

التخطيط لتطوير منهج أولي تعليمي جديد للمعلمين

Planning the development of a new initial teacher education curriculum

قمت في الفصلين الثامن والتاسع بإلقاء نظرة على مجموعتي الأسئلة اللتين قد توجهاً عملية التخطيط للتغيرات الخاصة بما يحدث في الكليات / الصفوف الدراسية. وسأستخدم في هذا الفصل الأسئلة نفسها لتحديد القضايا المرتبطة بالتخطيط للتغيرات الخاصة بمنهج تعليمي أولي لمعلمي اللغة الإنجليزية.

(١٠، ١) خلفية

يعترف وزير التربية أنه بعد ما يزيد على عقدين من الاستثمار المالي والبشري الملحوظ في تدريس اللغة الإنجليزية (على سبيل المثال، توظيف مستشارين عديدين وبتكلفة مرتفعة وذوي خبرة قوميين ودوليين، لاستشارتهم في محتوى وتسلسل منهج جديد «قائم على الاتصال» وإعداد وكتابة مجموعة من الكتب الدراسية الجديدة والمواد التعليمية الخاصة بتقنية المعلومات والاتصالات المرتبطة بهذا المنهج، ودورات تدريبية قصيرة لكل المعلمين العاملين، وتوفير فرص لبعضهم لزيارة الدول التي تتحدث باللغة الإنجليزية)، فإن أقل من ٥٪ من المتعلمين تخرجوا من المدرسة الثانوية وهم يتمتعون بقدرة أساسية على التواصل باللغة الإنجليزية، وفقاً لما أوضحه النجاح في

المستوى الأدنى من اختبار الأداء العالمي المعياري. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج أحدث اختبار للكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كانت محبطة تمامًا.

كان محور تركيز جميع عمليات التخطيط والاستثمار (التي لم تكن ناجحة جدًا بشكل ملحوظ) منصبًا على تطوير منهج جديد، ومواد مرتبطة به، ومحاولة المساعدة في تنفيذه بمساعدة المعلمين الحاليين في المدارس. وعلى الرغم من ذلك، لم يحدث تغيير إلى الآن في التدريب الجامعي لما قبل الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد. فقد ظلوا يتدربون مع وجود اهتمام ملحوظ قليل بالمعلمين المتخرجين الذين تم إعدادهم بصورة جيدة لمساعدة المتعلمين في تحقيق النتائج المرجوة من المنهج المدرسي الجديد.

في هذا البلد، مثلما هو الوضع في العديد من السياقات الأخرى، تقع مسؤولية تقديم تدريب أولي للمعلمين على هيئة التدريس الموجودة في قسمين جامعيين مختلفين. فهيئة التدريس الخاصة بأقسام اللغة، توفر التدريب المرتبط بمتخصصي اللغة (اللغويون وأخصائيو الصوتيات والقواعد والكفاية اللغوية) والثقافة (الأدب، وتاريخ الدول المتحدثة باللغة الإنجليزية). كما أنها تشرف أيضًا على عنصر التدريب العملي داخل المدرسة. وتنوع مدة وتنسيق هذا التدريب من جامعة إلى أخرى، ولكنه ينتهي دائمًا بدرس «اختبار» له تقييم معين. ويعد النجاح في هذا الاختبار أمرًا مطلوبًا لحصول المعلم على مؤهل يسمح له بالتدريس. وتكون المجموعة الأخرى من هيئة التدريس من أقسام التربية مسؤولة عن الدورات التدريبية العامة في التربية (على سبيل المثال، علم النفس، وتاريخ التربية، والتقييم والتقويم وإدارة الصف الدراسي). في معظم الجامعات، لا يوجد ارتباط مهني بين القسمين، ولكن المدرسين قد اشتكوا كثيرًا من أن البرنامج الذي يحصلون عليه ينقصه الترابط.

طلبت وزارة التربية من رؤساء أقسام اللغة في الجامعات، التي أنيط بها تقديم هذا التدريب الأولي، أن يقترحوا تخطيطًا أوليًا وقاعدة أساسية تفصيلية لمنهج جديد لمعلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة يربط - بصورة أكثر وضوحًا - بين ما يتعرف

عليه المدربون في أثناء دراساتهم وبين أدوار التدريس الفعلية التي سيكون متوقعًا منهم القيام بها عند التحاقهم بنظام المدارس الثانوية. وحددت الوزارة موعدًا نهائيًا يمتد لعام واحد لإتمام عملية التخطيط هذه. يناقش هذا الفصل بعض الأسئلة التي سيكون من المفيد هؤلاء المخططين الجامعيين للمناهج أن يقوموا بطرحها ويبحثوا عن إجابات لها؛ لتوجيه عملية التخطيط لمنهج تدريب المعلمين الذي يعد المعلمين الجدد للتعامل مع ظروف الصف الدراسي التي سيواجهونها بشكل أفضل.

ومثلما كان الوضع من قبل، فسأطرح مجموعتين من الأسئلة وسأحاول الإجابة عنهما.

(١٠، ٢) الأسئلة

تهدف المجموعة الأولى من الأسئلة إلى تحديد الأفراد الذين سيكونون أكثر تأثرًا مباشرة بأي تغييرات تحدث في منهج تدريب المعلمين الأولي، والتعرف على مفاهيمهم، ومهاراتهم، ومعتقداتهم، وأنماط سلوكهم الحالية.

سؤالان للتأمل

- من قد يكون هؤلاء الأفراد في أية بيئة أولية لتدريب المعلمين؟
- ما الأسئلة التي قد تريد طرحها (عنهم)؟

تطرح المجموعة الثانية أسئلة عن سمات الظروف الحالية التي يحدث فيها تدريب المعلمين الأولي وعن المدارس التي سيعمل بها المدربون، ومضامين هذه الظروف بالنسبة لمحتوى وعملية أي منهج جديد أولي لتدريب المعلمين.

سؤالان للتأمل

أي من الظروف المؤثرة في تدريب المعلمين الحالي ونظم تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس قد يكون من المناسب أخذها في الحسبان؟
ما الأسئلة التي قد تريد طرحها عنها؟

(١٠, ٢, ١) أسئلة عمن سيتأثر بالتغيير

مثلما هو الوضع دائماً، يوجد عدد من المجموعات المختلفة من الأفراد الذين سيتأثرون بصورة مباشرة إلى حدٍ ما بالتغيير، والذين سيؤثر سلوكهم وآراؤهم في تنفيذ أي تغييرات مقترحة للمنهج الأولي لتدريب المعلمين. وفي هذا السياق، تتضمن هذه المجموعات ما يلي:

- المعلمون الجامعيون للمعلمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية الذين تمثل معرفتهم ومهارات تدريب المعلمين لديهم الكفاءة الحالية التي يتسمون بها والمتعلقة بتدريب معلمي المواد. وقد لا يكون هذا الأمر كافياً بالضرورة بالنسبة لمنهج جديد يحاول إعداد المعلمين لتطبيق منهج قومي للغة الإنجليزية في صفوف المدارس الثانوية. فقد يكون من الضروري تكوين كفاءة خاصة لدى هيئة التدريس.
- الموجهون الجامعيون للمعلمين والمتخصصون في علم التربية الذين يقدمون الدورات التدريبية العامة نفسها لجميع المعلمين المتدربين بغض النظر عن تخصصاتهم. وفي الوقت الحالي، لا يوجد ارتباط بين الدورات التدريبية الخاصة بعلم التربية وبين الدورات التدريبية الأخرى التي يحصل عليها معلمو اللغة المتدربون. وبصورة مثالية، قد تشارك هيئة التدريس من قسم التربية في المناقشات المتعلقة بكيفية قيام أي منهج جديد بإبراز العلاقات بين الوحدات العامة والوحدات المتخصصة بشكل أفضل.
- المتدربون. يأتي المتدربون إلى دورات التدريب وتكون لديهم آراء خاصة (قد تكون غير واضحة) عن تعلم (اللغة) وتعلمها مستقاة من خبراتهم الطويلة كمتعلمين.

