

الباب الثاني

دراسات حالة

Case Studies

- الحاجة المفاجئة لمعلمي اللغة الإنجليزية • التغيير في أسلوب التدريس • إقرار مادة جديدة في المدارس الابتدائية

obeikandi.com

مقدمة

Introduction

ناقش الباب الأول من الكتاب بعضاً من أهم القضايا المتعلقة بالسياق والأفراد، و التي ينبغي أن يأخذها صانعو السياسات والمخططون في الحسبان في مراحل التغيير التربوي، وفي البدء - التخطيط، والتنفيذ. أشعر أن تلك المفاهيم مهمة خاصة في ظل تغيير «معقد» يحتاج إلى درجة من «إعادة التثقيف» قبل أن يضمن في معظم الصفوف الدراسية، ويصبح في آخر الأمر جزءاً من واقع الحياة اليومية.

لقد اقترحت أن يأخذ صانعو السياسات بعض القضايا في حسابهم في مرحلتي البدء/ التخطيط لأي تغيير تربوي معقد، وهي كالتالي:

- بماذا يفكر الأفراد الذين سيتأثرون بتنفيذ التغيير، وكيف يتصرفون ؟
- ما التعديلات التي ستطرأ على المعايير الحالية حسب التغيير المقترح.
- كيف يمكن توصيل الأساس المنطقي للتغيير بوضوح وبطريقة جيدة للمجموعات المختلفة التي ستتأثر به ؟
- كيف تقوم بإشراك ممثلين عن المجموعات المتأثرة - وبقدر ما استطاع - في النقاشات حول المدى الزمني الواقعي للتنفيذ وكذلك النماذج المناسبة للسياق المحلي للتنفيذ ؟
- ما الدعم وما أنواعه، وما الزمن الذي ستحتاج إليه المجموعات المختلفة المشاركة في التغيير ؟

- كيف نقوم بإسناد المسؤوليات لقيادة التغيير ورقابته على نحو فعال، وكذلك كيف نقوم بتخصيص وتوزيع تمويل التنفيذ؟
- هل سيؤثر التغيير في جوانب أخرى للنظام التربوي (مثل، عملية تغير المنهج تحتاج إلى مواد ونماذج تقييم جديدة) وكيف سيؤثر هذا في ترتيب التخطيط والتنفيذ؟

لكي يستطيع صانعو السياسات التخطيط واضعين في الحسبان تلك القضايا، فإنهم عادة، وفي كثير من الحالات المثالية، يقضون الوقت وينفقون المال على نوع من «دراسة الحقائق الأساسية» بشكل رسمي ومنتظم لكي تعطيهم صورة واضحة عن موقع بدء التغيير، وليرشدتهم في عملية اتخاذ القرارات. وعندما تكون هناك ضغوط سياسية أو اقتصادية للتحرك بسرعة وإظهار دليل حسي لتطبيق التغيير، فإنه دائماً لا يتم القيام بدراسة «الحقائق الأساسية». ولكن، وهذا ما أطمح أن أوضحه في الباب الثالث، أنه حتى عندما يكون الوقت قصيراً، فهناك قليل من الأسئلة التي، إن أجيب عنها بصدق، سوف توفر معلومات «حقائق أساسية» ثمينة لدعم عملية التخطيط للتغيير.

على الرغم من أن واضعي السياسات الوطنية، ولاسيما أولئك الذين يعملون في الثقافات التنظيمية من أعلى إلى أسفل بشكل مفرط والهرمية، كثيراً ما يتصرفون كما لو أن تنفيذ التغيير يحدث بطريقة سلسلة أو بخطى واضحة، فهي ليست الحقيقة. كيف يمكن لهذا أن يكون عندما يشارك الكثير من الأفراد؟ بدلاً من ذلك، كعملية مستمرة يجب أن تراعي الاختلافات السياقية والبشرية، ستختلف طريقة وسرعة عملية تنفيذ التغيير على مر السنين عبر بلد ما أو منطقة أو مجموعة من المدارس المتشابهة ظاهرياً في منطقة محلية واحدة.

والقضايا التي أرى أنها ستؤثر في سرعة ومدى تنفيذ التغيير في سياق محلي خاص هي:

- (أ) إلى أي مدى يفهم القادة المحليون التغيير المحدد نفسه، وكذلك طبيعة عملية التغيير التربوي بشكل أوسع، حتى يكونوا قادرين على التخطيط المناسب والرصد ودعم التنفيذ على مر الزمن؟

(ب) كيف تحاول بعناية عملية التنفيذ في تحديد ودراسة الواقع التربوي المحلي. قد يتضمن هذا الواقع: الموارد المادية، وحالة الصفوف الدراسية، والاتجاهات وطرق السلوك الأكثر شيوعاً في الثقافات التربوية والتنظيمية المحلية. وكيف يفكر المعلمون والتلاميذ ومديرو المدارس والمسؤولون والآباء، وكيف سيؤثر ذلك في سلوكهم ويؤثر بشدة على استجابتهم وحساسهم للتغيير. وعلى هذا سوف تؤثر على مسار عملية التنفيذ ونتائجها النهائية؟

(ج) إلى أي مدى تقدم المعلومات المناسبة والدعم لمساعدة جميع الفئات المذكورة سابقاً في فهم و/ أو جعلهم قادرين على البدء بتنفيذ «ماهية» و «كيفية» التغيير؟ كان الشكل (٤، ٣) في نهاية الباب الأول، محاولة لربط بعض من العدد الكبير من متغيرات التغيير التربوي المحتملة بعضها ببعض. ولكن العلاقات المتداخلة بين الفئات وأهمية متغيرات معينة لنجاح تنفيذ التغيير التربوي يجعل المتغيرات حيوية بدلاً من أن تكون ثابتة، وسوف تتغير وفقاً لنوع التغيير المنفذ ومكانه وكذلك المرحلة العملية التي تم التوصل إليها.

في هذا الباب، أقدم ثلاث دراسات حالة لمبادرات تغيير تربوي شاركت فيها مباشرة بصورة كبيرة أو قليلة، وتتصل جميعها بإدخال تغييرات على جانب أو أكثر من جوانب تعليم اللغة في نظام تعليم الدولة. ولكنني أعتقد أنها توضح جوانب من عملية التغيير التعليمي ذات العلاقة بشكل واسع بأولئك المسؤولين عن بدء و/ أو تخطيط تنفيذ التغيير على المستوى الوطني والمحلي عبر المناهج الدراسية.

المهدف من هذا الباب من الكتاب هو محاولة لوصول الجوانب النظري غير المتصل بالواقع في الباب الأول بتجربة حياتية حقيقية لأفراد عاشوا التجربة. تتناول الفصول في هذا الباب كيفية إدخال التغيير التعليمي لكل حالة، وكيف تم التخطيط لها وتنفيذها. كما تسلط الضوء على بعض الآثار للتخطيط الأولي لتنفيذ في مرحلة لاحقة. وكل حالة يمكن أن تغطي كتاباً كاملاً إذا درست بالتفصيل. لذلك من المهم أن نشير هنا إلى أن ما يلي يمثل ملخصاً، و تبسيطاً لكل حالة على حدة.

يبدأ كل فصل برؤية للواقع وخلفياته و من خلاله يتم وضع الحالة المدروسة من حيث التغيير الذي تسعى لتحقيقه ولماذا تم اعتبار التغيير ضرورياً. بعد ذلك أقوم بمناقشة جوانب من الطريقة التي تم بها بدء / تخطيط وتنفيذ التغيير، مع ربط هذا النقاش بالمسائل الرئيسة: كالقيادة، وفهم السياق القائم، ومدى توافر نظم الاتصال والدعم المقدم في (١) إلى (ج) سابقاً. يعد الجزء الأخير من كل فصل ما يمكن أن نقوله الحالة المدروسة لنا حول المسائل / المتغيرات التي يبدو أنها تحدث فرقاً حقيقياً لعملية التغيير في وضع حقيقي.

الحاجة المفاجئة لمعلمي اللغة الإنجليزية

A sudden need for English teachers

(١، ٥) خلفية للتغيير

كانت مبادرة التغيير هذه جزءاً من عملية أكبر مشابهة لتلك التي ورد ذكرها في الموقف رقم (١) في مقدمة هذا الكتاب. وكجزء من عملية إعادة توجه سياسي قومي كبير في الدولة، اتخذ قرار بالانتقال من نظام تعليم شديد المركزية يتسم بالوضع التالي «في كل مدرسة يقوم كل معلم بتدريس المحتوى نفسه للأطفال من الكتب المدرسية نفسها في اليوم نفسه» (هورفاث Horvath ١٩٩٠ : ٢٠٩) إلى نظام أكثر تطوراً. بذلك، تصبح الجامعات مستقلة والحكومات المحلية مسؤولة عن إدارة المدارس. كما تم نقل عملية تفسير المناهج واختيار المواد إلى كل مدرسة على حدة، يتحمل داخلها معلمو المواد المختلفة مسؤولية القرارات الخاصة بما يحدث بصورة تفصيلية في الصفوف الدراسية. وقد تبع عدم المركزية الشديدة لنظام التعليم سريعاً وضع منهج قومي جديد مثلت أساليب التدريس وسلوكيات المعلم - المتعلم والنتائج المرجوة المقترحة له تحولاً واضحاً من الثقافة التربوية المعتمدة على النقل بشكل أكبر إلى ثقافة تربوية معتمدة على التفسير (انظر الشكل ٣، ٢).

كان إلغاء مركزية التعليم جزءاً فقط من تغييرات سياسية وقومية (وعالمية) عليا كانت الدولة تمر بها. وقد أدت هذه التغييرات إلى حدوث طفرة مفاجئة في طلب أولياء الأمور أن تدرس اللغة الإنجليزية لأبنائهم. وكانت هناك حاجة لتدريب أعداد كبيرة

من معلمي اللغة الإنجليزية الجدد. وقامت وزارة التعليم (MoE)، بالتعاون مع وكالة حكومية أجنبية، بوضع خطط للاستجابة إلى هذا الطلب من خلال تأسيس ثمانية معاهد لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية الجدد في جميع أنحاء الدولة. وكان التغيير التعليمي الواضح المقترح أنه يجب أن يقوم الطلبة في هذه المعاهد بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة رئيسية واحدة (كانت جميع برامج الجامعة الأخرى تقوم بتدريس لغتين رئيسيتين) وأن يتخرجوا ليعملوا معلمين للغة الإنجليزية بدرجة جامعية تؤهلهم للتدريس لجميع المستويات الموجودة في النظام الحكومي بعد ثلاث سنوات، من الدراسة وليس خمس سنوات كما هو معتاد وفقًا للوائح السارية. بالتالي، فقد كان الهدف الواضح من المبادرة زيادة عدد معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس.

وكان القرار يقضي بإنشاء هذه المعاهد الجديدة ذات برامج الثلاثة أعوام (3YP) لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية داخلياً، ولكن بصورة مستقلة (فيما يتعلق بالتمويل والمنهج)، عن الجامعات وكليات تدريب المعلمين الحالية في جميع أنحاء الدولة. وعلى الرغم من أن برامج الثلاثة أعوام لها هدف واحد، فقد كان كل منها واقعاً داخل سياق محلي مختلف. في المناقشة التالية أشير أحياناً إلى عملية التغيير ذات برنامج الثلاثة أعوام بصفة كلية، وفي أحيان أخرى أشير إلى عملية التخطيط والتنفيذ في معهد معين يطبق برنامج الثلاثة أعوام كما هو الوضع في دراسة الحالة التالية. استمرت مبادرة برامج الثلاثة أعوام لمدة ست سنوات تقريباً على الرغم من اتخاذها لأنماط مختلفة في مؤسسات مختلفة. بالتالي، تطورت مؤسسات مختلفة تطبق برامج الثلاثة أعوام إلى الحد الذي سمح لها جميعاً بمواصلة العمل على نحو مختلف تماماً.

(٥، ٢) مرحلة بدء/ التخطيط للتغيير

(٥، ٢، ١) تغيير القيادة والمقياس الزمني والتمويل

تم توقيع اتفاقية رسمية بين وزارة التعليم والوكالة الشريكة لمدة ثلاث سنوات (تمثل مدة الدورة التدريبية المقترحة لمدة ثلاث سنوات). وقد استطاعت وزارة التعليم

توفير رأس المال الأولي المتعلق بإنشاء المعاهد الجديدة وتجهيزها والتمويل المستمر لأماكن الطلبة ورواتب هيئة التدريس. أما تمويل الوكالة الشريكة، فقد كان متمثلاً بشكل أساسي في نفقات «الخبراء» الأجانب وتقديم الدعم المهني لهيئة التدريس في برامج الثلاثة أعوام، والمواد والموارد المهنية ذات الصلة، مثل المكتبات، للمعاهد التي تطبق برامج الثلاثة أعوام.

