الفصل التاسع

الإصلاح التربوي
بين المفهوم والتنفيذ

أ.د. أحمد الصيداوي*

1. مقدمة: الإصلاح التربوي، والنظام الاجتماعي، والمستقبل

إن الإصلاح، بما فيه الإصلاح التربوي، مسألة على درجة عالية من التعقيد: خلافا لما توحي به الشعارات الرائجة. فالإصلاح التربوي يقتضي تبني نظرة إلى وجود الإنسان، وطبيعة المعرفة، وأخلاقيات العمل التربوي، أي أنه يحتاج شروطا "أنطولوجية"، و"إبيستمولوجية"، وفلسفية، ومبدئية، فضلا عن السياسية، والاستراتيجية، والتخطيطية، والتنفيذية. وذلك لكي ترتبط عمليات الإصلاح التربوي بأطر وسياقات نظرية ومجتمعية، ولا سيما فيما يتعلق بعالم العمل وبالمستقبل، تمنحها قوة الانطلاق وصواب الاستمرار، مع إمكانات تطويرها وتصحيح مسيرتها، حسبما يطرأ من مستجدات وقناعات، حتى تصل إلى تحقيق أهدافها الدانية وغاياتها القاصية.

ومما يزيد في تفاقم هذه القضية أن كثيراً من المستشارين والسياسيين يميلون إلى التبسيط والتسطيح في التخطيط والتصميم وحل المشكلات التربوية والاجتماعية (Ullmer, 1988, pp. 14-15) في كثير من البلدان، حتى في بعض البلدان النامية. أضف إلى ذلك أن التعليم عملية مجتمعية غير مقدرة التقدير الكافي داخل الجامعات (Cuban, 1999, and Wilson 2003, pp. 218-219). وفي مجتمعاتنا الحديثة، سواء جاء هذا التقدير معنويا أو مادياً، فضلاً عن عدم تكون قاعدة معرفية Knowledge base للتعليم (المرجع نفسه، ص 225)، على اساس نوع البحوث التربوية التحليلية الأمبيريكية

---

* أستاذ في الجامعة اللبنانية-الدولية، لبنان، مستشار وخبير تربوي دولي.

السائدة. ومن الحلول المطروحة تبني البحوث النوعية بأشكالها التأويلية والنقدية، وجعل التعليم كالبحث عملا عاما مكشوفا Public، خاضعا للنقد والمساءلة، وتطوير المعرفة حوله، محليا وعالميا، (المرجع نفسه، ص 277). كما سنرى في بعض مقترحات الإصلاح التربوي.

كل ذلك انطلاقاً من المعضلات الآنية والمستقبلية التي يحاول الإصلاح التربوي أن يحلها، بالتفكير في التراث الحي والحال التي وصلنا إليها، مع التأمل في شؤون المستقبل وشجونه وانعكاسات الاتجاهات العالمية والإقليمية علينا، وردود فعلنا عليها، وإسهامنا المأمول فيها، ولا سيما في عصر العولمة Globalization، حيث تحجب الاهتمامات الاقتصادية البحتة كل تفكير في نوعية الحياة وإعطاء الأشياء معنى ومعقولية (حلاق، 2000، ص 11).

والبادي أن نظام التعليم في المدارس، بأشكاله المعروفة عالمياً، قد وصل إلى قمة نموه وتطوره، مع العلم أننا لم نطوره عندنا بما فيه الكفاية. ولذلك أصبح عائقاً في سبيل الإنماء العام الشامل المتكامل، (نوفل، 1997، ص 218). وما الشعارات المرفوعة بشأن إسهام التعليم في تطوير مجتمعه ودرء نتائج العولمة سوى نوع من التمني والسذاجة والتضليل أو خدمة مآرب متنوعة. فكيف يطور التعليم مجتمعه، إن لم يكن هو نفسه سائراً على دروب التطوير؟! ثم هل يجوز من جهة أخرى إبقاؤه أسيراً لمجتمعه؟!

أين التفاعل المثمر بين التربية والمجتمع على مدى الأيام؟

ومما يعنيه ذلك، أننا بتنا بحاجة إلى نظم تربوية جديدة ومتطورة، تركز فيما تركز عليه، على تطوير عمل المعلم والمتعلم والمشرف على التعليم، وترقيته إلى معارج الفكر والاجتهاد والنقد والابتكار، ومعاودة استنبات القيم الاجتماعية والوجدانية الكبرى القائمة على المحبة والتراحم والإيثار، والشورى، والتعاون والتكافل، وما شاكلها من القيم التي تؤاخي بين الشعوب وتبني الأمم، وترسخ إنسانية الإنسان وتنفي همجيته، في عصر طغيان المعرفة النافلة، والتكنولوجيا الآسرة، والإعلام المتحيز، والعقلية التجارية الجشعة حتى في شؤون التربية والتعليم، تلك العقلية المتهافتة على زيادة الربح المادي بأي ثمن كان.

لا بد لنا في هذا المضمار، من استلهام قيم الماضي وكنوزه، محليا وعالميا، والانشغال بالمستقبليات العامة والتربوية، والتطلع إلى عالم أفضل من حيث نوعية الحياة العامة والتربوية فيه، وإعداد البدائل المستقبلية المرغوب فيها ضمن هذا السياق، والسعي الدؤوب إلى صنع ذلك المستقبل تدريجا وإنما باستمرار وإصرار، وإلا فإن هناك من يتربص بنا، ويصنعه لنا، (الصيداوي، 1998).

وتنبغي الإشارة الدالة إلى أن قضايا تطوير العمل وما يقابله من إصلاح في النظام التعليمي والتربوي، تبقى مشكلة سياسية بالدرجة الأولى، إذ إنها تتطلب إحداث تغييرات هائلة في القواعد والأساليب والتدابير الاجتماعية، وكذلك في أنماط المشاركة والالتزام، كما تثير هذه التغييرات من جانب آخر الكثير من الجدل حول الإصلاح السياسي والاجتماعي-الاقتصادي، (البصام، 1997، ص 237).

ولا شك في أن الإصلاح التربوي يطال كل مراحل التعليم وأنواعه، وتفرعاته في المؤسسات التعليمية وسائر مرافق المجتمع المعنية بالتربية والتعليم والتنشئة. ولكننا نركز هنا على إصلاح التعليم العام بشكل خاص.

2. الإصلاح التربوي النظمي الشامل المتكامل

إن الإصلاح التربوي النظمي Systemic الشامل المتكامل هو قمة التطوير التربوي. إنه مثل أعلى قلما نسعى إليه، وهيهات أن ندركه. ولكنه جماع الخير والبركات للنظام التربوي نفسه، ولمجتمعه، وللإنسانية بأسرها.

إننا نقصد به في هذه الدراسة الإصلاح التربوي الذي يشمل النظام التربوي بكامله، دون نقصان، مع ائتلاف الإصلاح في عناصره ومكوناته، ومع شموله العلاقات القائمة بينه وبين الأهل، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي. مع العلم أن بعض الباحثين والمنظرين قد يقصرون مفهومه على ما هو أضيق من ذلك. ولكنه في جوهره يسعى في أثر الاستراتيجيات التطويرية التي تكفل تعبئة الأعداد الكبيرة من الناس للسير قدما في الاتجاهات الجديدة (Fullan, 1996, pp. 423).

والإصلاح النظمي يذكرنا بأطروحة "فيليب كومبز" حول "التحليل النظمي" System Analysis ، التي لقيت رواجاً كبيراً منذ عقد المؤلف للمؤتمرات العالمية حول

هذا الموضوع وإصدار كتابه الأول عام 1968، ثم عودته عن تبنيه، نظراً للصعوبات العملية التي قامت في وجه تطبيقه، وإصدار كتابه الثاني بشأن "أزمة التربية في العالم" عام 1985، حيث دعا إلى اعتناق العمل بالشبكات Networking.

وفيما يلي نستشهد بنبذة عن الإصلاح التربوي النظمي في ولاية "كنتكي" Kera في الولايات الأميركية، ثم نعلق على الإصلاح النظمي:

قانون الإصلاح التربوي (1990) [1]
(ولاية كنتكي)

في عام 1989م، أعلنت المحكمة العليا في كنتكي بالولايات المتحدة الأميركية، أن نظام المدارس العامة في الولاية هو غير دستوري، لأنه لا يؤمن لعدد كبير من الأولاد تعليما ملائما. وعلى الأثر صدر قانون الإصلاح التربوي لولاية كنتكي عام 1990م، ذو الرقم(940)، وانطلق التغيير التربوي الشامل، بعد المشاورات والمداولات الواسعة النطاق، وفيه وضعت ستة أهداف أساسية للمتعلم، وحددت مستويات مشتركة للإنجاز، ونظام جديد للتقويم الحقيقي Authentic Assessment . والتحاسبية المدرسية، من أجل تجويد العملية التعليمية-التعلمية، وبلوغ مستويات تربوية عليا إنما واقعية، على أساس النواتج الكبرى، وعلى قاعدة أن جميع الأولاد (ما عدا المعاقين) يستطيعون أن يتعلموا، مع العلم أنهم لا يتعلمون بالطريقة ذاتها، ولا بالسرعة نفسها.

ويشمل نظام التقويم الجديد للولاية استخدام الملفات المحقبة وأحداث الأداء Portfolios and performance events، والمقالات القصيرة، وفقرات أو قواعد التوصيف Rubrics، التي تصف كيف يتم التقويم، وتحدد أربعة مستويات للإنجاز: مستوى المبتدئ، والمتلمذ، والمتمكن، والمتميز Novice, Apprentice, Proficient and Distinguished.

---

[1] Kera= The Kentucky Education Act Reform. In: Willis, et al. 1997, pp. 19-21, 5 years After, 1996, [1] - Lexington, KY.: The Partnership of Kentucky School Reform, (ERIC).

