

التغيير في أسلوب التدريس A change in teaching approach

(٦، ١) نظرة إلى التغيير

في الفصل الأول، عرضت بعض الأسباب الشائعة التي قد تلزم صانعي السياسات باتخاذ قرار بضرورة إحداث تغيير تربوي. ومن بين الأسباب الأكثر شيوعاً - بصورة متزايدة لذلك - إدراك أن نظام التعليم الحالي الذي يؤكد على نقل كم كبير من المعرفة إلى جميع المتعلمين لم يعد كافياً لتمكينهم من تطوير المهارات التي سيحتاجونها للحياة وللعمل في عالم يتحول إلى نظام العولمة بسرعة شديدة. وتقوم دراسة الحالة هذه بإلقاء الضوء على جانب واحد من جوانب التغيير التربوي الذي تم تطبيقه لهذا السبب.

وكجزء من عملية التخطيط لتغيير تربوي قومي أكثر شمولاً يتضمن تطوير مناهج جديدة لجميع المواد، فقد قرر صانعو السياسات أن هناك حاجة لتغيير الأسلوب المستخدم في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية؛ والذي يركز حالياً على طريقة القواعد والترجمة إلى طريقة تدريس أكثر اعتماداً على «التواصل». وقد كان من المتوقع أن يؤدي هذا التغيير في النهاية إلى وجود متعلمين يعرفون عن اللغة وقادرين على استخدامها. مما يمكنهم من دخول مرحلة التعليم العالي أو العمل وهم يتمتعون بمهارات مادية مفيدة ومهمة لهم بصورة شخصية و للمجتمع بأكمله.

وقد قام صانعو السياسات القومية بتقديم مفهوم تغيير سياسة التدريس والمتعلق بتطبيق طرائق تدريس جديدة دون تقديم تخطيط تفصيلي واضح. كما أنه لم يكن هناك

مقياس زمني معين مرفق بهذا التغيير. وقد كان التمويل (المتعلق بتطبيق طرائق جديدة في الصفوف الدراسية للغة الإنجليزية) يركز في المقام الأول على توفير تدريب في أثناء العمل لجزء صغير نسبياً (محلياً) من المعلمين الحاليين «الجديدين». ولم يكن هناك بيان واضح حول كيفية الاستفادة من هؤلاء المعلمين بعد ذلك، ولكن نظراً لوجود عقوبات لضمان عودة هؤلاء المعلمين إلى مدارسهم الأصلية بعد التدريب، فقد كان يبدو أن هناك توقعاً واضحاً أنهم سيقومون «بنقل» مفاهيمهم ومهاراتهم الجديدة إلى زملائهم في المؤسسات التعليمية المحلية عند عودتهم. واستمر التمويل متاحاً لدعم هذا النوع من التدريب على مدار عشر سنوات. والتدريب أثناء الخدمة هو محور تركيز دراسة الحالة في هذا الفصل.

(٦، ٢) مرحلة بدء العمل / التخطيط

(٦، ٢، ١) التوقيت والتمويل المقدمان من القيادة

لم تتضمن عملية التخطيط الأولية للتغيير أي تغييرات، سواء تلك الكتب المدرسية القومية الخاصة باللغة الإنجليزية في أية مدرسة، أو باختبارات اللغة الإنجليزية المصيرية التي يمر بها المتعلمون في نهاية دراستهم في المدارس الثانوية. كما لم يكن هناك أي تغيير فوري في مناهج التربية الخاصة بتدريب المعلمين قبل الخدمة.

وبينما واصلت الحكومة المركزية رقابتها الصارمة على نظام التعليم خلال فترة التغيير، فقد كانت مسؤولية التخطيط للتفاصيل الخاصة بعملية التدريب في أثناء العمل تقع بصورة جزئية على عاتق مديري العملية التربوية على المستوى المحلي / والمؤسسي الذين كانوا مسؤولين عن تحديد المعلمين الذين يجب السماح لهم باجتياز الاختبار التنافسي الذي يحدد من سيتم اختياره للتدريب أثناء الخدمة. بالإضافة إلى ذلك، فقد كانت أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات - التي يُعتقد بأنها أماكن مناسبة لتوفير هذا التدريب - تتحمل مسؤولية التخطيط لتفاصيل هذا التدريب بصورة جزئية أيضاً. وكما سيتضح فيما بعد، لم تتحمل السياسة القومية أو القادة المحليون أية مسؤولية تجاه ما حدث بمجرد انتهاء التدريب.

سؤال للتأمل

هل يمكنك أن تحدد أي نوع من عدم التناسق في عملية التخطيط للتغيير وفقاً لما تم إيضاحه حتى الآن؟

إنني ألاحظ ما يلي:

- يبدو أن صانعي السياسات قد تجاهلوا علاقة الارتباط الداخلية بين العناصر المختلفة التي تؤثر في كيفية تدريس أية مادة. فالهدف يتمثل في تغيير طريقة التدريس المستخدمة في الصف الدراسي، ولكن لم يتم إعداد أي خطط لتعديل الكتب الدراسية والاختبارات ولوضع تدريب أولي للمعلمين «لينااسب» هذه الطريقة. ومن المحتمل أن يؤثر هذا بصورة سلبية في كيفية استقبال المنهج الجديد إذا لم يصبح من الممكن استخدام المواد الحالية معه، أو إذا ما كان استخدام هذا الأسلوب يتعارض بطريقة ما مع النجاح في الاختبارات المصيرية النهائية.
- لا يبدو أن هناك تحديداً واضحاً للمسؤولية لضمان قيام القادة في الهيئات المحلية (أو في أقسام التدريب بالجامعات) بتطوير نظم تمكن المعلمين العائدين إلى مدارسهم من نقل مفاهيمهم ومهاراتهم الجديدة ليشاركوا فيها زملاءهم. وهذا قد يؤثر بدرجة شديدة في تضيق النطاق الذي يمكن من خلاله أن تنتشر المفاهيم والمهارات الجديدة بدرجة أكبر.

(٦، ٢، ٢) فهم سياق التغيير على النطاق القومي والمحلي

عكس الأسلوب الحالي لتدريس اللغة الإنجليزية بطبيعة الحال الملامح الأساسية للثقافة التربوية والتنظيمية للدولة. فقد كانت الثقافة التنظيمية للنظام التربوي الحالي ثقافة مركزية إلى درجة شديدة؛ تعتمد على التدرج الوظيفي من أعلى إلى أسفل على نحو هرمي. وقد كان من المتوقع أن يقوم المعلمون بتدريس منهج قومي وفقاً لقواعد إرشادية صارمة تتعلق بما يجب أن يتم تدريسه ومتى يدرس. كما ظلت هذه الثقافة التربوية ثابتة لسنوات عديدة وتتسم بمفهوم واضح تماماً عن ماهية المعرفة والتعلم والتدريس، وعن الأدوار والسلوكيات التي كانت تعد ملائمة للمعلمين والمتعلمين.

