

مرحلة التنفيذ

The implementation stage

يعتمد التغيير التعليمي على ما يقوم به الأفراد الذين يشاركون في هذه العملية ككل بشكل أو بآخر. فإذا ما قيص لهم أن يقوموا بما يتوقعه التغيير منهم، فغالبًا ما تظهر الحاجة إلى وجود درجة من «إعادة التثقيف / إعادة تشكيل الثقافة». وداخل أي نظام تعليم قومي، يعمل الأفراد في سياقات مختلفة. وإذا ما صح جميع ما سبق، فيجب أن تتضمن نقطة البداية لمرحلة تنفيذ التغيير في أي مستوى - كما أعتقد - اتخاذ قرارات بشأن ما يلي:

- الممارسات الجديدة (اعتمادا على المعتقدات الجديدة) التي ترغب واثق التغيير القومي في تحقيقها.
- التحديات التي تفرضها هذه التغييرات على المعتقدات والممارسات الموجودة الخاصة بالأفراد (وليس المعلمين فقط).
- ما إذا كانت ممارسات التغيير الجديدة سوف تحتاج إلى أن تعدّل كي تتوافق مع السياق الموجود.
- الدعم الذي يحتاج إليه الأفراد ليصبحوا قادرين على تغيير ممارساتهم على النحو الصحيح.

- معلومات حول الأشخاص المراد توصيل احتياجات التغيير إليهم، وكيفية تنفيذ هذا الأمر.
 - النظم التي يجب أن يتم إعدادها محلياً لمتابعة عملية التغيير.
- يعد المعلمون الأشخاص الذين يتأثرون تأثراً واضحاً ومباشراً بالتغيرات التي تتطلبها معظم عمليات التغيير التربوي من الناحية العملية. بيد أن تجارب المعلمين المتعلقة بعملية تنفيذ التغيير سوف تتأثر، سواء للأفضل أو للأسوأ، بسلوك الآخرين العاملين في بيئتهم التعليمية المحلية، ومن هؤلاء:
- القادة التربويون المحليون/ موظفو الخدمة المدنية - أي ممثلو صناعات السياسات التربوية القومية. ويحتفظ هؤلاء الأفراد بالتمويل المحلي لعملية التغيير. كما يكونون مسؤولين عن قيادة وإدارة عملية التغيير في مناطقهم الإدارية. ومن الممكن أن يؤثر المدى الذي يدركون من خلاله الحاجة إلى تعديل الوثائق القومية لتتوافق مع الحقائق السياقية المحلية، والحاجة إلى توصيل التغيير داخل مناطقهم، والحاجة إلى دعم المعلمين على النحو المناسب على تجارب المعلمين لمرحلة التنفيذ بشكل أقل أو أكثر إيجابية.
 - قادة المؤسسات التعليمية - أي المسؤولون عن قيادة وإدارة التغيير في مدارسهم. من المحتمل أن يكونوا المسؤولين عن تمويل أية ميزانية تغيير مخصصة للمؤسسات التعليمية الفردية. ويؤثر المدى والأسلوب، اللذان يقومون من خلالها بالتفاهم مع معلميهما والجهود التي يكونون على استعداد لبذلها لمحاولة ضمان كون بيئة المدرسة داعمة لمحاولات المعلمين لتعديل ممارساتهم جميعاً، على المعلمين.
 - مدربو المعلمين - أي المسؤولون عن إمداد المعلمين بالفرص الرسمية وغير الرسمية اللازمة لتأسيس الوعي والقدرات اللازمة للبدء في محاولة تجربة الممارسات الجديدة في صفوفهم. ويؤثر فهمهم الخاص للتغيرات والشكل الذي يمكن أن تؤثر به على ممارسات المعلمين، بالإضافة إلى فهمهم المهني لكيفية تعلم المعلمين على نحو كبير على قيمة الدعم الذي يستطيعون توفيره.

- الزملاء - وهم الذين يمكن أن يحاولوا تنفيذ الممارسات الجديدة (إلا إذا كان التغيير منطبقاً على بعض مواد المنهج الدراسي فحسب)، وقد يمثلون مصادر مهمة للدعم اليومي لبعضهم البعض.
- المتعلمون - الذين يمكن أن يكون عليهم تعلم طرق جديدة للسلوك «بوصفهم متعلمين»، هذا بالإضافة إلى سلوكهم تجاه هذا التعلم، وهو الذي يمكن أن يكون مفيداً لمعلميهم على نحو أو آخر.
- الآباء والمجتمع الأوسع - يمكن أن يكونوا مضطرين لتعديل بعض توقعاتهم حول أداء أطفالهم في المدرسة. ومن الممكن أن يؤثر الأسلوب الذي يتبعونه على الأنماط السلوكية لأطفالهم (المتعلمين). كما يمكن أن تؤثر على نحو غير مباشر في المعلمين وقادة المؤسسات التعليمية.
- يقوم هؤلاء الأفراد جميعاً بأدوار فعالة في عملية التنفيذ. فكلما زادت نسبة الاتساق في الأسلوب الذي يقومون من خلاله بتطبيق مفاهيمهم المتعلقة بهذه العملية، زاد احتمال شعور المعلمين بأنهم معدون ومدعمون على النحو المناسب، ومن ثم يشعرون بأنهم مستعدون وقادرون على بذل قصارى جهدهم في الصفوف.

(١, ٣) مواءمة التغيير بالواقع المحلي

على الرغم من قلبي بأن معظم عمليات التغيير الكبرى لا تزال تنازلية - من أعلى إلى أسفل -، فإن تنفيذها لا يكون متقناً، ولا منتظماً لمجرد استخدام المصادر التي تم توفيرها لتطبيق ممارسات التغيير على نحو متطابق في كل مدرسة. فكيف يمكن أن يحدث ذلك مع مشاركة العديد من مختلف الأشخاص في العديد من مختلف الأماكن في هذه العملية؟ إن المؤسسات في أي نظام تربوي قومي تكون متنوعة، وهذا ما يعني أنه حتى في الأوقات التي يقوم فيها صناع السياسات بالاستفادة من المشاورة/ التوصيل بشكل كبير في مرحلة البدء حول الحاجة للتغيير والشكل الذي يجب أن يكون عليه،

هذا بالإضافة إلى تحديد السمات المهمة للواقع التعليمي الذي سيتم تطبيق التغيير عليه، فإن مخرجات الصفوف لن تكون متطابقة.