وهناك سبع خصائص لتطبيق منهج المدرسة الابتدائية، تتلخص في اعتماد ما يلي:

1. الممارسات التربوية المناسبة تطورياً.
2. الصفوف المؤلفة من طلبة مختلفي الأعمال والقدرات.
3. استمرار التقدم.
4. التقويم الحقيقي.
5. التقارير الوصفية النوعية عن نمو الأولاد وتعلمهم.
6. عمل المعلمين تمهنيا كفريق.
7. مشاركة الأهل مشاركة إيجابية.

وبهذا الخصوص، يرى بعض النقاد أن ممارسات الإصلاح التربوي النظمي كما تجري مثلاً في ولايتي: "كنتكي" و"فيرمونت" بالولايات المتحدة الأميركية، تبقى مقصرة ومتضاربة مع الأهداف الجديدة، وأن المعلمين يتقدمون في مضمار هذا الإصلاح التربوي بشكل فردي مهلهل. فلا بد من إحداث تغييرات عميقة في المعرفة، والتعليم، والتعلم، ولا سيما في قيم المعلمين التمهنية والتزاماتهم التطويرية. إنهم يبقون عاجزين عن تحسين إنجاز تلاميذهم ما داموا يعتقدون أن أولئك التلاميذ غير قادرين على أن يتعلموا. ولا يبدو أن تدابير التحاسبية Accountability القائمة تضمن التغيير اللازم في قيمهم التمهنية وفي التزاماتهم، (Cohen, 1995, pp. 14-16).

إن النظام في الإصلاح التربوي النظمي هذا لا يتوافق مع عملية التعليم الجارية. ولا يفلح في تحسين هذه الحال الاعتماد في التسيير على "المستويات" وعلى أعمال التقويم. ولا بد لتغيير عمليات التعليم من الرجوع للاعتماد على المعلمين أنفسهم ومن يشرف على عملهم، وجعلهم يفهمون تماما تعليمات السياسة الإصلاحية، ويطورون مواقفهم وخطابهم إزاء الإصلاح، ويضمنون هذا التطور فعلا في ممارساتهم. إن هذا الإصلاح النظمي بحاجة إلى جذور ثقافية شعبية، كما حدث خلال إصلاح المناهج التعليمية (الأميركية) في الخمسينات والستينات من القرن العشرين الميلادي. إن التماسك في السياسة الإصلاحية التربوية لا يضمن تماسكاً أو انسجاماً مماثلاً في تطبيقها. فإن لم تتطور عملية التعليم، يبقى التعلم مشظىً مجزءاً وغير متكامل.

وينتقد آخرون مجمل محاولات الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأميركية، لأنها تفتقد في صميمها المكونات التي تجعلها تربوية حقاً، وبخاصة القيم والمثل العليا الديمقراطية، كي تكون نموذجا للعالم، وللأجيال الطالعة، (Fenstermaker, 1994). ومن المعروف في أميركا وغيرها أن اتهام تربية المدارس العامة يتخذ ذريعة لعدم حل المشكلات الاجتماعية والقومية، (Cuban, 2003, 2002, p. 23).

ومن أحدث تشريعات الإصلاح التربوي النظمية القانون الذي أصدره مؤخراً الرئيس "بوش الإبن" عام 2002، تحت مسمى: "لن يهمل أي طالب من الطلبة"، NCLB=No Child Left Behind وهو يخضع لنقد مرير، لأنه يفتقد الدعم المالي اللازم، ولأنه يطلب من المدارس أن تعوض كل تلميذ عن كل ما يحتاج إليه في طبيعته وفي تربيته، بحيث يحقق كل تلميذ القدرة والمهارة الكاملتين بحلول عام 2014. وهو طلب غير معقول (Smith, 2003, p. 98). ويصفه بعض الباحثين بأنه نكوص إلى ممارسات العصر الصناعي، عن طريق تضييق مدى المناهج الدراسية، وفرز الطلبة بواسطة الاختبارات المقننة Standardized، بينما يحتاج هذا القانون إلى تغيير بنية المدارس وثقافتها في الوقت ذاته، (Marshak, 2003, pp. 229-230).

وكذلك لا يجوز تقويم إنجاز الطلبة، بالاختبارات المقننة في تطبيق القانون التربوي الإصلاحي النظمي الأسبق المسمى "فرصة التعلم"، OTL= Opportunity to Learn. وهو يتطلب من المدارس أن تهيىء شروطاً وتسهيلات متعددة لتؤمن فرصة التعلم الحقيقية لكل متعلم، قبل اختبار تحصيله بالنسبة إلى المستويات المطلوبة من جميع المتعلمين. ولكن كيف تستطيع المدرسة أن تعوض المتعلم عن سنيّ الحرمان والإهمال السابقة؟ وهل ينفع عقاب الضحية (Starrat, 2003, pp. 300, 302) دون إحداث إصلاح اجتماعي-اقتصادي يماشي الإصلاح التربوي؟

ويبدو أن الإصلاح التربوي النظمي في مرحلة من مراحل التعليم يفقد إيجابياته عندما ينتقل التلميذ إلى مرحلة أخرى لا يجري فيها إصلاح نظمي مشابه، كما حدث بالنسبة إلى الإصلاح النظمي الشهير المسمى "الإنطلاقة الأولى" Head Start الذي أعد لمرحلة روضة الأطفال منذ الستينيات. وذلك لأن هذا الإصلاح لا يستمر في الصف الثالث الابتدائي وما بعده، (Lewis, 1993, p. 748)، حيث تقمع الأنظمة المدرسية تفتح الطفل.

كل ذلك يؤكد صعوبة تعميم الإصلاح التربوي على نطاق واسع (Elmore, 1996, p.1; Cuban, 2000)، ليشمل النظام التربوي كله أو معظمه. ولكنه أمر ليس بالمستحيل إذا استمر بحكمة ودأب، واستخدام بنى واستراتيجيات متنوعة وفعالة حسبما يلزم في كل حال، إنما لا يحصل بفرض الأوامر "من فوق"، وتقنين التعليم وتقننته، وجعل المعلم تقينا أي تقنيا، وتتجير التربية والتعليم.

إن نماذج الإصلاح التربوي النظمية، خارج الولايات المتحدة الأميركية، تختلف عما ذكرنا، مثل: "نموذج أميركا اللاتينية" (Brest, 1980)، الصادر عن مؤسسة "باريلوش" في الأرجنتين، فهو يدخل في حسابه التعليم المدرسي والتربية غير المدرسية، والاعتماد على النفس في التعلم الذاتي والمتابعة لاكتساب الكفاءة، ويهتم بنوعية التربية ونوعية الحياة.

3. الإصلاح التربوي المنهجي

إن الإصلاح التربوي المنهجي Systematic النظامي، هو المعول عليه في تحقيق أهداف الإصلاح وبلوغ غاياته، إذ إنه يعني الاستمرار في التطوير دون كل أوملل، مع تذليل العقبات التي تعترض مسيرة الإصلاح وتجاوزها، بناء على الاستراتيجيات والخطط المرسومة، مع تعديلها حيثما يلزم. مع العلم أن الإصلاح التربوي النظمي والإصلاح التربوي المنهجي يتداخلان في البلدان ذات النظام التعليمي اللامركزي، مثل: الولايات المتحدة الأميركية.

وفي مثل هذه الحال، يمكن اعتماد الإصلاح التربوي الذي يسير خطوة خطوة Incremental، (Eisner, 2003, p. 657)، ما دام التصميم Design العام موضوعا قيد التنفيذ على مراحل، ولو جرى تعديله حسب المستجدات. وهذا الأسلوب أكثر واقعية بالنسبة للبلدان التي تفتقر إلى توافر الموارد البشرية والمادية لتنفيذ مشاريع الإصلاح التربوي.

ومن شروط الإصلاح التربوي المنهجي فهمه وإقراره بمشاركة واسعة رسمية وشعبية، والالتزام به مع تعديله إذا لزم الأمر، مهما تغيرت الحكومات وتغير المسؤولون. فمن أكبر نقائص الإصلاح ارتباطه بمنفذين وأشخاص معينين، وزواله بزوالهم، كما هي الحال في كثير من البلدان، ولا سيما المتنامية منها. ومن الأولى طبعا أن يصدق ذلك أولاً على الإصلاح التربوي النظمي.

وربما كانت العقبة الداخلية الكبرى تتمثل في قلة فهم المعلمين والمشرفين التربويين لمضمون الإصلاح وأبعاده، ومراميه، و/أو قلة اهتمامهم بالإصلاح لاستغراقهم في عاداتهم التعليمية وثقافتهم المدرسية الرتيبة.

4. إصلاح المدرسة (المؤسسة التعليمية)

وربما كان هذا الأسلوب هو بيت القصيد في الإصلاح التربوي، نظرا ليأس المصلحين التربويين القدامى من إصلاح النظام التربوي برمته، ولجوئهم إلى تأسيس وتطوير مدارس نموذجية أو تقدمية معينة، تشكل واحات خصبة في صحراء التعليم، وتبقى محدودة في عددها الإجمالي، (الصيداوي، 1989، ص 30-32). وفي هذا المقام يعبر المفكر المعروف "جورج برنارد شو" عن عقم التعليم المدرسي التقليدي المعهود بقوله: "إن التعليم المدرسي الذي تلقيته أنا لم يفشل في تعليمي ما يعلن أنه يعلمه للطلبة فحسب، بل إنه منعني إلى درجة أغضبتني من أن أتعلم بنفسي في بيتي، طول تلك المدة".

واليوم، نظراً لتعثر إصلاح النظام التعليمي كله، تعاظم شأن إصلاح المدرسة إلى درجة تبنيه من قبل مختلف المسؤولين في الولايات المتحدة الأميركية تحت شعار "إصلاح المدرسة الشامل" CSR= Comprehensive School Reform بمعنى شمول الإصلاح التربوي كل وجوه المدرسة: من المنهاج التربوي، إلى التعليم، إلى التنظيم، إلى النمو التمهني للمعلمين والمشرفين، وإلى مشاركة الأهل.