ولم تكن هذه الأدوار القائمة لتشجع على الاستقلالية واتخاذ القرارات على نحو فردي مستقل.

وفيما يتعلق بالهدف المراد من التعليم وبالأدوار المتوقعة من المعلمين والمتعلمين داخل الصفوف الدراسية، فقد كانت الثقافة التعليمية موجهة مرة أخرى نحو مفهوم «النقل» الموضح في الشكل رقم (٣، ١). فقد كان معلمو اللغة الإنجليزية يقومون بتدريس منهج مركزي باستخدام الكتب المدرسية المعيارية المعتمدة قوميًا. وقد كانت الصفوف الدراسية للغة الإنجليزية متمركزة حول الدراسة والتوضيح المفصلين لتراكيب قواعد اللغة وعناصر المفردات الموجودة في النصوص، والتي كانت تمثل أساس كل وحدة. وكان هذان العنصران يشكلان بدورهما ما يتم تعلمه من كل حصة دراسية؛ فقد كان من المتوقع أن يقوم المتعلمون بحفظ القواعد أو المفردات الجديدة قبل حلول الحصة الدراسية التالية التي يتم خلالها اختبار قوة الحفظ لدى واحد أو أكثر من الدارسين بصورة شفوية. وقد كانت تستخدم اللغة الأم في تدريس جزء كبير أو معظم المنهج. كما كان استخدام اللغة الإنجليزية مقصوراً - بدرجة كبيرة - على إكمال تدريبات القواعد أو تمارين المفردات التي كانت تلي كل نص.

وقد كان أسلوب التدريس الجديد المقترح، كما هو موضح في الفصل الخامس، يعتمد على نموذج عملية تعلم - تدريس اللغة المأخوذ من الثقافات التعليمية التي وضعت شروطاً مختلفة لتدريس المواد وسلوكيات مختلفة في الصفوف الدراسية من قبل كل من المعلمين والمتعلمين. فبينما كان التركيز الحالي منصباً على حفظ تراكيب القواعد وعناصر المفردات بهدف استرجاعها بصورة صحيحة في الاختبارات المرحلية والمصيرية، فقد كان يوجد تركيز مختلف تماماً للأساليب المعتمدة على التواصل. فقد كان المتعلمون في الصفوف الدراسية يتعرضون لمجموعة واسعة النطاق من المدخلات اللغوية من حيث القراءة و/ أو الاستماع إلى النصوص، وقد كان من المتوقع منهم أن يقوموا باستيعابها وتحليلها بتفصيل أقل بكثير عما كان عليه الوضع في الأساليب التقليدية. وقد كان الهدف من هذه «النصوص» أن تكون بمثابة مقدمات إلى، أو عوامل

تحفيز، للأنشطة العملية الشفوية والتحريرية في الصف مما يشجع المتعلمين على التفاعل بعضهم مع بعض و/ أو مع المعلم باستخدام لغة موجهة/ مصاغة لأغراض واقعية إلى حد كبير. وقد تم إعطاء أهمية أقل لعملية التدريس المباشرة لقواعد اللغة ومفرداتها التي كان يعتمد عليها الأسلوب الحالي، والتي كانت تقدم معياراً واضحاً للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور يحدد ما تم تعلمه في كل حصة دراسية. بدلاً من ذلك، فقد كان يتم تخصيص معظم وقت الحصة الدراسية لأنشطة ذات نتائج أقل وضوحاً بدرجة كبيرة تتضمن تعريض المتعلمين لأمثلة لغوية يتم استخدامها لأغراض واقعية، إلى حد ما، وتقدم فرصاً لهم لممارسة معرفتهم باللغة الإنجليزية لاستيعاب معاني واقعية والتعبير عنها بصورة تقريبية.

سؤال للتأمل

ما أوجه الصعوبة أو التحدي التي قد يواجهها معلمو اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بتعديل سلوكهم التدريسي وفقاً لهذه الطريقة؟

- بعض الصعوبات / التحديات - تتضمن الحاجة إلى :
 - الابتعاد عن فكرة أن تدريس اللغة يتطلب - بصورة أساسية - تقديم حقائق صحيحة للمتعلمين عن الصيغ اللغوية.
 - استخدام اللغة الإنجليزية بنسبة أكبر في الصف الدراسي «لإدارة» ودعم الأنشطة اللغوية التي تدور داخل الصف الدراسي.
 - الابتعاد عن استخدام نظام «المحاضرات» في التدريس عن اللغة لتطوير مجموعة أكثر مرونة من سلوكيات التدريس المناسبة لدعم نطاق أكبر من الأنشطة.
 - تطوير أساليب تشجع المتعلمين المعتادين على الإصغاء إلى المعلم لحثهم على المشاركة الفاعلة في الأنشطة العملية.
 - إعادة التفكير في كيفية تقييم المتعلمين لتقييم الأداء والجانب المعرفي لديهم معاً.
 - تطوير استراتيجيات ومهارات لتهيئة وتعديل المواد الحالية لتوفير أنواع مختلفة من أنشطة التعلم.

كان معلمو اللغة الإنجليزية على المستوى المحلي في حاجة إلى ما يسدّ عوزهم. فقد كانت رواتبهم ضئيلة، وكانت التغيرات الاقتصادية في الأماكن الأكثر تطوراً من الدولة تعني أن معلمي اللغة الإنجليزية الأكفاء يمكن أن يجدوا عملاً بديلاً برواتب أفضل بمنتهى السهولة. وبينما تطبق الدولة نظاماً تعليمياً شديداً المركزية ومجموعة من القواعد المشتركة على نطاق واسع، تبرز ثقافتها التربوية، فقد كان هناك تنوع اقتصادي معقول بين المناطق المختلفة. وقرر صانعو السياسات أن يستخدموا برنامج التدريب أثناء الخدمة الخاص بدراسة الحالة لمحاولة تطوير معلمي اللغة الإنجليزية مهنيًا، ودعمهم في المناطق الأقل نمواً وتطوراً، وذلك عن طريق إعطاء الأولوية للمعلمين من هذه المناطق في برامج التدريب في أثناء الخدمة.

فمثل هذه المناطق تكون بالطبع أقل تعرضاً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي فإنها تعد أكثر تحفظاً في ثقافتها التربوية والتنظيمية. وبالتالي، فإن عملية إعادة تشكيل الثقافة المطلوبة من المعلمين في هذه المناطق، ستكون أعظم وستستغرق وقتاً كبيراً. ولا يوجد دليل على قيام صانعي السياسات القومية بتشجيع هيئة التدريس الجامعية في المناطق الأكثر تطوراً حيث تم وضع البرامج لكي تضع في اعتبارها الخلفيات الموجودة لدى المتدربين عن طريق محاولة بناء عناصر «استمرار الثقافة» (Holliday ٢٠٠١) في برامجهم. كما أنهم لم يقوموا بإسداء النصح للقيادة التربوية في المناطق الأصلية الخاصة بالمتدربين، حول كيفية قيامهم بالإعداد لاستقبال هؤلاء المعلمين المدربين عند عودتهم والاستفادة منهم.

