الفصل الخامس

التخطيط لعملية لها أهميتها في تطوير المعلمين وتنفيذها

أسئلة أساسية

ما هي أولوياتنا؟ وكيف يتم ربطها معاً؟

مبادئ العمل

- يجب أن يرى المعلمون كافة مضمون وعمل تطوير المعلمين على أنه وسيلة ضرورية لتحقيق النتيجة المطلوبة.
- ليس المهم عدد البرامج التي تتناولها خطة تطوير المعلمين بل الربط الهادف فيما بين هذه البرامج هو الذي يجعل التغيير في النظام ممكناً وسهل القياد.

الفكرة العامة للفصل

يركز هذا الفصل على الخطوة الرابعة في خطة التحسين المستمر، ألا وهي التعرف على البرامج ذات الأرجحية الأعلى في سد الثغرات الموجودة بين الرؤية والواقع الراهن وتحديدها. وحتى هذه اللحظة، استطاع المعلمون أن يشاركوا في الحوارات والقرارات بعيداً عن ممارساتهم

الاعتيادية. والآن وقد دخلت البيانات إلى حيز المناقشة صار لدى المدرسة صورة محسوسة وملموسة كان الدافع لها المعلومات حول مستويات الأداء الحالي. وهذا يعني أن الذي «يفعله» المعلمون داخل غرفة الصف قد صار موضوع علنياً للدراسة والفحص.

سوف نعمل في هذا الفصل على استجلاء أربعة تحديات رئيسة، هي: أولاً، يتعين على المعلمين أن يحققوا إجماعاً في الرأي وتوافقاً على تلك المسائل التي ينبغي التصدي لها فوراً وعلى المدى البعيد بغية رفع مستوى إنجاز الطلبة. ثانياً، يجب أن «ترزم» هذه المسائل معاً لكي يعتقد المعلمون بأنهم يعملون على خطة موحدة بدلاً من العمل على عدد من التغييرات المتنافسة. وثالثاً، إن العمل الجماعي للمدرسة يجب أن يكون في إطار النظام K-12 الأكبر. ورابعاً، يتعين على جوان إن توسع حجم جهدها الموجه للتغيير لتضمن أن يكون عملها «إنساني التوجه» من خلال تشكيل فريق عمل مهمته تسهيل التغيير ويعمل على تقويم النقطة التي عندها يقف المعلمون وما الذي يحتاجونه للتحرك قدماً للأمام وكيف ينبغي تخصيص الموارد لتلبية هذه الاحتياجات (Hall & Hord, 2001, P. 28).

وضع الأسس اللازمة للتطبيق

حوار المعلمين (7)

في بادئ الأمر عاند المقعد في ذاك المدرج ثم أصدر صوتاً حاداً عندما دفعته سوزان لكي تجلس عليه.

«أعتذر لهذا الضجيج! أعتقد أنهم لم يحاولوا إصلاح هذه المقاعد للتخلص من ضجيجها في العام الماضي». قالت سوزان مخاطبة ماريا وروب

الحالِسَيْن إلى جوارها. وكان لدى هؤلاء الزملاء الثلاثة بعض اللحظات ليتحدثوا معاً قبل أن تعلن مديرة المدرسة بدء برنامج تطوير المعلمين لهذا العام. وطرحت سوزان السؤال: «هل أنت اليوم جاهز لتعمل على التحسين المستمر، يا روب؟» رد عليها روب بابتسامة رافعاً بيده كوباً كبيراً من القهوة. «وأنت يا ماريا؟» وردت ماريا بأن لوحت بيدها الورقة المتضمنة بيان الرؤية الخاص بالمدرسة والذي وضعوه العام الفائت منفذة بذلك طلب مديرة المدرسة بجلب نسخة منه اليوم. لقد كان جيداً أن ترى ماريا وروب ثانية، فقد افتقدت تلك اللحظات التي كانوا فيها يفكرون معاً بصوت عالٍ. ومع أن بعض الاجتماعات في العام الماضي امتدت لوقت طويل نوعاً ما إلا أنها ترى تلك الحوارات وما يعقبها من عمل إلى جانب أعضاء الهيئة التعليمية قد جلب إلى المدرسة مستوى جديداً من الجدية والتوجه.

تدخل جوان وتتجه إلى المنصة الخطابية وتلقي كلمة ترحب بالجميع «إلى ما هو بالتأكيد فرصة جيدة لنا جميعاً». أشاد الحضور بلهجة مفعمة بالتهذيب بهذا الترحيب بينما تابعت هي خطابها الافتتاحي:

> «اليوم هو يومنا. إنه اليوم الأول لأيام كثيرة سوف تتبعه وستكون غنية بحوارات ترعاها روح الزمالة والتعاون حول ما نتوقع من الطلبة جميعاً أن يعرفوه ويستطيعوا فعله، والطريقة التي بها نجعل هذ الأشياء تحدث بأسلوب قوي وإيجابي وعام لكل الطلبة. أنا لست واقفة في برج عالٍ أقدم لكم الموعظة، بل سأكون إلى جانبكم أعاونكم داخل غرفة الصف وفي قاعات المؤتمرات. لا يوجد نظارة يشاهدون هذه الهيئة التعليمية، وسوف ننفذ التغيير معاً. ومع أن ما

نقوم به هو جهد جماعي من فريق عمل إلا أنني أعلم جيداً أن عملية التغيير تبدأ من منطلق شخصي. ستكون أمامنا فرص لنتعلم وندرك ما يقتضيه أي برنامج تغييري لأن نعرفه ونقدر على فعله ولتتكون لدينا الرؤية الواضحة حول الطريقة التي بها سوف يؤثر ما نتعلمه في كل غرفة صف. وسيكون بمتناول يدكم الوقت والدعم والمعلومات الراجعة التي تحتاجونها حين ينتقل هذا البرنامج إلى غرفة الصف. لن نتحرك جميعاً بسرعة واحدة، لكننا سنتحرك جميعاً وأنا عازمة عزماً أكيداً على أن نقترب جميعاً من ذاك الشخص الذي قلنا إننا نريد أن نكونه. وأنا أدرك جيداً أن هذا النظام لن يتغير حتى يتغير كل فرد.

المتحدث اليوم يطلب إلى كل واحد فينا أن نفكر بكيفية تحديد الأهداف لتعلم الطلبة وبكيفية وضع التقويمات لقياس ما إذا كان الطلبة قد حققوا هذه الأهداف وكيفية إعطاء الطلبة الفرصة للعمل على هذه الأهداف من خلال خطة التعلم. فالعمل الذي سنقوم به ليس مجرد ملء مربعات فارغة في استمارة معينة، بل هو التفكير بالطريقة التي تستطيع بها فلسفة التصميم بالعودة إلى الوراء أن تقرب كل واحد فينا إلى الآخر، وتقربنا نحن جميعاً من رؤيتنا لمدرسة تثمن التميز والعدالة للجميع».

وبعد أن تحدثت عن أوراق اعتماد الاستشاري وتوضيح الأسباب التي تجعل أسلوب هذا الاستشاري ومنهجيته الطريقة الأفضل لهؤلاء المعلمين

والمعلمات تأخذ جوان مقعدها في الصف الأول إلى جانب ماريا. وتهمس في أذنها قائلة «من امتيازات كون المرء مديراً للمدرسة أن يحصل دوماً على مكان ممتاز للجلوس».

تحليل حوار المعلمين رقم (7)

ما أكبر ذلك الفارق الذي صنعته سنة واحدة! تلك العبارة التي أدخلتها جوان في خطابها الافتتاحي تجعل المرء يتأمل كثيراً بما الذي تغير منذ تحدثت جوان آخر مرة عن برنامج تطوير المعلمين.

- لا يشعر المعلمون والمعلمات بروح الزمالة والتعاون فقط بل ويشعرون أيضاً بأن جهودهم الجماعية المشتركة تشدهم إلى بعضهم بعضاً برباط وثيق بغية تحسين الأداء.
- توضح مديرة المدرسة بأن تطوير المعلمين جزء من عملهم الجماعي المشترك، صحيح أنها تجلس في النسق الأمامي لكن ذلك يدل على أنها ليست فقط داعماً قوياً للعمل وإنما أيضاً تتعلم.
- ومع أن هذا العمل هو عمل يتم بروح الزمالة إلا أنه في الوقت عينه عمل واجب لا يجوز التهاون به. وهو أيضاً تفويض جماعي مشترك يخدم بيان الرؤية المشتركة.
- لقد تم اختيار الخبير ليس بسبب خبرته وحدها في هذا العمل، بل وأيضاً لأن أسلوبه يتلاءم مع تفرد هذه المدرسة.
- إن جدول أعمال ورشة العمل هذه والتوقعات المنتظرة لها واضحة تماماً حتى من قبل أن يبدأ الاجتماع. لقد صممت هذه الورشة

خصيصاً استجابة لحاجة مباشرة للتعلم عبرت عنها الهيئة التعليمية قبل البدء بمناقشة تنفيذ البرنامج الرئيس لتطوير المعلمين. وقد اغتنم المعلمون والمعلمات الذين رغبوا بالحصول على مزيد من المعلومات قبل ورشة العمل هذه فرصاً عدة أتيحت لهم في الصيف.

ولكن على الرغم من العمل الإيجابي الذي تم إنجازه كله فإن ثمة احتمالاً بأن بعض أعضاء الهيئة التعليمية ما زالوا يعتقدون بأنهم يستطيعون الخروج من هذه الرحلة دون أن يتغير فيهم شيء (أو دون أن يصابوا بأذى)، وبأن ذلك العرض المحلي الذي لا يثير الاهتمام قد انتهى، وأن هذا البرنامج الجديد سرعان ما يصبح ذكرى لحادثة بعيدة كادت تنسى. وهذا ما يؤكده هول وهورد بقولهما Hall and Hord (2001): «لا تزال أحكام من هذا النوع تسهم في إذكاء تلك الممارسة القائمة منذ عشرات السنين والرافضة للتغيير حتى من قبل تطبيقه، وتفضي بالتالي إلى تلك النوسة التالية للنواس ولموجة جديدة من البرامج.» (p. 28). إن قيادة جوان لمرحلة وضع تصاميم ومخططات تطوير المعلمين هي بكل تأكيد عظيمة الأهمية لاستمرارية جهود التطوير والتحسين المستمر. ويتعين عليها أن تواصل وتوسع تلك الاستقلالية الجماعية التي بنيت لغاية الآن بغية تعزيز ثقة الهيئة التعليمية بأنهم يستطيعون القيام بالعمل وأن عليها أن تنشئ هيكليات الدعم اللازمة لنمو كل فرد فيهم.

حوار المعلمين (8)

في اليوم التالي لتلك المداخلة التي قدمتها خصصت جوان ساعتين بعد الظهر للاجتماع مع بعض أعضاء الهيئة التعليمية لمناقشة الخطوات

التالية. وافتتحت اللقاء بسؤال محدد وواضح: «هل لفكرة (الفهم من خلال التخطيط) إمكانية أن تأخذنا إلى حيث يجب أن نذهب؟»

وقد أضاءت إجابات المعلمين والمعلمات على بعض عناصر هذه المنهجية، حيث كانت على النحو التالي:

- تبدو عملاً جيداً في نظري، وقد نظمت في علب من باب الحرص على عدم نسيان الشيء المهم.
- ليست طريقة ثورية في التفكير بالتعليم والتعلم. أشعر وكأنني أفعل أشياء كثيرة الآن وبأن امتيازاتي وتفوقي ليست كما ينبغي أن تكون.
- في محاولة لاستخدام الاصطلاح «الصحيح والمناسب» يبدو مصطلح «الفهم من خلال التخطيط» يعترض سبيل قدرة المرء على اللعب بالأفكار. فكيف لنا أن نعرّف الفهم إذا كنا منهمكين في محاولة أن نعرف كيف نقولها؟
- لقد سبب لي هذا اليوم صداعاً شديداً. كنت قد خططت للوحدة الأولى التي سوف أشرحها للطلبة في يومين وها هي ذي ورشة العمل وقد أفسدت خطتي لما كنت أظنه عملاً جيداً. أشعر الآن أنني يجب أن أعود إلى سبورة الرسم لكن أحداً لم يعلمني كيف أرسم باستخدام هذا الأسلوب.
- أفهم كيف يمكن له أن يكون داخل غرف الصفوف الإفرادية لكنني لا أفهم كيف يمكنه أن يساعدنا على مستوى النظام. ألا ينبغي لنا أن نعود إلى سبورة الرسم معاً؟ إن أنموذج تصميم الوحدة يركز

تركيزاً ضيقاً جداً على عملنا الفردي ولا يركز على مسؤوليتنا الجماعية المشتركة لتحسين نتائج الطلبة.

