الفصل السابع

إقرار مادة جديدة في المدارس الابتدائية
Introducing a new subject in primary school

(١,٧) خلفية للتغيير

تعد دراسة الحالة هذه مثالاً آخر على أحد التغييرات التربوية الذي أُقر تلبية لحاجة ضرورية حتى يتسنى لنتائج نظام التربية القومي أن تلبي بشكلٍ أفضل متطلبات العالم الأكثر اتساعًا وسريع التغير. وعلى مدار العقدين الماضيين، اعتبر صانعو السياسات القومية، في العديد من الدول، التمتع بمستوى مناسب من إجادة اللغة الإنجليزية مخرجاً تعليمياً مهماً بصورة متزايدة للمتعلمين في نظمهم الحكومية. وفي العديد من الدول في جميع القارات، أدى عدم الرضا عن النتائج السائدة لتدريس اللغة الإنجليزية إلى قيام صانعي السياسات بإصدار قرارات بأن تعليم اللغة الإنجليزية يجب أن يبدأ في سن مبكرة. وتعد هذه الحالة مثالاً على أحد القرارات الذي اتخذ للتحول إلى إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وكانت تُدرس من قبل في المدارس الثانوية فقط.

مرةً أخرى، كان النظام التربوي نظامًا شديد المركزية، يتسم بتدرج هرمي من أعلى إلى أسفل. وقد أُقر التغيير دون استشارة قومية مع إصدار توجيهات مركزية إلى مخططي/ مديري التعليم المحلي بضمان بدء تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الثالث في جميع المدارس الابتدائية، وهو أمر كانوا مسؤولين عن تنفيذه بتاريخ محدد. وتم إعداد منهج عام مختصر جدًا لكل من «المستويين» في المدارس الابتدائية، وتم إصدار تصريح رسمي ينص على عدم وجوب تقييم مادة اللغة الإنجليزية بشكل رسمي. وتناقش

دراسة الحالة الموضحة هنا المراحل الأولى لمحاولة أحد الأقاليم الإعداد لتنفيذ هذه السياسة القومية. و تستمر دراسة الحالة هذه لمدة عامين وتشمل التخطيط والتنفيذ المبكر لتغيير قومي في أحد أقاليم الدولة. أما عملية التنفيذ الفعلية فمستمرة إلى وقتنا الحالي.

(٧, ٢) مرحلة البدء/ التخطيط

(٧, ٢, ١) التوقيت والتمويل المقدمان من القيادة

كان الزمن الذي حدده صانعو السياسات القومية لإدخال مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، يصل إلى عامين تقريبًا. وقد تبدو هذه الفترة طويلة نوعاً ما. و على الرغم من ذلك، فمعظم المدارس الابتدائية لم تقم مطلقًا بإدخال مادة اللغة الإنجليزية (على الرغم من أن بعض المدارس في المدن الكبرى قد قامت بذلك بالفعل). بالتالي، فقد كان يوجد القليل من مدربي معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية، والمعلمين وكتب اللغة الانجليزية. علاوةً على ذلك، لم يكن هناك استيعاب كبير للأساس المنطقي المرتبط بالتغيير، أو بنتائجه المتعلقة بأساليب التدريس بين معظم من يقومون بقيادة أو العمل في المدارس الابتدائية، أو الإشراف عليه، أو بين أولياء الأمور على مستوى المجتمع الأوسع. وبالتالي، فقد وجدت أمور كثيرة يجب القيام بها في غضون الوقت المتاح.

وأدرك صانعو السياسات في الإقليم الخاضع لدراسة الحالة، الحاجة إلى التخطيط لعملية التنفيذ وفقًا لهذا السياق. ومع وضع أهمية وكبر حجم هذه المهمة في الحسبان، فقد قرروا البدء في محاولة التعامل مع واحد من أهم عناصر القصور الأساسية المذكورة سابقاً.

سؤال للتأمل

إذا كنت مسؤولاً عن بدء الإعدادات المرتبطة بتنفيذ هذا التغيير، فمن أين ستبدأ؟

اختار صانعو السياسات القومية البدء بتطوير المهارات لدى مجموعة من المدربين لمدربي تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية ليكونوا على دراية بالفروق الأساسية بين تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين Teaching English to Young)(TEYL) (Learners والتدريس للمراهقين أو البالغين، ويستوعبوا الشروط الواجب توافرها في الصف الدراسي لدعم تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين، وعلى دراية ببعض الأساليب الأساسية لتفعيل هذا التعلم. وسيكون أعضاء هذه المجموعة آنذاك، وهذا ما قد خطط له من قبل، جاهزين لتقديم تدريب إضافي للمدربين وللمعلمين على حدٍ سواء؛ مما يمكن الإقليم المطبق عليه دراسة الحالة من التوسع – بصورةٍ سريعة – في زيادة عدد معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية. وتقرر أن يستمر التدريب الأولي للمجموعات الأساسية لتدريب المدربين لمدة ثلاثة أشهر، وأن يكون مقر التدريب في جامعة بريطانية ذات خبرة عريقة في تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL).

كان الإقليم المطبق عليه دراسة الحالة إقليمًا مزدهرًا نسبيًا. وأدرك صانعو السياسات أن برنامج تدريب المدربين، سيتطلب تمويلاً مستمرًا و يتطلب ارتباطهم المستمر بالتخطيط لمشروع تدريب المدربين، وتنفيذه، وكيفية الاستفادة من المدربين بعد ذلك. ومن المحتمل أنك ستلاحظ أنه في هذه الحالة يمثل الالتزام بالارتباط القيادي المستمر في مرحلتي التخطيط والتنفيذ نقيضًا لدراستي الحالة السابقتين.

(٧, ٢, ٢) إدراك سياق التغيير القومي والمحلي

كان الإقليم الخاضع لدراسة الحالة، يتسم بتطور اقتصادي واجتماعي غير متوازن البتة. فبعض مناطقه كانت فائقة التطور ومزدهرة من الناحية الاقتصادية، وكانت اللغة الإنجليزية تدرس للمرحلة الابتدائية لسنوات عديدة بالفعل في بعض المدارس الموجودة في بعض المناطق الحضرية منه.

أما معظم المناطق الأخرى في الإقليم، فقد كانت تمثل – بدرجة أكبر – الصورة الموضحة في (٧, ٢, ١) سابقاً. وأدرك المخططون الإقليميون أنه إذا أردنا تحقيق النجاح لبرنامج تدريب المدربين الخاص بالمملكة المتحدة، فمن المهم بالنسبة للجانب

الإنجليـزي أن يكون على دراية بسـياق وبيئة تطبيق البرنامـج. و لهذا الغرض، قام أحد أفراد هيئة التدريس في الجامعة التي سيطبق المشروع بها، بزيارة لمدة أسبوع واحد بهدف إجراء دراسة لتحديد الحقائق الأساسية.

تتمتع مثل هذه الدراسـات، التي يتم فيها تجميع معلومات عن حقائق موجودة في سياق التغيير المقترح لتوجيه عملية التخطيط، بأهمية كبيرة جدًا كما ذكرت من قبل حتى لو كانت دراسات قصيرة وسطحية بصورة نسبية. ولقد أسهمت الزيارة التي تم القيام بها في دراسة الحالة، في النجاح في جمع معلومات حقيقية عن التنفيذ المقترح. فعلى سبيل المثال، جمعت معلومات حول عدد معلمي المرحلة الابتدائية الذين سيكونون في حاجة إلى تدريـب وعدد السـاعات المقترح لتدريس اللغة الإنجليزية أسـبوعيًا، وما إذا كانت مادة اللغة الإنجليزية ستقيّم أم لا وطريقة تقييمها. كما أتاحت هذه الزيارة الفرصة أيضًا للحصـول على أمثلة من الكتب المدرسية المستخدمة بالفعل في المرحلة الابتدائية، ومنهج المرحلـة الابتدائيـة العـام، والعديد من الوثائـق الأخرى ذات الصلـة. وعلى الرغم من ذلك، يمكن أن تتضاءل أهمية هذه الدراسـات بدرجة كبيرة إذا، كما يحدث غالبًا عندما يتم إشراك أطراف خارجية فيها لأسباب مبررة، ولكنها غير مساعدة، كانت السياقات المحيطـة التي تعتبرها الدراسـة حقائق أساسـية لهـا مجرد أمثلة «على أفضل الممارسـات» الحالية وليسـت أمثلة على الظروف المتوافرة في المؤسسـات الأساسية النموذجية. وهذا هو ما حدث مع دراسة الحالة قيد النقاش.