وقد تعزّز هذا التشريع الصادر عن الكونغرس الأميركي عام 1997 بدعم تمويلي فدرالي للمدارس التي تطبقه، فضلا عن التمويل المحلي والتمويل من قبل الولاية. وسميت هذه الموجة الإصلاحية التربوية "الموجة الثالثة"، نظراً لخيبة الموجة الأولى التي بدأت عـــام 1983، وهدفت إلى تقوية النظام التعليمي القائم، وخيبة الموجة الثانية التي بدأت عام 1986 واهتمت بتطوير إعداد المعلمين، وتمهينهم، وتعزيز العلاقة بين المدرسة والأهل، وتلبية أصحاب الحاجات الخاصة. وتعزى خيبة هذه الموجات التربوية الإصلاحية الحديثة التي ما تزال فاعلة، إلى أنها تركت التنظيم المدرسي على حاله، ولا سيما بشأن عمليات التعلم والتعليم المطورة (Desimone, 2002, p. 433).

وينتقد هذا الاتجاه الحديث نحو إصلاح المدرسة "حركة فعالية المدارس"، إذ إنها طرحت خصائص المدارس الناجحة، والأهداف المشتركة، والجو المدرسي، وما إلى ذلك من الصفات التربوية الحميدة، ولكنها لم تقترح طرائق عملية. وهذا هو الضعف الذي يتصدى له اتجاه إصلاح المدرسة الحديث هذا، عن طريق تقديم تصميمات مدرسية فعالة، فضلا عن التركيز على المنهاج التربوي وعملية التعليم. مع العلم أن مطلب الفعالية لا يكتفي بأجوبة مجتزأة، إذ إن مواجهة الأوضاع المعقدة تقتضي وضع الاعتبارات والعوامل التي توجه عمل الدولة ضمن رؤية متكاملة شاملة. فالتدخل لتطوير أحد العوامل، إذا تم بطريقة منعزلة، لا يمكن أن يحدث الآثار المتوخاة على القدرات المؤسسية، (حلاق، 1996، ص 12).

وتحت مظلة إصلاح المدرسة قامت حركات إصلاحية عديدة في الولايات المتحدة الأميركية، لا مجال لتعدادها ومعالجتها هنا، نظراً لتوافرها في الأدبيات التربوية. ومن أبرزها الدعوة العارمة إلى معاودة هيكلة المدرسة Restructuring التي طبقت الآفاق، دون كبير جدوى، إذ إنها تعاطت مع شؤون الهيكلة بشكل متفرق (Eisner, 1992, p. 622)، ولم تفض حكما إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم، بينما الأفضل أن تبنى الهياكل والتنظيمات الجديدة على أساس الأفكار التربوية، بالأفضلية على الأفكار التنظيمية. (Ted Sizer, in: Cusick, 1997, p. 221). مع العلم أن هناك أمثلة إيجابية على حسن إعادة الهيكلة الداخلية، (الصيداوي، 1998 – أ، ص 23).

وجوهر المسألة بشأن معاودة هيكلة الأنظمة على الصعيد المركزي وعلى صعيد المدارس ودورة العمل فيها، هو أن يسمح أولا بالممارسات الجديدة المتطورة رسميا لفترة زمنية كافية، ثم تنشأ الهياكل والبنى التي تعزز تلك الممارسات السليمة وترسخها وتمأسسها وليس العكس. (Furham, 1995, p. 5)

ويتصل بإصلاح شأن المدرسة "مفهوم المدرسة بصفتها الوحدة الأساسية في النظام التعليمي"، Optimum Unit. وهو مفهوم يتجدد من فترة زمنية إلى فترة أخرى ويزاد عليه، فتتغير طبيعته ومقاصده. فمنذ عام 1917 قال الفيلسوف المعروف "الفرد نورث هوايتهيد": "إن أول مستلزمات الإصلاح التربوي هو المدرسة كوحدة، بمنهاجها الموافق عليه، والمبني على حاجاتها هي، والمطور بواسطة هيئتها التعليمية" (Whitehead, 1949, p. 21). وكان لذلك صدى أيضا في فرنسا بمرتكزات أخرى، أطلقته "الجمعية الفرنسية للتربية الحديثة"، إذ يقول أحد

الناطقين باسمها: "في عالم الغد، لن تهبط علينا من العلياء مدرسة مصنوعة بخاصة للطفل، كهدية جاهزة للاستهلاك، إنما ستبنى تلك المدرسة انطلاقا من القاعدة، في داخل كل مؤسسة تعليمية، بتفاعل مع المؤسسات الأخرى، بحيث تكبر عدوى التجديد التربوي شيئا فشيئاً حتى تعم كامل النظام التعليمي" (Gloton, 1977, p. 67 في: الصيداوي، 1989، ص 34).

ومن المعروف أن بعض المدارس الخاصة Private، وبعض المدارس العامة في كثير من البلدان، تتصرف كل منها إلى حد ما كوحدة شبه مستقلة في أعمالها التربوية. وإلى عهد قريب، كان معلمو المرحلة الابتدائية في بريطانيا ذوي حرية كبيرة في تسيير العمل المدرسي بإشراف مديري المدارس والسلطات المحلية.

وقد بدأت بعض البلدان المتنامية باعتبار المدرسة كوحدة تسير شؤونها التربوية بنفسها، وحتى بعض شؤونها الأخرى، باستقلال نسبي عن الإدارات المركزية، كما حصل في البحرين منذ عقدين من الزمن. والمقصود من ذلك التخفيف من البيروقراطية، وتعزيز المشاركة الديمقراطية، وتمهين المعلمين، فضلا عن الفوز بفعالية أكبر.

وفي أواخر القرن العشرين الميلادي، تكررت الدعوات للتركيز في الإصلاح التربوي على الصعيد المحلي. وقد اشتق بعض الباحثين من ذلك مفهوم "تحليل النظم المحلي" Local System Analysis، من أجل إحداث الإصلاح التربوي المنشود وقطف ثماره، (Orlich, 1989, p. 517)؛ فلا بد لتحسين نوعية التربية من تخليق إطار تنمو فيه الكفاءة على مستوى المدرسة.

ومن أبرز الداعين إلى ذلك الباحث المعروف "جان غودلاد" الذي يشدد على أهمية المدرسة كوحدة، من أجل التحسين التربوي (Goodlad, 1984, pp. 31, 274, 276 and XVI). كما يركز في هذا السياق على أهمية جميع المسؤولين عن المدرسة الواحدة، باعتبارهم الأشخاص الذين يركن إليهم لإحداث التغيير التربوي. وذلك لأن التحسين التربوي الحقيقي يتطلب التركيز على المدارس بكاملها، وليس على بعض عناصرها فحسب، مثل المعلمين أو المديرين، أو المناهج، أو التنظيمات، أو العلاقات مع البيئة المحلية، بل على كل هذه الوجوه معا، فضلا عن غيرها. وذلك لأنها مترابطة، ولأن تغيير أي عنصر من عناصرها يتفاعل مع العناصر الأخرى. ولا تجتمع كل هذه العناصر إلا في المدرسة الواحدة. فإذا أردنا التحسين التربوي، يجب أن نفهم المدارس وحدانا وليس زرافات، وأن نحسنها واحدة واحدة.

وكذلك الأمر في كتابات "غودلاد" الأخرى (Goodlad, 1987، في: الصيداوي، 1989، ص 36)، حيث يؤكد أيضا أن المدرسة هي وحدة النظام التعليمي، ولا سيما في الأنظمة ذات الطابع المركزي، حيث يقتصر إسهامها على الدعم ومجابهة المدرسة بالتحدي.

إن الأحزاب المحافظة الغربية تعارض الإصلاح التربوي الرئيس المتمثل بتمهين المعلم professionalization، لأنها تعتبره تقنيا أي تقنيا يصدع بالأوامر وينفذها، مما يجعله قليل الكفاءة والمهارة Deskilled. فالفضاءات المختصة بالاستقلالية التمهنية وإصدار الأحكام المحلية في العمل التربوي تقلصت اليوم، وبالمقابل فرضت على المعلم الإدارة التكنوقراطية ومتضمناتها التجهيلية.

إن المعلم في ظل مثل هذه الحكومات المحافظة، يكاد يكون غائبا عن معظم القرارات والممارسات والخطابات السارية في السياسة التعليمية، لأنه يعتبر مجرد مورد أي وسيلة بين مختلف وسائل المدخلات (باللغة الاقتصادية). إن المعلم مسحوق بين الإدارة التكنوقراطية والسوق. إنه يفقد شخصيته ويضيع إنسانيته، وبالتالي يعجز عن مساعدة المتعلمين على النمو والتعلم الراقيين ما دام مهرولا وراء عجلة الاقتصاد. مع العلم أن ربط عمليات التعليم بخدمة الاقتصاد، لا غبار عليه كحد أدنى، إذ إنه يمثل أبجدية التطوير التربوي، شرط أن لا تقتصر عمليات التعليم والتربية على هذا الهدف الحسير المحدود.

وهكذا رُفع شعار "الإدارة الذاتية للمدرسة" SMS= Self-Managing School الشكلية (Caldwell, et al. 1988, 1992, 1998)، بمضامين تسيطر عليها الروح التجارية الاستهلاكية Consumerism، التي تعني أن مطالب السوق الربحية، هي التي تسوق المدارس التي تصبح مقاولة، فضلا عن تتجير سائر أمور التربية والتعليم، وأن مسألة التمدرس تمسي مسألة بيع وشراء، (السليطي والصيداوي، 1998، ص 139). وبذلك، تعززت المركزية عن طريق الإدارة الذاتية للمدرسة، وبات على مديري المدارس ومعلميها، اصطياد الطلبة، وتدبير شؤون خضوعهم للمركز بمقتضى "حيلة نفوذ شعرية تسير من تحت إلى فوق" "Infinitesimal mechanism of power, bottom-up capillary process" كما يصفها "توكو" .(In: Ball, 1993-a, pp. 64,66)

إن هذا الأسلوب القسري في الإصلاح التربوي المزعوم، يمسي مسألة مخاطرة، غير محمودة العواقب، إنسانياً. فالنشاط التربوي يختلف عن النشاط التجاري والاقتصادي. ولكلا النشاطين أهداف مختلفة، وقيم مختلفة ترتبط بتلك الأهداف. ومن الخطأ الفادح الخلط بينهما، والعمل بهذه الحيلة على تشييء المتعلمين والمعلمين وسائر الممارسين التربويين، واعتبارهم جميعا مع التربية ذاتها سلعا ملقاة في السوق.