ومن الضروري أن نكون على دراية بالأفكار التي يأتون «محمّلين بها» بحيث تراعي الخطط الخاصة بالمنهج الجديد هذه الأفكار عند تحديد محتوى وأساليب التدريس.

- الأفراد الذين يعملون مع المتدربين في المدارس مثل مدرسي الإشراف والمستشارين. وبصورة مثالية، يجب أن يكون هؤلاء الأفراد طرفاً في عملية التخطيط؛ لأنهم في حاجة للمساعدة لفهم ما يحاول أي منهج جديد تحقيقه إذا أردنا منهم دعم المتدربين بصورة مناسبة أثناء ممارستهم لأسلوب التدريس المعتمد على المدرسة (school-based teaching).

- متعلمو اللغة في المدارس الثانوية. ويجب أن نكون على دراية بما يتوقعه هؤلاء المتعلمون من معلمهم، وما إذا كانت هناك أية خصائص عامة تجب مراعاتها أم لا. قد تشمل مجموعات الأفراد الأقل تأثراً/ تأثيراً بصورة مباشرة:

- القادة المؤسسيون في المدارس الثانوية. وسيكون لديهم توقعات مرتبطة بمهارات التدريس وأنماط السلوك المهنية والشخصية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون المبتدئون.

- المجتمع بصفة عامة. وربما تكون هناك توقعات خاصة غير مصرح بها للسلطات التي يجب أن يتحلّى بها المعلمون، والأسلوب الذي يجب أن يتصرفوا وفقاً له. وتكون هذه التوقعات مستمدة من ثقافة التعليم القومية. (و لأنه قد تمت مناقشة التأثير المحتمل لثقافة التعليم بشكل مفصل جداً في السيناريو السابق، فإنني لن أستطرد في مناقشته في هذا الجزء).

يحتوي الجدول رقم (١٠، ١) على بعض الأسئلة المفيدة التي يمكن أن يطرحها قادة التغيير المحليون عن كل مجموعة.

الجدول رقم (١٠، ١). الأسئلة التي يمكن طرحها عن (فيما يتعلق بـ) الأشخاص الأكثر تأثراً بالتغيير.

من سيتأثر بالتغيير	الأسئلة
معلمو المعلمين المتخصصون	• ما وجهة نظرهم فيما يتعلق بتدريب المعلمين؟ • ما نقاط القوة التي يتحلون بها فيما يتعلق بتخصصهم؟ • هل كلتا النقطتين السابقتين مناسبة لما سيكون المتدربون في حاجة لمعرفته وفهمه والقدرة على القيام به إذا أردنا منهم تطبيق المنهج المدرسي؟ • ما الصلة التي تربطهم بأعضاء قسم التربية؟
أعضاء قسم التربية	• ما وجهة نظرهم فيما يتعلق بتدريب المعلمين؟ • ما نقاط القوة التي يتحلون بها فيما يتعلق بتخصصهم؟ • كيف يرون العلاقة بين الدورات التدريبية التي يقومون بها والدورات التدريبية التي يقدمها الأفراد المتخصصون؟ • ما العلاقة التي تربطهم بأعضاء قسم اللغة؟
المشرفون/ المستشارون في المدارس	• ما العلاقة التي توجد بينهم وبين المتخصصين الجامعيين في المادة؟ • ما الأساليب الخاصة بتدريس اللغة التي يتسمون بمعرفة أكبر/ راحة أكبر في استخدامها؟ • كيف يستوعبون دورهم في عملية تدريب المعلمين؟
متعلمو اللغة	• ما الأدوار التي يتوقعون أن يقوم المعلمون بها؟ • ما اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة؟
مديرو المدارس	• ما المفاهيم والمهارات وأنماط السلوك التي يتوقعونها من المعلمين حديثي التخرج؟

(١٠, ٢, ٢) الأسئلة المتعلقة بالظروف الحالية في التدريب الأولي لمعلمي اللغة الإنجليزية وتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس

تتضمن الظروف التي يعد من الأفضل مناقشتها:

- كيفية تقسيم وقت التدريب حاليًا بين الدورات التدريبية المتخصصة والدورات التربوية، وما إذا كان هذا الأمر قابلاً للتفاوض أم لا.
- عناصر التركيز الحالية داخل الدورات التدريبية المتخصصة وتوزيعها على مجالات متنوعة في البرنامج (معرفة عن اللغة، وتطوير الكفاية اللغوية والأدب، والثقافة وأصول التدريس) / المنهجية الخاصة بمادة معينة والوقت الذي يتم قضاءه في المدارس).
- الافتراضات الخاصة بما يحتاج المعلمون إلى معرفته، والقدرة على القيام به والتي تشكل القاعدة الأساسية للمنهج الدراسي الجديد للغة الإنجليزية ومواد التدريس المرتبطة به.
- النظم القائمة حاليًا للتواصل والعمل بشكل متعاون مع المعلمين المستشارين الذين يدعمون المتدربين في أثناء تدريبهم في المدارس.
- عدد الأطفال في معظم صفوف المدارس الثانوية، وعدد الساعات المخصصة لتدريس اللغة الإنجليزية أسبوعيًا.
- المصادر التعليمية التي يتوقع المتدربون وجودها في معظم الصفوف الدراسية .
- أنواع ودرجة الدعم التي يمكن أن يتوقع المعلمون المبتدئون الحصول عليها من المجتمع المدرسي عند وصولهم إليه لأول مرة .

قد تعتقد أن أي فرد مرتبط مهنيًا بأحد المستويات المتميزة لتدريب المعلمين، يجب أن يكون على دراية بالإجابات عن معظم هذه الأسئلة، وبالتالي فلا توجد أهمية كبيرة لطرحها. وقد أتفق معك أن بعض الأفراد قد يعرفون، تقريباً، الإجابات الخاصة

ببعض، أو حتى كل، هذه الأسئلة. وعلى الرغم من ذلك، فإن تخطيط منهج أولي مترابط ومناسب سياقياً لتدريب المعلمين، قد يتضمن دراسة عدد من الموضوعات. لذلك، فإنني أشعر أنه حتى إذا اعتقد بعض المخططون أنهم يعرفون «كل الإجابات»، فما يزال من المفيد تجميع كل هذه الإجابات وعرضها بحيث تكون متاحة لتوجيه المناقشات الخاصة بالتنفيذ والتي ستكون ضرورية قبل اتخاذ أي قرارات نهائية. ويتضمن الجدول رقم (١٠، ٢) بعض الإجابات المشتقة من العناصر السابقة ذات التعداد النقطي.

الجدول رقم (١٠، ٢). بعض الإجابات ذات التعداد النقطي.

الطرف	الأسئلة
تقسيم وقت التدريب بين المواد التربوية ومواد التخصص	• ما النسبة من الوقت الإجمالي للتدريب التي تخصص لكل من المواد التربوية/ مادة التخصص؟ • هل هذا التوازن صحيح؟ • ما الإجراء الخاص بفتح باب النقاش حول التغييرات الممكنة لمحتوى و/ أو أسلوب تقديم التدريب؟
عناصر التركيز في المنهج الحالي الخاص بمادة التخصص	• ما النسبة من وقت التدريب الخاص بالمنهج الحالي التي تخصص لكل من: • المعرفة الخاصة باللغة؟ • تطوير مهارات اللغة؟ • الأدب والثقافة؟ • تطوير مهارات تدريس اللغة؟ • استيعاب والاعتقاد على العمل في الصفوف الدراسية الفعلية؟ • هل ستكون هناك حاجة لتعديل هذه النسب إذا أردنا أن يقوم برنامج التدريب الحالي بدعم تطبيق المنهج المدرسي؟

تابع الجدول رقم (٢, ١٠).

