إدارة التغيير التعليمي في ليبيا

د. المبروك علي غمادي
قسم التربية وعلم النفس– كلية الآداب
جامعة الزاوية

مقدمة:

يعد التعليم نشاط إنساني يحكمه قانون التغير والتغيير كغيره من أنشطة الحياة المختلفة انطلاقا من أن الحقيقة الثابتة في هذه الحياة هي التغير الذي يحكمه في الوقت المعاصر بالذات عدة عوامل: لعل أهمها الطاقة؛ والانفجار المعرفي؛ وتكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصال، وما يهمنا في هذا البحث هو كيف يحدث التغيير؟– بعيدا عن إشكالية المصطلح وإن كان ذات شأن وأهمية، كما سنتعرض له فيما بعد، وأود أن أشير إلى أننا استخدمنا في هذا البحث مصطلح التغيير للتعبير عن المصطلحات الأخرى، كما أن هذا البحث يركز علي الاتجاهات التي يأخذها التغيير، والعوامل التي تتحكم فيه ويتوقف عليها درجة إنجازه وفاعليته.

إن التغيير بكل أشكاله ودرجاته خصوصا فيما يتعلق بأوجه النشاط البشـرى، عـادة لا يتحقق بصورة تلقائية وكثيرا ما يمر بثلاث مراحل: مرحلة الاسـتهجان والهجـوم والـرفض؛ مرحلة الدفاع؛ مرحلة الاستسلام والقبول. ولكن قد يتم الفشل ورفض التغيير في أية مرحلة مـن هذه المراحل، ويعود ذلك لعدة أسباب وظروف ومعطيات تعتمد على الزمـان والمكـان الـذي يخطط فيه للتغيير، وتتم فيه عملية تنفيذ، ومتابعة وتقويم نتائج التغيير.

إن عمليات التفكير، والتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم لعمليـة التغييـر التعليمـي تعرف في علم الإدارة التعليمية بإدارة التغيير التعليمي، ومن أهم شروط نجاح هذا النـوع مـن الإدارة: الدراية بعلم الإدارة وفنونها ومهاراتها وأساليبها؛ إلى جانب فهـم الظـروف السياسـية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع؛ وبدرجة أخص درجة استعداد وتهيـئ البشـر المسـتهدفين بعملية التغيير المستفيدين منهم والمتضررين. إن عدم اعتماد هذه الإستراتيجية في إدارة التغييـر التعليمي يعني الفشل في تنفيذ خطة التغيير وتحويلها إلي واقع ملموس.

شهد التعليم في ليبيا بحكم معطيات العصر الذي نعيشه أحداث التغيير في هيكلته وبنيتـه وتنظيمه ومناهجه بكل أبعادها: أهداف؛ ومحتوى؛ وطرائق وأنشطة تدريسية؛ وأساليب وطـرق تقويم؛ إلي جانب محاولات تطوير وتجديد بيئته التعليمية.

ففي بداية السبعينيات من القرن العشرين حصلت تغيرات سياسية وما تبعها من تغييرات اجتماعية واقتصادية وثقافية طالت مختلف أنشطة الحياة في المجتمع الليبي، والمتتبع- خصوصا من التربويين- لحركة التعليم في ليبيا يتضح له مدى انعكاس كل هذه التغييرات علـى النظـام التعليمي بحكم علاقة التأثير والتأثر تمثلت في تدني مستوى التحصيل لدى الطلاب، وانخفـاض الكفاءة النوعية للتعليم، وعدم قدرة التعليم الإيفاء بمتطلبات سوق العمل. وكمحاولة من المسئولين في وزارة التعليم (أمانة التعليم سابقا) كانت هناك محاولات إصلاحية تمثلت في تغييرات شـملت البنية التعليمية والسلم التعليمي، ومحتوى المواد الدراسية والكثير من التغيير .....التـي خبرهـا

الليبيون خصوصا من اشتغل في مجال التعليم. إن الدراسات والملاحظات والتقارير حول هذه التغييرات التعليمية غير مشجعة، مما قد يؤشر إلى الفشل في إدارتها وعدم إنجازها بفاعلية وكفاءة، علاوة على أن هذه التغييرات من الأصل لم تكن مبنية على دراسة علمية تبين الحاجة إليها والاستفادة منها.

وحيث إن الضمانة لنجاح أي تغيير تعليمي هو التخطيط له وإدارته بفاعلية وكفاءة، وهو ما يتطلب بالدرجة الأولى التحقق من توفر الظروف والإمكانات التي تكفل نجاحه وتقبله من قبل العاملين بقطاع التعليم بالدرجة الأولى، وكل أفراد المجتمع الليبي عموما، وحيث إن عملية التحقق هذه تنطلق من إجراء الدراسات والبحوث، جاءت هذه الدراسة تلبية لذلك .

إشكالية الدراسة:

شهد التعليم في ليبيا العديد من التغييرات منذ السبعينيات من القرن الماضي وحتى الوقت الحاضر لذا فإن هذه الدراسة تدور حول كيفية إدارة وتنفيذ هذه التغييرات، وتتحدد إشكاليتها بصورة دقيقة في التساؤل: ما الظروف والإمكانيات التي توفرت لها، ودرجة نجاحها وتحققها بالصورة التي خطط لها؟.

والهدف من هذه الدراسة هو التعريف بإدارة التغيير التعليمي كفرع من فروع الإدارة التعليمية، والتأكيد على أهميتها في إحداث التغييرات التعليمية، وأهم الأساليب التي اعتمدها المسئولون في نظام التعليم الليبي في إدارة هذه التغييرات، ودرجة فاعلية وكفاءة تنفيذها، أو أسباب فشل هذه التغييرات.

ولغرض المنهجية العلمية تم الاعتماد على كل ما توفر من دراسات حديثة حول التعليم في ليبيا كان موضوعها التغييرات التعليمية، حيث تم استخدام نتائجها في عملية تقييم إدارة هذه

التغييرات، كما استخدمت الخبرات والتجارب المتوفرة حول التعليم بليبيا، في تحليل مؤشرات نجاح أو فشل هذه التغييرات التعليمية.

لقد جاءت هذه الدراسة في جزئيين:

أولا: التعريف بإدارة التغيير من خلال استعراض ما يتوفر في أدبيات التغيير التعليمي من مفاهيم وأساليب واستراتيجيات للتخطيط والتنفيذ والتقويم لإدارة التغيير التعليمي، بما يكفل تسليط الضوء علي طبيعة هذا النوع من الإدارة التعليمية.

ثانيا: الجانب العملي من الدراسة تضمن تحليل مفصل لنماذج من الدراسات التي تناولت التغييرات التعليمية في نظام التعليم في ليبيا من أجل التعرف علي واقع إدارة التغيير التعليمي فيه. وقد حددت بعض المعايير كمنهجية لتحليل هذه الدراسات، بهدف التعرف على نجاح أو فشل عملية التغيير التعليمي تمثلت في: تحديد الجوانب التعليمية التي شملتها عملية التقييم؛ استعراض نتائج الدراسة والتعرف علي دلالتها من حيث نجاح أو فشل هذه التغييرات؛ وأخيرا تفسير وتعليل نجاح أو فشل إدارة التغيير التعليمي التي شملته هذه الدراسة.