آن: في المدرسة الصيفية التي انتسب إليها عدد قليل منا في الشهر الماضي تعلمنا كيف يمكن استخدام ذلك كطريقة للتفكير من خلال النظام عبر رسم خارطة المنهاج، على سبيل المثال [تسمع بعض الهمهمات في أرجاء الغرفة] أنا أعرف، أنا أعرف. ولم يكن هذا الأمر من برنامج العام الفائت، بل هو يعود إلى برامج من ثلاث أو أربع سنوات مضت على الأقل، في وقت ما بعد أن كنا موضع متابعة وقبل أن تؤثر فينا بعض البرتوكولات. ولكن أقول ذلك جادة، نستطيع أن نستعين بها في إعادة رسم خرائط منهاجنا الدراسي.

ماريا: لست واثقة من أن ذلك يبدو جيداً من الناحية النظرية. لقد فعلنا ذلك مرة، وكان العمل كله مضيعة للوقت وللورق. ظننت أننا سوف تتاح لنا فرصة العمل على تصميم وحدات المنهاج باستخدام أنموذج التصميم رجوعاً للوراء. فلماذا تعقدون المسألة؟

آن: لأن «الفهم من خلال التخطيط» ليس شيئاً نفعله، بل هو نهج، مقاربة، طريقة في التفكير يجب أن نضيف إليها بعض البرامج أو بعض الهيكليات الأخرى مثل خارطة المنهاج أو الوحدة الدرسية.

ميغيل: ألا نستطيع أولاً أن نستفيد من أجزاء معينة من النموذج وبمفردها؟ نستطيع أن نعمل على أسئلة أساسية وجوهرية في هذا العام ثم ننتقل إلى جزء آخر في العام القادم.

جوان: المسائل الجوهرية هي كيف تجعل الطلبة يشاركون ويركزون انتباههم على التعلم. وهذا يعني أن النتائج المطلوبة يجب أن توضح جيداً لكي يكون للأسئلة مسارها داخل غرفة الصف. يتعين علينا أن نعرف الفهم والمعرفة والمهارات التي هي جوهر النجاح.

سوزان: يبدو أن أمامنا خيارين، أولهما العمل في إطار تصميم الوحدة والثاني العمل من خلال إطار خارطة المنهاج. فما هو الشيء الذي كنا نبغضه عندما أكملنا وضع الخرائط في المرة الأولى؟

آن: [وهي تشير إلى السبورة البيضاء في الغرفة] أتسمحين لي يا جوان.

جوان: بكل تأكيد.

تتجه آن إلى السبورة وترسم مخططاً للإطار الأصلي (الشكل 5-1). ويقحم ميغيل نفسه بالحوار ويشرع في مهاجمة العملية كلها واصفاً إياها بمضيعة للوقت والجهد.

جوان: أدرك أن لدينا الكثير من المخاوف بخصوص هذا الإطار يا ميغيل. ولكن بما أن العديد من الحاضرين الآن قد أتموا الخرائط الأصلية للمنهاج، فلنعط كل واحد منهم الوقت الكافي للقيام بتشخيص جماعي لنقاط القوة وللمخاوف المتعلقة بوضع خرائط المنهاج استناداً إلى خبراتنا التي تمتد لعدد من السنين.

وفي الحال يتوزع أفراد الهيئة التعليمية في مجموعات صغيرة حيث صار هذا التوزع جزءاً معتمداً من إجراءات العمل في حواراتهم الجماعية. ثم تعود الهيئة بكاملها للاجتماع العام بعد ثلاثين دقيقة ليدور الحديث عن

مضمون حوارات المجموعات الصغيرة. تستعين جوان بالسبورة البيضاء، لتسجيل آراء وملاحظات المعلمين في حقلين متوازيين ـ أحدهما يبرز مكامن القوة في وضع خريطة المنهاج والثاني خصص لتسجيل المخاوف التي يعرب عنها المعلمون (الشكل 5-2).

الشكل 5-1
النموذج النمطي الأصلي لخارطة المنهاج

الموضوع: _____ التركيز في الوحدة: _____ الصف: _____

الوقت من السنة	العناوين/ المضمون	المفاهيم	المهارات	التقويمات الرئيسة

Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY.

من خلال مناقشتهم للتحليلات المتولدة من حواراتهم وعن العملية الأصلية التي قاموا بها يتزايد عدد المعلمين الذين يعبرون عن دعمهم للإمكانات الكامنة في خرائط المنهاج. وتصغي جوان إلى ذلك كله بإمعان مركز وتدون ملاحظاتها عن النقاط المهمة ثم تقف متحدثة إليهم لتعد ملخصاً للأفكار الأربعة العامة التي تضمنتها معظم الملاحظات التي أبدوها وهي:

- إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يبني الاستمرارية والثبات على المنهج للعديد من المعلمين الذين يعلّمون المقرر الدراسي الواحد.

- إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يوحد المنهاج بحيث ينتقل الطلبة جميعاً انتقالاً سلساً من مستوى معين للتعلم إلى المستوى التالي.
- إن رسم خارطة للمنهاج يمكن أن يوجد تواؤماً وانسجاماً مع المعايير التي وضعتها الدولة، وبالتالي يضمن بأن نعمل على مساعدة الطلبة لتحقيق التوقعات الصارمة في كل وحدة تعليمية يتعلمها، وفي الوقت نفسه يحافظ على رؤيتنا لمنهاج وتعلم عالي الجودة.
- إن رسم خارطة للمنهاح يمكن له أن يكون دليلاً مرشداً للتعليم وفي الوقت نفسه يسمح بالمرونة والإبداع لدى الأفراد باعتبارهما جزأين هامين جداً من عملية تصميم الوحدة.

روب: وعلى هذا، يبدو أن لهذه المنهجية الإمكانات الكثيرة التي توفرها لنا.

ميغيل: انتظروا لحظة! ماذا حصل لتلك اللائحة الطويلة من المخاوف التي ذكرناها بخصوص هذه العملية؟ يا جوان، أنت تحدثت فقط عن الجانب المؤيد لما تريدين قوله لنا. إن كنت تتوقعين أن نقتنع بهذه المنهجية فينبغي لك أن تتناولي أيضاً تلك الحقيقة القائلة بوجود مخاوف أكثر مما فيها من نقاط قوة. ألا تعطي هذه الحقيقة رسالة مهمة؟

آن: [وقد بدت على وجهها ابتسامة متكلفة ذلك أنها أدركت أن ما ستقوله يشبه إلى حد بعيد ما يقوله المعلمون لطلبتهم]. المهم هو النوع وليس الكم. هل الخيوط المشتركة في نقاط القوة أكثر أهمية من الخيوط المشتركة في تلك المخاوف؟

ميغيل: ولكن كيف لنا أن نمضي قدماً دون أن نعرب عن احترامنا للنصف الآخر؟ وأقولها بصراحة: إن كنت تريدين لنا أن نثق بأن لإسهاماتنا أهمية فالأفعال أعلى صوتاً من الكلمات.

جوان: عين العدل، يا ميغيل!

وهنا تنتقل الهيئة التعليمية إلى تحليل هذه المخاوف بالطريقة نفسها التي تناولوا بها تحليل نقاط القوة. وهنا يكتشف ميغيل وباقي أفراد الهيئة أن اختيار جوان المدروس للكلمات في القائمة الأولى (مثل «يمكن أن يبني»، «يمكن أن يوحد») اعتراف واضح بأن نقاط القوة لا تكون كذلك إلا حين يهتم الناس بالتحفظات الجادة التي تثار بخصوص النصف الآخر من القائمة. وهنا تسأل جوان المعلمين إذا كان لديهم أشياء أخرى يريدون أن يتحدثوا عنها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.

سوزان: لست متأكدة تماماً إن كنت قد اقتنعت بذلك. لكن هذا يبدو جواباً ممتازاً للسؤال القائل ماذا سنفعل من أجل أعمال تطوير المعلمين لهذا العام؟ وهذا يختلف كثيراً عما ظننت أنه السؤال الموضوع على الطاولة وهو: «كيف سيسهم فعل هذا العمل في سد الثغرات بين ما تقوله البيانات عن موقعنا ورؤيتنا للموقع الذي نريد أن نكون فيه؟

روب: وكيف لا تستطيعين أن تري حلقة الوصل بين بيان الرؤية والمنهجية؟ لا يمكن أن تكون أكثر وضوحاً!

آن: من المؤكد أن ذلك سيكون عملاً يستهلك الكثير من الوقت، تماماً مثلما كان عليه الحال في المرة السابقة حين أثيرت سلسلة من

الحوارات المثيرة التي لم تتته ولم تقرر شيئاً. هل لاحظتم [وهي تخاطب زملاءها] أن الحوارات التي فيها ناقشنا الخرائط كانت أكثر غنى من الخرائط نفسها؟

جوان: لماذا؟

آن: لأن اهتمامنا بإنجاز هذه الخرائط ضمن الإطار الزمني المحدد لها كان أكبر من اهتمامنا بجودتها.

ماريا: ومع أنني أوافقك الرأي بأننا اندفعنا بعيداً وأكثر مما ينبغي بل وأسرع مما ينبغي في المرة السابقة لكنني أعتقد في الوقت عينه أننا لم نفهم لماذا كنا نفعل ما نفعله. لقد بدا وكأنه عمل سطحي سريع أكثر منه تحليل جدي وهام لعمليتي التعليم والتعلم.

آن: ولم تكن لدينا أدنى فكرة عما يفترض أن تبدو عليه الخارطة الجيدة للمنهاج الدراسي. أنا أعلم أن مجموعتنا قد أنفقت الكثير من الوقت في محاولة معرفة ما إذا كانت هذه وسيلة لتدقيق ما نفعله حالياً أو وسيلة تربوية نستعين بها للتفكير ملياً بما يفترض أننا نفعله.

سوزان: وماذا استنتجت؟

آن: مع أنه كان مثيراً للاهتمام التفكير بمجال المنهاج وتسلسله على مدى مستويات الصفوف إلا أن الوقت المحدود الذي كان متاحاً لنا لإنجاز المهمة قد دفعت بهذه الحوارات إلى خارج نطاق عملنا. ورضينا بالأمر الواقع وباستخدام الخرائط لتسجيل الممارسات

الاعتيادية ولاحقاً، وبعد أن سلمناه، عدنا إلى حواراتنا الممتعة حول الثغرات الخطيرة والتكرار الحاصل في المنهاج.

روب: الآن أتذكر. أعطينا بعض العلب الفارغة وطلب إلينا أن نملأها ثم قيل لنا أن المنسق سوف يحضر الوثائق. وهكذا فإني أعتقد أننا فعلنا الشيء نفسه الذي فعلته مجموعة آن ولكن دون حوارات ممتعة.

جوان: لكي تكون هذه الخرائط نقطة بداية مفيدة ينبغي لها أن تكون نقطة الانطلاق لذاك النوع من الحوارات التي أطلقتها مجموعة آن بصورة غير رسمية.

سوزان: وحتى لو حدثت هذه الحوارات رسمياً هذه المرة كيف يمكن لعملية وضع هذه الخرائط وتنفيذها وإبلاغها للآخرين أن تساعدنا للاقتراب أكثر من بيان الرؤية؟ كيف ستبدو مدرستنا حين نطبق هذه الخرائط؟ نحن نتحدث هنا عن تعهد جاد ـ سوف يستغرق إنجازه ما لا يقل عن سنتين. القاعدة الأساسية هي: يجب أن نثبت لأنفسنا أنه جدير بالوقت الذي نبذله.

جوان: جميل جداً! لقد قمنا بهذا العمل نفسه في الربيع الماضي مع بيانات توضح الثغرات بين ما هو موجود وما ينبغي أن يكون. وآخر شيء أود فعله الآن هو أن ألح على موضوعين وضع خرائط المنهاج ومبدأ الفهم من خلال التخطيط ودون وضوح حقيقي لأسباب فعلنا ذلك.

روب: يبدو لي أن وضع خرائط المنهاج سوف يشجع ويعزز الإنجاز العلمي والعدالة من أجل الطلاب جميعاً إذا كانت المقررات مرتبطة

بقوة بالمعايير التي وضعتها الولاية بخصوص المضمون. فإذا ألزمنا أنفسنا بالنظر عن كثب لدرجة التواؤم الموجودة حالياً بين المنهاج المقدم والمعايير التي حددتها الولاية فسوف نكتشف أن اليد اليمنى لا تعرف ما تفعله اليد اليسرى.

