نقابات المعلمين المستقلة
ومستقبل التعليم المصري بعد الثورة
دروس مستفادة من تجربتي انجلترا والولايات المتحدة

إعداد

د/ محمد عبد الخالق مدبولي

كلية التربية– جامعة حلوان

نقابات المعلمين المستقلة ومستقبل التعليم المصري بعد الثورة
دروس مستفادة من تجربتي انجلترا والولايات المتحدة

د/ محمد عبدالخالق متولى

تمهيد:

تمثل المهنية مجالاً عامًا للاستقلال عن السلطة البيروقراطية للدولة، بما تمنحه لأصحابها من سلطة التخصص، أو "سلطة الخبير" بتعبير (ماكس فيبر)، وبما تتضمنه تطبيقاتها وممارساتها من أبعاد سياسية، بوصفها شكلا من أشكال الممارسة الديمقراطية، أو حتى أبعاد أيديولوجية، عندما ينظر لأصحابها بوصفهم إحدى جماعات المصالح Interest Group.. وهو ما يمثل في جميع الأحوال نقيضا للنزعة المحافظة.

فالدولة (على المستوى النظري) تقع دائما على الطرف النقيض من فكرة مهنية التعليم بمعناها الشامل والدقيق؛ لأنه ثمة تعارضا في خطوط عمل القوة والمصلحة بينهما: فبينما تسعى الدولة، باعتبارها الطرف الأقوى في معادلة القوة، إلى الضبط والتحكم في إعادة صياغة الواقع الاجتماعي وفقا لمعاييرها التي تراها (من وجهة نظر النخبة التي تمثلها) محققة للمصلحة العامة،.. تقف فكرة مهنية التعليم، وربما أية مهنية على الإطلاق، عقبة في مسار عمل قوة الدولة ومصالحها، باعتبار المهنية مفهوما أيديولوجيا بالأساس، يعني أن ثمة جماعة من الأفراد المنتمين إلى مهنة معينة، ويمتلكون فكرًا أو رؤية اجتماعية، وتجمع بينهم مصالح مشتركة، تستند إليها مواقفهم وممارساتهم المهنية، وتنطلق منها ودفاعا عنها مواقفهم وممارساتهم الاجتماعية، وهو ما قد يكون مقبولا من الدولة بالنسبة لجماعات مهنية أخرى غير جماعات المعلمين، لأنهم ببساطة، ومن وجهة نظرها، وكلاءها في عملية الضبط والتطبيع الاجتماعيين.

وعلى ذلك، فإن الدولة (على المستويين النظري والعملي معا) غالبا ما تقف في وجه المهنية بمعناها الأيديولوجي، وتشجع اقتصارها على المعاني الفنية والتقنية فقط، وهي المعاني التي يمكن التحكم فيها مركزيا من خلال ضوابط ومعايير محددة وملزمة، وهو ما حدث فعلا في إطار حركات الإصلاح المدرسي في إنجلترا والولايات المتحدة أواخر الثمانينيات، وخاصة فيما يتصل بتطبيق المحاسبية، إذ يراها (جرين ١٩٩٨) نقلا عن (هارجريفزوجودسون ١٩٩٦) صناعة

حكومية، قامت تحت ضغط الميزانيات المحدودة والتنافسية المستعرة مع التعليم الآسيوي، ومررتها ووافقت عليها منظمات للمعلمين تتسم بالضعف وعدم التماسك (٦: ١٩٩٨: ٢٠١)

وتكمن المشكلة في أن تعويل سياسات الإصلاح التعليمي المتوقعة في مصر بعد الثورة على مفاهيم ذات طابع تقني/ إداري مثل "الفاعلية" و"المحاسبية"، بالصيغة التي طرحت بها في السياق الغربي منذ مطلع التسعينيات، والفتور الذي يتسم به تعاملها مع فكرة النقابات المتعددة المستقلة للمعلمين بما تعززه من مفاهيم أخرى طرحت في نفس السياق مثل مفهوم "المهنية"، إنما ينطوي على تجاهل لأوجه الاختلاف بين ملابسات طرحها في ذلك السياق وبين ما يمر به المجتمع المصري والسياق التعليمي به من ظروف، وهو الأمر الذي نبه له منظرو الفاعلية والمحاسبية أنفسهم، وأكدوا على مراعاته في معرض دعوتهم إلى جعل المدارس في المجتمعات النامية أكثر فاعلية ولكن في ظل خصوصية أوضاعها وسياقاتها الحاضنة (١-٧، ١٩٧٧)، علاوة ما يتضمنه الموقف من تجاهل للدرس الذي خرج به التعليم الغربي من تجربة تبني تلك المفاهيم بصيغتها الأولى، وكيف عدلها أو عدل عنها ليتبنى مفاهيم وصيغ أقرب إلى المهنية والاستقلال.

الأمر الذي ينقل إلى الساحة المصرية صراعا فكريا ما زالت أحداثه دائرة في الغرب **بين منظومة القيم المحافظة الجديدة المحتمية بالنزعة التقنية والنزعة الإدارية، وبين منظومة القيم الليبرالية والديمقراطية وفي طليعتها مفهوم المهنية،** والذي تشير المؤشرات الأولية إلى انحياز السياسات التعليمية المصرية فيه إلى المنظومة المحافظة، في لحظة تاريخية تشتد حاجة المجتمع فيها إلى التعددية والديمقراطية.