وهذا الاتجاه السلطوي النفعي الذي يسود الآن في بريطانيا وتابعاتها مثل: استراليا، وبصيغ أخرى في الولايات المتحدة الأميركية، ومن لف لفهما، بشأن تتجير Commercialization التربية والتعليم على جميع المستويات، بما فيها التعليم العالي، يمثل قضية خلافية كبرى، وعلى حسمها تتوقف نوعية الحياة العالمية القادمة إلى حد كبير. إن هذا الاتجاه التجاري النفعي مرفوض في المثل العليا التربوية والأخلاقية، وفي كثير من حضارات العالم وأديانه، ولا يتلاءم مع منظور الإنماء الشامل القابل للإستدامة، الذي لا يؤذي الإنسان ولا الطبيعة Sustainable. ولذلك يقوى يوما بعد يوم النداء العالمي: "أوقفوا فرض نماذج الشركات التجارية على المدارس"، (في: السليطي والصيداوي، 1998، ص 139).

5. التجديد التربوي المتناثر

إن التجديد التربوي Innovation مفهوم محصور متنوع، ومطاط، يشمل كل شيء في التربية والتعليم. ومن هنا تنشأ مصادر ضعفه، إذ إنه غالباً ما يكون أمراً بسيطاً، هامشياً، أو حتى نافلاً، فلا يؤثر في النظام التعليمي تأثيراً يذكر. ولكنه بهذه الصفة العابرة يلهي المعلمين والمربين عن الاشتغال بتطوير الأمور التربوية الجوهرية. فلماذا يشيع إلى هذا الحد، وتتمسك به الهيئات المسؤولة والإدارية، وترعاه، وتغفل العناية بالإصلاح التربوي الحقيقي، حتى بالكلام السليم؟

قد يعود السبب الرئيس لذلك إلى أن المسؤولين التربويين يصدعون بأوامر السياسيين والمتنفذين. وقلما يكون مثل هؤلاء أصحاب رسالة إصلاحية لنوعية التعلم والتعليم والتقويم. ولذلك يجنح التطوير التربوي على أيديهم جميعا نحو فتح المدارس والزيادات الكمية وبعض التجهيزات أو التسهيلات التكنولوجية (e.g. Davidson,

2003, p. 729) وما إلى ذلك. ولكن الدولة أو المنطقة أو المدرسة ذات الخطاب الناهض، لا تستطيع أن تكتفي بذلك. من هنا تنشأ الحاجة إلى القيام بتطوير ما، لذر الرماد في العيون. وكذلك الأمر فيما يتعلق بمعظم المنظمات التربوية والثقافية الدولية، إذ إنها مقيدة برغبات الضعاف من أعضائها.

هنا يأتي دور المستشارين المحليين و/أو الدوليين الذين لا يطمحون عادة بدورهم إلا إلى تبييض الوجه وقلة إزعاج أي كان. فتأتي مقترحات التطوير التربوي إذ ذاك "على الموضة" السائدة محليا أو عالميا، بشكل مشاريع محددة، خاضعة للإدارة والتقويم السريع، دون ترك وقت كاف لإنضاجها وإثمارها. ولذلك نجد بعض التحسين التربوي المجزأ هنا وهناك، والمبتور عن أي تكامل يذكر، ولا سيما بخصوص إعداد قوائم طويلة للأهداف والأغراض التربوية السلوكية، المفتتة لمستوى كل صف، ودورات تدريبية غزيرة، تعيد إنتاج المعرفة التربوية السائدة المنقطعة بدورها عن الإفادة من نتائج البحث والتنظير، دون أي تعليم مطور للمدربين والأساتذة المدربين والمشرفين. وتستمر هذه الحلقة المفرغة إلى ما شاء الله، بمباركة من المسؤولين والمشرفين على مختلف المستويات.

أضف إلى ذلك، أن المسؤول الذي يصرف أمور إدارته، أو دائرته، أو قسمه بالحسنى، ولا يتورط في أي عمل جديد، يسلم من النقد السلبي؛ وقد يترقى على هذا الأساس إلى درجات أعلى فأعلى. فمن ذا الذي يريد أن يقوم بتطوير تربوي ما، يحمل في طياته إمكانات النجاح أو الخيبة وعدم عرفان الجميل؟! إنه الشخص المثالي، من باحث، إلى أستاذ، إلى درويش يحلم بجنة التربية، دون أن يكون لديه نفوذ أو إمكان لتحقيق بعض حسناتها للناس جميعاً، ما خلا العمل الدؤوب على التطوير التربوي المحدود حيث يعمل. أضف إلى ذلك إمكان بروز زعيم سياسي أو عشائري يرغب في أن يركب موجة تطوير ما لأسباب شتى.

ولكن هل يعني ذلك أن التجديد التربوي المتناثر هنا وهناك، ليس له أية قيمة تطويرية تذكر؟ لا شك في أنه تذكير بالتطوير، يساعد على تعبئة النفوس لتقبل بعض أنواع التطوير ويرضي بعض المعلمين والمشرفين الذين يستشرفون مقاصد قومية وإنسانية بعيدة المدى. وهؤلاء الشرفاء موجودون دائماً في أعتى الأنظمة التعليمية التقليدية.

ثم إن مجرد السير في مضمار التجديد التربوي، ولو كان محدوداً، قد يفتح تدريجاً آفاقا تحسينية أخرى في نواح أخرى من النظام التعليمي، وقد يطرح خلال الشوط إصلاحات تربوية جذورية، ربما تتحقق فيما بعد، على أيدي السلف الصالح.

ومن الأمثلة التاريخية على ذلك ما حصل في البحرين بين عامي 1986 و1996 على وجه التقريب. فقد بدأ التجديد التربوي بمؤتمرات تربوية سنوية عامة، ثم بمشاريع معلم الصف ومعلم المجال في التعليم الابتدائي، ثم بتغيير بنية التعليم الثانوي إلى نظام الأرصدة، ثم بتعليم جميع مديري المدارس ومساعديهم بعض شؤون التربية المستقبلية، ثم بتطويرات أخرى متعددة لا مجال للإفاضة فيها هنا، حتى صدر قرار وزاري آخر يكرس المدرسة بصفتها "الوحدة الأساسية" في النظام التعليمي، وينشىء مزيداً من التطوير التربوي الراقي المتكامل.

6. إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلم كمحور مركزي لسائر عمليات الإصلاح التربوي

إن هذا الإصلاح التربوي هو أحدث ما كشفت عنه بحوث حديثة عالمية ومحلية، وثّقت ممارسة المعلمين المتكاملة في صفوفهم "بالفيديو"، وحللتها، واكتشفت أنماطها، (Stigler, et al, 1999؛ في الصيداوي، 2000، والصيداوي وآخرون، 1996).

وتبين منها بالبينات الثبوتية المسجلة ومن غيرها، أن التعليم "نظام ثقافي راسخ" في أفعال المعلمين والموجهين والمشرفين وسلوكهم؛ يتعذر تطويره بالاقتصار على المحاضرات وسائر الأساليب التقليدية المتبعة حتى اليوم في إعداد المعلمين ونظرائهم وتدريبهم. وذلك لأنهم حالما يرجعون إلى صفوفهم ومدارسهم، يعودون إلى سيرتهم الثقافية التقليدية الأولى، .(See also: Cuban, 1993, in: Davidson, 2003, p. 729)

فليس التعليم في جوهره نظاماً تقنياً يمكن التحكم فيه وفي تطويره بسهولة عن طريق الخطابات والأوامر الإدارية والإشرافية، واللوائح التنظيمية؛ بل إنه "نقش ثقافي"، Cultural Script، نمتصّه من ثقافتنا امتصاصاً، ونعمل بموجبه لاشعورياً تقريباً؛ ومن ضمنه المنهاج المخفي Hidden Curriculum ، الذي ننقيد به أيضاً دون مناقشته الحساب. ولدى إدخال أي تجديد تربوي مجد، يتقاعس

الممارسون التربويون إجمالاً؛ وقد يهرعون إلى إفشال أو إبطال تطبيقه بشكل من الأشكال. ومنها الاقتصار على الاهتمام الشكلي به، أو إهماله، أو تشويهه لأسباب مختلفة أهمها الطابع الثقافي السائد. وبحسب هذا التوجه الحديث، تصبح مشكلة الإصلاح التربوي الحقيقي عبارةً من عدم التركيز في التطوير التربوي على عملية التعليم، بما فيه التقويم، "تطويراً ثقافياً" شاملاً متكاملاً مستمراً، بصفتها المفصل الحرج الأساسي في الجهد التطويري. فالمعلمون إجمالاً عاجزون حالياً عن تطبيق طرائق التعليم والتقويم ولاسيما استراتيجياتهما الكبرى مثل: التعلم التعاوني، والتعلم الاتقاني، والتقويم التشخيصي، والتكويني Formative والأدائي، والحقيقي، بكفاءة ومرونة؛ فضلاً عن افتقارهم مزايا أخرى لازمة للتطوير التربوي بمعناه الشامل، الذي يؤدي إلى حصول التعلم المنشود إنمائياً وتكاملياً، بالنوعية المرغوب فيها، وعلى المستويات المطلوبة، لدى معظم المتعلمين. ولا بد في هذا الإطار الإصلاحي من تمهين المتعلمين ونظرائهم، ومساعدتهم على أن ينتقلوا من كونهم تقنيين Technicians ينفذون الأوامر والنصائح إلى كونهم متمهنين Professionals؛ يبنون "ثقافة مدرسية جديدة" تعاونية لهم ولطلبتهم؛ فضلاً عن قاعدة معرفية وخبروية متطورة باستمرار، جماعياً وتعاونياً، توجههم وتهدي ممارساتهم؛ عطفاً عن إقامة تعاون حقيقي مع المشرفين التربويين ومع الأهل من أجل إقامة فرصة حقيقية للتعلم OTL= Opportunity to Learn أمام الطلبة، بحسب المفهوم الجديد المطروح في الأدبيات التربوية الحديثة.