سؤالان للتأمل

ما المعلومات السـياقية ذات الصلـة التي من المحتمل أن تغفلها الزيارة الخاصة بدراسـة الحقائق الأساسية هذه؟

مـا التأثـيرات التي يحدثها نقص المعلومات السـياقية المحيطة على: تصميـم و/ أو محتوى برنامج تدريب المدربين المقترح و/ أو عملية التنفيذ الأكثر شمولاً؟

تشير بعض المعلومات السياقية التي أغفلت إلى شيء من هذا القبيل:

- سعة الصفوف (عدد الطلاب) التي يستطيع معظم المعلمين العمل معها.
- الشروط الواجب توافرها في معظم الصفوف فيما يتعلق بالمساحة والمرونة في ترتيب المقاعد.
- الموارد التي تكون متاحة لدعم التدريس في معظم المدارس.
- نطاق إدراك وجود تغيير بين قادة المدارس وأولياء الأمور و/ أو ما إذا سيتم الترحيب به عند تنفيذه أم لا.
- الضغوط التي قد تمارس لتقييم تعلم اللغة الإنجليزية بصورة رسمية.
- حجم التعارض الذي قد يحدث بين أنشطة وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) والثقافة التربوية السائدة في المدارس الابتدائية.

قد يؤدي عدم توافر هذه المعلومات في برنامج تدريب المدربين المقترح إلى ما يلي، على سبيل المثال:

- إهدار الوقت في إقرار ومناقشة والتدريب العملي على تقنيات وأنشطة أساليب تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL)؛ الأمر الذي لن يكون ممكنًا، لأسباب عملية أو ثقافية، في ظل ظروف الصفوف الدراسية المتاحة، وذلك بدلاً من العمل مع المدربين للتفكير في كيفية تعديل الأفكار الأكثر أهمية؛ ليصبح من الممكن تنفيذها في ظل عدد من الحقائق المرجحة المتعلقة بالصفوف الدراسية.
- قضاء وقت قصير جدًا في وضع تعريفات مبسطة للأساس المنطقي لتدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) ومبادئه الرئيسة في الصفوف الدراسية، وتطوير/ التدرب على طرائق تقديمها إلى المعلمين والمديرين على المستوى المحلي وقادة المدارس و/ أو أولياء الأمور.

ونظرًا لوجود تجاهل جزئي من لدن ممولي التدريب في المملكة المتحدة، وربما عدم الرغبة في إبراز مدى تعقيد نتائج تنفيذ التغيير في الإقليم بأكمله على صانعي السياسات القومية، لم تتم دراسة سمات مهمة من السياق المحيط - بدرجة كافية - في مرحلة التخطيط. ولقد أثر هذا الأمر في تصميم برنامج تدريب المدربين مما أثر بدوره في نطاق التنفيذ الفعلي لتدريب المعلمين الذي يقدمه لهم المدربون عند عودتهم (انظر ٢,١,٣,٧ لاحقاً).

(٣,٢,٧) وضوح التوقعات

يتمثل التوقع المحدد للتغيير القومي في أنه في تاريخ معين ستقوم جميع المدارس الابتدائية بتقديم إمكانية تدريس اللغة الإنجليزية بصورةٍ جزئية على الأقل لجميع المتعلمين. لم تكن ماهية هذا التوقع المحدد بالنسبة للعمل في الصفوف الدراسية واضحة تمامًا بالطبع مع الوضع في الاعتبار توجيهات المناهج المختصرة تمامًا التي قدمها صانعو السياسات القومية والتنوع القائم في ممارسة واستيعاب تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية بين وداخل المناطق المختلفة. ومثلما كان الوضع في دراسات الحالة السابقة، كان يبدو أن صانعي السياسات القومية قد اكتفوا بإدخال التغيير الرسمي ثم بدءوا «يطلبون» من المستويات الأدنى في التدرج الهيكلي التنظيمي/ الإداري أن تقوم بتطوير خطط محددة لعملية التنفيذ.

وعلى المستوى الإقليمي فقد تمثلت التوقعات التي عبرت عنها القيادة في أن المعلمين الذين يتم إرسالهم إلى المملكة المتحدة يجب أن يقوموا بالدراسة للحصول على مؤهل جامعي رسمي معتمد ويجب أن يتمكنوا من تدريب الآخرين عند عودتهم.

سؤال للتأمل

ما المزايا والعوائق المحتملة التي قد تنجم عن ربط دورة تدريبية ذات سياق محدد بمؤهل أكاديمي رسمي قائم؟

- كانت الميزة الفعلية، التي أثرت بقوة على المخططين الإقليميين، الشعور بأن المؤهل سيضيف إلى القيمة التي كانوا يحصلون عليها من استثمارهم المادي

الملموس. أولاً، سيؤدي ربط التدريب بمؤهل معين، إلى تحفيز المشاركين على المشاركة في التدريب على نحو جاد، حيث إن الإخفاق في الحصول على المؤهل، سيكون واضحًا للجميع، وهو أمر محرج. ثانيًا، سيضيف الحصول على مؤهل رسمي إلى مصداقية المدربين عند عودتهم مما يدعم احتمال التعامل معهم بجدية عندما يقومون بتدريب الآخرين.

- أما العائق الخاص بهذا الأمر، الذي أصبح واضحًا خلال تقديم التدريب بصورة فعلية، فقد تمثل في أن الحاجة إلى التدريس للحصول على مؤهل، قيدت الأمور الممكنة وغير الممكنة في أثناء التدريب. فقد كان يجب قضاء معظم الوقت في تطوير المهارات الأكاديمية الضرورية لإكمال الدروس التحريرية التي يقيّم النجاح في المؤهل وفقًا لها. وكان من الأفضل تكريس هذا الوقت في تطوير المزيد من مهارات التدريب العملية المهنية.

باستثناء الرغبة في حصول المدربين على مؤهل معتمد، فلم يكن هناك وضوح في مرحلة التخطيط الأولية فيما يتعلق بكيفية الاستفادة القصوى من المدربين عقب عودتهم. فقد كان هناك افتراض أنهم سيقومون بتدريب الآخرين على مبادئ تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) ولكن لم يكن واضحًا من سيحظى بالتدريب ووقت التدريب ومكانه وزمنه وهيكله. ولم تتخذ قرارات أكثر تحديدًا تتعلق بأدوار المدربين بعد عودتهم سوى بمجرد وصول المجموعة الأولى (من بين أربع مجموعات) بصورة فعلية إلى المملكة المتحدة. وظلت هذه القرارات ثابتة للمجموعات التالية لذا أصبح من الممكن لمؤسسة التدريب وضعها في الحسبان عند العمل مع مجموعات تالية.

تتمتع مؤسسة التدريب هذه في المملكة المتحدة بخبرة كبيرة في العمل مع الزملاء، من شتى أنحاء العالم، وكان محتوى برنامج الشهادة الذي من المفترض أن يتبعه المدربون محددًا بصورة تقريبية. وقد كان مخططًا أن تستمر الدراسة للحصول على الشهادة لمدة شهرين من إجمالي ثلاثة أشهر، مع قضاء الشهر الأخير في تطوير مواد تدريبية لتدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) وفي تدريب المدربين. على الرغم من ذلك،

فقد كان يوجد تخوف من جانب كل من القادة الإقليميين والمؤسسة البريطانية تجاه ضمان أن جميع المشاركين ستكون لهم أدوار حالية تتميز بسمات التدريب داخل البنية المحلية أو الإقليمية الحالية، وبالتالي فمن الأفضل أن يستعان بهم «للتدريب» عند عودتهم. بالإضافة إلى ذلك، فبما أن المشاركين سيقومون بالدراسة للحصول على شهادة معتمدة ومعترف بها، فقد كان من الضروري أن تكون إجادتهم للغة الإنجليزية بالمستوى الذي يؤهلهم للقيام بذلك.

وحتى تتمكن من اختيار المشاركين المناسبين، فقد اتّفق على أن تقدم المؤسسة البريطانية دورتين تدريبيتين تمهيديتين لمدة أسبوعين في بيئة التغيير. وسيحضر أكثر من ١٠٠ مشارك محتمل هاتين الدورتين. وقد أسهم كل من التفاعل الشخصي وملاحظة المشاركين، بالإضافة إلى المعلومات المتعلقة بالمعيارين السابقين، في تحديد مفهوم تقريبي عن المشاركين الذين يبدون مناسبين لحضور برنامج التدريب الأطول. بالتالي، فقد كان معظم المشاركين النهائيين: إما مدربين حاليين للمعلمين على المستوى المحلي، أو مدربين من كليات متخصصة في تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، أو معلمين في المرحلة الابتدائية؛ يعتقد أن لديهم إمكانية العمل كمدربين. وعلى الرغم من وجود ممثلين من جميع أنحاء الإقليم، فقد كان معظم المشاركين من المناطق الأكثر تطورًا ولديهم خبرة مسبقة في تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL).