١. ملابسات الأزمة في إنجلترا والولايات المتحدة:

فقد تضافرت مجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية على مدى عقد الثمانينيات لكي تعزز مجموعة من التوجهات الغربية في مجال الإصلاح التعليمي، تمثلت في أزمتين متزامنتين في المنافسة والتمويل:

- فقد تعالت الصيحات السياسية الناقدة للأداء التعليمي لمؤسسة المدرسة، والتي تنطلق في السياق الغربي من حرصٍ على الاحتفاظ بمواقع متقدمة في ميدان المنافسة الدولية، ومن شعور بالخطر الداهم من قصور هذا الأداء عن الوفاء بمتطلبات التفوق على المشروع الأسيوي الواعد.

- بينما أثرت الاختناقات الاقتصادية في أوروبا على الميزانيات المخصصة للتعليم، فانتقلت مسئولية تحسين التعليم من السلطات المحلية والقطاعية إلى المدارس، وأصبحت جهود تفعيل التدريس، وأنماط الإدارة والتخطيط ورسم السياسات..أصبحت كلها متمركزة حول المدرسة، وأصبحت ممولة ومخططة بشكل ذاتي ومستقل (٢: ١٩٩٦: ١٧-١٩)

وكان نمط الإدارة والتمويل المركزيين في إنجلترا قد أسهم في جعل المدرسة مجرد وحدة تنفيذية طرفية، لا تملك القدرة على تعديل خططها، بل وتعجز عن موجهة واستيعاب التغيرات والتحديات المجتمعية بقدرتها الذاتية وباتت تنفذ السياسات والخطط المركزية بشكل حرفي يفتقر إلى التغذية المرتدة والنقد الذاتي، ما تسببت في موجة عامة من النقد، تمخضت عنها حركة المدارس الفعالة Effective schools (١-٤: ١٩٩٨).

أما في الولايات المتحدة، ومع تصاعد موجات النقد اللاذع للمدارس الأمريكية العامة من قبل الاتجاهات المحافظة، تعالت الأصوات المطالبة بعدم الاندفاع وراء تضخيم مظاهر الإخفاق والفشل، قبل أن تعطي للبحوث العلمية الرصينة فرصة الوقوف على الأسباب داخل السياق المعقد للمدرسة والفصل خشية تقويض واحدٍ من أهم المشروعات الاجتماعية الأمريكية ديمقراطية ألا وهو "التعليم الحكومي".

وحذرت بعض الأصوات من بين الممارسين واتحادات المعلمين والمدافعين عن ديمقراطية التعليم من مغبة أن يوغر النقد اللاذع صدر الرأي العام، فيندفع وراء أفكار مغالية في التطرف مثل "التشدد إزاء سياسات التمويل، بدعوى أن زيادة الإنفاق لا تجدي في تحسين أداء المدارس، وأن ليس من علاجٍ ناجحٍ إلا بإطلاق قوى السوق، والاتجاه إلى الخصخصة في التعليم (٢-١٥: ١٩٨٨).

وزاد من استفحال الشعور بالأزمة التي تواجهها المدرسة الأمريكية، ذلك التسابق المحموم على المراكز المتقدمة من الاولمبياد الدولي للتعليم، وما رافق ذلك من صدور عدة تقارير دولية حول مستوى تعلم بعض المواد الدراسية في البلدان المختلفة، كتقرير TIMSS حول مستوى تعلم الرياضيات والعلوم ١٩٩٤، والذي احتل فيه التلاميذ الأمريكيون موقعاً متأخراً مقارنة بالتلاميذ الآسيويين، وما سبقه، وما تلاه من دراسات دولية مقارنة، كانت لنتائجها أصداء إعلامية وسياسية واسعة، برغم ما شاب بعضها من أوجه قصور في اختيار العينات، وفي طبيعة المناهج المتسابق حولها، وفي صياغة تقارير النتائج (١٢: ١٩٩٨: ٣٣-٤٧)

وقد زادت تلك النزعة التنافسية والحرص على الامتياز من اشتعال حركة المعايير وقياس نواتج التعلم Standards and Out-Comes assessment movement.، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي التي تمثل، إضافة إلى حركة الكفايات Competencies – based movement في مجال إعداد المعلم، تياراً ضخماً من تيارات الفكر التربوي المعاصر المستند إلى ظهير سلوكي أصيل في الثقافة الأمريكية: وراح الخبراء في مجالات تخطيط المناهج، ورسم السياسات، والقياس والتقويم، والإدارة التعليمية والمدرسية.. يضعون قوائم مطولة ومفرطة في التفصيل لما يجب أن تكون عليه نواتج عمليات التعليم بالمدرسة، ومعايير القبول والتخرج والتقدم في التحصيل، والمواصفات الواجب توافرها في المبنى المدرسي وتجهيزاته ومرافقه، وأنماط الإدارة ونظم مراقبة الجودة.