مع الأخذ في الاعتبار البنية السياسية لوزارة التعليم وتغيير كبار موظفيها المدنيين على ثلاث مرات خلال فترة تتراوح بين سبع وثمان سنوات من عمر المبادرة، فلم يكن من المثير للدهشة عدم وجود توجيه مستمر من الوزارة على مدار فترة دراسة الحالة. على الرغم من ذلك، فقد انتهت القيادة النشطة من قبل وزارة التعليم والدعم والتوجيه الإداريين في مرحلة بدء التخطيط، تقريباً بمجرد الاتفاق على الأهداف العامة والبنية الفعلية وآليات التمويل لبرامج الثلاثة أعوام. ولم يكن واضحاً ما إذا كان يوجد أي فرد في الوزارة يتحمل أية مسؤولية قصيرة أو متوسطة الأجل لتخطيط أو متابعة أو لتقييم محتوى أو نتائج البرنامج. كما لم يكن هناك أي توجيه فيما يتعلق «بنوع» معلم اللغة الإنجليزية الذي نأمل أن تساعد برامج الثلاثة أعوام في المساعدة في تحريجه. بالإضافة إلى ذلك، لم يكن يوجد أي تواصل بين صانعي السياسة والمنفذين فيما يتعلق بأهداف و/أو مدة مبادرات برامج الثلاثة أعوام. بالتالي، فقد افترضت هيئة التدريس المعنية حديثاً لبرامج الثلاثة أعوام في المعهد المطبق لدراسة الحالة - خطأ - أن

المبادرة ستستمر لفترة طويلة. ولم يكن يوجد أي مؤشر يلمح إلى الاستمرارية أو إلى أن الدعم

المالي سيكون محدوداً. (ويدل Wedell ٢٠٠٠: ٨٧)

وكان يعني عدم وجود توجيه من قبل وزارة التعليم، فيما يتعلق بمحتوى ونتائج برامج الثلاثة أعوام، أن القرارات الخاصة بكل منها ستتأثر بقوة بالشريك الخارجي. على الرغم من أنه قد تم تأسيس المعاهد التي تقوم بتدريس برامج الثلاثة أعوام في الوقت نفسه، ولتحقيق الغرض نفسه، إلا أنها لم تكن تتسم بقدر كبير من الاتساق منذ

البداية. فقد عبر أعضاء هيئة التدريس في المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي التي كانوا مرتبطين بها عن وصولهم بدرجات متباينة تمامًا من الحماس والاستيعاب. وكان هذا يعني، بالإضافة إلى الفروق الكامنة في البنية والثقافة المؤسسية بين الكليات والجامعات والفروق الإقليمية بين المناطق المختلفة في البلد، أنه كان يوجد اختلاف - إلى حد ما - بين جميع المعاهد المطبقة لبرامج الثلاثة أعوام من حيث درجة الاستقلال الأصلية التي يتمتع بها كل منها في النواحي المالية والمنهجية وحجمها، والخلفية والتوجهات التي تتسم بها هيئة التدريس بها وموقعها الفعلي.

وفي برنامج الثلاثة أعوام الخاص بدراسة الحالة، اعتبر قادة كلية اللغة الإنجليزية الحالية في الجامعة المضيفة منذ البداية، أن المقررات، والتسهيلات، وهيئة التدريس الإضافية التي نتجت عن تمويل البرنامج أحد الموارد التي من المحتمل أن تعود في يوم من الأيام إلى الكلية. وقد قاموا باختيار أحد زملائهم الذي يتميز بأطول فترة خدمة ليعمل مديرًا لبرنامج الثلاثة أعوام لضمان عدم نسيان أولويات الباب. ولم يتم توصيل أجندة العمل المؤسسية غير الظاهرة هذه قط إلى هيئة التدريس الجديدة لبرنامج الثلاثة أعوام التي شاركت فيما اعتقدت أنه سيكون معهدًا للتدريب المستقل طويل الأجل للمعلمين المبتدئين.

وكانت المقاييس الزمنية التي ألزم صانعو السياسات القومية أنفسهم بها قصيرة. كما لم يكن هناك تشاور أو مناقشة واضحة مع أي فرد فيما يتعلق بالمهام المفترض من المعاهد الجديدة لبرامج الثلاثة أعوام أن تقوم بتنفيذها، أو الأسلوب الذي من المفترض منها استخدامه لتنفيذ المهام. وكان الوقت المتاح لرؤساء معاهد برامج الثلاثة أعوام، وللمعاهد نفسها لتقوم بإيجاد وتجهيز المقار الخاصة بها وتعيين هيئة التدريس وانتقاء الطلبة وتحديد وإعداد ما ستقوم بتدريسه للطلبة وأسلوب التدريس المستخدم، أقل من ستة أشهر في معظم الحالات.

سؤال للتأمل

في برنامج الثلاثة أعوام المستخدم في برنامج دراسة الحالة، كان المدير خبيراً إقليمياً معروفاً في قواعد اللغة الإنجليزية. ولم تكن لديه أية خبرة في مجال تدريب المعلمين أو في تحمل أية مسؤولية مرتبطة بقيادة أحد المعاهد. فإذا كنت في موقعه، ما النقاط التي قد تثير قلقك ومخاوفك؟

أشار الباب الأول إلى الدور الحيوي لقادة التغيير المحلي. وأعتقد أن المدير الجديد سيكون لديه العديد من المخاوف. فنظراً لقصور خبرته في تدريب المعلمين، فمن المحتمل أن يساوره الشك فيما يتعلق بالنقاط التالية:

- ماذا يفترض أن يُدرس المعهد للمتدربين بمجرد وصولهم وكيف يتم ذلك.
- ما مواد التدريس والتعلم الضروري شراؤها أو تصميمها.
- كيفية تجهيز المبنى لتدريب المعلمين.
- كيفية الإعلان عن البرنامج للطلبة في كل الكتابات الخاصة بالتعيين؛ نظراً لعدم وجود أهداف منصوص عليها لبرامج الثلاثة أعوام.
- ما إذا كانت هيئة التدريس والمنشآت والمقررات الدراسية ومواد التدريس ستصبح جاهزة بحلول وصول الطلبة.
- نظراً لعدم وجود خبرة قيادية وإدارية سابقة لديه، فمن المحتمل أن يصاب المدير الجديد بالقلق من الأدوار الجديدة التي سيحتاج إلى القيام بها فيما يتعلق، على سبيل المثال بالأمر التالي:
- قيادة وإدارة هيئة التدريس الجديدة التي لا يوجد لدى أعضائها خبرة سابقة في تدريب المعلمين.
- تطوير خطة إستراتيجية لتصميم وتنفيذ منهج تدريب المعلمين الذي يختلف محتواه ونتائجه المتوقعة اختلافاً شديداً عن المحتوى والنتائج المتوقعة للمنهج الذي ألفه.

(٥, ٢, ٢) فهم سياق التغيير المحلي وسياق التغيير الأوسع نطاقًا

وفقًا لما أعتقد أنك أحسست به عما ذكرته حتى الآن، كان هناك ضغط سياسي على كل من وزارة التربية والتعليم وشريكها الأجنبي لبدء البرامج بسرعة شديدة. وكان الوقت المتاح لتقييم البيئة الاجتماعية والتعليمية والتنظيمية ضيقًا جدًا. لذا، لم يتم التفكير بصورة جدية في كيفية احتمال تأثير هذه العوامل على المحتوى المناسب لبرامج الثلاثة أعوام وأساليب تدريب المعلمين التابعة لها. ووفقًا لما ذكره أحد كبار المشاركين المحليين «لقد كانت جميع الأخطاء التي حدثت بعد ذلك، تعود إلى حقيقة أنه كانت هناك عجلة شديدة في تنفيذ جميع الأمور» (ويدل Wedell ٢٠٠٠: ٨٢).

ولقد تضمن الأفراد الذين تأثروا بصورة مباشرة إلى حد ما بمعاهد تدريب المعلمين الجديدة: هيئة التدريس المستقبلية لهذه المعاهد، والمعلمين المتدربين، والقادة، والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور في المدارس التي سيقوم فيها المتدربون بالتدريب العملي على التدريس انطلاقًا نحو العمل بها في النهاية. و أعتقد أيضًا أن أفراد أقسام اللغة الإنجليزية الحالية في المعاهد «المضيقة» من بين العناصر التي تأثرت بمعاهد تدريب المعلمين الجديدة، لأنه من المحتمل أنهم ينظرون إلى تأسيس برامج الثلاثة أعوام بشيء من القلق والتخوف باعتبار أن هذه البرامج تمثل منافسة مباشرة لهم على عدد الطلبة المحدود بالفعل.

سؤال للتأمل

لم يتم صانعو السياسة بتحديد محتوى وأسلوب التدريس لبرامج الثلاثة أعوام على أي نحو. فإذا كنت مسؤولاً عن قيادة عملية تنفيذ وتصميم منهج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية في برامج الثلاثة أعوام، فما المعلومات التي ستكون في حاجة لمعرفة عن السياق المباشر والسياق الأوسع نطاقًا؟ ولماذا؟

أعتقد أنني سأكون في حاجة لإيجاد إجابات على بعض الأسئلة التالية على الأقل:

- ١- هل يجب أن يكون متوقعًا من كل برنامج من برامج الثلاثة أعوام أن يساعد الآخرين وأن يتلقى المساعدة منهم؟

٢- هل من المتوقع أن تحصل برامج الثلاثة أعوام على الدعم من أقسام اللغة الإنجليزية «المضيفة» لها؟

٣- هل سيكون من السهل تعيين المتدربين، وهل سيودون أن يعملوا معلمين عقب تخرجهم؟

٤- كيف ينظر المجتمع حاليًا إلى التعليم؟ وما الشكل الذي يتوقع المجتمع أن يصل إليه التعليم؟ وما الذي يتوقع المجتمع أن يكون المعلمون على دراية به ويتحلون بالقدرة على القيام به؟

٥- ما أهداف تعلم اللغة الإنجليزية في المدرسة وفقًا لمنهج اللغة الإنجليزية الجديد؟ وما العناصر التي تختبرها الامتحانات المهمة؟

٦- ما الدور الذي تؤديه المدارس وأقسام الجامعة كمؤسسات؟ من يقوم باتخاذ القرارات النهائية؟ هل يشجع الجميع على المشاركة والإسهام؟ هل يتبادل أعضاء هيئة التدريس الأفكار عادة؟ وهل يوجد تعاون بينهم؟ كيف يتواصل الأفراد عادة بعضهم مع البعض؟ هل المعلومات متاحة بكل يسر وسهولة؟

كنت سأحتاج غالبًا أن أكون على دراية ببعض المعلومات عن كل من الجوانب السابقة لأنها من المحتمل أن تؤثر فيما يلي:

- درجة التماثل التي من المحتمل أن يتم الوصول إليها بين برامج الثلاثة أعوام، والسرعة التي من الممكن أن يتم تأسيسها بها (١ و ٢).

- مدى سهولة أو صعوبة احتمال تعيين طلبة في هذه البرامج. وكيف يجب أن نبدأ في القيام بذلك (٣).

- نوع برنامج التدريب الذي سيكون من الضروري محاولة تصميمه: محتوى وأسلوب البرنامج اللذين يجب التفكير بهما إذا أردنا أن يكون المتخرجون مستعدين إلى حد ما للواقع التعليمي الذي من المتوقع أن يعملوا به بعد ذلك (٤-٦).

سأتناول الأسئلة السابقة والموضوعات التي تثيرها الإجابات الخاصة بها فيما يتعلق بسياق برامج الثلاثة أعوام الأوسع و/ أو دراسة الحالة التالية.

١- كانت برامج الثلاثة أعوام، التي وصل عددها إلى ثمانية برامج، مرتبطة بالجامعات والكليات في جميع أنحاء الدولة. وكانت الجامعات تعتبر نفسها في مرتبة أعلى من كليات تدريب المعلمين، وحتى بين النظراء المؤسسين، فقد كان يوجد قدر ضئيل من التعاون المؤسسي الداخلي. وكان كل إقليم من أقاليم الدولة، يتمتع بتاريخ مختلف عن الإقليم الآخر. وقد كانت الأقاليم متحدة فقط في بغضها للعاصمة. كما كان الجزء الشرقي من الدولة أكثر فقراً دائماً من الأقاليم الأخرى، لذا فإنه كان يظهر استياءه من الأقاليم الجنوبية والغربية.

بالتالي، فقد كان من غير المحتمل وجود تعاون تلقائي، بيد أنه كانت توجد رغبة شديدة في وجوده بين الأقاليم. فعلى من تقع مسؤولية القيام بذلك؟

٢- كان يوجد قدر قليل من الحماس تجاه التغيير في الجامعة المضيفة لدراسة الحالة، وفقاً لما ذكره أحد أعضاء هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام:

لم تكن هناك حاجة ضرورية له: هم سيخسرون بعض الأمور فقط... أعتقد أنه فيما يتعلق بالجانب الأيدلوجي، لقد كانوا يتسمون بالمقاومة الشديدة. وأنا متأكد أنهم كانوا سيقولون، «نحن سعداء بالنموذج الموجود لدينا. وسنقوم بتطويره بأنفسنا إذا كنا نعتقد أن هناك ضرورة لذلك». (ويدل Wedell ٢٠٠١: ٨٩).

كان هناك اعتراف بذلك من أحد القادة الجامعيين لكلية اللغة الإنجليزية:

يمكنني أن أتخيل أن شخصاً ما من الخارج سيقول أننا لا نريد أن نغير من البداية. (المصدر المذكور سابقاً: ١٠٠).

كانت برامج الثلاثة أعوام في منافسة مباشرة مع نموذج «تدريب المعلمين» الحالي الذي تقدمه المؤسسات المضيفة. بالإضافة إلى ذلك، تم توفير تمويل كبير بصورة مبدئية لتأسيس معاهد لتدريس برامج الثلاثة أعوام. وكان هذا تمويلاً من المفترض أن يتم تخصيصه للمؤسسات المضيفة، لولا وجود هذه البرامج. كما كانت رواتب هيئة التدريس الخاصة ببرامج الثلاثة أعوام أعلى قليلاً من تلك الخاصة بهيئة التدريس الأكاديمية الحالية في المؤسسات المضيفة على الرغم من أن لدى معظم هيئة التدريس الجديدة هذه خبرة قليلة في تدريب المعلمين، أو لا تتمتع بأية خبرة على الإطلاق في هذا المجال.

في مثل هذه الظروف، ما الدعم الذي تتوقع برامج الثلاثة أعوام أن تحصل عليه من المؤسسات المضيفة لها؟

٣- كانت رواتب المعلمين المحليين ضعيفة. وفي مجتمع ترتبط فيه المكانة الاجتماعية بصورة متزايدة بالثراء، فقد كانت مكانتهم الاجتماعية متدنية أيضًا. وعلى الرغم من ذلك، فقد كانت القدرة على استخدام اللغة الإنجليزية أمرًا نادرًا، وبالتالي فقد أصبحت سلعة رائجة. نتيجة لذلك، فمن المحتمل أنه كان من السهل تعيين طلبة، ولكن العديد من هؤلاء الطلبة الذين تخرجوا من برامج الثلاثة أعوام، لم يكونوا يريدون أن يعملوا معلمين. فقد كان هناك العديد من الفرص المهنية الأخرى المتاحة لهم والتي توفر لهم رواتب أفضل.

