

الفصل السادس

وضع خطة عمل

سؤال أساسي

كيف تجعل ذلك يحدث؟

مبادئ العمل

- يتعين على برنامج تطوير المعلمين أن يعزز الاستقلالية الجماعية وذلك بالقبول بفكرة أن التعليم هو جودة متوزعة في المدرسة بأسرها.

- يجب أن يقدم التخطيط الاتجاه الواضح والملموس اللازم للتغيير في النظام وفي الوقت نفسه يتمتع بالمرونة الكافية لاستيعاب الحياة «غير العقلانية» في المدارس.

- يجب أن يعكس برنامج تطوير المعلمين تلك المراحل المتوقعة لمشاعر القلق والخوف عند المعلمين بخصوص التقييدات المصاحبة للانتقال من التعلم الجديد إلى النتائج الحاصلة في النظام.

الفكرة العامة للفصل

يتركز البحث في هذا الفصل على الخطوة الخامسة للتحسين المستمر ألا وهي وضع وتنفيذ خطة عمل تتناول هموم المعلمين ومخاوفهم وتنتج

دمجاً لهذه البرامج في المدرسة قاطبة وداخل غرف الصف كل على حدة. غير أن الأساس المتبع في هذا الفصل يذهب إلى ما هو أبعد من القواعد العملية للتخطيط للعمل، فالحوار وتحليل الحوار ينبعان من كيفية تنظيم تطوير المعلمين بطريقة تمكن من وضع ثقافة الاستقلالية الجماعية. والمعلمون الذين اعتادوا أن يفكروا بطلابهم من خلال عدسة مزدوجة تكون الرؤية فيها «طلابي» و«صفي» (هذا العام) و«طلابنا» و«برنامجنا» (بخصوص المدة الزمنية التي يكون فيها الطلبة جزءاً من النظام) تمكن النظام من الأداء على نحو أفضل من السابق وذلك نتيجة للمجهود الجماعي. ففي هذه المرحلة من تطوير نظام كفاء يجب أن يصبح التعليم «جودة متوزعة» (McDonald, 1996) لا يقاس النجاح فيها بالجهد الذي يبذله كل معلم على حدة بل بأداء المدرسة بأسرها.

لذلك يتعين على فريق تسهيل وتيسير التغيير أن يضع خطة عمل تتضمن الخصائص الثلاث الآتية:

◀ تتناول بالتفصيل المسائل العملية مثل الحدود الزمنية، المواد اللازمة لدعم المعلمين، التغييرات التنظيمية التي تسهل العمل، القيود في الميزانية والتواصل مع أصحاب المصلحة المهمة.

◀ تضع مؤشرات يمكن رصدها لقياس كيف سيبدو الحال عندما يتم تطبيق البرامج بنجاح وكذلك النقاط المهمة للنمو والتطور طوال مدة الخطة.

◀ تخطط للهموم والمخاوف المتوقعة (وتكون مفتوحة على هموم ومخاوف غير متوقعة) قد تحدث في أثناء عملية التغيير.

يكون التركيز عند وضع خطة العمل على الانتقال بالبرنامج دوماً نحو مستوى أعلى وأكثر دقة (Hall & Hord, 2001; Glickman, 1993). ولهذا السبب وكذلك بسبب النتائج الناجمة على النظام يصبح التأمل المؤثر في نجاحه هو فاعلية التخطيط وعملية التسهيل، وهذا يعني أن التخطيط والتسهيل الرديئين يمكن أن يلحقاً ضرراً بالمدرسة باعتبارها نظاماً وأن يرسخا عدم الكفاءة في حين قد يفرض التخطيط المدروس صفات ومزايا النظام الكفاء التي نوقشت آنفاً (انظر الشكل 2-2 في الفصل الثاني).

تأمل المعلمة (1)

الوقت الجمعة ليلاً وقد ضبطت أن الساعة المنبه لتوقظها عند الخامسة والنصف صباحاً. وبرغم أنها لم تكن مسرورة للاستيقاظ في هذا الوقت المبكر من صباح يوم سبت إلا أن هذا الوقت هو الوقت الوحيد الذي يستطيع فيه فريق العمل الخاص بتسهيل التغيير الاجتماع قبل صلاة عيد الشكر. لقد كانت تتطلع لتلك الفرصة التي تتيح لها قضاء يومين كاملين دون أن يقاطعها شيء لوضع التفاصيل النهائية لخطة العمل اللازمة لبرنامج تطوير المعلمين. وبينما هي تجهز نفسها للخروج أخذت تتكرر بتفاصيل العمل الذي كان ينتظرها.

«لم يسبق لي أن عملت على وضع خطة عمل من قبل. ففي السنوات التي سبقت هذه السنة كنت أرى خطة العمل في شكلها النهائي حيث كانت الأشياء التي ينتظر مني أن أفعلها محددة بوضوح. إنه من المألوف للمرء أن يكون متلقياً حتى لو بدت الخطة لي سطحية أو بها أخطاء أو غير جدية بالمجهود المبذول في سبيلها. والآن وحيث إن الفرصة قد أتحت لي

لأتأكد بأن الخطة قوية الارتباط «بالعمل الحقيقي» الذي يقوم به المعلمون إلا أنني غير واثقة بأنني أعرف كيف أفعل ذلك.

وأخذت أن تفكر بالغاية من خطة العمل - رفع مستوى إنجاز الطلبة:

ولكن إذا كان المطلوب مزيداً من الإنجاز فينبغي أن يكون ثمة مزيد من الجودة في التعليم. فهل يحتم علي واجبي غداً أن أحدد لزملائي جميعاً كيف ينبغي لهم أن يتغيروا؟ إن هذه الفكرة بأنني مسؤولة عن «إصلاح» زملائي تجعلني أشعر بالإنزعاج - بمعنى أنني أنا أعرف ما يفيدهم أكثر مما هم يعرفون. ألم تكن حواراتنا دوماً تدور حول كيفية إصلاح المدرسة من حيث كونها نظام؟ ربما يلزمني أن أفكر بالتعليم ليس من منطلق الفرد الواحد، بل من منطلق ما هو متوقع منا جميعاً أن نفعله كمجموعة».

تحليل تأمل المعلمة رقم (1)

توضح تأملات آن إدراكاً جديداً بدأ يظهر مؤخراً وهو أن التعليم هو «جودة متوزعة» تستند من حيث الكم على ما ينجزه الطلبة جميعاً وليس على ما ينجزه «طلبتي أنا». ومع أن هذا الإدراك قد بدا جديداً للمعلمة أن إلا أن اثنين من الباحثين المشهورين قد تحدوا تلك الفكرة التقليدية القائلة إن التعليم «ممارسة عالية الفردية». وفي هذا يقول ماكدونالد (McDonald, 1996):

«لقد جعلتنا دراستنا على قناعة أكيدة بأن المدارس الجيدة تعتمد على التعليم الجيد. لكن هذا التعليم الجيد ينظر إليه بأفضل وجه على أنه جودة متوزعة - هو جودة المدرسة بأسرها وليس جودة المعلمين. وشاهدنا على ذلك أن التعليم

الجيد يكون أكثر استقراراً وأكثر وثوقية وانتشاراً عندما يتوقع من الجماعات أن تقدمه وليس الأفراد». (p. 106).

وقد توصل مارزانو (Marzano, 2003) إلى استنتاج مماثل في عمله البحثي حول أثر فاعلية المدرسة والمعلمين في إنجاز الطلبة. يبين هذا التحليل أنه حين يكون التعليم فاعلاً ومؤثراً وحين تكون المدرسة أيضاً فاعلة ومؤثرة فإن الطلبة الذين يدخلون إلى المدرسة ولديهم نسبة إنجاز تعادل 50 نقطة مئوية يحققون إنجازاً قدره 96 نقطة مئوية بعد سنتين فقط (p. 75) وبغية بناء نظام كفاء من المفيد أن ن فكر بالتعليم الجيد على أنه توصيف للمعلمين والمدارس على السواء.

وفي الوقت الذي يبدأ فيه أفراد فريق تسهيل التغيير العمل على وضع تفاصيل تطبيق البرامج المتجمعة معاً يتعين عليهم أن يأخذوا في اعتبارهم كيف ينمون ثقافة الاستقلالية الجماعية. يتعين على المعلمين أن يعرفوا جيداً لماذا تعد خطة تطوير المعلمين الوسيلة الناجعة لسد الثغرة الموجودة بين الرؤية المشتركة والواقع، ويجب أن يدركوا أيضاً كيف يبدو التطبيق الناجح، ويجب أن يكون لديهم التفويض بأن يتحدثوا عن همومهم ومخاوفهم وأن يقيسوا نموهم وتطورهم مع مرور الزمن، ويجب أن يكونوا مسؤولين أمام مدير المدرسة وأمام بعضهم بعضاً عن تطبيق التغيير.