آن: وماذا تقصد بذلك؟

روب: أقصد أنه من خلال نيتنا الفردية النبيلة بأن نفعل ما هو صحيح لأجل طلابنا، فإنه من المحتمل أن توجد ثغرات خطيرة بين ما تحاسبنا عليه الولاية في تعليم أبنائنا الطلبة وبين ما نرى أنفسنا محاسبين عليه في التعليم، وتوجد أيضاً ثغرات خطيرة وتداخلات بين ما أغطيه من المنهاج مع الطلبة وبين ما سوف يغطيه معلم السنة القادمة للطلاب أنفسهم.

آن: ولهذا السبب تحديداً أنا متحمسة أصلاً لمبدأ «الفهم من خلال التخطيط» إذا عرفنا النتائج التي نرغبها وبدأنا بالتخطيط رجوعاً للوراء نستطيع عندئذ أن نحلل النتائج الفعلية عمودياً وأفقياً.

ماريا: لكنني حسبت أن ذلك بمثابة عدسة تساعدنا في تكوين الوحدات الإفرادية للمنهاج وليس خرائط المنهاج.

آن: أليس وضع خرائط المنهاج هو الفكرة عينها، إنما بمقياس رسم أكبر؟ [معظم الحضور يومئون بالموافقة] لذلك لماذا لا تحاول اعتماد فكرة وضع خرائط المنهاج التي ستجعل الحوارات الممتعة ذات أهمية كبرى في استكمال الخرائط هذه المرة؟

سوزان: مهما تكن الصيغة المقترحة ينبغي أن تكون الخطوة التالية رسم صورة واضحة لما ستبدو عليه المدرسة حالما تستكمل هذه الخرائط وتنفذ. وخلاف ذلك فمن الأرجح أنها ستفضي إلى حوارات ممتعة أطول ودون إحداث أي تغيير في ماذا نعلّم وكيف نعلّمه.

جوان: الأشياء بأولوياتها. سوف تعقد مجموعتنا اجتماعاً لها في وقت معين خلال الأسبوعين القادمين لمناقشة حلقات الوصل بين وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط وسد الثغرات. وعندئذ سوف نضع نموذجاً مؤقتاً لخارطة المنهاج استناداً إلى التحليل الذي نجربه. [تنهي جوان الاجتماع بطلب بعص المتطوعين للقيام بتحليل حلقات الوصل ثم تأذن بالانصراف]. أتمنى لكم يوماً جديداً سعيداً مع الطلبة يوم الاثنين القادم!.

ماريا: أهكذا؟ تقصدين أن لدينا أشياء أخرى نفكر بها إلى جانب هذا كله؟ [ضحك من الجميع].

obeikandl.com

الشكل 2-5
آراء من المعلمين حول وضع خارطة المنهاج

نقاط القوة في رسم خارطة المنهاج	المخاوف المستندة إلى خبرات سابقة
• التنظيم • دليل ومرشد للمعلمين الجدد • قائمة محتويات للتأكد من تغطيتك لكل ما يفترض بك أن تغطيه • تمثل حوارات فيما بين المصممين (منطق، تسلسل الممارسين الذين يعلّمون المادة) • تتيح لك معرفة الثغرات بين الصفوف وبين معايير المنهاج ومعايير الولاية (الدولة). • التطابق والانسجام (المعلمون جميعاً يعرفون المهارات والتركيز في المضمون) بين صفك أنت والصفوف عموماً – ويبقى المعلمين كلهم «يقرؤون من كتاب واحد». • المسؤولية أمام الطلبة لتنفيذ ما ينبغي «تغطيته» ليكونوا مهيأين لذلك. • تجعلك تشعر بالرضا إزاء جودة العمل المتمثل على الخارطة (الثقة بالوثيقة). • يجبر الآباء على التواصل مع أبنائهم بخصوص ما يفعلون في المدرسة (أسئلة ونقاط يتحدثون عنها). • المرونة ــ الخارطة «تجبرك لتكون حراً» لأنها تحدد النتائج المطلوبة لكي يركز المعلمون الوقت حول التعليم الفاعل للطلبة ليحققوا تلك النتائج. • تساعدك في تحسين عملك (من خلال طلابك وزملائك والإداريين والآباء). • توجد أمامك الصورة الكبرى ــ تشكل إطاراً أو أساساً لتنظيم مستوى الصف / المقرر. • إطاراً زمنياً بحيث توضع ميزانية تقديرية للوقت. • تحدد المهارات والمفاهيم التي ينبغي تعليمها لضمان التواؤم مع المعايير التي تضعها الدولة (الولاية) أو المعايير المحلية. • تجعلك ترى حلقات الوصل بين مادة الدرس. • من الممتع أن تنظر إلى تنوع من التقويمات.	• الزمن اللازم لوضعها. • تقييدية ــ في الوقت وفي تقييد إبداع المعلم، وتباين مستويات المهارة (توضع افتراضات)، أساليب تعليمية متباينة. • الآباء الذين يختارون المشاركة بالخارطة من خلال التعليم الذي يسبق جدوله الزمني. • التقيد بالتقويم لا يفيد في التعميم ــ فالجداول الزمنية أكثر شخصانية من ذلك. • الحس بالملكية مختلف بين ما يعطى لك مقابل ما تصنعه. • مهام هائلة ينبغي القيام بها. • المعلمون يدخلون تغييرات في خرائطهم الخاصة بالمنهاج لكن هذه التغييرات لا تنعكس عادة في نسخة رسمية معتمدة. • انعدام الثقة في صدقية ودقة الخرائط. • ليست سهلة الاستعمال. • المعلومات الكثيرة مربكة وقلة المعلومات لا تفيد. • عدم التطابق بين خارطة وأخرى. • المعلمون لا يستخدمون خرائط زملائهم. • احتمال إساءة استخدام الخارطة ــ هي غير مصممة للاستعمال غير العادل بمثابة آلية للمحاسبة بطريقة «ضيقة الأفق» ــ لا تحترم واقع التغيرات الحاصلة باستمرار. • لا بد من طلب المساعدة ــ فهي ليست عملية متدرجة يقوم بها عدد قليل من الأفراد. • فقدان الإبداع/ الفردية ــ لا يمكن تحميلها بأكثر مما تطيق (تعزز فقط ذهنية التغطية) أو «مرتبطة بالوقت أكثر مما ينبغي». • ليست دوماً صحيحة (أخطاء في تعريف العناوين، الإطار الزمني، الخروج عن التواؤم، ليست متوافقة مع المعايير دوماً، فقدان بعض الأجزاء، الحاجة إلى التقويمات للمتابعة، ثغرات) • تبني الإجماع في الرأي عند المعلمين مقابل حماية استقلالية المعلم. • اعتماد مواد/ موارد جديدة للكتاب المدرسي وهذا ما يبطل مفعول خارطة المنهاج. • نحتاج إلى جهود مستمرة لجعل الخارطة حديثة العهد.

Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY.

تحليل حوار المعلمين رقم 8

في كتابه المنشور عام 1993 قال كارل غليكمان Carl Glickman: «لو أن تجديد المدارس كان سهلاً كما تشير الكتب المدرسية والرسوم التوضيحية والمخططات لكان ذلك نعمة من السماء. ولحسن الحظ إن العملية بحد ذاتها لا تقبل الوصفات العلاجية التي تتجاهل السياق الفردي للمدرسة» (p. 144). ولا يمكن لبرنامج تطوير المعلمين أن يكون نسخة ثانية استناداً إلى نجاح حققته مدرسة أخرى أو تجسيداً لخطوات محددة في كتيب تعليمات معين. إن تصميم برنامج من هذا النوع يجب أن يعتمد الشخصانية لكي يبرهن على احترامه للتعقيدات الفريدة من نوعها لكل نظام على حدة. وهذا ما يؤكده ساراسون (Sarason 2000) عند مناقشته لأسباب كون جهود «استنساخ» الإصلاح المدرسي لا يمكن الدفاع عنها:

> إن الحديث عن استنساخ الإصلاح التعليمي يعني تعزيز صورة عملية هندسية لا شخصية. إنها تبالغ بطريقة مضحكة وسخيفة في تبسيط ما يعنيه جهد يبذل في سبيل نشر الإصلاح. ويحيط بالغموض والإبهام الكبيرين تلك الحقيقة القائلة إن أي إصلاح غير تجميلي في موقع معين سوف يولد دون شك مقاومة حين يطبق في موقع آخر. (p. 141)

يذكرنا هذا القول بذاك الحوار الذي تضمنه الفصل الثاني حول مبدأ العمل القائل «إن كل مدرسة نظام حي معقد له غاية.» غير أن هول وهورد (Hall and Hord, 2001) يحددان بعدين أساسيين يؤثران في عملية التغيير وهما:

1. **المزايا الفيزيائية**، مثل حجم وترتيب المكان والموارد والسياسات والهيكليات والجداول الناظمة لعمل الهيئة التعليمية.

2. **العوامل الخاصة بالأفراد**، وتتضمن المواقف والمعتقدات والقيم ... وكذلك العلاقات والعادات التي تحكم سلوك الأفراد (p. 15)

وبالإضافة إلى التصميم الخاص والفردي للبرنامج بحيث يضمن تواؤمه مع البعدين الأول والثاني المذكورين فإننا نقترح إضافة بعد ثالث لهما، كما يأتي:

3. **إمكانية البرنامج**، أي احتمال أن يسهم التغيير في سد الثغرات التي حددت بين الرؤية المشتركة وواقع مستويات الأداء الحالي الذي تحركه البيانات.

غير أن نجاح أو فشل أي برنامج لتطوير المعلمين يعتمد اعتماداً كبيراً على ما إذا كانت النتائج المرغوبة قابلة للتحقق وما إذا كان جديراً بالجهد الذي يبذل في سبيله. فالتغيير يقتضي من المعلمين أن «ينسوا» الممارسات الحالية أو يتغلبوا على الشك والإحباط وعدم اليقين إزاء «فعل الشيء على النحو الصحيح» وأن يراقبوا ويعدّلوا وأن يصقلوا الأداء لكي يحققوا أكبر أثر ممكن.

وهنالك أيضاً طبقة أخرى من التعقيد ألا وهي تلك المتمثلة باحتمال أن يؤدي أحد البرامج إلى حوارات انفعالية (ومخيفة) بخصوص البرامج الأخرى قاطبة التي «يجب» أن تحدث فعلاً في الوقت نفسه ـ مثل ذلك التوضيح الجديد غير المتوقع بأن على المعلمين أن يتابعوا جهودهم لتحقيق

«الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج في آن معاً. يجب على جوان والمعلمين العاملين في مدرستها أن يضيقوا مجال التركيز في تحسين المدرسة ليشتمل على حفنة صغيرة من المجالات وثيقة الارتباط ببعضها. وفي هذا السياق نشير إلى ما قاله فولان (Fullan 2001) عند توضيحه للخطر الكامن في تحميل المعلمين جهوداً أكثر من طاقاتهم في الوقت الواحد، حيث يقول:

> «المشكلة الرئيسة في المدارس لا تكمن في غياب البرامج بل في وجود عدد كبير جداً من المشروعات التي يربط بينها رابط وتكون متدرجة وعريضة ومزخرفة سطحياً ... وتكون النتيجة، كما قال أحد المشرفين المشاركين، «أن الإحباط والغضب يصلان إلى درجة عالية لم تعرف من قبل». وعندما حاول المرة تلو المرة جمع أموال جديدة أو وضع برامج جديدة يسمع من مديري المدارس والمعلمين قولهم» نحن لا نريد أي شيء آخر. فقد وصلنا إلى ما لا تطيق رؤوسنا». (110-pp. 109).