(٤,٢,٧) خاتمة

مقارنةً بدراسة الحالتين السابقتين، فقد أبدت القيادة الإقليمية في دراسة الحالة هذه اهتمامًا كبيراً في تخطيط مبادرة تدريب المدربين التي اعتقدوا أنها ستوفر دعمًا هائلاً لتنفيذ السياسة القومية.

وعلى الرغم من ذلك، فقد كانت هناك فجوات مهمة أيضًا في جانبين رئيسين من عملية التخطيط. أولاً، على الرغم من أن دراسة الحقائق الأساسية الجزئية التي أجريت كانت مهمة، إلا أنها لم تقم في واقع الأمر باستقصاء «الحقائق الأساسية» الكاملة مما

يعني أنها قد أخفقت في تسجيل عدد من الموضوعات السياقية المهمة التي أثرت بصورة سلبية فيما بعد على عملية التنفيذ. ثانيًا، على الرغم من أنها أوضحت – بصورةٍ مبكرة – تمامًا – كيفية الاستعانة بالمدربين فور عودتهم إلى موطنهم الأصلي، إلا أنه لم يكن هناك تخطيط فعلي لكيفية الاستعانة بهم بمرور الوقت لدعم عملية التنفيذ المستمرة في الإقليم بأكمله. وقد أدى هذا، كما سيتضح فيما يلي، إلى عدم الاستفادة – بصورة كاملة – من أحد الموارد الهائلة.

(٧, ٣) تنفيذ عملية التغيير

(٧, ٣, ١) مواءمة التغيير بالحقائق المحلية

سأناقش هذه السمة من تنفيذ عملية التغيير من خلال وجهتي نظر. ترتبط وجهة النظر الأولى بسمة تدريب المدربين الخاصة بدراسة الحالة. بينما تناقش وجهة النظر الثانية مدى ملاءمة التدريب الذي قدمه المدربون عند عودتهم للحقائق المحلية الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية الذين يتم تدريبهم.

(٧, ٣, ١, ١) *تدريب المدربين*

وفقًا لما أوضحته من قبل، فإن الإصرار على ربط التدريب بمؤهل رسمي، كان يعني الحاجة لقضاء وقت أطول وغير ضروري في موضوعات مرتبطة بالسمات الأكاديمية. وعلى الرغم من ذلك، فقد كان هذا التأهيل عملياً أساسياً. فعلى مدار الشهرين الأولين، تناول هذا المؤهل المبادئ الأساسية الخاصة بتدريس اللغات لصغار المتعلمين والمنطق الأساسي المرتبط بها، وأعطى فرصة التدريب على بعض أكثر الأساليب والأنشطة شيوعًا في الصفوف الدراسية لتطبيق هذه المبادئ بصورة عملية. وكانت هناك محاولات بأن يحتوي منهج الدراسة على روابط بالحقائق المحلية قدر الإمكان، على سبيل المثال، من خلال الإشارة إلى التجارب السابقة للمشاركين في البيئات المحيطة بهم، واستخدام الكتب المدرسية المحلية. على الرغم من ذلك، فبسبب ضيق الوقت ونقص المعلومات المرتبطة بالحقائق الأساسية، فلم يكن هناك وقت كاف لهذا الجزء من البرنامج للتفكير

في مضامين الحقائق السياقية على ما يتم تعلمه بأي قدر من التفصيل.

كان يوجد تركيزان رئيسان في الشهر الأخير من البرنامج. فبحلول الوقت الذي وصلت فيه المجموعة الأولى لهذه المرحلة، قرر المخططون الإقليميون أن تكون كل مجموعة عائدة مسؤولة عن إقامة برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع لما يقرب من ٨٠٠ معلم حالي ومحتمل للغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية في أية فترة عطلة تلي عودتها. وبالتالي، فقد كان التركيز الأول منصبًا على تطوير مجموعة من المواد التدريبية التي يمكن استخدامها في مثل هذه البرامج. وكان التركيز الثاني منصبًا على مساعدة المدربين العائدين في تطوير مهارات تدريبية تمكنهم من استخدام المواد التدريبية بأقصى فعالية ممكنة. وكان هذا التركيز المزدوج، يمثل صعوبة هائلة خاصةً للمجموعة الأولى من المدربين الذين يجب أن يقوموا بإعداد مواد تدريبية منذ البداية.

سؤال للتأمل

إذا كنت أحد أعضاء هذه المجموعة الأولى من المدربين، فعلى أي مبدأ كنت ستقوم بإعداد مثل هذه المواد التدريبية؟

ليس غريباً أن استعانت المجموعة الأولى من المدربين أولاً بالملاحظات والمذكرات والقراءات وأمثلة المواد والأنشطة التي قامت بتجميعها خلال الشهرين السابقين لتستخدمها كأساس لإعداد موادها التدريبية. وقد أعدت هذه المادة بهدف مساعدة المدربين في فهم النظرية والتطبيق المتعلقين بتدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL). فهذه المواد لم تكن مناسبة بالضرورة لاستخدامها في دورة تدريبية لمدة ثلاثة أسابيع، خاصةً في صورتها الأولية غير المنقحة، والتي كان من المتوقع أن يقدمها المدربون للمعلمين على مستوى الإقليم بأكمله عند عودتهم. و على الرغم من ذلك، فنظرًا لقيود الوقت المفروضة على المجموعة الأولى وحاجتها إلى إعداد مواد تدريبية، بالإضافة إلى مذكرات وأمثلة من الكتب المدرسية، وعناصر مرئية ضرورية لاستخدامها مع المعلمين بعد عودتهم بوقت قصير، فقد قاموا بالطبع باستخدام الموارد المتاحة لهم بصورة فورية. كانت المجموعة الأولى مضطرة لقضاء معظم الوقت – خلال الشهر الأخير – في

إعـداد المـواد مـع وجود وقت تسـليم نهائي حرج لهـا. كما كان يوجد وقـت قصير جداً لمناقشـة الوسيلة المثلى بالنسـبة لهم، كمدربين، لتنظيم وإدارة عرض الأفكار، والتدريب عليها، وفرص المناقشـة، وإعداد نماذج شخصية، والتدريب العملي على أنشطة تدريس اللغـة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) التي تتضمنهـا المواد. أما الثلاث مجموعات التـي تلـت المجموعة الأولى، فقد كانت أكثر حظًا منهـا من جانبين. الأول، فقد تمكنت المجموعـات الثلاث من اسـتخدام مجموعة المسـودات الأولى للمـواد التدريبية كنقاط بدايـة لتعديلهـا. ثانيًـا، بحلول الوقت الـذي وصلت فيه هذه المجموعـات الثلاث إلى المملكة المتحدة، فقد حصل كل أفرادها تقريبًا على خبرة في استخدام المواد/ رؤية المواد، وهـي مسـتخدمة في برامج تدريب فعلية (انظـر ٧, ٣, ١, ٢). بالتالي، فقد تمكن أفراد هـذه المجموعـات من قضاء وقت أطـول في تطوير مهارات المدربـين وتطبيقها بصورة عملية.

وبمـضي الوقت، أصبح طاقم العمل الخاص بالـدورة التدريبية في المملكة المتحدة عـلى درايـة بمزيد من سـمات واقـع المدربين. ومـن خلال المشـاركة في برامـج تدريب المعلمين (انظر لاحقا)، اكتسب طاقم العمل خبرة أكبر فيما هو متوقع من المدربين القيام به عند عودتهم (فيما يتعلق بسياق التدريب من حيث الأعداد، والإمكانيات، والكثافة، والمعرفة المسـبقة بالمشـاركين) وسـمات التدريب التي واجهوا فيهـا صعوبة أكبر وواقع الصفوف الدراسـية للمعلمين الذين يقومون بتدريبهم. ومع أخذ القيود الموضحة آنفاً في الحسـبان، فقـد أثر هذا الفهم في كل من «ماهية» و«كيفيـة» الدورات التدريبية التالية التي تعقد في المملكة المتحدة.