حوار فريق العمل المكلف بتسهيل التغيير (1)

الساعة الآن السابعة من صباح يوم السبت الذي أرادت فيه آن الاستيقاظ مبكراً، وها هي ذي قد وصلت إلى مكان توقف السيارات لتركن سيارتها. تشعر بالقلق والحماس في آن معاً إزاء العمل الذي ينتظرها لليومين القادمين. أما جوان فقد كانت تحمل بيدها سبورة ورقية ملفوفة

وأقلاماً وجهاز كمبيوتر وبعض التفاح والشوكولا وهي تدخل إلى مكتبها لتبدأ عمل يوم يتوقع له أن يكون متعباً ومنتجاً وقوياً.

بدأ الثلاثة، جوان وأن وسوزان، عملهن لهذا اليوم بطرح السؤال: ماذا نتوقع لمعلمي هذه المدرسة أن يعرفوه وأن يكونوا قادرين على فعله وأن يفهموه في عامين اثنين؟ وسرعان ما اتفقن بأن الأولوية الأولى تتمثل في إتمام خرائط المنهاج لكي تكون أمامهم صورة واضحة لمدى ولتسلسل كل مادة على حدة.

كان الحوار بينهن جلسة عمل مكثفة وتفكير عميق حيث كانت الفكرة الواحدة تقود إلى مداولات حول فكرة أخرى، وإثبات التفاعل فيما بين العناصر داخل النظام. وقد بدأ الحوار من فكرة تقول:

◀ إن على المعلمين أن يتلقوا تدريباً صارماً بحسب المواد. وهذا ما يجعل التدريب واقعياً وملموساً نظرياً ويعطي المعلمين إمكانية الوصول إلى ثراء التفكير الجماعي وهم يعملون في سبيل تحقيق التوافق وإجماع الرأي حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب - المعرفة، المهارات، الفهم. ولكن، اعتماداً على حجم الهيئة التعليمية والموارد المتاحة ربما يستغرق العمل مدة سنتين لجعل المعلمين كافة يتلقون هذا النوع من التدريب ومن المتوقع أن يمتد الزمن إلى ثلاث أو ربما خمس سنوات ومع أن هذا التدريب المقصود سوف يقدم الإرشاد المحدد الخاص بالمادة التدريسية، فإنه قد يستغرق زمناً أكثر من ذلك لتمكين هيئة المعلمين من تصور كيف ستؤثر خارطة المنهاج في التعليم اليومي. فكيف سينتقل ذلك كله إلى ممارسة تعليمية؟

◀ إذا كان على أفراد الهيئة التعليمية أن يروا حلقة الوصل بين الوحدات على خرائط المواد الدراسية وفي خبرات التعلم اليومية التي يرسمونها لطلبتهم فينبغي أن يمنحوا الفرصة لوضع الدروس. وبهذه الحالة هم بحاجة للحديث مع زملائهم الذين يعلمون المادة نفسها لكي يحددوا التواؤم بين العمل اليومي والرؤية الشاملة للخارطة. إنما ينبغي مناقشة أمرين أساسيين يتعلقان بهذا التواؤم ألا وهما التواؤم في المواد الدراسية بين الصفوف ذات المستوى الواحد، والتواؤم في المادة الواحدة على مستوى الصفوف المختلفة، ولكي تتم عملية الارتقاء بالمنهاج بفاعلية ينبغي أن تكون لدى المعلمين إمكانية الوصول إلى خرائط المنهاج عند زملائهم. ولكن كيف ستتاح هذه الفرصة للوصول؟

◀ ومن أجل إعطاء المعلمين فرصة الوصول إلى خرائط بعضهم بعضاً للمنهاج يتعين على المدرسة أن تنشئ قاعدة بيانات تخزن فيها خرائط المنهاج والوحدات الخاصة بالتعليم. فهذا الأمر يسهل على المعلمين رؤية المنهاج في النظام، وهذا بدوره سيقود حتماً إلى صقل وتحسين الخرائط والتعليم. ولكن كيف سنعرف أن الخرائط تعمل بنجاح حتى لو كان التواؤم ظاهراً فيها؟

◀ من الواضح أن بيانات تقويم الطلبة هي الطريقة الرئيسة لتقويم الخرائط.

حيث إن عملهم هذا قد استمر حتى العصر فقد قرر الفريق تسميته يوماً كاملاً وأن تتأمل كل واحدة منهن بما حققت قبل أن يبدأن مجدداً. وفي اليوم

التالي استأنف الفريق حوارَه من النقطة التي توقف عندها، وقد انضم إد إلى الفريق حيث كان الشخص الوحيد القادر على الانضمام في اليوم الثاني. وقد بدأ الحوار بتقديم ملخص لإد حول ما تم بحثه في اليوم السابق.

أضاف إد اقتراحاً يقول إن فاعلية الخرائط يجب أن يحكم عليها أيضاً من منطلق مدى توافرها مع المعايير التي وضعتها الولاية والإطار الجديد للرياضيات الذي وضعته المنطقة التعليمية. وقال إد بما أن هذا التحليل يشكل تقويماً مهماً جداً لأعمال المدرسة فينبغي إبلاغه إلى أفراد أسرة المدرسة كافة.

ينبغي على المدرسة أن ترسل تقارير عن إنجاز الطلبة سنوياً إلى الهيئة التعليمية وإلى الآباء وإلى أعضاء مجلس التربية والتعليم وإلى أفراد المجتمع. ويجب أن يتضمن هذا التقرير ليس فقط بيانات الامتحانات الخارجية التي تفرضاها الولاية، بل وأيضاً أن تتضمن ما هو أكثر من ذلك مثل (1) نتائج التقويمات المحلية التي تقيس تطور معارف الطلبة ومهاراتهم وفهمهم، (2) تحليلاً للأسباب البرمجية لأي ضعف حاصل في الإنجاز، و(3) خطة مراجعة وتعديل البرنامج لمعالجة أي ضعف حالي بغية تفادي وقوعه في المستقبل. فهل لدى جوان الوقت اللازم للإشراف على عملية تغيير طموحة ومعقدة نظراً لما لديها من مسؤوليات يومية أخرى؟

اقترح إد بأنه إذا استطاعت أن تتعلم لجزء من اليوم وأن تعفى من دروسها ليوم واحد في الأسبوع فيمكنها أن تستخدم هذا الوقت لتساعد في تسهيل عملية التغيير. وهذا يجعل مهمة القيادة ممكنة التحقيق.

وما هي السياسات الأخرى للمدرسة وكذلك إجراءاتها وأنظمتها التي ينبغي أن نعيد النظر فيها في ضوء عملية التغيير هذه؟

◀ سوف يكون لهذه المشروعات المتجمعة أثر التوسع وامتداد التموجات، وربما تؤدي إلى تغيير جداول المعلمين لكي يكون لديهم وقت للتخطيط المشترك، وربما تقتضي نظاماً أكثر تفصيلاً لبطاقات التقارير، لكي توضح على ماذا تدل الدرجات الموضوعية في بطاقة سير أعمال الطالب. ولكن من الجمهور المتلقي لبطاقات تقرير سير الأعمال؟

◀ إذا كنا سنجري تغييرات على هذا الحجم الكبير فعلينا أن نشرك بهذا الجهد وهذه الحوارات آباء الطلبة وأفراد المجتمع المدرسي أيضاً. وهذا الوضع يفوق في حدوده حملة علاقات عامة تهدف إلى طلب الدعم لهذه الإصلاحات التي نحاول القيام بها. ولكن كيف سنمول هذا العمل على مدى السنوات الثلاث إلى الخمس القادمة؟

◀ ومع أنه من السهل نسبياً تأمين المال اللازم الآن فإنه من المحتمل أن تحصل في السنة القادمة أو التي تليها قناعة ببرنامج أو مشروع جديد لدى المعلمين أو الإداريين الآخرين، وقد يحصل نزوع لدى بعضهم بسحب دعمهم لهذا البرنامج في سبيل تقديم الدعم للبرنامج الجديد. وهنا آثار إضافية أخرى.