أولا: التعريف بإدارة التغيير التعليمي:

إن التغيير كمصطلح يتداخل مع مصطلحات أخرى مثل التجديد والتحديث والإصلاح في المفهوم والمعني جزئيا أو كليا. ويوجد العديد من المفاهيم للتغيير في أدبيات العلوم التي تتناول التغيير بالدراسة مثل علم الاجتماع، التربية، الصناعة والإدارة .... وغيرها. ولعله من المفيد أن نشير بأنه يفهم من التغيير التعليمي في هذا البحث بالانتقال من وضع إلى وضع آخر في أي جانب من جوانب النظام التعليمي بكل أبعاده من أجل تحقيق الأفضل في ناتج العملية التعليمية[1].

فالتغيير في التعليم عادة ما يأتي استجابة للتغيير في بقية مجالات وشؤون الحياة الأخرى مثل: الابتكارات المادية والفكرية؛ أو عملية توازن بين الأنظمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية

والتكنولوجية في مجتمع ما؛ وقد يكون تبديلا وتعديلا في النظام التعليمي جزئيا أو كليا نتيجة التغيرات الداخلية والخارجية في المجتمع ؛ وقد يشمل التغيير سلوكيات وأداء الأفراد العاملين، وهياكل التنظيم والبيئة التعليمية ككل، بغرض التكيف والتفاعل مع معطيات الواقع[2].

إن التغيير قد يبدو لأول وهلة سهلا ويسيرا تخطيطا وتنفيذا وتقويما، إلا أن الواقع يشير إلى صعوبة التغيير ابتداء بالتخطيط والإعداد، وهي المرحلة الأهم، حيث نجاح ما يتبعها من خطوات، ومراحل يتوقف على مدى العلمية والموضوعية والجدية في عملية التخطيط والإعداد، وفقا لكل مهارات ومعارف وعلوم التخطيط واستراتيجياته، وتحديد دقيق لمصادر مقاومته وعوامل نجاحه المتمثلة في: تحديد عناصر التغيير المنشود؛ ومراحله؛ وأهدافه؛ ومبرراته؛ ومستوياته؛ وقواعده؛ إلى جانب معوقاته، وأسباب مقاومته، وكيفية التغلب عليها. كما أن المدير والمتابع للتغيير في المرحلتين: التنفيذية؛ والتقويمية قد يواجه العديد من الصعوبات إذا لم يتوفر لديه الكثير من المعارف والأساليب والمهارات التي تشكل في النهاية الإستراتيجية المعتمدة في هاتين المرحلتين، إلى جانب مساندة كل من يهمهم ويمسهم التغيير التعليمي من بعيد أو قريب.

إننا نعتقد إن التغيير التعليمي يجب أن ينطلق من إحساس المواطن كمتعلم، أو ولي أمر للمتعلم، أو عامل بالتعليم خصوصا أولئك المهنيون والمشتغلون بعمليتي التعليم والتعلم، أو من هؤلاء جمعا، بحيث يشكل هذا الإحساس مؤشرا على وجود خلل في التعليم، يتطلب إجراء الدراسات والبحوث للتأكد منه وتحديد درجته وأسبابه بصورة علمية، وتتحول نتائج هذه الدراسات في صورة تقارير لمتخذي القرارات والمسؤولين عن التعليم لتلمس الاستشارات من ذوي الخبرة في وضع الحلول التي عادة ما تكون في صورة خطط للتغيير يتم وضعها في ضوء الإمكانات المتاحة، ومن خبراء في هذا المجال، وباستشارة جميع الهيئات والمؤسسات ذات العلاقة بالعملية التعليمية ونتاجها في سوق العمل، لتتحول بإدارة متخصصة وبعلمية إلى واقع

مقبول ومخالف لما كانت عليه المؤسسات التعليمية من قبل، ويؤكد هذا الرأي جوهر[3] بقوله إنه "من المفترض أن يسبق الإصلاح التعليمي تنسيق وتعاون كامل بين مختلف السلطات المعنية بالإصلاح التعليمي وغيرها من الهيئات المعنية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أنه ينبغي توفر المشاركة والمساهمة الفعالة من جانب المجتمع، وأن يكون هناك تحرك مناسب يساعد على حدوث التحول الكامل في هيئات التنمية الاقتصادية والاجتماعية".

تمر عملية التغيير التعليمي كما يري أبو ناصر [4] بعدة مراحل:

1. التحمس للتغيير.
2. خلق الرؤى للتغيير.
3. تطوير التغيير مع مساندة داخلية وخارجية.
4. إدارة التحويلات والتحركات.
5. العمل المستمر المتحرك.

إن التخطيط للتغيير التعليمي وإدارته وتقويمه عمليات متداخلة فيما بينها لا يمكن الفصل بينها لدرجة أن هناك من يري [5] أن هذه المفاهيم الثلاثة يشملها مفهوم التخطيط التعليمي بخطواته الثلاث: وضع الخطط؛ وتنفيذها؛ وتقويمها، وما يترتب علي هذه الخطوات من تنظيم وتوجيه للعمل نحو أهداف محددة، وبالتالي التحقق من بلوغ تلك الأهداف وكفاءتها، كما أن نجاح الإدارة التعليمية في عملية التنفيذ والتقويم يتوقف علي شمولية وتفصيل التخطيط بأسلوب علمي واقعي وأن عدم علمية وشمولية التخطيط، عادة ما يترتب عليه الفجوة بين التخطيط والتنفيذ، وبالتالي فشل التغيير.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن أن يتم التخطيط والتنفيذ والتقويم للتغيير التعليمي بعيدا عن البيئة التعليمية بمفهومها الواسع التي تشمل المجتمع ككل، بل قد تتعداه في عصر العولمة إلي أبعد من ذلك؟. في الواقع إن التغيير التعليمي بعملياته الثلاث الإعداد والتنفيذ

والتقويم لا يحصل في فراغ ولا يمارس لذاته، فكما أنه مرتبط بأهداف ومرام يكون وسيلة لتحقيقها، فإنه عليه أن يأخذ في الاعتبار الوسط الاجتماعي الذي يدور فيه بكل أبعاده، ويؤكد هذه العلاقة بين التعليم والبيئة التي يوجد فيها الرأي القائل بأن "النظام التعليمي في حالة دائمة من النشاط من أجل المحافظة على حالة التوازن والاستقرار، حيث يعيد تنظيم مكوناته وتطويرها لتبقى علاقته مع البيئة في حالة تكيف مستمر"[6]. وفي هذا الاتجاه يؤكد جعلوك [7] ضمن مقومات التغيير على "ربط التغييرات بالظروف المحيطة بالمنظمة والتي عليها التكييف معها".

وما يؤكد على العلاقة الوطيدة بين التغيير التعليمي والبيئة المحيطة به ما يذكره الطراونه [8] من مبررات للتغيير:

1. التطورات المتسارعة الضخمة في ميادين العلوم وتطبيقاتها.
2. تطورات ميادين الاقتصاد والمال والاجتماع.
3. الانفجار السكاني.
4. السعي العالمي والمشترك للتقدم والانتفاع بثمراته.
5. الانفتاح الواعي على الثقافة الإنسانية.

وتبين الدراسات [9] على أن للتغيير التعليمي دوافعه وأسبابه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية، وهو ما يشكل الوسط والبيئة التي تتواجد فيها وتتفاعل معها المؤسسات التعليمية في أي مجتمع إنساني. فالتغيير التعليمي ليس مجرد قرار يتم اتخاذه "بل هو عملية شاملة تتناول المتغيرات والعوامل المكونة للنظام التعليمي، وتهيئ البشر والإمكانات لقبول التطوير وتفهم أهدافه، وتيسير عملية الانتقال إلى النظام المطور، حتى يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من التطوير، ودفع القائمين علي تطبيقه للاستفادة منه"[10]. ومن المعروف أن المدخل المنظومي لتطوير التعليم يعتمد على الأخذ في الاعتبار مجموع مكونات النظام التعليمي

كمنظومة واحدة في حالة تطوير أي مكون من مكوناته، ويشير في هذا الصدد جوهر[11] إلى أن التغيير التعليمي يجب أن يتضمن "تعريف المتغيرات والعوامل المكونة للنظام التعليمي، وكيفية تهيئة البشر والإمكانات لقبول التطوير وتفهم أهدافه، وتيسير الانتقال إلى النظام المطور، ودفع القائمين على التطبيق، بحيث يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من خطة الإصلاح".