إذا كنا نريد تدريب المعلمين من المناطق الأقل تطوراً بصورة ناجحة على المفاهيم الجديدة، فيجب أن يكون مدربوهم على دراية كافية بالمفاهيم الجديدة، وقادرين على توضيحها وعرض كيفية استخدامها. ويبدو أن صانعي السياسات القومية قد أدركوا الحاجة إلى الاستعانة بمدربين «مؤهلين» بما أنهم قد حددوا أماكن برامج التدريب في عدد قليل من الجامعات التي تعنى بتدريس اللغات والمعروفة جيداً وذات المستوى الرفيع في جميع أنحاء الدولة. ففي هذه الجامعات ينصب الاهتمام الأكبر على فهم الأفكار التي تبرز مفاهيم التدريس الجديدة وعلى معرفة أساليب التدريس ذات الصلة.

(٦، ٢، ٣) وضوح التوقعات

كان إدخال طريقة جديدة في تدريس اللغة الإنجليزية جزءاً من سياسة أشمل لتغيير العملية التعليمية، تهدف إلى البدء في تعديل مخرجات مرحلة التعليم الثانوي فيما يتعلق بالقدرة على الفهم والمهارات التي يكتسبها المتعلمون عند إكمالهم لهذه المرحلة. فيقدم منهج اللغة الجديد، بأسلوب عام جداً، صورة عامة لما هو متوقع من المتعلمين فيما يتعلق بمعرفة اللغة ومهاراتها. وعلى الرغم من ذلك، توحى قلة التوجيهات التفصيلية والتغييرات المقابلة في الكتب المدرسية والاختبارات، بأنه على المستوى التخطيطي لم يقدّم صانعو السياسات - بصورة تامة - بتحديد النتائج المقصودة من التغيير الذي يعد التدريب أثناء الخدمة جزءاً منه.

لكي يكون معلمو المرحلة الثانوية جديرين بالمشاركة في برامج التدريب أثناء الخدمة، يجب أن يكونوا حاصلين على شهادة جامعية، لخمس سنوات على الأقل، وأن تكون لديهم خبرة في تدريس اللغة الإنجليزية، وأن يكونوا عاملين في إحدى مدارس المناطق الأقل تطوراً. وللتقدم لاختبار القبول، يجب أن يقوم رؤساء مؤسساتهم التعليمية و/أو المديرون التربويون على المستوى المحلي بترشيح المعلمين التابعين لهم. استمرت البرامج لمدة سنتين؛ استمر خلالها المتدربون في الحصول على أجورهم كمعلمين. وفي حالة نجاحهم في الاختبار النهائي (في جميع الجامعات المعيار الأول، وهو اختبار معد خصيصاً للمعلمين)، يحصلون على شهادة جامعية. وكان من المتوقع أن تتضمن الدورات التدريبية قدرًا ملحوظًا من تطوير اللغة، وتدريبًا على الأفكار الخاصة باللغة والتعلم تؤكد على الأساليب التواصلية ومدخلات الطرائق الشاملة والفرص العملية. وعن طريق تطبيق البرامج في جامعات رفيعة المستوى، فقد ضمن صانعو السياسات أن المشاركين سيحظون بسمعة جيدة عند عودتهم إلى المناطق الأصلية التي أتوا منها. وعلى الرغم من ذلك، لم توضع خطط رسمية توضح ما إذا كان سيستفاد من مهاراتهم ومفاهيمهم الجديدة عند عودتهم أم لا، وكيفية الاستفادة منها، ولمن سيتم نقلها. كما لم تكن هناك خطط توضح أيضًا الدور الذي من المفترض أن يقوم به التدريب في أثناء الخدمة الذي تلقوه في تمكينهم من القيام بهذا على نحو فعال، أو

كيف يمكن لأقسام التدريب الجامعية المساهمة في عملية نشر هذه المفاهيم والمهارات الجديدة. بالتالي، فقد كانت التوقعات المتعلقة بالتغيير غير واضحة فيما يتعلق بنتائج التغيير القومي الأشمل، ونتائج برامج التدريب في أثناء الخدمة الخاصة بدراسة الحالة. (٦، ٢، ٤) الخاتمة

كانت مرحلة التخطيط الخاصة بالتغيير في دراسة الحالة لا تتسم بالاتساق في جوانب عدة. فمن ناحية، كان يبدو أن صانعي السياسات على دراية بوجود احتياجات حاسمة خاصة مثل: الحاجة إلى أن تكون فترة التدريب طويلة ودقيقة بدرجة كافية؛ حتى يمكن «إعادة تشكيل ثقافة» المعلمين فيما يتعلق بالجوانب التي تتطلبها الطرائق الجديدة. هذا بالإضافة إلى الحاجة إلى وجود مدرّبين مؤهلين في مؤسسات التدريب والحاجة إلى ضمان أن يكون التدريب موجهاً نحو الجوانب ذات الأهمية القصوى.

من ناحية أخرى، فقد فشل المخططون في توصيل المبادئ المنطقية للتغييرات القومية أو التغييرات المطبقة في دراسة الحالة لتدريس اللغة الإنجليزية بصفة خاصة للقيادة التربويين المحليين وللمجتمع على نطاق أوسع. كما أنهم لم يفكروا في نطاق الحاجة إلى «إعادة تشكيل الثقافة» خارج الصف الدراسي وداخله أيضاً إذا كنا نريد تطبيق طرائق التدريس الجديدة المرجوة. فقد كان هناك غموض يشوب كيفية نشر التدريب على نطاق أكثر اتساعاً. بالإضافة إلى ذلك، فقد تأكد فشل المخططين في تعديل مواد التدريس والاختبارات بصورة موازية للنهج الجديد لتقليل نتيجة أي تأثيرات أكثر اتساعاً لبرامج التدريب. وبالتالي، تمثل دراسة الحالة هذه مثلاً آخر على قلة تقدير صانعي السياسات لعدد من العوامل التي قد تؤثر / تتأثر بتغيير تربوي معقد.