◀ نحن بحاجة لإدارة واقعية وملموسة لقياس النمو والتطور الجماعي في المنهاج وفي ممارسات التعليم. وقال إد: إذا كان على أفراد الفريق أن يضعوا مثل هذه الأداة فسوف يتمكنون من جمع بيانات حول أين

المعلمون الآن عند تطبيق برنامج تطوير المعلمين واستهداف الموارد البشرية والمالية لضمان النمو والتطور المستقبلي. إن هذه السلسلة المتصلة يجب أن تكون شديدة الوضوح في تعريفها للمراحل المتوقعة لتطبيق البرنامج - وبحيث تقدم الأجوبة على أسئلة مثل «كيف يبدو المرء المبتدئ؟» و «كيف يبدو الممارس الأكثر مهارة؟» وهكذا. وقال إد إن توم (الاستشاري الخاص «بالفهم من خلال التخطيط» قد يساعد في وضع وتطوير هذه الأداة بسبب ما لديه من خبرة واسعة في تطبيق هذا المشروع في العديد من المدارس. فكيف يمكن لخطة عمل أن ترصد هذه الدرجة من التعقيد؟

◀ إن خطة العمل التي ينبغي لنا أن نضعها هي الجواب الأفضل اليوم لكن قد لا تكون الجواب الأفضل غداً؛ فالخطة ينبغي أن تكون متطورة ومرنة بحسب القضايا الجديدة أو الأفكار الجديدة أو الحاجات الجديدة أو البيانات الجديدة التي قد تظهر في أثناء تطبيق التغيير. فنحن بحاجة لأن يكون لدينا هذا النوع من التراجع مرتين في العام لتعيد النظر بالخطة وإجراء التعديلات اللازمة.

وحيث إنه لم يتبق سوى ثلاث ساعات في هذه الجلسة الماراثونية للتخطيط فقد بدأ فريق تسهيل التغيير بترجمة جلسة التفكير والإبداع إلى خطة عمل واقعية. فكانت المرحلة الأولى للخطة (انظر الشكل 1-6) تتعلق بإتمام خرائط المنهاج.

◀ وافقت سوزان على الاستعانة بقسم التكنولوجيا في المدرسة لوضع برمجيات خاصة تتيح للمعلمين إدخال خرائطهم للمنهاج ضمن نموذج ثابت ومعروف وإتاحة فرصة الدخول لهذه الخرائط عن

طريق الانترنت لأعضاء الهيئة التعليمية. وقد وعدت بأنجاز هذا العمل في الأول من آذار/ مارس.

وافقت جوان وإد على معالجة موضوع وضع خطط عمل خاصة بسياسات المدرسة وإجراءاتها. وسوف يتحدثان عن هذه الخطط بعد أسبوعين ويلتقيان لوضع اللمسات الأخيرة لها خلال أسبوعين آخرين.

وافق إد على نقل اقتراح للمشرف على المنطقة بخصوص التعديل المتعلق بالواجبات التعليمية لأن. وسوف يفعل ذلك في الأسبوع المقبل.

سوف يلتقي الفريق بكامل أعضائه في شهر نيسان/ أبريل لإعادة النظر في الأفكار التي أثارت في جلسة العمل هذه التي ليست جزءاً من المرحلة الأولى لخطة العمل.

تحليل حوار فريق تسهيل التغيير رقم (1)

أعرب أعضاء فريق تسهيل التغيير إفرادياً عن عزمهم وتقانيهم لهذا المجهود الخاص بالتحسين المستمر. غير أن هذا الحوار كان الفرصة الأولى لهم لوضع منهجية عملية ووظائفية ومجدية بنتيجة جهد جماعي لتنفيذ ذلك. ومع أن ذلك الجزء من خطة العمل قد تم وضع مسودته قبيل اختتام الجلسة المنعقدة في عطلة نهاية الأسبوع وكانت واقعية وباعثة للنشاط إلا أن الحوارات التي أفضت إلى وضع خطة العمل ذاتها قد بدت مربكة في علاقاتها وفي مجالها على حد سواء. وهذه المقتطفات التي لم تكن سوى

جزء من أفكار عديدة يحتمل أن تكون قد برزت في أثناء الحوارات التي امتدت لساعات طويلة تشكل تثبيتاً لمبدأ العمل الذي تحدثنا عنه في الفصل الثاني والعاشر: إن كل مدرسة هي نظام حي معقد له غاية وهدف. وكما أوضح ساراسون (Sarason, 1990): «إن الشيء الذي تسعى لتغييره كامن في منظومة مكونة من أجزاء متداخلة فيما بينها إن أمكن تغييرها فمن المحتمل أن تحصل تغييرات في مواقع أخرى» (p. 16). إن برنامج تطوير المعلمين يتيح تغييراً في ممارسات التعليم والتعلم الراهنة التي بدورها سوف تؤثر على النظام بمجمله بطرائق يمكن التنبؤ بها وطرائق لا يمكن التنبؤ بها.

وفي هذه المرحلة وضع فريق تسهيل التغيير خطة لذلك الأثر النموذجي الذي سيركبه أحد التغييرات في الأجزاء الأخرى المتداخلة للنظام بطريقة يكون فيها هذا الأثر مجدداً على الصعيدين السياسي والاقتصادي. إن صيغة ذلك الجزء المقتطف من خطة العمل والمبين في الشكل 6-1 هو مجرد نموذج تنظيمي اعتباري مستخدم لوضع الخطوط العريضة للأعمال والمسؤوليات والحدود الزمنية والدلائل المؤكدة على إتمام العمل. وبما أن خطة العمل، كهذه التي نتحدث عنها، يجب أن تكون شاملة فينبغي أن تجري مراجعة لها مع الأيام للتأكد بأنها تستوعب وتتكيف مع الحياة «غير العقلانية» للنظام. يقول باسكال وزملاؤه Pascale et al: «لا يمكن للمنظومات الحية أن توجه نحو خط طولي فالتبعات غير المتوقعة أمر حتمي لا يمكن اجتنابه» (كما جاء في كتاب Fullan, 2001, p. 45). من أجل ذلك يتعين على القادة أن يحرصوا على ألا يقحموا في الخطة الأصلية نهاية لها، «إن الهدف من التخطيط الإستراتيجي إنتاج سلسلة

من القرارات الحكيمة ... وأن يقبل أيضاً باحتمال أن يكون المنتج النهائي مشابهاً لما كان مزماً فاعله في البداية» (Patterson, Purkey, & Parker) كما وردت في كتاب (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 108).

الانتقال إلى التطبيق الناجح

لضمان صدور «قرارات حكيمة» يوجد مبدآن أساسيان ينبغي العمل بموجبهما عند التطوير الأولي للخطة وتعديلاتها: أي خارطة توضيح مكونات البرنامج ومراحل الاهتمام. فقد ابتكر هول وهورد (Hall & Hord, 2001) فكرة «خارطة توضيح مكونات البرنامج» لتكون تمثيلاً للمجموعة «الاعتيادية» للخطوات التي تتخذ أثناء عملية التغيير.

وهذه السلسلة المتصلة تزود المعلمين بصورة شديدة الوضوح لما ينبغي أن يبدو عليه البرنامج مع مرور الزمان حيث يجري انتقال أفراد الهيئة التعليمية من المستخدم المبتدئ للبرنامج إلى المستخدم الخبير لهذا البرنامج. وما يحدث عادة حين لا تكون هذه الصور متاحة هو أن يترك المعلمون لافتراضاتهم الخاصة حول ما يحتمل أن تكون المؤشرات ومتى «ينتهون» من عملية التغيير. وفي كثير من الأحيان تقضي هذه الافتراضات إلى مفاهيم خاطئة حول الممارسة المقصودة والممارسة الحقيقية والممارسات المرغوبة. فمثلاً، إذا كان البرنامج يقضي بإدخال نظام التعليم المعتمد على الاستفسار والأسئلة إلى داخل غرفة الصف، فإن:

«المعلم الذي يملك خطة واضحة التفاصيل لعلم قائم على المشروعات قد يشاهد صفاً ينخرط فيه الطلاب بأحاديث حيوية متعددة حول أجهزة الكمبيوتر أو مقاعد الدراسة

التي تغطيها دفاتر عن المخابر، أو أوراق مطبوعة، أو مراجع ويرى ذلك خبرة جيدة وجذابة لعلم قائم على الاستفسار. في حين قد يرى معلم آخر بأن هذه هي غرفة صف تعملها الفوضى وبحاجة إلى إدارة أفضل. وبالمثل، قد يتلقى المعلمون على اختلافهم «رسالة السياسة» نفسها ويفسرون فكرة ما على أنها «استفسار» تفسيرات مختلفة كثيراً» (Spillane, 2002, pp. 396-397).