بوجه عام، قد تختلف المدارس باختلاف مواقعها الجغرافية (من ناحية كونها قريبة أم بعيدة عن أماكن تركيز السكان الأساسية، علاوة على وجود وسائل نقل جيدة أو لا)، أو بتنوع العوامل الاقتصادية للمجتمع المحلي (مستوى الثراء أو الفقر الناتج عن زيادة أو انخفاض مصادر الدخل). كما يمكن أن تتنوع في التجانس الثقافي للدارسين؛ وهم الذين يمكن أن يمثلوا واحدة أو أكثر أو العديد من الخلفيات الثقافية. ومن الممكن أن تؤثر مثل هذه التنوعات في فهم قيمة التعليم بين الآباء والأنواع المختلفة من المعلمين ومديري المدارس الذين تستقطبهم المنطقة وتحاول الاحتفاظ بهم، هذا بجانب حجم الصفوف وجودة البنية التحتية التعليمية الموجودة. إن أية تركيبة من تلك التركيبات يمكن أن تؤثر في مدى و/ أو نوع عملية «إعادة التثقيف» التي تحتوي عليها عملية تنفيذ التغيير التربوي القومي. كما يزيد ذلك من احتمال لجوء قادة التغيير المحليين لتعديل جوانب سياسة التغيير القومي لجعلها مناسبة للتنفيذ محلياً.

إذا كان الوضع كذلك، فإلى أي شيء يشير ذلك فيما يتعلق بطبيعة عملية تنفيذ التغيير؟ أولاً: يشير إلى كونها عملية غير منتظمة. كما أنها تتحقق بشكل مختلف في الأماكن المختلفة، وتنفذ أيضاً بسرعات مختلفة و بدرجات تطابق مختلفة عن الوثائق الرسمية. ومن ثم، ستبدو نتائجها النهائية مختلفة. لا يمكن أن يتم فعل أي شيء حيال هذا الأمر. نتيجة لذلك، إذا كان المطلوب هو أن يستفيد النظام التربوي ككل من عملية التنفيذ، فسوف يتحتم على صناع السياسات القومية أن يقوموا بتشجيع القادة المحليين على البدء في مرحلة التنفيذ من خلال تقديم نسخة التغيير التي تتوافق مع «روح» المطلوب مع تناسبها والغالبية العظمى من المدارس. إنني أعتقد أن اتباع مثل هذا الأسلوب المرن يزيد من احتمال ظهور قدر أكبر من التغيير في العديد من الصفوف الدراسية، وذلك أكثر من الذي سيظهر عليه إذا ما تم الضغط على جميع السياقات لتنفيذ الممارسات الجديدة على نحو متطابق. بادئ ذي بدء، إن وجود قدر ما من التغيير يعد أفضل من لا شيء، كما أن محاولة فرضه بالقوة لن يأتي بالنتائج المرجوة.

كيف يمكن إذاً أن يتم تعديل أحد التغييرات القومية بحيث يصبح موائماً للواقع المحلي؟ وما العوامل التي يجب أن تؤخذ في الحسبان؟ سأعود هنا من جديد لفكرة الترابط والحاجة إلى التنسيق بين التغيير المقترح والموقف الذي سيتم تنفيذ التغيير عليه. في معظم الدول، يكون الممثلون المحليون للهيئات التعليمية القومية مسئولين عن تخطيط وإدارة مرحلة التطبيق في مناطقهم. وإذا لم يتوافر القدر الكافي من الاستشارات وتوصيل المعلومات في مرحلة البدء، فلن يتمكنوا بالطبع من فهم الغرض من التغيير. حتى وإن كانوا على دراية بأسباب التغيير وأهدافه، إذا لم يتوافر القدر الكافي من التشجيع على تفسير هذه الأهداف ومدى تناسبها مع السياق الخاص بهم، فمن الممكن أن يشعروا بأنهم ينفذون فقط التغيير بحذافيره. على الرغم من ذلك، وإذا افترضنا وجود القدر الكافي من التشجيع، فسوف تشتمل التعديلات التي يجب إجراؤها على الأحوال المحلية، والنظر إلى مصادر المواد الموجودة وأساليب التدريس والتفكير في الكيفية التي يمكن من خلالها أن يتم تعديل التغيير بحيث يتيح البدء في عملية التنفيذ بأسلوب يعكس على الأقل بعض المبادئ الأساسية لأساس التغيير. ومن ضمن الجوانب المتعلقة بالسياق المحلي ذات العلاقة بما سبق ما يلي:

- الممارسات الحالية للمعلمين - ما الأعمال التي يألّفونها ومدى جودة أدائهم في تنفيذها، وما الممارسات الجديدة التي قد يجدونها صعبة التنفيذ.
- أحجام الصفوف الدراسية - ما إذا كان يمكن أن تزيد من صعوبة تقديم بعض الممارسات الجديدة.
- المصادر والمواد التي يتم تدريسها - ما إذا كانت الممارسات الجديدة تتطلب استخدام مصادر/ مواد تدريس بعينها، وما إذا كانت موجودة بالفعل في معظم المدارس أو يمكن توفيرها بها.
- المطالبة بعمليات تقييم دورية - ما إذا كان محتوى وشكل الامتحانات القومية المهمة يدعم تقديم ممارسات جديدة أم لا.

- الإشراف على تطور شخصية وقدرات المعلم - ما إذا كان معلمو المعلمين المحليين متفهمين للتغيير أم لا، وقادرين على توفير الدعم المناسب في الممارسات الجديدة، وما إذا كانوا يتطلبون تدريباً أم لا.
- الإلمام بالممارسات الجديدة والأسلوب الإيجابي في التعامل معها، بالإضافة إلى فهم أسبابها من جانب معظم قادة المؤسسات التربوية.
- الإلمام بالممارسات الجديدة والأسلوب الجيد في التعامل معها، بالإضافة إلى فهم أسبابها من جانب المجتمع الأوسع بالمنطقة - الآباء.
- المال - مقدار التمويل المتاح للفترة التي سيتم بها تمويل دعم المعلمين والمصادر وتعديل أحجام الصفوف وما شابه ذلك.

ونظراً لمجموعة متنوعة من الأسباب التاريخية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية، يكون كل سياق محلي مختلفاً - إلى حد ما - فيما يتعلق ببعض النقاط التي تم ذكرها. وإذا حاول منفذو التغيير المحليون أن يجعلوا التغيير موائماً للسياق المحلي الخاص بهم، فسوف يكون لكل سياق من هذه السياقات - مبدئياً - شكله المختلف فيما يختص بالتغيير الذي يتم تنفيذه. وكما سبق وناقشنا، أعتقد أن هذا أمر طبيعي. المهم هنا بالنسبة للإنجاز النهائي لأهداف التغيير هو أن يتبع الأسلوب الذي تنفذ من خلاله عملية التنفيذ في منطقة معينة حقائق العمل اليومية الفعلية للأفراد المتوقع منهم أن يقوموا بتقديم واستخدام الممارسات الجديدة في الصفوف المحلية - وفي مقدمتهم المعلمون (والمتعلمون أيضاً). وعلى الرغم من ملاءمة أهداف التغيير على النحو المناسب، يكون المعلمون متأكدين غالباً من حاجتهم للدعم في بداية مرحلة التنفيذ. على أية حال، سوف نتطرق لعرض وسائل توفير مثل هذا الدعم في الجزء التالي من هذا الفصل.