ويقتضي ذلك أيضاً تغيير معظم اهتمامات المعلمين والموجهين والمشرفين وسائر المسؤولين التربويين، ومواقفهم واتجاهاتهم والقيم التي يعملون بموجبها؛ فضلاً عن تغيير ممارساتهم الصفية والمدرسية. وهذا يعني بقاءهم جميعاً متفكرين متعلمين طول حياتهم المدرسية؛ شرط أن يكون هذا التعلم متطوراً باستمرار، ومتكاملاً نظرياً وعملياً؛ وأن يتم في معظمه على أيدي أساتذة أكفاء جدد (غير الموجهين الحاليين)؛ وأن يكون هؤلاء الأساتذة الجدد جوالين، يرافقونهم باستمرار في مدارسهم، دون الحكم الإداري عليهم. وذلك من أجل تعليمهم فنون المهنة المتجددة، ومساندتهم، ورفع مستواهم العلمي والتربوي، وتحقيق تمهنهم الذي لا ينقطع، واعتمادهم على أنفسهم، وسيرهم قدماً في مضمار التقدم والابتكار.

كل ذلك لأن التعلم المنشود اليوم عن طريق التعليم، هو عملية معنوية اجتماعية أخلاقية تمهنية راقية، تحصل على مستويات رفيعة من معاودة التفكير، والتنفيذ، والتطوير، والتخطيط الطويل والقصير المدى. والمقصود من مثل هذا التعليم الراقي الإسهام الكبير في نمو المتعلمين وإنماء المجتمع، بشكل شامل متكامل قابل للاستمرار دون الإضرار. فقد لا يستطيع نظام التعليم كله، أن يؤثر في خلفية المتعلمين الاقتصادية-الاجتماعية، وكثير من العوامل البيتية والبيئية المؤثرة في النمو والإنجاز الدراسي. ولكن التعليم أمر واقع تحت سيطرة المعلمين ومعاونيهم والمشرفين على عملهم؛ إنه عملية قابلة لأن ندرسها درساً ملياً، وأن نحسنها باستمرار عن طريق الجهد الجماعي والفردي. ومن أعظم الاستراتيجيات المستخدمة بخاصة في اليابان، لمشاركة المعلمين والموجهين والمشرفين في إنتاج المعرفة والخبرة، والإفادة منها على أوسع نطاق، "دراسة الدرس" أو "دراسة الوحدة التعليمية" في مادة تعليمية أو أكثر، بحسب مدى التكامل المطلوب. وفي هذه الحال يدرس الدرس (أو الوحدة التعليمية) درساً جماعياً تعاونياً في كل منطقة، ثم يتم تطبيقه بواسطة أحدهم على أن يصور التطبيق تصويراً كاملاً متكاملاً بالفيديو؛ ثم يعاد درس ذلك التطبيق بنفس الأسلوب الجماعي التعاوني ويعاد تحسينه؛ ثم يعاد تطبيق الدرس (أو الوحدة التعليمية) المطور وتحسين ذلك التطبيق من جديد حتى يستقيم؛ ثم ينشر لتعم فوائده. ويكرر ذلك الجهد والدرس على مدار العام الدراسي؛ بإشراف ومشاركة الأساتذة الجدد الجوالين.

وقد يكون غنياً عن البيان بعد هذا الشرح، أنه يجدر تنمية موقف أساسي لدى المتعلمين والمعلمين والمشرفين والأهل مفاده أن جميع المتعلمين، ما عدا بعض المعاقين، قادرون على التعلم، إذا طورنا عملية التعليم، ووفرنا لهم المساندة والمساعدة بحسب الحاجة قبل التعليم وخلاله. هذه هي النتيجة العظمى التي توصلت إليها العلوم التربوية اليوم، والتي تلقي مسؤولية تعليمية كبرى على المعلم والمدرسة؛ فضلاً عن المتعلم والأهل والمجتمع. فالإصلاح التربوي الذي لا يصل إلى تطوير عملية التعلم والتعليم والتقويم، لا يعطي ثماره. وهذا مما يفسر خيبة معظم مشاريع الإصلاح التربوي في كثير من بقاع العالم.

7. الإصلاح التربوي خارج المدارس

يبدو أن نظام "التعليم المدرسي" Schooling قد بلغ الأوج، وصار بتنظيماته السرمدية عقبة أمام المزيد من التطور التربوي، ولا سيما من حيث نوعيته وكلفته، فضلا عن بطء تطوره، وجموده، وقلة تلبيته للحاجات الشخصية والمجتمعية على السواء. ولذلك يظهر في الأفق الإصلاحي إمكان إلغاء المدارس التقليدية التي نعهدها إلغاء جزئيا Partial Technological Deschooling، وتغيير طبيعتها الاصطناعية. ومما يعزز هذا الاتجاه تطور الألكترونيات الدقيقة، وألوان التواصل الألكتروني، وحفظ المعلومات واسترجاعها ومعالجتها ونقلها بسهولة وسرعة فائقتين، لم تعرف الإنسانية لذلك مثيلا من قبل، من أجل تيسير أمور كثيرة، بما فيها عمليات التعلم والتعليم والتقويم.

كما يساعد على ذلك أيضاً، طرح قيم إنسانية جديدة، وظهور تطلعات إلى ألوان من التربية، نظرية–عملية، تعاونية، انعتاقية، نقدية، تجري في أطر وسياقات طبيعية، ضمن أرجاء المجتمع كله. فيشترك أعضاء المجتمع كلهم فعلا في عمليات التعلم والتعليم والتقويم، وفي تعزيز الخطط الإنمائية. إن كل ذلك يؤشر بوضوح إلى إمكان انحسار التعليم المدرسي جزئياً عن طريق جعله تعليماً غير مرتبط بمكان معيّن Non-Lococentric على الأقل لصالح التربية القائمة خارج المدارس بأنواعها، إذا توافرت لها شروط الحياة والاستمرار، وأولها هو الاعتراف الرسمي والشعبي بها، ومنحها التقدير والاحترام اللازمين معنوياً ومادياً.

إن هذا الشرط الأساسي القاضي بالاعتراف الكامل بالتربية اللامدرسية، دراسياً وتشغيلياً، يؤمن استفادة كبرى من الطاقة البشرية التي تدرس وتتعلم خارج المدارس، كما يضمن مستقبليا تنامي مختلف أنواع التربية اللامدرسية، لتحل تدريجا محل كثير من المؤسسات التعليمية المعروفة باسم "المدارس" و"الكليات"، ما خلا بعض المدارس والكليات المتخصصة، ولا سيما على مستوى الدراسات العليا. مع العلم أن هذه السيرورة الإصلاحية قد تتطاول على عشرات السنوات، بحسب حجم البلد المعين وسياساته وإمكاناته.

إن تلبية حاجات النمو الشخصي والإنماء المجتمعي الشاملين المتكاملين تتطلب تطوير مزيج من "التربية المدرسية" و"التربية الجارية خارج المدارس"، بأنواعها المختلفة، المنظمة وغير المنظمة: من تربية مجتمعية وتربية إعلامية، وتربية

الشركات، وتربية المجتمع المحلي، إلى تربية البيت "الكوخ الألكتروني" وتربية التواصل عن بعد الخ... فلا بد مستقبليا من تبني "التربية خارج المدارس" بأنواعها، كشريكة أصيلة في عمليات التربية والتعليم. ولا بد لنا مرحليا من تطوير كلا النوعين من التربية: المدرسية وغير المدرسية على السواء.

وقد حاولت اللجنة التربوية الدولية برئاسة "إدغار فور" في أوائل السبعينات، طرح استراتيجية "التربية المستدامة". كما حاول الباحث المعروف "فيليب كومبز" في أواسط الثمانينات، طرح التعليم غير النظامي Non-Formal، كاستراتيجية إنمائية عالمية. وانتقدت تلك المحاولة على أساس أنها تعزز الأوضاع الفئوية في المجتمع، ولا تساعد فعلاً على الحركية Mobility الاجتماعية؛ نظراً لدونية أية تربية تحصل خارج إطار المدارس، أو ما يشبهها من المؤسسات، ضمن الأوضاع العالمية الراهنة؛ كما ذكرنا.

لذلك ندعو إلى تأسيس نظام تربوي إصلاحي جديد، يعترف بالتعلم على أساس الأداء الحقيقي Credit by Authentic Performance الفعلي المتكرر بحسب اللزوم. ويمكن اعتباره تطويراً لنظام منح الأرصدة المعتمدة بناء على الامتحانات Credit by Examination المعروف، وإنما المعمول به لماماً. مع العلم أن هناك هيئة مشابهة لما نقترح، شكلت في الولايات المتحدة الأميركية لإجراء سلسلة من الامتحانات المتنوعة، بما فيها التقويم الحقيقي، وإعطاء ترخيص لمزاولة مهنة التعليم في المدارس على مستويات معينة. كما تألفت اليوم (2004) هيئات أخرى تجري امتحانات متعددة ومتنوعة أكمل للإحاطة بمعرفة المعلمين وقدراتهم ومهاراتهم بما فيها التفكير النقدي، مثل: جمعية دعم وتقييم المعلمين الجددNew Teacher Assessment and Support Consortium (Berry, 2004, pp. 688, 694)

وفي مثل هذا المنظور المستقبلي، لا يهمنا كيف تعلم الفرد؟ أو أين تعلم؟ بل تهمنا نوعية إتقانه، وإلى أي مدى أو مستوى وصل في تعلمه المعين؟ فإذا اختبرناه حقيقيا، وتكوينيا، على فترة كافية من الزمن، ومن حقه أن يُختبر، وتأكدنا من أنه وصل فعلا إلى مستوى محدد، يجدر بنا إذ ذاك أن نمنحه شهادة تثبت ذلك الإنجاز. ويلزم أن تكون تلك الشهادة مقبولة أيضا وبخاصة في المؤسسات التشغيلية المختلفة، من جهة أخرى. مع العلم أن هذا الفرد يبقى دوريا مستعدا لإثبات جودة أدائه الشامل

الذي نال على أساسه تلك الشهادة. وإذا ظهرت لديه نواقص معينة، يطلب منه سدها، قبل معاودة الترخيص له.