(٦، ٣) تنفيذ التغيير

(٦، ٣، ١) مواءمة التغيير للحقائق المحلية

اقتصرت الخطط الخاصة بتنفيذ التغيير الخاص بدراسة الحالة على تقديم برامج التدريب للمعلمين في أثناء الخدمة الموضحة من قبل. وبالتالي، فإن الحقائق المحلية التي سأناقشها في هذا الجزء هي تلك الحقائق التي توجد في:

- بيئة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
- بيئة العمل التي عاد إليها المعلمون بعد إنهاء البرنامج.
- (٦, ٣, ١, ١) بيئة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

كان المعلمون الذين تأهلوا بنجاح للمشاركة في برامج التدريب في أثناء الخدمة قد جاؤوا من مناطق أقل تطوراً. كما أنهم كانوا أكبر سنًا وأقل كفاية في اللغة الإنجليزية وأقل تعرضاً للأفكار الحديثة عن معظم الطلبة الآخرين الذين لم يتخرجوا بعد في المؤسسات التي كانوا يدرسون فيها. فقد كانوا من خلفيات بيئية أكثر تحفظاً وترسخ فيها بقوة قواعد التعليم والتعلم الحالية. وقد اختيروا للالتحاق بمرحلة في البرنامج نتيجة لتفوقهم الملحوظ كمعلمين يستخدمون الطريقة الحالية التي تركز على القواعد - الترجمة. لذلك، فقد كانت خبرتهم السابقة تعني أن معظمهم قد شاركوا في البرنامج ولديهم مفاهيم قوية مسبقة حول دورهم كطلبة وتوقعات واضحة تمامًا تتعلق بمعلميهم.

كانت الجامعات التي تقدم البرامج تقع في مناطق متطورة. وقد اختيرت على افتراض أنه من المحتمل - بدرجة كبيرة - أن تكون هيئة التدريس فيها على دراية بالنظريات التي تؤكد على الأساليب التواصلية وبكيفية توضيح وعرض وتقديم الطرائق العملية في التقنيات المنهجية المطلوبة لتنفيذ هذه الطرائق في الصفوف الدراسية. وقد أظهر تدريس اللغة للطلبة في هذه الجامعات مؤشرات على استخدام مداخل تتسم بمزيد من التواصل. فقد كان المعلمون يستخدمون اللغة الإنجليزية في الصفوف معظم الوقت. كما بدأ العديد من المعلمين، مع استمرار التركيز على أسلوب التدريس المباشر للقواعد والمفردات إلى حد ما، في تطوير أدوار أكثر تخصصاً ليعملوا بمثابة منظمين ومديرين وميسرين لأنشطة لغوية عملية موجهة إلى حد ما. وقد توقع هؤلاء المعلمون أن يكون طلابهم أكثر تحفزاً وقدرة على المشاركة بدرجة أكبر مما كان عليه الوضع في الصفوف الدراسية التي كان المتدربون يقومون بالتدريس فيها من قبل.

أسئلة للتأمل

- كيف يتوقع المدربون الجدد في أثناء الخدمة أن يعاملهم مدبروهم المعلمون ؟
- كيف يتوقع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أن يتصرف «طلابهم» الجدد؟
- هل يمكنك أن تكتشف أي تناقض؟

جاء المدربون إلى الجامعة ولديهم افتراضات عن تدريس اللغة وعن دوري المعلم والمتعلم، وهي افتراضات تكونت لديهم من خلال خبراتهم السابقة في التعليم- التعلم. فهم كانوا يتوقعون، كمعلمين يستخدمون طريقة القواعد و الترجمة التقليدية في صفوفهم الدراسية لمدة خمس سنوات على الأقل، والذين تم توفير فرصة التدريب في أثناء الخدمة لهم نتيجة لنجاحهم في القيام بذلك، أن يتم التدريس لهم بطريقة مماثلة إلى حدٍ ما للطريقة التي كانوا يستخدمونها في التدريس. فهم كانوا يتوقعون أن يتحمل المعلمون الجامعيون المسؤولية كاملة عما يتم تعلمه في الصف الدراسي، وأن يقوموا بتدريس اللغة الإنجليزية والنظريات والتدريبات العملية الخاصة بمداخل التدريس التواصلية بالطريقة نفسها وبالقدر نفسه من التفصيل والدقة تماماً كما كانوا يستخدمونه في تدريس اللغة الإنجليزية في صفوفهم. وكمعلمين فقد كانوا يتوقعون أن يتم إخبارهم بما يفعلون، وأن يتم توضيح نقاط لغوية أو أفكار مهنية جديدة لهم بصورة تامة، بلغتهم الأصلية في حالة الضرورة، وأن يحصلوا على إجابة صحيحة واضحة عن أي سؤال قد يقومون بطرحه.

من جانب آخر، فقد كان أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى المسؤولية الملقاة على عاتقهم بأسلوب مختلف. فقد كانوا على دراية أكبر بأساليب تدريس مختلفة. وكانت مواد تدريس اللغة التي يستخدمونها مختلفة عن تلك المواد التي اعتاد المدربون على استخدامها في صفوفهم الدراسية في المدارس. على سبيل المثال، فقد اعتاد المدربون في تدريسهم على توضيح أجزاء يسيرة من النص المقروء باللغة الإنجليزية بمزيد من التفصيل ومع اهتمام كبير بكيفية استخدام الصيغ اللغوية للتعبير عن المعنى. وكطالبة فقد كان يتم الآن تقديم أجزاء أكبر وفئات أكثر تنوعاً من النصوص التحريرية والسمعية

لهم. وقد كان متوقعاً منهم أن يقوموا بمعالجتها بهدف فهمها بشكل عام دون ضرورة توضيح التراكيب اللغوية و/ أو المفردات الجديدة أو إعلامهم بما يجب أن يتعلموه منها. كان هذان الاتجاهين متباعدين وفي اتجاهين مختلفين بصورة ملحوظة من حيث تسلسل الثقافات التعليمية الشائع (انظر الشكل رقم ٣، ١). وقد كانت الفروق شاسعة جداً بين الجانبين لدرجة أن كل جانب كان يشعر أن الجانب الآخر قد فشل في القيام بدوره مدرساً كان أم طالباً. ووفقاً لما ذكره أحد المتدربين فيما يتعلق بسياق التعلم الجامعي:

... يوجد نوع من الغموض يصيبني بالحيرة؛ فالأمر يشبه السير في الهواء، في الماضي، كان المدرس يقوم بشرح كل شيء لنا. وكانت قواعد اللغة الواضحة، وتوضيح معاني المفردات، وطريقة الحفظ البسيطة، نشعرنا بالثقة وسهولة الأمور. ويبدو أنني قد تعلمت كل المعارف التي قام المدرس بتدريسها لنا. (أويانج Ouyang ٢٠٠٠: ٤٠٥).