(٢، ٣) دعم تعلم ماهية التغيير وكيفيته

إذا كانت معظم عمليات التغيير التربوي تحتوي على درجة من «إعادة التثقيف» الشخصي / المهني للعديد من الأفراد الذين يتأثرون به، فمن الضروري أن نكون على

علم بما يعنيه هذا الأمر. ولزيد من التوضيح، إن لجميع نظم التعليم «ثقافة»؛ وهي التي أعني بها هنا تمتع النظام بطريقة تفكير دائمة ومتفق عليها حول معنى بعض المصطلحات مثل «تعليم» أو «معرفة» أو «تدريس» أو «تعلم». ولتبسيط هذه الفكرة المعقدة، من الممكن أن نتخيل أن أي ثقافة تربوية موجودة عند نقطة معينة على امتداد مصفوفة واحدة أو أكثر. دعني أوضح لك أكثر، يعرض الشكل رقم (٣، ١) مصفوفة تمثل أربع سمات ممكنة لأي ثقافة تعليمية، وقد استقيناها من هوفستيد Hofstede (١٩٩٤). وباتباع ما أشار إليه كل من يونج ولي Young & Lee (١٩٨٤)، قمت بتسمية طرفي كل مصفوفة باسم «الطرف المعتمد على النقل» و«الطرف المعتمد على التفسير». لكن بالطبع، وكما ذكرت في الفصل الأول، توجد بضع ثقافات تربوية بشكل ثابت عند أحد هذين الطرفين.

الطرف المعتمد على النقل	ماهية المعرفة	الطرف المعتمد على التفسير
• تحدد فيه المعرفة تحديداً واضحاً وتوجد إجابة واحدة صحيحة لأي سؤال تقريباً • يكون الغرض من التعليم تعلم المعلومات • يكون المتعلمون أعضاء في مجموعة ويتحدثون عندما يتحدث أحد إليهم • يكون المعلمون المسؤولين عن تحفيز الأنشطة داخل الصفوف ويجب أن يكونوا على دراية بجميع الأجوبة	• ماهية المعرفة • الغرض من التعليم • المتعلمون • المعلمون	• تكون المعرفة عملية فعالة نشطة (ديناميكية) ويتم التوصل إليها من خلال المناقشة • يكون الغرض من التعليم معرفة كيفية التعلم • المتعلمون مجموعة من الأفراد المتوقع منهم التعبير عن أنفسهم • يكون المعلمون موجودين لدعم مشاركة الدارسين في عملية التعلم، ومن الممكن أن يعترفوا بجهلهم ببعض الأمور

الشكل (٣، ١). السمات الأربع الممكنة للثقافة التعليمية.

أسئلة للتأمل

- ماذا يمكن أن تتطلب مرحلة التنفيذ التي تتوقع من المعلمين أن ينتقلوا من الممارسات والمعتقدات التي تتبنى الثقافة المعتمدة على النقل إلى الثقافة المعتمدة على التفسير؟
- ما التغييرات التي يجب أن تطرأ على الطرق الحالية للتفكير والتصرف التي يجب أن يتعلمها المعلم؟
- ما الدعم الذي يحتاج إليه المعلم؟

من الممكن أن تتضمن طرق التصرف الجديدة ما يلي:

- استخدام مجموعة أكثر تنوعاً من أساليب التدريس، ومن بينها تلك التي تشرك الدارسين في التفاعل والمناقشة.
- تأسيس جو مختلف في الصف يشعر فيه المتعلمون بالتشجيع على المساهمة.
- استخدام كم كبير من المواد التي ستمد المتعلمين بمجموعة من وجهات النظر المختلفة.
- من الممكن أن ينتج على المدى الطويل للاستخدام الناجح لمثل تلك الممارسات تغيير المعتقدات التي يمكن أن تتضمن إدراك ما يلي:
- على الرغم من كون الفرد معلماً، فليس عليه بالضرورة أن تكون لديه إجابة لكل شيء.
- في الصفوف الدراسية، يمكن أن يكون هناك أكثر من إجابة واحدة صحيحة للعديد من الأسئلة.
- يمكن أن يساهم المتعلمون إسهاماً ناجحاً في عملية تعلمهم.

في المجمل العام، فإن المتغيرات في السلوك والمعتقدات المذكورة سابقاً والاتجاهات (في النهاية) توفر معلومة بما يمكن أن يترتب على عملية إعادة التثقيف للمعلم الذي يحاول تنفيذ عملية تغيير تربوي معقدة. كما سبق وذكرت في الفصل الأول، فإن مثل عملية إعادة التثقيف تلك، تشعر الأفراد بعدم الراحة والقلق حول هويتهم المهنية.

إذا تمكن المعلمون (والمتعلمون أيضاً) من تنفيذ عملية «إعادة التثقيف» بهذه الطريقة، فسوف يحتاجون للدعم من بعضهم البعض ومن قادة المؤسسات التربوية، ومن مديري الهيئات التربوية المحلية. وسوف نتطرق لعرض بعض جوانب الدعم الناجح في الجزء التالي.

من السمات التي لا تزال شائعة في معظم الثقافات التعليمية على مستوى العالم تلك التي تتمثل في قضاء المعلمين معظم - إن لم يكن كل - وقتهم وحدهم في صفوفهم مع المتعلمين. وحالما يصبحون على درجة من الكفاية، نادراً ما تتم متابعتهم من قبل أي شخص مسؤول. كما أن معظم المعلمين لا يتوقعون، أو أنهم غير معتادين على، المشاركة في أصول التدريس. وفي العديد من السياقات، تكون لديهم فرص منتظمة ضئيلة لقضاء الوقت في مناقشة الأمور المهنية في أثناء عملهم اليومي. وتشير الدلائل من سياقات التغيير التربوي في هذا الصدد إلى أن هناك احتياجات لإحداث عملية إعادة تثقيف كبيرة لكل نظام تعليمي تقريباً، وذلك نظراً للتركيز بشكل متكرر على قيمة المشاركة والتعاون والعمل بروح الفريق في المناقشات المتعلقة بكيفية دعم المعلمين في مرحلة التنفيذ.

يستغرق تأسيس الثقة في الممارسات الجديدة وقتاً. بادئ ذي بدء، يمكن لمعظم المعلمين أن يروا أهداف التعديل من خلال معتقداتهم ومفاهيمهم الحالية. على سبيل المثال لا الحصر، في عملية التغيير التي تشتمل على الانتقال بعيداً عن الثقافة التعليمية المعتمدة على النقل، من الممكن للمشاركين المعتادين على النظر إلى المعرفة التعليمية باعتبارها مجموعة من الحقائق أن يبدؤوا عملية التنفيذ معتقدين أن التغيير سوف يتضمن تعلم وتدريب حقائق جديدة ومختلفة. ومن أجل أن ينتقل مثل هؤلاء إلى معرفة أن الأمر ليس كذلك، يليه تأسيس الثقة في قدرتهم الشخصية على اتباع أسلوب مختلف في التصرف، حيث إنها ستكون عملية طويلة المدى. كما ستكون المراحل الدقيقة لهذه العملية مختلفة لكل فرد. ولكن، للمعلمين، من الممكن أن تتضمن هذه العملية ببساطة ما يلي:

(أ) تأسيس فهم متعمق لما تعنيه أهداف التغيير للممارسات داخل الصفوف والسبب في كونها تستحق التقديم.