الظرف	الأسئلة
المنهج الدراسي ومواد التدريس	• ما المخرجات المتوقعة لمنهج اللغة الإنجليزية ؟ • ما الذي يحتاج المعلمون إلى معرفته والتحلي بالقدرة على القيام به لمساعدة المتعلمين في تحقيق هذه المخرجات ؟ • ما مستوى ونوع الدعم الذي تقدمه مواد التدريس هذه للمعلمين ؟
المعلمون/ المستشارون المتعاونون	• كيف يتم اختيارهم ؟ • كيف تتواصل الجامعة معهم ؟ • كيف ترى الجامعة دورهم ؟ • ما الذي يحصلون عليه لقيامهم بهذا الدور ؟ • هل تتطلب منهم التغييرات الخاصة بالمنهج الأولي لتدريب المعلمين أن يغيروا ما يقومون به/ كيف يتصرفون ؟
أحجام الصفوف والساعات المخصصة للتدريس أسبوعيًا	• ما الحجم الطبيعي لصفوف اللغة في المدارس الثانوية ؟ • ما عدد ساعات تدريس اللغة الإنجليزية أسبوعيًا ؟ • هل تؤثر النقطتان السابقتان في الطريقة التي يجب أن يعمل المعلمون وفقًا لها من أجل إكمال المنهج ؟

تابع الجدول رقم (٢, ١٠). بعض الإجابات ذات التعدد النقطي.

الظرف	الأسئلة
مصادر الصف الدراسي	• هل سيحصل المتعلمون كلهم على نسخ من الكتب المدرسية الجديدة؟ • ما المصادر التي يمكن أن تتوافر في معظم الصفوف الدراسية؟ • هل يوجد معامل كمبيوتر/ معامل لغات في معظم المدارس؟ • ما جوانب تقنية التدريس - التعلم التي يجب أن يكون المتدربون على دراية بها ولديهم قدرة على استخدامها؟
الدعم من المجتمع المدرسي	• هل يوجد تحفيز منظم من المجتمع المدرسي للمعلمين المبتدئين؟ • ما جوانب المجتمع المدرسي التي سيكون من المفيد لهم معرفتها واكتساب خبرة بها خلال فترات عملهم في المعلمة؟ • ما الذي تشير إليه النقطتان السابقتان بالنسبة لعدد/ طول/ محتوى/ عملية فترات التدريب على التدريس؟

(١٠, ٣) الإجابة عن الأسئلة

بالمقابلة مع الفصل التاسع، ستوجد الإجابات الخاصة بالعديد من الأسئلة السابقة داخل مؤسسة تدريب المعلمين أو داخل المدارس التي يرسل المتدربون إليها بشكل معتاد في فترات ممارسة التدريس بها. كما قد توجد بعض الإجابات أيضًا في الوثائق. بالتالي، من المفترض أن يتحصل عليها بسرعة وسهولة. وعلى الرغم من ذلك، فالجامعات مثل المؤسسات، يكون بها غالبًا علاقات داخلية معقدة. وبالتالي، فمن الأفضل أن يتحلى المخططون بالحكمة فيما يتعلق بتحديد الأوقات خاصة عند التعامل مع المعلومات المرتبطة بتحديد عناصر الأهمية في عملية تقديم المنهج الحالي؛ حيث قد يرى بعض أعضاء هيئة التدريس أن أي تغييرات في الوضع الحالي تكون خطيرة من الناحية المهنية.

الجدول رقم (٣، ١٠). إجابات الأسئلة المرتبطة بالأفراد.

الأسئلة	الإجابات
متخصصو اللغة ما وجهة نظرهم في تعلم المعلمين؟ ما نقاط القوة في مجال مواد تخصصاتهم؟	• تنوع وجهة نظرهم تنوعاً كبيراً، ولكن يعتبر العديد من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم محاضرين جامعيين. ويرون أن مواد تخصصهم تعتمد اعتماداً كبيراً على المحتوى، ويقومون بتدريس معظمها من خلال المحاضرات التي يعتقدون أنها أسلوب أكاديمي مناسب. • اللغويات، واللغويات التطبيقية، والصوتيات، وقواعد اللغة، والأدب، والتاريخ، وتطوير مهارات اللغة، وإلى مدى أقل منهجية التدريس.
هل كلتا النقطتين السابقتين مناسبة لما سيكون المتدربون في حاجة لمعرفته وفهمه والقدرة على القيام به إذا أردنا منهم تنفيذ المنهج الدراسي؟ ما الصلة التي تربطهم بأعضاء قسم التربية؟	• مع الأخذ في الحسبان أن المنهج الدراسي الذي سيكون متوقعاً من المتدربين تدريسه يؤكد على المساعدة في تطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين، ففي العديد من الحالات لن تكون بعض أساليب التدريس المستخدمة والمحتوى النظري مناسبين. • علاقة واهية أو لا توجد علاقة البتة. فالوحدات الخاصة بكل قسم تعمل على نحو متواز. ولم تجر أية مناقشة رسمية تتعلق بإمكانية أو كيفية إقامة علاقة أفضل بينهم.
المتخصصون التربويون ما وجهة نظرهم في تعلم المعلمين؟ ما نقاط القوة في مجال مواد تخصصهم؟ كيف يرون العلاقة بين الدورات التدريبية التي يقومون بها والدورات التدريبية التي يقدمها الأفراد المتخصصون؟ ما العلاقة التي تربطهم بأعضاء قسم اللغة؟	• يتعاملون مع المعلمين المتدربين بالطريقة التي يتعاملون بها مع أي طالب لم يتخرج بعد. بالتالي، فإنهم يقومون بتدريس المحتوى المتعلق بالحقائق بدرجة أكبر من دوراتهم التدريبية من خلال المحاضرات. • علم النفس التربوي، والتقويم والتقييم، وتاريخ والسمات الحديثة لنظام التعليم القومي ودورات تدريبية عامة أخرى من المحتمل أن تكون ذات علاقة بجميع المعلمين. • لا يبدو أن معظم أعضاء القسم التربوي يرون أهمية لتخصص الطلبة الذين يقومون بالتدريس لهم. • علاقة واهية أو لا توجد علاقة شخصية. كما لا يوجد اتصال رسمي على المستوى المهني.

تابع الجدول رقم (٣، ١٠).