(٧, ٣, ١, ٢) *تدريب المعلمين على أسلوب TEYL*

كان الغـرض الـكلي لتدريـب المدربـين متمثـلاً في تقديـم تدريـب للمعلمين على أسـلوب تدريـس اللغـة الإنجليزية لصغـار المتعلمـين (TEYL) الذي يمكـن بدوره أن يسـاعد المخططين الإقليميين في تلبية متطلبات السياسـة التربوية القومية. وتمثل النهج الذي اتبعه تدريب المعلمين هذا في عقد سلسلة من برامج تدريب المعلمين التي نظمت

لفترة الصيف والعطلات الشتوية مباشرة عقب عودة كل مجموعة من المدربين إلى موطنهم الأصلي. وكانت جميع البرامج داخلية مدة كل منها ثلاثة أسابيع مع قضاء ١٢ يوم عمل في التدريب الرسمي. وكان في كل برنامج ٨٠٠ معلم تقريبًا مقسمين إلى صفوف يتراوح عددها ما بين ٢٠ و ٢٥ صفاً، يتكون كل منها من عددٍ من المعلمين يتراوح ما بين ٣٠ و ٤٠ فرداً. وكان كل مدرب مسؤولا عن صف واحد. وبهدف تقليل العبء والأهم من ذلك بهدف تقديم خبرة في عملية التدريب لمدربي المستقبل، فقد كان من المتوقع أن يقوم مدربون من المجموعات التالية بحضور البرنامج مباشرةً قبل مغادرتهم إلى المملكة المتحدة؛ ليعملوا مساعدين لأحد المدربين الجدد العائدين. بالإضافة إلى ذلك، فبهدف توفير مزيد من الدعم للمدربين ولاكتساب خبرة عملية مباشرة في مجال تدريب المعلمين، شارك أيضًا عضوان من برنامج التدريب في المملكة المتحدة في كل برنامج تدريبي.

كان محتوى البرنامج معتمدًا على المواد التي أعدها المدربون خلال فترة إقامتهم في المملكة المتحدة. وكانت هذه المواد معتمدة بدورها على محتوى البرنامج المعمول به في المملكة المتحدة على الرغم من أنه قد عدلت بصورة كبيرة بمرور الوقت من حيث النقاط التي تم التركيز عليها والأمثلة والمواد في ضوء الخبرة المكتسبة. وتعتمد نظرية تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) على أفكار حول كيفية تعليم الأطفال – بصفة عامة – وكيفية تعليمهم اللغات – بصفة خاصة – والسمات الشائعة بين جميع الأطفال في كل مكان، وهي تتضمن أنواع الأنشطة التي تساعدهم في التعلم. لذلك، فقد كان من المحتمل أن تكون بعض المبادئ الرئيسية التي قدمت في برنامج تدريب المعلمين معروفة على نطاق واسع لأي مشارك حصل على تدريب، أو لديه خبرة في العمل مع الأطفال الصغار. كما دعم المنهج القومي العام أيضًا العديد من مبادئ أسلوب تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) عن طريق التركيز على أن تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، يجب أن يركز على بعض الأنشطة مثل أن نطلب من الأطفال أن يستخدموا اللغة الإنجليزية في ممارسة الألعاب، أو الاستماع إلى

القصص، أو عند ترديد الأغاني، أو مشاهدة أفلام الكرتون دون الضغط الواقع عليهم نتيجة التعرض لتقييم رسمي.

على الرغم من ذلك، فقد ظلت الثقافة التربوية، التي كان المعلمون المشاركون في البرنامج جزءاً منها (بالإضافة إلى قادة المدارس التي يعملون بها وزملائهم وطلابهم وأولياء أمور طلابهم) في طرف النقل من المصفوفة المقترحة في الشكل رقم (٣, ١). وكان هذا يعني وجود تصور لتعلم اللغات على جميع المستويات بأنه عملية يجب أن تتضمن تعلم معرفة محددة ويتم تقييمها بناءً على هذا التعلم. ويعني هذا الأمر، فيما يتعلق بتعلم اللغات، معرفة القواعد والمفردات. وبالتالي، فإن عقد برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أسابيع لا يمكنه وحده أن يغير هذه المعتقدات وسلوكيات التدريس المرتبطة بها بصورة كاملة.

في الفصل (٧, ٢, ٢) السابق، ذكرت بعض السمات الخاصة بموضوع التدريس في المرحلة الابتدائية، والتي فشلت الدراسة الخاصة بتحديد الحقائق الأساسية أن تتعرف عليها. ولقد أوضح استبيان (ويدل Wedell ٢٠٠٥) شارك فيه ٥١١ معلما مشاركا في برنامج تدريب المعلمين الثالث، أن هذه السمات تمثل للعديد من المعلمين عوائق أمام التنفيذ المحلي لأسلوب التدريس الرسمي بدرجة أقل من ذلك الذي يركز على المعنى ويهتم بالأنشطة مثل ذلك الأسلوب الذي تم تقديمه في البرنامج التدريبي. ولقد وجه سؤال للمعلمين أولاً حول وجهة نظرهم فيما يتعلق بإمكانية استخدام الأساليب/ الأنشطة الخاصة بتطوير مهارات اللغة لدى صغار المتعلمين والتي قدمت خلال التدريب في صفوف اللغة الإنجليزية في مدارسهم الابتدائية. وأجاب ٢, ٩٨٪ منهم عن هذا السؤال بالإيجاب. ثم وجه سؤال لهم عما إذا كانت توجد أي عوامل (باستثناء قلة خبرتهم أو قلة ثقتهم) قد تجعل من الصعب استخدام هذه الأساليب/ الأنشطة في صفوفهم الدراسية. وأجاب ٨٥٪ منهم عن هذا السؤال بالإيجاب. ثم طلب من هؤلاء الذين ردوا بالإيجاب عن هذا السؤال، أن يقوموا بذكر ثلاثة عوامل من بين هذه العوامل الأكثر أهمية. وقد لخصت الأسباب التي أبداها أكثر من ١٠٪ من المعلمين في الجدول رقم (٧, ١).

الجدول (٧, ١). وجهات نظر المعلمين المتعلقة بالعوامل التي تجعل من الصعب استخدام الأساليب/ الأنشطة المقترحة أثناء التدريب في الصفوف الدراسية الابتدائية.

العوامل التي تجعل من الصعب تنفيذ أساليب/ أنشطة التدريب	عدد / النسبة المئوية للمجيبين (١٠٠٪ = ٥١١)
١- حجم الصف: الأعداد الكبيرة، صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة، المساحة الفعلية.	٢٤٥ ٤٧,٩٪
٢- قلة عدد الدروس أسبوعيًا والضغط الخاص «بإنهاء الكتاب» تلبية لمتطلبات الاختبار مما يجعل من الصعب إيجاد الوقت الكافي لاستخدام الأساليب/ الأنشطة المقترحة.	١٨١ ٣٥,٤٪
٣- عدم تناسق محتوى/ تنسيق الاختبار مع استخدام الأساليب/ الأنشطة والدور الحيوي لنتائج الاختبار في تقييم القادة للطلبة وأداء المعلمين.	٩٢ ١٨٪
٤- المستوى اللغوي لدى المتعلمين، وعدم القدرة على فهم المعاني والإرشادات وترددهم الثقافي في المشاركة.	٨٤ ١٦,٤٪
٥- عدم مناسبة الكتب الدراسية مما ينتج عنه قلة المواد اللازمة لدعم استخدام الأنشطة المقترحة.	٧٧ ١٥,١٪
٦- أعباء العمل المتزايدة على المعلمين وعدم توفر وقت لديهم لإعداد الدروس ومواد تتضمن هذه الأساليب/ الأنشطة	٧٤ ١٤,٥٪
٧- قلة الفهم/ الاهتمام العام بغرض أو عملية تعلم اللغة في المدرسة والبيئة الخارجية المباشرة	٥٨ ١١,٣٪

المصدر: من ويدل Wedell ٢٠٠٥: ٦٤١

يوضح الجدول إجابات عن بعض الأسئلة حول المفاهيم والسياقات المحلية التي أخفقت الدراسة الخاصة بالحقائق الأساسية في تناولها، والتي سيكون من المفيد لمن يقدمون خدمة التدريب في المملكة المتحدة معرفتها. و إذا كانت هذه المعلومات متاحة، لكان من الممكن إجراء دراسة حالة أكثر قوة حتى لا يربط التدريب بالحصول على مؤهل معتمد، وبدلاً من ذلك استخدام المزيد من الوقت المتاح في مناقشة والتدريب على طرق تنفيذ المبادئ المهمة لتدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) في الصفوف الدراسية النموذجية. وقد كان من الممكن أن ينعكس مثل هذا التركيز بدوره على بنية ومحتوى المواد التدريبية للمعلمين، وعلى سمات تطوير المدربين التي يتم التركيز عليها. بدلاً من ذلك لم تقدر برامج تدريب المعلمين، في الوقت الذي تقوم فيه بتقديم عدد من أنشطة تدريس اللغات في المدارس الابتدائية للمعلمين، وهي الأنشطة التي وجدها معظمهم أنشطة مناسبة، أو تضع في اعتبارها سمات السياق المحلي الذي قد يجعل من الصعب على العديد من المعلمين استخدامها.