٢. الممانعة المهنية وانتصار النزعة المحافظة:

كانت تلك ملامح الأزمة المزدوجة التي مر بها التعليم البريطاني والأمريكي في النصف الثاني من الثمانينيات، وبرغم تشابه الظروف على ضفتي الأطلنطي، حيث تعرضت إدارتان محافظتان (حكومة المحافظين في بريطانيا والجمهوريين في أمريكا) لظروف متشابهة، إلا أن الاستجابة كانت أكثر محافظة ومركزية في انجلترا منها في الولايات المتحدة، وكان مفهوم المحاسبية بصيغته الجديدة هو المخرج الملائم من وجهة نظر واضعي السياسات التعليمية البريطانية حينئذ من معضلة التناقض بين زيادة الفاعلية وتحقيق الامتياز وضغط الإنفاق من جانب، وبين استبقاء المدارس تحت السيطرة المركزية من جانب آخر:

فالمحاسبية باعتبارها مخرجا من هذا الموقف المتأزم تتضمن إطلاقا مشروطا لسلطة المدارس والمحليات في اتخاذ قراراتها وتخطيط برامجها وتنفيذها بشكل مستقل في إطار ما سمي بالإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management، ولكن في إطار من المعايير المعتمدة للفاعلية، ومن التلويح بإمكانية قطع الدعم أو إسقاط الاعتراف الأكاديمي إذا تقاعست المدرسة عن تحقيق المستويات المطلوبة من الفاعلية. أي أنها ببساطة تعنى تملصا من الالتزام المالي وتمسكا بالشرعية في آن واحد (٥: ١٩٩٧: ٤٥٣)

وهكذا صيغ المفهوم من قبل المحافظين الجدد في انجلترا صياغة سياسية، مقتنصين فرصة مناخ الأزمة، ليحكموا سيطرتهم على الإصلاحات المدرسية، ويوجهوا مضمون تلك الإصلاحات وفقا لأفكارهم، ما دعا النقاد الليبراليين، حينها،

إلى المطالبة بضرورة إعادة تعريف مفهوم المحاسبية، والسعي إلى استنقاذ القيم الليبرالية البريطانية الأصيلة (٣: ١٩٩٣: ٢٤٤).

وعلى صعيد المواجهة بين فكرة الدولة المركزية وفكرة المهنية، جاءت إصلاحات عام ١٩٨٨ في إنجلترا بحلول سياسية أخرى لإشكالية العلاقة بين الدولة وبين المعلمين، والتي كانت قد شهدت توترا كبيرا في السنوات القليلة السابقة لتلك الإصلاحات، ولتطرح صيغة جديدة لتنميتهم مهنيا تجمع بين تلبية مطالبهم واحتياجاتهم المادية والمعنوية، وبين جعلهم تحت السيطرة المركزية من خلال "وكالة تدريب المعلمين TTA"، وهي وكالة حكومية تضع المعايير المهنية، وتعين الاحتياجات التدريبية، وتخطط وتنظم برامج التدريب، في مقابل بعض التحسين في الحوافز والأوضاع المالية لهم (٤: ١٩٩٦: ١)

وفي هذه الأثناء كانت المواجهة بين اتحادات المعلمين الأمريكيين (NEA and AET) وبين دعاة المحاسبية الموجهة بآليات السوق قد اشتدت، رفض المعلمون خلالها عددا من الأفكار التي وجدوها تضر بالتعليم العام لمصلحة القطاع الخاص، كما عارضوا بشدة ربط أجورهم وحوافزهم واستمرار تعاقداتهم بما تسفر عنه عمليات تقييم أداءاتهم، ولكن بعض قادتهم حرصوا على عدم تطبيع دعواهم بالطابع الأيديولوجي، وعلى عدم تصوير تلك المواجهة وكأنها بين اليمين الجديد وبين اليسار (١١: ١٩٩٤: ١).

ويرصد (توم لوفليس2000 ,Loveless) في كتابه "مهام متصارعة" Conflicting Missions وهو في الأصل تحرير لعدد من الأوراق البحثية المقدمة إلى مؤتمر جامعة هارفارد عام ١٩٩٨ حول "دور اتحادات المعلمين في الإصلاح التربوي".. يرصد بزوغ مفهومين جديدين لكل من التفاوض الجمعي Collective Bargaining، والتمدرس Schooling يغلب عليهما الطابع المهني، بفعل ما جرى بين اتحادات المعلمين الأمريكيين وبين الدولة من جدل حول الإصلاحات المدرسية، خاصة في أعقاب الموجة الثانية منها عام ١٩٨٦ وما تلاها: (١٦: ٢٠٠٠: ٧-١٩).

حيث اختفى نمط التفاوض العمالي الكلاسيكي Industrial Bargaining، الذي كان متبعا من قبل النقابات العمالية في صراعها مع الرأسمالية الصناعية، والمرتكز على المبادئ الثلاثة الرئيسية: تعارض مصالح العمال مع مصالح الإدارة، وتواصل المطالبة بوضع معايير حاكمة لطبيعة الممارسات، نمطية قوة العمل من حيث مهاراتها، بحيث يتم التعامل معها بشكل متشابه، وظهر نمط

تفاوضي مهني Professional Bargaining ذي طابع إصلاحي اجتماعي يقوم على مبادئ ثلاثة مغايرة هي: تعاون العمال وأصحاب الإدارة على تحقيق مصالحهما المشتركة، والمرونة عند وضع شروط التعاقد واستنادها إلى ظروف الموقع وحرية الطرفين في اتخاذ القرار، والنظر بعين الاعتبار إلى التنوع في الأدوار والمكانات بين أفراد قوة العمل.