الأسئلة	الإجابات
المتدربون ما الخبرة المرتبطة بتعلم (اللغة) التي جلبوها من المدارس الثانوية؟ ما مستوى الكفاية اللغوية التي أتوا بها؟ ما مدى التشابه/الاختلاف بينه وبين المفاهيم/مهارات التدريس/ مستوى الكفاية الذي سيحتاجون إلى تطويره حتى يتمكنوا من تنفيذ نموذج من المنهج الدراسي الجديد؟	• أسلوب تعلم معتمد على النقل بصفة عامة؛ يعد الحفظ فيه عاملاً مهماً للنجاح في الامتحانات. لدى بعض منهم خبرة عابرة في بعض الأساليب المعتمدة على التفاعل بشكل أكبر مستمدة من صفوف تدريس اللغة. • مستوى أداء منخفض جداً. يعرف بعضهم الكثير عن اللغة الإنجليزية والقليل جداً منهم يمكنه استخدام ما يعرفه. • مختلف. فالمنهج يتوقع أن يتخرج المتعلمون من المدرسة وهم قادرون على استخدام اللغة بمستوى أساسي. وهذا الأمر يعني أن معلمهم في حاجة إلى: • أن تكون لديهم ثقة كافية في أن تكون لديهم الكفاية اللغوية للتدريس باللغة الإنجليزية في معظم الأوقات. • المعرفة الكافية عن اللغة حتى يتمكنوا من تزويد المتعلمين بأسس واضحة عن نظامي قواعد اللغة والأصوات. • فهم كافٍ لكيفية تعلم اللغات، وأن تكون لديهم الثقة الكافية في مهاراتهم التدريسية ولديهم القدرة على إدارة أنشطة الصف التي يوجهها المعلم والأنشطة التفاعلية التي يكون كل منها مناسباً لأعمار الطلبة ومستوياتهم.
المعلمون/ المتعاونون ما العلاقة القائمة بينهم وبين المتخصصين الجامعيين في المادة؟ كيف يفهمون دورهم في عملية تدريب المعلمين؟ ما الأساليب الخاصة بتدريس اللغة التي هم ذو معرفة بها ولديهم راحة أكبر في استخدامها؟	• عيّن هؤلاء المعلمين بواسطة رؤسائهم. وهم يتلقون أعمال كتابية ضرورية من الجامعة ولكن ليس لديهم روابط مهنية مباشرة. • يرون أنفسهم مشرفين سيساعدون (بصورة مبدئية) المتدربين في إعداد صفوفهم. ومن المتوقع منهم أن يظلوا في الصف الدراسي عندما يقوم المتدربون بالتدريس لتقييم عملهم ولمساعدتهم في أي موضوعات مرتبطة بإدارة الصف. • يعملون كمعلمين للصف ولديهم فترة واحدة قصيرة من التدريب في أثناء العمل، وبالتالي فإنهم يبذلون جهداً كبيراً في تدريس المنهج الجديد. ويركز العديد منهم بتفصيل كبير على الأجزاء الأكثر شيوعاً الخاصة بالقراءة والقواعد من الكتاب الدراسي ويتجاهلون الأجزاء المخصصة لتطوير مهارات اللغة لديهم.

تابع الجدول رقم (٣، ١٠).

الأسئلة	الإجابات
المتعلمون ما الأدوار التي يتوقعون أن يقوم المعلمون بها؟ ما أسلوبهم في تعلم اللغة؟	• يتوقعون أن يقوم المعلمون بإدارة كل العملية التعليمية، وأن يركزوا على النقاط التي يجب تعلمها (حفظها) من خلال الملاحظات التي يقومون بكتابتها على اللوحة المدرسية. • لا يرى كثير من المتعلمين أهمية في تعلم اللغة. فهي لا تؤدي دورًا ملحوظًا في أنشطتهم الحياتية اليومية خارج الصف الدراسي، ولا يتم تقييمها في أي اختبارات مصيرية.
مديرو المدارس ما المفاهيم والمهارات والسلوكيات التي يتوقعونها من المعلمين حديثي التخرج؟	• يتوقعون أن يكون المعلمون حديثو التعيين قادرين على إدارة الصفوف وتدريس المنهج بأفضل صورة ممكنة في ظل الظروف القائمة في المدرسة. كما أنهم يجب أن يكونوا قادرين على تدريس الكتاب الدراسي المحدد بالسرعة نفسها التي يقوم بها المعلمون الآخرون الذين يدرسون في نفس العام الدراسي. • يتوقعون منهم أن يكونوا منظمين وعلى خلق، ويتسمون بالدقة، وقادرين على العمل بجد.

تشير الإجابات عن هذه الأسئلة بالفعل إلى جوانب من منهج التدريب الحالي التي يجب التفكير فيها إذا أردنا إعداد المتدربين على نحو أفضل لتنفيذ المنهج الدراسي. وستوضح الصورة على نحو أفضل بالوقوف على إجابات المجموعة التالية من الأسئلة.

الجدول رقم (١٠، ٤). الإجابات عن الأسئلة الخاصة بالظروف الحالية.

الإجابات	الأسئلة
• ينحصر ٣٠٪ تقريباً للمواد التربوية / ٧٠٪ لمادة التخصص. • قد يكون كذلك إذا تم ربط «جانبى» التدريب بشكل أكثر وضوحاً. • قد يكون رئيس برنامج مادة التخصص - في المقام الأول - في حاجة للتحديث إلى رئيس قسم التربية ثم بعد ذلك إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتقديم وحدات التدريب التربوي.	تقسيم وقت التدريب بين قسمين ما النسبة من وقت التدريب الإجمالي التي يتم تخصيصها لكل من المواد التربوية / مادة التخصص؟ هل هذا التوازن صحيح؟ ما الإجراء الخاص بفتح باب النقاش حول التغييرات الممكنة لمحتوى و / أو أسلوب تقديم التدريب؟
• ٢٠٪ • ١٠٪ • ٢٠٪ • ٥٪ • ١٥٪ • لا، يبدو أن التوازن موجه بدرجة كبيرة لصالح تقديم «المعرفة». فنسبة الوقت الذي يخص لتطوير الكفاية اللغوية الشخصية ونطاق مهارات التدريس الضروري لتنفيذ المنهج الدراسي الجديد تبدو غير كافية.	عناصر التركيز في منهج مواد التخصص. ما النسبة من وقت التدريب الخاص بالمنهج الحالي التي تخصص لكل من: المعرفة عن اللغة / اللغويات / القواعد وما إلى ذلك؟ تطوير مهارات اللغة الشخصية؟ الأدب والثقافة؟ تطوير مهارات تدريس اللغة؟ استيعاب والاعتياد على العمل في الصفوف الدراسية الفعلية / التدرب على التدريس؟ - هل هذه النسب ملائمة لمنهج التدريب الجديد؟

تابع الجدول رقم (٤, ١٠).

الأسئلة	الإجابات
المنهج الدراسي ومواد التدريس ما المخرجات المتوقعة لمنهج اللغة الإنجليزية؟ ما الذي يحتاج المعلمون إلى معرفته وماذا يستطيعون عمله لمساعدة المتعلمين في تحقيق هذه المخرجات؟ ما مستوى ونوع الدعم الذي تقدمه مواد التدريس للمعلمين؟	• وجود متعلمين قادرين على النجاح بمستوى أساسي في اختبار أداء قياسي ومعتمد دوليًا • معرفة اللغة وكيفية مساعدة المتعلمين في معرفتها أيضًا واكتساب الثقة الكافية لاستخدام ما تعلموه في أغراض التفاعل والتعامل البسيطة. يحتاج المتدربون إلى الشعور بالثقة في إجادتهم الشخصية للغة وفي قدراتهم التدريسية الخاصة بإدارة الصف واستخدام مجموعة من الأنشطة والتفاعل مع المتعلمين ومعرفة أن كل المتعلمين لا يتمتعون بسمات مماثلة. كما أنهم يجب أن يتحلوا بالمرونة وقابلية التعديل وما إلى ذلك. • مجموعة من الكتب الدراسية التي تعمل على توظيف المنهج والتي تصاحب كتب المعلمين التي تقدم توجيهات تفصيلية خاصة بكل درس وروابط للمواد المقابلة المعتمدة على الكمبيوتر.
المعلمون/المستشارون والمتعاونون كيف يتم اختيارهم؟ كيف تتواصل الجامعة معهم؟ كيف ترى الجامعة دورهم؟ ما الذي يحصلون عليه نتيجة قيامهم بهذا الدور؟ هل تتطلب منهم التغييرات الخاصة بالمنهج الأولي لتدريب المعلمين أن يقوموا بإجراء تغييرات في الأمور المتوقعة منهم؟	• وفقًا لسنوات خبرتهم في التدريس • لا يوجد للجامعة اتصال مهني مباشر بهم. • يجب أن يكونوا في الصف مع المتدربين في جميع الأوقات. ومهمتهم تقييم المتدربين والتأكد من أنهم يقومون بالتدريس لعدد الساعات المحدد لهم ومساعدتهم في إعداد/ إدارة الصف حسب الضرورة. • لا يحصلون على مزايا مادية باستثناء الفرصة الخاصة بالعمل مع المتدربين (الذين يتحملون معظم المسؤولية الخاصة بالتدريس لصفوفهم لعدة أسابيع كل عام). • نعم، وتعتمد طبيعة التغييرات على المفهوم الخاص بدور ممارسة التدريس في المنهج الجديد.