غير أن هذه السلسلة المتصلة تشجع ثقافة الاستقلالية الجماعية ذلك أنها تبني التوافق وإجماع الرأي بين المعلمين جميعاً حول ما سيبدو البرنامج عليه حين يتم تطبيقه تطبيقاً ناجحاً (Hall & Hord, 2001).

الشكل 6-1

جزء مقتطف من خطة عمل الفترة الزمنية: الشتاء والربيع

الهدف: إتمام خرائط المنهاج للمواد الدراسية كافة			
التاريخ	العمل المطلوب	الشخص المسؤول	الدليل على إتمام العمل المطلوب
1/15	تم فرز المعلمين والمعلمات في فرق عمل بحسب المواد ليضعوا مسودة خارطة المنهاج. سوف تتضمن هذه الخارطة التفاهات والأسئلة الجوهرية والمعارف والمهارات الأساسية والتقويمات.	• أن	أرسلت مذكرة إلى الهيئة التعليمية توضح تفاصيل الواجبات المحددة لفريق العمل.

<p>توزيع السلسلة المتصلة الخاصة بخارطة المنهاج مع جدول أعمال اجتماع المعلمين حيث سيتم عرض هذه السلسلة المتصلة وسيجري شرح عملية التقييم التجميعي.</p>	<p>● فريق تسهيل التغيير</p>	<p>وضع سلسلة متصلة لقياس جودة استخدام خرائط المواد الدراسية. سوف توزع على أعضاء الهيئة كافة لاستخدامها في التقويم الذاتي التكويني وللتقويم التجميعي من قبل مدير المدرسة عند انتهاء عمل كل فريق.</p>	<p>2/15</p>
<p>استمارات التقويم من قبل المعلمين الذين حضروا الدورة التدريبية.</p>	<p>● توم ● فريق تسهيل التغيير</p>	<p>المعلمون الذين تم فرزهم في فرق عمل لغة والآداب والعلوم سوف يشاركون في دورة تدريبية حول «الفهم من خلال التخطيط» حيث سيجري تعليم التخطيط رجوعاً للوراء بحيث يكون تصميمه خصباً لعملية رسم خارطة المنهاج في هذه المدرسة.</p>	<p>2/28</p>
<p>برنامج تدريبي طويل</p>	<p>● توم ● فريق تسهيل التغيير</p>	<p>برنامج تدريبي طويل لفرق عمل للمواد الدراسية الأخرى من أجل دورة تدريبية يقيمها توم (للصيف وللسنة القادمة).</p>	<p>2/28</p>

<p>مذكرة ترسل لكل فريق عمل توضح الميزانية التقديرية والقواعد الإرشادية للنفقات التي تتم الموافقة عليها والاستمارات الواجب تقديمها متضمنة مقترحات للميزانية.</p>	<p>● جوان وفرق العمل للمواد الدراسية</p>	<p>سوف يخصص لكل فريق مبلغ من المال لتغطية العمل على هذه الخرائط. ويمكن للفريق أن يخصص هذه الأموال لتسديد نفقات الوقت الإضافي لتطوير المنهاج واستقدام البدلاء للمعلمين الذين حصلوا على إعفاء في النصاب أثناء اليوم المدرسي و/أو شراء الطعام أثناء الاجتماعات التي تعقد في أوقات العشاء. وعلى كل فريق أن يضع برنامجاً لاجتماعات الفريق اللازمة لإتمام العمل.</p>	<p>3/15</p>
<p>قائمة بالاجتماعات واسم العضو من فريق تسهيل التغيير المخصص لكل اجتماع.</p>	<p>● أن</p>	<p>سيكون لكل عضو في فريق تسهيل التغيير برنامج يوضح الاجتماعات والواجبات بغية التأكد بأن الفرق قد حصلت على المعلومات الراجعة والتوجيهات التي يحتاجونها في حينها.</p>	<p>3/30</p>

يوضح الشكل رقم 6-2 والشكل رقم 6-3 مثالين للسلسلة المتصلة يبينان

مراحل التواءم بين المنهاج والمعايير التي وضعتها الولاية (الدولة).

وبغية إعطاء توصيفات «بصرية» تكون واضحة وقابلة للتطبيق على نطاق واسع يتعين اختيار أفراد يعلمون جيداً كيف سيبدو البرنامج في محطات مختلفة من السلسلة المتصلة. ومن المحتمل أن يضم هؤلاء المشاركون فيما بينهم فريق تسهيل التغيير وبعض أعضاء الهيئة التعليمية الإضافيين واستشاري واحد أو أكثر ممن لديهم معرفة جيدة وخبرة عالية المستوى في هذا البرنامج. وسوف يحتاج فريق الصياغة هذا لتخصيص وقت جيد من أجل هذا العمل يتيح لهم ما يكفي من وقت للتفكير بصوت عال حول كيف سيكون «النجاح» وكيف ينبغي لهم أن يوضحوا ذلك التصور بطريقة تتم عن إخلاص وأمانة للبرنامج وتأخذ في اعتبارها الرؤية المشتركة وبحيث يكون في متناول الهيئة التعليمية كافة. واستناداً إلى هذه الخبرة يقتضي تحقيق هذا المستوى من الوضوح والترابط والدقة مسودات عديدة وزمناً بين جلسات الصياغة والكتابة وذلك لتحقيق شيء من المساحة عن اللغة وعن المعلومات الراجعة وعن التوجيهات الإرشادية من قبل الأعضاء الممثلين للهيئة التعليمية الذين سوف يستخدمون هذه السلسلة المتصلة بعد إتمامها. وإن لم يوضع هكذا أساس فإن كل نقطة في هذه المتصلة ستكون على الأرجح مزيجاً لتخمينات وفلسفات طائشة ومتطرفة.

وبعد أن يتم وضع هذه المتصلة سوف يحتاج المعلمون إلى التدريب ليعرفوا كيفية استخدام أداة القياس هذه ليقيسوا بها مدى تقدمهم في عملهم وليعرفوا ما نوع الدعم الذي يحتاجون لتحقيق المستوى التالي للتطبيق. ويستطيع فريق تسهيل التغيير أيضاً أن يستخدم هذه الأداة

وسيلة لتتبع مدى إتقان المعلمين ولمعرفة الأنماط العامة لمواطن القوة ونقاط الاهتمام عند تطبيق خطة تطوير المعلمين. إن هذه الوسيلة لجمع البيانات تتيح للقادة أن يصدروا أحكامهم عن علم وتبصر بخصوص وظائفية خطة العمل الأصلية وليجروا التعديلات المناسبة لتحقيق أفضل فاعلية ممكنة لوسيلة (تطوير المعلمين) في العمل على تحقيق الغاية المرجوة (الرؤية المشتركة).

وبالإضافة إلى توضيح تفاصيل السلسلة المتصلة الخاصة بالشكل الذي سيبدو عليه البرنامج في المراحل المختلفة من التطبيق فإن المفهوم الأساسي الثاني الذي يؤثر في المراحل الأولى والمتابعة من وضع خطة العمل هو المراحل المتوقعة التي يمكن التنبؤ بها لمشاعر القلق التي ستظهر أثناء عملية التغيير. ومع أن عدداً لا بأس به من المربين يقرون بسهولة أن التعلم والتغيير الذي يرافقه هما خبرات عاطفية، إلا أنهم هم أنفسهم يترددون كثيراً عند تقديمهم لمقترحات حول كيفية التعامل مع ردود فعل المعلمين. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى سيناريوهات عديدة تراود أفكار القادة المسؤولين عن التطبيق قد تبدأ بالمقاومة السلبية وتنتهي بالتحدي الصريح والمباشر وتذكر بالحوارات والأحاديث والتأملات التي تحدثنا عنها في الفصول الثلاثة الأولى لهذا الكتاب. ولكن على الرغم من أن كل نظام يعد فريداً في نوعه إلا أن ثمة درجة عالية من التنبؤية في أنواع القلق والمخاوف التي تبرز في مختلف مراحل تطبيق أي برنامج. وكما يوضح الشكل رقم 6-4 فإن تطبيق التغيير يجري وفق ما وصفه غليكمان (Glickman 1993) بأنه «تسلسل لثلاث مراحل معقولة [ويمكن التنبؤ بها]» (P. 75).