غير أن الابتكارات والبرامج في نظام كفء وبدلاً من أن ينظر إليها على أنها جزء من تغييرات متباينة غير قابلة للإدارة ينظر إليها على أنها جزء من كل واحد. وكلما كانت هذه البرامج أقرب اتصالاً ببعضها سهل على المعلمين تناولهم للتغيير مهما بلغ حجمه. يقول هول وهورد (Hall & Hord, 2001, p.8) «المبادرات الخاصة بالتغيير لا تتركز عادة حول برنامج واحد بل على رزمة من البرامج والابتكارات». ومهما تكن قوة التواؤم بين

مختلف البرامج الخاصة بالتغيير فإن رزم البرامج يقتضي مزيداً من الموارد اللازمة للتطبيق ـ موارد في الزمان وفي التدريب وفي الدعم. وهي إلى جانب ذلك تضيف بعداً جديداً للتعقيد في عملية المعلومات الراجعة، وهذا ما يجعل من المهم وجود صورة كبرى لما قد تبدو عليه هذه التغييرات فردياً وجماعياً. فالهدف عندئذ هو رزم حفنة من البرامج وتطبيقها في آن واحد معاً بدلاً من أن يكون التطبيق على التسلسل. وفي هذا الصدد تستخدم جويس وشورز (Joyce and Showers, 2002) المثال التالي لتوضيح هذه المقاربة:

«تحدد المدرسة هدفها الرئيس والأول في تحسين مستوى معرفة الطلبة بالقراءة والكتابة، غير أن الأهداف الثانوية تحدد الحاجة إلى مزيد من التعاون بين المعلمين في وضع المنهاج. أما المضمون المختار لبرنامج تطوير المعلمين فسوف يركز على معرفة القراءة والكتابة إنما التصميم الخاص بالتدريب فيتضمن فرق عمل لتدريب الزملاء الأنداد مثل أولئك المعلمين الذين يتعاونون بشكل منتظم في وضع منهاج محو الأمية. حتى لو تضمن عملهم هذا عملية تعلم جديدة لتعليم القراءة والكتابة»(p. 65) .

ومع أن الربط بين «الفهم من خلال التخطيط» ووضع خارطة للمنهاج يبدو عملاً مباشراً واضح المعالم أمام المعلمين في حواراتهم فإنه من الأهمية بمكان إجراء مراجعة للمبادئ الأساسية لهذين البرنامجين بغية توضيح تلك الروابط.

إن برنامج «الفهم من خلال التخطيط» يعزز مقاربة التخطيط رجوعاً إلى الوراء بعملية التطوير أو تحسين المنهاج والتقويم والتعليم؛ فالمخططون

عليهم أولاً أن يحددوا النتائج المطلوبة (المرحلة 1)، وأن يضعوا مخططات التقويمات (المرحلة 2) الذي من شأنه أن يقيس ما إذا كان الطلبة قد حققوا تلك النتائج. وبعد ذلك يضعون خطة التعلم (المرحلة 3) ليضمنوا أن يكون لدى الطلاب فسحة لاستجلاء وصقل وتوضيح ما يتعلمون وبالتالي يمتلكون الكفاءات العالية عند النتائج المرغوبة ـ وهي كفاءة يميط اللثام عنها النجاح في التحدي الذي تمثله التقويمات. (أنظر الشكل 5-3).

يقضي الهدف الأول والرئيسي لعملية «الفهم من خلال التخطيط» «إشراك الطلبة بقوة في عملية الاستجلاء والاستطلاع وتعميق فهمهم للأفكار المهمة ولمخطط التقويمات للكشف عن مدى فهمهم» (Wiggins & McTighe, 1996, p.3) هذا وقد وثق ماك تايغه McTighe (2003) هذه الصلة بين التأكيد على الاستفسار والاستيضاح، و«عدم التغطية»، وتقويمات الأداء وازدياد إنجاز الطلبة، حيث يقول «إن مبادئ وممارسة [الفهم من خلال التخطيط] تعكس الآراء المعاصرة للتعلم المستندة إلى بحوث في علم نفس الإدراك والمعرفة وأكدتها دراسات محددة للعوامل التي تؤثر في إنجاز الطلبة.» ثم يتحدث عن بعض النتائج المهمة والرئيسة التي توصلت إليها بحوث نشرت في كتاب «كيف يتعلم الأفراد How People Learn» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) وله صلة قوية بـ «الفهم من خلال التخطيط»، التي نجملها فيما يأتي:

- يجب أن تكون ثمة مبادئ عامة توجه التعلم وترشده لكي يكون قابلاً للتطبيق على نطاق واسع. فالمعرفة التي يتعلمها المرء بمستوى الاستظهار دون الفهم قلما تنتقل، والنقل يحدث عادة عندما يعرف

الطالب ويفهم المفاهيم والمبادئ الضمنية التي يمكن تطبيقها على المشكلات في سياق جديد. أما التعلم عن طريق الفهم فهو الأكثر احتمالاً لتعزيز الانتقال من استظهار وحفظ معلومات يأخذها الطالب من كتاب أو محاضرة.

- يسعى الخبراء أولاً لتطوير فهم للمشكلات وهذا ما يتضمنه في أغلب الأحيان التفكير بالمفاهيم الأساسية أو الأفكار الكبرى. فالمعرفة عند المبتدئين تكاد لا تكون قابلة للتنظيم حول الأفكار الكبرى، أو ربما هي أكثر احتمالاً لأن تكون مقاربتها للمشكلات من خلال البحوث عن الصيغ الصحيحة والإجابات المستظهرة التي تلائم حدسهم اليومي.

- تشير البحوث التي أجريت على الخبرات أن التغطية السطحية للكثير من الموضوعات في هذا الميدان قد تكون طريقة رديئة لجعل الطلبة يكتسبون الكفاءات التي تعدهم للتعلم والعمل مستقبلاً. فالمناهج التي تؤكد على اتساع المعرفة قد تحول دون إحداث تنظيم فاعل للمعرفة ذلك أنه لن يكون ثمة وقت كاف لتعلم أي شيء تعلماً عميقاً. والمناهج التي تكون «بعرض ميل واحد وعمق إنش واحد» قد تؤدي إلى تكوين معرفة مقطعة الأوصال بدلاً من معرفة متكاملة وثيقة الأوصال.

الشكل 5-3
النموذج النمطي للفهم من خلال التخطيط

المرحلة -1 تحديد النتائج المطلوبة

الأهداف الأساسية

- ما الأهداف ذات الصلة (مثل المعايير الخاصة بالمضمون، أهداف المقرر أو البرنامج، نتائج التعلم) التي سيتناولها هذا التخطيط؟

الفهم	أسئلة أساسية
• ما هي «الأفكار الكبرى»؟ • ما هي الأشكال المحددة للفهم المطلوب لهذه الأفكار؟ • ما هي أشكال الفهم المتوقعة	• ما الأسئلة الاستفزازية التي تشجع الاستفسار والفهم وانتقال التعلم؟

الطلبة سوف يعرفون ... الطلبة سوف يكونون قادرين على ...

- ما هي المعرفة والمهارات الأساسية التي سوف يكتسبها الطلبة نتيجة لهذه الوحدة؟
- ما الذي يجب أن يكونوا بالنتيجة قادرين على فعله بعد اكتساب هذه المعرفة والمهارة؟

المرحلة 2 – تقرير الشواهد المقبولة

مهام الأداء	شواهد أخرى
• من خلال أي المهام الخاصة بالأداء سوف يبين الطلبة أشكال الفهم المطلوب؟ • بموجب أي المعايير سوف يكون الحكم على أداء الفهم؟	• من خلال أي الشواهد الأخرى (امتحانات قصيرة، اختبارات، أسئلة أكاديمية، مشاهدات، واجبات منزلية، اليوميات) سوف يبين الطلبة إنجازهم للنتائج المطلوبة؟ • كيف سيفكر الطلبة بتعلمهم ويقيمونه ذاتياً؟

المرحلة 3 – تخطيط خبرات التعلم والتعليم

أنشطة التعلم

ما هي خبرات التعلم والتعليم التي ستمكن الطلبة من تحقيق النتائج المطلوبة؟ وكيف سيعمل التخطيط على:

W- مساعدة الطلبة في معرفة إلى أين ستذهب بهم هذه الوحدة وما هو المتوقع؟ ومساعدة المعلم في معرفة من أين جاء الطلاب (ما لديهم من معرفة سابقة واهتمامات)؟

H- شد انتباه الطلاب جميعاً وجعلهم مهتمين؟

E- تهيئة الطلبة وجعلهم يتعرفون على الأفكار الرئيسة ويعايشونها، واستجلاء تلك الأمور؟

R- إتاحة الفرص لهم ليفكروا ثانية ويعيدوا التفكير بما يفهمونه ويعملونه؟

E- السماح لهم بتقويم عملهم وتداعياته؟

T- أن يكون متوافقاً مع الحاجات الشخصية المختلفة وكذلك الاهتمامات والقدرات عند طلبة العلم؟

O- أن يكون منظماً للتحقيق أكبر قدر ممكن من المشاركة الأولية والمستمرة وكذلك التعلم الفاعل والمجدي [تشكل هذه الحروف الأولى كلمة where to؟ أو إلى أين؟ - المترجم]

Source: Adapted with permission from Understanding by Design by Grant Wiggins and Jay McTighe, 1998, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

والملاحظ أن هذين الباحثين Wiggins and McTighe (1998) يدعوان أيضاً إلى «مراجعة نقدية» للمنهاج تتم عبر مراجعة الزملاء الانداد ومن خلال معلومات راجعة من الطلبة. فالمراجعة من الزملاء الأنداد (التي تتم مقابل معايير خاصة بالتصميم) لا تساعد المعلمين فقط على صقل وتنقية فهمهم للنموذج بل وتسهل أيضاً حدوث حوارات مهمة حول مسائل كبرى هي «في صميم التعليم والتعلم».

- ما الشيء الجدير بالفهم في هذه الوحدة؟
- ما الذي يمكن أن نعده شاهداً ودليلاً بأن الطلبة يفهمون حقاً ما نعلمهم إياه ويستطيعون استخدامه؟
- ما هي المعارف والمهارات التي يجب علينا أن نعلّمها ليتمكنوا من تطبيق معارفهم بطرق مفيدة؟ (p. 179).

غير أن برنامج «رسم خارطة للمنهاج» يزود أفراد الأسرة المدرسية «بعدستين» مختلفتين للنظر إلى المنهاج من خلالهما: «عدسة مقربة لينظر المرء من خلالها إلى منهاج هذا العام من أجل صف معين، وعدسة ذات زاوية واسعة الانفراج لينظر المرء من خلالها إلى منظور واسع يشتمل على الصفوف K-12 (Jacobs, 1997, p. 3). أما قيمة هاتين العدستين فتكمن في كونهما يشكلان الوسيلة الكفيلة بجمع البيانات لما يجري تعليمه، ومتى يتم تعليمه وكيف يجري تقويمه. فهذه الصورة المأخوذة على مستوى الصف الواحد وعلى مستوى المدرسة/ المنطقة التعليمية تزودنا بتبصر عميق لمجالات متعددة ومهمة، مثل:

- الثغرات والتكرار في المضمون فيما بين المعلمين على مستوى الصف الواحد وعلى مستويات الصفوف كافة.
- أماكن التأكيد والثغرات بين المنهاج المحلي ومعايير الدولة (الولاية).
- الأفكار الكبرى/ المفاهيم التي تعد قابلة للانتقال على مر الزمان (بين الصفوف وبين المواد الدرسية وفي «عالم الواقع»)
- تنوع وسائط التقويم المستخدمة في تقويم أعمال الطالب.

وبعد أن توضع مسودات خرائط المنهاج توفر هذه الخرائط فرصاً جيدة من أجل (1) صقل وتنقيح (وأحياناً إعادة تحديد) ما يتوقع للطلبة أن يتعلموه ويصبحوا قادرين على فعله و(2) دراسة الطريقة التي بها تشكل التوقعات جسراً يصل بين مكان وجود الطلبة (في العام الماضي) والمكان الذي يتجهون إليه (العام القادم). وقد أكد جاكوبس على هذه النقطة في قوله (Jacobs, 1997):

> «يتيح برنامج رسم خارطة للمنهاج الفرصة لدراسة معمقة لممارستنا الحالية بعين تنظر إلى تلك الطبيعة المتصاعدة لخبرة من يتعلم على مر الزمان. والواقع إن أكبر قيمة لرسم الخارطة تكمن عندما تقوم فرق عمل من المعلمين بمراجعة هذه الخرائط بهدف تحديد التطابق الأمثل بين مستوى تعلم الطلبة ونوع العمل المتوقع». (p. 36)

وما ينتج عن هذه الحوارات ليس فقط مزيداً من الوضوح لدى المعلمين عن الغرض من العمل وغايته، بل وأيضاً مفهوم أكثر غنى وأكثر تعقيداً

للمنهاج المشترك. وعندما يكون لدى معلمي المدرسة تصور أكثر وضوحاً وأكثر غنى للمنهاج فإن قرارات المعلم اليومية بخصوص كيفية قيامه بالتدريس لا تؤثر فقط في إنجاز الطالب داخل غرفة الصف وإنما قد تؤثر أيضاً في إنجاز الطالب المستقبلي، ذلك أنه من المفترض أن يدخل الطلبة إلى الصف الجديد وهم أكثر استعداداً للتعامل مع مستوى أكثر تطوراً وأكثر اتساعاً للعمل.