تابع الجدول رقم (٤, ١٠).

الأسئلة	الإجابات
أحجام الصفوف والساعات المخصصة لها أسبوعيًا • ما حجم الصف المعتاد بالنسبة لصفوف اللغة في المدارس الثانوية؟ • ما عدد ساعات تدريس اللغة الإنجليزية أسبوعيًا؟ • هل تؤثر النقطتان السابقتان في الطريقة التي يجب أن يعمل المعلمون وفقًا لها من أجل إكمال المنهج؟	• ٤٥ متعلمًا • ٣-٤ ساعات • لا يوجد وقت كاف لإكمال الكتاب الدراسي بأكمله. وهناك ضغط ضمني على المعلمين «لإنهاء» الكتاب قبل نهاية العام الدراسي حيث إن الاختبارات السنوية تعتمد على المحتوى. ويأتي هذا على النقيض من المعلمين الذين يستخدمون الكتاب بمرونة ويقومون بوضع اختيارات ذات مبدأ معين، ويتعديل المواد وفقًا لاحتياجات الطلبة لديهم.
مصادر الصف الدراسي • هل سيحصل المتعلمون على نسخ من الكتب الدراسية الجديدة؟ • ما المصادر التقنية التي يمكن أن تكون موجودة في معظم الصفوف الدراسية؟	• نعم • لا شيء
• هل يوجد معامل كمبيوتر / معامل لغات في معظم المدارس؟ • ما جوانب تقنية التدريس - التعلم التي يجب أن يكون المتدربون على دراية بها ولديهم قدرة على استخدامها؟	• نعم، ساعة واحدة لكل صف أسبوعيًا. تحتوي معامل الكمبيوتر على كمبيوتر واحد لكل طالبين به برنامج مثبت وإمكانية دخول على الإنترنت. • سيحتاج المتدربون إلى معرفة بعض المعلومات عن نوع البرنامج المستخدم في المدارس وسما ت تطوير اللغة التي يعتقد أنه يدعمها، وكيفية إدارة العملية التعليمية في معامل الكمبيوتر وأنواع المواد المتاحة على الإنترنت التي يمكن استخدامها لدعم تعلم اللغة.

تابع الجدول رقم (٤, ١٠).

الأسئلة	الإجابات
المشاركة في المجتمع المدرسي • هل يوجد تحفيز منظم من المجتمع المدرسي للمعلمين المبتدئين؟ • ما سمات المجتمع المدرسي التي سيكون من المفيد بالنسبة لهم معرفتها واكتساب خبرة بها خلال فترات عملهم في المعلمة؟ • ما الذي تشير إليه النقطتان السابقتان بالنسبة لعدد/ طول/ محتوى/ عملية فترات التدريب على التدريس؟	• لا. • قد تتضمن بعض الجوانب مثل: • العلاقة بين المعلم والمتعلم. • العلاقات بين الزملاء. • نظم التواصل في المدارس، ومعرفة الأمور ومن يجب الذهاب إليه للحصول على معلومات معينة. • اعتبار المدارس بمثابة هيئات. كيف يعمل التسلسل الهرمي الخاص بها، وكيف تتم إدارة العلاقات بين الرؤساء ومرؤوسيهـم؟ • المكان الذي يمكن من خلاله الحصول على مواد إضافية/ مكان تصوير الأوراق وما إلى ذلك من الأعمال المكتبية الأخرى. • أية قواعد أخرى خاصة بالمدرسة. • من المحتمل أن تكون هناك ضرورة لأن يتم التدريب على التدريس على مراحل. يمكن قضاء المرحلة الأولى بمثابة «مدرس صف مساعد» للمدرس المشرف؛ مما يمكن المتدربين من ملاحظة عملية تدريس وتعلم اللغة في الصف الدراسي وتكوين مفهوم عن «مجريات الأمور» في بيئة المعلمة الأوسع نطاقاً. ويمكن أن تتضمن المراحل التالية تولي جزء من المسؤولية، وفي النهاية كل المسؤولية، المتعلقة بالتدريس لصف معين.

توضح المعلومات الموجودة في الجدول رقم (١٠، ٤) إرشادات إضافية لمخططي المناهج. فهي تحدد القضايا التي ستكون هناك ضرورة لتناولها إذا أردنا أن يقوم المنهج الجديد بمساعدة المتدربين في التخرج ليعملوا كمعلمين مبتدئين قادرين على «التواؤم» مع المدارس الحالية والتدريس بطريقة تعكس - على الأقل - المفهوم الذي يحاول منهج اللغة الإنجليزية تحقيقه في المدارس.

(١٠، ٤) استخدام المعلومات لتوجيه عملية صناعة القرار
يبدو أن هناك عددًا من المشكلات مرتبطة بالبرنامج الذي يقدم حاليًا.

سؤال للتأمل

من خلال الإجابات الموجودة في الجدولين رقمي (١٠، ٣) و (١٠، ٤)، ما النقاط التي تعتقد أنها تمثل المشكلات الرئيسية؟

أعتقد أن النقاط التالية مهمة.

(١٠، ٤، ١) محتوى منهج مواد التخصص القائم

ينصب التركيز الكبير هنا على تزويد المتدربين (إلى حد ما) بمعرفة ذات صلة عن اللغة والقواعد الخاصة بها، وتاريخ وأدب الثقافات التي تطورت فيها اللغة. و يخصص وقت أقل نسبيًا لضمان أن يكون مستوى اللغة لدى المتدربين مرتفعاً بدرجة كافية لإشعارهم بالثقة في أنفسهم عند استخدام اللغة في عملية التدريس، ولتطوير فهمهم للمنهج الذي يتوقع منهم أن يقوموا بتدريسه، وتطوير قدرتهم المركبة على استخدام عدد من التقنيات والأنشطة والمواد بمرونة. بالإضافة إلى ذلك، يبدو أنه لم يكن هناك اهتمام كبير بالإمكانية التي توفرها فترة التدريب لمناقشة أفكار المتدربين المتعلقة بتعلم (اللغة) بصراحة، وكيفية اختلافها عن الأفكار الأساسية الخاصة بالمنهج الدراسي، ولتحديد هيئة التدريس الجامعية لنموذج معين لعملية التدريس المفضلة التي تتسم بالمرونة وبالحساسية تجاه المتعلم. أخيرًا، ستكون هناك ضرورة لإعادة التفكير في دور التدريب العملي على التدريس من خلال المنهج؛ بهدف محاولة زيادة أهميته بوصفه وسيلة ربط بين برنامج التدريب والصف الدراسي.