وفي هذا الخصوص نعتقد بأن البيئة تعد الحاضنة للمؤسسات التعليمية، وتعمل على تشكيلها منذ البدء وفقا لتطلعاتها، ويستمر تأثيرها في كل مكونات وخصوصيات العملية التعليمية، وبالتالي فأن التغيير التعليمي محكوم بالفشل ما لم ينطلق من البيئة المحيطة وتكون خططه وأساليبه وإستراتيجياته متوافقة مع مقومات وطموح ومكونات البيئة المحلية ذلك لأن مبررات وعوامل وأسباب نجاح التغيير التعليمي، أو مقاومته وفشله، مصدره هذه البيئة المحلية، ويؤكد جوهر [12] على علاقة التداخل بين النظام التعليمي والبيئة المحيطة به بقوله "إن النظام التعليمي نظام مفتوح، شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية، تتداخل مكوناته مع النظم الأخرى في المجتمع، سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية، وهذا ما يجعل إصلاح النظام التعليمي، والنظم المتضمنة فيه أمرا صعبا".

إن عوامل فشل التغيير التعليمي تنبع من البيئة المحيطة بالنظام التعليمي خصوصا إذا ما كانت عملية المقاومة تستند إلى عوامل منطقية وقوية. وقد حدد العطيات [13] هذه العوامل في:

1. أسباب منطقية وعقلانية وهي التي تنبع من عملية تقويم منطقي عقلاني لفائدة وجدوى التغيير المنوي إحداثه.
2. أسباب عاطفية: تنبع من شعور، واتجاهات العاملين نحو التغيير نفسه.
3. أسباب اجتماعية : مثل المحافظة على العلاقات الاجتماعية السائدة أو الرغبة القوية في المحافظة على الوضع الراهن.

4. أسباب سياسية: حيث يمكن أن يقاوم التغيير بناءا على الاعتبارات السياسية التي تحكم الوضع مثل المحافظة على علاقات القوى المسيطرة أو السائدة.
5. أسباب اقتصادية: غالبا ما تتركز في المكافآت المادية والرواتب .

ويضيف الطراونه [14] مجموعة عوامل تزيد من مقاومة التغيير تتمثل في:

1. فرض التغيير على العاملين بالمدرسة، وهنا يكون مثيرا للمعارضة لأنهم يرونه تهديدا لمراكزهم وسلطاتهم، بعكس التغيير الطوعي الذي يتم بناءا على طلبهم، حيث ينظرون إلي من يقوم بإحداث التغيير كأنه يعمل لصالحهم.
2. التنظيم غير الرسمي ودوره المهم في تقوية المقاومة للتغيير حيث يتعمد إثارة الشكوك في نوايا الإدارة، وإبراز الاحتمالات السلبية المترتبة على هذا التغيير.
3. تشكيل رأي جماعي ضد التغيير، حيث إن المقاومة الجماعية للتغيير أقوى من مقاومة الأفراد لأن تأثير التغيير على الجماعات أكبر من تأثيره على الأفراد.

من العرض السابق لعوامل مقاومة التغيير التعليمي التي تنتمي إلى الوسط الاجتماعي والبيئة التي تحيط بالنظام التعليمي، يتضح عدم حتمية نجاح بعض هذه العوامل في إفشال التغيير التعليمي، خصوصا إذا كانت تلك العوامل غير منطقية ولا تستند إلى أساس علمي، ولتفادي تأثيرها على عملية تنفيذ التغيير التعليمي وكسب تأييد جميع من يهمهم التغيير ينصح بإتباع الخطوات التالية:

تقديم جميع المعلومات عن التغيير؛ مناقشة جميع الأفكار والمخاوف الخاصة بالتغيير؛ الاتفاق على إحداث التغيير؛ تنفيذ التغيير ومتابعته؛ تلخيص ما تم التوصل إليه؛ وتقدير القائمين عن التغيير[15].

ويحدد أبو ناصر[16] العوامل التي تجعل من التغيير فعالا وناجحا على النحو التالي:

1. أن يكون مقنعا للقيادة والقاعدة.

2. أن يكون له قائدا يقوده.
3. أن تكون له قوة تحميه وسلطة تسانده.
4. أن لا يهدد مصالح المغيرين والمتغيرين.
5. أن لا يتعارض مع قيم ومبادئ ومعتقدات المغيرين والمتغيرين.
6. أن يكون مجزئا في التنفيذ متدرجا في التطبيق.
7. أن تكون له أهداف محددة واضحة.
8. أن يلامس الواقع ويلبي حاجات ومعاناة المغيرين والمتغيرين.
9. أن يكون مستندا إلى تجارب ودراسات علمية.

إن جميع هذه التدابير والأساليب تبقى محاولات غير مضمونة النجاح إذا لم تستند إلى استراتيجيات ملائمة تتصدى للتغيير التعليمي، وقد حددت لجنة الإستراتيجية المنبثقة عن وزراء التربية والتعليم في طرابلس بتاريخ ديسمبر 1979م [17] أهم هذه الاستراتيجيات في الأتي:

الإستراتيجية العقلانية:

وهي تتناول المسائل المعنية في مجالاتها على أسس فكرية محددة، وتستند إلى الدراسات العلمية، وتفترض استعداد الناس المقصودين بها، للاقتناع بمتطلباتها بحكم موضوعيتها، واستنادها إلى أصول التفكير المنطقي السليم. ومثل هذه الإستراتيجية تعتمد على البحث العلمي، وعلى تولي الكفايات العلمية لوضعها وللنهوض بمتطلباتها وقيادة حركة التغيير المنشود منها، كما تعتمد على الأساليب الحديثة في الإدارة والتنظيم.

الإستراتيجية التوجيهية:

وهي التي تهتم باستثارة اهتمام الناس المعنيين بالتغيير، وكسب ثقتهم وشحذ إرادتهم وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم وعواطفهم في إحداث التغيير، وبتمكينهم من المشاركة في القرارات بشأن التغيير، وتعتمد على تعاونهم في وضع الخطط، وإجراء الدراسات الميدانية.

الإستراتيجية السياسية الإدارية:

وهي تلك التي تعتمد على قوة السلطة السياسية، أو الإدارية على أساس أن الناس لا يعترضون على مطالب وتوجهات وخطط السلطة، كما أنها تعتمد على التشريعات الحكومية وما يترتب عليها من توجيهات وتعليمات .

ويضيف الشريف وزملاؤه [18] أنه قد يكون لكل نوع من هذه الاستراتيجيات مواضع ملائمة لتطبيقها دون غيرها، ومن الأفضل أن يعتمد تطوير التعليم العربي على توليفة تجمع بين الأنماط الثلاثة، بحيث تستفيد من مزاياها وإيجابياتها جميعا. وهو ما يتطلب تخطيطا محكما من قبل متخصصين ذوي خبرة واسعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، ذلك أن هذه الاستراتيجيات الثلاث تجمع بين التخطيط العلمي، وتأيد الجمهور المستفيد والمتعامل مع التغيير، والسلطة الحاكمة التي بيدها القرار والمال الضروري لتنفيذ وإدارة التغيير.