(ب) استخدام مستواهم الحالي من الفهم (في وجود مساعدة من الخبراء أو في عدم وجودها) للتخطيط لكيفية تقديم الممارسات الجديدة.

(ج) تجربة الممارسات الجديدة مع المتعلمين داخل الصفوف.

(د) ملاحظة ما يحدث عندما يقومون بهذا الأمر - الحصول على تقرير مباشر أو غير مباشر من المتعلمين أو الزملاء أو المدرسين الأكثر خبرة (جويس وشاورز Joyce and Showers, 1988).

(هـ) الالتحاق بالعديد من الدورات بدءاً من النقطة رقم (أ) حتى النقطة رقم (د)، وتأسيس فهم شخصي تام وثقة شخصية في الممارسات من خلال تنفيذها مرات ومرات ببطء.

على أية حال، تخفي هذه الكلمات البسيطة في طياتها بالطبع مدى الصعوبة التي تكون عملية «التغيير» عليها بالفعل. كذلك، يمثل التسلسل البسيط الموضح سابقاً فرصة أفضل للعمل في حالة اتباع الأفراد المهمين الآخرين في عملية التغيير (أي الإداريين ومديري المدارس ومعلمي المعلمين) تسلسلاً مماثلاً مع وجود الفرص المناسبة لما يلي:

- مشاركة مفاهيم التغيير على النحو الذي تؤثر به في أدوارهم وإعداداتهم.
- الحصول على مساعدة رسمية بشكل أو بآخر في تخطيط قيادة/ إدارة التنفيذ (انظر الباب الثالث).
- تجربة خططهم مع الأفراد المسؤولين عنهم.
- الانتباه دومًا والانفتاح على التقارير المتاحة من داخل الصف وخارجه.

عندما نظرت هارفي (١٩٩٩) Harvey إلى المعلمين الذين يحاولون تنفيذ نموذج جديد لتدريس العلوم في صفوفهم بجنوب أفريقيا، وجدت أن مثل هؤلاء المعلمين

قد احتاجوا لما يتراوح ما بين ٢٠ و ٢٥ دورة دعم في النقاط من (ب) إلى (د) السالف ذكرها، وذلك لتأسيس الثقة في تنفيذ الممارسات التي مثلت تغيراً متوسط التعقيد. كما لاحظت أنه في خلال هذه الفترة، لم يكن التزامهم بالتغيير قوياً للغاية. وإذا لم يكن الدعم متوافراً في هذه الفترة، فقد كان من المحتمل إلى - حد كبير - أن يعودوا مرة أخرى إلى ممارساتهم التي اتبعوها من قبل. في الحالة التي عرضتها هارفي (Harvey)، قام أحد «الخبراء» التربويين بتوفير دعم مباشر. ومن الممكن ألا يكون مثل هذا الدعم المكثف متاحاً للعديد من الدورات العملية في معظم سياقات التنفيذ، بيد أن إدراك الحاجة لا يساعد في تفسير الزيادة الحالية لعدم الاستفادة من نظم المراقبة والمتابعة في سياقات التغيير التربوي. وإذا افترضنا أن الأفراد والسياسات التي يعملون بها متباينة، فمن غير الممكن أن نحدد مقدار الدعم الذي يحتاج إليه هؤلاء الأفراد. ومن الواضح أنه كلما زاد مستوى إعادة التثقيف، زاد الدعم اللازم له.

كذلك، يعد الشكل الذي يكون عليه هذا الدعم مهماً بدرجة كبيرة. ويعد هذا الأمر صحيحاً خصوصاً عند النظر لأي تدريب رسمي متوافر، وذلك نظراً لأن مثل هذا التدريب عادة ما يحدث مرة واحدة ولا يدوم طويلاً. على أية حال، يعرض الموقف رقم (٣) التالي ذكره مثالاً على محاولة دعم التنفيذ لأحد التغييرات الرسمية الذي كنت مسؤولاً عن توفيره منذ عدة سنوات خلت عندما كانت خبرتي أقل (وهذا ما أدركته الآن).

الموقف رقم (٣)

كنا على وشك تدشين كتاب جديد لتعليم اللغة في ثقافة تعليمية تعتمد - بشكل كبير - على النقل. وقد كان هذا الكتاب مختلفاً تماماً عن الكتب التي كانت مستخدمة وقتها. فقد كان الغرض منه هو تمكين المتعلمين من تطوير مهارات التواصل في هذه اللغة، خاصة مهارتي الاستماع والتحدث. كما كان يؤكد على الحاجة لإمداد المتعلمين بفرص التفاعل المناسبة، ومن ثم استخدم مجموعة كبيرة من الأعمال الجماعية والثنائية،

وركز أيضًا على تشجيع الطلاقة بدلاً من التركيز بشكل دائم على الدقة. كذلك، عمل على تشجيع المعلمين على تحديد اختياراتهم فيما يتعلق بالترتيب الذي يريدون اتباعه في الأنشطة المختلفة. وكانوا يقيمون الأداء من خلال «الاختبارات الاتصالية». أما مواد تعلم اللغة الموجودة التي كان المعلمون على دراية بها، فقد كانت معتمدة على القراءة والفهم الكامل من خلال الدراسة المفصلة لكل قاعدة نحوية ومرادفات موجودة في كل جملة من الجمل.

لتعريف المعلمين على المواد الجديدة، عُقد برنامج تدريبي استغرق أسبوعين. وفي هذا البرنامج، تم قضاء وقت طويل في شرح النظرية الخاصة بهذا الأسلوب في تدريس المواد. كما عمل البرنامج على تعريف المعلمين بكتاب المعلم المفصل للغاية. واستخدم المدرب مواد من الكتاب لشرح بعض الممارسات الجديدة التي قد يحتاج المعلمون المستخدمون للكتاب تطويرها. عقب ذلك، أعطي المعلمون فرصة لتدريس جزء قصير للغاية من وحدة ما بالكتاب بأنفسهم أمام زملائهم ومعلميهم، وقد حصلوا على تقارير بشأن هذا الأداء. بعدها، عادوا إلى المؤسسات التعليمية التي يعملون بها حيث تم إمدادهم بالدعم اللازم لبدء استخدام الكتب الجديدة.