ويرى (لوفليس) أن هذا التحول من النمط العمالي التقليدي إلى النمط المهني الإصلاحي في خطاب اتحادات المعلمين هو النتيجة الطبيعية للتحول الذي فرضته الإصلاحات المدرسية، من نمط التمدرس كما كان مع الثورة الصناعية، والذي يقوم على ثلاثة مبادئ رئيسية هي: أن الإدارة المدرسية تضع السياسات بينما على المعلمين أن يذعنوا لها، وأن التعليم يجب أن يقدم لأعداد كبيرة من المتعلمين وبصورة نمطية، وأن القوة البشرية للتدريس تتسم بالنمطية وعدم التمايز، ليظهر نمط جديد أكثر مهنية وأكثر ارتباطا بالمسئولية الاجتماعية من التمدرس يرتكز على مبادئ مهنية إصلاحية مغايرة هي:

١- تجمع ما بين الإدارة المدرسية والمعلمين مصالح مشتركة ومسئولية تضامنية عن التمدرس.
٢- ترتكز كل من أنشطة التعليم والإدارة إلى المدرسة.
٣- يسهم المعلمون بوصفهم متابعين وخبراء بالمنهج وبوصفهم مراجعين زملاء Peer Reviewers.

وبالإضافة إلى المواجهات على المستوى النقابي، أسهم المعلمون الأمريكيون بوصفهم أصحاب مهنة في جعل تراث آخر يتراكم في مجال بحوث الفعل التي يجريها الممارسون، والمتمركزة حول تحسين المدرسة School improvement، من خلال المشروعات التربوية المدعومة من الجامعات ومراكز التجديد التربوي (١٠: ١٩٩٦: ١-٥) كما أسهموا في تراكم تراث ثالث في مجال التنمية المهنية للمعلمين Professional Development من خلال مشروعات مشابهة لإرساء مفهوم جديد للنمو المهني بدلاً من المفهوم الكلاسيكي للتدريب أثناء الخدمة (٤: ١٩٩٦: ١).

وهكذا تمخضت الأزمة عن استراتيجيتين للإصلاح التعليمي: الأولى تهتم بالتقييم العام لأداء المدرسة من خلال نواتجها التعليمية، ألا وهي حركة المدارس الفعالة، والثانية تهتم بكيفية إحداث التغيير للأفضل من داخل المدارس، باعتبارها

كيانات مستقلة ومعتمدة على نفسها في رسم سياساتها وتخطيط مناهجها وتنمية معلميها وإداريها، ألا وهي حركة التحسين المتمركز حول المدرسة.

٣. الدروس المستفادة: استقلال المعلمين وانتصار المهنية:

من الاستعراض السابق يتضح أن للعوامل السياسية، أكثر من العوامل التقنية، الدور الأكبر في سيادة الطابع التقني والإداري ممثلا في مفاهيم المحاسبية والفاعلية في سياق الإصلاحات المدرسية الغربية، وبوجه أخص في إنجلترا، بينما كان الأمر مختلفا في السياق الأمريكي حيث خرجت حركة تحسين المدرسة من رحم الممارسات المهنية للمعلمين ومديري المدارس وأساتذة الجامعات المتعاونين معهم، وحتى مع انتشار مفهوم المحاسبية وفقا للمعايير في المدارس الأمريكية، بفعل ضغوط المحافظين الجدد، كانت المحاسبية ذات صيغة مرتكزة إلى المدرسة أكثر منها صيغة مركزية هدفها بسط سيطرة الدولة.

والواقع أن فكرة معايير الأداء المهني للمعلمين في إطار بحوث الفاعلية وقياس نواتج التعلم، لم تكن موضع تمرير أو ترحيب من قبل منظمات المعلمين في الغرب، وفي انجلترا بوجه خاص، إلا تحت ضغط هائل من ثقافة اللوم Culture of Blame التي تولدت لدى الرأي العام نتيجة شعوره العميق بالإحباط أمام تفوق نظم التعليم الآسيوية المنافسة (١٣: ١٩٩٨: ٢٢) وهي الثقافة التي عمل الليبراليون الجددNeo-Liberalisms الذين تصادف وجودهم بالقرب من دوائر اتخاذ القرار إبان فترة (مارجريت تاتشر) على ترسيخها، انطلاقا من عقيدتهم المناوئة للمؤسسات العامة بشكل عام، والمدارس بشكل خاص، باعتبارها معاقل لتسلط البيروقراطية وتحكمها في المواطنين، وبوصفها "ثقوبا سوداء" تستنزف الميزانيات الضخمة، وتحتكر تقديم الخدمة التعليمية بمستوى رديء من الجودة، في مجتمع ينبغي أن يصبح حرا، وينبغي أن يمارس فيه المواطنون حرية اختيار من يقدم الخدمة لهم وفقا لمعايير الجودة والفاعلية، فيما يعرف بمبدأ التمحور حول العميل، أو "حرية الاختيار للعميل" (١: ٢٠٠٥: ٢٧٣)، وهو ما أسهم في تكريس سيطرة الدولة المركزية وإضعاف فكرة المهنية في مواجهتها بشكل حاسم في تلك الفترة.