(٢,٣,٧) الدعم المقدم لتعلم «ماهية» و«كيفية» التغيير

من النظرة الأولى نجد أن برنامج تدريب المدربين، وبرامج تدريب المعلمين التي أعقبته قد قدمت الدعم للمدربين والمعلمين حتى يتسنى تعرفهم على بعض «ماهيات» و«طرق» التغيير القومي المتوقع منهم تنفيذها. وعلى الرغم من ذلك، فمن خلال الدراسة المتأنية، نجد أن كلتا مجموعتي التدريب، قد أسهمتا بمجرد مقدمة أولية إلى المفاهيم والمهارات التي قد تكون ضرورية. ولم تكن مثل هذه المقدمة وحدها كافية لإتمام عملية تنفيذ جيدة أو موثوق بها على نطاق واسع.

وكان التوقع الوحيد الواضح لدى المدربين، أنهم يجب أن يعملوا في برنامج واحد لتدريب المعلمين بعد عودتهم. وبينما عمل عدد قليل منهم في أكثر من برنامج واحد، وكان للعديد منهم أدوار تدريب واضحة في وظائفهم الحالية، فلم يكن هناك بنية لتوفير الدعم لهم لتطوير مهارات التدريب لديهم مرةً أخرى بمجرد انتهاء برامج

تدريب المعلمين. وأكد التدريب الخاص بالمدربين الذي تلقوه على حاجة المدربين إلى القيام بالأمور التالية على سبيل المثال:

- بدء التعرف على الخبرات السابقة للمعلمين وأفكارهم وأنماط سلوكهم الحالية بهدف إقامة روابط، حيثما يكون ممكنًا، بين هذه الأفكار وأي أفكار/ ممارسات جديدة ستطبق.
- مساعدة المعلمين في فهم الممارسات الجديدة، وتمكينهم من شرح وتوضيح قيمتها للآخرين.
- توفير فرص للمعلمين لتجربة الأفكار والأنشطة الجديدة بأنفسهم وتقييمها، من خلال العروض التوضيحية للمدربين قبل أن نتوقع منهم تطبيقها.
- إتاحة فرص للمعلمين للتدرب على التخطيط واستخدام أساليب وأنشطة جديدة وفرص أخرى، لتلقي ردود أفعال خاصة بهذه الممارسات من قبل الأقران والمدربين وتقييمها (مقتبس من هايس ٢٠٠٠، Hayes)

كان الهدف من تدريب المدربين تأسيس نوع من التدريب المرن وسريع الاستجابة. وقد كان هذا النمط من التدريب مختلفًا تمامًا عن أسلوب التدريب محدود البنية المعتمد على المحاضرات المستخدم بكثرة في هذا السياق. و إن غرس الكفاءة والثقة في التعامل مع عملية التدريب بمثل هذا الأسلوب المرن سريع الاستجابة يستغرق وقتًا وقدرًا كبيرًا من الممارسة. فالعديد من المدربين وجدوا أن التجربة الواحدة التي خاضوها، والتي كان متوقعا منهم فيها أن يقوموا بالتدريب بمثل هذا الأسلوب المختلف، أمر صعب وكانوا سعداء بعدم اضطرارهم إلى تكرارها! وعلى الرغم من ذلك، فقد وجد عدد قليل منهم جدًا متعة في هذا. وبالنسبة للمدربين الذين أرادوا تطوير هذا الأسلوب من التدريب لديهم بدرجة أكبر، فقد مثلت قلة الفرص الإضافية الواضحة للتدريب و/ أو دعم المعلمين بعد عودتهم (انظر لاحقا) إساءة استخدام للاستثمار الذي خصصه المخططون الإقليميون للتدريب.

بصورة مماثلة، بالعودة إلى المعلمين، لم يكن يوجد قدر كاف من الدعم لتطويرهم بدرجة أكبر. فلن تؤدي إقامة برنامج واحد لتدريب المعلمين يعقد بعيدًا عن بيئة تدريس المشاركين إلى الحصول على معلمين يتمكنون بصورة فورية من تنفيذ محتوى التدريب في صفوفهم الدراسية. وتشهد الأبحاث الخاصة بتعلم المعلمين وتغيير أسلوبهم في شتى أنحاء العالم (دالين Dalin ١٩٩٤، فولان Fullan 2000، هارفي Harvey ١٩٩٦ و١٩٩٩، لامب Lamb ١٩٩٥، ليثوود Leithwood *et al* 2002 وآخرون ٢٠٠٢، لي Li ١٩٩٨، شاورز وجويس Showers & Joyce ١٩٩٦) بالحاجة إلى استمرار الدعم للمعلمين طوال الوقت، خاصةً عندما لا يأخذ التدريب الأولي في حسبانه السمات المهمة للحقائق الخاصة بالصف الدراسي التي يعمل فيها معظم المعلمين، كما هو الوضع دائمًا، ومثلما عليه الحال في دراسة الحالة التالية.

إذا كان صانعو السياسات الإقليمية مستعدين لإجراء دراسة حقائق أساسية أكثر تفصيلاً، لكان من الممكن أن توضح دراسة الحالة هذه بعض الصعوبات الواضحة، مثل حجم الصف، والوقت المحدود، وقلة المواد المناسبة المهمة لتنفيذ أسلوب تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) في العديد من الصفوف الدراسية. من الممكن أن تكون هذه المعلومات مفيدة، كما ذكرنا من قبل، لمن يقدمون التدريب للمدربين ويقومون بإعداد مواد تدريب المعلمين. كما كان من الممكن أن تقوم هذه المعلومات بتذكير المخططين بالحاجة إلى التخطيط لآليات يتم من خلالها مساعدة المعلمين العائدين من برامج التدريب ودعمهم والعدد الأكبر من زملائهم غير المدربين في التعاون ودعم بعضهم بعضاً خلال السنوات الأولى من إقرار اللغة الإنجليزية في الصفوف الدراسية الابتدائية.

أظهرت دراسة الحالة الأولى (الفصل الخامس) كيف تعامل المنفذون في المؤسسات المختلفة على نحو إيجابي مع الفرص التي قدمت إليهم لمقابلة بعضهم بعضاً والمشاركة في عرض مشكلاتهم وإيجاد الحلول لها. بالتالي، فقد كانت إحدى طرق تلبية الحاجة المذكورة سابقا التخطيط لتأسيس أحد أشكال مجموعات معلمي اللغة الإنجليزية

في المرحلة الابتدائية في كل مقاطعة أو بلدة أو دولة ممثلة في برامج تدريب المعلمين. ولتوفير نواة لتكوين مثل هذه المجموعات، استطاع المخططون الإقليميون ترتيب إجراءات لكل منطقة إدارية لكي تقوم بإرسال معلمَين أو ثلاثة من معلميها – بحدٍ أدنى – لإحدى الدورات التدريبية. وتم استخدام فترة تدريب المدربين والمعلمين، التي استمرت لمدة عامين، في نشر فكرة تكوين مثل هذه المجموعات والترويج لها مع عودة المعلمين من الدورات التدريبية، التي استمرت لمدة ثلاثة أسابيع، إلى مواطنهم الأصلية. وبما أن التمويل عنصر ضروري لإنشاء وتسهيل إقامة والحفاظ على مثل هذه المجموعات، تمكن صانعو السياسات من الاتفاق على تقديم تمويل مقارن لأي مديرين تربويين على المستوى المحلي يكونون قادرين على توفير تمويل مماثل، ومساحة للاجتماعات، ووقت لإقامة اجتماعات منتظمة خلال ساعات اليوم الدراسي.

من المحتمل أن يكون هذا التخطيط قد سمح أيضًا بالاستفادة بدرجة أكبر من العدد القليل من المدربين الذين كانوا حريصين على تطوير مهاراتهم التدريبية. وذلك مثل المدربين الذين تمنوا أن يسمح لهم بإعطائهم فترة تدريب ثانية على سبيل المثال (مع الوضع في الحسبان ظروفهم الشخصية) حتى يتسنى لهم العمل «كمعلمين خصوصيين» ذوي خبرة (جويس وشاورز Joyce & Showers ١٩٨٨، شاورز وجويس Showers & Joyce ١٩٩٦) أو كمدربين للمعلمين الخصوصيين لمجموعات المعلمين على المستوى المحلي المذكورة سابقا. علاوةً على ذلك، فمن المحتمل أن يكون هذا التخطيط قد أدى أيضًا إلى نشر مفهوم تدريب المعلمين على نطاق أوسع من خلال المزيد من برامج تدريب المعلمين المحلية ضيقة النطاق.