٤- فكيف يمكن أن تؤثر ندرة مهارات اللغة الإنجليزية، في المجتمع الأوسع نطاقًا، على مدى إمكانية تحقيق برامج الثلاثة أعوام لهدفها المرتبط بتزويد القطاع الحكومي بعدد كاف من معلمي اللغة الإنجليزية؟

٤- كان المجتمع ينظر للتعليم على أنه نقل للمعرفة المعتمدة على الحقائق من المعلمين إلى المتعلمين؛ ليتم حفظ هذه المعرفة ثم إجراء اختبارات فيها بعد ذلك. كان يرى ذلك أحد أعضاء هيئة التدريس التابعة لبرنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة:

نحن في حاجة للتعليم للحصول على مزيد من المعرفة. فعندما تتعلم الحقائق فهذا يعني أن لديك معرفة. فأنت تذهب إلى المدرسة لتعلم الحقائق، وعندما تتعلمها فهذا يعني أنك حصلت على معرفة. (المصدر السابق: ١١٣).

كان معظم الأفراد (أولياء الأمور) أقل اهتمامًا بالتعليم في حد ذاته عن اهتمامهم بنتيجة التعليم المتمثلة في الشهادات والدرجات التي تؤدي إلى الحصول على وظائف جيدة. بالتالي، فقد كان النجاح في الامتحانات أمرًا مهمًا جدًا، وكانت الاختبارات المتكررة إحدى سمات المدارس على كل المستويات. وكانت الصفوف الدراسية تتسم بالطابع التدريجي التقليدي. فقد كان المعلم في موقع المسؤولية وكان متوقعًا من المتعلمين أن يلتزموا الصمت ويستمعوا إلى إلقاء المدرس. وكان التصور القائم على

أن المعرفة عبارة عن تعلم حقيقة معينة يعني أن كل سؤال له إجابة صحيحة. بالتالي، فقد كان متوقعاً من المعلمين أن يعرفوا الإجابة على أي سؤال يمكن أن يطرحه عليهم المتعلمون وكانوا يصابون بالقلق من الأسئلة التي لم يكن باستطاعتهم الرد عليها. كان متوقعاً من معلمي اللغة الإنجليزية الذين درّبوا في النظام الحالي أن يكون لديهم مستوى عال من الكفاية اللغوية، وأن يكونوا مستوعبين تماماً للحقائق الضرورية لتدريس قواعد اللغة وقواعد صياغة الكلمة. كما كان متوقعاً منهم أن يكونوا على دراية بالحقائق الخاصة بالأدب الإنجليزي والثقافة والتاريخ. بالتالي، فقد كان الجزء التربوي من التدريب أكاديمياً بحثاً مع عدم تخصيص وقت تقريباً لتطوير مهارات التدريس العملية. واستغرق التدريب العملي على التدريس من ١٠-١٥ ساعة من التدريس تحت إشراف معلمين لم يدربوا بشكل خاص للقيام بهذا الدور. وكان يتم اعتبار التدريس، مثل جميع المواد الأخرى، قابلاً للتقييم والتقدير بشكل موضوعي وفقاً للأداء من خلال «تدريس أحد الدروس». ولقد علق على ذلك أحد أفراد هيئة تدريس برامج الثلاثة أعوام الذي تخرج من أحد هذه البرامج قائلاً:

لقد بدأنا عملنا دون أي توجيه فيما يتعلق بالتدريس. وكنت مضطراً لأن أبذل جهداً كبيراً لمدة ثلاث إلى أربع سنوات حتى استطعت أن أعرف كيف أقوم بالتدريس. ولقد عرفت معلومات في التدريب الذي تلقينته عن التربوي السويسري يستالوزي وعن التدريس في الصين قبل ألفي عام مضت. ولكنني لم أعرف أي شيء عن حقيقة التدريس الفعلي. (المصدر السابق: ١٢١)

كيف يمكن أن يتم تعديل برامج الثلاثة أعوام من حيث المحتوى وطريقة تدريس برامجها الجديدة؟

٥- في المجتمع بصفة عامة، كان هناك تركيز على نتيجة التعليم وكان الهدف الأساسي من تعلم اللغة الإنجليزية النجاح في الاختبارات المصيرية النهائية الحاسمة. وقد استمرت هذه الامتحانات في اختبار الحقائق الخاصة باللغة بدرجة أكبر من اختبار القدرة على استخدامها.

هل سيكون من الضروري أن نضع في الحسبان عند تصميم البرامج الجديدة،

ضرورة أن يكون لدى المدرسين القدرة على مساعدة الطلبة لديهم في النجاح في مثل هذه الاختبارات؟

٦- كانت الطريقة التي عرفت بها الجامعة المضيفة المبادرة الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة على النحو التالي:

لقد سمعت عن الخطة بأكملها من ... الذي كان العميد آنذاك. وقد تلقى رسالة ما من الوزير. وكانت المهمة واضحة وتلخص في وجوب إعداد نوع جديد من التدريب للمعلمين. وكان على العميد أن يحل هذه المشكلة. (المصدر السابق: ١٠١)

كان هذا المنهج الهرمي الذي يتسم بتدرج من أعلى إلى أسفل منهجاً نموذجياً في الثقافة التنظيمية للتعليم بشكل أكثر عمومية. وكان التدرج الهرمي ثابتاً وواضحاً. وفي كل مستوى من مستويات هذا التدرج، كان متوقعاً من الأفراد أن يقوموا بتنفيذ القرارات التي تسلم إليهم من المستويات الأعلى. وكان يتم إخبار كل فرد بما يجب عليه أن يقوم به. وكما يوحى الجزء السابق المقتبس من هورفاث (Horvath)، قبل إلغاء المركزية، لم تكن هناك ضرورة ملحة، وكانت هناك خبرة قليلة، لدى معظم المعلمين في جميع المستويات التعليمية أن يقوموا بالتخطيط أو اتخاذ قرارات مستقلة.

وكان يتم توصيل المعلومات داخل الهيئات على أساس الحاجة للمعرفة. كما كان متوقعاً من المدرسين في جميع المستويات أن يقوموا بتنفيذ المهام المنوطة بهم دون طرح أي أسئلة. ولم تؤد مثل هذه الثقافة إلى وجود تعاون ومشاركة نشطة بين المعلمين الذين كان يتمثل دورهم (انظر ٤) في معرفة المواد التي يقومون بتدريسها، والتحلي بالقدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها. وبالتالي، فمن المحتمل أنهم كان لديهم دائماً خوف شديد من الحكم على أدائهم والانتقاد المحتمل له.

تتمتع هيئة التدريس في برامج الثلاثة أعوام بثقافة تعليمية وتنظيمية كان يجب أن يتفاعل معها المعلمون المتوقعون فقط. ما الدعم الذي سيكونون في حاجة إليه لتطوير المهارات/ الثقة الضرورية للتعامل مع المبادرات الأكاديمية والعملية والاستراتيجية الضرورية الجديدة بحماس؟

كما ذكرت من قبل، لم تجر دراسة حقائق أساسية كان من الممكن أن توضح مثل هذه النقاط السياقية في مرحلة التخطيط. كما لم يقم واضعو السياسة القومية بإعطاء أي توجيهات فيما يتعلق بمحتوى وأسلوب البرنامج. هذا بالإضافة إلى عدم تقديمهم لأي دعم قيادي أو إداري. وفي بداية مرحلة التنفيذ، لم يكن قادة المعاهد الخاصة ببرامج الثلاثة أعوام وهيئة التدريس بها يتمتعون بخبرة سابقة اعتمدوا عليها في محاولتهم لإعداد نوع جديد من تدريب المعلمين.

(٥، ٢، ٣) وضح التوقعات وتوفير الدعم

كان برنامج الثلاثة أعوام ناتجاً عن تعاون مشترك بين صانعي السياسة القومية (وزارة التعليم) وشريك أجنبي. وكان المخططون في وزارة التربية والتعليم أعضاء في حكومة جديدة ليس لديها خبرة، وكانت المعرفة التفصيلية بالإقليم لدى معظم مندوبي الشريك الأجنبي قاصرة - بدرجة كبيرة - على معرفة بيانات عن المركز الرئيس. هذا بالإضافة إلى أن الهدف الرئيس من المبادرة، وهو إعداد معلمين للغة الإنجليزية بصورة سريعة، كان واضحاً تماماً. على الرغم من ذلك، لم يكن يوجد اتفاق مترابط حول طبيعة التدريب.

وبالأخذ في الاعتبار سمة عدم الوضوح هذه والثقافات التنظيمية التي تتبع تدرجاً من أعلى إلى أسفل في ذلك الوقت (انظر ٦ في ٥، ٢، ٢ السابق) وعدم وجود لغة مشتركة، فإن التواصل بين وزارة التربية والتعليم وبين الشريك الأجنبي، وبين هذين الجانبين والمؤسسات المضيفة كان ضعيفاً غالباً. نتيجة لذلك، (أصبح واضحاً بعد ذلك) كانت هناك مفاهيم مختلفة لما اتفق عليه بصورة فعلية. وعبر هذا الأمر عن نفسه في شكل عدم وضوح من سيكون مسؤولاً بصورة مطلقة، وفي أي مستوى من مستويات التدرج الهرمي، عن اتخاذ القرارات وفي وجود خلافات حول درجة الاستقلال المالي والمنهجي التي يجب أن تتمتع بها برامج الثلاثة أعوام عن المؤسسات المضيفة لها.

كان يعني عدم وجود توجيهات من صانعي السياسة القومية حول المهام المفترض أن تؤديها برامج الثلاثة أعوام والخبرة السابقة المحدودة لهيئة التدريس في برامج الثلاثة

أعوام القومية، أن هيئة التدريس الأجنبية المعينة، من قبل الشريك الأجنبي ليعمل أفرادها نواب مديرين لبرامج الثلاثة أعوام المتنوعة، أخذت دوراً قيادياً ملحوظاً. فقد أصبح هؤلاء النواب مسؤولين عن تخطيط محتوى وأسلوب منهج برامج الثلاثة أعوام، ذلك على الرغم من أن لديهم فهماً قليلاً، وليس لديهم فهم على الإطلاق، للثقافات التنظيمية أو التربوية التي كانوا يعملون فيها.

أسس أول معهد لبرنامج الثلاثة أعوام في العاصمة قبل عام واحد من تأسيس المعاهد الأخرى. ونظراً لعدم وجود أي توجيهات أخرى، فإن النموذج الذي قام هؤلاء النواب بوضعه كان له تأثير كبير كنقطة مرجعية مهمة وكنقطة بداية لبرامج الثلاثة أعوام في جميع المؤسسات الأخرى. وإلى حد كبير، أصبح النموذج المتبع هنا، الذي عدلت أشكاله بصور متنوعة، النموذج الجديد لتدريب المعلمين الذي فصل برامج الثلاثة أعوام عن البرامج الأخرى الموجودة بالفعل. وقد أدى هذا إلى وجود ترابط بين هيئة التدريس الخاصة ببرامج الثلاثة أعوام في معاهد مختلفة.

كان مدير هذا المعهد الأول أحد أبرز متخصصي تدريس اللغة الإنجليزية في البلد، وبمساعدة نائبه الأجنبي، أخذ النموذج الخاص ببرنامج الثلاثة أعوام شكل تدريب عملي يهدف أكثر إلى أن يكون مرتبطاً بدرجة أكبر بواقع التدريس في المدارس. وكان النموذج يركز بدرجة أقل من التقليدي على الأدب واللغويات، وبدلاً من ذلك، فقد قام النموذج بالتركيز على منهجية التدريس والكفاية اللغوية. وقد اتخذ النموذج قراراً واعياً بتأسيس منهجه على تحقيق نتيجة معينة لتدريب المعلمين، وهي نتيجة بدأت في أن تصبح شائعة في دوائر تدريس اللغة الأنجلو أمريكية، ألا وهي المعلم المفكر. تتضمن وجهة النظر هذه الخاصة بنتيجة تدريب المعلمين منهجاً يمكن المعلمين من ممارسة وإدراك أن التطور المهني عملية مستمرة وأنهم مسؤولون عن مواصلة تطوير فهمهم ومهاراتهم المهنية من خلال التفكير والتصرف بناءً على النتائج والخبرات الواضحة والضمنية للتدريس في صفوفهم الدراسية طوال حياتهم المهنية.

بتأمل الأحداث السابقة، يبدو اختيار هذا الهدف غير منطقي قليلاً، مع الوضع في

الاعتبار أنه في الدولة التي أتى منها الخبراء الأجانب كان الهدف من تدريب المعلمين متمثلاً في التحول نحو الاتجاه المقابل نحو إعداد المعلمين ليكونوا «تقنيين» جيدين (مالديريز وويدل Malderez & Wedell ٢٠٠٧: ١٣) قادرين على تدريس منهج قومي محدد مقدماً بأسلوب متناسق. يعد هذا مثلاً جيداً على كيفية قيام صانعي السياسة التربوية في أقطار مختلفة، في الوقت نفسه تقريباً، بإدخال تغييرات - نتيجة التغييرات السياسية والتغييرات الأيدلوجية التي تصاحبها غالباً - تحول نظمهم التربوية في اتجاهات معاكسة على مسار التسلسل الموضح في بداية الباب الأول.

سؤال للتأمل

هل يتناسب مثل هذا النموذج "المعلم المفكر" للمعلم مع مفهوم التعليم ودور المعلم الحاليين وفقاً لما تمت مناقشته في ٢، ٤، ٢؟

فيما يلي بعض الجوانب التي أعتقد أن فكرة المعلم المفكر بالمعنى الموضح سابقاً قد تتعارض فيها مع المفاهيم الحالية:

- توحى فكرة المعلم المفكر بأن هناك المزيد من عناصر التدريس الجيد أكثر من مجرد النقل الناجح للحقائق إلى المتعلمين. وبالتالي، إذا تضمن التدريس الجيد هذا العنصر فقط، فهذا يعني أن المعلم الذي يعرف الحقائق جيداً يكون بهذا قد أكمل تطوره المهني.
- إذا كان التدريب على أساليب التدريس عملية مستمرة، ويتضمن أكثر من مجرد نقل الحقائق، فمن المحتمل وجود أكثر من إجابة واحدة ممكنة غالباً للأسئلة العديدة التي قد تظهر في الصف الدراسي. وإذا كان الوضع كذلك، فهناك ضرورة لتغيير تعريف المعلم الجيد ليتضمن القدرة على مساعدة المتعلمين في التعامل مع وجهات النظر المتعددة والاختيار من بينها.
- إذا كان يوجد غالباً وجهات نظر متعددة، فمن المحتمل إذاً أن يكون المتعلمون أحياناً على دراية أفضل من معلمهم. يثير هذا الأمر أسئلة أيضاً حول ما إذا كان التقييم المعتمد على الاستدعاء الدقيق للحقائق فقط يمكن أن يمثل بدقة ما يعرفه المتعلمون.