وكان للطابع الإمبريقي الذي استلزمته عملية تقييم مدى فاعلية المدارس في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، والتوصيف التفصيلي للأداءات الذي اتسمت به قوائم المعايير، الأثر الأكبر في تكريس فكرة الأدائية Performativity، والتقائها مع النزعة الإدارية Managerialism في مواجهة مفهوم المهنية، وفي إضفاء

إحساس عام، حتى بين المعلمين أنفسهم، بان مهنتهم بالأساس ذات طبيعة تقنية بحتة (٨: ١٩٩٦: ١)، وهو ما استنفر المدافعين عن المهنية للتأكيد على أبعادها الاجتماعية والسياسية والأخلاقية، وإعادة النظر بشأن النماذج المطروحة للمهنية، وتعيين خصائصها الأساسية، التي يجملها (جرين (Green, J. نقلا عن (هارجريفز، و جودسون) فيما يلي (٦: ١٩٩٣: ٢٠١-٢٠٣):

١. **المهنية المنفتحة(المرنة) Flexible Professionalism:** وهي المهنية التي ينفتح فيها المهنيون المعلمون على زملائهم وعلى الجماعات المهنية الأخرى، ويقيموا معهم حوارا حول تحسين التدريس وتحسين التعلم، لأن تلك الجماعات وهؤلاء الزملاء بمثابة الكتلة الحرجة التي إما أن تصبح محركة إيجابية نحو التطوير والتحسين، أو تكون عامل تثبيط بسبب خضوعها لتأثير النزعات البيروقراطية والإدارية البحتة التي تشغلها وتغرقها في تفاصيل ودوامات مفتعلة لا تؤدي في النهاية إلا إلى تجزئتها وانعزالها وإحباط إمكاناتها.

٢. **المهنية الممارسة Practical Professionalism:** أي المهنية التي تهتم بتأمل الممارسات، والتفكر فيها، والوعي بها، والتي يتحدث خلالها المعلمون الممارسون مع بعضهم البعض حول خبراتهم ومعارفهم، ويتدربوا على تقويم أداءاتهم، ومحاولة تفسيرها في ضوء ما يقف وراءها من معارف نظرية، ويمعنوا النظر في أفعالهم ويتحروا ربطها بما يترتب عليها من نتائج، سواء في تعلم تلاميذهم، أو في تعلمهم هم أنفسهم منها، وأن يتدربوا على تشخيص المشكلات التي تواجه ممارساتهم المهنية، وأن يعدلوا من أطرهم المعرفية دائما في ضوء ما تسفر عنه بحوثهم حول تلك المشكلات، ولكن كل ذلك لا يعني أن ينكفئوا على أنفسهم، أو أن يستغنوا ببحوثهم وتأملاتهم عن الآراء الأخرى، أو أن يتجنبوا الآخرين وتتسم أفكارهم بالمحدودية والانغلاق.

٣. **المهنية الممتدة Extended Professionalism:** وهي المهنية التي لا ينشغل المعلمون فيها بأمورهم البداجوجية الضيقة، أو ينصب جل اهتمامهم على المواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهج، بل هي التي تمتد خلالها اهتمامات المعلمين إلى ما هو أوسع من ذلك.. إلى رسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط، وتطوير أساليب الإدارة المدرسية، وإلى تفعيل الشراكة المجتمعية في

مجال التعليم، وإلى تطوير وتحسين المدارس، وإدارة التغيير فيها، وتحديد احتياجات نموهم المهني، وتخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة التنمية المهنية.

٤. **المهنية المركبة Complex Professionalism:** وهي المهنية القائمة على الاعتقاد بأن مدى تعقيد المهنة وما تتصف به من تركيب، إنما يعود إلى طبيعة ومناخ العمل ذاته، فالمدرسة منظمة معقدة للغاية، وما تقوم به من أدوار ووظائف إنما هو استجابة للمطالب والتوقعات المجتمعية المتسارعة التي لا تنتهي، وبالتالي فإن الأدوار المهنية المتوقعة من المعلمين تزداد تركيبا وتعقيدا بشكل مطرد، الأمر الذي يفرض على أصحاب المهنة تحديات ضخمة، تتعلق بضرورة تنمية أنفسهم مهنيا لملاحقة هذا التسارع في التعقيد والتركيب، وأن تتم تلك العملية بشكل دائم ومستمر طالما تتجدد حاجتهم إليها، وهي لا تنتهي.

وتمثل المهنية الممتدة في رأي (هارجريفز) ١٩٩٤ الوقاية من الانزلاق إلى المهنية المنكفئة على ذاتها أو المحدودة Distended Professionalism وهي أول الطريق إلى الجمود والإذعان، والوقوع فريسة لضغوط العمل وأعبائه، فتتآكل الاستقلالية المهنية، وتضعف الثقة بالنفس وبالآخرين، وتغيب الأخلاقيات، وتحل محلها الأدائية المفرطة، والحرفية (٩: ١٩٩٤: ١٨-٢٣)، ويطرح (هارجريفزوجودسون) سلوكيات تحكم عملية الانتقال بمهنة التعليم من التقنية والأدائية إلى المهنية هي: (٨: ١٩٩٦: ٢٠)

١. تحري المران على إصدار أحكام تتسم بالحرية والنزاهة حول قضايا المنهج والتدريس وآثارهما على التلاميذ، بمعنى أن يمارس المعلم تقييم القضايا بشكل مهني نزيه ومبني على معرفة ودراية.
٢. الحرص على الانخراط في التعامل مع القضايا المجتمعية والخلقية المرتبطة بما يجب أن تتضمنه المناهج، وما يدرسه المعلمون، وكل ما من شأنه تحقيق أهداف المجتمع وتدعيم قيمه الإيجابية.
٣. الالتزام بالعمل مع الزملاء من خلال ثقافة تعاونية، يتشاركون خلالها في المعارف والخبرات، ويتعاونون على مواجهة مشكلات الممارسة، وتحفيز بعضهم البعض على مواصلة البحث والنمو.
٤. الحرص على التوازن بين الانفتاح المهني Occupational Heteronomy، وبين الاستقلالية المهنية الدفاعية Protective Autonomy، من خلال التعاون المثمر مع الآخرين في إطار شراكة متكافئة، دون انعزال أو انسياق وإذعان.