لقد شعر المتدربون/ الطلبة، أن المعلمين لم يكونوا يقومون بأداء عملهم على الوجه الصحيح. فهم لم يكونوا يقومون بتوضيح العناصر غير المعروفة في النص، ولكنهم كانوا يطلبون منهم أن يستنتجوا معانيها من السياق. كما أنهم لم يكونوا يخبرون الطلبة بالإجابة الصحيحة عن أي سؤال، أو النتيجة الصحيحة لأي نشاط؛ مما يوحي باحتمال وجود أكثر من إجابة أو نتيجة صحيحة. كما أنهم لم يكونوا يقومون بتحديد عناصر معينة كي يقوم المتدربون بحفظها وتعلمها. بالتالي، ففي نهاية الحصة الدراسية، لم يكن من الواضح تحديد الهدف منها وما تم إنجازه فيها بصورة فعلية. وعلى النقيض من ذلك، شعر المعلمون/ المدربون بأن الطلبة/ المتدربين ليس لديهم القدرة على اتخاذ القرارات بأنفسهم وأنهم مترددون في المشاركة في اللغة المستخدمة في الصف و/ أو التدريب على أنشطة التدريس، كما أنهم غير قادرين على التعامل مع المشكلات على نحو مستقل، ويعتمدون بشكل مبالغ فيه على توجيهات المعلمين.

ترتب على ذلك أنه لم تتم تلبية توقعات كل جانب بصورة مبدئية. على الرغم

من ذلك، بما أن المتدربين كانوا يعتبرون أنفسهم (وكان ينظر إليهم على أنهم) طلبة في الجامعة، فقد كان العبء يقع عليهم، بمرور الوقت، حيث كان عليهم أن يقوموا بتعديل أنفسهم للتكيف مع الأساليب والثقافة السائدتين في بيئة التدريب. وبالتالي، على مدى عامين دراسيين مر المتدربون بعملية إعادة تشكيل ثقافة شخصية ومهنية مع قيامهم بتطوير ثقتهم في اتخاذ قرارات التدريس والتعلم بأنفسهم، والقدرة على تحليل وتطوير حلول لمشكلات التدريس والتعلم بصورة مستقلة. ووفقاً لما صرح به أحد المتدربين:

لقد تعلمت الآن أن أقوم بالحكم على الأمور واتخاذ القرارات والتصرف والقيام بجميع الأمور التي ينبغي علي القيام بها بأقصى سرعة ممكنة وبالاعتماد على نفسي. وأعتقد أنني إذا واجهت تغييراً كبيراً آخر في حياتي، فإنني سأتمكن بالتأكيد من الاستجابة له بمزيد من الفاعلية. فالتدريب قد ساعدني في تكوين قدرة ممتازة على تحليل الأمور وحل المشكلات. ولقد تعلمت الاعتماد على نفسي، والاستفادة، لأقصى درجة ممكنة، من إمكانياتي واغتنام أية فرصة تتاح لي. (أويانج Ouyang ٢٠٠٠: ٤٠٩).

ولقد وفق معظم المتدربين في النهاية في التخرج بنجاح بعد عامين من الدراسة. بالتالي، فقد كان طول مدة التدريب مبرراً تماماً. على الرغم من ذلك، فقد كان النجاح في التحول من مدرس يجيد إجادة تامة المعرفة والمهارات المهنية التي يحتاج إليها لنقل كم ثابت وغير متغير ومحدد من المعرفة اللغوية إلى المتعلمين، إلى معلم لديه ثقة كافية في كفاياته اللغوية، وفي الأساس المنطقي لأسلوب التدريس الذي يستخدمه، وفي قدرته المهنية على مساعدة المتعلمين في البدء في تطوير مهاراتهم اللغوية، أمراً يمثل تحدياً كبيراً.

(٦، ٣، ١، ٢) عمل المتدربين

ذكرت من قبل أنه يبدو أن مرحلة التخطيط لم تضع في الحسبان ما سيقوم به المتدربون عند عودتهم إلى مدارسهم الأصلية. ونتيجة لذلك، لم تكن هناك أية محاولات

لزيادة الوعي بالتغيير الذي قد يشعر به المتدربون، وكيفية الاستفادة من هذا التغيير لفائدة التعليم في الأقاليم المحلية بين القادة، أو الزملاء، أو المتعلمين، أو الآباء في البيئة المنزلية. ولقد أوضحت في الفصل السابق، (٦، ٣، ١، ١)، أنه كان يوجد صدام أولي بين توقعات المتدربين والمدرسين نتيجة للخبرات السابقة شديدة الاختلاف لدى كلا الطرفين. ونظرًا لأن الأفراد الذين ظلوا في بيئة العمل الأصلية للمتدربين لم يتغيروا، وليس لديهم أي سبب يدعوهم إلى تغيير أفكارهم وسلوكياتهم الأصلية، بينما تغير المتدربون تمامًا، فهذه البيئة تعد بيئة مناسبة لحدوث مزيد من الصدام بين توقعات كلا الطرفين عند عودة المتدربين إلى بيئات عملهم الأصلية.

أسئلة للتأمل

كيف يمكن أن يكون المعلمون الحاصلون على شهادة التدريب الجامعية مختلفين على المستوى الشخصي و/أو المهني عن المعلمين الذين لم يحصلوا على هذا التدريب عند عودتهم إلى بيئة عملهم الأصلية؟
كيف يمكن أن يستجيب القادة المحليون والزملاء من المعلمين والمتعلمين لمثل هذه الاختلافات؟
كيف يمكن أن يكون شعور المتدربين العائدين بعد التدريب؟

يكون معظم المعلمين الحاصلون على شهادة التدريب الجامعية والعائدون إلى بيئات عملهم الأصلية مختلفين من جوانب عديدة. فعلى المستوى الشخصي، فهم قد مروا بتجربة المعيشة في مدينة كبيرة في إقليم متطور من البلد لمدة عامين. وبالتالي، فهم قد مروا بالعديد من التجارب والخبرات الجديدة وتقابلوا مع عدد كبير من الأفراد المختلفين، وتعرفوا على العديد من الأفكار الجديدة. نتيجة لذلك، فقد تغير تصورهم عن الإمكانيات المتاحة لهم إلى حد ما. وعلى المستوى المهني، فقد بدؤوا في تطوير سمات مماثلة بدرجة أكبر لسمات العاملين في طرف «التفسير» في الشكل رقم (٣، ١). فهم عادوا كمعلمين يتمتعون بثقة أكبر في كفاياتهم اللغوية وأكثر قدرة من ذي قبل فيما يتعلق باتخاذ القرارات المتعلقة بما يقومون بتدريسه، وكيفية قيامهم بذلك. كما أنهم أصبحوا الآن على دراية، بنسب متفاوتة، بحاجتهم وقدرتهم على إدارة وتنظيم عملية تقديم حصة دراسية للغة الإنجليزية تتاح فيها للمتعلمين فرصة على الأقل للتفاعل.