- يوجد لجميع العناصر السابقة نتائج فيما يتعلق بأدوار المعلمين والمتعلمين في الصف الدراسي، وبكيفية إدراك هذه الأدوار من قبل الأطراف المعنية في المجتمع الأكبر.

(٥، ٢، ٤) خاتمة

تم التسريع بمرحلة بداية مبادرة التغيير التربوي وتنفيذها دون أي اعتبارات فعلية للسياق الذي سيقدم برنامج الثلاثة أعوام فيه. وقد انسحب صانعو السياسة القومية من المشاركة النشطة بمجرد وضع البنية الأساسية - فيما يتعلق بالتمويل والتعاقدات مع المؤسسات المضيفة. ولم يفكروا فيما إذا كان المناخ الاجتماعي السائد هو المناخ الذي يأمل خريجو برنامج الثلاثة أعوام أن يصبحوا معلمين فيه أم لا، وما إذا كان سيوجد دعم للهدف من المبادرة بأكملها أم لا. وقد تقلت مسؤولية تخطيط ومتابعة ودعم تنفيذ برنامج الثلاثة أعوام - بصورة فعالة - إلى الموظفين الأجانب التابعين للشريك الأجنبي الذين اتفق على التعاون معهم. وكان هؤلاء الموظفون يعرفون القليل عن السياق الذي كانوا يخططون له. وسأناقش فيما يلي كيف بدأ تنفيذ برامج الثلاثة أعوام مع الأخذ في الحسبان العناصر المذكورة سابقا.

(٥، ٣) التغيير - مرحلة التنفيذ

(٥، ٣، ١) مواءمة التغيير للحقائق المحلية

لم تجر محاولات كبيرة للتعرف على الجوانب السياقية في مرحلة بداية التغيير. بالتالي، فقد كان كل معهد من معاهد برامج الثلاثة أعوام مضطراً إلى التكيف مع البيئة الأكبر التي يوجد فيها - على أفضل وجه ممكن - في مرحلة التنفيذ. وقد ازدادت صعوبة هذا الأمر نتيجة التغييرات الأخرى التي كانت تحدث في كل من البيئتين القومية والمحلية خلال عملية التنفيذ.

كانت برامج الثلاثة أعوام مبادرة قامت استجابة للزيادة المفاجئة في الطلب على معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس، الأمر الذي كان ناتجاً في حد ذاته عن تغييرات سياسية واقتصادية أكبر في المجتمع. وكانت التوجهات القومية والمحلية مرحبة وإيجابية تماماً تجاه هذه التغييرات الأكبر، في الوقت الذي تم فيه إنشاء برامج الثلاثة أعوام. على الرغم من ذلك، ومع زيادة وضوح حقيقة ما تحمله هذه التغييرات لأنشطة الحياة اليومية للأفراد، فقد قل الحماس تجاه فكرة التغيير بأكملها. فقد كانت هناك بطالة مضطردة، وارتفع معدل التضخم ليصل إلى ما يزيد على ٢٠٪ سنوياً. وبينما أصبح بعض الأفراد أثرياء، فقد أصبح الآخرون أكثر فقراً. وفي كثير من الأسر اضطر والدان للخروج للعمل مما أدى إلى إدراك العاملين في نظام التعليم بأن هناك إشرافاً أقل من أولياء الأمور على أطفالهم، وأن الطلبة أصبحوا أقل طاعة في المدارس.

ظلت أنماط جديدة من العلاقات بين الحكومة المحلية والمركزية، في ظل النظام غير المركزي الجديد، تأخذ في التطور. فالمديرون التربويون المحليون كانوا يتصارعون على مسؤوليات لم يحصلوا على تدريب عليها. وكانت الفروق الاقتصادية الإقليمية تعني أن هناك تنوعاً بين السلطات المحلية في أجزاء مختلفة من القطر فيما يتعلق بالتمويل الذي تقوم بتخصيصه للمدارس. وبدأت تتضح أهمية إسهامات أولياء الأمور في ميزانية المدرسة. ومع ازدياد أهمية التعليم بوصفه أداة لتحقيق الأهداف المادية، بدأ أولياء الأمور، الذين أسهموا في ميزانيات المدارس، بالمطالبة أن يكون لهم رأي في كيفية إدارة المدارس. في مثل هذه البيئة الواسعة غير المستقرة بصورة غير معتادة، كان من الصعب تحديد الحقائق المحلية التي تمثل «الواقع الفعلي» (والتي يجب أن تكون المرجعية ونقطة الانطلاق للقرارات الخاصة بكيفية التعامل مع عملية التنفيذ) حتى إذا كان أي شخص قد فكر في محاولة القيام بذلك.

على الرغم من ذلك، كان يوجد أيضاً بالطبع ثوابت بيئية خاصة خلال فترة التنفيذ. من بينها تدني الرواتب، وبالتالي المكانة الاجتماعية المنخفضة دائماً للمعلمين. وبعد ثلاث سنوات من تخرجها، كانت تحصل ابنة مدير برنامج الثلاثة أعوام المطبق في

دراسة الحالة على خمسة أضعاف ما كان يحصل عليه والدها بعد عقود طويلة من العمل كمدرس جامعي. وقد أوضحت التعليقات الخاصة بطلبة برامج الثلاثة أعوام وهيئة التدريس أيضاً المفاهيم السائدة في هذا الوقت:

لا أعتقد اليوم أن العمل في مهنة التدريس يحظى بتقدير على أي مستوى. فقد وصل الأمر إلى حد الشفقة على أي شخص يعمل مدرساً. (المصدر السابق ذكره: ١٦٨)

من المستحيل تقريباً بالنسبة لشاب صغير لديه عائلة أن يلبي متطلبات هذه العائلة من خلال الراتب الضعيف الذي يتقاضاه من مدرسة ابتدائية أو ثانوية. (المصدر السابق ذكره: ١٦٩).

كان لرواتب المعلمين المتدنية عواقب سلبية عديدة على مبادرة برامج الثلاثة أعوام. وقد اتضح سريعاً أن عدداً قليلاً جداً من المتخرجين من البرنامج هم الذين تمكنوا أن يعملوا معلمين. وكان هذا الأمر محبطاً تماماً لهيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام. اعتقد أنه أمر سيء تماماً أن تعرف أن الطلبة الذين تقوم بالتدريس لهم، لن يعملوا معلمين. وبالتالي، لا يوجد هدف فعلي وحقيقي لهم فيما يتعلق بإعداد وقتهم في هذا البرنامج. ويعني هذا بدوره أنه لا يوجد معنى للقيام بهذا الأمر برمته (المصدر السابق: ٢٢٤).

كان التضخم يعني أنه بحلول العام الثاني أو الثالث من التنفيذ، ستصبح رواتب هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام غير كافية لتمكينهم من العمل طوال الوقت للقيام بدورهم في برنامج الثلاثة أعوام. وقد أثر هذا بالطبع في قدرتهم على العمل كفريق مما زاد من صعوبة عقد اجتماعات لتنسيق عملية التدريس، وبالتالي أدى هذا إلى ضعف ترابط برنامج الثلاثة أعوام المقدم.

من بين السمات الثابتة الأخرى للبيئات القومية، وبالتالي كل البيئات المحلية، الثقافة التربوية غير المتغيرة بدرجة كبيرة في معظم المدارس. فقد كان يوجد تغييرات تشريعية كبيرة في سياسة التعليم القومية. وتم تقديم منهج قومي جديد يؤكد الحاجة إلى تطوير مهارات المتعلمين وتدريس الحقائق لهم أيضاً. وقد كان يحق للمدارس بصورة قانونية تحديد كيفية تفسير المنهج من خلال مخططات منهجية مناسبة للطلبة لديها.

وعلى الرغم من ذلك، فقد كان هذا مثلاً آخر على أن التغييرات «الورقية» وحدها لم تكن كافية لتقود إلى إحداث تغييرات فعلية فيما يحدث في الصفوف الدراسية. وكان يعني عدم وجود دعم وتوجيه حكومي مركزي، قبول عدد قليل من المدارس فرصة التغيير. واستمر التصور الخاص بتدريس وتعلم اللغة الإنجليزية (والمواد الأخرى) لدى العديد من المعلمين، ورؤساء المدارس، والمديرين التربويين، وأولياء الأمور، على أنه ثقل وحفظ أية معرفة عن المادة. وقد ظل هذا التصور موجوداً في الكتب المدرسية المحددة لسنة الدراسة. وقد دعم تنسيق ومحتوى الاختبارات النهائية المصيرية، التي لم تتغير على الرغم من التغييرات الخاصة بسياسة التعليم السابق ذكرها، هذا التصور بقوة.

نتيجة لذلك، لم يكن من الممكن دائماً تنفيذ التدريب الخاص بمنهجية التدريس، الذي حصل عليه المتدربون في جميع برامج الثلاثة أعوام، والذي أكد على الممارسات والأساليب والأنشطة التي كان يعتقد وقتذاك أنها عناصر مساعدة في تقديم معرفة للمتعلمين حول اللغة والقدرة على استخدامها، في المدارس عند ذهاب المتدربين إليها للتدريب العملي على التدريس. فقد وجد بعض هؤلاء المعلمين صعوبة في التعامل بجدية مع حصص تطوير اللغة الشفهية التي كانت عنصراً أساسياً في السنة الأولى من البرنامج؛ وذلك مثل الجدية التي يحظى بها التعلم «الفعلية» في حصص اللغويات أو الأدب. فالتلاميذ في المدارس التي كانوا يقومون بالتدريب العملي فيها، لم يكونوا مختلفين وذلك وفقاً لما أوضحه بعض المتدربين في دراسة الحالة:

الشيء الوحيد الذي كان يجب أن يتعلموه (طلبة المدارس الابتدائية) هو قواعد اللغة لأنها المادة التي يتم اختبارهم فيها في امتحانات القبول. وأعلم أن الطلبة ليسوا السبب في وجود هذا التركيز على تعلم قواعد اللغة ولكن السبب في ذلك يعود إلى أولياء أمورهم. لقد كان لدي طالب يحاول دائماً أن يدون كل شيء أقوله. وكنت أقول له «لا تكتب كل شيء». وجاء إلي هذا الطالب بعد الحصة الدراسية وسألني «كيف أقوم بالاستعداد لحصتك الدراسية؟» وأخبرته قائلاً «حاول أن تشارك، أنت لست في حاجة لكتابة كل شيء». يوجد بعض الطلبة مثله ويجب أن يغيروا وجهة نظرهم بأكملها حول التعلم. (المصدر السابق: ١٧١).

لم يكن نموذج برنامج الثلاثة أعوام لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية (الذي كان يعد نسخة مماثلة إلى حدٍ ما لذلك المذكور في ٥, ٢, ٣ السابق ذكره) متناسقاً مع الحقيقة السائدة في معظم المدارس.

على الرغم من ذلك، فقد كان يجب على هيئة التدريس المعينة حديثاً في الثانية معاهد الخاصة ببرامج الثلاثة أعوام، أن تقوم بتصميم وتنفيذ منهج للمبتدئين بها. وسأناقش فيما يلي مدى الدعم الذي كانت تحصل عليه هيئة التدريس هذه لتطوير المهارات الجديدة التي يتطلبها عملها في نموذج برنامج الثلاثة أعوام. (٥, ٣, ٢) دعم التعلم «المهنية» و«كيفية» التغيير

كانت الخلفيات الموجودة لدى هيئة التدريس التي وقع عليها الاختيار لتقديم التدريب الخاص ببرامج الثلاثة أعوام مختلفة من معهد إلى آخر. ففي برنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة، كان جميع أفراد هيئة التدريس من خريجي قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة المضيفة. وقد أصبحوا بعد ذلك معلمي لغة إنجليزية ناجحين بالمرحلة الثانوية. بالتالي، فهم لا يتمتعون بأية خبرة في تدريب المعلمين.

وبما أنهم كانوا يعملون معلمين من قبل، فقد شكك أعضاء هيئة التدريس من الجامعة المضيفة في «ترقيتهم» للعمل كمدرسين للمعلمين. وعلى مدار السنوات الأولى من عملية التنفيذ، أبدى أعضاء هيئة التدريس الجامعية - بصراحة - تعليقات سلبية عن الجودة الأكاديمية للمنهج، والقدرة الأكاديمية لكل من هيئة التدريس والطلبة في برنامج الثلاثة أعوام. وكان لعدم وجود دعم من هيئة التدريس الجامعية تأثير إيجابي في زيادة عزم هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام على تطوير برنامجها المستقل، ولكنه كان يعني أيضاً أن هيئة التدريس في معظم المعاهد، كانت تشعر بعدم وجود دعم وتقدير لها من البيئة الأكاديمية المحيطة بها بصورة مباشرة. وقد زادت قوة هذا الإحساس في موقع دراسة الحالة من خلال عدم تمتع مدير برنامج الثلاثة أعوام بالمهارات القيادية الضرورية (انظر ٥, ٣, ٣). ولم تحظ هيئة التدريس لبرنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة

باستجابات أكاديمية لجهودها إلا في العام الثالث من التنفيذ؛ عندما تمكن المعلمون ومديرو المدارس التي كان يطبق التدريب العملي فيها من تقييم المعرفة والمهارات المهنية للمتدربين بصورة إيجابية.

لم يقم صانعو السياسة القومية بإبداء أي اقتراحات فيما يتعلق بمحتوى منهج برنامج الثلاثة أعوام الجديد. لذلك، فقد قدم النموذج الذي اختاره المعهد الأول الذي كان سيتم إنشاؤه، توجيهات مهمة. على الرغم من ذلك، لم تكن الموارد المالية والبشرية المتاحة في العاصمة متاحة بالضرورة في كل مكان آخر، وبالتالي فقد كانت هناك ضرورة لتعديل النموذج من قبل كل معهد من معاهد برامج الثلاثة أعوام حتى يمكن استخدامه.