٥. الالتزام بمستوى نشط من العناية الدائمة بالتلاميذ، وليس فقط مجرد تقديم الخدمة الآنية أو الموضعية في الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة، فالمهنية تعني المزج بين المعرفة وبين الوجدان، والتدريس كما يتضمن إتقان بعض المهارات الكفيلة بتوصيل المعلومات، يتضمن أيضا مقومات وجدانية لا يمكن إغفالها من أجل تقديم رعاية متكاملة للتلاميذ.

٦. الحرص على ممارسة البحث الموجه ذاتيا من أجل التعلم الموجه ذاتيا أيضا، فالنمو المهني للمعلم مرهون بقدرته على البحث والاستقصاء، وتحديد أوجه الاحتياج إلى المعرفة، وتلبية تلك الاحتياجات بدافع ذاتي، وبجهد ذاتي أيضا.

٧. الحرص على وضع غايات ومستويات مهنية ينبغي تحقيقها أو الوصول إليها، ومداومة إيجاد غايات أخرى أعلى كلما أمكن تحقيق بعضها تباعا، مما يولد الطموح المهني، ويساعد على التراكم وازدياد مستوى التركيب باستمرار.

ويمكن بقليل من التأمل لهذه المبادئ والسلوكيات الوقوف على حقيقة أن المحاسبية الذاتية أو الداخلية النابعة من إحساس مهني عال بالمسئولية تمثل جوهر فكرة المهنية، وأنها الضمانة الأكثر فاعلية لحدوث تعلم جيد، وليس العكس. كما يمكن من خلال عقد مقارنة بين ما طرحته النماذج النظرية والبحثية للفاعلية والمحاسبية من أفكار، وبين ما طرحه كتاب المهنية المعاصرين من أفكار، الوقوف على حقيقة كون المهنية هي المفهوم الأفضل إذا ما أريد التأطير الصحيح لجهود الإصلاح المدرسي، وذلك لما تميزت به مفاهيم المهنية من طروحات يمكن أن تتفادى ما سببته تطبيقات الفاعلية والمحاسبية من مشكلات في الواقع الميداني، علاوة على ما قدمته من رؤى بديلة تعالج ما وجه إلي الفاعلية والمحاسبية من انتقادات، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

وجه المقارنة	الفاعلية و المحاسبية	المهنية
المفهوم الحاكم	مفهوم التنظيم المدرسي	مفهوم مجتمع التعلم المهني
طبيعة عملية التعليم	بسيطة مباشرة تختزل العلاقة بين المدخلات والمخرجات.	بنائية مركبة، تستند على المعارف المهنية المستمدة من بحوث الممارسة والفعل.
الهدف	تحقيق التوقعات العالية من تحصيل التلاميذ .	تحقيق كل تلميذ لأقصى ما يمكنه أن يحققه من تعلم (التفريدية في التعليم).
مصدر الإصلاح واتجاهه	من أعلا إلى أسفل، من الخارج إلى الداخل.	من أسفل إلى أعلى، ومن داخل المدرسة إلى الخارج.
مجال التركيز	تركز على مخرجات التعلم	تركز على العمليات.
الموقف من المتعلم	تتمركز حول العميل (المتعلم) ومطالبه وتسعى إلى تلبيتها	تتمركز حول الأصول المهنية وتسعى إلى تحقيقها.
علاقة المعلمين بالتلاميذ	المعلمين فاعلين والتلاميذ مفعول بهم.	كلا من المعلمين والتلاميذ شركاء وأعضاء في مجتمع التعلم.
المنظور العام	اقتصادي (التعليم استثمار).	إنساني (التعليم حق).
الرقابة والمساءلة	خارجية من قبل السلطة المركزية وفقا لمعايير وطنية عامة.	ذاتية من قبل المنظمات المهنية والمجتمع.

٤. توجهات السياسة التعليمية بعد الثورة والدور المأمول من النقابات المستقلة للمعلمين:

وإذا كانت المهنية فكرا وممارسة بعد الثورة في حال لا تمكنها من أخذ زمام المبادرة، أو المساهمة في طرح الرؤى البديلة في سبيل إصلاح التعليم المصري، بسبب ضعف التمثيل النقابي المستقل لكل من الممارسين في الميدان والمنظرين في كليات التربية، ربما يكون عاملا من عوامل الإخلال بالتوازن في العلاقة بين واضعي السياسات وبين الميدان، وربما يؤدي إلى نتائج سلبية بسبب خلو الميدان من الآليات الكفيلة بممارسة المراجعة والنقد، وضعف مقومات الجدل المهني بين المنظرين والممارسين حول جدوى بعض تلك الإصلاحات أو حول إمكانية تطبيقها.

ويمكن بشيء من التعميم رصد مجموعة من النتائج التربوية الناشئة عن التركيز المستمر على النواتج والمخرجات في ظل عمليات مدرسية وخلفيات وسياقات حاضنة مليئة بالمشكلات:

فكما سبق، تمثل النزعة الاختزالية أبرز ملمح من ملامح نماذج الفاعلية، ويتوقع مع التوسع في تطبيق تلك النماذج في التعليم المصري أن تنعكس تلك الاختزالية سلبا على جودة العملية التعليمية المتراجعة أصلا، وأن تزداد المشكلة

المزمنة للامتحانات تفاقما، وبالتالي زيادة الاهتمام بكيفية اجتياز الاختبارات العامة، أكثر من الاهتمام بكيفية توظيف ذلك الذي تم تحصيله وتعلمه.