ولا بد طبعاً لمثل هذا النظام التطويري الإصلاحي الجديد، من تكوين لجان وهيئات من الباحثين لتدرس كيفيات تطبيقه، ووضع ضوابطه. وذلك من أجل تـأمين النجاح اللازم في الأداء والتطوير. مع العلم أن التربية الاجتماعية تحصل عملياً بهذا الأسلوب في أرجاء المجتمع كله.

وهكذا نخلص إلى أن إقامة التوازن بين التعليم المدرسي النظامي والتعليم غير النظامي والتربية الإعلامية خارج المدارس، والتربية العرضية أو العفوية في المجتمع، تشكل هدفاً تربوياً، إصلاحياً، سياسياً، مستقبلياً كبيراً. مع العلم أن هذا الإصلاح يشكل حلاً وسطاً بين مختلف نماذج الإصلاح التربوي البسيطة والجذرية؛ لكنه ليس بيسير. فهو يقتضي توخي النوعية الشاملة المتكاملة على الصعيد الرسمي والشعبي، وتعبئة الجهود على المستوى القطري، والقومي، والعالمي. وذلك لأن إعادة الاعتبار إلى ألوان التربية اللامدرسية تستلزم كسر القيود الثقافية والسياسية المحلية والعالمية. ولكنه أمر جدير بمستقبل أبنائنا وأبناء العالم كحل وسطي ضروري ومعقول، ذي أبعاد تطويرية تربوية واجتماعية، وكتسوية مرحلية على الأقل. مع العلم أن تنظيم التربية المجتمعية هو الأقوى، ويمكن أن يساند التعليم النظامي في المدارس والتربية اللامدرسية خارجها، أو يضعفها. إنما يلزم إرساء تنسيق وتآزر بين كل هذه الأنواع من التربية لتحصل الفائدة القصوى.

8. تنفيذ مشاريع الإصلاح التربوي

لم ينل حسن التنفيذ في مشاريع الإصلاح التربوي العناية الكافية، خلال معظم القرن العشرين الميلادي (Levin, 2001). وشكل هذا الإهمال سبباً رئيسياً لخيبة كثير من تلك المشاريع (Adams, et al; 1997, p. 3).

أما اليوم، فقد أصبحت الأهمية الممنوحة لعمليات التنفيذ لا تقل عن تلك التي تعطى لعمليات التنظير والتخطيط؛ ولاسيما على أساس مخطط عملي Action Plan يفضي أخيراً إلى مأسسة Institutionalization الإصلاح. وأضحت إجرائياتها جزءاً لا

يتجزأ من عملية الإصلاح التربوي المتكاملة، التي تتفاعل جميع عناصرها فيما بينها ومع مكونات السياق الذي تجري فيه؛ بحيث تغذي النظرية التطبيق، ويثري التطبيق النظرية في إطار التمهن والتمهين والعمل التعاوني المستمر؛ وبناء الاقتدار، (الصيداوي، 1998-ب، ص 2).

وهذا هو المطلوب من أهل الميدان التربوي المعنيين بتنفيذ مشاريع الإصلاح، ومتابعتها حتى تعطي ثمارها. فعليهم أن يجتهدوا في إدراك جوهر التغيير المنشود، وابتكار استراتيجيات لتامين حسن التطبيق المبدع Creative Application وربطها بالأهداف، ورصد أنواع القصور، والمعيقات، والصعوبات التي تطرأ، وإعطاء تغذية إرتجاعية Feedbackواقتراحات بشأنها إلى المشرفين وتلقي ردودهم. كما يجدر بهم أن لا يهملوا سائر المدارس أو المناطق غير المشتركة مرحلياً في عمليات الإصلاح التربوي.

وهكذا يستمر التواصل في قنوات مفتوحة دائماً، والتشاور بين جميع أهل التربية من مركزيين وميدانيين؛ ويمسي حواراً تفاعلياً بالغ الفائدة لجميع الأطراف؛ وينتج عنه تصويب مسيرة الإصلاح التربوي وإرساء دعائمه.

وفي الأدبيات التربوية، تنظر بعض الإدارات الآخذة بمذهب الفعالية الزائدة، Cult of Efficiency إلى التنفيذ كعملية إدارية "بيروقراطية" تدار بإحكام، وبالتالي تركز على تحديد وتوصيف المسؤوليات والمستويات، والمراقبة؛ فضلاً عن تقيدها التام بالأهداف الموضوعة أصلاً دون درس إمكان تعديلها لأسباب مبررة. كما يعتمد باحثون آخرون على دراسة الحالات Case Studies، (Fullan, 1995)، أو على تحليل الاحتمالات Contingency Analysis.

لكن قلب المسألة هو إعطاء الأفضلية للإصلاح التربوي الذي يعالج الوجوه المفصلية التي تضمن حصول تغيير تربوي نوعي، (السليطي، 1998، ص112-116؛ أغروندو، 1992، ص 428)، حقيقي. وذلك يعني معاودة بناء ثقافة Reculturing جديدة للمدرسة وللشبكة الإدارية التي تشرف عليها، وتطوير توجهها. وهي تستلزم قيادة تحويلية Transformational واعية موعّية على جميع المستويات المركزية والمحلية. وهذا يتطلب التركيز على المتعلمين والمعلمين داخل السياق الذي يعملون فيه Person-in-Context، بمن فيهم القياديون.

ولكن الواقع يشهد بأن الإصلاح المنفذ إن هو إلا تطبيق للمنقوشات Scripts الثقافية المؤسسية والقواعد المجتمعية لا فعل الأفراد من مصلحين وأساتذة (Ogawa,1994, pp.520-521)؛ وقد تسبق مأسسة الإصلاح عملية تبنيه (المرجع نفسه، ص 545-546)؛ مع العلم أن الوصف هذا يدور حول الإصلاحات التربوية البنيوية والتنظيمية، وبخاصة حول الإصلاح الشهير المعروف باسم الإصلاح انطلاقاً من المدرسة School-based or site-based دون النفاذ إلى إصلاح عملية التعلم والتعليم والتقويم.

وبالإضافة إلى عاملي الإطار والسياق في التنفيذ، هناك عامل "التدخل" الذي يتمثل في التعامل في إطار السلطة Authority، والنفوذ Power. فلا بد من الحكمة والتعقل والمرونة بهذا الشأن، واكتساب ثقة أهل الميدان الذين ينفذون التطوير، واستثارة دافعيتهم. ومفهوم "الاستنفاذ" Empowerment من المفاهيم المتطورة الصالحة لهذا الغرض، (الصيداوي، 2001، ص 34-35)، أي نقل بعض النفوذ إلى من ليس لديهم نفوذ من المعلمين والممارسين التربويين، من أجل تعزيز مشاركتهم المخلصة في الإصلاح التربوي. إن المعلمين وسواهم من الممارسين التربويين هم قادة حقيقيون في جماعاتهم. وكلما ازدهر النمو التمهني، كلما تضاءلت الحاجة إلى القيادة المباشرة. مع العلم أن القيادة الحكيمة تتضمن معاني الدعم والإسناد والتزويد معنويا و"لوجستيا" على السواء وباستمرار.

وتقضي الحكمة التربوية الراهنة، بعد طول تجريب ومعاناة، وبناء على نتائج البحوث التربوية الحديثة، بالتركيز على إصلاح عمليات التعلم والتعليم والتقويم، وعلى نواتجها في الوقت نفسه. فأهمية العمليات لا تقل عن أهمية النواتج، وتعتبر بحد ذاتها جزءا لا يتجزأ من النواتج، ولا سيما في المدى البعيد للنمو والتعلم. ويجدر طبعا، التأكد من أن الطلبة لا يتعلمون المحتوى الدراسي فحسب، بل يتعلمون أيضا كيف يتعلمون، وهم في صحة جسمية-نفسية-اجتماعية جيدة، في إطار المجتمع المدرسي بكامله.

ولا بد للمربي المتمهن أيضا من وقفة تأمل مع الذات أولاً، ومحاسبتها عما أنتجت، وعما أتت من فعل وأداء، داخل الصف وخارجه، ومع الزملاء والمدير والموجه. وكذلك القول عن المدرسة ككل، إذ إنه يلزمها كذلك تقويم ذاتي تعاوني سنوي، فضلا عن تقويم خارجي يتم كل عدة سنوات، يشترك فيه ممثلون عن البيئة المحلية، وتنظمه الإدارات المركزية، شرط أن يصل

إلى التوليف والتوافق بين التقويم الداخلي والخارجي في نهاية الشوط، وأن يركز على الوجوه النوعية، وأن يتم بواسطة لجان، وليس بواسطة أفراد، ما أمكن ذلك.

وبيت القصيد في كل إصلاح لعمليات التقويم التربوي هو استجلاء نماء المتعلمين وإنتاجهم، وأدائهم الحقيقي المتكامل حول ما يعرفونه وما يستطيعون القيام به، وعدم الاكتفاء باختبارات القلم والورقة، والعلامات الرقمية أو التقديرات بالحروف. فالتحاسبية Accountability الحقة تبنى على مثل هذه النواتج المتكاملة، وعلى تخريج أجيال من الناشئين، قوية الشخصيات، معتمدة على ذواتها، وقادرة على متابعة الدراسة بجدارة وطموح، أو الانخراط في عالم العمل بقدرة ومهارة. فكفاءة النظام التربوي الخارجية هي الكفاءة الحقيقية، وهي معيار التقويم والتحاسبية المستنيرة العادلة، في أطر محلية، وقومية، وعالمية.