الشكل 6-2

المتصلة الخاصة بتواؤم المنهاج مع المعايير الخاصة بالمحتوى لدى
الولاية (من خلال عدسة تعليم المعلم)

غير موجود	البداية	الظهور	البروز
التعليم تحركه ضرورة «تفطية الكتاب المدرسي» أو المحتوى «الذي كنا دوماً نعلمه» ولا توجد إشارة ضمنية أو صريحة إلى المعايير التي وضعها الولاية أو المنطقة التعليمية. المحاضرة واستخدام أوراق العمل هما الأسلوبان المهيمنان يركزان على التعليم أو مهارات مهارات متفردة غير مترابطة والمحتوى. قلما يشار إلى الوحدات التي تمت تفطيتها أو تلك التي سوف تأتي. أما المفاهيم الخاصة بالاختصاص العلمي فهي تعلم بشكل غير مترابط حيث لا توجد أية إشارة إلى علاقتها بمعرفة المحتوى والمهارات ضمن الوحدة الدراسية.	التعليم تحركه ضرورة «الكشف» عن العلاقة بين المعرفة والمهارات المتعلقة بالمحتوى ضمن الوحدة الدراسية والمفاهيم التي يمكن استخدامها لتنظيم محتوى الوحدة الواحدة. يستمد المحتوى والمهارات مباشرة من المعايير المعتمدة لدى الولاية ولدى المنطقة التعليمية. وقلما ينظر إلى المفاهيم أو المحتوى في الوحدة الواحدة على أنها امتداد منطقي لوحدات دراسية سابقة أو أنها مؤشر مسبق لتلك التي سوف تأتي. وتصبح الأسئلة محور التعليم حيث توضع التحديات أمام الطلبة لتنظيم المحتوى بطريقة تساعدهم على تذكره.	التعليم تحركه ضرورة «الكشف» عن المفاهيم الرئيسية التي تشكل محور المقرر الدراسي والبرنامج والاختصاص العلمي. ويجري تعليم معرفة ومهارات المحتوى التي تتضمنها المعايير المعتمدة على صعيد الولاية أو المنطقة التعليمية بطريقة تشجع على وضع تطوير أكثر تطوراً وتقدماً للمفاهيم. يعتمد التعليم كثيراً على تنوع في استراتيجيات طرح الأسئلة مع التركيز على الوحدة الدراسية لكونها قد تأسست من خلال الاستخدام المتكرر» للأسئلة الأساسية».	التعليم تحركه ضرورة «تفطية الكتاب المدرسي» أو المحتوى «الذي كنا دوماً نعلمه» ولا توجد إشارة ضمنية أو صريحة إلى المعايير التي وضعها الولاية أو المنطقة التعليمية. المحاضرة هي الأسلوب المهيمن وتركز على المعرفة بالمحتوى والمهارات ضمن الوحدة الدراسية مع إشارات نادرة، في أحسن الأحوال، إلى الوحدات الأخرى التي تم تدريسها سابقاً أو التي سوف تأتي وكذلك إشارات نادرة أيضاً إلى المفاهيم التي يتضمنها الاختصاص العلمي.

الشكل 6-3

المتصلة الخاصة بتواؤم المنهاج مع المعايير الخاصة بالمحتوى لدى
الولاية (من خلال عدسة أداء الطلبة)

البروز	الظهور	البداية	غير موجود
يبدى الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم أنهم يبذلون جهوداً متواصلة لمعرفة الصلات فيما بين المعارف والمهارات غير المترابطة في المقرر الدراسي. ومن خلال جهودهم هذه يكتشفون الإطار المفاهيمي لمادة الاختصاص العلمي وللمعنى الذي يوفره هذا الإطار للمعرفة والمهارات التي تجري دراستها وتعلمها. وهم يرون المفاهيم ضمن هذا الإطار على أنها كبيرة الأهمية لتجاههم في استقبال المعلومات وحل المشكلات المعقدة - والخلاصة التصدي للتحديات التي تمثلها حياة مثمرة غنية.	يبدى الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم إتقاناً جيداً للمعارف والمهارات غير المترابطة كما هو منصوص عنها في المعايير المعتمدة لدى المنطقة التعليمية أو الولاية، وكذلك بطريقة ارتباط هذه المعارف ببعضها من حيث ما تضمنه من مفاهيم ضمن الوحدات الدراسية، وهم يستطيعون استعمال مفهوم ما لتفسير المعرفة أو الاستخدام المناسب للمهارة. وهم يدركون القيمة الحقيقية للمفهوم من حيث كونه إطاراً يعلقون المحتوى عليه ليتذكروه دوماً عندما يتقدمون للاختبارات التقييمية التي تجري على مستوى الولاية أو المنطقة التعليمية.	يبدى الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم احتفاظاً بمعرفة غير مترابطة بالمحتوى وتطبيقاً دقيقاً للمهارات الفنية المنصوص عنها في المعايير المعتمدة للمحتوى على مستوى الولاية والمنطقة التعليمية ولكنه غير صحيح دوماً. وهم يرون المعارف والمهارات جميعاً غير ذات صلة ومتكافئة في أهميتها. هم يحفظون المواد عن ظهر قلب لكي ينجحوا في الامتحانات التي تجري على مستوى الولاية أو المنطقة التعليمية.	يبدى الطلبة من خلال مناقشاتهم ومنتجاتهم حالات من التشكك وعدم اليقين حول ما هو المهم ولماذا هو مهم. وكثيراً ما نسمع تعليقات منهم مثل «لماذا ينبغي لي أن أتعلم هذا الشيء؟ فأنا لن أستعمله». وهناك أيضاً تعليقات أخرى مثل «هل سيسأل عن ذلك في الامتحان؟» و «كم صفحة تريد؟» و «لا يهمني! فقط قل لي ماذا تريد.» وفي معظم الأحوال تبين من أداء الطلاب أنهم لا يبذلون مجهوداً.

1. يتوجب شرح وتفسير التغيير أمام المعلمين وإعطاؤه النموذج الملائم. (Hall & Hord, Stages 1 and 2) - عندما يمر المعلمون أولاً بعملية تعلم جديد تراهم يبدون قلقاً ومخاوف إزاء ماهية الفوائد التي يقدمها البرنامج الجديد، وكيف فعل ذلك معلمون آخرون (ومنظومات أخرى)، وكيف سيقود إلى تغيير الممارسات القائمة، وهم يريدون أن يعرفوا كيف سيبدو هذا البرنامج وكيف يقدر له أن يجعل حياتهم التعليمية أفضل. فهذا ينبغي شرحه وتفسيره ونمذجته لهم.

2. يتوجب إتاحة الفرص ليقوم خبير واسع المعرفة ولا يصدر أحكاماً «بلعب الأدوار والممارسة التطبيقية والمعلومات الراجعة». (Hall & Hord, Stages 1 and 2) - حين يواجه المعلمون تجربة استخدام الممارسة الجديدة فعلاً تراهم يبدون قلقاً ومخاوف إزاء كيفية إنجاح تطبيق البرنامج. فبالممارسة المألوفة لديهم تعلموا كيف يطبقونها وهم مرتاحون وحلوا الأسئلة المتعلقة بالموارد والاستخدام الملائم وبالسلوكيات المؤثرة للمعلمين فيما يتعلق بالتطبيق وكذلك مقدار الطاقة التي سيبدلون فيها. وهم الآن يواجهون الازعاج ومجموعة من الأمور المحيطة بهم التي تجعل الممارسة الجديدة ناجحة. ويواجهون أيضاً مسألة الريح والخسارة، إذ يقولون: «ماذا سأكسب عندما يكون من المريح أن أستمّر في فعل ما أنا أفعله الآن؟» لذلك، لكي نحول بين المعلم وبين ابتعاده عن البرنامج الجديد والعودة إلى الممارسات القديمة، يلزم القيام بأعمال تدريب وتعليم قائم عن علم ومعرفة ولا ينبغي

الحكم على الآخرين، ويتضمن «لعب الأدوار والممارسة التطبيقية والمعلومات الراجعة» (Glickman 1993, p.77).

3. لا بد من إتاحة الوقت لمناقشة التغيير وتعديلات مرغوبة عن طريق إعمال الفكر ومراجعة استخدام المقاربة الجديدة. (Hall and Hord, Stages 4 through 6) - في مرحلة إحداث الأثر يطرح المعلمون أسئلة حول كيفية تسويق الجهود التي يبذلونها والطريقة التي بها يعدلون البرنامج لكي يحققوا المزيد والمزيد من إنجاز الطلبة، وهذه نقطة علام جيدة للاستقلالية الجماعية.