وفي مستوى آخر، يؤدي تبني مفاهيم ومصطلحات مستعارة من التجربة الغربية في مجال المحاسبية، مثل مفهوم "التفتيش" Inspection بديلا عن "التوجيه" Supervision، و"التقييم" Assessment بديلا عن "التقويم" Evaluation إلى اختزال آخر في معاني ودلالات طالما سعى التربويون إلى ترسيخها عقودا طويلة، وإلى تراجع المضمون المهني التربوي لتلك المفاهيم أمام المضمون الاقتصادي ذي النزعة التسلطية:

- فمثلا، يمثل استحداث إدارة بوزارة التربية والتعليم المصرية تحت مسمى "جهاز التفتيش" نقلا حرفيا عن التجربة البريطانية، تكون مهمتها مطابقة المعايير الخاصة بجودة المدارس على الواقع بأسلوب الجرد Inventory، تراجعا نوعيا يعيد إلى الأذهان المعنى العقيم للتفتيش الذي يدور حول فكرة تصيد الأخطاء، أكثر مما يتصل بمبدأ تحاشي الأخطاء قبل وقوعها، ومحاولة تداركها قبل تفاقمها (الخطأ يساوي صفر) الذي قامت عليه فلسفة الجودة الشاملة أصلا !!
- ويمثل اعتماد مفهوم التقييم، أي تقدير قيمة الشيء وإصدار حكم عليه، بديلا عن التقويم، أي إصلاح الاعوجاج وتصحيح القصور والأخطاء بناء على رصدها وتشخيصها، كما يظهر من فحص وثائق السياسة التعليمية الحالية وتحليل ألفاظها ومفرداتها، وكذا مراجعة أهداف ومهام جهاز التفتيش المشار إليه.. ارتدادا إلى الخلف، يفقد المدرسة والعملية التعليمية خاصية من أهم خصائصها، ألا وهي خاصية التعلم وتراكم الخبرة بحيث تصبح بمثابة منظمة دائمة التعلم.

وفي مستوى ثالث، يعد تطبيق نظام المحاسبية بناء على مدى فاعلية المدارس، في ظل قصور عن الاستيعاب الكامل في كثير من المراحل والنوعيات، ومعدلات حرمان ورسوب وتسرب عالية، أمرا غير منطقي، إذ يقضي النظام كما هو مطبق في السياق الغربي، بأن تتعرض المدارس غير الفعالة التي أعطيت مهلة تلو المهلة لتصحيح أوضاعها دون نتيجة، لعقوبات اجتماعية تتمثل في عزوف أولياء الأمور عن إلحاق أبنائهم بها، فضلا عن العقوبات الموقعة من قبل السلطات التعليمية، وهو ما لا يمكن تحقيقه في السياق المصري في ظل محدودية عدد المدارس وتعدد الفترات وكثافات الفصول !! وبالتالي فإن تطبيق تلك

السياسات في غياب هامش معقول من حرية الاختيار من قبل المتعلمين للمدارس التي يريدونها، يفقد مفهوم المحاسبية بعده الاجتماعي والتربوي، فلا يبقى منه إلا بعده الحكومي المتمثل في سيطرة السلطات المركزية على المدارس ومحاسبتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن واضعي تلك السياسات في مصر على وعي بتلك الإشكالية، وهو ما يظهر من جعلهم مرحلة "**الإتاحة**"، أي العمل على توفير الفرص التعليمية الكافية أولا، مرحلة سابقة لمرحلة المسائلة وتحري معايير الجودة، في إطار الخطة الاستراتيجية المعلنة لتحسين التعليم، كما يظهر من اعتماد مدخل الإصلاح المرتكز إلى المدرسة وتعزيز الممارسات الناجحة ضمن عناصر الخطة الاستراتيجية للوزارة، الأمر الذي يقطع بضرورة التمهل في تطبيق الفاعلية والمحاسبية حتى تكتمل مرحلة الإتاحة تماما، وهو ما لا تظهره المؤشرات التنفيذية في الواقع الميداني(راجع استراتيجية وزارة التربية والتعليم).

ولكن، وبرغم التوجهات المعلنة للسياسة التعليمية وما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم، يبقى التوازن مختلا بين صنع تلك السياسة وتنفيذها من جانب، وبين مراجعتها ونقدها مهنيا من الجانب الآخر، في ظل غياب الصوت المهني المستقل تنظيميا وماليا وسياسيا، وفي ظل الخصائص الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والديموجرافية للجموع الغفيرة من المعلمين التي تميل إلى: المحافظة، والترييف، وانخفاض المستوى الاقتصادي، والتأنيث، وغلبة الشرائح العمرية الشابة، وارتفاع نسبة العاملين بالمرحلة الابتدائية مقارنة ببقية المراحل، وغياب معلمي المعاهد الأزهرية.. وغيرها من الخصائص التي يصعب معها تكوين كيان نقابي واحد ضخم يعبر عنهم بصورة صادقة وفعالة، مالم تنشأ كيانات نقابية متعددة ومستقلة تمثل تخصصات معرفية (روابط لمعلمي المواد الدراسية المختلفة)، أو نوعيات تعليمية (روابط واتحادات لمعلمي التعليم الفني وأخرى لمعلمي الفئات ذات الاحتياجات الخاصة..)، أو مراحل تعليمية (رابطة لمعلمات الطفولة وأخرى لمعلمي التعليم الثانوي..) عوضا عن التكوينات الجهوية والمناطقية الراهنة (النقابات الفرعية) التي تعكس وضعيات مجتمعية لطالما تم استغلالها والسيطرة عليها من قبل النظام.