من هذا العرض لمفهوم التغيير التعليمي، والخطوات المتبعة في تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وأهم الاستراتيجيات التي يجب أن يستند إليها، وأسباب وعوامل ومقومات نجاحه، وفي المقابل عوامل ودوافع رفضه ومقاومته، نستخلص بأن عملية إدارة التغيير التعليمي بداية من التخطيط له، ونهاية بتقويمه والحكم على تحوله إلى واقع ملموس أو فشله والتراجع عنه، عملية معقدة تتداخل فيها العديد من فروع علوم التعليم وتطبيقاتها، وتتطلب الدقة والموضوعية والعلمية في كل مراحله. إن كل هذه المعطيات أفرزت الحاجة إلى معارف ومهارات وأساليب، محددة يؤدي وينجز التغيير التعليمي بواسطتها بكفاءة وفاعلية وهو ما يسمي بإدارة التغيير التعليمي، وما تتطلبه من قيادة تحويلية لها من المواصفات الشخصية القيادية والإعداد المهني في مجال الإدارة التعليمية معرفيا ومهاريا.

تجدر الإشارة إلي أن الوضع في ليبيا قد لا يكون مشجعا، فتخصص الإدارة التعليمية في الجامعات الليبية حديث جدا، بدأ في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، ناهيك عن كفاءة

خريجيه في ضوء الإمكانات والظروف التي مرت بها الجامعات الليبية في الفترة ما بعد سنة 1969م. وليس غريب عن المتتبع والمهتم بالتعليم في ليبيا القول بأن إدارة التعليم في ليبيا على مستوى الإدارات العليا والمتوسطة؛ بل حتى على مستوى المكاتب التعليمية والمدارس تسند وفقا للولاء السياسي، وليس وفقا لمعايير:الكفاءة، والمهنية، والتخصص. لذا يبرز السؤال كيف تمت إدارة التغييرات التعليمية التي شهدها التعليم في ليبيا منذ السبعينيات من القرن العشرين؟ للإجابة على هذا السؤال يتم تناوله في القسم الثاني من هذه الدراسة بتحليل ما توفر من دراسات علمية تناولت هذه التغييرات.

ثانيا: تحليل نماذج من التغييرات التعليمية.

للتعرف على واقع إدارة التغيير التعليمي في ليبيا، وتحديد أهم أساليب واستراتيجيات تنفيذها ومؤشرات نجاحها أو فشلها، وهو الهدف الرئيس من هذه الدراسة تم اختيار دراستين حديثتين تناولتا تغييرات شملت هيكلية التعليم في ليبيا: أجريت الدراسة الأولي لتقييم التعليم الأساسي التشاركي بمدينة الزاوية بجامعة الزاوية؛ والثانية تتعلق بتقييم العملية التعليمية بتخصصات العلوم التطبيقية (الثانوية التخصصية الهندسية بشعبية الزاوية سابقا نموذجا) بمدينة الزاوية بجامعة الزاوية. وفيما يلي استعرض لهذين التغييرين:

النموذج الأول:التعليم التشاركي (سابقا) الحر في الوقت الحالي:

التعليم التشاركي مصطلح عرفه التعليم الحر أو الأهلي في ليبيا في العام 2001م عند ما صدر عن مؤتمر الشعب العام سابقا القانون رقم 6 لسنة 2001م بشأن تنظيم النظام التشاركي في مجال التعليم والصحة ولائحته التنفيذية، وما تلاه من قرارات قصد إتاحة الفرصة أمام القطاع الأهلي للمشاركة في تقديم الخدمات التعليمية بسبب: الطلب الاجتماعي علي التعليم؛ وارتفاع تكلفته؛ وتدني مستواه؛ ولخلق منافس للقطاع العام التابع للدولة بقصد: رفع كفاءته؛ وخلق جو من التنافس بين القطاعين الحكومي والأهلي، وقد حددت مجموع هذه القوانين

والقرارات واللوائح جميع ما يضمن نجاح العملية التعليمية، ويجعل منها منافس للتعليم الحكومي. ويتمثل ذلك في: تنفيذ المنهج المعتمد في المدارس الحكومية؛ وضرورة توفر المعلم الكفء، المؤهل أكاديميا ومهنيا؛ وضرورة توفر المبني المدرسي، ذات المواصفات المعتمدة؛ وضرورة توفر المصادر والموارد والمستلزمات التي تتطلبها العملية التعليمية؛ إلى جانب الشروط والقيود التي تضمن الجدية في توفير خدمات تعليمية يطلبها كل من يرغب ويقدر على دفع المقابل المالي لها [19].

بالرغم من أن القوانين واللوائح التي نظمت التعليم الحر تحت تسمية التعليم التشاركي صدرت في العام 2001م إلا أن التعليم التشاركي بدأ منذ العام الدراسي 1995م وحيث إن الفترة التي مرت على تنفيذه حتى العام الدراسي 2006/2005م تجاوزت عشر سنوات، تم اقتراح في سيمنار قاعة البحث التي كان يشرف عليها كل أساتذة قسم التربية وعلم النفس المكلفين بالدراسات العليا بجامعة الزاوية أجراء دراسة تقييميه للتعليم الأساسي التشاركي [20]، وحددت الباحثة إشكالية دراستها في: ما جودة التعليم التشاركي من حيث المبني المدرسي والكفايات التدريسية للمعلمين، ومصادر التعليم والتعلم توفرا واستخداما؟ واشتقت من إشكالية الدراسة التساؤلات التالية:

1. هل تتوفر المرافق التعليمية الضرورية لإتمام العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية؟؛
2. هل تتوفر الكفايات التدريسية المتعلقة بإعداد وتنفيذ وتقويم الدروس عند معلمي التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية؟؛
3. هل تتوفر الموارد والمصادر لعمليتي التعليم والتعلم بمدارس التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية؟؛

4. هل يستخدم معلمو التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية الموارد والمصادر الضرورية لعمليتي التعليم والتعلم؟.

وهدفت الباحثة من دراستها:

1. التعرف على ما يتوفر بمبنى التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية من مواصفات ومرافق تعليمية ضرورية لنجاح العملية التعليمية.؛
2. التعرف على الكفايات التدريسية المتوفرة لدى معلمي التعليم الأساسي التشاركي بشعبية الزاوية.؛
3. التعرف على ما يتوفر بمدارس التعليم التشاركي من موارد ومصادر تعليمية لعمليتي التعليم والتعلم.؛
4. التعرف على استخدام المعلم للمصادر المتوفرة بهذه المدارس في تنفيذ أنشطة عملية التعليم والتعلم.

وقد وظف المنهج الوصفي في هذه الدراسة وذلك باستخدام الملاحظة والاستبيان لتجميع البيانات والمعلومات حول محاورها الرئيسية: المبني المدرسي؛ الكفايات التدريسية عند المعلمين؛ توفر المصادر التعليمية؛ واستخدام ما يتوفر منها بمدارس التعليم الأساسي التشاركي بمدينة الزاوية. وقد اعتمدت نتائج هذه الدراسة كمؤشرات ودليل علمي على درجة وكفاءة إدارة التغيير التعليمي (التعليم الأساسي التشاركي بمدينة الزاوية نموذجا)، بعد مناقشتها وتفسيرها في ضوء الخبرات والتجارب المتوفرة في مجال التعليم والتعلم في جميع مراحل التعليم بليبيا.