(١٠, ٤, ٢) محتوى ودور وحدات مواد التربية

لا تقوم هذه المواد حاليًا بأية محاولة لتوضيح كيفية ارتباط فهم الموضوعات و/أو المبادئ التربوية العامة بدراسة مادة التخصص. كما لا يوجد أي أساس منطقي لإدخال هذه الموضوعات أو المبادئ في المنهج. هل يمكن أن تعدّل لكي تصبح أكثر ارتباطًا باحتياجات معلمي اللغة المتدربين؟ على سبيل المثال، هل يمكن أن تقدم دورة تدريبية عامة متعلقة بإدارة الصف الدراسي أساليب إدارة المتعلمين الذين يعملون في مجموعات، أو تقدم مبادئ/ تدريبيًا عمليًا على إعطاء توجيهات واضحة للأنشطة التي يتوقع من المتعلمين القيام بها دون وجود إشراف من المعلم؟ هل يمكن أن تحتوي دورة تدريبية في علم النفس على جزء يتناول العوامل المؤثرة في الصف الدراسي، ويقدم أفكارًا عن أهمية «التحفيز» حاليًا وما يتضمنه ذلك بالنسبة لأساليب التدريس التي يمكن أن تستخدم لدعم التحفيز لدى المتعلمين؟ ما المشاورات والاستعدادات التي قد تتطلبها مثل هذه التعديلات في المحتوى، وربما في وقت مواد التربية؟ من يجب أن يشارك فيها؟ هل يجب أن تصبح العلاقات بين هيئتي التدريس في القسمين أكثر تعاونًا؟ كيف يمكن أن يتم ذلك؟

(١٠, ٤, ٣) العلاقة بين هيئة التدريس في الجامعة والاستشاريين في مدارس التدريب العملي.

وفقًا للنموذج الحالي، يبدو أنه يوجد أدنى قدر ممكن من الاتصال بين هيئة التدريس في الجامعة، التي تتحمل كليا مسؤولية برنامج التدريب، والمعلمين الاستشاريين الذين يقومون بدور مهم في دعم الانتقال من موقع الدراسة إلى بيئة العمل المهنية. فإذا كان منهج التدريب الجديد يعتبر التدريب العملي على التدريس عنصراً مهماً من عملية التدريب، فستكون هناك ضرورة لوجود اتصال أفضل مع المعلمين الاستشاريين وكذلك دعم أكبر لهم. هذا بالإضافة إلى ضرورة وجود قنوات يمكنهم من خلالها توصيل محتوى برنامج التدريب، المرتبط بنقاط قوة المتدربين وضعفهم. وتعد العلاقة

الهرمية التقليدية التي يعتقد من خلالها مدرسو الجامعة أنه يوجد القليل، أو لا يوجد شيء البتة، الذي يمكنهم معرفته من العاملين في المدارس، علاقة غير مناسبة تمامًا لهؤلاء المعلمين المتدربين في المدارس الذين يجب أن يمثل الاستشاريون المدرسيون لهم زملاء يشاركون بإسهامات على جانب كبير من الأهمية مستمدة من السياق المحيط للنجاح الكلي لبرنامج التدريب.

يقدم البرنامج الأولي الحالي لتدريب المعلمين ثلاث «مجموعات» متباينة على الأقل (يوجد بداخلها مجموعات فرعية عديدة، على سبيل المثال، اللغويون، ومدرسو الصوتيات، ومدرسو قواعد اللغة، ومدرسو الأدب، ومدرسو علم المناهج، ومدرسو علم النفس، وأخصائيو تاريخ التربية) تعمل ولدى كل منها، أو لا يوجد، خلفية يسيرة أو فهم لما تقوم به المجموعات الأخرى، أو للطريقة التي تسهم بها في التدريب الإجمالي لمعلمي اللغة. بالتالي، من الأفضل تمامًا أن يوجد ترابط أكبر بين ما تسهم به كل مجموعة في المنهج «الكلي». على الرغم من ذلك، فقبل أن يمكن للمخططين معرفة الإسهام «المحتمل» الذي يمكن أن تقدمه كل مجموعة في المنهج الجديد الأكثر ترابطًا، فإنهم في حاجة لتكوين «رؤية» عن نوع المتدربين الذين يودون تطويرهم.

سؤال للتأمل

إذا طلب منك تكوين مثل هذه (الرؤية)، فما النقاط التي ستقوم بتأسيس رؤيتك عليها؟

- تتضمن بعض القواعد المثالية و/ أو العملية التي يمكن تأسيس هذه الرؤية عليها: فكرة أن المعلم قادر على تنفيذ منهج اللغة الإنجليزية الدراسي الجديد. ما السمات التي يتحلّى بها معلم اللغة الإنجليزية هذا؟
- فكرة أن المعلم عامل مساعد على التغيير الاجتماعي. ما سمات معلم (اللغة الإنجليزية) هذا؟
- فكرة أن المعلم «يتواءم» بسهولة مع الثقافة التربوية القومية/ المحلية. ما سمات هذا المعلم؟
- رؤية معتمدة - تمامًا - على موارد التدريب المتاحة حاليًا في بيئة التدريب. ما نوع

المعرفة والمهارات التي يمكن أن تقدمها هيئة التدريس الحالية بصورة واقعية؟ ما

نوع معلم (اللغة الإنجليزية) الذي يمكن أن ينتج عن هذه المعرفة والمهارات؟

- رؤية معتمدة - أساساً - على نظريات خاصة باللغة وبتعلم (اللغة) وبتدريس (اللغة) وبتقييم (اللغة). ما الذي تشير هذه النظريات إليه فيما يتعلق بما يجب أن يكون معلم اللغة الجيد على دراية به وقادراً على تنفيذه ويعتقده في كيفية تعلمه وتعلم الآخرين؟

- رؤية عملية - تماماً - تعتمد على الواقع السائد في صفوف المدارس الثانوية. ما الذي يحتاج المتدرب إلى معرفته وفهمه و التمكن من تنفيذه إذا كان يريد العمل بكفاءة مع متعلمين يتم تحفيزهم بطرق متنوعة تماماً في صف كبير جداً (وفقاً لمعايري)؟

ستمثل أية «رؤية» يتم الاتفاق عليها عملية تسوية بين النظرية المثالية والنظرية العملية. فيما يلي بعض النقاط التي قد تؤثر في طبيعة عملية التسوية:

- أهمية مواد التخصص.
- إذا غيرت درجة أهمية هذه الوحدات، فسيكون لهذا الأمر مضامين بالنسبة لهيئة التدريس التي تقوم بتدريس المواد التي يعتقد أنها غير ضرورية.
- ماذا سيكون دورها في المنهج الجديد؟
- هل سيخصص تمويل لبناء الكفاءات؟
- هل ستتمكن هذه المواد من تطوير مهارات جديدة؟
- عدد ومحتوى وحدات مواد التربية.

- أي منها من المحتمل أن يكون ذا صلة؟ وأي منها أقل ارتباطاً؟
- كيف يمكن ربط المواد ذات الصلة بشكل أكثر وضوحاً باحتياجات المتدربين المتخصصين؟

- هل يمكن حذف المواد التي تبدو أقل ارتباطاً من المنهج؟

- من ستكون له الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بالأسئلة السابقة؟ كيف يمكن تناولها؟
اعتماد كفاءة اللغة لدى المتدربين:

- هل يجب أن يجتاز المتدربون اختبار لغة معترفاً به من أجل التخرج؟
- هل يجب أن يستبعد المتدربون الذين يتطورون في اللغة بمعدل بطيء تماماً (وفقاً لمؤشر ما متفق عليه) من البرنامج؟
- متى؟

- ما حجم العمل المرتبط بتطوير اللغة الذي سيكون ضرورياً لتحقيق الهدف المتفق عليه؟

إذا كان المبدأ الأساسي للمنهج الجديد أن التدريس الذي يحصل عليه المتدربون من هيئة التدريس الجامعية أثناء تطوير اللغة لديهم (والدورات التدريبية الأخرى) يجب أن يستهدف وضع نموذج معين لنمط التدريس الذي نأمل أن يطبقه المعلمون عند تخرجهم.