(٣,٣,٧) قيادة عملية تنفيذ التغيير

قد يوحي الباب السابق بأن هناك نقصاً في القيادة خلال عملية التخطيط وفي السنوات الأولى من عملية تنفيذ مفهوم تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) التي تضمنتها دراسة الحالة هذه. ولكن قد يكون هذا الأمر حقيقيًا بصورة جزئية. فبينما لم يقم بعض صانعي السياسات في التفكير في بعض سمات حقيقة السياق

الكلي للتنفيذ، في إطار الحدود التي تناولتها دراسة الحالة، وكان تركيزهم منصبًا على إجراء نوع ما من التنفيذ ليبدأ بالمعلمين الذين كانوا مستعدين، بصورة جزئية على الأقل، فإنهم كانوا مرتبطين بنشاط بعملية التنفيذ. فقد قاموا بإدارة عمليات الإمداد (اللوجيستيات) وتمويل برامج تدريب المعلمين، كما أنهم قد تكفلوا بأن يعمل المدربون العائدون، الذين قاموا بحضور هذه البرامج والذين ساعدوا المدربين الآخرين، كمساعدين. كما أنهم حافظوا على وجود اتصال دائم ووثيق بمؤسسة التدريب في المملكة المتحدة وراقبوا أداء المدربين فيها. أخيرًا، فقد قاموا بقوة بتشجيع ممثلي جميع المجموعات الأربع على التعاون في تحويل مواد التدريب التي قاموا بتطويرها إلى دليل إرشادي لمفهوم تدريس اللغة الإنجليزية لصغار المتعلمين (TEYL) ليستخدم في الإقليم. وقد نشر فعلاً في حينه. لذلك، فبصورة إجمالية، مقارنةً بقادة التغيير القومي في كلتا دراستي الحالة اللتين ناقشناهما، كانت القيادة الإقليمية في دراسة الحالة هذه تتسم بالمشاركة والتعاون الكبيرين.

(٧, ٤) ما الذي توضحه لنا دراسة الحالة هذه عن عملية التغيير التربوي؟

(٧, ٤, ١) قد يكون من الحكمة تقديم التغييرات التربوية القومية بمفاهيم عامة تمامًا.

لم يكن قرار صانعي السياسات القومية بإدخال مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية مصحوبًا بالعديد من الإرشادات التفصيلية الخاصة بمحتوى أو عملية مثل هذا التعلّم الجديد. وأنا لا أعرف السبب في هذا، ولكنه يبدو أنه قرار حكيم. فبالنظر إلى الفروق السياقية الهائلة المحيطة الموجودة في جميع أنحاء القطر من حيث المستوى الاجتماعي – الاقتصادي والخبرة السابقة في التغيير، سنجد أنه من المستحيل تقديم إرشادات تفصيلية شاملة لمراحل التنفيذ. وبالتالي، فمن المحتمل أن تكون الاستعانة بتوجيه عام لبدء العملية، هي كل ما يمكن تقديمه بصورة فعلية. ويمثل هذا الأمر مثالاً إيجابيًا على الاستعداد العملي للسماح للقادة المحليين بالتخطيط لعملية التنفيذ بالطريقة التي تبدو مناسبة لهم.

على الرغم من ذلك، فلكي يؤدي هذا المستوى المحول من التنفيذ إلى نتائج إيجابية في جميع أنحاء القطر، فلا بد من مساعدة القادة المحليين في الفهم التام لما هو مطلوب منهم، وأن يقدم التمويل لهم بصورة عادلة. في موقع دراسة الحالة، تمكن القادة المحليون في إقليم متطور جيدًا ومعاصر بدرجة سريعة من القيام بمبادرات مناسبة دون الحصول على توجيهات تفصيلية من المستويات العليا. وقد تم تطوير الإقليم بدرجة كافية من الناحية الاقتصادية حتى يتمكن من تمويل برامج تدريب المدربين وبرامج تدريب المعلمين. ولكن كان الوضع في مناطق أخرى من القطر أقل جودة.

(٧, ٤, ٢) لن تحقق سياسة التغيير التي تتجاهل الحقائق الثقافية أو الاجتماعية أو المادية القوية المخرجات المرجوة منها

نصت وثائق السياسة القومية المرتبطة بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بوضوح، على أنه يجب ألا يكون هناك تقييم رسمي للمتعلمين. ولقد اتضح خلال دراسة الحقائق الأساسية أنه قد تم تجاهل هذا الأمر تمامًا في المدارس التي بدأت بالفعل في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. قد يكون التقييم غير رسمي بالنسبة للسنوات الأولى المبكرة من المرحلة الابتدائية، ولكن بما أنه بالنسبة لمعظم أولياء الأمور الطموحين، خاصةً في المناطق الحضرية، تعد المدارس الابتدائية مجرد خطوة في طريق دخول أبنائهم إلى مدرسة ثانوية «جيدة». وبما أن لدى هذه المدارس الثانوية اختبارات قبول للغة الإنجليزية تركز على معرفة أنماط اللغة، فقد كان التقييم الرسمي التقليدي أمرًا شائعًا في السنوات القليلة الماضية في المدارس الابتدائية. وقد كانت النتيجة الحتمية في العديد من دراسات الحالة توجيه عملية تدريس اللغة الإنجليزية خلال هذه السنوات بقوة نحو الدراسة الرسمية للغة. وقد أدى هذا إلى تقليل فرصة تحقيق إحدى النتائج المرجوة لدراسة اللغات لفترة أطول، وتطوير سلوك إيجابي نحو استخدام اللغة الإنجليزية بين المتعلمين والاستمتاع بها. ومن غير الممكن ألا يكون صانعو السياسات على دراية بهذا الأمر.

وعلى نحو مماثل، من غير الممكن ألا يكون صانعو السياسات الإقليمية في موقع دراسة الحالة، غير مدركين للحقيقة الثقافية والمادية التي يمكن أن تؤثر فيما يعتقد المعلم

أنـه ممكـن في الصف الـدراسي. وكما أوضحنا سـابقا، فإن تجاهل هذه الأمـور قد أثر في نتيجـة تقديم برامج تدريـب المدربين وبرامج تدريب المعلمـين. ويوحي هذا الأمر بأن صانعي السياسات، عند التخطيط للتنفيذ:

- سيفشلون بالتأكيد في الحصول على العائد الأكثر فاعلية لاستثمارهم في الوقت والموارد إذا لم تضع خططهم في حسبانهم – على الأقل – العوامل السياقية التي تحـدث بصـورة نموذجية والتي يمكـن أن تؤثر على النجـاح في تحقيق النتائج المرجوة.
- من المحتمل أن يقللوا من فرصة نجاح المنفذين الذين يرون أن التغيير المقترح أمر إيجابي إذا أصبح مؤكدًا أن خططهم لدعم عملية التنفيذ لم تضع في حسبانها العوامل السياقية اليومية.
- يجب أن يكونوا صريحين مع أي كيان يقومون بتفويضه لتقديم البرامج الداعمة حتى يتسـنى لهذا الكيان أن يكون على دراية بجميع العوامل السـياقية المهمة، ويمكنه إعداد وتدريس هذه البرامج مع وضع هذه العوامل في الحسبان.

(٧, ٤, ٣) إن دورة تدريبية واحدة مركزة على مفهوم «التغيير»، بعيدة عن سياق العمل، لن تكون كافية بالتأكيد لتنفيذ تغيير معقد بالطريقة المرجوة.

كما ذكرنا من قبل، وكما آمل أن تكون دراسـة الحالة السـابقة قد أوضحته، فإن أي تغيـير معقد يكون على النحو التالي. بالنسـبة للأفراد (المعلمـين أو المدربين أو المديرين) حتى يكونوا قادرين على تطوير فهم وثقة في قدراتهم على ممارسة ما هو مطلوب منهم في صفوفهم الدراسية أو مكاتبهم، فإن هذا الأمر يتطلب وقتًا طويلاً (تذكر أن المعلمين في الفصل السـادس قد حصلوا على عامين من التدريب الكامل!). وبالتالي، يحتاج صانعو السياسات على جميع المستويات إلى:

- التفكير فيما إذا كان التدريب واسـع النطاق والبعيد عن الصف الدراسي يعد الطريقة الأكثر فائدة لدعم التنفيذ.
- معرفـة أنهـم إذا اختـاروا هذه الوسـيلة الخاصـة بتقديم التغيـير إلى المعلمين، فإنهم سيحتاجون إلى تطوير نظم لتوفير دعم متواصل ودائم للمعلمين الذين

يعملون في صفوفهم بعد انتهاء الدورة التدريبية الأولية.

(٧, ٤, ٤) المعلمون المتدربون ليسوا سوى جزء من عملية التغيير التربوي الناجح

كما كان الوضع في دراسات الحالة السابقة، فمن الواضح هنا أن اختيار بدء عملية التغيير بمحاولة التأكد من أن معظم المعلمين يفهمون - بصورة أولية على الأقل - ما هو متوقع منهم، يعد أمرًا مفيدًا في هذا الصدد، إلا أن هذا الأمر يعد فقط سمة واحدة من سياق التغيير الشامل. ولا يمكن تجاهل السمات الأخرى.