كان منفذو برنامج الثلاثة أعوام في جميع المواقع، يعملون أيضًا في بيئة سياسية دائمة التغيير (انظر ٥، ٣، ٣). بالتالي، فقد كان يوجد لديهم فرصة ضئيلة لدعم تطويرهم لمجموعة واحدة من المفاهيم أو المهارات قبل أن تكون هناك ضرورة لتطوير مجموعة جديدة. وقد أظهر التنفيذ في المعهد الخاص بدراسة الحالة حقيقة البيان القائل «نحن لا نعرف ماهية التنفيذ أو شكله حتى يحاول الأفراد الموجودون في ظروف خاصة تطبيقه بصورة عملية من خلال الاستخدام» (فولان Fullan ١٩٩١: ٩٢). لقد أخذت العملية شكل دورات مستمرة من التخطيط والتنفيذ الأكبر والأصغر نطاقًا لتلبية الاحتياجات الفورية لمخططات المناهج والمواد متبوعة بإعادة تخطيط وتنفيذ في ضوء تقارير الإفادة المرجعية من المتدربين، وأخيرًا المدارس، واستجابة للتغيرات السياسية غير المتوقعة. اعتقد أنه لإحداث أي تغيير معقد يتطلب «إعادة تشكيل ثقافة» من أي نوع، حتى إذا تم التخطيط للتنفيذ مع وضع السياق المحلي في الاعتبار، فإن عملية تنفيذه على المستوى المحلي/ المؤسسي ستضمن دائمًا سلسلة من دورات التخطيط والتجربة وإعادة التخطيط قبل أن يمكن الوصول إلى الشكل النهائي للتنفيذ.

وبما أنني متأكد من أنك يمكنك أن تتخيل من الوصف السابق خلفية أعضاء هيئة التدريس الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة، فإن هؤلاء الأعضاء

يجب أن يتعلموا ويقوموا بأمور عديدة. فقد تم تعيينهم قبل أشهر قليلة فقط من بدء وصول الطلبة. وقد كان متاحاً لهم فقط نموذج المعلم المفكر الخاص ببرنامج الثلاثة أعوام ليتمسوا التوجيه من خلاله، والقليل من المخططات المنهجية أو المواد الواضحة ليستخدموها في التدريس. وقد كانت خبرتهم السابقة تتمثل في كونهم معلمين في الثقافة التربوية التي تم توضيحها في النقطة ٤ في (٥، ٢، ٢) السابق.

سؤال للتأمل

ما المساعدة التي تأمل في الحصول عليها إذا كنت في موقفهم؟

- تتضمن المساعدة التي آمل الحصول عليها إذا كنت في موقفهم، المساعدة في فهم:
 - نتائج نموذج المعلم المفكر الخاص بتدريب المعلمين فيما يتعلق بمحتوى برنامج الثلاثة أعوام، ومدى الحاجة إلى تعديله «ليتناسب» مع السياق المحلي. ما أنواع الدورات التدريبية التي يجب تقديمها؟ وبأي ترتيب؟ وما الوزن الذي يجب أن يخصص لكل دورة تدريبية في البرنامج بأكمله؟
 - كيفية تطوير المخططات المنهجية واختيار أو تصميم المواد بأسلوب يدعم تدريسها.
 - القدرة على استخدام أساليب التدريس التي كانت متناسقة مع الأفكار الخاصة بتطوير التدريس والمعلمين والتي كانت تتبناها النسخة المحلية من نموذج المعلم المفكر.
 - كيفية تقييم معرفة ومهارات المتدربين.
 - كيفية بناء علاقات مع المدارس. بعد أن كان من المفترض أن يقضى المتدربون وقتهم في السنة الثالثة من البرنامج في المدارس، فما هذه المدارس التي سيتدربون فيها؟ وما الاستعدادات التي يجب القيام بها لضمان أن يفهم المشرفون على المدارس الهدف الذي يسعى برنامج الثلاثة أعوام إلى تحقيقه؟

يجب أن يتعلم أعضاء هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام، الكثير بسرعة شديدة إذا كانوا يريدون أن يتمكنوا من تقديم برنامج مترابط لتدريب المعلمين. ولم تقم وزارة التربية والتعليم بتقديم أي شيء لدعم هذا التعلم ووقعت المسؤولية الخاصة بتنفيذ هذه المهمة على الشريك الأجنبي ونواب المديرين الأجانب الذين قام الشريك الأجنبي بتعيينهم، والذين جاؤوا بالطبع ولديهم افتراضات خاصة بهم حول ما هو مناسب، وهي افتراضات مبنية على خبراتهم السابقة وثقافتهم التعليمية شديدة الاختلاف.

كان أول دعم قدم لمعظم أعضاء هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام الجدد، قبل وصول المجموعة الأولى من المتدربين، متمثلاً في دورة تدريبية لمدة شهر واحد في طرائق تدريس اللغة الإنجليزية. وكانت هذه الدورة معروفة بشكل جيد على المستوى العالمي ومعتمدة على اعتقادات حول طبيعة اللغة والتعلم ومنهجية تدريس اللغة. وكانت هذه الاعتقادات مناسبة لتدريب المعلمين للعمل في مدارس اللغات الخاصة وليس في نظم التعليم الحكومية. ومع قلة مدة هذه الدورات التدريبية، فلم يكن متاحاً لها سوى تشجيع اتباع أسلوب تدريس اللغة الخاص القائم على «التواصل» وذلك بدلاً من التشجيع على استخدام أسلوب تدريس مرن معتمد على مجموعة من المبادئ والأساليب التي يجب أن تعدل وفقاً للظروف المحلية. وقد أدت التعليقات السلبية من المتدربين الأوائل حول التطبيق الحساس المبالغ فيه لهذا الأسلوب التواصل في مرحلة التنفيذ المبكرة لبرنامج الثلاثة أعوام المطبق في دراسة الحالة، إلى زيادة التعديلات المستمرة لمحتوى ومنهجية التدريس اللذين كانا مطلوبين خلال السنوات الأولى من البرنامج.

على الرغم من ذلك، فإن برنامج الثلاثة أعوام لم يكن مجرد دورة تدريبية على اللغة، وكان يجب على كل معهد من معاهد برامج الثلاثة أعوام، أن يقوم بتطوير منهج ومخططات منهجية ومواد حتى يتسنى له أن يطبق جانب تدريب المعلمين الخاص بالبرنامج. ولبدء العمل، فقد عهدت مسؤولية القيام بهذا إلى نواب المديرين الأجانب. وفي المعهد المطبق لدراسة الحالة، كان أعضاء هيئة التدريس الجديدة يشجعون على المشاركة بأقصى جهد ممكن لهم في هذه العملية (انظر ٤، ٣، ٣) وأدركت الهيئة الأجنبية الحاجة الماسة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة المهنية فيها.

بالتالي فقد تكونت المرحلة التالية من الدعم الرسمي، المقدم على مدار السنوات الأولى القليلة من عملية التنفيذ، من ورش عمل قصيرة (لمدة أسبوع أو أقل) للتطوير المهني برئاسة الخبراء الأجانب تقدم لأعضاء هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام من كل المعاهد الثمانية. وقد ركزت ورش العمل هذه على جوانب متميزة من الخبرة المهنية، مثل: الاختبار، والتقييم، وتصميم المخطط المنهجي، والإشراف. وكان يعني عدم فهم الخبراء للخبرة السابقة للمشاركين أنهم كانوا يفترضون أحياناً وجود قدر كبير جداً من المعرفة السابقة لدى المشاركين، مما أدى إلى زيادة قلق المنفذين. بصورة كلية، فقد أدت ورش العمل هذه دوراً مهماً في تحديد كيان برامج الثلاثة أعوام عن طريق تقديم منتدى يمكن من خلاله أن يلتقي المنفذون مع زملائهم من المعاهد الأخرى، ويتبادلوا الأفكار ويناقشوا المشكلات والعناصر التي تدعو إلى القلق بعضهم مع بعض في بيئة مدعمة. توحى بذلك المقولة التالية التي جاءت على لسان أحد أعضاء هيئة التدريس بدراسة الحالة:

كانت ورش العمل هذه نوعاً من التضامن؛ لأنه كان يوجد إشراف على هذه الأماكن (معاهد برامج الثلاثة أعوام) من قبل الأقسام الرئيسية التابعة لها. بالتالي، فقد كانت ورش العمل نوعاً من التضامن القومي. وكنا نتعامل مع الأفراد الذين نلتقي بهم كزملاء، بالتالي لم يكن هناك أي نوع من الحسد وكنا مستعدين للتعاون. (المصدر السابق: ٢١٩)

مع الأخذ في الحسبان الكم الذي كان يجب تعلمه والسرعة التي كان من المفترض أن يحدث بها هذا التعلم، حتى يمكن التدريس لمئات المتدربين الذين تم تعيينهم، فلم يكن من المدهش أن يكون التركيز في ورش العمل المذكورة سابقاً، ومن قبل الدعم غير الرسمي بدرجة كبيرة الذي قدمه نواب المديرين داخل معاهد برامج الثلاثة أعوام، منصباً على «كيفية تنفيذ المهام» وليس على «المنطق الأساسي النظري» للقيام بهذه المهام بأسلوب معين. وبالتالي، لم يكن أمراً غريباً خلال السنوات الأولى من التنفيذ، أن يعرف منفذو برنامج الثلاثة أعوام «ما يقومون به» دون أن يتمكنوا بالضرورة من توضيح «سبب» ذلك. وقد أدى هذا إلى زيادة الضغط الكلي خلال فترة التنفيذ.

وكانت المرحلة النهائية من الدعم المهني الذي قدمته الهيئة الأجنبية متمثلاً في رصد مبلغ معين لتمويل عملية حضور المنفذين لمدارس صيفية دولية متخصصة من الناحية المهنية، وبرامج ماجستير متخصصة لمدة عام واحد خارج الدولة أو داخلها من خلال التعلم عن بعد؛ وذلك لمتابعة الجوانب التي قدمت في ورش العمل داخل الدولة. لم تكن شهادة الماجستير التي يتم الحصول عليها من الخارج معترفاً بها كشهادة في السياق القومي، وبالتالي فإنها لم تسهم بدرجة كبيرة في تحسين الخبرة المدركة للأفراد الذين حصلوا عليها. وعلى الرغم من ذلك، ففي موقع دراسة الحالة كان يوجد اعتراف غير رسمي من قبل قيادة الجامعة المضيفة بأن أفراد هيئة التدريس في برنامج الثلاثة أعوام الذين أكملوا بنجاح هذه الدورات التدريبية، قد وصلوا إلى مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية. وقد كان لهذا الاعتراف نتائج مهمة بالنسبة لتوقعات التوظيف المستقبلية لديهم عند نهاية برنامج الثلاثة أعوام (انظر ٥، ٣، ٣).

كان التطوير المهني المقدم للمشرفين داخل المدارس على أسلوب تدريس المتدربين في برامج الثلاثة أعوام، يمثل شكلاً آخر من أشكال الدعم المهم غير المباشر لتنفيذ برنامج الثلاثة أعوام، وقد تم تقديمه في جميع المعاهد بنسب متفاوتة. وكان من بين التطويرات الأكثر أهمية لبرنامج الثلاثة أعوام، زيادة مدة التدريب العملي على التدريس من مجرد عدة ساعات فقط، في البرامج الجامعية الحالية إلى ستة أشهر أو عام أكاديمي كامل. وحتى يؤدي هذا التدريب العملي الممتد على التدريس ثماره، كان من الضروري أن يوجد تناسق معقول بين الرسائل المهنية التي يتلقاها المتدربون في برنامج الثلاثة أعوام، والرسائل الأخرى التي يحصلون عليها من المشرفين عليهم داخل المدارس عند وصولهم إليها. بالتالي، فقد تضمنت ميزة أخرى من عملية التنفيذ في معظم معاهد برامج الثلاثة أعوام تعيين عدد كبير من مشرفي المدارس وتطوير وتدريب برنامج تدريب يمكنهم من دعم المتدربين بأقصى صورة ممكنة خلال التدريب العملي على التدريس. وكما هو الوضع مع جميع سمات التنفيذ الأخرى، فقد كان تطوير برامج مناسبة عملية مستمرة مع تغير التوازن بين التدريب المنهجي والإشرافي/ الاستشاري

طوال الوقت. (لزيد من المعلومات حول هذه السمة من سمات عملية التغيير، انظر ميدجاييس ومالديرز Medgyes and Malderez ١٩٩٦).

بناءً على ذلك، فقد تضمنت عملية التنفيذ تحدياً مهنيًا كبيراً لهيئة التدريس لبرامج الثلاثة أعوام. وعلى مدار أعوام عديدة، حصلت هيئة التدريس على مزيج من دعم التطوير المهني الرسمي، وكان يجب عليها - بصورة فعلية - أن «تقوم» بجميع أنواع المهام الجديدة داخل موقع تنفيذ برنامج الثلاثة أعوام وهو مزيج أطلق عليه «سكون» (١٩٨٣) معرفة «مكتسبة» و«تجريبية». لم يحصل جميع أعضاء هيئة التدريس على فرص متساوية من الدعم الرسمي، حيث إن هذه الفرص كانت متأثرة بالتمويل المتقطع من الهيئة الأجنبية، والذي كان يجب أن يتم إنفاقه غالباً في إطار حدود زمنية معينة، وقد تقلص - بصورة ملموسة - بمرور الوقت. وعلى الرغم من ذلك، في المعهد الخاص بدراسة الحالة وبحلول وقت انتهاء برنامج الثلاثة أعوام (انظر ٣، ٣، ٥)، شعر العديد من المنفذين أن لديهم الكفاية المهنية والثقة الضرورية لتنفيذ برامج الثلاثة أعوام. ووفقاً لما صرح به أحدهم:

لم نكن في وضع يمكننا من التحكم بدرجة أكبر في البرنامج منذ البداية. واعتقد أننا قد وصلنا الآن إلى مرحلة تمكنتنا من ذلك.

في البداية، كانت هناك ضرورة فورية للضغط. وكانت توجد هيئة تدريس ليس لديها بالفعل المعرفة الضرورية بالنسبة لها، وفي الوقت نفسه فإنها كان يجب أن تتصرف بناءً على هذه المعرفة. ولكن الآن نحن لدينا هذه المعرفة.