9. معاودة بناء ثقافة المدرسة والمجتمع

بعد أن عالجنا مسائل الإصلاح التربوي النظمي، والمنهجي، والتجديد التربوي والمتناثر، وإصلاح المدرسة (المؤسسة التعليمية) مع التركيز على إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلم، والإصلاح التربوي خارج المدارس، فضلا عن أساليب تنفيذ الإصلاح التربوي بعامة، نصل إلى حد نتجاوز فيه الإصلاح التربوي إلى ما هو أسمى وأكثر تكاملا منه، ألا وهو الإصلاح الثقافي الشامل المتكامل للمدرسة والمجتمع، الذي يشمل قضايا الإنماء الاجتماعي-الاقتصادي بكاملها، بما فيها الإنماء التربوي.

أ. معاودة بناء ثقافة المدرسة

لا يستقيم أمر الإصلاح التربوي بصيغه المتقدمة ألا بتغيير ثقافة المدرسة وجعلها ثقافة صحية تلهم المتعلمين والمعلمين، وتضعهم على جادة التعلم مدى الحياة، إنه التحدي الأكبر للقيادة التربوية-التعليمية: لأن ثقافة المدرسة تملي على جميع أعضاء المجتمع المدرسي والأهل ما يأخذون وما يدعون وما يفعلون (Barth, 2002, p. 6). إنها عبارة عن نمط معقد من المعايير، والمواقف، والمعتقدات، وألوان السلوك، والقيم، والتقاليد، والطقوس، والأساطير المتأصلة في التنظيم المؤسسي-المجتمعي، والتي تشكل للناس، بنفوذها المدهش كيفية تفكيرهم وطبيعة أفعالهم. مع العلم أن هذه الثقافة المدرسية تقاوم

التغيير بشكل لا يصدق، بحيث يمكنها أن تعطل محاولات التحسين لأحوال المدارس (المرجع نفسه، ص 7).

والمنشود لمعاودة بناء الثقافة المدرسية، تحويل معظم مكوناتها إلى أجهزة دعم ومساندة للإصلاح التربوي المرتجى، وتعبئة جهود جميع الأعضاء في المجتمع المدرسي من أجل التأثير المتدرج على تطوير ثقافتهم وثقافة تلاميذهم ومن يتعاملون معهم، ولا سيما الأهل تطويرا كلياً Holistic، باتجاه تحسين النمو والتعلم بأوسع معانيهما للجميع جماعات ووحدانا. ويشمل ذلك تكوين ثقافات أكاديمية فرعية للطلبة (Jackson, 2003, p. 579) والمعلمين على السواء.

كل ذلك لجعل المؤسسة التعليمية حوزة محلية Community اجتماعية إنتمائية إنمائية للنمو والتعلم المترقيين باستمرار، في إطار مناخ بحثي، تشاوري، تعاوني، تكافلي، تلقائي في المبادرات والاستجابات، يضمن الأمن النفسي الداعم لهؤلاء المتعلمين جميعا من طلبة ومعلمين، وانطلاقهم في معارج الاجتهاد والإبداع والابتكار. مع العلم أن جميع الأعضاء في هذا المجتمع المدرسي، من راشدين وناشئين، يبقون متعلمين متفكرينReflective Practitioners على الدوام، يتتلمذون بعضهم على بعض، كما يتتلمذون apprenticeship أيضا على أيدي أساتذة أكفاء نظريا وعملياً، جوالين يزورونهم دوريا، ويناقشونهم في قضايا الممارسة التعليمية-التربوية أدائياً وفكرياً، ويتابعونهم باستمرار على مدى الأعوام المتتالية. وذلك من أجل المزيد من تجويد العمل التربوي في المدرسة، وترقية نوعية الحياة فيها بصورة دائمة (مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2004).

ويقتضي ذلك فيما يقتضيه، تكريس المدرسة بصفتها الخلية أو الوحدة الأساسية في نظام التعليم، واتخاذ معظم القرارات التربوية في مجلسها، وأن تتص التنظيمات وتعمل الممارسات على أن تتخلص المدرسة، فضلا عن نظام التعليم كله، من الطابع البيروقراطي، والتسلطي، والتنافسي الأناني بين الأفراد، وتتجه تدريجيا نحو بناء المتحد الاجتماعي الراقي المتعاون والمتفاعل أفقيا وديمقراطيا. وبذلك تتشيء المدرسة لنفسها جزيرة تقدمية تؤثر في المجتمع وتتأثر به، ولا سيما أخلاقيا وغيريا Ethically and Altruistically. ولا بد في هذا السياق من أن يشعر أعضاء المجتمع المدرسي بأن التطوير التربوي الجاري هو منهم ولهم

Ownership، وبالتالي ليس مفروضا عليهم من علٍ. وذلك في سبيل تخليق دافعية داخلية Intrinsic لديهم، تحثهم على المشاركة في ذلك التطوير فعلا وطوعا، وعلى الاستمرار فيه.

وفي هذه الثقافة المتجددة، يكرس مدير المدرسة (والموجه أو المشرف) قائداً للقادة (أي للمعلمين أساساً)، على قاعدة التوجه والتطور تدريجا نحو القيادة التحويلية Transformational Leadership، والنقدية والأخلاقية التي تربي Educative بالقدوة الصالحة، وبحسن التنشئة والعناية Caring المتكاملة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي. فالمطلوب هنا معاودة ثقفنة Reculturing المؤسسة التعليمية أي معاودة بناء ثقافتها، وليس معاودة هيكلتها Restructuring فحسب، بالإضافة إلى التركيز على إصلاح عملية التعليم والتقويم والتعلم.

إن تغيير المنقوشات الثقافية Cultural Scripts لدى المعلمين والمديرين وسائر المشرفين على أعمالهم رسالة طويلة المدى تتطلب من الجميع، ولاسيما من القياديين منهم، تكوين رؤية مشتركة مستقبلية للتغيير التربوي المنشود، وفهماً عميقاً لغايات الإصلاح التربوي، وتوعية وثقة متبادلة بين الجميع بشأنه، والعمل سوياً لتحقيقه على مراحل متكاملة.

ولا بد في مثل هذه الحال من الاستنفاذ Empowerment، أي العمل على تغيير علاقات النفوذ بين أعضاء المجتمع التربوي كله، واستخدام النفوذ التيسيري أو التسهيلي Facilitative Power، وفتح إمكانات تطوير ما يلزم تطويره من القيم والمواقف والاتجاهات والمعايير غير الوظيفية التي تحكم المسيرة التربوية. وقد يكون من أهمها جعل الجهاز الإداري في النظام التعليمي كله، جهاز دعم ومساندة للمعلمين، ووضع المعلمين بدورهم في خدمة التلاميذ ورعاية نموهم وتعلمهم.

والغاية القصوى هي أن يؤول الإصلاح التربوي إلى تطوير ثقافة التلاميذ، وإلى إعداد متخرجين نتبين فيهم شمائل المواطنين الصالحين، والباحثين المتفكرين القادرين المنتجين، والمطورين لنوعية الحياة. فالمسألة الأولى والأخيرة في حياة الإنسان هي المسألة النوعية. ولكن يتعذر حصول ذلك حتى تتطور ثقافة الراشدين في المؤسسة التعليمية. وكل ذلك لا يتم على وجه أكمل إلا بالتفاهم، والتعاون الوثيق، والتفاعل الدائم، والشراكة الحقيقية مع الأهل وأعضاء المجتمع المحلي، وسائر المؤسسات المجتمعية، ما استطاعت المدرسة إلى ذلك سبيلاً.

ب. الإنماء الثقافي الشامل

وكما يتطلب التطوير التربوي المدرسي تطويراً لثقافة المدرسة كما وصفنا، فإن تطوير ثقافة المدرسة ومعاودة ثقفنتها Reculturing لا يستقيم تماماً إلا بالإنماء الثقافي المجتمعي الذي يشمل معاودة بناء ثقافة المدرسة. ولا يجوز أن نختزل الثقافة culture ونعطيها دوراً ثانوياً في التطوير كأداة للإنماء الاقتصادي أو كمعيق له؛ لأن دورها لا يقتصر على أن تكون خادمة للغايات؛ فهي في الوقت نفسه الأساس الاجتماعي الذي تقوم عليه تلك الغايات. وإن الحكومات والشركات تؤثر في ثقافة المجتمع؛ ولكنها لا تستطيع أن تحددها؛ بل إن الثقافة هي التي تحدد إلى حد كبير الحكومات ومراكز القوة وسائر العلاقات الاقتصادية-الاجتماعية الممأسسة Institutionalized وغير الممأسسة.

فالمطلوب إذن على هذا المستوى، ليس إصلاحاً تربوياً ينأى عن الروح التجارية فحسب، ولا إصلاحا اقتصاديا يبتعد عن النزعة الاستغلالية للناس والإيذائية للطبيعة فحسب، ولا إصلاحا سياسيا يتجنب التلاعب بمقدرات الشعوب ومستقبلهم عن طريق سوء استخدام النفوذ والسلطة فحسب، ولا هذه الأنواع الثلاثة من الإنماء معا فحسب، بل إن البديل المنشود هو إنماء اجتماعي-ثقافي شامل متكامل قابل للاستمرار Sustainable، تتساوى فيه الثقافة والحضارة، ارتقاء وتقدما حقيقيا بالإنسان، كل إنسان.

وفي إطار مثل هذا الإنماء الثقافي الشامل المتكامل السليم، الذي يتناول كل مجالات العمل والإنتاج والخدمة والتعلم والراحة والحياة والطبيعة والعمران، تنتقل التربية مع الثقافة من هامش الحياة البشرية إلى مركز الحياة الإنسانية، لتتحد هناك بالنشاط المنتج الإبتكاري. وفي مثل هذا الجو تأخذ التربية المستدامة، أو بالأحرى الثقافة المستدامة- أبعادها الحقيقية الكاملة المتكاملة. فيصير المجتمع بأكمله مسرحا للنشاط والتعاون والتآخي، ويصبح التعلم المستدام من أبرز مظاهر هذا النشاط، لأنه جزء لا يتجزأ من النشاط الطبيعي للإنسان الطموح المتحرر. هذا هو "مجتمع التعلم" الحقيقي الذي يحقق فيه الفرد ذاتيته، ويعبر عن نفسه بالأدب والفن والعلم والعمل والإنتاج على السواء (الصيداوي، 1982، ص 195-196، والسليطي، 1998، ص 19-20).