ومن الأهمية بمكان في هذا السياق أن نؤكد مجدداً بأن مضمون برنامج تطوير المعلمين أقل صلة بهذا الكتاب من تلك العملية المستخدمة في تحديد المحتوى والتصميم. إن برنامج «الفهم من خلال التخطيط» وبرنامج رسم خارطة المنهاج هما برنامجان يحظيان بشعبية جيدة وقوة عظيمة لكنهما لا يمثلان إلا طريقة واحدة لسد تلك الثغرة. ويمكن للمعلمين أن يركزوا اهتمامهم أيضاً على أي عدد يشاؤون من البرامج، بما في ذلك:

- تصميم وتنفيذ برنامج محو الأمية لضمان أن يتلقى الطلبة التعليم الهادف للقراءة والكتابة في كل صف.
- تصميم وتنفيذ سلسلة من المهام الخاصة بالأداء والقواعد العامة المتوافقة مع التقويم الذي تجريه الولاية.
- تصميم وتنفيذ التدريب التكنولوجي لضمان أن تتاح الفرصة للطلبة وكذلك القدرة وإمكانية الوصول إلى استخدام التكنولوجيا لتحسين عملهم.

ولكن مهما كانت البرامج التي يقع الاختيار عليها فهي في خدمة النظام وليس العكس. ولهذا السبب كانت المناقشات في الفصول السابقة من هذا

الكتاب بخصوص وضع رؤية مشتركة، وتوضيح كيف تبدو الرؤية المشتركة عند التطبيق العملي واستخدام البيانات اللازمة للتعرف على مستويات الأداء الحالية وكذلك التعرف على الثغرات بين الأداء الحالي والأداء المثالي فهي جميعاً ذات أهمية بالغة لإنجاح برامج التحسين المستمر.

حوار المعلمين (9)

في مستهل الاجتماع التالي لمعلمي المدرسة قدمت جوان مداخلة سريعة وقصيرة ذكرت فيها المجتمعين بخطة العمل المتفق عليها وحددت أسماء المتطوعين الذين تبرعوا بإيجاد حلقات الوصل بين «الفهم من خلال التخطيط» وبرنامج رسم خارطة المنهاج وبيان الرؤية الخاصة بالمدرسة. ثم أعطت الكلمة للمعلمة آن التي بدت قائداً رئيساً في هذا البرنامج.

آن: إن ماقمنا به في البداية كان إعمالاً للفكر حول المخاوف الرئيسة في صيغة خارطة المنهاج التي تعود لسنوات عدة مضت. وقد اعتمد هذا النقاش على المعلومات التي قدمتموها لنا في الاجتماع الأخير للهيئة التعليمية (الشكل 5-2 أعلاه).

ثم عرضت آن مخططاً كبير الحجم يبين المكونات الأصلية لخارطة المنهاج والمخاوف ذات الصلة التي تحدث عنها المعلمون والمعلمات وكذلك المكونات التي تمت مراجعتها وتعديلها للخارطة التي تتناول المخاوف (الشكل 5-4 في الصفحة التالية) ثم تتابع مداخلتها.

آن: وكما ترون من هذه الخارطة المعدلة المقترحة فهي متوائمة مع برنامج «الفهم من خلال التخطيط». وواقع الأمر إن النموذج المقترح يتضمن جميع الميادين المذكورة في المرحلتين الأولى والثانية

للنموذج النمطي لـ «الفهم من خلال التخطيط». وبعد أن فكرنا جيداً بالعلاقة بين هذين البرنامجين أجرينا مقارنة للصيغة المقترحة مع بيانات الرؤية التي وضعناها في الربيع المنصرم.

وعرضت آن أيضاً مخططاً ثانياً يبين حلقة الوصل بين بيان الرؤية والبرنامجين المقترحين (الشكل 5-5، أدناه).

آن: واستناداً إلى هذا التحليل تكونت لدينا القناعة بأن المضي قدماً ببرنامجي «الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج سيكون ذا فاعلية كبرى في سد الثغرات الموجودة بين الرؤية وبين ما نحن فيه الآن. ولكن توجد ثغرتان يتعين علينا معالجتهما على المدى المتوسط والطويل، لكننا نوصي بعدم التعاطي معهما في هذا العام وهما: وضع القواعد الأساسية ووضع التقويمات الأساسية التي كلفنا بها. ومع أن هاتين الثغرتين جزء لا يتجزأ من العمل الذي ينبغي فعله لكننا نعتقد أنه سيكون من العسير جداً أن نحاول فعل ذلك في الوقت الذي فيه نبدأ عملنا ببرنامجي «الفهم من خلال التخطيط» ورسم خارطة المنهاج. وهنالك أيضاً مجالان آخران ينبغي دراستهما وتطوير المعلمين بشأنهما وهما: (1) التواصل بفاعلية أكبر مع الطلبة بخصوص أهداف وغاية العمل، و(2) وضع استراتيجيات متعددة لحل المشكلات بغية جعل الطلبة مفكرين أكثر استقلالية وأكثر مرونة. وليست لدينا أية توجيهات حول ما إذا كان ممكناً معالجة هاتين النقطتين على المدى القصير أو ما إذا كنا سوف نرجيء التأكيد عليهما إلى مرحلة إعادة النظر وتنقيح عملنا. فالوقت الذي يحصل فيه ليس على القدر نفسه من أهمية حدوثه.

الشكل 5-4

الانتقال من النموذج النمطي الأصلي لخارطة المنهاج إلى النموذج المقترح

خارطة المنهاج الأصلية	الاهتمامات الرئيسة	خارطة المنهاج المعدلة
الوقت من السنة	• التقويم السنوي هو الجهد الممتاز لجعل الآباء يحصلون على آخر المعلومات وأحدثها ولكن سرعان ما تصبح غير قابلة للاستعمال بسبب احتياجات الطلبة وأمور تتعلق بسرعة الإنجاز وأمور أخرى. وتكون النتيجة احتمال ظهور الفوضى والإرباك بدلاً من كونها توجيهاً وإرشاداً للآباء.	**الإطار الزمني (عدد الأسابيع)** يقدم هذا الإطار مزيداً من المرونة لكي يكون البرنامج الزمني وليس التقويم هو المرشد للآباء.
العناوين / المضمون	• لا يوجد إطار يوضح لماذا تتم تغطية الموضوعات وكيف يكون تلاؤمها ضمن الرؤية الأكبر كما هو متوقع للطلبة أن يعرفوه أو يقدروا على فعله.	**المعايير التي وضعتها الدولة بخصوص المضمون** توضح هذه المعايير التواؤم والتوافق بين المنهاج نفسه والتوقعات التي لدى الدولة (الولاية) بخصوص ما هو منتظر من الطلاب أن يعرفوه ويقدروا على فعله.
المفاهيم	• ليس ثمة وضوح إزاء ما إذا كانت اللائحة تضم المفاهيم كافة أم المهمة منها. • استناداً إلى الطريقة التي بها يتم ملء الحقل المخصص فليس ثمة وضوح بخصوص ماهية المفهوم.	**الأفكار الكبرى** هذه هي المفاهيم الأساسية والمبادئ والنظريات والعمليات الكامنة في صميم المادة الدرسية للمنهاج/ منهاج الصف. **الأسئلة الجوهرية** تشكل هذه الأسئلة العدسة التي من خلالها يستكشف الطلبة الأفكار الكبرى والمعارف والمهارات التي تتضمنها الوحدة الدرسية. وهذه الأسئلة ذات نهايات مفتوحة وتقتضي المحاكمة العقلية والتبرير (وليس الجواب «الصحيح والمناسب»). وهي عادة وبصورة طبيعية يتكرر حدوثها في الصفوف جميعاً (ويمكن أن تتكرر في المواد الدرسية).

المهارات	• ليس ثمة وضوح إزاء ما إذا كانت اللائحة تتضمن المهارات كلها أم المهارات الأساسية. • وهي بحاجة أيضاً للتأكد بأنها تدعم المعايير الخاصة بالمضمون والمحتوى ولكن دون أن تكون نسخة لمقاطع من هذه المعايير.	**ما ينبغي أن يعرفه الطلاب** هذه اللائحة توضح المعارف الأساسية التي سوف ينتظر من الطلبة أن يبينوها عند التقويم. **ما ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على فعله** هذه اللائحة توضح المهارات الرئيسة التي سوف ينتظر من الطلبة أن يستخدموها عند التقويم.
التقويمات الرئيسة	• العديد من الخرائط تكرر العناوين العامة مثل «امتحان خاص بالفصل» وهذا لا يوفر تبصراً بالأشياء التي سوف يقيسها التقويم وما هي أدوات القياس. • التغييرات في التقويم الزمني قد تخلق الفوضى والارتباك بخصوص مواعيد الاستحقاق.	**مهام الأداء** تقتضي هذه التقويمات من الطلبة أن يطبقوا معارفهم ومهاراتهم في موقف جديد (وحقيقي). **دلائل أخرى** تقيس هذه التقويمات وبشكل مباشر ما إذا كان الطلبة يستطيعون أن يبينوا معارفهم ومهاراتهم الأساسية.
(لا شيء)	• ينبغي تحديد مصادر خاصة لجمع البيانات التي يمكن استخدامها في تقويم إنجاز الطلبة في مختلف الصفوف.	**التقويمات الأساسية** هذه التقويمات تعد خارج صيغة الوحدة الدرسية لكي تبين الأدوات المتراكمة المستخدمة في تقويم التعلم على مدى وحدات درسية متعددة. ويمكن أن تكون ذات تصميم محلي من عمل المعلمين في مدرستنا، أو ذات تصميم خارجي (مثل التقويمات التي تضعها الدولة على مستوى الولاية أو على المستوى القومي).

.Source: Adapted from work completed in Nanuet Public Schools, Nanuet, NY

الشكل 5-5

كيف يتم الوصل بين رؤيتنا وبرامجنا المقترحة

الرؤية المشتركة	رسم خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط
• سوف أرى التعليم داخل غرفة الصف يعتمد أسلوب الأسئلة والاستكشاف، وليس المحاضرات. • سوف أرى التعليم الذي يركز على اكتشاف المفاهيم الكامنة في صميم كل مادة دراسية على حدة وكيف أن المفهوم يشكل استنتاجاً بخصوص العلاقة بين مختلف بنود المعرفة ضمن المادة الدراسية. • سوف أسمع الطلبة داخل الصف وهم يتناقشون ويؤدون، يتعرفون على الروابط التي تربط بين مختلف أجزاء المعرفة و/أو المهارة وبعدئذ يستذكرون تلك الاستنتاجات ليتحققوا من كفايتها المستمرة. وعندما يتبين أن أحد الاستنتاجات غير كاف سوف أسمع أن الطلبة يتأملون ويراجعون لكي يستوعبوا البيانات الجديدة المنبثقة عن التعلم الجديد. • سوف أرى الدليل بأن الطلبة يحققون نتائج جيدة في اختبارات المعرفة وقياس الأداء لا سيما في أسئلة ذات نهايات مفتوحة وأيضاً في التحديات التي تتطلب استخدام المعرفة والمهارة في جوانب جديدة ومهمة وحقيقية. • سوف أرى مستوى رفيعاً على الدوام من إنجاز الطلبة في مختلف أدوات التقويم. • سوف أرى المناهج والصفوف منظمة حول المشكلات بحيث يصبح مضمون المقرر المدرسي وسيلة لحل المشكلة.	• تحدد الأسئلة الرئيسة على خارطة المنهاج. • طرح الأسئلة وتوضيح الأجوبة يسيطران على الحوار داخل غرفة الصف. • تحدد الأفكار الكبرى على خارطة المنهاج. • إن استخدام الأفكار الكبرى والأسئلة الأساسية دوماً (شاقولياً وأفقياً) يضمن الربط بين الأجزاء وكذلك الاستنتاجات. • خارطة المنهاج تضع في صدر الأولويات ما هو الأكثر أهمية للطلبة لكي يعرفوه ويقدروا على فعله. • إن فهم الطلبة لما يتعلمونه يتحقق ويصقل من خلال التخطيط، أي الخطط الخاصة بالدرس وبالوحدات الدرسية التي توضع خصيصاً لتجعل ذاك الفهم يحدث. • مهام الأداء وغيرها من الدلائل والشواهد توضع على خارطة المنهاج. • التقويمات الأساسية التي توضع محلياً وكذلك التقويمات المحددة خارجياً على صعيد الولاية وعلى الصعيد القومي توضع جميعاً على خارطة المنهاج. • التقويمات التي تستند إلى الأداء تتضمنها خارطة المنهاج.

