أبرزها كما نصت عليها وثيقة سياسة التعليم بالمملكة (وزارة المعارف، ١٤٠٠هـ) التالي:

- الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام، للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أَنَّى وجدها فهو أولى الناس بها.
- التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية)، باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى أمتنا وبلادنا، والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.
- التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم.
- القوة في أسمى صورها وأشمل معانيها: قوة العقيدة وقوة الخلق وقوة الجسم، ((فَالْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إلى اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنُ الضَّعِيفِ وَفِي كُلٍّ خَيْر)).

وتعتمد السياسة العامة لتنفيذ مشروع "تطوير" على ثلاث استراتيجيات تقسم إلى خطط قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى يتم خلالها تنفيذ عدد من المشروعات، وتتضمن الخطط قصيرة المدى تنفيذ فكرة مشروع مدارس "تطوير" ذات رؤية مستقبلية واضحة "تعليم متمايز يسهم في بناء شخصية المتعلم المتوازنة في بيئة معرفية متطورة وفق جودة عالية". لقد بدأ مشروع "تطوير" بتطبيق التجربة في

خمسين مدرسة ثانوية في مدن ومحافظات المملكة المختلفة بواقع مدرستين لكل مدينة أو محافظة، وكان من أهم أهدافه إكساب الطلاب والطالبات المهارات الحياتية والتي أصبحت من أولويات التغيير والتطوير المنشود والتي يمكن أن تعد أبناء الوطن لحياة إيجابية تسهم بفاعلية في تحقيق تطلعات الوطن في المستقبل القريب والبعيد (تطوير، ١٤٢٩هـ).

ولقد ظهرت مصطلحات عديدة تعبر عن الصور المختلفة لمدرسة المستقبل منها: المدرسة الذكية، المدرسة الإلكترونية، مدارس المستقبل، المدارس النوعية، المدرسة المبدعة ، وغيرها من المصطلحات التي تشير إلى صيغ التطوير المختلفة للمدارس ؛ لكي تكون قادرة على إعداد طلابها إعدادًا شاملاً ومتكاملاً بحيث يكونون قادرين على التعامل مع المتغيرات والتحديات المستقبلية. تلك الصيغ تقدم مفهومًا جديدًا للمدرسة يختلف اختلافًا جذريًا عن المفهوم التقليدي السائد، فهي تهدف إلى تمكين الطلبة من تحقيق النمو المتكامل والمتوازن وإكسابهم المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها المشاركة الفعالة في اقتصاد معولم، قائم على المعرفة على النحو الذي دعت إليه الاتجاهات المعاصرة في الاقتصاد المعرفي.

ومدارس "تطوير" إحدى صور تلك المدارس غير التقليدية في المملكة العربية السعودية والتي انبثقت من مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام فهي نموذج للمدرسة الحديثة التي هدفت لتطوير التعليم العام وخلق مجتمع متكامل ومتجانس من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة ، وكذلك بين المدارس بعضها بعضًا ارتكازا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحديث عملية التعليم والتعلم لتخريج أجيال أكثر مهارة واحترافية.

وقد عرف المشروع تلك المدارس على أنها "بيئة تعلم ذاتي، تشاركي، نشط، يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع والحياة، وتوظف الخبرة التربوية والتعليمية والتقنية الحديثة في تيسير بناء شخصيات المتعلمين العلمية والاجتماعية والحضارية بمستوى منافسًا عالميًا" (تطوير، ١٤٢٩هـ).

أهداف مدارس "تطوير"

تسعى مدارس "تطوير" لتحقيق الأهداف التالية: إكساب المتعلمين مهارات التعلم، والإسهام في بناء المجتمع المعرفي، كما اهتمت برعاية القيم والاتجاهات والممارسات الايجابية وتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير بالإضافة إلى تطوير المهارات القيادية وبناء الشراكة المجتمعية (تطوير، ١٤٢٩هـ).

وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فقد قُصد من مشروع الملك عبدالله عموما ومدارس " تطوير " على وجه الخصوص إحداث نقلة نوعية في التعلم، والإسهام في بناء المجتمع المعرفي، من أجل تمكين الطلبة من المشاركة الفعالة في اقتصاد معولم، قائم على المعرفة على النحو الذي دعت إليه الاتجاهات المعاصرة في الاقتصاد المعرفي.

هذا المشروع الذي يمكن وصفه بالمشروع التاريخي لقي من القيادة العليا للدولة اهتماما كبيرا حيث توفرت له مميزات مادية ومعنوية وإدارية لم تتوفر لغيره من المشاريع التربوية حيث دعم بميزانية مستقلة عن وزارة التربية والتعليم، وارتبط مباشرة بخادم الحرمين الشريفين مباشرة، عبر لجنة وزارية يرأسها سمو ولي العهد،

ولجنة تنفيذية يرأسها سمو نائب الوزير لتعليم البنات ويشترك في عضويتها أطراف حتى من خارج الوزارة.

وإذا كنا نقف اليوم على أعتاب التوسع في هذا المشروع، فإن هذه المعطيات قد تلقى أعباء على كاهل القائمين على هذا المشروع ، وكذلك التربويين والباحثين وتحملهم مسئولية كبيرة تجاه الكشف بشفافية ومصداقية عن أي معوقات يمكن أن تحول دون تحقيق هذا المشروع لأهدافه التي رسمت له، فهذا التوسع لابد أن يقوم على أسس رشيدة من تقييم لمسار التجربة الوليدة للتأكيد والإشادة بنواحي القوة لتعزيزها ، ولتلافي أوجه القصور التي يمكن أن تستكشف في بداياتها قبل تعميم التجربة. وهذه الدراسة تدرس واقع التغيير الحادث في تلك المدارس كنموذج للتغيير في المؤسسات التربوية وتحاول سبر أغوار التجربة والكشف عن مواقف المجتمع المدرسي من عملية التغيير. والجزء التالي يستعرض بعض الدراسات التي اهتمت بعمليات التغيير في المؤسسات التربوية.

المبحث السابع: الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي اهتمت بعملية التغيير في المؤسسات التربوية إلا أنها تختلف في معالجتها للتغيير فمنها ما يدرسه كمنظومة شاملة لكل جوانب الحياة بالمؤسسة التعليمية، وأخرى تركز على أهمية جوانب معينة وأثرها في عملية التغيير. فزاوية الرؤية في عملية التغيير اختلفت تبعا لاختلاف اهتمامات الباحثين، فمن هذه الأدبيات من ركز على دور المعلم الحيوي والهام في عملية التغيير في المؤسسات التربوية، بينما اتجهت دراسات أخرى إلى القيادات والمدراء وأدوارهم كقادة لعملية التغيير. وفي اتجاه اعم واشمل تناولت العديد من

الدراسات عملية التغيير بنظرة أكثر اتساعا حين تناولت التغيير كثقافة تتسع وتضيق لتشمل ثقافة المؤسسة والبناء الاجتماعي داخلها. وسيستعرض الجزء التالي نماذج لأهم تلك الدراسات عربيا ودوليا.

دراسات ركزت على دور المعلم في عملية التغيير:

من الدراسات التي ركزت على دور المعلم باعتباره أحد الأركان الحيوية في عملية التعليم والتعلم دراسة والزكي ٢٠٠٥ (Wolf 2005) ، حيث هدفت دراسة Wolf إلى تطوير أدوات لتقييم تقبل المعلم السنغافوري لعملية التغيير وتعزيز الوعي حول تقبلهم له والتركيز على اعتقاداتهم وتصوراتهم ل "كيف" و"لماذا" باعتبار عملية التغيير مستمرة، وذلك من خلال فحص الأدبيات ذات العلاقة وإجراء مقابلات بالإضافة إلى مسح آراء الباحثين في المركز البحثي للتربية والتطبيق في سنغافورة للكشف عن الظروف التي تحول دون تقبل المعلم للتغيير والتفاعل معه. حيث يؤكد Wolf أن فهمنا للواقع يتأثر بشكل كبير بكيف يقدم هذا الواقع لنا، وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة:

- أهمية العديد من المتغيرات التنظيمية والثقافية وتلك المتعلقة بالمعلمين على تقبل التغيير والتي تتضمن تعزيز القدرة الداخلية، ودعم النمو الشخصي والمهني للمعلم بالإضافة إلى توفير المناخ المناسب الذي يشجع على التغيير.
- طبيعة تقبل المعلمين للتغيير هي عملية معقدة يمكن وصفها بالديناميكية المتعددة الأبعاد.

- من العوامل التي تقود لتقبل التغيير هي درجة تعامل المعلم مع إجراءات التقييم، وتلك التوقعات التي يحملها الآباء والطلبة.

وأكد Wolf أن الطريق إلى تحقيق التغيير التربوي يتم من خلال اعتماد الترتيبات التنظيمية وتغيير معارف واتجاهات المعلمين والاستماع إليهم، وتلافي العديد من الصعوبات من خلال توفير موارد جديدة، والتطوير المهني المستمر للمدرسين ونظام الحوافز لتنفيذ المناهج الجديدة والتقنيات التعليمية والدعم المؤسسي للمعلمين في الفصول الدراسية.

ويلتقي احمد الزكي (٢٠٠٥) مع Wolf في العديد من الجوانب . حيث تناول الزكي دور المعلم كقائد للتغيير التربوي داخل المدرسة وأكد أن اتجاهات المعلمين من التغيير تتوقف على مدى تأثيرها الشخصي عليهم، ويتحدد التزامهم بالتغيير وفقًا للنتائج الإيجابية التي قد يأتي بها. كما يتأثر اتجاه المعلمين نحو التغيير بما يملكون من مهارات وقدرات مما يؤكد على أهمية التدريب لبناء القدرات اللازمة لعملية التغيير.

ويؤكد الزكي أنه ليصبح المعلم قادرا على قيادة التغيير لابد من توفر عددا من المتطلبات بعضها يتعلق بالمصادر والموارد كالمكان والمال والعاملين ، وتوفر المعلومات والبيانات اللازمة وفهم النظم الاجتماعية والتنظيمية والتكنولوجيا والبعض الآخر يتعلق بالسمات والمهارات الشخصية.

وأوصى الزكي بإعادة النظر في برامج إعداد معلم المستقبل وأكد على أهمية أن تتضمن تلك البرامج ما يمكن الطالب المعلم من أن يتقلد دوره المأمول في قيادة التغيير التربوي داخل المدرسة.

دراسات ركزت على دور القيادات في عملية التغيير في المؤسسات التربوية:

من أبرز الدراسات التي تناولت هذا الجانب دراسة كعكي (١٤٢٣هـ) وفولن (Fullen, 200) والسبيعي (١٤٣٠هـ) حيث ركزت دراسة كعكي (١٤٢٣هـ) على الخطوات الإجرائية التي ينبغي اتخاذها لقيادة مدرسة المستقبل بكفاءة وفعالية وذلك من خلال التغيير في الأنظمة واللوائح التي يمكن أن تحكم قائد مدرسة المستقبل، والمهارات المطلوب توفرها به.

وخرجت كعكي في دراستها بالتالي:

- على المستوى المؤسسي: ضرورة أن تكون الإدارة التربوية في المستويات العليا قادرة على عملية التجديد وبناء المهارات اللازمة في قائد مدرسة المستقبل عن طريق التجديد في اللوائح والتعليمات والبرامج التدريبية وأساليب الإشراف والتقويم المتنوعة بما يتناسب مع الأدوار الجديدة.
- على المستوى الفردي: وهو المتعلق بقائد مدرسة المستقبل ، إذ ينبغي أن تكون لديه الرغبة في التغيير والتطوير ويملك الاستعداد الذاتي للتطوير المستمر بما يتفق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة. كما يتطلب دوره الجديد أن يكون قادرًا على تطويع التكنولوجيا الحديثة في أعماله القيادية التربوية ، إضافة إلى حاجته إلى المهارات القيادية التي تمكنه من أن يكون قادرًا على إدارة وإشراف مجموعة من القوى البشرية ذات الاتجاهات والاحتياجات المختلفة.

أما (فولن ، ٢٠٠٢) فذهب في دراسته (قائد التغيير) إلى أن المدراء المجهزين للتعامل مع العمليات المعقدة والبيئة سريعة التغير هم فقط الذين باستطاعتهم تنفيذ الإصلاحات التي تؤدي إلى التحسن المستمر في تحصيل الطلاب. ويؤكد أن القادة يكون لهم تأثير أكثر عمقا وأطول أمدا على المؤسسات التي يقودونها فلديهم القدرة على توفير قيادة أكثر شمولا ، إذا تجاوز تركيزهم الحفاظ على مستويات عالية.

وأشار (فولن) إلى ضرورة أن نوجه اهتمامنا إلى الاستدامة ومن أجل ذلك ولتطوير ودعم مديري التغيير الثقافي، ينبغي علينا التركيز على:

- تطوير البيئة الاجتماعية، حيث ينبغي أن يكون اهتمامنا بالموارد في المجالات الاجتماعية والأخلاقية أكثر منها في الموارد المادية رغم أهمية الأخيرة.
- بناء الصف الثاني من القيادات وذلك من خلال زراعة القادة على العديد من المستويات (وضمان خلافة القيادة.
- تعزيز مهنة التدريس فضمان الجودة النوعية للمعلمين له أهميته ، إذ أنه الرافد الرئيس الذي نستقي منه مدراء نوعيين قادرين على تحقيق التطوير المستمر وتلك الانجازات التي نفخر بها.