لقد وصلنا لدرجة من الاستقلال والإدارة الذاتية. ويوجد عدد قليل جداً من الأفراد المتطورين ذوي الخبرة في هذه المهنة. (المصدر السابق: ٢٢٥)

أشعر بسعادة غامرة لسماع أن قصة برنامج الثلاثة أعوام قد انتهت بشعور عام من الرضا عن الدعم الجيد المعقول الذي حصلت عليه الهيئة التدريسية خلال عملية التنفيذ الناجحة - إلى حد ما - وذلك في موقع دراسة الحالة على الأقل. وعلى الرغم من ذلك، كما سيوضح الجزء التالي، فقد كانت التغييرات في البيئة الأوسع تعني أنه بمجرد النجاح

إلى حيد ما في التغلب على مجموعة من الصعوبات في موقع دراسة الحالة، فقد ظهرت مجموعة أخرى من الصعوبات التي تطلبت عملية جديدة تمامًا من التغيير المهني. تأتي هذه المرحلة الجديدة من عملية التغيير في وقت تلاشى فيه تمامًا اهتمام صانعي السياسة القومية ببرنامج الثلاثة أعوام، وكان يقل فيه سريعًا التزام الشريك الأجنبي نحوه مما نتج عنه وجود دعم أقل كثيرًا لهذه المرحلة.

(٥، ٣، ٣) قيادة عملية التغيير لبرنامج الثلاثة أعوام

ذكرت في (٥، ٣، ١) أن البيئة القومية كانت تغير - على الدوام - خلال عملية التنفيذ. وداخل نظام التعليم، كان يعني إلغاء المركزية، أن دور القائد المؤسسي أصبح أكثر تعقيدًا مما كان عليه من قبل عندما كان النظام يتبع تدرجًا هرميًا من أعلى إلى أسفل ويتسم بالمركزية، وعندما كانت القيادة على المستوى المحلي تعني بصورة أساسية ضمان تنفيذ التعليمات التي يتم الحصول عليها من المستويات الأعلى. وقد كانت هذه الحقبة من التغييرات المتعددة مربكة للقادة الإداريين والمؤسسين على جميع المستويات. مع إلغاء السلطة المركزية، لم تكن توجد خبرة أو كفاءة للتكيف مع الحرية الجديدة المكتسبة. وأدى الإحباط الناتج عن ذلك، إلى وجود حاجة ماسة إلى حالة الرعاية الأبوية (هورفارت Horvath ١٩٩٠: ٢١٢).

لم يكن لدى القادة المطلقين، صانعي السياسة القومية أنفسهم، الخبرة المرتبطة بتقديم دعم أو توجيه فعال لقادة التعليم المحلي أو لمبادرة برنامج الثلاثة أعوام الأقل أهمية بكثير. بدلاً من ذلك، فقد أدت السياسات الخاصة بهم إلى زيادة صعوبة عملية تنفيذ برنامج الثلاثة أعوام.

لقد قدم صانعو السياسات منهجًا قوميًا جديدًا. ولم يقدم أي توجيه أو دعم لمديري التعليم المحلي وقادة المدارس بشأن محاولة التكيف مع المتطلبات القيادية المرتبطة بمسؤولياتهم الجديدة نحو التعليم في المناطق التابعة لهم و/ أو تنفيذ المنهج القومي الجديد في مدارسهم. ولم يكن مستغربًا أنه في مثل هذه الظروف، اختار العديد الالتزام بما كانوا قد تعودوا عليه. وفي العديد من المدارس، كان ما يزال هناك أمل أن يكمل المعلمون الكتاب المدرسي المحدد بنهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي؛ مما

دعاهم إلى الالتزام بتدريس الحقائق الضرورية للنجاح في الاختبارات. ومع وجود هذا الوضع، حتى إذا كان المشرفون في المدارس متفهمين بدرجة كبيرة، فقد وجد الطلبة في برنامج الثلاثة أعوام، عند التدريب العملي على التدريس، عدم وجود تناسق بين ما دربوا عليه وما كان متوقعاً منهم القيام به في الصفوف الدراسية الفعلية. وكان محتوى وأسلوب التدريب المنهجي لبرنامج الثلاثة أعوام يعدل بصورة متكررة للوصول إلى توازن جيد بين النماذج المثالية والوقائع.

كما قام القادة القوميون بتقويض مبادرة برنامج الثلاثة أعوام على نحو أكثر شراسة من خلال تشريع جديد. فقد كان الهدف الكامل من المبادرة تدريب عدد كبير من معلمي اللغة الإنجليزية تلبية للحاجة إلى تدريس اللغة الإنجليزية خلال النظام المدرسي. وقبل المبادرة، كان يحق للمتخرجين فقط من التدريب الجامعي لمدة خمس سنوات أن يقوموا بالتدريس للمستوى الثانوي العالي. وكان يتم تدريب معلمين للمستويات الأخرى في كليات لمدة أربع سنوات. وبما أن خريجي برنامج الثلاثة أعوام كانوا قادرين على التدريس من خلال هذا النظام، فقد كان هناك افتراض أن المؤهل الذي حصلوا عليه سيكون معادلاً للشهادة الجامعية التي يتحصل عليها بعد الدراسة لمدة خمس سنوات. وقد جعل هذا برنامج الثلاثة أعوام خياراً شديداً للجاذبية، ومكن المبادرة من توظيف العديد من المتدربين الجيدين. على الرغم من ذلك، حتى قبل تخرج المجموعة الأولى من المتدربين من معهد برنامج الثلاثة أعوام الخاص بدراسة الحالة، فقد أصدر قانون تعليم عال جديد ينص على أن خريجي برنامج الثلاثة أعوام مع استمرار كونهم قادرين على العمل من خلال النظام، فإنهم سيحصلون على شهادة من الكلية. ويمكنهم إذا أرادوا أن يقضوا عامين آخرين في الجامعة للحصول على درجة علمية «مناسبة». وفي الوقت نفسه، أدى إصدار قانون خدمة عامة جديد، يضع قواعد رسمية للدرجات الوظيفية والرواتب الخاصة بجميع الموظفين في الهيئات العامة، إلى إبراز الفرق الملحوظ في الراتب والمكانة الاجتماعية بين الأفراد الحاصلين على شهادة من الكلية والأفراد الحاصلين على شهادة من الجامعة.

سؤال للتأمل

ما الآثار التي تتوقع أن تنتج عن تقليل مكانة شهادة برنامج الثلاثة أعوام بالنسبة للمتدربين فيه وللمعلمين وللتوظيف المستقبلي؟

كانت بعض نتائج هذا الأمر في معهد دراسة الحالة الخاص ببرنامج الثلاثة أعوام:

- انخفض المستوى الأكاديمي للطلبة المتقدمين للالتحاق ببرنامج الثلاثة أعوام بدرجة أكبر. وكان هذا يعني أن هيئة التدريس ستكون مضطرة لإجراء مزيد من التعديلات على محتوى وأسلوب تدريس الدورة التدريبية التي صممت منذ البداية لمتدربين بمستوى مرتفع.

- انخفض مستوى دخول المتخرجين من البرنامج في مجال التدريس بصورة فعلية؛ حيث إن رواتبهم كمعلمين، والتي كانت منخفضة بالفعل، ستصبح أقل مما هو متوقع. وسعى العديد منهم إلى الحصول على وظائف خارج مجال التدريس أو التحقوا بالجامعة لمدة عامين آخرين.

- أصبحت هيئة التدريس الخاصة ببرامج الثلاثة أعوام أكثر إدراكاً؛ لأن عدداً قليلاً جداً من الذين يقومون بتدريبتهم، كانوا مهتمين بالفعل بالعمل في مجال التدريس. وكان هذا عاملاً محبطاً لهم - بالطبع - خاصة مع الوضع في الحسبان العمل الشاق الذي قاموا به، وما زالوا يقومون به؛ ليصبحوا مدرسين للمعلمين على درجة من الكفاءة والثقة بأنفسهم.

بالتالي فقد قامت القيادة القومية، بدلاً من أن تكون داعمة للبرنامج، بتقويض عملية تنفيذ مبادرة برنامج الثلاثة أعوام التي قامت بتقديمها بصورة متعمدة أو غير مقصودة.

كانت القيادة المحلية متنوعة بدرجة كبيرة بين سياقات تنفيذ برنامج الثلاثة أعوام. ففي سياق دراسة الحالة، كان لدى المدير خبرة سابقة مرتبطة قليلاً بدوره. فلم يمكنه دوره السابق كنائب للعميد في كلية اللغة الإنجليزية بالجامعة، في الأيام التي سبقت

استقلال الجامعة، من الاستعداد للدورين المزدوجين المتعلقين بقيادة التطوير المهني لمعهد تدريب المعلمين الجديد وتطوير كيان مؤسسي وخطة إستراتيجية.

وبينما لم يكن يوجد تخصيص رسمي للمسؤوليات بين هذين الدورين، فقد تمت إنابة القيادة المهنية لعملية التنفيذ إلى نائب المدير الأجنبي. فقد كان نائب المدير يتمتع بكفاءة مهنية كبيرة، ولكن كانت لديه خبرة متواضعة في الثقافة التربوية والتنظيمية للبيئة. بالتالي، فقد وجد صعوبة في فهم ضرورة القيام ببعض التعديلات التي كانت أساسية إذا كنا نريد تطبيق منهج تدريب المعلمين القائم على نموذج المعلم المفكر في السياق المحلي. كما أنه كان يطبق نمط القيادة الكلي الذي شجع هيئة التدريس على المشاركة وفقاً لإمكاناتها في المخطط المنهجي وتصميم المواد ومهام التطوير التي ميزت السنوات الأولى من التنفيذ. ولقد أدرك أن التفاعل والتعاون والمساعدة المتبادلة تعد عناصر أساسية للتعلم المهني وأسس قاعدة الاجتماعات الأسبوعية التي يناقش فيها جميع الأفراد كل الموضوعات. وقد شجع على تقديم ثقافة تنظيمية مختلفة تماماً عن تلك الموجودة في المدارس التي كان يعمل فيها معظم أفراد هيئة التدريس من قبل. كانت هذه الثقافة المختلفة تتسم بالثقة والعمل الجماعي القائم على التعاون، وقد استجاب لها أعضاء هيئة التدريس استجابة عالية: «نحن نساند هذه الثقافة بصورة تامة، ونحن نحبيها، وهذا هو السبب الذي دفعنا لتنفيذها» (المصدر السابق: ٢١١).

مع تقدم مرحلة التنفيذ، زاد عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الثلاثة أعوام. كما زاد حجم العمل الجديد الذي يجب القيام به للالتزام بالمخطط المنهجي ومتطلبات تدريس برامج الثلاثة أعوام. وقلت الحميمية والعمل الجماعي المستمر الذي كان سائداً في المراحل الأولى. وقد أدت هذه العوامل جميعها - مع عدم رغبة نائب المدير في تعديل النماذج المثالية لتناسب الحقائق المحلية - إلى حدوث العديد من المواجهات، وتحولت هيئة التدريس إلى المدير، ونتيجة لشخصيته وللتشويش الذي يحيط بالأدوار والمسؤوليات، فإنه لم يتمكن من التوسط بفعالية بين هيئة التدريس ونائبه. وفي الثقافة التنظيمية التي قضى فيها معظم أعضاء هيئة التدريس حياتهم العملية، يتوقع من القادة

أن يقوموا بقيادة الأفراد. وأدت عدم قدرته على اتخاذ قرارات واضحة عند وقوع خلافات بين هيئة التدريس وبين نائب المدير الأجنبي إلى إضعاف سلطته بصورة كبيرة. وبعد العامين الأولين غادر نائب المدير، وعين آخر مكانه. وظلت هيئة التدريس ثابتة في الخمس سنوات التالية. وبينما لم يعد ترابط فريق العمل والتعاون الذي ميز المراحل الأولى كما كان، فقد ظل التقليد الخاص بعقد اجتماعات منتظمة، ووجود اتصال مفتوح وحرية الوصول إلى المعلومات سمة من سمات ثقافة برامج الثلاثة أعوام، وهو أمر أدركته هيئة التدريس:

كان يتم تشجيعنا بصورة كبيرة على المشاركة، وكان من الضروري تمامًا بالنسبة لنا جميعًا أن نشارك في كل شيء. ولم يحدث قط عندما يكون لدى أي منا فكرة جديدة أن يجد عدم تشجيع أو يوصد باب النقاش في وجه هذه الفكرة من قبل أي فرد من المستويات الأعلى. كما كان يتم غالبًا تمرير الأفكار إلى المستويات الأعلى دون أن يحدث أي شيء، ولكن لم يحدث مطلقًا ألا يكون هناك تشجيع على مشاركة أي فرد. (المصدر السابق: ٢١٦-٢١٧).

بناءً على هذا المفهوم، طور المعهد المطبق لبرنامج الثلاثة أعوام الخاص بدراسة الحالة كيانًا وثقافة فرعية خاصة به؛ مختلفة تمامًا عن تلك الموجودة في قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة المضيفة ومعظم المؤسسات والمعاهد التعليمية الأخرى في ذلك الوقت.