أسئلة للتأمل

هل سبق لك أن شاركت في أية دورة تدريبية قصيرة مماثلة كانت تهدف لإعداد المعلمين لتنفيذ أحد التغييرات في صفوفهم؟
إذا كنت قد شاركت في أي منها من قبل، هل شعرت بأنها كانت ناجحة؟ وما الذي أثر في شعورك بنجاحها؟
هل ترى أي نقاط ضعف في الدورة التدريبية المذكورة سابقاً، فيما يتعلق بقدرتها على دعم فهم المعلمين وتطبيق الممارسات الجديدة؟

- من وجهة نظري، أرى أن نقاط الضعف الأساسية هنا تتضمن ما يلي:
- أن الدورة التدريبية لم تكن متوازنة فيما يتعلق بالوقت المخصص للجانبين «النظري» و«العملي».
- لم تحاول الدورة التدريبية أن تكتشف «الموقف الحالي للمعلمين» - وذلك لتحديد ممارساتهم، واتجاهاتهم الحالية، والسياقات التي يعملون بها،

واستخدامها كنقطة انطلاق لمناقشة الممارسات الجديدة.

- لم تسنح للمعلمين فرصة التدريب في بيئة العمل الحقيقية.

سأعلق هنا على كل نقطة من نقاط الضعف السالف ذكرها، وسأعتمد بشكل كبير على عمل كل من مالدريز وويدل (Malderez & Wedell ٢٠٠٧)، والذي يغطي معظم الأمور المتعلقة بها بمزيد من التفصيل.

إن تدريس الجانب النظري أسهل بكثير من تدريس الجانب العملي؛ فالتحدث عن الأسباب الأكاديمية للتغيير تتيح للمتدربين التوافق مع جو المحاضرة الذي غالباً ما يكون في شكل تدريب على التدريس معروف ومريح لدى الغالبية العظمى منهم. واستخدام هذا الجو، يعني عدم قدرتهم على التعبير عن عدم ثقتهم للغاية في الممارسات التي يشجعون الآخرين على استخدامها. وعلى الرغم من أن مثل هذا السلوك قد يكون أكثر راحة للمدرسين، وهذا في حالة ما إذا تراوحت دورات التدريب بين ٢٠ و ٢٥ كما سبق وذكرنا، فإن توفير فرص يتعرف بها المشاركون على الممارسات الجديدة في الواقع ويتدربون عليها بأنفسهم في صفوفهم أو بيئات عملهم، يعد أمراً مهماً. كما يحتاج تصميم برامج التدريب على التنفيذ أن توفر توازناً مناسباً بين إعلام المعلمين بالتغيير (شفاهة) وإتاحة الفرصة أمامهم لتجربته (عملياً).

إن أي دعم رسمي لتنفيذ التغيير عادة ما يكون قصيراً. فمن الممكن أن يدوم لبضعة أيام أو لأسبوع أو لبضعة أسابيع كحد أقصى. كما أن تأثيره في فهم المشاركين لما يعنيه التغيير لهم يعد أقوى بكثير إذا ما بدأ بمساعدتهم على تحديد بعض المفاهيم والممارسات الموجودة التي توجه سير عملهم والنتائج التي تؤثر فيهم وتقارنها بالمفاهيم والممارسات التي يقدمها التغيير. وقد ظهر أن الموضوعات الشخصية والسياقية تعوق تطبيق ممارسات التغيير، وتوفر نقطة بداية للمدرسين والمشاركين لاتخاذ قرارات بشأن أفضل كيفية يمكن من خلالها الاستفادة من وقت التدريب المحدود. وإذا لم يكن المدربون على دراية جيدة بأفكار واهتمامات المعلمين (المتدربين)، فكيف يمكنهم أن يدركوا أن ما يقومون به في واقع الأمر هو ما يراه هؤلاء المعلمون مفيداً؟

عادة ما تتضمن عملية تنفيذ التغيير تعديل جوانب الممارسات المهنية المعروفة

الخاصة بها. وإن أمكن، يمكن أن يكون من الأفضل لديهم أن يبدووا بمحاولة تطبيق هذا الأمر في مكان عملهم الطبيعي، وذلك نظرًا لأنه المكان الذي يهتمون فيه بأداء عملهم على نحو جيد.

إن فرص التدريب الواقعي من هذا النوع في أثناء التدريب الرسمي، من الممكن أن تمنح المشاركين فرصًا لرؤية ما يحدث عندما يحاولون تنفيذ التغيير في صفوفهم. كذلك، توفر بيئة التدريب أيضًا مكان دعم تناقش فيه التجارب الأولى للتنفيذ مع الزملاء الذين يحاولون القيام بالأمر نفسه، هذا مع إمكانية التواصل مع المدرب الأكثر خبرة. إننا لا نعني بذلك أن القدر الكامل من الدعم الرسمي لعملية التغيير يجب أن يكون معتمدًا على المؤسسة التربوية. ولكن أن تكون قيمة التدريب الموضح في الموقف رقم (٣) أعلى إذا ما صُممت بنية البرنامج بحيث تتيح للمشاركين قضاء الوقت في استخدام المواد الجديدة في مؤسساتهم التعليمية بين فترتي التدريب الرسميتين.

تعد الدورات التدريبية الرسمية بالطبع مجرد البداية لعملية الدعم. ففي أثناء الأعوام الأولى من عملية التنفيذ، يحتاج المعلمون (وقادة المؤسسات التربوية والمديرون) في أحد السياقات المحلية أو المؤسسية إلى فرص منتظمة للتفاعل بعضهم مع بعض في الأدوار المماثلة. فالقدر الأكبر من هذا التفاعل سوف يكون بين الزملاء الذين لديهم تجارب تغيير متماثلة للغاية في سياقهم المؤسسي المشترك. لكنهم يحتاجون أيضًا إلى فرص لمقابلة بعضهم بعضاً ومحاولة تنفيذ التغيير نفسه في المؤسسات الأخرى.

إذا احتاج الأفراد إلى دورات متكررة ومدعومة من التدريب والتقارير لتأسيس الثقة في الممارسات الجديدة، فيجب أن يتم الإشراف على مثل تلك الدورات في أماكن العمل نفسها، هذا بجانب توفير نوع من أنواع الدعم أيضًا. ونظرًا لاستحالة توافر دعم الخبير المباشر لكل معلم يمر بعملية تغيير قومي، يجب أن يأتي الجزء الأكبر من الدعم من داخل المؤسسات التربوية الخاصة بالأفراد؛ حيث يجب أن تصبح «مجتمعات تعلم محترفة» (فولان Fullan ٢٠٠٧) يتوافر بها جو من التعليم المشترك أو المتابعة المتناظرة (مالدريز وويدل Malderez & Wedell ٢٠٠٧)، (مالدريز وبودوزكي Malderez &

Bodoszcky (١٩٩٩) لكيفية تنفيذ ممارسات التغيير. وفي مثل هذا المجتمع، تناح للمعلمين بانتظام فرصة اللقاء لمناقشة خبراتهم الخاصة بمحاولة تطبيق الممارسات الجديدة، ومن الممكن أن يتفقوا على لائحة للمتابعة ويتشاركوا في تبادل الطرق والمواد. وفي البداية، يجب أن يتم التركيز على مثل تلك اللقاءات ويشرف عليها أحد القائمين على عقدها. ومن الممكن أن يكون هذا الشخص أحد «صفوة المعلمين» من داخل المؤسسة التربوية، والذي (نظرًا لحضوره إحدى الدورات التدريبية الرسمية وخضوعه للتدريب على دور المعلم) يعرف بوضوح أهداف وممارسات التغيير لديهم أكثر من زملائهم، أو يكون معلمًا محليًا للمعلمين يتم تكليفه من قبل مديري الإدارات التربوية المحلية.