• سوف أرى الصفوف التي يعمل الطلبة فيها دوماً على طرح أسئلة جوهرية توضع خصيصاً لتكون مرشداً في التعلم.	• الأسئلة الجوهرية توضع في خارطة المنهاج.
• سوف أسمع الطلبة الذي يستطيعون شرح أهمية التعلم الذي يشاركون فيه وكذلك تلك القيمة العليا التي ستكون لهذا التعلم مستقبلاً. ولا يكون هذا الشرح بعبارات فضفاضة بل يكون شرحاً يعكس فهماً واضحاً للقيمة التحويلية للتعلم.	• بسبب تزايد الفهم لدى المعلمين حول المنهاج والتعليم من خلال إتمام وضع خرائط المنهاج سوف يزداد الفهم لدى الطلبة أيضاً.
• سوف أرى غرفة الصف تؤكد على وضع وتطوير وتقويم الاستراتيجيات المتعددة لحل المشكلات. فتحدد منها الأكثر وعداً والقابلة للتكييف عند اختيار تلك الاستراتيجيات.	• يمكن وضع الاستراتيجيات من ضمن تقويمات الأداء وكذلك في ميادين الدلائل والشواهد الأخرى في النموذج.
• سوف أرى الطلبة يتنافسون في استخدامهم للمعرفة والمهارة في جوانب جديدة ومهمة لحل مشكلات واقعية.	• فرص التقويم الذاتي تدمج في خطط الدرس. تقويم الأداء تتضمنه خارطة المنهاج.
• سوف أرى قاعدة جوهرية واضحة بخصوص وضع درجات التميز لكل منتج وكل أداء يطلب إلى الطلبة أن يقدموه.	• ستكون ثمة حاجة لتطوير القواعد الجوهرية الواضحة بعد إنهاء تنفيذ مبادرة رسم خارطة المنهاج. وسوف يتم جمعها ابتداء من السنة القادمة أو السنة التي تليها. وهذا يقتضي مساعدة من الخارج وتخصيص الموارد.
• سوف أرى مجموعة مشتركة من القواعد الجوهرية في المدرسة من أجل السمات الواحدة في الأداء وبحيث تستخدم دوماً لدى المعلمين قاطبة والمواد الدرسية كلها. وفي الحالات التي تكون فيها هذه القواعد مخصصة للمادة الدرسية يتفق المعلمون على إجراء التعديل المطلوب ويفهم الطلبة السبب الداعي لهذا التعديل.	(الملاحظة أعلاه تنطبق هنا)

obeikandl.com

الشكل 5-5 (تتمة)

كيف يتم الوصل بين رؤيتنا وبرامجنا المقترحة

الرؤية المشتركة	رسم خارطة المنهاج والفهم من خلال (الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً) التخطيط
• سوف أرى الطلبة قادرين على تطبيق القواعد المعتمدة في المدرسة في عملهم وعمل أندادهم وعلى التقويم بدرجة عالية من الوثوقية طبقاً للدرجات التي يحددها المعلم.	
• سوف أرى منهاجاً يضع معايير عليا للطلبة جميعاً وللتعليم وللتواصل بين المعلمين بغية العمل على تحقيق هذه المعايير وتحقيق تنوع غني من التقويمات التي تزود الطلبة بالفرص الكفيلة بأن يظهروا ما يتقنون.	• خرائط المنهاج كلها ستكون في تواؤم قوي جداً مع المعايير التي حددتها الولاية (الدولة) والهادفة إلى المعارف والمهارات الأساسية.
• سوف أرى مجموعة مشتركة من القواعد الأساسية المدرسية للسمات الواحدة في الأداء وتستخدم على الدوام لدى المعلمين كافة والمواد الدرسية جميعاً.	• الإطار الزمني في خارطة المنهاج يعزز الانسجام في المنهاج لدى غرف الصف جميعاً.
• سوف أرى الطلبة يستوعبون المعايير العليا ويعدلون في عملهم ليقتربوا قدر ما يستطيعون من تحقيق هذه المعايير.	• سوف ترزم هذه القواعد المدرسية معاً في برنامج تطوير المعلمين ابتداءاً من العام القادم أو العام الذي يليه. (الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً)

obeikandl.com

• سوف أرى منهاجاً يوضح جيداً تفاصيل المفاهيم الأساسية والمضمون والمهارات اللازمة لجميع الطلبة كي يتعلموا تعليماً يضمن أن يتعلم الطلاب كافة تلك الأسس الجوهرية.	• سوف نرسم خرائط المنهاج لجميع مستويات الصفوف ولكافة المواد. • وستكون خرائط المنهاج جميعاً بتواؤم وتناغم قوي جداً مع المعايير التي حددتها الولاية (الدولة) ونهدف إلى المعرفة والمهارات الأساسية.
• سوف أرى البرامج المدرسية المطبقة تهيئ الطلبة جميعاً للتعلم والنجاح.	(الملاحظة أعلاه تنطبق هنا أيضاً)
• سوف أرى العدالة مطبقة بما يتيح للطلاب جميعاً الوصول إلى البرامج التعليمية كلها.	• نحاسب الطلبة جميعاً على المعايير نفسها، ونميز في طريقة تقويمنا وتصميمنا لخبرات التعلم.

وفتح الاجتماع لكي يقدم المشاركون ما لديهم من معلومات راجعة وليسألوا أسئلتهم. وقد عكست الأسئلة تنوعاً في الاهتمامات كما يأتي:

- متى سنتمكن من تعلم كل هذه الأشياء؟ لا أستطيع ذلك في أثناء العام الدراسي وفي الوقت نفسه أكرس الوقت الذي أريد لطلابي!
- كيف سيكون «التطابق» بين هذه الخارطة والموارد التي لدينا؟ هل ستكون الموارد الحالية هي المحرك لهذه الخارطة أم الخارطة هي التي تحرك الموارد التي سوف نستخدمها؟ وهل هذا يعني أن اعتماد الكتاب المدرسي سيكون محكوماً بالخارطة؟ وهل سيؤدي ذلك إلى تباطؤ في العمل؟

- لمن هذه الخرائط؟ وكيف سيؤثر جمهور الخرائط على ما نكتب (ومقدار ما نكتب)؟
- هل نحن مسؤولون عن وضع واستخدام الخارطة نفسها كما المعلمون الآخرون الذين لديهم المادة التدريسية نفسها والصف المماثل للطلبة؟ ما الطريقة للوصول إلى التوافق حول ما يجب وضعه في الخرائط؟ ومتى سيكون لدينا الوقت لنتحدث مع الزملاء حول المشكلات أو الأمور التي تنشأ أثناء التطبيق؟
- كيف سنقيس ما إذا كانت الخرائط تؤثر في إنجاز الطلبة؟ وما الذي سنتمكن من رؤيته؟ وكيف نعرف ما الذي يمكن أن ننسبه للبرنامج؟ يبدو أنه من الصعب عزل هذا الأمر باعتباره العامل المتغير الذي يصنع الفرق؟
- كم مرة ينبغي لنا أن نفتح الخارطة ونعيد فتحها؟ ليس الأمر السيئ أن نقوم بهذا العمل مرة واحدة، لكنني لا أعتقد أن لدي الوقت والطاقة والاهتمام لأفعل ذلك كل عام.
- هل ستكون ثمة مرحلة نستطيع عندها أن نعيد التفكير بما يحتوي النموذج؟ وكيف سيكون الحل لو وجدنا أن بعض الصناديق لا تعمل؟ أو أن بعض المعلومات ناقصة؟ هل يستطيع أحد المعلمين أو مجموعة من المعلمين أن يضيفوا المزيد من المعلومات إلى خرائطهم دون أن يؤثر ذلك على المعلمين الآخرين في المدرسة؟

obeikandl.com

أقرت جوان بأهمية هذه الأسئلة إلا أنها لم تقدم سوى القليل في معرض الرد عليها. ووعدت بأن يتم تناول هذه الأمور إفرادياً وجماعياً فيما بعد لأن الوقت الآن غير مناسب. ثم أرجئ الاجتماع وغادر الجميع القاعة يشعرون بالحيرة نوعاً ما حول ما إذا كانت اهتماماتهم أو مخاوفهم قد رفضت بسبب ما يكتنفها من تعقيد أو ربما لأن الوقت لم يكن مناسباً للخوض في كل تلك التفاصيل. وما إن خرج الجميع من القاعة حتى طلبت جوان إلى آن أن تمكث قليلاً لتبادل الحديث.

آن: ما رأيك بهذا الاجتماع؟ أعتقد أن المعلمين قد طرحوا أسئلة صعبة.

جوان: إن واجبك أن تبيني لهم أن وضع خارطة المنهاج والفهم من خلال التخطيط والرؤية المشتركة هي جميعاً مرتبطة فيما بينها. ومع أن أسئلتهم كانت جيدة ولكن لاحظي أنهم جميعاً أقروا بأن الربط بينها كان واضحاً وظاهراً للعيان لكنهم كانوا يسألون أسئلة حول طريقة «فعل ذلك».

آن: أعتقد أنهم قد غادروا الاجتماع وهم يحملون صورة أكثر وضوحاً حول الاتجاه الذي نسير فيه لكن لديهم بعض التحفظات الجادة إزاء التوقع بأن ذلك سيكون مختلفاً هذه المرة – أقصد أن جميع المشاركين سيحصلون هذه المرة على التدريب والدعم والوقت الذي يحتاجونه لإتمام العمل على الوجه الصحيح. وسيكون من المعيب جداً أن نضع رؤية مشتركة على أسس جيدة وأهداف ممتازة وفي الوقت نفسه نعود إلى «العادات القديمة» التي كنا نستخدمها سابقاً لإحداث التغيير داخل المؤسسة.

جوان: وهذا الأمر يطرح أمامنا سؤالاً مهماً كان لدي منذ زمن لا بأس به. لماذا لم تأتِ إلى هذه المدرسة قبل ثلاث سنوات حين نفذنا برنامج رسم الخرائط للمنهاج في المرة الأولى؟ أعتقد أنني لم أكن أعرف جيداً عملية التفكير من خلال النظام آنذاك كما أعرفها اليوم. ومع ذلك لا أزال أعتقد أن الجميع يستطيعون القدوم إلي أو الاتصال بي بيسر وسهولة. إن كنت تريدين مزيداً من الوقت ومزيداً من الوضوح بخصوص شكل ووظائف خرائط المنهاج الأصلية، فلم لا تطلبينها؟

آن: (مبتسمة) السبب في كوني لم أقل شيئاً في ذلك الحين هو اعتقادي بأن برنامج تطوير المعلمين كان مفروضاً وأنه التزام وليس فرصة للنمو والتطور. فقد كان شيئاً «فعلته» لأنني أمرت أن أفعله، ذلك كان أجندتك، وليس أجندتي. وأنا الآن قد أصبحت أقرب لأن أكون مفكراً من داخل النظام، وقد غير هذا الأمر ما كنت أراه القيم المعيارية في عملي وفي مسؤوليتي تجاهكم وتجاه الزملاء من أعضاء الهيئة التعليمية.

جوان: والآن؟

آن: إن أكبر تغيير لمسته خلال الشهور الستة الماضية هو أنني اليوم أثق بأن الحوارات الممتعة حول «ما ينبغي أن يكون» قد أصبحت الآن أجندتنا الجماعية المشتركة. وهذا ما يجعل التغيير يبدو أكثر بطئاً وأكثر متطلباً للعمل (مثل بعض الأعمال التي قمنا بها في العام الفائت)، لكنني حين أنظر إلى تلك الأيام الخالية أشعر بالدهشة

ليس فقط إزاء الفهم الذي حققناه بل وأيضاً إزاء كوننا قد وصلنا إلى هذه النقطة معاً. اسمحي لي أن أؤكد لك أنني لن أتردد في التحدث إليك مستقبلاً حول اهتماماتي وكذلك اهتمامات الآخرين بخصوص الحرص على أن نواصل العمل في البناء على ما هو حالي، وأن هذه الحوارات سوف تكون في مرحلة التطوير بدلاً من الانتظار لحدوث منتدى عام.

جوان: إنني أقدر عالياً استعدادك للتحدث بكل صراحة معي حول فاعلية الممارسات الحالية في التعليم والتعلم وعن جهودنا لتحسين هذه الممارسات. وأنت لديك أيضاً أسلوبك في توضيح موقعك لكي يفهم زملاؤك كيف يبدو هذا الموقع ـ أو لا يبدو ـ من الناحية العملية ويتصوروا قيمته الكامنة.

آن: شكراً لك يا جوان. لقد استمتعت حقاً بالعمل معك شريكة في هذا البرنامج.