ومن الدراسات التي تناولت عملية التغيير في الميدان التربوي وركزت على دور القيادات التربوية في إدارة التغيير دراسة السبيعي (١٤٣٠هـ) الذي أكد على تضاعف حجم المسؤولية الملقاة على القيادات في المنظمات التربوية باعتبارها

المسئولة عن إحداث التغيير، كما أكد على العنصر البشري كعامل حاسم في عملية التغيير حيث يتوقف نجاح التغيير على اقتناع والتزام وحماس قادته والمتأثرين به.

وحاول السبيعي أن يقدم في دراسته إطارا نظريا وعمليا للأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير وإمكانية ممارستها لأدوارها والعوائق التي تحول دون ممارستها. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التأكيد على أهمية الأدوار القيادية في تحفيز العاملين والقيادة التشاركية وبناء وتطوير الرؤية المشتركة ووضع استراتيجية لتطوير الإدارة وتهيئة البنية التنظيمية لها.

دراسات كانت أكثر شمولية في تناولها للتغيير في المؤسسات التربوية :

ولعلنا هنا نستعرض دراسات تناولت عملية التغيير بشمولية أكثر حيث ركزت على ثقافة المؤسسة التربوية والأفراد على اختلاف أدوارهم والعلاقات الاجتماعية التي تربطهم ببعضهم.

ومن هذه الدراسات (فولن) الذي أكد في كتابه "المعنى الجديد للتغيير التربوي" (Fullan, 2003) أن التغيير لن يتم بمجرد أن تأخذ أحدث السياسات مكانها في التطبيق بل يتطلب تغيير ثقافة المؤسسة فهي المسئولة الأولى عن إنتاج وتطوير الإصلاح الذي نريد. كما أكد فولن على أن القلب النابض لأية مدرسة هم الناس أنفسهم والعلاقات التي تربطهم ببعضهم فعليها تعول الانجازات، فبناء العلاقات الاجتماعية وتنميتها، ووجود ثقافة تغيير في المؤسسة ضروريان لتتحقق عملية الإصلاح في المدرسة.

ومن جانب آخر تميز (فولن) بتركيزه على أهمية مشاركة الطالب في عملية التغيير، إذ يعد طلاب المدارس من أعظم الموارد غير المستغلة، رغم أن آراءهم في كثير من الأحيان يمكن أن تساعد في إيجاد حلول للكثير من قضايا الإصلاح في المدرسة. وأشار (فولن) إلى أنه على الرغم من أنهم يعيشون في مجتمع ديمقراطي بأمريكا، تميل المدارس إلى البعد كثيرًا عن الديمقراطية.

وتأخذنا هند (Hinde, 2003) معها في دراستها "تأملات في الإصلاح" حين تستعرض نظرتها كمعلمة سابقة للتغيير في المدرسة والعوامل المؤثرة فيه، وتهتم بالاستفادة من نتائج البحوث التي تناولت أثر العوامل الاجتماعية والسياسية في عملية التغيير وأفضل البحوث التطبيقية التي تهتم بقرارات المعلمين تجاه التغيير وتقديم آراء المعلمين في عملية الإصلاح. وناقشت الباحثة العوامل التي تدخل في جهود الإصلاح وركزتها في أربعة مجالات هي:

- **ثقافة المدرسة:** أشارت الدراسة إلى أن مجموعة كبيرة من الدراسات أكدت على أن نجاح الإصلاح وفعاليته على أرض الواقع مرهون بتأسيس ثقافة للتغيير ، فإدارة التعليم وإدارة المدرسة وثقافة المعلمين يجب أن تنسجم وتتماشى ، بحيث تكون جميعها داعمة وتقود إلى التغيير.
- **الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والجوانب العاطفية في التغيير**، حيث لا يمكن تجاهلها ذلك أن المشاعر هي في الواقع جزء من المشاكل التي

نواجهها كما أنها أيضا جزء من الحلول لها، وهي في الوقت نفسه مؤثرة في اتخاذ القرارات حولها.

- **التنمية المهنية وحاجة المعلمين إلى وقت كاف،** حيث أكدت الدراسة أهمية تغيير فكر المعلمين وسلوكهم، فالتطوير المهني هو أمر حاسم لاسيما في البدايات لعملية التغيير.
- **دور القيادة في عملية التغيير**، فالعديد من الإصلاحات التربوية قد فشلت لافتقارها لجودة القيادة والقائد المؤثر هو بلا شك عامل حاسم للتغيير في المدرسة وثقافة المعلمين تميل إلى مقاومة جهود التغيير للقادة الذي يظهر عدم التزامهم بالتغيير.

وختمت دراسة Hinde باستعراض ملخص عن الأدبيات المهتمة بأسباب فشل العديد من الإصلاحات التي كان من أبرزها:

١. الهدف من التغيير لم يكن مقنعا.
٢. تجاهل إشراك أصحاب المصلحة المعنيين والمتضررين من الإصلاح.
٣. الافتقار للتنفيذ الفوري للتغيير والافتقار لقادة المدارس كنماذج منفذة له.
٤. رؤية الإصلاح المقترح متكاملة في جميع القرارات والإجراءات لم تكن واضحة وما سيكون عليه شكل التغيير بالنسبة لهم شخصيا.
٥. الافتقار إلى هياكل وسياسات وإجراءات تدعم المعلمين في جهودهم الإصلاحية.
٦. شعور العديد من المعلمين بالاغتراب وأولئك الراغبين في التطوير بالإنهاك.

أما الصالح (٢٠٠٧) فقد حاول تقديم إطار عملي لعملية الإصلاح المدرسي وفق رؤية منظومية شاملة فالتغيير التربوي يتطلب جاهزية المنظمة بمستوياتها المختلفة للتغيير بحيث تشمل التالي:

١. الجاهزية المؤسسية للتغيير والتي ينبغي أن تتضمن القيادة والإدارة والتخطيط والثقافة التنظيمية بما فيها من قيم وتقاليد تدعم أو تقاوم التغيير.
٢. جاهزية أعضاء هيئة التدريس وتشمل اتجاهاتهم نحو التغيير المرغوب والمهارات والمعرفة التي يتطلبها تطبيق التغيير.

وعرض الصالح مجموعة من العوامل التي يمكن أن تنبئ بنجاح التغيير التربوي ، وتيسر تبنيه والتي يمكن تلخيصها في التالي:

أ- شعور الأفراد في المؤسسة بعدم الرضا عن الحالة الراهنة نتيجة شعور الأفراد أنفسهم، أو حملة توعية أو تسويق.

ب- توافر المعرفة والمهارات اللازمة فبرامج التطوير المهني جزءًا جوهريًا في مثل هذه الظروف.

ج- توافر الموارد المادية كالبنية التقنية والأجهزة والبرامج والتأكد من استمرار صلاحيتها.

د- الوقت الكافي ضروري لتحصيل المعرفة والمهارات المطلوبة (وقت المؤسسة أو المنظمة وليس الوقت الشخصي للموظف في بيته).

هـ- مشاركة الأفراد في صنع القرار بالاتصال المباشر معهم أو من خلال ممثلين عنهم وتوافر نظام للمكافأة والحوافز..

و- إيجاد القيادة التنفيذية للمنظمة والالتزام بالتغيير واستمرار دعمه.

واقترح الصالح في دراسته إطارا لأية عملية تغيير (إصلاح مدرسي) من أربع مستويات:

- **المستوى الأول: وزارة التعليم:** يرتبط هذا المستوى بعملية التخطيط الاستراتيجي الشاملة وتقرير معايير الجودة والالتزام بالدعم المستمر في مراحل التخطيط المختلفة.
- **المستوى الثاني: إدارة التعليم:** وفيه ترجمة الخطة الاستراتيجية إلى خطط عمل (Action Plans) مرحلية بناءً على جداول زمنية تتناسب والإمكانات البشرية والمادية وتتسم بالمرونة ومشاركة مجتمع المدرسة في اتخاذ القرار. وتضطلع بتوفير التدريب للمعلمين، كما توفر الحوافز والدعم الفني للمدارس.
- **المستوى الثالث: المدرسة:** يرتبط هذا المستوى بعملية التنفيذ وهذا يتطلب أن تكون الأهداف واضحة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وبناء ثقافة تعاونية، والشراكة في الرؤية، والشراكة في اتخاذ القرار بالإضافة إلى تنفيذ برامج التطوير المهني مصحوبة بالدعم الفني والتعليمي، والحوافز.
- **المستوى الرابع: قاعة الدراسة:** وتركز على تحسين تعلم الطالب وتحسين الحافز للتعلم، من خلال مهام تعلم أصيلة ترتبط بعلاقة هادفة بالعالم الواقعي.

أما دراسة عثمان (٢٠٠٧) فقد اهتمت بالتعلم الالكتروني ، وأشارت إلى أن الانتقال إلى ذلك النوع من التعليم يتطلب التغلب على مجموعة من التحديات:

- بعضها يتعلق بالجوانب المادية كنقص التمويل والبنية التحتية اللازمة وتصميم وإنتاج المحتوي التعليمي المتميز.
- وبعضها الآخر يتعلق بالموارد البشرية كنقص القوى البشرية المدربة والافتقار إلى وجود الفنيين والخبراء والمتخصصين.
- وآخر يتعلق بثقافة المجتمع كالأمية التكنولوجية في المجتمع ونقص الوعى بالتعلم الإلكتروني والمفهوم الخاطئ السائد أن التعلم الإلكتروني يلغى دور المعلم.
- غياب الجانب التربوي في عملية التخطيط والإعداد والتصميم نتيجة نشأة تطبيقات التعلم الإلكتروني على أيدي الشركات التجارية وهي غير مؤهلة عمليًا وثقافيًا لمثل هذه المهمة.

واقترح عثمان في دراسته تلك عدة أمور تُمكِّن من التغلب على تلك التحديات أهمها:

- الشراكة مع مؤسسات المجتمع والقطاع الخاص وفتح أفاق جديدة للتمويل من خلالهم.
- رفع جودة شبكات الاتصال بالإنترنت، وتوفير برامج تدريب على مهارات التصميم والإنتاج لمحتوي تعليمي عالي الجودة.
- رفع مستوى الوعي لدى أفراد المجتمع فمن المهم توضيح الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الإلكتروني والتي أصبحت أكثر فاعلية وإيجابية عن قبل.

- بذل الجهود الحثيثة والمكثفة لتدريب وتأهيل المعلمين والمتعلمين ، وعقد دورات تدريبية مكثفة وإرسالهم في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة.

ولعلنا نختم بدراسة الحكومة الاسكتلندية (٢٠١٠) التي عرضت لتجارب رائدة ضمن برنامج طموح حيث اتخذت أكثر من خمسين مدرسة ثانوية في اسكتلندا مبادرات صممت من أجل التغيير لتحسين نتائج التلاميذ، ورعاية مواهبهم، ومساعدتهم على تبني أنماط حياة صحية وسعيدة وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعلم مدى الحياة والعمل. وأكدت الدراسة أن هذه المدارس نجحت في تحقيق أهدافها لأنها كانت قادرة على التالي:

- بناء ثقافة في المدرسة ترحب بالتغيير.
- تنمية وتعزيز المهارات المهنية للمعلم.
- التجديد لتلبية احتياجات جميع التلاميذ.

وإجمالا، فإنه في ضوء العرض السابق للأدبيات يتبين التالي:

- أهمية موضوع التغيير في المؤسسات التربوية والتي شغلت بال العديد من الأكاديميين والممارسين على حد سواء، وعلى مختلف الصعد وإن اختلفوا في تركيزهم ومدى شمولهم في معالجته.
- أكدت معظم الدراسات على أهمية تحديث ودعم البنية التحتية والأنظمة والخطط بما يتوافق مع التغيير المنشود.
- أظهرت معظم الدراسات أهمية التركيز على العنصر البشري باعتباره العامل الحاسم في عملية التغيير وما يتطلب ذلك من رفع مستوى الوعي وبناء القدرات وتنمية المهارات اللازمة والتي تتطلبها أدواره الجديدة.

- اتفقت العديد من الدراسات على أهمية العلاقات الاجتماعية بين أفراد المؤسسة وأثره في تحقيق الأهداف المرجوة.

وأخيرًا فبعض الدراسات تعدت ذلك كله فتناولت التغيير في المؤسسات التربوية كمنظومة شاملة تتطلب بناء ثقافة جديدة داعمة للتغيير وهي تقترب في ملامحها من الدراسة الحالية وتلتقي معها في كثير من الجوانب كما سيتبين لنا لاحقا في الفقرات التالية.

الدراسة الميدانية ووسائل جمع البيانات :

استخدمت في هذه الدراسة أدوات متنوعة شملت التالي: أجريت المقابلات الجماعية المركزة والمقابلات الفردية في مدرستين كما كان للملاحظة دورٌ مهمٌ في هذه الدراسة بالإضافة إلى استطلاع رأي بعض الأفراد في خمس مدارس أخرى لم يكن من السهل زيارتها.