بناءً على ذلك، من بين المسؤوليات المهمة لمخططتي عمليات التنفيذ المحليين تلك التي تتمثل في أن تكون مثل تلك اللقاءات جزءًا أساسيًا من مرحلة التنفيذ في معظم المؤسسات. كما يجب أن تنظم بحيث تعقد في أثناء ساعات العمل الدراسية كي لا تؤخذ على أنها «مجرد ساعات عمل إضافية». وتتنوع الفترة التي يمكن أن تستغرقها مثل تلك اللقاءات، بيد أن جو المشاركة والمساعدة المتبادلة في أثناء عملية التنفيذ يمكن أن يكون إيجابيًا بحيث يدفع المعلمين وقادة المؤسسات التربوية للحفاظ عليه بعد انتهاء هذه الحالة الطارئة، وهو الموضع الذي يمكن أن يمثل تأثيراً آخر من تأثيرات إعادة التثقيف الخاصة بعملية التغيير.

على أية حال، من الممكن أن يُعقد برنامج محكم للدعم الرسمي وغير الرسمي لتنفيذ عملية التغيير الخاص بالمعلمين على المستوى المحلي على نحو تلقائي. كما أن القيادة الجيدة للتغيير على جميع المستويات تعد مهمة، وهذا ما سنتطرق إليه في الجزء التالي.

(٣, ٣) قيادة التغيير (المحلي)

بينما ناقشنا في الفصل رقم (٣, ٢) بشكل أساسي وضع المعلمين، فإننا سنركز هنا على مناقشة دور قادة التغيير على المستوى المحلي، وهم الذين يتمثلون في المديرين التربويين/ وموظفي الخدمة المدنية المسؤولين عن إدارة التنفيذ في مناطقهم، هذا علاوة

على قادة المؤسسات التعليمية المتعددة المسؤولين عنها. هناك جدل حول أن دورهم في مرحلة التنفيذ يعد الأكثر صعوبة. فبوجه عام، يتوقع منهم أن يقوموا بقيادة الآخرين (المعلمين) ودعمهم عبر عملية إعادة التثقيف التربوية، هذا بالإضافة إلى إعادة تثقيف عناصر المؤسسة الخاصة بهم و/ أو أدوارهم ليتمكنوا من أداء أدوارهم.

يجب على القادة أن يفهموا المدى الذي تتوافق من خلاله الثقافة التربوية المحلية مع أنماط السلوك الصففي التي يتطلبها تنفيذ التغيير، وذلك للتمكن من اتخاذ القرار بشأن ما إذا كانت السياسة القومية تحتاج إلى تعديل أم لا. كما يجب أن يضعوا في حسابهم الحاجة التي يتطلبها تأسيس «مجتمع تعلم محترف» لدعم مرحلة التنفيذ في ثقافة المؤسسة التي يعملون بها وممارسات القيادة الخاصة بهم أيضًا.

البنية الإدارية للمؤسسة هي:	
تسلسل هرمي بسيط يكون القائد هو الشخص الأول بين مجموعة من الشخصيات المتساوية يتم التشجيع على الاستفادة من المبادرات الفردية وحرية التصرف. ينظر للمؤسسة والتخطيط لها ككل.	تسلسل هرمي من أعلى إلى أسفل يضم قائدًا محددًا وسلسلة قيادة رأسية تنازلية لا يتوقع من فريق العمل الموجود في المستويات السفلى أن يبدي أية مبادرات ينظر للمؤسسة بأنها عدد من الأقسام المنفصلة
تقدر المؤسسة فريق العمل لما يلي:	
قدرته على التعاون ومشاركة المعلومات قدرته على الحصول على المعلومات المكتسبة من المصادر الداخلية والخارجية والاستفادة منها	قدرته على المساهمة بمعلوماته الخاصة في مجال معين للمؤسسة
تكون نظرة المؤسسة للتغيير كما يلي:	
تفترض أن التغيير وعدم الاستقرار هما الوضع المعتاد تدرك الحاجة إلى تطوير المهارات للتوافق مع الابتكار المتواصل في عالم غير مستقر الارتياح بشأن فكرة الابتكار المتواصل	النظر للاستقرار باعتباره الوضع المعتاد الاستجابة ببطء للحاجة إلى التغيير الشعور بعدم الارتياح لفكرة الابتكار المتواصل

من الممكن أن يتم النظر إلى الثقافات المؤسسية، مثل الثقافات التربوية، كأمر موجود عند نقاط معينة على امتداد نطاق المصفوفة التي تعكس الافتراضات الأساسية لكيفية عمل المؤسسة وأدوار الأفراد داخلها. على أية حال، لقد عرضت في الشكل رقم (٢، ٣) ما أعنيه عن طريق عرض كيف يمكن للجوانب الثلاثة للثقافة المؤسسية أن تتنوع.

في العديد من السياقات، تتجه الثقافة المؤسسية، في كل من الأقسام الحكومية المحلية والمدارس، بشكل تقليدي، ناحية العمود الأيمن في الشكل الموضح سابقاً. وإذا ما عدت إلى مناقشتنا لمرحلة التنفيذ وما توصلنا إليه فيها حتى الآن، أمل أن تتفق معي على أن القادة وفريق العمل في ثقافة مؤسسية تحمل هذه السمات لا يمكن أن تكون مرنة بالقدر الكافي لتتوافق مع متطلبات مرحلة التطبيق التي سبق وذكرتها. ومن ثم، يمكن اعتبار إعادة التثقيف الشخصية للقادة سابقة لتلك الخاصة بالمعلمين، فدون تطوير ممارسات القيادة الجديدة، يصبح من غير الممكن البدء في توفير البيئة الداعمة التي يمكن للمعلمين بها أن يبدؤوا في تنفيذ أحد التغييرات التعليمية.