ولكن من الممكن أن يقوم المعلمون بالتحرك نحو هذه المرحلة من عملية التغيير في وقت مبكر كثيراً وبذلك يكون لذلك إرهاصات سلبية (وليس إيجابية). ويحدث هذا الأمر عادة عندما يتخذ المعلمون قرارهم قائلين «إن هذا البرنامج لا ينجح معي ولا مع طلابي، وعلى الأرجح ليس مع زملائي أيضاً». ولذلك فهم يخفون البرنامج أو ربما يتخلون عنه، ويعودون للتركيز على ما هو مأثوف لديهم أو الذي كان «ناجحاً» معهم في الماضي.

يوضح الشكل 5-6 أمثلة لنماذج من المخاوف التي قد يشعر بها المعلمون وتوافق أي جهد هادف للتغيير. ومن خلال تعبيرهم عن هذه المخاوف يستثمرون في التحسين المستمر. غير أن مخاوفهم هذه مشروعة وتحتاج إلى عملية فاعلة ومختلفة لتسهيل التغيير لضمان أن يؤدي تطوير المعلمين إلى استقلالية جماعية متدرجة تصاعدياً ذلك أنه إن لم يجدوا النظام داعماً لهم فهم لن يقدموا الدعم لجهود النظام. ويصبح لسان حالهم يقول: «ما الذي يتضمنه النظام إن لم يتضمن شيئاً لأجلي؟» وهذا ما يعد خطراً خفياً يمنع الاستقلالية الجماعية.

الشكل 6-4

مراحل القلق والمخاوف في عملية التغيير

عند هورلد وهورد Hall & Hord	عند غليكمان Glickman	
<p>المرحلة 6: إعادة التركيز التغيير عمل تعاوني عندما أُعمل مع الآخرين للتركيز على التكيف أو على البدائل في البرنامج بهدف تحقيق نتائج أفضل للطلبة.</p> <p>المرحلة 5: التعاون يصبح التغيير عملاً تعاونياً عندما أفكر كيف أنسق التطبيق مع الزملاء بهدف ضمان حصول نتائج أفضل للطلبة.</p> <p>المرحلة 4: النتيجة المنطقية انتقل التركيز من كيف يؤثر التغيير في إلى كيف يؤثر بالطلبة.</p>	<p>الصقل والتهذيب كيف أنتقل بهذا التغيير إلى مستوى أعلى من الخبرة داخل غرفة الصف؟ وكيف أُعمل مع زملائي للتوصل في تفكيرنا إلى التعديلات المرغوبة أو لربطه بإحكام بالاتجاه العام للمدرسة؟ التركيز هنا يصبح على الاستكشاف وحل المشكلات وإعمال الفكر وحل المسائل.</p>	إحداث الأثر
<p>المرحلة 3: الإدارة التركيز هنا على تنظيم الموارد والجهود والطاقة لكي تكون إدارة البرنامج أكثر فاعلية.</p>	<p>الاندماج كيف ينجح هذا البرنامج؟ وكيف ينبغي لي أن أستخدمه مع الطلبة؟ التركيز يكون على الاستكشاف والتطبيق والمعلومات الراجعة.</p>	المهمة
<p>المرحلة 2: شخصية التركيز هنا على أثر البرنامج في. لدي بعض المخاوف بخصوص دوري في العملية، وما إذا كان باستطاعتي فعل ذلك، وكيف سيؤثر في وضعي الحالي مع أصحاب المصلحة وعلاقتي مع زملائي.</p> <p>المرحلة 1: معلوماتية أنا علمت بهذا البرنامج عموماً ومهتم بتعلم المزيد لكنني لم أفكر بعد بأثره في وفي عملي داخل غرفة الصف.</p> <p>المرحلة صفري: الوعي ليس لدي اهتمام أو مشاركة.</p>	<p>التوجيه لماذا أنا بحاجة لأن أتعلم هذا؟ وكيف سوف يساعد طلابي؟ وكيف سيجعل حياتي أفضل؟ التركيز هنا حول الحصول على فهم أوضح بخصوص ماهية المبادرة وماهية المهارات والمعارف الجديدة التي سيجري تعلمها، وكيف ستؤثر في الممارسة الحالية.</p>	الذات

الشكل 6-5

نماذج لمشاعر القلق والمخاوف لدى المعلمين في المراحل المختلفة لعملية التغيير

مشاعر القلق عند المعلمين فهم البرنامج	مراحل القلق
<p>«كلما تحدثنا أكثر وأكثر عن نقاط الضعف في إنجاز الطلبة، نكتشف أن للمدرسة في الواقع فئتين من السكان، أولئك الذين جاؤوا مؤخراً إلى المدرسة أو المنطقة وتكون نتائجهم متدنية في كافة مقاييس الإنجاز، وأولئك الذين سبق وأن كانوا في المدرسة وهؤلاء نتائجهم عالية. إنه حقاً توزع ثنائي الأقطاب. وعلينا أن نركز على طريقة أفضل في دمج الطلبة ذوي النتائج المتدنية في النظام دون أن نحصل على جواب ساذج يقول «مزيد من الوقت في العمل» وينبغي لنا أن نطلع على بحوث أجريت حول IEP للطلاب ذوي الإنجاز المتدني ولنوجه مزيداً من الموارد كدعم إضافي يحتاجونه. وقد ندرس أمر إعادة توزيع المعلمين ليس على أساس قاعدة بسيطة تقضي بحجم الصف وإنما على أساس يجمع بين حجم الصف وحجم الحاجة في عدد السكان في الصف».</p>	<p>المرحلة 6: إعادة التركيز التغيير عمل تعاوني عندما أعمل مع الآخرين للتركيز على التكيف أو على البدائل في البرنامج بهدف تحقيق نتائج أفضل للطلبة.</p>
<p>«عندما تحدثت مع زملائي اتضح لنا أنه إذا أجرينا تعديلاً في الوحدة الدراسية الخاصة بالثورة الأمريكية ليكون التركيز أكثر على قطعة التقويم المستند إلى المشكلة، فقد نحصل على نتائج أفضل».</p>	<p>المرحلة 5: التعاون يصبح التغيير عملاً تعاونياً عندما أفكر كيف أنسق التطبيق مع الزملاء بهدف ضمان حصول نتائج أفضل للطلبة.</p>
<p>«أنا بحاجة لأن أتحدث مع المعلمين الآخرين لمستوى هذا الصف والذين يعلمون الوحدة الدراسية ذاتها وتبادل الرأي معهم حول نجاحاتنا وإخفاقاتنا. أعتقد أننا نستطيع أن نتعلم من بعضنا إذا نسقنا جهودنا».</p>	<p>المرحلة 4: النتيجة المنطقية انتقل التركيز هنا من كيف يؤثر التغيير في، إلى كيف يؤثر في الطلبة.</p>

<p>«إنني أحاول، لكنني بحاجة لموارد جديدة. هل يمكنك أن تجلب لي المواد الجديدة في العلوم ثم تساعدني في التخطيط لكيفية دمجها في دروسي؟ وماذا عن التعليم الفريقي معي، أو ربما أفضل، أن تعلم أحد صفوي في لكي أرى كيف يمكن أن تتجج هذه المقاربة الجديدة مع المواد الجديدة؟»</p>	<p>المرحلة 3: الإدارة التركيز هنا على تنظيم الموارد والجهود والطاقة لكي تكون إدارة البرنامج أكثر فاعلية.</p>
<p>«إن هذه المقاربة بالغة التعقيد ولست واثقاً بأنها لن تقتلني عما قريب! ولست حتى واثقاً بأنني إن نجوت من القتل أستطيع أن أحسن فعلها.»</p>	<p>المرحلة 2: شخصية التركيز هنا على أثر البرنامج في. لدي بعض المخاوف بخصوص دوري في هذه العملية وما إذا كان باستطاعتي فعل ذلك، وكيف تؤثر في وضعي الحالي مع أصحاب المصلحة وفي علاقتي مع زملائي.»</p>
<p>«حسناً، أرى أن وضع خارطة المنهاج تكون مرتبطة بـ «الفهم من خلال التخطيط» ربما تكون الطريقة الأفضل لكي يكون فعلنا موحداً، لكنني لا يمكن أن أكون واثقاً من ذلك حتى أعلم المزيد، وأنا جاهز للاستماع.»</p>	<p>المرحلة 1: معلوماتية أنا علمت بهذا البرنامج عموماً، ويهمني أن أعلم المزيد لكنني لم أفكر بعد بأثره في وفي عملي داخل غرفة الصف.</p>
<p>«ما هو وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط؟ ما هي أوجه الشبه، وما أوجه الخلاف، وعن الطريقة التي نفعها الآن؟ لدي الآن أشياء كثيرة في الطبقة أمامي، وأنا بحاجة لأن أعرف جيداً ما هو الجديد وما هو القديم لكي أتمكن من فعل ذلك بالسرعة الممكنة.»</p>	<p>المرحلة صفر: الوعي ليس لدي اهتمام أو مشاركة.</p>

Source: Stages of Concern are adapted from Implementing Change: Patterns, Principles, Pitfalls (pp. 56 – 79) by G.E. Hall & S.M. Hord, 2001, Boston: Allyn & Bacon.