١. أسلوب مقابلة جماعات التركيز Focus Group interviews والذي يعد من الأساليب الفعّالة التي تتيح الفرصة لدى الباحثين للحصول على تصورات وردود أفعال مجموعة صغيرة من الأفراد بين ٦-١٢ فردًا حول قضية معينة (Krueger, 1998). وفي مثل هذه الدراسة والتي تهتم بمجتمع المدرسة وتجربتهم مع الواقع الجديد والأمور الايجابية أو السلبية التي واجهوها من المهم مشاركة أفراد العينة بفعالية واستخدام مقابلة جماعات التركيز Focus Group interviews ترسم صورة أكثر عمقا وواقعية لما يعتقد ويشعر به مجتمع المدرسة تجاه بعض جوانب الحياة الجديدة مع هذا الواقع المتغير،

٢. المقابلات الفردية والتي أجريت مع بعض أفراد العينة حيث اختيرت بعناية لتكشف ما لا يمكن اكتشافه مع مقابلات جماعات التركيز،
٣. استطلاع رأي بعض القيادات والمرشدات وذلك من خلال أسئلة مفتوحة وجهت إلى بعض المدارس التي لم يكن من السهل زيارتها لبعدها حيث بني هذا الاستطلاع على النتائج الأولية من المقابلات الجماعية والفردية بغية التأكد منها (انظر جدول رقم (٣)).
٤. الملاحظة.

مجتمع وعينة الدراسة:

كما ذكر سابقا عند الحديث عن مشروع الملك عبدالله (تطوير) فقد تضمنت الخطط قصيرة المدى تنفيذ فكرة مشروع "مدارس "تطوير" " في خمسين مدرسة ثانوية من مدن ومحافظات المملكة بواقع مدرستين (واحدة للبنات وأخرى للبنين) لكل مدينة أو محافظة. ويتمثل مجتمع الدراسة في كل المعلمين والمعلمات والإداريين والإداريات والطلاب والطالبات وأولياء الأمور في مدارس "تطوير" التابعة لمشروع الملك عبد الله" تطوير".

ولأن المملكة العربية السعودية كما هو معروف دولة متباعدة الأطراف حيث تشغل المملكة العربية السعودية أربعة أخماس شبه جزيرة العرب بمساحة تقدر بنحو ٢,٠٠٠,٠٠٠ كم٢ (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٩)، إضافة إلى طبيعة الدراسة والأدوات المستخدمة تتطلب التفاعل بين الباحثة ومجتمع العينة، فقد ركزت هذه الدراسة على مدرستين للبنات أحداهما في مدينة والأخرى في محافظة، إضافة إلى خمس مدارس أخرى تم توزيع استطلاع الرأي عليها.

أما اختيار العينة للمقابلات الجماعية والفردية فكان يحدد وفقا لما تتيحه ظروف الجدول الدراسي وظروف المدرسة (Oppenheim, 1992).

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفقا للأدوات المستخدمة:

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد العينة وفقا للأدوات المستخدمة

نوع العينة	نوع الأداة	العدد	المجموع	المجموع الكلي
طالبات	المقابلة الجماعية (١)	٨	٣٨	٨٧
	المقابلة الجماعية (٢)	٧		
	المقابلة الجماعية (٣)	٨		
	المقابلة الجماعية (٤)	٧		
	المقابلة الجماعية (٥)	٨		
	المقابلة الجماعية (١)	٨		
معلمات	المقابلة الجماعية (١)	٦	١٤	
	المقابلة الجماعية (٢)	٨		
إداريات	المقابلة الجماعية (١)	٦	١٠	
	المقابلة الجماعية (٢)	٤		
أمهات	المقابلة الجماعية (١)	٩	٩	
قيادات	المقابلات الفردية	٤	٩	
	استطلاع رأي	٥		

المرشدات الطلابيات	المقابلات الفردية	٢	٧	
	استطلاع رأي	٥		

كما حددت المحاور الرئيسة والموضحة في الجدول رقم (٢) والتي صممت على أساسها المقابلات الجماعية والفردية بحيث تخدم أهداف الدراسة وتطلعاتها كما يوضح جدول رقم (٣) الأسئلة التي تضمنها استطلاع الرأي الموجه للمديرات والمرشدات.

جدول (٢)

يوضح المحاور الرئيسة لأسئلة المقابلات الجماعية والفردية

١. كيف استقبل أفراد المجتمع المدرسي في مدارس تطوير قرار تطبيق التجربة؟
٢. ما التحديات التي تواجه التغيير المنشود في مدارس (تطوير) ؟
٣. ما العوامل المؤثرة على تبني أو مقاومة أفراد المجتمع المدرسي في مدارس تطوير للتغيير كما يراها أفراد المجتمع؟
٤. ما الذي يحتاجه المجتمع المدرسي للتغلب على تلك الصعوبات ؟
٥. ما الخطوات التي يمكن تقترح لتساعد أفراد المجتمع في المؤسسات التربوية ليتبني أفرادها أي تغيير؟
٦. ما التصورات المقترحة للتغلب على هذه التحديات وإنجاح التجربة ؟

جدول (٣)

يوضح المحاور الرئيسة لأسئلة استطلاع الرأي للمديرات والمرشدات

١. ما البرامج التي أقيمت في بداية التجربة وساعدت الطالبات على قبول التغيير الحادث في مدارس "تطوير"؟

٢. إلى أي مدى كانت لتلك البرامج (أن وجدت) أثر في قبول التغيير؟ ولماذا؟
٣. ما ابرز الايجابيات التي أحدثها التغيير الحادث في مدارس "تطوير" على حياة طالبات المدرسة؟
٤. ما ابرز السلبيات التي أحدثها التغيير الحادث في مدارس "تطوير" على حياة طالبات المدرسة؟
٥. وما أبرز التحديات التي تواجه تلك المدارس؟
٦. ما تصوركم لأهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في نجاح التجربة ؟

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

"أولئك الذين يتوقعون لحظات التغيير مريحة وخالية من الصراع لم يتعلموا من تاريخهم". جوان والاتش سكوت.

رحلة إلى المجهول

يمكن القول أن عملية الانتقال من النظام التقليدي إلى نظام جديد كالنظام الذي تتبناه مدارس "تطوير" هي بالنسبة للطالبات والمعلمات والهيئة الإدارية مرحلة انتقالية بل أنه يمكن أن نسميها كما وصفته البيانات المستخلصة من مجتمع العينة "رحلة إلى المجهول". هي "رحلة إلى المجهول" في أكثر من معنى، فهي فضلا عن كونها انتقال إلى نظام تعليمي جديد، فهي على الأقل، عملية تغير في الأدوار أثر على درجة التفاعل بين مجتمع المدرسة وعلى طبيعة ودرجة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المدرسة.

إن أحد أهم نقاط القوة في المناهج البحثية ذات الاتجاه الكيفي أنها تمكّن الباحثين من تصوير وتوثيق العمليات الاجتماعية والمواقف ولا يقف عند معرفة رأي

الأفراد في جوانب محددة كما هو الحال في بعض مناهج البحث الأخرى. وفي هذه الدراسة بالتحديد، فهم مواقف أفراد المجتمع المدرسي من التغيير الحادث في مدارس "تطوير" كانت هدفا رئيسا تتطلبه الإجابة عن العديد من الأسئلة البحثية.

كيف كانت تجربة الانتقال للنظام الجديد بالنسبة لهن؟ كيف رأت الطالبات أنفسهن والحياة من حولهن ، وهن يتسلمن الأجهزة المحمولة ويتنقلن بين الفصول والمعامل المجهزة بأحدث التقنيات؟ كيف كانت تجربتهن مع النشاط وعملية التعليم والتعلم في صورتها الجديدة؟ والى أي حد تغيرت صورة المعلمة لديهن؟ كيف كانت أيامهن الأولى في التجربة؟ ما الذي أعجبهن وما الذي لم يعجبهن؟ وما الذي تريده الطالبة وما الذي لا تريده؟ والى أي مدى قابل الواقع توقعاتهن؟ وما هي نوعية الصعوبات التي واجهنها؟

أسئلة كهذه وأخرى وردت في خلد الباحثة عن بقية أفراد المجتمع المدرسي، بعضها انبثقت من الأدبيات المختلفة التي كانت مدارس "تطوير" محور اهتماماتها، وأخرى رسمت أبعادها المقابلات الاستطلاعية الأولية لهذه الدراسة، استخدمت جميعها لوضع إطار عام لهذه الدراسة ذات المنهج الكيفي استهدفت وجهة نظر أفراد المجتمع المدرسي وكيف رأين تجربتهن في المواقف المختلفة والعمليات الاجتماعية التي مررن بها.

الصورة الذهنية لمدارس "تطوير" بين الواقع والتوقعات

أشارت البيانات في الدراسة الحالية إلى أن هناك اختلافا وتباينا في استقبال أفراد المجتمع المدرسي للنظام الجديد، تفاوت من القبول إلى الرفض ومن التبني إلى المقاومة بأشكالها المتعددة.

وكـأي أعضـاء فـي أيـة جماعـة فـي أي مؤسسـة اجتماعيـة، فـإن طالبـات المدرسـة والهيئـة الإداريـة والتعليميـة كل منهن لـه سماته الخاصـة وتميزه الشخصـي مما يفسر بعض الاختلافات في بعض المواقف، رغم ما توافينا به بعض القصص والآراء التي استخلصت من العديد منهن من أن هناك أشكالا من الاتفاق في جوانب عديدة.

لقد رسمت صورة المدرسة الجديدة بألوان عديدة ومختلفة باختلاف زوايا الرؤية والاهتمامات والمواقف حيث شكلت توقعات العينة خبراتٍ وردت لهن من قنوات مختلفة أثرت على طبيعة تفاعلهن مع المواقف الجديدة والمتغيرة.

فبالإضافة إلى تنوع الخلفيات الثقافية والاجتماعية لهن، قدمت منسوبات المدرسة ، وهن يحملن معهن الخبرات المتراكمة التي اكتسبنها في المدارس التقليدية لسنوات عديدة. ومع ما تلقته المعنيات بالدراسة من خبرات من المدرسة "تطوير" ذاتها، هن من جهة أخرى تلقفن العديد من القصص والإشاعات التي بدأت تتردد حول النظام الجديد فهناك خبرات قدمن بها من خارج سور المدرسة استقينها من الأسر والأصدقاء والمنتديات والمواقع الالكترونية المهتمة. على سبيل المثال، طالبة تحدثت فى أثناء مقابلة جماعة التركيز الاستطلاعية عن الواقع الذي تختلف عما كن يسمعن:

أعطينا صورة غير حقيقية عن المدرسة، المدارس الأخرى
تخيلنا شيئا مختلفا وهذا غير صحيح .

الطالبة م.و

أن السمة الرئيسة للإشاعات أنها لا تعبر عن حقائق ثابتة ولكنها تنقل لنا وبطرق غريبة تصورا عن الواقع أكثر من مجرد الوصف المباشر للمواقف (Measor and Woods, 1984) فهي تحمل بين طياتها رسائل ومؤشرات عديدة حيث تقدم وصفة إرشادية للأفراد أو "خارطة طريق" غير معلنة، بل وتؤثر على المواقف والقرارات التي يمكن أن تتخذ. وغالبا ما ترد الإشاعات في العمليات الاجتماعية التي تتضمن انتقال المجتمع من مرحلة إلى أخرى في الفترة الزمنية التي يمكن أن نسميها "البينية" بين المرحلتين والتي تقود في النهاية إلى التغيير المطلوب.

لقد أفادت بعض من التقيت بهن من الطالبات أن الخبرات الايجابية التي استقينها من مصادر مختلفة رسمت لهن صورة ذهنية عن مدارس "تطوير" ومع بدء التجربة وكما أشارت الطالبة س.و اختلفت الصورة وبهتت تدريجيا:

أول ما جاء النظام الجديد انبهرنا وتفاعلنا وتوقعنا أن يصبح شيء....(رائع).! وفي الأخير ولا شيء.

س. و طالبة

وبنظرة تحليلية للمعلومات المختلفة التي جمعت من الدراسة الميدانية اتضح أن الانطباع الأول للطالبات كما هو الحال مع الطالبة (ص.م) تأثر والى حد بعيد بتوقعاتهن:

"أساسا ماذا طبقوا منه؟" كنا متحمسات لكن لم يطبق إلا المشاريع!! سمعنا وقرأنا أن مدارس تطوير تتضمن خدمات للطالبة مثل كوفي شوب وملاعب ومسرح للأنشطة، سمعنا أن مدارس تطوير تجمع بين التعليم والترفيه ولكن لم نر إلا بعض الترفيه في الأنشطة.

ص.م طالبة

ووفقا لدونكان (Duncan. 1995)، من الممكن أن نفهم أن مشاعر الإحباط للأفراد ناتجة عن وتتأثر بدرجة التفاوت بين التوقعات السابقة والواقع الجديد ، وتنبثق من شعور بعدم القدرة على التوافق مع الوضع الجديد. "صدمنا بالواقع" عبارة ترددت بين ثنايا الحديث عن جوانب مختلفة من التجربة، "توقعنا...لكن.." عبارة أخرى في نفس السياق تكررت في تعبيرات الطالبات عن واقعهن الجديد.