خاتمة الباب الثاني

تمثل دراسات الحالات الثلاث التي ذكرتها هنا، عناصر خاصة بعمليات التغيير التربوي الأشمل والتي لم تكتمل بصورة تامة بعد. فهي تستغرق عشرين عامًا لإكمالها. وقد رشّح المتدربون الأوائل للتدرب على دراسة الحالة الثانية في أواخر الثمانينيات وعلى دراسة الحالة الأخيرة في أواخر التسعينيات. وقد طبقت دراسة الحالة الأولى في معظم فترة التسعينيات، وبدأت دراسة الحالة الثالثة في بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ومازالت مستمرة حتى وقت تأليف هذا الكتاب. وفي هذا الجزء الأخير من الفصل، سألخص بصورة موجزة بعض الأهداف التي أعتقد أن جميع دراسات الحالة تشترك فيها.

١- أسلوب تخطيط التغيير

في جميع دراسات الحالة، كان التخطيط للتغيير يتسم بلا شك بتدرج هرمي، من أعلى إلى أسفل، وبالقوة الجبرية بصورة ضمنية. فقد كان صانعو السياسات على المستوى القومي يصلون لقراراتهم دون التشاور بصورة واسعة النطاق، خاصةً مع أولئك الذين من المتوقع منهم تنفيذ التغيير الفعلي. فهم يبذلون جهدًا قليلاً لتوضيح المنطق الأساسي للتغيير والفوائد الأساسية المتوقعة منه، ويقدمون فقط توجيهات مختصرة ويسيرة تمامًا متعلقة بالشكل الذي يجب أن تبدو عليه نتائج التغيير، أو بالكيفية التي يجب أن يفكر بها أولئك الذين تم تفويضهم لتحمل مسؤولية تنفيذ التغيير في هذه العملية. ويبدو أن

هناك افتراضاً بأن المستويات العليا تحتاج فقط أن «تطلب» أن يتصرف القادة الإقليميون أو المحليون أو المؤسسيون، وهم سيعرفون ما يجب عليهم القيام به. وكما هو واضح، فهم لا يعرفون غالبًا ما يقومون به. ومثل هذا الأسلوب لا يؤدي إلى النجاح.

٢- عدم معرفة صانعي السياسات للسياق التنظيمي

ربما بسبب الثقافة التنظيمية ذات التدرج الهرمي، من أعلى لأسفل، كان يبدو أن صانعي السياسات على جميع المستويات، في جميع دراسات الحالة، يسيئون تقدير أهمية التفكير في حقيقة السياق في تخطيطهم. وتتضمن السمات ذات الصلة لهذه الحقيقة ما يلي:

- السياق المادي لنظم التعليم الحالي، على سبيل المثال: أحجام الصفوف أو الإمكانيات المتاحة.
- السياق الاجتماعي – الاقتصادي، على سبيل المثال: رواتب الموظفين ووضعهم داخل المجتمع.
- السياق الجغرافي، على سبيل المثال: الفروق الاقتصادية والاجتماعية القائمة بين المناطق المختلفة في الدولة.
- السياق الإنساني، على سبيل المثال: الافتراضات السائدة بين المعلمين، والمديرين، والمتعلمين، وأولياء الأمور في الثقافتين التعليمية والتنظيمية السائدتين.

٣- التغيير التربوي كتغيير معقد يتضمن درجة من «إعادة تشكيل الثقافة»

تعد النظم التربوية في جميع أنحاء العالم نظمًا تقليدية بدرجة شديدة، والعديد منها يبدو الآن فقط أنه يبدأ في التفكير بجدية في محتوى وعملية التعليم على أنها تتضمن أكثر من مجرد نقل كتلة من المعرفة التي يعتمد معظمها على الحقائق من جيل إلى جيل تالٍ. ويوجد بالطبع مجموعة متزايدة من الكتابات التربوية الرنانة التي تظهر في الوثائق السياسية في جميع أنحاء العالم و تستخدم بعض المصطلحات مثل *الصفوف الدراسية المعتمدة على المتعلمين*، أو *استقلال المتعلمين*، *أو التفاعل*، *أو التعلم المعتمد على الاستعلام* أو *تطوير مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين*. و على الرغم من ذلك،

فهناك افتراضات حول أدوار وسلوكيات التدريس المناسبة التي تظهر بين المشاركين على جميع المستويات في دراسات الحالة، تشير إلى أن وجهة النظر الخاصة بالتعليم والمعتمدة أساساً على النقل ستظل مؤثرة بدرجة كبيرة.

إذا كان الأمر كذلك، فإن أي تغيير تربوي نأمل أن يؤدي إلى إحداث مخرجات مختلفة بصورة فعلية للمتعلمين، من المحتمل أن يتضمن تغييرات معقدة للثقافتين التربوية والتنظيمية السائدتين. وسيتطلب التنفيذ الناجح لهذا التغيير قدرًا كبيرًا من التزام الأفراد طوال الوقت. ويتطلب الالتزام المستمر وجود دعم مناسب. ومن غير المحتمل أن تكون أساليب التدرج الهرمية، من أعلى إلى أسفل، وأساليب القوة الجبرية قادرة على توفير مثل هذا الدعم. فإذا أردنا، في أي وقت، تنفيذ تغير تربوي معقد بصورة ناجحة على نطاق واسع، سيحتاج صانعو السياسات إلى إعادة تقييم الأسلوب الذي يتعاملون به مع تخطيط وإدارة مثل هذا التغيير.

٤- عدم وجود تناسق بين صانعي السياسات

في كل دراسة من دراسات الحالة السابقة، كان هناك دليل على أنه لا يوجد تناسق بين ما تم تغييره وما لم يتم تغييره. فعلى سبيل المثال، بينما تغير أسلوب التدريس أو المناهج بصورة رسمية، فإن الأساليب الخاصة بتعليم المعلمين ومحتوى مواد التدريس، والأكثر أهمية من ذلك محتوى وتنسيق الاختبارات المصيرية لم يتغير. مرةً أخرى، قد يكون هناك عدد من الأسباب لذلك تتراوح بين قلة الوعي بالأسلوب المتبادل الذي قد تؤثر به سمات مختلفة من أية مادة في مادة أخرى، و نقص التمويل اللازم لتحديث الكتب الدراسية، والصعوبات السياسية الكامنة في تغيير نظام حساس، مثل نظام اختبارات دخول الجامعة. وعلى الرغم من ذلك، فقد أدى عدم التناسق هذا إلى وجود صعوبة، إن لم تكن استحالة، في تنفيذ التغيير على المدى القصير.

٥- التغيير التربوي يكون عادة استجابة لتغييرات أخرى في البيئة القومية أو العالمية

توضح جميع دراسات الحالة دليلاً على أن سياسة التغيير التربوي تتأثر بالتغييرات الفعلية أو الملحوظة في كل من البيئة القومية أو العالمية. ففي عالم يتسم بالاستقلال على نحو مضطرد تتنافس فيه الدول للحصول على أسهم في سوق يتحول إلى النظام العالمي

بدرجة أكبر؛ مما يزيد نسبة إدراك الحاجة للحصول على قوة عاملة ماهرة، من المحتمل أن تستمر مثل هذه الاتجاهات.

٦- تركز التغييرات التعليمية بصورة قاصرة تقريبًا على المعلم

ليس غريباً أن ينظر إلى المعلمين على أنهم العنصر الرئيس في تنفيذ أي تغيير تربوي. وهم بالفعل كذلك. و على الرغم من ذلك، كما أوضحت جميع دراسات الحالة، فلكي يشعر المعلمون بأن الجهود المرتبطة بالتنفيذ والمطلوب منهم القيام بها ذات قيمة على مدار السنين التي يمكن أن تستغرقها إجادة أية مهارة جديدة، فهم في حاجة للشعور بأن بيئة التعليم الأكثر اتساعًا، والآخرين الموجودين خارجها الذين تؤثر فيهم أيضًا داعمون - بشكل كبير - للتغيير، ويفهمون ما يحاول المعلمون القيام به. وحتى يتحقق هذا الأمر، يحتاج مخططو التغيير التربوي إلى أن يكونوا على دراية أكبر بالأفراد الآخرين الذين يحتاجون «تغييراً تربوياً»، ليس فقط المعلمين، ولكن أيضًا الآخرين الذين يؤثرون في تقدير المعلمين لأنفسهم وعلى العمل الذي يقومون به.