إن نتائج هذه الدراسة [21] تشير إلى:

1. فيما يتعلق بمواصفات المبني المدرسي الأساسي التشاركي، 14 مدرسة من واقع 15 مدرسة شملتها الدراسة لا تتوفر بها المواصفات، فهي عبارة عن وحدات سكنية، في حين مدرسة واحدة فقط تتوفر بها المواصفات وهي مدرسة تابعة للدولة مؤجرة من قبل صاحب المدرسة.

2. فيما يخص الكفايات التدريسية لدى من يقوم بالتدريس في مدارس التعليم الأساسي التشاركي، تشير استجابات المفتشين إلى توفرها بدرجة مقبولة واستخدامها من قبل المعلمين بجميع مدارس التعليم الأساسي التشاركي بمدينة الزاوية في عمليات التدريس الثلاث: إعداد الدروس؛ وتنفيذها؛ وتقويمها.
3. بخصوص توفر مصادر التعليم والتعلم، تؤكد الباحثة في زياراتها لمدارس التعليم الأساسي التشاركي باستخدام جدول الملاحظة أداة دراستها في هذا المحور، توفرها بدرجة متوسطة في مدرستين فقط، ولا يتوفر في 13 مدرسة الباقية سوى بعض المصادر التقليدية كالسبورة والطباشير والرسومات التوضيحية من إعداد التلاميذ والمعلمين، وبالتالي لم يستخدم المعلمون إلا المتوفر منها فقط.

إن هذه النتائج تشر إلى فشل الإدارة التعليمية في تنفيذ الشروط واللوائح المتعلقة بتأسيس وافتتاح وممارسة النشاط التعليمي بالقطاع الأهلي، عدا ما يتعلق بالكفايات التدريسية، حيث أكدت دراسة أرحيم [22] على توفرها لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي التشاركي، والجدير بالذكر أنه قد يكون جل من يدرس بالتعليم التشاركي هم المتقاعدون من المدارس الحكومية تنقصهم القدرة والاستطاعة وغيرها من الشروط التي على أساسها تم تقاعدهم من المدارس الحكومية، وبالتالي يمكن اعتبار تشغيل المدرسين المتقاعدين بمدارس التعليم التشاركي جانب سلبي يشير إلى فشل إدارة التغيير التعليمي، علاوة على ذلك فقد أشار تقرير اللجنة الوطنية للتعليم الأهلي [23] إلي أن مدارس التعليم التشاركي تشغل معلمين غير مؤهلين في تدريس مواد لا تتناسب مع مؤهلاتهم، وأن الجهات المشرفة علي منح الرخص للشركات والتشاركيات لم تلتزم بشروط البنية التعليمية الجديدة، وتنقصها الانضباطية الإدارية.

أما فيما يتعلق بفشل الإدارة التعليمية في تنفيذ شرط مواصفات المبني المدرسي، والذي أكده تقرير اللجنة الوطنية للتعليم الأهلي[24] حيث أشار إلي عدم ملائمة المبني المدرسي

لمتطلبات العملية التعليمية بمدارس التعليم التشاركي، فيمكن إرجاعه إلى الفساد الإداري الذي أقرت منظمات الشفافية العالمية بتفشيه في ليبيا، ويعلمه كل الليبين، ويتمثل في الرشاوى مقابل عدم التدقيق في شرط مواصفات المبني المدرسي، كما أن أصحاب التشاركيات ينظرون إلى نشاط التعليم التشاركي نظرة تجارية (البضاعة مقابل مال) وأية زيادة في رأس المال المتمثل هنا في توفير مبني مدرسي ذات مواصفات، يعني بالضرورة رفع رسوم الدراسة وهو ما يحرم التشاركية من التنافس، وإقناع الزبون بخدمات عالية السعر، خصوصا في مجتمع قد لا يعطي قيمة للجودة على حساب المقابل المادي.

وبخصوص فشل إدارة التغيير التعليمي في الإشراف على تأسيس مدارس تعليم تشاركي يتوفر بها أهم مدخل من مدخلات العملية التعليمية المتمثلة في مصادر التعليم والتعلم، أداة المعلم والمتعلم في إعداد وتنفيذ وتقويم أنشطة عمليتي التعليم والتعلم، قد يرجع لأسباب عدة منها: عدم الالتزام بالشروط واللوائح التي أشار إليها قانون النظام التشاركي رقم 6 لعام 2001؛ تفشي الفساد الإداري والمادي بمنح رخص مزاولة النشاط التشاركي التعليمي، دون التأكد من توفر الشروط ومطابقة البيئة التعليمية بالمدرسة لمتطلبات العملية التعليمية، مما يعني غياب المهنية والانضباط والتحمس لإدارة التغيير التعليمي. ويشير مطاوع [25] إلى أن مشكلة تحفيز العاملين على إدارة التغيير التعليمي من أهم المشكلات التي تواجه قائد التغيير وهو يمارس مهام وظيفته حيث تعكس التحدي الرئيس للقيادات التربوية.

إن الهدف من التعليم التشاركي خلق مناخ من التنافس بينه وبين التعليم الحكومي، وهو ما لا يتأتى إلا بتوفر مقومات التنافس المتمثل في مواصفات المبني المدرسي، وما يتوفر فيه من مرافق خدمات تعليمية، ومصادر التعليم والتعلم، وكل ما يضمن الجودة والفاعلية كما ونوعا.

إن هذا التقييم لكيفية إدارة التعليم التشاركي في مدينة الزاوية يتفق مع ما وصلت إليه اللجنة الفرعية لدراسة آليات تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي [26] في تقريرها النهائي حول التحديات التي تواجه مدارس التعليم التشاركي:

1. عدم ثبات المعلمين بهذه المؤسسات نتيجة لعدم الالتزام بالشروط التعاقدية للمعلمين ومحدودية مرتباتهم وعدم الالتزام بفكرة العمل التشاركي.
2. عدد من المعلمين غير مؤهلين تربويا للتدريس.
3. المباني في معظمها عبارة عن مباني سكنية لا تتوفر فيها متطلبات العملية التعليمية.
4. افتقارها للملاعب والساحات.
5. تعاني عدد من المدارس نقص في المعامل والتجهيزات اللازمة للعملية التعليمية الخاصة بالمرحلة الثانوية.
6. تفاوت الرسوم الدراسية بين مؤسسة وأخرى.

النموذج الثاني: الثانويات التخصصية.

في العام 1982م صدر مشروع البنية التعليمية الجديدة في ليبيا [27] كخطوة تهدف إلى تطوير التعليم في ليبيا الذي تشير الدراسات والتقارير إلى المشاكل التي كان يعانيه، ويتكون النظام التعليمي في ليبيا وفقا لهذه البنية التعليمية من المراحل التعليمية: مرحلة رياض الأطفال ومدة الدراسة بها سنتان؛ التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات وينقسم إلى شقين: الشق الأول مدته ست سنوات(من الصف الأول– الصف السادس) وهو ما يقابل التعليم الابتدائي؛ والشق الثاني مدته ثلاث سنوات (من الصف السابع – الصف التاسع) وهو ما يقابل التعليم الإعدادي؛ التعليم الثانوي التخصصي ومدته أربع سنوات ويضم: التعليم التقني والفني؛ التعليم الثانوي المهني؛ ومعاهد المعلمين.