- ما التغييرات التي يتضمنها هذا الأمر بالنسبة للطريقة التي يتم بها تدريس وتقييم اللغة (أو المواد الأخرى)؟

- هل هيئة التدريس الحالية قادرة على إجراء هذه التغييرات؟
- ما عملية بناء الكفاءة التي ستكون ضرورية وكم ستستغرق؟
- هل من المحتمل أن يكون التمويل متاحاً؟
- منهجية مواد التخصص.

- ما عدد المواد الذي يجب أن تقدم؟
- ما سمات التدريس التي يجب أن يركز عليها؟
- ما قوة وجوب ارتباطها بفترات التدريب العملي على التدريس؟

فترات التدريب العملي على التدريس في المدارس.

- ما معدل تكرارها والوقت الذي يجب أن تحدث فيه؟
 - ما مدتها؟
 - ما دورها/ أدوارها؟
 - ما الدعم/ التحفيز/ فرص المشاركة التي ستحتاج الجامعة إلى تقديمها للمعلمين الاستشاريين من أجل مساعدتهم بدورهم في دعم المتدربين بصورة مناسبة؟
 - تقييم إمكانيات/ مهارات التدريس للمتدربين.
 - هل تقييم أي منها على أساس درس واحد للاختبار «يتناسب» مع المبادئ الأساسية لأية «رؤية» تم الاتفاق عليها؟
 - ما و/ أو من يحتاج إلى تطويره/ إعداده لاستقبال أسلوب جديد حتى يطبق التقييم؟
- يتطلب الوصول إلى نتيجة نهائية «للرؤية» الخاصة بالمنهج، التعامل مع مجموعة كبيرة من العوامل. فمن المحتمل أن تؤثر القرارات التي تتخذ على عدد كبير من الزملاء في كل من المدارس والجامعة. ويشير القسم الأخير التالي إلى النظام الذي يجب أن تتقدم عملية التخطيط وفقاً له.

(١٠، ٥) تحديد النظام الخاص بإجراء الإعدادات

أكد هذا الكتاب على نحو متكرر أفضلية مشاركة أكبر عدد ممكن من الممثلين عن الأفراد المتأثرين بالتغيير في عملية صنع القرار في جميع مراحل عملية التغيير. ولكنني أجد نفسي هنا أتناقض قليلاً مع ما قمت بذكره من قبل، فبدافع من الاتسام بطابع عملي، فإنني أقترح وجوب مشاركة مجموعة صغيرة من الأفراد في المرحلة الأولى من العملية المقترحة فيما يلي.

١- مع الأخذ في الحسبان عدد العوامل التي ستكون هناك ضرورة لمراعاتها، فإنني أتصور أن المرحلة الأولى تتضمن المجموعة الصغيرة (المحتملة) فقط من هيئة التدريس من قسم مادة التخصص التي تم تكليفها بقيادة عملية التخطيط. وأفترض أنه إذا طُرحت أسئلة مماثلة لتلك الأسئلة التي طُرحت من قبل، فهذه المجموعة هي التي ستقوم بطرحها، وهي التي ستقضي الوقت في التفكير في إجابات لها وفيما تتضمنه. لذلك فإنني أعتقد (بافتراض أن هناك ميعاداً نهائياً) أنه سيكون عملياً أكثر بالنسبة لهذه المجموعة أن تقوم بتطوير مسودة أولى، وقاعدة منطقية، «للرؤية» والمضامين الأساسية المرتبطة بها بالنسبة للمحتوى والعملية.

٢- في المرحلة التالية، يجب أن تتاح الفرصة لكل شخص يتأثر بالتغيير بصورة مباشرة لأن يشارك فيه. ويتمثل إحدى طرق تفعيل هذا الأمر، في عقد اجتماع عام يعلن عنه بشكل جيد ويدعى له أعضاء من المجموعات الثلاث المسؤولة عن تقديم التدريب. وبصورة مثالية، توجه دعوة شخصية من قبل فرد على مستوى رفيع من مجموعة التخطيط الأساسية المشار إليها في النقطة (١) إلى هيئة تدريس قسم المواد التربوية واستشاريي المدارس وأية هيئة تدريس تابعة لقسم اللغة من المحتمل أن تجد صعوبة في التغييرات المقترحة للمنهج. ومن واقع خبرتي، سيحضر هذا الاجتماع أقلية مهتمة به (صفوة المعلمين، انظر ٢، ١ في الفصل الثاني). في هذا الاجتماع، ستتم مشاركة المسودات التي تم إعدادها في النقطة (١) السابقة مع جميع الأفراد وستتاح للحاضرين فرصة التعليق/ طرح الأسئلة. كما سيتيح الاجتماع فرصة أيضاً لدعوة ممثلين عن كل مجموعة مهتمة للمشاركة في فريق التخطيط.

٣- بناءً على طبيعة التعليقات المذكورة/ الأسئلة التي طُرحت، قد يحتاج فريق التخطيط الذي اكتمل عدده حالياً إلى عقد اجتماع أو أكثر لإعادة صياغة المسودة التي أُشير إليها في النقطة (١) ونسخة واحدة أو أكثر من المسودات التي وُزعت في النقطة (٢) لتقديم النسخ الجديدة حتى يتم الوصول إلى مجموعة متفق عليها من المبادئ

الأساسية لتغيير وتركيز جديد على محتوى المنهج المتفق مع المبادئ.

٤ - في هذه المرحلة، قد تكون هناك حاجة لتقسيم مجموعة التخطيط وفقاً «للعناصر» المنهج (اللغة والأدب والثقافة وإتقان اللغة وأصول تدريس المادة والتربية والتدريب على التدريس) لدراسة بعض الأسئلة مثل تلك المذكورة فيما يلي:

- ما الإسهام (المحتمل) لكل عنصر في المنهج الجديد؟
- ماذا يعني هذا بصورة عملية فيما يتعلق بالمواد التي يجب أن يتم تدريسها؟
- ما المضامين المرتبطة بالموارد البشرية؟
- ما العمل المرتبط بتكوين الكفاية الذي سيكون ضرورياً قبل التنفيذ وخلالها لتمكين هيئة التدريس الجامعية/ المدرسية من تلبية أدوار كل منها؟

من المحتمل أن تتضمن هذه العملية دورات من العمل كمجموعات فرعية، وإعداد التقارير ورفعها إلى المجموعة بأكملها قبل أن يصبح محتوى وتسلسل المنهج الجديد واضحين بصورة كافية لإعداد منهج أولي.

٥ - عقد اجتماع مماثل لذلك الذي عقد في المرحلة (٢) يقدم فيه المنهج الأولي وتوضيحه والتعرف على التعليقات والأسئلة المرتبطة به. في هذه المرحلة فقط، عندما يأخذ التغيير المقترح شكلاً ملموساً متمثلاً في منهج أولي جديد، يظهر «الفائزون» و«الخاسرون» في شكل الأفراد الذين «فازت» أو «خسرت» تخصصاتهم الفرعية أهمية في المنهج الأولي الجديد. ومن المؤكد تقريباً أن يلي ذلك فترة من التشاور والتعديل والتسوية قبل أن يتفق على نسخة نهائية للمنهج الجديد (مع قاعدة أساسية واقتراحات خاصة بدعم بناء الكفايات الضرورية) من قبل معظم الأفراد الذين سيكونون مرتبطين به في حالة تطبيقه.

٦ - يمكن في ذلك الوقت، تقديم هذه النسخة النهائية إلى الوزارة في شكل مستند مدعم بشكل كبير (على الرغم من أنه لن يكون بالتأكيد مدعماً بشكل تام) من قبل الأفراد الذين سيتأثرون به في الجامعة التي قامت باقتراحه.