اشتكت العديد من الطالبات من أنهن يفتقرن إلى الوعي ببعض جوانب النظام الجديد في المدرسة ورغم ما أشارت به المشاريع البحثية العديدة من أن النصائح التي يستقيها الطلاب من الأقران حول الأنظمة واللوائح الرسمية في الغالب غير مفيدة (Altamimi, 2002)، تحدثت العديد من الطالبات في هذه الدراسة أن ضعف البرنامج الإرشادي ومحدوديه أثره – هذا إذا كان له وجود أصلا – دفع الكثيرات منهن لمحاولة سد هذا النقص مستخدمات تقنيات واستراتيجيات جديدة للبحث عن المعلومة من الصديقات والأقران وغيرهن، ولعل أشهرها استراتيجية " اسأل وتعلم" في داخل المدرسة أو في منتديات مدارس (تطوير) غالبا وأحيانا ممن له علاقة بأحد المنتمين لمدارس تطوير الأخرى. تلك الروايات التي جمعت من مقابلات متفرقة تشير إلى أن برامج التوعية والإرشاد الموجهة للطالبات لم تكن بالقدر الكافي.

الهروب الخفي (المعلمات) :

لقد كان من المهم للدراسة التعرف على البدايات وكيف استقبلت المعلمات التغيير وبعد سلسلة من المقابلات الفردية لمن يمكن تسميتهن بالقيادات كان لقاءنا مع مشرفة التدريب م. م يتميز بالشفافية وبوصف دقيق لمواقف المعلمات في مراحل

التغيير الأولى. لقد وصفت لنا شدة المقاومة لدى نسبة كبيرة من المعلمات بأنها لم تكن "جدارا" بل كانت وكأنها "سدا":

كنت أول من واجه المعلمات بالتغيير الجديد، كانت صدمة شديدة لهن وموقف غير عادي بالنسبة لي، موقفهن الرافض لا يمكن أن اسميه "جدار" بل كان "سدا".

م. م مشرفة التدريب

ففي اليوم الأول لتدريبهن على أول برنامج أشارت تلك المشرفة أن نسبة اللاتي قابلن التغيير برفض صريح ومعلن تجاوزت ٥٠% بينما تلقت الباقيات الخبر برفض صامت يمكن أن أسميه "مجاملة" لي أو "حياء" مني. ثم واصلت المشرفة الحديث تصف صعوبة الموقف:

لكي أبدأ برنامج التدريب انتظرت أكثر من ساعة في غرفة المديرة، والموظفات في إدارة المدرسة يحاولن إقناع المعلمات بالذهاب لقاعة التدريب وهن يرفضن. قررت حينها التوجه إليهن بنفسي في غرفة المعلمات وبمجرد دخولي حاولت الترحيب بهن ولكنهن قاطعنني بقولهن لن "تذهب معك أصلا نحن نرفض لا نريد برنامج "تطوير" أن يطبق في مدرستنا".

م. م مشرفة التدريب

علقت المشرفة بعد ذلك على مسألة الحاجة إلى التهيئة وأشارت إلى النقص الواضح في الخطة التحضيرية حيث أكدت أن الإنسان لا يقبل التغيير ما لم يعرف أهدافه ومتطلباته ويملك القدرات اللازمة لإدارة التغيير بنجاح.

والمعلمات اللاتي اتخذن هذا الموقف يشعرن أن هناك تغيير ولا يعرفن ماذا يتطلب التغيير منهن فهو بالنسبة لهن شيء مخيف. لقد وصفت القلق والخوف من المستقبل، والتساؤل الذي يتردد دائما على ألسنة المعلمات عن دورهن في النظام

الجديد "كيف سيكون عملنا" و "ما المطلوب منا"، بأنه أمر طبيعي في ظل غياب التهيئة المطلوبة. المعلمات أنفسهن كانت لهن تعليقات تؤكد تلك المخاوف وغيرها:

بعض المعلمات خائفات من المجهول، ولديهن قلق وخوف من عدم النجاح في التطبيق.

المعلمة س.ب

عن نفسي أنا خائفة من القادم وما ينتظرنا، بعض المعلمات ليس لديهن رغبة صادقة في التطبيق، وأخريات لا يمتلكن مهارات الحاسب والتقنيات.

المعلمة و.خ

من جانب آخر أشارت إحدى المعلمات اللاتي تم التعاقد معهن مؤخرا لسد العجز، إلى وجود رهبة وخوف في البداية عندما أشعرت أنه سيتم التعاقد معها لمدرسة "تطوير". فالقصور في المعلومات أمر عانى منه أفراد المجتمع داخل أسوار المدرسة وخارجها.

ولم تقتصر مصادر مقاومة على تلك المخاوف بل لعل من مصادر المقاومة أيضا ما أشارت إليه إحدى المعلمات من أن بعض الناس يألفون ما اعتادوا عليه ، ولا يميلون للتجديد ؛ لأنهم يحبون "النمطية".

وتمسك الأفراد بالقديم من المفاهيم والممارسات السائدة ورفضهم التغيير بجميع أشكاله يعود إلى ما يحمله هؤلاء الأشخاص من مفاهيم خطأ واتجاهات سلبية نحو التغيير، مثل (الاعتقاد بأن تطوير أساليب وإجراءات العمل غير مبررة، طالما أن الأساليب والإجراءات القديمة كانت ناجحة وفعالة فيما مضى، وثانيها: الاعتقاد بأن تغيير وتطوير أساليب العمل من خلال التدريب وإعادة التأهيل يتطلبان مجهودًا

ذهنيًا وجسميًا ونفسيًا إضافيًا) (مرزا، ٢٠٠٩). وما من شك أن هذه الاتجاهات والمفاهيم الخطأ تؤثر في تقبل الفرد للتغيير وبالتالي تؤثر على أدائه ودرجة تفاعله.

كما أكد العديد من أفراد المجتمع المدرسي أن مصادر المقاومة هذه وغيرها تقل فاعليتها وتأثيراتها على أفراد المجتمع المدرسي ، لو وضع برنامج تهيئة مناسب ، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال (Hamzah et. al, 2009).

تعدد الأدوار والضغوط :

كان هناك نوع آخر من مصادر مقاومة التغيير، ففي البدايات الأولى لتجربة تطبيق مدارس "تطوير" وبنظرة تحليلية للمادة التي جمعت عبر أدوات الدراسة المختلفة، اتضح أن المعلمات كن أكثر الفئات رفضا للتغيير ، وربما يرجع ذلك لإحساسهن بأن التغيير يلقي عليهن مسئوليات كبيرة قد لا تتلاءم مع قدراتهن ومهاراتهن إذ أن الضغوط والأعباء الجديدة وتعدد الأدوار كان من أكثر مصادر المقاومة تأثيرا على المعلمات.

وتعددت أشكال الرفض والمقاومة وتفاوتت درجتها ما بين المقاومة النشطة والسلبية ظهر بعضها في صورة هروب من المدرسة ، حيث اتجهت بعضهن إلى النقل من المدرسة، وأخريات اتجهن إلى ما يمكن أن نسميه بـ "الهروب الخفي" حيث استخدمن ما تتيحه الأنظمة الرسمية لهن فلجأن إلى أخذ إجازات طويلة المدى كوسيلة للهروب من واقعهن الجديد حتى لو كان ذلك حلا مؤقتا. ويمكن القول أن هذا النوع من المواقف هو ما أشار إليه بعض الباحثين "اللعب في النظام" (Altamimi, 2002: p297).

وهناك نوع آخر من المقاومة يمكن أن نطلق عليها "المقاومة الصامتة" وهي تلك التى تبنت الرفض الصامت للتغيير كما أشارت إلى ذلك المشرفة على التدريب. ومع ذلك، فهذه المقاومة – وكما أشارت المشرفة – بدأت تخف حدتها مع مرور الأيام ، وتختفي عند بعض المعلمات نهائيا.

الهروب الخفي (الطالبات) :

في حالات كثيرة يكون الأفراد الأصغر سنا أكثر تقبلا للتغير من الكبار وهذا ما اتضح جلياً في هذه الدراسة ، فرغم أن الطالبات كن أكثر أفراد المجتمع المدرسي ترحيبا بالتغيير الجديد ولعل ذلك يعود لطبيعة المرحلة العمرية التي يعشنها (Hagreaves, 2005) فهناك مقاومة من بعض الطالبات ظهر في صورة "الهروب الخفي" حيث اتفق العديد من أفراد العينة مع الطالبة س.و من أن عددا كبيرا من الطالبات قررن الانتقال إلى مدارس أخرى:

بعض الطالبات لم يجدن ما يقنعهن بالبقاء في المدرسة. اللاتي انتقلن من المدرسة تقريبا ١٠٠ طالبة ويمكن أكثر.

س. و طالبة

زميلاتها أكدن أن ذلك يرجع إلى أسباب مختلفة لعل أهمها:

- الضغوط المتزايدة بسبب الجمع بين المناهج التقليدية وما يتطلبه التطوير من أنشطة ومشاريع حيث رأت الطالبات صعوبة الجمع بين نوعين من التقويم (المشاريع والامتحان التقليدي).

- كان هناك درجة عالية من القلق لدى طالبات الصف الثاني والثالث من أن تلك الضغوط قد تؤثر على مستواهن التحصيلي ، وتؤدي إلى عدم قدرتهن على الحصول على المعدل الذي يمكنهن من الالتحاق بالجامعة.
- بعضهن أشرن إلى أن هناك أسباب اجتماعية كعدم تقبل الآباء للتغير الحادث في المدرسة وخوفهم من كثرة استخدام بناتهم للإنترنت مما قد يوقعهن في المحظورات التي يمكن أن تؤثر على اعتقاداتهن وسلوكهن وقد تنتج عنه عواقب لا تحمد.
- وبعضها الآخر أعاد مسألة انتقال الطالبات من المدرسة إلى سوء تعامل المعلمات معهن والتي يمكن أن تعود –وكما تراها الطالبات أنفسهن– إلى الضغوط التي تواجهها المعلمات أيضا. ومما يعبر عن أحد صور سوء تعامل المعلمات معهن ويعد شكلا من أشكال الضغوط الذي لا يرتضينه ما اعتبرته بعض الطالبات من أن استخدام المعلمات للدرجات كتحفيز لهن لأداء بعض الأنشطة "استغلال" و"مساومة".
- كما أن من أسباب "الهروب" في نظر الطالبات ما يرجع إلى سوء تطبيق بعض الأنظمة الإدارية حيث تحدثت الطالبات عن تدريب المعلمات أثناء العام الدراسي والسلبيات التي نتجت عنه من بقاء الطالبات لأسابيع بدون دراسة والضغط عليهن للتعويض في نهاية الفصل كان لذلك أثاره على جودة عملية التعليم والتعلم من جهة، وعلى نفسية المعلمات والطالبات على حد سواء والذي ألقي بظلاله على العلاقات الاجتماعية بين كلا الطرفين.

والشكل رقم (٣) يجمل الأسباب المختلفة التي كانت وراء انتقال العديد من الطالبات من المدرسة.

من جانب آخر توضح أدوات الدراسة المختلفة أن بعض الطالبات اللاتي لم يتمكن من النقل كان بقاؤهن لأسباب عديدة ليس من بينها قناعات بالتغيير الحادث فعلى سبيل المثال حين وصفت الطالبة م.ز حجم المشكلة:

كنا ثلاثين طالبة في ثانية علمي وأصبحنا تسع!!

م.ز طالبة

تعليقات زميلاتها أكدت أن من تبقى من الطالبات لم يكن إلا لارتباطهن بأقرانهن أو لأنهن في السنة النهائية فمن الصعب المغامرة بترك المدرسة التي تعودن عليها إلى مدرسة أخرى، كما أن قرب المدرسة من البيت ظل أحد الأسباب المهمة وراء بقاء العديد من الطالبات. وفي هذه المرحلة العمرية تؤكد الدراسات التربوية كما هي الحال في هذه الدراسة أهمية جماعة الأقران وقوة تأثيرهم في هذه المرحلة العمرية (Jaccard et al, 2005).

الشكل رقم (٣)

يوضح أسباب انتقال الطالبات من المدرسة من وجهة نظر الطالبات

ولاحظت الباحثة أن هؤلاء الطالبات التسع رغم أنهن قررن البقاء لدوافع مختلفة ليست القناعات بالتغيير إحداها ، إلا أنهن كن فاعلات في الأنشطة اللاصفية، وممن تميز أداؤهن الدراسي ففي أثناء فعاليات حفل النشاط الختامي للمدرسة والتي حضرته الباحثة، لوحظ أن تكريم الطالبات المذكورات لقي اهتماما من إدارة المدرسة وفي سياق التكريم رددت المرشدة الطلابية مرارا عبارة "أرجو أن تكون المخاوف التي لديكن يا ثانية علمي قد تبددت" مما يؤكد وعي إدارة المدرسة بوجود درجة عالية من القلق لدى طالباتها.