ومن المهم أن نلاحظ أن هذه النماذج لا توضح إلا شيئاً قليلاً من المخاوف والأمور التي قد تنشأ أثناء عملية التغيير، ويمكن تخيل أمثلة ونماذج عديدة أخرى. غير أن النماذج الواردة في الشكل تدعونا بقوة للانتباه إلى الإرشادات التالية:

◀ خطط مسبقاً لمخاوف يمكن التنبؤ بها لدى المعلمين.

◀ زود المعلمين بالتدريب والتعليم الضروريين وما يلزم من موارد.

◀ قدم الدعم للمعلمين وهم يتعاونون فيما بينهم وأظهر لهم أنك تثمن جهودهم ومقاصدهم.

◀ عدّل في الخطط كما تشير تعليقات وسلوكيات المعلمين بأنهم بحاجة إفرادياً أو جماعياً لدعم أو تدريب متميزين.

ومع أنه ليس ممكناً دوماً توقع كيف ستكون مخاوف المعلمين في عملية التخطيط إلا أن فريق العمل المسهل للتغيير يستطيع أن يعمل الفكر كثيراً ليتوقع تلك المخاوف ويخطط لها التخطيط المناسب. فعلى سبيل المثال يمكن القول إن عبارة مثل «ليس عندي حتى نسخة واحدة من المعايير الجديدة التي وضعتها الولاية، مع أنني أسمع أنه يوجد العديد من تلك النسخ» قد تكون واحدة من المخاوف التي يمكن التنبؤ بها في مجال المعلومات في عملية رسم خارطة المنهاج (المرحلة 1)، ولكنها في الوقت نفسه قد تكون واحدة من المخاوف الشخصية (المرحلة 2) لأعضاء الهيئة التعليمية الذين يشعرون بالإرباك إزاء تلك المعايير ولا يعرفون كيف يواكبونها. ومن خلال تقديم المعلومات الضرورية عبر سلسلة من الأعمال المخطط لها يستطيع فريق التسهيل أن يعالج الخشية المتعلقة بالمعلومات

وكذلك الخشية الشخصية لدى معظم أفراد الهيئة التعليمية. كما يستطيع فريق تسهيل التغيير أيضاً أن يتوقع المخاوف المتعلقة بالمهام (المرحلة 3) مثل «كيف لي أن أدمج المعايير التي وضعتها الولاية في خططي للوحدة الدراسية والتعليم الفعلي؟» وأيضاً «كيف لي أن أعرف أنني أقوم بواجبي وأجعل الطلبة جاهزين للتقويمات التي تجريها الولاية (الدولة)؟» ولأن المخاوف الخاصة بالمهام تتصل اتصالاً مباشراً بكفاءة المعلم، فإن العجز، وحتى التقصير، في توقع تلك المخاوف قد يحكم على البرنامج بالفشل حين ينتظر من المعلمين تطبيقه. المخاوف المتعلقة بقوة الأثر (المرحلة 4 وحتى 6) هي أيضاً مخاوف يمكن التنبؤ بها وبخاصة حين يرى فريق التسهيل التقدم الذي يحرزها المعلمون في هذا البرنامج. فالفريق يجب أن يتوقع بأن المعلمين يريدون الفرص للتعاون والعمل مع زملائهم بخصوص طرق تعديل البرنامج من أجل تعزيز تعلم الطلبة وإنجازهم.

وفي الوقت الذي فيه يقود فريق تسهيل التغيير المعلمين للخروج من تلك المخاوف المتوقعة، بل والخطيرة، فإنه يتعين على أفرادهم أن «يستمعوا جيداً إنما مع الحفاظ على حدة التركيز على الغاية» (Mauer, 1996, p. 54). كما وردت في كتاب (Fullan, 2001, p. 75). كما يجب إعطاء المربين ما يكفي من الوقت والحيز والدعم لـ «الكشف» عن البرامج التي قد تبدو متشابهة، وكيف تعمل ولماذا هي كبيرة القيمة دخل غرف الصف في مدارسنا، ومع هؤلاء الطلبة وفي هذه المادة الدراسية. وفي الوقت عينه يتعين على أعضاء الهيئة التعليمية أن يعودوا دوماً إلى الرؤية المشتركة للعمل لكي يتوصلوا إلى الإيمان بان هذا التغيير هو عمل جماعي مشترك، والنجاح الفردي هو قياس ضروري لكنه غير كاف للحكم على ما إذا كانت خطة تطوير المعلمين

قد سدت الثغرة بين ما يصبو النظام إلى ما يريد أن يكون وبين المستويات الحالية للأداء.

ولكن قبل أن ننهي الحديث والتحليل بخصوص التخطيط للعمل من المهم أن نفكر قليلاً ونتأمل بعاطفة وإحساس رقيق جداً إنما هو إحساس قوي يكمن وراء تطبيق أي جديد ألا وهو الحزن على فقدان شيء مألوف. فهذه الأحاسيس قد تظهر على الأرجح بصرف النظر عن قوة أثر الممارسة المعتادة المهتدة بالزوال؛ فالشعور بالانتماء إلى ممارسة ماضية يقوم على التفاعلات مع الآخرين، وعلى احترام الذات وعلى تحقيق الذات الذي يترسخ في النفس من غرفة الصف ومن المدرسة ومن ذلك الاستثمار في القيم المتمثلة في تلك الممارسة الماضية (Van den berg, 2002).

حوار المعلمين رقم 10

خمس دقائق وتبدأ الدروس. تقوم جوان بجولتها على قاعات التدريس تتفقد المعلمين والمعلمات. لقد باتت هذه الجولة التفقدية جزءاً جديداً من طقوسها الصباحية ذلك أنها وجدت أن المعلومات التي تسمعها في تلك اللقاءات العفوية والوجيزة مفيدة، بل أكثر فائدة، في التفكير في عملية التغيير مثلها في ذلك مثل أي اجتماع رسمي يعقد لهذه الغاية. رأت روب عند نهاية الممر فأسرعت نحوه لتلقيه قبل أن يقرع الجرس. لقد كانت قلقة بشأنه في الآونة الأخيرة سيما وأنه انسحب من الحوارات هذا العام ولا تعرف السبب لذلك.

جوان: صباح الخير، يا روب، أريد فقط أن أعرف إن كنت أستطيع دخول غرفة صفك هذا اليوم. فأنا أستمتع دوماً بطريقتك في إشراك الطلبة في عمل مهم.

روب: لا أعتقد أن هذا اليوم مناسب لذلك، ولكن يمكنك القدوم على أي حال.

جوان: هل سيكون الغد أفضل؟

روب: ذلك يعتمد على ما تبحثين عنه. لا أعتقد أنني المثال الجيد الآن لهذا العمل المتعلق بتطوير المعلمين.

جوان: كل معلم في هذه المدرسة هو عمل قيد الإنجاز. وقد أردت فقط أن أرى كيف تعمل لتجعل هذه العملية مفيدة داخل غرفة الصف. هيا، يا روب! أنت كنت تفعل هذا النوع من العمل من قبل أن تبدأ عملية التغيير هذه.

روب: وهذا ما كنت أظنه أنا، أيضاً. لكنني من خلال جهودي لأتفهم جيداً ما الذي أتوقع لطلبتني أن يعرفوه ويقدروا على فعله فقدت شففي بمضمون العملية أولاً. إن هذا العمل يقتلني.

جوان: لا أعتقد أنني أفهم ما تعنيه بالضبط. أريد أن أفهم حقاً.

روب: كنت أحول ما أعلم إلى مفاهيم استناداً إلى الأمور والمسائل المهمة الكامنة في صميم الوحدة الدراسية. والآن وبسبب عمل رسم خرائط المنهاج صرت أحاول أن أضع تعريفاً واضحاً لـ «محتوى» ما أفعل وأفكر ملياً بالحجج والبراهين الكامنة وراء هذه المقاربة. وهذا الضغط الهادف إلى ربط «براغي وعزقات» المنهاج بدأ يقتل أسباب محبتي للتعليم في داخلي.