أما القادة والزملاء التربويون والمؤسسيون، الذين ظلوا في أماكن عملهم الأصلية، فقد احتفظوا بسماة الثقافة التعليمية المعتمدة أكثر على «النقل» التي كانت تميز المعلمين العائدين من التدريب قبل حصولهم عليه. إلى هذا الحد، ووفقاً لما كانوا يعتقدون عما يتوقعونه من هؤلاء المعلمين المتميزين الذين قاموا بإرسالهم للحصول على مزيد من التدريب، فإنهم كانوا يتوقعون أن يعود هؤلاء المعلمون بالحالة التي ذهبوا بها للحصول على التدريب (معلمون متميزون «موجهون نحو ثقافة النقل») ولكنهم سيكونون أفضل فقط بعد قضاء عامين من الدراسة في جامعة ذات مستوى عالٍ.

بدلاً من ذلك، فقد أصبح العديد من المتدربين العائدين معلمين غير متناسيين الآن مع قواعد بيئة العمل أو المجتمع المباشر الأكثر اتساعاً. فبعضهم كانوا معلمين يحاولون الآن استخدام اللغة الإنجليزية بكثرة في تدريسها؛ الأمر الذي فسره بعض الزملاء على أنه «استعراض للمهارات»، أو الذي علق عليه المتعلمون قائلين: إنهم لم يستطيعوا الفهم. كما حاول بعض منهم جاهدين تشجيع المتعلمين على البدء في التفاعل باستخدام اللغة الإنجليزية في الصف مما تسبب في حدوث ضوضاء واحتمال التسبب في التشويش على زملائهم. علاوة على ذلك، فقد حاول العديد من المتدربين - عند بداية عودتهم على الأقل - تخفيف حدة التركيز القاصر في الصف الدراسي على دراسة أنماط اللغة. ولكن بدون هذا التركيز، لم تعد نتائج المتعلمين لديهم في الاختبارات المعتمدة على المعرفة مرتفعة جداً. وأصيب أولياء الأمور بالإحباط، وتشككوا في قيمة التعلم وفي مدى التناسب الثقافي المتعلق بتشجيع أطفالهم على قضاء الوقت في استخدام اللغة في الصف. وأصبح قادة المدارس والمديرون التربويون، الذين كان ترشيحهم الأصلي للمعلمين العائدين من التدريب معتمداً غالباً على قدرتهم على تحقيق نتائج جيدة في الاختبارات، أصبحوا الآن في مواجهة معلمين لم تعد نتائج الاختبارات تمثل لهم المعيار الأساسي بالضرورة للتدريس الجيد، والذين يقومون أحياناً بإبداء اقتراحات غير مطلوبة منهم، واتخاذ قرارات بصورة مستقلة متعلقة بطريقة التدريس. وأدى هذا إلى وجود نوع من التحدي (على الرغم من أنه في نطاق محدود تماماً) للثقافة التنظيمية

الحالية التي تتسم بالتدرج الهرمي - من أعلى إلى أسفل - وهذا ما قد يبدو تصرفاً عادائياً ومهدداً للتجانس في المؤسسة. ويوضح النص المقتبس التالي ما مرت به إحدى المعلمات عند عودتها إلى مدرستها الأصلية:

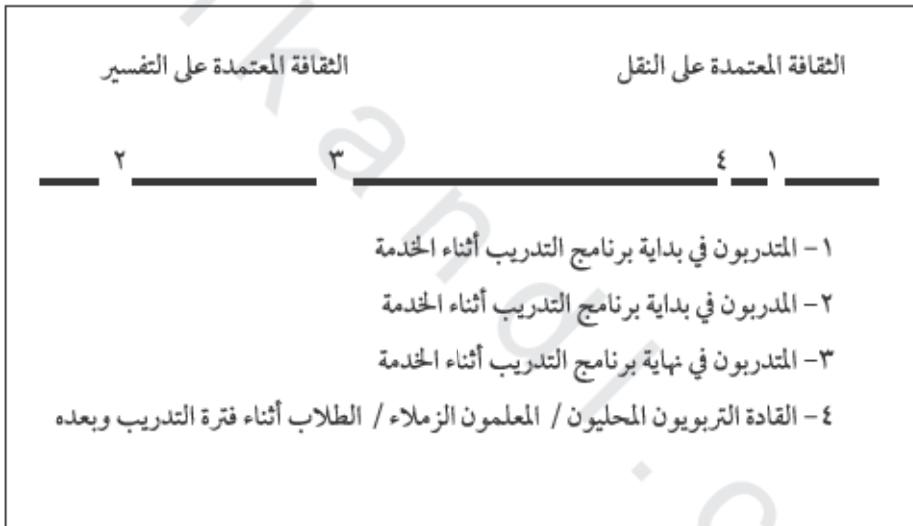
بعد كل ما قمنا به ... فقد أصبحنا مستعدين لتطبيق مهارتنا ... في مواقع عملنا في بلداتنا. ولقد اكتشفنا سريعاً وجود فجوة هائلة بين رؤيتنا وواقع المجتمع. فقد هيمنت طرائق تدريس اللغة الإنجليزية (ELT) (English Language Teaching) التقليدية لسنوات عديدة. ونحن استخدمنا الطرق المنهجية القائمة على التواصل لتدريس اللغة (CLT) (Communicative Language Teaching) وبذلنا قصارى جهدنا لتحويل أنشطة الصف إلى أنشطة تفاعلية قدر الإمكان. ولكنني حصلت على تقارير مرجعية سلبية فحواها أن استخدام الطرق المنهجية القائمة على التواصل لتدريس اللغة، أدى إلى وجود طلبة يمكنهم فقط «التحدث بصوت عالٍ في الصف، ولكنهم يصابون بالحيرة والارتباك في الامتحانات والاختبارات». وقد كان الأمر صعباً تماماً كما لو كنت تقوم بشق طريق وسط كتلة من الصخور. (المرجع السابق: ٤١٠).

سؤال للتأمل

كيف تتوقع أن يشعر المعلمون العائدون عندما يتم مواجهتهم بردود أفعال كهذه

- أعتقد أن العديد منهم قد:
 - يشعر بالارتباك والحيرة حول الهدف من الخبرة التي اكتسبها من برنامج التدريب الذي التحق به بأكمله. لماذا قضى عامين في دراسة وتعلم مهارات جديدة إذا لم يكن يوجد من يقدرها، بل يعتبرها بعضهم في حقيقة الأمر خطيرة؟
 - يشعر بالاستياء/ الغضب من أنه بعد كل الجهد الذي بذله في أثناء فترة التدريب لتجربة وتنفيذ التغييرات المهنية التي كانت متوقعة، فإنه لا يوجد من يهتم بها.

- يشعر بالتردد في مواصلة بذل المزيد من الجهد لاستخدام مهاراتهم الجديدة التي لا تجد من يقدرها والارتداد إلى الوضع الراهن.
- يبدأ في التفكير في ترك مهنة التدريس بأكملها واستخدام مهارات اللغة الإنجليزية التي يجيدها في موقع عمل آخر، أو ترك التدريس في البيئة المحلية والانتقال إلى مكان آخر حيث تجد مهاراته من يقدرها.
- مرة أخرى، يجد المتدربون أنفسهم في حالة من عدم التكيف مع الثقافة التربوية السائدة مثلما هو موضح في الشكل رقم (٦، ١).