ووفقا لـ Boyd (1992) فان الطالب ليتقبل التغيير يحتاج إلى ثلاثة أمور: فهم طبيعة عملية التغيير، تزويده بالمهارات اللازمة لها، كما أنه يحتاج إلى التحفيز وإثارة الدوافع ليشارك فيها بفاعلية. ولعل ذلك يؤكد ما أشرنا إليه سابقا من أهمية التهيئة قبل بدء البرنامج بوقت كاف. كما يمكن لهذه المواقف والقصص أن تؤكد ما قالته إحدى المعلمات من أن هناك إنتاجية وتفاعل وتحسن في مستوى المهارات الشخصية حتى من أولئك الرافضات للتغيير.

التدريب: بين مسئوليات جديدة و"أنظمة ضبابية"

المؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات المجتمعية الأخرى سواء على المستوى المحلي أو العالمي، يحتاج منسوبوها أن تكون الأنظمة والإجراءات الرسمية مألوفة لديهم ليتمكنوا من القيام بأدوارهم (Becker et al, 1961,

(Altamimi, 2002) وتزداد تلك الحاجة عند تطبيق نظام جديد في المؤسسة ، وذلك يتطلب عادة برامج تهيئة مناسبة وجرعات تدريبية كافية. لقد بات من المتفق عليه بين الباحثين أن التغيير في النظم التربوية أو في أي من مجالاتها يتطلب جهدًا منظمًا، ومخططًا له بدقة، ففي الوقت الذي توصي فيه العديد من الدراسات بضرورة إيجاد وصف وظيفي شامل ودقيق للمهام والمسئوليات المناطة بالأفراد وتركز على أهمية التدريب المستمر أثناء الخدمة لتطوير العاملين وإكسابهم المهارات اللازمة لأداء العمل (Bayrakc, 2009)، يتأكد ذلك عند تغيير الأنظمة والبرامج كما هو الحال في دراستنا هذه.

ورغم ما أكده بعض الباحثين من أن المعلمين بحاجة إلى معلومات واضحة وتوجيه فعال لتنفيذ الخطط الجديدة بما يحقق أهدافها، وأن أي غموض أو نقص في فهم التغييرات المستجدة يعزز من مقاومتهم لمبادرات التغيير (Macphail,2007)، إلا أن المقابلات المختلفة مع عينة البحث كشفت أن كثيرا من الأنظمة والإجراءات تركت غامضة مما سبب توترا لدى العديد من أفراد المجتمع المدرسي. إحدى الشخصيات القيادية حرصت أن تروي لنا تجربتها في هذا الجانب حيث قالت:

أنا مسئولة الجودة ومع ذلك لم أدرب على الجودة! (كررت متعجبة) لم أدرب على مهامي كمسئولة جودة!

وأوضحت أن كل ما تعمله ليس إلا اجتهادات فردية مبنية على بعض النصائح من هنا أو هناك.

قد يكون أول آثار هذا الغموض ازدواجية في المهام والأدوار والذي تكررت منه الشكوى في أحايين عديدة. تلك الازدواجية قد تواجه بحكمة كما كان من بعض

القيادات في مجتمع الدراسة حيث حاولن – وكما أفدن – توزيع المهام بينهن بشكل ودي وربما غير مقصود فبحكم العلاقات التي تربطهن منذ زمن استطعن أن يتجنبن أي مشكلات قد تحدث، وقد تواجه بغير ذلك مما يثير العديد من المشكلات بين الأفراد داخل المؤسسة. ولعل الصداقة التي تجمع أولئك القيادات وربما السمات الشخصية لهن والمتسمة بالنضج والتي شعرت بها الباحثة كانت وراء ذلك. والسؤال الذي تبادر في الذهن "ماذا لو لم يكن كذلك؟!!!

بالإضافة إلى الازدواجية في المهام فإن مثل هذا الغموض قد ينتج عنه تعدد في فهم وتفسير عملية التغيير مما يقودهن إلى الصراعات أو الاختلافات في التنفيذ الذي قد يبعد قليلا أو كثيرا عما خطط له (Hamzah et.al, 2009).

التدريب لم يكن كافيا :

ومما ساعد على استمرار الضبابية وتأخر تلاشيها ما وضحته بعض المعلمات من أن الجرعات التدريبية لم تكن كافية لإزالة الغموض وبناء المهارات اللازمة وإيجاد التهيئة المناسبة قبل بدء المشروع:

التدريب لم يكن كاف كان في أسبوعين قبل تطبيق المشروع وأعطونا فيه "رؤوس أقلام" فقط. أحنا سمعنا عن المشروع ولكن الصورة لم تكن واضحة. والمشكلة في التدريب، وضعت المدرسة التجهيزات ولا يوجد تهيئة للكوادر البشرية. السبورة الذكية كان التدريب عليها ثلاثة أيام فقط.

(معلمة)

ورغم الآثار الايجابية التي لمستها أفراد العينة للدورات التدريبية والتي ساهمت في بناء وتنمية العديد من المهارات التي يتطلبها الاتجاهات الحديثة في التدريس مثل : مهارات استخدام الحاسب الآلي والسبورة الذكية وطرق التدريس

الحديثة، إلا أنه – وكما تشير إليه تعليقات عدد من المعلمات – لم يكن بالمستوى المطلوب ، إذ غلب التنظير على الجانب التطبيقي فى بعض الدورات التدريبية من جهة ولم يلبي كل احتياجاتهن من جهة أخرى. بالإضافة لذلك، فهناك اختلاف في المحتوى التدريبي المقدم للمعلمات باختلاف المدربين.

كل المشروع ورقى حتى الدورات ورقية ولا يوجد تطبيق ولا شيء عملي محاضرات فقط.

أعطونا مهارات التفكير وشرحت المهارة والملزمة وأمثال ولكن لم نعطى كيفية تحضيرها.

اختلاف الدورة باختلاف المدربة وأسلوبها فما يؤخذ في الطائف غير الذي يؤخذ في جدة.

(معلمات المدرسة)

كان من الواضح أن البرامج التدريبية لم تلبي احتياجات المعلمات على أهمية ذلك ، بل كانت دون المستوى المأمول منها فهي لم تحدث التغيير المتوقع مما نتج عنه العديد من المشكلات. إحدى المعلمات وصلت إلى قناعة أن التغيير صعب ويتطلب الأمر تعيين معلمات جدد فالتدريب لا يمكن أن يساعد في تحسين الواقع:

من الصعب أن تتغير المعلمات الموجودات، كثيرا ما يذهبن لدورات تدريبية ويرجعون منها دون تغيير. لابد لمشروع تطوير أن يخلق فريق عمل متكامل للتجربة جديد ومؤهل".

ولعل تلك النظرة التي لا تحمل الكثير من التفاؤل تعود إلى أن عدم إتقان المعلمات للعديد من المهارات رغم خبراتهن الطويلة في مجال التدريس أثر سلبا على ثقتهن بأنفسهن وأوقعهن في حرج أمام طالباتهن وشكك في قدراتهن على أداء مهامهن الجديدة بنجاح. لم يكن ذلك يخفى على الطالبات إذ المواقف التي وصفت من قبلهن تؤكد أنهن كن واعيات بذلك فما ترويه الطالبة هـ.ص تؤكده العديد من الطالبات في مواقف مختلفة:

استخدمت بعض المعلمات قلم السبورة الذكية لكن ذلك لم يدم ذلك طويلا في الأول كانت تضيع نصف الحصة تقريبًا في تجهيز السبورة ، أما الآن فلا تستخدم تقريبا.

هـ.ص طالبة

أن من أهم الحوافز المعنوية التي يمكن أن تقدم للمعلمات في مثل هذه الظروف إكسابهن المهارات الكافية ومساعدتهن على تجاوز المرحلة دون التعرض لمثل تلك المواقف.

المواعيد غير مناسبة:

كما هو الحال في العديد من الدراسات مثل دراسة (العاجز، ٢٠٠٤ و Hamzah et.al ,2009) كان من أهم جوانب القصور في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات مدارس "تطوير" جدولة مواعيدها حيث كان أغلبها أثناء العام الدراسي مما سبب العديد من المشكلات المختلفة والتي واجهها جميع أفراد المجتمع المدرسي. لقد تحدث عدد من عضوات الهيئة الإدارية في المدرسة عن الخلل الذي حصل جراء القصور في جدولة المواعيد:

كثرة الدورات المستمرة أثناء العام الدراسي أدت إلى تأخير الانتهاء من المناهج وكثرة الانتظار في يوم واحد كان لدي ٤٨ حصة انتظار (تغيبت عنها المعلمة). كان هناك أربعة فصول لم يأخذوا ولا حصة. كان لزاما علي أن اضبط النظام في تلك الفصول في وقت واحد، كان يوما صعبا. ينبغي أن تكون الدورات في أيام العودة (قبل دوام الطالبات).

عضوات من الهيئة الإدارية

من جانب آخر اشتكت العديد من الطالبات من السلبيات التي تنتج عن التحاق المعلمات بالدورات التدريبية أثناء العام الدراسي حيث تتعطل الدراسة لمدة أسبوعين أو ثلاثة:

بعض المعلمات يتذمرون من كثرة الأعباء لأن الدورات التدريبية تأتي أثناء العام الدراسي وتتعطل الدروس وللتعويض تضغط الدروس حتى أننا نأخذ درسين وثلاثة في الحصة الواحدة أحيانا لا نفهم ولكن هي مضطرة لإنهاء المقرر. التدريب للمعلمات كثيرا ما يعطلنا ويحدث لهم تشويش.

ر.س طالبة

المعلمات والأدوار المزدوجة:

تحدثت بعض المعلمات عن بعض الصعوبات وكثرة الأعباء التي واجهتهن نتيجة التغيير الحادث ومتطلبات الدور الجديد الذي أثر كثيرا وتأثر بالتزاماتهن مع أسرهن أحيانا، ومع رغبتهن الصادقة ومحاولاتهن الجادة بالقيام بأدوارهن الجديدة إلا أن ذلك يصطدم بالضغوط المتزايدة عليهن.

التطوير (حلو بس متعب)، التطوير يريد واحدة لم تتزوج وليس لديها أي ارتباطات أخرى (زوج أو أولاد) اشعر أنى متعبة جدا.

كان فيه ضغط علينا لأن المعلومات كلها أخذناها مرة واحدة

(السبورة الذكية، مهارات التفكير، مهارات الحاسب، طرق التدريس).

التدريب لم يناسب الوضع الاجتماعي لنا . الدورات كانت في أماكن بعيدة (جدة والطائف وأبها) وهذا كان بالنسبة لنا معوق لصعوبة انتقال المرأة السعودية، ولكن لا بد من الأخذ في الاعتبار الظروف البيئية في كل منطقة فهناك ضغوط اجتماعية ومراعاة لثقافة المجتمع والمسئوليات التي تقع على عاتق المرأة.

معلمات المدرسة

لقد انتقدت الكثير منهن النظام الجديد ووصفته بأنه لم يخلع "رداء" القديم فجمع عليهن بين المسئوليات التقليدية للمعلمة وتلك المسئوليات الجديدة. وطالبت الكثير منهن أن لا يعاملن مثل زميلاتهن في المدارس التقليدية ومراعاة الأدوار الجديدة التي أضيفت لهن:

لا ينبغي أن أعامل مثل زميلاتي فى المدارس التقليدية فينبغي تخفيف الأعباء كأن يقل النصاب التدريسي لتنوع الأدوار والمهام التي نقوم بها. أنا مثلا معلمة أولى، ورئيسة معلمات أوائل، ومشرفة على نادي الريبوتات (أحد أندية النشاط)، كما أن من مهامي الإشراف على مجموعة الموهوبات وكل شيء له سجل وتوثيق مما يزيد من الأعباء الإدارية التي تضاف للأعباء الأخرى.

ع.ن معلمة

فبالإضافة إلى ضعف الحوافز، فإن تلك الضغوط وغيرها لم تتح الفرصة أمامهن لتطبيق الهيكلة كما جاءت بالمشروع فلم يكن هناك على سبيل المثال مرشدة أكاديمية لكل طالبة. إنه مما يشجع على تبني التغيير وضوح المكاسب الشخصية ولعل أولها الحوافز المادية والمعنوية.

ومن المهم التنبه إلى أن مهنة التدريس تعتبر أصلا من المهن الضاغطة التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط النفسية وذلك ؛ لأنها متعددة المهام وليس هناك سقف محدد للإنجاز ولا حدود نهائية للعمل فيها. تلك الضغوط لها تأثيراتها السلبية التي تتمثل أحيانا في انخفاض مستوى الرضا المهني للمعلم وضعف الدافعية وانخفاض في مستوى الأداء بالإضافة إلى العجز عن الابتكار والإبداع (عبدالرؤوف وسليمان، ١٤٢٧هـ) فكيف يمكن أن تكون في ظل الظروف المتغيرة كما هو الحال في واقع مدارس تطوير.

أما الحوافز المادية فان المعلمات أشرن في كثير من المواقف إلى تجاهلها من قبل المسئولين رغم استحقاقهن لها حيث دعت الكثيرات إلى إيجاد حوافز مادية ومعنوية وذلك للأعباء التدريسية المتزايدة على المعلمين. بل أنه وفي ظل مطالبتهن بذلك، تحدث عدد منهن عن الأعباء المالية التي ترتبت من جراء البرامج التدريبية التي تطلبت السفر والتنقل:

صرفت في مدة أسبوع ١٥ ألف ريال. **بمكافأة تحملت مصاريف السفر مع عائلتي.**
اختيار أماكن الدورات في مدن بعيدة لا تناسب أوضاعنا الاجتماعية.
لقد اضطررت إلى اخذ أولادي وأخواتي لمقر الدورة مما كلفني كثيرا.