ويتوقع أن يصدر عن تلك الروابط والاتحادات المهنية المستقلة نمط من الخطاب يختلف عن الخطاب التقليدي للنقابات العمالية؛ يمثل الارتقاء بالأداء المهني وتحسين تعلم التلاميذ أولى أولوياته، وتترتب المطالبات الفئوية فيه على مدى الوفاء بتوقعات المجتمع من أصحاب المهنة والتزامهم بأخلاقياتها، كما يتوقع

أن يمثل تنوعها وتعددها واستقلالها ظرفا مواتيا لتحسين مواقفها التفاوضية، وربما عاملا من عوامل التحول النوعي لها من جماعات مصالح إلى جماعات ضغط في إطار التأثير على عمليات صنع السياسة التعليمية.

كما يتوقع أن تضطلع تلك الروابط والاتحادات من خلال ممارساتها المهنية وخاصة ممارسة بحوث الفعل بدور رئيس في نقد المضامين المعرفية والتوجهات التربوية لبرامج التعليم ومناهجه، وأن تسهم في إعادة صياغتها لصالح المفاهيم والمبادئ الديمقراطية، وتوجهها لتحقيق القيم الأساسية المطلوبة من التعليم المصري بعد الثورة وهي قيم: "المواطنة" و"التماسك الثقافي" و"التمكن المعرفي".

وفي مجال النمو المهني يتوقع من الروابط المستقلة للمعلمين أن تكون أكثر وعيا وصدقا في تقدير احتياجات منسوبيها بشكل نوعي، وأكثر دقة في تخطيط فرص التنمية المهنية لتلبيتها بشكل لا مركزي وفي مواقع العمل وبصورة أكثر تفريدية وتخصيصا، عوضا عن برامج التدريب الحكومية المركزية الجمعية.

وأخيرا، لاشك أن تشكل تلك الكيانات المهنية المستقلة يمثل صعوبة بالغة في ظل تاريخ طويل من المركزية البيروقراطية للدولة والنظام السياسي، وفي ظل بنية ثقافية وظهير جغرافي وطبوجرافي متمحور حول نهر النيل، ولكن الرهان الأكبر هو على ذلك التحرك الشعبي بمثل حجم ثورتين متواليتين خلال فترة زمنية وجيزة، والمرشح لمزيد من الثوران في موجات متتالية حتى تمام إنجاز أهدافه.

قائمة المصادر

Appel, M., (2005), "Doing Things the Right Way: Legitimating Educational Inequalities in Conservative Times", **Educational Review,** Vol. 57, No. 3

Boyd, W., (2004), "Are Education and Efficiency Antithetical? Education for Democracy Vs. the Cult of Efficiency", **Journal of Educational Administration,** Vol. 42, No. 2

Epstein, D., (1993), "Defining Accountability in Education", **British Educational Research Journal,** vol.19, no. 3

Glover, D.,and Law, S., (1996), **" Managing Professional Development in Education",** London, Kogan Page Limited.

Gordon, L., and Whitty, G., (1993), " Hidden Hand, a Helping Hand ? The rhetoric and Reality of Neoliberal Education Reform in England and New Zealand ", **Comparative Education,**Vol. 33, No. 3,Novamber 1.

Green, J., (1998), "Teacher Professionalism, Teacher development and School Improvement", in: Halsall, R., (ed.) **Teacher Research and School Improvement**", Buckingham, Open University Press.

Harber, C. and Davies, L. (1997), **"School Management and Effectiveness in Developing Countries, The Post-Bureaucratic School"**, London, Cassell.

Hargreaves, A. and Goodson, I., "Teachers` Professional Lives: aspirations and Actualities" in: Hargreaves, A. and Goodson, I., (eds.), **"Teachers` Professional Lives"**, London, Falmer Press, 1996

Hargreaves, A., " Development and Desire: A Postmodern Perspective", Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, L.A., April 4-8 1994

Hopkins, D., et. al,**"Improving the quality of Education for All",** London, David Fulton Publishers, 1996

Lieberman, M., " Teacher Uonions: Is The End Near ? How To End the Teacher Uonion Veto Over State education Policy, Briefings", 1994, **ERIC**.

Margaret Brown, (1998), "the tyrany of International Horse Race", in: Roger Slee, and Gaby Weiner, (ed.) **"School Effectivenessfor Whome"**, London, Falmer Press.

Rea, J. and Weiner,G., "Culture of Blame and Redemption, When Empowerment Becomes Control", in: Roger Slee and Gaby Weiner (ed.),**"School Effectiveness for Whom?"**,London, Falmer Press.

Roger slee, and Gaby Weiner (ed.), "introduction: school effectiveness for whom?" in: "School Effectiveness for whom", London, Falmer Press.

Rose, M., (1995), **"Possible Lives, the Promise of Public Education in America,"** New York, Penguin Books.

Susan Moore and Susan Kardos,(2000), "Reform Bargaining and its Promise for School Improvement " in: Loveless T. (ed.) **"Conflicting Missions: Teachers Unions and Educational Reform "**Brookings Institutions Press, Washington D. C.