بينما زاد التخصص المرتبط بتدريب المعلمين في المعهد المطبق لدراسة الحالة بوضوح من خلال عملية التنفيذ كما ذكرنا من قبل، فإنه قد وصل لمرحلة لم يصبح فيها من الضروري الحصول على دعم خارجي، وأصبح فيها تطوير مهارات اتخاذ القرارات والتخطيط الاستراتيجي أكثر بطنًا. كانت الثقافة الهرمية - من أعلى إلى أسفل - مسيطرة على جميع الأمور لدرجة أنه لم يكن لدى المدير أو أي من أعضاء هيئة تدريس برامج الثلاثة أعوام أية خبرة في التخطيط الاستراتيجي المؤسسي. ووفقًا لما ذكره المدير، «كان أصعب ما في هذا الأمر التخطيط، مع مراعاة المنهج حتى أتمكن من معرفة ما يجب علي القيام به لمدة عامين على الأقل» (المصدر السابق: ١٧٩). بالتالي، فقد ظلت معظم سمات التخطيط المستقبلي لبرنامج الثلاثة أعوام مع استمرار تطبيقه، وللمرحلة التالية

من التغيير (انظر لاحقاً)، من مسؤولية نائب المدير الأجنبي طوال فترة بقاء الوظيفة. وكان القصور المتمثل في عدم مشاركة هيئة تدريس برامج الثلاثة أعوام في اتخاذ القرارات الاستراتيجية، خلال مرحلة التنفيذ، أن معظمهم لم يكن مشتركاً بصورة رئيسة أيضاً في التخطيط لكيفية الاستجابة للهدف من برنامج الثلاثة أعوام. فلم يكن يرى صانعو السياسات القومية، أولاً من خلال قراراتهم السياسية السابقة ومؤخراً من خلال التصريح بأنهم لن يقوموا بعد ذلك بتمويل دراسة الطلبة في برنامج الثلاثة أعوام، أي مستقبل للمعاهد والمؤسسات الموجودة. فما مصير البنية الأساسية الفعلية وهيئة التدريس في هذه المعاهد؟ مرة أخرى، في سياق دراسة الحالة، كان الشريك الأجنبي هو الذي أثر بقوة على القرار الذي تم اتخاذه.

قبيل نشر قانون التعليم العالي الجديد، الذي قلل من شأن شهادة برنامج الثلاثة أعوام، قام الشريك الأجنبي بإجراء تقييم خارجي لبرنامج الثلاثة أعوام في المعاهد الثمانية. وقد أبرز هذا التقييم، عندما تم الإعلان عنه بعد نشر القانون السابق ذكره، أنه لم تتم تلبية الأهداف الكمية من المبادرة حيث إن عدداً قليلاً نسبياً من المتدربين يعتقد أن التدريس مهنة جيدة. وقد أوصى بإنهاء أن تكون مبادرة برنامج الثلاثة أعوام مجموعة منفصلة من المعاهد لها منهج منفصل لتدريب المعلمين، وأنها - بدلاً من ذلك - يجب أن تحاول أن تندمج مع نظم المعاهد ذات الأربع سنوات/ الكليات ذات الخمس سنوات الحالية، وتؤثر على المنهج الخاص بكل منها. كما أنه أشار أيضاً إلى أن التمويل المستمر من الشريك الأجنبي، واستمرار تقديم هيئة تدريس أجنبية يجب أن يكونا أمرًا عارضاً ودليلاً على حدوث عملية الدمج هذه.

من وجهة نظر الشريك الأجنبي، تغيرت بذلك النتائج التي يمكن أن يتم من خلالها الحكم على نجاح مبادرة التنفيذ، وبصورة مبدئية، كانت هذه النتائج كمية ومتمثلة في: عدد المعلمين المؤهلين (ظل هذا المصطلح غير معروف) الذين تم تدريبهم وإدخالهم في النظام المدرسي. وقد كانت هذه النتيجة ناجحة بصورة جزئية. ولكن النتائج أصبحت الآن نوعية، ألا وهي: مدى إمكانية رؤية التحديثات الخاصة بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية

التي قدمها منهج برنامج الثلاثة أعوام، بشكل أو بآخر، في برامج تدريب المعلمين الحالية المطبقة في الجامعات/ المعاهد والكليات الموجودة منذ وقت طويل.

انتهت أخيراً مبادرة برامج الثلاثة أعوام القومية، عندما أعلنت وزارة التربية والتعليم أنها لن تقوم بعد ذلك بتمويل طلبة برامج الثلاثة أعوام. ولم يعد هناك وجود لبعض معاهد هذه البرامج. ولكن كان هناك دعم لبرنامج الثلاثة أعوام في العاصمة قدمه الشريك الأجنبي من خلال إعداد أول برنامج لرسالة الدكتوراه في الدولة في علم أصول تدريس اللغة بالتعاون مع الجامعة المضيفة له. واستمر برنامج الثلاثة أعوام نفسه شبه مستقل هناك لسنوات قليلة أخرى.

أثمرت إستراتيجية الكلية - طويلة الأجل - الخاصة باستيعاب برنامج الثلاثة أعوام نتائجها. في وضع دراسة الحالة، بعد إجراء مفاوضات مطولة بين قادة برنامج الثلاثة أعوام وكلية اللغة الإنجليزية بالجامعة، أصبحت هيئة التدريس ومواقع برنامج الثلاثة أعوام قسماً جديداً داخل الكلية مسؤولاً عن جميع عمليات تدريب المعلمين. وقد تم قبول بعض المستحدثات الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام مع اعتراف رؤساء الكلية بأفضليتها.

اعتقد أن أكبر إنجاز للبرنامج الجديد كان متمثلاً في توضيح مدى أهمية تدريب المعلمين ومدى الحاجة إليه فيما يتعلق بعدد صفوف أصول علم التدريس ومقدار الوقت المخصص للتدريب العملي على التدريس. (المصدر السابق: ٢٣٦)

إن مادة أصول التدريس تملأ ما نقوم بتدريسه هنا. والنموذج الخاص ببرنامج الثلاثة أعوام مثالي هنا أيضاً، لا يمكن لأحد أن يشكك في ذلك. (المصدر السابق: ٢٣٧).

بالإضافة إلى مسؤوليات تدريب المعلمين الخاصة به، فإن الباب الجديد سيقدم مساراً أكاديمياً للغويات التطبيقية للطلبة الذين لم يتخرجوا بعد، وبرنامج تطوير عن بعد لمعلمي اللغة الإنجليزية الذين لم يحصلوا على درجة جامعية كاملة. كان يتم اعتبار أقلية من هيئة تدريس برنامج الثلاثة أعوام، الذين لم يحصلوا على درجة الماجستير، غير مؤهلين بدرجة كافية للعمل كمدرسي لغة جامعيين، وفقدوا وظائفهم نتيجة لذلك.

أما بقية أعضاء هيئة التدريس الذين ظلوا في مناصبهم، فقد واجهوا بداية مرحلة تنفيذ جديدة تتضمن تغييرات شخصية ومهنية جديدة. أولاً، كان عليهم أن يسجلوا ليحصلوا على رسالة الدكتوراه خلال خمس سنوات حتى يتم اعتبارهم مؤهلين للعمل أعضاء هيئة تدريس جامعيين. ثانياً، يجب أن يبدؤوا من جديد عملية تصميم برنامج جديد مع التركيز هذه المرة على دورات اللغويات التطبيقية الأكاديمية المعتمدة بدرجة أكبر على الناحية النظرية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتعرفوا على كيفية تصميم برنامج تعلم عن بعد، والمواد النصية الأخرى الموجودة على شبكة الإنترنت لدعم هذا التعلم. ويكونون بذلك قد أكملوا عقداً من التغيير المستمر ويدخلون الآن في العقد الثاني.

(٥، ٤) ما الذي توضحه لنا دراسة هذه الحالة بالنسبة للتغيير التربوي؟

بعد ما قمت بكتابته هنا تقريراً مختصراً جداً عن بعض سمات مبادرة التغيير التربوي التي استمرت لمدة عقدٍ من الزمن تقريباً. لقد كانت هذه المبادرة تغييراً معقداً (فولان ١٩٩٢ Fullan) يتضمن إعادة ثقافة منفذي التغيير فيما يتعلق بأرائهم عن محتوى وعملية تدريب معلمي اللغة، وتطوير مهارات عملية جديدة لديهم؛ لتمكينهم من تقديم تدريب أولي مناسب لمعلمي اللغة الإنجليزية. وشارك في هذه المبادرة هيئة تدريس مكونة من مائة عضو وعدة آلاف من الطلبة. وفيما يتعلق بنطاقها، فقد كانت المبادرة ضيقة النطاق تماماً وهي بذلك تعتبر صغيرة الحجم. وعلى الرغم من ذلك، فإنني أعتقد أنها دعمت رسائل خاصة عن التغييرات التربوية ذات العلاقة بمن قاموا بقيادتها.

(٥، ٤، ١) إصدار تشريع خاص بالتغيير لا يعني حدوثه

إذا كان صانعو السياسة يريدون - بصدق - تقديم ممارسات تعلم وتدريب جديدة تؤدي إلى نتائج تعلم جديدة لمعظم المتعلمين في معظم الصفوف الدراسية، فهم في حاجة لفهم أن إصدار تشريع خاص بالتغيير لا يمثل سوى بداية عملية طويلة للتخطيط للتغيير وتنفيذه. ستكون كل مرحلة من مراحل هذه العملية أكثر صعوبة

لكل المشاركين فيها، وسيسهل احتمال الحصول على النتائج المرجوة من الموارد البشرية والمادية التي يتم إنفاقها إذا لم يقيم صانعو السياسة بالتفكير جيدًا في العناصر التالية:

(أ) أسباب إصدارهم للتشريع، وكيف يمكن توصيل هذا التشريع بأفضل طريقة ممكنة إلى الأفراد المتأثرين به.

(ب) سمات السياق الحالي التي قد تدعم أو تقوض التغيير المرجو تنفيذه، ومحاولة العمل لتقليل تأثير سمات السياق المحيط التي قد تتسبب في إحباط التغيير (مثل الرواتب والمكانة الاجتماعية للمعلمين وعدم التناسب الكائن بين أهداف المنهج وتقييم الاختبارات النهائية المصيرية).

(ج) مدى إعادة تشكيل الثقافة الذي يمثلته التغيير وما يتضمنه ذلك بالنسبة لتقديم دعم كاف على مدار الوقت لتمكين منفذي التغيير وأي فرد آخر سيتأثر به من تعلم كيفية التصرف بأسلوب مختلف.

لا يمكن لصانعي السياسة، مثلما هو الوضع هنا، أن يوقعوا على التشريع الخاص بتنفيذ التغيير، ثم يناون بأنفسهم تمامًا عن عملية التخطيط والتنفيذ التفصيلية له، ويستمرون في الوقت؛ نفسه في توقع حدوث التغيير.

(٥، ٤، ٢) التغيير التربوي المعقد يستغرق وقتًا

يترتب على هذا الأمر عدد من النتائج.

أولاً، في البيئة العالمية الحالية سريعة التغيير، من غير المحتمل أن تظل جميع سمات البيئة القومية أو العالمية الأوسع، التي تم التخطيط المبذول للتغيير من خلالها، باقية كما هي دون تغيير خلال عملية تنفيذ التغيير. على سبيل المثال، أوضح منفذو التغيير في دراسة الحالة، الذين تعرضوا للتغيير بصورة مكثفة على أساس يومي، أن الأمر قد استغرق منهم من ثلاث إلى خمس سنوات ليشعروا بأنهم قد أتقنوا (فولان Fullan ١٩٩٣) سلوكيات وممارسات التدريس التي قدمها برنامج الثلاثة أعوام والمبادئ التي كانت تعتمد عليها. بعد هذا الوقت فقط يمكنهم أن يعملوا بكفاءة على نشر التغيير والتأثير بصورة مقنعة على الآخرين. وبينما كانت تحدث عملية التطوير هذه، في إطار

منفذي التغيير كأفراد، فإن سمات البيئة الأصلية الأكثر اتساعاً التي خطط للتغيير من خلالها، كانت تتغير في حد ذاتها بطرق كانت تؤدي إلى حد ما لتحقيق نتائج التغيير المرجوة. يتمثل أحد أمثلة هذا التغيير من برنامج الثلاثة أعوام في الزيادة القومية في وظائف الفرص البديلة للأفراد الذين لديهم مهارات لغة إنجليزية جيدة خلال مرحلة التنفيذ؛ مما قلل من احتمال رغبة خريجي برامج الثلاثة أعوام في الدخول في مجال التدريس. وبناءً على طبيعة ونطاق هذه التغييرات في البيئة الخارجية، فقد تكون النتيجة الفعلية للتنفيذ مماثلة إلى حد ما لما تم التخطيط له منذ البداية.

إذا كان الوضع كذلك، فإن صانعي السياسة القومية في حاجة إذاً إلى القيام بما

يلي:

- محاولة التحلي بالواقعية فيما يتعلق بالمقياس الزمني لتغييراتهم المقترحة. فإذا كانوا يقومون بالتخطيط طويل الأجل، فمن الممكن أن تتغير بعض سمات البيئة، التي لم يضعوها في حساباتهم في أثناء قيامهم بالتخطيط الأولي للتغيير، بحلول وقت عملية التنفيذ.
 - بالتالي، عليهم إدراك أن الخطط التي يقومون بوضعها لمبادرات التغيير المعقدة في بداية عملية التغيير، ستكون - بالتأكيد - في حاجة لأن تعدل بمرور الوقت إذا كانوا يريدون الاستمرار في توجيه عملية التنفيذ.
 - التسليم بأن عملية التغيير ليست مجرد سلسلة منتظمة ومنطقية تمامًا من الأحداث غير المتأثرة بالسياق الذي تقوم فيه تدخلات خاصة «بتحقيق» مخرجات خاصة. فمثل هذه العملية لا بد أن تكون ثورية، بمعنى تعديل مسارها وحتى أهدافها وفقًا لما يحدث في البيئة المحيطة الأوسع نطاقًا.
 - مراقبة البيئة السياسية والاقتصادية - الاجتماعية الأوسع نطاقًا لمعرفة التغييرات التي من المحتمل أن تؤثر في سرعة أو مسار التنفيذ.
 - الاستجابة لمثل هذه التغييرات عن طريق تعديل التوقعات وفقًا لها.
- كنتيجة ثانية للطبيعة طويلة الأجل لمثل هذا التغيير التربوي المعقد فقد تختلف بيئة

التغيير المؤسسية (المدرسة أو مكتب المدير التربوي المحلي) خلال عملية التنفيذ المطولة نتيجة للمشاركة في التنفيذ. وقد أوضحت دراسة الحالة هذه، أن عملية تنفيذ التغيير المؤسسي هي سلسلة من دورات التنفيذ والتخطيط التدريجية. وكانت الدورة الثانية والدورات التالية معتمدة على الخبرة المكتسبة من دورات التنفيذ السابقة. فإذا كان يوجد طاقم عمل ثابت نسبيًا وجهود مستمر لمواصلة التنفيذ، فمع تنفيذ دورة عقب أخرى سيصبح السياق الذي يحدث فيه التخطيط أو التنفيذ مختلفًا عن السياق الذي كان موجودًا عند بدء عملية التنفيذ. ويتضح أن المشاركين في التنفيذ قد اكتسبوا خبرة وفهمًا للممارسات الجديدة التي لم تكن موجودة لديهم من قبل والتي يمكنهم استخدامها للمشاركة على نحو أكبر و/ أو مساعدة الآخرين في القيام بذلك خلال مرحلة التنفيذ التالية.