س.م معلمة

إحدى المعلمات علقت بمرارة على ذلك قائلة:

أعطوا المعلمات لاب توب (جهاز محمول). مبروك! واكتشفنا أنه عهده!

ن.ع

أشارت مديرة المدرسة في الزيارات الأولى للباحثة أن تلك الضغوط ساهمت في اتخاذ بعض المعلمات قراراتهن بالانتقال من المدرسة ، وإن كان هناك من عدلت عن ذلك إما لقرب منزلها من المدرسة أو لرغبتها في البقاء مع زميلاتها كما هو الحال مع الطالبات ، وهذا ما أكدته العديد من المعلمات في المقابلات الجماعية.

والذي قد يعكس الأثر الكثير لتلك الضغوط على منسوبات المدرسة تلك الكلمات الأخيرة التي تلقتها الباحثة من مديرة المدرسة نفسها حين أعلنت أنها قد تقدمت هي الأخرى بطلب النقل من المدرسة. أن هذه النتائج تلتقي مع ما أكدته دراسة (الزكي، ٢٠٠٥) من أن اتجاه المعلمين نحو التغيير يتأثر بما يملكون من مهارات وقدرات مما يؤكد على أهمية التدريب لبناء القدرات اللازمة لعملية التغيير،

كما تؤكد ما وصل إليه وولف (٢٠٠٥)، والصالح (٢٠٠٧)، والسبيعي (١٤٣٠هـ) من أن الطريق إلى تحقيق التغيير التربوي يتم من خلال اعتماد الترتيبات التنظيمية وتغيير معارف واتجاهات المعلمين والاستماع إليهم، والتطوير المهني المستمر للمدرسين ونظام الحوافز.

تغيير الثقافة وهوية المجتمع:

أن أهمية التربية للمجتمعات تكمن في وظيفتها ألا وهي (الإعداد للحياة الكاملة) كما يراها المفكر التربوي "هربارت سبنسر" ويراها غيره من المفكرين والعلماء والفلاسفة والمنظرين في الشرق والغرب وخطورة التغيير فيها وإحداث التطوير يتطلب التنبه إلى أن التربية لابد أن تعتمد على معتقدات الشعوب والنظريات التي يؤمنون بها حيث يراها أحد أهم رجال التربية في بريطانيا ذلك الجهد الذي يقوم به آباء شعب ومربوه لإنشاء الأجيال القادمة على أساس نظرية الحياة التي يؤمنون بها (التميمي، ١٤٢٩هـ).

وهكذا بنيت مدارس "تطوير" وخطط لها باعتبار أن التربية هي وسيلة بناء الشخصية الإنسانية وإعدادها للحياة والعمل في إطار ثقافة المجتمع وظروفه وطموحاته، وأخذ ذلك بعين الاعتبار أن الفرد يتعرض للاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى من خلال أدوات الانفتاح الثقافي داخل المدارس وخارجها.

البعد القيمي:

كان من أهم أهداف مدارس "تطوير" سد الفجوة بين تحديات التغيير عالميا وضعف الاستجابة المتحققة محليا من خلال إكساب الطلاب والطالبات مهارات

القرن الحادي والعشرين فهي تؤكد على المحافظة على قيم ومبادئ المجتمع السعودي ليصبحوا قادرين على التعامل مع متغيرات العصر بصورة إيجابية خاصة وأن التقدم التكنولوجي الملحوظ في الدول الغربية وغيرها صاحبه تخلف أخلاقي واجتماعي نتيجة لطغيان الاتجاه البراغماتي النفعي.

ولأن التربية لها مع التغير دوران رئيسان لابد أن تضطلع بهما بصورة متوازنة، فمن جهة ينتظر منها أن تكون هي المحدثة لعملية التغيير الايجابي في المجتمع، ومن جهة أخرى عليها مسئوليات غربلة وقبول البدائل الثقافية الجديدة لتتوافق ، وتتفق مع ثقافة الأمة، بل لتعزز المنظومة القيمية المجتمعية ولتحافظ على الهوية تم التأكيد على أهمية تلك الأدوار عند التخطيط لمشروع "مدارس تطوير". والسؤال الذي يطرح نفسه هنا إلى أي مدى تحقق هذا التوازن في واقع التغيير في تلك المدارس؟

لقد كشفت أدوات البحث المستخدمة في هذه الدراسة أن الاهتمام بثقافة المجتمع وهويته والمحافظة على قيمه ، وإن كان واضحا على مستوى التخطيط فإنه في الواقع الممارس لم يلق الاهتمام الذي لقيته الجوانب الأخرى في مدارس "تطوير" وكان ذلك واضحا في برامج التهيئة حيث تم التركيز على تجهيز البيئة التعليمية المحفزة للتعلم وبناء القدرات والمهارات المختلفة للمعلمين ، ولم يصاحبه ذلك برامج كافية تهيئ المجتمع المدرسي وخصوصا الطالبات وتعدهن للتعامل مع معطيات التغيير التي تتطلب الدخول في عالم فضائي مفتوح لا حدود له.

ورغم أن النشاط اللاصفي كان له الدور الأبرز في الاهتمام بثقافة المجتمع وهويته وبناء وتعزيز منظومة القيم في نفوس الطالبات إلا أن الأمر فلم تتميز فيه مدارس "تطوير" كثيرا عن المدارس التقليدية إلا في عملية التخطيط وبناء الأهداف.

وإذا كانت الحاجة إلى الاهتمام بمنظومة القيم ملحة لأفراد المجتمع عموما في ظل الانفتاح الإعلامي فالحاجة إلى ذلك تشتد مع إدخال التقنية في مدارس "تطوير" التي يتطلبها التغيير الجديد والذي يصاحبه الانتقال الفجائي والتحول الكبير لكثير من الطالبات والأسر المحافظة واللاتي يستخدمن التقنية لأول مرة وربما لا توجد لديهن قنوات فضائية.

ففي لقاء مع إحدى المرشدات الاجتماعيات أكدت لنا أن هناك العديد من الطالبات من أساءت استخدام التقنية وأرجعت ذلك إلى الضعف في برامج التوعية والى الانتقال الفجائي وأشارت إلى سرعة انتشار بعض المواقع السيئة بين الطالبات وسهولة تداولها حيث قالت:

الانتقال الفجائي فالبعض لا يعرف تشغيل الجهاز ما تعرف حتى "ابدأ" وفجأة تعطى جهاز محمول الآن تدخل على مواقع سيئة. وجود الأجهزة مع البنات سبب بعض المشاكل؛ أعطى الفرصة للبنات لاستخدام التقنيات استخدام غير شرعي كاستخدام الفلاش ونقل أشياء غير مضبوطة.

ف .ا مرشدة اجتماعية

الطالبات أنفسهن يؤكدن ذلك:

بعض البنات يستغفلون لأهلهم وتدخل مواقع غير شرعية (إباحية) بحجة أن لديها مشاريع والأهل لا يعلمون شيء. سمعنا أن بعض الطالبات يجتمعن على مشاهدة أفلام إباحية داخل المدرسة

ن.ن طالبة.

وترى المرشدة التربوية أن الخطورة تكمن في أن الأمر تعدى في بعض الحالات انتهاك القيم الأخلاقية إلى زعزعة قيم الانتماء للوطن والأمة ، بل زعزعة العقائد وخلخلتها.

واتضح من أدوات البحث المختلفة أن القلق ساور العديد من الأسر من التغيير الحادث في المدرسة نتيجة خوفهم من كثرة استخدام بناتهم للإنترنت مما قد يوقعهن في المحظورات التي يمكن أن تؤثر على اعتقاداتهن وسلوكهن وقد تنتج عنه عواقب لا تحمد. وكانت هناك مواقف مختلفة إزاء ذلك فحين قررت بعض الأسر نقل بناتهن إلى مدارس أخرى، هذا القلق دفع العديد من الأمهات إلى تعلم استخدام الحاسب لمراقبة بناتهن.

ويعد البعد القيمي من أهم العناصر الداعمة لاستقرار المجتمع وتحديد وجهته في عمليات التغيير وإذا كان التخطيط هو أحد مداخل التغيير المجتمعي، فإن القيم هي التي تمنح الإنسان في هذا التغيير مسئولية دعم الإنجازات والحفاظ على المكتسبات. فالقيم لا تعني فقط إطارات للفكر السلوكي، ولكنها في نفس الوقت المسرح الداخلي لحركة الإرادة الإنسانية نحو الفعل والإنجاز والمضامين القيمية في ثقافة التغيير تعني بمنهجية التفاعل مع المستجدات مع الحفاظ على ثوابت الهوية لاستيعاب المتغيرات بطريقة واعية. فيتحقق بذلك الدوران الأهم للتربية فهي المحدثة لعملية التغيير الايجابي في المجتمع وهي في الوقت نفسه وسيلة المجتمع للحفاظ على هويته (ندا وآخرون، ٢٠٠٩).

الجانب المشرق من الصورة

رغم أن التجربة الجديدة التي ألقت بظلالها على أفراد المجتمع المدرسي اختلطت بمشاعر الرهبة والخوف من المجهول وبخليط من الأفكار والتصورات والرؤى التي نوقشت وستناقش في أكثر من موضع في هذه الدراسة إلا أن هناك جانبا مشرقا من الصورة خاصة فيما يتعلق بالطالبات.

استثمرت الباحثة فرصا عديدة في رصد التغيرات التي طرأت على الحياة الطلابية والتي تأثرت بالانتقال إلى النظام الجديد. التقت وتحدثت مع العديد من الطالبات ، وكان الحوار يرتكز على أهم التغيرات التي طرأت حيث مشاعر البهجة والرضا ارتسمت على محياهن وهن يرددن كلمات مثل "التقنية" "مهارة الحاسب" "أصبحن خبيرات" ويعرضن بفخر ما استطعن تحقيقه من إبداع خلال النشاط اللاصفي مثل تركيب الرجل الآلي ومهارة التحكم به عن بعد.

مدارس تطوير تعنى تطبيق أحدث التقنيات المتطورة في التعليم.

س. و طالبة

بهذه الكلمات عبرت إحدى الطالبات عن رؤيتها وزميلاتها لمدرستهن في ردائها الجديد حيث أعطت في ختام حديثها تعريفا لماهية مدارس "تطوير" تعكس الصورة الذهنية التي تشكلت لديهن وتعطي التقنيات ودورها في مدارس "تطوير" بُعدًا آخر على الأقل في أذهانهن فهن الفئة الأكثر تفاؤلا وابتهاجا بالتغيير الحادث في تلك المدارس.

ابرز النتائج الميدانية وأهم التوصيات :

من أحد أهم السمات المميزة لهذه الدراسة وكما أشير إلى ذلك في بداياتها أنها ركزت على العمليات الاجتماعية والتفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي وعلى تصوير الحياة لدى أفراد المجتمع من زوايا مختلفة إيمانا بأهمية ذلك فالتركيز على دراسة التغيير كأحد أهم العمليات الاجتماعية وما تضمنته من أشكال للتأثير والتأثر تساعدنا ولا شك على تقييم أفضل للتجربة.

ومدارس " تطوير " هدفت إلى بناء نموذج قياسي قابل للتطوير والتقويم وتتمثل فيه عناصر المدرسة الحديثة؛ المنهج المفتوح، البيئة التقنية، العلاقات الاتصالية، التطوير الذاتي المستمر المرتبط بالحياة والعمل، المفاهيم التربوية" وذلك من خلال تبنيها وتطويرها للبرامج الأربعة: تحسين البيئة التعليمية، وتطوير المناهج، وتأهيل المعلمين والمعلمات، ودعم النشاط اللاصفي.

كيف كانت البدايات؟

لقد كان من أبرز الجوانب المشرقة لتلك المدارس المستوى العالي للتخطيط في الإطار العام لمشروع "تطوير"، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تشير إلى أنه رغم الآثار الايجابية العديدة لهذه التجربة، فالتطبيق على أرض الواقع لم يرتق لمستوى التخطيط في أمرين: بعض الجوانب التي خطط لها اعتراها بعض القصور ، والأخرى لم تدخل حيز التنفيذ.

كيف استقبل المجتمع مشروع "تطوير" :

أظهرت النتائج اختلافا وتباينا في استقبال أفراد المجتمع المدرسي للنظام الجديد، تفاوت من القبول إلى الرفض ومن التبني إلى المقاومة بأشكالها المتعددة كما أظهرت النتائج أن كثيرا من الأنظمة والإجراءات تركت غامضة وأن العديد من أفراد المجتمع في المدارس يفتقرن إلى الوعي ببعض جوانب النظام الجديد في المدرسة لافتقارهن إلى برامج تهيئة فعالة حيث كان هناك نقص واضح في الخطة التحضيرية.