ما الذي يمكن أن تقوم بتطويره الممارسات (والمعتقدات) الجديدة للقادة التربويين الذين يحاولون نقل ثقافة مكاتبهم أو مؤسساتهم من المركز القريب من العمود الأيمن للشكل رقم (٢، ٣) إلى مركز قريب من العمود الأيسر؟ أعتقد أنها قد تتضمن النقاط التالية:

- إدراك أن التغيير سوف يكون سمة طويلة المدى (إن لم تكن دائمة) للحياة العملية اليومية للأفراد، ومن ثم تحتاج النظم المؤسسية إلى أن تصبح أكثر مرونة.
- تأسيس جو مؤسسي يشجع فيه الأفراد على المساهمة بأفكارهم حول كيفية دعم عملية التغيير واتخاذ المبادرات الشخصية.
- تأسيس قنوات جديدة للتواصل داخل - وبين - المدارس والمكاتب للعمل على المشاركة في «عبء» التغيير والتعلم من تجارب بعضهم بعضاً المتعلقة بمحاولة التغيير وتنفيذه.

- تطوير طرق لمساعدة فريق العمل على الشعور بالراحة قدر الإمكان تجاه الممارسات الإدارية والمؤسسية والتعليمية الجديدة التي يتطلبها التغيير.
- تشجيع فريق العمل - على نحو فعال - على التعاون في تطوير فهمهم للممارسات الجديدة والثقة فيها.

ما مستويات الجودة والمهارات الشخصية التي يحتاج إليها القادة ليتمكنوا من دعم عملية إعادة تثقيف مؤسساتهم والعاملين بها بنجاح للتوافق مع التحديات غير المتوقعة لمرحلة التنفيذ؟ أولاً، من الواضح أنهم يحتاجون إلى أن يتفهموا تمامًا (ويؤمنوا أيضاً بقيمة) أهداف التغيير، وذلك للتمكن من تحديد معانيها في مؤسساتهم ومن مساعدة العاملين في المؤسسة في فهمها والإيمان بها أيضاً. ودون وجود هذا القدر من الفهم الشامل، يصبح من الصعب على أي قائد معرفة كيفية تعديل تفاصيل التنفيذ لتتوافق مع الحقائق المؤسسية مع الاحتفاظ بروح التغيير.

على الرغم من درجة تفهم القائد الكامل لطبيعة التغيير، فإنه يكون قادراً على توصيل هذا الفهم والاستفادة منه في جعل الممارسات الجديدة المتوقعة حقيقة داخل بيئة المدرسة، بيد أن بعض المعلمين لا يزالون ينظرون لعملية إعادة التثقيف باعتبارها خطراً عليهم. إن أمامهم مجموعة كاملة من الأمور الممكنة المتعلقة «بمعانيهم الأساسية» (انظر الفصل ١، ٣) والتي يمكن أن تمثل مصدر قلق لهم؛ مثل: سواء ما إذا كانوا قادرين على الشعور بالارتياح تجاه الممارسات الجديدة، مثلما يشعرون بالارتياح بالممارسات الموجودة لديهم بالفعل، وما إذا كان المتعلمون الذين يتعاملون معهم سوف يعانون من عدم إمامهم المبدئي بالممارسات الجديدة، وما إذا كان وضعهم مع الآباء أو مركزهم في المؤسسة التعليمية، أو المجتمع سوف يتأثر بشكل سلبي أو يقل. وقد يؤدي أي من تلك العوامل السالف ذكرها، بالإضافة إلى العمل الإضافي المخطط له، والمدار بشكل جيد الذي تتضمنه عملية تنفيذ التغيير، إلى أن يقود المعلمين للشعور بأن الجهد الذي يبذلونه للتغيير لا يستحق العناء.

هناك سمة أخرى مهمة للقادة؛ تتمثل في فهم الأفراد؛ أي إدراك أن ردود أفعال

الأفراد تجاه التغيير تكون مختلفة، وأن القائد يجب أن يتعاطف مع القلق والضغط اللذين يشعر بهما المعلمون تجاه عملية التعليم ومحاولة تنفيذ الممارسات الجديدة داخل الفصول. إن على القادة أن يساعدوا فريق عملهم في إدراك أن التغيير أمر يمكن تحقيقه، وذلك عن طريق محاولة ملاحظة الأفراد وتشجيعهم وتشجيع العمل الجماعي لهم أيضًا. إن على القادة مساعدة الأفراد أن يدركوا أن التغيير يمكن أن يمنحهم فرصًا مهنية وشخصية مثلما يفرض عليهم متطلبات معينة، وهي فرص للتعاون مع الزملاء وتعلم كيفية القيام بعملية التدريس على نحو مختلف، وهذا ما يمكن أن يؤدي إلى إنعاش الحياة المهنية (أوبلاتكا OPlatka ٢٠٠٥). كما يمكن أن يمنحهم أيضًا فرصًا لزيادة مستوى ثقتهم المهنية ورضاهم المهني من خلال التنفيذ الناجح للممارسات الجديدة، والأهم من ذلك الفرص التي تأتي بالآثار الإيجابية على المتعلمين.

في مرحلة البدء، وكما سبق وذكرنا، يحتاج صناع السياسات القومية لزيادة مستوى المشاركة في عملية اتخاذ القرار، ويحتاج القادة أيضًا إلى أن يحاولوا تأسيس ثقافة مؤسسية ينتج عنها الشعور بأن تنفيذ التغيير مغامرة تشمل الجميع (وهذا ما يركز على فكرة مجتمع التعلم المهني مرة أخرى). ولكن، لا يمكن أن يقوم القادة بكل شيء، ومن ثم يحتاجون إلى أن يتم إعدادهم على التفويض وتأسيس ثقافة مؤسسية تصبح فيها المشاركة في اتخاذ القرارات، بشأن كيفية تنفيذ التغيير ومتابعته في المؤسسات، وبشأن كيفية الاستفادة من تلك النتائج في تعديل عملية التنفيذ المؤسسية، وضمانًا طبيعيًا للجميع. إن الجو الذي يمكن أن تكون فيه المؤسسة التعليمية بيئة يختلف فيها الأفراد مع مفاهيم التنفيذ، أو حتى مع ممارسات التغيير نفسها، يمكن أن يكون باعثًا للثقة بالقدر الكافي. كما أن إدراك إمكانية إجراء التعديلات على عملية التنفيذ إذا ما تم الاتفاق على أسبابها يعد أمرًا متاحًا. في مثل تلك الثقافة المؤسسية، سوف يشعر الأفراد بالارتياح تجاه امتلاكهم بعض السيطرة على الكيفية التي سيؤثر بها التغيير عليهم.