إذا كان الوضع كذلك، فحينها يكون ممكنًا، سيكون من الأفضل لصانعي السياسة القومية:

- أن يحاولوا العمل على استقرار أية وزارة أو طاقم عمل آخر على المستوى القومي يكون مسؤولاً عن الدعم المستمر و/ أو متابعة و/ أو تقييم عملية تنفيذ التغيير. ويمكن أن يمثل هذا الأمر مشكلة كبيرة في السياقات السياسية التي يمكن أن يعني فيها تغيير الوزير أو الحكومة تغيير كل كبار موظفي الخدمة المدنية.

بصورة مماثلة، يحتاج المخططون المحليون إلى ما يلي:

- إدراك أهمية الحفاظ على طاقم عمل ثابت يتكون من الأفراد الذين يقودون وينفذون التغييرات التربوية داخل كل المؤسسات المحلية الإدارية والتعليمية ذات الصلة.

تعد خبرات منفذي التغيير نتيجة أخيرة للفترة الزمنية طويلة الأجل ذات الصلة. فمن خلال دورات تنفيذ التخطيط العديدة الموضحة سابقاً، استثمر منفذو دراسة الحالة قدرًا كبيرًا من جهدهم الشخصي كي يصبحوا منفذين للتغيير يتحلون بقدر أكبر من الثقة. ويمكن أن يكون الحفاظ على المستويات الضرورية من الجهد أمرًا

مجهّداً جداً وباعثاً على الضغط والتوتر. كما يمكن أن يؤدي وجود مستويات عالية من الحساس الأولي إلى سهولة بدء عملية التنفيذ. وعلى الرغم من ذلك، فحتى إذا تم دعم المنفذين كي يتحلوا بمزيد من الثقة المهنية بمرور الوقت، فمن المحتمل أن يقل حماسهم لمواصلة بذل الجهد ليصبحوا خبراء ويتحلوا بالثقة في ممارسات التغيير الجديدة بعد فترة من الوقت. وسيحدث هذا الأمر - بصورة أكيدة - إذا كان من المتوقع تنفيذ قدر كبير من التغيير بسرعة هائلة إذا لم يكن هناك وقت كاف لصقل المهارات الجديدة، أو إذا كانت العوامل الصحية (كاري ودابور Carey and Dabor ١٩٩٥) للوظيفة والراتب وظروف العمل والعلاقات الشخصية الداخلية غير مرضية.

واجه منفذو برنامج الثلاثة أعوام في المعهد الخاص بدراسة الحالة متطلبات مستمرة تتعلق بالتغيير المهني خلال مرحلة التنفيذ؛ حيث اتضح - تدريجياً - مدى ضرورة تعديل نموذج «المعلم المفكر» الخاص بالمنهج حتى يمكنه تلبية التوقعات المحلية. كان يوجد إدراك واضح - لحد ما - للجهود التي يبذلها القادة في أي مستوى. ولم تكن هناك مرحلة يمكنهم أخذ قسط من الراحة فيها والشعور بأنهم قد أنجزوا مرحلة يمكنهم من خلالها الشعور بالرضا عن خبرتهم المهنية دون أن يكون هناك توقع بحدوث تغييرات أخرى منهم. ولم تكن هناك فرصة للتوقف للحظة. ومع تقدم عملية التنفيذ، ضاعت قيمة روايتهم الكافية بصورة أولية نتيجة للتضخم، واضطروا للبحث عن أعمال أخرى كان يجب عليهم أن يجعلوها متوافقة مع عملهم الأساسي شديد الصعوبة. وقد أدى عدم وجود تقدير واضح لجهودهم، مع التعب والضغط المتراكمين، إلى تضاؤل الحساس للتغيير، وذلك وفقاً لما عبر عنه أحد أعضاء طاقم العمل:

أعتقد أن الأفراد كانوا شديدي الحساس هنا في البداية لدرجة أنهم كانوا يشعرون أنهم سينقذون العالم. ولكن تلاشى هذا الحساس، وتحول إلى أشلاء، وأصبحنا الآن مجموعة من الأفراد المتحررين من الأوهام. كما ظهر الآن عنصر الحرفية في العمل، ولكن ضاع الحساس. (المصدر السابق: ٢٢٣).

إذا استمر منفذو التغيير في عملية التنفيذ بنشاط، فإن صانعي السياسات القومية

وقادة التغيير المحليين في حاجة للتفكير في كيفية قيامهم بالأمور التالية:

- إحداث توازن بين فترات التخطيط والتنفيذ النشطة للتغيير والفترات التي يكون فيها الوقت متاحاً للمنفذين لتعزيز ما تم تحقيقه.
- ضمان أنه في المراحل التي يُطلب فيها من المنفذين بذل جهد فعلي طوال الوقت، فإنهم يشعرون بتقدير الآخرين لهذه الجهود؛ وذلك من خلال التشجيع الصريح والانتباه التام "للعوامل الصحية" المذكورة من قبل.

(٣, ٤, ٥) التغيير الناجح يتطلب تفويضاً فعلياً

ذكرت مراراً ميل صانعي السياسة نحو تعريف التغيير التربوي بأنه توقع بأن يقوم المعلمون بتنفيذ ما تم تشريعه على الورق بأسلوب موحد وسرعة واحدة في جميع أنحاء القطر، أو طلب ذلك منهم. فمن المحتمل أن يجد صانعو السياسة في الثقافات التنظيمية الهرمية، من أعلى إلى أسفل، مثل تلك الموضحة في دراسة الحالة، صعوبة في إدراك أن التغيير التربوي عملية حرة ومتغيرة وغير متوقعة، ولا يمكن توقع نتائجها بصورة تفصيلية إلا في حالات نادرة.

على الرغم من ذلك، حتى في الثقافة التنظيمية التي تدعي أنها تتسم بدرجة أكبر من عدم المركزية، ما يزال صانعو السياسة القومية يميلون نحو توقع أن يكون تنفيذ التغيير التربوي عملية موحدة. وعن طريق التأكيد على توقع تحقيق النتائج العالمية المنتظرة، فإنهم يجعلون من الصعب على قادة التغيير المحلي التفكير في الحقائق المحلية. ويزيد هذا من احتمال أن يظل التغيير الناجح واسع النطاق أمراً صعب المنال كما هو الحال دائماً.

(٤, ٤, ٥) استخدام نماذج جاهزة

غالباً ما يقوم قادة التغيير القومي، الذين ليست لديهم صورة واضحة حول كيفية تنفيذ التغيير الذي يريدون، باللجوء إلى اختيار نماذج من ثقافات أخرى تبدو أنها توفر حلولاً فورية. ففي الحالة السابقة لم يكن صانعو السياسة هم الذين قاموا فعلياً بجلب النموذج الذي حدد كيفية تطوير منهج برنامج الثلاثة أعوام؛ حيث إنهم قد تجاهلوا بصورة تامة مسألة كيفية تنفيذ التغيير.

تقع مسؤولية اختيار نموذج تعتمد عليه عملية التخطيط للتنفيذ على القيادة المؤسسية لبرنامج الثلاثة أعوام الأول في العاصمة. بصورة كلية، يعد استعداد القيادة المؤسسية لاتخاذ قرار بصورة فعلية أمراً يحمدها؛ حيث إنها قدمت نقطة بداية للتخطيط للتنفيذ في كل معاهد برنامج الثلاثة أعوام الإقليمية. وعلى الرغم من ذلك، فمن بين نتائج جلب نموذج لتدريب المعلمين تم تطويره للاستخدام في أحد المواقع الثقافية (العاصمة) ونقله للاستخدام في مواقع ثقافية أخرى (دراسة الحالة الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام ومواقع برنامج الثلاثة أعوام الأخرى) مما زاد عملية التنفيذ في العديد من هذه المواقع. حيث يرجع هذا الأمر إلى المنفيين الذين يجب أن يكتشفوا السمات التي يمكن والتي لا يمكن أن تتناسب مع توقعات البيئة التربوية الحالية من خلال التجربة والخطأ.

فإذا كان صانعو السياسة يريدون استخدام نموذج مستجلب لدعم استيعابهم للتغير التربوي الذي يريدون تنفيذه، فهم في حاجة إلى:

- تكوين فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه من التغيرات المقترحة.
- معرفة أن النتائج المرجوة من استخدام أي «نموذج جاهز من على الرف» تتداخل بصورة ملموسة مع ما يريدون تحقيقه.
- معرفة المعايير الثقافية الأساسية، والظروف المادية المفترضة من قبل النموذج المستجلب.
- إجراء دراسة أساسية أولية حول الثقافة الحالية في مجتمعهم ونظام التعليم لديهم والأفراد العاملين فيه، والظروف المعتادة في الصفوف الدراسية التي ستتأثر بالتغير.
- فهم سمات النموذج التي من المحتمل أن تكون مقبولة/ متناسبة مع الظروف المادية في النظام الحالي.
- التأكيد على السمات التي من المحتمل أن تكون أقل صعوبة للأفراد في قبولها/ استخدامها في المراحل الأولية من عملية التنفيذ، والتفكير في احتمال تقديم السمات الأخرى فيما بعد.

(٥, ٤, ٥) تجربة التغيير الناجحة تزيد من احتمال استمراره

يمكن أن يكون وجود مثال حقيقي على مبادرة تغيير ناجحة عنصرًا مساعدًا قويًا لإقناع الأفراد المعترضين على قيمة التغيير المقترح أو المشككين فيه. ولقد أدت الحقيقة التي تنص على أن نسبة ملحوظة من المتدربين في دراسة الحالة الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام، الذين ذهبوا إلى المدارس، حصلوا على تقارير إفادة جيدة من المعلمين المشرفين ومديري المدارس إلى زيادة صعوبة تجاهل الرؤساء المتشككين السابقين لكلية اللغة الإنجليزية الجامعية للأفكار الناتجة عن برنامج الثلاثة أعوام ومهارات هيئة التدريس ببرنامج الثلاثة أعوام الذين استوعبوا كيفية دمج هذه الأفكار في منهج لتدريب المعلمين.

وستؤثر التجربة الحية لعملية التنفيذ، وإدراك سمات التغيير التي تصلح والتي لا تصلح في السياق، والسمات التي تضيف أو لا تضيف فائدة إلى أسلوب التنفيذ الحالي على سمات التغيير التي ستستمر، بمعنى أنها ستصبح في النهاية قواعد حالية في نظام التعليم أو في بعض المعاهد الموجودة داخله. قد تكون هذه المفاهيم المتعلقة بالفائدة مهنية وعملية بشكل تام. بالتالي، في بيئة دراسة الحالة الخاصة ببرنامج الثلاثة أعوام اتخذت كلية اللغة الإنجليزية قرارًا يتعلق بسمات البرنامج التي تدمج في برنامج الخمس سنوات الحالي وفقًا لهذين المعيارين. وعلى سبيل المثال، مثل نقل مسئولية عنصر تدريب المعلمين الخاص بالدورة التدريبية إلى هيئة برنامج الثلاثة أعوام اعترافًا بمهارتها وفهمها الأكبر لهذه السمة من سمات المسؤوليات المهنية، وشعورًا بالراحة؛ لأن هيئة تدريس صغيرة العدد ستكون مسؤولة الآن عن مهمة لم تكن تتوق بشدة إلى المشاركة فيها، ألا وهي تدريب المعلمين.

(٦, ٤, ٥) قيمة التعاون والمساعدة المتبادلة

ترتبط معظم الذكريات الإيجابية لبعض أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج الأعوام الثلاثة الخاص بدراسة الحالة، بالفرص التي كانت متاحة لهم للالتقاء بالمزلاء من معاهد أخرى تقوم بتنفيذ برامج الأعوام الثلاثة والذين كانوا يعملون في محاولة تنفيذ

أهداف التغيير نفسها. ولقد وجدوا أن هذه اللقاءات مفيدة لهم من الناحيتين الشخصية والمهنية.

فمن الناحية الشخصية، فقد شعروا بتقدير لإتاحة الفرصة لإقامة اتصال مستمر مع الآخرين الذين يمكن أن يناقشوا معهم أسباب قلقهم وشكوكهم. ومن الناحية المهنية، كان من المفيد لهم أن يتعرفوا على كيفية تعامل المعاهد الأخرى مع الحلول الخاصة بصعوبات التنفيذ العديدة.

يشير هذا الأمر إلى أن صانعي السياسة يجب أن يخططوا للتنفيذ بطريقة:

• تدرك قيمة تنفيذ التغيير الداعمين من خلال إتاحة فرص بناء منتظمة للالتقاء بعضهم ببعض ومناقشتهم والتعلم من بعضهم بعضاً.

(٥، ٤، ٧) المعلمون المدربون ليسوا سوى جزء من عملية التغيير التربوي الناجح

يعد تدريب المعلمين الناجح سمة رئيسية واحدة من سمات إمكانية تطبيق التغيير في الصف الدراسي. وعلى الرغم من ذلك، بينما لا يمكن تطبيق التغيير في الصفوف الدراسية دون «معلمين مؤهلين»، فهناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر أيضاً فيما يحدث في الصفوف الدراسية. فإذا لم تكن الثقافة التعليمية السائدة أو عناصر أخرى خاصة بالمواد الدراسية (خاصة الاختبارات النهائية) متناسبة مع مبادئ التدريس - التعلم الرئيسية التي تميز التغيير، فحتى إذا تم تدريب المعلمين بصورة جيدة، فمن المؤكد تقريباً أنه لن يمكن تطبيق العديد من النتائج الإيجابية المرجوة لهذا التدريب في معظم الصفوف الدراسية. وبالتالي، فإن صانعي السياسة في حاجة لمعرفة أن:

• المتغيرات المتعددة التي تحدد طبيعة أي نظام تعليمي، يعتمد بعضها على بعض.

بالتالي، لا يمكن إجراء تعديل بمتغير واحد دون التفكير في كيفية تأثير هذا التعديل على تناسبه مع الآخرين.