غياب المرجعية والاستراتيجيات البديلة :

لقد كان للضعف في برامج التهيئة للكوادر البشرية ومحدودية أثرها وافتقار العينة إلى التواصل مع الخبراء والمسئولين عن إدارة المشروع والقنوات الرسمية التي من المفترض أن تكون المصدر الأساسي في التلقي عن كل ما يخص برامج "تطوير" آثار من أهمها أن الطالبات لجأن إلى بناء خبراتهن حول النظام الجديد من قنوات مختلفة كالأسر والأصدقاء والمنتديات والمواقع الالكترونية المهتمة. لقد كان واضحا حيوية الأدوار المتعددة للصديقات فهن بالإضافة إلى كونهن رفيقات لهن أدوار مهمة ومؤثرة فهن المصدر الثري للمعلومات والدعم والتوجيه والمساندة.

حين غابت المصادر الرسمية للمعلومات حول النظام الجديد ولسد هذا النقص استخدمت الطالبات تقنيات واستراتيجيات جديدة للبحث عن المعلومة من الصديقات والأقران وغيرهن، ولعل أشهرها استراتيجية "اسأل وتعلم" في داخل المدرسة أو في منتديات مدارس " تطوير " غالبا وأحيانا ممن له علاقة بأحد المنتمين لمدارس " تطوير " الأخرى. لقد تلقفن العديد من القصص والإشاعات التي

أثرت على طبيعة تفاعلهن مع المواقف الجديدة والمتغيرة وشكلت توقعاتهن. ولأن تلك الروايات والأخبار والخبرات استقينها من مصادر غير رسمية فقد رسمت لهن صورة ذهنية عن مدارس "تطوير" ومع بدء التجربة اختلفت الصورة وبهتت تدريجيا.

ولأن أهداف التغيير لم تكن واضحة لأفراد المجتمع المدرسي ولضعف الاتصال مع قادة التغيير في المشروع طبع الأنظمة والإجراءات بطابع الغموض الذي نتج عنه تعدد في فهم وتفسير عملية التغيير كما نتج عنه الاجتهادات الفردية والازدواجية في المهام والأدوار مما سبب توترا لدى العديد من أفراد المجتمع المدرسي.

ولقد بدا الخوف من نتائج التغيير واضحا على الأقل في البدايات فحين استشعرت المعلمات أن ذلك يهدد مصالحهن الشخصية ويضفي أعباء قد لا يستطعن حملها، كان لدى الطالبات وأسرهن قلق على المعدلات وأساليب التقويم الجديدة ، رغم أن التنوع في عملية التقويم يعد من معايير الجودة في عملية التقويم. بالإضافة إلى ضعف برامج التهيئة وهذا الخوف وذلك القلق ربما يعود إلى طبيعة التغيير الذي كان سريعا جدا.

الضعف في برامج التهيئة وغياب التوعية بأهمية التغيير وأهدافه كان له أثر في عدم تقبله في كثير من الأحيان. فبسبب قلة الوعي مثلا بعض الطالبات لم تتقبل التغيير في الأدوار بالنسبة لهن أو للمعلمة عند تطبيق طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على الدور النشط للطالب. كما أن عدم مشاركة أفراد المجتمع المدرسي في التخطيط للتغيير وعدم وضوح المكاسب الشخصية من التغيير كان له أثره في انخفاض نسبة تبنيهم له.

وفي ظل غياب التهيئة المطلوبة لأفراد المجتمع المدرسي وعدم وضوح أهداف المشروع ومتطلباته والقصور في البرامج التدريبية فالكثير من المعلمات كن أكثر مقاومة للتغيير على الأقل في البدايات حيث التغيير في مراحله الأولى، كما نتج عن القصور في برامج التهيئة الشعور بالقلق والخوف من المستقبل والتساؤل الذي يتردد دائما على ألسنة المعلمات عن دورهن في النظام الجديد. من جهة أخرى، كانت الطالبات أكثر أفراد المجتمع المدرسي ترحيبا بالتغيير الجديد ولعل ذلك يعود لطبيعة المرحلة العمرية التي يعشنها.

ولقد تعددت أشكال الرفض والمقاومة للتغيير (التطوير) الحادث بتلك المدارس وتفاوتت درجتها ما بين المقاومة النشطة والسلبية وكان من أبرز أشكال هذا الرفض اخذ المعلمات لإجازات طويلة المدى كوسيلة للهروب من واقعهن الجديد وهو ما أشير إليه "اللعب في النظام" وهروب المعلمات والطالبات بالنقل إلى مدارس أخرى.

إلى أي حد غابت التهيئة؟

رغم الغموض الذي رافق البدايات للمشروع توضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك جهودا حثيثة بذلت في تهيئة المكان والكوادر البشرية، تلك الجهود المبذولة وإن كانت تركز على جوانب معينة فهي **تعد من أهم الملامح الايجابية في التجربة:**

تهيئة مدارس "تطوير" ببنية تقنية عالية المستوى بالمقارنة مع المدارس التقليدية:

لقد كان من أهم السمات الايجابية للتغيير في تلك المدارس تحسين البيئة التعليمية وتأهيلها وتهيئتها لإدماج التقنية والنموذج الرقمي للمنهج؛ لتكون بيئة الفصل والمدرسة بيئة محفزة للتعلّم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب وتوفر مجموعة من التقنيات والتجهيزات الحديثة مثل أجهزة الكمبيوتر، السبورة الذكية وأجهزة العرض داخل كل فصل والاتصال بالشبكة العنكبوتية فضلا عن تزويد كل طالبة ومعلمة بجهاز محمول مع توفير خدمة الانترنت داخل المدرسة.

تهيئة المعلمات والهيئة الإدارية ببرامج تدريبية:

من أهم الجهود المبذولة في تهيئة أفراد المجتمع المدرسي وخصوصا المعلمات وهيأتهن إلى حد ما لأدوارهن الجديدة، عقد العديد من الدورات التدريبية التي كان لها آثارا ايجابية ساهمت في بناء وتنمية العديد من المهارات التي يتطلبها الاتجاهات الحديثة في التدريس مثل مهارات استخدام الحاسب الآلي والسبورة الذكية وطرق التدريس الحديثة.

ما بعد البدايات .. الممارسات بين التخطيط والتنفيذ:

واجه التطوير في المدارس العديد من التحديات يمكن تصنيفها إلى التالي:

تحديات تتعلق بالمؤسسة:

ضعف برامج التهيئة: **سلبيات التدريب**

١. تركزت البرامج التدريبية على الهيئة التدريسية والإدارية وافتقدت لها الطالبات رغم حاجتهن لذلك.

٢. غياب مرجعية تقدم الخدمات الإرشادية والتوجيه والتي يمكن الرجوع لها عند الحاجة.

٣. رغم أنه من أهم الحوافز المعنوية التي يمكن أن تقدم للمعلمات في مثل هذه الظروف إكسابهن المهارات الكافية ومساعدتهن على تجاوز المرحلة دون التعرض لمثل تلك المواقف فان الجرعات التدريبية لم تكن كافية لبناء المهارات اللازمة التي يمكن أن تؤهلهن لأن يمتلكن القدرات اللازمة لإدارة التغيير بنجاح لذلك كانت الممارسات دون المستوى.

٤. من أهم جوانب القصور في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات مدارس "تطوير" جدولة مواعيدها فتدريب المعلمات أثناء العام الدراسي نتج عنه سلبيات عديدة كبقاء الطالبات لأسابيع بدون دراسة والضغط عليهن للتعويض في نهاية الفصل وكان لذلك أثاره على جودة عملية التعليم والتعلم من جهة، وعلى نفسية المعلمات والطالبات وأثَّر ذلك سلبا على العلاقات الاجتماعية بين كلا الطرفين.

٥. ضعف البرامج التدريبية حيث غلب التنظير على الجانب التطبيقي بعض الدورات التدريبية وعدم وجود دليل يوضح الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها عند ممارسة هذه الطرق الحديثة نتج عنه قصور في التطبيق.

٦. البرامج التدريبية المقدمة لم تلبي كل احتياجات الهيئة الإدارية والتعليمية ولم تحدث التغيير المتوقع في بناء المهارات اللازمة مما نتج عنه العديد من

المشكلات منها أن افتقار المعلمات للمهارات اللازمة أثَّر سلبا على ثقتهن بأنفسهن وأوقعهن في حرج أمام طالباتهن اللاتي كن واعيات بذلك وشكك في قدراتهن على أداء مهامهن الجديدة بنجاح.

٧. هناك اختلاف في المحتوى التدريبي المقدم للمعلمات باختلاف المدربين.

٨. الأعباء المالية التي ترتبت من جراء البرامج التدريبية التي تطلبت السفر والتنقل.

سلبيات التقنيات:

١. بعض جوانب القصور سواء في توافر التقنيات والتجهيزات أو في تفعيلها بل أن بعضا منها على أهميتها لم تستخدم بعد.

٢. كثرة الأعطال الفنية بالأجهزة ووجود مشاكل في صيانتها والتي قد يكون من أسبابها رداءة المنتج أو عدم مناسبة الأجهزة للظروف البيئية وقلة الكوادر الإدارية وعدم وجود فنيين متخصصين قادرين على توفير الدعم الفني المطلوب.

تحديات تتعلق بالفرد:

أولا: فيما يخص المعلمات:

١. كان من أكثر مصادر المقاومة تأثيرا على المعلمات الضغوط والأعباء الجديدة التي واجهتها المعلمات نتيجة التغيير الحادث ومتطلبات الدور

الجديد الذي أثر كثيرا وتأثر بالتزاماتهن مع أسرهن أحيانا بالإضافة إلى أن النظام الجديد لم يخلع "رداء" القديم فجمع عليهن بين المسئوليات التقليدية للمعلمة وتلك المسئوليات الجديدة.

٢. تلك الضغوط أسهمت في عدم تطبيق الهيكلة كما جاءت بالمشروع حيث لم يكن هناك على سبيل المثال مرشدة أكاديمية لكل فصل.

٣. سوء تعامل المعلمات مع الطالبات نتيجة للضغوط التي واجهتها المعلمات أيضا.

٤. المعلمات كُن أكثر الفئات رفضا للتغيير وربما يرجع ذلك لإحساسهن بأن التغيير قد فرض عليهن وأنه يلقي عليهن مسئوليات كبيرة قد لا تتلاءم مع قدراتهن ومهاراتهن.

٥. رغم أنه مما يشجع على تبني التغيير وضوح المكاسب الشخصية اشتكت المعلمات من ضعف الحوافز المادية والمعنوية.

٦. كان هناك مخاوف من المعلمات نتجت عن الاعتقاد بأن تغيير وتطوير أساليب العمل من خلال التدريب وإعادة التأهيل يتطلبان مجهودًا ذهنيًا وجسميًا ونفسيًا.

٧. بعض الناس يألفون ما اعتادوا عليه ولا يميلون للتجديد لأنهم يحبون "النمطية".

٨. وتمسك بعض الأفراد بالتعليم التقليدي ورفضهم التغيير بجميع أشكاله يعود إلى ما يحمله هؤلاء الأشخاص من مفاهيم خاطئة واتجاهات سلبية نحو

التغيير لاعتقادهم بأن التطوير غير مبرر وأن الأساليب والإجراءات القديمة كانت ناجحة وفعالة.

ثانيا: **فيما يخص الطالبات**:

١. الضغوط المتزايدة بسبب الجمع بين المناهج التقليدية وما يتطلبه التطوير من أنشطة ومشاريع حيث رأت الطالبات صعوبة تعدد أساليب التقويم والجمع بين نوعين من التقويم (المشاريع والامتحان التقليدي).

٢. كان هناك درجة عالية من القلق لدى طالبات الصف الثاني والثالث من أن تلك الضغوط قد تؤثر على مستواهن التحصيلي وتؤدي إلى عدم قدرتهن على الحصول على المعدل الذي يمكنهن من الالتحاق بالجامعة. فالخوف من انخفاض المعدل التحصيلي من أهم أسباب انسحاب الطالبات خاصة طالبات المستوى الثاني والثالث من المدرسة. وبعض من تبقى من الطالبات لم يكن إلا لارتباطهن بأقرانهن أو لأنهن في السنة النهائية فمن الصعب المغامرة بترك المدرسة التي تعودن عليها إلى مدرسة أخرى، كما أن قرب المدرسة من البيت كان احد أهم الأسباب وراء بقاء العديد من الطالبات.

٣. كان هناك أسباب اجتماعية كعدم تقبل الآباء للتغير الحادث في المدرسة وخوفهم من كثرة استخدام بناتهم للإنترنت مما قد يوقعهن في المحظورات التي يمكن أن تؤثر على اعتقاداتهن وسلوكهن وقد تنتج عنه عواقب لا تحمد.

أهم التوصيات:

١. أهمية رفع مستوى الوعي بالبعد الثقافي وبناء القيم وتعزيز الهوية والتركيز على مشاركة قادة الفكر والرأي في المراحل المبكرة من خلال برامج موجهة لكل الأطراف المعنية بعملية التغيير في المؤسسات التربوية.

٢. تأكيد دور أفراد المجتمع المدرسي في عملية التخطيط والحاجة إلى تشجيع جميع المستهدفين لتبني التطوير وتقديم الحوافز المادية والمعنوية.