وحددت البنية التعليمية الجديدة [28] الأهداف والاتجاهات العامة التي تضمن تحولها إلى واقع ملموس وترفع كفاءة وجودة التعليم وتنمية المجتمع وتحقيق طموحاته وتطلعاته في بناء المجتمع ورفاهية أفراده. ولضمان نجاح الثانويات التخصصية تضمنت البنية التعليمية الجديدة[29] مجموعة من الشروط منها: توفير معلمين من ذوي الكفايات والإعداد المهني والتربوي؛ توفير

التجهيزات المطلوبة وفق مفردات المواد المقترحة لكل تخصص؛ إعادة النظر في تصميم المباني المدرسية وتحوير القائم منها بالإضافة إلى إنشاء مدارس جديدة.

بذلت وزارة التعليم (اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا) والجهات ذات الاختصاص الجهود من: مؤتمرات؛ وندوات؛ ولجان للتخطيط والإعداد لهذا التغيير في هيكلية التعليم العام ما قبل الجامعي، بل امتد التخطيط والإعداد ليشمل التعليم الجامعي باعتبار التعليم الثانوي التخصصي مصدر مدخلاته من الطلاب فيما بعد، ثم تحولت هذه الخطط إلى جهات التنفيذ من إدارات عليا ومتوسطة ودنيا ومدارس، وكل من له علاقة بالتعليم لإدارة التغيير في هيكلته، وتحويله إلى واقع ملموس، ولكن التقارير عن تطبيق الهيكلية الجديدة للتعليم تشير إلى وجود عقبات ومشاكل تعيق تطبيقها، وانطلاقا من هذه التقارير، وما توفر من مؤشرات أخرى اختار إحدى طلاب قسم التربية وعلم النفس للدراسات العليا شعبة الدراسات التربوية بجامعة الزاوية موضوع دراسته[30] لتقييم العملية التعليمية بتخصصات العلوم التطبيقية (الثانويات التخصصية الهندسية بشعبية الزاوية سابقا نموذجا).

لقد حددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما المشكلات المتعلقة بتنفيذ العملية التعليمية بتخصصات العلوم التطبيقية (الثانويات التخصصية الهندسية نموذجا) من حيث الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الهندسية، والمبنى المدرسي ومواصفاته، ومصادر التعليم والتعلم؟، واشتق منها الأسئلة التالية:

1. ما المشكلات المتعلقة بتوفر المواصفات الفنية بمبني الثانويات التخصصية الهندسية بشعبية الزاوية؟.
2. ما المشكلات المتعلقة بتوفر مصادر التعليم والتعلم (الورش، المعامل، المكتبة، والوسائل الأخرى)؟.
3. ما المشكلات المتعلقة بالكفايات التدريسية لمعلمي الثانويات التخصصية الهندسية؟.

وهدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على المشكلات المتعلقة بفاعلية المبني المدرسي، ومدى ملاءمته لأهداف نظام الثانويات التخصصية الهندسية.
2. التعرف على المشكلات المتعلقة بتوفر مصادر التعليم والتعلم من الورش والمعامل والمكتبة والوسائل التعليمية الأخرى بالثانويات التخصصية.
3. التعرف على المشكلات المتعلقة بإعداد المعلم وتأهيله، والتي يعاني منها معلمو الثانويات التخصصية الهندسية.

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان لجمع المعلومات من عينة الدراسة، ويتكون الاستبيان من ثلاثة محاور تمثل العناصر الأساسية التي شملها التخطيط للتغيير: مواصفات المبني المدرسي؛ الكفايات التدريسية؛ ومصادر التعليم والتعلم.

اعتمدت نتائج هذه الدراسة [31] في تقييم درجة نجاح الإدارة التعليمية في تنفيذ الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي التخصصي من حيث: مواصفات المبنى المدرسي، وما أجريت عليه من تعديلات ليلاءم طبيعة الثانوية التخصصية الهندسية؛ الكفايات التدريسية لمعلم الثانوية التخصصية؛ توفر مصادر التعليم والتعلم التي تتطلبها طبيعة المادة العلمية الهندسية وأنشطة دروسها. وكانت أهم نتائجها على النحو التالي:

- بخصوص تمتع معلمي الثانويات التخصصية بالكفايات التدريسية: اتفق المعلمون والمديرون على ممارسة معلمي الثانويات التخصصية بالزاوية لمعظم كفايات إعداد الدروس، إلا أن استجابات الموجهين تشير إلى أن 8 كفايات من أصل 15 كفاية لا يمارسها معلمو الثانويات التخصصية الهندسية في إعداد دروسهم. وكذلك اتفقت استجابات المديرين والمعلمين حول ممارسة معلمي الثانويات التخصصية الهندسية للكفايات المتعلقة بتنفيذ دروسهم، في حين استجابات الموجهين ترى بأن 5 كفايات من

16 لا يمارسها المعلمون في تنفيذ دروسهم. وفيما يتعلق بكفايات التقويم تتفق استجابات المعلمين والمديرين علي ممارسة المعلمين لها عند تقويم دروسهم، إلا أن الموجهين يرون غياب كفاية التغذية الراجعة، وإتباع برامج علاجية للطلاب الضعاف. وفيما يتعلق بكفايات إدارة الصف يتفق جميع أفراد عينة الدراسة من معلمين ومديرين وموجهين على توفرها لدي معلمي الثانويات التخصصية بالزاوية.

- ما يتعلق بمواصفات المبني المدرسي: خلصت الدراسة إلى أن مباني الثانويات التخصصية غير مصممة لتخدم أهداف تخصصات الثانويات الهندسية، حيث إنها كانت مصممة كمباني للثانويات العامة (علمي، أدبي) أو لمرحلة التعليم الأساسي، في حين يتوفر في بعضها المواصفات العامة غير ذات العلاقة بتخصص الثانوية الهندسية، وبالتحديد الأماكن والقاعات الكبيرة التي تنفع كورش أو معامل أو مخازن للأدوات والمواد والمعدات ذات العلاقة.
- وفيما يخص مصادر التعليم والتعلم من ورش ومعامل ومكتبة ووسائل ووسائط تعليمية، فإن الدراسة تشير إلى النقص الشديد فيها خصوصا تلك التي تتعلق بطبيعة المواد الهندسية، في حين المصادر المتوفرة منها تشير الدراسة إلى أنها غير كافية مقارنة بعدد الطلبة، وأحيانا غير صالحة للاستخدام، كما أن المعلمين لا يستخدمون المتوفر منها في تنفيذ أنشطتهم التدريسية.

إن نتائج هذه الدراسة كما تم استعراضها تؤكد أن الثانويات العامة لم تتحول إلى ثانويات تخصصية هندسية إلا من حيث الاسم أما بقية العناصر المستهدفة بالتغيير مثل: مواصفات المبني المدرسي بما يتلاءم ومعارف ومهارات وأنشطة عمليتي التعليم والتعلم في العلوم الهندسية؛ ومصادر التعليم والتعلم التي تتطلبها تلك الأنشطة والمواقف التعليمية، فإنها لم تتغير وبقت كما هي عندما كانت المباني وما بها من مصادر تعليمية تمارس فيها عمليات التعليم

والتعلم لعلوم أكاديمية صرفة في مجال العلوم الطبيعية (شعبة العلمي) والعلوم الإنسانية (شعبة الآداب)؛ والعنصر الذي شهد تغييرا كما تشير نتائج دراسة دخان [32] إعادة تأهيل معلمي الثانويات العامة من خلال دورات عقدت لهم، ولكل من تم استهدافه من ذوي التخصصات الهندسية غير المؤهلين تربويا لضمهم إلى هيئة التدريس بالثانويات التخصصية الهندسية، وبالتالي جاءت نتائج الدراسة إيجابية مؤكدة علي توفر الكفايات التدريسية لدي معلمي الثانويات التخصصية الهندسية، بالرغم من أن للموجهين رأي مخالف في عدد من هذه الكفايات التي يرون أنها غير متوفرة لديهم.