جوان: هلا تفضلت بوضع صيغة هذه الشراكة؟

وتشرع جوان وآن في مناقشة تفاصيل تشكيل «فريق عمل لتسهيل التغيير». وتتفقان على الاجتماع في وقت لاحق من الأسبوع لتتحدثا بمزيد من التعمق للبدء في التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ هذا المشروع. واتفقتا أيضاً على أن سوزان هي العضو الذي قد يكون له رأي مهم في الحوار بسبب ما لديها من إصرار على وجود الشاهد والدليل بأن هذا المشروع هو «العنصر الملائم» لبيان رؤية المدرسة.

تحليل حوار المعلمين رقم (9)

اتضح لجوان الآن أنها لا تستطيع أن «تعمل بمفردها» حين يتعلق الأمر بتنفيذ التغيير. لذلك أنشأت فرق عمل أو لجان متعددة من المعلمين على مدى السنتين المنصرمتين، لكنها للمرة الأولى تعمل على تسمية أعضاء من الهيئة التعليمية تحديداً وتعمل على تنظيم تلك العلاقات في إطار ما تقصد به أن يكون «فريق عمل لتسهيل وتيسير التغيير». وواقع الأمر أن هذا المفهوم هو من ابتكار الباحثين هول وهورد (Hall and Hord, 2001) اللذين تحدثا عن الفريق الذي يقود الجهود المبذولة للتغيير. فكل عضو في هذا الفريق يعرف بأنه توجد «علاقة ذات تراتبية هرمية فيما بينهم وفق المعنى الإشرافي، إلا أنهم يتناولون واجب تسهيل حدوث التغيير على أنه تشاركية فيما بينهم» (p. 151). يتألف فريق تسهيل التغيير من ثلاثة أعضاء، هم: «مسهل التغيير الأول» (جوان)، و «مسهل التغيير الثاني» (آن)، و «مسهل التغيير الثالث» (سوزان).

أما المسهل الأول للتغيير فهو القائد الرسمي الذي يقود جهود التغيير: وهو مدير المدرسة في حال كون هذا المشروع يتم داخل المدرسة، أو هو المشرف أو مساعد المشرف في حال كون المشروع على مستوى المنطقة التعليمية. وفي مثالنا هذا تكون جوان هي القائد الرسمي للجهود التي تبذل في سبيل التغيير.

وأما المسهل الثاني للتغيير فهو مساعد مدير المدرسة أو هو قائد الهيئة التعليمية. ويجب أن يكون المؤتمن الموثوق لدى المسهل الأول للتغيير وأن يكون الشخصية العامة التي يمكن الوصول إليها بسهولة في نظر

الهيئة التعليمية، وهذا ما يصفه روجرز (Rogers, 1995) بقوله: «قائد الرأي» أو الشخص الذي يثق به [المعلمون الآخرون] وإليه يلجؤون طلباً للنصح والمعلومات بما يتعلق بمشروع التغيير». (كما ورد هذا التوصيف في كتاب Hall & Hord, 2001, p. 450) ودور هذا الشخص يتمثل في تقديم العون عند التخطيط للتغيير وتنفيذه. وقد وقع اختيار جوان على آن للقيام بهذا الدور.

ويلعب المسهل الثالث للتغيير دوراً أقل رسمية في التخطيط للتغيير وتنفيذه. وهو شخص يثق الجميع بقدرته على تقديم الخبرة اللازمة والرأي المختلف والذي له قيمته العليا ويضيف التعقيد والعمق في الخطوات التخطيطية والتنفيذية (Hall & Hord, 2001). وقد وقع الاختيار على سوزان للقيام بهذا الدور لما لديها من موقف ثابت ومهم جداً بخصوص أهمية سد الثغرات التي تم تحديدها والاحترام الذي كسبته من زملائها بسبب التزامها المستمر بالقيم التي يحملونها.

سوف يصبح فريق العمل الخاص بتسهيل وتيسير التغيير جزءاً لا يتجزأ من عملية تطبيق ومراقبة وتعديل برنامج تطوير المعلمين وذلك بغية أن يكون التغيير قوياً وواسع الانتشار. لقد كان هدف جوان من وراء توسيع دائرة المسؤولية في الجهود المبذولة في سبيل التغيير أن تكون أكثر قدرة على تقديم الدعم الذي تحتاجه الهيئة التعليمية أثناء عملية التغيير.

لقد بات واضحاً الآن أن جوان ومن يعمل معها قد حققوا التوافق والإجماع في الرأي بخصوص الإنجاز الذي يتخذه برنامج تطوير المعلمين. غير أنهم فعلوا ذلك بمعزل عن باقي مدارس المنطقة التعليمية. وهنا لا بد

من التذكير بأن جوان في غمرة حماسها لإحداث التغيير داخل مدرستها وسرعة ما تم إنجازه خلال الأسابيع المنصرمة قد نسيت تلك الرابطة بين مدرستها وبين المنطقة التعليمية. إن الافتراض القائل بأن تطوير المعلمين يتم بتوليد ذاتي ليس تضليلاً للهيئة التعليمية ذاتها فحسب بل هو أيضاً غير قابل للتطبيق لدى العاملين في المنطقة الذين يفكرون تفكيراً شاملاً للنظام كله. وسوف يجري تذكير جوان بهذه النقطة مجدداً في الاجتماع القادم لمدراء المدارس الذي سوف يعقد عصر اليوم التالي.

حوار الإداريين (4)

ليس في جدول أعمال اجتماع المديرين الذي عقد في تشرين الأول/ أكتوبر سوى بند واحد، ألا وهو تطبيق الإطار الجديد لمادة الرياضيات للمرحلة K-12. لم يشعر المديرون بالدهشة؛ لأن هذا الإطار قد تم وضعه وتطويره لكنهم فوجئوا حقاً بأن تطبيقه سيكون فورياً. والحق يقال إن غالبية المديرين كانوا إلى جانب جوان في زورق واحد، لقد وضعوا لأنفسهم أجندا خاصة بمدارسهم وتقتضي معظم الوقت المتاح لأعمال تطوير المعلمين.

وقررت جوان أن تعرض على إد بعد الاجتماع القبول باستثناء مدرستها، وبينما كانت في طريقها عبر الممر إلى مكتب إد ترامى إلى سمعها صوت أحد زملائها المديرين يطلب الشيء نفسه من إد.

ديف: ما بالك يا إد؟! إن مدرستنا منذ الآن مثقلة بالأعباء حتى من قبل وضع هذا البرناج في قمة الكومة. كيف تتوقع منا تطبيق هذا الإطار قبل التأكيد على حل النزاعات؟ لا أستطيع سحب معلمي

الرياضيات من هذا الحوار وعلى وجه الخصوص في أعقاب بعض المشكلات التي واجهناها في السنة الماضية. فإن لم تسمح لنا أن ننهي ذاك البرنامج أولاً فسوف ينتهي بنا الأمر دون تحقيق أي من المشروعين.

إد: فهمت قصدك، ولكن ليس بمقدوري أن أفعل شيئاً. أولاً، إن هذا البرنامج عمل على جانب كبير من الأهمية وأخذنا نناقشه منذ مدة طويلة، ولا ينبغي أن يكون بمثابة مفاجأة لكم اليوم. وثانياً، هذا أمر من مشرف المنطقة ومن مجلس التربية والتعليم. وسوف تقوم أنت ومعلمو الرياضيات في مدرستك بالعمل وفق هذا الإطار وبدعم من هذا المكتب من أجل إنجاح هذا التطبيق.

غادر ديف مكتب إد وبدا الانزعاج واضحاً عليه وتبين لجوان أن طلب التأجيل لم يعد خياراً لها. لكنها تدرك في قرارة نفسها أنه يتعين عليها أن تعالج هذا الأمر الآن. فإن لم تخبر هيئتها التعليمية بذلك حالاً وسريعاً فسوف يسمعون عن هذا الأمر من زملائهم في المدارس الأخرى، وهذا يقوض روح الزمالة والتعاون التي عملت كثيراً لتنميتها فيما بين المعلمين.

إد: [يتمتم في نفسه]: تباً. إن بعض المديرين يعوقون العمل.

جوان: [تنقر نقراً خفيفاً على باب مكتب إد المفتوح] هل يمكننا التحدث قليلاً؟

إد: انظري يا جوان، لا تناقشي في هذا الموضوع أنت أيضاً. أنا أعرف أن المعلمين لديك مشغولون في وضع أجندتهم الآن. ولكن لا تنسي!

لقد أخبرك هنري أن مدرستك جزء من هذه المنطقة وأن عليها أن تلتزم بأولويات المنطقة، وليس فقط برؤيتك الضيقة. إن جئت تتحدثين بخصوص التمديد فأنت تضيعين وقتك.

جوان: أنا أعرف أننا ملزمون بفعل ذلك. فنحن جزء من النظام وعلينا مسؤولية تطبيق الإطار الخاص بالرياضيات هذا العام. لكنني أريد منك أن تساعدني في إيجاد طريقة لضم هذا البرنامج الخاص بالمنطقة إلى جانب التغييرات الواسعة للمدرسة التي ألزمنا أنفسنا بتطبيقها هذا العام. إن آن تساعدني في عملية التغيير داخل المدرسة. فهل يمكنك المجيء إلينا لنجتمع سوية لمعالجة هذا الموضوع؟

إد: [يبدو عليه الشك] شريطة أن تكوني جادة بالعمل على كلتا الأجندتين. فأنا لا أريد أن نتجادل ثانية حول أي الأجندتين أكثر أهمية.

وفي اليوم التالي تتحدث جوان مع آن حول ما جرى من نقاش بخصوص إطار الرياضيات. وبعد ثلاثة أيام يلتقي كل من إد وجوان وآن بعد انتهاء المدرسة ليناقشوا مسألة كيف يمكن ضم هذين المشروعين معاً دون أن يعرضوا للخطر أياً منهما. وما إن جلس ثلاثتهم ووضعوا على الطاولة الإطار الخاص بمادة الرياضيات ونموذج خارطة المنهاج حتى تبين لهم إن إطار الرياضيات يحتوي على معلومات مهمة جداً تفيد في ملء العديد من الصناديق التي تتضمنها خارطة المنهاج. وتبين أيضاً أن معلمي الرياضيات في مدرسة جوان بحاجة لبعض التدريب والدعم حول منشأ إطار الرياضيات والعمل المتبع في إطار الرياضيات لمرحلة K-12 بغية

تحديد المفاهيم والمعارف والمهارات، وبخصوص التعليم الخاص لكي تعكس خرائط المنهاج (وبالتالي تكمل) النتائج التي تتوصل إليها تلك اللجنة.

إد: إنني أدرك حقاً كيف أن ما تقومون به في هذا المجال سوف يصب في مصلحة المنطقة التعليمية بأسرها على الرغم من أنه لم يكن مصمماً أصلاً لذلك. وأود أن أعرب عن تقديري لهذا العمل بأن أؤكد لكم أن المنطقة سوف تدعم مشروع مدرستكم نظرياً ومالياً.

جوان: أنتم دوماً تدعموننا يا إد.

إد: لكن الدعم لا يأتي دون ثمن. أنا أنتظر منك أن تبلغيني بذلك بانتظام. أنت تدركين أن ما ستقومين به هو بالتأكيد جدير بالاهتمام ويستحق ما يبذل في سبيله من مجهود لكنه ليس سهلاً قط.

آن: ولهذا السبب يسرنا أنه مجهود تدعمه المنطقة ولا يقتصر على دعم المدرسة وحدها. سوف نحتاج إلى الموارد لنتمكن من استقدام المختصين إلى المدرسة لتقديم التدريب اللازم للمعلمين ليقوموا بوضع خرائط المنهاج على أحسن ما يكون. فهم لا يستطيعون ملء الصناديق في الخرائط دون أن يفهموا جيداً ماذا تعني تلك المفاهيم وكيف يكون عملها ضمن المنهاج.

إد: كما قلت لكن، أنا على استعداد لتأكيد ذلك، لكن ذلك كان جزءاً فقط مما كنت أود قوله. أما الجزء الآخر فهو ليس مالياً، بل يتضمن التخطيط الجيد لتتمكنوا من تقديم العون للمعلمين حيثما احتاجوا إليه، ومتى احتاجو إليه، فالأمر ليس مجرد تخصيص الموارد وحسب.

آن: ماذا تعني؟

إد: يمكنك أن تتوقعي ردود فعل المعلمين إزاء هذا المشروع وبعدئذ تخططين لها.