٣. ضرورة إشراك مؤسسات المجتمع والقطاع الخاص والأفراد من خلال مساهماتهم ودعمهم للمشروع حتى لا يكون هناك تراجع لاحقًا عن التوسع في تطبيق التجربة بسبب عدم القدرة على دفع التكاليف المستمرة ومن ثم خسارة كثير من الأموال، والجهود، والأوقات لتعميم التجربة.

٤. تفعيل كل الوسائل الممكنة في توعية وتثقيف أفراد المجتمع بشكل كاف بأهداف المشروع والنتائج المتوقعة منه بما في ذلك وسائل الإعلام المختلفة.

٥. الحاجة إلى وجود مصادر وقنوات رسمية دائمة (خط ساخن) تقدم الخدمات الإرشادية والتوجيه والمساندة.

٦. الحاجة إلى تكثيف الجرعات التدريبية المستمرة وورش العمل فهي عامل فاعل وحاسم قبل تطبيق التجربة خاصة فيما يتعلق باستخدام التجهيزات التقنية وأساليب التدريس الحديثة.

٧. الاهتمام بتدريب كل فئات مجتمع المدرسة وفق ما تتطلبه الأدوار الجديدة لهم معرفيا ووجدانيًا ومهاريًا.

٨. أهمية اختيار الوقت المناسب للبرامج التدريبية وأهمية قياس أثرها.

٩. وأخيرًا لعل من أوائل التوصيات التي تراءت للباحثة تشجيع الباحثين على تطبيق هذه الدراسة على مدارس البنين ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

المـــراجـــع

أولاً: المراجع العربية :

١. ابن منظور، محمد مكرم. **لسان العرب**. ج ٢ ، بيروت: دار صادر.

٢. أبو غريب، عايدة عباس (٢٠٠٧). **تقويم تجربة التعلم النشط في المدرسة الابتدائية في جمهورية مصر العربية**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣. آل حبيل، ذاكر (١٤٢٠هـ). **التغيير والتجديد في الحياة الإنسانية . مدخل لنظرية التغيير الاجتماعي**. مجلة الكلمة. العدد (٢٣) . السنة السادسة، ربيع ١٤٢٠هـ ـــــــــــــــــــــــــــــ ١٩٩٩م ، http://www.kalema.net/v1/?rpt=349&art

٤. آل عايش، عبد الله بن حلفان بن عبد الله (١٤٣٠هـ). **السنن الاجتماعية في ضوء القرآن والسنة وتوجيهاتها التربوية**. مجلة التربية. جامعة المنيا (مصر) .

٥. بدوي، أحمد زكي (١٩٨٦م). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

٦. برونر، خوسيه جواكن (٢٠٠١). **العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية**. مجلة مستقبليات، مكتب التربية الدولي. اليونسكو. مجلد ٣١. عدد٢. يونيو ٢٠٠١.

٧. التميمي، نوف بنت ناصر (١٤٢٩هـ). **المضامين التربوية لوصايا لقمان: أسس استراتيجية لتعزيز الهوية في مواجهة تحديات العولمة**. الطبعة الأولى، الرياض: دار طيبة.

٨. جمعة، حسين (٢٠٠٥). **الهوية العربية وثقافة التغيير** . مجلة بناة الأجيال. نقابة المعلمين بدمشق. العدد ٥٦ . صيف ٢٠٠٥م.

٩. الحارثي، صلاح بن ردود بن حامد (١٤٢٢هـ). **دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة**. بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

١٠. الحاشدي، عبد الله بن محمد (٢٠١٠). **السنن الإلهية وأثرها في تغيير حال الأمة (١)**. موقع منبر علماء اليمن. على الرابط: http://olamaa-yemen.net/main/articles.aspx?selected_article_no=1736

١١. حلواني، ابتسام عبد الرحمن (١٤٣٠هـ). **من أين يبدأ التغيير في ثقافة المنظمة؟**. دراسة استطلاعية مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي. ١٦ ذو القعدة ١٤٣٠ هـ. الرياض: معهد الإدارة العامة.

١٢. الزيود، ماجد (٢٠٠٥). **الشباب والقيم في عالم متغير**. عمان: دار الشروق.

١٣. السبيعي، عبيد بن عبد الله بن بحيتر (١٤٣٠هـ). **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**. متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٩هـ- ١٤٣٠هـ بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية- جامعة أم القرى.

١٤. السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٠٤). **المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجا**. مقدم إلى ندوة العولمة وأولويات التربية. الرياض: كلية التربية- جامعة الملك سعود.

١٥. سماح، قارب (٢٠٠٨). **التغير الاجتماعي والتنشئة السياسية**. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. العددان الثاني والثالث. جامعة محمد خيضر –بسكرة–.

١٦. السيد، سميرة أحمد (١٩٩٣م). **علم اجتماع التربية**. ط ١. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧. الصالح، بدر بن عبد الله (٢٠٠٧). **المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين**. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين: ١٧– ٢٠٠٧/٤/١٩م.

١٨. العاجز، فؤاد على (٢٠٠٤). **تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) في الفترة من ٢١ – ٢٢ يوليو ٢٠٠٤.

١٩. عبد الباسط، محمود وعثمان، محمد عبد العليم والسيد، أمال أحمد وعبد المنعم، زينب. (٢٠٠٦). **حدود تبني وتطبيق مشروع الحكومة الالكترونية**. بحث مقدم لمؤتمر الاتحاد الدولي لبحوث الإعلام والاتصالات. القاهرة: الجامعة الأمريكية.

٢٠. عبد الرؤوف، محمد صالح وسليمان، السر أحمد (٢٠٠٦). **المدخل إلى الصحة النفسية**. ط١. الرياض: مكتبة الرشد.

٢١. عبد الهادي، يسرى حسين (٢٠٠٩). **قيادة التغيير في الإدارة التربوية** . مجلة المعرفة. العدد ١٤٣. الرياض.

٢٢. عبيد، ادوارد (٢٠٠٨). **إرادة التغيير بين النظرية والتطبيق**. الرأي. الرابط: http://www.abouna.org/Details.aspx?tp=5&id=778

٢٣. عثمان، الشحات (٢٠٠٧). **توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ضرورة حتمية لتحقيق جودة التعليم العام**. مجلة كلية التربية بدمياط. العدد (٥١)، يناير ٢٠٠٧.

٢٤. العولقي، حسن (٢٠٠٤). "**العولمة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي: السلبيات والإيجابيات**". دراسة قدمت لـ " ندوة العولمة وأولويات التربية" ، ١- ٣ /٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٣/٤/ ٢٠٠٤م . قسم التربية- كلية التربية-جامعة الملك سعود.

٢٥. الكعكي، سهام محمد (١٤٢٣هـ). **إدارة مدرسة المستقبل**. ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود. الرياض، ١٦ - ١٧ شوال ١٤٢٣ هـ.

٢٦. لخضر، حميدي. (٢٠٠٦). **مشكلة التغيير عند مالك بن نبي**. بحث مقدم في تخصص الفلسفة الإسلامية لنيل شهادة الماجستير من قسم الفلسفة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر.

٢٧. مرزا، هند محمود (٢٠٠٩). **التغيير إدارة أم إرادة**. الاقتصادية الالكترونية. الأحد ١٤٣٠/٨/٤هـ الموافق ٢٦ يوليو ٢٠٠٩. العدد (٥٧٦٧). الرابط: http://www.aleqt.com/2009/07/26/article_256179.htm

٢٨. مرزوق، ابتسام إبراهيم (٢٠٠٦). **فعالية متطلبات التطوير التنظيمي وإدارة التغيير لدى المؤسسات غير الحكومية الفلسطينية**. استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال بقسم إدارة الأعمال– كلية التجارة بالجامعة الإسلامية. غزة.

٢٩. مرسي، محمد منير (١٩٩٣م). **أصول التربية**. القاهرة: عالم الكتب.

٣٠. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام. (١٤٢٩هـ). **معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في مدارس "تطوير"**.

٣١. مصطفى عبد القادر زيادة (وآخرون) (١٤٢٧هـ)ـ. **فصول في اجتماعيات التربية**. الرياض. مكتبة الرشد.

٣٢. المغربي، أيمن بن نبيه بن غنام (١٤٢٨هـ). **السنن الإلهية في تغيير المجتمعات في ضوء القرآن الكريم جمعًا ودراسة**. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير من قسم الكتاب والسنة بكلية الدعوة وأصول الدين. جامعة أم القرى.

٣٣. مكروم، عبد الودود (٢٠٠٦). "**المضامين القيمية في ثقافة التغيير**". ورقة عمل مقدمة لندوة التربية وثقافة التغيير. ٧ مايو، لجنة التربية – وزارة الثقافة–المجلس الأعلى للثقافة–مصر.

٣٤. الملكاوي، نازم محمد و نجادات، عبد السلام (١٤٢٨هـ). **تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل**. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية. المجلد (٤). العدد٢.

٣٥. ندا، عبد الرحمن أحمد والدسوقي، عبد المنعم، والشحنة، حسن (٢٠٠٩).**المدرسة الثانوية و تنمية قيم ثقافة التغيير** " **رؤية إسلامية**". بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية. القاهرة. ٣١يناير – ١ فبراير.

٣٦. الهبيل، أحمد عيسى أحمد (٢٠٠٨). **واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة مقدمة لقسم أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في أصول التربية قسم الإدارة التربوية.

٣٧. وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠٠٩). **الكتاب الإحصائي السنوي ٤٥**. (١٤٣٠–١٤٣١هـ).

٣٨. وزارة المعارف. (١٤٠٠هـ) **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ط٣، الرياض: وزارة المعارف،١٤٠٠هـ.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Al-Tamimi, N. N. (2002). **Becoming A University Student: Saudi Women's Views Of |Their Experience Of University Life**, Unpublished Ph.D. Thesis, Cardiff University.

2. Azain T.S Abdullah (2006). **Deconstructing Secondary Education: The Malaysian Smart School Initiative**. SEAME INNOTECH International conference, 15-17 November,

3. Bayrakc, Mustafa (2009).**In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices**, Australian Journal of Teacher Education, 34(1) February

4. Becker, Howard S., Geer, Blanche., Hughes, Everett C. and Strauss, Anselm L. (1961) **Boys in white: student culture in medical school**, University of Chicago Press (Chicago).

5. Boyd, Victoria (1992) School Context: Bridge or Barrier to Change Southwest Educational Development Laborator.

6. Curtis, E, & White, P. (2002**) Resistance to change CAUSES AND SOLUTIONS**, Nursing Management, Vol 8 No 10 March, p 15-20.

7. Duncan, M. (1995) **Mature Women Entrant to Teaching: A Case Study**, Unpublished Ph.D. Thesis, University of Warwick.

8. Fullan, Michael (2002) **"The change leader," Educational Leadership**, 59(8), May 2002.

9. Fullan, Michael (2003) **The New Meaning of Educational Change in Connections**: a Journal of the National School Reform Faculty

10. Hamzah, M. I., Ismail, Embi, M.I. (2009).**The Impact of Technology Change in Malaysian Smart Schools on Islamic Education Teachers and Students World Academy of Science**, Engineering and Technology(49)

11. Hinde, Elizabeth (2003). **Reflections on Reform: A Former Teacher Looks at School Change and the Factors**

that Shape It, Published in: Teachers College Record, See: http://hub.mspnet.org/index.cfm/9462

12. Jaccard, James; Blanton, Hart; Dodge, Tonya, (2005). **Peer Influences on Risk Behavior: An Analysis of the Effects of a Close Friend**. Developmental Psychology, Vol 41(1), Jan 2005, 135-147

13. Kezar and Eckel (2002).**The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education Universal Principles or Culturally Responsive Concepts**. The Journal of Higher Education,. 73, (4) by The Ohio State University.

14. Krueger, R.A.(1998). **Moderating Focus Groups**. In D.L. Morgan and R.A. Krueger (Eds). Focus Group Kit. (Vol.4). SAGE Publications, London.

15. MacPhail, A. (2007). **"Teachers' Views on the Construction, Management and Delivery Ofan Externally Prescribed Physical Education Curriculum: Higher Grade Physical Education**." Physical Education & Sport Pedagogy 12(1): 43 - 60.

16. Mead, George Herbert. (1934) **Mind, Self, and Society**. Chicago: University of Chicago Press.

17. Measor, L. & Woods, P. 1984. **Changing Schools**. Open University Press: Milton Keynes.

18. Oppenheim, A. N. (1992). **Questionnaire Design Interviewing and Attitude Measurement**, London, Continuum.

19. Scottish Government (Scotland. (2010) **Leading change 2: learning from schools of ambition**. http://dera.ioe.ac.uk/1235

20. Wolf, Jeanne M. (2005**), A Study of Researcher Perspectives on Singaporean Teacher Receptivity to Change**, paper presented to CRPP Conference: Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice, 30 May - 1 June 2005, NIE NTU Singapore.

21. Yin R.K. (1994). **Case Study Research: Design and Methods**. Second Edition, Sage blications London.

22. Taylor, Edward B. (1920**) Primitive Culture: Researches Into The Development of Mythology**, **Philosophy, Religion, Language, Art, And Custom**, Vol.1, John Murray, Albemarle Street, London.