يستخلص من هذه المؤشرات، فشل الإدارة التعليمية في إدارة التغيير التعليمي المتمثل في التحول من الثانويات العامة إلى الثانويات التخصصية الهندسية بشكل علمي وحقيقي، وما حصل هو تغير شكلي هامشي لم ينعكس في ناتج هذه الثانويات من تحصيل علمي واكتساب للمهارات والأداء العملي، كما تعكسه أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية والهندسية بالجامعات الليبية في اللقاءات والمقابلات غير الرسمية، علاوة علي الملاحظات من واقع سوق العمل الليبي، وما يؤكد هذا الفشل في التحول إلى الثانويات التخصصية الهندسية الرجوع عنها بعد ثورة 17 فبراير 2011م من قبل وزارة التعليم العام بمباركة بل ومطالبة من الشارع الليبي، وهو ما يشكل عدم قناعة الإدارة التعليمية في ليبيا بهذا التغيير ورفضه، مما انعكس في صورة مقاومة له من قبل المتخصص قبل الفرد العادي في المجتمع الليبي، مع أننا نرى بأن الثانويات التخصصية خطوة جيدة في تفعيل التعليم الجامعي وتوجيه الطالب إلى التخصص المبكر، مما يسهم في توفير فرصة أطول للتدريب والتمرس وصقل مهاراته وإكسابه الكفايات اللازمة لدوره المستقبلي، إذا ما توفرت إدارة تعليمية اتبعت استراتيجيات ملائمة بجدية، وفاعلية في تنفيذ الخطط العلمية للتحول للثانويات التخصصية الهندسية، ووفرت له ما يحتاجه من مباني ذات مواصفات خاصة، ومصادر تعليمية تخدم التخصصات الهندسية.

كما أن الفشل في التحول إلى الثانويات التخصصية الهندسية قد يعود إلى عدم انطلاقه من القاعدة الشعبية من أولياء أمور الطلبة والمختصين في التعليم، فهو تغيير فوقي مفروض من السلطة، وبالتالي تمت مقاومته وفشله، فالتغيير كما يرى المتخصصون [33] لابد أن تتوسع قاعدة اتخاذ القرارات بشأنه لتشمل كل من له علاقة به، وغياب هذا التوسع في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير، عادة ما يكون نتاج مركزية التخطيط والممارسات الفعلية للتنفيذ. إن التفاعل الإيجابي بين كل الأطراف ذات العلاقة بالتغيير التعليمي من شأنه الدفع به وتثمينه وبالتالي نجاحه.

إن التحول إلى الثانويات التخصصية، ليست مجرد تغيير في اسم ونوع المدرسة من ثانوية عامة إلى ثانوية تخصصية هندسية، أو تغيير في المواد الدراسية، وإنما هو تحول في مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطريقة واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، حيث إن هذه المكونات تختلف باختلاف المرحلة التعليمية ونوع التعليم، بل إن التغيير يشمل البيئة التعليمية من فصول دراسية وأثاثها، والمرافق التعليمية المختلفة: المكتبة ومحتوياتها؛ الورش ومعداتها؛ المعامل وموادها، وهذا لا يمكن أن يحصل بمجرد قرار، وإنما يتطلب تحويرا وتبديلا في مبني الثانوية العامة بحيث يصلح لأنشطة التعليم والتعلم بالثانوية التخصصية الهندسية، وهذا التحوير والتطوير للمبني يكلف المال والجهد والوقت وهو ما لم يحصل في المدارس الثانوية العامة بالزاوية، وما سرى على المبني المدرسي شمل مصادر التعليم والتعلم، فهي تختلف باختلاف المرحلة الدراسية ونوع المرحلة والمادة الدراسية، فما ينفع مصدرا لعملية التعليم والتعلم في الثانوية العامة قد لا ينفع ولا يفي الهدف في الثانوية التخصصية الهندسية، بسبب اختلاف طبيعة المادة العلمية وأسلوب تدريسها والغاية منها. إن الثانوية التخصصية الهندسية تحتاج إلى مصادر ومستلزمات تعليمية تختلف عما كان متوفرا بالثانوية العامة، وهذا يكلف المال والجهد والوقت لشراء وتركيب وتجهيز المبني المدرسي بهذه المصادر، وهذا ما لم

يحصل بمدارس الثانويات التخصصية الهندسية بالزاوية. وإلى جانب التكلفة المادية لمصادر التعليم والتعلم، توجد عقبة المهارات والكفايات التي يتطلبه استخدام المصادر التعليمية الحديثة بالذات منها، وهذه الكفايات قد لا تتوفر لدى المعلم الليبي خريج كليات التربية التي نحن على إطلاع على برامجها بل مشاركون فيها من خلال عملنا في جامعة الزاوية ونتاجها من المعلمين يذهب إلى الثانويات التخصصية الهندسية بالزاوية موضوع هذا البحث.

ومن الجدير بالذكر بأن التعليم في ليبيا يدار مركزيا، وبالتالي فالتغيير التعليمي المتمثل في التعليم التشاركي والبنية التعليمية الجديدة موضوع هذا البحث إلى جانب التغييرات الأخرى كانت مركزية لم يؤخذ فيها رأي ممن لهم علاقة بهذه التغييرات، فالتغيير التعليمي " ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير، بل هو عملية شاملة تتناول المتغيرات والعوامل المكونة للنظام التعليمي، وتهيئ البشر والإمكانات لقبول التطوير وتفهم أهدافه، وتيسر عملية الانتقال إلى النظام المطور، حتى يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من التطوير، ودفع القائمين على تطبيقه"[34]. علاوة على ذلك فإن التغيير التعليمي يجب أن يستند إلى تجارب كافية، وأن يوضع موضع التجربة إذا ما أريد له النجاح، وتطبيقه دون صعوبات ومقاومة [35]، والتغيير في ليبيا بحكم علاقتي بالتعليم والعملية التعليمية كعضو هيئة تدريس بالجامعات الليبية ومتابع لما يجري من تغييرات وتطور في النظام التعليمي الليبي، لم يستند إلى تجارب في أنظمة تعليمية مشابهة لليبيا، بل إن خطط هذه التغييرات لم توضع موضع التجريب، وبالتالي لا عجب أن يتم مقاومتها وتفشل، بالرغم من أهميتها في وقت عجزت فيه الحكومات على توفير التعليم لكل من يطلبه مهما كان دخلها ووضعها الاقتصادي دون مساعدة من القطاع الأهلي، وفي بعض الدول الرأسمالية الغربية المثال على ذلك. والأهمية واضحة وجلية في التحول من التعليم الثانوي العام في ليبيا إلى التخصص الدقيق والمبكر من خلال الثانويات التخصصية بكل فروعها في عصر يشهد الانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات، وأصبحت الحاجة ضرورية فيه للتخصص الدقيق والمبكر.

إن هذه التفسيرات والتعليلات لفشل إدارة التغيير التعليمي في ليبيا يسنده رأى الخطيب[36] بأن نجاح مشاريع التغيير تتوقف على توفر الإمكانات التالية:

1. توافر العنصر البشرى الكفء الواسع المعرفة، القادر على تحسس المشكلات التربوية، والمالك لمهارات الابتكار والتجديد.
2. وجود التمويل الكافي لتنفيذ عمليات التطوير.
3. توافر نظام المعلومات: لأنه بواسطة المعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتجددة، السهلة التواصل والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وأحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل التربوي.
4. توافر البحوث والدراسات التربوية: لأن البحث التربوي هو الأساس العلمي لكل تطوير أو تجديد للنظام التربوي، فمن خلال تطبيق نتائجه ومعطياته يتحقق للتطوير التربوي معظم مقوماته الأساسية من تخطيط وتجريب بدائل مقترحة.