جوان: إذن، إن ما أسمعه الآن هو أن تركيزك على المعايير والمعرفة والمهارات المتعلقة بالمحتوى يتصارع مع شغفك بـ «الأفكار الكبرى». ويبدو وكأننا يجب أن نفكر بمقدرتك على إتمام خرائط المنهاج، إنما من خلال مدخل مختلف. لا أحد قال إنه توجد طريقة واحدة فقط لإتمام هذا العمل. ومن المحتمل أيضاً ألا تكون الوحيد في هذا الصراع. [وحيث إنها قد باتت غير مرتاحة لأجواء هذا الحوار في مثل هذا المكان العام، اقترحت إرجاء الحديث في هذا الشأن لزمان ومكان أكثر ملاءمة] ويمكننا أن نكمل الحديث فيما بعد. لم لا تأتي إلى مكتبي في أي وقت تشاء بعد المدرسة هذا اليوم؟ [أحد الطلبة تنهى إلى سمعه في أثناء دخوله إلى الصف آخر جملة قالتها جوان، صاح قائلاً «أوه، الأستاذ كالمانسون يعاني من مشكلة!! مطلوب منه الذهاب إلى مكتب مديرة المدرسة»].

روب: [قائلاً في نفسه محاولاً ألا يوجه كلامه لجوان]. كنت أفكر في الشيء نفسه. فمئذ متى صرت أنا «المعلم الذي يحتاج للمساعدة»؟

تحليل حوار المعلمين رقم 10

لأن تطبيق أي برنامج يستوجب حصول تغيير ما فإن ذلك يستوجب أيضاً حصول خسارة معينة: أي «فقدان سهولة العمل طبقاً للممارسات المريحة. وبالتالي وبصورة لا مناص منها فإن قبول شيء جديد يعني في معظم الأحيان التخلي عن شيء قديم» (Brown & Moffett, 1999, p. 52). وعلى الرغم من أن هذا الاضطراب العاطفي مثير للقلق والانزعاج إلا أنه أمر لا

يمكن اجتنابه. يخلص فان دن بيرغ Van den Berg في مراجعته الموسعة للبحوث التي أجريت حول المخاوف ومشاعر القلق عند المعلمين (2002) إلى الحديث عن قوة وعمق انتماء المعلمين لعملهم، فيقول «إن تنفيذ عمليات تطويرية في التربية والتعليم يكون دوماً السبب لنشوء اضطراب داخلي ويكون في جميع الأحوال متأثراً بالأنماط الموجودة حالياً للثقافة والسلطة والتحكم» (p. 583).

وعندما يجري المعلمون تغييرات تقتضي معارف جديدة ومهارات جديدة يصادفون حكماً الشعور بفقدان شيء ما، ليس فقط في الثقة، بل وأيضاً في الكفاءة والأهلية الفنية في فعل ما هو في صميم عملهم. وفي هذا السياق ابتدع فولان (Fullan, 2001) عبارة «كبوّة بسبب التطبيق» ليصف تلك الخسارة المؤقتة في الكفاءة والأهلية التي تعد سمة لا يمكن تفاديها «كل الابتكارات جديدة بما فيها من ملح» (p. 40 – 41). إن قيادة الهيئة التعليمية من خلال هذه الأوقات المثيرة للقلق والخروج منها يقتضي التدريب الحساس والماهر كما يقتضي الصبر في محاولة معرفة النتائج (سواءً في قياس أداء المعلمين أو فاعلية خطة تطوير المعلمين).

وحيث إن هذه «الكبوّة بسبب التطبيق» موثقة جيداً في أدبيات التغيير فهذا لا يعني إن من المعارف العامة المشتركة لدى المعلمين (أو حتى لو أصبح من المعارف العامة المشتركة فإن العواطف المترافقة معه ليست أقل إثارة للقلق).

إن تقديم الدعم لمعلم يشعر بالحزن والأسى يبدو مختلفاً كثيراً عن تقديم التوجيه لمعلم «يعوّق» هذه العملية لأسباب أخرى. والملاحظة الأخيرة

التي أبادها روب في حديثه مع جوان تشير إلى أن سبب حزنه ناشئ عن شعوره بأنه أمسى «المعلم الذي يحتاج لمن يساعده» ومع أن هذه الملاحظة قد وجهها لنفسه مثلما قصد بها جوان إلا أن ردها على ذلك القلق الذي أحس به روب مهم جداً في استمرار مشاركته في عملية التغيير.

خلاصة ما تقدم والنظرة للمستقبل

إن تلك الفكرة القائلة إن «التغيير عملية وليس مجرد حدث ما» هي فكرة آمن بها الباحثون والممارسون على السواء (Fullan, 2001, p. 40; Hall and Hord, 2001, p. 4). غير أن الضغط الذي يخضع له القادة من أجل إعطاء نتائج فورية قد تغري الكثيرين للبحث عن حل «جاهز يباع في السوق» أو لاتباع سلسلة موصوفة لخطوات معينة في تخطيط العمل. إن هذا الفصل يقوي مجدداً ذلك التعقيد الذي لا يمكن اجتنابه في عملية بناء الاستقلالية الجماعية وتطبيق برنامج التغيير، لكنه في الوقت نفسه يقدم بعض الأدوات الرئيسية لوضع ومراجعة خطة ما بطريقة تحترم مشاعر القلق والخوف وتساعد المعلمين على العمل لتجاوز هذه المشاعر. ورغم أن أعضاء الهيئة التعليمية جميعاً يلعبون دوراً بالغ الأهمية في تطبيق أي برنامج للتغيير فإنه من الأهمية بمكان التأكيد على أن الجهد المبذول في التخطيط يبقى مسؤولية فريق العمل المسهل للتغيير. ومن واجب هذا الفريق أن يضع الخطة وأن يطبقها وبعد ذلك يعيد النظر فيها دورياً ليتأكد بأنها لا تزال على المسار الصحيح نحو الهدف. ولمعرفة المزيد من المفاهيم المعتمدة في المقاربة الخاصة بوضع خطة العمل أنظر الملحق (ب).

إن هذا الدور يختلف عن العمل الذي يقوم به المعلمون والمعلمات. فعملهم ينحصر بالتخطيط للدروس وللوحدات الدراسية، وتطبيقها

وتقويم الإنجاز وإدخال التحسينات على الدروس والوحدات استناداً إلى بيانات التقويم وأخيراً بناء علاقات شخصية تعد ضرورية للترابط الأفقي والشاقولي للبرنامج (Schmoker 2003, Fullan. 2001).

خطوة جوان التالية: يجب أن تعمل جاهدة للتأكد بأن شروط المحاسبة والمساءلة الجماعية مطبقة. فهذه الشروط متضمنة في نظام كفاء.

خطوة المعلمين التالية: يجب عليهم أن يصادقوا ويؤمنوا بالمساءلة الجماعية لأنها ضرورية وأساسية في التحسين المستمر وفي النظام الكفاء.

خطوة القارئ التالية: ضع في ذهنك مدرستك ومنطقتك التعليمية وفكر بالأسئلة الآتية:

◀ ما هي خطة العمل لبرنامج التغيير الذي لديك؟ هل هي مسوغ للتأثير التموجي الذي يعد جزءاً من أي مجهود معقد في سبيل التغيير؟ كيف تخطط للتأثيرات التموجية دون أن يشغلك هذا التخطيط عن غايتك؟

◀ ما هي المؤشرات التي يمكن مشاهدتها وقد تستعمل في قياس نجاح التطبيق؟ من الذي يقرر ذلك؟ ومن الذي يجري التقويم؟ هل يقصد بهذه التقويمات تدقيق مستوى الأداء الفردي أم الجماعي؟ أو كليهما؟

◀ ما هي المخاوف المتوقعة التي يحتمل أن يواجهها المعلمون العاملون بهذه البرامج؟ كيف ندخل هذه المخاوف في التصميم الخاص بخطة العمل؟

◀ هل تعد بعض المخاوف أكثر مشروعية من بعضها الآخر؟ وهل
تعد بعض مستويات المعارضة أكثر مشروعية من بعضها الآخر؟
كيف نمايز ذلك لأنفسنا؟ وكيف نساعد الآخرين في إجراء
هذا التمايز؟



obeikandi.com