الشكل رقم (٦، ١). «يتكيف» المتدربون مع بيئات دراستهم وعملهم.

تعد المواقع الدقيقة على طول هذه المصفوفة أقل أهمية من توضيح «الفجوة» الثقافية بين المتدربين ومدربيهم (في بداية برنامج التدريب أثناء الخدمة) وبين المعلمين العائدين من التدريب وقادتهم وزملائهم والطلبة لديهم (عند عودتهم إلى موطنهم الأصلي). وكما يتضح، فقد كانت هذه الفجوة ملحوظة طوال فترة التدريب. وتعد هذه الفجوة والتشويش الثقافي والشخصي الذي يكتنفها عنصري ضغط هائلين على أي منفذ لأي برنامج. وتسهم هذه الضغوط، مصحوبة بقلّة التقدير الواضحة للجهود

التنفيذية، بقدر ضئيل في تمكين المفاهيم والمهارات التي تم تطويرها أثناء بذل جهود التغيير (تماشيًا مع تغيير السياسة المحلية) من التأثير على البيئة المؤسسية أو البيئة المحلية الأكثر اتساعًا للمعلمين العائدين.

(٦، ٣، ٢) دعم التعلم «المهية» و«كيفية» التغيير

يمكن أن يجادل المرء قائلاً إن المعلمين الذين أتاحت لهم فرصة حضور برامج التدريب أثناء الخدمة قد حصلوا على دعم جيد. فعلى الرغم من قلة حساسية الجامعات تجاه الخبرات التي كانت موجودة لدى المعلمين عند وصولهم لحضور البرامج، وهو الأمر الذي نوقش في (٦، ٣، ١، ١)، فإن طول مدة البرنامج والعمل الجاد الذي تم القيام به والمدرين «المؤهلين» بصفة عامة، كانت تعني حصول العديد من المعلمين على شهادة التدريب الجامعية بفهم وبقدرة على استخدام أساليب مختلفة لتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها.

على الرغم من ذلك، فالقادة الذين رشحوا المعلمين لحضور برامج التدريب لم يحصلوا على مساعدة لفهم «ماهية» أو «سبب» التغييرات الخاصة بالتدريس التي كانت تأمل السياسات القومية الجديدة أن تسود، أو «كيفية» الاستفادة من المتدربين لدعم التنفيذ القومي لمثل هذه السياسات عند عودتهم. بصورة مماثلة، لم يبذل أي جهد لتغيير الجامعات لتتكيف مع الحاجة إلى أن تعمل مع المتدربين وفقًا لاستراتيجيات مناسبة للسياق لإدخال سمات من الأساليب الجديدة، في المدارس والصفوف الدراسية في بيئاتهم المحلية بطرق غير خطيرة. بصورة مطلقة، كانت تعني قلة الاهتمام بالتنفيذ واسع النطاق للتغيير المرجو أنه توجد فرصة ضئيلة تمامًا لتطبيق ما تم تعلمه من برامج التدريب أثناء الخدمة. وأدى الاستثمار في التدريب إلى توفير عنصر أو عنصري تغيير محتملين فقط عادةً داخل كل إقليم محلي أو إحدى مقاطعات المدن. وكما رأينا، فإذا ظل المتدربون في مواقع عملهم الأصلية، فمن المحتمل (على الأقل في البداية) أن يصيهم الإحباط من قلة اهتمام قادتهم وزملائهم بمهاراتهم ومفاهيمهم الجديدة ومن قلة التأثير الذي تمكنوا من إحداثه على عملية تدريس اللغة الإنجليزية في مؤسساتهم و/أو بيئاتهم المباشرة الأكثر اتساعًا. نتيجة لذلك، فقد هجر العديد منهم المهنة.

(٦، ٣، ٣) قيادة عملية التغيير

مثلاً كان الوضع في دراسة الحالة السابقة، فلم يبذل صانعو السياسات القومية مجهوداً كبيراً في قيادة عملية التغيير بعد اتحاذهم القرار الأولي بتشجيع عملية تطوير أساليب التدريس الأكثر تركيزاً على المتعلم. ونظراً لتعقيد التغيير المقترح للثقافة التربوية الحالية، فلم تكن توجد قيادة مناسبة على كل المستويات. وقد أدى عدم وجود استعداد ووضوح حول ماهية عملية نشر التغيير على مستوى القيادة المحلية بصورة حتمية إلى (نظراً لطبيعة الثقافة التنظيمية من أعلى إلى أسفل) عدم وجود وضوح، بل والفشل في إعداد القادة على المستوى المحلي. بالتالي، فلم تتم الاستفادة بصورة جيدة من الفوائد المحتملة للاستثمار في التدريب في معظم البيئات المحلية.

ونظراً لانتهاج برنامج دراسة الحالة، فقد استمر صانعو السياسات القومية في محاولة إدخال أساليب جديدة إلى عمليتي تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الأخرى. وقد تم تطوير كتب مدرسية قومية جديدة للغة الإنجليزية، تعكس بصورة فعلية أساليب التعلم - التعلم للغة الموصى بها المعتمدة على التواصل بدرجة أكبر، واستخدامها في جميع المدارس. كما أجريت تعديلات على محتوى وكيفية تقييم ما يتم اختباره في الاختبارات المصيرية بهدف محاولة دعم الرسالة التي تنص على أن المتعلمين يجب أن يطوروا مهاراتهم اللغوية ومعرفتهم باللغة أيضاً. وقد ساعدت هذه المعايير، بالإضافة إلى الاعتراف المتزايد دوماً في المجتمع بأن التعليم في حاجة لتمكين المتعلمين من تطوير مهارات جديدة، إذا كانوا يريدون المشاركة بصورة تامة في التطور الاقتصادي والاجتماعي المستمر، في زيادة الوعي بقيمة أساليب تعليم - تعلم اللغة الإنجليزية الجديدة على مستوى المديرين المحليين والقادة التربويين والمعلمين وأولياء الأمور. وقد يحظى المعلمون الذين يعودون إلى بيئات عملهم الأصلية اليوم باستقبال أكثر ترحيباً عما كان عليه الوضع من قبل.

(٤, ٦) ما الذي توضحه لنا دراسة هذه الحالة عن عملية التغيير التعليمي؟
تدعم الأهداف التي تبرز من دراسة الحالة هذه العديد من الأفكار التي نوقشت
من قبل.