(١٠، ٦) خاتمة

حاول هذا الباب من الكتاب توضيح الوسائل التي يمكن أن يبدأ مخططو التغيير في استخدامها لتجميع المعلومات بهدف توجيه عملهم المستقبلي. وتشير الجداول والقوائم ذات التعداد النقطي إلى لمحة من التنظيم والتأكد والدقة، وهي عناصر لا يمكن أن تمثل العملية بصورة تامة عندما يحاول أفراد حقيقيون التخطيط في أماكن التغيير الواقعية. على الرغم من ذلك، فإنني آمل أن تدرك أنه من خلال العملية التي تبدأ بطرح أسئلة شديدة البساطة، فإنه من الممكن الحصول على مجموعة كبيرة من المعلومات التي يمكن أن توجه عملية صنع القرار بشكل مفيد في مرحلة التخطيط الأولية (الفصل العاشر) و/ أو مرحلة التخطيط للتنفيذ (الفصلان الثامن والتاسع). حتى عندما تبدو الأسئلة بسيطة والإجابات واضحة، فإنني أعتقد أن القيام بهذه العملية بوعي، حتى إن كان بصورة سريعة، سيظل أمرًا جديرًا بالاهتمام في حد ذاته يساعد في زيادة الوعي. وسيصبح الأمر أكثر صعوبة، على الأقل، للمخططين إذا قاموا بتجاهل السمات المهمة للسياق الأساسي الذي يعملون فيه عند وضع خطط التنفيذ.

أود أن أبدي ملاحظات قليلة عن الجوانب الأساسية للتغيير التربوي التي أعتقد أنه تم توضيحها أو التأكيد عليها في هذا الباب من الكتاب.

١- على الرغم من أن مبادرات التغيير التربوي يمكن أن تكون شديدة التنوع من حيث نطاقها، فإن الأسئلة التي قد يكون من الأفضل للمخططين طرحها للحصول على معلومات لتوجيه التخطيط للتنفيذ الذي يقومون به، ونطاق المعلومات الذي يمكن أن توفره المعلومات، ستكون مماثلة للتغيرات صغيرة النطاق (الفصلان الثامن والعاشر) والتغيرات كبيرة النطاق (الفصل التاسع).

٢- بينما يقدم أي تغيير تربوي بشكل قومي، فهناك حاجة لتغيير الأسلوب الذي ينفذ به بصورة مبدئية ليتناسب مع الموارد المادية والبشرية المحلية المختلفة (الفصل التاسع). ويعد هذا أمرًا عاديًا، حيث لا توجد دولة متماثلة بصورة تامة في جميع

الجوانب. فما أعتقد أنه يكون مهماً في بداية مرحلة التنفيذ، لا يظل كذلك، ليس بسبب أن جميع أمثلة التنفيذ متماثلة أم لا، ولكن بسبب أن معظم المحاولات المحلية لتنفيذ التغيير تحاول بصورة أصلية تقديم، على الأقل، لمحة عن روح التغيير إلى صفوفها الدراسية. ومن المحتمل تمامًا أن يكون الأمر كذلك، إذا كانت مرحلة بدء التغيير قد حاولت مساعدة كل الأفراد المتأثرين به في فهم ماهيته (انظر الجدول رقم ٤، ١ في خاتمة الباب الأول). على سبيل المثال، إذا كان أحد الأهداف الأساسية لتغيير قومي يتمثل في تقديم أنشطة تعلم تحفز وجود تفاعل أكبر بين المعلمين في صفوفهم، فهذا يعني أن أي محاولات تنفيذ أولية تحاول دمج هذه الأنشطة حتى إن كان فقط بصورة عرضية (نتيجة لتغيرات محلية) وغير تامة - بصورة كافية - للبدء بها ستكون، في رأيي، بمثابة تنفيذ للتغيير. وبافتراض توافر دعم مناسب ومستمر للتنفيذ، فمن المحتمل حدوث تقارب أكبر فيما يتعلق بممارسات التغيير المراد تحقيقه بمرور الزمن مع تطور الخبرة المحلية والثقة.

٣- قدم صانعو السياسات القومية في الفصل السابع (في الباب الثاني) إطاراً عملياً عمل أولاً فقط لتوجيه عملية التنفيذ للتغيير الذي وضعوه. ولقد أشرت إلى أن هذا الأمر كان مناسباً بالنسبة لتغيير قومي سيؤثر في أعداد كبيرة تمامًا من المعلمين، وذلك لأن صانعي السياسات القومية لن يكونوا قادرين على توقع ووضع خطط مناسبة لسياقات التنفيذ المختلفة التي يعتبرون مسؤولين عنها ظاهرياً، حتى إذا قاموا بإجراء دراسة حقائق أساسية مفصلة. فما يستطيع صانعو السياسات القومية القيام به، وما يقومون به بشكل مثالي، هو ضمان أن ممثليهم المحليين لديهم أرصدة للتخطيط للتغيير وتنفيذه، وأن لديهم معلومات كافية عن التغيير بحيث يكون القادة المحليون مستعدين لوضع خطط محلية مناسبة (انظر الجدول رقم ٤، ١ في خاتمة الباب الأول). وعلى الرغم من ذلك، حتى على المستوى المحلي، كما أوضح الفصل التاسع فإن نطاق التخطيط المفصل طويل الأجل يكون محدوداً

غالبًا. فبينما من الممكن التخطيط لكيفية الإعداد للتنفيذ المحلي لتغيير قومي وبدئه ومتابعته ووضع نظم لدعم المعلمين حال بدء التغيير، فمن غير الممكن التخطيط بشكل تفصيلي للمستقبل البعيد. فقط بمجرد بدء التنفيذ سيصبح من الممكن أن نتعرف بدقة على جوانب تنفيذ التغيير الأكثر صعوبة، وبالتالي التخطيط لتوفير دعم مناسب آخر لها.

الفكرة هنا أنه حتى على المستوى المحلي، فإن التخطيط التفصيلي يمكن أن يصل لمراحل تتجاوز بداية مرحلة التنفيذ، وستكون هناك حاجة لمزيد من التخطيط بعد ذلك بناءً على الخبرات الحياتية للمنفذين، وهذا ما يبرز مرة أخرى عدم ملاءمة وفائدة تصور أن التنفيذ للتغيير التربوي هو عملية عقلانية منتظمة تمامًا، ويمكن التخطيط لمراحله بشكل تفصيلي مقدمًا بأسلوب يتسم بتدرج هيكلي من أعلى لأسفل.

٤- تدعم النقاط السابقة أهمية إدراك أن التنفيذ للتغيير هو عملية تتطور (بطرق مختلفة في سياقات محلية مختلفة) وليس حدثًا يقع (انظر الفصل الأول). كما أنها تؤكد أيضًا وجهة النظر (التي نوقشت في الفصل الخامس) أن مرحلة التنفيذ للعملية يجب أن تكون دورية وتدريبية وليست منتظمة وخطية. وأعني بهذا أن التنفيذ للتغيير التربوي يمكن تصوره على أنه سلسلة مستمرة من دورات المحاولة/التنفيذ - المتابعة - التعديل - المحاولة/إعادة التنفيذ - المتابعة - التعديل وما إلى ذلك. فإذا دُعِمت هذه الدورات بشكل ملائم، فإن الخبرة المكتسبة من الدورات العديدة بمرور الوقت، ستنتقل المنفذين بشكل أقرب إلى فهم أكبر للمبادئ الأساسية للتغيير ولتنفيذ النسخة الأكثر اكتمالاً من التغيير المتناسبة مع المتغيرات الحالية في سياقها المتطور.