آن: ما زلت لم أفهم ماذا نعني. أعتقد أن المعلمين يقفون حقاً وراء ما نحاول إنجازه.

إد: لا تخلطي بين الدعم لهذه الفكرة وسهولة تنفيذها. منذ نحو عشرين عاماً قامت جماعة من الباحثين بوضع تفاصيل إطار للتفكير بالمراحل المتوقعة للقلق الذي يعانيه المعلمون في أثناء عملية التغيير. وقد اطلق هول وهورد على ذلك تسمية «نموذج التبني القائم على القلق Concern-Based Adoption Model (CBAM) وهو واحد من تلك الأشياء التي كنا نصادفها كثيراً منذ بعض الوقت إلا أنها لم تفقد أهميتها وقوتها. وإنني أنصح على وجه الخصوص أن تقومي أنت وجوان بمناقشة هذه المراحل لكي تضعوا التصميم الخاص بتطوير المعلمين وفقاً لتلك الأسس وحسب الحاجة واستناداً إلى وضعية الأفراد في هذه المدرسة.

جوان: أذكر أنني اطلعت على هذا النموذج (CBAM) منذ بضع سنوات حين كنت أعمل للحصول على الوثائق والشهادات الخاصة بمنصبي الإداري، لكنني لم أفكر بهذا الأمر منذ مدة طويلة، ربما نستطيع الحصول على عون منك في هذا البرنامج يا إد ـ فنحن لن نجد أفضل منك خبرة في منطقتنا.

آن: وإذا كانت هذه المرحلة ممكنة التوقع كما تقول فلا بد أن ثمة قيمة كبرى لأن تكون واحداً من أعضاء فريق تسهيل وتيسير التغيير.

وبسبب التزام المنطقة بهذا المشروع ودعمها له، تستطيع جوان أن تبرم عقداً مع توم، الاستشاري الخاص لبرنامج الفهم من خلال التخطيط، للعمل مع معلمي هذه المدرسة ومعلماتها على المدى الطويل، فهذا أمر بالغ الأهمية في عملية التغيير ذلك أنه يتيح لجوان أن تؤسس لعلاقة على المدى الطويل مع أحد الاستشاريين وتمنحه الفرصة للتعرف على الهيئة التعليمية والمدرسة وبالتالي يضع تفاصيل عمله خصيصاً للمدرسة وعلى نحو أقرب ما يكون فيه إلى ثقافة هذه المدرسة. فخبرته وتلك العلاقة المخطط لها تجعله «المسهل الخارجي للتغيير».

وأصبح إد أيضاً مسهلاً خارجياً للتغيير لما لديه من خبرة واسعة في تطبيق التغيير. فهو لا يجلب إلى الطاولة المنظور الخاص بمرحلة K-12 فحسب بل يحرص على أن تكون عملية التغيير متوافقة مع مسؤولية المنطقة التعليمية أمام الولاية (الدولة). كما أن معرفته السابقة بالنموذج CBAM سوف يساعد الأعضاء الداخليين في فريق تسهيل التغيير في أثناء عملهم في إدارة ذاك الحشد الكبير من المخاوف الكامنة في عملية التغيير.

تحليل حوار الإداريين رقم (4)

لقد تطرق هذا الكتاب مراراً للعلاقة بين المدرسة والمنطقة التعليمية، لكن هذه العلاقة وللمرة الأولى في برنامج عملية التغيير تشكل عقبة ليست بسيطة أمام المجهود الخاص بالتحسين المستمر. ففي المناطق التعليمية المختلفة المنتشرة في طول البلاد وعرضها قد يكون متوقعاً للأوامر التي يفرضها

المكتب المركزي أن تنفذ بالتزامن مع جهود التغيير القائمة في المدرسة بصرف النظر عن مدى الترابط بينها. وعندما يحصل خلاف في الرأي بين الإداريين حول ما الذي يستحق أن ينفق الوقت في سبيله تظهر فرصة لاحتمال أن يكون الجهد الخاص بالإصلاح جهداً سريع الزوال مثل الضغوط الخاصة بالتطبيق، (Darling - Hammond, 1997). غير أن الأوامر الصادرة من «الأعلى إلى الأدنى» يمكن أن تشكل رافعة يحتاجها القادة لتطبيق التغيير. والمكتب المركزي أكثر من مجرد دار المقاصة لتلك الأوامر.

«على الرغم من النقد المستمر الموجه إلى الأوامر بأنها غير ذات فاعلية لأنها تصدر من الأعلى إلى الأدنى، إلا أنها قابلة للنجاح؛ ففي أمر كهذا تكون الأولوية واضحة، وهنالك احتمال قوي بأن البرنامج أو المشروع سوف يطبق. غير أن عملية فرض الأمر قد تنهار عندما يكون الوقت الوحيد الخاص بعملية التغيير هو عند الإعلان الأولي للأمر. وإذا ترافق هذا الأمر مع تواصل مستمر وتدريب متواصل وتدريب وتعليم في الموقع ذاته والوقت الخاص للتطبيق فمن المرجح أن ينجح التطبيق. وكما هو الحال في معظم استراتيجيات التغيير نطلق أحياناً أسماء غير مقبولة ليس لأن الإستراتيجية ذاتها تتضمن الكثير من الأخطاء وإنما لأن هذا الأمر ليس مدعوماً بمداخلات أخرى تعد ضرورية له»(Hall & Hord, 2001, p. 14) .

واستناداً إلى عدد المشروعات والابتكارات التي دخلت إلى وخرجت من مدرسة جوان قبل هذا البرنامج الأخير وقبل تلك الحالة السالبة من جانب الهيئة التعليمية إزاء مشروع تطوير المعلمين، فإنه من المعقول أن يستنتج المرء أن المداخلات المطلوبة لم تحصل. كما أنه استناداً إلى الطريقة التي بها تم تعريف مديري المدارس على إطار الرياضيات، بات

واضحاً أن الإداريين في المكتب المركزي قد حددوا النتيجة المطلوبة (بأن يتم دمج هذه الأطر في برنامج الرياضيات بالمدرسة) لكنهم لم يقدموا الدعم اللازم لطريقة تحقيق هذا الدمج. وهذه المعضلات عينها التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة من هذا الكتاب بخصوص الاستقلالية الفردية تنطبق هنا وفي مختلف المدارس في هذه المنطقة. ومن المحتمل أن تقوم المدارس في هذه المنطقة بأن تفعل كل واحدة منها «شيئاً» بأطر الرياضيات هذه إنما من خلال معرفة ضئيلة جداً أو مسؤولية ضئيلة أيضاً بخصوص كيف سيبدو هذا العمل في المدارس الأخرى وبقدر ضئيل من الوضوح حول ما إذا كان هذا الجهد قد أنتج النتائج المطلوبة. وقد بدأ إد لتوه يدرك أنه بحاجة إلى جوان وهيئتها التعليمية ليكونوا نموذجاً لما قد يبدو عليه التطبيق الناجح لهذا الإطار. كما بدأ إد يدرك وعلى مستوى أكثر عمقاً بأنه سوف يحتاج أيضاً إلى مراجعة عملية التصور ثانية ابتداء من نقطة الأفضلية للمنطقة باعتبارها نظاماً. ولكن بالرغم من أن هذا المشوار ليس موضوع التركيز في هذا الكتاب إلا أنه من الواضح أن مبادئ العمل نفسها تنطبق في هذه الحالة.

وعندما يتولى الإداريون المقيمون في المدرسة أمر القيادة والدعم المقدم من الإداريين المقيمين في المنطقة يصبح المكتب المركزي جزءاً لا يتجزأ من عملية التغيير. وهذا ما يوضحه هول وهورد (Hall & Hord, 2001) بقولهما إن المدارس بحاجة إلى هذا الدعم الخارجي من المنطقة.

> «تستطيع المدرسة، بل يجب عليها، أن تفعل الكثير لوحدها، لكنها بحاجة أيضاً للتحرك بالتزامن مع وبدعم من المكونات

الأخرى للنظام ... التغيير مجهود معقد وديناميي ويستهلك الكثير من الموارد. ولا توجد مؤسسة واحدة، سواء كانت مدرسة أو شركة وطنية قادرة على امتلاك كل تلك الخبرة والموارد اللازمة لإنجاح عملية التغيير». (P. 14).

فالشراكة بين المدرسة والمكتب المركزي تمكن جوان من إضافة شخصين آخرين إلى فريق «تسهيل التغيير» وكلاهما سوف يعملان بصفة مسهل خارجي للتغيير، حيث يستطيع هذان العضوان الخارجيان أن يقدما «المعرفة والخبرة بخصوص المشروع»، وأن يعملا بصفة «ضباط ارتباط» بين المدرسة والمؤسسات الخارجية، وتزويد المسهلين الداخليين بأحدث المعلومات حول طريقة عمل الهيئة التعليمية وما يحتاجونه (إفرادياً وجماعياً)، وبالتالي يصبحون بمثابة «مجلس اختبار» للأفكار وحل المشكلات (Hall & Hord, 2001, pp. 153-154).

خلاصة ما تقدم ونظرة للمستقبل

إن الوضع الراهن للعزلة التي ميزت أوصاف العمل للعديد من المربين العاملين في هذا النظام قد بدأ يتلاشى ويمحى من ثقافةالنظام. ونتيجة لعملهم الجماعي المشترك في الأيام الأولى لافتتاح المدرسة أدرك المعلمون أنهم موضع ثقة في صنع القرارات الخاصة بتوجه ومجال المجهود الخاص بالتغيير. كما أن إبداع فكرة «فريق عمل لتسهيل التغيير» جعل المعلمين والإداريين يعملون معاً في وضع خطة تؤسس للبرنامج بطريقة تمايز بين الموارد ونقاط دخول الأفراد وفي الوقت عينه تجعل المعلمين كافة مسؤولين ويحاسبون على التطور والنمو مع مرور الزمن. إن تنوع الأدوار في فريق

العمل الخاص بتسهيل التغيير يساعد المعلمين في الحصول على معلومات راجعة وإرشاد توجيهي ويساعد الإداريين أيضاً في جعلهم أكثر اتصالاً بالعمل الذي يقوم به المعلمون. وهذا ما يمكنهم من العمل كقادة في التعليم بدلاً من مجرد إداريين يشرفون على إدارة المدارس.

والتطور المهم الآخر هو تلك الشراكة المباشرة بين الإداريين المقيمين في المدارس والإداريين المقيمين في المنطقة التعليمية. فالإداريون على مستوى المنطقة يعتمدون على معلمي المدارس في تطبيق البرامج الخاصة بالمرحلة K-12، وهم في الوقت عينه يعلمون أهمية وقيمة تطوير التغيير لدى القواعد الشعبية. لقد أدركت جوان والعاملون معها أنهم بحاجة لموارد من المنطقة لدعم خططهم الطموحة.

الخطوة التالية من جانب فريق تسهيل التغيير: يجب على أعضاء هذا الفريق أن يجتمعوا معاً لوضع خطة عمل للمدى البعيد تلخص الخطوات المهمة للتطبيق. وعليهم أن يقدموا هذه الخطة إلى أفراد أسرة المدرسة كافة لتوضيح الصورة الكبرى لهم.

خطوة القارئ التالية: فكر وادرس ملياً الأسئلة التالية وفي ذهنك مدرستك ومنطقتك التعليمية:

- كيف تضع التصميم الخاص لبرنامج تطوير المعلمين وتطبقه بحيث يساعد على سد الثغرات الموجودة بين رؤيتنا والواقع المعاش.
- هل لدينا عدد كبير من التغييرات الحاصلة معاً؟ أم عدد قليل منها؟ وكيف تعرف ذلك؟ ومن «بمتلك» تلك التغييرات؟.

- من الذي يقود هذا المجهود؟ وهل هيكلية القيادة فاعلة ومؤثرة؟ لماذا؟ لماذا لا؟ وما الدليل على ذلك؟
- هل القيادة والتسهيل مترادفتان؟ وهل يجب أن يكونا كذلك؟ لماذا؟
- ما هي مشاعر القلق والمخاوف عند المعلمين؟ وهل يمكن توقع مشاعر جديدة؟ هل يمكن تجنب أي منها؟ أو تقليله؟ وكيف؟ ومن يفعل ذلك؟
- ما الدور الذي تلعبه كل من توجيهات الولاية، والمجلس الخاص بالتربية والتعليم أو المكتب المركزي في جهودنا المبذولة للتغيير؟ ولماذا؟ وهل ينبغي أن يكون دوراً أكبر من ذلك؟ أم أصغر؟ وهل الجواب واحد لجميع جهود التغيير؟ لماذا؟

obeikandi.com