(١, ٤, ٦) المعلمون المدربون ليسوا سوى جزء من عملية التغيير التربوي الناجحة
يمكن أن يتطلب أي تغيير تربوي معقد عملية «إعادة تشكيل ثقافة» حتى يصبح
ساريًا على الرغم من وجود درجات مختلفة بين المجموعات المختلفة المتأثرة بالتغيير.
في دراسة الحالة هذه، على الرغم من توفير تمويل حقيقي غير معتاد لإعادة تشكيل
ثقافة المعلمين الذين يتوقع منهم في النهاية تطبيق أساليب تدريس جديدة في صفوفهم
الدراسية، فلم يقدم أي تمويل على الإطلاق للأفراد الآخرين الذين تركوهم وراءهم؛
مما أدى إلى بروز المشكلات التي تم توضيحها في (٦, ٣, ١, ٢) من قبل عند عودة
هؤلاء المعلمين إلى بيئاتهم الأصلية.

ويعد هذا الجزء مجرد تذكيرة بأن التطبيق الناجح لأي تغيير مماثل لهذا التغيير، يعتمد
بصورة أساسية ليس على طريقة تفكير وتصرف المعلمين فحسب، ولكنه يعتمد أيضًا
على تفكير وسلوك عدد من الأفراد الآخرين داخل النظام التعليمي وخارجه. فكلما
زاد تعقيد التغيير، زادت أهمية قضاء قادة التغيير القوميين والمحليين الوقت في مرحلة
التطبيق - التخطيط وهم يفكرون فيمن سيتأثر بهذا التغيير، والطريقة التي يمكن من
خلالها مساعدتهم في فهم السمات الأساسية للتغيير، وسبب أهميته، والدور الذي
يمكنهم القيام به لدعمه.

(٢, ٤, ٦) العناصر التي تؤثر في تدريس أية مادة متداخلة

يمكن أن يؤدي هذا الجزء أيضًا إلى زيادة التأكيد على أهمية أن يتذكر صانعو
السياسات القومية أن يضعوا في حسابهم العلاقة الداخلية بين العناصر المتنوعة التي
تؤثر في تدريس أية مادة. فالتخطيط لكيفية تدريب المعلمين على «ماهية» و«سبب»
و«كيفية» أي تغيير يراد تطبيقه، يعد بالطبع سمة مهمة تمامًا لأية عملية تغيير. وعلى
الرغم من ذلك، فالمعلمون - مرة أخرى - ليسوا العنصر الوحيد المؤثر فيما يحدث في

الصفوف الدراسية. فنظراً لما اكتشفه المعلمون العائدون، يمكن أن تكون الاختبارات (والمواد أيضاً) عوامل مؤثرة بصورة مماثلة. علاوةً على ذلك، فعدم وجود توافق بين تدريب المعلمين ومفهوم التدريس، والمواد والاختبارات سيؤدي إلى زيادة صعوبة عملية التنفيذ.

يبدو أن هناك دائماً أسباباً سياسية وعملية و/أو اقتصادية تجعل من الصعب إحداث توافق متزامن بين جميع العناصر وبين التغيير المقترح. فإذا كان الوضع كذلك، مثلما هو الأمر في دراسة الحالة الحالية، فإن أي تدريب للمعلمين في حاجة لأن يسلم بهذا الوضع بصورة صريحة وواضحة؛ وذلك نظراً لنتائجه على محتوى التدريب. على سبيل المثال، في دراسة الحالة المذكورة آنفاً، لم يتم تغيير الكتب المدرسية والامتحانات «لتتوافق» مع أساليب التدريس الجديدة. وبالتالي، فقد يكون مفيداً لمدرسي المعلمين على اختلاف نوعياتهم، أن يقضوا وقتاً مع المتدربين لديهم لتطوير استراتيجيات لاستخدام الكتب المدرسية التي اعتادوا عليها بالفعل بطرق مختلفة، بهدف محاولة تمكينهم من إعطاء المتعلمين الذين سيقومون بالتدريس بعض خبرات التعلم المناسبة للأسلوب الأكثر اعتماداً على التواصل.

(٦، ٤، ٣) إصدار تشريع بالتغيير لا يعني تنفيذ التغيير

مرة أخرى، ورد هنا الانطباع المغلوط أنه بمجرد الإعلان الرسمي عن التغيير على الورق، فإنه لا يشير بالضرورة إلى ترجمة هذا وتنفيذه إلى واقع عملي في الصفوف الدراسية. وحتى إذا كان التخطيط التفصيلي لنشر هذا التغيير غير موجود، فما زال هنالك افتراض أن يعود المتدربون إلى بيئات عملهم ويحدثوا تأثيراً على زملائهم في المنطقة المحلية (وهو تأثير إيجابي من حيث المساهمة في الناتج المرغوب فيه للأسلوب التعليمي الجديد).

(٦، ٤، ٤) كلما زاد تأصل جذور أية ثقافة تعليمية، طال الوقت الذي تستغرقه أية عملية مهمة لإعادة تشكيل الثقافة.

إن تعقيداً في تغيير تربوي يعتمد بصورة جزئية على درجة التكيف الشخصي و/

أو المهني الذي يحتاج المشاركون في التغيير القيام به من أجل الانتقال من أنماط السلوك والمفاهيم الحالية إلى أنماط السلوك والمفاهيم الضرورية لبدء التنفيذ. ويعد عمق وقوة أية ثقافة تعليمية حالية عنصراً آخر من بين العناصر التي ستؤثر في سرعة ومسار التغيير داخل الموقع التعليمي. في هذه الحالة، كانت بعض سمات الثقافة التعليمية (خاصةً الأدوار المتوقعة للمعلمين والمتعلمين في الصفوف الدراسية) راسخة، وبالتالي فإنها كانت متأصلة بعمق في «المفاهيم الأساسية» للأفراد (انظر ١، ٣). في مثل هذه الحالات، من المتوقع أن يستغرق أي تغيير تعليمي، يتطلب قدرًا من إعادة تشكيل الثقافة، وقتًا أطول للوصول إلى مرحلة الاستمرارية حيث يصبح «التغيير» قاعدة ثقافية جديدة. بالإضافة إلى ذلك، حيثما توجد ثقافة سائدة متأصلة بهذه الدرجة، يصبح من الجدير بصانعي السياسات القومية والمحلية أن يقوموا بالتخطيط لعملية التنفيذ بطريقة تسعى إلى توفير درجة من «الاستمرارية الثقافية» (هوليداي Holliday، المذكور من قبل). قد يعني هذا التخطيط لإجراء التنفيذ على مراحل تسمح ببناء «نقاط عبور» بين الوضع الراهن والتغيير التربوي المقترح. وفي هذا السياق، قد يكون التخطيط أولاً لإدخال تقنيات وأنواع جديدة من الأنشطة المرتبطة بتعليم القراءة، أحد الأمثلة على نقاط العبور هذه. وذلك لأن التعامل مع النص يعدّ أمراً قد اعتاد عليه بالفعل جميع المعلمين والمتعلمين.