لكن مثل هذا الإنماء الثقافي الشامل المتكامل، يتطلب حدوث تغيير كلي في العقلية والمواقف والقيم، لا بل إنه يستلزم قيام نهضة مجتمعية-ثقافية مستدامة، تفك باستمرار قيود

التدجين التربوي، وغير التربوي التي فرضها الإنسان على أخيه الإنسان، والتي فرضها في النهاية الإنسان المدجّن (بكسر الجيم المشددة)، على نفسه وعلى من حوله، بواسطة الثقافة والتربية السائدتين. ولا بد من قيام مثل هذه النهضة المجتمعية الثقافية من أجل تكوين الإنسان الجديد، بأخلاقه الجديدة، ومعارفه الجديدة، ومعاودة تطويره باستمرار.

10. الخط المتصل للإصلاح التربوي والمجتمعي

لما كانت مختلف أنواع الصعوبات والعقبات الكأداء تقف في وجه الإصلاح التربوي والإصلاح المجتمعي اللذين تطرقنا إليهما في هذه الدراسة، بات من المفيد الرجوع إلى الواقع المر الذي نعيشه ويعيشه العالم بخصوص شتى أنواع الإصلاح، واقتراح نظرة شمولية تدرجية تلم أشتات التنظيرات والمحاولات الإصلاحية.

وبناء على ذلك، يمكننا أن نوقع مختلف أنواع الإصلاحات على خط متصل واحد Continuum، يبدأ من الإصلاحات البسيطة التي لا تكاد تعد تطويراً، وينتهي بالإصلاحات الكبرى المرتجاة.

وعلى هذا الأساس، لا نبخس أي تطوير تربوي أو مجتمعي حقه مهما كان طفيفاً؛ بل نعتبره معلماً على درب التطوير والإصلاح، تيمناً بأن هذه المسيرة التنويرية التطويرية، ستعود فتتكامل وتستمر، ولو انقطعت من زمن إلى آخر. إن تاريخ الإنسانية مليء بالنكسات والإحباطات والفواجع، وجور الإنسان على أخيه الإنسان وعلى نفسه. ولكن كل ذلك لا يطفئ نبراس الأمل المضيء في نفوس عديدة قد لا تعرف بعضها بعضاً، تجاهد في موقعها بإمكاناتها المحدودة، و"تهرِّب" بعض الإصلاحات، وتتطلع إلى نوعية حياة أفضل.

المراجع

أغروندو، إينس (1992). "التجديد التربوي في أميركا اللاتينية: حصيلة أربعة عقود". **مستقبليات (اليونسكو)، 22: 3**، ص 415-429.

البصام، دارم (1997). "الاتجاهات المستقبلية للتعليم". **المجلة العربية للتربية**،17: 1، ص 222-248.

حلاق، جاك (1996). **تعزيز القدرات المؤسسية، تحقيقاً للإصلاحات التربوية**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.

حلاق، جاك (2000). **العولمة، وحقوق الإنسان والتربية**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

السليطي، محمد والصيداوي، أحمد (1998). **الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم....** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الصيداوي، أحمد (1982). **الإنماء التربوي**. بيروت: معهد الإنماء العربي.

الصيداوي، أحمد (1989). **دراسات التعليم المستقبلية**. عمان: منتدى الفكر العربي؛ المنامة، البحرين: إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم.

الصيداوي، أحمد (1997). **التطوير التربوي في آفاقه الإنمائية**. الدوحة، قطر: كلية التربية بجامعة قطر؛ مكتب اليونسكو.

الصيداوي، أحمد (1998-أ). **تطوير الخطط التعليمية: أسسه ومعاييره**. الكويت: وثيقة المؤتمر 27 لجمعية المعلمين الكويتية.

الصيداوي، أحمد (1998-ب). **تنفيذ مشاريع التطوير التربوي**. مسقط، سلطنة عمان: مكتب معالي الوزير للتخطيط والدراسات.

الصيداوي، أحمد (2000). **مراجعة مقالية تأويلية نقدية لكتاب: فجوة التعليم.** تأليف جايمس ستيغلر وجايمس هيبرت. نيويورك: المطبعة الحرة؛ مسقط، سلطنة عمان: مكتب وكيل التعليم العام في وزارة التربية والتعليم.

الصيداوي، أحمد (2001). " القيادة التحويلية " ، فصل في كتاب: **الإدارة التربوية في البلدان العربية.** بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الصيداوي، أحمد وآخرون (1996). **سيرورة التعليم الصفي....** المنامة، البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم.

مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2004). **توجهات الإصلاح التعليمي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.** الرياض: الأمانة العامة للمجلس.

نوفل، محمد نبيل (1997). " رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين ". **المجلة العربية للتربية، 17؛ 1**، ص 179-221.

Adams, D.etal. (1997). "Implementing and Sustaining Change in Educational Quality ", **Educational Planning, 11:3**, pp. 3-15.

Ball, S.J. (1993-a) "Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales ", in: Smith, J. **Socially Critical View of the Self-Managing School**. London: Falmer, pp. 63-82.

Ball, S.J. (1993-b). "Education Policy, Power Relations and Teachers' Work ". **British Journal of Educational Studies, 41: 2**, pp. 106-121.

Barth, R.S. (2002). "The Culture Builder", **Educational Leadership**, **59:8**, pp. 6-11

Berry, B.etal. (2004) "The Search for Highly Qualified Teachers". **Phi Delta Kappan , 85:9**, pp.684-689

Brest, G.L. de Romero (1980). "Latin America: The Outline of an Educational Model ". **Prospects (Unesco), 10:4**, pp. 462-470

Caldwell, B.etal. (1998). **Beyond the Self – managing School.** London: Falmer.

Cohen, D.K. (1995). "What Is the System in Systematic Reform?". **Educational Researcher, 24:9**, pp.11-17, 31.

Coombs, P.H. (1968). **The World Educational Crisis: A System Analysis**. NY.: Oxford Univ. Press.

Coombs, P. H. (1985). **The World Crisis in Education: The View from the Eighties**. NY: Oxford Univ. Press.

Cuban, L. (2000). "... Fads and Fireflies: The Difficulty of Sustaining Change ". **Educational Leadership**, 57:7, pp. 6-9.

Cuban, L. (2002). "Customizing Our Schools for the Common Good: A Conversation ". **Educational Leadership**, 59:7, pp.6-11.

Cuban, L. (2003). "The Great Reappraisal of Public Education". **American Journal of Education, 110:1**, pp.3-31.

Cusik, P.A. (1997). "The Coalition Goes to School: Review..." **American Journal of Education, 105:2**, pp.211-222.

Davidson, J. " A New Role in Facilitating School Reform: The case of the Educational Technologist ". **Teachers College Record, 105:5**, pp.729-752.

Desimone, L. (2002). "How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented?", **Review of Educational Research, 72: 3**, pp. 433- 479.

Eisner, E.W. (1992). "Educational Reform and the Ecology of Schooling". **Teachers College Record, 93: 4**, pp. 610-627

Eisner, E.W. (2003). " Questionable Assumptions about Schooling ", **Phi Delta Kappan, 84: 9**, pp. 648-657

Elmore, R.F. (1996). "Getting to Scale with Good Educational Practice". **Harvard Educational Review, 66: 1**, pp. 1-26

Eric, (1995). " Kentucky's Systematic Reform ". **The Education Digest, 60: 6**, pp. 20-23.

Fenstermaker, G.D. (1994). " What Is Missing from Education Reform?", **The Education Digest, 60: 3**, pp. 4-7.

Fullan, M. (1995). **Probing the Dephts of Educational Reform.** London: Falmer.

Fullan, M. (1996). "Turning Systemic Thinking on its Head". **Phi Delta Kappan, 77: 6**, pp. 420- 423

Furham, S.H. (1995). "Recent Research on Education Reform". **Educational Researcher, 24:9**, pp. 4-9.

Godlad, J.I. (1984). **A Place Called School: Prospects for the Futur.** NY: McGraw-Hill.

Jackson, D.B. (2003). "Education Reform as if Student Agency Mattered: Academic Microcultures and Student Identity". **Phi Delta Kappan, 84: 8**, pp.579-585.

Levin, B. (2001). **Reforming Education: From Origins to Outcomes.** London: Routledge; Falmer.

Lewis, A.(1993). " The Payoff from a Quality Preschool ". **Phi Delta Kappan, 74:10**, pp. 748-749

Marshak, D. (2003). " No Child Left Behind: A Foolish Race into the Past ". **Phi Delta Kappan, 85: 4**, pp. 229-231

Ogawa, R.T. (1994). " The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Management ". **American Educational Research Journal, 31:3**, pp. 519-548

Orlish, D.C. (1989). " Education Reforms: Mistakes, Misconceptions, Miscues ". **Phi Delta Kappan, 70:7**, pp. 512-517

Smith, B.M. (2003). " Who Really Needs Educating? ". **Phi Delta Kappan, 85: 3**, pp. 38.

Starrat, J. (2003). " Opportunity to Learn and the Accountability Agenda". **Phi Delta Kappan, 85: 4**, pp. 298-303.

Ullmer, E.J. (1988). " On The Form of Human Entreprise: Examining the Design of Design ". **Educational technology, 28: 9**, pp. 14-21

Whitenhead, A. N. (1929). **The Aims of Education and Other Essays.** Williams and Norgate, (1929): Ernest Benn, (1949,1962).

Wilson, S. M. (2003) "Realizing our Rhetoric: Making Teaching Public", **Journal of Curriculum Studies, 35: 2**, pp. 217-229.