وقد أشير في هذا الفصل، إلى أهمية القيام بنوع ما من «دراسة الحقائق الأساسية» لتوفير مفهوم حقيقي للسياق الذي سيتم إحداث التغيير به قبل البدء في التخطيط التفصيلي لعملية التغيير في أية منطقة محلية. فقد أسهمت قلة هذه المعلومات في حدوث المشكلات التي تم التعرض لها في دراسات الحالة الأخرى التي تمت مناقشتها. ويعد إجراء دراسة رسمية منهجية في جميع أنحاء القطر أمرًا معقدًا وإهداراً للوقت، وبالتالي فإنه عمل مكلف. ولذلك، فإنه نادرًا ما يحدث. وعلى الرغم من ذلك، فعلى المستوى المحلي، فإنني أؤمن بقوة بأنني حتى إذا أجريت دراسات سريعة ومنخفضة التكلفة أيضًا، فإن مثل هذه الدراسات يمكن أن توفر معلومات لها القدرة على توجيه عملية التخطيط للتنفيذ بصورة إيجابية. لذا، يقترح الباب الأخير من الكتاب عددًا قليلاً من الأسئلة الأساسية التي يمكنها أن توجه مثل هذه الدراسات. ثم سأقوم بطرح هذه الأسئلة والإجابة عنها في ثلاثة سيناريوهات مختلفة خاصة بالتغيير التربوي؛ لتوضيح ما تتضمنه المعلومات الموجودة في الإجابات عن تسلسل وتوقيت عمليتي التخطيط للتغيير وتنفيذ التغيير.

المراجع

الأعمال التي تم الاستشهاد بها

Carey, T., and Dabor, M. (1995). Management Education: An approach to improved language teaching. ELT Journal, 49(1), 3743-.

Dalin, P. (1994). How Schools Improve. London: IMTEC.

Fullan, M. G. (1991). Planning, doing and coping with change. In A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (Eds.), Organisational effectiveness and improvement in education. (pp. 205218-). Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. G. (2000). The Return of Large-Scale Reform. . Journal of Educational Change, 1(1), 528-.

Harvey, S. P. (1996). Primary Science INSET in South Africa: An evaluation of classroom support. Unpublished PhD thesis: University of Exeter.

Harvey, S. P. (1999). The Impact of Coaching in South African Primary Science INSET. International Journal of Educational Development, 19(3), 191205-.

Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. . ELT Journal, 54(2), 135145-.

Horvath, A. (1990). Tradition and modernism: Educational consequences of changes in Hungarian society. International Review of Education, 36(2), 207217-.

Leithwood, K., Jantzi, D., and Mascall, B. (2002). A Framework for Research on large-scale reform. Journal of Educational Change, 3(1), 733-.

Li, D. (2001). It›s always more difficult than you plan and imagine : teachers› perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. In D. R. Hall & A. Hewings (Eds.), In Innovation in English Language Teaching (pp. 149166-). London: Routledge.

Lamb, M.V. (1995). The consequences of INSET. ELT Journal, 49(1), 7279-.

Malderez, A., and Wedell, M. (2007). Teaching teachers: processes and practices. London: Continuum.

Medgyes, P., and Malderez, A. (Eds.). (1996). Changing Perspectives in Teacher Education. Oxford: Heinemann.

Ouyang, H. H. (2000). One way ticket: A story of an innovative teacher in mainland China. Anthropology & Education Quarterly, 31(4), 397425-.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational Leadership, 53(1), 1216-.

Wedell, M. (2000.). Managing educational change in a turbulent environment: The ELTSUP project in Hungary 19911998-. University of Glamorgan.

Wedell, M. (2005). Cascading training down into the classroom: The need for parallel planning. International Journal of Educational Development, 25(6), 637-651.

مصادر أخرى للقراءة

يوجد عدد من الكتب والمقالات التي تتناول خبرات الأفراد المرتبطين بمبادرات التغيير التربوي المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية في دول عدة. وقد تم ربط معظم هذه المبادرات بالتغيير في المناهج والانتقال من أسلوب تدريس اللغة الإنجليزية المعتمد بدرجة كبيرة على النقل ، إلى الأسلوب الأكثر اعتمادًا على التواصل مثل ذلك المشار إليه في الفصلين الخامس والسادس من هذا الباب. بالتالي، تعد هذه المبادرات المرتبطة بالتغيير مبادرات معقدة حيث إنها تتضمن قدراً كبيراً من إعادة تشكيل الثقافة. والقليل منها، إن وجد، كان ناجحًا بشكلٍ واضح لأسباب مماثلة لتلك التي نوقشت في دراسات الحالة.

الكتب

Holliday, A. (1994). Appropriate Methodology and Social Context. Cambridge: Cambridge University Press.

كان هذا الكتاب من أول الكتب التي تعترف بوضوح بالحاجة إلى التفكير في السياقات الثقافية عند إقرار التغيير التربوي. وكان تركيزه منصبًا على أحد برامج التغيير التربوي في مصر.

Coleman, H. (Ed) (1996). Society and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

تحتوي هذه النسخة على أمثلة من ردود الأفعال الخاصة بأساليب التدريس المختلفة ثقافيًا من الصين واليابان وباكستان وأندونيسيا. هذا بالإضافة إلى جدول يوضح كيفية

تأثير وجهات النظر المختلفة للتعليم على الأدوار المتوقعة لكل من المعلمين والمتعلمين وعلى ما يحدث في الصفوف الدراسية.

Kennedy, C., Doyle, P., and Goh, C. (Eds.). (1999). Exploring Change in English Language Teaching. Oxford: Macmillan/Heinemann.

يناقش هذا الكتاب المحاولات الخاصة بتطبيق مبادرات التغيير القومي في كلٍ من ماليزيا وهونج كونج.

Hall, D.R., and Hewings, A. (Eds.) (2001). Innovation in English Language Teaching. London: Routledge.

يقدم هذا الكتاب فكرة الحاجة للاستمرارية الثقافية في أية مبادرة تغيير تربوي ، ويعرض أمثلة على مبادرات التغيير من كوريا الجنوبية وباكستان.

المقالات

تناقش المجموعة الأولى من المقالات الأساليب، أو أطر العمل، الخاصة بقيادة/ إدارة التغيير التعليمي و/ أو تناقش العوامل المرتبطة بالسياق الأكبر والتي قد تؤثر على مسار أو سرعة تنفيذ التغيير التعليمي.

- Dushku, S. (1998). ELT in Albania : Project Evaluation and Change. *System* 26(3): 369-388.
- Huh, K.C. (2001). Is finding the right balance with regard to change possible, given the tensions that occur between global influences and local traditions in countries in Asia-Pacific? *Journal of Educational Change*, 2: 257-260.
- Kennedy, C. (1988). Evaluating the Management of Change. *Applied Linguistics*, 9(4): 329-342.
- Luxon, T. (1994). The Psychological risk for teachers at a time of methodological change. *Teacher Trainer*, 8(1):6-9.
- Nunan, D. (2003) The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4):589-613.
- Tudor, I. (2003). Learning to Live with Complexity: Towards an Ecological Perspective on Language Teaching. *System,* 31(1): 1-12.
- Waters, A., and Vilches, M. (2001). *Implementing ELT innovations: A Needs Analysis Framework. English Language Teaching Journal*, 55(2): 133-141.

- Wedell, M. (2003). Giving TESOL change a chance: supporting key players in the curriculum change process. *System*, 31(4), 439-456.

تشبه المجموعة الثانية دراسات الحالة بدرجة أكبر وهي توضح سمات خبرة المعلمين (المعتادة) المتعلقة بالمشاركة في مبادرات التغيير المرتبطة بتدريس اللغة الإنجليزية حول العالم.

- Al Hamzi, S. (2003). EFL teacher preparation programmes in Saudi Arabia: Trends and Challenges. *TESOL Quarterly,* 37(2), 341-345.
- Berry, R.S.Y. (2003). English language teaching and learning in mainland China: a comparison of the intentions of the English language curriculum reform and the real life teaching and learning situation in the English classroom. *Hong Kong Institute of Education (NAS) Newsletter,* 4: 3-6.
- Butler, Y.G. (2004) What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan and Japan. *TESOL Quarterly,* 38(2): 245-278.
- Chacon, C.T. (2005) Teachers perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21: 257-272.
- Hyde, B. (1994). Albanian babies and bathwater. *Teacher Trainer*, 8(1): 10-13.
- Hu, G.W. (2002). Recent Important Developments in Secondary English Language Teaching in the P.R.China. *Language Culture and Curriculum*, 15(1): 30-49.
- Orafi, S. (2008). *Investigating teachers' practices and beliefs in relation to curriculum innovation in ELT in Libya.* Unpublished PhD thesis. University of Leeds.
- Prophet, R. (1995). View from the Botswana Junior Secondary classroom: case study of a curriculum intervention. *International journal of Educational Development*, 15(2), 127-140.
- Waters, A. (with Ma. Luz and C. Vilches) (2008). Factors affecting ELT reforms : the Case of the Philippines Basic Education Curriculum. *RELC Journal*, 39(1): 5-24.
- Wu, X.D. and Fang, L. (2002). Teaching communicative English in China: a case study of the gap between teachers' views and practice. *Asian Journal of ELT*, 12: 143-162.