من خلال التحليل السابق لنتائج النموذجين من التغييرات التعليمية في ليبيا، تتضح صورة التخطيط والإعداد لهذه التغييرات والأسباب والعقبات التي وقفت دون تنفيذها وإدارتها بنجاح. ويبدو أن هذه التغييرات لم تستند إلى التخطيط الدقيق العلمي وإنما كانت عبارة عن أماني راودت القيادة والإدارة العليا للتعليم في ليبيا، دون إعداد وتنسيق مع قاعدة العاملين بالتعليم الليبي من إدارات تعليمية وموجهين ومديرين ومعلمين، بل استفتاء أفراد المجتمع ككل وإقناعهم من خلال الدعاية والترويج له عبر منابر الإعلام المختلفة، لضمان التأييد والمؤازرة له. إن عدم إقناع كل هذه الفئات من المستفيدين بهذه التغييرات ساهم في توفير بيئة مقاومة له منذ البدء. ومن المرجح أيضا أن التخطيط والإعداد لهذه التغييرات لم تضع في الاعتبار الإمكانات اللازمة والضرورية ماديا وبشريا لعملية تنفيذها وإدارتها، ومن الواضح أن عملية المتابعة والتقويم وبالتالي التعديل والتبديل والإلغاء إن لزم الأمر لهذه الخطط لم تنل نصيبا من

اهتمام المخططين والخبراء الذين اشرفوا على تنفيذ وإدارة هـذه التغييـرات. كمـا أن غيـاب المتخصص في إدارة التغيير التعليمي عن عملية التنفيذ لهذه التغييرات يبدو جلياً، فالجامعـات الليبية حديثة العهد بهذا التخصص فقد استحدث في نهايات القرن العشرين وما كان يدرس فـي مجال الإدارة التعليمية لخريج هذه الجامعات عبارة عن مقرر حول الإدارة المدرسية، ولا يخفى أن تخصص الإدارة لا يخلو منه نشاط إنساني، فهنـاك الآن تخصـص أدارة هندسـية، وإدارة مستشفيات، وإدارة مطارات .... وما شابه ذلك، وهذا الانتشار للإدارة دليل على أهميتهـا فـي إدارة وتنفيذ كل الأنشطة الإنسانية.

في ضوء نتائج هذا البحث، والتحليل لنتائج الدراسات التي اعتمد عليهـا فـي إجرائـه يوصى بالتالي:

1. التخطيط العلمي للتغيير بحيث يضع في الاعتبار الإمكانات المادية والبشرية وفقا لطبيعة التغيير كما ونوعا.
2. توفير الدعاية والإقناع اللازمين لحشد التأييد، وتفادي المقاومة للتغيير عنـد التخطـيط والإعداد له، وقبل البدء في تنفيذه.
3. المرونة وقابلية التعديل والتبديل للتغيير التعليمي، خصوصا فـي فتـرة متابعـة تنفيـذه وإدارته.
4. توفير دورات تدريبية متقدمة تتضمن الكفايات والمعارف والمهارات في مجـال الإدارة التعليمية للعاملين في مجال التعليم، حيث إن إدارة التغيير التعليمي تتطلب جهد ومساهمة كل من له علاقة بالنشاط التعليمي.
5. ضرورة اشتراط مؤهل الإدارة التعليمية لكل من له علاقة بإدارة التعليم.
6. مراعاة طبيعة وتركيبة البيئة التي يتم فيها إدارة التغيير التعليمي لضمان عدم مقاومتـه وكسب تأييده.

7. محاربة الفساد الإداري في ليبيا أولا وقبل التفكير في التخطيط لأي تغيير في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة.

هوامش البحث:

1. السلمي، علي (1996) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص 225.
2. عامر، سعيد يس وزملاؤه (1998) استراتيجيات التغيير والتفكير الايجابي، سلسلة التميز الإداري وايد سيرفز للاستشارات والتطوير، القاهرة، ص53.
3. جوهر، على صالح (2009) الإصلاح التعليمي في العالم العربي توجهات عالمية، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ص 30.
4. أبو ناصر، فتحي محمد (2008) مدخل إلى الإدارة التربوية، النظريات، جامعة الملك فيصل، السعودية: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص104.
5. الشريف، محمد أحمد وآخرون (1979) استراتيجية تطوير التربية العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية التربية العربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص- ص 290-291.
6. جوهر، على صالح، مرجع سابق، ص15.
7. جعلوك، محمد (1999) دليل رجال المال والأعمال، القادة هل يولدون؟ أم يصنعون؟، بيروت: دار الراتب الجامعية، ص155.
8. الطراونة، اخليف (2003) التصور التطويري، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ص45.
9. عبد الله، محمد وآخرون (2001) التغيير لمجابهة المتغيرات، سلسلة الإدارة المثلى، بيروت: مكتبة لبنان، ص7.

10. جوهر، علي صالح، مرجع سابق، ص- ص 18-19.
11. _____، المرجع السابق، ص24.
12. _____، المرجع السابق، ص13.
13. العطيات، محمد (2006) إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ص7.
14. الطراونة، اخليف، مرجع سابق، ص77.
15. العطيات، محمد، مرجع سابق، ص889.
16. أبو ناصر، فتحي محمد، مرجع سابق، ص107.
17. الشريف، محمد أحمد، مرجع سابق، ص- ص30-31.
18. _____، المرجع السابق، ص31.
19. المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب (2006) التقرير السنوي حول التعليم التشاركي، ص35 .
20. أرحيم، أسماء أمحمد (2008) دراسة تقييميه للتعليم الأساسي التشاركي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أبريل سابقا، ص - ص7-9.
21. _____، المرجع السابق، ص- ص107-127.
22. _____، المرجع السابق، ص- ص58-70.
23. اللجنة الوطنية للتعليم الأهلي (2010) تقرير عن التعليم الأهلي، ص2.
24. اللجنة الوطنية للتعليم الأهلي، المرجع السابق، ص2 .
25. مطاوع، إبراهيم عصمت (2003) الإدارة التربوية في الوطن العربي، ط1، القاهرة: دار الفكر للباعة والنشر والتوزيع، ص272 .
26. اللجنة الفرعية لدراسة آليات تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2009) التقرير النهائي، ص- ص97-98.

27. اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا (1982) مشروع البنية التعليمية الجديدة، المخطط العام، ص- ص2-28.
28. اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا، المرجع السابق، ص2.
29. اللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقا، المرجع السابق، ص- ص12-18.
30. دخان، نصر الدين رمضان (2009) تقييم العملية التعليمية بتخصصات العلوم التطبيقية (الثانوية التخصصية الهندسية بشعبية الزاوية سابقا نموذجا)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أبريل سابقا، ص- ص 10-12.
31. دخان، نصر الدين رمضان، المرجع السابق، ص- ص 113-193.
32. دخان، نصر الدين رمضان، المرجع السابق، ص- ص 113-123.
33. مطاوع، إبراهيم عصمت، مرجع سابق، ص 264.
34. جوهر، علي صالح، مرجع سابق، ص18.
35. جوهر، علي صالح، المرجع السابق، ص 18.
36. الخطيب، أحمد، مرجع سابق، ص- ص 215-216.