يعد دور القادة مركزيًا في جميع جوانب عملية التنفيذ تقريبًا. ففي المؤسسات التربوية التي يعملون بها، يمثل القادة «الجسر» الذي يصل بين السياسة القومية وبين

كيفية التعامل معها من جهة المنفذين لها - أي العاملين. لذا، يجب عليهم أن يحاولوا دعم فريق العمل لديهم من خلال عمليات إعادة التثقيف التي يمدوا بها، هذا مع خضوعهم لها أيضاً في الوقت نفسه. كما يتوقع منهم، في العديد من الحالات، أن يقوموا بإمداد من يشرفون عليهم بتقارير التقدم في عملية التنفيذ التي يقومون بها. ويجب أيضاً أن يكونوا واثقين من أنفسهم فيما يتعلق بالتوافق مع مستويات السرعة المختلفة التي يتمكن من خلالها الأفراد من تغيير ممارساتهم، وألا يفزعوا من المشكلات المحتملة ظهورها في أثناء مرحلة التنفيذ، وألا يحاولوا استعجال المعلمين لمجرد أن يجعلوا آثار التغيير تظهر عليهم. كذلك، يحتاج القادة إلى أن يتمكنوا من التعامل مع الشكوك، وأن يكونوا مستعدين لتحمل مسؤولية الإخفاق وضمان نجاح العاملين معهم أيضاً، وأن يكونوا مستعدين لتهيئة جو يدعم التعاون والمساعدة المشتركة بين المعلمين داخل المؤسسة التربوية التي يعملون فيها، وهذا ما أشرت إليه من قبل بأنه إحدى السمات الأساسية لمرحلة دعم التغيير. على أية حال، يبدأ عدد قليل من القادة أية عملية تنفيذ للتغيير بمثل تلك المجموعة العريضة من السمات الشخصية والمهنية بالفعل.

على الرغم من أنه أصبح من المسلّم به، منذ فترة طويلة، أن المعلمين يكونون بحاجة للدعم ليتمكنوا من التغيير، فقد بدأ الآن إدراك أن قادة التغيير يحتاجون أيضاً لدعم في أثناء عملية إعادة التثقيف الخاصة بهم. ونظراً لاتساع دائرة الاحتياجات الخاصة بهم، فإن التدريب الرسمي للقادة في سياقات التغيير التربوي لا يزال نادراً. إن القادة (مثل المعلمين) لديهم مصدر دعم واحد محتمل، وهو: دعم بعضهم بعضاً. وبناءً على ذلك، ولتوفير الدعم للمعلمين وتمكينهم من دعم بعضهم بعضاً، يحتاج القادة داخل مناطقهم المحلية إلى استخدام جزء من التمويل الخاص بهم لإعداد نظم الدعم الخاصة بهم، وهذا ما يمكن أن يساعدهم في مشاركة مفاهيمهم الخاصة بعملية التغيير المحلي، ومن الممكن أن يقوموا بزيارات أو استضافة قادة زائرين على نفس مستوياتهم في مناطقهم، وذلك للتعرف على المعلومات الجديدة حول مشكلات وحلول القيادة ومناقشتها بعضهم مع بعض.

يعد التغيير المحلي لدور القائد صعباً للغاية؛ فالقادة يتباينون تبايناً كبيراً في السرعة والمدى، اللذين يتمكنون من خلالها من دعم مرحلة التنفيذ في العديد من الطرق التي أشرت إلى أنهم بحاجة إليها. إنني أعتقد أن أقصى ما يمكن أن نتوقعه من القادة هو محاولة تأسيس بيئة يشعر فيها الأفراد بدعم الممارسات الجديدة. وأن يشعروا بأن مثل هذا الدعم - الذي قد يكون جزئياً وناقصاً - يعد أمراً حتمياً.

(٤, ٣) التنفيذ: خاتمة

من غير الممكن أن نسردهنا جميع المتغيرات التي يحتاج المسؤولون عن قيادة التنفيذ المحلي لعملية من عمليات التغيير التربوي الكبرى إلى وضعها في الحسبان. ومن أهمها ما يلي:

- إن مدى نجاحها يعتمد على سلوك واتجاهات الأفراد مختلفي المشارب.
- هؤلاء يحتاجون إلى فهم الأسباب والأهداف الرئيسة للتغيير بدرجة مناسبة من التفصيل.
- لتأسيس قدر كبير من الفهم لهذا التغيير، يجب الاهتمام بزيادة مستوى الوعي والتواصل بين المستويات المتعددة من عملية التغيير.
- إن الأفراد لا يستجيبون للتغيير على نحو منطقي محض، إن لديهم مشاعر، وبالتالي، من المؤكد ألا يمكن التوقع بما ستكون عليه عملية التنفيذ على المستوى القومي أو المحلي أو المؤسسي.
- قد تحتاج ممارسات التغيير إلى تعديل لتتوافق مع الواقع الحقيقي للموارد البشرية والمادية المحلية أو المؤسسية.
- إن عملية التنفيذ سوف تستمر لسنوات. ومع الوضع في الحسبان عدم إمكانية توقعها، فهي عملية تحتاج إلى متابعة على جميع المستويات لمحاولة ضمان أن يكون ما يحدث بالفعل موجهاً تجاه أهداف التغيير، هذا مع قابليته للتحقيق من الناحية العملية في مجموعة من السياقات المختلفة.

- بالوضع في الحسبان مجموعة السياقات، لا يمكن أن تكون عملية التنفيذ منتظمة. ستبدو مختلفة، كما سستمر بمستويات سرعة مختلفة، وتتبع اتجاهات مختلفة في المؤسسات التربوية المختلفة.
- غالباً ما يتطلب التغيير درجة من إعادة التثقيف المهني فيما يتعلق بطرق التعليم وممارسات التعلم، بالإضافة إلى الأسلوب الذي تتم من خلاله قيادة المستويات المختلفة من المؤسسة.
- إن العمل وفق الممارسات الجديدة يتطلب دعماً متواصلاً طوال الوقت.
- إن الإمداد بالدعم الرسمي وغير الرسمي، من الممكن أن يتطلب بدوره دعماً رسمياً أو غير رسمي للمتدربين والقادة الذين تقع على عاتقهم هذه المسؤولية.
- تحتاج عملية التطبيق بالتالي إلى تمويل ثابت طوال الوقت.
- تحتاج الممارسات الجديدة إلى أن تكون متوافقة مع عملية التدريس والمواد التي تدرّس أيضاً، والأهم من ذلك أن تكون متوافقة مع عملية التقييم القومية المصيرية.

في ضوء هذه العلاقات المعقدة بين العديد من المتغيرات التي تضمنتها هذه القائمة الطويلة، فقد لا تفاجأ إذا ما قرأت ما يلي:

باستطاعتي الإتيان بالعديد من الأمثلة حول الشكل الذي يمكن أن تظهر فيه الممارسات التربوية بشكل مختلف. ولكن ليس بإمكانني إلا تقديم قليل من الأمثلة، هذا إن وجدت أمثلة بالفعل، على الأعداد الكبيرة من المعلمين المشاركين في مثل تلك الممارسات بالمؤسسات التربوية الكبرى المصممة خصيصاً لتعليم معظم الأطفال. (إلمور 1995: 11 Elmore في فولان 2007 Fullan).

سوف يتطرق الفصل التالي إلى بعض الأسباب الشائعة وراء الحالة التي سلف ذكرها للتو.